

**Πανεπιστήμιο Κρήτης
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

Διδακτορική Διατριβή

ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

**Η ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ
ΘΕΣΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

**Αθηνά Χαλκιαδάκη
Υπότροφος Ι.Κ.Υ**

**Επόπτης
Πυργιωτάκης Ιωάννης
Μέλη Επιτροπής
Κανάκης Ιωάννης
Κασσωτάκης Μιχάλης**

Αθήνα 2013

**Στο γιο μου Βασίλη που μου δίνει τη δύναμη να
αγωνίζομαι....**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	5
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	15
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	17
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	21
1ο ΜΕΡΟΣ	25
1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	27
1.1. Καινοτομία και μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση	27
1.2. Καινοτομία: τα στάδια εφαρμογής της και οι παράγοντες που την επηρεάζουν	28
1.2.1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις καινοτομίες.....	29
1.2.1.1. Η αυτονομία των σχολικών μονάδων	29
1.2.1.2. Οι «μεσάζοντες» στην καινοτομία	30
1.2.2. Τα στάδια εφαρμογής μιας καινοτομίας	32
1.3. Η έννοια του θεσμού	33
2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ.....	35
2.1. Επισκόπηση των τάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών-μελών.....	35
2.2. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης	40
2.2.1. Η εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ	40
2.2.2. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Κριτική θεώρηση.....	42
2.2.2.1. Ιστορική αναδρομή.....	42
2.2.2.2. Η εκπαιδευτική πολιτική και η διοίκηση της εκπαίδευσης.....	43
2.2.2.3. Η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανισότητες	46
2.3. Η μεταρρύθμιση του 1997	46
2.3.1. Κριτική θεώρηση της μεταρρύθμισης.....	48
2.3.2. Οι παράγοντες που εμπόδισαν την επιτυχία της μεταρρύθμισης.....	50
2.4. Συμπεράσματα.....	52

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ

ΕΓΚΥΚΛΙΟΥΣ.....	55
3.1. Το Ολοήμερο Σχολείο διεθνώς.....	56
3.1.1. Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες:.....	69
Μία αδόκιμη σύγκριση	69
3.2. Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα	71
3.2.1. Το Ολοήμερο Σχολείο ως κοινωνική και εκπαιδευτική αναγκαιότητα	71
3.2.1.1. Σύγχρονες Κοινωνικές εξελίξεις	71
3.2.1.2. Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Κριτική θεώρηση.....	74
3.2.2. Οράματα και προσδοκίες για το «Ολοήμερο σχολείο» από τους σχεδιαστές, τους θεσμοθέτες και τους εκπαιδευτικούς	76
3.2.3. Προϋποθέσεις λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου.....	81
3.3. Ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή.....	82
3.4 . Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα μέσα από τις εγκυκλίους 1993-2012.....	88
3.4.1. Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης: οι πρόδρομοι των ολοήμερων σχολείων.....	89
3.4.1.1. Δομή και οργάνωση προγράμματος	91
3.4.1.2. Διδακτικός χρόνος.....	91
3.4.1.3. Ρόλος δασκάλου	91
3.4.1.4. Συνεργασίες εμπλεκομένων	92
3.4.1.5. Αξιολόγηση του προγράμματος	93
3.4.1.6. Επιμόρφωση	93
3.4.2. Η θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου-Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου 1997-2002 και η ίδρυση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	93
3.4.2.1 Η λειτουργία των Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων	97
3.4.2.2. Παγιώσεις, διευκρινίσεις και τροποποιήσεις στο χαρακτήρα των Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων το 2000-2001.....	99
3.4.3. Η ίδρυση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	102
3.4.3.1 Η έναρξη της πιλοτικής λειτουργίας του προγράμματος	102
3.4.3.2 Τα προσδιοριστικά στοιχεία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου	104
3.4.4. Η εξέλιξη του Πιλοτικού και προαιρετικού ολοήμερου σχολείου μετά την παραίτηση της επιστημονικής επιτροπής κατά την περίοδο 2002-2006	118
3.4.4.1. Η διαμόρφωση νέων Ωρολογίων Προγραμμάτων στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία	120
3.4.4.2. Η μετάπτωση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε Πειραματικά.....	122
3.4.4.3. Προαιρετικά Ολοήμερα Σχολεία (πρώην Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου) 2002-2003- Η οργάνωσή τους.....	124
3.4.4.4. Καθιέρωση του «υποδιευθυντή» στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία.....	129
3.4.4.5. Καθιέρωση του «επόπτη ολοήμερου σχολείου».....	131

3.4.4.6. Οικονομική ενίσχυση των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων 2003-2005 για εξοπλισμό και επιμόρφωση	132
3.4.4.7. Σταθερή πορεία του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου με ελάχιστες διαφοροποιήσεις: 2004-2006	133
3.4.4.8. Σχέδιο Αξιολόγησης του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου»	135
3.4.5. Η εξέλιξη του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου την περίοδο 2006-2010.....	136
3.4.5.1. Δημοσιεύματα εφημερίδων του Αθηναϊκού τύπου καταγράφουν την φθίνουσα πορεία του	137
3.4.6. Εξελίξεις στο ρόλο και το χαρακτήρα του θεσμού την περίοδο 2010-2012	142
3.4.6.1. Ορισμός 800 σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ).....	142
3.4.6.2. Η συρρίκνωση του Ολοήμερου Σχολείου με τις τροποποιήσεις του 2011	144
3.5. Οι σημαντικότεροι «σταθμοί» της διαχρονικής πορείας του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου σε ότι αφορά τη δομή και την οργάνωσή του	145
3.6. Η διαχρονική εξέλιξη των προσδιοριστικών στοιχείων (περιεχόμενο) του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου	149
3.6.1. Η εξέλιξη των σκοπών και στόχων του ολοήμερου σχολείου από το 1997 έως σήμερα	150
3.6.1.1. Συγκριτική θεώρηση των σκοπών και στόχων της Επιστημονικής Επιτροπής και των εγκυκλίων του 1998- 2002	150
3.6.1.2. Συγκριτική θεώρηση των εγκυκλίων 2003-2011 σε ότι αφορά τη διατύπωση των σκοπών και στόχων του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου	153
3.6.2. Το περιεχόμενο του ωρολογίου προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος και ο διδακτικός χρόνος πριν και μετά το 2002	155
3.6.3. Η διδακτική μεθοδολογία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού	159
3.6.4. Υλικοτεχνική υποδομή και χρηματοδότηση των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων.....	161
3.6.5. Η επιμόρφωση.....	164
3.6.6. Συνεργασία των εμπλεκομένων και ενιαίος χαρακτήρας του προγράμματος	166
3.6.6.1. Το θέμα της συνεργασίας όπως προβάλλεται στις εγκυκλίους.....	166
3.6.6.2. Οι θέσεις της επιστημονικής επιτροπής σχετικά με το θέμα της συνεργασίας.....	168
3.6.7. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου και των προϊσταμένων	171
3.6.8. Η αξιολόγηση του προγράμματος από κρατικούς φορείς.....	173
3.6.9. Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	176
3.7. Πιλοτικό και προαιρετικό ολοήμερο σχολείο: Συγκλίσεις και Αποκλίσεις	177
3.7.1. Τα σημεία σύγκλισης Πιλοτικών και προαιρετικών ολοήμερων σχολείων	177
3.7.2. Οι εγκύκλιοι προς τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία δε διαχωρίζουν τις δύο μορφές του ολοήμερου σχολείου-Ερμηνευτική προσέγγιση.....	179
3.7.3. Διαφορές και αποκλίσεις των δύο μορφών του θεσμού	182

3.7.4. Ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής στους δύο τύπους ολοήμερου σχολείου	184
3.7.4.1. Ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία	185
3.7.4.2. Ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία	186
3.8. Σύνοψη-Συμπεράσματα	190
3.8.1. Οι δύο μορφές του θεσμού.....	190
3.8.2. Το περιεχόμενο του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος.....	192
2^ο ΜΕΡΟΣ	195
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	197
4.1. Αναγκαιότητα και επικαιρότητα της έρευνας	197
4.2. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας	199
4.3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας	200
4.4. Η Ποιοτική έρευνα γενικά	203
4.5. Μέθοδοι ποιοτικής έρευνας που εφαρμόστηκαν στην α΄ και β΄ φάση της ποιοτικής έρευνας.....	206
4.5.1. Η ερμηνευτική μέθοδος	206
4.5.2. Η ανάλυση περιεχομένου: Διαδικασίες, στάδια και στρατηγικές.....	208
4.5.3 Η χρήση της τριγωνοποίησης ως ερευνητική στρατηγική συλλογής δεδομένων.....	213
4.6. Η εφαρμογή των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών στη μελέτη του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου	216
4.6.1. Τα στάδια της ανάλυσης περιεχομένου στην α΄ φάση της έρευνας	218
4.6.2. Συστηματοποίηση κατηγοριών και κωδικοποίηση του ερευνητικού υλικού για το προαιρετικό και το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο.....	225
4.7. Τεχνικές που εφαρμόστηκαν στη β΄ φάση ποιοτικής έρευνας.....	225
4.7.1. Η συνέντευξη ως τεχνική συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα	226
4.7.2. Οι προϋποθέσεις για μια επιτυχή συνέντευξη.....	228
4.7.2.1. Τα βήματα της προετοιμασίας.....	228
4.7.2.2. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης.....	229
4.7.3. Περιγραφή του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων	229
4.7.4. Ανάλυση και παρουσίαση των πληροφοριών από τις συνεντεύξεις.....	232
4.7.5. Η οργάνωση των συνεντεύξεων για τη λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου.....	233
4.7.5.1. Οι συνεντεύξεις προς τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής και προς επιτελικά πρόσωπα που υπουργείου παιδείας.....	234

4.7.5.2. Οι συνεντεύξεις των σχολικών συμβούλων	235
4.7.5.3. Οι συνεντεύξεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων.....	236
4.7.5.4. Οι συνεντεύξεις των μελών του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.....	237
4.7.6. Η διαδικασία των συνεντεύξεων.....	237
4.7.6.1. Η ανταπόκριση των συνεντευξιζόμενων στην ερευνητική διαδικασία	238
4.7.7. Στάδια ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων.....	240

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΤΑΧΥΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ 245

5.1. Τυπικά χαρακτηριστικά των υπό μελέτη ερευνών	246
5.2. Τρόπος μελέτης και παρουσίασης των ερευνών	247
5.3. Έρευνες για τα Ολοήμερα Σχολεία (πρώην Διευρυμένου Ωραρίου).....	251
5.4. Έρευνες για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία.....	289
5.5. Πανελλαδικές έρευνες για τα Ολοήμερα Σχολεία.....	302
5.6. Έρευνα για τα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος 2011	310
5.7. Τρόπος διαχείρισης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των ερευνών	314
5.8. Έρευνες στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία- Ερμηνευτική προσέγγιση των θεμάτων ανά ομάδα δείγματος	316
5.8.1. Δείγματα γονέων των μαθητών των ολοήμερων σχολείων	317
5.8.1.1. Βαθμός ικανοποίησης από το Ολοήμερο Σχολείο	317
5.8.1.2. Ερμηνευτική προσέγγιση των απόψεων των γονέων σχετικά με το ρόλο του Ολοήμερου Σχολείου.....	317
5.8.2 Δείγματα εκπαιδευτικών των ολοήμερων σχολείων.....	322
5.8.2.1 Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στο Ολοήμερο Σχολείο	322
5.8.2.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα σπουδών και το χρόνο διδασκαλίας	324
5.8.2.3. Ο ρόλος του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο.....	326
5.8.2.4. Η αντισταθμιστική δράση του ολοήμερου σχολείου	333
5.8.2.5. Οι συνεργασίες μεταξύ των εμπλεκόμενων στο ολοήμερο σχολείο	337
5.8.2.6. Μέθοδοι διδασκαλίας στο ολοήμερο σχολείο.....	341
5.8.2.7. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου	344
5.8.2.8. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του ολοήμερου σχολείου	345
5.8.2.9. Η χρηματοδότηση των ολοήμερων σχολείων	350
5.8.2.10. «Παράπλευρες απώλειες» και δυσλειτουργίες του ολοήμερου σχολείου που ανέδειξαν οι έρευνες.....	351
5.8.2.11. Πρωτότυπες προτάσεις μέσα από τις έρευνες.....	355

5.8.3. Συγκριτική θεώρηση των κοινών θεμάτων γονέων, μαθητών και δασκάλων	357
5.8.3.1. Θέμα: «Διάθεση των μαθητών του Ολοήμερου Σχολείου»	357
5.8.3.2. Θέμα: «Προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας στο Ολοήμερο Σχολείο»	358
5.8.3.3. Θέμα: «Οι υποδομές των Ολοήμερων Σχολείων»	362
5.8.4. Συμπεράσματα για τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων προαιρετικής φοίτησης.....	364
5.8.4.1. Τα στοιχεία του ολοήμερου σχολείου που διαφοροποιούνται	364
5.8.4.2. Θέματα με σταθερή έκβαση μετά το 2003	366
5.8.4.3. Γενικά συμπεράσματα.....	369
5.9. Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΟΣΕΑΠ): Ερμηνευτική προσέγγιση και συγκριτική θεώρηση των θεμάτων	370
5.10. Μελέτες αξιολόγησης της υπηρεσίας εφαρμογής εκπαιδευτικών δράσεων του Υπουργείου Παιδείας.....	375
5.10.1. Ειδική μελέτη αξιολόγησης στα πλαίσια ενδιάμεσης αξιολόγησης. ΚΑΝΤΩΡ ΑΕ (ΕΠΕΑΕΚ: 2005: 138-142)	376
5.10.1.1. Παιδαγωγική Αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου-Παρουσίαση αποτελεσμάτων (ΕΠΕΑΕΚ, 2005: 194-198)	377
5.10.1.2. Αξιολόγηση του συστήματος διοίκησης του ολοήμερου σχολείου-Παρουσίαση αποτελεσμάτων (ΕΠΕΑΕΚ, 2005: 198-201).....	380
5.10.1.3. Βασικά Συμπεράσματα της Ειδικής Μελέτης Αξιολόγησης (ΕΠΕΑΕΚ, 2005: 206-207)	381
5.10.2. Μελέτη Αξιολόγησης των προγραμμάτων της Ενέργειας 1.2.3. «Ολοήμερο Σχολείο» (VPRC και MRB, 2006).....	383
5.10.2.1. Βασικά συμπεράσματα Ποσοτικών Ερευνών σε στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε εκπαιδευτικούς (VPRC, 2006, 9-14)	384
5.10.2.2. Παρουσίαση βασικών συμπερασμάτων ποιοτικής έρευνας σε γονείς μαθητών για τα ολοήμερα σχολεία (MRB, 2006: 1-69)	386
5.10.2.3. Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας προς το εκπαιδευτικό προσωπικό των ολοήμερων σχολείων (MRB, ό.π.: 52).....	388
5.10.2.4. Προϋποθέσεις βελτίωσης θεσμού (MRB, 2006: 46-47)	391
5.10.2.5. Τελική Έκθεση: Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου-Αποτύπωση Εικόνας και Αξιολόγηση	392
5.11. Κριτική θεώρηση των δύο μελετών αξιολόγησης	394
5.11.1. Συγκριτική θεώρηση δομής και οργάνωσης	394
5.11.2. Κριτική θεώρηση περιεχομένου	395
5.11.3. Ελλείψεις βασικών παραμέτρων λειτουργίας του θεσμού από τις μελέτες αξιολόγησης	401
5.11.4. Η απόφαση για μη δημοσιοποίηση των μελετών αξιολόγησης και η αξιοποίησή τους από το κράτος	404

5.12. Συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων των μελετών αξιολόγησης και του θεωρητικού πλαισίου της διατριβής	407
5.13. Συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων των δύο μελετών αξιολόγησης και των ερευνών για τα ολοήμερα σχολεία	411

6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΠΙΛΟΤΙΚΩΝ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ

ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΓΡΑΠΤΑ ΤΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΑ 421

6.1. Προσδιορισμός του ερευνητικού υλικού και τα τυπικά χαρακτηριστικά του	421
6.2. Θέματα προς διερεύνηση.....	425
6.2.1. Ο τρόπος επιλογής των σχολείων	425
6.2.2. Η εξέλιξη του αριθμού των μαθητών των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων ως δείκτης ποιότητας της λειτουργίας του προγράμματος.....	427
6.2.3. Το ύφος των κειμένων των πιλοτικών σχολείων	433
6.2.3.1. Συσχετισμοί και συνάφειες των δύο παραμέτρων λειτουργίας των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων: Μεταβολή αριθμού των μαθητών και ύφος των κειμένων	439
6.2.4. Προβληματισμοί ή προτάσεις των σχολείων για την καλύτερη λειτουργία τους ως πιλοτικά ολοήμερα.....	441
6.2.4.1 Ελλείψεις στην υποδομή	442
6.2.4.2 Προβλήματα προετοιμασίας - αιτήματα για αποτελεσματικότερη μελέτη.....	445
6.2.4.3 Προτάσεις για παροχή επιμόρφωσης-έλλειμμα μεθοδολογίας	449
6.2.4.4. Προβλήματα μετακινήσεων των εκπαιδευτικών.....	457
6.2.4.5. Πρόβλημα μη έγκαιρης στελέχωσης.....	461
6.2.4.6 Επιπλέον οικονομική ενίσχυση	462
6.2.5 Τα γνωστικά αντικείμενα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	464
6.2.5.1. Το πλήθος των γνωστικών αντικειμένων των σχολείων, ανά έτος.....	464
6.2.5.2. Οι προτιμήσεις των γνωστικών αντικειμένων από τα σχολεία	467
6.2.5.3. Η διάταξη των μαθημάτων και των γνωστικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα	473
6.2.6. Τα οφέλη του πιλοτικού προγράμματος στα Ολοήμερα Σχολεία.....	478
6.2.6.1. Επεμβάσεις στο μη έμψυχο υλικό	479
6.2.6.2. Επιδράσεις στους έμψυχους συντελεστές του προγράμματος.....	482
6.2.7. «Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»	486
6.2.8. Προτάσεις των πιλοτικών σχολείων για την καλύτερη λειτουργία του προγράμματος	493
6.3. Συμπεράσματα.....	495
6.4. Το προφίλ των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	500

7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΠΙΛΟΤΙΚΩΝ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ

ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ	513
7.1. Η επιλογή των σχολείων για την ένταξή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα	514
7.1.1. Ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	514
7.1.2. Οι αντιδράσεις εκπαιδευτικών και γονέων για την ένταξή τους στο πρόγραμμα	518
7.1.3. Συμπεράσματα για την επιλογή των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	522
7.2. Η εξελικτική πορεία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	523
7.2.1. Η πρώτη περίοδος λειτουργίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων 1999-2005.....	525
7.2.1.1. Η συνεργασία Επιστημονικής Επιτροπής και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην οργάνωση του πιλοτικού προγράμματος.....	525
7.2.1.2. Πρωτοβουλίες Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων κατά την υλοποίηση του προγράμματος μέχρι το 2002.....	527
7.2.1.3. Η μεταστροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και η παραίτηση της επιτροπής το 2002.....	531
7.2.1.4. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διατηρεί το όραμα μετά την παραίτηση της επιτροπής.....	534
7.2.2. Η εξέλιξη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων μετά το 2005	537
7.2.2.1. Ο αντίκτυπος του ελλείμματος χρηματοδότησης στη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	542
7.2.2.2. Οι απόψεις των εμπλεκόμενων σχετικά με τη μετατροπή των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε σχολεία με ΕΑΕΠ	550
7.2.3. Ο αγώνας των γονέων για το μέλλον των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων μετά το 2011.....	559
7.2.4 Συμπεράσματα που αφορούν στην εξελικτική πορεία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου	561
7.2.4.1. Η διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των συμβουλευτικών της οργάνων.....	563
7.3. Ο βαθμός εκπλήρωσης των βασικότερων στόχων του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.....	564
7.3.1. Αντισταθμιστικός χαρακτήρας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.....	565
7.3.2. Πώς εννοείται το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».....	568
7.3.2.1. Σε ποιο βαθμό πραγματοποιήθηκε το «άνοιγμα στην κοινωνία» από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία.....	569
7.3.2.2. Συμπεράσματα σχετικά με το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»	576
7.3.3. Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ως μονάδες πολλαπλασιασμού των καινοτομιών και επιμορφωτικά κέντρα	577
7.3.3.1. Η διδακτική μεθοδολογία στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία.....	577
7.3.3.2. Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ως επιμορφωτικά κέντρα.....	585
7.3.3.3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.....	589

7.3.3.4. Συμπεράσματα.....	594
7.3.4. Ο ενιαίος χαρακτήρας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος	597
7.3.4.1. Συμπεράσματα.....	609
7.4 Παράγοντες που επηρέασαν την αποτελεσματικότητα του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στα σχολεία	611
7.4.1. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας	611
7.4.1.1. Οι ιδιότητες και η σημασία του ρόλου του διευθυντή στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία	612
7.4.1.2. Οι διευθυντές των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	615
7.4.1.3. Σχόλια εμπλεκόμενων για τη διαδικασία επιλογής διευθυντών.....	627
7.4.1.4. Συμπεράσματα για το ρόλο των διευθυντών.....	628
7.4.2. Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	631
7.4.2.1. Συμπεράσματα για το ρόλο των σχολικών συμβούλων	639
7.4.3. Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης	641
7.4.4. Ο ρόλος των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης	643
7.4.5. Οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής	646
7.4.5.1. Το πρόβλημα της στελέχωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων	646
7.4.5.2. Τα αίτια των προβλημάτων στελέχωσης.....	649
7.5. Τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για τους άμεσα εμπλεκόμενους.....	656
7.5.1. Τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς.....	658
7.5.2. Τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για τους μαθητές	660
7.5.3. Συμπεράσματα για τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.....	665
7.6. Γενικά Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	666

8ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

669

8.1. Η καινοτομία «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα	669
8.2. Προτάσεις	675
8.2.1. Προτάσεις προς την πολιτεία	675
8.2.2. Προτάσεις για περεταίρω έρευνα.....	677

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

679

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1:	Τροποποιήσεις του Ολοήμερου Σχολείου ανά περίοδο εξέλιξης.....	89
Πίνακας 2:	Κατάταξη των υπό μελέτη ερευνών.....	248-250
Πίνακας 3:	Απαντήσεις στελεχών και εκπαιδευτικών στο θέμα της οργάνωσης των ολοήμερων Σχολείων.....	385
Πίνακας 4:	Ομοιότητες και διαφορές των απαντήσεων των στελεχών και των εκπαιδευτικών σχετικά με το ολοήμερο σχολείο.....	391
Πίνακας 5:	Συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων των δύο μελετών αξιολόγησης και των ερευνών για τα ολοήμερα σχολεία.....	411-419
Πίνακας 6:	Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία.....	421
Πίνακας 7:	Ποσοστά μεταβολής του μαθητικού δυναμικού των σχολείων.....	428
Πίνακας 8:	Κατανομή των σχολείων σε 3 κατηγορίες ανάλογα με το ύφος των κειμένων τους.....	433
Πίνακας 9:	Προβλήματα των πιλοτικών σχολείων κατά την λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.....	441
Πίνακας 10:	Πίνακας σχολείων που παρουσιάζουν ανεπάρκεια υποδομών	443
Πίνακας 11:	Συγκριτικός πίνακας γνωστικών αντικειμένων των πιλοτικών σχολείων ανά έτος.....	465
Πίνακας 12:	Πίνακας αριθμού γνωστικών αντικειμένων ανά Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο.....	466
Πίνακας 13:	Πίνακας γνωστικών αντικειμένων του υποχρεωτικού ωραρίου των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων ανά πλήθος σχολείων που τα επιλέγει.....	467-468
Πίνακας 14:	Κατάταξη γνωστικών αντικειμένων κατά σειρά προτίμησής τους από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία.....	469

Πίνακας 15: Συγκριτικός πίνακας του γνωστικού αντικειμένου «Μελέτη-Προετοιμασία» των πιλοτικών ολοήμερων, ανά τάξη.....	471
Πίνακας 16: Πίνακας πρωτότυπων γνωστικών αντικειμένων.....	472
Πίνακας 17: Ταξινόμηση των σχολείων, ανάλογα με τις αναφορές τους, ως προς με το βαθμό ομοιογένειας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.....	474
Πίνακας 18: Τα οφέλη του πιλοτικού προγράμματος στα ολοήμερα σχολεία.....	479
Πίνακας 19: Ταξινόμηση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων με βάση το «άνοιγμα τους στην κοινωνία».....	487
Πίνακας 20: Πίνακας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που προτείνουν την επέκταση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.....	494

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Σε όλη τη διάρκεια των είκοσι χρόνων που υπηρετώ την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με συνέπαιρνε καθετί το νέο, το καινοτόμο. Ως μάχιμη εκπαιδευτικός της τάξης προσπαθούσα να βρω νέους τρόπους και δρόμους διδασκαλίας. Βρισκόμουν σε συνεχή πειραματισμό βάζοντας νέα στοιχήματα κάθε φορά τα οποία άλλοτε κέρδιζα και άλλοτε όχι.

Όταν βρέθηκα εκτός τάξης, στα πλαίσια μεταπτυχιακών σπουδών, το ενδιαφέρον μου για το «νέο» επενδύθηκε στη διερεύνηση θεμάτων που αφορούσαν εκπαιδευτικές καινοτομίες. Αρχική μου επιθυμία, το 2004, ήταν να ασχοληθώ με το Ολοήμερο Σχολείο όμως, σύμφωνα με τις νοθεσίες του επόπτη μου, στράφηκα προς την Ευέλικτη Ζώνη, ως ένα θέμα λιγότερο απαιτητικό για τα δεδομένα μιας διπλωματικής εργασίας.

Το Ολοήμερο Σχολείο, παρά ταύτα, δεν έπαψε να μονοπωλεί το ενδιαφέρον μου μιας που όσο περνούσαν τα χρόνια πύκνωναν τα στερεότυπα και οι φήμες που κυκλοφορούσαν γι' αυτό. Η επιφύλαξη για το «καινούριο» απέστρεφε το ενδιαφέρον των δασκάλων οι οποίοι τα πρώτα χρόνια απέφευγαν να πάρουν το ολοήμερο σχολείο. Στη συνέχεια η επιφύλαξη έδινε σταδιακά τη θέση της σε ισχυρή επιθυμία για τα απογευματινά τμήματα τα οποία κατοχύρωναν, σε πολλές περιπτώσεις, άνθρωποι που απλώς τους βόλευε το ωράριο ή εκείνοι που δεν ήθελαν να έχουν δουλειά για το σπίτι.

Το Ολοήμερο Σχολείο, όμως, ήταν η λύση και για εκείνους που «δεν μπορούσαν να κρατήσουν τάξη», όπως διέρρεε από στόμα σε στόμα και άτυπα γινόταν σεβαστό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Η «κάθοδος» στο Ολοήμερο δασκάλων που δεν μπορούσαν να κρατήσουν τάξη, γινόταν συνήθως με τις προτροπές του διευθυντή ή και σε πολλές περιπτώσεις της προϊσταμένης αρχής που πρότεινε τη λύση αυτή για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό. Είχα γίνει μάρτυρας μιας τέτοιας περίπτωσης σε δύο σχολεία που υπηρέτησα. Διέκρινα λοιπόν μια τάση για απαξίωση του Ολοήμερου Σχολείου και υποβάθμιση της δουλειάς που γινόταν εκεί..

Από την άλλη γύρω στο 2004, επτά χρόνια μετά από τη θεσμοθέτηση του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», με μεγάλη μου έκπληξη πληροφορήθηκα εντελώς τυχαία την ύπαρξη μιας άλλης μορφής ολοήμερου σχολείου όπου όλα τα παιδιά παρέμεναν μέχρι τις 4:00 μμ. Σε ένα τέτοιο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο πήρε οργανική θέση ένας συνάδελφος και φίλος, οπότε είχα έγκυρη ενημέρωση για τη λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στο σχολείο αυτό.

Μέχρι να ασχοληθώ η ίδια με το ολοήμερο σχολείο θεωρούσα ότι η άγνοια μου αυτή σχετικά με τη ύπαρξη και μιας άλλης μορφής Ολοήμερου Σχολείου, οφειλόταν στο ότι έλλειπα από την τάξη αρκετά χρόνια με εκπαιδευτική άδεια και έτσι είχα χάσει την επαφή μου με τα εκπαιδευτικά δρώμενα. Όταν ανέλαβα την εκπόνηση της παρούσας διατριβής και άρχισα να μελετώ τις εγκυκλίους, το 2007, τότε κατάλαβα ότι καμία εγκύκλιος που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς

των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων, αυτές που θα διάβαζα κι εγώ αν βρισκόμουν όλα μου τα χρόνια στις τάξεις, δεν τους ενημέρωσε για την ύπαρξη και τον τρόπο λειτουργίας της πιλοτικής μορφής του ολοήμερου σχολείου.

Από τη μία λοιπόν το ενδιαφέρον μου για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και από την άλλη οι φήμες για την κατάσταση που επικρατούσε στα ολοήμερα σχολεία αλλά και η πολλά υποσχόμενη αλλά λιγότερο γνωστή μορφή του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου, μου δημιούργησαν την ανάγκη να διερευνήσω σε βάθος το θεσμό αυτό στα πλαίσια μιας πιο απαιτητικής διαδικασίας, μιας διδακτορικής διατριβής.

Για το λόγο αυτό αποφάσισα να κάνω ένα ταξίδι στην Κρήτη, τον τόπο καταγωγής μου, όχι για διακοπές, αλλά για να αναζητήσω τον αγαπημένο μου «δάσκαλο» στο Πανεπιστήμιο που με έκανε δασκάλα. Ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης όχι μόνο είχε ασχοληθεί με το θεσμό αλλά ήταν πρωτεργάτης και οραματιστής του. Δεν ξέρω αν πραγματικά με θυμήθηκε εκείνη τη μέρα που συναντηθήκαμε μετά από 20 χρόνια, το σίγουρο όμως είναι ότι παρόλο που δεν υπήρξε προγενέστερη επικοινωνία και δεν είχε γίνει καμία προεργασία, δέχθηκε αμέσως να με αναλάβει δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο αμέριστη εμπιστοσύνη στο πρόσωπό μου.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επόπτη και δάσκαλό μου Ι.Ε. Πυργιωτάκη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, τη βοήθεια και ηθική συμπαράσταση που μου παρείχε όλα αυτά τα χρόνια, έτσι ώστε να ολοκληρώσω τη μελέτη αυτή, που αφορά το όραμα του οποίου ήταν ο ίδιος εμπνευστής. Ήταν μεγάλη η τιμή αλλά και η ευθύνη για μένα να αναλάβω και να εκπονήσω την παρούσα μελέτη.

Ευχαριστώ τα δύο μέλη της επιτροπής τους καθηγητές Μ. Κασσωτάκη και Ι. Κανάκη. Σημαντικοί δάσκαλοι για μένα που σημάδεψαν με τη διδασκαλία τους την δική μου πορεία στο χώρο της εκπαίδευσης. Από τη μία ο Ι. Κανάκης, που στα φοιτητικά μου χρόνια εγκατέστησε μέσα μου τη σπίθα για τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και συγκεκριμένα την «εργασία σε ομάδες» με το πολύτιμο μάθημά του στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Τη μέθοδο αυτή ακολουθώ πιστά επί 20 χρόνια που υπηρετώ την εκπαίδευση σε κάθε μου τάξη. Από την άλλη ο Μ. Κασσωτάκης, στα μεταγενέστερα φοιτητικά μου χρόνια του μεταπτυχιακού κύκλου στη Φιλοσοφική Σχολή, με έμαθε τι σημαίνει «αξιολόγηση». Ήταν η διαδικασία που προσανατόλισε τη διδασκαλία μου. Ήταν η διαδικασία την οποία χρησιμοποιούσα άτυπα σε οτιδήποτε συνέβαινε γύρω μου και έδωσε νόημα σε όλα όσα επιλέγω να κάνω όχι μόνο ως εκπαιδευτικός αλλά και ως άνθρωπος.

Ευχαριστώ επίσης τον κύριο Αδάμ Αγγελή, πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και υπεύθυνου υλοποίησης του έργου «πιλοτικά ολοήμερα σχολεία», για τον πολύτιμο χρόνο και τα στοιχεία που μου διέθεσε στις δύο επισκέψεις μου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επίσης οφείλω να ευχαριστήσω τους δασκάλους, διευθυντές και στελέχη εκπαίδευσης για τη διάθεσή τους να συνδράμουν στην ολοκλήρωση της μελέτης αυτής, προσφέροντας τις εμπειρίες τους στις πολύωρες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την οικογένειά μου: το γιό μου, το σύζυγο και τους γονείς μου, για την αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή που επέδειξαν όλα αυτά τα χρόνια που εργαζόμουν για την ολοκλήρωση του παρόντος πονήματος.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους φίλους-συναδέλφους για τα πολύτιμα στοιχεία που μοιράστηκαν μαζί μου- τις προσωπικές τους εμπειρίες από την υπηρεσία τους στο ολόημερο σχολείο- αλλά και τις προτροπές τους έτσι ώστε να τελειώσω χωρίς καθυστέρηση τη μελέτη αυτή. Ιδιαίτερω, όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη φίλη και συνάδελφο Κ.Μ. για την ηθική της συμπαράσταση, την κατάθεση της δικής της εμπειρίας ως προς την εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής και τις πολύτιμες συμβουλές της τόσο για τα τυπικά όσο και τα ουσιαστικά στοιχεία που έπρεπε να λάβω υπόψη μου.

Αθηνά Χαλκιαδάκη

Υπότροφος Ι.Κ.Υ.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 80 (Σαμπάνη, 2005: 175) η πολιτεία ανταποκρίθηκε στην διαμορφωμένη κοινωνική απαίτηση για διεύρυνση του ωραρίου λειτουργίας των δημοτικών σχολείων. Έτσι, αρχικά δημιουργήθηκαν τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης που λειτούργησαν με πρωτοβουλία και οικονομική στήριξη των γονέων.

Τη σχολική χρονιά 1994-1995 ξεκινά η δοκιμαστική λειτουργία των «Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης» σε 322 δημοτικά σχολεία που ανήκουν σε κοινωνικά και οικονομικά υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας. Στα σχολεία αυτά οι μαθητές που παρέμεναν στο σχολείο μετά τη λήξη των μαθημάτων, απλώς απασχολούνταν επειδή οι γονείς τους εργάζονταν και αδυνατούσαν να τους παραλάβουν την ώρα που σχολούσαν (Αγγελοπούλου, 2005: 92).

Η ίδρυση των Ολοήμερων σχολείων θεσπίζεται με το νόμο 2525/97. Η θεσμοθετημένη λειτουργία τους ξεκινά από το σχολικό έτος 1998-1999. Με υπουργική απόφαση (Φ.13.1/767/Γ1/884/3.9.1998) ιδρύονται 1000 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία-Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» η λειτουργία των οποίων εκπληρώνει παιδαγωγικούς και κοινωνικούς σκοπούς. Η φοίτηση των μαθητών είναι προαιρετική και πραγματοποιείται κατόπιν αιτήσεως των γονέων. Από το σχολικό έτος 2002-2003 το πρόγραμμα του Ολοήμερου εμπλουτίζεται με επιπρόσθετα διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες (Αγγελοπούλου, 2005: 92-93).

Το σχολικό έτος 1999-2000 ξεκίνησε η λειτουργία 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, με υποχρεωτική παραμονή όλων των μαθητών του σχολείου ως τη λήξη των μαθημάτων στις 4:00 μμ. και ενιαίο πρόγραμμα, όπου η τοποθέτηση των διδακτικών αντικειμένων αναδιαρθρώνεται και διασπείρεται σε όλο το φάσμα των τριών του ζωνών του (πρωινή, μεσημβρινή και μεταμεσημβρινή).

Μέχρι το 2011 λειτουργούσαν και οι δύο μορφές του ολοήμερου σχολείου (προαιρετικά ολοήμερα και πιλοτικά). Από το 2011 τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία καταργούνται και θεσμοθετείται μία νέα μορφή: τα «Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα» (ΕΑΕΠ) που εφαρμόζεται σε 800 και έπειτα σε 960 δημοτικά σχολεία. Τα σχολεία αυτά διατηρούν τον ενιαίο χαρακτήρα των πιλοτικών, όπου τα νέα γνωστικά αντικείμενα διασπείρονται και στο πρωινό πρόγραμμα και όχι μόνο στη μεταμεσημβρινή ζώνη, όπως συνέβαινε με τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία. Από την άλλη, η φοίτηση των μαθητών στα σχολεία αυτά, μετά τις 2:00 έχει προαιρετικό χαρακτήρα. Σήμερα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχουν δύο τύποι ολοήμερου σχολείου: τα κλασικά ολοήμερα σχολεία (πρώην διευρυμένου ωραρίου) και τα σχολεία με ΕΑΕΠ. Και στους δύο τύπους υπάρχει προαιρετικός χαρακτήρας φοίτησης μετά τη λήξη του υποχρεωτικού ωραρίου.

Στη βιβλιογραφία ή τις εγκυκλίους τα ολοήμερα σχολεία προαιρετικής φοίτησης αναφέρονται ως «ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου» ή «ανοιχτά ολοήμερα σχολεία» ή «προαιρετικά ολοήμερα σχολεία». Τα ολοήμερα σχολεία υποχρεωτικής φοίτησης αναφέρονται ως «πilotικά ολοήμερα σχολεία» ή «κλειστά ολοήμερα σχολεία» ή «πειραματικά ολοήμερα σχολεία». Οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και στην παρούσα διατριβή.

Ο θεσμός «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» χαρακτηρίζεται ως «καινοτόμος» για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα από τις εγκυκλίους. Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο εισαγωγής του καινοτόμου θεσμού στο ελληνικό σχολείο και τη διαχρονική του εξέλιξη σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Αποτελείται, δε, από δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος, που ξεκινάει με την εννοιολογική προσέγγιση των βασικών όρων του θέματος της διατριβής (1^ο κεφάλαιο), είναι αφιερωμένο στην παρουσίαση του τρόπου εισαγωγής και εξέλιξης του καινοτόμου θεσμού στην ελληνική σχολική πραγματικότητα μέσα στα νομικά κείμενα που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας.

Το «Ολοήμερο Σχολείο» θεσμοθετήθηκε και εξελίχθηκε σε συγκεκριμένες πολιτικές και εκπαιδευτικές συνθήκες οι οποίες είναι απαραίτητο να εντοπιστούν προκειμένου να κατανοηθεί η εξελικτική του πορεία. Για το λόγο αυτό στο 2^ο κεφάλαιο αναδεικνύονται ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας καθώς και τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που σκιαγραφούν το πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, αντίστοιχα, μέσα στο οποίο εξελίχθηκε ο θεσμός.

Στο 3^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη του θεσμού, από τις προγενέστερες μορφές του μέχρι τη σημερινή, ως προς τη δομή, οργάνωση και το περιεχόμενο που του προσδίδουν οι εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις. Πριν ξεκινήσει η παρουσίαση της εξελικτικής πορείας του θεσμού, πραγματοποιείται μια μικρή αναφορά στους τύπους του «ολοήμερου σχολείου» που λειτουργούν σε άλλες χώρες. Στο 3^ο κεφάλαιο διακρίνονται και διαχωρίζονται, οι δύο μορφές του θεσμού, οι οποίες παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις ως προς τα βασικά τους χαρακτηριστικά. Η εξελικτική πορεία του θεσμού στο κεφάλαιο αυτό, αφορά κυρίως στη μία μορφή του-την πιο διαδεδομένη- τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία. Περιλαμβάνει, δε:

- Την παρουσίαση των προγενέστερων μορφών του ολοήμερου σχολείου μέχρι το 1997, οπότε και θεσμοθετήθηκε.
- Την παρουσίαση των προσδιοριστικών στοιχείων της pilotικής μορφής του ολοήμερου σχολείου.
- Την παρουσίαση των σημαντικότερων «σταθμών» της διαχρονικής εξέλιξης του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου σε ότι αφορά τη δομή και οργάνωση του.
- Την αποσαφήνιση του περιεχομένου, δηλαδή των χαρακτηριστικών-παραμέτρων λειτουργίας του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος, σε διάφορες χρονικές

περιόδους από το 1998 μέχρι σήμερα και τον εντοπισμό εκείνων που ανανεώθηκαν, διαφοροποιήθηκαν ή παρέμειναν σταθερά κατά τη διαχρονική του εξέλιξη.

- Τη συγκριτική θεώρηση (σημεία σύγκλισης και απόκλισης) των δύο μορφών του θεσμού, πιλοτικού και προαιρετικού ολοήμερου σχολείου, σε ότι αφορά τα προσδιοριστικά τους στοιχεία.

Το ερευνητικό μέρος του παρόντος πονήματος έχει σκοπό να παρουσιάσει την εφαρμογή της καθεμιάς μορφής του θεσμού, στην πράξη και έχει την αφετηρία του στο 4^ο κεφάλαιο. Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές που ακολουθούνται, προκειμένου να διερευνηθεί ο τρόπος που εφαρμόστηκαν οι δύο μορφές του θεσμού στην πράξη. Η ερευνητική διαδικασία εξελίσσεται σε δύο φάσεις. Στην α΄ φάση (5^ο και 6^ο κεφάλαιο) αναλύεται το περιεχόμενο των γραπτών κειμένων στα οποία καταγράφεται ο τρόπος λειτουργίας των δύο μορφών του Ολοήμερου Σχολείου. Τα κείμενα αυτά είναι εγκύκλιοι, επιλεγμένες έρευνες που εκπονήθηκαν ανά την επικράτεια από τη θεσμοθέτησή του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» μέχρι σήμερα, μελέτες αξιολόγησης που πραγματοποίησε το Υπουργείο Παιδείας, κείμενα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που χρησιμοποιήθηκαν ως εσωτερική αξιολόγηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος που εφαρμόστηκε το προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα στην πράξη. Με βάση διαφορετικές πηγές και διαμέσου μιας μεγάλης ποικιλίας δεδομένων, ομαδοποιούνται και αναλύονται τα κοινά θέματα των ερευνών, τα οποία συνιστούν τους παράγοντες ή παραμέτρους λειτουργίας του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος σε όλα τα χρόνια που εφαρμόζεται. Μέσω της ερευνητικής μεθόδου «ανάλυσης περιεχομένου», συνάγονται συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο που εφαρμόστηκαν στην πράξη συγκεκριμένοι παράγοντες, που αφορούν στο περιεχόμενο και τη δομή του προγράμματος, καθώς και το βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν καθορίσει οι εγκύκλιοι. Στο 5^ο κεφάλαιο αναδεικνύονται, επίσης:

- Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στη λειτουργία του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου από τόπο σε τόπο και από χρονική περίοδο σε χρονική περίοδο.
- Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ της ρητορικής των εγκυκλίων και της εφαρμογής τους στην πράξη.
- Τα αρνητικά και θετικά στοιχεία που παρουσίασε η λειτουργία του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος στην πράξη.

Επιχειρείται, επίσης, συγκριτική θεώρηση των αποτελεσμάτων των ερευνών που έχουν εκπονηθεί με ιδιωτική πρωτοβουλία (εκπαιδευτικών, στελεχών εκπαίδευσης, ή καθηγητών πανεπιστημίου) και των μελετών αξιολόγησης που εκπονήθηκαν από επίσημους κρατικούς φορείς. Σκοπός της συγκριτικής θεώρησης είναι η αναζήτηση των κοινών πορισμάτων που

παγιώνουν τον τρόπο εφαρμογής του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος, ως προς τις προϋποθέσεις λειτουργίας του, τις παράμετρος και τους στόχους που κλήθηκε να επιτύχει.

Στο 6^ο κεφάλαιο διερευνάται ο τρόπος λειτουργίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, μέσα από τα γραπτά κείμενα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που παραδόθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003 και αξιοποιήθηκαν για την εσωτερική αξιολόγηση του. Μέσα από την ανάλυση των γραπτών κειμένων των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων:

- Διαπιστώνεται ο τρόπος που εφαρμόστηκε το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα στα 28 σχολεία σε ότι αφορά συγκεκριμένες παραμέτρους λειτουργίας
- Αναδεικνύονται τα προβλήματα αλλά και τα οφέλη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.
- Καθορίζεται το «προφίλ» του κάθε Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου με βάση τον ιδιαίτερο τρόπο που οικειοποιήθηκε το πρόγραμμα και τα χαρακτηριστικά που του προσέδωσε.

Η β' φάση της ερευνητικής διαδικασίας έχει την αφετηρία της στο 7^ο κεφάλαιο όπου και ολοκληρώνεται. Αφορά και αυτό στη διερεύνηση του τρόπου που εφαρμόστηκε το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, σε 8 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, ως προς: συγκεκριμένες παραμέτρους λειτουργίας του, την αποτελεσματικότητά του και τους παράγοντες που την επηρέασαν. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό διερευνάται και η διαχρονική εξέλιξη της πιλοτικής μορφής του θεσμού. Τα δεδομένα της β' φάσης της παρούσας μελέτης, συλλέγονται μέσω των συνεντεύξεων όπου αποτυπώνονται οι μαρτυρίες των σχεδιαστών του θεσμού, των διαχειριστών της εκπαιδευτικής πολιτικής- δηλαδή των στελεχών της εκπαίδευσης- όπως επίσης και των εκπαιδευτικών που υλοποίησαν το πρόγραμμα στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Συγκρίνονται, δε, με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα γραπτά κείμενα των σχολείων αυτών το 2003, στην α' φάση της ερευνητικής διαδικασίας (6^ο κεφάλαιο).

Στο 8^ο κεφάλαιο, με το οποίο ολοκληρώνεται η παρούσα μελέτη, προσδιορίζεται ποια από τις δύο μορφές του θεσμού είχε τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας και σε ποιο βαθμό, μέσα στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και πολιτικό πλαίσιο, κατάφερε η καινοτομία αυτή να εκπληρώσει το σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε. Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς έτσι ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος εισαγωγής και εξέλιξης παρόμοιου εύρους εκπαιδευτικών καινοτομιών στην Ελλάδα.

1ο ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση και οριοθέτηση βασικών εννοιολογικών όρων που παίζουν σημαντικό ρόλο στο θέμα που διερευνάται από την παρούσα διατριβή. Η μελέτη αυτή έχει ως αντικείμενο έρευνας το «Ολοήμερο Σχολείο». Λέγοντας Ολοήμερο Σχολείο δεν εννοούμε «όλη μέρα σχολείο» (Βρεττός, 2002: 195). Δεν είναι, επίσης, απλή αθροιστική συνύπαρξη του παραδοσιακού σχολείου και των νέων γνωστικών αντικειμένων με τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας αλλά είναι κάτι πέρα από αυτά: μια βαθύτερη αναδιάρθρωση και εμπλουτισμός των προγραμμάτων, μια ουσιαστική ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον (Πυργιωτάκης, 2002 : 13).

Το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» ήταν, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση του 1997, μία εκπαιδευτική καινοτομία η οποία εισήχθη με το νόμο 2525 που θεωρείται ως η μεταρρύθμιση του 1997. Ως «εκπαιδευτική καινοτομία» χαρακτηρίζεται το 1997, στην υπουργική απόφαση που ορίζει τη σύσταση και συγκρότηση Επιστημονικής Ομάδας Εργασίας για την εισαγωγή της εκπαιδευτικής αυτής καινοτομίας (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 20-11-1997), καθώς και σε μετέπειτα εγκυκλίους. Συγκεκριμένα, σε εγκύκλιο του 1998 ορίζεται η αρχική εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» (ΥΠΕΠΘ 1998, Φ 13.1/770/Γ1/888/7-9-1998).

Σε εγκύκλιο του 1999 το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» αναφέρεται ως εκπαιδευτικός θεσμός που εφαρμόζεται για δεύτερη συνεχή χρονιά στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, σύμφωνα με το Ν 2525/97, άρθρο 4 (ΥΠΕΠΘ (1999) Φ 13.1./717/Γ1/742/21-9-1999: 1). Το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» ήταν δηλαδή ένας καινοτόμος θεσμός μέσα στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αποσαφηνιστούν οι όροι: θεσμός, καινοτομία και μεταρρύθμιση.

1.1. Καινοτομία και μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (Ματσαγγούρας, 2003:123), καινοτομία είναι κάθε παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα που βασίζεται σε πρωτότυπες ιδέες και επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του συστήματος. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αφορούν τμήματα του εκπαιδευτικού συστήματος ή πλευρές του εκπαιδευτικού έργου και γι' αυτό μπορούν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν από ιδρύματα και οργανισμούς που έχουν σχέση με την εκπαίδευση όπως το

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Εκτός από τη μερικότητα, άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία των καινοτομιών είναι ότι έχουν προαιρετικό χαρακτήρα, ενθαρρύνουν τη διαφοροποίηση και θεσμοθετούν το δικαίωμα επιλογής. Απώτερος σκοπός των καινοτομιών είναι να εγκαινιάσουν μια ανανεωτική διαδικασία, η οποία σταδιακά θα επεκταθεί και θα δημιουργήσει μία δυναμική ανανέωσης, που θα επηρεάσει ενεργητικά όλους σχεδόν τους τομείς της εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση, αντίθετα, είναι μια ευρείας κλίμακας παρέμβαση, που ηγείται και νομοθετεί η πολιτεία και αποσκοπεί να επιφέρει ριζικές αναδιαρθρώσεις στη δομή, στο περιεχόμενο και στον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την άμεση βελτίωσή του.

Σύμφωνα με τον Α. Δημαρά η μεταρρύθμιση δεν είναι η αντικατάσταση μιας διδακτικής μεθόδου με μιαν άλλη, ούτε το χτίσιμο σχολικών κτιρίων, ούτε η αύξηση των αποδοχών των δασκάλων, ούτε ακόμα η μεταβολή του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος. Αυτά όσο σημαντικά και να είναι μπορούν να αποτελούν στοιχεία μιας μεταρρύθμισης ή απλές αλλαγές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος που στην ουσία του μένει αμετάβλητο. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο: «είναι η αλλαγή προσανατολισμού, είναι η κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος» (Δημαράς 1974, στο Μπαλτά, 2009, ιστότοπος <http://www.elemedu.upatras.gr>). Μια μεταρρύθμιση, όμως χωρίς καινοτομία, κατά την άποψη του Hargreaves (Hargreaves, 1999: 54), δε θα δημιουργήσει τα σχολεία του μέλλοντος.

Στη συνέχεια ο Hargreaves επισημαίνει ότι κάποιες χώρες έχουν εξασκηθεί πολύ καλά στη μεταρρύθμιση, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως έχουν εξασκηθεί και στην καινοτομία. Η μεταρρύθμιση εκεί εφαρμόζεται σε μεγάλη κλίμακα και δε συνεπάγεται αναγκαστικά πολύ μεγάλη αλλαγή στον τρόπο που οι δάσκαλοι και οι μαθητές βιώνουν την εκπαίδευση και σε ότι κάνουν μέσα στην τάξη. Άρα υπάρχουν όρια για τη μεταρρύθμιση ειδικά όταν πρωτοεφαρμόζεται η μεταρρύθμιση και δεν υπάρχει το προνόμιο της προαιρετικής δοκιμής, ώστε να ελεγχθεί το αντίκτυπο που έχει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Hargreaves, op.cit.: 54). Θεωρεί, επίσης, ότι χρειάζεται να μετακινηθούν κάποιες χώρες, από τη συγκεντρωτική μεταρρύθμιση ολοκληρωτικών συστημάτων για να αποκεντρωθούν οι καινοτομίες, γιατί στα ολοκληρωτικά αυτά συστήματα οι κυβερνήσεις είναι απρόθυμες να αξιολογήσουν διότι αποτυχίες και λάθη δε γίνονται αποδεκτά.

1.2. Καινοτομία: τα στάδια εφαρμογής της και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Οι αλλαγές συνήθως ξεκινούν από την πρωτοβουλία και το σχεδιασμό κάποιου κλιμακίου που βρίσκεται στα ανώτερα διοικητικά επίπεδα (Ράπτης, 2006: 33). Οι μεταρρυθμίσεις στα συγκεντρωτικά συστήματα αποφασίζονται συχνά από τους υπουργούς χωρίς να ληφθούν υπόψη διάφοροι παράγοντες και χωρίς να αξιολογηθούν προηγουμένως τα

αποτελέσματα του συστήματος (UNESCO, 2002: 234). Η καινοτομία τείνει να περιοριστεί σε μερικές πειραματικές μόνο εφαρμογές, οι οποίες δεν χρησιμεύουν πάντα ως βάση για τη λήψη γενικότερων μέτρων σε περίπτωση επιτυχίας τους, και δεν εφαρμόζονται απαραίτητα με τον κατάλληλο τρόπο σε όλες τις περιπτώσεις (UNESCO, ό.π. : 236).

Από την έρευνα που αφορά στην εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών διαπιστώνεται πως πολλές από αυτές είτε παρέμειναν στο στάδιο του σχεδιασμού είτε όσες εφαρμόστηκαν δεν συνεχίστηκαν μετά την υλοποίησή τους λόγω έλλειψης χρημάτων (Fullan, 1999:88). Σύμφωνα με τον Fullan (Fullan 1995a , στο Παμουκτσόγλου: 2005: 113) σε τρεις κατηγορίες διακρίνονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες:

- Χαρακτηριστικά της αλλαγής : Προσδιορισμένη ή διακριτή αναγκαιότητα, σαφήνεια, βαθμός πολυπλοκότητας, δυνατότητα υλοποίησης.
- Χαρακτηριστικά της περιφέρειας: Ο ρόλος της κεντρικής διοίκησης ή των τοπικών φορέων, Ταξινόμηση και κοινοτικά χαρακτηριστικά (από την απάθεια ως την ενεργό συμμετοχή), ο διευθυντής (αλλαγές της διαχείρισης στο σχολείο), ο ρόλος των δασκάλων (σχέσεις μεταξύ τους, επαγγελματισμός, ανοιχτή επικοινωνία, εμπιστοσύνη, υποστήριξη, ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ικανοποίηση)
- Εξωτερικοί παράγοντες: Εκπαιδευτική πολιτική, κεντρική υπηρεσία και άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς (αμοιβαία σχέση μεταξύ των φορέων χάραξης και υλοποίησης της σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και φορέων τους).

Πολλές εκπαιδευτικές αλλαγές αποτυγχάνουν λόγω του ότι επιβάλλονται νομοθετικά και θεσμικά από την κεντρική εξουσία πάνω στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μόνο όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα σέβεται, εκτιμά και υποστηρίζει την κρίση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας θετικής πολιτικής πρότασης, το σύστημα είναι ανοιχτό στη διαρκή μεταλλαγή δομών και περιεχομένου (Μαυρογιώργος, 2010, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protouvoulia-fakelos.pdf>). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενθαρρύνει και την καινοτομία. Άρα, η επιτυχία των καινοτομιών εξαρτάται από τις τοπικές συνθήκες.

1.2.1 Οι παράγοντες που επηρεάζουν τις καινοτομίες

1.2.1.1. Η αυτονομία των σχολικών μονάδων

Η σχολική μονάδα αποτελεί τον τελικό αποδέκτη της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση δεν μπορούν να προχωρήσουν, αν δεν έχουν γίνει κατανοητές ως προς τις συνέπειες και τις προεκτάσεις τους, σε επίπεδο σχολικής μονάδας

(Μαυρογιώργος, : ό.π). Συνήθως αυτό που τη σχεδιάζει ή την επιβάλλει έχει διαφορετική αντίληψη των πραγμάτων (Ράπτης, 2006 : 39). Το νόημα που αποδίδουν τα άτομα στην οποιαδήποτε αλλαγή παίζει ένα κρίσιμο ρόλο στην εφαρμογή μιας καινοτομίας (Μορφωτική Πρωτοβουλία, 2010: 33). Πολλές μεταρρυθμίσεις απέτυχαν επειδή υποτίμησαν το ρόλο της σχολικής μονάδας. Η εκπαιδευτική πολιτική μπορεί να επηρεάσει τα ζητήματα της εκπαίδευσης σε μακροχρόνιο επίπεδο αλλά δεν μπορεί να επηρεάσει εύκολα ότι γίνεται στη σχολική μονάδα. «Δεν είναι εύκολο να αλλάξεις πράγματα που δεν ελέγχεις», κατά τον Γ. Μαυρογιώργο (ό.π.).

Σε ένα άλλο επίπεδο, η εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών στο σχολείο αποτυπώνεται κυρίως στον τρόπο εξωτερικής και εσωτερικής του δικτύωσης. Κάθε αναβάθμιση του σχολείου και «άνοιγμά του στον κοινωνικό ορίζοντα» αποτελεί καθοριστική μεταβολή και γόνιμη ανανεωτική παρέμβαση (Ιντζίδης, Β., Κάβουρας, Π., Καραντζόλα. Ε., Κουζέλης Γ., Ρεπούση Μ., 2010 : 23) . Σε κάθε σχολείο πρέπει να εφαρμοστούν διαδικασίες οι οποίες θα προσδιορίζουν το ρόλο των διαφόρων παραγόντων, προωθώντας τη συνεργασία ανάμεσα στους διδάσκοντες, τη διεύθυνση του σχολείου και τους γονείς καθώς και το διάλογο με την τοπική κοινωνία (UNESCO, 2002: 236). Η συνεργασία όλων, αν και απαραίτητη για την επιτυχία της αλλαγής, δεν είναι δεδομένη (Ράπτης, 2006: 33).

Σε ένα τρίτο επίπεδο, σύμφωνα με το Γ. Μαυρογιώργο (ό.π.), έχει μεγάλη σημασία έχει η «αποκέντρωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης». Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι τοπικές ιδιαιτερότητες, η τοπική ιστορία και η πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κατά τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Αν διευρυνθεί η σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας, θα μπορέσει να εμπλουτιστεί με εναλλακτικές εμπειρίες και περιεχόμενα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Για να μπορέσει η σχολική μονάδα να αναλάβει ενεργό ρόλο στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί τις καινοτομίες, πρέπει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο λειτουργίας που θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας, της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται ένα συνεργατικό μοντέλο διοίκησης της σχολικής μονάδας έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια κουλτούρας συνεργασίας στο χώρο αυτό, ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι και τα άτομα να είναι ανοιχτά σε νέες προκλήσεις και πειραματισμούς.

1.2.1.2. Οι «μεσάζοντες» στην καινοτομία

Μιλώντας για μοντέλο διοίκησης φτάνουμε σε μία άλλη σημαντική παράμετρο της εισαγωγής μιας καινοτομίας: τους «μεσάζοντες» κατά την Cros ή «διαχειριστές» της καινοτομίας (Everard, Morris & Wilson, 2004, στο Ράπτης, 2006:33).

Η Cros αναφέρει ότι υπάρχουν πολλές διαφορές σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι κυβερνήσεις τις καινοτομίες. Είναι δύσκολο να γίνονται συγκρίσεις εξαιτίας των διαφορών στη γλώσσα, την κουλτούρα και την ιστορία τους. Ορισμένες κυβερνήσεις λειτουργούν κυρίως αποκεντρωμένα (Γερμανία και Αγγλία), ενώ άλλες όπως η Γαλλία και η Ελλάδα, συγκεντρωτικά. Υπάρχει όμως μια τάση προς την αντίθετη κίνηση. Αυτός ο αναπροσδιορισμός της ισορροπίας συνεπάγεται έναν κυρίαρχο ρόλο που παίζουν οι μεσάζοντες, από τη στιγμή που η καινοτομία αναπτύσσεται με τη δική της τοπική φωνή (Cros, 1999:63).

Οι μεσάζοντες βρίσκονται μεταξύ των τοπικών αξιωματούχων και των δασκάλων. Τέτοιοι μεσάζοντες είναι οι επιθεωρητές, οι σύμβουλοι, οι εκπαιδευτές ή οι διευθυντές των σχολείων. Σε διάφορες περιπτώσεις όπως στη Γαλλία υπάρχει μια σύγχυση ρόλων όπου οι επιθεωρητές κάνουν και τις αξιολογήσεις και ταυτόχρονα δίνουν συμβουλές και αυτό είναι ένα σημείο που μπορεί να περιορίσει την εξάπλωση της καινοτομίας. Για να είναι αποτελεσματικός ο μεσάζων στη διαδικασία της καινοτομίας θα πρέπει να μη βρίσκεται σε ιεραρχική θέση με το σχολείο ή το δάσκαλο (Cros, op.cit: 63).

Σκοπός της σύγχρονης διοικητικής εκπαίδευσης είναι και η διαχείριση και κατεύθυνση των αλλαγών (Ράπτης 2006: 34). Στην περίπτωση των σχολικών μονάδων σημαντικό ρόλο για την εφαρμογή των καινοτομιών έχει η σχολική ηγεσία (Ράπτης, 2006: 32). Οπότε και εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Ν. Σαλτερή (2006: 46), οι διευθυντές διακρίνονται από την ικανότητα να συλλαμβάνουν την ενότητα των διοικητικών, οργανωτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων μια ικανότητα που τείνει να χανθεί από τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας. Η ικανότητα αυτή διατηρείται κυρίως γιατί είναι τα μόνα στελέχη εκπαίδευσης που έχουν διοικητικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες.

Στην Ελλάδα όπου υπάρχει ένα έντονο γραφειοκρατικό σύστημα οι αποφάσεις για οποιαδήποτε αλλαγή επιβάλλονται από ανώτερα διοικητικά στελέχη, όπως προαναφέρθηκε, συναντάται ο τύπος του διεκπεραιωτή και διαμεσολαβητή διευθυντή (Ράπτης 2006: 36). Ο διευθυντής στην πραγματικότητα των ελληνικών σχολικών μονάδων τις περισσότερες φορές καλείται να εφαρμόσει μια καινοτομία που έχει σχεδιαστεί ή/και επιβληθεί από άλλους. Παρ' όλα αυτά είναι εκείνος που θα κληθεί να γνωστοποιήσει τις επικείμενες αλλαγές στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και να ενδιαφερθεί για την αποτελεσματικότητα της μετάβασης της καινοτομίας από το παρόν στο μέλλον (Ράπτης, ό.π.: 40).

Το πρόσωπο που διαχειρίζεται τη μετάβαση πρέπει να λειτουργεί ως καθοδηγητής, μέντορας και πολλές φορές ως παρακινητής. Ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που πρέπει να έχει μια αμφίδρομη και αποτελεσματική επικοινωνία, να διαχειριστεί τυχόν συγκρούσεις, εφόσον η κατανόηση της αλλαγής από όλους, όπως προαναφέραμε, δεν είναι αυτονόητη, να επιδιώξει

την ενδοεπιμόρφωση των συνεργατών του με στόχο την επιτυχία της μετάβασης στη νέα κατάσταση (Ράπτης, ό.π.: 39-40).

Οποιαδήποτε όμως και αν είναι η οργάνωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, συγκεντρωτική ή αποκεντρωτική, πρέπει να επιτευχθεί εθνική συναίνεση για την εκπαίδευση, να ενισχυθεί η συνοχή του εκπαιδευτικού συστήματος και να διαμορφωθεί μια μακροπρόθεσμη προοπτική σε αυτό τον τομέα. Στα πρώτιστα καθήκοντα της κρατικής εξουσίας πρέπει να είναι η επίτευξη ευρείας συμφωνίας ως προς τη σημασία της εκπαίδευσης και το ρόλο της στην κοινωνία. Ένας τέτοιος διάλογος πρέπει να αρχίσει από τα πρώτα στάδια της σύλληψης ενός προγράμματος και να συνεχίζεται κατά την περίοδο εφαρμογής του, προσφέροντας τη δυνατότητα αξιολογήσεων και μεταγενέστερων διευθετήσεων (UNESCO, 2002: 238)

1.2.2. Τα στάδια εφαρμογής μιας καινοτομίας

Ο Everard προσπάθησε να συνοψίσει σε έξι βασικά στάδια που έχουν εφαρμογή σε εκπαιδευτικές καινοτομίες (Everard et al, 2004, στο Ράπτης, 2006: 37-40):

- Προκαταρκτική διάγνωση για την αναγκαιότητα, δηλαδή το πόσο εφικτή και βιώσιμη είναι η αλλαγή. Θα πρέπει να γίνει γνωστό το εύρος των ατομικών αλλαγών για τον κάθε εμπλεκόμενο, γι' αυτό σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την υλοποίηση της αλλαγής είναι η στάση της σχολικής διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών.
- Προδιαγραφή του μέλλοντος, δηλαδή αν το όραμα που επιδιώκουμε είναι κοινό (Fullan, 1993, στο Ράπτης 2006: 37) και εκφράζει, αν όχι όλους, τους περισσότερους, τότε μεγαλώνει η πιθανότητα της επιτυχίας μιας αλλαγής.
- Η περιγραφή του παρόντος, όπου πρέπει να προσδιοριστεί η παρούσα κατάσταση. Κατόπιν πρέπει να γίνει «χαρτογράφηση του περιβάλλοντος». Το σχολείο πρέπει να βρίσκεται σε αντιστοιχία με την κοινωνία.
- Προσδιορισμός των κενών μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος, δηλαδή ποιοι αντιστέκονται στην αλλαγή και ποιοι μπορούν να βοηθήσουν για την επίτευξή της;
- Προσέγγιση του τρόπου μετάβασης από το παρόν στο μέλλον. Στο στάδιο αυτό πρέπει να γίνει καταμερισμός αρμοδιοτήτων και ευθυνών. Η οποιαδήποτε καινοτομία καλείται να υποστηριχθεί κυρίως από τους ίδιους ανθρώπους που υπηρετούν την παρούσα κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι η δομή της μετάβασης από το παρόν στο μέλλον πρέπει να κινητοποιεί πόρους, να σέβεται τους υποστηρικτές της αλλαγής και την υφιστάμενη ηγεσία, να ενεργεί με την πειθώ και να διαθέτει πολύ χρόνο για το σχεδιασμό και την εκτέλεση.

- Αξιολόγηση και παρακολούθηση, δηλαδή εστίαση στις αδυναμίες και τα προβλήματα της αλλαγής, σταθεροποίηση στη νέα κατάσταση και αποφυγή της φαινομενικής αλλαγής. Η αλλαγή θα εδραιωθεί αν οι άνθρωποι αλλάξουν αξίες και αντιλήψεις.

Η καινοτομία στο σχολείο εμπλέκει απόλυτα τον εκπαιδευτικό που δημιουργεί νέες συνθήκες για το ρόλο του. Η διδασκαλία δίνει έμφαση στην έρευνα και στην επικοινωνία. Το μαθησιακό περιβάλλον που διαμορφώνεται υποστηρίζει τη δημιουργία νοήματος. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, οι μαθητές ενθαρρύνονται να υποβάλλουν ερωτήσεις, να εξερευνήσουν, να αναπαραστήσουν, να δικαιολογήσουν, να εξηγήσουν, να επικρίνουν (Μορφωτική Πρωτοβουλία, 2010: 42, <http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protovoulia-fakelos.pdf>).

1.3. Η έννοια του θεσμού

Ετυμολογικά η λέξη θεσμός προέρχεται από το ρήμα τίθημι. Αρχικά είχε τη σημασία των νόμων που ετίθεντο σε επιγραφές για να είναι ορατοί στους πολίτες. Στην αττική διάλεκτο η λέξη έλαβε τη σημερινή σημασία δηλώνοντας τον κανόνα δικαίου ή το εξουσιαστικό όργανο που γίνεται καθεστώς δια νόμου. Επίσης θεσμός θεωρείται οποιοδήποτε θεμελιώδες στοιχείο (νόμος, οργανισμός, αξίωμα) της πολιτειακής οργάνωσης (π.χ. το σύνταγμα τα δικαστήρια, ο πρόεδρος της δημοκρατίας κ.λπ.). Οποιοδήποτε στοιχείο έχει θεμελιώδη ρόλο στις λειτουργίες και τις δραστηριότητες του κοινωνικού συνόλου και χαρακτηρίζει τη δομή μιας κοινωνίας είναι θεσμός. Θεσμοθέτηση είναι η δημιουργία θεσμού με νόμο (Μπαμπινιώτης, 2002: 752).

Ως θεσμός το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» καθιερώθηκε δια νόμου και αποτελεί βασικό στοιχείο στην εκπαίδευση με θεμελιώδεις λειτουργίες και δραστηριότητες που αφορούν στη σχολική ζωή των μαθητών του δημοτικού σχολείου αλλά και στη λειτουργία της οικογένειας, όπως θα δούμε σε επόμενα κεφάλαια.

2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΝΩΜΕΝΗ ΕΥΡΩΠΗ

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένας κοινωνικός θεσμός επιφορτισμένος με την επιτέλεση συγκεκριμένων κοινωνικών λειτουργιών που η κοινωνία θεωρεί σημαντικές για την εύρυθμη λειτουργία της και την αναπαραγωγή της. Ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η εκπαιδευτική πολιτική συνδέονται άμεσα με τις κοινωνικοπολιτικές επιδιώξεις, αξίες και θεωρήσεις. Η εκπαιδευτική πολιτική εμπίπτει σε ένα πεδίο διαπλεκόμενων πολιτικών διαδράσεων που προκαθορίζουν τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τη λειτουργικότητα και τους στόχους του. Οι παραπάνω επισημάνσεις, σύμφωνα με τον Κυρίδη, θα πρέπει να θεωρούνται ως βασικές αρχές για την κατανόηση και επιστημολογική μελέτη των εκπαιδευτικών θεσμών και την τυποποιημένη έκφρασή τους, το εκπαιδευτικό σύστημα. Δηλαδή η εκπαίδευση, οι μηχανισμοί της, οι στόχοι και οι πρακτικές της θα πρέπει κάθε φορά να ερμηνεύονται με βάση τις ειδικές κοινωνικές προτεραιότητες που συμβάλουν στη διαμόρφωσή τους. Επιπλέον θα πρέπει με τον ίδιο τρόπο να λαμβάνονται υπόψη και οι πολιτικές συγκυρίες και επιδιώξεις που σαφέστατα προσδιορίζουν λειτουργικά και οργανωτικά τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Κυρίδης, 1995: 101-102)

Με βάση τα παραπάνω, για να μελετηθεί και να ερμηνευτεί ο τρόπος εισαγωγής του εκπαιδευτικού θεσμού «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο»- στα πλαίσια μάλιστα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης- καθώς και η εξελικτική του πορεία, κρίνεται απολύτως αναγκαία η μελέτη των συγκυριών και επιδιώξεων της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που προσδιορίζουν το υπό μελέτη θεσμό. Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική εμπίπτει αφενός στο πεδίο των διαπλεκόμενων εσωτερικών πολιτικών διαδράσεων των εκάστοτε κυβερνήσεων και συγκεκριμένων υπουργών που τη διαμόρφωναν, αφετέρου, δε, στο πεδίο των επιδιώξεων που υπαγορεύονται από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στα πλαίσια της ενιαίας κατεύθυνσης των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας.

Στο κεφάλαιο αυτό, πραγματοποιείται ιστορική αναδρομή στον εξωτερικό «ευρωπαϊκό κλοιό», που περιέβαλε την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και ασκούσε έμμεση πίεση για αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οδηγώντας στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που κυριαρχούν τις τελευταίες δεκαετίες και δύνανται να επηρεάζουν κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια που λαμβάνει χώρα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

2.1. Επισκόπηση των τάσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών-μελών

Μετά τη μεταπολίτευση η ελληνική εκπαίδευση βρέθηκε σε κατάσταση «*ασφυκτικής πολιορκίας*» από την ίδια την ελληνική κοινωνία που πιέζει για αλλαγές, εξαιτίας των συσσωρευμένων εκπαιδευτικών αδιεξόδων, όσο και της προσπάθειας να προσαρμοστεί η χώρα στις νέες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες ενόψει και της ένταξής της στην ΕΟΚ. Το αίτημα για ένα γρήγορο «*εκδυτικισμό*» ήταν επιτακτικό (Μπουζάκης, στο www.alba.edu.gr/uploads/Bouzakis.pdf). Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα όπως και στο εξωτερικό όλα όσα πραγματοποιούνται στην εκπαίδευση είναι κυρίως αποτέλεσμα των κοσμογονικών αλλαγών που έχουν συντελεστεί έξω από το σχολείο: παγκοσμιοποίηση, κατάρρευση χωρών «υπαρκτού σοσιαλισμού», κυριαρχία της ελεύθερης αγοράς, μονοκρατορία μιας υπερδύναμης Η.Π.Α. (Μπουζάκης, 2002: 192).

Στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι εξελίξεις αυτές συμπίπτουν με την υποχώρηση του κράτους πρόνοιας και την ενίσχυση του ρόλου του κράτους σε ένα περιβάλλον ελεύθερης αγοράς. Η βελτίωση της εκπαίδευσης είναι στρατηγικός στόχος και βασική παράμετρος κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής σε εθνικό επίπεδο.

Ο Κασσωτάκης, από τους πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997 στον τομέα της αξιολόγησης το 1995, τονίζει την ανάγκη για «σύγκλιση» της ελληνικής εκπαίδευσης προς τα ευρωπαϊκά πρότυπα των υπόλοιπων χωρών της Ενωμένης Ευρώπης και ως αίτημα ποιοτικής αναβάθμισής της αποτελεί η ικανότητά της να παράγει «*παιδεία ανθεκτική στις ογκούμενες αλλοτριωτικές επεμβάσεις και να ασκήσει πολιτιστική επιρροή*» (Καζαμιάς, Κασσωτάκης, 1995: 22). Οι προκλήσεις της νεοδιαμορφούμενης εποχής που δημιουργούν την ανάγκη να προσαρμοστεί η χώρα σε ευρωπαϊκό βηματισμό σε όλους τους τομείς- προκειμένου να ενταχθεί ως ισότιμο μέλος στην Ευρωπαϊκή Ένωση (με πρωταρχικό στόχο την ένταξη στην ΟΝΕ)- καθιστούσαν επιτακτική την ανάγκη μιας ρηξικέλευθης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Μπουζάκης, 2002: 190). Η εκπαιδευτική αυτή μεταρρύθμιση, μέρος της οποίας αποτελεί το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο», επιχειρήθηκε το 1997.

Οι πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που συνέβαλαν στη δημιουργία ενός «κοινοτικού κεκτημένου» στην ευρύτερη εκπαιδευτική πραγματικότητα των κρατών μελών έχουν την αφετηρία τους στον Ιούνιο του 1988 στη σύνοδο Ανόβερου. Εκεί συστήνεται τριμελής επιτροπή από τον Πρόεδρο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής¹ Ζακ Ντελόρ, προκειμένου καταρτισθεί ένα σχέδιο για τα τρία στάδια της Νομισματικής και Οικονομικής Ένωσης (http://el.wikipedia.org/wiki/Συνθήκη_Μάαστριχτ).

¹ Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (Κομισιόν) που ιδρύθηκε το 1951 και έχει ως έδρα τις Βρυξέλλες, έχει ως ρόλο να προτείνει νέες ευρωπαϊκές νομοθετικές πράξεις ενώ αποτελεί συγχρόνως εκτελεστικό όργανο της Ένωσης, αρμόδιο για την εφαρμογή των κοινών πολιτικών και την εξασφάλιση της εφαρμογής της ευρωπαϊκής νομοθεσίας. Παράλληλα διαχειρίζεται τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και τον οικονομικό προϋπολογισμό της (http://el.wikipedia.org/wiki/Ευρωπαϊκή_Επιτροπή).

Μετά από λίγα χρόνια υπογράφεται η Συνθήκη του Μάαστριχτ στις 7 Φεβρουαρίου 1992 όπου η Ευρωπαϊκή Κοινότητα διαμόρφωσε επίσημα το νομικό πλαίσιο στήριξης της παρέμβασης σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών βαθμίδων των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης (Πασιάς, 1995: 641). Στο άρθρο 126 της συνθήκης αυτής, αναφέρεται ότι η Κοινότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ κρατών μελών υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, αν αυτό απαιτείται, σεβόμενη ταυτόχρονα πλήρως την αρμοδιότητα των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και την πολιτιστική και γλωσσική τους πολυμορφία (<http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>).

Παρατηρείται λοιπόν ότι η εναρμόνιση και η σύγκλιση των περιεχομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι απαραίτητη για να επιτευχθεί ανάπτυξη παιδείας υψηλού επιπέδου. Για το λόγο αυτό υποβοηθείται οικονομικά μέσω προγραμμάτων που αφειδώς χρηματοδοτεί, τα οποία είναι (Πασιάς, 1995: 663):

- Ο εκπαιδευτικός δανεισμός
- Η ανταλλαγή τεχνογνωσίας
- Ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών
- Η διαμόρφωση νέων κοινών γνωστικών αντικειμένων
- Η εξειδίκευση και μετεκπαίδευση διδακτικού προσωπικού, η κινητικότητα και οι ανταλλαγές καθηγητών και ανωτέρων στελεχών εκπαίδευσης
- Η αναγνώριση μαθημάτων, διπλωμάτων και τίτλων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Επίσης, μεγάλης σημασίας θεωρείται η Λευκή Βίβλος με τίτλο «Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση, οι προκλήσεις και η αντιμετώπισή τους για τη μετάβαση στον 21^ο αιώνα» (11-12 Δεκεμβρίου 1993) που αντιπροσωπεύει την οικονομική φιλοσοφία του ευρωπαϊκού εκσυγχρονισμού ο οποίος στηρίζεται στις εξής αρχές: α) της συνεχούς ανάπτυξης δυνατοτήτων του ανθρώπινου κεφαλαίου β) της διευρυνόμενης εισαγωγής της τεχνογνωσίας, χρήσης και επέκτασης νέων τεχνολογιών γ) της αποκλειστικής εκμετάλλευσης των πλεονεκτημάτων της ολοκλήρωσης της εσωτερικής αγοράς της Κοινότητας (Πασιάς, 1995: 646).

Στον άξονα της ευρωπαϊκής κοινωνικής πολιτικής κινείται η Πράσινη Βίβλος που δημοσιεύτηκε στις 29 Σεπτεμβρίου 1993. Η Πράσινη Βίβλος χωρίζεται στα ακόλουθα 3 μέρη:

- περιγραφή του νομοθετικού πλαισίου για την κοινωνική δράση στον τομέα της γενικής εκπαίδευσης
- τη διευκρίνιση της έννοιας και των στόχων της ευρωπαϊκής διάστασης

- τον προσδιορισμό των αξόνων δράσης εντός και μεταξύ των κρατών –μελών.

Επιπλέον, σε ένα παράρτημα 3 σελίδων, η Πράσινη Βίβλος αναφέρεται σε παραδείγματα προγραμμάτων συνεργασίας και πειραματικών δράσεων που υποστηρίζει η επιτροπή και αφορούν σχολικές συμπράξεις, ανταλλαγές εκπαιδευτικών και δίκτυα ιδρυμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών (Πασιάς, 1995: 651).

Ο πρόεδρος της Κομισιόν Jacques Delors (Delors, 1996: 33) μιλώντας για τις επιδιώξεις της επιτροπής θέτει τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπογραμμίζει λοιπόν την *«ανάγκη να κατευθυνθούμε προς μια κοινωνία εκπαίδευσης»*. Συγκεκριμένα η Επιτροπή, προτάσσοντας τον κύριο ρόλο της δύναμης του νου και των καινοτομιών κατά τη μετάβαση σε μια γνωσιοκεντρική κοινωνία με δεδομένες τις απαιτήσεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, θεωρεί σημαντική τη γνώση του εαυτού μας και του περιβάλλοντος και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που καθιστούν το άτομο ικανό να λειτουργεί αποτελεσματικά τόσο στην οικογένεια του όσο και ως πολίτης ή ως παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Θεωρεί λοιπόν απαραίτητη την εξοικείωση από μικρή ηλικία με την επιστήμη και τις εφαρμογές της (Delors, 1996: 31-32).

Συνδέοντας την εργασία με την εκπαίδευση, η Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης θεωρεί ότι η δυσαρμονία ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση της αγοράς εργασίας μπορεί να λυθεί από ένα ευέλικτο σύστημα εκπαίδευσης που θα γεφυρώνει τους διάφορους τύπους εκπαίδευσης καθώς και την επαγγελματική ζωή με την επιμόρφωση. Με αυτό τον τρόπο θα βοηθηθεί η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της τεράστιας σπατάλης του ανθρώπινου δυναμικού που προκαλείται από αυτή. Για αυτό το λόγο θεωρείται ότι πρέπει να υποστηριχθεί σθεναρά η δια βίου εκπαίδευση, την οποία χαρακτηρίζει μάλιστα ως *«τον παλμό της κοινωνίας»*, η οποία πρέπει να προσαρμοστεί στις αλλαγές στη φύση της εργασίας αλλά να γίνει μια συνεχής διαδικασία διαμόρφωσης των ανθρώπων και ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Έτσι οι άνθρωποι θα μπορούν να αντιμετωπίζουν νέες καταστάσεις στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή και ο μόνος τρόπος είναι να μάθει κάθε άτομο *«πώς να μαθαίνει»* (Delors, 1996: 32-33).

Τέλος, στη συνεδρίασή του στη Λισσαβόνα, το Μάρτιο του 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, κάλεσε το Συμβούλιο Παιδείας να επικεντρωθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των ευρωπαϊκών συστημάτων με στόχο να υποβάλει έκθεση στο ευρωπαϊκό συμβούλιο την άνοιξη του 2001(Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001: 3). Τα κοινά μελήματα των κρατών για το μέλλον των εκπαιδευτικών συστημάτων συνοψίζονται στα εξής: η Ευρώπη πρέπει να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ως το 2010, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Επίσης η εκπαίδευση πρέπει να συμβάλλει με τρεις κυρίους στόχους:

- Την ανάπτυξη του ατόμου, το οποίο μπορεί έτσι να υλοποιήσει πλήρως τις δυνατότητες του και να έχει μια ευτυχισμένη και δημιουργική ζωή
- Την ανάπτυξη της κοινωνίας ιδίως με τη μείωση των διαφορών και των ανισοτήτων
- Την ανάπτυξη της οικονομίας εξασφαλίζοντας ότι οι διαθέσιμες δεξιότητες στην αγορά εργασίας ανταποκρίνονται στις ανάγκες των επιχειρήσεων και των εργοδοτών.

Η ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, επιβάλλουν την ανάληψη διαφορετικών ρόλων και από το σχολείο. Την ανάγκη εναρμόνισης της εκπαίδευση στις συνθήκες αυτές όσο και της ανάληψης νέων ρόλων και λειτουργιών από το σχολείο, έχουν αντιληφθεί από πολύ νωρίς οι εταίροι μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Γι' αυτό και προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων, με χαρακτηριστικό παράδειγμα εκείνο της Αγγλίας το 1888, της Γαλλίας το 1989 και της Ισπανίας το 1991 (Μπουζάκης, 2002: 191). Στην Αγγλία το National Curriculum, το 1988, ήταν ο νόμος που καταργεί μια παράδοση αποκέντρωσης 40 ετών και θεσμοθετεί κλασσικό νεοφιλελεύθερο μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής. Βασικά χαρακτηριστικά του είναι ο συγκεντρωτισμός μέσα από τον κρατικό έλεγχο της σχολικής γνώσης (ύλη-εξετάσεις) και τον έλεγχο απόκτησης της, τα εθνικά standards, τη λογοδοσία των εκπαιδευτικών και τη γονεϊκής επιλογής σχολείου (Μπουζάκης, στον ιστότοπο: www.alba.edu.gr/uploads/Bouzakis.pdf).

Η βελτίωση της εκπαίδευσης, γενικότερα, έχει καταστεί τις τελευταίες δεκαετίες ζήτημα κεντρικής προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό και στο ευρύτερο διεθνές περιβάλλον. Σε πολλές χώρες μάλιστα έχει δημιουργηθεί ένα πυκνό δίκτυο οργανισμών (Quality Assurance Agency, Quality Improvement Agency) οι οποίοι παρακολουθούν, ελέγχουν και προωθούν τη βελτίωση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το δίκτυο αυτό αποτελεί τον καταλύτη για την ανάπτυξη μιας συνολικότερης ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, που βέβαια είναι στενά δεμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές αλλά ταυτόχρονα εκλαμβάνεται ως υποτομέας της ευρωπαϊκής οικονομικής πολιτικής.

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη του ευρύτερου ευρωπαϊκού χώρου, ενισχύεται από την υποχώρηση του εθνικού κράτους και των σοσιαλδημοκρατικών ιδεωδών αλλά ερμηνεύεται και από την ανάγκη αντιμετώπισης ενός διεθνούς ανταγωνισμού όπου κυριαρχούν η παγκοσμιοποίηση των αγορών, η ιδιωτικοποίηση κλάδων του δημόσιου τομέα, η κατάργηση εργασιακών πρακτικών του παρελθόντος και η αντικατάστασή τους από ευέλικτες μορφές και η εντυπωσιακή ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Επομένως για το μετασχηματισμό της ευρωπαϊκής ένωσης σε κοινωνία της πληροφορίας η οποία ταυτίζεται με την κοινωνία της γνώσης, το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί το βασικότερο μοχλό ανέλιξης. Οι απαιτήσεις της ομαλής ένταξης των νέων στην αγορά εργασίας μετατοπίζουν το κέντρο βάρους στην εκπαίδευση από την παροχή γνώσεων στην απόκτηση γνωστικών, κοινωνιών και

επαγγελματικών δεξιοτήτων οι οποίες θα του εξασφαλίζουν τη δια βίου προσαρμογή σε μια κοινωνία που διαχειρίζεται όλο και μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών και καινοτομεί (Δαγκλής, 2008: 25-26).

Με την επικράτηση, του φιλελευθερισμού στο ιδεολογικό πεδίο, σύμφωνα με τον Δαγκλή, είμαστε μάρτυρες της διείσδυσης πρακτικών παρακολούθησης και επιδίωξης ποιότητας και στο δημόσιο εκπαιδευτικό λόγο: επιλογή, ανταγωνισμό, αποτελεσματικότητα, απόδοση λόγου, μάνατζμεντ κ.ά. σε μια πολύπλευρη προσπάθεια να διασφαλιστεί μέσω της εκπαίδευσης η παροχή κατάλληλων δεξιοτήτων στους νέους, ώστε να καταστεί δυνατή η αυριανή τους συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης (Δαγκλής, 2008:25-26).

2.2. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που εντοπίζονται τόσο από εξωτερικούς αξιολογητές (ΟΟΣΑ: Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) όσο και από έλληνες πανεπιστημιακούς καθηγητές που διδάσκουν στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι δυσλειτουργίες αυτές είναι λογικό να επηρεάζουν οτιδήποτε γεννιέται ή τροποποιείται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα.

2.2.1. Η εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ

Σύμφωνα με το διαγωνισμό της PISA η Ελλάδα διαθέτει το χαμηλότερο ποσό δαπανών για την εκπαίδευση από εκείνο των υπολοίπων χωρών του ΟΟΣΑ. (ΥΠΕΠΘ, 2003: 14).

Το 1995 ανατέθηκε από τον υπουργό Παιδείας η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας στον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) (Υφαντή, Βοζαίτη, 2005: 35). Με βάση σχετικό κείμενο του 1995 από την ιστοσελίδα του ΥΠΕΠΘ-που έχει αναρτήσει ο δικτυακός τόπος της Πανελλήνιας Ομοσπονδίας Ερευνητικού Προσωπικού των Α.Ε.Ι.- δίνονται πληροφορίες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως καταγράφεται στα «Προκαταρκτικά Συμπεράσματα των Εμπειρογνομώνων» της ομάδας εργασίας του ΟΟΣΑ. Η έκθεση έχει το χαρακτήρα επισκόπησης της εκπαίδευσης με τίτλο «*Έκθεση του ΟΟΣΑ για την Εκπαιδευτική Πολιτική της Ελλάδας*²» (<http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2005-oosa.htm>). Τα βασικά σημεία της έκθεσης αυτής είναι τα εξής:

- Παρά τα βήματα αποκέντρωσης που έχουν γίνει το εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει συγκεντρωτικό. Το πρόγραμμα των μαθημάτων προδιαγράφεται από το κέντρο και οι

² Το εκτενές κείμενο 212 σελίδων έχει τίτλο: «Reviews of National policies for Education» και αφορά το έτος 1995-1996. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 1996 και εκδόθηκε το 1997 από τον OECD

- δάσκαλοι/καθηγητές δεν έχουν κανένα περιθώριο για δημιουργική ερμηνεία ή εξέλιξη αλλά παραμένουν εξαρτημένοι από τα βιβλία που έχει προσδιορίσει το κέντρο αποφάσεων (παράγραφος 22). Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συνδεδεμένο με ένα νομικίστικο, συγκεντρωτικό και πολιτικοποιημένο πελατειακό δίκτυο που οδηγεί σε ασφυξία ανθρώπους προικισμένους με ικανότητες και ανώτερα κίνητρα (παράγραφος 4).
- Το πρώτο μεγάλο πρόβλημα είναι αυτό της ανεπάρκειας των πόρων (παράγραφος 7). Η ανεπάρκεια των δημοσίων κονδυλίων φαίνεται από την ανεπάρκεια στη συντήρηση των σχολείων, τα εποπτικά μέσα και τον εξοπλισμό αλλά και πλήρη ανεπάρκεια στη μετεκπαίδευση των δασκάλων/καθηγητών από την υπηρεσία τους (παράγραφος 8).
 - Παρατηρείται μια ανησυχητική έλλειψη εμπιστοσύνης σε πολλά επίπεδα του συστήματος. (παράγραφος 13). Οι γονείς πληρώνουν μεγάλα ποσά για πρόσθετη εκπαίδευση σε ιδιωτικά φροντιστήρια (παράγραφος 8) ή ιδιαίτερα μαθήματα στοιχεία που αποτελούν εύλογη καταδίκη των δημόσιων σχολείων(παράγραφος 56). Οι μαθητές/σπουδαστές ισχυρίζονται ότι με πιο αυστηρή αξιολόγηση θα καθυποταχθούν στην πολιτική προκατάληψη των δασκάλων τους (παράγραφος 13) ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν εμπιστεύονται την αξιολόγηση. Κατά τις επισκέψεις σε ιδρύματα πολλά άτομα εξέφρασαν δυσαρέσκεια ακόμα και αγανάκτηση με τη διοίκηση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (παράγραφος 4).
 - Η εξουθενωτική πίεση από τον ανταγωνισμό για τα πανεπιστήμια καταδυναστεύει τις δύο τελευταίες τάξεις του λυκείου και υπονομεύει την εκπαίδευση που έχει δοθεί στις προηγούμενες τάξεις, αφού αυτή στηρίζεται στην επιδεξιότητα των μαθητών να απομνημονεύουν ολόκληρα αποσπάσματα από την προκαθορισμένη ύλη των σχολικών βιβλίων (παράγραφος 57).
 - Υπάρχει μια έμφαση στην κλασική παιδεία που ευνοεί τη θεωρία αντί της πράξης. Ο τρόπος διδασκαλίας δεν προετοιμάζει για την περαιτέρω μάθηση που συσχετίζεται με την πρακτική εξάσκηση. (παράγραφος 62). Το παρόν σύστημα δίνει προτεραιότητα σε μη δημιουργικούς τρόπους διδασκαλίας και εμποδίζει τη πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα (παράγραφος 63).
 - Στα σχολεία που επισκέφτηκε η επιτροπή έδιναν ελάχιστες ενδείξεις ζωντανής έκφρασης. «Δεν υπήρχαν εκθέματα δουλειάς των μαθητών, η πλειοψηφία των σχολείων αποτελείται από πληκτικά κτίρια χωρίς κανένα ίχνος εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (παράγραφος 16). Υπάρχουν εντυπωσιακές διαφορές μεταξύ σχολείων σχετικά με την επάρκεια της κτιριακής τους υποδομής, την ποιότητά της, τη χαρακτηριστική της αρχιτεκτονική και το φυσικό περιβάλλον για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Επίσης διαφέρουν στην ποιότητα του εξοπλισμού και τη γενικότερη συντήρηση (παράγραφος 59).

- Η ελληνική εκπαίδευση χρειάζεται αποτελεσματική κεντρική καθοδήγηση, αλλά χρειάζονται αλλαγές επίσης στο ρόλο της κεντρικής διοίκησης που κρίνεται ευρέως ως αυθαίρετη, υπαγορευτική και θολή στη λειτουργία της, καθώς και στερημένη ορθολογιστικών και διαφανών διαδικασιών σχεδιασμού (παράγραφος 75).

2.2.2. Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Κριτική θεώρηση

2.2.2.1. Ιστορική αναδρομή

Στο σημείο αυτό θα κάνουμε μια μικρή ιστορική αναδρομή με βάση την οποία μπορεί να ερμηνευτεί πολύ εύκολα η σημερινή εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Στην Ελλάδα υπερίσχυσε η ιδεολογική-πολιτιστική κυρίως λειτουργία της εκπαίδευσης και αγνοήθηκε τελείως η λειτουργία ειδίκευσης, με την έννοια της παροχής ειδικών προσόντων, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ι. Ε. Πυργιωτάκης. Στην ελληνική εκπαίδευση δόθηκε εξ αρχής *«θεωρητικός προσανατολισμός και το σχολείο εργάστηκε αποκομμένο από την παραγωγική διαδικασία»* (Πυργιωτάκης, 1999: 183). Παρατηρείται μια έντονη στροφή στην κλασική αρχαιότητα ενώ απομακρύνεται από την καθημερινή ζωή και τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας. Οι επιλογές αυτές δεν είναι τυχαίες αφού αποδεικνύεται τελικά ότι σε νεοσύστατα κράτη ή χώρες που βρίσκονται σε μεταβατική κατάσταση, υπερτονίζεται συστηματικά η ιδεολογική λειτουργία.

Η οικονομική κατάσταση της Ελλάδας πάντα είχε σημαίνοντα ρόλο. Ήδη από την εποχή του Τρικούπη η στρεβλή οικονομική ανάπτυξη οδήγησε σε έναν υπέρμετρα διογκωμένο τριτογενή και έναν ατροφικό δευτερογενή τομέα παραγωγής. Αυτή η προσπάθεια εκσυγχρονισμού χωρίς βιομηχανική ανάπτυξη, η οποία συνεχίστηκε για πολλά χρόνια μετά, επέφερε αρνητικές επιπτώσεις στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών θεσμών (Πυργιωτάκης, ό.π.: 184).

Δεν επιτεύχθηκε λοιπόν διασύνδεση του σχολείου με την παραγωγική διαδικασία ενώ η καθυστερημένη ίδρυση δημόσιων επαγγελματικών σχολών και η «κατοχή» της τεχνικής εκπαίδευσης από ιδιώτες, καταδεικνύουν τη στείρα άρνηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής να αναγνωρίσει τη σημασία της εξειδίκευσης ως εκπαιδευτική λειτουργία και να την εντάξει στη δημόσια εκπαίδευση. Οι θιασώτες των ανθρωπιστικών σπουδών αντιτάχθηκαν σε αυτό θεωρώντας ότι *«η επαγγελματική εκπαίδευση θα έφερε πλήγμα κατά της κλασικής παιδείας»* (Πυργιωτάκης, ό.π.: 185).

Ανάλογη θέση προβάλλεται από τον Καζαμία που υποστηρίζει ότι η κυρίαρχη ελληνική κουλτούρα που προέρχεται κατά ένα μεγάλο μέρος της από την ελληνική και χριστιανική ορθόδοξη παράδοση και είναι παγιωμένη στο καλούπι μιας κοινωνικής τάξης, υπήρξε ένας

ανασταλτικός παράγοντας στην ανάπτυξη της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης (Καζαμίας, 1995: 58).

Γύρω από την κυρίαρχη κουλτούρα, με βασικό κορμό γνώσης την «κλασική παιδεία», έχει διαμορφωθεί, στην νεότερη ελληνική ιστορία, μια σιωπηρή πολιτική συναίνεση γύρω από αυτό το βασικό εκπαιδευτικό-πολιτικό κορμό γνώσης. Αυτό το γεγονός δικαιολογεί την καταπληκτική συνέχεια και σταθερότητα στην υψηλή σχετικά αναλογία της «κλασικής παιδείας» στο σύνολο του αναλυτικού προγράμματος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία 50 χρόνια. Η παραπάνω εκπαιδευτική κουλτούρα έχει επηρεάσει ανασταλτικά στον εκσυγχρονισμό του αναλυτικού προγράμματος και στην παιδαγωγική του σχολείου (Καζαμίας, ό.π.: 59).

2.2.2.2. Η εκπαιδευτική πολιτική και η διοίκηση της εκπαίδευσης

Σε ότι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τον Μπουζάκη, το ελληνικό σχολείο συνέχισε και μετά τη μεταπολίτευση να αποτελεί «το μήλον της έριδος», το διακύβευμα εξουσίας στην πολιτική ζωή του τόπου. Καταγράφονται φαινόμενα όπου παρά την πολεμική ρητορική των αντιπολιτεύσεων, όταν οι τελευταίες γίνονται κυβερνήσεις εφαρμόζουν μέτρα που είχαν προβλεφτεί από τις αντίπαλες κυβερνήσεις και οι ίδιες τα είχαν καταγγείλει. Υπήρξαν επίσης επιμέρους μέτρα που μέσα από την αλλοίωσή τους οδήγησαν σε παλινδρομήσεις σε καταδικασμένες πρακτικές. Ένα επίσης νέο στοιχείο της μεταπολιτευτικής περιόδου αποτελούν οι ασυνέχειες ή αλλοιώσεις των εκπαιδευτικών μέτρων από υπουργούς Παιδείας της ίδιας κυβέρνησης όπως το πιστοποιητικό παιδαγωγικής κατάρτισης και διδακτικής επάρκειας ή το τεστ δεξιοτήτων του Αρσένη θα ξεχαστούν από το διάδοχό του, Π. Ευθυμίου (Μπουζάκης, στο www.alba.edu.gr/uploads/Bouzakis.pdf: 6-7).

Σύνηθες φαινόμενο αποτελούν οι «ατεκμηρίωτες και ανεύθυνες» συζητήσεις, κυρίως σε περιόδους εναλλαγής κομμάτων στην εξουσία, παρουσιάζουν την εκπαίδευση έτοιμη να καταρρεύσει αν δεν παρέμβει ο από μηχανής θεός (συνήθως ο νέος υπουργός) και έτσι δεν υποβοηθείται η αναζήτηση της πραγματικής κρίσης (Πυργιωτάκης, 1999: 198).

Σε επίπεδο φορέων της εκπαίδευσης, ο Βώρος, επί 25ετία σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δηλώνει μιλώντας στην εφημερίδα «Το Βήμα» ότι σημαντικότερο λάθος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στελεχώνεται και διοικείται από πρόεδρο και αντιπροέδρους διορισμένους από την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας, οι οποίοι μπορεί να είναι εκλεκτοί αλλά σπανίως έχουν την εμπειρία από τη δημόσια εκπαίδευση, της οποίας τα προβλήματα υποτίθεται πως πρέπει να αντιμετωπίσουν (Παπαματθαίου, 17/10/2004, εφημερίδα Το Βήμα). Άρα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο χρεώνεται εν μέρει την έλλειψη εμπειρίας που παρουσιάζει η χώρα μας σχετικά με μακρόχρονους προγραμματισμούς.

Σύμβουλος, δε, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2005 αναφέρει για το θέμα αυτό ότι «θέλουμε στα χρονικά πλαίσια της θητείας ενός προέδρου να κάνουμε τις θεαματικές αλλαγές, οι οποίες στην εκπαίδευση απαιτούν χρόνο. Ο κάθε πρόεδρος έχει τη φιλοδοξία να θέλει να βλέπει το έργο του να ολοκληρώνεται στα πλαίσια της δικής του θητείας με την εμπειρία επίσης που έχουμε όλοι ότι με την αλλαγή προσώπων δεν υπάρχει συνέχεια» (Χαλκιαδάκη, 2007: 60).

Σε ότι αφορά τη διοικητική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι Καζαμιάς και Κασσωτάκης (Καζαμιάς, Κασσωτάκης, 1995: 13) αναφέρουν ότι παρά τη ρητορική για τον εκδημοκρατισμό και τον εκσυγχρονισμό της δομής και λειτουργίας της εκπαίδευσης, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει δομικά συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό, αυταρχικό ως προς τη λήψη των αποφάσεων και αποστασιοποιημένο από τις απαιτήσεις της κοινωνίας των πολιτών. Επισημαίνουν επίσης ότι είναι δύο τα εγγενή χαρακτηριστικά του ιδιόρρυθμου νεοελληνικού πολιτειακού μορφώματος, τα οποία είχαν σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση:

- Η κυρίαρχη κουλτούρα της «πελατειακής πατρωνίας», και
- η κομματικά εξαρτημένη αυταρχική κρατική γραφειοκρατία, το λεγόμενο «γραφειοκρατικό φαινόμενο». Στο βαθμό που η εκπαίδευση αποτελεί- ως κρατικός θεσμό-, συστατικό στοιχείο της δημόσιας το γραφειοκρατικό φαινόμενο, με όλα τα νεοελληνικά χαρακτηριστικά του και τις ιδιομορφίες του, ισχύει και για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας.

Με τον όρο, δε, «γραφειοκρατικό συγκεντρωτισμό» εννοείται η πυραμιδική, στρατιωτικού τύπου οργάνωση ενός συστήματος, όπου όλες οι εξουσίες απορρέουν από την κορυφή της πυραμίδας. Ως κορυφή της πυραμίδας, το Υπουργείο Παιδείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποφασίζει για κάθε πτυχή παιδαγωγικής, διαχειριστικής και εργασιακής πραγματικότητας του συστήματος. Οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (επίπεδο νομού), τα Γραφεία Εκπαίδευσης (επίπεδο επαρχίας) και οι Σχολικές Μονάδες (επίπεδο Δήμου) αποτελούν, από πάνω προς τα κάτω, τρία επίπεδα που έχουν ως ρόλο την εκτέλεση του κεντρικού σχεδιασμού και των εκάστοτε αποφάσεων (Κάτσικας, Καββαδίας, 2002: 280).

Καμία από τις σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της εκπαίδευσης που έγιναν στη διάρκεια του αιώνα μας μέχρι τη δεκαετία του 1980 δεν κατόρθωσε να μεταβάλει το ιεραρχικό, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο ελέγχου μέσα στο οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργούσε (Καζαμιάς, Κασσωτάκης, ό.π.:16). Σύμφωνα με τη μελέτη του Σαματά «τα συμπτώματα της κρίσης», οι «κακοδαιμονίες» και η «παθολογία» του γραφειοκρατικού κρατικού συστήματος αποτελούν στην πραγματικότητα «εργαλειικούς, άτυπους μηχανισμούς που χρησιμοποιούνται για να ματαιώνουν τις κοινωνικοπολιτικές αλλαγές». Οι δυσλειτουργίες αυτές στην πραγματικότητα προστατεύουν και αναπαράγουν κατεστημένα συμφέροντα. Γι'

αυτό άλλωστε και επιβιώνουν παρά τις οποιοσδήποτε κυβερνητικές ή καθεστωτικές μεταβολές (Καζαμίας, Κασσωτάκης, ό.π.: 18).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα παραμένει το ίδιο μέχρι τις μέρες μας παρά τις αποκεντρωτικές πολιτικές που έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς οι οποίες στέφθηκαν από απόλυτη αποτυχία. Αυτό συμβαίνει γιατί αρκετές φορές χαρακτηρίζεται ως αποκεντρωτική πολιτική ό,τι ανάγεται στη διοικητική αποκέντρωση η οποία έγκειται στη μεταφορά εξουσίας σε περιφερειακά όργανα που όμως παραμένουν κάτω από τον έλεγχο και την εξάρτηση των κεντρικών διοικήσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιων πρακτικών είναι η μεταβίβαση διοικητικών αρμοδιοτήτων σε περιφερειακές υπηρεσίες εκπαίδευσης χωρίς αυτές να συνοδεύονται από ουσιαστικές ευθύνες για σημαντικά ζητήματα που σχετίζονται με τη διοίκηση, με τη χρηματοδότηση, με τη διαχείριση σχολικού χρόνου ή με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών ή χωρίς να αναπτύσσονται πρακτικές για την αντιμετώπιση προβλημάτων της περιφέρειας (Υφαντή, Βοζαίτη, 2005: 30).

Αρκετοί θεσμοί παρέμειναν στα χαρτιά και ποτέ δεν ενεργοποιήθηκαν. Ορισμένοι πάλι λειτουργούν χωρίς να επιλύουν προβλήματα ή να βελτιώνουν τα κακώς κείμενα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι νέοι θεσμοί προκαλούν μεγαλύτερα προβλήματα από αυτά που προορίστηκαν να λύσουν. Στην τελευταία περίπτωση ανήκουν τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Σχολικά Συμβούλια (ΠΥΣΠΕ, ΠΥΣΔΕ), με το Π.Δ. 75/1986, παρατηρούμε ότι ενώ δόθηκε η δυνατότητα να συμμετέχουν και εκλεγμένοι εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών εντούτοις στερήθηκαν ουσιαστικών αρμοδιοτήτων και η λειτουργία τους περιορίστηκε στο επίπεδο διεκπεραίωσης γραφειοκρατικών ζητημάτων που αφορούσαν την αξιολόγηση διευθυντών ή την πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση αποσπάσεων κ.ά. (Υφαντή, Βοζαίτη, 2005: 33). Επίσης, με το Νόμο 2817/2000 θεσπίστηκαν οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με στόχο τη διοικητική αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Με το νόμο αυτό θεσπίστηκαν μια σειρά συμβουλίων (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε., Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.) ενώ με το νόμο 2986/2002 ορίζεται η λειτουργία διαφόρων περιφερειακών υπηρεσιών η λειτουργία των οποίων δεν συνοδεύεται από ουσιαστική αποκέντρωση του διοικητικού συστήματος και φυσικά δεν επιφέρει καμία αλλαγή στην πρακτικές των σχολείων και στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού έργου μέσα στην τάξη. Ενώ το διοικητικό κόστος όλων αυτών των υπηρεσιών στήριξης της εκπαίδευσης κατάστησε το σύστημα περισσότερο δαπανηρό αφαιρώντας πόρους που θα μπορούσαν να διατεθούν για σημαντικότερες ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης όπως η επέκταση και εμπλουτισμός των σχολικών βιβλιοθηκών, η κτιριακή υποδομή, η επιμόρφωση κ.ά. (Σαΐτης, 2003, στο Υφαντή, Βοζαίτη, 2006: 34)

Αναφερόμενος σε ζητήματα οργάνωσης της διοίκησης στην εκπαίδευση, ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης θεωρεί ότι στο σχολείο πρέπει πρώτα να γίνεται μάθημα. Προτείνει, δε, να σταματήσουν οι χιλιάδες αποσπάσεις εκπαιδευτικών σε γραφεία πολιτικών και άλλες

υπηρεσίες, οι μεταθέσεις, οι αποσπάσεις να γίνονται στο τέλος της χρονιάς για την επόμενη έτσι ώστε τα μαθήματα να ξεκινούν κανονικά από τις πρώτες μέρες της χρονιάς και να δοθεί βάρος στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πυργιωτάκης 2001, στο Πυργιωτάκης 2010: 66).

2.2.2.3. Η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανισότητες

Μία ακόμα πτυχή της κακοδαιμονίας του ελληνικού σχολείου αφορά στην αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη (Πυργιωτάκης, 1999: 163-165) η κάθε οικογένεια ανάλογα με το κοινωνικοπολιτιστικό της επίπεδο, δημιουργεί συγκεκριμένη μαθησιακή κατάσταση για τα αναπτυσσόμενα μέλη της. Έτσι οι εκπαιδευτικές ανισότητες έχουν καλλιεργηθεί σε μεγάλο βαθμό πριν ακόμη φοιτήσει το παιδί στο σχολείο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε λαμβάνει υπόψη του αυτή την πραγματικότητα και καμία από τις μεταρρυθμίσεις δεν προέβλεψε σχετικά μέτρα. Τα παιδιά αποκτούν τη μαθητική ιδιότητα με μοναδικό κριτήριο τη χρονολογική τους ηλικία η οποία φαίνεται να αποτελεί εγγύηση, όχι ένδειξη, για την ψυχοπνευματική και σχολική τους ωριμότητα. Έτσι δεν έγινε προσπάθεια να αντισταθμιστούν οι συγκεκριμένες ελλείψεις των παιδιών προτού ενταχθούν στο σχολικό σύστημα. Επίσης, δεν έγινε καμία οργανωμένη προσπάθεια για προσαρμογή του ελληνικού σχολείου στη μαθησιακή κατάσταση των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να μεθοδεύει τη διδασκαλία του με βάση το μέσο όρο των μαθητών. Οι μαθητές χαμηλής κοινωνικοπολιτιστικής προέλευσης, οι «βραδυπορούντες» του συστήματος, ουσιαστικά αγνοούνται με αποτέλεσμα το σχολείο να διευρύνει αντί να γεφυρώνει το χάσμα που έχει δημιουργήσει η οικογένεια. Η αναντιστοιχία που προκύπτει από τις αξιώσεις του σχολικού συστήματος και τις δυνατότητες που εκείνο προσφέρει προκαλεί την άνηση της παραπαιδείας που δεν αντισταθμίζει αντίθετα διευρύνει τις κοινωνικές ανισότητες. Επιπλέον οι μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν στη χώρα μας επιδιώκουν να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους την ανάγκη για μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προσχολική αγωγή.

2.3. Η μεταρρύθμιση του 1997

Η Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα προσανατολίζεται σε σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία προάγουν τις σύγχρονες αντιλήψεις για την εκπαίδευση. Ο δρόμος άνοιξε με την ψήφιση

του Νόμου 1566/85. Στο συγκεκριμένο νόμο γίνεται λόγος για ευρείες εκπαιδευτικές καινοτομίες (ανθρωπιστική διάσταση της παιδείας, άνοιγμα του σχολείου στη ζωή), οι οποίες σηματοδότησαν την εκπαιδευτική πολιτική των επόμενων χρόνων (Λουκέρης, Μαρκαντωνάτου, 2004: 27). Πολλές από τις προβλεπόμενες εκπαιδευτικές της μεταβολές της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του 1985 δεν θα εφαρμοστούν αλλά θα μείνουν απλώς στα χαρτιά όπως το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας ή τα Σχολικά Επαγγελματικά Κέντρα. Άλλες πάλι σημαντικές εκπαιδευτικές τομές όπως ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο, δεν θα έχουν την πορεία που είχε προδιαγραφεί γι' αυτές (Μπουζάκης, 2002: 179).

Για την αντιμετώπιση συσσωρευμένων αδιεξόδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα επιχειρηθεί μία ακόμα μεταρρυθμιστική προσπάθεια με πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας Γεράσιμου Αρσένη. Θα υποβληθούν δύο νομοσχέδια στη βουλή που αφορούν τη γενική πρωτοβάθμια και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, μετέπειτα οι νόμοι Ν. 2525/97 και Ν. 2640/1998 αντίστοιχα. Στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου υπογραμμίζεται ότι η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας, οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις δραστηριότητες του ανθρώπου (Μπουζάκης, 2002: 182).

Το μεγαλύτερο μέρος των μέτρων αφορούσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα θεσμοθετούνται η δημιουργία του Ενιαίου Λυκείου, η κατάργηση των γενικών εξετάσεων, το σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, η αλλαγή του τρόπου διορισμού των εκπαιδευτικών, η αναμόρφωση του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και φυσικά το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο και Νηπιαγωγείο. Στους στόχους του Ενιαίου Λυκείου συμπεριλαμβάνονται α) η παροχή παιδείας υψηλού επιπέδου, β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, γ) η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας (Ν. 2525/97, άρθρο 1).

Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 2525/97 αποτυπώνεται ο σύγχρονος θεωρητικός προβληματισμός των μεταρρυθμιστών: *«Η ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας για να μπορέσει να ανταποκριθεί με επιτυχία στις παγκόσμιες διαρθρωτικές αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεματικές εξελίξεις της τεχνολογίας οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά όλες τις παραπάνω δραστηριότητες»* (ΥΠΕΠΘ, 1998, στο

Μπουζάκης, 2002: 192). Φαίνεται, λοιπόν, ότι σε όλη τη ρητορική της μεταρρύθμισης η επιχειρούμενη προσπάθεια είναι εναρμονισμένη με το διεθνή εκπαιδευτικό προσανατολισμό (Μπουζάκης, 2002: 192) αλλά και την ευρωπαϊκή προοπτική. Ένας από τους τομείς της μεταρρύθμισης είναι το Ολοήμερο σχολείο, Νηπιαγωγείο και Δημοτικό που θεσπίστηκε με τον Νόμο 2525/1997.

2.3.1. Κριτική θεώρηση της μεταρρύθμισης

Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα, λίγα χρόνια πριν την εκπονή του 20^{ου} αιώνα, έχει καταγεγραμμένα «εκπαιδευτικά ελλείμματα» που το καθιστούσαν- σε ευρωπαϊκό πλαίσιο και σε εποχή οικονομικών συγκλίσεων- από τα πιο καθυστερημένα της Ευρωπαϊκής ένωσης. Η ανάγκη επομένως για μεταρρυθμίσεις ήταν προφανής. Κατά τον Κ. Τσουκαλά *«η μεταρρύθμιση δεν είναι απλώς ώριμη αλλά τραγικά καθυστερημένη»* (Τσουκαλάς, στο Μπουζάκης, 2002: 188).

Ελπιδοφόρο ήταν το ξεκίνημα της δημιουργίας σχολικών βιβλιοθηκών. Βέβαια με βάση τα στοιχεία που παραθέτει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας για την περίοδο 2000-2001 δημιουργήθηκαν 502 νέες σχολικές βιβλιοθήκες μόνο σε μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2003: 16). Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν αναφέρεται κανένα στοιχείο, γεγονός που σημαίνει ότι δεν πραγματοποιήθηκε ανάλογο πρόγραμμα για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. *«Παιδικές βιβλιοθήκες που καλύπτουν και τις σχολικές ανάγκες των περιοχών τους, λειτουργούν με ευθύνη του Οργανισμού Παιδικού και Εφηβικού βιβλίου»*, όπως αναφέρει σε άλλο σημείο της η έκθεση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΥΠΕΠΘ, ό.π.: 18). Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι καλύπτονται οι ανάγκες των παιδιών του δημοτικού σχολείου που η σχολική τους μονάδα δε διαθέτει βιβλιοθήκη. Ας σημειωθεί βέβαια ότι δεν είναι καθόλου εύκολη η μετακίνηση μαθητών των μικρότερων τάξεων του δημοτικού προς την περιοχή που βρίσκεται η παιδική βιβλιοθήκη η οποία δεν είναι αυτονόητο ότι θα βρίσκεται κοντά στο σχολείο τους.

Ο Μπουζάκης θεωρεί ότι με τη μεταρρύθμιση αυτή καταβλήθηκε προσπάθεια να τονιστούν και οι κοινωνικές και αντισταθμιστικές παράμετροι της εκπαιδευτικής πολιτικής που διαφοροποιούν την ασκούμενη πολιτική από το αυστηρό πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης πολιτικής στην εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται οι θεσμικές προβλέψεις για ενισχυτική διδασκαλία, το ολοήμερο σχολείο, ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου ή το άνοιγμα των πανεπιστημίων³. Διαβλέπει δηλαδή κανείς μια διάθεση να προσδοθούν κοινωνικά χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική πολιτική. Εκτός από την εναρμόνισή της με την ευρωπαϊκή ένωση διαφαίνονται ψήγματα του κράτους πρόνοιας που προσπαθούν να παίξουν

³ Παλαιότερα ο κλειστός αριθμός εισακτέων και η αυξημένη κοινωνική ζήτηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, προκάλεσε μεγάλα ρεύματα φοιτητικής μετανάστευσης που προκαλούσε οικογενειακό, εθνικό κόστος αλλά και κοινωνικές ανισότητες (Μπουζάκης, 2002: 195)

αντισταθμιστικό ρόλο εκεί που κυριαρχεί η διάσταση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε μια εποχή που η αγορά είναι η κυρίαρχη αξία. (Μπουζάκης, 2002: 194-195)

Η θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου είναι το μοναδικό μέτρο της μεταρρύθμισης που αφορά αποκλειστικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στοιχείο που επιβεβαιώνει τις θέσεις του Πυργιωτάκη σε προηγούμενη ενότητα ότι οι μεταρρυθμίσεις λαμβάνουν χώρα στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και παραγνωρίζουν τις ανάγκες της πρωτοβάθμιας και προσχολικής.

Οι αντιδράσεις που προκλήθηκαν σχετικά με τη μεταρρύθμιση Αρσένη, οδήγησαν σε οξύτερες αντιπαραθέσεις που παρέλυσαν τα σχολεία για τουλάχιστον δύο μήνες. Κατά τον Μπουζάκη, υπεύθυνες για τις αντιδράσεις που προκλήθηκαν για τη συγκεκριμένη μεταρρυθμιστική προσπάθεια ήταν: η υπέρπουσα αντιδικία Υπουργού Παιδείας και συνδικαλιστικών οργανώσεων και των εκπαιδευτικών, η ελλιπής και στρεβλή ενημέρωση γονέων και μαθητών, η λήψη μέτρων που από τη φύση τους προκαλούν συγκρουσιακές καταστάσεις όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η δικαιολογημένη καχυποψία των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοπιστία του κράτους και το αδιάβλητο των θεσμών (Μπουζάκης, 2002: 193). Η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι ένα θέμα που ανέδειξε και ο ΟΟΣΑ στην επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που παρατέθηκαν (παράγραφος 13).

Προβληματισμό προκαλεί η αδυναμία κάποιων μέτρων της μεταρρύθμισης όπως η ενισχυτική διδασκαλία, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, που δεν ξεπερνούν τα 5 σε όλη την Ελλάδα (ΥΠΕΠΘ, 2002: 22), η διά βίου εκπαίδευση, η οποία ενσαρκώνεται με το θεσμό του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (με πολύ μικρό αριθμό εισακτέων: μόλις 9,7% των υποψηφίων κατάφεραν να εισαχθούν σε μεταπτυχιακά προγράμματα και 12,4% σε προπτυχιακά (ΥΠΕΠΘ, ό.π.: 61) να επιτύχουν μια κοινωνική συναίνεση. Η συναίνεση αυτή, αν και φάνηκε αμυδρά στην αρχή, στη συνέχεια μετατράπηκε σε αντιδικία. Η αποτυχία της μεταρρύθμισης να πείσει το κοινωνικό σύνολο αλλά και τον εκπαιδευτικό κόσμο-η οποία τελικά αποσύρθηκε- θα ερμηνευτεί σε τρία επίπεδα:

- Σε ένα πρώτο επίπεδο ερμηνείας μπορούμε να παρατηρήσουμε την *«αντίσταση στην αλλαγή»*. Η τραγικά καθυστερημένη μεταρρύθμιση έχει ως αποτέλεσμα να διαμορφώνεται μια παράδοση, να εδραϊώνεται μια εκπαιδευτική κουλτούρα που τελικά συνιστά μεταρρυθμιστικό εμπόδιο. Ακόμα πιο δύσκολο είναι να μετατραπεί το σχολείο από σχολείο στείρας αποστήθισης σε σχολείο που προάγει την κριτική σκέψη (Μπουζάκης 2002: 194).
- Σε δεύτερο επίπεδο, παρατηρούμε ότι το κλίμα της γενικότερης δυσπιστίας που επικρατεί επιβάλλει στην κυβέρνηση να διατηρήσει τον κεντρικό έλεγχο και τους νομοθετικούς ρυθμιστικούς ελέγχους, αφού μέσω αυτών εξασφαλίζει ισότητα και ίση αντιμετώπιση

εις βάρος της πρωτοβουλίας και της βελτίωσης της ποιότητας (Περσιάνης, 2000: 75). Με βάση την πεποίθηση ότι «για να είναι δημοκρατικό το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να είναι και ομοιόμορφο, κάθε πειραματισμός, κάθε απόκλιση, κάθε επιμέρους πρωτοβουλία αποκλείονται γιατί διαταράσσουν την ισότητα που εξασφαλίζεται τάχα με την παροχή ίδιων γνώσεων, με τις ίδιες μεθόδους με τον ίδιο ρυθμό» (Δημαράς 1995: 78).

- Το τρίτο επίπεδο ερμηνείας εστιάζεται στη διάσταση που παρατηρείται μεταξύ της εσωτερικής και εξωτερικής μεταρρύθμισης⁴. Ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης διαπιστώνει ότι η επιτροπή που συγκροτήθηκε για τη μελέτη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία κατέθεσε τις προτάσεις της στον ημερήσιο τύπο, έμεινε στην εξωτερική μεταρρύθμιση χωρίς να προχωρήσει στην εσωτερική της πλευρά (Πυργιωτάκης, 2000, στο Πυργιωτάκης, 2010: 49-50). Σε άλλο δημοσίευσμά του αναφέρει ότι «αντί να αλλάξουμε το σχολείο με συμπληρωματικές εσωτερικές αλλαγές αλλάξαμε ακόμη μια φορά το νόμο περί σχολείου. Όμως το αποτέλεσμα δεν παράγεται από τη νομική αλλά από την εκπαιδευτική πραγματικότητα» (Πυργιωτάκης 2001, στο Πυργιωτάκης, 2010: 65-66). Έχουμε δύο παιδείες: μία στα χαρτιά και μία στα σχολεία (Πυργιωτάκης, 2005, στο Πυργιωτάκης, 2010: 78).

Δεν έγιναν όλα αυτά με τη μεταρρύθμιση, σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη οπότε η προσπάθεια για να ανέβει ο πήχης αυτοϋπονομεύτηκε. Το σύστημα πήρε ξανά το δρόμο της ήσσονος προσπάθειας, «βολεύεται και βουλιάζει στη χαλαρότητά του». Όταν λοιπόν σκληραίνουν τα εξεταστικά μέτρα χωρίς παράλληλα να βελτιώνεται η εκπαιδευτική πράξη τότε το σχολείο εξωθεί στο φροντιστήριο (Πυργιωτάκης 2001, στο Πυργιωτάκης 2010: 66).

Μετά τις εκλογές του 2000 και την αλλαγή ηγεσίας στο Υπουργείο Παιδείας, το πνεύμα της μεταρρύθμισης Αρσένη, σύμφωνα με τον Μπουζάκη, θα αλλοιωθεί σε μεγάλο βαθμό στο βωμό της αποκατάστασης πολιτικών ισορροπιών και κοινωνικής ηρεμίας. Άλλα μέτρα θα εκφυλιστούν ενώ αρκετά θα ξεχαστούν από το διάδοχο του Π. Ευθυμίου (Μπουζάκης, στο www.alba.edu.gr/uploads/Bouzakis.pdf: 6-7).

2.3.2. Οι παράγοντες που εμπόδισαν την επιτυχία της μεταρρύθμισης

⁴ Σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη με τον όρο εξωτερική μεταρρύθμιση νοείται ο τρόπος συγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, τα οργανωτικά μέτρα, γενικότερα το περιβάλλον της λειτουργίας του. Ως εσωτερική μεταρρύθμιση νοείται ό, τι αναφέρεται στον εσωτερικό χώρο του σχολείου, τα αντικείμενα μάθησης, ο τρόπος και οι μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι δύο όψεις της μεταρρύθμισης πρέπει να βρίσκονται σε συμπληρωματική σχέση γιατί η μία δεν μπορεί να προχωρήσει χωρίς την άλλη (Πυργιωτάκης, 2000, στο Πυργιωτάκης 2010: 49-50).

Οι παράγοντες που εμπόδισαν την επιτυχία της μεταρρύθμισης ταξινομούνται ως εξής:

1) Η μεταρρύθμιση αυτή έχει μια βασική αντίφαση: από τη μία η εμμονή στη δημόσια εκπαίδευση, που υπαγορεύεται από τη σοσιαλιστική ιδεολογία της κυβέρνησης και από την άλλη την προσπάθεια για ευέλικτη παιδεία ανοιχτών οριζώντων που επιβάλλεται από τη σύγχρονη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του ανταγωνισμού (Περσιάνης, 2000: 77).

Συγκεκριμένα από τη μια μεριά το ολοήμερο σχολείο, η ενισχυτική διδασκαλία, το άνοιγμα των πανεπιστημίων, ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου δηλώνουν την ανάγκη να προσδοθούν κοινωνικά χαρακτηριστικά του *κράτους πρόνοιας* που ασκεί αντισταθμιστικό ρόλο στο σχολικό σύστημα σε μια εποχή που κυριαρχεί η διάσταση της οικονομικής αποτελεσματικότητας (Μπουζάκης, 2002: 195). Από την άλλη η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εναρμονίζεται με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές τάσεις καλλιέργειας στους μαθητές δεξιοτήτων ευελιξίας, αποτελεσματικότητας και αυτόνομης και ποιοτικής εργασίας ώστε οι χώρες να γίνονται ανταγωνιστικές στη σημερινή παγκοσμιοποίηση της αγοράς (Περσιάνης, 2000: 67). Τέτοια μέτρα που υλοποιούν το πνεύμα αυτό είναι η εισαγωγή Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής που μπορεί να είναι και διατμηματικά, πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου κ.λπ. (Περσιάνης, ό.π.: 71)

2) Ένα επίσης εμπόδιο στην επιτυχία των μεταρρυθμίσεων γενικότερα στη χώρα μας, αφορά μια σειρά από: «άγνοιες, παραβλέψεις και ελλείψεις» της εκπαιδευτικής πολιτικής:

- Άγνοια της κατάστασης του έμψυχων και άψυχων συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της μη αξιοποίησης υλικού όπως αριθμητικών στοιχείων, αναγκών και απόψεων (Δημαράς 1995: 77).

- Έλλειψη προηγούμενων εμπειριών που δυσχεραίνει τον τεκμηριωμένο σχεδιασμό των μεταρρυθμίσεων (ό.π.: 77) καθώς, στην περίπτωση της Ελλάδας, απουσιάζει «η παράδοση τεχνογνωσίας σε θέματα αξιολόγησης» (Περσιάνης, 2000: 77). Ακόμα και τα διαθέσιμα αριθμητικά στοιχεία του παρόντος είναι «ανεπαρκή όσον αφορά το πλήθος τους, αναμφίβολα ως προς την ακρίβειά τους και δύσχρηστα ως προς τη σύνθεσή τους» (Δημαράς, 1995:76).

- Ανυπαρξία αριθμητικών δεδομένων σε τομείς που μέλλεται να μεταρρυθμιστούν ή ανεπάρκεια στην αξιοποίησή τους. Αυτό συμβαίνει διότι δεν έχει φροντίσει κανείς μέχρι τώρα να συγκεντρώνονται και να καταγράφονται διδακτορικές διατριβές, μονογραφίες, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, δημοσκοπήσεις που αφορούν στη δομή και λειτουργία του συστήματος. Ακόμα και τα πορίσματα σχετικών ερευνών, χρηματοδοτημένων από κρατικές υπηρεσίες, εξαφανίζονται σχεδόν αμέσως μετά την υποβολή τους. Έτσι και αν ακόμα θελήσει κάποιος να αντλήσει αυτό το υλικό είναι πολύ δύσκολο να το εντοπίσει και ύστερα να το επεξεργαστεί (Δημαράς, ό.π.: 77-78).

- Αδυναμία αξιοποίησης και ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο να δοκιμάζουν καινούριες μεθόδους, να παρεμβαίνουν σε αναλυτικά προγράμματα και

να ξεφεύγουν από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο. Είναι κι αυτό μια έκφανση της ομοιομορφίας όπου κάθε πειραματισμός ή πρωτοβουλία αποκλείονται γιατί *«διαταράσσουν την ισότητα που εξασφαλίζεται τάχα με την παροχή σε όλους των ίδιων γνώσεων και με τον ίδιο ρυθμό»* (Δημαράς, ό.π.: 78). Με την ίδια λογική τα πειραματικά σχολεία πολύ σπάνια λειτούργησαν ως πειραματικά, δηλαδή ως ανακαινιστικές εστίες σε θέματα μεθοδολογίας και περιεχομένου μαθημάτων, και τα «πρότυπα» σχολεία απλώς συνέβαλαν στην πιο αποτελεσματική επιβολή και διάδοση διδακτικών αρχών και μεθόδων που έχουν οριστεί σε προϊστάμενο διοικητικό κλιμάκιο.

Αναδεικνύοντας τη μεγάλη σημασία που έχουν οι «άγνοιες και ελλείψεις» για τα εκπαιδευτικά δρώμενα ο Α. Δημαράς λέει χαρακτηριστικά ότι και αν ακόμα πολλαπλασιαστούν τα κονδύλια για την παιδεία, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους με την αφθονία των εποπτικών μέσων και οι μαθητές θα παραμένουν πιο ευχάριστα στο σχολείο. Απλώς θα βελτιωθεί η λειτουργία του συστήματος αλλά αυτό δεν είναι μεταρρύθμιση. Τα όρια της μεταρρύθμισης συνεπώς είναι άλλα: οι άγνοιες, οι ελλείψεις και οι μηχανισμοί. Εκεί θα ταίριαζε να επικεντρωθεί η προσοχή των μεταρρυθμίσεων (Δημαράς, ό.π.: 82).

Στην Ελλάδα οι εξαγγελίες μεταρρυθμίσεων είναι ένα σύνηθες φαινόμενο, όχι μόνο μεταξύ των κυβερνήσεων αλλά και μεταξύ κυβερνήσεων του ίδιου κόμματος. Συνολικά σε μια περίοδο 15 χρόνων (1982-1997) ανακοινώθηκαν έξι μεταρρυθμιστικές απόπειρες, αριθμός που δε συμβαδίζει με την αποτελεσματικότητα των εξαγγελιών (Δούκας, 1997: 159). Η εισαγωγή πολλών μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευτεί με την μεγάλη ανάγκη νομιμοποίησης που αντιμετωπίζει από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα το ελληνικό κράτος, (Περσιάνης, 2000: 68). Τη χρησιμοποίηση της εκπαίδευσης από το κράτος για τη νομιμοποίησή του, παραδέχθηκε το 1997 και ο πρώην Υπουργός Παιδείας Ι. Βαρβιτσιώτης σε άρθρο του στο Βήμα: *«ο κάθε υπουργός Παιδείας που αναλαμβάνει θεωρεί καθήκον του να ταυτιστεί με κάποια μεταρρύθμιση»* (Βαρβιτσιώτης, στο Περσιάνης, 2000: 68). Συχνά, δε, σε περιόδους εναλλαγής κομμάτων στην εξουσία παρουσιάζεται η εκπαίδευση στο *«χείλος της καταστροφής»*, έτοιμη να καταρρεύσει αν δεν παρέμβει ο από μηχανής θεός (ο νέος υπουργός). Αυτό υποδηλώνει μια βαθύτερη κρίση στη συνείδηση των πολιτικών, σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη, που αντί να σκύψουν πάνω στα πραγματικά προβλήματα και να αυξήσουν τις επιχορηγήσεις για την Παιδεία, την καταδικάζουν με την κατάρα του Σίσυφου, πρόθυμοι να τη θυσιάσουν εξ' ολοκλήρου στο βωμό της εκλογικής τους πελατείας (Πυργιωτάκης 2001: 145).

2.4. Συμπεράσματα

Η Ευρωπαϊκή Ένωση διαμόρφωσε ένα νομικό πλαίσιο στήριξης και παρέμβασης σε όλο το φάσμα των εκπαιδευτικών βαθμίδων των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Σύμφωνα με

αυτό συνδέεται άμεσα η εκπαίδευση με την οικονομική ανάπτυξη των ευρωπαϊκών χωρών. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση, η οποία με βάση την οικονομική φιλοσοφία στηρίζεται στην συνεχή ανάπτυξη των δυνατοτήτων του ανθρώπινου κεφαλαίου, συνδέεται άρρηκτα με την εργασία. Για να ισορροπήσει η δυσαρμονία ανάμεσα στην προσφορά και ζήτηση της αγοράς εργασίας, προτείνονται ευέλικτα συστήματα εκπαίδευσης τα οποία πρέπει να προσαρμοστούν στις αλλαγές στη φύση της εργασίας ούτως ώστε να γίνει μια συνεχής διαδικασία διαμόρφωσης των ανθρώπων μέσω της ανάπτυξης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη του ευρύτερου ευρωπαϊκού χώρου ενισχύεται από την υποχώρηση του εθνικού κράτους και των σοσιαλδημοκρατικών ιδεωδών και ερμηνεύεται ως ανάγκη αντιμετώπισης του διεθνούς ανταγωνισμού. Επικρατεί, λοιπόν, ο φιλελευθερισμός σε ιδεολογικό πεδίο που επιδιώκει την επιλογή, τον ανταγωνισμό, την αποτελεσματικότητα, το μανάτζμεντ μέσω της εκπαίδευσης.

Την ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αντιλήφθηκαν πολύ γρήγορα οι εταίροι μας που προχώρησαν σε μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων ήδη από το 1988. Η απάντηση της χώρας μας στα συσσωρευμένα αδιέξοδα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στην ανάγκη ανταπόκρισής της στις παγκόσμιες αλλαγές και εναρμόνισή της με τον ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό προσανατολισμό, δόθηκε το 1997 με την μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε. Ο θεσμός «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» ήταν ένα μικρό τμήμα της μεταρρύθμισης που αφορούσε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσω του θεσμού αυτού διακρίνεται η διάθεση της πολιτείας να προσδώσει κοινωνικά χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική πολιτική για να παίξει αντισταθμιστικό ρόλο αναδεικνύοντας τη διάσταση της κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε μια εποχή όπου η αγορά είναι η κυρίαρχη αξία.

Η μεταρρύθμιση αυτή δεν ευοδώθηκε, αντίθετα πολλά μέτρα αποσύρθηκαν από τον επόμενο υπουργό της ίδιας κυβέρνησης. Εκτός από το ότι κάποια μέτρα προκάλεσαν τις αντιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, η μεταρρύθμιση ήταν κυρίως εξωτερική και δεν προχώρησε στην εσωτερική οργάνωση του σχολείου δηλαδή στα αντικείμενα μάθησης ή στην οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Φαίνεται ότι χρεώθηκε τις άγνοιες και παραλείψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως την απουσία τεχνογνωσίας αξιολόγησης σε ότι αφορά τη χρήση και αξιοποίηση αριθμητικών δεδομένων σε τομείς που μέλλεται να μεταρρυθμιστούν έτσι ώστε να σχεδιαστούν κατάλληλα οι πτυχές της μεταρρύθμισης.

Το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» εισάγεται στην ελληνική σχολική πραγματικότητα μέσω μιας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας τα μέτρα της οποίας χαρακτηρίζονται από μία αντίρροπη προσπάθεια: από τη μία επιδίωκαν να διατηρήσουν το κράτος πρόνοιας από την άλλη να υπηρετήσουν τους ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Παραδόθηκε, από τον υπουργό που το καθιέρωσε, στην επόμενη ηγεσία του υπουργείου παιδείας που στο βωμό της

αποκατάστασης των πολιτικών ισορροπιών, θα άρει πολλά από τα μέτρα της μεταρρύθμισης του 1997. Εξελίσσεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που έχει τη μικρότερη οικονομική κρατική ενίσχυση σε σχέση με τις άλλες χώρες, ήταν και παραμένει συγκεντρωτικό, ομοιόμορφο και γραφειοκρατικό- εφόσον οι προσπάθειες αποκέντρωσης δε συνοδεύονται με την εκχώρηση ουσιαστικών ευθυνών για σημαντικά ζητήματα- και αδυνατεί να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Είναι παρά ταύτα ένα από τα ελάχιστα μέτρα της μεταρρύθμισης του 1997 που διατηρείται μέχρι τις μέρες μας.

Οι συνθήκες μέσα στις οποίες αναμένεται να εξελιχθεί ο θεσμός δε φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ευνοϊκές, κρίνοντας με βάση το εκπαιδευτικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο καθιερώθηκε. Ο βαθμός και το είδος των τροποποιήσεων που επιδέχεται ο θεσμός κατά την εξελικτική του πορεία καθώς και ο βαθμός απομάκρυνσής από τα αρχικά οράματα και προσδοκίες, θα διαπιστωθούν στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας μελέτης.

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΓΚΥΚΛΙΟΥΣ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η εξελικτική πορεία του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» στην Ελλάδα, όπως διαγράφεται μέσα από τις υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους. Επίσης, επισημαίνονται τα σημεία διαφοροποίησης των δύο μορφών του ολοήμερου σχολείου: πιλοτικό και προαιρετικό, σε ότι αφορά τη δομή και το περιεχόμενό τους και πραγματοποιείται συγκριτική θεώρηση.

Το ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα, ιδίως με την πιλοτική του μορφή, ήρθε να απαντήσει στα εγγενή ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος όπως η ανελαστικότητα του προγράμματος, η μονομέρεια των ακαδημαϊκών μαθημάτων και η ανάπτυξη της παραπαιδείας (Πυργιωτάκης 2002: 30-31) και να συμβάλει στην ανανέωσή του. Από την άλλη, το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» της Ελλάδας, ήταν ένας θεσμός μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εν' αντιθέσει με τους τύπους ολοήμερων σχολείων στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών. Για τους παραπάνω λόγους στην πρώτη ενότητα πραγματοποιείται απλή αναφορά και όχι συγκριτική θεώρηση των ολοήμερων σχολείων Ελλάδας και άλλων χωρών.

Η εξελικτική πορεία του θεσμού περιλαμβάνει την ιστορική αναδρομή σε προγενέστερες μορφές του, μιας που η επέκταση του σχολικού ωραρίου, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, ξεκίνησε με πρωτοβουλίες των εργαζόμενων γονέων σε διάφορα δημοτικά σχολεία των αστικών κέντρων της χώρας μας και έπειτα καθιερώθηκε και υποστηρίχθηκε από την πολιτεία. Η διαχρονική εξέλιξη, που παρουσιάζεται στο τρέχον κεφάλαιο, αναφέρεται μόνο στη μία μορφή του θεσμού, το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο, εφόσον η συντριπτική πλειοψηφία των εγκυκλίων που συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν αφορούν αυτό. Το έργο και οι δράσεις των πιλοτικών σχολείων δε γνωστοποιούνται στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μέσω των εγκυκλίων που απευθύνονται στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία. Ως εκ τούτου ως «Ολοήμερο Σχολείο», καταχωρίζεται το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο, στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών.

Οι εγκύκλιοι αξιοποιούνται ως θεωρητικό πλαίσιο του παρόντος πονήματος που συνεισφέρει στην κατανόηση του περιεχομένου, της δομής και οργάνωσης του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου κατά την εξελικτική του πορεία. Το θεωρητικό πλαίσιο εμπλουτίζεται και

από τα ευρήματα διαφόρων ερευνών που άλλοτε επιβεβαιώνουν τη ρητορική των εγκυκλίων και άλλοτε ακυρώνουν τη δυνατότητα εφαρμογής ορισμένων πτυχών της λειτουργίας του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος, στην πράξη. Σε ένα άλλο επίπεδο, οι εγκυκλίοι αξιοποιούνται ως ερευνητικό υλικό για τη διερεύνηση της διαχρονικής εξέλιξης του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου σε ότι αφορά επιμέρους πτυχές-θέματα που καθορίζουν το περιεχόμενο και τις παραμέτρους της λειτουργίας του. Τα θέματα αυτά, που προκύπτουν από τη ρητορική των εγκυκλίων, αναδύονται μέσω των μεθόδων και τεχνικών της α΄ φάσης της ποιοτικής έρευνας.

Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των σημαντικότερων σταθμών της διαχρονικής πορείας του θεσμού, όσον αφορά τη οργάνωση και δομή του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου, όπως καθορίζονται από τις εγκυκλίους, καθώς και των συμπερασμάτων που αφορούν στη διαχρονική εξέλιξη παραμέτρων του περιεχομένου του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος.

3.1. Το Ολοήμερο Σχολείο διεθνώς

Η πρώτη ενότητα του 3^{ου} κεφαλαίου είναι αφιερωμένη στην επισκόπηση των μορφών «ολοήμερου σχολείου» που υπάρχουν σε χώρες της Ευρώπης και την Αμερική.

A) Αμερική

Με βάση στοιχεία της Αμερικάνικης στατιστικής υπηρεσίας το 1996 το 77% των παντρεμένων μητέρων με παιδιά ηλικίας δημοτικού εργαζόνταν εκτός σπιτιού. Σύμφωνα με άλλα στοιχεία τα παιδιά εργαζόμενων γονέων έχουν τρεις φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να μένουν μόνα τους από ότι τα παιδιά μη εργαζόμενων γονέων. Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες 1/2 των παιδιών του νηπιαγωγείου έως και την Γ δημοτικού, και τα 2/3 των παιδιών Δ-ΣΤ δημοτικού, μένουν μόνα τους ή με τα αδέρφια τους μετά τη λήξη του σχολείου. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω συνθηκών στις Η.Π.Α. το πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών μετά το τέλος του σχολείου έχει πάρει διαστάσεις άσκησης εθνικής πολιτικής (Βιτσιλάκη, 2007: 63).

Οι τρόποι απασχόλησης τα απογεύματα καθώς και με ποιους συναναστρέφονται οι μαθητές μετά τη λήξη του σχολείου δεν είναι κοινοί σε όλες τις κοινωνικές βαθμίδες. *«Οικογένειες με διαφορετικά δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά και ιδιαίτερα διαφορετικά εισοδήματα, διαμορφώνουν και διαφορετικές στρατηγικές για την επίβλεψη των παιδιών τους κατά τις ώρες της εργασίας των γονέων»* (Βιτσιλάκη, ό.π.: 71-72). Οι γονείς των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχοντας την οικονομική δυνατότητα διαθέτουν στα παιδιά

τους άτομα για φύλαξη ή απασχόληση σε εποικοδομητικές εξωσχολικές δραστηριότητες. Ακόμα και αν χρειαστεί να μείνουν μόνα στο σπίτι δε διατρέχουν τόσους κινδύνους μιας που ζουν σε ασφαλή και μεγάλα σπίτια. Αντίθετα τα παιδιά εργαζόμενων γονέων χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων μένουν συχνά μόνα τους σε σπίτια λιγότερο ασφαλή σε περιοχές με αυξημένη εγκληματικότητα, κίνηση στους δρόμους. Τα προγράμματα λοιπόν Ολοήμερου Σχολείου διαμορφώθηκαν για να αντισταθμίσουν τις δυσχερείς συνθήκες διαβίωσης και εκπαίδευσης των φτωχών παιδιών των αστικών κέντρων. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών αφορά στη βελτίωση των συνθηκών κοινωνικοποίησης παιδιών χαμηλής κοινωνικής προέλευσης (Βιτσιλάκη, ό.π.: 73).

Ένα επίσης μεγάλο θέμα για την αμερικάνικη κοινωνία αποτελεί η ασφάλεια της κοινότητας. Μέσα από τη λειτουργία προγραμμάτων διευρυνμένου ωραρίου επιδιώκεται η μείωση της παραβατικότητας και των διαφόρων μορφών εγκληματικής συμπεριφοράς των νέων. Η άμεση ανάγκη υλοποίησης του στόχου αυτού φαίνεται από την πρωτοφανή για το αποκεντρωμένο αμερικανικό σύστημα παρέμβαση των δύο υπουργών Δικαιοσύνης και Παιδείας που πρότειναν την «καθιέρωση Ολοήμερων Σχολείων ή Προγραμμάτων με στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την καταπολέμηση της νεανικής παραβατικότητας και γενικότερα της εξασφάλισης της ασφάλειας των ίδιων των μαθητών. Σε κοινή επιστολή τους οι υπουργοί ανέφεραν: *«Η επένδυση σε Ολοήμερα προγράμματα είναι ο καλύτερος τρόπος αποτροπής της νεανικής εγκληματικότητας και της θυματοποίησης. Τα παιδιά χρειάζονται ελκυστικές ευκαιρίες (δραστηριοποίησης) ανάμεσα στην ώρα που το τελευταίο κουδούνι χτυπά και στο τέλος της εργασιακής μέρας»*(Βιτσιλάκη, ό.π.: 79).

Χαρακτηριστικές επίσης είναι οι δηλώσεις του Προέδρου των Η.Π.Α. Bill Clinton, ότι τα σχολεία *«πρέπει να γίνουν ασφαλή καταφύγια για μάθηση»* τόσο των μαθητών όσο και των γονέων και των υπολοίπων μελών της τοπικής κοινότητας. Δηλαδή εκτός από την ανάγκη για αναβαθμισμένη εκπαίδευση τα σχολεία μετατρέπονται σε *«community learning centers»* κοινοτικά κέντρα μάθησης διευρύνοντας το ωράριο λειτουργίας τους πριν και μετά τις «συμβατικές ώρες λειτουργίας» και κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού. Με αυτό τον τρόπο δίνουν τη δυνατότητα σε μαθητές και μαθήτριες αλλά και σε γονείς μέλη της κοινότητας να εμπλέκονται σε μαθησιακές διαδικασίες σε χώρους προστατευμένους από ναρκωτικά, βία και κοινωνική απομόνωση.

Τα προγράμματα αυτά βασίζονται στην προσφορά υπηρεσιών και υποστηρικτικών δράσεων γονέων, εθελοντών, επιμορφωτών, επιχειρηματιών, πανεπιστημίων, μουσείων, βιβλιοθηκών, πολιτιστικών κέντρων κ.α. Οι δράσεις αυτές αφορούν στον εμπλουτισμό των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων των μαθητών, ενισχυτική διδασκαλία σε γλώσσα, μαθηματικά και θετικές επιστήμες, υλοποίηση project, πολιτιστικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων πρόληψης χρήσης ναρκωτικών, ασφάλειας κ.α.

Μεγάλη σημασία έχει ότι για την ανάπτυξη των προγραμμάτων αυτών ενεργοποιούνται φορείς ή άτομα που μπορούν και θέλουν να συνεισφέρουν στην αναβάθμιση των συνθηκών ζωής της κοινότητας αλλά και της εκπαίδευσης ειδικότερα. Με αυτό τον τρόπο πέρα από τα κοινωνικά οφέλη, εξασφαλίζεται σημαντική μείωση του συνολικού κόστους που σε άλλη περίπτωση θα επωμιζόταν ο κρατικός υπολογισμός ή οι επιμέρους περιφερειακές κοινότητες (Βιτσιλάκη, ό.π.: 59-60).

Σήμερα λοιπόν στις Η.Π.Α. όπου οι κοινωνικές και ταξικές διαφορές μεταξύ πληθυσμιακών ομάδων των μαθητών του δημοτικού είναι ιδιαίτερα έντονες, λειτουργεί ένας πολύ μεγάλος αριθμός Ολοήμερων Σχολείων ή Προγραμμάτων που στοχεύουν στην παροχή αντισταθμιστικής εκπαίδευσης σε μαθητές που εξαιτίας γεωγραφικής προέλευσης, οικογενειακής κατάστασης, εθνικής ή θρησκευτικής ταυτότητας, υπολείπονταν εκπαιδευτικών προοπτικών. Άρα λοιπόν ο θεσμός αυτός είτε με τη μορφή ολοκληρωμένου προγράμματος είτε με τη μορφή διευρυμένου ωραρίου χρησιμοποιήθηκε ως επιμέρους ή ως συνολική παρέμβαση προς την κατεύθυνση της αντιστάθμισης οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ελλειμμάτων συγκεκριμένων κοινωνικών κατηγοριών ή στρωμάτων. Πολλά λοιπόν από τα προγράμματα διαμορφώνονται με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων που χρειάζονται μεταναστών ή μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων για να προχωρήσουν στο σχολείο (Βιτσιλάκη, 2007: 75-78).

B) Ευρώπη

Η ίδρυση Ολοήμερων Σχολείων στην Ευρώπη ξεκίνησε τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια προκειμένου να καλυφθούν κοινωνικοπολιτικές ανάγκες. Από τις δεκαετίες του 1970 και 1980 η επιχειρηματολογία για την ίδρυση και επέκταση του θεσμού αρχίζει να εμπλουτίζεται με παιδαγωγικά επιχειρήματα (Μπουζάκης, 1995, στο Αγγελοπούλου 2005:85). Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο αυξήθηκε περισσότερο η ανάγκη για λειτουργία Ολοήμερων Σχολείων κυρίως λόγω των μεταπολεμικών συνθηκών ζωής (Θωϊδης, Χανιωτάκης, 2007: 99).

Ολοήμερα Σχολεία λειτουργούν εδώ και πολλά χρόνια σε πολλές χώρες της Ευρώπης και στην Αμερική. Οι χώρες όπου το Ολοήμερο αποτελεί παράδοση είναι η Αγγλία και Ουαλία, η Γαλλία, η Ισπανία, η Ολλανδία και το Βέλγιο. Αντίθετα σε χώρες όπως η Γερμανία, η Ιταλία, η Δανία, η Πορτογαλία και η Ελλάδα κυριαρχεί το παραδοσιακό ημιημερήσιο σχολείο. Στα Ολοήμερα Σχολεία πολλών χωρών της Ευρώπης εκτός από τους εκπαιδευτικούς εμπλέκεται και προσωπικό άλλων ειδικοτήτων όπως σχολικοί ψυχολόγοι, σύμβουλοι, εμψυχωτές. Επικουρικό ρόλο αναλαμβάνουν άτομα που έχουν πολιτική θητεία επαγγελματίες της τοπικής κοινωνίας ενώ οι γονείς συχνά εμπλέκονται σε εθελοντική βάση. Ορισμένες ειδικότητες χρηματοδοτούνται από τοπικούς φορείς όπως η εκκλησία, ή ιδρύματα υποτροφιών και σε

πολλές περιπτώσεις από τους γονείς (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωΐδης, 2002: 121). Γενικά στα ολόημερα εκπαιδευτικά προγράμματα εξασφαλίζεται μια συνεργασία θεσμικών μορφών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης στις οποίες συμμετέχει ενίοτε και η οικογένεια. Εξαιρέσεις αποτελούν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας, Αυστρίας, Σουηδίας και Γερμανίας όπου παρατηρείται σπάνια τέτοιου είδους συνεργασία (Θωΐδης, Χανιωτάκης, ό.π.: 100).

Στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει σήμερα μία μεγάλη ποικιλία στις αντιλήψεις και τις πρακτικές εφαρμογής των ολόημερων σχολείων. Ένας πρώτος διαχωρισμός μπορεί να γίνει με βάση τη διαμόρφωση του μεταμεσημβρινού προγράμματος σε ανεξάρτητα και ενσωματωμένα ολόημερα σχολεία όπου στα πρώτα η διδασκαλία περιορίζεται στο προμεσημβρινό πρόγραμμα, ενώ στα δεύτερα οι προμεσημβρινές δραστηριότητες αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Με κριτήριο την υποχρεωτικότητα ή μη του προσφερόμενου προγράμματος τα ολόημερα διαφοροποιούνται σε ανοιχτά και κλειστά. Πιο συγκεκριμένα στα ανεξάρτητα ή προσθετικά μοντέλα απουσιάζει η ενιαία φιλοσοφία λειτουργία της πρωινής και μεταμεσημβρινής ζώνης. Τα σχολεία αυτά λειτουργούν ως ολόημερα, όπου με τη συνεργασία του παιδικού σταθμού τα παιδιά απασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες μετά το τέλος της διδασκαλίας, ή ως ημιημερήσια με επιπρόσθετο πρόγραμμα φροντίδας (δυνατότητες παιχνιδιού) σε μικρό αριθμό παιδιών πριν και μετά την οργανωμένη διδασκαλία που λειτουργεί σε εθελοντική βάση (Θωΐδης, Χανιωτάκης, ό.π.: 99-101).

Από την άλλη μεριά τα ενσωματωμένα μοντέλα ολόημερης εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό και το ενιαίο πρόγραμμα λειτουργίας, προσαρμόζονται όμως σε τοπικές συνθήκες και ιδιαιτερότητες. Στο μοντέλο αυτό περιλαμβάνονται διάφοροι τύποι όπως:

- Το ανοιχτό ολόημερο σχολείο που χαρακτηρίζεται για την προαιρετικότητα αλλά και παιδαγωγική του στοχοθεσία. Κατά τις μεταμεσημβρινές ώρες, εκτός από το κανονικό πρόγραμμα, προσφέρεται φύλαξη παιδικών, φαγητό, δυνατότητες για μάθηση και ενίσχυση, κατ' οίκον εργασίες, παιχνίδι και ελεύθερος χρόνος. Οι μορφές διδασκαλίας διαφοροποιούνται από αυτές του παραδοσιακού σχολείου ενώ οι εκτός της διδασκαλίας εκπαιδευτικές δραστηριότητες διακρίνονται σε υποχρεωτικές και επιλογής. Συχνά παρέχεται η δυνατότητα για επικοινωνία και επαφές με άλλους κοινωνικούς και πολιτιστικούς θεσμούς. Στο απογευματινό πρόγραμμα συνήθως συμμετέχουν γονείς, κοινωνικοί παιδαγωγοί και βοηθητικό προσωπικό.
- Ολόημερο σχολείο με υποχρεωτικό πρόγραμμα (8:00-16:15). Η οργάνωση του σχολικού χρόνου βασίζεται σε παιδαγωγικές αρχές που λαμβάνουν υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των μαθητών, υπάρχει δηλαδή εναλλαγή διδασκαλίας και δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου. Ορισμένες φορές συνεκτιμώνται οι επιθυμίες των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος. Προσφέρονται επίσης διαφοροποιημένες μορφές μάθησης με έμφαση στη μέθοδο project, στην ενισχυτική διδασκαλία, εισάγονται νέα γνωστικά αντικείμενα και ανοίγει το σχολείο. Ο

εξωδιδασκτικός χρόνος διακρίνεται σε υποχρεωτικό και προαιρετικό. Οι κατ' οίκον εργασίες συνήθως ενσωματώνονται στο μάθημα.

- Ολοήμερο οικοτροφείο. Αποτελεί παραλλαγή του υποχρεωτικού ολοήμερου με τη διαφορά ότι διαθέτει ειδικευμένο προσωπικό, λειτουργεί ως τι 18:00 και στο μεσημβρινό παρέχεται η δυνατότητα για ξεκούραση ή ύπνο.
- Πλήρες ημιμερήσιο σχολείο (ως ενσωματωμένο μοντέλο). Διαθέτει ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα με δυνατότητες για συμπληρωματική μάθηση, παιχνίδι και ελεύθερο χρόνο. Λειτουργεί από τις 7:00 ή 7:30 το πρωί μέχρι τις 13:00 ή 14:00. Περιλαμβάνει πολλές παιδαγωγικές καινοτομίες και πολλές από τις αρχές του ολοήμερου με σκοπό την εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου, απευθύνεται κυρίως στις μικρές ηλικίες (Θωϊδής, Χανιωτάκης, 2007: 101-102).

Έπειτα από μια συγκριτική θεώρηση της λειτουργίας των σχολείων στις Ευρωπαϊκές χώρες διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές και ως προς τις ώρες έναρξης και λήξης του υποχρεωτικού σχολικού προγράμματος και ως προς την ύπαρξη ή μη μεγάλης διάρκειας μεσημεριανού διαλείμματος καθώς και από το βαθμό εμπλοκής των γονέων ή άλλων φορέων. Πολλές από τις διαφορές πηγάζουν από το βαθμό αποκέντρωσης που χαρακτηρίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών.

Στη Γαλλία τα ολοήμερα σχολεία έχουν την πιο μακρά παράδοση στην Ευρώπη. Το Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει μια ενιαία, ιεραρχική εκπαιδευτική δομή και ένα κρατικό μονοπώλιο (μόνο το 14% των σχολείων είναι ιδιωτικά). Η σχολική εβδομάδα είναι πενθήμερη και περιλαμβάνει 4 μέρες ολοήμερης λειτουργίας και μία μέρα ελεύθερη από μαθήματα, συνήθως Τετάρτη ή Πέμπτη ενώ το Σάββατο γίνονται μαθήματα μόνο πρωί. Το κενό της ελεύθερης μέρας καλύπτεται από αθλητικές ή θρησκευτικές δραστηριότητες (κατήχηση που αναλαμβάνουν διάφορες εκκλησίες).

Το σχολικό ωράριο εκτείνεται από τις 8:00 ή 8:30 μέχρι τις 11:30 ή 12:00 και συνεχίζει από τις 14:00-16:00 ή 17:00. Κατά τις μεσημβρινές ώρες παρέχεται γεύμα σε όσους το επιθυμούν ενώ η εισφορά των γονέων στο φαγητό είναι ανάλογη με το εισόδημά τους. Η λειτουργία λέσχης και η πρόσληψη προσωπικού είναι υπόθεση της τοπικής αυτοδιοίκησης η οποία μπορεί να εκχωρήσει την αρμοδιότητα αυτή σε ιδιωτικούς φορείς. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παραμείνουν στο σχολείο μέχρι τις 18:00 με οικονομική συνδρομή των γονέων. Σε κάθε σχολείο υπάρχει ένα κοινωφελές club που προσφέρει δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο μεσημβρινό διάλειμμα ή αργά το απόγευμα το πρόγραμμα των οποίων μπορεί να διαμορφωθεί από γονείς ή μεγαλύτερους μαθητές.

Για την κάλυψη του προγράμματος του σχολείου εργάζεται ο δάσκαλος της τάξης ενώ για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες προσλαμβάνεται εξειδικευμένο προσωπικό. Περισσότερο από το ¼ του προσωπικού είναι βοηθητικό παιδαγωγικό (κυρίως φοιτητές με αμοιβή,

κοινωνικοί λειτουργοί, διοικητικό προσωπικό, νοσοκόμοι κ.ά.) που έχει τη φροντίδα της μεσημβρινής ξεκούρασης, τον έλεγχο των παρουσιών, την ενίσχυση των μαθητών που έχουν ανάγκη (Θωϊδης, Χανιωτάκης, ό.π.: 103).

Τα σχολεία στην Ολλανδία (Θωϊδης, Χανιωτάκης, ό.π.: 104), παραδοσιακά, έχουν ολόημερη οργάνωση. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας παρουσιάζει ομοιότητες με το Αγγλικό. Οι σχολικές μονάδες έχουν μεγάλη αυτονομία. Στην πλειονότητά τους τα σχολεία υπάγονται σε ένα περίπλοκο σύστημα σύζευξης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την έντονα αποκεντρωμένη διοίκηση. Τα περισσότερα σχολεία (65%) υπάγονται σε δημόσιους φορείς (εκκλησίες, ιδρύματα, συλλόγους) και χρηματοδοτούνται από την κεντρική κυβέρνηση. Το 1/3 των σχολείων της χώρας είναι κοινοτικά και διοικούνται από ένα νομικό σώμα στο πλαίσιο του κοινοτικού νόμου. Οι δημοτικοί σύμβουλοι ή τα νομικά σώματα προσλαμβάνουν τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων.

Οι γονείς μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα το σχολείο που θα στείλουν τα παιδιά τους του οποίου το πρόγραμμα εκτείνεται από τις 8:00 ή 8:30 ως τις 15:00 ή 15:30 με ενδιάμεσο μεσημβρινό διάλειμμα διάρκειας μίας ή μιάμισης ώρας. Κατά κανόνα το σχολείο δε δίνει κατ' οίκον εργασίες. Την ευθύνη των παιδιών κατά τις μεσημβρινές ώρες αναλαμβάνουν γονείς ή το σχολείο ή εξειδικευμένο προσωπικό αποτελεί όμως ένα πρόβλημα για τους γονείς λόγω του υψηλού κόστους. Έτσι τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες για τη δημιουργία εξωσχολικών προγραμμάτων φροντίδας και ολόημερων σχολείων από τοπικές πρωτοβουλίες και δίκτυα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τη στήριξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και της Εθνικής Κυβέρνησης (ό.π.: 104).

Η Φιλανδία διαθέτει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο υπάγεται στην Τοπική Αυτοδιοίκηση, αποκλειστικά ενώ οι κατευθυντήριες γραμμές δίνονται από την κεντρική κυβέρνηση. Τα σχολεία διοικούνται από εκλεγμένα κοινοτικά συμβούλια ενώ ταυτόχρονα εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι αλλά προσλαμβάνονται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Στο σχολείο εργάζονται επίσης ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί και προσωπικό με ιατρική και ψυχολογική κατάρτιση. Η γενικότερη φιλοσοφία που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας είναι ότι αν ο μαθητής δε μαθαίνει, φταίει το σχολείο που δε βρίσκει τρόπους να προσαρμοστεί στις ανάγκες του μαθητή. Δίνεται λοιπόν ιδιαίτερη σημασία στην εξατομικευμένη βοήθεια των αδύναμων μαθητών γιατί το σχολείο είναι ενιαίο και οι μαθητές αυτοί δεν έχουν δυνατότητα να διοχετευτούν σε μειωμένων απαιτήσεων σχολεία. Καταβάλλεται προσπάθεια στο δημοτικό σχολείο να μαθαίνουν οι μαθητές από ενδιαφέρον και όχι για τους βαθμούς οι οποίοι δίνονται μόνο στην τελευταία τάξη. Δεν υπάρχει στασιμότητα του μαθητή και οι κατ' οίκον εργασίες είναι ελάχιστες. Η μάθηση βασίζεται σε εφαρμογές και επίλυση προβλημάτων γεγονός που ερμηνεύει τα πολύ καλά αποτελέσματα της Φιλανδίας στην έρευνα PISA (ό.π.: 106).

Στην περίπτωση της Φιλανδίας μπορούμε να μιλήσουμε για ολοήμερο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι μόνο για ολοήμερο σχολείο. Το σχολικό ωράριο είναι από τις 8:00 ή 9:00-14:00. Εκεί έχουμε το «ολοήμερο τριών τετάρτων» (ή πλήρες ημιημερήσιο σχολείο). Πρόκειται για ένα τύπο ολοήμερου ο οποίος περιλαμβάνει και μεσημεριανό φαγητό. Το φαγητό και η μεταφορά των μαθητών παρέχονται δωρεάν. Κατά τη διάρκεια του σχολικού γεύματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική μάθηση, στη συμβουλευτική και στην αγωγή υγείας στην οποία παραδοσιακά το φινλανδικό σύστημα αποδίδει μεγάλη σημασία (ό.π.: 105).

Για τις επιπλέον προσφορές δραστηριοτήτων στο σχολείο αποφασίζει η Τοπική Αυτοδιοίκηση όπου προσφέρεται απογευματινή φροντίδα σε παιδικούς σταθμούς (βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, διαμόρφωση ελεύθερου χρόνου κ.ά.). Πολλά σχολεία διαθέτουν απογευματινούς ομίλους δηλαδή ομάδες ενδιαφερόντων μουσικής, φωτογραφίας, αθλητισμού που καθοδηγούνται από δασκάλους. Βέβαια μετά τη δεκαετία του '90 τα clubs αυτά έχουν ελαττωθεί λόγω οικονομικών δυσχερειών της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το κενό αυτό συμπληρώνουν ρυθμίσεις από την κεντρική εξουσία οι οποίες αφορούν τη μείωση του χρόνου εργασίας των γονέων ή το δικαίωμα να παίρνουν εξαμηνιαία άδεια με ελάττωση του μισθού. Η οικονομικές δυσκολίες της τοπικής αυτοδιοίκησης οδήγησε στην αύξηση συμμετοχής ιδιωτικών φορέων στην απογευματινή φροντίδα των μαθητών.

Από το 2002 το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη συνεργασία με δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς κοινωνικής πρόνοιας: την Εκκλησία, Ενώσεις γονέων, αθλητικούς ομίλους, πολιτιστικούς συλλόγους κ.ά. οι οποίοι όλο και προσφέρουν δραστηριότητες επί πληρωμή. Σήμερα εφαρμόζεται ένα πιλοτικό πρόγραμμα σε σχολεία με διδασκαλία και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (project "MUKAVA") με διάρκεια από τις 8:00-16:00. Υπεύθυνος για τις δραστηριότητες είναι ο διευθυντής του σχολείου ενώ οι δάσκαλοι που συμμετέχουν αμείβονται επιπλέον (ό.π.: 105).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το γαλλικό. Η Ισπανία διαθέτει καθημερινά ολοήμερο πρόγραμμα (9:00-13:00 ή 12:00 και 15:00-17:00 ή 18:00). Τα μεσημβρινά διαλείμματα έχουν μεγάλη διάρκεια και για όσους μαθητές παραμένουν στο σχολείο προβλέπεται μεσημεριανό γεύμα το οποίο παρέχεται δωρεάν σε μαθητές χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (ό.π.: 105). Κατά τη διάρκεια του ενδιάμεσου διαλείμματος δεν υπάρχει πάντα η δυνατότητα επίβλεψης των παιδιών (Αγγελοπούλου, 2005: 87). Υπάρχουν επίσης πολλά ιδιωτικά σχολεία με φορέα την εκκλησία που παρέχουν στους μαθητές δυνατότητες για ποικίλες δραστηριότητες εκτός κανονικού προγράμματος (Μπουζάκης, 1995: 39). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έλλειψη επαρκών χώρων και απαραίτητου προσωπικού και μια τάση για κατάργηση του απογευματινού προγράμματος λόγω της επιβάρυνσης των δασκάλων (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007: 106).

Άλλες χώρες της Ευρώπης έχουν παράδοση στο ημιημερήσιο σχολείο.

Στη Δανία το υποχρεωτικό πρόγραμμα τελειώνει στις 14:00. Τη φροντίδα και την επίβλεψη των παιδιών πριν και μετά το σχολείο αναλαμβάνουν τα Κέντρα Ελεύθερου Χρόνου, που λειτουργούν από τις 7:00-17:00. Στον τομέα της προσφοράς προγραμμάτων πριν ή μετά το υποχρεωτικό σχολικό πρόγραμμα επιχειρείται συνεργασία σχολικών και εξωσχολικών παραγόντων όπως οι δημοτικές αρχές ενώ επιδιώκεται και η συμμετοχή και συνεργασία των γονέων (Ανδρέου, 2003:3 και Μπουζάκης, 1995: 38). Από τη δεκαετία του '90 γίνονται προσπάθειες για άνοιγμα του σχολείου και συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή και το ημιημερήσιο σχολείο μετεξελίσσεται σε ολοήμερο πρόγραμμα που λειτουργεί σε εθελοντική βάση. Με έξοδα των γονέων έχουν δημιουργηθεί εντός των σχολείων «τα club ελεύθερου χρόνου» όπου στην επίβλεψη των παιδιών συμμετέχουν εξειδικευμένο προσωπικό, γονείς ή φοιτητές (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007: 107).

Στη Γερμανία τα ολοήμερα σχολεία παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους μιας και καθένα από τα 16 κρατίδια μπορεί να εφαρμόζει τη δική του εκπαιδευτική πολιτική. Παραδοσιακά η φύλαξη των παιδιών λαμβάνει χώρα σε παιδικούς σταθμούς, οι οποίοι όμως δε συνεργάζονται με το σχολείο και θεωρούνται ως λύση ανάγκης. Τα τελευταία όμως χρόνια παρατηρείται μεγάλη ζήτηση εκ μέρους των γονέων για ολοήμερα σχολεία με ποσοστό που έχει ανέλθει στο 56% (τα ποσοστά είναι ακόμα μεγαλύτερα για γονείς με παιδιά στο δημοτικό. Με στοιχεία του 2004 το 9,6% των σχολείων λειτουργούσαν ως ολοήμερα (5,5% λειτουργούν ως ενσωματωμένα μοντέλα, 3% ως ανοιχτά ολοήμερα και 1% ως μερικά ενσωματωμένα).

Τα ενσωματωμένα μοντέλα λειτουργούν υποχρεωτικά για όλα τα παιδιά του σχολείου 3 τουλάχιστον μέρες της βδομάδας επί 7 ώρες. Τα μερικώς ενσωματωμένα έχουν προαιρετικό χαρακτήρα για παιδιά που έχουν δηλώσει ότι το επιθυμούν ενώ στα ανοιχτά ολοήμερα οι μαθητές υποχρεούνται να φοιτήσουν τη μισή σχολική χρονιά. Μετά τα δυσμενή για τη Γερμανία αποτελέσματα της έρευνας του ΟΟΣΑ το 2000, η επέκταση του ολοήμερου σχολείου θεωρήθηκε ως τρόπος για να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση (Αγγελοπούλου, 2005: 88). Στα πλαίσια της ομοσπονδιακής εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται ένα μεγάλο επενδυτικό πρόγραμμα: μέλλον, εκπαίδευση, φροντίδα, στα πλαίσια το οποίο πρόκειται να ιδρυθούν 5000 ολοήμερα σχολεία (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007: 107).

Στην Ιταλία τα σχολεία άρχισαν να λειτουργούν ως ολοήμερα τις τελευταίες δεκαετίες, καλύπτοντας τις ανάγκες του 20% του μαθητικού πληθυσμού. Το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα είναι προαιρετικό και περιλαμβάνει ενισχυτική διδασκαλία και αθλητικές δραστηριότητες. Εκτός του ολοήμερου δεν υπάρχουν άλλες δυνατότητες επίβλεψης και φροντίδας των μαθητών τις ώρες αυτές. Η ευθύνη για την ενισχυτική διδασκαλία που προσφέρεται κατά τις απογευματινές ώρες, καθώς και για τις αθλητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες παραμένει στην αρμοδιότητα των δασκάλων (Μπουζάκης, 1995: 88). Επίσης δεν υπάρχει ενιαία μορφή ολοήμερου σχολείου γιατί οι μορφές του ποικίλλουν από περιφέρεια σε περιφέρεια. Ο πιο

διαδεδομένος τύπος είναι το ανοιχτό ολοήμερο το οποίο είναι προαιρετικό (2-3 φορές τη βδομάδα από τις 8:30-12:30 και από 14:00-16:30).

Βασικό κριτήριο για την ίδρυση ενός ολοήμερου σχολείου είναι ο εξοπλισμός και οι διαθέσιμοι χώροι. Με πρωτοβουλία των τοπικών αρχών σε πολλές περιπτώσεις παρέχεται η δυνατότητα φύλαξης των μαθητών πριν και μετά την έναρξη των μαθημάτων και κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος ενώ οι γονείς είναι εκείνοι που παίζουν το βασικότερο ρόλο στο σχεδιασμό και την οργάνωση του σχολικού προγράμματος. Τα ιδιαίτερα μαθήματα καθώς και τα φροντιστήρια δεν είναι διαδεδομένα (Θωϊδης, Χανιωτάκης, 2007: 108).

Στην Ελβετία στο δημόσιο σχολείο η διδασκαλία κατανέμεται στις πρωινές και απογευματινές ώρες. Δεν προβλέπεται όμως μεσημβρινή φροντίδα και έτσι οι μαθητές τις περισσότερες φορές επιστρέφουν στο σπίτι το χρονικό αυτό διάστημα. Εξάιρεση αποτελούν ορισμένα σχολεία που παρέχουν οργανωμένη φροντίδα στο μεσημβρινό διάλειμμα με βοήθεια στις σχολικές εργασίες ή δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (ό.π.: 108).

Έπειτα από τη συνοπτική παρουσίαση των Ολοήμερων σε διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες διακρίνουμε δύο μοντέλα σύμφωνα με τα οποία οργανώνεται η επίβλεψη και φροντίδα των μαθητών κατά τις ώρες του προαιρετικού σχολικού προγράμματος: Το «σχολικό μοντέλο» και το «οικογενειακό μοντέλο». Κατά το σχολικό μοντέλο μπορούν όλοι οι μαθητές του σχολείου να συμμετάσχουν δωρεάν στο πρόγραμμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο λειτουργούν τα σχολεία στην Ιταλία, στην πρώην Ανατολική Γερμανία. Κατά το οικογενειακό μοντέλο προβλέπεται προαιρετική συμμετοχή των παιδιών με επιβάρυνση των γονέων. Σε αυτό συμμετέχουν εκτός από δασκάλους κοινωνικοί λειτουργοί, επιμελητές και γονείς. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται στη Δανία και σε ορισμένα κρατίδια της Δυτικής Γερμανίας. Γενικά παρατηρείται η τάση τα επιπρόσθετα προγράμματα απασχόλησης και γενικά η διάθεση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών να οργανώνονται σύμφωνα με το οικογενειακό μοντέλο (Αγγελοπούλου, 2005: 90).

Γ) Αγγλία

Παρόλο που η Αγγλία είναι ευρωπαϊκή χώρα, κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθεί ξεχωριστά η περίπτωση των ολοήμερων σχολείων, αφενός γιατί στη Μ. Βρετανία και Ουαλία υπάρχει παράδοση στη λειτουργία Ολοήμερων σχολείων από το 1920, αφετέρου γιατί ένας τύπος «εκτεταμένης λειτουργίας» σχολείου μοιάζει αρκετά με τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία της χώρας μας.

Στο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημά τους το σχολείο θεωρείται «σχολείο της κοινότητας» και χαρακτηρίζεται για την οργανωτική αυτονομία της σχολικής μονάδας γεγονός που συντελεί στη δημιουργία διαφοροποιημένων ολοήμερων προγραμμάτων δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να επιλέγουν με βάση τις ανάγκες τους. Τα σχολεία διαθέτουν και

εξωδιδασκτικό προσωπικό. Τοπικές εκπαιδευτικές αρχές αναλαμβάνουν να προσφέρουν στους μαθητές ζεστό μεσημεριανό γεύμα με προδιαγραφές που καθορίζονται από την κεντρική εξουσία ενώ οι γονείς συμβάλλουν οικονομικά στο κόστος του γεύματος εκτός από τις περιπτώσεις των οικονομικά ασθενέστερων (Θωΐδης, Χανιωτάκης, 2007: 104).

Πολύ διαδεδομένος σε πολλές περιοχές της Μεγάλης Βρετανίας και Ουαλίας ένας τύπος παροχών της κοινότητας τα afterschool clubs (“Out of school care”-Richmond ή “Childminders and Other Childcare”-Cardiff). Μετά τη λήξη των μαθημάτων σύλλογοι ή σωματεία προσφέρουν απογευματινά προγράμματα. Εκεί πηγαίνουν τα παιδιά μετά τις 3:30 με 6:00 μ.μ. Το club μπορεί να είναι στο ίδιο το σχολείο του παιδιού, σε άλλο τοπικό σχολείο ή σε τελείως διαφορετικό χώρο (<http://www.bbc.co.uk/parenting/> retrieved on 8-12-2008). Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν δραστηριότητες που αποσκοπούν στην τόνωση της δημιουργικότητας και τη διασκέδαση. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι ποδόσφαιρο, τένις, κρίκετ, χόκεϋ, μπάντμιντον ή λέσχεις βιβλίου κ.λπ. (<http://workingwithkids.co.uk/afterschool/> retrieved on 8/12/2008). Διατίθενται όμως χώροι για να μπορούν οι μαθητές να πραγματοποιούν τις κατ’ οίκον εργασίες. Τα σωματεία αυτά εξυπηρετούν τους γονείς που λόγω της εργασίας τους δεν μπορούν να παραλάβουν τα παιδιά μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου. Τα σωματεία αναλαμβάνουν να μεταφέρουν τα παιδιά σε περίπτωση που το club βρίσκεται εκτός σχολείου. Λειτουργούν ,δε, με τη συνδρομή της τοπικής εκπαιδευτικής αρχής που μπορεί να τους παρέχει πρόσθετη οικονομική βοήθεια. Οι σύλλογοι στηρίζονται στη βοήθεια εθελοντών από την τοπική κοινότητα όπως γονέων, παππούδων κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου βοηθούν στην οργάνωση των εθελοντών.

Η λειτουργία των προγραμμάτων αυτών ελέγχεται από το «Γραφείο Εκπαιδευτικών Μέτρων» (office of standards in education). Το γραφείο αυτό ελέγχει και επιθεωρεί τις υπηρεσίες που παρέχονται στους μαθητές όλων των ηλικιών σε εβδομαδιαία βάση και συντάσσουν εκθέσεις επιθεώρησης για θέματα περίθαλψης, εκπαίδευσης τα οποία διαθέτουν σε ειδική ιστοσελίδα (<http://www.ofsted.gov.uk>). Απαραίτητη προϋπόθεση για την λειτουργία των σωματείων ή των συλλόγων αυτών είναι να είναι εγγεγραμμένα στα μητρώα του Γραφείου Εκπαιδευτικών Μέτρων.

Οι εκθέσεις του Γραφείου Εκπαιδευτικών Μέτρων, σύμφωνα με σχετικό άρθρο της A. Smith (Smith, A., : 26 July 2006, 23.50 BST Guardian) εξυμνούν τα after school clubs γιατί θεωρούν ότι βοηθούν τα παιδιά να χαλαρώσουν και να ανταπεξέλθουν καλύτερα στις σχολικές τους υποχρεώσεις, δίνουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και καλύτερη προσέγγιση της μάθησης και Δημιουργούν καλύτερες σχέσεις με τους συνομήλικους. Βέβαια δεν έχει γίνει κάποια επίσημη έρευνα για τα σχολεία αυτά. Ο αντίλογος όμως που υπάρχει είναι ότι αν τα σχολεία αυτά δεν έχουν άρτια οργάνωση ενδεχομένων να κατανατούν απλώς πάρκινγκ παιδιών.

Σε κείμενα διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων όπως το Ofsted (Office of Standards in Education) αλλά και του ίδιου του Υπουργείου Παιδείας και Δεξιότητων (Department for Education and Skills), μετά το 1999 στη Σκωτία και μετά το 2002 στην υπόλοιπη χώρα κάνουν την εμφάνισή τους τα «εκτεταμένα σχολεία» ή «σχολεία εκτεταμένης λειτουργίας»(extended schools). Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας και Δεξιότητων (DfES), εκτεταμένα σχολεία είναι αυτά που παρέχουν μια σειρά από δραστηριότητες και υπηρεσίες πέρα από το σχολικό ωράριο με στόχο να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών, των οικογενειών τους αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (Smith, MK, 2004, 2005: from www.infed.org, retrieved on 23/8/2012).

Σύμφωνα με τον Smith, η ιδέα της «εκτεταμένης εκπαίδευσης» έχει άμεσες ρίζες στην ανάπτυξη «της εκπαίδευσης εκτεταμένων υπηρεσιών» (full-service schooling) που εφαρμόστηκε στις ΗΠΑ για πολλά χρόνια. Εκτός από τη συνηθισμένη διδασκαλία, στα σχολεία αυτά εφαρμόζονται μια σειρά από δραστηριότητες. Κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα στα σχολεία αυτά περιλαμβάνονταν υπηρεσίες πρόνοιας (υγεία και καθαριότητα) καθώς και διάφορα αθλήματα και δραστηριότητες για τη νεολαία. Μια από τις πιο γνωστές εκφράσεις αυτού του είδους σχολείου, υπήρξε το «κίνημα των σχολικών κοινοτήτων» που αναπτύχθηκε κυρίως στο Μίσιγκαν στα μέσα της δεκαετίας του 1930.

O J. Dryfoos (Dryfoos, J, 1994:142) σχολιάζοντας την εκπαίδευση πλήρους υπηρεσιών (full-service schooling) στις ΗΠΑ υποστηρίζει ότι η αρχική ιδέα ήταν ότι το σχολείο πρέπει να λειτουργεί ως κέντρο παροχής κοινωνικών υπηρεσιών. Αυτό σημαίνει ότι διατίθεται το σχολικό κτίριο για να προσφέρονται υπηρεσίες από φορείς εκτός κοινότητας, σε συνδυασμό με το προσωπικό του σχολείου. Ένα πλήρως εξοπλισμένο σχολείο ενσωματώνει εκπαιδευτικές, ιατρικές και κοινωνικές υπηρεσίες που θα καλύπτουν τια ανάγκες των παιδιών, των νέων και των οικογενειών τους.

Σύμφωνα με τον Smith, στην Αγγλία, οι πολιτικές για τα «εκτεταμένα σχολεία» χρονολογούνται από το 1998 με βάση μια έκθεση της Μονάδας Κοινωνικού Αποκλεισμού (Social Exclusion Unit) η οποία είχε δείξει σημαντικά χαμηλότερη επίδοση σε μειονεκτούσες κοινότητες. Η εμφάνιση των «κοινοτικών σχολείων» στη Σκωτία, που αντλούσαν στοιχεία από το πλήρως εξοπλισμένο μοντέλο σχολείου, προσέελκυσε το ενδιαφέρον του Υπουργείου Παιδείας και Δεξιότητων σχετικά με τις δυνατότητες που σκιαγραφούνται αυτού που περιγράφεται ως «εκτεταμένη εκπαίδευση» (extended schooling). Το 2002, λοιπόν, το Υπουργείο Παιδείας και Δεξιότητων άρχισε να προωθεί ενεργά τα «εκτεταμένα σχολεία»(extended schools). Αρχικά πραγματοποιήθηκαν κάποια projects που επιδείκνυαν την ιδέα και στη συνέχεια δόθηκε χορηγία σε 25 τοπικών εκπαιδευτικών αρχών για να αναπτύξουν πιλοτικά projects για εκτεταμένα σχολεία. Κάθε πιλοτικό project ήταν ελεύθερο καθορίσει το επίκεντρο των ενδιαφερόντων ενθαρρύνοντας πρωτοβουλίες που θα οδηγούσαν σε σχολεία ανοιχτά στους μαθητές, τις οικογένειες τους και την ευρύτερη κοινότητα και πέρα από τη

διάρκεια της σχολικής μέρας, πριν και μετά τις ώρες του σχολείου, τα Σαββατοκύριακα, κατά τη διάρκεια των διακοπών. Επίσης ενθαρρύνονταν δραστηριότητες για τις ευπαθείς ομάδες σε περιοχές που τις στερούνται, προωθείται η συνοχή της κοινότητας και η ανανέωση της γειτονιάς. Το μοντέλο, δηλαδή, αυτό προσομοιάζει με αυτό που σε επόμενη ενότητα θα αναφερθεί ως στόχος του ελληνικού ολοήμερου σχολείου, το «*άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία*».

Στην τελική έκθεση αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε το 2007 (Cummings, C, Dyson, A et al., 2007: 2-4), αναφέρεται ότι τα περισσότερα “full services extended schools” βρίσκονταν σε μειονεκτούσες περιοχές και το πρώτο έτος τα προγράμματά τους είχαν ως επίκεντρο τη βελτίωση των συμπεριφορών. Μέχρι το τέλος του πιλοτικού αυτού προγράμματος είχαν συμμετάσχει 138 σχολεία μαζί με άλλα 10 που χρηματοδοτούσε το Λονδίνο.

Βασικό εύρημα της έρευνας ήταν η ποικιλομορφία που παρουσίασαν τα σχολεία ως προς το σχεδιασμό των προγραμμάτων τους εφόσον το καθένα είχε διαφορετικές καταστάσεις να αντιμετωπίσει. Υπήρχαν όμως και ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά όπως η κοινή εστίαση στα στοιχεία εκείνα που εμποδίζουν τη μάθηση, στα οικογενειακά ή προβλήματα της κοινότητας, στην ανάπτυξη πρόσθετου προσωπικού και στη δημιουργία εταιρικών σχέσεων καθώς και στο χειρισμό πολλαπλών πηγών χρηματοδότησης για την υποστηριχθούν τα προγράμματα.

Η πρωτοβουλία αυτή έτυχε θετικής αποδοχής από τα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε και τα οποία παρήγαγαν θετικά αποτελέσματα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τόσο των οικογενειών όσο και των κατοίκων της τοπικής κοινωνίας. Επίσης παρουσιάστηκε βελτίωση της επίδοσης των μαθητών αλλά και θετικά αποτελέσματα γενικότερα για τους μαθητές χωρίς απαραίτητα να μεταφράζονται άνοδο της σχολικής επίδοσης.

Δυσκολίες παρουσιάστηκαν στην εταιρική σχέση μεταξύ των εμπλεκόμενων σχολείου, εξωτερικών συνεργατών, εταιριών κ.λπ., που παρέμεινε προβληματική μέχρι και το τελικό στάδιο αξιολόγησης, καθώς και σε θέματα βιωσιμότητας του προγράμματος (σταθερότητα χρηματοδότησης). Σύμφωνα με τον Smith (Smith, MK, 2004, 2005: from www.infed.org, retrieved on 23/8/2012) η παροχή των βασικών υπηρεσιών στα σχολεία αυτά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αναδιαμόρφωση του εργατικού δυναμικού και τη συνεργασία με μια σειρά από υπηρεσίες ιδιωτικών φορέων και εθελοντικών οργανώσεων. Τα σχολεία αυτά θέτουν ειδικά προβλήματα διαχείρισης του εύρους των υπηρεσιών που προσφέρονται από εξωσχολικούς φορείς. Επίσης ένας παράγοντας που δρα ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα των σχολείων αυτών είναι η αποσύνδεσή τους από τις τοπικές κοινότητες και γειτονιές ως αποτέλεσμα των πολιτικών της κυβέρνησης. Και ενώ τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διατηρούν αρκετά τον τοπικό μαθητικό τους πληθυσμό δε συμβαίνει το ίδιο στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε υποβαθμισμένες περιοχές τα σχολεία της

κοινότητας χάνουν μεγάλο μέρος των μαθητών οι οποίοι μετακινούνται σε άλλες περιοχές εξαιτίας του δικαιώματος «επιλογής σχολείου» που δίνει το νόμος στους γονείς.

Σύμφωνα με την έκθεση αξιολόγησης (Cummings, C, Dyson, A et al., 2007: 2-4) η επιτυχία των “full services extended schools” βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στο δυναμισμό των διευθυντών. Οι δυναμική ηγεσία ήταν εκείνη που μπορούσε να διαγνώσει τις προτεραιότητες και να πράξει ανάλογα με το συμφέρον των οικογενειών, των μαθητών και της κοινότητας, Αναζητούσε ενεργά χρηματοδότηση και τις κατάλληλες συνεργασίες με εξωσχολικούς παράγοντες. Στην αντίθετη περίπτωση, όπου δηλαδή δεν υπήρχε δυναμική ηγεσία σε μεμονωμένα σχολεία, υπήρχε μεγαλύτερη συμμετοχή εταίρων πέρα από το σχολείο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην αποτελεσματικότητα της καινοτόμου πρωτοβουλίας των “full services extended schools” στην αγγλική εκπαίδευση, φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικός.

Ένα αξιοσημείωτο θέμα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων «εκτεταμένων υπηρεσιών», που αφορά στο αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα του Ηνωμένου Βασιλείου, είναι η μεγάλη συμμετοχή εξωσχολικών παραγόντων που κάθε σχολείο επιλέγει και διαχειρίζεται σαν αυτόνομος οργανισμός. Γι’ αυτό το λόγο εμφανίζεται η μεγάλη αυτή ποικιλία δράσεων από σχολείο σε σχολείο.

Ο Ruth Bradbury σε σχετικό του άρθρο σε ιστότοπο με εκπαιδευτικά θέματα (Ruth Bradbury, <http://www.teachingexpertise.com/articles/making-extended-schools-work-2386>, retrieved on 23/8/2012) δίνει συμβουλές στα σχολεία που επιθυμούν να παρέχουν το εκτεταμένο πρόγραμμα, περιγράφοντας τα πρώτα βήματα που πρέπει να κάνουν. Ενημερώνει λοιπόν ότι η ανάπτυξη ενός τέτοιου τύπου σχολείου έχει πολλές ομοιότητες με τη σύσταση μιας νέας επιχείρησης και ως εκ τούτου πρέπει να διεξαχθεί μια έρευνα αγοράς πριν «προσφερθεί το προϊόν στους πελάτες». Ενημερώνει επίσης ότι είναι σημαντικό να εξασφαλιστούν οι απαραίτητες συνεργασίες με εθελοντικές ή φιλανθρωπικές ομάδες οι οποίες είναι πρόθυμες να χρηματοδοτήσουν το πρόγραμμα αρκεί να πληροί τα δικά τους κριτήρια και στόχους.

Σε ότι αφορά τη χρηματοδότηση των σχολείων αυτών, σύμφωνα με τον Smith (Smith, MK, 2004, 2005: from www.infed.org, retrieved on 23/8/2012), από το κράτος δόθηκε το ποσό των 680 εκατομμυρίων λιρών για το διάστημα 2005-2008 όπου τα 250 εκατομμύρια πήγαιναν κατευθείαν στα σχολεία ενώ το 430 στις τοπικές αρχές. Τα ποσά αυτά, βεβαίως, δεν ήταν αρκετά για το λόγο αυτό ενθαρρύνονται τα σχολεία να χρεώνουν τους γονείς (DfES 2005b: 27). Για τους γονείς της εργατικής τάξης υπάρχει το σχέδιο να εκπίπτει το ποσό από τους φόρους. Σε υποβαθμισμένες περιοχές όπου ο κόσμος δεν έχει χρήματα για να πληρώσει για τις πρόσθετες υπηρεσίες, φαίνεται ότι ορισμένες μόνο ομάδες μόνο έχουν πρόσβαση στις υπηρεσίες αυτές έτσι ώστε να απολαμβάνουν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Στα συμπεράσματα του άρθρου του ο Smith αναδεικνύει ένα επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό των σχολείων αυτών, τη στελέχωσή τους με «ανεπίσημους διδάσκοντες» (informal educators) οι οποίοι αναλαμβάνουν δραστηριότητες χωρίς να έχουν επίσημα πτυχία ειδικότητας. Το στοιχείο αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, πολλές φορές εκπονούν προγράμματα τα οποία δε σχεδίαζαν οι ίδιοι με βάση τις ανάγκες των μαθητών αλλά τα έβρισκαν ως «έτοιμα πακέτα». Τα πακέτα αυτά δεν είχαν τους κατάλληλους στόχους και κατά συνέπεια χανόταν η επαφή των μαθητών με τους στόχους των επίσημων αναλυτικών προγραμμάτων.

Αν θεωρήσουμε ότι τα «σχολεία εκτεταμένων υπηρεσιών» προσιδιάζουν με τα ελληνικά πιλοτικά ολοήμερα σχολεία είναι απαραίτητο να εντοπίσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των σχολείων αυτών του Ηνωμένου Βασιλείου που τα διαφοροποιούν από τα αντίστοιχα σχολεία στην Ελλάδα:

- Τα εκτεταμένα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου εφαρμόζονται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση
- Χρηματοδοτούνται σε ένα μεγάλο μέρος τους από επιχειρήσεις ή εξωσχολικούς φορείς
- Λειτουργούν με τους όρους μιας επιχείρησης
- Χρεώνονται και οι γονείς για τις δραστηριότητες
- Το κάθε σχολείο αναλαμβάνει να βρει τους δικούς τους χορηγούς και καταστρώνει το δικό του πρόγραμμα δραστηριοτήτων
- Οι δραστηριότητες δεν είναι για όλους τους μαθητές εφόσον σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς αδυνατούν να πληρώσουν
- Τα σχολεία μπορούν να στελεχωθούν και από διδάσκοντες που δεν έχουν τα τυπικά προσόντα και επίσημα πτυχία για να διδάξουν συγκεκριμένα αντικείμενα.

3.1.1. Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες:

Μία αδόκιμη σύγκριση

Στα ολοήμερα σχολεία πολλών ευρωπαϊκών χωρών, όπως προαναφέρθηκε, στις εξωδιδασκτικές ώρες εκτός από τους εκπαιδευτικούς εμπλέκονται και κοινωνικοί παιδαγωγοί, εμπυρωτές, σχολικοί ψυχολόγοι κ.ά. Επικουρικό ρόλο αναλαμβάνουν επίσης άτομα που υπηρετούν πολιτική θητεία αλλά και καλλιτέχνες ή τεχνίτες από την τοπική κοινωνία, ενώ συχνά εμπλέκονται και γονείς των μαθητών σε εθελοντική βάση. Ορισμένες μάλιστα από τις ειδικότητες χρηματοδοτούνται πολλές φορές από τις τοπικές κοινότητες ή από άλλους φορείς όπως είναι η εκκλησία, ιδρύματα υποτροφιών ή και σε πολλές περιπτώσεις από τους γονείς (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωίδης, 2002: 198).

Η απουσία των παραπάνω ειδικοτήτων στην Ελλάδα, λόγω χαμηλών δαπανών του κράτους για την παιδεία, δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να επιλύσουν θέματα συμπεριφορών ή μαθησιακά παιδιών που χρήζουν ειδικής φροντίδας τα οποία δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητά τους. Το γραφειοκρατικό σύστημα τους παραπέμπει σε διαδικασίες αναζήτησης άλλων φορέων η συνεργασία με τους οποίους δημιουργεί μεγαλύτερα προβλήματα από αυτά που καλείται να επιλύσει. Το συγκεντρωτικό, δε, εκπαιδευτικό μας σύστημα λειτουργεί ομοιόμορφα και δεν αφήνει περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών, πέρα των προκαθορισμένων, όπως η δράση των σχολικών επιτροπών, από την τοπική κοινωνία.

Ο ρόλος των ελλήνων εκπαιδευτικών που συχνά πάσχει από έλλειψη πρωτοβουλιών, (έκθεση ΟΟΣΑ παράγραφος 63) «εγκλωβίζεται» σε προβλήματα που εμποδίζουν τη σωστή οργάνωση και εφαρμογή του εκπαιδευτικού του έργου ενώ δεν υποβοηθείται ούτε από την επιμόρφωση την οποία όπου και όποτε γίνεται οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζουν ως ελλιπή και πρόχειρη, όπως αναφέρθηκε στο 2^ο κεφάλαιο στην ενότητα με τίτλο «*Τα ελλείμματα του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ*».

Ούτε όμως οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων μπορούν να συνδράμουν στο έργο των εκπαιδευτικών γιατί ασχολούνται κυρίως με τυπικά διαχειριστικά θέματα της καθημερινότητας, αλλάζουν κλειδαριές με δικά τους εργαλεία, διαχειρίζονται τις διενέξεις των εκπαιδευτικών ή των γονέων. Λειτουργούν δηλαδή ως «πυροσβέστες» και στην καλύτερη περίπτωση κρατούν κάποιες ισορροπίες. Πολύ σπάνια οι διευθυντές φέρνουν νέες ιδέες για την ανανέωση του σχολείου ή αναπτύσσουν δραστηριότητες που προβάλλουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία και δίνουν κύρος στο δάσκαλο (Πυργιωτάκης, 2002: 208). Το κάθε λογής πρόβλημα από την έλλειψη κιμωλίας μέχρι βλάβες στα καλοριφέρ περνά από τον έλεγχο του διευθυντή που καλείται να δώσει άμεσα λύσεις. Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η επιτόπια παρακολούθηση του έργου του διευθυντή κατέδειξε ότι το βάρος και το πλήθος των ευθυνών του τον κάνουν ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και επιζητεί από τους πάντες να τον ενημερώνουν για το κάθε θέμα που προκύπτει στη σχολική μονάδα ([http://www.pi-schools.gr / download/programs/erevnes](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes)).

Επίσης, σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εντάσσονται νέα γνωστικά αντικείμενα που άπτονται του ολοήμερου ή δημιουργείται ένα επιπλέον χρονικό διάστημα ενός εξαμήνου, στο οποίο μπορούν όσοι θέλουν να αποκτήσουν ειδικευση στην Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και στην θεωρία και πράξη του Ολοήμερου Σχολείου. Η εξειδίκευση αυτή λειτουργεί και ως επιμόρφωση για προσωπικό άλλων ειδικοτήτων που εργάζονται ή πρόκειται να εργαστούν σε Ολοήμερα Σχολεία.

Στη χώρα μας τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν προσφέρουν καμία εξειδίκευση ή έστω γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την εργασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ολοήμερα σχολεία (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωίδης, 2002: 200-201). Σε έρευνα που

πραγματοποιήθηκε το 2004 σε Πιλοτικό Ολοήμερο και Ολοήμερα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου, διαπιστώθηκε από συζητήσεις με φοιτητές σε Παιδαγωγικά Τμήματα ότι αγνοούν τη δομή και το περιεχόμενο του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου και ότι όταν επισκέπτονται τα Δημοτικά Σχολεία για να πραγματοποιήσουν την πρακτική τους έρχονται σε επαφή μόνο με την πρωινή ζώνη (Χονδροζουμάκη, 2008: 131).

Η πιο σημαντική διαφορά (εκτός της επέκτασης και καθιέρωσης του θεσμού σε κάποιες χώρες) αφορά το ποσοστό φοίτησης των παιδιών στο ολοήμερο σχολείο, το οποίο εγγίζει και ξεπερνά κατά πολύ τα όρια του 50% σε κάποιες χώρες όπως το 91,4%, στη Σουηδία στο 96,6%, στην Τσεχία το 71,4%, στη Νορβηγία το 66,4% και στην Ιταλία το 53,5%. Το ελληνικό Ολοήμερο Σχολείο ακολουθεί ως ουραγός σε επίπεδο υποδομών, χρηματοδότησης όσο και μαθητικής συμμετοχής και φοίτησης (Κυριακοπούλου, 2006: 116).

Όπως αναφέρθηκε και στο 1^ο κεφάλαιο, με βάση την Cros, υπάρχουν πολλές διαφορές σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι κυβερνήσεις τις καινοτομίες. Είναι δύσκολο λοιπόν να γίνονται συγκρίσεις εξαιτίας των διαφορών στη γλώσσα, την κουλτούρα και την ιστορία τους (Cros, 1999: 63).

Το «Ολοήμερο σχολείο», που αποκαλείται καινοτόμος θεσμός για την ελληνική εκπαίδευση, νοηματοδοτείται διαφορετικά σε κάθε χώρα και καλύπτει διαφορετικές κοινωνικές ανάγκες. Εκπορεύεται, δε, κατά βάση από αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και λειτουργεί με μεγάλη συμμετοχή των γονέων, της τοπικής κοινωνίας ή κοινότητας στις άλλες χώρες. Η χώρα μας κατέχει τις τελευταίες θέσεις σε επίπεδο χρηματοδότησης της Παιδείας και το εκπαιδευτικό μας σύστημα μαστίζεται από συγκεντρωτισμό και άλλες δυσλειτουργίες. Για τους παραπάνω λόγους κρίνουμε αδόκιμη και άνευ νοήματος τη συγκριτική μελέτη της ελληνικής περίπτωσης του Ολοήμερου Σχολείου με άλλες διεθνείς ή ευρωπαϊκές

3.2. Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα

3.2.1. Το Ολοήμερο Σχολείο ως κοινωνική και εκπαιδευτική αναγκαιότητα

3.2.1.1. Σύγχρονες Κοινωνικές εξελίξεις

Η φιλοσοφία του Ολοήμερου σχολείου καθώς και η αναγκαιότητά του για τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο μέσα από την ανάλυση των κοινωνικών δεδομένων της παγκόσμιας κοινότητας που μοιραία διαπερνούν την ελληνική κοινωνία. Από την άλλη πλευρά τόσο οι επιδράσεις των κοινωνικών φαινομένων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα όσο και τα αδύνατα εγγενή χαρακτηριστικά που μέχρι σήμερα τη διακρίνουν, δημιουργούν τα κενά εκείνα που προετοιμάζουν το έδαφος για να γεννηθεί και να

«περπατήσει» ο νέος αυτός θεσμός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ως σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις θεωρούνται οι εξής:

A) Στις μέρες μας γίνεται λόγος για την παγκοσμιοποίηση. Οδηγούμαστε σε μια μορφή υπέρβασης του εθνικού κράτους το οποίο δε θα είναι εύκολο να επιβιώσει έξω από μεγάλους υπερ-κρατικούς συνασπισμούς και υπερεθνικά μορφώματα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό χαλαρώνουν τα σύνορα, μειώνεται ο έλεγχος της επικοινωνίας, πραγματοποιείται μετατόπιση από τα κλειστά στα ανοικτά σύνορα. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο, με το διαδίκτυο, έχουν εκμηδενίσει τις αποστάσεις και συνδράμουν στην τάση αυτή (Πυργιωτάκης, 2002: 23). Μέσα σε αυτή τη διαδικασία εμπειρεύεται η ομογενοποίηση που επιβάλλει στην ανθρωπότητα απώλεια της διαφορετικότητας και των εκφάνσεών της όπως ο πολιτισμός, τα ήθη και τα έθιμα, οι ιδέες, οι γλώσσες και οι θρησκείες (Σακκάς, 2005: 163).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, εμπλεκόμενη στις απαιτήσεις των καιρών, καλείται να διαμορφώσει στο μέτρο του δυνατού, τον πολίτη του μέλλοντος που είναι αναγκασμένος να ζήσει σε μια μεταβαλλόμενη πολυπολιτισμική κοινωνία στην οποία ένα από τα σημαντικότερα ίσως χαρακτηριστικά του πρέπει να είναι η προσαρμοστικότητα. Προσαρμοστικότητα χρειάζεται και το σχολείο, για να παρακολουθεί τις αλλαγές που συμβαίνουν και να διαφοροποιεί τα προγράμματα του χωρίς να πάψει να επιδιώκει την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους αλλά και διατηρήσει την επαφή τους με την παράδοση και τον πολιτισμό και τις πανανθρώπινες αξίες (Σακκάς, ό.π.:163-164).

«Το γεγονός αυτό θέτει νέους όρους και νέες προϋποθέσεις για τη λειτουργία του σχολείου, το οποίο οφείλει να συνδεθεί με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια κοινότητα, να συνδυάσει στα προγράμματά του το «Εθνικό» με το Διεθνές», το «ημέτερο» με το «αλλότριο», το «παραδοσιακό» με το «νεωτερικό». Από τις παραπάνω εξελίξεις δεν μπορεί να διαφύγει η χώρα μας η οποία καλείται να λειτουργήσει σε τρία επίπεδα: το εθνικό, το Ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο. Χωρίς να απολέσει τα εθνικά της χαρακτηριστικά πρέπει να διασυνδεθεί με την Ευρωπαϊκή Ένωση όπου οφείλει όχι μόνο να πάρει αλλά και να καταθέσει τη δική της συνεισφορά και να συμβάλει με τον τρόπο της στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού γίγνεσθαι (Πυργιωτάκης, 2002: 24).

Η Ελλάδα κατάφερε να δεχθεί χιλιάδες μετανάστες οι οποίοι εντάχθηκαν ικανοποιητικά στο ελληνικό σχολείο (Σακκάς, 2005: 165). Από τη μια μεριά λοιπόν το ελληνικό σχολείο οφείλει να διαμορφώνει τον πολίτη εκείνο που είναι ικανός να ενταχθεί ομαλά στην Ε.Ε. και στην παγκόσμια κοινότητα χωρίς να απειλείται από αλλοτρίωση και από την άλλη να διαμορφώσει από αλλοδαπούς μαθητές, αυριανούς πολίτες ενσωματωμένους αλλά όχι αφομοιωμένους στην ελληνική κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2002: 25).

B) Εκτός από την παγκοσμιοποίηση ένα άλλο γνώρισμα της σύγχρονης κοινωνίας είναι η υπερπαραγωγή και συσσώρευση νέας γνώσης. Ο άνθρωπος της μεταβιομηχανικής εποχής θα

χρειαστεί διαφορετική παιδεία από εκείνη που γνώρισε σε όλο τον 20^ο αιώνα. Οι ανθρώπινες γνώσεις δεκαπλασιάζονται και κάθε δέκα χρόνια το 80% των γνώσεων αυτών απαξιώνονται και αχρηστεύονται. Ο σύγχρονος άνθρωπος θα αναγκαστεί να αλλάζει πολλά επαγγέλματα κατά τη διάρκεια της ζωής του και σε όλο αυτό το διάστημα θα καθίσει πολλές φορές στα θρανία προκειμένου να ανανεώνει τις γνώσεις του.

Το σχολείο λοιπόν οφείλει να εφοδιάζει τους μαθητές του με διαφορετικές ικανότητες για να κρατά τους αυριανούς πολίτες σε διαρκή εγρήγορση. Η αποστολή του λοιπόν δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων για τις ανάγκες της ανταγωνιστικής αγοράς αλλά εκτείνεται και στην προσφορά ανθρωπιστικής παιδείας. Λειτουργώντας προς αυτή την κατεύθυνση το σχολείο αποβλέπει στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας για ουσιαστική ενεργή συμμετοχή του πολίτη στα κοινωνικά δρώμενα ώστε να αποφευχθεί η μονομέρεια, από την οποία απειλείται τόσο η επιστήμη όσο και η κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2002: 26).

Γ) Παλαιότερα το σχολείο ήταν η μοναδική σχεδόν πηγή γνώσεων. Αργότερα στο πλαίσιο της ανοιχτής κοινωνίας οι πηγές πληροφοριών πολλαπλασιάστηκαν. Στα πλαίσια αυτά της κοινωνίας της γνώσης το σχολείο σήμερα καλείται να αξιοποιήσει τα νέα δεδομένα που διαμορφώνονται με τις νέες τεχνολογίες που διαμορφώνουν οργανωμένα κέντρα πληροφοριών, τράπεζες δεδομένων οι οποίες είναι προσπελάσιμες μέσω του διαδικτύου. Αφού επεξεργαστεί τις διαφορετικές γνώσεις θα πρέπει να τις συνδέει και να τις ταξινομεί συστηματικά σε ενιαία σύνολα γνώσεων για να μην αφεθεί ο μαθητής αβοήθητος στον κυκεώνα των πληροφοριών. Επίσης οφείλει να αναπτύσσει στο σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη την κριτική σκέψη για το ασφαλές φιλτράρισμα, ταξινόμηση των πληροφοριών από τις οποίες βομβαρδίζεται καθημερινά σε ενιαία σύνολα γνώσεων (Πυργιωτάκης, ό.π.: 27-28).

Δ) Εκτός όμως από τις πρόσφατες μεταβολές του παγκόσμιου κοινωνικού ιστού ριζικές αλλαγές πραγματοποιούνται επίσης στο χώρο της οικογένειας από την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης. Ο μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας σε βιομηχανική ολοκληρώνεται βαθμιαία. Η γυναίκα στην Ελλάδα έχει αναλάβει υπεύθυνο ρόλο στην παραγωγή και στις εξωοικογενειακές ενασχολήσεις γενικότερα (Πυργιωτάκης, ό.π.: 28).

Η εργασία και των δύο γονέων και η απουσία τους από το σπίτι δημιουργεί το πρόβλημα του «ποιος θα ασχοληθεί με τα παιδιά» αφού η γιαγιά έπαψε να είναι μέλος της οικογένειας που αποτελείται αποκλειστικά από τους γονείς και τα παιδιά. Τα παιδιά συνήθως μένουν μόνα στο σπίτι με αποκλειστική συντροφιά την τηλεόραση. Σπάνια έρχονται σε επαφή με τα παιδιά της γειτονιάς αφού τα παιδιά δεν παίζουν πια στο δρόμο. Οι οικογενειακές συναναστροφές με συγγενείς μειώνονται σημαντικά αφού δεν υπάρχει χρόνος λόγω των πιεστικών ρυθμών την καθημερινότητας. Οι οικογένειες επιλέγουν ένα «κλειστό τρόπο ζωής» περιχαρακωμένο στα στενά οικογενειακά πλαίσια. Οι συνθήκες αυτές επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Αγγελούπουλου, 2004: 47).

«Μέσα από αυτές τις συνθήκες επιβάλλεται αναθεώρηση του ρόλου του σχολείου, το οποίο πρέπει να συμπεριλάβει πλέον στα προγράμματά του την παιδαγωγική ευθύνη των μαθητών τις ώρες που οι γονείς απουσιάζουν. Οφείλει, συνεπώς, να διαμορφώνει ένα μορφωσιογόνο περιβάλλον...χωρίς να τυποποιεί τη συμπεριφορά και να τιθασεύει τον αυθορμητισμό του παιδιού και χωρίς να σχολειοποιεί τον ελεύθερο του χρόνο» (Πυργιωτάκης, 2002:29). Το μορφωσιογόνο περιβάλλον του σχολείου επιδρά θεραπευτικά σε περιπτώσεις όπου τα παιδιά υπολείπονται σε κοινωνικοπολιτιστικά ερεθίσματα όπως τα παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και τα παιδιά της επαρχίας. Ο κίνδυνος διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων είναι υπαρκτός από τη συνεχή και ραγδαία αύξηση της πληροφορίας όπου παιδιά από χαμηλό κοινωνικομορφωτικό περιβάλλον μένουν στο περιθώριο του κοινωνικού γίγνεσθαι εφόσον δεν μπορούν να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις της κοινωνίας.

Ε) Ειδικά στη χώρα μας οι αλλαγές που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στην τοπική αυτοδιοίκηση με το σχέδιο «Καποδίστριας» οδήγησαν στην σύμπτυξη των αγροτικών σχολείων. Το μεγαλύτερο πρόβλημα των σχολείων αυτών δεν είναι ο μικρός αριθμός μαθητών και η υποτροφικότητά τους αλλά το γεγονός ότι τα παιδιά ζουν κατά κανόνα σε μη μορφωσιογόνο περιβάλλον, αποστερημένο από πολιτιστικά ερεθίσματα. Ταυτόχρονα δεν υπάρχουν οι δυνατότητες της ιδιωτικής εκπαιδευτικής αγοράς έστω και για τους λίγους που είχαν την άνεση να την εκμεταλλευτούν (Πυργιωτάκης, ό.π.: 29).

Η εκπαίδευση, λοιπόν, διαδραματίζει πολύπλευρο ρόλο που της εκχωρείται από τη σύγχρονη διαφοροποιημένη οικογένεια και την αναγκαιότητα διορθωτικής παρέμβασης για εξίσωση των ανισοτήτων στην αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σακκάς, 2005: 164).

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται ότι ζητείται ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό που λειτουργεί σήμερα για να καλύπτει τις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνικών δεδομένων. Σε επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του ολοήμερου σχολείου που είναι ικανά να ικανοποιήσουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.

3.2.1.2. Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Κριτική θεώρηση

Παρά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των τελευταίων ετών που ανανέωσαν ως ένα βαθμό τη δομή και τη λειτουργία της βαθμίδας αυτής περισσότερο ίσως από τα σχολεία των άλλων βαθμίδων, παρατηρούνται ωστόσο διάφορα ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά (Πυργιωτάκης, 2002: 30-33), όπως:

α) Η ανελαστικότητα του προγράμματος όπου όλα τα μαθήματα είναι υποχρεωτικά και κοινά για όλους τους μαθητές και για ίσο χρόνο διδασκαλίας που οδηγεί σε άλλη αντιμετώπιση παρά τις αποκλίσεις και τις διαφορές στην προσωπικότητα και τα ενδιαφέροντά τους.

β) Η μονομέρεια ακαδημαϊκών μαθημάτων όπου ενώ οι μαθητές παραμένουν στο σχολείο λιγότερες ώρες συγκριτικά με άλλες χώρες δε διδάσκονται λιγότερο τα ακαδημαϊκά μαθήματα όπως γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, γεωγραφία. Αυτό λειτουργεί εις βάρος των υπολοίπων μαθημάτων τα οποία οι μαθητές «αγοράζουν» από την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά (παραπαιδεία). Το σχολείο τελικά είναι χώρος διδασκαλίας «επιστημονικών μαθημάτων» όπου οι μορφές ελεύθερης δράσης και δημιουργικής απασχόλησης περιορίζονται στο ελάχιστο.

γ) Οι διαφορετικές αφετηρίες των παιδιών καθώς και η ανελαστικότητα του προγράμματος το οποίο δεν μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες και στο επίπεδο των μαθητών καθιστούν αναγκαία την αντισταθμιστική εκπαίδευση που θα αμβλύνει τις ανισότητες.

δ) Η απώλεια της εθνικής και πολιτισμικής ομοιογένειας που χαρακτηρίζει τα σχολεία μας καθιστά αναγκαία τη συνεργασία των παιδιών στα μαθητικά θρανία της από την ποιότητα της οποίας θα εξαρτηθεί ο τρόπος που θα συνεργαστούν στην αυριανή κοινωνία.

ε) Το πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών αφού το ωράριο του σχολείου δεν καλύπτει το ωράριο εργασίας των γονέων καμίας σχεδόν επαγγελματικής κατηγορίας.

Μέσα, λοιπόν, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που: δεν ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα, (όπως αναλυτικά περιγράφηκε στο 2^ο κεφάλαιο στην ενότητα «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης»), με μια εκπαιδευτική κουλτούρα προσανατολισμένη στην κλασική παιδεία και τα ακαδημαϊκά μαθήματα και ένα πρόγραμμα ανελαστικό που δεν μπορεί να προσαρμοστεί στο επίπεδο των μαθητών, μένουν ανικανοποίητες μια σειρά από ατομικές ή συλλογικές ανάγκες που προσπαθεί να καλύψει ο μαθητής τον ελεύθερό του χρόνο (Χανιωτάκης, Θωΐδης, 2002: 242).

Ο μαθητής στον ελεύθερό του χρόνο έχει ανάγκη να παίζει, να διασκεδάζει, να ασχολείται με δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ψυχοσωματικές του ανάγκες ή ακόμα και να μην κάνει τίποτα (Χανιωτάκης, Θωΐδης, ό.π. : 242-243). Στο παραδοσιακό σχολείο απουσιάζει η αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο. Οι διαδικασίες απόκτησης ικανοτήτων και γνώσεων που θεωρούνται σημαντικές για τον ελεύθερο χρόνο του μαθητή, είναι υποβαθμισμένες και περιορισμένες στα στενά πλαίσια της γυμναστικής, μουσικής και αισθητικής αγωγής. Εκτός από την αδυναμία του σχολείου να καλύψει τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες του μαθητή, παρουσιάζει αδυναμία στο να καλύψει ικανοποιητικά τις πολυποίκιλες ανάγκες της ελληνικής οικογένειας και συμβάλλει στην άνθιση της παραπαιδείας. Οι γονείς τις απογευματινές ώρες τρέχουν τα παιδιά σε ξένες γλώσσες, μουσική, χορό και άλλες δραστηριότητες με αποτέλεσμα τη σημαντική μείωση του ελεύθερου χρόνου τους (Χανιωτάκης, Θωΐδης, ό.π.: 244). Οι ολέθριες συνέπειες αυτού δεν έχουν συνειδητοποιηθεί από τους γονείς, προφανώς «επειδή δεν μας είναι γνωστή η κατάσταση άλλων χωρών και θεωρούμε ότι το σχολείο είναι μόνο για επιστημονικά μαθήματα», όπως αναφέρει ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης. Επίσης, θεωρεί πως η κατάσταση αυτή δημιουργεί σοβαρή κοινωνική ανισότητα αφού το είδος και η ποιότητα και η ποσότητα της

παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι ανάλογη με την οικονομική δυνατότητα και τη γεωγραφική προέλευση της οικογένειας (Πυργιωτάκης, 2001: 189).

Το σχολείο λοιπόν είτε έμμεσα είτε άμεσα ελαττώνει σημαντικά στον ελεύθερο χρόνο του μαθητή οδηγώντας έτσι στη «σχολειοποίηση» δηλαδή στη μετατροπή του εκτός σχολείου καθημερινότητα, σε ένα «δεύτερο σχολείο» (Χανιωτάκης, Θωίδης, 2002: 245).

3.2.2. Οράματα και προσδοκίες για το «Ολοήμερο σχολείο» από τους σχεδιαστές, τους θεσμοθέτες και τους εκπαιδευτικούς

Από τη μελέτη των κειμένων που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία του θεσμού και των εγκυκλίων που αφορούν στη φιλοσοφία, τους σκοπούς και τους στόχους του, από το 1997 μέχρι σήμερα, παρατηρούμε ότι δεν διαχωρίζονται οι δύο μορφές του Ολοήμερου Σχολείου (Πιλοτικό ή Πειραματικό και «ανοιχτό ολοήμερο»). Όλες οι εγκύκλιοι μετά το 2002 κάνουν λόγο για Ολοήμερο Σχολείο και όχι για σχολεία διευρυμένου ωραρίου όπως παλαιότερα. Αναφέρονται γενικά στον όρο «ολοήμερο σχολείο» σαν να υπάρχει ένας τύπος με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Η κοινωνική αλλά και παιδαγωγική προσφορά του Ολοήμερου Σχολείου είναι κοινή και για τους δύο τύπους παρόλο που στο Πιλοτικό ή Πειραματικό Ολοήμερο Σχολείο αναμορφώνεται όλο το ωρολόγιο πρόγραμμα το οποίο παρακολουθούν υποχρεωτικά όλοι οι μαθητές. Εξάλλου, σύμφωνα με την Ενέργεια 1.2.3. του ΕΠΕΑΕΚ 2 του 3^{ου} ΚΠΣ, στη β' φάση του προγράμματος προβλέπεται η ποσοτική επέκταση των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου σε μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων, οι οποίες θα προσεγγίσουν σταδιακά τις ποιοτικές προδιαγραφές του παραδειγματικού μοντέλου δηλαδή του Πιλοτικού Ολοήμερου (http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_1_2_1_2_3.html¹).

Συνεπώς οι αναλύσεις που επιχειρούνται εν ονόματι του «Ολοήμερου Σχολείου», σε διάφορες πτυχές του θεσμού, στην παρούσα διατριβή, αναφέρονται στην ενιαία φιλοσοφία που διέπει και τις δύο μορφές.

A) Οι οραματιστές:

Η εφαρμογή του «Ολοήμερου Σχολείου», ως όραμα, ενσαρκώνεται στη λειτουργία κυρίως του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου. Η επιστημονική επιτροπή, και κυρίως ο πρόεδρος και εμπνευστής του Ι. Ε. Πυργιωτάκης, σχεδίασαν την οργάνωση και λειτουργία του με την προσδοκία μιας βαθύτερης εσωτερικής αλλαγής του σχολείου γενικότερα. Επιδιώκεται αρχικά η εσωτερική αναδόμηση της σχολικής ζωής και αναδιάταξη του παιδαγωγικού κλίματος και των επικοινωνιακών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα σε συνδυασμό με την ουσιαστική ανανέωση των μεθόδων του ολοήμερου, μέσα από μόνιμη, σταδιακή αλλά και

καθημερινή βελτίωση του σχολείου. Αυτά πραγματοποιούνται μέσα σε ένα περιβάλλον ενός διαφορετικά δομημένου χώρου (Πυργιωτάκης, 2002: 13).

Το 2001, δύο χρόνια μετά τη λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου, ένα βιβλίο με τίτλο: «Ολοήμερο Σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές» δημιουργήθηκε από την επιστημονική επιτροπή, με την επιμέλεια του Ι.Ε. Πυργιωτάκη, προκειμένου να παραδοθεί στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να διαποτίσει τη σκέψη τους με το νέο πνεύμα που διέπει το Ολοήμερο σχολείο και να τους προσανατολίσει σε εκπαιδευτική πράξη που να ανταποκρίνεται στη βαθύτερη αυτή ουσία του σχολείου (Πυργιωτάκης, ό.π.: 13).

Οι σκοποί του Ολοήμερου Σχολείου επιμερίζονται στους παρακάτω παιδαγωγικούς και κοινωνικούς:

Παιδαγωγικοί:

- Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με τη διδασκαλία επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων που παραγκωνίζονται από τη λогια αντίληψη περί σχολείου.
- Επαναπροσδιορισμός της διδακτικής πράξης με ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, που από μετωπικές καταβάλλεται προσπάθεια να γίνουν κυρίως συνεργατικές, διερευνητικές.
- Καλύτερη συνεργασία δασκάλου-μαθητών.
- Διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων.
- Ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολική προετοιμασίας εντός σχολείου

Κοινωνικοί:

- «Περιορισμός της παραπαιδείας και οικονομική ανακούφιση ιδιαίτερα των χαμηλότερων στρωμάτων.
- Περιορισμός της εκπαιδευτικής ανισότητας με προσφορά νέων γνωστικών αντικειμένων και περισσότερη ενίσχυση των αδύνατων μαθητών.
- Κάλυψη αναγκών των εργαζόμενων γονέων.
- Υπεύθυνη και εποικοδομητική επίβλεψη των μαθητών
- Ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και αποδοχή της ετερότητας μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του άλλου.
- Καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού
- Περιορισμός της παιδικής παραβατικότητας,
- Ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 59).

Το Ολοήμερο Σχολείο ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών της υπαίθρου και των εργατικών συνοικιών, περιοχές στις οποίες ως γνωστό τα παιδιά ζουν κατά κανόνα σε περιβάλλον αποστερημένο από πολιτιστικά ερεθίσματα. Με αυτόν τον τρόπο το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να δράσει αντισταθμιστικά καλύπτοντας τα κενά του οικογενειακού περιβάλλοντος (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, ό.π.: 58).

Σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη, Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο ονομάζεται η μορφή εκείνη ανανέωσης του σχολείου που επηρεάζει το χώρο, το χρόνο και το ρόλο του σχολείου έτσι ώστε να ανανεωθούν τα προγράμματα, η ζωή και η δράση του. Με την έννοια αυτή συμπυκνώνει την πιο σοβαρή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Κοινωνικού Κράτους Πρόνοιας στην εκπαίδευση και αν λειτουργήσει σωστά, θα αναδομήσει όχι μόνο το πρόγραμμα και τις μεθόδους εργασίας του σχολείου αλλά και το πρόγραμμα της οικογένειας και το περιεχόμενο της κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 2002: 55).

Μια βασική αρχή επίσης που διέπει το Ολοήμερο Σχολείο είναι το άνοιγμα προς τον περιβάλλοντα χώρο έτσι ώστε να αποκτήσει εγγύτητα προς τη ζωή και να αποφευχθεί η περαιτέρω σχολειοποίηση του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας, ώστε να ενεργοποιηθούν οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου. Σημαντικό ρόλο στον τομέα αυτό παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωίδης: 2002: 197).

«Στη συνέχεια, αφού τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία βρουν το δρόμο τους και επιτύχουν την εσωτερική αναδιάταξη όλου του ενδοσχολικού περιβάλλοντός τους, θα πρέπει να λειτουργήσουν ως μονάδες πολλαπλασιασμού και εξάπλωσης των καινοτομιών που έχουν εισαχθεί και εδραιωθεί στο δικό τους χώρο, με σκοπό, μέσω του ολοήμερου, να οδηγηθούμε σε μια γενικότερη βελτίωση του σχολείου» (Πυργιωτάκης 2002: 39). Δηλαδή η καινοτομία του Ολοήμερου Σχολείου μπορεί να αποτελέσει μια μόνιμη πηγή εκσυγχρονισμού του σχολείου, ένα σημείο αναφοράς για τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 58).

Β) Ο εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής:

Ο υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης σε ομιλία του για την ενημέρωση των σχολικών συμβούλων κατά τη β' φάση επιμόρφωσης το Νοέμβριο του 1998 σχετικά με τα προγράμματα στα «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου», θεωρεί ότι καμία μεταρρύθμιση δεν μπορεί να υλοποιηθεί ικανοποιητικά αν δεν κινητοποιήσει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αφού δεν πρόκειται απλώς για μια αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας ή στην ύλη *«αλλά πρόκειται για μια προσέγγιση της διαλεκτικής σχέσης του δασκάλου με το μαθητή και με την κοινωνία ευρύτερα»* (Αρσένης, 1998: 18).

Ο υπουργός χαρακτηρίζει την τρέχουσα σχολική χρονιά ως την πρώτη χρονιά εφαρμογής των μέτρων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Θεωρεί, δε, το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως το σημαντικότερο θεσμό ανάμεσα σε όλες τις αλλαγές που κομίζει ο νόμος 2525/97. Διαπιστώνει όμως ότι ενώ έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στο θέμα των γενικών εξετάσεων, έχουν λεχθεί πολύ λίγα στοιχεία για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Επισημαίνει επίσης ότι το είχε πει στη βουλή όταν συζητιόταν ο νόμος 2525/97 ότι από όλες τις μεταρρυθμίσεις θα ήθελε προσωπικά να ταυτιστεί με το ολοήμερο σχολείο. Αναφερόμενος στο Ολοήμερο Σχολείο, θεωρεί ότι μπορεί να αντισταθμίσει τα προσκόμματα που η οικογενειακή υστέρηση δημιουργεί στο παιδί εμποδίζοντάς το να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται στο μέσο όρο των μαθητών. Και αυτόν τον αντισταθμιστικό ρόλο μπορεί να παίξει το Ολοήμερο Σχολείο μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας (Αρσένης, ό.π.: 18-22).

Επίσης θεωρεί ότι βοηθούνται τα παιδιά στα μαθήματα της επόμενης μέρας εφόσον, όπως αναφέρει, είναι λάθος η βοήθεια που δίνεται από το σπίτι ακόμα και αν προέρχεται από υπερπροστατευτικούς γονείς που κάθονται ώρες μαζί με τα παιδιά τους για να διαβάσουν. Υπάρχουν βέβαια και οι γονείς που αδιαφορούν ή που δεν έχουν τις γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ανισότητες που καλείται να αντισταθμίσει το Ολοήμερο Σχολείο.

Ως μη εκπαιδευτικός, παρατηρεί ότι φορτώνονται τα παιδιά με πάρα πολλές ώρες παθητικής μαθησιακής άσκησης και τους αφήνονται ελάχιστα περιθώρια να αναπτύξουν τη δική τους πρωτοβουλία. Θα πρέπει λοιπόν μέσα από το Ολοήμερο Σχολείο να δοθεί η ευκαιρία στο παιδί να εμπεδώσει και να επεκτείνει τη γνώση με μια διαφορετική μεθοδολογία (Αρσένης, ό.π.: 19-20). Θέματα που είναι δύσκολο να εμπεδωθούν τις πρωινές ώρες να δίνονται με παιγνιώδη μορφή το απόγευμα.

Η σημαντικότερη όμως προσφορά του Ολοήμερου Σχολείου είναι ο ελεύθερος χρόνος για δημιουργικές δραστηριότητες ατομικές και συλλογικές αφού στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν υπάρχει χρόνος για συλλογική δουλειά, για ανάπτυξη της αισθητικής αγωγής, της οργάνωσης μιας παράστασης ή αθλητικών δραστηριοτήτων που είναι μία άλλη διάσταση της προσωπικότητας του μαθητή. Αυτές είναι οι δραστηριότητες που πρέπει να αναπτυχθούν στο Ολοήμερο Σχολείο (Αρσένης, ό.π.: 21).

Από τα λόγια του υπουργού παρατηρούμε ότι το Ολοήμερο Σχολείο είναι επιφορτισμένο από ένα πολύ σημαντικό κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο έκφανση του κράτους πρόνοιας αλλά και βασικός του εκπρόσωπος αυτή τη χρονική στιγμή. Καλείται να λειτουργήσει αντισταθμιστικά ως προς τις εκπαιδευτικές ανισότητες, με την ενισχυτική διδασκαλία αλλά και ως προς το παραδοσιακό σχολείο της στείρας απομνημόνευσης, κομίζοντας νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Γ) Οι εκπαιδευτικοί:

Ο κλάδος των εκπαιδευτικών, έτσι όπως περιγράφεται στις αποφάσεις της έκτακτης Γενικής Συνέλευσης της Δ.Ο.Ε. στις 21 και 22 Μαρτίου το 1985 στην Αθήνα, οραματίστηκε το Ολοήμερο Σχολείο ως ένα σχολείο δημοκρατικό, ανοιχτό στην κοινωνία και τη ζωή, να αμβλύνει το καθεστώς των ανισοτήτων και των διακρίσεων στην εκπαίδευση και να οδηγήσει στην ωρίμανση των συνθηκών για τη μετάβαση σε ένα ολοήμερο λαϊκό 9χρονο βασικό σχολείο, στο οποίο θα εξασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς του (Μπράτης, 2007: 11-12).

Στο διδασκαλικό βήμα του 1985, το περιοδικό του συνδικαλιστικού οργάνου των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ), περιγράφεται το όραμα για το ολοήμερο σχολείο ως ένα σχολείο *«ζωντανό πολιτιστικό και κοινωνικό κύτταρο της γειτονιάς, του χωριού, ζωντανή αγορά του δήμου»*. Το ολοήμερο σχολείο είναι η πρόταση των εκπαιδευτικών για μια μεγάλη μάζα των παιδιών της αγροτιάς, της εργατιάς, των οικονομικά αδύνατων κοινωνικών στρωμάτων που υφίστανται την παραμέληση στο περιθώριο της κοινωνίας. Τα παιδιά αυτά πρέπει να βοηθηθούν για να καλύψουν τις μαθησιακές τους αδυναμίες. Επιφυλάξεις όμως διατυπώνονται εφόσον, σύμφωνα με το άρθρο, το σχολείο καλλιεργεί μόνο την εκπαιδευτική διάσταση και μάλιστα στην απωθητική της μορφή. Το σχολείο δεν ικανοποιεί το αίτημα για ίσες ευκαιρίες μόρφωσης για όλα τα παιδιά γιατί είναι γνωστός ο *«ισοπεδωτικός τρόπος που διδάσκει»* και παραπέμπει τη μάθηση στην ιδιωτική πρωτοβουλία που μπορούν να ακολουθήσουν μόνο μία μερίδα παιδιών (Διδασκαλικό Βήμα, 1985: 3).

Σύμφωνα με τα πορίσματα του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΠΟΕΔ-ΔΟΕ στην Πάφο το 1995 οι προσδοκίες των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών σχετικά με το Ολοήμερο Σχολείο, καταγράφονται ως εξής (ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, 1995: 154-155):

- Να στοχεύει στη δημιουργία πολίτη υπεύθυνου, δημιουργικού και συμμετόχου στην πολιτική κοινωνία.
- Να απαλλάξει την οικογένεια από δυσβάστακτα εκπαιδευτικά βάρη.
- Να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης και κουλτούρας για το ρόλο του σχολείου και τη σχέση του με την κοινωνία.
- Να λειτουργεί αντισταθμιστικά για τις μειονεκτούσες κοινωνικά ομάδες όσο και για τις μειονεκτούσες γεωγραφικά περιοχές.
- Να υπάρχει ευελιξία τόσο στην οργάνωση όσο και στη λειτουργία του με βάση τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες.
- Να οργανώνεται με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να υπερβαίνει το σημερινό διδακτικοκεντρικό σχολείο.

- Να λειτουργεί με ενιαία παιδαγωγική αντίληψη των δραστηριοτήτων του, διδακτικών πολιτιστικών, ψυχαγωγικών και το ανοιχτό του πρόγραμμα να στηρίζεται στη διαφοροποίηση, στη δυνατότητα επιλογής και στην ποικιλία.
- Να έχει ο δάσκαλος-παιδαγωγός τον κυρίαρχο ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία του.
- Να μετασχηματιστεί το σχολείο σε σχολείο χαράς, δημιουργίας και ζωής όπου ζουν, μαθαίνουν, συνεργάζονται και επικοινωνούν δάσκαλοι, μαθητές και γονείς.
- Να σχεδιάζεται με τρόπο συστηματικό, να εφαρμόζεται πειραματικά να αξιολογείται και στη συνέχεια να γενικεύεται.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι από όποια σκοπιά και αν μελετήσουμε τις προσδοκίες για το ρόλο του ολοήμερου σχολείου υπάρχει ένας κοινός παρονομαστής: το όνειρο για ένα δημιουργικό σχολείο που θα λειτουργεί αντισταθμιστικά για τις εκπαιδευτικές ανισότητες, θα απαλλάσσει τους γονείς από την ιδιωτική αγορά μορφωτικών αγαθών, θα ανοιχτεί στην κοινωνία και θα συνεργάζεται.

Ο κοινός αυτός παρονομαστής αφορά γενικότερα το «Ολοήμερο Σχολείο» με όποια μορφή και αν λειτουργεί. Πρέπει να επισημάνουμε ότι ο κλάδος των εκπαιδευτικών το 1995 και παλιότερα δεν είχε υπόψη του τη λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου και όσα αυτό θα ενσάρκωνε, σύμφωνα με την μορφή και την οργάνωση που θα του προσέδιδε η επιστημονική επιτροπή το 1998. Όσα λοιπόν οραματίστηκαν οι εκπαιδευτικοί για το ολοήμερο σχολείο είναι συναφή με όσα ονειρεύτηκαν και τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής για το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο το οποίο θα λειτουργούσε ως προπομπός, έτσι ώστε να απλωθεί σε κάθε σχολείο αυτή η αναγέννηση και εσωτερική μεταμόρφωσή του.

Οι προσδοκίες των επιστημόνων παιδαγωγών αλλά και των εκπαιδευτικών της τάξης φαίνεται ότι έχουν πείσει τον υπουργό Παιδείας ο οποίος ενστερνίζεται τις απόψεις τους και επενδύει στο όραμα του Ολοήμερου Σχολείου το οποίο και χαρακτηρίζει ως το σημαντικότερο θεσμό την μεταρρύθμισης του 1997.

3.2.3. Προϋποθέσεις λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου

α) Υλικοτεχνική Υποδομή. Η αναμόρφωση του προγράμματος δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την αναμόρφωση του χώρου δηλαδή να διαμορφωθούν ειδικοί χώροι για εικαστικά, σωματική άσκηση, βιβλιοθήκη και άλλοι χώροι ανάλογα με τα αντικείμενα που διδάσκονται.

β) Επιμήκυνση του χρόνου παραμονής των μαθητών με δημιουργική και παιδαγωγικά υπεύθυνη εργασία.

γ) Αναδιάταξη της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου με αντιμεταθέσεις μαθημάτων από την πρωινή στην απογευματινή ζώνη έτσι ώστε το πρόγραμμα να είναι ενοποιημένο. Αυτό απαιτεί

την αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών αλλά και της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας έτσι ώστε να ολοκληρώνεται η σχολική εργασία στο σχολείο.

δ) Εναλλαγή εμπειριών όπου η κάθε σχολική μονάδα να έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει το πρόγραμμά της με μαθήματα που ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 2002: 35-37).

3.3. Ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα: Ιστορική Αναδρομή

Η μορφή αυτή του σχολείου είχε προταθεί από τον Κομμένιο (1592-1670). Στην Ελλάδα όπως και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες λειτουργούσε από το 19^ο αιώνα ολοήμερο σχολείο. Ήταν μάλιστα προσαρμοσμένο στις ανάγκες της αγροτικής κοινωνίας και στον τρόπο λειτουργίας και τη δομή της οικογένειας όπου υπήρχε πάντοτε μια γιαγιά ή μια θεία ή άλλο οικείο πρόσωπο να φροντίζει για το φαγητό και την ανάπαυση των παιδιών όταν οι γονείς έλλειπαν από το σπίτι (Πυργιωτάκης, 2004: 5).

Ήδη από το 1936 το σχολείο λειτουργούσε πρωί και απόγευμα με ενδιάμεσο διάλειμμα δύο ωρών (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007: 108). Παρόμοιο πρόγραμμα πρωινής και απογευματινής λειτουργίας ίσχυε και το 1880 σύμφωνα με το Πρόγραμμα Διδασκαλίας Μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου που εγκρίθηκε από τον υπουργό «επί των Εκκλησιαστικών και της Παιδείας» Σ. Κ. Ρώμα και υπογράφηκε Γενικό Επιθεωρητή Δ. Γ. Πετρίδη. Το ωράριο λειτουργίας αρχίζει από της 8 :00 το πρωί μέχρι τις 12:00 μ.μ. με χρονική διακοπή μιας ώρας ως τις 13:00 μ.μ. και συνεχίζει μέχρι τη 16:30 μ.μ. Την περίοδο της μεσημεριανής διακοπής οι μαθητές επιστρέφουν στα σπίτια τους για φαγητό. Για τις τάξεις Α΄ και Β΄ προβλέπεται διπλάσια ώρα μεσημεριανής διακοπής από 12-2 μ.μ. (Παμουκτσόγλου, 2002-2003: 169-170)

Στο πρόγραμμα αυτό υπήρχαν τα ακαδημαϊκά μαθήματα (Ανάγνωση, Γραφή, Αριθμητική, Ελληνική Ιστορία, Ιερά Κατήχηση, Γεωγραφία κ.τ.λ.) καθώς και διάφορες δραστηριότητες όπως: «Ανάγνωση στο αναγνωστήριο», «Χαρτουργήματα και μικροξυλουργήματα», «Μουσική και Απαγγελία ποιημάτων», «Παιδιάι», «Φυσικά και Χορογνωστικά εκδρομαί» κ.ά. Το σχολικό πρόγραμμα ήταν ενιαίο δηλαδή τα ακαδημαϊκά μαθήματα και οι δημιουργικές δραστηριότητες διαχέονταν στην πρωινή και απογευματινή ζώνη (Χανιωτάκης, 2004: 45).

Το 1927 καθιερώθηκαν τα σχολικά συσσίτια για τους άπορους και αργότερα για όλους τους μαθητές. Χρηματοδοτούνταν από το κράτος αλλά και από εισφορές τοπικών παραγόντων ή εράνους. Η συγκεκριμένη μορφή σχολικής οργάνωσης χαρακτηρίζεται ως το «παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο» και ανταποκρινόταν στις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες της εποχής. (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007: 109) Λίγο μετά την έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (1941) η απογευματινή ζώνη καταργήθηκε σε 2.500 σχολεία εξαιτίας της έλλειψης επαρκών αιθουσών

λόγω της αύξησης του αριθμού των μαθητών ως αποτέλεσμα της αστυφιλίας. Την περίοδο του '50-'60 αναπτύχθηκε αντιπαράθεση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τη διατήρηση ή μη της απογευματινής ζώνης. Η μία πλευρά υποστήριζε ότι έπρεπε να διατηρηθεί το ολόημερο πρόγραμμα και να μετεξελιχθεί σταδιακά το δημοτικό σε ένα σύγχρονο ολόημερο σχολείο, όπως έγινε και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας (60 ώρες τη βδομάδα: πρωί, μεσημεριανά συσσίτια και απόγευμα) έδειξαν σαφή προτίμηση στην κατάργηση της απογευματινής ζώνης. Ωστόσο άφηναν περιθώρια αποδοχής της πρότασης διατήρησής της στην περίπτωση που η πολιτεία θα προσλάμβανε το απαιτούμενο διδακτικό προσωπικό (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007: 109).

Η άρνηση των δασκάλων να δουλεύουν πρωί και απόγευμα δημιουργούσε την ανάγκη για επιπλέον εκπαιδευτικό προσωπικό. Όπως επίσης και η μεγάλη αύξηση του αριθμού των μαθητών στα σχολεία τα δεκαετία του '60 δημιούργησε κτιριακές ανάγκες οι οποίες θα μπορούσαν να ικανοποιηθούν με την κατάργηση του απογευματινού σχολείου και την καθιέρωση της διπλοβάρδιας. Η πολιτεία δε θέλησε να διατηρήσει και να εκσυγχρονίσει τη λειτουργία του παραδοσιακού ολόημερου σχολείου λόγω της οικονομικής επιβάρυνσης τόσο για διδακτικό προσωπικό όσο και για κτιριακές εγκαταστάσεις (Χανιωτάκης, 2004: 46).

Τελικά η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος σε συνεργασία με την Συνομοσπονδία Γονέων Ελλάδος, έθεσε το θέμα κατάργησης των απογευματινών μαθημάτων στον τότε γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Ε. Παπανούτσο, ο οποίος το παρέπεμψε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Διδασκαλικό Βήμα, 1965, αρ.φύλλου 571). Η κατάργηση της απογευματινής σχολικής εργασίας εγκρίθηκε μεν το 1966 εφαρμόστηκε δε, στην πράξη, το 1971 σε 7.000 σχολεία (Διδασκαλικό Βήμα, 1966, α.φ. 598, Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 5198/71 στο Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007: 109).

Στην Ελλάδα λοιπόν η μορφή αυτή του Ολοήμερου Σχολείου επιβίωσε ως το 1971-1972 οπότε και καταργήθηκε και καθιερώθηκε η προμεσημβρινή εργασία για όλες τις βαθμίδες και τύπους σχολείου. Έκτοτε ξεχάστηκε και ο απογευματινός χρόνος των παιδιών άρχισε να διατίθεται σε μαθήματα που διατίθενται από την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά. Οι χώρες οι οποίες κατάργησαν το παραδοσιακό ολόημερο σχολείο κάλυψαν σε μεγάλο βαθμό το κενό που δημιουργήθηκε το απόγευμα με κοινωνικές προσφορές φροντίδας, επιμέλειας και πολιτισμού είτε στο πλαίσιο μιας κεντρικής πολιτικής με κοινωνικό χαρακτήρα, είτε με τη βοήθεια της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Εκκλησίας και άλλων ιδρυμάτων ή συλλόγων. Στη χώρα μας αυτό δεν συνέβη στον ίδιο βαθμό με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την τεράστια ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας είτε σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες – φροντιστήρια- είτε σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου όπως αθλητισμός ή μουσική (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007: 111).

Για τη στροφή των γονέων στην ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά ευθύνεται η αδυναμία του δημόσιου σχολείου να ανταποκριθεί στις πολυποίκιλες μορφωτικές ανάγκες του μαθητή που δημιούργησε η αυξανόμενη βελτίωση του βιοτικού και μορφωτικού επιπέδου από τα μέσα της δεκαετίας του '70 στη χώρα μας. Συνεπώς αν στην Ελλάδα είχε διατηρηθεί το ολόημερο σχολείο, όπως υποστήριζαν πολλοί από τον εκπαιδευτικό κόσμο στα μέσα της δεκαετίας του '60, η παραπαιδεία θα ήταν σήμερα πολύ περιορισμένη αφού αν δούμε και ποσοτικά το θέμα δεν θα είχαν οι γονείς τα χρονικά περιθώρια να επιβαρύνουν τον εξωσχολικό χρόνο των παιδιών τους με περισσότερες δραστηριότητες (Χανιωτάκης, 2004: 47).

Η πρόταση για Ολόημερο Σχολείο, σε μια διαφορετική μορφή από την προαναφερθείσα, επανήλθε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 από τον Ι. Ε. Πυργιωτάκη. Ήταν τότε που η κυβέρνηση επιχειρούσε συμπύξεις μικρών αγροτικών σχολείων για να σχηματίσει πολυθέσια στα κοντινότερα αγροτικά κέντρα. Οι κάτοικοι των χωριών αντιδρούσαν αρνητικά βλέποντας ότι η παρακμή που άρχισε με τη μετακίνηση των πληθυσμών οδηγεί τώρα στο να χάσουν το σχολείο τους. Ο Ι. Ε. Πυργιωτάκης τάχθηκε στο πλευρό των απλών ανθρώπων σκεπτόμενος ότι *«ο κυριότερος ανασχετικός παράγοντας για τα παιδιά του χωριού ήταν όχι τόσο ο αριθμός των μαθητών και η οργανικότητα των σχολείων αλλά κυρίως το απογυμνωμένο από πολιτισμικά ερεθίσματα περιβάλλον (Πυργιωτάκης 2004: 5-6)»*. Αυτή η έλλειψη μορφωσιογόνου περιβάλλοντος αποτελούσε και αποτελεί το σοβαρότερο λόγο της εκπαιδευτικής ανισότητας σε βάρος των παιδιών των αγροτικών αυτών σχολείων. Η μετακίνηση των παιδιών σε μεγαλύτερα κέντρων δε θα ήταν αρκετή για να αρθούν οι ανισότητες αυτές αφού το μόνο που άλλαζε ήταν το μετακινούμενο πρόσωπο. Αντί να πηγαίνει ο δάσκαλος στους μαθητές, πηγαίνουν οι μαθητές στο δάσκαλο.

Για να αμβλυνθούν οι ανισότητες αυτές θα έπρεπε κατά τον Ι. Ε. Πυργιωτάκη να ιδρυθούν τα *«παιδικά πολύκεντρα»* και όχι απλώς συμβατικά σχολεία. Τα παιδικά αυτά κέντρα θα προσφέρουν πολυποίκιλη βοήθεια και όχι μόνο το σχολικό μάθημα. *«Τα σχολεία αυτά θα έπρεπε να ενσωματώσουν στα προγράμματά τους και άλλες ακόμη μαθησιακές δραστηριότητες όπως η εκμάθηση ξένων γλωσσών, η μουσικοκινητική αγωγή, η αισθητική και αθλητική παιδεία και όλα αυτά που τα παιδιά των πόλεων σπεύδουν στις απογευματινές ώρες να αγοράσουν από την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά»* (Πυργιωτάκης, ό.π.: 5-6).

Δεν είναι μόνο η έλλειψη χρημάτων που αποτρέπει τα παιδιά να ασχοληθούν με τις δραστηριότητες αυτές αλλά απουσιάζει και η στοιχειώδης προσφορά τους. Γι' αυτό τον λόγο τα προγράμματα των παιδικών πολύκεντρων έπρεπε να περιλαμβάνουν αντισταθμιστική αγωγή και ενισχυτική διδασκαλία. *«Αν δε συμβούν όλα αυτά και δημιουργηθεί απλώς ένα κεντρικό σχολείο που θα περιορίζεται στην εφαρμογή του κοινού σχολικού προγράμματος, τότε δε νομίζουμε ότι αποτελεί προσφορά.. Η δημιουργία «μετακινούμενων μαθητών» αντί «μετακινούμενων δασκάλων» δεν αποτελεί λύση. Εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι η μεταρρύθμιση του αγροτικού*

σχολείου και η μεταβολή του από κοινό σχολείο σε «παιδικό πολύκεντρο» ολικής απασχόλησης και συνολικής καλλιέργειας» (Πυργιωτάκης, 1992: 148).

Επίσης, στο ελληνικό σχολείο διατίθεται πολύ μεγάλο μέρος του χρόνου παραμονής των μαθητών για τη διδασκαλία ακαδημαϊκών μαθημάτων (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, γεωγραφία, κ.ά.) εις βάρος των υπολοίπων όπως η μουσική, ο χορός, αθλητισμός, ξένες γλώσσες προς τους μαθητές, για τα οποία η οικογένεια έπρεπε να καταβάλλει ένα σημαντικό μέρος του εισοδήματός της για να τα «αγοράζει» τα απογεύματα από την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά σε ώρες πέραν του σχολικού ωραρίου. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται το άγχος, οι δαπάνες τις οικογένειας και δημιουργείται υπερένταση, κόπωση και μαθητικό στρες. Με αυτόν τον τρόπο «διχοτομείται η προσφορά» δηλαδή η ακαδημαϊκή γνώση προσφέρεται από το δημόσιο σχολείο ενώ η πολιτιστική παιδεία από ιδιωτικούς φορείς σαν να έχει λιγότερη σημασία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Πυργιωτάκης, ό.π.: 8).

Μέσα σε λίγα μόνο χρόνια οι συνθήκες και ο τρόπος διαβίωσης των Ελλήνων άλλαξαν σημαντικά και κατέστησαν το Ολοήμερο Σχολείο αναγκαίο περισσότερο στις αστικές περιοχές. Οι κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες ήταν φυσικό να επιφέρουν σοβαρές αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας. Η γυναίκα-μητέρα είναι αναγκασμένη να εργάζεται και δημιουργούνται προβλήματα σχετικά με τη φύλαξη των παιδιών. Το παλιό οικογενειακό σχήμα σύμφωνα με το οποίο όλα τα μέλη της βρίσκονταν γύρω από το μεσημβρινό τραπέζι, εξαφανίστηκε. Η βιολογική γιαγιά αντικαταστάθηκε από την ηλεκτρονική (τηλεόραση) και τα δημιουργήθηκε το νέο πρότυπο παιδιού «τα παιδιά με κλειδί στο χέρι και το τηλεκοντρόλ». Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο λεκανοπέδιο της Αττικής το 1985-86 έδειξε ότι 16.094 παιδιά μαθητές Α΄, Β΄ και Γ΄ Δημοτικού, έμεναν μόνα τους στο σπίτι ενώ 13.333 έμεναν με το μεγαλύτερο αδερφάκι τους (Πυργιωτάκης, 2004: 7).

Με βάση όλα τα παραπάνω γίνεται φανερή η ανάγκη απασχόλησης των παιδιών στο σχολικό χώρο μετά το τέλος των μαθημάτων τους τις πρώτες μεσημεριανές ώρες όταν δεν μπορούσε κάποιος από τους γονείς ή από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον να τα παραλάβει. Η απασχόληση αυτή μπορούσε να ενσωματώσει δραστηριότητες για την ευχάριστη παραμονή των μαθητών στο σχολικό χώρο. Όλα τα παραπάνω παραπέμπουν στο Ολοήμερο Σχολείο που λειτουργούσε ήδη σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Η προσπάθεια στη χώρα μας ξεκίνησε από τους εργαζόμενους γονείς οι οποίοι γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1980 κινητοποιήθηκαν και άρχισαν να δημιουργούν τα «Τμήματα Φύλαξης», όπως οι γονείς αρέσκονταν να τα ονομάζουν, τα γνωστά Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ.(Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Εργαζομένων Γονέων) σε επίπεδο τοπικής σχολικής μονάδας (Καραβασίλης, 2005: 62).

Οι γονείς ανέλαβαν οι ίδιοι την πρωτοβουλία να προσλάβουν ένα άτομο, κατά προτίμηση δάσκαλο/α, που αφενός θα προστάτευε και θα πρόσεχε τα παιδιά τους, αφετέρου θα συνέβαλε στην αξιοποίηση του ελεύθερού τους χρόνου όσο και στη μελέτη των μαθημάτων τους. Η φύλαξη και η προστασία αυτή προσφέρονταν, μετά από συνεννόηση με το διευθυντή, σε χώρο του σχολείου όπου φοιτούσαν οι μαθητές. Ο τρόπος δουλειάς τους ήταν ξεκομμένος πλήρως από το υπόλοιπο πρόγραμμα, δεδομένου ότι δεν υπήρχε καμία επικοινωνία με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό του σχολείου μιας που η ευθύνη ανήκε αποκλειστικά στους γονείς. Το έργο του δασκάλου των τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης περιοριζόταν ως επί το πλείστον στη «φύλαξη», στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και πολύ λίγο στη δημιουργική αξιοποίηση του χρόνου των μαθητών (Χατζηδήμου, 2004-2005).

Αυτό έγινε για πρώτη φορά το 1986-87. Από το σχολικό έτος 1989 η πολιτεία προχωρεί στην οργάνωση και λειτουργία των Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ. με πρόθεση να τα εντάξει σταδιακά στον εκπαιδευτικό της σχεδιασμό. Με απόφαση του υπουργού Παιδείας τίθεται ο καθαρά κοινωνικός τους χαρακτήρας και καθορίζει τη λειτουργία τους επιτρέποντας την παρέμβαση και άλλων φορέων (Αρβανίτη, 2006: 23). Τα τμήματα αυτά από το 1989 μέχρι το 1996 λειτουργούν ως Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης εργαζομένων γονέων, στα οποία εμπλέκονται περισσότερο οι γονείς και η τοπική αυτοδιοίκηση και λιγότερο η επίσημη πολιτεία (Χατζηδήμου, 2004-2005).

Τα πρώτα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης λειτούργησαν «άτυπα» μπορούμε να πούμε αφού δε στηρίζονταν σε νομικό πλαίσιο αλλά σε εγκυκλίους και έγγραφα και ήταν οι πρόδρομοι του ολοήμερου σχολείου. Η πρώτη εγκύκλιος που αναφέρεται στο θέμα αυτό με θέμα «Δημιουργική απασχόληση μαθητών-παιδιών εργαζομένων γονέων» ήταν το 1989 (ΥΠΕΠΘ. Γ1/98/265/2-3-1989). Στην εγκύκλιο αυτή αναφέρονται οι σκοποί των τμημάτων αυτών, το περιεχόμενό τους, η μεθοδολογία, τα μέσα, ο χώρος και ο χρόνος καθώς, το διδακτικό προσωπικό τους, οι διαδικασίες εφαρμογής του προγράμματος και η διαχείριση και οργάνωσή τους. Συγκεκριμένα, τα ΠΔΑΜΕΓ επιδιώκουν:

- Να ενισχύσουν τη σωστότερη διαπαιδαγώγηση των μαθητών αυτών μέσα στο σχολικό περιβάλλον
- Να διευρύνουν την κοινωνική μέριμνα του σχολείου για τους μαθητές του, να περιορίσουν τις οικονομικές επιβαρύνσεις της οικογένειας
- Να ενδυναμώσουν τη μαθητική δημιουργία και τους δεσμούς του σχολείου με την παραγωγή και το άνοιγμά του στην κοινωνία.

Ως προς το περιεχόμενό τους τα ΠΔΑΜΕΓ αποτελούνται από δραστηριότητες με ενσωματωμένα μαθησιακά και μορφωτικά στοιχεία που ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ανάγκες των μαθητών. Περιέχουν δραστηριότητες ψυχαγωγικές,

καλλιτεχνικές, αθλητικές, προετοιμασίας της σχολικής εργασίας, ενίσχυσης και άλλες που επιλέγει το ίδιο το σχολείο.

Η μεθοδολογία εξαρτάται από τη δημιουργικότητα του διδακτικού προσωπικού και τις δυνατότητες του σχολείου. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι η υλικοτεχνική υποδομή και τα διδακτικά μέσα του σχολείου που εμπλουτίζονται με παιχνίδια, μηχανήματα προβολών, αθλητικό υλικό, βιβλία και οτιδήποτε εξυπηρετεί τους σκοπούς του προγράμματος. Το προσωπικό που εργάζεται για την εφαρμογή των ΠΔΑΜΕΓ αποτελείται κατά προτίμηση από πρόσθετους εκπαιδευτικούς μόνιμους ή αναπληρωτές ή άλλους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με ωριαία αντιμισθία ή υπερωριακή απασχόληση. Οι διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών μπορεί να καταρτίζουν ειδικό πίνακα αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τα ΠΔΑΜΕΓ. Σε αυτούς εντάσσονται όσοι επιθυμούν. Η αναλογία, δε, δασκάλων-μαθητών καθορίστηκε ως εξής: 15-30 μαθητές 1 δάσκαλος, 30-50 2 δάσκαλοι, 50-75 3 δάσκαλοι.

Οι διαδικασίες εφαρμογής καθορίζονται ως εξής:

- Διερεύνηση των αναγκών του μαθητικού δυναμικού έτσι ώστε να διαπιστωθεί ο αριθμός των μαθητών των οποίων οι γονείς επιθυμούν να ενταχθούν στο πρόγραμμα.
- Απόφαση-πρόταση του σχολικού συμβουλίου για τον καθορισμό του ωραρίου εργασίας του σχολείου, την ύπαρξη απαραίτητων χώρων και μέσων, τις δυνατότητες στήριξης του προγράμματος από το σύλλογο γονέων.
- Κοινή εισήγηση σχολικού συμβούλου και προϊσταμένου γραφείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Απόφαση-έγκριση νομάρχη

Καθορίζεται επίσης η διαχείριση και οργάνωση των τμημάτων αυτών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε επίπεδο νομού και σε κεντρικό επίπεδο. Όπως επισημαίνει στο τέλος η εγκύκλιος, τα ΠΔΑΜΕΓ *«διανύουν τη φάση δοκιμαστικής εφαρμογής τους στα δημοτικά σχολεία των μεγάλων πόλεων της χώρας και η οριστική θεσμοθέτησή τους θα αποτελέσει σημαντικό σταθμό στην προσπάθεια για εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και για τη δημιουργία του ολόημερου δημοκρατικού, κοινωνική και δημιουργικού σχολείου»*.

Τα Κέντρα Δημιουργικής απασχόλησης δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργική απασχόληση των μαθητών με μουσική, χορό, θέατρο, αθλητικές και πολιτισμικές δραστηριότητες. Τα παιδιά μπορούν επίσης να μελετήσουν τα μαθήματά τους και να διδαχθούν και άλλα επιπρόσθετα μαθήματα όπως υπολογιστές και ξένες γλώσσες (Περσιάνης, 1997: 61-74). Τα πλεονεκτήματα των κέντρων αυτών είναι μεταξύ άλλων σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, η ικανοποίηση της ανάγκης των μαθητών για κάθε είδους δημιουργική έκφραση, η απασχόληση των μαθητών σύμφωνα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητες του καθενός, η παροχή πολλών και ποικίλων ερεθισμάτων και η διαμόρφωση θετικής στάσης σε ότι αφορά την εργασία και το σχολείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1994: 3).

Ουσιαστικά είχαμε παράταση της λειτουργίας του σχολείου χωρίς νέα γνωστικά αντικείμενα και χωρίς πρόγραμμα σπουδών σε μία ακατάλληλη, από ψυχοπαιδαγωγικής απόψεως, ώρας και χωρίς υλικοτεχνική υποδομή και μέσα. Ο τύπος αυτός απαντούσε μόνο στον προβληματισμό του τι θα γίνουν τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων γι' αυτό και απευθύνονταν αυστηρά σε αυτούς. Δεν απαντούσε στην ανάγκη αναβάθμισης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Αγιάννογλου, 2004: 34).

3.4 . Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα μέσα από τις εγκυκλίους 1993-2012

Τα ολοήμερα σχολεία αποτελούν μια προέκταση των Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης τα οποία, όπως προαναφέρθηκε, άρχισαν να λειτουργούν με πρωτοβουλία των εργαζόμενων γονέων του ίδιου του σχολείου. Η επίσημη πολιτεία μετά από πίεση που ασκήθηκε από γονείς, εκπαιδευτικούς και διάφορους φορείς, φέρνει το 1997 στη βουλή νόμο 2525/1997 που αναφέρεται στη δημιουργία Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων (εννοεί και τα «πilotικά» χωρίς να τα αποκαλεί με αυτόν τον τρόπο). Ως εκ τούτου από τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης περνάμε στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία –Διευρυμένου Ωραρίου (που αργότερα η πολιτεία αποκαλούσε ολοήμερα σχολεία) και στα pilotικά ολοήμερα σχολεία (Χατζηδήμου 2004-2005).

Το Ολοήμερο Σχολείο αρχικά θεσμοθετείται, στη συνέχεια εδραιώνεται, με σκοπό να απαντήσει σε κοινωνικές και παιδαγωγικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και εξελίσσεται περαιτέρω. Η εξέλιξη του θεσμού τη χρονική αυτή περίοδο, χαρακτηρίζεται από μεταλλάξεις που μεταμορφώνουν το χαρακτήρα του θεσμού από εκείνο που είχε αρχικά σχεδιαστεί και διαφοροποιούν αρκετά το ρόλο του σε σχέση με τις αρχικές επιδιώξεις και προσδοκίες. Παράλληλα διατηρούνται αναλλοίωτα στο χρόνο διάφορες πτυχές και χαρακτηριστικά του θεσμού που του προσδίδουν σταθερότητα και παγιώνουν την αναγκαιότητά του.

Τόσο το είδος των μεταλλάξεων και η ερμηνεία τους όσο και η σημασία που έχουν για τη δημιουργία του σημερινού «προφίλ» του θεσμού, αποτελούν τις πτυχές που θα μελετηθούν το κεφάλαιο αυτό. Η εξελικτική πορεία θα παρουσιαστεί, στο τρέχον κεφάλαιο, σε τρία επίπεδα:

- Χρονικές περίοδοι-σταθμοί που διαμόρφωναν σταδιακά το «προφίλ» του θεσμού.
- Διαφοροποιήσεις και στοιχεία που παρέμειναν σταθερά κατά τη διαχρονική εξέλιξη.
- Κριτική θεώρηση των αλλαγών αυτών και τη σημασία τους για τη σημερινή μορφή του θεσμού.

Για τη διερεύνηση της εξελικτικής πορείας του Ολοήμερου Σχολείου, αξιοποιήθηκε αρχεϊκό υλικό (εγκύκλιοι, προεδρικά διατάγματα, βιβλία, περιοδικά, ημερήσιος τύπος, συνεντεύξεις κ.ά.) το οποίο μελετήθηκε και αναλύθηκε με βάση την ερμηνευτική μέθοδο, τα χαρακτηριστικά της οποίας αναλύονται στο 4^ο κεφάλαιο. Η εξελικτική πορεία, όπως

αναφέρθηκε στην εισαγωγή, αναφέρεται στην ευρύτερη και πιο διαδεδομένη μορφή του θεσμού: τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία.

Για την αποσαφήνιση και την ανάλυση σε βάθος διαφόρων θεμάτων που αφορούν στην εξελικτική πορεία του Ολοήμερου Σχολείου, η παρουσίασή της ταξινομείται σε 6 περιόδους οι οποίες καθορίζονται με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά του θεσμού την κάθε περίοδο. Η αλλαγή περιόδου προσδιορίζεται με γνώμονα τις τροποποιήσεις που επιδέχεται ο θεσμός, στην προαιρετική μορφή του, οι οποίες σηματοδοτούν νέα πορεία. Οι χρονικές αυτές περιόδους είναι οι εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Τροποποιήσεις του Ολοήμερου Σχολείου ανά περίοδο εξέλιξης

ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ	ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ
1989-1997	Λειτουργία των Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης, μια πρόδρομη μορφή του Ολοήμερου Σχολείου.
1997-2002	Θεσμοθέτηση του «Ολοήμερου Σχολείου»-Λειτουργία Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου, Ίδρυση Πιλοτικών Ολοήμερων.
2002-2006	Μετά την παραίτηση της επιτροπής το 2002 επικρατεί ο όρος «Ολοήμερο Σχολείο» αντί του όρου «Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου»-Τα Πιλοτικά μεταπίπτουν σε Πειραματικά-Δίνεται έμφαση στην οργάνωση και εισάγονται νέα υποχρεωτικά γνωστικά αντικείμενα ειδικοτήτων.
2006-2010	Το «Ολοήμερο Σχολείο» βρίσκεται σε φθίνουσα πορεία.
2010-σήμερα	Κατάργηση των Πιλοτικών Ολοήμερων- Εισαγωγή του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος το οποίο εξαπλώνεται από χρόνο σε χρόνο και αντικαθιστά τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία

3.4.1. Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης: οι πρόδρομοι των ολοήμερων σχολείων

Στην αρχή του σχολικού έτους 1993-94 το υπουργείο, όπως αναφέρει σχετική εγκύκλιος στις 15/9/1993, χορηγεί πιστώσεις για τη λειτουργία προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης οι οποίες όμως δεν επαρκούν για αυτό και εγκρίνει την οικονομική στήριξη των τμημάτων αυτών από τους συλλόγους γονέων υπό την προϋπόθεση ότι την ευθύνη της διοργάνωσης των προγραμμάτων αυτών την έχουν οι διευθυντές των σχολείων, οι προϊστάμενοι των γραφείων και οι σχολικοί σύμβουλοι σε συνεργασία με του συλλόγους γονέων (ΥΠΕΠΘ, Φ.13/452/Γ1/1126/15-9-1993).

Ο Ι. Ε. Πυργιωτάκης, αναφέρει χαρακτηριστικά για τις πρώτες απόπειρες που δίνουν μια πρωτόλεια μορφή του εγχειρήματος που αργότερα ονομάστηκε ολοήμερο σχολείο, ότι οι γονείς συγκέντρωσαν χρήματα και προσέλαβαν δάσκαλο με δική τους πρωτοβουλία για να απασχολεί τα παιδιά από τη λήξη των μαθημάτων ως την ώρα που τελείωναν οι ίδιοι τη δουλειά τους και μπορούσαν να τα παραλάβουν. Η πολιτεία από την πλευρά της δεν έμεινε απαθής. Ήδη με μία έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Διαπιστώθηκε ότι στο σχολικό έτος (1985-86) 16.000

μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου έμεναν μόνοι τους στο σπίτι ενώ 13.300 έμεναν με έναν μεγαλύτερο αδερφό (Πυργιωτάκης, 2002: 16). Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων εγκαινίασε το έτος 1994-95 τα δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης σε 332 δημοτικά της χώρας, (Αγγελοπούλου 2005:92), τα οποία λειτουργούσαν παράλληλα με τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης που είχαν ήδη ξεκινήσει από τους γονείς.

Την επόμενη χρονιά 1994-95 το υπουργείο θέτει σε δοκιμαστική εφαρμογή προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης ώστε να προκύψουν *«καταγεγραμμένες με αξιόπιστο τρόπο στην πράξη, δυσλειτουργίες και αναγκαιότητες»* προκειμένου, και με βάση αυτές, να διατυπωθεί μια ολοκληρωμένη πρόταση για την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων στο μέλλον, από οποιοδήποτε φορέα (ΥΠΕΠΘ, Φ.13/1155/Γ1/1072/30-11-1994). Αναφέρεται, δε, για πρώτη φορά ο όρος *«ολοήμερο σχολείο-δοκιμαστική εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης μαθητών-παιδιών εργαζομένων γονέων»*.

Ο σκοπός των προγραμμάτων αυτών είναι η συστηματική παιδαγωγική αντιμετώπιση από το ίδιο το σχολείο, με στενή συνεργασία γονέων, εκπαιδευτικών και τοπικής αυτοδιοίκησης, των κοινωνικών αναγκών των μαθητών παιδιών-παιδιών των εργαζομένων γονέων, με προγράμματα *«που αποσκοπούν στην ελεύθερη έκφραση και δημιουργία των παιδιών και συγχρόνως στη διευκόλυνση των γονέων των γονέων να διεκδικούν ισότιμα το δικαίωμα στην εργασία»*. Συγκεκριμένα επιδιώκουν α) να βοηθήσουν την οικογένεια και το σχολείο να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στο έργο της αγωγής, β) να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και γ) να διευρύνουν την κοινωνική μέριμνα του σχολείου και το άνοιγμά του στην κοινωνία (ΥΠΕΠΘ, Φ.13/1155/Γ1/1072/30-11-1994).

Τα 350 σχολεία της δοκιμαστικής εφαρμογής κατανέμονται δειγματοληπτικά σε όλη την επικράτεια. Ο μεγαλύτερος αριθμός μοιράστηκε *«στα μεγάλα αστικά κέντρα και μέσα σε αυτά στις συνοικίες που προδήλως κατοικούνται από εργαζόμενους και είναι οικονομικά από τις ασθενέστερες, ώστε η λειτουργία των ολοήμερων να διατηρήσει την κοινωνική της διάσταση ακόμα και στη δοκιμαστική εφαρμογή»*, στοιχείο που επιβεβαιώνει τον κοινωνικό χαρακτήρα του θεσμού.

Το έτος αυτό τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται, εκτός από το σκοπό, για διάφορα θέματα που αφορούν στη λειτουργία των τμημάτων αυτών όπως η οργάνωση και η δομή του προγράμματος με τα είδη δραστηριοτήτων. Επίσης σκιαγραφείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των υπολοίπων εμπλεκόμενων ενώ περιγράφεται και ο τρόπος αξιολόγησης του προγράμματος. Υπάρχουν στοιχεία που χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα αυτό- και κατοπινό θεσμό- τα οποία διατηρούνται στο πέρασμα του χρόνου και στοιχεία τα οποία αλλάζουν αντικαθιστάμενα από άλλα ή απαλειφόμενα.

3.4.1.1. Δομή και οργάνωση προγράμματος

Σε ότι αφορά τη δομή και την οργάνωση, τα προγράμματα αυτά «αυτοοργανώνονται» και το κόστος τους καλύπτεται από εισφορές της τοπικής αυτοδιοίκησης και των συλλόγων γονέων (ΥΠΕΠΘ Φ. 13/1224/Γ1/1145/12-12-1994). Λειτουργεί η πρωινή ζώνη με ωράριο λειτουργίας από 7:00-8:00 το πρωί, που διατίθεται για την προετοιμασία-ολοκλήρωση εργασιών των μαθητών που έχουν τεθεί σε εκκρεμότητα, και η απογευματινή από 12:00 έως 16:00 ή 16:30. Ο χρόνος αυτός διατίθεται αναλογικά για τις παρακάτω δραστηριότητες:

- Το γεύμα που οι μαθητές έφεραν από το σπίτι και ολιγόλεπτη ανάπαυση.
- Ψυχαγωγία η οποία εξαντλείται στα 3/5 του συνολικού χρόνου η οποία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές όπως «ελεύθερα ατομικά ή ομαδικά παιχνίδια, αθλοπαιδιές, επιτραπέζια παιχνίδια, προβολές ταινιών, σλάνιτς κ.α. Επίσης μπορούν να λάβουν χώρα και μακρόπνοοι σχεδιασμοί όπως οργάνωση ομάδων βόλει, μπάσκετ ή προετοιμασία θεατρικών παραστάσεων με αφορμή τις εορτές, η δημιουργία χορωδιών, η διδασκαλία παραδοσιακών χορών».
- Προετοιμασία μαθημάτων της επόμενης μέρας καθώς και ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όπου αφιερώνονται τα 2/5 του χρόνου. Προτείνεται δε, μέσω της συγκεκριμένης εγκυκλίου, να αρχίζει και να τελειώνει το πρόγραμμα με τον τομέα της Ψυχαγωγίας.

Η εγκύκλιος αυτή θίγει επίσης διάφορα θέματα που αφορούν στο ρόλο των εκπαιδευτικών του απογευματινού προγράμματος αλλά και όλων των εμπλεκόμενων δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στον τομέα της συνεργασίας τους, θέμα που αναδεικνύεται με την πρώτη ευκαιρία σε διάφορα σημεία της εγκυκλίου. Επίσης γίνεται λόγος για αξιολόγηση ενώ διατυπώνονται αξιολογικές προτάσεις σχετικά με την οργάνωση του υλικού των δραστηριοτήτων.

3.4.1.2. Διδακτικός χρόνος

Στην εγκύκλιο αυτή παρατηρούμε ότι διατίθεται το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου (3/5) για την «ψυχαγωγία», όπως χαρακτηριστικά αποκαλείται, ενώ η σημασία του ψυχαγωγικού ρόλου, που έχει αυτός ο επιπλέον χρόνος παραμονής των μαθητών στο σχολείο, φαίνεται από το γεγονός ότι το πρόγραμμα οφείλει να «ανοίγει» και να «κλείνει» με τον τομέα αυτό.

3.4.1.3. Ρόλος δασκάλου

Σχετικά με το ρόλο του δασκάλου αναφέρεται ότι *«οι εκπαιδευτικοί που θα εργαστούν στα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης, μπορεί να είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές και θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερη ευαισθησία και κλίσεις για τα αντικείμενα των προγραμμάτων αυτών»*. Αποτελούν μέλη του συλλόγου των διδασκόντων της σχολικής μονάδας και συμμετέχουν σε όλες τις διαδικασίες του.

3.4.1.4. Συνεργασίες εμπλεκομένων

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, στην εγκύκλιο αυτή αναδύεται η σημασία της συνεργασίας των εμπλεκομένων συντελεστών των προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης σε διάφορα επίπεδα, που θεωρείται ως η βασική προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία τους.

Αρχικά αναφέρεται ως σκοπός των προγραμμάτων αυτών, η παιδαγωγική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών σε συνεργασία με τους γονείς και την τοπική αυτοδιοίκηση. Στο πλαίσιο αυτό η εγκύκλιος καλεί το σχολείο να αξιοποιήσει *«την εμπειρία και τη γνώση του ανθρώπινου δυναμικού της τοπικής κοινωνίας, των καλλιτεχνών, των υπηρετούντων σε κοινωνικής υπηρεσίες, των εργοδοτών, των εργαζομένων και των επαγγελματιών και των πνευματικών ανθρώπων»*. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι ο προγραμματισμός των δημιουργικών δραστηριοτήτων συντάσσεται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος, σε συνεργασία με το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, με το σχολικό σύμβουλο, με το σύλλογο γονέων και την τοπική αυτοδιοίκηση, με τους κατά τόπους υπηρεσίες της Λαϊκής επιμόρφωσης καθώς και τους πολιτιστικούς φορείς της περιοχής. Προτείνεται η αξιοποίηση των φορέων συλλόγων, γονέων, τοπικής αυτοδιοίκησης, πολιτιστικών φορέων που καλούνται να πάρουν πρωτοβουλίες σε πολλά επίπεδα. Ένα παράδειγμα είναι η αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων του ανθρώπινου δυναμικού της τοπικής κοινωνίας, των καλλιτεχνών, επαγγελματιών, υπαλλήλων σε κοινωνικές υπηρεσίες, εργαζομένων, πνευματικών ανθρώπων και άλλων.

Σε άλλο επίπεδο η συνεργασία προτείνεται μεταξύ των διδασκόντων στη σχολική μονάδα και μεταξύ αυτών και των στελεχών εκπαίδευσης. Ο εκπαιδευτικός των προγραμμάτων συνεργάζεται με το διδακτικό προσωπικό των τάξεων, με το διευθυντή του σχολείου καθώς και το σχολικό σύμβουλο *«ώστε να έχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα»*. Θεωρείται αυτονόητο ότι η επιλογή του υλικού και η διάταξη των δραστηριοτήτων σε θεματικές ενότητες δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ευθύνη του εκπαιδευτικού της τάξης ή έστω και τη συνεργασία του σχολικού συμβούλου αλλά *«θα χρειαστεί η συνδρομή όλων των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία»*. Όπως επίσης επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί των προγραμμάτων αποτελούν μέρος του συλλόγου και *«ασφαλώς συνεργάζονται σε μόνιμη βάση με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές του προγράμματος,*

ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις των μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να κάνουν την καλύτερη δυνατή εκπαιδευτική παρέμβαση με ενισχυτική διδασκαλία.

3.4.1.5. Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος στηρίζεται στο ημερολόγιο που θα τηρεί ο υπεύθυνος δάσκαλος του τμήματος όπου θα καταγράφει με ακρίβεια τη λειτουργικότητα ή τη δυσλειτουργία του. Στο τέλος της δοκιμαστικής εφαρμογής συντάσσει έκθεση και την καταθέτει στο σχολικό σύμβουλο και στον προϊστάμενο του γραφείου. Ο σχολικός σύμβουλος επισκέπτεται συχνότατα τα τμήματα και σημειώνει καθετί που κρίνει αξιοποιήσιμο για την αξιολόγηση του προγράμματος την οποία υποβάλλει στη διεύθυνση σπουδών του υπουργείου παιδείας. Το υπουργείο θα συγκροτήσει ομάδα εργασίας για τη στήριξη του προγράμματος. Τα μέλη της θα επισκέπτονται τα τμήματα θα παρακολουθούν την πορεία του και συνεργάζονται με τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς. Η αξιολόγηση θα γίνει στο τέλος του διδακτικού έτους.

3.4.1.6. Επιμόρφωση

Επίσης στην εγκύκλιο αυτή αναφέρεται η στήριξη των εκπαιδευτικών *«με συνεχή επιμόρφωση, ενημερωτικές συναντήσεις και βοηθητικό υλικό (παιδαγωγικές οδηγίες για τις δραστηριότητες από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ερεθίσματα για παιδαγωγικό προβληματισμό και πολιτιστική δημιουργία)»* έτσι ώστε η ποιότητα των προγραμμάτων να εξασφαλίσει τη βιωσιμότητά και επέκτασή τους.

3.4.2. Η θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου-Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου 1997-2002 και η ίδρυση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Λίγα χρόνια αργότερα το Σεπτέμβρη του 1997, η πολιτεία ψήφισε το νόμο 2525/1997, με τον οποίο προβλέπεται η ίδρυση των Ολοήμερων Σχολείων που έχουν σκοπό να εφαρμόζουν προαιρετικά πρόγραμμα μελέτης μαθημάτων της επόμενης μέρας καθώς και πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Δεν προσδιορίζεται όμως ο τύπος και ο χαρακτήρας τους. Ωστόσο, δύο μήνες μετά συστήνεται και συγκροτείται επιστημονική ομάδα προκειμένου να σχεδιαστεί η οργάνωση και η εισαγωγή της *«εκπαιδευτικής καινοτομίας: Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο»* όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται. Η επιστημονική ομάδα αποτελείται από καθηγητές Πανεπιστημίου καθώς και διευθυντές εκπαίδευσης, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές σχολείων και δασκάλους. Πρόεδρος της

επιτροπής ορίζεται η κ. Τζάνη και μέλη αυτής ο κ. Ι. Πυργιωτάκης, Π. Ξωχέλλης, Χ. Βιτσιλάκη, Μ. Σαμολαδάς, Π. Γούσης, Σ. Νάστος, Ο. Αλπέντζου, Α. Παμουκτσόγλου, Μ. Σαρρή, Κ. Διαμαντής, Κ. Κουλούρης και ως γραμματέας ορίζεται η Δ. Γράψα. Η ομάδα αυτή θα έχει ως σκοπό να ανιχνεύσει τις συνθήκες έτσι ώστε να εισαχθεί το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας σε ορισμένα δημοτικά σχολεία και να εκπονήσει ένα πιλοτικό πρόγραμμα πλήρες και έτοιμο προς εφαρμογή καθώς και ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου (ΥΠΕΠΘ, υπουργική απόφαση, τεύχος δεύτερο, σελ. 13043, αρ. φύλλου 1022/20/11/1997).

Η επιστημονική αυτή επιτροπή όφειλε να οργανώσει και να μεριμνήσει για τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων. Καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια να είναι ισομερώς κατανομημένα σε όλη τη χώρα. Για το σκοπό αυτό συγκροτούνται στην περιφέρεια τοπικές ομάδες εργασίας που συντονίζουν τα μέλη ΔΕΠ που συμμετέχουν στην επιστημονική επιτροπή. Η οικονομική διαχείριση ανατίθεται στα θεσμοθετημένα όργανα του Υπουργείου ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ώστε η επιστημονική επιτροπή να μπορεί να επιδοθεί στον επιστημονικό της ρόλο. Κατά τον ίδιο τρόπο οι ανακαινίσεις και επισκευές των σχολικών μονάδων ανατέθηκαν στον ΟΣΚ ή σε άλλους φορείς με απόφαση του ΥΠΕΠΘ (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 60). Ενώ η υπουργική απόφαση ανακοινώνει την εισαγωγή εκπαιδευτικής καινοτομίας- η οποία χρήζει μελέτης, σχεδιασμού και οργάνωσης από επιτροπή- δε διευκρινίζεται σε ποια κατεύθυνση κινείται και που θα εισαχθεί το πλήρες πιλοτικό πρόγραμμα το οποίο θα εκπονήσει η νεοσυσταθείσα επιστημονική επιτροπή. Σκιαγραφείται κάτι νέο αλλά δεν δίνεται καμία περεταίρω πληροφορία γι' αυτό καθώς και σε ποιους απευθύνεται.

Η θεσμοθετημένη λειτουργία του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου ξεκινά κατά το σχολικό έτος 1998-1999. Με υπουργική απόφαση ανακοινώνεται η ίδρυση 1000 ολοήμερων σχολείων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Συγκεκριμένα αναφέρεται η ίδρυση και λειτουργία Τμημάτων με Προγράμματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων σε «*Ολοήμερα Σχολεία-Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου*» (ΥΠΕΠΘ, Φ.131/767/Γ1/884, 3-9-98). Ο όρος «Δημιουργική Απασχόληση», που υπήρχε σε εγκυκλίους προηγούμενων ετών, δίνει τη θέση του στις «Δημιουργικές Δραστηριότητες» προσδίδοντας έτσι μεγαλύτερη επισιμότητα και κύρος στα τεκταινόμενα του διευρυμένου ωραρίου. Η υπουργική απόφαση του 1998 εμπεριείχε όλες εκείνες τις διατάξεις που περιλαμβάνονταν στις εγκυκλίους του διαστήματος της δοκιμαστικής εφαρμογής της προηγούμενης περιόδου, επαναδιατυπώνοντας με περισσότερες λεπτομέρειες διάφορες βασικές λειτουργίες των τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων:

1) Το βασικό χαρακτηριστικό του ολοήμερου προγράμματος που ευαγγελίζονται οι εγκύκλιοι είναι «*η ευελιξία και οι προσαρμοστικότητά του σε συγκεκριμένες ανάγκες και δυνατότητες μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν*». Ενώ σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι «*σε καμία περίπτωση το πρόγραμμα αυτό δεν μπορεί να έχει τα χαρακτηριστικά ενός αυστηρού*

και άκαμπτου προγράμματος....αντίθετα παίρνουμε μέτρα έτσι ώστε τα παιδιά να συμμετέχουν σ' αυτό δημιουργικά και να αισθάνονται χαρά και ικανοποίηση με τη συμμετοχή τους» (ΥΠΕΠΘ, Φ.131/767/Γ1/884/ 3-9-98). Ευελιξία επίσης παρουσιάζεται και στο θέμα του χρόνου. Δεν υπάρχουν αυστηρά όρια για τη χρονική διάρκεια κάθε δραστηριότητας καθώς και για την χρονική αλληλουχία τους. Αναφέρεται απλώς ότι ανάμεσα στην ψυχαγωγία των μαθητών, με την οποία πρέπει να αρχίζει και να τελειώνει το πρόγραμμα, «14.30-15.30 περίπου, να παρεμβάλλεται η προετοιμασία για την επόμενη μέρα και η εφαρμογή του προγράμματος της ενισχυτικής διδασκαλίας» ενώ η αποχώρηση των μαθητών μπορεί να γίνεται στο διάστημα από 15:30 -16:00 την πρωινή ζώνη (7:00-8:00) να είναι προαιρετική.

2) Ενισχύεται η σημασία θεμάτων, που έχουν ήδη επισημανθεί προηγούμενα έτη, Συγκεκριμένα πολλαπλή αναφορά γίνεται στο θέμα της συνεργασίας των εμπλεκόμενων όπως:

- του υπευθύνου του ολοήμερου σχολείου με τον Διευθυντή για την ανακατανομή του χρόνου,
- με τους υπόλοιπους δασκάλους για τη στηρικτική διδασκαλία σε παιδικά με μαθησιακές δυσκολίες,
- σταθερή συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή για την επιλογή κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και τη διάταξη των δραστηριοτήτων σε θεματικές ενότητες,
- με τους εμπλεκόμενους φορείς για την εξασφάλιση ελάχιστου επιπέδου υλικοτεχνικής υποδομής,
- τους γονείς για ενημέρωση σχετικά με τον προγραμματισμό σε τακτά χρονικά διαστήματα κ.τ.λ.

Αποκορύφωμα όμως της ανάγκης για συνεργασία όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, σύμφωνα με την εγκύκλιο, αποτελεί ο τρόπος σχεδιασμού των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων για την αποτελεσματική λειτουργία του τμήματος ο οποίος συνίσταται στα εξής στοιχεία: στο είδος της δραστηριότητας, στους στόχους, στα άτομα ή τις ομάδες που θα ασχοληθούν με τις δραστηριότητες αυτές, στο χρόνο της κάθε δραστηριότητας και στην αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικής προσπάθειας. Ο προγραμματισμός των δημιουργικών δραστηριοτήτων συντάσσονται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό του Τμήματος σε συνεργασία με το Διευθυντή και το Σχολικό Σύμβουλο.

Επίσης σε άλλο σημείο αναφέρει ότι η επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού στήριξης καθώς και η ενδεικτική διάταξη των παραπάνω δραστηριοτήτων σε ολοκληρωμένες θεματικές ενότητες, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την ευθύνη του εκπαιδευτικού του προγράμματος αλλά απαιτείται σταθερή συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο, το διευθυντή του σχολείου, με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό-στο βαθμό που αυτό εμπλέκεται στο

πρόγραμμα-και τέλος με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσω των σχολικών συμβούλων για ανατροφοδότηση.

3) Επίσης άλλα θέματα που αναδεικνύονται στις εγκυκλίους και παγιώνουν το ρόλο του θεσμού είναι:

- Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και στον πολιτισμό.
- Ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας των προγραμμάτων.
- Οι ιδιαίτερες κλίσεις, ευαισθησίες και δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί των προγραμμάτων αυτών.
- Η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, ενημερωτικές συναντήσεις και εκπαιδευτικό υλικό στήριξης για την βιωσιμότητα και επέκταση του προγράμματος.

Δύο μήνες αργότερα μία εγκύκλιος κυκλοφορεί με θέμα «*επιμορφωτικά προγράμματα για την εισαγωγή της καινοτομίας 'Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου* (ΥΠΕΠΘ, Φ. 13.1/928/Γ1/1103/2-11-1998). Σε αυτή γίνεται γνωστό ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα εντάσσονται στο Τεχνικό Δελτίο του Έργου 1.3.α. (1) της Ενέργειας 1.3.1 «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών». Η επιμόρφωση για το ολοήμερο σχολείο εντάσσεται στο Β΄ Κ.Π.Σ, Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, γνωστό και ως πακέτο Delors, οικονομικοί πόροι που χορηγεί η ευρωπαϊκή ένωση (<http://www.hellaskps.gr/Details.asp?L1=3>). Ο χρηματικός ορίζοντας της χρηματοδότησης καλύπτει την πενταετία 1994-1999 και αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα εθνικό και περιφερειακό με στόχο τον εκσυγχρονισμό και ανάπτυξη θεσμών και υποδομών. Όλα τα έργα συγχρηματοδοτούνται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση, με ποσοστά 25% και 75% αντίστοιχα και υλοποιούνται την περίοδο 1994-1999 (<http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/e28.pdf>).

4) Επίσης, ορίζονται με σαφήνεια οι προϋποθέσεις για την ίδρυση των Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων των σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου, στην Υπουργική Απόφαση του 1998. Πρέπει να διατίθενται κατάλληλοι χώροι ή να είναι δυνατή η διαμόρφωσή τους με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων ώστε να καλύπτονται οι ποικίλες δραστηριότητες των μαθητών όπως αίθουσα για δημιουργική εργασία και μελέτη για την επόμενη μέρα, για στηρικτική μαθησιακή διδασκαλία, εργαστήρια, γωνίες εικαστικών, βιβλιοθήκες-αναγνωστήρια, χώρος οπτικοακουστικής έκφρασης και παιδικού θεάτρου, άθλησης, χορού και κίνησης καθώς και παιχνιδιών (ΥΠΕΠΘ, 1998, Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998: 5).

Ως προϋπόθεση για τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων εμφανίζεται ένα καινούριο στοιχείο στις σχετικές εγκυκλίους: οι μέθοδοι διδασκαλίας. Αναφέρεται σχετικά ότι: «*η αναμόρφωση αυτή προϋποθέτει νέες συνθήκες και διαδικασίες μάθησης, νέες μεθοδολογικές στρατηγικές και προσεγγίσεις*» χωρίς να γίνεται περεταίρω ανάλυση και ερμηνεία της θέσης αυτής.

Σε ενημέρωση των σχολικών συμβούλων, που πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 1998, ο τότε υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης χαρακτηρίζει την τρέχουσα σχολική χρονιά ως την πρώτη χρονιά εφαρμογής των μέτρων εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Θεωρεί, δε, το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως το σημαντικότερο θεσμό ανάμεσα σε όλες τις αλλαγές που κομίζει ο νόμος 2525/97. Διαπιστώνει, όμως, ότι ενώ έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στο θέμα των γενικών εξετάσεων, έχουν λεχθεί πολύ λίγα στοιχεία για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο (Αρσένης, 1998: 18-22).

3.4.2.1 Η λειτουργία των Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων

Το έτος 1999-2000 είναι η δεύτερη χρονιά λειτουργίας του «*Ολοήμερου Σχολείου ή Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου*», τίτλος που συνυπάρχει με αυτόν των «*Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*» στη σχετική εγκύκλιο. Ο θεσμός αυτός έχει πλέον εξαπλωθεί σε 1500 σχολεία. Για τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά οι εγκύκλιοι περιγράφουν με σαφήνεια α) το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία του θεσμού αλλά και β) το ακριβές πλαίσιο οργάνωσης των δραστηριοτήτων του προγράμματος, δίνοντας έτσι μια ξεκάθαρη εικόνα για τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού. Ορίζονται με ακρίβεια:

1) Η Χρηματοδότηση: Σε σχετική εγκύκλιο γνωστοποιούνται, με απόφαση του Υπουργού Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (19930/16-6-1999), οι οικονομικές επιχορηγήσεις, της τάξεως των 620.000 δραχμών ανά τμήμα. Αυτές θα διατίθενται από τον κρατικό προϋπολογισμό στις Τοπικές Αυτοδιοικήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα διαθέσουν άμεσα τα ποσά αυτά στις «Σχολικές Επιτροπές» μόνο για τη χρήση τους από τα τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων (ΥΠΕΠΘ, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999). Το ποσό της «έκτακτης οικονομικής επιχορήγησης», όπως αναφέρεται στην εγκύκλιο, μπορεί να διατεθεί για την αγορά ψυγείου, φούρνου, υποστηρικτικού υλικού (επιτραπέζια παιχνίδια, βιβλία, υλικά αθλητικών δραστηριοτήτων, βιντεοταινίες κ. ά), εξοπλισμού (μοκέτα, ντουλάπια, τραπέζια) κ.τ.λ.. Τα υλικά που θα αγοραστούν αποτελούν περιουσία του σχολείου γι' αυτό και η απόφαση για την αγορά τους θα ληφθεί από το Σύλλογο Διδασκόντων μετά από τεκμηριωμένη πρόταση του υπεύθυνου δασκάλου του Τμήματος Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.

2) Το Πρόγραμμα και ο διδακτικός χρόνος: Θέματα όπως ο τρόπος που θα διεξάγεται το γεύμα ή η ξεκούραση των παιδιών (ΥΠΕΠΘ, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999), ο τρόπος οργάνωσης των χώρων διεξαγωγής του προγράμματος, το είδος των δραστηριοτήτων αλλά και ο τρόπος μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας και γενικότερα οι δράσεις του δασκάλου-υπεύθυνου του προγράμματος σχετικά με τον κάθε ρόλο που καλείται να παίξει, δε θεωρούνται αυτονόητα και δεν αφήνονται στην τύχη τους. Δίνονται, λοιπόν, σαφείς και αναλυτικές οδηγίες

τόσο για τον τρόπο όσο και για το χρόνο που θα διατίθεται για κάθε μέρος του προγράμματος ξεχωριστά. Η σχέση του χρόνου δημιουργικών δραστηριοτήτων και ξεκούρασης σε σχέση με το χρόνο για γνωστικές δραστηριότητες διατηρείται, υπέρ των πρώτων, στο 3/5 και 2/5 αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, οι δημιουργικές δραστηριότητες καλύπτουν διάστημα 50-70 λεπτών χωρίς, όπως αναφέρει η εγκύκλιος, να είναι απόλυτα δεσμευτικό. Περιλαμβάνουν, δε:

- Προγράμματα Αγωγής Υγείας, Κυκλοφοριακής Αγωγής, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης...τα οποία θα περιλαμβάνουν δραστηριότητες που θα υλοποιούνται σε ομάδες εργασίας και θα μπορούν να συνοδεύονται από σύντομες επισκέψεις ...κοντά στο σχολείο και όχι περισσότερες από μία φορά το μήνα.
- Δραστηριότητες Εικαστικής Αγωγής, Θεατρικής Αγωγής, Μουσικής Αγωγής ή Μουσικοκινητικής Έκφρασης, Θεατρικού Παιχνιδιού κ.τ.λ.
- Συγκροτημένες δραστηριότητες Σχολικού Αθλητισμού και ομαδικά παιχνίδια στο χώρο της αυλής, του γυμναστηρίου ή της αίθουσας πολλαπλών χρήσεων.
- Προβολή βιντεοταινιών εκπαιδευτικού ή ψυχαγωγικού χαρακτήρα....
- Προετοιμασία πολιτιστικών εκδηλώσεων στα πλαίσια του σχολείου (θεατρικές παραστάσεις, δημοτικοί χοροί, εκθέσεις με έργα παιδιών)
- Ενασχόληση των παιδιών με διάβασμα βιβλίων από τη βιβλιοθήκη ή εκπόνηση εργασιών που απαιτούν έρευνα σε αυτή.

3) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού: Σχετικά με την μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας, που διαρκεί περίπου 60 λεπτά, τα παιδιά πρέπει να επιστρέψουν σπίτι έχοντας ολοκληρώσει τις εργασίες τους. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγείται σχετικά με τον τρόπο διεξαγωγής της μελέτης και του υποδεικνύεται με σαφήνεια και ο ρόλος του. Δίνονται οι κατευθύνσεις καθώς και τα όρια μέσα στα οποία μπορεί να δραστηριοποιείται σε ότι αφορά την προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα. Ο εκπαιδευτικός:

- Επιβλέπει διακριτικά τα παιδιά έτσι ώστε να μάθουν να εργάζονται μόνα τους, αυτόνομα.
- Προτρέπει τους μαθητές να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους σε περίπτωση που συναντήσουν δυσκολία ή προσφέρει ο ίδιος τη βοήθειά του σε όποιον μαθητή τη ζητήσει.
- «Κατευθύνει» σε σιωπηρές δραστηριότητες τους μαθητές που ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους ενώ ο ίδιος ασχολείται με μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες.
- Για θέματα προετοιμασίας συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου
- Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ώστε να αποφασιστούν οι παρεμβάσεις που είναι δυνατό να γίνουν στην ώρα της μελέτης.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο, το περιεχόμενο των Προγραμμάτων μπορεί να αντλείται από ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών του τμήματος αλλά και τις ιδιαίτερες κλίσεις του υπεύθυνου δασκάλου. Το τελευταίο κρίνεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την σωστή λειτουργία των Προγραμμάτων με βάση προηγούμενη εγκύκλιο. Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων υποβάλλει ο εκπαιδευτικός στις 10 Οκτωβρίου στο Σχολικό Σύμβουλο για έγκριση.

4) Οι μέθοδοι διδασκαλίας: Οι μέθοδοι διδασκαλίας, τις οποίες αναφέρει η προηγούμενη εγκύκλιος του 1998 (Φ.131/767/Γ1/884, 3-9-98) χωρίς όμως να τις συνδέει με συγκεκριμένους τρόπους δράσης, παρουσιάζονται με σαφήνεια ενώ συνοδεύονται με συγκεκριμένες δραστηριότητες δίνοντας έτσι νόημα στη διαφορετικότητα του τρόπου λειτουργίας του Προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου. Γίνεται λόγος για εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων όπως οι «ομάδες εργασίας» και η «έρευνα» στα πλαίσια των προγραμμάτων Κυκλοφοριακής, Περιβαλλοντικής και Αγωγής Υγείας που συνοδεύονται με διάβασμα βιβλίων στην βιβλιοθήκη.

5) Ο ρόλος των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης: Οι Δημιουργικές Δραστηριότητες πραγματοποιούνται από το δάσκαλο του τμήματος ενώ για τον εμπλουτισμό τους μπορούν να συνδράμουν ο Σύλλογος Γονέων και η Τοπική Αυτοδιοίκηση, συμβάλλοντας οικονομικά. Έτσι μπορούν να πραγματοποιούνται συμπληρωματικά, κατά τις ώρες λειτουργίας Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων, χορός, θέατρο, αθλητισμός κ.τ.λ. και να εναρμονίζονται με το βασικό πρόγραμμα που υλοποιείται από το δάσκαλο του τμήματος ούτως ώστε να μην αποβαίνουν εις βάρος του προγράμματος. Σε διαφορετική περίπτωση πρέπει να πραγματοποιούνται μετά τη λήξη του. Οι γονείς των μαθητών που είναι ενταγμένοι στα προγράμματα του υπουργείου δεν επιβαρύνονται οικονομικά ενώ τα τμήματα που λειτουργούν με την οικονομική υποστήριξη των γονέων ακολουθούν τις διατάξεις της λειτουργίας των τμημάτων αυτών που δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας στο παρελθόν (ΥΠΕΠΘ, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999). Στο διάστημα αυτό συνυπάρχουν ακόμα στο ίδιο σχολείο και τα δύο προγράμματα και δεν αποσαφηνίζεται πώς μπορεί να λειτουργεί παράλληλα το ένα με το άλλο. Φαίνεται να υπάρχει μία ασάφεια σχετικά με τη συνύπαρξη των δύο προγραμμάτων.

6) Οι Υποδομές: Σχετικά με την οργάνωση του χώρου προτείνεται μια διαφορετική διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας. Πρέπει να διαμορφωθούν θεματικές ενότητες όπως γωνία ανάγνωσης, επιτραπέζιων παιχνιδιών, εικαστικών οι οποίες θα είναι κατάλληλα διαμορφωμένες με βιβλία και μαξιλάρια για να μπορούν να ξεκουράζονται τα παιδιά.

3.4.2.2. Παγιώσεις, διευκρινίσεις και τροποποιήσεις στο χαρακτήρα των Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων το 2000-2001

Μέχρι στιγμής το «Ολοήμερο σχολείο» καλείται συμπληρωματικά και «Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» και χαρακτηρίζεται ως «καινοτομία» από τις Αποφάσεις και εγκυκλίους (ΥΠΕΠΘ, εφημερίδα Κυβερνήσεως, τχ. Β΄, αρ. φύλλου 99, 11/2/1999, σελ. 1719). Τον Αύγουστο του 2000 για πρώτη φορά, γίνεται λόγος για «*θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου*». Με την ανάληψη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων από τον υπουργό Πέτρο Ευθυμίου, συγκροτήθηκε νέα επιτροπή (Α.Π.Γ1/632/1-8-2000, ΦΕΚ 1005, τ. Β΄) με την ακόλουθη σύνθεση: Πυργιωτάκης Ι., Βρεττός Ι., Ξωχέλλης, Π. Παππάς Α., Μπουζάκης Ι, Χατζηδήμου Δ.,Ταρατόρη Ε.,Κωνσταντίνου Χ., Παληός Ζ., Βιτσιλάκη Χ., Λάμνιαν Κ., Κώτσης Κ., Γούσης Π., Λεοντάρης Α., Ραπτόπουλος Κ., Αλπέντζου Ο., Διαμαντής Κ. Ορίζεται, δε, πρόεδρος ο Ιωάννης Πυργιωτάκης.

Η νέα Επιτροπή έχει νέο πρόεδρο, έχει καινούρια και περισσότερα μέλη, ενώ διατηρούνται μόνο πέντε από εκείνα της προηγούμενης επιτροπής του 1997. Σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή, η επιτροπή που συστήνεται θα εργαστεί για το σχεδιασμό, την οργάνωση και λειτουργία του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου που απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου-Διευρυμένου Ωραρίου». Επίσης αναφέρεται ότι «*στην ευθύνη της Επιστημονικής Επιτροπής είναι η εκπόνηση προγραμμάτων Επιμορφωτικών Σεμιναρίων για τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων στα οποία εφαρμόζεται το πρόγραμμα, για να είναι περισσότερο αποδοτικοί στο έργο τους*». Μέσω της Επιστημονικής Επιτροπής, όπως και το 1997, θα επιδιωχθεί η «*διαμόρφωση της καλύτερης δυνατής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πρότασης μέσα από το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Διευρυμένου Ωραρίου για τους μαθητές εκείνους το οποίο το ωράριο παραμονής τους στο σχολείο δε συμπίπτει με το ωράριο της εργασίας των γονιών τους και είναι ανάγκη να ενταχθούν σε προγράμματα ευέλικτα και ελκυστικά με εκπαιδευτική, κοινωνική και ψυχολογική υποστήριξη, κατά τις ώρες παραμονής τους στο σχολείο πέραν του βασικού προγράμματος*», χωρίς να αναφέρεται κάτι πιο συγκεκριμένο που να επεξηγεί για το πώς υποστηρίζεται στην πράξη η παραπάνω πρόταση. Πιο συγκεκριμένα για το ρόλο της Επιστημονικής Επιτροπής θα μιλήσουμε σε επόμενη ενότητα.

Ένα μήνα μετά, το Σεπτέμβρη του 2000, σχετική εγκύκλιος ενημερώνει ότι τα Τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων ανέρχονται στα 2020 (ΥΠΕΠΘ, Φ.13.1/897/Γ1/694 /6-9-2000). Στην εγκύκλιο αυτή παρατηρούμε περισσότερες διευκρινίσεις σε ότι αφορά θέματα που παρουσίαζαν μια σχετική ρευστότητα καθώς και επιμέρους τροποποιήσεις στην εξέλιξη του θεσμού. Συγκεκριμένα:

- Οριστικοποιείται το θέμα του ωραρίου και παγιώνεται η πρωινή ζώνη όπου επιβάλλεται η λειτουργία της εφόσον υπάρχουν έστω και 5 μαθητές. Δίνεται η ελευθερία στο σύλλογο διδασκόντων για το πώς θα χειριστεί το θέμα της πρωινής ζώνης σχετικά με τον τρόπο κάλυψης της το ωράριο του εκπαιδευτικού που θα την αναλάβει.

- Διαφοροποιείται ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας των τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης αφού δεν επισημαίνονται πουθενά «οι ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντα» που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός των τμημάτων αυτών που θα αξιοποιούσε προκειμένου να επιτελέσει το ολόημερο σχολείο το δημιουργικό του ρόλο, στοιχείο που φαίνεται να μην έχει πια ιδιαίτερη σημασία. Στην κατεύθυνση αυτή αποσιωπάται ο «ψυχαγωγικός χαρακτήρας» των τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης ή δημιουργικών δραστηριοτήτων που τόνιζαν οι εγκύκλιοι παρελθόντων χρόνων. Ως τότε τα προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων κάλυπταν τα 3/5 του συνολικού χρόνου.
- Διευκρινίζεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που θα αναλαμβάνουν το πρόγραμμα του διευρυμένου ωραρίου μπορεί να είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές και τοποθετούνται από το δημόσιο ενώ ενδέχεται και να υπάρξουν μετακινήσεις δασκάλων που το επιθυμούν προς το απογευματινό ωράριο. Οι εκπαιδευτικοί που προσλαμβάνονται από τους συλλόγους γονέων ή άλλους φορείς *«διατίθενται μόνο για τον εμπλουτισμό του προγράμματος.... με γνωστικά αντικείμενα που δεν εκπροσωπούνται από το ωρολόγιο πρόγραμμα ή δεν εντάσσονται καθόλου σ' αυτό»* (ΥΠΕΠΘ, Φ. 1005,τ.Β'/Γ1/632/1-8-2000).
- Αυστηρότερη έχει γίνει η παρακολούθηση του προγράμματος και γίνεται λόγος για υποχρεωτική συμμετοχή, όσων μαθητών το έχουν επιλέξει, μέχρι τη λήξη του. Η αποχώρηση περιορίζεται στο τελευταίο τέταρτο 15:45-16:00 αντί για μισή ώρα που ήταν παλαιότερα.
- Παγιώνεται το θέμα της συνεργασίας και τονίζεται η ανάγκη για ενιαίο χαρακτήρα του προγράμματος. Η ανάγκη για συνεργασία, την οποία ευαγγελίζονται όλες οι προηγούμενες εγκύκλιοι, φαίνεται ότι δεν πέρασε σε επιθυμητό βαθμό στη συνείδηση των εκπαιδευτικών γι' αυτό και η παρούσα εγκύκλιος επαναλαμβάνει την ανάγκη για συνεργασία και τονίζει πιο επιτακτικά τη συλλογική ευθύνη της σωστής λειτουργίας του προγράμματος διευρυμένου ωραρίου. Εντύπωση προκαλούν οι επισημάνσεις της εγκυκλίου που αφορούν στον τρόπο αντιμετώπισης του διευρυμένου ωραρίου από το υπόλοιπο προσωπικό του βασικού προγράμματος. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι αφού το διευρυμένο ωράριο είναι ενταγμένο στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι κάποια δραστηριότητα αποκομμένη από το πρόγραμμα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν λόγο και ευθύνη για την εφαρμογή του καθώς το πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου δεν αφορά έναν ή δύο εκπαιδευτικούς αλλά αποτελεί υπόθεση του συλλόγου των διδασκόντων. Αυτή η επισήμανση παραπέμπει στην ανάγκη για ενιαίο χαρακτήρα του σχολικού προγράμματος.

3.4.3. Η ίδρυση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Παράλληλα με τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου τη σχολική χρονιά 1999-2000 λειτουργούν για πρώτη χρονιά τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία σε όλη την Ελλάδα που επελέγησαν κατ' ανάθεση από την Επιστημονική Επιτροπή και θα λειτουργούσαν με βάση το σχεδιασμό, την οργάνωση και το συντονισμό και την καθοδήγησή της. Η πιλοτική εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος αφορά όλους τους μαθητές της σχολικής μονάδας οι οποίοι παραμένουν στο σχολείο έως της 17:00. Η πρόταση που υποβλήθηκε από την Επιστημονική Επιτροπή, εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τον Ιούνιο του 1999 και αποφασίστηκε η έναρξη εφαρμογής της σε 28 Δημοτικά Σχολεία από το σχολικό έτος 1999-2000 (ΥΠΕΠΘ, 2005: 6). Τη διαχείριση του προγράμματος ανέλαβαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως προς το σκέλος των εξοπλισμών και το Πανεπιστήμιο Αθηνών ως προς το σκέλος του εκπαιδευτικού υλικού και των αμοιβών (εξοπλισμός: 527.300.000 δραχμές, εκπαιδευτικό υλικό: 470.000.000 δραχμές) (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ : 2).

3.4.3.1 Η έναρξη της πιλοτικής λειτουργίας του προγράμματος

Το πρόγραμμα αρχικά θα είχε διάρκεια 15 μήνες (Ιούνιος 1999-Αύγουστος 2000). Η πιλοτική του εφαρμογή, όπως προαναφέραμε, είχε αφετηρία το σχολικό έτος 1999-2000. Εντάσσεται, δε, στο 2^ο ΚΠΣ, στο ΕΠΕΑΕΚ 1, υποπρόγραμμα 1: «Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση», Μέτρο 1.1.: «Αναμόρφωση Προγραμμάτων Γενικής Εκπαίδευσης, Ενέργεια 1.1.α.: «Προγράμματα και Βιβλία», ως Έργο με τίτλο «Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε)» με υπεύθυνο Πράξης το κ. Αδάμ Αγγελή, Πάρεδρο Πληροφορικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η χρηματοδότηση του προγράμματος πραγματοποιείται λοιπόν κατά 75% από το 2^ο ΚΠΣ-ΕΠΕΑΕΚ και η οικονομική διαχείριση θα γίνει μέσα από το έργο «Σ.Ε.Π.Π.Ε» με βάση την Κοινή Υπουργική Απόφαση των υπουργών Παιδείας, και Οικονομικών για τη «συμμετοχή σχολικών επιτροπών στη διαχείριση προγραμμάτων του ΕΠΕΑΕΚ» και τις διατάξεις του Ειδικού Λογαριασμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το πρόγραμμα περιελάμβανε τις επιμέρους Δράσεις:

- Αναγκαίες παρεμβάσεις στην κτιριακή υποδομή των σχολείων.
- Εξοπλισμός των σχολικών μονάδων.
- Λειτουργικές δαπάνες (ΥΠΕΠΘ, 2005: 6).

Κατόπιν υπουργικής απόφασης (ΚΑ/5485/29/12/1999/ΥΠΕΠΘ/ΔΙΚΠΣ) υπογράφηκε σύμβαση ανάθεσης έργου μεταξύ του Π.Ι. και του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Με βάση τη σύμβαση αυτή το Ε.Κ.Π.Α. ανέλαβε την υλοποίηση του Πειραματικού Προγράμματος Εκπαίδευσης «Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ολοήμερου Σχολείου» και

ορίστηκε υπεύθυνη έργου η κ. Τζάνη, με επιστημονική και συντονιστική ευθύνη. Την οικονομική διαχείριση της τρίτης δράσης (Λειτουργικές δαπάνες, αμοιβές εκπαιδευτικών, έξοδα επιμορφώσεων, μετακινήσεων κ.τ.λ.) ανέλαβε ο Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η πρώτη δράση χρηματοδοτήθηκε από το Ελληνικό Δημόσιο και υλοποιήθηκε από τον Ο.Σ.Κ. Η δεύτερη δράση συγχρηματοδοτήθηκε από το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (Ε.Τ.Π.Α) κατά 75% και το Ελληνικό Δημόσιο κατά 25% και υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (ΥΠΕΠΘ, ό.π.: 7).

Τον Αύγουστο του 2000 τελειώνει το δεκαπεντάμηνο που αποτελεί και την α' φάση της λειτουργίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της πρώτης φάσης, θα καθοδηγήσουν το σχεδιασμό του 3^{ου} ΚΠΣ με το ΕΠΕΑΕΚ 2. Η αξιολόγηση της μέχρι τότε υλοποίησης έδειξε αποδοχή της προσπάθειας από εκπαιδευτικούς και γονείς και όπως αναφέρεται στο Ε.Σ.Δ.Α. (Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση) το 1999 το Ολοήμερο Σχολείο κρίθηκε ως μια παραδειγματική δράση ακριβώς γιατί λειτουργούσε προληπτικά για την αποφυγή της σχολικής αποτυχίας και διαρροής γιατί διευκόλυνε τους γονείς και ιδιαίτερες τις μητέρες ώστε να μπορούν να εργαστούν ή να βελτιώσουν τα επαγγελματικά τους προσόντα (http://www.epeaek.gr/epeaek/sitecontent/Kef_1_Anath.pdf/ : 50).

Η λήξη του σχολικού έτους 1999-2000 συνέπεσε με τη μεταβατική περίοδο από το 2^ο στο 3^ο Κ.Π.Σ. καθώς και με τη λήξη της σύμβασης ανάθεσης έργου μεταξύ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ε.Κ.Π.Α. Για το λόγο αυτό το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συνέταξε και υπέβαλε νέο Τεχνικό Δελτίο Έργου (γέφυρα) με τίτλο «Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων σε 28 Ολοήμερα Σχολεία» στην Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του 2^{ου} Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (3^ο Κ.Π.Σ.) για το μεσοδιάστημα 1-9-2000 έως 31-12-2000 (Περίοδος 2).

Η μεταβατική περίοδος από το 2ο στο 3ο ΚΠΣ δημιούργησε οικονομικά προβλήματα και επέφερε μεγάλες δυσκολίες όχι μόνο στη διεύρυνση του νέου θεσμού αλλά και σε αυτή ακόμα τη λειτουργία των 28 Πιλοτικών Σχολείων. Παρ' όλα αυτά η ομάδα υλοποίησης έργου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κατάφερε να εξοικονομήσει τους αναγκαίους πόρους για τα σχολεία αυτά, όπως γράφει κ. Πυργιωτάκης. Έτσι η Επιστημονική Επιτροπή επιδόθηκε στη λειτουργία και τη βελτίωση των σχολείων αυτών. Παράλληλα επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στην αποσαφήνιση του μεθοδολογικού πλαισίου και στην ανανέωση της εκπαιδευτικής πράξης (Πυργιωτάκης, 2002:10). Για το ρόλο της Επιστημονικής Επιτροπής στις δύο φάσεις υλοποίησης του προγράμματος του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου θα αναφερθούμε στην επόμενη ενότητα.

Με τη λήξη αυτής της μεταβατικής περιόδου κρίθηκε αναγκαίο να συνεχιστεί η πιλοτική εφαρμογή του Προγράμματος παράλληλα με το θεσμό των Σχολείων «Διευρυμένου Ωραρίου», προκειμένου το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα για τη γενίκευση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου. Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε νέο Τεχνικό

Δελτίο Έργου το οποίο υποβλήθηκε και εγκρίθηκε από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. για το χρονικό διάστημα από 1-1-2001 έως 30-6-2002 και ορίστηκε νέα ομάδα υλοποίησης του προγράμματος «Πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων ολοήμερων σχολείων» (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ : 15). (Περίοδος 3).

Πράγματι, στα πλαίσια του 3^{ου} ΚΠΣ (2000-2006) και του επιχειρησιακού προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ 2, εγκρίθηκε η ένταξη του έργου για τη λειτουργία των 28 Ολοήμερων Σχολείων με τίτλο «Πιλοτική Εφαρμογή Ολοήμερων Σχολείων /Εκπαιδευτικά προγράμματα σε ολόημερα σχολεία» διάρκειας 18 μηνών. Η υλοποίηση του έργου θα γίνει στο χρονικό διάστημα από 1/1/2001 μέχρι 30/6/2002 με υπεύθυνο, όπως προαναφέραμε, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ : 16).

Μετά το Σεπτέμβριο του 2002 η Επιστημονική Επιτροπή, υπό την προεδρία του Ιωάννη Πυργιωτάκη, παραιτήθηκε και την πλήρη ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης του Προγράμματος ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τέλος, προκειμένου να ολοκληρωθούν οι δράσεις που προβλέπονταν στο Τεχνικό Δελτίο Έργου, υποβλήθηκε αίτημα τροποποίησής του με αύξηση του προϋπολογισμού και παράταση του Προγράμματος μέχρι τις 30-6-2003 (περίοδος 4). Το αίτημα έγινε δεκτό από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. και εγκρίθηκε νέο τροποποιημένο Τεχνικό Δελτίο Έργου με αυξημένο προϋπολογισμό και χρονικό διάστημα εφαρμογής έως 31-6-2003. (ΥΠΕΠΘ, 2005: 8)

Σε επόμενη φάση εγκρίθηκε η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τίτλο: «Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων σε 28 Πειραματικά Ολόημερα Σχολεία» και η Πράξη εντάσσεται στο 2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. του 3^{ου} Κ.Π.Σ. για το χρονικό διάστημα από 1-9-2003 έως 30-6-2005 (ΥΠΕΠΘ, ό.π.: 7).

3.4.3.2 Τα προσδιοριστικά στοιχεία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου

1. Η φιλοσοφία του προγράμματος του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου

Το όραμα για το Ολόημερο Σχολείο συνδέεται άμεσα και με μια βαθύτερη εσωτερική αλλαγή του σχολείου, γενικότερα. Αρχικά, επιδιώκεται η εσωτερική αναδόμηση της σχολικής ζωής και αναδιάταξη του παιδαγωγικού κλίματος και της όλης μεθοδολογίας του ολοήμερου, μέσα από μόνιμη, σταδιακή αλλά και καθημερινή του βελτίωση. Στη συνέχεια, αφού τα Ολόημερα Σχολεία βρουν το δρόμο τους και επιτύχουν την εσωτερική αναδιάταξη όλου του ενδοσχολικού περιβάλλοντός τους, θα πρέπει να λειτουργήσουν ως μονάδες πολλαπλασιασμού και εξάπλωσης των καινοτομιών που έχουν εισαχθεί και εδραιωθεί στο δικό τους χώρο, με σκοπό, μέσω του ολοήμερου, να οδηγηθούμε σε μια γενικότερη βελτίωση του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2002: 39).

Ο θεσμός του «Ολοήμερου Σχολείου» (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ : 6-8) αντιπροσωπεύει μια ριζική αλλαγή στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του σχολείου, διαθέτει ένα νέο τρόπο στην οργάνωση και λειτουργία της κάθε σχολικής μονάδας συνιστά διεύρυνση και ουσιαστικοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Εγκαταλείπεται το στερεότυπο του δασκάλου ως υλοποιητή-αξιολογητή της «ταϊστικής» εκπαίδευσης καθώς και η λανθασμένη αντίληψη σχετικά με το ρόλο της οικογένειας να λειτουργεί ως «φροντιστήριο» για την αναπλήρωση κενών ή για να «αγοράζει» γνώσεις από την «αγορά». Αντικείμενο του προγράμματος είναι ο πειραματισμός σε νέες μορφές και τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου με:

- Εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών.
- Διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος.
- Δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων αιθουσών-εργαστηρίων σε κάθε σχολική τάξη.
- Πιλοτική εφαρμογή καινοτομικών μαθησιακών–ερευνητικών προσεγγίσεων (μάθημα σε αίθουσα-εργαστήριο, συνεργασία δασκάλων και καθηγητών ειδικοτήτων, διεπιστημονικές προσεγγίσεις σε ομάδες μαθητών).
- Χρήση νέων τεχνολογιών.
- Χρήση πολλαπλών διδακτικών πηγών (Βιβλίων , αρχείων, υλικών).

Σκοποί του προγράμματος του «Ολοήμερου Σχολείου» είναι:

- Να συμβάλει στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και την αναβάθμιση των διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από τη σύνδεση του εκπαιδευτικού έργου με τις σύγχρονες απαιτήσεις για προετοιμασία των μαθητών προς την «κοινωνία της γνώσης» και την ενιαία ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.
- Να διευρύνει τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου με το «άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία» με τη συμμετοχή επιστημονικών, κοινωνικών και οικονομικών φορέων στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

Ειδικότερα στο πρόγραμμα στοχεύει βασικά στους μαθητές έτσι ώστε να αναπτύξουν καλύτερα την προσωπικότητα και το χαρακτήρα τους «μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν», «πώς να αποδέχονται τους άλλους», πώς να είναι υπεύθυνοι και δημιουργικοί και πώς να ανταποκριθούν στις επιταγές της «κοινωνίας της Γνώσης», αφού το Ολοήμερο Σχολείο θα είναι ένας χώρος:

- Όπου οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες γνωστικές, ερευνητικές, κατασκευαστικές, πολιτιστικές κ.ά.
- Όπου η διδασκαλία των παραδοσιακών μαθημάτων διαφοροποιείται μέσα από μια πολλαπλότητα προσεγγίσεων.

- Όπου θα εμπλουτίζει τη γλωσσική τους ικανότητα και θα αναπτύξει τη συμβολική και φανταστική του ικανότητα.
- Όπου θα συμβουλεύει το παιδί στα προβλήματά του διευκολύνοντας την ικανότητα επικοινωνίας επιτρέποντας στο παιδί τη μετάβασή του από το στάδιο του «εγώ» και του «αποκλεισμού» στο «εμείς» και την αποδοχή-παραδοχή του «άλλου».
- Όπου θα εξασφαλίσει την προστασία των μαθητών από την «παραμέληση», κακομεταχείριση και άλλους πιθανούς κινδύνους που ελλοχεύουν στο οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον προσφέροντας ταυτόχρονα δημιουργική επιτήρηση.
- Όπου με την συνεχή ενισχυτική διδακτική παρέμβαση συμβάλλει στην μείωση των υπάρχουσών εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Το Ολοήμερο Σχολείο στοχεύει επίσης και στο κοινωνικό σύνολο:

- Ανακουφίζοντάς την οικογένεια του μαθητή όταν και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι ή όταν ο μαθητής προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια και δεν υπάρχει άλλος τρόπος προστασίας του.
- Ευαισθητοποιώντας γονείς και τοπική κοινωνία επιδιώκοντας το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».
- Υπερασπίζοντας το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και «πείθοντας» για την αξιοπιστία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

«Με όλα αυτά η καινοτομία του Ολοήμερου Σχολείου μπορεί να αποτελέσει μια μόνιμη πηγή ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του σχολείου» (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 58). «Αν και εφόσον το Ολοήμερο Σχολείο γενικευτεί, η πιλοτική του εφαρμογή προσφέρει μια σημαντική ευκαιρία συνολικής επανεξέτασης και αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου (Βιτσιλάκη, 2002: 79)».

2. Περιεχόμενο και Δομή του Προγράμματος Σπουδών του Ολοήμερου Σχολείου

Σύμφωνα με τα οράματα και τις προσδοκίες των σχεδιαστών, το Ολοήμερο Σχολείο φιλοδοξεί να προσφέρει μια ευκαιρία για εκσυγχρονισμό των αναλυτικών προγραμμάτων του δημοτικού σχολείου, όπως προαναφέραμε. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται οι τρεις παρεμβάσεις που επιχειρεί στο αναλυτικό πρόγραμμα:

α) Το Ολοήμερο Σχολείο δε θα έχει μόνο ακαδημαϊκό χαρακτήρα αλλά θα συμπεριλάβει στα προγράμματά του όλα εκείνα τα μαθήματα που δίνουν χαρά στο παιδί και του προσφέρουν τη δυνατότητα για εσωτερική καλλιέργεια, για προσωπική έκφραση και αυτοπραγμάτωση. Ο μαθητής πρέπει να βρίσκει στο σχολείο όλα εκείνα τα μαθήματα που προσφέρονται στην ελεύθερη εκπαιδευτική αγορά, μολονότι στην αρχή τουλάχιστο θα είναι δύσκολο να την

ανταγωνιστεί. Η πρώτη, λοιπόν, παρέμβαση του Ολοήμερου Σχολείου στο Αναλυτικό πρόγραμμα είναι ο εμπλουτισμός του με νέα γνωστικά αντικείμενα (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ : 10).

Το Πρόγραμμα Σπουδών, που καταρτίζεται από την Επιστημονική Ομάδα, θα βασιστεί στη δομή και τη διάρθρωση του ισχύοντος προγράμματος, το οποίο θα εμπλουτιστεί, θα διευρυνθεί με νέα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες επιλογής σε κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου. Ως νέα γνωστικά αντικείμενα θεωρούνται όσα έχουν ήδη εφαρμοστεί σε μεγάλο αριθμό σχολείων μέχρι τώρα με πρωτοβουλία του ΥΠΕΠΘ, του Π.Ι., της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή άλλων φορέων. Τέτοια προγράμματα είναι: η «Αγωγή Καταναλωτή», το «Πρόγραμμα Μελίνα», η «Αγωγή Υγείας», Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, η «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεατρική Παιδεία, Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Τεχνολογία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Ολυμπιακή Παιδεία, Τοπική Διάσταση στην Εκπαίδευση, Δεύτερη Ξένη Γλώσσα, Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση.

Επίσης το πρόγραμμα δεν πρέπει να είναι «κλειστό» και ενιαίο για όλα τα σχολεία της χώρας αλλά ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις τοπικές συνθήκες. Πέραν του επίσημου προγράμματος το οποίο παραμένει υποχρεωτικό, υπάρχουν πρόσθετα μαθήματα δυο ομάδων: Αυτά που είναι κοινά για όλα τα Ολοήμερα Σχολεία και εκείνα που είναι προαιρετικά και επιλέγονται κάθε χρόνο από τη σχολική μονάδα (Πυργιωτάκης, 2002: 44).

β) Η δεύτερη βασική παρέμβαση είναι *«η καταπολέμηση του διαχωρισμού μεταξύ ακαδημαϊκών και μη μαθημάτων»*. Αυτό επιτυγχάνεται με την κατανομή των μαθημάτων σε όλη τη διάρκεια το προγράμματος με ελάχιστες εξαιρέσεις (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 62). Κάποια δηλαδή από τα μαθήματα που διδάσκονται το πρωί μεταφέρονται τις απογευματινές ώρες και έτσι αποφεύγεται η διχοτόμηση της ακαδημαϊκής από τη λοιπή γνώση όπως και η αντίληψη ότι «σοβαρό» είναι μόνο το πρωινό μάθημα και το απόγευμα είναι μόνο για απασχόληση των παιδιών μέχρι να τα παραλάβουν οι γονείς τους (Πυργιωτάκης, 2002: 45).

γ) Η τρίτη βασική διάσταση του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου είναι *«η ολοκλήρωση της προετοιμασίας των μαθητών στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου, είτε στα πλαίσια του κάθε μαθήματος, είτε με ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές που χρειάζονται επιπρόσθετη βοήθεια, είτε με την αυτόνομη εργασία των μαθητών στα εργαστήρια, τη βιβλιοθήκη, την τάξη κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων ωρών μελέτης»* (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 62).

3. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου

Ο χρόνος παραμονής των μαθητών στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο επιμερίζεται σε τρεις ζώνες: την προμεσημβρινή ζώνη εργασίας, την μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και φαγητού και τη μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας. Η έναρξη και λήξη του προγράμματος μπορούν να τροποποιηθούν κατά περίπτωση.

Με βάση την εμπειρία που διαμορφώθηκε κατά το πρώτο έτος λειτουργίας 1999-2000, η λήξη του προγράμματος στις 17:00 συσσωρεύει πολλές δυσκολίες, επειδή οι μαθητές ξεκινούν τα απογευματινά τους μαθήματα κυρίως ξένης γλώσσας εφόσον οι γονείς ακόμα δεν έχουν εμπιστευτεί το Ολοήμερο Σχολείο. Επιπροσθέτως η ώρα αυτή αποβαίνει ιδιαίτερα κουραστική για τα παιδιά και αγχωτική για τους γονείς που ανησυχούν ιδίως τους χειμερινούς μήνες για την ασφαλή επιστροφή των παιδιών στο σπίτι (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 63).

Αποτιμώντας λοιπόν την προηγηθείσα εμπειρία ως ώρα λήξης του ολοήμερου προσδιορίζεται η 16:00 και μία ώρα νωρίτερα για τις μικρές τάξεις Α' και Β'. Αν όμως υπάρχει περιθώριο συμπλήρωσης ωραρίου κάποιου εκπαιδευτικού και αντίστοιχη απόφαση από το αρμόδιο σχολικό όργανο μπορεί το σχολείο να λειτουργήσει και μία ώρα αργότερα ως τις 17:00. Ακόμα πέρα από την τυπική ώρα λήξης το σχολείο μπορεί να μείνει ανοιχτό μέχρι τις πρώτες βραδινές ώρες, ανάλογα με τις ανάγκες της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας, μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Τόσο στα αστικά κέντρα όσο και σε μικρές κοινωνίες μια τέτοια λειτουργία του σχολείου το καθιστά πόλο έλξης και συλλογικής δράσης ατόμων και φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας, χώρο ψυχαγωγίας και δημιουργίας (Βιτσιλάκη, 2002: 90).

Όπως προαναφέρθηκε το Ολοήμερο Σχολείο επιχειρεί να καταπολεμήσει τη διάκριση «ακαδημαϊκών» και «μη ακαδημαϊκών» μαθημάτων. Για το λόγο αυτό οι 3 ζώνες συνιστούν ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα που ξεκινά στις 8:15 και ολοκληρώνεται στις 16:00, όπου είναι αναγκαία η ανακατανομή των γνωστικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε σχέση με το υφιστάμενο πρόγραμμα. Ο παραπάνω στόχος πραγματοποιείται με τη διάχυση των «ακαδημαϊκών» μαθημάτων και καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Για παράδειγμα η γυμναστική θα πρέπει να προγραμματίζεται για τις πρώτες πρωινές ώρες. Βέβαια η επικρατούσα άποψη είναι ότι το μυαλό των μαθητών είναι πιο ξεκούραστο τις πρώτες διδακτικές ώρες κατάλληλες για διδασκαλία Γλώσσας ή Μαθηματικών. Όμως τα άλλα «ακαδημαϊκά» μαθήματα των οποίων η ύλη μπορεί να δουλευτεί εργαστηριακά όπως η Φυσική ή μέσα από βιβλιογραφική έρευνα και εκπόνηση εργασιών π.χ. η Ιστορία και τα Θρησκευτικά, η ακόμα μέσα από επισκέψεις στη φύση, σε μουσεία μπορούν να ενταχθούν μερικώς ή εξολοκλήρου στη μεταμεσημβρινή ζώνη. Αντίστροφα μαθήματα που θεωρούνται ευχάριστα και ξεκούραστα για τους μαθητές όπως η Μουσική, τα Εικαστικά και άλλα, μπορούν να ενταχθούν μερικώς στην προμεσημβρινή ζώνη (Βιτσιλάκη, ό.π.: 93).

Παρ' όλες όμως τις κατευθύνσεις της επιτροπής σχετικά με την διάταξη του ωρολογίου προγράμματος, υπήρξαν αρκετές περιπτώσεις Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων όπου διατηρήθηκε ως έχει το υφιστάμενο πρόγραμμα του «συμβατικού σχολείου» και απλώς προστέθηκαν ώρες «προετοιμασίας» και ορισμένες δραστηριότητες μετά το γεύμα. Αυτό βέβαια δεν αποτελεί πρόγραμμα Ολοήμερου Σχολείου αλλά μια βελτιωμένη μορφή προγράμματος Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου (Βιτσιλάκη, ό.π.: 91). Τον τρόπο που λειτούργησαν τα σχολεία αυτά καθώς και την αποτελεσματικότητά τους σχετικά με το βαθμό επίτευξης των στόχων του προγράμματος θα ερευνήσουμε διεξοδικά στη δεύτερη φάση της έρευνας της παρούσας διατριβής.

4. Η μεθοδολογία και ο ρόλος του δασκάλου στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο

Πολλές φορές έχει αναφερθεί παρπάνω ο ρόλος που καλείται να παίξει το Ολοήμερο Σχολείο σε μια εσωτερική αναδόμηση της σχολική ζωής και αναδιάταξη του παιδαγωγικού κλίματος. Για μια τέτοια «εσωτερική μεταρρύθμιση», το ζήτημα που τίθεται είναι η αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας. Η λειτουργία το Ολοήμερου Σχολείου επιτρέπει και ταυτόχρονα επιβάλλει αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Στο Ολοήμερο Σχολείο δεν έχει θέση η παραδοσιακή νοοτροπία, όπου ο δάσκαλος διδάσκει στην τάξη εφόσον μεταφέρει την ευθύνη της μάθησης, εξάσκησης και εμπέδωσης στο σπίτι του μαθητή (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωίδης, 2002: 192). Το μοντέλο της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας πρέπει να περιοριστεί στο ελάχιστο και να χρησιμοποιείται μόνο εκεί που κρίνεται σκόπιμο. Η μετάδοση και εμπέδωση της διδακτέας ύλης πρέπει να πραγματοποιείται με περισσότερο δημιουργικούς, διερευνητικούς και ψυχαγωγικούς τρόπους όπως παιχνίδι, έρευνα βιβλιοθήκες, ομαδικές εργασίες, επισκέψεις σε πολιτισμικά, ιστορικά αξιοθέατα, διερεύνηση θεμάτων από το διαδίκτυο κ.ά. (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 62).

Στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος προ και μετά μεσημβρινής εργασίας, μπορούν να οργανώνονται projects όπου δε θα ακολουθείται με αυστηρότητα η διάταξη των ωρών διδασκαλίας και τα οποία μπορούν να ενσωματώνουν και να συνδυάζουν, να συγχωνεύουν διάφορα αντικείμενα από διάφορες γνωστικές περιοχές με εκτεταμένη χρήση εργαστηρίων και βιβλιοθηκών. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγονται οι άσκοπες επικαλύψεις και κερδίζεται πολύτιμος χρόνος που μπορεί να διατεθεί στην εμπέδωση και προετοιμασία νέων αντικειμένων.

Ο Πυργιωτάκης (Πυργιωτάκης, 2002: 47) αναφέρει σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο ότι η μετάβαση από τις δασκαλοκεντρικές σε ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας αποτελεί θεμελιώδη απαίτηση του σύγχρονου σχολείου πολύ περισσότερο δε, του Ολοήμερου. Επισημαίνει δε, ότι ιδιαίτερα στη μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας θα πρέπει πολύ προσεκτικά να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε

βαθμιαία να μη δεσπόζει ο κατακερματισμός του σχολικού χρόνου σε μικρές χρονομερίδες των 40' - 45'. Για το σκοπό αυτό είναι σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος project που στηρίζεται στην ενεργό δράση των παιδιών και δεν κατακερματίζει το σχολικό χρόνο «σε μικρές χρονομερίδες, που δεν επαρκούν για να χορτάσει κανείς», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά.

Είναι αναμφισβήτητο λοιπόν ότι σε μια ανανεωμένη μορφή σχολείου ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να μείνει αμετάβλητος. Απαιτείται λοιπόν από το διδακτικό προσωπικό του Ολοήμερου να διαθέτει γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με την εφαρμογή των διεπιστημονικών μεθόδων μάθησης, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την ανοιχτή και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Παράλληλα χρειάζεται να διαθέτει ικανότητες για την πραγματοποίηση ελκυστικών και απαιτητικών σχεδίων εργασίας, για την διαφοροποίηση της διδασκαλίας και παροχή εξατομικευμένης ενίσχυση στο μαθητή και την προετοιμασία διαφοροποιημένου υλικού μάθησης και γενικά τη διαμόρφωση ενός ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης. Επίσης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του εμπνευστή ώστε ο μαθητής να ανακαλύψει και να αναπτύξει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωΐδης, 2002: 193).

5. Η επιμόρφωση για το Πιλοτικό πρόγραμμα

Είναι προφανές ότι η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η ανταπόκρισή του στις απαιτητικές ανάγκες του Ολοήμερου Σχολείου περνάει μέσα από την βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Όπως ένας παιδαγωγός ο Friedrich Schneider αναφέρει ότι: «ό, τι θέλεις να εισάγεις σήμερα στο σχολείο φρόντισε να το εισάγεις πρωτίστως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών» (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωΐδης, ό.π.: 200).

Σε εισαγωγική φάση η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να στοχεύει σε μια σαφή και τεκμηριωμένη παράθεση του προγράμματος και του τρόπου λειτουργίας του Ολοήμερου και όχι μόνο στη φιλοσοφία και τη στοχοθεσία του προγράμματος. Μετά τους πρώτους μήνες λειτουργίας, οι ίδιες οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να αποφασίζουν και να προτείνουν θεματικούς άξονες γύρω από τους οποίους χρειάζεται επιπρόσθετη και εξειδικευμένη επιστημονική υποστήριξη (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 67).

Οι επισκέψεις που πραγματοποιήθηκαν από τα μέλη της επιτροπής σε πιλοτικά σχολεία έχουν αφορούσαν κυρίως τα θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (Ξωχέλλης, ό.π.: 174). Μέσα από την ταξινόμηση των αναγκών που θέτει ως βάση, η Επιστημονική Επιτροπή θα πρέπει να προχωρά στη διοργάνωση σεμιναρίων περιφερειακά ή κεντρικά για κάθε μία θεματική (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 67). Τον Ιούλιο του 1999 πραγματοποιήθηκε εναρκτήριο επιμορφωτικό σεμινάριο των διευθυντών των σχολείων το οποίο περιελάμβανε (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ : 14):

- Ενημέρωση από την Επιστημονική Επιτροπή για τη φιλοσοφία, το χαρακτήρα και τις κατευθύνσεις του προγράμματος.
- Ενημέρωση από τις ομάδες υποστήριξης του έργου Σ.Ε.Π.Π.Ε., για τις διαδικασίες οικονομικής διαχείρισης του προγράμματος με βάση της Κοινή Υπουργική Απόφαση των υπουργών Παιδείας και Οικονομικών για τη συμμετοχή των σχολικών επιτροπών στην οικονομική διαχείριση των προγραμμάτων του ΕΠΕΑΕΚ και τις διατάξεις του Ειδικού λογαριασμού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Πραγματοποιήθηκε επίσης εισαγωγικό επιμορφωτικό σεμινάριο στους εκπαιδευτικούς των σχολείων, στους διευθυντές, τους Σχολικούς Συμβούλους και Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων για τις ιδιαίτερες απαιτήσεις διοικητικές, οργανωτικές, διδακτικές, ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτιστικές έτσι ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματική εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος. Εκτός από τις συναντήσεις στην Αθήνα με όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης που εμπλέκονται στην υλοποίηση του Προγράμματος, έγιναν και επανειλημμένες επισκέψεις του υπεύθυνου Πράξης και των μελών της Ομάδας Υλοποίησης και της Ομάδας Υποστήριξης της Πράξης, στις περιοχές λειτουργίας των σχολείων, με τους Διευθυντές πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τους Προϊσταμένους Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων, τους συλλόγους Διδασκόντων και σε πολλές περιπτώσεις με μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Επίσης, δόθηκε η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων να παρουσιάσουν το έργο τους, να επιδείξουν εργασίες των μαθητών τους που εκπονήθηκαν στα πλαίσια των νέων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων καθώς και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Γι' αυτό το λόγο έγιναν δύο ημερίδες, μία στην Θεσσαλονίκη στις 17 Ιουνίου 2002 όπου πήραν μέρος οι εκπαιδευτικοί των 6 σχολείων της Κεντρικής και Βόρειας Ελλάδας και άλλη στην Αθήνα στις 20 και 21 Ιουνίου 2002 και αφορούσε τα υπόλοιπα σχολεία (ΥΠΕΠΘ, ό.π.: 19-22). Το Νοέμβριο του 2003 (21-11-2003) έγινε επιμορφωτική ημερίδα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για θέματα οργάνωσης, οικονομικής διαχείρισης και επιμόρφωσης των στελεχών καθώς και ο σχεδιασμός των ενδοσχολικών επιμορφώσεων για το σχολικό έτος 2003-2004. Αποφασίστηκε δε, ότι την ευθύνη των ενδοσχολικών επιμορφώσεων (περιεχόμενο εισηγήσεων και εισηγητές) που θα ακολουθούσαν θα αναλάμβαναν οι Προϊστάμενοι Επιστημονικής Καθοδήγησης. Τέλος, στις 19-11-2004 σε συνάντηση της Ομάδας Υποστήριξης Πράξης και των εμπλεκόμενων στελεχών στο Πρόγραμμα Πιλοτικής Εφαρμογής αποφασίστηκε και υλοποιήθηκαν περιφερειακές επιμορφώσεις από το Δεκέμβριο του 2004 έως και το Φεβρουάριο του 2005.

Άμεση σημασία για τους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων σχολείων είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση η οποία απευθύνεται στο διδακτικό προσωπικό μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και έχει ως αφετηρία τις ιδιαιτερότητές της περιοχής (δημογραφικά,

κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά δεδομένα), τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του σχολείου (αναλογία εκπαιδευτικών μαθητών, σταθερό ή μετακινούμενο προσωπικό, ενεργός ή μη σύλλογος γονέων) αλλά και τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της. Με δεδομένες της περιορισμένες δυνατότητες ουσιαστικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών στη χώρας μας σε επίπεδο σχολικής μονάδας η ενδοσχολική επιμόρφωση παρέχει δυνατότητες και ερεθίσματα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν μιας στενότερη συνεργασία σε θέματα σχολείου και σχολικής τάξης, πρωτοβουλίες, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, αμοιβαίες επισκέψεις σε τάξεις, καταγραφή προβλημάτων, διοργάνωση ενημερωτικών συναντήσεων, σεμιναρίων, διαλέξεων και γενικότερα συγκρότηση σχεδίου ανάπτυξης του σχολείου (Ξωχέλλης, 2002: 175).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί πρωτοβουλία και ευθύνη του ίδιου του σχολείου και πρέπει να εντάσσεται στον ετήσιο προγραμματισμό του. Αυτός ο τύπος επιμόρφωσης συνδέεται με την σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης ως το βασικό της κύτταρο που είναι η σχολική μονάδα. Ενισχύεται δηλαδή η αυτονομία της σχολικής μονάδας και καλλιεργείται η διάθεση των εκπαιδευτικών για ενεργό συμμετοχή αφού τους εμπλέκει στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Δηλαδή τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου συγκροτούν και διαμορφώνουν συγκεκριμένα σχέδια ανάπτυξης του σχολείου όπου εντάσσεται η επιμόρφωση. Η σχολική μονάδα αποτελεί χώρο εργασίας, επιμόρφωσης και αφετηρία για προσπάθειες βελτίωσης (Ξωχέλλης, 2002: 172-173).

Με ευθύνη των Επιστημονικών Επιτροπών πραγματοποιήθηκε μεγάλος αριθμός ενδοσχολικών επιμορφώσεων για τους εκπαιδευτικούς και επιμορφωτικές συναντήσεις για τους Διευθυντές και προϊσταμένους Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και για σχολικούς συμβούλους προκειμένου να αναλάβουν ρόλο στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Επίσης σε όσα μέλη της επιτροπής Πυργιωτάκη ήταν Καθηγητές Πανεπιστημίου ανατέθηκαν περιοχές ευθύνης για να είναι αποδοτικότερο το έργο της και να διευκολύνεται η επικοινωνία των μελών της με τους εμπλεκόμενους στην εφαρμογή του προγράμματος. Τα μέλη της επιτροπής επισκέπτονταν τις σχολικές μονάδες που ανήκαν στην περιοχή ευθύνης τους προκειμένου να ενημερώσουν, να καθοδηγήσουν και να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς (ΥΠΕΠΘ, 2005: 21).

Αυτό που απομένει να δούμε, ερευνητικά, είναι πώς λειτούργησε η επιμορφωτική διαδικασία, κατά πόσο ωφελήθηκαν οι εκπαιδευτικοί και αν η εισαγωγική μα κυρίως η ενδοσχολική επιμόρφωση πέτυχαν τους στόχους τους.

6. Ο εξοπλισμός των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Πρώτη μέριμνα της Επιστημονικής επιτροπής υπήρξε η υλικοτεχνική υποδομή. Εξασφαλίστηκαν τα ανάλογα χρήματα από το δεύτερο κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Με την

επιμονή των μελών της επιτροπής, όπως αναφέρει ο Ι. Πυργιωτάκης, εξασφαλίστηκαν άνετοι χώροι κυρίως στα σχολεία εκείνα που είχαν επιλεγεί από την επιτροπή, η οποία μπορούσε να γνωρίζει καλύτερα τις προϋποθέσεις και τις ανάγκες των νέων διδακτικών αντικειμένων και των νέων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων (Πυργιωτάκης, 2004: 13).

Σε κάθε σχολική μονάδα του προγράμματος θα υποστηριχθεί η διαμόρφωση και ο εξοπλισμός πρόσθετων «ειδικών» αιθουσών, όπως Αίθουσα Πληροφορικής (10 υπολογιστές, Εκτυπωτής, σύνδεση με το διαδίκτυο κ.ά.), Αίθουσα Αισθητικής Αγωγής, Τεχνολογίας, Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. Επίσης σε κάθε σχολική μονάδα θα διαμορφωθεί ή θα μετατραπεί κατάλληλα η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων σε αίθουσα γεύματος, ψυχαγωγίας, εκδηλώσεων, κ.ά. Επιπρόσθετα, εφόσον υπάρχουν διαθέσιμοι χώροι, θα υποστηριχθεί η διαμόρφωση και ο εξοπλισμός χώρων όπως Βιβλιοθήκης-Αναγνωστηρίου, κλειστού γυμναστηρίου κ.ά.

Σε επίπεδο σχολικής αίθουσας θα υποστηριχθεί η αισθητική και λειτουργική αναβάθμιση κάθε σχολικής αίθουσας. Συγκεκριμένα θα πραγματοποιηθεί νέα διαρρύθμιση έτσι ώστε να διευκολύνεται η συμμετοχική και διαπροσωπική επικοινωνία αλλά και αισθητική παρέμβαση σε ότι αφορά το χρωματισμό των τοίχων, την τοποθέτηση κουρτινών, επίστρωση με πλαστικό δάπεδο, αλλαγή επιφάνειας των θρανίων και διαφορετική οργάνωσή τους στο χώρο. Επιπλέον οι αίθουσες εξοπλίζονται με τα απαραίτητα εποπτικά μέσα και εκπαιδευτικό υλικό (βιντεοκασέτες, σλάιντς, διαφάνειες κ.ά.) καθώς και με βιβλιοθήκη η οποία ενισχύεται με την αγορά βιβλίων (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ : 13).

Τόσο οι υπόλοιποι χώροι του σχολείου κυρίως όμως η αίθουσα διδασκαλίας καλούνται να λειτουργήσουν ως υποκατάστατο της οικογένειας αφού τα παιδιά περνούν στο Ολοήμερο Σχολείο περισσότερο χρόνο από ότι στα άλλα σχολεία. Δεν είναι δυνατό λοιπόν να επιτευχθεί ο οποιοσδήποτε παιδαγωγικός επανασχεδιασμός στο εσωτερικό του σχολικού χώρου αν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που θα ζήσουν σε αυτόν, δεν έχουν διαμορφώσει γνώμη για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και λειτουργεί η αίθουσα διδασκαλίας στο Ολοήμερο Σχολείο (Πυργιωτάκης, Αλπέντζου, 2002: 237-238). Γι' αυτό το λόγο κάθε αίθουσα διδασκαλίας χωρίζεται σε περιοχές με βάση τον εξοπλισμό και την επίπλωσή της:

- Στο χώρο εργασίας με τα θρανία σε διάταξη για τη λειτουργία ομάδων.
- Στο χώρο για απασχολήσεις που απαιτούν κάποιο βαθμό ιδιωτικότητας όπως μελέτη, χαλάρωση που να προσιδιάζει στους χώρους του σπιτιού. Συνιστούνται ξύλινα ντουλάπια για προσωπικά αντικείμενα ή βιβλία, ένα χαμηλό σαλονάκι όπου θα προσφεύγουν οι μαθητές που τελείωσαν την εργασία τους ή μπορούν να έρθουν να χαλαρώσουν μετά από γεύμα ή να προετοιμάσουν κάποιες εργασίες για την επόμενη μέρα.

Επίσης, βελτιώνονται και εξοπλίζονται με υλικό οι αίθουσες του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Προβλέπεται επίσης να τοποθετηθούν ερμάρια μαθητών στους διαδρόμους του σχολείου προκειμένου να τοποθετούν τα προσωπικά του αντικείμενα.

Θα υπάρξουν ακόμα παρεμβάσεις στον αύλειο χώρο για τη διαμόρφωση παιδότοπων και στους κοινόχρηστους χώρους (διαδρόμους, χωλ) στα πλαίσια της ενεργοποίησης μαθητικών ομίλων. Η αξιοποίηση των χώρων αυτών πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτήσουν νέες χρήσεις και να διαμορφωθούν σε εστίες ενδιαφέροντος των μαθητών όπως περιοχές «έκφρασης και επικοινωνίας» για μαθητικές δραστηριότητες, πολιτιστικά γεγονότα κ.ά. Κάθε σχολική μονάδα θα ενισχυθεί με κάποιο αναγκαίο ποσό για την κάλυψη λειτουργικών εξόδων όπως ΟΤΕ, ΙΝΤΕΡΝΕΤ και άλλα αναλώσιμα έξοδα του προγράμματος (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/:13).

7. Σίτιση

Η σίτιση είναι αποκλειστική ευθύνη των γονέων. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς αναζήτησαν εστιατόρες να παρασκευάσουν και να μεταφέρουν φαγητό σε μεγάλες ποσότητες όπου αναλάμβαναν το σερβίρισμα και την καθαριότητα τη χώρο μετά το πέρας του γεύματος. Όπου δεν μπορεί να εφαρμοστεί αυτή η λύση εξοπλίζεται ο χώρος με ψυγεία για τη συντήρηση και φούρνους μικροκυμάτων για το ζέσταμα του φαγητού που οι μαθητές φέρνουν από το σπίτι τους (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002:66). Οι γονείς μεριμνούν για τραπεζοκόμο που παραλαμβάνει το πρωί το φαγητό που φέρνουν τα παιδιά, το τοποθετεί στο ψυγείο και στην κατάλληλη ώρα το ζεσταίνει στο φούρνο μικροκυμάτων και το σερβίρει στο παιδί.

Το γεύμα δεν προσφέρεται μόνο για να ικανοποιηθεί μια βιολογική ανάγκη, αλλά αξιοποιείται ταυτόχρονα για να μεταδοθούν τρόποι ομαδικής συμβίωσης και κοινωνικής συμπεριφοράς, μαθαίνει δηλαδή να σέβεται την κουλτούρα των άλλων ώστε να μπορεί αργότερα να ενταχθεί στην κοινωνία των μεγάλων και να συμβιώνει ομαλά μαζί τους. Επίσης οι μαθητές ενστερνίζονται την αξία της εσωτερικής πειθαρχίας και να ασκούνται σε αυτή (Πυργιωτάκης, 2002: 210).

8. Το «άνοιγμα» στην κοινωνία

Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία επιτυγχάνεται μέσα από μία στρατηγική με τρία σκέλη (Πυργιωτάκης, 2002: 210):

- 1) Μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων
- 2) Μέσα από επαφή, επικοινωνία και συνεργασία με θεσμούς της τοπικής κοινωνίας όπως ο δήμαρχος και το δημοτικό συμβούλιο ή με φορείς που απολαμβάνουν εκτιμήσεως από τα μέλη

της τοπικής κοινωνίας οι οποίοι καλούνται στο σχολείο για διαλέξεις, συζήτηση ή άλλες δραστηριότητες που εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα.

3) Μέσα από συστηματική διδασκαλία με τη μέθοδο project. Στο στάδιο πραγματοποίησης του σχεδίου εργασίας μπορούν οι γονείς να εμπλακούν ενεργά μαζί με τα παιδιά τους σε δράσεις που σχετίζονται με το θέμα του. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους με το ρόλο τους ως γονείς, ως πολίτες ή την επαγγελματική τους ιδιότητα προκειμένου να ενημερώσουν τους μαθητές για επίκαιρα θέματα ή άλλα ζητήματα γύρω από τον επαγγελματικό τους χώρο.

Τα ευρήματα και οι δράσεις μπορούν να προβάλλονται στο ευρύτερο κοινωνικό χώρο πέραν του σχολείου προκαλώντας και τη συμμετοχή των φορέων της τοπικής κοινωνίας. Έτσι μπορούν στο ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου να επιλεγούν επίμαχα θέματα που αφορούν την τοπική κοινωνία τα οποία να υποδιαιρούνται σε μικρότερα project που αναλαμβάνουν διαφορετικά τμήματα του σχολείου. Μέρη της δουλειάς που πραγματοποιούνται στο σχολείο μπορούν να παρουσιάζονται κατά καιρούς στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα ή έξω από το σχολείο (Πυργιωτάκης, ό.π.: 212).

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν κυρίως, και δευτερευόντως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι εκείνος που θα αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, ώστε να ενεργοποιηθούν τόσο οι γονείς όσο και οι θεσμοί και φορείς της τοπικής κοινωνίας, και να συμμετέχουν ενεργά και όχι μόνο ως θεατές, στις δραστηριότητες του σχολείου. Το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» απαιτεί *«οργανωτικές ικανότητες και ιδέες έτσι ώστε να καταστεί το Ολοήμερο Σχολείο ένα ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και να αξιοποιηθεί ως χώρος εκδηλώσεων, εκθέσεων και γενικότερα πολιτιστικής δράσης»* (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωίδης, 2002: 197).

9. Συνεργασία και συλλογικότητα στη σχολική μονάδα και ο ρόλος του διευθυντή

Είναι βέβαια προφανές ότι για να μπορέσει το σχολείο να ανοίξει τις «πόρτες» του στην κοινωνία και να πραγματοποιηθούν όλες οι αλλαγές που το Ολοήμερο Σχολείο προσδοκά, χρειάζεται αρχικά να ανοίξουν οι «ενδιάμεσες πόρτες» που χωρίζουν τις αίθουσες των τμημάτων ή των τάξεων μέσα στην ίδια τη σχολική μονάδα. Χρειάζεται η εδραίωση ενός πνεύματος συλλογικότητας στο σχολείο από όπου θα εκπορεύονται οι ανάγκες, θα προσδιορίζονται οι προτεραιότητες και θα σχεδιάζονται οι ομαδικές δράσεις. *«Μέσα από την αρχή της συλλογικότητας καλλιεργείται η συλλογική συνείδηση, προκύπτει η συνεργασία και η συννευθνή έτσι λοιπόν το όραμα του σχολείου γίνεται κοινό όραμα για όλους»*. Ιδιαίτερο ρόλο για να εμπνεύσει, να αναδείξει τη συλλογική συνείδηση, να εμπνεύσει και να αναλάβει πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση, καλείται να παίξει ο διευθυντής της σχολικής

μονάδας. Το όραμα του σχολείου πρέπει να το μοιράζεται στην αρχή της σχολικής χρονιά με το προσωπικό, να ακούει με προσοχή τις απόψεις τους, να το αναμορφώνει όπου χρειάζεται. Οι δράσεις που απαιτούνται για την υλοποίησή του αποφασίζονται από κοινού (Πυργιωτάκης, 2002: 209).

«Ένας λόγος για τον οποίο το σχολείο δεν κατάφερε να εδραιωθεί στη συνείδηση της κοινωνίας στο βαθμό που του αρμόζει ανάγεται στο γεγονός ότι δεν ανέλαβε πρωτοβουλίες για να βγει στην κοινωνία και να εδραιώσει εκεί την παρουσία του» (Πυργιωτάκης, 2002:212). Σε πολλές περιπτώσεις οργανώνονται γιορτές ή εκδηλώσεις με τη συνεργασία των γονέων, πράμα που αφήνει βέβαια καλές εντυπώσεις αλλά δεν επαρκεί. Συνήθως στην αρχή του σχολικού έτους πραγματοποιείται ένας προγραμματισμός δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν μέσα και έξω από το σχολείο: ομιλίες, παρελάσεις και επετειακοί εορτασμοί που αναλαμβάνονται από συγκεκριμένες τάξεις και δασκάλους. Τα πλαίσια της συνεργασίας και της συλλογικότητας όπως αντιλαμβανόμαστε είναι πολύ περιορισμένα. Σχεδόν τίποτε άλλο δεν προγραμματίζεται συλλογικά και ο καθένας εκπαιδευτικός λειτουργεί κατά μόνας. Συχνά δεν υπάρχει συνεννόηση ούτε με το δάσκαλο του όμορου τμήματος ή της διπλανής πόρτας.

Η καρδιά του προβλήματος βρίσκεται ακριβώς εδώ: το πέρασμα από το «εγώ στο εμείς», το οποίο πέρασμα αν δεν επιτευχθεί στην «κορυφή» του σχολείου, δηλαδή μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπολοίπων εμπλεκόμενων φορέων, είναι αδύνατον να επιτευχθεί ανάμεσα στους μαθητές, γιατί εδώ δεν πρόκειται για γνώσεις που μπορούν να μεταδοθούν με διάφορους τρόπους, αλλά για εσωτερικές στάσεις που μεταβιβάζονται μόνο μέσα από βιωματικές σχέσεις (Πυργιωτάκης, 2002: 210).

Ιδιαίτερα στο Πιλοτικό Ολοήμερο σχολείου είναι προαπαιτούμενο η συνεργασία όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού ιδιαίτερα δε, αυτών της πρωινής και απογευματινής ζώνης. Δεν υπάρχουν δύο προγράμματα στο ίδιο σχολείο αλλά το πρόγραμμα είναι ενιαίο, με κοινούς σκοπούς και στόχους. Αυτό λοιπόν πρέπει να γίνει αντιληπτό και να συστηματοποιηθεί η συνεργασία μεταξύ πρωινών και απογευματινών εκπαιδευτικών. Χρειάζεται λοιπόν να έρθουν σε επαφή οι δάσκαλοι και να οργανωθεί η συνεργασία τους με ευθύνη και ανάλογες ενέργειες του διευθυντή. Να θεσμοθετηθούν συναντήσεις σε συγκεκριμένη ώρα και χώρο με όλους όσους εμπλέκονται στο πρόγραμμα (Πυργιωτάκης, 2002: 52). Μπορεί να οριστεί μια μέρα το μήνα, σταθερή και γνωστή στους γονείς που το Πιλοτικό Ολοήμερο θα τελειώνει για τα παιδιά στις 12:00 το μεσημέρι και οι υπόλοιπες ώρες θα αξιοποιούνται από τους δασκάλους για συζήτηση των τρεχόντων προβλημάτων, συζήτηση επί του σχεδιασμού ενεργειών για τον επόμενο μήνα ή για ενδοσχολική επιμόρφωση (Πυργιωτάκης, 2002: 211).

10. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου

Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου είναι να παρωθεί το πνεύμα συλλογικότητας, σε ότι αφορά το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων. Είναι εκείνος που επισκέπτεται όλα τα σχολεία και έχει έτσι μια συγκριτική εικόνα και εμπειρία την οποία μπορεί να μεταφέρει από το ένα σχολείο στο άλλο. Ο κ. Πυργιωτάκης θεωρεί απαραίτητη την παρουσία του σχολικού συμβούλου στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας (Πυργιωτάκης, 2002: 211).

11. Ο ρόλος του δάσκαλου

Σε ένα περιβάλλον όπου ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και τις συνεργασίες σε πολλά επίπεδα από την «κορυφή» μέχρι τη βάση είναι πολύ εύκολο να καλλιεργήσει και να προωθήσει ο δάσκαλος το ομαδικό πνεύμα στους κόλπους της σχολικής τάξης, μέσα από τις ανάλογες διδακτικές μεθόδους. Οι μαθητές ενστερνίζονται με απλό τρόπο την ανάγκη για συνεργασία, μαθαίνουν αβίαστα να διαχειρίζονται τις ελευθερίες και να απολαμβάνουν τα οφέλη και τα αποτελέσματα που παρέχει η επαφή και επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Μόνο έτσι θα μπορέσουν κι εκείνοι να μάθουν να συνεργάζονται ως αυριανοί πολίτες, σε μια κοινωνία με αρκετή πολιτισμική ανομοιογένεια, με την ίδια ποιότητα που θα συνεργαστούν στα μαθητικά θρανία τους.

Στα Ολοήμερα Σχολεία χρειάζεται να καταβληθεί προσπάθεια ώστε η καθημερινότητα της σχολικής ζωής να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ανταλλαγή απόψεων και γνώμων μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Απαιτούνται δηλαδή δεξιότητες συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους μαθητές αλλά και με τις ομάδες αναφοράς που διεκδικούν σήμερα όλο και περισσότερο λόγο στη σχολική ζωή, όπως σύλλογοι γονέων ή η τοπική αυτοδιοίκηση (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωϊδης, 2002: 195-196).

Κλείνοντας την παρουσίαση του πειραματικού προγράμματος στα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα σχολεία, το πρόγραμμα θα μπορούσε με λίγα λόγια να χαρακτηριστεί πολύμορφο, πολυσχιδές και ποικιλότροπο καθώς υλοποιείται σε δημοτικά σχολεία σε όλες τις περιοχές τη χώρας. Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της πειραματικής εφαρμογής βρίσκεται στο ότι δεν είναι δυνατή η εκ των προτέρων γνώση των επιμέρους αναγκών κάθε σχολείου ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του προγράμματος. Ως εκ τούτου η υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος εξαρτάται άμεσα τόσο από τη γεωγραφική θέση, τις ιδιαίτερες απαιτήσεις κάθε σχολείου, τις διαφορετικές ανάγκες, τα μέσα, τον αριθμό των αιθουσών, την υλικοτεχνική υποδομή, και τον εξοπλισμό της κάθε σχολικής μονάδας. (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ :. 8)

Η αποτελεσματική εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος εξαρτάται άμεσα από την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, την ενεργή συμμετοχή των φορέων της τοπικής

κοινωνίας και από τη δυνατότητα αποκέντρωσης των διαδικασιών υλοποίησης (εποπτείας, παρακολούθησης, οικονομικής διαχείρισης, αξιολόγησης, διάδοσης αποτελεσμάτων) του πιλοτικού προγράμματος καθώς και το ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος, προϊστάμενος κ.α.). Ο ρόλος των παραγόντων αυτών στην πράξη θα αναδειχθεί στο ερευνητικό μέρος της διατριβής.

3.4.4. Η εξέλιξη του Πιλοτικού και προαιρετικού ολοήμερου σχολείου μετά την παραίτηση της επιστημονικής επιτροπής κατά την περίοδο 2002-2006

Μετά το 2002 και μέχρι το 2010 διακρίνουμε 2 υποπεριόδους της εξελικτικής πορείας του θεσμού:

- Η πρώτη υποπερίοδος από το 2002-2006, όπου μέσω ενός νέου οργανωτικού πλαισίου, εντάσσονται νέα διδακτικά αντικείμενα μέσω προγραμμάτων σπουδών, με την καθιέρωση των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ στην εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και καθιερώνονται νέες υπευθυνότητες στο ρόλο των εκπαιδευτικών.
- Η δεύτερη υποπερίοδος από το 2006-2010 όπου το Ολοήμερο Σχολείο δεν παρουσιάζει κανένα νέο στοιχείο.

Όπως προαναφέρθηκε η επιστημονική επιτροπή παραιτήθηκε το 2002 εφόσον δεν έγινε δεκτή από το υπουργείο παιδείας η επέκταση του αριθμού των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε 350 σε όλη την Ελλάδα. Έτσι ο αριθμός των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων παρέμεινε σταθερός σε όλη τη διάρκεια της λειτουργίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. Αντιθέτως αυξήθηκε ραγδαία τα επόμενα χρόνια ο αριθμός των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων. Οι εξελίξεις που επέφεραν την κατάσταση αυτή είχαν ως εξής:

Σύμφωνα με τον Χατζηδήμου, μέλος της επιστημονικής επιτροπής (Χατζηδήμου, 2004-2005), κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2001-2002 η επιστημονική επιτροπή αναζήτησε, μετά από παράκληση του υπουργείου παιδείας, σχολεία που χωρίς μεγάλες παρεμβάσεις στα κτήρια τους θα μπορούσαν να μεταβληθούν σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Πιλοτικού τύπου. Βρέθηκαν 350 τέτοια σχολεία που σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους θα δούλευαν σαν πιλοτικά και θα αποτελούσαν τη βάση για τη βελτίωση των Ολοήμερων Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου. Η προσπάθεια αυτή ναυάγησε με την αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής, εξαιτίας της αλλαγής της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, και δόθηκε βαρύτητα στην ίδρυση περισσότερων Ολοήμερων Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου. Έτσι από το 2003-2004 ιδρύθηκαν πολλά «Ολοήμερα Σχολεία» τα οποία όμως δεν είναι γνήσια. Ο Χατζηδήμου αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ενώ η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων δεν προσφερόταν για να ιδρυθούν γνήσια Ολοήμερα Σχολεία, ξαφνικά παρουσιάζεται να προσφέρεται η δυνατότητα αυτή σε χιλιάδες τα οποία μάλιστα από Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Τμημάτων Διευρυμένου

Ωραρίου βαφτίστηκαν Ολοήμερα Σχολεία. Εννοούνται δηλαδή ως ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, χωρίς όμως να αποκαλούνται πια έτσι και χωρίς να διευκρινίζεται ότι δεν είναι πιλοτικά. Επίσης, την περίοδο εκείνη παύει να ισχύει και ο περιορισμός όπου στα ολοήμερα σχολεία θα μπορούσαν να γραφτούν μόνο παιδιά εργαζομένων γονέων. Ο Χατζηδήμου αναπτύσσει και απευθύνει στους αναγνώστες τον εξής προβληματισμό: «αν όλοι οι γονείς αποφάσιζαν να στείλουν τα παιδιά τους στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο θα ήταν σε θέση το Υπουργείο Παιδείας να εξασφαλίσει τους χώρους για να καλύψει όλες τις ανάγκες;»

Μετά από πολλές προσπάθειες και διαπραγματεύσεις το 2002 τα μέλη της επιτροπής υπέβαλαν τις παραιτήσεις τους, εκτιμώντας ότι η υλοποίηση του σχεδιασμού που είχε πραγματοποιήσει για τα ολοήμερα σχολεία παρεμποδιζόταν μέσα από το υπουργείο Παιδείας λόγω διαφωνιών και αντιρρήσεων (Παντινάκη, 2009: 18).

Υπερασπιζόμενος το όραμά του για ένα φορέα ουσιαστικής μόρφωσης για τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, ο Πυργιωτάκης καταθέτει σε συνέντευξή του ότι: «παίρνουν πίσω το δικό μας σχέδιο και αρχίζουν να εφαρμόζουν αυτό που εγώ είχα ονομάσει *parking παιδιών*, τα οποία τα ονόμαζαν «Ολοήμερα Διευρυμένου Ωραρίου (Παντινάκη, 2009: 17)». Με τη μορφή των τμημάτων διευρυμένου ωραρίου μπορεί ο θεσμός να είχε μία σημαντική κοινωνική προσφορά, η παιδαγωγική του όμως συμβολή υπήρξε ελάχιστη. Το Υπουργείο προβληματίστηκε σοβαρά δεν υιοθέτησε όμως την πρόταση της επιτροπής ως είχε αλλά προτίμησε μια άλλη λύση και προέβη στις ακόλουθες ενέργειες:

- Εγκατέλειψε το σχολείο διευρυμένου ωραρίου.
- Δέχθηκε το ποικιλόμορφο πρόγραμμα της επιτροπής με εναλλαγή πολλών διαφορετικών δραστηριοτήτων και αντικειμένων μάθησης.
- Αποφάσισε την άρση της υποχρεωτικότητας του προγράμματος.
- Κατάργησε την παράγραφο παλαιότερης υπουργικής απόφασης με την οποία το ολοήμερο λειτουργούσε μόνο με παιδιά γονέων που εργάζονταν αμφότεροι και πέραν το σχολικού ωραρίου.

Δημιουργήθηκε δηλαδή ένας άλλος τύπος σχολείου που παρέχει πλήρες παιδαγωγικό πρόγραμμα με ποικιλία δραστηριοτήτων και αντικειμένων μάθησης. Είναι δύσκολο να κατανοηθεί σε αυτή τη φάση η προσφορά του ποικιλόμορφου προγράμματος και η σημασία του για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού τη στιγμή που αυτό που φαίνεται να ενδιαφέρει περισσότερο τους γονείς είναι η ελευθερία στην αποχώρηση του παιδιού τους (Πυργιωτάκης, 2004: 16).

Το Δεκέμβριο του 2002 ο Υφυπουργός Παιδείας ανακοινώνει, στην Θεσσαλονίκη σε ενημερωτική συγκέντρωση Διευθυντών και εκπροσώπων συλλόγων γονέων με θέμα: «ο νέος θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου», ότι από το σχολικό έτος 2002-2003 δεν επεκτείνεται η

εφαρμογή των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων «επειδή έγιναν για ερευνητικούς λόγους και έχουν εκπληρώσει την αποστολή τους» (Κυρίζογλου, 2004: 181).

Μετά την παραίτηση της Επιστημονικής Επιτροπής, μία εγκύκλιος στις 23/7/2002 κατέστησε σαφές ότι: ο έλεγχος της λειτουργίας ανήκει στα στελέχη της εκπαίδευσης (σχολικούς συμβούλους, προϊστάμενους, διευθυντές), οι οποίοι επισκέπτονται τακτικότερα τα τμήματα τις ώρες λειτουργίας τους και ασκούν τις αρμοδιότητές τους όπως και στα τμήματα του συμβατικού προγράμματος (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/812/77250/Γ1/23-7-2003: 3).

Περίπου ένα μήνα αργότερα, (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/884/87963/Γ1/2-9-2002: 1) μια άλλη εγκύκλιος ενημερώνει για το ίδιο θέμα ότι τα Ολοήμερα Σχολεία καταμερίζονται σε ομάδες ανά γραφείο εκπαίδευσης και την εποπτεία τους αναλαμβάνουν τα στελέχη της εκπαίδευσης. Δηλαδή οι σχολικοί σύμβουλοι, στην αρμοδιότητα των οποίων ανήκουν τα σχολεία, και οι οικείοι προϊστάμενοι. Αυτοί θα παρακολουθούν τα σχολεία και θα συνεργάζονται με τον Περιφερειακό Διευθυντή και με το ΥΠΕΠΘ.

Ένα χρόνο μετά και σύμφωνα με εγκύκλιο στις 17/3/2003 (ΥΠΕΠΘ, (2003) Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003: 4), «στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας λειτουργεί ομάδα στήριξης του προγράμματος που παρακολουθεί τις σχολικές μονάδες και δίνει γενικές κατευθύνσεις». Παρατηρούμε λοιπόν ότι εκτός από τους σχολικούς συμβούλους την ευθύνη του Ολοήμερου Σχολείου αναλαμβάνουν στελέχη που ασκούν διοικητικό και όχι παιδαγωγικό ρόλο, όπως οι προϊστάμενοι των γραφείων. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, οι προϊστάμενοι των γραφείων έχουν την ευθύνη της διοίκησης, του συντονισμού και του έλεγχου της λειτουργίας των σχολικών μονάδων της περιφέρειας τους. Ασκούν διοίκηση, εποπτεύουν, καθοδηγούν και συντονίζουν το έργο των Διευθυντών των σχολείων της ευθύνης τους όπως επίσης επισκέπτονται τις σχολικές μονάδες του χώρου της ευθύνης τους και συζητούν διάφορα προβλήματα της αρμοδιότητάς τους (Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2002), τεύχος β', αρ. φύλλου 1340, άρθρο 24, σελ. 17893-16/10/2002).

Οι ίδιοι οι προϊστάμενοι σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως διεκπεραιωτών κρατικών εγγράφων και ως διευκολυντών της υλοποίησης αποφάσεων που έχουν ληφθεί σε κεντρικό επίπεδο (<http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes> : 79).

Το ρόλο των υπηρεσιών αυτών και των στελεχών εκπαίδευσης για την λειτουργία του θεσμού θα διερευνήσουμε στη δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας.

3.4.4.1. Η διαμόρφωση νέων Ωρολογίων Προγραμμάτων στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

Τον Ιανουάριο του 2002 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως η υπουργική απόφαση που καθορίζει το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου με

βάση τα πρακτικά της Επιστημονικής Επιτροπής και της πράξης-εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Υπάρχει το υποχρεωτικό και το προαιρετικό πρόγραμμα. Το υποχρεωτικό, με βάση το Ν. 2525/1997, για τις Α΄ και Β΄ τάξεις είναι από τις 8:00-15:10. Ενώ για τις τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ ορίζεται από τις 8:00-16:00. Το προαιρετικό, το οποίο ακολουθούν όσοι μαθητές το επιθυμούν, ορίζεται από τις 15.00-17:00 για τις Α΄ και Β΄ τάξεις ενώ για τις Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ τάξεις ορίζεται από 16:00-17:00 με δυνατότητα επέκτασής του και πέρα από την ώρα αυτή. Το διδακτικό ωράριο του Ολοήμερου Σχολείου είναι το εξής:

1^η ΠΕΡΙΟΔΟΣ

08:00-8:10 Προσέλευση –υποδοχή μαθητών

08:15-9:45 1^η και 2^η διδακτικές ώρες

09:45-10:00 Διάλειμμα

10:00-10:45 3^η διδακτική ώρα

10:45-10:55 Διάλειμμα

10:55-11:40 4^η διδακτική ώρα

11:40-11:50 Διάλειμμα

11:50-12:30 5^η διδακτική ώρα

12:30-13:30 ΓΕΥΜΑ-ΑΝΑΠΑΥΣΗ

2^η ΠΕΡΙΟΔΟΣ

13:30-14:15 6^η διδακτική ώρα

14:15-14:25 Διάλειμμα

14:25-15:10 7^η διδακτική ώρα

15:10-15:20 Διάλειμμα

15:20-16:00 8^η διδακτική ώρα

Επίσης η υπουργική απόφαση (ΥΠΕΠΘ, 2002, Αρ. Φύλλου 68/ 21-1-2002: 632) ορίζει τα πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα και πρόσθετες δραστηριότητες όπου με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων καθορίζονται όσα από αυτά θα συμπεριλαμβάνονται στο υποχρεωτικό και επιλέγονται όσα από αυτά θα συμπεριλαμβάνονται στο προαιρετικό πρόγραμμα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Είναι τα εξής:

- 1) Μελέτη-Προετοιμασία
- 2) Εικαστικά
- 3) Μουσική-Μουσικοκινητική Αγωγή
- 4) Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
- 5) Θεατρική Αγωγή

- 6) Παραδοσιακοί Χοροί
- 7) Αθλητικές Δραστηριότητες
- 8) Αντικείμενα παραδοσιακής τέχνης
- 9) Επικοινωνιακή και κοινωνική σχέση (συμπεριλαμβάνεται και το γεύμα)
- 10) Μυθολογία –Παραμύθι
- 11) Νέες Τεχνολογίες
- 12) Ξένη Γλώσσα
- 13) Αγωγή Υγείας
- 14) Κυκλοφοριακή Αγωγή
- 15) Διάφορες δραστηριότητες και γνωστικά αντικείμενα κατόπιν εγκρίσεως του σχολικού συμβούλου.

3.4.4.2. Η μετάπτωση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε Πειραματικά

Τον Ιούλιο του 2003 μία εγκύκλιος που έχει θέμα: «Σχέδιο πρότασης για επεξεργασία» και σχετίζεται με την πιλοτική εφαρμογή των 28 Ολοήμερων Σχολείων. Το σχέδιο αυτό απευθύνεται στην Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ και προτείνει «τη μετάπτωση των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία» (ΥΠΕΠΘ, (2003), Φ.50/115/72170/Γ1/11-7-2003).

Τη «μετάπτωση των Πιλοτικών σε Πειραματικά σχολεία» θα παρακολουθούν και θα συντονίζουν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και η Διεύθυνση Σπουδών του Υπουργείου. Τα δε σχολεία:

- θα αποτελούν εστίες πειραματισμού και εφαρμογής καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων και μεθόδων οργάνωσης και διοίκησης,
- θα λειτουργήσουν ως επιμορφωτικά κέντρα για τους εκπαιδευτικούς των Ολοήμερων Σχολείων στα οποία θα γίνονται ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τις καινοτόμες δράσεις που εφαρμόζονται,
- θα παραχθεί σύγχρονο εκπαιδευτικό υλικό που θα διανεμηθεί σε όλα τα Ολοήμερα Σχολεία.

Σύμφωνα λοιπόν με την εγκύκλιο αυτή τα 28 πιλοτικά σχολεία, τα οποία:

- εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα που αποτέλεσε οδηγό για την επέκταση του θεσμού και τη λειτουργία νέων ολοήμερων σχολείων,
- συνέβαλαν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- καταξιώθηκαν στην εκπαιδευτική κοινότητα,
- διαμόρφωσαν ένα ώριμο, σύγχρονο και καινοτόμο εκπαιδευτικό περιβάλλον,

προτείνονται για το μετασχηματισμό τους σε Πειραματικά Σχολεία.

Ποια όμως τελικά είναι η διαφορά μεταξύ πιλοτικών και πειραματικών σχολείων; Τι διαφορετικό κομίζει ο νέος χαρακτηρισμός των 28 αυτών σχολείων; Η εγκύκλιος απαντά ότι «τα σχολεία αυτά με τη νέα τους μορφή θα αποτελούν εστίες πειραματισμού και εφαρμογής καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων καθώς και μεθόδων οργάνωσης και διοίκησης» (ό.π.: 11-7-2003).

Μέσα από την εγκύκλιο κατατίθεται πρόσκληση διετούς χρηματοδότησης του έργου από το ΕΠΕΑΕΚ που περιλαμβάνει τις παρακάτω δράσεις:

- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα παρακολουθήσει, θα συντονίσει και θα καθοδηγήσει τη μετάπτωση των 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων σε πειραματικά.
- Τα προγράμματα σπουδών θα ανασυνταχτούν, θα εκσυγχρονιστούν, ώστε στο τέλος της διετίας (Ιούνιος 2005) να γίνει η γενίκευσή τους σε όλα τα ολοήμερα σχολεία τα οποία θα βρίσκονται πια σε υψηλό βαθμό ωριμότητας.
- Για τα 5 γνωστικά αντικείμενα με τη μεγαλύτερη συχνότητα προτίμησης, θα παραχθεί εκπαιδευτικό υλικό το οποίο μετά την πειραματική εφαρμογή, στο τέλος της διετίας θα παραδοθεί στον ΟΕΔΒ για να διατεθεί σε όλα τα ολοήμερα σχολεία, δηλαδή στο σύνολο των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Τα σχολεία αυτά θα λειτουργήσουν ως επιμορφωτικά κέντρα για τους εκπαιδευτικούς των Ολοήμερων Σχολείων στα οποία θα γίνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τις καινοτόμες δράσεις που εφαρμόζονται, για τα προγράμματα σπουδών, για τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται και για τους τρόπους οργάνωσης και διοίκησης.

Το εκτιμώμενο ποσό χρηματοδότησης για την υλοποίηση της πράξης είναι 2.000.000 ευρώ.

Λίγες μέρες αργότερα κοινοποιείται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως η απόφαση για τον ορισμό των 28 Πιλοτικών Σχολείων ως Πειραματικά για τη δοκιμαστική εφαρμογή:

- μεθόδων διδασκαλίας,
- διαδικασίας αξιολόγησης,
- ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων
- διδακτικών βιβλίων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50 116/72388/Γ1/29-7-2003, σελ.14798-14799).

Αλλαγές όμως, για τη χρονιά 2003-2004 που ακολουθεί, προετοιμάζονται και στα προγράμματα των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων. Η εγκύκλιος της 28^{ης} Αυγούστου του 2003 (ΥΠΕΠΘ, (2003), Φ.50/132/90416/Γ1/28-8-2003) που έχει ως θέμα της τις «*παρεμβάσεις στο πρόγραμμα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου*» ενημερώνει για αλλαγές κυρίως στον τομέα της Πληροφορικής και των Αγγλικών. Συγκεκριμένα:

- Στη θέση της Πληροφορικής εντάσσεται το αντικείμενο «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» το οποίο, κατά την εγκύκλιο, είναι ευρύτερο και καλύπτει περισσότερες ανάγκες του προγράμματος.
- Οι νέες τεχνολογίες, αναβαθμίζονται αφού εντάσσονται στα υποχρεωτικά μαθήματα αφού επεκτείνονται και στο πρόγραμμα της Α΄ και Β΄ τάξης, κατά ένα δίωρο.
- Τα Αγγλικά «κατεβαίνουν» και στη Γ΄ τάξη
- Δημιουργούνται υποτμήματα για να εξυπηρετείται η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. Οπότε η Γ΄ και η Δ΄ σχηματίζουν τμήμα συνδιδασκαλίας που διατηρείται και σε ορισμένες ώρες της μελέτης.
- Ορίζεται ο αριθμός των μαθητών για κάθε τμήμα στους 30.
- Αφού πρώτα καθοριστούν οι πραγματικές ανάγκες του Ολοήμερου, προτείνεται ένας τρόπος υπολογισμού των δασκάλων ανά τμήμα ολοήμερου έτσι ώστε να μην παρουσιαστούν υπεραριθμίες.
- Την εγκύκλιο συνοδεύουν ενδεικτικοί πίνακες με την κατανομή ωρών σε περιπτώσεις με ένα, δύο, τρία και τέσσερα τμήματα Ολοήμερου.

3.4.4.3. Προαιρετικά Ολοήμερα Σχολεία (πρώην Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου) 2002-2003- Η οργάνωσή τους

Στα τέλη του 2002 όπου ξεκινά η νέα χρονιά 2002-2003 νέες εγκυκλίοι έρχονται για να προσδιορίσουν την εξελικτική πορεία του ολοήμερου σχολείου και υποχρεωτικού προγράμματος για τα παιδιά που θα δηλώσουν συμμετοχή.

Από το έτος 2002 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει πια ο όρος «Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» αλλά έχει αντικατασταθεί από τον όρο «Ολοήμερα Σχολεία». Το έτος 2003 μπορεί να θεωρηθεί ως νέα αφετηρία για την πορεία του Ολοήμερου Σχολείου αφού αφενός καταργείται η ισχύς όλων των προηγούμενων εγκυκλίων που αφορούν στον Προγραμματισμό, την Οργάνωση και την Εφαρμογή του Ολοήμερου Σχολείου (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003: 7), (με εξαίρεση την εγκύκλιο Φ.50/76/121153/Γ1/ 13-11-2002 που αφορά στο σκοπό και το περιεχόμενο του Ολοήμερου Σχολείου) αφετέρου φαίνεται να οργανώνεται πιο συστηματικά.

Το έτος 2002-2003 το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 2600 Δημοτικά Σχολεία, όπως ενημερώνει μία από τις εγκυκλίους που εκδίδεται το Μάρτιο του 2003. Η εγκύκλιος αυτή παρουσιάζει πραγματικά μεγάλο ενδιαφέρον μιας που το θέμα της είναι ο «προγραμματισμός λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου για το σχολικό έτος 2003-2004-χρονοδιάγραμμα δραστηριοτήτων» (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003: 1). Φαίνεται λοιπόν ότι ο τρόπος λειτουργίας της επόμενης χρονιάς καθορίζεται πολύ νωρίς, από το Μάρτιο της

προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Ο έγκαιρος προγραμματισμός, οργάνωση και ενημέρωση, ενώ είναι ζητούμενο, εμφανίζεται σπάνια στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Οι πτυχές της οργάνωσης στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου είναι οι εξής:

1) Ομαδοποίηση των τάξεων σε μικρές (Α', Β' και Γ') και μεγάλες (Δ', Ε', ΣΤ') όπου η κατανομή του χρόνου γίνεται με διαφορετικό τρόπο. Η κάθε ομάδα τάξεων έχει κοινό πρόγραμμα ως προς το ωράριο αλλά και το είδος των δραστηριοτήτων. Προσδιορίζεται ακριβώς το ωράριο διδακτικών ωρών και διαλειμμάτων ως εξής: (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/812/77250/Γ1/23-7-2002: 1):

1η ώρα από 12: 50-13:30 είναι για τις μικρές τάξεις (40 λεπτά)

Διάλειμμα: 13:30-3:55 γεύμα και διάλειμμα (25 λεπτά)

2^η ώρα 13:55- 14:30 για όλες τις τάξεις (35 λεπτά)

Διάλειμμα: 14:30-14:40 διάλειμμα (10 λεπτά)

3^η ώρα από 14:40-15:15 για όλες τις τάξεις (35 λεπτά)

Διάλειμμα: 15:15-15:25 διάλειμμα (10 λεπτά)

4^η ώρα 15:25-16:00 για όλες τις τάξεις (35 λεπτά)

Επιπλέον καθορίζεται με ακρίβεια ο χρόνος που θα διατίθεται για εμπέδωση και ενισχυτική διδασκαλία για γλώσσα και μαθηματικά: 13 ώρες τη βδομάδα για τις μικρές τάξεις και 10 ώρες για τις μεγάλες. Για τις μεγάλες τάξεις διατίθενται επίσης 3 ώρες για Αγγλικά με πρωινούς εκπαιδευτικούς που μπορούν να συμπληρώνουν το ωράριό τους ενώ όλες οι τάξεις θα εφαρμόζουν για 2 ώρες πρόγραμμα «πρόσθετων δραστηριοτήτων» (αθλητισμός ή χορός) όπου μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι δυνατό να προσλαμβάνονται από τους φορείς. Εντάσσονται δε, στο ολοήμερο τα προγράμματα Ολυμπιακής παιδείας (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/812/77250/Γ1/23-7-2002: 2).

2) Υποχρεωτικότητα στην παρακολούθηση του προγράμματος και κοινή ώρα λήξης του για όλες τις τάξεις. Παρατηρείται ότι η ώρα λήξης του προγράμματος είναι κοινή για όλες τις τάξεις σε αντίθεση με την προηγούμενη εγκύκλιο το 1999 (ΥΠΕΠΘ, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999: 5) που όριζε ότι η αποχώρηση ήταν δυνατή από τις 15:45. Η υποχρεωτικότητα της παρακολούθησης του προγράμματος προσδιορίζεται σε ξεχωριστή παράγραφο όπου γίνεται λόγος για ανοχή περιπτώσεων πρόωξης αποχώρησης μόνο μετά από αίτημα που θα εξεταστεί από ειδική συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων και συμμετοχή του εκπροσώπου του συλλόγου γονέων. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να επιτραπεί με εξαίρεση η αποχώρηση για τις 14:30-14:40 (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/812/77250/Γ1/23-7-2002: 2).

3) Έγκαιρη ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων η οποία πραγματοποιείται κατά τις πρώτες κιόλας ημέρες του σχολικού έτους. Αρχικά διευθετείται η διαδικασία της ενημέρωσης των γονέων που λαμβάνει επίσημο χαρακτήρα. Καθορίζεται, δε, τόσο το περιεχόμενο της ενημέρωσης όσο και το χρονοδιάγραμμα. Συγκεκριμένα, θα πραγματοποιηθούν αρχικά

ενημερωτικές συναντήσεις με τους γονείς στις οποίες θα αναλύεται ο σκοπός και το Πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου. Παράλληλα θα διανεμηθεί ενυπόγραφη επιστολή από το Διευθυντή του σχολείου, στην οποία «θα αναλύεται η σημασία του προγράμματος και θα παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τις διαδικασίες που θα υιοθετηθούν από τη σχολική μονάδα σε συνεργασία με τους γονείς και τους τοπικούς φορείς» (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003: 2). Η επιστολή αυτή θα συνοδεύεται από έντυπο δήλωσης συμμετοχής των παιδιών, πρότυπο της οποίας παρατίθεται σε ξεχωριστό παράρτημα που επεξηγεί και πληροφορεί με υποσημειώσεις τους γονείς.

Καθιερώνονται επίσης συσκέψεις ανά δίμηνο σε κάθε σχολείο για θέματα του ολοήμερου στις οποίες γονείς και εκπαιδευτικοί «θα ενημερώνονται για την εφαρμογή του προγράμματος του ολοήμερου, θα καταγράφονται προβλήματα και πιθανές δυσχέρειες από την εφαρμογή και θα χαράσσεται η πορεία για τη συνέχισή του» (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003: 5).

4) Η αύξηση και εξειδίκευση των διδακτικών αντικειμένων και η διάκρισή τους σε υποχρεωτικά και προαιρετικά. Τα υποχρεωτικά είναι στις Α΄ και Β΄ ο Αθλητισμός και στις Γ΄ - ΣΤ΄ τα Αγγλικά. Οι μικρές τάξεις έχουν υποχρεωτικά 4 ώρες Αθλητισμό και από τις υπόλοιπες τέσσερις πρόσθετες δραστηριότητες, όπως Εικαστικά, τη Θεατρική Αγωγή, το Χορός και τη Μουσική, δύο μόνο μπορούν να επιλεγούν. Διατίθενται, δε, 2 ώρες τη βδομάδα για την καθεμία. Σύνολο 4 ώρες εβδομαδιαίως. Οι μεγαλύτερες τάξεις έχουν να επιλέξουν δύο πρόσθετες δραστηριότητες από τις πέντε 2 ώρες για την κάθε μία, δηλαδή 4 ώρες τη βδομάδα συνολικά. Ο αθλητισμός δεν είναι υποχρεωτικός. Υποχρεωτικά όμως για τις μεγάλες τάξεις, είναι τα Αγγλικά 4 ώρες τη βδομάδα. Επίσης εισάγεται η Πληροφορική η οποία δεν υπήρχε στις δραστηριότητες που πρότεινε η εγκύκλιος του Ιουλίου, όπου διατίθεται ένα δίωρο την εβδομάδα και στις δύο ομάδες τάξεων 4 ώρες στο σύνολό τους. Ο χρόνος που χρησιμοποιείται για ενισχυτική διδασκαλία και προετοιμασία για τα μαθήματα της επόμενης μέρας, μαθήματα που αναλαμβάνει ο δάσκαλος, μειώνεται και από τις 13 ώρες, διατίθενται πια 10 για τις μικρές τάξεις και 5 για τις μεγάλες. Άρα ο χρόνος του δασκάλου είναι 15 ώρες και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων είναι 20 (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/929/96878/Γ1/19-9-2002: 2).

Μελετώντας προσεκτικά τα νέα στοιχεία που προκύπτουν από τις εγκυκλίους συμπεραίνουμε ότι το μάθημα των Αγγλικών έχει εξέχουσα θέση. Διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες πρόσθετες δραστηριότητες γιατί δηλώνεται ως ξεχωριστό αντικείμενο αλλά και γιατί οι 4 ώρες που διατίθενται μόνο για τις μεγάλες τάξεις είναι ο μεγαλύτερος σχετικά με όλα τα υπόλοιπα αντικείμενα πλην της εμπέδωσης η οποία καλύπτει 5 ώρες. Ιδιαίτερη σημασία όπως φαίνεται δίνεται και στο αντικείμενο της Πληροφορικής όπου είναι υποχρεωτικό και για τις δύο ομάδες τάξεων.

5) Καθιερώνονται οι «εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων» που θα διατίθενται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή από τα «τμήματα διευκόλυνσης» στην περίπτωση των

εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Η εγκύκλιος που αφορά στην κάλυψη των θέσεων αυτών αναφέρει ότι «αξιοποιείται πρώτα το προσωπικό του σχολείου ή άλλων σχολείων ή από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/929/96878/Γ1/19-9-2002: 1)». Η πρόσληψη ωρομισθίων θα πραγματοποιηθεί για να καλυφθούν οι ανάγκες του προγράμματος. Τα διδακτικά αντικείμενα όπου αναζητούνται εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων για να διδάξουν είναι: η Αγγλική Γλώσσα καθώς και «Πρόσθετες Δραστηριότητες», όπως αποκαλούνται, δηλαδή Αθλητισμός, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, Χορός, Πληροφορική (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/929/96878/Γ1/19-9-2002: 1).

Νέο στοιχείο αποτελεί ο τρόπος ενημέρωσης των ενδιαφερομένων που προτείνει η εγκύκλιος. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «η πρόσκληση ενδιαφέροντος να τύχει ευρείας δημοσιότητας με ανακοίνωσή της στα περιφερειακά και τοπικά μέσα ενημέρωσης (π.χ. τοπικό τύπο, ραδιόφωνο), ανάρτησή της στα σχολεία και στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες κ.λπ.» (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/929/96878/Γ1/19-9-2002: 2). Καθορίζονται, δε, τα κριτήρια πρόσληψης για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που αφορούν τόσο αντικειμενικά προσόντα και κοινωνικά κριτήρια (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/92/126105/Γ1/25-11-2002). Η αξιολόγηση των αιτήσεων θα γίνεται από τους περιφερειακούς διευθυντές Εκπαίδευσης.

6) Παρουσιάζονται για πρώτη φορά ολοκληρωμένα Προγράμματα Σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο Ολοήμερο Σχολείο : Αγγλική Γλώσσα, Θεατρική Αγωγή, Χορός, Μουσική, Εικαστικά, Αθλητισμός και Πληροφορική (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 3-29). Περιλαμβάνει, δε, το σκοπό ή τους στόχους του κάθε αντικειμένου και το περιεχόμενο σπουδών. Σε μερικές περιπτώσεις όπως στα Εικαστικά αναφέρονται και συγκεκριμένες ενότητες διδασκαλίας ενώ εκτενέστερη ανάπτυξη παρατηρείται στην περίπτωση των Αγγλικών και της Πληροφορικής. Για την Αγγλική Γλώσσα εκτός από το Πρόγραμμα Σπουδών δίνονται κατευθύνσεις που αφορούν στο τρόπο εφαρμογής του προγράμματος, το πώς θα πραγματοποιείται η διδασκαλία τόσο στο παιδαγωγικό όσο και στο διδακτικό της μέρος καθώς και στις προϋποθέσεις εφαρμογής του προγράμματος. Γίνεται επίσης αναφορά για τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου σε όλες τις περιπτώσεις κατανομής των τμημάτων. Για τη σύνθεση του Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής αξιοποιούνται και παρατίθενται χωρία από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ομαδοποιώντας τις τάξεις σε Α', Β', Γ', και Δ', Ε' ΣΤ' και ταξινομώντας τους στόχους, τις θεματικές ενότητες και τις ενδεικτικές δραστηριότητες κατά το πρότυπο του Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Το ολοήμερο σχολείο λοιπόν φαίνεται να αποκτά πιο εξειδικευμένο χαρακτήρα ενώ αυξάνονται σε είδος και χρόνο τα διδακτικά αντικείμενα που απαιτούν εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για να διδαχθούν και η διδασκαλία τους βασίζεται σε ολοκληρωμένα Προγράμματα Σπουδών.

7) Ομαδοποιούνται τα σχολεία για την καλύτερη επίβλεψη και λειτουργία τους. Από τις πρώτες μέρες του Σεπτεμβρίου τα σχολεία κατακλύζονται από εγκυκλίους που διευκρινίζουν ποικίλα θέματα που αφορούν στην λειτουργία και οργάνωση του θεσμού. Για παράδειγμα η εγκύκλιος στις 2 Σεπτεμβρίου γίνεται προσπάθεια να οργανωθεί η επίβλεψη των σχολείων που ολόένα αυξάνεται ο αριθμός τους. Προβλέπεται λοιπόν η ομαδοποίηση των σχολείων. Όπου τα σχολεία του κάθε γραφείου ξεπερνούν τα 20 κατανέμονται σε 2 ομάδες. Για κάθε ομάδα ορίζονται «υπεύθυνα στελέχη που θα είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι περιφέρειας που ανήκουν τα σχολεία και οι οικείοι προϊστάμενοι». Κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης θα έχει συγκεκριμένη ευθυνότητα και θα παρακολουθεί συγκριμένη ομάδα σχολείων για τη λειτουργία των οποίων θα συνεργάζεται τόσο με τον περιφερειακό διευθυντή όσο και με το ΥΠΕΠΘ» (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/884/87963/Γ1/2-9-2002: 1). Επίσης καταστρώνονται πίνακες για κάθε υπεύθυνο σύμβουλο ομάδας σχολείων, στους οποίους αναφέρονται αναλυτικά η ονομασία των σχολείων, τα τμήματα του ολοήμερου, ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα, το όνομα του διευθυντή και των υπεύθυνων δασκάλων. Παρατηρούμε ότι η συνεργασία επεκτείνεται και σε επίπεδο στελεχών εκπαίδευσης προκειμένου να οργανωθεί η επίβλεψη και παροχή βοήθειας.

8) Με σαφήνεια περιγράφεται και ο ρόλος του δασκάλου του ολοήμερου μιας που η εμπέδωση, που επιδιώκεται μέσα από την προετοιμασία των εργασιών που ανατέθηκαν από το πρωινό πρόγραμμα, αποτελεί έναν από τους δύο βασικούς στόχους του ολοήμερου σχολείου, σύμφωνα με τις εγκυκλίους. Επίσης ορίζεται νέος ρόλος, εκείνος του «υπεύθυνου δασκάλου ολοήμερου» ο οποίος ανήκει στο δάσκαλο που διδάσκει στο τμήμα στο οποίο και παραμένει μέχρι τη λήξη του προγράμματος ανεξάρτητα αν διδάσκει ή όχι την τελευταία ώρα και φροντίζει για την ασφαλή αποχώρηση των μαθητών (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 34). Κατ' αρχήν ο διδακτικός χρόνος, που ανέρχεται στις μικρές τάξεις στις 10 ώρες δηλαδή στις 2 ώρες τη μέρα (με εξαίρεση τη Γ' Τάξη που μερικές φορές είναι 1 ώρα) διατίθεται ως εξής: μία ώρα για προετοιμασία και η άλλη για την εμπέδωση στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Ο διδακτικός χρόνος κατανέμεται σε περίπου ίσες χρονικές περιόδους για κάθε τάξη. Η εγκύκλιος αναφέρει επίσης ότι σε περίπτωση που ο δάσκαλος ασχολείται με τους μαθητές μιας τάξης, οι υπόλοιποι πραγματοποιούν τις εργασίες τους δουλεύοντας κατά περίπτωση ατομικά ή ομαδοσυνεργατικά.

Εκτός από την ευθύνη για καθημερινή του συνεργασία με τους δασκάλους των τάξεων, ο ρόλος του απαιτεί να καθοδηγεί τους μαθητές «χωρίς να τους προσφέρει έτοιμες λύσεις αλλά να μαθαίνει τα παιδιά να αναζητούν τα ίδια λύσεις και να εξαντλούν τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους», υπηρετώντας έτσι τον κύριο σκοπό του Ολοήμερου Σχολείου δηλαδή την «αυτόνομη και υπεύθυνη εργασία των μαθητών» (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 2). Επιπλέον επιλύει απορίες των μαθητών και δίνει γενικές κατευθύνσεις, χωρίς να αποκλείεται η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

9) Ορίζονται τροποποιήσεις και παρατίθενται σχετικοί πίνακες που απεικονίζουν την κατανομή των ωρών ανά διδακτικό αντικείμενο σε κάθε περίπτωση που ο αριθμός των τμημάτων υπερβαίνει τα δύο (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 30). Προβλέπεται επίσης η περίπτωση αδυναμίας στελέχωσης τμημάτων από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων έτσι ώστε να καλύπτονται όλες οι περιπτώσεις αξιοποιώντας τα υπόλοιπα μαθήματα επιλογής (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 34-35). Στην περίπτωση των Αγγλικών οι ώρες που δεν καλύπτονται προστίθενται στις ώρες του δασκάλου για εμπέδωση στο τμήμα της Δ', Ε', ΣΤ' τάξης. Στην περίπτωση που δεν υπάρξει η ειδικότητα του εκπαιδευτικού πληροφορικής, οι ώρες καλύπτονται από εκπαιδευτικό του σχολείου με αντίστοιχη επιμόρφωση. Αν δεν είναι δυνατό και αυτό διατίθενται σε άλλο αντικείμενο επιλογής και αν και αυτό δεν είναι εφικτό, προστίθενται στις ώρες του δασκάλου. Αν δεν καλύπτονται οι θέσεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αναλαμβάνει ο δάσκαλος να διδάξει τα αντικείμενα των ειδικοτήτων. Καθίσταται λοιπόν υποχρεωτική η σύνταξη ωρολογίου προγράμματος ανεξάρτητα αν υπάρχουν ή όχι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπογράφεται από όλους του υπεύθυνους (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 35).

10) Μια επίσης σημαντική πρόταση που απευθύνεται στην κάθε σχολική μονάδα, αποτελεί η οργάνωση *«αρχείου Ολοήμερου Σχολείου προκειμένου να είναι λειτουργική η χρήση του και να μη δημιουργείται σύγχυση από το περιεχόμενο ή τον αριθμό των εγγράφων, εγκυκλίων που αναφέρονται σ' αυτό»* (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/135/13623/Γ1/19-12-2002: 1). Σε κάθε σχολική μονάδα προτείνεται να δημιουργηθεί χωριστό αρχείο για το Ολοήμερο Σχολείο το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει τέσσερις φακέλους ή υποφακέλους που αφορούν α) στην οργάνωση, β) στα προγράμματα γ) στα θέματα προσωπικού του Ολοήμερου Σχολείου και δ) στα οικονομικά για το Ολοήμερο.

Η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει περιέχει τις συγκεκριμένες εγκυκλίους που σχετίζονται με το κάθε θέμα. Σίγουρα η πρόταση αυτή αποτελεί ένα σοβαρό δείγμα της προσπάθειας να οργανωθεί το κάθε σχολείο σχετικά με τους τις συμβουλές και τους κανονισμούς που ολοένα καταφθάνουν στα σχολεία έχοντας ο καθένας κάτι νέο να προσθέσει, κάτι παλιό να καταργήσει ή να διευκρινίσει. Ο όγκος των εγκυκλίων φαίνεται να είναι πολύ μεγάλος γι' αυτό και η ανάγκη για αρχειοθέτηση και ταξινόμηση τους.

Μελετώντας τις εγκυκλίους, παρατηρούμε ότι τη σχολική χρονιά 2002-2003 καθώς και την επόμενη 2003-2004, ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου οργανώνεται καλύτερα. Προστίθενται, έγκαιρα, νέα στοιχεία που διευκρινίζουν και καθορίζουν σαφέστερα τον τρόπο λειτουργίας του.

3.4.4.4. Καθιέρωση του «υποδιευθυντή» στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία

Λίγες μέρες μετά στο νόμο Ν. 3149/2003, ΦΕΚ 141/10-6-2003, για την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία του Ολοήμερου, τοποθετείται υποδιευθυντής, σε όσα δημοτικά λειτουργούν ολοήμερα προγράμματα και δεν προβλέπεται υποδιευθυντής. Ο υποδιευθυντής έχει την ευθύνη για τη λειτουργία των προγραμμάτων αυτών. Η επιλογή γίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου, για ένα έτος (Εφημερίδα Κυβερνήσεως 2003, Ν. 3149/2003, ΦΕΚ 141/10-6-2003, σελ.2194).

Στα ολιγοθέσια σχολεία ορίζεται υπεύθυνος ολοήμερου ένας από αυτούς που διδάσκουν στο τμήμα. Στα 4/ θέσια ως και 12/ θέσια υπεύθυνος σχολεία ορίζεται ο Υποδιευθυντής του σχολείου. Ο Υποδιευθυντής ή ο Υπεύθυνος ολοήμερου έχει την ευθύνη της λειτουργίας του προγράμματος. Συγκεκριμένα:

- Παίρνει μέτρα για την επιτήρηση των μαθητών και την ασφάλειά τους.
- Φροντίζει για την παρουσία και την εναλλαγή των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα.
- Παρακολουθεί και ελέγχει την υλοποίηση του προγράμματος.
- Ελέγχει τους διαθέσιμους για το πρόγραμμα χώρους.
- Ενημερώνει το Διευθυντή για κάθε πρόβλημα.
- Τηρεί ημερήσιο βιβλίο παρουσίας εκπαιδευτικών και απουσιολόγιο μαθητών.
- Διεκπεραιώνει κάθε διαδικασία που αφορά αποκλειστικά το πρόγραμμα του Ολοήμερου και τους εκπαιδευτικούς του, τηρεί το αρχείο του Ολοήμερου και διεκπεραιώνει την υπηρεσιακή αλληλογραφία σε συνεργασία με το Διευθυντή ο οποίος υπογράφει και τα σχετικά έγγραφα.
- Συνεργάζεται με τα όργανα διοίκηση –εποπτείας της εκπαίδευσης για τη λειτουργία του Ολοήμερου και με την υπεύθυνου του Ολοήμερου του Γραφείου και της Διεύθυνσης.
- Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς του κανονικού προγράμματος και φροντίζει για συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς του Ολοήμερου.
- Βοηθά τον διευθυντή στην οργάνωση των διμηνιαίων συναντήσεων για το Ολοήμερο.

Επίσης, ο υπεύθυνος του ολοήμερου σχολείου, επιτελεί και το διδακτικό του έργο. Συγκεκριμένα:

- Παραμένει στο σχολείο μέχρι τη λήξη του προγράμματος ανεξάρτητα αν διδάσκει την τελευταία ώρα.
- Αναλαμβάνει τα μαθήματα της ειδικότητάς του.
- Αναλαμβάνει την προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα ή άλλες διδακτικές ώρες εφόσον δεν έχουν τοποθετηθεί ειδικότητες (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.361.22/72/9100/Δ1/ 29-8-2003).

Η παρούσα εγκύκλιος δεν διευκρινίζει το ακριβές ωράριο του υποδιευθυντή επιμένει όμως το θέμα των συνεργασιών που διαχειρίζεται ο υποδιευθυντής-υπεύθυνος. Δε φαίνεται από την

εγκύκλιο να του αφαιρούνται αρμοδιότητες αντίθετα ο ρόλος του είναι επιφορτισμένος με πολλές υπευθυνότητες και πρωτοβουλίες.

3.4.4.5. Καθιέρωση του «επόπτη ολοήμερου σχολείου»

Στις 12/5/2003 προκηρύσσεται η κάλυψη 30 θέσεων εποπτών ολοήμερων σχολείων με σχετική εγκύκλιο της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. Η προκήρυξη αφορούσε στελέχη δημόσιας εκπαίδευσης όπως διευθυντές διευθύνσεων, προϊσταμένους γραφείων και σχολικούς σύμβουλους (ΥΠΕΠΘ-Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ, 12-5-2003: 2-3).

Η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. ιδρύθηκε με το Νόμο υπ.αρ. 3027/28-06-2002 (ΦΕΚ 152/Τεύχος Α/28-06-2002 Άρθρο 6 παρ.1) ο οποίος τροποποιήθηκε με τον νόμο υπ' αρ. 3149/10-06-2003 (ΦΕΚ 141/Α/10-06-2003) τροποποίηση του νόμου 3027 άρθρο 13 «θέματα αρμοδιότητας ΥΠΕΠΘ» όπου η Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. υπάγεται στον Υπουργό. Οργανώθηκε με βάση την υπ. Αριθμ. Κ.Υ.Α 10756/9-10-02 (ΦΕΚ 1343/Τεύχος Β' 16-10-2002) κοινή υπουργική απόφαση του Υπουργείου Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, Οικονομίας και Οικονομικών και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα «Οργάνωση της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. του ΥΠΕΠΘ.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή το έργο των εποπτών θα είναι η επίσκεψη στα ολοήμερα σχολεία και Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του Ολοήμερου Προγράμματος χρησιμοποιώντας τα φύλλα εποπτείας που έχει ετοιμάσει η ΕΥΕ με βάση τον Οδηγό Εφαρμογής εποπτείας. Προβλέπεται, δε, αμοιβή κάθε στελέχους για κάθε επίσκεψη το ποσό των 30 ευρώ. Συγκεκριμένα θα ελέγχεται από τους επόπτες:

- Η παρακολούθηση της τήρησης του χρονοδιαγράμματος της υλοποίησης των πράξεων σε κάθε στάδιο, όπως περιγράφονται στα Τεχνικά Δελτία και άλλες σχετικές εγκυκλίους και νόμους.
- Ο ορθή εκτέλεση των προϋπολογισμών των πράξεων, σύμφωνα με τα χρονοδιαγράμματα που έχουν τεθεί στα αντίστοιχα τεχνικά δελτία.
- Ο σωστός χαρακτηρισμός των υλοποιούμενων δαπανών σε κατηγορίες έτσι ώστε τα επιμέρους ποσά να βρίσκονται εντός του προβλεπόμενου ποσού της κάθε κατηγορίας που αναφέρονται στα τεχνικά δελτία.
- Την τήρηση των όρων των συμβάσεων
- Την ποιότητα των παραδοτέων των επιμέρους δράσεων του έργου.

- Την τήρηση ολοκληρωμένου αρχείου δραστηριοτήτων του έργου (φυσικό και οικονομικό αντικείμενο)
- Την τήρηση των ημερομηνιών των συμβατικών υποχρεώσεων που έχει κάθε τελικός αποδέκτης και ανάδοχος έναντι της ΕΥΕ.
- Την τήρηση των κανόνων οδηγού διαχείρισης έργων του Κ.Π.Σ.

Σχετικά με το πώς λειτούργησε ο θεσμός του επόπτη ολοήμερου και το κατά πόσο τηρήθηκαν οι διαδικασίες και οι ρόλοι θα απαντήσει η εκπαιδευτική έρευνα που θα ακολουθήσει.

3.4.4.6. Οικονομική ενίσχυση των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων 2003-2005 για εξοπλισμό και επιμόρφωση

Στις 12 Σεπτέμβρη του 2003 φτάνει στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «αναλυτικός οδηγός οικονομικής διαχείρισης της πράξης «Ολοήμερα Σχολεία». Το πρόγραμμα έχει εξαπλωθεί πλέον σε 3200 σχολικές μονάδες. Ο οδηγός οικονομικής διαχείρισης ενημερώνει τους αποδέκτες διευθυντές των ολοήμερων σχετικά με την πράξη –έργο του Ολοήμερου Σχολείου και των υποέργων του. Συγκεκριμένα αναφέρεται στον τρόπο πληρωμής των εκπαιδευτικών του Ολοήμερου αλλά και τον τρόπο χρηματοδότησης των σχολείων με τα ποσά που δικαιούνται.

Κατά το σχολικό έτος 2003-2004, όπως αναφέρει η εγκύκλιος, τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία κατατάσσονται σε δύο ομάδες Α και Β (ΥΠΕΠΘ, 2003, Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ, 12-9-2003: 5):

- Ομάδα Α περιλαμβάνει Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία που συμμετέχουν για πρώτη φορά στο πρόγραμμα. Το κάθε σχολείο της ομάδας θα πάρει 3000 ευρώ που προορίζεται για κάλυψη δαπανών για το πρόγραμμα όπως γραφική ύλη, εκπαιδευτικό υλικό, μικροεξοπλισμό και λειτουργικά του σχολικού έτους 2003-2004.
- Ομάδα Β που περιλαμβάνει σχολεία που συμμετέχουν για δεύτερη σχολική χρονιά στο πρόγραμμα. Για κάθε σχολείο αυτής της ομάδας διατίθεται το ποσό των 1200 ευρώ που προορίζεται για γραφική ύλη, εκπαιδευτικό υλικό και λειτουργικά του σχολικού έτους 2003-2004.

Η εγκύκλιος ορίζει το ανώτερο ποσό που μπορούν να διατεθεί για κάθε κατηγορία δαπανών. Για παράδειγμα το ανώτερο ποσό μαζί με το Φ.Π.Α. που μπορεί να δαπανηθεί για γραφική ύλη είναι 560 ευρώ. Για τον μικροεξοπλισμό τους τα σχολεία της ομάδας Α μπορούν να δαπανήσουν μέχρι 1800 ευρώ μαζί με το Φ.Π.Α. Η εγκύκλιος περιέχει ξεχωριστό πίνακα που ορίζει τα επιλέξιμα είδη του μικροεξοπλισμού καθώς και το αντίστοιχο ανώτερο ποσό που μπορεί να διατεθεί. Για παράδειγμα για το γραφείο και την καρέκλα του υπολογιστή ορίζεται

ανώτατη τιμή τα 600 ευρώ μαζί με το Φ.Π.Α. Για το ψυγείο ανώτατη τιμή είναι τα 600 ευρώ ενώ για το φούρνο μικροκυμάτων τα 200 ευρώ μαζί με το Φ.Π.Α. Για την αγορά ηλεκτρονικού υπολογιστή η ανώτατη τιμή ήταν 900 ευρώ ενώ για τηλεόραση 600 ευρώ μαζί με την αγορά και εγκατάσταση κεραίας.

Η πραγματοποίηση σεμιναρίων που ανακοινώθηκε στις 23-9-2003 θα γινόταν σε 2 Κύκλους και θα ολοκληρώνονταν στα μέσα του Δεκέμβρη του 2003. Στη σχετική εγκύκλιο που κοινοποιήθηκε από την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ στις 3-10-2003 με θέμα: «Πραγματοποίηση σεμιναρίων στελεχών και εκπαιδευτικών για το ολόημερο δημοτικό σχολείο», ανακοινώνεται ότι ο 1^{ος} Κύκλος περιλαμβάνει 58 περιφερειακά σεμινάρια (ανά Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) και ο 2^{ος} Κύκλος περιλαμβάνει 204 τοπικά σεμινάρια (ανά γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).

Συγκεκριμένα τα 58 περιφερειακά σεμινάρια θα ολοκληρωθούν μέχρι τις 15-11-2003 και θα επιμορφωθούν σε αυτά Διευθυντές και Υποδιευθυντές των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων ενώ θα πάρουν μέρος και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Προϊστάμενοι Γραφείων Εκπαίδευσης και οι υπεύθυνοι των ολοήμερων σχολείων των Διευθύνσεων Π.Ε. Εκπαίδευσης.

Τα 204 τοπικά σεμινάρια θα ολοκληρωθούν μέχρι 18-12-2003 και θα επιμορφωθούν οι Υποδιευθυντές των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων και οι Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο πρόγραμμα του Ολοήμερου, θα πάρουν δε μέρος οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι οικείοι Προϊστάμενοι Γραφείων και οι Διευθυντές των σχολείων (ΥΠΕΠΘ, 2003, Αρ. Πρωτ. 1082, 3-10-2003: 1-2).

Στις 3-10-2005 φτάνει στους Διευθυντές των Ολοήμερων μία εγκύκλιος από την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ και τιτλοφορείται ως «Αναλυτικός οδηγός οικονομικής διαχείρισης της πράξης «Ολοήμερα Σχολεία Σχολικού Έτους 2005-2006. Η εγκύκλιος αυτή είναι όπως την αντίστοιχη του έτους 2003-2004 (ΥΠΕΠΘ, (2005), Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ, 3-10-2005: 1)

Υπάρχουν όμως διαφορές στο ύψος των ποσών που απευθύνονται στους δικαιούχους. Το 2005 παρατηρείται μείωση των ποσών που διατίθενται σε σχέση με εκείνα του 2003. Στην ομάδα Α που αφορά νεοϊδρυθέντα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία το ποσό από τα 3000 γίνεται 2440 ευρώ. Ενώ για την ομάδα Β, που αφορά Ολοήμερα Σχολεία που συμμετέχουν για δεύτερη ως τέταρτη χρονιά στο πρόγραμμα, το ποσό μειώνεται σχεδόν στο μισό, δηλαδή από 1200 ευρώ στα 640.

3.4.4.7. Σταθερή πορεία του προαιρετικού ολόημερου σχολείου με ελάχιστες διαφοροποιήσεις: 2004-2006

Το έτος 2004-2005 δε σημειώνονται αξιόλογες μεταβολές σε ότι αφορά τη λειτουργία του θεσμού. Τα νέα στοιχεία που φέρνουν στο φως οι εγκύκλιοι της περιόδου αυτής (ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004: 7) έγκεινται:

- Στον καθορισμό ελαχίστου αριθμού 15 μαθητών για τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου ενώ για τα ολιγοθέσια ο αριθμός αυτός δεν πρέπει να είναι μικρότερος από 5 μαθητές.
- Στο ρόλο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων του ολοήμερου προγράμματος όπου για πρώτη φορά καθορίζεται ο τρόπος συνεργασίας τους με τους γονείς, με το σχολικό σύμβουλο, με τους εκπαιδευτικούς του πρωινού προγράμματος καθώς και με το διευθυντή της σχολικής μονάδας (ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004: 8). Συγκεκριμένα:
 - Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων α) υποβάλλουν κάθε μήνα σε 3 αντίγραφα το μηνιαίο προγραμματισμό των δραστηριοτήτων του (για το σχολείο, για το σχολικό σύμβουλο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό). β) Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του πρωινού προγράμματος συνεργάζονται στενά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του Ολοήμερου, ανταλλάσσουν απόψεις και κάνουν διορθωτικές παρεμβάσεις όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. γ) συμμετέχουν στις κοινές συσκέψεις και συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα που αφορούν τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος. δ) ενημερώνουν σε τακτά χρονικά διαστήματα τους γονείς των μαθητών του ολοήμερου προγράμματος. ε) Ο διευθυντής του σχολείου με την πρόσληψη των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και την ανάθεση διδασκαλίας στο σχολείο του φτιάχνει ένα φάκελο με τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα κάθε ειδικότητας και τις εγκυκλίους για το Ολοήμερο για να ενημερωθεί ο εκπαιδευτικός ειδικοτήτων.
- Στο πολυσυζητημένο θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών η εγκύκλιος αναδεικνύει νέες παραμέτρους, που θα μπορούσαν να θεωρούνται αυτονόητες, για την ομαλή λειτουργία των τάξεων συχνά όμως η καθημερινή πρακτική στις σχολικές μονάδες δείχνει την έλλειψη συνεννόησης και συνεργασίας. Συγκεκριμένα σε ότι αφορά τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών του πρωινού προγράμματος και του ολοήμερου σχολείου κρίνεται απαραίτητη η στενή συνεργασία τους σε επίπεδο ανταλλαγής απόψεων και επανασχεδιασμού της διδασκαλίας όπου κριθεί απαραίτητο. Αναφέρει, δε, χαρακτηριστικά ότι: *«οι δάσκαλοι των τμημάτων μιας τάξης συνεργάζονται στενά μεταξύ τους ώστε να βρίσκονται κατά το δυνατό στην ίδια διδακτική ενότητα και σχεδιάζουν από κοινού φύλλα εργασίας, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, με στόχο τη βελτιστοποίηση του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου-Κουλτούρα Συνεργασίας»*. (ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004: 8). Όπως προαναφέραμε ενώ φαίνεται λογικό και αυτονόητο το θέμα της συνεννόησης των εκπαιδευτικών για κοινή πορεία, εντούτοις η εμπειρία μας δείχνει το φαινόμενο όπου οι συνάδελφοι όμορων τμημάτων περιορίζονται μόνο στο να ενημερώνουν ο ένας τον άλλο, αν ερωτηθεί σχετικά, για το σημείο της ύλης που βρίσκεται εκείνη τη χρονική στιγμή. Για πρώτη φορά σε εγκύκλιο ορίζεται το θέμα της συνεργασίας ως «κουλτούρα συνεργασίας».

- Βασική επίσης διαφορά παρατηρείται στον ελάχιστο αριθμό μαθητών που απαιτείται για να λειτουργήσει το ολοήμερο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα στην εγκύκλιο του 2005 επισημαίνεται ότι τα τμήματα του Ολοήμερου Σχολείου περιλαμβάνουν μέχρι 30 μαθητές και χωρίζονται όταν υπερβαίνουν τους 30 (ΥΠΕΠΘ, 2005, Φ.50/343/85329/Γ1/31-8-2005: 6). Στο θέμα της κατανομής των τμημάτων μεγάλη σημασία έχει η επισήμανση ότι τα τμήματα του ολοήμερου χωρίζονται πια στους 25 και όχι στους 30 μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 2006, Φ.50/162/88353/Γ1/5-9-2006: 8) από το 2006 αριθμός που ισχύει πια και για κάθε τάξη του πρωινού ωραρίου, με υπουργική απόφαση (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 13/10/2006).
- Επισημαίνεται επίσης ότι δε θα γίνονται δεκτά αιτήματα των γονέων για πρόωρη αποχώρηση των παιδιών (ΥΠΕΠΘ, 2006, Φ.50/162/88353/Γ1/5-9-2006).
- Η ώρα του φαγητού και χαλάρωσης εντάσσεται στην παιδαγωγική διαδικασία και θεωρείται ως διδακτική ώρα για τον υπεύθυνο του Ολοήμερου Προγράμματος των 6/θέσιων και πάνω σχολείων (ΥΠΕΠΘ, 2007, Φ.50/208/97293/Γ1/ 7-09-2007: 9).

Όσο τα χρόνια περνούν παρατηρούμε ότι η συσσωρευμένη εμπειρία από τον τρόπο λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου οδηγεί στην πρόβλεψη αρκετών παραμέτρων προέκυψαν στην πράξη.

3.4.4.8. Σχέδιο Αξιολόγησης του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου»

Στα τέλη της σχολικής χρονιάς 2004-2005 φτάνει μία εγκύκλιος που έχει τίτλο «Αξιολόγηση του Ολοήμερου Σχολείου» η οποία ενημερώνει τους διευθυντές και προϊσταμένους γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας καθώς και τους Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων σχετικά με την επικείμενη ειδική μελέτη αξιολόγησης του Ολοήμερου Σχολείου που ανατέθηκε μετά από διεθνή διαγωνισμό στην εταιρεία συμβούλων ΚΑΝΤΩΡ ΑΕ στα πλαίσια της ενδιάμεσης αξιολόγησης του επιχειρησιακού προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ (ΥΠΕΠΘ, 2005, Φ.50.2/289/57441/Γ1/10-6-2005). Στην εγκύκλιο αυτή υποβάλλονται και τα ερωτηματολόγια της έρευνας.

Η ειδική μελέτη αξιολόγησης έχει ως στόχο τη βελτιστοποίηση του Ολοήμερου Σχολείου και περιλαμβάνει:

- α) την αποτίμηση της υλοποίησης του έργου των Ολοήμερων Σχολείων που αφορά έρευνα γραφείου που θα στηριχθεί σε μηχανογραφικά στοιχεία και θα δώσει έμφαση στον αρχικό σχεδιασμό του έργου αξιολογώντας τις τροποποιήσεις.
- β) την παιδαγωγική και διοικητική αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου.

Η έρευνα σχεδιάστηκε να πραγματοποιηθεί στο διάστημα Μαΐου-Ιουνίου του 2005 σε δείγμα μονίμων δασκάλων ολοήμερων σχολείων και διευθυντών που θα απαντήσουν σε ερωτηματολόγια δύο τύπων. Οι πρώτοι στο ερωτηματολόγιο Α που σχετίζεται με την

παιδαγωγική αξιολόγηση και οι δεύτεροι στο ερωτηματολόγιο Β που σχετίζεται με την «Αξιολόγηση Συστήματος Διοίκησης Ολοήμερου Σχολείου». Τα ερωτηματολόγια θα δίνονται σε 2 μόνιμους δασκάλους του Ολοήμερου Σχολείου και θα αποστέλλονται στην εταιρεία ΚΑΝΤΩΡ.

Οι πληροφορίες αυτές δίνονται σε ενημερωτική επιστολή του Υπευθύνου Σύμβουλου Αξιολόγησης ΕΠΕΑΕΚ Δρ. Άγγελου Κουτσομιχάλη που συνοδεύει την εν λόγω εγκύκλιο σε επιστολόχαρτο που έχει το λογότυπο της εταιρείας ΚΑΝΤΩΡ Σύμβουλοι Επιχειρήσεων ΑΕ και έχει ημερομηνία 7 Ιουνίου 2005. Βέβαια όπως αναγράφεται στην επιστολή η έρευνα θα πραγματοποιηθεί στο διάστημα Μαΐου-Ιουνίου και από ότι φαίνεται μέχρι τις 10 Ιουνίου όπου και επιδόθηκε η εγκύκλιος δεν είχε ξεκινήσει.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2005-2006 φτάνει η εγκύκλιος που ενημερώνει τα στελέχη εκπαίδευσης, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς για την «*Εκπόνηση Μελέτης Αξιολόγησης Προγραμμάτων Ολοήμερων Σχολείων*» ύστερα από διεθνή διαγωνισμό. Μέσω της εγκυκλίου τα Στελέχη της Εκπαίδευσης καλούνται να διευκολύνουν τον ανάδοχο του έργου στη διεκπεραίωση της σχετικής διαδικασίας (ΥΠΕΠΘ, 2006, Φ.50/115/58067/Γ1/8-6-2006).

Την ίδια περίοδο ένα χρόνο πριν μια άλλη εγκύκλιος ενημέρωνε τους ίδιους αποδέκτες για την αξιολόγηση που θα ακολουθούσε (ΥΠΕΠΘ, 2005, Φ.50.2/289/57441/Γ1/10-6-2005). Η εγκύκλιος του 2006 είναι σύντομη και γενικόλογη. Δεν αναφέρεται στο στόχο της αξιολόγησης αλλά και στα επιμέρους χαρακτηριστικά της όπως η εγκύκλιος του 2005 που χαρακτηρίζει την αξιολόγηση ως ειδική μελέτη που αφορά στην ενδιάμεση αξιολόγηση του έργου και αφορά τις δύο πτυχές του προγράμματος: τη διοικητική και την παιδαγωγική. Η εγκύκλιος του 2006 δεν αναφέρεται σε προηγούμενη διαδικασία αξιολόγησης έτσι ώστε να αντιληφθούμε αν πρόκειται για συνέχεια της προηγούμενης, συμπλήρωμα αυτής ή νέα διαδικασία χωρίς προηγούμενη βάση.

Πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση του 2005 από την εταιρεία ΚΑΝΤΩΡ; Τι απόγινε η έρευνα αυτή; Γιατί ανακοινώνεται εκ νέου αξιολόγηση; Πότε και πώς έγινε η αξιολόγηση αυτή; Τι αποτελέσματα έδειξε; Είναι μερικά από τα ερωτήματα που θα μας απασχολήσουν στο ερευνητικό μέρος της διατριβής.

3.4.5. Η εξέλιξη του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου την περίοδο 2006-2010

Στα τέλη του Αυγούστου του 2006 ανακοινώνεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως η υπουργική απόφαση με βάση την οποία αναμορφώνονται τα Ωρολόγια Προγράμματα των Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων αλλά και γενικότερα όλων των Δημοτικών σχολείων της χώρας (ΥΠΕΠΘ, 2006, Φ.51/154/77093/Γ1/ 23-8-2006). Αυτό συμβαίνει γιατί σύμφωνα με τις

πράξεις 5/2005 και 12/20006 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εισάγεται δεύτερη ξένη γλώσσα στην Ε΄ τάξη από το 2006-7 και στην ΣΤ΄ τάξη από το 2007-8 σε όλα τα πολυθέσια σχολεία για 2 ώρες την εβδομάδα οπότε και αυξάνεται το ωράριο των τάξεων αυτών φτάνοντας στις 32 ώρες τη βδομάδα.

Στα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία η αναμόρφωση αυτή φέρνει όπως είναι φυσικό αρκετές αλλαγές στο ωράριο τους σε σχέση με το πρόγραμμα που είχε ανακοινωθεί με υπουργική απόφαση στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 28-1-2002 (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.36/46/4305/Γ1/ 28-1-2002). Με το παλαιότερο ωρολόγιο πρόγραμμα οι μαθητές όλων των τάξεων είχαν 1 ώρα γεύμα και ανάπαυση στις 12:30-13:30 (η ώρα αυτή μπορούσε να μετατεθεί σύμφωνα μετά από απόφαση του συλλόγου διδασκόντων). Στο νέο ωρολόγιο πρόγραμμα του 2006 προβλέπονται 40 λεπτά φαγητό και χαλάρωση για τις Α΄ και Β΄ από τα 13:20-14:00 ενώ η υπόλοιπες τάξεις διανύουν την 7^η διδακτική τους ώρα. Για τη χαλάρωση και το γεύμα των μεγάλων τάξεων διατίθενται 40 λεπτά από τις 14:00-14:40. Μειώθηκε ο χρόνος χαλάρωσης ο οποίος δεν είναι πια κοινός για όλες τις τάξεις.

Επίσης διαφορά παρατηρείται και στο χρόνο λήξης του υποχρεωτικού προγράμματος. Με την υπουργική απόφαση του 2002 το υποχρεωτικό πρόγραμμα για τις Α΄ και Β΄ τάξεις τελείωνε στις 15:10 και για τις μεγάλες στις 16:00. Σύμφωνα με την απόφαση του 2006 το υποχρεωτικό πρόγραμμα θα τελειώνει στις 15:30 για όλες τις τάξεις. Το προαιρετικό πρόγραμμα κλείνει στις 17:00 και στις δύο περιπτώσεις.

3.4.5.1. Δημοσιεύματα εφημερίδων του Αθηναϊκού τύπου καταγράφουν την φθίνουσα πορεία του

Κατά τα σχολικά αυτά έτη οι εγκύκλιοι που φτάνουν στα σχολεία δεν κομίζουν κανένα νέο στοιχείο αντίθετα παραπέμπουν σε προηγούμενες εγκυκλίους. Στον ημερήσιο τύπο όμως την περίοδο αυτή γράφονται όλο και περισσότερα άρθρα που υποβαθμίζουν το ρόλο και την αποτελεσματικότητα του θεσμού.

1) Κατά τα τέλη της σχολικής χρονιάς 2004-2005, το Μάιο του 2005 γράφεται στην εφημερίδα ΑΥΓΗ από τον Θ. Αθανασιάδη (λέκτορα τμήματος Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων) άρθρο με τίτλο: «*Το Ολοήμερο Σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερο περιβάλλον* (Αθανασιάδης, 2006: 53-55). Στην ανάλυση αυτή επιχειρείται να υποστηριχθεί η θέση ότι το Ολοήμερο Σχολείο είναι ένας θεσμός σοσιαλδημοκρατικής εμπνεύσεως και επιχειρείται να εγκαθιδρυθεί ετεροχρονισμένα σε περίοδο ηγεμονίας του νεοφιλελευθερισμού. Αφού γίνεται μια ανάλυση των δύο μοντέλων διακυβέρνησης το σοσιαλδημοκρατικό και το νεοφιλελεύθερο με μια μικρή ιστορική αναδρομή, εγείρεται το

ερώτημα γιατί η εισαγωγή του Ολοήμερου Σχολείου επιχειρήθηκε με χρονική υστέρηση τουλάχιστο 3 δεκαετιών, παρόλο που δε συνάδει πλέον με το κυρίαρχο μοντέλο.

Ο συλλογισμός του συγγραφέα ξεκινά από τις πρακτικές που συνοδεύουν τις προσπάθειες για την απορρόφηση κονδυλίων. Καταδεικνύει δε πώς οι πρακτικές αυτές αντανακλώνται και στο θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου. Ο Χ. Αθανασιάδης θεωρεί ότι για να αποσπάσει κονδύλια το ελληνικό κράτος είναι αναγκασμένο να προβεί σε κάποιες επενδύσεις, να παρέμβει δηλαδή ενεργά στην οικονομική και κοινωνική διαδικασία. Στο σημείο αυτό, παρατηρείται μία αντίφαση η οποία πιθανόν να υπονομεύσει μακροπρόθεσμες στρατηγικές. Η κάθε επένδυση όμως όταν το Κοινοτικό Πλαίσιο ολοκληρωθεί πρέπει να λειτουργήσει με κρατικούς πόρους, πράγμα που αντιβαίνει την κεντρική κατεύθυνση των αποκρατικοποιήσεων και της εν γένει απόσυρσης του κράτους.

Ο συγγραφέας του άρθρου ερμηνεύει τον τρόπο που διαχειρίζεται το κράτος την αντίφαση αυτή ως τάση για *«ευέλικτες επενδύσεις χωρίς σκληρές υποδομές»* που εύκολα μπορούν να ξηλωθούν μόλις ολοκληρωθεί το πλαίσιο στήριξης. Με αυτόν τον τρόπο αφενός απορροφούνται τα κονδύλια, αφετέρου αποφεύγεται η διαρκής εμπλοκή. Η τάση αυτή προσβάλλει τις πρακτικές στη λειτουργία του Ολοήμερου σε ότι αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, τις εργασιακές σχέσεις και πριμοδοτούν και σύστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές. Για παράδειγμα, στην περίπτωση του ολοήμερου σχολείου, δεν κατασκευάζονται νέα σχολικά κτίρια με τραπεζαρίες και χώρους ξεκούρασης για να υποστηρίξουν τις νέες ανάγκες. Τα πάντα βολεύονται εκ των ενόντων. Παρόμοιες ανάγκες σε προσωπικό καλύπτονται από ωρομίσθιους με *«γενικότερη εξοικείωση με της λεγόμενες ευέλικτες σχέσεις εργασίας οι οποίες αποτελούν κεντρικό στοιχείο του νεοφιλελεύθερου σχεδίου»* (Αθανασιάδης, ό.π.: 54-55). Αναλόγως, δεν αναδιαρθρώνεται συνολικά το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε ένα νέο ολοκληρωμένο σχέδιο με εσωτερική συνοχή και αποδεκτά παιδαγωγική κατανομή των αντικειμένων, να αντικαταστήσει το υπάρχον. Απλώς προστίθεται ένα πρόγραμμα χωρίς οργανική συνάφεια και σύνδεση με το συμβατικό, ώστε να μπορεί ανά πάσα στιγμή να καταργηθεί.

Ο συγγραφέας επικαλείται τις αλληλοεπικαλύψεις των διδακτικών αντικειμένων του πρωινού και απογευματινού προγράμματος. Οι μαθητές διδάσκονται αγγλικά ή μουσική ή γυμναστική στο πρωινό ωράριο για να ξαναδιδασθούν τα ίδια αντικείμενα στο ολοήμερο από άλλο διδάσκοντα, με άλλα βιβλία και άλλες μεθόδους.

Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι *«με δεδομένες συνθήκες και πολιτικές επιλογές, ο θεσμός κρίνεται κατ' αρχήν θνησιγενής»*. Ερμηνεύοντας τη θέση του αυτή καταδεικνύει μέσω των συλλογισμών του πώς τόσο η σοσιαλδημοκρατική όσο και η νεοφιλελεύθερη πολιτική προς το παρόν είναι ανεφάρμοστες. Θεωρεί πώς μια παραδοσιακή σοσιαλδημοκρατική πολιτική θα διακήρυττε τη γενίκευση ενός πλήρως εξοπλισμένου ολοήμερου σχολείου αφενός να υποστηρίξει τη διευρυμένη αναπαραγωγή του κεφαλαίου αφετέρου να καλύψει τις κοινωνικές

ανάγκες της εργασίας ενώ ταυτόχρονα θα ενέπλεκε το κράτος σε μιας ευρείας κλίμακας κατασκευαστική δραστηριότητα, κινητοποιώντας την κρατική μηχανή και μειώνοντας την ανεργία. Στον αντίποδα, μια αμιγώς νεοφιλελεύθερη πολιτική προς το παρόν είναι εξίσου ανεφάρμοστη αφού το κράτος περιορίζοντας τα παραδοσιακά όρια της εκπαιδευτικής του δράσης θα μετακυλούσε την ευθύνη της επίλυσης του προβλήματος στους γονείς. Έτσι θα ενθαρρύνονταν η ιδιωτική πρωτοβουλία και το κράτος θα απέσυρε την ευθύνη του από μια δαπανηρή κοινωνική επένδυση όπως η εκπαίδευση. Μια τέτοια επιλογή μόνο ακραιφνείς νεοφιλελεύθεροι θα τολμούσαν να την προτείνουν στην Ελλάδα.

Τελειώνοντας το άρθρο του ο συγγραφέας επιχειρεί τη διατύπωση προτάσεων βιώσιμων μέσα στο συγκεκριμένο πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ελλάδας το οποίο όπως χαρακτηριστικά αναφέρει κινείται μεταξύ της σοσιαλδημοκρατίας και του νεοφιλελευθερισμού. *«Πρόκειται για την επιλεκτική κοινωνική πολιτική, η οποία εστιάζει εκεί που υφίσταται πιεστική ανάγκη»* (Αθανασιάδης, ό.π.: 55-56). Η βιώσιμη πρόταση προκύπτει από τον αποκλεισμό της παρούσας μορφής την οποία τη χαρακτηρίζει θνησιγενή. Θεωρεί ότι εφόσον η μακροπρόθεσμη στήριξη ενός γενικευμένου Ολοήμερου Σχολείου θα ήταν αδύνατη, θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένας περιορισμένος αριθμός πραγματικών «ολοήμερων» (περί τα 200 πανελλαδικά) ένα, δύο ή τρία σε κάθε ευρύτερη περιοχή, ανάλογα με τις πραγματικές ανάγκες του κάθε τόπου. Με δεδομένο το μικρό αριθμό τους θα μπορούσαν τα σχολεία αυτά να υποστηριχθούν επαρκώς τόσο υλικοτεχνικά όσο και με βοηθητικό προσωπικό. Σύμφωνα με το συγγραφέα, εξαλείφονται τα σημαντικότερα προβλήματα διδακτικής εφόσον γίνεται δυνατή η εφαρμογή ενός ενιαίου ορθολογικού προγράμματος. Η διαδικασία αυτή απαιτεί πολιτική βούληση και ενδεχομένως κάποιες συγκρούσεις. Η πολιτική όμως απραξία οδηγεί στον εκφυλισμό του θεσμού και τον καταντά ως «παρκινγκ παιδιών (Αθανασιάδης, ό.π.: 56). Η πρόταση στην οποία καταλήγει ο συγγραφέας του άρθρου δεν απέχει από την πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής που δεν τελεσφόρησε και αφορά στην ίδρυση περισσότερων γνήσιων ολοήμερων, 4-5 ή και περισσότερων ανά νομό, αντί για την τεράστια επέκταση των σχολείων διευρυμένου ωραρίου, ώστε αυτά να αποτελέσουν πυρήνα επιμόρφωσης των δασκάλων και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού που θα διαχεόταν στους άλλους τύπους ολοήμερων σχολείων (Πυργιωτάκης, 2004: 5-18).

Επίσης, σύγκλιση με τις απόψεις της Επιστημονικής Επιτροπής παρατηρείται στην ανάγκη για εφαρμογή ενιαίου ορθολογικού προγράμματος στο ολοήμερο σχολείο. Η επιστημονική επιτροπή θεωρεί ότι θα πρέπει να πραγματοποιηθεί η ενοποίηση του προγράμματος για να αναμορφωθεί η εσωτερική λειτουργία του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2002: 36). Το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να διαμορφώνεται στα πλαίσια ενός κορμού με παράλληλη αναδιοργάνωση των μεθόδων διδασκαλίας και προσεκτική εσωτερική διαρρύθμιση του τρόπου

προσέγγισης των διδακτικών αντικειμένων έτσι ώστε να μην υπάρχουν άσκοπες επικαλύψεις (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 62-63).

Το άρθρο αυτό, μέσω των συλλογισμών του συγγραφέα, επιχειρεί να ερμηνεύσει την προχειρότητα που χαρακτηρίζει τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου ή προαιρετικά ολοήμερα καθώς και την απραξία της εκπαιδευτικής πολιτικής να διορθώσει τα κακώς κείμενα που όλοι βλέπουν και γνωρίζουν. Οι απόψεις του συγγραφέα συγκλίνουν με εκείνες του προέδρου της δεύτερης επιστημονικής επιτροπής, Πυργιωτάκη, σε ότι το είδος του ολοήμερου σχολείου που θέλει η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, σε συνέντευξη του στην εφημερίδα Πατρίς, *«ήθελαν ένα συμπλήρωμα και όχι ένα σχολείο με τους σκοπούς και τις προθέσεις που εμείς είχαμε χαράξει»* (Παντικάκη, 2009: 17).

2) Μερικούς μήνες αργότερα, το Φεβρουάριο του 2006 στην εφημερίδα «Το Βήμα», δημοσιεύεται άρθρο με τίτλο: *«Νοσεί το Ολοήμερο Σχολείο»* και υπότιτλο: *«Η ελλιπής χρηματοδότηση έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση των οικογενειακών δαπανών για την παιδεία»* (Τρίγκα, ΤΟ ΒΗΜΑ, 19/2/2006). Το άρθρο αυτό καταδεικνύει τα σημάδια της φθίνουσας πορείας κάνοντας λόγο για: *«υποσχέσεις που δεν τηρήθηκαν»* εφόσον το σχολείο αυτό δεν καλύπτει όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Επίσης παραπέμπει σε δηλώσεις της ΔΟΕ ότι το ολοήμερο σχολείο έχει σχεδόν αφηθεί στην τύχη του με αποτέλεσμα να έχει μετατραπεί σε παρκινγκ παιδιών παρ' όλες τις προεκλογικές δεσμεύσεις του κυβερνώντος κόμματος.

Το άρθρο εστιάζει περισσότερο στην οικονομική διάσταση του προβλήματος, επικαλούμενο τη ΔΟΕ η οποία αναφέρει ότι το ολοήμερο σχολείο δεν χρηματοδοτείται επαρκώς από τον κρατικό προϋπολογισμό παρόλο που ο υφυπουργός Παιδείας Γ. Καλός είχε προεκλογικά υποσχεθεί 45.000 ευρώ για κάθε ολοήμερο σχολείο. Συγκεκριμένα, τα ολοήμερα σχολεία, δεν έχουν πάρει ακόμα τα χρήματα για τις λειτουργικές δαπάνες της προηγούμενης χρονιάς ενώ οι διορισμοί των ωρομισθίων μειώθηκαν τη χρονιά εκείνη κατά 30% και η αμοιβή τους επίσης κατά 30%.

Παράλληλα οι διορισμοί των εκπαιδευτικών ανακοινώθηκαν με καθυστέρηση γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα οι γονείς να εγγράψουν αρχικά τα παιδιά τους στο ολοήμερο και στη συνέχεια να σταματήσουν να τα στέλνουν.

3) Την ίδια χρονιά η εφημερίδα «Το Έθνος» δημοσιεύει άρθρο με τίτλο *«Μαραζώνουν τα Ολοήμερα Σχολεία»* (Τρίγκα, ΕΘΝΟΣΟΝLINE, 11/9/2006). Το άρθρο εστιάζει περισσότερο σε οργανωτικά προβλήματα του θεσμού όπως η στελέχωση τους κυρίως με ωρομίσθιους και οι μεγάλες καθυστερήσεις στην έναρξη των μαθημάτων.

Ως αποτελέσματα της κατάστασης αυτής το άρθρο αναφέρει τη μείωση του αριθμού των εγγραφών καθώς και τη διαρροή των μαθητών κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Παραθέτει μάλιστα στατιστικά στοιχεία των μαθητών που φοιτούσαν το δύο τελευταία έτη πριν το 2006

(χρονιά δημοσίευσης του άρθρου). Συγκεκριμένα τα έτος 2003-04 τα σχολεία αυτά είχαν 180.000 μαθητές και το έτος 2004-2005 είχαν 150.000. *«Μόνο στην Ανατολική Αττική εγκατέλειψαν πάνω από 2.500 παιδιά, κυρίως επειδή το κανονικό πρόγραμμα άργησε να ξεκινήσει και οι γονείς υποχρεώθηκαν να στρέψουν το ενδιαφέρον τους αλλού».*

Το άρθρο αναφέρεται και στο έλλειμμα της χρηματοδότησης που αντανακλά στην ανυπαρξία κατάλληλων χώρων και στην αδυναμία στελέχωσής του από εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό. Επικαλείται, δε, τις απόψεις των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών: Μπράτη, Προέδρου της ΔΟΕ και Μπαρούτα, Αιρετού ΠΥΣΠΕ Ανατολικής Αττικής, που θεωρούν αντίστοιχα ότι: *«παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις από το επίσημο πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ, το οποίο δεν υπολογίζει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και είναι αυστηρά δομημένο»* και ότι *«οι γονείς έχουν πλέον απαξιώσει το θεσμό και έτσι τον χρησιμοποιούν ως φύλαξη των παιδιών τους».*

4) Ανάλογου περιεχομένου είναι και τα δημοσιεύματα των επόμενων ετών όπως αυτό που προβάλλεται στην εφημερίδα «ΕΘΝΟΣ» στις 6/10/2007 με τίτλο *«Αργοσβήνει το Ολοήμερο Σχολείο»* (Μπενέκου, ΕΘΝΟΣ, 6/10/2007). Στο άρθρο αυτό καταγράφονται οι ελλείψεις του Ολοήμερου Σχολείου σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, καταγγελίες συνδικαλιστών καθώς και 3 αιτίες για την απαξίωση του θεσμού.

Στις καταγγελίες τους οι συνδικαλιστές δίνουν αριθμητικά δεδομένα όπως την έλλειψη 6-7.000 ωρομισθίων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και ισχυρίζονται ότι ίσως *«η εγκατάλειψή του να είναι εσκεμμένη αφού αφήνοντάς το να καταρρεύσει, το υπουργείο δε χρειάζεται να ψάχνει χρήματα για να το καλύψει».*

Στις αιτίες της απαξίωσης του θεσμού αναφέρονται:

- Το αντικίνητρο για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που η αποζημίωσή τους μειώθηκε από τα 9 στα 7 ευρώ
- Η μαθητική διαρροή κυρίως στις τελευταίες τάξεις που αναζητούν στην ελεύθερη αγορά τις πρόσθετες εκπαιδευτικές παροχές.
- Την υποχρηματοδότηση των σχολείων για τις λειτουργικές τους ανάγκες με αποτέλεσμα η λειτουργία τους να βαρύνει τα βασικά έξοδα του σχολείου.

5) Σε αντίστοιχο κλίμα κινείται το άρθρο της εφημερίδας «ΗΜΕΡΗΣΙΑ» με τίτλο: *«Παρκινγκ παιδιών τα ολοήμερα δημόσια σχολεία»* (Καλημέρη, ΗΜΕΡΗΣΙΑ, 25/5/2008). Το άρθρο αυτό αναφέρεται στα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποίησε το 2007 το Ινστιτούτο Εργασίας της ΓΣΕΕ σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών της ΔΟΕ η οποία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική γνώμη για το ολοήμερο σχολείο παρά τα αρνητικά στοιχεία που του προσάπτουν.

Οι γονείς κάνουν λόγο για:

- Ελλείψεις σωστών διδακτικών μέσων.

- Ανεπαρκή προετοιμασία των μαθητών.
- Απουσία σωστής οργάνωσης των δραστηριοτήτων.
- Απουσία ελκυστικών μαθημάτων.
- Κούραση των μαθητών κατά την επιστροφή στο σπίτι.

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για:

- Έλλειψη ικανοποίησής τους από την παιδαγωγική τους προσφορά στους μαθητές.
- Απουσία επιμόρφωσης.
- Καθυστέρηση στη στελέχωση ειδικοτήτων.
- Ελλιπής οργάνωση προγράμματος σπουδών.

3.4.6. Εξελίξεις στο ρόλο και το χαρακτήρα του θεσμού την περίοδο 2010-2012

3.4.6.1. Ορισμός 800 σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)

Στις 28-5-2010 κοινοποιείται η εγκύκλιος (ΥΠΕΠΘ, 2010, Φ. 3/609/60745/Γ1/28-5-2010) που ορίζει 800 δημοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα τα οποία θα λειτουργήσουν την επόμενη σχολική χρονιά με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα επηρεάσει και τη λειτουργία του Ολοήμερου προγράμματος. Λίγες μέρες αργότερα με νέα εγκύκλιο τα σχολεία ενημερώνονται για το ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς και τον τρόπο λειτουργίας των 800 σχολικών μονάδων. Η απόφαση για τη λειτουργία των σχολείων αυτών στηρίζεται στην πράξη 10/4-5-2010 του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και δεν προκαλείται εις βάρος του κρατικού προϋπολογισμού (ΥΠΕΠΘ, 2010, Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010).

Συγκεκριμένα η αναμόρφωση συνίσταται α) στην αύξηση του διδακτικού χρόνου ορισμένων διδακτικών αντικειμένων όπως της γλώσσας και των μαθηματικών για την Α΄ και Β΄ τάξη, της φυσικής αγωγής για τις Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄, των Αγγλικών β) την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων (των Αγγλικών στην Α΄ και Β΄ τάξη, τις νέες τεχνολογίες και τη θεατρική αγωγή σε όλες τις τάξεις) καθώς και γ) τον καθορισμό ανά τάξη ειδικής θεματολογίας που αφορά στη μία διδακτική ώρα της Ευέλικτης ζώνης η οποία μπορεί να πραγματοποιείται και από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Σύμφωνα με το αναμορφωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα όλοι οι μαθητές του σχολείου σχολούν στις 14:00.

Η λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου εξαιτίας των αλλαγών αυτών, επηρεάζεται άμεσα ή όπως η εγκύκλιος αναφέρει: «αναμορφώνεται». Οι διδακτικές ώρες του Ολοήμερου μειώνονται αφού αυξάνεται ο χρόνος παραμονής των μαθητών στο υποχρεωτικό πρόγραμμα.

Στις 3-6-2010 μία ακόμα διευκρινιστική εγκύκλιος έρχεται να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για τους στόχους του «αναμορφωμένου προγράμματος» καθώς και τα κριτήρια επιλογής των 800 ολοήμερων δημοτικών σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ, 2010, Φ.12/652/63838/Γ1/3-6-2010). Σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή ο βασικός στόχος του αναμορφωμένου προγράμματος είναι «ο περιορισμός και συνέχεια η μείωση στο ελάχιστο των περισσοτέρων δραστηριοτήτων των μαθητών σε χώρους εκτός σχολείου περιορίζοντας την ταλαιπωρία των μαθητών και τα έξοδα των γονέων αφού η διδασκαλία της Πληροφορικής (Τ.Π.Ε.) και των Ξένων Γλωσσών θα οδηγεί σε πιστοποίηση μέσα στο δημόσιο σχολείο». Και για τους μαθητές των μικρών τάξεων «η τσάντα να μένει στο σχολείο». Επίσης επισημαίνεται ότι η λειτουργία των 800 σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα δε σχετίζεται σε καμία περίπτωση με τη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

Τα κριτήρια, δε, με τα οποία έγινε η επιλογή των 800 σχολείων ήταν:

- Η οργανικότητα (12/θέσια).
- Μεγάλος αριθμός μαθητών ανάλογα με την περιφέρεια που ανήκουν.
- Να μη λειτουργούν με εναλλασσόμενο ωράριο.
- Να διδάσκεται η Β΄ ξένη γλώσσα.
- Να μη συστεγάζονται με σχολεία μικρότερης οργανικότητας.

Παρατηρούμε ότι σε καμία από τις τρεις εγκυκλίους δε χαρακτηρίζονται τα σχολεία αυτά ως πιλοτικά ή πειραματικά και δε διευκρινίζεται αν πρόκειται να διευρυνθεί από την επόμενη χρονιά ο αριθμός των σχολείων που θα συμμετάσχουν. Όπως αναφέρει η εγκύκλιος στις 3-6-2010 η απόφαση για τη λειτουργία των 800 δημοτικών με τον τρόπο αυτό, αποτελεί δέσμη μέτρων που ανήκουν στον άξονα των άμεσων παρεμβάσεων και όχι του μακροχρόνιου σχεδιασμού, χωρίς να διευκρινίζεται τι σημαίνει αυτό. Δηλαδή δεν καθίσταται σαφής ο ρόλος των σχολείων αυτών σχετικά με το σύνολο των σχολείων της χώρας. Θεωρεί επίσης ότι οι άμεσες αυτές παρεμβάσεις πραγματοποιούνται στο Ολοήμερο Σχολείο και απαντούν στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες για την ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου.

Τα νέα στοιχεία που κομίζουν οι εγκύκλιοι που αφορούν άμεσα τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είναι:

- Η μείωση των διδακτικών ωρών του Ολοήμερου Σχολείου. Αντιστοιχούν δύο ώρες μαθημάτων ανά μέρα και τμήμα και έχουν συνολική διάρκεια 10 ώρες.
- Ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό αιτήματα για δυνατότητα πρόωρης αποχώρησης των μαθητών από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς.

- Η μη υποχρεωτικότητα συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων ανά τάξη (εκτός από τη μελέτη) καθώς και ο μη καθορισμένος χρόνος που θα διατίθεται για τη διδασκαλία τους. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγονται κουραστικές για τα παιδιά επικαλύψεις και επαναλήψεις γνωστικών αντικειμένων. Όπως για παράδειγμα τα Αγγλικά. Οι μαθητές του Ολοήμερου των μεγάλων τάξεων έκαναν αγγλικά στο πρωινό πρόγραμμα και στο Ολοήμερο, που δε διασφάλιζε τη συνοχή και τη συνέχεια της ύλης, και όπως οι γονείς τους μας αποκαλύπτουν, τρέχουν και στο φροντιστήριο Αγγλικών τις απογευματινές ώρες. Αντίθετα η διδασκαλία της ξένης γλώσσας παρουσιάζεται ενισχυμένη στο πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα όλων των τάξεων.
- Όπως προαναφέρθηκε, αντικείμενα όπως τα Αγγλικά, ενισχύθηκαν στο πρωινό πρόγραμμα ενώ άλλα, που είχαν την ευκαιρία ορισμένοι μαθητές να διδάσκονται μόνο στο ολοήμερο, εντάσσονται στο υποχρεωτικό πρόγραμμα όπως το Τ.Π.Ε (νέες τεχνολογίες). Με τον ένα ή τον άλλο τρόπο αποδεσμεύεται ο χρόνος του ολοήμερου που αφιερωνόταν σε «ακαδημαϊκά μαθήματα» προς όφελος δραστηριοτήτων και διδακτικών αντικειμένων πιο αγαπητών στα παιδιά που καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και που είναι παραμελημένα από το πρωινό υποχρεωτικό πρόγραμμα, ιδίως των μεγάλων τάξεων, όπως το θέατρο και η μουσική.
- Σε ότι αφορά την πρόωρη αποχώρηση μπορεί να πραγματοποιείται στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας. Αυτό προσκρούει στις μέχρι τώρα εγκυκλίους όλων των χρόνων που ανέφεραν ότι τα αιτήματα για πρόωρη αποχώρηση δε θα γίνονται δεκτά γιατί διαχαράσσεται η ομαλή λειτουργία του προγράμματος. Από την άλλη μεριά μπορεί να πει κανείς ότι δεν είναι παρά η νομιμοποίηση ενός φαινομένου που ούτως ή άλλως συνέβαινε σιωπηρά και άτυπα μέχρι τώρα στα ολοήμερα σχολεία, προκειμένου να μην υπάρχουν προστριβές με τους γονείς εκείνους που επιθυμούσαν να παραλαμβάνουν τα παιδιά τους πριν την ολοκλήρωση του προγράμματος.

3.4.6.2. Η συρρίκνωση του Ολοήμερου Σχολείου με τις τροποποιήσεις του 2011

Στις 30-5-2011 μία νέα τροποποίηση διαμορφώνει το ύφος και το χαρακτήρα του Ολοήμερου Σχολείου και ισχύει για τα Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ, 2011, Φ.50/284/61570/Γ1/30-5-2011: 2). Ο αριθμός των σχολείων αυτών αυξήθηκε και ανέρχεται στα 961. Στα 800 προστίθενται άλλα 135. Επειδή όμως $800+135=935$, τα υπόλοιπα 26 δεν είναι άλλα από τα Πειραματικά Ολοήμερα: Σύμφωνα με τις δύο εγκυκλίους της ίδιας μέρας:

- Παύει να ισχύει η υπουργική απόφαση Φ.51/154/77093/Γ1/8-7-2006 (ΦΕΚ 1139/23-8-2006, τ. Β') με θέμα «Αναμόρφωση ωρολογίων προγραμμάτων των 28 Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων» (ΥΠΕΠΘ, 2011, Φ.50/284/61570/Γ1/30-5-2011: 10).
- Το «Ολοήμερο Πρόγραμμα» θα εφαρμόζεται μόνο στα 6/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία».

- Στα σχολεία αυτά θα εγγράφονται και θα φοιτούν μαθητές, *«των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι, προσκομίζοντας, σχετική βεβαίωση του φορέα τους ή σχετική δήλωση ανεργίας»*. Επανερχεται μία πολύ πρώιμη στην ιστορία του θεσμού ρύθμιση που ίσχυσε μόλις τα πρώτα χρόνια.

Καταργούνται στην ουσία τα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία, εφόσον δε θα ισχύει πλέον το ωρολόγιο πρόγραμμά τους. Τα σχολεία αυτά, κατά κύριο λόγο, στέγασαν τα οράματα των σχεδιαστών αλλά και μετά την παραίτηση της επιτροπής το 2002 φάνηκε ότι έχουν προοριστεί για να επιτελέσουν σημαντικό λόγο, όπως καταγράφεται στην εγκύκλιο στις 11-7-2003 που ενημερώνει για τη μετατροπή τους από Πιλοτικά σε Πειραματικά. Το Ολοήμερο Σχολείο θα εφαρμόζεται πλέον σε σχολεία πλήρους οργανικότητας οπότε αποκλείονται τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου που ως γνωστό είναι στερημένη από πολιτιστικά και μορφωτικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με παλαιότερες εγκύκλιοι στις 1/9/2004 και 31-8-2005 ορίζονται οι 5 μαθητές ως ο ελάχιστος αριθμός στα ολιγοθέσια σχολεία (ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004: 7 και Φ.50./343/85329/Γ1/31-8-2005: 6). Ακόμα όμως και στα σχολεία που θα εφαρμόζεται το πρόγραμμα, θα χρειάζεται βεβαίωση για την εργασία και των δύο γονέων. Αυτό μπορεί να αποκλείσει πολλούς αλλοδαπούς μαθητές από το ολοήμερο σχολείου -όπου η εργασία των γονέων τους είναι συχνά ανασφάλιστη οπότε δεν υπάρχει κανένα αποδεικτικό στοιχείο γι' αυτήν- παρόλο που αυτή η κατηγορία των μαθητών το έχει περισσότερο ανάγκη εφόσον χρήζει ενίσχυσης σε πολιτιστικά και μορφωτικά ερεθίσματα που μόνο το σχολείο μπορεί να προσφέρει.

Εύλογα λοιπόν παρατηρούμε μια διάθεση για «συρρίκνωση» του ολοήμερου σχολείου και τάση για περιορισμό του κοινωνικού αλλά και παιδαγωγικού του ρόλου.

3.5. Οι σημαντικότεροι «σταθμοί» της διαχρονικής πορείας του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου σε ότι αφορά τη δομή και την οργάνωσή του

- 1) Στις 12-12-1994 λειτουργούν δοκιμαστικά σε 350 σχολεία τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης από το ΥΠΕΠΘ, ορίζεται η οργάνωση, η δομή του προγράμματος, καθορίζεται η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών των τμημάτων αυτών και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην συνεργασία όλων των εμπλεκομένων και της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και στα ενδιαφέροντα και κλίσεις του εκπαιδευτικού ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.
- 2) Το 1997 ψηφίζεται ο νόμος 2525 που προβλέπει την ίδρυση Ολοήμερων Σχολείων και συστήνεται μια Επιστημονική Επιτροπή για την οργάνωση και τη στήριξή του.
- 3) Το 1998 ιδρύονται 1000 Ολοήμερα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου όπου οργανώνονται ολοήμερα προγράμματα για όσους μαθητές το επιθυμούν και εργάζονται και οι δύο γονείς τους.

Ο θεσμός εντάσσεται στο Β΄ ΚΠΣ και ξεκινά η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών του Ολοήμερου Προγράμματος. Τονίζεται ιδιαίτερα ότι το Ολοήμερο Σχολείο προϋποθέτει νέες συνθήκες και διαδικασίες μάθησης, νέες μεθοδολογικές στρατηγικές και προσεγγίσεις, θέμα που έχει νόημα εφόσον ο δάσκαλος είναι επιφορτισμένος με πρωτοβουλίες τέτοιες ώστε να οργανώνει το χώρο και τις δραστηριότητες, φτιάχνει το πρόγραμμα κ.τ.λ.

4) Το 1999 ορίζεται επιχορήγηση 620.000 δραχμών για τα σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου προκειμένου να δημιουργήσουν τις κατάλληλες υποδομές για τη σωστή λειτουργία του θεσμού. Παράλληλα ξεκινά η λειτουργία των 28 Πιλοτικών Σχολείων σε όλη την Ελλάδα όπου όλοι οι μαθητές σχολούν υποχρεωτικά στις 3:30 ή 4:00 μ.μ.

5) Το 2000, μετά την παραίτηση της πρώτης Επιστημονικής Επιτροπής, ορίζεται νέα Επιστημονική Επιτροπή για το Ολοήμερο Σχολείο και εντάσσεται στο 3^ο ΚΠΣ. Τα Πιλοτικά Ολοήμερα: Έχουν νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα που επιχειρεί 3 παρεμβάσεις: α) Εμπλουτίζεται με νέα γνωστικά αντικείμενα που δίνουν χαρά στο παιδί και του προσφέρουν τη δυνατότητα για εσωτερική καλλιέργεια, για προσωπική έκφραση και αυτοπραγμάτωση. β) Κάποια από τα μαθήματα που διδάσκονται το πρωί μεταφέρονται τις απογευματινές ώρες και έτσι αποφεύγεται η διχοτόμηση της ακαδημαϊκής από τη λοιπή γνώση όπως και η αντίληψη ότι «σοβαρό» είναι μόνο το πρωινό μάθημα γ) Εντάσσεται η «σχολική προετοιμασία». Στο Ολοήμερο Σχολείο δεν έχει θέση η παραδοσιακή νοοτροπία, όπου ο δάσκαλος διδάσκει στην τάξη αλλά μεταφέρει την ευθύνη της μάθησης, εξάσκησης και εμπέδωσης στο σπίτι του μαθητή.

6) Το 2002 παραιτείται η δεύτερη Επιστημονική Επιτροπή λόγω ασυμφωνίας της με την εκπαιδευτική πολιτική του υπουργείου Παιδείας σχετικά με τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Ενώ ο αριθμός των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων αποφασίζεται να μην αυξηθεί, διευρύνεται κατά πολύ ο αριθμός των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων σε όλη τη χώρα. Επίσης οι «δημιουργικές δραστηριότητες» που αφορούν αντικείμενα που δεν εκπροσωπούνται επαρκώς ή καθόλου από το ωρολόγιο πρόγραμμα όπως εικαστικά, μουσική, θέατρο, περιβαλλοντική εκπαίδευση, κυκλοφορική αγωγή κ.τ.λ. αντικαθίστανται με «εκπαιδευτικές δραστηριότητες». Παρατηρείται μια στροφή προς το γνωστικό κομμάτι των δραστηριοτήτων. Άρα λοιπόν ο χρόνος ψυχαγωγίας με αντικείμενα που ευχαριστούν τους μαθητές αντικαθίσταται με χρόνο όπου τα παιδιά «μαθαίνουν» νέα αντικείμενα όπως Αγγλικά και Πληροφορική. Εισάγονται εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και ομαδοποιούνται οι τάξεις(μικρές και μεγάλες) με κοινές, ανά ομάδα, δραστηριότητες.

Το 2002 εκδόθηκε ένας μεγάλος αριθμός εγκυκλίων στα σχολεία (περίπου 12, οι 7 επιδόθηκαν μόνο το μήνα Σεπτέμβριο). Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις το περιεχόμενο της μίας αναιρείται από το περιεχόμενο της άλλης.

Από το 2002 παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει πια ο όρος «Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» αλλά έχει αντικατασταθεί από τον όρο «Ολοήμερα Σχολεία». Το Ολοήμερο Σχολείο

διαφοροποιείται από την προηγούμενή του μορφή, αναφορικά με τους σκοπούς, την κατανομή του χρόνου, το πρόγραμμα σπουδών και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτή η διαφοροποίηση δρομολογήθηκε από το 2002, με την έκδοση σχετικής υπουργικής απόφασης και με τη διανομή συμπληρωματικών εγκυκλίων, όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα.

7) Ως νέα αφετηρία για τη λειτουργία του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου, μπορεί να θεωρηθεί το έτος 2003 αφού καταργείται η ισχύς όλων των προηγούμενων εγκυκλίων που αφορούν στον Προγραμματισμό, την Οργάνωση και την Εφαρμογή του Ολοήμερου Σχολείου (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003: 7) με εξαίρεση την εγκύκλιο Φ.50/76/121153/Γ1/ 13-11-2002 που αφορά στο σκοπό και το περιεχόμενο του Ολοήμερου Σχολείου.

Το 2003 είναι η χρονιά που θεσμοθετήθηκε το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ όλων των γνωστικών αντικειμένων δημοτικού και γυμνασίου το οποίο ισχύει από το 2003, έτος κατά το οποίο διατίθεται και στις σχολικές μονάδες (Χαλκιαδάκη, 2007: 110). Οι αλλαγές στα προγράμματα σπουδών επηρεάζουν και το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Ήδη από το 2001 εξαπλώνεται η πιλοτική εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης η οποία θα καταλήξει να λειτουργεί υποχρεωτικά σε όλες τις σχολικές μονάδες από το 2005. Ας σημειωθεί δε ότι ο το έτος 2002-2003 αποτελούσε «χρονικό στόχο γενικής εφαρμογής» σύμφωνα με τον Οδηγό για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001: 6). Με βάση τον ορισμό που δίνεται από τον «οδηγό σχεδίων εργασίας» του Π.Ι, η Ε.Ζ. συμβάλλει στην ενίσχυση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος του σχολείου μέσα από: την ανάπτυξη πρωτοβουλιακής δράσης των μαθητών και των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση καινοτόμων μεθοδολογιών για την υποστήριξη της δημιουργικής και διερευνητικής μάθησης και της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002: 13). Η ευέλικτη ζώνη του πρωινού ωραρίου μπορούσε να απορροφήσει όλες τις «πρώην δημιουργικές δραστηριότητες του Ολοήμερου Σχολείου» και όλα τα προαιρετικά προγράμματα -ενέργειες που αναλαμβάνουν μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι οποίες δεν εντάσσονται στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος και συχνά εξελίσσονται εκτός ωρολογίου προγράμματος των σχολικών μονάδων (Μπαγάκης, 2001: 112)-, όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η κυκλοφοριακή αγωγή, η αγωγή καταναλωτή, τα προγράμματα κινητικότητας κ.α.) που μέχρι το 2001 ήταν στις δυνατότητες του ολοήμερου σχολείου.

Το έτος 2003 έγιναν μεγάλα βήματα σε ότι αφορά την οργάνωση του θεσμού αλλά και την τυποποίηση των διδακτικών αντικειμένων.

- Εξειδίκευση των διδακτικών αντικειμένων, ταξινόμησή τους σε υποχρεωτικά και προαιρετικά και ακριβής καθορισμός του διδακτικού χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο.
- Καθιέρωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που θα διατίθενται από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

- Σύνταξη προγραμμάτων σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο ολόημερο σχολείο.
 - Ορισμός χρονοδιαγραμμάτων που απαιτούν έγκαιρη τακτοποίηση εκκρεμοτήτων τόσο από πλευράς σχολικών μονάδων όσο και Γραφείων Εκπαίδευσης.
 - Διεύρυνση του ολόημερου σχολείου προς όλους τους γονείς ανεξάρτητα από το αν δουλεύουν ή όχι.
 - Ορισμός του «υποδιευθυντή-υπεύθυνου ολόημερου».
 - Ορισμός της υποχρεωτικότητας στην παρακολούθηση του προγράμματος του προαιρετικού, από τους μαθητές που το επιλέγουν, και κοινή ώρα λήξης του προγράμματος για όλες τις τάξεις.
 - Χρηματοδότηση των ολόημερων σχολείων και χωρισμός τους σε δύο ομάδες. Δίνονται σαφείς οδηγίες σχετικά με το είδος των ποσών που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα είδη αγορών: αναλώσιμα, μικροεξοπλισμός κ.α.
 - Πραγματοποίηση σειράς σεμιναρίων επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη.
 - Τα Πιλοτικά Ολόημερα Σχολεία μετονομάζονται σε Πειραματικά Ολόημερα.
- 8) Το 2006 είναι επίσης μια χρονιά που πραγματοποιείται αναμόρφωση των ωρολογίων προγραμμάτων γιατί εισάγεται η δεύτερη ξένη γλώσσα στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις, σύμφωνα με την Πράξη 7/2005 του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2006: αρ. φύλλου 1139, τεύχος β΄, σελ.15510, 23/8/2006. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να επιβαρύνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών των δύο μεγάλων τάξεων κατά 2 επιπλέον ώρες την εβδομάδα, οπότε τις μέρες αυτές θα σχολούν στις 14:00. Επίσης μειώνεται ο αριθμός των μαθητών στα τμήματα του ολόημερων σχολείων από 30 στους 25.
- 9) Το έτος 2010 πραγματοποιείται, στα πλαίσια των «άμεσων παρεμβάσεων», το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για 800 ολόημερα σχολεία όπου οι μαθητές θα σχολούν στις 14:00 και θα διδάσκονται εικαστικά, θεατρική αγωγή και νέες τεχνολογίες στο πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των Αγγλικών που ξεκινούν από την Α΄ τάξη και αυξάνεται η ώρα της Γυμναστικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μικρών κυρίως τάξεων. Το ολόημερο πρόγραμμα στις σχολικές αυτές μονάδες ξεκινά πλέον μετά τις 14:00, δηλαδή συρρικνώνεται.
- 10) Το έτος 2011, αυξάνεται ο αριθμός των Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, καταργούνται τα Πειραματικά Ολόημερα Σχολεία και μετατρέπονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και καταργείται το ολόημερο πρόγραμμα (το προαιρετικό ολόημερο σχολείο) σε σχολικές μονάδες μικρής οργανικότητας

(κάτω από 6 θέσεις δασκάλων). Στις σχολικές μονάδες με οργανικότητα άνω των 6 θέσεων, υποχρεούνται και οι δύο γονείς να προσκομίζουν βεβαιώσεις εργασίας ή ανεργίας προκειμένου να εγγράφονται τα παιδιά τους στο προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα. Επίσης στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία που απέμειναν, οι γονείς «έχουν την ευχέρεια» να παραλαμβάνουν τους μαθητές σε οποιοδήποτε διάλειμμα του ολοήμερου προγράμματος 14:00, 14:40, 15:30 ή 16:00 και όχι στη λήξη του προγράμματος όπως ίσχυε μέχρι τώρα.

3.6. Η διαχρονική εξέλιξη των προσδιοριστικών στοιχείων (περιεχόμενο) του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου

Στις προηγούμενες ενότητες του κεφαλαίου αυτού, περιγράφηκε η εξελικτική πορεία της δομής και της οργάνωσης του θεσμού ξεκινώντας από την ιστορία του «παραδοσιακού ολοήμερου σχολείου» στις αρχές του 20^{ου} αιώνα μέχρι τις μέρες μας. Εντοπίστηκαν, μέσα στις εγκυκλίους που προορίζονται για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, οι τροποποιήσεις που υπέστησαν οι δύο μορφές του ολοήμερου σχολείου και του προσέδωσαν το σημερινό του χαρακτήρα.

Η τρέχουσα ενότητα είναι αφιερωμένη στην ανάλυση και κριτική θεώρηση των επιμέρους παραγόντων ή προϋποθέσεων που αφορούν στο περιεχόμενο του θεσμού, έτσι ώστε να καταγραφεί η διαχρονική τους εξέλιξη συγκριτικά με τη ρητορική των εγκυκλίων αλλά και τα αρχικά οράματα και προσδοκίες των σχεδιαστών. Οι παράγοντες αυτοί προσδιορίζουν τον τρόπο λειτουργίας του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος στην πράξη. Η παρουσίαση των προσδιοριστικών αυτών στοιχείων του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος, πραγματοποιείται ανά θέματα-κατηγορίες τα οποία αναδύθηκαν από το περιεχόμενο των εγκυκλίων που παρουσιάστηκαν παραπάνω. Τα θέματα αυτά είναι τα εξής:

- Σκοποί και στόχοι του ολοήμερου προγράμματος
- Προγράμματα σπουδών και διδακτικός χρόνος
- Υλικοτεχνική υποδομή
- Συνεργασία εμπλεκομένων –ενιαίος ή μη χαρακτήρας του προγράμματος
- Ρόλος του εκπαιδευτικού
- Ρόλος στελεχών εκπαίδευσης-σχολικού συμβούλου
- Ρόλος Τοπικής Αυτοδιοίκησης
- Η αξιολόγηση του προγράμματος
- Η επιμόρφωση
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Χρηματοδότηση

- Ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία
- Συγκλίσεις και αποκλίσεις των δύο τύπων ολοήμερου σχολείου

3.6.1. Η εξέλιξη των σκοπών και στόχων του ολοήμερου σχολείου από το 1997 έως σήμερα

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η κριτική θεώρηση της εξελικτικής πορείας των στόχων και σκοπών των εγκυκλίων από το 1998 μέχρι σήμερα. Η κριτική θεώρηση αυτών θα μας πληροφορήσει σχετικά με το βαθμό συνέπειας του θεσμού σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες και τα οράματα. Μια ενδεχόμενη αλλοίωση ή απομάκρυνση από τους αρχικούς στόχους δικαιολογεί όλες τις περεταίρω μεταμορφώσεις του θεσμού μέχρι τις μέρες μας στις επιμέρους συνιστώσες του.

3.6.1.1. Συγκριτική θεώρηση των σκοπών και στόχων της Επιστημονικής Επιτροπής και των εγκυκλίων του 1998- 2002

Οι στόχοι του ολοήμερου σχολείου, κατά την Επιστημονική Επιτροπή, επιμερίζονται σε παιδαγωγικούς και κοινωνικούς, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα του τρέχοντος κεφαλαίου (Οράματα και προσδοκίες για το «Ολοήμερο Σχολείο»). Στο ίδιο πλαίσιο με την Επιστημονική Επιτροπή κινείται και η διατύπωση των στόχων του «Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου-Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου» στην εγκύκλιο στις 3-9- 1998 (ΥΠΕΠΘ, 1998, Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998: 2). Η συνάφεια των παιδαγωγικών στόχων της επιτροπής και των παιδαγωγικών στόχων της εγκυκλίου του 1998 αφορά στη γενικότερη φιλοσοφία τους και στη δομή και το περιεχόμενό τους, με μία διαφορά: οι παιδαγωγικοί στόχοι της Επιστημονικής Επιτροπής εστιάζουν κατά το μεγαλύτερο μέρος τους στη διδακτική μεθοδολογία, θέμα που απουσιάζει παντελώς από τους παιδαγωγικούς στόχους της εγκυκλίου του 1998.

Ως προς τους κοινωνικούς στόχους φαίνεται να υπάρχει μεγάλη συνάφεια η οποία αφορά στο περιεχόμενο τους, παρόλο που η εγκύκλιος του 1998 είναι φειδωλή σε ανάλυση, ενώ η Επιστημονική Επιτροπή περιγράφει με λεπτομέρεια τον κάθε στόχο και καλύπτει με ευρύτητα μεγαλύτερο φάσμα αυτών.

Έχει ιδιαίτερη σημασία να εντοπίσουμε τα σημεία σύγκλισης των οραμάτων της επιτροπής και των επιδιώξεων που κομίζουν οι πρώτες εγκύκλιοι οι οποίες υποστηρίζουν και διαχέουν τη φιλοσοφία του θεσμού στους αποδέκτες του. Τα κοινά στοιχεία που αναδεικνύουν και οι δύο στοχοθεσίες, παρουσιάζονται με μεγάλη έμφαση και αφορούν στους παρακάτω στόχους:

- Την αντιστάθμιση των κοινωνικών ανισοτήτων όπου έχουμε 2 αναφορές της λέξης αυτής στους κοινωνικούς στόχους της επιτροπής και 3 αναφορές συγγενών εκφράσεων στις αρχές και

τους γενικούς και ειδικούς στόχους της εγκυκλίου του 1998 όπως: *ισότιμη εκπαίδευση, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, αντιστάθμιση εκπαιδευτικών ανισοτήτων.*

- Η δημιουργική διάσταση που εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους. Η Επιστημονική Επιτροπή κάνει λόγο για «παραγκωνισμένες δραστηριότητες» που αφορούν στον πολιτισμό, για συνεργατικές και διερευνητικές μεθόδους όπως η μέθοδος project. Η εγκύκλιος του 1998 κάνει λόγο για «δημιουργικές δραστηριότητες» και «δημιουργική αξιοποίηση» του χρόνου των μαθητών.
- Το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τον πολιτισμό», όπου «το σχολείο αναδεικνύεται σε πολιτιστικό κέντρο της ευρύτερης περιοχής», όπως αναφέρει η εγκύκλιος του 1998, ή η «ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών», όπως αναφέρεται στους κοινωνικούς στόχους της Επιστημονικής Επιτροπής.
- Η προστασία της οικογένειας, με «τον περιορισμό της παραπαιδείας και οικονομική ανακούφιση των χαμηλότερων στρωμάτων», σύμφωνα με την επιτροπή και «προστασία παιδιών εργαζομένων γονέων», σύμφωνα με την εγκύκλιο του 1998.

Από το 1998-2002 όλες οι εγκύκλιοι δεν παρουσιάζουν καμία διαφορά μεταξύ τους σε ότι αφορά τη διατύπωση των σκοπών και στόχων του ολοήμερου σχολείου. Οι διαφοροποιήσεις σε ότι αφορά τη διατύπωση των σκοπών και στόχων έχουν την αφετηρία τους στο 2002. Συγκεκριμένα, η εγκύκλιος που εκδόθηκε στις 3-9-2002 (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/885/88609/3-9-2002: 1) και αφορά στο σκοπό και το περιεχόμενο του θεσμού, συντάχθηκε μόλις δύο μήνες μετά την παραίτηση της Επιστημονικής Επιτροπής. Στην εγκύκλιο αυτή παρατηρούνται οι πρώτες αποκλίσεις από τους στόχους και τα οράματα της Επιστημονικής Επιτροπής, στα εξής σημεία:

α) Ο σκοπός-περιεχόμενο του Ολοήμερου Σχολείου στην εγκύκλιο του 1998, αντικαθίσταται με κοινωνικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς, το 2002, ενώ δεν υπάρχουν καθόλου στόχοι. Οι κοινωνικοί σκοποί αναπτύσσονται σε μία παράγραφο (σε κείμενο και όχι διακριτά) και περιλαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους της προηγούμενης εγκυκλίου του 1998, διανθισμένους με άλλες παραμέτρους.

β) Ο κοινωνικός σκοπός του 2002, σε σχέση με τους κοινωνικούς στόχους του 1998, εστιάζει περισσότερο το ενδιαφέρον του στις παροχές που αφορούν στην υποβοήθηση της εργασίας των γονέων, ως έκφανση της κοινωνικής ισότητας, ενώ στο 1998 το ενδιαφέρον εντοπίζεται στους μαθητές, στην προστασία τους καθώς και στην αντιστάθμιση των εκπαιδευτικών τους ανισοτήτων.

γ) Σε ότι αφορά τους παιδαγωγικούς σκοπούς η εγκύκλιος του 2002 κάνει λόγο για «παιδαγωγική αξιοποίηση» έναντι της «δημιουργικής αξιοποίησης» των παιδαγωγικών στόχων του 1998. Η παιδαγωγική αξιοποίηση εννοείται ως ένταξη μαθημάτων και άλλων

εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που «προσδιορίζουν τον ορισμό των βασικών δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης», (προσανατολισμός στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική) έναντι των «δημιουργικών δραστηριοτήτων» του 1998, γεγονός που προδιαθέτει για τη «στροφή» στο γνωστικό περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, οι οποίες πια χαρακτηρίζονται ως γνωστικά αντικείμενα, θα αποκτήσουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και θα βασίζονται σε πρόγραμμα σπουδών.

δ) Επίσης στους παιδαγωγικούς σκοπούς εντάσσεται η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας σε όσους μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, σκοπός που αναφέρεται και στους στόχους του 1998. Στη συνέχεια, όμως, η εγκύκλιος του 2002 αναφέρει ότι αποτελεί «εφαρμογή που επιτρέπει την ορθολογική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού χρόνου και αποτρέπει τη συσσώρευση μαθησιακών κενών και τη σχολική διαρροή (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/885/88609/3-9-2002: 2), γεγονός που προδιαθέτει για τις μειωμένες ώρες του δασκάλου και τον κατακερματισμό των χρόνων που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα.

ε) Μία άλλη εγκύκλιος που φτάνει στις 13-11-2002 (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ. 50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 2), αναφέρει δύο στόχους του Ολοήμερου Σχολείου: «α) την εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα και β) τον εμπλουτισμό του πρωινού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα». Παρατηρούμε ότι δε γίνεται καμία διάκριση μεταξύ κοινωνικών ή παιδαγωγικών στόχων. Επίσης η έκφραση «εμπλουτισμός του πρωινού προγράμματος» δεν αποτελεί στόχο αλλά το «μέσον» πραγματοποίησης του όποιου στόχου. (Ασαφής διατύπωση)

στ) Στην τελευταία παράγραφο του 1^{ου} θέματος «Γενική Κατεύθυνση» αναφέρεται, όχι με τη μορφή στόχου, ότι «στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται η δυνατότητα σχεδιασμού ενός ελέκτου Ωρολογίου Προγράμματος και η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών». Ενώ διαφαίνεται το ενδιαφέρον και η έγνοια για τους μαθητές αυτούς, η αναφορά κρίνεται ασαφής και γενικόλογη εφόσον δεν προσδιορίζεται και δεν περιγράφεται το πώς ακριβώς θα υλοποιείται το εξατομικευμένο πρόγραμμα. Συγκεκριμένα από ποιον εκπαιδευτικό και πότε;

Πολλές φορές οι «καλές προθέσεις» των κειμένων της εκπαιδευτικής πολιτικής ενδέχεται να ακυρωθούν στην πράξη εφόσον δεν προβλέπεται ο τρόπος υλοποίησής τους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δεδομένου ότι ο χρόνος του δασκάλου «ψαλιδίζεται» με την εισροή ειδικοτήτων. Εφόσον λοιπόν δεν περισσεύουν ώρες από τους δασκάλους του Ολοήμερου Σχολείου, οι οποίοι συμπληρώνουν το διδακτικό τους ωράριο στο πρωινό πρόγραμμα, μοιάζει «γράμμα κενό» η εξατομικευμένη παροχή βοήθειας στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι όσο δρούσε η Επιστημονική Επιτροπή οι εγκύκλιοι για το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο ήταν προσανατολισμένοι στα οράματα και τις προσδοκίες

της. Η παραίτηση της επιτροπής σήμανε αμέσως την απόκλιση των εγκυκλίων από τους στόχους που είχαν αρχικά τεθεί για το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο.

3.6.1.2. Συγκριτική θεώρηση των εγκυκλίων 2003-2011 σε ότι αφορά τη διατύπωση των σκοπών και στόχων του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου

Ένα χρόνο αργότερα στην εγκύκλιο που κοινοποιήθηκε στις 3-9-2003 (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003: 2) με θέμα «σκοπός και περιεχόμενο του Ολοήμερου Σχολείου», η αρχική διατύπωση των σκοπών και στόχων εμφανίζεται στις 2 πρώτες σελίδες, δεν είναι ιδιαίτερα σαφής και παρουσιάζει ελλείψεις. Δεν υπάρχει καθόλου «σκοπός», ενώ ο «σκοπός» του 2002 χαρακτηρίζεται ως «περιεχόμενο», το 2003. Επίσης, χωρίς να διαχωρίζονται και να ταξινομούνται οι παιδαγωγικοί στόχοι, συνοψίζονται στον εξής έναν: *«παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών»* που ήταν παιδαγωγικός σκοπός το 2002. Στην πέμπτη σελίδα της εγκυκλίου εμφανίζονται ξανά νέοι στόχοι οι οποίοι δε διακρίνονται σε παιδαγωγικούς και κοινωνικούς, όπως σε παλαιότερες εγκυκλίους, χωρίς να υπάρχει καμία νοηματική σύνδεση με εκείνους που διατυπώνονται στις δύο πρώτες σελίδες. Έχουν, δε, προκύψει από τη συγκέντρωση και διαμόρφωση πρότερων διατυπώσεων που αφορούσαν γενικότερα στο ρόλο ή τις παροχές του Ολοήμερου σχολείου αλλά δεν καταγράφονταν ως «στόχοι».

Οι εγκύκλιοι των επόμενων ετών δεν παρουσιάζουν καμία διαφορά ως προς τη διατύπωση απλώς είναι περισσότερο συνοπτικές. Λείπει μεταξύ άλλων, από το 2006, η παράγραφος εκείνη που δε διατυπώνεται ως κοινωνικός στόχος αλλά υπονοεί τη μέριμνα του Ολοήμερου Σχολείου για τους γονείς: *«προστασία του εισοδήματος της οικογένειας αφού την απαλλάσσει από την οικονομική επιβάρυνση και τη φροντίδα αναζήτησης εκτός σχολείου πρόσθετου εκπαιδευτικού έργου»*.

Επίσης, η «ενισχυτική διδασκαλία» ή η «αντισταθμιστική αγωγή», ως έννοιες απουσιάζουν από τις εγκυκλίους του Σεπτεμβρίου του 2002 και έπειτα. Η απουσία των εννοιών αυτών είναι μάλλον σκόπιμη εφόσον γίνεται αντιληπτό από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής ότι δεν είναι εφικτή μια τέτοια διάσταση του ρόλου του ολοήμερου σχολείου στις συνθήκες που διαμορφώνονται μετά το 2003: μειωμένος χρόνος του δασκάλου, μικρότερες χρονομερίδες, αύξηση των ειδικοτήτων με υποχρεωτικό αριθμό ωρών. Η παράμετρος της ενισχυτικής διδασκαλίας για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αν δεν αναιρείται τουλάχιστο είναι αποσπασματική και ευκαιριακή στα πλαίσια της προετοιμασίας των μαθημάτων και αποδίδεται στα πολυπληθή και ανομοιογενή τμήματα καθώς και στο λιγοστό χρόνο, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Γ΄ Διεύθυνση της Αθήνας (Κοντορλή, 2010: 82-90 και 138-140). Την ανικανότητα του ολοήμερου σχολείου να

λειτουργήσει αντισταθμιστικά μειώνοντας τις ανισότητες ευκαιριών σε μαθητές από χαμηλά και υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα διαπιστώνει και η έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005 σε σχολεία Βορείου Αιγαίου όπου αξιολογείται η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου σχετικά με το ρόλο που επιτελεί (Γιαβρίμης, Παπάνης, 2007: 151-160). Στην παραπάνω έρευνα του 2007 εξάγεται επίσης το συμπέρασμα ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αφενός δεν έχει πειστεί για την αναγκαιότητα, τους σκοπούς και του στόχους του ολοήμερου σχολείου αφετέρου, δε, δεν υπάρχει καλή ενημέρωση για τους σκοπούς και τους στόχους του θεσμού (Γιαβρίμης, Παπάνης, 2007: 151-160).

Ο τρόπος διατύπωσης των σκοπών και στόχων μέσα στις εγκυκλίους, οι οποίες προορίζονται για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, καταδεικνύει ότι η συγγραφή τους δεν έχει επιμεληθεί με την αρμόζουσα ακρίβεια και σαφήνεια και γενικότερα, ενδιαφέρον αλλά έχει προκύψει από τη διαδικασία συρραφής παραγράφων προηγούμενων εγκυκλίων που άλλοτε χαρακτηρίζονται ως περιεχόμενο, άλλοτε ως σκοποί ή στόχοι. Αφενός ο τρόπος διατύπωσης αφετέρου οι συνεχείς μεταβολές στο ύφος, τη δομή αλλά και το περιεχόμενο των εγκυκλίων του ολοήμερου σχολείου, δε βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους σκοπούς και του στόχους του θεσμού.

Οι τροποποιήσεις που έχει υποστεί το ολοήμερο σχολείο κατά τη διαχρονική του πορεία μέσα στις εγκυκλίους μέχρι το 2010 φαίνεται ότι διαφοροποιούν τον παιδαγωγικό και κοινωνικό του χαρακτήρα. Στις εγκυκλίους του 2010, όμως, ακυρώνεται ο παιδαγωγικός και κοινωνικός του ρόλος. Η ακύρωση του κοινωνικού του ρόλου αποτυπώνεται στην κατάργηση του ολοήμερου προγράμματος σε σχολεία κάτω των 6 θέσεων καθώς και στην απαίτηση προσκόμισης αποδεικτικού εργασίας ή ανεργίας και των δύο γονέων. Η προϋπόθεση αυτή μειώνει τον αριθμό των μαθητών αποκλείοντας εκείνους που οι γονείς τους δε διαθέτουν τέτοια πιστοποιητικά είτε γιατί εργάζονται χωρίς ασφάλιση, είτε γιατί εργάζεται μόνο ο ένας γονέας. Σε ότι αφορά την κατάργηση του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου στα ολιγοθέσια σχολεία ο Α. Μ., προϊστάμενος του τμήματος Δ-Ολοήμερο Σχολείο του Υπουργείου Παιδείας το 2007-2009, αναφέρει, σε συνέντευξη που παραχωρήθηκε στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, ότι είναι αντίθετος με την απόφαση αυτή θεωρώντας της «λάθος κίνηση» η οποία όμως υπαγόταν σε οικονομικούς λόγους εφόσον τα σχολεία αυτά παρουσίαζαν πολλά λειτουργικά έξοδα. Τον αντισταθμιστικό ρόλο του θεσμού επιβεβαιώνει και η σχετική έρευνα που έχει ο ίδιος εκπονήσει σε σχολεία της Στερεάς Ελλάδας, καθώς στα σχολεία αυτά υπήρχε μεγάλη συμμετοχή των μαθητών και σημαντικός αντισταθμιστικό έργο του θεσμού. *Αυτό έχει προκύψει και από τη δική μου έρευνα και από την εμπειρία μου και παρακολούθηση των στοιχείων και ως προϊστάμενος επιστημονικής καθοδήγησης στη Στερεά Ελλάδα που και εκεί είχα τα στοιχεία των σχολείων της περιφέρειας της Στερεάς Ελλάδας. Πράγματι προέκυπτε ότι στα ολιγοθέσια έχουμε*

και πολύ μεγάλη συμμετοχή μαθητών και σημαντικό αντισταθμιστικό αποτέλεσμα». (Α.Μ. Παράρτημα Διατριβής, 2012, ερ. 28)

Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αποδίδει όχι απλώς την αλλοίωση αλλά την αναίρεση του παιδαγωγικού χαρακτήρα του ολοήμερου σχολείου μετά το 2011, αποτελεί το θέμα της παραχώρησης στους γονείς του δικαιώματος να παραλαμβάνουν τα παιδιά τους σε όποιο διάλειμμα του ολοήμερου επιθυμούν με την εγκύκλιο του 2011. Οπότε από τις 14:00 ξεκινά η σταδιακή αποχώρηση των μαθητών και συνεχίζεται στις 14:40, στις 15:30 και φυσικά στο τέλος του προγράμματος, στις 16:15. Ενώ λοιπόν το 2011 επιτρέπεται επισήμως η σταδιακή αποχώρηση των μαθητών και μάλιστα σε πολλές φάσεις του ολοήμερου προγράμματος, το 2003 η δυνατότητα αυτή θεωρείται ως «ακύρωση του παιδαγωγικού του ρόλου» και απαγορεύεται. Συγκεκριμένα η εγκύκλιος του 2003, με θέμα: «Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου δημοτικού σχολείου» (Φ.50/57/26650/Γ1), αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος προϋποθέτει την παρακολούθησή του από όλους τους μαθητές που συμμετέχουν στο ολοήμερο μέχρι της λήξης του, στις 16:00. Επομένως, δε θα γίνουν δεκτά αιτήματα για πρόωρη αποχώρηση μαθητών αφού αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία εφαρμογής του προγράμματος και κατά συνέπεια την ακύρωση του παιδαγωγικού του ρόλου». Άρα λοιπόν ο παιδαγωγικός ρόλος του ολοήμερου σχολείου ακυρώνεται άμεσα όχι απλώς με την ανοχή αλλά με τη συναίνεση του κράτους.

3.6.2. Το περιεχόμενο του ωρολογίου προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος και ο διδακτικός χρόνος πριν και μετά το 2002

Στην εγκύκλιο του 1998 αναφέρεται ότι το περιεχόμενο του προγράμματος εμπλουτίζεται «με νέες δραστηριότητες που ενισχύουν τη μάθηση και εμπέδωση και καλλιέργούν, πολλαπλώς και σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή, την ικανότητά του να μαθαίνει και δίνει νέα ώθηση στην αρμονική και ισόρροπη καλλιέργεια του γνωστικού, συναισθηματικού και ψυχοκινητικού τομέα μέσα από την ποιοτική αναβάθμιση της αισθητικής αγωγής στην ευρύτερη έννοια της» (ΥΠΕΠΘ, Φ.131/767/Γ1/884, 3-9-98: 2-4).

Σε αυτό εντάσσονται αντικείμενα που δεν εκπροσωπούνται επαρκώς στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή δεν εντάσσονται καθόλου σε αυτό όπως Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, η Οπτικοακουστική Έκφραση, η Θεατρική Αγωγή ο Χορός, η Κίνηση, οι Αθλοπαιδιές, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο Πολιτισμός κ.α. Επισημαίνεται επίσης ότι η διδασκαλία καλλιτεχνικών μαθημάτων «μπορεί και πρέπει να συνδυαστεί» με διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων όπως παραστάσεις, εκθέσεις ζωγραφικής, συναυλίες, χορούς κ.α.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράθεση των χαρακτηριστικών που προσέδιδαν τότε στο πρόγραμμα των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Το πρόγραμμα πρέπει να είναι ευέλικτο και όχι

αυστηρό και άκαμπτο και «λαμβάνονται όλα τα ενδεικνυόμενα μέτρα ώστε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν σε αυτό δημιουργικά και να αισθάνονται ικανοποίηση και χαρά με τη συμμετοχή τους». Δεν υπάρχουν αυστηρά όρια για τη χρονική διάρκεια κάθε δραστηριότητας καθώς και για τη χρονική αλληλουχία τους. Τονίζεται επίσης ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας του προγράμματος ο οποίος «θα καλύπτει τα 3/5 του συνολικού χρόνου. Μπορεί να εμπλουτίζεται «χωρίς να χάνει όμως τον ψυχαγωγικό και ελκυστικό του χαρακτήρα». Συνολικά η λέξη «ψυχαγωγία» δεσπόζει στην εγκύκλιο αυτή μιας που αναφέρεται 4 φορές σε δύο από τις επτά σελίδες της εγκυκλίου.

Η ψυχαγωγία μπορεί να πάρει πολλές μορφές όπως ελεύθερα παιχνίδια επιτραπέζια, προβολές ταινιών κ.α. ή προετοιμασία θεατρικών παραστάσεων, περιβαλλοντικές ή πολιτιστικές δραστηριότητες. Η εγκύκλιος προτείνει την οργάνωση των τμημάτων σε ομάδες εργασίας ανάλογα με τους βασικούς άξονες δραστηριοτήτων.

Το πρόγραμμα, μάλιστα, για παιδαγωγικούς λόγους «πρέπει να αρχίζει και να τελειώνει με τον τομέα της ψυχαγωγίας». Μετά το μεσημεριανό φαγητό, ακολουθεί η ξεκούραση που περιλαμβάνει διάβασμα βιβλίου η περιοδικού, σιωπηρό ατομικό παιχνίδι κ.α. που διαρκεί 20-30 λεπτά. Μεταξύ 14:30-15:30 πραγματοποιείται η προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα. Η διάρκειά της ορίζεται περίπου στα 60 λεπτά (ΥΠΕΠΘ, Φ.131/767/Γ1/884, 3-9-98: 3-4 και ΥΠΕΠΘ, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999: 3). Οι δημιουργικές δραστηριότητες καλύπτουν 50-70 λεπτά του συνολικού χρόνου. (Αυτά ισχύουν και το 1999). Ωστόσο και η εγκύκλιος στις 6/9/2000, που προσδιορίζει τη λειτουργία του αναφέρεται στα προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου, βασίζεται στις δύο προηγούμενες του 1998 και 1999. Το πρόγραμμα διατηρεί την ευελιξία του καθώς και τη δομή, το περιεχόμενο και το χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων.

Μέχρι το 2002 η κατανομή του χρόνου γινόταν σε μεγάλες χρονομερίδες που αναφέρονταν με κλασματική μορφή ως τα 2/5 και τα 3/5 του συνολικού χρόνου του απογευματινού προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου, όπως προαναφέρθηκε. Μέσω, λοιπόν, του ψυχαγωγικού χαρακτήρα που αποδίδεται στο ολοήμερο σχολείο διευρυμένου ωραρίου, τα 3 πρώτα χρόνια λειτουργίας του, φαίνεται ότι οι εγκύκλιοι που ενσαρκώνουν την εκπαιδευτική πολιτική εκπληρώνουν απόλυτα το όραμα και της Επιστημονικής Επιτροπής.

Στην πορεία η αναλογία αυτή αντιστράφηκε εις βάρος του χρόνου χαλάρωσης και ξεκούρασης των μαθητών. Οι μεταβολές στο περιεχόμενο και το χαρακτήρα του ολοήμερου προαιρετικού προγράμματος και οι συνεπακόλουθες τροποποιήσεις στην κατανομή του διδακτικού χρόνου είναι οι εξής:

α) Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η εγκύκλιος στις 3/9/2002: «εντάσσονται μαθήματα και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προσδιορίζουν τον ορισμό των βασικών δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης» (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/885/88609/Γ1/3-9-2002: 1). Οι

«δημιουργικές δραστηριότητες» αντικαθίστανται από «μαθήματα και εκπαιδευτικές δραστηριότητες» που περιλαμβάνουν τα Αγγλικά, την Πληροφορική αλλά και Αθλητισμό, Χορό και Εικαστικά. Το διδακτικό αντικείμενο της Πληροφορικής ορίζεται ως υποχρεωτικό για όλες τις τάξεις από 2 ώρες εβδομαδιαία. Αναφέρεται δε, ότι κάνουν «ελκυστικότερη τη μάθηση».

Με την εισαγωγή των ειδικοτήτων και τα νέα προγράμματα σπουδών μετά το 2003 το ολόημερο σχολείο αποκτούν τυπικό και ανελαστικό χαρακτήρα. Τα διδακτικά αντικείμενα κατατάσσονται σε μικρές χρονομερίδες με κίνδυνο να εξαντλείται ο ελεύθερος-δημιουργικός χρόνος των μαθητών σε γνωστικού-ακαδημαϊκού τύπου αντικείμενα. Το στοιχείο αυτό καταδεικνύει ότι ο θεσμός αρχίζει πια να απομακρύνεται από τα αρχικά οράματα. Συγκεκριμένα, ομαδοποιούνται μεν οι τάξεις, ο χρόνος, δε, κατανέμεται σε μικρές χρονομερίδες-διδακτικές ώρες, όπου προσδιορίζεται με ακρίβεια η διάρκειά τους (35 λεπτά) καθώς και η διάρκεια των μεταξύ τους διαλειμμάτων (10 λεπτά). Τα νέα γνωστικά αντικείμενα που εισάγονται (Αγγλικά και η Πληροφορική) λαμβάνουν υποχρεωτικό χαρακτήρα ενώ τα προηγούμενα έτη η υποχρεωτικότητα αφορούσε μόνο στη μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Για τα υποχρεωτικά και τα επιλεγόμενα διδακτικά αντικείμενα (Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά, Αθλητισμός κ.α.) δημιουργείται πρόγραμμα σπουδών, όπως προαναφέρθηκε, (με βάση το ΔΕΠΠΣ) που αφορά στο περιεχόμενο και τη δομή της διδασκαλίας τους.

Τη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Η παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας σε μαθητές του δημοτικού από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα την εκπαιδευτική κοινότητα. Στη βάση της σκέψης των δασκάλων βρίσκεται η άποψη ότι αυτός που θα διδάξει τα μαθήματα δεν πρέπει απλώς να έχει γνώσεις γύρω από το αντικείμενο, αλλά πρέπει κυρίως να γνωρίζει πώς θα το διδάξει, σύμφωνα με σχετική έρευνα για το Ολόημερο Σχολείο κατά την οποία οι δάσκαλοι θεωρούν ότι κατάλληλοι να διδάξουν στο Ολόημερο σχολείο είναι δάσκαλοι με ειδίκευση στο διδακτικό αντικείμενο και όχι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Πασχάλης, Τσιάγκης, 2001: 25). Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005 σε σχολεία του Πειραιά, οι διευθυντές των ολόημερων σχολείων θεωρούν ότι οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δε διαθέτουν την ίδια εκπαιδευτική κουλτούρα με τους άλλους συναδέλφους τους (Σαλτερής, 2006: 47-50). Για αδυναμία των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κάθε σχολείου επειδή δεν προφταίνουν κάνει λόγο έρευνα σε προαιρετικά ολόημερα σχολεία το 2008 (Καλέμη, 2008: 143-146) ενώ άλλη έρευνα αναδεικνύει τη διάσταση της ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων προκειμένου να διδάξουν στα ολόημερα σχολεία μέσα από τις απόψεις μόνιμων εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της Γ΄ Διεύθυνσης Αθήνας (Κοντορλή, 2010: 82-90 και 138-140).

Παράλληλα, ο χρόνος του δασκάλου μειώνεται, εφόσον παραχωρείται στους εκπαιδευτικούς ειδικότητων. Προβλέπονται, δε, 10 ώρες για τις μικρές τάξεις (δύο ώρες ημερησίως, με εξαίρεση τη Γ', στην οποία προστέθηκαν τα Αγγλικά) και 5 ώρες για τις μεγάλες (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 2). Στις μικρές τάξεις η μία ώρα διατίθεται για την προετοιμασία και η άλλη για την εμπέδωση στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Η διάρκεια, δε, της κάθε ώρας είναι 35 λεπτά το 2003 και 40 λεπτά μετά το 2006.

β) Το χαρακτήρα του ολοήμερου προγράμματος τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, καθορίζουν οι συγκεκριμένες αναφορές επιθέτων ή ουσιαστικών που απαντώνται με μεγάλη συχνότητα στις εγκυκλίους. Συγκεκριμένα στην εγκύκλιο στις 3/9/1998 (ΥΠΕΠΘ, 1998, Φ 13.1/767/Γ1/884/3-9-1998) σε χώρο 6,5 σελίδων αναφέρονται: 2 φορές η λέξη «ευελιξία» στο πρόγραμμα, 5 φορές η λέξη «ψυχαγωγία ή ψυχαγωγικός», 4 φορές το επίθετο «δημιουργικό» (εξαιρείται η φράση δημιουργική απασχόληση), 2 φορές το επίθετο «ευχάριστο», 2 φορές το επίθετο «ελκυστικό» και από 1 φορά οι λέξεις «χαρά» και «ικανοποίηση».

Αντίθετα, φειδωλές είναι οι αναφορές σε παρόμοιους χαρακτηρισμούς στις εγκυκλίους, μετά το 2002, με το ανάλογο θέμα «Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου σχολείου». Για παράδειγμα στην εγκύκλιο του 2004 (ΥΠΕΠΘ, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004) που σε χώρο 16 σελίδων καταγράφονται 3 αναφορές στο επίθετο «ευχάριστα» εκ των οποίων οι δύο βρίσκονται σε φράση που επαναλαμβάνεται αυτούσια στην 3 και 14 σελίδα. Ανάλογα δομείται και η εγκύκλιος του 2006 (ΥΠΕΠΘ, Φ.50/162/88353/Γ1/5-9-2006) με το ίδιο θέμα όπου παρουσιάζονται 2 αναφορές μόνο του επιθέτου «ευχάριστα» σε χώρο 13 σελίδων.

Όπως παρατηρούμε λοιπόν, ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας του προγράμματος του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου που επικρατούσε τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού και μέχρι το 2002, μεταλλάσσεται στη συνέχεια σε γνωστικό εφόσον δεν αναφέρεται πουθενά η έννοια της ψυχαγωγίας ή των δημιουργικών δραστηριοτήτων, όπως στις εγκυκλίους από το 1998-2000, αλλά αντίθετα παρουσιάζονται οι όροι «μαθήματα και μάθηση». Την προτίμηση τους στις δημιουργικές δραστηριότητες εκδήλωσαν οι εκπαιδευτικοί της Γ' Διεύθυνσης Αθήνας σε έρευνα του 2010. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επανάληψη γνωστικών αντικειμένων του πρωινού προγράμματος όπως Αγγλικών ή μουσικής κουράζει τους μαθητές και τονίζουν την ανάγκη εισαγωγής περισσότερων δραστηριοτήτων δημιουργικού και ελεύθερου χαρακτήρα (Κοντορλή, 2010: 82-90 και 138-140).

Το θέμα της ανεπάρκειας του διδακτικού χρόνου ανακύπτει ως πρόβλημα στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μετά το 2003. Συγκεκριμένα για ανελαστικό χρόνο προετοιμασίας στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά κάνει λόγο έρευνα του 2003 στη Φλώρινα (Μούσιου-Μυλωνά, 2004: 57-68.) Τον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται μάλιστα σε πολυπληθή τμήματα, θεωρούν ως ένα από τα βασικότερα προβλήματα του ολοήμερου σχολείου οι εκπαιδευτικοί του Ηρακλείου Κρήτης σε έρευνα του 2004 (Χονδροζουμάκη, 2008: 121-133). Η ανεπάρκεια

μάλιστα του χρόνου των 35λέπτων για την προετοιμασία των μαθητών των μεγάλων τάξεων, θεωρείται ως ο κύριος λόγος εγκατάλειψης του ολοήμερου προγράμματος από τους μαθητές αυτούς από έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005 στον Πειραιά (Σαλτερής, 2006: 47-50).

3.6.3. Η διδακτική μεθοδολογία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εγκύκλιοι που αφορούν στη λειτουργία των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου, αναδεικνύουν τη σημασία των νέων μεθόδων διδασκαλίας, ξεκινώντας από το 1998 όπου παρατίθεται για πρώτη φορά το θέμα *«των νέων μεθοδολογικών στρατηγικών και προσεγγίσεων και νέων διαδικασιών και συνθηκών μάθησης»*, ως προϋποθέσεις αναμόρφωσης του σχολείου (ΥΠΕΠΘ, Φ.131/767/Γ1/884, 3-9-98: 2).

Για να υποστηριχτεί το φάσμα και το είδος των δραστηριοτήτων όσο και η διδακτική τους μεθοδολογία, οι εγκύκλιοι του 1998 και 1999 αναφέρουν ότι: *«οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν την επιθυμία να εργαστούν στα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες ευαισθησίες, κλίσεις και δεξιότητες σε ό, τι αφορά τα αντικείμενα του περιεχομένου των προγραμμάτων»* (ΥΠΕΠΘ, Φ.131/767/Γ1/884, 3-9-98: 6) ή ότι το *«πρόγραμμα των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων μπορεί να αντλήσει το περιεχόμενό του από ένα ευρύτατο φάσμα εναλλακτικών δραστηριοτήτων ανάλογα με τα παιδιά που συγκροτούν το τμήμα και ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις του υπεύθυνου δασκάλου»* (ΥΠΕΠΘ, 1999, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999: 4).

Επίσης το 2000 η Επιστημονική Επιτροπή, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην *«αποσαφήνιση του μεθοδολογικού πλαισίου και στην ανανέωση της εκπαιδευτικής πράξης»* (Πυργιωτάκης, 2002: 10). Επισημαίνεται, δε, ότι *«ιδιαίτερα στη μεταμεσημβρινή ζώνη δεν πρέπει να δεσπόζει ο κατακερματισμός του χρόνου σε μικρές χρονομερίδες των 40-45 λεπτών»*. Έτσι προτείνεται η χρήση της μεθόδου project που στηρίζεται στην ενεργό δράση των παιδιών και παύει να κατακερματίζει το σχολικό χρόνο (Πυργιωτάκης, ό.π.: 47).

Η διδακτική μεθοδολογία, όπως προβάλλεται στις εγκυκλίους μετά το 2002, παραμένει πιστή στη φιλοσοφία των προηγούμενων ετών και περιγράφεται ως εξής: *«η φιλοσοφία του ολοήμερου σχολείου επιβάλλει την όσο το δυνατό παιγνιώδη προσέγγιση με τα διδακτικά αντικείμενα του απογευματινού προγράμματος έτσι ώστε η εργασία των μαθητών να είναι ευχάριστη και αποδοτική»* (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/64/117105/Γ1/6-11-2002: 1) Επίσης, σε εγκύκλιο που διανεμήθηκε λίγες μέρες αργότερα, αναφέρεται ότι *«για να πετύχει το σχολείο τους στόχους του εμπλουτισμού του προγράμματος αξιοποιεί ποικιλία εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων προκειμένου να εμπλέξει τους μαθητές ενεργά σε εμπεδωτικές, διερευνητικές και δημιουργικές δραστηριότητες κυρίως ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μορφής»* (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002: 2). Η ίδια ακριβώς φράση εμφανίζεται και στις

εγκυκλίου στις 31/8/2005 (ΥΠΕΠΘ, Φ.50./343/85329/Γ1/31-8-2005: 2) και 5/9/2006 (ΥΠΕΠΘ, Φ.50/162/88353/Γ1/5-9-2006: 2)

Η πρόταση όμως για εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις παρουσιάζονται κατ' επίφαση στις εγκυκλίους μετά το 2002, εφόσον ακυρώνεται πρακτικά, από τον νέο τύπο του Ολοήμερου Σχολείου που δεν αφήνει τα χρονικά περιθώρια στο δάσκαλο να ασχοληθεί με προγράμματα ή δημιουργικές δραστηριότητες. Τα σχέδια εργασίας και οι διαθεματικές δραστηριότητες στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου προαιρετικής φοίτησης, είναι πλέον απαγορευτικά εξαιτίας του κατακερματισμού του προγράμματος σε διδακτικά αντικείμενα και του μειωμένου χρόνου του δασκάλου. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες, διαπιστώνεται απόσταση ανάμεσα στη ρητορική των εγκυκλίων και την καθημερινή διδακτική πράξη (<http://paremnavis.gr/2004/ek080104.htm>, σελ. 16-17). Τη χαμηλή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα καθώς και την ελάχιστη εφαρμογή καινοτόμων δράσεων, κυρίως τα μαθήματα ειδικοτήτων, επιβεβαιώνουν έρευνες του 2004 (Λουκέρης, Σταματοπούλου, Αλβέρτης, 2005: 50-68) και του 2010 (Κοντορλή, 2010: 82-90 και 138-140), αντίστοιχα.

Η «προσφορά» του δασκάλου περιορίζεται μόνο στη μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας ενώ περιορισμένος είναι και ο χρόνος της ενισχυτικής διδασκαλίας για τα μεγαλύτερα παιδιά. Η ώρα της μελέτης για εκείνα είναι ακόμα λιγότερη εφόσον ο χρόνος των υποχρεωτικών διδακτικών αντικειμένων, που διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, βαραίνει περισσότερο το πρόγραμμά τους. Ο ρόλος του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο μετά το 2002, με βάση όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις, φαίνεται ότι αποστεώνεται από το δημιουργικό του μέρος. Αναλαμβάνει μόνο τη μελέτη και προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας ενώ οι καινοτόμες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που κάνουν λόγο οι εγκύκλιοι, δεν μπορούν να εφαρμοστούν στα στενά αυτά χρονικά πλαίσια του διακριτού ρόλου.

Παρά ταύτα στην απογευματινή ζώνη υπερτερεί η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του δασκάλου, μιας που οι μαθητές είναι ιδιαίτερα οικείοι και ανοιχτοί απέναντί τους. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν τους αντιμετωπίζουν ως αξιολογητές, σύμφωνα με έρευνα του 2003 σε ολοήμερα σχολεία της Φλώρινας (Μούσιου-Μυλωνά, 2004: 57-68). Άλλη έρευνα του 2005 αναδεικνύει το συμβουλευτικό ρόλο του δασκάλου- μεγαλύτερη ευελιξία του απογευματινού σε σχέση με το πρωινό ωράριο- μόνο ως δυνατότητα, εφόσον, στην τότε μορφή του, το ολοήμερο σχολείο, παρουσιάζεται αποδυναμωμένο από τον παιδαγωγικό ρόλο. Η απλή επιμήκυνση του ωραρίου, δε, οδηγεί στη σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, σύμφωνα με την ερευνήτρια (Γκίκα, 2006: 79-83).

Η εντατικοποίηση των ρυθμών προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας καθορίζουν το περιεχόμενο του ρόλου του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο, σύμφωνα με το σχολικός σύμβουλος Χ. Πατσάλης σε σχετικό άρθρο το 2007, δίνοντας μια άλλη διάσταση του

ρόλου που συνδέει το ολοήμερο σχολείο με το πρωινό αναλυτικό πρόγραμμα και τις δεσμεύσεις του. Συγκεκριμένα θεωρεί ότι «το έργο που παρέχεται στην απογευματινή ζώνη δεν είναι ανεξάρτητο από τη φιλοσοφία, τους όρους και τις προϋποθέσεις που διεξάγεται η διδασκαλία στο πρωινό ωράριο» (Πατσάλης, 2007: 28-29). Ο απογευματινός δάσκαλος, σύμφωνα με το σχολικό σύμβουλο, έχει να συνεργαστεί με 25-30 μαθητές διαφορετικών τάξεων ή τμημάτων και σε λιγότερο από δύο τριαντεπεντάλεπτα, ή ένα (στην περίπτωση των μεγάλων τάξεων), πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να ολοκληρώσουν την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Δεν μπορεί λοιπόν να καλύψει μαθησιακά κενά κάνοντας διδασκαλία και αν ποτέ πετύχει να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα της πλήρους προετοιμασίας των μαθημάτων, χρειάζεται να εντατικοποιήσει τους ρυθμούς παραβιάζοντας την ατομικότητα ως προς τη μάθηση των παιδιών, πράγμα το οποίο θα έχει και αμφίβολα μαθησιακά αποτελέσματα. Το στοιχείο της εντατικοποίησης στην προετοιμασία που εισάγεται στο απογευματινό ωράριο από τις δοσμένες στους μαθητές «κατ' οίκον» εργασίες προσδιορίζουν κατά κάποιον τρόπο το ρόλο του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο. Του δίνουν τη σκυτάλη, τον περιορίζουν να συνεχίσει σε δύσκολες συνθήκες λόγω της κόπωσης των μαθητών με την ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία και τον τρόπο δουλειάς της πρωινής διδακτικής περιόδου. Του επιβάλλουν δηλαδή μια διδακτική μονομέρεια και χειραγώγηση. (Πατσάλης, ό.π.: 28-29)

3.6.4. Υλικοτεχνική υποδομή και χρηματοδότηση των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων

Μία απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει το Ολοήμερο Σχολείο να λειτουργήσει, για να μπορέσουν να εφαρμοστούν οι δημιουργικές εργασίες με τα ελεύθερα ατομικά ή ομαδικά παιχνίδια, οι αθλοπαιδιές, οι προβολές ταινιών και διαφανειών ή το διάβασμα των βιβλίων για εκπόνηση εργασιών που απαιτούν έρευνα (εκπλήρωση του ψυχαγωγικού ρόλου για τον οποίο προορίστηκε), η σχετική εγκύκλιος θέτει τις «*προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας τμημάτων με προγράμματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων σε σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου*» (ΥΠΕΠΘ, 1998, Φ 13.1/767/Γ1/884/3-9-1998: 5). Μία από αυτές είναι «*να διατίθενται κατάλληλοι χώροι ή να είναι δυνατή η διαμόρφωσή τους*», όπως:

- Αίθουσα για δημιουργική εργασία και μελέτη για την επόμενη μέρα
- Εργαστήρια
- Γωνιές εικαστικών
- Βιβλιοθήκη-αναγνωστήριο
- Χώρος οπτικοακουστικής έκφρασης και θεάτρου
- Άθλησης, χορού, κίνησης και
- Παιχνιδιών

Η δημιουργία των σχολικών βιβλιοθηκών προβλέπεται από το νόμο 2525/1997. Με βάση τα στοιχεία που παραθέτει το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σχετικά με τις σχολικές βιβλιοθήκες, για την περίοδο 2000-2001 δημιουργήθηκαν 502 νέες σχολικές βιβλιοθήκες μόνο σε μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2003: 16-18). Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση δεν αναφέρεται κανένα στοιχείο, γεγονός που σημαίνει ότι δεν πραγματοποιήθηκε ανάλογο πρόγραμμα για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. «*Παιδικές βιβλιοθήκες που καλύπτουν και τις σχολικές ανάγκες των περιοχών τους, λειτουργούν με ευθύνη του Οργανισμού Παιδικού και Εφηβικού βιβλίου*», όπως αναφέρει σε άλλο σημείο της η έκθεση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία του Κέντρου Εκπαιδευτικής έρευνας την περίοδο 2003-2004 το 67% των σχολικών μονάδων διέθετε βιβλιοθήκη που λειτουργούσε με δανεισμό, ενώ μόλις το 17% των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διέθετε βιβλιοθήκη που στεγάζεται σε ειδικό χώρο με αναγνωστήριο (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2006: 65).

Για τα τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων υπήρχε οικονομική επιχορήγηση με το ποσό των 620.000 δραχμών. Αυτά τα χρήματα θα διατίθεντο από τον κρατικό προϋπολογισμό στις Τοπικές Αυτοδιοικήσεις, οι οποίες με τη σειρά τους θα διέθεταν άμεσα τα ποσά αυτά στις σχολικές επιτροπές, μόνο για τα τμήματα αυτά. Η έκτακτη αυτή επιχορήγηση αφορά στην αγορά ψυγείου, φούρνου, υποστηρικτικού υλικού και εξοπλισμού, όπως αναφέρεται στη σχετική εγκύκλιο του 1999.

Κατά το σχολικό έτος 2003-2004 τα σχολεία που εντάσσονταν τότε στο προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα, επιχορηγούνται με 3000 ευρώ και τα σχολεία που διένυαν τη δεύτερή τους χρονιά διατίθενται 1200 ευρώ. Καθορίζεται επακριβώς το ποσό και το είδος της δαπάνης για μικροεξοπλισμό, για γραφική ύλη, για ψυγείο, τηλεόραση και υπολογιστή αλλά δεν προβλέπονταν παρεμβάσεις στα κτίρια. Το θέμα των υποδομών των ολοήμερων σχολείων, που απασχολεί ιδιαίτερα τους ερευνητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς, αναδεικνύεται από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών καθ' όλη την εξελικτική πορεία του θεσμού .

Σε έρευνα του 2000 οι γονείς θεωρούν ως μεγαλύτερο μειονέκτημα του ολοήμερου σχολείου την κακή ή ανύπαρκτη υποδομή (Πασχάλης, Τσιάγκης, 2001: 21-35). Κατά μεγάλη πλειοψηφία τα τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων στεγάζονται σε αίθουσες διδασκαλίας οι οποίες όπως και οι αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, παίζουν και το ρόλο τραπεζαρίας σε κάποιες περιπτώσεις, όπως αποκαλύπτει έρευνα του 2003 στο νομό Θεσσαλονίκης (<http://paremvasis.gr/2004/ek080104.htm> : 16-18). Επίσης απουσιάζουν οι χώροι ανάπαυσης τα εργαστήρια, οι αίθουσες πολλαπλών χρήσεων και χώροι για βιβλιοθήκες, σύμφωνα με έρευνα του 2003 στη Φλώρινα (Μούσιου-Μυλωνά, 2004: 57-68). Για την ανεπάρκεια των υποδομών γίνεται λόγος και στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2004 σε σχολεία του Πειραιά (Λουκέρης, Σταματοπούλου, Αλβέρτης, 2005: 50-68). Συναφές με το θέμα των υποδομών είναι

και το θέμα των οικονομικών επιχορηγήσεων το οποίο θίγεται από έρευνα του 2003. Συγκεκριμένα, ενώ οι δαπάνες διπλασιάζονται δεν αυξάνονται οι τακτικές επιχορηγήσεις και οι διαδικασίες εκταμίευσης και χρήσης των ειδικών ποσών είναι ιδιαίτερα γραφειοκρατικές και χρονοβόρες (Μούσιου-Μυλωνά, 2004: 57-68).

Το θέμα των υποδομών είναι ιδιαίτερα σημαντικό, εφόσον η διάταξη του χώρου και ο εξοπλισμός του αποτελούν τις βασικότερες προϋποθέσεις για να επιτευχθούν οι στόχοι του ολοήμερου σχολείου. Με βάση τις εγκυκλίους, δε διατίθεντο στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία κονδύλια ικανά για να γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις στις κτιριακές εγκαταστάσεις τους, όπως στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Οι επιχορηγήσεις δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλες και αφορούσαν τις ανάγκες για μικροεξοπλισμό και μόνο. Στο σημείο αυτό παρατηρείται μια μεγάλη διάσταση της ρητορικής των εγκυκλίων και της πράξης. Τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες-αναγνωστήρια, οι χώροι θεάτρου που ευαγγελίζονταν οι εγκύκλιοι δεν μπορούσαν να πραγματοποιηθούν χωρίς επεμβάσεις στην κτιριακή υποδομή των σχολικών μονάδων και αυτές με τη σειρά τους δεν μπορούσαν να πραγματοποιηθούν χωρίς να διατεθούν τα ανάλογα κονδύλια. Το πρόβλημα της ανεπάρκειας των υποδομών αφορά κυρίως τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Επίσης, αποτελεί συνέπεια της ανεπάρκειας του γενικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού ένταξης των σχολείων στο ολοήμερο πρόγραμμα από το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με τις εγκυκλίους από το 2002 και 2003 αυξήθηκε ραγδαία ο αριθμός των σχολείων που εντάχθηκαν στο πρόγραμμα. Η μαζική αυτή επέκταση του αριθμού των ολοήμερων σχολείων ήταν βιαστική και δε συνδυαζόταν με ελεγχόμενη εισροή σχολείων ως αποτέλεσμα αξιολόγησης του βαθμού εκπλήρωσης των προϋποθέσεων κάθε σχολικής μονάδας που επιθυμούσε να ενταχθεί. Πολλές φορές ορισμένα σχολεία έμπαιναν στο πρόγραμμα με την υπόσχεση να εκπληρώσουν εν καιρώ την προϋπόθεση της υλικοτεχνικής υποδομής χωρίς όμως να το πράττουν στο μέλλον. Έτσι ενώ σε μερικές περιπτώσεις αξιοποιήθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο εγκαταλελειμμένοι χώροι, σε κάποια σχολεία τα τμήματα αυτά εξακολουθούν να λειτουργούν σε κάποια από τις αίθουσες διδασκαλίας, που κενώνεται χωρίς ή ακόμα σε χώρους με ελλείψεις και ακατάλληλους για την παραμονή των παιδιών, όπως αναφέρει ο κ. Πυργιωτάκης (Πυργιωτάκης, 2002: 40).

Σε ένα μικρότερο βαθμό, το θέμα των υποδομών άπτεται της ηγεσίας του σχολείου αλλά και το κλίμα της σχολικής μονάδας, δηλαδή στο ρόλο του διευθυντή και στο βαθμό εμπλοκής και κινητοποίησης του συλλόγου των διδασκόντων. Για την προώθηση των παρεμβάσεων από πλευράς σχολείου στις υποδομές, με δεδομένη την περιορισμένη κρατική επιχορήγηση, έχει βαρύνουσα σημασία η σωστή και ορθολογική διαχείριση των συγκεκριμένων ποσών της επιχορήγησης, το ενδιαφέρον και η υποστήριξη της ανάγκης να μετατραπεί το σχολείο σε χώρο όπου τα παιδιά θα περνούν ευχάριστα την ώρα τους από το διευθυντή, το σύλλογο διδασκόντων και στο σύλλογο γονέων. Είναι θέμα ικανότητας οικονομικής διαχείρισης, ιεράρχησης

προτεραιοτήτων αλλά και καλών δημοσίων σχέσεων της ηγεσίας του σχολείου έτσι ώστε να αξιοποιούνται όλες οι δυνατές πηγές της τοπικής κοινωνίας, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ή των αποθεμάτων της σχολικής μονάδας, προκειμένου να καλυφθούν οι ελλείψεις της κρατικής χρηματοδότησης. Με βάση την παράμετρο αυτή (ρόλος διευθυντή) ερμηνεύεται το γεγονός ότι υπήρχαν σχολεία που με τα ίδια χρήματα διαμόρφωσαν με τον καλύτερο τρόπο τις κτηριακές τους υποδομές και τις αίθουσες διδασκαλίας των τμημάτων του ολοήμερου προγράμματός τους ενώ άλλα δεν προέβησαν σε ανάλογες ενέργειες για τη βελτίωση των υποδομών τους.

3.6.5. Η επιμόρφωση

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας ακόμα παράγοντας που μαζί με την υλικοτεχνική υποδομή μπορεί να υποστηρίξει τη σωστή λειτουργία του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος. Σχετικά με τα ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, το 1998 κυκλοφόρησε μία εγκύκλιος έχει θέμα: «*επιμορφωτικά προγράμματα για την εισαγωγή της καινοτομίας 'Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου'*» (ΥΠΕΠΘ, Φ. 13.1/928/Γ1/1103/2-11-1998). Σε αυτή την εγκύκλιο γίνεται γνωστό ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα εντάσσονται στο Τεχνικό Δελτίο του Έργου 1.3.α. (1) της Ενέργειας 1.3.1 «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών». Η επιμόρφωση για το ολοήμερο σχολείο εντάσσεται στο Β' Κ.Π.Σ, Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, γνωστό και ως πακέτο Delors, οικονομικοί πόροι που χορηγεί η ευρωπαϊκή ένωση (<http://www.hellaskps.gr/Details.asp?L1=3>). Ο χρηματικός ορίζοντας της χρηματοδότησης καλύπτει την πενταετία 1994-1999 και αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα εθνικό και περιφερειακό με στόχο τον εκσυγχρονισμό και ανάπτυξη θεσμών και υποδομών.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης, σύμφωνα με την εγκύκλιο, διοργανώνονται από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνεργασία με το Γραφείο Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι ταχύρρυθμα και θα υλοποιούνταν σε δύο φάσεις:

A) Η Α' φάση θα πραγματοποιούνταν από 9-12 Νοεμβρίου 1998 καθημερινά από 8.30 μέχρι 12.30 και από 15.30 μέχρι 20.30 στο ξενοδοχείο HOLIDAY INN και αφορά στην ενημέρωση και επιμόρφωση «πολλαπλασιαστών» δηλαδή σχολικών συμβούλων δημοτικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής.

B) Η Β' φάση αφορά επιμορφώσεις από 16-30 Νοεμβρίου 1998 στα 16 ΠΕΚ της χώρας και αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα Προγράμματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων του ΥΠΕΠΘ στα «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» καθώς και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η επιμόρφωση αυτή θα πραγματοποιούνταν εντός του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών γι' αυτό δε θα είναι αμειβόμενη (ΥΠΕΠΘ, Φ.13.1/928/Γ1/1103/2-11-1998).

Τον Ιούνιο του 2003 ολοκληρώνεται η πράξη «Πιλοτική Εφαρμογή 28 Ολοήμερων Σχολείων» που εγκρίθηκε από 1-1-2001 έως 30-6-2003. Στα πλαίσια της πράξης αυτής «δεν υλοποιήθηκε η δράση της επιμόρφωσης εξαιτίας της μη έγκαιρης χρηματοδότησης του έργου» (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/115/72170/Γ1/11-7-2003: 1), όπως πληροφορεί η σχετική εγκύκλιος.

Στις 3-10-2003 μία άλλη εγκύκλιος πληροφορεί ότι θα πραγματοποιηθούν «αποκεντρωμένα σεμινάρια στελεχών και εκπαιδευτικών» σε δύο κύκλους 58 περιφερειακά, ανά Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 204 τοπικά, ανά γραφείο εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 3-10-2003, Αρ. Πρωτ. 1082: 1-3). Η θεματολογία κυμαίνεται: από το σκοπό και το περιεχόμενο, την Οργάνωση, διοίκηση και εποπτεία, τη διαχείριση των σχολικών χώρων και οργάνωση δραστηριοτήτων, τη διδακτική προσέγγιση των αντικειμένων του Ολοήμερου Σχολείου, Ενημέρωση και διάχυση των αποτελεσμάτων του Ολοήμερου, γενικά παιδαγωγικά θέματα, επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών μέχρι τη συνεργασία μεταξύ σχολείου-γονέων για την κοινή αντιμετώπιση των προβλημάτων

Μετά το 2004 οι επιμορφώσεις αναλαμβάνονται από τους σχολικούς συμβούλους (ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004: 3) και έχουν κυρίως ενδοσχολικό χαρακτήρα. Οι επιμορφώσεις όμως που πραγματοποιήθηκαν δε φαίνεται να κάλυψαν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου, τάση που καταγράφεται στις έρευνες. Σε έρευνα του 2005 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν ενημερώνονται σωστά για τους σκοπούς και τους στόχους του θεσμού καθώς και για τις νέες τάσεις και δεδομένα της παιδαγωγικής και διδακτικής (Γιαβρίμης, Παπάνης, 2007: 151-160). Σε έρευνα του 2006 οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων προβάλλουν εντονότερα την ανάγκη τους για επιμόρφωση κυρίως σε παιδαγωγικά θέματα σε σχέση με τους δασκάλους-υπεύθυνους του ολοήμερου (Γουστέρης, Τσιπούρας, 2006: 251-258).

Συνδέοντας τη βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωση που δέχονται αργότερα, ο Μ. Κασσωτάκης θεωρεί ότι η κατάρτιση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς εμφανίζει κενά. Χαρακτηρίζει το περιεχόμενο της βασικής ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης, «απαράδεκτο» με κραυγαλέα διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης και υποτυπώδη παρουσία πρακτικής άσκησης (Καζαμίας, Κασσωτάκης, 1995: 33-34). Έτσι και η επιμόρφωση «αδυνατεί να αναπτυχτεί γιατί δε στηρίζεται σε προηγούμενη σοβαρή κατάρτιση» και καλείται τις περισσότερες φορές, να καλύψει κενά βασικών γνώσεων, έργο που χρονικά δεν επαρκεί. Πάσχει, δε, από τις ίδιες αδυναμίες της βασικής κατάρτισης:

- έχει χαρακτήρα θεωρητικό,
- αντιμετωπίζει τους έμπειρους εκπαιδευτικούς ως αρχάριους,
- υποφέρει από ακατάλληλους επιμορφωτές
- Το κόστος εξάλλου μιας μακράς διάρκειας επιμόρφωσης είναι δυσβάσταχτο για τη χώρα.

Σε ποιο βαθμό οι επιμορφωτικές διαδικασίες κάλυψαν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και των δύο μορφών ολοήμερου σχολείου (προαιρετικού και πιλοτικού) θα διερευνηθούν σε επόμενα κεφάλαια.

3.6.6. Συνεργασία των εμπλεκόμενων και ενιαίος χαρακτήρας του προγράμματος

3.6.6.1. Το θέμα της συνεργασίας όπως προβάλλεται στις εγκυκλίους

Η συνεργασία των εμπλεκόμενων διατυπώνεται στις εγκυκλίους, ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία του θεσμού σε όλες τις φάσεις της εξέλιξής του. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, ήδη από τις εγκυκλίους του 1994, αφετηρία της δοκιμαστικής εφαρμογής των Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης (ΥΠΕΠΘ, Φ.13/1155/Γ1/1072/30-11-1994), διαφαίνεται η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στον τομέα της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων συντελεστών των προγραμμάτων αυτών και τίθεται ως βασική προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία τους. Η συνεργασία αυτή είναι πολυεπίπεδη: α) με τους γονείς και την τοπική αυτοδιοίκηση όπου καλείται το σχολείο να αξιοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό της τοπικής κοινωνίας έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί το «άνοιγμα στην κοινωνία», β) μεταξύ των διδασκόντων της σχολικής μονάδας και των στελεχών εκπαίδευσης (διευθυντή και σχολικό σύμβουλο) γ) μεταξύ των εκπαιδευτικών των τάξεων με εκείνους που αναλαμβάνουν τα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης δ) των μαθητών μεταξύ τους (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Νόμος 2525, 23/9/1997)

σε περίπτωση που συναντήσουν δυσκολίες στην εκτέλεση των μαθημάτων τους.

Στο νόμο 2525/1997, όπου καθιερώνεται η λειτουργία του το Ολοήμερου Σχολείου, αναδεικνύεται επίσης η σημασία της συνεργασίας για τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι ορίζονται τα δημοτικά σχολεία που λειτουργούν ως Ολοήμερα Σχολεία εφόσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας τους, μετά από συνεργασία με τους συλλόγους διδασκόντων, τους γονείς των μαθητών και τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι εγκυκλίοι του 1998, 1999 και 2000 που αφορούν στη λειτουργία των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες προτείνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών του απογευματινού προγράμματος με τους πρωινούς εκπαιδευτικούς του σχολείου έτσι ώστε να αποφασίζονται από κοινού οι παρεμβάσεις που είναι δυνατό να γίνουν την ώρα της μελέτης (ΥΠΕΠΘ, 1999, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999: 4). Επίσης θεωρείται αυτονόητο για την επιλογή καταλλήλου εκπαιδευτικού υλικού στήριξης και τη διάταξη των δραστηριοτήτων σε θεματικές ενότητες (τμήματα δημιουργικής απασχόλησης 1998) ή τη σύνταξη του προγράμματος των δημιουργικών δραστηριοτήτων,

απαιτείται σταθερή συνεργασία και συνδρομή από το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια του έτους (ΥΠΕΠΘ, 1998, Φ 13.1/767/Γ1/884/3-9-1998: 4 και ΥΠΕΠΘ, 2000, Φ 13.1/897/Γ1/694/6-9-2000: 1). Μάλιστα στην εγκύκλιο του 1998 με θέμα την «Εκτεταμένη λειτουργία των Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» παρουσιάζονται 15 αναφορές στη λέξη «συνεργασία» μέσα σε ένα κείμενο 6,5 σελίδων.

Επισημαίνεται, δε, ότι το διευρυμένο ωράριο δεν αποτελεί αποκομμένη από το πρόγραμμα δραστηριότητα και ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο και ευθύνη για την εφαρμογή του. Δεν αφορά, δηλαδή, έναν ή δύο εκπαιδευτικούς αλλά αποτελεί υπόθεση του συλλόγου των διδασκόντων (ΥΠΕΠΘ, 2000, Φ. 1005, τ.Β'Γ1/632/1-8-2000: 3). Με βάση τη συνεργασία τονίζεται στην εγκύκλιο αυτή η ανάγκη για ενιαίο χαρακτήρα του προγράμματος. Η ενιαία αυτή οργάνωση και ενοποίηση των ζωνών του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου αποτελεί το όραμα της επιστημονικής επιτροπής που ενσαρκώνεται πρωτίστως στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο η φιλοσοφία του οποίου αναμένεται να επεκταθεί και να αναδομήσει το πρόγραμμα και τις μεθόδους εργασίας όλου του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2002: 54-55)

Αμείωτη παραμένει η σημασία της συνεργασίας των εμπλεκόμενων για τη σωστή λειτουργία του προγράμματος μέχρι το 2002 όπου περιγράφεται με τα ίδια λόγια και εκφράσεις. Το 2003 το θέμα επανέρχεται σε πιο οργανωμένη βάση και καθορίζονται επακριβώς οι τομείς αλλά και ο τρόπος συνεργασίας κάθε ομάδας εμπλεκόμενων με τις υπόλοιπες. Προτείνεται συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας με την Τοπική Αυτοδιοίκηση για θέματα υποδομών και εξοπλισμών και με τους γονείς για θέματα σίτισης, σε ανά δίμηνο συναντήσεις.

Η εγκύκλιος του 2004 κινείται στο ίδιο πνεύμα, αναδεικνύοντας παράλληλα και άλλες παραμέτρους οι οποίες θα μπορούσαν να θεωρούνται αυτονόητες για την ομαλή λειτουργία των τάξεων. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του πρωινού και του απογευματινού προγράμματος, κινείται σε επίπεδο ανταλλαγής απόψεων και επανασχεδιασμού της διδασκαλίας όπου κρίνεται απαραίτητο. Αναφέρει, χαρακτηριστικά ότι *«οι δάσκαλοι των τμημάτων μιας τάξης συνεργάζονται στενά μεταξύ τους ώστε να βρίσκονται κατά το δυνατό στην ίδια διδακτική ενότητα και σχεδιάζουν από κοινού φύλλα εργασίας, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, με στόχο τη βελτιστοποίηση του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου (Κουλτούρα Συνεργασίας)»* (ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004: 8).

Το θέμα της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων παρουσιάζεται με έμφαση και αμείωτο ενδιαφέρον σε όλες τις εγκυκλίους μέχρι και το 2010. Το 2010 η εγκύκλιος αφορά τα 800 σχολεία αναμορφωμένου ωραρίου και περιγράφει τις αλλαγές και τροποποιήσεις, αποσιωπά το θέμα της συνεργασίας το οποίο δεν παρουσιάζεται σε καμία παράγραφο.

3.6.6.2. Οι θέσεις της επιστημονικής επιτροπής σχετικά με το θέμα της συνεργασίας

Κατά τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη είναι προφανές ότι σε κάθε σχολείο επιβάλλεται η στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, διευθυντών, δασκάλων, μαθητών, γονέων (Πυργιωτάκης, 2002: 52). Με βάση το όραμα της Επιστημονικής Επιτροπής, για να επιτευχθούν οι αλλαγές στο σχολείο χρειάζεται να ικανοποιηθεί το όραμα της συλλογικότητας μέσω του οποίου *«καλλιεργείται η συλλογική συνείδηση, προκύπτει η συνεργασία και η συνευθύνη και με την έννοια αυτή το όραμα του σχολείου γίνεται όραμα καινό για όλους»* (Πυργιωτάκης, 2002: 209).

Για το θέμα της συνεργασίας στο Ολοήμερο Σχολείο, σε ότι αφορά τα στελέχη εκπαίδευσης, ο διευθυντής οφείλει να έχει ένα όραμα για το σχολείο του και να ξέρει που κατευθύνεται. Το παρουσιάζει στην αρχή της χρονιάς στο προσωπικό, ακούει με προσοχή όλους και όπου χρειαστεί το αναδιαμορφώνουν. Εδώ παρεμβαίνει και ο Σχολικός Σύμβουλος, με τον ανανεωμένο του ρόλο, ο οποίος οφείλει όχι μόνο να παρωθεί θεωρητικά το πνεύμα του σχεδιασμού και της συλλογικότητας αλλά οφείλει να βοηθά με νέες ιδέες γιατί είναι ο μόνος που επισκέπτεται πολλά τα σχολεία, έχει μια συγκριτική δυνατότητα και μπορεί να μεταφέρει την εμπειρία του από το ένα σχολείο στο άλλο. Οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να βρίσκονται στις περισσότερες συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων ενώ μπορεί να καλείται και ο διοικητικός προϊστάμενος, αν προκύπτουν θέματα της αρμοδιότητάς του (Πυργιωτάκης, 2002: 209-211).

Σε ότι αφορά τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης θεωρεί ότι πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι το πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου είναι ενιαίο με κοινούς σκοπούς και στόχους, με προσωπικό ισότιμο και όχι ιεραρχικά διαβαθμισμένο. Γι' αυτό είναι χρήσιμο να συστηματοποιηθεί η συνεργασία μεταξύ πρωινών και απογευματινών δασκάλων. Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλίες να φέρουν σε επαφή τους δασκάλους και να οργανώνουν αυτή τη συνεργασία ώστε μία φορά το μήνα η το δίμηνο να γίνεται από κοινού εκτίμηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2002: 52). Σε πολλές περιπτώσεις όμως επικρατούσε ασυνεννοησία μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωινού και διευρυμένου ωραρίου που συνυπήρχαν στην ίδια αίθουσα εξαιτίας της έλλειψης χώρων, θέμα που διεύρυνε το χάσμα μεταξύ τμημάτων διευρυμένου ωραρίου και του υπόλοιπου σχολείου (Πυργιωτάκης, 2002: 40-41).

Σε ότι αφορά τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, σε επίπεδο σχολικής τάξης η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες αποτελεί ένα από τους στόχους του σχολείου. Μπορούν, ύστερα από πρόσκληση του δασκάλου, να συνεργαστούν με τα παιδιά και τους δασκάλους τους στα πλαίσια ενός σχεδίου εργασίας ή να ενημερώσουν τους μαθητές για επίκαιρα και σπουδαία ζητήματα και δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας ή γύρω από τον

επαγγελματικό τους χώρο και τα προβλήματά του (Πυργιωτάκης, 2002: 53). Κατά τα πρώτα έτη της εφαρμογής του θεσμού, με βάση τις απόψεις της Επιστημονικής Επιτροπής, φαίνεται ότι η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών του απογευματινού προγράμματος δεν ήταν ιδιαίτερα αρμονική. *«Επιμένουν να προσέρχονται στο πρόγραμμα όποτε θέλουν, να αφήνουν το παιδί τους όσο θέλουν και να το παίρνουν όποτε θέλουν, σαν να μην είναι ένα οργανωμένο πρόγραμμα με δικαιώματα και υποχρεώσεις αλλά μια απλή ιδιωτική υπόθεση που τη χειρίζεται καθένας σύμφωνα με τις εκάστοτε επιθυμίες του»* (Πυργιωτάκης, 2002: 42). Έτσι ο δάσκαλος προσέρχεται στην τάξη χωρίς να γνωρίζει πόσους μαθητές έχει. Ως εκ τούτου δεν μπορεί να εφαρμόσει το πρόγραμμά του και να διαμορφώσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα. Πιθανή ερμηνεία για το θέμα αυτό δίδεται από τα ευρήματα έρευνας του 2003 σύμφωνα με τα οποία οι περισσότεροι γονείς αντιμετωπίζουν τους δασκάλους του ολοήμερου ως βοηθητικό προσωπικό, ως εκπαιδευτικούς δεύτερης κατηγορίας γιατί δε συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της διδασκαλίας (<http://paremvasis.gr/2004/ek080104.htm> : 16-18).

Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών επιδιώκεται μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας θέμα το οποίο θα αναπτύξουμε σε επόμενη ενότητα. Ο τρόπος συνεργασίας των μαθητών στα μαθητικά θρανία, θεωρείται, ιδιαίτερα σημαντικός γιατί καθορίζει την ποιότητα συνεργασίας των πολιτών αυτών στην αυριανή κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2002: 33).

Παρά τις θέσεις της επιστημονικής επιτροπής για το είδος και τον τύπο της συνεργασίας που οφείλουν να έχουν οι εμπλεκόμενοι στα ολοήμερα σχολεία, οι προσδοκίες για την επιτυχή υλοποίησή της δεν είναι ιδιαίτερα αυξημένες, σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή. Κατά τον Π. Ξωχέλλη, θεωρούνται δεδομένες οι περιορισμένες δυνατότητες ουσιαστικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολείου στη χώρα μας (Ξωχέλλης, 2002: 174).

Περιγράφοντας το είδος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε εφημερίδα ημερήσιου τύπου ο κ. Πυργιωτάκης αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: *«σε μια εποχή που η κοινωνία μας έχει απλώσει τα δίκτυα της παντού, «οι εκπαιδευτικοί μας παραμένουν κουμπωμένοι, ο καθένας στον εαυτό του»*. Δε γνωρίζει ο καθηγητής ενός τμήματος πώς διδάσκει ο συνάδελφός του. Υπό αυτό το πρίσμα δεν υπάρχει σκέψη για τον από κοινού σχεδιασμό της ύλης, για ανταλλαγές απόψεων περί μεθόδων διδασκαλίας, για κοινή πορεία των δασκάλων αλλά και των μαθητών του ίδιου του σχολείου. *«Το αυτονόητο έγινε αδιανόητο»* (Πυργιωτάκης, 2002 στο Πυργιωτάκης, 2010: 68). Επισημαίνει, δε, ότι συνήθως στην αρχή του σχολικού έτους πραγματοποιείται ένας προγραμματισμός δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν μέσα και έξω από το σχολείο: ομιλίες, παρελάσεις και επετειακοί εορτασμοί που αναλαμβάνονται από συγκεκριμένες τάξεις και δασκάλους. Τα πλαίσια της συνεργασίας και της συλλογικότητας είναι πολύ περιορισμένα. Σχεδόν τίποτε άλλο δεν προγραμματίζεται συλλογικά και ο καθένας εκπαιδευτικός λειτουργεί κατά μόνας. Συχνά δεν υπάρχει συνεννόηση ούτε με το δάσκαλο του όμορου τμήματος ή της διπλανής πόρτας (Πυργιωτάκης, 2002: 210).

Μέσα από τη μελέτη των απόψεων της Επιστημονικής Επιτροπής, με την αναλυτική περιγραφή του τρόπου και του είδους συνεργασίας των εμπλεκομένων, καθώς και των εγκυκλίων, που αδιάλειπτα αναφέρονται στο θέμα αυτό, συμπεραίνουμε ότι η ανάγκη για συνεργασία αποτελεί κοινό τόπο.

Παρόλο που το θέμα της αναγκαιότητας της συνεργασίας των εμπλεκομένων, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος, βρίσκει απόλυτα σύμφωνη την Επιστημονική Επιτροπή και την πολιτική ηγεσία παρουσιάζεται μία διαφορά. Δηλαδή, μέσα από το ύψος των διατυπώσεων των εγκυκλίων παρουσιάζεται αυτονόητο και εφικτό το θέμα της συλλογικότητας των εκπαιδευτικών για κοινή πορεία. Επαναλαμβάνεται, δε, με αμείωτη ένταση χωρίς να εκδηλώνεται η παραμικρή αμφιβολία ότι δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί στο βαθμό που προβάλλεται. Από την άλλη, οι οραματιστές του θεσμού, έχουν επίγνωση της δυσκολίας στην συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και θίγουν με σαφήνεια τα κακώς κείμενα, εντούτοις πιστεύουν ότι ο ίδιος ο θεσμός, με τις αλλαγές που ευαγγελίζεται, θα επιφέρει ένα άλλο επίπεδο στην επικοινωνία των εμπλεκομένων για να γίνει η μεγάλη αλλαγή δηλαδή από το «εγώ στο εμείς» που είναι και η καρδιά του προβλήματος (Πυργιωτάκης, 2002: 210).

Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι οι εγκύκλιοι έχουν χαρακτήρα τυπικό και παρόλο που καταναλώνουν πολλές σελίδες σε επεξηγήσεις, ερμηνείες ή περιγραφές. παρουσιάζουν τα θέματα αποσπασμένα από την εκπαιδευτική πράξη, σαν να απευθύνονται σε απλούς διεκπεραιωτές των νόμων και των διατάξεων και όχι σε μια ζωντανή ανθρώπινη κοινότητα που ολοένα αλλάζει και εξελίσσεται. Φαίνεται σαν να μην έχουν συναίσθηση οι ιθύνοντες αν είναι εφαρμόσιμα ή πραγματοποιήσιμα τα όσα εξαγγέλλουν ή σαν να το γνωρίζουν αλλά να τους ενδιαφέρει η ουσία αλλά μόνο το τυπικό μέρος της διαδικασίας.

Και στον τομέα της «συνεργασίας των εμπλεκομένων» παρατηρούμε ότι οι εγκύκλιοι που έχουν συνταχθεί μέχρι το 2002, πριν δηλαδή την παραίτηση της Επιστημονικής Επιτροπής, εγγίζουν στα οράματά της και αντανakλούν τις προσδοκίες της για ένα ενιαίο σχολείο (πρωινού και απογευματινού προγράμματος) παρά τις όποιες δυσκολίες ενδέχεται να έχει η εφαρμογή της επιδίωξης αυτής στην πράξη.

Τα μηνύματα που δίνουν οι έρευνες σχετικά με το θέμα της συνεργασίας δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, εκτός από τον τομέα της συνεργασίας των μαθητών που προωθείται και υπηρετείται ικανοποιητικά μέσα στα πλαίσια του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος, εύρημα που αναδύεται και από έρευνα του 2004 στον Πειραιά (Λουκέρης, Σταματοπούλου, Αλβέρτης, 2005: 50-68). Αντίθετα η συνεργασία πρωινών και απογευματινών δασκάλων χαρακτηρίζεται από μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ως ελλειμματική (Καψάλης, 2007: 1358-1367). Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι οι δάσκαλοι του πρωινού ωραρίου θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου προσφέρουν λιγότερο και δεν τους θεωρούν ισότιμα μέλη (<http://paremvasis.gr/2004/ek080104.htm> : 16-18).

Στην ερευνητική διαδικασία που θα ακολουθήσει θα διερευνηθεί ο βαθμός και το είδος της συνεργασίας που αναπτύχθηκε κατά την εφαρμογή του θεσμού στις σχολικές μονάδες των προαιρετικών ολοήμερων και των πιλοτικών σχολείων.

3.6.7. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου και των προϊσταμένων

Σύμφωνα με την εγκύκλιο στις 3/9/1998 με τίτλο «Ολοήμερο Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου», ο σχολικός σύμβουλος *«είναι υπεύθυνος για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση του διδακτικού προσωπικού, για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και αξιολόγηση του προγράμματος. Ο Σχολικός Σύμβουλος θα επισκέπτεται τα τμήματα αυτά, ώστε να ασκεί αποτελεσματικότερα το έργο του»* (ΥΠΕΠΘ, 1998, Φ.131/767/Γ1/884, 3-9-98: 7).

Τα καθήκοντα αυτά που αφορούν στο θεσμό είναι μέρος ενός ευρύτερου φάσματος ευθυνών που εμπεριέχει το έργο του σχολικού συμβούλου. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002 ο σχολικός σύμβουλος:

- Διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα ευθύνης του και υποστηρίζει την εφαρμογή καινοτομιών καθιστώντας κατανοητά το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία τους.
- Προτείνει προγράμματα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών και φροντίζει για την εφαρμογή τους.
- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης.
- Συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Μετά το 2002 τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία ομαδοποιούνται για την καλύτερη επίβλεψή τους. Όπου τα σχολεία του κάθε γραφείου ξεπερνούν τα 20, κατανέμονται σε 2 ομάδες. Για κάθε ομάδα ορίζονται υπεύθυνα στελέχη που θα είναι οι Σχολικοί Σύμβουλοι περιφέρειας που ανήκουν τα σχολεία και οι οικείοι προϊστάμενοι (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/884/87963/Γ1/2-9-2002: 1).

Το 2004, σε σχετική εγκύκλιο, περιγράφεται ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, όπως και το 1998, με τη διαφορά ότι αναλαμβάνουν επιπλέον την *«επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»* (ΥΠΕΠΘ, 2004, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004: 3). Με τα ίδια ακριβώς λόγια περιγράφεται και στις επόμενες εγκυκλίους μέχρι το 2007, όπου δεν περιγράφεται ο ρόλος του σχολικού συμβούλου για το Ολοήμερο Σχολείο, παραπέμπει όμως στο καθηκοντολόγιο των στελεχών στη σχετική εγκύκλιο: Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002.

Το 2008 προστίθεται στην εγκύκλιο του Ολοήμερου Σχολείου (ΥΠΕΠΘ, 2008, Φ.50/492/108832/Γ1/22-8-2008: 8) νέα παράγραφος, που δεν υπάρχει σε εγκυκλίους προηγούμενων χρόνων, με θέμα *«Προγραμματισμός-Απολογισμός δραστηριοτήτων»*. Σε αυτή αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί του Ολοήμερου Σχολείου καταθέτουν το δικό τους απολογισμό όπου αναφέρουν θέματα σχετικά με τη λειτουργία του τμήματός τους, προβλήματα που

συνάντησαν και προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η τελική έκθεση όλων των απολογισμών της σχολικής μονάδας κατατίθεται στο σχολικό σύμβουλο που τη λαμβάνει υπόψη για τη σύνταξη της δικής του έκθεσης.

Το 2009, στην ομώνυμη παράγραφο της αντίστοιχης εγκυκλίου, προστίθεται μία ακόμη παράμετρος που αφορά το ρόλο του σχολικού συμβούλου: *«οι σχολικοί σύμβουλοι στην τελική έκθεση απολογισμού τους αναφέρουν συγκεκριμένα προβλήματα και δυσλειτουργίες των Ολοήμερων Σχολείων που διαπίστωσαν κατά την πραγματοποίηση επιτόπιων επισκέψεων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και καταθέτουν τις προτάσεις τους για την επίλυσή τους και γενικότερα για τη βελτίωση του θεσμού»* (ΥΠΕΠΘ, 2009, Φ.50/249/93773/Γ1/3-8-2009: 10). Η παράμετρος αυτή διατηρείται και μέχρι την τελευταία εγκύκλιο που μελετήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης δηλαδή την Φ.50/376/99825/Γ1/5-9-2011.

Παρά τους θεωρητικούς προσανατολισμούς των εγκυκλίων σχετικά με το ρόλο των σχολικών συμβούλων, τα αποτελέσματα ερευνών επίσημων φορέων της εκπαίδευσης δεν είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στον ρόλο κάθε στελέχους της διοίκησης, (http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defth_ekp/poiot_ekp_erevn/s_71_88.pdf : 83), σε ό,τι αφορά τους σχολικούς συμβούλους ενώ φαίνεται μέσα από τις συνεντεύξεις ότι αναγνωρίζουν την κρισιμότητα του ρόλου τους, σχεδόν σε όλες τις σχολικές μονάδες αναφέρεται η απουσία τους από αυτές. Την απουσία τους από τις σχολικές μονάδες επιβεβαίωσαν και οι ίδιοι οι σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι ανέφεραν ότι αδυνατούν να επισκεφτούν όλες τις σχολικές μονάδες λόγω του μεγάλου αριθμού τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί καταμαρτυρούν την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας το σχολικό τους σύμβουλο, εκτός από τις περιπτώσεις που διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια ή όταν επισκέπτονται σχολικές μονάδες για να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα που έχει ανακύψει. *«Φαίνεται ο ρόλος τους να θεωρείται περισσότερο πυροσβεστικός παρά καθοδηγητικός και παιδαγωγικός»* (ό.π.: 83).

Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων, πέρα από τη ρητορική των εγκυκλίων, αντιλαμβάνονται με το δικό τους τρόπο τη συμβολή των σχολικών συμβούλων στο εκπαιδευτικό τους έργο. Μέσα από αρκετές έρευνες προκύπτει ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους σχολικούς συμβούλους δεν ήταν ικανοποιητική (<http://paremvasis.gr/2004/ek080104.htm> : 16-18). Μηδαμινή έως ανύπαρκτη χαρακτηρίζει τη συνεργασία του με το σχολικό σύμβουλο δάσκαλος της απογευματινής ζώνης σε έρευνα του 2004 ενώ στην ίδια έρευνα ο σχολικός σύμβουλος δήλωσε ότι δεν έχει δεχθεί καμία ενόχληση και ότι δεν είναι ικανοποιημένος από το ρόλο του (Χονδροζουμάκη, 2008: 121-133). Σε άλλη έρευνα του 2010 οι απόψεις των διευθυντών και των δασκάλων ταυτίζονται σχετικά με το ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης στο προαιρετικό ολοήμερο σχολείο. Από κοινού ισχυρίζονται

ότι «δεν υπάρχει αγαστή συνεργασία και επαρκής υποστηρικτική βοήθεια από τους εμπλεκόμενους φορείς (προϊστάμενοι, σύμβουλος)».

Από την άλλη πλευρά οι σχολικοί σύμβουλοι θεωρούν ότι υπάρχει θεσμικό κενό σε ότι αφορά την επιμόρφωση των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων. Ενώ για τους εκπαιδευτικούς του πρωινού ωραρίου διατίθενται δύο μέρες το χρόνο που οι εκπαιδευτικοί απαλλαγμένοι από τα σχολικά τους καθήκοντα, συμμετέχουν στις επιμορφώσεις των σχολικών συμβούλων, δεν υπάρχει η αντίστοιχη πρόβλεψη για προσωπικό των ολοήμερων σχολείων. *«Τους καλούμε σε χρόνο, κατ' ουσία, μη διδακτικό, και η προσέλευση πολλές φορές δεν ήταν η αναμενόμενη καιτοι δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα»* δηλώνει σχολική σύμβουλος στην Κρήτη (Σχολική σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα διατριβής) στη συνέντευξή της για το ολοήμερο σχολείο που πραγματοποιήθηκε στη δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας του παρόντος πονήματος.

Αυτό το «θεσμικό κενό» είναι πολύ πιθανό να δικαιολογεί σε μεγάλο βαθμό την ανεπαρκή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των ολοήμερων σχολείων και των σχολικών συμβούλων της περιφέρειά τους.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο ρόλος των σχολικών συμβούλων περιγράφεται με σαφήνεια από τις εγκυκλίους σε όλο το χρονικό φάσμα της εξελικτικής πορείας του θεσμού. Το πώς ακριβώς αντιλήφθηκαν και διαδραμάτισαν το ρόλο τους οι σχολικοί σύμβουλοι και στους δύο τύπους του ολοήμερου σχολείου αλλά και πώς οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων τον κατέγραψαν, εξαρτάται από την προσωπικότητα, τον επαγγελματισμό και τις ευαισθησίες του κάθε σχολικού συμβούλου μέσα στα μικρά περιθώρια που αφήνει το θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει το ρόλο τους.

3.6.8. Η αξιολόγηση του προγράμματος από κρατικούς φορείς

Το θέμα της αξιολόγησης εμπεριέχεται στο σχεδιασμό και την οργάνωση του προγράμματος εφόσον έχει ενταχθεί στο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Παρουσιάζεται από κοινού και για τους δύο τύπους ολοήμερου σχολείου-πilotικό και προαιρετικό, αφού ανήκουν και οι δύο στο ίδιο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο». Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζονται όλες οι «αξιολογήσεις» που έχουν προαναγγελθεί και για τις δύο μορφές του θεσμού από το Υπουργείο Παιδείας ή άλλους φορείς του.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνεται στα *«παραδοτέα του προγράμματος»*, δηλαδή στο σύνολο των ενεργειών και δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία, και αφορά στην υποβολή έκθεσης εσωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος από την επιστημονική επιτροπή (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ σελ. 3). Σύμφωνα με το σχετικό κείμενο, για τα ολοήμερα σχολεία που είναι αναρτημένο στην

ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η επιστημονική επιτροπή υπέβαλλε την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: «την έκθεση της εσωτερικής αξιολόγησης του πιλοτικού προγράμματος που υπέβαλε η επιστημονική επιτροπή» (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/: 3).

Η β' φάση εφαρμογής του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου, εντάχθηκε στο 3^ο ΚΠΣ και ΕΠΕΑΕΚ 2. Για τα μεν Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου προβλέπεται ποσοτική επέκταση σε μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων, οι οποίες θα προσεγγίσουν σταδιακά τις ποιοτικές προδιαγραφές του παραδειγματικού μοντέλου δηλαδή του Πιλοτικού Ολοήμερου. Επίσης το Ολοήμερο Σχολείο εντάσσεται και στον Άξονα Προτεραιότητας 2: «*Πρώθηση και Βελτίωση της Εκπαίδευσης και της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης στο Πλαίσιο της Δια βίου μάθησης*», στο Μέτρο 2.1. «*Αναβάθμιση της Ποιότητας της Παρεχόμενης Εκπαίδευσης*». Σε μία από τις δράσεις που θα υλοποιήσουν τους στόχους του μέτρου, εντάσσεται η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όλων των συντελεστών που συνδέονται με αυτό. Με βάση το Νόμο 2525/1998 οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προβλέπεται να αξιολογηθούν με την ανάπτυξη και προτυποποίηση συγκεκριμένων δεικτών και κριτηρίων. Εκτιμάται ότι μέχρι το τέλος του επιχειρησιακού προγράμματος θα αξιολογηθούν 15.000 σχολικές μονάδες (http://www.epeaek.gr/epeaek/sitecontent/Kef_1_Anath.pdf/ : 47-50).

Σε ότι αφορά τα ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, το 2003 καθιερώνεται, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα του τρέχοντος κεφαλαίου, ο επόπτης του ολοήμερου σχολείου από την ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων Κ.Π.Σ. Οι επόπτες, συμπληρώνοντας τα φύλλα εποπτείας που έχει ετοιμάσει η ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων Κ.Π.Σ., επισκέπτονται τα ολοήμερα σχολεία με σκοπό να αξιολογήσουν το ολοήμερο πρόγραμμα. Οι επόπτες του ολοήμερου σχολείου ήταν ένα μέτρο περιορισμένης ισχύος καθώς δε γνώριζαν για αυτούς σχολικοί σύμβουλοι με μεγάλη θητεία στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στη δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας μελέτης. «*Δεν είδαμε τίποτα από αυτό το πράμα*», αναφέρει ο Η.Ρ. σχολικός σύμβουλος από το 2002 (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2011, Παράρτημα Διατριβής). «*Δε γνωρίζω επαρκώς, εννοείται τον υπεύθυνο ολοήμερου; Εννοείται εξωτερικό αξιολογητή; Τουλάχιστο εξ' όσων γνωρίζω, βλέπετε για την εγκύκλιο δηλώνων άγνοια*», δηλώνει η Μ.Τ. σχολική σύμβουλος από το 1998 (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής). Παρά ταύτα στην αξιολόγηση του 2005 αξιοποιήθηκαν τα φύλλα εποπτείας των εποπτών στην αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου όπως θα παρουσιαστεί σε επόμενο κεφάλαιο.

Το 2005, όπως αναφέρθηκε, μία εγκύκλιος ενημερώνει για επικείμενη αξιολόγηση του Ολοήμερου Σχολείου που ανατέθηκε μετά από διεθνή διαγωνισμό στην εταιρεία συμβούλων ΚΑΝΤΩΡ ΑΕ στα πλαίσια της ενδιάμεσης αξιολόγησης του επιχειρησιακού προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ και περιλαμβάνει την παιδαγωγική και διοικητική αξιολόγηση του θεσμού. Η έρευνα

σχεδιάστηκε σε δείγμα μονίμων δασκάλων ολοήμερων σχολείων και διευθυντών. Ένα χρόνο μετά μια άλλη εγκύκλιος ενημέρωνε τους ίδιους αποδέκτες για την ίδια αξιολόγηση που θα ακολουθούσε, (άρα δεν είχε ακόμα πραγματοποιηθεί) και καλούσε τα στελέχη εκπαίδευσης να διευκολύνουν τον ανάδοχο του έργου.

Η μελέτη αυτή παρόλο ότι αναζητήθηκε επανειλημμένως στο διαδίκτυο, στη βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αλλά και στη ΔΟΕ (παραπέμπεται βιβλιογραφικά σε κείμενο της Ε. Κυριακοπούλου, μέλους της ΔΟΕ, που υπάρχει στα πρακτικά του συνεδρίου της ΔΟΕ με θέμα το ολοήμερο σχολείο, το 2006), δεν κατέστη δυνατό να περιέλθει στα χέρια μας μέχρι το τέλος του 2011. Παρόλο που ζητήθηκαν και τα τηλέφωνα της συντάκτριας του άρθρου, δεν κατέστη δυνατή η επικοινωνία.

Σε σχετική αίτηση της γράφουσας προς τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Τμήμα Ολοήμερου Σχολείου με θέμα: *Περί χορηγήσεως εγγράφων που σχετίζονται με το ολοήμερο σχολείο, και αριθμό πρωτοκόλλου 147027/22-12-2011, υποβλήθηκε το ερώτημα «θα ήθελα επίσης να μου απαντήσετε αν πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση που είχε ανακοινωθεί μέσω της εγκυκλίου Φ.50.2/289/57441/Γ1/10-6-2005 με θέμα την «Αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου» και ποια ήταν τα αποτελέσματά της».*

Στην αίτηση αυτή ζητήθηκε και η μελέτη «Ειδική μελέτη αξιολόγησης του ολοήμερου Σχολείου που ολοκληρώθηκε το 2005 και διεξήχθη για λογαριασμό του ΥΠΕΠΘ με την συμβολή της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του ΕΠΕΑΕΚ, την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. και τη Διεύθυνση Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ. (Βιβλιογραφική αναφορά στην παραπάνω μελέτη γίνεται στα πρακτικά του συνεδρίου της ΔΟΕ «Ολοήμερο Σχολείο 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες-Προοπτικές»: 117, στο Κυριακοπούλου, 2006: 117-118).

Η απάντηση της διεύθυνσης σπουδών είχε ως εξής: *«Σε απάντηση της από 22-12-2011 αιτήσεώς σας, σας ενημερώνουμε ότι διαβιβάσαμε την σχετική αίτηση στις αρμόδιες υπηρεσίες με κοινοποίηση σε εσάς. Σας πληροφορούμε επίσης σε ότι αφορά την αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου προς το παρόν δεν έχει προχωρήσει η όλη διαδικασία» (ΥΠΕΠΘ, 2011: Φ 50.2/507/49099/Γ1/28-12-2011).* Άρα λοιπόν η αξιολόγηση που είχε αναγγελθεί επισήμως στα σχολεία μέσω εγκυκλίων φαίνεται ότι δεν πραγματοποιήθηκε τελικά, εφόσον έτσι διαβεβαίωσε το υπουργείο στις αρχές του 2012.

Μετά από την πολύμηνη αναζήτηση των στοιχείων που αφορούσαν την προαναγγελθείσα αξιολόγηση, καθώς η αίτηση για αναζήτηση στοιχείων σχετικά με την αξιολόγηση κοινοποιήθηκε και σε άλλες υπηρεσίες, επικοινωνήσε με τη γράφουσα η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «εκπαίδευση και διά βίου Μάθηση», Μονάδα Δ' όπου και απαντά ότι βρέθηκαν τα στοιχεία που αναζητήθηκαν μέσω της σχετικής αιτήσεως.

Έπειτα από προσωπική συνάντηση με τον υπεύθυνο του προγράμματος, το Μάρτιο του 2012, παραδόθηκαν τμήματα από α) την ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005 από την ΚΑΝΤΩΡ που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ενδιάμεσης αξιολόγησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «*Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση*» και β) την αξιολόγηση των εταιρειών MRB-VPRC που αναφέρεται ως «*ειδικό ερευνητικό πρόγραμμα*» με ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες με αλληλουχία φάσεων και συνεκτικό σχεδιασμό σε γονείς, στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς.

Τελικά, όπως αποδείχτηκε, είχαν πραγματοποιηθεί και οι δύο αξιολογήσεις που είχαν προαναγγελθεί. Το παράδοξο ήταν όμως πώς δε γνώριζε το αρμόδιο τμήμα του υπουργείου την ύπαρξη αυτών των σημαντικών μελετών για τα ολοήμερα σχολεία. Όπως επίσης και το λόγο για τον οποίο δεν έχουν δημοσιοποιηθεί στο διαδίκτυο μέχρι σήμερα, 7 χρόνια αργότερα, τα σοβαρά αυτά ερευνητικά δεδομένα από τους επίσημους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Το παράδοξο αυτό ερμηνεύεται εύκολα αν αποδοθεί στη γραφειοκρατική λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος όπου η μία υπηρεσία δε γνωρίζει τι συμβαίνει στην άλλη και παράλληλα στις συχνές αλλαγές του προσωπικού εφόσον τόσο οι υπάλληλοι όσο και τα επιτελικά στελέχη της κάθε υπηρεσίας αλλάζουν όταν αλλάζουν οι κυβερνήσεις ή οι υπουργοί που φέρνουν πάντα τους δικούς τους ανθρώπους στις αντίστοιχες θέσεις.

Τα στοιχεία που προκύπτουν από τις αξιολογήσεις αυτές, παραδίδονται στο υπουργείο παιδείας από την ειδική υπηρεσία διαχείρισης του επιχειρησιακού προγράμματος, όπως ανέφερε σε προσωπική συνάντηση με τη γράφουσα ο κ. Χατζηφάνης της ειδικής υπηρεσίας διαχείρισης (ΕΥΔ), ο οποίος δήλωσε ότι παρέδωσε τις δύο αυτές μελέτες αξιολόγησης στις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται στον υπουργό και λαμβάνονται αποφάσεις για τη βελτίωση και γενικότερα για την πορεία του θεσμού. Σε επόμενο κεφάλαιο θα διερευνηθεί ο τρόπος που αξιοποιήθηκαν τα στοιχεία που προέκυψαν, αφού πρώτα παρουσιαστούν και αναλυθούν τα πορίσματα και των δύο μελετών αξιολόγησης του 2005 και 2006.

3.6.9. Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Ένας από τους κοινωνικούς στόχους του ολοήμερου σχολείου που αντικατοπτρίζει τα οράματα της Επιστημονικής Επιτροπής είναι η ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης έτσι ώστε το σχολείο να είναι επίκεντρο της ζωής της τοπικής κοινωνίας. Η αλήθεια είναι ότι στην πρόδρομη μορφή του θεσμού, δηλαδή τη λειτουργία των τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης, οι εγκύκλιοι θέτουν στην Τοπική Αυτοδιοίκηση πρωτεύοντα ρόλο καθώς μαζί με τις εισφορές των γονέων κάλυπτε τα έξοδα της λειτουργίας των τμημάτων αυτών. Τονίζουν επίσης την ανάγκη της συνεργασίας της με το σχολείο για την αντιμετώπιση

των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών. Μέχρι το 1996 ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη λειτουργία των τμημάτων αυτών ήταν μεγαλύτερος από αυτόν της επίσημης πολιτείας. Ο ενεργός ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης σταματάει το 2000 περίπου. Έκτοτε οι εγκύκλιοι δεν αναφέρονται στην οικονομική συμμετοχή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ούτε και στη σύμπραξη της με τα δρώμενα του σχολείου σε πολιτιστικό ή άλλο επίπεδο. Αναφέρουν, γενικά, μεταξύ άλλων (γονέων, στελεχών κ.λπ.) την Τοπική Αυτοδιοίκηση ως έναν από τους φορείς με τους οποίους χρειάζεται να συνεργαστεί η εκπαιδευτική κοινότητα για την αποδοτικότερη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

3.7. Πιλοτικό και προαιρετικό ολοήμερο σχολείο: Σύγκλισεις και Αποκλίσεις

3.7.1. Τα σημεία σύγκλισης Πιλοτικών και προαιρετικών ολοήμερων σχολείων

Όπως έχει προαναφερθεί η Επιστημονική Επιτροπή σχεδίασε την οργάνωση και τη λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου με την προσδοκία μιας βαθύτερης εσωτερικής αλλαγής του σχολείου γενικότερα. Επιδιώκεται αρχικά η εσωτερική αναδόμηση της σχολικής ζωής και η ανανέωση των μεθόδων του ολοήμερου, μέσα από μόνιμη, σταδιακή και καθημερινή βελτίωση του σχολείου. Αφού το Πιλοτικό ολοήμερο σχολείο βρουν τον δρόμο τους και επιτύχουν την εσωτερική αναδιάταξη του ενδοσχολικού περιβάλλοντος θα πρέπει να λειτουργήσουν ως μονάδες πολλαπλασιασμού και εξάπλωσης των καινοτομιών που έχουν εισαχθεί και εδραιωθεί μέσα στο χώρο του με σκοπό να οδηγηθούμε σε μια γενικότερη βελτίωση του σχολείου (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002, 58). Σύμφωνα με τον κ. Βρεττό, μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής, οι στόχοι και οι σκοποί της Επιστημονικής Επιτροπής δεν αφορούν μόνο το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο αλλά αποτελούν τη βάση για τη σκοποθεσία και των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων, εφόσον τα πρώτα αποτελούν τον τροχιοδείκτη για αλλαγές στο συμβατικό σχολείο (Βρεττός, 2002: 96). Ακριβώς στο σημείο αυτό συναντιούνται οι δρόμοι των δύο μορφών ολοήμερου σχολείου. Το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο θα μεταλαμπαδεύσει στο προαιρετικό τις καινοτομίες της αναδιάρθρωσης που έχει πετύχει.

Στα κείμενα του ΕΠΕΑΕΚ η σύγκλιση θα επιτευχθεί στη β' φάση του προγράμματος όπου προβλέπεται η ποσοτική επέκταση των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου σε μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων οι οποίες θα προσεγγίσουν σταδιακά τις ποιοτικές προδιαγραφές του παραδειγματικού μοντέλου δηλαδή του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου (http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_1_2_1_2_3.html).

Ένα άλλο σημείο σύγκλισης, αφορά στη συνάφεια των στόχων Πιλοτικού και προαιρετικού ολοήμερου σχολείου την οποία επιβεβαιώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κυρίως των κοινωνικών, θεωρώντας ότι παρόλο που οι δύο δράσεις διαφέρουν στη δομή της στελέχωσης

και στη λειτουργία τους εντούτοις περιλαμβάνουν στους στόχους τους την ενίσχυση των μαθητών των περιοχών πρώτης εκπαιδευτικής προτεραιότητας αλλά και την ενίσχυση της ελληνικής οικογένειας ιδιαίτερα της εργαζόμενης μητέρας (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005: 107).

Αλλά σημεία σύγκλισης αφορούν στη δυνατότητα αξιοποίησης της εμπειρίας που αποκτήθηκε από τη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Ο Κ.Κ., Διευθυντής Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και μέλος και των δύο Επιστημονικών Επιτροπών, αναφέρει στη συνέντευξή του- που πραγματοποιήθηκε στη β' φάση έρευνας της παρούσας μελέτης- ότι η λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων ωφέλησε τα προαιρετικά εφόσον ανέδειξε διάφορα προβλήματα τα οποία θα ήταν περισσότερα και εντονότερα στα συμβατικά σχολεία, όπως το θέμα των υποδομών. Θεωρεί δηλαδή ότι η εμπειρία: *«μεταφέρθηκε από την αντίθετη κατεύθυνση ότι υπάρχει μια δυσκολία στο ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα, ότι είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσει το ολοήμερο σχολείο στο διευρυνόμενο ωράριο με πολλά παιδιά το απόγευμα γιατί δεν υπήρχαν οι υποδομές. Δεν υπήρχαν οι χώροι, δεν υπήρχε η μαγείρισσα, καθαρίστρια ήταν η πρωινή καθαρίστρια που καθόταν λίγο παραπάνω»*. (Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 13^α).

Ένα ακόμα σημείο σύγκλισης ή προσφοράς των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων προς τα προαιρετικά είναι τα Προγράμματα Σπουδών. Στη σχετική εγκύκλιο του 2003 με θέμα τη μετάπτωση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε Πειραματικά, αναφέρεται ότι το υλικό που θα παραχθεί στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία θα διανεμηθεί σε όλα τα ολοήμερα σχολεία. Το 2003 εγκύκλιος ενημερώνει ότι παρουσιάζονται για πρώτη φορά ολοκληρωμένα Προγράμματα Σπουδών για κάθε γνωστικό αντικείμενο που διδάσκεται στο ολοήμερο σχολείο (ΥΠΕΠΘ, 2002, Φ.13.1/929/96878/Γ1/19-9-2002). Τα προγράμματα σπουδών θα ανασυνταχθούν ώστε το 2005 να γίνει η γενίκευσή τους σε όλα τα ολοήμερα σχολεία (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/115/72170/Γ1/11-7-2003). *«Είναι φυσικό και επόμενο ότι τα σχολεία διευρυνόμενου ωραρίου επηρεάστηκαν από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία γιατί όσον αφορά τα προγράμματα σπουδών, πήρανε αυτά που είχαμε φτιάξει εμείς στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα»*, όπως αναφέρει ο Α. Αγγελής, υπεύθυνος υλοποίησης του προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Α. Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9). Στην άποψη αυτή συγκλίνει και ο Κ.Κ. ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά στη συνέντευξή του ότι: *«Η παιδαγωγική εμπειρία μεταφέρθηκε ότι θα μπορούσαν στο σχολείο να κάνουν πρόσθετες ώρες μουσικής, Αγγλικών, καλλιτεχνικών, αυτή η εμπειρία μεταφέρθηκε. Κατά πόσο είχε αποτέλεσμα, εκεί ήταν πάντα ο προβληματισμός μου»*.(Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 13^α)

3.7.2. Οι εγκύκλιοι προς τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία δε διαχωρίζουν τις δύο μορφές του ολοήμερου σχολείου-Ερμηνευτική προσέγγιση

Η εφαρμογή του «Ολοήμερου Σχολείου» ως όραμα, ενσαρκώνεται στη λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου, σύμφωνα με τον πρόεδρο της δεύτερης Επιστημονικής Επιτροπής. Ο κ. Πυργιωτάκης θεωρεί ότι η μορφή ανανέωσης σε ότι αφορά το χώρο, το χρόνο και το ρόλο του σχολείου, διατηρώντας ταυτόχρονα την εσωτερική συνάφεια και συμμετρία τους, ονομάστηκε «Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο» (Πυργιωτάκης, 2002: 54-55). Από την άλλη μεριά όλες οι αναφορές ακόμα και ο τίτλος του βιβλίου που επιμελήθηκε η Επιστημονική Επιτροπή για τους εκπαιδευτικούς κάνουν λόγο για «Ολοήμερο Σχολείο» και όχι για Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο.

Μελετώντας προσεκτικά τις υπουργικές αποφάσεις που ορίζουν διάφορες παραμέτρους ως προς την εισαγωγή του ολοήμερου σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αντιλαμβανόμαστε ότι δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ των δύο μορφών του ολοήμερου σχολείου δηλαδή του πιλοτικού και το προαιρετικού:

- Στο νόμο 2525 (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1997, Νόμος 2525, τεύχος πρώτο, αρ. φύλλου 188/23-11-1997: 6673) του 1997 θεσμοθετείται η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και το 1998 εισάγονται τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου με τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων, τα οποία αντικαθιστούν τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης, σε ορισμένα σχολεία που είχαν δημιουργηθεί με πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων.
- Στην υπουργική απόφαση του Νοεμβρίου του 1997, ορίζεται η επιστημονική επιτροπή για να οργανώσει την εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας που αποκαλείται «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο», χαρακτηρισμός που αποδίδεται και για τα ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, όπως φάνηκε από την προηγούμενη εγκύκλιο. Στην αυτή την υπουργική απόφαση γίνεται λόγος για εκπόνηση και άμεση εφαρμογή πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος από την επιστημονική επιτροπή (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1997, «Σύσταση και συγκρότηση Επιστημονικής Ομάδας Εργασίας για την εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας», τεύχος δεύτερο, Αρ. φύλλου 1022/20-11-1997, σελ. 13043).
- Η σχετική εγκύκλιος του 1998 ενημερώνει τις σχολικές μονάδες ότι εφαρμόζεται αρχικά για το σχολικό έτος 1998-1999 «η εκπαιδευτική καινοτομία Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία-Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» σε 1000 δημοτικά σχολεία (ΥΠΕΠΘ, 1998, Φ.13.1/770/Γ1/888/7-9-1998: 1). Στη συγκεκριμένη υπουργική απόφαση, «ως καινοτομία» δηλώνεται το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο- Σχολείο Διευρυμένου ωραρίου.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι το υπουργείο για να ορίσει την καινοτομία χρησιμοποιεί δύο όρους. Αν ο όρος «σχολεία διευρυμένου ωραρίου» χρησιμοποιείται για να επεξηγήσει τον πρώτο, τότε ως καινοτομία «ολοήμερο σχολείο» εννοείται το ολοήμερο σχολείο προαιρετικής φοίτησης. Αν όμως οι δύο όροι είναι ισότιμοι τότε ως καινοτομία υπονοούνται και οι δύο διαφορετικές μορφές του ολοήμερου σχολείου. Μετά το 2002, ο ορισμός του θεσμού περιλαμβάνει μόνο τον όρο «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» ενώ ο δεύτερος «Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» δεν αναφέρεται σε καμία κατοπινή εγκύκλιο που κοινοποιείται στα ολοήμερα σχολεία προαιρετικής φοίτησης.

Επίσης, παρατηρούμε ότι από τη σωρεία των εγκυκλίων που εκδόθηκαν και κοινοποιήθηκαν σε όλα τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία της επικράτειας για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών, μόνο μία, που κοινοποιήθηκε στις 17-3-2003, αναφέρεται στην ύπαρξη των «Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων», σε μία μικρή παράγραφο, ως εξής: *«Τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία λειτούργησαν ως εργαστήρια εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων, στα πλαίσια των οποίων δόθηκε η ευκαιρία να αναδειχτούν τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή αυτού του θεσμού»* (Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003). Άρα λοιπόν είναι απολύτως λογικό οι εκπαιδευτικοί, που στην περιοχή τους δεν υπάρχει κάποιο από τα 28 πιλοτικά σχολεία, να μη γνωρίζουν καν την ύπαρξη των σχολείων αυτών, εφόσον δεν έχει γίνει γνωστή η δράση και η φιλοσοφία τους μέσω των εγκυκλίων. Επίσης η αριθμητική υπεροχή των εγκυκλίων προς τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία καθιστά απολύτως αντιληπτό ότι το ενδιαφέρον του Υπουργείου Παιδείας στρεφόταν προς αυτά και όχι προς τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία.

Η ασάφεια αυτή στις διατυπώσεις των όρων αλλά και η «απόκρυψη» της πιλοτικής μορφής του ολοήμερου σχολείου, από τις εγκυκλίους που αφορούσαν στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία, μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής:

Μια πιθανή εκδοχή είναι ότι μέχρι το 2002, έτος παραίτησης της επιστημονικής επιτροπής, οι περιγραφές του περιεχομένου, των σκοπών και των στόχων του θεσμού, «ήταν πιο κοντά» στα οράματα της Επιστημονικής Επιτροπής, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενες ενότητες. Καταφανές είναι το παράδειγμα των υποδομών όπου η σχετική εγκύκλιος του 1998, που προορίζεται για τα τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων των ολοήμερων σχολείων διευρυμένου ωραρίου, κάνει λόγο για βιβλιοθήκη- αναγνωστήριο, για χώρο οπτικοακουστικής έκφρασης και θεάτρου, χώρο παιχνιδιών, εργαστήρια, κ.λπ. ως προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας τμημάτων με προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων. Οι προδιαγραφές αυτές ήταν πολύ κοντά στις προδιαγραφές των υποδομών για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Οπότε η εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται ότι συγχρωτιζόταν με το όραμα της επιτροπής και το υποστήριζε. Ανέκαθεν, η πρόταση της επιτροπής ήταν η αριθμητική επέκταση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Η εκπαιδευτική πολιτική άλλαξε κατεύθυνση, διέυρνε τα προαιρετικά

ολοήμερα σχολεία αντί των πιλοτικών που παρέμειναν στα 28, τότε παρατήθηκε και η Επιστημονική Επιτροπή. Ήταν ασύμφορο, όπως ήταν λογικό, να υποστηριχθούν οικονομικά οι παρεμβάσεις στις υποδομές των 3000 σχολείων διευρυμένου ωραρίου που εισήχθησαν τα επόμενα δύο χρόνια στο πρόγραμμα, έτσι ώστε να προσιδιάζουν στα πιλοτικά. Χωρίς τη δυνατότητα να υπάρχουν γωνιές, αναγνωστήρια και εργαστήρια στο ολοήμερο πρόγραμμα, η επιτευξιμότητα των παιδαγωγικών στόχων μειωνόταν σε μεγάλο βαθμό. Η πολιτεία όμως μετά το 2002, που λειτουργούσε χωρίς την επιτροπή, δεν μπορούσε πια να άρει τους αρχικούς σκοπούς και τους στόχους του θεσμού, που αντανακλούσαν όμως τα οράματα και επιδιώξεις της επιτροπής και είχαν την αφετηρία τους στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο. Ο θεσμός με τη σειρά του δεν μπορούσε να υποστηριχθεί από τις υπάρχουσες υποδομές. Έτσι λοιπόν ενώ παρέμειναν οι αρχικές επιδιώξεις, παράμετροι ή προϋποθέσεις για την σωστή λειτουργία του θεσμού, πολλές από τις οποίες δεν ήταν πραγματοποιήσιμες κάτω από αυτές τις συνθήκες μετά το 2003.

Με τη μη διάκριση των δύο μορφών του θεσμού, επιτρέπεται η χρήση των σκοπών, των στόχων και της φιλοσοφίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων και από τα προαιρετικά. Στο λόγο δηλαδή της εκπαιδευτικής πολιτικής, χρησιμοποιείται ως θεωρητικό υπόβαθρο του ολοήμερου ευρείας εφαρμογής, όλο το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώθηκε για τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία χωρίς να γίνεται διαφοροποίηση των παραπάνω, σύμφωνα με τον κ. Χατζηνικολάου (Χατζηνικολάου, Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, 2005-6: 85). Ο μη διακριτός διαχωρισμός των δύο μορφών του ολοήμερου σχολείου στις εγκυκλίους και η χρήση ενός μόνο όρου «Ολοήμερο Σχολείο» και για τις δύο μορφές- ο οποίος συνδέεται θεωρητικά με την έννοια της «καινοτομίας»- ενδέχεται να επιτελούσε και κάποια σκοπιμότητα. Ενδεχομένως η πολιτεία ίσως δεν επιθυμούσε να διαχωρίσει τις δύο μορφές του θεσμού γνωστοποιώντας και εξαίροντας την πιλοτική, προς χάριν της ομοιομορφίας που θέλει να προσδώσει στην εκπαίδευση. Οπότε εννοεί ως καινοτομία όλο το εγχείρημα του προαιρετικού και εκτεταμένου ανά την Ελλάδα ολοήμερου σχολείου. Αυτή η τάση ερμηνεύει τις αντιφάσεις που παρατηρούνται μεταξύ της ρητορικής των εγκυκλίων, που αφορούν στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία, και της μειωμένης δυνατότητας εφαρμογής ορισμένων θεμάτων στην πράξη, όπως το θέμα της συνεργασίας ή των διδακτικών μεθόδων.

Γενικότερα, από πλευράς πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου Παιδείας φαίνεται ότι δεν υπήρχε μια σταθερή και ξεκάθαρη φιλοσοφία και στόχευση σε σχέση με το είδος της καινοτομίας που επιθυμεί να εισάγει στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική πολιτική άλλαζε αναλόγως το πρόσωπο που κατείχε τα ηνία του υπουργείου Παιδείας και ο επόμενος υπουργός δεν ακολουθούσε κοινή γραμμή και συνέχεια στα σχέδια και την οργάνωση του προκατόχου του. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι επόμενη ηγεσία δε συμερίστηκε σε το

όραμα της Επιστημονικής Επιτροπής στην οποία εμπιστεύτηκε το σχεδιασμό και την οργάνωση της «εκπαιδευτικής καινοτομίας», η προηγούμενη ηγεσία.

3.7.3. Διαφορές και αποκλίσεις των δύο μορφών του θεσμού

Σύμφωνα με τον κ. Πυργιωτάκη, η επιτροπή απέφυγε να συγκρίνει τους δύο τύπους ολοήμερου σχολείου το ολοήμερο σχολείο διευρυμένου ωραρίου με το πλήρες ολοήμερο σχολείο. Σε άρθρο του σε εφημερίδα ημερήσιου τύπου το 2000, αναφέρει ότι στους δύο τύπους υπάρχει μια βασική διαφορά που αφορά το εύρος της προσφοράς της καθεμιάς μορφής ολοήμερου σχολείου. Το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο προσφέρει ουσιαστική βοήθεια στους εργαζόμενους γονείς, αφού παρέχει φύλαξη και προστασία στα παιδιά τους, σε ένα μαθησιακό περιβάλλον καλύπτοντας το ωράριο εργασίας τους. Η άλλη μορφή του Ολοήμερου Σχολείου επιθυμεί να συμπεριλάβει στα προγράμματα του όλα εκείνα τα μορφωτικά αγαθά, που ο μαθητής αγοράζει τα απογεύματα από την ελεύθερη εκπαιδευτική αγορά. Ύστερα από μια μεσημεριανή ζώνη φαγητού και ανάπαυσης μέσα στο σχολείο, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκτείνεται ως τις 17:00 περίπου με προσθήκη νέων μαθημάτων, όπως η αισθητική αγωγή, ενισχυτική διδασκαλία, ξένη γλώσσα, χειροτεχνία, αθλοπαιδιές, χορό, μουσική κ.τ.λ. Με τον τρόπο αυτό το παιδαγωγικό ενέργημα εκτείνεται σε όλες τις πτυχές της προσωπικότητας, χωρίς να περιορίζεται μόνο στο γνωσιολογικό τομέα και το σχολείο γίνεται ευχάριστο και προσιτά στα παιδιά, καλύπτοντας τις ποικίλες εσωτερικές τους ανάγκες (Πυργιωτάκης, 2000, στο βιβλίο: «Εκτός των Τειχών», 2010: 52-54)

Μια βασική διαφορά των Πιλοτικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με τα προαιρετικά ήταν η οργάνωση του σχολικού χρόνου και του προγράμματος λειτουργίας τόσο σε εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και στη δομή του ωρολογίου προγράμματος. Στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο το πρόγραμμα ήταν ενιαίο και υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές, το οποίο επιμερίζεται σε τρεις ζώνες: την πρωινή ζώνη εργασίας, τη μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και την απογευματινή ζώνη εργασίας. Ειδικά για την απογευματινή ζώνη, η Επιστημονική Επιτροπή έθετε ως βασική αρχή την ύπαρξη μιας ποικιλόμορφης προσφοράς δραστηριοτήτων, οι οποίες θα λειτουργούν χαλαρωτικά και εποικοδομητικά, χωρίς να σχολειοποιούν τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών (Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2007: 27). Σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών το ΥΠΕΠΘ προβλέπει για το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο δύο ανεξάρτητες και σαφώς διαχωρισμένες ζώνες, με προσθήκη νέων αντικειμένων χωρίς αντιμεταθέσεις μεταξύ αυτών και των ακαδημαϊκών μαθημάτων (ΥΠΕΠΘ, Φ.50/76/121153/Γ1/22-11-2002). Η Επιστημονική Επιτροπή, όμως, στη θεσμική συγκρότηση του ολοήμερου θέτει ως βασική παρέμβαση-στόχο του ολοήμερου σχολείου την καταπολέμηση

του διαχωρισμού μεταξύ ακαδημαϊκών και μη-ακαδημαϊκών μαθημάτων (Πυργιωτάκης 2002: 30-31).

Επιπλέον, το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν είναι κοινό για όλα τα 28 πιλοτικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία. Πέραν του επίσημου αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου, το οποίο παραμένει υποχρεωτικό, υπάρχουν πρόσθετα μαθήματα δύο ομάδων: αυτά που είναι κοινά για όλα τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία και αυτά που είναι προαιρετικά και επιλέγονται κάθε χρόνο από τη σχολική μονάδα. Το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα καθιερώνει ένα βαθμό αυτονομίας στη σχολική μονάδα η οποία επιλέγει τα πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και τις ιδιαιτερότητες του τόπου που βρίσκεται το σχολείο. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει μεν ένας ενιαίος προγραμματισμός αλλά παράλληλα εξασφαλίζεται η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του προγράμματος στις τοπικές συνθήκες και τις ανάγκες των ευρύτερης περιοχής του σχολείου (Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2007: 27).

Είναι προφανές ότι η εφαρμογή ενός τέτοιου τύπου εμπλουτισμένου προγράμματος, απαιτεί άλλη είδους υλικοτεχνική υποδομή και διαφορετική αντίληψη περί σχολείου. Κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού εξοπλίστηκαν και λειτουργούν 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία υπό την ευθύνη ειδικής Επιστημονικής Επιτροπής και το αμέριστο ενδιαφέρον του Υπουργού, όπως αναφέρει ο κ. Πυργιωτάκης (Πυργιωτάκης, 2000, στο βιβλίο: «Εκτός των Τειχών», 2010: 52-54). Η χρηματοδότηση των Πιλοτικών και των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων δεν ήταν η ίδια καθώς τη διαχείριση του προγράμματος και των εξοπλισμών του πιλοτικού προγράμματος είχε αναλάβει άλλος φορέας, ο Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου ενώ υπεύθυνος φορέας υλοποίησης του έργου ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_1_2_1_2_3.html). Το πρόγραμμα των ολοήμερων σχολείων διευρυμένου ωραρίου το υλοποιούσε η διεύθυνση σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως αναφέρει ο κ. Αγγελής, υπεύθυνος υλοποίησης του προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στη συνέντευξή που παραχώρησε στο β' μέρος της ερευνητικής διαδικασίας του παρόντος πονήματος (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ.8). Ο διαφορετικός φορέας και τρόπος διάθεσης των κονδυλίων σαφώς διαφοροποιεί τις δύο μορφές του θεσμού ως προς την πληρότητα των υποδομών και του εξοπλισμού τους.

Η παρατεταμένη υποχρεωτική παρακολούθηση του προγράμματος από όλους τους μαθητές και η κοινή τους εστίαση στους χώρους του σχολείου καθώς και η προσφορά μιας ποικιλίας νέων μαθημάτων καθώς καθιστούν το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα πολυδάπανο στην εφαρμογή και δύσκολο στην οργάνωσή του, σε σχέση με το προαιρετικό ολοήμερο (Πυργιωτάκης, 2000, στο βιβλίο: «Εκτός των Τειχών», 2010: 52-54).

Συνοψίζοντας, το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο υπερέχει του προαιρετικού και πρέπει να αποτελεί τη μελλοντική προοπτική, μολονότι τα δυνατά σημεία του ενός, συχνά αποτελούν τα

αδύνατα σημεία του άλλου. Τα Σχολεία Διευρυμένου ωραρίου έχουν το μειονέκτημα ότι συγκεντρώνουν σε ένα δάσκαλο μαθητές διαφορετικών τάξεων, μαθητές δηλαδή με ετερόκλητα ενδιαφέροντα. Έτσι, δεν υπάρχουν κοινοί στόχοι, απουσιάζει η συλλογικότητα και διασαλεύεται η εσωτερική συνοχή της ομάδας με αποτέλεσμα να ανακύπτουν προβλήματα πειθαρχίας και να μειώνεται η παραγωγικότητά του. Καθώς μάλιστα η παραμονή δεν είναι υποχρεωτική, οι γονείς επιμένουν να παίρνουν τα παιδιά τους όποια ώρα θέλουν και αυτό προκαλεί οργανωτικά προβλήματα. Ωστόσο κοστίζει λιγότερο και μπορεί να γενικευτεί ευκολότερα, με διαφοροποιήσεις και βελτιώσεις, σύμφωνα με τον κ. Πυργιωτάκη (Πυργιωτάκης, 2000, στο βιβλίο: «Εκτός των Τειχών», 2010: 52-54).

Διαφοροποίηση των δύο τύπων ολοήμερων σχολείων προκαλείται μέσω των επιλογών της πολιτείας. Σε ότι αφορά τις εγκυκλίους που κοινοποιούνταν στα σχολεία ο Κ.Κ., διευθυντής σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας μέχρι το 2004, αποκαλύπτει στη συνέντευξή του στη β' φάση της έρευνας του παρόντος πονήματος, ότι: «Υπήρχαν ξεχωριστές εγκυκλίαι για τα πιλοτικά και άλλες για τα προαιρετικά ολοήμερα» (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 10).

3.7.4. Ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής στους δύο τύπους ολοήμερου σχολείου

Σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση που ανακοινώθηκε στις 20-11-1997 στην εφημερίδα της Κυβέρνησης ορίζεται η «*σύσταση και συγκρότηση Επιστημονικής Ομάδας εργασίας για εισαγωγή εκπαιδευτικής καινοτομίας*» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1997, αρ. φύλλου 1022, τεύχος δεύτερο/20-11-1997: 13037). Σκοπός της ομάδας αυτής είναι ο προσδιορισμός των ικανών και αναγκαίων όρων για την εισαγωγή του διευρυμένου ωραρίου λειτουργίας σε ορισμένα από τα Δημοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Κύριος στόχος είναι η διαμόρφωση πρότασης προς την πολιτική ηγεσία για τη λύση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των δημοτικών σχολείων των οποίων το ωράριο παραμονής στο σχολείο δε συμπίπτει να το ωράριο της εργασίας των γονέων τους. Ειδικότερα η επιστημονική ομάδα θα εκπονήσει πιλοτικό πρόγραμμα πλήρες και έτοιμο για εφαρμογή καθώς και πρόγραμμα για την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η πρώτη Επιστημονική Επιτροπή με πρόεδρο την Μαρία Τζάνη που, συγκροτήθηκε το Νοέμβριο του 1997, εργάστηκε μέχρι τον Αύγουστο του 2000. Τότε μια *δεύτερη* επιτροπή συγκροτήθηκε τον Αύγουστο του 2000. Η νέα επιτροπή όφειλε να ασχοληθεί με το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λειτουργία του «*Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου που θα απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών μιας σχολικής μονάδας*» (εννοείται το Πιλοτικό) και θα παρακολουθούσε την εφαρμογή του. Στην ευθύνη της Επιστημονικής Επιτροπής προσαρτάται η εκπόνηση προγραμμάτων, επιμορφωτικών σεμιναρίων για τα στελέχη εκπαίδευσης και τους

εκπαιδευτικούς όπου εφαρμόζεται το πρόγραμμα. Επίσης μέσω της επιτροπής θα επιδιωχθεί η διαμόρφωση της καλύτερης δυνατής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πρότασης μέσα από το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» για τους μαθητές εκείνους των οποίων το ωράριο παραμονής τους στο σχολείο δε συμπίπτει με το ωράριο εργασίας των γονέων του (ΥΠΕΠΘ, 2000, ΦΕΚ 1005, τ. Β' /Γ1/632/1-8-2000). Η δεύτερη Επιστημονική Επιτροπή αφού διαπίστωσε ότι η εκπαιδευτική πολιτική, σε ό, τι αφορά τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, από την πλευρά της κυβέρνησης είχε αλλάξει (Χατζηδήμου, 2004-2005) παραιτήθηκε τον Ιούλιο του 2002.

Από τη μελέτη των εγκυκλίων γίνεται αντιληπτό ότι και η πρώτη και η δεύτερη Επιστημονική Επιτροπή ήταν επιφορτισμένες με αρμοδιότητες που αφορούσαν τόσο το Πιλοτικό όσο και το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο. Σε ότι αφορά το πρώτο, ο ρόλος της άπτεται του σχεδιασμού και της οργάνωσης του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος το οποίο αναφέρεται ρητά στην εγκύκλιο του 1997 και υπονοείται στην εγκύκλιο του 2000. Σε ότι αφορά το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής δεν παρουσιάζεται με την ίδια σαφήνεια και στις δύο εγκυκλίους.

3.7.4.1. Ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία

Μελετώντας τις εγκυκλίους που αφορούσαν στο ρόλο της επιτροπής παρατηρούμε ότι δε διευκρινίζεται σε ποια κατεύθυνση και σε ποιους τομείς θα προσανατολιζόταν η παρέμβαση της Επιστημονικής Επιτροπής στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία. Ο πρόεδρος της δεύτερης Επιστημονικής Επιτροπής θεωρεί ότι δε λήφθηκε μέριμνα από την πολιτεία για τα σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου και αφέθηκαν στην τύχη τους. Όταν ανατέθηκε στην Επιστημονική Επιτροπή η ευθύνη και για τα σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου οι οικονομικές κ.λπ. συνθήκες δεν της επέτρεψαν τις απαιτούμενες παρεμβάσεις για τη βελτίωσή τους (Πυργιωτάκης, 2002: 41). Τις απαντήσεις σχετικά με την αναζήτηση των συνθηκών που δεν της επέτρεψαν περεταίρω παρεμβάσεις, δίνει ο κ. Πυργιωτάκης στη συνέντευξη που παραχώρησε στο δεύτερο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας μελέτης.

Ο κ. Πυργιωτάκης αναφέρει ότι στον τομέα των παρεμβάσεων η Επιστημονική Επιτροπή, που θεωρούσε ότι τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου δεν έλυναν το πρόβλημα, πρότεινε μικρές βελτιώσεις προκειμένου να διασφαλιστεί η ασφάλεια κυρίως των μαθητών. Δεν είχαν επαφές με τα σχολεία αυτά λόγω του μεγάλου αριθμού τους που καθιστούσε πλέον ανεξέλεγκτη την κατάσταση. Απλώς έστελναν βασικές οδηγίες προκειμένου προφυλαχθούν τα παιδιά από τους κινδύνους, να πείσουν τους εκπαιδευτικούς να μειωθούν οι κατ' οίκον εργασίες. Περισσότερο όμως κινήθηκε στην κατεύθυνση να πείσει το Υπουργείο Παιδείας ότι χρειάζεται μια άλλη λογική για να λειτουργήσουν τα σχολεία αυτά, εφόσον δεν ήταν δυνατό να υπάρχουν 30 παιδιά

διαφορετικών ηλικιών κάτω από ένα δάσκαλο. Να πειστεί ότι θα πρέπει να υπάρξει ένα άλλο σχολείο, το Πιλοτικό. «*Η επιτροπή, από τη στιγμή που συστάθηκε, είδε πως τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου δεν αποτελούσαν λύση, και ότι χρειαζόταν μια άλλη εκπαίδευση και μια άλλη οργάνωση των τάξεων αυτών. Εκεί λοιπόν προσπαθήσαμε να πείσουμε την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας για δύο πράγματα: Πρώτον ότι τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου χρειάζονται μια άλλη λογική για να μπορέσουν να λειτουργήσουν, ότι δεν ήταν δυνατόν 30 παιδιά κάτω από ένα δάσκαλο, και μάλιστα 30 παιδιά από διαφορετικές τάξεις, με απόκλιση ενδιαφερόντων και λοιπά, να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως ομάδα και να επιτύχουν κάποιους στόχους. [...]θέλαμε να πειστεί η πολιτική ηγεσία ότι έπρεπε να υπάρξει ένα άλλο σχολείο, αυτό που ονομάστηκε αργότερα πιλοτικό» (Πυργιωτάκης, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ.1) «*Με τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου είχαμε σποραδικές επαφές, για πολλούς λόγους: Πρώτος ο αριθμός τους ήταν μεγάλος, υπερέβαιναν τα 1000 σχολεία. Η κατάσταση ήταν ανεξέλεγκτη πλέον από πλευράς επιτροπής, ωστόσο φροντίζαμε με οποιοδήποτε τρόπο μπορούσαμε να στέλνουμε βασικές οδηγίες που πρέπει να σας πω ότι απέβλεπαν σε δύο βασικά πράγματα πρώτον να ενισχύσουμε την ασφάλεια των μαθητών και να τα προφυλάζουμε από τους κινδύνους που διατρέχουν εντός του σχολείου ή εκτός, όταν δραπέτευαν κάποιοι μαθητές και δεύτερον να προσπαθήσουμε να πείσουμε τους δασκάλους ότι τουλάχιστον οι κατ' οίκον εργασίες των παιδιών θα μπορούσαν να είναι ένα στόχος» (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3).**

Η επιτροπή ήταν πεπεισμένη ότι τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία δεν επιδέχονταν ιδιαίτερων βελτιώσεων γιατί υπήρχε μία εδραιωμένη κατάσταση. Ο στόχος της επιτροπής ήταν να πειστεί το υπουργείο να καθιερωθεί το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο και αργότερα να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί φορείς έτσι ώστε όλο και περισσότερα σχολεία να μετατραπούν σε Πιλοτικά. «*Πρέπει να είμαι ειλικρινής, η επιτροπή έστρεψε το ενδιαφέρον της κυρίως προς το μέλλον, δηλαδή το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου που ήθελε να εισαγάγει στα σχολεία και να καθιερώσει, παρά να βελτιώσουμε κάτι το οποίο ούτως ή άλλως ήταν πολύ δύσκολο, υπήρχε μεγάλη διασπορά των σχολείων» (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ.4). «*Υπήρχε ήδη όπως έχουμε πει μια εδραιωμένη κατάσταση σε ένα μεγάλο αριθμό σχολείων σε όλη τη χώρα και αυτό που είχαμε εμείς ως απώτερο στόχο ήτανε να καθιερωθεί το ολοήμερο σχολείο όπως το είχαμε προτείνει και όπως το έχετε δει προφανώς στη βιβλιογραφία, και μετά την καθιέρωση αυτού του σχολείου θα παροτρύναμε τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς να εργαστούν έτσι ώστε τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου να μετατραπούν κατά το δυνατό ως τα σχολεία τα πιλοτικά» (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ.5).**

3.7.4.2. Ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

Η πρώτη Επιστημονική Επιτροπή πρότεινε τα λεγόμενα «Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία» (Πυργιωτάκης, 2004: 12). Της ανατέθηκε η οργάνωση, διοίκηση και επιστημονική καθοδήγηση των Ολοήμερων Σχολείων όπως αναφέρει η υπουργική απόφαση. Συντάσσει τις προδιαγραφές λειτουργίας του προγράμματος, όσον αφορά τις ανάγκες της σχολικής μονάδας σχετικά με την υποδομή, τον εξοπλισμό, το εκπαιδευτικό υλικό, το ανθρώπινο δυναμικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Με απόφασή της ορίζονται τα κριτήρια της επιλογής των σχολείων για την ένταξή τους στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, τα οποία κοινοποιούνται στη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ. Η Διεύθυνση Σπουδών επιλέγει κατ' ανάθεση τα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, για τα οποία καταβάλλεται προσπάθεια να είναι ισομερώς καταναμημένα σε όλους τους νομούς της χώρας, με μεγαλύτερη έμφαση στις ζώνες υψηλής εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Για τη σωστή οργάνωση και λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων συγκροτούνται στην περιφέρεια τοπικές ομάδες εργασίας, τις οποίες συντονίζουν τα μέλη ΔΕΠ που μετέχουν στην επιστημονική επιτροπή. Επίσης καταρτίζει το Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου το οποίο θα προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες και απαιτήσεις της τοπικής κοινωνίας της κάθε σχολικής μονάδας που συμμετέχουν στο πρόγραμμα (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/ : 3).

Το ενδιαφέρον της δεν περιορίστηκε στην προσθήκη απογευματινών μαθημάτων. Απέβλεπε στην αναθεώρηση όλου του σχολικού προγράμματος και την ενιαία θεώρησή του. Επεδίωκε την εσωτερική αναδιοργάνωση του προγράμματος, την αναθεώρηση της διδασκαλίας και της μάθησης με την εισαγωγή νέων μεθόδων και μορφών εργασίας, δηλαδή την εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου. Για να εκπληρωθεί αυτός ο σκοπός έπρεπε όλοι οι μαθητές να παρακολουθούν ολόκληρο το πρόγραμμα (Πυργιωτάκης, 2004: 12). Αυτό δεν ήταν εύκολο να γίνει αποδεκτό. Υπήρξαν γονείς που δεν ήθελαν να αφήσουν τα παιδιά τους στις απογευματινές ώρες εργασίας. Βεβαίως έγινε άρση των ορίων της σχολικής περιφέρειας και κάθε μαθητής του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου μπορούσε να μεταγραφεί σε οποιοδήποτε σχολείο της επιθυμίας του.

Παρά το γεγονός ότι το πρόγραμμα ήταν ενιαίο μπορούσε να διακρίνει κανείς τρεις ζώνες: την πρωινή ζώνη εργασίας, τη μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και την απογευματινή ζώνη εργασίας. Ειδικά για την απογευματινή ζώνη η επιστημονική επιτροπή πρότεινε την προσφορά ποικίλων δραστηριοτήτων οι οποίες θα λειτουργούσαν χαλαρωτικά και εποικοδομητικά χωρίς όμως να σχολειοποιούν τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Η επιτροπή μετά από συζητήσεις με τους διευθυντές, τους υποδιευθυντές και το σύλλογο διδασκόντων άφησε την επιλογή των πρόσθετων μαθημάτων και δραστηριοτήτων στη δική τους ελεύθερη βούληση. Εκείνοι, συνεργάστηκαν με τους γονείς και εκτιμώντας τη διδακτική προσφορά της περιοχής του σχολείου εκπόνησαν το πρόγραμμά τους και το έστειλαν για έγκριση στην επιτροπή

(Πυργιωτάκης, ό.π.: 12). Όταν έφτιαξαν τα προγράμματα διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα μαθήματα ήταν κοινά. Έτσι η Επιστημονική Επιτροπή επεξεργάστηκε τον κατάλογο των μαθημάτων/δραστηριοτήτων και τα ταξινόμησε σε υποχρεωτικά και ελεύθερης επιλογής. Ως υποχρεωτικά πρόσθετα μαθήματα χαρακτηρίστηκαν αυτά που είχαν επιλεγεί από τα μισά τουλάχιστον πιλοτικά ολοήμερα. Ως επιλεγόμενα, εκείνα που προτεινόταν από μικρότερο ποσοστό σχολείων. Επιπλέον προτεινόταν ένας άλλος κατάλογος από τον οποίο θα μπορούσε να επιλέξει κάθε σχολείο. Επίσης είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν δραστηριότητες που δεν υπήρχαν σε κανένα κατάλογο αλλά θα σχετίζονταν με τις τοπικές συνθήκες και α ανάγκες του κάθε σχολείου και με τις οποίες θα συμφωνούσαν δάσκαλοι, μαθητές και γονείς.

Μετά τους πρώτους μήνες λειτουργίας, οι ίδιες οι σχολικές ομάδες πρέπει να αποφασίζουν και να προτείνουν θεματικούς άξονες γύρω από τους οποίους χρειάζονται επιπρόσθετη στήριξη. Από την ταξινόμηση των αναγκών που θα πηγάζουν από τη βάση, η Επιστημονική Επιτροπή θα πρέπει να προχωρά σε διοργάνωση σεμιναρίων, περιφερειακά ή κεντρικά (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 67). Οφείλε, επίσης, να αξιοποιήσει τις υφιστάμενες δομές και θεσμούς της εκπαίδευσης όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προϊσταμένους διευθύνσεων, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές, ΟΣΚ, ώστε να ενημερώνονται διαρκώς για τα δρώμενα και να είναι σε θέση να αναλάβουν υπεύθυνα το έργο τους μετά την απομάκρυνση της επιστημονικής επιτροπής.

Η επιτροπή, σύμφωνα με τον πρόεδρό της Ι.Ε. Πυργιωτάκη, δε φιλοδοξούσε να μετατραπούν όλα τα σχολεία της χώρας σε Πιλοτικά Ολοήμερα. Κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατό ούτε από την κτηριακή τους υποδομή ούτε από το ποσοστό δαπανών για την παιδεία. Φιλοδοξούσε μόνο να γίνουν 4-5 ή και περισσότερα ανά νομό, ώστε αυτά να αποτελέσουν πυρήνα επιμόρφωσης των δασκάλων και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού που θα διαχεόταν στους άλλους τύπους ολοήμερων σχολείων (Πυργιωτάκης, 2004: 12).

Με αυτή τη φιλοσοφία η επιτροπή, σύμφωνα τον Χατζηδήμου (Χατζηδήμου, 2004-2005), κατά το σχολικό έτος 2001-2000 και μετά από παράκληση της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, αναζήτησε χώρους που θα μπορούσαν να μεταβληθούν σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία πιλοτικού τύπου. Τέτοια σχολεία, που πληρούσαν τις προϋποθέσεις χωρίς να γίνουν μεγάλες παρεμβάσεις στα κτήρια τους, βρέθηκαν γύρω στα 350 σε όλη τη χώρα με τη συνεργασία με όλων των εμπλεκομένων (γονέων, τοπικής αυτοδιοίκηση). Τα σχολεία αυτά θα δούλευαν όπως τα πιλοτικά και θα αποτελούσαν τη βάση για τη βελτίωση των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου. Η θέση της Επιστημονικής Επιτροπής ήταν ότι με τη χρηματοδότηση που υπήρχε τότε από τα κοινοτικά κονδύλια θα μπορούσαν να επιτευχθούν και τα δύο: να δημιουργηθούν 350 γνήσια Ολοήμερα Σχολεία τα οποία θα αποτελούσαν τη βάση για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευση και των υπολοίπων σχολείων (Χατζηδήμου, 2004-2005). Η προσπάθεια αυτή, όμως, ναυάγησε, προφανώς επειδή η

ηγεσία του υπουργείου Παιδείας άλλαξε εκπαιδευτική πολιτική και έδωσε βαρύτητα στην ίδρυση των Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου και όχι στην ίδρυση γνήσιων Ολοήμερων Σχολείων πιλοτικού τύπου όπως είχε αρχικά αποφασιστεί. Για το θέμα αυτό ο κ. Χατζηδήμου επισημαίνει πως «ενώ η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων δεν προσφερόταν για την ιδρυθούν περισσότερα από 350 γνήσιων Ολοήμερων Σχολείων, ξαφνικά παρουσιάζεται να προσφέρεται η δυνατότητα αυτή σε χιλιάδες» (Χατζηδήμου, 2004-2005) τα οποία μάλιστα από Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου βαφτίζονται από τη μια στιγμή στην άλλη Ολοήμερα Σχολεία. Κατόπιν τούτου το 2002 τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής παραιτούνται και η οργάνωση και επιστημονική καθοδήγηση περιέρχεται κανονικά στα θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά όργανα (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 60).

Το **χρονικό της παραίτησης** της δεύτερης Επιστημονικής Επιτροπής το 2002, αναπτύσσεται με σαφήνεια από τον κ. Πυργιωτάκη στη συνέντευξη που παραχώρησε κατά τη διεξαγωγή του β' μέρους της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας μελέτης.

Επιβεβαιώνοντας τα όσα παρατέθηκαν παραπάνω από τον κ. Χατζηδήμου, επίσης μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής, ο κ. Πυργιωτάκης αναφέρει ότι τη χρονιά εκείνη είχαν ήδη διοριστεί οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να στελεχωθούν τα υπό ίδρυση Πιλοτικά Σχολεία έτσι ώστε σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια να υπάρχουν τόσα σχολεία όσοι και οι σχολικοί σύμβουλοι. Σε αυτό είχε συναινέσει η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας και ο ίδιος ο υπουργός είχε διαβεβαιώσει τον πρόεδρο της επιτροπής ότι θα αναλάμβανε εκείνος προσωπικά την υπόθεση. Την τελευταία στιγμή όμως κάτι άλλαξε. Ο αρμόδιος υφυπουργός θεώρησε ότι ήταν μια ακριβή λύση και πως δημιουργεί κοινωνική ανισότητα. Έτσι οι ισορροπίες του υπουργείου αντιστράφηκαν, ο υπουργός δεν τήρησε την υπόσχεσή του να αναλάβει τη δέσμευση της εκπλήρωσης της επέκτασης του αριθμού των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων και η ευθύνη μετατέθηκε στον υφυπουργό ο οποίος είχε αντίθετη γνώμη.

Η διχογνωμία που υπήρχε στο υπουργείο δεν οδηγούσε πουθενά και γρήγορα η Επιστημονική Επιτροπή κατάλαβε ότι το όραμα για ένα ενιαίο ολοήμερο σχολείο δεν είχε πλέον πιθανότητες να μετουσιωθεί σε πράξη εφόσον ο συγκεκριμένος υφυπουργός ωθούσε τα πράγματα στην κατεύθυνση της διεύρυνσης του αριθμού των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων. Η Επιστημονική Επιτροπή δεν εισακούστηκε παρόλο που συστάθηκε με σκοπό να συμβουλευεί και να καθοδηγεί την πολιτική ηγεσία. Δεν αναθεώρησε όμως και η ίδια τους στόχους της και δεν προσαρμόστηκε στις νέες αποφάσεις του υπουργείου μόνο και μόνο για να διατηρήσουν τα μέλη της τον τίτλο και τη θέση τους. Όταν είδαν τα μέλη της ότι ο σκοπός αγκυλώθηκε και τα πράγματα αλλάζουν κατεύθυνση δεν μπορούσαν πια να υποστηρίξουν τη νέα τάξη πραγμάτων. Όλα τα μέλη υπέβαλαν ένα-ένα τις παραιτήσεις τους στον πρόεδρο της επιτροπής, τις οποίες και διαβίβασε στον υπουργό βάζοντας πρώτη τη δική του παραίτηση. Έτσι τον Ιούλιο του 2002 η επιτροπή αποσύρθηκε (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ.

12, 14) και η οργάνωση και η επιστημονική καθοδήγηση παρουσιάζει κενό εφόσον περιέρχεται στα θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά όργανα (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 60) τα όποια ασκούν κατά κανόνα διοικητικό και διαχειριστικό ρόλο.

3.8. Σύνοψη-Συμπεράσματα

Σχετικά με τη διαφοροποίηση των δύο μορφών του θεσμού και την εξελικτική πορεία του ολοήμερου σχολείου, σε ότι αφορά το περιεχόμενο (πτυχές και προσδιοριστικά στοιχεία) του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος, συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

3.8.1. Οι δύο μορφές του θεσμού

- Η συντριπτική πλειοψηφία των εγκυκλίων που κοινοποιήθηκαν στα σχολεία, αφορούν στο προαιρετικό ολοήμερο σχολείο. Στις εγκυκλίους αυτές δε διαχωρίζονται οι δύο τύποι σχολείου και ως καινοτομία εννοείται το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου», δηλαδή το προαιρετικό. Η ύπαρξη του άλλου τύπου σχολείου, του Πιλοτικού, δε γνωστοποιείται στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στα συμβατικά σχολεία εκτός από μία εγκύκλιο του 2003 που αναφέρει ότι θα χρησιμοποιηθούν τα συμπεράσματα από την πιλοτική εφαρμογή του θεσμού για την ανανέωση των υπολοίπων σχολείων. Είναι λογικό ότι, εφόσον σε όλες τις εγκυκλίους από το 1997-2010 (οπότε και καταργείται η υποχρεωτικότητα των πειραματικών ολοήμερων σχολείων και μετατρέπονται σε Σχολεία με Ενιαίο, Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) που φτάνουν σε όλες σχεδόν τις σχολικές μονάδες της επικράτειας, η έννοια του ολοήμερου σχολείου ως θεσμού καθώς και της «καινοτομίας» που ευαγγελίζεται, ταυτίζεται στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών με το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο.
- Οι δύο μορφές του θεσμού, σε θεωρητικό επίπεδο, συγκλίνουν στο όραμα της Επιστημονικής Επιτροπής όπου το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο εφόσον επιτύχει την εσωτερική αναδιάρθρωση που ευαγγελίζεται θα αποτελέσει τον τροχιοδείκτη για την βαθύτερη εσωτερική αλλαγή του σχολείου γενικότερα. Σε πρακτικό επίπεδο τα Προγράμματα Σπουδών που προέκυψαν από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία γενικεύτηκαν σε όλα τα σχολεία. Σύμφωνα με τον πρόεδρο της δεύτερης επιστημονικής επιτροπής, μεταξύ των δύο μορφών του ολοήμερου σχολείου δεν υπάρχουν κοινοί στόχοι εφόσον η προσφορά του προαιρετικού περιορίζεται στη φύλαξη των παιδιών των εργαζόμενων γονέων ενώ στο Πιλοτικό το παιδαγωγικό ενέργημα εκτείνεται σε όλη την προσωπικότητα του μαθητή. Το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο διαφοροποιείται από το

προαιρετικό στο θέμα του «ενιαίου και υποχρεωτικού προγράμματος», στην ευελιξία και προσαρμοστικότητα του στις τοπικές συνθήκες με τη δυνατότητα που έχουν οι σχολικές μονάδες να επιλέγουν το είδος των πρόσθετων διδακτικών αντικειμένων καθώς και στην αρτιότητα των υποδομών. Η παρατεταμένη υποχρεωτική παρακολούθηση του πιλοτικού προγράμματος το καθιστά πολυδάπανο στην οργάνωσή του σε σχέση με το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο.

- Η Επιστημονική Επιτροπή, αν και της ανατέθηκε η ευθύνη και των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων, πρότεινε μόνο μικρές βελτιώσεις προκειμένου να διασφαλιστεί η ασφάλεια των μαθητών. Ήταν πεπεισμένη ότι τα σχολεία αυτά δεν επιδέχονταν ιδιαίτερων βελτιώσεων εφόσον υπήρχε μια εδραιωμένη κατάσταση. Θεωρούσε ότι τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου δεν αποτελούσαν λύση εφόσον ο αριθμός τους ήταν πολύ μεγάλος και η κατάσταση «ήταν ανεξέλεγκτη». Η επιτροπή επιδόθηκε στο σχεδιασμό και την οργάνωση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων και είχε προτείνει μάλιστα στην ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να επεκταθεί ο αριθμός τους στα 300-350 σε όλη την επικράτεια, δηλαδή 4-5 σε κάθε νομό. Ενώ όμως ο τότε υπουργός δεσμεύτηκε ότι θα υποστηρίξει την πρόταση και ενεργούσε προς αυτή την κατεύθυνση, η εκπαιδευτική πολιτική άλλαξε όταν την υπόθεση πήρε στα χέρια του ο υφυπουργός. Από τη διχογνωμία που υπήρχε στο υπουργείο επικράτησε η άποψη του υφυπουργού και έτσι αποφασίστηκε να μην αυξηθεί ο αριθμός των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων αλλά να διευρυνθεί κατά πολύ (2-3.000) ο αριθμός των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων, θεωρώντας την εκδοχή αυτή ως οικονομικότερη λύση(πρόσληψη ωρομίσθιων, χαμηλή χρηματοδότηση που αφορούσε στα αναλώσιμα και όχι τις υποδομές κ.λπ.). Η Επιστημονική Επιτροπή δεν εισακούστηκε. Όταν τα μέλη της είδαν ότι δεν ικανοποιείται ο σκοπός της ύπαρξής της και «αγκυλώνεται το όραμά της», δεν μπορούσαν πια να υποστηρίξουν την νέα τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής και παραιτήθηκαν το 2002.
- Στις εγκυκλίους για τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία δε γίνεται διάκριση των δύο μορφών του θεσμού εφόσον χρησιμοποιείται κατά κόρον μόνο ο όρος «Ολοήμερο Σχολείο». Η μη διάκριση των δύο μορφών του θεσμού, επιτρέπει τη χρήση των σκοπών και των στόχων του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου ως θεωρητικό υπόβαθρο της λειτουργίας των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων. Αυτή η τάση ερμηνεύει σε μεγάλο βαθμό τη διάσταση που παρατηρείται μεταξύ της ρητορικής των εγκυκλίων που αφορούν στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία και της δυνατότητας εκπλήρωσης των στόχων στην πράξη.

3.8.2. Το περιεχόμενο του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος

- **Σκοποί και στόχοι:** Το περιεχόμενο και η διατύπωση των σκοπών και στόχων των εγκυκλίων, που απευθύνονται στα ολοήμερα σχολεία προαιρετικής φοίτησης, είναι πιστό στις επιταγές και τα οράματα της Επιστημονικής Επιτροπής μέχρι την παραίτησή της, το 2002. Μετά το 2002 παρατηρείται σύγχυση και ασάφεια στη διατύπωση: μπερδεύεται συχνά η «επιδίωξη» με το «περιεχόμενο» ή το «μέσον» (υποενότητα 3.6.1.2. Συγκριτική θεώρηση εγκυκλίων 2001-2011). Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι ιδιαίτερα ξεκάθαρος ο ρόλος του Ολοήμερου Σχολείου αλλά μεταλλάσσεται διαρκώς προσαρμοζόμενος κάθε φορά σε νέες συνθήκες που διαμορφώνουν οι αλλαγές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αδυναμίες παρουσιάζει η δομή των κειμένων των εγκυκλίων ως προς τις θεματικές ενότητες και την ταξινόμηση των επιμέρους θεμάτων. Οι στόχοι καταγράφονται σε διαφορετικά σημεία του ίδιου κειμένου και κάτω από τίτλο που δεν τους αντιπροσωπεύει ενώ το ομώνυμο θεματικό πεδίο περιλαμβάνει άλλα θέματα. Αυτή η εικόνα καθιστά τα κείμενα των εγκυκλίων, δυσνόητα και δυσανάγνωστα τα οποία συχνά απαξιώνονται από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων για τους οποίους προορίζονται. Το θέμα της σαφήνειας της διατύπωσης των σκοπών και των στόχων είναι ιδιαίτερα σημαντικό, πώς αναφέρει χαρακτηριστικά το μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής Χ. Βιτσιλάκη: *«είναι σημαντικό η λειτουργία της όποιας μορφής Ολοήμερου προγράμματος ή σχολείου να αποσαφηνίζει τους ακριβείς σκοπούς και στόχους, καθιστώντας έτσι εφικτή και την επιστημονική αξιολόγηση του αν τελικά επιτελεί τους σκοπούς και τους στόχους αυτούς»* (Βιτσιλάκη, 2007: 135). Η ασάφεια της στόχευσης δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια έκφραση της έλλειψης πολιτικής βούλησης η οποία αποτελεί ένα από τα δύο σημαντικότερα προβλήματα που κατατρέχουν το Ολοήμερο Σχολείο, σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη. Το πρόβλημα αυτό δηλαδή η αστάθεια της πολιτικής βούλησης, οι αμφιθυμίες, οι ταλαντεύσεις των πολιτικών, οι ανασχές, οι οπισθοδρομήσεις, οι αλλαγές από τους αρχικούς στόχους και τις επιδιώξεις, η ανασυγκρότηση υπήρξαν και εξακολουθούν να υπάρχουν. Όταν δεν υπάρχει μία ξεκάθαρη στόχευση και μια ισχυρή βούληση που θα την προσχωρήσει, οι ματαιώσεις θα είναι καθημερινές για το Ολοήμερο Σχολείο και για το σχολείο γενικότερα. (Πυργιωτάκης, 2006: 51)
- **Πρόγραμμα και διδακτικός χρόνος:** Μετά το 2002 το πρόγραμμα του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου χάνει τον ψυχαγωγικό του χαρακτήρα. Συγκριτικά με το 1998, παρατηρείται μια στροφή στο γνωστικό κομμάτι. Οι δημιουργικές δραστηριότητες αντικαθίστανται με ακόμα περισσότερα «μαθήματα», δείγμα της απομάκρυνσης των επιδιώξεων της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα οράματα της Επιστημονικής Επιτροπής.

Το πρόγραμμα γίνεται περισσότερο αυστηρό και άκαμπτο. Με την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων με υποχρεωτικό χαρακτήρα, κατακερματίζεται ο διδακτικός χρόνος σε μικρές χρονομερίδες και ο ρόλος του δασκάλου αποστεώνεται από το δημιουργικό του μέρος. Επίσης αλλοιώνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου εφόσον αποσιωπάται ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας του προγράμματος στις εγκυκλίους μετά το 2003. Εκ των πραγμάτων περιορίζεται η ενισχυτική διδασκαλία λόγω του περιορισμένου διδακτικού χρόνου. Μετά το 2010 οι εγκύκλιοι δίνουν τη δυνατότητα στους γονείς να παίρνουν τους μαθητές ότι ώρα θέλουν, οπότε δεν είναι δυνατό να αναπτυχθεί πλήρως το ολοήμερο πρόγραμμα. Αυτόν τον παιδαγωγικό ρόλο που υποστήριζαν οι μέχρι τώρα εγκύκλιοι, απαγορεύοντας ρητά την πρόωγη αποχώρηση των μαθητών, ακυρώνει η εκπαιδευτική πολιτική του 2010 υποβαθμίζοντας ακόμα περισσότερο την προσφορά του ολοήμερου σχολείου. Ακυρώνεται, επίσης, και ο κοινωνικός ρόλος του θεσμού εφόσον καταργείται σε σχολεία της επαρχίας (μικρότερης οργανικότητας των 6 θέσεων) σε κοινωνίες με χαμηλά κοινωνικομορφωτικά ερεθίσματα που σύμφωνα με την επιστημονική επιτροπή το έχουν περισσότερο ανάγκη (Πυργιωτάκης, 2002: 58).

- **Η συνεργασία των εμπλεκομένων:** Η ανάγκη για συνεργασία αποτελεί κοινό τόπο μεταξύ των θέσεων της Επιστημονικής Επιτροπής και της ρητορικής των εγκυκλίων. Η διαφορά είναι ότι το θέμα αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά και επαναλαμβάνεται αδιάλειπτα σε όλες τις εγκυκλίους μέχρι το 2010 σαν να ήταν εφικτή η πραγμάτωσή του. Από την άλλη, οι οραματιστές του ολοήμερου σχολείου έχουν επίγνωση της δυσκολίας στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και θίγουν με σαφήνεια τα κακώς κείμενα της κουλτούρας των ελλήνων εκπαιδευτικών.
- **Μέθοδοι διδασκαλίας:** Μετά το 2003 η πρόταση για εναλλακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, παρουσιάζεται κατ' επίφαση στις εγκυκλίους εφόσον το προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα χάνει τον ψυχαγωγικό και ευέλικτο χαρακτήρα του και η κατανομή του διδακτικού χρόνου περιορίζει τη δημιουργική δράση του εκπαιδευτικού, οπότε στην ουσία ακυρώνεται στην πράξη.
- **Επιμόρφωση:** Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ως βασική προϋπόθεση της λειτουργίας του θεσμού, μέχρι το 2003 είχε μαζικό χαρακτήρα. Τα επόμενα χρόνια μετατέθηκε στην ευθύνη των σχολικών συμβούλων και απέκτησε ενδοσχολικό χαρακτήρα. Σχετικά με τον επιμορφωτικό ρόλο των σχολικών συμβούλων διαπιστώνεται ένα θεσμικό κενό που αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία. Δεν προβλέπεται συγκεκριμένος χρόνος, όπως για τους εκπαιδευτικούς του πρωινού ωραρίου, όπου θα απαλλάσσονται από τα σχολικά τους καθήκοντα προκειμένου να μετέχουν στις επιμορφώσεις αυτές.

- **Χρηματοδότηση:** Η υποχρηματοδότηση των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων μετά το 2006, ως αιτία για την ανυπαρξία κατάλληλων χώρων για την ανάπτυξη του προγράμματος και την αδυναμία στελέχωσής τους από εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, είναι το θέμα που απασχολεί τον ημερήσιο τύπο. Την εικόνα αυτή δίνουν οι εκπρόσωποι της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας, αιρετοί του ΠΥΣΠΕ αλλά και έρευνα της ΓΣΕΕ που βλέπει το φως της δημοσιότητας το 2007. Το πρόβλημα της ανεπάρκειας των υποδομών άπτεται κυρίως των επιλογών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Με βάση τις εγκυκλίους, η χρηματοδότηση των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων δεν αφορούσε παρεμβάσεις στην κτιριακή υποδομή, όπως για τα Πιλοτικά, αλλά την αγορά μικροεξοπλισμών. Μετά το 2002 αυξήθηκε μαζικά ο αριθμός των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων χωρίς να διενεργείται από την πολιτεία έλεγχος και αξιολόγηση των υποδομών των υπό ένταξη σχολείων. Ως εκ τούτου υπήρχαν σχολεία που εντάχθηκαν και υποσχέθηκαν την εν καιρώ εκπλήρωση της υπόσχεσης για βελτίωση των υποδομών χωρίς όμως να το πράξουν στη στο μέλλον, όπως διαπιστώνει ο κ. Πυργιωτάκης.
- **Αξιολόγηση:** Το 2005 προαναγγέλλεται ενδιάμεση αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου από την εταιρεία ΚΑΝΤΩΡ και το 2006 τελική αξιολόγηση από τις εταιρίες MRB και VPRC, οι οποίες και πραγματοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων αυτών δεν κοινοποιήθηκαν στο διαδίκτυο, εφόσον δε βρέθηκαν σε καμία ιστοσελίδα φορέων της εκπαίδευσης, αλλά παραδόθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Το 2012 το αρμόδιο για το ολοήμερο τμήμα του Υπουργείου Παιδείας δε γνώριζε καν ότι είχαν πραγματοποιηθεί οι αξιολογήσεις του 2005 και το 2006. Το παράδοξο αυτό μπορεί να αποδοθεί στη γραφειοκρατική λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, των συχνών αλλαγών του προσωπικού και των στελεχών που αυτή επιλέγει η σε επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας να μην κοινοποιήσει για κάποιο λόγο τα αποτελέσματα αυτά.

2^ο ΜΕΡΟΣ
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Εισαγωγή

Οι πρώτες ενότητες του 4^{ου} κεφαλαίου είναι αφιερωμένες στην παρουσίαση της προβληματικής, της αναγκαιότητας, της επικαιρότητας, της σημαντικότητας και της πρωτοτυπίας της ερευνητικής διαδικασίας του παρόντος πονήματος.

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης η ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις οι οποίες διαχωρίζονται με βάση το αντικείμενο έρευνας στο οποίο εστιάζουν, το ερευνητικό υλικό που αξιοποιείται και τις ερευνητικές τεχνικές και μεθόδους ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκαν. Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται οι ερευνητικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην α΄ και β΄ φάση της ποιοτικής έρευνας του παρόντος πονήματος.

Στην α΄ φάση διερευνάται το προαιρετικό και πιλοτικό ολοήμερο σχολείο και το ερευνητικό υλικό αποτελούν γραπτά κείμενα τα οποία μελετώνται με την ερμηνευτική μέθοδο και την «ανάλυση περιεχομένου». Τέτοια κείμενα είναι τα παρακάτω:

- κείμενα νομικού περιεχομένου (εγκύκλιοι υπουργικές αποφάσεις) που αφορούν στο «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο»,
- έρευνες που εκπονήθηκαν για τη λειτουργία των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων καθώς και
- τα κείμενα των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων που αναφέρονται στον τρόπο λειτουργίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος και συνθέτουν την «εσωτερική αξιολόγηση» του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου.

Η β΄ φάση αφορά στη διερεύνηση του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου. Συγκεντρώνονται και αναλύονται οι απόψεις διαφόρων ομάδων εμπλεκομένων για τη λειτουργία των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων. Διαχωρίζεται από την α΄ φάση γιατί πραγματοποιείται μόνο στη μία μορφή του ολοήμερου σχολείου- στο πιλοτικό- και γιατί χρησιμοποιείται η ερμηνευτική μέθοδος, η συνέντευξη ως τεχνική συλλογής δεδομένων και η ανάλυση περιεχομένου ως τεχνική έρευνας.

4.1. Αναγκαιότητα και επικαιρότητα της έρευνας

Το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο», όπως αναφέρθηκε στο 2^ο κεφάλαιο, ήταν το μοναδικό μέτρο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997 που αφορούσε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ήταν επίσης ένα από τα ελάχιστα μέτρα που όχι μόνο δεν αντιτάχθηκε η εκπαιδευτική κοινότητα αλλά το αγκάλιασε εφόσον ήταν μια διεκδίκηση πολλών ετών. Είναι επίσης ένας θεσμός, ο οποίος χαρακτηρίστηκε ως εκπαιδευτική καινοτομία με πανελλαδική εμβέλεια που εξακολουθεί να εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα, παρά τις όποιες τροποποιήσεις υπέστη.

Ένα τέτοιο εκπαιδευτικό εγχείρημα είναι απολύτως αναγκαίο να διερευνηθεί τόσο σε βάθος όσο και σε εύρος γι' αυτό και αντιμετωπίστηκε ερευνητικά ως μια περίπτωση εκπαιδευτικής καινοτομίας και μελετήθηκε με την ανάλογη ερευνητική μεθοδολογία. Ήταν αναγκαίο να φωτιστούν άγνωστες πτυχές και παράμετροι καθώς και τα δυνατά και αδύνατα σημεία και των δύο μορφών του θεσμού, εφόσον το «ολοήμερο σχολείο» συχνά ταυτίζεται στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών με τη μία του μορφή, το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο. Για το λόγο αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο, μέσω του παρόντος πονήματος να διακριθούν οι δύο μορφές του θεσμού και να μελετηθούν ξεχωριστά. Παράλληλα, όμως, επιχειρήθηκε η αναζήτηση των σημείων σύγκλισής τους.

Το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο έχει ερευνηθεί κατά κόρον, με ποσοτικές μεθόδους έρευνας ως προς ορισμένες παραμέτρους λειτουργίας του σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές. Στην παρούσα μελέτη εστιάζεται το ενδιαφέρον στην διαχρονική εξέλιξη και των δύο μορφών του θεσμού, η οποία δεν είναι δυνατό να διερευνηθεί με ποσοτικές μεθόδους. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα με μεθόδους και τεχνικές που αναλύουν γραπτά κείμενα αλλά και τον προφορικό λόγο, έτσι ώστε να διερευνηθούν περισσότερες πτυχές του θεσμού σε βάθος χρόνου.

Σε ότι αφορά την επικαιρότητα της έρευνας, το χρονικό σημείο κατά το οποίο ολοκληρωνόταν η παρούσα διατριβή, σηματοδοτεί μια νέα εποχή για το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο». Από τη μία σταμάτησαν να λειτουργούν τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία μιας που το 2010-2011 ήταν η τελευταία χρονιά επίσημης λειτουργίας τους, με βάση την αντίστοιχη εγκύκλιο που περιγράφει το μέλλον των σχολείων αυτών (3^ο κεφάλαιο). Έτσι, φέτος το 2012 αυτή η μορφή του θεσμού αποτελεί πια παρελθόν. Από την άλλη, το 2010 καθιερώθηκε μια νέα μορφή σχολείου, το οποίο δεν έχει καν στον τίτλο του τον όρο «ολοήμερο», επεκτείνεται βαθμιαία σε διάφορες σχολικές μονάδες της χώρας από τη μία χρονιά στην άλλη και πολλοί ισχυρίζονται ότι είναι η «εξέλιξη» του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου (ΣΕΑΕΠ). Είναι τα Σχολεία με Ενιαίο, Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα που αντικατέστησαν τα πιλοτικά.

Τα σχολεία αυτά δανείζονται στοιχεία τόσο από τα πιλοτικά ολοήμερα- με την ενσωμάτωση των νέων διδακτικών αντικειμένων στην πρωινή ζώνη δηλαδή μέχρι τις 2:00 μ.μ.- όσο και από

τα προαιρετικά, εφόσον διατηρούν την προαιρετικότητα παραμονής των μαθητών μέχρι τις 4:15.

Ταυτόχρονα, οι νέες εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης με τις καταργήσεις και συγχωνεύσεις σχολείων, έχουν επιπτώσεις στα εναπομείναντα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία. Όλο και περισσότερα από αυτά μετατρέπονται σε ΕΑΕΠ, εφόσον πληρούν τις προδιαγραφές της οργανικότητας, ενώ σε όσα είχαν οργανικότητα μικρότερη των έξι θέσεων, καταργήθηκε το προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμά τους. Σε όσα προαιρετικά ολοήμερα δεν ανακοινώθηκε κάτι νεότερο για την επόμενη χρονιά, προς στιγμήν, τελούν υπό κατάσταση αναμονής νέων εξελίξεων. Η έρευνα αυτή έρχεται την κατάλληλη χρονική στιγμή όπου το μέλλον του θεσμού είναι ασαφές.

4.2. Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Η σημαντικότητα του παρόντος πονήματος έγκειται στο ότι επιχειρεί να καλύψει όσο το δυνατό μεγαλύτερο φάσμα των παραμέτρων και πτυχών και των δύο μορφών του θεσμού όχι σε μία μόνο χρονική στιγμή αλλά σε όλη την εξελικτική τους πορεία. Συγκεκριμένα διερευνάται η διαχρονική εξέλιξη του περιεχομένου, δομής και οργάνωσης και των δύο μορφών του θεσμού μέσα από τις εγκυκλίους αλλά και η εφαρμογή του προαιρετικού και πιλοτικού ολοήμερου σχολείου, στην πράξη.

Αξίζει, δε, να αναφερθεί ότι στη βιβλιογραφία δεν εντοπίστηκε μελέτη που να περιλαμβάνει και τις δύο μορφές του ολοήμερου σχολείου, αντιθέτως η παρούσα μελέτη εξετάζει παράλληλα και τις δύο μορφές του θεσμού. Επίσης, οι έρευνες ή μελέτες που σχετίζονται με το ολοήμερο σχολείο, περιορίζονται στη διερεύνηση της λειτουργίας είτε μόνο κάποιων προαιρετικών ολοήμερων σχολείων, είτε κάποιου συγκεκριμένου πιλοτικού ή ομάδας πιλοτικών που εδρεύουν στην ίδια περιοχή (π.χ. τα δύο πιλοτικά ολοήμερα της Κρήτης) ως μελέτη περίπτωσης. Για το λόγο αυτό σε καμία προγενέστερη έρευνα δεν παρουσιάζεται διάκριση και συγκριτική θεώρηση των δύο μορφών του θεσμού, θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα το παρόν πόνημα.

Επιπλέον, οι έρευνες που έχουν μέχρι στιγμής πραγματοποιηθεί, μελετούν τα συγκεκριμένα σχολεία σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή που πραγματοποιείται η έρευνα, δηλαδή τα θέματα που εξετάζουν δεν αφορούν στην εξελικτική πορεία του θεσμού. Οι εγκυκλίους, στις περισσότερες έρευνες, χρησιμοποιούνται ως θεωρητική βάση για να διερευνηθεί το περιεχόμενο του θεσμού ή οι στόχοι του τη χρονική περίοδο που εκπονείται η μελέτη. Η παρούσα διατριβή χρησιμοποιεί τις εγκυκλίους όχι μόνο ως βιβλιογραφική θεωρητική βάση αλλά ως ερευνητικό υλικό για να εντοπίσει, να συγκρίνει και να ερμηνεύσει τις αλλαγές και τροποποιήσεις που υπέστη ο θεσμός μέσα στην πορεία του χρόνου.

Τέλος, η παρουσίαση των πορισμάτων προηγούμενων ερευνών ή μελετών που έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί με θέμα το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο», δεν χρησιμοποιούνται μόνο στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, όπως συνηθίζεται στις περισσότερες έρευνες. Αξιοποιούνται κατά κόρον στο δεύτερο μέρος ως ερευνητικό υλικό και αναλύεται το περιεχόμενό τους. Δηλαδή οι έρευνες ομαδοποιούνται ανά το χρόνο και τον τόπο εκπόνησής τους, περιγράφονται τα πορίσματά τους τα οποία ταξινομούνται ανά κατηγορίες, ερμηνεύονται και συγκρίνονται για να διεξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού σε ότι αφορά διάφορες παραμέτρους-κατηγορίες σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας.

Η διάκριση και μελέτη των δύο μορφών του ολοήμερου σχολείου και ο εντοπισμός των αποκλίσεων που παρουσιάζει η εφαρμογή του θεσμού στην πράξη από τόπο σε τόπο και από χρονική περίοδο σε χρονική περίοδο, είναι τα στοιχεία εκείνα που αποτυπώνουν την πρωτοτυπία αλλά και τη σημαντικότητα γενικότερα, του παρόντος πονήματος.

4.3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει σε βάθος την περίπτωση του καινοτόμου θεσμού «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» και στις δύο μορφές του ξεχωριστά. Δηλαδή συνιστά μια ολιστική προσέγγιση του θέματος σε ότι αφορά δύο κυρίως περιοχές:

- Τη διαχρονική εξέλιξη του πιλοτικού και προαιρετικού ολοήμερου σχολείου. Συγκεκριμένα διερευνώνται οι επιδράσεις που υφίσταται το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του θεσμού εξαιτίας των επιλογών των εκάστοτε εκπροσώπων της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας καθώς και των χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.
- Τον τρόπο εφαρμογής των δύο μορφών του καινοτόμου θεσμού, προαιρετικού και πιλοτικού ολοήμερου σχολείου, στην πράξη. Συγκεκριμένα διερευνάται ο βαθμός απόκλισης του τρόπου εφαρμογής τους από τα αρχικά οράματα και προσδοκίες ή από τα όσα επιτάσσουν οι εγκύκλιοι καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους⁵.

⁵ Στην παρούσα μελέτη γίνεται συχνά η χρήση των όρων «αποτελεσματικό σχολείο» ή «αποτελεσματικότητα». Κρίνεται σκόπιμο, για το λόγο αυτό, να προσδιοριστούν οι αντίστοιχοι όροι έτσι ώστε να υπάρχει κοινό σημείο αναφοράς με τον αναγνώστη. Επιπλέον, οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας που καταγράφονται στη βιβλιογραφία, καθοδήγησαν την αναζήτηση θεμάτων στις κατηγορίες ανάλυσης περιεχομένου στην α' και β' φάση της έρευνας στο παρόν πόνημα.

«Αποτελεσματικός» είναι αυτός που φέρνει αποτέλεσμα, ο δραστικός. (Γεωργοπαπαδάκος, 1997-98: 167)

Η παρούσα μελέτη στοχεύει επίσης να απαντήσει στους παρακάτω προβληματισμούς που αφορούν στην **εισαγωγή και εξέλιξη** του θεσμού στο χρόνο σε ότι αφορά τη δομή και οργάνωσή του αλλά και το περιεχόμενό του όπως διαγράφονται από τις εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις.

Σε ότι αφορά την εισαγωγή του θεσμού:

- Σε ποιο εκπαιδευτικό και πολιτικό πλαίσιο καθιερώθηκε και εξελίχθηκε ο καινοτόμος θεσμός;
- Ποιες μορφές ολοήμερου σχολείου υπάρχουν σε άλλες χώρες;
- Ποιες ήταν οι προγενέστερες μορφές του ολοήμερου σχολείου πριν τη θεσμοθέτησή του;

Σε ότι αφορά την εξελικτική πορεία του θεσμού:

- Ποια ήταν η διαχρονική εξέλιξη στη δομή και την οργάνωση του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου από τη θεσμοθέτησή του μέχρι σήμερα, και ποιοι οι σημαντικότεροι «σταθμοί»;
- Ποια είναι τα προσδιοριστικά στοιχεία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου;
- Ποια είναι τα σημεία σύγκλισης ή απόκλισης των δύο μορφών του θεσμού;
- Ποιος ήταν ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής στους δύο τύπους ολοήμερου σχολείου;
- Ποια ήταν η διαχρονική εξέλιξη του θεσμού σε ότι αφορά το περιεχόμενο του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου δηλαδή τις πτυχές και τις παραμέτρους που προσδιορίζουν τη λειτουργία του (Σκοποί και στόχοι, προγράμματα σπουδών και

Η έννοια της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν και να επεξηγήσουν τη λειτουργία οργανισμών όπως τα σχολεία. Η οργανική αποτελεσματικότητα ορίζεται σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του οργανισμού με την όσο το δυνατό λιγότερη σπατάλη πόρων. (Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2000: 15).

Συγκεκριμένα, λοιπόν, «*σχολική αποτελεσματικότητα είναι ο βαθμός στον οποίο ένα σχολείο μπορεί να προσαρμοστεί στους εσωτερικούς και εξωτερικούς περιορισμούς και να επιτύχει μακροπρόθεσμα τους πολλαπλούς στόχους των πολλαπλών ανθρώπων που ανήκουν σε αυτό*». (Cheng, 1993:17, στο Καδιανάκη, 2008: 29) Όπως παρατηρούμε η αποτελεσματικότητα ως όρος συνδέεται με την επίτευξη των στόχων γενικότερα.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας σε ένα σχολείο είναι (Edmonds 1979, στο Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2000: 20-21):

- Η εκπαιδευτική ηγεσία
- Οι υψηλές προσδοκίες και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού
- Η έμφαση στη διδασκαλία
- Το σχολικό κλίμα
- Η μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης
- Η συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και
- Η παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο

διδακτικός χρόνος, υλικοτεχνική υποδομή, χρηματοδότηση, συνεργασία εμπλεκομένων, επιμόρφωση, μέθοδοι διδασκαλίας, ρόλος του εκπαιδευτικού, ρόλος στελεχών εκπαίδευσης, ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής ρόλος Τοπικής Αυτοδιοίκησης, αξιολόγηση του προγράμματος);

Επίσης η παρούσα μελέτη στοχεύει να απαντήσει στους προβληματισμούς που αφορούν στον **τρόπο που εφαρμόστηκαν** και οι δύο μορφές του θεσμού στην πράξη.

Σε ότι αφορά την εφαρμογή του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου, διαμέσου ερευνών και μελετών αξιολόγησης που εκπονήθηκαν κατά τη διαχρονική του εξέλιξη, η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των παρακάτω θεμάτων-παραμέτρων λειτουργίας:

- Διαφοροποίηση στη λειτουργία του θεσμού ανάλογα τον τόπο και τη χρονική περίοδο.
- Θετικά και αρνητικά στοιχεία της εφαρμογής της προαιρετικής μορφής του θεσμού.
- Ο ρόλος των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των ολοήμερων σχολείων.
- Ο ρόλος της συνεργασίας των εμπλεκομένων στο ολοήμερο σχολείο.
- Το θέμα του διδακτικού χρόνου ως προς την επάρκεια της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας.
- Ο βαθμός ικανοποίησης των εμπλεκομένων στην λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.
- Ο ρόλος των στελεχών εκπαίδευσης, των φορέων και του Υπουργείου Παιδείας στη λειτουργία των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων.
- Η χρήση των καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου.
- Η οργάνωση και οι υποδομές των σχολείων αυτών.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ολοήμερα σχολεία.
- Η απόσταση μεταξύ των εγκυκλίων και της καθημερινής διδακτικής πράξης σε ότι αφορά τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

Σε ότι αφορά τη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, η παρούσα μελέτη στοχεύει να αναδείξει τον τρόπο που εφαρμόστηκε το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα στα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία, μέσα από τα κείμενα των σχολείων αυτών που παραδόθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και περιγράφουν την υλοποίησή του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. Συγκεκριμένα στοχεύει να αναδείξει:

- Τον τρόπο επιλογής των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.
- Το «προφίλ» του κάθε Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου έτσι όπως διαμορφώνεται από την ανάλυση και ερμηνεία των γραπτών του κειμένων.
- Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν καθώς και τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του προγράμματος.
- Την εξελικτική πορεία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

- Το βαθμό εκπλήρωσης των βασικότερων σκοπών του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος (αντισταθμιστικός ρόλος, «άνοιγμα σχολείου στην κοινωνία», ενιαίος χαρακτήρας προγράμματος, ανανέωση διδακτικών μεθόδων για να λειτουργήσουν ως τροχοδείκτες και επιμορφωτικά κέντρα τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία).
- Τους παράγοντες που επηρέασαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στα σχολεία (ο ρόλος του διευθυντή, ο ρόλος του σχολικού συμβούλου, ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ο ρόλος του προϊσταμένου των γραφείων εκπαίδευσης, οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής).
- Τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για εκπαιδευτικούς και μαθητές..

Η ολιστική προσέγγιση του θέματος, μέσω της διερεύνησης των παραπάνω προβληματισμών, θα πραγματοποιηθεί μέσα από την ανάλυση των εγκυκλίων, ερευνών, μελετών αξιολόγησης αλλά και μέσα από συνεντεύξεις σε ομάδες εμπλεκομένων, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου.

4.4. Η Ποιοτική έρευνα γενικά

Με το όρο ποιοτικές έρευνες αναφέρονται «οι ερευνητικές μελέτες που ερευνούν την ποιότητα σχέσεων, δραστηριοτήτων, καταστάσεων ή υλικών» (Καραγεώργος 2002: 275). Αποκαλούνται, δε, «ποιοτικές» γιατί σε αντίθεση με τις ποσοτικές, οι πληροφορίες που χρησιμοποιούν ή τα δεδομένα τους δε μετατρέπονται σε αριθμούς αλλά σχολιάζονται και αξιοποιούνται ως λεκτικά σύνολα. (Γκότοβος, 1983, Gable & Rogers 1987, στο Αθανασίου, 2000: 35)

Η ποιοτική έρευνα επιχειρεί να περιγράψει, να κατανοήσει, να εξηγήσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει ή να εικάσει πάνω σε ήδη γνωστές κοινωνικές ποιότητες. Ή επιχειρεί να ανακαλύψει νέες ποιότητες που δεν είχαν εντοπιστεί, είτε γιατί δεν υπήρχαν, είτε γιατί δε προσέλκυαν το ενδιαφέρον των ερευνητών, είτε γιατί οι διαθέσιμες μεθοδολογίες δεν επέτρεπαν τη συστηματική επιστημονική τους μελέτη. Προσπαθεί να αναπτύξει μια πλήρη και ολοκληρωμένη αντίληψη των καταστάσεων αυτών, τόσο σε επίπεδο αντικειμενικής πραγματικότητας όσο και στο επίπεδο του υποκειμενικού νοήματος που αποδίδουν τα πρόσωπα σε αυτή. Προσπαθεί επίσης να αντιληφτεί με πληρότητα πώς η συγκεκριμένη κατάσταση που διερευνάται, συνέχεται με ευρύτερες καταστάσεις της κοινωνίας, δηλαδή με ποιον τρόπο συνέχεται το μέρος με το όλο (Λάζος, 1998: 29-30). Απαντά δηλαδή κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης, 2003: 17).

Η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση η οποία είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική», με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2003: 20). Η ποιοτική έρευνα, η οποία βασίζεται στην ερμηνευτική μέθοδο, αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής

αντίληψης, επί τη βάσει πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο, επομένως δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε «ολιστικές» μορφές ανάλυσης (Mason, 2003: 20-21). Έχει δηλαδή ως στόχο τη διαμόρφωση συνολικής εικόνας για ένα φαινόμενο μέσω της συγκέντρωσης λεπτομερών στοιχείων για τις πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων με συνεχή διάλογο ιδεών και στοιχείων. Αυτό σημαίνει πως η κατεύθυνση της έρευνας δεν είναι σταθερή και προκαθορισμένη, αλλά διαμορφώνεται στην πορεία (Κυριαζή, 2005: 51). Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα και σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας, της λεπτομέρειας και του πλαισίου (Mason, 2003: 20).

Τα βασικά γνωρίσματα της ποιοτικής έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής (Μπονίδης, 2004: 82-83):

- Βασικό αξίωμα της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η κατανόηση του ερευνώμενου φαινομένου (υποκειμένων, κοινωνικών και πολιτισμικών κατασκευών και προϊόντων εκ των έσω).
- Αφετηρία αποτελεί η μια περίπτωση και η ανακατασκευή της. Κατ' αρχάς ανακατασκευάζεται η ιδιαίτερη περίπτωση, ακολουθεί η ανακατασκευή και άλλων περιπτώσεων και η συγκριτική εξέτασή τους, η οποία επιτρέπει την ανάπτυξη τυπολογίας που θα εμπεριέχει τις επιμέρους διαφορετικές περιπτώσεις.
- Στις ανακατασκευαζόμενες περιπτώσεις, δηλαδή στις τυπολογίες, περιλαμβάνονται κάθε φορά διαφορετικές κατασκευές της πραγματικότητας, καθώς η τελευταία για την ποιοτική έρευνα δεν είναι δεδομένη.
- Κατά την ανακατασκευή των περιπτώσεων παράγονται εκάστοτε κείμενα, τα οποία υπόκεινται σε εμπειρικές (μεθοδικές) αναλύσεις, κατά βάση σε ανακατασκευή και ερμηνεία.

Στο σημείο αυτό, να σημειωθεί ότι η εφαρμογή του αξιώματος της κατανόησης μέσα από μια μεθοδική διαδικασία, η κατανόηση της έννοιας «περίπτωση», ο προσδιορισμός των παραδειγμάτων που θεωρούνται ως βασικά για την «κατασκευή της πραγματικότητας» και η εκτίμηση του «κείμενου ως εμπειρικού υλικού» εξαρτώνται εκάστοτε από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Μπονίδης, 2004: 82-83).

Οι φιλοσοφικές ρίζες των ποιοτικών μεθόδων δίνουν έμφαση στη σημασία της κατανόησης των νοημάτων που δίνονται στην ανθρώπινη συμπεριφορά καθώς και του κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτό περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κατανόησης μέσω της ενσυναίσθησης (empathy) και την κατανόηση των συνδέσμων μεταξύ προσωπικών αντιλήψεων και συμπεριφοράς (Patton, 1987: 20). Το ενδιαφέρον εστιάζεται πρωτίστως στο πώς σκέπτονται οι συμμετέχοντες και στο γιατί σκέπτονται με αυτόν το τρόπο καθώς και για το πώς έγιναν τα πράγματα. Επομένως δίνεται

έμφαση στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα, όπως αναφέρει και ο Καραγεώργος. Το είδος των δεδομένων που συγκεντρώνεται σε μια ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, ημερολόγια, προσωπικά σχόλια, επίσημα αρχεία και οτιδήποτε άλλο μπορεί να μεταφέρει ως έχει την πραγματική κατάσταση ή τις πράξεις των ανθρώπων. (Καραγεώργος, 2002: 275-276).

Δεν υπάρχουν κάποιες υποθέσεις που πρέπει να επαληθευτούν ή να διαψευστούν, δεν υπάρχει από την αρχή μια σαφής εικόνα, απεναντίας αυτή παίρνει σάρκα και οστά όσο εξελίσσεται η ερευνητική διαδικασία. Προϋποθέσεις, κίνητρα, αιτίες, στόχοι και αξίες είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντος (Καραγεώργος, 2002: 276-277).

Το είδος των δεδομένων που συγκεντρώνεται σε μια ποιοτική έρευνα, περιλαμβάνει μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, φωτογραφίες, ημερολόγια, επίσημα αρχεία και οτιδήποτε μπορεί να μεταφέρει ως έχει την πραγματική κατάσταση και τις πράξεις των ανθρώπων. (Καραγεώργος, 2002: 276). Σύμφωνα με τους Huberman και Miles (Huberman και Miles, 1984, στο Λάζος, 1998: 317-318) το σύνολο του πρωτογενούς υλικού πρέπει να οργανώνεται σε τέσσερα αλληλένδετα επίπεδα:

- το περιγραφικό επίπεδο οργάνωσης των δεδομένων που βρίσκεται πιο κοντά στην κοινωνική πραγματικότητα,
- το εξηγητικό που αφορά στον άμεσο συσχετισμό των δεδομένων σε σχέσεις αιτίου-αιτιατού,
- το ερμηνευτικό επίπεδο που αφορά στο συσχετισμό με το θεωρητικό υπόβαθρο και το
- συνθετικό επίπεδο που αναφέρεται στο συσχετισμό των τριών προηγούμενων και αποκαλύπτουν τον ενιαίο χαρακτήρα τους και το ενιαίο νόημά τους.

Η ανάλυση των δεδομένων σε κάθε ποιοτική έρευνα εμπεριέχει μία σύνθεση πληροφοριών που συγκεντρώνονται από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, μελέτες αρχείων κ.λπ. Η έκθεση της έρευνας είναι περιγραφική και περιέχει λίγους τεχνικούς όρους. Η έμφαση δίνεται στην περιγραφή του φαινομένου και στην ερμηνεία των δεδομένων. Συνήθως η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων προχωρούν συγχρόνως. Η εξαγωγή συμπερασμάτων της ποιοτικής μας έρευνας πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της μελέτης και όχι μόνο στο τέλος όπου παρουσιάζονται συνολικά (Καραγεώργος, ό.π.: 278-279).

Τα βασικότερα μεθοδολογικά εργαλεία άντλησης γνώσης από το ερευνητικό πεδίο στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη, η βιογραφική ανάλυση, η ιστορική συγκριτική μέθοδος, η ανάλυση περιεχόμενου, οι μελέτες περίπτωσης και άλλες (Ιωσηφίδης, 2003: 19).

4.5. Μέθοδοι ποιοτικής έρευνας που εφαρμόστηκαν στην α΄ και β΄ φάση της ποιοτικής έρευνας

4.5.1. Η ερμηνευτική μέθοδος

Το επίθετο «ερμηνευτικός-ή, ό», παράγωγο του ρήματος ερμηνεύω και δηλώνει ό, τι γράφεται, λέγεται ή αναφέρεται προκειμένου να εξηγηθεί κάτι άγνωστο και να καταστεί σαφές και κατανοητό. Από την ίδια ρίζα ετυμολογείται και το όνομα του θεού Ερμή η οποία μας αποκαλύπτει την ιδιότητά του ως «ερμηνευτή». Η αποστολή του ως αγγελιοφόρου δεν περιοριζόταν στην απλή μεταφορά μηνυμάτων αλλά όφειλε να τα επεξηγήσει, να τα ερμηνεύσει ώστε να γίνει αντιληπτό το βαθύτερο νόημα του μηνύματος (Πυργιωτάκης, 2000: 101).

Η ερμηνευτική διατυπώθηκε για πρώτη φορά από προτεστάντες θεολόγους του 17^{ου} αιώνα, που ήθελαν να επινοήσουν μια μέθοδο με την οποία το νόημα της Βίβλου θα μπορούσε να κατανοείται άμεσα με την ανάγνωση του κειμένου – χωρίς την παρέμβαση οποιωνδήποτε εκκλησιαστικών ερμηνειών (Carr, Kemmis, 1997, 20-21).

Η μέθοδος όμως αυτή συστηματοποιήθηκε από το γερμανό φιλόσοφο και θεολόγο Schleiermacher (1765-1843) που μετέφραζε πολύ συχνά ξενόγλωσσα κείμενα και παρατήρησε ότι για την κατανόηση ενός προφορικού διανοήματος η διεργασία γίνεται πολλές φορές μηχανικά και ασυνείδητα. Ο Schleiermacher όμως αμφισβήτησε την αποδεικτική ικανότητα της ερμηνευτικής μεθόδου και απέδωσε τα πορίσματά της περισσότερο σε διαισθητική αντίληψη παρά σε αντικειμενικά δεδομένα.

Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκε και ο γερμανός φιλόσοφος και θεολόγος Dilthey ο οποίος περιόρισε τη χρησιμότητα της ερμηνευτικής στην κατανόηση των γραπτών κειμένων στα οποία πίστευε ότι βρίσκεται διάχυτος ο εσωτερικός κόσμος του ανθρώπου (Πυργιωτάκης, 2000.: 102).

«Η ερμηνευτική μέθοδος στηρίζεται στη βασική αντίληψη ότι ανάμεσα σε οποιαδήποτε έκφραση του ανθρώπινου πνεύματος (γραπτή, προφορική, καλλιτεχνική) και στην κατανόησή της, μπορεί να διαμεσολαβήσει μια πνευματική διεργασία, που θα οδηγήσει το υποκείμενο στο υπό κατανόηση αντικείμενο». Η συστηματική οργάνωση της πνευματικής διεργασίας που εκπονεί ο ερευνητής, προκειμένου να κατανοήσει την οποιαδήποτε έκφραση του ανθρώπινου πνεύματος όπου γίνεται διαμεσολαβητής, αποτελεί έργο της ερμηνευτικής μεθόδου» (Πυργιωτάκης, ό.π.: 104). Επιδιώκει να συλλάβει και να κατανοήσει τις εσωτερικές πτυχές και προεκτάσεις οποιουδήποτε δημιουργήματος μέσα από τη σύλληψη της καθολικής του εμπειρίας. Για να πετύχει το στόχο του ο ερμηνευτής πρέπει να επιστρατεύσει τις γνώσεις και τα συσχετιζόμενα με το δημιούργημά του στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόησή του. Κατόπιν προσπαθεί να θέσει τον εαυτό του στη συναισθηματική κατάσταση του δημιουργού και να ταυτιστεί μαζί του. Το ίδιο ισχύει και για η μελέτη κοινωνικών φαινομένων ή καταστάσεων.

Συνήθως γίνεται διάκριση ανάμεσα στην ιστορική και τη συστηματική ερμηνευτική. Η φύση της ιστορικής ερμηνευτικής επιβάλλει τη ενασχόλησή της με τη μελέτη ιστορικών τεκμηρίων, κειμένων και άλλων γραπτών εκφράσεων. Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού ιστορικού υλικού προϋποθέτει σφαιρική γνώση όλων των πτυχών της ευρύτερης ιστορικής περιόδου στην οποία εντάσσεται (Πυργιωτάκης, ό.π.: 107).

Ο ερευνητής του ερμηνευτικού μοντέλου δουλεύει με την εμπειρία και την κατανόηση. Τα δεδομένα που προκύπτουν θα ερμηνευτούν με βάση τα νοήματα και τους σκοπούς εκείνων των ανθρώπων που αποτέλεσαν την πηγή τους (Cohen, Manion, 1994: 64). Κυρίαρχη έννοια στην ερμηνευτική είναι η έννοια της κατανόησης της εξωτερικής της συμπεριφοράς και των δημιουργημάτων του ανθρώπου. Η κατανόηση ως διαδικασία ταυτίζεται με την ανθρώπινη ύπαρξη και την κοινωνική ζωή αφού ο άνθρωπος κατανοεί οτιδήποτε τον περιβάλλει. Η κατανόηση είναι δημιούργημα ενός συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου και αποσκοπεί στην κατανόηση του «αντικειμενικού» πνεύματος το οποίο συνίσταται σε ένα σύνολο επιμέρους στοιχείων και σχέσεων (Μπονίδης, 2004:85).

Βασική αρχή στην ερμηνευτική διαδικασία αποτελεί η συνάφεια «όλου προς τα επιμέρους». Η διαρκής αναζήτηση αυτής της συνάφειας μεταξύ μέρους και όλου είναι η βασικότερη αρχή της ερμηνευτικής μεθόδου (Πυργιωτάκης, 2000: 106). Τα στάδια της ερμηνευτικής μεθόδου είναι τα εξής (Πυργιωτάκης, ό.π.: 108):

α) Συλλογή και εξακρίβωση του υλικού. Στο στάδιο αυτό είναι απαραίτητο να συγκεντρωθούν και να μελετηθούν κάθε είδους τεκμήρια, κείμενα, παιδαγωγικά έργα, σχολική νομοθεσία και να μελετήσει τις συνθήκες που επέδρασαν στη διαμόρφωσή τους.

β) Αξιολόγηση του υλικού. Γίνεται διάκριση του ουσιώδους από το επουσιώδες, επιλογή των στοιχείων που συγκροτούν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, διασταύρωση πληροφοριών και ανασύνθεση τους σε ενιαίο όλο.

Οι κυριότεροι χώροι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί η ερμηνευτική είναι οι παρακάτω:

1) Η έρευνα των σκοπών και των επιδιώξεων της αγωγής, χώρος μη προσπελάσιμος από τον εμπειρικό φακό. Με αυτή την έννοια η μέθοδος μπορεί να διερευνήσει τα σημερινά και μελλοντικά κοινωνικά δεδομένα και να θέσει τους σκοπούς της αγωγής κάτω από μια φιλοσοφική και κοινωνική κριτική και έτσι να οδηγήσει στην ανανέωσή τους.

2) Η πραγμάτευση θεωρητικών σχημάτων με όρους αποκρυσταλλωμένους και σαφείς και η διατύπωση υποθέσεων εργασίας με τρόπο που να τις καθιστά προσπελάσιμες από τον εμπειρικό φακό. Μέσα από την κριτική ανάλυση και ερμηνεία των θεωρητικών σχημάτων θα αναζητηθούν οι μεταβλητές, θα διατυπωθεί το πρόβλημα, θα οριστούν οι εξαρτημένες μεταβλητές και θα σχεδιαστεί η εμπειρική έρευνα.

3) Στη συλλογή και στατιστική επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων η προσφορά των εμπειρικών μεθόδων είναι σημαντική. Ωστόσο, αν το θέμα παραμείνει στην αναλυτική αυτή

καταγραφή, τότε το «επιμέρους» αυτό αντικείμενο εξετάζεται αποκομμένο από το φυσικό του χώρο, χωρίς τη φυσική διασύνδεσή του με το «όλο».

4) Αυτό που επίσης θεωρείται σημαντικό είναι η χρήση της ερμηνευτικής στην κατανόηση καταστάσεων και προβλημάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Η ερμηνευτική μπορεί να αξιοποιηθεί με επιτυχία στη μελέτη πραγματικών καταστάσεων της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και με την έννοια αυτή το εύρος του ερευνητικού της πεδίου είναι εκτεταμένο (Πυργιωτάκης, 2000: 110-111).

Η ερμηνευτική μπορεί να αξιοποιηθεί και για τη μελέτη θεμάτων της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως (Πυργιωτάκης, 2000: 111-112):

α) Νομικά κείμενα: Τα νομικά κείμενα αντιπροσωπεύουν το μεγαλύτερο μέρος του υλικού το οποίο καλείται να επεξεργαστεί ο ερευνητής εφόσον κάθε μεταρρύθμιση εκφράζεται με νόμους και προεδρικά διατάγματα. Ο ερευνητής της εκπαιδευτικής πολιτικής ενδιαφέρεται να αποκαλύψει την πολιτική διάσταση της παιδείας που υποκρύπτουν τα νομικά αυτά έγγραφα. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μελετάται το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μεταρρύθμιση. Από το όλο στο μέρος η επιχειρούμενη μεταρρύθμιση τοποθετείται μέσα στο όλο πλέγμα των συνθηκών αυτών προκειμένου να εξεταστεί η διαλεκτική σχέση της με τις περιβάλλουσες συνθήκες και να ελέγχει το βαθμό ανταπόκρισής της σε αυτές.

β) Εισηγητικές εκθέσεις: Από τα σημαντικότερα στοιχεία της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι εισηγητικές εκθέσεις. Αυτές αναλύουν και αιτιολογούν ό, τι ενσωματώνεται στα νομικά κείμενα με πρόθεση να ενσωματωθεί αργότερα και στην εκπαιδευτική πράξη. Οι εισηγητικές εκθέσεις πρέπει να είναι πειστικές να διακρίνονται για την ορθότητα της επιχειρηματολογίας τους, σημαντική παράμετρος από την οποία εξαρτάται ο βαθμός αποδοχής των προτεινόμενων καινοτομιών και της ίδιας της μεταρρύθμισης. Οι εισηγητικές εκθέσεις έχουν κυρίως αποδέκτες πολιτικά πρόσωπα. Η δομή τους αποτελείται από τρία μέρη: αναφορά στις επείγουσες κοινωνικές ανάγκες, την ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και την ανάγκη για ριζικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι η προτεινόμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αναδεικνύεται ως «λυτρωτική πράξη» (Πυργιωτάκης, 2000: 114-115).

Στους κόλπους της ερμηνευτικής μεθόδου έχει αναπτυχθεί η ανάλυση περιεχομένου μια νέα εκδοχή της ερμηνευτικής. Η ανάλυση περιεχομένου συστηματοποιεί με αρκετά συγκεκριμένο τρόπο τις τεχνικές ανάλυσης προκειμένου να αναζητηθεί το φανερό ή το λανθάνον νόημα γραπτού και προφορικού λόγου με βάση συγκεκριμένους στόχους (Πυργιωτάκης, ό.π.: 110). Η ανάλυση περιεχομένου θα αναπτυχθεί στην επόμενη ενότητα.

4.5.2. Η ανάλυση περιεχομένου: Διαδικασίες, στάδια και στρατηγικές

Η ανάλυση περιεχομένου έχει οριστεί ως «ερευνητική μέθοδος με πολλαπλούς σκοπούς που έχει αναπτυχθεί ειδικά για να διερευνήσει ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, στη διερεύνηση των οποίων το περιεχόμενο της επικοινωνίας χρησιμεύει ως βάση για εξαγωγή συμπερασμάτων» (Cohen, Manion, 1994: 86).

Η ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται κυρίως στα γραπτής λεκτικής επικοινωνίας τεκμήρια όπως βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, εγκύκλιοι, λόγοι κοινοβουλευτικοί, πανηγυρικοί κ.λπ. ή σε κείμενα προφορικού λόγου μετά από ηχογράφηση, όπως οι συνεντεύξεις (Βάμβουκας, 1988: 263-264). Εφαρμόζεται όμως και σε εικονικό υλικό όπως ζωγραφικοί πίνακες, εικονογραφήσεις, κινηματογραφικές ταινίες κ.ά. Το υλικό αυτό είναι δηλωτικό ορισμένων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των δημιουργών και συγκεντρώνεται για να μπορέσει ο ερευνητής να κατανοήσει και να ερμηνεύσει από το δημιούργημα, τις γνώμες, τις στάσεις, τις αξίες και γενικά τη συμπεριφορά του δημιουργού. Οι στόχοι της ανάλυσης περιεχομένου είναι να μετατρέψει «ακατέργαστα» φαινόμενα σε δεδομένα τα οποία μπορούν να τύχουν μιας επεξεργασίας κατά επιστημονικό τρόπο ώστε να μπορούν να αποτελέσουν σταδιακά ένα σώμα γνώσεων.

Σύμφωνα με τον H.D. Laswell, (στο Βάμβουκας, 1988: 264-265) σε κάθε επικοινωνία έχουμε ένα πομπό που απευθύνει ένα μήνυμα, σε έναν ή περισσότερους αποδέκτες. Η μορφή και το περιεχόμενο του μηνύματος έχουν κάποιο φανερό ή άδηλο σκοπό. Με την ανάλυση περιεχομένου μπορούν να μελετηθούν όλα τα στοιχεία της επικοινωνίας δηλαδή να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του πομπού, να μελετηθούν οι σκοποί του μηνύματος, τα χαρακτηριστικά του αποδέκτη, τα μέσα με τα οποία επιχειρείται η προσέλκυση του ενδιαφέροντος του αποδέκτη και τα αποτελέσματά του μήνυμα το στους δέκτες. *Αναλύοντας, λοιπόν, το περιεχόμενο, αναλύει κανείς την επικοινωνία»* (Δημητρόπουλος, 2001: 147).

Ανάλογα με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να θεωρηθεί και ως μέθοδος και ως τεχνική έρευνας. Όταν η ανάλυση αναφέρεται σε «φυσικό ποιοτικό υλικό», δηλαδή αυτό που παράγεται αυθόρμητα από το δημιουργό του και είναι διαθέσιμο στον ερευνητή (για παράδειγμα, η ανάλυση εγκυκλίων που έχει στείλει ο υπουργός Παιδείας στους εκπαιδευτικούς), τότε γίνεται λόγος για μέθοδο (Βάμβουκας, 1988: 268). Αντίθετα όταν το υλικό που αναλύεται δεν είναι διαθέσιμο, αλλά ο ερευνητής προκαλεί την παραγωγή του, (παράδειγμα η ανάλυση των απαντήσεων σε ανοικτές ερωτήσεις η ανάλυση ομαδικής συζήτησης κ.τ.λ.) τότε γίνεται λόγος για τεχνική ανάλυσης περιεχομένου (Βάμβουκας, 1988: 269). Στην παρούσα μελέτη η ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιείται ως μέθοδος και ως τεχνική έρευνας. Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση εγγράφων ή κειμένων σχετικά με το ολόημερο σχολείο ενώ ως τεχνική χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των συνεντεύξεων.

Στην περίπτωση του παρόντος πονήματος δεν προσδιορίστηκε αρχικά κάποιο πρόβλημα, κατά συνέπεια δε διατυπώθηκαν υποθέσεις οι οποίες έρχιζαν ελέγχου μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, δεν υπήρχαν μεταβλητές οι οποίες αναζητούνταν σε συγκεκριμένα τμήματα του κειμένου και δεν επιχειρήθηκε η μετατροπή του υλικού σε μετρήσιμες μονάδες. Το ενδιαφέρον στράφηκε στην κατανόηση όλων των αντιλήψεων για το ολόημερο σχολείο ανεξάρτητα με τη συχνότητα εμφάνισής τους. Για όλους τους παραπάνω λόγους ακολουθήθηκε το ποιοτικό κυρίως παράδειγμα στην ανάλυση περιεχομένου εκτός από το 6^ο κεφάλαιο όπου τα δεδομένα μετατράπηκαν σε μετρήσιμες μονάδες και παρουσιάστηκαν ποσοστά όπως η συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων υποδομών ή επιμόρφωσης στα Πιλοτικά Ολόημερα Σχολεία (ποσοτική ανάλυση περιεχομένου) (Μπονίδης, 2004: 47, 51, 53, 99). Η ποιοτική ανάλυση έχει χαρακτήρα περιγραφικό ή ταξινομικό και στοχεύει στην αναζήτηση ιδεών (Βάμβουκας, ό.π.: 269).

Η πορεία της έρευνας με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου έχει ως εξής: Καθορισμός του υπό έρευνα υλικού, ανάλυση των συνθηκών που διαμορφώθηκε και των τυπικών χαρακτηριστικών του, ερευνητικά ερωτήματα, καθορισμός τεχνικών ανάλυσης και συστήματος κατηγοριών και αποδελτίωση, ανάλυση βάση του συστήματος κατηγοριών, επανεξέταση του συστήματος κατηγοριών βάση του θεωρητικού πλαισίου και του υλικού και ερμηνεία των δεδομένων στην κατεύθυνση των ερευνητικών ερωτημάτων (Μπονίδης, 2004: 99-100)

Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει 3 αλληλεξαρτώμενες διαδικασίες:

- Ο περιορισμός των δεδομένων προς συλλογή εκείνων που κατά την κρίση του ερευνητή είναι καταλληλότερα να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα.
- Η παρουσίαση των δεδομένων περιλαμβάνει τις διαδικασίες που στοχεύουν στην οργάνωση της πληροφορίας που έχει συλλεχθεί στο πεδίο. Τέτοιοι τρόποι είναι οι αρχειοθετήσεις, οι εκτεταμένες περιλήψεις, η διαγραμματική παρουσίαση κ.ά.
- Η απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα, όπου ο ερευνητής προχωρά στη δόμηση ερμηνευτικού και θεωρητικού πλαισίου με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα ή την κατανόηση των υπό έρευνα φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2003: 68).

Για την πραγματοποίηση της ανάλυσης περιεχομένου ακολουθούνται ορισμένα βασικά στάδια και βήματα, όπως προαναφέρθηκε (Ιωσηφίδης, ό.π.: 62-63):

1. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει μια αρχική θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων. Το στάδιο αυτό διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική διαδικασία καθώς ανασχηματίζεται και μετασχηματίζεται ενώ συλλέγονται τα δεδομένα και προχωράει η καταγραφή και η ανάλυσή τους.
2. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τον ακριβή καθορισμό των πηγών του ποιοτικού υλικού.

3. Το τρίτο στάδιο αφορά στον προσδιορισμό των μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή των τμημάτων του κειμένου ή ολόκληρου του κειμένου που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Η μονάδα καταγραφής ορίζει πότε αρχίζει και πότε τελειώνει ένα χωρίο του ερευνητικού υλικού το οποίο εμπίπτει στο σύστημα κατηγοριών (Μπονίδης, 2004, 117). Η μονάδα καταγραφής είναι το μικρότερο τμήμα του περιεχομένου στο οποίο μετράται η εμφάνιση ενός μηνύματος. Οι μονάδες καταγραφής είναι οι εξής: η λέξη, η πρόταση και η παράγραφος, το συνολικό κείμενο, το θέμα που θεωρείται ως η καταλληλότερη μονάδα καταγραφής. Συνιστά δε, μια πρόταση, μια δήλωση, μια ιδέα, ένα επιχείρημα, μια διαπίστωση αναφορικά με κάποιο από τα ερευνητικά ερωτήματα (Μπονίδης, 2004: 54). Με άλλα λόγια με τη μονάδα καταγραφής προσδιορίζεται το τμήμα του κειμένου που θα αποτελέσει τη βάση για την κατηγοριοποίηση (Κυριαζή, 1998: 289). Αν η μονάδα καταγραφής είναι το θέμα τότε πραγματοποιείται θεματική ή σημασιολογική ανάλυση του περιεχομένου όπου εστιάζεται σε έννοιες, σε θέματα που ανακαλούνται σχετικά με ένα αντικείμενο μελέτης. Συγκεντρώνονται πληροφορίες για το αντικείμενο, για το πώς γίνεται αντιληπτό από άτομα ή ομάδες, για τις γνώμες και τις πεποιθήσεις που διατυπώνονται και για τις ερμηνείες που παρέχονται (Βάμβουκας, 1988: 271).

4. Το τέταρτο στάδιο αφορά στη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες εντάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες βασίζεται ουσιαστικά η ανάλυση περιεχομένου. Σύμφωνα με την Κυριαζή οι κατηγορίες που δημιουργούνται καθορίζονται από το σκοπό της έρευνας καθώς και από το γενικό θεωρητικό υπόβαθρο. Στην ποιοτική ανάλυση περιεχομένου τα δεδομένα αντιπαρατίθενται με αρχικές δοκιμαστικές κατηγορίες οι οποίες, ανάλογα με το πόσο κατάλληλες αποδεικνύονται στην πράξη, τροποποιούνται ή οριστικοποιούνται. Οι γνώσεις για το υπό έρευνα θέμα συντελούν στην αρχική διαμόρφωση των κατηγοριών, αλλά η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα της συνεχούς διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων (Κυριαζή, 1998: 292). Θα πρέπει να υπάρχει σαφήνεια ως προς το ποια φαινόμενα αντιπροσωπεύονται ή αναπαριστώνται από τις κατηγορίες που δημιουργούνται. Για παράδειγμα μπορεί **οι κατηγορίες να αποτελούν ιδιότητες που χαρακτηρίζουν άτομα ή θεσμούς** όπως στην περίπτωση της παρούσας μελέτης ή πρακτικές δόμησης των κειμένων. (Κυριαζή, 2003: 254-255) Επίσης, είναι απαραίτητο να καθοριστεί αν οι κατηγορίες βασίζονται σε κυριολεκτικές ή ερμηνευτικές αναγνώσεις, αν δηλαδή εμπεριέχουν την κυριολεκτική ουσία του κειμένου ή αν χρειάζεται να δημιουργηθούν ερμηνευτικές ή αναστοχαστικές κατηγορίες που θα βασίζονται σε ότι ο ερευνητής θεωρεί ότι μπορεί να διεξαχθεί ως συμπέρασμα από τις διάφορες ενότητες του κειμένου ή σε ότι αφήνουν να εννοηθεί (Κυριαζή, 2003: 255).

Αν το περιεχόμενο ενός ποιοτικού κειμένου στρέφεται σε περισσότερα του ενός θέματα ή περισσότερες από μία έννοιες, είναι δύσκολο να εφαρμοστεί μια ταξινόμηση απλής μορφής. Η απλή μορφή ταξινόμησης προσφέρεται για κείμενα που έχουν μια ομοιόμορφη ή τυποποιημένη

διάταξη όπως τα κείμενα νομικού ή διοικητικού περιεχομένου σε αντίθεση με τα κείμενα που έχουν προκύψει από τις συνεντεύξεις. Στην περίπτωση αυτή ο ερευνητής μπορεί να δημιουργήσει περισσότερους από έναν τύπους κατηγοριών ή περισσότερα του ενός επίπεδα κατηγοριοποίησης (Κυριαζή, 2003: 248).

Οι κατηγορίες λειτουργούν συνήθως όπως οι τίτλοι και οι υπότιτλοι στα κεφάλαια ενός βιβλίου, δηλαδή δίνουν μια σύντομη περιγραφή του περιεχομένου των ενοτήτων ενός κεφαλαίου έτσι ώστε να ξεναγείται εύκολα ο αναγνώστης στο περιεχόμενο του κεφαλαίου (Κυριαζή, 2003: 247). Επιτρέπουν δε, τη δημιουργία «*σάκων δεδομένων*» και επιτρέπει στον ερευνητή να κινείται από και προς τα ερευνητικά του ερωτήματα (Κυριαζή, 2003: 270).

5. Το πέμπτο στάδιο αφορά στην κωδικοποίηση του υλικού-εντός κάθε κατηγορίας και μεταξύ των κατηγοριών- και πολλές φορές πραγματοποιείται ταυτόχρονα με το προηγούμενο. Η κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων είναι ένα από τα πιο βασικά στάδια στη διαδικασία ανάλυσης (Ιωσηφίδης, 2003: 63).

Κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων. Οι κωδικοί συνδέουν διαφορετικά τμήματα που ποιοτικού υλικού μεταξύ τους. Αν για παράδειγμα ένας κωδικός αποδίδεται σε 5 διαφορετικά τμήματα του ποιοτικού υλικού, αυτό σημαίνει ότι τα 5 αυτά τμήματα παρουσιάζουν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Έτσι τα τμήματα αυτά αντιμετωπίζονται ως σύνολο αφού και τα 5 αφορούν μια ιδέα, μια έννοια, μια διαδικασία ή ένα φαινόμενο (Ιωσηφίδης, ό.π.: 75-76). Η κωδικοποίηση οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Η κωδικοποίηση και η ομαδοποίηση των τμημάτων τους οδηγεί στην ανάπτυξη εννοιολογικών και ερμηνευτικών κατηγοριών. Ανάλογα με το χαρακτήρα των ποιοτικών δεδομένων διακρίνουμε διάφορους τρόπους κωδικοποίησης. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ανοιχτή κωδικοποίηση την οποία και θα αναπτύξουμε.

Η ανοιχτή κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων αποσκοπεί στη σύνδεση τμημάτων του ποιοτικού υλικού με συγκεκριμένες ιδέες και έννοιες που έχουν ερμηνευτικό χαρακτήρα. Ο ερευνητής θα πρέπει να απαντήσει στις εξής βασικές ερωτήσεις αποδίδοντας τους κωδικούς στα αντίστοιχα τμήματα των δεδομένων: τι; (περιγραφή του φαινομένου ή διαδικασίας που αναφέρεται στα παραδείγματα), ποιος; (άτομα ή ομάδες και ποιος ο ρόλος τους στη διαδικασία), πώς; (ποιες διαστάσεις του φαινομένου αναφέρονται στο ποιοτικό υλικό), πότε; (για πόσο χρόνο), πόσο πολύ; (ζήτημα έντασης του φαινομένου), γιατί; (αιτίες του φαινομένου), για ποιο λόγο; (προθέσεις, σκοποί, στόχοι), με ποια μέσα; (μέσα, τακτικές, στρατηγικές). Από όλες τις παραπάνω ερωτήσεις γίνεται αντιληπτό ότι ο σκοπός της κωδικοποίησης δεν έχει μόνο περιγραφικό αλλά και ερμηνευτικό χαρακτήρα (Ιωσηφίδης, 2003: 79-82).

Μια σημαντική στρατηγική που λαμβάνει χώρα σε όλη τη διάρκεια της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων και σχετίζεται με την πολλαπλή και εντατική μελέτη του υλικού είναι ο σχολιασμός. Ο σχολιασμός μπορεί να αφορά:

- σχόλια που αφορούν τις συνθήκες συλλογής του ποιοτικού υλικού,
- σχόλια σχετικά με τις αναπαραστάσεις του ερευνητή σχετικά με το τι υπονοεί ή εννοεί το υποκείμενο,
- σχόλια που αναφέρονται σε ασυνήθιστες περιστάσεις ή περιπτώσεις που αναδεικνύουν εξαιρέσεις,
- σχόλια που καταγράφουν καίρια σημεία τα οποία κρίνεται ότι έχουν σημαντική ερμηνευτική αξία,
- σχόλια που έχουν στόχο να διευκρινίσουν κάποια σημεία κ.ά..

Μαζί με την κωδικοποίηση και το σχολιασμό των ποιοτικών δεδομένων, μια ακόμα βασική στρατηγική αποτελεί η εύρεση αντιθέσεων και οι συγκρίσεις. Η διαδικασία αυτή αφορά στον προσδιορισμό αντιθέσεων οι οποίες αναδεικνύονται από τα ποιοτικά δεδομένα. Ο προσδιορισμός των αντιθέσεων δε θα πρέπει να είναι απλά περιγραφικός αλλά να συνοδεύεται και από τον προσδιορισμό των αιτιών αυτών των αντιθέσεων οι οποίες προσδίδουν ερμηνευτική αξία στην όλη στρατηγική (Ιωσηφίδης, 2003: 83).

Ο ερευνητής στο τελευταίο στάδιο χρησιμοποιεί όλη του τη φαντασία και τη διαίσθησή του για να εξάγει από τα στοιχεία τα κατάλληλα συμπεράσματα. Μετά το τέλος της κωδικοποίησης στα γενικά συμπεράσματα συμβάλλουν όχι μόνο τα έκδηλα μηνύματα αλλά και τα λανθάνοντα νοήματα που συνάγει ο ερευνητής, βέβαια μέσα από ένα σχεδιασμό που του επιτρέπει την επιβεβαίωση αυτών των νοημάτων με συμπληρωματικά στοιχεία (Κυριαζή, 1998: 293).

Η ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους (τριγωνοποίηση), ανεξάρτητα από το θέμα της έρευνας, γίνεται αποτελεσματικότερη στην προσέγγιση της πολυεπίπεδης και σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας. (Κυριαζή, 2000: 301, στο Πεδιαδίτης, 2009: 119). Στην επόμενη ενότητα θα αναπτυχθεί η χρήση της στρατηγικής αυτής στην παρούσα μελέτη.

4.5.3 Η χρήση της τριγωνοποίησης ως ερευνητική στρατηγική συλλογής δεδομένων

Στην αρχική και κατά λέξη έννοιά της η τριγωνοποίηση είναι *«μια τεχνική φυσικής μέτρησης: Κυβερνήτες πλοίων, ανώτεροι στρατιωτικοί και τοπογράφοι, χρησιμοποιούν αρκετούς τοπογραφικούς δείκτες στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν ένα συγκεκριμένο σημείο ή στόχο»* (Cohen, Manion, 1994: 321) Κατ' αναλογία οι τεχνικές τριγωνοποίησης στις κοινωνικές επιστήμες επιχειρούν να εξηγήσουν πιο ολοκληρωμένα, την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς εξετάζοντάς την από περισσότερες οπτικές γωνίες. *Ως τριγωνοποίηση θεωρείται η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς»* σύμφωνα με τους Cohen-Manion (ό.π.: 321).

Ο όρος τριγωνοποίηση χρησιμοποιείται με μικρές διαφορές από συγγραφέα σε συγγραφέα. Άλλοι τη θεωρούν ως τεχνική έρευνας, άλλοι ως ερευνητική στρατηγική.

Ο Patton (Patton, 1987: 60) τη θεωρεί ως στρατηγική συλλογής δεδομένων και θεωρεί ότι ο «*σχεδιασμός τριγωνοποιημένης αξιολόγησης έχει ως σκοπό να αυξήσει τη δύναμη και το κύρος της αξιολόγησης*». Αναφέρεται, δε, στις θέσεις του Denzin που εξηγεί ότι η λογική της τριγωνοποίησης είναι βασισμένη στην προϋπόθεση ότι καμία μεμονωμένη μέθοδος δεν είναι ποτέ αρκετή για να επιλύσει προβλήματα επιδράσεων αντίθετων αιτιών και παραγόντων. Γιατί κάθε μέθοδος αποκαλύπτει διαφορετικές απόψεις, της εμπειρικής πραγματικότητας και πρέπει να μεταχειριστούν πολλαπλές μεθόδους και παρατηρήσεις σε κάθε έρευνα. Αυτός είναι ο σκοπός της τριγωνοποίησης (Patton, 1987: 61).

Ο Denzin (Στο Cohen, Manion, 1994: 325-327) έχει διευρύνει την έννοια της τριγωνοποίησης που περιλαμβάνει είδη όπως χρονική τριγωνοποίηση, τοπική τριγωνοποίηση, συνδυασμένα επίπεδα τριγωνοποίησης, θεωρητική τριγωνοποίηση, ερευνητική τριγωνοποίηση και μεθοδολογική τριγωνοποίηση που αναφέρθηκε πριν.

1) Η χρονική τριγωνοποίηση τείνει ως ένα βαθμό να αποκαταστήσει τις ελλείψεις που δημιουργούνται όταν οι έρευνες διεξάγονται μία μόνο χρονική στιγμή, αγνοώντας τις συνέπειες των κοινωνικών αλλαγών και της εξέλιξης. Γι' αυτό χρησιμοποιεί τις διατμηματικές και τις διαχρονικές προσεγγίσεις. Οι διατμηματικές μελέτες συγκεντρώνουν την ίδια χρονική στιγμή από διαφορετικές ομάδες στοιχεία που αφορούν τις σχετιζόμενες με το χρόνο εξελικτικές διαδικασίες. Οι διαχρονικές μελέτες συγκεντρώνουν στοιχεία από την ίδια ομάδα σε διαφορετικές στιγμές της χρονικής αλληλουχίας. Ο τύπος αυτός προσπαθεί να λάβει υπόψη τους παράγοντες αλλαγής και εξέλιξης, χρησιμοποιώντας διατμηματικούς και διαχρονικούς σχεδιασμούς έρευνας.

2) Η τοπική τριγωνοποίηση επιχειρεί να υπερβεί τους περιορισμούς που παρουσιάζουν οι μελέτες που διεξάγονται σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμό ή μία συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα χρησιμοποιώντας διαπολιτισμικές τεχνικές.

3) Συνδυασμένα επίπεδα τριγωνοποίησης. Οι κοινωνικοί επιστήμονες στην έρευνά τους ασχολούνται με το άτομο, την ομάδα και την κοινωνία. Αυτά αντικατοπτρίζουν τα τρία επίπεδα ανάλυσης που έχουν υιοθετηθεί από τους ερευνητές στην εργασία τους. Ο τύπος αυτός λοιπόν χρησιμοποιεί περισσότερα από ένα επίπεδα ανάλυσης προερχόμενα από τα τρία επίπεδα που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες: το ατομικό επίπεδο το επίπεδο αλληλεπίδρασης (ομάδες) και το επίπεδο συλλογικών δραστηριοτήτων .

4) Η θεωρητική τριγωνοποίηση κινείται σε εναλλακτικές ή ανταγωνιστικές θεωρίες κατά προτίμηση , αντί να χρησιμοποιείται μόνο μία άποψη. Κατά τον Smith (Smith, 1975, Στο Cohen, Manion, 1994: 326-327) η έρευνα που δοκιμάζει ανταγωνιστικές θεωρίες, φυσιολογικά απαιτεί ένα ευρύτερο πεδίο ερευνητικών τεχνικών και διασφαλίζει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ανάλυση των στοιχείων αφού είναι προσανατολισμένη στον έλεγχο ανταγωνιστικών υποθέσεων.

5) Η ερευνητική τριγωνοποίηση χρησιμοποιεί περισσότερους από έναν παρατηρητές (ή συμμετέχοντες). Ερευνητές με διαφορετικές απόψεις ή ερευνητικές απόψεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ελεγχθεί ο βαθμός απόκλισης στα στοιχεία που συγκεντρώνει ο καθένας. Ίσως η μέγιστη χρήση της ερευνητικής τριγωνοποίησης επικεντρώνεται περισσότερο στον έλεγχο της εγκυρότητας παρά στον έλεγχο της αξιοπιστίας (Cohen, Manion, ό.π.: 328).

6) Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση χρησιμοποιεί είτε την ίδια μέθοδο σε διαφορετικές περιπτώσεις, είτε διαφορετικές μεθόδους στο ίδιο αντικείμενο ή στην ίδια μελέτη (Cohen, Manion, 1994: 326). Συγκεκριμένα, ο Denzin (Στο Cohen, Manion, 1994: 328) επισημαίνει δύο κατηγορίες στην τυπολογία του: «εντός συγγενών μεθόδων» τριγωνοποίηση και «μεταξύ διαφορετικών μεθόδων» τριγωνοποίηση. Η πρώτη ασχολείται με την επανάληψη μιας μελέτης ως τρόπο ελέγχου της αξιοπιστίας και επιβεβαίωσης της θεωρίας, ενώ η δεύτερη περιλαμβάνει τη χρήση περισσότερων από μία μεθόδων, στην επίτευξη ενός δεδομένου στόχου. Σε ότι αφορά τις «πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις», υπάρχουν μια σειρά από λόγους που οδηγούν τους ερευνητές στην υιοθέτηση πολυμεθοδολογικών ερευνητικών στρατηγικών, μερικοί από τους οποίους είναι οι εξής (Ιωσηφίδης, 2003: 126):

- Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των αδυναμιών κάθε μεμονωμένης μεθόδου και για να απαντηθούν πληρέστερα τα ερευνητικά ερωτήματα.
- Στόχος της μεθοδολογικής σύγκλισης είναι η επίτευξη της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Εγκυρότητα υπάρχει όταν τα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται με ικανοποιητικό τρόπο από τον όγκο των ευρημάτων και όταν τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στους στόχους της έρευνας. Αξιόπιστη είναι η έρευνα η οποία αν επαναληφθεί με τους ίδιους όρους δίνει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα.
- Ενισχύεται η συμπληρωματικότητα μεταξύ δύο διαφορετικών μεθόδων. Διαφορετικές μέθοδοι συμπληρώνουν η μία την άλλη είτε γιατί ενισχύουν η μία την άλλη για να απαντήσουν στα ίδια ερευνητικά ερωτήματα, είτε απαντούν σε ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρονται σε διαφορετικές πλευρές ή διαστάσεις του ίδιου φαινομένου.

Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν δύο τύποι τριγωνοποίησης: α) η χρονική τριγωνοποίηση στο επίπεδο διατμηματικής μελέτης και β) η μεθοδολογική τριγωνοποίηση. Πρώτος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της εξελικτικής πορείας του θεσμού του ολοήμερου σχολείου. Ο στόχος αυτός οδήγησε στην αναζήτηση διαφορετικών ομάδων που θα παρείχαν στοιχεία τα οποία θα φώτιζαν από διαφορετικές οπτικές γωνίες την εξελικτική διαδικασία, τις μεταλλάξεις και διαφοροποιήσεις που υπέστη ο θεσμός στην πορεία του χρόνου. Ήταν λοιπόν απαραίτητη η χρήση της χρονικής τριγωνοποίησης σε διατμηματικό επίπεδο. Χρησιμοποιήθηκαν και συνδυάστηκαν πληροφορίες που λάβαμε από:

- πηγές διαφορετικού είδους-γραπτά κείμενα και προφορικές συνεντεύξεις,

- διαφορετικές ομάδες εμπλεκομένων που υπηρέτησαν το θεσμό (μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Ολοήμερου Σχολείου, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές σχολικών μονάδων) ,με διαφορετική θέση στην ιεραρχία, άρα και διαφορετικό ρόλο κατά την εμπλοκή τους στο Ολοήμερο Σχολείο-,
- σε διαφορετική χρονική περίοδο εφαρμογής του θεσμού.

Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση αξιοποιήθηκε για τη συλλογή διαφορετικού τύπου ποιοτικών δεδομένων γραπτών και προφορικών κυρίως να φωτιστούν διάφορες πλευρές της πραγματικότητας σε ότι αφορά το Ολοήμερο Σχολείο. Συγκεκριμένα, η λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου διερευνήθηκε στην α΄ φάση της ερευνητικής διαδικασίας, μέσω της ερμηνευτικής ανάλυσης περιεχομένου των γραπτών κειμένων των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που περιγράφουν τον τρόπο λειτουργίας τους, ξεχωριστά, μέχρι το 2003. Στη β΄ φάση της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε ως τεχνική συλλογής δεδομένων η συνέντευξη, προς διάφορους εμπλεκόμενους με διαφορετικές θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία κατά την εφαρμογή του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος 8 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων. Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητική τεχνική η ανάλυση περιεχομένου, εφόσον οι συνεντεύξεις αποτελούν δευτερογενές υλικό, σύμφωνα με το Βάμβουκα (Μεθοδολογική τριγωνοποίηση και χρονική τριγωνοποίηση). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται μια ολοκληρωμένη εικόνα για το ίδιο θέμα και εξουδετερώνονται όσο το δυνατό περισσότερο οι αδυναμίες που έχει η κάθε μία μέθοδος ή τεχνική συλλογής δεδομένων αν χρησιμοποιείται μεμονωμένα.

4.6. Η εφαρμογή των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών στη μελέτη του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Στη μελέτη του Ολοήμερου Σχολείου ως εκπαιδευτική καινοτομία, χρησιμοποιήθηκε γενικότερα η ερμηνευτική μέθοδος και ειδικότερα η ανάλυση περιεχομένου η οποία αξιοποιήθηκε και ως μέθοδος προκειμένου να αναλύσουμε και να ερμηνεύσουμε το αρχειακό υλικό των εγκυκλίων, εγγράφων, βιβλίων σχετικών με το Ολοήμερο Σχολείο αλλά και ως ερευνητική τεχνική, όπως προαναφέρθηκε, προκειμένου να αναλύσουμε τις συνεντεύξεις των στελεχών εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Βάμβουκα.

Η ερμηνευτική, όπως αναφέρθηκε, μπορεί να αξιοποιηθεί με επιτυχία στη μελέτη θεμάτων της τρέχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και για τη μελέτη θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής όπου ο ερευνητής επεξεργάζεται κυρίως νομικά κείμενα ή εισηγητικές εκθέσεις. Η μέθοδος αυτή βρίσκει απόλυτη εφαρμογή στην περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου, όπου μελετήθηκαν κυρίως εγκύκλιοι και υπουργικές αποφάσεις που αφορούσαν την εισαγωγή και

καθιέρωση του θεσμού και διαχέεται σε όλη την ερευνητική διαδικασία, όπου τα δεδομένα αποτελούν εκφάνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Για τη διερεύνηση συγκεκριμένων θεμάτων που αφορούν στον τρόπο που:

- σχεδιάστηκε το Ολοήμερο Σχολείο από τους οραματιστές,
- καθιερώθηκε ο θεσμός μέσω των εγγράφων της εκπαιδευτικής πολιτικής,
- τον διαχειρίστηκαν οι εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και
- υλοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς,

χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου των φυσικών κειμένων αλλά και των κειμένων που προκάλεσε η ερευνήτρια μέσω των συνεντεύξεων.

Η ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου χρησιμοποιήθηκε κυρίως για να γίνει κατανοητός και να ερμηνευτεί ο θεσμός «Ολοήμερο Σχολείο» μέσα από τις γνώμες τις στάσεις των δημιουργών, των διαχειριστών του και αυτών που τον εφάρμοσαν. Μελετώντας τις οπτικές γωνίες των οραματιστών, των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής και των διαχειριστών (στελεχών εκπαίδευσης)-όλων δηλαδή όσων αποτέλεσαν την πηγή των πληροφοριών- μπορούν να διαπιστωθούν τα νοήματα που αποδίδονται στον καινοτόμο θεσμό, όπως χαρακτηρίζεται, από την κάθε ομάδα εμπλεκομένων που σαφώς επηρεάζουν την εφαρμογή και τη λειτουργία του.

Η προσπάθεια να καθοριστούν, να ταξινομηθούν, να συστηματοποιηθούν και γενικότερα να οργανωθούν με ακρίβεια τα βήματα της μεθόδου της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου μέσα από τη βιβλιογραφία, έτσι ώστε να μπορέσουμε να τα εφαρμόσουμε στην παρούσα μελέτη, αποδείχθηκε μια διαδικασία ιδιαίτερα απαιτητική. Η αποδελτίωση και σύνθεση του βιβλιογραφικού υλικού, αναφορικά με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, βασίστηκε στα παραπάνω στάδια, διαδικασίες και στρατηγικές, στα οποία λίγο ως πολύ καταλήγουν οι περισσότεροι μελετητές της μεθοδολογίας έρευνας στους οποίους και παραπέμπουμε. Η δυσκολία στον καθορισμό των σταδίων της πορείας της μεθόδου «ανάλυση περιεχομένου» κατά την εκπόνηση της παρούσας μελέτης, προκύπτει λόγω των εξής δύο βασικών ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν τη μέθοδο αυτή, ως διαδικασία:

- Είναι μια κυκλική διαδικασία (Μπονίδης, 2004: 83) και αναδραστική (Ιωσηφίδης, 2003: 69). Δεν πρέπει να τη θεωρούμε σαν ένα ξεχωριστό στάδιο αλλά μια συστηματική προσπάθεια ερμηνείας των ποιοτικών δεδομένων η οποία διατρέχει ολόκληρη την ερευνητική προσπάθεια. Ο ερευνητής προετοιμάζει τις ερευνητικές κατηγορίες πριν την είσοδό του στο πεδίο και τις αναπροσαρμόζει συνεχώς κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων.
- Είναι μια συστηματική διαδικασία με μεγάλο βαθμό ευελιξίας. Βέβαια, η ύπαρξη ευελιξίας είναι απαραίτητη στην ποιοτική έρευνα, καθώς η πλήρης συστηματοποίηση του

πλαίσιου ανάλυσης από πριν είναι όχι μόνο αδύνατη αλλά και ανεπιθύμητη γιατί στην πορεία προκύπτουν νέες αναλυτικές κατηγορίες οι οποίες δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί (Ιωσηφίδης, 2003: 69-70).

Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, παρόλο που υπάρχουν τα βασικά στάδια-βήματα δεν είναι δυνατό να τηρηθούν με τρόπο γραμμικό και με συγκεκριμένη χρονική σειρά. Το ένα συνυπάρχει με το άλλο, αναδομούνται και αλληλοσυμπληρώνονται. Η ανάλυση περιεχομένου υπακούει μεν σε κάποιους κανόνες μεθοδολογίας, κάθε περίπτωση όμως περιέχει ιδιαιτερότητες που υπαγορεύονται από τη φύση του ίδιου του υλικού (Πάλλα, 1992: 51).

4.6.1. Τα στάδια της ανάλυσης περιεχομένου στην α' φάση της έρευνας

1^ο Στάδιο: Αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων

Τα ερευνητικά αντικείμενα στην α' φάση της έρευνας είναι το προαιρετικό ολοήμερο(ολοήμερο σχολείο διευρυμένου ωραρίου) και το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, σε ότι αφορά την εισαγωγή και εξελικτική τους πορεία- όπως διαγράφεται μέσα τις εγκυκλίους και κείμενα εκπαιδευτικών φορέων που προσδίδουν τη δομή, την οργάνωση και το περιεχόμενο του θεσμού- σε αντιπαράθεση με τον τρόπο που διαγράφεται η πορεία αυτή στην πράξη, μέσα από τα πορίσματα ερευνών και μελετών αξιολόγησης.

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα η διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου είναι κυκλική και αναδραστική. Συνεπώς το 1^ο και το 2^ο στάδιο που αφορά στον καθορισμό των πηγών του ποιοτικού υλικού, πραγματοποιούνται ταυτόχρονα, εφόσον το ερευνητικό αντικείμενο και τα ερωτήματα προκύπτουν αφού έχουν μελετηθεί οι πηγές με το ποιοτικό υλικό. Όπως προέκυψε από τη μελέτη των εγκυκλίων, το Ολοήμερο Σχολείο ως θεσμός, ταυτίζεται κυρίως με τη μία μορφή του θεσμού, το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο. Στη φάση αυτή διαχωρίζονται οι δύο μορφές του θεσμού, συνδυάζονται τα δεδομένα από δύο διαφορετικές πηγές: τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας από το 1994 μέχρι το 2011 καθώς και τις έρευνες για το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο που πραγματοποιήθηκαν από το 1998 μέχρι το 2011. Ο συνδυασμός αυτών των δεδομένων επιτρέπει τη συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων σε ότι αφορά τη ρητορική των εγκυκλίων, που υπαγορεύει το περιεχόμενο, τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος και του τρόπου λειτουργίας του προγράμματος αυτού στην πράξη.

Οι έρευνες για τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του 3^{ου} κεφαλαίου, λειτουργούν αμφίδρομα. Από τη μία συνεισφέρουν στη δόμηση του θεωρητικού πλαισίου της παρούσας μελέτης, επιβεβαιώνοντας τη ρητορική των εγκυκλίων ή αντιστρατεύοντάς τη, από την άλλη τα πορίσματα των ερευνών αυτών αξιοποιούνται ως

αυτόνομο ερευνητικό υλικό το οποίο ταξινομείται χρονικά, ομαδοποιείται και αναλύεται το περιεχόμενό του σε κατηγορίες. Η ανάδειξη, μελέτη και ερμηνευτική προσέγγιση των θεμάτων που προκύπτουν από τις κατηγορίες αυτές παρέχει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος σε όλο το χρονικό φάσμα και τοπικό εύρος της λειτουργίας του θεσμού στην πράξη.

Κατά τη μελέτη του ερευνητικού υλικού που συγκεντρώθηκε αρχικά, δημιουργούνταν διαρκώς νέα δεδομένα και ανάγκες που προκαλούσαν τη διαρκή αναζήτηση και συγκέντρωση νέου υλικού στο οποίο παρέπεμπαν τα μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή, ευρήματα. Το υλικό πολλαπλασιαζόταν ραγδαία, συνεπώς παλαιότεροι προβληματισμοί τροποποιούνταν και νέοι προβληματισμοί και ερωτήματα διαμορφώνονταν όσο διαρκούσε η μελέτη και επεξεργασία των δεδομένων.

Το στάδιο αυτό, όπως προαναφέρθηκε, διατρέχει χρονικά όλη την ερευνητική διαδικασία της α΄ φάσης και ανασχηματίζεται. Οι προβληματισμοί-ερευνητικά ερωτήματα που οριστικοποιήθηκαν στην πρώτη φάση της έρευνας είναι οι εξής:

- Ποιοι ήταν οι σημαντικοί «σταθμοί» στην εξελικτική πορεία του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου σε ότι αφορά τη δομή και την οργάνωσή του;
- Πώς εξελίχθηκε το περιεχόμενο του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου στην πορεία του χρόνου; Δηλαδή ποιες ήταν οι τροποποιήσεις του και ποια τα σταθερά στοιχεία που αφορούσαν στη λειτουργία του;
- Ποιος ήταν ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής στο προαιρετικό και το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο;
- Ποια ήταν τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των δύο μορφών του θεσμού σύμφωνα με τα οράματα των σχεδιαστών και τη ρητορική των εγκυκλίων;
- Πώς λειτούργησαν στην πράξη τα ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου σε ότι αφορά συγκεκριμένες παραμέτρους που αφορούσαν στο περιεχόμενο του προγράμματος που του προσέδιδαν οι εγκύκλιοι;
- Πώς λειτούργησαν στην πράξη τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία σε ότι αφορά συγκεκριμένες παραμέτρους λειτουργίας τους;
- Ποια προβλήματα και ποια θετικά στοιχεία αναδείχθηκαν από τη λειτουργία τους;
- Ποιο ήταν το «προφίλ» των 28 πιλοτικών σχολείων;

2^ο Στάδιο: Καθορισμός των πηγών του ποιοτικού υλικού

Η αναζήτηση των εγκυκλίων που αφορούν το θεσμό «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» ξεκίνησε το 2007 αλλά εξακολούθησε μέχρι την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης. Οι πηγές

της αναζήτησης αυτής ήταν το Υπουργείο Παιδείας αρχικά, η Β΄ Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνα, το Εθνικό Τυπογραφείο και το αρχείο των σχολικών μονάδων στις οποίες υπηρετούσε η γράφουσα παράλληλα με τη συγγραφή της διατριβής. Ότι υλικό συγκεντρώθηκε για το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο αναζητήθηκε από την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, από κείμενα του ΕΠΕΑΕΚ και του Υπουργείου Παιδείας.

Το ποιοτικό υλικό ήταν το εξής:

- α) οι εγκύκλιοι που καθόριζαν την πορεία και την εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου από το 1997 μέχρι σήμερα,
- β) οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από το 1997 μέχρι και το 2011 και ανέδειξαν τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργία του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου σε διάφορους τομείς,
- γ) τα κείμενα των πιλοτικών σχολείων που παραδόθηκαν στον φορέα υλοποίησης του έργου, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που αφορούσαν στη λειτουργία του κάθε σχολείου και χρησιμοποιήθηκαν ως εσωτερική αξιολόγηση.
- δ) μελέτες αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκαν το 2005 και 2006, στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ όπου ήταν ενταγμένα τα προαιρετικά και Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία.

Το υλικό που αναζητήθηκε σε πρώτη φάση ήταν όσα βιβλία ή άρθρα έχουν γραφτεί για το Ολοήμερο Σχολείο και ό, τι υπάρχει σε εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις. Ο αριθμός και το είδος του ποιοτικού υλικού δεν ήταν σταθερά σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας μελέτης αλλά αυξήθηκαν πολύ εφόσον προστίθετο διαρκώς νέο υλικό όσο διαρκούσε η ανάγνωση, η επεξεργασία και ανάλυσή του παλαιότερου. Επειδή μας ενδιέφερε η διαχρονική πορεία του θεσμού, αναζητούνταν συνεχώς νέες εγκύκλιοι που περιέγραφαν τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο λειτουργίας του.

Η αναζήτηση και συγκέντρωση των εγκυκλίων ήταν μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση. Αρχικά συγκεντρώθηκε ότι ήταν διαθέσιμο από το διαδίκτυο, η ηλεκτρονική όμως καταχώρηση πραγματοποιήθηκε μόλις τα τελευταία χρόνια και γι' αυτό το λόγο δεν ήταν εύκολο να βρεθούν παλαιότερες εγκύκλιοι, οι οποίες εντοπίστηκαν μέσα στη βιβλιογραφία. Τελικά ορισμένες από αυτές αναζητήθηκαν από το Εθνικό Τυπογραφείο, το οποίο τις παρέδωσε αυθημερόν.

Κάποιες εγκύκλιοι που δεν μπορούσαν να βρεθούν και να διατεθούν από το Εθνικό Τυπογραφείο, αναζητήθηκαν από το 1^ο Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β΄ Αθήνας. Η κατάσταση εκεί ήταν απογοητευτική. Παρόλο που από το 2003 υπήρχε σχετική εγκύκλιος που προέτρεπε τις σχολικές μονάδες για οργάνωση συστήματος αρχειοθέτησης όλων των εγγράφων που αφορούσαν το Ολοήμερο Σχολείο, δεν υπήρχε καμία τέτοια αρχειοθέτηση στο συγκεκριμένο γραφείο εκπαίδευσης. Με μεγάλη ταλαιπωρία και πολύ χρόνο, μέσα στο γενικό περιεχόμενο 6 μεγάλων ντοσιέ, εντοπίστηκαν μερικές ακόμα εγκύκλιοι που αφορούσαν στο θεσμό. Η διαδικασία αυτή δεν ολοκληρώθηκε στο γραφείο εκπαίδευσης και συνεχίστηκε στη

σχολική μονάδα που αποσπάστηκε η ερευνήτρια, το 1^ο Δημοτικό Σχολείο Χαλανδρίου όπου τόσο η αρχειοθέτηση όσο και η διάθεση της διευθύντριας κ. Κ. Ζαχαράτου να εξυπηρετήσει, ήταν ιδανική. Όσες εγκύκλιοι δε βρέθηκαν και σε αυτή την προσπάθεια, αναζητήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας κατόπιν σχετικής αιτήσεως. Η παραχώρηση των εγκυκλίων από το Υπουργείο Παιδείας δεν ήταν απλή υπόθεση μιας που ο συγκεκριμένος υπάλληλος που είχε αναλάβει τη διεκπεραίωση του θέματος προέβαλε πολλές αντιστάσεις για την παράδοση εγκυκλίων που αφορούσαν στην αξιολόγηση του Ολοήμερου Σχολείου το 2005 και 2006, θεωρώντας τα ως στοιχεία που δεν μπορούσαν να δημοσιοποιηθούν. Ύστερα από πολλές συζητήσεις και συναντήσεις στο υπουργείο παιδείας, τελικά συγκεντρώθηκαν δύο σχετικές εγκύκλιοι με την επικείμενη αξιολόγηση του θεσμού.

Οι έρευνες που μελετήθηκαν, αναζητήθηκαν μέσα σε εκπαιδευτικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων, βιβλία αλλά και από ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες Πανεπιστημίων ή ιστοτόπους στο διαδίκτυο. Τα ίδια τα βιβλία που συγκεντρώθηκαν από διάφορες βιβλιοθήκες, κυρίως από τη βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η οποία είναι ιδιαίτερα ενημερωμένη, μας παρέπεμπαν σε άλλα βιβλία και έτσι αυξάνονταν διαρκώς οι πηγές του ποιοτικού υλικού στη φάση αυτή.

Το υλικό που αφορούσε την οργάνωση και τη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων αναζητήθηκε από την ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η οποία μεταξύ άλλων, περιελάμβανε θεματικά πεδία με τις δράσεις των πιλοτικών σχολείων, το ιστορικό τους, τα γνωστικά αντικείμενα αλλά και την εσωτερική αξιολόγηση σε μορφή βιβλίου.

Το υλικό σχετικά με τις δύο μορφές του ολοήμερου σχολείου που συγκεντρώθηκε, μελετήθηκε πολλές φορές και αναλύθηκε στην α' φάση της ερευνητικής διαδικασίας, είναι το εξής:

- Βιβλία της επιστημονικής επιτροπής με οδηγίες και θέματα που αφορούν στη λειτουργία και εφαρμογή του Ολοήμερου σχολείου, εισηγήσεις συμβούλων σε επιμορφωτικές ημερίδες κ.α.
- Υλικό που παρείχε το Π.Ι. για τους αναγνώστες της ιστοσελίδας του.
- Εγκύκλιοι και υπουργικές αποφάσεις που αποστέλλονταν στα σχολεία.
- Άρθρα εκπαιδευτικών περιοδικών σχετικά με το θεσμό.
- Δημοσιεύσεις και έρευνες σε πρακτικά συνεδρίων σχετικές με το ολοήμερο σχολείο.
- Δύο έρευνες αξιολόγησης που ανατέθηκαν από το ΕΠΕΑΕΚ σε ιδιωτικές εταιρείες (KANTΩP το 2005 και MRB-VPRC το 2006)
- Άρθρα εφημερίδων Αθηναϊκού ημερήσιου τύπου καθώς και της εφημερίδας «Πατρίς» της Κρήτης.

Αρχικά επιχειρείται η ταξινόμηση του υλικού σε χρονολογική σειρά έτσι ώστε να εντοπιστούν και να μελετηθούν οι όποιες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται σε ότι αφορά τη λειτουργία του θεσμού από χρονιά σε χρονιά ή από χρονική περίοδο σε χρονική περίοδο. Δίνεται έμφαση στην εξελικτική πορεία του θεσμού ειδικά δε, στο βαθμό διάστασης μεταξύ των αρχικών οραμάτων και των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής.

3^ο Στάδιο: Προσδιορισμός της μονάδας καταγραφής

Κατά τη διάρκεια της μελέτης του ποιοτικού υλικού, περιορίζονται οι πηγές των δεδομένων (κείμενα) στα καταλληλότερα για την ανίχνευση των ερευνητικών ερωτημάτων ή προβληματισμών. Στη φάση αυτή οργανώνεται η πληροφορία που έχει συλλεχθεί. Προσδιορίζεται το τμήμα του κειμένου που θα αποτελέσει τη βάση για την κατηγοριοποίηση όπως η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος, το θέμα ή το συνολικό κείμενο (Κυριαζή, 1998: 289). Ταυτόχρονα με τη μελέτη του υλικού, άρχισαν να διαφαίνονται τα πρώτα θέματα που θα αποτελέσουν επίκεντρο της ερευνητικής διαδικασίας και έτσι προσδιορίστηκε ως η καταλληλότερη μονάδα ανάλυσης για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας το «θέμα» που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο (Κυριαζή, ό.π.: 291).

Ο προσδιορισμός της μονάδας καταγραφής, δηλαδή του θέματος, στην παρούσα μελέτη πραγματοποιείται ως εξής: Ας πάρουμε για παράδειγμα το θέμα της «συνεργασίας των εκπαιδευτικών πρωινού και απογευματινού ωραρίου». Αρχικά εντοπίζεται το θέμα μέσα στην εγκύκλιο, ως συγκεκριμένο χωρίο που περιγράφει τη συνεργασία αυτή. Κατόπιν διακρίνεται με ένα χρωματιστό αυτοκόλλητο για να είναι διαθέσιμο όταν θα χρειαστεί η πρόσβαση σε αυτό. Το ίδιο γίνεται και με τα υπόλοιπα θέματα-μονάδες καταγραφής. Ενδέχεται δε, κάποιες εγκύκλιοι να περιλαμβάνουν παραπάνω από ένα θέματα. Το κάθε θέμα διακρίνεται εύκολα έχοντας το δικό του χρώμα αυτοκόλλητου έτσι ώστε να είναι αναγνωρίσιμο όταν θα χρειαστεί να ανακτηθεί. Όλες οι αναφορές σχετικά με το θέμα της συνεργασίας, συγκεντρώνονται και οργανώνονται στη χρονική τους σειρά όπως άλλωστε είναι αρχειοθετημένες και οι εγκύκλιοι. Με αυτόν τον τρόπο είναι εφικτή η μελέτη της διαφοροποίησης, αν υφίσταται, του θέματος αυτού κατά την πορεία του χρόνου. Η ίδια εγκύκλιος, όπως προαναφέραμε, μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερα από ένα θέματα τα οποία όμως διακρίνονται από τα διαφορετικού χρώματος αυτοκόλλητα με τα οποία έχουν επισημανθεί έτσι ώστε να εντοπίζονται ευκολότερα.

4^ο Στάδιο: Συστηματοποίηση εννοιολογικών κατηγοριών

Στο στάδιο αυτό συστηματοποιούνται οι κατηγορίες και εντάσσονται σε αυτές τα ποιοτικά δεδομένα. Στην περίπτωση του παρόντος πονήματος τις κατηγορίες συνιστούν τα

προσδιοριστικά στοιχεία ή οι ιδιότητες που χαρακτηρίζουν την προαιρετική μορφή του θεσμού (Κυριαζή, 2003: 254-255, ενότητα 4.5.2.). Σε κάθε κατηγορία ενδέχεται να εντάσσονται περισσότερα του ενός θέματα. Όπως για παράδειγμα στην κατηγορία «ρόλος του δασκάλου στο ολόημερο» που εμφανίζεται στο 5^ο κεφάλαιο, εντάσσονται τα θέματα: «παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση του ρόλου», «κατακερματισμός του ρόλου», «εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ως εκπαιδευτικοί β' κατηγορίας» και «αξιολόγηση του ρόλου από τους εκπαιδευτικούς του πρωινού ωραρίου». Επίσης, η κατηγορία «γνωστικά αντικείμενα του πιλοτικού ολόημερου προγράμματος» περιλαμβάνει 3 θέματα: το είδος των γνωστικών αντικειμένων, ο αριθμός τους και η διάταξή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ορισμένες κατηγορίες ενδέχεται να είναι «ερμηνευτικές». Δηλαδή δεν αναφέρονται ως έννοιες στα κείμενα αλλά διαμορφώθηκαν μέσω της ερμηνευτικής ανάλυσης περιεχομένου. Η διαμόρφωσή τους βασίζεται σε ιδέες ή ιδιότητες ή χαρακτηριστικά του ερευνητικού αντικείμενου ή της πηγής του ερευνητικού υλικού. Ερμηνευτική είναι η κατηγορία «ύφος των κειμένων» που διαμορφώθηκε στη διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Σε ορισμένες περιπτώσεις η κατηγορία ταυτίζεται με το θέμα όπως για παράδειγμα «η υλικοτεχνική υποδομή».

Οι κατηγορίες που προκύπτουν από τη μελέτη της διαχρονικής πορείας του **προαιρετικού ολόημερου σχολείου** στο α' μέρος της ποιοτικής έρευνας, είναι οι εξής:

- Σκοποί και στόχοι του ολόημερου προγράμματος
- Προγράμματα σπουδών και διδακτικός χρόνος
- Υλικοτεχνική υποδομή
- Χρηματοδότηση
- Συνεργασία εμπλεκομένων –ενιαίος ή μη χαρακτήρας του προγράμματος
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Ρόλος του εκπαιδευτικού
- Ρόλος στελεχών εκπαίδευσης-σχολικού συμβούλου
- Ρόλος Τοπικής Αυτοδιοίκησης
- Η αξιολόγηση του προγράμματος
- Η επιμόρφωση
- Ο ρόλος της Επιστημονικής Επιτροπής
- Συγκλίσεις και αποκλίσεις των δύο τύπων ολόημερου σχολείου

Σε ότι αφορά τη λειτουργία στην πράξη του **Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου** οι κατηγορίες που διαμορφώνονται στην α' φάση της έρευνας είναι:

- Ο τρόπος επιλογής των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων
- Η εξέλιξη του αριθμού των μαθητών των σχολείων από το 1999-2003
- Το ύφος των κειμένων που παρέθεσαν τα σχολεία

- Προβλήματα και προτάσεις των σχολείων για την καλύτερη λειτουργία του προγράμματος
- Γνωστικά αντικείμενα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων (το είδος, η ποσότητα και η διάταξή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα)
- Ευεργεσίες του πιλοτικού προγράμματος και πρωτοβουλίες των πιλοτικών σχολείων.
- Πώς αντιλαμβάνονται τα σχολεία το «άνοιγμα τους στην κοινωνία».
- Προτάσεις που αφορούν τη γενικότερη λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου πέρα από τα όρια των συγκεκριμένων σχολείων.

5^ο Στάδιο: Κωδικοποίηση του υλικού

Το στάδιο αυτό πραγματοποιείται παράλληλα με το προηγούμενο. Είναι από τα βασικότερα στάδια της ανάλυσης του υλικού μιας που η κατάταξη, ο συνδυασμός, ο σχολιασμός και οι συγκρίσεις των δεδομένων που προκύπτουν από την επεξεργασία των κατηγοριοποιήσεων, αποδίδουν το νόημα και οδηγούν σε ιδέες και έννοιες που έχουν ερμηνευτικό χαρακτήρα.

Για την κωδικοποίηση του υλικού χρησιμοποιούνται χρονολογικά ή θεματολογικά κριτήρια έτσι ώστε να διασταυρωθούν οι διαφορετικοί τύποι δεδομένων που έχουν προκύψει από την ερευνητική διαδικασία (Κυριαζή, 2003: 238-239). Άλλοτε τα χρονολογικά ή θεματολογικά κριτήρια χρησιμοποιούνται αυτόνομα και άλλοτε σε συνδυασμό έτσι ώστε να προκύψουν οι διασταυρώσεις και οι συγκρίσεις των δεδομένων σε διάφορα επίπεδα. Παραδείγματος χάρη για την κατάταξη των εγκυκλίων ή των ερευνών που αφορούν στη δομή και οργάνωση του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου, έτσι ώστε να διαφανεί η εξελικτική του πορεία χρησιμοποιούνται χρονολογικά κριτήρια. Για την κατάταξη των εγκυκλίων ή των ερευνών που αφορούν στο περιεχόμενο (παραμέτρους-πτυχές της λειτουργίας του προγράμματος) χρησιμοποιούνται θεματικά κριτήρια όπως η διδακτική μεθοδολογία, ο διδακτικός χρόνος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κ.λπ. Για να πραγματοποιηθεί η σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των ερευνών για το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο που πραγματοποιήθηκαν σε ένα χρονικό φάσμα 13 ετών, χρησιμοποιούνται θεματολογικά και χρονολογικά κριτήρια κατάταξης και «ανάγνωσης» των δεδομένων που προκύπτουν, ούτως ώστε να διαπιστωθούν οι διαφορές που παρουσιάζει η λειτουργία του θεσμού στο χρόνο σε ότι αφορά μια συγκεκριμένη παράμετρό του. Επίσης, χρονικά και θεματολογικά κριτήρια εφαρμόζονται για να διερευνηθεί το θέμα των μεθόδων διδασκαλίας όπως αυτό παρουσιάζεται διαχρονικά στη λειτουργία του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου. Η μελέτη των ερευνών για τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία οι οποίες έχουν εκπονηθεί σε όλη την Ελλάδα, προσφέρεται και για ένα ακόμα επίπεδο σύγκρισης: τη διαφορά μεταξύ αστικών ή ημιαστικών-αγροτικών περιοχών. Άρα στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιούνται κριτήρια «τοπικά» για την κατάταξη και συγκριτική μελέτη των δεδομένων.

Η ύπαρξη δύο ή ακόμα και τριών κριτηρίων κατάταξης (θεματολογικά, χρονολογικά ή τοπικά) και κωδικοποίησης των δεδομένων επιτρέπει τις διασταυρώσεις τους οι οποίες προσφέρονται για πολλαπλά επίπεδα συγκρίσεων μεταξύ τους.

4.6.2. Συστηματοποίηση κατηγοριών και κωδικοποίηση του ερευνητικού υλικού για το προαιρετικό και το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο

Σε ότι αφορά τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία, σε πρώτη φάση περιγράφονται τα πορίσματα των ερευνών, τα οποία θα αναλυθούν. Στη συνέχεια, αναζητούνται οι κατηγορίες-θέματα των πορισμάτων της κάθε έρευνας και έπειτα όλα τα θέματα κατατάσσονται και ομαδοποιούνται με βάση τον αριθμό των ερευνών που συγκεντρώνει το κάθε θέμα αλλά και την ομοιογένεια ή διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ανά χρονική περίοδο ή ανά περιοχή. Με αυτόν τον τρόπο, διαχωρίζονται οι περιπτώσεις εκείνες που το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο εφαρμογής του και ως προς το βαθμό επίτευξης των στόχων του, έτσι ώστε να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα που θα αποδίδουν τη συνολική εικόνα λειτουργίας του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου στη χώρα μας.

Σε ότι αφορά τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία η πηγή ερευνητικού υλικού στην α' φάση της έρευνας, ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα κείμενα αυτά είχαν συγκεκριμένη θεματική δομή η οποία όμως δεν ήταν δεσμευτική για τα σχολεία, γι' αυτό και παρουσιάζονται αρκετές διαφοροποιήσεις στη διάταξη αλλά και στην ανάπτυξη του κάθε θέματος από σχολείο σε σχολείο. Η ύπαρξη κοινών θεμάτων στα κείμενα των σχολείων, μας επέτρεψε τη διεξαγωγή συγκρίσεων και την αναζήτηση συναφειών ή αντιφάσεων μεταξύ διαφόρων παραμέτρων της λειτουργίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Ταυτόχρονα, όμως, διερευνήθηκαν και τα θέματα εκείνα που διαφοροποίησαν τη λειτουργία ορισμένων σχολείων, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι που καθορίζουν και εξασφαλίζουν το μεγαλύτερο βαθμό επίτευξης στόχων, τον υψηλότερο βαθμό αποδοχής και καταξίωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων από την τοπική κοινωνία καθώς και το μικρότερο αριθμό προβλημάτων που εξασφάλιζε την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματός.

4.7. Τεχνικές που εφαρμόστηκαν στη β' φάση ποιοτικής έρευνας

Η β' φάση της ποιοτικής έρευνας διεξάγεται αφορά μόνο στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Χρησιμοποιούνται οι ερευνητικές μέθοδοι που αναπτύχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες ενώ το ερευνητικό υλικό συλλέχθηκε από διάφορες ομάδες εμπλεκομένων στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα μέσω της τεχνικής των συνεντεύξεων. Η παρατήρηση ως τεχνική συλλογής

δεδομένων, παρόλο που συχνά αποτελεί το βασικό ερευνητικό εργαλείο των ποιοτικών ερευνών (Κυριαζή, 1998: 245), στάθηκε αδύνατο να χρησιμοποιηθεί στην παρούσα μελέτη γιατί όταν ξεκίνησε η ερευνητική διαδικασία για τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία το 2011, είχε καταργηθεί το ολοήμερο πιλοτικό πρόγραμμα στα 28 σχολεία αυτά. Τα 28 πρώην Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, εντάχθηκαν στο Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα μαζί με τα 800 σχολεία που λειτουργούσαν ήδη από την προηγούμενη σχολική χρονιά, δηλαδή, το 2010.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, είχε πραγματοποιηθεί μελέτη και ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των σχολείων αυτών στην α' φάση της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας μελέτης, όπως προαναφέρθηκε. Μέσα από τη μελέτη των κειμένων αυτών προέκυψαν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν στην εφαρμογή του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος ενώ άρχισαν να διαφαίνονται οι παράγοντες αποτελεσματικής του λειτουργίας αλλά και εκείνοι που ευθύνονται για τις δυσλειτουργίες των σχολείων αυτών κατά την εφαρμογή του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων αυτών καθοδήγησαν τη σύνθεση των θεμάτων στα οποία θα βασίζονταν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων προς την κάθε ομάδα εμπλεκόμενων, στη β' φάση. Επίσης τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των πιλοτικών ολοήμερων στην α' φάση, διαμόρφωσαν τα κριτήρια επιλογής των συγκεκριμένων Πιλοτικών Ολοήμερων και των εμπλεκόμενων στους οποίους θα απευθύνονταν οι συνεντεύξεις. Επίσης τα αποτελέσματα της β' φάσης, που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και αφορούσαν τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, συγκρίνονται με τα αποτελέσματα της α' φάσης που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου των κειμένων των σχολείων αυτών, στα πλαίσια της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης.

4.7.1. Η συνέντευξη ως τεχνική συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα

Μέσω της συνέντευξης, ως τεχνική συλλογής δεδομένων (ή μέσο παραγωγής δεδομένων κατά την Κυριαζή, 2003:85) που έχει επιλεγεί για τη διεξαγωγή της β' φάσης της έρευνας, δίνεται έμφαση στο βάθος, στην περιπλοκότητα και τη σφαιρικότητα των δεδομένων σε αντίθεση με το είδος εκείνο των γενικών επισκοπήσεων επιφανειακών κοινωνικών προτύπων που είναι σε θέση να παράσχουν τα ερωτηματολόγια. Έτσι οι συνεντεύξεις ενδείκνυνται στην περίπτωση που ο ερευνητής επιχειρεί να ερμηνεύσει θέμα σχετικό με τις κοινωνικές διαδικασίες, την κοινωνική αλλαγή, την κοινωνική οργάνωση ή τις κοινωνικές έννοιες, πράγμα που απαιτεί την κατανόηση του βάθους και της περιπλοκότητας των αφηγήσεων και των εμπειριών των ανθρώπων παρά μια «επιφανειακή ανάλυση της φαινομενικής συγκρισιμότητας ανάμεσα στις αφηγήσεις μεγάλου αριθμού ανθρώπων» (Κυριαζή, 2003: 94-95).

Η συνέντευξη επίσης ενδείκνυται στην περίπτωση που τα δεδομένα που επιθυμεί να συγκεντρώσει ο ερευνητής δεν είναι διαθέσιμα σε οποιαδήποτε άλλη μορφή ή όταν δεν υπάρχουν αρχεία προηγούμενων ερευνών, γραπτό υλικό, ημερολόγια κ.λπ. ή να μην είναι δυνατή η παρατήρηση και ο μόνος τρόπος για να φτάσει σε εκείνο που τον ενδιαφέρει είναι να ζητήσει από τους ανθρώπους τις προσωπικές τους αφηγήσεις.

Συνέντευξη είναι η «συνάντηση» και συνομιλία δύο ή περισσότερων προσώπων με σκοπό την επίτευξη ενός προκαθορισμένου σκοπού. Αυτό που τη διακρίνει από τη συνηθισμένη μορφή συνομιλίας είναι η ύπαρξη του σκοπού και η συστηματική προσπάθεια που καταβάλλεται για την επίτευξή του. Η συνέντευξη είναι κατεξοχήν τεχνική εφαρμογής της κλινικής μεθόδου για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Αποτελεί όμως και αυτοτελή μέθοδο για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων (Βάμβουκας, 1988: 229). Η ερευνητική συνέντευξη διεξάγεται για χάρη του προσώπου που παίρνει τη συνέντευξη και όχι αυτού που τη δίνει. Στην ερευνητική συνέντευξη το υποκείμενο της έρευνας τίθεται από τον ερευνητή (Βάμβουκας, ό.π.: 231). Η θεμελιώδης αρχή της συνέντευξης είναι να παρέχει ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφράσουν τις κατανοήσεις τους με τους δικούς τους όρους (Patton, 1987: 115).

Η συνέντευξη χρησιμοποιείται ως κύριο μέσο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, προκειμένου μέσα από απαντήσεις των υποκειμένων να **διερευνηθεί η αντιστοιχία των όσων πρεσβεύονται από το θεσμικό πλαίσιο με τη διδακτική πρακτική** (όπως πραγματοποιείται στην παρούσα διατριβή). Επιπλέον, η συνέντευξη χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα για να αναδειχθούν ιδέες και απόψεις, προκειμένου να εντοπιστούν οι μεταβλητές και οι σχέσεις τους σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο (Cohen, Manion, 1994: 374). Σύμφωνα με την Κυριαζή, η συνέντευξη θεωρείται μέσον παραγωγής και όχι συλλογής δεδομένων. Κι αυτό γιατί στην ποιοτική έρευνα είναι προτιμότερο να μιλάμε για διαδικασία παραγωγής παρά συλλογής δεδομένων επειδή στις περισσότερες ποιοτικές προσεγγίσεις της έρευνας ο ερευνητής δεν μπορεί να είναι απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών (Κυριαζή, 2003: 85).

Υπάρχουν τρία είδη συνεντεύξεων: Η δομημένη όπου ο αριθμός, η εκφώνηση και η σειρά διατύπωσης των ερωτήσεων έχουν προκαθοριστεί. Ελάχιστα διαφέρει από το γραπτό ερωτηματολόγιο (Βάμβουκας, 1988: 235-236) εφόσον οι ερωτήσεις τίθενται με ενιαίο τρόπο σε όλους τους ερωτώμενους (Ιωσηφίδης, 2003: 40). Η «μη δομημένη συνέντευξη» η οποία χαρακτηρίζεται από την απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων και βασίζεται σε θεματικές περιοχές πάνω στις οποίες αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου και η «ημιδομημένη συνέντευξη».

Η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων ή τον αριθμό των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, ό.π.: 40). Αποτελεί συνδυασμό της δομημένης και της μη δομημένης, επειδή το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη

διατύπωση των απαντήσεων του και ο συνεντευκτής περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του, ταυτόχρονα όμως φροντίζει να κατευθύνει το υποκείμενο στο να μιλάει για θέματα που ο σκοπός της έρευνας απαιτεί να καλυφθούν στη διάρκεια του διαθέσιμου χρόνου (Βάμβουκας, 1988: 232).

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα χρησιμοποιούνται κυρίως οι δύο τελευταίοι τύποι καθώς επιτρέπουν την άντληση της πληροφορίας και δεδομένων σε βάθος ή την ανάδειξη θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003: 40). *«Ενδείκνυται περισσότερο στις περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα έχουν ενεργό ρόλο στο θέμα που ερευνάται, ηγούνται μιας κατάστασης ή έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα που ενδιαφέρει τον ερευνητή»* (Αθανασίου, 2000: 153). Η ημιδομημένη συνέντευξη είναι ο τύπος της συνέντευξης που ακολουθείται και στην παρούσα μελέτη.

4.7.2. Οι προϋποθέσεις για μια επιτυχή συνέντευξη

Οι ποιοτικές συνεντεύξεις απαιτούν μεγάλης έκτασης σχεδιασμό, δηλαδή σωστή προετοιμασία. Παρόλο που ο σχεδιασμός της συνέντευξης πρέπει να δίνει στον ερωτώμενο την αίσθηση μιας «συζήτησης με κάποιο σκοπό», χρειάζεται σκληρή εργασία στο σχεδιασμό της δομής και ροής της (Κυριαζή, 2003: 99). Ο καλύτερος τρόπος να ρωτήσουμε είναι να εστιάσουμε σε αυτό που πραγματικά θέλουμε να μάθουμε. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υπάρχει η ικανότητα άμεσης διατύπωσης της ερώτησης χωρίς να υπάρχει η ανάγκη να συμβουλευτεί ο ερευνητής τις σημειώσεις του κάνοντας τον ερωτώμενο να περιμένει (Κυριαζή, ό.π.: 101).

Ως προϋποθέσεις επιτυχίας της κάθε συνέντευξης στην παρούσα μελέτη, θεωρήθηκε ο επιμελής σχεδιασμός των ερωτήσεων ως προς το είδος, τη διάταξη και τον αριθμό τους ανά ομάδα εμπλεκόμενων καθώς και η σαφήνεια στη διατύπωσή τους.

4.7.2.1. Τα βήματα της προετοιμασίας

Για το σχεδιασμό και προετοιμασία μιας ημιδομημένης συνέντευξης μπορούν να ακολουθηθούν τα παρακάτω βήματα (Κυριαζή, 2003: 109-115):

Βήμα 1^ο : Συγκεντρώνονται σε μορφή καταλόγου τα «μεγάλα ερωτήματα» για τη διερεύνηση των οποίων σχεδιάστηκε η μελέτη περίπτωσης.

Βήμα 2^ο : Αρχίζουμε από μια ευρύτερη περιοχή που μας απασχολεί και στη συνέχεια τη σπάμε σε επιμέρους κομμάτια (Breakwell, 1995: 101). Ή υποδιαιρούνται τα μεγάλα ερευνητικά ερωτήματα σε μικρότερα (Κυριαζή, 2003:109).

Βήμα 3^ο : Μετατρέπονται τα μεγαλύτερα και τα μικρά ερευνητικά ερωτήματα σε θέματα συζήτησης και ερωτήσεις με τις οποίες θα απευθυνθούν.

Βήμα 4^ο : Έλεγχος της αντίστροφης πορείας, δηλαδή διαπιστώνουμε αν οι ερωτήσεις που θα τεθούν απαντούν πραγματικά στα ερευνητικά ερωτήματα.

Βήμα 5^ο : Κατάρτιση κάποιου οδηγού συνέντευξης που θα κατευθύνει στα θέματα μείζονος σημασίας.

Βήμα 6^ο : Μπορούν να συμπεριληφθούν κάποιες τυποποιημένες ερωτήσεις που θα απευθυνθούν σε όλους και κάποια τυποποιημένα σχόλια προς τους ερωτώμενους σχετικά με την εμπιστευτικότητα των στοιχείων.

Βήμα 7^ο: Τελικός έλεγχος ότι αυτή η μορφή της συνέντευξης καλύπτει τα υπό μελέτη θέματα με επαρκή και κατάλληλο τρόπο.

4.7.2.2. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης

- Δεν πρέπει να είναι διπλής φόρτισης (παράδειγμα: Θεωρείτε ότι τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου και τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία εκπλήρωσαν τον κοινωνικό τους ρόλο;)
- Δεν πρέπει να λαμβάνουν κάτι σαν δεδομένο και να εξετάζουν στη συνέχεια κάτι άλλο.
- Δεν πρέπει να έχουν δύσκολες επιστημονικές λέξεις.
- Δεν πρέπει να είναι καθοδηγητικές.
- Δεν πρέπει να ζητούν σχόλια πάνω στην πιθανότητα υποθετικών καταστάσεων.
- Δεν πρέπει να ζητούν πολλές πληροφορίες μαζί.
- Δεν πρέπει να περιέχουν διπλή άρνηση. (Breakwell, 1995: 109-110)

4.7.3. Περιγραφή του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις σχεδιάστηκαν με σκοπό να συγκεντρώσουν τις απόψεις διαφορετικών ομάδων εμπλεκομένων στο θεσμό έτσι ώστε να φωτιστεί από περισσότερες οπτικές γωνίες ο ρόλος και η θέση του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν άτομα που ενεπλάκησαν στο θεσμό με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τις θέσεις που κατείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και άτομα που έγιναν αποδέκτες της προσφοράς ή των δυσλειτουργιών του προγράμματος. Το δείγμα αποτελείται από τρεις ομάδες εμπλεκομένων:

α) Η 1^η ομάδα περιλαμβάνει τα άτομα που σχετίζονταν με το σχεδιασμό και οργάνωση του θεσμού και είχαν επιτελικές θέσεις είτε στο υπουργείο Παιδείας, είτε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, είτε στην Επιστημονική Επιτροπή. Συμμετείχαν, δε, είτε στη διαμόρφωση και διατήρηση του οράματος, είτε της εκπαιδευτικής πολιτικής που το εισήγαγε στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και το τροποποιούσε σταδιακά. Σκοπός της ερευνητικής

διαδικασίας με την επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας των συνεντευξέων, είναι να διερευνηθεί η σχέση της πολιτικής ηγεσίας με τους οραματιστές και οργανωτές του θεσμού επιστήμονες παιδαγωγούς. Στοχεύει, δε:

-στην απεικόνιση της εξελικτικής πορείας του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου υπό το πρίσμα των απόψεων και θέσεων των εκπροσώπων αυτών των δύο αυτών τάσεων και

-στην ερμηνεία της σημερινής μορφής του θεσμού μέσα από την επικράτηση των επιλογών της πολιτικής ηγεσίας.

-στην αποτύπωση εκείνων των χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής) που καθόρισαν την εξέλιξη του θεσμού. Σχετικά με τα άτομα που συγκέντρωσαν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, το δείγμα αποτελείται από:

- 2 μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής και 1 πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που κάλυπταν το επιστημονικό κομμάτι αλλά και το όραμα και το σχεδιασμό του θεσμού,
- 2 εκπαιδευτικούς που βρέθηκαν σε επιτελικές θέσεις του υπουργείου παιδείας και με τις προτάσεις και τις εισηγήσεις τους βοήθησαν στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, με τις θέσεις του προϊσταμένου του τμήματος Δ- Ολοήμερο Σχολείο και του Διευθυντή Σπουδών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα.

β) Η 2^η ομάδα περιλαμβάνει τους «μεσάζοντες» της καινοτομίας σύμφωνα με την Cros ή «διαχειριστές» της καινοτομίας (Everard, Morris & Wilson), όπως αναφέρονται στο 1^ο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος στην ενότητα «Μεσάζοντες στην καινοτομία», αυτούς που βρίσκονται μεταξύ των τοπικών αξιωματούχων και των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει 3 σχολικούς συμβούλους 4 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων και 3 διευθυντές Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

γ) Η 3^η ομάδα περιλαμβάνει δηλαδή μέλη της σχολικής κοινότητας που ενεπλάκησαν άμεσα με την υλοποίηση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος δηλαδή τους εκπαιδευτικούς ως λειτουργούς και τους γονείς ως αποδέκτες. Συγκεκριμένα το δείγμα της 3^{ης} ομάδας αποτελείτο από:

- 5 εκπαιδευτικούς και 1 εκπαιδευτικό ειδικότητας, από 5 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία, ως οι κυρίως αρμόδιοι για τον τρόπο υλοποίησής του μέσα στα περιθώρια που τους άφηναν οι θεσμοί και οι νόμοι της εκπαιδευτικής πολιτικής.
- 3 Εκπροσώπους του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων από 2 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, που βίωσαν την αποτελεσματικότητα του θεσμού, τις ευεργεσίες ή τα προβλήματά του στη στάση και τη συμπεριφορά των ίδιων των παιδιών τους.

Το δείγμα των συνεντεύξεων αποτελούσαν 19 άτομα, αλλά οι συνεντεύξεις ήταν 18. Υπήρξε μία επαναληπτική συνέντευξη από τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη και τον Α. Αγγελή, μετά τις συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς στα πιλοτικά σχολεία. Επίσης, τα δύο μέλη του

συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, κατέθεσαν τις απόψεις τους σε μία συνέντευξη.

Οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι «κάλυψαν» με τις απόψεις τους τη λειτουργία των 8 από τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία (δηλαδή το επιλεγθέν δείγμα καλύπτει το 28,5% των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων). Τα στελέχη του υπουργείου καθώς και οι σχεδιαστές και οργανωτές του θεσμού «κάλυψαν» τη γενικότερη λειτουργία όλων των πιλοτικών σχολείων. Υπήρξε περίπτωση όπου ο συνεντευξιαζόμενος σχολικός σύμβουλος επιτέλεσε στο πιλοτικό ολοήμερο της περιφέρειάς του, τριπλό ρόλο: ως πρόεδρος του συλλόγου γονέων, ως εκπαιδευτικός και τέλος ως σχολικός σύμβουλος της περιφέρειας του σχολείου του. Η συνέντευξή του καλύπτει την οπτική γωνία και των τριών ρόλων.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα ως προς τις εξής παραμέτρους:

- Σε ότι αφορά τις διαφορετικές θέσεις των ατόμων στην εκπαιδευτική ιεραρχία (μέλη επιστημονικής επιτροπής, πρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προϊστάμενος και Διευθυντής Σπουδών σε υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας, Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικός ειδικότητας)
- Σε ότι αφορά τη γεωγραφική θέση των πιλοτικών σχολείων ανά την επικράτεια (σχολεία πυκνοκατοικημένων περιοχών της Αττικής και σχολεία από την περιφέρεια ή σχολεία στα αστικά κέντρα και σχολεία σε περιοχές με χαμηλή αστικότητα).
- Σε ότι αφορά το προφίλ των σχολείων και το ύφος των κειμένων που παρουσίασαν στην εσωτερική αξιολόγηση του προγράμματος, έτσι όπως διαμορφώθηκε από την ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων στο 8^ο κεφάλαιο (σχολεία με: ύφος αυστηρό -1^η κατηγορία, ύφος ουδέτερο -2^η κατηγορία, ύφος ενθουσιώδες -3^η κατηγορία)
- Σε ότι αφορά τους εμπλεκόμενους με το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα που δραστηριοποιούνταν εντός και εκτός της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί-γονείς).
- Σε ότι αφορά το ωράριο εργασίας και το ρόλο του κάθε εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, δηλαδή αν εργαζόταν πρωί ή απόγευμα, αν ήταν δάσκαλος ή εκπαιδευτικός ειδικότητας.
- Σε ότι αφορά το χρονικό διάστημα εμπλοκής του ατόμου με το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο, δηλαδή επιλέχθηκαν άτομα που υπηρέτησαν το θεσμό στα αρχικά του στάδια και άτομα που ανέλαβαν υπηρεσία μεταγενέστερα.

Για τα μισά πιλοτικά σχολεία του δείγματος (4) γνωμοδοτούν περισσότεροι από ένας εμπλεκόμενοι. Για τα υπόλοιπα πιλοτικά σχολεία, δηλαδή το 2^ο Ρέντη, το Δ.Σ. Μαλίων Κρήτης, Χερσονήσου Κρήτης και το Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου, αξιοποιήθηκε μόνο μία πηγή ήταν. Οι λόγοι ήταν οι εξής:

Για τα μεν 3 πρώτα σχολεία υπήρχαν πάρα πολλά στοιχεία, πέραν αυτών της εσωτερικής αξιολόγησης, τα οποία πλαισίωναν τη λειτουργία του πιλοτικού τους προγράμματος. Συγκεκριμένα, το 2^ο Δ.Σ. Ρέντη, όπως παρουσιάστηκε και στο 8^ο κεφάλαιο, είχε εκπονήσει το 2010 έρευνα σχετικά με όλες τις παραμέτρους της εφαρμογής του προγράμματος υπογεγραμμένη από το σχολικό σύμβουλο, το διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Αξιοποιήθηκε λοιπόν μόνο η μαρτυρία του σχολικού συμβούλου Η. Ρ., ο οποίος είχε την επιμέλεια και την επιστασία της έρευνας αυτής την οποία και κατέθεσε στο υπουργείο παιδείας. Επίσης, για τα δύο πιλοτικά σχολεία της Κρήτης υπήρχαν πολλά στοιχεία γιατί είχαν εκπονηθεί δύο έρευνες -η μία το 2003 και η άλλη το 2006-με δείγμα τα σχολεία αυτά οι οποίες παρατίθενται επίσης στο 7^ο κεφάλαιο. Αξιοποιήθηκε λοιπόν μόνο η μαρτυρία της σχολικής συμβούλου Μ.Τ., που είχε υπό την καθοδήγησή της και τα δύο σχολεία και η οποία είχε συμμετάσχει και στην έρευνα του 2003.

Σχετικά με την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος στο Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου καταθέτει την πλούσια εμπειρία του ο νυν διευθυντής του ο οποίος υπηρέτησε όλα τα χρόνια λειτουργίας του θεσμού από το 1999 μέχρι και σήμερα που είναι ΣΕΑΕΠ, από την ίδια θέση. Στην περίπτωση αυτή η μαρτυρία του διευθυντή θεωρήθηκε ιδιαίτερα πλήρης και ολοκληρωμένη - όπως εξάλλου και το κείμενο που είχε παραδώσει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την εσωτερική αξιολόγηση- γι' αυτό και δεν αναζητήθηκαν περαιτέρω απόψεις.

4.7.4. Ανάλυση και παρουσίαση των πληροφοριών από τις συνεντεύξεις

Η ερμηνευτική ανάγνωση των δεδομένων είναι απαραίτητο να τεκμηριωθεί από την άποψη του ερευνητή με έμφαση στις δικές του ερμηνείες για το τι σημαίνουν ή τι παρουσιάζουν τα δεδομένα ή για το πώς τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται νοηματικά τα φαινόμενα ή και τα δύο (Κυριαζή, 2003: 242-243).

Όταν πρόκειται για ημιδομημένες συνεντεύξεις καμιά φορά δεν ξέρει κανείς από πού να αρχίσει (Breakwell, 1995: 115-120) ως εκ τούτου, ο ερευνητής οφείλει να λάβει υπόψη του τα εξής:

- Το πρώτο που πρέπει να γίνει είναι η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, έτσι ώστε να υπάρχουν σε γραπτή μορφή. Εκεί ενσωματώνονται οι σημειώσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας, τα σχόλια που έγιναν κ.λπ. Οι απομαγνητοφωνήσεις θα επιτρέψουν μια πιο γρήγορη ανάλυση γιατί μπορεί ο ερευνητής να πηγαίνει από τη μία συνέντευξη στην άλλη και ξανά πίσω αν χρειαστεί.
- Όταν οι ερωτήσεις είναι μη δομημένες θα πρέπει ο ερευνητής να αφήσει τα ερευνητικά ερωτήματα που χρησιμοποίησε στην αρχή της έρευνας, να λειτουργήσουν ως πρίσμα μέσα από το οποίο βλέπει τις πληροφορίες που έχουν σχέση με αυτά.

- Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις οι ερευνητές συνήθως προτιμούν να μην υπάγουν τις απαντήσεις σε κατηγορίες γιατί με αυτόν τον τρόπο χάνεται η ατομικότητα των αρχικών δηλώσεων του κάθε ατόμου. Μπορεί σε αυτή την περίπτωση να χρησιμοποιηθεί η ανάλυση περιεχομένου, συμπληρωμένη με πολλά παραθέματα με τα λόγια που χρησιμοποιούσαν τα άτομα που απαντούσαν, για να φανεί η ποικιλία των γνώμων που διατυπώθηκαν. Δεν είναι εύκολη υπόθεση ο καθορισμός των κατηγοριών, μοιάζει σαν με παίρνει ο ερευνητής ένα μαχαίρι και να κόβει τις πληροφορίες σε κομμάτια. Δεν θα ξέρει πού να τις κόψει. Στις αποφάσεις αυτές καθοδηγούν τα ερευνητικά ερωτήματα.
 - Μερικοί ερευνητές για να βγάλουν συμπεράσματα από μία συνέντευξη, στηρίζονται σε αυτό που βλέπουν ότι λείπει. Γιατί οι άνθρωποι συχνά δε λένε αυτό που θεωρείται δεδομένο ότι όλοι καταλαβαίνουν. Δεν μπορούμε λοιπόν να αγνοήσουμε το φαινόμενο αυτό.
 - Ελέγχονται οι ερμηνείες με την ανακοίνωση των συμπερασμάτων στα άτομα που ρωτήθηκαν, μέσω μιας επαναληπτικής συνέντευξης, για να δει ο ερευνητής αν έχουν κάποιο νόημα γι' αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο επικυρώνονται τα συμπεράσματα του ερευνητή.
 - Χρήση όλων των στοιχείων που έχουν συλλεχθεί. Όταν είναι χρονικά εφικτό χρειάζεται να αναλύονται τα ίδια στοιχεία με πολλούς τρόπους γιατί οι διαφορετικές αναλύσεις δείχνουν διαφορετικές όψεις του φαινομένου. Επίσης χρειάζεται ο ερευνητής να βρει αντιστοιχίες μεταξύ διαφορετικών τύπων στοιχείων που έχει συγκεντρώσει.
 - Φύλαξη όλων των στοιχείων μήπως χρειαστούν στο μέλλον για συγκρίσεις.
- Οι καλές εκθέσεις που αφορούν στην παρουσίαση των ευρημάτων θα πρέπει να περιλαμβάνουν: σύντομη περιγραφή των ευρημάτων με αναφορά στο κομμάτι της μεθόδου, λεπτομέρειες για το δείγμα (δειγματοληψία, αριθμός και χαρακτηριστικά του δείγματος κ.ά.), μορφή ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε, τα συμπεράσματα. Πρέπει να γίνει σαφές από την πλευρά του ερευνητή ότι έχει επίγνωση των αδυναμιών που τυχόν υπάρχουν στα στοιχεία και η επιφύλαξη σε ότι αφορά τις γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό.

4.7.5. Η οργάνωση των συνεντεύξεων για τη λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου

Εφαρμόζοντας όλες τις παραπάνω προδιαγραφές και βήματα διαμορφώθηκαν τα ερωτήματα για τις διαφορετικές ομάδες εμπλεκομένων στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων είχαν ως κεντρικό άξονα τις κατηγορίες και τα θέματα που πραγματεύτηκε η παρούσα διατριβή στην προηγούμενη ερευνητική φάση. Ήταν όμως προσανατολισμένες στις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά του κάθε Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου αλλά και στο ρόλο και τον ιδιαίτερο τρόπο εμπλοκής του συνεντευξιαζόμενου στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Το πλήθος των σχεδιασθέντων ερωτήσεων ανά μονάδα δείγματος ποίκιλλε από 45-

54 ερωτήσεις. Επίσης στην κάθε συνέντευξη αξιοποιήθηκε ορισμένος αριθμός των προσχεδιασμένων ερωτήσεων και προστέθηκαν νέες, στην περίπτωση που κατά τη διάρκεια της συνέντευξης γινόταν αντιληπτό ότι ο συνεντευξιαζόμενος είχε πολύ περισσότερα στοιχεία να δώσει σε θέματα που είχε μεγαλύτερη ανάμειξη και ενδιαφέρον τα οποία δεν είχαν προβλεφθεί από τις ερωτήσεις. Συνεπώς η κάθε συνέντευξη εμπλουτιζόταν με επιπλέον ερωτήσεις ή άλλαζε η σειρά και η διατύπωση των ήδη προβλεπόμενων ερωτήσεων.

Η συνέντευξη αποδείχθηκε μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία εφόσον αξιώνει ιδιαίτερες δεξιότητες από τον συνεντευκτή σε ότι αφορά την επικοινωνία του με το συνεντευξιαζόμενο. Απαιτούσε μεγάλη συγκέντρωση του συνεντευκτή και προσοχή για την κατανόηση και αξιοποίηση των πληροφοριών που έδινε ο συνεντευξιαζόμενος. Αποδέσμευση από τον οδηγό της συνέντευξης αλλά και επαναφορά στο σωστό σημείο για την διερεύνηση των υπολοίπων θεμάτων. Υπήρχαν πληροφορίες οι οποίες έδιναν εκτός από την απάντηση στο ερώτημα, την ερμηνεία σε διάφορα φαινόμενα και παραμέτρους της λειτουργίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Στην περίπτωση αυτή δε θα έπρεπε να χυθεί καμία αξιόλογη πληροφορία και δεν έπρεπε να διακοπεί η συνοχή των σκέψεων και των ιδεών του συνεντευξιαζόμενου. Επίσης ενδεχομένως να έπρεπε να τεθούν και ερωτήσεις που δεν είχαν προβλεφθεί αλλά θα βοηθούσαν στη συλλογή πολύτιμων στοιχείων.

Πολλές φορές πάλι, ο συνεντευξιαζόμενος μέσα από μία απάντησή του κάλυπτε της πληροφορίες δύο ή περισσότερων που μπορεί να βρίσκονταν σε διαφορετικά σημεία του οδηγού συνέντευξης. Δεν ήταν φρόνιμο να ξανατεθούν τα ίδια ερωτήματα, για το λόγο αυτό θα έπρεπε ο συνεντευκτής να γνωρίζει πολύ καλά τη σειρά των θεμάτων αλλά και των ερωτήσεων που θα τεθούν. Αυτό δεν είναι εύκολο όταν οι προβλεπόμενες ερωτήσεις ξεπερνούσαν τις 40, όπως συνέβαινε στις περισσότερες συνεντεύξεις της παρούσας μελέτης.

Οι ερωτήσεις ήταν πολλές και ο χρόνος που έπρεπε να διαθέσει ο συνεντευξιαζόμενος, μεγάλος. Το στυλ και το ύφος των ερωτήσεων θα έπρεπε να ήταν τέτοιο ώστε να μην κουράζει τον συνεντευκτή αλλά να περνά η ώρα ευχάριστα και για τους δύο. Ο χρόνος της κάθε συνέντευξης κυμαινόταν από 45 (η μικρότερη) μέχρι 90 περίπου λεπτά (η μεγαλύτερη).

4.7.5.1. Οι συνεντεύξεις προς τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής και προς επιτελικά πρόσωπα που υπουργείου παιδείας

Η πρώτη συνέντευξη πάνω στην οποία στηρίχθηκε η β' φάση της ποιοτικής έρευνας και καθόρισε το περιεχόμενο και των υπολοίπων, ήταν η συνέντευξη με τον πρόεδρο της επιστημονικής επιτροπής Ι.Ε. Πυργιωτάκη. Οι ερωτήσεις δομήθηκαν στα πλαίσια 6 θεματικών περιοχών:

- Ρόλος της επιστημονικής επιτροπής στους δύο τύπους ολοήμερου σχολείου.

- Απόψεις για τη λειτουργία των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων.
- Ρόλος των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και των στελεχών εκπαίδευσης.
- Επιμόρφωση.
- Αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου.
- Απόψεις σχετικά με την ιδανική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.
- Υπήρχε επιπλέον μία ανοιχτή ερώτηση στην περίπτωση για τα οποία θα ήθελε ο πρόεδρος να αναφερθεί αλλά δεν είχαν προβλεφθεί.

Οι συνεντεύξεις των υπολοίπων μελών της επιστημονικής επιτροπής δεν είχαν σημαντικές διαφοροποιήσεις από αυτή του προέδρου. Απλώς κάθε φορά εισάγονταν ορισμένες ερωτήσεις που συνδέονταν με τα ειδικότερα ενδιαφέροντα και τομείς που δραστηριοποιήθηκε ο κάθε συνεντευξιαζόμενος.

Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις και σε πρόσωπα που βρίσκονταν σε επιτελικές θέσεις σε υπηρεσίες του υπουργείου παιδείας όπου καθοδηγούσαν τις εξελίξεις και συνδιαμόρφωναν και υποστήριζαν την εκπαιδευτική πολιτική με τις εισηγήσεις τους και τις προτάσεις τους. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το ρόλο τους στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, τις απόψεις τους και για τους δύο τύπους ολοήμερων σχολείων, την επιμόρφωση, την αξιολόγηση και άλλα θέματα που προέκυπταν από τις συνεντεύξεις με τους δασκάλους ή τους σχολικούς συμβούλους που έχριζαν περεταίρω ανάλυσης, ερμηνείας ή επιβεβαίωσης.

4.7.5.2. Οι συνεντεύξεις των σχολικών συμβούλων

Οι συνεντεύξεις των σχολικών συμβούλων συντάχθηκαν μεταγενέστερα. Επιλέχθηκαν σχολικοί σύμβουλοι στον οποίων την περιφέρεια υπήρχε Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο. Η συνέντευξη περιλαμβάνει 4 θεματικές περιοχές:

- Λειτουργία των ολοήμερων διευρυμένου ωραρίου της περιφέρειάς τους.
- Η λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου της περιφέρειας τους.
- Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου στη λειτουργία του Πιλοτικού ολοήμερου σχολείου-Επιμόρφωση
- Αξιολόγηση της λειτουργίας σε ότι αφορά την επίτευξη των στόχων του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου της περιοχής ευθύνης του σχολικού συμβούλου.

Όπως φαίνεται η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αφορά στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Αξιοποιήθηκε η εμπειρία των σχολικών συμβούλων για να διερευνηθούν ερωτήματα και πτυχές του θεσμού οι οποίες έμειναν αδιερεύνητες από τις υπόλοιπες έρευνες που είχαν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί αλλά και για να γίνουν οι ανάλογες συγκρίσεις μεταξύ των δύο μορφών των ολοήμερων σχολείων αλλά και μεταξύ των πορισμάτων της α' φάσης της ερευνητικής διαδικασίας που αφορούσε τα ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου.

4.7.5.3. Οι συνεντεύξεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων

Για τη διαμόρφωση των ερωτήσεων που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των πιλοτικών σχολείων, αξιοποιήθηκε το υλικό του 6^{ου} κεφαλαίου που αφορούσε στην ανάλυση και ερμηνεία της καταγεγραμμένης πορείας των 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων μέχρι το 2003-4. Τα στοιχεία που παρουσίασαν τα σχολεία αυτά στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο παρείχαν μια ποικιλία υλικού που αφορούσε στην «εσωτερική αξιολόγηση» της λειτουργίας τους.

Η επιλογή των πιλοτικών σχολείων τα οποία αντιπροσώπευαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έγινε τυχαία. Έγινε με βάση το προφίλ των σχολείων- όπως διαμορφώθηκε στο 6^ο κεφάλαιο- σύμφωνα με το ύφος και το περιεχόμενο των κειμένων που παρέδωσαν τα πιλοτικά σχολεία στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα κείμενα των πιλοτικών σχολείων μαρτυρούσαν άλλοτε μια επιτυχημένη πορεία και ευρύτητα στην αποδοχή και την υποστήριξη του προγράμματος από τους εμπλεκόμενους και άλλοτε ελλειμματική συνεργασία, στήριξη και αποδοχή του πιλοτικού προγράμματος από τους λειτουργούς ή τους αποδέκτες του. Σε κάποια Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία άλλαξαν οι διευθυντές στην πορεία του χρόνου. Αυτή την περίπτωση κάλυψε η επιλογή του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας προκειμένου να λάβει μέρος στη συνέντευξη η διευθύντρια που ξεκίνησε το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα και όχι ο επόμενος διευθυντής που ανέλαβε μόλις το 2002 και λίγους μήνες μετά υπογράφει τα κείμενα που παραδόθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Με αυτή τη λογική στο δείγμα που επιλέχθηκε εκπροσωπήθηκαν όσο το δυνατόν περισσότερες «τάσεις» και «στάσεις» σε ότι αφορά το ολοήμερο πρόγραμμα των πιλοτικών σχολείων με σκοπό:

α) Να συμπληρωθούν, να επιβεβαιωθούν και να ταυτοποιηθούν εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των πιλοτικών σχολείων, τα οποία ευθύνονται για τη διαφοροποίηση στη λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος από το ένα σχολείο στο άλλο. Αυτά συγκρίνονται με τα συμπεράσματα που είχαν προκύψει από την ερμηνευτική ανάλυση των στοιχείων λειτουργίας των 28 πιλοτικών σχολείων μέχρι το 2003-4 .

β) Να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι που συντέλεσαν στην αποτελεσματική λειτουργία τους (μεγαλύτερος βαθμός επίτευξης στόχων, επίλυση προβλημάτων με ανάληψη πρωτοβουλιών, μεγάλη αποδοχή και απήχηση των σχολείων αυτών) ή αντίθετα οι παράγοντες που την εμπόδισαν.

Οι ερωτήσεις, τόσο προς τους διευθυντές όσο και προς τους εκπαιδευτικούς, ήταν ταξινομημένες σε θεματικές ενότητες. Υπήρχαν μικρές διαφορές μεταξύ των ερωτήσεων προς

τους διευθυντές και προς τους εκπαιδευτικούς όχι ως προς τις θεματικές κατηγορίες αλλά ως προς το πλήθος των ερωτήσεων κάθε θεματικής κατηγορίας. Για παράδειγμα για τους διευθυντές, υπήρχαν περισσότερες ερωτήσεις που αφορούσαν σε διοικητικού περιεχομένου θέματα όπως η στελέχωση των σχολείων, οι συνεργασίες και ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης στη λειτουργία του θεσμού. Ενώ για τους εκπαιδευτικούς υπήρχαν περισσότερες ερωτήσεις που αφορούσαν στην καθημερινή τους πρακτική μέσα στη σχολική τάξη όπως η διδακτική τους μεθοδολογία, οι μεταξύ τους συνεργασίες κ.λπ.

Οι κατηγορίες αφορούσαν στα εξής θέματα:

- Τη θέση, την περίοδο που υπηρέτησε ο/η εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο πιλοτικό σχολείο καθώς και τη γενικότερη στάση των συναδέλφων του αλλά και των γονέων για το θεσμό.
- Την επιμόρφωση
- Το ωρολόγιο πρόγραμμα
- Τη διδακτική μεθοδολογία
- Τις συνεργασίες των εμπλεκομένων
- Τις δυσλειτουργίες του συγκεκριμένου πιλοτικού ολοήμερου σχολείου
- Την αξιολόγηση σημαντικών στόχων του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος
- Τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Υπήρχε μια τελευταία ερώτηση που ταξινομούσαν από το σημαντικότερο στον πιο ασήμαντο τους παράγοντες αποτελεσματικής λειτουργίας του πιλοτικού προγράμματος στη σχολική μονάδα.

4.7.5.4. Οι συνεντεύξεις των μελών του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων

Οι ερωτήσεις προς το σύλλογο γονέων αφορούσαν στη στάση των γονέων προς το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα του συγκεκριμένου ολοήμερου σχολείου με βάση τα αποτελέσματά του πάνω στα ίδια τα παιδιά σε σύγκριση με την προηγούμενη λειτουργία του. Αφορούσαν επίσης στο ρόλο του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, καθώς και τα θετικά στοιχεία ή τις δυσλειτουργίες του προγράμματος στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα από την οπτική γωνία των γονέων.

4.7.6. Η διαδικασία των συνεντεύξεων

Η αναζήτηση των ατόμων για να κλειστεί η συνέντευξη δεν ήταν εύκολη υπόθεση σε ορισμένες περιπτώσεις. Σημαντική δυσκολία υπήρχε στον εντοπισμό ορισμένων προσώπων, ιδιαίτερα των στελεχών εκπαίδευσης, όπως σχολικών συμβούλων και διευθυντών, οι οποίοι

είχαν αλλάξει σχολεία ή είχαν φύγει από την υπηρεσία λόγω συνταξιοδότησης. Επίσης μια σημαντική δυσκολία παρουσιάστηκε στην επικοινωνία με άτομα που βρίσκονταν στην επαρχία, όπου δεν υπήρχε η δυνατότητα προσωπικής επαφής. Σε αυτή την περίπτωση η συνέντευξη δινόταν τηλεφωνικά, πρωινή ώρα, με ανοιχτή ακρόαση και ηχογράφηση. Για τη διαδικασία αυτή ενημερωνόταν ο συνεντευξιαζόμενος και με τη σύμφωνη γνώμη του προχωρούσε η διαδικασία της συνέντευξης.

Σε κάποιες περιπτώσεις ζητείτο επαναληπτική συνέντευξη για να επιβεβαιωθούν στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα και να απαντηθούν νέα ερωτήματα. Με αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται έλεγχος των ερμηνειών ανακοινώνοντας τα συμπεράσματα στα άτομα που ρωτήθηκαν. Αυτό συνέβη στην περίπτωση του κ. Αγγελή, παρόδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και υπεύθυνου της πράξης της πιλοτικής εφαρμογής προγραμμάτων σε 28 πειραματικά ολοήμερα σχολεία και στην περίπτωση του κ. Πυργιωτάκη, προέδρου της επιστημονικής επιτροπής.

Οι δυσκολίες αυτές είχαν προβλεφτεί ως ένα βαθμό και αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν χωρίς προβλήματα αλλά με καλή διάθεση όλων των συνεντευξιαζόμενων να προσφέρουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους σχετικά με το θεσμό. Δεν εκδήλωσε κανείς σημάδια δυσφορίας ή κούρασης παρόλο που τα ερωτήματα ήταν πολλά και πολλές φορές ο χρόνος της συνέντευξης ξεπέρασε τη μιάμιση ώρα. Υπήρχε πολλή διάθεση συνεργασίας και ανάγκη για να μοιραστούν τα βιώματά τους σχετικά το πιλοτικό πρόγραμμα.

Η διαδικασία της συνέντευξης εκτός από εποικοδομητική επιφύλασσε πολλές εκπλήξεις και ευχάριστες στιγμές. Υπήρχαν άτομα που μιλούσαν με πολλή συγκίνηση και αγάπη για το ρόλο τους και τις εμπειρίες τους για το πρόγραμμα είτε ήταν εντός είτε ήταν εκτός της σχολικής μονάδας. Αυτή η κατάθεση των συναισθημάτων ήταν μια ιδιαίτερη στιγμή της διαδικασίας των συνεντεύξεων. Προσέδιδε αλήθεια, κύρος και εγκυρότητα στα λεγόμενα και λειτούργησε ως κίνητρο στο συνεντευκτή για περαιτέρω αναζητήσεις.

Σημαντικό επίσης στοιχείο κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων είναι ότι σχεδόν σε κάθε συνέντευξη προέκυπταν νέα στοιχεία που δεν είχαν προβλεφθεί. Έτσι, διαμορφώνονταν εκείνη τη στιγμή νέες ερωτήσεις ώστε να διερευνηθούν σε βάθος αυτά τα νέα στοιχεία που έρχονταν στο φως τα οποία θα αποτελούσαν με τη σειρά τους νέες εστίες και παραμέτρους του θεσμού οι οποίες έθεταν σε νέες βάσεις τα δεδομένα και τις αναζητήσεις. Αυτό το υλικό που προέκυπτε κάθε φορά μέσα από τις αυθόρμητες αναφορές και διηγήσεις των συνεντευξιαζόμενων, χωρίς να έχει προσχεδιαστεί με προκατασκευασμένες ερωτήσεις, αποδείχθηκε πολύτιμο και καθοριστικό για την περαιτέρω πορεία της δεύτερης ερευνητικής φάσης αλλά και για τη διατύπωση των συμπερασμάτων της παρούσας διατριβής.

4.7.6.1. Η ανταπόκριση των συνεντευξιαζόμενων στην ερευνητική διαδικασία

Σχετικά με την αποδοχή και τη συμφωνία των συνεντευξιαζόμενων για το κλείσιμο του ραντεβού για τη συνέντευξη, δεν παρουσιάστηκε κανένα πρόβλημα. Μικρές επιφυλάξεις παρουσιάστηκαν από 2 μέλη ενός σχολείου κατά την τηλεφωνική μας επικοινωνία προκειμένου να οριστεί το ραντεβού για τη συνέντευξη. Ζήτησαν να δουν τις ερωτήσεις πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Βεβαίως δεν γνωστοποιήθηκαν εκ των προτέρων. Στην πορεία της συνέντευξης αυτής ήταν τις αρχικές τους επιφυλάξεις, έδειχναν φιλικότεροι και άνετοι και φάνηκε να απολαμβάνουν τη συνδιάλεξη αναπολώντας τις ευχάριστες στιγμές του προγράμματος.

Ορισμένα προβλήματα παρουσιάστηκαν όταν στις αρχές του 2012, την περίοδο των συνεντεύξεων, οι σχολικοί σύμβουλοι μόλις είχαν καταλάβει τις τους θέσεις μετά από τις κρίσεις που πραγματοποιήθηκαν στα τέλη του 2011. Ήταν πολύ δύσκολο να εντοπίσουμε τους νέους συμβούλους μιας που, όχι μόνο είχαν αλλάξει διευθύνσεις, αλλά και με τις συγχωνεύσεις των γραφείων εκπαίδευσης, κάποια γραφεία είχαν κλείσει. Οι υπάλληλοι των διευθύνσεων δε γνώριζαν καν που ήταν τα νέα τους γραφεία. Ακόμα και όταν τελικά εντοπίστηκαν, δεν είχαν ελεύθερο χρόνο μιας που έπρεπε να γνωρίσουν τα νέα τους σχολεία.

Ένας από τους σχολικούς συμβούλους δήλωσε ότι έχει πολύ λίγο χρόνο και κυριολεκτικά έδειξε δυσφορία για το χρόνο που θα κατανάλωνε στη συνέντευξη αυτή. Τελικά ορίστηκε η ημερομηνία και η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία. Στην πορεία της συνέντευξης έδειξε να απολαμβάνει τη συνδιάλεξη αλλά και να συνεισφέρει τα μέγιστα με τις αναμνήσεις και τις εμπειρίες του. Στο τέλος ευχαρίστησε θερμά για την «αναπόληση», όπως τη χαρακτήρισε, που του δόθηκε η ευκαιρία να πραγματοποιήσει.

Σημαντικές στιγμές στην όλη ερευνητική διαδικασία, ήταν η ανάγκη των συνεντευξιαζόμενων να μοιραστούν όχι μόνο τις εμπειρίες αλλά και τα συναισθήματά τους για το πιλοτικό ολόημερο πρόγραμμα που βίωσαν, ο καθένας από το δικό του μετερίζι. Συγκίνηση, ενθουσιασμός αλλά και απογοήτευση, αγωνία για το μέλλον και θλίψη που τελείωσε το πρόγραμμα, εκφράζονταν παράλληλα από εκπαιδευτικούς, γονείς αλλά και τους οραματιστές του προγράμματος.

Το «πάθος», ο ζήλος, το καμάρι εκφραζόταν με τις κατάλληλες λέξεις και εκφράσεις αλλά και ανάλογο ύφος τους στοιχεία που απέπνεαν έντονα συναισθήματα. Τα μη λεκτικά μέσα έκφρασης συναισθημάτων, όμως, ήταν εκείνα που επισφράγιζαν τη συναισθηματική εμπλοκή των ατόμων με το πρόγραμμα, ζωντάνευαν και έδιναν νόημα στη συνέντευξη που πολλές φορές έδινε την εντύπωση ότι δεν ήταν μόνο ένας τυπικός διάλογος μεταξύ δύο άγνωστων ανθρώπων. Με σιωπές για απολογισμό ή αναπόληση, με χαμόγελα αλλά και συγκίνηση, με ειρωνεία ή θυμό, εκφράζονταν τα συναισθήματα που μαζί με τις κατάλληλες κουβέντες συνέθεταν τη

συνέντευξη. Δυστυχώς, τα πολύτιμα μη λεκτικά μηνύματα δεν καταγράφονται στο χαρτί αλλά μπορούν μόνο να περιγραφούν.

Υπήρχε δυσκολία να διατηρηθεί η «κόκκινη γραμμή» μεταξύ του συνεντευκτή και τη συνεντευξιαζόμενου γιατί ήταν μεγάλη η ανάγκη των ανθρώπων να εκφραστούν και να μιλήσουν για τις εμπειρίες τους. Παρά τις δυσκολίες και την έντονη συναισθηματική φόρτιση των συνεντευξιαζόμενων οι ερωτήσεις δεν έχαναν την ουδετερότητά τους ενώ το ύφος ήταν παραινετικό με σκοπό να ενισχύσει τις αφηγήσεις εμπειριών που έρρεαν χωρίς να διακόπτονται. Για το λόγο αυτό οι συνεντεύξεις ήταν μεγάλες χρονικά.

4.7.7. Στάδια ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων

Για την καλύτερη επεξεργασία του ερευνητικού υλικού επιλέχθηκε η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων προκειμένου να αξιοποιηθούν ερευνητικά τα διαστήματα σιωπής ή οι αλλαγές του τόνου της φωνής των συνεντευξιαζόμενων (Breakwell, 1995:115).

Για την επεξεργασία των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε ως τεχνική η «ανάλυση περιεχομένου». Αυτό σημαίνει ότι καθορίστηκε μια σειρά κατηγοριών για τις απαντήσεις, που ενδιαφέρουν τον ερευνητή. Για να μη χαθεί η ατομικότητα των αρχικών δηλώσεων του κάθε ατόμου κατά τη συγκέντρωση των απαντήσεων και την ομαδοποίησή τους σε κατηγορίες, *«συμπληρώνεται η τελική έκθεση με πολλά παραθέματα από τα λόγια που χρησιμοποίησαν τα άτομα που απαντούσαν, για να φανεί με τον τρόπο αυτό το βάθος και η ποικιλία των γνώμών που διατυπώθηκαν»* (Breakwell, 1995: 117).

Τα στάδια της ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων είναι ταυτόσημα με αυτά που περιγράφηκαν στην μεθοδολογία της α΄ φάσης της ποιοτικής έρευνας με ελάχιστες διαφορές στο περιεχόμενο των σταδίων. Τα στάδια είναι τα εξής:

1^ο Στάδιο: Αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικειμένου και των ερευνητικών ερωτημάτων.

Το ερευνητικό αντικείμενο στη φάση αυτή είναι το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο και τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

- Πώς επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία;
- Ποια ήταν η εξελικτική πορεία των σχολείων αυτών;
- Σε ποιο βαθμό εκπληρώθηκαν οι βασικότεροι στόχοι πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος;
- Ποιοι ήταν οι βασικότεροι παράγοντες που επηρέασαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στα σχολεία;

- Ποια ήταν τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για εκπαιδευτικούς και μαθητές;

2^ο Στάδιο: Καθορισμός των πηγών του ποιοτικού υλικού

Τα υποκείμενα της έρευνας στη φάση των συνεντεύξεων ήταν: α) μέλη της επιστημονικής επιτροπής β), σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υπεύθυνοι του έργου γ) στελέχη της εκπαίδευσης –σχολικοί σύμβουλοι υπεύθυνοι για τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία της περιφέρειάς τους δ) εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν σε πιλοτικά ολοήμερα σχολεία.

3^ο Στάδιο: Προσδιορισμός της μονάδας καταγραφής

Η μονάδα καταγραφής και στη β' φάση ποιοτικής έρευνας είναι το θέμα. Τα θέματα καθορίστηκαν ως ένα βαθμό από τα θέματα των ερωτήσεων που τέθηκαν στις συνεντεύξεις αλλά και μέσα στις ελεύθερες αφηγήσεις τους γύρω από την εμπειρία τους στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Κατά την μελέτη των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων, εντοπίζεται κάθε αναφορά στο θέμα που αναλύεται. Το χωρίο αυτό διακρίνεται με ένα χρωματιστό αυτοκόλλητο για να είναι διαθέσιμο όταν θα χρειαστεί η πρόσβαση σε αυτό. Το ίδιο γίνεται και με τα υπόλοιπα θέματα-κατηγορίες. Κάθε συνέντευξη περιλαμβάνει παραπάνω από ένα θέματα. Το κάθε θέμα διακρίνεται εύκολα έχοντας το δικό του χρώμα αυτοκόλλητου έτσι ώστε να είναι αναγνωρίσιμο όταν θα χρειαστεί να ανακτηθεί.

Τα θέματα που διαμορφώθηκαν στη β' φάση του παρόντος πονήματος και αφορούν στην λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου στην πράξη, είναι τα εξής:

- Τρόπος επιλογής των σχολείων και ένταξής του στο πρόγραμμα
- Η πορεία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος μέχρι το 2005
- Η πορεία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος μετά το 2005
- Σύγκριση ΣΕΑΕΠ και Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου
- Βαθμός ικανοποίησης του «ανοίγματος του σχολείου» στην κοινωνία
- Βαθμός εκπλήρωσης του ενιαίου χαρακτήρα του προγράμματος
- Βαθμός εκπλήρωσης του στόχου του αντισταθμιστικού ρόλου
- Βαθμός εκπλήρωσης του στόχου για ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας έτσι ώστε να γίνουν τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, τροχιοδείκτες για αλλαγές στα συμβατικά σχολεία
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Η επιμόρφωση
- Ρόλος του διευθυντή

- Ρόλος του σχολικού συμβούλου
- Ρόλος των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης
- Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης
- Ρόλος της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος
- Ωφέλειες πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στους άμεσα εμπλεκόμενους (δασκάλους, μαθητές)

4^ο Στάδιο: Συστηματοποίηση εννοιολογικών κατηγοριών

Στο στάδιο αυτό οργανώνονται και συστηματοποιούνται οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομούνται τα επιμέρους θέματα που εντοπίστηκαν στις συνεντεύξεις. Όπως αναφέρθηκε και στο αντίστοιχο στάδιο της α΄ φάσης της έρευνας, ενδέχεται η κάθε κατηγορία να περιλαμβάνει περισσότερα του ενός θέματα. Για παράδειγμα, στην κατηγορία «επίτευξη στόχων» εντάσσονται, ως θέματα, οι επιμέρους στόχοι του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου όπως η αντισταθμιστική δράση του, το «άνοιγμά του στην κοινωνία», ο ενιαίος χαρακτήρας του προγράμματος, ο ρόλος τους ως τροχοδείκτη για εξελίξεις και αλλαγές στα υπόλοιπα σχολεία. Επίσης ενδέχεται η κατηγορία σε κάποιες περιπτώσεις να ταυτίζεται με το «θέμα» όπως η διερεύνηση του τρόπου επιλογής των Πιλοτικών. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

- Ο τρόπος επιλογής των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.
- Η εξελικτική πορεία των σχολείων αυτών.
- Ο βαθμός εκπλήρωσης των βασικότερων στόχων του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.
- Παράγοντες αποτελεσματικότητας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.
- Οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για εκπαιδευτικούς και μαθητές

5^ο Στάδιο: Κωδικοποίηση του υλικού

Σε ότι αφορά το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο τα δεδομένα που έχουν ομαδοποιηθεί σε κατηγορίες, συσχετίζονται μεταξύ τους σε επίπεδο πηγών. Συγκεκριμένα, συσχετίζονται τα δεδομένα που αφορούν ένα θέμα όπως αυτό παρουσιάζεται από διαφορετικά είδη πηγών, δηλαδή ομάδες εμπλεκομένων στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα των 8 σχολείων του δείγματος. Για την κωδικοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιούνται χρονικά και θεματολογικά κριτήρια, όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του αντίστοιχου σταδίου της α΄ φάσης της έρευνας. Για την οργάνωση και παρουσίαση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις σε κατηγορίες, χρησιμοποιήθηκαν θεματολογικά κριτήρια. Επίσης για να πραγματοποιηθεί η διασταύρωση και σύγκριση των δεδομένων σχετικά με τη λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος που προέκυψαν από τη μετατροπή των συνεντεύξεων σε γραπτά κείμενα (β΄

φάση έρευνας) και από τα κείμενα που έχουν παραδώσει τα σχολεία στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (α΄ φάση έρευνας), χρησιμοποιούνται θεματολογικά κριτήρια σύνθεσης κατηγοριών. Για την παρουσίαση της εξέλιξης του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου χρησιμοποιούνται χρονολογικά κριτήρια.

Στο στάδιο αυτό συνδυάζονται και συγκρίνονται τα πορίσματα της α΄ και β΄ φάσης της ερευνητικής διαδικασίας σχετικά με τη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΤΑΧΥΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται μελέτη του προαιρετικού ολοήμερου προγράμματος σε ότι αφορά την εφαρμογή του στην πράξη. Η διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων πραγματοποιείται μέσω της μελέτης και ανάλυσης περιεχομένου των σχετικών ερευνών που συγκεντρώθηκαν. Στα πορίσματα των ερευνών αυτών, που εκπονήθηκαν από το 1998 έως το 2011, αποτυπώνεται ο τρόπος που λειτούργησε το προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα στα σχολεία σε ότι αφορά επιμέρους παραμέτρους και πτυχές του. Μικρός αριθμός των ερευνών αυτών χρησιμοποιήθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο του παρόντος πονήματος στο προηγούμενο κεφάλαιο που αφορούσε στην δομή, οργάνωση και το περιεχόμενο του θεσμού. Στο τρέχον κεφάλαιο όλες οι έρευνες που συγκεντρώθηκαν και μελετήθηκαν, χρησιμοποιούνται ως ερευνητικό υλικό της α΄ φάσης της ερευνητικής διαδικασίας.

Από τη βιβλιογραφική αναδίφηση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, επιλέχθηκαν 37 έρευνες και δύο μελέτες αξιολόγησης που εκπονήθηκαν στα πλαίσια της αξιολόγησης του επιχειρησιακού προγράμματος εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Η επιλογή των ερευνών έγινε με κριτήριο το θέμα τους το οποίο σχετιζόταν με τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα στις δύο μορφές του: προαιρετικό και πιλοτικό. Οι έρευνες που αφορούσαν στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο και ήταν 4 ενώ οι υπόλοιπες 33 αφορούσαν στα σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου. Η πιο πρόσφατη αφορούσε σε 800 «Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος» που εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά το έτος 2010-2011.

Πηγές για την αναζήτηση των ερευνών αποτέλεσαν: εκπαιδευτικά περιοδικά (15 έρευνες), πρακτικά συνεδρίων (4 έρευνες), έρευνες ιδιωτών ή φορέων που εκδόθηκαν σε βιβλία (7 έρευνες), βιβλία με θέμα το Ολοήμερο Σχολείο που ανθολόγησαν και φιλοξενούν διάφορες σχετικές έρευνες (6 έρευνες), το διαδίκτυο στο οποίο έχουν αναρτηθεί έρευνες μεταπτυχιακών φοιτητών Πανεπιστημίων της Ελλάδας με θέμα τη λειτουργία του θεσμού (5 έρευνες).

Οι έρευνες αυτές εκπονήθηκαν σε βάθος χρόνου από το 1998 μέχρι το 2011. Στο πρώτο διάστημα, δηλαδή από το 1998 μέχρι το 2002, εκπονήθηκαν 6 έρευνες, από το 2003 μέχρι το 2005 εκπονήθηκαν 17, ενώ από το 2006 έως το 2011 εκπονήθηκαν 14 έρευνες. Παρατηρούμε ότι κατά τα έτη 2003-2005 πραγματοποιήθηκαν οι περισσότερες έρευνες. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως αποτέλεσμα της ανάγκης για διερεύνηση του θεσμού μετά τις αλλαγές στο

χαρακτήρα του, οι οποίες σημειώθηκαν από το 2002 και έπειτα, δηλαδή από το έτος που παραιτήθηκε η Επιστημονική Επιτροπή. Από τότε, την οργάνωση και εποπτεία του θεσμού ανέλαβαν οι φορείς και τα στελέχη της εκπαίδευσης.

5.1. Τυπικά χαρακτηριστικά των υπό μελέτη ερευνών

Τα θέματα που διερευνώνται στις έρευνες που μελετήθηκαν άπτονται της στοχοθεσίας του θεσμού καθώς και των παραμέτρων που αφορούν στον τρόπο εφαρμογής του, στο ωράριο, στο πρόγραμμα, στη μεθοδολογία, στις σχέσεις των εμπλεκόμενων και στις προϋποθέσεις λειτουργίας, όπως αυτά καταγράφονται μέσα στις εγκυκλίους.

Οι 4 από τις 37 έρευνες, κρίθηκαν ως μη έγκυρες για λόγους που αφορούσαν άλλοτε στο δείγμα τους και άλλοτε στις ερευνητικές μεθόδους ή εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την εκπόνησή τους (οι έρευνες με αριθμούς: 5, 17,23,35). Για παράδειγμα σε ότι αφορά το δείγμα, καταγράψαμε περιπτώσεις όπου ζητήθηκε η γνώμη ομάδων υποκειμένων για θέματα που δεν ήταν δυνατό να γνωρίζουν γιατί απλώς απέχουν από συγκεκριμένες διαδικασίες. Σε άλλη περίπτωση το δείγμα αποτελείτο από πιλοτικά αλλά και συμβατικά σχολεία, πράγμα που πλήττει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων εφόσον δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε τη διαφορετική λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος με τα συμβατικά ολόημερα σχολεία που εστιάζεται κυρίως στην υποχρεωτικότητα παρακολούθησης των μαθητών της σχολικής μονάδας.

Σε ότι αφορά τις ερευνητικές μεθόδους παρατηρήθηκε έλλειψη εγκυρότητας στα εργαλεία μέτρησης (ερωτήματα ερωτηματολογίου) ή και σε αντιφάσεις που προέκυπταν κατά τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Οι έρευνες αυτές εξαιρέθηκαν από την ανάλυση περιεχομένου, οπότε τα στοιχεία που θα προκύψουν αφορούν μόνο τις 33 έρευνες.

Δείγματα των 33 έγκυρων των ερευνών, αποτελούσαν μία ή περισσότερες ομάδες εμπλεκόμενων ανά έρευνα, όπως εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι του ολοήμερου ή του πρωινού ωραρίου, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, διευθυντές και σχολικοί σύμβουλοι), γονείς ή μαθητές. Οι σχολικοί σύμβουλοι επιλέχθηκαν ως δείγμα σε 3 έρευνες, ενώ οι διευθυντές αποτέλεσαν το δείγμα 6 ερευνών. Από τις 33 έρευνες οι 26 είχαν ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς, οι 10 είχαν ως δείγμα τους γονείς μαθητών που φοιτούν στο Ολοήμερο Σχολείο και οι 5 είχαν ως δείγμα τους μαθητές του Ολοήμερου Σχολείου. Όπως ήταν αναμενόμενο οι έρευνες ανέδειξαν ως βασικότερη ομάδα εμπλεκόμενων, που διαχειρίζεται άμεσα την εφαρμογή του θεσμού, τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία του θεσμού.

Τα δείγματα των 10 εκ των 33 ερευνών επιλέχθηκαν από περισσότερους από ένα νομούς της Ελλάδας, ενώ σε 5 έρευνες το δείγμα επιλέχθηκε από όλη την επικράτεια. Στις υπόλοιπες 21

έρευνες το δείγμα συλλέχθηκε από ένα νομό. Οι δύο από τις 33 έρευνες ήταν μελέτη περίπτωσης και αφορούσαν πιλοτικά σχολεία.

Το κεφάλαιο αυτό περιλαμβάνει την παρουσίαση και την ερμηνευτική προσέγγιση των 33 ερευνών που κρίθηκαν ως έγκυρες και αναλύθηκε το περιεχόμενό τους.

5.2. Τρόπος μελέτης και παρουσίασης των ερευνών

Αφού μελετήθηκαν όλες οι έρευνες που συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν με βάση το έτος και τον αύξοντα αριθμό καταγραφής τους ούτως ώστε να ομαδοποιηθούν τα συμπεράσματα από την ανάλυση περιεχομένου. Διακρίθηκαν οι μη έγκυρες έρευνες αφού καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά και η αιτιολογία που τις καθιστά ως τέτοιες.

Σε πρώτη φάση περιγράφονται τα σημαντικότερα ερευνητικά ευρήματα και συμπεράσματα όλων των ερευνών. Οι έρευνες παρουσιάζονται με χρονική σειρά και στην περίπτωση εκείνων που θεωρήθηκαν άκυρες παρατίθεται κριτική θεώρηση που αναφέρει τους λόγους με βάση τους οποίους αξιολογούνται ως τέτοιες.

Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν κατηγορίες με τα κοινά ευρήματα και αναφορές, με βάση «τα θέματα» που πραγματεύονταν η κάθε έρευνα. Η κάθε κατηγορία συγκέντρωνε το κοινό θέμα διαφόρων κωδικοποιημένων ερευνών. Έτσι δημιουργήθηκε ένα πλήθος αναφορών για κάθε θέμα-κατηγορία ανάλυσης περιεχομένου που καθόριζε τη σημασία αλλά και τις πτυχές του κάθε θέματος που ανέδειξαν οι έρευνες.

Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων που θα αναλυθεί το περιεχόμενό τους, πραγματοποιείται με κριτήριο το χρόνο εκπόνησης των ερευνών ή των μελετών αξιολόγησης και όχι το χρόνο δημοσίευσής τους. Χωρίζονται, δε, σε πέντε κατηγορίες:

- Έρευνες για τα ολοήμερα σχολεία (πρώην διευρυμένου ωραρίου),
- Έρευνες για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία
- Πανελλαδικές έρευνες με μεγάλη εμβέλεια δείγματος
- Έρευνα για τα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος
- Μελέτες αξιολόγησης

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Κατάταξη των υπό μελέτη ερευνών με βάση το είδος, το έτος διεξαγωγής, το αντικείμενο έρευνας και τα χαρακτηριστικά του δείγματος (ΚΔ: Κωδικός αριθμός έρευνας)

ΚΔ	ΤΙΤΛΟΣ	ΕΤΟΣ	ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	ΕΜΒΕΛΕΙΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ
1	«Αντιλήψεις και στάσεις των δασκάλων για το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου»	1998	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	7500 Εκπαιδευτικοί	7.500 Πανελλαδικά
2	«Το Ολοήμερο Σχολείο: Ερευνητική θεώρηση μιας καινοτομίας»	2000	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	18 Δάσκαλοι, 246 Γονείς, 391 Μαθητές	Νομός Ιωαννίνων
3	«Αντιλήψεις εκπαιδευτικών τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τη στελέχωση και την προοπτική του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου»	2001	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	185 Δάσκαλοι	26 νομοί της Ελλάδας
4	«Επιμόρφωση και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Ολοήμερου σε διδακτικές δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης	2001	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	185 Δάσκαλοι	26 νομοί της Ελλάδας
6	«Ολοήμερο Σχολείο: Θεσμική συγκρότηση και πραγματικότητα»	2003	Ποιοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	134 Δάσκαλοι 20 Ολοήμερων Σχολείων	Νομός Θεσσαλονίκης
7	«Τα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Φλώρινας στο σχολικό έτος 2002-2003-Μια μελέτη περίπτωσης»	2003	Μελέτη Περίπτωσης (Ποιοτική)	Προαιρετικό Ολοήμερο	6 διευθυντές, 14 δάσκαλοι, 18 γονείς 7 ολ. σχολείων	Νομός Φλώρινας
8	«Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι και διευθυντές»	2003	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	453 γονείς, 40 δάσκαλοι και 17 διευθυντές από 20 σχολεία	Νομός Θεσσαλονίκης (Δυτική Θεσσαλονίκη)
9	«Αξιολόγηση των προβλημάτων σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων των ολοήμερων δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και των υπευθύνων τους»	2003	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	60 Διευθυντές και Υποδιευθυντές 30 Ολοήμερων Σχολείων	Πειραιάς
10	«Ολοήμερο Σχολείο και οικογένεια: Αποτελέσματα έρευνας-Προτάσεις και προοπτικές»	2003	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	924 γονείς	8 Διαμερίσματα της Ελλάδας
11	«Ολοήμερο Σχολείο: Η κοινωνική του σημασία και οι προοπτικές του»	2003	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	623 γονείς 20 Ολοήμερων Σχολείων	Νομός Θεσσαλονίκης
12	«Πανθεσσαλική έρευνα για	2004	Ποσοτική	Προαιρετικό	1.608 γονείς	4 νομοί της

	το Ολοήμερο Σχολείο/Το Ολοήμερο Σχολείο ως χώρος φύλαξης παιδιών»			Ολοήμερο	μαθητών, 661 εκπαιδευτικοί, 839 μαθητές	Θεσσαλίας
13	«Η μεθοδολογία της διδασκαλίας στο Ολοήμερο Σχολείο»	2004	Ποιοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	57 φοιτητές	Πανεπιστήμιο Θράκης
14	«Προετοιμασία και εμπειρωτική διδασκαλία στο Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία και πράξη, αναλυτικό πρόγραμμα και πρακτική»	2004	Ποιοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	7 δάσκαλοι, 1 διευθυντής, 1 σχ. σύμβουλος	1 Ολοήμερο Ηρακλείου Κρήτης
15	«Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας του Προγράμματος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου»	2004	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	60 Διευθυντές υποδιευθυντές και υπεύθυνοι από 35 Ολοήμερα Σχολεία	Περιφέρεια Πειραιά
16	«Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας»	2004	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	632 γονείς μαθητών Ολοήμερων	Νομός Δράμας
18	«Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου ως παράγοντας πρόληψης κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού»	2005	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	191 εκπαιδευτικοί	Βόρειο Αιγαίο
19	«Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου»	2005	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	Εκπαιδευτικοί Ολοήμερων Σχολείων	Πειραιάς
20	«Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τις απόψεις γονέων για το Ολοήμερο Σχολείο»	2005	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	263 γονείς μαθητών από 15 Ολοήμερα	Πειραιάς
21	«Το Ολοήμερο Σχολείο ως νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»	2005	Ποιοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	19 διευθυντές Ολοήμερων Σχολείων	2η περιφέρεια Πειραιά
22	«Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Ολοήμερο Σχολείο»	2005	Ποιοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	Εκπαιδευτικοί Ολοήμερων	Πειραιάς
24	«Ολοήμερο Σχολείο: Η περίπτωση της Χίου μια πρώτη αποτίμηση»	2006	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	162 εκπαιδευτικοί Ολοήμερων	Χίος
25	«Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο από την πλευρά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτό»	2006	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	70 υπεύθυνοι Ολοήμερων και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	Νομός Χαλκιδικής
26	«Οι κατ' οίκον εργασίες στο ολοήμερο σχολείο: Αντιλήψεις μαθητών»	2004	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	534 μαθητές Ολοήμερου, 511 ημήμερησιου	14 νομοί της Ελλάδας
27	«Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ολοήμερο σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης»	2006-2007	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	85 εκπαιδευτικοί Ολοήμερων Σχολείων	Νομός Αχαΐας
28	«Η λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου ως	2008	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	120 εκπαιδευτικοί 17 Ολοήμερων	Νομός Αττικής

	αναγκαία προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας»				Σχολείων	
29	«Διερευνώντας τις δυσκολίες υλοποίησης του ολοήμερου σχολείου: η αφήγηση των εκπαιδευτικών»	2010	Ποιοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	7 εκπαιδευτικοί και 4 διευθυντές Ολοήμερου Σχολείου	Γ' Διεύθυνση Αθήνας
30	«Ολοήμερο Σχολείο στη θεωρία και την πράξη: Μια μελέτη περίπτωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης»	2002	Ποιοτική Μελέτη Περίπτωσης	Πιλοτικό Ολοήμερο	13 εκπαιδευτικοί Πιλοτικών Ολοήμερων	Ηράκλειο Κρήτης
31	«Επισκόπηση της πιλοτικής εφαρμογής "Ολοήμερο Σχολείο"»	2005	Ποσοτική	Πιλοτικό Ολοήμερο	Εκπαιδευτικοί γονείς, μαθητές γυμνασίου και δημοτικών Πιλοτικών	28 Πιλοτικά Ολοήμερα της Ελλάδας
32	«Καινοτομίες στην Εκπαίδευση»Εμπειρική προσέγγιση: Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου»	2007	Ποιοτική	Πιλοτικό Ολοήμερο	2 Διευθυντές, 2 Υποδιευθυντές, 8 εκπαιδευτικοί, 8 μαθητές και οι γονείς τους	2 Πιλοτικά Ολοήμερα Κρήτης
33	«Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα»	2006	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	726 δάσκαλοι, 820 μαθητές, 5 διευθυντές και 6 υποδιευθυντές 4 προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας, 5 Σχολικοί σύμβουλοι	5 πόλεις Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας
34	«Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού ρόλου του Ολοήμερου Σχολείου»	2007	Ποσοτική	Προαιρετικό Ολοήμερο	2044 γονείς, 198 εκπαιδευτικοί Ολοήμερων	Πανελλαδική έρευνα
36	«Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία των	2011	Ποιοτική και Ποσοτική	Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα	7993 εκπαιδευτικοί σε 622 σχολικές μονάδες και 13 συνεντεύξεις	Πανελλαδική
37	«199-2010: 11 χρόνια Πιλοτικό-Πειραματικό Ολοήμερο-Πού ήμασταν, τι κάναμε, πού πάμε»	2011	Ποιοτική και Ποσοτική	Πιλοτικό Ολοήμερο	Εκπαιδευτικοί, μαθητές δημοτικού, μαθητές γυμνασίου, γονείς	2° Δ.Σ. Ρέντη

5.3. Έρευνες για τα Ολοήμερα Σχολεία (πρώην Διευρυμένου Ωραρίου)

1998

1) «*Αντίληψεις και στάσεις των δασκάλων για το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου*» (Τζάνη, 1999: 35-38)

Παρουσίαση ερευνητικών υποθέσεων:

Έρευνα που κρίθηκε απαραίτητη από την επιστημονική επιτροπή σχεδιασμού του ολοήμερου Σχολείου, εφόσον κανένα μεταρρυθμιστικό μέτρο πολλώ δε μάλλον ένας νέος τύπος σχολείου, δεν μπορεί να επιτύχει αν δε γίνει κατανοητή η αναγκαιότητά της θέσπισής του από τους εκπαιδευτικούς που καλούνται να στρατευτούν στην πραγμάτωσή του.

Πεδίο Έρευνας : 7.500 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα σε πρώτη φάση, 3100 απαντητικά πρωτόκολλα επεξεργάστηκαν.

Υποθέσεις:

- 1) Οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή αντίληψη για τη φιλοσοφία και τους στόχους του θεσμού,
- 2) η στάση τους προς το θεσμό είναι θετική και
- 3) η διάθεσή τους να τον υπηρετήσουν ενθουσιώδης.

Αποτελέσματα:

Δεν επαληθεύτηκε η πρώτη υπόθεση, αντιθέτων αποδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κι αν ακόμα είναι προϊδεασμένοι, δε γνωρίζουν ακριβώς τη φιλοσοφία και τη δυναμική σε ότι αφορά τον ψυχοπαιδαγωγικό και τον κοινωνικό χαρακτήρα του θεσμού. Ακόμα κι εκείνοι που έχουν κάποια επίγνωση το αντιμετωπίζουν με αρνητική συναισθηματική φόρτιση ή δεν το παίρνουν στα σοβαρά. Παρόλα αυτά το 82% θεωρεί θετική την εφαρμογή του.

Ένα 50% αρνείται να υπηρετήσει το θεσμό, ένα 10% δεν ξέρει αν θέλει και το 40% έχει ολοκάθαρη θετική ανταπόκριση. Εκτιμάται ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν συμπτώματα παραπληροφόρησης ή και αδυναμία ευθυκρισίας, εξαιτίας μιας αδιαφορίας για υπεύθυνη ενημέρωσή τους.

Οι εκπαιδευτικοί που εκδηλώνουν θετική στάση αιτιολογούν στην πλειοψηφία τους ότι θα έχουν οι ίδιοι σημαντικό κέρδος (ενασχόλησή τους με νέα ενδιαφέροντα) όσοι και οι μαθητές σημαντικό όφελος σε ότι αφορά τη μαθησιακή τους πορεία. Ένας μεγάλος αριθμός, λειτουργώντας έξω από την αντίληψη του παιδαγωγού, το συνδέει με περισσότερη αμοιβή και με εξασφάλιση του ωραρίου.

Κάποιοι πιστεύουν ότι ο θεσμός δεν έχει μεταβάλει σε τίποτα την εκπαιδευτική διαδικασία ούτε για αυτούς ούτε για τους μαθητές. Μόνο 27% πιστεύουν ότι δε θα μεταβληθεί το εργασιακό τους καθεστώς. Εργασιακό καθεστώς σημαίνει γι' αυτούς κυρίως εξασφάλιση του ωρολογιακού τους status και απαίτηση νέων θέσεων εργασίας, ενώ την επιστημονική υποστήριξη, τις πρόσθετες δραστηριότητες ελάχιστοι διαβλέπουν ως αναγκαιότητα για τη λειτουργία του θεσμού. Το ωράριο εμφανίζεται ως πρώτο αίτημά τους.

2000

2) «Το Ολοήμερο Σχολείο: Ερευνητική θεώρηση μιας καινοτομίας» Σε μαθητές-γονείς-δασκάλους Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου νομού Ιωαννίνων (Πασχάλης, Τσιάγκης, 2001: 21-35)

Δείγμα-Ερωτηματολόγια: 391 μαθητές (από τους 506), 246 γονείς (από τους 400), 18 δάσκαλοι.

Σύμφωνα με τους γονείς:

- Το 70% είναι ικανοποιημένοι από τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου (γιατί απασχολεί δημιουργικά τα παιδιά 25,3%, γιατί όσο διαρκεί η δουλειά τα προσέχουν οι δάσκαλοι 24,7%, γιατί προετοιμάζονται για την επόμενη μέρα 20,1%.
- Αυτοί που δεν είναι ικανοποιημένοι θεωρούν ότι δεν υπάρχει οργάνωση και πρόγραμμα 36,4%, ότι λείπουν οι δάσκαλοι ειδικοτήτων 39,9%, ότι λείπει η υποδομή 21,8% και ότι το Ολοήμερο Σχολείο εξυπηρετεί μόνο τη «φύλαξη» 20%.
- Το παιδί δε γυρίζει κουρασμένο σε ποσοστό 76,4%
- Τα θετικά του Ολοήμερου Σχολείου είναι ότι εξυπηρετεί τους εργαζόμενους γονείς παρέχοντας ασφάλεια στους μαθητές σε ποσοστό 70,7%, τους απασχολεί δημιουργικά σε ποσοστό 29,3%, καλλιεργεί την ομαδικότητα σε ποσοστό 19,9% ενώ η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας συγκεντρώνει μόλις το 13%.
- Τα μειονεκτήματα του Ολοήμερου Σχολείου είναι, κατά το 35% των γονέων, η κακή ή ανύπαρκτη υποδομή, δεν υπάρχουν δημιουργικές δραστηριότητες να ενδιαφέρουν τα παιδιά (κουράζει) κατά το 20% των γονέων, η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού προσωπικού 18,3%, πολυπληθή τμήματα με διαφορετικές ηλικίες 10% των γονέων.

Οι μαθητές δηλώνουν ότι:

- Πηγαίνουν με ευχαρίστηση στο Ολοήμερο σε ποσοστό 94,6%
- Δεν τους κουράζει το πρόγραμμα σε ποσοστό 89,8%
- Βρίσκουν χρόνο για να προετοιμάσουν τα μαθήματα της επόμενης μέρας σε ποσοστό 91,3%

Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι:

- Τους δημιουργεί πρόβλημα η φοίτηση μαθητών από διαφορετικές τάξεις σχολείου σε ποσοστό 88,9%
- Σε ότι αφορά τις δυσλειτουργίες που αφορούν το πρόβλημα της ανομοιογένειας, το 87,5% θεωρεί ότι είναι προβλήματα πειθαρχίας, σε ότι αφορά τα προβλήματα ανάπτυξης προγράμματος οι δάσκαλοι απαντούν «ναι» σε ποσοστό 87,5%.
- Προετοιμάζονται οι μαθητές στα μαθήματα της επόμενης μέρας (94,4%)
- Καταλληλότεροι διδάσκοντες για το Ολοήμερο Σχολείο είναι άλλος δάσκαλος εκτός σχολείου με ειδικευση (ποσοστό 88,9%) που σημαίνει ότι αυτός που θα διδάξει δεν πρέπει να έχει απλώς γνώσεις γύρω από το αντικείμενο αλλά να γνωρίζει πώς θα το διδάξει.
- Τα προβλήματα του Ολοήμερου Σχολείου εστιάζονται σύμφωνα με τη γνώμη του 100% των δασκάλων στην υλικοτεχνική υποδομή, σύμφωνα με το 83,3% στο διαφορετικό επίπεδο των μαθητών, σύμφωνα με το 66,7% στον εξοπλισμό και τα μέσα διδασκαλίας, σύμφωνα με το 53,6% στην ανυπαρξία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το 44,4% ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του διευρυμένου προγράμματος, σύμφωνα με το 33% στη συνεργασία με τους γονείς, και από 27,8% στη συμπεριφορά των μαθητών, στις μαθησιακές τους δυσκολίες και στη δυσκολία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

2001

3) «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τη στελέχωση και την προοπτική του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου» (Σαΐτης, Πανάικας, Σαΐτη, Κυριάκη, 2001: 184-186)

Δείγμα: 185 ερωτηματολόγια δασκάλων σε 26 νομούς της Ελλάδας που εργάζονται στα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου

Συμπεράσματα-Ερμηνεία:

α) Σχετικά με τη στελέχωση των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου η πλειοψηφία (52,4%) των ερωτηθέντων τοποθετήθηκαν κατόπιν δικής τους επιλογής ενώ το 33% τοποθετήθηκαν εκεί λόγω «υπηρεσιακής ανάγκης». Σύμφωνα με τον Σαΐτη «στο χώρο της οργανωσιακής συμπεριφοράς υπάρχει η άποψη βάσει της οποίας η υψηλή απόδοση των εκπαιδευτικών, όπως και κάθε ατόμου, συνδέεται άμεσα με το βαθμό παρακίνησής τους (Σαΐτης 1994). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι ερευνητές, δεν αρκεί κάποιος να έχει μόνο τις απαραίτητες

γνώσεις και ικανότητες και την επαρκή οργανωσιακή υποστήριξη, αλλά και την ανάλογη διάθεση (παρακίνηση) για να εργαστεί αποδοτικά. Οι εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν στα τμήματα αυτά λόγω υπηρεσιακής ανάγκης και οι ίδιοι δεν το επιθυμούσαν, δεν παρακινήθηκαν να ασχοληθούν με αντικείμενα που δεν είναι εξοικειωμένοι, σε βαθμό που να τους επιτρέπει να νιώθουν επαγγελματικά επαρκείς, τόσο απέναντι στους μαθητές όσο και απέναντι στον εαυτό τους.

β) Όπως προκύπτει οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα) είναι υποχρεωμένοι να κατακερματίζουν τη δραστηριότητά τους μεταξύ διαφορετικών ρόλων που τους ανατίθενται σχολείο, όπως: α) η καθημερινή ή περιοδική υποδοχή των παιδιών β) η κάλυψη διδακτικών ωρών στο ημερήσιο πρόγραμμα γ) η ενασχόλησή τους με τις δραστηριότητες των τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, ο κατακερματισμός αυτός εκτός από δυσλειτουργίες στο εκπαιδευτικό έργο τους που μπορεί να επιφέρει, δημιουργεί και πρακτικά προβλήματα όπως το πολύωρα κενά των δασκάλων που καλύπτουν την πρωινή ζώνη (7-8 το πρωί).

γ) Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην επαρχία θεωρούν ότι το έργο τους αξιολογείται ισότιμα από τους συναδέλφους τους, σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μεγάλα αστικά κέντρα που θεωρούν ότι το εγγύτερο περιβάλλον αντιδρά με αδιαφορία στο έργο τους. Το γεγονός αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, μπορεί να αποδοθεί στις συνθήκες καθημερινής διαβίωσης της επαρχίας όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από αμεσότητα και δίνουν περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία με τους συναδέλφους και εκτός επαγγελματικού χώρου.

4) «Επιμόρφωση και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Ολοήμερου (Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου) σε διδακτικές δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης»

(Σαΐτης, Παναίκας, Σαΐτη, Κυριάκη: 2004: 66-67)

Δείγμα: 185 ερωτηματολόγια δασκάλων σε 26 νομούς της Ελλάδας που εργάζονται στα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου

Συμπεράσματα:

Από τα ευρήματα της έρευνας παρατηρείται ασυμβατότητα ανάμεσα στον υψηλό δείκτη αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου σχετικά με τη διδακτική τους αυτοαποτελεσματικότητα και στο έλλειμμα επιμόρφωσης που παρουσιάζουν σε αντικείμενα που καλούνται να διδάξουν. Ένας παράγοντας που μπορεί να ερμηνεύσει αυτή την ασυμβατότητα μπορεί να αναζητηθεί στο αίσθημα ασφάλειας που τους προσφέρει η εμπειρία τους από την εκπαιδευτική πράξη γενικότερα. Ένας άλλος παράγοντας αφορά στην πραγματική αξία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο πρόγραμμα δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η

επάρκεια την οποία νιώθουν έχει να κάνει με τον τρόπο που νοηματοδοτούν το ρόλο και τη σημασία που οι δραστηριότητες αυτές εξυπηρετούν. Δηλαδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, εκφράζει υψηλό δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας, «ίσως επειδή θέτει χαμηλά τον πήχη της προσδοκίας του αποτελέσματος θεωρώντας ότι η υπάρχουσα υποδομή και το γνωστικό τους υπόβαθρο για τα αντικείμενα που εμπλουτίζουν το πρόγραμμα των δημιουργικών δραστηριοτήτων, επαρκούν για τους διδακτικούς στόχους που τίθενται».

Σύμφωνα με τους ερευνητές η ανάθεση της διδασκαλίας αντικειμένων που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων με την εγκύκλιο του 2002 (αρ., 96730) παρόλο που έχει μεγαλύτερο οικονομικό κόστος, θεωρείται η πιο ενδεδειγμένη.

5) «Κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της Κεντρικής Ελλάδας που φοιτούν σε Ολοήμερο Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» (μη έγκυρη έρευνα)

(Λ, Ν, 2001: 153-165)

Δείγμα: Στοιχεία μαθητικού πληθυσμού (επάγγελμα, μορφωτικό επίπεδο γονέων) από τους Διευθυντές Εκπαίδευσης των Νομών Ευρυτανίας, Καρδίτσας, Μαγνησίας, Τρικάλων, Φθιώτιδας και Φωκίδας για το διάστημα από 12/3/2001 μέχρι 31/3/2001, τόσο των μαθητών του Ολοήμερου Σχολείου όσο και των υπόλοιπων μαθητών του «μητρικού σχολείου» οι οποίοι δε συμμετέχουν σε αυτό.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

α) Το είδος του επαγγέλματος των γονέων δεν αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή του ολοήμερου σχολείου διευρυμένου ωραρίου. Αυτό σημαίνει ότι δεν επιλέγεται από γονείς μεσαίων ή κατώτερων επαγγελμάτων, όπως αρχικά εθεωρείτο.

β) Ο πιο καθοριστικός παράγοντας επιλογής του ολοήμερου σχολείου είναι η εργαζόμενη μητέρα. Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις όμως, ανάλογα με τις κατηγοριοποιήσεις του επαγγέλματος της μητέρας. Συγκεκριμένα:

- Σημειώνεται μια τάση να επιλέγεται το ολοήμερο σχολείο από μαθητές των οποίων οι μητέρες ασκούν κάποιο ανώτατο ή ανώτερο επάγγελμα (π.χ. γιατροί, δικηγόροι, μηχανικοί κ.ά.). Το ποσοστό των μητέρων που ασκούν κάποιο ανώτατο επάγγελμα των μαθητών του ολοήμερου σχολείου είναι 34,7% ενώ για τις μητέρες των υπόλοιπων μαθητών 27,3%. (Διαφορά 7,4%). (Ας σημειωθεί ότι στον πίνακα που παρατίθεται, στη σελίδα 159, το ποσοστό των μητέρων που επιλέγουν το ολοήμερο σχολείο από τα μεσαία και κατώτερα επαγγέλματα είναι 61,9%). Στο σημείο αυτό οι ερευνητές καταλήγουν στην εξής ερμηνεία: οι γονείς αυτοί υποτίθεται ότι ενδιαφέρονται πολύ για τα παιδιά τους και παράλληλα μπορούν να κρίνουν την ποιότητα των υπηρεσιών που τους προσφέρονται. Ταυτόχρονα, πρέπει να σημειωθεί ότι τα άτομα που ανήκουν στις οικογένειες των συγκεκριμένων κοινωνικών στρωμάτων, υιοθετούν σε

πολύ υψηλό βαθμό τις αξίες του ατομισμού και συγκροτούν πυρηνικές οικογένειες. Τα άτομα αυτά, δύσκολα εντάσσουν στη δομή της οικογένειάς τους τον παππού ή τη γιαγιά, ακόμα και όταν υπάρχουν σοβαροί λόγοι. Έτσι, όταν αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα αξιόπιστης φύλαξης των παιδιών τους, κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής απουσίας τους, είναι πιθανό να επιλέγουν στο ολοήμερο σχολείο, χωρίς να διερευνούν συστηματικά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του προγράμματος. Πιθανότατα, η απουσία ποιοτικών στοιχείων από το σημερινό ολοήμερο σχολείο, εξηγεί το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών αποχωρεί από το σχολείο πολύ πριν ολοκληρωθεί το ημερήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

- Η αντίστροφη τάση παρατηρείται όταν οι μητέρες ασκούν ένα μεσαίο ή κατώτερο επάγγελμα. Η ερμηνεία ακολουθεί ανάλογη προσέγγιση ότι δηλαδή οι οικογένειες αυτές είναι πλησιέστερες στη νοοτροπία της διευρυμένης οικογένειας.

Συμπέρασμα

Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το ολοήμερο σχολείο επιλέγεται κυρίως για να λύσει άμεσα προβλήματα προστασίας των μαθητών των εργαζομένων μαθητών και όχι για την ελκυστικότητα του προγράμματος. Στο συμπέρασμα αυτό οι ερευνητές, όπως καταγράφεται, καταλήγουν επειδή θεωρούν ότι αν το εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου ήταν εμπλουτισμένο και ελκυστικό, θα ανέμενε κανείς αθρόα προσέλευση μαθητών, ιδιαίτερα από τα μεσαία και κάτω κοινωνικά στρώματα.

Κριτική

Θεωρούμε ότι η έρευνα αυτή πάσχει από εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου μέτρησης. Εγκυρότητα περιεχομένου ισχύει όταν το εργαλείο μέτρησης περιλαμβάνει όλες τις πτυχές του χαρακτηριστικού που αντιπροσωπεύει. Γι' αυτό το λόγο η κάλυψη της σχετικής βιβλιογραφίας θεωρείται απολύτως απαραίτητη, καθώς αναδεικνύει τα συνθετικά στοιχεία του υπό έρευνα χαρακτηριστικού, όπως προσδιορίζονται στη θεωρία και σε συγγενείς έρευνες. Επίσης, σύμφωνα με τον Καραγεώργο, *«η εγκυρότητα αναφέρεται στην καταλληλότητα, τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητα των συμπερασμάτων που καταλήγει ο ερευνητής»* (Καραγεώργος, 2002: 206). Δηλαδή *«η εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων, με βάση τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από την έρευνα, είναι ακριβώς ό, τι λέμε εγκυρότητα»* (Καραγεώργος, ό.π.: 206).

Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, σκοπός της έρευνας *«είναι η διερεύνηση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών που φοιτούν στα ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου προκειμένου να διαπιστωθούν ορισμένες βασικές κοινωνικές αιτίες που οδήγησαν στην επιλογή αυτή»*. (Λάμνιαν, Ντακούμης: 2001: 153) Το εργαλείο που επιλέγεται είναι ο πίνακας με τα στοιχεία του μαθητικού πληθυσμού που περιλαμβάνει την κατηγοριοποίηση των επαγγελματιών της

μητέρας και του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των μαθητών των ολοήμερων σχολείων της περιοχής της έρευνας.

Οι πίνακες αυτοί που αποτυπώνουν (περιγράφουν) απλώς την επαγγελματική κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, χρησιμοποιούνται για να «διαπιστωθούν βασικές κοινωνικές αιτίες που οδήγησαν τους γονείς στην επιλογή του ολοήμερου σχολείου», όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται. Θεωρούμε ότι οι πίνακες αυτοί δεν αποτελούν αυτόνομο ερευνητικό εργαλείο και πολύ δε περισσότερο δεν μπορούν να καλύψουν περισσότερες πτυχές του φαινομένου ή να αξιοποιηθούν για ερμηνείες σχετικά με τις κοινωνικές αιτίες των επιλογών των γονέων.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων: α) γίνεται με λανθασμένο τρόπο και β) οι συλλογισμοί, οι οποίοι δεν υποστηρίζονται από καμία άλλη έρευνα ή βιβλιογραφική αναφορά όπως θα έπρεπε σύμφωνα με τη Ν. Κυριαζή, καταλήγουν σε αυθαίρετες ερμηνείες.

Όλοι αυτοί οι συλλογισμοί και οι ερμηνείες καταλήγουν τελικά σε μία πτυχή του ολοήμερου σχολείου, η οποία δεν έχει καμία σχέση με το αντικείμενο έρευνας που είναι τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών του ολοήμερου σχολείου, το περιεχόμενο του ολοήμερου σχολείου. Η παρούσα έρευνα έχει απάντηση και σε αυτό το θέμα που, χωρίς να το αγγίζει ερευνητικά ή θεωρητικά, αποφαινεται ότι «αν το εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου ήταν εμπλουτισμένο και ελκυστικό, θα ανέμενε κανείς αθρόα προσέλευση μαθητών, ιδιαίτερα από τα μεσαία κοινωνικά στρώματα» (Λάμνιαν, Ντακούμη, ό.π.: 157)

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει ότι η έρευνα αυτή, που δημοσιεύτηκε το 2002-2003 σε ένα έγκυρο επιστημονικό περιοδικό, δε θεωρείται έγκυρη οπότε δε θα αξιοποιηθούν οι αξιολογικές της κρίσεις σχετικά με το θεσμό του ολοήμερου σχολείου που μελετά η παρούσα διατριβή.

2003

6) «Ολοήμερο Σχολείο: Θεσμική Συγκρότηση και πραγματικότητα»

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός»

Υπεύθυνος καθηγητής: Γ. Γρόλλιος (<http://paremvasis.gr/2004/ek080104.htm> : 16-18)

Δείγμα: 134 δάσκαλοι 20 ολοήμερων σχολείων Νομού Θεσσαλονίκης

Αποτελέσματα έρευνας:

- Απόψεις εκπαιδευτικών: Οι περισσότεροι γονείς αντιμετωπίζουν τους δασκάλους του ολοήμερου ως βοηθητικό προσωπικό, ως εκπαιδευτικούς δεύτερης κατηγορίας γιατί δε συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της διδασκαλίας. Ανάλογη είναι και η στάση των μαθητών. Σε γενικές γραμμές θεωρούν τους δασκάλους «μη κανονικούς» γι' αυτό και μερικές φορές δε

συνεργάζονται πρόθυμα μαζί τους. Οι δάσκαλοι του πρωινού ωραρίου θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου προσφέρουν λιγότερο και δεν τους θεωρούν ισότιμα μέλη. Σε ότι αφορά την επιμόρφωση δεν έχει γίνει, ούτε υπήρξε ικανοποιητική συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους. Με δική τους πρωτοβουλία οι εκπαιδευτικοί εφάρμοζαν τις γνώσεις και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους.

- **Μαθητές:** Το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από την Α΄ και Β΄ τάξη. Με βάση το συνολικό αριθμό των μαθητών που φοιτούν στα Δημοτικά σχολεία της έρευνας μόνο το 21,3% από αυτούς συμμετέχει στο Ολοήμερο Σχολείο. Σύμφωνα με τους ερευνητές, θεωρείται σημαντικά μικρό. Διαπιστώθηκε επίσης σημαντική διαρροή των μαθητών από το Ολοήμερο Σχολείο η οποία στο διάστημα Σεπτεμβρίου 2002-Ιανουαρίου 2003 βρίσκεται στο 31%, ιδιαίτερα σε σχολεία της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Στην περιοχή αυτή βρίσκονται γονείς με μεγαλύτερη οικονομική άνεση που τους δίνει τη δυνατότητα να έχουν εναλλακτικές λύσεις.
- **Κτιριακή υποδομή:** Κατά μεγάλη πλειοψηφία (91%) τα τμήματα αυτά στεγάζονται σε αίθουσες διδασκαλίας. Το ρόλο της τραπεζαρίας παίζουν αίθουσες διδασκαλίας σε ποσοστό 75% και αίθουσες πολλαπλών χρήσεων σε ποσοστό 25%.

Συμπεράσματα:

Σύμφωνα με τους ερευνητές, μετά το 2002, όταν το ΥΠΕΠΘ αναλαμβάνει την ευθύνη για την οργάνωση και λειτουργία των ολοήμερων τμημάτων με την αξιοποίηση του 3^{ου} Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, *αμβλύνεται ο αντισταθμιστικός του χαρακτήρας, γιατί απευθύνεται σε όλους τους μαθητές έχοντας ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα.*

Τα σχέδια εργασίας και οι διαθεματικές δραστηριότητες συρρικνώνονται εξαιτίας του κατακερματισμού του προγράμματος σε διδακτικά αντικείμενα. Έτσι, σύμφωνα με τους ερευνητές διαπιστώνεται απόσταση ανάμεσα στη ρητορική των εγκυκλίων και την καθημερινή διδακτική πράξη.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, παρά τη διακηρυσσόμενη κρατική βούληση για αναβάθμιση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου, τα προβλήματα είναι πολλά. Η έλλειψη χώρων και άλλων υποδομών, η απουσία επιμόρφωσης και οι εμβολωματικές προσλήψεις ωρομισθίων που δεν επιτρέπουν τη διδασκαλία κάποιων διδακτικών αντικειμένων σε βάθος χρόνου, ο ασταθής αριθμός μαθητών από έτος σε έτος αλλά και κατά τη διάρκεια του έτους, ελλιπής και ευκαιριακή χρηματοδότηση που δεν επιτρέπει σοβαρό προγραμματισμό.

7) «Τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία του Νομού Φλώρινας το Σχολικό Έτος 2002-2003-Μια μελέτη περίπτωσης»

(Μούσιου-Μυλωνά, 2004: 57-68)

Δείγμα: 7 ολοήμερα σχολεία της Φλώρινας (6 διευθυντές, 14 δάσκαλοι, 14 γονείς που φοιτούν τα παιδιά τους και 4 που διέκοψαν τη φοίτηση). Χρησιμοποιήθηκαν πίνακες σχετικά με τον αριθμό των παιδιών ανά τμήμα ολοήμερου στα σχολεία αυτά.

Τα αποτελέσματα και η ερμηνεία τους:

Οι σχετικοί πίνακες έδειξαν ότι το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών στο ολοήμερο είναι ανάλογο της γεωγραφικής απόστασης των σχολείων από τα αστικά κέντρα. Για παράδειγμα, τα Ολοήμερα Αγίου Γερμανού Πρεσπών και Κέλλης, τα πιο απομακρυσμένα σχολεία από τη Φλώρινα και το Αμύνταιο, παρουσιάζουν πολύ υψηλό ποσοστό συμμετοχής που αγγίζει το 100%, αναδεικνύοντας τη σημαντική κοινωνική και εκπαιδευτική λειτουργία που επιτελεί το ολοήμερο σχολείο στις παραμεθόριες περιοχές.

Αναφορικά με την εσωτερική λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2002, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές εξέφρασαν πολύ θετικές απόψεις για την καθιέρωση του νέου προγράμματος και θεωρούν ότι το συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας διευκολύνει ιδιαίτερα το έργο τους και την όλη λειτουργία του.

Όπως επισημαίνει η ερευνήτρια, η θετική στάση των εκπαιδευτικών της πράξης για το «κλειστό curriculum» του Ολοήμερου Σχολείου έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις των θεωρητικών παιδαγωγών, οι οποίοι πρεσβεύουν ότι η εφαρμογή ευέλικτων πλαισίων εργασίας επιδιώκει την αύξηση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών. *«Η προσκόλληση των δασκάλων στα «κλειστά» προγράμματα που περιλαμβάνουν σαφείς στόχους, συγκεκριμένα περιεχόμενα και προκαθορισμένες δραστηριότητες υποδηλώνει την έλλειψη ετοιμότητάς τους να επωμιστούν ένα ρόλο για τον οποίο δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι»*. Ενώ ακολουθώντας ένα συγκεκριμένο πλάνο νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια (Μούσιου-Μυλωνά, 2004: 61-62).

Σχετικά με το νέο ρόλο του δασκάλου στο Ολοήμερο Σχολείο οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι στην απογευματινή ζώνη υπερτερεί η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του δασκάλου. Οι μαθητές είναι ιδιαίτερα οικείοι και ανοιχτοί απέναντι τους γιατί δεν τους αντιμετωπίζουν ως αξιολογητές. Θεωρούν δε ότι το Ολοήμερο Σχολείο αποτελεί προνομιακό χώρο για την εφαρμογή εταιρικών και ομαδοσυνεργατικών μορφών εργασίας ενώ η συνεργασία αναπτύσσεται ευκολότερα στους μαθητές εφόσον δεν επικρατεί ανταγωνιστικό κλίμα.

Ως μεγαλύτερο πρόβλημα αναφέρθηκε το πρόβλημα των υποδομών. Κατά την ερευνήτρια αν και στο νομό Φλώρινας τα ολοήμερα σχολεία αξιοποίησαν όλες τις υπάρχουσες υποδομές με τον καλύτερο τρόπο, οι λύσεις αυτές είναι ημίμετρα γιατί απουσιάζουν οι χώροι ανάπαυσης, τα εργαστήρια, οι αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, οι χώροι για βιβλιοθήκες.

Το δεύτερο πρόβλημα σε σειρά προτεραιότητας αναδείχθηκε το οικονομικό. Παρόλο που οι λειτουργικές τους ανάγκες διπλασιάζονται δε συμβαίνει το ίδιο και με την αύξηση των

τακτικών επιχορηγήσεων. Οι διευθυντές υπογραμμίζουν ότι οι διαδικασίες εκταμίευσης και χρήσης των ειδικών ποσών είναι ιδιαίτερα γραφειοκρατικές και χρονοβόρες.

Σε σχέση με το παιδαγωγικό τους έργο οι δάσκαλοι επικεντρώνονται στο πρόβλημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών του πρωινού και του απογευματινού ωραρίου. Διαπιστώνεται έλλειψη συνεργασίας και μια διάθεση αλληλομετάθεσης των ευθυνών μεταξύ τους. Σημαντικοί προβληματισμοί προέκυψαν αναφορικά με τις πιθανές δυσμενείς παιδαγωγικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει στους μαθητές η συνεχής εναλλαγή εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, οι οποίοι πολλές φορές δε διαθέτουν παιδαγωγικές γνώσεις και ικανότητα διαχείρισης σχολικής τάξης.

Πολλές αναφορές των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της έρευνας, σύμφωνα με την ερευνήτρια, εστιάστηκαν στον ανελαστικό χρόνο προετοιμασίας για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, στην κόπωση των μαθητών και στα προβλήματα εποπτείας του Ολοήμερου και στα γενικότερα προβλήματα που προκύπτουν από τη διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης.

Σε ότι αφορά τους γονείς, φαίνεται να έχουν προσδοκίες για άμεση βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους και δίνουν έμφαση στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Σε περίπτωση που οι επιδόσεις των παιδιών τους δεν παρουσίασαν βελτίωση τους διακατέχει απογοήτευση και κάποιοι από αυτούς διακόπτουν τη φοίτηση του παιδιού τους στο ολόημερο σχολείο. Θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας και της Πληροφορικής ως αντικείμενα χρήσιμα για τη μελλοντική αποκατάσταση των παιδιών τους. Αντίθετα αμφισβητούν και απαξιώνουν τη σημασία των δημιουργικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι ουσιαστικές για την ψυχική ισορροπία, τη συναισθηματική ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές. Η ερευνήτρια διαπιστώνει ότι οι «γονείς διακατέχονται από στερεότυπες αντιλήψεις για το παραδοσιακό, γνωσιοκεντρικό ρόλο του σχολείου» (Μούσιου-Μυλωνά: 2004: 63-64)

8) «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/ες και διευθυντές/ντριες»

(Κυρίζογλου, Γρηγοριάδης, 2004: 69-83)

Δείγμα: 20 σχολεία Δυτικής Θεσσαλονίκης: α) ερωτηματολόγια σε γονείς (806 μαθητών των 40 ολοήμερων τμημάτων). Συμπληρώθηκαν 453 ερωτηματολόγια β) 40 ερωτηματολόγια σε δασκάλους γ) ερωτηματολόγια σε διευθυντές από τους 20 απάντησαν 17.

Αποτελέσματα (Κυρίζογλου, Γρηγοριάδης, ό.π.: 83-84) :

Δάσκαλοι:

Το 85% των δασκάλων εργάζονται στο Ολοήμερο Σχολείο από επιλογή (το 40% γιατί πιστεύει στο θεσμό του Ολοήμερου, το 47,5% γιατί τους εξυπηρετεί το ωράριο). Το 100% δήλωσε ότι είναι ενημερωμένο για τους σκοπούς και τους στόχους μέσω των εγκυκλίων (90%)

των διευθυντών και σχολικών συμβούλων (66,5%). Σε ότι αφορά τους μαθητές, σε σχετική ερώτηση το 70% δήλωσε ότι η δομή του Ολοήμερου διευκολύνει την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Από αυτούς που απάντησαν «όχι» θεωρούν κατά βάση ότι οι πολλές δραστηριότητες ευθύνονται για αυτό.

Σχετικά με την κατάσταση των μαθητών, το 85% των δασκάλων θεωρεί ότι τα παιδιά είναι «κουρασμένα αλλά με καλή διάθεση»

Διευθυντές:

Σε ότι αφορά τις υποδομές τι 56,3% των διευθυντών ότι το σχολείο δεν υπάρχει καμία διαθέσιμη αίθουσα διδασκαλίας για αποκλειστική χρήση από το Ολοήμερο, το 18,8% δηλώνει ότι διατίθεται μία αίθουσα ενώ το 25% διαθέτει 2 αίθουσες. Σε ότι αφορά τη συνεργασία με τις εκπαιδευτικές αρχές για θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου το 58,5% δήλωσε ότι είναι λίγη. Αντίστοιχα οι δημοτικές αρχές φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στους ρόλους τους σε ποσοστό 82,3%.

Γονείς:

Το 73% των γονέων αξιολογούν την κατάσταση των μαθητών του ολοήμερου σχολείου ως «κουρασμένα αλλά με καλή διάθεση».

Σε ποσοστό 87,3% οι γονείς δηλώνουν ότι τα παιδιά δεν παρακολουθούν την πρωινή ζώνη. Ως προτιμώμενη ώρα λήξης το 70,1% δήλωσε την 16:00. Σχετικά με τους λόγους που στέλνουν τα παιδιά τους στο ολοήμερο σχολείο είναι κατά το 77,3% η ασφάλεια, κατά το 75,5% λόγω αυξημένου ενδιαφέροντος προς το πρόγραμμα του ολοήμερου. Αναφορικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών μετά το ολοήμερο το 71,9% δήλωσε πως συνεχίζει ενώ το 24,5% δήλωσε ότι δε συνεχίζει. Από το 24,5% που δε συνεχίζει, το 78,5% είναι γονείς μαθητών Α' και Β' τάξεων που κατά κανόνα δεν έχουν ξεκινήσει τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Το 93,6% των γονέων δήλωσαν ότι θα συνεχίσουν να στέλνουν τα παιδιά στο Ολοήμερο.

Γενικά συμπεράσματα (Κυρίζογλου, Γρηγοριάδης, 2004: 89-90)

- Οι περισσότεροι δάσκαλοι που εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο από επιλογή είναι ενημερωμένοι για τους σκοπούς και τους στόχους του.
- Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι ο κύριος λόγος που εμποδίζει την επαρκή προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας είναι οι πολλές δραστηριότητες, που είναι ενταγμένες στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Με ορθότερη κατανομή των δραστηριοτήτων του ολοήμερου σε συσχετισμό με το πρωινό πρόγραμμα του σχολείου και με μείωση ωρών σε ορισμένες από αυτές μπορεί να επιτευχθεί η επαρκής προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα.

- Στον οργανωτικό τομέα οι διευθυντές/ντριες δήλωσαν ότι οι προϊστάμενες αρχές δεν τους παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη ενώ αντίθετα δήλωναν ικανοποιημένοι με τις δημοτικές αρχές.
- Η πρωινή ζώνη δε φάνηκε ιδιαίτερα απαραίτητη για τους γονείς.
- Σχετικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες το σύνολο σχεδόν των γονέων δηλώνει ότι συνεχίζουν να αγοράζουν υπηρεσίες παιδείας από την ελεύθερη αγορά. Δείχνουν να μην έχουν πειστεί ότι το ολοήμερο σχολείο μπορεί να υποκαταστήσει τις υπηρεσίες αυτές που παρέχει η ιδιωτική εκπαίδευση.
- Οι δάσκαλοι και κυρίως οι διευθυντές δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι δε θα έστελναν τα παιδιά τους στο ολοήμερο. Το ολοήμερο, όπως δηλώνουν οι ερευνητές ξεκίνησε να λειτουργεί το έτος 2002-2003 μέχρι το Δεκέμβριο με προβλήματα οργάνωσης και στελέχωσης. Όλα αυτά έχουν αντίκτυπο στις αρμοδιότητες των δασκάλων οπότε και επηρεάστηκαν οι απαντήσεις τους.
- Τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι γονείς συμφωνούν με την άποψη ότι οι μαθητές είναι μεν κουρασμένοι αλλά με καλή διάθεση.
- Σε ερώτηση σχετικά με τα προβλήματα του θεσμού, τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους γονείς, το πρόβλημα της υποδομής ιεραρχείται ως το σημαντικότερο.
- Ορισμένες από τις προτάσεις των δασκάλων σχετικά με το πρόγραμμα και τη λειτουργία του θεσμού αφορούσαν: α) στο να αντιληφθούν οι γονείς την υποχρεωτικότητα του ωραρίου, β) έγκαιρη προετοιμασία του ολοήμερου από την υπηρεσία, γ) έγκαιρη στελέχωση, δ) να αυξηθούν οι ώρες προετοιμασίας των μαθητών και να περιοριστούν οι δραστηριότητες φυσικής αγωγής, ε) στο ωρολόγιο πρόγραμμα να προβλέπονται 3 διδακτικές ώρες και μία ώρα χαλάρωσης.

9) «Αξιολόγηση των προβλημάτων σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων των ολοήμερων δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Πειραιά, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και των υπευθύνων τους».

(Λουκέρης, Σταματοπούλου, 2004: 99)

Δείγμα: Διευθυντές και υποδιευθυντές (ή υπεύθυνοι Ολοήμερου) 30 ολοήμερων σχολείων (60 ερωτηματολόγια)

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2003 με βασικό προβληματισμό το κατά πόσο το Ολοήμερο σχολείο ανταποκρίνεται στον παιδαγωγικό και κοινωνικό του ρόλο. Διερευνώνται θέματα που σχετίζονται με την καταλληλότητα της υποδομής, το σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος. Πραγματοποιήθηκε με εργαλείο το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε με

βάση στοιχεία που συνιστούν τη σκοποθεσία του θεσμού και η επεξεργασία επιτελέστηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

Τα συμπεράσματα-Ερμηνεία : (Λουκέρης, Σταματοπούλου, ό.π.: 119-120)

1. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αποφάνθηκε ότι οι σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν δεν έχουν κατάλληλη υποδομή για να λειτουργήσουν και ως Ολοήμερα Σχολεία.
2. Ως μεγαλύτερα προβλήματα σχετικά με το σχεδιασμό του προγράμματος αναδεικνύονται ο τρόπος χρηματοδότησης, τα κενά του εκπαιδευτικού προσωπικού, η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού και χώρων εστίασης.
3. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά τάξη ή ανά αίθουσα, οι επιστημονικές συναντήσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και η διαμόρφωση ευχάριστου κλίματος είναι σε υψηλά επίπεδα.
4. Η προσφορά εξατομικευμένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, η καλλιέργεια της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η συμπερίληψη στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων που συνάδουν με τις κλίσεις και τις επιθυμίες των μαθητών καθώς και η προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα απέδωσαν θετικά κατά τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου.
5. Υπάρχει μια κινητικότητα από και προς το Ολοήμερο σχολείο αφού αρκετοί μαθητές που δήλωσαν αρχική συμμετοχή αποχώρησαν από αυτό (71%), ενώ μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (91%) παρουσίασε ύστερο ενδιαφέρον να συμμετάσχει στο πρόγραμμα, γεγονός που δηλώνει ότι οι γονείς είναι ανοιχτοί προς το ολοήμερο σχολείο, έστω και αν αρχικά ήταν αρνητικοί.

10) «Ολοήμερο Σχολείο και οικογένεια: Αποτελέσματα έρευνας-Προτάσεις και προοπτικές».

(Παμουκτσόγλου, Νικολάου, 2004: 319)

Δείγμα: 924 γονείς μαθητών που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες στις περιφέρειες Αττικής, Θεσσαλίας, Στερεάς Ελλάδας, Ιονίων Νήσων, Κυκλάδων, Ανατολικής Μακεδονίας, Πελοποννήσου, Κρήτης.

Το έναυσμα για την εκπόνηση της έρευνας αποτέλεσε ο προβληματισμός που αφορά στη στάση των γονέων απέναντι στο νέο θεσμό. Επιχειρεί δε, να καταγράψει τις δομικές και λειτουργικές παραμέτρους που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Αποτελέσματα (Παμουκτσόγλου, Νικολάου, ό.π.: 332-338):

- Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων αντιλαμβάνονται το ολοήμερο σχολείο ως ένα απογευματινό σχολείο που έχει ως κύριο στόχο τη «φύλαξη παιδιών» (84%). Μόλις το 10% θεωρεί ότι εκτός από τη φύλαξη περιλαμβάνει και την ενισχυτική διδασκαλία.
- Οι περισσότεροι γονείς (58%) θεωρούν ότι το σημαντικότερο πλεονέκτημα του Ολοήμερου σχολείου είναι η προετοιμασία των εργασιών της επόμενης μέρας.
- Στην ίδια κατεύθυνση είναι και η άποψη των γονέων σχετικά με την αξιολόγηση της διδασκαλίας όπου το μεγαλύτερο μέρος τους (67%) δηλώνει ότι δεν είναι ευχαριστημένο επειδή δεν έχει συγκεκριμένο πρόγραμμα εργασίας τις απογευματινές ώρες.
- Τους γονείς απασχολεί μια σειρά ζητημάτων που αναφέρονται στο φαγητό, στις ελλείψεις διαμορφωμένων χώρων, στη συνύπαρξη παιδιών διαφορετικών ηλικιών, την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού κ.α.
- Σε ότι αφορά τη διάθεση των μαθητών όταν γυρνούν στο σπίτι το 44% δηλώνει ότι τα παιδιά επιστρέφουν ευχαριστημένα στο σπίτι. Το 35% παρατηρεί μια σωματική κόπωση, το 18% επισημαίνει αρνητική συμπεριφορά.
- Το ωράριο φαίνεται να εξυπηρετεί την πλειονότητα των γονέων (78%).
- Σε ότι αφορά την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού ως προς την επιστημονική του επάρκεια των εκπαιδευτικών ειδικότητας οι απόψεις των γονιών είναι πολύ καλές (96%).

Συμπεράσματα-Ερμηνεία

Γενικά οι γονείς φαίνεται να αναγνωρίζουν τα θετικά αποτελέσματα της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου ως προς τη διευκόλυνση που τους προσφέρει προάγοντας ως σημαντικό του χαρακτηριστικό τη φύλαξη των μαθητών και την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα. Θέτουν σε τρίτη μοίρα τη δημιουργική απασχόληση των παιδικά με νέα γνωστικά αντικείμενα. Τέτοιες στάσεις υποδηλώνουν, σύμφωνα με τις ερευνήτριες ότι «*οι γονείς παραμένουν προσκολλημένοι στη φιλοσοφία του σχολείου που δεν περιλαμβάνει δραστηριότητες άλλες εκτός από τις διδακτικές*» (Παμουκτσόγλου, Νικολάου, ό.π.: 340)

11) «Ολοήμερο Σχολείο: Η κοινωνική του σημασία και οι προοπτικές του» (έρευνα σε γονείς)

ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (Επιστημονική ομάδα: Σ. Ρομπόλης, Κ. Δημουλάς, Κ. Μπουκουβάλας, Σ. Πρώιας, Σ. Στρίγκου, Ν. Φωτόπουλος (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2003: 7-22)

Δείγμα: 623 γονείς 20 Ολοήμερων Σχολείων της Θεσσαλονίκης (11 της περιφέρειας Δυτικής Θεσσαλονίκης και 9 από την περιφέρεια Ανατολικής Θεσσαλονίκης).

Βασικές διαπιστώσεις

- Η πλειοψηφία των μαθητών φοιτούν στις μικρές τάξεις. Α΄ τάξη: 23,5%, Β΄ τάξη 19,5%, 25% στη Γ΄ τάξη, 16,5% στη Δ΄, το 8,3% στην Ε΄ και στην ΣΤ΄ το 7,3%.
- Το 86,5% των γονέων θεωρεί ότι το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου καλύπτει τις ανάγκες του.
- Η γενική γνώμη για το Ολοήμερο είναι καλή αφού το 93,9% διατυπώνει θετική κρίση.
- Το 71,2% θεωρεί ότι το ολοήμερο σχολείο λειτουργεί αποτελεσματικά.
- Το 40,9% συμφωνεί με την άποψη ότι η λειτουργία του μπορεί να βελτιωθεί με τη δυναμικότερη παρέμβαση του συλλόγου γονέων.
- Σχετικά με τις διευκολύνσεις που παρέχει το Ολοήμερο Σχολείο οι προτιμήσεις των γονέων συγκεντρώνονται στη δυνατότητα της μητέρας να εργάζεται χωρίς να έχουν τη φροντίδα του μαθητή άλλα πρόσωπα (το 70,5% συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ). Ακολουθούν η παροχή περισσότερων δραστηριοτήτων (Αγγλικά, Πληροφορική) όπου συμφωνεί πολύ και πάρα πολύ το 40,4%, η δυνατότητα δημιουργικής απασχόλησης του μαθητή (40%) και η προετοιμασία για τα μαθήματα της επόμενης μέρας (39,9%).
- Ως προβλήματα του ολοήμερου (σημαντικά, αρκετά σημαντικά και πολύ σημαντικά) οι γονείς αναφέρουν την υγιεινή του σχολικού χώρου (46,1%), τα υλικά και τα παιδαγωγικά μέσα (41,8%), τη στενότητα του χώρου (38,5%), την προσθήκη νέων δραστηριοτήτων (36,5%), την υποχρεωτική παρουσία των παιδιών στο σχολείο (22,3%) και το ωράριο λειτουργίας (21,6%).
- Αναφορικά με τις πρόσθετες δραστηριότητες του Ολοήμερου Σχολείου οι γονείς χαρακτηρίζουν ως αρκετά σημαντικές ή πολύ σημαντικές την πληροφορική (92,7%), τα Αγγλικά (92,3%), τις αθλητικές δραστηριότητες (86,5%) τη μουσική (66,1%), το χορό (60,2%), τα εικαστικά (58,8%) και τη θεατρική αγωγή (50,5%).
- Το 81,2% των γονέων πιστεύουν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και μόλις το 18,8% προτιμά τις εξωσχολικές δραστηριότητες.
- Το 93,6% των γονέων δηλώνει ότι δε σταμάτησε τις εξωσχολικές δραστηριότητες.
- Οι γονείς ότι το Ολοήμερο Σχολείο πρέπει να ενισχυθεί με καθηγητές ειδικοτήτων (78,6%). Ακολουθούν το προσωπικό ιατρικής περίθαλψης (59,3%), τραπεζοκόμοι (55,8%), οι φύλακες (51,6%) και οι καθαρίστριες (42,8%).

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής κατατέθηκαν από τη ΓΣΕΕ σε μορφή υπομνήματος στην πολιτική ηγεσία.

2004

12) «Πανθεσσαλική έρευνα για το Ολοήμερο Σχολείο /Το Ολοήμερο Σχολείο ως χώρος φύλαξης παιδιών»

(Τζήκα, Πόρποδας, Γούκος, 2005: 59-65)

2004Δείγμα: Σχολεία από τους 4 νομούς της Θεσσαλίας. Γονείς μαθητών που φοιτούν στο Ολοήμερο Σχολείο (1294 απαντήσεις), Γονείς μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους (314 απαντήσεις), Εκπαιδευτικοί πρωινής ζώνης (504 απαντήσεις), Εκπαιδευτικοί του Ολοήμερου Σχολείου (157 απαντήσεις), Μαθητές του Ολοήμερου Σχολείου (839 απαντήσεις).

Αποτελέσματα:

Οι μαθητές των Ολοήμερων σχολείων αποτελούν περίπου το 30% του γενικού συνόλου. Παρατηρείται ότι η φοίτηση στα Ολοήμερα της υπαίθρου είναι υψηλότερη. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι υποβαθμισμένες περιοχές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη το Ολοήμερο Σχολείο καθώς αυτό λειτουργεί αντισταθμιστικά καλύπτοντας αντικείμενα (μουσική, πληροφορική, χορός κ.α.) που είναι δύσκολο να καλυφθούν από εξωσχολικά κέντρα μάθησης.

Η διαρροή που παρατηρήθηκε μεταξύ των εγγεγραμμένων και των φοιτούντων μαθητών στην αρχή και στο τέλος του έτους ήταν 19%. Η διαρροή, κατά τους ερευνητές έχει σχέση με τις ιδιαιτερότητες κάθε τόπου και με τον τρόπο λειτουργίας του κάθε σχολείου. Προφανώς διακόπτουν τη φοίτηση όσοι δεν έχουν ιδιαίτερη ανάγκη για φύλαξη, σύμφωνα πάντα με τους ερευνητές.

Απόψεις γονέων που φοιτούν τα παιδιά τους στο Ολοήμερο Σχολείο

Σε ποσοστό 79% είναι γενικά ευχαριστημένοι από τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου. Το 72% των γονέων θεωρούν ότι τα παιδιά τους δεν παραπονιούνται ότι κουράζονται. Είναι κατά το 71% ευχαριστημένοι από την προετοιμασία που γίνεται στο Ολοήμερο Σχολείο. Το 77% δηλώνει ότι δε σταμάτησε να στέλνει τα παιδιά του και σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Επίσης παρά το γεγονός ότι από τη Γ' τάξη οι μαθητές διδάσκονται 6 ώρες τη βδομάδα Αγγλικά, οι γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι και σε ένα υψηλό ποσοστό 74% εξακολουθούν να στέλνουν τα παιδιά τους σε φροντιστήριο.

Απόψεις γονέων των μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους στο Ολοήμερο Σχολείο:

Οι γονείς αυτοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα φύλαξης των παιδιών τους και γι' αυτό και η απάντησή τους στο ερώτημα ποιοι είναι οι κυριότεροι λόγοι που δε γράφατε το παιδί σας ήταν «η προετοιμασία για την επόμενη μέρα».

Απόψεις εκπαιδευτικών πρωινής ζώνης

Σε ποσοστό 56% δε θεωρούν θετική τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου όπως είναι σήμερα. Το 67% θεωρεί ότι δεν πρέπει να γίνει μεγαλύτερη επέκταση του θεσμού. Δηλώνουν με ποσοστό 74% ότι δε θα έγραφαν το παιδί τους στο Ολοήμερο.

Εκπαιδευτικοί Ολοήμερου Σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου σχολείου σε ποσοστό 71% θεωρούν θετική τη σημερινή λειτουργία του Ολοήμερου έστω και με τα προβλήματα που επισημαίνουν. Το 78% θα προτιμούσε μια λελογισμένη αύξηση των πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε βαθμό που να καλύπτονταν οι αυξημένες ανάγκες των γονέων. Σε ποσοστό 62% δηλώνουν ότι θα έγραφαν τα παιδιά τους στο Ολοήμερο Σχολείο.

Μαθητές του Ολοήμερου Σχολείου

Είναι ικανοποιημένοι σε ποσοστό 86%. Είναι ικανοποιημένοι με την προετοιμασία για την επόμενη μέρα σε ποσοστό 77% και το ίδιο ποσοστό δε θέλει να διακόψει τη φοίτησή του στο Ολοήμερο Σχολείο.

Συμπεράσματα:

- Ο πρωταρχικός λόγος που οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο Ολοήμερο είναι η φύλαξή τους.
- Διαπιστώνεται από την έρευνα ότι δεν έπρεπε να πραγματοποιηθεί μεγάλη επέκταση του Ολοήμερου Σχολείου αλλά λελογισμένη αύξηση των πιλοτικών ώστε να εξασφαλιστούν καλύτερες συνθήκες λειτουργίας, σύμφωνα με τους ερευνητές.
- Οι εκπαιδευτικοί της πρωινής ζώνης δε θα έγραφαν τα παιδιά τους στο Ολοήμερο Σχολείο.
- Οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι αλλά ένα 23% δηλώνει ευθέως ότι θέλει να διακόψει τη φοίτηση στο Ολοήμερο Σχολείο.

13) «Η μεθοδολογία της διδασκαλίας στο Ολοήμερο Σχολείο»

(Ταρατόρη-Τσακαλίδου, Σακελάρη, 2005: 141-151)

Δείγμα: 57 φοιτητές του Δ' έτους σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π. Θράκης, οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει την πρακτική τους άσκηση και τους ζητείται να γράψουν την εμπειρία τους από τα Ολοήμερα σχολεία στα οποία πραγματοποίησαν την υποχρεωτική πρακτική τους άσκηση και ιδιαίτερα από το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών (μέθοδος: ανάλυση περιεχομένου γραπτών κειμένων).

Αποτελέσματα έρευνας:

Τα υποκείμενα του δείγματος με υψηλό ποσοστό αναφορών, περιγράφουν ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη μετωπική διδασκαλία, κάνουν διάλεξη, θεωρούν τον εαυτό τους αυθεντία και ότι δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να εφαρμόσουν σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Αναφέρουν ότι δεν προετοιμάζουν τη διδασκαλία τους, ακολουθούν την πεπατημένη, είναι μονότονοι και τους λείπει εφευρετικότητα. Είναι, δε, προσκολλημένοι στο βιβλίο του δασκάλου.

Η σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές είναι εξουσιαστική. Είναι, δε, αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που κάνουν μόνο παρατηρήσεις. Απουσιάζουν τα οπτικοακουστικά μέσα και οι διδασκαλίες χωρίς εποπτικό υλικό χαρακτηρίζονται ως αναχρονιστικές και δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον του μαθητή.

14) «Προετοιμασία και εμπεδωτική διδασκαλία στο Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία και πράξη, αναλυτικό πρόγραμμα και πρακτική». Μια μελέτη περίπτωσης».

(Χονδροζουμάκη, 2008: 121-133)

Δείγμα: Ένα Ολοήμερο Σχολείο (πρώην διευρυμένου ωραρίου) στο Ηράκλειο Κρήτης: 6 δάσκαλοι της πρωινής ζώνης, 1 δάσκαλος της απογευματινής, ο διευθυντής και ο σχολικός σύμβουλος της σχολικής μονάδας, με μη συμμετοχική παρατήρηση και συνέντευξη. Σκοπός η αξιολόγηση της προετοιμασίας και της εμπεδωτικής διδασκαλίας στα σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου.

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα:

α) Ως προς το χρόνο: Ένα από τα κυριότερα προβλήματα που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί ήταν ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται στα πολυπληθή τμήματα και στη γνωστική και ηλικιακή ανομοιογένεια των τμημάτων. Η διαδικασία επιβαρύνεται και από το έλλειμμα της υλικοτεχνικής υποδομής που στερεί από το σχολείο χώρους ανάπαυσης των μαθητών.

β) Ως προς τη συνεργασία: Οι δάσκαλοι της πρωινής ζώνης δε δήλωσαν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με το συνάδελφό τους της απογευματινής και τη χαρακτήρισαν «όχι συχνή». Αυτό έγινε φανερό όταν ο δάσκαλος της απογευματινής ζώνης δε γνώριζε τι έπρεπε να μελετήσουν τα παιδιά σε κάθε μάθημα. Το ίδιο διαβεβαιώνει και ο διευθυντής ο οποίος δήλωσε ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν κατανοήσει ότι το σχολείο έχει ένα κοινό σκοπό. Δεν υπάρχει συνεργασία των δασκάλων με το διευθυντή, των δασκάλων με το σχολικό σύμβουλο, σύμφωνα με τις δηλώσεις όλων των συμμετεχόντων. Πέρα από τις υποδείξεις που έχουν γίνει από το διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο για το θέμα των «κατ' οίκον» εργασιών καμία άλλη συνάντηση ή συνεργασία δεν υπήρχε σύμφωνα με τα λεγόμενα του διευθυντή και του σχολικού συμβούλου. Ο σχολικός σύμβουλος δήλωσε ότι «δεν έχει δεχθεί καμία ενόχληση» και ότι δεν

είναι ικανοποιημένος από το ρόλο του. Ο διευθυντής δήλωσε ότι ο σχολικός σύμβουλος δεν έχει επισκεφτεί την απογευματινή ζώνη του σχολείου. Ενώ και ο εκπαιδευτικός της απογευματινής ζώνης θεωρεί τη συνεργασία του με το σχολικό σύμβουλο «μηδαμινή έως ανύπαρκτη».

γ) Ως προς το νέο ρόλο του δασκάλου και τη διδακτική μεθοδολογία: Όλοι οι δάσκαλοι της πρωινής ζώνης εξέφρασαν τη δυσκολία εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ο δάσκαλος της απογευματινής ζώνης δήλωσε ότι στο Ολοήμερο Σχολείο δεν καλύπτονται σε ικανοποιητικό βαθμό τα κενά των μαθητών, αποκαλύπτοντας την αδυναμία της απογευματινής ζώνης να λειτουργήσει συμπληρωματικά της πρωινής.

δ) Ως προς την επιμόρφωση: Την ανάγκη ενημέρωσης επισήμανε ο διευθυντής του σχολείου όπου θεωρεί ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ο σχολικός σύμβουλος θα έπρεπε να πραγματοποιούν σεμινάρια όχι μόνο για τους μόνιμους αλλά και για τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς του Ολοήμερου Σχολείου. Ο σχολικός σύμβουλος δήλωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί για το πώς θα αντιμετωπίζουν πρακτικά προβλήματα και ο καθένας «έχει σηκώσει το δικό του μπαϊράκι».

15) «Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας του Προγράμματος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών ή υπεύθυνων των σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά»

(Λουκέρης, Σταματοπούλου, Αλβέρτης, 2005: 50-68)

Δείγμα: 60 ερωτηματολόγια σε 35 Ολοήμερα Σχολεία στους Διευθυντές, υποδιευθυντές και υπεύθυνους Ολοήμερων Σχολείων.

Αποτελέσματα:

α) Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών κατά το σχεδιασμό του προγράμματος προσδιορίζονται με χαμηλά ποσοστά, της τάξης του 23% και 32% αντίστοιχα.

β) Εκτιμώντας το βαθμό επιβάρυνσης του ωραρίου τους οι Διευθυντές πιστεύουν σε ποσοστό 86% ότι επιβαρύνθηκε πολύ ως αρκετά, το 66% των υπευθύνων των Ολοήμερων πιστεύουν ότι επιβαρύνθηκε πολύ ως αρκετά.

γ) Σχετικά με την αποτίμηση του βαθμού υιοθέτησης νέων διδακτικών μεθόδων, συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, το 55% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι ενισχύθηκε η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων πολύ έως αρκετά, το 98% πιστεύει ότι καλλιεργήθηκε η αλληλοσυνεργασία μεταξύ των μαθητών πολύ ως αρκετά και το 62% εκτιμά ότι αξιοποιήθηκε κατάλληλα το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου πολύ ως αρκετά. Τέλος το 33% δηλώνει ότι συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα και το 55% εκδηλώνει ενδιαφέρον για ενδοσχολική επιμόρφωση.

Ερμηνεία-Συμπεράσματα

Κατά τους ερευνητές η υστέρηση του 42% της εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων και η χαμηλή συμμετοχή 33% σε εκπαιδευτικά προγράμματα αναδεικνύουν μια σοβαρή αδυναμία.

Σύμφωνα με τους ερευνητές τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποκαλύπτουν ότι ο περιορισμός των εργασιών ή η αύξηση των ωρών μελέτης δεν είναι ο μόνος ούτε και ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος της ανεπαρκούς προετοιμασίας ως πρόβλημα που έχει καταδειχθεί από άλλες έρευνες και έχει ως συνέπεια την εγκατάλειψη του προγράμματος από τους μαθητές. Κατά τους ερευνητές παρουσιάζεται ως επιτακτική ανάγκη η αναζήτηση τρόπων εδραίωσης στάσεων και δεξιοτήτων και ο περιορισμός της γνωσιарχίας στο σύγχρονο σχολείο. Ένας τέτοιος διδακτικός προσανατολισμός διαφυλάττει και υπηρετεί καλύτερα τη φιλοσοφία και τις επιδιώξεις του ολοήμερου σχολείου.

Η καλλιέργεια της αλληλοσυνεργασίας των μαθητών, σύμφωνα με τη συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων (98%) στο Ολοήμερο Σχολείο υπηρετήθηκε ικανοποιητικά. Σύμφωνα με τους ερευνητές το συγκεκριμένο αποτέλεσμα ήταν το θετικότερο της εφαρμογής του θεσμού, γιατί διαφαίνεται ότι έχει σοβαρό αντίκτυπο στην ευρύτερη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών.

16) «Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας»

(Δεμίρογλου, 2005: 130-148)

Σκοπός: Η διερεύνηση των απόψεων των γονέων που επιλέγουν να παρακολουθήσουν τα παιδιά τους το ολοήμερο σχολείο.

Δείγμα: Δόθηκε ερωτηματολόγιο στο σύνολο των γονέων του νομού Δράμας των οποίων τα παιδιά συμμετέχουν στο πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων. Απαντήθηκαν 632 (69,76% συμμετοχή).

Αποτελέσματα σχετικά με την ικανοποίηση των γονέων από τη λειτουργία του προγράμματος:

α) Σε ότι αφορά την υλικοτεχνική υποδομή: Κρίνεται εντελώς ανεπαρκής σε ποσοστό 40,1% ενώ επαρκής και επαρκέστατη σε ποσοστό 16%.

β) Λόγοι επιλογής του προγράμματος: Ο ερευνητής διαπιστώνει ότι ο κυριότερος λόγος επιλογής του προγράμματος είναι η δυνατότητα που παρέχεται να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Η προετοιμασία των μαθητών έρχεται στη δεύτερη θέση, η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών στην τρίτη θέση και η δημιουργική απασχόληση στην τέταρτη θέση. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί ότι η παροχή φύλαξης έρχεται στη προτελευταία θέση. Ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε ότι αφορά τους λόγους

επιλογής του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου κυριαρχούν οι γνωστικοί λόγοι και έπονται οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί στις απόψεις των γονέων.

γ) Σε ότι αφορά την προσφορά των υποχρεωτικών μαθημάτων-δραστηριοτήτων: Για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας οι γονείς δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι σε ποσοστό 70,1%. Για τις Νέες Τεχνολογίες δηλώνουν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι σε ποσοστό 58,2%. Για την Αγγλική Γλώσσα δήλωσαν πολύ και πάρα πολύ ικανοποιημένοι το 55,5% ενώ για τον Αθλητισμό δηλώνουν πολύ ως και πάρα πολύ ικανοποιημένοι το 75,5%.

Όπως λοιπόν συμπεραίνει ο ερευνητής σε άλλο σημείο της έρευνάς του, «ο θεσμός λειτουργεί αντισταθμιστικά για τις οικογένειες οι οποίες διαμένουν σε περιοχές που δεν υπάρχει ευκολία πρόσβασης στην ιδιωτική εκπαίδευση και ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Παρέχει δηλαδή στους μαθητές αυτούς πληρέστερη εκπαίδευση και μόρφωση» (Δεμίρογλου, ό.π.: 168).

δ) Σε ότι αφορά τη συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, εμφανίζεται αυξημένη παρά το γεγονός ότι ορισμένες προσφέρονται και από το πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου. Το 7,8% δηλώνει ότι τα παιδιά παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα ή φροντιστήρια, το 12,5% μαθήματα πληροφορικής, το 40,8% μαθήματα αγγλικών, 46,7% αθλητικές δραστηριότητες, 11,7% μαθήματα εικαστικών και 17,7% μουσική.

ε) Σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες: Η πλειονότητα των γονέων δηλώνει ότι τα παιδιά ασχολούνται λίγο με τις κατ' οίκον εργασίες. (38,9% απαντά από καθόλου ως πολύ λίγο, το 33,7% δηλώνει λίγο και το 26,7% δηλώνει πολύ).

στ) Σε ότι αφορά τη διάθεση των μαθητών μετά από τη φοίτησή τους στο Ολοήμερο Σχολείο, το 61,1% εκτιμά ότι τα παιδιά τους έρχονται πολύ ως και πάρα πολύ ευδιάθετα στο σπίτι, το 44% ότι επιστρέφουν κουρασμένα και το 29,9% πολύ κουρασμένα.

Συμπεράσματα:

Οι γονείς θεωρούν το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως τον τύπο του σχολείου που εξυπηρετεί κυρίως γνωστικούς σκοπούς, υποβαθμίζοντας την παιδαγωγική του διάσταση. Τα ολοήμερα σχολεία λειτουργούν κάτω από ανεπαρκείς συνθήκες (υλικοτεχνική υποδομή και διδακτικό προσωπικό), ιδιαίτερα στις αγροτικές και απομονωμένες περιοχές, Ωστόσο οι γονείς είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη λειτουργία του. Αμφισβητούν τη δυνατότητα του θεσμού να διευκολύνει οικονομικά την οικογένεια, εφόσον οι μαθητές συνεχίζουν τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες οπότε διαπιστώνεται αδυναμία του θεσμού να ανταποκριθεί πλήρως στις απαιτήσεις τους.

17) «Οι απόψεις των γονέων για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» (μη έγκυρη έρευνα)

(T, T, 2005: 66-72)

Δείγμα: Ερωτηματολόγιο σε 1740 γονείς σχολείων βορείων προαστίων της Αθήνας που τα παιδιά τους φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο, το οποίο συντάχθηκε με βάση τους στόχους του Ολοήμερου Σχολείου που αναφέρονται σε εγκυκλίους.

Συμπεράσματα

- Το πρώτο βασικό συμπέρασμα εστιάζεται, σύμφωνα με τους ερευνητές στο ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό των γονέων, που είναι από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι με την προετοιμασία των παιδιών τους στη Νεοελληνική γλώσσα και στα Μαθηματικά τόσο στις μικρές όσο και στις μεγάλες τάξεις.
- Η μεγάλη πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι τα παιδιά τους μαθαίνουν στο ολοήμερο σχολείο και σε ικανοποιητικό επίπεδο τα νέα γνωστικά αντικείμενα, όπως η Πληροφορική, ο χορός, η θεατρική αγωγή κ.ά.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων υποστηρίζει ότι το ολοήμερο σχολείο προάγει τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα μεταξύ των μαθητών.
- Σχεδόν το σύνολο των γονέων δηλώνει ότι η δραστηριότητα της πληροφορικής είναι αναγκαία σε όλες τις τάξεις του Ολοήμερο Σχολείου.
- Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων εκτιμά ότι τα παιδιά παραμένουν σε έναν ασφαλή και προστατευμένο χώρο.
- Οι περισσότεροι γονείς θεωρούν ότι το ολοήμερο δημοτικό σχολείο τους απαλλάσσει από το κόστος για τις εξωσχολικές δραστηριότητες.

Κριτική

Τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής εδράζονται σε ένα ερευνητικό εργαλείο όπου η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε δεν έχει ίσες αποστάσεις μεταξύ των τιμών της. *«Η κατανομή των θέσεων σε μια τακτική κλίμακα πέντε σημείων είναι συνήθης. Οι κατηγορίες των χρησιμοποιούμενων κρίσεων αντιστοιχούν στις ακόλουθες θέσεις: απόλυτη αποδοκιμασία, μερική αποδοκιμασία, αδιαφορία, μερική επιδοκιμασία, απόλυτη επιδοκιμασία»* (Javeau, 2000: 115). Σε μια τέτοια κλίμακα Likert υπάρχουν 5 χαρακτηρισμοί των οποίων οι αποστάσεις θεωρούνται ότι είναι ίσες (Καραγεώργος, 2002: 191). Η μεσαία τιμή είναι συνήθως «δεν είμαι βέβαιος, δεν έχω άποψη».

Στην έρευνα που παρουσιάστηκε η διαβάθμιση έχει τις παρακάτω τιμές: «καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ». Θεωρούμε ότι η απόσταση μεταξύ των τιμών δεν είναι ίδια. Η μεσαία τιμή «αρκετά» δεν είναι ουδέτερη έτσι ώστε να έχει ίδια απόσταση από το λίγο και το πολύ, αντίθετα είναι πιο κοντά στο πολύ. Η πραγματικά ουδέτερη τιμή θα έπρεπε να ήταν «μέτρια», ή κάτι ανάλογο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν μεν, με διάκριση των απαντήσεων ανά τιμή δηλαδή πόσοι απάντησαν αρκετά, λίγο, πολύ, πάρα πολύ ή καθόλου», δεν ξέρουμε όμως ποιες θα ήταν οι απαντήσεις των γονέων αν είχαν την επιλογή «μέτρια». Πιθανότατα να ήταν διαφοροποιημένες. Τα συμπεράσματα της έρευνας στηρίχθηκαν στα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα, όπου το εργαλείο μέτρησης δεν είναι σωστό.

Κατά την Ν. Κυριαζή, το σφάλμα μέτρησης καθορίζεται από τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας, την ασάφεια του εργαλείου μέτρησης και άλλους παράγοντες έτσι ώστε να μην εκφράζεται η πραγματική τιμή του υπό έρευνα χαρακτηριστικού. Τα προβλήματα αυτά αφορούν στο βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης (Κυριαζή, 1998: 86). Το εργαλείο της έρευνας που μόλις παρουσιάστηκε χαρακτηρίζεται από ασάφεια η οποία πλήττει σε σημαντικό βαθμό την εγκυρότητά της. Για το λόγο αυτό δεν θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα και συμπεράσματά της στην παρούσα διατριβή.

2005

18) «Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου ως παράγοντα πρόληψης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού»

(Γιαβρίμης, Παπάνης, 2007: 151-160)

Δείγμα: 191 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε Δημοτικά Σχολεία του Βορείου Αιγαίου. Με ερωτηματολόγια καταγράφονται οι στάσεις τους σχετικά με το ρόλο του Ολοήμερου Σχολείου και την αξιολογούν τη μέχρι τώρα λειτουργία του.

Συμπεράσματα έρευνας:

Σύμφωνα με τους ερευνητές το Ολοήμερο Σχολείο, δεν κέρδισε την εμπιστοσύνη των γονέων και δεν έπεισε τους εκπαιδευτικούς να το στηρίξουν. Η έλλειψη κρατικών επιχορηγήσεων, η δυσπιστία της σχολικής κοινότητας, η παντελής απουσία κατάρτισης των διδασκόντων το υποβίβασαν σε σταθμό φύλαξης παιδιών που μακροπρόθεσμα δεν μπορεί να καλλιεργήσει τις απαραίτητες δεξιότητες, που θα διαφυλάξουν τους μαθητές από τα αίτια του κοινωνικού αποκλεισμού.

Το Ολοήμερο σχολείο δε βοηθά αρκετά στο μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα (ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές σχέσεις). Σύμφωνα με την έρευνα «δεν παρέχει αρκετά μαθησιακά ερεθίσματα και υπό τις συνθήκες που λειτουργεί δεν μπορεί να δράσει αντισταθμιστικά, μειώνοντας τις ανισότητες των ευκαιριών ανάμεσα σε μαθητές από πλούσια κοινωνικοοικονομικά στρώματα και σε φτωχούς.

Στα Ολοήμερα σχολεία των αστικών κέντρων του Βορείου Αιγαίου (πρωτεύουσες νησιών) του δείγματος της έρευνας, τα ποσοστά αποχής είναι πολύ μεγαλύτερα από αυτά των αγροτικών περιφερειών των νησιών, γεγονός που πιστοποιεί ότι εκεί το χρειάζονται περισσότερο, εμπιστεύονται και κατανοούν τη σπουδαιότητά του. Στα αστικά κέντρα που ο ιδιωτικός τομέας προσφέρει ποικιλία ανταγωνιστικών μορφωτικών εμπειριών στους μαθητές, το πρόγραμμα του Ολοήμερου καθίσταται μη ελκυστικό.

Συνοψίζοντας:

- Το ολοήμερο δεν πρέπει να καταργηθεί.
- Δεν έχει πειστεί η εκπαιδευτική κοινότητα για την αναγκαιότητα, τη χρησιμότητα, τους σκοπούς και τους στόχους που υπηρετεί το Ολοήμερο Σχολείο.
- Δεν υπάρχει καλή ενημέρωση σε όλους τους εκπαιδευτικούς για τους σκοπούς και τους στόχους του θεσμού.
- Υπάρχει διαφορετική αποτίμηση μέσα στον εκπαιδευτικό κόσμο για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο Ολοήμερο Σχολείο.
- Το ολοήμερο προσφέρει περισσότερα από όσα πιστεύουν αυτοί που δεν έχουν εργαστεί σε αυτό.
- Οι εκπαιδευτικοί γενικά και κυρίως οι μεγαλύτερης ηλικίας πρέπει να ενημερωθούν για τα νέα δεδομένα και τις τάσεις της παιδαγωγικής και διδακτικής.

19) «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου»

(Αγγελοπούλου, 2006, 29-33)

Δείγμα: Εκπαιδευτικοί του 3^{ου} και 4^{ου} γραφείου Π.Ε. Πειραιά που υπηρετούν σε Ολοήμερα Σχολεία

Παρουσίαση ευρημάτων:

α) Ικανοποίηση εκπαιδευτικών:

- Οι εκπαιδευτικοί του Ολοήμερου Σχολείου σε ποσοστό 80,6%, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του πρωινού ωραρίου θεωρούν ευκολότερο το έργο τους αλλά και υποδεέστερο σε ποσοστό 67,1%.
- Ένα μεγάλο ποσοστό 69% δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν στο πρωινό πρόγραμμα αδιαφορούν γενικά για το Ολοήμερο Σχολείο.
- Το 81,2% θεωρούν ότι το Ολοήμερο Σχολείο δεν απαλλάσσει τους γονείς από το κόστος των φροντιστηριακών μαθημάτων στα Αγγλικά.

β) Στόχοι του θεσμού:

- Το Ολοήμερο Σχολείο παρέχει ασφάλεια στους μαθητές (98,6%).
- Τους δίνει τη δυνατότητα να ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες (97,3%).
- Τους δίνει τη δυνατότητα να δημιουργούν και να κοινωνικοποιούνται (92,4%).
- Τους δίνει τη δυνατότητα να περνούν ευχάριστα τον ελεύθερο χρόνο τους (91,2%).

γ) Επάρκεια χρόνου μελέτης:

- Για τις Α΄ και Β΄ τάξεις το 87,7% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ο χρόνος μελέτης επαρκεί
- Για τις Γ΄ και Δ΄ τάξεις το 61,6% συμφωνεί ότι ο χρόνος μελέτης επαρκεί.
- Για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις το 38,4% πιστεύει ότι ο χρόνος μελέτης είναι αρκετός.

δ) Φοίτηση μαθητών:

Το 52,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι υπάρχει σημαντική μείωση του αριθμού των μαθητών που δήλωσαν συμμετοχή στο Ολοήμερο Σχολείο. Μεγάλο ποσοστό 74% δηλώνει ότι συγκεκριμένες μέρες και ώρες απουσιάζουν μαθητές κατά κανόνα, γιατί εξακολουθούν να συμμετέχουν στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

ε) Συνεργασίες:

Το 56% των δασκάλων δηλώνει ότι συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και το 53,4% ότι συνεργάζεται με τους δασκάλους του πρωινού ωραρίου για θέματα που αφορούν προβλήματα συμπεριφοράς.

στ) Υλικοτεχνική υποδομή:

Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (94,5%) δηλώνει ότι το Ολοήμερο Σχολείο χρησιμοποιεί τις αίθουσες του πρωινού προγράμματος, θέμα που σύμφωνα με το 35,7% οδηγεί σε προστριβές με το δάσκαλο και τους μαθητές στους οποίους ανήκει η αίθουσα.

ζ) Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι:

Οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικοί, δηλώνουν ότι έχουν προβλήματα θέρμανσης στους χώρους σίτισης και διδασκαλίας, προβλήματα που αφορούν την επιτήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων και επιπλέον αντιμετωπίζουν προβλήματα με τους γονείς σχετικά με την ώρα αποχώρησης των μαθητών.

20) «Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τις απόψεις γονέων για το Ολοήμερο Σχολείο»

(Μίτιλης, 2006: 35-41)

Δείγμα: 263 ερωτηματολόγια σε γονείς μαθητών που παρακολουθούν το πρόγραμμα του Ολοήμερου, από 15 σχολεία από διάφορες περιοχές της Διεύθυνσης Π.Ε. Πειραιά

Αποτελέσματα:

- Το 88,7% των γονέων έχει θετική άποψη για τον τρόπο που λειτουργεί το Ολοήμερο Σχολείο.
- Το 72,3% των γονέων απάντησε ότι τα παιδιά ολοκληρώνουν πάντα ή τις περισσότερες φορές, τις εργασίες του στο Ολοήμερο Σχολείο. Σύμφωνα με τους ερευνητές υψηλή στατιστική πιστότητα έχει η επιβεβαίωση ότι η ολοκλήρωση της μελέτης του μαθητή στο Ολοήμερο Σχολείο επηρεάζει την άποψη των γονέων για το θεσμό.
- Το 87% των γονέων έχουν τη γνώμη ότι το ωράριο του Ολοήμερου Σχολείου πρέπει να παραμείνει ως έχει δηλαδή με λήξη στις 16:00.

21) «Το Ολοήμερο Σχολείο ως νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια διαδοχική επιλεκτική προσέγγιση στηριγμένη σε απόψεις Διευθυντών Ολοήμερων Σχολείων».

(Σαλτερής, 2006: 47-50)

Δείγμα: 19 διευθυντές των σχολικών μονάδων της 2^{ης} περιφέρειας Πειραιά (13 πολυθέσια σχολεία αστικής περιοχής και 6 ολιγοθέσια αγροτικής περιοχής). Ειδικό ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις όπου καταγράφονται οι απόψεις των διευθυντών, τα προβλήματα και οι προτάσεις τους και οι απαντήσεις τους αναλύονται ποιοτικά.

Αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης:

α) Σε σχέση με τη διοίκηση και εποπτεία των σχολικών μονάδων οι διευθυντές θεωρούν ότι το Ολοήμερο Σχολείο αύξησε σημαντικά την απαιτούμενη διοικητική και εποπτική εργασία κυρίως διότι:

- Έχει ξεχωριστή οικονομική και διοικητική διαχείριση.
- Αυξήθηκαν οι ώρες λειτουργίας της σχολικής μονάδας.
- Αυξήθηκε ο αριθμός των εκπαιδευτικών.
- Οι ωρομίσθιοι συνάδελφοι δε διαθέτουν την ίδια εκπαιδευτική κουλτούρα με τους άλλους εκπαιδευτικούς και δεν έχουν μεγάλο χρόνο παραμονής στη σχολική μονάδα έτσι ώστε να ζυμωθούν με αυτούς.
- Δεν υπάρχει ξεκάθαρο νομικό πλαίσιο για τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς όπως στην περίπτωση της εφημερίας.

β) Σε σχέση με τη διδακτική και παιδαγωγική λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου οι διευθυντές παρατηρούν ότι βοηθά σημαντικά την παιδαγωγική προσφορά και εργασία του σημερινού σχολείου με την εκτίμηση ότι απαντά στις ανάγκες μαθητών με χαμηλό οικονομικο-κοινωνικό status και καταπολεμά τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Σχετικά με τη γενικότερη παιδαγωγική προσφορά του ολοήμερου σχολείου σημειώνεται διαφοροποίηση των απαντήσεων

των διευθυντών των σχολικών μονάδων αγροτικής περιοχής από αυτές του αστικού κέντρου. Οι διευθυντές των ολιγοθέσιων σχολείων, απόλυτα πεπεισμένοι ότι το ολοήμερο σχολείο προσφέρει θετικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ζητούν να ληφθούν μέτρα έτσι ώστε να καλυφθούν και τα ολοήμερα σχολεία απομακρυσμένων περιοχών και απομονωμένων νησιωτικών περιοχών.

γ) Προβλήματα που ανέδειξε η λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου:

- Μεγάλος φόρτος «κατ' οίκον» εργασιών ελάχιστης χρησιμότητας και συνολικά αντιπαιδαγωγικής λειτουργίας που θεωρούν οι δάσκαλοι του Ολοήμερου ότι ανατίθενται στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς της τάξης.
- Ανεπάρκεια του χρόνου των επτά ή οχτώ 35λέπτων για την προετοιμασία των μεγάλων τάξεων και θεωρούν πώς αυτός είναι ο κύριος λόγος εγκατάλειψής τους από τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.
- Οι διευθυντές υποστηρίζουν πώς οι δάσκαλοι του ολοήμερου σχολείου διαπιστώνουν ότι μεγάλος αριθμός μαθητών μαθαίνει πολύ λίγα πράγματα κατά την παράδοση των μαθημάτων. Η εικόνα που μεταδίδεται στους διευθυντές από τους δασκάλους του ολοήμερου πιστοποιεί «*ότι υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στην υιοθέτηση ενός μίνιμουμ κοινά αποδεκτών standards διδακτικής μεθοδολογίας και κοινά αποδεκτών εκπαιδευτικών πρακτικών από το σώμα των ελλήνων δασκάλων*» (Σαλτερής, ό.π.: 49). Σε μια προσπάθεια ερμηνείας, θεωρούν ότι το γεγονός αυτό σχετίζεται με την αδυναμία συνεργασίας δασκάλων πρωινού και Ολοήμερου Σχολείου, πέρα από το γεγονός ότι δεν υπάρχει θεσμικά υποχρεωτικός προβλεπόμενος χρόνος, δηλαδή προγραμματισμένες συσκέψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και των δύο ζωνών.
- Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων σημειώνουν και πάλι την ανάγκη παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών του Ολοήμερου Σχολείου. Μάλιστα θεωρούν πως αυτό πρέπει να είναι από τα πρώτα παιδαγωγικά ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα.

δ) Προτάσεις:

- Επιμόρφωση ωρομισθίων σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα.
- Αναδιάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος και αντικατάσταση των 35λέπτων με δύο 50λεπτα.
- Την αύξηση του χρόνου μελέτης των μεγάλων τάξεων και τη διατήρηση της σχέσης 50% μελέτης -50% δραστηριότητες.
- Θεσμοθέτηση σχετικής αυτονομίας της Σχολικής μονάδας και στον παιδαγωγικό προγραμματισμό του Ολοήμερου Σχολείου.
- Τοποθέτηση δεύτερης ξένης γλώσσας αντί των Αγγλικών ή την τελειοποίηση της Αγγλικής σε αυτό μετά από αναδιοργάνωση του προγράμματος διδασκαλίας.

- Να συζητηθούν τα γενικότερα διδακτικά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται στο ελληνικό σχολείο.

22) «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Ολοήμερο Σχολείο» (Γκίκα, 2006: 79-83)

Δείγμα: Εκπαιδευτικοί των σχολείων του Πειραιά που καταθέτουν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους πάνω στο νέο θεσμό του ολοήμερου σχολείου.

Αποτελέσματα:

α) Πώς βλέπουν το ρόλο τους οι δάσκαλοι στο ολοήμερο σχολείο:

Με βάση τις προσωπικές μαρτυρίες των δασκάλων και διευθυντών της έρευνας αυτής φαίνεται ότι θεωρείται πλεονέκτημα η ευελιξία του προγράμματος. Η διευρυμένη παραμονή των μαθητών στο σχολείο και η ευελιξία του προγράμματος, σύμφωνα με την έρευνα, δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να ασκήσει συμβουλευτική αγωγή, σε θέματα συμπεριφοράς των μαθητών του, αποδοχής της διαφορετικότητας, αντιμετώπισης των συγκρούσεων και ανάπτυξης στενότερων σχέσεων δασκάλου-μαθητή.

Η ευαισθητοποίηση στο θέμα της φτώχειας κυρίως για τους αλλοδαπούς μαθητές, προσθέτει έναν ακόμα ρόλο στο δάσκαλο του ολοήμερου σχολείου, που συχνά επωμίζεται τη φροντίδα τους με διάφορους τρόπους.

Η ερευνήτρια λοιπόν προβαίνει στο συμπέρασμα, με βάση τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, ότι στο κοινωνικό έργο του δασκάλου, προστίθεται και η φροντίδα του να αμβλύνει τις ανισότητες ανάμεσα στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

β) Παιδαγωγικές αντιφάσεις:

Από τις απαντήσεις των δασκάλων στα ερωτηματολόγια της έρευνας επισημαίνονται μερικές παιδαγωγικές αντιφάσεις σχετικά με τη θέση των εκπαιδευτικών στο ολοήμερο σχολείο, οι οποίες υπονομεύουν και απαξιώνουν το θεσμό και τείνουν, σύμφωνα με την ερευνήτρια να το υποβιάσουν σε σχολείο δεύτερης κατηγορίας.

Εκπαιδευτικός ειδικότητας επισημαίνει ότι έχει προσληφθεί ως ωρομίσθιος, μπαινοβγαίνει στην τάξη σαν επισκέπτης, εξαντλημένος από τις μετακινήσεις, κακοπληρωμένος, χωρίς παιδαγωγική καθοδήγηση. Ενώ μια διευθύντρια συμπληρώνει ότι στο ολοήμερο στέλνουν τους δασκάλους που έχουν κάποιο πρόβλημα, ενώ αντίθετα χρειάζονται τους ικανότερους. Δάσκαλος της έρευνας δηλώνει ότι δυσκολεύεται να κάνει ενισχυτική διδασκαλία σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, αφού είναι υπεύθυνος για 30 παιδιά από διαφορετικές τάξεις. Επίσης δυσκολεύεται να απασχολήσει τα παιδιά που τελειώνουν νωρίτερα.

Σύμφωνα με την ερευνήτρια με αυτές οι συνθήκες υπάρχει δυσκολία στην ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης μαθητή και δασκάλου και διερωτάται μήπως με τη σημερινή του μορφή

το ολοήμερο σχολείο ικανοποιεί μόνο τον κοινωνικό του ρόλο ενώ αποδυναμώνεται ο παιδαγωγικός του ρόλος αφού με την απλή επιμήκυνση του ωραρίου οδηγούμαστε στη σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.

Μια άλλη αντίφαση που αφορά γενικότερα στους εκπαιδευτικούς είναι η απογοήτευση που νιώθουν για τη μη αναγνώριση του έργου τους. Επισημαίνουν, δε, ότι χρειάζεται καλύτερη συνεργασία πρωινού και ολοήμερου και καλύτερη ενημέρωση σε ότι αφορά ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών. Τα διαφορετικά ωράρια δεν ευνοούν για τον από κοινού σχεδιασμό των παρεμβάσεων σε μαθητές με μαθησιακά κενά ή προβλήματα συμπεριφοράς. Επίσης δηλώνουν ότι κάποιοι πρωινοί συνάδελφοι «φορτώνουν» πολύ τα παιδιά με φωτοτυπίες και δεν προλαβαίνουν.

γ) Πώς βλέπει ο δάσκαλος τη γονεϊκή εμπλοκή στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου:

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι αν και δηλώνεται επιθυμητή, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η συνεργασία γονέων-σχολείου συχνά διέπεται από δυσπιστία. Ο δάσκαλος άλλοτε βλέπει το γονέα σα συνεργάτη και άλλοτε ως ανταγωνιστή και αναρμόδιο κριτή, με αποτέλεσμα να εκδηλώνει δυσαρέσκεια όταν παρατηρούνται από τους γονείς επεμβάσεις, πιέσεις και απαιτήσεις. Κατά την ερευνήτρια ο δάσκαλος προσπαθεί να εξισορροπήσει το έργο του πάνω σε μια αντιφατική λογική. Απαιτεί τη συνεργασία των γονέων συγχρόνως όμως θέλει να διατηρήσει αμείωτη την ανεξαρτησία του.

35) «Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο. Μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία του νομού Αττικής»(μη έγκυρη έρευνα)

(B, 2006: 140-156)

Δείγμα: Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και σε Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου του Νομού Αττικής. Συμμετείχαν 10 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και 3 Διευρυμένου Ωραρίου. Απαντήθηκαν 100 ερωτηματολόγια από 88 δασκάλους και 12 καθηγητές ειδικοτήτων.

Αποτελέσματα

- Το 64% του δείγματος απάντησε ότι αποτελεί προσωπική του επιλογή (40% από πίστη στο θεσμό, 20% εξαιτίας του βολικού ωραρίου και 18% για να δοκιμάσουν κάτι νέο).
- Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ενημερωμένοι για τους σκοπούς και τους στόχους του θεσμού από εγκυκλίους 65%, από το Διευθυντή ή το σχολικό σύμβουλο 62%, από σεμινάρια 50% και από συναδέλφους 33%.
- Σε ότι αφορά την κατάσταση των μαθητών οι μαθητές παρουσιάζονται πολύ κουρασμένοι (40%) και μέτρια ευδιάθετοι (42%).

- Το 70% των δασκάλων θεωρεί ότι ο χρόνος παραμονής στο σχολείο δεν επαρκεί για την προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα. Το 35% αυτών θεωρεί ότι η λύση στο πρόβλημα είναι η εφαρμογή νέων μεθόδων διδακτικής προσέγγισης, το 28,6% προτείνουν αλλαγή του προγράμματος, το 18,6% περιορισμό των κατ' οίκον εργασιών.
- Στην ερώτηση σχετικά με την καταλληλότητα των χώρων του ολοήμερου σχολείου το 65% απάντησαν ότι το γυμναστήριο είναι ακατάλληλο για χρήση, για τα εργαστήρια εικαστικών οι απαντήσεις μοιράζονται μεταξύ του μέτρια (29%) και καθόλου (26%) και του πολύ (23%). Τα εργαστήρια μουσικής παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα. (Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος όπως αναφέρθηκε αφορά στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της Αττικής όπου οι υποδομές είναι αρτιότερες από αυτές των σχολείων διευρυμένου ωραρίου και η ύπαρξη ξεχωριστών εργαστηρίων για την πραγματοποίηση των ανάλογων μαθημάτων αποτελεί προϋπόθεση). Καθόλου κατάλληλα θεωρούνται τα εργαστήρια θεατρικής αγωγής με ποσοστό 45%. Η κατάσταση παρουσιάζεται βελτιωμένη για τα εργαστήρια πληροφορικής όπου το μεγαλύτερο ποσοστό απαντά ότι η καταλληλότητα βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο (35%).
- Σε ότι αφορά την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας το 77% του δείγματος δηλώνει ότι χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, το 41% τα σχέδια εργασίας και το 28% την ευέλικτη ζώνη. Το 37% δηλώνει ότι δε χρησιμοποιεί καμία μέθοδο. Βέβαια οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι η «ευέλικτη ζώνη» ως επιλογή δεν αποτελεί μια αυτόνομη καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας έτσι ώστε να καταχωρίζεται μαζί με τις υπόλοιπες. Αποτελεί μέρος του ωρολογίου προγράμματος μέσα στο οποίο η τάξη επεξεργάζεται διάφορα θέματα, προγράμματα κ.α.
- Σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες το 40% απαντά ότι αντιμετωπίζει μέτριο πρόβλημα κτιριακής υποδομής, το 30% μέτριο πρόβλημα έλλειψης προσωπικού και το 34% λόγια προβλήματα με τους γονείς.
- Το 52% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το ολοήμερο σχολείο δεν μπορεί να καταπολεμήσει την παραπαιδεία.
- Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά ότι ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έχει τη δυνατότητα να συνεχίσει να υπάρχει και να βελτιώνεται στο μέλος με ποσοστό 84%.

Κριτική θεώρηση

Η παρούσα έρευνα αποτελεί πτυχιακή εργασία φοιτητή του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών. Παρόλο που έχει αξιολογηθεί από την επιβλέπουσα καθηγήτρια και τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής και κρίθηκε ικανή για να αναρτηθεί στο διαδίκτυο εντούτοις δε θα αξιοποιήσουμε τα αποτελέσματά της για έναν πολύ βασικό λόγο:

Την έλλειψη αξιοπιστίας σε ότι αφορά το δείγμα της έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε ως δείγμα της έρευνας χρησιμοποιούνται 10 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και 3 Διευρυμένου Ωραρίου χωρίς να διαφοροποιούνται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τους δύο τύπους σχολείων του δείγματος.

Έχοντας παρουσιάσει σε ειδική ενότητα τα χαρακτηριστικά του Πιλοτικού Ολοήμερου σχολείου, την οργάνωση και την εποπτεία τους από την ειδική επιστημονική επιτροπή που συστάθηκε, καθώς και τις προϋποθέσεις λειτουργίας τους, στοιχεία που δεν είναι κοινά και για τους δύο τύπους σχολείων, γίνεται αντιληπτό ότι η λειτουργία των σχολείων αυτών διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό έτσι ώστε να μιλούμε για 2 τύπους ολοήμερου σχολείου.

Οι εμπειρίες λοιπόν των εκπαιδευτικών που εργάζονται στους δύο αυτούς τύπους σχολείων δεν μπορεί να έχουν κοινή βάση. Η συγχώνευση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών από τους δύο τύπους σχολείων θεωρούμε ότι είναι μεθοδολογικό σφάλμα που σχετίζεται με τη ελλιπή θεωρητική υποστήριξη των ερευνητικών ζητούμενων και δεδομένων σε ότι αφορά τους δύο τύπους σχολείων.

2006-2007

23) «Καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των γονέων για τη λειτουργία των Προαιρετικών Ολοήμερων Σχολείων: Η κοινωνική διάσταση του Ολοήμερου Σχολείου» (μη έγκυρη έρευνα)

(Γκόλια, Ζυγούρη, Τραϊανού, 2007: 1348-1358)

Δείγμα: 106 γονείς μαθητών που φοιτούν σε ολοήμερα σχολεία της Καστοριάς και της Φλώρινας που απαντούν σε δομημένο ερωτηματολόγιο σχετικά με το βαθμό ικανοποίησής τους από την οργάνωση και λειτουργία, την παιδαγωγική του συμβολή στη μαθησιακή διαδικασία.

Αποτελέσματα:

Θετική είναι η εκτίμηση των γονέων σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών στα βασικά μαθήματα όπου σε ποσοστό 74,5% δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι με τον τρόπο που τα παιδιά τους προετοιμάζονται για το σχολείο την επόμενη μέρα. Σε ποσοστό 61% οι γονείς θεωρούν ότι πρέπει το Ολοήμερο Σχολείο να έχει περισσότερες ώρες προετοιμασίας και λιγότερες δραστηριοτήτων. Σε ποσοστό 82% θεωρούν ότι τα παιδιά γυρνούν ευχαριστημένα στο σπίτι.

Κριτική

Σε ότι αφορά την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι ορισμένες ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να κατευθύνεται ο ερωτώμενος ή περιλαμβάνουν αξιολογικές κρίσεις και

συμπεράσματα και δεν είναι ουδέτερες. Στις περιπτώσεις αυτές δεν αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυπταν.

Τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η ερώτηση «*το παιδί μένει πολλές ώρες στο σχολείο με αποτέλεσμα να αποξενώνεται η οικογένεια από αυτό*». Οι γονείς είχαν 5 επιλογές συμφωνίας: πάρα πολύ, πολύ, μέτρια, λίγο, καθόλου. Η ερώτηση αυτή θεωρούμε ότι κατευθύνει τους γονείς οι οποίοι υποχρεούνται, με τον τρόπο που έχει τεθεί να συμφωνήσουν και με τα δύο σκέλη. Μπορεί, όμως, κάποιος γονέας να θεωρεί μεν ότι το παιδί του μένει πολλές ώρες στο σχολείο, χωρίς όμως να συμφωνεί ότι αποξενώνεται η οικογένεια από αυτό. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορούμε να δεχθούμε ως σωστή τη διατύπωση της ερώτησης, συνεπώς κάθε αποτέλεσμα δεν θεωρείται έγκυρο και δεν αξιοποιείται.

24) «Ολοήμερο Σχολείο: Η περίπτωση της Χίου μια πρώτη αποτίμηση»

(Καψάλης, 2007: 1358-1367)

Δείγμα: 162 ερωτηματολόγια και σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και δασκάλους της 2^{ης} περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Χίου

Ευρήματα:

- Το 56% των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι τα Ολοήμερα Σχολεία ιδρύθηκαν προκειμένου να καταπολεμηθεί η ανεργία που μάστιζε τον κλάδο. Επίσης ένα σεβαστό ποσό 26,3% πιστεύει ότι η λειτουργία τους σχετίζεται με την εκταμίευση πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Το 65,25 θεωρεί ότι είναι μεγάλος ο αριθμός ανά τμήμα του Ολοήμερου Σχολείου 65,2%.
- Θεωρούν ότι ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων δεν είναι επαρκής, σε ποσοστό 63,1%.
- Η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί πως η επιμόρφωσή τους σχετικά με το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο σε κάποιο βαθμό υστερεί.
- Ελλειμματική συνεργασία μεταξύ πρωινών και απογευματινών δασκάλων αναδεικνύεται από το 56,6% των εκπαιδευτικών.

25) «Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο από την πλευρά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτό»

(Γουστέρης, Τσιπούρας, 2006: 251-258)

Δείγμα: 70 δάσκαλοι υπεύθυνων των Ολοήμερων Σχολείων και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στα Ολοήμερα Σχολεία νομού Χαλκιδικής (2^η περιφέρεια-27 ολοήμερα σχολεία, 42 τμήματα)

Αποτελέσματα:

- Το 60% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι γνωρίζουν πλήρως τους σκοπούς του ολοήμερου σχολείου ενώ το 40% δηλώνουν ότι τους γνωρίζουν σε γενικές γραμμές. Σύμφωνα με τους ερευνητές, επαληθεύεται προηγούμενη έρευνα (Τζάνη 1999).
- Σχετικά με το θέμα της επάρκειας χρόνου για την προετοιμασία των μαθητών της επόμενης μέρας στο Ολοήμερο Σχολείο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 67% θεωρούν ότι ο χρόνος της μελέτης, επαρκεί.
- Σε ότι αφορά το ωράριο αποχώρησης το 53% διαφωνεί με την πρόωγη αποχώρηση των μαθητών.
- Σε ότι αφορά την ψυχολογική διάθεση των μαθητών το 75% θεωρούν ότι οι μαθητές, όταν φεύγουν από το σχολείο είναι κουρασμένοι αλλά με καλή διάθεση.
- Σχετικά με το πόσο συχνά συνεργάζονται οι δάσκαλοι του Ολοήμερου Σχολείου με τους συναδέλφους τους της πρωινής βάρδιας, οι περισσότεροι δάσκαλοι του δείγματος απαντούν ότι συνεργάζονται συχνά ή πολύ συχνά.
- Οι καθηγητές των ειδικοτήτων προβάλλουν εντονότερα την ανάγκη τους για επιμόρφωση (50%) κυρίως σε παιδαγωγικά θέματα σε σχέση με τους δασκάλους-υπευθύνους του Ολοήμερου (35%).
- Σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία το κυρίαρχο είναι αυτό της υλικοτεχνικής υποδομής. Μόνο το 14% των σχολείων διέθεταν χωριστή αίθουσα για τις ανάγκες του ολοήμερου σχολείου.
- Οι δάσκαλοι-υπεύθυνοι των ολοήμερων σχολείων θέτουν ως σημαντικό πρόβλημα την μη έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (28,6%), την έλλειψη εποπτικού υλικού(23,8%) και την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού.

26) «Οι κατ' οίκον εργασίες στο ολοήμερο σχολείο: αντιλήψεις μαθητών»

(Χανιωτάκης, Θωίδης, 2006: 57-64)

Δείγμα: 534 μαθητές του Ολοήμερου Σχολείου και 511 ημιημερήσιου δημοτικού σχολείου- Κοινό ερωτηματολόγιο για τις δύο ομάδες μαθητών σχολείων από 14 νομούς σε όλη την Ελλάδα το 2004.

Αποτελέσματα-Συζήτηση:

- Η πλειοψηφία των μαθητών 82,1% θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναθέτουν εργασίες για το σπίτι γιατί θεωρούν ότι έτσι επιτυγχάνεται η εμπέδωση των γνώσεων (36,1%) και γενικότερα βελτιώνονται οι επιδόσεις τους (43%).

- Ενώ η πλειοψηφία των μαθητών (54%) δηλώνει ότι οι εργασίες για το σπίτι «παρουσιάζουν ενδιαφέρον» ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (35,9%) αναφέρει ότι «δε μου αρέσουν αλλά είναι χρήσιμες».
- Οι περισσότεροι μαθητές (61%) εκτιμούν ότι ο αριθμός των κατ' οίκον εργασιών είναι μάλλον ικανοποιητικός.
- Η πλειοψηφία των μαθητών (71,6%) θεωρεί ότι ο χρόνος που διατίθεται στο ολόημερο για τη διευθέτηση των κατ' οίκον εργασιών, δεν επαρκεί. Έτσι το 58,5% δηλώνει ότι δεν ολοκληρώνει την προετοιμασία στο ολόημερο με αποτέλεσμα να μένουν σχολικές εργασίες και για το σπίτι. Όσον αφορά το χρόνο που διαθέτουν οι μαθητές στο σπίτι το 60% δηλώνει ότι ασχολείται μέχρι μία ώρα ενώ το 40% πάνω από μία ώρα.
- Το 72,9% δηλώνουν ότι φεύγοντας για το σπίτι έχουν κατανοήσει ακριβώς τι πρέπει να κάνουν. Το 74,1% δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός της πρωινής ζώνης δίνει πάντα οδηγίες για τον τρόπο εκτέλεσης των ασκήσεων και το 75,5% δηλώνουν ότι ο εκπαιδευτικός του ολόημερου προσφέρει συχνά βοήθεια κατά τη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών.
- Στην ερώτηση «που πιστεύετε ότι θα ήταν καλό να γίνονται οι κατ' οίκον εργασίες» μόνο το 20% απάντησαν στο σπίτι ενώ από τους υπόλοιπους το 28,8% συμφώνησαν να γίνονται στη διάρκεια του μαθήματος και το 51,1% σε μία ξεχωριστή ώρα, όπως σήμερα στο ολόημερο σχολείο.
- Από την άλλη μεριά όμως οι μισοί περίπου μαθητές (54,7%) συμφωνούν με την άποψη ότι στο ολόημερο σχολείο είναι δύσκολο να συγκεντρωθούν λόγω της φασαρίας και του θορύβου που συχνά επικρατεί, ενώ το 46% των μαθητών υποστηρίζουν ότι στο ολόημερο σχολείο διεκπεραιώνουν τις εργασίες που είναι εύκολες και γίνονται μηχανικά ενώ τις εργασίες που είναι δύσκολες και απαιτούν σκέψη τις κάνουν στο σπίτι.

Από την έρευνα διαφαίνεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, ότι το ολόημερο σχολείο δεν έχει μέχρι σήμερα απαντήσει ικανοποιητικά στο μείζον ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών. Δεδομένης της σημασίας που έχει το ζήτημα αυτό για μαθητές και γονείς, οι ερευνητές θεωρούν ότι το μέλλον της εκπαιδευτικής καινοτομίας αυτής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που θα αντιμετωπίσει το πρόβλημα των κατ' οίκον εργασιών. Σε κάθε περίπτωση είναι ένα θέμα που η λύση πρέπει να αναζητηθεί συνολικά στη σχολική μονάδα με τη συνεργασία πρωινής και απογευματινής ζώνης.

27) «Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ολόημερο σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης»

(Υφαντή, Καραντζής, 2008: 77-79)

Δείγμα: 85 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν στα ολοήμερα σχολεία του νομού Αχαΐας το σχολικό έτος 2006-2007.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

- Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (69,4%) θεωρούν ότι η ποιότητα και το επίπεδο της υφιστάμενης υλικοτεχνικής υποδομής στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο διευκολύνει αρκετά ως πολύ καλά στο έργο τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές η διαφοροποίηση των ευρημάτων, σχετικά με άλλες έρευνες, αποδίδεται στο αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ενίσχυση ενός τόσο σημαντικού θεσμού και τη βελτίωση ενός καίριου τομέα λειτουργίας του, της υλικοτεχνικής υποδομής, από ποικίλους φορείς όπως γονείς, τοπικές αρχές κ.α..
- Όσον αφορά την επαρκή στελέχωση σε διδακτικό προσωπικό των ολοήμερων δημοτικών σχολείων του δείγματός μας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (87,1%) την κρίνει θετικά. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι το ΥΠΕΠΘ έχει καλύψει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις ανάγκες των ολοήμερων σχολείων της χώρας με εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι έχουν αυξηθεί οι διορισμοί τα τελευταία χρόνια, ενώ με σχετικές ρυθμίσεις έχει μειωθεί ο αριθμός των τμημάτων ανά τμήμα. (Βέβαια ως γνωστό οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων των ολοήμερων σχολείων σύμφωνα με τις εγκυκλίους δεν είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να υπόκεινται στο σύστημα των διορισμών, αλλά ωρομίσθιοι. Άρα οι ανάγκες του ολοήμερου δεν καλύπτονται από το διορισμό των μόνιμων εκπαιδευτικών.)
- Αναφορικά με τη συμβολή του ολοήμερου σχολείου στην προετοιμασία των βασικών μαθημάτων της επόμενης μέρας, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 93%, τοποθετούνται ευνοϊκά.
- Εξετάζοντας το αν το θεσμός είναι σημαντικός για κοινωνικούς και μαθησιακούς λόγους και πρέπει να διατηρηθεί και να αναβαθμιστεί, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95,3%) εκφράζεται ευνοϊκά.

2008

28) «Η λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου ως αναγκαία προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας»

(Καλέμη Ντορίνα, 2008: 143-146)

Δείγμα: 120 ερωτηματολόγια δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονται σε 17 σχολεία διευρυμένου ωραρίου του νομού Αττικής.

Συμπεράσματα έρευνας

- Ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι η πλειοψηφία των δασκάλων σε ποσοστό 69% πιστεύει ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού στο πρωινό σχολείο από εκείνο που συντελείται στο ολοήμερο σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν αναγκαία τη συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης πριν διδάξουν στο ολοήμερο σχολείο με ποσοστό 59% για να μπορούν να κάνουν καλύτερα το έργο τους, για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσής τους, γιατί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων είναι αναγκαία επειδή υστερούν σε γνώσεις διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές κ.ά. Το 62% δηλώνει ότι δεν έχει λάβει επιμόρφωση στα αντικείμενα που διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο. Από τα ποσοστά αυτά οι ερευνητές συναγάγουν το συμπέρασμα ότι δεν πραγματοποιείται η επιθυμητή επιμόρφωση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί.
- Από το 38% των εκπαιδευτικών που έλαβε επιμόρφωση ή κατέχουν κάποια ειδικευση, το 27% απάντησε ότι επιμορφώθηκε σε θέματα στρατηγικών μάθησης, το 19% στη χρήση νέων τεχνολογιών, το 15% σε μαθησιακές δυσκολίες και το 12% στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.
- Το 46% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το ολοήμερο σχολείο δε λειτουργεί αποτελεσματικά ενώ το 44% ότι λειτουργεί αποτελεσματικά. Οι λόγοι που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το ολοήμερο σχολείο δε λειτουργεί αποτελεσματικά κατατάσσονται ως εξής: 1) έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη, 2) έλλειψη επιμόρφωσης διδακτικού προσωπικού, 3) έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου, 4) οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κάθε σχολείου επειδή δεν προφταίνουν.
- Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για καλύτερη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου αναφέρονται σε τρεις κατηγορίες:
 - 1) Επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού με περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων
 - 2) Περισσότερη χρηματοδότηση του σχολείου για υλικοτεχνική υποδομή, για υπολογιστές, για εκπαιδευτικά παιχνίδια, για πρόσληψη διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού κ.α., να υπάρχουν ξεχωριστά κονδύλια για το πρωινό και το απογευματινό πρόγραμμα, η χρηματοδότηση να γίνεται σε ετήσια βάση και στην αρχή της χρονιάς και να ελέγχεται από αρμοδίους.
 - 3) Η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού όπως η έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από την αρχή της χρονιάς.

29) «Διερευνώντας τις δυσκολίες υλοποίησης του ολοήμερου σχολείου: η αφήγηση των εκπαιδευτικών» (Κοντορλή, 2010: 82-90 και 138-140)

Δείγμα: Α) Αρχικής έρευνας: στατιστικοί πίνακες σχετικά με τη συγκρότηση και λειτουργία των ολοήμερων σχολείων της Γ' Διεύθυνσης Αθήνας και Β) Δείγμα κύριας έρευνας: αναφορές 11 μόνιμων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 4 πληρούν καθήκοντα διευθυντή.

Αρχική έρευνα:

Αρχικά φαίνεται να υπάρχει μια αύξηση στον αριθμό των εγγραφέντων μαθητών στο ολοήμερο σχολείο κατά το έτος 2004-2005 ενώ κατά το έτος 2005-2006 μείωση. Ενδιαφέρον, σύμφωνα με την ερευνήτρια, παρουσιάζει η απόκλιση με φθίνουσα κατεύθυνση που υπάρχει όπως αποτυπώνεται στα στοιχεία μεταξύ των εγγραφέντων μαθητών το μήνα Σεπτέμβριο και των φοιτούντων το μήνα Φεβρουάριο κατά το έτος 2004-2005 και κατά το έτος 2005-2006. Δηλαδή παρουσιάζεται διαρροή μεταξύ των μαθητών που γράφονται και εκείνων που τελικά φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο.

Συζήτηση-Ερμηνεία αποτελεσμάτων κύριας έρευνας:

- Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας υποστηρίζουν ότι ο θεσμός του ολοήμερου αποτελεί κοινωνική αναγκαιότητα αφού ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των εργαζόμενων γονέων εφόσον παρέχει ασφαλή και προστατευμένη παραμονή στα παιδιά τους ώστε να αποτελεί για πολλούς «φύλαξη». Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι φθίνει καθώς δεν εκπληρώνει τους στόχους του.
- Σχετικά με την αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου των μαθητών οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς ουσιαστικά ενδιαφέρονται για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και ειδικότερα τη συμπλήρωση των ασκήσεων και των φωτοτυπιών που έχει αναθέσει ο δάσκαλος της πρωινής ζώνης και λιγότερο για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτός ο στόχος τουλάχιστον εκπληρώνεται και αυτό οφείλεται κατά τη γνώμη τους στη φιλότιμη και ακαταπόνητη προσπάθεια των δασκάλων να προσφέρουν.
- Τα παράπονα των δασκάλων συγκεντρώνει ο λίγος χρόνος που διατίθεται για την προετοιμασία καθώς και οι διηλικιακές ομάδες των μαθητών που υπάρχουν σε κάθε τμήμα.
- Η παράμετρος της ενισχυτικής διδασκαλίας που τίθεται ως σημαντική πτυχή του προγράμματος, σύμφωνα με την ερευνήτρια, για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αν δεν αναιρείται τουλάχιστον είναι ευκαιριακή και αποσπασματική και δίδεται κυρίως στα πλαίσια της προετοιμασίας των μαθημάτων. Αυτό

αποδίδεται στην οργάνωση των τμημάτων που είναι πολυπληθή και ανομοιογενή και το λίγο χρόνο.

- Σχετικά τη στάση των μαθητών και το βαθμό ικανοποίησής τους από τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι οι μαθητές εκφράζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν πρόκειται να εκτελέσουν δραστηριότητες που δε έχουν ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Ειδικότερα στο θέμα των δραστηριοτήτων που προσφέρονται στο ολόημερο σχολείο οι δάσκαλοι επισημαίνουν ότι γίνεται επανάληψη κατά μεγάλο μέρος των γνωστικών αντικείμενων του πρωινού προγράμματος δηλαδή της μουσικής, των Αγγλικών και της Γυμναστικής γεγονός που κουράζει τα παιδιά, κατά την ερευνήτρια. Οι δάσκαλοι τονίζουν την αναγκαιότητα εισαγωγής περισσότερων δραστηριοτήτων δημιουργικού και ελεύθερου χαρακτήρα έτσι ώστε να αποφεύγεται η σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών.
- Σχετικά με το αν το αναλυτικό πρόγραμμα συμβάλλει στη μείωση της παραπαιδείας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, παρατηρείται ότι δεν έχει επιτευχθεί κατά μεγάλο μέρος η ελάττωση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, η οποία εξακολουθεί για τα μεγαλύτερα κυρίως παιδιά, να λαμβάνει χώρα μετά το πέρας του ωραρίου του ολόημερου, ιδιαίτερα οι ξένες γλώσσες. Ενώ δηλαδή οι ξένες γλώσσες και ιδιαίτερα τα Αγγλικά καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του ημερήσιου προγράμματος και του ολόημερου, οι γονείς εξακολουθούν να πηγαίνουν τα παιδιά τους στα φροντιστήρια και να πληρώνουν. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι αυτό συμβαίνει γιατί δεν οργανώνονται σωστά και με ποιοτικά κριτήρια ή επειδή δε χορηγεί η πολιτεία κάποιους τίτλους. Ακόμα, η καθυστέρηση των ειδικοτήτων στο πρόγραμμα, το ελαστικό εργασιακό καθεστώς, τα πολυπληθή και ανομοιογενή τμήματα και η έλλειψη οποιασδήποτε πιστοποίησης μειώνει την αποτελεσματικότητα της μάθησης.
- Στο ερώτημα της ερευνήτριας *«σε ποιους παράγοντες οφείλεται η διαρροή»* ενοχοποιούνται: η παραπαιδεία, η καθυστέρηση στην πρόσληψη προσωπικού, η κόπωση κ.ά. Σε αντίστοιχο ερώτημα αν η πολιτεία εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία του προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν πολλά παράπονα για την καθυστέρηση στην οργάνωση των τμημάτων λόγω έλλειψης προσωπικού, για το εργασιακό καθεστώς των ειδικοτήτων και την ελλιπή παιδαγωγική τους κατάρτιση, τα πολυπληθή τμήματα και την ελλιπή χρηματοδότηση για την αγορά εποπτικού υλικού καθώς και την απουσία βοηθητικού προσωπικού.
- Σε επίπεδο διδασκαλίας εφαρμόζονται ελάχιστα καινοτόμες δράσεις κυρίως στα μαθήματα ειδικοτήτων.
- Αναπτύσσεται όμως η συνεργασία των μαθητών, καλλιεργείται η υπευθυνότητα και επιτυγχάνεται η καλύτερη κοινωνικοποίησή τους. Δίνεται επίσης η ευκαιρία να αναπτυχθούν και διαφορετικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών με συμβουλευτικό και υποστηρικτικό

χαρακτήρα αφού οι μαθητές τους εμπιστεύονται τα προβλήματά τους κυρίως τα παιδιά που αδιαφορούν για τη μάθηση.

- Αναφορικά με τη συνεργασία δασκάλων πρωινού και απογευματινού κύκλου δηλώνουν ότι *«υπάρχει καλή συνεργασία μεταξύ τους χωρίς να δίνουν περισσότερες λεπτομέρειες»*.
- Σε ότι αφορά το θέμα της υλικοτεχνικής υποδομής παραμένει ιδιαίτερα σημαντικό αφού, σύμφωνα με την ερευνήτρια, όλα τα σχολεία της έρευνας εκτός ενός, δε διαθέτουν κατάλληλες αίθουσες και εργαστήρια όπως τίθενται στις προδιαγραφές για τη λειτουργία του προγράμματος ενώ οι διευθυντές μερίμνησαν οι ίδιοι για την πραγματοποίηση διορθωτικών παρεμβάσεων μόνο ως προς τις αναγκαίες υποδομές (τραπεζαρία). Η έλλειψη υποδομής και κατάλληλων χώρων ανάπαυσης συμβάλλει στην περαιτέρω κόπωση των μαθητών, κατά την ερευνήτρια.
- Στον τομέα της επιμόρφωσης οι περισσότεροι δάσκαλοι ανέφεραν ότι έχουν παρακολουθήσει ημερίδες ή σεμινάρια χωρίς όμως να εκδηλώνουν την επιθυμία για περισσότερη επιμόρφωση αφού δυσπιστούν για το περιεχόμενό της.
- Οι απόψεις των διευθυντών ευθυγραμμίζονται με αυτές των δασκάλων. Θεωρούν δε, ότι ενώ ο ρόλος τους είναι καθοριστικής σημασίας στην οργάνωση του προγράμματος εκφράζουν την άποψη ότι έχουν περιορισμένες δυνατότητες καθώς ισχυρίζονται ότι *«δεν υπάρχει αγαστή συνεργασία και επαρκής υποστηρικτική βοήθεια από τους εμπλεκόμενους φορείς (προϊστάμενοι, σύμβουλοι)»* (Κοντορλή, ό.π.: 144).
- Τέλος, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών δίνουν έμφαση στην οργάνωση και υλικοτεχνική υποδομή. Κάποιοι θεωρούν ότι χρειάζεται καλύτερη οργάνωση ενώ κάποιοι *«άλλοι ριζική αναμόρφωση του προγράμματος και να είναι υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά»* (Κοντορλή, ό.π.:145).

5.4. Έρευνες για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

2002

30) «Ολοήμερο Σχολείο στην θεωρία και την πράξη: Μια μελέτη περίπτωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης»

Τσεκούρας, 2003)

Δείγμα: 13 συνεντεύξεις: 2 διευθυντές των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων Κρήτης στα Μάλια και τη Χερσόνησο, 2 υποδιευθυντές, 4 δασκάλους πρωινής ζώνης, 4 δασκάλους απογευματινής ζώνης και 1 σχολική σύμβουλος του νομού Ηρακλείου, υπεύθυνη για τα σχολεία αυτά. Η έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης με μεθοδολογικά εργαλεία την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις. Τα σχολεία αυτά που επελέγησαν ξεκίνησαν να λειτουργούν με ολοήμερο

πρόγραμμα από την αρχή της εφαρμογής του θεσμού, δηλαδή από το 1997-1998. Επομένως, σύμφωνα με τον ερευνητή, είχαν στη διάθεσή τους ένα εύλογο χρονικό διάστημα για να αφομοιώσουν τη φιλοσοφία του Ολοήμερου και να την αποδώσουν στην πράξη.

Αποτελέσματα έρευνας

α) Κτιριακή διαμόρφωση και υποδομή

Και τα δύο σχολεία διαθέτουν σε βασικές γραμμές τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν όσον αφορά την διαμόρφωση της αίθουσας. Το Πιλοτικό Ολοήμερο της Χερσονήσου δημιουργήθηκε εξ αρχής για να λειτουργήσει ως πιλοτικό ενώ των Μαλίων μετεξελίχθηκε, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ένα πιλοτικό ολοήμερο σχολείο γι' αυτό και σε σχέση με το ολοήμερο της Χερσονήσου αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα που οφείλεται στην ανομοιομορφία των αιθουσών. Όπως δηλώνει ο διευθυντής είχε εγκριθεί ένα κονδύλι 170 εκατομμυρίων από τη Νομαρχία και έχουν γίνει μελέτες. Έμεινε μόνο να δημοπρατηθεί το έργο. Το σχολείο των Μαλίων επιλέχθηκε γιατί πληρούσε όλες τις προϋποθέσεις, είχε εργαστήρια και κάποια βασικά εποπτικά μέσα, σύμφωνα με το διευθυντή. Όπως διαπιστώνει ο ερευνητής το κτίριο των Μαλίων δεν είναι καινούριο οπότε δεν έχει δημιουργηθεί με βάση τις βασικές προϋποθέσεις των ολοήμερου σχολείου. Παρόλη την μετέπειτα προσαρμογή για την οποία δραστηριοποιήθηκε αρκετά ο Δήμος Μαλίων, δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις του ολοήμερου σχολείου. Δε διαθέτει ξεχωριστή αίθουσα βιβλιοθήκης και εργαστήριο φυσικών επιστημών.

Ο διευθυντής του σχολείου της Χερσονήσου δήλωσε ότι το σχολείο πληρούσε τις κτιριακές προϋποθέσεις αλλά ο εξοπλισμός έγινε αργότερα, μέσα από το πρόγραμμα. Η αίθουσα αποτέλεσε ένα κριτήριο για να ενταχθεί ένα σχολείο στα πιλοτικά ολοήμερα.

β) Δομή προγράμματος

Τα προγράμματα και των δύο σχολείων, σύμφωνα με τον ερευνητή, χαρακτηρίζονται από ευελιξία και περιλαμβάνουν εσωτερικές εναλλαγές μαθημάτων που σκοπό έχουν τον εμπλουτισμό του πρωινού προγράμματος με δημιουργικές δραστηριότητες. Ενοποιείται δηλαδή το πρωινό και απογευματινό πρόγραμμα.

γ) Χρόνος μαθημάτων-Μέθοδοι διδασκαλίας

Η δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να αυξομειώσει τη διάρκεια της διδακτικής ώρας ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή, του δασκάλου ή των απαιτήσεων του γνωστικού αντικειμένου δεν αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων, σύμφωνα με τον ερευνητή, λόγω της δομής του προγράμματος εναλλάσσονται συχνά οι διδάσκοντες σε μία σχολική μέρα σε μία τάξη αλλά και της ατολμίας των δασκάλων να πειραματιστούν με νέες μεθόδους διδασκαλίας που απαιτούν περισσότερο χρόνο, όπως για

παράδειγμα η μέθοδος project. Για τη στασιμότητα αυτή, όπως τη χαρακτηρίζει ο ερευνητής, θα αναζητηθούν οι βαθύτερες αιτίες.

Μέσω της παρατήρησης ο ερευνητής αποκαλύπτει ότι οι δάσκαλοι κύριο σκοπό τους έχουν να προχωρήσουν στο παρακάτω μάθημα, ολοκληρώνοντας τις ασκήσεις ή το ζητούμενο του μαθήματος και ας μην έχουν κατανοήσει όλοι οι μαθητές του τμήματος. Η εξέταση γίνεται για το τυπικό του πράγματος και όχι για να διαγνωστεί ένα πρόβλημα, ώστε να επιλυθεί με ενισχυτική διδασκαλία, η οποία πραγματοποιείται μόνο σε 7 από τις 36 περιπτώσεις διδασκαλιών. Οι δάσκαλοι δηλαδή μένουν στα επιφανειακά στοιχεία της διδασκαλίας. Είναι γνωστό το φαινόμενο *«της ύλης που πρέπει να βγει πάση θυσία»*.

Σύμφωνα με τον ερευνητή το αναλυτικό πρόγραμμα συσσωρεύει γνώσεις που ο μαθητής πρέπει να αφομοιώσει και τα *«ζεπερασμένα»*, όπως τα αποκαλεί, εγχειρίδια διαμορφώνουν εν μέρει μία αρνητική κατάσταση. Είναι γεγονός ότι το 2002 που πραγματοποιήθηκε η έρευνα αυτή δεν υπήρχε το ΔΕΠΠΣ στα σχολεία και φυσικά ούτε και νέα σχολικά εγχειρίδια τα οποία εισήχθησαν το 2006-2007.

Από τις απόψεις των δασκάλων διαπιστώνεται ότι η προετοιμασία δεν καλύπτει με τον τρόπο που γίνεται σήμερα τις αξιώσεις του σκοπού για τον οποίο πραγματοποιείται. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, περισσότερο ταλαιπωρεί τους μαθητές και τους δασκάλους.

Ο δάσκαλος, όπως διαπιστώνει ο ερευνητής σχεδόν πάντα βάζει παραπάνω ασκήσεις στα μαθήματα που δύσκολα ολοκληρώνονται στην ώρα της προετοιμασίας. Στις περισσότερες, δε, περιπτώσεις την προετοιμασία αναλαμβάνει άλλος δάσκαλος από το δάσκαλο της τάξης οι οποίοι εντοπίζουν το ζήτημα ότι με το να διαβάζουν τους μαθητές σε συγκεκριμένη, διδαγμένη ύλη χάνουν την παιδαγωγική τους ιδιότητα και δεν μπορούν να παρέμβουν στην ουσία της μάθησης.

Ο ερευνητής διαπιστώνει ανεπάρκεια αποτελεσματικότητας και αρκετά προβλήματα σε σχέση με ότι περίμεναν οι εμπνευστές της φιλοσοφίας του ολοήμερου, στην πράξη.

δ) Σχετικά με τα επιπλέον γνωστικά αντικείμενα των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων ο ερευνητής συμπεραίνει τα μαθήματα που διδάσκονται με επιτυχία και με υψηλό βαθμό αποδοχής από τους μαθητές ήταν τα μαθήματα της Ολυμπιακής παιδείας, της πληροφορικής, της μουσικής, των εικαστικών, των παραδοσιακών χορών και της θεατρικής αγωγής, εκείνα δηλαδή που γίνονται κατά κόρον έξω από την τάξη, είτε σε εργαστήρια, είτε στο προαύλιο και διακρίνονται από πνεύμα ελεύθερης συμμετοχής και διασκεδαστικών καταστάσεων.

Αντίθετα οι μαθητές απορρίπτουν μαθήματα που ζητούν από αυτούς να παραμείνουν στην τάξη τους καθιστοί, να μη μιλάνε, να προσέχουν και να τους προσφέρουν καινούριες γνώσεις με παραδοσιακό τρόπο. Ο ερευνητής διαπίστωσε ότι τέτοια μαθήματα ήταν των Αγγλικών, της διαπολιτισμικής αγωγής, της αγωγής υγείας και της λογοτεχνίας.

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα μαθήματα αυτά δείχνουν να έχουν κατανοήσει το ρόλο τους καθώς και το σκοπό των μαθημάτων στο πρόγραμμα, εντοπίζουν όμως κάποιους παράγοντες που δυσχεραίνουν το έργο τους. Οι παράγοντες αυτοί είναι: η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, επιμόρφωση, γραφειοκρατία, αποσαφήνιση του σκοπού του Ολοήμερου Σχολείου, βελτίωση του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης, καλύτερη συνεργασία.

Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις του ερευνητή, οι δάσκαλοι περίμεναν στο σύνολο των επιπλέον μαθημάτων να κάνουν πιο αισθητή την παρουσία τους στο πρόγραμμα, ώστε να αλλάζουν δυναμικά το σχολικό κλίμα. Αυτό θα πραγματοποιηθεί, σύμφωνα με τον ερευνητή αν αλλάξει η νοοτροπία των δασκάλων σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν το πρόγραμμα. Η επιτυχία των μαθημάτων της απογευματινής ζώνης εξαρτάται από τον τρόπο που συνδέονται με αυτά της πρωινής ζώνης δηλαδή από τη διαμόρφωση ενός ενιαίου προγράμματος χωρίς διαχωρισμού σε ακαδημαϊκά και μη ακαδημαϊκά μαθήματα.

Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, δε σημειώθηκε σε καμία περίπτωση, παραγκωνισμός των ψυχαγωγικών δημιουργικών αντικειμένων προκειμένου να πάρουν τη θέση τους τα ακαδημαϊκά μαθήματα. Αντίθετα διαγνώστηκε υποβιβασμός των μαθημάτων που περιλαμβάνονται μεν στο συνολικό κοινό Αναλυτικό Πρόγραμμα εντάσσονται στα υποχρεωτικά διδασκόμενα αλλά δεν έχουν βρει τη θέση που τους αξίζει στην ελληνική εκπαίδευση όπως: τα Θρησκευτικά, η Ιστορία, η Γεωγραφία, η Κοινωνικοπολιτική Αγωγή και ενίοτε η Μελέτη Περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα τα μαθήματα αυτά όπου δεν αναβάλλονται τα εν λόγω μαθήματα, διδάσκονται με παραδοσιακό τρόπο τις περισσότερες φορές.

Σύμφωνα με τον ερευνητή, το μάθημα ακολουθεί μια ευθύγραμμη πορεία, ομοιόμορφη, με βασικούς άξονες την εξέταση μέσω ερωτήσεων, την παράδοση του νέου μαθήματος, ακολουθώντας την πορεία του εγχειριδίου. Βέβαια όπως προαναφέραμε την περίοδο εκείνη οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν τα παλιά εγχειρίδια. Δε γνωρίζουμε αν και κατά πόσο θα ήταν διαφορετική η κατάσταση μετά το 2006 με τα νέα διδακτικά πακέτα.

Σχολιασμός και συμπεράσματα έρευνας

- Η ανελαστικότητα του προγράμματος έτσι ώστε να ρυθμίζεται με βάση τις εκάστοτε συνθήκες ή ανάγκες των γονιών, των μαθητών της περιοχής, ως αποτέλεσμα της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να παρέμβουν στη διάρθρωση του προγράμματος προκειμένου να πραγματοποιήσουν μια ποιοτικότερη διδασκαλία.
- Και τα δύο σχολεία έχουν εμπλουτιστεί με νέα γνωστικά αντικείμενα και διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους αλλά το πρόγραμμα δεν αντιμετωπίζεται ως ενιαίο. Καταπολεμάται μεν θεωρητικά ο διαχωρισμός σε ακαδημαϊκά και μη ακαδημαϊκά μαθήματα όμως εξαιτίας της ανελαστικότητας του προγράμματος αυτό δεν εφαρμόζεται στην πράξη ούτε έχει περάσει απόλυτα στη συνείδηση των μαθητών και των δασκάλων.

- Αδυναμία ποιοτικής προσφοράς και διδασκαλίας του μαθήματος των Αγγλικών, όπου, σύμφωνα με τον ερευνητή, δεν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των γονέων.
- Όλοι οι εμπλεκόμενοι στο Ολοήμερο έχουν συνειδητοποιήσει τον αναμορφωμένο και αναβαθμισμένο ρόλο τους στο πρόγραμμα. Εντούτοις δεν έχουν βρει ακόμα τον τρόπο που θα τους επιτρέψει να παρέμβουν αποτελεσματικά στις δομές του προγράμματος έτσι ώστε να εκσυγχρονίσουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη γνώση γενικά. Δεν εντοπίστηκε μέσα από τα δεδομένα της έρευνας καμία μορφή ανανέωση μεθόδων διδασκαλίας. Γι' αυτή τη στασιμότητα που παρατηρείται, οι δάσκαλοι μέσα από τις συνεντεύξεις τους θεωρούν υπευθύνους: τα προβλήματα οργάνωσης του προγράμματος και τη μη επιτυχή και ολοκληρωμένη προσπάθεια ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Τα πιλοτικά σχολεία της Κρήτης επενδύουν στην ανάγκη καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού. Προσπαθούν να το πράξουν μέσω της λειτουργίας φροντιστηριακών τμημάτων και τάξεων υποδοχής.

Γενικότερα το πιλοτικό ολοήμερο στην πράξη και στην καθημερινή λειτουργία, δεν έχει φτάσει ακόμα σε ριζική ανανέωση κοινωνική και παιδαγωγική του σχολείου συνολικά. Αντισταθμίζει τα εγγενή μειονεκτήματα του «παραδοσιακού σχολείου», αφού ανανεώνει το πρόγραμμα λειτουργίας από χρονική άποψη, αλλά δεν καταφέρνει να ξεπεράσει την ανελαστικότητά του. Θέλει το διδακτικό του προσωπικό να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις και σε νέες μεθόδους διδασκαλίας αλλά δε φροντίζει να επιμορφώσει, να του δώσει κίνητρα εργασίας, να του εξασφαλίσει συνθήκες διδασκαλίας πέρα από την αναβάθμιση των χώρων.

31) «Επισκόπηση της πιλοτικής εφαρμογής «Ολοήμερο Σχολείο»

(ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005: 23-29)

Δείγμα 1: Ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς των 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων στις ημερίδες Θεσσαλονίκης (17-6-2002) και της Αθήνας (21-6-2002). Απάντησαν 98 εκπαιδευτικοί της Κεντρικής και Βόρειας Ελλάδας από τους 137 που συμμετείχαν και 174 από τους 410 των υπολοίπων σχολείων (Αθήνα).

Δείγμα 2: Γονείς και κηδεμόνες των μαθητών των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που διανεμήθηκαν στους γονείς των μαθητών του κάθε σχολείου του κάθε σχολείου-981 ερωτηματολόγια.

Δείγμα 3: Μαθητές γυμνασίου που προέρχονταν από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία με σκοπό να διερευνηθούν οι επιδόσεις τους.

Δείγμα 4: Μαθητές 28 Πειραματικών Ολοήμερων σχετικά με τις αναπαραστάσεις των μαθητών για το Πιλοτικό Ολοήμερό τους.

Ευρήματα ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

α) Εκπαιδευτικοί Κεντρικής και Βόρειας Ελλάδας:

Το 87% των ερωτηθέντων είναι ικανοποιημένοι με τη συμμετοχή τους στο Ολοήμερο Σχολείο. Το 37,8% πιστεύουν ότι τους δίνεται ελευθερία στη διδασκαλία και στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων. Το 24,5% δηλώνει ότι η συμμετοχή τους στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο είναι μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία γι' αυτούς. Εξίσου σημαντικοί λόγοι θεωρούνται τα νέα διδακτικά αντικείμενα (25,5%) και η υλικοτεχνική υποδομή που βοηθά τη διδασκαλία και μάθηση (15,3%)

Όσον αφορά τους λόγους μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην πιλοτική εφαρμογή την πρώτη θέση κατέχει το ωράριο που θεωρείται κουραστικό για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ακολουθεί το θέμα της έλλειψης συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα. Ως βασικότερες διαφορές μεταξύ των Πιλοτικών Ολοήμερων και των άλλων σχολείων θεωρούν μεταξύ άλλων τη διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων (63,3%), την προετοιμασία-εμπέδωση των μαθημάτων στο σχολείο και τους νέους τρόπους διδασκαλίας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και των μαθητών (25,5%). Επίσης το διευρυνόμενο ωράριο και η κοινωνικοποίηση των μαθητών κυμαίνονται σε ποσοστό 18,4%. Εξίσου σημαντικοί λόγοι θεωρούνται τα νέα γνωστικά αντικείμενα (32,8%) και η διαδικασία μάθησης που ολοκληρώνεται στο σχολείο (15,5%).

β) Εκπαιδευτικοί Αττικής και λοιπών περιοχών:

Το 87,4% των ερωτηθέντων είναι ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Το 36,2% δηλώνουν ότι τους δίνεται ελευθερία στη διδασκαλία και στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων. Το 28,2% θεωρεί ότι είναι μοναδική εκπαιδευτική εμπειρία γι' αυτούς.

Όσον αφορά τους λόγους μη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο την πρώτη θέση κατέχει η έλλειψη συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα και ακολουθεί το θέμα του ωραρίου που είναι κουραστικό για μαθητές και δασκάλους.

Ως βασικότερες διαφορές μεταξύ των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων και των άλλων σχολείων θεωρούν τη διδασκαλία νέων γνωστικών αντικειμένων (76,4%), την προετοιμασία και εμπέδωση των μαθημάτων στο σχολείο (20,1%) και τους νέους τρόπους διδασκαλίας σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων και μαθητών (35,6%) (αντιφάσεις-κατευθυνόμενα)

γ) Γονείς μαθητών Πιλοτικών

Οι γονείς-κηδεμόνες σε ποσοστό 42% θα επέλεγαν το σχολείο επειδή είναι ολοήμερο εξαιτίας του εμπλουτισμένου προγράμματος μαθημάτων (43,3%) και η εξυπηρέτηση λόγω του διευρυμένου ωραρίου 32,8%. Το 22,4% πιστεύει ότι ο συνδυασμός των παραπάνω λόγων οδήγησαν στην απόφαση επιλογής του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου που φοιτά το παιδί τους.

Σχετικά με τη μελέτη-προετοιμασία των μαθητών, η μητέρα σε ποσοστό 56,4% βοηθά το παιδί στη μελέτη. Το 51% των γονέων πιστεύουν ότι η προετοιμασία στα μαθήματα της άλλης μέρας που γίνεται στο σχολείο είναι αρκετά ικανοποιητική. Ποσοστό, βέβαια που έχει αυξομειώσεις ανάλογα με την τάξη που παρακολουθεί ο μαθητής.

Όσον αφορά τα νέα γνωστικά αντικείμενα, αυτά καλύπτουν αρκετά (42,4%) , πολύ (34,6%) και πάρα πολύ (11,5%) , τις ανάγκες των παιδιών.

δ) Μαθητές πιλοτικών ολοήμερων στο Γυμνάσιο

Σε ότι αφορά τις βαθμολογικές επιδόσεις, στην Α΄ Γυμνασίου το 16% των μαθητών από τα Πιλοτικά Ολοήμερα ήταν αριστούχοι με το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών από συμβατικά σχολεία να ανέρχεται στο 14%. Οι μαθητές που προέρχονται από τα Πιλοτικά ολοήμερα έχουν μέσο όρο βαθμολογίας μεγαλύτερο του 16 είναι 48%, έναντι του 43% των μαθητών που προέρχονται από άλλα σχολεία. Στη Β΄ τάξη, συνεχίζεται η ίδια περίπου επίδοση με ποσοστό αριστούχων 15% και για τις δύο ομάδες ενώ τα ποσοστά με μέσο όρο άνω του 16 είναι 46% για τους μαθητές από τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία και 42% για τα άλλα. Το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από πιλοτικά ολοήμερα σχολεία είναι 25,96% για την Α΄ Γυμνασίου, 22% για τη Β΄ Γυμνασίου και 24,14% για τη Γ΄ Γυμνασίου. Λαμβάνοντας υπόψη τα το ποσοστό των μαθητών που προέρχονται από τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία στα Γυμνάσια που ερευνώνται, οι παραπάνω επιδόσεις διαφοροποιούνται. Έτσι στο σύνολο της Α΄ τάξης οι επιδόσεις των μαθητών των πιλοτικών είναι σαφώς καλύτερες από αυτές των υπολοίπων μαθητών, με αθροιστικά ποσοστά αριστούχων (μέσος όρος πάνω από 16) 11,7% και 10,5% αντίστοιχα. Στη Β΄ τάξη τα ποσοστά είναι 11% και 9,9% αντίστοιχα.

Σε ότι αφορά τις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών του Γυμνασίου, που αφορούν στοιχεία του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, φαίνεται ότι η συμμετοχή των μαθητών που προέρχονται από τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία σε σχολικές εορτές και άλλες δραστηριότητες η συμμετοχή των μαθητών που προέρχονται από τα Πιλοτικά ολοήμερα σχολεία είναι αυξημένη ιδιαίτερα στις «σχολικές εορτές» και άλλες δραστηριότητες (33,3%) και στα «ειδικά προγράμματα (38,1%)». Επίσης σχετικά με τη «συνεργατική διάθεση με μαθητές και καθηγητές» είναι μεγάλη (42,86%), η επικοινωνιακή διάθεση (33,3%) ενώ δείχνουν περισσότερη «θετική στάση και συμπεριφορά» το 28,9% των μαθητών. (Στην περίοδο αυτή θεωρούμε ότι πάσχει η διατύπωση στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων). Η σύγκριση των

ικανοτήτων- δεξιοτήτων των μαθητών από τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία έδειξε ότι αυξημένη «κριτική σκέψη» σε ποσοστό 35,7%, ακολουθούμενη από την «αναλυτική –συνθετική σκέψη» και τη «διαμόρφωση άποψης» με ποσοστό 33,3%.

Θα είχε βέβαια, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μπορούσαμε να δούμε τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για να διαπιστωθεί η επάρκεια της κριτικής και αναλυτικής-συνθετικής σκέψης των μαθητών. Τα εργαλεία αυτά θα αναζητηθούν και θα παρουσιαστούν (αν και εφόσον χορηγηθούν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης.

δ) Οι αναπαραστάσεις των μαθητών των Ολοήμερων Πιλοτικών Σχολείων

Η έρευνα είχε σα σκοπό να διαπιστώσει τι νιώθουν, τι πιστεύουν, τι κάνουν και ό, τι άλλο σκέφτονται οι μαθητές σχετικά με το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο τους, μέσω της διερεύνησης και της ανάδειξης των αναπαραστάσεών τους. Η διερεύνηση αυτή, σύμφωνα με τους ερευνητές, έχει ως σκοπό τη βελτιστοποίηση λειτουργίας των 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων και διεξήχθη κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία του υπεύθυνου και των μελών των ομάδων υλοποίησης και υποστήριξης της πράξης από τν Ιανουάριο ως τον Απρίλιο του 2003. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στα παιδιά από τους δασκάλους τους. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες (συνολικά 5715) από τα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία. (Αποδελτιώθηκαν με τυχαία επιλογή τα 1241 που αποτελούν το 21,7% που του πληθυσμού)

Το 88,96% των μαθητών εκφράζονται με θετικό τρόπο όταν σκέφτονται το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο τους. Το 5,24% εκφράζονται με αρνητικό τρόπο ενώ το 5,81% εκφράζονται με αρνητικό και θετικό τρόπο για το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο.

2006

32) «Καινοτομίες στην Εκπαίδευση»

Εμπειρική προσέγγιση: «Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου»

(Μπελαδάκης, 2007: 127-173)

Δείγμα: Από τα 2 πιλοτικά ολοήμερα της Κρήτης (Μαλίων και Χερσονήσου) επιλέχθηκαν: 2 Διευθυντές, 2 υποδιευθυντές, 8 δάσκαλοι (5 του πρωινού και 3 ωρομίσθιοι του απογευματινού ωραρίου και διδάσκουν μαθήματα ειδικοτήτων) και 8 μαθητές και οι γονείς τους.

Αποτελέσματα

Στις απαντήσεις των διευθυντών, υποδιευθυντών και εκπαιδευτικών σχετικά με την υποδοχή του θεσμού από τους εμπλεκόμενους, εκτός από το διευθυντή του ενός σχολείου που

θεωρεί πώς υπήρχαν και υπάρχουν κάποιοι οι οποίοι αντιτάχθηκαν στο θεσμό, συγκλίνουν και επισημάνθηκε μια φθίνουσα εικόνα. Ο αρχικός ενθουσιασμός μέσα σε μία τριετία ανατράπηκε σε βαθμό να γίνουν κινήσεις για την επαναφορά του ενός σχολείου στον παραδοσιακό τύπο. Η βιωσιμότητά του, σύμφωνα με τη μαρτυρία του υποδιευθυντή, οφείλεται στη συμβολή ενός περιορισμένου αριθμού ικανών εκπαιδευτικών (Μπελαδάκης, ό.π.: 134-135).

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι παρά την αιφνιδιαστική λειτουργία και τις συνακόλουθες αδυναμίες οι ίδιοι και οι γονείς υποστήριξαν το θεσμό. Μετά το τέλος της περιόδου χάριτος που δεν υπήρχε επίλυση των λειτουργικών προβλημάτων, ακολούθησε εγκατάλειψη του θεσμού από την πολιτεία. Στην συνέχεια οι ίδιοι που στην αρχή είχαν χαιρετήσει το θεσμό, άλλαξαν κατεύθυνση. Ενδεικτικό δε σημείο της εγκατάλειψης αυτής αποτελεί η απαίτηση για δημιουργία ενός κλασικού σχολείου το οποίο λειτούργησε στον ίδιο χώρο και με την ίδια υλικοτεχνική υποδομή με το Πιλοτικό Ολοήμερο (ό.π.: 143).

Σε ότι αφορά τη συνεργασία με τους φορείς και παράγοντες της τοπικής κοινωνίας και οι δύο υποδιευθυντές υποστηρίζουν ότι βρίσκεται σε καλό επίπεδο. Συγκεκριμένα φαίνεται να στηρίζει οικονομικά και ηθικά το θεσμό ο Δήμος του Λιμένος Χερσονήσου, ενώ η τοπική κοινωνία όχι μόνο δεν τον στηρίζει αλλά λειτούργησε υπονομευτικά γι' αυτόν (ό.π.: 135). Για οικονομική και ηθική εγκατάλειψη από τους φορείς (υπουργείο, διευθύνσεις, κ.α.) μιλούν και ο υποδιευθυντές των δύο σχολείων σε άλλη ερώτηση της συνέντευξης (ό.π.134).

Επισημαίνεται μεγάλη απόκλιση από τους αρχικούς στόχους από τον ένα κυρίως διευθυντή (ό.π.: 128) και ιδιαίτερα από τους υποδιευθυντές οι οποίοι εκδηλώνουν την απογοήτευσή τους για τον τρόπο εξέλιξης του θεσμού (ό.π.: 134-135). Ο μεν θεωρεί ότι όχι μόνο δεν υλοποιήθηκαν οι υπόλοιποι στόχοι (εκτός από την υλικοτεχνική υποδομή) αλλά αυξήθηκαν οι εξωσχολικές δραστηριότητες επιβαρύνοντας το πρόγραμμα των γονέων, ο δε υποστηρίζει ότι η κακή συνεργασία των φορέων προκάλεσε αποσυντονισμό και τα θετικά βήματα που έγιναν δεν επαρκούν για την ουσιαστική στήριξη του θεσμού.

Σε ερώτηση σχετική με το βαθμό ενημέρωσης, καθοδήγησης και γενικότερης στήριξης για τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, ο ένας διευθυντής, οι υποδιευθυντές των δύο σχολείων θεωρούν ότι η καθοδήγηση ήταν ελλιπής (ό.π.: 127), η ενημέρωση που προηγήθηκε της εφαρμογής αλλά και η επιστημονική υποστήριξη ήταν ανεπαρκής (ό.π.: 133). Οι δάσκαλοι που αξιολόγησαν αρνητικά την ενημέρωση, καθοδήγηση και την επιστημονική υποστήριξη που έλαβαν, επιβεβαιώνουν με τις απαντήσεις τους σε γενικές γραμμές την άποψη, σύμφωνα με τον ερευνητή, ότι η εφαρμογή του θεσμού έγινε μάλλον βεβιασμένα και με πρόχειρο σχεδιασμό. Όσον αφορά την υποδομή οι εκπαιδευτικοί του ενός σχολείου θεωρούν ότι ήταν πολύ καλά εξοπλισμένο ενώ του άλλου όχι στο βαθμό που θα αναλογούσε σε ένα πιλοτικό ολοήμερο σχολείο(ό.π.: 141).

Σχετικά με τα σημεία διαφοροποίησης του Ολοήμερου Σχολείου από το παραδοσιακό, οι απαντήσεις των 12 εκπαιδευτικούς (διευθυντές, υποδιευθυντές, δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων) συνέκλιναν στα διδακτικά αντικείμενα, ενώ αρκετοί έθεσαν την υλικοτεχνική υποδομή. Οι υπόλοιπες απαντήσεις παρουσίασαν διασπορά σε ότι αφορά τα σημεία διαφοροποίησης. Εντύπωση προκαλούν οι απαντήσεις των απογευματινών δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που συγκλίνουν στην «*καλλιέργεια σκέψης και προσωπικότητας των παιδιών*» (ό.π.: 148). Οι περισσότεροι πρωινοί δάσκαλοι έθεσαν ως διαφοροποιητικό στοιχείο τη σίτιση των μαθητών στο σχολείο (ό.π.: 140).

Σε ότι αφορά το βαθμό τροποποίησης του ρόλου τους, κάποιοι εκπαιδευτικοί το θεωρούν αυτονόητο εφόσον διδάσκουν σε άλλο τύπο σχολείου ενώ άλλοι εντοπίζουν κάποιες αλλαγές οι οποίες δε διαφοροποιούν σημαντικά το ρόλο τους (ό.π.: 140). Οι δε διευθυντές δηλώνουν ότι αυξήθηκαν οι ευθύνες τους (ό.π.: 126).

Συζήτηση-Σχολιασμός αποτελεσμάτων (Μπελαδάκης, ό.π.: 171-173)

- Ο θεσμός ξεκίνησε ως μια καινοτομία, σύμφωνα με τον ερευνητή, που ήρθε να ταράξει τα νερά στον εκπαιδευτικό χώρο και να δώσει νέο προσανατολισμό στην παιδεία, σταδιακά όμως διέγραψε μια φθίνουσα πορεία, που κατάληξε στην απογοήτευση και στην αμφίβολη βιωσιμότητα.
- Με βάση τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων, τα προβλήματα που υπήρχαν την εποχή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, το 2006, εντοπίζονται ήδη στις απαρχές του θεσμού. Ο θεσμός εισήχθη αιφνιδιαστικά, όχι μόνο για τους γονείς και τους μαθητές που κλήθηκαν σχεδόν βεβιασμένα, σύμφωνα με τον ερευνητή, να αποφασίσουν τη φοίτηση σε ένα διαφορετικό τύπο σχολείου, χωρίς να έχουν ιδιαίτερα ενημερωθεί γι' αυτό αλλά και για τους ίδιους τους δασκάλους που δεν έλαβαν προηγουμένως την κατάλληλη καθοδήγηση και επιμόρφωση. Ο απογευματινός κύκλος μαθημάτων εγκαινιάστηκε χωρίς να έχει εξασφαλιστεί το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό το οποίο να είναι σταθερό στη σύνθεσή του για το κάθε σχολείο για να ανταποκριθεί στα μαθήματα ειδικοτήτων.
- Το βασικό κριτήριο στην επιλογή των σχολείων φαίνεται ότι ήταν η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή για την οποία ποτέ δεν υπήρξε σχέδιο συντήρησης και ανανέωσης, σύμφωνα με τον ερευνητή.
- Ο καινοτόμος χαρακτήρας των πιλοτικών σχολείων διασφαλιζόταν με βάση τους στόχους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Η διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος ισχύει χωρίς όμως να συνοδεύεται από τους προβλεπόμενους νέους τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου.
- Η πιλοτική εφαρμογή καινοτομιών ερευνητικών προσεγγίσεων σύμφωνα με τον ερευνητή, δεν υφίσταται, καθώς τα εργαστήρια και ο υπάρχον εξοπλισμός χρήζει αναβάθμισης. Δεν

υπάρχει συνεργασία των δασκάλων και καθηγητών ειδικοτήτων ενώ δε χρησιμοποιούνται πολλαπλές διδακτικές πηγές. Η διδασκαλία των μαθημάτων δε διαφοροποιείται ουσιαστικά.

2011

37) «1999-2010: 11 χρόνια Πιλοτικό-Πειραματικό Ολοήμερο-Πού ήμασταν, τι κάναμε, πού πάμε»

(2^ο Δ.Σ. Ρέντη-Επιστημονική εποπτεία και επιμέλεια: Ηλίας Ράπτης, 2011)

Δείγμα: Οι εκπαιδευτικοί, μαθητές δημοτικού, μαθητές γυμνασίου που φοιτούσαν στο 2^ο Δ.Σ. Ρέντη και οι γονείς των μαθητών.

Η έρευνα αυτή εκπονήθηκε αποκλειστικά από ομάδες εκπαιδευτικών του σχολείου με συντονιστή και εποπτεύοντα το σχολικό σύμβουλο Ηλία Ράπτη. Έχει τα χαρακτηριστικά μιας μελέτης περίπτωσης εφόσον μελετά σε βάθος όλες τις πτυχές και τις απόψεις όλων των εμπλεκομένων στο σχολείο αυτό. Υπάρχει, δε, σε βιβλίο με 978-960-99960-0-6 το οποίο διανέμεται από το ίδιο το σχολείο.

Αποτελέσματα των μαθητών της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού (ό.π.: 126-134)

- Σχεδόν ομόφωνα τα παιδιά των μικρών τάξεων με ποσοστό 91% εκφράζουν τη χαρά και την ικανοποίησή τους που έρχονται στο σχολείο.
- Το 80% στενοχωριέται όταν δεν πάει σχολείο και δυσανασχετεί.
- Το 75% των μαθητών δε βρίσκει βαρετό και κουραστικό το πρωινό πρόγραμμα.
- Στο 83% των μαθητών αρέσουν οι συνεργατικές δραστηριότητες και η εργασία στο σχολείο για τα μαθήματα της επόμενης μέρας γιατί συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους.
- Το 90% απαντούν ότι τους αρέσει να τρώνε με τους φίλους τους αλλά το 50% αγχώνεται και κουράζεται λόγω του περιορισμένου χρόνου που έχει στη διάθεσή του.
- Το 83% των μαθητών δηλώνει πως αποπερατώνει τις εργασίες που του ανατίθενται από τον πρωινό δάσκαλο την ώρα της απογευματινής προετοιμασίας.
- Το 44% δηλώνει ότι ο χρόνος που του παρέχεται για προετοιμασία είναι αρκετός, για το 24% ο χρόνος προετοιμασίας επαρκεί εν μέρει, ενώ το 33% των μαθητών δηλώνει ότι δεν επαρκεί.
- Από το απογευματινό πρόγραμμα, το 50% των προτιμήσεων των μαθητών των δύο μικρότερων τάξεων συγκεντρώνουν οι υπολογιστές, το 22% τα εικαστικά, το 15% η γυμναστική και το 13% το θεατρικό παιχνίδι.

Αποτελέσματα των μαθητών των Γ΄-ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού (ό.π.: 141-157)

- Το 73% των μαθητών έχει θετική εικόνα για το σχολείο.
- Το 81% των μαθητών έρχεται με κέφι στο σχολείο γιατί νιώθει άνετα.
- Το 87% δηλώνει ικανοποιημένο από το πρωινό μάθημα.
- Το 76% δε βρίσκει βαρετό και κουραστικό το μάθημα με τον πρωινό δάσκαλο.
- Το 88% χαίρεται όταν δουλεύει σε ομάδες.
- Το 86% δηλώνει πως του αρέσει η ώρα του φαγητού γιατί τρώει με τους φίλους του.
- Το 32% θεωρεί ότι κουράζεται και αγχώνεται στην ώρα του φαγητού γιατί δεν έχουν αρκετό χρόνο να φάει με την ησυχία του.
- Στο 52% των μαθητών των μεγαλύτερων τάξεων ο χρόνος προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας δεν επαρκεί για να ολοκληρώσει όλες του τις εργασίες στο σχολείο για αυτό και τις συνεχίζουν στο σπίτι
- Το 82% των μαθητών δηλώνει ότι ο απογευματινός δάσκαλος είναι πρόθυμος και υποστηρικτικός.
- Σε ότι αφορά τα προγράμματα τη σημασία και τη χρησιμότητά τους, το 21% θεωρεί τους υπολογιστές ως το πιο χρήσιμο και σημαντικό, το 19% τα εικαστικά, το 18% τη γυμναστική και τους χορούς, το 17% το θεατρικό παιχνίδι, το 8% τη μουσική, το 6% τη μελέτη-προετοιμασία ενώ στο ίδιο ποσοστό κυμαίνεται και η διδασκαλία των Αγγλικών.
- Με ποσοστό 75%, οι μαθητές δηλώνουν ότι πάντα ή συχνά συμμετέχουν στην εφημερίδα του σχολείου.
- Στο 91% των μαθητών αρέσει να συμμετέχει σε διάφορα προγράμματα.

Αποτελέσματα των παιδιών του γυμνασίου (ό.π.: 168)

Το ποσοστό του 97% δηλώνει ότι του άρεσε το σχολείο ενώ το 85% σε βαθμό απόλυτα και αρκετά έχει συνείδηση της διαφορετικότητας του σχολείου σε σύγκριση με άλλα. Θεωρούν ότι το σχολείο τους προετοίμασε επαρκώς ψυχολογικά για τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, ενώ στο 65% ανέρχεται το ποσοστό των μαθητών του γυμνασίου που επισκέπτεται το σχολείο, δείχνοντας έτσι τους στενούς δεσμούς που διατηρούν με αυτό και όσους εργάζονται σε αυτό.

Αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια των γονέων (ό.π.: 170-179)

- Οι γονείς, σε ποσοστό 81%, πιστεύουν ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου καλύπτει τις ανάγκες ενός σύγχρονου σχολείου.
- Οι γονείς, σε ποσοστό 87% ,απόλυτα και σε μεγάλο βαθμό, πιστεύουν ότι η οργάνωση του σχολείου είναι άψογη.

- Το 85% των γονέων σε μεγάλο βαθμό και απόλυτα δείχνουν ικανοποιημένοι από τη δουλειά που γίνεται στον τομέα της μελέτης και της προετοιμασίας για την επόμενη μέρα.
- Το 71% πιστεύουν ότι το σχολείο τους είναι ανοιχτό στην κοινωνία και οι εκδηλώσεις του αποτελούν πολιτιστικό γεγονός για τη γειτονιά και την τοπική κοινωνία.
- Το 83% δηλώνουν απόλυτα και σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την οργάνωση και το πρόγραμμα του φαγητού

Αποτελέσματα των εκπαιδευτικών (ό.π.: 192-212)

- Το 54% των εκπαιδευτικών απόλυτα ή σε μεγάλο βαθμό θεωρεί τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου ως λόγο επιλογής και παραμονής του στο 2^ο Δ.Σ. Ρέντη.
- Η άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι υποδομές του σχολείου και ο εξοπλισμός του διευκολύνουν την καθημερινή δουλειά των εκπαιδευτικών, συγκεντρώνει ποσοστό 87%.
- Το 2^ο Δ.Σ. Ρέντη διαθέτει τις αναγκαίες υποδομές ώστε να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου σχολείου, υποστηρίζουν όλοι (100%) οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.
- Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων και το συνεργατικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, δημιουργούν ένα ευχάριστο περιβάλλον, γεγονός που προδιαθέτει θετικά την καθημερινή δουλειά του 70% των εκπαιδευτικών του σχολείου.
- Σε ότι αφορά τη διδακτική μεθοδολογία το 39% δηλώνει ότι πάντα και συχνά χρησιμοποιούν τη μετωπική μέθοδο διδασκαλίας, το 75% δηλώνει ότι εφαρμόζει πάντα και συχνά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, το 63% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τη συνεργασία των μαθητών ανά δύο, συχνά χρησιμοποιεί το 29% των εκπαιδευτικών τη μέθοδο project, ενώ το 36% δηλώνει ότι χρησιμοποιεί συχνά(το 7% αυτών, δηλώνει πάντα) την ενισχυτική διδασκαλία.
- Το 70% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το σχολείο λειτουργώντας ως πιλοτικό-πειραματικό, θέτει περισσότερες και διαφορετικές απαιτήσεις από ότι ένα συμβατικό πρόγραμμα.
- Το 50% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο δάσκαλος που εργάζεται στο 2^ο Δ.Σ. Ρέντη χρειάζεται να διαθέτει περισσότερο χρόνο για σχεδιασμό και προετοιμασία στο σπίτι. Όμως μόνο το 14% δηλώνει ότι κατά διαστήματα περνούν σκέψεις αποχώρησης από το σχολείο λόγω της έντασης και της πίεσης που νιώθει κατά την εργασία του σε αυτό.
- Κατά την ανάθεση των εργασιών για το σπίτι, το 76% δηλώνει ότι σε μεγάλο βαθμό έχει στο μυαλό του τους συναδέλφους της απογευματινής ζώνης.
- Σε ότι αφορά τη συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η λειτουργία του Πειραματικού ολόημερου σχολείου προϋποθέτει αλληλοενημέρωση και στενή συνεργασία των

δασκάλων πρωινής και απογευματινής ζώνης, σε ποσοστό 83%. Υποστηρίζουν δε, σε ποσοστό 64%, ότι δεν είναι προβληματική η συνεργασία λόγω οργανωτικών δυσκολιών. Αξιολογούν το επίπεδο της συνεργασίας και αλληλοενημέρωσης ως πολύ καλό και καλό σε ποσοστό 90%.

- Το 91% των εκπαιδευτικών είναι αρνητικό στο να σταματήσει η λειτουργία του σχολείου ως πειραματικού.
- Σε ότι αφορά την αξιολόγηση του πιλοτικού-πειραματικού σχολείου, το 70% θεωρεί ότι η πολιτεία πρέπει να προβεί σε επιστημονικά τεκμηριωμένη αξιολόγηση και με βάση τα αποτελέσματα να προβεί σε αποφάσεις.

Συμπεράσματα (ό.π.: 230-236)

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών ανεξάρτητα από την ηλικία τους, παρατηρούμε ότι είναι θετική ως πολύ θετική για το σχολείο, με μικρές διαφορές μεταξύ μικρών και μεγάλων τάξεων. Αντίφαση παρατηρείται σε ότι αφορά τη σίτιση. Ενώ αρέσει στα παιδιά να τρώνε μαζί με τους φίλους τους, δεν απολαμβάνουν την ώρα του φαγητού λόγω της πίεσης για την ακριβή τήρηση του προβλεπόμενου χρόνου. Επίσης αντίφαση παρατηρείτε στο θέμα της μελέτης-προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Από τη μία δηλώνουν ότι ο χρόνος είναι επαρκής από την άλλη ότι δεν τους φτάνει ο χρόνος για να ολοκληρώσουν τις εργασίες του στο ολόημερο.

Οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο ανταποκρίνεται πλήρως στις προσδοκίες τους και στις ανάγκες τους. Θεωρούν πολύ σημαντικό ότι τα παιδιά τους έχουν τελειώσει τις εργασίες τους στο σπίτι. Όσον αφορά το θέμα της σίτισης, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, φαίνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι υποδομές, ο εξοπλισμός σε συνδυασμό με το πνεύμα συνεργασίας και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν συνθέτουν ένα ευνοϊκό πλέγμα παραγόντων που λειτουργούν ως κίνητρα έτσι ώστε ένας εκπαιδευτικό να επιλέγει το σχολείο αυτό για να εργαστεί. Η σημαντική μερίδα των εκπαιδευτικών συναισθάνεται τις υψηλότερες προσδοκίες και τις περισσότερες απαιτήσεις που προκύπτουν από τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου. Σχετικά με την αλληλεξάρτηση της πρωινής και της απογευματινής ζώνης, αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα στενής συνεργασίας και αλληλοενημέρωσης των εκπαιδευτικών, από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

Σε ότι αφορά την προοπτική του θεσμού, με βάση τα πορίσματα της έρευνας, φαίνεται ότι σχεδόν ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τη συνέχιση της λειτουργία του συγκεκριμένου σχολείου ως πειραματικού έχοντας πλήρη συνείδηση για το παραγόμενο έργο.

5.5. Πανελλαδικές έρευνες για τα Ολοήμερα Σχολεία

33) «*Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα*»

(Κυρίδης, Τσακίριδου, Αρβανίτη, 2006)

Δείγμα: 726 δάσκαλοι και δασκάλες δημόσιων ελληνικών Δημοτικών σχολείων από όλη τη χώρα, 820 μαθητές, 5 διευθυντές και 6 υποδιευθυντές ολοήμερων σχολείων, 4 προϊστάμενοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και 5 σχολικοί σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από 5 πόλεις της Δυτικής και Κεντρικής Μακεδονίας (Κυρίδης, Τσακίριδου, Αρβανίτη, 2006: 269)

Αποτελέσματα συνεντεύξεων των διευθυντών (ό.π.: 306-308)

Η πλειοψηφία των διευθυντών πιστεύει ότι το ολοήμερο σχολείο έχει πρόσθετη εργασία και πολύ μεγάλη ευθύνη. Σε ότι αφορά τα προβλήματα του ολοήμερου σχολείου, κυρίαρχο αναδεικνύεται αυτό των υποδομών. Δεύτερο πρόβλημα θεωρούν τη στάση των γονέων σχετικά με το ρόλο του ολοήμερου σχολείου τον οποία περιορίζουν στη «φύλαξη», δεν πείστηκαν ότι το ολοήμερο σχολείο θα προσφέρει ανταγωνιστικό έργο και ποιότητα. Προβληματίζονται επίσης με την κρατική επιχορήγηση η οποία δεν καλύπτει τις δαπάνες. Αδύνατο σημείο του θεσμού θεωρούν την κούραση των μαθητών ενώ ορισμένοι από τους διευθυντές επεσήμαναν το μάθημα των Αγγλικών διότι είναι πολλές ώρες αν αναλογιστεί κανείς και τις ώρες του πρωινού. Στα δυνατά σημεία του ολοήμερου σχολείου είναι ότι προσφέρει κοινωνικό έργο, προετοιμάζει τους μαθητές για την επόμενη μέρα, προσφέρει δωρεάν εκπαιδευτικό έργο καταργώντας την παραπαιδεία.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων υποδιευθυντών (ό.π.: 316-318)

Οι υποδιευθυντές-υπεύθυνοι στην πλειοψηφία τους επέλεξαν το ολοήμερο γιατί τους βόλεψε το ωράριο και δεν έχουν μετανιώσει για την απόφαση. Μερικοί πάλι έχουν αλλάξει γνώμη γιατί δεν είναι ένα οργανωμένο σχολείο όπως το πρωινό.

Δύο είναι τα βασικότερα προβλήματα που αναφέρουν στις απαντήσεις τους. Το ένα σχετίζεται με την ανεπάρκεια χώρων και το δεύτερο η κούραση των μαθητών. Τίθεται επίσης το θέμα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Άλλα αδύνατα σημεία του θεσμού του ολοήμερου σχολείου είναι κατά κύριο λόγο η υποδομή. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται επίσης στο πρόβλημα των μετακινήσεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και ιδιαίτερα το χειμώνα που η κατάσταση είναι δυσκολότερη. Ένας μάλιστα υποδιευθυντής θεωρεί ότι οι ειδικότητες δεν αντιμετωπίζουν το έργο τους με ιδιαίτερη σοβαρότητα.

Το δυνατό σημείο του ολοήμερου είναι η χρησιμότητά του στους εργαζόμενους γονείς οι οποίοι μπορούν να αφήσουν τα παιδιά τους σε ασφαλή χώρο. Γίνεται επίσης ενισχυτική διδασκαλία στους αδύνατους μαθητές και τους δίνεται η ευκαιρία να ασχοληθούν με άλλα διδακτικά αντικείμενα. Κάποιος προτείνει μάλιστα να μπορούν οι δάσκαλοι με πτυχίο Αγγλικών ή όσοι ασχολούνται με τη μουσική να διδάξουν μουσική και έτσι να προηγούνται οι δάσκαλοι οι οποίοι έχουν τις δυνατότητες και μετά οι άλλες ειδικότητες.

Σε ότι αφορά τη στάση των μαθητών οι υποδιευθυντές θεωρούν ότι έχουν ικανοποιητική στάση οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων γιατί ξέρουν το λόγο που έρχονται και θέλουν να προετοιμάζονται για την επόμενη μέρα. Οι μαθητές των μικρότερων τάξεων έχουν θετική στάση γιατί βρίσκονται περισσότερο με τους φίλους τους αν και κουράζονται περισσότερο. Αντιδρούν με το μάθημα των Αγγλικών γιατί το παρακολουθούν στο πρωινό πρόγραμμα και στο φροντιστήριο.

Σε ότι αφορά τη στάση των γονέων, οι περισσότεροι υποδιευθυντές θεωρούν ότι οι γονείς δε θεωρούν ότι κάνουν κάτι ιδιαίτερο, δε έχουν σταματήσει τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών, απλώς θέλουν να αισθάνονται ότι τα παιδιά τους είναι ασφαλή.

Αποτελέσματα συνεντεύξεων Σχολικών Συμβούλων (ό.π.: 309-314)

Σε ότι αφορά την επιμόρφωσή τους αναφέρουν ότι έχει γίνει με δική τους πρωτοβουλία και όχι με ειδική οργάνωση από την πολιτεία για το θεσμό του Ολοήμερου σχολείου.

Σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο του Ολοήμερου Σχολείου αναφέρουν ότι πρέπει να γίνεται παιδαγωγική αξιοποίηση του χρόνου παραμονής των παιδιών με ευθύνη των εκπαιδευτικών, να παρέχεται υποστηρικτική βοήθεια σε γλώσσα και μαθηματικά έτσι ώστε να αμβλύνονται οι ανισότητες που υπάρχουν στο σημερινό μαθητικό πληθυσμό. Τονίζουν, δε, την ανάγκη να αποτελεί «το ολοήμερο σχολείο συνέχεια του κανονικού και οι δραστηριότητες που ανατίθενται στο πρωινό σχολείο να συνεχίζουν ως δραστηριότητες στο απογευματινό».

Οι σύμβουλοι δήλωσαν ότι τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του Ολοήμερου Σχολείου αφορούν το «πώς εισπράττει ο μαθητής και ο γονιός τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου και το αν είναι ευχαριστημένοι και αν θεωρούν ότι παράγει εκπαιδευτικό έργο» (ό.π.: 311). Ένας σχολικός σύμβουλος αναφέρει ότι «πρέπει να ελεγχθεί το κατά πόσο τα παιδιά εμπεδώνουν και διευρύνουν τις γνώσεις τους ασχολούνται με δημιουργικές και ευχάριστες δραστηριότητες, αν ο χώρος είναι ασφαλής...και γενικά αν η εφαρμογή του θεσμού βοηθά στη διαφοροποίηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας» (ό.π.: 311).

Σε ότι αφορά τα προβλήματα που ανακύπτουν σχετικά με τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, πρώτη θέση κατέχει το πρόβλημα της υλικοτεχνικής υποδομής. Συγκεκριμένα οι σύμβουλοι δηλώνουν ότι από τα περισσότερα σχολεία απουσιάζουν οι ειδικοί χώροι σίτισης

και χαλάρωσης, εργαστήρια εικαστικών, γυμναστήρια και έτσι δεν μπορεί κανένα σχολείο να εφαρμόσει αποτελεσματικά όλα όσα ευαγγελίζονται οι θεσμοί.

Επίσης σοβαρότατο πρόβλημα αποτελεί η έλλειψη στελέχωσης όλων των ειδικοτήτων από την αρχή της σχολικής χρονιάς και σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα δημιουργήθηκαν προβλήματα με τους συναδέλφους των ειδικοτήτων, όπως αποκαλύπτουν σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι μπορεί να είναι άριστα καταρτισμένοι στο γνωστικό τους αντικείμενο στερούνται όμως παιδαγωγικής κατάρτισης.

Δυσλειτουργίες παρουσιάζονται, σύμφωνα με τους σχολικούς συμβούλους, από τη μη σύνδεση του πρωινού με το απογευματινό κύκλο του ολοήμερου, από τη μη ολοκληρωμένη προετοιμασία των μαθημάτων των παιδιών, από τον όγκο των εργασιών που δίνονται για το σπίτι και από την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων του πρωινού και απογευματινού κύκλου. Μεγάλο επίσης πρόβλημα αποτελεί ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τμήμα καθώς και η ύπαρξη μαθητών από διάφορες τάξεις.

Ως αδύνατο σημείο του ολοήμερου σχολείου επισημαίνεται ο κατακερματισμός του χρόνου σε 35λεπτες διδακτικές ώρες και σε πολλά γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που οδηγεί σε ανελαστικό αυστηρό πρόγραμμα που έχει ως συνέπεια τη μη ουσιαστική προσέγγιση ορισμένων δραστηριοτήτων.

Σε ότι αφορά το ρόλο τους, οι σχολικοί σύμβουλοι αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του πολυμερισμού των ευθυνών και των ρόλων και στα πολλά ολοήμερα σχολεία της περιφέρειάς τους με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πολλά περιθώρια να ασχοληθεί κανείς όσο πρέπει με το ολοήμερο σχολείο.

Στα θετικά στοιχεία του θεσμού συγκαταλέγεται ο αντισταθμιστικός ρόλος του μιας και δίνει ευκαιρίες στα παιδιά στερημένων περιοχών από πολιτιστικά ερεθίσματα και ευκαιρίες μάθησης όπως οι αγροτικές. Έτσι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με νέα αντικείμενα όπως χορό, μουσική, εικαστικά τα οποία δε θα είχαν αλλιώς τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν.

Αποτελέσματα των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών πρωινής και απογευματινής ζώνης - 54,7% και 45,3% αντίστοιχα- (ό.π.: 333-336)

α) Σε ότι αφορά τον τομέα της πληροφόρησης για το ολοήμερο σχολείο η συντριπτική πλειοψηφία (81%) πιστεύει πως χρειάζεται να δίνονται στους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου σχολείου σαφείς οδηγίες για τα μαθήματα της απογευματινής ζώνης. Την ίδια στάση έχουν και για την ειδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο (69,5%).

β) Σε ότι αφορά την υλικοτεχνική υποδομή η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (86,6%) θεωρεί πως για να λειτουργήσει το ολοήμερο σχολείο χρειάζεται ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό. Το μεγαλύτερο μέρος (77,3%) θεωρεί ότι τα ολοήμερα σχολεία δεν μπορούν να λειτουργήσουν

με τις υπάρχουσες κτιριακές δομές. Επιπλέον οι περισσότεροι (87,7%) θεωρούν ότι χρειάζεται ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα για την ξεκούραση των μαθητών.

γ) Σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου οι περισσότεροι ερωτηθέντες (48,8%) θεωρούν πως η διαθεματικότητα βρίσκει καλύτερη εφαρμογή στο ολοήμερο σχολείο. Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί (49,1%) θεωρούν ότι το ολοήμερο σχολείο σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί (54,8%) πιστεύουν πως το ολοήμερο σχολείο πρέπει να δίνει περισσότερη έμφαση στις ελεύθερες δραστηριότητες παρά στα μαθήματα. Το 72,8% διαφωνεί με την άποψη ότι το ολοήμερο σχολείο πρέπει μόνο να ετοιμάζει τους μαθητές για τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Η συντριπτική πλειοψηφία τους (79%) πιστεύει ότι το ολοήμερο προσφέρει διεξόδους στα εξωσχολικά ενδιαφέροντα των μαθητών.

Αποτελέσματα της έρευνας στους μαθητές (ό.π.: 368-371)

- Σχετικά με τον τομέα των γενικών αξιολογήσεων που αφορούν στο ολοήμερο σχολείο το 53,4% των μαθητών δήλωσαν ότι περνάνε καλύτερα στην απογευματινή ζώνη. Το 67,3% δήλωσαν ότι παρακολουθούν το ολοήμερο γιατί τους αρέσει, ανεξάρτητα αν το παρακολουθούν και οι φίλοι τους.
- Σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου, οι μαθητές στην πλειοψηφία τους (62,4%) δηλώνει ότι στο ολοήμερο σχολείο εργάζονται ομαδικά, ενώ το 50,9% αναφέρει ότι το ολοήμερο σχολείο τους βοηθά να βελτιώσουν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους.
- Σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου οι περισσότεροι μαθητές 58,2% εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Το 61,3% απαντούν ότι το ολοήμερο σχολείο βοηθάει τα παιδιά να γίνουν καλύτεροι μαθητές. Το 66,8% συμφώνησε ότι το ολοήμερο σχολείο βοηθάει ικανοποιητικά τους μαθητές στα μαθήματα της επόμενης μέρας.
- Σχετικά με τις προσδοκίες τους σε ότι αφορά τις ειδικότητες τα περισσότερα παιδιά (56,6%) δήλωσαν προτίμηση για τον αθλητισμό και το χορό, το 56,6% για τους υπολογιστές και το 49% για το θέατρο.

Συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των μαθητών:

Σημαντικό ποσοστό τοποθετήθηκαν θετικά για το ολοήμερο σχολείο και ανέφεραν ότι προτιμούν και βρίσκουν ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες του ολοήμερο σε σχέση με αυτές της πρωινής ζώνης. Θεωρούν επίσης ότι το ολοήμερο σχολείο και η ομαδική εργασία που γίνεται συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Οι μαθητές εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τις δραστηριότητες του ολοήμερου σχολείου, αν και αρκετοί θα ήθελαν περισσότερες

δραστηριότητες σχετικές με μουσική, χορό και θέατρο. Επίσης θεωρούν ότι το ολόημερο σχολείο τους βοηθάει να γίνουν καλύτεροι μαθητές αφού προετοιμάζονται για τα μαθήματα της επόμενης μέρας χωρίς να χρειάζονται να διαβάζουν στο σπίτι.

Η έρευνα αυτή κλείνει με το ερώτημα κατά πόσο η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα οργανωτικά προβλήματα που παρουσιάζει το ολόημερο σχολείο επηρεάζουν ή ακόμα και αναστέλλουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές του λειτουργίες.

2007

34) «Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου»

(INE/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ και ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2007)

Δείγμα: 2044 γονείς και 198 εκπαιδευτικοί ολοήμερων δημοτικών σχολείων όπου επιχειρείται η συστηματική αξιολόγηση μέσω της διεξαγωγής μιας πανελλαδικής εμπειρικής κοινωνικής έρευνας (INE/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ και ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2007.: 49). Η έρευνα πραγματοποιείται με επίδοση ερωτηματολογίων των οποίων η κλίμακα της επιλογής των απαντήσεων είναι τετράβαθμη με επιλογές: πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου (ό.π.: 109/Παράρτημα).

Ανάλυση-ερμηνεία δεδομένων από τα ερωτηματολόγια των γονέων (ό.π.: 55-59)

α) Ωράριο λειτουργίας

Σχετικά με τη λειτουργία της πρωινής ζώνης διαπιστώνεται ότι στα περισσότερα Ολοήμερα Σχολεία δεν εφαρμόζεται. Ενώ σε αυτά που εφαρμόζεται την παρακολουθεί το 53% των μαθητών. Το ωράριο λειτουργίας καλύπτει τις ανάγκες της συντριπτικής πλειοψηφίας των γονέων του δείγματος.

β) Προσδοκίες γονέων από το πρόγραμμα του ολόημερου σχολείου

Το πιο σημαντικό ζήτημα που επιλύει το ολόημερο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά τους, ανεξάρτητα από τον αριθμό τους στη σχολική τάξη στην οποία φοιτούν, είναι η προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα (55,2%). Το δεύτερο πιο σημαντικό ζήτημα που τους επιλύει το ολόημερο είναι η επίβλεψη-προστασία των παιδιών τους κατά το διάστημα που εργάζονται και δε λειτουργεί το συμβατικό σχολείο (24,5%).

Σε ότι αφορά τα μαθήματα και τις δραστηριότητες του ολόημερου σχολείου, οι γονείς προκρίνουν ως την πιο σημαντική δραστηριότητα την προετοιμασία των μαθημάτων για την επόμενη μέρα (66,4%). Η δεύτερη πιο σημαντική είναι το μάθημα της Πληροφορικής (38,5%).

γ) Βαθμός ικανοποίησης από τις υποδομές του Ολοήμερου Σχολείου.

Το πιο σημαντικό πρόβλημα υποδομής με βάση τις απόψεις των γονέων είναι η απουσία ειδικού χώρου εστίασης(45,8%). Ως δεύτερο πιο σημαντικό πρόβλημα υποδομής θεωρούν την απουσία ειδικού χώρου για τις δραστηριότητες (35,3%).

Αναφορικά με το προσωπικό του Ολοήμερου Σχολείου οι γονείς του δείγματος θεωρούν ότι το πιο σημαντικό πρόβλημα είναι η μη έγκαιρη πρόσληψη του εκπαιδευτικού προσωπικού (55%). Ως δεύτερο πιο σημαντικό θεωρούν την ελλιπή οργάνωση του σχολικού προγράμματος (39,6%).

δ) Βαθμός ικανοποίησης από την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και από τη διάθεση των παιδιών τους από τη συμμετοχή τους στο ολοήμερο σχολείο.

Σύμφωνα με τα μηνύματα που παίρνουν οι γονείς από τα παιδιά τους, προκύπτει ότι τα παιδιά τους είναι πολύ και αρκετά ευχαριστημένα (88,8%) από τη συμμετοχή τους στο ολοήμερο σχολείο. Επίσης οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά τους είναι πολύ και αρκετά ευχαριστημένα από τις δραστηριότητες του ολοήμερου σχολείου (87,6%), από το παιδαγωγικό κλίμα (85,4%) και από την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας (79,3%).

Επίσης οι περισσότεροι γονείς υποστηρίζουν ότι τα παιδιά τους γυρνούν στο σπίτι λίγο ή καθόλου κουρασμένα (56,4%). Ένα όμως σημαντικό ποσοστό 43,5% υποστηρίζει ότι τα παιδιά γυρνούν στο σπίτι πολύ και αρκετά κουρασμένα.

ε) Αξιολόγηση του θεσμού από τους γονείς

Οι περισσότεροι γονείς (86,8%) έχουν διαμορφώσει πολύ θετική και θετική γνώμη (πεντάβαθμη κλίμακα) για τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία (99,3%) θεωρούν ότι πρέπει να συνεχιστεί η λειτουργία του.

Ανάλυση-ερμηνεία δεδομένων από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών (ό.π.: 62-70)

α) Λόγοι τοποθέτησης στο ολοήμερο σχολείο

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (74%) εργάζεται στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο από προσωπική επιλογή και σχεδόν το ίδιο ποσοστό θα επιθυμούσε να συνεχίσει να εργάζεται εκεί. Από τους εκπαιδευτικούς που επέλεξαν να εργαστούν στο ολοήμερο σχολείο το 57% το έκαναν γιατί εξυπηρετούνται από το ωράριο λειτουργίας του. Οι ίδιοι εμφανίζουν και άλλους λόγους όπως το επίδομα που δίνεται στον υπεύθυνο του ολοήμερου και ένα ποσοστό 31,4%, όχι ευκαταφρόνητο σύμφωνα με τους ερευνητές.

β) Ενημέρωση σχετικά με το θεσμό

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εμφανίζονται να είναι από αρκετά έως πολύ ενημερωμένοι για τους σκοπούς του ολοήμερου σχολείου (83,4%). Όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι κυριότερες πηγές ενημέρωσης είναι πρωτίστως οι νόμοι και οι σχετικές υπουργικές αποφάσεις που αποστέλλονται κατά καιρούς στο σχολείο με τη μορφή εγκυκλίων.

γ) Οργάνωση και υποδομές του ολοήμερου σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ισχυρότερο παράγοντας που δυσχεραίνει την ομαλή λειτουργία του θεσμού είναι η έλλειψη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής (πολύ και αρκετά 93,3%). Στις επόμενες θέσεις από άποψη σημαντικότητας τοποθετούνται η έλλειψη διδακτικών και παιδαγωγικών μέσων (92,5%), η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (86,5%), η συνεργασία με τους γονείς (83,5%), η συμπεριφορά των μαθητών (81,7%), η ανυπαρξία κινήτρων στους εκπαιδευτικούς (80,5%) και το διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο (80,2%).

Σχετικά με τα θέματα υποδομής οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ως πρώτο σημαντικότερο πρόβλημα την απουσία ειδικού χώρου εστίασης και το δεύτερο πιο σημαντικό πρόβλημα την απουσία ειδικού χώρου χαλάρωσης κατά την εναλλαγή των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων.

δ) Τα μαθήματα και οι δραστηριότητες

Από την άποψη της σημαντικότητας των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων ως πρώτη επιλογή οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και ως δεύτερη δηλώνουν το μάθημα της Πληροφορικής.

ε) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία, θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση αναφορικά με την οργάνωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου (92,3%).

Σχετικά με τα δύο πιο σημαντικά προβλήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό του ολοήμερου σχολείου, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ως πρώτη επιλογή τη μην έγκαιρη πρόσληψη του προσωπικού, ενώ ως δεύτερη επιλογή τοποθετούν την ελλιπή οργάνωση του προγράμματος σπουδών και την απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης των δασκάλων.

στ) Συνεργασία με γονείς

Το 74% των εκπαιδευτικών εμφανίζονται ικανοποιημένοι σε γενικές γραμμές από τη συνεργασία τους με τους γονείς.

ζ) Παιδαγωγική προσφορά των δασκάλων στους μαθητές

Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να είναι ικανοποιημένοι σε αρκετά μεγάλο βαθμό σε σχέση με αυτά που προσφέρουν παιδαγωγικά στους μαθητές (7,5 της δεκάβαθμης κλίμακας). Σύμφωνα με τους ερευνητές, το υψηλό ποσοστό ικανοποίησης *«συνδέεται άμεσα με την αίσθηση της προσπάθειας που καταβάλλουν καθημερινά οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διαμορφώσουν όσο το δυνατόν καλύτερες προϋποθέσεις οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας προς όφελος των μαθητών τους»* (ό.π.: 67).

η) Απόψεις σχετικά με τη διάθεση των μαθητών

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (94,8%) θεωρεί ότι οι μαθητές του είναι πολύ και αρκετά ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους στο ολοήμερο σχολείο. Υποστηρίζουν ότι οι μαθητές είναι περισσότερο ευχαριστημένοι από τις δραστηριότητες ενώ επίσης είναι αρκετά

ευχαριστημένοι από το παιδαγωγικό κλίμα και την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Το 83,4% των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου παρακολουθούν κυρίως μαθητές μέτριας επίδοσης.

θ) Προσφορά εκπαιδευτικών σε μαθητές μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το ολοήμερο σχολείο ενισχύει πολύ και αρκετά (91,4%) τη συνεργασία των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Επίσης θεωρούν με ποσοστό 77,8% ότι το ολοήμερο σχολείο καλύπτει αρκετά και πολύ τις αδυναμίες των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες. Ωστόσο σύμφωνα με τους ερευνητές, το ποσοστό 21,2% που αφορά στην αδυναμία κάλυψης των μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες, δεν είναι ευκαταφρόνητο.

ι) Βαθμός υποστήριξης του θεσμού από φορείς υλοποίησής τους

Με ποσοστό 50,3% οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιθυμούν την καθιέρωση ενός νέου τύπου ολοήμερου σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση.

Αναφορικά με την ενίσχυση ή αποδυνάμωση του θεσμού από τους φορείς υλοποίησης του οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ολοήμερο σχολείο ενισχύεται από τους περισσότερους φορείς υλοποίησής του. Σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (97,2%), τους διευθυντές (96%), τους σχολικούς συμβούλους (76,7%), τις διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (66,9%) και τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης (56%). Ο μοναδικός φορέας που αποδυναμώνει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είναι το ΥΠΕΠΘ, εύρημα ιδιαίτερα ανησυχητικό, από άποψη θεσμική, σύμφωνα με τους ερευνητές. δεδομένου ότι ο σχεδιασμός και η ευθύνη της λειτουργίας του θεσμού του ολοήμερου σχολείου ανήκει στο ΥΠΕΠΘ.

ια) Εντυπώσεις εκπαιδευτικών για το ολοήμερο σχολείο

Το 71,6% των εκπαιδευτικών έχει έχουν σχηματίσει θετική και πολύ θετική άποψη για το θεσμό. Το 98,5% επιθυμούν να συνεχιστεί η λειτουργία του.

5.6. Έρευνα για τα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος 2011

36) «Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος»

(ΠΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 34-36)

Δείγμα: 622 σχολικές μονάδες-7993 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς και 13 συνεντεύξεις (συν 11 πιλοτικές συνεντεύξεις στην προκαταρκτική έρευνα)

Διαπιστώσεις από την προκαταρκτική έρευνα

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της προκαταρκτικής έρευνας αξιολογούν τη λειτουργία των ΟΣΕΑΕΠ στους παρακάτω τομείς:

1) Τρόπος στελέχωσης των ΟΣΕΑΕΠ (ό.π.: 34)

Τα μέλη των σχολικών μονάδων δε ρωτήθηκαν πριν τον ορισμό του σχολείου τους ως ΟΣΕΑΕΠ, δεν προηγήθηκε σχετική συζήτηση ούτε έγκαιρη ενημέρωσή τους. Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, κυρίως των ειδικοτήτων, στα σχολεία ήταν βεβιασμένη.

2) Επιμόρφωση

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με το ΟΣΕΑΕΠ ήταν ελλιπής ή μηδενική παρόλο που τη θεωρούν αναγκαία, καθώς τη συνδέουν με τη βελτίωση του ρόλου και του έργου τους. Επίσης δεν τους παρασχέθηκε καμία υποστήριξη στη διδακτική του πράξη.

3) Τρόπος οργάνωσης του ΟΣΕΑΕΠ

Η επιμήκυνση της σχολικής διάρκειας κρίνεται αρνητικά γιατί: α) σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών, β) προκαλεί κόπωση, γ) δεν απαλλάσσει τελικά τους μαθητές.

Οι εφημερίες των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα απαιτητική υποχρέωση, καθώς τροποποιείται το εργασιακό τους ωράριο, χωρίς να αμείβονται επιπλέον.

Στην ανεπαρκή οργάνωση του θεσμού συμπεριλαμβάνονται: η αργοπορία στην καταβολή μηνιαίων αποδοχών στο πρόγραμμα ΕΣΠΑ.

4) Επίτευξη στόχων (ό.π.: 35)

Ο στόχος του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, «η τσάντα να μένει στο σχολείο» κρίνεται φιλόδοξος αλλά ελάχιστα επιτεύξιμος. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος απαιτείται κατάλληλη επιμόρφωση, εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής και επανασχεδιασμός των προδιαγραφών της διδασκαλίας των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων.

5) Εξοπλισμός-υλικοτεχνική υποδομή

Η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή είναι υποτυπώδης και ανεπαρκής για την εφαρμογή του προγράμματος κυρίως των ειδικοτήτων και της στίτισης. (Στην απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή συμπεριλαμβάνονται η ύπαρξη ειδικής αιθουσών για τη διδασκαλία της μουσικής, των εικαστικών, της θεατρικής αγωγής, την ύπαρξη γυμναστηρίου και τραπεζαρίας).

6) Διδακτικά αντικείμενα (ό.π.: 35)

Αξιολογείται θετικά η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Σχετικά με την εισαγωγή των Αγγλικών στις μικρές τάξεις ένας αριθμός εκπαιδευτικών συμφωνεί υπό την προϋπόθεση να διδάσκονται με παιγνιώδη τρόπο. Άλλοι προτείνουν την κατάργησή του γιατί επιβαρύνει τα παιδιά. Εκφράζουν επιφυλάξεις για τη δυνατότητα απόκτησης επάρκειας στην Αγγλική Γλώσσα στο σχολείο με την αύξηση και μόνο των ωρών διδασκαλίας της γλώσσας στις μεγαλύτερες τάξεις, χωρίς τη δημιουργία προϋποθέσεων για επιτυχημένη διδασκαλία.

Αξιολογείται θετικά η αύξηση των ωρών των εικαστικών ενώ κρίνεται υπερβολική η αύξηση των ωρών της μουσικής στις μικρές τάξεις και μείωσή της στις μεγάλες. Θετική αξιολογείται η εισαγωγή του μαθήματος της θεατρικής αγωγής.

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων χαμηλής αστικότητας είναι κατά κανόνα περισσότερο θετικοί στην εισαγωγή διδακτικών αντικειμένων και τη διεύρυνση του ΟΣΕΑΕΠ(ό.π.: 29).

Προτείνεται η μείωση των ωρών του μαθήματος της Πληροφορικής στην πρώτη τάξη. Προτείνεται η βελτίωση του αναμορφωμένου προγράμματος με έμφαση στην ενισχυτική διδασκαλία με «εξωσχολικές» ή «φροντιστηριακές» ασκήσεις, η εκπόνηση εργασιών και η μελέτη προετοιμασία για τα μαθήματα της επόμενης μέρας.

7) Περιεχόμενο και δομή προγραμμάτων σπουδών, σχολικά βιβλία και άλλα διδακτικά μέσα (ό.π.: 36)

Τονίζεται η πληθώρα της ύλης και η ασυνέχεια της από τάξη σε τάξη. Τα εγχειρίδια βασικών μαθημάτων στη γλώσσα και τα μαθηματικά ιδιαίτερα συγκεκριμένων τάξεων αξιολογούνται αρνητικά. Τα περιεχόμενα κάποιων βιβλίων δεν ανταποκρίνονται στο γνωστικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών, στην αντιληπτική τους ικανότητα και στην οικογενειακή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση του συνόλου των μαθητών.

Κρίνεται ανεπαρκής η ενημέρωση σχετικά με το διαθέσιμο ψηφιακό υλικό, το οποίο όσοι το γνωρίζουν το κρίνουν ικανοποιητικό.

Προτείνεται ο επαναπροσδιορισμός των στόχων του σχολείου και η παραχώρηση μερικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς στον τομέα σχεδιασμού και ανάπτυξης των προγραμμάτων σπουδών.

14) Συνεργασία εκπαιδευτικών (ό.π.: 36)

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών πρωινού και ολοήμερου προγράμματος μολονότι θεωρείται αναγκαία, υπογραμμίζεται ότι συχνά δεν επιτυγχάνεται ή δεν είναι διαρκής, λόγω των διαφορετικών ωραρίων εργασίας και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

9) Στάση των μαθητών

Η στάση των μαθητών είναι μάλλον θετική, όμως αποδυναμώνεται από τα δομικά προβλήματα λειτουργία των σχολείων, το επιβαρυνόμενο ωράριο, την υποχρεωτική συνεργασία πολλών εκπαιδευτικών, την έλλειψη απαραίτητων υποδομών κ.α.

Συνοπτικά ευρήματα (ό.π.: 23-26)

1) Επιμόρφωση

Το 79% των ερωτηθέντων απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα σχετικά με την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τις στοχεύσεις του ΟΣΕΑΕΠ. Προκύπτουν ελλείψεις σχετικά με το βαθμό ενημέρωσης, κυρίως των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για τους σκοπούς του ΟΣΕΑΕΠ.

Αρνητική είναι η αξιολόγηση των όποιων επιμορφωτικών πρωτοβουλιών ελήφθησαν.

Η συντριπτική πλειοψηφία προτιμά την ενδοσχολική επιμόρφωση που θα υλοποιείται από ειδικούς του αντικειμένου και ενδεχομένων θα παρουσιάζει περιοδικότητα. Η ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών από το σύμβουλο αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη.

2) Εξοπλισμός, μισθοδοσία, χρηματοδότηση, ωράριο

Η διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή κρίνεται ανεπαρκής από το σύνολο των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτου ειδικότητας, με εξαίρεση το εργαστήριο της πληροφορικής.

Δυσaréσκεια εκφράζεται για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών ειδικότητας. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι οικονομικές απαιτήσεις για την εύρυθμη λειτουργία του ΟΣΕΑΕΠ είναι ιδιαίτερα αυξημένες και δηλώνει ότι η χρηματοδότηση δεν είναι επαρκής.

3) Συνεργασία διδασκόντων, συνεργασία με σχολικό σύμβουλο

Δεν αναδύονται σοβαρά προβλήματα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτών που εργάζονται σε διαφορετική ζώνη. Η πλειοψηφία διαπιστώνει ότι οι σχέσεις τους είναι άριστες, το ποσοστό όμως που αποτιμά τις σχέσεις ως τυπικές, δεν είναι αμελητέο. Το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί εφικτή τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών πρωινού προγράμματος και εκπαιδευτικών ολόημερης και απογευματινής ζώνης.

Οι συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων για ζητήματα λειτουργίας του ΟΣΕΑΕΠ περιορίζονται σε μερικές συνεδριάσεις το χρόνο, ενώ πολύ χαμηλό είναι το ποσοστό μιας περιοδικής συνεδρίασης σε μηνιαία βάση.

Προβλήματα εντοπίζονται σχετικά με την παροχή βοήθειας από το σχολικό σύμβουλο ως προς το εκπαιδευτικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας στο συγκεκριμένο ζήτημα εμφανίζονται περισσότερο επικριτικοί. Επίσης οι εκπαιδευτικοί των σχολείων σε περιοχές χαμηλής αστικότητας επισημαίνουν την ανάγκη συστηματικότερης και ουσιαστικότερης βοήθειας από το σχολικό σύμβουλο.

4) Εκτιμήσεις επί των διδακτικών αντικειμένων

Υπάρχει συμφωνία ως προς την επιλογή και εφαρμογή του συνόλου σχεδόν των αντικειμένων, με εξαίρεση τη διδασκαλία των Αγγλικών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων υποστηρίζουν με μεγαλύτερη ένταση τα νέα γνωστικά αντικείμενα.

5) Άποψη περί της ρεαλιστικότητας των στόχων του ΟΣΕΑΕΠ

Η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ρεαλιστικότητα των στόχων είναι μετριοπαθής. Κατά κανόνα θεωρούν ότι οι στόχοι είναι μερικώς και όχι απόλυτα εφικτοί. Η εφαρμογή του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών που προτείνεται στο πλαίσιο του ΟΣΕΑΕΠ, αλλά και της συνεργασίας των εμπλεκόμενων δε θεωρείται εφικτή. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο στόχος «να μένει η τσάντα στο σχολείο» δεν επετεύχθη (οι δάσκαλοι σε ποσοστό 65% θεωρούν ανέφικτο το στόχο αυτό).

6) Άποψη περί της επιτυχίας των στόχων

Το σύνολο των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι βασικοί στόχοι επετεύχθησαν σε μικρό βαθμό αν και εντοπίζονται διακυμάνσεις στην αξιολόγησή τους. Οι δάσκαλοι εμφανίζονται αυστηρότεροι στην κριτική τους.

Οι στόχοι που εκπληρώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό αφορούν στον ενισχυτικό ρόλο της διδασκαλίας, δηλαδή στην εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων του πρωινού προγράμματος. Επιτυχώς λειτούργησε το σχολείο στην ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας των μαθητών.

Αναφορικά με την αναβάθμιση της σχολικής ζωής οι δάσκαλοι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Η γενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών είναι ότι η διαθεματική προσέγγιση δεν επιτυγχάνεται επαρκώς ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας είναι πιο θετικοί.

Οι πιο «ευαίσθητοι» στόχοι (επαφή με πολιτισμικά θέματα, άμβλυση κοινωνικών ανισοτήτων) επιτεύχθηκαν σε μικρό βαθμό.

7) Προβλήματα λειτουργίας των ΟΣΕΑΕΠ

Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στα προβλήματα υποδομών και εξοπλισμού, οργάνωσης και απόδοσης του διδακτικού έργου (απόρροια της ανομοιομορφίας των αναγκών των μαθητών) και σε προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς.

Τονίζουν επίσης την απουσία κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς, την επιμόρφωση, το ωράριο, τη σχολειοποίηση της ζωής των μαθητών.

8) Διαφοροποιήσεις μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Η πλειονότητα των δασκάλων θεωρεί αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των ΟΣΕΑΕΠ με ορισμένους μάλιστα να εισηγούνται την κατάργησή του. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, κινούνται σε ηπιότερους τόνους και περιορίζονται στο αίτημα ρεαλιστικών στοχεύσεων και επαρκέστερου σχεδιασμού με έμφαση στο Πρόγραμμα Σπουδών.

Το 51% των δασκάλων δεν επιθυμεί να συνεχίσει να εργάζεται στο ΟΣΕΑΕΠ ενώ το 83% των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων δηλώνει πρόθυμο να συνεχίσει να εργάζεται. Το εύρημα αυτό συνάδει με τη γενική εκτίμηση και εμπειρία των εκπαιδευτικών στο ΟΣΕΑΕΠ. Τέσσερις στους δέκα δασκάλους ισχυρίζονται ότι η εμπειρία τους ήταν αρνητική ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων τοποθετούνται μάλλον θετικά.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως ειδικότητας, θεωρούν επιβεβλημένη την ανάπτυξη ενός νέου αναμορφωμένου Προγράμματος Σπουδών για τη λειτουργία του ΟΣΕΑΕΠ.

5.7. Τρόπος διαχείρισης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων των ερευνών

Οι έγκυρες έρευνες ήταν μεν 33 αλλά τα δείγματα ήταν πολύ περισσότερα μιας που αρκετές έρευνες επέλεξαν δύο ή περισσότερες ομάδες δείγματος.

Στις έρευνες, παρατηρήθηκε σαφής διάκριση και προσανατολισμός σε έναν από τους δύο τύπους του ολοήμερου σχολείου: πιλοτικό ή «ολοήμερο σχολείο-πρώην διευρυμένου ωραρίου». Αυτό σημαίνει ότι μάλλον οι ερευνητές, γνωρίζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο των δύο τύπων του ολοήμερου σχολείου-πολλοί μάλιστα παρέθεσαν, υπό μορφή εισαγωγής, το ιστορικό του θεσμού- είχαν υπόψη τους τις τόσο σημαντικές διαφορές των δύο τύπων ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία τους. Πιθανώς θεωρήθηκε ότι οι διαφοροποιημένες εμπειρίες των υποκειμένων από τους δύο τύπους σχολείων ενδέχεται να παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια και απόκλιση πράγμα που καθιστά ανέφικτη την ανάμειξη των απόψεών τους έτσι ώστε να μην πληγεί η αξιοπιστία των ερευνητικών συμπερασμάτων. Μόνο σε μία από τις 37 έρευνες το δείγμα αποτελείτο από δασκάλους πιλοτικών αλλά και ολοήμερων διευρυμένου ωραρίου αλλά κρίθηκε άκυρη (έρευνα 35).

Αρχικά διακρίνονται οι τρεις βασικές κατηγορίες ερευνών:

- αυτές που πραγματοποιήθηκαν στα ολοήμερα σχολεία (πρώην διευρυμένου ωραρίου)
- εκείνες που εκπονήθηκαν στα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία. Μετά το 2010 τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία καταργούνται και emπίπτουν σε μία νέα μορφή «τα ολοήμερα σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος» ή ΟΣΕΑΕΠ.
- Για την τρίτη και τελευταία μορφή σχολείου έχει εκπονηθεί μία έρευνα, η οποία μελετάται ως ξεχωριστή περίπτωση.

α) Για τις έρευνες που αφορούν τα ολοήμερα σχολεία (πρώην διευρυμένου ωραρίου) η ανάλυση των ευρημάτων τους παρουσιάζεται ξεχωριστά ανά θεματική κατηγορία. Στην κάθε θεματική κατηγορία, έχουν ταξινομηθεί τα ευρήματα διαφόρων ερευνών τα οποία σχολιάζονται και ερμηνεύονται. Κατά την παρουσίαση των θεμάτων πραγματοποιούνται τέσσερα επίπεδα συγκρίσεων:

- μεταξύ των ομάδων των δειγμάτων σε ότι αφορά τις στάσεις τους σε αυτά,
- με βάση τη χρονική διαφορά των ερευνών,
- μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών,
- με τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής στις ανάλογες θεματικές κατηγορίες της πρώτης φάσης της ερευνητικής διαδικασίας.

β) Η έρευνα 36 που αφορά στα σχολεία με ΕΑΕΠ, πραγματοποιείται ξεχωριστά κριτική θεώρηση κάθε θεματικής της κατηγορίας.

γ) Για τις έρευνες που είχαν ως δείγμα τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία δεν ήταν δυνατό να γίνει συγκριτική θεώρηση γιατί ήταν πολύ λίγες σε αριθμό. Οι μελέτες αυτές παρουσιάστηκαν, ως προς τα βασικά συμπεράσματά τους τα οποία και αξιοποιούνται στο επόμενο κεφάλαιο, που αφορά αμιγώς τα πιλοτικά σχολεία στη δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας διατριβής.

Κατά την καταγραφή, μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών, παρατηρήθηκαν αντιφάσεις και διαφοροποιήσεις μεταξύ τους σε αρκετά θέματα, οι οποίες εξαρτώνται από το έτος εκπόνησής τους, από το μέγεθος του δείγματος, από τον τόπο διεξαγωγής της κάθε έρευνας καθώς και από τον τρόπο που τέθηκαν τα ερωτήματα στα υποκείμενα των δειγμάτων τους. Επίσης, παρατηρήθηκαν περιπτώσεις ερευνών που, σε ότι αφορά τα πορίσματά τους, επιβεβαίωναν η μία την άλλη ή τα συμπεράσματα και οι προβληματισμοί τους αλληλοσυμπληρώνονταν.

Μέσα από την κριτική και ερμηνευτική θεώρηση, που παρατίθεται σε αυτό το κεφάλαιο, αναδεικνύονται οι κοινές απόψεις σχετικά με τις ευεργεσίες αλλά και τα προβλήματα του θεσμού, καθώς και οι κοινοί προβληματισμοί που εκδηλώνονται σχετικά με την περαιτέρω πορεία του. Αναδεικνύεται επίσης ο βαθμός διαφοροποίησης των απόψεων και προβληματισμών μέσα στο χρόνο αλλά και μεταξύ αστικών κέντρων και επαρχίας και ερμηνεύονται οι διαφοροποιήσεις. Αναδύονται επίσης θέματα και απόψεις, προτάσεις ή συμπεράσματα που παρουσιάζουν πρωτοτυπία και δεν έχουν ιδιαίτερα διερευνηθεί.

Η ταξινόμηση και ερμηνευτική ανάλυση των ερευνών δε ήταν ιδιαίτερα εύκολη υπόθεση γιατί υπήρχαν πολλές διαφορές μεταξύ τους: σε ότι αφορά το μέγεθος των δειγμάτων και την έκτασή τους, το εύρος των θεμάτων που διερευνήθηκαν αλλά και τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, που σε αρκετές περιπτώσεις ήταν ποιοτικές ενώ στις περισσότερες ήταν ποσοτικές. Επίσης με δεδομένες τις διαφορές που παρουσιάζονται από σχολείο σε σχολείο, από περιφέρεια σε περιφέρεια λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών κάθε περιοχής, γίνεται αντιληπτό ότι οι αναπαραστάσεις που έχουν για το θεσμό οι κατά τόπους εμπλεκόμενοι δίνουν διαφορετική αίσθηση και διαμορφώνουν διαφορετικές αντιλήψεις και στάσεις για το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου. Λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις περιπτώσεις και τη δεδομένη ανομοιογένεια, η ταξινόμηση και η ερμηνευτική προσέγγιση που επιχειρήθηκε απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή ορθολογισμό αλλά και αναλυτική σκέψη.

Τα συμπεράσματα από τη μελέτη και ερμηνευτική ανάλυση των ευρημάτων των ερευνών συγκρίνονται με τα συμπεράσματα των 2 μελετών αξιολόγησης του ολοήμερου σχολείου που πραγματοποιήθηκαν από την επίσημη υπηρεσία του υπουργείου Παιδείας έτσι ώστε να αναζητηθούν οι κοινές συνιστώσες αλλά και οι διαφοροποιήσεις (Πίνακας 5).

5.8. Έρευνες στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία- Ερμηνευτική προσέγγιση των θεμάτων ανά ομάδα δείγματος

Στην τρέχουσα ενότητα με την έννοια «ολοήμερο σχολείο» εννοείται ο ένας τύπος ολοήμερου σχολείου: το προαιρετικό. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει περιγραφή και κριτική

θεώρηση των θεμάτων που ανακύπτουν από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των ερευνών ανά ομάδα δείγματος των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία (πρώην διευρυμένου ωραρίου). Στην περίπτωση των μαθητών των ολοήμερων σχολείων που έχουν χρησιμοποιηθεί ως δείγμα ερευνών, τα θέματα που προκύπτουν είναι ελάχιστα και γι' αυτό το λόγο δε θα παρουσιαστούν ξεχωριστά αλλά στην ενότητα της μεταξύ των ομάδων συγκριτικής θεώρησης των κοινών τους θεμάτων.

5.8.1. Δείγματα γονέων των μαθητών των ολοήμερων σχολείων

5.8.1.1. Βαθμός ικανοποίησης από το Ολοήμερο Σχολείο

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα σημαντικότερα θέματα που τέθηκαν από τους ερευνητές στο δείγμα των γονέων των μαθητών του ανοιχτού ολοήμερου σχολείου των ερευνών τους. Τα θέματα αυτά σκιαγραφούν τη στάση των γονέων απέναντι στο θεσμό και αφορούν: στο βαθμό ικανοποίησης τους και στους λόγους που στέλνουν τα παιδιά τους στο ολοήμερο καθώς και τους προβληματισμούς τους για τα «κακώς κείμενα» του θεσμού. Επίσης περιλαμβάνονται οι απόψεις τους για τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου σχολείου καθώς για τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών οι οποίες αντιπαραβάλλονται στο έργο του ολοήμερου σχολείου.

Από τις 9 έρευνες που είχαν ως δείγμα τους γονείς, μόνο οι δύο συμπεριέλαβαν και γονείς μαθητών που είχαν διακόψει τη φοίτηση (έρευνα 9 και 12). Θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να ακούγονταν οι απόψεις των γονέων εκείνων που δεν ικανοποιήθηκαν από τις παροχές του ολοήμερου σχολείου το οποίο διέψευσε τελικά τις προσδοκίες τους.

Στις περισσότερες έρευνες, με δείγμα τους γονείς, που τέθηκε το ερώτημα του βαθμού ικανοποίησης από το θεσμό, οι απαντήσεις ήταν θετικές με μεγάλα ποσοστά σε όλες τις χρονικές περιόδους της εφαρμογής του θεσμού (έρευνες 2, 11, 12, 20, 34). Είναι φυσικό ότι οι γονείς που επέλεξαν να γράψουν τα παιδιά τους στο ολοήμερο και εξακολουθούν να τα αφήνουν εκεί, εξυπηρετούνται από το ωράριο. Το ολοήμερο σχολείο δηλαδή εκπληρώνει ένα μέρος του κοινωνικού του ρόλου.

Αυτό που διαφοροποιεί τις απαντήσεις των γονέων στο πέρασμα του χρόνου είναι οι λόγοι που επικαλούνται για την επιλογή του ολοήμερου σχολείου, όπως παρουσιάζονται μέσα από τις προεπιλεγμένες απαντήσεις πολλαπλής επιλογής των ερωτηματολογίων.

5.8.1.2. Ερμηνευτική προσέγγιση των απόψεων των γονέων σχετικά με το ρόλο του Ολοήμερου Σχολείου

Στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού μέχρι και το 2003 ο βασικός λόγος επιλογής του ολοήμερου σχολείου ήταν «η φύλαξη» των μαθητών σε ένα ασφαλές περιβάλλον (έρευνες 2, 4, 8, 10 και 11). Στο διάστημα αυτό όπως είναι γνωστό, δεν υπήρχαν οι υποχρεωτικές ειδικότητες αλλά ένα πρόγραμμα που αφορούσε στις δημιουργικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής αγωγής κ.α.) με βασικό σχεδιαστή και εμπνευστή, το δάσκαλο. Μετά το 2002-2003 εισήχθησαν, όπως πολλές φορές έχουμε αναφέρει, τα υποχρεωτικά διδακτικά αντικείμενα των Αγγλικών, της Πληροφορικής και του Αθλητισμού.

Τα χρόνια αυτά μέχρι το 2003, οι γονείς είχαν την αίσθηση ότι το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου ήταν ανοργάνωτο, απαξίωναν τις δημιουργικές δραστηριότητες και γενικά είχαν χαμηλές παιδαγωγικές προσδοκίες από το θεσμό. Χαρακτηριστικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας 2 του 2000 όπου το 70% των γονέων δηλώνει ότι εξυπηρετείται από το ολοήμερο σχολείο επειδή παρέχει ασφάλεια στα παιδιά ενώ μόλις το 29,3% θεωρεί ότι το ολοήμερο σχολείο απασχολεί δημιουργικά τα παιδιά. Στην ίδια έρευνα οι γονείς θεωρούν ως αρνητικά στοιχεία την έλλειψη οργάνωσης και την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού προσωπικού, μιας που θεωρούν ότι «δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να ενδιαφέρουν τα παιδιά», το οποίο μπορεί να μεταφράζεται στο ότι δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να θεωρούν χρήσιμες για τα παιδιά δηλαδή που να δίνουν εφόδια στα παιδιά για το μέλλον.

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταφεύγουν και οι έρευνες 7 και 10. Στην έρευνα 10 αξιολογώντας οι γονείς τη διδασκαλία στο ολοήμερο, σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό τους (67%) παρουσιάζονται δυσαρεστημένοι από την απουσία «συγκεκριμένου προγράμματος» τις απογευματινές ώρες. Στην έρευνα 7 οι γονείς παρουσιάζουν την προσδοκία της άμεσης βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών, από το ολοήμερο σχολείο, ενώ θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την εισαγωγή των Αγγλικών και της Πληροφορικής ως χρήσιμα αντικείμενα για τη μελλοντική αποκατάσταση των παιδιών τους. Σύμφωνα με την εύστοχη διαπίστωση της ερευνήτριας, η οποία ταυτίζεται και με τη δική μας ερμηνεία, οι γονείς διακατέχονται από στερεότυπες αντιλήψεις για το παραδοσιακό και γνωσιοκεντρικό ρόλο του σχολείου. Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στην επαρχία και ίσως το φαινόμενο αυτό να είναι περισσότερο έντονο μιας που στην επαρχία επικρατεί μεγαλύτερη αγωνία στους γονείς για να αναζητήσουν τα παιδιά τους μια καλύτερη τύχη, πιθανώς σε ένα άλλο τόπο και με εφόδια γνωστικού τύπου έτσι ώστε να μην κουράζονται τόσο όσο οι γονείς τους που ενδεχομένως καταπιάνονται με βαριές αγροτικές εργασίες.

Η ανάγκη όμως των ελλήνων γονέων για να δώσουν γνωστικά εφόδια στα παιδιά τους φαίνεται και από τα αποτελέσματα αρκετών ερευνών σε ότι αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών (έρευνες 8, 11, 12, 16, και οι έρευνες 19, 29, 33 με δείγμα εκπαιδευτικών). Σύμφωνα με το ερώτημα που τέθηκε για τη συνέχιση ή μη των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων απάντησε ότι συνεχίζουν οι μαθητές

τις δραστηριότητες και μετά το ολοήμερο σχολείο. Παρόλη την κούραση των μαθητών οι γονείς τις απογευματινές ώρες τρέχουν τα παιδιά τους σε λογής-λογής δραστηριότητες: ξένες γλώσσες, αθλητικές δραστηριότητες, μουσική κ.α.

Σε ότι αφορά τις ξένες γλώσσες παρατηρείται το εξής φαινόμενο: αντί το σχολείο, που έχει «κατεβάσει» την εκμάθηση των Αγγλικών στη Γ΄ τάξη (στα 961 σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα Αγγλικά εισάγονται από την Α΄ Δημοτικού), να καλύπτει τους μαθητές και να ικανοποιεί τους γονείς, εκείνοι σπεύδουν να τα γράψουν από την προηγούμενη κιόλας τάξη, σε φροντιστήριο. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι η πολιτεία δε χορηγεί τίτλους και έτσι οι γονείς καταφεύγουν στα φροντιστήρια (πόρισμα έρευνας 29). Ο λόγος αυτός όμως δε δικαιολογεί την πρόωπη εγγραφή των μαθητών στα φροντιστήρια. Θα μπορούσαν οι μαθητές να εγγράφονται στα φροντιστήρια στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ή στο γυμνάσιο μόνο για να δώσουν εξετάσεις και να πάρουν τους ανάλογους τίτλους. Εφόσον όμως δε συμβαίνει αυτό, ενοχοποιείται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης των Αγγλικών στο δημοτικό σχολείο.

Κι εδώ ξεκινάει ο φαύλος κύκλος: οι γονείς γράφουν τους μαθητές στα φροντιστήρια για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα Αγγλικά του σχολείου, τα οποία πραγματοποιούνται έχοντας ως δεδομένες τις γνώσεις των μαθητών από την εξωσχολική αγορά γνώσεων και «χτίζουν» πάνω στη βάση που έχουν τοποθετήσει τα φροντιστήρια που πηγαίνουν τα παιδιά το απόγευμα και πληρώνουν. Τα βιβλία των Αγγλικών του δημόσιου σχολείου φαντάζουν δυσκολότερα στα παιδιά και σε ελάχιστες περιπτώσεις όπου οι μαθητές δε γράφονται σε φροντιστήρια το απόγευμα, λόγω οικονομικών κυρίως προβλημάτων, καταδεικνύονται δυσκολίες και ελλείψεις στα παιδιά εφόσον μένουν πίσω.

Στην έρευνα 12, μάλιστα, οι γονείς θεωρούν ότι παρόλο που οι μαθητές διδάσκονται 6 ώρες τη βδομάδα Αγγλικά (πρωινό και απογευματινό πρόγραμμα) εντούτοις δεν είναι ικανοποιημένοι, θέμα που επιβεβαιώνει τη χαμηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης των αγγλικών στο δημόσιο σχολείο που ενοχοποιείται για τη δυσαρέσκεια των γονέων οι οποίοι αναγκάζονται να στραφούν στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών.

Εκτός αυτού υπάρχει και ένα αντικειμενικό ζήτημα σε σχέση με τη διδασκαλία των Αγγλικών στο ολοήμερο σχολείο. Επειδή στο ολοήμερο σχολείο δε συμπεριλαμβάνονται όλοι οι μαθητές του σχολείου, δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός των Αγγλικών να προχωρήσει στην επόμενη ενότητα με ότι αυτό συνεπάγεται (διδασκαλία νέου λεξιλογίου, γραμματικών φαινομένων κ.α.). Διεξάγεται δηλαδή μια εξάσκηση στην ξένη γλώσσα, χωρίς να επιταχύνεται το καθορισμένο πρόγραμμα σπουδών. Αν συνυπολογιστεί ότι τα Αγγλικά διδάσκονται από δύο διαφορετικά πρόσωπα (του πρωινού και απογευματινού προγράμματος) τότε μπορούμε να συμπεράνουμε τη διδακτική αναποτελεσματικότητα της διάσπασης αυτής (Μιχαηλίδης, 2003: 19).

Ως προς την εισαγωγή των Αγγλικών στο ολοήμερο σχολείο, παρατηρείται μια αντίφαση: παρότι οι γονείς στρέφονται στην ιδιωτική αγορά ξένων γλωσσών σύμφωνα με τις έρευνες 7 και 11, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την εισαγωγή της Αγγλικής Γλώσσας (92,3% στην έρευνα 11). Ανάμεσα σε όλες τις υποχρεωτικές δραστηριότητες του ολοήμερου σχολείου η πληροφορική έχει το προβάδισμα στις προτιμήσεις των γονέων (έρευνες 7,11,34) και ακολουθούν τα Αγγλικά και ο Αθλητισμός. Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι γονείς θεωρούν σημαντικότερη την εκμάθηση Αγγλικών, έστω και χωρίς τίτλους, και της πληροφορικής παρά των εικαστικών και της θεατρικής αγωγής.

Μετά το 2003, το ολοήμερο σχολείο αποκτά συγκεκριμένο πρόγραμμα υποχρεωτικών μαθημάτων με ακριβείς ώρες διδασκαλίας για κάθε διδακτικό αντικείμενο ανά τάξη. Από το χρονικό αυτό σημείο μέχρι σήμερα, παρατηρούνται αλλαγές και μετατοπίσεις σε ότι αφορά τις στάσεις των γονέων για το ολοήμερο σχολείο. Στην έρευνα 16 του 2003, στα αποτελέσματα σχετικά με τους λόγους που γράφουν τα παιδιά τους στο ολοήμερο και το βαθμό ικανοποίησής τους από τα διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος, ο ερευνητής διαπιστώνει ότι ο κυριότερος λόγος επιλογής του προγράμματος είναι *«η δυνατότητα που παρέχεται στα παιδιά για να έρθουν σε επαφή με άλλα γνωστικά αντικείμενα»*. Φαίνεται δηλαδή ότι ως προς τις προσδοκίες των γονέων υπάρχει μια μετατόπιση εφόσον στην ίδια έρευνα η *«παροχή φύλαξης»* ως λόγος, καταλαμβάνει την προτελευταία θέση στις προτιμήσεις των γονέων.

Σε κάθε τέτοια περίπτωση η μετακίνηση αυτή των προσδοκιών και απόψεων των γονέων από την ασφαλή φύλαξη μέχρι την παροχή γνωστικών αντικειμένων, δείχνει ότι κυριαρχούν οι γνωστικοί έναντι των κοινωνικών λόγων. Αυτό οφείλεται στην εισαγωγή των υποχρεωτικών διδακτικών αντικειμένων που έδωσε, ένα νέο ύφος και χαρακτήρα στο ολοήμερο σχολείο (6^ο κεφάλαιο). Απλώς μέχρι πριν δεν ήταν γνωστές αυτές οι δυνατότητες του ολοήμερου σχολείου οι οποίες τυχαίνει να θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για τους γονείς.

Στις περισσότερες έρευνες από το 2003 και έπειτα παρατηρείται αύξηση των προσδοκιών των γονέων σε ότι αφορά την *«προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα»* αλλά και τη σημασία που αποδίδουν στο θέμα ώστε να την κατατάσσουν ως τη σημαντικότερη δραστηριότητα του προγράμματος, (έρευνες 7,10, 34). Αποκορύφωμα της θέσης αυτής αποτελεί η έρευνα 34 του 2006, όπου η προετοιμασία των μαθημάτων κατατάσσεται από τους γονείς ως το πρώτο ζήτημα που λύνει το ολοήμερο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά τους, ενώ προκρίνεται ως η σημαντικότερη δραστηριότητα του ολοήμερου σχολείου, πριν από την Πληροφορική.

Σταθερή παραμένει η θέση των γονέων σχετικά με την έλλειψη οργάνωσης στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Αυτό που έχει αλλάξει με το χρόνο είναι οι λόγοι στους οποίους οι γονείς αποδίδουν την αδυναμία αυτή. Αρχικά, μέχρι το 2002-2003, οι γονείς, προσκολλημένοι στη λογική τους ότι το σχολείο πρέπει να προσφέρει διδακτικές δραστηριότητες κυρίως, απαξιώνουν τις δημιουργικές δραστηριότητες που θυμίζουν την κατάσταση των τμημάτων

δημιουργικής απασχόλησης (Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ.). Αυτή η μορφή επικρατούσε πριν από τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου και ελλείπει των διδακτικών δραστηριοτήτων χαρακτήριζαν το ολοήμερο σχολείο ως «φύλαξη» ένας όρος που δυστυχώς ακούγεται μέχρι σήμερα. Από κεκτημένη ταχύτητα, επειδή οι προσδοκίες τους περιορίζονται αρχικά στην ασφαλή φύλαξη των μαθητών, δεν εκτιμούν ιδιαίτερα την παροχή προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας αλλά και τις άλλες πολιτιστικές ή εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που λάμβαναν χώρα κατά τον απογευματινό χρόνο και χαρακτηρίζουν το πρόγραμμα «ανοργάνωτο».

Επίσης, το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου μέχρι το 2002-2003 είχε ελαστικό χρόνο όπου διατίθετο κατά τα 2/3, στις δημιουργικές δραστηριότητες. Οι δάσκαλοι, στους οποίους ανατίθετο ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος, οργάνωναν την καθημερινή τους δράση χωρίς πιθανόν να δίνουν αναλυτικό πρόγραμμα στους γονείς για τη δράση της κάθε ημέρας. Η απουσία ωρολογίου προγράμματος προφανώς ταυτιζόταν στη συνείδηση των γονέων ως ανοργανωσιά και προχειρότητα.

Μετά το 2003, οι γονείς, μέσω των μαθητών, λαμβάνουν συγκεκριμένο πρόγραμμα με τις καθημερινές δραστηριότητες που συνωστίζονται στον ίδιο συνολικό χρόνο αλλά σε μικρότερες χρονομερίδες. Εκτιμούν τις γνωστικού τύπου δραστηριότητες που εισάγονται μέσα στο τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα με συγκεκριμένες ημέρες και ώρες που μοιάζει με αυτό που ξέρουν: το πρωινό. Από την άλλη μεριά η αδυναμία της έγκαιρης στελέχωσης των ολοήμερων σχολείων με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, καθιστά «γράμμα κενό» το καθ' όλα τυπικό και οργανωμένο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου το οποίο αλλάζει τόσες φορές όσες είναι και οι προσελεύσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

Η μη έγκαιρη στελέχωση αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα του ολοήμερου σχολείου για τους γονείς της έρευνας 34 του 2007. Συχνά δε παρατηρείται το φαινόμενο να διδάσκουν στο σχολείο άλλες ειδικότητες από εκείνες που έχουν δηλώσει οι γονείς από το τέλος της προηγούμενης χρονιάς, οι οποίες παραμένουν τελικά στο σχολείο εφόσον είναι άγνωστο το αν και τότε θα τοποθετηθούν εκείνοι που πραγματικά ζητήθηκαν.

Η έλλειψη οργάνωσης λοιπόν ορίζεται μέχρι το 2003, ως έλλειψη προγράμματος ενώ έπειτα, ως αδυναμία τήρησης του προγράμματος λόγω έλλειψης ειδικοτήτων.

Το ζήτημα αυτό είναι πολύ βασικό γιατί πλήττει τον παιδαγωγικό ρόλο του θεσμού που αδυνατεί τελικά να προσφέρει όλα όσα υπόσχεται και συνεπώς κλονίζει την αξιοπιστία των γονέων που δεν έχουν σταματήσει να στρέφονται στην ιδιωτική φροντιστηριακή εκπαίδευση. Υπεύθυνο για την κατάσταση αυτή δεν είναι άλλο από το Υπουργείο Παιδείας, στο συγκεντρωτικό σύστημα μέσα στο οποίο επιβιώνει ο θεσμός. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται μια τραγική, για το μέλλον του θεσμού, αντίφαση: το ίδιο το Υπουργείο που διακηρύσσει με τις εγκυκλίους του τις ευεργεσίες του ολοήμερου σχολείου δε μπορεί να τις υποστηρίξει και γι'

αυτό δίκαια οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας 34 καταφεύγουν στο ανησυχητικό συμπέρασμα ότι «ο μοναδικός φορέας που αποδυναμώνει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είναι το ΥΠΕΠΘ».

5.8.2 Δείγματα εκπαιδευτικών των ολοήμερων σχολείων

Στις ακόλουθες ενότητες αναπτύσσονται τα θέματα που έχουν αναδειχθεί μετά από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των ερευνών με δείγμα τους εκπαιδευτικούς.

Στα δείγματα εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται οι δάσκαλοι του ολοήμερου σχολείου, εκπαιδευτικοί του πρωινού ωραρίου, διευθυντές και σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι σε ελάχιστα δείγματα εκπαιδευτικών, εκπροσωπούνται οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ενώ αποτελούν μαζί με τους δασκάλους τους άμεσους διεκπεραιωτές της εφαρμογής του θεσμού. Δύο έρευνες περιλαμβάνουν και απόψεις των σχολικών συμβούλων και πέντε έρευνες έχουν ως δείγμα τους διευθυντές των ολοήμερων σχολείων.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ταξινομήθηκαν, κατά την ανάλυση περιεχομένου τους, στις εξής θεματικές κατηγορίες:

- Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στο ολοήμερο σχολείο
- Προγράμματα σπουδών και διδακτικός χρόνος
- Ρόλος δασκάλου
- Εκπλήρωση στόχου της αντισταθμιστικής δράσης του ολοήμερου σχολείου
- Συνεργασία εμπλεκομένων
- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Επιμόρφωση
- Ρόλος εκπαιδευτικού ειδικοτήτων
- Χρηματοδότηση

5.8.2.1 Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στο Ολοήμερο Σχολείο

Το πρώτο θέμα που θα αναλύσουμε είναι ο τρόπος που έγινε η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών στο Ολοήμερο Σχολείο. Από τις 20 έρευνες που είχαν ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς, μόνο οι 5 εξέτασαν το θέμα αυτό (έρευνα 1, 3, 8, 33 και 34).

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών διαφοροποιούνται ανάλογο με τη χρονική στιγμή της εκπόνησης της έρευνας. Συγκεκριμένα, στην έρευνα 1 που πραγματοποιήθηκε το 1998 και είχε δείγμα εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα καθώς και στην έρευνα 3, που πραγματοποιήθηκε το

2001 σε 26 νομούς της Ελλάδας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τοποθετήθηκαν στο ολοήμερο σχολείο λόγω υπηρεσίας χωρίς οι ίδιοι να το επιθυμούν. Στην έρευνα του 1998 που το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα αν υπηρετούν ή όχι στο ολοήμερο σχολείο, παρουσιάζεται το 50% των εκπαιδευτικών να αρνείται να υπηρετήσει το θεσμό, πιθανόν γιατί είναι παραπληροφορημένοι ή γιατί φοβούνται για το καινούριο που ενδέχεται να αναστατώσει το εκπαιδευτικό τους ωράριο, δηλαδή γενικότερα «αντιστέκονται στην αλλαγή».

Η έρευνα 3 του 2001 λαμβάνει χώρα λίγα μόλις χρόνια αργότερα, όπου το ολοήμερο σχολείο άρχισε να απλώνεται σε όλη τη χώρα χρόνο με το χρόνο και έτσι οι εκπαιδευτικοί το γνωρίζουν και το κατανοούν περισσότερο. Στην έρευνα αυτή οι μισοί εκπαιδευτικοί τοποθετήθηκαν κατόπιν δικής τους επιλογής στο ολοήμερο σχολείο ενώ το 1/3 δηλώνει ότι τοποθετήθηκε εκεί για τις ανάγκες της υπηρεσίας.

Ως γνωστό από το 1997-2002, το διάστημα δηλαδή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα 3, το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου ήταν ελαστικό και λειτουργούσε με δημιουργικές δραστηριότητες που οργάνωνε ο δάσκαλος. Ένα από τα στοιχεία που επισημαίνουν οι ερευνητές στην έρευνα αυτή, είναι η τοποθέτηση δασκάλων στο Ολοήμερο για τις ανάγκες της υπηρεσίας. Θεωρούν λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν λόγω υπηρεσιακής ανάγκης δε παρακινήθηκαν να ασχοληθούν με αντικείμενα που δεν ήταν εξοικειωμένοι.

Προφανώς αυτή η παράμετρος είχε προβλεφθεί από τους συντάκτες των αρχικών εγκυκλίων (1998-2000) οι οποίες κάνουν λόγο για τοποθέτηση εκπαιδευτικών που εκδηλώνουν την επιθυμία τους να εργαστούν και χαρακτηρίζονται από «διαίτερες ευαισθησίες, κλίσεις και δεξιότητες» προς τα αντικείμενα αυτά (εγκύκλιος Φ13.1/767/Γ1/884/3-9-1998, σελ. 6). Η έρευνα λοιπόν επιβεβαιώνει την ανάγκη να αναλαμβάνουν τα τμήματα αυτά εκπαιδευτικοί που τα επιλέγουν οι ίδιοι για να αποφευχθούν στην αντίθετη περίπτωση, δυσκολίες και προβληματισμοί των δασκάλων που δεν ήταν προσωπική τους επιλογή ή τοποθέτησή τους στο Ολοήμερο Σχολείο.

Αντίθετα στις υπόλοιπες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μετά το 2003 (8, 33, 34), το ποσοστό των δασκάλων που επιλέγουν να εργαστούν στο ολοήμερο σχολείο μεγαλώνει (στην έρευνα 34 ανέρχεται στο 74%, ενώ στην 8 ανέρχεται στο 85%). Στην περίπτωση της έρευνας 33 ένα μέρος των δασκάλων που επέλεξαν το ολοήμερο σχολείο με δική τους πρωτοβουλία, απογοητεύτηκε λόγω έλλειψης οργάνωσης. Η αρχική όμως επιδίωξη ήταν η επιλογή τους να υπηρετήσουν.

Η διάθεση των εκπαιδευτικών να υπηρετήσουν το ολοήμερο σχολείο δικαιολογείται από τους ίδιους ότι τους εξυπηρετεί το ωράριο. Το ωράριο όμως ήταν το ίδιο και στα πρώτα χρόνια της θεσμοθέτησης του ολοήμερου σχολείου. Αυτό που αλλάζει είναι ότι μετά από το 2002-2003 εισάγονται οι υποχρεωτικές ειδικότητες. Πώς επηρεάζει αυτό το θέμα τις επιλογές των δασκάλων;

Το ζήτημα αυτό, μπορεί να ερμηνευτεί ως εξής: Οι δάσκαλοι των τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων (μορφή του ολοήμερου σχολείου μέχρι το 2001) έπρεπε να διέθεταν κλίσεις και ενδιαφέροντα σχετικά με δραστηριότητες περιβαλλοντικής αγωγής, αγωγής υγείας, πολιτισμού και τόσες άλλες που εντάσσονταν στο πρόγραμμα των τμημάτων διευρυμένου ωραρίου. Όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν παρόμοια ενδιαφέροντα, κλίσεις ή εμπειρία (αφού πολλές φορές οι θέσεις αυτές έμεναν για τους έχοντες λίγα χρόνια υπηρεσίας) πιθανόν να αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες. Αυτές οι δραστηριότητες απέτρεπαν αρκετούς δασκάλους από την εργασία στα τμήματα αυτά και γι' αυτό δεν τα επέλεγαν.

Μετά το 2002, έτος παραίτησης της επιτροπής που όπως αναφέρθηκε στο 3^ο κεφάλαιο επέφερε πολλές αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Ολοήμερων Σχολείων με την εισαγωγή ειδικοτήτων, δεν υπήρχε χρόνος για δημιουργικές δραστηριότητες οπότε ο χρόνος του δασκάλου περιοριζόταν στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, ένας ρόλος χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων που ήταν λογικό να μην αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς να τον επιλέξουν.

Τα πορίσματα άλλων ερευνών που ενισχύουν την παραπάνω ερμηνεία αφορούν τις απόψεις των δασκάλων για το νέο πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα στην έρευνα 7 του 2003 οι δάσκαλοι εξέφρασαν πολύ θετικές απόψεις για το νέο πρόγραμμα και θεωρούν ότι το συγκεκριμένο πλαίσιο εργασίας διευκολύνει ιδιαίτερα το έργο τους. Η θετική στάση των εκπαιδευτικών και πολλές φορές η προσκόλλησή τους στα «κλειστά» προγράμματα και όχι στα ευέλικτα πλαίσια εργασίας, υποδηλώνει την έλλειψη ετοιμότητάς τους να επωμιστούν ένα ρόλο για τον οποίο δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, σύμφωνα με την ερευνήτρια σχολική σύμβουλο.

Την ίδια άποψη για το πρόγραμμα έχουν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 8 που πραγματοποιήθηκε το 2003, οι οποίοι θεωρούν ότι η δομή του νέου προγράμματος διευκολύνει το έργο τους. Η στάση των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα σπουδών θα αναλυθεί στην αμέσως επόμενη ενότητα.

5.8.2.2 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα σπουδών και το χρόνο διδασκαλίας

Μετά το 2003 ανακύπτει μέσα από τις έρευνες το θέμα του «διδασκτικού χρόνου» το οποίο είναι συνάρτηση της αλλαγής του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου. Με την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων που καταλαμβάνουν υποχρεωτικά το χώρο τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου, διαφοροποιείται η διάθεση του διδακτικού χρόνου στους δάσκαλους σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια και ο ρόλος τους περιορίζεται στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, όπως αναφέρθηκε στο 3^ο κεφάλαιο.

Το θέμα του διδακτικού χρόνου αποτελεί ερευνητικό ερώτημα στις 10 από τις 15 έρευνες με δείγμα τους δασκάλους μετά το 2003 (έρευνες: 6, 7, 8, 14,19,21,24,25,29,33). Με μόνη εξαίρεση την έρευνα 7 όπου οι δάσκαλοι εκδηλώνουν θετική στάση για το κλειστό πρόγραμμα και την έρευνα 25 θεωρούν επαρκή το χρόνο μελέτης. Στις υπόλοιπες έρευνες διαφαίνεται μια δυσφορία για το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου το οποίο χαρακτηρίζεται ως «ανελαστικό» ή «κατακερματισμένο» και ο διδακτικός χρόνος, περιορισμένος και ανεπαρκής.

Σύμφωνα με την έρευνα 6, ο κατακερματισμός σε διδακτικά αντικείμενα ευθύνεται για τη «*συρρίκνωση των σχεδίων εργασίας και των διαθεματικών δραστηριοτήτων*». Επίσης, οι πολλές δραστηριότητες που εντάσσονται στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου, σύμφωνα με την έρευνα 8, εμποδίζουν την επαρκή προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας.

Το κυριότερο πρόβλημα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 14 αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται στα πολυπληθή τμήματα του ολοήμερου σχολείου, ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις όπως φαίνεται στην έρευνα 19, 24 και 29 που έρχεται να προστεθεί και το πρόβλημα της ανομοιογένειας των διηληκιακών ομάδων (έρευνες 24,29). Το πρόβλημα της ανεπάρκειας χρόνου των 35 λεπτών για την προετοιμασία των μαθημάτων των μεγάλων τάξεων, εντοπίζουν και οι σχολικοί σύμβουλοι της έρευνας 21 και θεωρούν πως αυτός είναι ο κύριος λόγος εγκατάλειψης του ολοήμερου (διαρροή) από τους μαθητές αυτούς. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν τα πορίσματα της έρευνας 25 τα οποία δε συνάδουν με όλες τις υπόλοιπες έρευνες που έχουν ως θέμα το διδακτικό χρόνο. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις έρευνες, σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής του θεσμού στις σχολικές μονάδες, επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα του 5^{ου} κεφαλαίου στο θέμα του διδακτικού χρόνου.

Στην έρευνα 25 η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί ότι ο χρόνος μελέτης επαρκεί. Πολλές φορές η διαφορά στα πορίσματα των ερευνών που έχουν γίνει στο ίδιο χρονικό διάστημα σχετίζεται με το δείγμα αλλά και τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να παρουσιάζουν διάφορες περιοχές. Η έρευνα 25 έχει πραγματοποιηθεί στη Χαλκιδική. Σε απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα περιοχές, τα σχολεία εκεί ενδέχεται να μη μπορούν να στελεχωθούν εύκολα με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι οποίοι δε διορίζονται ως μόνιμοι αλλά ως ωρομίσθιοι και έχουν περιθώρια επιλογής. Συνήθως αποφεύγουν περιοχές απομακρυσμένες λόγω του κόστους μεταφοράς. Το πρόγραμμα, λοιπόν, των σχολείων αυτών καλύπτεται από μόνιμους εκπαιδευτικούς, κυρίως δασκάλους. Οι δάσκαλοι για να καλύψουν τις ώρες των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, συμπληρώνουν το πρόγραμμα με επιπλέον ώρες μελέτης. Έτσι οι μαθητές προετοιμάζονται στα σχολεία αυτά καλύτερα από ότι στα σχολεία των αστικών κέντρων .

Στο συμπέρασμα του κατακερματισμού του χρόνου σε 35λεπτες διδακτικές ώρες, καταλήγει και η έρευνα 33 που συνδέει τον κατακερματισμένο χρόνο με το ανελαστικό αυστηρό πρόγραμμα το οποίο έχει ως συνέπεια τη μη ουσιαστική προσέγγιση και των δραστηριοτήτων.

Συγκριτική θεώρηση του θέματος «πρόγραμμα και διδακτικός χρόνος»

Τα αποτελέσματα όλων αυτών των ερευνών ως προς το θέμα του χρόνου επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα της πρώτης ερευνητικής φάσης της παρούσας διατριβής (3^ο κεφάλαιο) ότι δηλαδή μετά το 2003 το αυστηρό και άκαμπτο πρόγραμμα, που αντικατέστησε τον ψυχαγωγικό χαρακτήρα των δημιουργικών δραστηριοτήτων, αφήνει μικρά χρονικά περιθώρια και δυσκολεύει το έργο του δασκάλου που είναι η ολοκλήρωση της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας.

Οι απόψεις των δασκάλων σχετικά με το θέμα του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου, μετά το 2003 είναι αντίθετες με τις απόψεις των γονέων. Οι μεν γονείς, μετά το 2003, αποκτούν μεγαλύτερες προσδοκίες από το ολοήμερο σχολείο. Αρέσκονται στο γνωστικό περιεχόμενο του προγράμματος. Το πρόγραμμα όμως το χαρακτηρίζουν «ανοργάνωτο» εξαιτίας της μη έγκαιρης στελέχωσής του από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, θέμα που παγιώνεται με την πάροδο των χρόνων. Οι δε εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων που πλαισιώσουν ένα πρόγραμμα το οποίο χαρακτηρίζουν «άκαμπτο και ανελαστικό», γιατί μειώνεται ο δικός τους χρόνος σχετικά με την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας.

Η καθημερινή εμπειρία των δασκάλων του ολοήμερου επιβεβαιώνει το πρόβλημα του χρόνου που θίγεται από τις έρευνες. Την κατάσταση αυτή αποτυπώνει εύστοχα η Π. Γιάχου, υπεύθυνη ολοήμερου το 2004 στο 4^ο Δ.Σ. Αθηνών. Σε σχετικό άρθρο της αναφέρει ότι στο ολοήμερο που οι ώρες είναι 35λεπτες και που στην καλύτερη περίπτωση αξιοποιούνται τα 28 λεπτά, οι συνθήκες είναι ακόμα πιο δύσκολες. Αν προστεθεί και η κόπωση των παιδιών κατά τις απογευματινές ώρες, η ηλικιακή ανομοιογένεια, κατά συνέπεια η ανομοιογένεια επιπέδου, η διαφορετική πολιτισμική προέλευση καθώς και ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών σε κάποια τμήματα (μέχρι και 30 μαθητές/τριες) η κατάσταση είναι σχεδόν απογοητευτική. Στον ελάχιστο χρόνο που έχει στη διάθεσή του ο δάσκαλος, μιας να λειτουργήσει για δέκα διαφορετικές εργασίες, για τη γλώσσα και τα μαθηματικά πέντε διαφορετικών τμημάτων (Γιάχου, 2004: 10).

5.8.2.3. Ο ρόλος του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο

Σε ότι αφορά το ρόλο του δασκάλου, οι έρευνες που εκπονήθηκαν έχουν συμβάλει έτσι ώστε να αναδειχθεί μια ποικιλία των διαστάσεών του. Με το θέμα αυτό έχουν ασχοληθεί οι 13 από τις 21 έρευνες που είχαν ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς. Οι έρευνες αυτές αναδεικνύουν θετικές αλλά και αρνητικές πτυχές του ρόλου του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο.

Θετικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν στις έρευνες

α) Παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση του ρόλου

Σχετικά με το ρόλο του δασκάλου, στην έρευνα 28 του 2008 η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού στο πρωινό ωράριο από εκείνο του ολοήμερου σχολείου. Στην έρευνα 7 του 2003, οι θέσεις των δασκάλων συγκλίνουν στην άποψη ότι στην απογευματινή ζώνη υπερτερεί η παιδαγωγική διάσταση του ρόλου του δασκάλου εφόσον οι μαθητές είναι ιδιαίτερα οικείοι και ανοιχτοί απέναντί τους γιατί δεν τους αντιμετωπίζουν ως αξιολογητές. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα 29 του 2010 όπου στις αναφορές των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι στο ολοήμερο σχολείο δίνεται η ευκαιρία για να αναπτυχθούν διαφορετικές σχέσεις δασκάλων-μαθητών εφόσον οι μαθητές, κυρίως εκείνοι που αδιαφορούν για τη μάθηση, εμπιστεύονται στους δασκάλους τα προβλήματά τους.

Το συμπέρασμα αυτό είναι απόλυτα λογικό μιας που τα παιδιά στο ολοήμερο σχολείο είναι ιδιαίτερα κουρασμένα. Οι εκπαιδευτικοί που το γνωρίζουν αυτό, δημιουργούν άλλη σχέση μαζί τους γιατί δεν έχουν την αποκλειστική ευθύνη της μετάδοσης γνώσεων. Βοηθούν και ενισχύουν τους μαθητές εκεί που έχουν ήδη «χτίσει» οι δάσκαλοι του πρωινού ωραρίου, οι οποίοι έχουν την ευθύνη για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και την αξιολόγησή της. Αυτός ο ρόλος των δασκάλων του πρωινού ωραρίου είναι και το σημείο «καθημερινής τριβής ή και φθοράς» στη σχέση τους με τους μαθητές, θέμα το οποίο δεν υφίσταται στο ολοήμερο σχολείο.

Επάρκεια στο ρόλο τους νιώθουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 4 του 2001 που εκφράζουν υψηλό βαθμό διδακτικής αποτελεσματικότητας. Η επάρκεια που νιώθουν, σύμφωνα με τους ερευνητές, έχει να κάνει με τον τρόπο που νοηματοδοτούν το ρόλο τους. Το γνωστικό τους υπόβαθρο και η υπάρχουσα υποδομή επαρκούν για τους διδακτικούς στόχους του ολοήμερου.

Στην έρευνα 34 του 2007, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτά που προσφέρουν παιδαγωγικά στους μαθητές διότι έχουν την αίσθηση της προσπάθειας που καταβάλλουν προκειμένου να διαμορφώσουν όσο το δυνατόν καλύτερες προϋποθέσεις οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας. Είναι απολύτως λογικό τα «κενά» των εγκυκλίων, τις ελλείψεις της υποδομής, τις καθυστερήσεις στις ειδικότητες να επωμίζονται και να προσπαθούν να καλύψουν οι δάσκαλοι του ολοήμερου σχολείου. Λειτουργούν δηλαδή πολλές φορές υπερβαίνοντας το ρόλο τους με αυτό που όλοι απλά αποκαλούμε «φιλότιμο» ή «υπερβάλλοντα ζήλο».

Η παιδαγωγική διάσταση συνάδει με την κοινωνική διάσταση του ρόλου του δασκάλου του ολοήμερου σχολείου, οι οποίες εμπλέκονται αρμονικά στα αποτελέσματα της έρευνας 22 του 2005. Η ανάπτυξη στενότερων σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητή στο ολοήμερο σχολείο, άποψη στην οποία καταλήγουν οι προσωπικές μαρτυρίες των δασκάλων της έρευνας 22, είναι

μια έκφανση του παιδαγωγικού ρόλου τους. Συγκεκριμένα αναφέρονται στο συμβουλευτικό ρόλο του δασκάλου σε θέματα συμπεριφοράς των μαθητών, στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, και την ευαισθητοποίηση στο θέμα της φτώχειας (μιας που στην ώρα του ολοήμερου υπάρχει η ώρα της σίτισης που πιθανόν ορισμένα παιδιά να μην έχουν να φάνε). Ο εκπαιδευτικός του ολοήμερου σχολείου επωμίζεται τη φροντίδα με διάφορους τρόπους, στοιχείο που αφορά στην κοινωνική διάσταση του ρόλου του.

Αρνητικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν στις έρευνες

α) Κατακερματισμός του ρόλου του δασκάλου λόγω πολλαπλότητας αρμοδιοτήτων

Στην έρευνα 3 που εκπονήθηκε τα πρώτα χρόνια εισαγωγής του θεσμού, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι κατακερματίζουν τη δραστηριότητά τους μεταξύ διαφορετικών ρόλων που τους ανατίθενται: η καθημερινή υποδοχή των παιδιών, η κάλυψη διδακτικών ωρών στο ημερήσιο πρόγραμμα και η ενασχόλησή τους με το ημερήσιο πρόγραμμα.

Η «ποικιλία» που χαρακτηρίζει το ρόλο του δασκάλου ερμηνεύεται ως «κατακερματισμός» από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Είναι, δε, ένα σοβαρό φαινόμενο που θίγεται μόνο στην έρευνα 3, παρόλο που δεν έχει εκλείψει στις μέρες μας αντίθετα έχει οξυνθεί ιδιαίτερα μετά την είσοδο των ειδικοτήτων στο πρόγραμμα. Τι συμβαίνει λοιπόν; Ποιοι είναι οι πολλαπλοί ρόλοι που καλείται να παίξει ο δάσκαλος του ολοήμερου σχολείου;

Είναι γνωστό ότι, εκτός από τον υπεύθυνο δάσκαλο ή υποδιευθυντή σε μικρής οργανικότητας σχολεία, στο ολοήμερο σχολείο διδάσκουν και άλλοι δάσκαλοι όταν τα τμήματα είναι περισσότερα από ένα, δηλαδή όταν τα εγγεγραμμένα παιδιά υπερβαίνουν τα 25. Από τις 5 διδακτικές ώρες του ολοήμερου σχολείου, σε ημερήσια βάση, η 1 ώρα είναι η ώρα σίτισης των μαθητών, η οποία «χρεώνεται»-καταχωρίζεται ως διδακτικός χρόνος- μόνο στον υπεύθυνο του ολοήμερου σχολείου. Οι υπόλοιπες διδακτικές ώρες μοιράζονται στον υπεύθυνο δάσκαλο του ολοήμερου, στο δάσκαλο ή τους δασκάλους των άλλων τμημάτων (αν τα τμήματα είναι περισσότερα από ένα) και σε ορισμένους από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ανάλογα με πόσες και ποιες ειδικότητες κατάφερε να «εξασφαλίσει» ο διευθυντής του σχολείου, κατά τη διαδικασία της σταδιακής αποστολής και διανομής τους από τα γραφεία εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι μειώνεται ο χρόνος διδασκαλίας των υπολοίπων δασκάλων - αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις και του ίδιου του υπεύθυνου- όταν δεν συμπληρώνει ο καθένας στο ολοήμερο σχολείο το διδακτικό του ωράριο ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας του (24-21 ώρες εβδομαδιαίως). Πρακτικά λοιπόν, για να συμπληρώσουν οι δάσκαλοι το ωράριό τους, «ανεβαίνουν» στο πρωινό πρόγραμμα διαθέτοντας το διδακτικό τους χρόνο σε όποιο τμήμα και όποιο μάθημα περισσεύει από τους εκπαιδευτικούς του πρωινού ωραρίου όταν το διδακτικό

τους ωράριο είναι μικρότερο από τις ώρες των μαθημάτων που έχει η τάξη τους. Αυτή είναι η μία έκφανση του κατακερματισμού.

Επίσης, οι δάσκαλοι του ολοήμερου-σε περιπτώσεις σχολείων που υπάρχουν λιγότερα τμήματα- έχουν καθημερινά εφημερία εφόσον δεν υπάρχουν άλλοι συνάδελφοι τις ώρες εκείνες για να επιτηρήσουν τους μαθητές στα 3 διαλείμματα μετά τις 1.15. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν απαλλαχτεί από τις εφημερίες, βάσει των εγκυκλίων, εφόσον συμπληρώνουν ωράριο σε περισσότερα από ένα δημοτικά σχολεία. Οι καθημερινές εφημερίες είναι μία επιπλέον δραστηριότητα που αφορά στο ρόλο του δασκάλου του ολοήμερου σχολείου τη στιγμή που οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εφημερεύουν 1 φορά την εβδομάδα.

Αποκορύφωμα επιπρόσθετων αρμοδιοτήτων στο ρόλο του δασκάλου αποτελούν οι ρυθμίσεις που ορίζουν τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου το έτος 2011-2012 σχετικά με την ελαστικότητα στην ώρα της αποχώρησης όπου οι γονείς μπορούν να παίρνουν τα παιδιά τους σε κάθε διάλειμμα του ολοήμερου σχολείου. Δηλαδή, για τους μαθητές των μικρών τάξεων που σχολούν στις 12.25 η δυνατή ώρα αποχώρησης μπορεί να είναι στις 13.15 και έπεται η αποχώρηση στις 14:00, στις 14:40, στις 15:30 και στις 16:15. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι του ολοήμερου πρέπει όσο διαρκεί το διάλειμμα, να παρευρίσκονται στην πόρτα, να ξεκλειδώνουν, να παρακολουθούν το σχόλασμα των μαθητών παραδίδοντας τα στους κηδεμόνες τους και να ξανακλειδώνουν. Θεωρούμε βέβαια ότι ύπαρξη συμβασιούχων φυλάκων του δήμου στα δημοτικά σχολεία, είναι ένα σενάριο που δεν καλύπτει την πλειονότητα των δημοτικών σχολείων. Ακόμα όμως και στην περίπτωση αυτή η καθημερινή ευθύνη και εποπτεία της παράδοσης των μαθητών του ολοήμερου σχολείου είναι στις αρμοδιότητες των δασκάλων και όχι των φυλάκων. Αυτή είναι επίσης μία αρμοδιότητα που προστίθεται στους δασκάλους του ολοήμερου επιβαρύνοντας το ρόλο τους. Στο πρωινό πρόγραμμα την ευθύνη αυτή την έχει ο κάθε εκπαιδευτικός μόνο τη μέρα που εφημερεύει. Η σταδιακή αποχώρηση των μαθητών γινόταν άτυπα και τα προηγούμενα χρόνια και μάλιστα γινόταν αιτία διενέξεων δασκάλων και γονέων προκειμένου να διαφυλάξουν οι μεν τον παιδαγωγικό τους ρόλο και οι δε, τα ωράρια της οικογένειας επιμένοντας «να αφήνουν το παιδί τους όσο θέλουν και να το παίρνουν όποτε θέλουν» (Πυργιωτάκης, 2002: 42).

Οι αυξημένες αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών των ολοήμερων σχολείων δημιουργούν διάφορες δυσλειτουργίες και αρνητικά επακόλουθα που δεν έχουν δυστυχώς προβλεφθεί από τις εγκυκλίους, αλλά και δεν έχουν διορθωθεί όλα αυτά τα χρόνια μετά από την πολυετή εμπειρία της εφαρμογής του θεσμού, τουλάχιστο μέχρι στιγμής.

Για παράδειγμα η ώρα σίτισης-χαλάρωσης που είναι 40 λεπτά από τις 14:00-14:40, χρεώνεται μόνο στον υπεύθυνο του ολοήμερου σχολείου οπότε ο άλλος συνάδελφος έχει «κενό», μια ώρα δηλαδή που παρευρίσκεται στο σχολείο χωρίς να έχει διδακτικό χρόνο. Στην ουσία αυτό το κενό είναι πλασματικό διότι υπάρχουν μαθητές που δεν τρώνε το μεσημέρι ή

μαθητές μεγάλων τάξεων που τελειώνουν νωρίς τη στιγμή που ο υπεύθυνος του ολοήμερου πρέπει να βρίσκεται μαζί με τα παιδιά στην τραπεζαρία για να τα επιβλέπει, δεν μπορεί να επιβλέπει ταυτόχρονα τα παιδιά που τελειώνουν και θέλουν να χαλαρώσουν μετά το φαί. Ή λοιπόν πρέπει να τα κρατάει υποχρεωτικά για 40 λεπτά μέσα στην τραπεζαρία, πράγμα ασύμφορο, διότι κάνουν φασαρία και ενοχλούν τους υπόλοιπους μαθητές ή πρέπει να τα αφήσει να χαλαρώσουν σε ένα άλλο χώρο ή στο προαύλιο στο οποίο φυσικά δεν μπορεί ταυτόχρονα να παρευρίσκεται. Ας σημειωθεί ότι ο αριθμός όλων των παιδιών την ώρα του φαγητού είναι πολύ μεγάλος για να επιβλέπονται από ένα μόνο άτομο, όταν το ολοήμερο έχει παραπάνω από ένα τμήμα, και υπερβαίνει κατά πολύ το μέγιστο αριθμό μαθητών που αντιστοιχούν σε ένα δάσκαλο μέσα στην τάξη, 1 προς 25, δηλαδή. Συνυπολογίζοντας όλα τα παραπάνω δεδομένα, ο άλλος δάσκαλος, που στις 14:00 αρχίζει το κενό του, πρέπει να παρευρίσκεται μέχρι τις 14:10 στην πόρτα για να ανοίξει και να επιβλέψει τα παιδιά που φεύγουν τότε και μετά πρέπει να εποπτεύσει τα παιδιά που τελείωσαν το φαγητό τους (ή δεν είχαν καθόλου), κατά την ώρα της χαλάρωσης εκτός τραπεζαρίας. Αν αυτό δε γίνει, τα παιδιά δεν επιβλέπονται και καθώς η κούραση είναι περισσότερη και οι δυνάμεις λιγότερες, είναι περισσότερο επιρρεπή στα ατυχήματα.

Συχνά το ολοήμερο «ενοχοποιείται» για τα ατυχήματα των παιδιών ή για μεγαλύτερη χαλαρότητα επίβλεψης. Δεν γνωστοποιούνται οι λόγοι για την υποτιθέμενη χαλαρότητα και φυσικά δεν αποδίδονται οι ευθύνες εκεί που πραγματικά πρέπει, στην πολιτεία η οποία δεν έχει μεριμνήσει για να καλύψει τα «κενά» των αποφάσεων και εγκυκλίων οι οποίες δεν προβλέπουν διάφορα θέματα που προκύπτουν κατά τη λειτουργία του θεσμού. Το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας έχει τοποθετηθεί πολλές φορές στο θέμα της χρέωσης των ωρών σίτισης (<http://www.doe.gr/11/ed120911.pdf>) και στους δύο εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να μην συμπληρώνουν το ωράριό τους και κατακερματίζεται έτσι ο ρόλος τους. Έχει επίσης επανειλημμένα ζητήσει από την πολιτεία να μεριμνήσει αλλά φυσικά μέχρι σήμερα τίποτα δεν έχει εισακουστεί.

β) «Εκπαιδευτικοί δεύτερης κατηγορίας»

Στην έρευνα 6 του 2003 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι γονείς τους αντιμετωπίζουν ως εκπαιδευτικούς δεύτερης κατηγορίας γιατί δε συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της διδασκαλίας. Όπως και οι μαθητές δεν τους θεωρούν «κανονικούς» δασκάλους και για το λόγο αυτό δε συνεργάζονται πρόθυμα μαζί τους. Οι δάσκαλοι του πρωινού ωραρίου, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, θεωρούν ότι οι δάσκαλοι του ολοήμερου προσφέρουν λιγότερο και δεν τους θεωρούν ισότιμα μέλη. Στις ίδιες απόψεις κινούνται και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 19 του 2005, όπου σε ποσοστό 81% θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του πρωινού ωραρίου θεωρούν

ευκολότερο το έργο τους και υποδεέστερο. Επίσης, δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του πρωινού ωραρίου αδιαφορούν για το έργο τους. Στην έρευνα 22 του 2005, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν απογοήτευση για τη μη αναγνώριση του έργου τους.

Η θέαση του ρόλου των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου ως εκπαιδευτικοί «δεύτερης κατηγορίας» έχει άμεση συνάφεια με τον γνωστό χαρακτηρισμό του ίδιου του ολοήμερου σχολείου ως «φύλαξη», ένας όρος που έχει μείνει ως κατάλοιπο από τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης και συντηρείται δυστυχώς μέχρι τις μέρες μας.

Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται κυρίως από τους γονείς, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά υπάρχει και στις αναφορές των εκπαιδευτικών σε 3 έρευνες (18, 29, 33). Στην έρευνα 33 του 2006 οι υποδιευθυντές-υπεύθυνοι των ολοήμερων σχολείων υποστηρίζουν ότι οι γονείς θεωρούν ότι «δεν κάνουμε τίποτα ιδιαίτερο στο ολοήμερο σχολείο». Οι εκπαιδευτικοί εισπράττουν στην ουσία το στερεότυπο που επικρατεί για το ολοήμερο σχολείο και το βιώνουν ως πραγματικότητα.

γ) Αξιολόγηση του ρόλου από τους πρωινούς συναδέλφους- Συγκριτική θεώρηση αστικών κέντρων-επαρχίας

Σχετικά με την αναπαράσταση του ρόλου τους, σύμφωνα με την έρευνα 3 του 2001, οι δάσκαλοι που υπηρετούν στην επαρχία θεωρούν ότι το έργο τους αξιολογείται ισότιμα από τους συναδέλφους τους σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μεγάλα αστικά κέντρα που διακρίνονται από αδιαφορία σε ότι αφορά το έργο των συναδέλφων τους στο ολοήμερο σχολείο. Αυτό αποδίδεται στις συνθήκες καθημερινής διαβίωσης και στην αμεσότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, ερμηνεία που μας βρίσκει απόλυτα σύμφωνους.

Οι αντιφάσεις σχετικά με το ρόλο του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο και η ερμηνεία τους

Με βάση τα θετικά και τα αρνητικά σημεία των διαφόρων πτυχών του ρόλου του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο, έτσι όπως παρουσιάστηκαν στις έρευνες που μελετήθηκαν, παρατηρείται μία σημαντική αντίφαση:

Από τη μία εξαιρείται ο παιδαγωγικός ρόλος του δασκάλου μέσα από το πρότυπο του εκπαιδευτικού που υπερβαίνοντας το ρόλο του λειτουργεί με φιλότιμο προσφέροντας ότι καλύτερο μπορεί στους μαθητές, παρά τις αντίξοες συνθήκες της ελλιπούς υλικοτεχνικής υποδομής, τον άκαμπτο και ανελαστικό χρόνο που το αναλογεί, την απουσία πρόβλεψης και προστασίας του από το «γράμμα των εγκυκλίων» και την έκθεσή του σε κινδύνους λόγω της σφωρείας των αρμοδιοτήτων που έχει επωμιστεί.

Από την άλλη αποδυναμώνεται ο παιδαγωγικός ρόλος εφόσον, μέσα στα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών, επισημαίνονται θέσεις οι οποίες υπονομεύουν και απαξιώνουν το θεσμό και τείνουν, κατά την ερευνήτρια της έρευνας 22 του 2005, «να τον υποβιβάσουν σε σχολείο δεύτερης κατηγορίας». Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου σχολείου, εκτός από την περίπτωση της επαρχίας, ισχυρίζονται ότι οι συνάδελφοί τους στο πρωινό ωράριο θεωρούν υποδεέστερο το έργο τους, (έρευνα 19). Αποκορύφωμα δε, της απαξίωσης του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς του πρωινού ωραρίου και της διαφοροποίησης τους από τους δασκάλους του ολοήμερου, αποτελούν τα ευρήματα της έρευνας 12 του 2004. Στην ερώτηση για το αν «θα έγραφαν τα παιδιά τους στο ολοήμερο σχολείο» το 74% δήλωσαν ότι δε θα έγραφαν τα παιδιά τους αντίθετα με το 62% των δασκάλων του ολοήμερου που δήλωσαν ότι θα το έγραφαν.

Η επιτυχής αυτή ερώτηση, μέσα από το δίλλημα που θέτει, αποδίδει καθαρά και συμπυκνώνει τη στάση απέναντι στο θεσμό των εκπαιδευτικών που δεν εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο. Εκφράζεται, δε, ως μια πιθανή συμπεριφορά που μπορεί να εκδηλωθεί, απόρροια της αρνητικής στάσης.

Η διαφοροποίηση αυτή, στη στάση μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωινού ωραρίου και ολοήμερου, μπορεί να αποδοθεί ως τάση απαξίωσης του θεσμού που εκδηλώνεται από τους πρωινούς δασκάλους είτε γιατί αδιαφορούν για το ολοήμερο σχολείο, είτε γιατί δεν είναι επαρκώς πληροφορημένοι για το τι συμβαίνει εκεί. Τα διαφορετικά ωράρια δεν αφήνουν περιθώρια προσωπικών επαφών μεταξύ των πρωινών και απογευματινών δασκάλων και ανταλλαγή προβληματισμών, εφόσον τις περισσότερες φορές οι συνελεύσεις, για να εξυπηρετηθεί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, πραγματοποιούνται τις πρωινές ώρες και όχι στο διδακτικό ωράριο των δασκάλων του ολοήμερου σχολείου. Είναι λοιπόν πολύ φυσικό όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν δουλέψει στο ολοήμερο σχολείο να μην έχουν παρά μια στρεβλή εικόνα για τη λειτουργία του θεσμού στην πράξη.

Για καθένα από τους παραπάνω λόγους, ενώ το ολοήμερο σχολείο ως θεσμός, θεωρείται χρήσιμος, ενώ οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε αυτό υπερβαίνουν πολλές φορές το ρόλο τους, εντούτοις φαίνεται να μην έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών όπως αποφαίνονται στα συμπεράσματά τους οι ερευνητές της έρευνας 18 του 2005. Τα συμπεράσματα της έρευνας 18 δικαιώνουν τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη ο οποίος θεωρεί, αναφερόμενος στο Πιλοτικό Ολοήμερο σχολείο- του οποίου όμως οι αρχές διαποτίζουν και τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου-ότι ο νέος τύπος σχολείου δεν κατάφερε να εδραιωθεί (μέχρι το 2002 οπότε και εκδόθηκε το βιβλίο της επιτροπής) στη συνείδηση των δασκάλων, των γονέων και της κοινωνίας στο βαθμό που του αρμόζει (Πυργιωτάκης, 2002: 208). Ο ίδιος, το 2006, αναφέρει για το Ολοήμερο Σχολείο ότι ένα από τα δύο προβλήματα του ολοήμερου είναι η έλλειψη νομιμοποίησης στη συνείδηση των γονέων και των δασκάλων. Δηλαδή δεν έχει νομιμοποιηθεί

ως ένα σχολείο «κανονικό». Θεωρείται συμπλήρωμα του σχολείου και όχι οργανικό του μέρος. «Λειτουργεί μόνο για όσους το χρειάζονται και για όσο το χρειάζονται» (Πυργιωτάκης, 2006: 52).

5.8.2.4. Η αντισταθμιστική δράση του ολοήμερου σχολείου

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια της παρούσας διατριβής, μέσα από τις εγκυκλίους προτάσσεται ο αντισταθμιστικός χαρακτήρας του θεσμού μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας που δύναται να εφαρμόσει ο δάσκαλος στα πλαίσια του παιδαγωγικού του ρόλου αλλά και μέσω των διδακτικών αντικείμενων που παρέχει σε μαθητές που ζουν κατά κανόνα σε μη μορφωσιγόνο περιβάλλον στερημένο από πολιτιστικά ερεθίσματα. Το θέμα της αντισταθμιστικής δράσης του ολοήμερου σχολείου εμφανίζεται στις έρευνες που εκπονήθηκαν μετά το 2003 και απασχολεί τις 9 από τις 19 έρευνες που έχουν ως δείγμα τους δασκάλους και πραγματοποιήθηκαν από το 2003-2010.

Από τα συμπεράσματα των ερευνών διαφαίνεται θετική στάση των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τον αντισταθμιστικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου με ελάχιστες διαφοροποιήσεις που αφορούν την διατήρηση επιφυλάξεων σε ότι αφορά κυρίως τα αστικά κέντρα. Ταύτιση των ευρημάτων των ερευνών που χρησιμοποίησαν δείγματα από αστικά κέντρα και αγροτικές περιοχές, εντοπίζεται στην περίπτωση της αντισταθμιστικής δράσης του θεσμού στις αγροτικές ή παραμεθόριες περιοχές η οποία θεωρείται δεδομένη.

Συγκεκριμένα, στις έρευνες 9 (του 2003 στον Πειραιά), 22 (το 2005, με δείγμα από τον Πειραιά) 33 (του 2006 με δείγμα από όλη την Ελλάδα) και 34 (του 2007, με δείγμα από όλη την Ελλάδα) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι:

- προσφέρουν στους μαθητές του ολοήμερου σχολείου εξατομικευμένη διδασκαλία (9), και ενισχυτική διδασκαλία στους αδύνατους μαθητές (33, δείγμα δασκάλων),
- ο δάσκαλος του ολοήμερου συχνά επωμίζεται τη φροντίδα των φτωχών κυρίως αλλοδαπών μαθητών, αμβλύνοντας έτσι τις ανισότητες μεταξύ παιδιών διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (22)
- το ολοήμερο σχολείο δίνει ευκαιρίες στα παιδιά στερημένων από πολιτιστικά ερεθίσματα περιοχών (33, δείγμα σχολικών συμβούλων) και
- το ολοήμερο σχολείο καλύπτει τις αδυναμίες των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες (34).

Αντίθετα στην έρευνα 29 του 2010 που πραγματοποιήθηκε στα ολοήμερα σχολεία της Γ' Διεύθυνσης Αθήνας, η ερευνήτρια καταφεύγει στο συμπέρασμα ότι ενώ η παράμετρος της ενισχυτικής διδασκαλίας τίθεται ως σημαντική πτυχή του προγράμματος για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αν δεν αναιρείται, είναι τουλάχιστο ευκαιριακή και

αποσπασματική λόγω των ανομοιογενών και πολυπληθών τμημάτων και του περιορισμένου χρόνου.

Εξετάζοντας τα παραπάνω δεδομένα, συμπεραίνουμε ότι σε έρευνες όπου το δείγμα είναι πανελλαδικό-περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς αστικών, ημιαστικών αλλά και αγροτικών περιοχών-αλλά και στην περίπτωση της περιφέρειας του Πειραιά- περιλαμβάνει περιοχές με πολύ χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο-οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι το ολόημερο σχολείο, ανταποκρίνεται στον αντισταθμιστικό του ρόλο. Αυτό συμβαίνει, εφόσον πραγματοποιείται η ενισχυτική διδασκαλία σε αδύναμους ή μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων, μαθητές, όπου δηλαδή το χρειάζονται περισσότερο. Στην αντίθετη περίπτωση, αυτή της αστικής περιοχής της Αθήνας, υπάρχουν ενστάσεις σχετικά με την ικανότητα του ολόημερου σχολείου να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στις έρευνες 7 (το 2003), 12 (το 2004), 18 (το 2005) και 21 (το 2005) γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ αστικών κέντρων και αγροτικών περιοχών σε σχέση με τον αντισταθμιστικό ρόλο του ολόημερου σχολείου. Συγκεκριμένα, στην έρευνα 21 παρατηρείται διαφοροποίηση των απαντήσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων αγροτικής περιοχής και αστικού κέντρου. Επίσης, στην έρευνα 12 παρατηρείται ότι η φοίτηση στα ολόημερα της υπαίθρου είναι υψηλότερη που σημαίνει ότι οι υποβαθμισμένες περιοχές έχουν μεγαλύτερη ανάγκη το θεσμό. Αποκορύφωμα του φαινομένου αυτού αποτελούν τα πορίσματα της έρευνας 7, όπου καταδεικνύουν ότι τα πιο απομακρυσμένα από τα αστικά κέντρα ολόημερα σχολεία παρουσιάζουν πολύ μεγάλο ποσοστό συμμετοχής των μαθητών που αγγίζει το 100% πράγμα που αποδίδεται στον αντισταθμιστικό ρόλο του ολόημερου σχολείου για τις παραμεθόριες περιοχές. Τα συμπεράσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από αυτά της έρευνας 18 όπου τα ολόημερα σχολεία των πρωτεύουσών των νησιών του Βορείου Αιγαίου παρουσιάζουν μεγάλα ποσοστά αποχής σε σχέση με αυτά των αγροτικών περιοχών των νησιών. Οι περιπτώσεις αυτές πιστοποιούν ότι εκεί το χρειάζονται περισσότερο, αποδίδει περισσότερο και κατανοούν τη σημασία του. Στα αστικά κέντρα προσφέρονται πολλές μορφωτικές εμπειρίες από ιδιωτικούς φορείς και το πρόγραμμα του ολόημερου σχολείου δε φαίνεται ελκυστικό. Οι διευθυντές, μάλιστα, των ολιγοθέσιων σχολείων της έρευνας 21 του 2005, απόλυτα πεπεισμένοι ότι το ολόημερο σχολείο προσφέρει θετικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ζητούν να ληφθούν μέτρα ώστε να καλυφτούν και τα ολόημερα σχολεία απομακρυσμένων νησιωτικών περιοχών.

Τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών επαληθεύουν την άποψη των Ι.Ε. Πυργιωτάκη και Χ. Βιτσιλάκη, που θεωρούν ότι: «*το Ολόημερο Σχολείο ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών της υπαίθρου και των εργατικών συνοικιών*», περιοχές αποστερημένες από πολιτιστικά ερεθίσματα (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 58). Στο θέμα αυτό ο Α.Μ. προϊστάμενος στο τμήμα Δ –Ολόημερο Σχολείο του Υπουργείου Παιδείας την περίοδο 2007-2009 επιβεβαιώνει με τις απόψεις του τον αντισταθμιστικό ρόλο του ολόημερου προγράμματος

στα ολιγοθέσια σχολεία σε αντίθεση με τα πορίσματα της μελέτης αξιολόγησης του 2006 που παρουσιάζουν πολλά τα λειτουργικά έξοδα για αναμφίβολα αποτελέσματα στα σχολεία αυτά, στο τρέχον κεφάλαιο. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα που έχει εκπονήσει ο ίδιος σε σχολεία της Στερεάς Ελλάδας όπου προκύπτει ότι στα ολιγοθέσια σχολεία υπήρχε μεγάλη συμμετοχή των μαθητών και σημαντικός αντισταθμιστικός ρόλος. *«Αυτό έχει προκύψει και από τη δική μου έρευνα και από την εμπειρία μου και παρακολούθηση των στοιχείων και ως προϊστάμενος επιστημονικής καθοδήγησης στη Στερεά Ελλάδα που και εκεί είχα τα στοιχεία των σχολείων της περιφέρειας της Στερεάς Ελλάδας. Πράγματι προέκυπτε ότι στα ολιγοθέσια έχουμε και πολύ μεγάλη συμμετοχή μαθητών και σημαντικό αντισταθμιστικό αποτέλεσμα».* (Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 28). Σε επόμενη ερώτηση που τέθηκε ο Α.Μ., περιγράφει με σαφήνεια στην αφήγησή του το τρόπο με τον οποίο το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο επιτελεί τον αντισταθμιστικό του ρόλο, το οποίο ήταν και το κυρίαρχο εύρημα της έρευνάς του που: *«Έδειξε τον πολύ σημαντικό ρόλο που διαδραμάτιζε στα ολιγοθέσια σχολεία το ολοήμερο, ως αντισταθμιστική αγωγή. Αυτό ήταν, θα έλεγα το κυρίαρχο εύρημα. Κατά τα άλλα, μέσα στις πόλεις, στην Πρέβεζα για παράδειγμα, είχαμε περίπου την ίδια εικόνα όπως και σε ένα άλλο αστικό κέντρο και στην Αθήνα. Όμως η επαρχία διέφερε απολύτως. Στα ολιγοθέσια δεν είχαμε τις πολλές ειδικότητες. Κακά τα ψέματα, δεν ήτανε δυνατό να έχουμε πληροφορικής εκπαιδευτικό είτε θεατρολόγο. Εκεί το κύριο βάρος το αναλάμβανε ο δάσκαλος. Το περισσότερο. Όπου υπήρχε δυνατότητα πήγαινε κανένας γυμναστής, αν περίσσευε καμιά ώρα ή κανένας της Αγγλικής. Όμως ο κύριος υπεύθυνος εκπαιδευτικός του ολοήμερου ήταν ο δάσκαλος, ο οποίος τι έκανε; Ασχολούνταν ιδιαίτερος με τη μελέτη, τα παιδιά εκεί οι γονείς τους δεν μπορούσαν να τα υποστηρίξουν μαθησιακά, είχαν περισσότερο χρόνο εκπαίδευσης. Και βεβαίως επειδή οι ώρες ήταν πολλές ενέτασσαν και δράσεις οι οποίες ήταν ευρύτερες. Μπορεί αν ήτανε δράσεις πολιτισμού, με παιγνιώδη τρόπο, θεατρικά και τέτοια πράγματα. Γίνονταν πολύ αξιόλογες δουλειές. Καταργήθηκαν όμως»* (Α.Μ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 54).

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται μια άλλη αντίφαση: Ενώ το ολοήμερο σχολείο προσφέρει αντισταθμιστική δράση στην επαρχία, καταργείται στα ολιγοθέσια σχολεία. Το Σεπτέμβρη του 2010 το υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να κλείσει τα ολοήμερα σχολεία στις ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, όπως αναφέρθηκε στο 3^ο κεφάλαιο, στέρησε δηλαδή από τα περιβάλλοντα αυτά το θεσμό που έχουν περισσότερο ανάγκη. Η παρέμβαση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την τροποποίηση αυτή, ακυρώνει την αντισταθμιστική λειτουργία του θεσμού και αποδυναμώνει τη δράση του αφού δεν αφήνει το θεσμό να κάνει αυτό για το οποίο έχει προοριστεί. Η απόφαση αυτή του υπουργείου, επαληθεύει τα πορίσματα της έρευνας 34, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μοναδικός φορέας που αποδυναμώνει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είναι το Υπουργείο Παιδείας.

Το υπουργείο δεν έχει αιτιολογήσει τις θέσεις του για την απόφαση αυτή. Πολύ πιθανό είναι να προσπαθεί να κάνει «οικονομία σε εκπαιδευτικούς που ξοδεύει» για να στελεχώσει σχολεία με μικρό αριθμό παιδιών. Οι έρευνες έδειξαν ότι παρόλο το μικρό αριθμό μαθητών ανά σχολείο απομακρυσμένης ή αγροτικής περιοχής, η συμμετοχή των μαθητών είναι πολύ μεγαλύτερη έως και καθολική. Στο σημείο αυτό φαίνεται ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν εξυπηρετεί τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας, δεν υπηρετεί τις αρχές του κράτους πρόνοιας. Η ερμηνεία αυτού του φαινομένου κινείται σε ένα εύρος θέσεων που κυμαίνεται ανάμεσα στο σφάλμα της ανοργανωσιάς ή της αδιαφορίας μέχρι την πλήρως οργανωμένη και συνειδητή φιλελεύθερη πολιτική που παγιώνεται και «κόβει» σταδιακά τις προηγούμενες κρατικές παροχές.

Συγκεκριμένα, επαληθεύονται οι θέσεις του Δημαρά, στο κεφάλαιο 2, σε ότι αφορά την ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής να αξιοποιήσει αριθμητικά δεδομένα σχετικά με τους τομείς που μέλλεται να μεταρρυθμιστούν και έτσι δεν συγκεντρώνονται και δεν καταγράφονται διδακτορικές διατριβές, μονογραφίες, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, δημοσκοπήσεις που αφορούν στη δομή και λειτουργία του συστήματος και στην περίπτωση μας, πορίσματα ερευνών σχετικά με το θεσμό που μέλλεται να τροποποιηθεί. Στην πραγματικότητα λοιπόν είτε δε γνωρίζουν, είτε δεν τους ενδιαφέρουν τα στοιχεία των ερευνών για τον αντισταθμιστικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου που αναδεικνύουν την προσφορά του.

Η απλή ανοργανωσιά, η άγνοια ή η αδιαφορία δεν αποτελούν παρά τον ένα πόλο του φάσματος σχετικά με τις ερμηνείες που αποκαλύπτουν τις προθέσεις του υπουργείου για την πορεία του θεσμού. Στον αντίποδα βρίσκονται οι ερμηνείες που εδράζονται σε μία έκφανση της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τον Αθανασιάδη, οι θέσεις του οποίου παρουσιάστηκαν διεξοδικά στο 3^ο κεφάλαιο (δημοσιεύματα αθηναϊκού τύπου). Σύμφωνα λοιπόν με τον Αθανασιάδη (κεφάλαιο 3ο), όπου θεωρεί ότι οι προσπάθειες για απορρόφηση κονδυλίων αντανakλώνται στο θεσμό, δεν υπάρχει μακροπρόθεσμη στρατηγική, γιατί μετά τα κονδύλια το κράτος πρέπει να λειτουργήσει με κρατικούς πόρους πράγμα που αντιβαίνει στην πολιτική των αποκρατικοποιήσεων και γενικά της «απόσυρσης του κράτους». Έτσι υπάρχει η τάση για ευέλικτες επενδύσεις, χωρίς σκληρές υποδομές για να μπορούν «να ξηλωθούν εύκολα». Αν χρησιμοποιήσουμε το συλλογισμό του Αθανασιάδη, στην παρούσα περίπτωση, φαίνεται ότι επιχειρείται αν όχι το «ξήλωμα» τουλάχιστο η «αποψίλωση» του ολοήμερου σχολείου που, όπως έχει προαναφερθεί στο 3^ο κεφάλαιο, αποδυναμώνεται και απαξιώνεται σταδιακά.

Σε ότι αφορά, λοιπόν, το θέμα του αντισταθμιστικού ρόλου του ολοήμερου σχολείου φαίνεται ότι: το ολοήμερο σχολείο, καθ' όλη τη διάρκεια της θεσμοθετημένης λειτουργίας του, (δεν παρατηρήθηκε καμία διαφοροποίηση στα αποτελέσματα των ερευνών ανάλογα με το χρόνο εκπόνησής τους) πετύχαινε απόλυτα τον στόχο του στα σχολεία περιοχών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό ή μορφωτικό επίπεδο, στις περιοχές δηλαδή για τις οποίες κυρίως ήταν

προορισμένο. Η πολιτεία όμως παραβλέποντας το ρόλο αυτό, υποβαθμίζει το θεσμό και τον καταργεί από τα ολιγοθέσια σχολεία της επαρχίας, το 2010.

5.8.2.5. Οι συνεργασίες μεταξύ των εμπλεκομένων στο ολοήμερο σχολείο

Στις έρευνες που μελετήθηκαν εντοπίστηκαν 3 επίπεδα συνεργασίας εμπλεκομένων τα οποία θα εξεταστούν ξεχωριστά:

1. Συνεργασία μεταξύ των μαθητών του ολοήμερου σχολείου.
2. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.
3. Συνεργασία των εκπαιδευτικών με φορείς ή ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

1. Συνεργασία μεταξύ των μαθητών

Σε 5 από τις 21 έρευνες με δείγμα τους εκπαιδευτικούς διερευνάται το θέμα της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Συγκεκριμένα οι έρευνες 7 (του 2003 στη Φλώρινα), 9 (του 2003 στον Πειραιά), 15 (του 2004 στον Πειραιά), 29 (του 2010 στη Γ' Διεύθυνση Αθήνας) και 34 (του 2007 σε όλη την Ελλάδα) καταγράφουν θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος συνεργασίας στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου. Η στάση αυτή δεν εξαρτάται από τη χρονική περίοδο και από τον τόπο λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, όπως παρατηρούμε από τις χρονολογίες εκπόνησης και την κατανομή του δείγματος των ερευνών.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα 7 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το ολοήμερο σχολείο προνομιακό χώρο για την εφαρμογή εταιρικών και ομαδοσυνεργατικών μορφών εργασίας, στην έρευνα 9, μεταξύ άλλων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ των μαθητών στο ολοήμερο σχολείο, απέδωσε θετικά. Σε ποσοστά που αγγίζουν το 98% οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 15 θεωρούν ότι αλληλοσυνεργασία των μαθητών καλλιεργήθηκε στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου, από πολύ ως αρκετά. Σε ανάλογα ποσοστά κινούνται οι απόψεις των δασκάλων της έρευνας 34 που θεωρούν ολοήμερο σχολείο ενισχύει από πολύ ως αρκετά τη συνεργασία των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Όπως καταλήγει και η έρευνα 29, διαφαίνεται καθαρά ότι στο ολοήμερο σχολείο αναπτύσσεται η συνεργασία των μαθητών και επιτυγχάνεται η καλύτερη κοινωνικοποίησή τους.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται το εξής παράδοξο: στην ίδια αίθουσα του ολοήμερου σχολείου βρίσκονται παιδιά διαφορετικών τάξεων και τμημάτων. Όταν τελειώνει κάποιος μαθητής μεγαλύτερης ηλικίας μπορεί να βοηθήσει κάποιο μικρότερο μαθητή ή συμμαθητή του. Προωθείται έτσι η εταιρική εργασία, η αλληλοβοήθεια των μαθητών από τους μεγάλους στους

μικρότερους, από τους δυνατούς στους αδύναμους η οποία γίνεται αβίαστα, αυθόρμητα εφόσον ο δάσκαλος του ολοήμερου δεν έχει το ρόλο του αξιολογητή, δεν υπάρχει το κινήρι του βαθμού που κάνει τους μαθητές ανταγωνιστικούς και ατομιστές. Η ανομοιογένεια των τάξεων, φαινόμενο θεωρείται ιδιαίτερα αρνητικό στοιχείο του ολοήμερου σχολείου γιατί δυσκολεύει πολύ το έργο των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την προετοιμασία των μαθητών, είναι η αιτία που ενεργοποιεί τη συνεργασία και βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και αναπτύσσει την υγιή κοινωνικοποίησή τους.

2. Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών

Το θέμα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών απασχολεί 9 από τις έρευνες. Από τις έρευνες αυτές στις 2 (9 του 2003 στον Πειραιά και 25 του 2006 στη Χαλκιδική) οι δάσκαλοι διάκινται θετικά στο θέμα της συνεργασίας. Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι του ολοήμερου σχολείου δηλώνουν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών ανά τάξη ή αίθουσα είναι σε υψηλά επίπεδα (9) ή ότι συνεργάζονται συχνά ή πολύ συχνά με τους συναδέλφους τους στο πρωινό ωράριο (25). Στις αναφορές των δασκάλων των ολοήμερων σχολείων της έρευνας 29 χαρακτηρίζεται απλώς «καλή η συνεργασία» με τους δασκάλους πρωινού ωραρίου χωρίς να δίνονται περισσότερες λεπτομέρειες.

Στην έρευνα 19 οι δάσκαλοι του ολοήμερου σχολείου με μεγάλη πλειοψηφία, θεωρούν ότι οι πρωϊνοί δάσκαλοι αδιαφορούν για το έργο τους και ότι η συνεργασία τους περιορίζεται μόνο σε θέματα συμπεριφοράς. Στις υπόλοιπες 5 έρευνες (7, 14, 21, 22, και 24) διαπιστώνεται έλλειψη συνεργασίας. Συγκεκριμένα, ελλειμματική συνεργασία μεταξύ πρωινών και απογευματινών δασκάλων διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα 24 που πραγματοποιήθηκε στη Χίο το 2006-2007. Επίσης, στην έρευνα 7 του 2003 στη Φλώρινα, αναφέρεται η έλλειψη συνεργασίας με διάθεση αλληλομετάθεσης ευθυνών. Στην έρευνα 14 του 2004 στην Κρήτη, βεβαιώνεται ότι η συνεργασία του δασκάλου του ολοήμερου σχολείου με τον πρωϊνό του συνάδελφο, δεν είναι συχνή οπότε ο δάσκαλος του ολοήμερου σχολείου δε γνώριζε τι έπρεπε να μελετήσουν οι μαθητές.

Στην έρευνα 21 η δεδομένη αδυναμία συνεργασίας των πρωινών και απογευματινών δασκάλων ερμηνεύεται από την ανυπαρξία θεσμικά υποχρεωτικού προβλεπόμενου χρόνου, δηλαδή προγραμματισμένες συσκέψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και των δύο ζωνών, θέμα που έχουμε εντοπίσει ήδη στην ενότητα του 3^{ου} κεφαλαίου που αφορά στο ρόλο των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου και τη θέση τους ανάμεσα στο υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου. Το πρόβλημα της απουσίας κοινού χρόνου λόγω των διαφορετικών ωραρίων, επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου σχολείου της έρευνας 22 (του 2005 στον

Πειραιά) για να δικαιολογήσουν την αδυναμία στον από κοινού σχεδιασμό των παρεμβάσεων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς.

3. Συνεργασία των εκπαιδευτικών με φορείς ή ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας.

Στον τομέα της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των φορέων ή στελεχών της εκπαίδευσης αναφέρονται 4 έρευνες. Συγκεκριμένα, στην έρευνα 6 του 2003 οι δάσκαλοι του ολοήμερου σχολείου θεωρούν ότι δεν έχει γίνει επιμόρφωση και δεν υπήρχε ικανοποιητική συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους. Οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία εφάρμοζαν τις γνώσεις και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 8 του 2003, στην πλειοψηφία τους, δηλώνουν ότι είναι μικρή η συνεργασία με τις εκπαιδευτικές αρχές για θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου, αντίθετα οι δημοτικές αρχές ανταποκρίνονται στο ρόλο τους, σύμφωνα με τις απόψεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών της ίδιας έρευνας.

Επίσης, στην έρευνα 14 του 2004 όλοι οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των δασκάλων με το διευθυντή και των δασκάλων με το σχολικό σύμβουλο. Για ανυπαρξία αγωγής συνεργασίας και επαρκούς υποστηρικτικής βοήθειας από τους εμπλεκόμενους φορείς (προϊσταμένους, σχολικούς συμβούλους) κάνουν λόγο και οι δάσκαλοι της έρευνας 29 του 2010.

Η συνεργασία με τους δήμους φαίνεται ότι αποδίδει περισσότερο, όπως αναφέρεται στην έρευνα 8 και στην έρευνα 27 σε ότι αφορά τις υποδομές στοιχείο που αποδίδεται στο μεγάλο ενδιαφέρον, τη φροντίδα και την ενίσχυση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου από ποικίλους φορείς όπως οι γονείς και οι τοπικές αρχές.

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι μέσα από την ανάλυση των ερευνών φαίνεται πως η συνεργασία των μαθητών είναι ιδιαίτερα αποδοτική και βοηθά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής, ανύπαρκτη και στη χειρότερη περίπτωση δημιουργούνται προστριβές όταν μοιράζονται την ίδια αίθουσα.

Η συνεργασία με τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (σχολικούς συμβούλους, προϊσταμένους, κ.α.) είναι σχεδόν ανύπαρκτη ενώ η συνεργασία που φαίνεται να αποδίδει καρπούς για την βελτίωση και την αναβάθμιση του θεσμού είναι με τις τοπικές αρχές. Είναι δε, τόσο σημαντική όταν είναι ουσιαστική που μπορεί να μεταμορφώσει τις στάσεις των εμπλεκόμενων, να ενεργοποιήσει τη δράση τους και να φέρει το ολοήμερο σχολείο πιο κοντά στο πρότυπο των «οραμάτων» και πιο αποτελεσματικό.

Τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών που έχουν ως ερώτημα τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, ταυτίζονται με τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής στον τομέα της συνεργασίας που περιγράφονται στην ομώνυμη ενότητα του 3^{ου} κεφαλαίου.

Κριτική θεώρηση: Ερευνητικό «έλλειμμα» σχετικά με το περιεχόμενο της συνεργασίας

Σχετικά με το θέμα της συνεργασίας, στα αποτελέσματα των ερευνών δεν διαφαίνονται ιδιαίτερα διαφωτιστικοί χαρακτηρισμοί. Όσον αφορά τη συχνότητα και την ποιότητα της συνεργασίας αναφέρονται επίθετα όπως: «ικανοποιητική» ή «ελλειμματική», χωρίς όμως να περιγράφεται και να προσδιορίζεται ποια ακριβώς θεωρείται ικανοποιητική συνεργασία ή συχνή συνεργασία κ.α. Γενικότερα το θέμα της συνεργασίας είναι απροσδιόριστο και οι όποιοι χαρακτηρισμοί δεν αποδίδουν αυτό που πραγματικά συμβαίνει. Οπότε μπορεί ο καθένας να εννοήσει ότι θέλει και να ερμηνεύσει όπως θέλει τα αποτελέσματα που αφορούν στην ποιότητα και τη συχνότητα της συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων.

Σε μία μόνο έρευνα (14) προσδιορίζεται ακριβώς ότι η έλλειψη συνεργασίας, πρακτικά σημαίνει ότι ο δάσκαλος του ολοήμερου δε γνωρίζει τι έχουν να μελετήσουν οι μαθητές, σε άλλη πάλι περίπτωση η συνεργασία μόνο για τους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς. Σε άλλη έρευνα αναφέρεται ότι δε σχεδιάζουν από κοινού παρεμβάσεις για τους αδύναμους μαθητές (22). Διαφαίνεται, δηλαδή, τι δεν γίνεται σε ότι αφορά τη συνεργασία και όχι τι γίνεται. Ακόμα και στις περιπτώσεις που επικρατεί θετική στάση για το θέμα της συνεργασίας πρωινών και απογευματινών δασκάλων, η έννοια της συνεργασίας είναι άνευ περιεχομένου εφόσον οι δάσκαλοι περιορίζονται απλώς σε ένα λιτό χαρακτηρισμό που ο καθένας μπορεί να εννοήσει ότι θέλει.

Παρατηρείται λοιπόν ένα ερευνητικό έλλειμμα σε ότι αφορά τον ορισμό της έννοιας της συνεργασίας. Ενώ υπάρχουν ερωτήσεις που αναφέρονται στην ύπαρξη ή μη της συνεργασίας, δεν υπάρχει σε καμία έρευνα ερώτηση τέτοια που να ζητά από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν σε πρακτικό επίπεδο το είδος, το εύρος και τη συχνότητα της συνεργασίας τους. Είτε πρόκειται για δοσμένες απαντήσεις που επιλέγουν αυτή που τους ταιριάζει, είτε είναι ανοιχτή ερώτηση σχετικά με το πώς θα ήθελαν ή το πώς εννοούν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ή με τους φορείς, αντίστοιχα.

Η έννοια της συνεργασίας, όπως έχει αναφερθεί στο 3^ο κεφάλαιο, αναπτύσσεται διεξοδικά σε όλες τις εγκυκλίους από το 1994, πρώιμη φάση του ολοήμερου σχολείου, μέχρι τις μέρες μας. Μέσα από πολλές αναφορές στις ανάλογες εγκυκλίους του κάθε σχολικού έτους, τίθεται το ζήτημα της πολυεπίπεδης συνεργασίας όλων των εμπλεκομένων σε ότι αφορά τον τρόπο που θα πραγματοποιείται αλλά και τις ευεργεσίες της. Αντιμετωπίζεται, δε, ένα θέμα ιδιαίτερης σημασίας για τη σωστή λειτουργία του προγράμματος. Εντούτοις παρά τις παροτρύνσεις για

συνεργασία, δεν ορίζεται θεσμικά πότε θα πραγματοποιείται εφόσον είναι γνωστά τα διαφορετικά διδακτικά ωράρια των εκπαιδευτικών.

Με δεδομένα την έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας, που διακρίνει τους εκπαιδευτικούς, όπως αναλύθηκε στο 3^ο κεφάλαιο, αλλά και την απουσία κινήτρων και υποδείξεων του τρόπου και των περιστάσεων ή των ευκαιριών για συνεργασία μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής, συμπεραίνουμε ότι δεν δημιουργούνται οι «υποδομές» και οι προϋποθέσεις για την καλλιέργειά της και έτσι επί της ουσίας δεν υπάρχει καμία εξέλιξη και πρόοδος στο θέμα αυτό με την πάροδο των χρόνων. Έτσι το θέμα της συνεργασίας, αποδεικνύεται άλλο ένα γράμμα κενό, άλλη μια διάσταση της απόστασης μεταξύ θεωρίας και πράξης που διακρίνει τη διατύπωση των εγκυκλίων και την εφαρμογή τους.

Το ερευνητικό έλλειμμα που διαπιστώνεται, φαίνεται ότι αντικατοπτρίζει ένα γενικότερο θεσμικό έλλειμμα κατευθύνσεων σχετικά με το θέμα χρόνου, του περιεχομένου και του επιπέδου συνεργασίας των εκπαιδευτικών πρωινού και ολοήμερου προγράμματος. Αυτό εντοπίζεται σε όλες τις καθόλα πλούσιες, σε προτάσεις και παροτρύνσεις για συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στο ολοήμερο σχολείο, εγκυκλίους.

Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει η μαρτυρία της Π. Γιάχου, υπεύθυνης ολοήμερου στο 4^ο Δ.Σ. Αθηνών το 2004 που γράφει χαρακτηριστικά για την επιμόρφωση που έλαβε το 2003 ότι: *«Στο δεύτερο μέρος του επιμορφωτικού σεμιναρίου χωριστήκαμε σε ομάδες, σύμφωνα με τα διδακτικά αντικείμενα[...] Σε συζήτηση που είχαμε μετά το σεμινάριο, διαπιστώσαμε πως σε κάποια εργαστήρια δόθηκαν πρακτικές οδηγίες για την εκπόνηση αλλά και την αξιολόγηση σχεδίων εργασίας.[...] Εκείνο όμως που μας δημιούργησε μια αίσθηση κενού ήταν πως δεν ακούσαμε τίποτα για το πλαίσιο μέσα από το οποίο θα συνεργαστούμε εμείς οι εκπαιδευτικοί, τη στιγμή που κάποιες από τις προτεινόμενες στα διαφορετικά εργαστήρια δραστηριότητες ήταν κοινές»* (Γιάχου, 2004: 16).

5.8.2.6. Μέθοδοι διδασκαλίας στο ολοήμερο σχολείο

Το θέμα των μεθόδων διδασκαλίας είχε τεθεί στις εγκυκλίους από τα πρώτα κιόλας χρόνια της θεσμοθέτησης του ολοήμερου σχολείου και όπως και το θέμα της συνεργασίας εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις εγκυκλίους μέχρι το 2009 με αμείωτο ενδιαφέρον. Εντούτοις απασχόλησε τους ερευνητές μετά το 2004. Ίσως ως θέμα απέκτησε περισσότερο ενδιαφέρον μετά το 2003, την περίοδο δηλαδή που θεσμοθετείται το ΔΕΠΠΣ το οποίο σηματοδοτεί νέες κατευθύνσεις σχετικά με τον τομέα των διδακτικών μεθόδων στα πλαίσια της διαθεματικότητας.

Από τις 14 έρευνες, με δείγμα τους δασκάλους που έχουν εκπονηθεί από το 2004 μέχρι το 2010, οι 6 πραγματεύονται το θέμα των διδακτικών μεθόδων στο ολοήμερο σχολείο. Στις 5 από αυτές (6, 13,14,21 και 29) υπάρχουν αρνητικές αναφορές σχετικά με την εφαρμογή σύγχρονων

μεθόδων διδασκαλίας ενώ σε μία (15) η αναφορά είναι θετική σε ποσοστό όμως τέτοιο που δεν ικανοποιεί τους ερευνητές.

Συγκεκριμένα στην έρευνα 13 του 2004, υψηλό ποσοστό αναφορών περιγράφουν τη διδασκαλία των δασκάλων ως μετωπική και μονότονη χωρίς εφευρετικότητα. Δεν υπάρχουν οι γνώσεις για την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. Στην έρευνα 14 του 2004 οι δάσκαλοι της πρωινής ζώνης εξέφρασαν δυσκολία εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Στην έρευνα 21 του 2005 οι διευθυντές, μεταφέροντας την εικόνα που τους μεταδίδουν οι δάσκαλοι του ολοήμερου, πιστοποιούν ότι οι δάσκαλοι έχουν πρόβλημα στην υιοθέτηση ενός μίνιμουμ κοινά αποδεκτών standards διδακτικής μεθοδολογίας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 29 του 2010 δηλώνουν ότι σε επίπεδο διδασκαλίας εφαρμόζονται ελάχιστα καινοτόμες δράσεις και ιδιαίτερα στα μαθήματα ειδικότητων. Η άποψη αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία αν σκεφτούμε ότι μέχρι το 2010 που εκπονήθηκε η έρευνα αυτή, έχουν περάσει ήδη 4 χρόνια από την καθιέρωση της διαθεματικότητας και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στα νέα σχολικά εγχειρίδια που εισήχθησαν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2006.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 6 του 2003 θεωρούν συμπεραίνουν ότι τα σχέδια εργασίας και οι διαθεματικές δραστηριότητες συρρικνώνονται εξαιτίας του κατακερματισμού του προγράμματος σε διδακτικά αντικείμενα. Οι ερευνητές διαπιστώνουν απόσταση ανάμεσα στη ρητορική των εγκυκλίων και την καθημερινή διδακτική πράξη.

Αντίθετα, στην έρευνα 15 του 2004, το 55% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ενισχύθηκε η εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων πολύ ως αρκετά, στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου. Για τους ερευνητές όμως δε θεωρείται ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα αφού θεωρούν ότι το υπόλοιπο ποσοστό υστερεί σε εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων και αυτό αποτελεί σοβαρή αδυναμία κατά την κρίση τους.

Όπως παρατηρούμε οι δάσκαλοι είτε από έλλειψη γνώσεων, είτε από αντίσταση στην αλλαγή, είτε λόγω δυσκολιών, δεν εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας στο ολόημερο σχολείο αλλά και γενικότερα στο πρωινό ωράριο. Αυτό είναι λογικό μιας που δεν είχαν επιμορφωθεί επίσημα για τις καινοτόμες μεθόδους πριν από το 2006. Για τη διδασκαλία των μαθημάτων με τα νέα εγχειρίδια θεωρείται δεδομένη και προαπαιτούμενη η εξοικείωση των δασκάλων με αυτές, εφόσον πολλές δραστηριότητες σε διάφορες ενότητες δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν με άλλους τρόπους για να εκπληρωθούν οι στόχοι τους. Για την αποτελεσματική εφαρμογή των νέων εγχειριδίων πραγματοποιήθηκαν μαζικές επιμορφώσεις όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το Σεπτέμβριο του 2006 και 2007 για όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

Ακόμα όμως και αν γνώριζαν ή μπορούσαν ή ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να τις εφαρμόσουν στο ολόημερο σχολείο, δε θα ήταν εφικτό μετά το 2002. Τα νέα ωρολόγια προγράμματα που

κομίζουν οι εγκύκλιοι εκείνης της περιόδου ακυρώνουν τις ίδιες τους τις προτάσεις και προτροπές προς τους εκπαιδευτικούς για εναλλακτικές προσεγγίσεις, εξαιτίας του περιορισμένου-κατακερματισμένου χρόνου που αφήνεται στη διάθεση του δασκάλου για να φέρει εις πέρας την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Τα αποτελέσματα των ερευνών που μελετήθηκαν συμπληρώνουν τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία στο ολοήμερο σχολείο, όπως έχουμε αναπτύξει στο 3^ο κεφάλαιο.

Βέβαια το ολοήμερο σχολείο είναι κατ' εξοχήν ο ιδανικός χώρος για εφαρμογή τέτοιων μεθόδων εφόσον δεν υπάρχει η πίεση της εναλλαγής μαθημάτων, το κινήγι της ύλης και της αξιολόγησης. Οι δάσκαλοι στην πιο απλή μορφή ομαδοσυνεργατικής εργασίας, θα μπορούσαν να οργανώσουν, να κατευθύνουν και να εποπτεύουν τους μαθητές για να δουλεύουν εταιρικά ή ομαδικά, να βοηθάει ο ένας τον άλλο, χωρίς κατ' ανάγκη να προωθείται η εκπόνηση κάποιου μεγάλου σχεδίου εργασίας που χρειάζεται χρόνο. Και με αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούνται οι εναλλακτικές μέθοδοι κατά τη διάρκεια δηλαδή της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Μπορούν όσοι μαθητές τελειώνουν τα μαθήματά τους, να ασχολούνται με όσους δυσκολεύονται, χωρίς βέβαια να μετατίθεται στους μαθητές η ευθύνη του δασκάλου για εποπτεία και ενισχυτική διδασκαλία.

Η Γιάχου, περιγράφοντας τη δική της εμπειρία στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας θεωρεί αναπόφευκτη την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων με αβέβαιη όμως αποτελεσματικότητα: *«τα παιδιά δουλεύουν ομαδικά σε διμελείς ή τριμελείς ή τετραμελείς ομάδες και εγώ περιφέρομαι μέσα στην τάξη, επιβλέπω την εργασία τους και επιλύω απορίες που δεν μπορούν να επιλυθούν στο πλαίσιο συνεργασίας στην ομάδα»*[...] *Δεν ξέρω κατά πόσο είναι δυνατόν να είναι αποτελεσματικές οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας σε τμήματα των 30 μαθητών/τριών αλλά αισιοδοξώ πως τα παιδιά θα μάθουν σταδιακά να εργάζονται περισσότερο αθόρυβα. Υπό τις παρούσες συνθήκες, η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας επιβάλλεται και για πρακτικούς καθαρά λόγους»* (Γιάχου, 2004: 10).

Για να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν με συνέπεια και αποτελεσματικότητα στο ρόλο του συνεργάτη ή του βοηθού για το συμμαθητή τους ή το παιδί μικρότερης τάξης, χρειάζεται να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πώς θα οργανώσει και πώς θα αξιοποιήσει τους μαθητές διαφορετικών τάξεων για να ολοκληρωθεί με επιτυχία το έργο τους. Αλλιώς υπάρχει ο κίνδυνος να χαθεί η πειθαρχία και ο έλεγχος της τάξης. Οι μαθητές ενδέχεται να εκμεταλλευτούν την ευκαιρία ότι κάθονται δίπλα σε συμμαθητή τους που έχει λύσει σωστά την άσκηση και να αντιγράφουν χωρίς να σκέφτονται, ολοκληρώνοντας χωρίς τις δικές τους δυνάμεις τις εργασίες τους. Συνεπώς, για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιήσουν τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, ακόμα και στα πλαίσια της απλής προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας σε μια ανομοιογενή αίθουσα γεμάτη από κουρασμένα παιδιά, έχουν ανάγκη επιμόρφωσης. Αυτό είναι και το επόμενο θέμα που θα αναλύσουμε.

5.8.2.7. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου

Το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών απασχολεί 12 από τις 21 έρευνες που μελετήθηκαν. Σε όλες τις έρευνες υπάρχουν αρνητικές αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα αυτό. Η επιμόρφωση προβάλλεται είτε ως ανάγκη για επιμόρφωση, είτε ως έλλειμμα επιμόρφωσης, είτε ως ενδιαφέρον για επιμόρφωση από πλευράς εκπαιδευτικών.

Για απουσία επιμόρφωσης ή ενημέρωσης σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους του θεσμού, κάνει λόγο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στις έρευνες 6 του 2003 και 18 του 2005, αντίστοιχα. Επιθυμία για περισσότερη επιμόρφωση εκδηλώνουν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 29 του 2010 παρόλο που δυσπιστούν για το περιεχόμενό της.

Για έλλειμμα επιμόρφωσης κάνουν λόγο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 4 του 2001 παρόλο που έχουν υψηλό δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας σε ότι αφορά τη διδακτική τους ικανότητα.

Ενδιαφέρον για ενδοσχολική επιμόρφωση εκδηλώνει και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας 15 του 2004 καθώς και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 28 του 2008 σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα ιδιαίτερα όμως για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Απαραίτητη θεωρούν την επιμόρφωση σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου η συντριπτική πλειοψηφία (92,3%) των εκπαιδευτικών της έρευνας 34 του 2007. Ταυτόσημο είναι το αποτέλεσμα της έρευνας 33 του 2006, όπου το 81% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι χρειάζεται να δίνονται σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου σχολείου σχετικά με τα μαθήματα της απογευματινής ζώνης.

Στην ανεπαρκή επιμόρφωση ή επιμόρφωση που υστερεί, αναφέρονται οι έρευνες 34 του 2007 και 24 του 2006-2007 αντίστοιχα. Στην έρευνα 14 του 2003 οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι θα έπρεπε να πραγματοποιούν σεμινάρια όχι μόνο για τους μόνιμους αλλά και για τους αναπληρωτές και ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου σχολείου. Τα τελευταία χρόνια, παρόλο που πραγματοποιείται υποχρεωτική επιμόρφωση για τους νεοδιόριστους στα ΠΕΚ και προαιρετική για τους αναπληρωτές, εντούτοις η θεματολογία των σεμιναρίων αφορά στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης, σε θέματα διδακτικής, στην αξιολόγηση κ.α. Το «ολοήμερο σχολείο» ως θεματική, δεν εμπίπτει στη θεματολογία των επιμορφώσεων αυτών (<http://www.2pek.gr>).

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της έρευνας 21 του 2005 προτείνουν την επιμόρφωση των ωρομισθίων σε διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα. Την ανάγκη τους για επιμόρφωση δηλώνουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους δασκάλους, ιδιαίτερα σε παιδαγωγικά θέματα, όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας 25 του 2006-2007 που πραγματοποιήθηκε με δείγματα εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και δασκάλους του ολοήμερου σχολείου.

Όποια και αν είναι η επίκληση στη διαδικασία της επιμόρφωσης, δια μέσου των ερευνητικών δεδομένων, αποδεικνύεται ότι είναι μια διαδικασία που επιζητείται από τους εκπαιδευτικούς ακόμα και αν τα αποτελέσματά της δεν είναι τα δέοντα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το θέμα της επιμόρφωσης των ωρομισθίων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που αποτελεί πρόταση και ζητούμενο πολλών δασκάλων του ολοήμερου σχολείου κυρίως όμως των ιδίων. Η ανάγκη αυτή εδράζεται πιθανώς στο έλλειμμα παιδαγωγικών και διδακτικών δεξιοτήτων, βασική διάσταση που θα αναλύσουμε στο επόμενο θέμα.

Επιμορφώσεις μαζικού χαρακτήρα σε μεγάλα ξενοδοχεία πραγματοποιήθηκαν τα πρώτα χρόνια της θεσμοθέτησης του ολοήμερου σχολείου κυρίως για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία αλλά και ενδοσχολικές για τα σχολεία που εντάσσονταν σταδιακά, όπως αναφέρθηκε στο 3^ο κεφάλαιο. Όσο όμως ο θεσμός εξαπλωνόταν η επιμόρφωση φαίνεται ότι παρουσίαζε έλλειμμα, όπως διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί των ερευνών που μελετήθηκαν. Από ένα σημείο και μετά δεν υπήρχε η μέριμνα για επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών που αναλάμβαναν τα τμήματα των ολοήμερων σχολείων για κάθε σχολική χρονιά. Δεν υποχρέωνε καμία εγκύκλιος τους σχολικούς συμβούλους να οργανώσουν σεμινάρια για αυτή την ομάδα των εκπαιδευτικών. Μάλλον επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια του κάθε σχολικού συμβούλου το θέμα της επιμόρφωσης για το ολοήμερο σχολείο.

Επίσης, όσον αφορά το θέμα της επιμόρφωσης δεν παρατηρείται καμία διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τον τόπο που διενεργήθηκε η έρευνα δηλαδή μεταξύ αστικών κέντρων και επαρχίας. Επίσης, καμία διαφοροποίηση δεν παρατηρήθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας.

5.8.2.8. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του ολοήμερου σχολείου

Σε ότι αφορά το θέμα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων του ολοήμερου σχολείου που τίθεται σε 13 από τις 23 οι έρευνες, παρουσιάζονται τρεις κυρίως οπτικές γωνίες θέασής του από τους εκπαιδευτικούς των δειγμάτων τους: την παιδαγωγική κατάρτισή και το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, τον τρόπο στελέχωσης των τμημάτων με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων καθώς και προτάσεις των εκπαιδευτικών.

Τοποθέτηση και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων

Το θέμα της στελέχωσης των ολοήμερων σχολείων τίθεται σε 9 από τις 20 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μετά το 2003, δηλαδή το επόμενο έτος της καθιέρωσης του νέου προγράμματος του ολοήμερου σχολείου με καθορισμένο διδακτικό χρόνο κατανεμημένο σε υποχρεωτικά και επιλεγόμενα διδακτικά αντικείμενα. Άλλες έρευνες απλώς εντοπίζουν τις

δυσλειτουργίες όπως οι έρευνες 9 του 2003, 25 του 2006-2007 και 29 του 2010 και διαπιστώνονται τα κενά εκπαιδευτικού προσωπικού στα ολοήμερα σχολεία ή μη έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Άλλες έρευνες, όπως η έρευνα 34 του 2007 και 28 του 2008, υποδεικνύουν τη μη έγκαιρη στελέχωση ως το μεγαλύτερο πρόβλημα του ολοήμερου σχολείου. Άλλες πάλι έρευνες μπαίνουν περισσότερο σε βάθος και παρουσιάζουν τις συνέπειες που απορρέουν από την κατάσταση αυτή. Τα προβλήματα που προκαλούνται από την ανοργάνωτη στελέχωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων παρουσιάζουν πολλές έρευνες όπως:

- Στην έρευνα 6 του 2003 γίνεται λόγος για «εμβολωματικές προσλήψεις ωρομισθίων» που δεν επιτρέπουν τη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων σε βάθος χρόνου.
- Στην έρευνα 7 του 2003 προκύπτουν δύο βασικοί προβληματισμοί των δασκάλων σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων όπως: οι πιθανές δυσμενείς παιδαγωγικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει στους μαθητές η συνεχής εναλλαγή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και η ανικανότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη διαχείριση σχολικής τάξης εφόσον δε διαθέτουν, σύμφωνα με τους δασκάλους, παιδαγωγικές γνώσεις. Για το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων του ολοήμερου σχολείου κάνουν λόγο και οι διευθυντές της έρευνας 21 του 2005 και οι υποδιευθυντές-υπεύθυνοι του ολοήμερου σχολείου της έρευνας 33 του 2006.
- Οι διευθυντές των σχολείων της έρευνας 21 θέτουν άλλη μία παράμετρο εκτός από την παιδαγωγική επάρκεια, την διαφορετική εκπαιδευτική κουλτούρα των ωρομισθίων εκπαιδευτικών καθώς δεν έχουν τον ίδιο χρόνο παραμονής με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα και έτσι δεν έχουν την ευκαιρία να «ζυμωθούν» με εκείνους. Στα ίδια πλαίσια κινούνται οι απόψεις των δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της έρευνας 28 του 2008 που θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κάθε σχολείου επειδή δεν προφταίνουν.
- Οι δάσκαλοι και διευθυντές της έρευνας 8 του 2003 δηλώνουν ότι το ολοήμερο σχολείο τη χρονιά 2002-2003 ξεκίνησε να λειτουργεί με προβλήματα στελέχωσης και οργάνωσης τα οποία διευθετήθηκαν το Δεκέμβριο. Συνέπεια αυτού ήταν ότι επηρεάστηκαν οι αρμοδιότητες των δασκάλων πράγμα που διαμόρφωσε αρνητική στάση των δασκάλων σχετικά με το θεσμό του ολοήμερου σχολείου σε βαθμό τέτοιο που έφτασαν να δηλώνουν ότι δε θα έστελναν εκεί τα παιδιά τους.
- Την κατάσταση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων περιγράφουν με πληρότητα στις αναφορές τους οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 22: *«ο εκπαιδευτικός της ειδικότητας έχει προσληφθεί ως ωρομίσθιος, μπεινοβγαίνει στην τάξη ως επισκέπτης, εξαντλημένος από τις μετακινήσεις, χωρίς παιδαγωγική καθοδήγηση»*. Ιδιαίτερο πρόβλημα με τις μετακινήσεις των

εκπαιδευτικών ειδικοτήτων διαπιστώνουν οι υπεύθυνοι των ολοήμερων σχολείων της έρευνας 33 του 2006, το χειμώνα που οι συνθήκες είναι δυσκολότερες.

- Βέβαια δε λείπουν και οι περιπτώσεις, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των υποδιευθυντών – υπευθύνων του ολοήμερου σχολείου της έρευνας 33, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δείχνουν να μην αντιμετωπίζουν το έργο τους με ιδιαίτερη σοβαρότητα.

Με μια πρώτη «ανάγνωση» των αποτελεσμάτων των ερευνών, σχετικά με τη στελέχωση του ολοήμερου σχολείου, φαίνεται ότι το θέμα απασχόλησε όλες σχεδόν τις έρευνες του 2003 μιας που τότε ήταν η πρώτη χρονιά εφαρμογής του νέου προγράμματος, οπότε ένα μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου του ολοήμερου σχολείου καλύπτονταν από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Η μη έγκαιρη αποστολή τους στα σχολεία επέφερε πρακτικά πολλές δυσάρεστες συνέπειες, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί των ερευνών.

Δεν είναι μόνο ότι φτάνουν αργά στα σχολεία αλλά ότι όλο το προηγούμενο διάστημα κανείς δεν ενημέρωνε ουσιαστικά και υπεύθυνα τα σχολεία για την συγκεκριμένη περίοδο τοποθέτησής τους. Τα σχολεία ευρισκόμενα σε μια μόνιμη περίοδο αναμονής δεν μπορούσαν να διαμορφώσουν το πρόγραμμά τους εφόσον η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων γινόταν σταδιακά και ως προς τα σχολεία της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας και ως προς τις ειδικότητες που κατέφθαναν. Δηλαδή μπορεί το ένα σχολείο μιας περιφέρειας να είχε τον Οκτώβριο καθηγητή πληροφορικής ενώ κάποιο άλλο της ίδιας περιφέρειας, να μην είχε. Επίσης η πλήρωση των ειδικοτήτων μπορεί να ολοκληρωνόταν μετά το νέο έτος και πολλές φορές με ειδικότητες που δεν είχαν επιλέξει οι γονείς στις αιτήσεις τους την προηγούμενη χρονιά. Οι διευθυντές των σχολείων προκείμενου να στελεχώσουν τα σχολεία τους έστω με κάποιες ειδικότητες, «αποδέχονταν» όσες κατέφθαναν γιατί μπορεί εκείνες που είχαν επιλέξει να μην τοποθετούνταν ποτέ και έτσι να έχαναν την ευκαιρία, καθώς περίμενε στη «σειρά» το επόμενο σχολείο για να τις «παραλάβει».

Για τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων του ολοήμερου σχολείου γράφει η Π. Γιάχου: *«έρχονται οι συνάδελφοι των ειδικοτήτων, οι περισσότεροι τρέχοντας από την πρωινή τους δουλειά. Είναι ωρομίσθιοι, με δώδεκα το πολύ ώρες εργασίας την εβδομάδα και μέχρι τώρα (λίγες μέρες πριν από τα Χριστούγεννα), δεν έχουν πληρωθεί ακόμα. Έχουν μικρή η καθόλου διδακτική εμπειρία και είναι αναγκασμένοι να διδάσκουν σε περισσότερα από ένα σχολεία την ημέρα. Πολλές φορές σκέπτομαι πως τα μόνα κίνητρα που έχουν για να εργαστούν είναι η αγάπη για τη δουλειά τους, το φιλότιμο αλλά κι η ελπίδα ότι στο μέλλον θα εξασφαλίσουν καλύτερες συνθήκες εργασίας»* (Γιάχου, 2004: 8-9).

Ο Μιχαηλίδης, αναφέρει σε άρθρο του σε εκπαιδευτικό περιοδικό σχετικά με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ότι «η φευγαλέα» παρουσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο σχολείο τους δημιουργεί προβλήματα αποξένωσης από τη σχολική κοινότητα με αρνητικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό έργο. Δεν έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν

ακόμα και το προσωπικό που διδάσκει το ίδιο μάθημα (άλλος διδάσκει Αγγλικά ή Γυμναστική το πρωί και άλλος το απόγευμα), με άμεση επαφή, τόσο για το συντονισμό των διδακτικών αντικειμένων και μεθόδων, όσο και για τη γνώση πιθανών προβλημάτων των παιδιών. «Δεν μπορούν να οργανώσουν μια ενιαία παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων και να χαράξουν μια ενιαία στρατηγική διαπαιδαγώγησης και διδασκαλίας των ίδιων παιδιών» (Μιχαηλίδης, 2003: 20).

Όλα τα παραπάνω θέματα αλλοιώνουν την εικόνα του ολοήμερου σχολείου και αποδυναμώνουν το ρόλο του απαξιώνοντας την προσφορά του, γενικότερα όμως πλήττεται η εικόνα του ελληνικού δημόσιου σχολείου στα μάτια των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Δίνεται η εντύπωση ενός ανοργάνωτου και ανεύθυνου οργανισμού που δεν μπορεί να συνθέσει ένα σταθερό πρόγραμμα βάσει οποίου να λειτουργήσει. Το θέμα λοιπόν της έλλειψης οργάνωσης του ολοήμερου σχολείου, για το οποίο κατηγορείται ο θεσμός στην πρακτική λειτουργία του, ταυτίζεται με τη μη έγκαιρη στελέχωση των ολοήμερων σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Και στο σημείο αυτό διαπιστώνονται δύο αντιφάσεις:

- Από τη μια φαίνεται μια τάση για αποκατάσταση της οργάνωσης στο θεσμό μέσα από τις εγκυκλίους το 2002-2003, (όπως έχει αναπτυχθεί στο 3^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής-η οργάνωση του θεσμού μετά το 2002) η οποία όμως δε συνάδει πρακτικά με τον τρόπο που στελεχώνονται τα ολοήμερα σχολεία.
- Επίσης από τη μία δίνεται η δυνατότητα να επιλέγουν οι γονείς τα γνωστικά αντικείμενα που θα επιθυμούσαν να διδαχθούν τα παιδιά τους, από την άλλη η μη έγκαιρη στελέχωση «αναγκάζει» τα σχολεία να προσλάβουν την ειδικότητα που είναι διαθέσιμη άμεσα, άσχετα αν είναι στις επιλογές των γονέων, έτσι ώστε να οργανωθεί το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Σε πολλές, δε, περιπτώσεις προκειμένου να συμπληρωθεί το ωράριο των πρωινών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (μουσική, γυμναστική, αγγλικά), αναλαμβάνουν το υπόλοιπο των διδακτικών ωρών τους στο ολοήμερο σχολείο χωρίς να τίθεται και πάλι θέμα κάλυψης των επιλογών των μαθητών. Συνήθως, δε, για να συμπληρωθούν οι ώρες του πρωινού δασκάλου Αγγλικών, αναλαμβάνει ώρες και στο ολοήμερο σχολείο (επικαλύψεις γνωστικών αντικειμένων του πρωινού προγράμματος).

Η κατάσταση αυτή δεν βελτιώθηκε ποτέ, όπως δείχνουν οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι το 2010, πράγμα που δείχνει ότι η «οργάνωση» που ευαγγελίζονται οι εγκύκλιοι έμεινε δυστυχώς μόνο στα χαρτιά. Αντιθέτως δημιουργήθηκε και συντηρήθηκε μέχρι τις μέρες μας η αντίθετη κατάσταση με τις διαρκείς καθυστερήσεις και ελλείψεις των εκπαιδευτικών. Το θέμα της συντήρησης αυτής της αρνητικής κατάστασης, που τραυματίζει το θεσμό του ολοήμερου σχολείου και προκαλεί δυσπιστία και απαξία του ρόλου του, προκαλεί μεγάλη εντύπωση. Η καθυστέρηση αυτή δεν χρειαζόταν τις έρευνες για να έρθει στο φως. Είναι

λοιπόν άξιο απορίας, γιατί δεν είχε επιλυθεί τόσα χρόνια. Στο θέμα αυτό μπορούν να δώσουν απάντηση μόνο οι υπεύθυνοι του υπουργείου.

Παρατηρούμε, δε, ότι το φαινόμενο της ελλιπούς και μη έγκαιρης στελέχωσης, δεν παρουσιάζει καμία διαφοροποίηση μεταξύ αστικών κέντρων και επαρχίας σε ότι αφορά το χρόνο και την επάρκεια στελέχωσης των ολοήμερων σχολείων από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Προτάσεις των δασκάλων σχετικά με τις ειδικότητες του ολοήμερου σχολείου

Όπως είδαμε παραπάνω η βασική πρόταση των δασκάλων για να διδάξουν στο ολοήμερο σχολείο, τόσο εκείνοι όσο κυρίως οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, εστιάζεται στην επιμόρφωσή τους.

Σε δύο έρευνες, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί με χρονική διαφορά, οι δάσκαλοι προτείνουν κάτι διαφορετικό θεωρώντας ότι οι καταλληλότεροι διδάσκοντες για το ολοήμερο σχολείο είναι δάσκαλοι με ειδίκευση. Συγκεκριμένα, στην έρευνα 2 του 2001 η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (88,9%) υποστηρίζει ότι αυτός που θα διδάξει στο ολοήμερο σχολείο δεν πρέπει να έχει απλώς γνώσεις γύρω από το αντικείμενο αλλά να γνωρίζει και πώς θα το διδάξει. Άρα στο ολοήμερο σχολείο θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκουν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων χωρίς παιδαγωγική κατάρτιση, για την οποία πολλοί εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις ως προς την ποιότητά της. Ακόμα όμως και αν το επίπεδό της είναι ικανοποιητικό, η παιδαγωγική κατάρτιση δεν είναι ένα θέμα που μπορεί να κατακτηθεί με σεμινάρια ολίγων ωρών στα πλαίσια της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Παρόμοιας φιλοσοφίας πρόταση, είναι κι εκείνη που παρουσιάζεται στην έρευνα 33 του 2006 όπου ορισμένοι δάσκαλοι προτείνουν ότι για τη διδασκαλία ειδικών γνωστικών αντικειμένων στα ολοήμερα σχολεία, όπως Αγγλικά ή μουσική κ.α., θα πρέπει να προηγείται η πρόσληψη δασκάλων με ανάλογα πτυχία ή πιστοποιημένες δυνατότητες και μετά οι καθηγητές ειδικοτήτων.

Πιθανόν οι προτάσεις αυτές προσκρούουν στην τάση του υπουργείου Παιδείας να εξασφαλίζει συνθήκες για τα δημοτικά σχολεία, με το μικρότερο χαμηλό κόστος. Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί απόφοιτοι καθηγητικών σχολών που δεν μπορούν να απορροφηθούν από σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν μια «πόρτα ανοιχτή» στα δημοτικά σχολεία με πολύ πιο υποβαθμισμένες συνθήκες εργασίας (χαμηλό ημερομίσθιο, μετακινήσεις για συμπλήρωση ωρών, όχι μόνιμη εργασία).

Οι λύσεις αυτές αποτελούν τα «μπαλώματα», τα οποία μπορούν πολύ εύκολα να ξηλωθούν όταν δεν μπορούν να εξασφαλιστούν πλέον τα κονδύλια που τις συντηρούσαν, όπως αναφέρει ο Αθανασιάδης στο άρθρο του «ολοήμερο σχολείο: ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερο περιβάλλον» το οποίο αναλύθηκε στο 3^ο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής.

Παρά ταύτα η εκπαιδευτική πολιτική θέλει να παρουσιάζει την εικόνα ότι αφενός μεν εξυπηρετούνται οι νέοι που βρίσκουν δουλειά στα σχολεία αφετέρου δε, το ολόημερο σχολείο καταφέρνει να εκπληρώνει το πρόγραμμά του διδάσκοντας νέα γνωστικά αντικείμενα. Κανείς όμως δε αναφέρεται στις συνθήκες εργασίας οι οποίες υποβαθμίζουν το έργο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο οποίο δεν μπορούν να αποδώσουν γυρνώντας ταλαιπωρημένοι από σχολείο σε σχολείο, όπως αναφέρεται σε μία έρευνα, για λίγα μόλις χρήματα. Επίσης κανένας παράγοντας της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχει προσπαθήσει να τακτοποιήσει το θέμα της έγκαιρης πρόσληψής τους έτσι ώστε να αναλαμβάνουν υπηρεσία με την έναρξη της σχολικής χρονιάς για να μπορεί να διαμορφωθεί από την αρχή του έτους και να τηρηθεί ένα σταθερό πρόγραμμα μέχρι το τέλος.

Πρακτικά, λοιπόν, δίνεται η εντύπωση σε όλους γονείς και εκπαιδευτικούς ενός ανοργάνωτου και πρόχειρου σχεδιασμού, ο οποίος περιγράφει τελικά την πραγματικότητα των ολόημερων σχολείων. Μάλιστα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας 24 του 2006-2007 υποστηρίζει ότι τα ολόημερα σχολεία ιδρύθηκαν για να καταπολεμηθεί η ανεργία που μάστιζε τον κλάδο, ενώ το ¼ των εκπαιδευτικών της ίδιας έρευνας πιστεύει ότι η λειτουργία τους σχετίζεται με την εκταμίευση πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

5.8.2.9. Η χρηματοδότηση των ολόημερων σχολείων

Το θέμα του τρόπου χρηματοδότησης των ολόημερων σχολείων, προκύπτει ακούσια από αναφορές των εκπαιδευτικών σε ορισμένες έρευνες. Ως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα σχετικά με το σχεδιασμό του προγράμματος αποδεικνύεται ο τρόπος χρηματοδότησης σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας 9 του 2003. Στην έρευνα 18 του 2005 οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η έλλειψη κρατικών επιχορηγήσεων είναι ένας από τους βασικούς λόγους που το ολόημερο σχολείο έχει υποβιβαστεί σε «σταθμό φύλαξης παιδιών» και δεν μπορεί να καλλιεργήσει τις δεξιότητες εκείνες οι οποίες θα διαφυλάξουν τους μαθητές από τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στην έρευνα 7 του 2003 το δεύτερο σε σειρά προτεραιότητας πρόβλημα, μετά τις υποδομές, είναι το οικονομικό. Βέβαια το πρόβλημα των υποδομών είναι συνέπεια της γενικότερης οικονομικής ενίσχυσης των ολόημερων σχολείων. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας 7 παρόλο που οι λειτουργικές ανάγκες διπλασιάζονται στα σχολεία, δε συμβαίνει το ίδιο και με τις τακτικές επιχορηγήσεις. Οι διευθυντές υποστηρίζουν ότι οι διαδικασίες εκταμίευσης και χρήσης των ειδικών ποσών είναι ιδιαίτερα γραφειοκρατικές και χρονοβόρες. Τον προβληματισμό τους ότι η κρατική επιχορήγηση δεν καλύπτει τις δαπάνες του ολόημερου σχολείου εκφράζουν και οι διευθυντές της έρευνας 33 του 2006.

Προτάσεις για περισσότερη χρηματοδότηση εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου σχολείου της έρευνας 28 του 2008 που θεωρούν επίσης ότι είναι προτιμότερο η χρηματοδότηση να γίνεται σε ετήσια βάση στην αρχή της χρονιάς και να ελέγχεται από αρμόδιους.

Στις έρευνες απλώς θίγεται το ζήτημα της χρηματοδότησης. Περισσότερες πληροφορίες ή ερμηνείες για τον τρόπο διανομής και διαχείρισης των κονδυλίων μπορούν να μας διαφωτίσουν οι σχεδιαστές και οργανωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο μέσα στο υπουργείο Παιδείας όσο και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

5.8.2.10. «Παράπλευρες απώλειες» και δυσλειτουργίες του ολοήμερου σχολείου που ανέδειξαν οι έρευνες

Από τη μελέτη και ερμηνευτική προσέγγιση των ερευνών προέκυψαν φαινόμενα που δεν εμπίπτουν στην προβλεπόμενη θεματολογία που είχε τεθεί και αφορά στους σκοπούς και στόχους του θεσμού και το βαθμό εκπλήρωσής τους ή σχετίζονται με διάφορες εκφάνσεις του ρόλου του στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση. Θεωρούνται όμως ως παράπλευρες απώλειες δηλαδή αρνητικές καταστάσεις που δημιουργήθηκαν από τις μεταλλάξεις που υπέστη ο θεσμός με βάση τις επιταγές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό δεν αφορά την πλειονότητα των ερευνών, αντιθέτως σε αυτή την ενότητα ανθολογούμε θέματα που προέκυψαν ως ιδέες, φαινόμενα ή προβληματισμοί σε πολύ μικρό αριθμό ερευνών.

Τα φαινόμενα αυτά καταχωρίζονται ως διαστάσεις ή εκφάνσεις της πραγματικότητας του ολοήμερου των οποίων η συχνότητα και η ένταση κυμαίνεται κατά περίπτωση, από σχολείο σε σχολείο ή από περιφέρεια σε περιφέρεια. Σε ορισμένες περιπτώσεις παρόλο που ένα φαινόμενο μπορεί να εντοπίζεται σε λίγες έρευνες εντούτοις η συχνότητα και η έντασή του μπορεί να είναι υπολογίσιμες. Ένα τέτοιο φαινόμενο είναι η σχολειοποίηση το οποίο θα αναπτύξουμε παρακάτω.

α) Σχολειοποίηση ελεύθερου χρόνου των μαθητών

Η επιστημονική επιτροπή είχε επισημάνει τον κίνδυνο σχολειοποίησης, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης στο βιβλίο-οδηγό για τους εκπαιδευτικούς: *«πρέπει να εξασφαλιστεί επαρκής χρόνος, χωρίς όμως να δίνεται στο παιδί η αίσθηση ότι σχολειοποιείται ξανά η παραμονή του στο σχολείο και ότι παρατείνεται η διανοητική εργασία σε βάρος της κίνησης και της αισθητικής δημιουργικής απασχόλησης»* (Πυργιωτάκης, 2002: 48).

Το θέμα της σχολειοποίησης προκύπτει ως παράπλευρη απώλεια της οργάνωσης του ολοήμερου σχολείου με νέα προγράμματα και τη διδασκαλία υποχρεωτικών και επιλεγόμενων διδακτικών αντικειμένων μετά το 2002 μετά την παραίτηση της επιστημονικής επιτροπής. Αυτό

όπως αναφέρθηκε στο 3^ο κεφάλαιο, σήμαινε ανατροπή της προηγούμενης σχέσης 3/5 ξεκούραση και δημιουργική απασχόληση και 2/5 προετοιμασία μαθημάτων και ενισχυτική διδασκαλία. Η τροποποίηση συνίστατο σε κατακερματισμό του χρόνου σε μικρές χρονομερίδες για να χωρέσουν στον ίδιο χρόνο περισσότερα γνωστικά αντικείμενα σε βάρος του χρόνου της χαλάρωσης και της δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών.

Η σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου είναι ένας όρος που συναντάται σε 3 έρευνες (22, 29, 33) και υπονοείται σε μία. Η σχολειοποίηση αποτελεί τον αντίποδα της αξιοποίησης του χρόνου των μαθητών σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου που ενδιαφέρουν περισσότερο τους μαθητές και χρησιμοποιείται μέσα στις έρευνες τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ερευνητές στη συζήτηση των αποτελεσμάτων ή από τους εκπαιδευτικούς ως διάσταση του φαινομένου του «αναμορφωμένου» διδακτικού χρόνου μετά το 2002.

Στην έρευνα 22 του 2005 η ερευνήτρια θεωρεί ότι με την απλή επιμήκυνση του ωραρίου οδηγούμαστε στη σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και έτσι αποδυναμώνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του ολοήμερου σχολείου. Στην έρευνα 15 οι ερευνητές θεωρούν ως επιτακτική ανάγκη τον περιορισμό της γνωσιαρχίας στο σύγχρονο σχολείο.

Οι δάσκαλοι της έρευνας 29 του 2010, τονίζουν την αναγκαιότητα εισαγωγής περισσότερων δραστηριοτήτων δημιουργικού και ελεύθερου χαρακτήρα έτσι ώστε να αποφεύγεται η σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Ακριβώς την ίδια θέση πρεσβεύουν οι δάσκαλοι της έρευνας 33 που θεωρούν επίσης ότι το ολοήμερο σχολείο σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και η πλειοψηφία τους πιστεύει επίσης ότι πρέπει να δίνεται περισσότερη έμφαση στις ελεύθερες δραστηριότητες παρά στα μαθήματα.

Οι ίδιοι οι μαθητές στην έρευνα 33 του 2006 δηλώνουν ότι θα ήθελαν περισσότερες δραστηριότητες σχετικές με μουσική, χορό και θέατρο, δραστηριότητες δηλαδή που σχετίζονται με την κίνηση και τη δημιουργική έκφραση.

β) Δάσκαλοι με προβλήματα στο ολοήμερο σχολείο

Στην έρευνα 22 του 2005 μία από τις διευθύντριες των σχολείων καταθέτοντας τις εμπειρίες της αναφέρει ότι «στο ολοήμερο στέλνουν τους δασκάλους που έχουν κάποιο πρόβλημα ενώ αντίθετα χρειάζονται οι ικανότεροι». Σχολιάζοντας την άποψη αυτή θα μπορούσε να τη θεωρήσει κανείς υπερβολική και αβάσιμη. Υπερβολική γιατί κανείς μπορεί να αμφισβητήσει τη συχνότητά του φαινομένου και αβάσιμη γιατί δεν μπορεί να αποδειχθεί, ούτε να διερευνηθεί μία τέτοια πιθανότητα. Κανείς δάσκαλος δε θα παραδεχόταν κάτι τέτοιο αλλά και κανένας προϊστάμενος που πήρε τέτοια απόφαση να τοποθετήσει δάσκαλο με προβλήματα στο ολοήμερο σχολείο δε θα το αποδεχόταν. Είναι ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα που δεν έρχονται στο φως της δημοσιότητας και δεν εκτίθενται σε οποιονδήποτε ερευνητή.

Την αλήθεια αυτής της άποψης μπορούμε να προσεγγίσουμε μόνο με λογικούς συλλογισμούς. Στο ολοήμερο σχολείο όπως γνωρίζουμε μετά το 2002 ο ρόλος του δασκάλου περιορίζεται στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και στην ενισχυτική διδασκαλία. Δεν χρειάζεται ούτε σχεδιάσει και να οργανώσει δημιουργικές δραστηριότητες για να απασχολήσει τους μαθητές, αφού έχει αλλάξει ο συσχετισμός του χρόνου, ούτε να προετοιμάσει τη διδασκαλία της επόμενης ενότητας στα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος, όπως θα έκανε αν δίδασκε σε μια συγκεκριμένη τάξη του πρωινού ωραρίου.

Υπάρχουν λοιπόν περιπτώσεις που το ολοήμερο σχολείο επιλέγεται από εκπαιδευτικούς που θέλουν να αποφύγουν την καθημερινή προετοιμασία θεωρώντας αυτή τη δουλειά πιο επίπονη ή επιλέγεται από περιπτώσεις εκπαιδευτικών που «δεν μπορούν να κρατήσουν μια τάξη». Στην ορολογία των δασκάλων αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούν να επιβληθούν στα παιδιά και να ακολουθήσουν την καθημερινή πορεία των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος μίας τάξης ή θέλουν να «ξεκουραστούν και να αράξουν» στο απογευματινό ωράριο του οποίου το γνωστικό κομμάτι δεν είναι απαιτητικό. Είναι συνήθως εκπαιδευτικοί με διάφορες ιδιαιτερότητες συναισθηματικής φύσεως, είτε επειδή είναι απλώς «κουρασμένοι» από τη δουλειά τους, είτε γιατί έχουν διάφορες ψυχικές διαταραχές.

Εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν τη σχολική τάξη εξ' αιτίας διαφόρων συναισθηματικών διαταραχών, είναι πιθανό να ζητούν το ολοήμερο σχολείο που συνήθως τους παραχωρείται σιωπηρά από το σύλλογο των διδασκόντων. Πολλές, όμως, τέτοιες υποθέσεις φτάνουν στα αφτιά των προϊσταμένων και επιλύονται από εκείνους. Όπου δεν υπάρχει συμφωνία των εκπαιδευτικών, οι προϊστάμενοι άτυπα ζητούν από κάποιο εκπαιδευτικό του σχολείου να «ανέβει» στην πρωινή ζώνη για να κενωθεί η θέση στο ολοήμερο σχολείο. Τελικά «επιβάλλουν» την τοποθέτηση αυτή παρά τις όποιες αντιρρήσεις των διευθυντών οι οποίοι δεν προβάλλουν αντιστάσεις για το καλό της υπηρεσίας και τη διευκόλυνση του συγκεκριμένου δασκάλου. Σε κάθε περιφέρεια είναι γνωστές τέτοιες περιπτώσεις εκπαιδευτικών τις οποίες τις διαχειρίζονται τόσο τα σχολεία όσο και οι διευθύνσεις πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ιδιαίτερη διακριτικότητα για να μην πέσουν στην αντίληψη των γονέων και αμαυρώνεται η φήμη των σχολείων.

γ) Διαρροή των μαθητών από το ολοήμερο σχολείο

Όλες οι δυσλειτουργίες και τα προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω και αναφέρονται χρόνο με το χρόνο κατά τη λειτουργία του θεσμού, έχουν ως συνέπεια την απώλεια μαθητικού δυναμικού από τους κόλπους του ολοήμερου σχολείου. Γι' αυτό το θέμα αυτό εμφανίζεται στις έρευνες μετά το 2003. Το φαινόμενο της διαρροής διαπιστώνεται από τους ερευνητές από τα αριθμητικά δεδομένα των εκπαιδευτικών περιφερειών των σχολείων.

Στην έρευνα 6 του 2003 διαπιστώνεται σημαντική διαρροή των μαθητών από το ολοήμερο σχολείο η οποία από το Σεπτέμβρη μέχρι τον Ιανουάριο της ίδιας σχολικής χρονιάς φτάνει στο 31% ιδιαίτερα στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, όπου οι γονείς έχοντας μεγαλύτερη οικονομική άνεση, σπεύδουν να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις.

Επίσης απόκλιση με φθίνουσα κατεύθυνση μεταξύ των εγγραφέντων των Σεπτέμβρη και των φοιτούντων των Οκτώβρη μαθητών του ολοήμερου, διαπιστώνει η ερευνήτρια της έρευνας 29 του 2008 σύμφωνα με τους στατιστικούς πίνακες των ολοήμερων σχολείων της Γ΄ Αθήνας.

Στον αντίποδα η έρευνα 7 του 2003 και 12 του 2004 καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη διαρροή σε περιοχές που έχουν περισσότερο ανάγκη το ολοήμερο σχολείο, δηλαδή εκείνες που είναι απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα. Όσο πιο απομακρυσμένες οι περιοχές γεωγραφικά τόσο μεγαλύτερο το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών στο ολοήμερο σχολείο.

Στις έρευνες 19 και 21 του 2005, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υπάρχει σημαντική μείωση των μαθητών που δηλώνουν συμμετοχή για το ολοήμερο σχολείο. Ιδιαίτερα οι μαθητές των μεγάλων τάξεων εγκαταλείπουν το ολοήμερο σχολείο λόγω της ανεπάρκειας χρόνου για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και των εξωσχολικών τους δραστηριοτήτων.

Σε σχετική ερώτηση της ερευνήτριας προς τους εκπαιδευτικούς της έρευνας 29 του 2010 οι παράγοντες που ενοχοποιούνται για τη διαρροή των μαθητών είναι:

- η παραπαιδεία και η έλλειψη πιστοποίησης στις ξένες γλώσσες
- τα πολυπληθή και ανομοιογενή τμήματα
- η καθυστέρηση στην πρόσληψη του προσωπικού.

δ) Μη ενιαία οργάνωση του σχολείου

Στην έρευνα 33 του 2006 οι σχολικοί σύμβουλοι επισημαίνουν ως δυσλειτουργία του ολοήμερου σχολείου τη «μη σύνδεση του πρωινού με τον απογευματινό κύκλο». Ο ενιαίος χαρακτήρας που επικαλείται ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία-τα οποία εφόσον επιτύχουν την αναδιάρθρωση του ενδοσχολικού τους περιβάλλοντος θα οδηγήσουν μια γενικότερη βελτίωση του σχολείου γενικότερα- αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα που θα διαμορφώνεται στα πλαίσια ενός κορμού με γνώμονα την κατανομή των μαθημάτων σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 62)

Στην περίπτωση των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων δεν πραγματοποιείται καμία αλλαγή στο πρωινό πρόγραμμα ώστε να συνδέεται με το ολοήμερο σχολείο εφόσον δεν αλλάζουν ούτε τα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων αλλά ούτε και το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται έτσι ώστε να συνδεθούν με το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων στο ολοήμερο για να υπάρχει μία συνέχεια. Η εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης, όπως έχει αναφερθεί,

αποτελεί εσωτερική υπόθεση του πρωινού ωρολογίου προγράμματος η οποία μάλλον απορροφά δραστηριότητες του ολοήμερου σχολείου παρά διαχέει δημιουργική δράση προς αυτό.

Όχι μόνο συνέχεια και συνέπεια δεν υπάρχει μεταξύ πρωινού και απογευματινού προγράμματος, αντίθετα υπάρχουν πολλές «επικαλύψεις» γνωστικών αντικειμένων οι οποίες έχουν εντοπιστεί από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις έρευνες που μελετήθηκαν. Επίσης οι καθυστερήσεις στη στελέχωση με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στο ολοήμερο σχολείο βάραιναν ακόμα περισσότερο το χάσμα και μεγάλωναν τη διαφορά μεταξύ του «οργανωμένου πρωινού προγράμματος» και του «πρόχειρου και ανοργάνωτου απογευματινού».

Εκτός όμως από τα ωρολόγια προγράμματα ο μη ενιαίος χαρακτήρας παγιώνεται και από τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωινού και απογευματινού ωραρίου. Η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η γενικότερη απαξία για το ρόλο του εκπαιδευτικού στο ολοήμερο σχολείο αλλά οι διαφορετικές εργασιακές συνθήκες του ωρομίσθιου εκπαιδευτικού, δημιουργούν ένα μεγάλο χάσμα και ενισχύουν το στερεότυπο ότι το ολοήμερο σχολείο δεν αποτελεί συνέχεια του πρωινού απλώς συνυπάρχει ως ένα «μπάλωμα» στους ίδιους χώρους με το πρωινό σχολείο.

Η έλλειψη «νομιμοποίησης» του ολοήμερου σχολείου στις συνειδήσεις όλων- που εμποδίζει την έκφραση του ενιαίου χαρακτήρα- για την οποία έχει μιλήσει ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης επανειλημμένως στο συνέδριο της ΔΟΕ για το ολοήμερο σχολείο το 2006, είναι το μείζον πρόβλημα και εμπόδιο για την επίτευξη των στόχων και την αποτελεσματικότητα των ολοήμερων σχολείων. Τόσο που ότι άλλο και να συζητιέται, όπως τα προβλήματα υποδομών, όσο υπάρχει η άποψη «άλλο στο σχολείο, άλλο το ολοήμερο», τίποτα δε θα γίνει «αν δεν αλλάξει μέσα μας αυτή η νοοτροπία » (Πυργιωτάκης, 2006: 51 και 72).

Ούτε πρακτικά λοιπόν αλλά ούτε και συναισθηματικά δεν υπάρχει ενιαίος χαρακτήρας μεταξύ πρωινού και απογευματινού προγράμματος. Βέβαια πολλοί μπορούν να υποστηρίξουν ότι αυτό δεν είναι εκ των πραγμάτων εφικτό εφόσον το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο δεν απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών. Αυτό είναι πραγματικότητα δεν έγινε όμως καμία προσπάθεια έτσι ώστε να λυθούν τα προβλήματα τόσο των επικαλύψεων όσο και της συνεργασίας. Δεν μερίμνησε κανείς για όλα αυτά που γνώριζαν και επεσήμαναν οι διευθυντές και οι σχολικοί σύμβουλοι στις εκθέσεις αξιολόγησης που συγκέντρωναν κάθε χρόνο στο τέλος της χρονιάς από όλα τα σχολεία της περιφέρειάς τους. Παραμελήθηκε διοικητικά και αφέθηκε στη μοίρα του το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο, όπως έχει επισημάνει ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης και έχει αναφερθεί πολλά σημεία της παρούσας διατριβής.

5.8.2.11. Πρωτότυπες προτάσεις μέσα από τις έρευνες

α) Αυτονομία της σχολικής μονάδας

Το θέμα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας εγείρεται σε 2 μόνο έρευνες. Τίθεται ως πρόταση στην έρευνα 21 του 2005 στις αναφορές των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Οι διευθυντές προτείνουν τη θεσμοθέτηση σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας σε ότι αφορά τον παιδαγωγικό προγραμματισμό του ολοήμερου σχολείου. Στην έρευνα 28 του 2008 το θέμα της έλλειψης διοικητικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας ενοχοποιείται για τη μη αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

Σύμφωνα με τη θέση της UNESCO, που αναφέρεται στο 1^ο κεφάλαιο, η αυτονομία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενθαρρύνει την καινοτομία καθώς η επιτυχία της καινοτομίας εξαρτάται από τις τοπικές συνθήκες. Αυτό απέδειξαν αρκετές έρευνες, μεταξύ των οποίων και η έρευνα 7 του 2003, που κατέδειξαν τον καταλυτικό ρόλο και την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού μέσα από τα ποσοστά φοίτησης των μαθητών σε απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα, περιοχές με χαμηλά πολιτιστικά ερεθίσματα.

Επίσης ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης τονίζει την ανάγκη να προσαρμόζονται τα προγράμματα με ευελιξία στις τοπικές συνθήκες και τις ανάγκες της ευρύτερης περιοχής (Πυργιωτάκης, 2002: 44-45). Σύμφωνα με τα προγράμματα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων δίδεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να ενισχύσει το πρόγραμμά της με μαθήματα που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της σχολικής κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 2002: 37).

Όχι άδικα λοιπόν οι εκπαιδευτικοί, κυρίως οι διευθυντές, κάνουν λόγο για την ανάγκη αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Είναι γεγονός ότι κάθε σχολική μονάδα και κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες, οπότε τα θέματα που προκύπτουν αλλά και οι ανάγκες που πρέπει να καλυφθούν είναι απαραίτητο να ρυθμίζονται και να διεκπεραιώνονται από τα ίδια τα μέλη της.

β) Ολοήμερα Σχολεία για όλους τους μαθητές

Στην έρευνα 12 του 2004 οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι δεν έπρεπε να πραγματοποιηθεί μεγάλη επέκταση του Ολοήμερου Σχολείου αλλά λελογισμένη αύξηση των πιλοτικών ώστε να εξασφαλιστούν καλύτερες συνθήκες λειτουργίας. Στην έρευνα αυτή για πρώτη φορά ζητείται η άποψη των εκπαιδευτικών για την επέκταση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Η επέκτασή τους ήταν μια πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής η οποία δεν έγινε αποδεκτή όπως έχει αναφερθεί σε διάφορα σημεία της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, είχαν αναζητηθεί και βρεθεί οι σχολικές αυτές μονάδες που χωρίς μεγάλες παρεμβάσεις στα κτήρια τους, θα μπορούσαν δούλευαν όπως τα πιλοτικά και θα αποτελούσαν τη βάση για τη βελτίωση των

Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Τμημάτων Διευρυμένου Ωραρίου. Αυτό δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ, γιατί η ηγεσία του υπουργείου το 2002 αποφάσισε αντί αυτού να προχωρήσει σε επέκταση των σχολείων διευρυμένου ωραρίου, θέμα που στοίχησε και την παραίτηση της επιστημονικής επιτροπής, σύμφωνα με τον Χατζηδήμου, όπως αναφέρεται στο 3^ο κεφάλαιο, στην ενότητα σχετικά με το ρόλο της Επιστημονικής Επιτροπής.

Όπως γίνεται αντιληπτό και από την παραπάνω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί έχοντας κατανοήσει και βιώσει τα προβλήματα των σχολείων διευρυμένου ωραρίου θα επιθυμούσαν την επέκταση του Πιλοτικού Ολοήμερου. Δυστυχώς όμως δεν αξιοποιούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ούτε καν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, που αντλούνται κάθε χρόνο στον απολογισμό του διδακτικού έτους, ώστε να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη οι ανάγκες τους προς την κατεύθυνση του σχεδιασμού καινοτομιών ή αλλαγών γενικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πολύ δε περισσότερο δε συνηθίζεται να αξιοποιούνται τα αποτελέσματα ερευνών.

Στην έρευνα 29 του 2010 οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην οργάνωση και την υλικοτεχνική υποδομή. Κάποιοι θεωρούν ότι χρειάζεται καλύτερη οργάνωση ενώ κάποιοι άλλοι ριζική αναμόρφωση τους προγράμματος το οποίο πρέπει να είναι υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά.

5.8.3. Συγκριτική θεώρηση των κοινών θεμάτων γονέων, μαθητών και δασκάλων

Οι κοινές θεματικές κατηγορίες στις οποίες συγκαταλέγονται οι απόψεις και των 3 ομάδων δείγματος των ερευνών είναι οι εξής:

- Η διάθεση των μαθητών των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων
- Η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας
- Οι υποδομές των σχολείων

5.8.3.1. Θέμα: «Διάθεση των μαθητών του Ολοήμερου Σχολείου»

Γονείς

Η κατηγορία αυτή αποτελεί θέμα προς διερεύνηση που απευθύνεται και στις τρεις ομάδες δείγματος: γονείς, μαθητές και δάσκαλους. Στις έρευνες με δείγμα τους γονείς των μαθητών η ερώτηση αυτή συναντάται με μεγάλη συχνότητα. Υπάρχει, δε, μια ομοιογένεια στις απαντήσεις οι οποίες χαρακτηρίζουν τη διάθεση των μαθητών καλή και ευχάριστη παρά τη σωματική κόπωση. Σε ότι αφορά τη σωματική κόπωση παρατηρείται ότι όσο περνούν τα χρόνια αυξάνονται τα ποσοστά των γονέων που δηλώνουν ότι οι μαθητές κουράζονται πολύ. Στην

έρευνα 34 του 2007 το ποσοστό των γονέων που δηλώνουν ότι τα παιδιά γυρνούν στο σπίτι πολύ και αρκετά κουρασμένα ανέρχεται στο 43,5% και είναι το υψηλότερο που έχει υπάρξει.

Μαθητές

Στο δείγμα των μαθητών η ερώτηση αυτή συναντάται επίσης σε μεγάλη συχνότητα και οι απαντήσεις συγκλίνουν με εκείνες των γονέων. Οι μαθητές βεβαιώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από το ολοήμερο σχολείο μάλιστα στην έρευνα 33 του 2006, οι μαθητές δηλώνουν ότι βρίσκουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στις δραστηριότητες του ολοήμερου σε σχέση με αυτές της πρωινής ζώνης.

Εκπαιδευτικοί

Στις έρευνες με δείγμα τους εκπαιδευτικούς, η ερώτηση που αφορά στη διάθεση των μαθητών δεν παρουσιάζεται με μεγάλη συχνότητα. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σχετική ομοιογένεια δηλώνοντας ότι οι μαθητές κουράζονται μεν αλλά έχουν καλή διάθεση και ικανοποιητική στάση. Μια αξιόλογη ερμηνεία δίνεται στην έρευνα 33 από τους δάσκαλους οι οποίοι θεωρούν ότι οι μεν μαθητές των μεγάλων τάξεων γνωρίζουν το λόγο που έρχονται στο ολοήμερο γιατί προετοιμάζουν τα μαθήματα της επόμενης μέρας, οι δε μαθητές των μικρότερων τάξεων έχουν θετική στάση γιατί βρίσκονται με τους φίλους τους.

Στην έρευνα αυτή οι υποδιευθυντές θέτουν μια παράμετρο που αφορά την κούραση των μαθητών και την αντίδρασή τους σε σχέση με ένα διδακτικό αντικείμενο του ολοήμερου που είναι τα Αγγλικά εφόσον τα παρακολουθούν στο πρωινό πρόγραμμα και τα διδάσκονται και στο φροντιστήριο το απόγευμα. Το θέμα των επικαλύψεων διδακτικών αντικειμένων μεταξύ πρωινού προγράμματος και ολοήμερου σχολείου έχει τεθεί και σε άλλες έρευνες. Είναι γνωστό στους εκπαιδευτικούς και θίγεται σε ομιλία του δασκάλου Χ. Γρηγορόπουλου από το Σύλλογο δασκάλων Καλαμπάκας όπου αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Η επικάλυψη και επανάληψη διδακτικών αντικειμένων της πρωινής και απογευματινής ζώνης δημιουργεί διδακτικά και παιδαγωγικά προβλήματα. Π.Χ. τρεις ώρες Αγγλικά το πρωί, δύο ή τρεις στην απογευματινή ζώνη, το ίδιο βέβαια ισχύει και για τη Γυμναστική της πρωινής και Αθλητισμό της απογευματινής»* (Γρηγορόπουλος, 2006: 88).

5.8.3.2. Θέμα: «Προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας στο Ολοήμερο Σχολείο»

Μαθητές

Σε ότι αφορά την προετοιμασία τους για τα μαθήματα της επόμενης μέρας, οι μαθητές του ολοήμερου σχολείου η πλειοψηφία δηλώνουν ικανοποιημένοι. Σε ότι αφορά το χρόνο που

διατίθεται για τη διευθέτηση των κατ' οίκον εργασιών, στην έρευνα 26 οι μαθητές δηλώνουν ότι δεν επαρκεί. Τα συμπεράσματα των ερευνών στην περίπτωση αυτή δεν είναι αντιφατικά αλλά αλληλοσυμπληρούμενα. Ενδέχεται οι μαθητές να είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που πραγματοποιούνται η εργασίες, με τη βοήθεια και την ενίσχυση των δασκάλων του ολοήμερου σχολείου αλλά να μην τους φτάνει ο χρόνος να ολοκληρώσουν όλες τις εργασίες τους στο σχολείο, δεδομένου ότι πολλές έρευνες έχουν αναδείξει το πρόβλημα του όγκου των κατ' οίκον εργασιών (Σαλτερής, 2006: 49-50), τις γνωστές φωτοτυπίες με τις οποίες «φορτώνονται» τα παιδιά και δεν προλαβαίνουν (Γκίκα, 2006: 81).

Στην έρευνα 26 αναδεικνύεται, διαμέσου των απαντήσεων των μαθητών, το πρόβλημα της συγκέντρωσης κατά την ώρα της μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Αυτό είναι λογικό μιας που είναι μια ώρα κατά την οποία τα παιδιά είναι ήδη κουρασμένα, βρίσκονται σε μια πολυπληθή αίθουσα που χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια μαθητών στους οποίους δεν παραδίδεται καινούριο μάθημα για να προσηλώσουν την προσοχή τους.

Γονείς

Το θέμα της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας, απασχολεί τις περισσότερες από τις μισές έρευνες για το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο που έχουν ως δείγμα τους γονείς των μαθητών.

Στην πλειονότητά τους οι γονείς φαίνονται ικανοποιημένοι από την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Παρουσιάζεται όμως η εξής διαφοροποίηση στο χρόνο: Κατά τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού, η μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας δεν ήταν στις προθέσεις των γονέων, μάλλον αποτελούσε μια ευχάριστη συνέπεια της παραμονής των μαθητών στο σχολείο. Σύμφωνα με την έρευνα 2 που πραγματοποιήθηκε το 2000, η «προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας», ως αιτιολογία για την ικανοποίηση των γονέων από τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, αποτελεί μόλις τον τρίτο λόγο και έπεται ύστερα από τη δημιουργική απασχόληση των μαθητών και την ασφάλειά τους.

Με την πάροδο του χρόνου οι προσδοκίες των γονέων από το ολοήμερο σχολείο αυξήθηκαν όπως φαίνεται στην έρευνα 7 του 2003 στη Φλώρινα όπου οι γονείς της επαρχίας φαίνεται να έχουν προσδοκίες για άμεση βελτίωσή της επίδοσής των παιδιών τους και δίνουν έμφαση στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Σύμφωνα με την έρευνα 12, που πραγματοποιήθηκε το 2004 στη Θεσσαλία, «η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας» θεωρείται τόσο σημαντική, ώστε να αποτελεί το βασικότερο λόγο εγγραφής των μαθητών στο ολοήμερο σχολείο, ιδιαίτερα στην επαρχία. Σε περιπτώσεις μάλιστα μαθητών που οι γονείς τους αποφάσισαν να διακόψουν της φοίτησή τους στο ολοήμερο σχολείο, αποτελεί τη μοναδική αιτία για τη διακοπή της φοίτησης των μαθητών, όπως φαίνεται στην έρευνα 7 που

είχε ως δείγμα της γονείς που διέκοψαν τη φοίτηση των παιδιών τους, όταν δεν πραγματοποιείται κατά το δοκούν.

Τα ευρήματα της έρευνας 20, που πραγματοποιήθηκε το 2005 στον Πειραιά, επιβεβαιώνουν την παραπάνω θέση σχετικά με τη σημασία της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου. Οι ερευνητές λοιπόν επισημαίνουν ότι η ολοκλήρωση της μελέτης του μαθητή επηρεάζει την άποψη των γονέων για το θεσμό. Είναι γνωστό ότι ο Πειραιάς είναι μια εκπαιδευτική περιφέρεια όπου αποτελείται από περιοχές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (περιοχές προσφύγων από τη Μικρά Ασία).

Η συνάφεια των δύο ερευνών, που το δείγμα τους αποτελείται αφενός από επαρχία και συγκεκριμένα από αγροτικές περιοχές αφετέρου από αστικές περιοχές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, έγκειται στην κοινή προσδοκία των γονέων για τη αποτελεσματική λειτουργία του παιδαγωγικού ρόλου του ολοήμερου σχολείου. Δηλαδή να βοηθήσει τα παιδιά τους εφόσον οι ίδιοι δεν μπορούν να το κάνουν είτε λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, είτε γιατί δε διαθέτουν τα χρήματα για την αγορά της βοήθειας αυτής από εξωσχολικούς παράγοντες.

Εκπαιδευτικοί

Η «προετοιμασία των μαθητών» είναι το διδακτικό αντικείμενο των δασκάλων του ολοήμερου σχολείου, οι οποίοι αποτελούν πλειοψηφία στο δείγμα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και τους διευθυντές που ανήκουν στην κατηγορία των εκπαιδευτικών. Αναδεικνύεται από τις μισές περίπου έρευνες που τους χρησιμοποιούν ως δείγμα. Περιλαμβάνει, δε, πολλές προεκτάσεις, αφού σχεδόν κάθε έρευνα αναδεικνύει και μια διαφορετική παράμετρο του θέματος αυτού. Οι απόψεις των δασκάλων εκφράζονται ανάλογα με τον τρόπο που έχει τεθεί το ερώτημα και την τεχνική συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή ερωτηματολόγιο, όπου οι απαντήσεις είναι πιο τυποποιημένες, ή συνέντευξη όπου οι απαντήσεις είναι περισσότερο αυθόρμητες.

Από τις έρευνες που έχουν υποβάλει το ερώτημα αυτό, γίνεται φανερό ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει θετική στάση σε ότι αφορά την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Το ποσοστό του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών για το θέμα αυτό, όμως, σταδιακά μειώνεται με την πάροδο του χρόνου παρόλο που θεωρείται ως η σημαντικότερη από τις δραστηριότητες του ολοήμερου (έρευνα 34).

Η παράμετρος που διαφοροποιεί τις απαντήσεις και προκαλεί τον προβληματισμό των δασκάλων του ολοήμερου σχολείου είναι «ο χρόνος». Τα ευρήματα της έρευνας 19 διαφοροποιούν το θέμα της προετοιμασίας των εργασιών ανάμεσα στις μικρές και τις μεγάλες τάξεις. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι στις μικρές τάξεις ο χρόνος επαρκεί αντίθετα στις μεγαλύτερες ο χρόνος μελέτης δεν είναι αρκετός. Παράπονα για την ανεπάρκεια

του χρόνου μελέτης που διατίθεται για την προετοιμασία συγκεντρώνει το δείγμα των εκπαιδευτικών στην έρευνα 29.

Στην έρευνα 8 οι δάσκαλοι θεωρούν ότι ο κύριος λόγος που εμποδίζει την επαρκή προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας είναι οι πολλές δραστηριότητες στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια μετά το 2002, έτος παραίτησης της επιστημονικής επιτροπής, στο πρόγραμμα του ανοιχτού ολοήμερου σχολείου εντάχθηκαν οι υποχρεωτικές ειδικότητες της Πληροφορικής, του Αθλητισμού και των Αγγλικών και οι προαιρετικές: Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική κ.α.

Στην έρευνα 33, σύμφωνα με το δείγμα των σχολικών συμβούλων θεωρούν ως έναν βασικό παράγοντα πρόκλησης δυσλειτουργιών στο ολοήμερο σχολείο, τον όγκο των εργασιών που δίνονται για το σπίτι. Με την άποψη συντάσσονται και οι διευθυντές της έρευνας 22 που χαρακτηρίζουν τις «κατ' οίκον εργασίες» ως *«ελάχιστης χρησιμότητας και αντιπαιδαγωγικής λειτουργίας»*. Οι δε δάσκαλοι της ίδιας έρευνας δηλώνουν ότι *«κάποιοι συνάδελφοι πρωινοί φορτώνουν πολύ τα παιδιά με φωτοτυπίες και δεν προλαβαίνουν»*.

Με τις κατ' οίκον εργασίες, σε ότι αφορά τις απόψεις των μαθητών, ασχολείται αποκλειστικά η έρευνα 26. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών της έρευνας 26 απαντούν ότι στο ολοήμερο σχολείο, λόγω της φασαρίας και του θορύβου, διεκπεραιώνουν τις εργασίες που είναι εύκολες και γίνονται μηχανικά ενώ τις εργασίες που απαιτούν σκέψη τις αφήνουν για το σπίτι. Οι ερευνητές αποφαίνονται στο συμπέρασμα ότι το ολοήμερο σχολείο δεν έχει μέχρι στιγμής απαντήσει ικανοποιητικά στο «μείζον ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών». Θεωρεί, δε, ότι το μέλλον της εκπαιδευτικής καινοτομίας αυτής εξαρτάται από τον τρόπο που θα αντιμετωπίσει το πρόβλημα αυτό. Επίσης οι έρευνες 21 και 22 του 2005 οι δάσκαλοι του ολοήμερου σχολείου εστιάζουν στο πρόβλημα του μεγάλου φόρτου «κατ' οίκον εργασιών» αντιπαιδαγωγικής λειτουργίας και ρίχνουν τις ευθύνες στους «πρωινούς» δασκάλους που επιβαρύνουν με τις φωτοτυπίες τη μελέτη των μαθητών.

Με βάση όλα τα παραπάνω στοιχεία, θα αναρωτηθεί κανείς, πώς είναι δυνατό οι δάσκαλοι να είναι ικανοποιημένοι από την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας ενώ παράλληλα έχουν παράπονα και προβληματισμούς για τον όγκο των εργασιών που πρέπει να διεκπεραιωθεί στον ανελαστικό και περιορισμένο χρόνο του ολοήμερου σχολείου. Στο ερώτημα απαντά η ερμηνευτική προσέγγιση που επιχειρείται από την έρευνα 29 όπου οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εκπλήρωση του στόχου της προετοιμασίας των μαθημάτων, συμπλήρωσης των ασκήσεων και των φωτοτυπιών του δασκάλου της πρωινής ζώνης, οφείλεται στη *«φιλότιμη και ακαταπόνητη προσπάθεια των δασκάλων να προσφέρουν»*. Τόσο για το ρόλο των δασκάλων και τις αναπαραστάσεις τους γι' αυτόν όσο και για το θέμα του διδακτικού χρόνου στο ολοήμερο σχολείο θα αναφερθούμε σε επόμενη ενότητα.

5.8.3.3. Θέμα: «Οι υποδομές των Ολοήμερων Σχολείων»

Ένα επίσης σοβαρό θέμα που απασχολεί τους περισσότερους ερευνητές είναι το θέμα της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής των ολοήμερων σχολείων. Το ερώτημα αυτό απευθύνεται στα δείγματα των εκπαιδευτικών κατά βάση και στα περισσότερα δείγματα των γονέων των μαθητών του ανοιχτού ολοήμερου σχολείου.

Γονείς

Το θέμα αυτό αφορά τις μισές περίπου έρευνες που έχουν ως δείγμα τους γονείς μαθητών. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων των ερευνών αυτών φαίνεται οι γονείς, έχουν εντοπίσει το πρόβλημα των υποδομών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ανεπαρκείς (έρευνα 16) έως κακές ή ανύπαρκτες (έρευνα 2), το οποίο εστιάζεται στην έλλειψη ειδικά διαμορφωμένων χώρων για εστίαση ή δραστηριότητες (έρευνα 10, 34), ή τη στενότητα των χώρων (έρευνα 11). Η βασική πτυχή των υποδομών που απασχολεί τους γονείς είναι το ζήτημα του χώρου εστίασης των μαθητών και το ενδιαφέρον τους στρέφεται πρωτίστως στην ειδική αίθουσα εστίασης η οποία απουσιάζει από τα περισσότερα σχολεία, σύμφωνα με τα στοιχεία των ερευνών.

Εκπαιδευτικοί

Το θέμα της υλικοτεχνικής υποδομής απευθύνεται ως ερώτημα στη συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών που έχουν ως δείγμα τους εκπαιδευτικούς και κρίνεται ως το μεγαλύτερο πρόβλημα του ανοιχτού ολοήμερου σχολείου και τον ισχυρότερο παράγοντα που δυσχεραίνει τη λειτουργία του (έρευνα 34), από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του κάθε δείγματος (έρευνες: 2, 6,7,8,9,14,19,25,27,28,29,33,34).

Τα προβλήματα των σχολείων διαφόρων περιφερειών της Ελλάδας, σε ότι αφορά τις υποδομές, κυμαίνονται από την πλήρη έλλειψη βασικών κτιριακών υποδομών (όπως την αίθουσα εστίασης) που δεν επιτρέπουν στο Ολοήμερο Σχολείο να χρησιμοποιεί αποκλειστικά κάποιες αίθουσες διδασκαλίας του σχολείου, μέχρι την έλλειψη ειδικών χώρων ξεκούρασης ή εργαστηρίων.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι τα τμήματα του Ολοήμερου Σχολείου στεγάζονται σε αίθουσες διδασκαλίας του πρωινού ωραρίου, κυμαίνεται από το 54,6% , στην έρευνα 8 που πραγματοποιήθηκε το 2003 σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης, έως το 94,5% στην έρευνα 19 που πραγματοποιήθηκε το 2005 σε σχολεία του Πειραιά. Παρόμοια ποσοστά, για το θέμα της μη αποκλειστικής χρήσης αιθουσών από το Ολοήμερο Σχολείο, παρουσιάζουν και άλλες έρευνες όπως η έρευνα 25 που πραγματοποιήθηκε το 2006-2007 σε σχολεία του

νομού Χαλκιδικής, με το 86% των εκπαιδευτικών να δηλώνουν ότι δεν διαθέτουν χωριστή αίθουσα για τις ανάγκες του ολοήμερου σχολείου, ή η περίπτωση της έρευνας 6, που πραγματοποιήθηκε το 2003 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης, όπου το 91% των τμημάτων των σχολείων της έρευνας στεγάζονται σε αίθουσες διδασκαλίας ενώ το ρόλο τις τραπεζαρίας σε ποσοστό 75% παίζουν οι αίθουσες διδασκαλίας ή το 25% των αιθουσών εκδηλώσεων.

Μικρότερης έντασης πρόβλημα, σημαντικό όμως με βάση τις προϋποθέσεις που τέθηκαν αρχικά για την αποτελεσματική εφαρμογή του θεσμού στα σχολεία, ήταν το πρόβλημα έλλειψης χώρων ανάπαυσης, ξεκούρασης και χαλάρωσης καθώς και εργαστήρια, το οποίο εντοπίζεται από τις έρευνες 7, 14, 29 και 33. Μάλιστα στην περίπτωση της έρευνας 29 οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι διευθυντές μερίμνησαν *«για την πραγματοποίηση διορθωτικών παρεμβάσεων μόνο ως προς τις αναγκαίες υποδομές»* και όπως πολύ σωστά επισημαίνει η ερευνήτρια *«η έλλειψη κατάλληλων χώρων συμβάλλει στην περαιτέρω κόπωση των μαθητών»*. Για την απουσία ειδικών χώρων σίτισης, χαλάρωσης και εργαστηρίων, κάνουν λόγο και οι σχολικοί σύμβουλοι της έρευνας 33 που πραγματοποιήθηκε σε όλη την Ελλάδα το 2006. Θεωρούν ότι *«κανένα σχολείο δεν μπορεί να εφαρμόσει αποτελεσματικά όλα όσα ευαγγελίζονται οι θεσμοί»*.

Από το θέμα της ανεπάρκειας των υποδομών που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου να μοιράζονται την ίδια τάξη, η οποία θα έχει διαφορετική σύνθεση και δραστηριότητα, ενδέχεται να προκαλέσει προστριβές τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές που μοιράζονται την ίδια αίθουσα, όπως παρατηρεί ένα μέρος των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας 19 στην ερώτηση σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή και τις αίθουσες του ολοήμερου σχολείου. Η ήδη ελλειμματική συνεργασία των εκπαιδευτικών, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενα κεφάλαια, ενδέχεται να επιβαρυνθεί με τις εν λόγω προστριβές που διαρρηγνύουν την ενότητα και τον ενιαίο χαρακτήρα του σχολείου.

Μελετώντας τις έρευνες αυτές παρατηρούμε ότι το θέμα των υποδομών απασχολεί και προβληματίζει όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα με τη θέση τους στην ιεραρχία (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές, υποδιευθυντές οι δάσκαλοι) αλλά και την εργασιακή τους θέση (μόνιμοι ή ωρομίσθιοι) ανεξάρτητα από το χρόνο εκπόνησης της έρευνας. Από το 2000 μέχρι το 2010, στο διάστημα της δεκαετίας αυτής φαίνεται ότι το πρόβλημα δεν έχει λυθεί αλλά έχει αντιμετωπιστεί πρόχειρα με ημίμετρα και μικροβελτιώσεις που δεν έχουν αντίκρισμα στην καθημερινότητα μαθητών και εκπαιδευτικών του Ολοήμερου Σχολείου.

Εξαίρεση αποτελούν τα πορίσματα της έρευνας 27, σε ότι αφορά την υλικοτεχνική υποδομή των ολοήμερων σχολείων, η οποία πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Αχαΐας το 2006-2007. Η εν λόγω έρευνα παρουσιάζει μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όπου το 69,4% θεωρούν ότι *«η υφιστάμενη υλικοτεχνική υποδομή στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο διευκολύνει αρκετά ως πολύ καλά το έργο τους»*. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η οποία εντοπίζει τη διαφοροποίηση αυτή από τα πορίσματα άλλων ερευνών με το ίδιο θέμα, αποδίδει το

φαινόμενο αυτό στο αυξημένο ενδιαφέρον διαφόρων φορέων όπως οι γονείς και οι τοπικές αρχές, για την ενίσχυση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου. Η πληροφορία αυτή διασταυρώθηκε και επιβεβαιώθηκε μετά από τηλεφωνική συνομιλία που είχαμε στις 4 Οκτωβρίου του 2011 με το σχολικό σύμβουλο της περιοχής του Αιγίου που κατέχει τη θέση αυτή από τη χρονική περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας μέχρι και σήμερα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το θέμα της υποδομής μπορεί να υποβοηθηθεί και από τη δράση άλλων φορέων και τοπικών παραγόντων, αν και εφόσον διαθέτουν έντονο ενδιαφέρον, έτσι ώστε να κινητοποιούν διαδικασίες. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά τόσο στην επίλυση προβλημάτων όσο και στην δημιουργία καλύτερων συνθηκών για τα ολοήμερα σχολεία.

Κλείνουμε το σοβαρότατο θέμα των υποδομών με το ερευνητικό ερώτημα που αφήνει αναπάντητο η έρευνα 33 του 2006 και θα αποτελέσει το έναυσμα για διερεύνηση μέσω της παρούσας διατριβής: κατά πόσο η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή και τα οργανωτικά προβλήματα του ολοήμερου σχολείου *«επηρεάζουν ή και αναστέλλουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές του λειτουργίες»*. Πόσο σημαντικός είναι ο παράγοντας της υλικοτεχνικής υποδομής, σε σχέση με τις άλλες παραμέτρους, σε ότι αφορά την αποτελεσματικότητα και την εκπλήρωση των σκοπών και στόχων του ολοήμερου σχολείου;

5.8.4. Συμπεράσματα για τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων προαιρετικής φοίτησης

Μετά την ερμηνευτική ανάλυση των ερευνών διαπιστώθηκε ότι ορισμένα θέματα που πραγματεύονται, αναλόγως και τα συμπεράσματα που προκύπτουν, διαφοροποιούνται από περιοχή σε περιοχή ή από τα πρώτα χρόνια της λειτουργία του στα επόμενα. Αντίθετα υπάρχουν θέματα που η έκβασή τους είναι σταθερή ως τις μέρες μας. Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ερμηνευτική ανάλυση των ερευνών σε δύο επίπεδα: α) τα στοιχεία που διαφοροποιούνται κατά την εφαρμογή του ολοήμερου προγράμματος στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου και β) τα σταθερά στοιχεία της λειτουργίας των σχολείων αυτών.

5.8.4.1. Τα στοιχεία του ολοήμερου σχολείου που διαφοροποιούνται

A) Από τόπο σε τόπο

Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων διαφοροποιήθηκε από τόπο σε τόπο, σε ότι αφορά τον αντισταθμιστικό τους ρόλο. Συγκεκριμένα:

1) Θετική είναι η στάση των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά τον αντισταθμιστικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου ενώ οι ελάχιστες επιφυλάξεις αφορούν κυρίως τα αστικά κέντρα. Δεδομένο θεωρείται ότι το ολοήμερο σχολείο επιτελεί αποτελεσματικά τον αντισταθμιστικό του ρόλο σε περιοχές απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα (παραμεθόριες, αγροτικές κ.α.) και σε αστικές περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος ή στερημένες από πολιτισμικά ερεθίσματα. Γι' αυτό και τα ποσοστά συμμετοχής στις περιοχές αυτές είναι μεγάλα και οι διαρροές μαθητών λιγότερες εφόσον εκεί το χρειάζονται περισσότερο και κατανοούν τη σημασία του.

2) Το έργο των εκπαιδευτικών των ολοήμερων σχολείων που υπηρετούν στην επαρχία αξιολογείται ισότιμα από τους συναδέλφους τους. Στα αστικά κέντρα οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου σχολείου αντιμετωπίζονται, από τους πρωινούς συναδέλφους τους, ως εκπαιδευτικοί δεύτερης κατηγορίας με ευκολότερο και υποδεέστερο έργο.

B) Διαφορές στο χρόνο

3) Πριν από το 2003 μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο ολοήμερο σχολείο τοποθετούνται με βάση τις ανάγκες της υπηρεσίας, χωρίς να είναι δική τους επιλογή. Μέχρι τότε δεν υπήρχαν ειδικότητες και οι δάσκαλοι καλούνταν να απασχολήσουν δημιουργικά τα παιδιά, χωρίς ιδιαίτερο πρόγραμμα, στηριζόμενοι στις ιδιαίτερες κλίσεις και ενδιαφέροντά τους. Μετά το 2003 το ποσοστό των δασκάλων που επιλέγει να εργαστεί στο ολοήμερο σχολείο μεγαλώνει εφόσον με την εισαγωγή των ειδικοτήτων, οι δάσκαλοι του ολοήμερου περιορίζονται στην παροχή βοήθειας για την εκτέλεση των μαθημάτων των επόμενης μέρας και την ενισχυτική διδασκαλία. Ίσως, θεωρούν ευκολότερο να ασχολούνται μόνο με την εμπέδωση ακαδημαϊκών μαθημάτων και την παροχή ενισχυτικής βοήθειας και όχι να δραστηριοποιούνται στο σχεδιασμό δημιουργικών δραστηριοτήτων που απαιτούσαν φαντασία και ιδιαίτερες κλίσεις, όπως επικρατούσε στην προηγούμενη μορφή του ολοήμερου σχολείου. Στην πορεία των χρόνων οι δάσκαλοι κατάλαβαν, ότι η εργασία στο ολοήμερο σχολείο τους άφηνε αρκετό ελεύθερο χρόνο μιας που δεν χρειαζόταν να προετοιμάσουν τη διδασκαλία της επόμενης μέρας, ούτε να διορθώσουν εργασίες των μαθητών. Επίσης, μετά το 2003 θεσπίστηκε η θέση του «υπεύθυνου του ολοήμερου σχολείου» η οποία χορηγούσε ένα επίδομα στις περιπτώσεις που η οργανικότητα του σχολείου δεν επέτρεπε τη θέση του υποδιευθυντή. Το επίδομα αλλά και η απαλλαγή από την προετοιμασία της διδασκαλίας της επόμενης μέρας ήταν κίνητρα για να επιλέγουν περισσότεροι δάσκαλοι τα ολοήμερα σχολεία μετά το 2003.

4) Μετά το 2003, από τη μία περιορίζεται το πλαίσιο του διδακτικού ρόλου του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο αλλά από την άλλη κατακερματίζεται η δραστηριότητά του γιατί αναλαμβάνει μαθήματα του πρωινού ωραρίου στα διάφορα τμήματα τάξεων του σχολείου

προκειμένου να συμπληρώσει το ωράριό του. Η κατάσταση αυτή είναι συνέπεια της εισαγωγής των ειδικοτήτων στο πρόγραμμα του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου και της αντίστοιχης μείωσης του χρόνου του δασκάλου.

5) Σε ότι αφορά την άποψη των γονέων για το ολοήμερο σχολείο, στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού, ο βασικός λόγος που επέλεγαν το ολοήμερο σχολείο ήταν η φύλαξη των μαθητών. Είχαν ,δε, την αίσθηση ότι το πρόγραμμα του σχολείου ήταν ανοργάνωτο, απαξίωναν τις δημιουργικές δραστηριότητες και γενικότερα διατηρούσαν χαμηλές προσδοκίες. Μετά το 2003 αυξήθηκαν οι προσδοκίες των γονέων σε ότι αφορά την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, την οποία κατατάσσουν ως τη σημαντικότερη δραστηριότητα του ολοήμερου σχολείου.

5.8.4.2. Θέματα με σταθερή έκβαση μετά το 2003

Αρνητικά στοιχεία της λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων

1) Το θέμα της έλλειψης οργάνωσης του ολοήμερου προγράμματος παρουσιάζεται ως στερεότυπο στις συνειδήσεις των γονέων. Πριν το 2002-3 η αιτία ήταν η έλλειψη ωρολογίου προγράμματος που ταυτιζόταν με προχειρότητα και όχι με ευελιξία και δημιουργικότητα όπως όριζαν οι εγκύκλιοι ενώ μετά το 2003, όπου και εισήχθησαν επίσημα οι ειδικότητες, η έλλειψη οργάνωσης ταυτίστηκε με τη μη έγκαιρη στελέχωση του ολοήμερου προγράμματος με ειδικότητες. Αυτό το στερεότυπο ήταν και ένας από τους λόγους που το ολοήμερο στην ουσία ήταν ένα «μπάλωμα» στο πρωινό πρόγραμμα.

2) Έλλειμμα συνεργασίας μεταξύ πρωινών και απογευματινών εκπαιδευτικών των ολοήμερων σχολείων εξαιτίας της έλλειψης κουλτούρας συνεργασίας αλλά και του θεσμικά προβλεπόμενου χρόνου για κοινές προγραμματισμένες συσκέψεις ή άλλων τρόπων επικοινωνίας.

3) Ανυπαρξία συνεργασίας και υποστηρικτικής βοήθειας από τις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικές αρχές (προϊσταμένους, σχολικούς συμβούλους, κ.α.).

4) Έλλειμμα γνώσεων σχετικά με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας στερεί από τους δασκάλους την ενεργοποίηση καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου, όπως δηλώνουν οι ίδιοι. Δηλώνουν επίσης ότι οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους λειτουργώντας κατά ομάδες και ότι το ολοήμερο σχολείο προσφέρεται για αυτές τις μορφές διδασκαλίας. Το να κάθονται απλώς τα παιδιά κατά ομάδες και να βοηθάει το ένα το άλλο δε σημαίνει ότι επιτελείται η «ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» έτσι όπως εννοείται από τη σύγχρονη βιβλιογραφία. Όταν μια τάξη ολοήμερου σχολείου απαρτίζεται από μαθητές διαφορετικών τμημάτων και τάξεων με διαφορετικές εργασίες σε μία διδακτική ώρα και με το

ενδεχόμενο να αφιερώνει μέρος του χρόνου για ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, είναι φυσικό ο δάσκαλος να μην προλαβαίνει να ασχοληθεί με όλα τα παιδιά. Στην ουσία η «αλληλοδιδασκτική» και η συνεργασία των μαθητών στην εκτέλεση των εργασιών για την επόμενη μέρα, που μπορεί να είναι αποδοτικός και διασκεδαστικός τρόπος μελέτης, έρχεται περισσότερο ως λύση ανάγκης που «λύνει τα χέρια του δασκάλου» στο θέμα του περιορισμένου χρόνου. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος θεωρείται πρόδρομος των μαθητικών ομάδων εργασίας, όπου ο δάσκαλος παλαιότερα χρησιμοποιούσε βοηθούς, μεγαλύτερους μαθητές που επέβλεπαν τους μικρότερους στις ασκήσεις (Κανάκης, 1987: 33)

5) Για απουσία επιμόρφωσης ή ανεπαρκή επιμόρφωση κάνουν λόγο εκπαιδευτικοί του ολοήμερου. Αυτό αφορά ιδιαίτερα τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που χρήζουν παιδαγωγικής καθοδήγησης.

6) Η μη έγκαιρη στελέχωση των εκπαιδευτικών και οι «εμβλωματικές προσλήψεις» εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, που αλλάζουν από χρόνο σε χρόνο, δεν επιτρέπουν τη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων του ολοήμερου σχολείου σε βάθος χρόνου και έτσι η προσέγγισή τους χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια και αποσπασματικότητα, στοιχεία που αποκλίνουν από το στόχο του ενιαίου χαρακτήρα του σχολείου και πλήττουν την παιδαγωγική διάσταση του θεσμού.

7) Υποχρηματοδότηση ολοήμερων σχολείων με γραφειοκρατικές και χρονοβόρες διαδικασίες, δημιουργούν προβλήματα σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του προγράμματος και το υποβιβάζουν σε σταθμό φύλαξης των μαθητών.

8) Το παραπάνω πρόβλημα ενοχοποιείται για το «έλλειμμα των υποδομών» σε πολλά ολοήμερα σχολεία, όπως διαπιστώνουν γονείς και δάσκαλοι, δηλαδή των απουσία ειδικά διαμορφωμένων χώρων για εστίαση αλλά και ξεχωριστών αιθουσών διδασκαλίας για τα γνωστικά αντικείμενα (θεατρική αγωγή, εικαστικά, μουσική κ.α.) για τους μαθητές του ολοήμερου.

10) Ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις. Τόσο ο λιγιστός χρόνος του δασκάλου στα τμήματα του ολοήμερου μετά το 2003, που δεν επιτρέπει την ολοκλήρωση της προετοιμασίας των μαθημάτων για την επόμενη μέρα, ο όγκος των «κατ' οίκον εργασιών» που απομένουν για το σπίτι καθώς όσο και οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών που δε σταμάτησαν, επιβαρύνουν με πολλές σχολικές υποχρεώσεις τα απογεύματα των παιδιών και μειώνουν κατά πολύ τον ελεύθερο χρόνο τους.

11) Το ολοήμερο σχολείο ακόμα και μετά το 2003 χαρακτηρίζεται ως «φύλαξη», οι εκπαιδευτικοί, στα αστικά κέντρα περισσότερο, αντιμετωπίζονται από τους γονείς κυρίως ως εκπαιδευτικοί δεύτερης κατηγορίας ενώ το έργο τους δεν αναγνωρίζεται ως ισότιμο ακόμα και από τους εκπαιδευτικούς της πρωινής ζώνης. Αυτό συμβαίνει γιατί το ολοήμερο σχολείο ως

θεσμός δεν έχει νομιμοποιηθεί στη συνείδηση των γονέων και των δασκάλων. Θεωρείται συμπλήρωμα του σχολείου και όχι οργανικό του μέρος.

12) Την παιδαγωγική ανεπάρκεια και διαφορετική εκπαιδευτική κουλτούρα των ωρομίσθιων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων έχουν αναδείξει αρκετές έρευνες.

13) Διαρροές των μαθητών του ολοήμερου σχολείου από τη μία χρονιά στην άλλη παρουσιάζουν αρκετές έρευνες. Ιδιαίτερα οι μαθητές των μεγάλων τάξεων εγκαταλείπουν το ολοήμερο σχολείο λόγω της ανεπάρκειας χρόνου για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και των εξωσχολικών τους δραστηριοτήτων. Δεν υπάρχει ιδιαίτερη διαρροή σε περιοχές που έχουν περισσότερο ανάγκη το ολοήμερο σχολείο, δηλαδή εκείνες που είναι απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα όπως έδειξαν κάποιες έρευνες.

14) Οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών του ολοήμερου σχολείου δεν περιορίστηκαν, όπως δηλώνει μεγάλο ποσοστό τόσο του δείγματος των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών.

Θετικά στοιχεία της λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων

1) Παρά τις ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες του προαιρετικού ολοήμερου σχολείου που πλήττουν την αποτελεσματικότητά του και το αποπροσανατολίζουν από τους σκοπούς που έχει να επιτελέσει, φαίνεται να υπερτερεί ο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός χαρακτήρας του ρόλου του δασκάλου. Η οικειότητα που αναπτύσσεται τις απογευματινές ώρες μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, εφόσον δεν τους αντιμετωπίζουν ως αξιολογητές, βοηθά τους μαθητές του ολοήμερου να αισθάνονται πιο χαλαρή την παρουσία των εκπαιδευτικών, τους εμπιστεύονται περισσότερο, ανοίγονται και συζητούν μαζί τους, γεγονός που βοηθάει στην σωστή κοινωνικοποίησή τους.

2) Από όλα τα δείγματα των ερευνών (μαθητών, γονέων, δασκάλων) εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές δε βιώνουν τις δυσλειτουργίες του ολοήμερου σχολείου και είναι ικανοποιημένοι. Αντίθετα, παρόλο που κουράζονται, έχουν καλή διάθεση γυρνώντας στο σπίτι τους, τους αρέσει περισσότερο η Πληροφορική και αντιδρούν στο διδακτικό αντικείμενο των Αγγλικών το οποίο διδάσκεται και στο πρωινό ωράριο αλλά και στο απογευματινό φροντιστήριο.

3) Παρόλο που πολλές φορές οι συνεργασίες των μαθητών δε γίνονται στη βάση οργανωμένων σχεδιασμών καινοτόμων μεθόδων από πλευράς εκπαιδευτικών, αλλά προκύπτουν αυθόρμητα από την ανάγκη εξοικονόμησης χρόνου, αποδίδουν στη μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Συνεργάζονται και κοινωνικοποιούνται με τρόπο που δεν μπορούν να πράξουν στο ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του πρωινού ωραρίου, αφού παρέχεται η δυνατότητα για ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος στα πλαίσια μιας ιδιόμορφης ανομοιογενούς ομάδας που δεν είναι η πρωινή συνηθισμένη τους τάξη. Στα πλαίσια αυτά, με την παροχή βοήθειας ορισμένων

μαθητών που τελειώνουν νωρίτερα προς τα μικρότερα παιδιά ή προς τους άλλους μαθητές της ίδιας τάξης που δυσκολεύονται, δίνονται ευκαιρίες για καλλιέργεια αξιών όπως του σεβασμού της ιδιαιτερότητας του κάθε παιδιού, αλληλοβοήθειας και προστασίας των μικρότερων ή αδύναμων μελών της ανομοιογενούς ομάδας που ανήκουν οι μαθητές του ολοήμερου σχολείου.

5.8.4.3. Γενικά συμπεράσματα

1) Οι απόψεις γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών συγκλίνουν στο ότι: το ολοήμερο σχολείο ικανοποιεί τους μαθητές. Κουράζονται μεν αλλά έχουν καλή διάθεση ενώ η παραμονή τους στο ολοήμερο, βοηθά στην καλύτερη κοινωνικοποίησή τους, τους κάνει πιο υπεύθυνους και συνεργατικούς.

2) Δεν υπάρχει σύνδεση του πρωινού με τον απογευματινό κύκλο. Δεν είναι ενιαίο πρωινό και απογευματινό πρόγραμμα. Το ολοήμερο σχολείο φαντάζει σαν ένα «πρόχειρο παραπέτασμα» ή «μπάλωμα». Το ωρολόγιο πρόγραμμά του, αντίθετα με το πρωινό ωρολόγιο που καταρτίζεται και υλοποιείται άμεσα από τις πρώτες κιόλας εβδομάδες, λόγω μη έγκαιρης στελέχωσης, καταρτίζεται καθ' όλη τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου και αλλάζει αρκετές φορές μέχρι να ολοκληρωθεί η προσέλευση των ειδικοτήτων. Δεν αποτελεί συνέχεια του πρωινού, εφόσον:

- Υπάρχουν επικαλύψεις γνωστικών αντικειμένων. Τόσο η μουσική όσο και η γυμναστική και τα Αγγλικά δεν αποτελούν συνέχεια του πρωινού προγράμματος γιατί διδάσκονται συνήθως από άλλο εκπαιδευτικό που δεν έρχεται σε επαφή με τον πρωινό. Και αν ακόμα διδάσκει ο ίδιος εκπαιδευτικός, που συμπληρώνει το ωράριό του στο ολοήμερο, δεν μπορεί να συνεχίσει το πρωινό του πρόγραμμα εφόσον διδάσκει σε ανομοιογενείς ηλικιακές ομάδες.
- Οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων (αν δεν συμπληρώνουν ώρες από το έλλειμμα του πρωινού τους ωραρίου) δεν είναι μόνιμοι με οργανικές θέσεις, όπως στο πρωινό ωράριο, αλλά ωρομίσθιοι. Δεν παραμένουν στο σχολείο έτσι ώστε να συνεχίσουν το έργο τους αλλά αλλάζουν από χρονιά σε χρονιά. Αυτό δημιουργεί προβλήματα στη «συνέχεια» της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων του ολοήμερου σχολείου που χωρίς συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, δικαίως θεωρούνται και αποκαλούνται «δραστηριότητες».

3) Σε πολλά θέματα όπως αυτό της συνεργασίας, της εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και της ανεπάρκειας του διδακτικού χρόνου του δασκάλου, διαπιστώνεται απόσταση ανάμεσα σε αυτά που ορίζουν οι εγκύκλιοι και στην καθημερινή διδακτική πράξη. Επιβεβαιώνονται οι επιφυλάξεις ή τα συμπεράσματα που διατυπώθηκαν σχετικά με την αδυναμία εφαρμογής των καινοτόμων μεθόδων σε μέσα στα πλαίσια ενός μειωμένου και κατακερατισμένου σε διάφορες ειδικότητες διδακτικό χρόνο των δασκάλων του ολοήμερου σχολείου, όπως παρουσιάστηκαν στο 3^ο κεφάλαιο.

4) Τα ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου επιτελούν τον κοινωνικό τους ρόλο εφόσον οι μαθητές βρίσκονται με ασφάλεια στο σχολικό χώρο διευκολύνοντας τους γονείς που εργάζονται. Ο παιδαγωγικός τους ρόλος όμως δεν είναι ιδιαίτερα ευκρινής στους γονείς. Εκτός από τη μελέτη-προετοιμασία η οποία θεωρείται ως η σημαντικότερη δράση του ολοήμερου σχολείου, οι γονείς δεν έχουν πειστεί για την προσφορά του ποικιλόμορφου προγράμματος μαθημάτων. Επιπλέον, δεν έχουν πειστεί για τη σημασία του στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και της κοινωνικοποίησής τους εφόσον έχουν περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους στα πλαίσια του διευρυμένου απογευματινού χρόνου. Η παραπαιδεία, λοιπόν, συνεχίζεται, εφόσον και το σχολείο δεν μπορεί να προσφέρει τίτλους σπουδών στα Αγγλικά τα οποία διδάσκονται και στο πρωινό ωράριο.

5) Κλείνουμε την ενότητα αυτή με το συμπέρασμα που προέκυψε από την έρευνα 34 του 2007 ότι: «ο μοναδικός φορέας που αποδυναμώνει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είναι το ΥΠΕΠΘ». Οι διακηρύξεις των εγκυκλίων για τα οφέλη και τις δυνατότητες που παρέχει το ολοήμερο σχολείο στους δασκάλους, τους μαθητές με τον κοινωνικό και παιδαγωγικό του ρόλο, υπονομεύονται εφόσον δεν υποστηρίζονται στην πράξη και δεν υπάρχει συγκεκριμένη μέριμνα. Εξαιτίας αυτού παρατηρούνται τα εξής:

- ελλιπή χρηματοδότηση με γραφειοκρατικές διαδικασίες,
- ανεπάρκεια υποδομών για να πραγματοποιηθούν τα γνωστικά αντικείμενα του ολοήμερου αλλά και γενικότερα οι βασικές του λειτουργίες: σίτιση και χαλάρωση,
- μη έγκαιρη στελέχωση των ειδικοτήτων που επιφέρει αδυναμία τήρησης του ωρολογίου προγράμματος αλλά και των επιλογών των γονέων,

Όλα αυτά δημιουργούν το αίσθημα μιας ανοργάνωτης κατάστασης με συνέπεια να κλονίζεται η εμπιστοσύνη όλων των εμπλεκόμενων και να απαξιώνεται ο θεσμός. Έτσι κλείνει ο φαύλος κύκλος: Η παραμέληση του θεσμού από την πολιτεία, φέρνει την απαξίωση, η εικόνα αυτή γίνεται συνήθεια, δημιουργούνται στερεότυπα οπότε εγκαταλείπονται οι προσδοκίες για κάτι καλύτερο. Έτσι, σιωπηρά και αθόρυβα, παύει σταδιακά και η εκπαιδευτική πολιτική να ασχολείται με κάτι που άφησε η ίδια να «φυτοζωεί».

5.9. Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΟΣΕΑΠ): Ερμηνευτική προσέγγιση και συγκριτική θεώρηση των θεμάτων

Τα ολοήμερα σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ένας τύπος σχολείου που αντλεί στοιχεία τόσο από Πειραματικό (ή πιλοτικό) Ολοήμερο Σχολείο όσο και από το ολοήμερο σχολείο-πρώην διευρυμένου ωραρίου. Σε ότι αφορά την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων στην πρωινή ζώνη μοιάζει με το πειραματικό ολοήμερο σχολείο με τη διαφορά ότι δεν πραγματοποιείται μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας και δεν

υφίσταται υποχρεωτική συμμετοχή όλων των μαθητών του σχολείου ως τις 16:15 όπως στα πειραματικά.

Σε ότι αφορά την προαιρετική συμμετοχή των μαθητών στο απογευματινό πρόγραμμα από τις 14:00-16:15, το ΟΣΕΑΕΠ μοιάζει με το ολόημερο σχολείο-πρώην διευρυμένου ωραρίου, με τη διαφορά ότι οι ώρες της απογευματινής ζώνης είναι λιγότερες στα ΟΣΕΑΕΠ. Ως προς τη διάχυση των νέων γνωστικών αντικειμένων πληροφορικής, εικαστικών, θεατρικής αγωγής στο πρωινό πρόγραμμα, τα σχολεία αυτά μιμούνται το ενιαίο χαρακτήρα του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου με τη διαφορά ότι δεν είναι υποχρεωτική η παραμονή όλων των μαθητών του σχολείου μέχρι τη λήξη του προγράμματος στις 4: 00 μ.μ. Επίσης, μέχρι τη λήξη του προγράμματος στις 14:00, δεν υπάρχει ως αντικείμενο η «μελέτη-προετοιμασία».

Εξετάζοντας προσεκτικά τα αποτελέσματα της έρευνας 36 του 2011 αξίζει να σχολιάσουμε την αξιολόγηση των στόχων του ΟΣΕΑΕΠ, από πλευράς εκπαιδευτικών, σε ότι αφορά τη ρεαλιστικότητά τους αλλά και το βαθμό επίτευξής τους. Η έρευνα 36 είναι η μοναδική στην οποία τίθενται οι στόχοι του προγράμματος, στο στόχαστρο της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Και μάλιστα χρησιμοποιείται ως κριτήριο αξιολόγησης η ρεαλιστικότητά τους.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν κρίνουν τους στόχους ως μερικώς και όχι απόλυτα εφικτούς. Συγκεκριμένα, ως φιλόδοξο αλλά ελάχιστα επιτεύξιμο θεωρούν το στόχο του υπουργείου παιδείας δια βίου μάθησης και θρησκευμάτων «η τσάντα να μένει στο σχολείο» και ως ανέφικτος θεωρείται ο στόχος της συνεργασίας των εμπλεκομένων.

Στον αντίποδα, ως στόχοι που εκπληρώθηκαν σε σημαντικό βαθμό θεωρούνται ο ενισχυτικός ρόλος της διδασκαλίας, δηλαδή η εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων του πρωινού προγράμματος, καθώς και η ανάπτυξη του πνεύματος συνεργασίας των μαθητών.

Το ανέφικτο της «τσάντας που μένει στο σχολείο», μπορεί να ερμηνευτεί αν λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα της ίδιας της έρευνας που αφορούν το «περιεχόμενο και τη δομή των προγραμμάτων σπουδών, τα σχολικά βιβλία και τα διδακτικά μέσα». Σύμφωνα λοιπόν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε αυτή την κατηγορία, τα εγχειρίδια αξιολογούνται αρνητικά γιατί δεν ανταποκρίνονται στο γνωστικό και νοητικό επίπεδο των μαθητών, την αντιληπτική τους ικανότητα και την οικογενειακή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση του συνόλου των μαθητών. Οι κρίσεις των δασκάλων της έρευνας 36 για τα σχολικά εγχειρίδια ταυτίζονται με τα πορίσματα σχετικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2008 και αφορά στις «απόψεις των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή των νέων διδακτικών πακέτων της γλώσσας» (Χαλκιαδάκη, Εργαζάκης, 2009: 265-276). Σύμφωνα με την έρευνα αυτή, σε ότι αφορά το περιεχόμενο των εγχειριδίων, τα σχόλια των εκπαιδευτικών εστιάζονται κυρίως στο πρόβλημα της «δυσανάλογης προς το διδακτικό χρόνο, ύλης». Το πρόβλημα αυτό, με βάση τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, φέρεται να έχει τρεις παραμέτρους:

- Πολλά και διαφορετικά κειμενικά είδη που εναλλάσσονται συχνά σε μία ενότητα.

- Πολλά γραμματικά φαινόμενα ανά ενότητα, όπως ήταν αναμενόμενο, λόγω του λειτουργικού ρόλου των γραμματικών φαινομένων προς το κείμενο.
- Μεγάλα κείμενα με δύσκολο λεξιλόγιο.

Άλλες παρατηρήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των εγχειριδίων της γλώσσας αφορούν στον υψηλό βαθμό δυσκολίας της ύλης ιδιαίτερα για τους αδύνατους και αλλοδαπούς μαθητές.

Στα απαιτητικά διδακτικά εγχειρίδια, αν προσθέσουμε την ελλιπή υποστήριξη των εκπαιδευτικών με διδακτικά μέσα, θέμα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας 36, αντιλαμβανόμαστε ότι αντιμετωπίζουν τα δύσκολα εγχειρίδια με την κλασική μετωπική διδασκαλία και «φορτώνουν» τους μαθητές με τις γνωστές «κατ' οίκον εργασίες». Το πλήθος των εργασιών αυτών επιβαρύνει το έργο των δασκάλων του ολοήμερου σχολείου, θέμα που έχουν αναδείξει οι έρευνες 21 και 22 του 2005. Είναι λοιπόν αδύνατον η τσάντα να μένει στο σχολείο γιατί μέσα έχει όλα αυτά που πρέπει να γίνουν στο σπίτι αφού δεν προλαβαίνουν να γίνουν στο σχολείο, λόγω της μεγάλης και δύσκολης ύλης, όπως θεωρούν οι δάσκαλοι.

Συνεργασία εμπλεκομένων

Το σχετικό εύρημα της έρευνας 36 που αφορά στη συνεργασία των εμπλεκομένων που θεωρείται ως ανέφικτος στόχος, δε χαρακτηρίζεται για την πρωτοτυπία του μιας που έχει επανειλημμένως αναδειχθεί από όλες τις προηγούμενες έρευνες. Η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και σχολικού συμβούλου παρουσιάζει προβλήματα. Ο νέος τύπος σχολείου, παρά τις αλλαγές που ευαγγελίζεται, δεν κατάφερε να επιφέρει βελτίωση στο θέμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών η οποία παραμένει τυπική και αποσπασματική λόγω διαφορετικών ωραρίων εργασίας.

Σχετικά με τους στόχους που ικανοποιούνται στα ΟΣΕΑΕΠ, παρατηρείται ότι αναφορικά με τη «συνεργασία» των μαθητών που αναπτύσσεται, τα πορίσματα της έρευνας 36 συμφωνούν με τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών όπου οι εκπαιδευτικοί ανεξάρτητα από το χρόνο και από τον τόπο της Ελλάδας που υπηρετούν, θεωρούν ότι στο ολόημερο σχολείο προάγονται η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα.

Ενισχυτική διδασκαλία

Η ενισχυτική διδασκαλία αποτελεί ένα στόχο που ικανοποιείται από το ΟΣΕΑΕΠ σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας 36. Στο θέμα αυτό φαίνεται ότι υπάρχει ταύτιση με τα πορίσματα των ερευνών που αφορούν την αντισταθμιστική δράση του ολοήμερου σχολείου στις απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα περιοχές ή στις περιοχές με χαμηλά κοινωνικοπολιτιστικά ερεθίσματα.

Διδακτικές μέθοδοι

Σε ότι αφορά τις διδακτικές μεθόδους, η έρευνα 36 αναδεικνύει την ανεπαρκή επίτευξη της διαθεματικής προσέγγισης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Και σε αυτή τη θεματική κατηγορία τα ευρήματα της έρευνας ταυτίζονται με τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών όπου στη συντριπτική τους πλειοψηφία παρουσιάζουν αρνητικές αναφορές των εκπαιδευτικών. Το θέμα της ανεπαρκούς χρήσης καινοτόμων διδακτικών μεθόδων προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση στην έρευνα του 2011. Μετά το 2007, όπου και ολοκληρώθηκε η εισαγωγή των νέων διδακτικών πακέτων όλων των τάξεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι ενότητες όλων των μαθημάτων απαιτούν τη χρήση ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και διαθεματικής προσέγγισης, στη βάση των διαθεματικών εννοιών που εγκαινιάστηκαν το 2003 από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Οι εκπαιδευτικοί στο διάστημα των 4 χρόνων εμπειρίας τους με τα νέα διδακτικά εγχειρίδια αναμενόταν να έχουν εξοικειωθεί περισσότερο με της μεθόδους αυτές και να τις χρησιμοποιούν περισσότερο. Παρά ταύτα οι δάσκαλοι, από ότι φαίνεται στις έρευνες για το ολόημερο σχολείο μετά το 2006, δεν έχουν αλλάξει ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο κάνουν μάθημα γιατί παρόλο που τα εγχειρίδια εισάγουν καινοτόμες μεθόδους, δεν έχουν ούτε το χρόνο αλλά ούτε τη σωστή επιμόρφωση για τη χρήση των νέων διδακτικών πακέτων. Αυτό το συμπέρασμα συμφωνεί απόλυτα με τα πορίσματα της έρευνας «τα νέα διδακτικά πακέτα της γλώσσας στην πράξη: σχόλια και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που τα εφάρμοσαν». Συγκεκριμένα η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει δυσκολίες στη σύσταση ομάδων, δηλώνει δε ότι ο χρόνος δεν επαρκεί για εκπόνηση σχεδίων εργασίας εφόσον συχνά οι δάσκαλοι αδυνατούν να ολοκληρώσουν μία ενότητα στον προβλεπόμενο χρόνο (Χαλκιαδάκη, Εργαζάκης, 2009: 265-276).

Επιμόρφωση

Στον τομέα της επιμόρφωσης, τα πορίσματα της έρευνας 36 καταδεικνύουν ελλιπή ή μηδενική επιμόρφωση και ταιριάζουν απόλυτα με τα πορίσματα των υπόλοιπων ερευνών που κάνουν λόγο για ανεπαρκή επιμόρφωση στα ολόημερα σχολεία-πρώην διευρυμένου ωραρίου.

Υλικοτεχνική υποδομή

Ταύτιση επίσης των αποτελεσμάτων της έρευνας 36 με τις υπόλοιπες έρευνες, παρουσιάζεται στο θέμα των υποδομών. Οι υποδομές των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού προγράμματος θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ως υποτυπώδεις και ανεπαρκείς κυρίως εξαιτίας της έλλειψης συγκεκριμένων αιθουσών για τα μαθήματα των ειδικοτήτων μουσικής, εικαστικών, θεατρικής αγωγής εκτός από την αίθουσα των υπολογιστών. Στην περίπτωση των σχολείων με ΕΑΕΠ φαίνεται ότι δεν προβλέφθηκε καμία μετατροπή ή

αναμόρφωση της υποδομής των σχολείων προκειμένου να δεχθούν τις νέες ειδικότητες με τα νέα διδακτικά αντικείμενα.

Αν συνυπολογίσουμε τα αποτελέσματα από το θέμα του «τρόπου στελέχωσης των ΟΣΕΑΕΠ», όπου τα μέλη των σχολικών μονάδων βεβαιώνουν πως δε ρωτήθηκαν πριν τον ορισμό του σχολείου τους ως ΟΣΕΑΕΠ και ότι δεν προηγήθηκε σχετική συζήτηση ή έγκαιρη ενημέρωσή τους, καταδεικνύεται:

- η προχειρότητα του σχεδιασμού τους και
- η βεβιασμένη καθιέρωση των όποιων αλλαγών που επιβάλλονται άνωθεν χωρίς να έχει προηγηθεί αξιολόγηση αναγκών αλλά και συζήτηση με την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία θα κληθεί να υποστηρίξει την κάθε απόφαση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η προχειρότητα αυτή δεν είναι παρά μια έκφανση της λογικής των ευέλικτων επενδύσεων χωρίς σκληρές υποδομές, πρακτικές που συνοδεύουν τις προσπάθειες για την απορρόφηση κονδυλίων, σύμφωνα με τον Θ. Αθανασιάδη, στο άρθρο του «*το Ολοήμερο Σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερο περιβάλλον*» που παρουσιάστηκε στο 3^ο κεφάλαιο.

Διδακτικά αντικείμενα

Σε ότι αφορά τα διδακτικά αντικείμενα του ΟΣΕΑΕΠ εκφράζονται επιφυλάξεις από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αύξηση των ωρών των Αγγλικών ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις καθώς αναρωτιούνται για τη δυνατότητα απόκτησης επάρκειας στην Αγγλική γλώσσα. Οι επιφυλάξεις αυτές δεν είναι αβάσιμες αν λάβουμε υπόψη τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών που δείχνουν ότι οι γονείς παρά τη διδασκαλία των αγγλικών στο πρωινό αλλά και το απογευματινό ωράριο, εξακολουθούν να στέλνουν τους μαθητές σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών κι αυτό γιατί το ελληνικό δημόσιο σχολείο δεν εξασφαλίζει τίτλους σπουδών στα παιδιά.

Σχολειοποίηση του χρόνου των μαθητών

Ένα ακόμα θέμα που αναδύεται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας 36, είναι και η «σχολειοποίηση της ζωής των μαθητών» που τίθεται ως ένα από τα προβλήματα της λειτουργίας των ΟΣΕΑΕΠ. Το θέμα της σχολειοποίησης τέθηκε και σε ορισμένες έρευνες προηγούμενων ετών που αφορούσαν το ολοήμερο σχολείο-πρώην διευρυμένου ωραρίου.

Ο κίνδυνος της σχολειοποίησης της ζωής των μαθητών είναι ορατός στα σχολεία αυτά της έρευνας 36, εφόσον ο χρόνος που προστίθεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της κάθε τάξης (ιδιαίτερα των μικρότερων) αφορά γνωστικού τύπου αντικείμενα όπως τα Αγγλικά. Επίσης η προσθήκη νέων διδακτικών αντικειμένων που απαιτούν κίνηση και δημιουργική έκφραση, όπως η θεατρική αγωγή και η μουσική, δε συνοδεύεται από εξασφάλιση των απαιτούμενων

υποδομών. Έτσι, μπορεί μεν να αυξηθήκαν ή να προστέθηκαν διδακτικά αντικείμενα που αρέσουν στα παιδιά, τα οποία υποβαθμίζονται αφού είναι προορισμένα να πραγματοποιούνται στις ίδιες βαρετές αίθουσες, που περνούν τα παιδιά όλες τους τις ώρες οι οποίες είναι περισσότερες από τα συμβατικά σχολεία (35 ώρες ημερησίως για όλα τα παιδιά των ΟΣΕΑΕΠ και 25 ώρες ημερησίως για τους μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης των συμβατικών σχολείων).

Συμπέρασμα

Γενικότερα, εξετάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας 36 του 2011 για τα ολοήμερα σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, παρατηρούμε ότι τα προβλήματα που συνοδεύουν τη λειτουργία τους, δε διαφέρουν από εκείνα που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία των υπολοίπων ολοήμερων σχολείων.

5.10. Μελέτες αξιολόγησης της υπηρεσίας εφαρμογής εκπαιδευτικών δράσεων του Υπουργείου Παιδείας

Με βάση τα δεδομένα που μας παραχώρησε η ΕΥΔ -ΕΠΕΔΒΜ (Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Διά βίου Μάθησης), πραγματοποιήθηκαν:

Α) Ειδική Μελέτη Αξιολόγησης στο πλαίσιο της ενδιάμεσης αξιολόγησης του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση (ΕΠΕΑΕΚ). Μετά από διαγωνισμό ανετέθη στην εταιρεία συμβούλων ΚΑΝΤΩΡ ΑΕ να πραγματοποιήσει παιδαγωγική και διοικητική αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου η οποία έλαβε χώρα το 2005.

Β) Μελέτη Αξιολόγησης των προγραμμάτων της Ενέργειας 1.2.3. «Ολοήμερο Σχολείο» η οποία ειδικεύεται σε δύο Κατηγορίες Πράξεων. Κατηγορία Πράξεων Α΄: «Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο» (προγράμματα που περιλαμβάνει: Πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων 28 ολοήμερων σχολείων, πιλοτική εφαρμογή προγραμμάτων σε 28 πειραματικά ολοήμερα σχολεία και ολοήμερα δημοτικά σχολεία) και Κατηγορία Πράξεων Β΄: το πρόγραμμα των «ολοήμερων νηπιαγωγείων». Τη μελέτη αυτή ανέλαβε η εταιρεία VPRC και πραγματοποιήθηκε το 2006.

Σε ότι αφορά τις μελέτες αξιολόγησης είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι από την ΕΥΔ – ΕΠΕΔΒΜ παραχωρήθηκε στη γράφουσα ένα μόνο μέρος του υλικού των εκθέσεων. Συγκεκριμένα:

- Για την ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005 παραχωρήθηκε το κείμενο αξιολόγησης 80 σελίδες (από την 138 σελίδα έως την 207) και το παράρτημα, 25 σελίδες με τα εργαλεία έρευνας.

- Για τη μελέτη αξιολόγησης του 2006 παραδόθηκαν 400 σελίδες.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα των δύο μελετών αξιολόγησης σε ότι αφορά το δείγμα των εκπαιδευτικών (δάσκαλοι, στελέχη εκπαίδευσης). Σε ότι αφορά το δείγμα των γονέων (το οποίο υπάρχει μόνο στη μελέτη του 2006) θα παρουσιαστούν μόνο τα τελικά συμπεράσματα με εξαίρεση το θέμα του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου που θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των απόψεων των γονέων για τη λειτουργία του.

Στο τέλος του κεφαλαίου θα πραγματοποιηθεί συγκριτική θεώρηση των πορισμάτων μεταξύ των δυο μελετών αξιολόγησης και μεταξύ των δύο μελετών και των ερευνών για τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία που αναλύθηκαν σε προηγούμενη ενότητα.

2005

5.10.1. Ειδική μελέτη αξιολόγησης στα πλαίσια ενδιάμεσης αξιολόγησης. ΚΑΝΤΩΡ ΑΕ (ΕΠΕΑΕΚ: 2005: 138-142)

Σκοπός και αντικείμενο της μελέτης: Η παιδαγωγική αξιολόγηση και η αξιολόγηση του συστήματος διοίκησης του Ολοήμερου Σχολείου. Επιμέρους στόχοι είναι:

- Αποτίμηση διαδικασιών ενημέρωσης των ενδιαφερόμενων εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης.
- Η αποτύπωση της άποψης των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού, της υλοποίησης, των συνθηκών λειτουργίας, του επιπέδου του εκπαιδευτικού προγράμματος και των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Δείγμα: Επιλέχθηκε το 5% των 3.754 ολοήμερων σχολείων που υπήρχαν τον Απρίλιο του 2005. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν 197 ολοήμερα σχολεία (5,25%) του συνόλου των ολοήμερων σχολείων που συμμετέχουν στο ΕΠΕΑΕΚ. Δόθηκαν 400 ερωτηματολόγια τύπου Α που συμπληρώνονται από 2 μόνιμους εκπαιδευτικούς του σχολείου και αφορούν στην παιδαγωγική αξιολόγηση και 200 ερωτηματολόγια τύπου Β που απευθύνονται στους διευθυντές του σχολείου και επικεντρώνονται στην αξιολόγηση του συστήματος διοίκησης). Εκ των απεσταλμένων επιστράφηκαν 162 ερωτηματολόγια τύπου Α, δηλαδή 41,11% και 98 ερωτηματολόγια τύπου Β, δηλαδή ποσοστό 49,75%. Τα ερωτηματολόγια αποστάληκαν μέσω της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία και είναι διοικητικά αρμόδια για τα ολοήμερα σχολεία, στα μέσα Ιουνίου με υπηρεσίες ταχυμεταφορών για γρηγορότερη απονομή εφόσον τα σχολεία έκλειναν στις 21 Ιουνίου. Συγκεντρώθηκαν επίσης και δεδομένα από ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από «Επόπτες» οι οποίοι είχαν οριστεί από την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής,

που έκαναν επί τόπου έρευνα σε 98 ολοήμερα σχολεία σε όλη την επικράτεια, στα πλαίσια εσωτερικής αξιολόγησης του έργου από την υπηρεσία. Επίσης πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις με τον Προϊστάμενο και τους χειριστές της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής και τον Τεχνικό Σύμβουλο. Η συγκεκριμένη έρευνα εκπονήθηκε το 2003.

Ο ρόλος του «Επόπτη» του ολοήμερου σχολείου καθιερώθηκε το 2003 (3^ο κεφάλαιο, ενότητα 3.4.4.5.). Δεν ήταν γνωστός στην εκπαιδευτική κοινότητα, ούτε καν στους σχολικούς συμβούλους (αποτελέσματα συνεντεύξεων στη β' φάση της έρευνας) και γρήγορα εξασθένησε.

5.10.1.1. Παιδαγωγική Αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου-Παρουσίαση αποτελεσμάτων (ΕΠΕΑΕΚ, 2005: 194-198)

α) Παιδαγωγικός και κοινωνικός χαρακτήρας του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου:

- Η πλειοψηφία των μονίμων εκπαιδευτικών, περίπου 60% θεωρεί ότι ο βασικός στόχος της σύστασης και λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου είναι κυρίως παιδαγωγικός και μπορεί να αξιοποιήσει αποτελεσματικά το χρόνο παραμονής του μαθητή στο σχολείο. Το 34% θεωρεί ότι οι λόγοι που υπαγόρευαν την ανάγκη λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου είναι βασικά οικονομικοί και υποστηρικτικοί των εργαζόμενων γονέων.
- Το ολοήμερο σχολείο έχει συμβάλει στη δημιουργία και ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών εφόσον το 90% των εκπαιδευτικών αξιολογεί από πολύ καλή ως καλή την επικοινωνία τους με τους γονείς.
- Τα 72% των δασκάλων θεωρεί ότι το ολοήμερο σχολείο διευκολύνει τις εργαζόμενες μητέρες που νοιώθουν ασφαλή τα παιδιά τους στο σχολικό περιβάλλον, έχει δηλαδή κοινωνικό χαρακτήρα.
- Σε ότι αφορά την υπηρετήση του παιδαγωγικού στόχου του ολοήμερου σχολείου που αφορά στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 78%, θεωρεί ότι οι μαθητές είναι σε σημαντικό βαθμό προετοιμασμένοι για την επόμενη μέρα.
- Το 65% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι καλύπτονται μερικώς οι μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε μεγάλο βαθμό το ολοήμερο σχολείο δεν έχει πετύχει το στόχο του για την προσφορά ενισχυτικής διδασκαλίας.
- Αρνητική είναι η θέση των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την αντιμετώπιση και μείωση της παραπαιδείας για τους μαθητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Μόλις το 2,5% πιστεύει ότι οι μαθητές του ολοήμερου δεν παρακολουθούν πρόσθετη εξωσχολική παιδεία. Είναι πιθανό να περιορίζεται στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

β) Εκπαιδευτικό περιεχόμενο προγράμματος ολοήμερου σχολείου

- Σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών στο ολοήμερο σχολείο αξιολογεί το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου από ικανοποιητικό (54,3%) έως πολύ ικανοποιητικό (17%).
- Όλες οι δραστηριότητες κρίνονται σημαντικές. Την πρώτη θέση, σε ότι αφορά τη σημαντικότητα, κατέχουν οι νέες τεχνολογίες, και ακολουθούν οι αθλητικές δραστηριότητες, η μουσική και τα εικαστικά. Από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου των εποπτών διαπιστώνεται ότι οι σημαντικότερες δραστηριότητες του προγράμματος είναι οι αθλητικές δραστηριότητες και τα εικαστικά, ακολουθούν τα Αγγλικά και οι Νέες Τεχνολογίες.

γ) Εποπτικά μέσα

- Υπάρχει επάρκεια εποπτικών μέσων όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, Εκτυπωτές, Τηλεοράσεις, Μουσικά όργανα, όπως διαπιστώνεται από την αξιολόγηση των εποπτών.
- Διαπιστώνονται σημαντικές ελλείψεις, σύμφωνα με την αξιολόγηση των εποπτών, σε αναγκαία υποστηρικτικά εκπαιδευτικά μέσα και βοηθήματα. Για παράδειγμα το 51% των ερωτηθέντων και το 47% των εποπτών κρίνει ότι υπάρχουν επαρκή και κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα, δηλαδή είδη χειροτεχνίας, παιδαγωγικά παιχνίδια κ.α. Οι επόπτες αξιολογούν ότι υπάρχουν σοβαρότατες ελλείψεις σε ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό, μουσικά όργανα, κασέτες, CD, με αποτέλεσμα την ελλιπή εκπαίδευση των μαθητών του ολοήμερου σχολείου στις σημαντικές δραστηριότητες νέων τεχνολογιών και μουσικής. Η αξιολόγηση των εποπτών πραγματοποιήθηκε το 2003, πιθανώς η κατάσταση μέχρι το 2006 να έχει βελτιωθεί, σύμφωνα με τους αξιολογητές.

δ) Μέθοδοι διδασκαλίας

Πρέπει, κατά τους αξιολογητές, να επισημανθεί ότι ενώ το πρόγραμμα του ολοήμερου κατά την εφαρμογή του θα έπρεπε να αξιοποιεί ποικιλία εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, κυρίως βιωματικής μορφής, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το 31% αναφέρει ότι χρησιμοποιεί την «αλληλοδιδασκτική μέθοδο» και το 51% δηλώνει ότι «επιλέγει κάποια μαθήματα» χωρίς να διευκρινίζεται ποια διδακτική μέθοδο χρησιμοποιεί (ερώτηση 8).

ε) Ετοιμότητα –ικανότητα εκπαιδευτικών, ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου.

- Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 76,54%, δηλώνει ότι η απόφαση της συμμετοχής της στο ολοήμερο σχολείο ήταν προσωπική τους επιλογή.
- Το 64% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι αισθάνεται ότι λειτουργεί επικουρικά, που σημαίνει ότι δεν ικανοποιήθηκαν απόλυτα οι προσδοκίες τους.
- Σε ότι αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν τα κατάλληλα προσόντα οι απόψεις δίστανται. Το 83,3% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για να διδάξει στο ολοήμερο σχολείο (ερώτηση 16). Όμως μόνο το 38,3% των

εκπαιδευτικών αξιολογεί ότι βοηθήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την επιμόρφωση που έλαβε. Ποσοστό 43,2% αξιολογεί τη βοήθεια των επιμορφωτικών σεμιναρίων ελλιπή και το 5% δηλώνει ότι δε βοήθησε καθόλου(ερώτηση 16).

- Σχετικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους επόπτες του ολοήμερου σχολείου, διαπιστώνεται ότι οι απόψεις τους είναι μοιρασμένες σε ότι αφορά τη συμβολή τους στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, για τη λειτουργία του θεσμού. Το 51,23% κρίνει ότι οι οδηγίες που έλαβε ήταν σαφείς και χρηστικές ενώ αντίθετα το 42% τις αξιολογεί γενικόλογες.

στ) Σχεδιασμός και οργάνωση υλοποίησης του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου

- Σε ότι αφορά τις συνθήκες σίτισης των μαθητών το 48% των εκπαιδευτικών τις αξιολογεί «μέτριας ποιότητας» και το 36% «χαμηλής ποιότητας».

- Σε ότι αφορά τις συνθήκες υγιεινής η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο αυστηρή. Το 35% τις αξιολογεί ως υψηλής ποιότητας και το 65% από μέτριες ως χαμηλές.

- Σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός του ολοήμερου σχολείου παρουσιάζει αδυναμίες. Μόνο το 37,65% των εκπαιδευτικών θεωρεί ολοκληρωμένο το σχεδιασμό. Ποσοστό 42,6% τον χαρακτηρίζει πρόχειρο, ενώ το 18% κρίνει ότι δεν υπήρχε ουσιαστικός σχεδιασμός. Η γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχεδιασμό του ολοήμερου σχολείου, είναι ότι υπήρξε προχειρότητα, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αδυναμίες στην οργάνωση των τμημάτων, στην κατανομή των μαθητών στις δραστηριότητες, στην επάρκεια εκπαιδευτικών με εξειδικεύσεις και στις συνθήκες σίτισης, υγιεινής και παραμονής των μαθητών στους χώρους του.

ζ) Υποδομές

- Ανάλογη είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις υποδομές (ποιότητα διαθέσιμων χώρων) για τη λειτουργία των τμημάτων του ολοήμερου. Ποσοστό 87% και πλέον τις χαρακτηρίζει «μέτριες και χαμηλές ποιοτικά».

η) Δυνατότητα των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική προετοιμασία (Διδακτικός χρόνος)

- Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 66% κρίνει ανεπαρκείς τις διαθέσιμες διδακτικές ώρες για προετοιμασία και μόνο το 32,7% δηλώνει ότι μπορεί να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα σε αυτά τα καθήκοντα (ερώτηση 7). Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται μια αντίφαση με τα αποτελέσματα της ερώτησης 9 όπου το 78% των εκπαιδευτικών αξιολογεί ότι οι μαθητές είναι σε σημαντικό βαθμό προετοιμασμένοι για την επόμενη μέρα. Η αντίφαση, σύμφωνα με τον αξιολογητή, ερμηνεύεται γιατί στην ερώτηση 9 αξιολογούν την αποτελεσματικότητα τους στην προετοιμασία των μαθητών στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα ενώ στην ερώτηση 7, απαντούν για το σύνολο των μαθημάτων της επόμενης μέρας.

Συμπέρασμα:

Οι διαπιστώσεις από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οδηγούν τους αξιολογητές σε συμπεράσματα που αμφισβητούν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών του Ολοήμερου Σχολείου, κυρίως σε ότι αφορά τις υποδομές και τα διδακτικά μέσα. Αυτό έχει ως συνέπεια να τίθεται σε αμφισβήτηση και η δυνατότητα επίτευξης των ποιοτικών στόχων του.

5.10.1.2. Αξιολόγηση του συστήματος διοίκησης του ολοήμερου σχολείου-Παρουσίαση αποτελεσμάτων (ΕΠΕΑΕΚ, 2005: 198-201)

Το σύστημα διοίκησης περιλαμβάνει λειτουργίες που αφορούν στη διαχείριση-διοίκηση του έργου του ολοήμερου σχολείου σύμφωνα με τις διαδικασίες του Γ΄ Κοινοτικού Πλαισίου και σύμφωνα με τις εγκύκλιες διαταγές του ΥΠΕΠΘ που εκδίδονται από τα αρμόδια κατά περίπτωση όργανα, Υπουργός, Γενικός ή Ειδικός Γραμματέας και αρμόδια Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση του συστήματος διοίκησης αποσκοπεί στην αποτίμηση της εφαρμογής του, προκειμένου να ανιχνευτούν τυχόν αδύνατα σημεία και να προστεθούν βελτιωτικά μέτρα, εφόσον απαιτείται.

- Εκείνο που προβληματίζει τους διευθυντές των σχολείων όπου λειτουργούν τμήματα Ολοήμερου Σχολείου είναι η πολυπλοκότητα στις διαδικασίες παρακολούθησης της πορείας του οικονομικού αντικειμένου. Συγκεκριμένα το 70% των διευθυντών τις θεωρούν πολύπλοκες.
- Θεωρούν, σε ποσοστό 62,24%, ότι η εκκαθάριση των δαπανών και γενικότερα η λογιστική υποστήριξη του Ολοήμερου Σχολείου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, πρέπει να γίνεται από το Διευθυντή.
- Από συνεντεύξεις με τον Προϊστάμενο και ους χειριστές της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής και τον Τεχνικό Σύμβουλο, προέκυψε το συμπέρασμα ότι το Σύστημα Διοίκησης του έργου όπως είχε σχεδιαστεί στο αρχικό Τεχνικό Δελτίο του έργου, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρκετά δυσκίνητο και πολύπλοκο και με υψηλό λειτουργικό κόστος, δεδομένου ότι προέβλεπε την παράλληλη λειτουργία τριών ομάδων με καθήκοντα υποστηρικτικά με το έργο της Κεντρικής Επιτροπής Διοίκησης, εκτός της διοικητικής ιεραρχίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η υλοποίηση του παρόντος έργου, σύμφωνα με τους αξιολογητές, εξαιτίας της γεωγραφικής διασποράς και του καινοτόμου χαρακτήρα του, απαιτεί ένα σύστημα διοίκησης αρκετά ευέλικτο και με διοικητικές αρμοδιότητες που έγκαιρα θα μπορεί να παρεμβαίνει και να κάνει τις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις για την αντιμετώπιση των οργανωτικών προβλημάτων. Κατά τη γνώμη του αξιολογητών η εγκύκλιος του Ειδικού Γραμματέα (Φ.50/343/82329/Γ1/31-8-2005) ήταν η πλέον ενδεδειγμένη.
- Κατά τη γνώμη του αξιολογητή, όπως αυτή διαμορφώθηκε από τις συνεντεύξεις με στελέχη της Διεύθυνσης Σπουδών Α΄ θμιας Εκπαίδευσης (Διευθυντής Σπουδών Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης και Προϊστάμενος τμήματος Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης) και του Τελικού Δικαιούχου (Προϊστάμενος Μονάδας Α, αρμόδιος χειριστής, ομάδα Τεχνικού Συμβούλου), το εφαρμοζόμενο σύστημα διοίκησης παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις στις διαδικασίες εσωτερικού ελέγχου. Μετά την κατάργηση των αρμοδιοτήτων των Εποπτών, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες επισκέψεις εκ μέρους του τελικού δικαιούχου σε Ολοήμερα Σχολεία στο τέλος του 2004 και στις αρχές του 2005. Επί του παρόντος δεν έχουν προγραμματιστεί νέες επισκέψεις εσωτερικού ελέγχου.

- Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι διευθυντές από τη συνεργασία τους με τα ανώτερα κλιμάκια του συστήματος διοίκησης. Το 94% αξιολογεί τη συνεργασία από καλή ως άριστη.
- Σημαντικός αριθμός διευθυντών, το 78,57% έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, σχετικά με θέματα διοίκησης και διαχείρισης ολοήμερου σχολείου.
- Από τις απαντήσεις των διευθυντών προκύπτει ότι είναι αναγκαία η ενίσχυση του προσωπικού του ολοήμερου σχολείου.

Σε ότι αφορά τις λειτουργίες του συστήματος διοίκησης που σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας υλοποίησης του φυσικού και οικονομικού αντικείμενου του έργου «ολοήμερο σχολείο» εντοπίζονται αδυναμίες στα θέματα της οικονομικής διαχείρισης όπου οι προβλεπόμενες διαδικασίες χαρακτηρίζονται πολύπλοκες. Αντίθετα το σύστημα διοίκησης δεν παρουσιάζει αδύνατα σημεία στην παρακολούθηση του φυσικού αντικείμενου του έργου.

5.10.1.3. Βασικά Συμπεράσματα της Ειδικής Μελέτης Αξιολόγησης (ΕΠΕΑΕΚ, 2005: 206-207)

Αρνητικά στοιχεία

- 1) Το ολοήμερο σχολείο δεν έχει μειώσει την ανάγκη πρόσθετης ή συμπληρωματικής παιδείας για τους μαθητές που εντάσσονται στο πρόγραμμα.
- 2) Το σύστημα διοίκησης σε ότι αφορά τις διαδικασίες παρακολούθησης του οικονομικού αντικείμενου κρίνεται ιδιαίτερα πολύπλοκο.
- 3) Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι μάλλον συμβατικές, ενώ το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου θα έπρεπε να αξιοποιεί ποικιλία εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων κυρίως βιωματικής μορφής.
- 4) Διαπιστώνεται αμφισβήτηση από τους εκπαιδευτικούς σε ότι αφορά την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών σίτισης, υγιεινής και παραμονής στους χώρους του ολοήμερου σχολείου.

- 5) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρόχειρο το σχεδιασμό με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αδυναμίες στην οργάνωση των τμημάτων, στην κατανομή των μαθητών στις δραστηριότητες, στην επάρκεια των εκπαιδευτικών με εξειδικεύσεις κ.α.
- 6) Σημαντική αδυναμία του ολοήμερου σχολείου είναι η έλλειψη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού και βοηθητικού προσωπικού για την προσφορά σίτισης και υγιεινής. Η ανεπαρκής στελέχωση του ολοήμερου σχολείου επισημαίνεται από όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη.

Θετικά στοιχεία

- 7) Το ολοήμερο σχολείο έχει πετύχει το στόχο του σε ότι αφορά την προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης μέρας.
- 8) Το ολοήμερο σχολείο έχει πετύχει απόλυτα τον κοινωνικό του στόχο.
- 9) Η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου έχει αναπτύξει και διευρύνει τις σχέσεις συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.
- 10) Το ολοήμερο σχολείο έχει συντελέσει σε μεγάλο βαθμό στην αύξηση των ευκαιριών απασχόλησης για τους εκπαιδευτικούς. Από τα στοιχεία του τελικού Δικαιούχου-Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής και τις απαντήσεις των εποπτών, προκύπτει ότι το σχολικό έτος 2003-2004 το 59,5% των διδακτικών ωρών καλύφθηκε από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς.
- 11) Ως προς το περιεχόμενο δεν παρατηρούνται αστοχίες ως προς την επιλογή των δραστηριοτήτων.
- 12) Το σύστημα διοίκησης δεν παρουσιάζει αδύνατα σημεία ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση. Ωστόσο παρουσιάστηκε δυσκολία στην προσπάθεια συλλογής ποσοτικών δεικτών και αποκλίσεις στα στοιχεία μεταξύ του φορέα λειτουργίας (διεύθυνση σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του τελικού δικαιούχου (Εδική υπηρεσία εφαρμογής).
- 13) Η συνεργασία των ενδιαφερόντων με τα ανώτερα κλιμάκια του συστήματος διοίκησης κρίνεται πολύ ικανοποιητική.
- 14) Οι ενέργειες δημοσιότητας και πληροφόρησης των ωφελούμενων από το πρόγραμμα κρίνονται επαρκείς και ικανοποιητικές.
- 15) Η ενημέρωση και η προετοιμασία των διευθυντών για τις υποχρεώσεις τους σε ότι αφορά τη διαχείριση και διοίκηση του ολοήμερου σχολείου σύμφωνα με τους κανονισμούς του ΚΠΣ, κρίνεται επαρκής.
- 16) Η οργάνωση του ολοήμερου σχολείου σε ότι αφορά την τήρηση των προβλεπόμενων φακέλων που έχουν οριστεί είναι πολύ ικανοποιητική.
- 17) Η αποδοτικότητα του έργου με βάση το προγραμματικό μοναδιαίο κόστος και το τελικό, έστω και κατ' εκτίμηση και ένα χρόνο πριν την ολοκλήρωσή του, κρίνεται ικανοποιητική.

18) Υπάρχει επάρκεια εποπτικών μέσων αλλά διαπιστώνονται σημαντικές ελλείψεις σε εκπαιδευτικά υποστηρικτικά μέσα με συνέπεια την ελλιπή εκπαίδευση των μαθητών.

2006

5.10.2. Μελέτη Αξιολόγησης των προγραμμάτων της Ενέργειας 1.2.3. «Ολοήμερο Σχολείο» (VPRC και MRB, 2006)

Τα στοιχεία που μας παραχώρησε η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Διά βίου Μάθησης, σχετικά με τη Μελέτη Αξιολόγησης του 2006, ήταν αποθηκευμένα σε CD το οποίο περιελάμβανε 9 αρχεία:

- Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας σε γονείς μαθητών του Ολοήμερου Σχολείου (69 διαφάνειες)
- Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας σε εκπαιδευτικό προσωπικό για τα ολοήμερα σχολεία (52 διαφάνειες)
- Βασικά συμπεράσματα Ποσοτικών ερευνών (14 σελίδες)
- Διαγραμματική παρουσίαση στελεχών (71 διαφάνειες)
- Διαγραμματική παρουσίαση-Κλασικό σχολείο (54 διαφάνειες)
- Διαγραμματική παρουσίαση- Ολοήμερο σχολείο(122 διαφάνειες)
- Ταυτότητα γονέων (1 σελίδα)
- Ταυτότητα στελεχών (1 σελίδα)
- Τελική Έκθεση (15 σελίδες)

Μεθοδολογικά εργαλεία: Ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες: Με βάση τα στοιχεία που μας παραχώρησε η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης, στην τελική έκθεση αξιολόγησης γίνεται λόγος για ανάπτυξη πολλαπλών ερευνητικών εργαλείων: ποιοτικές έρευνες σε γονείς με τη μέθοδο των «ομαδικών συζητήσεων» (focus groups) βάσει δομημένου οδηγού συζήτησης, ποιοτικές έρευνες σε στελέχη του εκπαιδευτικού μηχανισμού με τη μέθοδο των ατομικών συνεντεύξεων (in depth interviews) βάσει ημιδομημένου ερωτηματολογίου, ποσοτική έρευνα σε δείγματα γονέων (με ή χωρίς παιδιά σε ολοήμερα σχολεία) βάσει δομημένου ερωτηματολογίου (δείγμα: 1700 άτομα) και ποσοτική έρευνα στον ειδικό πληθυσμό των στελεχών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βάσει επίσης δομημένου ερωτηματολογίου σε προσωπικές συνεντεύξεις (δείγμα: 250 άτομα) .

Σκοπός και αντικείμενο της μελέτης: Οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί στόχοι του ολοήμερου σχολείου αποτέλεσαν το αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας, όσον αφορά στο

βαθμό υλοποίησης τους όσο και στην αποτελεσματικότητά τους, μέσα από τον προσδιορισμό των παραστάσεων των στάσεων και των αντιλήψεων για το θεσμό του ολοήμερου σχολείου: α) των γονέων με παιδιά που φοιτούν σε πρωινό κλασικό και ολοήμερο νηπιαγωγείο ή δημοτικό και β) των στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Ως παράλληλοι στόχοι τέθηκαν οι εξής:

- Καταγραφή της απόστασης ανάμεσα στους αρχικούς στόχους και προδιαγραφές του προγράμματος και του τελικού αποτελέσματος και η ποσοτικοποίηση της διαφοράς μεταξύ της θεωρίας και της πράξης.
- Η αξιολόγηση των επιμέρους μέτρων που αναλήφθηκαν για την υλοποίηση των φιλόδοξων στόχων, όπως ο υποχρεωτικός χαρακτήρας των μαθημάτων στα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία, το ωράριο λειτουργίας, ο αριθμός και το περιεχόμενο των πρόσθετων δραστηριοτήτων, η δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων αιθουσών, το εκπαιδευτικό υλικό κ.α.
- Αναζήτηση προϋποθέσεων για την εξάπλωση του Ολοήμερου Σχολείου.

5.10.2.1. Βασικά συμπεράσματα Ποσοτικών Ερευνών σε στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε εκπαιδευτικούς (VPRC, 2006, 9-14)

1) Μαθητές ολοήμερου σχολείου.

Η πλειοψηφία των παιδιών που είναι στο ολοήμερο σχολείο φοιτά στις μικρές τάξεις κυρίως την Α' και Β'. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως επεσήμανε η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, παρατηρούνται σημαντικές διαρροές των μαθητών.

Η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται με ενδιαφέρον στις διάφορες δραστηριότητες με τις πρώτες θέσεις να κατέχουν ο Αθλητισμός και έπειτα οι Νέες Τεχνολογίες.

2) Βαθμός ικανοποίησης από το σχολικό περιβάλλον.

- Ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων: 25,4% πολύ ικανοποιημένο, 45% αρκετά και 23,8% λίγο ή καθόλου.
- Ικανοποίηση από τον αριθμό και το περιεχόμενο των πρόσθετων δραστηριοτήτων: 23,3% δηλώνει πολύ, 57,1% αρκετά και 27,5% λίγο ή καθόλου.
- Ικανοποίηση από το εκπαιδευτικό υλικό: Ο βαθμός ικανοποίησης μειώνεται εφόσον το 7,9% δήλωσε πολύ, το 33,8% αρκετά. Το 55,8% δηλώνει λίγο ή καθόλου.

- Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς φορείς, υπεύθυνους για τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου: πολύ ικανοποιημένο δηλώνει το 27,5% του δείγματος και αρκετά το 44,2%. Καθόλου δήλωσε το 24,2%.
- Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης: Το 15,8% δηλώνει πολύ, το 34,6% δηλώνει αρκετά και το 38,8% δηλώνει λίγο ή καθόλου. Τα υψηλότερα ποσοστά μη ικανοποίησης εκφράζονται από τους σχολικούς συμβούλους Δυτικής Ελλάδας/Πελοποννήσου.

3) Σημαντικότερα προβλήματα του ολοήμερου σχολείου

- Κτιριακή υποδομή 42,5%
- Υλικοτεχνική υποδομή 31,3%
- Αναδιάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος 23,8%
- Τα προβλήματα εκπαιδευτικών (μη έγκαιρη στελέχωση, αδυναμία συνεργασίας κλασικού-ολοήμερου σχολείου, αλλαγές εκπαιδευτικών) 21,3%
- Παιδαγωγική κατάρτιση των ειδικοτήτων 15,8%
- Προβλήματα σίτισης 10%
- Ρόλος-σκοπός θεσμού 7,5%
- Έλλειψη πληρότητας 4,2%

4) Οργάνωση-Λειτουργία ολοήμερου σχολείου γενικά

- Το 55,8% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι στα περισσότερα σχολεία δεν έχουν δημιουργηθεί ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες για την κάλυψη των αναγκών του ολοήμερου σχολείου.
- Η δομή του ολοήμερου σχολείου δε διευκολύνει αρκετά την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, καθώς το 39,2% του δείγματος απάντησε ότι η προετοιμασία ολοκληρώνεται «μερικές φορές ή σπάνια», ενώ το 13,8% ότι δεν ολοκληρώνεται.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Απαντήσεις στελεχών και εκπαιδευτικών στο θέμα της οργάνωσης του ολοήμερου σχολείου

Στελέχη εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικοί
<ul style="list-style-type: none"> • Οι δραστηριότητες του ολοήμερου σχολείου ενισχύουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών με τη διαμόρφωση πνεύματος συνεργασίας, αλληλεγγύης, υπευθυνότητας και ευγενούς άμιλλας 94,6%. • Με την προσφορά νέων γνωστικών 	<ul style="list-style-type: none"> • Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (84,6%) διαφώνησε με την άποψη ότι οι επιπλέον δραστηριότητες που προσφέρει το ολοήμερο σχολείο δρουν εις βάρος των μαθημάτων. • Το 41,3% του δείγματος τάχθηκε υπέρ

<p>αντικειμένων και την ενίσχυση των αδύνατων μαθητών σημειώνεται μείωση της εκπαιδευτικής ανισότητας 82,5%</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων συμβάλλει στον περιορισμό της παραπαιδείας 60,9%. • Το ωράριο λειτουργίας των ολοήμερων σχολείων είναι ανελαστικό και δεν καλύπτει τις ανάγκες των γονέων 51,2%. 	<p>του ολοήμερου σχολείου υποχρεωτικής φοίτησης (κλειστού τύπου), ενώ το 39,6% υπέρ του ολοήμερου σχολείου προαιρετικής φοίτησης (ανοιχτού τύπου).</p>
---	--

5) Βασικός σκοπός λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου. Η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι ο σκοπός του ολοήμερου είναι διττός: απαντά σε κοινωνικές ανάγκες δηλαδή διευκολύνει τους εργαζόμενους γονείς και παιδαγωγικός καθώς εμπλουτίζει τις γνώσεις των παιδιών, λειτουργεί ως αντισταθμιστική αγωγή και προετοιμάζει τα παιδιά για τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Το 78,7% δήλωσε ότι ως ένα βαθμό ο βασικός σκοπός εκπληρώνεται. Το 18,8% του δείγματος που απάντησε αρνητικά επισημαίνει ότι ο βασικός λόγος της μη εκπλήρωσης του σκοπού είναι η μη αποτελεσματική οργάνωση και δομή του ολοήμερου σχολείου.

6) Γενική γνώμη για το θεσμό του ολοήμερου σχολείου των στελεχών και των εκπαιδευτικών είναι καλή. Σημειώνεται όμως το η θετική κρίση πηγάζει από τη θεωρητική σύλληψη και όχι από την πρακτική εφαρμογή του θεσμού, όπως χαρακτηριστικά επισήμαναν οι περισσότεροι ερωτηθέντων τονίζοντας την ανάγκη στήριξης και ενδυνάμωσης των θεσμού.

5.10.2.2. Παρουσίαση βασικών συμπερασμάτων ποιοτικής έρευνας σε γονείς μαθητών για τα ολοήμερα σχολεία (MRB, 2006: 1-69)

- Η γενικότερη στάση της Πολιτείας στη διαχείριση της Δημόσιας Παιδείας, φαίνεται να μην έχει πείσει επαρκώς το κοινό των γονέων, όχι μόνο λόγω νοοτροπίας ή ιδεολογικής τοποθέτησης απέναντι στην έννοια ‘δημόσιο’, αλλά και διότι οι πρακτικές της κατά καιρούς οδηγούν στην αμφισβήτησή της (ασταθής αντιμετώπιση της εκπαίδευσης, έμμεση ενίσχυση της ‘ιδιωτικής’ παιδείας).
- Αυτό το κλίμα ‘αμφισβήτησης’, φαίνεται να ενισχύεται, από τον τρόπο που η ιδέα του Ολοήμερου Σχολείου ετέθη σε εφαρμογή.
- Πιο συγκεκριμένα, ενώ η απόφαση εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος, φαίνεται να ήταν κοινωνική ανάγκη κυρίως για τις εργαζόμενες οικογένειες, το πλαίσιο υπόσχεσης αυτού

του προγράμματος (υψηλοί παιδαγωγικοί στόχοι), φαίνεται να ξεπερνούσε τις ‘αντοχές’ της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας

- Έτσι, ενώ αρχικά ενέπνευσε προσδοκίες και ‘αγκαλιάστηκε’ με συμμετοχές, στην πορεία του, φαίνεται ότι άρχισε να αποδυναμώνεται και να απαξιώνεται.
- Αυτό δεν οφείλεται μόνο στις δυσχερείς αντικειμενικές συνθήκες (αδύναμες υλικοτεχνικές υποδομές), αλλά και στο ότι στηρίχθηκε και οργανώθηκε χωρίς να ληφθούν υπόψη αυτές οι συνθήκες.
- Ωστόσο, η πλέον διαδεδομένη μορφή, η μορφή του ‘Ανοιχτού Ολοήμερου Σχολείου’ είναι αυτή που φέρει το ‘βάρος’ της ανεπαρκούς υλοποίησης.
- Σήμερα, το ‘Ανοιχτό Ολοήμερο Σχολείο’, φαίνεται να καλύπτει επαρκώς την κύρια κοινωνική του αποστολή: «να διευκολύνει τις οικογένειες που εργάζονται και οι δύο γονείς με ωράρια πέραν του σχολικού ωραρίου», ενώ περιορισμένα συνδέεται με παιδαγωγικούς ή διδακτικούς στόχους.
- Αυτό έχει σαν συνέπεια, να τείνει να ταυτιστεί με ‘αστικό περιβάλλον’ και ‘χαρακτήρα ‘φύλαξης’, γεγονός που το απαξιώνει το ίδιο σαν θεσμό αλλά και το εκπαιδευτικό περιβάλλον γενικότερα
- Η αναβάθμιση του θεσμού φαίνεται να είναι επιτακτική ανάγκη για την προστασία τόσο της Δημόσιας Παιδείας, όσο και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος των παιδιών που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Για να πραγματοποιηθεί ο συγκεκριμένος στόχος, θα πρέπει να ‘επανατεθούν’ οι βάσεις του θεσμού και να αντιμετωπισθεί ρεαλιστικά το περιβάλλον υλοποίησης.

Συμπεράσματα για το «Κλειστό Ολοήμερο Σχολείο»(Πιλοτικό) (MRB, ό.π.: 59-63)

1) Κινείται μέσα σε ένα πλαίσιο αξιών

2) Υποστηρίζεται από την πολιτεία με:

-επιλογή σχολικών μονάδων με δυνατότητες προσαρμογής στις ανάγκες ενός Ολοήμερου Σχολείου

-ικανοποιητικό εκπαιδευτικό υλικό

-επαρκής και έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικούς και βοηθητικό προσωπικό

-ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων => συνέχεια εκπαιδευτικού προγράμματος

-Οι ειδικότητες παρουσιάζονται εγκαίρως/ με την έναρξη του σχολικού έτους

3) Ενέπνευσε τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και το υποστήριξαν Συχνά διοργανώνονται εκδηλώσεις, θεατρικά κ.λπ.

Αλλά:

Υπάρχουν γενικά ενστάσεις για την ωρομίσθια σχέση των ειδικοτήτων και τις επιπτώσεις στη σχέση τους με το σχολικό περιβάλλον καθώς και η αίσθηση ότι ο θεσμός δεν ακολουθεί την πορεία των προηγούμενων χρόνων (σε κάποια σχολεία της Αθήνας).

4) Ικανοποιεί επαρκώς γονείς και μαθητές γιατί:

-Δημιούργησε σχέσεις γονέων & Πολιτείας (επίσκεψη σχολικών Συμβούλων και εκπροσώπων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) με συνέπεια να αισθάνονται οι γονείς 'συμμέτοχοι' στην προσπάθεια.

-Σε μεγάλο βαθμό ολοκληρώνεται η προετοιμασία των μαθημάτων της επομένης.

-Τα παιδιά και οι γονείς φαίνεται να έχουν αποδεχθεί το νέο τρόπο διδασκαλίας, και δεν διακρίνονται φόβοι απαξίωσης του ρόλου του δασκάλου.

-Στην ενοποίηση του προγράμματος και στη διασπορά των μαθημάτων έχουν ληφθεί υπόψη οι σωματικές αντοχές των παιδιών με συνέπεια να μην καταγράφεται έντονα η 'κούραση' στα παιδιά με το τέλος του σχολείου.

-Η σίτιση των παιδιών γίνεται με φροντίδα και από ειδικό βοηθητικό προσωπικό.

Αλλά:

Εκφράζονται αντιδράσεις από γονείς σχολείων Αθήνας για τις αλλαγές στην υλοποίηση του προγράμματος την τελευταία σχολική χρονιά και δεν εξάλειψε την παραπαιδεία.

5.10.2.3. Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας προς το εκπαιδευτικό προσωπικό των ολόημερων σχολείων (MRB, ό.π.: 52)

Εισαγωγικά, για την αξιολόγηση του θεσμού, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι: Η έννοια 'Ολοήμερο' είναι συνδεδεμένη σχεδόν αποκλειστικά με τη μορφή του 'ανοιχτού Ολοήμερου-προαιρετικής φοίτησης' ενώ η μορφή του 'κλειστού Ολοήμερου-υποχρεωτικής φοίτησης' παραμένει γνωστή μόνο στους χρήστες.

Τα Επιτεύγματα (MRB, ό.π.: 25-40)

- Κάλυψη κύριου κοινωνικού στόχου με την εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων και οικονομική ανακούφιση της οικογένειας (ανταγωνιστικό ωράριο με την ιδιωτική εκπαίδευση-μεταστροφή στο Δημόσιο σχολείο)
- Αυξανόμενη συμμετοχή κυρίως σε μεγάλα αστικά κέντρα
- Εξασφάλιση 'φιλικού' και 'ασφαλούς' περιβάλλοντος στα παιδιά των εργαζόμενων γονέων
- Ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα (πληροφορική, χορός, θεατρική αγωγή, μουσική)
- Πλήρης απορρόφηση πτυχιούχων Εκπαιδευτικών

Τα προβλήματα: (Στελέχη και εκπαιδευτικοί) που αφορούν στην αρχική εφαρμογή και τη γενικότερη υποστήριξη του θεσμού.

Σε ότι αφορά την αρχική εφαρμογή:

-Μονοδιάστατη ενασχόληση της κεντρικής πολιτικής με την κοινωνική αναγκαιότητα αρχικής εφαρμογής του θεσμού.

-πρόχειρη ενσωμάτωση των σχολικών μονάδων της επικράτειας ανεξάρτητα από κριτήρια καταλληλότητας (υποδομών)

-ποσοτικά κριτήρια επιλογής σχολικών μονάδων (αριθμός μαθητών) αμφισβητούμενης παιδαγωγικής βάσης

Σε ότι αφορά στη γενικότερη υποστήριξη:

α) σύνθεση και υλοποίηση προγράμματος με: μαθήματα επιλογής τα οποία δεν συμβάλλουν στην 'ξεκούραστη' συμμετοχή του μαθητή και δεν εναρμονίζονται με τη μετα-μεσημβρινή παιδική δραστηριότητα (γυμναστική), με περιορισμένη χρονικά διάρκεια ωρών διδασκαλίας «*τι να προλάβεις σε 35'*, υποχρεωτικότητα χρόνου αποχώρησης (κυρίως στην Περιφέρεια) => εξαναγκασμός σε παρατυπίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ώστε να ικανοποιηθούν οι γονείς, με δημιουργία προνομιούχων και μη παιδιών σχετικά με τη διδασκαλία πληροφορικής «*πρέπει να ενταχθεί στο πρωινό σχολείο*», με διδασκαλία ξένης γλώσσας, χωρίς ουσιαστική αιτιολόγηση της επανάληψης του μαθήματος, χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον από πλευρά διδασκόντων, ασυνέχεια στην πρωινή διδασκαλία της γλώσσας ανομοιογενές γνωστικό επίπεδο παιδιών στα τμήματα του Ολοήμερου.

β) Οργάνωση τμημάτων με ποσοτικά και όχι ποιοτικά κριτήρια σύνθεσης εφόσον λαμβάνεται υπόψη ο αριθμός των παιδιών και όχι η συνάφεια ηλικίας - γνώσεων - αναγκών «*ορίζονται πόσα παιδιά αλλά τι παιδιά δεν υπολογίζεται*», συμμετέχουν και παιδιά ειδικής αγωγής στα ολοήμερα τμήματα. Επίσης σε ολιγοθέσια σχολεία η λειτουργία του ολοήμερου τμήματος αποφασίζεται με αίτηση μόνο 5 παιδιών => δυσαναλογία κόστους-αποτελέσματος.

γ) Ποσοτική επάρκεια προσωπικού

-Δυσαναλογία διδασκαλικού προσωπικού και αριθμού μαθητών/ υπεράριθμα τμήματα

-Καθυστέρηση στο διορισμό των ειδικοτήτων

-Δημιουργία κενών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς

-Διορισμός ειδικοτήτων/ωρομίσθιων στη Μ.Ε.

-Φαίνεται μη δυνατή η αξιολόγηση της ποιοτικής επάρκειας του προσωπικού ως προς τα εξής: μεταδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, ενδιαφέρον ενασχόλησης, δημιουργικότητα.

δ) Ποιοτική επάρκεια προσωπικού: Το σύνολο των στελεχών και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, καταγράφει την απουσία ελεγκτικού μηχανισμού και αξιολόγησης ως αδυναμία επιβράβευσης ή ενίσχυσης του διδασκαλικού προσωπικού αλλά και της αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή του προγράμματος ανά σχολική μονάδα (αν και δεν φαίνεται να συγκλίνουν οι

απόψεις για την ορθότερη οδό). Επισημαίνεται, ωστόσο, η διδακτική και παιδαγωγική ανεπάρκεια των διδασκάλων-ειδικοτήτων *«είναι μικροί σε ηλικία και δεν έχουν διδαχθεί τίποτα από παιδαγωγική»*

ε) Συνεργασία εκπαιδευτικών

-Απουσία συνεργασίας αλλά και συνεργατικής διάθεσης Εκπαιδευτικών πρωινής ζώνης και Ολοήμερου- η υπεροψία Εκπαιδευτικών πρωινής ζώνης ενισχύει τα συναισθήματα απομόνωσης των δασκάλων του Ολοήμερου Σχολείου.

-Η στέγαση του απογευματινού τμήματος στις τάξεις του πρωινού προγράμματος, συχνά επιδεινώνει το κακό κλίμα (παρατηρήσεις και συστάσεις από τους Δασκάλους της πρωινής ζώνης)

-Αίσθηση ‘ασυνέχειας’ και αποκομμένου διδακτικού και ψυχαγωγικού προγράμματος *«δεν απαντάμε έτσι στην ομογενοποίηση της γνώσης ή της ψυχαγωγίας».*

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Ομοιότητες και Διαφορές μεταξύ στελεχών και εκπαιδευτικών

Στελέχη εκπαίδευσης	Εκπαιδευτικοί
<p><u>Οργάνωση σχολικών μονάδων:</u></p> <p>-Γενικά, υπάρχει άγνοια για την οργάνωση και το επίπεδο λειτουργίας των σχολικών μονάδων</p> <p>-Επισημαίνεται η αδυναμία καταγραφής ελλείψεων-κενών-αδυναμιών => απουσία μεθόδου αξιολόγησης και αποτίμησης «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα καταλήξει και στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων»</p> <p>-Απουσιάζει 'κεντρικός' σχεδιασμός προϋποθέσεων λειτουργίας</p> <p><u>Επιμόρφωση του προσωπικού:</u></p> <p>-Η συμμετοχή στα επιμορφωτικά σεμινάρια γενικά, δεν φαίνεται να ικανοποιεί απόλυτα</p> <p>-Από πλευράς των στελεχών της Π.Ε. η προσπάθεια επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού κρίνεται επαρκής με συχνά σεμινάρια, ενδιαφέροντα και καίρια θέματα</p> <p><u>Διαδικασία επιλογής προσωπικού των ολοήμερων σχολείων</u></p> <p>-Επισημαίνεται ότι η σύνδεση του επιδόματος υπευθύνου στο Ο.Σ. με τον Υποδιευθυντή δεν διασφαλίζει την ανταμοιβή του πραγματικού υπεύθυνου οργάνωσης και λειτουργίας (συνδέεται με την έλλειψη αξιολόγησης) «ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είδαν το ολόημερο ως ένα χώρο στον οποίο θα μπορούσαν να προσφέρουν»</p> <p>-Η ανάθεση σε 'εσωτερικές διαδικασίες' θεωρείται ως διαδικασία ασφαλής</p>	<p><u>Οργάνωση σχολικών μονάδων:</u></p> <p>-Στην πλειονότητα τους είναι ανεπαρκείς οργανωτικά οι σχολικές μονάδες (πάσχουν από έλλειψη προσωπικού φροντίδας σίτισης αλλά και αδιαφορία συνεισφοράς γονέων-συλλόγου)</p> <p><u>Επιμόρφωση του προσωπικού:</u></p> <p>-Το διδακτικό προσωπικό θεωρεί ότι δεν επιμορφώνεται επαρκώς:</p> <p>-σεμινάρια επιφανειακής προσέγγισης θεμάτων και μικρής διάρκειας, μέσω των οποίων δεν καλύπτονται οι διδάσκαλοι</p> <p>-αίσθηση προχειρότητας</p> <p><u>Διαδικασία επιλογής προσωπικού των ολοήμερων σχολείων</u></p> <p>-Εκπαιδευτικοί: Συχνά η ανάληψη ή μη της θέσης σε Ο.Σ. συνδέεται είτε με οικονομικές απολαβές (επίδομα Υποδιευθυντή), είτε με ανάθεση: σε αναπληρωτή/ 'ξένο', σε 'νέο'/ χωρίς δυνατότητα 'αντίρρησης, στο συνάδελφο που ζητά 'ξεκούραση' ή εξυπηρέτηση</p>

Πίνακας 2: Ομοιότητες και Διαφορές στις απαντήσεις των στελεχών και εκπαιδευτικών σχετικά με το ολόημερο σχολείο

Συνέπεια αυτών, σε ότι αφορά την οργάνωση των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τους αξιολογητές είναι ότι: «το επίπεδο οργάνωσης ή/μη επαφίεται στην προσωπικότητα του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του υπεύθυνου του Ολοήμερου» (MRB, ό.π.: 32)

5.10.2.4. Προϋποθέσεις βελτίωσης θεσμού (MRB, 2006: 46-47)

A) Σε επίπεδο «εσωτερικής» μεταρρύθμισης :

Πρόγραμμα

- Ενιαίο πρόγραμμα μαθημάτων/ αποφυγή ‘διπλοκάλυψης’
- Ενίσχυση του μέρους της αντισταθμιστικής αγωγής
- Επιμήκυνση των διδακτικών ωρών (45’)
- Διεύρυνση του χρόνου αποχώρησης (17.00 μ.μ.) αλλά θέσπιση 1 ώρας ευελιξίας αποχώρησης

Εκπαιδευτικό Προσωπικό

- Αυστηρά κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικού προσωπικού στελέχωσης
- Τακτικό
- Έμπειρο
- Αξιολογημένο
- Ειδική και σε βάθος επιμόρφωση των διδασκόντων στο Ο.Σ.
- Η διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια ως προϋπόθεση στην συνεργασία με ωρομισθίους

Οργάνωση / Λειτουργία:

- Ομαδοποίηση των Σχολείων ώστε να εξασφαλισθεί η επάρκεια κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών και να ελαχιστοποιηθεί το κόστος λειτουργίας του Ο.Σ. με παράλληλη επίτευξη του άριστου της λειτουργίας
- Εβδομαδιαίος έλεγχος και εποπτεία των σχολικών μονάδων και δμηνιαία αποτίμηση αποτελεσμάτων
- Ενεργοποίηση της δυνατότητας των Διευθυντών των σχολικών μονάδων στην παρέμβαση και λειτουργία του Ο.Σ.

B) Σε επίπεδο «εξωτερικής» μεταρρύθμισης :

- Ενημέρωση: της κοινής γνώμης, των γονέων και των μαθητών.
- Ευαισθητοποίηση: της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. ώστε να υποστηρίξει στο βαθμό του δυνατού την προσπάθεια υλοποίησης του προγράμματος.
- Ενεργοποίηση των κατά τόπους Συλλόγων Γονέων, ώστε να επιτευχθεί: συμμετοχή, στήριξη, συμπαράσταση.

5.10.2.5. Τελική Έκθεση: Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου-Αποτύπωση Εικόνας και Αξιολόγηση

Σύνθεση Βασικών Ευρημάτων Ποσοτικών και Ποιοτικών Ερευνών (VPRC και MRB, 2006: 11)

A) Γονείς

Οι γονείς εμφανίζονται ως ένα βαθμό «ικανοποιημένοι» αλλά και ταυτόχρονα «προβληματισμένοι». Η ικανοποίησή τους πηγάζει από τη διευκόλυνση τους και επιπλέον από την καθοριστική του συμβολή στην ενίσχυση της απασχόλησης και κυρίως της γυναικείας χάρη στην ευχέρεια χρόνου που προσφέρει. Από την άλλη πλευρά, ο προβληματισμός είναι έντονος, καθώς θεωρητική σύλληψη και πρακτική εφαρμογή απέχουν αρκετά. Τα βασικότερα σημεία της κριτικής των γονέων εντοπίζονται στην ελλιπή προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, στην ανελαστικότητα του ωραρίου καθώς και στην έγκαιρη πρόσληψη ειδικά καταρτισμένου εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αποτιμώντας την πορεία του προγράμματος, φαίνεται να εμφανίζει στοιχεία επιτυχούς εφαρμογής στις περιπτώσεις που στηρίχθηκε σε επαρκείς υποδομές (κλειστά ολοήμερα σχολεία)

Μέτρα που πρέπει να παρθούν:

- Το ολοήμερο σχολείο πρέπει να λειτουργεί μόνο σε άρτιες σχολικές μονάδες από πλευρά υποδομών.
- Η καθιέρωση διαδικασιών εποπτείας-ελέγχου-επιβράβευσης-ενίσχυσης (αξιολόγηση) του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Στην υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος του ολοήμερου σχολείου να δοθεί ως προτεραιότητα η αντισταθμιστική διδασκαλία, ώστε να καταγραφεί από τους γονείς το άμεσο καθημερινό όφελος.
- Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να οριοθετηθεί με βάση το πτυχίο γλωσσομάθειας ώστε να αποτελέσει το Ολοήμερο σχολείο και στόχο για ολοκληρωμένη μάθηση.
- Το αναλυτικό πρόγραμμα να περιλαμβάνει τόσα γνωστικά αντικείμενα όσα επιτρέπει ο χρόνος και απαιτούν οι τοπικές συνθήκες, ώστε να τύχει πλήρους αποδοχής και στήριξης.
- Συστηματική ενημέρωση των γονέων.

B) Εκπαιδευτικοί και στελέχη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η γενική γνώμη των στελεχών και των εκπαιδευτικών είναι καλή εφόσον η πλειοψηφία τους διατυπώνει θετική ή πολύ θετική κρίση για το θεσμό του ολοήμερου σχολείου. Ταυτόχρονα εκφράζονται προβληματισμοί για την αρχική εφαρμογή (κριτήρια επιλογής σχολικών μονάδων) και για τη γενικότερη υποστήριξη (σύνθεση και υλοποίηση προγράμματος, οργάνωση τμημάτων-σχολικών μονάδων, ποσοτική και ποιοτική επάρκεια προσωπικού, συνεργασία εκπαιδευτικών πρωινού/κλασικού και ολοήμερου σχολείου κ.α.

Η θετική κρίση της εκπαιδευτικής κοινότητας, σύμφωνα με τους αξιολογητές, πηγάζει από τη θεωρητική σύλληψη και όχι από την πρακτική εφαρμογή του θεσμού, όπως επισήμαναν οι

περισσότεροι ερωτηθέντες, τονίζοντας την ανάγκη για στήριξη και ενδυνάμωση του θεσμού πρωτίστως μέσα από:

Μέτρα που πρέπει να παρθούν:

- Ένταξη του προγράμματος σε άρτια οργανωμένες μονάδες, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επάρκεια των υποδομών
- Τη στελέχωση του από προσωπικό, το οποίο έχει αναδειχθεί ως έμπειρο-ικανό-δημιουργικό μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης.
- Την ενεργοποίηση της παραμέτρου εποπτεία-έλεγχος-αποτίμηση των αποτελεσμάτων κάθε ενταγμένης σχολικής μονάδας.
- Την αναδιάρθρωση του προγράμματος έτσι ώστε να δίνεται η αίσθηση του ενιαίου σχολείου και
- Ενημέρωση, ενεργοποίηση και ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης και της τοπικής αυτοδιοίκησης.

5.11. Κριτική θεώρηση των δύο μελετών αξιολόγησης

Στην ενότητα αυτή πραγματοποιείται συγκριτική θεώρηση των δύο μελετών αξιολόγησης σε ότι αφορά τη δομή και την οργάνωσή τους και κριτική θεώρηση του περιεχομένου και των δύο μελετών με κριτήρια τη σαφήνεια στη διατύπωση των ευρημάτων και την εσωτερική συνέπεια των επιμέρους ευρημάτων μεταξύ των ομάδων του δείγματος. Ερευνάται επίσης, ο τρόπος αξιοποίησης των πορισμάτων της ερευνητικής διαδικασίας για τη σύνθεση της τελικής έκθεσης αξιολόγησης με τις προτάσεις προς την ηγεσία του υπουργείου Παιδείας.

Επίσης, πραγματοποιείται ερμηνευτική προσέγγιση του φαινομένου της «μη δημοσιοποίησης των αποτελεσμάτων των μελετών αυτών»- θέμα το οποίο είχε αναδειχθεί στο 3^ο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος- καθώς και του τρόπου αξιοποίησή τους από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας στην κατεύθυνση της σημερινή μορφής του θεσμού.

5.11.1. Συγκριτική θεώρηση δομής και οργάνωσης

Οι δύο μελέτες αξιολόγησης έγιναν με διαφορά ενός χρόνου από δύο διαφορετικές εταιρίες. Η μεταγενέστερη μελέτη αξιολόγησης δε φαίνεται να αξιοποίησε ή να συνυπολόγισε τα ευρήματα της προηγούμενης, εφόσον λείπουν οι σχετικές αναφορές. Παρόλο που ανατέθηκαν από τον ίδιο φορέα παρατηρούνται σημαντικές διαφορές, στη δομή, την οργάνωση, τη θεματολογία, το δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία και τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν.

Συγκεκριμένα, διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο μελετών εντοπίστηκαν στα εξής σημεία:

- 1) Η ειδική μελέτη αξιολόγησης από την εταιρία ΚΑΝΤΩΡ που πραγματοποιήθηκε το 2005, στηρίχθηκε σε ποσοτική έρευνα με γραπτά ερωτηματολόγια αλλά και λίγες συνεντεύξεις από στελέχη της Ειδικής Υπηρεσίας Εφαρμογής. Τα ερωτηματολόγια ήταν δύο τύπων: α και β και απευθύνονταν σε μόνιμους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των ολοήμερων σχολείων. Η μελέτη του 2006 δε χρησιμοποιήθηκαν γραπτά ερωτηματολόγια αλλά συνεντεύξεις προσωπικές ή τηλεφωνικές με δομημένα ερωτηματολόγια. Στην ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των «ομαδικών συζητήσεων» (focus groups).
- 2) Η ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005 δεν απευθύνθηκε στους γονείς των μαθητών ενώ αντίθετα η μελέτη του 2006 συμπεριελάμβανε και τους γονείς μαθητών τόσο των κλασικών όσο και των ολοήμερων σχολείων.
- 3) Η ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005 επικεντρώθηκε μόνο στα ολοήμερα σχολεία και όχι στα «κανονικά», δηλαδή στο πρωινό ωράριο, όπως έκανε η μελέτη αξιολόγησης του 2006.
- 4) Η μελέτη του 2005 χρησιμοποίησε και στοιχεία από τις καταγραφές μετρήσιμων στοιχείων της εφαρμογής του προγράμματος από το υλικό των 98 εποπτών του ολοήμερου σχολείου που συγκεντρώθηκε το 2003, εν' αντιθέσει με τη μελέτη του 2006.
- 5) Η μελέτη του 2005 φαίνεται να δίνει την ίδια βαρύτητα στον παιδαγωγικό και κοινωνικό χαρακτήρα του θεσμού όσο και στον τρόπο διοίκησης και οργάνωσής του από τα αρμόδια όργανα. Για το λόγο αυτό υπήρχαν δύο διαφορετικά ερωτηματολόγια, στοιχεία των εποπτών αλλά και μαρτυρίες των διαχειριστών του προγράμματος της ειδικής υπηρεσίας του υπουργείου Παιδείας. Η μελέτη αξιολόγησης του 2006, αν και απευθύνεται σε στελέχη εκπαίδευσης, η αξιολόγηση της οργάνωσης παρουσιάζεται με τη μορφή γενικότερων στάσεων και απόψεων και όχι συγκεκριμένων παραμέτρων, όπως η οικονομική διαχείριση κ.λπ.
- 6) Στην ειδική μελέτη του 2005, τόσο στην παρουσίαση του δείγματος όσο και των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, δεν παρατηρείται καμία διάκριση μεταξύ των δύο τύπων ολοήμερων σχολείων, πιλοτικών και προαιρετικών, αλλά αντιμετωπίζονται ενιαία ως ένα και το αυτό. Αντίθετα στη μελέτη του 2006 χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία και από τα «κλειστά Ολοήμερα», όπως χαρακτηρίζονται από την εν λόγω μελέτη, τα οποία αντιπαρατέθηκαν και συγκρίθηκαν σε ορισμένα θέματα με τα «ανοιχτά» ολοήμερα (προαιρετικά).
- 7) Η ειδική μελέτη του 2005 αναφερόταν μόνο στο δημοτικό σχολείο ενώ η μελέτη του 2006 συμπεριελάμβανε και το Νηπιαγωγείο.
- 8) Στη μελέτη αξιολόγησης του 2006 αναφέρονται συγκεκριμένα μέτρα που πρέπει να παρθούν για να βελτιωθεί η λειτουργία του θεσμού. Κάτι τέτοιο απουσιάζει από την ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005.

5.11.2. Κριτική θεώρηση περιεχομένου

1) Στην ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005 παρουσιάζεται η εξής αντίφαση σχετικά με το ρόλο της διοίκησης στην εποπτεία των ολοήμερων σχολείων: αναφέρεται στην έκθεση πρώτου απολογισμού στη σελίδα 201 ότι το εφαρμοζόμενο σύστημα διοίκησης παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις στις διαδικασίες εσωτερικού ελέγχου, (οι επόπτες καταργήθηκαν και δεν πραγματοποιήθηκαν νέες επισκέψεις στα σχολεία) ενώ στα συμπεράσματα τους, οι αξιολογητές, εκφράζουν την άποψη ότι το σύστημα διοίκησης δεν παρουσιάζει αδύνατα σημεία στην παρακολούθηση του φυσικού αντικείμενου του έργου.

2) Αντιφατικές διαπιστώσεις με διφορούμενες ερμηνείες παρατηρούνται στο κείμενο της τελικής έκθεσης της μελέτης αξιολόγησης του 2006. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ως πρόταση ότι: *«Η βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού θα επιτευχθεί μέσα από τη συστηματικότερη προετοιμασία στα μαθήματα της επόμενης μέρας, την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής, την δημιουργία χώρων ξεκούρασης και μελέτης, σίτισης, τη σίτιση όλων των παιδιών με δαπάνη της πολιτείας την πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού για την καθαριότητα και το φαγητό»* (VPRC και MRB, 2006: 15). Σε προηγούμενη σελίδα ως ένα από τα μέτρα που πρέπει να παρθούν για τη βελτίωση του θεσμού προτάσσεται το εξής: *«το ολοήμερο πρέπει να λειτουργεί μόνο εφόσον οι συνθήκες το ευνοούν και αυτό θα μπορούσε να σημαίνει υλοποίηση του προγράμματος μόνον σε άρτιες σχολικές μονάδες από πλευράς υποδομών»* (VPRC και MRB, 2006: 11 και 14).

Η αντίφαση έγκειται στο εξής: από τη μία παρουσιάζονται τρόποι για να βελτιωθεί η λειτουργία του θεσμού- μεταξύ των οποίων και η αναβάθμιση των υποδομών- και από την άλλη θεωρείται εφικτή η λειτουργία του θεσμού μόνο σε άρτιες υποδομές. Τελικά το ολοήμερο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει μόνο σε άρτιες σχολικές μονάδες ή μπορούν να βελτιωθούν οι υπάρχουσες; Αν μπορεί να λειτουργήσει μόνο σε άρτιες σχολικές μονάδες θα πρέπει να καταργηθεί σε αυτές που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις; Είναι γνωστό ότι κατά τη σχολική χρονιά 2005-2006 λειτούργησαν 3.900 σχολεία ως ολοήμερα από τα 5.609 σχολεία της Ελλάδας (Γούπος, 2006: 147). Για να καλυφθεί αυτή η προδιαγραφή της αρτιότητας, τα επόμενα χρόνια σήμαινε ή ότι θα έπρεπε να εξοπλιστούν οι 3.900 μονάδες για να λειτουργούν «σωστά» αλλά και αν εντάσσονταν νέες, θα έπρεπε η κάθε μία που θα εισερχόταν στο ολοήμερο πρόγραμμα να εξοπλίζεται αναλόγως. Αυτό όμως πρακτικά σημαίνει ιδιαίτερα υψηλό κόστος για το ελληνικό κράτος σε μία περίοδο που είχε τελειώσει το κοινοτικό πλαίσιο στήριξης (2006) και τα προγράμματα έπρεπε κατά το 25% να υποστηριχθούν με κρατικούς πόρους. Αν δεν υπήρχε η δυνατότητα για βελτίωση των υποδομών των υπαρχόντων ολοήμερων σχολείων, για να καλυφθεί η προδιαγραφή της αρτιότητας, τι θα έπρεπε να γίνει;

Η παραπάνω άποψη προβάλλεται από τα στελέχη εκπαίδευσης τα οποία στην επόμενη κιόλας διαφάνεια του κειμένου που παραδόθηκε στη γράφουσα, δηλώνουν άγνοια σε ότι αφορά στο επίπεδο λειτουργίας και την οργάνωση των ολοήμερων σχολείων (MRB, 2006: 32). Στο σημείο αυτό έγκειται η αντίφαση. Πώς είναι δυνατό να μη γνωρίζουν την οργάνωση και

λειτουργία των σχολικών μονάδων και παράλληλα να γνωμοδοτούν για αυτήν και μάλιστα να θεωρείται ως έγκυρη άποψη και να περιλαμβάνεται στα συμπεράσματα;

3) Στο δείγμα της μελέτης του 2005 δεν διαφοροποιήθηκαν οι δύο τύποι ολοήμερου σχολείου αλλά και στη μελέτη του 2006, στις εισαγωγικές παρατηρήσεις της αξιολόγησης του θεσμού, αναφέρεται ότι: *«η έννοια «Ολοήμερο» είναι συνδεδεμένη σχεδόν αποκλειστικά με τη μορφή του ανοιχτού Ολοήμερου-προαιρετικής φοίτησης»*. Ο χαρακτήρας και ο ρόλος των κλειστών (πilotικών) ολοήμερων σχολείων, δε διερευνάται με σαφήνεια και πληρότητα στη μελέτη αξιολόγησης του 2006. Αποσπασματική αναφορά στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, εντοπίζεται στην τελική έκθεση αξιολόγησης όπου η διαφοροποίηση τους σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία, καθώς και *«τα στοιχεία επιτυχούς διαδρομής τους»*, περιορίζονται στις *«επαρκείς υποδομές και οργάνωσή τους»* (VPRC και MRB, 2006: 11).

Σύμφωνα με τα ελάχιστα στοιχεία που παραθέτει η μελέτη αξιολόγησης, η καλή λειτουργία των πιλοτικών αποδίδεται στη στήριξη της πολιτείας και των εκπαιδευτικών, ενώ αποφεύγεται η αναφορά των αντικειμενικών στοιχείων που τα διαφοροποιούν από τα συμβατικά ολοήμερα σχολεία όπως: η υποχρεωτικότητα του προγράμματος για όλα τα παιδιά του σχολείου και η αναδιάρθρωση των μαθημάτων στις 3 ζώνες, που συνιστά τον ενιαίο χαρακτήρα του με βάση τα οράματα της Επιστημονικής Επιτροπής.

Η μη διάκριση των δύο τύπων ολοήμερων σχολείων στην ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005 αλλά και η ελλιπής αναφορά στον τρόπο λειτουργίας των πιλοτικών στη μελέτη του 2006, υποδηλώνουν μια τάση υποτίμησης της προσφοράς του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου και ενδέχεται να μεθοδεύεται η αποσιώπηση της. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται σαν να αφήνονται να ξεχαστούν και έτσι να μην προταχθούν, σε πρώτη φάση, για τη νέα χρηματοδότησή τους στο επόμενο πλαίσιο στήριξης το ΕΣΠΑ και σε δεύτερη φάση να ανοιχθεί ο δρόμος για την κατάργησή τους, όπως και έγινε το 2010. Αν είχαν εξάρει το έργο και την προσφορά τους τότε (το 2006) θα ήταν αδιανόητη η μετέπειτα απόφαση να καταργηθούν.

4) Υποβαθμίζεται η σημασία σημαντικών παραμέτρων της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου και αντίστοιχα υπερτονίζεται η σημασία άλλων.

- Για το ρόλο της διοίκησης και της εκπαιδευτικής πολιτικής στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, για παράδειγμα, δεν υπάρχει καμία αναφορά σε κανένα σημείο της μελέτης αξιολόγησης του 2006 ενώ υπήρχε στην ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005. Τα θέματα της οργάνωσης και της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου εντάσσονται σε επιμέρους θεματικές, αποσπασματικά και χωρίς να αποδίδονται στην εκπαιδευτική πολιτική ή στον τρόπο που ασκείται η διοίκηση στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στη διαφάνεια 71 του αρχείου *«Ποσοτικές έρευνες σε ανώτερα στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε εκπαιδευτικούς»*, αναφέρεται ότι ο κύριος λόγος που επικρατεί αρνητική άποψη για το ολοήμερο, κατά το 88,9% , είναι *«η λειτουργία-οργάνωση»* του

ολοήμερου σχολείου. Το εύρημα αυτό δεν αξιοποιείται στην τελική έκθεση αξιολόγησης. Επίσης, στα βασικά συμπεράσματα των ποσοτικών ερευνών της μελέτης αξιολόγησης του 2006, στον 4^ο θεματικό άξονα που έχει τίτλο «σημαντικότερα προβλήματα του ολοήμερου σχολείου», κατατάσσεται μια κατηγορία «τα προβλήματα εκπαιδευτικών» η οποία περιλαμβάνει: τη μη έγκαιρη στελέχωση, την αδυναμία συνεργασίας δασκάλων του κλασικού και του ολοήμερου σχολείου και τις αλλαγές εκπαιδευτικών. Όλα αυτά, όμως, που περιγράφονται ως προβλήματα εκπαιδευτικών, άπτονται της διοίκησης της εκπαίδευσης και όχι των δράσεων των εκπαιδευτικών. Ακόμα και η ελλειμματική συνεργασία των εκπαιδευτικών κλασικού και ολοήμερου σχολείου άπτεται των θεσμικών και διοικητικών κατευθύνσεων που παίρνει το ολοήμερο σχολείο από την εκπαιδευτική πολιτική. Το θέμα της συνεργασίας ενώ περιγράφεται τυπικά στις εγκυκλίους, ωστόσο δεν έχει θεσμοθετηθεί ο συγκεκριμένος τρόπος και χρόνος της συνεργασίας αυτής. Δεν προβλέπεται συγκεκριμένος κοινός χρόνος και δεν υποχρεώνεται κανένας διευθυντής ή σύλλογος διδασκόντων να ορίζει τον τρόπο που θα επικοινωνούν το πρωινό με το ολοήμερο σχολείο. Το θέμα αυτό επαφίεται στην προσωπικότητα του κάθε δασκάλου ή στην υπευθυνότητα του κάθε διευθυντή να συγκαλεί στις συνελεύσεις τους συναδέλφους του ολοήμερου ή να πραγματοποιεί συνελεύσεις με θέματα που προκύπτουν στο ολοήμερο σχολείο, κ.λπ. Όλα τα θέματα, λοιπόν, που αναφέρονται ως προβλήματα των εκπαιδευτικών, είναι στην ουσία προβλήματα οργάνωσης του ολοήμερου και αφορούν στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Η παράμετρος αυτή δε θίγεται στα τελικά πορίσματα αλλά και πουθενά αλλού στη μελέτη αξιολόγησης του 2006. Το παράδοξο, δε, είναι ότι στη θεματική «οργάνωση-λειτουργία του ολοήμερου σχολείου» περιλαμβάνονται μόνο τα θέματα των υποδομών και της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας και όχι η στελέχωση, η συχνή αλλαγή των εκπαιδευτικών στα σχολεία ή η ελλειμματική συνεργασία των διδασκόντων.

- Σε άλλο σημείο της μελέτης αξιολόγησης, στη θεματική ενότητα «Αποτυχίες» αναφέρονται ως αποτυχίες: «η απαξίωση του θεσμού-αποδοχή 'χρήσης' του Ο.Σ. και όχι της έννοιας 'συμμετοχή' και η απαξίωση των επιλογών της Πολιτείας για την Παιδεία». Συνδέονται με αυτόν τον τρόπο οι αποτυχίες με την απώλεια των αξιών του θεσμού και κατ' επέκταση της ευρύτερης έννοιας «Σχολείο» (MRB, 2006: 39). Σε καμία περίπτωση δεν θεωρούνται ως αποτέλεσμα λανθασμένων χειρισμών της πολιτείας ή σε διοικητικές αγκυλώσεις και ανεπάρκειες των ιθυνόντων σε ζητήματα που είναι ήδη γνωστά τόσο από έρευνες όσο και από τα κείμενα της Επιστημονικής Επιτροπής το 2002.

5) Αναφέρονται θέματα που δεν έχουν προηγούμενη βάση είτε σε άλλες έρευνες, είτε σε άλλα ευρήματα των ίδιων των μελετών και αξιοποιούνται στις προτάσεις, παράμετροι που είναι αμφίβολο αν αντιπροσωπεύουν την πλειονότητα των εκπαιδευτικών.

- Συγκεκριμένα, στην τελική έκθεση αξιολόγησης του 2006 κάποιο από τα μέτρα που προτείνονται είναι η: *«στελέχωση από προσωπικό, το οποίο έχει αναδειχθεί ως έμπειρο-ικανό-δημιουργικό μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης»*. Το θέμα της **αξιολόγησης** του εκπαιδευτικού προσωπικού με γνώμονα την ποιοτική του επάρκεια, δεν είχε τεθεί σε καμία από τις έρευνες που εκπονηθήκαν από το 1998-2011 αλλά ούτε και στην ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005. Εύλογο είναι λοιπόν το ερώτημα: *«πώς προέκυψε ένα τέτοιο ζήτημα»*; Η ποσοτική, δε, έρευνα της μελέτης αξιολόγησης του 2006 επίσης δεν έχει αναδείξει κάποιο τέτοιο παράγοντα. Η παράμετρος αυτή προβάλλεται στα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας στη διαφάνεια 34, ως κοινή άποψη των στελεχών αλλά και των εκπαιδευτικών και διατυπώνεται ως εξής: *«Φαίνεται μη δυνατή η αξιολόγηση της ποιοτικής επάρκειας του προσωπικού ως προς τη μεταδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, ενδιαφέρον ενασχόλησης, δημιουργικότητα. Το σύνολο των στελεχών και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, καταγράφει την απουσία ελεγκτικού μηχανισμού και αξιολόγησης ως αδυναμία επιβράβευσης ή ενίσχυσης του διδασκαλικού προσωπικού αλλά και της αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή του προγράμματος ανά σχολική μονάδα»* (ό.π.: 34). Το θέμα αυτό, έτσι όπως τίθεται, είναι πιθανότερο να αποτελεί άποψη μόνο των στελεχών της εκπαίδευσης και φαντάζει ιδιαίτερα οξύμωρο όταν προβάλλεται ως άποψη των εκπαιδευτικών, εφόσον είναι γνωστές οι πάγιες απόψεις και αντιδράσεις τους για την αξιολόγηση, από εποχή της μεταρρύθμισης του 1997. Κρίνεται λοιπόν αναμφίβολη η αξιοπιστία του συμπεράσματος-πρότασης της τελικής έκθεσης: *«τη στελέχωση του από προσωπικό, το οποίο έχει αναδειχθεί ως έμπειρο-ικανό-δημιουργικό μέσα από διαδικασίες αξιολόγησης»* (VPRC και MRB, 14). Αποτελεί παράδοξο το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου- με κριτήρια μάλιστα τη δημιουργικότητά τους, τη μεταδοτικότητά τους και το ενδιαφέρον τους- χωρίς να έχουν προηγηθεί μέσα στην έρευνα συγκεκριμένες αναφορές που δικαιολογούν τη σκοπιμότητά της. Το συμπέρασμα αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι εδράζεται στο δεδομένο ότι «άτυπα» στο ολόημερο σχολείο «προωθούνται» οι περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που «δεν μπορούν να κρατήσουν τάξη», που αποτελεί ένα από τα συμπεράσματα της έρευνας 22 του τρέχοντος κεφαλαίου. (Μ. Γκίκα: στο ολόημερο σχολείο *«στέλνουν τους δασκάλους που έχουν κάποιο πρόβλημα»*). Σύμφωνα, όμως, με τον Α.Μ., προϊστάμενο του Υπουργείου Παιδείας στο τμήμα Δ-Ολοήμερο Σχολείο, υπεύθυνος για την τοποθέτηση τέτοιων περιπτώσεων δασκάλων στα ολόημερα τμήματα είναι ο προϊστάμενος σε συνεργασία με το διευθυντή. *«Ατύπως όμως σε ότι αφορά τους δασκάλους υπήρξαν δύο φαινόμενα: α)*

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί που για κάποιους λόγους δεν απέδιδαν στο πρωινό πρόγραμμα προωθούνταν στο ολοήμερο έτσι ώστε να μην υπάρχουν εντάσεις. β) Άνθρωποι που βαριούνται, πηγαίνουν στο ολοήμερο με σκοπό να περνάνε πιο ήρεμα. Γι' αυτό είχε τεθεί το ζήτημα. 41)ΕΡ: Αυτό ποιος το αποφάσιζε; ΑΠ: Ο διευθυντής του σχολείου με τη συμφωνία του προϊσταμένου. Ενώ κατά τη γνώμη μου το ολοήμερο έπρεπε να στελεχώνεται από τους καλύτερους...».(Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 40,41). Εφόσον λοιπόν είναι απόφαση των ίδιων των προϊσταμένων να προωθούν στο ολοήμερο σχολείο δασκάλους με ανεπάρκειες ή προβλήματα που γνωρίζουν ήδη, τι νόημα έχει η αξιολόγησή τους; Οι εκπαιδευτικοί αυτοί που τοποθετούνται στο ολοήμερο, εκτίθενται, διασύρονται σε μαθητές και γονείς δημιουργώντας λανθασμένες εντυπώσεις για την οργάνωση, τη σημασία και το ρόλο του ολοήμερου προγράμματος. Θα μπορούσε κάλλιστα η διοίκηση να προστατέψει και τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές, τοποθετώντας τους σε μία διοικητική υπηρεσία μακριά από τις απαιτήσεις μιας σχολικής τάξης.

- Σε αμφισβήτηση τίθεται η εγκυρότητά του συμπεράσματος περί της ανάγκης για αξιολόγηση της ποιοτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου και για ένα ακόμα λόγο. Από τη μία τα στελέχη θεωρούν ότι: «γενικά υπάρχει άγνοια για την οργάνωση και το επίπεδο λειτουργίας των σχολικών μονάδων και επισημαίνεται η αδυναμία καταγραφής ελλείψεων-κενών-αδυναμιών => απουσία μεθόδου αξιολόγησης και αποτίμησης «η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα καταλήξει και στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων» (MRB, 2006: 32). Από την άλλη είναι σε θέση να γνωματεύουν για την ποιοτική επάρκεια των εκπαιδευτικών-και μάλιστα να αξιοποιείται και στις επίσημες προτάσεις- όπως αναφέρεται σε μια άλλη διαφάνεια: «ελάχιστοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είδαν το ολοήμερο ως ένα χώρο στον οποίο θα μπορούσαν να προσφέρουν». Απορίας άξιο είναι με ποιον τρόπο θα μπορούσαν τα στελέχη εκπαίδευσης να γνωρίζουν και να εκφέρουν με απόλυτο τρόπο μια τέτοια μομφή κατά των εκπαιδευτικών του ολοήμερου εφόσον δηλώνουν άγνοια της οργάνωσης και της λειτουργίας των σχολείων;
- Σε άλλη διαφάνεια των πορισμάτων της ποιοτικής έρευνας αποδίδεται στους εκπαιδευτικούς η άποψη ότι «συχνά η ανάληψη ή μη της θέσης του Ολοήμερου Σχολείου συνδέεται είτε με οικονομικές απολαβές (επίδομα διευθυντή), είτε με ανάθεση σε αναπληρωτή ή σε «νέο» ή σε συνάδελφο που ζητά «ξεκούραση» ή εξυπηρέτηση». Δε είναι γνωστό από τα στοιχεία που παραδόθηκαν στη γράφουσα, αν το δείγμα των εκπαιδευτικών είναι από τους πρωινούς ή τους δασκάλους του ολοήμερου. Υπάρχει μεγάλη διαφορά εφόσον, σύμφωνα με τα πορίσματα πολλών ερευνών αλλά και της ειδικής μελέτης αξιολόγησης του 2005, είναι γνωστό ότι οι δάσκαλοι του ολοήμερου θεωρείται ότι δεν προσφέρουν ισότιμο έργο και αντιμετωπίζονται ως δάσκαλοι

«δευτέρας διαλογής». Οι δάσκαλοι του ολοήμερου ενδέχεται απλώς να υφίστανται την απαξίωση που δέχεται ο θεσμός, όπως κατέδειξαν άλλα πορίσματα της ίδιας μελέτης αξιολόγησης (MRB, 2006: 51), γεγονός, όμως, που αυθαίρετα τους κατατάσσει ως «ποιοτικά ανεπαρκής με ανάγκη αξιολόγησης». Οπότε το πόρισμα αυτό δεν επιβεβαιώνει την ποιοτική ανεπάρκειά τους αλλά τη γενικότερη εντύπωση που υπάρχει για το ολοήμερο σχολείο ότι είναι «μπάλωμα» ή παραπέτασμα του κλασικού σχολείου.

Από τη μελέτη των ευρημάτων συνάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχουν ασάφειες, παράδοξα και αντιφάσεις μεταξύ των ευρημάτων. Επίσης υπάρχουν θέματα που υπερτονίζονται και θέματα που αποσιωπώνται. Οι μελέτες αξιολόγησης παρουσιάζουν αδυναμίες η εσωτερική τους συνοχή. Το στοιχείο αυτό πλήττει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των μελετών. Ενδεικτικά αναφέρεται η τάση για υποβάθμιση του ρόλου της διοίκησης στην οργάνωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, για αποσιώπηση της ανεπαρκούς θεσμικής υποστήριξης (ελλείψεις υποδομές, μη έγκαιρη στελέχωση, αλλαγές εκπαιδευτικών, ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που με χαμηλές αποδοχές πηγαίνουν σε περισσότερα από ένα σχολεία). Από την άλλη μεγιστοποιείται η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου στην αποτελεσματικότητα του θεσμού ο οποίος επιδέχεται αξιολόγησης εφόσον διαπιστώνεται ποιοτική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή χρεώνονται τα λάθη, τις παραλείψεις, τις διοικητικές δυσλειτουργίες του ολοήμερου σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.

5.11.3. Ελλείψεις βασικών παραμέτρων λειτουργίας του θεσμού από τις μελέτες αξιολόγησης

1) Και από τις δύο μελέτες αξιολόγησης απουσιάζουν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των ολοήμερων σχολείων. Καμία μελέτη δε συμπεριλαμβάνει στο δείγμα της εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αλλά μόνο μόνιμους εκπαιδευτικούς. Όλοι μιλούν για αυτήν την κατηγορία εκπαιδευτικών αλλά επί της ουσίας δεν τους δίνεται το «βήμα» για να εκφραστούν οι ίδιοι. Μια μελέτη αξιολόγησης θα έπρεπε να είχε μεριμνήσει για να συμπεριλάβει και την κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών, να μιλήσουν οι ίδιοι για τα προβλήματά τους και τις συνθήκες εργασίας τους (χαμηλές αποδοχές, εργασία σε περισσότερα από ένα σχολεία) και όχι μόνο να κρίνουν την παιδαγωγική τους επάρκεια οι άλλοι εκπαιδευτικοί και οι προϊστάμενοι των γραφείων. Με τον τρόπο αυτό θα δινόταν η ευκαιρία για εμπειριστατωμένη και με σαφήνεια, καταγραφή των προβλημάτων των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών με σκοπό την αντιμετώπιση τους.

2) Απουσιάζει και από τις δύο μελέτες αξιολόγησης η διάκριση του τρόπου εφαρμογής του θεσμού σε περιοχές διαφορετικής αστικότητας. Ενώ υπάρχει γεωγραφική διαφοροποίηση των

απαντήσεων σε 5 κατηγορίες διαμερισμάτων (Μακεδονία, Ήπειρος-Θεσσαλία-Στερεά, Δυτική Ελλάδα-Πελοπόννησος, Αττική, Νησιά) – όπου, όπως φαίνεται, υπερτερεί σε προβλήματα η Δυτική Ελλάδα και Πελοπόννησος- δεν παρατηρείται διάκριση στις στάσεις των γονέων ή των εκπαιδευτικών μεταξύ των χωριών, των μικρών πόλεων και των μεγάλων αστικών κέντρων ως προς την αναγκαιότητα και την αποτελεσματικότητα του θεσμού και γενικότερα τον τρόπο που εφαρμόστηκε ο θεσμός σε περιοχές διαφορετικής αστικότητας.

Ο αντισταθμιστικός ρόλος του ολοήμερου σχολείου για τους μαθητές της επαρχίας στα απομακρυσμένα από τα αστικά κέντρα μέρη, γνωστός ήδη από τις δημοσιευμένες έρευνες (συγκεκριμένα από το 2003-η έρευνα που έγινε από την κ. Μούσιου στην Φλώρινα) δεν αναζητήθηκε. Αντιθέτως υπάρχει μόνο μία αναφορά υπάρχει για τα ολιγοθέσια σχολεία των οποίων ο ρόλος παρουσιάζεται υποβαθμισμένος και εκ διαμέτρου αντίθετος με τα πορίσματα των ερευνών που μελετήθηκαν. Μάλιστα είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με το ρόλο που διαγράφουν τα ολοήμερα σχολεία σε απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα περιοχές σε άλλες έρευνες. Στη διαφάνεια 31 της ποιοτικής έρευνας, τα στελέχη εκπαίδευσης θεωρούν ότι: «σε ολιγοθέσια σχολεία η λειτουργία του ολοήμερου τμήματος αποφασίζεται με αίτηση μόνο 5 παιδιών => δυσαναλογία κόστους-αποτελέσματος» (MRB, 2006: 31). Φαίνεται δηλαδή σαν να αποφαίνονται τα στελέχη ή οι εκπαιδευτικοί –δε γίνεται σαφές ποιος από τους δύο αλλά παρουσιάζεται σαν να είναι άποψη και των δύο ομάδων του δείγματος–ότι δεν αξίζει τον κόπο (λόγω αναμιβόλου αποτελέσματος) η ύπαρξη ολοήμερων σχολείων σε ολιγοθέσια σχολεία. Το εύρημα αυτό ενδέχεται να επηρέασε την κρίση των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η αμφισβήτηση της προσφοράς του ολοήμερου σχολείου σε σχέση με το κόστος του ως δεδομένο που είναι πιθανόν να άνοιξε το δρόμο για μελλοντικές αποφάσεις, φαίνεται να αξιοποιήθηκε αρκετά χρόνια αργότερα και πάνω εκεί να βασίστηκε η απόφαση για κατάργηση των ολοήμερων τμημάτων σε σχολεία με οργανικότητα κάτω των 6 θέσεων το 2010.

Οι ελλείψεις αυτές έχουν διάφορες ερμηνείες:

- Λείπει η τεχνογνωσία αξιολόγησης, κατά τον Περσιάνη, όπως προαναφέρθηκε στο 2^ο κεφάλαιο, για το λόγο αυτό οι μελέτες αξιολόγησης ανατέθηκαν σε δύο εταιρίες και όχι στο δυναμικό διαφόρων φορέων της εκπαίδευσης ή σε «ειδικούς» στην αξιολόγηση ερευνητές ή καθηγητές Πανεπιστημίων συναφών με την εκπαίδευση (Παιδαγωγικά Τμήματα).
- Δεν λήφθηκαν υπόψη πορίσματα προηγούμενων ερευνών ή παράμετροι που είχαν ήδη τεθεί ερευνητικά σε προγενέστερες έρευνες, προκειμένου να έρθουν στο φως όλα τα στοιχεία που αφορούν ένα τόσο σημαντικό θεσμό για το ελληνικό σχολείο μέσα σε μια επίσημη έρευνα αξιολόγησης που θα καθόριζε τις αποφάσεις για το μέλλον του θεσμού. Αυτό εντάσσεται στο πλαίσιο «της άγνοιας και των παραβλέψεων» της εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με το Δημαρά εξαιτίας της μη αξιοποίησης του πλούσιου

ερευνητικού υλικού που υπήρχε τότε, όπως αριθμητικών στοιχείων, απόψεων ή αναγκών (2^ο κεφάλαιο).

- Σε ένα άλλο επίπεδο ερμηνείας, ενδέχεται οι αξιολογήσεις αυτές να πραγματοποιήθηκαν με προχειρότητα, έλλειψη οργάνωσης και συντονισμένου σχεδιασμού, στοιχεία τα οποία καταγράφονται ως «κακοδαιμονίες» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και βιασύνη. Αυτό αποδεικνύεται αν λάβουμε υπόψη το πολύ μικρό χρονικό διάστημα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνα, λίγες μέρες του Ιουνίου του 2006 πριν κλείσουν τα σχολεία.

Στην επόμενη ενότητα (Πίνακας 5) παρουσιάζονται οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των ευρημάτων των ερευνών που μελετήθηκαν στην παρούσα διατριβή και των δύο μελετών αξιολόγησης, στα κοινά θεματικά τους πεδία.

5.11.4. Η απόφαση για μη δημοσιοποίηση των μελετών αξιολόγησης και η αξιοποίησή τους από το κράτος

Οι δύο αυτές μελέτες αξιολόγησης, όπως αναφέρθηκε στο 3^ο κεφάλαιο, δε βρέθηκαν στο διαδίκτυο. Αναζητήθηκαν στην αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας αλλά η απάντησή του διευθυντή σπουδών ήταν ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί αξιολόγηση. Τελικά οι δύο αξιολογήσεις δόθηκαν από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του ΕΠΕΑΕΚ, το Φεβρουάριο του 2012 μετά από υποβολή αίτησης και στην υπηρεσία αυτή. Για το θέμα των δύο αξιολογήσεων ρωτήθηκε ο Α.Μ., προϊστάμενος του τμήματος Δ- Ολοήμερα Σχολεία του Υπουργείου Παιδείας από το 2004-2007. Αντίθετα με τη διεύθυνση σπουδών του υπουργείου παιδείας, η οποία τον Ιανουάριο του 2012 απάντησε ότι δεν έχει πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση αυτή, ο Α. Μ. γνώριζε και τις δύο αξιολογήσεις εφόσον μάλιστα οι εγκύκλιοι που εστάλησαν στα σχολεία λίγο πριν την πραγματοποίησή τους, φέρουν το δικό του όνομα. (Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7,8,9,10,11,12,13,14,15)

Η απάντηση στο ερώτημα «γιατί το υπουργείο σήμερα δε γνώριζε αυτή τη μελέτη ή γιατί δεν μπορούσε να βρεθεί στο διαδίκτυο», ήταν απλή: Γιατί τα αποτελέσματα των μελετών αυτών, δε δημοσιοποιήθηκαν. Ήταν μία πολιτική απόφαση, σύμφωνα με τον Α. Μ, που εδράζεται στη λογική ότι από την τότε πολιτική ηγεσία θα αξιοποιούνταν τα αποτελέσματα απλώς δε θέλανε να ανακοινωθούν πριν προβούν σε αλλαγές στο θεσμό. Ανάλογα με τις αλλαγές θα αξιοποιούνταν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Με βάση όλα τα παραπάνω δεδομένα, επιβεβαιώνεται η άποψη του Δημαρά, στο 2^ο κεφάλαιο, ότι τα πορίσματα σχετικών ερευνών, χρηματοδοτημένων από κρατικές μηχανές ή επιχορηγούμενες υπηρεσίες, εξαφανίζονται σχεδόν αμέσως μετά την υποβολή τους και μάλιστα στη συνέντευξη αυτή εξηγείται ο λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό. Αυτή η μαρτυρία είναι ιδιαίτερα σοβαρή γιατί μας αποκαλύπτει τον τρόπο που η πολιτική ηγεσία αξιοποιεί τα αποτελέσματα ανάλογα με τις αποφάσεις που θέλει να πάρει. Στην ουσία τις αποφάσεις υποστηρίζουν επιλεκτικά ορισμένα αποτελέσματα αντί οι αποφάσεις να υποστηρίζουν τα αποτελέσματα. Φαίνεται λοιπόν ότι το μέλλον του θεσμού ήταν προδιαγεγραμμένο καθώς και η μορφή που θα έπαιρνε στη συνέχεια.

«Βεβαίως, είχε πραγματοποιηθεί μια ενδιάμεση έκθεση το 2005 από μία συγκεκριμένη εταιρεία και το 2006 επίσης είχε πραγματοποιηθεί τελική αξιολόγηση από τη VPRC και την MRB.

8) *Δημοσιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα αυτά;*

ΑΠ: Όχι.

9) *Γιατί;*

ΑΠ: Δεν ήταν δική μου απόφαση ήταν πολιτική απόφαση.

10) Μπορείτε να φανταστείτε κάποιους λόγους;

ΑΠ: Η εκτίμησή μου είναι ότι από την τότε πολιτική ηγεσία και γενικά και από την πολιτική ηγεσία και από την υπηρεσία θα αξιοποιούνταν τα συμπεράσματα της έρευνας. Απλά θέλανε να μην τα ανακοινώσουν πριν προβούν σε κάποιες αλλαγές στο θεσμό. Ανάλογα την κατεύθυνση δηλαδή που θα είχαν οι αλλαγές θα αξιοποιούνταν αναλόγως και τα συμπεράσματα της έρευνας.»(επιβεβαιώνει γιατί η ερευνήτρια δεν έβρισκε στοιχεία στο διαδίκτυο). (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7,8,9,10)

Οι αξιολογήσεις που εκπονήθηκαν είχαν μάλλον τυπικό χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκαν για να ικανοποιήσουν τις προδιαγραφές του επιχειρησιακού προγράμματος και όχι τόσο για να διαπιστωθεί ουσιαστικά η πορεία του θεσμού έτσι ώστε να διατηρηθούν τα δυνατά σημεία και να βελτιωθούν οι αδυναμίες. Σε ορισμένες περιπτώσεις τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του 2006 φαίνεται να είναι συντεταγμένα στις μελλοντικές πολιτικές αποφάσεις για το μέλλον του θεσμού, όπως η ανάγκη για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (που έγινε πράξη το 2013) και ο αντισταθμιστικός ρόλος του θεσμού στα σχολεία της επαρχίας που αποσιωπήθηκε. Ο αντισταθμιστικός ρόλος των ολοήμερων σχολείων στην επαρχία, που αναδείχθηκε στις έρευνες, δεν εξετάστηκε καθόλου στη μελέτη αξιολόγησης. Αντιθέτως, μάλιστα, τα πορίσματα της αξιολόγησης του 2006 εμφανίζουν το ολοήμερο πρόγραμμα στα ολιγοθέσια σχολεία με «δυσαναλογία κόστους-αποτελέσματος» λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών. Στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων, το ολοήμερο πρόγραμμα τελικά καταργήθηκε το 2011.

Επίσης, δε δίνεται η αρμόζουσα βαρύτητα σε σημαντικά ευρήματα όπως η προσφορά των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Βέβαια, αν προβαλλόταν και τονιζόταν μέσα από τις μελέτες αξιολόγησης η προσφορά των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων θα έπρεπε τουλάχιστο να διατηρήσουν τη λειτουργία τους εντάσσοντάς τα στο επιχειρησιακό πρόγραμμα του 2007(ΕΣΠΑ). Αυτό όμως γνωρίζουμε ότι δεν έγινε, η χρηματοδότηση δεν ανανεώθηκε από το 2005, τα σχολεία αυτά δεν εντάχθηκαν εκ νέου στο πρόγραμμα γιατί υπήρχε η διάθεση να καταργηθούν και να μεταπέσουν σε μία άλλη μορφή τα ΣΕΑΕΠ η οποία και εντάχθηκε στο ΕΣΠΑ και άρχισε να χρηματοδοτείται και να αναπτύσσεται. Δεν δημοσιοποιήθηκαν λοιπόν τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων για το λόγο ότι θα είχαν προκαλέσει αντιδράσεις από τους ειδήμονες αλλά και από την εκπαιδευτική κοινότητα αφενός με τον τρόπο που προβάλλονταν αφετέρου από την επιλεκτική αξιοποίησή τους, που αργά ή γρήγορα θα έπεφτε στην αντίληψη των αναγνωστών και θα επέσυρε μια σειρά αντιδράσεων. Ποια όμως ήταν η διαδικασία που τηρείται στις περιπτώσεις αυτές; Ποιος θα έπρεπε να δημοσιοποιήσει τα αποτελέσματα;

Σύμφωνα με τον Α.Μ, οι έρευνες αυτές χρηματοδοτήθηκαν από την ειδική υπηρεσία διαχείρισης, δηλαδή από το ΕΠΕΑΕΚ, το οποίο είχε την ευθύνη της έρευνας. Όλα τα

πρακτικά και οι τόμοι παρέμειναν στο ΕΠΕΑΕΚ. Το ΕΠΕΑΕΚ δεν κοινοποίησε τα αποτελέσματα στη διεύθυνση σπουδών όπως όφειλε να κάνει ενώ είχαν πει ότι θα τα κοινοποιήσουν. Αλλά τελικά δεν τα κοινοποίησαν. Η διεύθυνση σπουδών του υπουργείου, δεν είχε την τελική έκθεση αξιολόγησης. Για αυτό το λόγο όταν αναζητήθηκαν στη διεύθυνση σπουδών οι εκθέσεις αξιολόγησης η επίσημη απάντησή της, όπως προαναφέραμε, ήταν ότι δεν υπήρχε καμία έκθεση. Πολύ απλά, δεν μπόρεσαν να τη βρουν άρα δε θα μπορούσαν να τη γνωρίζουν.

«Οι έρευνες αυτές χρηματοδοτήθηκαν όχι από την ειδική υπηρεσία εφαρμογής από την υπηρεσία διαχείρισης, από το ΕΠΕΑΕΚ δηλαδή. Και όλα τα πρακτικά καθώς και ο τόμος, όλο το ηλεκτρονικό υλικό στο οποίο ήταν καταγεγραμμένη η έρευνα, παρέμεινε στο ΕΠΕΑΕΚ. Δηλαδή, επί της ουσίας εγώ συμμετείχα ως μέλος στην ομάδα παρακολούθησης αλλά την ευθύνη της έρευνας την είχε το ΕΠΕΑΕΚ. Ως εκ τούτου προφανώς το ΕΠΕΑΕΚ δεν κοινοποίησε τα αποτελέσματα της έρευνας στη διεύθυνση σπουδών, ως όφειλε, διότι εμένα μου είχαν πει ότι θα τα κοινοποιήσουν. Δεν τα κοινοποίησαν προφανώς. Για κάποιους λόγους, δε γνωρίζω. Η διεύθυνση σπουδών, προφανώς, δεν είχε την τελική έκθεση» (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας, Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 11).

Ο Α. Μ. ήταν τότε μέλος της ομάδας παρακολούθησης του ολοήμερου σχολείου, ως προϊστάμενος του τμήματος Δ γνώριζε τα αποτελέσματα εφόσον του κοινοποιήθηκαν στην ομάδα αυτή. Θεωρεί δε ότι ήταν ευθύνη της εταιρείας που χρηματοδότησε την έρευνα, η δημοσιοποίησή της στις αρμόδιες και συναρμόδιες υπηρεσίες του υπουργείου παιδείας. Δηλαδή στην πολιτική ηγεσία: στα γραφεία της υπουργού, του υφυπουργού, του ειδικού γραμματέα και από κει και πέρα σε άλλες υπηρεσίες όπως η διεύθυνση σπουδών, αλλά δεν το έκανε.

«Προσέξτε, η εταιρεία που χρηματοδότησε και είχε την ευθύνη για την έρευνα είχε την ευθύνη να κοινοποιήσει τα αποτελέσματα της έρευνας στους αρμόδιους, στις άλλες συναρμόδιες υπηρεσίες. Φαντάζομαι ότι θα πρέπει να ήταν η πολιτική ηγεσία δηλαδή τα γραφεία της υπουργού, του υφυπουργού, του ειδικού γραμματέα πιθανότατα, και από κει και πέρα θα μπορούσε να το κοινοποιήσει και σε άλλες υπηρεσίες όπως η διεύθυνση σπουδών, αλλά γιατί δεν το έκανε, δεν το γνωρίζω» (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 12).

Μάλιστα, σύμφωνα με τις αναφορές του ο Α. Μ. έθεσε το ερώτημα αν θα κοινοποιηθούν στη διεύθυνση σπουδών και η απάντηση ήταν ότι αυτό είναι θέμα που θα το έκρινε ο προϊστάμενος της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του ΕΠΕΑΕΚ.

«Εγώ τα είχα γιατί ήμουν μέλος στην ομάδα παρακολούθησης. Εμένα μου κοινοποιήθηκαν αλλά μου κοινοποιήθηκαν ως μέλος της ομάδας παρακολούθησης. Στην ερώτησή μου αν είναι δημοσιεύσιμα τα στοιχεία και αν θα κοινοποιηθούν στη διεύθυνση σπουδών μου είπαν ότι

«αυτά θα τα αναλάβει η υπηρεσία», η ΕΥΔ, το αν θα κάνει δηλαδή επίσημη δημοσίευση ή και πού αλλού θα το κοινοποιήσει. Πλέον ήταν στη δική της ευχέρεια και στον προϊστάμενο τότε της ΕΥΔ». (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 13)

Σε επόμενο ερώτημα που αφορά στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης Α. Μ. αναφέρθηκε στην περίπτωση των ΣΕΑΕΠ, μορφή που προσιδιάζει με την πρόταση που εισηγήθηκε μαζί με τον με τον κ. Γούπο (διευθυντή σπουδών εκείνη την περίοδο του 2006) στην πολιτική ηγεσία και η οποία ανακοινώθηκε και στο συνέδριο της ΔΟΕ του 2006 με θέμα το Ολοήμερο Σχολείο. Η πρόταση αυτή ήταν προς την κατεύθυνση του «κλειστού» ή πιλοτικού ολοήμερου σχολείου και προέβλεπε χρόνο υποχρεωτικής παραμονής μέχρι τις 3 μμ, με εύρος εφαρμογής 1000-1500 σχολεία. Τελικά ο ίδιος θεωρεί ότι η μετάβαση στα ΣΕΑΕΠ είναι αποτέλεσμα της αξιοποίησης των συμπερασμάτων της μελέτης αξιολόγησης.

«Εκ των υστέρων υποθέτω, κάποια από τα συμπεράσματα χρησιμοποιήθηκαν στο να έχουμε τη μετάβαση από το ολοήμερο σχολείο που γνωρίζαμε στο ΕΑΕΠ, εκτιμώ άρα πιθανότατα χρησιμοποιήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση» (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14).

Επικρατεί λοιπόν η αντίληψη ότι τα σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η μετεξέλιξη των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων με τη μεγάλη διαφορά ότι η υποχρεωτικότητα του ωραρίου για τα δεύτερα ήταν μέχρι τις 4 μμ και φυσικά, όπως και ο τίτλος τους «πιλοτικά ολοήμερα σχολεία» μαρτυρά, ήταν ολοήμερα σχολεία. Ο τίτλος ΣΕΑΕΠ δεν αναφέρεται στον ολοήμερο χαρακτήρα του σχολείου γιατί δίνει βαρύτητα σε ένα μόνο χαρακτηριστικό του πιλοτικού σχολείου που ήταν η αναδιάρθρωση του προγράμματος με τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα να καταλαμβάνουν και χώρο από το πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα.

Επίσης, η τάση αυτή που διαμορφώνεται σχετικά με το ρόλο και την ποιοτική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών εγείρει «υποψίες» για τις περεταίρω εξελίξεις που θα δρομολογηθούν για την εκπαίδευση. Η μη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων ενδέχεται να μην είναι προϊόν αδιαφορίας ή ολιγωρίας αλλά μια μεθοδευμένη και στοχευμένη ενέργεια. Οι αντιδράσεις που θα υπήρχαν από την εκπαιδευτική κοινότητα ενδέχεται να ήταν μεγάλες με τον τρόπο που εισάγεται η «αξιολόγηση» του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη μελέτη αξιολόγηση του 2006.

5.12. Συγκριτική θεώρηση των ευρημάτων των μελετών αξιολόγησης και του θεωρητικού πλαισίου της διατριβής

1) Στη μελέτη αξιολόγησης του 2006 διακρίνεται, γενικότερα, δυσπιστία «απέναντι στο Εκπαιδευτικό Σύστημα εξαιτίας της ασταθούς αντιμετώπισης της εκπαίδευσης από την κεντρική πολιτική (η παιδεία πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης, συνεχείς αλλαγές χωρίς σχεδιασμό και στόχους)» (MRB, 2006: 16), από πλευράς γονέων, άποψη που επαληθεύει το θεωρητικό πλαίσιο του παρόντος πονήματος που αφορά στις δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τις οποίες βιώνουν και αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι οι γονείς.

2) Σύμφωνα με την ίδια μελέτη: «Ως θεσμός, το Ολοήμερο Σχολείο επωμίζεται γενικότερα το κλίμα, το οποίο αφορά σε ολόκληρη τη βαθμίδα της σχολικής εκπαίδευσης, χωρίς να έχει κατακτήσει ακόμα αυτόνομη θέση και άρα αυτόνομη αξιολόγηση. Σε αυτό συμβάλλει και η 'τοποθέτηση' του θεσμού 'Ολοήμερο' στη θέση του σχολείου 'διευρυμένου ωραρίου' (χρονικά & χωροταξικά) -την προσπάθεια αυτοεξυπηρέτησης των γονέων- την οποία και διαδέχθηκε» (MRB, ό.π. 49) Για το θέμα αυτό κάνει λόγο το 2002, όπως έχουμε αναφέρει, ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης που θεωρούσε ότι η λειτουργία των τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων του διευρυμένου ωραρίου επηρεάστηκε δυστυχώς αρνητικά από τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης από την προγενέστερη δηλαδή κατάσταση, την οποία κλήθηκαν απλώς να διαδεχθούν, αλλά και να την αλλάξουν, κάτι το οποίο δε φαίνεται να συνέβη σε πολλές περιπτώσεις. (Πυργιωτάκης, 2002: 40)

3) Ταύτιση παρατηρούμε μεταξύ των απόψεων του προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής Ι.Ε. Πυργιωτάκη με τις παρατηρήσεις της τελικής έκθεσης της μελέτης αξιολόγησης του 2006, σε ότι αφορά τη νομιμοποίηση του ολοήμερου σχολείου στις συνειδήσεις των γονέων και δασκάλων. Συγκεκριμένα, στην τελική έκθεση αναφέρεται ότι: «η ελληνική οικογένεια και ως ένα βαθμό η εκπαιδευτική κοινότητα, δεν έχει πειστεί ακόμα για τον παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό του ρόλο»(VPRC και MRB, 2006: 15) . Ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης στο συνέδριο της ΔΟΕ το 2006 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι δεύτερο πρόβλημα από το οποίο απορρέουν και όλα τα άλλα, είναι η έλλειψη νομιμοποίησης στη συνείδηση των γονέων και πολύ φοβάμαι και των δασκάλων. Το ολοήμερο σχολείο δεν έχει νομιμοποιηθεί και δεν έχει αναγνωριστεί στη συνείδηση των γονέων ως ένα σχολείο κανονικό ως ένα κομμάτι του κανονικού σχολείου. (Πυργιωτάκης, 2006: 52)

4) Σε ότι αφορά τις ελλείψεις υποδομές των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων, σύμφωνα με τη μελέτη αξιολόγησης του 2006, έχει γίνει λόγος, προγενέστερα, από τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη που αναφέρεται στην παραμέληση της υλικοτεχνικής υποδομής ως αποτέλεσμα της μη τήρησης των προϋποθέσεων από πλευράς των σχολείων που ζητούσαν να μπουν στο πρόγραμμα με το πρόσχημα την εν καιρώ διαμόρφωσης των κατάλληλων χώρων, σχέδιο που έμενε μετέωρο, δείγμα έλλειψης ενδιαφέροντος για τα τμήματα αυτά (Πυργιωτάκης, 2002: 40). Έτσι ενώ σε μερικές περιπτώσεις αξιοποιήθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο εγκαταλελειμμένοι χώροι και μετατράπηκαν σε αίθουσες υπολογιστών ή μουσικοκινητικής

αγωγής, υπήρξαν και τμήματα που, κατά το πρότυπο των τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης, εξακολουθούσαν να λειτουργούν σε κάποια από τις αίθουσες διδασκαλίας, που κενώνεται νωρίς ή ακόμα σε χώρους ακατάλληλους για την παραμονή των παιδιών.

Τα τμήματα αυτά σε πολλές περιπτώσεις ξεχάστηκαν και παραμελήθηκαν τελείως. Θεωρήθηκαν, σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη ως κάτι ουδέτερο και άσχετο προς το σχολείο (Πυργιωτάκης, 2002: 41). Αυτή η διαπίστωση του 2002 επιβεβαιώνει τη μεταγενέστερη διαπίστωση και πρόταση της μελέτης αξιολόγησης του 2006, για «*ανάγκη αναδιάρθρωσης του προγράμματος ώστε να δίνεται η αίσθηση ενιαίου σχολείου*» που αποτελεί και εύρημα της έρευνας 33 του 2006. Γίνεται φανερό λοιπόν ότι δεν τηρείται η βασική προϋπόθεση της λειτουργίας των ταμάτων αυτών σχετικά με τη δημιουργία και διάθεση κατάλληλων χώρων που προβάλλεται από την υπουργική απόφαση της 3^{ης} Σεπτεμβρίου του 1998 (βλ. κεφάλαιο 3, παράγραφος 3.4.4..4.)

Το πρόβλημα της παραμέλησης της υποδομής που εντοπίζεται το 2002 από τον πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής, συνδέεται άμεσα και με τις ελλείψεις διδακτικών μέσων που αναφέρονται στην ειδική μελέτη αξιολόγησης του 2005, όπως καταγράφηκαν από τους επόπτες εφόσον σε ελλείψεις υποδομής δεν υπάρχει δυνατότητα ανάπτυξης των δραστηριοτήτων, προμήθειας και μόνιμης τοποθέτησης παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού (Πυργιωτάκης, 2002: 40).

5) Μια επίσης ενδιαφέρουσα παρατήρηση της μελέτης αξιολόγησης του 2006, είναι η εξής: «*Η έννοια 'Ολοήμερο' είναι συνδεδεμένη σχεδόν αποκλειστικά με τη μορφή του 'ανοιχτού Ολοήμερου-προαιρετικής φοίτησης' ενώ η μορφή του 'κλειστού Ολοήμερου-υποχρεωτικής φοίτησης' παραμένει γνωστή μόνο στους χρήστες*». Την ορθότητα του ευρήματος αυτού σύμφωνα με την σχολική πραγματικότητα, επιβεβαιώνει στη συνέντευξη που παραχώρησε στη β' φάση της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας μελέτης, ο διευθυντής σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής Κ.Κ., που θεωρεί ότι: «*Οι εκπαιδευτικοί δεν τα ξέρουν τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία, είναι λογικό όπως σαν να λέμε ότι δεν ξέρουν τα πειραματικά σχολεία των πανεπιστημίων που πολλοί εκπαιδευτικοί δεν τα ξέρουν, τα ξέρουν μόνο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτά. Αν αυτό έγινε και με τα πιλοτικά ολοήμερα είναι γεγονός γιατί αφού δεν υπήρχε στην περιφέρειά τους η λειτουργία αυτών των σχολείων οπωσδήποτε δεν τα γνωρίζανε*» (Διευθυντής Σπουδών Υπουργείου Παιδείας Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 10). Με το συμπέρασμα αυτό ταυτίζεται η άποψη του παρόδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και υπεύθυνου υλοποίησης του πιλοτικού ολοήμερου Προγράμματος, Α. Αγγελή ο οποίος υποστηρίζει ότι: «*υπήρχε μια κρατούσα άποψη ότι ολοήμερα είναι τα σχολεία του διευρυμένου ωραρίου και όλες οι αρνητικές επιπτώσεις και εντυπώσεις που είχε η κοινωνία και όλοι οι εμπλεκόμενοι από αυτά*

τα σχολεία, προβάλλονταν και πάνω στα πιλοτικά ολόημερα σχολεία γιατί δεν ξέρανε ποια είναι η διαφορά τους» (Α. Αγγελής 2, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 13)

Παρατηρούμε λοιπόν ότι οι μελέτες αξιολόγησης επιβεβαίωσαν τις διαπιστώσεις της Επιστημονικής Επιτροπής αλλά και τα συμπεράσματα πολλών άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν από το 1998-2011 (ενότητα 5.13, Πίνακας 5). Οι μελέτες αυτές παραδίδονται στο υπουργείο και στους υπεύθυνους για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επισημαίνουν τις δυσλειτουργίες, όπως είδαμε, και προτείνουν μέτρα για τη βελτίωση της κατάστασης. Άραγε πώς η πολιτεία αξιοποίησε τα δεδομένα των μελετών στη χάραξη της περαιτέρω πορείας του θεσμού; Αυτό θα διερευνηθεί στη β' φάση της έρευνας μέσω σχετικών συνεντεύξεων με στελέχη της εκπαίδευσης στο υπουργείο Παιδείας.

5.13. Συγκριτικός πίνακας αποτελεσμάτων των δύο μελετών αξιολόγησης και των ερευνών για τα ολοήμερα σχολεία

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

Θ Ε Μ Α Τ Α	ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ(1998-2011)	ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΑΠΟ ΚΑΝΤΩΡ (2005)	ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ MRB-VPRC (2006)
Ο Μ Ο Ι Ο Τ Η Τ Ε Σ - Δ Ι Α Φ Ο Ρ Ε Σ			
Το ολοήμερο σχολείο ως επιλογή των εκπαιδευτικών	«Μετά το 2003 το ποσοστό των δασκάλων που επιλέγουν να εργαστούν στο ολοήμερο σχολείο μεγαλώνει (στην έρευνα 34 ανέρχεται στο 74%, ενώ στην 8 ανέρχεται στο 85%)»	«Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 76,54%, δηλώνει ότι η απόφαση της συμμετοχής της στο ολοήμερο σχολείο ήταν προσωπική τους επιλογή»	
Δάσκαλοι δευτέρας κατηγορίας αυτοί του ολοήμερου σχολείου	«Οι εκπαιδευτικοί, στα αστικά κέντρα περισσότερο, αντιμετωπίζονται από τους γονείς κυρίως ως εκπαιδευτικοί δευτέρας κατηγορίας ενώ το έργο τους δεν αναγνωρίζεται ως ισότιμο»	«Το 64% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι αισθάνεται ότι λειτουργεί επικουρικά»	
Ρόλος δασκάλου (δύο όψεις του ίδιου νομίσματος)	«υπερτερεί ο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός χαρακτήρας του ρόλου του δασκάλου, τις απογευματινές ώρες αναπτύσσεται οικειότητα μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών, εφόσον δεν τους αντιμετωπίζουν ως αξιολογητές»		«Οι χαλαροί τρόποι διδασκαλίας (έλλειψη πειθαρχίας και υπακοής-φιλική σχέση) έχουν σαν αποτέλεσμα να υποβαθμίζεται στην αντίληψη των παιδιών ο ρόλος του 'δασκάλου' με συνέπεια να εκπίπτει η έννοια του σεβασμού για το δάσκαλο»
Μέθοδοι διδασκαλίας στο ολοήμερο σχολείο.	«Έλλειμμα γνώσεων σχετικά με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας στερεί από τους δασκάλους την ενεργοποίηση καινοτόμων	«Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι μάλλον συμβατικές, ενώ το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου θα έπρεπε να	

	<i>διδακτικών προσεγγίσεων»</i>	<i>αξιοποιεί ποικιλία εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων»</i>	
Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων	<i>«Ανικανότητα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη διαχείριση σχολικής τάξης εφόσον δε διαθέτουν, σύμφωνα με τους δασκάλους, παιδαγωγικές γνώσεις»(έρευνα 7, «δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κάθε σχολείου επειδή δεν προφταίνουν, έρευνα 21)</i>	<i>«παρατηρούνται αδυναμίες στην οργάνωση των τμημάτων, στην κατανομή των μαθητών στις δραστηριότητες, στην επάρκεια των εκπαιδευτικών με εξειδικεύσεις»</i>	<i>«Επισημαίνεται, ωστόσο, η διδακτική και παιδαγωγική ανεπάρκεια των διδασκάλων-ειδικοτήτων»</i>
Στελέχωση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων	<i>«Η μη έγκαιρη στελέχωση των εκπαιδευτικών και οι «εμβλωματικές προσλήψεις» εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, που αλλάζουν από χρόνο σε χρόνο, δεν επιτρέπουν τη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων του ολοήμερου σχολείου σε βάθος χρόνου»</i>	<i>«Η ανεπαρκής στελέχωση του ολοήμερου σχολείου επισημαίνεται από όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη»</i>	<i>-«Οι ειδικότητες δεν προσέρχονται εγκαίρως με συνέπεια για αρκετό διάστημα το σχολείο να υπολειτουργεί». -«Στελεχώνεται από ειδικότητες με ωρομίσθια σχέση, η οποία δεν δημιουργεί την απαιτούμενη σχέση δασκάλου-μαθητή-σχολικής μονάδας. Ο δάσκαλος δεν εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον».</i>
Προετοιμασία μαθημάτων επόμενης μέρας	<i>«Ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις»</i>	<i>«Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 78%, θεωρεί ότι οι μαθητές είναι σε σημαντικό βαθμό προετοιμασμένοι για την επόμενη μέρα» και «Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 66% κρίνει ανεπαρκείς τις διαθέσιμες διδακτικές ώρες για προετοιμασία»</i>	<i>-«Η δομή του ολοήμερου σχολείου δε διευκολύνει αρκετά την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας» -«Το 65% των γονέων ανέφερε ότι το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου πρέπει να δώσει έμφαση στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας»</i>

Επιμόρφωση	«Για απουσία επιμόρφωσης ή ανεπαρκή επιμόρφωση κάνουν λόγο εκπαιδευτικοί του ολοήμερου. Αυτό αφορά ιδιαίτερα τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που χρήζουν παιδαγωγικής καθοδήγησης»	«Το 83,3% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια για να διδάξει στο ολοήμερο σχολείο (ερώτηση 16). Όμως μόνο το 38,3% των εκπαιδευτικών αξιολογεί ότι βοηθήθηκε σε μεγάλο βαθμό από την επιμόρφωση που έλαβε».	Αντίθεση: -Από πλευράς των στελεχών της Π.Ε. η προσπάθεια επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού κρίνεται επαρκής με συχνά σεμινάρια και ενδιαφέροντα και καίρια θέματα. -Το διδακτικό προσωπικό θεωρεί ότι δεν επιμορφώνεται επαρκώς με σεμινάρια επιφανειακής προσέγγισης θεμάτων και μικρής διάρκειας. Δίνουν την αίσθηση προχειρότητας
Υποδομές	«Έλλειμμα των υποδομών» σε πολλά ολοήμερα σχολεία, όπως διαπιστώνουν γονείς και δάσκαλοι, δηλαδή των απουσία ειδικά διαμορφωμένων χώρων για εστίαση αλλά και ξεχωριστών αιθουσών διδασκαλίας για τα γνωστικά αντικείμενα (θεατρική αγωγή, εικαστικά, μουσική κ.α.) για τους μαθητές του ολοήμερου»	«Ποσοστό 87% των εκπαιδευτικών και πλέον χαρακτηρίζει τις υποδομές (ποιότητα διαθέσιμων χώρων) «μέτριες και χαμηλές ποιοτικά».	«Από τα σημαντικότερα προβλήματα του ολοήμερου σχολείου τις δύο πρώτες θέσεις κατέχουν: • Κτιριακή υποδομή 42,5% • Υλικοτεχνική υποδομή 31,3%»
Σύστημα διοίκησης		«το εφαρμοζόμενο σύστημα διοίκησης παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις στις διαδικασίες εσωτερικού ελέγχου».»Είναι δυσκίνητο, πολύπλοκο με μεγάλο λειτουργικό κόστος».	

Διδακτικός χρόνος	«Ανεπάρκεια διδακτικού χρόνου για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας διαπιστώνουν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις».	«Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών 66% κρίνει ανεπαρκείς τις διαθέσιμες διδακτικές ώρες για προετοιμασία».	«Περιορισμένη χρονικά διάρκεια ωρών διδασκαλίας «τι να προλάβεις σε 35'»
Παραπαιδεία	«Οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών του ολοήμερου σχολείου δεν περιορίστηκαν όπως δηλώνουν μεγάλα ποσοστά τόσο των δειγμάτων των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών».	«Αρνητική είναι η θέση των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την αντιμετώπιση και μείωση της παραπαιδείας για τους μαθητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου»	Σύμφωνα με τους γονείς: «Η πλειοψηφία των μαθητών συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες»
Σχεδιασμός και οργάνωση του προγράμματος	«Υποχρηματοδότηση ολοήμερων σχολείων με γραφειοκρατικές και χρονοβόρες διαδικασίες, δημιουργούν προβλήματα σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του προγράμματος και το υποβιβάζουν σε σταθμό φύλαξης των μαθητών».	«Η γνώμη των εκπαιδευτικών αναφορικά με το σχεδιασμό του ολοήμερου σχολείου, είναι ότι υπήρξε προχειρότητα, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αδυναμίες στην οργάνωση των τμημάτων, στην κατανομή των μαθητών στις δραστηριότητες, στην επάρκεια εκπαιδευτικών με εξειδικεύσεις και στις συνθήκες σίτισης, υγιεινής»	«Οργανώθηκε με προχειρότητα σε ανεπαρκείς κτιριακές υποδομές», Ποσοτικά και όχι ποιοτικά κριτήρια σύνθεσης τμημάτων: -λαμβάνεται υπόψη ο αριθμός των παιδιών και όχι η συνάφεια ηλικίας - γνώσεων - αναγκών «ορίζονται πόσα παιδιά αλλά τι παιδιά δεν υπολογίζεται» -συμμετοχή και παιδιών ειδικής αγωγής στα ολοήμερα τμήματα» Με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών: -Τα στελέχη εκπαίδευσης, δηλώνουν ότι «υπάρχει άγνοια για την οργάνωση και το επίπεδο λειτουργίας των σχολικών μονάδων» και απουσιάζει κεντρικός σχεδιασμός προϋποθέσεων λειτουργίας.

			-Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις σχολικές μονάδες «ανεπαρκείς οργανωτικά»
Ενισχυτική διδασκαλία στο ολοήμερο σχολείο	«Το ολοήμερο σχολείο επιτελεί αποτελεσματικά τον αντισταθμιστικό του ρόλο σε περιοχές απομακρυσμένες από τα αστικά κέντρα (παραμεθόριες, αγροτικές κ.α.) και σε αστικές περιοχές χαμηλού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος ή στερημένες από πολιτισμικά ερεθίσματα»	«Η αξιολόγηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι σε μεγάλο βαθμό το ολοήμερο σχολείο δεν έχει πετύχει το στόχο του για την προσφορά ενισχυτικής διδασκαλίας»	
Διαρροές μαθητών από το ολοήμερο σχολείο	«Διαρροές των μαθητών του ολοήμερου σχολείου από τη μία χρονιά στην άλλη παρουσιάζουν αρκετές έρευνες. Ιδιαίτερα οι μαθητές των μεγάλων τάξεων εγκαταλείπουν το ολοήμερο σχολείο λόγω της ανεπάρκειας χρόνου για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και των εξωσχολικών τους δραστηριοτήτων».		«Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, όπως επεσήμανε η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, παρατηρούνται σημαντικές διαρροές των μαθητών»
Το ενδιαφέρον των μαθητών	«Οι μαθητές δε βιώνουν τις δυσλειτουργίες του ολοήμερου σχολείου και είναι ικανοποιημένοι. Αντίθετα, παρόλο που κουράζονται, έχουν καλή διάθεση γυρνώντας στο σπίτι τους»		«Η πλειοψηφία του δείγματος των εκπαιδευτικών απάντησε ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται με ενδιαφέρον στις διάφορες δραστηριότητες».

<p>Εποπτικά μέσα – βοηθήματα διδασκαλίας στο ολοήμερο σχολείο</p>	<p>«Υπάρχει επάρκεια εποπτικών μέσων όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, Εκτυπωτές, Τηλεοράσεις, Μουσικά όργανα. Διαπιστώνονται όμως σημαντικές ελλείψεις, σύμφωνα με την αξιολόγηση των εποπτών, σε αναγκαία υποστηρικτικά εκπαιδευτικά μέσα και βοηθήματα. υπάρχουν σοβαρότατες ελλείψεις σε ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό, μουσικά όργανα, κασέτες, CD, με αποτέλεσμα την ελλιπή εκπαίδευση των μαθητών του ολοήμερου σχολείου στις σημαντικές δραστηριότητες νέων τεχνολογιών και μουσικής»</p>		<p>«Δεν υποστηρίζονται επαρκώς από εκπαιδευτικό υλικό (H/Y, μουσικά όργανα)»</p>
<p>Μη ενιαίος χαρακτήρας του ολοήμερου σχολείου (προαιρετικού)</p>	<p>«Δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ πρωινού και απογευματινού κύκλου και έτσι το ολοήμερο σχολείο φαντάζει ως «πρόχειρο παραπέτασμα» του πρωινού».</p>		<p>Ως τρίτο κατά σειρά πρόβλημα για τα στελέχη της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς αλλά και ως πρόταση προβάλλεται «η αναδιάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος με ποσοστό 23,8%». Αίσθηση ασυνέχειας και αποκομμένου διδακτικού και ψυχαγωγικού προγράμματος.</p>
<p>Συνεργασίες εμπλεκόμενων</p>	<p>Συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών -«Ανυπαρξία συνεργασίας και υποστηρικτικής βοήθειας από τις</p>	<p>Συνεργασίες εκπαιδευτικών με ανώτερα στελέχη και ανώτερων στελεχών μεταξύ τους</p>	<p>Συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών «Απουσία συνεργασίας αλλά και συνεργατικής διάθεσης Εκπαιδευτικών</p>

	<p>εμπλεκόμενες εκπαιδευτικές αρχές (προϊσταμένους, σχολικούς συμβούλους, κ.α.)»</p> <p>-«Έλλειμμα συνεργασίας μεταξύ πρωινών και απογευματινών εκπαιδευτικών των ολοήμερων σχολείων εξαιτίας απουσίας κουλτούρας συνεργασίας αλλά και του θεσμικά προβλεπόμενου χρόνου για κοινές προγραμματισμένες συσκέψεις»</p>	<p>-«Το σύστημα διοίκησης δεν παρουσιάζει αδύνατα σημεία ως προς την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση»</p> <p>-«Ιδιαίτερα ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι διευθυντές από τη συνεργασία τους με τα ανώτερα κλιμάκια του συστήματος διοίκησης».</p>	<p>πρωινής ζώνης και Ολοήμερου»</p>
<p>Ν Ε Α Σ Τ Ο Ι Χ Ε Ι Α</p>			
<p>Ειδική μελέτη αξιολόγησης ΚΑΝΤΩΡ (2005)</p>	<p>Το σύστημα Διοίκησης του έργου</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Το Σύστημα Διοίκησης του έργου όπως είχε σχεδιαστεί στο αρχικό Τεχνικό Δελτίο του έργου, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρκετά δυσκίνητο και πολύπλοκο και με υψηλό λειτουργικό κόστος, δεδομένου ότι προέβλεπε την παράλληλη λειτουργία τριών ομάδων με καθήκοντα υποστηρικτικά με το έργο της Κεντρικής Επιτροπής Διοίκησης, εκτός της διοικητικής ιεραρχίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης» και • «το εφαρμοζόμενο σύστημα διοίκησης παρουσιάζει αδυναμίες και ελλείψεις στις διαδικασίες εσωτερικού ελέγχου». <p>Διαδικασίες ελέγχου της πορείας του έργου «Το 70% των διευθυντών θεωρούν πολύπλοκες τις διαδικασίες παρακολούθησης της πορείας του οικονομικού αντικειμένου».</p>		
<p>Μελέτη Αξιολόγησης VPRC-MRB (2006)</p>	<p>Κριτήρια ενσωμάτωσης των σχολικών μονάδων στο πρόγραμμα</p> <p>«Μονοδιάστατη ενασχόληση της κεντρικής πολιτικής με την κοινωνική αναγκαιότητα αρχικής εφαρμογής του θεσμού.</p> <p>-πρόχειρη ενσωμάτωση των σχολικών μονάδων της επικράτειας ανεξάρτητα από κριτήρια καταλληλότητας (υποδομών)</p> <p>-ποσοτικά κριτήρια επιλογής σχολικών μονάδων (αριθμός μαθητών) αμφισβητούμενης παιδαγωγικής βάσης»</p> <p>Στελέχη εκπαίδευσης για την αξιολόγηση:</p>		

«Το σύνολο των στελεχών και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, καταγράφει την απουσία ελεγκτικού μηχανισμού και αξιολόγησης ως αδυναμία επιβράβευσης ή ενίσχυσης του διδασκαλικού προσωπικού αλλά και της αποτελεσματικότητας στην εφαρμογή του προγράμματος ανά σχολική μονάδα». Γενικά τα στελέχη δηλώνουν ότι υπάρχει άγνοια για την οργάνωση και το επίπεδο λειτουργίας των σχολικών μονάδων-επισημαίνεται η αδυναμία καταγραφής ελλείψεων και κενών.

*Διαφοροποιήσεις το βαθμό ικανοποίησης για το ολοήμερο σχολείο στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας/Πελοποννήσου
«Οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας αυτοί φέρονται ως οι περισσότερο δυσαρεστημένοι από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων(40,5% το διπλάσιο ποσοστό από τις άλλες 4 περιοχές), από τις μεθόδους διδασκαλίας, από το εκπαιδευτικό υλικό (64,5%), από τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς φορείς (42,9% με 31,4% το αμέσως μικρότερο αυτό της Αττικής), από τη συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση (64,3%) και από τη συνεργασία με τους γονείς (39% με το αμέσως μικρότερο να αγγίζει το 19%)».*

*Διαφοροποιήσεις στο βαθμό ικανοποίησης για το ολοήμερο σχολείο ανάλογα με το επάγγελμα
«οι μισθωτοί του ιδιωτικού τομέα στην πλειοψηφία τους επιλέγουν το ολοήμερο ως καλύτερο σχολείο. Ενώ μικρότερα ποσοστά αποδοχής εμφανίζονται στις νοικοκυρές και στους μισθωτούς του δημόσιου τομέα»*

Διαφοροποιήσεις στάσεων μεταξύ «ανοιχτού» (προαιρετικού) και «κλειστού» (πilotικού) ολοήμερου σχολείου

«Το ολοήμερο σχολείο κλειστού τύπου:

- *Κινείται σε ένα πλαίσιο αξιών*
- *Υποστηρίζεται από την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς*
- *Ικανοποιεί επαρκώς τους γονείς και τους μαθητές*
- *Γενικά καταβάλλεται σοβαρή προσπάθεια και δεν πρέπει να αφηθεί στο μέλλον»*

«Το ολοήμερο σχολείο ανοιχτού τύπου ακολουθεί φθίνουσα πορεία και απαξιώνεται σταδιακά:

- *Περιορίζονται οι συμμετοχές*
- *Δεν υποστηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς και την πολιτεία*
- *Δεν ικανοποιεί μαθητές και γονείς*
- *Είναι λύση ανάγκης και όχι πρόταση*

Και οι δύο μορφές ολοήμερου σχολείου δεν υλοποιούν την αρχική υπόσχεση για οικονομική ανακούφιση των γονέων αφού ειδικά στα

	<p><i>Αγγλικά οι μαθητές συνεχίζουν τα φροντιστήρια εφόσον το δημόσιο σχολείο δε χορηγεί πιστοποιητικά γλωσσομάθειας».</i></p> <p>Ευεργεσίες του ολοήμερου σχολείου προς τους γονείς <i>«Το 36,4% των γονέων δηλώνει ότι διευκολύνθηκε στην εύρεση εργασίας από το γεγονός ότι φοιτούσε το παιδί του στο ολοήμερο σχολείο και το 73,6% απάντησε ότι η φοίτηση του παιδιού του στο ολοήμερο διευκόλυνε την ήδη υπάρχουσα εργασία του»</i></p>
<p>Έρευνες για το ολοήμερο σχολείο</p>	<p>Ευεργεσίες στους μαθητές-Συνεργατικότητα</p> <p><i>«Στο ολοήμερο σχολείο αναπτύσσεται η συνεργασία των μαθητών και επιτυγχάνεται η καλύτερη κοινωνικοποίησή τους, με τρόπο που δεν μπορούν να πράξουν στο ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του πρωινού ωραρίου, αφού παρέχεται η δυνατότητα για ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος στα πλαίσια μιας ιδιόμορφης ανομοιογενούς ομάδας που δεν είναι η πρωινή συνηθισμένη τους τάξη»</i></p> <p>Διαφοροποίηση της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου από τόπο σε τόπο</p> <p><i>-Σε ό, τι αφορά τον αντισταθμιστικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου σε υποβαθμισμένες περιοχές των μεγάλων αστικών κέντρων αλλά και των απομακρυσμένων περιοχών από τα αστικά κέντρα</i></p> <p>Διαφοροποίηση της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου στο χρόνο</p> <p><i>-Όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εργαστούν στο ολοήμερο σχολείο</i></p> <p><i>-Αυξάνονται οι προσδοκίες των γονέων σε ότι αφορά την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας</i></p>

6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΠΙΛΟΤΙΚΩΝ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΓΡΑΠΤΑ ΤΟΥΣ ΚΕΙΜΕΝΑ

Εισαγωγή

Το κεφάλαιο αυτό αφιερώνεται στα πιλοτικά σχολεία και εστιάζει το ενδιαφέρον του στον τρόπο λειτουργίας των 28 αυτών σχολείων, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα κείμενα που εκπόνησαν το χρονικό διάστημα 2002-2003 και παρέδωσαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και φιλοξενούνται στην ιστοσελίδα του (<http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/>). Τα 28 αυτά σχολεία ήταν διάσπαρτα σε όλη την επικράτεια. Το μεγαλύτερο μέρος τους (16 σχολεία), ήταν σχολεία των νομών Αττικής και Πειραιά (57,1%) ενώ τα υπόλοιπα 12 (42,9%), ήταν από την υπόλοιπη Ελλάδα. (Πίνακας 6)

ΠΙΝΑΚΑΣ 6

Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

ΣΧΟΛΕΙΑ ΑΤΤΙΚΗΣ-ΠΕΙΡΑΙΑ	ΣΧΟΛΕΙΑ ΥΠΟΛΟΙΠΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
1 ^ο Αιγάλεω	1 ^ο Κάμπου Ζακύνθου
2 ^ο Ρέντη	Χερσονήσου Ηρακλείου
5 ^ο Γαλατσίου	Μασάρων Ρόδου
30 ^ο Αθηνών	Μαλίων Ηρακλείου
89 ^ο Αθηνών	Πορταριάς Πηλίου
129 ^ο Αθηνών	Θυμιανών Χίου
138 ^ο Αθηνών	9 ^ο Κατερίνης
159 ^ο Αθηνών	2 ^ο Α. Παύλου Θεσσαλονίκης
76 ^ο Αθήνας	5 ^ο Άργους
7 ^ο Περάματος	Ανατολικού Θεσσαλονίκης
3 ^ο Λαυρίου	17 ^ο Λάρισας
27 ^ο Αθηνών	Ροδολίβους Σερρών
50 ^ο Δ.Σ. Αθηνών	
4 ^ο Αγίων Αναργύρων	
1 ^ο Περάματος	
2 ^ο Μελισσίων	
Σύνολο : 16 σχολεία	Σύνολο 12 σχολεία

6.1. Προσδιορισμός του ερευνητικού υλικού και τα τυπικά χαρακτηριστικά του

Η πηγή από την οποία αντλήθηκε το ερευνητικό υλικό ήταν η ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και συγκεκριμένα η υποσέλιδα με τίτλο: «Καινοτομίες». Στην

υποσέλιδα αυτή, μεταξύ άλλων, υπάρχει η κατηγορία «Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο». Ανοίγοντας την κατηγορία αυτή παρουσιάζεται το έργο «Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο σε δύο χρονικές περιόδους:

- «Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο (1999-2003) (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/)
- «Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων σε 28 Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία» (2003-2005) (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_03_05/pages/intro.htm)

Σε ότι αφορά τη χρονική περίοδο 2003-2005 υπάρχουν 4 θεματικές ενότητες που αφορούν στο έργο αυτό όπως: «*Το πρόγραμμα*» που αφορά στα τεχνικά χαρακτηριστικά του προγράμματος, «*Τα σχολεία*» όπου γίνεται αναφορά στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν, Τις «*Δραστηριότητες*» των σχολείων αυτών κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής, και «*νέα-ανακοινώσεις*» που αφορούν την επιμορφωτική δράση που οργανώθηκε προκειμένου να υποστηριχτεί το πρόγραμμα. Το ερευνητικό υλικό αντλείται από τη θεματική ενότητα «*δραστηριότητες*» και συγκεκριμένα από την υποενότητα των δραστηριοτήτων: «*το σχολείο μας*». Στην ενότητα «δραστηριότητες», παρουσιάζεται η δράση του κάθε σχολείου ξεχωριστά. Το κάθε σχολείο συνέταξε το δικό του κείμενο με βάση μια συγκεκριμένη δομή και θεματολογία αλλά και περιθώρια ελευθερίας και αποστάλθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την ευθύνη του οποίου καταχωρήθηκαν στην ιστοσελίδα του και αναρτήθηκαν.

Σε ότι αφορά τη χρονική περίοδο 1999-2003 χρησιμοποιείται ως ερευνητικό υλικό η εσωτερική αξιολόγηση της πράξης (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_01_03/aksiologisi_01_03.pdf). Η εσωτερική αξιολόγηση περιλαμβάνει την περιγραφή της λειτουργίας των σχολείων από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους και προσομοιάζει με την υποενότητα: «*το σχολείο μας*». Τα περιγραφικά κείμενα των σχολείων, παρουσιάζονται ατόφια χωρίς καμία επεξεργασία από πλευράς του παιδαγωγικού ινστιτούτου, αξιολογικές κρίσεις ή συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος από τον υπεύθυνο φορέα. Τα κείμενα του κάθε σχολείου που υπάρχουν στην εσωτερική αξιολόγηση είναι πανομοιότυπα με αυτά που υπάρχουν στην ενότητα «δραστηριότητες». Οι διαφορές είναι ελάχιστες.

Τα 28 πιλοτικά σχολεία (4 ζευγάρια συστεγαζόμενων: 76^ο και 138^ο Αθηνών, 30^ο και 27^ο Κυψέλης, 1^ο και 7^ο Περάματος και 50^ο και 159^ο Αθηνών), χρηματοδοτήθηκαν από το ΕΠΕΑΕΚ και, έχοντας αρχικά πιλοτικό και κατόπιν πειραματικό χαρακτήρα, ενσάρκωσαν τα οράματα της Επιστημονικής Επιτροπής. Ήταν, δε, προορισμένα για να αποτελέσουν κοιτίδες επιμόρφωσης, ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του ελληνικού σχολείου γενικότερα.

Η θεματική ενότητα «το σχολείο μας», αλλά και τα κείμενα της εσωτερικής αξιολόγησης, διαπνέονται από την ίδια φιλοσοφία σε ότι αφορά τη διάταξη του περιεχομένου και τη θεματολογία τους. Δηλαδή και τα 28 σχολεία, ακολουθούν σχεδόν την ίδια σχεδόν πορεία, σε ότι αφορά την παρουσίαση θεμάτων, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Η ομοιότητα που παρουσιάζει η ενότητα αυτή από σχολείο σε σχολείο, είναι ο λόγος βάσης του οποίου μπορούμε να ταξινομήσουμε τα θέματα που παρουσιάζονται, να τα ομαδοποιήσουμε, να τα κατηγοριοποιήσουμε, να τα συγκρίνουμε και έτσι να διεξάγουμε συμπεράσματα που αφορούν στα βασικά χαρακτηριστικά, το προφίλ, τους προβληματισμούς και γενικότερα τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων αυτών.

Φαίνεται ότι το κείμενο είναι γραμμένο από ένα πρόσωπο, από το διευθυντή της σχολικής μονάδας ο οποίος είτε το συνέγραψε ο ίδιος, είτε το συνέθεσε με βάση τα κείμενα που του έδωσε ο κάθε εκπαιδευτικός του γνωστικού αντικείμενου που περιγράφεται κάθε φορά. Σε συνέντευξη του στα πλαίσια της δεύτερης φάσης της ερευνητικής διαδικασίας της παρούσας διατριβής ο Αδάμ Αγγελής, πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και για πολλά χρόνια υπεύθυνος υλοποίησης του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, αναφέρει ότι τα κείμενα είχαν συνταχθεί από τους διευθυντές των σχολείων. *«Ναι, όταν εμείς πήραμε αυτά τα πράγματα- ζέχωρα από το υλικό που παρουσιάζεται εμείς πήραμε και εκθέσεις από τους διευθυντές με όλα αυτά τα προβλήματα τα οποία έχουμε αξιοποιήσει σε μια εσωτερική αξιολόγηση του προγράμματος» (ερ. 18β- Συνέντευξη από Αδάμ Αγγελή στο Παράρτημα)*

Σχετικά με τον τρόπο συγγραφής των κειμένων ο Α. Αγγελής μας λέει ότι υπήρχαν κάποιοι βασικοί άξονες αλλά και ελευθερία στο περιεχόμενο. Σίγουρα όμως ήταν προαπαιτούμενη η ενότητα «το ιστορικό του σχολείου». *«Οι βασικοί άξονες ήταν δικοί μας, δηλαδή εμείς θέλαμε για όλα να υπάρχει μια ομοιομορφία. Εμείς λοιπόν δώσαμε κάποιες κατευθύνσεις να είναι έτσι τα πράγματα. Αυτό δεν περιόριζε την ελευθερία του άλλου ότι μπορούσε να γράψει και ότι άλλο ήθελε, αλλά είχαμε κάνει ένα άξονα κατευθύνσεων ότι θέλουμε περίπου αυτά. Όπως ένα χαρακτηριστικό ήτανε ότι θέλαμε το ιστορικό της σχολικής μονάδας».* (ερ. 18^α)

Τα 28 σχολεία παρουσιάζουν στα κείμενά τους το ιστορικό του σχολείου, την ιστορία του σχολείου ως πιλοτικό, τις παρεμβάσεις στο χώρο μετά την εισαγωγή του στο ολοήμερο πιλοτικό πρόγραμμα, τις υποδομές και τον εξοπλισμό του, τα νέα γνωστικά αντικείμενα, δραστηριότητες και προγράμματα, προβληματισμούς και προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του προγράμματος καθώς και τα ονόματα των εκπαιδευτικών του σχολείου της σχολικής χρονιά κατά την οποία επιδόθηκαν τα κείμενα, δηλαδή το 2003. Το κάθε σχολείο επίσης έχει και ένα δικό του όνομα όπως 2^ο Δ.Σ. Ρέντη «Αντώνης Σαμαράκης», 89^ο Δ.Σ. Αθηνών «Πήγασος» κ.α.

Επίσης, 5 από τα 28 σχολεία (1^ο Αιγάλεω, 9^ο Κατερίνης, Μασάρων Ρόδου, Πορταριάς Πηλίου και Θυμιανών Χίου) διατηρούν δικό τους δικτυακό τόπο και όλες οι δραστηριότητες και οι θεματικές ενότητες έχουν ενταχθεί στους ανάλογους συνδέσμους.

Στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο «χρόνος» φαίνεται να έχει σταματήσει στο 2003-2004 γιατί δεν έχει προστεθεί τίποτα νεότερο από τότε. Πιθανόν να είναι μία δουλειά που στάλθηκε από τα σχολεία στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο την περίοδο εκείνη και δε συντηρήθηκε, δεν ανανεώθηκε, δε συμπληρώθηκε αλλά παρέμεινε η ίδια από το 2003 μέχρι σήμερα (14-1-2012). Την απάντηση σε αυτό δίνει ο Α. Αγγελής μέσα στη συνέντευξη. Το 2005 το πρόγραμμα έληγε. Δηλαδή σταματούσε η χρηματοδότησή του από την ευρωπαϊκή ένωση. Δεν υπήρχε ο χρόνος αλλά και τα πρόσωπα, λόγω του ότι οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έρχονταν και παρέρχονταν, για να ξαναρχίσει μια νέα διαδικασία αναζήτησης στοιχείων από τα σχολεία. Οπότε έμεινε στη μέση η συγκέντρωση νέων στοιχείων της μετέπειτα λειτουργίας των σχολείων αυτών.

Τα στοιχεία των σχολείων υπέστησαν μορφοποίηση για να επιτευχθεί η ομοιομορφία στην εμφάνιση αλλά καμία παρέμβαση δεν έγινε στο περιεχόμενο.

«Ε, ήρθε το 2004, έληγε το πρόγραμμα, έχουμε αυτές τις αδυναμίες και στο παιδαγωγικό ινστιτούτο με τους αποσπασμένους, ότι σήμερα είμαστε, αύριο δεν είμαστε, άνθρωποι που ήταν εδώ και θα μπορούσαμε να ξαναζητήσουμε πληροφοριακό υλικό να το εμπλουτίσουμε, δεν υπήρχανε, τα σχολεία είπαμε, το πρόγραμμα τελείωνε. Είχαμε προτάξει τις διαδικασίες της επιμόρφωσης και της διάχυσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος με την έννοια όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολικών μονάδων αλλά των εκπαιδευτικών της ευρύτερης περιοχής. Ε και μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία, δεν υπήρχε ο χρόνος να επανέλθουμε να ζητήσουμε καινούριες δραστηριότητες να τις επεξεργαστούμε, γιατί αυτά που βλέπετε στην ιστοσελίδα, δεν είναι ακριβώς όπως τα στείλανε τα σχολεία, εννοώ στη μορφοποίησή τους, όχι στην ουσία του περιεχομένου. Δηλαδή για παράδειγμα μας έστειλε ένα σχολείο, ένα κείμενο σε word, ας πούμε, το οποίο έπρεπε να σελιδοποιηθεί, να το επεξεργαστούμε». (ερ. 18)

Μελετήθηκαν λοιπόν οι αναφορές 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων μέσα στις οποίες οι εκπαιδευτικοί, διαμέσου του διευθυντή της σχολικής μονάδας, περιγράφουν, τη δραστηριότητά του σχολείου στα πλαίσια του πιλοτικού του χαρακτήρα από το 1999-2003. Τα σχολεία, όπως προαναφέρθηκε, ακολουθούν μια κοινή θεματολογία στην παρουσίαση του πιλοτικού τους προγράμματος. Ελάχιστες είναι οι αποκλίσεις ή οι διαφοροποιήσεις. Στις περιπτώσεις αυτές παρατηρείται παράλειψη κάποιων θεμάτων ή ένταξη ειδικών θεμάτων που άπτονται των πρωτοβουλιών και καινοτομιών με βάση τις οποίες δραστηριοποιήθηκαν κάποια συγκεκριμένα σχολεία.

Στο τρέχον κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση περιεχομένου και ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων, που αφορούν στα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία, και από τις δύο πηγές της ιστοσελίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (στις δύο περιόδους: 1999-2003 και 2003-2005) έτσι ώστε να διαπιστωθεί ο τρόπος λειτουργίας τους, οι ανεπάρκειες αλλά και οι ευεργεσίες του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, μέχρι το 2005 όπου είναι και η τελευταία χρονιά που φιλοξενείται κάποια εκπαιδευτική η επιμορφωτική δραστηριότητα των σχολείων αυτών.

6.2. Θέματα προς διερεύνηση

Από τις περιγραφές των πιλοτικών σχολείων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας τους, οι τομείς που μας ενδιαφέρουν είναι:

1. Ο τρόπος επιλογής των σχολείων για την ένταξή τους στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα.
2. Η εξέλιξη του αριθμού των μαθητών των σχολείων από το 1999-2003, ως παράμετρος λειτουργίας του πιλοτικού προγράμματος.
3. Το ύφος των κειμένων που παρέθεσαν τα σχολεία, ως παράμετρος λειτουργίας του πιλοτικού προγράμματος.
4. Προβληματισμοί και προτάσεις των σχολείων για την καλύτερη λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος.
5. Γνωστικά αντικείμενα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων (το είδος, η ποσότητα και η διάταξή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα)
6. Ευεργεσίες του πιλοτικού προγράμματος και πρωτοβουλίες των πιλοτικών σχολείων.
7. Πώς αντιλαμβάνονται τα σχολεία το «άνοιγμα τους στην κοινωνία».
8. Προτάσεις που αφορούν τη γενικότερη λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου πέρα από τα όρια των συγκεκριμένων σχολείων.

6.2.1. Ο τρόπος επιλογής των σχολείων

Είναι γεγονός ότι τα περισσότερα σχολεία δε μας διαφωτίζουν ιδιαίτερα για το θέμα του τρόπου επιλογής τους ως πιλοτικά. Υπάρχουν κυρίως γενικόλογες αναφορές των 19 σχολείων, από τα 28, σε ότι αφορά το χρόνο ένταξης αλλά όχι τη διαδικασία επιλογής τους. Ελάχιστα σχολεία κάνουν λόγο για το φορέα ή το στέλεχος που τους πρότεινε ή που τους το ανακοίνωσε χωρίς όμως να περιγράφουν τη διαδικασία. Άλλα σχολεία επικεντρώνουν στην διαδικασία αποδοχής μετά την πρόταση που δέχθηκαν.

Οι αναφορές των σχολείων έχουν την εξής μορφή: «τον Ιούνιο του 1999 μας προτάθηκε να μπούμε στο πρόγραμμα...» (89^ο Δ.Σ. Αθηνών) ή «ενταχθήκαμε τελευταίοι στο

πρόγραμμα...» (27^ο Δ.Σ Αθηνών) ή «...28 δημοτικά σχολεία μεταξύ των οποίων επιλέχθηκε και το δικό μας» (2^ο Δ.Σ. Μελισσίων) ή «από το σχολικό έτος 1999-2000 το 7^ο μαζί με το 1^ο Δ.Σ. Περάματος επιλέχθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και λειτουργούν ως πιλοτικά σχολεία» ή «το σχολικό έτος 1999-2000 μετά από πρόταση του Π.Ι και την ομόφωνη απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, το σχολείο μας αρχίζει την πιλοτική εφαρμογή του θεσμού του ολοήμερου Σχολείου (ΥΠΕΠΘ, 2003: 39)» (Δ.Σ. Κάμπου Ζακύνθου). «Στις 4 Ιουνίου 1999 ενημερώνεται τηλεφωνικά ο Δ/ντής από τον προϊστάμενο του 4^{ου} Γραφείου ότι το σχολείο προτείνεται να λειτουργήσει ως ολοήμερο». (2 Δ.Σ. Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης). Το 9^ο Δ.Σ. Κατερίνης αναφέρει ότι: «το 1999 επιλέγεται, μετά από γενική συνέλευση γονέων και κηδεμόνων και του συλλόγου διδασκόντων, στο νομό μας να υλοποιήσει το Πιλοτικό Πρόγραμμα ΣΕΠΠΕ «Ολοήμερο Σχολείο» (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_01_03/9_katerinh/pilotiko_programa.html). Το 76^ο Αθήνας αναφέρει ότι «τον Ιούνιο του 1999 ο σύλλογος διδασκόντων του 76^{ου} δημοτικού σχολείου και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων αποφάσισαν ομόφωνα να εφαρμοστεί με την έναρξη του σχολικού έτους 1999-2000 το πρόγραμμα «πιλοτική εφαρμογή 28 ολοήμερων σχολείων» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 110). « Το 17^ο δημοτικό σχολείο Λάρισας είναι ένα από τα επιλεγμένα σχολεία στην Ελλάδα, που εφαρμόζει «πιλοτικά» καινούρια προγράμματα (εκπαιδευτικές καινοτομίες)». Το καλοκαίρι του 1999 το σχολείο μαζί με άλλα 27 Δημοτικά Σχολεία στην Ελλάδα, επιλέχθηκε και ορίστηκε από την πολιτεία να εφαρμόσει πιλοτικά το πρόγραμμα «Ολοήμερο Σχολείο»(17^ο Λάρισας) (ΥΠΕΠΘ: ό.π.: 98).

Εξαίρεση αποτελεί η αναφορά του Ανατολικού Θεσσαλονίκης, ως προς τον τρόπο και το πρόσωπο που επέλεξε το σχολείο: «Το δημοτικό σχολείο Ανατολικού επιλέχθηκε να λειτουργήσει ως πιλοτικό ολοήμερο σχολείο από τη σχολική χρονιά 1999-2000, με υπόδειξη του σχολικού συμβούλου του σχολείου για τους παρακάτω λόγους: α) τη θετική διάθεση των περισσότερων εκπαιδευτικών, του συλλόγου γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης β) καλή κτιριακή υποδομή». (Δημοτικό Σχολείο Ανατολικού Θεσσαλονίκης)

Τέσσερα (4) σχολεία από τα 28 σχολεία αναφέρουν ότι πριν το 1999 ήταν ενταγμένα στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ (89^ο Αθήνας, 2^ο Ρέντη, 17^ο Λάρισας, 1^ο Κάμπου Ζακύνθου), ενώ ένα (3^ο Δ.Σ. Λαυρίου) ήταν πιλοτικό της ευέλικτης ζώνης.

Με όποιο τρόπο και να παραθέτουν την ένταξή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα, δεν αναφέρονται στα κριτήρια επιλογής τους, με μία πρόχειρη εκτίμηση όμως μπορούμε να αντιληφθούμε ότι υπήρξαν σχολεία που είχαν εξοικειωθεί με καινοτόμες δράσεις στο παρελθόν (προγράμματα περιβαλλοντικά, πρόγραμμα Μελίνα, κ.α.). Επίσης μπορούμε να διαπιστώσουμε την εμπλοκή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του σχολικού συμβούλου σε άλλες περιπτώσεις ή του προϊσταμένου. Το ρόλο και των δύο θα τον διαπιστώσουμε από τις συνεντεύξεις που θα ακολουθήσουν στο επόμενο κεφάλαιο.

Στο 3^ο κεφάλαιο, στην ενότητα που αφορά τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, η διαδικασία επιλογής των σχολείων αυτών αφορά προδιαγραφές και κριτήρια τα οποία τέθηκαν από την επιστημονική επιτροπή και κοινοποιούνται στη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ. Η Διεύθυνση Σπουδών επιλέγει κατ' ανάθεση τα σχολεία αυτά και γίνεται προσπάθεια να είναι ισομερώς καταναμεμένα σε όλη τη χώρα με έμφαση στους νομούς υψηλής εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Στην περίπτωση, βέβαια των σχολείων της Κρήτης η συνθήκη της ισομερούς κατανομής καταστρατηγείται, εφόσον το σχολείο των Μαλίων και της Χερσονήσου βρίσκονται στο νομό Ηρακλείου και μάλιστα με πολύ μικρή απόσταση μεταξύ τους.

Με μια πρώτη ματιά παρατηρούμε ότι επικρατούν κριτήρια που αφορούν στον καινοτόμο τρόπο λειτουργίας των σχολείων αυτών τα προηγούμενα χρόνια (εθελοντικά προγράμματα που αναλάμβαναν και καινοτόμες δράσεις πέρα από το τυπικό αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα). Με αυτόν τον τρόπο υπήρχε η δυνατότητα να εξασφαλιστεί ένα υπόβαθρο καινοτόμων τρόπων διδασκαλίας για την εισαγωγή των νέων γνωστικών αντικειμένων που θα έφερνε το πιλοτικό πρόγραμμα.

Επίσης ένα άλλο κριτήριο μπορεί να ήταν οι προϋπάρχουσες κτιριακές υποδομές που σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν ήδη αρκετά καλές. Όσο πιο άρτιες υποδομές διέθεταν τα σχολεία τόσο λιγότερα έργα θα γίνονταν περεταίρω για να καλυφθούν οι προδιαγραφές της πιλοτικής εφαρμογής. Ως γνωστό ο χρόνος από τον Ιούνιο έως το Σεπτέμβρη του 1999 που είχαν στη διάθεσή τους, ήταν ελάχιστος για να πραγματοποιηθούν οι όποιες αλλαγές.

Κατά τρίτο λόγο ένα άλλο κριτήριο επιλογής κάποιων σχολείων θα μπορούσε να αφορά σε κοινωνικούς λόγους. Ένα μεγάλο μέρος των σχολείων αυτών ανήκει σε υποβαθμισμένες και πυκνοκατοικημένες περιοχές του κέντρου της Αθήνας που σημαίνει ότι ικανοποιούνται, μέσω της επιλογής τους, πρωτίστως κοινωνικές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Σε ότι αφορά τον τρόπο επιλογής των σχολείων, θα διερευνηθούν και στην επόμενη φάση, μέσω των συνεντεύξεων έτσι ώστε να εξακριβωθούν τα κριτήρια που τέθηκαν για τη διαδικασία αυτή.

6.2.2. Η εξέλιξη του αριθμού των μαθητών των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων ως δείκτης ποιότητας της λειτουργίας του προγράμματος

Οι περιγραφές των σχολείων που αφορούν την τετράχρονη λειτουργία τους ως πιλοτικά ολοήμερα, περιλαμβάνουν και πίνακες που αφορούν στο δυναμικό των μαθητών όπως αυτό εξελίσσεται από το 1999 μέχρι το 2003. Από τις αναφορές των 28 σχολείων παρατηρούμε λοιπόν τα εξής: (Πίνακας 7)

ΠΙΝΑΚΑΣ 7:
Ποσοστά μεταβολής του μαθητικού δυναμικού των σχολείων

1 ^η κατηγορία: Σχολεία που αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών:	2 ^η κατηγορία : Παρέμεινε σταθερός αριθμός μαθητών	3 ^η κατηγορία : Μείωση του αριθμού των μαθητών
1 ^ο Αιγάλεω αύξηση 7,1% 2 ^ο Ρέντη, αύξηση 9,7% 5 ^ο Γαλατσίου, αύξηση 5,8% 30 ^ο Αθηνών, αύξηση 5,6% 89 ^ο Αθηνών, αύξηση 8% 129ο Αθηνών, 4,8% 138 ^ο Αθηνών, 14,6% 159 ^ο Αθηνών, 76 ^ο Αθήνας, αύξηση 16% 7 ^ο Περάματος, αύξηση 16% 3 ^ο Λαυρίου, αύξηση 16, 7% 27 ^ο Κυψέλης, αύξηση 18% 1 ^ο Κάμπου Ζακύνθου, 23% Χερσονήσου Ηρακ., 24,8% Μασάρων Ρόδου, 34,5% Μαλίων Ηρακλείου, 35,2% Πορταριάς Πηλίου, 49,5% 50 ^ο Δ.Σ. Αθηνών, 59,3%	Δ.Σ. Θυμιανών Χίου	9 ^ο Κατερίνης, μείωση 1,2% 2 ^ο Α. Παύλου Θεσσαλ. 9,6% 4 ^ο Αγίων Αναργύρων, 8,2% 5 ^ο Άργους, μείωση 8,5% Ανατολικού Θεσσαλ. 5,9% 17 ^ο Λάρισας, μείωση 3,5% 1 ^ο Περάματος, μείωση 19% Ροδολίβους Σερρών, 29,7% 2 ^ο Μελισσίων, μείωση 42%
Σύνολο: 18 σχολεία	Σύνολο: 1 σχολείο	Σύνολο: 9 σχολεία
Σύνολο: 28 σχολεία		

Στα (18) από τα 28 σχολεία (ποσοστό 64,2%) παρατηρείται αύξηση του μαθητικού πληθυσμού από το 1999 στο 2003. Ένα (1) σχολείο, (ποσοστό 3,5%) παρουσιάζει σταθερό αριθμό μαθητών (Θυμιανών Χίου) ενώ τα υπόλοιπα (9) σχολεία, (ποσοστό 32,1%) παρουσίασαν μείωση του αριθμού των μαθητών τους.

- 1^ο Αιγάλεω αύξηση 7,1% (από 265 ανήλθαν στους 284 οι μαθητές)
- 2^ο Ρέντη, αύξηση 9,7% (από 175 ανήλθαν στους 192 οι μαθητές)
- 5^ο Γαλατσίου, αύξηση 5,8% (από 256 ανήλθαν στους 271 οι μαθητές)
- 30^ο Αθηνών, αύξηση 5,6% (από 196 ανήλθαν στους 204 οι μαθητές)
- 89^ο Αθηνών, αύξηση 8% (από 299 ανήλθαν στους 323 οι μαθητές)
- 129ο Αθηνών, αύξηση 4,8% (από 288 ανήλθαν στους 302 οι μαθητές)
- 138^ο Αθηνών, αύξηση 14,6% (από 130 ανήλθαν στους 149 οι μαθητές)
- 159^ο Αθηνών, δεν αναγράφεται ο ακριβής αριθμός των μαθητών απλώς ότι αυξήθηκε ο αριθμός.

Τη μεγαλύτερη αύξηση μαθητικού δυναμικού, η οποία κυμαινόταν από το 15% και έφτασε το 59%, παρουσίασαν 10 σχολεία:

- 7^ο Δ.Σ. Αθήνας, αύξηση 16% (από 257 ανήλθαν στους 298 οι μαθητές)
- 7^ο Περάματος, αύξηση 16% (από 119 ανήλθαν στους 138 οι μαθητές)
- 3^ο Λαυρίου, αύξηση 16, 7% (από 209 ανήλθαν στους 244 οι μαθητές)
- 27^ο Δ.Σ. Κυψέλης, αύξηση 18% (από 155 ανήλθαν στους 186 οι μαθητές του σχολείου)
- 1^ο Κάμπου Ζακύνθου, αύξηση 23% (από 218 ανήλθαν στους 269 οι μαθητές)
- Χερσονήσου Ηρακλείου, αύξηση 24,8% (από 217 ανήλθαν στους 271 οι μαθητές του σχολείου)
- Μασάρων Ρόδου, αύξηση 34,5% (από 55 ανήλθαν στους 74 οι μαθητές του σχολείου)
- Μαλίων Ηρακλείου, αύξηση 35,2% (από 238 ανήλθαν στους 322 οι μαθητές του σχολείου)
- Πορταριάς Πηλίου, αύξηση 49,5% (από 51 ανήλθαν σε 101 οι μαθητές του σχολείου)
- 50^ο Δ.Σ. Αθηνών, αύξηση 59,3% όπου από 96 ανήλθαν στους 153 οι μαθητές του σχολείου.

Από τα (9) σχολεία (32,1%) που ο μαθητικός πληθυσμός τους μειωνόταν σταδιακά, τα (3) σχολεία (10,7%) παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη μείωση που κυμαίνεται σε ποσοστά από 19% έως και 42%. Στα υπόλοιπα σχολεία η μείωση κυμαινόταν μεταξύ του 1,2% έως 9,6% ποσοστά τα οποία δεν είναι άξια λόγου.

Οι μεγαλύτερες μειώσεις παρουσιάστηκαν στα εξής σχολεία:

- 2^ο Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης, μείωση 9,6% (από 124 σε 112 μαθητές)
- 4^ο Αγίων Αναργύρων, μείωση 8,2% (από 158 στους 145 μαθητές)
- 5^ο Άργους, μείωση 8,5% (από 187 στους 171 μαθητές)
- 9^ο Κατερίνης, μείωση 1,2% (από 386 σε 381 μαθητών)
- Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης, μείωση 5,9% (από 152 στους 143 μαθητές)
- 17^ο Λάρισας, μείωση 3,5% (από 392 στους 381 μαθητές)
- 1^ο Περάματος, μείωση 19% (από 176 μαθητές το 2001 περιέπεσε στους 142 μαθητές το 2003)
- Ροδολίβους Σερρών, μείωση της τάξεως του 29,7% (από 138 μαθητές το 1999 κατέληξε στους 97 το 2003)
- 2^ο Μελισσίων, μείωση 42% (από 177 μαθητές το 1999 έφτασε στους 102 το 2003)

Είναι γνωστό ότι μετά την ένταξή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα, τα ολοήμερα σχολεία είχαν τη δυνατότητα να εγγράφουν μαθητές εκτός ορίων του σχολείου, όπως και να απελευθερώνουν μαθητές οι οποίοι δεν επιθυμούσαν να εγγραφούν εκ νέου λόγω του

υποχρεωτικού ωραρίου. Είναι λοιπόν απολύτως λογικό να παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις μεταξύ της πρώτης χρονιάς και των επόμενων εφόσον δοκιμάζοντας το πρόγραμμα κάποιοι δυσανεστήθηκαν και έφυγαν ενώ κάποιοι άλλοι γονείς άλλων σχολείων έσπευσαν να γράψουν τα παιδιά τους όταν η καλή φήμη του σχολείου ξεπέρασε τα σύνορά του.

Η απόφαση των γονέων να αλλάξουν το σχολείο των παιδιών τους δεν είναι ιδιαίτερα απλή. Οι μαθητές έχουν συχνά διαμορφωμένες παρέες και φιλίες οι οποίες πρέπει να θυσιάστουν προς όφελος ενός «καινοτόμου και δημιουργικού σχολείου» όπως το πιλοτικό ολοήμερο. Ούτως ή άλλως η αλλαγή του σχολείου δεν είναι μια εύκολη απόφαση της κάθε οικογένειας. Με βάση αυτό το γεγονός, θεωρούμε ως δείκτη επιτυχούς λειτουργίας των πιλοτικών σχολείων την αύξηση του αριθμού των μαθητών τους.

Υπάρχουν όμως παράμετροι οι οποίες είναι άξιες σχολιασμού και επιδέχονται διαφόρων ερμηνειών έτσι ώστε να καταφύγουμε σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τις αιτίες αύξησης ή μείωσης του μαθητικού πληθυσμού. Χρησιμοποιώντας το στοιχείο αυτό ως δείκτη ποιότητας της λειτουργίας του πιλοτικού προγράμματος, θα δούμε σε επόμενη ενότητα τη συνάφεια του παράγοντα αυτού με άλλους.

α) Η αύξηση του μαθητικού πληθυσμού ήταν περισσότερο αναμενόμενη για τα σχολεία πυκνοκατοικημένων περιοχών της Αττικής όπου οι γονείς που αποφάσιζαν να αλλάξουν σχολείο για τα παιδιά τους, είχαν τη δυνατότητα να μετακινούνται σε μικρές αποστάσεις εφόσον τα σχολεία των περιοχών αυτών είναι πολλά και σε κοντινές μεταξύ τους αποστάσεις. Τα σχολεία αυτά των υποβαθμισμένων περιοχών της Αθήνας εκτιμήθηκαν ιδιαίτερα για την προσφορά τους από την τοπική κοινωνία που τα είχε περισσότερο ανάγκη και έσπευσε να τα υποστηρίξει αυξάνοντας έτσι το μαθητικό πληθυσμό τους. Το φαινόμενο αυτό περιγράφει πολύ παραστατικά το 50 Δ.Σ. Αθηνών που παρουσιάζει και τη μεγαλύτερη αύξηση του μαθητικού πληθυσμού: *«Δόθηκε η ευκαιρία στα υποβαθμισμένα αυτά σχολεία να εξωραΐσουν τα κτίρια τους, να εξοπλίσουν τις αίθουσές τους με εποπτικά μέσα διδασκαλίας (τηλεοράσεις, video, υπολογιστές) και να δημιουργηθούν στοιχειώδης βιβλιοθήκες, απαραίτητες για τη λειτουργία του σύγχρονου Δημοτικού Σχολείου»* (ΥΠΕΠΘ, 2003: 109).

Το παράδοξο είναι ότι τα μισά σχολεία που σημείωσαν μεγάλη αύξηση του μαθητικού τους πληθυσμού ήταν σχολεία χωριών ή ημιαστικών περιοχών και όχι της πρωτεύουσας της περιοχής. Στα σχολεία αυτά η πρόσβαση δεν είναι πάντα τόσο εύκολη καθώς οι αποστάσεις είναι μεγαλύτερες και οι συνθήκες όχι τόσο εύκολες, ιδιαίτερα το χειμώνα. Το γεγονός αυτό ενισχύει την πεποίθησή μας ότι οι γονείς γνωρίζοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης με τη διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία που άρχισε να διαφαίνεται από την πρώτη κιόλας χρονιά, δε δίστασαν να θυσιάσουν την απόσταση προς

όφελος των παιδιών τους. Οι απόψεις αυτές θα διασταυρωθούν από την ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις.

β) Ένα στοιχείο που επιδέχεται ερμηνείας είναι η διαφοροποίηση στο ποσοστό αύξησης των μαθητών σε συστεγαζόμενα σχολεία. Γιατί, εφόσον οι υποδομές είναι οι ίδιες και ο χώρος κοινός, στο 30^ο Κυψέλης η αύξηση είναι 5,6% ενώ στο 27^ο είναι 17%; Στο 1^ο Περάματος παρατηρείται πτώση του μαθητικού δυναμικού κατά 19% ενώ στο συστεγαζόμενο 7^ο Περάματος παρατηρείται αύξηση 16%, γιατί συμβαίνει αυτό;

Ένα ακόμα στοιχείο που επιβεβαιώνει την άποψη ότι ορισμένα σχολεία λειτουργούσαν πιο αποτελεσματικά, πιο οργανωμένα, πιο ελκυστικά από κάποια άλλα είναι ότι παρατηρείται διαφοροποίηση του μαθητικού πληθυσμού στην αύξηση ή μείωση ακόμα και σε συστεγαζόμενα σχολεία. Αυτό λοιπόν που διαφοροποιεί τη λειτουργία των σχολείων στην περίπτωση των συστεγαζόμενων σχολείων που έχουν τις ίδιες υποδομές, είναι ο ανθρώπινος παράγοντας, οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής.

Δηλαδή στην περίπτωση που οι μαθητές αυξάνονται μόνο στο ένα σχολείο και μειώνονται στο άλλο συστεγαζόμενο, η αποτελεσματική λειτουργία του ενός και η απήχηση που έχει στην τοπική κοινωνία αποδίδεται σε παραμέτρους μη μετρήσιμες όπως είναι το σχολικό κλίμα, ο ρόλος του διευθυντή, το μεράκι των εκπαιδευτικών και γενικότερα οι διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Οι παράγοντες αυτοί αντανακλώνται στο πρόγραμμα ως συνεργατική διάθεση, ευελιξία, εθελοντική προσφορά και υψηλά επίπεδα συνεννόησης έτσι ώστε να προσπερνούνται οι δυσκολίες και τα προβλήματα και να βρίσκονται βιώσιμες λύσεις. Οι περιπτώσεις ασυνεννοησίας ή τυπικών συμπεριφορών και επιφανειακής συνεργασίας αποτελούν εμπόδια στην εξέλιξη ενός προγράμματος, στην υποστήριξή του, στην καταξίωσή του και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του.

Η βελτίωση του προγράμματος και η καλή του πορεία από χρονιά σε χρονιά, η οποία άπτεται των πρωτοβουλιών της ίδιας της σχολικής μονάδας και όχι μόνο των άνωθεν κατευθύνσεων, έχει ελπίδες όταν υπάρχει ομοψυχία, συνεργασία και αμοιβαίο ενδιαφέρον όλων των εμπλεκόμενων-κυρίως όμως των εκπαιδευτικών λειτουργών -για το πρόγραμμα. Η ερμηνεία αυτή καθώς και ο ρόλος του παράγοντα: σχολικό κλίμα θα διασταυρωθεί και από την φάση των συνεντεύξεων με τα πιλοτικά σχολεία.

γ) Ένα επίσης σημαντικό στοιχείο που προκύπτει από την ανάλυση των διαφοροποιήσεων του μαθητικού πληθυσμού από σχολείο σε σχολείο, είναι ότι η μεγαλύτερη μείωση 42% παρατηρήθηκε στο 2^ο δημοτικό σχολείο των Μελισσιών, μιας περιοχής της Αθήνας με υψηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, ενώ τη μεγαλύτερη αύξηση είχε το 50^ο δημοτικό σχολείο Αθηνών που βρίσκεται στην πλατεία Αττικής σε μια υποβαθμισμένη και πυκνοκατοικημένη περιοχή, όπως αναφέρει ο ίδιος ο

διευθυντής του σχολείου στις περιγραφές του, όπου τα δύο όμορα σχολεία το 2003 είχαν ακόμα εναλλασσόμενο ωράριο (ΥΠΕΠΘ, 2003: 108). Σύμφωνα με το διευθυντή του 50^{ου}, το σχολείο αυτό κλήθηκε να δώσει λύσεις στην τοπική κοινωνία. Ερμηνεύοντας λοιπόν το φαινόμενο αυτό φαίνεται ότι το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο υποστηρίχθηκε περισσότερο εκεί που το είχαν ιδιαίτερα ανάγκη: δηλαδή στις υποβαθμισμένες περιοχές με φτωχά πολιτισμικά ερεθίσματα και κοινωνικά προβλήματα. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει τον αντισταθμιστικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου και επιτάσσει τη λειτουργία του στις περιοχές αυτές. Στην αντίθετη περίπτωση, στο 2^ο Μελισσίων, ο διευθυντής αναφέρει ότι δεν έγινε καμία προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία με αποτέλεσμα να αποχωρήσουν 77 μαθητές. Αν ληφθεί υπόψη ο μικρός αριθμός εργαζόμενων μητέρων, ο διευθυντής θεωρεί ότι *«πρέπει να καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια από όλους τους αρμόδιους φορείς ώστε να εκτιμήσει η τοπική κοινωνία την προσφορά του σχολείου»* (ΥΠΕΠΘ, 2003: 54).

Στις περιοχές με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, υποτιμάται ο κοινωνικός χαρακτήρας του σχολείου, εφόσον φαίνεται ότι οι γονείς αντιστάθηκαν στην υποχρεωτική παραμονή των μαθητών στο σχολείο μέχρι τις 15:30. Πολλές μαμάδες δε δουλεύουν ή έχουν την οικονομική άνεση να πληρώνουν νταντάδες για τα παιδιά τους και έτσι πιθανότατα να μην αποδέχθηκαν το ωράριο αυτό.

Πέραν όμως την κοινωνικής αναγκαιότητας φαίνεται ότι υποτιμήθηκε και ο παιδαγωγικός ρόλος του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου. Δηλαδή οι γονείς, απομακρύνοντας τα παιδιά τους από ένα σχολείο που πρόσφερε ένα ευέλικτο και δημιουργικότερο πρόγραμμα από το συμβατικό σχολείο, φαίνεται ότι δεν εκτίμησαν την παιδαγωγική του λειτουργία και την προσφορά των νέων γνωστικών αντικειμένων στα παιδιά τους. Αν δεν παρεισδύουν παράγοντες που ενοχοποιούν διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών ή το ρόλο του διευθυντή που πιθανότατα να εμπόδισαν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και να δημιούργησαν προβλήματα, όπως για παράδειγμα η *«εσωστρέφεια»* του σχολείου για την οποία κάνει λόγο ο διευθυντής (ΥΠΕΠΘ, 2003: 53), τότε φαίνεται ότι όσο αυξάνει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής τόσο μειώνεται η εκτίμηση των γονέων στην παιδαγωγική προσφορά του σχολείου, τουλάχιστο στα ελληνικά σχολεία.

Το πόσο βαραίνει ο ένας ή ο άλλος παράγοντας για την αντίδραση της τοπικής κοινωνίας, η κατά πόσο ευθύνεται η ίδια η τοπική κοινωνία, δεν είναι δυνατό να διερευνηθούν μέσα από τα κείμενα αλλά μόνο με την προσωπική επαφή με το έμψυχο δυναμικό των σχολείων αυτών στη συνέντευξη. Στην επόμενη φάση της έρευνας, οι ερμηνείες και τα συμπεράσματα θα διασταυρωθούν και από τη δεύτερη φάση της έρευνας με τις συνεντεύξεις στα σχολεία αυτά.

6.2.3. Το ύφος των κειμένων των πιλοτικών σχολείων

Το ύφος που χρησιμοποιούσαν τα σχολεία για να περιγράψουν ή να αναφέρουν τις παρατηρήσεις και τα σχόλια τους, διέφερε από σχολείο σε σχολείο.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8:

Κατανομή των σχολείων σε 3 κατηγορίες ανάλογα με το ύφος των κειμένων τους

1 ^η κατηγορία: Ύφος αυστηρό και επικριτικό	2 ^η κατηγορία: Ύφος τυπικό και ουδέτερο	3 ^η κατηγορία: Ύφος ενθουσιώδες
1 ^ο Περάματος	5 ^ο Γαλατσίου	159 ^ο Αθηνών
2 ^ο Μελισσίων	4 ^ο Αγίων Αναργύρων	Δ.Σ. Χερσονήσου Κρήτης
5 ^ο Άργους	129 ^ο Αθηνών	76 ^ο Αθηνών
27 ^ο Αθηνών	Ροδολίβους Σερρών	89 ^ο Δ.Σ. Αθηνών
Θυμιανών Χίου	17 ^ο Λάρισας	50 ^ο Δ.Σ. Αθηνών
9 ^ο Κατερίνης	30 ^ο Αθηνών	2 ^ο Ρέντη
		138 ^ο Αθηνών
		1 ^ο Αιγάλεω
		7 ^ο Περάματος
		2 ^ο Α. Παύλου Θεσσαλονίκης
		Ανατολικού Θεσσαλονίκης
		3 ^ο Λαυρίου
		Πορταριάς Πηλίου
		Δ.Σ. Μαλίων Ηρακλείου
		Μασάρων Ρόδου
		1 ^ο Κάμπου Ζακύνθου
Σύνολο: 6 σχολεία	Σύνολο: 6 σχολεία	Σύνολο: 16 σχολεία
Σύνολο: 28 σχολεία		

Διακρίνουμε τρεις κατηγορίες (Πίνακας 8):

1) Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα σχολεία που τα κείμενά τους περιορίζονται σε απλή αναφορά και τυπική περιγραφή των δραστηριοτήτων του προγράμματος ή της κτιριακής του σχολείου χωρίς να γίνεται λόγος για την προσφορά του προγράμματος. Δεν αναδεικνύονται τα θετικά στοιχεία ενώ σε κάποιες περιπτώσεις οι προβληματισμοί και οι παρατηρήσεις τους έχουν ύφος επικριτικό, χρησιμοποιούν αυστηρούς χαρακτηρισμούς και σχόλια μέσα στα οποία διαφαίνεται επιφύλαξη και σε κάποιες περιπτώσεις, απογοήτευση. Τα (6) αυτά πιλοτικά σχολεία, (ποσοστό 21,4%), είναι τα εξής: 1^ο Περάματος, 2^ο Μελισσίων, 5^ο Άργους, 9^ο Κατερίνης, 27^ο Κυψέλης, Θυμιανών Χίου. Συγκεκριμένα:

- Το 1^ο Περάματος αναφέρει τυπικά και διεκπαιρωτικά τη λειτουργία του προγράμματος και κλείνει με την επισήμανση των παραμέτρων προς επίλυση για την

αποτελεσματικότερη λειτουργία. (ΥΠΕΠΘ, 2003: 48) Δεν έχει καμία θετική αναφορά για την προσφορά του πιλοτικού ολοήμερο προγράμματος.

- Το 2^ο Μελισσίων αναφέρει ότι: «το προσωπικό του σχολείου δεν ενημερώθηκε επαρκώς με αποτέλεσμα ένα μέρος του να μην εφαρμόσει νέες καινοτομίες» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 52) ή «*δυστυχώς κατά την ίδρυση του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου μας δεν έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες και δεν παρθήκαν τα κατάλληλα μέτρα ώστε να ενημερωθεί σωστά η τοπική κοινωνία. [...] δεν έγινε καμία προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου προς την τοπική κοινωνία με αποτέλεσμα να αποχωρήσουν 77 μαθητές. [...] Την τελευταία χρονιά γίνεται καταβάλλονται φιλότιμες προσπάθειες για να σταματήσει η εσωστρέφεια*» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 53). Διακρίνεται μια αρνητική στάση του σχολείου για το πιλοτικό ολοήμερο πρόβλημα ή τουλάχιστο μια προσπάθεια του διευθυντή να εκθέσει όσο το δυνατό με λεπτομέρεια, σαφήνεια και ειλικρίνεια την κατάσταση του σχολείου σε ότι αφορά την αποδοχή του ολοήμερου σχολείου από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το ολοήμερο πρόγραμμα δε φαίνεται να απολαμβάνει ευρύτερης αποδοχής των εκπαιδευτικών ενώ οι ευθύνες για τις δυσλειτουργίες αποδίδονται έμμεσα στους φορείς υλοποίησης του έργου.

- Μετά από μια τυπική και επιγραμματική παρουσίαση των δραστηριοτήτων του 9^{ου} Δ.Σ. Κατερίνης, η παρουσίαση κλείνει με προβληματισμούς και προτάσεις που δίνουν την αίσθηση ότι τα προβλήματα ήταν τόσα που «χάνονται» κυριολεκτικά οι ελάχιστες θετικές εισηγήσεις του συντάκτη και ακυρώνουν την προσφορά του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. Συγκεκριμένα στους προβληματισμούς-αξιολόγηση αναφέρει: «*αρχική αντίδραση γονέων ως προς τη σκοπιμότητα του θεσμού, επιφυλακτικότητα του διδακτικού προσωπικού λόγω έλλειψης επιμόρφωσης, απογευματινή ενασχόληση των μαθητών με εξωσχολικές δραστηριότητες*». Στις προτάσεις αναφέρεται με ύφος επικριτικό το έλλειμμα της επιμόρφωσης ως εξής: «*Να βρεθεί τρόπος ώστε η πολυσυζητημένη επιμόρφωση που τόσο ανάγκη έχει το διδακτικό προσωπικό του πιλοτικού ολοήμερου να λάβει σάρκα και οστά και να γίνει πραγματικότητα. Δε νοείται διδασκαλία μαθημάτων όπως [...] να γίνεται χωρίς καμία επιμόρφωση και ειδίκευση στη γνώση*» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 95).

- Το 5^ο Άργους αναδεικνύει και αυτό πρωτίστως τα μειονεκτήματα και τις δυσκολίες. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Μειονέκτημα για το περιεχόμενο (με πιο χρονικό ορίζοντα) επιμορφωτικό έργο θεωρείται η μετακίνηση των εκπαιδευτικών. [...] Επειδή η παραμονή των μαθητών στο σχολείου επεκτείνεται μέχρι της 15:50 υποχρεωτικά για όλους, το βασικό πρόγραμμα μαθημάτων περατώνεται στην πρωινή ζώνη και ακολουθούν τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα. [...] Το ωράριο λειτουργίας υπερβαίνοντας το εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών δυσκολεύει την εύρεση κοινού για όλους χρόνου για τακτική ή έκτακτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων*» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 80-81).

- «*Ενταχθήκαμε τελευταίοι και ξαφνικά στο πρόγραμμα*», αναφέρει η διευθύντρια του 27^{ου} Δ.Σ. Αθηνών. Μέσα από την τυπική αναφορά των δραστηριοτήτων χωρίς θετικές αναφορές, αφιερώνεται ένα σημαντικό μέρος που εστιάζει ιδιαίτερα στα προβλήματα υποδομής και ανάγκης για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η παρουσίαση τελειώνει με την επίκληση στήριξης από τους επίσημους φορείς στο έργο του σχολείου. Διαφαίνεται επιφυλακτικότητα και ανάγκη για υποστήριξη, καθώς οι εμπειρίες του σχολείου σε ότι αφορά το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης δεν είναι ιδιαίτερα θετικές: «*Τότε ελαιοχρωματίστηκε ολόκληρο το κτίριο με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Έκτοτε ο Δήμος Αθηναίων δεν ανταποκρίθηκε στις αιτήσεις μας για βάψιμο του κτιρίου με ό, τι αυτό συνεπάγεται για την υγεία των μαθητών μας*» (ΥΠΕΠΘ, 2003:104).
- Το τμήμα των επικρίσεων και των προβλημάτων που αφιερώνει το Δ.Σ. Θυμιανών Χίου στην παρουσίασή του, είναι πολύ μεγαλύτερο από την ανάπτυξη των δράσεων του σχολείου, οι οποίες περιορίζονται σε μια επιγραμματική αναφορά. Τα θετικά στοιχεία είναι ελάχιστα και αντιφάσκουν με όλα τα προηγούμενα αρνητικά σχόλια ή δυσλειτουργίες. Γενικά, το ύφος του κειμένου είναι αυστηρό και επικριτικό ενώ εμπεριέχει αιχμές για το ρόλο των αρμοδίων στην οργάνωση και τη λειτουργία του προγράμματος, εφόσον τονίζονται τα άλυτα προβλήματα και οι ενέργειες που θα έπρεπε να είχαν προβλεφθεί. Οι προτάσεις διαμορφώνονται με ύφος διαταγής και όχι προτροπής, ενώ ο θεσμός που χαρακτηρίζεται απαιτητικός και κουραστικός για τα παιδιά. Συγκεκριμένα στα προβλήματα αναφέρονται: «*Η έλλειψη υποδομής, χώρων για δραστηριότητες και φαγητό, που δημιουργεί καθημερινά προβλήματα. Η σχεδόν ανύπαρκτη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μη έγκαιρη πληρωμή διάφορων οικονομικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών*». Ως προτάσεις αναφέρονται οι εξής: «*Να ερευνηθούν και στη συνέχεια να επιλεγούν τα σχολεία που έχουν την υποδομή για να φιλοξενήσουν ένα τέτοιο σοβαρό και με τόσες απαιτήσεις θεσμό. [...] Να στελεχώνονται τα ολοήμερα σχολεία και να καλύπτονται όλες οι θέσεις τους από την αρχή του διδακτικού έτους. [...] Να δίνεται η δυνατότητα επιλογής του προσωπικού από το διευθυντή και το σχολικό σύμβουλο. Επίσης, ο διευθυντής αποφαινεται ότι: «το πρόγραμμα δημιουργεί κόπωση στα παιδιά, μια και η ύλη είναι ακριβώς ίδια με των υπόλοιπων σχολείων» και στο ότι: «είναι αντικείμενα που ευχαριστούν τα παιδιά, τα βοηθούν να αποκτήσουν εμπειρίες και γνώσεις, να γνωρίσουν νέα επαγγέλματα και να έρθουν σε επαφή με την παράδοση του τόπου τους*», δηλώσεις που συνυπάρχουν στην ίδια σελίδα. Στο σημείο αυτό διακρίνεται η εξής αντίφαση: από τη μία τονίζεται η αρνητική επίδραση του προγράμματος στους μαθητές και από την άλλη η θετική προσφορά του ίδιου προγράμματος. Όλα τα παραπάνω υποδηλώνουν την αρνητική στάση του διευθυντή ίσως και του υπόλοιπου σχολείου σχετικά με τη λειτουργία του θεσμού.

2) Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν (6) από τα 28 σχολεία (ποσοστό 21,4%) όπου υπήρχαν περιορισμένες θετικές αναφορές με ουδέτερο και τυπικό χαρακτήρα, επιφανειακές και όχι ουσιαστικές. Τονίζονται οι προβληματισμοί και οι ανεπάρκειες ενώ δεν αναδεικνύονται με την ίδια ένταση και οι ευεργεσίες. Γενικά τα γραπτά κείμενα των σχολείων αυτών αποπνέουν μια συγκρατημένη αισιοδοξία. (5^ο Γαλασίου, 4^ο Αγίων Αναργύρων, 30^ο Αθηνών, 129^ο Αθηνών, Ροδολίβους Σερρών, 17^ο Λάρισας).

3) Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα υπόλοιπα (16) από τα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία (ποσοστό 57,1%), οι παρατηρήσεις και τα σχόλιά τους, περιλαμβάνουν θετικούς χαρακτηρισμούς και αποπνέουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό και περηφάνια για τα κατορθώματα της σχολικής μονάδας στα πλαίσια του πιλοτικού προγράμματος. Εστίασαν στον πιλοτικό χαρακτήρα, καθιστώντας σαφές ότι οι δράσεις ήταν αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος και όχι απλώς της προϋπάρχουσας ποιότητας λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ορισμένα δε, απαριθμούν τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της σχολικής μονάδας. Αρκετά από τα σχολεία αυτά ανέλαβαν πρωτοβουλίες είτε για να επιλύσουν θέματα που τους απασχολούσαν σε ότι αφορά το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, είτε για να διανθίσουν το πρόγραμμα αυτό με δραστηριότητες που είχαν πρωτότυπο, δημιουργικό και ευχάριστο χαρακτήρα.

Μερικές από τις αξιολογικές κρίσεις που προέβγαλαν ήταν οι εξής:

- «*Το ολοήμερο σχολείο πιστεύω ότι είναι ο πιο φιλόδοξος τύπος σχολείου που θα ετοιμάσει την κοινωνία του αύριο με μεγαλύτερη κινητικότητα μέσα της και ανθρωπινότερο πρόσωπο*». (159^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 127)
- «*Το ολοήμερο ήταν ένα όνειρο, που έγινε πραγματικότητα. Το στηρίζουμε με όλες τις δυνάμεις μας και αγωνιζόμαστε ώστε να αποκτήσει γερά θεμέλια*» (ΥΠΕΠΘ, 2003:140). (Δ.Σ. Χερσονήσου Κρήτης)
- «*Το ελκυστικό περιβάλλον και το προσφερόμενο εκπαιδευτικό έργο συμβάλλουν στην αυξητική τάση του αριθμού των μαθητών.[...]Ο θεσμός του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου ήρθε να καλύψει ένα μεγάλο κενό στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας που τον αγκάλιασε από το πρώτο έτος της εφαρμογής του*»(ΥΠΕΠΘ, 2003: 141-143). (Δ.Σ. Μαλίων Ηρακλείου)
- «*Πιστεύουμε ότι το ολοήμερο σχολείο, όπως εφαρμόζεται πιλοτικά, είναι ένα σχολείο υψηλών προδιαγραφών, είναι το σχολείο του μέλλοντος και είμαστε βέβαιοι ότι τόσο η πολιτεία όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα θα το υποστηρίξουν με όλες τους τις δυνάμεις*» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 112). (76^ο Αθηνών)
- «*Το ολοήμερο ήταν όνειρο ζωής για το δάσκαλο και ήρθε η στιγμή να γίνει πραγματικότητα*» και «*Εγώ σαν διευθύντρια πιλοτικού ολοήμερου δημοτικού σχολείου, θεωρώ ότι έχει πετύχει σε πολύ μεγάλο βαθμό το στόχο του. Έχει πραγματικά αλλάξει την αντίληψη για το ρόλο του σχολείου*». (89^ο Δ.Σ. Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 113 και 116)

- «Οι εργαζόμενοι γονείς, οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς, αποδέχονται τη λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος και με χαρά τους βλέπουν ότι λύνονται πολλά από τα προβλήματά τους. Η προτίμηση του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου είναι μεγάλη. Η δυναμικότητα του 50^{ου} Δημοτικού Σχολείου από 96 μαθητές ανεβαίνει στους 153 μαθητές. Παρατηρούμε λοιπόν, μια αύξηση της δυναμικότητας του σχολείου μας κατά 60%». (5^ο Δ.Σ. Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 108)
- «Πιστεύουμε ότι το ολοήμερο σχολείο είναι το σχολείο του μέλλοντος. Είμαστε βέβαιοι ότι θα επιτύχει απόλυτα τους σκοπούς του όταν καθιερωθούν σύγχρονοι μέθοδοι διδασκαλίας και κατά συνέπεια να αντικατασταθούν τα υπάρχοντα βιβλία». (2^ο Ρέντη)
- «Αν και δεν έχει αξιολογηθεί ακόμα συνολικά η εφαρμογή του Προγράμματος από τους αρμόδιους φορείς, θα τολμούσαμε στηριζόμενοι στην εμπειρία μας να πούμε πως το Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο έχει πετύχει γενικά τους στόχους του και ότι μπορεί να αποτελέσει την αρχή της ποιοτικής αναβάθμισης του Δημόσιου Σχολείου». (138^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 123)
- «Στην εφαρμογή του προγράμματος οι πρωταγωνιστές είναι οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά που μέσα από ένα πνεύμα ομαδικότητας και ενθουσιασμού οδήγησαν στην επιτυχία του εγχειρήματος. Μια και μοναδική πρόταση-ευχή των εκπαιδευτικών του σχολείου μας είναι : «όλα τα σχολεία της χώρας να γίνουν σαν τα πιλοτικά ολοήμερα». (1^ο Αιγάλεω) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 38)
- « Το πρόγραμμα είναι ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις τοπικές συνθήκες και στις ανάγκες της ευρύτερης περιοχής, ώστε ο θεσμός του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου να ενταχθεί στην ελληνική κοινωνία. [...] Το 7^ο Πιλοτικό Σχολείο Περάματος πορεύεται προς το μέλλον έχοντας κατακτήσει στόχους και καινοτομίες που αναβαθμίζουν το Δημόσιο Σχολείο. Όλοι οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στο ολοήμερο, θεωρούμε ότι απολαμβάνουμε μια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις μας». (7^ο Περάματος) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 91)
- «Στο 2^ο Δ.Σ. Αγίου Παύλου, από την αρχή της λειτουργίας του ως πιλοτικό ολοήμερο, έγινε μια προσπάθεια αλλαγής όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας μάθησης ώστε το σχολείο να είναι πιλοτικό ως προς την ουσία του και όχι μόνο ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμά του». [...] «Το πρόγραμμα του σχολείου είναι ενιαίο και δε χωρίζεται στην πρωινή και απογευματινή ζώνη» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 57-58). Πιστεύουμε πως καταφέραμε να αποκλείσουμε τον παιδικό μονισμό και την παθητικότητα του μαθητή του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού σχολείου». (2^ο Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης)
- «Σημειώνουμε ότι αυτό το σχολείο σε γενική αποδοχή είναι φιλικό και ωφέλιμο προς τα παιδιά [...] ευέλικτο πρόγραμμα, καλλιεργεί τις επικοινωνιακές σχέσεις και την

κοινωνικοποίηση , προκαλεί δε τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο ευρηματικοί και αποτελεσματικοί στο λειτούργημά του» (Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 131).

- «Υστερα από 4 χρόνια λειτουργίας του Ολοήμερου σχολείου οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι αυτός ο τύπος σχολείου αναβαθμίζει και εμπλουτίζει εκπαιδευτικούς και μαθητές με αποτέλεσμα να συμμετέχουν, να συνεργάζονται να παράγουν, να βοηθούν ο ένας τον άλλο και τελικά να προάγονται και να βελτιώνονται ως άνθρωποι και πολίτες». (3^ο Δ.Σ. Λαυρίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 69)

- «Η εφαρμογή του προγράμματος [...] συνοδεύτηκε από μια σημαντική ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση ως προς τα προηγούμενα χρόνια[...] με την αύξηση του μαθητικού δυναμικού.[...] Στην ποιοτική διαφοροποίηση θα τονίσουμε τη διαφοροποίηση του Ωρολογίου Προγράμματος με την εισαγωγή καινοτομιών, τη διαφοροποίηση του τρόπου διδασκαλίας με την εκτεταμένη χρήση project και διαθεματικών σχεδίων». (Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 151)

- «Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην αναμόρφωση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την προετοιμασία και τη μελέτη των μαθητών ενσωματώνοντας νέες τεχνικές και μεθόδους στη διδασκαλία τους, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιούν τα ιδιαίτερα talenta και κλίσεις τους. Για τους μαθητές το σχολείο μας είναι ένας χώρος δημιουργικός όπου προετοιμάζονται εξ' ολοκλήρου για τα μαθήματα της επομένης, συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας και δραστηριοτήτων. Ενδεικτικό του ελκυστικού προγράμματος και της αντισταθμιστικής αγωγής που προσφέρεται στο σχολείο μας είναι ο διπλασιασμός του αριθμού των μαθητών από την έναρξη του προγράμματος μέχρι σήμερα». (Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου). (ΥΠΕΠΘ, 2003: 150)

- «Το σχολικό έτος 1999-2000 μια νέα πρόκληση έρχεται για το σχολείο μας: επελέγη να είναι ένα από τα 28 δημοτικά της χώρας μας που θα εφάρμοζε πιλοτικά τον επαναστατικό θεσμό του ολοήμερου δημοτικού σχολείου, ου αποτελούσε- και αποτελεί- το όνειρο δεκαετιών όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας» (1^ο Κάμπου Ζακύνθου) (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/kamproy_zakynuoy/sxoleioKamproy.htm.)

Ταξινομώντας σε κατηγορίες τα σχόλια για τις αξιολογικές κρίσεις των 15 σχολείων με ενθουσιώδες ύφος, διακρίνουμε τρεις κατηγορίες:

- Θετικές εκφάνσεις του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος με συναισθηματικό χαρακτήρα: ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών, των μαθητών, συνεργατικό και ομαδικό πνεύμα και δημιουργικότητα.

- Ευεργεσίες όσον αφορά την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας.
- Αναφορές που αφορούν στην κοινωνική προσφορά του πιλοτικού ολοήμερου προς τους γονείς αλλά και προς την τοπική κοινωνία γενικότερα.

6.2.3.1. Συσχετισμοί και συνάφειες των δύο παραμέτρων λειτουργίας των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων: Μεταβολή αριθμού των μαθητών και ύφος των κειμένων

Το θέμα του ύφους των κειμένων άπτεται άμεσα της ιδιοσυγκρασίας και του χαρακτήρα του συντάκτη τους. Πολλές φορές, όμως, συνοψίζει απλώς τη συλλογικότητα και την ομοψυχία των έμψυχων συντελεστών του προγράμματος (γονέων, δασκάλων, μαθητών) ή το αντίθετο δηλαδή τη δυσφορία, την αντίδραση ή το τυπικό μη συνεργατικό σχολικό κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα. Τα στοιχεία αυτά, διαπνέουν όλη τη σχολική μονάδα και περνούν στο χαρτί διά της πέννας του ενός συντάκτη, η οποία εκφράζει με θέρμη το καμάρι ή τον ενθουσιασμό όλων για τα επιτεύγματα του σχολείου τους ή αντίθετα τις δυσκολίες και τα προβλήματα που προέκυψαν και τα οποία παρέμειναν χωρίς λύση, γι' αυτό και παρατίθενται 4 χρόνια μετά.

Υπάρχει θετική συνάφεια μεταξύ του παράγοντα μεταβολή του μαθητικού πληθυσμού και του ύφους των κειμένων. Συγκεκριμένα, στα σχολεία που έχουν ενθουσιώδες ύφος στα κείμενά τους, παρατηρείται αύξηση των μαθητών τους ενώ αντίθετα στα σχολεία που στα κείμενά τους διακρίνεται αρνητική φόρτιση, υπάρχει μείωση του μαθητικού πληθυσμού τους στα 4 χρόνια λειτουργίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.

Στα 14 από τα 16 σχολεία της τρίτης κατηγορίας, που δείχνουν να παραδέχονται και να απολαμβάνουν τα οφέλη του προγράμματος, παρουσιάζεται αύξηση του μαθητικού τους πληθυσμού, πολύ μεγάλη μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις (24,8% Χερσονήσου Κρήτης, 34,5% Μασάρων Ρόδου, 49,5% Πορταριάς Πηλίου, 50^{ου} Αθηνών 60%). Εξαιρέση αποτελούν τα δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης που παρουσιάζουν πτώση σε τόσο μικρά ποσοστά (9,6% για το 2^ο Αγίου Παύλου και 5,6 % για το Δ.Σ. Ανατολικού) τα οποία είναι ανάξια λόγου. Η μείωση αυτή ίσως έχει να κάνει με τοπικές συνθήκες μετακίνησης μαθητών.

Αντίθετα, τα σχολεία της πρώτης κατηγορίας, όπου το ύφος τους ήταν επικριτικό και αυστηρό χωρίς θετικές αναφορές για το πρόγραμμα, παρουσιάζουν όλα μείωση του μαθητικού πληθυσμού τους. Σε αυτά τα σχολεία αυτά, περιλαμβάνονται 2 από εκείνα που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη μείωση του μαθητικού πληθυσμού τους: 1^ο Περάματος 19% και 2^ο Μελισσίων με ποσοστό μείωσης 42%.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι:

Ο δείκτης της αύξησης του αριθμού των σχολείων αποτελεί απόδειξη της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και σχετίζεται άμεσα με τη στάση και τις αναπαραστάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το πρόγραμμα. Η αποδοχή της αναγκαιότητας και ωφελιμότητας του προγράμματος προς εκείνους, τους μαθητές αλλά και τη σχολική τους μονάδα γενικότερα, είναι στοιχεία που εκπέμπονται στους γονείς και την τοπική κοινωνία η οποία στηρίζει καθετί νέο αν πρώτα το έχουν υποστηρίξει οι λειτουργοί του.

Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνουν και οι απόψεις δύο πιλοτικών ολοήμερων σχολείων του Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου και του 138^{ου} Αθηνών:

«Έχουμε μια σημαντική ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση. Στην ποσοτική διαφοροποίηση έχουμε αύξηση του μαθητικού δυναμικού. Η σαφής προτίμηση του Πιλοτικού Ολοήμερου Προγράμματος αποτελεί ένδειξη της δημοτικότητας του προγράμματος καθώς καλύπτει απαιτήσεις και ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και επιβραβεύει τις προσπάθειες του προσωπικού του σχολείου και των εμπλεκόμενων φορέων για τη λειτουργία του θεσμού». (Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 151)

«Το έτος 1998 φοιτούσαν στο σχολείο μας 111 παιδιά. Σήμερα φοιτούν 149. Αιτία αυτής της αύξησης είναι το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Στο διάστημα από την έναρξη του προγράμματος μέχρι τον Ιούνιο του 2003 μία μόνο μαθήτρια ζήτησε να μετεγγραφεί σε άλλο σχολείο επικαλούμενη την κόπωση και τη διαφωνία της ως προς το περιεχόμενο του προγράμματος». (138^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 122)

6.2.4. Προβληματισμοί ή προτάσεις των σχολείων για την καλύτερη λειτουργία τους ως πιλοτικά ολοήμερα

Στην ενότητα αυτή τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία διαμέσου των προβληματισμών ή των προτάσεων που παραθέτουν, γνωστοποιούν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν σχετικά με τη λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. (Πίνακας 9)

ΠΙΝΑΚΑΣ 9:

Προβλήματα των πιλοτικών σχολείων κατά την λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος

Προετοιμασία μαθημάτων επόμενης μέρας	Ανεπαρκής επιμόρφωση	Συνεχείς μετακινήσεις εκπαιδευτικών	Ανάγκη για επιπλέον οικονομική ενίσχυση	Πρόβλημα μη έγκαιρης στελέχωσης
30° Αθηνών 1° Περάματος 76° Αθηνών 27° Αθηνών 5° Γαλατσίου 2° Ρέντη 4° Αγίων Αναργύρων 2° Μελισσίων 1° Αιγάλεω Ανατολικού Θεσσαλονίκης Δ.Σ. Ροδολίβους Σερρών 129° Αθηνών	7° Περάματος 89° Αθηνών 1° Αιγάλεω 159° Αθηνών 4° Αγίων Αναργύρων 3° Λαυρίου Ανατολικού Θεσσαλονίκης Δ.Σ. Θυμιανών Χίου 30° Αθηνών 27° Κυψέλης 129° Αθηνών 2° Μελισσίων 2° Ρέντη 17° Λάρισας 1° Περάματος 9° Κατερίνης Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου 5° Γαλατσίου 5° Άργους	1° Αιγάλεω 7° Περάματος 17° Λάρισας 1° Κάμπου Ζακύνθου 1° Περάματος 30° Δ.Σ. Αθηνών 27° Αθηνών 76° Δ.Σ. Αθηνών 159° Αθηνών 2° Ρέντη Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου 9° Κατερίνης 2° Δ.Σ. Μελισσίων 138° Αθηνών Δ.Σ. Ροδολίβους Σερρών 50° Δ.Σ. Αθηνών Δ.Σ. Θυμιανών Χίου 3° Λαυρίου 2° Α. Παύλου Θεσσαλονίκης Δ.Σ. Χερσονήσου Κρήτης 5° Άργους	30° Αθηνών 89° Αθηνών 1° Αιγάλεω 50° Αθηνών 1° Κάμπου Ζακύνθου 2° Ρέντη 7° Περάματος 159° Αθηνών	50° Δ.Σ. Αθηνών 5° Δ.Σ. Γαλατσίου, Δ.Σ. Μαλίων Κρήτης Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου 2° Μελισσίων 89° Δ.Σ. Αθηνών 1° Περάματος 4° Αγίων Αναργύρων 7° Περάματος Ανατολικού Θεσσαλονίκης Θυμιανών Χίου Χερσονήσου Κρήτης Πορταριάς Πηλίου
Σύνολο 12 σχολεία Ποσοστό: 42%	Σύνολο: 19 σχολεία Ποσοστό: 67%	Σύνολο: 21 σχολεία Ποσοστό: 75%	Σύνολο: 8 σχολεία Ποσοστό: 28,5%	Σύνολο: 13 σχολεία Ποσοστό: 46,4%

6.2.4.1 Ελλείψεις στην υποδομή

Στα σχολεία, ανακοινώθηκε η ένταξή τους στο πρόγραμμα τον Ιούνιο του 1999. Μέσα στους καλοκαιρινούς μήνες, όπως αναφέρουν τα περισσότερα σχολεία στις περιγραφές τους, διαμορφώθηκαν νέοι χώροι, αναβαθμίστηκαν οι ήδη υπάρχουσες υποδομές και καλλωπίστηκε το σχολείο με νέο εξοπλισμό, βάνιμο, ράφια, βιβλία καναπέδες στις μικρές γωνιές κάθε αίθουσας. *«Δόθηκε σκληρή μάχη με το χρόνο και είχαν ολοκληρωθεί όλες οι προβλεπόμενες εργασίες ως τα τέλη του Σεπτεμβρη»*, αναφέρει το 2^ο Ρέντη. Σε ότι αφορά τις εργασίες, τα σχολεία αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι πραγματοποιήθηκαν: *«οι απαιτούμενες παρεμβάσεις (89^ο Αθηνών), και μετατροπές στους χώρους για να εξασφαλιστούν αίθουσες διδασκαλίας για τα νέα γνωστικά αντικείμενα (30^ο Αθηνών), τα σχολεία εξωραϊστήκαν (50^ο Αθηνών) και οι αίθουσες διδασκαλίας αναβαθμίστηκαν αισθητικά και λειτουργικά (129^ο Αθηνών), κ.α.»*.

Στις παρεμβάσεις αυτές που έγιναν πριν ξεκινήσει η πιλοτική λειτουργία των σχολείων, αναφέρονται κυρίως τα σχολεία της Αθήνας που αντιμετώπιζαν μεγαλύτερα προβλήματα και έχριζαν περισσότερων μετατροπών. Τα σχολεία αυτά αναφέρουν, τόσο στους προβληματισμούς όσο και στις προτάσεις τους, τις ελλείψεις στις υποδομές τους ακόμα και μετά από τον τέταρτο χρόνο της λειτουργίας τους (Πίνακας 10). Αιτία του προβλήματος της ανεπάρκειας των υποδομών ήταν η μεγάλη συγκέντρωση των μαθητών ανά τάξη, (89^ο, 30^ο, 27^ο) το οποίο προϋπήρχε σε ορισμένα σχολεία απλώς με τη λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος οξύνθηκε.

Η όξυνση συνέβη γιατί δόθηκε η δυνατότητα να εγγράφονται στα σχολεία αυτά, παιδιά που ανήκουν πέρα από τα όρια της περιοχής του σχολείου. Η δυνατότητα αυτή, όπως τα περισσότερα σχολεία αναφέρουν, αύξανε το μαθητικό δυναμικό του σχολείου από χρόνο σε χρόνο με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέες ανάγκες σε ότι αφορά την πληρότητα των υποδομών. Σε ορισμένα από τα σχολεία αυτά, που βρίσκονται σε ιδιαίτερα πυκνοκατοικημένες περιοχές και είναι συστεγαζόμενα, όπως το 27^ο και το 30^ο στην Κυψέλη, ή το 50^ο και το 159^ο στην πλατεία Αττικής, τα προβλήματα ήταν εντονότερα. Ορισμένα σχολεία ζητούν στις προτάσεις τους μικρότερο αριθμό μαθητών ανά τάξη (89^ο, 30^ο, 27^ο Αθηνών και 1^ο και 7^ο Περάματος). (Πίνακας 10)

Το προβλήματα υποδομών κατατάσσονται σε 3 κατηγορίες:

- Ελλείψεις αιθουσών διδασκαλίας και βοηθητικών χώρων.
- Έλλειψη κλειστού γυμναστηρίου.
- Έλλειψη χώρου σίτισης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10:
Πίνακας σχολείων που παρουσιάζουν ανεπάρκεια υποδομών

1 ^η κατηγορία: Αίθουσες διδασκαλίας και βοηθητικούς χώρους:	2 ^η κατηγορία: Η αίθουσα σίτισης φιλοξενείται στην Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων	3η κατηγορία: Στερούνται κλειστού Γυμναστηρίου
89 ^ο Αθηνών 50 ^ο Αθηνών 30 ^ο Αθηνών 27 ^ο Αθηνών 2 ^ο Ρέντη-Πειραιάς 5 ^ο Γαλατσίου Δ.Σ. Ρολίβους Σερρών 1 ^ο Κάμπου Ζακύνθου Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης Θυμιανών Χίου Μαλίων Κρήτης	1 ^ο Περάματος 7 ^ο Περάματος 2 ^ο Μελισσίων 2 ^ο Ρέντη 4 ^ο Αγίων Αναργύρων 27 ^ο Αθηνών 30 ^ο Αθηνών 89 ^ο Αθηνών	Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης 1 ^ο Περάματος 7 ^ο Περάματος 4 ^ο Αγίων Αναργύρων 5 ^ο Γαλατσίου 27 ^ο Αθηνών 30 ^ο Αθηνών 129 ^ο Αθηνών
Σύνολο: 11 σχολεία	Σύνολο: 8 σχολεία	Σύνολο: 8 σχολεία

1) Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν έντεκα (11) σχολεία. Τα έξι (6) σχολεία από αυτά, βρίσκονται στην Αθήνα και στον Πειραιά (89^ο Αθηνών, 50^ο Αθηνών, 30^ο Αθηνών, 27^ο Αθηνών, 2^ο Ρέντη-Πειραιάς, 5^ο Γαλατσίου). Τα υπόλοιπα (5) σχολεία βρίσκονται στην επαρχία (Δ.Σ. Ρολίβους Σερρών, 1^ο Κάμπου Ζακύνθου, Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης, Θυμιανών Χίου και Μαλίων). (http://www.pischools.gr/programs/oloimero/oloimero_03_05/pages/drastiriotites.htm.)

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε όλα τα παραπάνω σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών με βάση τα στοιχεία της προηγούμενης ενότητας. Το ίδιο συνέβη και στα 3 από τα σχολεία της επαρχίας (1^ο Κάμπου Ζακύνθου, Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης και Μαλίων Ηρακλείου). Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα η αύξηση αυτή ήταν μη αναμενόμενη και υπερέβαινε τις δυνατότητες των σχολείων. Όπως χαρακτηριστικά δηλώνει το 1^ο Δ.Σ. Κάμπου Ζακύνθου: «το διδακτήριο φτιάχτηκε για να στεγάσει ένα 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο με αριθμό μαθητών 130-150. Σήμερα λειτουργεί σαν 14/θέσιο με 270 μαθητές» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 41). Είναι λοιπόν απόλυτα δικαιολογημένη η ανεπάρκεια των υπάρχουσών υποδομών και η ανάγκη για διαμόρφωση νέων χώρων. Την κατάσταση περιγράφει με σαφήνεια το κείμενο του Δ.Σ. Μαλίων: «ο αριθμός των μαθητών και των τμημάτων αυξανόταν κάθε Σεπτέμβριο και η έλλειψη χώρων μας ανάγκασε να μετατρέψουμε

διαδοχικά τα εργαστήρια Φυσικών Επιστημών, Αγγλικών και Μουσικής σε αίθουσες διδασκαλίας». (ΥΠΕΠΘ, 2003: 143)

Στον αντίποδα, εντύπωση προκαλεί η δήλωση ανεπάρκειας υποδομών από το πιλοτικό ολόημερο των Σερρών, που επικαλείται ελλείψεις στις υποδομές ενώ έχει ήδη υποστεί μείωση κατά 30% ο αριθμός των μαθητών του την εποχή που συντάχθηκε το κείμενο προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ελλείψεις, επίσης ανεπάρκεια υποδομών επικαλείται το 2^ο Δ.Σ. Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης, με μείωση 12 μαθητών καθώς και το Δ.Σ. Θυμιανών Χίου το οποίο διατηρεί σταθερό αριθμό μαθητών.

- «Σαν αρνητικά στοιχεία της εφαρμογής του προγράμματος μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής: Την έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας, ώστε το κάθε σχολείο να έχει τα δικά του εργαστήρια» (5^ο Αθηνών, συστεγάζεται με το 159^ο).
- «Το μεγάλο μας πρόβλημα είναι οι πολλοί μαθητές ανά τμήμα και οι ανεπαρκείς χώροι» (3^ο Αθηνών, συστεγάζεται με το 27^ο).
- «Ένα επίσης από τα προβλήματά μας είναι η ανεπάρκεια των χώρων για τα μαθήματα των νέων γνωστικών αντικειμένων» (27^ο Αθήνας).
- «Στο χρονικό διάστημα από 1999-2004 έγινε προσθήκη δύο αιθουσών διδασκαλίας και μιας τραπεζαρίας που βέβαια δεν έλυσε το καυτό κτιριακό πρόβλημα του σχολείου» ή «Οι μαθητές και οι γονείς του σχολείου[...]εξέφρασαν την επιθυμία να λειτουργήσουν τμήματα Αθλητικών Δραστηριοτήτων, Πηλοπλαστικής και Φωτογραφίας. Φυσικά στο σχολείο, με τις παρούσες κτιριακές συνθήκες, δεν είναι δυνατό να λειτουργήσουν τα τμήματα αυτά». (1^ο Κάμπου Ζακύνθου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 41-42)
- «Το κτιριακό πρόβλημα του σχολείου μας είναι οξύ. Απαιτούνται άμεσα μια αίθουσα εστιατορίου και πέντε αίθουσες διδασκαλίας»(2^ο Ρέντη, Πειραιάς).
- «Πολυμελή Τμήματα: Στο σχολείο μας λειτουργούν πολυμελή τμήματα των 28 και 29 μαθητών. Αν λοιπόν παρουσιάζονται δυσκολίες στη λειτουργία των τμημάτων κατά την πρωινή ζώνη, αυτές οι δυσκολίες επιτείνονται κατά τη διδασκαλία κάποιων νέων γνωστικών αντικειμένων (πληροφορικής-παραδοσιακών χορών..) με αποκορύφωμα την ώρα της μελέτης και προετοιμασίας που οι απαιτήσεις είναι πολλές και με διαφορετικές κατευθύνσεις». (1^ο Περάματος)
- « αυτό που προτείνουμε για τη βελτίωσή του είναι μικρότερος αριθμός μαθητών κατά τάξη» (89^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 117)
- «Η έλλειψη υποδομής χώρων για δραστηριότητες και φαγητό, που δημιουργεί καθημερινά προβλήματα». (Δ.Σ. Θυμιανών Χίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 136)

2) Στην δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα σχολεία που δηλώνουν προβλήματα στις υποδομές σε ότι αφορά τη σίτιση των μαθητών. Συγκεκριμένα, (8) σχολεία δηλώνουν ότι για τις

ανάγκες σίτισης των μαθητών χρησιμοποιείται η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων (1^ο και 7^ο Περάματος, 2^ο Μελισσίων, 2^ο Ρέντη, 4^ο Αγίων Αναργύρων, 27^ο και 30^ο Αθηνών, 89^ο Αθηνών).

- «*Η σίτιση των μαθητών γίνεται στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων*» (4^ο Αγ. Αναργύρων, Αττική).

- «*Σαν χώρος εστιατορίου χρησιμοποιήθηκε και συνεχίζει να χρησιμοποιείται η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, με κάποιες μικρές τροποποιήσεις [...] Επειδή όμως η αίθουσα αυτή καλύπτει και πολλές άλλες ανάγκες που έχουν σχέση με τις ομαδικές εκδηλώσεις – δραστηριότητες των μαθητών και των δύο σχολείων, απαιτεί συχνές αναδιατάξεις των επίπλων*». (ΥΠΕΠΘ, 2003: 47)

3) Στη τρίτη κατηγορία εντάσσονται τα (8) σχολεία που δηλώνουν ότι στερούνται κλειστού γυμναστηρίου (Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης, 1^ο και 7^ο Περάματος, 4^ο Αγίων Αναργύρων, 5^ο Γαλασίου, 27^ο και 3^ο Κυψέλης, 129^ο Αθήνας).

Συγκεκριμένα, ορισμένες από τις αναφορές των σχολείων για το θέμα των υποδομών έχουν ως εξής:

- «*Το σχολείο μας στερείται γυμναστηρίου, που είναι πολύ βασικό για την γύμναση και άθληση των μαθητών. Επίσης στη βιβλιοθήκη, λόγω έλλειψης χώρου λειτουργεί και ένα τμήμα μαθητών πράγμα που δυσκολεύει την πρόσβαση στη βιβλιοθήκη κατά τη διάρκεια του προγράμματος*» (89^ο).

- «*Υπάρχουν βεβαίως και προβλήματα που έχουν να κάνουν με τις υποδομές (έλλειψη κλειστού γυμναστηρίου)*»(129^ο).

- «*Βελτίωση αναμφισβήτητα υπήρξε σημαντική ελλείψεις όμως συνεχίζουν να υπάρχουν, με σπουδαιότερες αυτές του γυμναστηρίου και των βοηθητικών χώρων*». (Δ.Σ. Ρολίβους Σερρών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 155)

6.2.4.2 Προβλήματα προετοιμασίας - αιτήματα για αποτελεσματικότερη μελέτη

Μια βασική διάσταση του ολοήμερου σχολείου, σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη, ήταν «*η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής προετοιμασίας στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου*» (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 62). Στο θέμα αυτό εστιάζονται οι παρατηρήσεις αρκετών Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, είτε από πλευράς εκπαιδευτικών είτε από πλευράς γονέων, είναι αυτό της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας (Πίνακας 9). Συγκεκριμένα, 12 από τα 28 (42,8%) σχολεία αναφέρουν το θέμα αυτό ως εξής:

(http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_03_05/pages/drastiriotites.htm,)

- Στην ενότητα με τίτλο «αιτήματα γονέων» το 30^ο Αθηνών αναφέρει: «αποτελεσματικότερη μελέτη παιδιών».
- «Για τις τάξεις Ε΄ & Στ΄ ο χρόνος μελέτης είναι αρκετά λίγος με αποτέλεσμα να διατίθεται και ο χρόνος ανάπαυσης συμπληρωματικά και επικουρικά». (1^ο Περάματος) (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/1oPeramatos/tosxoleio.htm)
- Οι ώρες για τη Μελέτη-Προετοιμασία στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη δεν αρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με αποτέλεσμα να πρέπει οι μαθητές να εργασθούν αρκετά και στο σπίτι». (76^ο Αθηνών).
- «Οι ώρες για Μελέτη-Προετοιμασία στην Ε΄ και ΣΤ΄ δεν αρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών με αποτέλεσμα να πρέπει οι μαθητές να εργαστούν αρκετά και στο σπίτι». (129^ο Αθηνών) (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/129o_Auhnas/129sxoleio.htm)
- «Οι ώρες μελέτης-προετοιμασία ελάφρυναν τους περισσότερους γονείς. Υπάρχουν όμως και κάποιοι που δεν είναι ικανοποιημένοι. Ίσως δικαιολογημένα, αφού τα τμήματά μας είναι πολυπληθή» (27^ο Αθηνών).
- «Από την μέχρι τώρα εφαρμογή του προγράμματος φάνηκαν θετικά και αρνητικά σημεία: [...] Προβληματισμός γονέων σχετικά με την υποχρεωτικότητα, το ωράριο, την προετοιμασία» (5^ο Γαλασίου). (ΥΠΕΠΘ, 2003: 85)
- «Οι μικρές τάξεις μπορούμε να πούμε ότι ολοκληρώνουν την προετοιμασία τους αντίθετα με την Ε΄ και την ΣΤ΄ τάξη που ο χρόνος δεν είναι αρκετός. Το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών αποτέλεσε και αποτελεί πρόβλημα στην προετοιμασία». (2^ο Ρέντη).
- «Υπάρχουν βέβαια προβλήματα όπως: [...] ο μη επαρκής χρόνος προετοιμασίας στο χώρο του σχολείου για τις μεγάλες τάξεις» (4^ο Αγίων Αναργύρων).
- «Κατά την τετράχρονη πιλοτική λειτουργία του σχολείου διαπιστώσαμε ότι χρειάζονται περισσότερες ώρες προετοιμασίας στα μεγάλες τάξεις ώστε τα παιδιά να ολοκληρώνουν τις γραπτές τους εργασίες στο σχολείο» (2^ο Μελισσίων). (ΥΠΕΠΘ, 2003: 53)
- «Επίσης υπήρξαν προβλήματα και στην προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα με βασικότερο ζήτημα τη μία ώρα μελέτης που έδινε το πρόγραμμα στις μεγάλες τάξεις [...] που είχαν ήδη μία ή περισσότερες προγραμματισμένες εξωσχολικές δραστηριότητες κατά τις απογευματινές ώρες». (1^ο Αιγάλεω).
- Σε έρευνα που πραγματοποίησε το ίδιο το σχολείο Ανατολικού Θεσσαλονίκης, στους μαθητές του, όσα παιδιά απάντησαν αρνητικά ως προς τη λειτουργία του πιλοτικού

ολοήμερου σχολείου δηλώνουν ότι «το πρόγραμμα είναι κουραστικό επειδή προετοιμάζουν τα μαθήματα και στο σπίτι (οι μεγαλύτερες τάξεις κυρίως)» (Ανατολικού Θεσσαλονίκης).

- «Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων, χρειάζεται να διαθέσουν και κάποιο χρόνο στο σπίτι, για να ολοκληρώσουν την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα». (Δημοτικό Σχολείο Ροδολίβους Σερρών).

Ερμηνευτικές προσεγγίσεις για το θέμα της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας

Για το θέμα λοιπόν της αδυναμίας ολοκλήρωσης των μαθημάτων της επόμενης μέρας ενοχοποιείται πρωτίστως η ανεπάρκεια του σχολικού χρόνου. Γιατί όμως ο χρόνος αυτός δεν επαρκεί;

α) Ο χρόνος του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου καλύπτεται από αρκετά νέα γνωστικά αντικείμενα «εις βάρος» της προετοιμασίας. Το θέμα της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας φαίνεται να είναι πολύ σημαντικό για τους γονείς μιας που οι μαθητές παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο μέχρι τις 4:00, συσσωρεύοντας μεγαλύτερη κούραση σχετικά με τα παιδιά των συμβατικών σχολείων, με τη λογική να μην ασχολούνται στο σπίτι με τις εργασίες του σχολείου. Θεωρούν ότι ο παραπάνω χρόνος έπρεπε να δίδεται για τη μελέτη έτσι ώστε να μη χρειάζεται τα παιδιά να μελετούν στο σπίτι και να ακολουθούν απερίσπαστα και πιο ξεκούραστα το απογευματινό τους πρόγραμμα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Γιατί όπως φαίνεται (αναφορά του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω) οι μαθητές των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων δε σταμάτησαν τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Επίσης, «ο μαθητής πρέπει να βρίσκει στο σχολείο όλα εκείνα τα μαθήματα που προσφέρονται στην ελεύθερη εκπαιδευτική αγορά», όπως αναφέρει το κείμενο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/: 10).

Θα μπορούσε λοιπόν να πει κανείς ότι το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο δεν πέτυχε τους στόχους του, εφόσον οι μαθητές δεν σταμάτησαν τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες και δεν προλαβαίνουν να ολοκληρώσουν στο σχολείο την προετοιμασία τους για την επόμενη μέρα παρόλο που μένουν παραπάνω χρόνο.

Στην ουσία όμως το περιεχόμενο και η διδακτική μεθοδολογία των γνωστικών αντικειμένων του ολοήμερου σχολείου δεν μπορεί καν να συγκριθεί με το είδος και το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων που προσφέρονται στην ελεύθερη εκπαιδευτική αγορά. Το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο διαθέτει τον παραπάνω χρόνο σε νέα γνωστικά αντικείμενα με σκοπό να συμβάλλει στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και στην αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών, έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν

καλύτερα την προσωπικότητα και το χαρακτήρα τους, όπως αναφέρεται στο 4^ο κεφάλαιο στην ενότητα για το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο.

Όλα τα σχολεία ανέφεραν στις ιστοσελίδες σωρεία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπως: θεατρική αγωγή, περιβαλλοντική εκπαίδευση, οργάνωση σχολικών εφημερίδων, Κυκλοφοριακή Αγωγή, Αγωγή Υγείας, Εικαστικά, Λογοτεχνία, Παραμύθι, Ολυμπιακή Παιδεία και τόσα άλλα γνωστικά αντικείμενα τα οποία προσφέρθηκαν στα παιδιά με ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές κυρίως μεθόδους. Τα αποτελέσματα των δραστηριοτήτων αυτών- οι οποίες φυσικά δεν υπάρχουν στην ελεύθερη ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά- στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των μαθητών, απλώς δεν είναι μετρήσιμα και δεν μπορούν εύκολα να εκτιμηθούν. Ενώ, για παράδειγμα, ένα δίπλωμα Αγγλικής ή Γαλλικής γλώσσας ή οι «ζώνες» στο καράτε που παίρνουν οι μαθητές, μετά από πολυετείς σπουδές σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών ή σε σχολές πολεμικών τεχνών αντίστοιχα, είναι μετρήσιμα στοιχεία που πιστοποιούν αντικειμενικά τις γνώσεις των μαθητών, όχι όμως και τις επιδράσεις στην ψυχοσύνθεσή τους.

Είναι λάθος, λοιπόν, αν χρησιμοποιείται αυτό ως επιχείρημα αυτό της αδυναμίας του ολοήμερου σχολείου να προσφέρει στους μαθητές την επάρκεια εκείνη των γνώσεων έτσι ώστε να μην καταφεύγουν στα φροντιστήρια ή γενικότερα στην ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά. Υπό άλλες συνθήκες λοιπόν, αν οι γονείς έδιναν βαρύτητα στις μη μετρήσιμες ευεργεσίες του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου και προφύλασσαν του μαθητές από το «κυνήγι του χρόνου» με καθημερινές εξωσχολικές δραστηριότητες, τότε η αδυναμία ολοκλήρωσης της προετοιμασίας στο σχολείο να μην ήταν καν πρόβλημα.

β) Με μια άλλη ερμηνευτική προσέγγιση για το πρόβλημα της αδυναμίας ολοκλήρωσης της μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας, ενοχοποιείται- σύμφωνα με τις αναφορές των πιλοτικών σχολείων- το διαφορετικό επίπεδο των μαθητών σε συνδυασμό με τα πολυπληθή τμήματα παρόλο που είναι ομοιογενή, δηλαδή από μαθητές της ίδιας τάξης και του ίδιου τμήματος. Είναι απολύτως λογικό ότι η μία ώρα καθημερινά, για τις μεγάλες τάξεις, δεν επαρκεί λόγω της πληθώρας των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος των τάξεων αυτών. Επίσης, στις περιπτώσεις των αδύνατων μαθητών του τμήματος, ο χρόνος της μελέτης μπορεί να αναλώνεται σε ενισχυτική διδασκαλία και περαιτέρω επεξήγηση ασκήσεων, χρόνος που τους στερεί τη δυνατότητα ολοκλήρωσής τους στα πλαίσια της παραμονής τους στο σχολείο.

γ) Ο όγκος των κατ' οίκον εργασιών, είναι ένα ακόμα θέμα που επιβαρύνει το χρόνο ενασχόλησης των μαθητών με την προετοιμασία των μαθημάτων τους και όπως έχει τονιστεί αρκετές φορές σε διάφορες ενότητες των παρούσας διατριβής, είναι ένα πρόβλημα του ελληνικού σχολείου. Για το θέμα αυτό ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης σε ομιλία του στο συνέδριο της ΔΟΕ για το ολοήμερο σχολείο αναφέρει: «Για τις κατ' οίκον εργασίες, εμείς τουλάχιστον,

πραγματικά με αυτό το σκεπτικό ξεκινήσαμε. Να αλλάξουμε τον τρόπο διδασκαλίας και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας στο σχολείο εν γένει, γιατί ένα είναι για μένα το σχολείο, έτσι που όλα να ενσωματώνονται στη διδασκαλία και να μη δίδονται εργασίες στο σπίτι και το ολόημερο προσφέρει τέτοιες δυνατότητες μόνο που δεν τις αναζητήσαμε όσο έπρεπε» (Πυργιωτάκης, 2006: 72).

δ) Σε αυτό αν προστεθούν και «οι δυσκολίες στο συντονισμό όλων των εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνται με την ίδια ομάδα μαθητών με συνέπεια να δημιουργούνται μερικές φορές προβλήματα τόσο παιδαγωγικά όσο και διδακτικά» που αναφέρει το 76^ο Δ.Σ. Αθηνών, το ερμηνευτικό πλαίσιο της αδυναμίας ολοκλήρωσης των μελέτης των μαθητών, διευρύνεται προς τον τομέα της δράσης των εκπαιδευτικών.

Υπάρχει όντως μία αντικειμενική δυσκολία εφόσον ο δάσκαλος της τάξης δεν ασχολείται με τη μελέτη του τμήματός του αλλά ένας άλλος δάσκαλος του απογευματινού κύκλου. Ο δάσκαλος που είναι περισσότερες ώρες με ένα τμήμα, είναι ο πλέον αρμόδιος γιατί γνωρίζει πώς δίδαξε το μάθημα, την αντιληπτική κατάσταση των μαθητών του καθώς και τις συγκεκριμένες ανεπάρκειες των αδύνατων μαθητών της τάξης του. Με δεδομένο το χαμηλό επίπεδο της συνεργασίας που χαρακτηρίζει την κουλτούρα των ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως έχει ήδη αναφερθεί σε διάφορα κεφάλαια της παρούσας μελέτης, ενδέχεται να υπάρχουν δυσκολίες στο συντονισμό πρωινών και απογευματινών δασκάλων σε ότι αφορά τη διεξαγωγή της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Η ελλειμματική συνεργασία είναι μία ακόμα αιτία που ενοχοποιείται για το πρόβλημα της ελλειμματικής προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας ιδιαίτερα των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού των πιλοτικών σχολείων.

Το πρόβλημα αυτό λύθηκε, σε ορισμένα σχολεία, με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και τη σύμφωνη γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_03_05/pages/drastiriotites.htm) . Οι πρωτοβουλίες αυτές θα παρουσιαστούν αναλυτικά στην αντίστοιχη ενότητα.

6.2.4.3 Προτάσεις για παροχή επιμόρφωσης-έλλειμμα μεθοδολογίας

Ένα επίσης σημαντικό θέμα που συγκεντρώνει τους προβληματισμούς και τις προτάσεις των περισσότερων πιλοτικών σχολείων, είναι το θέμα της επιμόρφωσης (Πίνακας 9). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το 2^ο Μελισσίων: «*πρώτης προτεραιότητας ζήτημα θεωρούμε την πραγματοποίηση (ενδοσχολικών ή μη) σεμιναρίων, για την καλύτερη δυνατή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα πιλοτικά ολόημερα σχολεία και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών πρόσθετων αντικειμένων*».

Δέκα (19) από τα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία (67,8%) αναφέρονται στο θέμα της επιμόρφωσης, καθιστώντας σαφές ότι δεν αρκούσε η επιμόρφωση που δόθηκε κατά τη διάρκεια των 4 χρόνων λειτουργίας κυρίως σε ότι αφορά το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, αλλά και τη διαδικασία. Σχετικά με το περιεχόμενο δηλώνουν έλλειμμα διδακτικής μεθοδολογίας το οποίο δεν είχε καλυφθεί ,ενώ όσον αφορά τον τύπο της επιμόρφωσης, δείχνουν ανοιχτά την προτίμησή τους στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Περιγράφουν, δε, με σαφή τρόπο την ανάγκη τους για επιμόρφωση και το έλλειμμα αυτής:

- «Οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται στο πιλοτικό ολοήμερο σχολείο δεν τυγχάνουν της απαραίτητης, κατά τη γνώμη μας, ουσιαστικής επιμόρφωσης με την ένταξη της χρονιάς» (7^ο Περάματος) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 90).
- «Να προωθηθεί η ενδοσχολική επιμόρφωση και να αναπτυχθεί από τους ίδιους τους δασκάλους, οι οποίοι γνωρίζουν πάρα πολύ καλά και το αντικείμενο και την τάξη και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό». (89^ο Αθηνών)
- «Προτείνουμε τη συνέχιση και παγίωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης προκειμένου να αναγνωρίζονται και να επιλύονται διάφορα προβλήματα». (1^ο Αιγιάλεω) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 38).
- «Το αδύνατο σημείο μας πιστεύω, είναι η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζουμε και θεωρώ ότι χρειάζεται άμεση αντιμετώπιση με περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια και πρακτική εκπαίδευση». (159^ο Αθηνών)
- «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες μεθόδους διδασκαλίας» και «οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων αλλά κυρίως οι ωρομίσθιοι που δε έχουν καμία σχέση με τη διδακτική πράξη και την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει υποχρεωτικά να παρακολουθούν σεμινάρια επιμόρφωσης πριν κληθούν να αναλάβουν διδακτικό έργο μέσα στην τάξη». (4^ο Αγίων Αναργύρων) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 74)
- «Θεωρούμε σκόπιμη την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους». (3^ο Λαυρίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 69)
- «...οι δε εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία της συνεχούς επιμόρφωσης για να προλαβαίνουν τα νέα δεδομένα.» (Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 132)
- «Προβλήματα: Η σχεδόν ανύπαρκτη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Δ.Σ. Θυμαίων Χίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 136)
- «Το προσωπικό του σχολείου αποδέχθηκε το πρόγραμμα.[...]Όμως ζητούν διαρκή ενημέρωση για τα νέα προγράμματα και τα νέα γνωστικά αντικείμενα». (30^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 106)

- « Εμείς οι εκπαιδευτικοί, ζητάμε συνεχή ενδοσχολική ενημέρωση-επιμόρφωση για να μπορούμε να κάνουμε τους μαθητές μας να αγαπάνε στο σχολείο, να ανακαλύπτουν τη γνώση». (27^ο Αθηνών)
- «Υπάρχουν προβλήματα που έχουν να κάνουν με τις υποδομές και με το περιεχόμενο του ολόημερου σχολείου όπως το θέλουμε σήμερα (διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών)»(129^ο Αθηνών)
- «Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου που φέτος άλλαξε σε πολύ μεγάλο ποσοστό δεν έχει τύχει ούτε της στοιχειώδους επιμόρφωσης (μόνο 4 από τους 20 συνολικά εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο σχολείο έχουν επιμορφωθεί κατά τα 2 πρώτα και κρισιμότερα χρόνια της λειτουργίας του θεσμού». (2^ο Μελισσίων)
- «Υπάρχει επιτακτική ανάγκη ενδοσχολικής επιμόρφωσης» (2^ο Ρέντη)
- « Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση και κυρίως στη αρχή της σχολικής χρονιάς, ενδοσχολικά» (17^ο Λάρισας).
- «Η πολιτεία οφείλει να [...]στηρίζει με ενδοσχολικά σεμινάρια τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για να μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε το όραμα «ολόημερου σχολείου» (1^ο Κάμπου Ζακύνθου)
- «Το δεύτερο χρόνο 2000 –2001, η έναρξη έγινε νωρίτερα, παρέμειναν δε σε εκκρεμότητα το θέμα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης των δασκάλων απαραίτητης για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της νέας μεθοδολογίας και γνωστικής προσέγγισης» και «Η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού να είναι συνεχής και πάντα προσαρμοσμένη στα καινούρια δεδομένα». (1^ο Περάματος) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 48)
- «Να βρεθεί τρόπος ώστε η πολυσυζητημένη επιμόρφωση που τόσο ανάγκη έχει το διδακτικό προσωπικό του πιλοτικού ολόημερου, να λάβει σάρκα και οστά και να γίνει πραγματικότητα». (9^ο Κατερίνης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 95)
- «Η αντιμετώπιση των παραπάνω δυσχερειών (καινοτομίες, σχεδιασμός οργάνωση και υλοποίηση project, η χρήση των νέων τεχνολογιών να μη διαπερνά όλα τα μαθήματα με αποτέλεσμα τη μη σωστή αξιοποίησή τους), γίνεται μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση» Το σχολείο της Πορταριάς επισημαίνει το θέμα της ποιότητας και όχι μόνο της συχνότητας της επιμόρφωσης: «Η επιμόρφωση αποτελεί ένα θέμα που πρέπει να μας απασχολήσει γενικότερα, αφού ακόμα και όταν γίνεται, οι εισηγητές πολλές φορές δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των επιμορφούμενων». (Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 153-154)
- Μια ολοκληρωμένη πρόταση επιμόρφωσης διατυπώνει το 5^ο Γαλατσίου και έχει ως εξής: «Απαιτούνται νέες μέθοδοι προσέγγισης– διαθεματικές και ομοδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας-ενδοσχολική επιμόρφωση» και «Χρειάζεται διαρκής επιμόρφωση με τη μορφή

σεμιναρίων. Προτείνουμε στην αρχή του έτους μια εισαγωγική φάση για τους ωρομίσθιους και τους νέους εκπαιδευτικούς. Μετά τους πρώτους μήνες λειτουργίας του σχολείου επιμόρφωση σε θεματικούς άξονες που θα προτείνονται από τη σχολική μονάδα και θα επεξεργάζεται η επιστημονική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» (5^ο Γαλατσίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 85)

- «Χρειάζεται πιο σταθερή βασική σύνθεση διδακτικού προσωπικού με συνεχή επιμόρφωση αλλά και παροχή κινήτρων» (5^ο Άργους) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 80)

Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα σχολεία διαπιστώνουν κυρίως ως έλλειμμα και ως αδύνατο σημείο, τη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια θεωρούν την επιμόρφωση ως μέγιστη ανάγκη, κυρίως ενδοσχολική με πρακτικό και όχι θεωρητικό χαρακτήρα.

Οι εκφράσεις που χρησιμοποιούν: *απαιτείται, επιτακτική ανάγκη*, είναι χαρακτηριστικές για να δηλώσουν τη αναγκαιότητα μιας συνεχούς και τακτικής και όχι αποσπασματικής επιμόρφωσης. Με τον τρόπο αυτό θα καλύπτονται οι ανάγκες των δασκάλων που διδάσκουν με παραδοσιακό τρόπο μέσα σε ένα τα διδακτικά εγχειρίδια του αναλυτικού προγράμματος τα οποία δεν είχαν ανακαινιστεί. Στο σημείο αυτό ακριβώς βρίσκεται η αντίφαση: πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν με νέες μεθόδους ένα υλικό στα πλαίσια ενός αναλυτικού προγράμματος που διαμορφώθηκε 15-20 χρόνια πριν. Αυτή η αντιφατική σχέση καινοτόμων μεθόδων με παλιό υλικό, απασχολούσε τους εκπαιδευτικούς των πιλοτικών σχολείων 7 χρόνια, μέχρι δηλαδή το 2006-2007 όπου και εισήχθησαν τα νέα διδακτικά πακέτα που υποστηρίζονταν με καινοτόμες διδακτικές μεθόδους. Η δυσκολία αυτή των εκπαιδευτικών ήταν σοβαρό εμπόδιο στην επίτευξη των στόχων του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου.

Η διάσταση αυτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αναλυτικά προγράμματα και βιβλία) εντοπίζεται από (7) στα 28 πιλοτικά σχολεία (25%), τα οποία προτείνουν:

- «*αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος*» (30^ο Αθηνών)
- «*Όσον αφορά σε θέματα εκπαιδευτικών λειτουργιών έχουμε να σας γνωρίσουμε και να προτείνουμε τα εξής: Αλλαγή βιβλίων όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου γιατί δεν εξυπηρετούν πια τους στόχους του σχολείου σήμερα και μάλιστα του Ολοήμερου*» (89^ο Αθηνών).
- «*Προσπαθήσαμε ώστε το εβδομαδιαίο πρόγραμμα να γίνει όσο το δυνατό περισσότερο ελκυστικό [...]. Διαπιστώσαμε όμως ότι για να γίνει ένα πρόγραμμα ελκυστικό χρειάζεται και βιβλία ελκυστικά*» (159^ο Αθηνών).
- «*Αλλαγή βιβλίων*» προτείνει και το 5^ο Δ.Σ. Γαλατσίου.
- «*Να αρχίσει άμεσα η συγγραφή των νέων διδακτικών βιβλίων, Ελληνικών και ξενόγλωσσων*» (Δ.Σ. Χερσονήσου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 140)

- «Υπάρχουν βεβαίως και προβλήματα που έχουν να κάνουν με [...] το περιεχόμενο του Ολοήμερου Σχολείου όπως το θέλουμε σήμερα (διαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, χρήση πολλαπλού βιβλίου κ.τ.λ.)»(129^ο Δ.Σ. Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 119)
- «Είμαστε βέβαιοι ότι θα πετύχει απόλυτα τους σκοπούς του [...] αντικατασταθούν τα υπάρχοντα βιβλία ώστε να είναι εναρμονισμένα με τις απαιτήσεις των νέων μεθόδων» (2^ο Ρέντη)

Παράδοξα και αντιφάσεις-Ερμηνευτική προσέγγιση

Στις αναφορές των σχολείων παρατηρούνται ορισμένα παράδοξα, όπως:

1)Υπάρχει περίπτωση σχολείου που ο διευθυντής εκθειάζει τις δράσεις του σχολείου (129^ο Αθηνών) με ιδιαίτερο καμάρι, καθώς και τις διδακτικές μεθόδους των εκπαιδευτικών του σχολείου από την άλλη όμως επικρίνει το ίδιο το προσωπικό για τη αδιάφορη στάση του απέναντι στο θεσμό. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα εξής: «Στα πλαίσια των επιμέρους δραστηριοτήτων, σημαντική επιτυχία σημείωσαν εκδηλώσεις με την παρουσία και των γονέων όπως....[.....] Το σχολείο συμμετείχε με εξαιρετική επιτυχία στο πρόγραμμα Comenius με ανταλλαγή εκπαιδευτικών και μαθητών από τις χώρες Γαλλία, Φιλανδία κ.τ.λ. [...] Η διαθεματικότητα στη διδακτική προσέγγιση παραμένει ο κύριος μοχλός όλων σχεδόν των κύριων και δευτερευόντων μαθημάτων με σκοπό την ενοποίηση της γνώσης και όχι την πολυδιάσπασή της». Στην επόμενη σελίδα στη θεματική ενότητα κρίσεις -σχόλια- παρατηρήσεις-προτάσεις αναφέρεται ότι: «Στο προσωπικό του σχολείου που καλείται να υπηρετήσει ένα τέτοιο πρόγραμμα συγκαταλέγονται δυστυχώς και εκπαιδευτικοί που για διάφορους λόγους αδυνατούν να προσφέρουν ότι το πιο ισχυρό απατούν οι περιστάσεις και στη γνώση και στη φαντασία και στη δημιουργία. Έτσι παρατηρούνται φαινόμενα απραξίας, αδιαφορίας και έντονου προβληματισμού». (ΥΠΕΠΘ, 2003: 119-120)

Αντιφάσεις τέτοιου τύπου που παρατηρήθηκαν, προδίδουν αρνητικό σχολικό κλίμα και δυσμενείς σχέσεις των εκπαιδευτικών με το διευθυντή τους. Από τη μία λοιπόν ο διευθυντής έχει την τάση να προβάλλει το έργο των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν το πρόγραμμα και να κομπάζει για τις όποιες επιτυχίες δράσεις του σχολείου του οποίου ηγείται, μιας που τα κείμενα αυτά απευθύνονται κυρίως στο φορέα υλοποίησης του προγράμματος. Από την άλλη αφήνει απροκάλυπτα να διαφανεί το έλλειμμα ενδιαφέροντος και δημιουργικότητας των ίδιων εκπαιδευτικών που εκπόνησαν τα προγράμματα για τα οποία επαίρεται. Όλα αυτά συμβαίνουν μέσα στο επίσημο κείμενο που δημοσιεύεται στο διαδίκτυο το οποίο υποτίθεται ότι εκφράζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και αποδίδει το προφίλ της. Το ρόλο των διευθυντών των σχολείων θα αναδείξουμε και στην επόμενη φάση έρευνας μέσω των συνεντεύξεων.

2) Από τη μία πλευρά τα σχολεία δίνουν την εντύπωση στον αναγνώστη ότι η όλη λειτουργία του σχολείου διαπνέεται από καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, εκθειάζοντας τις καινοτόμες δράσεις των σχολείων ως προς την ποιότητά τους αλλά και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Από την άλλη, τα ίδια σχολεία δηλώνουν ανεπάρκεια μεθόδων διδασκαλίας και ζητούν διακαώς επιμόρφωση στο θέμα αυτό. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι αναφορές των παρακάτω σχολείων:

- Το 159 ο Δ.Σ. Αθηνών δηλώνει ότι: «Το σχολείο μας[...] κήρυξε τον πόλεμο στην αποστήθιση και έριξε το βάρος του στην έρευνα, την ανακάλυψη, τον πειραματισμό..[...]». Σε ότι αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας: «το πρόγραμμα υλοποιείται στη βάση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και δραστηριοποιείται πάνω σε ομάδες μαθητών της τάξης που είναι ανομοιογενείς». Στην ενότητα που αφορά στην αξιολόγηση αναφέρεται ότι: «το αδύνατο σημείο μας, πιστεύω, είναι η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζουμε και θεωρώ ότι χρειάζεται αντιμετώπιση με περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια και πρακτική εκπαίδευση» (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/159o_auhnas/159o_auhnas.htm)

Πώς είναι δυνατόν το σχολείο να στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, σε αποκαλυπτικές και διερευνητικές μεθόδους και ταυτόχρονα να παρουσιάζει αδυναμία στην διδακτική μεθοδολογία;

- Το 2^ο Μελισσίων αναφέρει στην περιγραφή των μεθόδων διδασκαλίας ότι «ο σχεδιασμός και η οργάνωση των μαθημάτων από το σχολείο μας γίνεται με τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας. [...] Όλα αυτά γίνονται σε συνδυασμό με τη μέθοδο «φάκελος υλικού, portfolio, προσαρμοσμένη, βέβαια, στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών μας» (ΥΠΕΠΘ, 2002: 51). Στην επόμενη σελίδα αναφέρει ότι «πριν λειτουργήσει για πρώτη φορά ως πιλοτικό ολοήμερο, το προσωπικό του σχολείου δεν ενημερώθηκε με αποτέλεσμα ένα μέρος του να μην εφαρμόσει νέες καινοτομίες και να μην ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις αυξημένες απαιτήσεις λειτουργίας του». Τελικά στο σχολείο αυτό πόσοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που δεν ενημερώθηκαν και δεν εφάρμοσαν καινοτόμες μεθόδους; Αν ήταν τόσοι πολλοί τότε δεν ισχύει η πρώτη δήλωση, ότι το σχολείο σχεδιάζει και οργανώνει με καινοτομίες τα μαθήματα, άρα λέγεται ως υπερβολή και δεν αποδίδει την πραγματικότητα. Αν πάλι δεν ήταν τόσοι πολλοί, τότε γιατί αναφέρεται έτσι ώστε να ακυρώνει την πρώτη δήλωση;

- Στο κείμενο που παραθέτει το 2^ο Δ.Σ. Ρέντη, καταγράφεται ότι: «όλες οι τάξεις εργάζονται το πνεύμα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ένα τμήμα της Δ' τάξης εφαρμόζει τη μέθοδο της διαθεματικής προσέγγισης. Υπάρχει επιτακτική ανάγκη ενδοσχολικής

επιμόρφωσης». Από τη μια μεριά, λοιπόν, δηλώνεται ότι εφαρμόζονται καινοτόμες μέθοδοι, από την άλλη υπάρχει επιτακτική ανάγκη για ενδοσχολική επιμόρφωση.

- Το 1^ο Δ.Σ. Κάμπου Ζακύνθου ήταν ήδη ενταγμένο στο πρόγραμμα «Μελίνα» «που εισήγαγε καινοτόμες προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης[...]η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος «Μελίνα –Εκπαίδευση και Πολιτισμός και η θερμή υποστήριξη των εκπαιδευτικών μας αποτέλεσαν τους κυριότερους λόγους που επελέγη το Σχολείο μας να γίνει επιμορφωτικό κέντρο ώστε να πραγματοποιηθεί πιλοτικά η εξακτίνωσή του στα σχολεία του νομού μας». Το ίδιο σχολείο δηλώνει στις προτάσεις του ότι «η πολιτεία οφείλει να στηρίξει με ενδοσχολικά σεμινάρια του εκπαιδευτικούς και τους γονείς για να μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε το όραμα ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ».

- «Τα σεμινάρια και οι ημερίδες που πραγματοποιήθηκαν τόσο με τους διευθυντές όσο και με τους εκπαιδευτικούς ήταν πολύ εποικοδομητικά και βοήθησαν στην κατανόηση και εφαρμογή των νέων διδακτικών αντικειμένων και στη φιλοσοφία του ολοήμερου σχολείου» αναφέρει το 89^ο Δ.Σ. Αθηνών και στο ίδιο κείμενο γράφει ότι: «Να προωθηθεί η ενδοσχολική επιμόρφωση και να αναπτυχθεί από τους ίδιους τους δασκάλους, οι οποίοι γνωρίζουν πάρα πολύ καλά και το αντικείμενο και την τάξη και όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο αλλά και σε πρακτικό». (89^ο Αθηνών) http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/89o_auhnas/89_auhnas.htm)

Στον αντίποδα, υπάρχουν σχολεία που υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση λειτούργησε με τον καλύτερο τρόπο και δε φαίνεται να έχουν περεταίρω ανάγκες. Για παράδειγμα:

- «Για την εφαρμογή του προγράμματος «ολοήμερο σχολείο» οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επιμορφώνονται και ενημερώνονται πάνω στις νέες κυρίως μεθόδους διδασκαλίας, είτε στο κέντρο (Αθήνα), είτε ενδοσχολικά, με την ευθύνη πάντοτε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της επιστημονικής επιτροπής του προγράμματος». (17^ο Λάρισας)

- «Και πάλι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας, με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, δέχονται να υπηρετήσουν με θέρμη το θεσμό αυτό. Τους δίνεται η ευκαιρία να παρακολουθήσουν νέα εκπαιδευτικά σεμινάρια, να αλλάξουν εντελώς τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να εισάγουν νέα γνωστικά αντικείμενα στο ωρολόγιο πρόγραμμα». (1^ο Δ.Σ. Κάμπου Ζακύνθου)

Τα παράδοξα αυτό μπορεί να ερμηνευτούν με βάση τρεις εκδοχές:

α) Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών μπορεί να δηλώνει ότι εφαρμόζει καινοτόμες μεθόδους στην ουσία όμως δεν είναι σίγουρο αν τις εφαρμόζει με το σωστό τρόπο. Δεν έχει σαφές κριτήριο, λόγω έλλειψης συγκεκριμένων γνώσεων, για το ποιες εργασίες ή δραστηριότητες θεωρούνται ουσιαστικά ομαδικές με τους όρους και τους ρόλους της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Ομάδα εργασίας δεν αποτελεί απαραίτητα ο αριθμός μαθητών που κάθεται στην ίδια ομάδα κολλημένων θρανίων αλλά κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Φυσικά δεν νοείται ως ομαδική εργασία η διαδικασία όπου ο καθένας ψάχνει στο σπίτι του μέρος του θέματος, και απλώς ανακοινώνουν ομαδικά τις πληροφορίες που συνέλεξαν ατομικά.

Μπορεί το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών ενός σχολείου να έχει παρακολουθήσει σεμινάρια ή μαζικές επιμορφώσεις και θεωρητικά να γνωρίζει και να εφαρμόζει τις μεθόδους αυτούς. Λείπει όμως, όπως δηλώνουν, η πρακτική πλευρά που επιβεβαιώνει, συμπληρώνει ή διορθώνει τη θεωρία. Γι' αυτό και πολλά σχολεία, ζητούν αποκλειστικά ενδοσχολική επιμόρφωση που έχει περισσότερο πρακτικό χαρακτήρα.

β) Οι επιμορφώσεις που οργάνωναν οι φορείς υλοποίησης του θεσμού και αφορούσαν τη φιλοσοφία, τη στοχοθεσία και τον τρόπο λειτουργίας του θεσμού στις σχολικές μονάδες. Μπορεί οι εκπαιδευτικοί να ήταν ικανοποιημένοι από τις μαζικές επιμορφώσεις που οργάνωναν οι φορείς υλοποίησης του θεσμού αλλά υπήρχαν προφανώς πρακτικού τύπου θέματα που λύνονταν μόνο με ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Για τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις υπεύθυνος ο καθ' ύλη ήταν ο σχολικός σύμβουλος. Ο τομέας της διδακτικής μεθοδολογίας, στην πράξη, καθώς και επιμέρους θέματα που προκύπτουν λόγω των ιδιαιτεροτήτων της κάθε σχολικής μονάδας ή της τοπικής κοινωνίας, εμπίπτουν στις αρμοδιότητες του σχολικού συμβούλου. Ενδέχεται λοιπόν ορισμένα σχολεία να παραμελήθηκαν από το σχολικό τους σύμβουλο σε ότι αφορά τον τομέα της οργάνωσης συναντήσεων ανατροφοδότησης και επίλυσης επιμέρους προβλημάτων που δεν αφορούν το σύνολο του προγράμματος.

γ) Αν τα κείμενα γράφονται από ένα πρόσωπο, ειδικά το διευθυντή της σχολικής μονάδας που συνήθως σε πολυθέσια σχολεία δεν έχει διδακτικό ωράριο, ενδέχεται να μην έχουν την απαιτούμενη σαφήνεια και ακρίβεια. Μπορεί να έχει ο ίδιος μια στρεβλή εντύπωση-ή τουλάχιστο ανακριβή- για το βαθμό, το εύρος ή την ορθότητα εφαρμογής τέτοιων μεθόδων για τον καθένα από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που διευθύνει. Η παρουσίαση του κάθε σχολείου έχει ομαδικό και γενικό χαρακτήρα. Δεν εξαιρεί τμήματα ή τάξεις για ευνόητους λόγους.

Ο διευθυντής εκφράζεται γενικά για το σύνολο των εκπαιδευτικών χωρίς να «προδίδει» πόσοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εφαρμόζουν σωστά τις καινοτόμες μεθόδους για τη διεκπεραίωση των προγραμμάτων για τα οποία κάνουν λόγο, στο βαθμό φυσικά που είναι σε θέση να το γνωρίζει. Ο κίνδυνος λοιπόν να καταγράφονται υπερβολές ή ασάφειες σε τέτοιου είδους αναφορές, είναι πολύ πιθανός. Την ίδια πιθανότητα έχουν όμως και η διερεύνηση του θέματος μέσω ερωτηματολογίων ή συνέντευξης. Η πιο ορθή μέθοδος για τη διαπίστωση του βαθμού σωστής εφαρμογής των εν λόγω μεθόδων είναι η παρατήρηση.

δ) Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι επιμόρφωση ζητούν 13 από τα 16 σχολεία είναι σχολεία της Αττικής, δηλαδή ποσοστό 81% επί του συνόλου των σχολείων της Αττικής (Πίνακας 9) ενώ τα σχολεία της επαρχίας που ζητούν επιμόρφωση αποτελούν το 41% του συνόλου των σχολείων της επαρχίας. Αν και πιο μακριά από τα επιμορφωτικά κέντρα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και γενικά από το κέντρο λήψης αποφάσεων της εκπαίδευσης, τα σχολεία της επαρχίας φαίνεται ότι έχουν μικρότερες επιμορφωτικές ανάγκες από τα σχολεία της Αττικής. Ίσως να έχουν και λιγότερα προβλήματα. Η ζωή στην επαρχία είναι πιο απλή, οι διαπροσωπικές σχέσεις των ανθρώπων πιο συχνές και πιο στενές, οι μετακινήσεις πιο εύκολες από το ένα μέρος στο άλλο, το περιβάλλον πιο ανθρώπινο και πιο καθαρό. Τα ερεθίσματα των μαθητών λιγότερα, μεν, καθώς και η ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά πιο ασύμφορη. Η μέριμνα, λοιπόν, των σχολείων αυτών εστιάζεται περισσότερο στο περιεχόμενο και όχι τόσο στον τρόπο της διδακτικής των νέων αλλά και των παλαιότερων γνωστικών αντικειμένων για να εμπλουτιστεί ο ψυχικός και πνευματικός κόσμος των μαθητών. Όταν για παράδειγμα το σχολείο ενός χωριού βρίσκεται δίπλα σε κήπους, περιβόλια ή σε ρυάκια, δε χρειάζονται ιδιαίτερες μέθοδοι και πολυποίκιλοι τρόποι για να κάνει ένας δάσκαλος περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Με τις όποιες αντιφάσεις και παράδοξα, ο ευεργετικός ρόλος της τακτικής επιμόρφωσης γίνεται αντιληπτός ιδιαίτερα στην περίπτωση της διαρκούς ανανέωσης του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας από τη μία χρονιά στην άλλη (νεοδιόριστοι, αποσπασθέντες, μετατιθέμενοι, εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κ.α.) που όπως φαίνεται αντιμετωπίζουν όλα σχεδόν τα πιλοτικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί μην έχοντας οργανική θέση, μετακινούνται διαρκώς από σχολείο σε σχολείο. Τα σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας- αλλά και εκείνα απομακρυσμένων περιοχών της επαρχίας-δεν προτιμώνται ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, εκτός αν διαμένουν στην περιοχή. Γίνονται λοιπόν, συχνά «κέντρα διερχομένων» δασκάλων με λίγα χρόνια υπηρεσίας οι οποίοι δεν είχαν μεγάλα περιθώρια επιλογής σχολείων λόγω του μικρού αριθμού των μορίων που διαθέτουν.

Το πρόβλημα λοιπόν της έλλειψης σταθερότητας των μελών της σχολικής μονάδας από χρόνο σε χρόνο στα σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών της πρωτεύουσας ή απομακρυσμένων περιοχών της επαρχίας, είναι οξύ και δύναται να αντιμετωπιστεί με την αύξηση της συχνότητας της επιμόρφωσης που κάθε φορά οφείλει να συμπεριλάβει και τα νέα μέλη της σχολικής μονάδας, προκειμένου να εγκλιματιστούν έγκαιρα, να μη χάνεται πολύτιμος χρόνος και να μην εμποδίζεται η πορεία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.

6.2.4.4. Προβλήματα μετακινήσεων των εκπαιδευτικών

Όπως προαναφέρθηκε το θέμα της επιμόρφωσης συνδέεται άμεσα με το πρόβλημα των μετακινήσεων των εκπαιδευτικών, το οποίο προηγείται και ενισχύει την ανάγκη για επιμόρφωση. Στην ενότητα αυτή θα δούμε σε ποιο βαθμό και με ποια ένταση θεωρείται ότι το πρόβλημα αυτό δυσχεραίνει τη λειτουργία των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων.

Με βάση τις αναφορές και τις προτάσεις των 21 εκ των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, ανακύπτει το πρόβλημα των μετακινήσεων των εκπαιδευτικών από τη μία χρονιά στην άλλη που όπως φαίνεται απασχόλησε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (75%) των σχολείων αυτών (Πίνακας 9). Ορισμένες αναφορές είναι πιο επικριτικές στον τρόπο που εντοπίζουν και περιγράφουν το πρόβλημα ενώ άλλες λιγότερο. Σε ορισμένες εντοπίζεται απλώς το πρόβλημα ενώ άλλες αναφέρονται και στις συνέπειές που έχει στη λειτουργία των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων. Υπάρχουν, τέλος και ορισμένες αναφορές που περιλαμβάνουν αξιολογικές προτάσεις που αφορούν στην παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών. Συγκεκριμένα οι αναφορές έχουν ως εξής:

α) Εντοπισμός προβλήματος:

- «Μια διοικητική αδυναμία η οποία πρέπει να αρθεί είναι η συχνή αλλαγή εκπαιδευτικών(π.χ. μονιμότητα για 3 χρόνια)» (1^ο Αιγάλεω) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 37)
- «Δεν εξασφαλίζεται και δεν ενθαρρύνεται η μονιμότητα, στο βαθμό που είναι δυνατό, του εκπαιδευτικού προσωπικού στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία». (7^ο Περάματος) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 90)

β) Σκιαγράφηση προβλήματος, των συνεπειών του και προτάσεις:

- «Από χρόνο σε χρόνο είχαμε αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού, αφού δεν αποσπάστηκε εκ νέου στο σχολείο. Η συχνή αλλαγή των εκπαιδευτικών δυσκολεύει την εφαρμογή του προγράμματος» (17^ο Λάρισας) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 100)
- «Οι αναπληρωτές να γίνουν μόνιμοι, γιατί το προσωπικό αλλάζει κάθε χρόνο με αποτέλεσμα να μη μπορεί να λειτουργήσει σωστά η εκπαιδευτική ομάδα» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 41). (1^ο Κάμπου Ζακύνθου)
- «Η παραμονή να είναι όσο το δυνατόν μεγαλύτερη (του διδακτικού προσωπικού) για να εξελίσσεται καλύτερα το κάθε γνωστικό αντικείμενο» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 48). (1^ο Περάματος)
- «Δυσκολία σταθερής λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου από την ετήσια αλλαγή των εκπαιδευτικών της απογευματινής ζώνης και των ειδικοτήτων» εντοπίζει και το 30^ο Δ.Σ. Αθηνών.
- «Πρόβλημα είναι ότι οι δάσκαλοι της απογευματινής ζώνης αλλάζουν κάθε χρόνο και δε γνωρίζουν τη λειτουργία του ολοήμερου Σχολείου». (27^ο Αθηνών)
- «Η συνεχής ανανέωση των εκπαιδευτικών κυρίως των ωρομίσθιων, δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στο σχεδιασμό των επιμέρους προγραμμάτων», επισημαίνει το 76^ο Δ.Σ. Αθηνών.

- Σαφείς και αναλυτικές είναι και οι παρατηρήσεις και του 159^{ου} Αθηνών: «Σημαντικό πρόβλημα επίσης που αντιμετωπίζει το Σχολείο είναι η απειρία νέων εκπαιδευτικών που αντικαθιστούν κάθε Σεπτέμβριο το 50% του εκπαιδευτικού δυναμικού της προηγούμενης σχολικής χρονιάς που αλλάζουν σχολείου ή γιατί είναι αναπληρωτές ή γιατί είναι μόνιμοί που πήραν μετάθεση ή απόσπαση. Το πρόγραμμα υποφέρει μέχρι οι νέοι συνάδελφοι προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του».
 - Στα ίδια πλαίσια με το 159^ο κινείται και το 2^ο Ρέντη που δηλώνει ότι: «Τα δύο πρώτα χρόνια ο σημαντικός αριθμός αναπληρωτών ήταν αρνητικός παράγοντας για την ανάπτυξη του προγράμματος, λόγω έλλειψης απαιτούμενης εμπειρίας». (2^ο Ρέντη)(ΥΠΕΠΘ, 2003: 64)
 - Ως προς το προσωπικό, προβληματισμό αποτελεί, η μη έγκαιρη στελέχωση και η συνεχής εναλλαγή του (μονίμων, αναπληρωτών και ωρομίσθιων), γεγονός που μειώνει την αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος μιας και απαιτείται σημαντικός χρόνος προσαρμογής και επιμόρφωσης στους άξονες του προγράμματος». «Προτείνεται η μακρόχρονη παραμονή στη σχολική μονάδα και η επιλογή εκπαιδευτικών που είχαν εργαστεί παλιότερα ,ξεπερνώντας τις διοικητικές αγκυλώσεις». (Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 153-154)
 - «Οι αλλαγές λόγω αποσπάσεων, μεταθέσεων κ.τ.λ. που γινόταν στο διδακτικό προσωπικό, κάθε σχολικό έτος ήταν ο πλέον ανασταλτικός παράγοντας επιτυχίας του ενιαίου προγράμματος. Δεν μπορεί να πειραματιστείς σε κάτι το νέο όπως: «προετοιμασία, νέες μέθοδοι διδασκαλίας, κατανόηση της φιλοσοφίας του πιλοτικού ολοήμερου» όταν αλλάξεις το 50-60% του διδακτικού προσωπικού κάθε σχολικό έτος». (9^ο Κατερίνης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 96)
- γ) Περιγραφή προβλήματος και κατάθεση προτάσεων για την επίλυσή του:
- «Η συχνή αλλαγή της πλειοψηφίας του προσωπικού ήταν ένα ακόμα αρνητικό στοιχείο» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 52), δηλώνει το 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων και θέτει μια σημαντική παράμετρο στις προτάσεις του για το θέμα της στελέχωσης των πιλοτικών σχολείων. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι: «έχει μεγάλη σημασία να στελεχώνονται τα σχολεία αυτά με εκπαιδευτικούς που το επιθυμούν. Αυτό όμως προϋποθέτει καθιέρωση κινήτρων. Η χορήγηση έστω συμβολικού οικονομικού κινήτρου ακόμη μορίων για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία, μπορεί να λειτουργήσει σ' αυτή την κατεύθυνση».
 - «Είναι βέβαιο ότι η λειτουργία του σχολείου θα βελτιωθεί και το πρόγραμμα θα είναι αποτελεσματικότερο εάν ιδρυθούν οργανικές θέσεις για τη διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων» (138^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 123).
 - «Το πρόβλημά μας όμως ήταν η αλλαγή του προσωπικού κάθε χρόνο σε ποσοστό 50-65%. Η αλλαγή αυτή αποδίδεται κυρίως στη μεγάλη απόσταση του σχολείου μας από την πόλη

των Σερρών, απ' όπου συνήθως έρχονται οι εκπαιδευτικοί και στην έλλειψη κάποιων επιπλέον θεσμοθετημένων κινήτρων (μόρια)». (Δ.Σ. Ροδολίβους Σερρών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 158)

- «Πρέπει να δημιουργηθούν οργανικές θέσεις δασκάλων ώστε να μην παρατηρείται το φαινόμενο το πιλοτικό σχολείο να γίνεται κέντρο διερχομένων δασκάλων από τα συμβατικά σχολεία. Παρατηρήθηκε ότι αν έχουμε μόνιμο προσωπικό που γνωρίζει τη λειτουργία του πιλοτικού, οι δείκτες απόδοσης και λειτουργίας του είναι υψηλοί». (5^ο Δ.Σ. Αθηνών)
- «Να υπάρχει πλήρωση των κενών οργανικών θέσεων με μόνιμους εκπαιδευτικούς με υποχρέωση παραμονής στο σχολείο για τουλάχιστο 3 χρόνια». (Δ.Σ. Θυμιανών Χίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 136)
- «Οι δάσκαλοι των ολοήμερων σχολείων να έχουν τη δυνατότητα να μένουν τουλάχιστον μια τριετία σε αυτά τα σχολεία». (3^ο Λαυρίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 69)
- Το 2^ο Δ.Σ. Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης προτείνει «το διδακτικό προσωπικό να παραμένει σταθερό για μια τετραετία» (2^ο Δ.Σ. Αγίου Παύλου) (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/2o_agioug_payloy/sxoleio.htm).
- «Αρνητικά στοιχεία από την εφαρμογή του θεσμού: Η συχνή αλλαγή του διδακτικού προσωπικού[....]Να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, που τοποθετούνται στα ολοήμερα σχολεία π.χ. μειωμένο ωράριο, μοριοδότηση και να υπηρετούν σε αυτά τουλάχιστο επί μία τετραετία». (Δ.Σ. Χερσονήσου Κρήτης)
- «Μειονέκτημα για το παρεχόμενο (με ποιο χρονικό ορίζοντα;) επιμορφωτικό έργο θεωρείται η μετακίνηση των εκπαιδευτικών προς άλλα και από άλλα σχολεία κατ' έτος. Χρειάζεται πιο σταθερή βασική σύνθεση του διδακτικού προσωπικού με παροχή κινήτρων (ωράριο, πρόσθετη μοριοδότηση, χορήγηση επιδόματος κ.τ.λ.) για την εφαρμογή του μέτρου». (5^ο Άργους) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 80)

Συνέπεια του προβλήματος αυτού στην εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος, όπως καταγράφεται από τα σχολεία, είναι ότι η συχνή εναλλαγή των εκπαιδευτικών με την συνακόλουθη απειρία των νέων και ανεπάρκεια διδακτικών δεξιοτήτων κυρίως των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, πλήττει:

- τη λειτουργία της ομάδας των εκπαιδευτικών,
- τη συνέχεια της εξελικτικής πορείας των γνωστικών αντικειμένων,
- το σχεδιασμό και πειραματισμό σε επιμέρους προγράμματα.

Για την ομαλή λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος, λοιπόν, έχει ιδιαίτερη σημασία να υπάρχει σταθερό και μόνιμο προσωπικό έτσι ώστε να συνεχίζεται το έργο από τη μία χρονιά στην άλλη, να ενισχύονται οι δεσμοί και οι συνεργασίες προς ένα κοινό σκοπό και στόχο, να σχεδιάζεται και να υλοποιείται με συνέχεια και συνέπεια το πρόγραμμα. Η

διατήρηση έστω μιας κρίσιμης μάζας που θα αποτελεί τον πυρήνα σε κάθε σχολείο, είναι προαπαιτούμενο για την αποτελεσματική πορεία του πιλοτικού προγράμματος μέσα στο χρόνο. Μεγαλύτερο είναι το πρόβλημα, της αλλαγής εκπαιδευτικών από χρονιά σε χρονιά, που αντιμετώπισαν τα σχολεία εκείνα που είναι μακριά από τις πόλεις.

Αρκετά σχολεία προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα, πρότειναν την τριετή παραμονή των εκπαιδευτικών σε ένα πιλοτικό σχολείο ενώ άλλα έκαναν λόγο για παροχή κινήτρων οικονομικών ή άλλων έτσι ώστε να δελεάσουν τους εκπαιδευτικούς και να παραμείνουν στη σχολική τους μονάδα.

Η αλήθεια είναι ότι δε δόθηκαν, σύμφωνα με τις εγκυκλίους, παρόμοια κίνητρα στους εκπαιδευτικούς και, σύμφωνα με τις αναφορές, η διαρκής αυτή εναλλαγή των εκπαιδευτικών στοίχησε στα σχολεία την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Δε γνωρίζουμε τι θα γινόταν αν αυτό το θέμα είχε διευθετηθεί από το υπουργείο. Αυτό όμως που μπορεί να διερευνηθεί στις συνεντεύξεις με τους αρμόδιους φορείς ή στελέχη είναι το: «γιατί δεν ευοδώθηκε η πρόταση αυτή των σχολείων εφόσον τυχαίνει να είναι το βασικότερο πρόβλημα της πλειοψηφίας των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων;»

6.2.4.5. Πρόβλημα μη έγκαιρης στελέχωσης

Συναφές με το παραπάνω είναι και το πρόβλημα της μη έγκαιρης στελέχωσης των πιλοτικών σχολείων (Πίνακας 9). Δεκατρείς (13) είναι οι αναφορές (http://www.pischools.gr/programs/oloimero/oloimero_03_05/pages/drastiriotites.htm) και τα αιτήματα των πιλοτικών σχολείων σχετικά με το θέμα της μη έγκαιρης στελέχωσης, ποσοστό 46,4%.

- Σύμφωνα με τις μαρτυρίες του 50^{ου} Δ.Σ. Αθηνών το πρόγραμμα άρχισε να λειτουργεί από τις 23-10-2002 και όχι από την αρχή της χρονιάς (ΥΠΕΠΘ, 2003: 109).
- Ενώ το 5^ο Δ.Σ. Γαλασίου, ως ολοήμερο σε πλήρη ανάπτυξη λειτούργησε από 31 Οκτωβρίου 2002 επειδή υπήρξε καθυστέρηση στην προκήρυξη θέσεων για την πρόσληψη των ωρομίσθιων των πρόσθετων γνωστικών αντικειμένων.
- «Η καθυστέρηση στην πρόσληψη του προσωπικού είχε σαν αποτέλεσμα την έναρξη του ολοήμερου στα τέλη Νοεμβρίου ή αρχές Δεκεμβρίου». (Δ.Σ. Μαλίων Κρήτης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 143)
- «Το πρόβλημα ήταν η καθυστέρηση στην πρόσληψη των πρόσθετων εκπαιδευτικών που είχε ως αποτέλεσμα να καθυστερεί η έναρξη του ολοήμερου σχολείου». (Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου) (ΥΠΕΠΘ, 2003:148)
- Το 2^ο Μελισσίων προτείνει, την έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς όλων των κατηγοριών. Θεωρεί δε, ότι «αν όλοι οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στη θέση τους την 1^η Σεπτέμβρη, η λειτουργία του σχολείου θα είναι πιο αποτελεσματική». (2^ο Μελισσίων).

- Την ίδια πρόταση για ολοκλήρωση της τοποθέτησης όλων των εκπαιδευτικών των πιλοτικών σχολείων το αργότερο μέχρι 5 Σεπτεμβρίου, έτσι ώστε στις 12 Σεπτεμβρίου το σχολείο να ξεκινά με πλήρες προσωπικό και πρόγραμμα, θέτει και το 89^ο Δ.Σ. Αθηνών. (ΥΠΕΠΘ, 2003: 117)
- « Η στελέχωση σε διδακτικό προσωπικό πρέπει να γίνεται έγκαιρα». (1^ο Περάματος) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 48)
- «Το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στους ωρομίσθιους που καλύπτουν τη διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων τόσο στην επιλογή τους όσο και στην έγκαιρη πρόσληψή τους». (4^ο Αγίων Αναργύρων) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 74)
- «Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών δε γίνεται πάντα έγκαιρα (με την έναρξη της σχολικής χρονιάς) με αποτέλεσμα να καθυστερεί και να δυσλειτουργεί το ολοήμερο». (7^ο Περάματος) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 90)
- «Πρότασή μας είναι να μπορεί το Υπουργείο να καλύπτει έγκαιρα τις θέσεις ώστε με την έναρξη της διδακτικής χρονιάς να λειτουργεί σε πλήρη ανάπτυξη το πρόγραμμα». (Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης) (ΥΠΕΠΘ, 2003:132)
- «Να στελεχώνονται τα ολοήμερα σχολεία και να καλύπτονται όλες οι θέσεις τους από την αρχή του διδακτικού έτους». (Δ.Σ. Θυμαίων Χίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 136)
- «Η μη έγκαιρη πρόσληψη ωρομισθίων, έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο, να μη λειτουργεί από την αρχή του σχολικού έτους, με πλήρες πρόγραμμα Ολοήμερου». (Δ.Σ. Χερσονήσου Κρήτης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 140)
- «Ως προς το προσωπικό, προβληματισμό αποτελεί, η μη έγκαιρη στελέχωση και η συνεχής εναλλαγή του (μονίμων, αναπληρωτών και ωρομίσθιων), γεγονός που μειώνει την αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος μιας και απαιτείται σημαντικός χρόνος προσαρμογής και επιμόρφωσης στους άξονες του προγράμματος» (Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 153)

Το πρόβλημα αυτό της μη έγκαιρης στελέχωσης απαντάται και στα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία, όπως έδειξε η μελέτη και ερμηνεία των ερευνών. Η επόμενη φάση της ερευνητικής διαδικασίας με τις συνεντεύξεις στους εμπλεκόμενους-αρμόδιους και σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα αναδείξει τις πιθανές αιτίες αλλά και θα απαντήσει στο ερώτημα γιατί δεν επιλύονταν τα θέματα αυτά.

6.2.4.6 Επιπλέον οικονομική ενίσχυση

Η επιχορήγηση όπως αναφέρει το κείμενο του 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, χρειάζεται για την «κάλυψη των αυξημένων λειτουργικών δαπανών αναλώσιμα υλικά στα εργαστήρια, συντήρηση

υπολογιστών, και αγορά προγραμμάτων, μουσικά όργανα για το εργαστήρι, εκπαιδευτικά πακέτα για τη βιβλιοθήκη και τις τάξεις, πληρωμές πετρελαίου για τις περισσότερες ώρες, πληρωμή καθαριστριών, τραπεζοκόμων κ.τ.λ.» (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/30oAuhnas/30oauhnas.htm).

Μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση ζητούν στις προτάσεις τους (8) από τα 28 πιλοτικά σχολεία (ποσοστό 28,5%) (Πίνακας 9):

- «Ανεπαρκής η χρηματοδότηση για την άμεση κάλυψη των πρόσθετων αναγκών του σχολείου» (30^ο Αθηνών). Και «πρέπει να χρηματοδοτούνται επαρκώς και να εποπτεύονται και να αξιολογούνται σε τακτά χρονικά διαστήματα» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 109).
- «Οικονομική ενίσχυση του πιλοτικού σχολείου σε σχέση με το συμβατικό, γιατί σίγουρα έχει παραπάνω έξοδα» (89^ο Αθηνών).
- «Πρέπει να σημειωθεί ότι η εφαρμογή του προγράμματος χρειάζεται και την ανάλογη οικονομική στήριξη που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου». (1^ο Αιγάλεω) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 37)
- «Άμεση χρηματοδότηση του προγράμματος για την αγορά αναλώσιμων υλικών και εποπτικών μέσων διδασκαλίας, διότι στην τριετή λειτουργία του προγράμματος έχουν διαθέσει ελάχιστα ποσά. Υπόψη ότι τα λειτουργικά έξοδα του πιλοτικού σχολείου έχουν τριπλασιαστεί». (50^ο Αθηνών).
- «Η πολιτεία οφείλει να χρηματοδοτήσει γενναία το «Ολοήμερο Σχολείο» (1^ο Κάμπου Ζακύνθου) και «Η χρηματοδότηση των Πειραματικών σχολείων πρέπει να είναι μεγαλύτερη λόγω των τεράστιων αναγκών που δημιουργούνται (αυξημένα λειτουργικά έξοδα, εποπτικό υλικό κ.α.)» (1^ο Κάμπου Ζακύνθου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 43)
- «Το εργασιακό καθεστώς του βοηθητικού προσωπικού πρέπει να ξεκαθαριστεί. Επίσης πρέπει να αυξηθεί και ο προϋπολογισμός για τη συγκεκριμένη δαπάνη». (2^ο Ρέντη) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 64)
- «Έγκαιρη και επαρκής οικονομική στήριξη του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 91), ζητά το 7^ο Περάματος.
- «Το ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου χρειάζεται σημαντική αύξηση της επιχορήγησης για λειτουργικές δαπάνες γιατί δε θα μπορέσει να προσεγγίσει το στόχο του μόνο με τις φιλότιμες προσπάθειες των εκπαιδευτικών[...]οι λειτουργικές δαπάνες υπερδιπλασιάστηκαν ενώ η κρατική επιχορήγηση παραμένει η ίδια με ενός κλασικού σχολείου για πολλά χρόνια». (159^ο Αθηνών)

6.2.5 Τα γνωστικά αντικείμενα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

(http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_03_05/pages/news/gnostika_2003_04.pdf, και http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_03_05/pages/news/gnostika_2004_05.pdf)

6.2.5.1. Το πλήθος των γνωστικών αντικειμένων των σχολείων, ανά έτος

Σύμφωνα με τον Πίνακα 11 των γνωστικών αντικειμένων, που αποτυπώνει τον αριθμό των γνωστικών αντικειμένων ανά σχολείο για τα δύο σχολικά έτη 2003-4 και 2004-5, παρατηρούμε ότι στο 25% των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων αυξήθηκε ο αριθμός των γνωστικών αντικειμένων την επόμενη χρονιά, ενώ στο 57,1% των σχολείων παρατηρείται μείωση του αριθμού των γνωστικών αντικειμένων το 2004-2005. Η μείωση αυτή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι για τη διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων τα σχολεία στελεχώνονται με ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Οι συνθήκες εργασίας τους δεν τους επιτρέπουν να βρίσκονται στο ίδιο σχολείο όσα έτη επιθυμούν αλλά αλλάζουν από χρονιά σε χρονιά. Πρωτότυπα γνωστικά αντικείμενα δεν μπορούν να διδαχθούν αν δεν επανέλθουν οι εκπαιδευτικοί που τα υποστήριζαν ή δεν προσληφθεί άλλος εκπαιδευτικός της αντίστοιχης ειδικότητας. Το θέμα αυτό θα διερευνηθεί και στη β' φάση της ποιοτικής έρευνας έτσι ώστε να αναζητηθούν επαρκείς ερμηνείες για τη μείωση του αριθμού τους μετά το 2004-5.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

Συγκριτικός πίνακας γνωστικών αντικειμένων των πιλοτικών σχολείων ανά έτος

Α/Α	Όνομασία σχολείου	Αριθμός γνωστικών αντικειμένων 2003-2004		Αριθμός γνωστικών αντικειμένων 2004-2005		Διαφορά 2003-4 και 2004-5	
		Υποχρ.	Προαιρ.	Υποχρ.	Προαιρ.	Υπ.	Πρ.
1	1ο Αιγάλεω	11	7	9	8	-2	-1
2	1ο Κάμπου Ζακύνθου	9		5		-4	
3	1 ^ο Περάματος	7		6		-1	
4	2 ^ο Ρέντη	14	3	14	4	-	+1
5	2 ^ο Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης	15		12		-3	
6	2 ^ο Μελισσίων	5		7		+2	
7	3 ^ο Λαυρίου	16	6	13		-3	-6
8	4 ^ο Αγίων Αναργύρων	7		7	3	-	+3
9	5 ^ο Αργους	10		10		-	
10	5 ^ο Γαλατσίου	12		9	3	-3	+3
11	7 ^ο Περάματος	7		6		-1	
12	9 ^ο Κατερίνης	9	2	9	1	-	-1
13	17 ^ο Λάρισας	11		7	1	-4	+1
14	27 ^ο Αθήνας	13		12		-1	
15	30ο Αθήνας	8		7		-1	
16	50 ^ο Αθήνας	14		16		+2	
17	76 ^ο Αθήνας	8	7	7	6	-1	-1
18	89 ^ο Αθήνας	10		15		+5	
19	129 ^ο Αθήνας	10		6		-4	
20	138 ^ο Αθήνας	10		7	7	-3	+7
21	159 ^ο Αθήνας	13		16		+3	
22	Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης	15		7		-8	
23	Δ.Σ. Θυμιανών Χίου	11		10		-1	
24	Δ.Σ. Χερσονήσου Ηρακλείου	11		12		+1	
25	Δ.Σ. Μαλίων Ηρακλείου	8		8		-	
26	Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου	15		16		+1	
27	Δ.Σ. Πορταριάς Μαγνησίας	17		14		-3	
28	Δ.Σ. Ροδολίβους Σερρών	8		9		+1	
<p>Μείωση γνωστικών αντικειμένων από το 2003-4 στο 2004-5: 16 σχολεία (57,1%) Σταθερός αριθμός γνωστικών αντικειμένων από 2003-4 στο 2004-5: 5 σχολεία (17,8%) Αύξηση αριθμού γνωστικών αντικειμένων: 7 σχολεία (25%)</p>							

Στον Πίνακα 12 παρατηρούμε ότι τα εννιά σχολεία με τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα για το 2003-4 (Πορταριάς Μαγνησίας, 3^ο Λαυρίου, Μασάρων Ρόδου, Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης, Ανατολικού Θεσσαλονίκης, 2^ο Ρέντη, 50^ο Αθηνών, 27^ο Αθηνών,

159^ο Αθηνών) και το 2004-5 (Μασάρων Ρόδου, 138^ο Αθήνας, 89^ο Αθήνας, 2^ο Ρέντη, Πορταριάς Μαγνησίας, 3^ο Λαυρίου, 2^ο Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης, 27^ο Αθήνας, Χερσονήσου Ηρακλείου), αποπνέουν ένθερμη υποστήριξη του θεσμού και ενθουσιασμό μέσα στα κείμενά τους. Παρουσιάζεται συνάφεια μεταξύ του θετικού ύφους των κειμένων και του μεγάλου πλήθους των γνωστικών τους αντικειμένων. Δηλαδή τα σχολεία που εκφράζονται με ενθουσιασμό και θετικά λόγια για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, επέλεξαν πολλά γνωστικά αντικείμενα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Πίνακας αριθμού γνωστικών αντικειμένων ανά Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο

A/A	Ονομασία σχολείου	Αριθμός γνωστικών Αντικ.	Ονομασία σχολείου	Αριθμός γνωστικών αντικειμένων
		2003-2004		2004-2005
1	Δ.Σ. Πορταριάς Μαγνησίας	17	Μασάρων Ρόδου	16
2	3 ^ο Λαυρίου	16	138 ^ο Αθηνών	16
3	Μασάρων Ρόδου	15	89 ^ο Αθήνας	15
4	Αγ. Παύλου Θεσσαλονίκης	15	2 ^ο Ρέντη	14
5	Ανατολικού Θεσσαλονίκης	15	Πορταριάς Μαγνησίας	14
6	2 ^ο Ρέντη	14	3 ^ο Λαυρίου	13
7	50 ^ο Αθήνας	14	2 ^ο Αγ. Παύλου Θεσσαλονίκης	12
8	27 ^ο Αθηνών	13	27 ^ο Αθήνας	12
9	159 ^ο Αθήνας	13	Χερσονήσου Ηρακλείου	12
10	5 ^ο Γαλατσίου	12	5 ^ο Άργους	10
11	1 ^ο Αιγάλεω	11	Θυμιανών Χίου	10
12	Θυμιανών Χίου	11	1 ^ο Αιγάλεω	9
13	Χερσονήσου Ηρακλείου	11	5 ^ο Γαλατσίου	9
14	17 ^ο Λάρισας	10	7 ^ο Περάματος	9
15	89 ^ο Αθήνας	10	9 ^ο Κατερίνης	9
16	129 ^ο Αθήνας	10	Ροδολίβους Σερρών	9
17	138 ^ο Αθήνας	10	Μαλίων Ηρακλείου	8
18	5 ^ο Άργους	10	2 ^ο Μελισσίων	7
19	1 ^ο Κάμπου Ζακύνθου	9	4 ^ο Αγίων Αναργύρων	7
20	9 ^ο Κατερίνης	9	17 ^ο Λάρισας	7
21	30 ^ο Αθήνας	8	30 ^ο Αθήνας	7
22	Μαλίων Ηρακλείου	8	76 ^ο Αθήνας	7
23	Ροδολίβους Σερρών	8	159 ^ο Αθήνας	7
24	76 ^ο Αθήνας	8	Ανατολικού Θεσσαλονίκης	7
25	4 ^ο Αγίων Αναργύρων	7	1 ^ο Περάματος	6
26	7 ^ο Περάματος	7	7 ^ο Περάματος	6
27	1 ^ο Περάματος	7	129 ^ο Αθήνας	6
28	2 ^ο Μελισσίων	5	1 ^ο Κάμπου Ζακύνθου	5

6.2.5.2. Οι προτιμήσεις των γνωστικών αντικειμένων από τα σχολεία

Α) Σε ότι αφορά τα γνωστικά αντικείμενα που διδάχθηκαν στα ολοήμερα πιλοτικά σχολεία αν παρατηρήσουμε τον πίνακα 13, διαπιστώνουμε ότι η Μελέτη, η Πληροφορική, τα εικαστικά και η θεατρική αγωγή διδάχθηκαν σε όλα τα ολοήμερα πιλοτικά σχολεία. Αυτά ήταν τα ανήκουν στην ομάδα των υποχρεωτικών μαθημάτων και είναι κοινά για όλα τα ολοήμερα σχολεία της χώρας. Τα υπόλοιπα ανήκουν στην ομάδα των προαιρετικών και επιλέγονται κάθε χρόνο από τη σχολική μονάδα (Πυργιωτάκης, 2002: 44).

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

Πίνακας γνωστικών αντικειμένων του υποχρεωτικού ωραρίου των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων ανά πλήθος σχολείων που τα επιλέγει

Α/Α	Ονομασία σχολείου	Πλήθος σχολείων ανά γνωστικό αντικείμενο 2003-4		Πλήθος σχολείων ανά γνωστικό αντικείμενο 2004-5	
		Υποχρεωτικού ωραρίου	Ποσοστό	Υποχρεωτικού ωραρίου	Ποσοστό
1	Μελέτη προετοιμασία	28	100%	28	100%
2	Πληροφορική	28	100%	28	100%
3	Εικαστικά	28	100%	28	100%
4	Θεατρική Αγωγή	28	100%	28	100%
5	Κουκλοθέατρο	-	-	2	7,1%
6	Μουσική	19	67,8%	21	75%
7	Μουσικοκινητική Αγωγή	20	71,4%	19	67,8%
8	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	8	28,5%	9	32,1%
9	Παραδοσιακοί Χοροί	18	64,2%	20	71,4%
10	Αθλήματα	6	21,4%	3	10,7%
11	Λαϊκή Παράδοση	11	39,2%	11	39,2%
12	Τοπική Ιστορία	20	71,4%	16	57,1%
13	Σχολική Ζωή	-	-	2	7,1%
14	Επιτραπέζια Παιχνίδια	-	-	2	7,1%
15	Αγωγή Υγείας	10	35,7%	5	17,8
16	Κυκλοφοριακή Αγωγή	3	10,7%	6	21,4%
17	Μουσικές του κόσμου	1	3,5%	1	3,5%
18	Μουσικά όργανα	5	17,8	4	14,2%
19	Χορωδία	6	21,4%	2	7,1%
20	Παραμύθι	13	46,2%	9	32,1%
21	Μυθολογία	7	25%	3	10,7%

22	Κατασκευή κούκλας	3	10,7%	2	7,1%
23	Αθλητικά παιχνίδια/δραστηριότητες	14	50%	4	14,2%
24	Λογοτεχνία	6	21,4%	3	10,7%
25	Γαλλικά	3	10,7%	3	10,7%
26	Παραδοσιακά παιχνίδια	3	10,7%	1	3,5%
27	Γερμανικά	2	7,1%	1	3,5%
28	Σχολικός κήπος	2	7,1%	-	-
29	Επικοινωνιακός λόγος	2	7,1%	1	3,5%
30	Εφημερίδα/Τυπογραφείο	1	3,5%	-	-
31	Παραδοσιακή τέχνη	2	7,1%	3	10,7%
32	Φωτογραφία	-	-	1	3,5%
33	Σκάκι	-	-	1	3,5%
34	Μοντέρνοι χοροί	-	-	1	3,5%
35	Εργαστήρι Ιστορίας	-	-	1	3,5%
36	Ταξιδεύοντας στον κόσμο	-	-	1	3,5%

Υψηλές θέσεις στις προτιμήσεις προαιρετικών μαθημάτων από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, κατέχουν: η Μουσική ή μουσικοκινητική αγωγή, η τοπική ιστορία και οι παραδοσιακοί χοροί που συγκεντρώνουν περισσότερο από το 50% των πιλοτικών σχολείων. Ακολουθούν τα αθλητικά παιχνίδια, το παραμύθι, η λαϊκή παράδοση και η περιβαλλοντική εκπαίδευση που έχουν επιλέξει περίπου το 30%-50% των σχολείων. (Πίνακας 14)

ΠΙΝΑΚΑΣ 14

Κατάταξη γνωστικών αντικειμένων κατά σειρά προτίμησής τους από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

2003-2004			2004-2005	
1	Μελέτη προετοιμασία Πληροφορική Εικαστικά Θεατρική Αγωγή	100%	Μελέτη προετοιμασία Πληροφορική Εικαστικά Θεατρική Αγωγή	100%
2	Μουσικοκινητική Αγωγή , Τοπική Ιστορία	71,4%	Μουσική	75%
3	Μουσική	67,8%	Παραδοσιακοί Χοροί	71,4%
4	Παραδοσιακοί χοροί	64,2%	Μουσικοκινητική Αγωγή	67,8%
5	Αθλητικά παιχνίδια /δραστηριότητες	50%	Τοπική ιστορία	57,1%
6	Παραμύθι	46,2%	Λαϊκή παράδοση	39,2%
7	Λαϊκή παράδοση	39,2%	Περιβαλλοντική εκπαίδευση Παραμύθι	32,1%
8	Αγωγή Υγείας	35,7%	Κυκλοφοριακή Αγωγή	21,4%
9	Περιβαλλοντική εκπαίδευση	28,5%	Αγωγή Υγείας	17,8
10	Μυθολογία	25%	Μουσικά όργανα Αθλητικά παιχνίδια/δραστηριότητες	14,2%
11	Χορωδία Λογοτεχνία	21,4%	Μυθολογία Λογοτεχνία Γαλλικά Παραδοσιακή τέχνη	10,7%
12	Κατασκευή κούκλας Κυκλοφοριακή Αγωγή Γαλλικά Παραδοσιακά παιχνίδια	10,7%	Κουκλοθέατρο Σχολική Ζωή Επιτραπέζια Παιχνίδια Χορωδία	7,1%
13	Γερμανικά, Σχολικός κήπος, Επικοινωνιακός λόγος, Παραδοσιακή τέχνη	7,1%	Παραδοσιακά παιχνίδια, Γερμανικά, Επικοινωνιακός λόγος, Φωτογραφία, Σκάκι, Μοντέρνοι χοροί, Εργαστήρι Ιστορίας, Ταξιδιώτες του κόσμου	3,5%
14	Εφημερίδα/Τυπογραφείο Μουσικές του κόσμου	3,5%	-	-

Β) Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον έχει το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης-Προετοιμασίας. Πραγματοποιήθηκε ξεχωριστός πίνακας (Πίνακας 15) όπου παρουσιάζονται οι ώρες μελέτης, ανά τάξη, που διατίθενται σε κάθε σχολείο. Παρατηρώντας προσεκτικά τον πίνακα, διαπιστώνουμε ότι ορισμένα σχολεία διαθέτουν πολλές ώρες μελέτης-προετοιμασίας στο πρόγραμμά τους. Τα σχολεία με τις περισσότερες ώρες μελέτης, ιδιαίτερα στις μεγάλες τάξεις που ο χρόνος μελέτης συνήθως μειώνεται, είναι τα εξής:

- 2^ο Ρέντη (Πειραιάς)
- 27^ο Αθήνας (Κυψέλη)
- 30^ο Αθήνας (Κυψέλη)
- 50^ο Αθήνας (Πλατεία Αττικής)
- 76^ο Αθήνας (Ανω Πετράλωνα)
- 138^ο Αθήνας (Ανω Πετράλωνα)
- 159^ο Αθήνας (Πλατεία Αττικής)
- 89^ο Αθηνών (Νέος Κόσμος) Το οποίο αύξησε κατά 4 ώρες τις μελέτη των μαθητών από το 2003-4 στο 2004-5.
- Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου (χωριό της Ρόδου)

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα παραπάνω σχολεία, είναι σχολεία πυκνοκατοικημένων και υποβαθμισμένων περιοχών της Αθήνας και του Πειραιά με αρκετά μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών (30^ο Αθηνών, 27^ο Αθηνών, 50^ο Αθηνών) μαθητών σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία.

- *«Το σχολείο βρίσκεται στην πολύ πυκνοκατοικημένη περιοχή της Κυψέλης, η οποία έχει υψηλό ποσοστό μεταναστών διαφορετικής προέλευσης και άρα με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Συστεγάζεται με το 27^ο Πιλοτικό ολοήμερο σχολείο». (30^ο -27^ο Αθηνών)*
- *«Τα όμορα δημοτικά σχολεία της ήδη υποβαθμισμένης περιοχής έχουν εναλλασσόμενο ωράριο. Γίνεται αντιληπτό ότι το «Αττικό Εκπαιδευτήριο» καλείται να δώσει λύσεις στην τοπική κοινωνία» (50^ο Αθηνών).*

Το εύρημα αυτό ενδέχεται να είναι τυχαίο και απλώς να απαντά στην ανάγκη για να εξυπηρετηθούν δάσκαλοι που δε συμπληρώνουν το ωράριό τους στην απογευματινή ζώνη. Δηλαδή αν κάποιος δάσκαλος με βάση τα χρόνια υπηρεσίας του «χρωστάει» στο σχολείο διδακτικές ώρες, ενδέχεται να αυξάνονται οι ώρες μελέτης προκειμένου να εξυπηρετηθεί και να μην αναγκάζεται να συμπληρώνει τις ώρες αυτές στο πρωινό ωράριο ή σε άλλο σχολείο. Οι πιθανότητες όμως είναι μικρές εφόσον τα περισσότερα σχολεία με τις περισσότερες ώρες μελέτης, βρίσκονται σε πυκνοκατοικημένες και υποβαθμισμένες περιοχές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15:

Συγκριτικός πίνακας του γνωστικού αντικειμένου «Μελέτη –Προετοιμασία» των πιλοτικών ολοήμερων, ανά τάξη

Α/Α	Ονομασία σχολείου	Αριθμός ωρών μελέτης 2003-2004			Αριθμός ωρών μελέτης 2004-2005		
		Α-Β΄	Γ΄-Δ΄	Ε΄-ΣΤ΄	Α-Β΄	Γ΄-Δ΄	Ε΄-ΣΤ΄
1	1ο Αιγάλεω	9	8	5	9	8	5
2	1ο Κάμπου Ζακύνθου	9	7	6	10	6,9	7,8
3	1 ^ο Περάματος	10	8,5	5	10	8	5
4	2 ^ο Ρέντη	10	9	7,8	10	10	9,6
5	2 ^ο Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης	10	8	5	10	8,7	5
6	2 ^ο Μελισσίων	8	7	5	8,9	9,8	5
7	3 ^ο Λαυρίου	10	10,9	8,7	6	4,3	3
8	4 ^ο Αγίων Αναργύρων	9	8	5	9	9,8	6
9	5 ^ο Αργους	10	10,8	5	9	8	4
10	5 ^ο Γαλασίου	8	6,5	5	8	6,5	5
11	7 ^ο Περάματος	10	7	5	10	7	5
12	9 ^ο Κατερίνης	10	9,7	5	10	8,7	5
13	17 ^ο Λάρισας	10	9	8	10	9,7	7,6
14	27 ^ο Αθήνας	10,9	9,10	9	10,9	9,10	9,10
15	30 ^ο Αθήνας	10	10	9,10	10	10	9,10
16	50 ^ο Αθήνας	10	10,9	9	10	9,8	7
17	76 ^ο Αθήνας	10	10,9	6	10	10,9	7
18	89 ^ο Αθήνας	7,8	6	7	12	10	12,10
19	129 ^ο Αθήνας	10	9,8	7	9	9	7
20	138 ^ο Αθήνας	10	10,9	6	10	10,9	7
21	159 ^ο Αθήνας	10	9,10	9	10	6	8
22	Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης	10	8	5,6	10	9,7	6
23	Δ.Σ. Θυμανών Χίου	7,5	5	5	7,5	5	5
24	Δ.Σ. Χερσονήσου Ηρακλείου	7	6	6	6	6	6
25	Δ.Σ. Μαλίων Ηρακλείου	8	7	6	7	7,5	6
26	Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου	10	10,8	5	10	8	8
27	Δ.Σ. Πορταριάς Μαγνησίας	5	5	5	8	8	8
28	Δ.Σ. Ροδολίβους Σερρών	9	9,8	5	9	9,8	5

Βέβαια, τα σχολεία αυτά στην πλειονότητά τους είναι σχολεία περιοχών με χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο όπου οι μαθητές έχουν περισσότερο ανάγκη την ενισχυτική διδασκαλία εφόσον οι γονείς τους, που είναι και οι δύο εργαζόμενοι συνήθως, ενδέχεται να μην έχουν τη δυνατότητα να ασχολούνται με τα παιδιά στο σπίτι. Τα ερεθίσματα που παίρνουν από το σχολείο είναι ευεργετικά ιδιαίτερα στις περιπτώσεις αλλοδαπών μαθητών ή

φτωχών παιδιών που οι γονείς τους δεν μπορούν αν διαθέσουν χρήματα για να «αγοράσουν» τα γνωστικά αντικείμενα από την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά.

Η λειτουργία των σχολείων αυτών που συνειδητά αυξάνουν τις ώρες της Μελέτης-Προετοιμασίας για να ενισχύσουν τους μαθητές τους, επιβεβαιώνει τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα τους και εκπληρώνοντας έτσι τους κοινωνικούς του στόχους: «περιορισμός παραπαιδείας και ανακούφιση ιδιαίτερα χαμηλότερων στρωμάτων» και «περιορισμός εκπαιδευτικής ανισότητας με προσφορά νέων γνωστικών αντικειμένων και περισσότερη ενίσχυση των αδύνατων μαθητών» (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης 2002: 58).

Γ) Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται τα πρωτότυπα γνωστικά αντικείμενα που επέλεξαν ορισμένα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Όπως φαίνεται τα ολοήμερα σχολεία είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν γνωστικά αντικείμενα ιδιαίτερα και ξεχωριστά που σχετίζονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και με τις συνθήκες ζωής της τοπικής κοινωνίας, όπως για παράδειγμα το μάθημα της ξυλοναυπηγικής που πραγματοποιήθηκε στα δύο σχολεία του Περάματος. Συγκεκριμένα:

ΠΙΝΑΚΑΣ 16:
Πίνακας πρωτότυπων γνωστικών αντικειμένων

ΠΡΩΤΟΤΥΠΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΠΙΛΟΤΙΚΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	
Παραδοσιακά παιχνίδια	3 ^ο Λαυρίου, 50 ^ο Αθήνας, 159 ^ο Αθήνας, Πορταριάς Μαγνησίας	4
Σχολικός κήπος	Μασάρων Ρόδου, Ανατολικού Θεσσαλονίκης	2
Μουσικές του κόσμου	1 ^ο Αιγάλεω	1
Κατασκευή κούκλας	2 ^ο Ρέντη, 17 ^ο Λάρισας, Μασάρων Ρόδου, 3 ^ο Λαυρίου	4
Επικοινωνιακός λόγος	Μασάρων Ρόδου, Ανατολικού Θεσσαλονίκης, Χερσονήσου,	3
Φωτογραφία	89 ^ο Αθήνας	1
Εφημερίδα/Τυπογραφείο	Μασάρων Ρόδου	1
Παραδοσιακή τέχνη	1 ^ο Κάμπου Ζακύνθου, 1 ^ο Περάματος, 7 ^ο Περάματος, 3 ^ο Λαυρίου	4
Εργαστήρι Ιστορίας	Μασάρων Ρόδου	1
Σκάκι	89 ^ο Αθήνας	1
Ταξιδιώτες του κόσμου	Μασάρων Ρόδου	1

Στο 1ο Αιγάλεω, πραγματοποιήθηκε το μάθημα «φωτογραφίας». Στο μάθημα αυτό οι μαθητές *«μαθαίνουν τις τεχνικές εμφάνισης φωτογραφικών που οι ίδιοι έχουν τραβήξει, αφού κατανοήσουν με ποιον τρόπο οι γύρω μας εικόνες αποτυπώνονται στο χαρτί* (http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/aigalev/sxoleio.htm),. Το μάθημα της φωτογραφίας διδάσκεται και στο 89^ο Αθηνών. *Επίσης το μάθημα «παραδοσιακών κρουστών» και μουσικών του κόσμου όπου τα παιδιά «ξεφεύγουν από τις γνωστές μουσικές φόρμες και γνωρίζουν τους αρχέγονους ήχους και ρυθμούς αυθεντικών παραδοσιακών οργάνων άλλων πολιτισμών».*

Το 1ο και το 7ο Περάματος, εισήγαγαν ένα νέο γνωστικό αντικείμενο με τίτλο *«ξυλοναυπηγική» «η οποία, λόγω γης άμεσης συνάφειας με την ευρύτερη περιοχή του Περάματος, άπτεται ιδιαίτερα του ενδιαφέροντος των μαθητών* (ΥΠΕΠΘ, 2003: 88).

«Το μάθημα επικοινωνιακού λόγου», που έχει ως σκοπό να καταδείξει στους μαθητές την ποικιλομορφία των ειδών του λόγου όπως εμφανίζεται από την καθημερινή δράση των ανθρώπων» πραγματοποίησαν το Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου, το Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης και το Δ.Σ. Χερσονήσου Ηρακλείου.

Τα *«παραδοσιακά παιχνίδια»* επιλέγονται από 4 σχολεία όπως: 3^ο Λαυρίου, 50ο Αθήνας, 159^ο Αθήνας και Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου.

Το Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου παρουσιάζει την μεγαλύτερη ποικιλία πρωτότυπων γνωστικών αντικειμένων. Στο ενεργητικό του συγκαταλέγονται ακόμα: *«ο σχολικός κήπος», «εφημερίδα /τυπογραφείο», «εργαστήρι Ιστορίας» και οι «ταξιδιώτες του κόσμου».*

6.2.5.3. Η διάταξη των μαθημάτων και των γνωστικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα

Μία από τις βασικές προϋποθέσεις λειτουργίας των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων είναι η αναμόρφωση της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου με αντιμεταθέσεις μαθημάτων από την πρωινή στην απογευματινή ζώνη, έτσι που το πρόγραμμα να είναι ένα ενιαίο όλο (Πυργιωτάκης, 2002: 36). *«Η δεύτερη βασική παρέμβαση του ολοήμερου σχολείου στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι η καταπολέμηση του διαχωρισμού μεταξύ ακαδημαϊκών και μη ακαδημαϊκών μαθημάτων[...] μέσα από την κατανομή των μαθημάτων σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος»* (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2002: 62).

Δείκτες για την επίτευξη του στόχου αυτού αποτελούν η διάταξη των γνωστικών αντικειμένων στις ζώνες του ωρολογίου προγράμματος καθώς και οι τρόποι συνεργασίας και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών των ζωνών. Για τα θέματα αυτά δεν τοποθετούνται άμεσα όλα τα σχολεία, απλώς, με βάση ορισμένες αναφορές τους σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης των δυσλειτουργιών, μπορούμε να αντιληφθούμε τις αναπαραστάσεις των

συγκεκριμένων σχολείων σχετικά το θέμα του «ενιαίου χαρακτήρα» του πιλοτικού προγράμματος. (Πίνακας 17)

ΠΙΝΑΚΑΣ 17:

Ταξινόμηση των σχολείων, ανάλογα με τις αναφορές τους, ως προς με το βαθμό ομοιογένειας του πιλοτικού ολόημερου προγράμματος

Σχολεία που διακρίνουν τα μαθήματα σε βασικά και μη	Σχολεία που διαχωρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε πρωινούς και απογευματινούς	Σχολεία που προσπάθησαν να δώσουν ομοιογένεια στο πρόγραμμα
Ροδολίβους Σερρών 17 ^ο Λάρισας 5 ^ο Άργους	27 ^ο Αθηνών 30 ^ο Αθηνών 76 ^ο Αθηνών 5 ^ο Άργους Μαλίων Κρήτης	2 ^ο Ρέντη 3 ^ο Λαυρίου Ανατολικού Θεσσαλονίκης 7 ^ο Περάματος Μασάρων Ρόδου Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης 159 ^ο Αθήνας 4 ^ο Αγίων Αναργύρων Πορταριάς Πηλίου
Σύνολο: 3 σχολεία	Σύνολο: 5 σχολεία	Σύνολο: 9 σχολεία

- Υπάρχει μια κατηγορία σχολείων (3) (ποσοστό 10,7%) σχολεία που διακρίνουν τα μαθήματα σε «βασικά και μη» κατατάσσοντας τα στο πρωινό και απογευματινό ωράριο αντίστοιχα.
- Σε άλλη κατηγορία ανήκουν (5) σχολεία (ποσοστό 17,8%) που διαχωρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε «πρωινούς και απογευματινούς», δηλώνουν δυσκολίες στην επικοινωνία των δύο ομάδων εκπαιδευτικών αλλά ωστόσο εκθέτουν το πρόβλημα χωρίς να έχουν δώσει κάποια λύση.
- Υπάρχουν επίσης σχολεία που δοκίμασαν, αρχικά, ένα τρόπο εφαρμογής του προγράμματος αλλά παρατηρώντας τις δυσλειτουργίες που δημιουργούνταν, συνειδητοποίησαν την ανάγκη εξεύρεσης εναλλακτικών πρακτικών εφαρμογής του προγράμματος. Πειραματίστηκαν και δοκίμασαν λύσεις που πέτυχαν τελικά να δώσουν ομοιογένεια στο πρόγραμμα. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και τα σχολεία που φαίνεται ότι είχαν συνειδητοποιήσει εξ' αρχής τη σημασία της αναδιάρθρωσης της εσωτερικής λειτουργίας του ολόημερου σχολείου και έδωσαν αρχικά στο πρόγραμμα τέτοια διάταξη έτσι ώστε να επιτυγχάνεται ο ενιαίος χαρακτήρας του.

1) Τα (3) σχολεία που διαχωρίζουν τα γνωστικά αντικείμενα αναφέρουν χαρακτηριστικά:

- «Η δομή του προγράμματος του σχολείου μας ήταν τέτοια ώστε κατά την πρωινή ζώνη λειτουργίας να ολοκληρώνεται η διδασκαλία των παραδοσιακών μαθημάτων όπου ήταν δυνατό. Στη συνέχεια διδάσκονταν τα νέα γνωστικά αντικείμενα». (Δ.Σ. Ροδολίβους Σερρών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 158)
- «Η δομή του προγράμματος είναι τέτοια ώστε πριν από το μεσημέρι να γίνεται η βασική εκπαίδευση και μετά το μεσημεριανό φαγητό η προετοιμασία-εμπέδωση και η διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων». (17^ο Λάρισας) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 101)
- «Το βασικό πρόγραμμα μαθημάτων περατώνεται στην πρωινή ζώνη και ακολουθούν τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα» (5^ο Άργους) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 80)

Η διάκριση των μαθημάτων σε βασικά μαθημάτων και μη και ο τρόπος κατανομής τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα οδηγεί στο διαχωρισμό των δύο ζωνών άρα στο μη ενιαίο χαρακτήρα του πιλοτικού προγράμματος, στοιχείο που υποδηλώνει ότι τα σχολεία αυτά δεν έχουν κατανοήσει τη βασική φιλοσοφία του πιλοτικού προγράμματος: δηλαδή την καταπολέμηση του διαχωρισμού μεταξύ ακαδημαϊκών μαθημάτων και μη. Γι' αυτό και δεν την έκαναν πράξη μέσω του πιλοτικού ολόημερου προγράμματός τους.

2) Τα πέντε (5) σχολεία (17,8%) που επικεντρώνονται στο πρόβλημα της δυσκολίας στην ενδοσχολική επικοινωνία πρωινών και απογευματινών εκπαιδευτικών, αναφέρουν χαρακτηριστικά:

- «Δυσκολία επικοινωνίας πρωινής και απογευματινής ζώνης» (30^ο Αθηνών)
- «Υπάρχουν δυσκολίες στο συντονισμό όλων των εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνται με την ίδια ομάδα μαθητών, με συνέπεια να δημιουργούνται μερικές φορές θέματα παιδαγωγικά όσο και διδακτικά». (76^ο Αθηνών)
- «Πρόβλημα είναι ότι οι δάσκαλοι της απογευματινής ζώνης αλλάζουν κάθε χρόνο και δεν γνωρίζουν τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου» (27^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 104)
- «Το ωράριο λειτουργίας βέβαια, υπερβαίνοντας το εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών δυσκολεύει την εύρεση κοινού για όλους χρόνου για τακτική ή έκτακτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων». (5^ο Άργους) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 81)
- «Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μεταφέρονταν από άλλες περιοχές και το ωράριο λειτουργίας του σχολείου (8:15-16:00) ήταν απαγορευτικό για τη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου μας». (Δ.Σ. Μαλίων Ηρακλείου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 143)

Βέβαια η αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων σχολείων, λόγω έλλειψης χρόνου- η οποία δε φαίνεται να έχει επιλυθεί αλλά και δε προσδιορίζεται θεσμικά, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενα κεφάλαια- δε συνεπάγεται κατ' ανάγκη έλλειμμα συνεργασίας των μελών της σχολικής μονάδας σε ότι αφορά τις ποιοτικές συνιστώσες του προγράμματος. Μπορεί ο λίγος χρόνος ενδοσχολικής

επικοινωνίας να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός ή να υπάρχει και εξωσχολική επικοινωνία την οποία δε γνωρίζουμε. Η διάκριση αυτή των δασκάλων σε πρωινούς και απογευματινούς, όμως, και η συνεπακόλουθη δυσκολία στην επικοινωνία λόγω διαφορετικού ωραρίου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες για την απουσία ενοποιημένου χαρακτήρα των τριών ζωνών του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, στα σχολεία αυτά.

3) Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν (9) σχολεία (ποσοστό 32,1%) που έλυσαν το πρόβλημα του διαχωρισμού των μαθημάτων ή των εκπαιδευτικών ή άλλα θέματα που προέκυπταν στην πορεία. Είτε με αναδιάταξη των μαθημάτων είτε με κυλιόμενο ωράριο, είτε με ενσωμάτωση της μελέτης- προετοιμασίας στην παράδοση των μαθημάτων δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για μια ομογένεια και ενοποίηση του προγράμματος. Συγκεκριμένα:

- *«Τον πρώτο χρόνο εφαρμογής του προγράμματος βιώσαμε όπως ήταν αναμενόμενο μια περίοδο προσαρμογής στο πρόγραμμα όλων των εμπλεκόμενων. Σε καθημερινή βάση καταγράφονταν προβλήματα, ελλείψεις και δυσλειτουργίες και γίνονταν οι απαραίτητες ενέργειες για αντιμετώπισή τους. Από το μήνα Φεβρουάριο το πρόγραμμα είχε βρει το ρυθμό του και άρχισε να αποδίδει. Οι εκπαιδευτικοί δούλευαν ομαδικά και είχαν πολύ καλή συνεργασία. Γίνονταν συνεχείς παιδαγωγικές συνεδριάσεις. Από το 2^ο χρόνο καθιερώθηκαν τακτικές συνεδριάσεις με συγκεκριμένη ημερήσια διάταξη». (2^ο Δ.Σ. Ρέντη) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 60)*

- *«Η ολοκλήρωση της προετοιμασίας των σχολικών μαθημάτων, τα δυο πρώτα χρόνια εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος, πραγματοποιείτο στη διάρκεια δίωρης μελέτης για κάθε τάξη από άλλον εκπαιδευτικό.[...]Τον τελευταίο χρόνο εφαρμόσαμε τη μέθοδο αυτή μόνο στην Α' τάξη ενώ στις υπόλοιπες οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν τη γλώσσα και τα μαθηματικά, είχαν και την ευθύνη της εμπέδωσης και εμβάθυνσης αυτών των μαθημάτων. Κατά γενική ομολογία όλων των εκπαιδευτικών του Σχολείου, η λειτουργία των τάξεων με αυτό το νέο τρόπο κατανομής των μαθημάτων των τάξεων, είχε πάρα πολλά πλεονεκτήματα». (3^ο Δ.Σ. Λαυρίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 68)*

- *«Κατά το πρώτο έτος λειτουργίας του σχολείου μας ως πιλοτικού, το πρόγραμμα λειτούργησε με δύο κύκλους εκπαιδευτικών: πρωινών(παράδοση μαθημάτων) και απογευματινών(φαγητό, χαλάρωση, προετοιμασία μαθημάτων)[...]Ο τρόπος αυτό δημιούργησε θέσεις ευνοούμενων και μη εκπαιδευτικών, πολλές ενστάσεις, αδυναμία συνεργασίας, μεγάλο άγχος στα παιδιά». Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αδυναμίες, από το δεύτερο κίολας χρόνο με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, εφαρμόστηκε η «εταιρική διδασκαλία» σε όλα τα τμήματα. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τα διδακτικά τους καθήκοντα κατά μαθήματα και όχι κατά τάξη.[...] Οι εκπαιδευτικοί δε χωρίζονται επομένως σε πρωινούς και απογευματινούς αλλά έχουν κυλιόμενο ωράριο, εκτός όσων επιθυμούν να είναι μόνο απόγευμα. Δεν υπάρχει στο ωρολόγιο πρόγραμμα ο όρος «προετοιμασία» αλλά οι*

επιπλέον διδακτικές ώρες των μαθημάτων που χρειάζεται ο μαθητής για εμπέδωση, τις χρεώνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που έχει την παράδοση του μαθήματος». (Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 130).

- Το 7^ο Περάματος αναφέρει: «Αξίζει να σημειωθεί και το γνωστό πρόβλημα διαχωρισμού των δασκάλων από γονείς και μαθητές σε δύο «ομάδες» (πρωινούς-απογευματινούς), που συχνά ταυτίζεται με υποβιβασμό του ρόλου των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου. [...] Για την αποφυγή του προαναφερθέντος προβλήματος διαχωρισμού της λειτουργίας του σχολείου σε σαφώς διακριτές ζώνες, έγιναν αντιμεταθέσεις μαθημάτων, ώστε το πρόγραμμα να είναι ενοποιημένο και η πρωινή –απογευματινή ζώνη να αποτελούν ένα αδιαχώριστο όλο». (7^ο Περάματος) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 90)

- «Ακούγοντας συχνά τις απόψεις τους (των δασκάλων) διαπίστωσα ότι και οι ίδιοι είναι ευχαριστημένοι από τη μορφή του προγράμματος και απόδειξη είναι ότι παραμένουν για αρκετές ώρες στο σχολείο πέρα από τις προβλεπόμενες ώρες, αμισθί. Πολλές φορές και στις αργίες τους συναντώ εκεί...κάτι ετοιμάζουν». (Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου)

- Το πρόγραμμα του σχολείου είναι ενιαίο και δε χωρίζεται σε πρωινή και απογευματινή ζώνη. Η δίωρη διδασκαλία όλων σχεδόν των μαθημάτων και όχι μόνο της Γλώσσας, αποτελεί βασικό στοιχείο για τη σύνταξη του προγράμματος. Με την εταιρική διδασκαλία και όλων των ανωτέρω, επιτυγχάνεται η δικαιότερη κατανομή των διδακτικών ωρών». (Δ.Σ. Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 58)

- «Οι εκπαιδευτικοί και των τριών ζωνών που διδάσκουν στην ίδια τάξη, διατηρούν ανοιχτό κανάλι επικοινωνίας σε καθημερινή βάση για να κάνουν σωστότερη και αποδοτικότερη τη δουλειά τους, αλλά και να αντιμετωπίζουν ευκολότερα τα προβλήματα των μαθητών, των ομάδων ή της τάξης». (159^ο Δ.Σ. Αθήνας) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 126)

- «Ένα απαραίτητο στοιχείο της ομαλής λειτουργίας του προγράμματος είναι να περάσει η αντίληψη τόσο στους μαθητές όσο και στους γονείς του ενιαίου του σχολικού προγράμματος χωρίς κανέναν απολύτως διαχωρισμό της πρωινής από την απογευματινή εργασία. Σημαντικό ρόλο σε αυτό παίζει και η αρμονική συνεργασία όσων εκπαιδευτικών μπαίνουν σε κάθε τάξη. Αυτό το πνεύμα της συλλογικότητας και της συνευθύνης πέρασε στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου από την πρώτη μέρα έναρξης του προγράμματος του πιλοτικού Ολοήμερου. Μάλιστα την περασμένη σχολική χρονιά εισήχθη και η μηνιαία ενδοσχολική συνεργασία με μεγάλη επιτυχία και σημαντικά αποτελέσματα». (4^ο Δ.Σ. Αγίων Αναργύρων)

(http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/4o_agivn_anargyrvn/4o_agivn_anargyrvn.htm)

- «Η σχολική ζωή αποτελεί το μικροκλίμα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων καθημερινά στη σχολική διαδικασία. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντική παράμετρο στη μαθησιακή διαδικασία και στο Σχολεία μας δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε αυτόν τον τομέα.» (Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 153)

Κοινός παρονομαστής όλων των προσπαθειών των πιλοτικών σχολείων της 3^{ης} κατηγορίας, ήταν η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα των εκπαιδευτικών. Με την κοινή ανάγκη όλων να βελτιωθεί και να γίνει αποδοτικότερο και λειτουργικότερο το πιλοτικό πρόγραμμα και τις καλές προθέσεις τους, οργανώθηκε η επαφή και η επικοινωνία τους, βρέθηκαν λύσεις προσδίδοντας, έτσι, μια εικόνα του «ενιαίου όλου» στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμά τους.

Η διάθεση για εξεύρεση λύσεων, η ανάγκη για να διαφυλαχθεί το «ενιαίο όλο» του προγράμματος και του σχολείου, που εκφράζεται και από τον τρόπο κατανομής των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, συνδέεται άμεσα με το «σχολικό κλίμα», όπως πολύ εύστοχα διατυπώνεται από το διευθυντή του Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα, που αποπνέει ομοψυχία και ομαδικό πνεύμα, έτσι όπως διατυπώνεται από τα κείμενα των διευθυντών των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων είναι υπεύθυνο και για τον «ενιαίο χαρακτήρα» του πιλοτικού προγράμματος.

Από τα 28 σχολεία τα υπόλοιπα 11 δεν παρουσίασαν σχετικές αναφορές έτσι ώστε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα, μέσα από την ανάλυση περιεχομένου των γραπτών κειμένων, για τον το βαθμό στον οποίο εκπληρώθηκε η προϋπόθεση της ενοποίησης των ζωνών του προγράμματος αλλά και του βαθμού συνεργασίας του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Τόσο ο βαθμός, τα επίπεδα επικοινωνίας, η συχνότητα, όσο και η ποιότητα της επικοινωνίας, είναι θέματα που διαφοροποιούνται από σχολείο σε σχολείο. Δεν είναι καθόλου εύκολο να αποτιμηθούν. Αυτό όμως που μπορεί να εκτιμηθεί είναι η σημασία και ο ρόλος του σχολικού κλίματος των σχολικών μονάδων, στη λειτουργία του ολοήμερου πιλοτικού προγράμματος, η διερεύνηση της οποίας θα πραγματοποιηθεί μέσω των συνεντεύξεων στους δασκάλους των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων που θα ακολουθήσει στο επόμενο κεφάλαιο, με εργαλείο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη.

6.2.6. Τα οφέλη του πιλοτικού προγράμματος στα Ολοήμερα Σχολεία

Τα θέματα τα οποία αποτελούν τις εκφάνσεις της προσφοράς του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στα σχολεία που το εφάρμοσαν, χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

α) Οι επεμβάσεις στο «μη έμψυχο υλικό» των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων (στην υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός) οι οποίες συντελούν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των μελών της σχολικής μονάδας.

β) Οι παρεμβάσεις στους έμψυχους συντελεστές της σχολικής μονάδας (μαθητές, γονείς, δάσκαλοι) με την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης η οποία επιδρά καταλυτικά στο δίκτυο των σχέσεων μεταξύ των μελών της.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18:
Οφέλη του πιλοτικού προγράμματος στα ολοήμερα σχολεία

Μη έμψυχο υλικό (αισθητική υποδομών)	Έμψυχο υλικό-βελτίωση επίδοσης μαθητών	Έμψυχο υλικό-Πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για επίλυση προβλημάτων	Έρευνες των πιλοτικών ολοήμερων
89° Αθηνών 50° Αθηνών 30° Αθηνών 129° Αθηνών 2° Ρέντη 76° Αθηνών 3° Δ.Σ. Λαυρίου 138° Αθηνών 4° Αγίων Αναργύρων 1° Αιγάλεω 2° Α. Παύλου Θεσσαλονίκης Μαλίων Ηρακλείου Χερσονήσου Ηρακλείου Μασάρων Ρόδου Ρολίβους Σερρών 1° Δ.Σ. Κάμπου Ζακύνθου Ανατολικού Θεσσαλονίκης Πορταριάς Πηλίου 17° Λάρισας 9° Κατερίνης	159° Αθηνών 1° Δ.Σ. Αιγάλεω 76° Αθηνών 2° Ρέντη Μασάρων Ρόδου 1° Κάμπου Ζακύνθου	Μαλίων Ηρακλείου 1° Δ.Σ. Αιγάλεω 7° Περάματος Αν. Θεσσαλονίκης Μασάρων Ρόδου Πορταριάς Πηλίου 3° Λαυρίου 2° Ρέντη 9° Δ.Σ. Κατερίνης	Ανατολ. Θεσσαλονίκης 1ο Κάμπου Ζακύνθου 2° Ρέντη
Σύνολο: 20 σχολεία	Σύνολο 6 σχολεία	Σύνολο: 9 σχολεία	Σύνολο: 3 σχολεία

6.2.6.1. Επεμβάσεις στο μη έμψυχο υλικό

Όλα σχεδόν τα σχολεία (Πίνακας 18) παρουσιάζουν αναβάθμιση στις κτιριακές τους υποδομές δεδομένου ότι δημιουργήθηκαν νέοι χώροι και αίθουσες που διατίθενται για τα νέα διδακτικά αντικείμενα. Είκοσι (20) από τα εικοσιοκτώ σχολεία (ποσοστό 71,4%), προτάσσουν στα θετικά στοιχεία της λειτουργίας τους ως πιλοτικά ολοήμερα, την οφθαλμοφανή βελτίωση της αισθητικής του σχολείου και την αναβάθμιση του εξοπλισμού και τις παρεμβάσεις που έγιναν μετά την ανακοίνωση της πιλοτικής του λειτουργίας. Συγκεκριμένα, τα σχολεία αναφέρουν ότι:

- «Ευτυχώς υπήρχαν αρκετοί χώροι και οι παρεμβάσεις ήταν λίγες. Το σχολείο άλλαξε μορφή. Προστέθηκαν χώροι για εργαστήρια, διαμορφώθηκαν άλλοι για εστιατόριο και κουζίνα, προστέθηκαν ψυγεία και φούρνοι». (89^ο Αθηνών)
- «Δόθηκε η ευκαιρία στα υποβαθμισμένα σχολεία να εξωραϊσουν τα κτίρια τους, να εξοπλίσουν τις αίθουσες τους με εποπτικά μέσα διδασκαλίας και να δημιουργήσουν στοιχειώδεις βιβλιοθήκες...»(50^ο Αθηνών)
- «Η αναδιαμόρφωση των σχολικών τάξεων ως προς την αισθητική καθώς και υλικοτεχνικός εξοπλισμός τους προετοίμασε γονείς και παιδιά για ένα φιλικότερο σχολείο και με διαφορετική λειτουργία[...] Η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος λειτούργησε θετικά για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές». «Η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος λειτούργησε θετικά για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές». (30^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 106)
- «Οι αίθουσες διδασκαλίας αναβαθμίστηκαν και αισθητικά και λειτουργικά: βαφή εσωτερικών χώρων-κουρτίνες με συνδυασμό χρωμάτων –γωνία χαλάρωσης-βιβλιοθήκη δασκάλου....» (129^ο Αθηνών)
- «Δόθηκε σκληρή μάχη με το χρόνο και είχαν ολοκληρωθεί όλες οι προβλεπόμενες εργασίες ως τα τέλη Σεπτεμβρίου (νέοι χρωματισμοί, δημιουργία νέων χώρων κ.α.)» (2^ο Ρέντη)
- «Από την αρχή έγιναν οι αναγκαίες παρεμβάσεις στο χώρο και στον εξοπλισμό του», «Οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια και το εστιατόριο βρίσκονται σε πολύ καλή κατάσταση. Ο εξοπλισμός τους είναι επαρκής και σύγχρονος». (76^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 112)
- «Το 3^ο Ολοήμερο δημοτικό σχολείο Λαυρίου πληροί σε πολύ μεγάλο βαθμό τις κτιριακές προϋποθέσεις του προγράμματος». (3^ο Δ.Σ. Λαυρίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 65)
- «Στη διάρκεια του καλοκαιριού του 1999 έγιναν κτιριακές παρεμβάσεις και εξοπλίστηκε το σχολείο με τα αναγκαία μέσα. [...] Αναδιοργανώθηκαν και εμπλουτίστηκαν με τα αναγκαία όργανα το εργαστήριο Φυσικών Επιστημών. [...]Το Δεκέμβριο του 1999 οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους ένα νέο και σύγχρονο σχολείο». (138^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 121)
- «Δημιουργούνται νέες συνθήκες σχολικής ζωής και διαδικασίες μάθησης με νέα γνωστικά αντικείμενα, με αναβαθμισμένες υποδομές και με αναπροσαρμοσμένο ωρολόγιο πρόγραμμα[...]Οι τάξεις αναβαθμίστηκαν αισθητικά και λειτουργικά όπως βάψιμο και κουρτίνες αναλόγου χρώματος και κατασκευή σαλονιού για μεσημβρινή χαλάρωση, κατασκευή βιβλιοθήκης...» (4^ο Αγίων Αναργύρων)
- «Μεγάλες αλλαγές έγιναν και στις αίθουσες διδασκαλίας. Αυτές επαναδημιουργήθηκαν, βάφθηκαν με υπέροχες διχρωμίες και τοποθετήθηκαν σε αυτές κουρτίνες με γήινα χρώματα για να δημιουργείται στους μαθητές χαρούμενη διάθεση. Τοποθετήθηκαν σε όλες τις τάξεις

βιβλιοθήκες για τους μαθητές και το δάσκαλο καθώς και ντουλάπια του όλους τους μαθητές».

(1^ο Αιγάλεω)

• «Το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Αυγούστου αρχίζουν οι εργασίες με δαπάνη του Δήμου Αγίου Παύλου για να διαμορφωθεί ελεύθερος χώρος του κτιρίου ώστε να δημιουργηθούν οι απαραίτητες επιπλέον αίθουσες διδασκαλίας [...]. Με τις φιλότιμες προσπάθειες όλων, το σχολείο είναι έτοιμο και σύμφωνα με τις προδιαγραφές του πιλοτικού ολοήμερου». (2^ο Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης)

• «Το σχολείο μεταμορφώθηκε. [...] Νέα χρώματα στο σχολείο, νέα διαρρύθμιση τις αίθουσες, εργαστήρια προστέθηκαν και το προσωπικό αυξήθηκε». (Δ.Σ. Μαλίων Ηρακλείου). (ΥΠΕΠΘ, 2003: 143)

• «Θετικά στοιχεία από την εφαρμογή του θεσμού: αισθητική ανανέωση του σχολείου. Σημαντική βελτίωση του εξοπλισμού και των υποδομών». (Δ.Σ. Χερσονήσου Ηρακλείου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 139)

• «Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή αίθουσες –εργαστήρια του σχολείου μας έχασαν τον απρόσωπο ουδέτερο και ασφυκτικό περιβάλλον που τις χαρακτήριζε σαν κομμάτια ενός συμβατικού σχολείου και έγιναν χώροι όπου οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες γνωστικές, ερευνητικές, κατασκευαστικές, πολιτιστικές, αναπτύσσοντας τις γνώσεις και την προσωπικότητά τους» (Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου)

• «Δεν ήταν μόνο η κτιριακή υποδομή που βελτιώθηκε, το πολυάριθμο διδακτικό προσωπικό που διατέθηκε, αλλά και το εξοπλιστικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε». (Δ.Σ. Ρολίβους Σερρών)

• «Για τη δημιουργία νέων γνωστικών αντικειμένων δημιουργούνται ανάλογα εργαστήρια». (1^ο Δ.Σ. Κάμπου Ζακύνθου)

• «Καταλήγοντας θα σημειώναμε ότι αυτό το σχολείο σε γενική αποδοχή είναι φιλικό και ωφέλιμο προς τα παιδιά, γιατί στη βάση του έχει την κατάλληλη κτιριακή υποδομή[...]ευέλικτο πρόγραμμα, ευρηματικούς εκπαιδευτικούς». (Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης)

• « Στην αρχική φάση μια σειρά κτιριακών και εξοπλιστικών παρεμβάσεων έδωσαν τη δυνατότητα της δημιουργίας μιας αξιόλογης υποδομής που συνέβαλε στην επιτυχία του προγράμματος. Έτσι έχουμε μια σημαντική ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση ως προς τα προηγούμενα χρόνια λειτουργίας». (Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 151)

• «Οι βαμμένοι τοίχοι των αιθουσών, των διαδρόμων και των κοινόχρηστων χώρων με περισσότερα από ένα χρώματα προδιαθέτουν ευεργετικά τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς». (17^ο Λάρισας)

(http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/17o_Larissas/sxoleio_17o_Larissas.htm)

- «Όλα τα παραπάνω καθιστούν το σχολείο, κατά γενική ομολογία, ως το αρτιότερο και πληρέστερο των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού μας σε επίπεδο υλικοτεχνική υποδομή». (9^ο Κατερίνης)

6.2.6.2. Επιδράσεις στους έμψυχους συντελεστές του προγράμματος

1) Βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Πίνακας 18)

Η σχολική επίδοση των μαθητών είναι ένας από τους παράγοντες ή δείκτες της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που απλώς μπορεί να μετρηθεί. Έξι (6) από τα 28 πιλοτικά σχολεία, δηλώνουν ότι βελτιώθηκε η σχολική επίδοση των μαθητών του σχολείου. (http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_03_05/pages/drastiriotites.htm.)

- «Η επίδοση και η απόδοσή τους έχει βελτιωθεί και συνεχίζει βελτιούμενη στη σχεδόν τετράχρονη πορεία του Σχολείου μας πάνω στη νέα φιλοσοφική βάση λειτουργίας που προσφέρει το ολόημερο σχολείο». (159^ο Αθηνών)
- «Τα άριστα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος «Πιλοτικό ολόημερο Σχολείο» επιβεβαιώνονται από την έγγραφη απάντηση του 8^{ου} Γυμνασίου Αιγιάλεω σε ερωτηματολόγιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με την απόδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών που προέρχονται από το 1^ο Πιλοτικό Ολόημερο Δ.Σ. Αιγιάλεω σε σύγκριση με μαθητές που προέρχονται από άλλα δημοτικά σχολεία». (1^ο Δ.Σ. Αιγιάλεω) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 37)
- «Οι μαθητές βελτιώνουν γενικά τις επιδόσεις του.[...] το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνεται κατακόρυφα και αποκτούν γνώσεις, οι οποίες στηρίζονται σε ισχυρές βάσεις. [...] Ειδικές ομάδες μαθητών (αλλόγλωσσοι, τσιγγανόπαιδες, μαθητές προερχόμενοι από φτωχά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα) με την πολύπλευρη βοήθεια, που τους προσφέρεται, βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, οικοδομούν σχέσεις με τους συμμαθητές τους και κατακτούν την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με το παρελθόν». (76^ο Αθηνών)
(http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/76/76sxoleio.htm)
- «Η τετράχρονη εμπειρία της λειτουργίας το προγράμματος μας έδειξε ότι με την προετοιμασία των μαθητών του σχολείου σίγουρα βοηθήθηκαν οι αδύνατοι μαθητές. Πιστεύουμε όμως ότι βελτιώθηκε η επίδοση και η απόδοση όλων των μαθητών». (2^ο Ρέντη)
- «Η βελτίωση της μαθητικής επίδοσης έρχεται να επισφραγίσει αυτή τη θετική –ζωντανή σχέση μαθητή-σχολείου και να την ανατροφοδοτήσει με περισσότερα κίνητρα για μεγαλύτερη

επιτυχία και αυτοπραγμάτωση[....] Οι επιδόσεις των μαθητών μας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση[....] μας χαροποιεί ιδιαίτερα». (Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου)

- «Έπειτα από σχετική στατιστική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ολοήμερο Σχολείο μας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές μας έχουν αρκετά ικανοποιητική απόδοση στα μαθήματά τους» (1^ο Δ.Σ. Κάμπου Ζακύνθου)

Η έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2004-2005 ως Επισκόπηση της πιλοτικής εφαρμογής Ολοήμερο Σχολείο (έρευνα 31 που βρίσκεται στο 5^ο κεφάλαιο) επιβεβαιώνει τις απόψεις των σχολείων όπου από τα ευρήματά της φαίνεται ότι οι βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών πιλοτικών σχολείων στο Γυμνάσιο είναι αυξημένες σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από συμβατικά σχολεία, όσο και η γενικότερη στάση των μαθητών που είναι θετικότερη με επικοινωνιακή και συνεργατική διάθεση.

2) Ο αντισταθμιστικός ρόλος του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η αύξηση του αριθμού των μαθητών που παρατηρήθηκε κυρίως στις πυκνοκατοικημένες περιοχές της πρωτεύουσας αλλά και στις αγροτικές περιοχές. Δηλαδή το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα υποστηρίχθηκε και αγκαλιάστηκε από περιοχές που το είχαν περισσότερο ανάγκη. Πολλά σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών της Αττικής επέλεξαν να αυξήσουν τις ώρες Μελέτης-Προετοιμασίας προκειμένου να ενισχύσουν τους μαθητές που οι γονείς τους δεν μπορούσαν με χαμηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο να αναδεικνύει τον αντισταθμιστικό ρόλο του προγράμματος. Αξιοποίησαν δηλαδή, προς όφελος της αντισταθμιστικής αγωγής, τη δυνατότητα που είχαν να επιλέγουν τον αριθμό αλλά και την ποσότητα των ωρών των πρόσθετων διδακτικών τους αντικειμένων, προσαρμόζοντάς το πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών.

3) Πρωτοβουλίες των ολοήμερων σχολείων που ενισχύουν την αυτονομία της σχολικής μονάδας(Πίνακας 18)

Από τη μελέτη της ιστοσελίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αλλά και από την εσωτερική αξιολόγηση της ομάδας υλοποίησης, παρατηρούμε ότι ορισμένα από τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία εφάρμοσαν πρωτότυπες δραστηριότητες ή πήραν πρωτοβουλίες παρακάμπτοντας το ωρολόγιο πρόγραμμα, σε συνεννόηση με τους φορείς της εκπαίδευσης ή με την επιστημονική επιτροπή, προκειμένου να διαχειριστούν διάφορα προβλήματα που δημιουργήθηκαν στην τετράχρονη λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος. Οι πρωτοβουλίες αυτές οδήγησαν στην επίλυση των προβλημάτων, όπως θα δούμε από τις

αναφορές των σχολείων αυτών, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα οι πρωτοβουλίες αφορούν 3 είδη:

α) Πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων ανέφεραν (8) σχολεία (28,5%):

- Το Δημοτικό Σχολείο Μαλίων Ηρακλείου οργάνωσε με διαφορετικό τρόπο το θέμα της σίτισης των μαθητών. *«Το γεύμα παρέχεται από ιδιωτική εταιρεία. Το κόστος για κάθε παιδί είναι 45 ευρώ μηνιαίως».*
- Το 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω διευθέτησε το πρόβλημα της ελλιπούς προετοιμασίας των μεγάλων τάξεων παίρνοντας την πρωτοβουλία, σε συνεννόηση με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, να προσθέσουν μία ώρα μελέτης σε καθημερινή βάση.
- Το 7^ο Περάματος *«για την αποφυγή του προβλήματος του διαχωρισμού λειτουργίας του σχολείου σε σαφώς διακριτές ζώνες, έγιναν αντιμεταθέσεις μαθημάτων, ώστε το πρόγραμμα να είναι ενοποιημένο και η πρωινή –απογευματινή ζώνη αν αποτελούν αδιαχώριστο όλο. Συγκεκριμένα, σε ορισμένες τάξεις κάποιες ώρες προετοιμασίας –μελέτης πέρασαν στην πρωινή ζώνη και γίνονται από τον πρωινό δάσκαλο».* (ΥΠΕΠΘ, 2003: 90)
- Στο Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης το πρόβλημα της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας επιλύθηκε με άλλο τρόπο. Κατά τον 1^ο χρόνο λειτουργίας του *«το πιλοτικό πρόγραμμα λειτούργησε με δύο κύκλους εκπαιδευτικών πρωινών (παράδοση μαθημάτων) και απογευματινών (φαγητό, χαλάρωση προετοιμασία μαθημάτων).[...]Η εναλλαγή εκπαιδευτικών στη διδασκαλία –προετοιμασία του ίδιου μαθήματος, όσο καλή συνεργασία κι αν αυτοί έχουν, δεν εξασφαλίζει την ομαλή σύνδεση στην παρουσίαση μιας νέας ενότητας με την εμπέδωσή της»* (ΥΠΕΠΘ, 2003: 88). *Ο τρόπος αυτός όμως δημιουργούσε θέσεις εννοούμενων και μη εκπαιδευτικών, πολλές εντάσεις, κενά και παρανοήσεις και μεγάλο άγχος στα παιδιά* (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/anatoliko/sxoleio.htm). *Τον επόμενο χρόνο με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και τη σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου, εφαρμόστηκε η λεγόμενη εταιρική διδασκαλία σε όλα τα τμήματα* (ΥΠΕΠΘ, 2003: 130). *Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τα διδακτικά τους καθήκοντα κατά μαθήματα και όχι κατά τάξη. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν υπάρχει ο όρος «προετοιμασία» αλλά τις επιπλέον διδακτικές ώρες τις χρεώνεται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που έχει την ευθύνη της διδασκαλία του μαθήματος».*
- Το Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου διαχειρίστηκε το θέμα της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας και της ενισχυτικής διδασκαλίας, με τη κάλυψη των ωρών αυτών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των τάξεων έτσι ώστε *«το παιδί ό, τι έχει να διδαχθεί να το κατανοήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και όχι κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας».* Το ίδιο σχολείο έδωσε έμφαση στο να *«καταργηθεί ο χώρος της αίθουσας-τάξης και τα παιδιά*

να πηγαίνουν σε διαφορετικούς χώρους για να συναντήσουν το δάσκαλό τους[...] και όχι το αντίθετο που ισχύει στο πρόγραμμα ενός συμβατικού σχολείου».

- Στο θέμα της προετοιμασίας το Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου καινοτομεί επίσης, εισάγοντας «και δεύτερο εκπαιδευτικό την ώρα της προετοιμασίας. Η ύπαρξη δύο εκπαιδευτικών βελτίωσε τη λειτουργικότητα των ομάδων της τάξης, ώθησε τις ομάδες σε διαφοροποιημένες λειτουργίες και μεγιστοποίησε τα μαθησιακά οφέλη».
- «Η ολοκλήρωση της προετοιμασίας των σχολικών μαθημάτων, τα δύο πρώτα χρόνια εφαρμογής του πιλοτικού προγράμματος πραγματοποιείται στη διάρκεια της καθημερινής δίωρης μελέτης για κάθε τάξη από άλλον εκπαιδευτικό και όχι μέσα στα πλαίσια του ίδιου του μαθήματος από τον ίδιο το δάσκαλο. Τον τελευταίο χρόνο [...] οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν τη Γλώσσα και τα μαθηματικά, είχαν την ευθύνη της εμπέδωσης και εμβάθυνσης αυτών των μαθημάτων». (3^ο Λαυρίου) . Επίσης στη σχολική μονάδα λειτουργεί σχολικός συνεταιρισμός που «έχει βοηθήσει πάρα πολύ στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς και στην οικονομική ενίσχυση του Σχολείου. Τα έσοδα προέρχονται από την ανακύκλωση χαρτιού, τη διαχείριση του κυλικείου, από την πώληση κατασκευών κ.α.» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 68)
- «Σε καθημερινή βάση καταγράφονταν προβλήματα, ελλείψεις και δυσλειτουργίες και γίνονταν οι απαραίτητες ενέργειες για την αντιμετώπισή τους» και «Τα δύο πρώτα χρόνια ο σημαντικός αριθμός αναπληρωτών ήταν αρνητικός παράγοντας για την ανάπτυξη του προγράμματος, λόγω έλλειψης απαιτούμενης εμπειρίας. Για να μετριαστούν οι επιπτώσεις των αλλαγών αυτών, γίνονται συνεχείς ενημερωτικές συνεδριάσεις, κατ' ιδίαν ενημερώσεις και στήριξη των νέων από τους παλιότερους». (2^ο Ρέντη) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 60-64)
- Το 9^ο Δ.Σ. Κατερίνης δηλώνει ότι: «κατά το τρέχον σχολικό έτος 2002-2003 τα μαθήματα της Ιστορίας –Γεωγραφίας –Θρησκευτικών διδάσκονται στην ΣΤ' τάξη και στα 3 τμήματα από τον ίδιο δάσκαλο με τον τρόπο της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης, Το ίδιο συμβαίνει και στα 3 τμήματα της Ε' τάξης. Τα συμπεράσματα της εφαρμογής αυτής, κρίνονται θετικά και αξιοποιούνται και από τα άλλα σχολεία της πόλης μας». (ΥΠΕΠΘ, 2003: 94)

β) Εκπόνηση ερευνών: Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία πραγματοποίησαν έρευνα με δική τους πρωτοβουλία:

- Έρευνα πραγματοποίησε το Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης. «Κάθε χρόνο στα παιδιά (κάτι παρόμοιο και στους γονείς) δίνεται ερωτηματολόγιο σχετικά με τη λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου, που συμπληρώνουν συνήθως στην ώρα της χαλάρωσης και τους ζητά να γράψουν τη γνώμη τους». Το σχολείο δημοσιεύει δείγματα ερωτήσεων και ποσοστά απαντήσεων.

- Μια έρευνα αναφέρεται στο 1ο Δ.Σ. Κάμπου Ζακύνθου που αναφέρει ότι «ύστερα από σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ολοήμερο Σχολείο μας, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του σχολείου *«έχουν αρκετά ικανοποιητική απόδοση στα μαθήματά τους και η ζωή τους στο σχολείο είναι ευχάριστη και δημιουργική»*.
- Έρευνα επίσης για την εντεκάχρονη λειτουργία του ως πιλοτικό ολοήμερο σχολείο, την οποία έχει καταγράψει και δημοσιεύσει σε βιβλίο, πραγματοποίησε με δική του πρωτοβουλία το 2^ο Δ.Σ. Ρέντη αρκετά χρόνια αργότερα από τη δημιουργία της ιστοσελίδας, το 2010-2011. Την έρευνα αυτή την παραθέσαμε στο 6^ο κεφάλαιο. Πρωτοβουλία επίσης στο θέμα της σίτισης πήραν, αυτή τη φορά οι γονείς του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη όπου 15-20 μητέρες με εθελοντική προσφορά βοηθούν καθημερινά στο σερβίρισμα των φαγητών στους μαθητές.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι μπορεί να υπάρχουν διάφορα προβλήματα κατά την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος όμως με την ευρηματικότητα και τη συλλογικότητα των μελών της σχολικής μονάδας, λαμβάνονται πρωτοβουλίες οι οποίες αμβλύνουν τις δυσλειτουργίες και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά του. Είναι λοιπόν απαραίτητο να δοκιμάζονται στην πράξη καινούριες ιδέες και πρωτοβουλίες έτσι ώστε να οδηγούν τις εξελίξεις στην εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό έγκειται και ο πιλοτικός ή πειραματικός χαρακτήρας των σχολείων αυτών, να γίνονται τροχιοδείκτες και προπομποί για αλλαγές και εκτιμήσεις στο παραδοσιακό σχολείο, σύμφωνα με τον Ι. Βρεττό (3^ο κεφάλαιο).

Ο βαθμός στον οποίο οι πρωτοβουλίες αυτές, καθώς και οι υπόλοιπες καινοτόμες δράσεις που παρήγαγαν τα σχολεία αυτά στα 11 χρόνια λειτουργίας τους, αξιοποιήθηκαν προς όφελος των υπολοίπων συμβατικών σχολείων, είναι ένα θέμα που ξεφεύγει από την ευθύνη της κάθε σχολικής μονάδας και αφορά στο έργο των επίσημων φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε ποιο βαθμό αυτό πραγματοποιήθηκε θα αναδειχθεί από τις συνεντεύξεις με τους ιθύνοντες.

6.2.7. «Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»

Ένας από τους στόχους των πιλοτικών σχολείων είναι να διευρύνουν τον κοινωνικό τους ρόλο με το *«άνοιγμα τους στην τοπική κοινωνία»*. Σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη, όπως έχουμε αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο που αφορά στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, το άνοιγμα του στην κοινωνία επιτυγχάνεται μέσα από μία στρατηγική με τρία σκέλη: α) Μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, β) Μέσα από επαφή, επικοινωνία και συνεργασία με θεσμούς της τοπικής κοινωνίας (καλούμε στο σχολείο για διαλέξεις, συζήτηση ή άλλες δραστηριότητες που εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα) και γ) Από συστηματική διδασκαλία με τη μέθοδο project όπου οι γονείς μπορούν να εμπλακούν ενεργά μαζί με τα παιδιά τους σε δράσεις. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και την

εμπειρία τους ως γονείς, ως πολίτες ή την επαγγελματική τους ιδιότητα προκειμένου να ενημερώσουν τους μαθητές για επίκαιρα θέματα ή άλλα ζητήματα γύρω από τον επαγγελματικό τους χώρο. Οι δράσεις μπορούν να προβάλλονται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο πέραν του σχολείου, προκαλώντας και τη συμμετοχή των φορέων της τοπικής κοινωνίας.

Η επίτευξη αυτού του στόχου δεν είναι εύκολο να διαπιστωθεί και να μετρηθεί, εκτός αν τα ίδια τα σχολεία αναφερθούν σε αυτόν με βάση τις εμπειρίες τους. Επίσης δεν είναι αυτονόητο ότι όλα τα σχολεία αντιλαμβάνονται την έννοια του «ανοίγματος στην κοινωνία» με τον ίδιο τρόπο. Στο θέμα του «ανοίγματος στην κοινωνία» (Πίνακας 19) αναφέρονται (20) από τα 28 σχολεία (ποσοστό 67,8%).

Πολλά σχολεία δίνουν έμφαση στην παρουσίαση εκδηλώσεων στην τοπική κοινωνία, άλλα σχολεία εννοούν τη δημιουργία επαφών και ανταλλαγών επισκέψεων στα πλαίσια σχεδίων εργασίας ή διαθεματικών προσεγγίσεων της διδασκαλίας μαθημάτων με φορείς ή επαγγελματίες ή κοινωνικές ομάδες τοπικού χαρακτήρα, άλλα θεωρούν την οικονομική συμμετοχή των γονέων ή άλλων τοπικών φορέων με τη μορφή χορηγιών και ούτω καθεξής.

ΠΙΝΑΚΑΣ 19:

Ταξινόμηση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων με βάση το «άνοιγμα τους στην κοινωνία»

1 ^η κατηγορία : Σχολεία που δεν πέτυχαν το «άνοιγμα στην κοινωνία»	2 ^η κατηγορία: Σχολεία που ανέφεραν θεωρητικά το «άνοιγμα» χωρίς αναφορά δράσεων	3 ^η κατηγορία: Σχολεία που δηλώνουν καταξίωση της τοπικής κοινωνίας.	4 ^η κατηγορία: Σχολεία που περιγράφουν τη διαδικασία του ανοίγματος
Δ.Σ. Ροδολίβους Σερρών 2 ^ο Μελισσίων	Δ.Σ. Θυμαίων Χίου 1 ^ο Κάμπου Ζακύνθου 4 ^ο Αγίων Αναργύρων 129 ^ο Αθηνών	1 ^ο Αιγάλεω 89 ^ο Αθηνών Δ.Σ. Μαλίων Ηρακλείου Δ.Σ. Χερσονήσου Ηρακλείου 7 ^ο Περάματος	Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης 5 ^ο Άργους 76 ^ο Αθηνών 138 ^ο Αθηνών Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου 17 ^ο Δ.Σ. Λάρισας Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου 3 ^ο Λαυρίου
Σύνολο: 2 σχολεία	Σύνολο: 4 σχολεία	Σύνολο: 5 σχολεία	Σύνολο: 9 σχολεία

Αναλύοντας το περιεχόμενο των αναφορών των 20 πιλοτικών σχολείων, ως προς το θέμα του «ανοίγματός τους στην κοινωνία», παρατηρούμε και καταγράφουμε τις διαφοροποιήσεις

αυτές, χωρίζοντας σε 4 κατηγορίες τα σχολεία με βάση τα δεδομένα που παραθέτουν στα κείμενά τους:

α) Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν (2) σχολεία που είτε δεν ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκό το κοινωνικό περιβάλλον και θα έπρεπε να καταβάλει το σχολείο μεγάλη προσπάθεια για να αμβλύνει τις αντιδράσεις του, είτε δεν «πέτυχε» το άνοιγμά του στην κοινωνία.

- *«Το καλοκαίρι του 1999 όταν η πληροφορία της λειτουργίας του Δημοτικού Σχολείου Ροδολίβους ως Πιλοτικού Ολοήμερου, έφτασε στην τοπική κοινωνία, δημιούργησε πλήθος συζητήσεων, θετικών και αρνητικών. Το δημοτικό σχολείο καλούνταν όχι μόνο να αμβλύνει της αντίθετες απόψεις αλλά και να ανοίξει στην κοινωνία. Μέσα από μια πιο στενή συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τους φορείς της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, καθώς και την πιο άμεση επικοινωνία με τους απλούς πολίτες μέσα από τα προγράμματα και τις δράσεις που παρουσιάσαμε, δώσαμε τη δυνατότητα σε όσους θέλησαν να γνωρίσουν το έργο που επιμελούνταν και να συμβάλουν κι αυτοί στη βελτίωσή του».* (Δ.Σ. Ροδολίβους Σερρών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 158)

Σχετικά με τις αναφορές του σχολείου αυτού παρατηρούμε πως ο πρώτος του στόχος δεν ήταν να ανοιχτεί στην κοινωνία αλλά να αμβλύνει τις αντιδράσεις και την αρνητική εικόνα της τοπικής κοινωνίας. Αυτό τοποθετεί τις προσπάθειες του σχολείου σε άλλη βάση. Ως εκ τούτου τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι περιορισμένα. Το άνοιγμα λοιπόν στην περίπτωση αυτή, όπως το ίδιο το σχολείο αναφέρει, περιορίζεται στην απλή «γνωριμία» της κοινωνίας με το πιλοτικό σχολείο και αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα μεγάλης προσπάθειας για στενή συνεργασία με φορείς, με απλούς πολίτες αλλά και δια μέσω απαιτητικών διδακτικών μεθόδων όπως τα projects.

- *«Δυστυχώς κατά την ίδρυσή του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου μας δεν έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες και δεν πάρθηκαν τα κατάλληλα μέτρα ώστε να ενημερωθεί σωστά η τοπική κοινωνία για τις προοπτικές και τις δυνατότητες που ένα τέτοιο σχολείο μπορεί να προσφέρει. Τα 3 πρώτα χρόνια δεν έγινε καμία προσπάθεια ανοίγματος του σχολείου προς την τοπική κοινωνία με αποτέλεσμα να αποχωρήσουν 77 μαθητές. Τα τελευταία 2 χρόνια 2002-2004 καταβάλλονται φιλότιμες προσπάθειες από όλο το προσωπικό του σχολείου να σταματήσει η «εσωστρέφεια του. Αν λάβουμε υπόψη μας και την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο όπου ο αριθμός των εργαζόμενων μητέρων είναι μικρός, καταλαβαίνουμε πόση μεγάλη προσπάθεια πρέπει να γίνει ακόμα από το σχολείο αλλά και από τους αρμόδιους φορείς».* (2^ο Μελισσίων)(ΥΠΕΠΘ, 2003: 53)

Στις αναφορές του συγκεκριμένου σχολείου περιγράφεται με σαφήνεια και η κατάσταση και οι αιτίες της. Από τη μία λοιπόν ήταν οι ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας με τις λίγες εργαζόμενες μητέρες, οι οποίες φαίνεται ότι δεν είχαν ιδιαίτερη ανάγκη να αφήνουν τα παιδιά περισσότερο χρόνο στο σχολείο. Από την άλλη, δεν έπαισε το ίδιο το σχολείο με τη

δεδομένη εσωστρέφειά του, πιθανότατα οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους, αδρανώντας στη διαδικασία ενημέρωσης της τοπικής κοινωνίας για να την πείσει σχετικά με τον παιδαγωγικό, τουλάχιστο, ρόλο του πιλοτικού προγράμματος και τα γενικότερα προσδοκώμενα οφέλη. Επίσης διαφαίνεται η ανάγκη να αναλάβουν το ρόλο που τους αναλογεί οι αρμόδιοι φορείς.

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας της κατάστασης αυτής, φαίνεται ότι το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων, δεν υποστηρίχθηκε όσο θα έπρεπε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς της σχολικής μονάδας έτσι ώστε να μπορέσει να το δεχθεί και να το στηρίξει και η τοπική κοινωνία. Παρά τα χρήματα που ξοδεύτηκαν για να εκσυγχρονιστεί το σχολείο για να καλύψει τις προϋποθέσεις της πιλοτικής του εφαρμογής δηλαδή τις κτιριακές τροποποιήσεις και τον εξοπλισμό της υλικοτεχνικής υποδομής που πραγματοποιήθηκαν, παρά τη δεδομένη «ομοφωνία» μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων το 1999 που επικαλείται το κείμενο του διευθυντή (ΥΠΕΠΘ, 2003: 49), δεν δόθηκε η ευκαιρία στο πιλοτικό πρόγραμμα να αποδείξει τις δυνατότητες του με αποτέλεσμα δυσαρεστημένοι γονείς να πάρουν το 42% των μαθητών προς άλλα συμβατικά σχολεία. Οι ερμηνείες αυτές θα διασταυρωθούν μέσω των συνεντεύξεων που θα πραγματοποιηθούν στην επόμενη φάση της έρευνας.

β) Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν (4) σχολεία που παρουσιάζουν μια θεωρητική προσέγγιση για το πώς πρέπει να είναι το άνοιγμα αλλά δεν επικεντρώνουν στη διαδικασία, στο πώς δηλαδή θα μπορέσει να πραγματοποιηθεί αυτό που περιγράφουν:

- *«Το σχολείο σαν ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας πρέπει να είναι σε συνεχή επαφή με τους τοπικούς φορείς και με όλους τους κατοίκους. Για το λόγο αυτό τα παιδιά πρέπει να ξεφύγουν από το χώρο του σχολείου, να έρχονται σε επαφή με τον κοινωνικό περίγυρο, να εξετάζουν τα προβλήματα και να προτείνουν λύσεις. Η τοπική κοινωνία πρέπει από την πλευρά της να προσφέρει με οποιονδήποτε τρόπο τις υπηρεσίες εκείνες που θα αναδείξουν και θα αναβαθμίσουν της προσφορά του σχολείου στην τοπική κοινωνία».* (Δ.Σ. Θυμαίων Χίου). Στη συνέχεια το σχολείο φαίνεται να αντιλαμβάνεται την προσφορά του σχολείου στην τοπική κοινωνία ως *«την εξυπηρέτηση που παρέχει στους γονείς που δεν έχουν τις γνώσεις και την οικονομική ευχέρεια να βοηθήσουν τα παιδιά τους».* (ΥΠΕΠΘ, 2003: 136)
- *«Το σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό στην κοινωνία και τη ζωή. Συγχρόνως και η κοινωνία πρέπει να συμμετέχει στη σχολική διαδικασία μέσω κυρίως του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ο οποίος πρέπει να έχει λόγο στα δρώμενα του σχολείου, παράλληλα όμως να προσφέρει και στην υλικοτεχνική υποδομή του»* (1^ο Κάμπου Ζακύνθου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 136). Στην περίπτωση αυτή η έννοια της τοπικής κοινωνίας περιορίζεται στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και στην οικονομική του ενίσχυση προς το σχολείο αλλά και στην παροχή προτάσεων σχετικά με τα δρώμενα του σχολείου.

- «Πρέπει οι μαθητές να ενημερώνονται για τα επίκαιρα και σπουδαία ζητήματα της τοπικής κοινωνίας να πληροφορούνται για τα διάφορα επαγγέλματα των κατοίκων και τα προβλήματά τους». (4^ο Αγίων Αναργύρων) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 74)

- «Αν η δημιουργία των παιδιών είτε στις σχολικές πολιτιστικές δραστηριότητες είτε στις καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες δε βγει προς τα έξω τότε φαίνεται πως δε δημιουργούμε αλλά χειραγωγούμε τη γνώση.[...] Έχει αποδειχθεί μάλιστα πως οι γονείς και η τοπική κοινωνία με όλους τους φορείς της, νιώθουν πως είναι μέρος μιας ευχάριστης διαδικασίας μόνο όταν μείς ως σχολείο τους καλούμε κοντά μας, παρακολουθούν, συμπαρίστανται και πολλές φορές προσφέρουν στα παιδιά πράγματα που τα καταξιώνουν και τα επιβραβεύουν». (129^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 120)

γ) Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα σχολεία που αντιλαμβάνονται το άνοιγμα ως καταξίωση της τοπικής κοινωνίας. Περιγράφουν τις αντιδράσεις και τη θετική στάση της τοπικής κοινωνίας για το πιλοτικό ολοήμερο αλλά όχι τον τρόπο που διαμορφώθηκε η στάση αυτή. Τα (5) πιλοτικά σχολεία που περιγράφουν με τις αναφορές τους τη στάση της τοπικής κοινωνίας, τη χαρακτηρίζουν ως: *καταξίωση, αποδοχή, οικονομική ενίσχυση ή συμπαράσταση*.

Συγκεκριμένα:

- Το 1^ο Αιγάλεω δηλώνει ότι: «το πιλοτικό πρόγραμμα λειτούργησε άψογα. Το αποτέλεσμα αυτής της λειτουργίας, ήταν το σχολείο να γίνει ευρύτερα αποδεκτό απ' την τοπική κοινωνία και να αποσπά συνεχώς τα ευνοϊκότερα σχόλια από όλους στους παράγοντες της πόλης αλλά και από απλούς κατοίκους».

- Επίσης «η συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τους φορείς και ιδιαίτερα με το 2^ο Δημοτικό Διαμέρισμα και το Δήμο Αθηναίων υπήρξε άψογη και με οφέλη για το σχολείο», δηλώνει το (89^ο Αθηνών).

- «Από την αρχή του θεσμού υποστήριζαν την προσπάθεια οικονομικά και ηθικά ο Δήμος, η Εκκλησία και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων. Βρήκε συμπαραστάτες στο έργο την τοπική κοινωνία και τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές». (Δ.Σ. Μαλίων Ηρακλείου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 144).

- «Επιπλέον έγινε άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία από την πρώτη μέρα λειτουργίας του θεσμού, η δημοτική Αρχή, οι τοπικοί φορείς, η κοινωνία ολόκληρη «βλέπει» τη δουλειά του σχολείου, μας αγκάλιασε, συμμετέχει σε διάφορες δραστηριότητες, μας στηρίζει, μας βοηθά, είναι κοντά μας». (Δ.Σ. Χερσονήσου Ηρακλείου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 140)

- «Με την αμέριστη συμμετοχή και συμπαράσταση των γονέων στις προσπάθειες που καταβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς για ένα καλύτερο αύριο των παιδιών του Περάματος,

το 7^ο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο Περάματος πορεύεται προς το μέλλον». (7^ο Περάματος) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 91)

δ) Στην τέταρτη κατηγορία ανήκουν (9) σχολεία που εστιάζουν στη διαδικασία του ανοίγματος από πλευράς σχολείου. Δηλαδή με ποιες ενέργειες και δράσεις του σχολείου, πραγματοποιήθηκε το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία. Αυτά τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία αντιλαμβάνονται το άνοιγμά τους στην κοινωνία, ως συνεργασία ή συμμετοχή στα «κοινά» αμοιτέρων των πλευρών (σχολείου και κοινωνίας) που πραγματοποιείται μέσα από διδακτικές ενέργειες στα πλαίσια καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (διαθεματικότητα, σχέδια εργασίας κ.α.) και παίρνουν τη μορφή εκδηλώσεων, επισκέψεων του σχολείου στην τοπική κοινωνία ή μελών της τοπικής κοινωνίας στο σχολείο.

- «*Η πολύ καλή συνεργασία που υπάρχει με την τοπική αυτοδιοίκηση και με το σύλλογο γονέων καθιστά αυτόματο και το άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία με κάθε είδους εκδηλώσεις, πολιτιστικές, εθνικές, θρησκευτικές, αθλητικές*». (Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 59)

- «*Το άνοιγμα του ίδιου του σχολείου[...], μέσα από τη συμμετοχή του σε ποικίλες δραστηριότητες και εκδηλώσεις[...], προγραμματισμένες είτε από το ίδιο το σχολείο στο δικό του χώρο ή άλλο χώρο, είτε από άλλο τοπικό φορέα (Δήμο, Συλλόγους κ.τ.λ.)*». (5^ο Άργους) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 81)

- «*Οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν ενεργά στα πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα της γειτονιάς των Πετραλώνων. Συνεργάζονται με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, με συλλόγους και επαγγελματίες στο πλαίσιο των Σχεδίων Εργασίας και της Διαθεματικής διδασκαλίας*». (76^ο Αθηνών και 138^ο Αθηνών-συστεγαζόμενα) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 124)

- «*Πολλές δραστηριότητες του γνωστικού αντικείμενου απαιτούν την έρευνα μέσα από την τοπική κοινωνία και τη συνεργασία των τοπικών φορέων όπως την Κοινότητα, τον Αθλητικό Σύλλογο, το ΚΑΠΗ, τον Πολιτιστικό Σύλλογο, τον Αγροτικό Συνεταιρισμό, τη Δημοτική Βιβλιοθήκες, την Ενορία, του ίδιους τους πολίτες[...]* Συμμετοχή του σχολείου σε εκδηλώσεις του Δήμου[...], με θεατρικά δρώμενα, παιδαγωγικά παιχνίδια, παρελάσεις, ομιλίες, εκθέσεις ζωγραφικής, χορούς, χορωδία». (Δ.Σ. Ανατολικού Θεσσαλονίκης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 132-133)

- «*Η λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου Μασάρων έχει αφυπνίσει τους γονείς και την τοπική κοινωνία στα χρόνια λειτουργίας του. Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες με υπερβάλλοντα ζήλο. Χαρακτηριστικό είναι ότι το τελευταίο διάστημα στην εκπόνηση μιας διαθεματικής προσέγγισης με θέμα την Τοπική Ιστορία συμμετείχε ενεργά ένα μεγάλο μέρος της τοπικής κοινωνίας με μπροστάρηδες του ηλικιωμένους*». (Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 149).

- «Το 17^ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας με τη λειτουργία του προγράμματος και την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών προβάλλει σαν ένα νέο μοντέλο σχολείου, καλλιέργησε την αισιοδοξία και ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση της τοπικής κοινωνίας, αυξάνοντας τις προσδοκίες για μια καλύτερη εκπαίδευση, για ένα σύγχρονο σχολείο. Οι εκδηλώσεις, οι πολιτιστικές δράσεις, η συνεργασία με τους τοπικούς παράγοντες αλλά και με τους γονείς κατέστησαν το σχολείο πρότυπο για περαιτέρω διεύρυνση του θεσμού». (17^ο Δ.Σ. Λάρισας) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 101)
- «Το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία έγινε με αποτελεσματικό τρόπο, βελτιώνοντας την άποψη της κοινής γνώμης για τη δημόσια εκπαίδευση, αλλά λειτουργώντας ως κοινωνικός καταλύτης σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες (π.χ. μονογονεϊκές οικογένειες, οικονομικά ασθενέστερες τάξεις, ηλικιωμένοι). Η προβολή του σχολείου στην τοπική κοινωνία συνοδεύεται από παρεμβάσεις που φανερόνουν τη φιλοσοφία της σχολικής μονάδας και αποτελούν αιτία συμπράξεων». (Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 154)
- Στην κατηγορία αυτή ανήκει και το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Λαυρίου που ενσαρκώνει σε μεγαλύτερο βαθμό το όραμα της επιστημονικής επιτροπής για το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία». Συγκεκριμένα: «Το σχολείο παραμένει ανοιχτό και μετά τη λήξη του σχολικού προγράμματος, από τις έξι το απόγευμα έως τις εννέα προκειμένου οι δάσκαλοι του σχολείου μας αλλά και των άλλων σχολείων καθώς και οι πολίτες του Λαυρίου να συμμετάσχουν σε προγράμματος επιμόρφωσης σχετικά με την πληροφορική, τη φωτογραφία κ.α. Στο σχολείο μας υπάρχει σχολικός συνεταιρισμός στον οποίο συμμετέχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς. Η λειτουργία σχολικού συνεταιρισμού στο χώρο του σχολείου έχει βοηθήσει στη συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων καθώς και στην οικονομική ενίσχυση του σχολείου». (3^ο Λαυρίου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 71)

Στις αναφορές των σχολείων διακρίνουμε περιπτώσεις σχολείων που δηλώνουν ότι υποστηρίχθηκαν από την τοπική αυτοδιοίκηση (Δ.Σ. Αγίου Παύλου, 3^ο Λαυρίου, 9^ο Κατερίνης, 79^ο Αθήνας, 89^ο Αθήνας, Δ.Σ. Χερσονήσου, 17^ο Λάρισας, κ.α.) ο ρόλος της οποίας είναι καταλυτικός από πλευράς τεχνικών αλλά και οικονομικών παροχών. Ένα μόνο σχολείο, το 27^ο Αθήνας, δηλώνει ότι ο Δήμος δεν ανταποκρίθηκε στις αιτήσεις του για βάνιμο του κτιρίου. (ΥΠΕΠΘ, 2003: 104)

Τη σημασία του ρόλου της τοπικής αυτοδιοίκησης τονίζει ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης στο συνέδριο της ΔΟΕ για το ολοήμερο σχολείο το 2006, αναφέροντας ότι: «το σχολείο δεν αλλάζει, αλλάζοντας μόνο το σχολείο. Πρέπει να διασυνδεθεί και με άλλα συστήματα της κοινωνίας». Προτείνει να εστιάσουν στον τρόπο εμπλοκής των Δήμων. Τα ολοήμερα χρειάζονται πάρα πολύ μη διδακτικό προσωπικό. Αν υπάρξει μια συνεργασία με τους Δήμους και οι Δήμοι εξασφαλίσουν αυτό το μη διδακτικό προσωπικό και εξασφαλίσουν

επίσης, με έναν τρόπο, χώρο σίτισης κ.τ.λ. τότε ήδη αρχίζουν να δημιουργούνται καλές προϋποθέσεις για το μέλλον. (Πυργιωτάκης, 2006: 177)

6.2.8. Προτάσεις των πιλοτικών σχολείων για την καλύτερη λειτουργία του προγράμματος

Μελετώντας τις αναφορές των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων εντοπίστηκαν προτάσεις (Πίνακας 20) που εστιάζουν στο θέμα της ανάγκης γενικότερης επέκτασης του προγράμματος και σε άλλα σχολεία της χώρας ή και σε όλη την επικράτεια. Αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον εφόσον ταυτίζεται απόλυτα με τις προθέσεις και την πάγια θέση της επιστημονικής επιτροπής, την επέκταση δηλαδή που πιλοτικού προγράμματος σε 350 περίπου σχολεία (4-5 ανά νομό), η οποία τελικά δεν τελεσφόρησε, αντιθέτως επεκτάθηκαν με ταχύ ρυθμό τα ολοήμερα σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Η άποψη αυτή εκφράστηκε ως εξής από ορισμένα (7) πιλοτικά σχολεία (ποσοστό 25%):

- *«Τα θετικά του Πιλοτικού Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου είναι πάρα πολλά και πρέπει όχι μόνο να συνεχιστεί ο θεσμός αλλά να επεκταθεί και σε όλα τα σχολεία, γιατί έχει να δώσει παιδαγωγικά και κοινωνικά οφέλη».* (8^ο Αθηνών)
- *«Δεχόμαστε πιέσεις για εγγραφή πολλών μαθητών που διαμένουν έξω από τα όρια του σχολείου πράγμα που δείχνει την ανάγκη ίδρυσης τέτοιου τύπου σχολείων γιατί το έχουν ανάγκη οι τοπικές κοινωνίες»* (15^ο Αθηνών) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 127)
- *«Τα πειραματικά σχολεία πρέπει να επεκταθούν σε όλη τη χώρα (τουλάχιστον 1 σε κάθε νομό) και «Τα πειραματικά σχολεία πρέπει να γίνουν κέντρα εξακτίωσης για τα ολοήμερα σχολεία»* (1^ο Κάμπου Ζακύνθου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 43)
- *«Προτείνω την εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου και στο Γυμνάσιο της Μασάρων».* *«...προτείνουμε: επέκταση του θεσμού σε περισσότερα δημοτικά σχολεία»* (Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 149)
- *«Κάθε νομός ή τουλάχιστον Περιφέρεια πρέπει να έχει ανάλογο αριθμό πιλοτικών ολοήμερων σχολείων ώστε να ενταχτούν αυτά σε προγράμματα των Παιδαγωγικών σχολών των Πανεπιστημίων της περιφέρειας. Έτσι οι μέλλοντες δάσκαλοι θα έχουν κάνει μελέτη και εφαρμογή στο σχολείο αυτό».* (9^ο Κατερίνης) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 95)
- *«Μια μοναδική πρόταση-ευχή όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου μας είναι: «όλα τα σχολεία της χώρας να γίνουν σαν τα 28 πιλοτικά ολοήμερα»* (1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω)
- *«...να ιδρυθεί σε κάθε Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση ένα τουλάχιστο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο»* (2^ο Δ.Σ. Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης).

ΠΙΝΑΚΑΣ 20:

Πίνακας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που προτείνουν την επέκταση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος

Σχολεία που προτείνουν επέκταση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος
89 ^ο Αθηνών
159 ^ο Αθηνών
1 ^ο Κάμπου Ζακύνθου
Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου
9 ^ο Κατερίνης
1 ^ο Δ.Σ. Αιγάλεω
2 ^ο Δ.Σ. Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης
Σύνολο: 7 σχολεία

Άλλες προτάσεις αφορούσαν στην ανάγκη υποστήριξης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων από το ελληνικό κράτος αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα αναφέρονται τα εξής:

- «Πιστεύουμε ότι το ολοήμερο σχολείο, όπως εφαρμόζεται πιλοτικά, είναι ένα σχολείο υψηλών προδιαγραφών, είναι το σχολείο του μέλλοντος και είμαστε βέβαιοι ότι τόσο η πολιτεία όσο και η εκπαιδευτική κοινότητα θα το στηρίζουν με όλες τους τις δυνάμεις». (76^ο Αθηνών)
- «Αφού όλοι θέλουμε ένα σύγχρονο σχολείο-δημοκρατικό ανοιχτό στην κοινωνία, ένα εργαστήριο μάθησης και πολιτισμού, οφείλουμε όλοι με τη συμβολή μας να το κάνουμε καλύτερο». (5^ο Γαλατσίου)
- «Το ολοήμερο σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα βασικό εργαλείο για τη χώρα μας. Για το λόγο αυτό πιστεύουμε ότι όλοι μας οφείλουμε να προσφέρουμε ότι μπορούμε περισσότερο όχι μόνο να εδραιωθεί αλλά και να αναπτυχθεί ο θεσμός αυτός». (2^ο Μελισσίων)

Μια μοναδική πρόταση που αφορά στην αξιολόγηση του θεσμού, εντοπίζεται στο κείμενο του 50^{ου} Δ.Σ. Αθηνών όπου αναφέρει χαρακτηριστικά στις προτάσεις του: «Αν, λοιπόν, θέλουμε να λειτουργούν τα φιλόδοξα αυτά προγράμματα με επιστημονικά κριτήρια και να είναι αξιόπιστα στην ευρύτερη κοινωνία, θα πρέπει να χρηματοδοτούνται επαρκώς και να εποπτεύονται και να αξιολογούνται κατά τακτά χρονικά διαστήματα». (50^ο Δ.Σ. Αθηνών).

Μια επίσης πρόταση που προέκυψε από το 129^ο Δ.Σ. Αθήνας αφορά τον τρόπο στελέχωσης των Πειραματικών Σχολείων που θεωρεί ότι: «πρέπει να γίνονται με ειδικά κριτήρια και όχι με την πεπατημένη των υπηρεσιακών συμβουλίων για την κάλυψη απλά και μόνο κενών θέσεων. Αυτό συμβαίνει και στο μόνιμο και στο ωρομίσθιο προσωπικό». (ΥΠΕΠΘ, 2003: 120)

Επίσης, «γραμματειακή υποστήριξη» ζητούν με τις προτάσεις τους, οι διευθυντές του 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών και του 5^{ου} Γαλατσίου λόγω της πληθώρας των καθηκόντων που έχουν προστεθεί στο ρόλο τους.

(http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/30oAuhnas/30oauhnas.htm,) και (http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/5o_Galatsioy/50_galatsioy.htm)

6.3. Συμπεράσματα

Θετικά στοιχεία

- 1) Τα πιλοτικά σχολεία, στην πλειονότητά τους, αύξησαν τον αριθμό των μαθητών τους κατά την πρώτη τετραετία λειτουργίας τους. Το 66,6% των σχολείων που παρουσίασαν πτώση του μαθητικού δυναμικού, η μείωση ήταν ελάχιστη, κάτω από το 10%.
- 2) Το μεγαλύτερο μέρος των ολοήμερων σχολείων, 53,5%, εκδήλωσαν ενθουσιασμό κατά την περιγραφή της τετράχρονης πιλοτικής τους λειτουργίας, εν' αντιθέσει με το 21,4% των ολοήμερων σχολείων που εξέφρασαν επιφυλακτικότητα και προβληματισμό.
- 3) Η ελευθερία που δόθηκε στα σχολεία να επιλέγουν τα πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα ενίσχυσε την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Έτσι μπόρεσε η κάθε σχολική μονάδα να εναρμονιστεί με τις τοπικές συνθήκες της περιοχής. Πολλά πιλοτικά ολοήμερα σχολεία επέλεξαν γνωστικά αντικείμενα προσαρμοσμένα στις τοπικές συνθήκες και στις ανάγκες της περιοχής του σχολείου δίνοντας έτσι την ευκαιρία στο σχολείο να βγει στην κοινωνία για να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου τους, τους χορούς του, να έρθουν σε επαφή με ότι ιδιαίτερο και ξεχωριστό έχει να αναδείξει η κάθε περιοχή. Αξιοποιήθηκαν επαγγελματίες της τοπικής κοινωνίας που παρουσίαζε ιδιαιτερότητες για να διδάξουν στο σχολείο τα παραδοσιακά τοπικά επαγγέλματα, όπου υπήρχαν. Από την άλλη η ελευθερία αυτή βοήθησε τα σχολεία να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών, ενισχύοντας έτσι τον αντισταθμιστικό ρόλο του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου. Πολλά σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών της Αττικής επέλεξαν να αυξήσουν τις ώρες Μελέτης-Προετοιμασίας προκειμένου να ενισχύσουν τους μαθητές που οι γονείς τους δεν μπορούσαν λόγω φόρτου εργασίας ή λόγω χαμηλού κοινωνικομορφωτικού επιπέδου, να παρέχουν περισσότερη βοήθεια και γνωστικού τύπου ερεθίσματα, στο σπίτι.
- 4) Η συντριπτική πλειοψηφία των σχολείων δηλώνει βελτίωση των υποδομών και της αισθητικής των σχολικών χώρων, θέμα που επέδρασε θετικά στη διάθεση δασκάλων και μαθητών του σχολείου.

Προβλήματα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

5) Με βάση τους προβληματισμούς και τις προτάσεις των σχολείων προκύπτει ότι το βασικότερο πρόβλημα που εντόπισε το 75% των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων και εμπόδισε την αποτελεσματική λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος, ήταν οι συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών. Για την εφαρμογή ενός τέτοιου φιλόδοξου πιλοτικού προγράμματος, όπως το ολοήμερο σχολείο, φαίνεται ότι δεν είχε προβλεφθεί η παράμετρος αυτή. Σε κάποια σχολεία άλλαζε έως και το 50% των εκπαιδευτικών από χρονιά σε χρονιά. Πολλά πιλοτικά σχολεία πρότειναν να στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς που επιθυμούν οι ίδιοι να βρίσκονται σε αυτά, να μοριοδοτούνται και να παραμένουν τουλάχιστο για μια τριετία. Η μετέπειτα πορεία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων και ο βαθμός στον οποίο διευθετήθηκαν διοικητικού περιεχομένου θέματα που προτάθηκαν από τους εμπλεκόμενους στην εσωτερική αξιολόγηση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, θα διερευνηθεί στη β' φάση της ερευνητικής διαδικασίας.

6) Ένα επίσης σημαντικό πρόβλημα, που συγκεντρώνει μεγάλο ποσοστό των αναφορών των σχολείων, ήταν η ανεπάρκεια της επιμόρφωσης (67,8%). Παρά τις επιμορφώσεις που δόθηκαν από τους επίσημους φορείς, φαίνεται ότι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών, μέρος των οποίων ανανεωνόταν από χρονιά σε χρονιά, δεν καλύφθηκαν. Το βασικό έλλειμμα των εκπαιδευτικών αφορά στην διδακτική μεθοδολογία που καλούνται να εφαρμόσουν, μιας που η ανανέωσή της, αποτελεί το βασικό στόχο του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. Το θέμα της επιμόρφωσης θεωρείται ιδιαίτερα επιτακτική ανάγκη αν συνδυαστεί με το πρόβλημα των διαρκών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών. Πολλά από τα σχολεία προτείνουν κυρίως ενδοσχολική επιμόρφωση. Αυτός ο τύπος επιμόρφωσης, η ενδοσχολική, αφορά κυρίως στο ρόλο των σχολικών συμβούλων. Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα διερευνηθεί στη β' φάση της ποιοτικής έρευνας.

7) Ένα επίσης σημαντικό πρόβλημα που συγκεντρώνει το 46,4% των αναφορών των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων είναι αυτό της «μη έγκαιρης στελέχωσής τους». Το πρόβλημα αυτό αφορά διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι διαχειριστές του προγράμματος δηλαδή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας. Ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θα διερευνηθεί στην επόμενη φάση της έρευνας.

Διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολείων:

8) Διαφορές παρατηρούνται στα σχολεία σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίζονται θέματα που προκύπτουν, όπως για παράδειγμα το θέμα της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Το ¼ των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων αντιμετώπισε τα προβλήματά που παρουσιάστηκαν αρχικά, με διάθεση να βρει λύσεις. Λαμβάνοντας πρωτοβουλίες- με κοινή απόφαση όλων των μελών της σχολικής μονάδας αλλά και τη

σύμφωνη γνώμη των φορέων-δρούσαν άμεσα, παρακάμπτοντας πολλές φορές το πρόγραμμα κατάφεραν τελικά την επίλυση των προβλημάτων τους, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία της σχολικής μονάδας. Όλα τα σχολεία αυτά επέδειξαν ενθουσιώδες ύφος (3^η κατηγορία) σχετικά με τον τρόπο που εφαρμόστηκε το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα και την απόδοσή του. Άλλα πάλι σχολεία δεν φαίνεται να έκαναν προσπάθειες για εξεύρεση λύσεων. Η επίλυση των προβλημάτων εξαρτάται όχι μόνο από την παρέμβαση των φορέων αλλά και από τη διάθεση, την εφευρετικότητα, τις πρωτοβουλίες και την συνεργασία των μελών της κάθε σχολικής μονάδας.

9) Το «*άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία*» δεν έγινε αντιληπτό με τον ίδιο τρόπο από όλα τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία. Υπάρχουν διαβαθμίσεις στο βαθμό και τα επίπεδα που εκτίμησαν τα σχολεία ότι ανοίχτηκαν στην κοινωνία. Για σχολεία που δεν κατάφεραν να πραγματοποιήσουν το άνοιγμα αυτό, ευθύνεται κυρίως η εσωστρέφεια του σχολείου ή έστω οι ανεπαρκείς προσπάθειες ή «*η τάση του έλληνα να αντιδρά σε κάθε καινούριο και πρωτοποριακό, χωρίς να γνωρίζει το αποτέλεσμα*», (http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/2o_agioy_payloy/sxoleio.htm), όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί στο κείμενό του το 2^ο Δ.Σ. Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης. Στις περιπτώσεις αυτές ενδέχεται η εσωστρέφεια να σχετίζεται με την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Όταν η ίδια η σχολική μονάδα αδυνατεί να υποστηρίξει το πρόγραμμα τότε το υπονομεύει. Συνεπώς δεν είναι δυνατό να «περάσει» στην τοπική κοινωνία θετική εικόνα όταν αυτή δε γεννιέται και δε συντηρείται μέσα στο σχολείο.

10) Παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στο ύφος των κειμένων των σχολείων που υποδηλώνουν συνήθως διαφορές σχολικού κλίματος μεταξύ των σχολείων. Σχολικές μονάδες που δήλωναν ομοψυχία και αγαστή συνεργασία των μελών τους, απέπνεαν ενθουσιασμό τα κείμενά τους, ευρεία αποδοχή και υποστήριξη του προγράμματος. Υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις σχολείων που ανήκουν στην 3^η κατηγορία, όπου διακρίνεται ένας υπέρμετρος ενθουσιασμός και τάση εξωραϊσμού και υπερβολής στην περιγραφή των δραστηριοτήτων που πολλές φορές αποδίδουν την επιφάνεια και όχι την ουσία. Αυτό, βέβαια, δεν είναι κάτι που μπορεί να αποδειχτεί με απτές αποδείξεις και πειστήρια, απλώς κατατίθεται η αίσθηση που αφήνει η μελέτη των συγκεκριμένων κειμένων.

11) Διαφοροποιήσεις λόγω προσωπικότητας του συντάκτη των κειμένων που αντανακλούν γενικότερα το στυλ ηγεσίας αλλά και το σχολικό κλίμα, εφόσον οι διευθυντές ήταν εκείνοι που συνέταζαν τα κείμενα του κάθε σχολείου. Η προσωπικότητά του διευθυντή, το πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο του αλλά και ο τρόπος διοίκησης της σχολικής μονάδας, επηρεάζει απόλυτα το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις καθώς και τη διάθεση των

εκπαιδευτικών του σχολείου. Ενδέχεται, λοιπόν, το ένθερμο και ενθουσιώδες ή αντίθετα το αδιάφορο, τυπικό ή ακόμα και το επικριτικό ύφος κάποιων κειμένων να αποδίδει απευθείας τα συναισθήματα και τις ιδέες του συντάκτη τους. Κατά συνέπεια, η τυπική και γραφειοκρατική συμπεριφορά κάποιων διευθυντών, οι οποίοι λειτουργούν με βάση τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το διοικητικό τους ρόλο, αντανακλάται και στο ύφος των κειμένων. Τέτοιου τύπου διευθυντές πάσχουν από έλλειψη ευελιξίας, στοιχείο όμως που είναι προαπαιτούμενο για να λειτουργήσει σωστά το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Τα σχολεία που είχαν αυτόν τον τύπο διευθυντή, είναι πιθανόν να μην αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα της αυτονομίας της σχολικής μονάδας που τους παρέιχε το πιλοτικό πρόγραμμα. Σε αυτή τη δυνατότητα στηριζόταν πολλές από τις αποφάσεις που έπαιρναν οι σχολικές μονάδες όπως στον τρόπο της σίτισης, πρωτοβουλίες για την επίλυση προβλημάτων, επιλογές πρωτότυπων γνωστικών που διδάσκονταν από διάφορους επαγγελματίες ή ειδικούς και όχι μόνο εκπαιδευτικούς, τις οποίες και υποστήριζε ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σχολεία που φάνηκε να αξιοποιούν τη δυνατότητα αυτή, έλυναν μεταξύ τους τα θέματα που τους προβλημάτιζαν ή επέλεξαν μια μεγάλη ποικιλία πρωτότυπων γνωστικών αντικειμένων. Αντίθετα σε περιπτώσεις όπου υπήρχε ένας τυπικός ή συγκεντρωτικός διευθυντής, ώστε να μην αφήνει ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τότε τα προβλήματα παρέμεναν. Αναζητούσαν οι λύσεις τους σε εξωσχολικούς μηχανισμούς ή ακολουθείτο το τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα με την «προσθήκη» των πιο κλασικών γνωστικών αντικειμένων για τα οποία είχαν κατασκευαστεί και οι ανάλογες αίθουσες (πληροφορικής, εικαστικών, θεατρικής αγωγής κ.α.). Οι διευθυντές της κατηγορίας 1 και 2- με ύφος επικριτικό ή τυπικό- που στα κείμενά προέτασαν κυρίως τα προβλήματά τους και τις δυσλειτουργίες τους και όχι την προσφορά του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, αποκαλύπτουν την τάση διατήρησης της υπάρχουσας κατάστασης και όχι την ανάγκη βελτίωσής της. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε από αδιαφορία, είτε από αντίσταση και άρνηση για το πρόγραμμα, είτε από αδυναμία επικοινωνίας και συνεννόησης των μελών της σχολικής μονάδας. Στην παρουσία εξωγενών παραγόντων επιχειρούσαν να αποδώσουν την μειωμένη αποτελεσματικότητα του προγράμματος, που σε καμία των περιπτώσεων δεν αναφερόταν ρητά αλλά μέσω του ύφους και των άδηλων υπονοούμενων και συμφραζομένων των περιγραφών. Ίσως δεν ήταν ιδιαίτερα εύκολο στα σχολεία να εκφράσουν τις αντιρρήσεις τους για το πρόγραμμα ή τα ενδογενή προβλήματά τους για να μη φανεί ότι υστερούσαν ή διαφοροποιούνταν έναντι των υπολοίπων σχολείων, καθώς υπήρχαν κοινές συναντήσεις και επιμορφώσεις όπου το κάθε σχολείο παρουσίαζε τις δράσεις του. Αλλά και γιατί ίσως να ένιωθαν την υποχρέωση, έστω και τυπικά, να ανταποκριθούν στο νέο πρόγραμμα που εξαιτίας του προσφέρθηκαν στο σχολείο νέες υποδομές και πλούσιος εξοπλισμός αλλά και πολλές άλλες μοναδικές

δυνατότητες σε σχέση με τα συμβατικά σχολεία. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που αποδίδει το σχολικό κλίμα αλλά και το επικριτικό ύφος του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του είναι αυτό του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας. Ο διευθυντής στο κείμενό του απροκάλυπτα και χωρίς ενδοιασμούς κατηγορεί τους εκπαιδευτικούς για απραξία, αδιαφορία και έλλειψη φαντασίας και δημιουργικότητας, όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενη ενότητα του κεφαλαίου αυτού.

12) Παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις μεταξύ συστεγαζόμενων σχολείων σε ότι αφορά τη λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος. Στο 1^ο και 7^ο Περάματος παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις στον αριθμό των γνωστικών αντικειμένων (πολύ περισσότερα του 7^{ου} Περάματος από του 1^{ου} Περάματος), στο μαθητικό δυναμικό (16% αύξηση στο 7^ο Περάματος, 19% μείωση στο 1^ο Περάματος) αλλά και στο ύφος όπου το μεν 7^ο Περάματος έχει ένθερμο και ενθουσιώδες ύφος (3^η κατηγορία) ενώ το 1^ο έχει επικριτικό, τυπικό ύφος στην παρουσίαση της λειτουργίας του. Στα συστεγαζόμενα της Κυψέλης (27^ο και 30^ο) καταγράφηκαν διαφορές σε ότι αφορά την αύξηση του μαθητικού δυναμικού (18% για το 27^ο και 5,6% για το 30^ο καθώς και στον αριθμό των γνωστικών αντικειμένων όπου το 27^ο παρουσιάζει πολύ περισσότερα από το 30^ο Αθηνών. Οι διαφοροποιήσεις αυτές εφόσον όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες είναι σταθεροί (υποδομές, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της περιοχής κ.α.) οφείλονται αποκλειστικά στον τρόπο οργάνωσης του κάθε σχολείου που καθορίζεται από το σχολικό κλίμα και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών καθώς και τους χειρισμούς του καθενός διευθυντή. Συνήθως αυτοί οι τρεις παράγοντες είναι αλληλένδετοι και δεν είναι εύκολο να απομονωθούν και να ερευνηθούν ξεχωριστά. Το ίδιο εκπαιδευτικό δυναμικό ενός σχολείου ενδέχεται να λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο αν το σχολείο διοικεί ένας δημοκρατικός διευθυντής και την επόμενη χρονιά ένας τυπολάτρης και συντηρητικός διευθυντής. Στον αντίποδα ο ίδιος δημοκρατικός διευθυντής μπορεί να λειτουργήσει πιο ελεύθερα ή πιο επιφυλακτικά ανάλογα με το σχολικό κλίμα που έχει ήδη διαμορφωθεί πριν από εκείνον. Βέβαια στη δεύτερη περίπτωση υπάρχει η δυνατότητα να συμπαρασύρει με τις ενέργειες και τη στάση του το εκπαιδευτικό προσωπικό, να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αγάπη τους και έτσι να μεταβάλει το αρνητικό κλίμα σε θετικό.

13) Η προϋπόθεση του ενιαίου χαρακτήρα των τριών ζωνών του προγράμματος, έτσι ώστε η μεταμεσημβρινή εργασία να αποτελεί αναγκαία συνέχεια της πρωινής και όχι πρόσθετη και αποκομμένη εργασία από το υπόλοιπο πρόγραμμα, δεν είχε την ίδια απήχηση στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Το 1/3 περίπου των πιλοτικών σχολείων (32,1%) εντοπίζουν τη σημασία της ενοποίησης των τριών ζωνών του ωρολογίου προγράμματος και προσπαθούν συνειδητά να προσδώσουν ομοιογένεια στον τρόπο διάταξης των γνωστικών αντικειμένων, προκαλώντας αντιμεταθέσεις μαθημάτων μεταξύ των ζωνών. Ο ενιαίος χαρακτήρας που επιχείρησαν τα σχολεία αυτά, αντανακλά γενικότερα ένα ενιαίο και

συνεργατικό σχολικό κλίμα που δε διαχωρίζει δασκάλους και μαθήματα. Τα σχολεία που δεν έχουν οργανώσει το πρόγραμμά τους με ενοποιημένο τρόπο, δεν υιοθέτησαν μια σημαντική αρχή του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος και τείνουν να προσιδιάζουν στον τρόπο λειτουργίας των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων με τους εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων.

Γενικότερα:

Γενικά διαπιστώνεται ότι η απήχηση που είχε το πιλοτικό πρόγραμμα στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία δεν ήταν παντού η ίδια. Τα σχολεία που ήταν ένθερμοι υποστηρικτές του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, ανταποκρίθηκαν με θέρμη στην υλοποίηση των σκοπών και των στόχων του προγράμματος, αναγνωρίζοντας πρώτα την ευεργετική προσφορά της ένταξής τους αφενός ως προς τις υποδομές τους αφετέρου ως προς το έμψυχο υλικό της σχολικής κοινότητας. Κατά τη διάρκεια της πορείας τους κατάφεραν με τη δράση τους να αυξήσουν το μαθητικό δυναμικό τους, πλούτισαν το πρόγραμμα με μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων, ανέλαβαν πρωτοβουλίες για την επίλυση των αρχικών τους προβλημάτων, συνεργάστηκαν και καταξιώθηκαν στην τοπική τους κοινωνία, προσπάθησαν και έδωσαν ομοιογένεια στο πρόγραμμά τους.

Ο βαθμός αποδοχής του θεσμού και η διάθεση βελτίωσης της εφαρμογής του στην πορεία του χρόνου σε κάθε σχολική μονάδα, είναι θέματα που άπτονται κυρίως συγκεκριμένων ποιοτικών χαρακτηριστικών των σχολικών μονάδων και όχι μετρήσιμων ή τυπικών χαρακτηριστικών που αφορούν τις υποδομές ή τους εξοπλισμούς. Όπου επικρατεί ομοψυχία, σύμπνοια, συνεργατικότητα, οι νέες ιδέες βρίσκουν απήχηση, τελεσφορούν, εξευρίσκονται λύσεις και η επιτυχία του θεσμού γίνεται προσωπικό στοίχημα και όραμα όλων. Οι προσπάθειες τότε ευοδώνονται και τα αποτελέσματα είναι ορατά.

Πολύ εύστοχα το Δ.Σ. Μασάρων Ρόδου θέτει την βασική προϋπόθεση για την επιτυχία του πιλοτικού ολοήμερου την οποία και παραθέτουμε: *«Το ολοήμερο σχολείο στην πιλοτική του βάση ως νέος τύπος σχολείου του μέλλοντος, είναι δυνατό να επιτύχει μόνο αν βρει απήχηση και καταξιώθει στη συνείδηση του δασκάλου, ο οποίος καλείται όχι μόνο να υλοποιήσει το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά πρέπει να στρατευτεί για να βοηθήσει με όλες του τις δυνάμεις στην πραγμάτωσή του»*, θέση που συμφωνεί απόλυτα με τον οραματιστή του Ι.Ε. Πυργιωτάκη, όπως έχει εκφραστεί στο συνέδριο της ΔΟΕ «Ολοήμερο Σχολείο: 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες-Προοπτικές», *«Τα προβλήματα του ολοήμερου σχολείου είναι δύο: η έλλειψη πολιτικής βούλησης και η έλλειψη νομιμοποίησης [...] στη συνείδηση των γονέων και πολύ φοβούμαι των δασκάλων»*. (Πυργιωτάκης, 2006: 51-52)

6.4. Το προφίλ των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία Αττικής

1) 1^ο Αιγάλεω: Σχολείο που μέσα από τα κείμενά του διακρίνεται ένθερμο και ενθουσιώδες ύφος (3^η κατηγορία) και δηλώνεται το πνεύμα συνεργασίας και σύμπνοιας. Λήφθηκαν πρωτοβουλίες και επιλύθηκαν αρχικά προβλήματα όπως το θέμα της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Διδάχθηκε μεγάλος αριθμός γνωστικών αντικειμένων μεταξύ των οποίων και πρωτότυπα. Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε κατά τη διάρκεια των πρώτων 4 χρόνων της πιλοτικής του λειτουργίας. Δηλώνει, δε, ότι απολαμβάνει την καταξίωση της τοπικής κοινωνίας. Ζητά ενδοσχολική επιμόρφωση και μεγαλύτερη οικονομική επιχορήγηση και εύχεται όλα τα σχολεία να ήταν πιλοτικά ολοήμερα.

2) 2^ο Ρέντη: Σχολείο που μέσα από τα κείμενά του διακρίνεται ένθερμο και ενθουσιώδες ύφος (3^η κατηγορία), δηλώνεται, δε, το ομαδικό πνεύμα και η πολύ καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών καθώς και στήριξη των νέων από τους παλαιότερους έτσι ώστε να αρθούν οι επιπτώσεις της διαρκούς ανανέωσης του διδακτικού προσωπικού. Δήλωσε ανάγκη μεγαλύτερης χρηματικής ενίσχυσης καθώς και ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Διδάχθηκε μεγάλος αριθμός γνωστικών αντικειμένων μεταξύ των οποίων και πρωτότυπα (κατασκευή κούκλας). Ανέλαβε πρωτοβουλίες όπως η διεξαγωγή έρευνας. Προσπάθησε να δώσει ομοιογένεια στο ωρολόγιο πρόγραμμά του. Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε κατά τη διάρκεια των πρώτων 4 χρόνων της πιλοτικής του λειτουργίας. Στα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος δηλώνεται η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών του σχολείου.

3) 5^ο Γαλατσίου: Σχολείο που μέσα από τα κείμενά του διακρίνεται ουδέτερο και σε κάποια σημεία επιφυλακτικό ύφος (2^η κατηγορία) και θεωρεί ότι το πρόγραμμα παρουσίασε αδυναμίες αλλά ήταν ελκυστικό για τα παιδιά. Αυξήθηκε το μαθητικό δυναμικό του σε μικρό ποσοστό. Δηλώνει ανεπάρκεια υποδομών, προβληματισμό των γονέων σχετικά με την υποχρεωτικότητα του προγράμματος καθώς και την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Θεωρεί απαραίτητη τη διαρκή επιμόρφωση για να μνηθούν οι εκπαιδευτικοί στις καινοτόμες μεθόδους. Θεωρεί επίσης σημαντικό πρόβλημα τη μη έγκαιρη στελέχωση των πιλοτικών σχολείων. Δεν παρουσιάζει ωφέλειες του προγράμματος, δε δηλώνει ανάληψη πρωτοβουλιών.

4) 30^ο Αθηνών: Σχολείο που μέσα από τα κείμενά του διακρίνεται ουδέτερο και τυπικό ύφος (2^η κατηγορία). Αυξήθηκε ο αριθμός του μαθητικού του δυναμικού καθώς το πιλοτικό αυτό σχολείο απάντησε στο αίτημα των εργαζόμενων γονέων που αδυνατούν να προσφέρουν πρόσθετες γνώσεις και δραστηριότητες στα παιδιά τους. Θεωρεί ότι βελτιώθηκαν αισθητικά οι χώροι και έγιναν ελκυστικότεροι για τους μαθητές και τους δασκάλους. Το σχολείο έχει υψηλό ποσοστό αλλοδαπών γι' αυτό και το πρόγραμμα του έχει ενισχυθεί με πολλές ώρες

μελέτης για όλες τις τάξεις. Από τα μεγαλύτερα προβλήματά του ήταν το θέμα των υποδομών και ακολούθως η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας μιας που οι τάξεις του είναι πολυπληθείς. Διαχωρίζονται οι εκπαιδευτικοί σε πρωινούς και απογευματινούς και δηλώνεται το πρόβλημα συνεργασίας τους. Η σίτιση γίνεται στην αίθουσα των εκδηλώσεων. Αντιμετωπίζει επίσης πρόβλημα από τις συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών και ζητά επιπλέον οικονομική ενίσχυση και επιμόρφωση.

5) 89^ο Αθηνών: Σχολείο που μέσα από τα κείμενά του διακρίνεται ενθουσιασμός και υποστήριξη του προγράμματος, σημείωσε αύξηση του μαθητικού του δυναμικού και κατατάσσεται στην 3^η κατηγορία. Παρουσιάζει προβλήματα υποδομών μιας που οι τάξεις είναι πολυπληθείς και για τη σίτιση χρησιμοποιείται η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Θεωρεί ότι χρειάζεται επιπλέον οικονομική ενίσχυση και έγκαιρη στελέχωση με εκπαιδευτικούς. Δηλώνει ότι οι αίθουσες διδασκαλίας μεταμορφώθηκαν προσφέροντας ώρες χαράς και ψυχαγωγίας στα παιδιά. Στο ωρολόγιο πρόγραμμά παρατηρείται αύξηση των ωρών μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας, από τη μία χρονιά στην άλλη, τοποθετώντας το πρώτο από όλα τα υπόλοιπα σχολεία, σε ποσότητα χρόνου μελέτης. Το πρόγραμμά του περιλαμβάνει και πρωτότυπα διδακτικά αντικείμενα όπως σκάκι και φωτογραφία. Προτείνει την προώθηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τη συνέχιση και επέκταση του θεσμού σε όλα τα σχολεία της χώρας.

6) 129^ο Αθηνών: Σχολείο που τα κείμενά του τα χαρακτηρίζει τυπική περιγραφή με ουδέτερο ύφος (2^η κατηγορία). Ο αριθμός των μαθητών του παρουσιάζει μικρή αύξηση στα 4 χρόνια λειτουργίας του. Ως προβλήματα του προγράμματος, αναφέρονται επιγραμματικά: η επιμόρφωση που θα έπρεπε να είναι διαρκής και η έλλειψη κλειστού γυμναστηρίου. Δηλώνει αισθητική και λειτουργική αναβάθμιση των αιθουσών διδασκαλίας. Προτείνει να επιλέγονται τα πρόσωπα που θα στελεχώνουν το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο με ειδικά κριτήρια και όχι με την πεπατημένη των υπηρεσιακών συμβουλίων απλά για την κάλυψη θέσεων. Στο κείμενο της εσωτερικής αξιολόγησης, που συνέταξε ο διευθυντής, παρουσιάζεται το εξής παράδοξο: Από τη μία γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί το έργο των εκπαιδευτικών και τα προγράμματα που εκπονήθηκαν στα πλαίσια του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος και από την άλλη αποκαλύπτει φαινόμενα απραξίας και αδιαφορίας κατηγορώντας αποκάλυπτα ένα μέρος του προσωπικού ότι αδυνατεί να προσφέρει το καλύτερο δυνατό σε δημιουργικότητα και φαντασία. Αυτή η διάθεση υποβάθμισης του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, που κοινοποιείται κατά αυτόν τον τρόπο σε επίσημο κείμενο προς τον φορέα εκπαίδευσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προδίδει αρνητικό σχολικό κλίμα μεταξύ και αντιπαλότητες μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

7) 138^ο Αθηνών: Σχολείο που τα κείμενά του χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό και υποστήριξη του προγράμματος (3^η κατηγορία). Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε αρκετά. Το ωρολόγιο πρόγραμμά του παρουσιάζει σημαντική αύξηση του αριθμού των ωρών μελέτης για τις μικρές και τις μεγάλες τάξεις. Αντιμετωπίζει πρόβλημα με τις συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών αλλά θεωρεί ότι με την ένταξή του στο πρόγραμμα οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους ένα νέο και σύγχρονο σχολείο. Δηλώνει ότι οι μαθητές του συμμετέχουν ενεργά στα πολιτιστικά και κοινωνικά δρώμενα της περιοχής και συνεργάζονται με την τοπική αυτοδιοίκηση, συλλόγους και επαγγελματίες της περιοχής, επιτυγχάνοντας έτσι το άνοιγμα του στην κοινωνία.

8) 159^ο Αθηνών: Σχολείο που τα κείμενά του χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό και υποστήριξη του προγράμματος (3^η κατηγορία). Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε αρκετά. Το ωρολόγιο πρόγραμμά του παρουσιάζει ομοιογένεια, μεγάλο αριθμό ποικιλία και πρωτοτυπία γνωστικών αντικειμένων και πολλές ώρες μελέτης προετοιμασίας και στις μεγάλες τάξεις. Ως αδύνατό του σημείο δηλώνει την διδακτική μεθοδολογία και επιζητά επιμόρφωση. Θεωρεί ότι χρειάζεται μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση και αντιμετώπισε προβλήματα με τις συνεχείς μετακινήσεις εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα θεωρεί ότι οι μαθητές του σχολείου ευεργετήθηκαν αφού αναπτύχθηκαν οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και βελτιώθηκε η επίδοση των αδύνατων μαθητών. Προτείνει, δε, την αύξηση του αριθμού των πιλοτικών σχολείων.

9) 76^ο Αθήνας: Σχολείο που τα κείμενά του χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό και υποστήριξη του προγράμματος (3^η κατηγορία). Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε αρκετά. Το ωρολόγιο πρόγραμμά του παρουσιάζει πολλές ώρες μελέτης-προετοιμασίας, παρόλο που δηλώνει πως δεν επαρκούν στις μεγάλες τάξεις, αλλά παρουσιάζει μικρή ποικιλία και αριθμό άλλων γνωστικών αντικειμένων. Προβλήματα του δημιουργεί η διαρκής ανανέωση των εκπαιδευτικών. Οι δυσκολίες συντονισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με μία τάξη δημιουργεί διδακτικά και παιδαγωγικά προβλήματα. Παρατηρείται διαχωρισμός εκπαιδευτικών σε πρωινούς και απογευματινούς. Δηλώνει βελτίωση τόσο της αισθητικής των υποδομών του όσο και της επίδοσης των μαθητών του, οι οποίοι εμφανίζουν αισθήματα ικανοποίησης και χαράς με τα επιτεύγματά τους στις διάφορες δραστηριότητες.

10) 7^ο Περάματος: Σχολείο που τα κείμενά του χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό και υποστήριξη του προγράμματος (3^η κατηγορία). Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε αρκετά. Η σίτιση των μαθητών πραγματοποιείται στην αίθουσα εκδηλώσεων. Ενέταξε πρωτότυπα γνωστικά αντικείμενα όπως η ξυλοναυπηγική, προσπάθησε να δώσει ομοιομορφία στο πρόγραμμά του και ανέλαβε πρωτοβουλίες με σκοπό την επίλυση προβλημάτων. Τα προβλήματα που παραμένουν άλυτα είναι η ανεπαρκής επιμόρφωση, οι

συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, το πρόβλημα της μη έγκαιρης στελέχωσης ενώ ζητά επιπλέον οικονομική ενίσχυση.

11) 3^ο Λαυρίου: Σχολείο που τα κείμενά του χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό και ένθερμη υποστήριξη του προγράμματος (3^η κατηγορία). Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε αρκετά. Το ωρολόγιο πρόγραμμά του χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία και πρωτοτυπία γνωστικών αντικειμένων καθώς και ομοιογένεια μεταξύ των ζωνών. Μάλιστα κατέχει την πρώτη θέση σε αριθμό γνωστικών αντικειμένων. Θεωρεί ότι βελτιώθηκαν οι υποδομές τους και ανέλαβε πρωτοβουλίες για την επίλυση των προβλημάτων του. Περιγράφει ένθερμα το άνοιγμα στην κοινωνία και τη συνεργασία μαθητών, γονέων και τοπικής κοινωνίας διαμέσου του σχολικού συνεταιρισμού που λειτουργεί στο σχολείο. Προτείνει ενδοσχολική επιμόρφωση με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας.

12) 27^ο Αθηνών: Σχολείο που ναι μεν τα κείμενά του περιλαμβάνουν επικρίσεις για το πρόγραμμα και αυστηρό ύφος (1^η κατηγορία) από την άλλη αυξήθηκε ο αριθμός του μαθητικού του δυναμικού κατά το 1/5 περίπου. Βρίσκεται στην πυκνοκατοικημένη περιοχή της Κυψέλης και έχει μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Ανήκει στα σχολεία που διέθεταν τις περισσότερες ώρες μελέτης-προετοιμασίας στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους όπως και το συστεγαζόμενο 30^ο, διαφοροποιείται όμως από αυτό στον αριθμό των γνωστικών αντικειμένων του που είναι αρκετά μεγαλύτερος από το 30^ο. Διακρίνονται οι εκπαιδευτικοί σε πρωινούς και απογευματινούς και δηλώνεται ως πρόβλημα αυτό των συνεχών αλλαγών των εκπαιδευτικών από χρονιά σε χρονιά με νέους που δε γνωρίζουν το πρόγραμμα. Δηλώνει από τη μία ανεπάρκεια υποδομών και χώρου σίτισης εφόσον χρησιμοποιείται η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων μιας που ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη είναι μεγάλος. Από την άλλη δηλώνει δυσκολίες στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας- για το λόγο αυτό αυξήθηκε ο χρόνος μελέτης- Ζητά ενδοσχολική επιμόρφωση.

13) 50^ο Δ.Σ. Αθηνών: Βρίσκεται και αυτό σε μια υποβαθμισμένη περιοχή της Αθήνας και είναι το σχολείο που παρουσίασε τη μεγαλύτερη αύξηση του μαθητικού του δυναμικού την πρώτη τετραετία της λειτουργίας του. Πρόσφερε και αυτό πολλές ώρες μελέτης-προετοιμασίας στους μαθητές του και μεγάλο αριθμό και πρωτοτυπία γνωστικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμά του. Με ενθουσιώδες ύφος (3^η κατηγορία) περιγράφει τα οφέλη του προγράμματος όπως τον εξωραϊσμό του κτιρίου και τον εξοπλισμό του καθώς και τη δυνατότητα που παρείχε στους φτωχούς μαθητές να μάθουν τη χρήση των υπολογιστών και να ασχοληθούν με διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Από την άλλη η υπερβολική αύξηση του αριθμού των μαθητών δημιούργησε αναπόφευκτα προβλήματα έλλειψης χώρων και ανάγκη για αύξηση της χρηματοδότησης. Η σίτιση των μαθητών γινόταν στην αίθουσα εκδηλώσεων. Επίσης υπήρξαν προβλήματα με τις συνεχείς

μετακινήσεις των εκπαιδευτικών από χρονιά σε χρονιά και με τη μη έγκαιρη στελέχωση του προγράμματος με εκπαιδευτικούς.

14) 4^ο Αγίων Αναργύρων: Ανήκει στα σχολεία που παρουσίασαν μείωση του αριθμού των μαθητών τους και το ωρολόγιο πρόγραμμά τους περιελάμβανε μικρό αριθμό γνωστικών αντικειμένων. Χρησιμοποιώντας ύφος τυπικό και ουδέτερο (2^η κατηγορία) στις περιγραφές του, δηλώνει ότι αναβαθμίστηκε αισθητικά το σχολείο και λειτούργησε με ενιαίο χαρακτήρα χωρίς το διαχωρισμό των ζωνών, προτάσσοντας την αρμονική συνεργασία και το πνεύμα συλλογικότητας του σχολείου. Η σίτιση των μαθητών γίνεται στην αίθουσα εκδηλώσεων. Δηλώνει ανεπάρκεια χρόνου στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας από τις μεγάλες τάξεις, διαπιστώνει προβλήματα με την επιλογή αλλά και τη μη έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Ως πρόβλημα θεωρεί και την ανεπάρκεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.

15) 1^ο Περάματος: Σχολείο που χρησιμοποιεί επικριτικό και αυστηρό ύφος (1^η κατηγορία) για να περιγράψει τη λειτουργία του πιλοτικού του προγράμματος. Αν και συστεγάζεται με το 7^ο Περάματος παρουσιάζουν αρκετές διαφοροποιήσεις, όπως φαίνεται στα κείμενά τους. Είναι από τα σχολεία με το μικρότερο αριθμό γνωστικών αντικειμένων πλην όμως έχει και ένα πρωτότυπο γνωστικό αντικείμενο, την ξυλοναυπηγική που διδάσκεται και στο συστεγαζόμενο 1^ο Περάματος. Παρουσίασε επίσης σημαντική μείωση του μαθητικού του δυναμικού κατά το 1/5. Δεν αναφέρει καθόλου θετικά στοιχεία του προγράμματος απεναντίας εστιάζει στο μεγάλο αριθμό προβλημάτων. Η σίτιση γίνεται στην αίθουσα εκδηλώσεων, υπάρχουν προβλήματα που δημιουργούνται από το μεγάλο αριθμό μαθητών σε μια τάξη κατά τη διδασκαλία των νέων γνωστικών αντικειμένων και ιδιαίτερα στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, ο χρόνος της οποίας θεωρείται λίγος για τις μεγάλες τάξεις. Επίσης προβλήματα προκύπτουν από τις συνεχείς μετακινήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και από τη μη έγκαιρη στελέχωση του σχολείου. Μαζί με όλα τα παραπάνω, ζητείται επιμόρφωση συνεχής και προσαρμοσμένη στα καινούρια δεδομένα.

16) 2^ο Μελισσίων: Σχολείο που τόσο το ύφος και οι διατυπώσεις στα κείμενά του όσο και οι περιγραφές του, μαρτυρούν ότι δεν ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη η τετράχρονη πορεία του ως πιλοτικό ολοήμερο σχολείο (1^η κατηγορία). Σημείωσε τη μεγαλύτερη μείωση του μαθητικού δυναμικού του από κάθε άλλο πιλοτικό σχολείο η οποία αγγίζει το 42% το οποίο αποδίδεται στην εσωστρέφεια του σχολείου-γη οποία δηλώνεται με σαφήνεια και ειλικρίνεια- καθώς στο γεγονός ότι δεν έγιναν, από την αρχή, προσπάθειες για να ανοιχτεί στην κοινωνία. Από την άλλη υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός μη εργαζόμενων μαμάδων καθώς βρίσκεται και σε μια περιοχή με μεγαλύτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο από άλλα σχολεία. Διαθέτει το μικρότερο αριθμό γνωστικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμά του. Το κείμενο παρουσιάζει αντιφάσεις γιατί από τη μία αναφέρει ότι ο σχεδιασμός και η οργάνωση των

μαθημάτων γίνεται με καινοτόμες μεθόδους από την άλλη αναφέρει ότι το προσωπικό του σχολείου δεν ενημερώθηκε επαρκώς με αποτέλεσμα να μην μπορεί να εφαρμόσει καινοτόμες μεθόδους (σελ 51 και 52 –εσωτερική αξιολόγηση). Δηλώνει μόνο προβλήματα σε τομείς όπως η μελέτη-προετοιμασία, στις συνεχείς μετακινήσεις εκπαιδευτικών, στη μη έγκαιρη στελέχωση και στην ανεπάρκεια επιμόρφωσης. Δηλώνει με ειλικρίνεια και σαφήνεια ότι δεν έγινε προσπάθεια τα πρώτα χρόνια να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και αυτό οφείλεται στην εσωστρέφεια που χαρακτηρίζει το ίδιο το σχολείο.

Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία επαρχίας

17) 1^ο Κάμπου Ζακύνθου: Το σχολείο αυτό είχε ήδη εφαρμόσει με επιτυχία στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, και επιλέχθηκε να γίνει επιμορφωτικό κέντρο εξακτίωσης του νομού. Είχε λοιπόν μνηθεί σε καινοτόμα προγράμματα οπότε οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν με θέρμη να υπηρετήσουν το νέο θεσμό, όπως διατυπώνεται με ενθουσιώδες ύφος στο κείμενο του σχολείου (3^η κατηγορία). Ενώ δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό γνωστικών αντικειμένων σε σχέση με άλλα σχολεία, εντούτοις το ωρολόγιο πρόγραμμά του περιλαμβάνει πρωτότυπα γνωστικά αντικείμενα. Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε κατά το ¼ του δυναμικού του. Για το λόγο αυτό παρουσιάζει ελλείμματα υποδομών έτσι ώστε να αδυνατεί να φιλοξενήσει νέα γνωστικά αντικείμενα που ζητούν οι γονείς ενώ παράλληλα ζητά μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση. Προβλήματα όμως επιφέρει η αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού με αποτέλεσμα να μην μπορεί να λειτουργήσει σωστά η εκπαιδευτική ομάδα, όπως αναφέρει. Πλην όμως με την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος βελτιώθηκε η αισθητική και οι υποδομές του σχολείου καθώς και η επιδόσεις των μαθητών, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα που διεξήχθη με πρωτοβουλία του σχολείου. Προτείνει, τέλος, να επεκταθούν τα πιλοτικά σχολεία σε όλη τη χώρα έτσι ώστε να υπάρχει ένα σε κάθε νομό.

18) Χερσονήσου Ηρακλείου: Σχολείο που τα κείμενά του χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό και ένθερμη υποστήριξη του προγράμματος (3^η κατηγορία). Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε αρκετά. Τα γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος δεν ήταν πολλά αλλά κάποια από αυτά ήταν πρωτότυπα. Τα προβλήματα που αντιμετώπισε αφορούσαν τη συνεχή ανανέωση του εκπαιδευτικού του δυναμικού καθώς και τη μη έγκαιρη στελέχωση του σχολείου με αυτό. Δηλώνει αισθητική ανανέωση του σχολείου και αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος καθώς και την καταξίωση και υποστήριξη της τοπικής κοινωνίας.

19) Μασάρων Ρόδου: Το σχολείο αυτό ήταν από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές του προγράμματος με βάση το ύφος των περιγραφών αλλά και τις δράσεις του (3^η κατηγορία).

Ήταν από τα 3 πρώτα σχολεία με το μεγαλύτερο αριθμό γνωστικών αντικειμένων. Εκτός από την ποικιλία τους, τα γνωστικά αντικείμενα χαρακτηρίζονταν και από πρωτοτυπία. Ο αριθμός των μαθητών του αυξήθηκε σε μεγάλο ποσοστό. Ήταν από τα σχολεία που προσπάθησαν να δώσουν ενιαίο χαρακτήρα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Δηλώνει, δε, αναβάθμιση των υποδομών και βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και περιγράφει το άνοιγμα του στην κοινωνία με συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα του σχολείου αλλά και τη διάχυση των καινοτόμων δράσεων του στα υπόλοιπα σχολεία της ευρύτερης περιοχής. Ήταν από τα σχολεία που ανέλαβαν πρωτοβουλίες με σκοπό να επιλύσουν τα θέματά τους. Το μοναδικό του πρόβλημα ήταν η μη έγκαιρη στελέχωσή του με πρόσθετους εκπαιδευτικούς που είχε ως αποτέλεσμα την καθυστέρηση της έναρξης του προγράμματος και η βασική του πρόταση να επεκταθεί το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα και στο γυμνάσιο.

20) Μαλίων Ηρακλείου: Σχολείο που δείχνει ότι αγκάλιασε το πιλοτικό πρόγραμμα και το υποστήριξε (3^η κατηγορία) αναλαμβάνοντας μάλιστα και πρωτοβουλίες σε ότι αφορά τη σίτιση των μαθητών. Ο αριθμός των μαθητών του παρουσίασε μεγάλη αύξηση για το λόγο αυτό αντιμετώπισε προβλήματα ανεπάρκειας υποδομών παρόλο που δηλώνει ότι αναβαθμίστηκε η αισθητική τους. Αντιμετώπισε επίσης πρόβλημα μη έγκαιρης στελέχωσης του με ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα την καθυστέρηση έναρξης του προγράμματος. Δηλώνεται δυσκολία στην επικοινωνία πρωινών και απογευματινών εκπαιδευτικών λόγω διαφορετικών ωραρίων και αποστάσεων. Θεωρεί ότι το πιλοτικό πρόβλημα αγκαλιάστηκε και το σχολείο καταξιώθηκε στην τοπική κοινωνία.

21) Πορταριάς Πηλίου: Το σχολείο αυτό ήταν από τους πιο ένθερμους υποστηρικτές του προγράμματος με βάση το ύφος των περιγραφών αλλά και τις δράσεις του (3^η κατηγορία). Ήταν το σχολείο με το μεγαλύτερο αριθμό γνωστικών αντικειμένων- παρατηρείται και πρωτοτυπία αυτών- και το δεύτερο σε αύξηση του μαθητικού του δυναμικού που άγγιξε το 50%. Δηλώνει ποσοτική (αύξηση μαθητών) και ποιοτική διαφοροποίησή του (αλλαγή τρόπου διδασκαλίας, αλλαγή μαθητικού κλίματος, διαφοροποίηση ρόλων) ως προς τα προηγούμενα χρόνια λειτουργίας του. Προβληματισμούς δημιούργησε η μη έγκαιρη στελέχωση και η συνεχής εναλλαγή των εκπαιδευτικών. Θεωρεί ιδιαίτερα σημαντική την ενδοσχολική επιμόρφωση για την επίλυση δυσχερειών και την ανάπτυξη συνεργασιών ενώ ως σχολείο ανέλαβε πρωτοβουλίες για την επίλυση των δυσλειτουργιών αυτών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο μικροκλίμα των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων στην σχολική διαδικασία και καταβλήθηκε προσπάθεια να δοθεί ενιαίος χαρακτήρας στο ωρολόγιο πρόγραμμά του. Το συγκεκριμένο σχολείο όχι απλώς ανοίχτηκε στην κοινωνία αλλά θεωρεί ότι λειτούργησε και ως κοινωνικός καταλύτης βελτιώνοντας την άποψη της κοινής γνώμης για τη δημόσια εκπαίδευση.

22) Θυμαίων Χίου: Σχολείο που χρησιμοποιεί επικριτικό και αυστηρό ύφος (1^η κατηγορία) για να περιγράψει τη λειτουργία του πιλοτικού του προγράμματος χωρίς καμία θετική αναφορά της προσφοράς του. Ο αριθμός των μαθητών του παρέμεινε σταθερός. Εκεί διδάσκονται αρκετά γνωστικά αντικείμενα, διατίθενται όμως οι λιγότερες δυνατές ώρες για τη μελέτη-προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Οι αρνητικές αναφορές του, εστιάζουν σε ελλείμματα υποδομών, ανυπαρξία ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών επιμόρφωσης αλλά και προτάσεις που αφορούν την έγκαιρη στελέχωση από την αρχή της χρονιάς καθώς, μοριοδότηση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία αυτά καθώς και συνεχή ενδοσχολική επιμόρφωση.

23) 9^ο Κατερίνης: Σχολείο που χρησιμοποιεί αυστηρό ύφος και τυπικό ύφος (1^η κατηγορία) για να περιγράψει επιγραμματικά, τη λειτουργία του πιλοτικού του προγράμματος. Στις αναφορές του απουσιάζουν οι θετικές επιδράσεις και η προσφορά του προγράμματος. Ακόμα και η μοναδική θετική αναφορά στην αρτιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής που καθιστά το σχολείο ως το αρτιότερο του νομού, ακυρώνεται από τη δήλωση «ελλείψεις σε κτιριακή υποδομή» στη θεματική ενότητα: προβληματισμοί-αξιολόγηση, του κειμένου παρόλο που ο αριθμός των μαθητών του μειώθηκε ελάχιστα στη διάρκεια της τετράχρονης λειτουργίας του. Το πρόγραμμα αντιμετωπίστηκε με επιφυλακτικότητα από τους εκπαιδευτικούς λόγω έλλειψης επιμόρφωσης ενώ οι συνεχείς μετακινήσεις και αλλαγές των εκπαιδευτικών ήταν ο πλέον ανασταλτικός παράγοντας επιτυχίας του ενιαίου προγράμματος εφόσον είναι δύσκολος ο πειραματισμός σε νέα πράγματα όταν αλλάζει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όπως δηλώνεται στο κείμενο. Δηλώνεται επίσης ότι υπήρχε προβληματισμός στους γονείς οι οποίοι θεωρούσαν «αγκάθι» την υποχρεωτικότητα του ωραρίου. Παρόλα αυτά προτείνει να υπάρχει ένα τέτοιο σχολείο σε κάθε περιφέρεια για να ενταθούν τα προγράμματα των πανεπιστημίων και να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να διδάξουν σε πιλοτικά σχολεία έτσι ώστε η παρεχόμενη υπηρεσία τους να ικανοποιεί τις ανάγκες του σχολείου.

24) 2^ο Α. Παύλου Θεσσαλονίκης: Σχολείο που τα κείμενά του χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό και ένθερμη υποστήριξη του προγράμματος (3^η κατηγορία) παρόλο που ο αριθμός των μαθητών του μειώθηκε κατά 10%. Ανήκε στα σχολεία στα οποία διδάχθηκε μεγάλος αριθμός γνωστικών αντικειμένων και προσπάθησε να δώσει ενιαίο χαρακτήρα στο ωρολόγιο πρόγραμμά του με δικαιότερη, όπως τη χαρακτηρίζει, κατανομή των διδακτικών ωρών. Διαπιστώνει θέματα που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή παρόλο που δηλώνει ότι αναβαθμίστηκε αισθητικά και δηλώνει το σημαντικό ρόλο που έπαιξε η τοπική αυτοδιοίκηση στη διαμόρφωση των υποδομών αυτών. Δηλώνει την πολύ καλή συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και με το σύλλογο γονέων στοιχεία που καθιστούν αυτόματο το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Για το λόγο αυτό προτείνει την ίδρυση ενός πιλοτικού

σχολείου σε κάθε νομαρχιακή αυτοδιοίκηση και σταθερή παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

25) 5^ο Αργους: Σχολείο που χρησιμοποιεί τυπικό και ουδέτερο και κάποιες φορές αυστηρό ύφος για να περιγράψει τη λειτουργία του πιλοτικού του προγράμματος, χωρίς θετικές αναφορές στην προσφορά του (1^η κατηγορία). Ο αριθμός των μαθητών του μειώθηκε σε μικρό σχετικά ποσοστό. Στο ωρολόγιο πρόγραμμά του υπάρχουν οι λιγότερες ώρες μελέτης στις μεγάλες τάξεις από κάθε άλλο σχολείο ενώ όχι μόνο δε λειτούργησε ενιαία αλλά στο κείμενο δηλώνεται η διάκριση σε βασικά και μη βασικά μαθήματα. Μειονέκτημα θεωρεί τη συνεχή μετακίνηση των εκπαιδευτικών και προτείνει τη συνεχή επιμόρφωση και παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς. Δηλώνει παράλα αυτά ότι πραγματοποίησε το άνοιγμα στην κοινωνία με τη συμμετοχή του σε διάφορες δραστηριότητες προγραμματισμένες από το σχολείο ή από τοπικό φορέα.

26) Ανατολικού Θεσσαλονίκης: Σχολείο που τα κείμενά του χαρακτηρίζονται από ενθουσιασμό και ένθερμη υποστήριξη του προγράμματος (3^η κατηγορία) αφού θεωρεί ότι είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των γονέων, παρόλο που μειώθηκε ελαφρά ο αριθμός των μαθητών του. Ανήκει στα σχολεία που είχαν ομοιογένεια και μεγάλο αριθμό γνωστικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμά τους ορισμένα από τα οποία είναι πρωτότυπα. Ανέλαβε πρωτοβουλίες για να επιλύσει προβλήματα που αφορούσαν την εμπέδωση και προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας δίδοντας ένα ενιαίο χαρακτήρα στο πρόγραμμα. Επίσης εκπόνησε έρευνα σχετική με τη λειτουργία του πιλοτικού προγράμματος. Δηλώνει βελτίωση της αισθητικής των υποδομών του και της ευεργετικής τους λειτουργίας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Προτείνει έγκαιρη στελέχωση και συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το άνοιγμά του στην κοινωνία πραγματοποιήθηκε, όπως δηλώνει μέσα από τη συμμετοχή του σχολείου σε εκδηλώσεις του δήμου αλλά και τη συνεργασία του με το σχολείο.

27) 17^ο Λάρισας: Το σχολείο αυτό είναι από τα *«επιλεγμένα σχολεία στην Ελλάδα που εφαρμόζει καινοτόμα προγράμματα»*, όπως αναφέρει στα κείμενά του. Για έξι συνεχόμενα χρόνια, από το 1995, εφάρμοσε πειραματικά το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ, για το οποίο αφιερώνει μια παράγραφο. Παρόλα αυτά παρουσιάζει μια συγκρατημένη αισιοδοξία για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας σχετικά ουδέτερο ύφος (2^η κατηγορία). Ανήκει στα σχολεία που παρουσίασαν μείωση του αριθμού των μαθητών τους και το ωρολόγιο πρόγραμμά τους περιελάμβανε μικρό αριθμό γνωστικών αντικειμένων. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι διαρθρωμένο στις 3 ζώνες όπου δηλώνεται ότι μέχρι το μεσημέρι γίνεται η βασική εκπαίδευση και μετά το μεσημέρι η προετοιμασία και τα νέα γνωστικά αντικείμενα. Σε άλλο σημείο του κειμένου «το σχολείο μας», περιγράφεται η σαφέστατη διάκριση των γνωστικών μαθημάτων τα οποία ταξινομούνται ανά ζώνες όπου

παρουσιάζονται και ονομαστικά τα νέα γνωστικά αντικείμενα στη μεταμεσημβρινή ζώνη. Γίνεται λοιπόν, αντιληπτή η απουσία ενιαίου χαρακτήρα στο ωρολόγιό του πρόγραμμα. Παρουσιάζονται αντιφάσεις μεταξύ των δύο κειμένων που παρέδωσε στο παιδαγωγικό ινστιτούτο αν και ο συντάκτης είναι ο ίδιος, ο διευθυντής του σχολείου. Στο μεν κείμενο με τίτλο «το σχολείο μας» εκθειάζεται η αισθητική του χώρου, οι βαμμένοι τοίχοι με τις παραστάσεις που ζωγραφίζουν τα ίδια τα παιδιά τα οποία λειτουργούν, όπως αναφέρεται, ευεργετικά, στο κείμενο που υπάρχει στην εσωτερική αξιολόγηση παρουσιάζει μια άλλη εικόνα. Θεωρεί ότι το διδακτήριο χρειάζεται συντήρηση και επισκευή στα δάπεδα, στους τοίχους και αλλού. Προτείνει συνεχή επιμόρφωση ενδοσχολική και δηλώνει δυσκολίες στην εφαρμογή του προγράμματος από τη συχνή αλλαγή των εκπαιδευτικών. Στις περιγραφές του δε λείπουν οι υπερβολές. Θεωρεί λοιπόν ότι με την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών το συγκεκριμένο σχολείο *«προβάλλει σαν ένα νέο μοντέλο σχολείου, που καλλιέργησε την αισιοδοξία και ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση της τοπικής κοινωνίας»*. Συνεχίζοντας αναφέρει: *«οι πολιτιστικές δράσεις κατέστησαν το σχολείο πρότυπο για περαιτέρω διερεύνηση του θεσμού»*. Από τα λεγόμενα αυτά γίνεται αντιληπτό ότι το ύφος του συντάκτη αποπνέει καμάρι και κομπασμό κάτι που δε συνδέεται αποκλειστικά και μόνο από την πιλοτική ολόημερη λειτουργία του αλλά και από τη διάκρισή του λόγω προηγούμενων καινοτόμων δράσεων. Θεωρούνται υπερβολές οι παραπάνω δηλώσεις εφόσον ο ενθουσιασμός αυτός δε συνάδει με το ύφος των περιγραφών του πιλοτικού ολόημερου προγράμματος. Στην περίπτωση αυτή, μιας που συνυπήρχαν τα δύο προγράμματα για κάποια χρονική περίοδο (1999-2001), δεν είναι εύκολο να απομονωθεί και να αποδοθεί η προσφορά του πιλοτικού ολόημερου προγράμματος, όταν μάλιστα δεν τηρείται και η βασική αρχή του: ο ενιαίος χαρακτήρας των ζωνών και ο μη διαχωρισμός των μαθημάτων σε βασικά και μη.

28) Ροδολίβους Σερρών: Ανήκει στα σχολεία που παρουσίασαν μεγάλη μείωση του αριθμού των μαθητών τους που αγγίζει το 30%. Χρησιμοποιώντας ύφος τυπικό και ουδέτερο (2^η κατηγορία) στις περιγραφές του, δηλώνει ότι βελτιώθηκε σημαντικά το σχολείο αλλά συνεχίζουν να υπάρχουν ελλείψεις. Στο θέμα αυτό παρατηρείται αντίφαση μιας σε επόμενες σελίδες του κειμένου, δηλώνεται ότι οι παρεμβάσεις που έγιναν στο σχολείο έλυσαν οριστικά το κτιριακό του πρόβλημα παρόλο που ο συντάκτης είναι ο ίδιος και στα δύο κείμενα. Προβλήματα δηλώνει από τη συχνή αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού και προτείνει τη μοριοδότηση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε πιλοτικά σχολεία ως κίνητρο για την παραμονή τους. Το ωρολόγιο πρόγραμμά τους περιελάμβανε μικρό αριθμό γνωστικών αντικειμένων και λειτουργούσε με σαφή διάκριση των μαθημάτων σε *«παραδοσιακά»* τα οποία διδάσκονταν στην πρωινή ζώνη και στα *«νέα γνωστικά αντικείμενα»*, στην απογευματινή. Ως προς το άνοιγμά του αλλά και την καταξίωση του σχολείου στην τοπική κοινωνία, και τα δύο κείμενά του αφήνουν αιχμές ότι δεν πέτυχε τα

δέοντα. Στο κείμενο της εσωτερικής αξιολόγησης κάνει λόγο για «πλήθος συζητήσεων» θετικών αλλά και αρνητικών ενώ στο κείμενο «το σχολείο μας» αναφέρει ότι *«για άλλους ίσως μπορούμε να πετύχουμε περισσότερα»* αφήνοντας να εννοηθεί ότι κάποιιοι δεν ήταν απόλυτα ευχαριστημένοι και αυτοί σίγουρα δεν ανήκαν στις εκπαιδευτικές αρχές οι οποίες, όπως αναφέρεται *«διαβεβαιώνουν»* την επιτυχία του προγράμματος στο συγκεκριμένο σχολείο.

7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΩΝ ΠΙΛΟΤΙΚΩΝ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΜΑΡΤΥΡΙΕΣ ΤΩΝ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή

Όπως έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο που αναπτύσσεται η ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας μελέτης, το δείγμα της β' φάσης της ποιοτικής έρευνας, με μέσο συλλογής δεδομένων τη συνέντευξη, καλύπτει όλο το φάσμα των εμπλεκόμενων στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο: από τους σχεδιαστές, οραματιστές και οργανωτές του θεσμού (μέλη επιτροπής και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), τους διαχειριστές εκπαιδευτικής πολιτικής (ανώτερα στελέχη του Υπουργείου Παιδείας), τους διαχειριστές της καινοτομίας (σχολικοί σύμβουλοι και διευθυντές σχολικών μονάδων), αυτούς που σχετίζονταν άμεσα με την υλοποίησή του (εκπαιδευτικοί) καθώς και τους τελικούς αποδέκτες των αποτελεσμάτων, τους γονείς των μαθητών.

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται, μέσω των μαρτυριών των εμπλεκόμενων, ο τρόπος που εφαρμόστηκε το πιλοτικό πρόγραμμα στα σχολεία με βάση συγκεκριμένες πτυχές ή παραμέτρους. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι εξής παράμετροι λειτουργίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, που αποτελούν και τις κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου των συνεντεύξεων:

1. Ο τρόπος επιλογής των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.
2. Η εξελικτική πορεία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.
3. Ο βαθμός εκπλήρωσης των βασικότερων σκοπών του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.
4. Οι παράγοντες που επηρέασαν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος στα σχολεία.
5. Τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των συνεντεύξεων βασίζεται στο σύστημα κατηγοριών που διαμορφώθηκε κατά την ανάλυση περιεχομένου τους, το οποίο αναπτύχθηκε στο 4^ο κεφάλαιο. Η κάθε κατηγορία περιλαμβάνει επιμέρους θέματα με βάση τα οποία ταξινομήθηκαν τα δεδομένα των συνεντεύξεων. Η κάθε κατηγορία αποτελεί μια ξεχωριστή ενότητα και τα θέματα που υπάγονται σε αυτή αποτελούν τις υποενότητές της. Η ταξινόμηση των δεδομένων σε θέματα και η παρουσίασή τους πραγματοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να μη χαθεί η ατομικότητα των δηλώσεων του κάθε προσώπου. Για το λόγο αυτό η παρουσίαση των αποτελεσμάτων συμπληρώνεται με πολλά παραθέματα. Οι κατηγορίες αυτές που αποτελούν τις ενότητες του κεφαλαίου, είναι οι 5 παράμετροι λειτουργίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος που παρουσιάστηκαν παραπάνω.

7.1. Η επιλογή των σχολείων για την ένταξή τους στο πιλοτικό πρόγραμμα

Στην ενότητα αυτή, που αφορά στον τρόπο που επιλέχθηκαν τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και αποτελεί την πρώτη κατηγορία της ανάλυσης περιεχομένου, εντάσσονται τρία θέματα: ο φορέας που ήταν υπεύθυνος για την επιλογή αυτή, τα κριτήρια με τα οποία πραγματοποιήθηκε η επιλογή καθώς και οι αντιδράσεις των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών και γονέων) στην ένταξη της σχολικής μονάδας στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα.

7.1.1. Ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Σε ότι αφορά το θέμα της επιλογής των 28 σχολείων το ενδιαφέρον στράφηκε στη διερεύνηση του φορέα που είχε την ευθύνη για την επιλογή αυτή καθώς και τα κριτήρια με τα οποία πραγματοποιήθηκε η επιλογή αυτή.

Σύμφωνα με τον Κ. Κ., μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής και διευθυντή σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, η διεύθυνση σπουδών είχε στείλει εγκυκλίους στους προϊσταμένους για να προτείνουν τέτοια σχολεία. Η επιλογή των σχολείων έγινε με προτάσεις των προϊσταμένων, των σχολικών συμβούλων, των οργάνων εποπτείας σε συνεργασία με την Επιστημονική Επιτροπή.

«...εκείνο που ξέρω είναι ότι η διεύθυνση σπουδών τότε είχε συνεργαστεί και είχε στείλει εγκυκλίους στους προϊσταμένους ώστε να προτείνουν τέτοια σχολεία. Πιστεύω ότι η επιλογή τους έγινε με προτάσεις των προϊσταμένων, των σχολικών συμβούλων των οργάνων διοίκησης και εποπτείας όλων των σχολείων σε συνεργασία με την τότε επιστημονική επιτροπή». (Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 18)

Στην περίπτωση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης εμφανίστηκαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα δύο σχολεία του ίδιου νομού και της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας, σε απόσταση ελάχιστων χιλιομέτρων μεταξύ τους και με πανομοιότυπα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά περιοχής (τουριστικές περιοχές). Ένας από τους πρώτους προβληματισμούς που θα μπορούσε να αναπτύξει κάποιος είναι ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκαν και δύο αυτά σχολεία.

Ποιο ήταν όμως το χρονικό της ένταξης και των δύο αυτών σχολείων στο πιλοτικό πρόγραμμα και πού ακριβώς ήταν το παράδοξο; Η σχολική σύμβουλος Μ. Τ. αναφέρει ότι αρχικά είχε ενταχθεί το ένα από τα δύο σχολεία, με κριτήρια που δεν ήταν γνωστά στην ίδια. Το άλλο σχολείο, το οποίο είχε εμπλακεί στο παρελθόν σε πολλά προγράμματα- όπως το Comenius- το είχε ενημερώσει η σχολική σύμβουλος σχετικά με την εκδήλωση

ενδιαφέροντος των υπολοίπων σχολείων και όπως και στα υπόλοιπα έτσι και σ' αυτό, είχε υποδείξει να τεκμηριώσει την υποψηφιότητά του. Έτσι, το σχολείο έφτιαξε φάκελο υποψηφιότητας, παρόλο που δεν ήταν ζητούμενο. Μετά την ανακοίνωση της επιλογής του πρώτου σχολείου, το δεύτερο αντέδρασε γιατί θεωρούσε ότι πληρούσε εκείνο τις προδιαγραφές: αριθμός παιδιών, υποδομές, καινοτόμα προγράμματα καθώς και προηγούμενη συμμετοχή στο πρόγραμμα ολοήμερων σχολείων διευρυμένου ωραρίου. Τελικά, εντάχθηκε, εκ των υστέρων, και το δεύτερο σχολείο στο πρόγραμμα αφού είχε προειδοποιήσει ότι στην αντίθετη περίπτωση που δε θα εντασσόταν, θα έθετε θέμα εγκυρότητας της διαδικασίας.

«Στην περίπτωση της Κρήτης, μπήκε αρχικά το ένα σχολείο, με κριτήρια τα οποία δε γνωρίζω πραγματικά. Το άλλο σχολείο αντέδρασε γιατί είχε φάκελο υποψηφιότητας επειδή 90 παιδιά συμμετείχαν ήδη στο διευρυμένο, με όλες τις προδιαγραφές που έθετε το τεχνικό δελτίο και θα κινδύνευε να υπάρχει θέμα από πλευράς εθνικής τοποθέτησης απέναντι στο πρόγραμμα και μπήκε εκ των υστέρων και το δεύτερο σχολείο, λόγω ότι είχε τις προϋποθέσεις και θα έθετε θέμα εγκυρότητας της διαδικασίας στην περίπτωση που δεν εντασσόταν» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19). «Εγώ τους είχα πει ποιοι θα εκδηλώσουν ενδιαφέρον και πώς θα το τεκμηριώσουνε. Δεν είχα μιλήσει για φάκελο υποψηφιότητας, είχα μιλήσει ότι κάποια στιγμή θα πούμε στην περιφέρειά μας ή στο νομό μας, κάποιο σχολείο θα συμμετέχει. Όποιο σχολείο λοιπόν θέλει θα είναι έτοιμο, αλλά θα το τεκμηριώνει. Αυτοί λοιπόν επειδή είχανε εμπλακεί σε άλλα σε Comenius και άλλα, είχανε ετοιμάσει από μόνοι τους φάκελο υποψηφιότητας» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 21).

Το αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας είναι να βρεθούν δύο σχολεία με κοντινή απόσταση μεταξύ τους, να είναι ενταγμένα στο ίδιο πρόγραμμα και μια σχολική σύμβουλος επιβαρυνόμενη με την εποπτεία δύο πιλοτικών σχολείων. *«Και βρεθήκανε δύο σχολεία σε απόσταση πολύ μικρή, που αφορούσανε ένα ολόκληρο νησί, να είναι ενταγμένα στο πρόγραμμα.[...]Και έτρεχα εγώ ασθμαίνοντας να προλάβω δυσλειτουργίες που έπρεπε να έχουνε προβλεφτεί».* (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19)

Παρόλο που η Μ. Τ. δε θέλησε να αποκαλύψει ποιο από τα δύο σχολεία βρέθηκε δίκαια ή άδικα στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, συνδυάζοντας τα δεδομένα φανερώθηκε ότι σχολείο των Μαλιών ήταν εκείνο που διεκδίκησε την υποψηφιότητά του με το φάκελο και εντάχθηκε εκ των υστέρων στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Ήταν εκείνο που είχε οριστεί το έτος 1998-1999 ως ολοήμερο σχολείο-διευρυμένου ωραρίου, σύμφωνα με την τότε υπουργική απόφαση (ΥΠΕΠΘ, 1999, Φ. 13.1/1147/Γ1/1351/15-1-1999: 78). Επίσης ήταν εκείνο που σύμφωνα με το κείμενο της εσωτερικής αξιολόγησης αναφέρει ότι συμμετείχε στα προγράμματα Comenius (ΥΠΕΠΘ, 2003: 143).

Σύμφωνα με τον Α.Π., σχολικό σύμβουλο του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων, τα στελέχη της διεύθυνσης σπουδών του υπουργείου παιδείας έκαναν κάποιες επαφές με κάποιους διευθυντές και τους είπαν να συζητήσουν στις ολομέλειες των εκπαιδευτικών το θέμα έτσι ώστε με ομόφωνη απόφαση να γίνει η ένταξη. Σε ότι αφορά τις περιοχές των σχολείων ο Α. Π. θεωρεί ότι μπήκαν κοινωνικά κριτήρια εφόσον υπήρχαν σχολεία σε περιοχές με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο όπως τα Μελίσσια και τα Πατήσια. *«Από ότι ξέρω και σε συζητήσεις που κάναμε με την τότε υπεύθυνη, κυρία Τζάνη, γιατί συνεργαζόμασταν συνεχώς, κάποιοι από τη διεύθυνση σπουδών του υπουργείου παιδείας, [...] ήρθαν σε επαφή με κάποιους διευθυντές σχολείων και τους είπαν να συζητήσουν, νομίζω ότι σίγουρα μπήκαν και κοινωνικά κριτήρια γιατί είδα περιοχές σαν τα Μελίσσια αφενός και σαν τα Πατήσια αφετέρου. [...] Οι διευθυντές έδωσαν το θέμα σε ολομέλειες των εκπαιδευτικών και υπήρξαν συζητήσεις, [...] βασικός όρος ήταν η ομοφωνία του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων».* (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3).

Στην απάντησή του ο διευθυντής του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω σχετικά με τρόπο επιλογής του σχολείου αυτού, επέδειξε την κ. Τζάνη τότε πρόεδρο της πρώτης Επιστημονικής Επιτροπής, ως το πρόσωπο που ενεπλάκη στην επιλογή. Η κ. Τζάνη επισκέφτηκε το σχολείο το καλοκαίρι του 1999 και θεώρησε κατάλληλες τις εγκαταστάσεις. Ο σχολικός σύμβουλος της περιφέρειας δεν έλαβε μέρος στη διαδικασία αυτή. Οι αναφορές και των δύο μελών της σχολικής μονάδας (διευθυντή και υποδιευθυντή), που αντιπροσώπευσαν με τις απόψεις τους αυτό το πιλοτικό σχολείο, παρουσιάζουν την «καταλληλότητα των υποδομών» ως κριτήριο για την εισαγωγή του σχολείου στο πρόγραμμα, θέμα που διαχειρίστηκε, τουλάχιστο για το 1^ο Αιγάλεω, η πρόεδρος της επιστημονικής επιτροπής. *«Όχι, όχι, όχι, όχι. Ορίστηκε κάθετα (34:05). Ένα καλοκαίρι ήρθε η κυρία Τζάνη εδώ, έλεγξε τις εγκαταστάσεις και ορίστηκε έτσι. Μετά προβλέφτηκε να ρωτιούνται τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Στα πρώτα 28 δεν υπήρχε η πρόβλεψη να ερωτηθούν. Δεν ήτανε όρος απαραίτητος»* (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 4)

Αντίθετα με το 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, το Δ.Σ. Πορταριάς, σύμφωνα με το διευθυντή του, προτάθηκε μάλλον από το σύμβουλο με κριτήριο τα καινοτόμα προγράμματα που εφάρμοζε από το 1992 στην κατεύθυνση του ολοήμερου σχολείου. Συγκεκριμένα, πρόσφερε στους μαθητές δραστηριότητες όπως: δημιουργική απασχόληση ή νέες τεχνολογίες και ενισχυτική διδασκαλία αξιοποιώντας το διαθέσιμο χρόνο που πρόσφερε ο κάθε εκπαιδευτικός που μπορούσε αλλά και με τη συνδρομή εξωτερικών συνεργατών. Δηλαδή, ανέπτυξε συνεργασία με το πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας που παρείχε στο σχολείο φοιτητές οι οποίοι έκαναν την πρακτική τους σε καινοτόμα προγράμματα όπως θεατρικό παιχνίδι, μουσικοκινητική αγωγή κ.α. Στη συνέχεια οργανώθηκε και γεύμα και οι μαθητές έφευγαν

στις 2:30 μ.μ. Έτσι το σχολείο σταδιακά αύξανε τον αριθμό των μαθητών του και από διθέσιο έγινε εξαθέσιο πριν την εφαρμογή του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.

« Όχι, δεν υπήρχε κάτι τέτοιο, τουλάχιστο σε μας δεν υπήρχε κάποια ενημέρωση, εγκύκλιος όπως έγινε τώρα με τα καινούρια πειραματικά. Λογικά προτάθηκε από το σύμβουλο γιατί ήδη είχαμε εμείς πριν από το 1999, δηλαδή από το 1991-1992 ξεκινήσει να εφαρμόζουμε κάποια καινοτόμα προγράμματα που οδήγησαν σε αυτό που αργότερα ονομάστηκε ολοήμερο σχολείο. Δηλαδή ήδη από το 1992 είχαμε κάνει μια ζώνη μετά τη λήξη των μαθημάτων, μετά τις 1.30, υπήρχε μια ζώνη δραστηριοτήτων, όσα παιδιά θέλανε συμμετείχανε, δεν πηγαίνανε αμέσως σπίτι τους [...]. Το σχολείο ήταν διθέσιο, για να σας δώσω το περίγραμμα του σχολείου. Το πιλοτικό εφαρμόστηκε σε εξαθέσιο. Όλο αυτό το διάστημα από το 1991 που ήρθα εγώ στην Πορταριά ως το 1998 σταδιακά ανέβαινε σκαλοπάτια οργανικότητας, λειτουργικότητας. [...] Και αυτό γινόταν και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με τους εξωτερικούς συνεργάτες» (Διευθυντής Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 2). «Είχαμε πει ναι, καλό είναι...» εγώ δεν μπορώ να προσφέρω όλο το χρόνο, μπορώ ένα μήνα να βοηθήσω»... κάπως έτσι έγινε ο καταμερισμός της δουλειάς». (Διευθυντής Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3)

Ο Η. Ρ., σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, σχετικά με τον τρόπο επιλογής του συγκεκριμένου σχολείου, παραπέμπει στο προλογικό σημείωμα του προϊσταμένου που βρίσκεται στο βιβλίο που γράφτηκε σχετικά με τη δράση του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη ως Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο και του οποίου είχε ο ίδιος την επιμέλεια (2^ο Δ.Σ. Αγ. Ι. Ρέντη, 2011: 23-24). Στο προλογικό του σημείωμα ο προϊστάμενος του γραφείου αποκαλύπτει ότι ο Κ. Κ. (διευθυντής σπουδών του ΥΠΕΠΘ) του τηλεφωνεί το Δεκαπενταύγουστο για να τον ενημερώσει σχετικά με το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα και να του προτείνει κάποια σχολεία που πληρούν στοιχειώδεις προϋποθέσεις για την εφαρμογή του προγράμματος. Εκείνος πρότεινε το 2^ο Δ.Σ. Ρέντη με κριτήρια:

- Το χαρισματικό και δημοκρατικό διευθυντή, με καθαρό μυαλό και διάθεση για εφαρμογή καινοτομιών
- Το σταθερό πυρήνας προβληματισμένων εκπαιδευτικών
- Ένα κοινωνικό περίγυρος με ενδιαφέρον, σε μια εργατική συνοικία με απλούς λαϊκούς ανθρώπους,
- Ένα καλό σχολικό κτίριο
- Μια προοδευτική δημοτική αρχή, πρόθυμη να στηρίξει κάθε εκπαιδευτική πρωτοβουλία.

Στην περίπτωση του 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών σύμφωνα με την τότε διευθύντρια Κ. Σ., το σχολείο εντάχθηκε από τα τελευταία στο πρόγραμμα μαζί με το 5^ο Γαλατσίου, σε δεύτερη φάση. Η τότε υπεύθυνη του προγράμματος Μ. Τζάνη, αναζητούσε σχολεία που πληρούσαν τις προδιαγραφές υποδομής, δηλαδή να επιδέχονται αλλαγών. Τα σχολεία τα πρότεινε η τότε

προϊσταμένη του γραφείου με κριτήριο και το συνεργατικό διευθυντή. Τα κριτήρια λοιπόν αφορούσαν τις υποδομές αλλά και το πρόσωπο του διευθυντή ο οποίος θεωρείται η κινητήριος δύναμη του σχολείου. Γίνανε τότε όλα πολύ γρήγορα και ξαφνικά, το θέμα δε συζητήθηκε ούτε ζητήθηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών αλλά προβλήθηκε τελεσίδικα στα μέλη της σχολικής μονάδας.

«Το δικό μας σχολείο μπήκε από τα τελευταία. Στο τέλος χρειάζονταν άλλα 2-3 σχολεία και η υπεύθυνη του προγράμματος η Μαρία η Τζάνη, έψαχνε για σχολεία που τηρούσαν τις προδιαγραφές, που θα μπορούσαν να γίνουν αλλαγές μέσα στο σχολείο. Θα μπορούσαν να γίνουν οι επιπλέον αίθουσες. Ήρθε με τον ΟΣΚ, είδε τους χώρους, και είδε ότι μπορούν να γίνουν αλλαγές. Φυσικά τα σχολεία τα πρότεινε η προϊσταμένη τότε του γραφείου. Θυμάμαι και το 5^ο Γαλασίου και το 30^ο έγιναν τότε με τη δεύτερη φάση. Οπότε για τα πρώτα δεν μπορώ να σου πω πώς ορίστηκαν. Άρα λοιπόν ως κριτήριο ήταν οι υποδομές. Και φυσικά και ο διευθυντής που θα μπορούσε να συνεργαστεί. Αυτό το έβλεπε ο προϊστάμενος του γραφείου. Γιατί είναι και το θέμα του διευθυντή ως κινητήριος δύναμη μέσα στο σχολείο» (Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3). «Όχι, όχι σε μας δε συζητήθηκε. Ήρθε τελεσίδικα γιατί ήρθε μέσα στο καλοκαίρι και ήρθε κάπως ξαφνικά, δε συζητήθηκε, όχι» (Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 5).

7.1.2. Οι αντιδράσεις εκπαιδευτικών και γονέων για την ένταξή τους στο πρόγραμμα

Τα 28 σχολεία πληροφορήθηκαν με διαφορετικό τρόπο την ένταξή τους στο πρόγραμμα και για το λόγο αυτό διατηρούν διαφορετική άποψη αλλά και στάση σχετικά με τον τρόπο της επιλογής τους στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τη μαρτυρία της εκπαιδευτικού Μ.Κ. του 129^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, ήταν αποτέλεσμα των κρυφών διαπραγματεύσεων του διευθυντή της σχολικής μονάδας με ανώτερα εκπαιδευτικά κλιμάκια. Από την πρώτη κιόλας ερώτηση διαφαίνεται η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για τη στάση του διευθυντή ως προς την ένταξη του σχολείου στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Η Μ. Κ., περιγράφει χαρακτηριστικά την εικόνα του σχολείου αλλά και το κλίμα που διαμορφώθηκε κατά το άνοιγμα του σχολείου την 1η Σεπτεμβρίου του 1999. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δεν ενημερώθηκαν για την απόφαση του διευθυντή, είδαν ξαφνικά το σχολείο σε κατάσταση αναβρασμού-μάστορες που το έφτιαχναν- και το διευθυντή τους ενθουσιασμένο από την προσωπική του απόφαση την οποία κλήθηκαν εκ των υστέρων να υποστηρίξουν. Μοιραία, υπήρξε σύγκρουση των εκπαιδευτικών με το διευθυντή για τον τρόπο ένταξης του σχολείου στο πρόγραμμα αλλά και τους γονείς οι οποίοι δεν ήθελαν αρχικά το νέο πρόγραμμα του σχολείου, όπως αποκαλύπτει η Μ. Κ. *«Πήγαμε την 1^η*

Σεπτέμβρη εκεί και βρήκαμε σε αναβρασμό το σχολείο, βρήκαμε μαστόρους μέσα το φτιάχνανε, ο διευθυντής ήταν ενθουσιασμένος, ότι μας έκανε και χάρη. Αλλά δε ρωτήθηκε ούτε το προσωπικό ούτε καν ο σύλλογος γονέων. Ήταν μία απόφαση δική του την οποία εμείς μετά στηρίζαμε. Όχι όλοι. Είχαμε και μικροεπεισόδια ανάμεσα στο διευθυντή και τους γονείς και λοιπά δεν το θέλανε» (Δασκάλα 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 2).

Οι γονείς, σύμφωνα με τις μαρτυρίες της δασκάλας, αντέδρασαν, χωρίς βέβαια να γνωρίζουν πώς θα εξελιχθεί το πρόγραμμα, έχοντας ενστάσεις σχετικά με το υποχρεωτικό ωράριο επειδή ήθελαν να гуρίζουν τα παιδιά τους στο σπίτι και να τρώνε μαζί αλλά να έχουν και το χρόνο έτσι ώστε να κάνουν τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες και τα φροντιστήρια. «Τότε ήταν λίγο περίεργα τα πράγματα. Δεν είναι ότι είχανε δίκιο οι γονείς, διότι το πρόγραμμα όπως είχε βγει ήταν πολύ ωραίο. Λέγανε ότι θα θέλανε να γυρίζουν τα παιδιά τους στο σπίτι και πώς θα γίνεται, και δε θα τρώνε μαζί...Δηλαδή εκεί ήτανε. Ήθελαν να γυρίζουν το μεσημέρι στο σπίτι γιατί είχανε εξωσχολικά μαθήματα» (Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3).

Αντίθετα με το 129^ο Δ.Σ., στο 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω πριν ξεκινήσει το πιλοτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτικοί είχαν πλήρη ενημέρωση. Γνώριζαν ακριβώς τι θα συνέβαινε. Υπήρχε μόνο ο φόβος για το καινούριο και προβληματισμός τον πρώτο χρόνο κυρίως αλλά όχι αντίδραση, όπως αποκαλύπτει ο τότε δάσκαλος και νυν υποδιευθυντής αλλά και ο διευθυντής του σχολείου.

«Βεβαίως και ήταν σύμφωνοι οι συνάδελφοι όταν έγινε αυτή η διαδικασία αν και υπήρχαν φόβοι, έτσι κι αλλιώς για το καινούριο. Κανείς δεν ήξερε ακριβώς τι θα συμβεί, είχαμε όμως πολύ σαφή και πλήρη ενημέρωση από διάφορες εγκυκλίους και προγράμματα που μας είχαν δοθεί. Ξέραμε πάρα πολύ καλά σε γενικές γραμμές ίσως και με πάρα πολλές λεπτομέρειες τι θα συμβεί. Απλώς ο φόβος του καινούριου είναι πάντα ο φόβος του καινούριου» (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, ερ. 2). «Προβληματισμός υπήρχε. Όχι αρνητική αντίδραση. Μέχρι να βρει το δρόμο του δηλαδή για έναν χρόνο περίπου» (Διευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, ερ. 5).

Από την άλλη πλευρά, στο ίδιο σχολείο, τον πρώτο χρόνο κάποιοι γονείς μαθητών των δύο μεγάλων τάξεων είχαν αντιδράσει, αρχικά, με ακραίους τρόπους, στέλνοντας μάλιστα καταγγελίες στο υπουργείο, επικαλούμενοι κατηγορίες που δεν ευσταθούσαν. Στην πορεία όμως οι αντιστάσεις έσβησαν και το κλίμα αντιστράφηκε, όταν μάλιστα άρχισαν να φαίνονται τα πρώτα θετικά αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής. «Μια μερίδα γονιών οι οποίοι ήταν των δύο μεγάλων τάξεων, Πέμπτη και Έκτη. Που κακώς εφαρμόστηκε και κατά τη γνώμη μου εκεί. Γιατί ήταν ζαφνικό γι' αυτούς. Αυτοί είχανε αντίδραση. Βέβαια φτάσανε σε υπερβολές. Συνέταζαν έγγραφο που το έστειλαν στο υπουργείο. Ανέφεραν πράγματα που δεν

ήταν αληθή. Αναφέρονε ότι έκλαιγαν παιδιά, πράγματα τα οποία δεν τα είχαμε διαπιστώσει εμείς. Και εμείς απαντήσαμε στην ερώτηση του υπουργείου αν συμβαίνουν αυτά, σαν σύλλογος στο υπουργείο. Έγινε όμως μεταξύ τους κάποιες αντεγκλήσεις. Στο δεύτερο χρόνο δεν υπήρχε αυτό. Όταν έφυγε η έκτη δηλαδή. Διαρροή μαθητών είχαμε μόνο 1-2. Υπήρξαν κάποιες θεαματικές αλλαγές το Φλεβάρη του 2000 που κάναμε το πρόγραμμα σαφέστατα πιο ελκυστικό γιατί πιστεύω ότι ήταν ότι πιο ωραίο έχει δώσει στην εκπαίδευση». (Διευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7)

Σε ότι αφορά το 30^ο Δ.Σ. Αθήνας, η τότε διευθύντρια Κ.Σ., αποκαλύπτει ότι όταν το προσωπικό πληροφορήθηκε την ένταξή του στο πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί ήταν διχασμένοι. Άλλοι δεν ήθελαν να εμπλακούν ενώ άλλοι ήταν θετικοί και θεωρούσαν ευχάριστη την αλλαγή αυτή. Συνεργάστηκαν τελικά, πάνω από τους μισούς.

«ήτανε 50-50. Άλλοι δεν ήθελαν να εμπλακούν σε αυτό το πρόγραμμα και άλλοι τους ήτανε πολύ ευχάριστη αυτή η αλλαγή που θα γινότανε» (Διευθύντρια 30^ο Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ 6). «Πάρα πάνω από τους μισούς συνεργάστηκαν. Υπήρχαν κανένα 2-3 άτομα που δε συνεργάζονταν θα μπορούσα να πω». (Διευθύντρια 30^ο Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7). Γενικά όμως, όπως αποκαλύπτει ότι υπήρχαν προβλήματα στο σύλλογο διδασκόντων προ της ένταξης του σχολείου στο πιλοτικό πρόγραμμα. «Υπήρχαν γενικά προβλήματα στο χώρο. Δηλαδή υπήρχε μια ομάδα αυτοί οι δύο –τρεις, που δυναμικά έβαλαν κατά του σχολείου» (Διευθύντρια 30^ο Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16).

Σε ότι αφορά τους γονείς του συγκεκριμένου σχολείου, η αρχική στάση τους εκδηλώθηκε με ακραίες αντιδράσεις, όπως περιγράφει λεπτομερώς η διευθύντρια του σχολείου. Συγκεκριμένα, υπήρχε μια ομάδα γονέων η οποία ήθελε να παίρνει τα παιδιά στις 1:30. Ενώ τους είχε δοθεί το δικαίωμα να πάνε τα παιδιά τους σε άλλο σχολείο-στην περιοχή της Κυψέλης υπήρχαν αρκετά σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους-δεν το έκαναν αλλά επέμεναν να παραλαμβάνουν τους μαθητές την ώρα που ήθελαν εκείνοι. Έφτασαν, λοιπόν, ως τον εισαγγελέα όπου μήνυσαν το σχολείο. Η εισαγγελέας ανηλίκων κάλεσε τη διευθύντρια, που είχε μάλιστα και πρόβλημα υγείας εκείνη την εποχή. Έπειτα από συζήτηση αντελήφθη ότι δεν ήταν θέμα σχολείου αλλά υπουργείου. Το υπουργείο ανέλαβε να καλύψει το σχολείο στέλνοντας τα ανάλογα κείμενα στην εισαγγελέα.

«Εκείνη την εποχή μια ομάδα γονέων που ήθελε τα παιδιά να φεύγουνε στις 1:30 και όχι στις 4:00 που ήτανε και θέλανε να τα παίρνουνε τα παιδιά τους και λέγανε: «εμείς δεν τους αλλάζουμε σχολείο. [...]Είχαν πάει στην εισαγγελέα ανηλίκων, είχαν μηνύσει το σχολείο μας, είχαν μηνύσει μόνο εμένα, μόνο το δικό μας, μόνο εμένα, όχι το 27^ο. Με κάλεσε η εισαγγελέας ανηλίκων, μάλιστα τότε είχα και ένα πρόβλημα στο μάτι, είχα χτυπήσει το μάτι...δε σεβάστηκε τίποτα...με πήγε εκεί πέρα. Κατανόησε στο τέλος ότι δεν είναι θέμα δικό μας, είναι θέμα των

28 ολοήμερων. Και το υπουργείο, αφού πήγαμε στον εισαγγελέα ανηλίκων μετά ευαισθητοποιήθηκε να μας βοηθήσει με κάποια κείμενα που έστειλε στην εισαγγελέα» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, μετά την ερώτηση 33).

Στο Δ.Σ. Πορταριάς η ενημέρωση των μελών της σχολικής κοινότητας για το επικείμενο πιλοτικό πρόγραμμα έγινε στις 16 Αυγούστου του 1999 και σύμφωνα με το διευθυντή του ήταν ιδιαίτερα καθυστερημένη. Η ημερομηνία αυτή όμως ήταν σχετικά πρόωμη σε σχέση με άλλα σχολεία που το προσωπικό τους πληροφορήθηκε την ένταξή τους όταν ξεκίνησε η νέα σχολική χρονιά. Αρχικά υπήρχαν από τους γονείς κάποιες ενστάσεις σχετικά με τη χρησιμότητα του προγράμματος αλλά τελικά δέχθηκαν να δοθεί μια πίστωση χρόνου η οποία τελικά τους δικαίωσε.

«Στις 16 Αυγούστου, μαζευτήκαμε, συμφωνήσαμε και έπρεπε σε 15 μέρες να ετοιμάσουμε το σχολείο για πιλοτικό, φαντάζεστε τι τρέξιμο έπεσε εκείνο το διάστημα. Υπήρχαν ενστάσεις σε τι θα βοηθήσει και λοιπά αλλά αυτό που βγήκε μέσα από την κουβέντα και είπαν και οι γονείς είναι να δώσουμε μια πίστωση χρόνου. Εντάξει, είναι κάτι καινούριο, δεν το ξέρουμε, θα το δούμε στην πορεία. Και τελικά μας δώσανε την πίστωση χρόνου και τελικά κερδήθηκε το στοίχημα» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 5).

Σε ότι αφορά τα Πιλοτικά Ολοήμερα Μαλιών και Χερσονήσου η σχολική σύμβουλος Μ.Τ., θεωρεί ότι με την ένταξη των σχολείων στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, άλλοι συμφωνούσαν και άλλοι όχι, λόγω έλλειψης ενημέρωσης. Τα πιλοτικά ολοήμερα της Κρήτης, όπως και γενικά τα σχολεία της υπαίθρου, είχαν την ιδιαιτερότητα της συνεχούς μετακίνησης μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών, κατά την Μ.Τ.. Συχνά οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς ενδέχεται να μην αντιπροσωπεύουν το σύλλογο διδασκόντων της νέας σχολικής χρονιάς που θα έχει άλλη σύνθεση. Οι εκπαιδευτικοί είχαν επιφυλάξεις για την λειτουργία του προγράμματος. *«Στην περίπτωση των δικών μας σχολείων, άλλοι συμφωνούσαν και άλλοι διαφωνούσαν»* (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23). *«Το ότι δεν είχε υπάρξει και στις δύο σχολικές μονάδες προγενέστερη ενημέρωση και να παρθούν αποφάσεις με διαδικασίες «θέλουμε δε θέλουμε», και ύστερα υπάρχει και ένα θέμα πάντα στην εφαρμογή καινοτομιών, όταν μιλάμε και για σχολεία υπαίθρου, αλλάζει το προσωπικό, όπως μου 'τυχε στην ευέλικτη να παρθεί μια απόφαση το Γενάρη από τους υπηρετούντες και αυτή η σύνθεση να έχει αλλάξει το Σεπτέμβρη λόγω μεταθέσεων και έρχεται μετά ο συνάδελφος του Σεπτεμβρίου και βρίσκει μια κατάσταση όπου εκείνος δεν έχει πει ναι ή όχι και αυτό το θέμα πάντα υπάρχει σε σχολεία της υπαίθρου που είναι σχολεία που υπάρχει έντονη μετακίνηση προσωπικού»* (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 25).

7.1.3. Συμπεράσματα για την επιλογή των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Σε ότι αφορά το θέμα της επιλογής των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, με βάση τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων, διαπιστώνουμε τα εξής:

- Τα σχολεία δεν επιλέχθηκαν όλα από τον ίδιο φορέα και με τον ίδιο τρόπο. Άλλα σχολεία επιλέχθηκαν από τη διεύθυνση σπουδών που γνώριζε τους συγκεκριμένους διευθυντές όπου τους απηύθυνε την πρόταση, σε άλλες περιπτώσεις τα σχολεία τα πρότειναν οι προϊστάμενοι. Πολλά σχολεία επέλεξε η Επιστημονική Επιτροπή μετά από συνεννόηση με το διευθυντή. Τα επισκεπτόταν, δε, η τότε πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής Μ. Τζάνη για να διαπιστώσει την επάρκεια των υποδομών τους. Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου δεν είναι σαφής και συγκεκριμένος. Οι περισσότερες μαρτυρίες συγκλίνουν στην άποψη ότι ο σχολικός σύμβουλος δε συμμετείχε στη διαδικασία επιλογής. Οι σχολικοί σύμβουλοι έλαβαν γνώση για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα αλλά δε γνωμοδότησαν. Εντούτοις σε κάποιες περιπτώσεις πήραν εκείνοι την πρωτοβουλία της επιλογής του σχολείου.
- Τα κριτήρια επιλογής ήταν βασικά η καταλληλότητα των υποδομών των σχολικών μονάδων στην κατεύθυνση του να μπορούν να δεχθούν παρεμβάσεις κτιριακές αφού, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, σε πολλά σχολεία δημιουργήθηκαν νέοι χώροι για να στεγάσουν τα επιπλέον διδακτικά αντικείμενα του πιλοτικού προγράμματος. Σημαντικό κριτήριο επιλογής ήταν οι κοινωνικές ανάγκες των κατοίκων της περιοχής που ανήκε η σχολική μονάδα αλλά και η εκπροσώπηση στο πρόγραμμα όσο το δυνατόν σχολικών μονάδων περιοχών με διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά. Σε πολλές περιπτώσεις βαρύνοντα ρόλο στην επιλογή των σχολείων έπαιξε το πρόσωπο του διευθυντή της σχολικής μονάδας (2^ο Ρέντη, 3^ο Δ.Σ. Αθήνας) που καταδεικνύει τη σημασία που αποδίδεται από τους ιθύνοντες στη θέση αυτή και τον αντίστοιχο ρόλο, ως προς την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων στη σχολική μονάδα. Συναφές με το πρόσωπο του διευθυντή, που φαίνεται ότι επηρεάζει αποφασιστικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι και οι καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας που εδράζονται στο παιδαγωγικό στυλ των εκπαιδευτικών και στη διάθεσή τους να δοκιμάζουν νέα πράγματα και να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας (Δ.Σ. Πορταριάς, Δ.Σ. Μαλίων Κρήτης). Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι ευκολότερο, αν στη σχολική μονάδα υπάρχουν ως επί το πλείστον τέτοιου τύπου εκπαιδευτικοί, να γίνει εύκολα αποδεκτό και να υποστηριχθεί ένα νέο πρόγραμμα εφόσον υπάρχει και η διάθεση και η εμπειρία.

- Η επιλογή των σχολείων έγινε τον Αύγουστο, οπότε τα σχολεία ήταν κλειστά. Η συνεννόηση με τα σχολεία από όποιο φορέα ακόμα και αν πραγματοποιήθηκε, έγινε με το διευθυντή του σχολείου. Δεν προβλεπόταν να τεθεί το θέμα σε ψηφοφορία από το σύλλογο των διδασκόντων ο οποίος πληροφορήθηκε την εισαγωγή του σχολείου στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, την 1^η Σεπτεμβρίου που άνοιξαν τα σχολεία. Ούτε όμως οι γονείς ήταν ενημερωμένοι.
- Οι αντιδράσεις των σχολείων στην απόφαση να γίνει το σχολείο τους πιλοτικό, ήταν ποικίλες. Σε άλλες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αγκάλιασαν από την αρχή την επιλογή αυτή διατηρώντας όμως τους φόβους τους για το «καινούριο» (1^ο Αιγάλεω). Υπήρχε όμως περίπτωση όπου οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους αντέδρασαν έντονα: ο διευθυντής, ο οποίος μάλλον δεν απολάμβανε την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας, χρεώθηκε την επιλογή αυτή ως δική του απόφαση και κατηγορήθηκε από το προσωπικό ότι η ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα ήταν αποτέλεσμα αδιαφανών διαδικασιών. Οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση αυτή αντέδρασαν μάλλον στο πρόσωπο του διευθυντή για τις ενέργειές του και όχι τόσο στο πρόγραμμα, όπως συνέβη στο 129^ο Δ.Σ. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις οι αντιδράσεις αντικατόπτριζαν εγγενείς δυσλειτουργίες σε ότι αφορά το σχολικό κλίμα του σχολείου και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, οπότε κάποιοι εκπαιδευτικοί δήλωναν την αντίθεσή τους και ότι δεν ήθελαν οι ίδιοι να εμπλακούν (30^ο Δ.Σ.). Από την άλλη μεριά μια άλλη ομάδα εμπλεκομένων, οι γονείς των μαθητών, ιδιαίτερα των μεγάλων τάξεων που είχαν περισσότερες εξωσχολικές δραστηριότητες, αντέδρασαν αρχικά όπως ήταν φυσικό στην υποχρεωτικότητα του ωραρίου. Η λήξη των μαθημάτων στις 16:00 στερούσε σε ορισμένες οικογένειες τη δυνατότητα να τελούν τις καθημερινές του συνήθειες όπως το να τρώνε όλοι μαζί το μεσημέρι. Έφτασαν μάλιστα σε ακρότητες, να διαβιβάσουν στο υπουργείο τα παράπονά τους περιγράφοντας την κατάσταση με ψευδή στοιχεία ή να μεταβιβάσουν το θέμα στην αρμοδιότητα του εισαγγελέα ανηλίκων για να επέμβει.

7.2. Η εξελικτική πορεία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Στην ενότητα αυτή περιλαμβάνονται οι τρεις περίοδοι λειτουργίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων: Από το 1999 μέχρι το 2005, από το 2005 μέχρι το 2011 και από το 2011 και έπειτα, περίοδος που αφορά το μέλλον των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

Όπως αναφέρθηκε στα συμπεράσματα του 3^{ου} κεφαλαίου του παρόντος πονήματος, που αφορούσαν στο ρόλο της Επιστημονικής Επιτροπής για το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ανά την επικράτεια παρέμειναν ως είχαν και δεν

επεκτάθηκε ο αριθμός τους στα 300-350 όπως πρότεινε η Επιστημονική Επιτροπή, παρόλο που προβλεπόταν. Αυτός ήταν ο λόγος παραίτησής της το 2002. Ένα χρόνο μετά, το 2003 τα Πιλοτικά ολοήμερα Σχολεία «μεταπίπτουν σε Πειραματικά» και το 2010 καταργείται η υποχρεωτικότητα του ωραρίου στα σχολεία αυτά. Ουσιαστικά καταργείται το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα και τα σχολεία αυτά γίνονται, μαζί με τα υπόλοιπα 800 που συστάθηκαν την προηγούμενη χρονιά, σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

Σχετικά με τις τροποποιήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και τις επιπτώσεις που είχαν αυτά στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, κατά τη διαχρονική τους εξέλιξη, μιλούν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι και αποκαλύπτουν άγνωστες πτυχές της πορείας αυτής. Η εξελικτική πορεία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων διακρίνεται σε 3 περιόδους, με βάση τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων. Η διάκριση των 3 περιόδων καθορίζονται με κριτήρια την οικονομική και διοικητική υποστήριξη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων από την πολιτεία.

Η πρώτη περίοδος λειτουργίας τους αφορά το χρονικό διάστημα από το 1999 μέχρι το 2005 όπου το πρόγραμμα χρηματοδοτείται από κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω του επιχειρησιακού προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ. Χωρίζεται, δε, σε δύο υποπεριόδους. Από το 1999-2002 τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία βρίσκονταν υπό την καθοδήγηση και την εποπτεία της Επιστημονικής Επιτροπής. Μετά την παραίτηση της δεύτερης Επιστημονικής Επιτροπής, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τα σχολεία αυτά, διατηρώντας το όραμα της Επιστημονικής Επιτροπής. Από το 2002 και έπειτα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που ήταν ο υπεύθυνος φορέας για την υλοποίηση του προγράμματος, είχε εξολοκλήρου την ευθύνη για την καθοδήγηση, οργάνωση και υποστήριξη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων μέχρι το 2005 όπου δεν ανανεώθηκε η χρηματοδότηση του προγράμματος από την ευρωπαϊκή ένωση και έπρεπε να συνεχίσει τη λειτουργία του με κρατικά κονδύλια.

Η δεύτερη περίοδος διαρκεί από το 2005 μέχρι το 2011, όπου η λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων δε χρηματοδοτείται πλέον από το Ευρωπαϊκά κονδύλια του ΕΠΕΑΕΚ, εφόσον δεν επανεπεντάχθηκαν στο επιχειρησιακό πρόγραμμα. Τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία emπίπτουν πλέον στην εποπτεία και τη διοικητική οργάνωση των κατά τόπους Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, όπως ισχύει για όλα τα υπόλοιπα σχολεία συμβατικά ολοήμερα ή μη. Ακολουθούν δηλαδή τις ίδιες διαδικασίες στελέχωσης με προσωπικό που προβλέπονται για όλα τα υπόλοιπα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν έχει πλέον τη δικαιοδοσία να υποστηρίξει και να εγκρίνει τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

Το 2011 το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα παύει να ισχύει, οπότε και να υποστηρίζεται διοικητικά από την πολιτεία. Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία μεταπίπτουν σε μια άλλη

κατηγορία, που συστάθηκε το 2010: τα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, η οποία καταργούσε επί της ουσίας την υποχρεωτικότητα του ωραρίου για όλους τους μαθητές των πιλοτικών σχολείων. Στο διάστημα αυτό δηλαδή, από το 2011 και έπειτα, τα σχολεία αυτά διανύουν μια ακόμα μεταβατική περίοδο. Παρόλο που δεν ισχύει επισήμως το πιλοτικό ολόημερο πρόγραμμα, ορισμένα από αυτά έκαναν τα αδύνατα δυνατά για να το διατηρήσουν. Αυτό το διάστημα που αφορά στη λειτουργία τους ως σχολεία με ΕΑΕΠ, αποτελεί την τρίτη και τελευταία περίοδο της διαχρονικής τους εξέλιξης. Οι εγκύκλιοι που καθορίζουν τη λειτουργία αυτού του προγράμματος έχουν παρουσιαστεί αναλυτικά στο 3^ο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος.

7.2.1. Η πρώτη περίοδος λειτουργίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων 1999-2005

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις εκπροσώπων από την Επιστημονική Επιτροπή- ως συμβουλευτικού οργάνου του Υπουργού Παιδείας- και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου- ως συμβουλευτικού φορέα του Υπουργού Παιδείας -σε αντιδιαστολή με τις απόψεις στελεχών εκπαίδευσης που διαχειρίζονταν και στήριζαν την εκπαιδευτική πολιτική και συνέτασσαν τις εγκυκλίους από επιτελικές θέσεις του Υπουργείου Παιδείας. Η συγκριτική θεώρηση των δύο υποομάδων εμπλεκόμενων πραγματοποιείται με σκοπό να εξακριβωθεί σε ποιο βαθμό υποστηρίχθηκαν τα οράματα των σχεδιαστών του θεσμού από την εκπαιδευτική πολιτική. Από την άλλη μεριά το λόγο έχουν οι διαχειριστές της καινοτομίας και οι εμπλεκόμενοι στον τομέα της υλοποίησης του θεσμού (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές, εκπαιδευτικοί και γονείς) έτσι ώστε να διαφανούν οι επιπτώσεις των αποφάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, στο παιδαγωγικό και κοινωνικό τους έργο.

Η Επιστημονική Επιτροπή και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υπό την αιγίδα της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας που χαράζει την εκπαιδευτική πολιτική, υλοποιούν το πιλοτικό ολόημερο πρόγραμμα που αρχίζει να εφαρμόζεται στα σχολεία από το 1999. Λίγα χρόνια αργότερα, όμως, το 2002, το Υπουργείο Παιδείας παρακάμπτοντας τα συμβουλευτικά του όργανα δηλαδή την Επιστημονική Επιτροπή και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μεταβάλλει την εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με το ρόλο των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

7.2.1.1. Η συνεργασία Επιστημονικής Επιτροπής και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην οργάνωση του πιλοτικού προγράμματος

Ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης ορίζει στη συνέντευξή του, την έννοια και του όρου «πilotικό» πράγμα που έχει μεγάλη σημασία γιατί θέτει τις βάσεις για να κατανοηθεί το όλο εγχείρημα με τους σκοπούς και τους στόχους του αλλά και τον τρόπο που πρέπει να αντιμετωπιστεί από την πολιτεία. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Πilotικό τι σημαίνει: δοκιμάζω, βλέπω, διαπιστώνω, αλλάζω και συνεχίζω. Μια διαρκής εγρήγορση για να δεις τι πρέπει να αλλάξεις και πώς»*. (Πυργιωτάκης 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ 22). Η έννοια δηλαδή του pilotικού εμπεριέχει τον πειραματισμό, την ανασκόπηση και την αλλαγή με σκοπό τη διαρκή βελτίωση όσων ατελειών υπήρχαν.

Σύμφωνα με τον Α. Αγγελή, πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και υπεύθυνο υλοποίησης του pilotικού ολοήμερου προγράμματος στα 28 σχολεία: *«Η προσπάθεια που έγινε το 1999-2000 ήταν μια βρεφική κατάσταση του ολοήμερου, να προσδιοριστούν τα σχολεία μέσα σε ταχέως εξελισσόμενες διαδικασίες και ενέργειες»* (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3^α). Τον πρώτο χρόνο εφαρμογής 1999-2000 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε αρχικά την ευθύνη υλοποίησης του έργου με υπεύθυνη την κ. Τζάνη. Μετά πραγματοποιήθηκε μια σύμβαση μεταξύ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Παιδαγωγικού Τμήματος και ανέλαβε την παρακολούθηση του φυσικού αντικείμενου και την υλοποίηση του οικονομικού η κ. Τζάνη. Το χρονικό αυτό διάστημα οι αρμοδιότητες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν περιορισμένες. Ο ρόλος του ήταν πιο τυπικός και γραφειοκρατικός. Ενημερωνόταν και ενέκρινε παρεμβάσεις ενώ η σύμβαση έδινε αυτονομία στην επιστημονική υπεύθυνο κ. Τζάνη και την Επιστημονική Επιτροπή. *«Σε αυτή την περίοδο αν μείνουμε σε αυτή την περίοδο δε νομίζω ότι υπήρχε ουσιαστική συνεργασία μεταξύ της επιστημονικής επιτροπής και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Είχε υπογραφεί, όπως είπα προηγουμένως μια σύμβαση που έδινε αυτονομία στον επιστημονικό υπεύθυνο, την κυρία Τζάνη και την ομάδα εν πάση περιπτώσει την επιστημονική που είχαν δημιουργήσει στις αποφάσεις τους και στις δράσεις τους* (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3).

Το 2000 μετά την παραίτηση της πρώτης επιστημονικής επιτροπής συστάθηκε δεύτερη επιτροπή υπό την προεδρία του Ι.Ε. Πυργιωτάκη. Τότε, από το 2000 και μετά, ο ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενισχύθηκε. Απέκτησε μια πιο ενεργή και ουσιαστική συμμετοχή στην υλοποίηση του έργου εφόσον υλοποιούσε και το φυσικό και το οικονομικό αντικείμενο. Αναβαθμίστηκε ο γνωμοδοτικός του ρόλος και αυξήθηκαν οι ευθύνες του. Υποστήριζε τις αποφάσεις της επιτροπής χωρίς όμως παρεμβαίνει ουσιαστικά. Είχε με λίγα λόγια υπήρχε μια πιο κοντινή και ουσιαστική συνεργασία με την επιστημονική επιτροπή. Ταυτόχρονα ο pilotικό πρόγραμμα οργανώνεται καλύτερα και οδεύει σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. *«Μετάπειτα από το 2000 αρχίζει πλέον το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να παρεμβαίνει ουσιαστικά και να αναλαμβάνει ουσιαστική ευθύνη για την υλοποίηση του προγράμματος. Μετά την παραίτηση της κυρίας Τζάνη, αναλαμβάνει την επιστημονική*

εποπτεία, εννοώ δηλαδή εκπαιδευτική καθοδήγηση και παρακολούθηση και σχεδιασμό, αναλαμβάνει μια επιστημονική επιτροπή με υπεύθυνο πρόεδρο τον κύριο Πυργιωτάκη, τον καθηγητή και το παιδαγωγικό ινστιτούτο υλοποιεί πλέον και φυσικό και οικονομικό αντικείμενο και υποστηρίζει αυτή την επιστημονική ομάδα στο έργο της». (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3). «Η διαφορά ήταν ότι το παιδαγωγικό ινστιτούτο έρχεται πράγματι και συνεπικουρεί το έργο της επιστημονικής ομάδας, ενώ στο πρώτο έτος έκανε μια γραφειοκρατική υποστήριξη. Γράψτε μου τούτο, βγάλτε μου μια απόφαση που να λέει εκείνο, στείλτε αυτό στα σχολεία[.....]Δεν ζητείτο δηλαδή κάποια ουσιαστική βοήθεια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ενώ στη δεύτερη περίοδο με τον κύριο Πυργιωτάκη υπήρχε γνωμοδοτική λειτουργία από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και συνεργασία[....]Μετά το 2000 τα πράγματα με την επιστημονική ομάδα, με τον κύριο Πυργιωτάκη και τα λοιπά, προσδιορίζονται, οροθετούνται σε πιο επιστημονικό επίπεδο, δηλαδή τι θέλουμε να είναι αυτό το ολοήμερο: θέλουμε να 'ναι φροντιστήριο, θέλουμε να 'ναι το άλλο σχολείο, θέλουμε να 'ναι διευρυνμένου ωραρίου, θέλουμε να 'ναι κλειστού τύπου, θέλουμε να 'ναι ανοιχτού...Αυτά τα πράγματα προσδιορίζονται και μπαίνει σε μια άλλη φάση το πιλοτικό ολοήμερο.». (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3^α)

Τελικά η σχέση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τη δεύτερη επιστημονική επιτροπή, που περιγράφεται με σαφήνεια από τον Α. Αγγελή, χαρακτηρίζεται ως «σχέση αλληλεξάρτησης». «Αυτή η επιστημονική επιτροπή, αν συνέχιζε η λειτουργία της θα συνέβαλε θετικά σε αυτό που κάναμε, και εάν η επιτροπή λειτουργούσε μόνη της χωρίς τη συνεργασία του παιδαγωγικού ινστιτούτου κάτι θα έλειπε. Διότι και το παιδαγωγικό ινστιτούτο με την εμπειρία των συναδέλφων που έχουνε κάνει στην εκπαίδευση, που έχουνε κάνει σχολικοί σύμβουλοι, που είναι τόσα χρόνια στο παιδαγωγικό ινστιτούτο και τα λοιπά, έχουνε εμπειρία. Δηλαδή, εν κατακλείδι, ήμασταν δύο αλληλοεξαρτώμενα σώματα που το ένα χωρίς το άλλο κάτι έχανε. Ούτε η επιτροπή μόνη της θα μπορούσε- θα τα έκανε όλα, θα τα έκανε καλά-αλλά θα υπήρχε το καλύτερο αν υπήρχανε και του παιδαγωγικού ινστιτούτου» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 37).

7.2.1.2. Πρωτοβουλίες Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων κατά την υλοποίηση του προγράμματος μέχρι το 2002

Την πρώτη περίοδο δηλαδή μέχρι την παραίτηση της Επιστημονικής Επιτροπής τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία απολάμβαναν αυτονομία σε μεγάλο βαθμό σε σχέση με τα συμβατικά σχολεία μιας που μπορούσαν να επιλέξουν πρωτότυπα γνωστικά αντικείμενα, όπως κατεγράφησαν στο προηγούμενο κεφάλαιο (Πίνακας 16). Τα διδακτικά αυτά αντικείμενα ήταν δυνατό να διδάσκονταν από ειδικό αλλά όχι απαραίτητα από εκπαιδευτικό

και αρκετά από αυτά είχαν σχέση με τις τοπικές ιδιαιτερότητες της περιοχής ή με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Η Επιστημονική Επιτροπή έδωσε τη δυνατότητα αυτή και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ενίσχυε και υποστήριζε τέτοιες πρωτοβουλίες εγκρίνοντας τη χρηματοδότηση πρωτότυπων πρόσθετων γνωστικών αντικειμένων.

Η εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος έδινε μεγάλα περιθώρια ελευθερίας στη σχολική μονάδα. Αρχικά αφέθηκαν ελεύθερες οι σχολικές μονάδες να διαμορφώσουν και να προτείνουν το δικό τους πρόγραμμα. Ύστερα η Επιστημονική Επιτροπή επεξεργάστηκε τα προγράμματα αυτά και εντόπισε τα κοινά διδακτικά αντικείμενα που είχαν καθολικά επιλεγεί. Αυτά θεωρούνταν κατά κάποιο τρόπο υποχρεωτικά εφόσον τα είχαν επιλέξει όλοι. Έπειτα υπήρχε και μια ομάδα μαθημάτων που ήταν προαιρετικά χωρίς να τα ορίζει η επιτροπή. Απλώς τα πρότεινε το κάθε σχολείο και η επιτροπή τα ενέκρινε. Από τη μία δηλαδή η επιτροπή φρόντιζε να μην παραμεληθεί το επίσημο πρόγραμμα της πολιτείας και από την άλλη αυτό που ήθελε πολύ ήταν να παροτρύνει τα σχολεία να προσθέτουν νέα διδακτικά αντικείμενα. Τη διαφορά στην αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος μεταξύ των σχολείων, την έκανε η δημιουργικότητα που επέδειξαν κάποια πιλοτικά σχολεία στην επιλογή των προγραμμάτων αλλά και στην εφαρμογή τους. Αυτό το δημιουργικό πνεύμα αναζητούσε η επιτροπή από τα πιλοτικά σχολεία. *«Το Ολοήμερο σχολείο είναι «μεράκι». Γι' αυτό είναι κάτι που είναι ζωντανό και εξελίσσεται. Το ολοήμερο σχολείο έχει τροφή για όλους και για αυτούς που θέλουν να δημιουργήσουν και να χτίσουν πράγματα και γι' αυτούς που θέλουν να γκρινιάζουν, να διαμαρτυρηθούν και να το κατακρεουργήσουν. Γιατί έχει και ατέλειες. Επομένως, αν θέλετε επιλέξτε την επιλογή της δημιουργίας για να πάει μπροστά»* (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 20). *«είναι αξιοζήλευτο πόσο δημιουργικά δούλεψαν μερικά σχολεία και είναι αυτό που έκανε και τη διαφορά που είπες προηγουμένως»* (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 21α).

Ο πρόεδρος της επιτροπής μετά από 9 χρόνια αναπολεί και περιγράφει τις δράσεις συγκεκριμένων σχολείων που περιελάμβαναν στο πρόγραμμά τους πρωτότυπα γνωστικά αντικείμενα ή ανέλαβαν διάφορες πρωτοβουλίες. Συγκεκριμένα, αναφέρει το 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω που είχε εισάγει το μάθημα της φωτογραφίας όπου οι μαθητές κατασκεύαζαν μόνοι τους φωτογραφικές μηχανές και εμφάνιζαν φωτογραφίες, το Δ.Σ. Θυμιανών Χίου με το μάθημα της λογοτεχνίας που αγάπησαν οι μαθητές. *«Τέτοια προαιρετικά μαθήματα αν θυμάμαι καλά, υπήρχαν στη Χίο, ένας συνάδελφος στην ώρα της λογοτεχνίας διάβαζε διηγήματα, παραμύθια ο ίδιος. Ξεκίνησαν 5 παιδιά. Μάθανε και τα υπόλοιπα ότι εδώ περνάμε ωραία γιατί διαβάζουμε ωραία πράγματα. Και τελικά σε αυτό το προαιρετικό εντελώς μάθημα, μαζεύτηκαν πάρα πολλά παιδιά, ένας μεγάλος αριθμός και όριζαν μεταξύ τους και με τη βοήθεια του δασκάλου τι θα διαβαστεί και από ποιον θα διαβαστεί. Είπε ο δάσκαλος ότι*

εγώ θα διαβάζω τα πρώτα 5 λεπτά, μετά δεν μπορώ, κάποιος άλλος. Και αυτό έγινε το πιο αγαπημένο μάθημα των παιδιών. Ένας άλλος θυμάμαι, στο Αιγάλεω, είχε διδάξει σκοτεινό θάλαμο για εμφάνιση φωτογραφιών και έμαθε τα παιδιά να κατασκευάζουν μόνα τους τη φωτογραφική μηχανή με απλά μέσα και απλές μηχανές, που ωστόσο μπορούσαν να φωτογραφηθούν, και να μπουν μέσα στο σκοτεινό θάλαμο να εμφανίσουν τις φωτογραφίες και είχαν το πρόσωπό τους ή αγαπημένα τους πρόσωπα σε φωτογραφία που ήταν εξ' ολοκλήρου δική τους» (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 20).

Στην περίπτωση του Δ.Σ. Πορταριάς Πηλίου, σύμφωνα με τον πρόεδρο της επιτροπής, ο διευθυντής «έκανε θαύματα. Είχε πάρει κοινωνικούς λειτουργούς στο σχολείο. Ήταν ο μόνος. Είχε πάρει ψυχολόγους γιατί είχε κάνει συνεργασία με ΤΕΙ και Πανεπιστήμια, όπου παραχωρούσε έδαφος να κάνουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες την πρακτική τους άσκηση και πήγαιναν εκεί» (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 20)

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διατηρώντας το όραμα της επιτροπής υποστήριζε τέτοιες πρωτοβουλίες από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία όπου άρχισε να αναδύεται το μεράκι των λειτουργών του προγράμματος μέσα στις σχολικές μονάδες αλλά και η ευρύτερη προσφορά του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στους μαθητές των σχολείων αυτών. Όπως και ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, έτσι και ο Α. Αγγελής περιγράφει με ενθουσιασμό τις δράσεις και τις πρωτότυπες και δημιουργικές ιδέες ορισμένων πιλοτικών σχολείων όπως του Αιγάλεω, του Περάματος, του Λαυρίου και της Χίου. Μάλιστα στη Χίο και το Αιγάλεω συγκλίνουν οι περιγραφές και των δύο. «Υπήρχανε αντίστροφες πλέον επιθυμίες και επιδιώξεις και πιέσεις, για τη διατήρηση του σχολείου και μάλιστα, σχολεία όπως ήτανε κάτω στην πλατεία Αττικής το 50 με το 159, που ήταν συστεγαζόμενα, είχανε το αίτημα να λειτουργούνε και το Σάββατο. Τώρα, να πούμε για το Αιγάλεω, να πούμε για το Λαύριο... που στο Αιγάλεω τα παιδιά κάνανε μάθημα φωτογραφίας, είχανε φτιάξει μόνα τους φωτογραφική μηχανή, δηλαδή ουσιαστικά σκοτεινό θάλαμο, από ένα κουτί καφέ, να μιλήσουμε για το Πέραμα που είχαμε προσλάβει ένα ο οποίος δεν ήτανε εκπαιδευτικός, δούλευε στα ναυπηγεία του Περάματος (εγώ: αναφορά και του 1^{ου} Αιγάλεω, κοντινά σχολεία αναφέρουν τις δράσεις τους και δίδασκε στα παιδιά πώς γίνεται ένα καΐκι, δηλαδή άλλα πράγματα. Να μιλήσουμε για τη Χίο για την ξυλογλυπτική και χαλκογραφίες. Ήτανε το κάτι άλλο, ήτανε το κάτι άλλο. (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14).

Ταύτιση απόψεων του υπεύθυνου υλοποίησης του προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Α. Αγγελή, με τον πρόεδρο της επιτροπής υπάρχει και στο θέμα της δημιουργικότητας που επέδειξαν τα προγράμματα των πιλοτικών σχολείων καθώς είναι εκείνα που πάνε μπροστά την εκπαίδευση. Αυτή τη δημιουργικότητα και την πρωτοτυπία επιζητούσε τόσο η Επιστημονική Επιτροπή όσο και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο μοιράστηκε και διατήρησε το όραμά της. Ο τρόπος που λειτουργούν τα σχολεία αυτά

θυμίζει στον Α. Αγγελή τις δικές του εμπειρίες ως μαθητή. Οι εμπειρίες αυτές διατηρήθηκαν έντονα στη μνήμη του καταδεικνύουν τη σημασία της πρωτοτυπίας των εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και βοηθούν τους μαθητές να αγαπήσουν το σχολείο τους. *«Νομίζω ότι, τώρα εσύ είσαι εκπαιδευτικός από μέσα τα ξέρεις καλύτερα από μένα, νομίζω ότι αυτά τα πράγματα είναι εκείνα που θα αλλάζουμε το σχολείο. Γιατί, άμα αναλογιστούμε, λέω τώρα εγώ με την εμπειρία μου, εγώ τι θυμάμαι από το δημοτικό, ε, σαφώς θυμάμαι το 5*6 ότι κάνει 30, αλλά το θυμάμαι μηχανιστικά. Αλλά δεν το αναμιμνήσκομαι, όπως αναμιμνήσκομαι τον κήπο που είχαμε, μιλάω τώρα για τις αρχές δεκαετίας του '60, έτσι; Που πηγαίναμε και είχαμε τα κουνέλια μας, που κάθε ομάδα μαθητών είχε η κάθε μία την πρασιά της και έπρεπε να προσέξει ο καθένας τα μαρούλια του, οι άλλοι τις ντομάτες τους και τα λοιπά και τα λοιπά... Δηλαδή αυτά είναι κατά την άποψή μου αυτά που κάνουνε το παιδί, να νιώθει το σχολείο δικό του, δικό του χώρο και να το προστατεύει. Και να μην είναι μόνο μια στείρα από καθ' έδρας διδασκαλία ή προσφορά γνώσεων, 5 η 6 κάνει 30» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14).*

Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία αναγνωρίζουν την αυτονομία αυτή και τα οφέλη της και συνηγορούν οι εμπλεκόμενοι με τις μαρτυρίες τους ότι αυτά συνέβαιναν ως επί το πλείστον την πρώτη περίοδο. Σύμφωνα με το διευθυντή του Δ.Σ. Πορταριάς, το σχολείο της Πορταριάς εντάχθηκε ανάμεσα στα 28 πιλοτικά τα οποία λειτουργούσαν με διαφορετικό τρόπο. Το καθένα είχε τους δικούς τους ρυθμούς έχοντας ενσωματώσει τα κομμάτια της τοπικής του κοινωνίας. *«Υπήρχαν 28 διαφορετικά πιλοτικά. Στην πρώτη διετία μάλιστα τρέζανε και με 28 διαφορετικά πιλοτικά προγράμματα, μετά έγινε μια ενοποίηση των προγραμμάτων, μπήκε ένα πιο αυστηρό πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων, Στην πρώτη διετία που ήταν η Τζάνη επικεφαλής υπήρχε μια πολύ μεγαλύτερη ελευθερία. Ακόμα και σήμερα θεωρώ ότι υπήρχαν 28 διαφορετικά ολοήμερα σχολεία που τρέχανε με τους δικούς τους ρυθμούς, είχαν ενσωματώσει κομμάτια της τοπικής κοινωνίας, και αυτό ήταν πάρα πολύ σημαντικό και προσχωρούσαν σαν 28 περιπτώσεις διαφορετικές» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7).*

Ένα χρόνο μετά την παραίτηση της Επιστημονικής Επιτροπής, το 2003, τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία μετονομάζονται σε Πειραματικά, όπως αναφέρθηκε στο 3^ο κεφάλαιο. Σχετικά με το ποια ήταν η πρακτική σημασία της αλλαγής αυτής, ρωτήθηκαν τόσο ο πρόεδρος της επιτροπής όσο και ο υπεύθυνος υλοποίησης έργου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Σύμφωνα με τον Α. Αγγελή η μετατροπή αυτή δεν είχε πρακτικά καμία σημασία γιατί *«Αυτό είναι θέμα καθαρά διαχειριστικό για το κοινοτικό πλαίσιο» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 39).* Ο πρόεδρος της επιτροπής στην ίδια ερώτηση κάνει λόγο για συνεχόμενη πορεία παρακμής των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων και μετά τη μετατροπή τους σε πειραματικά, δίνοντας την εξής απάντηση: *«Ναι...το άκουσα....Τώρα*

αφού δε μετέχω δεν μπορώ να έχω και άποψη. Αν μπορώ να τεκμηριώσω μία τουλάχιστον υπόθεση απ' όλα αυτά είναι ότι τα πιλοτικά είχαν αφήσει να αγνοούνται ή αν θέλεις πολύ περισσότερο να παρακμάζουν αφού δεν υπήρχε επιστημονική επιτροπή να τα παρακολουθεί [...] Αφού λοιπόν η επιτροπή δεν υπήρχε, είχαν πάψει κατά την αντίληψή μου, να είναι πιλοτικά. Τώρα γιατί τα ονόμασαν πειραματικά και αν συνέδεσαν το ρόλο τους με κάτι διαφορετικό, δεν μπορώ να ξέρω. Θεωρώ ότι συνέχισε η παρακμή που είχε αρχίσει και ως πιλοτικά» (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 22).

7.2.1.3. Η μεταστροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και η παραίτηση της επιτροπής το 2002

Το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα είχε σχεδιαστεί να επεκταθεί από τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία σε 350. Στην αρχή ο Υπουργός Γερ. Αρσένης τήρησε μια σταθερή στάση και μια αταλάντευτη πολιτική υπέρ της ίδρυσης και της επέκτασης του νέου θεσμού, ο οποίος επίσης αναζητούσε την ταυτότητά του. Όμως η παραμονή του στο υπουργείο Παιδείας δεν κράτησε πολύ μετά την ίδρυσή του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου και στο μικρό αυτό χρονικό διάστημα η μορφή αυτή δεν είχε προχωρήσει αρκετά.

Το 2002 ο πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής ζήτησε από το νέο υπουργό να συμβάλει ο ίδιος έτσι ώστε να προαχθεί το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο και να επεκταθεί. Στον υπουργό άρεσε η ιδέα αλλά ενδιαφερόταν και για τα πολιτικά οφέλη. Δηλαδή την προβολή του έργου έτσι ώστε να ξεχωρίζουν και να διακρίνονται τα σχολεία αυτά από τον κόσμο σε κάθε νομό, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο γνωστό το έργο του Υπουργείου, για να πιστωθεί ως πολιτική βούληση της συγκεκριμένης κυβέρνησης. Ο πρόεδρος της επιτροπής Ι.Ε. Πυργιωτάκης δεν είχε αντίρρηση σε αυτό αλλά διατηρούσε επιφυλάξεις ανησυχώντας για τις πολιτικές παρεμβάσεις που θα αλλοίωναν τον χαρακτήρα του οράματος ή θα το μετακινούσαν από τον αρχικό σχεδιασμό. Για το λόγο αυτό παρακάλεσε τον υπουργό να έχει την αποκλειστική προσωπική ευθύνη για το έργο της επέκτασης του αριθμού των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

«Αξίωσα εγώ ως πρόεδρος από τον κύριο Ευθυμίου, να συμβάλλει κι ο ίδιος ως υπουργός, να πάρει δηλαδή προσωπικά επάνω του την ευθύνη, για να προαχθεί και να δρομολογηθεί το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο, για να μπορέσει να λειτουργήσει ως μια ατμομηχανή που θα τραβούσε προς τα μπρος και τα υπόλοιπα. Ο κύριος Ευθυμίου είπε τότε, «ναι αλλά θα ήθελα κύριε πρόεδρε, στο τέλος της επόμενης χρονιάς, όπως βάζονται στις εκλογές οι νομοί ανάλογα με το εκλογικό τους αποτέλεσμα, να κυματίζουν ελληνικές σημαίες που να λένε πιλοτικό ολοήμερο σχολείο, πιλοτικό ολοήμερο σχολείο, σε όλους τους νομούς της χώρας». Η απάντησή μου ήταν «μα προφανώς κύριε υπουργέ κι εμείς αυτό ονειρευόμαστε, φτάνει να μη

μας το χαλάσετε εσείς με πολιτικές παρεμβάσεις και να παίρνετε αυτό και να το μετακινείτε και να το πηγαίνετε αλλού, γι' αυτό παρακαλώ να αναλάβετε ο ίδιος προσωπικά την ευθύνη αυτού του σχεδιασμού και εμείς θα σας ενημερώνουμε για την εφαρμογή του». (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ 7)

Όπως αναφέρει ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, η Επιστημονική Επιτροπή είχε καταθέσει ένα πλήρες σχέδιο σχετικά με το πρόγραμμα μαθημάτων αλλά και των κτιριακών προδιαγραφών, προκειμένου ένα σχολείο να λειτουργήσει ως ολοήμερο, το οποίο και θα έπρεπε να ληφθεί υπόψη μελλοντικά για την ανέγερση των νέων σχολείων. Το σχέδιο ήταν ότι αρχικά έπρεπε να προωθηθεί το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο ώστε σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια να υπάρχει ένα τουλάχιστο στην αρμοδιότητα του κάθε σχολικού συμβούλου. Με αυτόν τον τρόπο μαζί με τη βοήθεια και συμπαράσταση της επιτροπής ο σχολικός σύμβουλος θα μπορεί να το καθοδηγεί, να το εποπτεύει και να το χρησιμοποιήσει κατά το δυνατό ως «δείγμα» για να μετασχηματιστούν με παρόμοιο τρόπο και τα υπόλοιπα συμβατικά σχολεία. *«Εγώ αυτό που γνωρίζω είναι ότι εμείς είχαμε καταθέσει ένα πλήρες πρόγραμμα μαθημάτων, ένα πρόγραμμα με τους χώρους που κρίνονται απαραίτητοι να έχει ένα σχολείο για να μπορεί να λειτουργήσει ως ολοήμερο, και οι οποίοι θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη μελλοντικά στην ανέγερση νέων σχολείων. Υποστηρίζαμε αυτό που είχαμε ως πεποίθηση από την αρχή ότι θα έπρεπε να προωθηθεί το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο. Σύμφωνα με τον προγραμματισμό γινόταν τόσα σχολεία όσοι και οι σχολικοί σύμβουλοι, ώστε κάθε σχολικός σύμβουλος να έχει στην περιφέρειά του ένα σχολείο, να μπορούμε να συνεργαζόμαστε μαζί του, να το εποπτεύει, να το καθοδηγεί, με τη δική μας βοήθεια και συμπαράσταση, και αν μπορεί να χρησιμοποιεί αυτό ως δείγμα για να μετασχηματιστούν και τα άλλα σχολεία κατά παρόμοιο τρόπο»* (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 12).

Έτσι, το έργο συνέχισε την πορεία του τη χρονιά εκείνη, η επιτροπή είχε διερευνήσει τους νομούς ούτως ώστε να βρει και να εντοπίσει σχολεία που πληρούσαν τις κτιριακές προϋποθέσεις. Μάλιστα διορίστηκαν οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάμβαναν υπηρεσία στα νέα πιλοτικά σχολεία. Το έργο αυτό όμως δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ γιατί τότε άλλαξε ο αρμόδιος υφυπουργός. Ο νέος υφυπουργός είχε πειστεί ότι η επέκταση των πιλοτικών σχολείων ήταν μια ακριβή λύση και δημιουργεί εκπαιδευτική ανισότητα γιατί ευνοεί κάποια παιδιά και κάποια όχι. Με αυτή τη θέση του το υπουργείο ακύρωνε το συμβουλευτικό ρόλο της επιτροπής. Στη φάση αυτή επέρχεται η πρώτη διάσταση απόψεων μεταξύ επιτροπής και της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας. *«Εμείς είχαμε, ως επιτροπή, διερευνήσει τους διάφορους νομούς για να βρούμε και να εντοπίσουμε σχολεία των οποίων οι κτιριακές υποδομές, θα βοηθούσαν πολύ στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου. Ωστόσο διορίστηκαν και οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάμβαναν το έργο του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου στα υπό ίδρυση σχολεία. Κάτι έγινε. Δεν ξέρω τι. Αν θυμάμαι καλά, άλλαξε ο αρμόδιος υφυπουργός και*

είχε πειστεί τότε ότι αυτό είναι μια ακριβή λύση, δημιουργεί εκπαιδευτική ανισότητα γιατί ευνοεί κάποια παιδιά και όχι κάποια άλλα, αυτά μου είχε πει και η απάντησή μου ήταν σαφής: «κύριε υπουργέ νομίζω, όταν συγκροτεί κανείς μια επιστημονική επιτροπή είναι για να παίρνει συμβουλές από την επιτροπή, όχι για να δίνει συμβουλές στην επιτροπή, πώς θα το κάνουμε. Εκεί επήλθε η πρώτη διάσταση απόψεων η οποία συνεχίστηκε και μετά όπως θα καταλάβεις» (Πυργιωτάκης 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ 7).

Ο υπουργός δεν τήρησε την υπόσχεσή του να αναλάβει προσωπικά το θέμα, η ευθύνη μεταφέρθηκε στον υφυπουργό ο οποίος ωθούσε τα πράγματα προς την κατεύθυνση των σχολείων διευρυμένου ωραρίου. Αυτό όμως ακύρωνε τις θέσεις, τις προτάσεις της επιστημονικής επιτροπής που θεώρησε ότι δεν μπορεί να συνεχίσει πλέον τη συνεργασία της με το υπουργείο. Καθώς τα μέλη της επιτροπής δεν αναθεώρησαν του στόχους και δεν θέλησαν να προσαρμοστούν σε αυτό που τους ζητήθηκε, προκειμένου να διατηρήσουν τη θέση ή τον τίτλο τους, υπέβαλαν τις παραιτήσεις τους. *«Η υπόσχεση του κύριου Ευθυμίου ότι το αναλαμβάνω προσωπικά, δεν ετηρήθη. Η ευθύνη μετατέθηκε στον υφυπουργό και έγινε αυτό που σας είπα. Τα μέλη της επιτροπής, ένα προς ένα υπέβαλαν την παραίτησή τους στον πρόεδρο της επιτροπής, δηλαδή σε μένα, εγώ άλλωστε τους είχα υποδεικνύει στον κύριο Ευθυμίου να γίνουν μέλη της επιτροπής και εγώ διαβίβασα τις παραιτήσεις των συναδέλφων μου αφού βέβαια έβαλα πρώτη πρώτη τη δική μου» (Πυργιωτάκης 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ 14).*

Ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης, ως πρόεδρος, έκανε μια τελευταία προσπάθεια να επικοινωνήσει με τον υπουργό ζητώντας μια συνάντησή μαζί του, αλλά η συνάντηση δεν πραγματοποιήθηκε. Υπάρχει, δε, η αίσθηση ότι η παράκληση αυτή του προέδρου για επικοινωνία με τον τότε υπουργό, δεν έφτασε ποτέ στ' αφτιά του. *«Κάναμε λοιπόν, εγώ ως πρόεδρος, προσωπικά, μία ύστατη προσπάθεια επικοινωνίας με τον αρμόδιο υφυπουργό, εδώ είναι τώρα το παράπονό μου με τον κύριο Ευθυμίου, γιατί ζητούσα μία συνάντηση μαζί του, για να του πω ότι όλα όσα είχαμε τότε συζητήσει και είχαμε αμφότεροι αποδεχθεί, τώρα η μία πλευρά, η άλλη πλευρά, η δική του, του υπουργείου του, τα αθετεί. Αλλά η συνάντηση αυτή δεν έγινε ποτέ. Για να είμαι ειλικρινής δεν μπορώ να είμαι βέβαιος ότι η παράκλησή μου για τη συνάντηση αυτή, έφτασε ποτέ στα χέρια του υπουργού. Μπορεί κάποιοι δηλαδή να διαμεσολάβησαν και να έπνιζαν τη δική μας παράκληση και δε μας δέχθηκε. Δεν το έμαθε ότι τον ζητούσαμε» (Πυργιωτάκης 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ 14).*

Ο υφυπουργός, αργότερα, ζήτησε νέα συνάντηση με τον πρόεδρο της επιτροπής εκτός υπουργείου, όπου παραδεχόταν ότι το «πυλοτικό ολοήμερο σχολείο είναι η λύση και η πρόταση που έχει ανάγκη η ελληνική κοινωνία και ότι θα εφαρμόσει το πρόγραμμα όπως ακριβώς το είχε προτείνει η επιστημονική επιτροπή με μία εξαίρεση: να άρει την υποχρεωτικότητα του προγράμματος και πρότεινε την ανασυγκρότηση της επιτροπής». Η

απάντηση του προέδρου ήταν αρνητική. Έκτοτε δεν είχε καμία επαφή με το υπουργείο παιδείας, δε ρωτήθηκε από κανέναν, ούτε ακόμα από την υπουργό Α. Διαμαντοπούλου η οποία επικαλέστηκε το βιβλίο της επιτροπής. (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ 14).

7.2.1.4. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διατηρεί το όραμα μετά την παραίτηση της επιτροπής

Μετά την παραίτηση της Επιστημονικής Επιτροπής το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσα από τις ενέργειές του φάνηκε ότι όχι απλώς υποστήριξε το όραμα αλλά και ταυτίστηκε με τη φιλοσοφία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου και έγιναν προσπάθειες για να αναμορφωθεί μετά το 2002 μετά την παραίτηση της επιτροπής. *«Το όραμα συντηρήθηκε, προφανώς, και το υποστηρίζαμε, το ευαγγέλιό μας που χρησιμοποιήσαμε ήταν το βιβλιαράκι που είχε γραφτεί με την επιμέλεια του κυρίου Πυργιωτάκη. Ίσα ίσα που εμείς τα ακολουθήσαμε αυτά, τα υποστηρίζαμε, και προσπαθήσαμε να κάνουμε και αναμορφώσεις σε αυτή την ιστορία».* (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 38)

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως συμβουλευτικός φορέας του Υπουργείου Παιδείας, πρότεινε και αυτό την επέκταση των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων από 28 σε 300. Είχαν ήδη δοθεί το 19,5 δισεκατομμύρια δραχμές για την επέκταση αυτή και 9 δισεκατομμύρια για τη δημιουργία πιλοτικών νηπιαγωγείων. Το πρόγραμμα αυτό, σύμφωνα με τον Α. Αγγελή εκείνη την εποχή θα ήταν εύκολο να επεκταθεί και στο διπλάσιο αριθμό σχολείων (600) αν συνυπολογιστεί η πτώση των τιμών στο μισό σε προϊόντα. *«Βέβαια στο επιχειρησιακό πρόγραμμα για το τρίτο ΚΠΣ που πήγε στην ευρωπαϊκή ένωση, η πρόταση του παιδαγωγικού ινστιτούτου ήταν η επέκταση των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων. Και να γίνουν από 28, αν θυμάμαι καλά, 300. Είχανε δοθεί λοιπόν τότε, αν θυμάμαι καλά, τα νούμερα, είχανε δοθεί τότε 19 δισεκατομμύρια δραχμές για την επέκταση των 28 σε 300 - - και 9 δισεκατομμύρια για τη δημιουργία αντίστοιχων νηπιαγωγείων πιλοτικών όμως. Δηλαδή παίρνοντας τα συμπεράσματα της πιλοτικής εφαρμογής των 28, να τα κάνουμε τα 28, 300. Εγώ πιστεύω ότι αν εφαρμοζότανε το πρόγραμμα, δε θα γινόντουσαν 300, θα γινόντουσαν 600. Διότι η εμπειρία της εφαρμογής, οι πτώσεις τιμών στις νέες τεχνολογίες, δηλαδή όταν το 2000 για να φτιάξεις ένα εργαστήριο με 8 υπολογιστές και τα λοιπά, ήθελες 5 εκατομμύρια δραχμές, όταν η πτώση των τιμών αυτών είναι στο μισό».* (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9)

Ούτε οι εισηγήσεις της επιστημονικής επιτροπής ούτε και η επιμονή του Α. Αγγελή για επέκταση των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων σε 350, με τη θετική εισήγησή του βασισμένη στην εμπειρία της εφαρμογής του προγράμματος, ήταν αρκετές για να πείσουν την πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας να εκτελέσει την απόφαση που είχε δεσμευτεί

να πάρει στο πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής. Η ηγεσία λοιπόν του υπουργείου Παιδείας δεν άκουσε ούτε την Επιστημονική Επιτροπή που η ίδια διόρισε αλλά ούτε και το θεσμικό συμβουλευτικό της όργανο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

«9α: Γιατί πιστεύετε ότι δεν έγινε αυτό, να διευρυνθεί στα 350;

ΑΠ: Έτσι αποφάσισε το υπουργείο, έτσι έκανε. Δεν μπορώ να εκφράσω εικασίες δικές μου. Εγώ πάντως που ρωτήθηκα επέμενα ότι αυτά τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία έπρεπε να επεκταθούν, να διορθωθούν γιατί είχαμε την εμπειρία: είχαμε για παράδειγμα το μεγάλο πρόβλημα με το φαγητό. Τι κάνουμε με το φαγητό. Ο κύριος Πυργιωτάκης ο οποίος είχε την ευθύνη των δύο ολοήμερων σχολείων της Κρήτης, τα είχε οργανώσει πολύ ωραία, είχε έρθει σε συνεννόηση με (18:20) με την κοινωνία και με τους γονείς εκεί (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9^α).

Συγκεκριμένα, ο υπεύθυνος υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος, θεωρεί ότι δεν αξιοποιήθηκαν σωστά οι πόροι προς όφελος της αύξησης του πλήθους των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων, δράττοντας την ευκαιρία του χαμηλότερου κόστους που είχαν εκείνη τη χρονική στιγμή τα προϊόντα νέων τεχνολογιών για να εξοπλιστούν οικονομικότερα τα σχολεία αυτά. Κυρίως, όμως, θεωρεί ότι πάρθηκαν αβασάνιστα αποφάσεις για μεγάλη αύξηση των σχολείων διευρυμένου ωραρίου χωρίς να ληφθούν υπόψη τα παράπονα ή τα προβλήματα που είχαν από χρόνια γνωστοποιηθεί στο υπουργείο Παιδείας από την Επιστημονική Επιτροπή, όπως είχε ήδη αναφέρει ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης. Με αυτόν τον τρόπο όχι απλώς δεν έγινε προσπάθεια να διορθωθούν τα υπάρχοντα προβλήματα αλλά επιτράπηκε η εξάπλωσή τους σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό σχολείων. *«Όταν η πτώση των τιμών αυτών είναι στο μισό, προϊόντος του χρόνου είναι σαφές ότι θα μπορούσαμε και με άλλα πράγματα που θα εξοικονομούσαμε, με μία καλύτερη επιλογή των σχολικών μονάδων [...] Τα σχολεία θα γινόντουσαν πάνων από 500-600 αλλά δυστυχώς επειδή ζούμε σήμερα σε μια άσχημη κατάσταση, δεν τα κάναμε αυτά τα πράγματα, δεν τα κάναμε αυτά τα πράγματα (πιο χαμηλόφωνα). Δηλαδή δεν αξιοποιήσαμε πόρους, κατά την άποψή μου, οι οποίοι θα έφερναν αυτούς τους μετασχηματισμούς μέσα στην εκπαίδευση. Μετά κάναμε τα διευρυμένου ωραρίου, πάμε κάνουμε 2000-2500, κάνουμε εννοώ το υπουργείο ως υπηρεσία, κάνουμε 2500, υπάρχουνε κάποια παράπονα, κάποια, κάποια, κάποια, κι αντί να προβληματιστούμε γιατί υπάρχουν αυτά τα παράπονα, που υπάρχει το πρόβλημα να το διορθώσουμε, πάμε τα 2500 και τα κάνουμε 5000 την επόμενη χρονιά (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9).*

Με πιέσεις από τον υπεύθυνο υλοποίησης του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος προς το διευθυντή σπουδών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, βγήκε μια υπουργική απόφαση ότι θα συνεχίσουν να λειτουργούν ως Πειραματικά Σχολεία. Η απόφαση από την υλοποίησή της απείχε πολύ, σύμφωνα με τον Α. Αγγελή εφόσον δεν υποστηρίχθηκαν από το δημόσιο και από τα κοινοτικά προγράμματα. Δημιουργήθηκε ξανά

μια άλλη επιτροπή για να ξαναδεί το θέμα του ολοήμερου σχολείου και κατατέθηκε η «επισκόπηση της λειτουργίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων» με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αναδεικνύει τις ωφέλειες του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος ακόμα και μέσα από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών οι οποίοι δηλώνουν τον ενθουσιασμό τους για το πρόγραμμα. Παρά ταύτα ούτε οι πιέσεις, ούτε οι έρευνες οδήγησαν την εκπαιδευτική πολιτική στη κατεύθυνση της υποστήριξης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων μετά το 2005. *«Απλώς το 2005 μετά από πιέσεις και δικές μου, οφείλω να πω ότι είχα και ευήκοον ους από τον τότε διευθυντή σπουδών της πρωτοβάθμιας τον κύριο Γούπο, βγήκε μια υπουργική απόφαση τότε ότι θα συνεχίζουν να λειτουργούν ως πειραματικά σχολεία. Από το «βγάζω μια απόφαση μέχρι την υλοποιώ», που απαιτεί υποστήριξη και τα λοιπά και τα λοιπά, είναι μεγάλη. Επομένως αφέθησαν στην τύχη τους, δυστυχώς κατά την άποψή μου[...] δυστυχώς....Και όπως είπα προηγουμένως θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και με την υποστήριξη από το ίδιο το δημόσιο αλλά και με κοινοτικά προγράμματα. Βέβαια....ε....ο ειδικός γραμματέας τότε στο υπουργείο ο κύριος Γούσης, είχε κάνει μία ομάδα για να ξαναδούμε τα ολοήμερα σχολεία, στην οποία είχα κληθεί. Αυτά που γίνονται στο δημόσιο..., επιτροπή, συνεδριάζαμε, ξανασυνεδριάζαμε, κάναμε 5, 10, συνεδριάσεις, φτιάξαμε ένα κείμενο, το καταθέσαμε, ήρθαν μετά εκλογές, καθυστέρησαν οι εκλογές...ξανά πάλι τα ίδια...και τα λοιπά...μετά ήρθε κυβερνητική αλλαγή, λέει «α, τα ολοήμερα σχολεία», με φωνάζανε μια μέρα και πήγα στο υπουργείο και είχαμε εκεί μια συνάντηση με την ηγεσία του υπουργείου, και τους είπα για τα ολοήμερα σχολεία, τους έδωσα την «επισκόπηση», υλικά, τους θύμισα. Εμείς είχαμε κάνει μια έρευνα για το πώς τα παιδιά βλέπουνε το ολοήμερο σχολείο. Και μάλιστα είχαμε ένα μοναδικό ερώτημα το οποίο ήταν «τι νιώθεις όταν ακούς ολοήμερο σχολείο»; Μπαίναμε λοιπόν μέσα στην τάξη στα σχολεία που πήγαμε, παρουσία ημών, για να μην επηρεάζει ο εκπαιδευτικός τα παιδιά δια της παρουσίας του είτε «γράψε κάτι καλό κ.τ.λ.», αυθορμήτως λοιπόν το μοιράζαμε σε όλα τα παιδιά και τους λέγαμε γράφτε εκεί ότι σας έρχεται». (Α. Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14).*

Ο Α. Αγγελής θυμάται καθαρά την χαρακτηριστική απάντηση μιας μαθήτριας για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου τους καθώς και το σχολείο στο οποίο φοιτούσε, η οποία παρατίθεται στο παρακάτω παράθεμα: *«Μια κοπελίτσα λοιπόν στο ολοήμερο της Πορταριάς έγραψε: «κάθε μέρα, καλή μέρα, όλη μέρα, καλή μέρα». Ε, αυτό κάτι λέει. Ένα παιδί της πέμπτης δημοτικού ή της τετάρτης, να γράφει αυθορμήτως αυτό, έχει μία ουσία νομίζω» (Α. Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14).*

7.2.2. Η εξέλιξη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων μετά το 2005

Σύμφωνα με τον υπεύθυνο υλοποίησης του πιλοτικού προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Α. Αγγελή, μετά το 2005 το πρόγραμμα άρχισε μια φθίνουσα πορεία. Τον Ιούνιο του 2005 έπαψαν τα κονδύλια της ευρωπαϊκής ένωσης και το πρόγραμμα εγκαταλείφθηκε ουσιαστικά. Δε δόθηκαν τα χρήματα του κρατικού προϋπολογισμού με αποτέλεσμα να υπάρχουν «εκπτώσεις» στα προγράμματα αλλά και στη συντήρηση των υποδομών, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων. *«Βγήκε μια υπουργική απόφαση τότε ότι θα συνεχίζουν να λειτουργούν ως πειραματικά σχολεία. Από το «βγάλω μια απόφαση μέχρι την υλοποιώ», που απαιτεί υποστήριξη και τα λοιπά και τα λοιπά, η απόσταση είναι μεγάλη. Επομένως αφέθησαν στην τύχη τους, δυστυχώς κατά την άποψή μου»* (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 25β).

Τι επιπτώσεις όμως είχε η λήξη της χρηματοδότησης; Μετά τη λήξη της χρηματοδότησης σταμάτησε και η τύπωση και διακίνηση του εκπαιδευτικού υλικού που είχε δημιουργηθεί και προβλεπόταν να παραδοθεί, μετά το 2005 στον οργανισμό εκδόσεων διδακτικών βιβλίων για να διατεθεί σε όλα τα ολοήμερα σχολεία της χώρας (εγκύκλιος στις 11-7-2003). Ο Α. Αγγελής ασκεί κριτική στον ακατάλληλο σχεδιασμό των προγραμμάτων, που σύμφωνα με τους χειρισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής, η υλοποίησή τους εξαρτάται αποκλειστικά από τις επιχορηγήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μια πάγια τακτική την οποία εντοπίζει και στηλιτεύει στο άρθρο του ο Αθανασιάδης, στο 3^ο κεφάλαιο. *«Δηλαδή παρήχθη υλικό, ζητήσαμε δηλαδή εδώ από συναδέλφους που ήταν υπεύθυνοι της ιστορίας, της γεωγραφίας, των άλλων μαθημάτων και αυτό το υλικό-δε θυμάμαι τώρα αν το έχουμε αναρτήσει στην ιστοσελίδα-το στείλαμε στα πιλοτικά ολοήμερα. Αλλά επειδή-μιλάμε τώρα το 2003 Ιούνιο, πάμε για σχολικό έτος 2003-2004-όταν λοιπόν γίνονται αυτά τα πράγματα γιατί λέει 'θα παραχθεί', εμείς τα μαζέψαμε αυτά, οι συνάδελφοι από δω μας δώσανε τις προτάσεις τους, τα στείλαμε αυτά στα ολοήμερα, για αυτό κάναμε και τις επιμορφώσεις με βάση αυτό το υλικό, αλλά δυστυχώς μετά σταμάτησε το πρόγραμμα. Εκεί σταμάτησαν όλα»[...] Και θα μου πεις δηλαδή αν δεν έχουμε χρηματοδότηση από το κοινοτικό πλαίσιο, πρέπει να σταματήσουν»; Αυτό είναι το πρόβλημα: ότι θα πρέπει κάποτε η πολιτεία να σχεδιάζει πράγματα τα οποία θα είναι βιώσιμα και δε θα εξαρτώνται από τα κοινοτικά πλαίσια. Τα κοινοτικά πλαίσια δίνουν χρήματα να δημιουργήσεις τις βάσεις, να κάνεις την αρχή. Εσύ πρέπει να τα λάβεις υπόψη σου μετά. Σου έδωσε η ευρωπαϊκή ένωση από το 1 δισεκατομμύριο δραχμές για κτιριακές υποδομές, τα 800 εκατομμύρια, το 80% ή τα 750 εκατομμύρια για να κάνεις τις υποδομές. Αλλά από κει και πέρα είναι ευθύνη της πολιτείας να αναλάβει τη συντήρηση και την υποστήριξη των υποδομών. Δεν μπορούμε να περιμένουμε συνέχεια από τα κοινοτικά πλαίσια»* (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 40).

Το 2005 θέτει ως οριακό σημείο για την αλλαγή της κατεύθυνσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων και ο Κ.Κ., διευθυντής σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής, ο οποίος περιγράφει αυτό το εξελικτικό στάδιο με ηπιότερους χαρακτηρισμούς από τους προλαλήσαντες, ως «στασιμότητα». Από τη θέση που είχε στα ως διευθυντής σπουδών του Υπουργείου Παιδείας ήταν ο διαχειριστής της εκπαιδευτικής πολιτικής και «μεσάζοντας» ανάμεσα στους εμπνευστές και τους αποδέκτες της. Γνώριζε λοιπόν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υλοποιούσαν το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα και άρχισε να εντοπίζει τη δυσφορία τους μετά το 2005. Οι εκπαιδευτικοί το 2004-2005 είχαν εκφράσει παράπονα ότι υπάρχει στασιμότητα και ζητούσαν επιπλέον ενίσχυση και βοήθεια. Η στασιμότητα αυτή δεν βοήθησε στην ευόδωση των οραμάτων τα οποία χρειάζονταν μεγαλύτερο χρονικό περιθώριο για να αναπτυχθούν και αν αποδώσουν καρπούς. *«...έχω την άποψη ότι από ένα σημείο και μετά δε συνέχισαν να αλλάζουν το σχολικό περιβάλλον γιατί δεν συνεχίστηκε η λειτουργία τους. Έχω την άποψη ότι τα σχολεία παρέμειναν στη μορφή που ήτανε το 2000».* (Διευθυντής Σπουδών Υπουργείου Παιδείας Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 45^α). *«Εκ μέρους των δασκάλων έχω την αίσθηση ότι προς το τέλος της θητείας μου στο υπουργείο παιδείας είχανε φτάσει ορισμένα παράπονα ότι: «φτάσαμε σε ένα ορισμένο σημείο και δεν προχωράμε παραπέρα. Επομένως και εγώ δεν έχω κάτι ακόμα να προσφέρω σε αυτό το σχολείο». Οι αντιδράσεις ήταν από πλευράς εκπαιδευτικών περισσότερο ηθικού χαρακτήρα ότι φτάσαμε σε ένα ορισμένο σημείο και θέλουμε βοήθεια για να προχωρήσουμε».* (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 26). *«Στη συνέχεια όμως επειδή παρέμειναν στάσιμα αυτά τα σχολεία, όχι μόνο τα 28 και τα υπόλοιπα του διευρυμένου ωραρίου, έχω την άποψη ότι δεν ικανοποιήθηκαν τα οράματα. Ούτε της επιστημονικής επιτροπής, ούτε των υπηρεσιών που σχεδίασαν και σκέφτηκαν το θεσμό του ολοήμερου σχολείου»* (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 39).

Λιγότερο αισιόδοξος για την εξέλιξη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων μετά το 2005, εμφανίζεται ο Α.Μ., προϊστάμενος του τμήματος Δ-Ολοήμερο Σχολείο του Υπουργείου Παιδείας από το 2004-2009, κάνοντας λόγο για το «τέλος» των σχολείων αυτών μετά το 2005. Θεωρώντας το ως φυσικό επακόλουθο ο Α. Μ., δηλώνει ότι τα σχολεία αυτά σταμάτησαν εφόσον ολοκληρώθηκε το κοινοτικό πρόγραμμα και «άλλαξαν χέρια». Μετά το 2005, η ευθύνη τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πέρασε στη διεύθυνση σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και στις διευθύνσεις εκπαίδευσης. Έγιναν σχολεία όπως όλα τα υπόλοιπα άρα δεν υποστηρίζονταν πλέον. *«Όχι, τα πειραματικά σταμάτησαν το 2005. Δηλαδή ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα το κοινοτικό. Μέχρι το 2005 την ευθύνη της λειτουργίας τους την είχε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το 2005 που ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα η ευθύνη της λειτουργίας πέρασε στη διεύθυνση σπουδών και στις διευθύνσεις της εκπαίδευσης. Άρα δεν*

υποστηρίζονταν επιπλέον. Από κει και πέρα δηλαδή ήταν ένα σχολεία όπως και όλα τα υπόλοιπα και την ευθύνη της λειτουργίας την είχε ο διευθυντής εκπαίδευσης και η διεύθυνση σπουδών ως επιτελείο θα το έλεγα». (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 33)

Η μεταβίβαση της ευθύνης του προγράμματος στις διευθύνσεις εκπαίδευσης προφανώς σηματοδοτούσε διάφορες πρακτικές αλλαγές στη λειτουργία του προγράμματος. Μετουσιώθηκε, δε, στις εγκυκλίους ως «τροποποίηση του προγράμματος των πειραματικών σχολείων». Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό τα διδακτικά αντικείμενα τα οποία, κατά τον Α.Μ., έπρεπε να εναρμονιστούν και να εξομοιωθούν με αυτά των υπολοίπων συμβατικών ολοήμερων σχολείων εφόσον εξέλιπε ο αρμόδιος επιστημονικός φορέας για να εγκρίνει και να επιτρέψει τη λειτουργία ορισμένων πρωτότυπων διδακτικών αντικειμένων. Το μοναδικό διακριτικό που είχε απομείνει ήταν η υποχρεωτικότητα του ωραρίου και μια προφορική προτροπή να ικανοποιείται πρωτίστως η στελέχωση των σχολείων αυτών. Σύμφωνα με τον προϊστάμενο του Υπουργείου Παιδείας «έπρεπε», να ακολουθηθούν οι ίδιοι κανόνες από τη στιγμή που εντάσσονται στον ίδιο φορέα. Σύμφωνα με τον Α. Μ. εφόσον η «φωτογραφία» δεν είναι επίσημο διδακτικό αντικείμενο του κλασικού σχολείου, δεν πρέπει να είναι των πειραματικών. Επίσης «έπρεπε» να ακολουθηθούν οι ίδιοι κανόνες πρόσληψης με τα άλλα σχολεία, μόνο εκπαιδευτικών και όχι απλών επαγγελματιών που μπορούσαν μέχρι τώρα να διδάξουν την τέχνη τους όπως την ξυλογλυπτική στη Χίο ή τη Ναυπηγική στο Πέραμα, αν εγκρινόταν το διδακτικό αυτό αντικείμενο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο δεν είχε λόγο πια.

«Τότε είχε εκδοθεί και η υπουργική απόφαση με την οποία τροποποιούνταν το πρόγραμμα των πειραματικών το 2005 διότι ως τότε στο πρόγραμμα υπήρχαν διδακτικά αντικείμενα τα οποία διδάσκονταν στα πειραματικά που το παιδαγωγικό ινστιτούτο επέτρεπε τη λειτουργία τους τη διδασκαλία τους. Δηλαδή δεν ήταν απαραίτητο κάποιος να ήταν πτυχιούχος όπως για να διδάξει φωτογραφία, με διαδικασίες που αφορούσαν μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο και τις έλεγε το παιδαγωγικό ινστιτούτο. (26:30) Από τη στιγμή όμως που πέρασε στην ευθύνη του υπουργείου παιδείας, των διευθύνσεων και της διεύθυνσης σπουδών έπρεπε να ακολουθηθούν οι ίδιοι κανόνες. Δηλαδή η φωτογραφία δεν ήταν διδακτικό αντικείμενο στο ελληνικό σχολείο και δεν είναι ακόμη. Ως εκ τούτου δε θα μπορούσε να διδαχθεί πλέον στο ολοήμερο σχολείο». (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 34).

35)Περιορίστηκαν δηλαδή τα διδακτικά αντικείμενα;

ΑΠ: Περιορίστηκαν, περιορίστηκαν. Και πλέον η διαδικασία ήταν η ίδια για τη στελέχωση όλων. Απλώς είχαμε πει προφορικά, βέβαια δε θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά, να προηγούνται ατύπως στη στελέχωση». (Α.Μ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 35)

Και η διαδικασία της στελέχωσης των πειραματικών ολοήμερων σχολείων, εξισώθηκε και αυτή με τις διαδικασίες που υπήρχαν στα άλλα σχολεία για λόγους «διαφάνειας». Οι αναφορές του Α. Μ. που ακολουθούν, αποδεικνύουν περίτρανα την έλλειψη εμπιστοσύνης που υπήρχε μεταξύ των φορέων όταν σε σχετική ερώτηση, γιατί δε δίνονταν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς ή γιατί δεν παρέμεναν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί στο σχολεία με επιπλέον μοριοδότηση, απάντησε ότι πιθανόν η πρόσληψη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να γινόταν «αυθαίρετα».

«Αυτό είναι ένα κρίσιμο ζήτημα και έχει και παγίδες. Γιατί όπως σας είπα, όσο ήταν πρόγραμμα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε σχέση με τους διευθυντές προσλάμβανε εσάς. Ίσως και αυθαίρετα. Ή να το πω, αναξιοκρατικά. Επειδή σας ξέρανε, επειδή ήσασταν γνωστή και τα λοιπά. Από το 2005 και μετά που τελούσε υπό την αιγίδα του υπουργείου παιδείας δε θα μπορούσαν να ήταν άλλες οι διαδικασίες στελέχωσης...» (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 50)

Για το θέμα της εμπιστοσύνης, ο Α. Αγγελής, δηλώνει ότι εφόσον ορίζεται ένας φορέας υπεύθυνος για την υλοποίηση πρέπει η πολιτεία να τον εμπιστεύεται, πράγμα το οποίο δεν υπήρχε. Ο τρόπος στελέχωσης που τηρήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήταν στην κατεύθυνση του περιορισμού της γραφειοκρατίας και της συντόμευσης του χρόνου πρόσληψης έτσι ώστε να μπορεί να εφαρμόζεται το πρόγραμμα εύρυθμα προς όφελος των μαθητών. Ο Α. Αγγελής, αναπτύσσει τη λογική της στελέχωσης η οποία δεν τύγχανε της αποδοχής του Υπουργείου Παιδείας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω από τις μαρτυρίες του Α.Μ.

«Τώρα είχαμε και το πρόβλημα με τους πρόσθετους (56:44) που προσλαμβάναμε ότι έπρεπε να ακολουθηθούν κάποιες γραφειοκρατικές διαδικασίες λόγω αυτού που, εν πάση περιπτώσει αποφεύγω να το λέω, της διαφάνειας και τα λοιπά. Αλλά εν πάση περιπτώσει εδώ μιλάμε για ανθρώπινους πόρους για σχολεία, δε μιλάμε για χαλίκι Α3 να στρώσουμε ένα δρόμο, μιλάμε για ένα ζώντα οργανισμό με ανθρώπινους πόρους τους οποίους από τη στιγμή που σου εμπιστεύεται η πολιτεία πρέπει να τους εμπιστευτεί και η κοινωνία και να σε αφήσει να λειτουργήσεις πιο ελεύθερα.[...] Λοιπόν πρέπει να υπάρχει και μία αμοιβαία εμπιστοσύνη. Αφού σου αναθέτουνε κάτι πρέπει να υπάρχει μία αμοιβαία εμπιστοσύνη. Και θεσμικά από τα όργανα που σου το αναθέτουνε και από την κοινωνία» (Α. Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19δ).

Οι επιπτώσεις της τροποποίησης αυτής του προγράμματος σε πρακτικό επίπεδο είναι ότι δεν επιτρεπόταν στα πιλοτικά σχολεία να επιλέξουν πρωτότυπα πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα, όπως ίσως έκαναν μέχρι τώρα. Περιοριζόταν το εύρος των διδακτικών αντικειμένων, θέμα που καταστρατηγούσε το βασικό λόγο ύπαρξης των σχολείων αυτών. Όπως ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης και ο Α. Αγγελής δήλωσαν η δημιουργικότητα και η πρωτοτυπία

ήταν το στοιχείο εκείνο που είχε το πιλοτικό πρόγραμμα, κυρίως, να προσφέρει στα υπόλοιπα σχολεία έτσι ώστε να επιτευχθεί η εσωτερική μεταρρύθμιση.

Μέσα από τις αναφορές του Κ. Κ. και του Α. Μ. παρατηρούμε μια ταύτιση απόψεων των δύο στελεχών της εκπαίδευσης που υπηρέτησαν το θεσμό στις αρμόδιες, για το θεσμό του ολοήμερου, υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και ως στελέχη εκπαίδευσης των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (σχολικός σύμβουλος ο Κ. Κ., Προϊστάμενος Παιδαγωγικής καθοδήγησης ο Α. Μ., Παράρτημα Διατριβής).

Οι θέσεις του Α. Μ., ότι δηλαδή τα πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα δεν συνοδεύονταν πάντα από διαφανείς διαδικασίες πρόσληψης ή δεν ανήκαν στο συμβατικό πρόγραμμα των σχολείων, ακύρωναν για ακόμα μια φορά το όραμα της επιτροπής το οποίο υποστηρίχθηκε τελικά μόνο από τον επιστημονικό φορέα της εκπαίδευσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τον οποίο τελικά η πολιτική ηγεσία με τις αποφάσεις της «αποδυνάμωσε» (σχετικά με το ολόημερο σχολείο), στερώντας του την εποπτεία του πιλοτικού προγράμματος.

Και οι δύο διαχειριστές της εκπαιδευτικής πολιτικής στο Υπουργείο Παιδείας (Κ.Κ. και Α.Μ.) υποστηρίζουν την ανάγκη «εξομοίωσης» των πιλοτικών σχολείων με τα υπόλοιπα αναπαράγοντας την επίσημη στάση της πολιτικής ηγεσίας, για υποτιθέμενη ισότητα στην εκπαίδευση. Με βάση τη στάση αυτή σταμάτησαν να υποστηρίζονται τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία προτού καν έρθουν στο φως τα οφέλη τους ή ακόμα και τα τρωτά τους. Στερώντας τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία από τα πρωτότυπα αντικείμενα στα δημιουργικά τους προγράμματα, που διδάσκονταν από επαγγελματίες-ειδικούς, περιόριζε τους ορίζοντές τους αποδυναμώνοντας την προσφορά τους.

Ο Α. Μ., ως μέλος μιας επιτροπής που συστάθηκε το 2007 με σκοπό να προγραμματίσει την εξέλιξη του θεσμού, είχε επισημάνει και άλλα στοιχεία για να γίνουν παρεμβάσεις με σκοπό τη βελτίωση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου αλλά δεν πραγματοποιήθηκαν γιατί είχαν μεγαλύτερο κόστος. Συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις που προτάθηκαν και δεν πραγματοποιήθηκαν, αφορούσαν στις υποδομές και όχι στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στον τομέα των υποδομών δε χρηματοδοτήθηκαν τα σχολεία για να φτιαχτούν αίθουσες πολλαπλών χρήσεων με διάφορα υλικά. Επίσης στον τομέα του εκπαιδευτικού προγράμματος δεν πραγματοποιήθηκε το portfolio για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

«Κάποια χαμηλού κόστους, να πω, ίσως και να αξιοποιήθηκαν, αλλά παρεμβάσεις οι οποίες απαιτούσαν χρηματοδότηση, αυτές δεν πραγματοποιήθηκαν. [...]Στις υποδομές δεν έγινε κάτι συντεταγμένο παρόλο ότι το ζητούσαμε, δηλαδή χρηματοδότηση των σχολείων έτσι ώστε να φτιάξουμε αίθουσες πολλαπλών χρήσεων οι οποίες θα έχουν εκείνα τα υλικά τα οποία είναι απαραίτητα. Επίσης η παρέμβαση που είπαμε πριν για το portfolio για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, δεν πραγματοποιήθηκε». (Α.Μ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16) «...ενώ είχε γίνει εξαιρετική δουλειά, απέμεινε πλέον ο διαγωνισμός για την εκτύπωση.

Εκεί σταμάτησε το έργο, εκεί σταμάτησε» (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 6).

7.2.2.1. Ο αντίκτυπος του ελλείμματος χρηματοδότησης στη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Η διαφορά μεταξύ της πρώτης περιόδου λειτουργίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος και της περιόδου μετά την παύση της χρηματοδότησης, ήταν ιδιαίτερα αισθητή από τα σχολεία. Όπως αναφέρει ο διευθυντής του Δ.Σ. Πορταριάς, αρχικά υπήρχε μια μεγάλη ελευθερία κινήσεων, αργότερα έγινε πιο συγκεντρωτική η διαδικασία, ώσπου κάποια στιγμή γινόταν αντιληπτό ότι εφαρμοζόταν το ίδιο πρόγραμμα με μικρές διαφοροποιήσεις που βασιζόνταν στη νοοτροπία και διάθεση των συλλόγων διδασκόντων για να τα τροποποιήσουν. Η υποστήριξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήταν πολύ μεγάλη ιδιαίτερα με τις επιμορφώσεις. Η χρηματοδότηση ήταν σημαντική μέχρι το 2006 που υπήρχε το κοινοτικό πλαίσιο στήριξης, αλλά οι επιλογές για την ανάπτυξη του προγράμματος ήταν πιο περιορισμένες. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η σχολική μονάδα τα πρώτα χρόνια λειτουργούσε πιο αυτόνομα στην επιλογή των συνεργατών που θα αναλάμβαναν τα πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα με τα ανάλογα προγράμματα και project που είχαν σχεδιαστεί. Μετά αυτό άλλαξε και οι ειδικότητες ακολουθούσαν την κανονική ροή των συμβατικών σχολείων. Αυτό δηλαδή που χαρακτηρίζουν τα στελέχη του υπουργείου- Κ. Κ. και ο Α. Μ.- ως θετικό βήμα, γιατί έκριναν απαραίτητη την εξομοίωση των σχολείων αυτών με τα υπόλοιπα, ο διευθυντής του Δ.Σ. Πορταριάς, θεωρεί ότι αποδυνάμωσε τον πειραματικό χαρακτήρα του θεσμού. Καταλήγει δηλαδή στο ίδιο συμπέρασμα με τον διευθυντή του 1^{ου} Αιγιάλεω.

«Μετά έγινε πιο συγκεντρωτική η διαδικασία.[...] Ουσιαστικά μετά μιλούσαμε για μια εφαρμογή σχετικά του ίδιου προγράμματος σε όλα τα σχολεία με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις. [...] Στην πρώτη διετία η επιλογή των συνεργατών του σχολείου για να τρέξουν τα προγράμματα, γινόταν από το σχολείο με ευθύνη του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή εκπαίδευσης. Οπότε εδώ πέρα σε ένα κοντινό σημείο μπορούσαμε να προσλάβουμε ανθρώπους και να τρέξουμε τα προγράμματα και τα project που αναπτύχθηκαν, γι' αυτό τότε είχαμε μια έξαρση των project. Μετά έπαψε αυτό να υπάρχει. Ό, τι ειδικότητες θα έρχονταν, θα έρχονταν μέσα από την κανονική ροή των διορισμών, αναπληρωτών και λοιπά του υπουργείου παιδείας. Καταλαβαίνετε ότι αυτό αποδυναμώνει το χαρακτήρα του πειραματικού» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8)

Στο 129^ο Δ.Σ. Αθηνών η εκπαιδευτικός Μ.Κ., ο υποδιευθυντής Μ.Ε. και οι δύο εκπρόσωποι του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, εντοπίζουν τη διαφοροποίηση στο

πυλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης περιόδου. Με βάση τη Μ. Κ., το πυλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα λειτούργησε καλά, εκτός από την πρώτο χρόνο που ήταν το πρώτο ξεκίνημα, το δεύτερο και τρίτο χρόνο, δηλαδή μέχρι την παραίτηση της επιστημονικής επιτροπής. Έπειτα άρχισε η ύφεση. Οι ώρες παραμονής των μαθητών στο σχολείο, μειώνονταν δηλαδή από τις 5 που ήταν αρχικά κατέληξαν οι μαθητές να σχολούν στις 3 μέχρι που κατέληξε να γίνει «φύλαξη». Εκτός αυτού αφήνει υπονοούμενα ότι κατά την εφαρμογή του προγράμματος κάποιοι ωφελήθηκαν οικονομικά δηλαδή καταχράστηκαν χρήματα τα οποία δεν έφτασαν ποτέ στο σχολείο (αιχμές για το διευθυντή, όπως αποκάλυψαν οι γονείς). «Ο πρώτος χρόνος ήταν η αρχή. Ο δεύτερος και ο τρίτος ήταν καλός. Από κει και μετά άρχισε λίγο να χαλαίει το πράγμα. Και μιας που είμαστε σε εποχή που βλέπουμε τι έχει συμβεί, νομίζω ότι συνέβησαν πάρα πολλά πράγματα. Δηλαδή υπήρξαν άνθρωποι που ωφελήθηκαν οικονομικά από αυτά τα προγράμματα χωρίς να φτάσουν τα χρήματα στα σχολεία. Μετά άρχισαν και κουτσουρεύανε τις ώρες. Ενώ στην αρχή ήτανε μέχρι να φεύγουνε μέχρι τις 5 τα παιδιά, τα πήγανε 4, το πήγανε μετά 3:30, το κάνανε 3, έγινε φύλαξη κάποια στιγμή» (Δασκάλα 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 12).

Σύμφωνα με τον Μ. Ε., υποδιευθυντή του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, το 2003 που τα πυλοτικά χαρακτηρίστηκαν ως πειραματικά σχολεία, σταμάτησε πλέον η εποπτεία τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα σχολεία αυτά βρέθηκαν σε καθεστώς ημιαυτονομίας σε ότι αφορούσε την κατάρτιση του προγράμματος. Την εποπτεία και καθοδήγησή τους ανέλαβαν οι σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι δεν είχαν ανάλογη εμπειρία πάνω στα σχολεία αυτά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. «Όταν τα σχολεία έγιναν πειραματικά σταμάτησε η εποπτεία τους από το ΠΙ, στην ουσία τα σχολεία βρέθηκαν σε ένα καθεστώς ημιαυτονομίας σε ότι αφορούσε την κατάρτιση του προγράμματός τους» (Υποδιευθυντής 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Ε., 2012, Παράρτημα Διατριβής, Συμπληρωματικές απόψεις).

Για αποδυνάμωση κάνει λόγο η δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ. μετά τη μετάπτωση των Πυλοτικών σε Πειραματικά, υποστηρίζοντας ότι έπρεπε να έχουν μεγαλύτερο χρόνο ζωής και να μεταφερθεί η εμπειρία τους και στα υπόλοιπα σχολεία, ό, τι δηλαδή ήταν προορισμένα να πράξουν. «Κάποια στιγμή έφυγε άρον- άρον ο διευθυντής, μπήκε ο υποδιευθυντής στη θέση του, προσπάθησε ο άνθρωπος, έμεινε δυο χρόνια να συνεφέρει αλλά ήδη είχε ατονήσει το πειραματικό πλέον. Δηλαδή αυτά ξεκίνησαν ως πυλοτικά, γίνανε πειραματικά και μετά ατόνησε το θέμα. Έπρεπε να έχουν και κάποιο χρόνο ζωής αυτά τα σχολεία. Θα έπρεπε ως πυλοτικά ή πειραματικά να μεταφερθούν και τα υπόλοιπα σχολεία» (Δασκάλα 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 28).

Τα διδακτικά αντικείμενα τα πρώτα χρόνια δεν άλλαζαν από χρονιά σε χρονιά εκτός από αυτά που υποχρηματοδοτήθηκαν. Τα προβλήματα λοιπόν άρχισαν όταν πια δεν

εγκρίνονταν τα κονδύλια και έτσι δεν μπορούσαν να παραμείνουν οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Εκτός αυτού, σύμφωνα με τις προηγούμενες συνεντεύξεις του Κ. Κ. και του Α. Μ., υπήρχε η τάση να εξομοιωθούν τα σχολεία αυτά με τα υπόλοιπα συμβατικά και έτσι μετά το 2005 δεν επέτρεπαν τους «ειδικούς» που δεν ήταν εκπαιδευτικοί, να διδάσκουν τα πρωτότυπα γνωστικά αντικείμενα που είχε εισάγει το σχολείο. Αυτό συνέβη με το γνωστικό αντικείμενο που είχε ως θέμα το περιβάλλον που διδάσκονταν στο 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω από άτομο που δεν ήταν εκπαιδευτικός. Όμως δούλεψε πολύ καλά περίπου 3 χρόνια, με πολλές δραστηριότητες και σημαντικά αποτελέσματα για τους μαθητές. Δε δόθηκαν όμως τα χρήματα και όπως με απογοήτευση αναφέρει ο υποδιευθυντής *«μοιραία τελείωσε»*. (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 28) *«..Να σας πω κάτι, υπήρχε ένα θέμα που δούλεψε 3-4 χρόνια και είχε να κάνει με το περιβάλλον. Ασκούταν από έναν άνθρωπο ο οποίος δεν ήταν εκπαιδευτικός, δούλεψε πάρα πάρα πολύ καλά. Τα πιτσιρίκια έμαθαν να λειτουργούν με τα φυτά, με τον κόσμο γύρω τους, έκαναν φοβερές δραστηριότητες. Μετά δε δόθηκαν χρήματα που απαιτούνταν για να συνεχίσει αυτό το πράγμα και μοιραία τέλειωσε.»* (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9)

Οι αναφορές του υποδιευθυντή του 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω που ακολουθούν, επιβεβαιώνουν απόλυτα την κατάσταση που περιέγραψαν ο Α. Αγγελής από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αλλά και ο Α. Μ., στέλεχος του υπουργείου παιδείας, μετά το 2005 όπου το πιλοτικό ολόημερο πρόγραμμα σταμάτησε να χρηματοδοτείται με τα κονδύλια της ευρωπαϊκής ένωσης και «πέρασε» στην ευθύνη των γραφείων εκπαίδευσης όπως τα υπόλοιπα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί από χρόνο σε χρόνο βίωναν τις εξελίξεις αυτές: την υποχρηματοδότηση και σταδιακή εγκατάλειψη των σχολείων από την εποπτεία των ειδικών, χωρίς βέβαια να γνωρίζουν τις προθέσεις και την πολιτική βούληση του κράτους. Το αίσθημα λοιπόν που είχε δημιουργηθεί στους εκπαιδευτικούς ήταν ότι τα σχολεία αυτά από ένα σημείο και μετά *«πήγαιναν με τον αυτόματο πιλότο»*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο υποδιευθυντής του 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω. *«Στην πορεία, ατόνησαν λίγο τα πράγματα, τα τελευταία 5-6 χρόνια. Θεωρώ ότι αυτά τα σχολεία από ένα σημείο και μετά αφέθηκαν να λειτουργούν στον αυτόματο πιλότο»*(Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 17).

Σε μια προσπάθεια ερμηνείας της πορείας αυτής, ο διευθυντής του σχολείου, με κάθετο και απόλυτο ύφος, θεωρεί προδιαγεγραμμένη την εξέλιξη του πιλοτικού ολόημερου σχολείου γιατί όπως τον βεβαίωσε και ο τότε πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2005), κ. Καλκάνης, η μορφή αυτή ήταν πολυδάπανη. Οπότε το κράτος, κάνοντας «εκπτώσεις» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, προσανατολιζόταν σε μια άλλη μορφή σχολείου με λιγότερους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και περισσότερους ωρομίσθιους. Όπως δηλαδή είναι τα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, το οποίο στηρίζεται στη χρηματοδότηση του ΕΣΠΑ (Εθνικό Στρατηγικό

Πλαίσιο Αναφοράς 2007 - 2013 αποτελεί το έγγραφο αναφοράς για τον προγραμματισμό των Ταμείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε εθνικό επίπεδο για την περίοδο 2007-2013) και στους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. *«Κοίταξε, αυτός ο θεσμός σταμάτησε γιατί δεν μπορούσε η πολιτεία να στηρίζει τη λειτουργία του με εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτό είναι κάθετο και απόλυτο δηλαδή είχε έρθει εδώ ο πρόεδρος του παιδαγωγικού ινστιτούτου που είχε αλλάξει η κυβέρνηση και ήταν ο Καλκάνης, και ήρθε εδώ και μιλούσαμε πια για μια νέα μορφή σχολείου που δε θα ήτανε πολυδάπανη για το κράτος δηλαδή, να φτιάξουν ένα τέτοιο σχολείο κάνοντας εκπτώσεις. Με λιγότερους εκπαιδευτικούς όπως είναι το ΕΑΕΠ, γιατί όπως ξέρεις στηρίζεται πάρα πολύ στα ΕΣΠΑ και στους ωρομίσθιους. Το άλλο σχολείο το δικό μας είχε πάρα πολλούς μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Είχε προδιαγραφεί το τέλος του δηλαδή»* (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 31).

Το παράδοξο είναι ότι παρόλο που δεν υποστηρίχθηκε από την πολιτεία μετά το 2005, το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο του Αιγιάλεω, βελτιωνόταν σταδιακά σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. *«Βελτιωνόταν στο κομμάτι που είχε να κάνει με μας: τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους σχολικούς συμβούλους»* (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 39).

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα ακόμα και αν ήταν παραγκωνισμένο από την επίσημη πολιτεία, εξακολούθησε και μετά το 2005 να εμπνέει με την ίδια ζέση τους εκπαιδευτικούς, με τη φιλοσοφία και τις αρχές του, οι οποίοι διατήρησαν το ζήλο και τον ενθουσιασμό τους κατάφεραν να τη μεταβιβάσουν στους γονείς οι οποίοι εμπιστεύτηκαν αυτή τη μορφή του σχολείου. Και έτσι παρόλο που τυπικά καταργήθηκε η υποχρεωτική λειτουργία του, οι γονείς αφήνουν το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών στο σχολείο μέχρι τη λήξη του προγράμματος. Ορισμένα μάλιστα σχολεία, όπως υποστηρίζει ο Α. Αγγελής, προσπαθούσαν έστω και εξωθεσμικά να διατηρήσουν το πιλοτικό τους πρόγραμμα και συνέχισαν να το υποστηρίζουν και να το ενισχύουν με όλες τους τις δυνάμεις, στοιχείο που επιβεβαιώνεται απόλυτα από τις συνεντεύξεις προς τους εκπαιδευτικούς. *«...τα αφήσαμε αυτά τα σχολεία και κατέληξαν, πιθανόν με ορισμένες εξαιρέσεις διευθυντών που κατά κάποιο τρόπο εξωθεσμικά αυτή τη στιγμή, συνεχίζουν και το υλοποιούνε το πρόγραμμα και το υποστηρίζουνε...»* (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 25).

Το θέμα της εξελικτικής πορείας του θεσμού στο 1^ο Δ.Σ. Αιγιάλεω, κλείνει με τα λόγια του υποδιευθυντή, εκφρασμένα με ιδιαίτερη ευαισθησία, που κρύβουν μέσα τους την ελπίδα για το μέλλον και παρατίθενται χωρίς σχόλια: *«Και να βάλω κι εδώ μια άλλη παράμετρο, είναι ότι για μένα το σχολείο αυτό θα μπορούσε να ήταν το σχολείο του μέλλοντος. Δυστυχώς αντί για σχολείο του μέλλοντος, καταργήθηκε η δομή του. Αν αυτά τα σχολεία συνέχιζαν να λειτουργούν θα είχαν να προσφέρουν πάρα πάρα πολλά πράγματα. Και αυτό δεν το λέμε μόνο*

εμείς από την πλευρά του εκπαιδευτικού αλλά και η κοινωνία. Είμαι και πατέρας σε αυτό το σχολείο παράλληλα με την ιδιότητά μου σαν δάσκαλος και είδα τα οφέλη που είχε στο δικό μου παιδί. Έτσι λοιπόν πιστεύω θα μπορούσε να συνεχιστεί. Για ποιους λόγους σταμάτησε δεν μπορώ να το ξέρω, θέλω να πιστεύω όμως ότι κάποια στιγμή θα επανέλθουμε σε αυτή τη μορφή του» (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 39).

Η Μ. Τ. σχολική σύμβουλος των 2 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης, παρατηρεί επίσης ότι τα τελευταία χρόνια ο θεσμός ατονούσε λόγω έλλειψης κεντρικής υποστήριξης που αφορούσε κυρίως τη χρηματοδότηση. Από ένα σημείο και έπειτα όμως τα σχολεία είχαν βρει το δικό τους ρυθμό και επιτελούσαν απρόσκοπτα το έργο τους. Η θέση αυτή ταιριάζει απόλυτα με αυτή του υποδιευθυντή του Δ.Σ. Αιγάλεω που θεωρεί ότι τα σχολεία «προχωρούσαν με τον αυτόματο πιλότο». Φαίνεται λοιπόν, ότι και στην περίπτωση των πιλοτικών ολοήμερων της Κρήτης, η έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία δεν επηρέασε ιδιαίτερα την πορεία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. «Μπορώ να πω ότι έβλεπα διαφορές από το πόσο υποστηριζότανε κεντρικά το ολοήμερο σχολείο, ή όχι. Γιατί υπήρχανε φάσεις και τα τελευταία χρόνια, που ατονούσε ο θεσμός, δε δινότανε μια σημασία παραπάνω. Αυτό έχει και σχέσεις με τις χρηματοδοτήσεις. Δηλαδή υπήρχανε γενναίες υποστηρίξεις σε οικονομικό επίπεδο τα πρώτα χρόνια και σε ότι αφορά μέσα, υποδομές, υλικά, υπήρχε μια άλλη κατάσταση λειτουργίας. Από κει και πέρα θεωρώ ότι τα σχολεία είχανε αναπτύξει τη δυναμική τους και συνεχίζανε απρόσκοπτα το έργο τους». (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 45)

Με τις υπερβάσεις και το ζήλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών συντηρήθηκε το πιλοτικό πρόγραμμα του Δ.Σ. Πορταριάς και μετά την παύση της χρηματοδότησης. Ακόμα όμως και αυτό το εμπόδιο στην αυτονομία της σχολικής μονάδας δε στάθηκε ικανό να περιορίσει την προσφορά και τις δραστηριότητες του Δ.Σ. Πορταριάς, που όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, παρουσίασε τη μεγαλύτερη ποικιλία γνωστικών αντικειμένων. Τη λύση στο πρόβλημα του περιορισμού των επιλογών, την έδωσαν για μια ακόμη φορά οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαθέτοντας τις γνώσεις και τα ενδιαφέροντά τους, δίδασκαν διάφορα πρωτότυπα γνωστικά αντικείμενα στο πιλοτικό πρόγραμμα. Έτσι διατηρήθηκε ο δημιουργικός χαρακτήρας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος εφόσον παρά τους θεσμικούς περιορισμούς δεν έγιναν «εκπτώσεις» στην προσφορά των εκπαιδευτικών η οποία διατηρεί την ποικιλομορφία της μέχρι και σήμερα.

«Καταφέραμε γιατί είδαμε ότι «στενεύει» ως το πούμε έτσι, η είσοδος των ειδικοτήτων απ' έξω, στραφήκαμε στους συναδέλφους οι οποίοι είχανε το κατάλληλο υπόβαθρο, τις κατάλληλες βάσεις για να δουλέψουν όλα αυτά τα διαφορετικά αντικείμενα. Είχαμε δηλαδή μια πολύ μεγάλη ομάδα συναδέλφων οι οποίοι δουλεύανε διαφορετικά αντικείμενα πέρα δηλαδή από τα μαθήματα που κάνανε στο κανονικό τους πρόγραμμα. Αυτό «μας έσωσε». Και διατηρούμε

ακόμα και σήμερα αυτή την ποικιλομορφία, ακόμα και στο σημερινό πρόγραμμα υπάρχει μία ποικιλομορφία αντικειμένων που παρέχουμε στους μαθητές» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9).

Όπως και οι δάσκαλοι έτσι και οι γονείς βιώνουν την ύφεση του προγράμματος αποδίδοντας το φαινόμενο αυτό στον πρόχειρο σχεδιασμό, το έλλειμμα υποστήριξης από την ιεραρχία της εκπαίδευσης, ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, την κατάργηση της χρηματοδότησης μετά το 2005, εκφάνσεις της γενικότερης δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι γονείς του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας δε φαίνονται να έχουν ιδιαίτερη εμπιστοσύνη στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και είναι απαισιόδοξοι για την πορεία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που κατά καιρούς εφαρμόζονται.

Απ. Άνδρα: «Αθηνά να σου πω κάτι, σε αυτή την περίπτωση; Υποτόνησε το πρόγραμμα όπως υποτονούν σε όλη την επικράτεια αυτή τη στιγμή αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και οποιαδήποτε προσπάθεια γίνεται, γιατί όλα γίνονται στο γόνατο. Όλα ξεκινούν... ίσως το προσωπικό να μην είναι κατάλληλο ή να μην έχει την καλή υποστήριξη που πρέπει να έχει από την ιεραρχία-μιλάω πάντοτε- και από εκεί ξεκινάει το πρόβλημα. Άρα λοιπόν πρέπει εγώ να θεωρώ ότι αυτή η ερώτηση έχει ουσία μεγάλη γιατί θα πρέπει να ψάξουμε σε βάθος τι έχει φταίξει και φτάσαμε ως εκεί. (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 6) Κοιτάζτε, άρχισαν να χαλάνε τα ψυγεία δηλαδή έχουμε μέσα 8 ψυγεία. Πρέπει να λειτουργούν τα δύο πια. Έτσι; Από τους φούρνους μικροκυμάτων πόσοι είναι σε λειτουργία; Οι μισοί. Άρχισε δηλαδή να φθίνει το υλικό που υπάρχει στο σχολείο.» (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 18)

Το ενδιαφέρον και η αγάπη των γονέων των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα ήταν έμπρακτο. Τα δύο μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας που κατέθεσαν τις απόψεις τους σχετικά με αυτό υποστηρίζουν ότι οι γονείς ανησύχησαν ιδιαίτερα την τελευταία χρονιά πριν το πρόγραμμα καταργηθεί. Το 2010-2011, την τελευταία χρονιά λειτουργίας τους ως πιλοτικά, οι γονείς πολλών σχολείων είχαν αναλάβει πρωτοβουλίες για να πείσουν το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία αυτά τον τελευταίο καιρό.

Το χρονικό της επικείμενης κατάργησής των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων καταγράφεται από τους γονείς 2 Πειραματικών Σχολείων (συστεγαζόμενων) της Αθήνας, σε τρεις επιστολές διαμαρτυρίας που στέλνουν προς το υπουργείο και κοινοποιούν στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη Διεύθυνση Προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στο Συνήγορο του Πολίτη (<http://ison214.freeforums.org/topic-t5.html>, Αλληλογραφία διοικητικού συμβουλίου).

A) Η πρώτη επιστολή έχει ημερομηνία 13/12/2010, τρεις μήνες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Αρχικά παρουσιάζει το λόγο της ύπαρξης τους με βάση την εγκύκλιο του 2003 και κατόπιν εξαιρεί την προσφορά των σχολείων αυτών σε γονείς και μαθητές. Οι γονείς θεωρούν ότι καλύπτονται πρωτίστως οι σύγχρονες μορφωτικές ανάγκες των παιδιών και αναδεικνύεται ο πολιτιστικός και κοινωνικός ρόλος του σχολείου. Στη συνέχεια γνωστοποιεί την κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει τα σχολεία αυτά τα τελευταία χρόνια όπου καθυστερούσε η έναρξη λειτουργίας του πειραματικού προγράμματος περίπου 2,5 με 3 μήνες λόγω αδυναμίας να διοριστούν έγκαιρα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Αυτό έχει ως συνέπεια, όπως ισχυρίζονται οι γονείς, να ακυρώνονται στην πράξη οι ευεργετικές προδιαγραφές αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το αποκορύφωμα της δυσλειτουργίας ήταν το πρώτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς 2010-2011 όπου τα σχολεία αυτά λειτουργούν με συμβατικό πρόγραμμα χωρίς πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οπότε τα παιδιά στερούνται τα οφέλη του ολοήμερου προγράμματος.

Οι γονείς εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους όχι μόνο για την κατάσταση που επικρατεί αλλά και για την αδιαφορία του υπουργείου που δεν απαντά στις συνεχείς κρούσεις των γονέων και έτσι δεν έχει καταστεί δυνατή τουλάχιστο μια τηλεφωνική επικοινωνία. Στο τέλος ζητούν από το υπουργείο να τους γνωστοποιήσει τους λόγους καθυστέρησης του διορισμού των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων καθώς και την άμεση λειτουργία του ολοήμερου σχολείου όπως ορίζει ο νόμος. Ενημερώνουν, δε, το υπουργείο για την περεταίρω στάση τους, σε περίπτωση που δεν υπάρξει άμεση ανταπόκριση, ότι θα αναζητήσουν τις ευθύνες κατά παντός υπευθύνου.

B) Ένα μήνα αργότερα οι γονείς επανέρχονται με νέα επιστολή προς την υπουργό Παιδείας. Αρχικά παρουσιάζουν γενικότερα τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που καθιστούν την ανάγκη για πειραματισμό, ως «μονόδρομο». Έπειτα, με συναισθηματικό τόνο αναδεικνύουν συγκεκριμένες ανάγκες μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων που επιβιώνουν σε αντίξοες κοινωνικές συνθήκες όπως χαμηλόμισθοι, ξενόγλωσσοι μετανάστες και προτάσσει τον κοινωνικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι: *«στις γειτονιές αυτές η ύπαρξη πειραματικών σχολείων έχει αποδειχθεί ότι παρέχει τα εργαλεία και αποτελεί μοχλό αναβάθμισης ολόκληρων περιοχών που δοκιμάζονται ή θα δοκιμαστούν πολύ περισσότερο στο μέλλον».*

Στη συνέχεια απαριθμεί με σαφήνεια τις προϋποθέσεις για να επιτελεστεί ρόλος των Πειραματικών Σχολείων μία εκ των οποίων είναι και η ανάγκη για διάχυση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών των σχολείων αυτών αλλά και της συνολικής εμπειρίας προς τους φορείς και προς ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Εκφράζοντας τους φόβους τους μήπως μετεξελιχτεί ο θεσμός αποσκοπώντας να συνδράμει *«σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα δύο ταχυτήτων που το ένα θα ακμάζει και η άλλη θα παραπαίει»*.

Γ) Στην τρίτη και τελευταία επιστολή που έχει ημερομηνία 2 Μαρτίου 2011 οι γονείς του 138^{ου} Δημοτικού Σχολείου εξακολουθούν να ζητούν την πλήρωση θέσεων εκπαιδευτικών για το σχολείο τους. Με έντονα φορτισμένο συναισθηματικά τόνο μεταφέρουν την αγωνία και την κούραση τους, τη διατάραξη και αποσυντονισμό της οικογενειακής τους ζωής.

Η απάντηση στην τελευταία επιστολή έφτασε από το Υπουργείο Παιδείας και συγκεκριμένα από την προϊσταμένη της διεύθυνσης προσωπικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αναφέρει λοιπόν με αυστηρό υπηρεσιακό ύφος ότι η Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας *«είχε συμπεριλάβει όλες τις ανάγκες των σχολικών μονάδων της αρμοδιότητάς της, στον προγραμματισμό της για την ορθολογική στελέχωση αυτών[...]*επιλύει τα προβλήματά της με το προσωπικό που ήδη υπηρετεί σε αυτήν». Σε ότι αφορά δε, τη λειτουργία των σχολείων 138ο και 76^ο Αθήνας, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας έχει στείλει εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και θεάτρου από τις 19/11/2010. Οι ώρες των εικαστικών θα καλυφθούν από δασκάλους όπως προβλέπει η νομοθεσία.

Στην ουσία η απάντηση αυτή διαψεύδει τις προηγούμενες επιστολές όπου οι ίδιοι γονείς ζητούν εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι οποίες φτάνουν σταδιακά μέχρι τις 2/3/2011. Δικαιολογεί πλήρως όλες τις ενέργειες διοίκησης και δίνει την εντύπωση πώς όλα έγιναν νόμιμα και με φροντίδα. Κάνει δε, χρήση της νομοθεσίας που προβλέπει ότι για τις ειδικότητες που λείπουν, ο χρόνος αυτός χρεώνεται στους δασκάλους. Αυτό είναι γνωστό, τις ώρες αυτές τα παιδιά δε θα μείνουν χωρίς απασχόληση. Δε θα απασχοληθούν όμως με τον τρόπο που ορίζεται για να εκπληρώνονται οι στόχοι του Ολοήμερου Σχολείου. Από τη μία δίνεται δυνατότητα επιλογής στους γονείς και μαθητές διαφόρων διδακτικών αντικειμένων, από την άλλη αίρεται η δυνατότητα αυτή με την υποχρεωτική προσφορά, εκ των ενόντων, των γνωστικών αντικειμένων που μπορούν να διδαχθούν επειδή υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς αυτά να είναι επιθυμητά. Στην περίπτωση βέβαια των εικαστικών, ο δάσκαλος μπορεί να ανταποκριθεί, δε συμβαίνει όμως το ίδιο για την Πληροφορική ή τους παραδοσιακούς χορούς.

Παρατηρώντας προσεκτικά τις επιστολές διαμαρτυρίας των γονέων διακρίνουμε σαφήνεια, καθαρότητα αλλά και έντονα συναισθήματα. Είναι πλήρως προσανατολισμένες και εστιασμένες στον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο του θεσμού και περικλείουν όλη τη φιλοσοφία και τα οράματά του 14 χρόνια μετά. Αποτελούν, δε, μια **δυνατή απόδειξη ότι μέσα στις συνειδήσεις των γονέων έχει πραγματοποιηθεί ο σκοπός των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων**. Έστω και μέσω των επιστολών αυτών, που γράφτηκαν προκειμένου

να υπερασπιστούν οι γονείς το ρόλο του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου, γνωστοποιήθηκαν τα οφέλη που δικαίωσαν τους οραματιστές του.

Το υπουργείο θεωρεί ότι τα έκανε όλα σωστά. Επικαλείται το νόμο και δεν αφήνει περιθώρια για αμφισβήτηση. Δεν απαντά στους προβληματισμούς των γονέων και διαψεύδει τις όποιες διαμαρτυρίες τους. Παρά ταύτα, οι γονείς μιλούν για καθυστερήσεις στην έναρξη του προγράμματος που συντελούνται τα τελευταία χρόνια.

Μήπως οι καθυστερήσεις αυτές ή οι μεταβολές στο πρόγραμμα δεν ήταν τυχαίες αλλά είχαν σκοπό να φθείρουν και να απαξιώσουν τα Πειραματικά Σχολεία στερώντας τα από όλα εκείνα τα στοιχεία που τα διαφοροποιούσαν από όλα τα υπόλοιπα σχολεία της επικράτειας; Με τον σταδιακό εκφυλισμό τους, υπονομεύεται η χρησιμότητά τους και έτσι είναι ευκολότερη η απόφαση για μελλοντική τους κατάργηση η οποία θα φαντάζει ως φυσική συνέπεια ή ως λύτρωση στην παλινωδία ετούτη.

7.2.2.2. Οι απόψεις των εμπλεκόμενων σχετικά με τη μετατροπή των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε σχολεία με ΕΑΕΠ

Όπως αναφέρθηκε στο 5^ο κεφάλαιο, το 2005 και 2006 πραγματοποιήθηκε η ενδιάμεση αξιολόγηση (ειδική μελέτη αξιολόγησης) και η τελική αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου (μελέτη αξιολόγησης των προγραμμάτων της Ενέργειας 1.2.3. «Ολοήμερο Σχολείο»). Προϊστάμενος στο τμήμα Δ-Ολοήμερο Σχολείο του Υπουργείου Παιδείας μετά το 2004 ήταν ο Α.Μ., με την ευθύνη του οποίου είχαν εκδοθεί οι σχετικές με τις δύο αυτές αξιολογήσεις, εγκύκλιοι. Σε σχετικό ερώτημα προς τον προϊστάμενο που αφορά στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, ο Α. Μ., αναφέρθηκε στην περίπτωση των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) ως μια μορφή που θεωρεί ότι προσιδιάζει με την πρόταση που εισηγήθηκε ο ίδιος- μαζί με τον με τον κ. Γούπο (διευθυντή σπουδών εκείνη την περίοδο του 2006)- στην πολιτική ηγεσία και η οποία ανακοινώθηκε και στο συνέδριο της ΔΟΕ το 2006 με θέμα το Ολοήμερο Σχολείο. Η πρόταση αυτή ήταν προς την κατεύθυνση του «κλειστού» ή πιλοτικού ολοήμερου σχολείου και προέβλεπε χρόνο υποχρεωτικής παραμονής μέχρι τις 3 μ.μ., με εύρος εφαρμογής 1000-1500 σχολεία. Τελικά ο ίδιος θεωρεί ότι η μετάβαση στα σχολεία με ΕΑΕΠ είναι αποτέλεσμα της αξιοποίησης των συμπερασμάτων της μελέτης αξιολόγησης.

«Εκ των υστέρων υποθέτω, κάποια από τα συμπεράσματα χρησιμοποιήθηκαν στο να έχουμε τη μετάβαση από το ολοήμερο σχολείο που γνωρίζαμε στο ΕΑΕΠ, εκτιμώ άρα πιθανότατα χρησιμοποιήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση» (Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14). «Με τον κύριο Γούπο ο οποίος ήταν διευθυντής σπουδών εκείνη την περίοδο, βεβαίως προτείναμε στην πολιτική ηγεσία παρεμβάσεις που θα έπρεπε να γίνουν έτσι ώστε ο θεσμός να

μετεξελιχτεί και να αποκτήσει ένα περαιτέρω ουσιαστικό νόημα. Είναι μία γνωστή πρόταση η οποία κατατέθηκε και στο συνέδριο της ΔΟΕ το 2006 από τον κύριο Γούπο, κοινή ήταν η πρόταση, υπάρχει αυτή στα πρακτικά του συνεδρίου. Ήταν προς την κατεύθυνση του «κλειστού» ολοήμερου.[...] Θα έλεγε κανείς ότι τούτος ο τύπος του ολοήμερου σχολείου το ΕΑΕΠ, προσιδιάζει. Όμως υπάρχουν και διαφορές: το 2 δεν το λες και ολοήμερο. Αυτό, με κύρια παρατήρηση αυτή» (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 15). «Οι προτάσεις που κατατέθηκαν και με την πρόταση κάναμε μαζί με τον κύριο Γούπο, ήταν προς αυτή την κατεύθυνση. Σαφέστατα. Κάτι με το οποίο συμφωνούσε και ο επιστημονικός κόσμος, θυμάμαι τον κύριο Πυργιωτάκη στην Κρήτη που είχε θεωρήσει την πρόταση ιδιαίτερος θετική αλλά και η διδασκαλική ομοσπονδία. Έχω την εντύπωση ότι βασίστηκαν εκεί, κάνοντας προσαρμογές, βεβαίως, για τη μετεξέλιξη στα ΕΑΕΠ». (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 37).

Σύμφωνα με τον Α.Μ., υπήρχαν πολλές διαφορές «πολλές διαφορές. Με πολλές διαφορές, με πολλές διαφορές» (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 38). Για να δημιουργηθούν τα ΕΑΕΠ, «πήραν το κέλυφος», το αρχικό κέλυφος. Προσάρμοσαν το αρχικό κέλυφος σε αυτό που ήταν τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία επί της ουσίας, η δική μας πρόταση η οποία ήταν πιο ρεαλιστική με την έννοια ότι δεν ήταν πλέον πρόγραμμα ώστε να έχεις πολύ μεγάλη ευελιξία, ήταν ένα πιο συνεκτικό πρόγραμμα, το οποίο μπορούσε να εφαρμοστεί. Πήραν λοιπόν το κέλυφος το σπάσανε κάπως, το πήγανε από τις 3, στις 2 και εκεί μέσα αρχίσανε τις αλχημείες....Έτσι γίνεται συνήθως» (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 38).

Επικρατεί λοιπόν η αντίληψη ότι τα σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι η μετεξέλιξη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων με τη μεγάλη διαφορά ότι η υποχρεωτικότητα του ωραρίου για τα δεύτερα ήταν μέχρι τις 4 μ.μ. και φυσικά, όπως και ο τίτλος τους «Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία» μαρτυρά, ήταν ολοήμερα σχολεία. Ο τίτλος σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα δεν αναφέρεται στον ολοήμερο χαρακτήρα του σχολείου γιατί δίνει βαρύτητα σε ένα μόνο χαρακτηριστικό του πιλοτικού σχολείου που ήταν η αναδιάρθρωση του προγράμματος με τα νέα διδακτικά αντικείμενα (Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Πληροφορική κ.α.) που καταλαμβάνουν χώρο και στο πρωινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Τα νέα διδακτικά αντικείμενα είναι προκαθορισμένα σε ότι αφορά το είδος αλλά και τις ώρες διδασκαλίας τους και δεν υπάρχουν διδακτικά αντικείμενα επιλογής όπως συνέβαινε στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Επίσης, υποβαθμίζονται και δεν αξιοποιούνται οι άλλες πολύ σημαντικές λειτουργίες του πιλοτικού ολοήμερου σχολείου που «κάνουν τη διαφορά», όπως είναι η σίτιση όλων των μαθητών του σχολείου σε ενιαίο χώρο, αλλά και η μελέτη προετοιμασία όλων των μαθητών του σχολείου που πρόσφερε το πρόγραμμα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

Για τους λόγους αυτούς δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ως έγκυρη την άποψη που επικρατεί ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ είναι η μετεξέλιξη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων εφόσον καταστρατηγούνται οι βασικές αρχές τους. Ακόμα και τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, πριν το 2010, είχαν υποχρεωτικό χαρακτήρα για όποιο μαθητή επέλεγε το ολόημερο πρόγραμμα, έτσι ώστε να υπάρχει συνέχεια και συνέπεια στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών. Οι διαδοχικές ώρες αποχώρησης που καθιερώθηκαν σε όλα τα σχολεία πια (ΕΑΕΠ και συμβατικά ολόημερα σχολεία) διευκολύνουν μεν τους γονείς αλλά αποσυντονίζουν τους εκπαιδευτικούς που αναγκάζονται να συμπύκνουν τα τμήματα μετά τις αποχωρήσεις των μαθητών, τα οποία θα περιλαμβάνουν μεγαλύτερο εύρος τάξεων, οπότε δημιουργείται ανομοιογένεια. Ακυρώνεται ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του ολόημερου προγράμματος όλων των διδακτικών αντικειμένων εφόσον δεν μπορεί να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί ένα ενιαίο πρόγραμμα παιδαγωγικών δραστηριοτήτων σε τμήματα που δεν έχουν σταθερό αριθμό μαθητών εφόσον το δυναμικό τους μειωνόταν μετά την πρώτη φάση αποχώρησης. Οι εναπομείναντες μαθητές που συνιστούν το συνεπτυγμένο τμήμα παρουσιάζουν ηλικιακή ανομοιογένεια, κατασταλτικό στοιχείο για τη διεξαγωγή παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και προγραμμάτων.

Ένα επίσης σημαντικό ζήτημα που προέκυψε ήταν ο αποδυναμωμένος ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην απόφαση μετάπτωσης των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Προγράμματος (ΕΑΕΠ). Στην απάντηση του κύριου Αγγελή προκύπτει ότι πριν αποφασιστεί η μετάπτωση των 28 πιλοτικών σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Προγράμματος δεν αναζητήθηκε η θέση και η άποψη του συμβουλευτικού οργάνου του Υπουργείου Παιδείας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, διαμέσου του Α. Αγγελή με την ιδιότητά του ως υπεύθυνου υλοποίησης του πιλοτικού ολόημερου προγράμματος και κατά κύριο λόγο αρμόδιο για το θέμα αυτό.

«Δεν έχω άποψη, δεν έχω ασχοληθεί με το θέμα. Πρώτον γιατί και το παιδαγωγικό ινστιτούτο βρέθηκε σε μία κατάσταση....(κενό 5 δευτερολέπτων) που δεν πολυρωτήθηκε εν πάση περιπτώσει τις περιόδους αυτές για τους διάφορους μετασηματισμούς ή τουλάχιστο δεν έπεσαν στην αντίληψή μου εμένα τα ερωτήματα προς το παιδαγωγικό ινστιτούτο. [...] Έχω την εντύπωση ότι δεν υπήρξε κάποιο ουσιαστικό ερώτημα προς το παιδαγωγικό ινστιτούτο, αλλά αυτό είναι η εντύπωσή μου, δε θυμάμαι κάτι πάντως. (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 40^α)

ΕΡ 40β: Λογικά δεν θα έπρεπε να σας ρωτήσουν εσάς, ως υπεύθυνο έργου, για τη μετάβαση του έργου αυτού σε κάτι άλλο;

ΑΠ: Η λογική εξαρτάται από το σύστημα στο οποίο αναφέρεσαι και δομείς τη λογική του. Πιθανό η λογική η δική μου, η δική σου και τα λοιπά να μη συμπίπτει με τη λογική κάποιου συστήματος». (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 40β)

Ο γνωμοδοτικός ρόλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ήταν φυσικό να παρακαμφθεί αν είχε ήδη άτυπα προαποφασιστεί η κατάργησή των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, από τη λήξη του 2005-6 και αν είχε ήδη σχεδιαστεί η μορφή αυτή που θα τα διαδεχόταν. Είναι προφανές το γεγονός ότι κάτι άλλο βρισκόταν στα σκαριά εφόσον τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία δεν εντάχθηκαν ξανά στο νέο επιχειρησιακό πρόγραμμα του 2007-2013, το ΕΣΠΑ, όπου και θα συνεχιζόταν η χρηματοδότηση και η λειτουργία τους. Η κάθε μορφής εισήγηση ή άποψη του επίσημου συμβουλευτικού φορέα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην περίπτωση που όλα ήταν προδιαγεγραμμένα, δε θα είχε πρακτικά κανένα νόημα, γι' αυτό και απεφεύχθη να ζητηθεί από την πολιτεία.

Τα μέλη των σχολικών κοινοτήτων των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων είναι οι πλέον κατάλληλες και έγκυρες πηγές για να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν την ορθότητα της άποψης ότι τα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα αποτελούν τη «συνέχειά τους», εφόσον τη χρονιά που διεξάγεται η παρούσα μελέτη διανύουν ήδη στο πρώτο χρόνο λειτουργίας τους με ΕΑΕΠ. Οι μνήμες από την προηγούμενη πιλοτική μορφή τους είναι ακόμα νωπές και οι απόψεις και τα επιχειρήματα των εμπλεκομένων διατυπώνονται με ιδιαίτερη σαφήνεια παρακάτω.

Σε ότι αφορά το 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, οι απόψεις του υποδιευθυντή και του διευθυντή του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω συγκλίνουν. Και οι δύο προτιμούν την πιλοτική του μορφή. Ο υποδιευθυντής αντιμετωπίζει την κατάσταση αυτή με επιφύλαξη και βρίσκει παράλογη την επικάλυψη μαθημάτων που δημιουργείται με το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Όπως για παράδειγμα, τα παιδιά που μένουν μετά τις 2:00 διδάσκονται πάλι γνωστικά αντικείμενα που πραγματοποιήθηκαν το πρωί, όπως εικαστικά ή γυμναστική. *«Με επιφύλαξη θα απαντήσω, δε μου αρέσει να κρίνω κάτι πριν εφαρμοστεί πλήρως. Αφού λοιπόν δεν έχει εφαρμοστεί τουλάχιστον ένα χρόνο για να έχουμε κάποια σαφή αποτελέσματα η άποψή μου η οποία δεν τεκμηριώνεται ακόμα είναι ότι το ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα είναι ένα όχι τόσο καλό αντίγραφο του πιλοτικού. Εγώ το ήθελα όπως ήταν πιλοτικό. Δε νομίζω δηλαδή ότι έχει ουσία για παράδειγμα να προσφέρεις εικαστικά το πρωί και ξανά το απόγευμα. Δε βλέπω τη λογική. Δηλαδή όταν έχεις ένα αντικείμενο το πρωί και το ίδιο αντικείμενο το κάνεις και το απόγευμα (στα πλαίσια του ολοήμερου, μετά τις 2) δηλαδή όταν έχεις 4 ώρες γυμναστική το πρωί και άλλες 3 το απόγευμα, τι ουσία έχει; Δε βλέπω να έχει ουσία, με αυτή τη λογική το λέω».* (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 41)

Ο διευθυντής εκδηλώνει μεγαλύτερη δυσαρέσκεια για τη νέα μορφή του προγράμματος του σχολείου και παράλληλα μια νοσταλγία για την προηγούμενη κατάστασή του. Θεωρεί ότι το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν έχει καμία σχέση με την πιλοτική του μορφή και δηλώνει ότι οι διαφορές είναι τεράστιες τις οποίες και απαριθμεί. Γενικά, υποστηρίζει ότι το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα είναι περισσότερο εναρμονισμένο στις

ανάγκες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας με βάση τα εργασιακά ωράρια των γονέων. Η βασικότερη διαφορά είναι ότι το πιλοτικό πρόγραμμα ήταν ενιαίο μέχρι τη λήξη του. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι υπήρχε μία συνέχεια στη διδασκαλία των μαθημάτων. Ο δάσκαλος που ερχόταν το μεσημέρι είχε άμεση σχέση με τον πρωινό. Η δουλειά του πρωινού συνεχιζόταν εφόσον ο δάσκαλος το απόγευμα στηριζόμενος στην ύλη που διδάχθηκε το πρωί οργάνωνε τις εργασίες ή τη διδασκαλία του. Μεγάλη επίσης διαφορά είναι ότι οι μαθητές είχαν κενό χρόνο το μεσημέρι, έτρωγαν και ξεκουράζονταν μαζί με το δάσκαλό τους και έτσι υπήρχε πράγμα που ανανεώνει το ενδιαφέρον τους. Στο ΕΑΕΠ δεν υπάρχει διακοπή μέχρι τις 2 και το πρόγραμμα είναι ιδιαίτερα συμπυκνωμένο με τα πρόσθετα αντικείμενα. Ως προς τη μελέτη-προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, κατά την πιλοτική του μορφή υπήρχε καθημερινή, άνετη προετοιμασία του κάθε τμήματος ξεχωριστά. Ο γονιός έπαιρνε διαβασμένο το παιδί του, σύμφωνα με το διευθυντή. Στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο στη μελέτη γινόταν διδασκαλία και καλύπτονταν τα κενά των μαθητών, ενώ στο ΕΑΕΠ δαπανάται ελάχιστος χρόνος για προετοιμασία και υπάρχει απλώς διάβασμα. Γενικά οι διαφορές μεταξύ του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος και του ΕΑΕΠ, σύμφωνα με το διευθυντή του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω είναι: *«Τεράστιες, τεράστιες. Κατ' αρχάς το πρόγραμμα εκείνο που φαινότανε... Μιλάμε για μια ήδη διαμορφωμένη κοινωνία. Μην πάμε στη θεωρία ότι «καλό είναι τα παιδιά μας να σταματάνε το μεσημέρι να τα παίρνουμε» εδώ η κοινωνία τώρα πια στους 2 δουλεύουν οι 5. Υπήρχε μια τεράστια διαφορά ότι το πρόγραμμα ήταν ενιαίο: από το πρωί έως τις 3:30. Όμως το μεσημέρι υπήρχε ένα δίωρο το μεσημέρι που τα παιδιά τρώγανε και είχανε κενό χρόνο με το δάσκαλό τους έξω, ξεκουραζόντουσαν και υπήρχε ένα καινούριο ενδιαφέρον μετά. Ενώ τώρα πάει συνεχόμενο με πολλά μαθήματα, χωρίς διακοπή μέχρι τις 2. Και υπήρχε βασικά και η άνετη προετοιμασία του κάθε τμήματος χωριστά, κάθε μέρα. Οπότε ο γονιός το έπαιρνε το παιδί του διαβασμένο και με όλα τα πρόσθετα αντικείμενα. Γιατί και το ΕΑΕΠ έχει πρόσθετα αντικείμενα αλλά τα έχει όλα πυκνά από τις 8 μέχρι τις 2»* (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).

«Στο πιλοτικό ολοήμερο σχολείο ο δάσκαλος που ερχότανε μετά το μεσημέρι, είχε άμεση σχέση με τον πρωινό. Έπαιρνε τη διδακτέα ύλη που έκανε ο άλλος το πρωί και τη συνέχιζε ή με τη μορφή εργασιών ή διδασκαλίας. Τώρα πες ότι η μορφή του ΕΑΕΠ έχει ελάχιστη προετοιμασία σε σχέση με το πιλοτικό. Βρίσκει ο δάσκαλος που έρχεται το μεσημέρι, τι έχεις το πρωί σε δυο τρεις τάξεις και το διαβάξει. Δεν έχει καμία σχέση με το παλιό. Τότε υπήρχε διδασκαλία, αν υπήρχε κάποιο κενό διδασκότανε. Στο τώρα απλώς υπάρχει ένα διάβασμα.» (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9)

Με βάση τις απόψεις των δύο μελών της σχολικής μονάδας γίνεται αντιληπτό ότι τα ΣΕΑΕΠ δεν αποτελούν τη φυσική εξέλιξη των πιλοτικών ολοήμερων εφόσον υπάρχουν

ειδοποιοί διαφορές παρόλο που έτσι έχει ανακοινώσει η πολιτεία στα σχολεία αυτά «η πολιτεία έχει θέσει ότι τα ΕΑΕΠ προήλθαν από αυτά τα σχολεία» (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 24).

Η σημερινή του μορφή ως ΣΕΑΕΠ, φυσικά δεν ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς, όπως προαναφέραμε, γιατί θεωρείται ως ένα «κλειστό πρόγραμμα». «όχι... τίποτα δεν ισχύει. Είναι ένα κλειστό πρόγραμμα, όπως δίνεται από το υπουργείο. Περιλαμβάνει σαν θεματικές ενότητες τα αντικείμενα αλλά το παιδί μέχρι τις 2 έχει ένα κλειστό, κλειστό, κλειστό πρόγραμμα. Δηλαδή δεν είχε αυτό που είχε στο πειραματικό στο να ξεκουραστεί, να παίξει, να το δει σαν διάλειμμα» (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16).

Σύμφωνα με τα στοιχεία που παρέθεσε ο διευθυντής του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, μετά τις 2:00 μ.μ. στο σχολείο παραμένουν οι 200 από τους 300 μαθητές του. Το στοιχείο αυτό σύμφωνα με την άποψή του αποδεικνύει ότι οι γονείς και οι μαθητές του σχολείου αυτού δεν θέλουν να το αποχωριστούν παρόλο που τους δίνεται η δυνατότητα να σχολούν νωρίτερα ή ότι υπάρχουν μεγάλα ποσοστά εργαζόμενων γονέων(μητέρων κυρίως) που έχουν μεγάλη ανάγκη αυτόν τον τύπο σχολείου ή μπορεί να συμβαίνουν και οι δύο εκδοχές ταυτόχρονα. Για το λόγο αυτό το σχολείο αυτό πασχίζει να διατηρήσει την προηγούμενή του μορφή, στα πλαίσια του δυνατού και να προσφέρει στους μαθητές του τις παροχές που απολάμβαναν στην πιλοτική του μορφή.

Αγώνας για να διατηρηθεί με κάθε τρόπο τον πιλοτικό του χαρακτήρα πραγματοποιείται και από το Δ.Σ. Πορταριάς. Το πρόγραμμα του σχολείου, παρά την κατάργηση του πιλοτικού χαρακτήρα και τη μετατροπή του σε ΕΑΕΠ, διατηρείται ως είχε. Από τα 112 παιδιά φεύγουν στις 2:00 μόνο οι 7 οπότε λειτουργεί όπως λειτουργούσε, με ενιαίο χαρακτήρα και αναδιάρθρωση των γνωστικών αντικειμένων. Ως εκ τούτου δεν υπάρχει ουσιαστική διαφοροποίηση από την προηγούμενή του μορφή. Είναι πραγματικά αξιοσημείωτο το γεγονός, σύμφωνα με το διευθυντή του σχολείου, ότι οι γονείς παρόλο που είχαν την ευκαιρία να παίρνουν τα παιδιά τους νωρίτερα, εξακολουθούν και στηρίζουν ένα πρόγραμμα που η ίδια η πολιτεία είχε προ πολλού υποτιμήσει και τελικά κατάργησε. Αυτό είναι μία ακόμα απόδειξη της αποτελεσματικής λειτουργίας και καταξίωσης του πιλοτικού προγράμματος από την τοπική κοινωνία η οποία δε θέλει να αποχωριστεί την προσφορά του.

«Κατ' αρχάς θα σας πω το εξής ότι από τους 112 μαθητές μόνο 7 φεύγουν στις 2 η ώρα! Για να καταλάβετε. Όλοι οι άλλοι φεύγουν κανονικά. Στις 3.30 η ώρα που σχολούσε και το πειραματικό. [...] Δεν τηρούμε δηλαδή κανονικά το πρόγραμμα του ΕΑΕΠ, επειδή έχουμε τη δυνατότητα να έχουμε όλους τους μαθητές, μέχρι τις 3:30, στην ουσία λειτουργούμε ένα ΕΑΕΠ στυλ πειραματικού ΕΑΕΠ πάλι. Δηλαδή νέα αντικείμενα μπορούν να ανέβουν πάνω, να κατεβούν κάτω σε άλλες ζώνες και λοιπά δηλαδή υπάρχει ενιαία αντιμετώπιση του προγράμματος, όχι πάλι μέχρι 2 πηγαίνει μέχρι 3:30 σχεδόν ενιαίο το πρόγραμμα. Οι

συνάδελφοι πάλι έχουνε τους χρόνους να αναπτύξουνε πάλι τα δικά τους προβληματισμούς μέσα σε μεθόδους, στα αντικείμενα, να δώσουν στους μαθητές. Οπότε λογικά έχουμε μία πολύ μικρή διαφοροποίηση ως ΣΕΑΕΠ» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 24).

Σε ότι αφορά το 2^ο Δ.Σ. Ρέντη ο σχολικός σύμβουλος Η.Ρ., δείχνοντας σαφέστατα την προτίμησή του για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, διατυπώνει με τη σειρά του τη δική ερμηνεία σχετικά με τις επιλογές της πολιτείας αλλά και τις συνέπειες των επιλογών αυτών. Σύμφωνα με τον Η. Ρ., το ολοήμερο σχολείο (και οι δύο τύποι) βρέθηκε μέσα στη δύνη της αλλαγής του ενδιαφέροντος της πολιτείας προς το πρόγραμμα ΕΑΕΠ. Η τάση αυτή οδήγησε στη συρρίκνωση του ολοήμερου σχολείου εφόσον στα σχολεία αυτά, ο αριθμός των μαθητών που παραμένουν μέχρι τις 4.15 έχει μειωθεί σημαντικά. Έτσι ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς του ολοήμερου έχει αφαιρεθεί. Με αυτόν τον τρόπο «εξοικονομούνται» δάσκαλοι. Από την άλλη μεριά οι γονείς σκέφτονται ότι δε γίνεται τίποτα σημαντικό στο ολοήμερο σχολείο και παίρνουν τα παιδιά τους νωρίς.

«Πρώτα πρώτα η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου διευρυμένου ωραρίου, και όχι μόνο, βρέθηκε μέσα στη δύνη...ανάλογα με το ενδιαφέρον της πολιτείας και των διαφόρων προγραμμάτων χρηματοδότησης της πολιτείας ή μέσω των διαφόρων προγραμμάτων του ΕΣΠΑ ή άλλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων.[...] Δεν είναι τυχαίο ότι μέσα από αυτή τη διαδικασία της ανάπτυξης του προγράμματος του ΕΑΕΠ, εξοικονομήθηκαν 1000 δάσκαλοι. Είναι πολύ σημαντικό αυτό. Άρα, άλλες είναι οι βλέψεις της πολιτείας σε ότι αφορά το ολοήμερο διευρυμένου ωραρίου. Είναι η συρρίκνωσή τους. Και αυτό το έχει καταφέρει. Ουσιαστικά». (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16)

«Μετά τις 2:00 δηλαδή, δε μένουν παιδιά. Με αποτέλεσμα ο ένας από τους τότε δύο εκπαιδευτικούς, να έχει αφαιρεθεί, με μοναδική εξαίρεση στο 13^ο, αυτό να τονιστεί, που γίνεται πάρα πολύ καλή δουλειά και με δική μου ενεργοποίηση, κατάφερα να σώσω το δεύτερο δάσκαλο στο ολοήμερο.[...] Ένας δεύτερος δάσκαλος υπήρχε και στο πιλοτικό ολοήμερο, το 2^ο Ρέντη, όπου εκεί μέχρι και πριν από 2 εβδομάδες υπήρχε δεύτερος δάσκαλος, όπου εκεί οι γονείς ήταν εθισμένοι με 6 και 7 στο πιλοτικό ολοήμερο, τουλάχιστο να μείνουν 2. Όμως άλλες αι βουλαί της διοίκησης όπου σχεδόν με το έτσι θέλω αφείρεσε και το δεύτερο δάσκαλο με αποτέλεσμα τη μόνιμη και διαρκή διαρροή των μαθητών. Οι γονείς λένε αφού δε γίνεται τίποτα ουσιαστικό στο ολοήμερο, παίρνουμε τα παιδιά. Αυτό είναι ουσιαστικό». (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 4)

Εκτός αυτού ο Η. Ρ. προβάλλει, με αυστηρό τόνο και επικριτικό ύφος, σοβαρές ενστάσεις για τις επιλογές της πολιτείας σχετικά με το περιεχόμενο του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Θεωρεί ότι δεν είναι παιδαγωγικά ορθή η εισαγωγή του μαθήματος των Αγγλικών από την Α΄ τάξη του Δημοτικού. Πέραν τούτου οι

γονείς αναγκάζονται να στραφούν προς τα φροντιστήρια Αγγλικών πολύ πρόωμα για να ανταποκριθούν τελικά στις ανάγκες του σχολείου. «...του δίνουνε πρόγραμμα διάφορα καινούρια γνωστικά αντικείμενα είτε θεατρική αγωγή, είτε αγγλικά από πρώτη-Δευτέρα, για πράγματα που υπάρχουν σοβαρές ενστάσεις ως προς την αποτελεσματικότητα αλλά και από την πλευρά της αναπτυξιακής ψυχολογίας πόσο είναι δόκιμο να αρχίζει ένα παιδί αγγλικά από την πρώτη τάξη έστω και προφορικά. Αυτά τα πράγματα είναι ανεπίτρεπτα αλλά βλέπετε στην Ελλάδα, όλα μπορούν να συμβούν. Έτσι δηλαδή, δίνουμε το «καρότο» ότι θέλουμε τάχα να απαλλάξουμε τον κόσμο από τα φροντιστήρια και το να και τ' άλλο, ενώ ουσιαστικά τους οδηγούμε, να πάνε από πιο μικρές ηλικίες τα παιδιά τους στα φροντιστήρια για ανταποκριθούν υποτίθεται στις ανάγκες του σχολείου» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16)

Οι δάσκαλοι του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, δεν είναι καθόλου ευχαριστημένοι με το πρόγραμμα ΕΑΕΠ. Αντιθέτως είναι απογοητευμένοι με την κατάργηση του πιλοτικού προγράμματος. Θεωρούν ότι υποβαθμίστηκε το σχολείο τους το οποίο λειτουργεί πια με πολύ λιγότερο προσωπικό. Ο Η. Ρ. περιγράφει επίσης την απογοήτευση των εκπαιδευτικών για την αδιαφορία που επέδειξε η πολιτεία στο βιβλίο που συνέγραψαν σχετικά με την πορεία του σχολείου τους ως πιλοτικό ολόημερο. Η πολιτεία μέσω των στελεχών της στην εκπαιδευτική ιεραρχία εντός και εκτός του Υπουργείου Παιδείας, δεν επέδειξε κανενός είδους ενδιαφέρον για το βιβλίο που τους κοινοποιήθηκε. Ο Η. Ρ. αφηγείται με πολύ μεγάλη ένταση και θυμό την απαξίωση των στελεχών της εκπαίδευσης για το έργο του σχολείου αυτού. Αποκαλύπτει, λοιπόν, ότι παρόλο που παρέδωσε το βιβλίο αυτό παντού, δεν εστάλη από πουθενά κάποια συγχαρητήρια επιστολή που έστω θα εκδήλωνε τον ενδιαφέρον και την αναγνώριση του αγώνα των εκπαιδευτικών του σχολείου αυτού, οι οποίοι δούλευαν ακόμα και στις αργίες τους, τις ημέρες του Πάσχα, για να ολοκληρωθεί το έργο αυτό. «Δυστυχώς, υπάρχει μία, θα χρησιμοποιήσω τη λέξη «κατάθλιψη» δηλαδή, «απ τα ψηλά στα χαμηλά» που λέμε ως προς τη λειτουργικότητα του σχολείου γιατί βλέπουν ότι λείπει προσωπικό, γιατί βλέπουν μια άσχημη μείωση του προσωπικού.[...] Όταν λέω κατάθλιψη εννοώ ότι το υπουργείο ακριβώς επειδή τα είχε για σκότωμα και τα πιλοτικά ολόημερα, πήγαμε μαζί με το διευθυντή του σχολείου και έδωσα σε όλη την ιεραρχία ένα βιβλίο, δεν αξιώθηκαν, να μην πω καμιά βαριά κουβέντα, να στείλουν ένα ευχαριστήριο στο διευθυντή του σχολείου ή ένα συγχαρητήριο «μπράβο». Εμένα άσε με...δεν με ενδιαφέρει εμένα. Τους δασκάλους όμως που δούλεψαν...Να σου πω ότι το Πάσχα, ήμασταν του Λαζάρου, τη Μεγάλη Δευτέρα, τη Μεγάλη Τρίτη, ήμασταν στο σχολείο, και του Θωμά το ίδιο και της Ζωοδόχου Πηγής για να βγει αυτή η δουλειά.[...]ο δάσκαλος χρειάζεται και την ηθική ικανοποίηση και όταν δεν την έχει, με δεδομένη την παρούσα οικονομική και κοινωνική κατάσταση, τότε δικαιολογημένα λέει «ε,

αι στο καλό...με αυτούς έχουμε να κάνουμε;». Δηλαδή υπάρχει μία απογοήτευση»(Σχολικός Σύμβουλος Η.Π., 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 34).

Η άποψη του Η. Ρ. για το πρόγραμμα ΕΑΕΠ ταυτίζεται απόλυτα με τις απόψεις των διευθυντών των άλλων δύο Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, απλώς εκφράζεται με περισσότερο επικριτικό τόνο λόγω της θέσης του, της εμπειρίας του αλλά και τον προσωπικό του αγώνα και στήριξη που παρείχε στο 2^ο Δ.Σ. Ρέντη, που είχε υπό την καθοδήγησή του. Εκτός λοιπόν από το ενδιαφέρον που απέσυρε η πολιτεία για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, φαίνεται ότι αποσύρει το ενδιαφέρον και την αναγνώρισή της στο έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι εκείνοι που τελικά διαχειρίζονται και υλοποιούν την κάθε ιδέα, την κάθε απόφαση, την κάθε καινοτομία που εισάγει η εκπαιδευτική πολιτική. Στον εθελοντισμό και, στις υπερβάσεις του ωραρίου, στη δημιουργικότητα και στο μεράκι των δασκάλων στηρίζονται οι επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος οι οποίοι χωρίς κίνητρα περιμένουν τουλάχιστο μια ηθική αμοιβή η οποία δεν έρχεται.

Ο Α.Π., σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων θεωρεί ότι πρέπει να γενικευτούν τα ΣΕΑΕΠ αλλά να είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση μέχρι αργά το απόγευμα. Προτείνει, δηλαδή, να μετατραπούν σε πιλοτικά ολοήμερα και να έχουν ένα βάθος χρόνου, θεωρώντας το ένα καλό ξεκίνημα για την εποχή της κρίσης. Θεωρεί, δε, ότι μαζί με τη διάθεση κονδυλίων πρέπει να υπάρχει και συγκεκριμένος προγραμματισμός για κάθε σχολείο. Για να γίνει όμως αυτό πρέπει να εντοπιστούν οι αδυναμίες και τα προβλήματα και έπειτα να γίνεται ο προϋπολογισμός για κάθε σχολείο. Ο προϋπολογισμός θα συγκεντρώνεται σε πρώτη φάση ανά διεύθυνση και έπειτα κεντρικά. *«Δηλαδή το πιλοτικό ολοήμερο να εφαρμοστεί και στα ΕΑΕΠ με την υποχρεωτικότητα, μέχρι αργά το απόγευμα και χρειάζονται κονδύλια.[...]Άρα, σχεδιασμός συγκεκριμένος σε κάθε σχολείο.[...]Να εντοπιστούνε αδυναμίες, προβλήματα, και να καταλήγουν σε ένα προϋπολογισμό. Ο προϋπολογισμός των επιμέρους σχολείων να συγκεντρωθεί σε επίπεδο διευθύνσεων και να πάει κεντρικά και να βάλουμε ένα σχέδιο με μακρύ χρονικό ορίζοντα, θέλουμε τέτοια σχολεία υποχρεωτικά, να έχουν όλες τις δυνατότητες να μην μπορεί να πει κανείς ότι λείπει κάτι. Και αυτό μπορεί να γίνει τώρα με το ΕΑΕΠ να μεταβληθεί σαν το πιλοτικό ολοήμερο, χωρίς να του λείπει τίποτα και να έχει ένα βάθος χρόνου που εκτιμώ ότι τώρα που έχουμε αυτή την κρίση, τώρα είναι η καλύτερη ευκαιρία να ξεκινήσουμε.»(Σχολικός Σύμβουλος Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19)*

7.2.3. Ο αγώνας των γονέων για το μέλλον των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων μετά το 2011

Με πρωτοβουλία του 76^{ου} και 138^{ου} Δ.Σ. Αθήνας πραγματοποιήθηκε κοινή συνάντηση όλων των συλλόγων γονέων προκειμένου να συζητηθούν, αρχικά, τα κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα σχολεία αυτά, τα οποία όπως μαρτυρούν τα μέλη του συλλόγου γονέων του 129^{ου} , ήταν 26 και όχι 28. Δύο πιλοτικά ολοήμερα σχολεία προφανώς είχαν αποχωρήσει νωρίτερα από το πρόγραμμα. Ένα από τα κοινά τους προβλήματα ήταν η μη έγκαιρη στελέχωσή τους.

Απ. γονέα Ι.Π.: «Με πρωτοβουλία του διοικητικού συμβουλίου του 76^{ου} και 138^{ου} στα Πετράλωνα, έγινε μια συνάντηση που αφορούσε όλα τα 26 πιλοτικά ολοήμερα δημοτικά. Λοιπόν, μιλήσαμε, συζητήσαμε. Τα θέματα ήταν κοινά, τα ζητήματα ήταν κοινά, δηλαδή η αργοπορία στην τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων». (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, -ερ. 28).

Σε επόμενη φάση δρομολογήθηκε μια δεύτερη συνάντηση των γονέων των πιλοτικών σχολείων: Περάματος (1^ο και 7^ο), 2^ο Μελισσίων, 4^ο Αγίων Αναργύρων, 1^ο Αιγάλεω, 3^ο Λαυρίου καθώς και επιστολές από Κρήτη (Δ.Σ. Μαλίων και Δ.Σ. Χερσονήσου) και από Θεσσαλονίκη (2^ο Δ.Σ. Αγίου Παύλου και Δ.Σ. Ανατολικού) όπου οι σύλλογοι γονέων οργανώθηκαν σε μια κοινή προσπάθεια να διατηρήσουν τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου τους εφόσον υπήρχαν οι προδιαγραφές των υποδομών. Συγκεκριμένα, συνέταξαν και κατέθεσαν μια πρόταση στο υπουργείο Παιδείας σύμφωνα με την οποία, εφόσον υπήρχαν οι υποδομές και η εμπειρία στα σχολεία αυτά, θα μπορούσαν να γίνουν αυτοδικαίως πειραματικά. *Απάντηση Ι.Π.: «Είχαμε πάει εμείς. Ήταν του Περάματος, Μελισσίων, Αγίων Αναργύρων, Αιγάλεω, Λαυρίου στη δεύτερη συνάντηση και είχαν στείλει επιστολές από την Κρήτη-ήταν το σχολείο του Λιμένος Χερσονήσου- από Θεσσαλονίκη, είχαμε καταθέσει κι εμείς τις προτάσεις μας, μελετήθηκαν όλα αυτά και εκπονήθηκε μια πρόταση την οποία καταθέσαμε στο Υπουργείο Παιδείας σύμφωνα με την οποία από τη στιγμή που υπήρχε η υποδομή και η εμπειρία στα δικά μας σχολεία, να γίνουμε αυτοδικαίως πειραματικά».* (Σύλλογος γονέων 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, Ι.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 29)

Μετά την πρόταση αυτή το υπουργείο απαντά ότι δεν μπορούσαν να γίνουν πειραματικά και τα 26 σχολεία, οπότε θα έπρεπε να δημιουργηθεί κάποιου τύπου διαγωνισμός όπου θα έμπαιναν κριτήρια και προϋποθέσεις. Ενώ αρχικά είχαν μείνει οι γονείς με την εντύπωση ότι αρκούσε ένας φάκελος του σχολείου που θα παρουσίαζε τις δράσεις και τις υποδομές του για να γίνει πειραματικό, εκδόθηκε εγκύκλιος που ζητούσε νέους όρους πολύ πιο απαιτητικούς, τους οποίους δεν ήταν δυνατό να καλύψουν τα σχολεία αυτά. Σύμφωνα με τις

νέες προϋποθέσεις, δεν αρκούσαν μόνο οι υποδομές και ο εξοπλισμός του σχολείου αλλά έπρεπε την απόφαση να την πάρει με ψηφοφορία το σχολικό συμβούλιο του οποίου τα περισσότερα μέλη ήταν εκπαιδευτικοί και τα λιγότερα ήταν γονείς. Όρος επίσης ήταν ο διευθυντής να έχει μεταπτυχιακές σπουδές το ίδιο και οι δάσκαλοι. Στα περισσότερα σχολεία όμως οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που είχαν οργανικές θέσεις δε διέθεταν τα προσόντα αυτά επομένως δεν υπήρχε περίπτωση να ψηφίσουν θετικά γιατί με αυτόν τον τρόπο όταν γινόταν πειραματικό να έπρεπε να φύγουν για άλλο σχολείο. Έτσι στα σχολεία που έγινε ψηφοφορία το αποτέλεσμα ήταν αρνητικό (1^ο Αιγάλεω, Αγίων Αναργύρων), ενώ στο 129^ο δεν πραγματοποιήθηκε καν η διαδικασία της ψηφοφορίας.

Απάντηση Μ.Α.: «Ναι είχαν μπει κριτήρια, δεν μπορούσαν, μας εξήγησαν, όλα και τα 26 σχολεία να γίνουν πειραματικά οπότε θα έπρεπε να δημιουργηθεί κάτι σαν διαγωνισμός να το πω. Δηλαδή υπήρχαν κάποιες προϋποθέσεις τις οποίες έπρεπε να λάβουν υπόψη τους. Και αφού μείναμε με την εντύπωση ότι πρέπει να κάνουνε έναν φάκελο, έναν...σαν κι αυτόν που σας έδωσε ο Ι.Π..(το άλλο μέλος του συλλόγου γονέων της παρούσας συνέντευξης) που να φαίνεται η θέση του σχολείου, να φαίνονται τα υπέρ που έχει, το υλικό που διαθέτει, φτάσαμε στο σημείο να εκδώσει ανακοίνωση, εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας, σύμφωνα με την οποία θα έπρεπε το σχολικό συμβούλιο να αποφασίσει αν το σχολείο θα γίνει πειραματικό.[...] ενώ εμείς είχαμε την πεποίθηση ή τουλάχιστο αυτό μας είχε ειπωθεί από το Υπουργείο Παιδείας, ότι το ίδιο το υπουργείο θα αποφασίσει ποια σχολεία θα οριστούν πειραματικά. Τουλάχιστον αυτό θα μας είχε ειπωθεί στο Υπουργείο Παιδείας, ότι το ίδιο το υπουργείο θα αποφασίσει». (Σύλλογος γονέων 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Α., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 31)

Απ. Ι.Π.: «Γιατί στο πειραματικό θα δίδασκαν μόνο εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές». (Σύλλογος γονέων 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, Ι.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 32)

Απ. Μ.Α.: «Και επίσης ο όρος ήταν και ο διευθυντής να έχει μεταπτυχιακές σπουδές.[...] κάτι το οποίο δεν συμβαίνει με τον καινούριο το διευθυντή και με πολύ λίγους δασκάλους.[...] οπότε υπήρχε περίπτωση αυτοί οι άνθρωποι να ψηφίσουν να γίνει το σχολείο πειραματικό για να σηκωθούν να φύγουν;» (Σύλλογος γονέων 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Α., Παράρτημα Διατριβής, ερ. 33)

Η πολιτεία, σύμφωνα με τους γονείς, προσπάθησε να αποσείσει από πάνω της την ευθύνη της απόρριψης της πρότασης για να μη φανεί ως δική της πολιτική βούληση. Οι όροι αυτοί και οι προϋποθέσεις που έθεσε, περιόριζαν κατά πολύ τις υποψηφιότητες των σχολείων και έκαναν σχεδόν αδύνατη την επιλογή τους. Δόθηκε η εντύπωση στους γονείς ότι αντί να ενθαρρύνει η πολιτεία τις προσπάθειες αυτές, είχε σκοπό να τις καταστείλει και να τις ακυρώσει, αποδίδοντας την ευθύνη της μη αποδοχής στο σχολικό συμβούλιο και όχι στην πολιτική της βούληση. *Απ. Ι.Π.:* «Είναι η γνωστή αποποίηση των ευθυνών το γνωστό μας

μπαλάκι. Βεβαίως. Φοβήθηκαν το πολιτικό κόστος[...]Ενώ σε άλλα μέρη, σε άλλα σημεία είναι έγκυρη και άμεση, στο συγκεκριμένο σημείο πέταξε το μπαλάκι της απόφασης στο σχολικό συμβούλιο, Όταν λοιπόν σε ένα σχολικό συμβούλιο που συνεδριάζει τα 7 μέλη είναι γονείς και τα 20-25 είναι δάσκαλοι με οργανική θέση....» (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, Ι.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 31).

Οι γονείς όλων των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που συμμετείχαν στην κίνηση αυτή, θύμωσαν και απογοητεύτηκαν βλέποντας τους αγώνες δύο χρόνων να μη βρίσκουν ανταπόκριση. Οι γονείς του 129^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, μάλιστα, θεωρούσαν ότι το πειραματικό σχολείο θα ήταν καλό όχι μόνο για τα παιδιά τους, κρίνοντάς το ως γονείς, αλλά και για την ίδια την τοπική κοινωνία, ως μόνιμοι κάτοικοι μιας περιοχής.

Απ. Μ.Α.: «Και ήταν έξω φρενών, γιατί δύομισι χρόνια τρέχαμε, σχεδιάζαμε, φανταζόμασταν, γιατί ο καθένας από εμάς....γιατί εμείς πώς το βλέπουμε το πειραματικό; Δεν το βλέπουμε μόνο σαν γονείς, το βλέπουμε και σαν κάτοικοι. Εμάς η περιοχή μας θα ανέβαινε, η συνοικία μας ανεβαίνει». (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Α., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 33)

Μέσα από τις αφηγήσεις των μελών του συλλόγου γονέων παρατηρούμε ότι όχι μόνο ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί ορισμένων πιλοτικών σχολείων, που με τις ενέργειες τους προσπάθησαν να αντισταθούν στη νέα του μορφή και να διατηρήσουν τον πιλοτικό του χαρακτήρα, (Δ.Σ. Πορταριάς, 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω), αλλά και οι γονείς των σχολείων αυτών κινητοποιήθηκαν μαχητικά για να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες και οι υποδομές και να γίνουν πειραματικά. Έχει μάλιστα μεγάλη βαρύτητα να δείχνουν τόσο ενδιαφέρον οι γονείς του 129^{ου} Δ.Σ. ενός σχολείου που παρουσίασε τόσες δυσλειτουργίες και ταλαιπωρίες στην πιλοτική του λειτουργία όπως διαφαίνεται και όπως θα αναπτυχθεί παρακάτω. Αυτό σημαίνει ότι παρά όλα τα προβλήματα οι γονείς αναγνωρίζουν τελικά το έργο που παράγεται στα σχολεία αυτά.

7.2.4 Συμπεράσματα που αφορούν στην εξελικτική πορεία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου

Σε ότι αφορά τη διαχρονική εξέλιξη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στα σχολεία, μέσα από τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων, αποτυπώνονται αφενός οι επιλογές και οι μεθοδεύσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφετέρου ο αντίκτυπος αυτών στη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

Αρχικά οι επιχορηγήσεις για τη λειτουργία των σχολείων αυτών προέρχονταν από το επιχειρησιακό πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ από το 1999 έως το 2005. Από το 1999 μέχρι το 2002 τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία εποπτεύονταν από την Επιστημονική Επιτροπή με την

επικουρία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το 2002 παραιτείται η Επιστημονική Επιτροπή και αναλαμβάνει την υποστήριξη των σχολείων αυτών το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Μέχρι το 2005 τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία απολαμβάνουν την οικονομική υποστήριξη από την ευρωπαϊκή ένωση τουτέστιν σχετική αυτονομία σε ότι αφορά τη διαχείριση του προγράμματός τους, το είδος και την ποσότητα των πρόσθετων διδακτικών αντικειμένων που επιλέγουν. Αναπτύσσονται πρωτοβουλίες και δημιουργικά προγράμματα, στοιχείο που αναζητούσαν και προσδοκούσαν οι οραματιστές του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου.

Από το 2005 και έπειτα δεν επανεντάχθηκαν τα σχολεία αυτά στα ανάλογα επιχειρησιακά προγράμματα του ΕΠΕΑΕΚ και ως εκ τούτου δεν χρηματοδοτούνταν πλέον από τα κονδύλια της ευρωπαϊκής ένωσης αλλά έπρεπε να διατεθούν κρατικοί πόροι οι οποίοι δε διατέθηκαν. Από τότε έπαψαν να εποπτεύονται και να οργανώνονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αλλά εντάχθηκαν στο καθεστώς όλων των υπολοίπων σχολείων δηλαδή στις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης που ανήκαν. Το έλλειμμα της χρηματοδότησης άφησε ανολοκλήρωτες προγραμματισμένες δράσεις όπως την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για τους εκπαιδευτικούς κυρίως όμως μεταφράστηκε ως έλλειμμα ενδιαφέροντος για το ρόλο και την αποστολή των σχολείων αυτών σύμφωνα με τις προσδοκίες και τα οράματα των σχεδιαστών τους.

Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία δεν απολάμβαναν πια την ελευθερία που είχαν τα πρώτα χρόνια, τα διδακτικά αντικείμενα περιορίζονται και οι υποδομές τους δεν συντηρούνται. Αφήνονται στην τύχη τους και σταδιακά αποδυναμώνεται το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα το οποίο τελικά καταργείται στα 28 αυτά πιλοτικά σχολεία τα οποία εντάσσονται στα 800 σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η πολιτεία θεωρεί ότι το ΕΑΕΠ αποτελεί τη συνέχεια του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, θέση η οποία ανατρέπεται από τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων στην εφαρμογή του, οι οποίοι προτιμούσαν αισθητά το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο το οποίο και αναπολούν. Το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα συγκριτικά με το ΕΑΕΠ δεν ικανοποιούσε τους εκπαιδευτικούς εφόσον το θεωρούσαν ότι:

- Ήταν «κλειστό» και όχι ευέλικτο πρόγραμμα
- Δεν περιελάμβανε τη μελέτη προετοιμασία
- Κουραστικό, χωρίς διάλειμμα για ομαδική εστίαση
- Χωρίς δυνατότητα για ενισχυτική διδασκαλία
- Δημιουργούσε επικαλύψεις αντικειμένων που διδάσκονταν και μετά τις 14:00 , όπου παρέμεναν ορισμένοι μαθητές μέχρι τις 16:15

Ορισμένα από τα πιλοτικά σχολεία προσπάθησαν να διατηρήσουν άτυπα την πιλοτική μορφή τους, τον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους ως ΕΑΕΠ με τον υπερβάλλοντα ζήλο του

διευθυντή αλλά και των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε αυτά, αναζητώντας λύσεις και τρόπους για να μην αλλάξει πρακτικά το πρόγραμμά τους.

Σε ότι αφορά τους γονείς, με την πάροδο των χρόνων φαίνεται ότι ανατράπηκαν οι αρχικές επιφυλάξεις και αντιρρήσεις που είχαν για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, τουλάχιστο σχετικά με την υποχρεωτικότητα του. Τα οφέλη του προγράμματος καταξίωσαν τα σχολεία αυτά στα μάτια τους τα οποία τα θεωρούσαν πλέον ως μοχλό αναβάθμισης της τοπικής κοινωνίας. Δυναμικά ανέλαβαν να μεταπείσουν το Υπουργείο Παιδείας έτσι ώστε να φροντίσει τα σχολεία αυτά, που είχε ιδιαίτερα παραμελήσει τα τελευταία χρόνια πριν την κατάργησή της πιλοτικής λειτουργίας τους. Το Υπουργείο, έχοντας ήδη προδιαγράψει την πορεία τους δεν έκανε καμία κίνηση αναβάθμισής τους. Σε επόμενη φάση, εφόσον το μέλλον τους πια καθορίστηκε δίνοντάς τους άλλη μορφή, οι γονείς έκαναν το αυτονόητο, δηλαδή απευθύνθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας έτσι ώστε να αξιοποιήσει περεταίρω τις υποδομές, το υλικό, την εμπειρία που απέκτησαν στα 12 χρόνια της πιλοτικής-πειραματικής τους λειτουργίας. Το Υπουργείο Παιδείας παρά τα επιχειρήματα και τα αποδεικτικά στοιχεία της ποιότητας λειτουργίας και του έργου των σχολείων αυτών, που προσκόμισαν οι γονείς, δεν άλλαξε τη στάση του ως προς τα σχολεία αυτά. Προβάλλοντας αρκετά προσκόμματα και όρους για να τα χαρακτηρίσει και να αξιοποιήσει ως «Πειραματικά», απογοήτευσε ακόμα μια φορά τους γονείς οι οποίοι δεν έλαβαν θετική απάντηση στο αίτημά τους.

7.2.4.1. Η διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των συμβουλευτικών της οργάνων

Οι εκφάνσεις της διάστασης που παρατηρείται μεταξύ της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς το ρόλο του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου και των θέσεων που προβάλλουν τα συμβουλευτικά της όργανα, Επιστημονική Επιτροπή και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, είναι οι εξής:

- Το επιστημονικό προσωπικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθώς και η Επιστημονική Επιτροπή έψαχναν, μέσα από την αυτονομία που δόθηκε στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, να αναδείξουν την καινοτομία, το μεράκι, την πρωτοτυπία, τη δημιουργικότητα των προγραμμάτων την οποία θα αναδείκνυαν και θα αξιοποιούσαν προς όφελος όλων των υπόλοιπων συμβατικών σχολείων. Με αυτόν τον τρόπο θα επιτυγχανόνταν ο στόχος να λειτουργήσουν τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ως τροχιοδείκτες για την ανανέωση του σχολείου γενικότερα. **Αντιθέτως**, η εκπαιδευτική πολιτική μέσω των επιλογών της: της μη επέκτασης των πιλοτικών σχολείων, της μη ανανέωσης της χρηματοδότησης και της ένταξης των

Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων στις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης, λειτουργούσε προς την κατεύθυνση της διατήρησης της «ομοιομορφίας». Δια στόματος των προϊσταμένων των υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας, που διαχειρίζονταν και υποστήριζαν την εκπαιδευτική πολιτική, διατυπώθηκε η ανάγκη να μη διαχωρίζονται τα πιλοτικά σχολεία από τα υπόλοιπα γιατί προάγουν την «ανισότητα». Θεωρήθηκε αδόκιμο και ανώφελο να διδάσκονται πρωτότυπα γνωστικά αντικείμενα όπως η «φωτογραφία» (διδακτικό αντικείμενο του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω το οποίο εκθείασαν και ο Α. Αγγελής και ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης). Για το λόγο αυτό υποβάθμισε τη λειτουργία τους όσον αφορά τη στελέχωσή τους και τον περιορισμό των διδακτικών αντικειμένων του πιλοτικού προγράμματος.

- Έλλειψη εμπιστοσύνης των διαχειριστών της εκπαιδευτικής πολιτικής ως προς τις διαδικασίες στελέχωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που τηρούσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σύμφωνα με τις αναφορές του Α.Μ., προϊσταμένου του τμήματος Δ-Ολοήμερο Σχολείο στο Υπουργείο Παιδείας, θεωρείται σκόπιμη η ένταξη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων στις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης και η εξομοίωσή τους με τα υπόλοιπα σχολεία έτσι ώστε να αποφεύγεται η «αναξιοκρατική και αυθαίρετη» διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτικών κατά τις διαδικασίες στελέχωσης που τηρούνταν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δηλώνοντας καθαρά την αμφισβήτησή των διαδικασιών που εφαρμόζει αυτό.
- Διάσταση απόψεων της πολιτικής ηγεσίας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρατηρείται στη διαχείριση των κονδυλίων. Ο υφυπουργός Παιδείας το 2002 θεωρούσε μια ακριβή λύση το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο ενώ ο υπεύθυνος υλοποίησης του προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Α. Αγγελής θεωρεί ότι δεν αξιοποιήθηκαν σωστά οι πόροι προς όφελος της αύξησης του πλήθους των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων μετά το 2002, δράττοντας την ευκαιρία του χαμηλότερου κόστους των προϊόντων νέων τεχνολογιών στο μισό που υπήρχε εκείνη την εποχή.

7.3. Ο βαθμός εκπλήρωσης των βασικότερων στόχων του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος

Στο 3^ο κεφάλαιο στην ενότητα «*Οράματα και προσδοκίες για το 'Ολοήμερο σχολείο' από τους σχεδιαστές, τους θεσμοθέτες και τους εκπαιδευτικούς*», παρουσιάζονται όλες οι

πτυχές του ρόλου που θα κληθεί να παίξει το Ολοήμερο Σχολείο. Σε ότι αφορά τους οραματιστές και σχεδιαστές της καινοτομίας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το όραμα του Ολοήμερου Σχολείου ενσαρκώνεται στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο το οποίο όταν θα έβρισκε πια το δρόμο του, θα αποτελούσε το πρότυπο το οποίο θα ακλουθούσαν όλα τα υπόλοιπα συμβατικά ολοήμερα σχολεία για να ανανεωθεί το σχολείο γενικότερα.

Στην ενότητα αυτή ερευνάται ο βαθμός στον οποίο ικανοποιούνται οι προσδοκίες που έχουν διατυπωθεί, για το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το «Ολοήμερο Σχολείο», τόσο από τους οραματιστές και θεσμοθέτες της καινοτομίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος όσο και από τους εκπροσώπους των εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν στο 3^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Οι προσδοκίες αυτές αφορούν σε 4 βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, που συνιστούν τις παρακάτω υποενότητες:

- Τον αντισταθμιστικό του ρόλο,
- Το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία», που επιτελείται μέσω του προγράμματος,
- Η ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο που το καθιστά ως τροχοδείκτη για αλλαγές και στα συμβατικά σχολεία,
- Ο ενιαίος χαρακτήρας των ζωνών του προγράμματος, μέσω του οποίου καταπολεμάται η ανελαστικότητα του προγράμματος και η μονομέρεια των ακαδημαϊκών μαθημάτων.

7.3.1. Αντισταθμιστικός χαρακτήρας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος

Σύμφωνα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, το Ολοήμερο Σχολείο θεωρείται ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών της υπαίθρου και των εργατικών συνοικιών, περιοχές στις οποίες ως γνωστό τα παιδιά ζουν κατά κανόνα σε περιβάλλον αποστερημένο από πολιτιστικά ερεθίσματα. Με αυτόν τον τρόπο το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να δράσει αντισταθμιστικά καλύπτοντας τα κενά του οικογενειακού περιβάλλοντος μέσα από τους δύο κοινωνικούς σκοπούς του: *«ο περιορισμός της παραπαιδείας και οικονομική ανακούφιση ιδιαίτερα των χαμηλότερων στρωμάτων και ο περιορισμός της εκπαιδευτικής ανισότητας με προσφορά νέων γνωστικών αντικειμένων και περισσότερη ενίσχυση των αδύνατων μαθητών»* (Βιτσιλάκη, Χ. , Πυργιωτάκης Ι.Ε., (2002), σελ. 59). Ο τότε υπουργός Γ. Αρσένης, σε ομιλία του αναφέρει ότι το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να αντισταθμίσει τα προσκόμματα που η οικογενειακή υστέρηση δημιουργεί στο παιδί εμποδίζοντάς το να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα σπουδών που απευθύνεται στο μέσο όρο των μαθητών. Και αυτόν τον αντισταθμιστικό ρόλο μπορεί να παίξει το Ολοήμερο Σχολείο μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας. Σε ότι αφορά τον αντισταθμιστικό ρόλο του

Ολοήμερου Σχολείου, μία από τις προσδοκίες των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών στο συνέδριο της ΠΟΕΔ-ΔΟΕ το 1995 ήταν να *«λειτουργεί αντισταθμιστικά για τις μειονεκτούσες κοινωνικά ομάδες όσο και για τις μειονεκτούσες γεωγραφικά περιοχές»*.

Επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα διαφόρων ερευνών η Μ. Τ., σχολική σύμβουλος των πυλοτικών σχολείων της Κρήτης, εκφράζει την άποψη ότι ο θεσμός είναι πιο αποτελεσματικός *«εκεί που υπάρχουν υποβαθμισμένες περιοχές όπου οι μορφωτικές ευκαιρίες είναι σχετικά ανύπαρκτες»* (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8), όπως η ίδια μπορεί να διαπιστώσει από τις σχολικές μονάδες της περιφέρειάς της. Μάλιστα θεωρεί ότι όσο πιο υποβαθμισμένη είναι η περιοχή τόσο μεγαλύτερη η αναγνώριση στο έργο των δασκάλων και το ρόλο του θεσμού, θεωρώντας το «θείο δώρο» την παροχή βοήθειας στα παιδιά τους στην προετοιμασία των οποίων δεν έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν. *«Έχω σχολικές μονάδες που τα παιδιά είναι από πολύ χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων και τσιγγανοπαίδων, και παιδιών αλλοδαπών, όπου εκεί και ο γονείς αναγνωρίζουνε περισσότερο το έργο και γι' αυτούς κατ' ουσία θεωρούνταν θείο δώρο η παροχή αυτή από πλευράς κράτους γιατί δε θα είχανε καμία δυνατότητα να παρέμβουν στα παιδιά τους, αυτά που έχουν στο ολοήμερο»*. (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8)

Το Δ.Σ. Πορταριάς, σύμφωνα με τις μαρτυρίες του διευθυντή του, εκτός από την καλή διάθεση των μαθητών που προσφέρει, το Πυλοτικό Ολοήμερο Σχολείο επιτελεί και αντισταθμιστικό ρόλο, ιδιαίτερα ως σχολείο της περιφέρειας, τον οποίο περιγράφει με ακρίβεια ο διευθυντής του σχολείου. Με δεδομένο τον τουριστικό χαρακτήρα της περιοχής, υπήρχε προσέλευση μεγάλου αριθμού μεταναστών αλλοδαπών μαθητών ή εσωτερικών μεταναστών οπότε στο σχολείο φοιτούσαν πολλοί αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές. Το σχολείο της Πορταριάς, λειτουργώντας ως κοινωνικοποιητικός φορέας, εφάρμοζε ειδικά προγράμματα για τα παιδιά αυτά τα οποία ενσωματώνονταν αμέσως και αισθάνονταν περίφημα. Στο πυλοτικό σχολείο υπήρχε μέριμνα για τα παιδιά αυτά τα οποία αναπτύχθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η χαρακτηριστική περίπτωση που περιγράφει ο διευθυντής στην επόμενη παράγραφο, αποτέλεσε σημείο αναφοράς για την προσφορά του πυλοτικού ολοήμερου προγράμματος στους μαθητές και έμεινε βαθιά χαραγμένη στη μνήμη του Α. Αγγελή. *«Κάποτε έψαχνε το παιδαγωγικό ινστιτούτο να βρει ένα σλόγκαν σε κάποιο συνέδριο. Ένα μόντο που έλεγε και ο Αγγελής. Τελικά βγήκε το μόντο από το σχολείο αυτό: «όλη μέρα κάθε μέρα καλή μέρα» Αυτό είναι δικό μας και η Ιωάννα που το είπε ήταν από την Αλβανία. Δηλαδή για να καταλάβετε τα σχολεία που λειτουργήσανε σε αυτές τις περιοχές είχανε ποσοστό 21% αλλοδαπούς μαθητές. [...] Δηλαδή το σχολείο λειτουργούσε και σε ένα άλλο κοινωνικό πλαίσιο που ήταν πάρα πολύ σημαντικό και τώρα βγάζουμε άλλα προγράμματα ειδικά γι' αυτά*

τα παιδιά που τα πιλοτικά ήδη τα είχαν εντάξει...» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, Προσφορά στους μαθητές-Αντισταθμιστικός ρόλος).

Ο διευθυντής του Δ.Σ. Πορταριάς αναφέρεται και στα υπόλοιπα περιφερειακά πιλοτικά σχολεία τα οποία τα θεωρεί ότι άντεξαν στο χρόνο και λειτούργησαν πιο αποτελεσματικά από τα σχολεία των αστικών κέντρων. Φέρνει ως αρνητικό παράδειγμα το 17^ο Δ.Σ. Λάρισας, το οποίο θεωρεί «χαμένο» και για το οποίο πιστεύει ότι θα ήταν πιο επιτυχημένο αν βρισκόταν σε κάποιο απομακρυσμένο από την πρωτεύουσα, σχολείο. Θεωρεί σημαντικό ότι λειτούργησαν πιλοτικά σχολεία μακριά από μεγάλες πόλεις. «Και μια δεύτερη παρατήρηση πάνω σε αυτό το κομμάτι, παρατηρήστε και δείτε ποια ήταν αυτά τα σχολεία τα οποία άντεξαν στο χρόνο και στον τρόπο. Ήταν περιφερειακά σχολεία [...] Ήταν πάρα πολύ σημαντικό που έφυγε ο θεσμός και έξω από τις μεγάλες πόλεις» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 26).

Την προσφορά του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος προς τους αλλοδαπούς μαθητές, εξαιρεί και η διευθύντρια του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, παρόλο που στην αρχή υπήρχαν ορισμένες προστριβές και αρκετή βία με την έλευση των παιδιών αυτών. Επίσης βοηθήθηκαν τα παιδιά αυτά στη μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας εφόσον στο σπίτι δεν υπήρχε καμία τέτοια δυνατότητα. Αυτό επιβεβαιώνει τον αντισταθμιστικό ρόλο του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου, για τον οποίο κάνουν λόγο και τα άλλα πιλοτικά σχολεία. «Οι αλλοδαποί θα έλεγα ότι ωφελήθηκαν. Υπήρχαν κάποιες δυσκολίες στα σχολεία, το είδαμε στην πορεία, υπήρχαν κάποιες προστριβές στα διαλείμματα, υπήρχε μια βία με τον ερχομό των ξένων παιδιών, είναι η νοοτροπία, είναι η στάση, σε συμπεριφορές περισσότερο». (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 49) «το 45% αν θυμάμαι τότε ήταν αλλοδαπά παιδιά οπότε ξέραμε όταν θα πάει σπίτι δε θα είχε καμία βοήθεια αλλά κοιτούσαμε όσο το δυνατό να τελειώνει τις εργασίες του στο σχολείο για να μην υπάρχει αυτό το χάσμα ανάμεσα στα ελληνόπουλα και στα παιδιά τα ξένα» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 50).

Στη σημασία του διδακτικού αντικειμένου «μελέτη-προετοιμασία», αναφέρεται και η διευθύντρια του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας μετά από τη σχετική ερώτηση που αφορούσε στον αυξημένο χρόνο που διατίθεται από το πρόγραμμα για την προετοιμασία των μαθητών. «Το είχαμε κάνει συνειδητά γιατί το 45% αν θυμάμαι τότε ήταν αλλοδαπά παιδιά οπότε ξέραμε όταν θα πάει σπίτι δε θα είχε καμία βοήθεια αλλά κοιτούσαμε όσο το δυνατό να τελειώνει τις εργασίες του στο σχολείο για να μην υπάρχει αυτό το χάσμα ανάμεσα στα ελληνόπουλα και στα παιδιά τα ξένα» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 50).

Σύμφωνα με τον Μ. Ε, υποδιευθυντή του 129^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ότι λειτουργούσε αντισταθμιστικά εφόσον οι μαθητές του ευνοήθηκαν κάνοντας πολλαπλάσιες ώρες γλώσσας και μαθηματικών και πολλές

επαναλήψεις λόγω της μελέτης-προετοιμασίας στο σχολείο. «Χμ, σε κάποιο βαθμό μπορούμε να θεωρήσουμε ότι επειδή οι μαθητές μας έκαναν πολλαπλάσιες ώρες γλώσσα και μαθηματικά, πολλές επαναλήψεις λόγω της Μελέτης, λογικά θα ευνοήθηκαν όλοι οι μαθητές (σε σχέση με άλλα σχολεία)» (Υποδιευθυντής 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 27)

Παρά τον αντισταθμιστικό του χαρακτήρα το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα δεν κατάφερε να περιορίσει την παραπαιδεία, όπως αποκαλύπτει ο υποδιευθυντής του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω. Για να το κάνει αυτό, σύμφωνα με τον υποδιευθυντή, θα έπρεπε να υπήρχαν διαφορετικές δομές και οργάνωση. Οι γονείς δεν εμπιστεύονται το ελληνικό σχολείο, προστρέχουν στα φροντιστήρια που παρέχουν πιστοποιητικά σπουδών. Η άποψη αυτή και η ερμηνευτική προσέγγιση του υποδιευθυντή επιβεβαιώνει τα πορίσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στο 5^ο κεφάλαιο και αφορούσαν τα προαιρετικά ολοήμερα σχολεία, σχετικά με την αδυναμία των σχολείων αυτών να περιορίσουν την παραπαιδεία ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις ξένες γλώσσες. «Για να περιοριστεί η παραπαιδεία πρέπει να μπου άλλες δομές. Πολύ πιο έντονες, πολύ πιο προσεγμένες και πολύ πιο οργανωμένες. Θα πρέπει να αλλάξει όλη η δομή της εκπαίδευσης και όχι μόνο ενός σχολείου. [...] Ένας γονιός θέλει να έχει και το αποτέλεσμα. Ο γονιός θέλει και το αντίστοιχο χαρτί που να αποδεικνύει τη γνώση. Δεν υπήρχε ένα επίσημο χαρτί, αναγνωρισμένο που να αποδεικνύει τις αντίστοιχες γνώσεις στο αντίστοιχο μάθημα. Άρα...έψαχνε να το βρει αλλού. Εκεί παιζόταν όλο το πανηγύρι». (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 34,35).

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία επιτέλεσαν σε σημαντικό βαθμό τον αντισταθμιστικό τους ρόλο, όπως μαρτυρούν οι εμπλεκόμενοι. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της α' φάσης σχετικά με τον αντισταθμιστικό ρόλο του πιλοτικού σχολείου, όπως γίνεται αντιληπτός από τις ώρες του διδακτικού αντικειμένου «μελέτη-προετοιμασία που συνειδητά αυξάνουν ορισμένα πιλοτικά ολοήμερα υποβαθμισμένων περιοχών (πίνακας 15, 6ο κεφάλαιο).

7.3.2. Πώς εννοείται το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»

Το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» απαιτεί «οργανωτικές ικανότητες και ιδέες έτσι ώστε να καταστεί το Ολοήμερο Σχολείο ένα ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και να αξιοποιηθεί ως χώρος εκδηλώσεων, εκθέσεων και γενικότερα πολιτιστικής δράσης» (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωίδης, 2002: 197). Σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη, όπως αναφέρεται στο 3^ο κεφάλαιο στην ενότητα «τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος λειτουργίας του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου», το άνοιγμα στην κοινωνία πραγματοποιείται μέσω του συλλόγου γονέων, μέσω συνεργασίας του σχολείου με θεσμούς της τοπικής κοινωνίας και

μέσα από τη μέθοδο project όπου μπορούν να εμπλακούν γονείς δια του επαγγελματικού τους ρόλου ή επαγγελματίες της τοπικής κοινωνίας.

Ανάλογη ήταν η θέση του Α. Αγγελή ως προς τη φιλοσοφία του πιλοτικού σχολείου όπου το βάρος της ευθύνης από το δάσκαλο θα έπρεπε να μετατοπιστεί και στους γονείς έτσι ώστε να εμπλακούν ενεργά στη δράση του σχολείου για να μπορέσει να επιτευχθεί το «άνοιγμα στην κοινωνία» που οραματίστηκαν οι σχεδιαστές του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου. *«Ο κύριος Πυργιωτάκης ο οποίος είχε την ευθύνη των δύο ολοήμερων σχολείων της Κρήτης, τα είχε οργανώσει πολύ ωραία, είχε έρθει σε συνεννόηση με (18:20) με την κοινωνία και με τους γονείς εκεί γιατί δεν μπορούμε εμείς να ξεκινάμε να λέμε ολοήμερο σχολείο, ανοιχτό σχολείο, τι πάει να πει ανοιχτό σχολείο; «Ανοιχτό σχολείο» πάει να πει μεταξύ των άλλων, εγώ δεν είμαι και εξειδικευμένος σε αυτά τα πράγματα αλλά τα βλεπα με την ψυχή μου με το συναισθηματισμό μου γιατί πιστεύω ότι στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα σε αυτή την ηλικία πρέπει να έχεις ένα συναισθηματισμό να τα προσεγγίζεις αυτά τα πράγματα. Λοιπόν κοινωνία πάει να πει να φέρεις και το γονιό μέσα στο σχολείο, να αναλάβει και αυτός την ευθύνη του»* (Α. Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9^α).

Από την άλλη πλευρά, στα συμπεράσματα των πρακτικών του συνεδρίου της ΔΟΕ το 1995 (στην ενότητα *«Οράματα και προσδοκίες για το 'Ολοήμερο σχολείο' από τους σχεδιαστές, τους θεσμοθέτες και τους εκπαιδευτικούς»*) αναφέρεται ότι το Ολοήμερο Σχολείο πρέπει να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας διαφορετικής αντίληψης και κουλτούρας για το ρόλο του σχολείου και τη σχέση του με την κοινωνία.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο του 1998 (ΥΠΕΠΘ, 1998, Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998), το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τον πολιτισμό επιτυγχάνεται όπου *«το σχολείο αναδεικνύεται σε πολιτιστικό κύτταρο της ευρύτερης περιοχής»*, όπως αναφέρεται στο 3^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης στην ενότητα *«η εξέλιξη των σκοπών και στόχων του Ολοήμερου Σχολείου»*. Επίσης στο 3^ο κεφάλαιο, στην ενότητα που περιγράφει τη φιλοσοφία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου, αναφέρεται ότι αντικείμενο του προγράμματος είναι να διευρύνει τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου με το *«άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία»* με τη συμμετοχή επιστημονικών, κοινωνικών και οικονομικών φορέων στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

7.3.2.1. Σε ποιο βαθμό πραγματοποιήθηκε το «άνοιγμα στην κοινωνία» από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

«Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» δεν έγινε αντιληπτό με τον ίδιο τρόπο από όλα τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία αλλά υπάρχουν διαβαθμίσεις στο βαθμό και τα επίπεδα που εκτίμησαν αυτά ότι ανοίχτηκαν στην κοινωνία, σύμφωνα με τα συμπεράσματα του βου

κεφαλαίου. Στην ομώνυμη ενότητα του 6^{ου} κεφαλαίου, τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, μέσα από τα γραπτά τους κείμενα, κατατάσσονται σε 4 κατηγορίες (Πίνακας 19). Στην 1^η κατηγορία ανήκουν εκείνα που δεν πέτυχαν το άνοιγμα στην κοινωνία, στη 2^η εκείνα που αναφέρουν το στόχο θεωρητικά χωρίς να περιγράφουν τις δράσεις τους προς την κατεύθυνση αυτή, στην 3^η κατηγορία ανήκουν εκείνα που δηλώνουν ότι καταξιώθηκαν από την τοπική κοινωνία και στην 4^η εκείνα που περιγράφουν με λεπτομέρειες τις διαδικασίες και τις δράσεις που αφορούν στο «άνοιγμά τους στην κοινωνία» οι οποίες καταδεικνύουν την αποτελεσματικότητά τους στον τομέα αυτό.

Τα 8 Πιλοτικά Σχολεία της έρευνας διασπείρονται και στις 4 κατηγορίες σε ότι αφορά τον τρόπο που εννοούν το «άνοιγμά τους στην κοινωνία». Σύμφωνα με τον πίνακα 19 του 6^{ου} κεφαλαίου, στην 1^η κατηγορία ανήκει το 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων, στη 2^η κατηγορία ανήκει το 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, στην 3^η κατηγορία ανήκουν το Δ.Σ. Μαλίων, το Δ.Σ. Χερσονήσου και το 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, ενώ στην 4^η κατηγορία ανήκει το Δ.Σ. Πορταριάς. Το 30^ο Δ.Σ. Αθήνας και το 2^ο Ρέντη, σύμφωνα με τον πίνακα 19 του 6^{ου} κεφαλαίου, δεν έχουν ενταχθεί σε κάποια κατηγορία εξαιτίας της έλλειψης αναφορών σχετικά με το θέμα του ανοίγματός τους στην κοινωνία.

Σχετικά με το 30^ο Δ.Σ. Αθήνας η διευθύντρια θεωρεί ότι η προσφορά του σχολείου μάλλον δεν αναγνωρίστηκε από τους γονείς ενώ αποκαλύπτει ότι εμπλέκονταν και πολιτικές σκοπιμότητες που επηρέασαν τη στάση αυτή των γονέων. Δημιούργησαν προβλήματα στο σχολείο φτάνοντας μάλιστα οι γονείς να απευθυνθούν μέχρι σε εισαγγελέα ανηλίκων για να μηνύσουν το σχολείο για την υποχρεωτική παραμονή των μαθητών μέχρι τις 16:00. *«Εκείνη την εποχή μια ομάδα γονέων που ήθελε τα παιδιά να φεύγουνε στις 1:30 και όχι στις 4:00 που ήτανε και θέλανε να τα παίρνουνε τα παιδιά τους και λέγανε: «εμείς δεν τους αλλάζουμε σχολείο-- γιατί είχε ειπωθεί τότε όποιος δε θέλει μπορεί να αλλάξει σχολείο-όχι εμείς δεν αλλάζουμε σχολείο, θα μείνουμε εδώ αλλά θα τα παίρνουμε στις 1:30 μόλις χτυπάει το κουδούνι. Στις 1:30 όμως κατέβαινε όλο το σχολείο κατά τάξεις και έμπαινε στην τραπεζαρία. Για λόγους ασφαλείας η πόρτα δεν μπορούσε να ανοίξει. Θα μπορούσε να ανοίξει αφού είχανε κατεβεί οι τάξεις και είχαν πάει στην τραπεζαρία κάποια τμήματα, τα μικρά ή τα μεγαλύτερα παιδιά πηγαίνανε εκείνη την ώρα και μετά θα άνοιγε η πόρτα. Είχαν πάει στην εισαγγελέα ανηλίκων, είχαν μηνύσει το σχολείο μας, είχαν μηνύσει μόνο εμένα, μόνο το δικό μας, μόνο εμένα, όχι το 27^ο. Με κάλεσε η εισαγγελέας ανηλίκων, μάλιστα τότε είχα και ένα πρόβλημα στο μάτι, είχα χτυπήσει το μάτι...δε σεβάστηκε τίποτα...με πήγε εκεί πέρα. Κατανόησε στο τέλος ότι δεν είναι θέμα δικό μας, είναι θέμα των 28 ολοήμερων. Και το υπουργείο, αφού πήγαμε στον εισαγγελέα ανηλίκων μετά ευαισθητοποιήθηκε να μας βοηθήσει με κάποια κείμενα που έστειλε στην εισαγγελέα»* (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ 33). *«Αφού είδαν ότι δεν έγινε τίποτα, σταμάτησαν εκεί».* (Διευθύντρια 30^{ου}

Δ.Σ. Αθηνών, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 34). «Δεν μπορώ να πω ότι αναγνώρισαν την προσφορά του Ολοήμερου Σχολείου, απλώς σταμάτησαν να ασχολούνται. Ήταν από πολιτικούς χώρους, είχαν κάνει μια σύμπραξη, αριστεροί με δεξιούς, ας πούμε». (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 35). Με γνώμονα τη στάση των γονέων, το 30^ο Δ.Σ. Αθηνών, κρίνεται σκόπιμο να καταταγεί στην 1^η κατηγορία.

Για την κατάταξη του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη σε μία από τις τέσσερις κατηγορίες, αξιοποιείται η μαρτυρία του σχολικού του συμβούλου. Ο σχολικός του σύμβουλος Η.Ρ., παραπέμπει στο βιβλίο που δημοσίευσε το 2^ο Δ.Σ. Ρέντη σχετικά με την ενδεκαετή πιλοτική του λειτουργία, το οποίο παρέδωσε στη γράφουσα για να αξιοποιηθεί στην ερευνητική διαδικασία της παρούσας μελέτης. «Αυτά που υπάρχουν σε αυτό το βιβλίο για το 2^ο πιλοτικό του Ρέντη, είναι με τη σφραγίδα του Ρ. (επώνυμο του σχολικού συμβούλου) και θέλω αυτό που θα βγει να με εκφράζει κιόλας» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 26). Σύμφωνα με τις αναφορές που υπάρχουν στο βιβλίο «11 χρόνια Πιλοτικό-Πειραματικό Ολοήμερο-Πού ήμασταν, Τι κάναμε, Πού πάμε;» περιγράφονται με σαφήνεια οι ενέργειες και οι δράσεις του σχολείου το οποίο έχει συνειδητοποιήσει τη σημασία των δεσμών το σχολείου με τη γειτονιά και την τοπική κοινωνία. Κατά πρώτο λόγο, η γειτονιά αποτελεί «αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας των μαθητών και με δεδομένη την εξωστρέφειά του προς την κοινωνία μοιράστηκε πολλές εμπειρίες, δραστηριότητες, δρώμενα εκδηλώσεις με την τοπική κοινωνία, άλλοτε καλώντας απλούς ανθρώπους της γειτονιάς στο σχολικό χώρο και άλλοτε βγαίνοντας το ίδιο προς τα έξω με διάφορες πρωτοβουλίες προγράμματα και δράσεις.[...] Στα πλαίσια ενίσχυσης του δεσμού σχολείου και τοπικής κοινωνίας οι ίδιοι οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία ν' ανακαλύψουν και να διερευνήσουν την ιστορία της τοπικής κοινωνίας συλλέγοντας στοιχεία από τους παππούδες και τις γιαγιάδες της γειτονιάς και από τα αρχεία του Δήμου». (2^ο Δ.Σ. Ρέντη, 2011: 101)

Ο Δήμαρχος Νίκαιας-Αγ. Ι. Ρέντη, στο δικό του προλογικό σημείωμα για το βιβλίο του σχολείου, αναφέρει ότι με την επιμονή και την αγάπη του διευθυντή και των δασκάλων «κατάφεραν να κάνουν το σχολείο γνωστό και εκτός των ορίων της πόλης και τους μαθητές υπερήφανους για την πόλη τους». Με βάση όλες τις παραπάνω γραπτές μαρτυρίες, το 2^ο Δ.Σ. Ρέντη, κρίνεται σκόπιμο να καταταγεί στην 4^η κατηγορία εφόσον μέσα από τις δράσεις του και την αναγνώριση των τοπικών παραγόντων που απολαμβάνει, φαίνεται ότι λειτουργήσε αποτελεσματικά στην επίτευξη του στόχου αυτού.

Σε ότι αφορά το 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω (που ανήκει στην 3^η κατηγορία) η αίσθηση που είχαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ήταν ότι η τοπική κοινωνία είχε καταξιώσει το 1^ο Δ. Σ. Αιγάλεω. Επαληθεύονται με αυτόν τον τρόπο, 9 χρόνια αργότερα, τα πορίσματα της ανάλυσης περιεχομένου των κειμένων του σχολείου αυτού που δημοσιεύτηκαν το 2003 στο 6^ο κεφάλαιο και το κατατάσσουν στην 3^η κατηγορία. Ο υποδιευθυντής εκφράζεται με πολύ

θερμά λόγια για την αγάπη που εισέπραξε το σχολείο από την περιοχή του. *«Και δεν το λέω εγώ από τη δικιά μου θέση γιατί είμαι εκπαιδευτικός στο σχολείο, αλλά υπάρχει θέση αντίστοιχη της κοινωνίας γύρω μας η οποία λέει, έλεγε και λέει ότι αυτό το σχολείο ήταν ένα κόσμημα. Μη με ρωτάτε για το καινούριο, δεν ξέρω»* (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 11). Το σχολείο συνεργάστηκε με την τοπική κοινωνία ερχόμενο σε επαφή, μέσω των προγραμμάτων του, με επαγγελματίες, εργοστάσια και χώρους εργασίας. Το σχολείο είχε ενεργό συμμετοχή στα κοινά αλλά και η τοπική κοινωνία λάμβανε μέρος στις εκδηλώσεις του σχολείου. Η κοινωνία ανταποκρίθηκε και έβλεπε με διαφορετικό μάτι το σχολείο. Ο υποδιευθυντής του σχολείου δηλώνει ότι ο πιλοτικός χαρακτήρας του σχολείου κυριολεκτικά «άνοιξε νέους δρόμους» επικοινωνίας με την τοπική κοινωνία μιας πολύ πιο εύκολα από την προηγούμενη συμβατική λειτουργία του. *«Ναι, βεβαίως και με τις δραστηριότητες που είχαν σε σχέση με την κοινωνία όπως διάφορες εκδηλώσεις που έγιναν στο σχολείο και αφορούσαν και την κοινωνία της περιοχής, όπως επισκέψεις σε χώρους όπως το μπαρουτάδικο που είναι στην περιοχή μας[...]* Πιστεύουμε ότι συνεργαστήκαμε άψογα και με την κοινωνία και γενικότερα με τους ανθρώπους του Αιγάλεω». (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 37).

-«ΕΡ: Θα μπορούσε να είχε συμβεί αυτό στα πλαίσια της συμβατικής του λειτουργίας;

-Δύσκολα, γιατί στα πλαίσια της συμβατικής λειτουργίας τα πράγματα στην Ελλάδα θέλουν κι ένα σπρώξιμο. Και ίσως πολλές φορές το όνομα κάνει και τη χάρη. Πάρα πολλές φορές όταν λέγαμε πιλοτικό ολοήμερο σχολείο άνοιγαν πολύ πιο εύκολα πόρτες. Δυστυχώς έτσι είναι η πατρίδα μας...»(Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 38). Βέβαια ο διευθυντής του σχολείου απαντώντας στην ίδια ερώτηση θεωρεί ότι το άνοιγμα αυτό πραγματοποιήθηκε *«για λίγα χρόνια στην αρχή, μετά τέλος, έγινε ένα σχολείο όπως είναι τα άλλα»*. (Διευθυντής 1^ο Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ 36). Η απάντηση αυτή εμπεριέχει την απογοήτευση του διευθυντή για τη στασιμότητα και την εγκατάλειψη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος από την πολιτεία μετά το 2005 και τη μετατροπή του σε ΕΑΕΠ.

Στο Δ.Σ. Πορταριάς ο διευθυντής εντοπίζει τη μεγάλη καταξίωση της τοπικής κοινωνίας, έκφανση της οποίας αποτελεί η ραγδαία αύξηση της οργανικότητας του σχολείου, εξαιτίας της μεγάλης αύξησης του μαθητικού πληθυσμού. Πολλά παιδιά έρχονταν ακόμα και από το Βόλο για να φοιτήσουν στο σχολείο της Πορταριάς. Το σχολείο αυτό είχε σα βασικό σκοπό να προσφέρει ένα χαρούμενο περιβάλλον για τα παιδιά όπου θα περνούν καλά ξεχωρα από τις γνωστικές τους επιδόσεις. Οι γονείς κατάλαβαν την ξεχωριστή προσφορά του σχολείου της Πορταριάς βλέποντας τον ενθουσιασμό των μαθητών και τις εμπειρίες που βιώνουν καθημερινά και ανταποκρίθηκαν. *«Από την άλλη, οι γονείς καταλάβανε πολύ γρήγορα ότι αυτό το σχολείο έχει κάτι διαφορετικό να δώσει στα παιδιά τους. Μην ξεχνάτε ότι εμείς έχουμε*

αυτή τη στιγμή 112 μαθητές και οι 60 περίπου έρχονται από το Βόλο» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 21). «Και παραμένει αυτός ο αριθμός πάνω και έχουμε περιορισμούς μεταφοράς των μαθητών. Δηλαδή ήταν πάρα πολύ σημαντικό ότι καταλάβανε οι γονείς, επίσης κατάλαβε η κοινότητα ότι είναι κάτι πολύ σημαντικό ένα τέτοιο σχολείο στο μέρος της και γι' αυτό είχαμε και τόση μεγάλη υποστήριξη ακόμα και τώρα δηλαδή. Το είδανε σαν κάτι το ξεχωριστό σαν ένα άλλο σχολείο που μπορούσε να προσφέρει πολύ περισσότερα πράγματα...» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 22). Με βάση τις παραπάνω αναφορές επαληθεύεται, 9 χρόνια αργότερα στην παρούσα φάση της ερευνητικής διαδικασίας, η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου ως προς την επίτευξη του «ανοίγματος στην κοινωνία». Δικαίως λοιπόν είχε τοποθετηθεί στην 4^η κατηγορία στον Πίνακα 19 του 6^{ου} κεφαλαίου.

Σε ότι αφορά τα δύο Πιλοτικά Σχολεία της Κρήτης (Δ.Σ. Χερσονήσου και Μαλίων) η Μ.Τ. σχολική σύμβουλος των σχολείων αυτών θεωρεί ότι άλλαξε η αρχική εικόνα του κόσμου της τοπικής κοινωνίας. Αποφεύγει να περιγράψει το βαθμό και το επίπεδο των αλλαγών αυτών θεωρώντας ότι για να αποτιμηθεί ο βαθμός των αλλαγών χρειάζονται μεθοδολογικά ερευνητικά εργαλεία. «Σαφέστατα και άλλαξε απλώς αν δεν αποτιμηθεί αυτό με κάποια εργαλεία δεν ξέρουμε το βαθμό αλλαγών. Έχουμε από θεαματικές αλλαγές μέχρι άτομα τα οποία δεν ξεκουνάνε από τις αρχικές τους θέσεις. Προσωπικά πιστεύω ότι αυτό θα έπρεπε να είναι αντικείμενο έρευνας σε εθνική εμβέλεια θα πρέπει να γίνει με εργαλεία αποτίμησης τα οποία αυτή τη στιγμή δεν έχουμε καθόλου στα χέρια μας. Επομένως ότι πούμε θα είναι καθαρά εμπειρική άποψη». (Σχολική Σύμβουλος Μ. Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 30).

Στην περίπτωση των πιλοτικών της Κρήτης, η Μ. Τ. θεωρεί ότι ήταν διαφοροποιημένη η εμπιστοσύνη των γονέων προς τα σχολεία αυτά. Οι γονείς ήταν διχασμένοι, άλλοι ήταν υπέρ και άλλοι κατά. Άλλοτε υπήρχαν αντιρρήσεις οι οποίες πολλές φορές εκφράζονταν οργανωμένα και άλλοτε υπήρχαν κρυφές και υποβόσκουσες κινήσεις οι οποίες δε διαδίδονταν. Οι αμφιβολίες και οι ανησυχίες τους εστιάζονταν σε μετρήσιμα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, αν δηλαδή θα ανέβει η επίδοση των μαθητών στο γυμνάσιο. Η σχολική σύμβουλος εκτιμά ότι οι γονείς είχαν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τις δυνατότητες των παιδιών τους. Οι αντιδράσεις των γονέων που δεν ήθελαν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα κάποτε έγιναν τόσο πιεστικές, ώστε με τη συνδρομή των τοπικών εκπαιδευτικών φορέων το «πρόβλημα λύθηκε» με την ίδρυση ενός συμβατικού σχολείου που συστεγάστηκε με το πιλοτικό ολοήμερο. «Διαφοροποιημένα. Άλλοι ήταν υπέρ, άλλοι ήταν κατά. Υπήρχαν και αντιρρήσεις οι οποίες πολλές φορές εκφραζότανε άλλοτε οργανωμένα και άλλοτε μη οργανωμένα αλλά εστιάζανε πολύ στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα...» (Σχολική Σύμβουλος Μ. Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 52).

«...καμιά φορά μπορεί να υπήρχανε αυτές που λέμε 'κρυφές, υποβόσκουσες' κινήσεις οι οποίες δε διαδίδονταν. Άλλες φορές φτάνανε σε μας οι όποιες αντιρρήσεις...»(Σχολική Σύμβουλος Μ. Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 53).

Και τα δύο Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία στις αναφορές τους στο 6^ο κεφάλαιο, θεωρούν ως έκφραση του ανοίγματος του στην κοινωνία θεωρεί την οικονομική και ηθική υποστήριξη από το Δήμο, την Εκκλησία αλλά και το Σύλλογο Γονέων που «αγκάλιασαν» τα σχολεία αυτά. Οι τοπικοί φορείς δείχνουν να εμπιστεύονται και να υποστηρίζουν τα σχολεία αυτά και δικαίως κατατάχθηκαν στην 3^η κατηγορία. Με βάση τις μαρτυρίες της σχολικής συμβούλου αντιλαμβανόμαστε ότι τουλάχιστο στη μία περίπτωση του σχολείου ένα μέρος των γονέων, μελών της τοπικής κοινωνίας δεν αποδέχθηκαν τον πιλοτικό χαρακτήρα του σχολείου φτάνοντας μάλιστα μέχρι τα άκρα: να διεκδικήσουν και να επιτύχουν την συμβατική μορφή του. Οι γονείς αυτοί, ενδεχομένως να μην αντιπροσωπεύουν την άποψη του συνόλου της τοπικής κοινωνίας.

Οι γονείς του 129^{ου} Δ.Σ. Αθηνών και μέλη της τοπικής κοινωνίας συμμετείχαν ενεργά, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, στον αγώνα των συλλόγων γονέων ορισμένων πρώην πιλοτικών ολοήμερων σχολείων να αξιοποιηθούν οι υποδομές και να χαρακτηριστούν ως «Πειραματικά», θεωρώντας πως: «εμάς η περιοχή μας θα ανέβαινε, η συνοικία μας ανεβαίνει». (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Α., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 33). Παρά την ανάγκη των γονέων να έχουν ένα πειραματικό σχολείο στην περιοχή τους, που θεωρούσαν ότι ούτως ή άλλως θα της προσέδιδε μια σχετική αίγλη, στη συνέντευξή τους δεν αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα επιτεύγματα του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος ή δράσεις του σχολείου που αφορούσαν τη σύσφιξη των δεσμών μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς, ούτε στο 6^ο κεφάλαιο αλλά ούτε και στις συνεντεύξεις της παρούσας ερευνητικής φάσης, παρουσίασαν δράσεις του σχολείου ή προγράμματα που θα βοηθούσαν στο «άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία». Δικαίως τοποθετήθηκε το σχολείο αυτό στη 2^η κατηγορία, εφόσον δε φαίνεται να έχει αναπτύξει ιδιαίτερους δεσμούς με την τοπική κοινωνία έτσι ώστε να επιτελεστεί το «άνοιγμα» με τον τρόπο που το έχουν οραματιστεί οι σχεδιαστές του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.

Το 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων είναι το σχολείο με το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητικής διαρροής, κατά τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του ως πιλοτικό, που αγγίζει το 40% (Πίνακας 7). Τοποθετείται, δε, στην 1^η κατηγορία, σύμφωνα με τον πίνακα 19. Το κείμενο του σχολείου, που αναλύθηκε στο 6^ο κεφάλαιο, κάνει λόγο για «εσωστρέφεια του σχολείου» και έλλειψη προσπαθειών από πλευράς των λειτουργών του για την ενημέρωση των γονέων και για το «άνοιγμά του στην κοινωνία». Υπάρχουν όμως και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν στην τοπική κοινωνία όπως ο μικρός αριθμός εργαζομένων μητέρων. Στα

χαρακτηριστικά αυτά της τοπικής κοινωνίας, που ευθύνονται σε ένα μεγάλο ποσοστό για την αδυναμία του συγκεκριμένου σχολείου να «ανοίξει στην κοινωνία» μέσω του πιλοτικού του προγράμματος, αναφέρεται ο σχολικός σύμβουλος του σχολείου Α.Π. Ο Α.Π. είχε μια σφαιρική αντίληψη των καταστάσεων εφόσον είχε αναλάβει πολλαπλούς ρόλους στο πιλοτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου σχολείου: δάσκαλος, γονέας και πρόεδρος του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και έπειτα σχολικός σύμβουλος της περιοχής που ανήκε το σχολείο. Ως πρόεδρος του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, είχε πείσει τους γονείς για τα οφέλη- ο Α.Π. δεχόταν πολύ συχνά λεκτικές επιθέσεις και παράπονα από τους γονείς οι οποίοι ήθελαν να παραλαμβάνουν τα παιδιά τους στις 13:00. Οι γονείς των Μελισσίων ακολουθούν το μοντέλο που για δεκαετίες κυριάρχησε στην ελληνική κοινωνία να τρώνε και να διαβάζουν μαζί με τα παιδιά τους. Όπως αποκαλύπτει και ο διευθυντής στο κείμενό του, ένα μεγάλο μέρος των μαμάδων δεν εργάζονται (6^ο κεφάλαιο). Μάταια ο Α.Π., ως σχολικός σύμβουλος αργότερα, προσπαθούσε να τους επηρεάσει θετικά προς το νέο πρότυπο όπου η πολιτεία μέσω του σχολείου παρέχει υπηρεσίες που κάνουν πιο αυτόνομους και υπεύθυνους τους μαθητές, απεγκλωβίζοντας και τους γονείς από την καθημερινή φροντίδα του διαβάσματος των παιδιών τους. Οι γονείς αντιδρούσαν και αντιστέκονταν εμμένοντας στις απόψεις τους.

«...επειδή ήμουν πρόεδρος γονέων και επειδή εγώ τους πρότεινα και δεχθήκαμε να συμμετέχει το σχολείο στο πρόγραμμα, μου λένε: «μου στερείς το παιδί μου» [...] Δηλαδή, πρόκειται για ένα κοινωνικό μοντέλο [...] που για δεκαετίες κυριάρχησε στην Ελληνική κοινωνία και μπήκε, ας πούμε σε μία συνήθεια, σε μία καθημερινότητα. Εδώ είναι γεγονός ότι ανατρέπεται όμως. Τους εξηγούσα ότι οι πολίτες πρέπει να απαιτούν από την πολιτεία να τους δίνει υπηρεσίες εκπαίδευσης[...] γιατί δεν πρέπει ο γονέας να κάθεται πάνω από το παιδί του να το διαβάζει, να το βάζει να φάει με το ζόρι: «φάε, φάε, διάβασε, διάβασε», Αυτά θα πρέπει να είναι δουλειές του σχολείου. (Σχολικός Σύμβουλος Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8). Σε μια προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου αυτού ο Α. Π. ισχυρίζεται ότι «οι κοινωνικές προϋποθέσεις ήτανε ένα στοιχείο για τα Μελίσσια» (Σχολικός Σύμβουλος Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8) και περιγράφει το προφίλ της περιοχής αναλύοντας τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των Μελισσίων. « ...στα Μελίσσια υπήρχε ένας πυρήνας πληθυσμιακός που ήτανε πρόσφυγες Μικρασιάτες, Πόντιοι και αυτός ο πυρήνας είχε ανθρώπους όχι ιδιαίτερα υψηλού εισοδηματικού επιπέδου. Δηλαδή είχε και εργάτες και εργαζόμενους και δημοσίους υπαλλήλους. Αλλά τις τελευταίες δεκαετίες, νομίζω από τα τέλη της δεκαετίας του '80 είχαμε μια έντονη προσέλευση νέων κοινωνικών στρωμάτων στα Μελίσσια, θα έλεγα στρωμάτων που απέκτησαν σχετικά πρόσφατα οικονομικές δυνατότητες και τέτοιου είδους στρώματα και άλλα βέβαια...Σίγουρα όμως τα Μελίσσια συγκαταλέγονται σε περιοχές με υψηλό εισοδηματικό δείκτη παρόλο που παραμένει πάλι ο πυρήνας ο

πληθυσμιακός των ανθρώπων που περιέγραφα πριν και είναι ετερόκλητα στρώματα. Δηλαδή αυτά που χαρακτηρίζονται νεοπλουτίστικα, ας το πούμε, έχουν μια νοοτροπία αρνητική, είτε επιφανειακή, μια νοοτροπία περισσότερο του «φαίνεσθε» και όχι της ουσίας. Νομίζω ότι σε τέτοιες περιοχές, αυτά τα προβλήματα ήταν αναπόφευκτα. Και ναι, δε ένα βαθμό έπαιξε ρόλο η κοινωνική διάρθρωση των Μελισσίων. (18:29)(Σχολικός Σύμβουλος Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9) «Σε τέτοιες περιοχές, τα προβλήματα θεωρούνται αναπόφευκτα» (ερ. 9), σύμφωνα με τον Α. Π.

Οι γονείς, λοιπόν, των Μελισσίων με την υψηλή κοινωνικοοικονομική επιφάνεια, με νοοτροπία νεοπλουτισμού και ευδαιμονίας αλλά και με το κλασικό μοντέλο της παλαιότερης υπερπροστατευτικής ελληνικής κοινωνίας, δεν αποδέχονται την προσφορά του πιλοτικού ολόημερου προγράμματος, το οποίο πολύ γρήγορα απαξίωσαν στέλνοντας τα παιδιά τους στα συμβατικά σχολεία της περιοχής. Δικαίως λοιπόν το 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων κατετάγη στην 1^η κατηγορία.

7.3.2.2. Συμπεράσματα σχετικά με το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία»

Με βάση τα δεδομένα της β' φάσης, τα 8 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία του δείγματος επιτέλεσαν σε διαφορετικό βαθμό τη συγκεκριμένη λειτουργία. Αποτελεσματικότερο αποδείχθηκε το Δ.Σ. Πορταριάς και το 2^ο Δ.Σ. Ρέντη. Σημαντική καταξίωση και προβάδισμα σε σχέση με τα συμβατικά σχολεία της περιοχής του είχε το 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω αλλά και τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της Κρήτης που υποστηρίχθηκαν ιδιαίτερα από τις τοπικές αρχές και φορείς. Σε μικρότερο βαθμό επιτέλεσε τη λειτουργία αυτή το 129^ο το οποίο δεν παρουσίασε ιδιαίτερα προγράμματα και δράσεις παρά ταύτα οι γονείς θέλουν να το διατηρήσουν ως πειραματικό όχι τόσο για την «ουσία» αλλά για το «όνομά του». Στο άλλο άκρο βρίσκεται το 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων που όχι απλώς δεν μπόρεσε να «ανοίξει στην κοινωνία» αλλά συρρικνώθηκε περισσότερο και αποδυναμώθηκε από την ίδια.

Οι μαρτυρίες των εμπλεκομένων στην δεύτερη φάση της ερευνητικής διαδικασίας στον τομέα του «ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία», επιβεβαιώνουν απόλυτα τα συμπεράσματα του 6^{ου} κεφαλαίου (ενότητα 6.3.). Διαπιστώνεται δηλαδή ότι τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία παρουσίασαν αποκλίσεις ως προς το βαθμό επίτευξης του στόχου του «ανοίγματός τους στην κοινωνία». Για την αδυναμία επίτευξης του «ανοίγματος» ενοχοποιείται η «εσωστρέφεια» του σχολείου και η ελλιπής υποστήριξη του προγράμματος από το διδακτικό προσωπικό και την ηγεσία του σχολείου.

7.3.3. Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ως μονάδες πολλαπλασιασμού των καινοτομιών και επιμορφωτικά κέντρα

Σύμφωνα με τις προσδοκίες της Επιστημονικής Επιτροπής, αφού τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία βρουν το δρόμο τους και επιτύχουν την εσωτερική αναδιάταξη όλου του ενδοσχολικού περιβάλλοντός τους, *θα πρέπει να λειτουργήσουν ως μονάδες πολλαπλασιασμού και εξάπλωσης των καινοτομιών που έχουν εισαχθεί και εδραιωθεί στο δικό τους χώρο*, με σκοπό, μέσω του ολοήμερου, να οδηγηθούμε σε μια γενικότερη βελτίωση του σχολείου (από την ενότητα: *Οράματα και προσδοκίες για το «Ολοήμερο σχολείο» από τους σχεδιαστές, τους θεσμοθέτες και τους εκπαιδευτικούς*, στο 3^ο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος). Η σχετική εγκύκλιος του 2003 της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας προς την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης ΕΠΕΑΕΚ (ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/115/72170/Γ1/11-7-2003 ενημερώνει: *ότι σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τα «28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία έχουν τύχει της αποδοχής της πλειονότητας των μαθητών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου[...]*τα σχολεία αυτά με τη νέα τους μορφή (Πειραματικά) *θα αποτελούν εστίες πειραματισμού και εφαρμογής καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων[...]* Τα σχολεία αυτά *θα λειτουργήσουν ως επιμορφωτικά κέντρα για τους εκπαιδευτικούς των Ολοήμερων Σχολείων στα οποία θα γίνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις για τις καινοτόμες δράσεις....».*

Στην τρέχουσα ενότητα διερευνώνται:

- α) Ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων κατάφεραν να εφαρμόσουν τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα τα σχολεία αυτά να επιτελέσουν το έργο τους ως μονάδες πολλαπλασιασμού των καινοτομιών.
- β) Ο βαθμός στον οποίο η πολιτεία αξιοποίησε την πειραματική μορφή των σχολείων αυτών, μετά το 2003, για να λειτουργήσουν ως επιμορφωτικά κέντρα με σκοπό τη μετάδοση της εμπειρίας αλλά και των καινοτομιών που κόμιζαν τα πιλοτικά ολοήμερα προγράμματα.
- γ) Ο βαθμός στον οποίο απέδωσαν οι επιμορφωτικές διαδικασίες που οργανώθηκαν επίσημα από τους εκπαιδευτικούς φορείς προκειμένου να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις ανάγκες του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος.

7.3.3.1. Η διδακτική μεθοδολογία στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

Σε ερώτηση προς τον πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής, κατά πόσο ήταν εφικτό να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν, ο Ι.Ε.

Πυργιωτάκης απαντά ότι είναι πάρα πολύ δύσκολο να αλλάξουν οι εκπαιδευτικοί ένα διδακτικό μοντέλο που επαναλαμβάνουν από χρονιά σε χρονιά και είναι εξοικειωμένοι και εθισμένοι σε αυτό. Για να πραγματοποιηθούν οι αλλαγές αυτές χρειάζεται χρόνος, επανειλημμένες προσπάθειες, πειραματισμοί και βέβαια δεν είναι κάτι που μαθαίνεται με μία μόνο διάλεξη στην επιμορφωτική διαδικασία.

«Γνωρίζω από την κοινωνική ψυχολογία ότι το να τροποποιήσεις κάποιες εσωτερικές διαθέσεις και στάσεις, που έχουν εδραιωθεί ήδη σε κάποιο άτομο, είναι πολύ πιο δύσκολο από το να εμφυσήσεις καινούριες, σε τομείς και ζητήματα που δεν υπάρχουν τέτοιες διαθέσεις και στάσεις. Και η συμπεριφορά είναι προϊόν των εσωτερικών διαθέσεων και στάσεων. Οι δάσκαλοι λοιπόν έχουν εξοικειωθεί και έναν τρόπο και ένα μοντέλο διδασκαλίας το οποίο έμαθαν οι περισσότεροι τουλάχιστο να επαναλαμβάνουν από τη μια χρονιά στην άλλη, και όταν πας να του βγάλεις από το μοντέλο στο οποία έχουν βολευτεί και έχουν εθιστεί, είναι πάρα πολύ δύσκολο. Πάντα όμως υπάρχουν τρόποι να μπορέσεις να τους ξεκουνίσεις από κει, και να αρχίσουν μέσω της διαδικασίας του αναστοχασμού να τροποποιούν αυτό που έχουν με ενδεχόμενο να το αλλάξουν. Αυτά μας παίρνουν χρόνο, θέλουν επανειλημμένες προσπάθειες, θέλουν την αυτογνωσία του ίδιου του εκπαιδευτικού, και δεν γίνονται με μία διάλεξη, πρέπει να δοκιμάσεις πράγματα στην πράξη, μαζί με το δάσκαλο, να δει τη διαφορά και από κει και πέρα έχεις ελπίδες να αλλάξεις κάτι» (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 18).

Σε σχετική με τη διδακτική μεθοδολογία ερώτηση, ο διευθυντής σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας Κ. Κ., θεωρεί ότι με άριστα το 10, ο στόχος της ανανέωσης της διδακτικής μεθοδολογίας κατακτήθηκε στο επίπεδο 6. Θεωρεί, δε, ότι στην αρχή υπήρξαν θεαματικά αποτελέσματα αλλά τα σχολεία έμειναν στάσιμα από ένα χρονικό σημείο και έπειτα. Θεωρεί δηλαδή ότι ο στόχος αυτός δεν επετεύχθη στο βαθμό που τον είχε οραματιστεί η Επιστημονική Επιτροπή. Στην άποψη αυτή συγκλίνει και ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης θέτοντας μάλιστα την παράμετρο του χρόνου, ότι δηλαδή δεν αλλάζουν οι καθημερινές διδακτικές συνήθειες των εκπαιδευτικών μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα. *«Με άριστα το 10 έχω την εντύπωση ότι είμαστε στο 6. Παρόλο τα θεαματικά αποτελέσματα που είχαμε στο πρώτο ξεκίνημα σε αυτά τα σχολεία. Μετά σταμάτησαν εκεί πιο πολύ για διάφορους λόγους και νομίζω ότι δεν επετεύχθη αυτό που οραματίστηκαν αυτοί που κατά κάποιο τρόπο σκέφτηκαν το ολοήμερο σχολείο» (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 42).*

Η Μ. Τ. σχολική σύμβουλος των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης, Δ.Σ. Μαλιών και Χερσονήσου, θεωρεί ότι θα έπρεπε να ήταν πιο οργανωμένη και καλύτερα σχεδιασμένη η χρήση των καινοτόμων μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς μέσω του προγράμματος. Να υπάρχει συγκεκριμένος και καθορισμένος χρόνος οργανωμένης αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών και όχι να επαφίεται στην ελεύθερη βούληση και την

καλή θέληση των εκπαιδευτικών. Λειτουργώντας με αυτόν τον τρόπο το συγκεκριμένο πρόγραμμα η σχολική σύμβουλος θεωρεί ότι οι καινοτόμες μέθοδοι απέδωσαν αποσπασματικά.

«...δεν υπήρχε ο χρόνος της οργανωμένης αλληλεπίδρασης ότι θα έπρεπε να είναι ενσωματωμένο στο πρόγραμμα. Δηλαδή γινόταν αποσπασματικά και στην καλή βούληση των δασκάλων, όποτε αυτή υπήρχε. Το θεωρώ σημαντικό σαν παράγοντα, όπως το επισημαίνει (η εγκύκλιος, μάλλον ή ο στόχος), αλλά πρακτικά πώς μεταφράζεται, πώς υποβοηθείται αυτή η διαμόρφωση των καλών συνθηκών και του καλού κλίματος». (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 48). Την άποψη αυτή επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της 30^{ης} έρευνας του 5^{ου} κεφαλαίου της παρούσας μελέτης που πραγματοποιήθηκε από τον Ι. Τσεκούρα το 2002-2003 στα δύο Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της Κρήτης. Στην κατηγορία «Χρόνος μαθημάτων –Μέθοδοι διδασκαλίας» αναφέρεται ότι δεν αξιοποιήθηκαν ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι εξ' αιτίας της ατολμίας των δασκάλων να πειραματιστούν με μεθόδους που απαιτούν περισσότερο χρόνο.

Από την άλλη μεριά η σχολική σύμβουλος των Δ.Σ. Χερσονήσου και Δ.Σ. Μαλίων Κρήτης, Μ.Τ., σε ότι αφορά τα σχολεία της περιοχής της, θεωρεί ότι ήταν δεδομένη η μετακίνηση των δασκάλων προς νέες μεθόδους και αυξημένο το αίσθημα ευθύνης στα σχολεία αυτά που βρίσκονταν υπό την εποπτεία της Επιστημονικής Επιτροπής. *«Θεωρώ ότι οι δάσκαλοι με το γεγονός ότι ήταν υπό παρακολούθηση κατά κάποιο τρόπο, τα σχολεία, είτε από την επιστημονική επιτροπή, είτε από το παιδαγωγικό ινστιτούτο, είτε από μένα, είχαν πιο αυξημένο το αίσθημα ευθύνης και κυρίως σε ότι αφορά τους γονείς ότι ήταν πάρα πολύ πειστικοί σχετικά με τα αποτελέσματα. Δηλαδή θεωρώ ότι προσπαθούσαν για να δώσουν τα μέγιστα αποτελέσματα γιατί είχαν την αποκλειστική ευθύνη αν αποδώσουν αλλά τα εμπόδια τα οποία εγώ βρίσκω είναι ότι δεν είχε αλλάξει το περιεχόμενο των βιβλίων και των προγραμμάτων θεσμικά, κεντρικά. Αλλά το ότι έβλεπα διαφορές, τις έβλεπα» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 38).*

Παρά ταύτα η μη έγκαιρη στελέχωση των σχολείων της υπαίθρου δημιουργούσε τεράστια προβλήματα στην εκπόνηση των προγραμμάτων μέχρι να σταθεροποιηθεί η λειτουργία του σχολείου, σύμφωνα με τη σχολική σύμβουλο Μ.Τ. *«Θα έλεγα ότι υπήρχε δυσλειτουργία και σε αυτό. Δε γινόταν έγκαιρη στελέχωση με αποτέλεσμα να υπάρχουν τεράστια προβλήματα στην εκπόνηση των προγραμμάτων μέχρι να σταθεροποιηθεί δηλαδή, είχαμε θέμα. Και βέβαια δεν μπορώ να το πω για όλα τα χρόνια διαφοροποιούνταν από χρονιά σε χρονιά αλλά συνήθως κάποια χρόνια είχαμε θέμα μη έγκαιρης στελέχωσης...»(Σχολική Σύμβουλος των 2 Πιλοτικών Ολοήμερων Κρήτης Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 27).*

Σχετικά με το θέμα των καινοτόμων μεθόδων ο Η.Ρ. σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, μιλώντας γενικά για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της περιφέρειάς του, θεωρεί ότι ορισμένοι από αυτούς νομίζουν ότι εφαρμόζουν μια συγκεκριμένη μέθοδο χωρίς όμως να τη λειτουργούν σωστά. Υπάρχει και η αντίθετη περίπτωση των εκπαιδευτικών που δουλεύουν με ομαδοσυνεργατικό τρόπο και μέσω των επιμορφώσεων επιβεβαιώνονται και ισχυροποιούνται. Ο ίδιος όμως θα επιθυμούσε να ήταν μεγαλύτερο το εύρος των δασκάλων που εφαρμόζουν σωστά τις μεθόδους αυτές. Θεωρεί δε ότι είναι χρέος των σχολικών συμβούλων να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς σε αυτή την κατεύθυνση.

«Εν μέρει ναι, εν μέρει όχι, εν μέρει εσφαλμένα. Για να γίνω πιο συγκεκριμένος και το έχουμε τονίσει κατ' επανάληψη. (54:50) θεωρούν ότι με το να κάθονται τα παιδιά μαζί σε ένα χώρο, κάνουν ομαδοσυνεργατική. Αυτό βέβαια δεν έχει καμιά σχέση, όταν ο άλλος δουλεύει μετωπικά, είναι ότι χειρότερο να χρησιμοποιεί έναν τέτοιο τρόπο...[...]Υπάρχουν όμως δάσκαλοι και δασκάλες, οι οποίοι, είναι πολύ σημαντικό αυτό που θα πω τώρα, δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά όταν είδαν τη διδασκαλία με ομαδοσυνεργατικό τρόπο, στις τοποθετήσεις τους λένε ότι: 'επιβεβαιώθηκα σε αυτό που κάνω' και είναι πάρα πολλές τέτοιες μαρτυρίες. [...]Βέβαια εγώ θα το ήθελα σε πολύ μεγαλύτερη κλίμακα αυτό[...]Σκοπός είναι να γίνει σε μεγάλο εύρος ουσιαστικά για να μπορέσουμε να περάσουμε την καινούρια φιλοσοφία, η οποία θα την ήθελα σε πολύ ευρύτερη κλίμακα και όχι μεμονωμένοι δάσκαλοι» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 24).

Για περιορισμένη εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων στο σχολείο που ήταν ο ίδιος δάσκαλος και σχολικός σύμβουλος, το 2^ο Μελισσίων, κάνει λόγο ο Α.Π. Ακόμα και οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούσαν να εφαρμόσουν καινοτομίες και να δώσουν άλλη πνοή στη διδασκαλία τους μέσω διαφόρων προγραμμάτων, δέχθηκαν επιθέσεις από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, με το δικαιολογητικό ότι «χαλάνε την πιάτσα».

«...μπορώ να σου πω για την περίπτωση μιας εκπαιδευτικού η οποία δεν είχε τμήμα, είχε διδακτικά αντικείμενα: αγωγή υγείας και λοιπά. Και μου εκμυστηρεύτηκε, αργότερα όμως, όταν ήμουνα ήδη σχολικός σύμβουλος ότι δέχθηκε πιέσεις έντονες που ως υπεύθυνη αγωγής υγείας, πήρε πρωτοβουλίες, έκανε ένα διαγωνισμό για τα παιδιά να κάνουν μαγειρική, συνταγές, έβαλε τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο, έβαλε εμπειρίες των παιδιών και λοιπά, παράδοση, εξαιρετικό κλίμα, απογειώθηκε η τάξη, και έκανε και διαγωνισμό μαγειρικής και πήγανε, φάγανε τα παιδιά, και δέχθηκε έντονες επιθέσεις από συναδέλφους ότι «χαλαίει την πιάτσα». Ότι τους αναγκάζει και αυτούς να κάνουν τέτοια» (Σχολικός Σύμβουλος Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16).

Η ερμηνεία που δίνει ο σχολικός σύμβουλος για τη στάση τους αυτή, ήταν ότι δε θέλανε να ακολουθήσουν τις καινοτόμες μεθόδους αλλά να μείνουν στα παλιά πρότυπα. «Είναι φανερό ότι δε θέλανε όλοι να ακολουθήσουν τη νέα μεθοδολογία, θέλανε να μείνουν στα παλιά

πρότυπα αυτά που ξέρανε και το σχολείο αυτό είχε κυρίως παλιούς δασκάλους. Ήταν κι αυτό ένα μειονέκτημα» (Σχολικός Σύμβουλος Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16).

Για να αποδώσει η εφαρμογή των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων πρέπει να γίνεται «βίωμα» και να πραγματοποιείται ως αυτόματη διαδικασία, σύμφωνα με την άποψη του υποδιευθυντή στο 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω. Συνδέει, δε, το θέμα της διδακτικής μεθοδολογίας με τρεις παραμέτρους:

- τη διαδικασία της επιμόρφωσης,
- τα πλαίσια των δυνατοτήτων του σχολείου αλλά και
- τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Εφόσον τηρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις, η ύπαρξη των παλιών εγχειριδίων δεν αποτελούσε εμπόδιο για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων και δεν απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς του σχολείου αυτού αφού ο εκπαιδευτικός, λειτουργώντας με ευελιξία, εύκολα θα μπορούσε να καθοδηγήσει τη διδασκαλία του διαχειριζόμενος την ύλη με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι προσανατολισμένη στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. *«Γιατί και επιμόρφωση πήρα και τρόπους λειτουργίας έμαθα και αντιμετώπισα εμπόδια τα οποία με τη βοήθεια των συναδέλφων μου, των σχολικών συμβούλων και των παρισταμένων της περιοχής οι οποίοι ήταν πάντα κοντά και δίπλα, έγιναν βιώματα. Και επειδή η δουλειά μας δεν είναι μπακαλική όταν περνάει κάτι μέσα σου και το βλέπεις θετικό, το εφαρμόζεις αυτόματα. Δε χρειάζεται να το σκεφτείς, δουλεύει και πάει σαν αυτόματος πιλότος» (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 24).* *«Εγώ επειδή πιστεύω ότι ο δάσκαλος δεν είναι μηχανήμα έχει δυνατότητα ευελιξίας και μια χαρά αντιμετωπίστηκε. Μπορείς να διαμορφώσεις την ύλη αν ξέρεις τους στόχους. Άρα τα εγχειρίδια ήταν το λιγότερο που μας απασχολούσε και μας απασχολεί» (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 22).*

Η εφαρμογή των νέων μεθόδων αντιμετωπιζόταν ως ανάγκη για πειραματισμό στο 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, σύμφωνα με τον υποδιευθυντή. Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών ευνοούσε τις προσπάθειες χωρίς την αγωνία για το αποτέλεσμα. Η προσέγγιση του υποδιευθυντή στο θέμα της αποτελεσματικότητας ήταν ιδιαίτερα ειλικρινής και σαφής. Θεωρεί ότι πολλές φορές ήταν αναμφίβολο το αποτέλεσμα γιατί ο δάσκαλος δεν είναι μηχανή και κανείς δεν ήταν σίγουρος από την αρχή για το τι θα επιτύχει. Τελικά όμως οι προσπάθειες δικαιώνονταν εφόσον διαπιστώνεται ότι τα αποτελέσματα από τη χρήση των μεθόδων αυτών ήταν πολύ πιο θετικά από τις προηγούμενες μορφές διδασκαλίας. Τελικά οι μέθοδοι αυτές γίνονται βιώματα και υιοθετούνται και στην υπόλοιπη διδακτική πορεία του εκπαιδευτικού. *«Αν πει κανείς ότι είναι σίγουρος θα κάνει τεράστιο λάθος. Εγώ ποτέ δεν είμαι σίγουρος για κάτι πριν το εφαρμόσω και πριν δω και τα αποτελέσματά του, αν δεν αξιολογήσω αυτό που έκανα. Όχι, δεν μπορώ να πω ότι ήμουν σίγουρος όταν ξεκίνησα να εφαρμόζω*

αυτά τα προγράμματα, όμως μέσα από την προσπάθεια που έγινε κατά την εφαρμογή τους διαπίστωσα ότι είχαν αποτελέσματα πολύ πιο θετικά από προηγούμενες μορφές διδασκαλίας και γι' αυτό και πάρα πολλά τα υιοθέτησα έτσι κι αλλιώς και στην υπόλοιπη διδακτική μου πορεία» (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23).

Η μέθοδος που δούλεψε πολύ εύκολα στο 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω ήταν η ομαδοσυνεργατική και πρόσφερε πολλά στους μαθητές, όπως και η ενασχόλησή τους με τις νέες τεχνολογίες. Δούλεψε επίσης και η διαθεματική προσέγγιση. Με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων η «τέχνη» μπήκε μέσα στο σχολείο, συνδυάστηκε με τα πάντα και απέδωσε θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, σύμφωνα με τον υποδιευθυντή. «Εμείς σαν εκπαιδευτικοί θεωρούμε ότι στα πλαίσια της επιμόρφωσης που είχαμε και στα πλαίσια των δυνατοτήτων του σχολείου κάναμε πάρα πάρα πολλά πράγματα. Ας πούμε, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, δούλεψε σχεδόν αμέσως παρότι τότε ήταν κάπως περίεργη διαδικασία για την ομαδοσυνεργατική. Και πρόσφερε πάρα πάρα πολλά πράγματα.[...] Τέχνη λοιπόν, τεχνολογία, ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, έρευνα από τα πιτσιρίκια και πολλή δουλειά από μας έφεραν αυτά τα θετικά αποτελέσματα για τα οποία είμαστε χαρούμενοι σήμερα» (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 21)

Στο Δ.Σ. Πορταριάς η εφαρμογή των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων συνδέεται με την υποστήριξη του προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέσω των επιμορφώσεων που παρείχε αλλά κυρίως με την ελευθερία που το πρόγραμμα κατοχύρωνε στα σχολεία. Μπορούσαν να φέρουν εξωτερικούς συνεργάτες για να διδάξουν τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα τα οποία ενέκρινε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η ευελιξία του προγράμματος και ο μεγάλος βαθμός αυτονομίας που δόθηκε στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία σε σχέση με τα συμβατικά, ήταν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Τους έδωσε τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες δράσεις, να αναδείξουν αναξιοποίητες δεξιότητες που υποβαθμίζονταν στο κλασικό πρόγραμμα, το απόλυτα προσανατολισμένο στην ύλη. Το πιλοτικό σχολείο λοιπόν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο διευθυντής του Δ.Σ. Πορταριάς, βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν τα όριά τους μέσα σε ένα ελεύθερο πλαίσιο και να κάνουν όσα εκείνοι θεωρούσαν σωστά για μια καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών.

«Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα μεγάλο εργαλείο να δοκιμάσουν πράγματα από αυτά που θα μπορούσαν να δοκιμάσουν σε ένα άλλο σχολείο[...] Άρα εδώ τους δόθηκε ένα πολύ πιο ελεύθερο πλαίσιο να κάνουν πραγματικά αυτά που θεωρούσαν ότι μπορούσαν να κάνουν για το καλύτερο για την καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών τους και εκπαίδευση πέρα από το γνωστικό κομμάτι σε όλους τους τομείς, σε όλους τους στόχους που θα μπορούσαν να βάλουν. Άρα είναι ένα σχολείο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να δοκιμάσει τα όριά του» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23). «Λογικά η υποστήριξη όμως ήταν σημαντική και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο κομμάτι της επιμόρφωσης γιατί

υπήρχαν πάρα πολλές επιμορφωτικές συναντήσεις[...]Να σας δώσω ένα παράδειγμα για να καταλάβετε. Στην πρώτη διετία η επιλογή των συνεργατών του σχολείου για να τρέξουν τα προγράμματα, γινόταν από το σχολείο με ευθύνη του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή εκπαίδευσης. Οπότε εδώ πέρα σε ένα κοντινό σημείο μπορούσαμε να προσλάβουμε ανθρώπους και να τρέξουμε τα προγράμματα και τα project που αναπτύχθηκαν, γι' αυτό τότε είχαμε μια έξαρση των project. Μετά έπαψε αυτό να υπάρχει. Ό, τι ειδικότητες θα έρχονταν, θα έρχονταν μέσα από την κανονική ροή των διορισμών, αναπληρωτών και λοιπά του υπουργείου παιδείας. Καταλαβαίνετε ότι αυτό αποδυναμώνει το χαρακτήρα του πειραματικού». (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8)

Παρά ταύτα ο περιορισμός στην αυτονομία των σχολικών μονάδων των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων δε στάθηκε ικανός να περιορίσει την προσφορά του Δ.Σ. Πορταριάς προς τους μαθητές του. Το «κενό» των προγραμμάτων των ειδικοτήτων που δεν έφτασαν ποτέ στο σχολείο, το κάλυπταν οι δάσκαλοι που προσέφεραν στο πρόγραμμα διδακτικά αντικείμενα σχετικά με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. «στραφήκαμε στους συναδέλφους οι οποίοι είχανε το κατάλληλο υπόβαθρο, τις κατάλληλες βάσεις για να δουλέψουν όλα αυτά τα διαφορετικά αντικείμενα. Είχαμε δηλαδή μια πολύ μεγάλη ομάδα συναδέλφων οι οποίοι δουλεύανε διαφορετικά αντικείμενα πέρα δηλαδή από τα μαθήματα που κάνανε στο κανονικό τους πρόγραμμα. Αυτό «μας έσωσε». Και διατηρούμε ακόμα και σήμερα αυτή την ποικιλομορφία, ακόμα και στο σημερινό πρόγραμμα υπάρχει μία ποικιλομορφία αντικειμένων που παρέχουμε στους μαθητές» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9).

Επιφυλάξεις για την απόδοση των εκπαιδευτικών στις καινοτόμες διδακτικές μεθόδους, παρά τις επιμορφώσεις που έχουν λάβει, εκφράζει η Π.Σ. δασκάλα στο 30° Δ.Σ. Αθήνας και θέτει θέμα προσωπικότητας του δασκάλου και εσωτερικής του διάθεσης για να μετατοπιστεί και να αλλάξει τις διδακτικές του συνήθειες. «Θεωρώ δηλαδή ότι οι μέθοδοι ήτανε οι ίδιες, τότε. Δεν είχε αλλάξει το πλάνο γενικά των συναδέλφων. Τώρα, ήτανε θέμα προσωπικότητας άνθρωπου να ανοίξει λίγο το μυαλό και τα φτερά του και των παιδιών, ως επέκταση και για τα παιδιά ή να παραμείνει στάσιμοι» (Π.Σ., δασκάλα στο 30° Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 11).

Η Μ.Κ., δασκάλα στο 129° Δ.Σ. Αθηνών δηλώνει ότι έγινε περιορισμένη χρήση των καινοτόμων διδακτικών μεθόδων από τους εκπαιδευτικούς στο συγκεκριμένο σχολείο. Παρόλο που δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς μέσω του πιλοτικού προγράμματος να πειραματιστούν με νέες μεθόδους και προγράμματα, φαίνεται ότι δεν την αξιοποίησαν. Στην πλειοψηφία τους δεν έκαναν κάτι περισσότερο από αυτό που θα έκαναν σε ένα συμβατικό σχολείο. Συγκεκριμένα μόνο δύο ήταν οι εκπαιδευτικοί από τους 35 που παρουσίασαν τα προγράμματα που έκαναν. «Δεν το δούλεψανε το πρόγραμμα. Δηλαδή δεν κάνανε τίποτα

παραπάνω από ότι κάνανε στο κλασικό σχολείο. Δεν εξαπλωθήκανε. Εγώ έβγαλα προγράμματα, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι κατατεθειμένα προγράμματα.[...] Δύο άνθρωποι είμαστε και ήταν ένα σχολείο που είχε 35 ανθρώπους προσωπικό» (Δασκάλα του 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 5).

Το μικρό εύρος εφαρμογής καινοτόμων μεθόδων στο σχολείο που υπηρετούσε, διαπιστώνει και ο υποδιευθυντής του σχολείου Μ.Ε., ο οποίος θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάστηκαν ιδιαίτερα ως προς τη διδακτική τους μεθοδολογία μέσα στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Επηρεάστηκαν μόνο ελάχιστοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα έκαναν το ίδιο ακόμα και αν βρίσκονταν σε ένα συμβατικό ολοήμερο σχολείο. «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι επηρέασε το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο τη διδακτική μεθοδολογία των εκπαιδευτικών, μετακινήθηκαν προς καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές ή όχι; Ίσως, ελάχιστοι, όσοι θα το έκαναν ακόμα και σε κανονικό σχολείο να δούλευαν» (Υποδιευθυντής 129^{ου} Δ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23).

Σε ότι αφορά την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων το 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων δε θεωρείται ότι απέδωσε ιδιαίτερα στον τομέα αυτό. Ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούσαν κατά αυτόν τον τρόπο και μάλιστα δέχονταν τον «αθέμιτο πόλεμο» των υπολοίπων συναδέλφων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν μεγάλης ηλικίας που δεν ήθελαν να αλλάξουν τη διδακτική μεθοδολογία που ήξεραν από την άλλη όμως δεν ήθελαν να υπάρχουν στο χώρο τους εκπαιδευτικοί που καινοτομούσαν. «Είναι φανερό ότι δε θέλανε όλοι να ακολουθήσουν τη νέα μεθοδολογία, θέλανε να μείνουν στα παλιά πρότυπα αυτά που ξέρανε και το σχολείο αυτό είχε κυρίως παλιούς δασκάλους. Ήταν κι αυτό ένα μειονέκτημα.. Νομίζω ότι αυτό ήταν το βασικό στοιχείο» (Σχολικός Σύμβουλος Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 6). «Όχι....Και ήταν βασικός λόγος που δεν πήγαν τα πράγματα καλά, όσο θα μπορούσε και θα έπρεπε στο σχολείο αυτό. Δε σημαίνει ότι δεν υπήρξαν και εκπαιδευτικοί που κάνανε καλά τη δουλειά τους, μπορώ να σου πω για την περίπτωση μιας εκπαιδευτικού η οποία δεν είχε τμήμα, είχε διδακτικά αντικείμενα: αγωγή υγείας και λοιπά. Και μου εκμυστηρεύτηκε, αργότερα όμως, όταν ήμουνα ήδη σχολικός σύμβουλος ότι δέχθηκε πιέσεις έντονες που ως υπεύθυνη αγωγής υγείας, πήρε πρωτοβουλίες, έκανε ένα διαγωνισμό για τα παιδιά να κάνουν μαγειρική, συνταγές, έβαλε τη γλώσσα ως γνωστικό αντικείμενο, έβαλε εμπειρίες των παιδιών και λοιπά, παράδοση, εξαιρετικό κλίμα, απογειώθηκε η τάξη, και έκανε και διαγωνισμό μαγειρικής και πήγανε, φάγανε τα παιδιά, και δέχθηκε έντονες επιθέσεις από συναδέλφους ότι «χαλάει την πιάτσα». Ότι τους αναγκάζει και αυτούς να κάνουν τέτοια. Νομίζω ότι αυτό ήταν μια απάντηση γενικότερη» (Σχολικός Σύμβουλος Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16)

7.3.3.2. Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ως επιμορφωτικά κέντρα

Οι μαρτυρίες του Κ.Κ., διευθυντή Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας μέχρι το 2004 και μέλους της Επιστημονικής Επιτροπής, πιστοποιούν ότι δεν επιτελέστηκε σε ικανοποιητικό βαθμό αυτή η λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου: «Δεν έχω εμπειρία πάνω σε αυτό το θέμα πιστεύω όμως ότι δεν πραγματοποιήθηκε στη μορφή που θα θέλαμε». (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 10^α).

Ο Α.Μ., προϊστάμενος του τμήματος Δ- Ολοήμερο Σχολείο- του Υπουργείου Παιδείας μετά το 2004, με πιο σαφή και απόλυτο τρόπο από τον Κ.Κ., υποστηρίζει ότι τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία δε λειτούργησαν ως επιμορφωτικά κέντρα και δεν κατάφεραν να αλλάξουν την πραγματικότητα του σχολείου γενικότερα, γιατί η θεωρία διαφέρει από την πράξη. Αυτή ήταν η πρόβλεψη του προγράμματος αλλά δεν είχε επιτυχία, έμεινε στο επίπεδο των οραμάτων. Θεωρεί ότι αυτό ήταν το όραμα της Επιστημονικής Επιτροπής, αρχικά το οποίο και διατηρήθηκε μέχρι να παραιτηθεί η επιτροπή. Θεωρούσε ότι και το ίδιο το πρόγραμμα είχε τα προβλήματά του και τις συγκρούσεις του, αναφερόμενος στην παραίτηση της επιτροπής λόγω της διαφωνίας της με την πολιτική ηγεσία μετά την απόφαση για τη γενίκευση των ολοήμερων σχολείων διευρυμένου ωραρίου. Όντως υπήρχαν συγκρούσεις, που βεβαιώνονται και από τη συνέντευξη του Ι.Ε. Πυργιωτάκη, οι οποίες ήταν όμως μόνο προς μία κατεύθυνση αυτή της διαφωνίας της επιτροπής με την πολιτική ηγεσία. Οι θέσεις της Επιστημονικής Επιτροπής ήταν απολύτως ξεκάθαρες και διατηρήθηκαν ως είχαν μέχρι το τέλος.

«Απέχει η θεωρία από την πράξη» (Α.Μ., προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 44.)

«45) Αυτό ήταν το όραμα της επιτροπής;

ΑΠ: Αρχικά. Επί Πυργιωτάκη ακόμη, επί της επιτροπής του Πυργιωτάκη, μέχρι το 2002. Μετά το 2002 είχε παραιτηθεί η επιτροπή, τα γνωρίζετε αυτά. Δηλαδή και το ίδιο το πρόγραμμα στην πορεία του πάλι είχε συγκρούσεις και προβλήματα, δεν ήταν μια καθαρή πορεία.... Υποθέτω, υποθέτω...

46) Συγκρούσεις και προβλήματα;

ΑΠ: Από την παραίτηση των μελών, δηλαδή εξ όσων γνωρίζω η επιστημονική επιτροπή παραιτήθηκε όταν έγιναν τα ανοιχτά ολοήμερα, με μαζική μορφή. Και διαφώνησαν με αυτή την πορεία που έπαιρναν τα πράγματα και...» (Α.Μ., προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 45-46)

«52) Όσο ήσασταν εσείς στο υπουργείο, είδατε να γίνεται κάποια προσπάθεια να γίνονται επιμορφωτικά κέντρα τα σχολεία αυτά;

ΑΠ: Όχι. Όχι, Αυτή ήταν πρόβλεψη του προγράμματος η οποία και από όσο γνωρίζω, όσο λειτουργούσαν και υπό την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εν ισχύ το πρόγραμμα, δεν είχε ούτε επιτυχία, ούτε και γενικευμένη εφαρμογή. Ήταν οραματικό επί της ουσίας αυτό το πλαίσιο» (Α.Μ., Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 52)

Σε ότι αφορά την εμπειρία των άμεσα εμπλεκομένων στην υλοποίηση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, τα δύο μέλη της σχολικής μονάδας του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω ισχυρίζονται ότι ο στόχος να μετατραπουν τα πιλοτικά σχολεία σε επιμορφωτικά κέντρα, δεν πραγματοποιήθηκε. Ο υποδιευθυντής είχε μια πιο επιεική στάση αναφέροντας ότι δεν έγινε κάτι που να είχε επίσημο χαρακτήρα αλλά το σχολείο ήταν ανοιχτό σε οποιονδήποτε ήθελε να δει ή να ρωτήσει οτιδήποτε σχετικό με τη λειτουργία του. «Σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο, επίσημα όχι αλλά ανεπίσημα ναι. Δηλαδή οποιοσδήποτε ήθελε να δει ή να ρωτήσει οτιδήποτε στον τρόπο λειτουργίας και στις δομές του σχολείου θα μπορούσε να το κάνει και το κάναμε με χαρά μας». (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 13)

Ο διευθυντής του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, έχοντας μια σφαιρική αντίληψη των πραγμάτων μιας που συνάπτει επαφές και με παράγοντες εκτός σχολικής μονάδας, επιβεβαιώνει ότι δεν αξιοποιήθηκε το σχολείο ως επιμορφωτικό κέντρο και αναφέρεται στις συνέπειες του ελλείμματος ενημέρωσης από επίσημους φορείς. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες του διευθυντή, οι διευθυντές των σχολείων αυτών υπό την προϋπόθεση της επέκτασης του θεσμού, έκαναν ενημερώσεις στα υπόλοιπα σχολεία σχετικά με το ρόλο και τη φιλοσοφία των πιλοτικών ολοήμερων. Υπήρξε μια μεγάλη αντίδραση από πλευράς δασκάλων καθώς διέρρεαν φημολογίες σχετικά με την κατάσταση που επικρατούσε στα σχολεία αυτά, όπως για παράδειγμα ότι οι δάσκαλοι φεύγουν από τα πιλοτικά σχολεία ή ότι καταντούν σερβιτόροι, πράγμα που δεν ευσταθούσε γιατί υπήρχαν τραπεζοκόμοι. Το αποτέλεσμα ήταν ότι δημιουργήθηκε ένα αρνητικό κλίμα που επηρέαζε τους εκπαιδευτικούς των άλλων σχολείων. Το έλλειμμα της πληροφόρησης στερεί από τους εκπαιδευτικούς τη γνώση της ουσιαστικής προσφοράς των σχολείων αυτών εφόσον αφήνει περιθώρια να αναπτύσσεται φημολογία με δόσεις υπερβολών που διαρρέουν στους κύκλους των εκπαιδευτικών και προκαλούνται αντιδράσεις γύρω από το πρόγραμμα. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν άκριτα στρεβλές εντυπώσεις για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, τις οποίες δεν έχουν τη διάθεση να διασταυρώσουν κάνοντας οι ίδιοι «αυτοψία», επίσκεψη δηλαδή σε ένα τέτοιο σχολείο για να τις αποσαφηνίσουν, να τις επιβεβαιώσουν ή να τις απορρίψουν. Αυτοί που δε γνωρίζουν γίνονται εύκολα θιασώτες κάθε ανεπιβεβαίωτης φήμης, αντιστέκονται και αρνούνται να δουν την άλλη όψη του νομίσματος.

«Λοιπόν, στο δεύτερο χρόνο που ήταν να επεκταθεί ο θεσμός, εμείς οι διευθυντές κυρίως και κάποιοι από τα σχολεία, κάναμε ενημερώσεις στα σχολεία, τι είναι αυτό το πράγμα, πώς είναι το σχολείο και τα λοιπά. Υπήρξε μέσα μεγάλη αντίδραση και πολλά ψέματα από τους εκπαιδευτικούς, με ορισμένους, έτσι, εκεί που πηγαίναμε στα σχολεία, όπως για παράδειγμα ότι στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο, έχουν φύγει όλοι οι δάσκαλοι. Λέγανε κάποιοι από αυτούς. Δημιουργούσανε λοιπόν, αρνητικό κλίμα μέσα στο σχολείο ότι θα γίνουν όλοι οι δάσκαλοι σερβιτόροι. Θέλω να σου πω ότι σε αυτό το σχολείο, κανένας δάσκαλος δεν έγινε σερβιτόρος, όλοι θέλανε να παίρνανε ώρες σίτισης γιατί υπήρχαν τραπεζοκόμοι που βάζανε το φαγητό. Σερβιτόροι έγιναν στα προαιρετικά ολοήμερα» (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, τέλος συνέντευξης- «συνέχεια»)

«EP: Λειτουργήσε ως επιμορφωτικό κέντρο;

ΑΠ: Όχι. Επιμορφωτικό για μας τους εκπαιδευτικούς ναι, Για τους άλλους όχι. Δεν ήξεραν τίποτα και ακόμα δεν ξέρουν. Και τώρα άμα πας να ρωτήσεις υπάρχει μία τεράστια ομάδα εκπαιδευτικών που δεν το ξέρει αυτό το σχολείο. Το ακούνε τώρα ότι το ΕΑΕΠ, προήλθε από αυτό. Αλλά ποιο ήταν αυτό...

EP: Με δική τους πρωτοβουλία ήρθαν εκπαιδευτικοί να δουν το σχολείο;

ΑΠ: Ελάχιστοι, ελάχιστοι, ελάχιστοι και από κοντινές περιοχές ακόμα. Άλλωστε είναι γνωστό ότι το καινούριο δεν είναι τόσο αποδεκτό.

EP: Ούτε από το πανεπιστήμιο... φοιτητές να δούνε αυτό το καινούριο σχολείο;

ΑΠ: Έστειλαν στην αρχή, όπως ήταν ο Πυργιωτάκης και κάποιοι άλλοι, κάποιους, αλλά στην αρχή. Μετά κι αυτό ατόνησε» (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, τέλος συνέντευξης- «συνέχεια»).

Το συγκεκριμένο σχολείο, λοιπόν, δεν έγινε επιμορφωτικό κέντρο. Επιπλέον προσπάθειες ενημέρωσης σε άλλα σχολεία όχι μόνο δεν πέτυχαν να αναδείξουν τα οφέλη του προγράμματος αλλά εξουδετερώθηκαν από τις αντιδράσεις μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών. Με αυτή τη λογική δεν ήταν δυνατό να μεταδοθούν τα επιτεύγματα όσων πιλοτικών σχολείων είχαν αυτή την τύχη. Οι μαρτυρίες των μελών της σχολικής μονάδας του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, επιβεβαιώνουν απόλυτα τα πορίσματα της μελέτης αξιολόγησης του 2006, με βάση την οποία ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου ήταν συνδεδεμένος μόνο με τα «ανοιχτά» (συμβατικά) ολοήμερα σχολεία, ενώ τα «κλειστά ολοήμερα σχολεία» ήταν γνωστά μόνο στους χρήστες.

Σε αντίθεση με το 1^ο Δ.Σ. Αιγιάλεω, το Δ.Σ. Πορταριάς, λειτούργησε ως επιμορφωτικό κέντρο με πρωτοβουλία του σχολικού συμβούλου, ικανοποιώντας έτσι ένα από τα οράματα της επιστημονικής επιτροπής για το ρόλο και το σκοπό των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων ως τροχιοδείκτες προς τα υπόλοιπα συμβατικά σχολεία. Αυτή η διαδικασία δημιούργησε ένα καλό προηγούμενο και εξακολουθεί να πραγματοποιείται και σήμερα.

«Ναι, ναι, γίνανε πάρα πολλές επιμορφώσεις στο σχολείο, ο σχολικός σύμβουλος ερχόταν πάντα και χρησιμοποιούσε το σχολείο, ή καλούσε και στις υπόλοιπες επιμορφώσεις, συναδέλφους να παρουσιάσουν δουλειές τους και να ανοίξουν ένα κύκλο συζητήσεων για το πώς μπορούσε να γίνει κάτι άλλο και στα σχολεία. Ήταν ένα σημαντικό κομμάτι αυτό. Μέχρι σήμερα, ακόμα συναδέλφοι παρουσιάζουν τέτοια σχέδια» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14).

Ο σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη Η.Ρ., ανέδειξε το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο κάνοντάς το γνωστό μέσα από τις επιμορφωτικές διαδικασίες που οργάνωνε οι οποίες είχαν συνειδητά, κάθε φορά, ως σημείο αναφοράς το πιλοτικό ολοήμερο του Ρέντη. «Ναι ήταν δικιά μου πρωτοβουλία. Απολύτως δικιά μου, ήταν συνειδητή επιλογή. Η πρώτη μου συνάντηση με τους δασκάλους του ολοήμερου σχολείου να είναι σε αυτό το σχολείο, τονίζοντας ότι δεν ήρθαμε εδώ για να λειτουργήσουμε όπως αυτό αλλά να πάρουμε από αυτό όσα μπορούμε να εντάξουμε μες στα σχολεία τα δικά μας. Τούτο είναι πιλοτικό. Εμείς έχουμε άλλη λειτουργία, δεν έχουμε το στάτους του πιλοτικού, αλλά μπορούμε να εντάξουμε πράγματα. Ακόμα και αυτή τη χρονιά οι επιμορφώσεις μου, συχνά είχαν ως σημείο αναφοράς και κέντρο, το Πιλοτικό Ολοήμερο του Ρέντη. Αν για παράδειγμα, σε ότι αφορά τις δειγματικές διδασκαλίες, είχα δασκάλους από κει, σε ότι αφορά τις πρώτες μου συναντήσεις με τους διευθυντές, γινόταν εκεί, συνειδητά. Οι διευθυντές όταν έμπαιναν σε αυτό το σχολείο, έβγαζαν μπλοκάκια και σημείωναν. Διευθύντρια μου είπε στη συνάντηση αυτή: «βλέπετε κύριε Ράπτη τι κάνουν τα χρήματα»; Εννοούσε τις επιχορηγήσεις...» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 20).

Η δράση λοιπόν και αυτού του σχολικού συμβούλου, όπως και εκείνου του Δ.Σ. Πορταριάς, κατέστησε το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο ως επιμορφωτικό κέντρο για τα σχολεία της περιφέρειάς του. Η επιμορφωτική διαδικασία και η αξιοποίηση ή μη των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων ήταν στη διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε σχολικού συμβούλου. Κανείς δεν μπορούσε να τους υποχρεώσει για αυτό και φυσικά δεν είχαν κυρώσεις αν δεν το πραγματοποιούσαν. Στις δύο αυτές περιπτώσεις πιλοτικών σχολείων φαίνεται ότι ικανοποιήθηκε ο στόχος της διάχυσης της εμπειρίας και των ευεργεσιών του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος που οραματίστηκε η επιστημονική επιτροπή.

Χωρίς να κρύψει την απογοήτευσή της η σχολική σύμβουλος των Δ.Σ Χερσονήσου και Μαλίων, δηλώνει ότι τα πειραματικά σχολεία αυτά δεν υποστηρίζονταν από την πολιτεία όπως είχαν προοριστεί. Δε λειτούργησαν ως επιμορφωτικά κέντρα και δε συνεργάστηκαν με το πανεπιστήμιο της Κρήτης που έχει έδρα στο Ρέθυμνο, έτσι ώστε να εκπαιδευτούν οι φοιτητές και να μετεκπαιδευτούν οι δάσκαλοι. «Μπορώ να πω ότι έβλεπα διαφορές από το πόσο υποστηριζότανε κεντρικά το ολοήμερο σχολείο, ή όχι. Γιατί υπήρχανε φάσεις και τα τελευταία χρόνια, που ατονούσε ο θεσμός, δε δινότανε μια σημασία παραπάνω. Αυτό έχει και

σχέσεις με τις χρηματοδοτήσεις. [...] Από κει και πέρα θεωρώ ότι τα σχολεία είχαν αναπτύξει τη δυναμική τους και συνέχιζαν απρόσκοπτα το έργο τους» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 45)

Ούτε το 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, έγινε επιμορφωτικό κέντρο για τα υπόλοιπα σχολεία της περιφέρειας ούτε ακόμα και για τα διπλανά σχολεία, όπως βεβαιώνει η δασκάλα Μ. Κ., εξαιτίας των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών. «Υποτίθεται ότι έπρεπε να λειτουργήσει. Ότι έπρεπε τα διπλανά σχολεία, ας πούμε να πάρουνε κάποια πράγματα από αυτά που βλέπανε σε μας. Δε λειτούργησε όμως. Δε λειτούργησε γιατί υπήρχε αντίδραση των συναδέλφων. Δηλαδή πήγαμε και χωριστήκαμε στο τέλος» (Δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, -ερ. 17).

7.3.3.3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Στην υποενότητα αυτή παρουσιάζεται:

α) ο τρόπος θεώρησης της επιμορφωτικής διαδικασίας από τους σχεδιαστές και διαχειριστές του προγράμματος και σχολικούς συμβούλους

β) οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών για την επιμορφωτική διαδικασία

α) Οι επιμορφώσεις που αφορούσαν στη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, οργανώνονταν αρχικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που ήταν και ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος. Αναπτύχθηκε, δε, διεξοδικά στην ενότητα «Τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος λειτουργίας του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου» του 3^{ου} κεφαλαίου της παρούσας μελέτης. Αργότερα, η επιμόρφωση, συγκεκριμένα η ενδοσχολική, περιήλθε στα χέρια των σχολικών συμβούλων και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ρόλου τους.

Την **επάρκεια** των οργανωμένων από την πολιτεία επιμορφωτικών δράσεων για τους εμπλεκόμενους στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα των 28 σχολείων, επιβεβαιώνει ο Α.Π. σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων που έφτανε μάλιστα στο σημείο να καλύπτει τα έξοδα και των γονέων των μαθητών των σχολείων αυτών για να παραβρεθούν στο καθορισμένο τόπο της επιμόρφωσης. «έγιναν αλλεπάλληλες ημερίδες επιμορφωτικές, μάλιστα σε μία από αυτές ήταν και ο τότε υπουργός Αρσένης και μου έκανε εντύπωση, που σημαίνει ότι ο ίδιος είχε τρομερό ενδιαφέρον για το μοντέλο.[...] Λοιπόν, έγιναν πάρα πολλές επιμορφωτικές συγκεντρώσεις που ακόμα και ως πρόεδρος συλλόγου γονέων....αυτό ήταν το καλό ότι όλοι οι φορείς του σχολείου, όλη η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στις επιμορφωτικές συναντήσεις που γινόταν και για τα 28 σε κάποια μέρη εδώ στην Αθήνα κυρίως και καλύπτανε και τα έξοδα. Δηλαδή ερχότανε γονείς από τη Ζάκυνθο και τη Βόρεια Ελλάδα

και καλύπτανε τα έξοδα τους» (Σχολικός Σύμβουλος 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 6).

Σχετικά με την επιμόρφωση ο διευθυντής σπουδών Κ. Κ. θεωρεί ότι παρόλο που έγιναν αρκετές επιμορφωτικές συναντήσεις και συνέδρια από την Επιστημονική Επιτροπή και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θα έπρεπε να μεταφερθεί η επιμορφωτική διαδικασία εντός σχολείου, δηλαδή να πραγματοποιηθούν ενδοσχολικές επιμορφώσεις. Η επιμόρφωση και ιδιαίτερα η ενδοσχολική, ήταν πάγιο αίτημα και των εκπαιδευτικών των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, όπως καταγράφονται από τις αναφορές των διευθυντών στην εσωτερική αξιολόγηση των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων, θέμα που αναδείχθηκε και στο 6^ο κεφάλαιο. Θεωρεί, δε, απόλυτα δίκαιο αυτό το παράπονο των εκπαιδευτικών. Ερμηνεύει τη δυσκολία να επαναλαμβάνονται οι επιμορφώσεις στο ίδιο σχολείο και την επόμενη χρονιά, εφόσον άλλαζαν οι εκπαιδευτικοί, λόγω της έλλειψης της οικονομικής ευχέρειας για διαρκείς επιμορφώσεις. Για το λόγο αυτό ως καλύτερη λύση προβάλλεται η ενδοσχολική επιμόρφωση.

«Είχε μπει μπροστά η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είχαν γίνει αρκετές συναντήσεις επιμορφωτικά συνέδρια, σεμινάρια, με τη συμμετοχή του παιδαγωγικού ινστιτούτου και της επιστημονικής επιτροπής και άλλων φορέων. Από κει και πέρα έχω την άποψη ότι αυτό έπρεπε να συνεχιστεί και να μεταφερθεί στο σχολείο πιο πολύ και να γίνει αυτό το περίφημο που λέμε ενδοσχολική επιμόρφωση όχι μόνο γι' αυτά τα 28 και για τα άλλα σχολεία. Με δειλά βήματα έγινε η ενδοσχολική επιμόρφωση και έχω την άποψη ότι σε αυτό έχουν δίκιο οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν το παράπονό τους γιατί δεν έγινε. Η δυσκολία εδώ με την ενδοσχολική επιμόρφωση ήταν η εξής: Έγινε επιμόρφωση πρώτη δεύτερη χρονιά σε αυτούς αλλά την Τρίτη χρονιά δεν ήταν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και έπρεπε να γίνει ξανά από την αρχή...»(Α. Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 36).

Τη **μειωμένη απόδοση** των ενδοσχολικών επιμορφώσεων σε προσωπικό που μετακινείται διαρκώς από χρονιά σε χρονιά, εντοπίζει και η σχολική σύμβουλος των πιλοτικών σχολείων της Κρήτης, Δ.Σ. Χερσονήσου και Δ.Σ. Μαλίων. Το θέμα της διαρκούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών καθιστά δύσκολη την αποτίμηση του ρόλου της επιμόρφωσης στην ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας των εκπαιδευτικών. «...υπάρχει και ένα θέμα πάντα στην εφαρμογή καινοτομιών, όταν μιλάμε και για σχολεία υπαίθρου αλλάζει το προσωπικό [...]έρχεται μετά ο συνάδελφος του Σεπτεμβρίου και βρίσκει μια κατάσταση όπου εκείνος δεν έχει πει ναι ή όχι και αυτό το θέμα πάντα υπάρχει σε σχολεία της υπαίθρου που είναι σχολεία που υπάρχει έντονη μετακίνηση προσωπικού». (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 25) «το μόνο πρόβλημα είναι αυτό που έχω αναφέρει πάρα πολλές φορές: ότι δεν υπήρχε μόνιμο προσωπικό αλλά υπήρχε η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να φύγει, δηλαδή και όσο καθυστερούσε και η στελέχωση μέχρι

να μπει στο νόημα και αν έπαιρνε μετά απόσπαση, καταλαβαίνει κανείς ότι ολοκληρωμένα δεν μπορούσε να δει κανείς ούτε τα αποτελέσματα, ούτε και να δει παραπέρα πώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός που δεχόταν επιμόρφωση τη μετέφερε στη δική του εκπαιδευτική πράξη» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 42).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, κατά την άποψη του Κ. Κ., δεν ήταν θεσμοθετημένη για αυτό το λόγο δεν μπορούν να αποδοθούν ευθύνες στις περιπτώσεις που δεν πραγματοποιήθηκαν. Ο καθ' ύλη υπεύθυνος για να οργανώσει και να συντονίσει ενδοσχολικές επιμορφώσεις ήταν ο σχολικός σύμβουλος σύμφωνα με την υπουργική απόφαση του 2002 (Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02, Υπουργική Απόφαση ΦΕΚ 1340/16-10-02). Σύμφωνα με αυτή, στο έργο του σχολικού συμβούλου περιλαμβάνεται και η επιμορφωτική διαδικασία στις σχολικές του μονάδες: «Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του»(άρθρο 8). «Δεν υπάρχει συγκεκριμένη ευθύνη κάπου αλλά στη λειτουργία της εκπαίδευσης όπως λειτουργεί στην Ελλάδα. Η ενδοσχολική επιμόρφωση δεν ήταν θεσμοθετημένη. Δεν μπορούμε να πούμε ότι είχε θεσμοθετηθεί και κάποιος δεν εκτέλεσε καλά το καθήκον του και αυτό που ζητούσαν οι εκπαιδευτικοί γινόταν στα πλαίσια της καλής λειτουργίας των σχολείων τους, όχι ότι το προέβλεπε κάποιος θεσμός, κάποια απόφαση, κάποιο διάταγμα, κάποιος νόμος και δεν έγινε» (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 36^α).

Η επιμόρφωση ως παράγοντας αποτελεσματικότητας του προγράμματος, δε φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία για τον Α. Αγγελή αφού αυτό που μετράει περισσότερο δεν είναι αυτό καθαυτό η διαδικασία της επιμόρφωσης όσο **η διάθεση για επιμόρφωση** που εναποτίθεται στο μεράκι των εκπαιδευτικών και στην ανάγκη τους να βελτιώνονται. Όσο για την επιμόρφωση που σχεδιάζεται από την πολιτεία πρέπει να είναι ουσιαστική και εστιασμένη στις πραγματικές ανάγκες και ελλείψεις των εκπαιδευτικών. «Μπορείς να επιμορφωθείς, να αυτοεπιμορφωθείς. Δεν είναι ουσία η επιμόρφωση. Αν έχεις το μεράκι την έχεις και την επιμόρφωση. Το λέω δηλαδή αυτό γιατί μπορεί να πει κανείς: « καλά την επιμόρφωση τη βάζεις τελευταία;» Όχι. Είναι ουσιαστική. Αλλά μπορείς να αυτοεπιμορφωθείς, στην εποχή του διαδικτύου, μπορείς, αν έχεις το μεράκι. Αυτό δεν πάει να πει ότι η πολιτεία δεν πρέπει να υποστηρίζει επιμορφωτικά και τα λοιπά αλλά δεν πρέπει να κάνουμε επιμορφώσεις για τις επιμορφώσεις, πρέπει να επιζητούμε και να αναδεικνύουμε το ουσιώδες, το ελλείπον, το μη προσεγγίσιμο από το μέσο εκπαιδευτικό τον οποία θα τον επιμορφώσεις και θα του δώσεις κατευθύνσεις και θα του δώσεις πληροφόρηση. Όχι επιμόρφωση για την επιμόρφωση, για να λέμε ότι κάναμε επιμόρφωση» (Α. Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 17).

β) Η **αρνητική στάση** των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωση, όπως διαπιστώθηκε από τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων στην υλοποίηση του προγράμματος, διαμορφώνεται κυρίως από 3 παράγοντες:

- τις ενστάσεις για την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης.
- την αρνητική στάση για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα του σχολείου τους
- τη μειωμένη διάθεση των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις συνήθειές τους.

Υπήρχαν αντιδράσεις από πλευράς εκπαιδευτικών στις επιμορφώσεις, σύμφωνα με πολλές μαρτυρίες των εμπλεκομένων. Συγκεκριμένα η αντίδραση των εκπαιδευτικών του 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών στρεφόταν και κατά των ιθυνόντων καθώς τους έφερνε σε αντιπαράθεση με τους επιμορφωτές του προγράμματος, στα πρόσωπα των οποίων δεν είχαν καμία εμπιστοσύνη. Κατά τη διάρκεια των επιμορφώσεων εξέθεταν τα προβλήματά τους αλλά πρακτικά θεωρούν ότι δεν υπήρχε η διάθεση να δοθούν λύσεις. Οι εκπαιδευτικοί είχαν χάσει την εμπιστοσύνη τους. *«Οι άνθρωποι που έρχονταν να επιμορφώσουν συχνά ερχόταν σε αντιπαράθεση με τους συναδέλφους. Δεν υπήρξε εμπιστοσύνη με τους συναδέλφους, δηλαδή, μας κοίταζαν αφ' υψηλού ότι δηλαδή αυτοί είχαν τη γνώση κι εμείς οι απλοί δάσκαλοι που δεν ξέρουμε που δεν έχουμε μορφωθεί πολύ, που αυτοί τα ξέρουν όλα, δε μας άκουγαν. Δεν άκουγαν τα προβλήματά μας απλώς μας έλεγαν, χωρίς να μπαίνουνε στη διαδικασία να μας βοηθήσουν πρακτικά μέσα στο σχολείο. Οπότε δεν υπήρχε εμπιστοσύνη»* (Διευθύντρια 30^ο Δ.Σ. Αθηνών, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 25).

Οι εκπαιδευτικοί του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας επίσης, απαξίωναν ακόμα και τις επιμορφώσεις που λάμβαναν χώρα στο ίδιο τους το σχολείο. Συγκεκριμένα, σε ενδοσχολική επιμόρφωση με θέμα τις νέες τεχνολογίες, παρέστησαν μόνο 3 από τους 33 εκπαιδευτικούς. *«Μας είχανε στείλει θέμα δύο φορές, είχε έρθει ένας άνθρωπος για πληροφορική, ενδοσχολική, και βέβαια παρουσιάστηκε 3 άνθρωποι από τους 33»* (Δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 20).

Η ερμηνεία που δίνει η δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας για τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών είναι ότι είχανε μια στρεβλή άποψη για το πρόγραμμα. *«Είχανε μια στρεβλή άποψη, δε θέλανε κατ' αρχήν. Οι πιο πολλοί δε θέλανε»* (Δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 18).

Επίσης υπάρχει γενικότερα μια νοοτροπία από ορισμένους εκπαιδευτικούς ότι δεν θέλουν να κάνουν περισσότερα από όσα πληρώνονται. Τη νοοτροπία αυτή καταδικάζει η Μ.Κ., η οποία θεωρεί ότι μέσα στην τάξη οφείλει ο εκπαιδευτικός να κάνει υπερβάσεις κάνοντας όχι απλώς το καλύτερο αλλά το μέγιστο. *«Θεωρούσαν ότι είναι πιο πολλές οι εργατοώρες που πέφτουνε στο δάσκαλο. Εντάξει, είναι μια νοοτροπία που την ακούμε γύρω μας και μπορεί να το έχω πει κι εγώ κάποια στιγμή: «για αυτά που με πληρώνουνε...πολλά τους κάνουν». Αλλά προσωπικά εγώ δεν το δέχομαι. Άμα είσαι σε μια τάξη πρέπει να δώσεις ότι μπορείς και ότι*

δεν μπορείς. Τέλος πάντων...Και δεν κατορθώθηκε, ας πούμε το συγκεκριμένο, το δικό μας, να δώσει «φώτα» ας πούμε στο διπλανό σχολείο» (Δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 18).

Μία άλλη ερμηνεία του φαινομένου της αντίδρασης των εκπαιδευτικών των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων δίνεται από τον Α.Π., σχολικός σύμβουλο του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων. Ο σχολικός σύμβουλος αποδίδει την αντίδραση στις επιμορφώσεις στην τάση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα μεγάλης ηλικίας, να μη θέλουν να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και αντιστέκονται σε καθετί νέο. Στον παράγοντα αυτό οφείλεται η αρνητική στάση των δασκάλων του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων στις επιμορφώσεις οι οποίες, ως γνωστόν, κόμιζαν τη νέα διδακτική μεθοδολογία. *«Κατ' αρχάς επέβαλε μια νέα διδακτική μεθοδολογία, έγιναν αλληπάλληλες ημερίδες επιμορφωτικές [...] Εκεί λοιπόν, συζητούσανε για μια νέα μεθοδολογία δηλαδή για μεθόδους που σήμερα είναι πασίγνωστες - και μετά τα νέα βιβλία είναι κοινός τόπος- για όλους τότε ήταν κάτι πρωτόγνωρο, δηλαδή συνεργατικές μορφές μάθησης, μέθοδος σχεδίων εργασίας πρότζεκτ και λοιπά και αυτό ήθελε τους παλιούς δασκάλους να αλλάξουν τρόπο διδασκαλίας δηλαδή να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους. Είναι φανερό ότι δε θέλανε όλοι να ακολουθήσουν τη νέα μεθοδολογία, θέλανε να μείνουν στα παλιά πρότυπα αυτά που ξέρανε και το σχολείο αυτό είχε κυρίως παλιούς δασκάλους. Ήταν κι αυτό ένα μειονέκτημα. Νομίζω ότι αυτό ήταν το βασικό στοιχείο. Από την άλλη πλευρά δεν μπορώ να βρω κάτι... Μέσα στην ψυχολογία του ανθρώπου...»* (Σχολικός Σύμβουλος Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 6)

Στη **θετική στάση** των εκπαιδευτικών για τις επιμορφώσεις εστιάζει το ενδιαφέρον του ο Η.Ρ., σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, θέτοντας μία παράμετρο που την καθορίζει: **την κουλτούρα** των δασκάλων ορισμένων περιοχών. Θεωρούσε ότι ο τρόπος αντιμετώπισης των επιμορφώσεων από τους εκπαιδευτικούς έχει άμεση σχέση με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των περιοχών που εδρεύουν τα σχολεία. Καθώς ο ίδιος έχει διατελέσει σχολικός σύμβουλος σε σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί του Πειραιά- αλλά και κάποιων περιοχών της Αθήνας με ανάλογη κοινωνικοοικονομική δομή- ήταν περισσότερο δεκτικοί και συνεργάσιμοι. *«Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των περιοχών διαφοροποιείται εν μέρει με την έννοια ότι στην Αθήνα ένα σημαντικό κομμάτι είναι παρόμοιο με αυτό στον Πειραιά, όπως Κάτω Πετράλωνα, ένα μέρος του Ταύρου, στο Γκάζι, εκεί έχουμε παρόμοια κοινωνικοοικονομική δομή με αυτήν του Πειραιά. Αλλά, εκείνο που έχω να πω είναι ότι στον Πειραιά βρήκα μια περιφέρεια όπου οι συνάδελφοι ήταν πρόθυμοι να μάθουν και να ακούσουν και αυτοί του ολοήμερου παρά τις επιμέρους, μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αντιδρούσαν. Υπό αυτήν την έννοια, μπορώ να πω σε ότι αφορά τη δεκτικότητα των συναδέλφων σε ότι αφορά τις δραστηριότητες που εγώ είχα κατά νου να αναπτύξω στον τομέα του ολοήμερου διευρυμένου ωραρίου, ήταν πολύ πιο πρόθυμοι*

να ακούσουν, να μάθουν, να δουν. Εν πάση περιπτώσει, δεν υπήρχε εκείνη η αντίδραση που υπήρχε στην περιφέρεια των Αθηνών» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3). «Στον Πειραιά, είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό που θα πω, και στα άλλα σχολεία που έχω βρίσκεις κατ' αρχήν θετικούς ανθρώπους. Θετικούς, να σε ακούσουν, πρόθυμοι. Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Αυτό δεν το είχα στην άλλη περιφέρεια που ήμουν, στην Αθήνα» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 24).

7.3.3.4. Συμπεράσματα

Η λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων ως μονάδες πολλαπλασιασμού και εξάπλωσης καινοτομιών αφορά αφενός τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών τους να αξιοποιήσουν τις νέες διδακτικές μεθόδους και να ανανεώσουν τη διδασκαλία τους, αφετέρου την πολιτική βούληση να αξιοποιηθούν τα σχολεία αυτά ως εκπαιδευτικά κέντρα για τα υπόλοιπα συμβατικά σχολεία.

α) Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι ιθύνοντες του προγράμματος, οι οραματιστές και διαχειριστές της εκπαιδευτικής πολιτικής του υπουργείου Παιδείας, θεωρούν ότι δεν επιτεύχθηκε σε ικανοποιητικό βαθμό η μετακίνηση των εκπαιδευτικών σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Η χρήση των νέων διδακτικών μεθόδων πραγματοποιήθηκε σε μεμονωμένες περιπτώσεις, αποσπασματικά και κάποιες φορές λανθασμένα, λαμβάνοντας υπόψη κατά μέσο όρο τη γενικότερη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Σύμφωνα μάλιστα με τη σχολική σύμβουλο Μ.Τ., η ευθύνη για το μικρό βαθμό επίτευξης του στόχου αυτού, εναπόκειται στους σχεδιαστές και διαχειριστές του προγράμματος που όφειλαν να προωθήσουν, με οργανωμένο σχεδιασμό, την εφαρμογή των καινοτόμων μεθόδων και να μην αφεθεί το πρόγραμμα απλώς στην καλή θέληση των εκπαιδευτικών.

Οι μαρτυρίες των εκπαιδευτικών των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων του δείγματος σχετικά με το βαθμό ανανέωσης της διδακτικής τους μεθοδολογίας τοποθετούνται και στα δύο άκρα της κλίμακας. Υπήρχαν σχολεία (1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, Δ.Σ. Πορταριάς, 2^ο Δ.Σ. Ρέντη) που ως επί το πλείστον οι εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν καινοτόμες μεθόδους, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εμπλεκόμενων. Η εμπεριστατωμένη ενδοσχολική επιμόρφωση και η δυναμική δράση των σχολικών συμβούλων των σχολείων αυτών ευνόησε τους εκπαιδευτικούς. Πρωτεύοντα ρόλο όμως, έπαιξε η διάθεση των εκπαιδευτικών να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν νέες διδακτικές μεθόδους χωρίς να είναι απαραίτητη αλλά και δεδομένη η συμβολή του σχολικού τους συμβούλου.

Στον αντίποδα υπήρχαν πιλοτικά σχολεία (3^ο Δ.Σ. Αθηνών, 2^ο Μελισίων, 12^ο Δ.Σ. Αθηνών), των οποίων οι λειτουργοί δήλωσαν ότι το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα άφησε αδιάφορους ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών. Στην πλειονότητα των εκπαιδευτικών

των παραπάνω σχολείων δεν απέδωσαν ούτε οι επιμορφωτικές δράσεις των σχολικών τους συμβούλων αλλά ούτε και οι επίσημες επιμορφώσεις, οι οργανωμένες από τους υπευθύνους εκπαιδευτικούς φορείς για την υλοποίηση του προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιδρούσαν στο νέο πρόγραμμα, είτε γιατί έχουν αποκτήσει με την πάροδο των χρόνων μια πάγια εκπαιδευτική μέθοδο την οποία διστάζουν ή αρνούνται να αλλάξουν, είτε γιατί αντιστέκονται γενικότερα στις αλλαγές, είτε γιατί υιοθέτησαν τις στρεβλές απόψεις αυτών που κατακρίνουν το πρόγραμμα χωρίς όμως να το γνωρίζουν και να το βιώνουν, είτε γιατί δε θέλουν να κάνουν καμία υπέρβαση στο ρόλο τους εφόσον συνηθίζουν να συνδέουν την παραγωγή του διδακτικού τους έργου με τις οικονομικές τους απολαβές.

β) Σε ότι αφορά τις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής για Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, όλες οι μαρτυρίες των εμπλεκομένων συγκλίνουν στη θέση ότι τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία δεν έγιναν επιμορφωτικά κέντρα για τους εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων αλλά δεν αξιοποιήθηκαν ούτε από τα Παιδαγωγικά Τμήματα για τους φοιτητές.

Η στάση της πολιτείας στο θέμα της μη αξιοποίησης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων για τη διάχυση της εμπειρίας και των καινοτόμων δράσεων που αναπτύχθηκαν στα σχολεία αυτά, ερμηνεύεται από τον προϊστάμενο του Υπουργείου Παιδείας μετά το 2004, Α.Μ. Προβάλλεται η θέση ότι το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα *«δεν είχε ούτε επιτυχία ούτε γενικευμένη εφαρμογή»*.

Σχολιάζοντας τη διαπίστωση του προϊσταμένου, φαίνεται ότι οι απόψεις του δεν αφήνουν κανένα περιθώριο αμφιβολίας ότι τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία είχαν προοδεδικασμένο μέλλον να υποβαθμιστούν και να αποτύχουν μετά την παραίτηση της επιτροπής. Ήταν λοιπόν απολύτως φυσικό η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική να παραβλέψει το όραμα της επιτροπής και να μη λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της προώθησης και υποστήριξης των σχολείων αυτών όταν τα κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα σταματούσαν. Όλες οι διακηρύξεις, οι επιδιώξεις που σχεδιάστηκαν για το ρόλο που θα επιτελούσαν τα σχολεία αυτά έμειναν στα χαρτιά και δεν υλοποιήθηκαν. Η πολιτική ηγεσία που είχε ήδη πάρει τις αποφάσεις της, δεν επέτρεψε να γίνουν τα σχολεία αυτά εστίες πειραματισμού και τροχοδείκτες έτσι ώστε να αλλάξει το ελληνικό σχολείο γενικότερα. Δεν πείστηκε ούτε από τα πορίσματα από τα πορίσματα της έρευνας του επίσημου συμβουλευτικού οργάνου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2002 (5^ο κεφάλαιο, ενότητα 7.3.), που είχε σκοπό τη βελτίωση των σχολείων αυτών, η οποία κατέδειξε σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, των μαθητών αλλά και των γονέων.

Αν συνδυαστούν τα δεδομένα προηγούμενης ενότητας, όπου ο υφυπουργός κάνει λόγο για ενδεχόμενη κοινωνική ανισότητα που επιφέρουν τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, τα συμπεράσματα του 3^{ου} κεφαλαίου σχετικά με την τάση της πολιτικής ηγεσίας του

Υπουργείου Παιδείας να μη γνωστοποιείται η ύπαρξη και η δράση των Πιλοτικών, τότε μπορεί εύκολα να αιτιολογηθεί το γιατί δεν επεκτάθηκαν και δεν αναδείχθηκαν τα σχολεία αυτά. Την αιτία αποδίδει με σαφήνεια ο Α.Μ.: *«Ίσως και αυτό να φόβιζε. Και να προκαλούσε αντιδράσεις. Δηλαδή είχαμε πάντα ένα φόβο για τα σχολεία «ελίτ» στην Ελλάδα. Είτε ήταν τα πειραματικά τα παλιά, είτε ήταν αυτά τα σχολεία. Άρα, στο πλαίσιο το ευρύτερο δεν υπήρχε καμία διάθεση διαχωρισμού και μάλιστα σε σχέση με εργασιακές σχέσεις που γνωρίζετε ότι ήταν ένα ζήτημα αγκάθι»* (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας, Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 51).

Με βάση την άποψη αυτή ερμηνεύεται το γιατί δε σχεδιάστηκαν και δεν οργανώθηκαν από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς ενδοσχολικές επιμορφώσεις, αξιοποιώντας τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία για να διαδοθεί η εμπειρία και η δράση τους, εφόσον μετά το 2005 που σταμάτησε η χρηματοδότηση του ΕΠΕΑΕΚ, θα ήταν μια συμφέρουσα οικονομικά λύση. Η ενδοσχολική επιμόρφωση μεταβιβάστηκε στις αρμοδιότητες των σχολικών συμβούλων και αφέθηκε στην καλή τους θέληση και τις πρωτοβουλίες τους που άλλοτε απέδωσαν και άλλοτε όχι.

Οι μεμονωμένες πρωτοβουλίες των σχολικών συμβούλων να αξιοποιήσουν τις υποδομές αλλά και τη δραστηριότητα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων προς όφελος των προαιρετικών ολοήμερων της περιφέρειάς τους, απέδωσαν όταν η κουλτούρα των εκπαιδευτικών της περιοχής ήταν η κατάλληλη. Όταν δηλαδή η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν «ανοιχτή» σε νέες ιδέες, ήταν συνεργάσιμη με διάθεση για ανανέωση και εξέλιξη. Στην αντίθετη περίπτωση- όπου υπήρχε αρνητικό κλίμα από τους εκπαιδευτικούς- οι πρωτοβουλίες των σχολικών συμβούλων προκάλεσαν τις αντιδράσεις μερίδας εκπαιδευτικών οι οποίοι είχαν διαμορφώσει στρεβλή εντύπωση για τη φιλοσοφία και το ρόλο των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Χρησιμοποιούσαν, δε, την στρεβλή αυτή εντύπωσή τους ως άλλοθι για να δικαιολογήσουν την άρνησή τους να παράγουν περισσότερο έργο. Όπως είναι φυσικό το κλίμα αυτό ήταν δύσκολο να ανατραπεί. Συνήθως οι πρωτοβουλίες αυτές προκαλούν την απογοήτευση του διοργανωτή και δεν επαναλαμβάνονται. Σε σχολεία της υπαίθρου το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων γίνεται ακόμα δυσκολότερο και λιγότερο αποδοτικό προς όφελος των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, εφόσον υπάρχει έντονη μετακίνηση του προσωπικού. Οπότε, ακόμα και αν τη μία χρονιά επιμορφωνόταν οι εκπαιδευτικοί, ίσως να μη βρισκόταν την επόμενη στην ίδια σχολική μονάδα για να εφαρμόσουν όσα διδάχθηκαν.

Στη σχετική ερώτηση προς τον πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής, σε ποιο βαθμό θεωρεί ότι τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία λειτούργησαν ως μονάδες εξάπλωσης των καινοτομικών και επιμορφωτικά κέντρα, χωρίς να κρύψει την απογοήτευσή του, απαντά ότι ο στόχος αυτός δεν επετεύχθη παρά τις απεγνωσμένες προσπάθειες που έκανε η

Επιστημονική Επιτροπή να βοηθήσει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας. Οι αλλαγές ήταν προσωρινές και επιφανειακές. *«Σε κανένα μπορώ να σου πω (βαθμό) και λυπάμαι πολύ για τούτο. Κοιτάζετε, αν δείτε στο βιβλίο μου ή στη συνέντευξή μου, και αυτό εκφράζει όχι προσωπική μου μόνο άποψη, αλλά την άποψη όλων των μελών της επιτροπής, σκοπός δεν ήταν να προσθέσουμε στο σχολείο μια απογευματινή βάρδια, μια ουρά δηλαδή και αυτό να ονομάσουμε ολοήμερο σχολείο. Σκοπός μας ήταν, με αφορμή την καινοτομία του ολοήμερου σχολείου (πilotικού) να επιδιωχθεί μια γενικότερη εσωτερική μεταρρύθμιση ολόκληρου του δημοτικού σχολείου. Αυτό το πράγμα δεν μπόρεσε να γίνει. Κάναμε απεγνωσμένες προσπάθειες για να βοηθήσουμε τους δασκάλους και τους διευθυντές των ολοήμερων σχολείων να εξοικειωθούν με το πνεύμα του ολοήμερου σχολείου, να εισαχθεί τότε η διαθεματική προσέγγιση της ύλης, που δεν είχε εισαχθεί ακόμα μέσω του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, να εισαχθούν σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας [...] Και σε αυτά τα πράγματα ακόμα, πολύ λίγα καταφέραμε να κάνουμε. Δε λέω, υπήρξαν αλλαγές, υπήρξαν βελτιώσεις κατά την άποψή μου, αλλά πολύ πενιχρές και μικρής διάρκειας»*

Η αδυναμία αξιοποίησης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων ως εστίες πειραματισμού και διάδοσης καινοτομιών, επιβεβαιώνει την άποψη του Δημαρά που θεωρεί ότι *«κάθε πειραματισμός, κάθε απόκλιση, κάθε επιμέρους πρωτοβουλία αποκλείονται γιατί διαταράσσουν την ισοτιμία που εξασφαλίζεται τάχα με την παροχή σε όλους των ίδιων γνώσεων και με τον ίδιο ρυθμό»*, όπως καταγράφηκε στο 2^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης στην ενότητα με τίτλο *«Παράγοντες που εμπόδισαν την επιτυχία της μεταρρύθμισης»* του 1997.

7.3.4. Ο ενιαίος χαρακτήρας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (3^ο κεφάλαιο, ενότητα με τίτλο: *«Τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος λειτουργίας του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου»-Το ωρολόγιο πρόγραμμα του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου*) το Ολοήμερο Σχολείο επιχειρεί να καταπολεμήσει τη διάκριση «ακαδημαϊκών» και «μη ακαδημαϊκών» μαθημάτων. Για το λόγο αυτό οι 3 ζώνες συνιστούν ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα που ξεκινά στις 8:15 και ολοκληρώνεται στις 16:00, όπου είναι αναγκαία η ανακατανομή των γνωστικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε σχέση με το υφιστάμενο πρόγραμμα. Ο παραπάνω στόχος πραγματοποιείται με τη διάχυση των «ακαδημαϊκών» μαθημάτων και καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Ο στόχος αυτός αποτελεί προσδοκία και των εκπροσώπων των εκπαιδευτικών, όπως διατυπώνεται στα πορίσματα του συνεδρίου της ΔΟΕ το 1995: *«Να λειτουργεί με ενιαία παιδαγωγική αντίληψη των δραστηριοτήτων του, διδακτικών*

πολιτιστικών, ψυχαγωγικών και το ανοιχτό του πρόγραμμα να στηρίζεται στη διαφοροποίηση, στη δυνατότητα επιλογής και στην ποικιλία» (3^ο κεφάλαιο, ενότητα με τίτλο: «Οράματα και προσδοκίες για το «Ολοήμερο σχολείο» από τους σχεδιαστές, τους θεσμοθέτες και τους εκπαιδευτικούς»).

Τον ενιαίο χαρακτήρα του ολοήμερου σχολείου υποστήριξε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που, σύμφωνα με τη μαρτυρία του Α. Αγγελή, επεδίωκε να καθοδηγήσει τα σχολεία έτσι ώστε να υπάρχει αναδιάρθρωση του προγράμματος με γνώμονα την παιδαγωγικά ορθότερη κατάταξη των μαθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι τα μαθήματα που «ξεκουράζουν» και χαλαρώνουν τα παιδιά πρέπει να τοποθετούνται ανάμεσα στα υπόλοιπα και όχι στο τέλος του προγράμματος όπως γινόταν συνήθως. *«Όπως έλεγε και ο κύριος Πυργιωτάκης και το λέγαμε κι εμείς και το υποστηρίζαμε κι εμείς και το επιδιώκαμε ότι για παράδειγμα η μουσικοκινητική ή η πληροφορική δε θα πηγαίνει στο τέλος του προγράμματος γιατί είναι έξω από το τυπικό ωρολόγιο, δεν υπάρχει τυπικό πρόγραμμα σπουδών εδώ, όλο είναι ένα άρα θα πρέπει να δούμε παιδαγωγικά ότι κάνοντας 2-3 ώρες γλώσσα και μαθηματικά 4 ώρες πιθανόν την 5^η ώρα να ήταν παιδαγωγικά ορθότερο να κάνει το παιδάκι μουσικοκινητική αγωγή ή πληροφορική, να χαλαρώσει και μετά να κάνει ιστορία ας πούμε, ή κάποιο άλλο μάθημα που είναι «βαρύτερο» (Α. Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9).*

Ωστόσο ο ίδιος επιβεβαιώνει το γεγονός ότι ο μη διαχωρισμός της πρωινής από την απογευματινή ζώνη δεν πέτυχε στον ίδιο βαθμό σε όλα τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία παρά τις προσπάθειες που έκανε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προς αυτή την κατεύθυνση. Το θεωρεί όμως φυσιολογικό δεδομένης της μικρής χρονικής θητείας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που καλούνταν μέσα σε λίγα χρόνια να αλλάξουν ένα κατεστημένο δεκάδων χρόνων. *«Είναι ακριβές αυτό! Αυτό είναι ακριβές! Και μάλιστα εμείς στις επισκέψεις που κάναμε στα σχολεία ακριβώς αυτό λέγαμε. Εμείς προτείναμε, υποδεικνύαμε, πιέζαμε ότι οι πρόσθετοι εκπαιδευτικοί, οι όλοι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να βρίσκονται να συζητάνε να ανταλλάζουν απόψεις και τα λοιπά. Ε, τώρα σε άλλες περιπτώσεις γινότανε σε άλλες δε γινότανε, στην εξέλιξη της πορείας του θεσμού, στη βρεφική και νηπιακή του ηλικία στα πρώτα 5 χρόνια, δεν μπορείς μέσα σε 5 χρόνια να μεταβάλλεις ένα κατεστημένο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο ακολουθεί το κλασικό μοντέλο της βιομηχανικής επανάστασης....πώς είναι τα σχολεία μας σήμερα...είναι το μοντέλο της βιομηχανικής επανάστασης: ο μάνατζερ, ο ηγέτης από πάνω ο υπάλληλος από κάτω, η σειρά παραγωγής, η αξιολόγηση της σειράς παραγωγής, εσύ κάνεις αυτό αυτός κάνει εκείνο...ο ένας βάζει βίδες, ο άλλος τα παξιμάδια...Εμείς θέλαμε να το σπάσουμε αυτό! Αυτός ήτανε ο στόχος και πιστεύω ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό επιτεύχθηκε λαμβανομένου υπόψη και του χρόνου εφαρμογής του» (Αγγελής 2, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 6)*

Σε ότι αφορά τη δομή του προγράμματος ο διευθυντής σπουδών του υπουργείου Παιδείας, Κ. Κ. είχε επίσης διαπιστώσει το πρόβλημα της μη ενιαίας οργάνωσης του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος σε ορισμένα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Σύμφωνα με το διευθυντή σπουδών, υπήρχε δυσκολία να μετατεθούν μαθήματα από το πρωινό ωράριο στο απογευματινό. Ο βαθμός στον οποίο λάμβανε χώρα το πρόβλημα αυτό στα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία δεν γνωστοποιήθηκε μέσα από τη συνέντευξη. *«Είδαμε ότι οι μαθητές και οι γονείς διατύπωναν προβλήματα να διαχυθεί το πρόγραμμα του σχολείου σε όλη τη διεύρυνση του ωραρίου δηλαδή να μουν μαθήματα και στο απογευματινό ωράριο κι από το πρωινό [...] Έχω την αίσθηση ότι δεν μεταφέρθηκαν πάρα πολλά μαθήματα στο απογευματινό ωράριο. Βέβαια σε ορισμένα σχολεία το είχαν πετύχει αυτό από ότι θυμάμαι»* (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8^α).

Όπως διαπιστώθηκε και από τη μελέτη της εσωτερικής αξιολόγησης των 28 πιλοτικών, που παρουσιάστηκε στο 6^ο κεφάλαιο (Πίνακας 17), τα 8 πιλοτικά σχολεία δήλωσαν τη διαφοροποίηση των μαθημάτων της πρωινής και απογευματινής ζώνης ή των δασκάλων σε πρωινούς και απογευματινούς. Από την άλλη υπήρξαν και 9 πιλοτικά σχολεία που προσέδωσαν ομοιογένεια στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Τα υπόλοιπα 11 δεν κάνουν καμία αναφορά στα κείμενά τους για το θέμα αυτό.

Στην παρούσα φάση της έρευνας θα διερευνηθούν οι παράγοντες που ευνόησαν ή μη τη δημιουργία ενιαίου χαρακτήρα του προγράμματος (δηλαδή την ανακατανομή των γνωστικών αντικειμένων στην κατεύθυνση του μη διαχωρισμού ακαδημαϊκών και μη μαθημάτων) των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων του δείγματος. Μέσα από την αποκωδικοποίηση των δεδομένων των συνεντεύξεων, διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας **«σχολικό κλίμα»** είναι κυρίως εκείνος που ευθύνεται για την επίτευξη του στόχου αυτού.

Πριν την παράθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το θέμα του ενιαίου χαρακτήρα του πιλοτικού προγράμματος κρίνεται σκόπιμο να δοθεί ο ορισμός της έννοιας **«σχολικό κλίμα»**. Σύμφωνα με τον ορισμό του Hayes, σχολικό κλίμα είναι το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Hayes, 1994, στο Πασιαρδής, 2004: 165). Επηρεάζει δε, σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα) (Jorde-Bloom, 1988, στο Πασιαρδής, 2004:165), τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους με αποτελεσματικό τρόπο και γενικά την όλη τους απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Sergioianni και Starratt, 2002, στο Πασιαρδής, 2004: 165). Οι Beare, Caldwell και Millikan (1989) τονίζουν ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται βάση της κοινωνικής και

φαινομενολογικής μοναδικότητας μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, οι φιλοσοφίες ή οι ιδεολογίες και αντικειμενικά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του (Beare, Caldwell και Millikan, 1989, στο Πασιαρδής, 2004: 164).

Ένας τρόπος προσέγγισης της έννοιας του καλού σχολικού κλίματος είναι η μελέτη του σχολείου ως μια **κοινότητα**. Ένα σχολείο, θεωρείται ότι λειτουργεί σαν ζωντανή και ενεργή σχολική κοινότητα, αν έχει **κοινό σύστημα αξιών** για το σχολείο και την εκπαίδευση, **κοινές δραστηριότητες** που συνδέουν τα μέλη της κοινότητας μεταξύ τους και με τις παραδόσεις του σχολείου και μια ηθική που εκφράζει **ενδιαφέρον για τις** διαπροσωπικές σχέσεις. Στις σχολικές μονάδες με καλό σχολικό κλίμα, υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία, μεγάλη συμμετοχή, η εργασία σε ομάδες κυριαρχεί και υπάρχει ποικιλία απόψεων. Τα μέλη του προσωπικού έχουν μια κοινή άποψη για το μέλλον του σχολείου, μια κοινή αίσθηση της αιτίας και κοινές αξίες. Νοιάζονται, εμπιστεύονται και σέβονται ο ένας τον άλλον, ενώ αναγνωρίζουν την προσπάθεια και την επιτυχία ο ένας του άλλου (Royal και Rossi, 1997, στο Παπαγεωργάκη, 2010, ιστότοπος: <http://teachers2009.blogspot.gr/2010/08/blog-post.html>).

Στο 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, ο διευθυντής του σχολείου χαρακτηρίζει το πρόγραμμα «ενιαίο» συγκρίνοντάς το μάλιστα με την τωρινή μορφή του σχολείου που λειτουργεί με το ΕΑΕΠ. *«Υπήρχε μια τεράστια διαφορά ότι το πρόγραμμα ήταν ενιαίο: από το πρωί έως τις 3:30. Όμως το μεσημέρι υπήρχε ένα δίωρο το μεσημέρι που τα παιδιά τρώγανε και είχανε κενό χρόνο με το δάσκαλό τους έξω, ξεκουραζόντουσαν και υπήρχε ένα καινούριο ενδιαφέρον μετά»* (Διευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).

Αναλύοντας και τις απόψεις του υποδιευθυντή παρατηρείται ότι δε γινόταν διαχωρισμός μεταξύ των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και διαπιστώνεται ότι ο ενιαίος χαρακτήρας του σχολείου, εξαρτάται οπωσδήποτε από το συνεργατικό πνεύμα των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Η συλλογική διάθεση αυτή συνδέεται άμεσα με το καλό σχολικό κλίμα που είναι το βασικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις, η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, παράγοντες που προωθούν τις δράσεις του προγράμματος. Το κλίμα αυτό στο οποίο κινήθηκε το 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω ήταν ήδη γνωστό από τα κείμενα της εσωτερικής αξιολόγησης του 2003, που αναλύθηκαν στο 6^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Στην παρούσα φάση της ερευνητικής διαδικασίας επιβεβαιώνεται από τις απόψεις του υποδιευθυντή που αποπνέουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό.

Ο υποδιευθυντής του 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω περιγράφει με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά του συνεργατικού σχολικού κλίματος στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, σε πρακτικό επίπεδο. Οι μαρτυρίες του υποδιευθυντή έχουν ιδιαίτερη σημασία μιας που στο 5^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης θίγεται σε πολλές από τις έρευνες η έννοια της συνεργασίας αλλά δεν

αποσαφηνίζεται στα πορίσματά τους ο τρόπος που αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό, δε θεωρείται αρκετό να δηλώνει κάποιος ότι συνεργάζεται καλά με τα δικά του μέτρα και σταθμά, αν δεν παρουσιάζει τον τρόπο και τους τομείς της συνεργασίας αυτής. Το καλό, συνεργατικό κλίμα όπως νοείται στο 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Οι εκπαιδευτικοί του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω κατ' αρχήν ήταν αρκετά χρόνια στο σχολείο αυτό και είχαν αναπτύξει δυνατές σχέσεις, ήταν σαν μια οικογένεια, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο υποδιευθυντής.
- Δούλεψαν δεμένα σαν μια ομάδα, ο ένας συμπλήρωνε και συμπαραστεκόταν στον άλλο διαθέτοντας τις ικανότητες και τις γνώσεις του.
- Στο τέλος επιτύχαναν πολλά και αυτό είχε αντίκτυπο στην ευρύτερη κοινωνία που ένιωθε ασφάλεια και ήξερε ότι το σχολείο αυτό πρόσφερε το καλύτερο που μπορούσε για τα παιδιά.
- Αν και δεν ήταν θεσμικά καθορισμένος ο τρόπος συνεργασίας των εκπαιδευτικών, βρήκαν τρόπους για να λειτουργήσει σωστότερα το πρόγραμμα, ορμώμενοι από κοινό αίσθημα αγάπης προς το σχολείο.
- Για το καλό του προγράμματος έκαναν υπερβάσεις του διδακτικού τους ωραρίου όποτε υπήρχε ανάγκη. Αποφάσισαν και πήραν την πρωτοβουλία να παραμένουν οι πρωινόι εκπαιδευτικοί μία ώρα παραπάνω έτσι ώστε να ενημερώσουν τον απογευματινό τους συνάδελφο. Αλλά και εκείνος με τη σειρά του ερχόταν νωρίτερα για να μιλήσει στους πρωινούς. Επίσης πολλοί από τους εκπαιδευτικούς εναλλάσσονταν στο πρωινό και το απογευματινό ωράριο.
- Υπήρχε συμφωνία για αυτόν τον τύπο συνεργασίας η οποία κρινόταν από όλους απολύτως απαραίτητη για να προχωρήσει σωστά το πρόγραμμα.
- Ο όρος «εκπαιδευτικός ειδικότητας» δεν είναι αποδεκτός γιατί διαχωρίζει τους εκπαιδευτικούς και δείχνει να ενοχλεί τον υποδιευθυντή που θεωρεί ότι όλοι οι συνάδελφοι έχουν ίσα δικαιώματα και ανάλογη αξία στο σχολικό χώρο ανεξάρτητα από το τι μάθημα διδάσκουν.
- Βασιζόμενα όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας στις καλές διαπροσωπικές τους σχέσεις, αξιοποίησαν τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του καθενός στα πλαίσια των διαθεματικών προσεγγίσεων του προγράμματος.

«είμαστε μια ομάδα εκπαιδευτικών που είμαστε πολλά χρόνια μαζί όλοι και δουλέψαμε πολύ δεμένα. Ο ένας συμπλήρωνε τον άλλο και με την όποια εκπαίδευση είχαμε και με τις προσπάθειες για επιμόρφωσή μας που γινόταν νομίζω ότι τελικώς τα καταφέραμε πολύ καλά. Και δεν το λέω εγώ από τη δικιά μου θέση γιατί είμαι εκπαιδευτικός στο σχολείο, αλλά

υπάρχει θέση αντίστοιχη της κοινωνίας γύρω μας η οποία λέει, έλεγε και λέει ότι αυτό το σχολείο ήταν ένα κόσμημα» (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 11)

«Άψογη! Άψογη γιατί όλοι μας θέλαμε να βοηθήσουμε το σχολείο. Και δε σκεφτήκαμε να παραμείνουμε μία ώρα παραπάνω να βοηθήσουμε τον απογευματινό συνάδελφο ούτε εκείνος είχε πρόβλημα να έρθει μία ώρα πιο νωρίς για να μιλήσει με μας. Οπότε δε δημιουργήθηκε κανένα απολύτως θέμα. Εξάλλου πολλοί από μας εναλλάσσονταν μια στο πρωινό, μια στο απογευματινό. Δε θα μπορούσε να γίνει κι αλλιώς. Όπως είπα και πριν οι διαμορφωμένες σχέσεις ανάμεσα σε όλους τους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές έπαιζαν καθοριστικό ρόλο. Φροντίζαμε πάντα αυτές οι σχέσεις να είναι οι καλύτερες δυνατές»(Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 25).

«Αν θέλετε είναι λάθος ο διαχωρισμός εκπαιδευτικός ειδικότητας για τη δική μου λογική τουλάχιστον. Όλοι είμαστε εκπαιδευτικοί. Δεν έχει σημασία αν εγώ διδάσκω γλώσσα, μαθηματικά και κάποιος άλλος διδάσκει, μουσική, γυμναστική. Όλα τα αντικείμενα είναι ισοβαρή κατά την άποψη μου. Άρα για να είμαι ειλικρινής ο όρος εκπαιδευτικός ειδικότητας δε με κάλυψε ποτέ για να μην πω πως με ψιλοενοχλεί κιόλας»(Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 27).

Ο ενιαίος χαρακτήρας του προγράμματος αποδεικνύεται έμπρακτα από τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, από τη διάθεση όλων των δασκάλων να υπερβαίνουν το ωράριό τους προκειμένου να βοηθήσουν το έργο του συναδέλφου τους, το οποίο συνεχίζεται το απόγευμα. Για το λόγο αυτό εφαρμόζεται το σύστημα της εναλλαγής πρωινών και απογευματινών δασκάλων.

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το Δ.Σ. Πορταριάς το οποίο πέτυχε να δώσει ενιαίο χαρακτήρα στη λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. Ο μη διαχωρισμός των εκπαιδευτικών και ίση αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας είναι τα χαρακτηριστικά του καλού σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο ενεργούν με προσήλωση και ενδιαφέρον οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί και προσαρμόζονται χωρίς προβλήματα οι νέοι. Διαμορφώνονται, με τον τρόπο αυτό, σχέσεις συνεργασίας και υποστήριξης που δεν περιορίζονται μόνο μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού αλλά επεκτείνονται και στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και την τοπική αυτοδιοίκηση, σύμφωνα με το διευθυντή του σχολείου.

«Σχολικό κλίμα δεν εννοώ μόνο μεταξύ των εκπαιδευτικών εννοώ και με το σύλλογο γονέων και με την τοπικές αρχές, αν δεν το βλέπουνε μέσα από ένα πρίσμα συνεργασίας, υποστήριξης, κατανόησης και λοιπά, δεν μπορεί να ευδοκιμήσει τίποτα. (ερ. 18)

Με απόλυτο τρόπο ο διευθυντής του σχολείου της Πορταριάς, δηλώνει πώς δεν υπήρχε διάκριση μεταξύ πρωινών και απογευματινών δασκάλων γιατί το πρόγραμμα ήταν ενιαίο,

δηλαδή μαθήματα από το πρωινό ωράριο, εισχωρούσαν στην απογευματινή ζώνη. Στον ενιαίο αυτό κορμό μαθημάτων υπήρχε συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών οι οποίοι εναλλάσσονταν στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων της ίδιας τάξης. Δηλαδή οι πρωινοί συνάδελφοι αναλάμβαναν τη μελέτη ενώ οι απογευματινοί δίδασκαν διάφορα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος της ίδιας τάξης. Η συνεργασία θεωρείται ως το απαραίτητο συστατικό για την επιτυχία του προγράμματος, στοιχείο που ανέδειξε και το 1^ο Δ. Σ Αιγάλεω.

«Κατ' αρχήν δεν υπήρχαν πρωινοί και απογευματινοί δάσκαλοι. (γελώντας). Το πρόγραμμα είναι ενιαίο, εμείς είχαμε κάνει πολλές διαφοροποιήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα(επιβεβαίωση από τα κείμενα), δηλαδή πρωινοί συνάδελφοι αναλάμβαναν κομμάτια προετοιμασίας που θεωρητικά έγκειται στο ολόημερο πρόγραμμα, το απογευματινό, οι απογευματινοί συνάδελφοι αναλάμβαναν μαθήματα που μπορούσαν να κατεβούν προς τα κάτω, γεωγραφία, κ.α. ας πούμε τα δευτερεύοντα ακαδημαϊκά. Υπήρχε άμεση συνεργασία από ότι καταλαβαίνετε σε όλα αυτά τα επίπεδα γιατί δεν μπορούσε αλλιώς να τρέξει και το πρόγραμμα» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 17).

«...το πρόγραμμα διαμορφώνεται σε ένα ενιαίο πλαίσιο, δε χωρίζεται σε πρωινό και απογευματινό, ούτε σαν ξεχωριστή ζώνη και λοιπά, άρα έχουμε μια διαφορετική φιλοσοφία στην ανάπτυξη του προγράμματος. Αυτό αμέσως ανοίγει τους δρόμους για μια διαφορετική τοποθέτηση των μαθημάτων, διαφοροποίηση των μεθόδων, διαφοροποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών πάνω σε όλα αυτά τα νέα αντικείμενα που τρέχουν» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 21).

Το καλό σχολικό κλίμα δηλαδή οι σχέσεις όλων των μελών της σχολικής μονάδας (γονέων, εκπαιδευτικών αλλά και τοπικές αρχές), ο ενιαίος χαρακτήρας του προγράμματος και η ενιαία αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών, ήταν οι παράγοντες εκείνοι που αντιστάθμισαν το πρόβλημα των μετακινήσεων του διδακτικού προσωπικού και τη μη έγκαιρη στελέχωση της σχολικής μονάδας με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών προς και από το πιλοτικό της Πορταριάς δεν αποτέλεσαν πρόβλημα εξαιτίας της στάσης του συλλόγου των διδασκόντων και της προσήλωσής του στο πρόγραμμα. Υπήρχε ενδιαφέρον για την εκπόνηση του προγράμματος, μεράκι και φυσικά κατανόηση των δυσκολιών. Υπήρχε μία φιλοσοφία, μία κουλτούρα συγκεκριμένη και σταθερή, σεβαστή από όλους. Ο κάθε νέος συνάδελφος προσαρμοζόταν πολύ εύκολα και λειτουργούσε μέσα στο περιβάλλον αυτό με ασφάλεια. Η πορεία του σχολείου χαρακτηρίζεται ως «ποτάμι που κυλάει» και δεν μπορεί κανείς να πάει κόντρα στο ρέμα.

«Πέρα από αυτό, όμως, ο σύλλογος διδασκόντων όλα αυτά τα χρόνια έδειξε μια πολύ μεγάλη συγκέντρωση της προσοχής του πάνω στο θέμα του προγράμματος, όλοι ενδιαφέρονταν να κάνουν πράγματα, αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί δεν είναι σταθεροί οι εκπαιδευτικοί,

έρχονται και παρέρχονται, κάθονται δύο-τρία χρόνια, και φεύγουν για το Βόλο μετά, δεν έχουμε δηλαδή σταθερό δυναμικό. Αυτό που είναι σημαντικό όλα αυτά τα χρόνια είναι ότι και οι νέοι συνάδελφοι που έρχονται μέσα σε ένα μήνα είχαν μπει μέσα στο κλίμα και μπορούσαν να κάνουν πολλά πράγματα. Αυτό είναι το σημαντικό. Είναι βασικά μια φιλοσοφία η οποία εξ' αρχής τέθηκε, έγινε σεβαστή από όλους και τώρα πλέον είναι σαν να είναι ένα ποτάμι που κυλάει. Όποιος έρχεται είναι πολύ δύσκολο να πάει σε ένα ρεύμα αντίθετο. Δηλαδή, ακολουθεί το ρεύμα και το σημαντικό είναι σε αυτό ότι σε όλους αρέσει αυτό το ρεύμα. Το θεωρούν κάτι πολύ θετικό και αυτή είναι η αύρα που εκπέμπει αυτό το σχολείο που είμαι εγώ» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 18).

Η αντίθετη περίπτωση, όπου δηλαδή διαχωρίζονται τόσο τα μαθήματα των δύο ζωνών του πιλοτικού προγράμματος όσο και οι εκπαιδευτικοί που τα διδάσκουν, διαπιστώνεται στο 30^ο Δ.Σ. Αθηνών, στο 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων και στο 129^ο Δ.Σ. Αθηνών, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων.

Στο 30^ο Δ.Σ. Αθήνας το σχολικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών διαγραφόταν ως εξής: Οι απογευματινοί εκπαιδευτικοί θεωρούνταν υποδεέστεροι, υπήρχε γενικότερα αρνητική διάθεση των δασκάλων για το πιλοτικό πρόγραμμα, τα θέματα λύνονταν σε ατομικό επίπεδο- εφόσον υπήρχε απουσία διάθεσης για εξεύρεση λύσεων των προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο- ενώ οι συνελεύσεις του συλλόγου διδασκόντων είχαν τυπικό χαρακτήρα. Γενικά υπήρχε ένας «μηδενισμός», όπως διαπιστώνει με απογοήτευση η δασκάλα του απογευματινού προγράμματος, Π.Σ.

«Μάλλον τυπικό χαρακτήρα θα το έλεγα, γιατί τα πράγματα...κοίταξε να δεις υπήρχε συγκεκριμένο ωράριο, υπήρχαν οι συνάδελφοι του πρωινού, οι συνάδελφοι του απογευματινού. Αυτό που πρέπει να πω είναι ότι υπήρχε μία αίσθηση στο χώρο και στα πράγματα ότι είμαστε «συνάδελφοι δύο ταχυτήτων». Και γενικά εμείς του απογευματινού, σαν να μην είχαμε το μπακράουντ το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό που είχαν του πρωινού. Αυτό το είχαμε γευτεί, το είχαμε εισπράξει και δεν το ξεχνώ» (Δασκάλα 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Π.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 21). «...έναν μηδενισμό θα έλεγα. Βεβαίως υπήρχαν προβλήματα, ποιο σύστημα δεν έχει τα προβλήματά του, αλλά πέρα από την επισήμανση ήταν τόσο η διάθεση αρνητική που δεν μπαίναμε στη διαδικασία να βρούμε λύσεις. Η λύση δηλαδή, να σου δώσω να καταλάβεις, ήταν σε ατομικό επίπεδο» (Δασκάλα 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Π.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 24)

Πρακτικά, ο μη ενιαίος χαρακτήρας του προγράμματος καθιερώθηκε από την έναρξη του πιλοτικού προγράμματος εξαιτίας της απροθυμίας των εκπαιδευτικών για συνεργασία, όπως αποκαλύπτει η διευθύντρια του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ. Δεν ήταν διατεθειμένοι να κάνουν υπερβάσεις προκειμένου να επικοινωνήσουν με άλλους συναδέλφους τους για τις ανάγκες του προγράμματος, όπως γινόταν σε άλλα πιλοτικά σχολεία που μελετήθηκαν. «Σε

αυτό υπήρχε αυτή η δυσκολία και στην αρχή. Υπήρχε πρώτα από αυτούς που δεν ήθελαν να παραμείνουν λίγο παραπάνω στο σχολείο γιατί έπρεπε να παραμείνουν εκτός από τη διδασκαλία τους, να μείνουν μια ώρα, να περιμένουν τον απογευματινό, και να συζητήσουν γενικά για τα γνωστικά αντικείμενα, τι στόχους έβαλε ο πρωινός, ή έστω να γίνεται μια φορά τη βδομάδα, υπήρχε αυτό ή τουλάχιστο από μερικούς δασκάλους» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 17)

Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι απογευματινοί δάσκαλοι έβλεπαν ελάχιστα, «στα πεταχτά» τους συναδέλφους τους, στην πόρτα, όπως βεβαιώνει η δασκάλα του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Π. Σ. «Τα παιδιά είχανε μια καταπληκτική δασκάλα στην έκτη, θυμάμαι όταν εγώ ερχόμουνα, εκείνη έφευγε... Αν θέλαμε κάτι.... Αλλά σε προσωπικό πια και μπορεί και στο πόδι, στην πόρτα. Δεν ήτανε θέμα να κανονίσουμε κάποια συνάντηση, όχι» (Δασκάλα 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Π.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 20).

Το σχολικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας είχε τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτό του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας. Ο μη ενιαίος χαρακτήρας του προγράμματος στο 129^ο Δ.Σ. Αθηνών επιβεβαιώνεται από τη δασκάλα Μ.Κ. και τον υποδιευθυντή και δάσκαλο του απογευματινού ωραρίου Μ.Ε. Περιγράφονται, δε με ιδιαίτερη σαφήνεια οι περιπτώσεις εκείνες στις οποίες εκδηλώνεται ο έντονος διαχωρισμός των εκπαιδευτικών σε πρωινούς και απογευματινούς, το έλλειμμα συνεργασίας και αλληλοσυμπαραστάσης μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο ζωνών και οι συνέπειες όλων αυτών.

Η Μ. Κ. καταθέτει με ειλικρίνεια ότι αυτό το κλίμα του διαχωρισμού των εκπαιδευτικών καθιερώθηκε στο σχολείο από τους πρωινούς, μόνιμους κατά κύριο λόγο, δασκάλους-χωρίς να εξαιρεί και τον εαυτό της- οι οποίοι έκαναν το πρόγραμμα που ήθελαν χωρίς να αφήνουν περιθώρια επιλογής στους συναδέλφους τους το απόγευμα. Οι απογευματινοί, οι οποίοι θεωρούνταν β' διαλογής, όπως επισημάνθηκε και από την Π. Σ. του 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, δίδασκαν τα μαθήματα που ήθελαν οι πρωινοί. Οι απογευματινοί δάσκαλοι είχαν την ίδια αντιμετώπιση με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητων οι οποίοι επειδή συμπλήρωναν το ωράριό τους και το πρωί ήταν πολλές φορές σε καλύτερη θέση από τους δασκάλους εφόσον έβλεπαν κάποιες φορές τους πρωινούς δασκάλους και μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν μαζί τους, σύμφωνα με τον υποδιευθυντή του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ. Ε. Αυτή ήταν μια παγιωμένη κατάσταση που έβρισκε ο καθένας που ερχόταν στο σχολείο και δεν είχε μόνιμη θέση, εφόσον ένα μεγάλο μέρος του προσωπικό άλλαζε κάθε χρόνο.

«οι απογευματινοί δάσκαλοι, τους το πέρασαν το σχολείο, τους το πέρασαμε ακόμα κι εμείς οι πρωινοί, ότι ήτανε κάποια στιγμή δάσκαλοι β' επιλογής. (κοινό με προαιρετικά) Ενώ δεν ήτανε αυτό σωστό... Με την έννοια ότι τους αφήναμε ό, τι δεν μπορούσαμε να κάνουμε εμείς το πρωί το στέλναμε το απόγευμα. Οι απογευματινοί δάσκαλοι είχανε ένα μειονέκτημα για

μένα. Ήτανε δάσκαλοι που δεν ήτανε μόνιμοι στο σχολείο (κοινό με 30^ο) και κάθε χρόνο αλλάζαμε προσωπικό» (Δασκάλα Μ.Κ. 129^{οο} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 25) «Στην καλύτερη των περιπτώσεων μπορούμε να πούμε πως οι απογευματινοί ΠΕ70 είχαν την ίδια αντιμετώπιση με το γυμναστή και τον καθηγητή Αγγλικών μόνο που οι δυο τελευταίοι συμπλήρωναν το ωράριο τους στην πρωινή ζώνη και λόγω της δυνατότητας αλληλεπίδρασης τους με τους δασκάλους των τάξεων ήταν σε καλύτερη θέση» (Υποδιευθυντής 129^{οο} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Ε., 2012, Παράρτημα Διατριβής, Συμπληρωματικές απόψεις-Οι δάσκαλοι).

Η κατάσταση αυτή έπληττε ανεπανόρθωτα τον ενιαίο χαρακτήρα του εφόσον δεν υπήρχε αναδιάρθρωση των μαθημάτων μεταξύ των ζωνών του προγράμματος. Το πρωί λοιπόν οι μαθητές, ως επί τω πλείστον, διδάσκονταν τα ακαδημαϊκά μαθήματα και το απόγευμα πραγματοποιούταν η μελέτη από άλλο δάσκαλο και τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα. Οι μαθητές ένιωθαν την απογευματινή ζώνη ως «παιδική χαρά» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Μ. Κ. Σε όσες περιπτώσεις οι πρωινοί δάσκαλοι έπαιρναν τη μελέτη και έμεναν για το απόγευμα ακαδημαϊκά μαθήματα όπως ιστορία, γεωγραφία κ.α. το πρόγραμμα δούλεψε αποτελεσματικά. Αυτές όμως ήταν οι εξαιρέσεις και όχι ο κανόνας.

«Δηλαδή κάποιιοι κρατήσανε όλα τα μαθήματα το πρωί και αφήσανε τη μελέτη όλη το απόγευμα. Και θεατρικό παιχνίδι που ερχότανε σίγουρα το απόγευμα, και χορός το απόγευμα, οπότε εκεί το σχολείο έχασκε πλέον: ήταν οι δάσκαλοι οι πρωινοί που κάνανε τα μαθήματα και ήταν και το απόγευμα που ήταν η παιδική χαρά. Όσες φορές το πρόγραμμα δουλεύτηκε κανονικά, δηλαδή να πάρουνε οι πρωινοί τη μελέτη των μαθημάτων ώστε μένανε μαθήματα για το απόγευμα, ιστορίες, θρησκευτικά, γεωγραφίες, δηλαδή όλα όσα μπορείς να κάνεις το απόγευμα, το πρόγραμμα δούλεψε σωστά» (Δασκάλα Μ.Κ. 129^{οο} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 25)

Σύμφωνα με τη δασκάλα Μ.Κ., οι δάσκαλοι των τάξεων δεν αξιοποίησαν όσο θα έπρεπε τη δυνατότητα που παρείχε το πρόγραμμα να μελετούν οι μαθητές τα μαθήματα της επόμενης μέρας στο σχολείο μαζί με το δάσκαλό τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η μελέτη να μη γίνεται από τον ίδιο το δάσκαλο αλλά οι περισσότεροι δάσκαλοι άφηναν τη μελέτη-προετοιμασία για τους «απογευματινούς» δασκάλους και γινόταν μετά το γεύμα. Με τον τρόπο αυτό διαχωρίζονταν οι εκπαιδευτικοί σε πρωινούς και απογευματινούς. Γενικότερα δεν υπήρχε ενιαία γραμμή και ο καθένας έκανε ότι ήθελε.

«Μετά υπήρχε ένα πολύ καλό στοιχείο που δεν το χρησιμοποίησαν όμως όλοι οι συνάδελφοι, η μελέτη των μαθημάτων. Δηλαδή είχαμε ένα δίωρο γλώσσας, την Τρίτη ώρα κανονικά έπρεπε να υπάρχει μελέτη της γλώσσας. Αυτή έπρεπε να γίνεται από τον ίδιο το δάσκαλο. Κάποιοι αφήνανε τη μελέτη για τους απογευματινούς (διαχωρισμός μαθημάτων σε ακαδημαϊκά και μη-μη ενιαίος χαρακτήρας). Για μετά το γεύμα. Ε, αυτό ήτανε λάθος» (Δασκάλα Μ.Κ. 129^{οο} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 12). *«Νομίζω ότι μια*

βασική ήταν ότι δεν είχαμε ενιαία γραμμή όλοι οι δάσκαλοι. Κάποιοι κάνανε πράγματα κάποιοι δεν κάνανε. Και αυτό ήτανε και θέμα διευθυντού και προϊσταμένου με τον εαυτό τους εκείνοι και θέλανε να το περάσουν και σε μας[...]Υπάρχουν δηλαδή 2 τμήματα της Γ' τάξης και το ένα κάνει προγράμματα και βγαίνει και παρουσιάζει προγράμματα και το άλλο δεν κάνει, ήτανε λίγο αταίριαστο το πράγμα.». (Δασκάλα Μ.Κ. 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 15)

Επίσης, δεν υπήρχε καθόλου συνεργασία και υποστήριξη του ενός προς το έργο του άλλου, σε βαθμό τέτοιο ώστε να μην παρίστανται καν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σε παρουσιάσεις προγραμμάτων που έκαναν οι συνάδελφοί τους απογευματινές ώρες, ενώ δεν έλλειπαν και οι αψιμαχίες. «Μετά υπήρχαν και κάποια άλλα πράγματα. Χωρίς να έχουμε καβγάδες, παρουσιάζα εγώ ένα πρόγραμμα και δεν ερχότανε κανένας συνάδελφος.[...]Γιατί το έκανα απόγευμα. Όταν παρουσιάζεις πρόγραμμα, πότε θα το κάνεις; Όχι την ώρα του μαθήματος; Και δεν εμφανιζόταν κανένας.[...] Δηλαδή μέχρι να ξεπεραστούνε αυτά τα προβλήματα είχαμε διάφορες αψιμαχίες μεταξύ μας» (Δασκάλα Μ.Κ. 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 15).

Το πιλοτικό πρόγραμμα λοιπόν δεν υποστηριζόταν ούτε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου οι οποίοι χωρίς καν να κρατούν τα προσχήματα, απαξίωναν επιδεικτικά τις δουλειές των συναδέλφων τους απέχοντας από τις εκδηλώσεις του ίδιου τους του σχολείου.

Παρόμοια κατάσταση επικρατούσε και στο 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων σύμφωνα με τις μαρτυρίες της εκπαιδευτικού ειδικότητας- γυμνάστριας Χ.Α. Η Χ. Α. Περιγράφει με χαρακτηριστικά παραδείγματα την ανυπαρξία ενιαίου χαρακτήρα του προγράμματος μέσα σε ένα παγιωμένο κλίμα το οποίο δεν άλλαζε με την πάροδο των χρόνων. Συγκεκριμένα:

- Το ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο είχε συνταχθεί με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να εξυπηρετεί το διδακτικό ωράριο των δασκάλων, αδικούσε τα μαθήματα ειδικοτήτων αλλά και τους εκπαιδευτικούς που τα δίδασκαν με αποτέλεσμα τη σημειώνονται αντιπαιδαγωγικού χαρακτήρα συνθήκες για ορισμένα μαθήματα όπως αυτό της γυμναστικής. Συγκεκριμένα οι πρωϊνοί δάσκαλοι, λόγω της ύπαρξης πολλών ειδικοτήτων δεν συμπλήρωναν το ωράριό τους και έτσι έκαναν λιγότερες ώρες τις οποίες χρεώνονταν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Χωρίς να έχουν κανένα ενδιαφέρον κενό, ολοκλήρωναν το μειωμένο τους ωράριο και έφευγαν από το σχολείο πολύ νωρίς. Η γυμνάστρια ερχόταν στις 12 το μεσημέρι όπου ξεκινούσε τότε το μάθημα της γυμναστικής σε επώδυνες για τα παιδιά και για την ίδια ώρες, όπως δηλώνει. «Η διαφορά ήτανε ότι ξεκίναγα πάντα μετά τις 12 η ώρα, είχανε δώσει όλες τις ώρες στους δασκάλους με ένα συνεχές ωράριο χωρίς να έχουν κανένα κενό οι δάσκαλοι, οπότε σχολάζανε στο τρίωρο ορισμένοι. Ο κάθε δάσκαλος έκανε το διδακτικό του

ωράριο χωρίς ενδιάμεσα κενά. Παράδειγμα, έκανε ένα πεντάωρο χωρίς διακοπή έφευγε στις 12:30, έκανε ένα τρίωρο, είχε τρεις ώρες χωρίς κενό, έφευγε στις 11 παρά τέταρτο. (Γυμνάστρια Χ.Α. 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3) «Και από κει και πέρα ξεκίναγαν όλες οι ειδικότητες και φυσικά και το μάθημα της γυμναστικής το οποίο κατάλληλα να κάνω τις μεσημεριανές ώρες που ήταν επώδυνες και για μένα και για τα παιδιά. Κυρίως για τα παιδιά. Επίσης ήταν τόσες πολλές οι ειδικότητες που κανένας δάσκαλος δεν έκανε το ωράριό του. Όλοι είχανε δύο ώρες λιγότερες. Ήτανε τόσες πολλές οι ειδικότητες που για να συμπληρώσουν το ωράριό τους οι ειδικότητες έπρεπε να πάρουν ώρες από τους δασκάλους» (Γυμνάστρια Χ.Α. 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3).

- Η επικοινωνία των πρωινών δασκάλων με τις ειδικότητες ή τους απογευματινούς, γινόταν με ραβασάκια γιατί ο καθένας έφευγε όποτε τελείωνε το ωράριό του χωρίς να διαθέτει κάποιο χρόνο για να ενημερώσει ή να ενημερωθεί από τον απογευματινό συνάδελφο. Η συνεργασία περιοριζόταν στις εκδηλώσεις ή στις τακτικές συγκεντρώσεις. «Δεν υπήρχε καμία επαφή πρωινών και απογευματινών δασκάλων και πρωινών δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Έφευγε ο καθένας όποτε τελείωνε και επικοινωνούσαν με ραβασάκια. Δεν υπήρχε καμία επαφή γιατί δε συναντιόντουσαν καθόλου» (Γυμνάστρια Χ.Α. 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3).

Η στάση αυτή των δασκάλων του συγκεκριμένου σχολείου δημιουργούσε εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων της πρωινής και της μεσημεριανής, όπως και στην περίπτωση του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας. Αυτή η κατάσταση, παρά τις επισημάνσεις που είχαν γίνει, δεν άλλαξε ποτέ σε όλη τη διάρκεια της θητείας της Χ. Α. στο σχολείο αυτό, εφόσον θεωρείτο μια δεδομένη και τελεσίδικη κατάσταση η οποία είχε γίνει πια καθεστώς. «Το βασικότερο ήταν το ωρολόγιο πρόγραμμα που ήταν για όλες τις ειδικότητες γιατί ήταν πλέον δύο ταχυτήτων εκεί οι συνάδελφοι, της πρωινής ταχύτητας και της μεσημεριανής ταχύτητας, όπως καταλαβαίνεις αυτό ήταν τελείως αντισυναδελφικό και αντιπαιδαγωγικό για το μάθημα της γυμναστικής για το ωράριο το οποίο ήταν μεσημεριανές ώρες» (Γυμνάστρια Χ.Α. 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7). «Είχε γίνει επισήμανση αλλά το θεωρούσανε δεδομένο, ότι είναι μια τελεσίδικη κατάσταση εδώ πέρα, έτσι είναι το δεδομένο, δεν μπορούμε να το αλλάξουμε. Είναι καθεστώς, πώς να το πούμε...» (Γυμνάστρια Χ.Α. 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8)

Σε μια ενδιάμεση κατάσταση βρέθηκαν τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία στην Κρήτη, Δ.Σ. Χερσονήσου και Δ.Σ. Μαλίων. Το συμπέρασμα αυτό συνάγεται αν συνδυαστούν τα δεδομένα από τις δύο φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Σε ότι αφορά τα γραπτά του κείμενα, το Δ.Σ. Μαλίων δηλώνει ότι «Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μεταφέρονταν από

άλλες περιοχές και το ωράριο λειτουργίας του σχολείου (8:15-16:00) ήταν απαγορευτικό για τη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων του σχολείου μας» (Δ.Σ. Μαλίων Ηρακλείου) (ΥΠΕΠΘ, 2003: 143). Για το λόγο αυτό κατατάχθηκε στην 2^η κατηγορία ως προς το βαθμό ομοιογένειας του προγράμματος (Πίνακας 17 του 6^{ου} κεφαλαίου). Άρα λοιπόν εμφανίζεται δυσκολία στην επικοινωνία των πρωινών και απογευματινών εκπαιδευτικών λόγω των προβλημάτων μετακίνησης που υπάρχουν στην ύπαιθρο (μεγαλύτερες αποστάσεις, μικρότερης συχνότητας υπεραστικά δρομολόγια). Παρά τις δυσκολίες στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών των δύο ζωνών, σύμφωνα με τις μαρτυρίες της σχολικής συμβούλου Μ.Τ. των δύο πιλοτικών σχολείων της Κρήτης, υπήρχε ενιαία οργάνωση του προγράμματος. «Το πρόγραμμα εκπονούνταν ενιαία. Δηλαδή μπορούσες στην απογευματινή ζώνη να δεις μελέτη περιβάλλοντος ή κοινωνική αγωγή ή μαθήματα του γενικού κορμού. Δεν μπορούσε να ξεφύγει νομοθετικά από το βασικό που προσφερότανε από τα υπόλοιπα σχολεία απλώς εδώ εμπλουτιζότανε με τα νέα γνωστικά αντικείμενα τα οποία όμως μπαίνανε μέσα από το πρωινό μέχρι το απογευματινό ωράριο και σαφέστατα ήτανε θεαματικότερα τα αποτελέσματα από ότι το κάνουν το πρωινό ωράριο με τα συμβατικά πρωινά αντικείμενα και το απόγευμα βάζουν τις ειδικότητες και πάμε και σε μεμονωμένα παιδιά που έχουν δηλώσει συμμετοχή στο πρόγραμμα» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 49). Τη θέση της σχολικής συμβούλου, επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της 30^{ης} έρευνας του 5^{ου} κεφαλαίου, που πραγματοποιήθηκε στα δύο Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία Κρήτης από τον Ι.Τσεκούρα, το 2002-2003. Σε ότι αφορά τη δομή του προγράμματος τα προγράμματα και των δύο σχολείων είναι ευέλικτα και περιλαμβάνουν εσωτερικές αλλαγές μαθημάτων με σκοπό να το εμπλουτίσουν με δημιουργικές δραστηριότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο ενοποιείται το πρωινό και το απογευματινό πρόγραμμα.

7.3.4.1. Συμπεράσματα

Μέσα από τις μαρτυρίες των εμπλεκόμενων διαπιστώνεται ότι τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία δεν πέτυχαν στον ίδιο βαθμό τον ενιαίο χαρακτήρα και τη συνοχή του πιλοτικού προγράμματος ανάμεσα στις ζώνες όπου θα ανακατανέμονταν τα διδακτικά αντικείμενα στην κατεύθυνση της μη διάκρισης τους σε ακαδημαϊκά και μη.

Ο ενιαίος χαρακτήρας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος είναι συνάρτηση του καλού σχολικού κλίματος. Σε εκείνα τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία (1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, Δ.Σ. Πορταριάς) του δείγματος που υπήρχε καλό σχολικό κλίμα πραγματοποιήθηκε ο στόχος της αναδιάρθρωσης των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος. Σε συναισθηματικό επίπεδο οι εκφάνσεις του καλού σχολικού κλίματος στα πιλοτικά σχολεία που ευνόησαν την πραγματοποίησή του ήταν οι εξής:

- Δεν υπήρχαν τυπικές επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά δυνατοί συναισθηματικοί δεσμοί που τους έκαναν να νιώθουν ως «οικογένεια».
- Υπήρχε κοινό όραμα και αγάπη για το σχολείο που δεν αντιμετώπιζαν μονάχα ως επαγγελματική στέγη.
- Υπήρχε δημοκρατική φιλοσοφία και οργάνωση, δίκαιη και ισότιμη συμπεριφορά και μεταχείριση όλων των εκπαιδευτικών, δασκάλων ή μη.
- Υπήρχε αλληλοβοήθεια και προσφορά μεταξύ των συναδέλφων ώστε ο ένας να συμπληρώνει τον άλλον.
- Κάθε νέο μέλος στο σχολικό περιβάλλον, ενσωματωνόταν εύκολα, προσαρμοζόταν με επιτυχία στις ανάγκες του προγράμματος.

Σε πρακτικό επίπεδο για να επιτευχθεί η αναδιάρθρωση των μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, χρησιμοποιήθηκε η πρακτική της εναλλαγής των εκπαιδευτικών στο πρωινό και απογευματινό ωράριο. Δηλαδή οι εκπαιδευτικοί του πρωινού ωραρίου αναλάμβαναν τη μελέτη-προετοιμασία της τάξης τους και οι δάσκαλοι του απογευματινού ωραρίου αναλάμβαναν διάφορα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος της τάξης αυτής.

Στον αντίποδα τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία που δεν χαρακτηρίζονταν για το καλό σχολικό τους κλίμα, δεν είχε ενιαίο χαρακτήρα το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Εκπαιδευτικοί και διδακτικά αντικείμενα ήταν διαχωρισμένα απόλυτα στις δύο ζώνες πρωινή και απογευματινή. Σε συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο οι εκφάνσεις της έλλειψης καλού σχολικού κλίματος ήταν οι εξής:

- Οι «απογευματινοί εκπαιδευτικοί θεωρούνταν υποδεέστεροι.
- Υπήρχε γενικότερα αρνητική διάθεση για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα.
- Υπήρχε απροθυμία για επικοινωνία και συνεργασία γύρω από το πρόγραμμα .
- Ατομική και όχι συλλογική διαχείριση και επίλυση των προβλημάτων που ανέκυπταν.
- Προσανατολισμός στο ατομικό τους συμφέρον και όχι στο «καλό» της σχολικής μονάδας με συνέπεια να αδικούνται άλλοι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.
- Αδιαφορία για τις δραστηριότητες άλλων συναδέλφων-έλλειψη υποστήριξης τους ακόμα και ενδοσχολικές δράσεις.
- Υπήρχε αδιαλλαξία, το πρόγραμμα δεν άλλαζε προς όφελος των «αδικημένων».
- Δεν αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος όπως της μελέτης προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας από το δάσκαλο της τάξης.

7.4 Παράγοντες που επηρέασαν την αποτελεσματικότητα του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στα σχολεία

Στην ενότητα αυτοί παρουσιάζονται οι παράγοντες που επηρέασαν την έκβαση των πιλοτικών προγραμμάτων καθιστώντας κάποια Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία αποτελεσματικότερα από άλλα. Οι παράγοντες αυτοί, που αποτελούν τις υποενότητες, είναι:

- Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας,
- Ο ρόλος του σχολικού συμβούλου,
- Ο ρόλος των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης,
- Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης,
- Οι αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

7.4.1. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Ο διευθυντής του σχολείου, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, με το όραμά του αποτελεί το κλειδί επιτυχίας στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Πασιαρδής, 2004: 171). Ο διευθυντής σε σχολεία με θετικό κλίμα, ενεργοποιείται προς την εφαρμογή καινοτομιών (ο ρόλος του «μεσάζοντα» στην εφαρμογή των καινοτομιών, όπως αναφέρεται στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης). Ο ίδιος είναι σε θέση να αλλάζει τους στόχους όσο και τις πηγές και τους πόρους που είναι απαραίτητοι κάθε φορά για να μπορέσει να εξασφαλίσει τη βελτίωση (Goldhammer, Becker, Withycombe, Doyel, Miller, Morgan, Deloretto και Aldridge, 1971 στο Πασιαρδής, 2004: 173). Ενθαρρύνει, με την συνεχή ανατροφοδότησή του, τη δράση των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου (Murphy, Weil, Hallinger και Mitman, 1980 στο Πασιαρδής, 2004: 173). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν ευκαιρίες να συνεισφέρουν στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων (Πασιαρδής, 2004: 174)

Όπως έχει αναφερθεί στο 1^ο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος, ο διευθυντής των ελληνικών σχολικών μονάδων τις περισσότερες φορές καλείται να εφαρμόσει μια καινοτομία που έχει σχεδιαστεί ή/και επιβληθεί από άλλους. Είναι εκείνος που θα ενδιαφερθεί για την αποτελεσματικότητα της μετάβασης της καινοτομίας από το παρόν στο μέλλον (Ράπτης, 2006: 40). Πρέπει λοιπόν να:

- λειτουργεί ως καθοδηγητής, μέντορας και πολλές φορές ως παρακινητής,
- έχει μια αποτελεσματική επικοινωνία,
- έχει ικανότητα να διαχειρίζεται τυχόν συγκρούσεις, εφόσον η κατανόηση της αλλαγής από όλους δεν είναι αυτονόητη,
- επιδιώκει την ενδοεπιμόρφωση των συνεργατών του με στόχο την επιτυχία της μετάβασης στη νέα κατάσταση (Ράπτης, 2006.: 39-40).

Στην ενότητα αυτή, μέσα από τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων, παρουσιάζεται ο ρόλος του διευθυντή στην εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος στις σχολικές μονάδες του δείγματος.

7.4.1.1. Οι ιδιότητες και η σημασία του ρόλου του διευθυντή στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

Σύμφωνα με τον πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής Ι.Ε. Πυργιωτάκη, ο διευθυντής είναι εκείνος που θα στηρίξει τον εκπαιδευτικό για να νιώσει ασφαλής όταν για πρώτη φορά εφαρμόζει καινούρια πράγματα. Ανεξάρτητα όμως από το διευθυντή ούτως ή άλλως μέσα στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία υπήρχαν οι εκπαιδευτικοί που υποστήριζαν το πρόγραμμα και εκείνοι που δεν ανταποκρίνονταν. Στην πορεία του χρόνου και όσο περισσότερο χρόνο εφαρμόζαν το πρόγραμμα, ένιωθαν όλο και πιο εξοικειωμένοι και ασφαλείς οπότε άρχιζαν σιγά σιγά να το αγαπούν, όπως έγινε στο πιλοτικό ολοήμερο της Χερσονήσου Κρήτης.

«Εκείνο που διαπίστωσα στις περιπτώσεις αυτές ήτανε ότι έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Και αυτό με έκανε να επισημάνω κάτι το οποίο δεν είχα σπουδαιολογήσει ποτέ στη μακρόχρονη εκπαιδευτική μου σταδιοδρομία. Δηλαδή το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην περίπτωση που δοκιμάζεται μια καινοτομία. Και φαίνεται αφού είναι καινοτόμος η ενέργεια και η δράση δημιουργεί μια σχετική ανασφάλεια και αφήνει μετέωρο τον εκπαιδευτικό. Κάπου θέλει να κρατηθεί αυτός. Και κρατιέται στη γνώμη του διευθυντή. Τώρα αν ανταποκρίνονταν οι άλλοι εκπαιδευτικοί ή όχι, αυτό είναι πάντα σχετικό. Υπάρχουν και οι μεν και οι δε. Έχω τη γνώμη όμως ότι εκείνοι που είχαν μείνει περισσότερο από ένα ή δύο χρόνια σε ολοήμερο σχολείο, όπως θυμάμαι καλή ώρα στη Χερσονήσο της Κρήτης το οποίο επισκεπτόμουν πολύ συχνά, εκεί είχαν αρχίσει να το αγαπούν» (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 21β).

Στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο Α. Αγγελής δίνει ιδιαίτερη σημασία. Θεωρεί ότι ήταν ο συντονιστής της κατάστασης. Από την άλλη μεριά, υπήρχαν και διευθυντές που με τη στάση και τη δράση τους διευκόλυναν τη λειτουργία του προγράμματος και βοήθησαν να καμφθούν οι αντιστάσεις και οι δυσλειτουργίες και να επέρχεται ισορροπία στη σχολική μονάδα. *«Ο διευθυντής είναι εκ των ον ουκ άνευ. Είναι ο*

συντονιστής όλης της κατάστασης. [...]υπήρχε σχολείο το οποίο ήτανε σε ένα κοινωνικό περιβάλλον το οποίο δεν το ήθελε και όμως η δράση των εκπαιδευτικών που προσέφεραν ένα ουσιαστικό έργο και του διευθυντή ή της διευθυντριάς, δε μας ενδιαφέρει τι ήτανε, αυτές οι αντιδράσεις, μειώθηκαν, εξομαλύνθηκαν και αυτό ήταν μέσα στα θετικά στοιχεία» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14γ).

Ο Η. Ρ., σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη θεωρεί ότι για όλα τα σχολεία αλλά ειδικότερα για τα ολοήμερα, καθοριστικό ρόλο παίζει ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος δεν πρέπει να είναι συγκεντρωτικός αλλά να δίνει πρωτοβουλίες, να λειτουργεί δημοκρατικά και με διαφάνεια. «Καθοριστικό ρόλο στο ολοήμερο διευρυμένου ωραρίου όπως και στο πιλοτικό ολοήμερο του Ρέντη, έπαιξε και παίζει ο διευθυντής του σχολείου. Είναι καθοριστικής σημασίας» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 15). «Ο διευθυντής όμως να μην είναι συγκεντρωτικός αλλά να δίνει πρωτοβουλίες στους άλλους και να λειτουργεί δημοκρατικά και με διαφάνεια. Τα πάντα να λειτουργούν στο φως» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 15).

Το ρόλο του συντονιστή προσδίδει στο διευθυντή και ο σχολικός σύμβουλος Η.Ρ. Ο διευθυντής, κατά τον Η.Ρ., συντονίζει τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου. Θα πρέπει η κουλτούρα του συλλόγου διδασκόντων να είναι δημοκρατική και να μην υπάρχει ανταγωνισμός. Εκεί τα πάντα λειτουργούν συλλογικά, δημοκρατικά και συνεργατικά και ο καθένας μέσα στα πλαίσια αυτά αναλαμβάνει τη δική του την ευθύνη. Υπάρχει σύμπνοια, ομόνοια, ομοψυχία, ο ένας είναι δίπλα στον άλλο, αλληλοβοήθεια, αλληλοκατανόηση και συνεργασία. Δε φτάνει να υπάρχουν απλώς «καλοί δάσκαλοι» για να λειτουργήσει καλά το πρόγραμμα, γιατί αν δεν υπάρχει το ανάλογο κλίμα τότε ακόμα και ο «καλός δάσκαλος», χάνεται. Το ολοήμερο σχολείο είναι μια «συνολική λειτουργία». «Δεν εννοούμε ότι όλα τα πράγματα πρέπει να εκπορεύονται από το διευθυντή. Είναι η φιλοσοφία και η κουλτούρα που αποπνέει το σχολείο, με ευθύνη του διευθυντή, ο οποίος βέβαια δούλεψε προς αυτήν τη κατεύθυνση όπου τα πάντα λειτουργούσαν συλλογικά, δημοκρατικά, συνεργατικά και ο καθένας όμως, μέσα από τη συλλογικότητα αυτά αναλαμβάνει το μερίδιο ευθύνης που του ανήκει πλέον (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).

Ο διευθυντής θεωρείται η ψυχή του ολοήμερου σχολείου, σύμφωνα με τη σχολική σύμβουλο των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης Μ.Τ. Έχοντας περισσότερες αρμοδιότητες και καθήκοντα από ένα διευθυντή συμβατικού σχολείου, είναι αυτός που συντονίζει τη δράση του σχολείου και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες στο σύλλογο των διδασκόντων ώστε να λειτουργήσει, να προγραμματίσει και να αποδώσει στο εκπαιδευτικό του έργο. Ο διευθυντής ήταν υπεύθυνος για τη διαμόρφωση της συγκεκριμένης κουλτούρας στη σχολική μονάδα. «Αναμφίβολα παίζει πάρα πολύ σημαντικό ρόλο γιατί αυτός είναι που θα συντονίσει, θα κάνει το σύλλογο διδασκόντων να λειτουργήσει

και να προγραμματίσει και να αποδώσει σωστά στο εκπαιδευτικό έργο, και για μένα είναι η ψυχή του ολοήμερου.[...] όσον αφορά τα βασικά και από πλευράς διοικητικής οργάνωσης έχει παραπάνω αρμοδιότητες και καθήκοντα από κάποιον διευθυντή συμβατικού σχολείου» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 32). «Βεβαίως 100/100, δηλαδή παρατήρησα ότι όπου υπήρχαν διευθυντές που είχαν μια κουλτούρα, το περνούσαν με διάφορους τρόπους, υπήρχε προσωπικό που υποστήριζε την κατάσταση, μπορούσαν να ξεπεράσουν δυσκολίες. Έπαιξε λοιπόν καθοριστικό ρόλο, η κουλτούρα που διαμορφωνόταν σε κάθε σχολείο που αφορούσε σαφέστατα πρόσωπα και υποδομές που αυτό ενίσχυε ή όχι το ρόλο» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 4).

Σε σχετικό ερώτημα για την εικόνα του διευθυντή και πώς αυτός θα μπορούσε να επηρεάσει το σχολικό κλίμα, ο σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων Α. Π., περιέγραψε την περίπτωση του 3^{ου} Δ.Σ. Λαυρίου, ενός επίσης Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου, σε μια άτυπη μορφή επιμόρφωσης που έλαβε με ατομική του πρωτοβουλία από το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αναζήτησε έναν τρόπο για να κατανοήσει τις αδυναμίες του σχολείου που υπηρετούσε και να πάρει ιδέες έτσι ώστε να μεταφέρει την εμπειρία και τις ευεργεσίες του πιλοτικού προγράμματος και στο 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων. Τότε ήρθε σε επαφή με το διευθυντή του 3^{ου} Λαυρίου έχοντας στη διάθεσή του μια ολόκληρη μέρα, αποτύπωσε όλα τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούσαν το ένα σχολείο από το άλλο. Στο σχολείο εκείνο, σύμφωνα με τις μαρτυρίες του Α.Π., υπήρχε μια τελείως διαφορετική εικόνα όπου μέσω του προγράμματος αξιοποιήθηκαν τα κονδύλια με τον καλύτερο τρόπο έτσι ώστε οι τάξεις να θυμίζουν κουκλόσπιτα, το σχολείο «παράδεισος», τα παιδιά να δημιουργούν και να χαίρονται και ενώ σχολούσαν στις 4:15 δεν ήθελαν να φύγουν από το σχολείο τους. Το Λαύριο είναι μια υποβαθμισμένη περιοχή όπου οι κάτοικοι είναι εργαζόμενοι- «άνθρωποι του μόχθου» όπως τους χαρακτηρίζει- και αυτό ήταν κάτι που έπαιξε μεγάλη σημασία για τον αντισταθμιστικό ρόλο που έπαιξε το σχολείο.

«Εκείνο τον καιρό συζητιόταν πολύ συχνά[....]το ολοήμερο σχολείο Λαυρίου. Και ήθελα να μελετήσω την περίπτωση για να κατανοήσω αδυναμίες δικές μας και πλεονεκτήματα άλλων έτσι ώστε να συμβάλω από την πλευρά μου να γίνει καλύτερο το σχολείο το δικό μας. Όταν ήμουν δάσκαλος στο ολοήμερο αυτό. Πήγα λοιπόν στο Λαύριο, γνωρίστηκα με τον διευθυντή, καθίσαμε μια ολόκληρη μέρα, ήτανε μια μέρα που δεν είχε μάθημα βέβαια, μου έδειξε, μου είπε πράγματα, είδα εκεί πέρα κάνανε πισίνα μες την αυλή του σχολείου, κάνανε ένα αμφιθέατρο με πέτρες, είχανε όλα τα υλικά[...]. Εκεί λοιπόν είχανε υλικά ζωγραφικής, είχανε ότι θέλανε τα παιδιά. Και ήτανε βέβαια μια περιοχή με χαμηλό κοινωνικό επίπεδο. Δηλαδή άνθρωποι εργαζόμενοι, άνθρωποι του μόχθου, και αυτό παίζει ρόλο πάντα ξέρεις. Μου έδειξε λοιπόν ο διευθυντής τις τάξεις που ήτανε κουκλόσπιτα. Ό, τι θέλανε κάνανε, δημιουργούσανε τα πάντα, εφαρμόζανε τη μέθοδο νέοι δάσκαλοι και αυτό που μου έκανε μεγάλη εντύπωση

ήταν ότι: 4:15 σχολούσανε και καθόντουσαν εκεί τα παιδιά, δε θέλανε να φύγουνε. Το αντίθετο συνέβαινε με μας» (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).

Το 3^ο Δ.Σ. Λαυρίου είχε τον κατάλληλο διευθυντή, άνθρωπο με όραμα που κατάφερε να πείσει τους δασκάλους να το υιοθετήσουν. Προσπάθησε με κάθε τρόπο να διαφυλάξει το κλίμα του σχολείου χωρίς να διστάζει να έρθει σε προσωπική αντιπαράθεση με όποιον δάσκαλο προσπαθούσε να το διασπάσει. Δυναμικός, άμεσος, αποτελεσματικός, προστατευτικός και άνθρωπος με όραμα οφείλει να είναι ένας διευθυντής που διοικεί ένα Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο για να μπορεί να αντιμετωπίζει τα προβλήματα όποτε και από όποιον δημιουργούνται. Ο καλός διευθυντής οφείλει να μεταδίδει το όραμα και να διαφυλάσσει το καλό σχολικό κλίμα με τίμημα ακόμα και την προσωπική αντιπαράθεση, όταν διεκδικεί το δίκαιο, όπως υποστηρίζει ο διευθυντής του 3^{ου} Λαυρίου τα λόγια του οποίου μεταφέρει ο Α.Π. στη συνέντευξη.

«Μάλιστα μπορώ να σου πω όταν συζήτησα με το διευθυντή- είναι ανοιχτή η απάντηση αλλά νομίζω όλα έχουν σχέση-«δεν είναι δυνατό να είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί, θα έχει κανένα που θα 'τανε λίγο παράξενος», μου περιέγραψε τη συζήτηση ενός εκπαιδευτικού με τον οποίο συζήτησαν ενόπιος ενωπίω στο γραφείο με τον οποίο συγκρούστηκαν μετωπικά και του είπε: «είτε θα μπεις στο κλίμα του σχολείου, είτε θα με βρίσκεις συνεχώς απέναντί σου». Δηλαδή, έφτασε στα άκρα για να πετύχει και κατάλαβε ο άλλος και δέχθηκε και μου λέει ότι ήτανε «μέσα». Όταν αυτές τις περιπτώσεις ο διευθυντής δεν τις αντιμετωπίζει έγκαιρα και αποτελεσματικά, αυτές έρχονται στην επιφάνεια συνέχεια και δημιουργούν προβλήματα» (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).

7.4.1.2. Οι διευθυντές των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Κατά τον Κ.Κ., διευθυντή σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του υπουργείου Παιδείας οι διαφορές στην υλοποίηση του προγράμματος που παρατηρήθηκαν μεταξύ των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων αφορούν στο ρόλο του διευθυντή. Συγκεκριμένα «ο ζήλος» του διευθυντή ήταν το στοιχείο που διαφοροποιούσε την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος, σύμφωνα με τον Κ.Κ. «*Η άποψη η δική μου ήταν ότι υπήρχαν διαφορές γιατί και στα άλλα τα σχολεία υπάρχουν διαφορές. Υπήρχαν διαφορές δεν ήταν δυνατό να μην υπάρχουν. Υπήρχαν διευθυντές που είχαν παραδείγματος χάρη, μεγαλύτερο ζήλο που τους συναντάμε και στα άλλα τα σχολεία.*» (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23)

Αυτή τη διαφοροποίηση στη λειτουργία των δύο πιλοτικών σχολείων της Κρήτης (Δ.Σ. Μαλίων και Δ.Σ. Χερσονήσου) που είχε υπό την καθοδήγησή της, εντοπίζει η σχολική

σύμβουλος Μ.Τ. Η σχολική σύμβουλος των πιλοτικών σχολείων της Κρήτης δηλώνει ότι υπήρχε διαφοροποίηση στην υποστήριξη των δύο σχολείων από τους διευθυντές τους. Δίνεται η εντύπωση ότι σε κάποιο από τα δύο σχολεία το πρόγραμμα δεν υποστηρίχθηκε όσο θα έπρεπε από το διευθυντή του. Ο μειωμένος βαθμός υποστήριξης από το διευθυντή επηρέασε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος αλλά η ίδια δεν θέλησε να αποκαλύψει λεπτομέρειες σχετικά με το σχολείο αυτό. *«Θα έλεγα με το χέρι στην καρδιά ότι υπήρχε μια διαφοροποίηση στην υποστήριξη. Δεν ήταν η αποτελεσματικότερη η υποστήριξη αλλά αν με ρωτάτε αν υπήρχε διαφοροποίηση σε ότι αφορά το βαθμό υποστήριξης, υπήρχε. Δε θα ήθελα να μπω σε λεπτομέρειες σε αυτό»* (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 28).

Σε άλλο σημείο της συνέντευξης της, η Μ. Τ. περιγράφει με σαφήνεια τις συνέπειες που έχει στο σύλλογο διδασκόντων η ελλειμματική υποστήριξη του πιλοτικού προγράμματος από το διευθυντή του σχολείου. Ενώ λοιπόν, σε ότι αφορούσε τα νέα γνωστικά αντικείμενα, τα δύο σχολεία επέδειξαν θεαματικά αποτελέσματα, κατά τη σύμβουλο, υπήρχε διαφοροποίηση στη στάση του συλλόγου διδασκόντων. Η δυσλειτουργία παρουσιαζόταν στο σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας με το μη υποστηρικτικό διευθυντή. Ο σύλλογος αυτός δεν επεδίωκε συναντήσεις για ανατροφοδότηση και συζήτηση της πορείας του προγράμματος, αντίθετα αναγκαζόταν να προκαλέσει η ίδια συναντήσεις επικαλούμενη το θεσμικό της ρόλο. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί έβρισκαν δικαιολογίες για να μην παρίστανται στη σχολική μονάδα κατά τις επισκέψεις της σχολικής συμβούλου ενώ παρατηρούνταν και δυσλειτουργίες ως προς το συγχρωτισμό των πρωινών και των απογευματινών δασκάλων. Αυτό υποδηλώνει ότι δεν λειτουργούσε ενιαία το πιλοτικό πρόγραμμα στο σχολείο με μη υποστηρικτικό διευθυντή αλλά με διαχωρισμό ζωνών και εκπαιδευτικών. Το άλλο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, λειτουργούσε ομαλά χωρίς να χρειάζεται εξωτερική επέμβαση για τη διευθέτηση των σχέσεων για τη λειτουργία και στον συντονισμό των ζωνών του προγράμματος.

«Σε ότι αφορά τα νέα γνωστικά αντικείμενα, και τα δύο σχολεία είχαν θεαματικά αποτελέσματα. Που είδα εγώ τη διαφοροποίηση; Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή. Όσον αφορά τη λειτουργία των συλλόγων διδασκόντων. Στη μία σχολική μονάδα υπήρχαν λειτουργίες σε βαθμό που κάποτε έπρεπε θεσμικά εγώ να προκαλέσω σύλλογο διδασκόντων, δε γινότανε με μόνιμες δικαιολογίες «δεν μπορώ», «συνεννοούμαι με τους απογευματινούς ή κάτι τέτοιο. Υπήρχαν κάτι τέτοια. Δηλαδή στην μία σχολική μονάδα μπορούσαν να λειτουργήσουν χωρίς εμπλοκή και βοήθεια εξωτερική σε ότι αφορά τη λειτουργία και τον συγχρωτισμό των πρωινών και των απογευματινών σαν ζώνη, στην άλλη παρατηρηθήκανε κάποιες δυσλειτουργίες» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 31).

Το 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω φαίνεται ότι είχε υποστηρικτικό διευθυντή ως προς την υλοποίηση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. το ύφος των περιγραφών αλλά και οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούσε, για να αποδώσει τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος, απέπνεαν πάθος και ενθουσιασμό. Στην πρώτη φάση της έρευνας, το κείμενό που παρέδωσε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003- το οποίο περιλαμβάνεται στη θεματική κατηγορία «Δραστηριότητες-Το σχολείο μας»- κλείνει την παρουσίασή του με την ευχή: *«Μακάρι όλα τα σχολεία της χώρας να ήταν σαν τα πιλοτικά ολοήμερα»* (6^ο κεφάλαιο). Εννιά χρόνια μετά, η συνέντευξη του ίδιου διευθυντή κλείνει με τη φράση: *«Αυτά δεν έχω τίποτα άλλο να πω, μια λέξη μόνο: εκπληκτικό σχολείο...»* (Διευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 41). Δε διστάζει, δε, να εκδηλώσει την απογοήτευσή του σήμερα που το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα αποτελεί παρελθόν. *«Στο ότι ήταν ένα άλλο σχολείο. Ακόμα είμαστε ενθουσιασμένοι με αυτό το σχολείο, απλώς δεν υπάρχει. Τώρα το αναγνωρίζουμε. Δηλαδή αυτό το σχολείο τώρα πια το θέλουν όλοι αλλά δεν υπάρχει πια»* (Διευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 34).

Δυναμικός, δραστήριος, και καινοτόμος ήταν ο διευθυντής του Δ.Σ. Πορταριάς, όπως παρουσιάζεται μέσα από τις περιγραφές των δράσεων του σχολείου, οι οποίες το βοήθησαν να πολλαπλασιάσει τους μαθητές του και να αυξήσει την οργανικότητά του, κάνοντάς το γνωστό και πέρα από τα σύνορα της τοπικής κοινωνίας. Επίσης, με το θετικό κλίμα που καλλιεργούσε, ενεργοποίησε τη συλλογική συνείδηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονταν προσφέροντας ο καθένας ότι μπορούσε για το καλό του σχολείου. Με τη συμβολή των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν με ομοθυμία αλλά και την ενεργητικότητά του ίδιου, επιλύθηκαν τα προβλήματα της μη έγκαιρης στελέχωσης του σχολείου με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αλλά και της διαρκούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών από χρονιά σε χρονιά.

«Το σχολείο ήταν διαθέσιμο, για να σας δώσω το περίγραμμα του σχολείου. Το πιλοτικό εφαρμόστηκε σε εξαθέσιο. Όλο αυτό το διάστημα από το 1991 που ήρθα εγώ στην Πορταριά ως το 1998 σταδιακά ανέβαινε σκαλοπάτια οργανικότητας, λειτουργικότητας. Το 1992 εμείς ξεκινήσαμε να κάνουμε αυτή τη ζώνη όπου προσφέραμε κάποια πράγματα στους μαθητές που δεν μπορούσαν να τα έχουν κοντά τους.[...] Και αυτό γινόταν και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και με τους εξωτερικούς συνεργάτες» (Διευθυντής Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 2). *«Είχαμε πει ναι, καλό είναι... 'εγώ δεν μπορώ να προσφέρω όλο το χρόνο, μπορώ ένα μήνα να βοηθήσω' ...κάπως έτσι έγινε ο καταμερισμός της δουλειάς. Σταδιακά προχωρώντας τα χρόνια, ήρθαμε και σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, [...] και μπορέσαμε από κει να έχουμε κάποιους φοιτητές που ερχόταν σαν ένα είδος πρακτικής τους να κάνουνε όλα αυτά καινοτόμα που μπαίνανε στις σπουδές του πανεπιστημίου: θεατρικό*

παιχνίδι δηλαδή, μουσικοκινητική, αυτά τα πράγματα οπότε είχαμε και από κει μια βοήθεια.» (Διευθυντής Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3).

Τελικά, η μη έγκαιρη στελέχωση του πιλοτικού ολοήμερου της Πορταριάς, δεν επηρέασε την ομαλή λειτουργία του προγράμματος γιατί οι εκπαιδευτικοί είχαν μάθει να δουλεύουν σε άλλους ρυθμούς. Αυτό πρακτικά μπορεί να σημαίνει ότι μπορεί να συμπλήρωναν τις ώρες από το δικό τους ωράριο, δουλεύοντας πολλές φορές παραπάνω, προσφέροντας ο καθένας χρόνο και διάθεση μέσα σε πλαίσιο μιας δίκαιης οργάνωσης και κατανομής αρμοδιοτήτων. Το πρόβλημα λοιπόν λύθηκε ενδοσχολικά. *«Αυτό που ξέρω ήταν ότι στην Πορταριά ή σε κάθε Χ Πορταριά, οι συνάδελφοι έχουν μάθει και δουλεύουνε με άλλους ρυθμούς άρα θα μπορέσουνε να καλύψουνε τις ανάγκες που έχουνε μέχρι να δούνε πότε θα σταλεί η κάθε ειδικότητα. Αυτό είναι το ζητούμενο»* (Διευθυντής Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16).

Από την άλλη πλευρά, ο διευθυντής του Δ.Σ. Πορταριάς δεν έπαψε να διεκδικεί και να διατηρεί ζωντανό το ενδιαφέρον των στελεχών της διοίκησης για το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, έτσι ώστε να του δώσουν την απαιτούμενη προτεραιότητα. *«Υπήρχαν πάρα πολλά θέματα που είχαν σχέση με τη στελέχωση. Δώσαμε μεγάλη μάχη να θεωρηθεί ότι αυτά τα σχολεία είναι σχολεία προτεραιότητας και αυτό άρχισε να γίνεται κατανοητό και από τους προϊσταμένους μας. Η υποστήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών από το σχολικό σύμβουλο, είτε μέσα από το υποχρεωτικό κομμάτι, είτε μέσα από την παρακολούθηση και έγινε κατανοητό ότι έπρεπε να προσεχθούν περισσότερο αυτές οι μονάδες»* (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 20).

Για την ηγεσία του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη μιλάει ο Η.Ρ., σχολικός σύμβουλος του σχολείου που συνεργάστηκε με το διευθυντή και σε επίπεδο καθοδήγησης αλλά και για την εκπόνηση της έρευνας και τη συγγραφή του βιβλίου *«11 χρόνια Πιλοτικό-Πειραματικό Ολοήμερο - Πού ήμασταν Τι κάναμε, Πού πάμε»*. Ο ίδιος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόσφερε στη γράφουσα το βιβλίο αυτό για τις ανάγκες της έρευνας και παραπέμπει σε αυτό σε διάφορα σημεία της συνέντευξής του. Για το ρόλο του συγκεκριμένου διευθυντή του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, στην κατά γενική ομολογία επιτυχημένη πορεία του σχολείου αυτού, ως πιλοτικό ολοήμερο (με βάση τα λόγια των εκπροσώπων της τοπικής κοινωνίας, των προϊσταμένων εκπαιδευτικών αρχών αλλά και των μελών της Επιστημονικής Επιτροπής που προλόγισαν το βιβλίο), αναφέρεται ο Η.Ρ. αλλά και ο τότε διευθυντής σπουδών του Υπουργείου Παιδείας Κ.Κ.

Σύμφωνα με τον Η.Ρ.: *«Η συνεργασία μου τόσο με το διευθυντή όσο και με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ήταν άψογη, διαρκής και πάντα εποικοδομητική, Αποκορύφωμα αυτής της συνεργασίας μας ήταν η ιδέα του κ. Στρίκου προς εμένα να διενεργήσουμε έρευνα (αποτίμηση) για την εντεκάχρονη πορεία του σχολείου ως πιλοτικού πειραματικού Ολοημέρου.[...] Άφησα τελευταίο το διευθυντή του Σχολείου οποίος με τις*

απίστευτες οργανωτικές του ικανότητες το πείσμα του και την προσήλωσή του στο στόχο κατάφερε να συμπαρασύρει, να ενεργοποιήσει και να αξιοποιήσει αποτελεσματικά όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, την τοπική αυτοδιοίκηση, γνωστούς φίλους, τους πάντες»(2^ο Δ.Σ. Ρέντη, 2011, Προλογικό σημείωμα Η.Ρ.: 28).

Σε ανάλογο ύφος κινείται και το προλογικό σημείωμα του διευθυντή σπουδών Κ.Κ.(ενός εκ των συνεντευξιαζόμενων). Εξαίρονται οι ικανότητες του διευθυντή αλλά και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του σχολείου-στοιχεία που οδήγησαν τον διευθυντή σπουδών να προτείνει το σχολείο αυτό για να γίνει πιλοτικό. *«Ένας νέος, χαρισματικός και βαθιά δημοκρατικός διευθυντής, χωρίς τίτλους και έπαρση, αλλά με ανοιχτό μυαλό και καθαρή διάθεση στη δοκιμή και εφαρμογή καινοτομιών, ένα σταθερός πυρήνας νέων και προβληματισμένων εκπαιδευτικών γύρω του και μια παιδαγωγική αύρα διάχυτη στο χώρο του σχολείου» (2^ο Δ.Σ. Ρέντη, 2011, Προλογικό σημείωμα Κ.Κ.: 23)*

Το 30^ο Δ.Σ. Αθήνας έγινε πιλοτικό υπό τη διεύθυνση της Κ.Σ.. Η Κ.Σ. αναφέρει στη συνέντευξή της, ότι το 1999 η Επιστημονική Επιτροπή επέλεξε το συγκεκριμένο σχολείο λόγω των επαρκών υποδομών του αλλά και της συνεργατικής διεύθυντριας, με βάση την κρίση του προϊσταμένου του γραφείου. Η Κ.Σ. παρέμεινε στο 30^ο Δ.Σ. Αθήνας μέχρι το 2002. *«Άρα λοιπόν ως κριτήριο ήταν οι υποδομές. Και φυσικά και ο διευθυντής που θα μπορούσε να συνεργαστεί. Αυτό το έβλεπε ο προϊστάμενος του γραφείου. Γιατί είναι και το θέμα του διευθυντή ως κινητήριο δύναμη μέσα στο σχολείο» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3).*

Στην περίπτωση του 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, τα δεδομένα που αφορούν στη λειτουργία του προέρχονται από δύο διαφορετικούς διευθυντές. Η έναρξη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος πραγματοποιήθηκε με διευθύντρια την Κ.Σ. Έπειτα άλλαξε ο διευθυντής και τα κείμενα, που δόθηκαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003 και αναλύθηκαν στο 6^ο κεφάλαιο, φέρουν τη δική του υπογραφή. Στη β' φάση της ποιοτικής έρευνας του παρόντος πονήματος, επιλέχθηκε για τη συνέντευξη η διευθύντρια μέσω της οποίας ξεκίνησε το πρόγραμμα να λειτουργεί, ούτως ώστε να εντοπιστούν τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο κειμένων (γραπτού από το δεύτερο διευθυντή και προφορικού από την πρώτη διευθύντρια) που άπτονται του ρόλου του διευθυντή.

Υπήρχαν πολλές διαφορές στη λειτουργία του προγράμματος σε ότι αφορά τις δύο φάσεις όπου το σχολείο είχε διαφορετικό διευθυντή. Η Κ.Σ. δηλώνει με ενθουσιασμό και μεγάλη αγάπη για το πρόγραμμα ενώ τα κείμενα του επόμενου διευθυντή έχουν ουδέτερο ύφος και για το λόγο αυτό το σχολείο έχει καταχωριστεί στην 2^η κατηγορία του Πίνακα 8 στο 6^ο κεφάλαιο του παρόντος πονήματος. Η αγάπη της διευθύντριας για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα ήταν διάχυτη σε πολλά σημεία της συνέντευξής της. Το πιο ενδεικτικό είναι το εξής: Στην ερώτηση που τέθηκε: *«ποια αίσθηση σας άφησε η λειτουργία του*

πυλοτικού ολοήμερου προγράμματος», 10 χρόνια αργότερα η Κ.Σ., συγκινείται και αναφέρει: «(Σπάει η φωνή και βουρκώνει) Εγώ συγκινούμαι όταν το ξαναθυμάμαι... συγκινούμαι. Γι' αυτό σου είπα ότι είναι θέμα να αγαπάς αυτό που κάνεις. Όπως δεν μπορείς να πεις σε ένα δάσκαλο, να κάνει περιβαλλοντική εκπαίδευση, να πεις κάνε αυτό, πρέπει να το θέλει ο ίδιος. Εγώ με τη σκέψη συγκινούμαι» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 47).

Η διευθύντρια Κ.Σ. αποκαλύπτει πως στην αρχή του πυλοτικού προγράμματος λειτουργούσαν ενιαία με το συστεγαζόμενο σχολείο το 27^ο Δ.Σ. Αθήνας. Από τη μελέτη και ανάλυση των κειμένων στο 6^ο κεφάλαιο, είχαν εντοπιστεί διαφοροποιήσεις και στο ύφος των κειμένων αλλά και στον αριθμό και το είδος των γνωστικών αντικειμένων, σύμφωνα με τον Πίνακα 8 και 12 (αντίστοιχα) του 6^{ου} κεφαλαίου. Οι διαφοροποιήσεις αυτές, σύμφωνα με την Κ.Σ. άρχισαν μετά την αποχώρησή της εφόσον όσο ήταν εκείνη διευθύντρια τα δύο σχολεία είχαν περίπου τα ίδια γνωστικά αντικείμενα. Με την αποχώρησή της άλλαξαν επίσης και οι ισορροπίες στο διδακτικό προσωπικό εφόσον έφυγαν μαζί της και δάσκαλοι που ήταν υπέρμαχοι πυλοτικού ολοήμερου προγράμματος. Έτσι δεν υπήρχε ίσως τα επόμενα χρόνια το απαραίτητο σε αριθμό διδακτικό προσωπικό που ήθελε το πρόγραμμα για να αντισταθμίσει εκείνους που δημιουργούσαν προβλήματα.

«Όχι, όχι λειτουργούσαμε ως ένα σχολείο (με το 27^ο) γιατί τότε εννοείτο ως ένα πυλοτικό. Γιατί είχε και ένα όνομα. Οπότε υπήρχε κοινό πρόγραμμα, κοινές εκδηλώσεις(ερ. 10).

12) Γιατί σύμφωνα με τα κείμενα του 30^{ου} και του 27^{ου}, παρουσίασαν διαφοροποιήσεις, για παράδειγμα..

ΑΠ: Αυτό έγινε αφού έφυγα εγώ. Γι' αυτό σας είπα ότι είναι θέμα διευθυντή .

14) Επίσης, διαφοροποίηση παρατηρείται και στα γνωστικά αντικείμενα. Το 27 έχει περισσότερη ποικιλία γνωστικών αντικειμένων. Υπήρχε αυτή η διαφορά και στην εποχή σας;

ΑΠ: Στην εποχή μου δεν υπήρχε, ότι γνωστικά αντικείμενα είχε το ένα σχολείο περίπου τα ίδια είχε και το άλλο.

16) Οφείλονται λοιπόν οι διαφοροποιήσεις αυτές στην αλλαγή του διευθυντή;

ΑΠ: Στην αλλαγή του διευθυντή και ίσως η ομάδα αυτή, μια ομάδα που είχε μείνει. Πώς να στο θέσω τώρα... Υπήρχαν γενικά προβλήματα στο χώρο. Δηλαδή υπήρχε μια ομάδα αυτοί οι δύο –τρεις, που δυναμικά έβαλαν κατά του σχολείου. Όσο ήταν περισσότερα τα άτομα τα υπόλοιπα, οι υπόλοιποι συνάδελφοι, το σχολείο λειτουργούσε κανονικά. Κάποια στιγμή άρχισαν να φεύγουν. Όταν έφυγα εγώ έφυγαν 2-3 δάσκαλοι που ήταν υπέρ του προγράμματος και η μόνη που έχει μείνει τώρα είναι αυτή η κυρία που σας λέω που με όλο το κόστος αγαπάει το σχολείο και έμεινε... Είναι θέμα ομάδων, κατά πόσο ο διευθυντής πιστεύει το πρόγραμμα. Ενώ στο 27^ο δεν άλλαξε το δυναμικό του σχολείου» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 10, 12, 14, 16).

Η διευθύντρια που βοήθησε να στηθεί το ολοήμερο πιλοτικό πρόγραμμα στο 30^ο Δ.Σ. Αθήνας μιλά με απογοήτευση για τον τρόπο που πραγματοποιήθηκε η διαδοχή της. Μιλάει προσωπικά για τη σχέση της με τον επόμενο διευθυντή. Θεωρεί ότι τον βοήθησε η θέση του ως συνδικαλιστή για να διεκδικήσει και να καταλάβει τη διεύθυνση του 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών και όχι τα ουσιαστικά του προσόντα. Θεωρεί ότι ήθελε το σχολείο αυτό μόνο και μόνο για την αίγλη που προσέφερε. *«Πρώτα πρώτα ο νέος διευθυντής δεν ξεκίνησε αυτό το τόλμημα θα μπορούσα να πω, δεν είχε την επαρκή επιμόρφωση, οι επιμορφώσεις είχαν τελειώσει, απλώς ήθελε να γίνει διευθυντής ενός ολοήμερου σχολείου (με στόμφο), που έχει κάποιο βάρος, που οι άλλοι το ζηλεύουν[...]. Αυτό το είχα δει εγώ στο διευθυντή που έγινε, είχαμε συναντηθεί σε μία συγκέντρωση και διέβλεπα ότι αυτός θα έρθει και θα ζητάει το σχολείο και έτσι έγινε. Όμως όταν μπήκε στη θέση μου, μετά ήθελε να εγκαταλείψει... αισθάνθηκε ότι είναι μεγάλη δουλειά. 'Και σιγά τώρα.... τι θα κάνω εγώ εδώ μέσα, εγώ είμαι συνδικαλιστής. Πώς είχες εσύ το σχολείο αυτό;' που δεν είμαι σε καμιά παράταξη, δεν είμαι οργανωμένη σε κόμματα, που είμαι δασκάλα. Δεν έχω κανένα άλλο τίτλο, δεν είμαι συνδικαλιστής που έχω μόρια από το συνδικαλισμό, δεν έχω άλλα μόρια από διάφορα... μόρια που δίνονται χωρίς να υπάρχουν»* (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 54).

Τελικά η διευθύντρια του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα λειτούργησε παρά τις αντίξοες συνθήκες που η ίδια είχε να αντιμετωπίσει. *«Τι κόστος είχε... Δε θα μπορούσα να πω 'μεγάλο κόστος', γιατί το ολοήμερο περπάτησε παρά τις αντιδράσεις και μερικών γονέων και συναδέλφων»* (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).

Στην περίπτωση του 30^{ου} Δ.Σ. Αθηνών διαπιστώνεται και από τις δύο φάσεις της έρευνας (κείμενο επόμενου διευθυντή και συνέντευξης πρώτης διευθύντριας) ότι η διαφορά των δύο διευθυντών είχε άμεσες συνέπειες στον τρόπο που λειτουργούσε το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Το ίδιο σχολείο όταν αλλάζει η ηγεσία, αλλάζει πολλές φορές και η σύνθεση των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις και τις ισορροπίες μεταξύ τους ανάλογα με τη στάση που θα υιοθετήσει ο νέος διευθυντής. Η αλλαγή αυτή του διευθυντή ενδέχεται να διαταράξει το σχολικό κλίμα και να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Σχετικά με το 2^ο Δ.Σ. Μελισσίων, ο σχολικός σύμβουλος και δάσκαλος Α.Π., κάνει λόγο για αδράνεια και χαλαρότητα του διευθυντή απέναντι στα προβλήματα που δημιουργούσαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκδηλώνοντας με κάθε τρόπο την αντίθεσή τους στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Η σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων για την εφαρμογή του προγράμματος που εκδηλώθηκε αρχικά, φαίνεται ότι ήταν επιφανειακή, σύμφωνα με τον σχολικό σύμβουλο. Το κλίμα αυτό αντιστράφηκε πολύ γρήγορα, όπως αποκαλύπτει ο ίδιος και γι' αυτό φέρει μεγάλη ευθύνη ο διευθυντής του σχολείου ο οποίος είχε καθοριστικό ρόλο πολύ περισσότερο από τα συμβατικά σχολεία. Μέσα από την

περιγραφή των χαρισμάτων ενός ιδανικού για το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο, διευθυντή, αφήνει να διαφανεί η ανεπάρκεια του διευθυντή του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων να καθοδηγήσει τη σχολική του μονάδα έτσι ώστε να εμβαθύνει και να εμπεδώσει το θεσμό. Επίσης, σε ότι αφορά τις σχέσεις των μελών της σχολικής μονάδας προφανώς δεν έπαιξε συνθετικό ρόλο, δε λειτούργησε δυναμικά και ενωτικά. Έτσι λοιπόν, άφησε τα περιθώρια να αναπτυχθούν αντιστάσεις από ομάδα εκπαιδευτικών η οποία, ως φαίνεται, δρώντας ανεξέλεγκτα επηρέασε τις εξελίξεις και καταδίκασε το πρόγραμμα σε αδράνεια.

«Εκ των υστέρων αποδείχθηκε ότι δεν ήταν έτσι τα πράγματα, ήτανε επιφανειακά. Ξέρεις, έχει μεγάλη σημασία ο ρόλος του διευθυντή στο δημοτικό σχολείο, καθοριστικό. Αν μια φορά έχει σημασία στα υπόλοιπα σχολεία στην περίπτωση που υπάρχει ένα πιλοτικό μοντέλο και χρειάζεται ο διευθυντής να παίζει ένα ρόλο συνθετικό, ενωτικό και να λειτουργήσει ο ίδιος σαν παράγοντας εμβάθυνσης και εμπέδωσης του θεσμού, στην περίπτωση αυτή τα πράγματα δεν πήγαν και τόσο καλά παρότι ο διευθυντής με τον οποίο είμαστε και φίλοι, είναι εξαιρετικός ως άνθρωπος, όμως το κλίμα του σχολείου το καθόριζαν κάποιοι επιμέρους εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν λειτουργούσαν με ένα τρόπο ειλικρινή» (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 4)

Με την ανοχή του διευθυντή, την αδράνεια και την απραξία του, επιμέρους εκπαιδευτικοί που καθόρισαν το κλίμα του σχολείου, διέσπειραν αρνητικές θέσεις, λειτουργώντας με ανειλικρίνεια. Συγκεκριμένα, εκδηλώθηκαν αντιστάσεις από την ομάδα αυτή ενώπιον αρκετών δασκάλων της περιοχής σε συνέντευξη με θέμα το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο. Εκεί, λοιπόν, προέβαλαν την θέση ότι αρχικά μεν δέχθηκαν αλλά με την προϋπόθεση ότι αν δεν τους αρέσει θα μπορούσαν να αποχωρήσουν μετά από ένα χρόνο. Τη στάση αυτή χαρακτηρίζει ασυνέπεια και ανευθυνότητα, σύμφωνα με τον Α.Π., εφόσον για τις ανάγκες του πιλοτικού προγράμματος το σχολείο χρηματοδοτήθηκε, εξοπλίστηκε με υλικά, ηλεκτρονικό υλικό, αναβαθμίστηκε αισθητικά, δημιουργήθηκαν νέοι χώροι για να μπουν ελκυστικά προγράμματα έτσι ώστε να γίνει η ζωή του σχολείου καλύτερη. Θα έπρεπε λοιπόν με ωριμότητα και ευθύνη να δεσμευτούν να φέρουν εις πέρας το πρόγραμμα αυτό για το οποίο διατέθηκαν τόσα χρήματα.

«Εκ των υστέρων έγινε μια συζήτηση, ο σύλλογος των δασκάλων της περιοχής έκανε μια συνάντηση για το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο. (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 4) «ένα χρόνο μετά την έναρξη εφαρμογής και ενώ δημιουργήθηκαν καταστάσεις έντονες μέσα στο σχολείο εκ μέρους των εκπαιδευτικών, δήλωναν δηλαδή[...] ότι: «ναι μεν είπαμε ότι να γίνει, όμως είπαμε ότι θα δούμε, αν δε μας αρέσει μετά από ένα χρόνο θα φύγουμε, κάτι τέτοιο». Και αυτό δεν ήταν έντιμο όπως καταλαβαίνετε δεδομένου ότι μπήκανε πάρα πολλά κονδύλια, αγοράστηκαν υλικά για τις διδασκαλίες, τηλεοράσεις, βίντεο, προτζέκτορες. Δημιουργήθηκαν γωνιές για τα παιδιά μέσα

σε κάθε τάξη, με καναπέδες, με χαλιά, με μαξιλαράκια για να ξεκουράζονται τα παιδιά, δηλαδή κάτι που δεν υπήρχε μέχρι τότε στο ελληνικό σχολείο και έγινε και προσπάθεια[...]να μπουνε νέα, καινοτόμα ελκυστικά γνωστικά αντικείμενα, για να γίνει και η ζωή του σχολείου καλή. (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 5)

Οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν υποστήριξαν το πρόγραμμα αλλά αντιθέτως το πολέμησαν αυτοί οι ίδιοι φτάνοντας μάλιστα σε ακραίες συμπεριφορές. Με ειλικρίνεια ο σχολικός σύμβουλος, που τότε ήταν δάσκαλος στο σχολείο αυτό, καταθέτει την εξής μαρτυρία: «μετά το δεύτερο χρόνο που ήρθα στο σχολείο και δίδασκα (2001-2002) άκουγα στα διαλείμματα που λέγανε οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους: «εγώ έδωξα φέτος 5 παιδιά, εγώ έδωξα 6», δηλαδή συναγωνίζονταν ποιος έδωξε περισσότερα. Εννοώ ότι λέγανε στους γονείς ότι: «θα καταστραφεί το παιδί σου, πάρε το από το σχολείο». Έτσι, «επειδή δόθηκε η δυνατότητα να πάνε και σε άλλα σχολεία όσα δε θέλανε, υπήρχε μια συνεχής φυλλορροή και σε όλη την κοινωνία των Μελισσίων αυτό ήταν γνωστό ότι: «αυτό το σχολείο είναι κακό, να πάρουμε τα παιδιά μας και όσοι δεν ξέρανε τίποτα, δηλαδή». (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 5). Με βάση αυτή τη μαρτυρία, ερμηνεύεται η μεγάλη διαρροή και μείωση του μαθητικού πληθυσμού που παρατηρήθηκε στο σχολείο αυτό, σύμφωνα με τον Πίνακα 7 του 6^{ου} κεφαλαίου του παρόντος πονήματος, που έφτασε σταδιακά να αποχωρήσει το 42% των μαθητών του.

Την εικόνα του μη δημοκρατικού διευθυντή, με τον οποίο ξεκίνησε το πιλοτικό ολόημερο πρόγραμμα, περιγράφουν με σαφήνεια οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας. Στο 129^ο Δ.Σ. Αθήνας οι διαπληκτισμοί του διδακτικού προσωπικού με το διευθυντή επήλθαν από την αναγγελία της έναρξης του πιλοτικού ολόημερου προγράμματος στο σχολείο αυτό. Η απόφαση του διευθυντή για την ένταξη του σχολείου στο πιλοτικό ολόημερο, χωρίς πρωτίστως να το συζητήσει με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, έφερε αναστάτωση στη σχολική μονάδα και δε βοήθησε στην ομαλή λειτουργία του προγράμματος. Η δασκάλα Μ. Κ. θεωρεί ότι ο διευθυντής λειτούργησε εγωιστικά, εστιάζοντας όχι τόσο στο καλό της σχολικής μονάδας αλλά στο προσωπικό του συμφέρον. Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν αρνητικοί με το πρόγραμμα αλλά αντιδρούσαν στο διευθυντή τους. Δε ζητήθηκε η άποψή τους και στην πλειοψηφία τους ήταν άνθρωποι με αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις που δεν είχαν τον ανάλογο χρόνο να διαθέσουν έτσι ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του προγράμματος. Η Μ. Κ. θεωρεί ότι αν ο διευθυντής είχε χειριστεί πιο δημοκρατικά το θέμα και είχε προηγηθεί σχετική συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί θα αντιδρούσαν διαφορετικά. Μιας μορφής αντίδραση των εκπαιδευτικών ήταν η άρνησή τους να κοινοποιήσουν τα προγράμματα που εκπονούσαν.

«Ακόμα και ο κύριος Β.(ο διευθυντής) έτσι όπως το έφερε το πρόγραμμα στο σχολείο, όπως αναποδογύρισε τα πράγματα, δε βοήθησε. Με την έννοια ότι μπορούσε να είχε

κουβεντιάσει με το προσωπικό, με τους δασκάλους αυτούς που είχε στην αρχή. Ότι θα κάνω αυτό, το θεωρώ ότι είναι ευκαιρία. Ο κύριος Β. το **θεώρησε ευκαιρία για τον εαυτό του μόνο**. Δεν ήταν ότι οι συνάδελφοι δεν θέλανε αλλά ξαφνικά τους ήρθε ένα πράγμα...γιατί ήτανε και άνθρωποι που είχαν μικρά παιδιά. Δεν μπορούσαν να κάθονται και να δουλεύουνε τόσο μέσα στο σχολείο» (Μ.Κ., Δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7). «Εγώ πιστεύω ναι, ότι θα αντιδρούσαν διαφορετικά. Όπως υπήρχαν άνθρωποι που δουλεύανε μέσα στην τάξη αλλά δεν τα κοινοποιούσανε τα προγράμματά τους. Και αυτό ήτανε μία αντίδραση. Γιατί, εντάξει...ήθελε και κάποιες ώρες για να βγάλεις ένα πρόγραμμα στον «αέρα» που λέμε. Να το καταθέσεις στο παιδαγωγικό, να κάνεις παρουσίαση...»(Μ.Κ., Δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8)

Ο διευθυντής του συγκεκριμένου σχολείου εκτός των άλλων, σύμφωνα με τη Μ. Κ., δεν επέλυε προβλήματα απλώς τα κάλυπτε. Συγκρίνει, δε, την πορεία του δικού της σχολείου με άλλα πιλοτικά και αποδίδει την αποτελεσματική λειτουργία των άλλων, στο πρόσωπο του διευθυντή τους. «Ο δικός μας ο διευθυντής δεν ήταν από τους ανθρώπους που προσφερόταν να λύσει προβλήματα. Τα κάλυπτε τις πιο πολλές φορές. Κάποια άλλα σχολεία ας πούμε, ξέρω εγώ πιλοτικά πειραματικά σχολεία δούλεψαν υπέροχα. Το σχολείο στο Αιγάλεω ας πούμε, στο σχολείο στο Λαύριο» (Μ.Κ., Δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23).

Έγιναν προσπάθειες, σύμφωνα με τη Μ. Κ., να αναφερθούν τα παράπονα των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά το συγκεκριμένο διευθυντή του σχολείου στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με προσωπικές επισκέψεις δύο εκπαιδευτικών του σχολείου. Όμως στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσπαθούσαν να διασκεδάσουν τις φήμες και υποβάθμιζαν το πρόβλημα, δίνοντας την εντύπωση ότι δεν το πίστευαν, εφόσον δεν μπορούσαν να δώσουν λύση μην έχοντας τη θεσμική δυνατότητα παρέμβασης. «Βέβαια όσες φορές έτυχε να επιστήσουμε την προσοχή με μία άλλη συνάδελφο ότι κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο, δεν το πιστεύανε κιόλας. Αλλά θεωρώ ότι οι άνθρωποι ότι μπορούσανε κάνανε.

27) Τι εννοείτε όταν λέτε δεν το πιστεύανε;

ΑΠ: Κάποια στιγμή, δύο τρεις άνθρωποι που πήγαμε εκεί είπαμε, ότι κάτι δεν πάει καλά με το διευθυντή. Και λέγανε: «αποκλείεται». Αποκλείεται, όμως αποδείχθηκε μετά ότι κάτι δεν πήγαινε καλά, για το συγκεκριμένο διευθυντή, αυτόν που αναφέρατε στην αρχή» (Μ.Κ., Δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 26,27).

Τα δύο μέλη του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων του 129^{ου} Δ.Σ. Αθηνών περιγράφουν την εικόνα και το ρόλο και των τριών διευθυντών που πέρασαν από το σχολείο στα 12 χρόνια λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. Όπως αποκαλύπτουν οι εκπρόσωποι του συλλόγου γονέων- χωρίς να διστάσουν να αναφέρουν και το όνομα του συγκεκριμένου διευθυντή- ο πρώτος διευθυντής καταχράστηκε χρήματα από τον εξοπλισμό

του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου και μάλιστα καταδικάστηκε γι' αυτό. Αναφέρουν, δε, συγκεκριμένα παραδείγματα όπου αποδεικνύουν ότι το ενδιαφέρον του συγκεκριμένου διευθυντή αναλωνόταν στην υπεξαίρεση των χρημάτων, που δίνονταν για τις υποδομές του σχολείου, και όχι στην επιτυχή υλοποίηση του προγράμματος.

« Απ. γυναίκας Μ.Α.: «Ο διευθυντής που λειτούργησε το πιλοτικό τότε το 99, έφτασε να καταδικαστεί για κατάχρηση. Ήτανε ποσά που αφορούσαν στον εξοπλισμό που έπρεπε να είχε αγοραστεί.

Απ. Άνδρα Ι.Π.: «Νομίζω ότι είναι ήδη στη φυλακή.

Απ. Γυναίκας Μ.Α.: «Λοιπόν, όταν αυτός ο άνθρωπος είχε στο μυαλό του πώς θα βγάλει χρήματα και πώς θα βάλει επτά φορές πετρέλαιο, για να στείλει τα δύο βυτία στο σπίτι του, ε, δε νομίζω ότι θα κάτσει να ασχοληθεί με τη λειτουργία του σχολείου» (Μέλη Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, -ερ. 15).

Ένας άλλος διευθυντής είχε μεγάλη εμπλοκή στο συνδικαλισμό, όπως αναφέρουν οι εκπρόσωποι του συλλόγου γονέων. Ούτε εκείνος μερίμνησε για την ομαλή λειτουργία του προγράμματος αφού δε δραστηριοποιήθηκε όσο θα έπρεπε προς όφελος του σχολείου. Συγκεκριμένα, φόρτωνε τα κακώς κείμενα στην πολιτεία και δεν κινητοποιούσε τις δικές του δυνάμεις. Σε ότι αφορά τη στελέχωση του σχολείου και το διάστημα της δικής του θητείας εξακολουθούσαν να υπάρχουν καθυστερήσεις, δε λύθηκε το πρόβλημα. Οι γονείς αφήνουν να εννοηθεί ότι δεν έκανε ο ίδιος τις απαιτούμενες ενέργειες προς τη διοίκηση της εκπαίδευσης ώστε να εξασφαλίσει το εκπαιδευτικό δυναμικό στην ώρα του και την ανεπάρκεια του ίδιου «κάλυπταν» οι γονείς που έρχονταν εκείνοι σε επαφή με τον προϊστάμενο. Στο σημείο αυτό οι γονείς με τρόπο καυστικό, εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για την αδράνεια των εκάστοτε διευθυντών σε καίρια ζητήματα του σχολείου και θεωρούν ότι λόγω της στάσης αυτής αναγκάζονταν να διεκδικήσουν εκείνοι τα νόμιμα για το σχολείο. Μάλιστα, ενοχλημένοι δηλώνουν ότι οι εκάστοτε διευθύνσεις από τη μία χρησιμοποιούν τους γονείς όταν τους χρειάζονται από την άλλη, όταν δεν τους συμφέρει τους παραγκωνίζουν με το πρόσχημα ότι οι γονείς πρέπει να κρατούν αποστάσεις από τη διοίκηση του σχολείου.

Απ. Γυναίκας Μ.Α.: «...Ο Θ. το είχε ρίξει πολύ στο συνδικαλιστικό, Δηλαδή δεν ερχόταν οι εκπαιδευτικοί ειδικότητων και δεν πιστεύω να έκανε κάτι για να ζητήσει. Το χρησιμοποιούσε δηλαδή και έλεγε: “να η κυβέρνηση που δε στέλνει εκπαιδευτικούς”. Ναι, εντάξει η κυβέρνηση δεν στέλνει, εσύ τι κάνεις; Συντονίσου, χτύπα πόρτες, ζήτα τότε τη δικιά μας βοήθεια. Δεν μπορεί να πηγαίνει ο σύλλογος γονέων και να χτυπάει την πόρτα του προϊσταμένου. Δεν μπορούμε να καπελώνουμε συνέχεια το διευθυντή.

Απ. Άνδρα Ι.Π.: «Ανοίγω μια παρένθεση εδώ, μπορεί να φανεί χρήσιμη[...]και να πω το εξής: ότι έχει εμφανιστεί το φαινόμενο, τουλάχιστο στο δικό μας το σχολείο, κάποιιο

διευθυντές όταν τους συμφέρει να χρησιμοποιούν το σύλλογο γονέων ο οποίος να συμμετέχει μέσα σε θέματα τα οποία εμπίπτουν της λειτουργίας και της ιεραρχίας και των κανονισμών και όταν δεν τους συμφέρει να μιλάει ότι ο σύλλογος γονέων δεν πρέπει να κάνει συνδιοίκηση αυτή τη στιγμή με τη διεύθυνση. Δηλαδή όπου μας συμφέρει συμμετέχουμε και όπου δε μας συμφέρει δε συμμετέχουμε και αυτό έχει φανεί σε πολλές περιπτώσεις. (Μέλη Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16)

Την εποχή αυτή του συνδικαλιστή διευθυντή υπήρχε αναστάτωση στις σχέσεις γονέων-σχολείου. Μάλιστα, αποκαλύπτουν ότι τους απειλούσε ότι θα σταματήσει την πρωινή ζώνη του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου, χωρίς βέβαια να είναι ούτε αρμόδιος ούτε εξουσιοδοτημένος να το κάνει. *Απ. Άνδρα Ι.Π.: «Δηλαδή έφτανε ο διευθυντής να βγαίνει στο μικρόφωνο και να λέει “θα καταργήσω την πρωινή φύλαξη. Λοιπόν τι σόι πιλοτικό ολοήμερο είναι αυτό; Όταν κάθε μέρα βγαίνει και απειλεί τους γονείς ότι θα καταργήσει την πρωινή φύλαξη, τι μου λες τώρα;»* (Μέλη Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 17)

Η αντίληψη αυτή των γονέων ότι το σχολείο τους κινητοποιεί όταν τους χρειάζεται και συχνά αναγκάζονται να ενεργούν εκείνοι αντί του σχολείου προς τα όργανα διοίκησης, εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως «τάση παρεμβατισμού» των γονέων στη λειτουργία του σχολείου, όπως ανέφερε η Μ. Κ. σε κάποιο σημείο της συνέντευξής της. *«Αυτοί οι άνθρωποι είχαν μάθει να είναι μέσα στην τάξη οι γονείς. Να έχουν επί παντός επιστητού γνώμη και να περνάει το δικό τους (ιδιαιτερότητες τοπικής κοινωνίας) Τον πρώτο χρόνο δεν το καλοκαταλαβαίνανε, το δεύτερο, μετά όταν αρχίσανε και βλέπανε ότι τα παιδιά τους αυτές τις ώρες που μένανε στο σχολείο παίρνουν ίσως παραπάνω πράγματα, το δεχθήκανε, τους άρεσε»* (Μ.Κ., Δασκάλα του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 35). Δεν μπορούμε να διαπιστώσουμε το βαθμό αλήθειας της μίας ή της άλλης θέσης αλλά δεν είναι αυτό το ζητούμενο. Απλώς, αυτό που αξίζει να σημειώσουμε είναι ότι πολλές φορές οι συμπεριφορές της μιας ή της άλλης πλευράς είναι παρεξηγήσιμες και αν δε συζητηθούν ανοιχτά τα θέματα αυτά, δυστυχώς μένουν εντυπώσεις οι οποίες εξελίσσονται σε στερεότυπα.

Ένας τρίτος διευθυντής με βάση τις μαρτυρίες των γονέων, ήταν καλός. Ενδιαφέρθηκε για το σχολείο και τότε έγιναν και κάποιες αξιόλογα προγράμματα από κάποιους δασκάλους, ένα όνομα εκ των οποίων ήταν και της Μ. Κ. (Τα μέλη του συλλόγου γονέων δε γνώριζαν ότι υπήρχε ήδη η συνέντευξη της δασκάλας Μ. Κ.). Επίσης πήρε την πρωτοβουλία να σταματάει το πρόγραμμα του σχολείου στις 3:30, δηλαδή μία διδακτική ώρα νωρίτερα. Η ενέργεια αυτή ικανοποίησε ιδιαίτερα τους γονείς αλλά αντίβαινε στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων αυτών. Μία επίσης κατάκτησή του ήταν η έγκαιρη έναρξη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος εφόσον κατάφερε να εξασφαλίζει τις ειδικότητες

νωρίτερα από τις προηγούμενες χρονιές. Απ. Γυναίκας Μ.Α.: « Κατάφερε δηλαδή όλες οι τάξεις να σχολάνε στις 3.30. Αυτό ανακούφισε τους γονείς που δεν επιθυμούσαν μετά από τόσες πολλές ώρες τα παιδιά τους και θυμάμαι ότι με το που ξεκινούσαμε τη σχολική χρονικά υπήρχαν ειδικότητες στο σχολείο. Δηλαδή το ωράριο μέχρι τις 3.30 λειτουργούσε από την αρχή. Τώρα, πώς τα κατάφερε ο κύριος Γ. δεν ξέρω». (Μέλη Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19)

Παρατηρούμε ότι κατά την αποτίμηση του έργου ενός διευθυντή, οι γονείς έχουν ως βασικά κριτήρια: τη φερεγγυότητά και τιμιότητά του, την αμεσότητα της δράσης του, την ενεργητικότητά του καθώς και την ικανότητα εξεύρεσης αποτελεσματικών και βιώσιμων λύσεων στα προβλήματα του σχολείου.

7.4.1.3. Σχόλια εμπλεκόμενων για τη διαδικασία επιλογής διευθυντών

Τη διαδικασία επιλογής των διευθυντών στιγματίζει ο Α. Αγγελής θεωρώντας την υπεύθυνη για προβλήματα που δημιουργήθηκαν σε κάποια Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. «Σε ένα δυο σχολεία που μπήκανε προσωπικά στη μέση «α, γιατί εσύ είσαι διευθυντής και εγώ δεν είμαι», και τέτοιες αντιπαλότητες οι οποίες ήτανε πέρα από τις δικές μας αρμοδιότητες, γιατί όταν γινότανε και όταν γίνεται η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, δεν υπάρχει αξιολόγηση. Όταν έγινε η επιλογή διευθυντών και πήγαν άλλοι διευθυντές στα ολοήμερα σχολεία, σε αυτά τα 28, δε ρωτηθήκαμε εμείς που είχαμε τη γνώση, την εμπειρία, δεν προβλεπόταν δηλαδή αλλά εγώ νομίζω ότι θα έπρεπε να γίνει κάτι τέτοιο. Αν ο Χ ήτανε διευθυντής στο Ψ ολοήμερο σχολείο, δεν πάει να πει ότι αυτός πρέπει άπρι όρι να γίνει ξανά αυτός διευθυντής, μπορεί να μην είχε αποδώσει, να μην ήτανε καλός. Έπρεπε να τον αλλάξουμε, να βάλουμε έναν άλλο, με άλλα κριτήρια. Εν πάση περιπτώσει υπήρξαν κανένα δυο σχολεία τα οποία είχανε τα προβλήματά τους τα οποία ήταν πέρα από τις δικές μας είτε αρμοδιότητες να παρέμβουμε διοικητικά εννοώ και υπηρεσιακά –ξέχωρα εντάξει από το προσωπικό επίπεδο παρέμβασης. Αλλά η μεγάλη πλειονότητα των σχολείων, δεν είχανε τέτοια προβλήματα» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 18).

Η διευθύντρια του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, υποστηρίζει ότι οι διευθυντές που στήριξαν το πρόγραμμα δεν έπρεπε να αλλάξουν, εφόσον είχαν τη γνώση και την εμπειρία αλλά και είχαν λάβει όλες τις επιμορφώσεις. Στηλιτεύει τον τρόπο επιλογής των διευθυντών και θεωρεί ότι αυτοί που γίνονται δεν είναι πάντοτε και οι πιο άξιοι αλλά προωθούνταν εκείνοι που είχαν εμπλοκή με το συνδικαλισμό. Υποδεικνύει, δε, πώς κατά τη γνώμη της θα έπρεπε να γίνονται οι επιλογές των διευθυντών των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Υποστηρίζει ότι στα σχολεία αυτά είτε ως διευθυντές είτε ως δάσκαλοι πρέπει να εργάζονται αυτοί οι οποίοι πραγματικά το επιθυμούν και κάνουν προγράμματα με καινοτόμες μεθόδους.

«Ας μας έλεγαν ‘ποιοι διευθυντές θέλετε να παραμείνετε σε αυτά τα σχολεία;’ και να μας έβαζαν εκεί. Δηλαδή στις επιλογές αν είχαμε τα μετρήσιμα προσόντα και τη δουλειά που κάναμε σε αυτά τα σχολεία να παραμένουμε. [...] Υπήρξαν επίσης κομματικοί παράγοντες. Ο διευθυντής που πήγε στο σχολείο μου μού έλεγε: ‘εγώ το σχολείο σου θα το πάρω γιατί έχω περισσότερα χρόνια από σένα’. Αν είχε περισσότερα χρόνια από μένα γιατί αυτός ακόμα διδάσκει και εγώ έχω φύγει; ‘Έχω περισσότερα χρόνια, έχω περισσότερα προσόντα...’ Ούτε περισσότερα προσόντα είχε και έγιναν αυτές οι αλλαγές που σε βγάζουν απ το χώρο ας πούμε. Κατά τη γνώμη μου πρέπει να έμεναν οι διευθυντές οι ίδιοι για 2-3 τετραετίες για να μη σου πω και δάσκαλοι που θέλουν το πρόγραμμα, που κάνανε προγράμματα. Δηλαδή δάσκαλοι που θελαν μόνο να κάνουν τη δουλειά την πρωινή και να φύγουν, ήταν ακατάλληλοι για τα σχολεία αυτά» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 35) .

Ο σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων θεωρεί επίσης ότι δεν ήταν σωστή η διαδικασία επιλογής των διευθυντών με βάση όλα τα ελλείμματα στην ηγεσία που βίωσε ο ίδιος και με τους τρεις διαφορετικούς ρόλους που είχε στο συγκεκριμένο σχολείο (δάσκαλος, πρόεδρος συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και σχολικός σύμβουλος). Οι επιλογές των διευθυντών των πιλοτικών σχολείων, σύμφωνα με τον Α. Π., δεν έπρεπε να ακολουθούν την ίδια διαδικασία με τα συμβατικά σχολεία, αλλά να βρίσκονται εκεί άνθρωποι που πραγματικά το θέλουν. Η άποψη αυτή ταυτίζεται απόλυτα με τις θέσεις της Κ. Σ, διευθύντριας στο 30^ο Δ.Σ. Αθηνών, που παραθέσαμε στην προηγούμενη παράγραφο.

«Είναι σημαντικό, θα έπρεπε να εξαιρεθούν αυτά τα σχολεία. Δηλαδή στις περιπτώσεις που έχεις ένα πειραματικό σχολείο, ένα πιλοτικό μοντέλο, είσαι υποχρεωμένος να επιλέγεις ανθρώπους που θέλουν, όχι ανθρώπους που θέλουν να γίνουν ντε και καλά διευθυντές οπουδήποτε. Αλλά που να θέλουν αυτό το μοντέλο. Έπρεπε να γίνει μια ξεχωριστή διαδικασία επιλογής για τα 28 σχολεία. Πιστεύω θα ήταν εξαιρετική περίπτωση γιατί και αυτοί που θα είχανε την ευθύνη επιλογής, θα επέλεγαν αυτούς που θα ήταν οι πιο κατάλληλοι γι’ αυτό το σχολείο» (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων Α.Π., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7).

7.4.1.4. Συμπεράσματα για το ρόλο των διευθυντών

Ο διευθυντής πρέπει να είναι η ψυχή του σχολείου. Οι συγκεκριμένες ιδιότητες που αποδίδουν οι εμπλεκόμενοι στον κατάλληλο, για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, διευθυντή είναι οι εξής:

- Να έχει όραμα για το σχολείο και να το μεταβιβάζει στους εκπαιδευτικούς.
- Να έχει «ζήλο» και ενθουσιασμό για ότι κάνει.
- Να στηρίζει τον εκπαιδευτικό για να νιώθει ασφαλής.

- Να συντονίζει τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου και να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να λειτουργήσουν οι εκπαιδευτικοί.
- Να διαφυλάττει με κάθε τρόπο το καλό σχολικό κλίμα και να μπορεί να βάζει τα όρια όπου χρειάζεται.
- Να λειτουργεί ως εξισορροπητική δύναμη για να επιλύονται συγκρούσεις και να κάμπτονται οι αντιστάσεις.
- Να είναι δημοκρατικός και να δίνει πρωτοβουλίες.
- Να λειτουργεί με διαφάνεια και να αξιοποιεί τα κονδύλια με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.
- Να είναι διεκδικητικός και δυναμικός προς τα ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης.
- Να είναι δραστήριος και καινοτόμος με ανοιχτό μυαλό.
- Να είναι απερίσπαστος στο έργο του και να έχει ως γνώμονα το καλό της σχολικής του μονάδας.

Με βάση τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων, διακρίνονται 4 τύποι διευθυντών στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία του δείγματος. Οι τύποι αυτοί αποδίδουν (πλην ενός) τα χαρακτηριστικά μιας συγκεκριμένης τυπολογίας των διευθυντών που διαμόρφωσε ο καθηγητής Β. Μασσιάλας, με βάση αμερικανικές έρευνες (Πυργιωτάκης, 2002: 206-2007). Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι εξής τύποι διευθυντών:

1) Ο **αδρανής και άβουλος** διευθυντής που λειτουργεί με τα παραδοσιακά διοικητικά του καθήκοντα, επιδιώκει να κρατάει ισορροπίες μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, των γονέων και των μαθητών επιθυμώντας να είναι αρεστός σε όλους. Οι αποφάσεις που παίρνει είναι ευκαιριακές και όχι μακροπρόθεσμες. Αυτός ο τύπος ταυτίζεται με τον «κατευθυνόμενο διευθυντή», σύμφωνα με το Β. Μασσιάλα (στο Πυργιωτάκης, 2002: 206) που συγκεντρώνει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Αυτός ο τύπος διευθυντή σε ένα πιλοτικό σχολείο δε έχει όραμα για το σχολείο, δεν είναι διεκδικητικός, δεν μπορεί να επιβληθεί όταν χρειάζεται και έτσι αφήνει πρόσφορο έδαφος για να δημιουργούνται και να δρουν υποομάδες εκπαιδευτικών που κατευθύνουν και επηρεάζουν τους υπόλοιπους. Το σχολικό κλίμα δεν είναι ιδιαίτερα ευχάριστο και συνεργατικό. Σε πολλές περιπτώσεις δημιουργούνται έριδες μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και παγιώνονται συγκεκριμένες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, με βάση τα συμφέροντα ορισμένης ομάδας ευνοούμενων εκπαιδευτικών, που δύσκολα μπορούν να αλλάξουν. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί το πρόγραμμα δεν έχει νομιμοποιηθεί στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών και δεν μπορούν οργανωμένα να το υποστηρίξουν και αντιδρούν και το υπονομεύουν δεν είναι δυνατό να νομιμοποιηθεί στις συνειδήσεις των γονέων οι οποίοι τελικά μεταγράφουν τα παιδιά τους σε άλλα σχολεία. (διευθυντής του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων)

2) Ο **διαχειριστής** διευθυντής που από τη μία κρατάει τις ισορροπίες του σχολείου και από την άλλη επιδιώκει να επιφέρει αλλαγές. Προσπαθεί να εναρμονίσει τους στόχους του υπουργείου με τις ανάγκες του σχολείου. Ο τύπος αυτός ταυτίζεται με τον ομώνυμο τύπο του «*διαχειριστή*» (Πυργιωτάκης, 2002: 207) με βάση την τυπολογία του Β. Μασσιάλα που περιλαμβάνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της έρευνας οι διευθυντές αυτοί επέδειξαν ενθουσιασμό και τα κείμενά τους καταχωρίστηκαν στην 3^η κατηγορία με βάση το ύψος. Δεν κατάφεραν όμως να μεταδώσουν το όραμα και τις ιδέες τους στο διδακτικό προσωπικό σε τέτοιο βαθμό έτσι ώστε να αποδώσει τα μέγιστα ο θεσμός. Στα σχολεία αυτά δε λειτούργησε με ενιαίο χαρακτήρα ο θεσμός καθώς διαχωρίζονταν οι εκπαιδευτικοί σε πρωινούς και απογευματινούς και δε φάνηκε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες του προγράμματος για ανάπτυξη ουσιαστικής συνεργασίας και ομοψυχίας μέσα στους κόλπους της σχολικής μονάδας. (30^ο Δ.Σ. Αθήνας, Δ.Σ. Μαλίων, Δ.Σ. Χερσονήσου)

3) Ο **εγωπαθής** και εριστικός διευθυντής ο οποίος δεν ενδιαφέρθηκε ουσιαστικά για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα αλλά για το προσωπικό του συμφέρον. Ο τύπος αυτός δε συναντάται στην τυπολογία του Β. Μασσιάλα αλλά προέκυψε από τις συνεντεύξεις των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων. Ο διευθυντής αυτός αποφάσισε την ένταξη του σχολείου στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα χωρίς ούτε καν να τους ενημερώσει. Ο ίδιος στο κείμενό του κατηγορεί απροκάλυπτα το σχολικό κλίμα και τη στάση των εκπαιδευτικών το οποίο ο ίδιος είχε προκαλέσει με τις επιλογές του και τη συμπεριφορά του. Προκάλεσε έριδες και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών που έφτασαν μάλιστα σε σημείο να μην δέχονται να κοινοποιήσουν τα προγράμματα που εκπονούσαν με τις τάξεις τους. Φυσικά δεν αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες του προγράμματος καθώς και το δυναμικό κάθε εκπαιδευτικού για να πράξει το καλύτερο. Μέσα σε τέτοιες συνθήκες εργασίας και σε ανάλογο σχολικό κλίμα ο υπεύθυνος και δημιουργικός εκπαιδευτικός δεν είναι εύκολο να αποδώσει το μέγιστο των δυνατοτήτων του και φυσικά «χάνεται» και το έργο του. (129^ο Δ.Σ. Αθήνας)

4) Ο τέταρτος τύπος διευθυντή είναι ο **δημοκρατικός –οραματιστής**, που από τη μία σέβεται τους στόχους του υπουργείου και από την άλλη θέτει ο ίδιος συγκεκριμένους μακροπρόθεσμους στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Είναι ανοιχτός σε καινοτομίες και γενικότερα έχει όραμα για το ιδανικό σχολείο. Αυτός ο τύπος ταυτίζεται με τον «*καινοτόμο διευθυντή*», σύμφωνα με το Β. Μασσιάλα που συγκεντρώνει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Ο διευθυντής αυτός είναι δυναμικός και διεκδικητικός βοηθάει στην καθιέρωση σταθερού, ευχάριστου και συνεργατικού κλίματος όπου αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα, οι κλίσεις και τα ταλέντα των εκπαιδευτικών. Η αυτονομία της σχολικής μονάδας αξιοποιείται στο έπακρο και το πρόγραμμα διανθίζεται από μια ποικιλία πρωτότυπων γνωστικών αντικειμένων. Ακόμα και οι συχνές αλλαγές των εκπαιδευτικών,

όπου συμβαίνουν, δεν επηρεάζουν το καλό σχολικό κλίμα γιατί έχουν δημιουργηθεί οι κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε να μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν, να εγκλιματιστούν και να αποδώσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί. Μέσα σε αυτό το κλίμα, αντισταθμίζονται οι αγκυλώσεις του συστήματος διοίκησης, το έλλειμμα της παιδαγωγικής καθοδήγησης των σχολικών συμβούλων (όπου παρατηρείται), αντιμετωπίζονται εύκολα οι δυσλειτουργίες και επιλύονται τα προβλήματα με την κοινή συναίνεση και δράση των εκπαιδευτικών για το καλό του σχολείου και των μαθητών. Η στάση αυτή του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, η ομοψυχία και η συνεργατική κουλτούρα αντισταθμίζουν το έλλειμμα της χρηματοδότησης εφόσον αξιοποιούνται άλλοι διαθέσιμοι πόροι της τοπικής αυτοδιοίκησης με την μαχητική διάθεση και επικοινωνιακή τακτική του διευθυντή. Δημιουργείται επίσης κλίμα εμπιστοσύνης στους γονείς των μαθητών που υπολήπτονται το έργο που παράγεται και με τη σειρά τους το υποστηρίζουν και οι όποιες αρχικές αντιστάσεις ή προβληματισμοί υποχωρούν σε πρώιμο στάδιο. Τα σχολεία αυτά επιτυγχάνουν το «άνοιγμα τους στην κοινωνία» και απολαμβάνουν την καταξίωση της ευρύτερης τοπικής κοινότητας. Εκπληρώνουν το όραμα του ενιαίου χαρακτήρα του προγράμματος εφόσον δε διαχωρίζονται οι εκπαιδευτικοί σε πρωινούς και απογευματινούς εφόσον όλοι λειτουργούν ισάξια και δημοκρατικά με σεβασμό ο ένας στο έργο του άλλου. Αυτά τα πιλοτικά σχολεία, εξακολουθούν να λειτουργούν αποτελεσματικά και να προσφέρουν έργο, εκπληρώνοντας τους σκοπούς και το ρόλο του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, ακόμα και τότε που η πολιτεία έχει αποσύρει το ενδιαφέρον της. Συντηρούν το όραμα και συνεχίζουν να υπάρχουν στην προηγούμενη τους μορφή, άτυπα και την περίοδο που έχουν θεσμικά καταργηθεί. (1^ο Αιγάλεω, Δ.Σ. Πορταριάς, 2^ο Δ.Σ. Ρέντη).

7.4.2. Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων στη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Μέσα από τις μαρτυρίες των εμπλεκόμενων διαπιστώνονται διαφορετικές εκφάνσεις και παράμετροι για το ρόλο των σχολικών συμβούλων στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Στην υποενότητα που ακολουθεί θα παρουσιαστούν οι απόψεις των εμπλεκόμενων για το πώς αντιλαμβάνονταν το ρόλο τους οι ίδιοι οι σχολικοί σύμβουλοι αλλά και πώς βίωσαν το ρόλο αυτό οι εκπαιδευτικοί των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων.

α) Ο διευθυντής σπουδών του Υπουργείου Παιδείας Κ.Κ., περιγράφει την περίπτωση όπου οι μειωμένη δράση ορισμένων σχολικών συμβούλων βασίζεται στις εντυπώσεις που οι ίδιοι είχαν για το ρόλο τους. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι οι σχολικοί σύμβουλοι, αρχικά, είχαν την εντύπωση ότι δεν είχαν ευθύνη και ρόλο να διαδραματίσουν στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, εφόσον αυτά ήταν υπό την εποπτεία της Επιστημονικής Επιτροπής. Από το ύφος

του γίνεται αντιληπτό ότι συνέδραμε και ο ίδιος την άποψη αυτή και εναποθέτει τη ευθύνη της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο διευθυντή του σχολείου. «Ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να πούμε ότι ειδικά για τα 28 ολοήμερα σχολεία, όχι είχε περιορισμένες αρμοδιότητες από το νόμο αλλά από τα πράγματα λόγω της ύπαρξης της επιστημονικής επιτροπής θεωρούσε ότι έχει κάπως μειωμένο ρόλο. Και πιθανόν να μην έπαιρναν οι σχολικοί σύμβουλοι γι' αυτά τα 28 ορισμένες τέτοιες πρωτοβουλίες. Επομένως το παν ξεκινούσε από το ίδιο το σχολείο, από το διευθυντή, και συνηγορούσε ο σχολικός σύμβουλος.[...] Αυτά τα μηνύματα ότι οι σχολικοί σύμβουλοι ακόμα και οι προϊστάμενοι δεν είχαν πολλές δικαιοδοσίες σε αυτά τα σχολεία έφταναν και σε μας(στο υπουργείο)» (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 36β).

Η εντύπωση σχετικά με το μειωμένο ρόλο των σχολικών συμβούλων για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία είχε δοθεί, σύμφωνα με τον Κ. Κ, στην περίοδο της πρώτης επιστημονικής επιτροπής. «Στην αρχή η μεγάλη εμπλοκή της πρώτης πρώτης επιστημονικής επιτροπής πριν το 2000 για την οποία εγώ δεν είχα εμπειρία της λειτουργίας της δημιούργησε αυτή τη σύγχυση ότι οι σχολικοί σύμβουλοι και οι προϊστάμενοι δεν μπορούν να έχουν πολλά-πολλά με αυτά τα 28 σχολεία» (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 36β)

Το υπουργείο Παιδείας προσπάθησε να διασκεδάσει τα μηνύματα αυτά, σύμφωνα με τον Κ.Κ. Για να διορθωθεί η εντύπωση αυτή οργάνωνε συζητήσεις, ενημερώσεις και σεμινάρια με σκοπό να τους πείσουν να φροντίζουν πρώτα τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της περιφέρειάς τους και έπειτα τα υπόλοιπα. «Προσπαθήσαμε μετά το τέλος της τριετίας το 2002-2003 που έφτασαν αυτά τα μηνύματα στο υπουργείο παιδείας, με συζητήσεις, να διορθωθεί αυτή η εντύπωση, προσπάθησε αυτά να τα διασκεδάσει και μάλιστα ήταν ότι πρωτίστως ο σχολικός σύμβουλος έχει έργο σε αυτά τα πειραματικό σχολεία και ύστερα στα άλλα». (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 36β) «Βέβαια η επιστημονική επιτροπή και το υπουργείο παιδείας είχε κάνει κατ' επανάληψη συζητήσεις και είχε φέρει τους σχολικούς συμβούλους, τους προϊσταμένους, και τους ενημέρωνε για τη λειτουργία και αυτών των σχολείων. Υπήρχαν ξεχωριστές εγκύκλιοι για τα πιλοτικά και άλλες για τα προαιρετικά ολοήμερα». (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 10)

Οι επιμορφωτικές ημερίδες για τα στελέχη εκπαίδευσης ήταν αρκετές και μάλιστα ικανοποιητικές ως προς το περιεχόμενό και τη θεματολογία τους, όπως αναφέρουν τα στελέχη εκπαίδευσης στα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας της μελέτης αξιολόγησης του 2006 που μελετήθηκε αναλυτικά στο 5^ο κεφάλαιο. Επίσης, το υπουργείο, σύμφωνα με τον Κ. Κ, συνέτασσε εγκυκλίους που κατεύθυναν και καθοδηγούσαν με σαφήνεια τους σχολικούς συμβούλους σχετικά με το ρόλο τους.

«Το υπουργείο παιδείας όσο ήμουν εγώ εκεί ενδιαφερότανε οπωσδήποτε να υπάρχει η διοικητική και επιστημονική στήριξη αυτών των προγραμμάτων και μάλιστα με αλληπάλληλες εγκυκλίους υποδείκνυε και τον τρόπο ακόμα που μπορούν να επισκέπτονται τα σχολεία και οι προϊστάμενοι και οι σύμβουλοι. (επιβεβαιώνεται από τις εγκυκλίους). Σε συζητήσεις που είχε το υπουργείο παιδείας μαζί τους, τους έλεγε παραδείγματος χάρη, «αφιερώστε μία-δύο μέρες την εβδομάδα από το πρόγραμμά σας, να μην πηγαίνετε στα πρωινά σχολεία, να πηγαίνετε στα απογευματινά». Υπήρχαν λοιπόν και τέτοιες υποδείξεις από το υπουργείο παιδείας, δηλαδή έπαιρνε τα μέτρα αυτά. Το κατά πόσο είχαν αποτέλεσμα, βέβαια, μπορεί να φαίνεται στην αξιολόγηση που έγινε» (Διευθυντής Σπουδών Κ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 10β).

Αν είχαν τέτοια εντύπωση κάποιοι σχολικοί σύμβουλοι ενδεχομένως να απέφευγαν να αναλάβουν τις ανάλογες πρωτοβουλίες επιμόρφωσης. Στις περιφέρειές τους οι εκπαιδευτικοί των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων ήταν φυσικό να ένιωθαν έλλειμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, πράγμα που επιβεβαιώνεται από τα γραπτά κείμενα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων (Πίνακας 9, 6^ο κεφάλαιο). Οι εντυπώσεις ορισμένων σχολικών συμβούλων για «μειωμένες αρμοδιότητες» στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ενδεχομένως να μαρτυρούν τάσεις υπεκφυγής και απροθυμία εκ μέρους τους να αναλάβουν δράση. Ωστόσο στον αντίποδα υπάρχουν οι «δραστήριοι» σχολικοί σύμβουλοι που ήταν πολύ κοντά στα σχολεία τους και τα υποστήριζαν. Υπήρχαν, βέβαια, σχολεία που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν ήθελαν τόσο κοντά τους σχολικούς συμβούλους. Οι περιπτώσεις αυτές παρουσιάζονται στη συνέχεια.

β) Ο προϊστάμενος του υπουργείου Παιδείας μετά το 2004 και μέχρι το 2007 Α.Μ., υποστηρίζει με σιγουριά ότι δεν ήταν οι σχολικοί σύμβουλοι εκείνοι που με τη δράση τους υποστήριζαν τη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων αλλά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. «*Νομίζω ότι η υποστήριξη ήταν κυρίως από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αυτή είναι η αίσθησή μου, παρά από τους σχολικούς συμβούλους.* (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 49)

γ) Σχετικά με το ρόλο του σχολικού συμβούλου στο 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω παρατηρείται διαφορετική στάση μεταξύ του υποδιευθυντή και του διευθυντή του σχολείου. Ο υποδιευθυντής είναι περισσότερο επιεικής σχετικά με την προσφορά των σχολικών συμβούλων αλλά δεν υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες από τη συμβολή και τη δράση τους στο συγκεκριμένο σχολείο. Θεωρεί ότι έκαναν ό, τι μπορούσαν για το σχολείο και υπήρχε άψογη συνεργασία μεταξύ τους. «*Οι σχολικοί σύμβουλοι όλοι όσοι ήταν στην περιοχή μας και ήξεραν το σχολείο, έκαναν τα πάντα για να βοηθήσουν έτσι ώστε να λειτουργήσει όμορφα και ομαλά και να προσφέρει αυτά που θα μπορούσε να προσφέρει κάθε φορά. Βεβαίως η συνεργασία ήταν άψογη και η βοήθειά τους επίσης πάρα πολλή*» (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 30).

Αντίθετα ο διευθυντής μιλά απαξιωτικά για τον τότε σχολικό σύμβουλο και ισχυρίζεται ότι είχε άγνοια του προγράμματος και την κύρια ευθύνη της εποπτείας του σχολείου την είχε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *«Είχε άγνοια τότε. Ο τότε σύμβουλος δεν ήξερε ούτε καν τι είναι. Όπως γίνεται συνήθως στην Ελλάδα...Άγνοια απλώς επέβλεπε τους δασκάλους. Κυρίως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επέβλεπε την εφαρμογή του προγράμματος.* (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14)

Σε ένα σχολείο όπως το 1^ο Αιγιάλεω, του οποίου οι εμπλεκόμενοι μιλούν με ενθουσιασμό για τις ευεργεσίες του προγράμματος, με απογοήτευση για το τέλος του, με υπερηφάνεια για την καταξίωσή του από την τοπική κοινωνία και με ικανοποίηση για την ομοθυμία που χαρακτηρίζει το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, η αποτελεσματική λειτουργία του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος δε φαίνεται ότι επηρεάστηκε ιδιαίτερα από την ελλιπή υποστήριξη των σχολικών του συμβούλων. Αυτό όμως που στοίχισε η μειωμένη υποστήριξη του σχολικού συμβούλου, ήταν η διάχυση της εμπειρίας του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγιάλεω προς τους εκπαιδευτικούς των υπολοίπων σχολείων της περιφέρειάς του. Αυτό το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να ήταν ένα «κόσμημα» για την τοπική κοινωνία, έτσι όπως το είχε χαρακτηρίσει ο υποδιευθυντής του, αλλά δεν έγινε γνωστό ως τέτοιο στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς για να ωφεληθούν από τα επιτεύγματά του. Δεν έγινε επιμορφωτικό κέντρο, δεν αξιοποιήθηκε για ενδοσχολικές επιμορφώσεις και δεν το γνώριζαν ούτε οι εκπαιδευτικοί των γύρω σχολείων, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των λειτουργών του σε προηγούμενη ενότητα του τρέχοντος κεφαλαίου. Η αξιοποίηση του σχολείου αυτού προς όφελος των υπολοίπων, ενδεχομένως να ήταν η συνδρομή του σχολικού συμβούλου αν επιτελούσε με «ζήλο» το ρόλο του και αν δεν ήταν απών.

δ) Σε αντίθεση με το 1^ο Αιγιάλεω, στο Δ.Σ. Πορταριάς κάποιος άλλος σχολικός σύμβουλος υποστήριξε το όλο εγχείρημα. Οργάνωσε, σε συνεργασία με το διευθυντή, ενδοσχολικές επιμορφώσεις όπου παρουσιάζονταν σχέδια εργασίας και ακολουθούσε εσωτερική αξιολόγηση πράγμα το οποίο ωφέλησε ιδιαίτερα τη σχολική μονάδα. Το σημαντικότερο όμως ήταν ότι αξιοποίησε την εμπειρία και τα επιτεύγματα του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου της περιοχής του προς όφελος των υπολοίπων σχολείων. Χρησιμοποιούσε τους χώρους του σχολείου για να πραγματοποιήσει σεμινάρια στα οποία οι συνάδελφοι παρουσίαζαν τις δουλειές τους και έπειτα άνοιγαν κύκλοι συζητήσεων με εναλλακτικές προτάσεις και ιδέες.

«Κοιτάζτε ο τότε σχολικός σύμβουλος είχε υποστηρίξει το όλο εγχείρημα, βέβαια μέσα από τη δική του οπτική μεριά, είχε τη δική του οπτική πάνω στο θέμα αλλά ήταν θετικός» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 4). *«Η ενδοσχολική επιμόρφωση γινότανε και με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου, οπότε είχαμε μια πρώτη επαφή, υπήρχε το κομμάτι του σχολικού συμβούλου και ένας-δύο συνάδελφοι που*

παρουσιάζανε μέρη της δουλειάς τους και ακολουθούσε το κομμάτι της εσωτερικής αξιολόγησης των σχεδίων με ανταλλαγή απόψεων πάνω στο σχέδιο που παρακολουθούσαμε και στο θεωρητικό υπόβαθρο που είχε χρησιμοποιήσει. Οι ενδοσχολικές προσέφεραν πολλά περισσότερα πράγματα από τις γενικότερες επιμορφώσεις στην ουσία» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 12). «Ναι, ναι, γίνανε πάρα πολλές επιμορφώσεις στο σχολείο, ο σχολικός σύμβουλος ερχόταν πάντα και χρησιμοποιούσε το σχολείο, ή καλούσε και στις υπόλοιπες επιμορφώσεις, συναδέλφους να παρουσιάσουν δουλειές τους και να ανοίξουν ένα κύκλο συζητήσεων για το πώς μπορούσε να γίνει κάτι άλλο και στα σχολεία. Ήταν ένα σημαντικό κομμάτι αυτό. Μέχρι σήμερα, ακόμα συναδέλφοι παρουσιάζουν τέτοια σχέδια» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14).

ε) Σύμφωνα με τις περιγραφές του, το ύφος και τους χαρακτηρισμούς που αποδίδει στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα αλλά και στο 2^ο Δ.Σ. Ρέντη που το εφάρμοσε, ο σχολικός σύμβουλος Η.Ρ. ήταν από εκείνους τους σχολικούς συμβούλους που υποστήριξε και ανέδειξε τη δράση του σχολείου ως πιλοτικό ολοήμερο και το κατέστησε επιμορφωτικό κέντρο. Δεν κάμφθηκε από τις επιμέρους αντιδράσεις των εκπαιδευτικών άλλων σχολείων, τις οποίες μάλιστα θεώρησε αναμενόμενες. Η δράση του αυτή πραγματοποιήθηκε σε μια πραγματικά δύσκολη εποχή για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, δηλαδή μετά το 2007 που είχε ήδη αρχίσει η φθίνουσα πορεία τους. Υποστήριξε το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα σε μια εποχή που είχε αποδυναμωθεί και εγκαταλειφθεί από την πολιτεία: είχε εξαιρεθεί από το επόμενο επιχειρησιακό πρόγραμμα και είχε σταματήσει η χρηματοδότησή του και είχε περιέλθει στην ίδια μοίρα με τα υπόλοιπα συμβατικά σχολεία, με βάση τα συμπεράσματα προηγούμενης ενότητας του τρέχοντος κεφαλαίου. «Το 2007, λίγες μόλις μέρες μετά την ανάληψη υπηρεσίας εκ μέρους μου ως σχολικός σύμβουλος της 9^{ης} Περιφέρειας Πειραιά, άρχισα τις επισκέψεις γνωριμίας στα σχολεία ευθύνης μου. Ένα από αυτά και το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αγ. Ι. Ρέντη [...] Εντυπωσιάστηκα, θυμάμαι, από την ιδιαίτερα προσεγμένη και οικεία αισθητική τόσο των εξωτερικών όσο και των εσωτερικών χώρων του σχολείου. 'Να ένα ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον για τα παιδιά! Μια πραγματικά παιδαγωγική ατμόσφαιρα' [...] Ήταν συνειδητή επιλογή μου μία από τις πρώτες συναντήσεις εργασίας με τους διευθυντές/ριες και η πρώτη επιμορφωτική ημερίδα για τη Διδακτική των Μαθηματικών να γίνουν στο 2^ο Δ.Σ. του Ρέντη. Οι λόγοι προφανείς. Και δε διαψεύστηκα παρά τις επιμέρους αντιδράσεις. 'Αυτές πάντα θα υπάρχουν' ...σκέφτηκα» (Η.Ρ. Πρόλογος, 2011, στο: «1999-2010 11 χρόνια Πιλοτικό-Πειραματικό Ολοήμερο», 2011: 27)

Φαίνεται ότι συνέδραμε τα μέγιστα, κρίνοντας από την επιτυχημένη πορεία του σχολείου, η οποία αποτυπώνεται τόσο στα ευρήματα της έρευνας (τα βασικότερα πορίσματα έχουν παρουσιαστεί στο 5^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης) όσο και στα λόγια όλων όσων προλόγισαν το βιβλίο που εξέδωσε το σχολείο. Ο σχολικός σύμβουλος Η.Ρ. ήταν ο

επικεφαλής της έρευνας σύμφωνα με το προλογικό σημείωμα του καθηγητή Α. Κακαβούλη (Κακαβούλης, 2011, στο «1999-2010 11 χρόνια Πιλοτικό-Πειραματικό Ολοήμερο», 2011:18). *«Αξίζουν πραγματικά ένα μεγάλο 'ευχαριστώ' και θερμά συγχαρητήρια στο Διευθυντή του Σχολείου κ. Δημήτριο Στρίγκο, την επιτροπή έρευνας με επικεφαλής τον Σχολικό Σύμβουλο ΔΡ. Η.Ρ. όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου....»*.

Ο Η. Ρ., ως σχολικός σύμβουλος στην περιοχή του Ρέντη και του Πειραιά, έκανε συχνές επισκέψεις στα σχολεία του, όπως προαναφέραμε. Δεν προσπαθούσε να εξουσιάσει τα σχολεία αλλά να συνεργαστεί μαζί τους. Βρήκε όμως πρόσφορο έδαφος σε εκπαιδευτικούς με διάθεση να μάθουν και όχι να αντιπαρατεθούν καθώς και πρόθυμους να συνεργαστούν. *«Στον Πειραιά, είναι πάρα πολύ σημαντικό αυτό που θα πω, και στα άλλα σχολεία που έχω βρίσκεις κατ' αρχήν θετικούς ανθρώπους. Θετικούς, να σε ακούσουν, πρόθυμους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό. Αυτό δεν το είχα στην άλλη περιφέρεια που ήμουν, στην Αθήνα. Κι όταν είδαν ένα σχολικό σύμβουλο που δεν πάει να πουλήσει εξουσία αλλά να συνεργαστεί μαζί τους»* (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 24).

Ο Η.Ρ., αντιλαμβάνεται το ρόλο του σε απόλυτη συνεργασία με τη σχολική μονάδα. Ως δεξιότητες πρέπει να έχει θέληση, να παρατηρεί, να γνωρίζει καλά τα σχολεία της περιφέρειάς του, να έχει ενδιαφέρον και να κινείται σε φιλικό επίπεδο για να μην δίνει την εντύπωση ότι ασκεί έλεγχο. *«Σε ότι αφορά τους σχολικούς συμβούλους όπως σας είπα, εγώ αντιλαμβάνομαι διαφορετικά το ρόλο μου. Όταν λέω διαφορετικά εννοώ σε απόλυτη συνεργασία με το σχολικό χώρο. Να έχει θέληση, να ξέρει καλά την περιφέρειά του, τα σχολεία, το ποιος κάνει τι και πώς αυτό είναι πολύ σημαντικό, υπ' αυτή την έννοια, να μην μπαίνουμε στη σχολική τάξη για να ασκήσουμε έλεγχο, αλλά για να δούμε, τι κάνει αυτός ο άνθρωπος, πώς το κάνει, σε φιλικό επίπεδο, μετά να κάνουμε τις παρατηρήσεις μας. Όταν μπαίνεις στην τάξη ένα πράγμα θέλω να πω εν κατακλείδι που μου το τόνισε ένας διευθυντής 'εκείνο που θυμάμαι από σένα είναι το σκανάρισμα που κάνεις στην τάξη όταν μπαίνεις μέσα'. Αυτό είναι, με αυτό θα ήθελα αν τελειώσω, ευχαριστώ που μου έδωσες την ευκαιρία να τα πω»* (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 39).

στ) Τη σημασία του ρόλου του σχολικού συμβούλου στα πιλοτικά σχολεία επιβεβαίωσε η σχολική σύμβουλος Μ.Τ. για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της Κρήτης (Δ.Σ. Χερσονήσου και Δ.Σ. Μαλίων). Η Μ. Τ. αναφέρει ότι η συνεργασία της με τα σχολεία ήταν ουσιαστική παρά το φόρτο εργασίας της με τα δύο πιλοτικά σχολεία. *«Μα, ως εκ του ρόλου μου σπαταλούσα την περισσότερη ενέργειά μου στα δυο πιλοτικά ολοήμερα σχολεία, γιατί ήταν οι ανάγκες του προγράμματος αυξημένες πάρα πολύ έντονες και η συνεργασία η δική μου, ήτανε σαφέστατα, πάρα πολύ μεγάλη»* (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 29)

Επίσης περιγράφει με σαφήνεια τις δυσκολίες και τα **εμπόδια** που έθετε στην εκπλήρωση του ρόλου της, η δυσχερής συνεργασία της με τους εκπαιδευτικούς ενός συγκεκριμένου Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου της περιφέρειάς της (το οποίο δεν ονομάζει), ως συνέπεια ενός μη υποστηρικτικού διευθυντή. Συγκεκριμένα, ο σύλλογος διδασκόντων επεδείκνυε αδιαφορία και έλλειψη διάθεσης για συνεργασία με τη σύμβουλο. Δεν επεδίωκε συναντήσεις για ανατροφοδότηση και συζήτηση της πορείας του προγράμματος, αντίθετα αναγκαζόταν να προκαλέσει η ίδια συναντήσεις επικαλούμενη το θεσμικό της ρόλο. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί έβρισκαν δικαιολογίες για να μην παρίστανται στη σχολική μονάδα κατά τις επισκέψεις της σχολικής συμβούλου, ενώ στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα παρατηρούνταν και δυσλειτουργίες ως προς το συγχρωτισμό των πρωινών και των απογευματινών δασκάλων. Η σχολική σύμβουλος είχε αυξημένη ευθύνη και ανάγκη παρεμβάσεων για να καλύψει την ανεπάρκεια του διευθυντή στο συγκεκριμένο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο. *«Στη μία σχολική μονάδα υπήρχαν δυσλειτουργίες σε βαθμό που κάποτε έπρεπε θεσμικά εγώ να προκαλέσω σύλλογο διδασκόντων, δε γινότανε με μόνιμες δικαιολογίες «δεν μπορώ», «συνεννοούμαι με τους απογευματινούς ή κάτι τέτοιο. Υπήρχαν κάτι τέτοια. Δηλαδή στην μία σχολική μονάδα μπορούσαν να λειτουργήσουν χωρίς εμπλοκή και βοήθεια εξωτερική σε ότι αφορά τη λειτουργία και τον συγχρωτισμό των πρωινών και των απογευματινών σαν ζώνη, στην άλλη παρατηρηθήκανε κάποιες δυσλειτουργίες»* (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 31).

ζ) Την άποψη του διευθυντή σπουδών Κ.Κ., σχετικά με τα «στερεότυπα» που επικρατούσαν για το «μειωμένο ρόλο» του σχολικού συμβούλου στα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού, επιβεβαιώνει με τις μαρτυρίες της η διευθύντρια του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ. Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του θεσμού υπήρχε η αίσθηση στους διευθυντές ότι είχε περιοριστεί ο ρόλος των σχολικών συμβούλων σχετικά με την καθοδήγηση και εποπτεία των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων, εξαιτίας της ύπαρξης της Επιστημονικής Επιτροπής. *«Τι δεν πήγε καλά...Στη δικιά μου εποχή θυμάμαι ότι επειδή 'βγάλανε έξω τους συμβούλους' από όλη αυτή τη διαδικασία»* (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 18). *«Υπήρχε μια επιστημονική επιτροπή η οποία είχε γνώμη για το ολοήμερο όμως δεν είχε μπει μέσα στο ανθρώπινο δυναμικό και ο σχολικός σύμβουλος που θα έπρεπε να έχει γνώμη εφόσον προϊστάτο των σχολείων αυτών. Οπότε υπήρχε ένας πόλεμος για τα σχολεία αυτά»* (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19). Παρά ταύτα η άποψή της για τη συνεισφορά του σχολικού συμβούλου, εκείνης της εποχής, ήταν θετική. Ήταν κυρίως στον τομέα της παροχής εξατομικευμένης βοήθειας στους απογευματινούς εκπαιδευτικούς του σχολείου που την είχαν ανάγκη. *«Τότε ήτανε καλοί. Παρόλο που δεν είχε μπει στο όλο πρόγραμμα μας είχε βοηθήσει ο σχολικός μας σύμβουλος»* (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 22). *«Σε ποια*

επίπεδα...στην απογευματινή ζώνη ήταν παιδιά καινούρια, που δεν είχανε ξαναδουλέψει πολλά είχανε τελειώσει και στο εξωτερικό και δεν ήξεραν καλά καλά την ελληνική γλώσσα, ήταν απόφοιτοι από τη Γιουγκοσλαβία και λοιπά, και ερχόταν τακτικά στο σχολείο, στα προβλήματα που είχαμε πιο πολύ από την επιστημονική επιτροπή μπορώ να πω η οποία φαινόταν μόνο σε σεμινάρια και σε τέτοιες συναντήσεις που ήταν όλα τα σχολεία μαζί. Δηλαδή, σε ατομικό επίπεδο, η βοήθεια δινόταν από το σχολικό σύμβουλο» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23).

Από την άλλη μεριά, η απογευματινή δασκάλα Π.Σ., η οποία εργάστηκε στο σχολείο το 2003, δηλαδή μετά τη διευθύντρια Κ.Σ., θεωρεί ότι ο σχολικός σύμβουλος ήταν απών από το συγκεκριμένο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο. «Αν σου πω ότι δε θυμάμαι την ύπαρξη του σχολικού συμβούλου...Να στο πω; να στο πω.[...]. Οι σχολικοί σύμβουλοι ήταν ανύπαρκτοι, δε θυμάμαι κανένα. Και για να μη θυμάμαι σημαίνει ότι δεν μου είχε κάνει καμία εντύπωση» (Δασκάλα 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Π.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).

Στην περίπτωση του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, φαίνεται ότι στα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος υπήρχε παρουσία του σχολικού συμβούλου όχι ιδιαίτερα προς την κατεύθυνση της προώθησης και ενίσχυσης των στόχων του προγράμματος, εφόσον επικρατούσε η αντίληψη ότι για τα σχολεία αυτά υπεύθυνη ήταν η Επιστημονική Επιτροπή. Παρείχε όμως εξατομικευμένη βοήθεια σε εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ρόλο τους. Μετά το 2003, που ενδεχομένως να άλλαξε και ο σχολικός σύμβουλος μετά από τις κρίσεις, δεν υπήρχε φροντίδα και υποστήριξη από τον τότε σχολικό σύμβουλο προς το 30^ο Δ.Σ. Αθήνας, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εμπλεκόμενων.

η) Στην περίπτωση του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων, ο σχολικός σύμβουλος Α.Π., διαπιστώνει με απογοήτευση ότι παρά τις προσπάθειες που κατέβαλε και τις παρεμβάσεις του, δε μεταστράφηκε το αρνητικό σχολικό κλίμα και η αντίδραση των εκπαιδευτικών προς το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί επεδείκνυαν αδιαφορία καθώς είχαν και προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις εφόσον ο διευθυντής υπέθαλπε τις «ομάδες συμφερόντων» με την ανασφάλεια και την ανειλικρινή στάση του. Οι επισκέψεις του στο σχολείο αυτό, παρόλο που ήταν πολύ περισσότερες από αυτές που προγραμματίζε για τα συμβατικά σχολεία της περιφέρειάς του, δεν απέδιδαν καρπούς εφόσον η παρουσία των εκπαιδευτικών ήταν περιορισμένη. «...θυμάμαι ότι στον προγραμματισμό μου είχα πολύ περισσότερες επισκέψεις σε αυτό το σχολείο. Όμως, με λύπη μου θα πω ότι το κλίμα που είχα τότε δεν άλλαξε ιδιαίτερα. Για παράδειγμα στην πρώτη μου επίσκεψη στο σχολείο, στο διάλειμμα που πήγα ήτανε μόνο 3 εκπαιδευτικοί. Είχανε συνεχώς προβλήματα μεταξύ τους, ομάδες συμφερόντων, ξέρετε, αν ο διευθυντής-είπαμε είναι ο καθοριστικός παράγοντας-αν δεν είναι ευθύς, ειλικρινής, δίκαιος και όχι ανασφαλής, τότε το σχολείο λειτουργεί καλά (ερ. 13).

Η ανυπαρξία διάθεσης για συνεργασία που επεδείκνυαν και οι εκπαιδευτικοί του 2^{ου} Δ.Σ. Μελισσίων μοιάζει με την περίπτωση που περιέγραψε η σχολική σύμβουλος των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης, Μ.Τ. Και στις δύο περιπτώσεις η αδιαφορία που βίωναν οι σχολικοί σύμβουλοι από τους εκπαιδευτικούς ήταν απόρροια της παθητικής ή αδιάφορης στάσης του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των σχολικών συμβούλων.

θ) Στο 129^ο Δ.Σ. Αθήνας η κατάσταση ήταν πολύ ξεκάθαρη. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες και των δύο εκπαιδευτικών, το πιλοτικό ολοήμερο δεν υποστηρίχθηκε από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές: προϊστάμενο και σχολικό σύμβουλο. *«Κοιτάζτε να δείτε, το πρόγραμμα εγώ το στήριξα. Μιλώ από τη δική μου την πλευρά. Το στήριξα πάρα πολύ. Εμένα μου άρεσε.[...] Βέβαια δεν το στήριζαν όλοι. Ούτε καν οι σύμβουλοι. Ή και οι προϊστάμενοι. Είχαμε δηλαδή διαφορές και με τους προϊσταμένους»* (Δασκάλα 129^ο Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 4) *«Δηλαδή δεν το πιστεύανε το πρόγραμμα ότι θα βγει. Δεν το υποστήριζαν, δεν το υποστήριζαν»* (Δασκάλα 129^ο Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16).

Η ανεπαρκής υποστήριξη του σχολικού συμβούλου επιβεβαιώνεται και από τις αναφορές του Μ. Ε. απογευματινού δασκάλου και υποδιευθυντή, προσθέτοντας ακόμα μια αρνητική παράμετρο στην επιτέλεση του ρόλου όσων ανέλαβαν καθήκοντα πρώτη φορά μετά το 2003: το έλλειμμα εμπειρίας. *«Οι νέοι σχολικοί σύμβουλοι δεν είχαν εμπειρία από τη λειτουργία των πιλοτικών»*. (Υποδιευθυντής 129^ο Δ. Σ. Αθήνας, Μ. Ε., 2012, Παράρτημα Διατριβής, -Κείμενο συνέντευξης-Συμπληρωματικές απόψεις)

Ακόμα όμως και στην περίπτωση όπου ο σχολικός σύμβουλος του 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, εκδήλωσε ενδιαφέρον για το πρόγραμμα, σε κατοπινά χρόνια, οι προσπάθειες του απεδείχθησαν άκαρπες. Είχαν ήδη παγιωθεί τα στερεότυπα που διέρρεαν για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία που προκαλούσαν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών. Ειδικά στο σχολείο αυτό, όπως έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα, οι εκπαιδευτικοί επιδειξίει έντονες αντιδράσεις λόγω της έριδας που υπήρχε με το διευθυντή του σχολείου. *«Υπήρξε βέβαια μία σύμβουλος της οποίας της άρεσε αυτό το πράγμα και η καημένη έκανε το εξής: πήρε δύο από μας που κάναμε προγράμματα από αυτά που κάναμε στο σχολείο και μας κάλεσε να πάμε σε μια συνέλευση που είχε και μας πήραν με τις πέτρες οι άλλοι εκπαιδευτικοί της ίδιας περιφέρειας, ότι πάμε να τους κάνουμε μάθημα. (αντιμετώπιση, στάσεις άλλων εκπαιδευτικών). Άρχισαν να ρωτάνε αν το στηρίζουμε το πειραματικό και σηκωθήκαμε και φύγαμε»* (Δασκάλα 129^ο Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16).

7.4.2.1. Συμπεράσματα για το ρόλο των σχολικών συμβούλων

Συνδυάζοντας τα δεδομένα από τις 8 περιπτώσεις όπου παρουσιάζονται διάφορες εκφάνσεις του ρόλου του σχολικού συμβούλου- ανάλογα με το πώς τον διαχειρίστηκαν ή πώς τον εισέπραξαν οι διάφορες ομάδες εμπλεκομένων- συνάγονται τα εξής συμπεράσματα:

- Υπήρχαν σχολικοί σύμβουλοι χωρίς ιδιαίτερο δυναμισμό αλλά με καλή διάθεση να συμπαρασταθούν στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Η καλή τους διάθεση ήταν αρκετή για να υποστηριχθεί η δράση του σχολείου και να προωθηθεί η εμπειρία και οι ευεργεσίες του προγράμματος και στα υπόλοιπα σχολεία, αν και εφόσον το σχολείο αυτό διέθετε δημοκρατικό, δραστήριο και καινοτόμο διευθυντή και θετικό σχολικό κλίμα.
- Υπήρχαν περιπτώσεις σχολικών συμβούλων που η «καλή διάθεση» δεν ήταν αρκετή για να λειτουργήσει το σχολείο αποτελεσματικά, να διαχυθεί και να αξιοποιηθεί η εμπειρία του προς όλες τις κατευθύνσεις. Ο μη υποστηρικτικός ή εριστικός διευθυντής διαμορφώνει ένα αρνητικό σχολικό κλίμα όπου τα προβλήματα είναι τόσα έτσι ώστε να έρχεται σε δεύτερη μοίρα η επιτέλεση των στόχων και η αποτελεσματική του λειτουργία ως πιλοτικό. Ο σχολικός σύμβουλος σε αυτό το κλίμα, όσο ενδιαφέρον και να έχει για το πρόγραμμα, δεν μπορεί να συνεισφέρει ούτε στο ίδιο το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, ούτε και στη διάχυση θετικών στοιχείων του στα υπόλοιπα. Κάθε προσπάθειά του αποβαίνει άκαρπη και συχνά εγκαταλείπει τον αγώνα και αφήνει τα πράγματα ως έχουν.
- Τα μέγιστα απέδωσε η δράση των σχολικών συμβούλων που έχουν επιμονή και ενδιαφέρον για το πρόγραμμα, σε ένα πρόσφορο έδαφος ενός δημοκρατικού και καινοτόμου διευθυντή στο τιμόνι του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου και εκπαιδευτικών με διάθεση να μάθουν και να εξελιχθούν, στα υπόλοιπα σχολεία της περιφέρειάς του. Όταν συντρέχουν οι δύο αυτές συνθήκες, το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα αξιοποιείται, διαχέεται και επιτελεί επάξια το ρόλο του τροχοδείκτη για την αλλαγή και την ανανέωση των σχολείων στην ευρύτερη τουλάχιστον περιοχή.
- Δε λείπουν οι περιπτώσεις των αδιάφορων σχολικών συμβούλων οι οποίοι κράτησαν αποστάσεις από τα πιλοτικά τους σχολεία, καλυπτόμενοι είτε πίσω από τις τυπικές αναφορές των εγκυκλίων που καθόριζαν αδρά τις αρμοδιότητές τους, είτε πίσω από τις φήμες σχετικά με «τον παραγκωνισμό» τους από την Επιστημονική Επιτροπή ή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Χρησιμοποιούσαν τις προφάσεις αυτές για να μην παρίστανται στα σχολεία αυτά και να μην τα συνδράμουν στο έργο τους. Στη θέση αυτή βρέθηκαν οι σύμβουλοι που ανέλαβαν μετά το 2003 οι οποίοι μάλιστα δεν παρακολούθησαν το πρόγραμμα στα αρχικά του βήματα. Στις περιπτώσεις αυτές δεν ωφελήθηκαν τα συμβατικά σχολεία της περιφέρειας από τη μη αξιοποίηση της εμπειρίας των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, εφόσον ο σχολικός σύμβουλος δεν

ασχολήθηκε με την προβολή του έργου τους. Στην περίπτωση που ο αδιάφορος σχολικός σύμβουλος συναντούσε αρνητικό κλίμα και μη υποστηρικτικό διευθυντή στη σχολική μονάδα με πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, τότε η λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου ενδεχομένως να μη διέφερε, ως προς τα παιδαγωγικά οφέλη του προγράμματός του, από ένα οποιοδήποτε συμβατικό ολοήμερο σχολείο.

7.4.3. Ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

Οι μαρτυρίες των εμπλεκομένων καθιστούν την συνδρομή της Τοπικής Αυτοδιοίκησης ιδιαίτερα σημαντική για τη λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Προγράμματος. Η συνεισφορά της Τοπικής Αυτοδιοίκησης αφορά κυρίως στην υποστήριξη των υποδομών (κατασκευή και συντήρηση), τη σίτιση και σε ένα άλλο επίπεδο, την ηθική υποστήριξη και αναγνώριση της προσφοράς του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου. Στο 6^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης, στην ενότητα «Άνοιγμα στην Κοινωνία», αρκετά σχολεία αποδίδουν την αποτελεσματικότητά τους σε αυτόν τον τομέα, στη συνεργασία τους με την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Από την άλλη πλευρά το 27^ο Δ.Σ. Αθήνας που συστεγάζεται με το 30^ο Δ. Σ. Αθήνας, δηλώνει ανεπάρκεια στις υποδομές και ελλειμματική συνεισφορά του Δήμου προς αυτή την κατεύθυνση.

Στο 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, σύμφωνα με τον υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, ο δήμος υποστήριξε τη λειτουργία του ολοήμερου πιλοτικού προγράμματος, παριστάμενος σε οποιαδήποτε ανάγκη του σχολείου, αποκαθιστώντας φθορές στις υποδομές αλλά και κατασκευάζοντας καινούριους χώρους στη σχολική μονάδα. «Ναι, γιατί δε θα μπορούσε ένα σχολείο τέτοιου τύπου με 300 και μαθητές να λειτουργούσε σωστά χωρίς τη βοήθεια της δημοτικής αρχής η οποία οφείλω να πω ότι σε οποιοδήποτε θέμα μας αφορούσε: ζημιές, οτιδήποτε ήταν παρούσα και με κάθε τρόπο» (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 31).

Ταυτόσημη άποψη έχει και ο διευθυντής του σχολείου που θεωρεί: «Ότι με βοήθησαν στις κατασκευές και λύνανε το θέμα των υποδομών. Αυτή την πτέρυγα δεν την έφτιαξε το κράτος ο δήμος την έφτιαξε σε συνεργασία με τον ΟΣΚ, ήταν ένα τεράστιο έργο αυτό. Και ότι άλλο πρόβλημα είχαμε, μας το λύνανε έγκαιρα, το στηρίζανε δηλαδή. Επίσης τη χρηματοδότησή του, γιατί ήταν ένα σχολείο που δουλεύει από το πρωί ως το βράδυ. Είναι σημαντικό πράγμα». (Διευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 38) «Βοήθησε...ο δήμος. Η χρηματοδότηση είναι σημαντική...άμα δεν έχεις χρηματοδότηση στη διπλάσια λειτουργία σχολείου...πάει...» (Διευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 39)

Κοινός παρονομαστής για την υλοποίηση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος ήταν και για το σχολείο της Πορταριάς, η υποστήριξη της τοπικής αυτοδιοίκησης. Στην περίπτωση του Δ.Σ. Πορταριάς, πριν ακόμα γίνει Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, η κοινότητα υποστήριξε ποικιλοτρόπως την εσωτερική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αφενός για να οργανώσει το γεύμα των παιδιών αλλά και να αυξήσει το χρόνο παραμονής των μαθητών στο σχολείο μέχρι τις 2.30. Κατά τη διάρκεια του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, ο δήμος υποστήριξε κτιριακά το σχολείο. «...και μετά βέβαια είχαμε και μια πιο ενεργητική βοήθεια από την κοινότητα Πορταριάς όπου στα επόμενα χρόνια οργανώσαμε και γεύμα μετά στο σχολείο και είχαμε αυξήσει και το χρόνο παραμονής των παιδιών, οπότε φεύγανε στις 2:30 μετά» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 3). «Στα κτιριακά εκεί είχαμε πολύ καλή υποστήριξη από την κοινότητα Πορταριάς και το μετέπειτα Δήμο με αποτέλεσμα να έχουμε πολύ λιγότερες δυσλειτουργίες» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 20).

Συγκρίνοντας το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης στα ολοήμερα σχολεία της περιφέρειάς του ο Η. Ρ. σχολικός σύμβουλος του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, διακρίνει διαφορές μεταξύ των δήμων σε ότι αφορά την ενίσχυση η μη των σχολείων. Συγκεκριμένα εξαιρεί την ενίσχυση που παρείχε ο δήμος Ρέντη στα σχολεία του, σε σύγκριση με το δήμο Πειραιά που η τοπική αυτοδιοίκηση ήταν απύσχα. Ο δήμος Ρέντη υποστήριξε το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο του σε ότι αφορά τις υποδομές, τον εξοπλισμό, επισκευές και γενικότερα την οικονομική ενίσχυση. Η βιβλιοθήκη του σχολείου στεγάζεται σε ένα παλιό βαγόνι τρένου που παραχώρησε ο δήμος στο σχολείο. «Απύσχα βέβαια εδώ είναι η λεγόμενη τοπική αυτοδιοίκηση του Πειραιά, η οποία χώλαινε και χωλαίνει, σε αντιδιαστολή με αυτή του Ρέντη η οποία ήταν πάντοτε παρούσα» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9). «Ο δήμαρχος του Ρέντη ήταν πάντα παρών. Και έρχομαι τώρα στα ολοήμερα του Ρέντη και στο πιλοτικό όπου ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης για την όλη ανάπτυξή του, ήταν καθοριστικός. Επίσης σε ότι αφορά τις υποδομές, σε ότι αφορά τη βιβλιοθήκη η οποία, όπως θα δεις μες το βιβλίο, είναι ένα βαγόνι. Αυτά όλα έγιναν με την ουσιαστική και καθοριστική συμβολή του δημάρχου, και οι επισκευές και όλα όσα ζήτησε το πιλοτικό ολοήμερο και όλα τα σχολεία του Ρέντη, ο δήμος ήταν την επομένη μέρα εκεί για να μην πω ήταν μονίμως εκεί. Και επισκευές, και εξοπλισμό και οικονομική ενίσχυση ...» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 10)

Εκτός όμως από την οικονομική ενίσχυση και τη φροντίδα των σχολείων του, ο δήμος Ρέντη έδειχνε ένα γενικότερο ενδιαφέρον για να ενισχύσει, να αναδείξει, να προβάλει τα προγράμματα των σχολείων του, καθώς ήταν παρόντες πάντα, πότε ο δήμαρχος πότε κάποιος από το δημοτικό συμβούλιο, στις εκδηλώσεις των σχολείων. «Στις υποδομές αλλά και σε ένα γενικότερο ενδιαφέρον, για τα προγράμματα να τα ενισχύσει, να τα αναδείξει είτε

μέσω προβολής, συμμετοχής, για παράδειγμα δεν υπήρχε γιορτή σχολείου στο Ρέντη όπου είτε ο δήμαρχος, είτε κάποιος από το δημοτικό συμβούλιο να μην ήταν εκεί. Κάτι που δε συνέβαινε για παράδειγμα στα σχολεία του Πειραιά εύκολα. Ήταν μονίμως παρών. Είναι σημαντικά αυτά και παίρνουν χρόνο από το διευθυντή» (Σχολικός Σύμβουλος Η.Ρ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 11).

Η σχολική σύμβουλος των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων Κρήτης θεωρεί επίσης το ρόλο της τοπικής αυτοδιοίκησης καθοριστικής σημασίας για τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων αλλά και της κάθε σχολικής μονάδας γενικότερα. Η τοπική αυτοδιοίκηση προσφέρει την οικονομική υποστήριξη έτσι ώστε να υλοποιούνται πρωτοβουλίες στο θέμα της σίτισης αλλά και στη συντήρηση των εξοπλισμών και των υποδομών του σχολείου. «Θα μιλήσω από την πείρα μου. Εγώ στην προηγούμενη περιφέρειά μου, την 9^η που είχα να κάνω με πιο πολλούς δήμους, η συμβολή των δήμων ήταν καθοριστικής σημασίας» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 17). «Στην οικονομική υποστήριξη κατά βάση, αν παίρνονται πρωτοβουλίες στο θέμα της σίτισης, το οποίο το θεωρώ πολύ σημαντικό θέμα[...](Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 18).

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι ο ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης μπορεί να είναι ουσιαστικός για την εξασφάλιση της ποιότητας των απαιτούμενων για το πρόγραμμα υποδομών για το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα αλλά δεν είναι δεδομένος για όλα τα σχολεία. Υπήρξαν δήμοι που στην πλειοψηφία τους στήριζαν με πολλούς τρόπους τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία με την οικονομική συμμετοχή (κατασκευή και συντήρηση υποδομών, σίτιση, μεταφορά μαθητών) αλλά και την ηθική τους συμπαράσταση (συμμετοχή και διοργάνωση εκδηλώσεων με επίκεντρο το σχολείο, επιβραβεύσεις των προγραμμάτων και των λειτουργών τους) στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμά τους.

7.4.4. Ο ρόλος των προϊσταμένων των γραφείων εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων φαίνεται ότι ο ρόλος των προϊσταμένων παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από περιφέρεια σε περιφέρεια. Συγκεκριμένα, η διευθύντρια του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ. Σ., δηλώνει χαρακτηριστικά ότι «υπήρχε ένας πόλεμος» για τα σχολεία αυτά από τους προϊσταμένους. Θεωρεί ότι τα σχολεία αυτά δεν υποστηρίχθηκαν όσο θα έπρεπε, οι προϊστάμενοι δε σεβάστηκαν, δε συνέδραμαν στις προσπάθειες των διευθυντών τους που είχαν αυξημένες αρμοδιότητες και ωράριο.

«...Οπότε υπήρχε ένας πόλεμος λίγο γι' αυτά τα σχολεία»

20) Πόλεμος από ποιον;

ΑΠ: Από τους προϊσταμένους γραφείων.

21) Δεν τα υποστήριζαν δηλαδή;

ΑΠ: Όχι, δεν υποστηρίχθηκαν όσο θα έπρεπε. Δε σεβάστηκαν ακόμα και τη δουλειά που γινόταν εκεί μέσα στα σχολεία, τη δουλειά και την ψυχή που έβαζε ο διευθυντής. Ο διευθυντής ενός ολοήμερου έπρεπε να πηγαίνει από τις 6-6.30 το πρωί και να φεύγει γύρω στις 6 το απόγευμα. Καμία σχέση με τα άλλα σχολεία» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19,20,21).

Η διευθύντρια του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας θεωρεί ότι υπήρχε η δυνατότητα να υποστηριχθεί η δουλειά των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, αν ο προϊστάμενος είχε το αντίστοιχο ενδιαφέρον και λάμβανε υπόψη τις ιδιαιτερότητες του προγράμματός τους. Πρακτικά, σύμφωνα με την άποψή της, οι προϊστάμενοι θα μπορούσαν να διευκολύνουν τα πιλοτικά σχολεία, με τις αποσπάσεις ή τη διάθεση των ίδιων αναπληρωτών ή μονίμων εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά και την επόμενη χρονιά, για να υπάρχει συνέχεια στο έργο που εκπονήθηκε την προηγούμενη. Αυτό, όμως, δε γινόταν πάντα. «Εκεί ήταν και η βοήθεια που θα μπορούσε να δώσει ο προϊστάμενος. Δηλαδή έναν που ήταν αναπληρωτής και ήταν σ' αυτό το σχολείο τον έπαιρνε από αυτό το σχολείο ενώ θα μπορούσε να συνεχίσει αφού είχε πάρει την επιμόρφωση για να δουλέψει σε ένα τέτοιο σχολείο. Άρα λοιπόν η στελέχωση των σχολείων θα μπορούσε να είχε γίνει με καλύτερο τρόπο αν ο προϊστάμενος λάμβανε υπόψη του αυτές τις ιδιαιτερότητες» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 29).

Το θέμα της διευκόλυνσης του έργου των πιλοτικών σχολείων και του ενδιαφέροντος που επεδείκνυαν τα στελέχη εκπαίδευσης, είχε άμεση σχέση με την **προσωπικότητα** του καθενός. Για παράδειγμα μία προϊσταμένη βοήθησε στην έγκαιρη στελέχωση σχολείου, όπως αναφέρει η διευθύντρια. «Ναι είμαστε τυχεροί τότε γιατί είχαμε μια αναπληρώτρια προϊσταμένη που μας φρόντιζε ιδιαίτερα. Ήταν πάλι θέμα προϊσταμένου. Αν άλλαζε ο προϊστάμενος...» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 39)

Στο θέμα της προσωπικότητας του προϊσταμένου αναφέρεται και η εμπειρία της Μ. Κ., δασκάλας στο 129^ο Δ.Σ. Αθήνας. Η δασκάλα θεωρεί ότι το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα δεν υποστηρίχθηκε ούτε από τα στελέχη της εκπαίδευσης σχολικούς συμβούλους και προϊσταμένους και μάλιστα με τους δεύτερους υπήρχαν και διενέξεις. «Βέβαια δεν το στήριζαν όλοι. Ούτε καν οι σύμβουλοι. Ή και οι προϊστάμενοι. Είχαμε δηλαδή διαφορές και με τους προϊσταμένους» (Δασκάλα 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 4).

Ο προϊστάμενος δεν πίστεψε στο πρόγραμμα και πολλές φορές μιλούσε απαξιωτικά στους εκπαιδευτικούς του ολοήμερου σχολείου και για την περίπτωση αυτή η Μ. Κ. αναφέρει μια δική της εμπειρία: «Ο προϊστάμενος έφτασε να μου λέει εμένα, γιατί είχα πάρει και ώρες που πληρώνονταν έξτρα ως υπερωρίες, ο ίδιος ο προϊστάμενος μου είπε εμένα «σιγά μην τις πάρεις». Βέβαια η ατάκα η δική μου ήταν ότι θα τις πάρω και θα σας κεράσω κιόλας.

Δηλαδή δεν το πιστεύανε το πρόγραμμα ότι θα βγει. Δεν το υποστήριζαν, δεν το υποστήριζαν» » (Δασκάλα 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16).

Στο προσωπικό ενδιαφέρον του προϊσταμένου και τη σημασία που έδινε στο πιλοτικό ολόημερο πρόγραμμα, αποδίδει ο διευθυντής σπουδών του Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., τις διαφοροποιήσεις σχετικά με την παροχή υποστήριξης από σχολείο σε σχολείο. *«Όπως σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και της εκπαιδευτικής ζωής, υπήρχαν άνθρωποι που πραγματικά υποστήριζαν και πήραν πρωτοβουλίες και ενίσχυσαν το θεσμό, υπήρχαν και κάποιοι άλλοι οι οποίοι τον διαχειρίστηκαν απλώς και κάποιοι άλλοι που το θεωρούσαν ως κάτι μη σημαντικό. Όλες οι περιπτώσεις υπήρχαν».* (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 31)

Ο διευθυντής του Δ.Σ. Πορταριάς αναδεικνύει με τη μαρτυρία του την παράμετρο των **ειδικών εκπαιδευτικών συνθηκών** του κάθε σχολείου όπως η οργανικότητά του. Πολλές φορές οι προϊστάμενοι φροντίζουν να ικανοποιήσουν πρωτίστως τις ανάγκες των σχολείων με μεγάλη οργανικότητα και έπειτα τα μικρότερα σχολεία, θέμα το οποίο φαίνεται λογικό. *«Μπορεί οι διευθυντές εκπαίδευσης και οι προϊστάμενοι γραφείων να δέχονταν πιέσεις και από άλλα σχολεία, πολύ μεγαλύτερα σχολεία από τα δικά μας, στα οποία έπρεπε να καλύψουν τους πρώτους εκεί γιατί εκεί πραγματικά μένανε πάρα πολλά παιδιά στην άκρη. Αυτό που ξέρω ήταν ότι στην Πορταριά ή σε κάθε Χ Πορταριά, οι συνάδελφοι έχουν μάθει και δουλεύουν με άλλους ρυθμούς άρα θα μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες που έχουνε μέχρι να δούνε πότε θα σταλεί η κάθε ειδικότητα. Αυτό είναι το ζητούμενο»* (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 16).

Με την εκδοχή αυτή συντάσσεται και η μαρτυρία του διευθυντή του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω σχετικά με τη θετική του εμπειρία για τη στελέχωση του σχολείου με εκπαιδευτικούς. Τόσο ο διευθυντής όσο και ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας βεβαιώνουν ότι το σχολείο δεν είχε πρόβλημα με τη στελέχωσή του με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητων γιατί γινόταν έγκαιρα. *«Ναι, γινόταν έγκαιρα. Αν εξαιρέσει κανείς την πρώτη χρονιά, και πάλι μέχρι το τέλος Σεπτέμβρη αρχές Οκτώβρη είχε στελεχωθεί πλήρως το σχολείο...τις άλλες χρονιές γινόταν έγκαιρα και ξεκινούσε το πρόγραμμα άψογα, κανονικότατα»* (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 10) *«Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικότητων γινόταν έγκαιρα; Σε μας ναι, πάντα»* (Διευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23).

Από τη δική του πλευρά ο Α. Αγγελής, υπεύθυνος υλοποίησης του πιλοτικού ολόημερου προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, δηλώνει ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε προβλέψει και εξασφαλίσει όλες τις δυνατές συνθήκες έτσι ώστε να ενημερώσει τους προϊσταμένους για τη σημασία του έργου, να τους επιμορφώσει, ούτως ώστε να μπορέσουν να επιδοθούν απρόσκοπτα στο δικό τους έργο για την υποστήριξή του. Σκοπός ήταν να

γεφυρωθούν οι διοικητικοί με τους εκπαιδευτικούς παράγοντες και να συνεργαστούν αρμονικά. Επιβεβαιώνει ότι οι ίδιοι οι προϊστάμενοι πολλές φορές αντιδρούσαν στην διευκόλυνση των σχολείων αυτών και δε λειτουργούσαν υποστηρικτικά. Αυτό θεωρεί ότι δεν είναι εύκολο να ερμηνευτεί γιατί πρέπει να υπολογιστεί ο παράγοντας των ειδικών εκπαιδευτικών και αναγκών των σχολείων που καθορίζουν και τις προτεραιότητες του προϊσταμένου. Από την άλλη, αναγάγει το θέμα της ελλειμματικής διοικητικής υποστήριξης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, στις γενικότερες δυσλειτουργίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα αναπτυχθούν στην επόμενη υποενότητα.

«Εμείς ποτέ δεν πήγαμε σε σχολείο και να μην επισκεφτούμε πρώτα το γραφείο εκπαίδευσης, το διευθυντή εκπαίδευσης, πάντα να καλέσουμε τους σχολικούς συμβούλους και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης σε όποιες εκδηλώσεις, επιμορφώσεις που κάναμε να είναι παρόντες γιατί ακριβώς αυτό θέλαμε: να έχουμε μια αρμονική και αγαθή σχέση συνεργασίας και με το διοικητικό μέρος και με το εκπαιδευτικό μέρος. Διότι το εκπαιδευτικό μέρος δεν μπορεί να υλοποιηθεί άμα δεν έχει την διοικητική μέριμνα και υποστήριξη». (Αγγελής 2, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7).

Συμπερασματικά, αναφέρεται ότι σχετικά με το ρόλο των προϊσταμένων στη λειτουργία των πιλοτικών ολοήμερων προγραμμάτων οι μαρτυρίες των εμπλεκόμενων αναδεικνύουν 2 βασικές παραμέτρους. Ο βαθμός υποστήριξης ή το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι προϊστάμενοι των γραφείων που ανήκαν τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία (μετά το 2005) εξαρτάται:

- από την προσωπικότητα του προϊσταμένου και τη διάθεσή του να υποστηρίξει τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία της περιφέρειάς του και
- από τις ειδικές εκπαιδευτικές συνθήκες της περιοχής που εδρεύει το πιλοτικό ολόημερο που καθορίζει την προτεραιότητα στελέχωσης που τηρείται για τα σχολεία αυτά.

7.4.5. Οι αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής

7.4.5.1. Το πρόβλημα της στελέχωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων

Τα προβλήματα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων που αφορούσαν τη στελέχωσή τους σχετίζονταν αφενός με τη **μη έγκαιρη αποστολή εκπαιδευτικών** (Πίνακας 9), κυρίως ειδικοτήτων, αφετέρου με τη **μη σταθερή στελέχωση** των σχολείων αυτών (διαρκείς μετακινήσεις εκπαιδευτικών προς και από τα σχολεία αυτά). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του 6^ο κεφαλαίου (ενότητα 6.3.) το πρόβλημα των μετακινήσεων των εκπαιδευτικών είναι

το βασικότερο μιας και αναφέρεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Με βάση τον Πίνακα 9 του 6^ο κεφαλαίου, το 75% των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων δηλώνουν συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών τους και το 46,6% των σχολείων αυτών δηλώνουν πρόβλημα μη έγκαιρης στελέχωσης. Στην ενότητα «Προβλήματα μετακινήσεων των εκπαιδευτικών» του 6^{ου} κεφαλαίου, περιγράφονται με ιδιαίτερη σαφήνεια οι δυσκολίες που επιφέρουν τα προβλήματα στελέχωσης στην υλοποίηση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στα σχολεία.

Το πρόβλημα της στελέχωσης καταχωρίζεται στην τρέχουσα ενότητα γιατί εμπίπτει στην άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής- που καθορίζει και το εκπαιδευτικό σύστημα- και όχι στο ρόλο των προϊσταμένων. Τη λύση στο πρόβλημα αυτό, που δεν είχε ούτε τοπικό ούτε παροδικό χαρακτήρα αλλά υφίστατο καθ' όλη τη διάρκεια της πιλοτικής λειτουργίας των σχολείων αυτών, θα μπορούσε να τη δώσει μόνο το Υπουργείο Παιδείας, ορίζοντας ένα νέο θεσμικό πλαίσιο όπου οι συνθήκες διορισμού και παραμονής των εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά, θα διέφεραν από τα συμβατικά. Οι εμπειρίες των σχολείων που καταγράφονται στα κείμενα της α' φάσης της ερευνητικής διαδικασίας και αποδίδουν την κατάσταση που υπήρχε το 2002-2003 (6^ο κεφάλαιο), επικαιροποιούνται το 2012, μέσω των εμπειριών των εμπλεκόμενων στη β' φάση της έρευνας του παρόντος πονήματος.

Σύμφωνα με το σχολικό σύμβουλο του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, Η.Ρ. η μη έγκαιρη στελέχωση ήταν ανέκαθεν ένα πάγιο πρόβλημα όλων των ολοήμερων σχολείων πιλοτικών ή μη. *«Αυτό ήταν το μεγάλο μειονέκτημα και του πιλοτικού ολοήμερου αλλά και των σχολείων διευρυμένου ωραρίου [...] Αλλά σε ότι αφορά τα πιλοτικά πριν και των διευρυμένων, πάντοτε υπήρχε πρόβλημα που προσωπικά και από όσο γνωρίζω όλοι οι σχολικοί σύμβουλοι, το τόνιζαν στις κρίσεις τους στην αξιολόγηση το τέλος, ότι μιλάμε για την έγκαιρη στελέχωση των σχολείων και φυσικά πολύ περισσότερο του ολοήμερου από δασκάλους και ειδικότητες»* (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, Η.Ρ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 35).

Οι δάσκαλοι αλλά και οι γονείς του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας με απόλυτο ύφος περιγράφουν τις δυσκολίες στην οργάνωση του προγράμματος που δημιουργούσε το πρόβλημα της μη έγκαιρης στελέχωσης που υπήρχε στο σχολείο τους. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες της δασκάλας Μ.Κ., τα γνωστικά αντικείμενα που αναλάμβαναν ωρομίσθιοι και όχι μόνιμοι εκπαιδευτικοί καθυστερούσαν μέχρι τα Χριστούγεννα. *«Ωχ! Εδώ ήτανε λίγο το πρόβλημα. Δηλαδή υπήρχε χρονιά που φτάσαμε μέχρι Χριστούγεννα και δεν είχαμε ολοκληρώσει το πρόγραμμα. Λείπανε. Εκτός από τα Αγγλικά, Γαλλικά, Γυμναστική που τους είχαμε σίγουρους, μετά έγινε οργανική θέση μουσικής, τα υπόλοιπα είχαμε ένα πρόβλημα. Γιατί έπρεπε να στελεχωθούν κι άλλα σχολεία»* (Δασκάλα 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 11).

Το ίδιο βεβαιώνει και ο απογευματινός μόνιμος δάσκαλος του σχολείου και υποδιευθυντής του Μ. Ε. που κάνει λόγο για τις συνέπειες που είχε το πρόβλημα αυτό στη λειτουργία του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου. Κατά τα λεγόμενά του το σχολείο δεν μπορούσε να οργανώσει και να εφαρμόσει το πιλοτικό του πρόγραμμα από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Περιγράφει με σαφήνεια, την εικόνα ενός αβέβαιου, ασταθούς και μεταβατικού προγράμματος όπου οι δυνατότητες επιλογής των πρόσθετων διδακτικών αντικειμένων ήταν ιδιαίτερα από περιορισμένες έως ανύπαρκτες. Το πρόγραμμα ξεκινούσε με τα διαθέσιμα γνωστικά αντικείμενα που πρόσφεραν οι υπάρχοντες μόνιμοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων χωρίς απαραίτητα να είναι προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών. Ελλείπει εκπαιδευτικών ειδικοτήτων το σχολείο μείωνε τις ώρες παραμονής των μαθητών, καταστρατηγώντας εντελώς τον πιλοτικό του χαρακτήρα, ιδιαίτερα την τελευταία χρονιά πριν την κατάργησή του. *«Αδυναμία εφαρμογής του προγράμματος του πιλοτικού. Έτσι για μερικούς μήνες κάθε χρόνο το σχολείο μέχρι να στελεχωθεί πλήρως δούλευε ως κανονικό ολοήμερο»* (Υποδιευθυντής 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Ε., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 11) *«Το πρόγραμμα διαμορφωνόταν με ότι εκπαιδευτικό προσωπικό υπήρχε. Οι ειδικότητες ήταν αβέβαιο πότε θα παρουσιαστούν στα σχολεία. Το αισιόδοξο σενάριο ήταν μέχρι το Δεκέμβρη. Τις δυο τελευταίες χρονιές πήγε Μάρτης. Αυτά μπορούν εύκολα να ελεγχθούν από τις Αναφορές Ανάλυσης Υπηρεσίας. Έτσι το πρόγραμμα του σχολείου ήταν διαρκώς μεταβατικό. Άλλαξε από εβδομάδα σε εβδομάδα ανάλογα με το ποιος εκπαιδευτικός εμφανιζόταν. Την τελευταία χρονιά το πειραματικό λειτούργησε με ένα εντελώς δικό του πρόγραμμα. Η πρώτη και η Δευτέρα σχόλαγαν στις 13.10 και οι υπόλοιπες τάξεις στις 14.00 ενώ το ολοήμερο στις 15.30. Αυτό σήμαινε ότι το σχολείο έκανε και το δικό του Αναλυτικό Πρόγραμμα! Δηλαδή αποφάσισε ποια μαθήματα θα γίνουν και ποια δε θα γίνουν και πόσες ώρες θα είναι το καθένα σε σχέση με το προβλεπόμενο πρόγραμμα του πειραματικού, το οποίο ήταν αδύνατο να εφαρμοστεί γιατί δεν υπήρχε το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό. Στην πράξη κόπηκαν από το υποχρεωτικό πρόγραμμα οι 5 ώρες του γεύματος, οι 2 της θεατρικής αγωγής, 1 ώρα εικαστικά, 1 ώρα μουσική και 1 ώρα μελέτη μαθημάτων! Και στην ουσία το σχολείο λειτούργησε σαν κανονικό ολοήμερο»* (Υποδιευθυντής 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Ε., 2012, Παράρτημα Διατριβής, Συμπληρωματικές απάνσεις-Πρόγραμμα).

Το πρόβλημα της μη έγκαιρης στελέχωσης στο 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, εντοπίζουν και οι εκπρόσωποι του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, θεωρώντας το μάλιστα ως μια από τις αιτίες της ύφεσης που παρουσίασε του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στο συγκεκριμένο σχολείο. *«Απ. Άνδρα .Ι.Π.,: «Οι αιτίες που το πρόγραμμα έφτασε μέχρι εκεί είναι η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού, όχι όλου αλλά κάποιων εκπαιδευτικών, οι ελλείψεις σε προσωπικό οι οποίες δε συμπληρωνόντουσαν την εποχή που έπρεπε. Η*

στελέχωση λοιπόν δε γινόταν την εποχή που έπρεπε, δηλαδή το Σεπτέμβριο άντε να πούμε τον Οκτώβριο αν υπήρχε μια μικρή καθυστέρηση. Φτάναμε στο σημείο σε κάποια χρόνια να έρθει η δασκάλα της θεατρικής αγωγής μήνα Φεβρουάριο» (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθηνών, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).

Δυσκολίες στην εκπόνηση προγραμμάτων, δηλώνει η σχολική σύμβουλος Δ.Σ. Μαλίων και Χερσονήσου Κρήτης Μ.Τ., εξαιτίας του προβλήματος της μη έγκαιρης στελέχωσης που υπήρχε ορισμένες χρονιές. «Θα έλεγα ότι υπήρχε δυσλειτουργία και σε αυτό. Δε γινόταν έγκαιρη στελέχωση με αποτέλεσμα να υπάρχουν τεράστια προβλήματα στην εκπόνηση των προγραμμάτων μέχρι να σταθεροποιηθεί δηλαδή, είχαμε θέμα. Και βέβαια δεν μπορώ να το πω για όλα τα χρόνια διαφοροποιούνταν από χρονιά σε χρονιά αλλά συνήθως κάποια χρόνια είχαμε θέμα μη έγκαιρης στελέχωσης» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 27).

Πρόβλημα του αρχικού σχεδιασμού, θεωρεί τη μη σταθερή στελέχωση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, η σχολική σύμβουλος των Δ.Σ. Μαλίων και Δ.Σ. Χερσονήσου Μ.Τ. Κατά την άποψή της, δημιουργεί προβλήματα στην επιμορφωτική διαδικασία και θεωρεί, δε, ότι θα έπρεπε να είχε διευθετηθεί μέσω παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για να παραμένουν περισσότερα χρόνια στην σχολική μονάδα με το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα.: «εγώ θεωρώ ότι ένα από τα μειονεκτήματα στον αρχικό σχεδιασμό ήταν η μη σταθερή στελέχωση με ένα προσωπικό που θα ήταν εκεί διαθέσιμο. Και στη βάση εκδήλωσης ενδιαφέροντος που να θέλει να μείνει, να μην καταπιστεί επειδή βρέθηκε, γιατί αυτό δημιουργεί άλλου είδους παρενέργειες» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 43). «Αυτό είναι ένα τεράστιο πρόβλημα γιατί έπρεπε ο θεσμός να έχει θωρακιστεί από την αρχή και να πει: και να δώσει και κίνητρα στον εκπαιδευτικό με ποια έννοια: ότι οι συνάδελφοι οι οποίοι θα τοποθετούνταν εκεί αφού θα περνούσαν από αλληπάλληλες επιμορφωτικές διαδικασίες θα έπρεπε να ορίζεται ένας μίνιμουμ χρόνος παραμονής εκεί για να φανούν και τα αποτελέσματα. Δηλαδή μπορούσες να τον επιμορφώσεις φέτος και να μην τον έχεις δηλαδή να σου 'ρθει κάποιος άλλος που θα έπρεπε να ξεκινάς από την αρχή την επιμόρφωση του».

7.4.5.2. Τα αίτια των προβλημάτων στελέχωσης

Ο Ι.Ε. Πυργιωτάκης στη συνέντευξή του αναγάγει το πρόβλημα των διαρκών μετακινήσεων των εκπαιδευτικών ως ένα από τα πιο σημαντικά για την ευόδωση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος αλλά και κάθε καινοτομίας γενικότερα: «Δε λέω, υπήρξαν αλλαγές, υπήρξαν βελτιώσεις κατά την άποψή μου, αλλά πολύ πενιχρές και μικρής διάρκειας. Γιατί; Γιατί οι δάσκαλοι που ήταν φέτος στο ολοήμερο σχολείο, τον επόμενο χρόνο

έφευγαν και ερχόταν κάποιοι άλλοι, και έπρεπε πάλι να αρχίσεις από την αρχή και ούτω κάθε εξής. Αυτή δεν είναι εκπαιδευτική πολιτική για να προχωρήσει μία καινοτομία και να ζωντανέψει το σχολείο» (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 17).

Μέσα από τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων γίνεται αντιληπτό ότι το πρόβλημα της μη έγκαιρης στελέχωσης ήταν κοινό για τα περισσότερα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία είτε βρίσκονταν στην επαρχία είτε στην πρωτεύουσα και παρά ταύτα δεν επιλύθηκε. Οι ερμηνείες του προβλήματος της στελέχωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, που εκφράζονται από τους συνεντευξιαζόμενους, αποδίδουν τις ευθύνες στη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ο διευθυντής του Δ.Σ. Πορταριάς που κάνει λόγο για «**διοικητικό κενό**» που χαρακτήριζε τη λειτουργία των σχολείων αυτών, αναφέρει ότι την ευθύνη την έχει η υπερκείμενη αρχή. Τα σχολεία αυτά αποτελούσαν μεν μια ειδική κατηγορία, όμως δεν ενέπιπταν σε διαφοροποιημένες διοικητικές ρυθμίσεις. Όταν έγιναν πειραματικά δεν ανήκαν ουσιαστικά στα υπόλοιπα πειραματικά και δεν ακολουθούσαν τις ίδιες διαδικασίες στελέχωσης, σύμφωνα με το νόμο που ακολουθείται για τα πειραματικά σχολεία. Μοιραία ακολούθησαν τις διαδικασίες στελέχωσης προσωπικού και διευθυντών των υπολοίπων συμβατικών ολοήμερων σχολείων. Έτσι οι ειδικότητες προσλαμβάνονταν με αργούς ρυθμούς αν ο κάθε προϊστάμενος, που τα είχε στη δικαιοδοσία του, δέχονταν πιέσεις να ικανοποιήσει πρωτίστως προαιρετικά ολοήμερα σχολεία με μεγαλύτερο αριθμό μαθητών ή ειδικές εκπαιδευτικές συνθήκες.

«Κοιτάζτε, την ευθύνη πάντα την έχει η υπερκείμενη αρχή. Ο λόγος είναι ότι τα 28 πιλοτικά και μετέπειτα πειραματικά, ήταν μία ομάδα σχολείων που δεν ανήκαν πουθενά. Δεν ανήκαν ούτε στα πειραματικά ώστε να εφαρμοστεί ο νόμος και να γίνει η στελέχωσή τους με τη διαδικασία αποσπάσεων σε πειραματικά και λογικά ακολουθούσαν τη μοίρα των υπόλοιπων σχολείων. Όταν ήμασταν έτοιμοι να ανεβάσουμε ένα πρόγραμμα με διπλάσιο αριθμό ωρών εβδομαδιαίων καταλαβαίνετε ότι αυτό ήταν αδύνατο να γίνει. Οι ειδικότητες προσλαμβάνονται με ρυθμούς πολύ αργούς με αποτέλεσμα τα αντικείμενα να μην μπορούν να διδαχθούν την ώρα που έπρεπε να ξεκινήσουν. Αντί να ξεκινήσουν για παράδειγμα τα μαθήματα στις 11, 12 Σεπτεμβρίου οι ειδικότητες μπορεί να ξεκινούσαν πιθανόν και Δεκέμβρη ή έφτασε να ξεκινήσει και Γενάρη. Όλα αυτά είναι δυσλειτουργίες γιατί αυτά τα 28 δεν είχαν μπει κάπου ξεχωριστά για να μπορούν κατά προτεραιότητα να στελεχώνονται» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 15).

Γενικά υπήρχε μία ασάφεια σχετικά σε ποιου τη δικαιοδοσία ανήκαν τα σχολεία αυτά, όπως αναφέρει ο διευθυντής. *«Τι ρόλο παίζει ο σχολικός σύμβουλος, τι ρόλο παίζει η ομάδα του έργου, τι ρόλο παίζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο; Τελικά ποιος τα έχει αυτά τα σχολεία, είναι στη δικαιοδοσία του ενός ή του άλλου. Υπήρχε ένα τέτοιο κλίμα... Όλα έγκεινται στις*

ανθρώπινες σχέσεις και πόσο μπορούμε να συζητήσουμε και να βάλουμε ένα πλαίσιο λειτουργίας σε τοπικό επίπεδο» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 26).

Στα χρόνια προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης ο Α. Αγγελής, πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εντάσσει:

- τις χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες στελέχωσης,
- την έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των φορέων και περιγράφει παραστατικά τα φαινόμενα αυτά.

«Δυστυχώς αυτά είναι χρόνια προβλήματα της εκπαίδευσης. Και η άλλη διαδικασία είναι οι ωρομίσθιοι που είχαμε που έπρεπε λόγω του θεσμικού πλαισίου που υπήρχε από τη διαχειριστική αρχή και από την υλοποίηση του κοινοτικού πλαισίου του επιχειρησιακού προγράμματος δηλαδή της εκπαίδευσης, θέλαμε να κάνουμε προκηρύξεις, να υποβάλλουμε αιτήσεις, να αξιολογηθούν οι αιτήσεις, να γίνει η επιλογή εκπαιδευτικών, έτσι; Δεν ξέρω αν ήμουν σαφής; Δηλαδή ξέχωρα από τους μονίμους ή τους αναπληρωτές που είναι ένα πάγιο πρόβλημα της κεντρικής διοίκησης να καθυστερεί χρόνια τώρα είχαμε και το πρόβλημα με τους πρόσθετους (56:44) που προσλαμβάναμε ότι έπρεπε να ακολουθηθούν κάποιες γραφειοκρατικές διαδικασίες λόγω αυτού που, εν πάση περιπτώσει αποφεύγω να το λέω, της διαφάνειας και τα λοιπά. Αλλά εν πάση περιπτώσει εδώ μιλάμε για ανθρώπινους πόρους για σχολεία, δε μιλάμε για χαλίκι Α3 να στρώσουμε ένα δρόμο, μιλάμε για ένα ζώντα οργανισμό με ανθρώπινους πόρους τους οποίους από τη στιγμή που σου εμπιστεύεται η πολιτεία πρέπει να τους εμπιστευτεί και η κοινωνία και να σε αφήσει να λειτουργήσεις πιο ελεύθερα. Διότι αν παραδείγματος χάρη μια συνάδερφος σήμερα σε ένα ολόημερο φεύγει, γιατί παίρνει άδεια κύησης, με το καλό, εσύ τι θα κάνεις; Θα αφήσεις τα παιδιά όλη μέρα στην αυλή; Δεν πρέπει να βρεις ένα ωρομίσθιο; Άμα περιμένεις να κάνεις όλες τις διαδικασίες προκηρύξεων και τα λοιπά και τα λοιπά, θα χτυπήσει κανένα παιδί. Λοιπόν πρέπει να υπάρχει και μία αμοιβαία εμπιστοσύνη. Αφού σου αναθέτουνε κάτι πρέπει να υπάρχει μία αμοιβαία εμπιστοσύνη. Και θεσμικά από τα όργανα που σου το αναθέτουνε και από την κοινωνία. Και όχι να κάνεις όλες αυτές τις διαδικασίες για να μην πει ο άλλος «κοίταξε πήρανε τον Χ ή την Ψ». (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19δ)

Στα παραπάνω προβλήματα προστίθεται και η **έλλειψη διάθεσης συνεργασίας** από πλευράς της ηγεσίας του Υπουργείου με τους αρμόδιους φορείς του. Η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία αξιοποίησης των προτάσεων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως συμβουλευτικού οργάνου από το Υπουργείο Παιδείας που διαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική. Οι προτάσεις αυτές, σύμφωνα με τον Α. Αγγελή, ούτε καν εισακούονται παρόλο που οι όσα υποδεικνύονται είναι στηριγμένα στη λογική, στις αρχές

της Παιδαγωγικής Επιστήμης και σε έρευνες. Όλα αυτά λέγονται, γράφονται αλλά μένουν στα συρτάρια των αρμοδίων. Αυτό είναι ένα θέμα που ενόχλησε τον Α. Αγγελή.

«Μα αυτό ήτανε ένα πολύ μεγάλο πρόβλημα. Το ζαναείπαμε, το ζαναείπαμε. Αυτό λέω λοιπόν ότι τα λες, εμείς εδώ ως ομάδα που το επιβλέπαμε και το λειτουργούσαμε το πρόγραμμα, τα είπαμε αυτά. Δεν ξέρω αν τα λέγαμε σε «ώτα μη ακουόντων». Και αυτό με ενοχλεί. Άκουσέ το, επεξεργάσου το και πες ότι αυτό κύριε δεν ευσταθεί. Απόδειξέ το αλλά όχι να μην το ακούς καθόλου, να μένει στα χαρτιά. Αλλά η πράξη και η καθημερινότητα και η λειτουργία των σχολείων, το υποστήριζε και το τεκμηρίωνε αυτό και το λέει και η ίδια η λογική και η παιδαγωγική» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19γ). «...ενώ εμείς (ως πολιτεία, όχι ως πρόσωπα), ως πολιτεία εννοείται ότι υλοποιούμε ένα πρόγραμμα το οποίο πρέπει να έχει και βιωσιμότητα και να δώσει συμπεράσματα και να τα πάρω αυτά τα συμπεράσματα να τα επεξεργαστώ γιατί κάνουν έρευνες, έρευνες, έρευνες, έρευνες, διατυπώνονται από ερευνητές, από επιστήμονες, από φορείς συμπεράσματα τα οποία μένουνε στα συρτάρια. Μα η έρευνα που γίνεται και τα συμπεράσματα που βγάζεις, δεν μπορούν να μένουνε στα συρτάρια, είναι για να την επεξεργαστείς, να τη λάβεις υπόψη σου [...]Κάναμε την πρόταση ότι θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί με επιλογή τους «εάν κύριε θες να μετατεθείς ή να αποσπαστείς από αυτό το σχολείο, θα αποσπάσαι ή θα μετατίθεσαι για μια τριετία τουλάχιστο. Δεν μπορείς να φύγεις από κει» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19β).

Η **έλλειψη ευελιξίας** του συστήματος διοίκησης επισφράγισε τις παραπάνω ανεπάρκειες, εφόσον δεν επέτρεπε παρεκκλίσεις από τις συνήθεις διαδικασίες στελέχωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων ούτως ώστε να λειτουργήσουν με: α) τους κατάλληλους για τη λειτουργία του προγράμματος διευθυντές που θα επιλέγονταν με διαφορετικές διαδικασίες από ότι στα συμβατικά σχολεία, β) τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώθηκαν για να υλοποιήσουν το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα και πρέπει να παραμένουν στη σχολική μονάδα.

α) Σε ότι αφορά την **επιλογή των διευθυντών**, ο Α. Αγγελής θεωρεί ότι θα έπρεπε να ακολουθούνταν διαφορετικές διαδικασίες επιλογής των διευθυντών στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Πιθανών να ήταν άλλη η έκβαση του προγράμματος σε κάποια σχολεία ή να είχαν επιλυθεί προβλήματα που κόστιζαν στην απόδοση του προγράμματος. *«Όταν έγινε η επιλογή διευθυντών και πήγαν άλλοι διευθυντές στα ολοήμερα σχολεία, σε αυτά τα 28, δε ρωτηθήκαμε εμείς που είχαμε τη γνώση, την εμπειρία, δεν προβλεπόταν δηλαδή αλλά εγώ νομίζω ότι θα έπρεπε να γίνει κάτι τέτοιο. Αν ο Χ ήτανε διευθυντής στο Ψ ολοήμερο σχολείο, δεν πάει να πει ότι αυτός πρέπει άπρι όρι να γίνει ξανά αυτός διευθυντής, μπορεί να μην είχε αποδώσει, να μην ήτανε καλός. Έπρεπε να τον αλλάξουμε, να βάλουμε έναν άλλο, με άλλα κριτήρια» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14γ). «Σε ένα άλλο ολοήμερο σχολείο, διευθυντής*

σαμποτάριζε τη λειτουργία του ολοήμερου. Μα τότε ή κατάργησε το ολοήμερο ή αν το θες άλλαζε το διευθυντή, δε γίνεται. Δε γίνεται» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9^α).

Την ίδια άποψη έχει και ο διευθυντής σπουδών του Υπουργείου Παιδείας Κ.Κ., επικρίνοντας την πολιτική της ηγεσίας του Υπουργείου στον τομέα αυτό γιατί δεν επέδειξε την απαιτούμενη ευελιξία. Θεωρεί ότι έπρεπε να δινόταν προτεραιότητα στους διευθυντές που ήθελαν να δουλέψουν σε Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και να μοριοδοτείται το έργο τους έτσι ώστε να έχουν τη δυνατότητα να παραμείνουν. «Έχω την άποψη ότι εδώ η πολιτεία δεν είδε το θέμα στη σωστή του μορφή. Έπρεπε μέσα στο νόμο για τα ολοήμερα σχολεία να προστεθεί διάταξη που να προβλέπει την παραμονή ή την κατά προτεραιότητα επιλογή των διευθυντών αυτών των σχολείων εφόσον τα ζητούσαν σε σχέση με άλλους που ζητούσαν τα σχολεία, να τοποθετούνταν αυτοί σε αυτό το σχολείο το ολοήμερο. Ας είχαν και λιγότερα μόρια. Δηλαδή τα μόρια που θα έπαιρναν από την προϋπηρεσία τους ως διευθυντές αυτών των σχολείων να ήταν τέτοια ώστε να υπερτερούσαν οποιονδήποτε άλλων μορίων άλλων υποψηφίων. Αυτή είναι η άποψή μου ότι δεν έπρεπε να γίνεται εναλλαγή αν όχι εκπαιδευτικών πολύ περισσότερο διευθυντών σχολείων. Θα ήταν καλύτερα τα αποτελέσματα αν η πολιτεία είχε μεριμνήσει και αυτό ήταν έτσι ένα παράπονο που έφτανε στο υπουργείο παιδείας στο τέλος της λειτουργίας αυτών των σχολείων ότι έπρεπε να υπάρχει μια μονιμότητα, όσο μπορεί να θεωρηθεί μονιμότητα των διευθυντών αυτών των σχολείων. Έπρεπε αυτό κάποια στιγμή να νομοθετηθεί ώστε τα μόρια που θα έπαιρναν οι διευθυντές που ήθελαν να ζαναδουλέψουν στο σχολείο αυτό να υπερτερούν άλλων μορίων». (45β)

Η διαφορά μεταξύ των απόψεων του Α. Αγγελή και του διευθυντή σπουδών Κ.Κ., είναι ότι ο μεν εστιάζει στην δυνατότητα αλλαγής των διευθυντών που δεν απέδωσαν στο έργο του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου και ο δε, στην επιπλέον μοριοδότηση των ήδη διατελεσάντων διευθυντών για να μπορέσουν να παραμείνουν στο ίδιο σχολείο και να συνεχίσουν το έργο τους. Είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος οι οποίες όμως παρουσιάζουν ένα κενό ανάμεσά τους: το **κενό της «αξιολόγησης»**. Θα έπρεπε, είτε για να μοριοδοτηθεί εκείνος που είχε διατελέσει διευθυντής σε Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, είτε να προωθηθεί άλλος στη θέση εκείνου που δεν απέδωσε στο ρόλο του, ανεξάρτητα από τα μετρήσιμα και αντικειμενικά προσόντα τους (σπουδές, πτυχία κ.λπ.), να αξιολογηθεί το έργο του καθενός. Κάτι τέτοιο βέβαια δεν προβλεπόταν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. «Σε ένα δυο σχολεία που μπήκανε προσωπικά στη μέση «α, γιατί εσύ είσαι διευθυντής και εγώ δεν είμαι», και τέτοιες αντιπαλότητες οι οποίες ήτανε πέρα από τις δικές μας αρμοδιότητες, γιατί όταν γινότανε και όταν γίνεται η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων, δεν υπάρχει αξιολόγηση» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14γ).

β) Όπως αναφέρθηκε ήδη, το πρόβλημα των μετακινήσεων αφορούσε το 75% των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Τα αιτήματά των εκπαιδευτικών των Πιλοτικών Σχολείων

(με βάση τις αναφορές τους στα κείμενα που έδωσαν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2003, στην ενότητα «Προβλήματα μετακινήσεων των εκπαιδευτικών» του 6^{ου} κεφαλαίου) για **απόδοση κινήτρων**, έτσι ώστε να διατηρήσουν την θέση τους συνεπώς και τη συνέχεια και συνέπεια στο πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, δεν εισακούστηκαν.

Σε ότι αφορά την απόδοση κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, ο Α. Αγγελής παρουσιάζεται ως υπέρμαχος της άποψής αυτής. Αποκαλύπτει ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε προτείνει στο υπουργείο την πενταετή παραμονή των εκπαιδευτικών στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία για να ευοδωθούν οι στόχοι του προγράμματος. Επίσης κάνει λόγο για ανάγκη αναγνώρισης και επιβράβευσης του έργου των εκπαιδευτικών και ανάγκη για απόδοση κινήτρων σε αυτούς από την πολιτεία έστω και αν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας το αποζητούν αλλά δεν το διεκδικούν. «*Αν είχε γίνει όμως αυτό που λέγαμε εμείς γιατί εμείς ζητούσαμε επιμόνως το προσωπικό να είναι μόνιμο για 5 χρόνια, να είναι δική τους επιλογή και να δίνονται κίνητρα....Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας (έχω 25 χρόνια συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας) δεν ζητούσαν ανταποδοτικά οφέλη για αυτά που προσέφεραν. Εσύ όμως ως πολιτεία, «επειδή το ένα χέρι νίβει το άλλο και τα δυο το πρόσωπο» έπρεπε ακριβώς αυτή την προσφορά τους να την επιβραβεύσεις. Και για ορισμένους θα λειτουργούσε και ως κίνητρο. Εμείς τα είχαμε προτείνει λοιπόν, να ήτανε για 3 χρόνια, να είχανε μόρια, ή μειωμένο ωράριο δηλαδή υπήρχανε ορισμένες τέτοιες προτάσεις οι οποίες δεν υλοποιήθηκαν» (Αγγελής 2, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 7).*

Την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για να παραμείνουν στη σχολική τους μονάδα, υποστηρίζει και η σχολική σύμβουλος Μ.Τ. των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων Κρήτης (Δ.Σ. Μαλίων και Χερσονήσου). Θεωρεί ότι εφόσον παρακολουθούν επιμορφώσεις οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να εφαρμόσουν το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα με επιτυχία, πρέπει να έχουν ένα ελάχιστο χρόνο παραμονής στα σχολεία αυτά. Μόνο έτσι, σύμφωνα με τη Μ.Τ., είναι δυνατό να αποδώσουν οι επιμορφώσεις και να βγουν ασφαλή συμπεράσματα για την πορεία των προγραμμάτων αυτών. «*Αυτό είναι ένα τεράστιο πρόβλημα γιατί έπρεπε ο θεσμός να έχει θωρακιστεί από την αρχή και να πει: και να δώσει και κίνητρα στον εκπαιδευτικό με ποια έννοια ότι οι συνάδελφοι οι οποίοι θα τοποθετούνταν εκεί αφού θα περνούσαν από αλληπάλληλες επιμορφωτικές διαδικασίες θα έπρεπε να ορίζεται ένας μίνιμουμ χρόνος παραμονής εκεί για να φανούν και τα αποτελέσματα. Δηλαδή μπορούσες να τον επιμορφώσεις φέτος και να μην τον έχεις δηλαδή να σου 'ρθει κάποιος άλλος που θα έπρεπε να ξεκινάς από την αρχή την επιμόρφωση του. Από τη στιγμή που από κει θα προκύπτανε συμπεράσματα για εφαρμογή των προγραμμάτων που αφορούσαν τα νέα γνωστικά αντικείμενα, θα έπρεπε ή μη τι άλλο, στο χρόνο της πιλοτικής εφαρμογής να δοθούν κίνητρα στον εκπαιδευτικό στο να παραμείνει στην σχολική του μονάδα. Να το επιλέξει και να ξέρει που πάει, γιατί πάει, γιατί το επιλέγει και πόσο χρόνο θα πρέπει να παραμείνει εκεί» .*

Για την **απροσδιόριστη στόχευση** του εκπαιδευτικού συστήματος και τον ασαφή ρόλο του «Ολοήμερου Σχολείου», γενικότερα, κάνει λόγο ο προϊστάμενος του υπουργείου Παιδείας Α.Μ., αποδίδοντας την στις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ανάλυση που επιχειρεί σχετικά με τον τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό μας σύστημα αναδεικνύει την **προχειρότητα της οργάνωσης** και του σχεδιασμού χωρίς στρατηγικές και στοχεύσεις. Το παρομοιάζει, δε, ως ένα δωμάτιο- αυθαίρετο χτίσμα πάνω στο οποίο σταδιακά χτίζονται και άλλοι χώροι. Σύμφωνα με το μοντέλο του «αυθαιρέτου» στήθηκε και το ολοήμερο σχολείο, το οποίο είχε αρχικά σωστό σχεδιασμό. Στην πορεία θεωρεί ότι για να απορροφηθούν τα κονδύλια προχώρησε η άλλη μορφή του θεσμού η οποία σταδιακά, απαξιώνεται. Δημιουργείται μία άλλη μορφή η οποία χρηματοδοτείται από το κοινοτικό πρόγραμμα μέχρι στιγμής, χωρίς και αυτή να έχει εξασφαλιστεί το μέλλον της. *«Έχω την αίσθηση ότι δεν έχουμε ξεκαθαρίσει αν θέλουμε το ολοήμερο και τι είδους ολοήμερο θέλουμε. Δεν έχουμε δηλαδή σαφή στόχευση και αυτό είναι το πρόβλημα ευρύτερα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, δηλαδή διαχρονικά, από τις διαπιστώσεις που έχω κάνει και τις επιστημονικές και τις εμπειρικές, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα ποτέ δε λειτούργησε με στοχεύσεις στρατηγικές. Γινόταν κάτι και πάνω σε αυτό ερχόταν και κολλούσε κάτι ακόμα και κάποιο πρόγραμμα και μετά ενσωματώνονταν...μοιάζει δηλαδή σαν ένα «αυθαίρετο» που ξεκίνησε στην αρχή με ένα δωμάτιο και μετά έγινε και μια τουαλέτα και άλλο ένα δωμάτιο και ούτω κάθε εξής. Το ίδιο συνέβη και με το ολοήμερο. Δηλαδή, ο τρόπος που ξεκίνησε αρχικά, ο σχεδιασμός των 28 πιλοτικών ήταν σωστός, στη συνέχεια για άλλους λόγους πολιτικούς ίσως, οικονομικούς για απορρόφηση κονδυλίων, για απορρόφηση εκπαιδευτικών, πήγαμε σε ένα άλλο θεσμό, στην πορεία τώρα τον απαξιώνουμε σταδιακά, πάμε (Αθανασιάδης, Ράπτης) τώρα στο ΕΑΕΠ, υπάρχει το κοινοτικό πρόγραμμα, υπάρχουν χρήματα προς το παρόν, προσλαμβάνονται αναπληρωτές, έχει ο Θεός αργότερα....Άρα το πρόβλημα που εντοπίζω εγώ στα ολοήμερα είναι η σαφής στόχευση. Τι σχολείο θέλουμε, αν θέλουμε το ολοήμερο και τι ολοήμερο θέλουμε. Υπάρχουν διαρκείς παλινωδίες»* (Προϊστάμενος Υπουργείου Παιδείας Α.Μ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 53).

Ολοκληρώνοντας την επίδραση των αδυναμιών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται, στη λειτουργία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, παραπέμπουμε στις απόψεις του παρέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Α. Αγγελή. Από τη μακρόχρονη θητεία του στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, λίγο πριν τη συνταξιοδότησή του, ο Α. Αγγελής έχει διαμορφώσει μια ξεκάθαρη εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θεωρεί **συντηρητικό**. Διατυπώνει, δε, μια ρηξικέλευθη πρόταση για την αναζωογόνησή του. *«Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως έχει και κάποιος μεγάλος, είναι συντηρητικό, ίσως και συντηρητικότερο της εκκλησίας. Εκπαιδευτικό σύστημα δεν εννοούμε, τουλάχιστο όπως το εννοώ εγώ, δεν εννοώ μόνο τη διοίκηση, το*

υπουργείο, τους εκπαιδευτικούς και τα λοιπά, εννοώ όλους αυτούς μαζί, την κοινωνία, τους γονείς και τα λοιπά» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14)

«Πρώτα πρώτα πρέπει να δούμε αυτά καθαυτά τα γνωστικά αντικείμενα. Πρέπει να αλλάξει και το πρόγραμμα σπουδών, ο αριθμός των γνωστικών αντικειμένων αλλά και το περιεχόμενό τους.[...] Να μη μένουμε σε αυτή τη λεπτομέρεια και να περιοριστούν τα γνωστικά αντικείμενα. Ε, όλο το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αυτά τα προβλήματα. Δεν μπορούμε να ακολουθούμε τα μοντέλα άλλων χωρών όπως στη Φιλανδία που βρίσκονται τα παιδιά κλεισμένα στα σχολεία από τις 8 ως τις 5 γιατί έξω έχει πολύ κρύο, εδώ είμαστε Μεσόγειος, έχουμε άλλες συνθήκες. Πρέπει ειδικοί παιδαγωγοί, ειδικοί ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι και τα λοιπά να τα μελετήσουνε. Αλλά ποιος ακούει...Ποιος ακούει...» (Αγγελής 2, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).

Όλα αυτά όμως δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν όσο η Παιδεία στην Ελλάδα είναι το στοίχημα των προσωπικών φιλοδοξιών του κάθε Υπουργού της. Στο σημείο αυτό ο Α. Αγγελής επιβεβαιώνει τα λεγόμενα του Ι. Βαρβιτσιώτη στο 2^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης (ενότητα με τίτλο: «Οι παράγοντες που εμπόδισαν την επιτυχία της μεταρρύθμισης») ότι ο κάθε υπουργός Παιδείας που αναλαμβάνει θεωρεί καθήκον του να ταυτιστεί με κάποια μεταρρύθμιση. *«Α, κάθε υπουργός κάνει μεταρρύθμιση. Μεταρρύθμιση...έτσι...ζυπνάει ένα πρωί και λέει «σήμερα κάνουμε αυτό» Ε, κανετέ το . Έρχεται ο άλλος την άλλη μέρα και λέει: «α, τώρα η μεταρρύθμιση δεν ήταν αυτή που έκανες εσύ είναι αυτή που θα κάνω εγώ» Τώρα βέβαια λέμε τετριμμένα πράγματα αλλά δυστυχώς αυτά είναι που πληρώνουμε» (Αγγελής 2, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 8).*

7.5. Τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για τους άμεσα εμπλεκόμενους.

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που παρουσιάστηκαν στο 5^ο κεφάλαιο (στην ενότητα «Έρευνες για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία»), φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι ικανοποιημένοι από το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα όπως επίσης και η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών εκφράζονται με θετικά λόγια για αυτό. Οι μαθητές των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, μάλιστα, εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό δεξιότητες όπως κριτική ή αναλυτικοσυνθετική σκέψη ενώ παρουσιάζουν και καλύτερη επίδοση στο γυμνάσιο σε σχέση με τους μαθητές που προερχόταν από συμβατικά δημοτικά σχολεία. Σύμφωνα με τον Α. Αγγελή: *«Εγώ νομίζω ότι σε όλες τις περιοχές απέδωσε θετικά. Τι εννοούμε απέδωσε; Η ουσία είναι ότι σε μία έρευνα που κάναμε εμείς, για παιδιά που φεύγανε από αυτά τα σχολεία και πηγαίνανε στο γυμνάσιο. Ποια ήταν η διαφορά των παιδιών αυτών με τα παιδιά που ήτανε*

στην πρώτη γυμνασίου και ήτανε από τα άλλα σχολεία της περιοχής; Η έρευνα λοιπόν αυτή έδειξε ότι **τα παιδιά αυτά, ήτανε πιο συγκροτημένα, πιο αυθόρμητα, πιο πρόθυμα στη συμμετοχή των δράσεων του σχολείου, πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής, σε μια καινοτομία, σε μια δραστηριότητα του σχολείου και τα λοιπά.** Δηλαδή, προφανώς όπως έδειξε η έρευνα, υπήρχε μια διαφοροποίηση της επίδοσης των παιδιών αυτών που προέρχονταν από τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία σε σχέση με τα υπόλοιπα και για αυτό λέω ότι κακώς δεν τα προχωρήσανε. Παρά το γεγονός ότι ήτανε πιλοτικά και είχανε τα προβλήματά τους, είχανε τα προβλήματά τους» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14^α).

Βέβαια, η κάθε σχολική μονάδα, με βάση τη σύνθεση των μαθητών και του προσωπικού της αλλά και τα πλαίσια συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της δομής της τοπικής κοινωνίας, είχε τις δικές της ιδιαιτερότητες. Τα προγράμματα λοιπόν λειτουργούσαν καλύπτοντας διαφορετικές ανάγκες ή ενδιαφέροντα. Για το λόγο αυτό θεωρείται ότι απέδωσαν όλες αλλά σε διαφορετικούς τομείς τόσο στους μαθητές όσο και στους δασκάλους. «*Λοιπόν, όλες οι μονάδες χωρίς καμία διάκριση, απέδωσαν. Άλλη απέδωσε στον τομέα της κινητοποίησης της τοπικής κοινωνίας, άλλη απέδωσε στο να αναχαιτίσει, να εξομαλύνει τις αντιδράσεις της κοινωνίας. Δηλαδή θέλω να πω ότι δεν μπορώ να πω ότι από τα 28 το 1, το 2 το 3 ήτανε τα άριστα, το 4, το 5, το 6 ήτανε τα λίαν καλώς και τα λοιπά. Όλα προσέφεραν και στα παιδιά, και στους συναδέλφους που μπήκανε μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον, γιατί οι συνάδελφοι που φύγανε από κει είτε με αποσπάσεις, είτε με μεταθέσεις, είτε οι συμβασιούχοι ωρομίσθιοι που μετά προσελήφθησαν ως αναπληρωτές, ή σήμερα υπηρετούνε στην εκπαίδευση, όλοι αυτοί πήρανε κάτι θετικό κατά την άποψή μου» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14β).*

Όμως, σύμφωνα με τον Α. Αγγελή, τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία πέτυχαν γενικότερα γιατί **ανέδειξαν τα προβλήματα**, επιτελώντας με αυτόν τον τρόπο το ρόλο και την αποστολή τους (ως πιλοτικά και έπειτα ως πειραματικά), αναδεικνύοντας τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία της δράσης τους, άσχετα αν δεν αξιοποιήθηκε η εμπειρία τους αυτή από την πολιτική ηγεσία. «*Και θεωρώ λοιπόν ότι όλα αυτά με τις δυσκολίες, με τις αντιξοότητες, με, με, με, με...και με τα θετικά και με τα αρνητικά, προσέφεραν. (40: 28). Διότι ανέδειξαν το αρνητικό, προώθησαν το θετικό, προσπάθησαν να εξισορροπήσουν καταστάσεις, προσπάθησαν να μειώσουν διάφορες παρενέργειες και γι' αυτό μετά οι ίδιοι οι γονείς τα ζητούσαν, τα ίδια τα παιδιά τα ζητούσαν αυτά τα σχολεία, και εύχομαι να τα ζητάνε ακόμα. Αλλά να ληφθεί υπόψη και ο συναισθηματικός δεσμός που έχω εγώ, σε αυτά που λέω, προσπαθώ να είμαι αντικειμενικός αλλά...όσο μπορώ» (Αγγελής, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14β).*

Πολύ θετική εικόνα έχουν και οι γονείς και μαθητές του 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη στην έρευνα 37 που παρουσιάζεται στην ενότητα «Έρευνες για τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία» του 5^{ου} κεφαλαίου.

Στα κείμενα των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, σχετικά με τις ωφέλειες του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, γίνεται λόγος για οφέλη που αφορούν στη βελτίωση των υποδομών της σχολικής μονάδας αλλά και για οφέλη προς τους έμπυχους συντελεστές του προγράμματος μαθητές και εκπαιδευτικούς. (Πίνακας 18, ενότητα: «Οφέλη του πιλοτικού προγράμματος στα Ολοήμερα Σχολεία» 6^ο κεφάλαιο).

Στην τρέχουσα ενότητα θα παρουσιαστούν τα ερευνητικά δεδομένα από τις προφορικές μαρτυρίες των εμπλεκόμενων που επιβεβαιώνουν τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών αλλά και τα ευρήματα της α' φάσης της ερευνητικής διαδικασίας στο 6^ο κεφάλαιο.

7.5.1. Τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς

Το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα ωφέλησε εκπαιδευτικούς και μαθητές όπως φάνηκε στην α' φάση της ποιοτικής έρευνας, στο 6^ο κεφάλαιο (Πίνακας 18). Κατά τη β' φάση, ο υποδιευθυντής του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω το θεωρεί ιδιαίτερα επιτυχημένο πρόγραμμα. Σε ότι αφορά τους εκπαιδευτικούς:

- Άνοιξαν οι ορίζοντές τους
- Δημιουργήθηκαν καλύτερες σχέσεις χωρίς να διαχωρίζονται οι εκπαιδευτικοί σε δύο κατηγορίες καθώς και τα μαθήματα που διδάσκουν.
- Υπήρχε διάχυτος ενθουσιασμός στα μέλη της σχολικής μονάδας και νοσταλγία.
- Υπήρχε ευελιξία και αυτονομία της σχολικής μονάδας.

«Είναι σαφές ότι υπήρχαν σύμφωνα και με άλλες τοποθετήσεις που έκανα. Διότι ανοίγουν οι ορίζοντές σου και από τη στιγμή που ανοίγουν οι ορίζοντές σου, έτσι κι αλλιώς είναι θετικό. Από κει και πέρα δημιουργήθηκαν και σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καλύτερες, έπαμε αυτό που είπαμε πιο πριν ο χαρακτηρισμός εκπαιδευτικός ειδικότητας, απογευματινός εκπαιδευτικός, πρωινός εκπαιδευτικός, ήμασταν όλοι μια ομάδα. Το θεωρώ επίσης ένα τεράστιο κεφάλαιο σε μια σχολική μονάδα να λειτουργεί έτσι» (Υποδιευθυντής 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 32).

Αναλύοντας τη σημασία της ευελιξίας του προγράμματος ο διευθυντής του Δ. Σ. Πορταριάς θεωρεί ότι ο μεγάλος βαθμός αυτονομίας που δόθηκε στη σχολική μονάδα, σε σχέση με τα συμβατικά σχολεία, ήταν ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που τους έδωσε τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες δράσεις, να αναδείξουν αναξιοποίητες δεξιότητες που υποβαθμιζόνταν στο κλασικό πρόγραμμα το απόλυτα προσανατολισμένο στην ύλη. Το πιλοτικό σχολείο λοιπόν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο διευθυντής του

Δ.Σ. Πορταριάς, βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν τα όριά τους μέσα σε ένα ελεύθερο πλαίσιο και να κάνουν όσα εκείνοι θεωρούσαν σωστά για μια καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών.

«Στους εκπαιδευτικούς δόθηκε ένα μεγάλο εργαλείο να δοκιμάσουν πράγματα από αυτά που θα μπορούσαν να δοκιμάσουν σε ένα άλλο σχολείο, δυνατότητες δηλαδή που μπορεί να τις έχουνε αλλά που δεν μπορούν να τις εφαρμόσουνε. Δεξιότητες δηλαδή που παραμένουν ακρησιμοποίητες γιατί μέσα στη ροή ενός άλλου σχολείου με το πρόγραμμα το κλασικό και λοιπά, με την ύλη που πρέπει να βγει και όλα αυτά, με γονείς που ενδιαφέρονται πού πάμε σε ποιο μάθημα είμαστε σήμερα, είναι πολύ δύσκολο να διαφοροποιήσεις όλο αυτό το πλαίσιο και να αναπτύξεις δεξιότητες και να δείξεις και τις δυνατότητες που έχεις σαν επιστήμονας πάνω στο αντικείμενό σου. Άρα εδώ τους δόθηκε ένα πολύ πιο ελεύθερο πλαίσιο να κάνουνε πραγματικά αυτά που θεωρούσαν ότι μπορούσαν να κάνουνε για το καλύτερο για την καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών τους και εκπαίδευση πέρα από το γνωστικό κομμάτι σε όλους τους τομείς, σε όλους τους στόχους που θα μπορούσαν να βάλουν. Άρα είναι ένα σχολείο που ο εκπαιδευτικός μπορεί να δοκιμάσει τα όριά του» (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23).

Σε ότι αφορά τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στο 30^ο Δ.Σ. Αθήνας, η διευθύντρια Κ.Σ. θεωρεί ότι οι δάσκαλοι ήρθαν σε επαφή με νέα αντικείμενα και είχαν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, επίσης είχαν την ευκαιρία να επιμορφωθούν, που ίσως να μην τους δινόταν ποτέ άλλοτε. *«θα μπορούσα να πω ναι. Υπάρχουν συνάδελφοι και στα συμβατικά σχολεία που μετά τη σχολή δεν έχουν καμία άλλη επαφή με αντικείμενα που θα τους προχωρούσαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έστω και προγραμματισμένα πήγαιναν σε επιμορφώσεις που δε θα πήγαιναν ποτέ στη ζωή τους» (Διευθύντρια 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 51).*

Η αξιοποίηση της δυνατότητας αυτής δεν πραγματοποιήθηκε στον ίδιο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων γιατί ήταν θέμα της προσωπικότητας του κάθε δασκάλου, σύμφωνα με την άποψη της δασκάλας Π.Σ. του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας. *«Θεωρώ δηλαδή ότι οι μέθοδοι ήτανε οι ίδιες, τότε. Δεν είχε αλλάξει το πλάνο γενικά των συναδέλφων. Τώρα, ήτανε θέμα προσωπικότητας ανθρώπου να ανοίξει λίγο το μυαλό και τα φτερά του και των παιδιών, ως επέκταση και για τα παιδιά ή να παραμείνει στάσιμοι. Αυτοί που ξεχωρίζανε ήταν οι ειδικότητες πάλι, αυτή η θεατρολόγος θυμάμαι ήταν μια εξαιρετική κοπέλα, έπαιρνα κι εγώ πράγματα από αυτήν παρακολουθούσα το μάθημά της όταν είχα κενό γιατί γούσταρα. Ήτανε πολύ ευχάριστο αυτό το κλίμα. Αλλά για τους μεταξύ μας συναδέλφους, όχι. Μετωπική διδασκαλία, κλασικά θέματα. Ίσως ήταν και αρχή τότε. Εμείς αρχίσαμε να αλλάζουμε τις μεθόδους μας σχεδόν τα τελευταία 3-4 χρόνια» (Δασκάλα 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Π.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 11).*

Στο 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, οι εκπαιδευτικοί που κατάφεραν να εκτιμήσουν τη φιλοσοφία του προγράμματος και την σχετική αυτονομία που προσέφερε στη σχολική μονάδα, αξιοποίησαν τις ελευθερίες αυτές προς όφελος δικό τους και των μαθητών έχοντας την ευκαιρία να ξεφύγουν από την κλασική διδασκαλία του συμβατικού σχολείου, σύμφωνα με την δασκάλα Μ.Κ..*«Εμένα μου άρεσε πάρα πολύ σας λέω και ίσως να ήτανε αυτό. Με άφησε ελεύθερη να κάνω πράγματα και να βάλω στην τάξη πράγματα που ένας κλασικός δάσκαλος δεν μπορούσε να τα κάνει. Μου έδωσε λοιπόν μεγάλα περιθώρια»* (Δασκάλα 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 14).

Οι υπόλοιποι δάσκαλοι ωφελήθηκαν και αυτοί σε κάποιο βαθμό. Όταν πρωτοεμφανίστηκε η πληροφορική αρχικά στα πιλοτικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί έμαθαν πληροφορική. Οι επιμορφώσεις που λάμβαναν ενδεχομένως «άνοιξαν νέους ορίζοντες» στη διδακτική μεθοδολογία. Βοήθησε ώστε να «άνοιξουν τα μυαλά» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η δασκάλα του σχολείου. *«Σε εκείνη την εποχή που η πληροφορική δεν ήτανε σε κανένα σχολείο, αναγκαστήκανε οι δάσκαλοι αυτών των σχολείων και μάθανε πληροφορική. Χρησιμοποιήθηκαν όλες αυτές οι εκπαιδεύσεις που γίνανε, και μετά άνοιξε ορίζοντες, «δες παραπέρα τι γίνεται ή δες τι μπορείς να κάνεις, φύγε από το βιβλίο, βάλε και κάτι άλλο μέσα». Εγώ πιστεύω ότι άνοιξε τα μυαλά πιο πολύ»* (Δασκάλα 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 29)

Αντίθετη άποψη σε ότι αφορά τα οφέλη του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου στους εκπαιδευτικούς έχει ο υποδιευθυντής Μ. Ε. του 129^ο Δ.Σ. Αθήνας που περιορίζει τις επιδράσεις της μεθοδολογίας του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος μόνο σε ελάχιστους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θεωρεί ότι θα έκαναν το ίδιο ακόμα και αν βρίσκονταν σε ένα συμβατικό ολοήμερο σχολείο. *«Ίσως, ελάχιστοι, όσοι θα το έκαναν ακόμα και σε κανονικό σχολείο να δούλευαν»* (Υποδιευθυντής 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, Μ.Ε., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23).

7.5.2. Τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος για τους μαθητές

Σε ότι αφορά τους μαθητές του 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω ο υποδιευθυντής θεωρεί ότι:

- Οι μαθητές έμαθαν καινούρια πράγματα και έκαναν πολλές δραστηριότητες μέσω των προγραμμάτων τους, λειτουργούσαν ομαδοσυνεργατικά και πραγματοποιούσαν έρευνες.
- Ανέπτυξαν τρόπους να επιλύουν τα προβλήματά τους και πρωτοβουλίες.
- Ήταν πιο συγκροτημένα και πρόθυμα να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε καινοτόμα προγράμματα.
- Παρουσίασαν πολύ καλές επιδόσεις στο γυμνάσιο και γενικότερα ήταν πιο ώριμα κατά την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Οι καλές επιδόσεις στο Γυμνάσιο καθώς και άλλα χαρακτηριστικά (υπευθυνότητα, ανάληψη πρωτοβουλιών, ωριμότητα) που παρουσιάζουν οι μαθητές των πιλοτικών σε σχέση με τους μαθητές των συμβατικών δημοτικών σχολείων, επιβεβαιώνουν τα πορίσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία που παρουσιάστηκαν στο 5^ο κεφάλαιο. *«Τα πιτσιρίκια έμαθαν να λειτουργούν με τα φυτά, με τον κόσμο γύρω τους, έκαναν φοβερές δραστηριότητες αλλά αυτό δούλεψε 2-3 χρόνια»* (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 19) *«Τέχνη λοιπόν, τεχνολογία, ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, έρευνα από τα πιτσιρίκια και πολλή δουλειά από μας έφεραν αυτά τα θετικά αποτελέσματα για τα οποία είμαστε χαρούμενοι σήμερα»* (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 21)

«Αν το προσδιορίσουμε σε μαθητές ήταν εμφανέστατο ότι τα πιτσιρίκια ανέπτυξαν τρόπους να ξεπερνάνε τα προβλήματα και να παίρνουν τη γνώση πολλούς και καλούς. Αυτό το εισπράτταμε από το γυμνάσιο κάθε φορά. Τα πιτσιρίκια που έφευγαν από το δημοτικό και πηγαίνανε στο γυμνάσιο είχαν πολύ θετική επίδοση και εξέλιξη στο επόμενο σχολείο τους. Και μάλιστα λέγανε οι συνάδελφοι της δευτεροβάθμιας ότι «χαίρομαι να παίρνω τέτοιους μαθητές με πρωτοβουλία, με δυνατότητα για δράση, με δυνατότητα για επιλογή. Φαινόταν δηλαδή ότι τα παιδιά που έφευγαν από το σχολείο αυτό στο μεγαλύτερο βαθμό τους για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν πιο έτοιμα από πιτσιρίκια άλλων σχολείων. Πρακτικά πιο έτοιμα.. Αν το δούμε προς τους μαθητές, ήταν πάρα πολύ καλά.. άψογα» (Υποδιευθυντής 1^ο Δ.Σ. Αιγάλεω, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 34).

Στα ευχάριστα συναισθήματα των μαθητών του Δ.Σ. Πορταριάς και στον αντισταθμιστικό ρόλο του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος, εστιάζει ο διευθυντής του σχολείου τα οφέλη του προς τους μαθητές του σχολείου. *«Σε ότι αφορά τους μαθητές, «μένοντας σε αυτό το σχολείο και ζώντας αυτές τις εμπειρίες όλα αυτά τα χρόνια, νιώθανε πάρα πολύ καλά. Και εμείς από κει ξεκινάμε στην ουσία του σχολείου γιατί αν δεν περνάει καλά ένας μαθητής στο σχολείο του τα γνωστικά προβλήματα είναι πολύ περισσότερα από ένα άλλο σχολείο. Λοιπόν αυτή είναι προσφορά. Και ακόμα οι μαθητές μας μάς θυμούνται και έρχονται και μας βλέπουνε και θυμούνται πώς περνούσαν εδώ πέρα»* (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23). *Κάποτε έψαχνε το παιδαγωγικό ινστιτούτο να βρει ένα σλόγκαν σε κάποιο συνέδριο. Ένα μόντο που έλεγε και ο Αγγελής. Τελικά βγήκε το μόντο από το σχολείο αυτό: «όλη μέρα κάθε μέρα καλή μέρα» Αυτό είναι δικό μας και η Ιωάννα που το είπε ήταν από την Αλβανία»* (Διευθυντής Δ.Σ. Πορταριάς, 2012, Παράρτημα Διατριβής, Προσφορά στους μαθητές-Αντισταθμιστικός ρόλος).

Η άποψη του Η. Ρ. σχολικού συμβούλου του 2^ο Δ.Σ. Ρέντη ότι δηλαδή ότι τα παιδιά στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο ήταν ευχαριστημένα και χαρούμενα, ταυτίζεται απόλυτα με το διευθυντή του πιλοτικού σχολείου της Πορταριάς. *«Αυτό που έχει σημασία είναι ότι*

λειτούργουσε το σχολείο από άποψη γνωστικών αντικειμένων, αποτελεσματικά, αλλά και ευχάριστα. Όταν λέω ευχάριστα είναι μια διάσταση που πρέπει να τη δούμε γενικά μέσα στο ελληνικό σχολείο, ότι λείπει η χαρά μέσα από το ελληνικό σχολείο και αυτό μέσα από τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (77:08), θεατρικό παιχνίδι, εικαστικά, κατασκευές, τέτοια πράγματα τα οποία ήταν εκ των ον ουκ άνευ στο πειραματικό σχολείο και τα επέλεγαν οι γονείς και τα παιδιά και ήταν ιδιαίτερα ικανοποιημένα» (Σχολικός Σύμβουλος 2^{ου} Δ.Σ. Ρέντη, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 31).

Αυτονόητα ήταν τα οφέλη των πρόσθετων διδακτικών αντικειμένων για τους μαθητές των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, παρόλο που είναι δύσκολο να αποτιμηθούν, σύμφωνα με τη σχολική σύμβουλο των Δ.Σ. Χερσονήσου και Μαλίων, Μ.Τ. «Σαφέστατα ήταν πάρα πολλά τα οφέλη γιατί μπορούσαν να κάνουν εικαστικά, θεατρική αγωγή, χορούς, χίλια δύο πράγματα τα οποία πρώτον θα τα ακριβοπληρώνανε, δεύτερον έτσι όπως ήταν και μακριά δε θα είχαν τη δυνατότητα να τα απολαμβάνουν. Μτείχανε σε ένα σχολείο με πάρα πολλές δυνατότητες, πολύ περισσότερες από τα άλλα σχολεία. Κατά πόσο αυτό επέδρασε στην εξέλιξη τους στο σύνολο, αυτό δεν μπορεί κανείς να το αποτιμήσει. [...] Δεν μπορεί να το απαντήσει με σιγουριά, η αίσθησή μου είναι ναι, πως ωφελήθηκαν» (Σχολική Σύμβουλος Μ.Τ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 51)

Παρά τις όποιες αντιστάσεις των εκπαιδευτικών και δυσλειτουργίες γενικότερα του προγράμματος, οι μαθητές του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, εισέπρατταν ένα μεγάλο μερίδιο της προσφοράς του πιλοτικού προγράμματος, σύμφωνα με τη διευθύντρια του σχολείου. Συγκεκριμένα, χρόνο με το χρόνο βελτιωνόταν το πρόγραμμα σε ότι αφορά τους μαθητές. Συνήθισαν το πρόγραμμα και άρχισαν να αποκτούν μια «ενσυνείδητη πειθαρχία» και απολάμβαναν τα διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος. Ήξεραν πώς θα ενεργούν στα πλαίσια του προγράμματος με υπευθυνότητα, τους άρεσε να αλλάζουν αίθουσα, δε ζούσαν στη ρουτίνα ενός συμβατικού προγράμματος. «Βελτιωνόταν σε ότι αφορά τα παιδιά. Συνήθιζαν σε αυτό το πρόγραμμα, άρχιζαν να έχουν μια πειθαρχία ενσυνείδητη, τα ίδια τα παιδιά ξέρανε πού θα πάνε, τι θα κάνουνε, τους άρεσε που φεύγανε από την αίθουσά τους και πήγαιναν στην αίθουσα μουσικής, στην αίθουσα αισθητικής αγωγής που τα έπαιρνε ο δάσκαλος και τα πήγαινε στη βιβλιοθήκη αναγνωστήριο» (Διευθύντρια 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ. 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 46)

Επίσης ανέδειξε τη δημιουργικότητα των μαθητών και ευνόησε τους αδύνατους μαθητές καθώς η ενασχόλησή τους με καλλιτεχνικά μαθήματα αύξησε την αυτοπεποίθησή τους. Βελτιώθηκαν οι μεταξύ τους σχέσεις, η επαφή και η επικοινωνία τους. «Ναι, θεωρώ ότι η προσφορά του ήταν στα παιδιά αυτά που δεν τα καταφέρνουν στα συμβατικά μαθήματα και τα καταφέρνουν στη ζωγραφική, στη μουσική, στη γυμναστική. Μετά, μάθαιναν σε μια δουλειά διαφορετική, ομαδική, άρχισαν... Στην αρχή θυμάμαι στο θεατρικό παιχνίδι, δεν ακουμπούσε

το ένα το άλλο, οι μη φίλοι, και μετά άρχισαν μεταξύ τους να γνωρίζονται...»(Διευθύντρια 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Κ.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 48)

Το όφελος των μαθητών από τη διδασκαλία των πρόσθετων γνωστικών αντικειμένων καθώς και της μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας, επιβεβαιώνει και η δασκάλα του 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Π. Σ. «Ένα από τα μεγαλύτερα οφέλη, αν σχολιάσω και μείνω λίγο σε κάποια θέματα μελέτης που ετοιμάζονταν τα μαθήματα για την επόμενη μέρα, δεν ήταν το σημαντικό αυτό, όμως. Το σημαντικό ήτανε η δουλειά που γινότανε με τις ειδικότητες. Αφού συμμετείχα κι εγώ σε αυτό. Ειδικά σε ότι είχε σχέση με θεατρολογία, με την κίνηση του σώματος, με κουβέντες που κάναμε...»(Δασκάλα 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, Π.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 10)

Μια επίσης δραστηριότητα που απολάμβαναν οι μαθητές του πιλοτικού ολοήμερου ήταν η ώρα του φαγητού. Η μαζική εστίαση σε ένα άνετο χώρο πρόσφερε ευχάριστες εμπειρίες στα παιδιά τα οποία περνούσαν υπέροχα, συζητώντας σχολιάζοντας και είχαν ευχάριστη διάθεση, σύμφωνα με τις μαρτυρίες της Π. Σ., που επόπτευε το γεύμα των μαθητών. «Το θέμα της διατροφής. Ήτανε πολύ περίεργο και για μας τους ίδιους[...]σε αυτή τη διαδικασία της τραπεζαρίας, τα παιδιά περνάγανε υ π ε ρ ο χ α! Στην αρχή ήτανε παιχνίδι και μετά συνεχίζανε γιατί επικοινωνούσανε, η ώρα του φαγητού ήταν ιερή, μιλάγανε, λέγανε τους προβληματισμούς τους, εγώ και όλοι οι συνάδελφοι γυρίζαμε από τραπέζι σε τραπέζι, πειράζαμε, κάναμε σχόλια για το φαγητό, υπήρχε μία ευχάριστη διάθεση» (Δασκάλα 30^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, Π.Σ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 9).

Σε ότι αφορά τους μαθητές του 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας τα μηνύματα είναι αισιόδοξα σχετικά με την προσφορά του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος. Οι μαθητές ωφελήθηκαν πολύ εφόσον ξέφυγαν από τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας, ιδιαίτερα του γλωσσικού μαθήματος, μάθαιναν να συγκεντρώνουν και να διαχειρίζονται τις πληροφορίες σε κάποιο θέμα, να εργάζονται διαθεματικά και να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες σε διάφορα μαθήματα. «Οι μαθητές πιστεύω ότι ωφελήθηκαν πολύ. Γιατί πέρα από το κλασικό μάθε την ορθογραφία και τη γραμματική, μάθανε να βρίσκουν μέσα σε ένα κείμενο τι άλλο είναι πίσω από αυτό, φέρνανε πληροφορίες για διάφορα πράγματα, δουλέψανε τα μαθηματικά μαζί με τη γλώσσα, ή η ιστορία και γεωγραφία θα μπορούσε να γίνει και μέσα από τον υπολογιστή, με βιντεοπρωτζέκτορα. Αυτά τα κάναμε πριν από τόσα χρόνια ενώ τώρα γίνονται στα σχολεία. (Δασκάλα 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 30)

Το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, το οποίο άρεσε πολύ στα παιδιά, «τους άνοιξε το μυαλό» και τους έμαθε να δουλεύουν ατομικά και ομαδικά. Ένα σημαντικό όφελος όμως ήταν η μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας όπου οι μαθητές, σύμφωνα με την Μ. Κ, είχαν ολοκληρώσει τις γραπτές εργασίες τους στη γλώσσα και τα μαθηματικά στο σχολείο σε πολύ λιγότερο χρόνο από ότι θα τις τελείωναν στο σπίτι και μάλιστα με την εποπτεία και

την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. *«Εγώ πιστεύω ότι τους άνοιξε το μυαλό πιο πολύ. Μάθανε τα παιδιά κατ' αρχήν να δουλεύουνε, να δουλεύουνε σε ομάδες»* (Δασκάλα 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 33) *«Αν θέλανε για παράδειγμα 2 ώρες στο σπίτι τους για να διαβάσουνε, θα χρειάζονταν μισή στο σχολείο. Κατ' αρχήν δεν είχανε τίποτα να γράψουνε στο σπίτι. Είχε γίνει όλη η διαδικασία μαθηματικών και γλώσσας στο σχολείο, και ό, τι είχανε να διαβάσουνε ήταν από ιστορία ή να κάνουν κάτι συμπληρωματικό»* (Δασκάλα 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας Μ.Κ., 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 32).

Εν' αντιθέσει με το αρνητικό σχολικό κλίμα που χαρακτήριζε το 129^ο Δ.Σ. Αθήνας, (σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εμπλεκόμενων σε προηγούμενες ενότητες του τρέχοντος κεφαλαίου) φαίνεται ότι και οι γονείς είχαν την αίσθηση ότι το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα απέδωσε στους μαθητές του σχολείου. Αδιαμφισβήτητα οι μαθητές του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στα εικαστικά, τη μουσική, την πληροφορική. *Απ. Γυναίκας Μ.Α.:* *«Ήταν πιο εξοικειωμένα με το μάθημα της μουσικής, είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στα εικαστικά και την πληροφορική»* (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 22).

Ως απόδειξη της προσφοράς του Πιλοτικού ολοήμερου Σχολείου δηλώνουν την προσέλευση σε αυτό μαθητών από άλλες περιοχές. Υπήρχαν γονείς μαθητών συμβατικών σχολείων που θεωρούσαν ότι εκεί κάτι διαφορετικό γινόταν και εμπιστεύτηκαν τα παιδιά τους σε αυτό. *Απ. Γυναίκας Μ.Α.:* *«Και είχαμε γονείς που πίστευαν ότι σε αυτό το σχολείο γινόταν κάτι διαφορετικό, κάτι καλύτερο και έμπαιναν στη διαδικασία να μπούνε στο αυτοκίνητο καθημερινά και να φέρνουνε το παιδί σε αυτό το σχολείο γιατί πίστευαν ότι γίνεται περισσότερη δουλειά. Είχαμε δηλαδή και αυτή τη θετική εξέλιξη».* (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23)

Ταυτόχρονα θεωρούσαν ότι το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο απασχολούσε δημιουργικά τα παιδιά τους που την ώρα εκείνη θα έβλεπαν τηλεόραση στο σπίτι. Αυτή ήταν μία ακόμα ωφέλεια του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου. *Απ. Γυναίκας Μ.Α.:* *«Αλλά και αν το έφερνανωρίτερα τι θα γινόταν; Ξέρεις τι θα γινόταν; Κινούμενα σχέδια θα έβλεπε, αυτό θα έκανε. Στο σπίτι. Δηλαδή από τις 12.30-3.30 ή θα τσακωνόμασταν ή θα ήταν εκεί κολλημένη στην τηλεόραση. Οπότε από το ότι έμενε στο σχολείο και έκανε θεατρική αγωγή και έκανε πληροφορική ή έκανε ζωγραφική, το δικό μου παιδί βγήκε ωφελημένο».* (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23)

Ως τη βασικότερη προσφορά του προγράμματος στους μαθητές, οι γονείς αξιολογούν την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Θέτουν, δε, ως προϋπόθεση για την ικανοποίηση του στόχου αυτού, την προσωπικότητα του δασκάλου. Εξαίρουν το φιλότιμο και τη δράση ορισμένων εκπαιδευτικών ενώ στιγματίζουν την ελλιπή προσπάθεια άλλων, που στοίχιζε σε παιδιά και γονείς περισσότερο διάβασμα στο σπίτι. Παραδέχονται, όμως, ότι

και οι ίδιοι οι γονείς δεν ικανοποιούνται εύκολα και εστιάζουν στην αρνητική εκδοχή των θεμάτων, ακολουθώντας τη συνηθισμένη νοοτροπία του έλληνα, κατά την άποψή τους. *Απ. Άνδρα Ι.Π.*,: «Κοίταξε, υπήρχαν συνάδελφοι σου οι οποίοι χαιρέτησαν το θεσμό όσο καλύτερα μπορούσαν, δηλαδή υπήρχαν τάξεις οι οποίες γύριζαν σπίτι και είχαν κάνει σχεδόν τα πάντα τα παιδιά. Γιατί, όταν ξεκίνησε το '99, οι γονείς είχαν αυτή την πεποίθηση: ότι τα παιδιά θα γυρίζουν στο σπίτι διαβασμένα. Υπήρξαν όμως δάσκαλοι οι οποίοι δεν το τήρησαν, δεν το λειτούργησαν έτσι. Με αποτέλεσμα και να μένουν μέχρι αργά στο σχολείο και να έχουν και διάβασμα στο σπίτι» (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 21). «*Απ. Άνδρα Ι.Π.*, Υπήρχε και υπάρχει συμπληρώνω εγώ, πάντα από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πραγματικά πρόσφεραν έργο, Απ' αυτούς υπήρξε και ότι έμεινε, έμεινε από αυτούς, Γιατί έχουμε και φιλότιμους εκπαιδευτικούς, Έχουμε πολύ καλό προσωπικό σε γενικές γραμμές. Αλλά συνήθως εστιάζουμε στ αρνητικά, Έτσι ξέρω 'γω. Δεν ξέρω τι φταίει η φυλή μας, το έχει αυτό; Το dna μας το έχει αυτό και εστιάζουμε στα αρνητικά» (Σύλλογος γονέων 129^{ου} Δ.Σ. Αθήνας, 2012, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 23).

7.5.3. Συμπεράσματα για τα οφέλη του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος

Όπως διαπιστώθηκε στην άφάση της ποιοτικής έρευνας, το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα ωφέλησε τόσο τις κτιριακές υποδομές των σχολικών μονάδων όσο και τους έμψυχους παράγοντες της λειτουργίας του (Πίνακας 18, 6^ο κεφάλαιο).

Συγκεκριμένα, με βάση τις μαρτυρίες των εμπλεκομένων στη β' φάση της έρευνας, το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα ωφέλησε ούτως ή άλλως τους εκπαιδευτικούς που είχαν διάθεση να εξελιχθούν. Βοήθησε όμως ακόμα κι εκείνους που ήταν πιο αδρανείς αλλά όχι αρνητικοί εφόσον τους ενέπνεε ένα ιδιαίτερο αίσθημα ευθύνης. Τους έδωσε τη δυνατότητα να επιμορφωθούν ακόμα και αν δε «μετακινήθηκαν» αρκετά προς νέες διδακτικές μεθόδους.

Ανεξάρτητα από τις δυσλειτουργίες που παρουσιάστηκαν σε μεμονωμένες περιπτώσεις πιλοτικών ολοήμερων σχολείων, όλοι σχεδόν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, διευθυντές και σχολικοί σύμβουλοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα διαπίστωσαν οφέλη στους μαθητές των πιλοτικών σχολείων. Οι μαθητές των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων παρουσίασαν προβάδισμα, σε σχέση με τους μαθητές των συμβατικών σχολείων, κατά την είσοδό τους στο Γυμνάσιο σε ότι αφορά νοητικές δεξιότητες και στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Οι μαθητές των σχολείων αυτών αποδείχθηκαν πιο ώριμοι, πιο έτοιμοι για την είσοδό τους στο γυμνάσιο, παρουσίασαν σε μεγάλο βαθμό υπευθυνότητα και ανέλαβαν πρωτοβουλίες. Σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις οι συνεντευξιαζόμενοι βεβαίωσαν την βελτίωση των επιδόσεών τους στο γυμνάσιο. Το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνει τα συμπεράσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία που παρουσιάστηκαν στο 5ο

κεφάλαιο. Από την άλλη μεριά τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα και η ενασχόληση τους με ευχάριστες και δημιουργικές δραστηριότητες, αύξησε την αυτοπεποίθηση των μαθητών που παρουσίαζαν αδυναμίες στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Τα παιδιά των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων απολάμβαναν περισσότερο την παραμονή τους εκεί λόγω των δραστηριοτήτων αυτών καθώς και λόγω της ώρας κοινής εστίασης στον ίδιο χώρο με τους φίλους και τους συμμαθητές τους.

7.6. Γενικά Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σε ότι αφορά την εξελικτική τους πορεία, τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν από την Επιστημονική Επιτροπή για να ικανοποιήσουν ένα συγκεκριμένο όραμα: να γίνουν τροχοδείκτες και προπομποί για αλλαγές στο παραδοσιακό σχολείο. Η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αρχικά εμπιστεύτηκε το όραμα της Επιστημονικής Επιτροπής και αποφάσισε να εντάξει το πρόγραμμα αυτό στο επιχειρησιακό πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, ούτως ώστε να χρηματοδοτηθούν τα έργα και οι δράσεις του με κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το 2002 μεταστρέφεται η εκπαιδευτική πολιτική και η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αποσύρει τη δέσμευσή της να επεκτείνει το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα και σε άλλα σχολεία της επικράτειας πέραν των 28. Η επιτροπή παραιτείται και το όραμα αναλαμβάνει να διασώσει και να υποστηρίξει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέχρι το 2005, μέχρι το τέλος του επιχειρησιακού προγράμματος. Η χρηματοδότηση δεν ανανεώθηκε γιατί δεν εντάχθηκε σε νέο επιχειρησιακό πρόγραμμα Έκτοτε το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα αφέθηκε στην τύχη του, χωρίς χρηματοδότηση και χωρίς την υποστήριξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, εφόσον με απόφαση της πολιτείας τα σχολεία αυτά εντάσσονται πλέον στα κατά τόπους γραφεία εκπαίδευσης που ανήκουν. Από το 2005 τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία επιβιώνουν για άλλα 6 χρόνια στηριγμένα αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις, μέχρι που καταργείται το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα.

Τα ευρήματα της β' ερευνητικής φάσης του παρόντος πονήματος, επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα της α' φάσης της έρευνας στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία (6^ο κεφάλαιο) . Επιβεβαιώνεται επίσης και το προφίλ των 8 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων του δείγματος όπως προκύπτει από τα πορίσματα της μελέτης των συγκεκριμένων θεμάτων που αναπτύσσονται στις ενότητες και υποενότητες του 7^{ου} κεφαλαίου.

Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία επιτέλεσαν σε μεγάλο βαθμό τον αντισταθμιστικό τους ρόλο και σε ικανοποιητικό βαθμό το «άνοιγμά τους στην κοινωνία». Σε λίγα σχολεία το πιλοτικό ολοήμερο πρόγραμμα, πέτυχε ουσιαστικά την αναδιάρθρωση των μαθημάτων μέσω του ενιαίου χαρακτήρα των δύο ζωνών. Τέλος σε ελάχιστες, μεμονωμένες περιπτώσεις, με τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου, κατάφεραν να γίνουν γνωστά τα

επιτεύγματα του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στους εκπαιδευτικούς των σχολείων της ίδιας περιφέρειας. Παρά τα προβλήματα και τις δυσλειτουργίες, που είχαν επιμέρους σχολεία-λόγω των δυσμενών διαπροσωπικών σχέσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ή των ακατάλληλων ηγετών τους (ανθρώπινος παράγοντας), κατά γενική ομολογία τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ωφέλησαν ποικιλοτρόπως τους μαθητές τους. Είτε αναπτύσσοντάς τους σημαντικές δεξιότητες, είτε γιατί αύξησαν τη σχολική τους επίδοση, είτε γιατί «άνοιξε το μυαλό τους», είτε γιατί απλώς έπαιρναν χαρά και ενθουσιασμό μέσω των πρόσθετων διδακτικών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων τους.

Ορισμένα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία καταξιώθηκαν από την τοπική κοινωνία και έγιναν ευρύτερα γνωστά για τη δράση τους. Ήταν ο δυναμισμός και το όραμα του διευθυντή τους που ενέπνευσε τους εκπαιδευτικούς, μεγιστοποίησε και αξιοποίησε το δυναμικό τους και κατάφερε να:

- Ισοροπήσει τις αντιστάσεις.
- Διατηρήσει θετικό σχολικό κλίμα.
- Αξιοποιήσει τις δυνατότητες του προγράμματος και την αυτονομία της σχολικής μονάδας.
- Πείσει τους γονείς εμπνέοντας τους εμπιστοσύνη.
- Παρασύρει στο «ρυθμό» του σχολείου τους νεοφερμένους εκπαιδευτικούς.
- Επιλύσει προβλήματα.
- Πιέσει τη διοίκηση
- Κινητοποιήσει το δήμο
- Καλύψει το χάσμα που αφήνει το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης.

Αυτός ο τύπος του διευθυντή βρίσκει δασκάλους με μεράκι, συλλογική συνείδηση, διάθεση να ανανεώνονται και να ανανεώνουν, να συνεργαστούν και να προσφέρουν. Έτσι υπάρχει ενιαίος προσανατολισμός σε ένα κοινό όραμα.

Σε τέτοιες συνθήκες, το πιλοτικό πρόγραμμα προχωρεί αρμονικά στο χρόνο, αντιστέκεται στα εμπόδια, χαρίζοντας τα οφέλη του σε όλους τους εμπλεκόμενους και επιβιώνει ακόμα και όταν δεν υπάρχει καν το θεσμικό πλαίσιο για να το υποστηρίξει. Αυτές είναι οι ιδανικές συνθήκες μέσα στις οποίες κατάφεραν κάποια Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία να πετύχουν, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τους στόχους που είχαν θέσει οι οραματιστές του προγράμματος.

Παρά τα επιμέρους οφέλη, ο περιορισμένος χρόνος ζωής των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων αλλά και η περιορισμένη υποστήριξή τους από την πολιτεία δεν τα άφησαν να φτάσουν στον προορισμό τους και να επιτελέσουν την αποστολή τους ως Πιλοτικά και ως Πειραματικά Εκεί που για τόσα χρόνια δοκιμάζονταν μέθοδοι και πρακτικές στη σχολική

ζωή, έγιναν γνωστά μόνο στους «χρήστες». Δε μεταδόθηκε η εμπειρία της νέας διδακτικής μεθοδολογίας και το έργο που παράγααν όλα αυτά τα χρόνια τα σχολεία αυτά, αυτό δηλαδή που επιζητούν περισσότερο από όλα οι εκπαιδευτικοί. Αμέσως μετά την κατάργησή τους «πήραν το κέλυφος» από αυτά, όπως είπε στη συνέντευξή του ο προϊστάμενος του Υπουργείου Παιδείας, Α.Μ., για να δημιουργήσουν το ΕΑΕΠ. Χωρίς επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χωρίς παρεμβάσεις και βελτιώσεις στις υποδομές των συμβατικών ολοήμερων σχολείων που έγιναν ΕΑΕΠ, στήνεται ένα νέο πρόγραμμα που δεν υλοποιεί αυτά που υπόσχεται «να μένει η τσάντα στο σχολείο», σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας 34 του 5^{ου} κεφαλαίου.

8ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

8.1. Η καινοτομία «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Όπως διατυπώθηκε στο 5^ο κεφάλαιο, η πολιτεία δεν ήθελε να διαχωρίσει τις δύο μορφές του θεσμού και εννοούσε ως καινοτομία γενικότερα το θεσμό «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο», η οποία ταυτίζεται στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών με το προαιρετικό ολοήμερο σχολείο, χρησιμοποιώντας τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου. Η πιλοτική μορφή του θεσμού δεν προβάλλεται και δεν αξιοποιείται οργανωμένα από επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς προς όφελος των εκπαιδευτικών των συμβατικών σχολείων. Έτσι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν γνωρίζουν αυτή τη μορφή του θεσμού.

Οι δύο μορφές του θεσμού παρουσίασαν σημαντικές αποκλίσεις, ώστε να μην μπορούν να θεωρηθούν ως μία ενιαία μορφή. Η βασική διαφορά τους ήταν η χρηματοδότηση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων από το κοινοτικό πλαίσιο στήριξης με συγκεκριμένο φορέα υλοποίησης του προγράμματος το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο ενέκρινε κονδύλια και εκπαιδευτικά προγράμματα τουλάχιστο μέχρι το 2005. Εξαιτίας αυτού βελτιώθηκαν οι υποδομές τους βάσει συγκεκριμένων προδιαγραφών και τα προγράμματα ήταν ευέλικτα με μεγάλα περιθώρια επιλογής από τη σχολική μονάδα των πρόσθετων πρωτότυπων γνωστικών αντικειμένων.

Η βασική αυτή οικονομική παράμετρος σηματοδοτούσε 3 σημαντικές διαφοροποιήσεις των Πιλοτικών έναντι των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων:

- την υποχρεωτικότητα του από όλους τους μαθητές του σχολείου,
- τον ενιαίο με τη δυνατότητα της εσωτερικής αναδιάρθρωσης των γνωστικών αντικειμένων και
- το μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας στη διαμόρφωση του προγράμματος ως προς το πλήθος και το είδος των γνωστικών αντικειμένων που θα περιελάμβανε.

Η καινοτομία του θεσμού «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» αφορά στη μία μόνο μορφή του, δηλαδή το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, το οποίο σύμφωνα με τον ορισμό που παρουσιάζεται στο 1^ο κεφάλαιο, αποτελεί παρέμβαση που επιχειρούσε να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του συστήματος. Η εσωτερική αναδόμηση της σχολικής ζωής, η αναδιάταξη του παιδαγωγικού κλίματος, της όλης μεθοδολογίας και του ενδοσχολικού περιβάλλοντος των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων, θα πολλαπλασιαζόταν και θα εξαπλωνόταν σε όλα τα υπόλοιπα σχολεία έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε μια γενικότερη βελτίωση του σχολείου.

Η καινοτομία αυτή σχεδιάστηκε από την Επιστημονική Επιτροπή με τη συμβολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στον τομέα της οργάνωσης και παιδαγωγικής καθοδήγησης, το οποίο υποστήριξε και διατήρησε το όραμα μετά την παραίτηση της επιτροπής. Ο σχεδιασμός ήταν ακριβής και απέδιδε με μεγάλη επιμέλεια το όραμα και τους επιμέρους στόχους σχετικά με το ρόλο της καινοτομίας αυτής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Το όραμα αυτό που διέπει το Ολοήμερο Σχολείο, περιγράφεται αναλυτικά στο βιβλίο που επιμελήθηκε η επιστημονική επιτροπή για τους εκπαιδευτικούς με τίτλο «Ολοήμερο Σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές», (το οποίο έχουμε επικαλεστεί πολλές φορές στην παρούσα μελέτη) έτσι ώστε το πνεύμα αυτό να προσανατολίσει τη διδακτική τους πράξη. Ακολουθήθηκαν, δε, και τα 6 βασικά στάδια του Everard που έχουν εφαρμογή στις εκπαιδευτικές καινοτομίες (1^ο κεφάλαιο):

1) Προκαταρκτική διάγνωση για την αναγκαιότητα με βάση τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα (σελ. 23-30 του βιβλίου της επιστημονικής επιτροπής 3^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης)

2) Προδιαγραφή του μέλλοντος. Τα νέα δεδομένα και υποδομές για τη διάχυση μιας ευρύτερης παιδείας σε όλα τα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας θα επιτυγχάνονταν με τον πολλαπλασιασμό των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων σε όλους τους νομούς και διαμερίσματα της χώρας. (σελ. 8 του βιβλίου της επιτροπής και συνέντευξη Ι.Ε. Πυργιωτάκη)

3) Περιγραφή της υπάρχουσας κατάστασης: ανελαστικότητα του προγράμματος, μονομέρεια ακαδημαϊκών μαθημάτων, ενισχυτική διδασκαλία, σύνθετες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οικογενειακές συνθήκες κ.α. (σελ. 30-43 του βιβλίου της επιτροπής -3^ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης)

4) Προσδιορισμός των κενών μεταξύ του παρόντος και του μέλλοντος. Η εικόνα αυτή δίδεται από τον Α. Αγγελή στη συνέντευξή του, ο οποίος μεταξύ άλλων, θεωρεί ότι ο κύριος ρόλος του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου ήταν η ανάδειξη των προβλημάτων του. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συγκεντρώνοντας τα προβλήματα των σχολικών μονάδων εισηγήθηκε στην ηγεσία προτάσεις για την επίλυσή τους (συνεντεύξεις Α. Αγγελή)

5) Προσέγγιση του τρόπου μετάβασης από το παρόν στο μέλλον. Στο στάδιο αυτό γίνεται καταμερισμός αρμοδιοτήτων. Σε ότι αφορά την εποπτεία και την καθοδήγηση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων είχαν οριστεί συγκεκριμένα μέλη της επιτροπής για την παρακολούθηση και ενίσχυση των σχολείων αυτών. Μετά την παραίτηση της επιτροπής, τα ινία ανέλαβε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μέχρι την μετάβαση των σχολείων αυτών στις αρμοδιότητες των διευθύνσεων εκπαίδευσης.

6) Το τελικό στάδιο είναι η αξιολόγηση της καινοτομίας με σκοπό την εδραίωση της αλλαγής, τη σταθεροποίησή της στη νέα κατάσταση για την αποφυγή της φαινομενικής

αλλαγής. Στον τομέα της αξιολόγησης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποίησε εσωτερική αξιολόγηση των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων η οποία αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του (6ο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης).

Η καινοτομία, λοιπόν, εισήχθη και υποστηρίχθηκε υπό την πολιτική ηγεσία του Γ. Αρσένη, με το ολοκληρωμένο και εμπειριστατωμένο σχέδιο της Επιστημονικής Επιτροπής. Είχε, δε, όλες τις προδιαγραφές να επιτύχει. Αλλάζοντας όμως τα πρόσωπα της ηγεσίας του υπουργείου Παιδείας μεταστράφηκε η εκπαιδευτική πολιτική η οποία αποδυνάμωνε σταδιακά κάθε επιμέρους παράμετρό της καινοτομίας αυτής. Για το λόγο αυτό η καινοτομία «Ολοήμερο Σχολείο», μέσω του ρόλου που θα διαδραμάτιζε το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, δεν πέτυχε να αλλάξει τη νοοτροπία και τη γενικότερη κουλτούρα του ελληνικού σχολείου αλλά κατάφερε μικρού εύρους βελτιώσεις εφόσον δεν αξιοποιήθηκε από την πολιτεία ως προς τη διάχυση της εμπειρίας και των δράσεων του για να γίνει προπομπός αλλαγών στο συμβατικό σχολείο.

Το πρώτο και βασικότερο πλήγμα που κατάφερε η πολιτική ηγεσία στη διάχυση και επιτυχία της καινοτομίας αυτής, ήταν η απόφασή της, το 2002, να μην προβεί σε επέκταση των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σε 300-350, όπως αρχικά είχε δεσμευτεί ο υπουργός παιδείας τόσο με τα ίδια του τα λόγια προς τους εκπαιδευτικούς («Πρόλογος του υπουργού Παιδείας», σελ. 7 του βιβλίου της Επιστημονικής Επιτροπής) όσο και με τις προσωπικές του δεσμεύσεις στον πρόεδρο της επιστημονικής επιτροπής. Με τόσο μικρό αριθμό σχολείων-28 σε όλη την επικράτεια- δεν ήταν ποτέ δυνατό να εξαπλωθούν το πνεύμα και οι μέθοδοι του σχολείου αυτού στα υπόλοιπα ώστε να προκληθεί η προσδοκώμενη ανανέωση των μεθόδων και η ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος όλων των σχολείων, σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα έτσι ώστε να μην προλάβει να «ξεθυμάνει το όραμα και να ξεχαστεί». Το δεύτερο πλήγμα καταφέρθηκε στα ίδια τα 28 σχολεία, όταν με απόφαση της πολιτικής ηγεσίας, δεν εντάχθηκαν μετά το 2006 στο επόμενο κοινοτικό πλαίσιο στήριξης και έπαψε η χρηματοδότησή τους. Παράλληλα, η στελέχωσή τους παραδόθηκε στις κατά τόπους διευθύνσεις και έτσι ακολούθησαν τη μοίρα των υπολοίπων συμβατικών ολοήμερων σχολείων και με όλες τις συνέπειες που περιγράφηκαν αναλυτικά στο 7^ο κεφάλαιο. Αυτή η πολιτική απόφαση είχε ως συνέπεια την αποδυνάμωση του πιλοτικού προγράμματος μέσα στις ελάχιστες και μοναδικές εστίες ανάπτυξης της καινοτομίας. Τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία άρχιζαν να αντιμετωπίζουν προβλήματα στη στελέχωση ενώ περιοριζόταν σταδιακά η ελευθερία τους στη διαμόρφωση του προγράμματος, σε ότι αφορά τις επιλογές των πρόσθετων γνωστικών αντικειμένων οι οποίες μειώθηκαν κατά πολύ. Το τελευταίο πλήγμα ήταν η κατάργηση του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος στα σχολεία, όπου σήμανε και τυπικά το τέλος της καινοτομίας.

Παρά τις ελπίδες και τα οράματα των σχεδιαστών και την αρχική υποστήριξη της πολιτικής ηγεσίας που θεσμοθέτησε το ολοήμερο σχολείο, η καινοτομία «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο» ήταν μάλλον εξ αρχής καταδικασμένη από τον τρόπο που ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική. Πρώτον γιατί δεν υπήρχε σαφής στόχευση, εμπεριστατωμένη στρατηγική σχεδιασμού και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από την πολιτική ηγεσία, σε ότι αφορά το ολοήμερο σχολείο. Κατά δεύτερο λόγο γιατί ήταν συγκεχυμένο το πολιτικό σκηνικό. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, σημαντικό μέρος της οποίας αποτέλεσε ο καινοτόμος θεσμός, υπαγορεύτηκε από τη σοσιαλιστική ιδεολογία της τότε κυβέρνησης αλλά προσανατολίστηκε στην ευέλικτη παιδεία ανοιχτών οριζόντων που επιβάλλεται από τη σύγχρονη παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του ανταγωνισμού. (Περσιάνης-2^ο κεφάλαιο). Τρίτον, γιατί δεν υπήρχε εθνική συναίνεση για την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Ι.Ε. Πυργιωτάκη, υπάρχει βαθύτερη κρίση στη συνείδηση των πολιτικών που αντί να σκύψουν πάνω στα προβλήματα και να αυξήσουν τις επιχορηγήσεις για την παιδεία, την καταδικάζουν με την κατάρα του Σίσυφου, πρόθυμοι να τη θυσιάσουν εξ' ολοκλήρου στο βωμό της εκλογικής τους εκστρατείας (Πυργιωτάκης, 2001: 145). Τέταρτον γιατί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κάθε πρωτοβουλία ή πειραματισμός αποκλείεται στην πράξη, γιατί διαταράσσει, τάχα, την ισότητα και την ομοιομορφία του (Δημαράς-2^ο κεφάλαιο). Τα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τα οποία εντοπίζονται εδώ και 17 χρόνια και πλέον (από το 1995) τόσο από καθηγητές Πανεπιστημίου στο χώρο της Εκπαίδευσης όσο και από διεθνείς οργανισμούς όπως ο ΟΟΣΑ, παραμένουν τα ίδια στο πέρασμα των χρόνων. Αυτό το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό και διόλου ελπιδοφόρο για την εισαγωγή και το μέλλον παρόμοιων εκπαιδευτικών καινοτομιών που ενδέχεται να κάνουν την εμφάνισή τους στα ελληνικά σχολεία.

Το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο για όσο χρόνο παρέμεινε στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της χώρας, αποτέλεσε μια πειραματική εφαρμογή, εφόσον δεν επεκτάθηκε, σύμφωνα και με τον ομώνυμο τίτλο «Πειραματικό Ολοήμερο Σχολείο» που του αποδόθηκε μετά το 2003. Παρά τη «μετάπτωσή» του σε πειραματικό σχολείο, δεν εντάχθηκε στο ανάλογο με τα υπόλοιπα πειραματικά σχολεία θεσμικό πλαίσιο και μετά από μερικά χρόνια, καταργήθηκε. Δε χρησίμευσε λοιπόν ως βάση για τη λήψη γενικότερων μέτρων που θα άλλαζαν ουσιαστικά το ύψος του σχολείου. Το άκαμπτο πρόγραμμα των προαιρετικών ολοήμερων σχολείων παρέμεινε μέχρι τις μέρες μας. Ο «ενιαίος χαρακτήρας» των ζωνών του προγράμματος των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων, προσπάθησε μεν να περάσει στα 960 σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, σε μικρό όμως εύρος εφόσον οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποχωρήσουν στις 2 και όχι στις 4. Επίσης, με τη δυνατότητα σταδιακής

αποχώρησης από τις 2:00-4:15 «εξαφανίζεται» η μεσημβρινή ζώνη με κοινή εστίαση όλων των μαθητών και τα όποια οφέλη αυτή συνεπάγεται.

Η αμφιλεγόμενη πολιτική του υπουργείου Παιδείας με όλες τις παλινδρομήσεις, τις ανασχές και τις ανεκπλήρωτες υποσχέσεις, λειτούργησε ως ανασταλτικός παράγοντας για το Ολοήμερο Σχολείο, ώστε να ανταποκριθεί στον απώτερο σκοπό του για βελτίωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και για ανανέωση του Δημοτικού Σχολείου στο σύνολό του. Έτσι το Ολοήμερο Σχολείο δεν μπόρεσε να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματά του και να καταστεί πανελλαδικά ο καινοτόμος θεσμός που κατάφερε να επιφέρει εσωτερικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και να ανανεώσει το σχολείο. Παρ' όλα αυτά το Ολοήμερο Σχολείο δεν αποδυναμώθηκε εντελώς. Μπορεί να μην επιτεύχθηκαν οι μεγαλεπήβολοι στόχοι των οραματιστών του, όμως δεν πέρασε απαρατήρητο. Τάραξε τα λιμνάζοντα ύδατα κατά πολύ, προκάλεσε συζητήσεις και σε μερικές περιπτώσεις, όπου οι εμπνευσμένοι και άοκνοι διευθυντές προσπάθησαν όσο έπρεπε, έφερε πολύ σοβαρά αποτελέσματα και έδειξε ότι με σταθερή πολιτική βούληση η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα είχε επιτευχθεί. Όμως οι πολιτικοί το επικαλούνταν συχνά σε παραμονές εκλογών, αποκαλώντας «ναυαρχίδα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», για να το αγνοήσουν μετά από τις εκλογές.

Τι άφησε λοιπόν αυτή η «ανολοκλήρωτη πειραματική εφαρμογή» στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα;

- Έφερε αρκετές αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα λόγω άγνοιας και ελλιπούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και των αποτυχημένων επιμορφωτικών διαδικασιών από μέρους των τοπικών εκπαιδευτικών αρχών.
- Την αίσθηση ότι ένα πολύ μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν ήρθαν ποτέ σε επαφή με αυτήν την εστία καινοτομίας- το πιλοτικό ολοήμερο σχολείο- και αγνοούν ακόμα και την ύπαρξή του.
- Την βαθιά πεποίθηση ότι όταν το όραμα παραδοθεί στα κατάλληλα χέρια ενός οραματιστή, καινοτόμου και δημοκρατικού διευθυντή, εδραιώνεται και αναπτύσσεται. Τότε αρχίζει να εμπνέει όλη τη σχολική μονάδα η οποία αναπτύσσει συνεργατικούς μηχανισμούς που το προστατεύουν, το διαχέουν και επιβιώνει ακόμα και όταν όλες οι περιβάλλουσες συνθήκες είναι δυσμενείς. Υπήρξαν σύμβουλοι, όπως στην περίπτωση του Ρέντη και αλλού, οι οποίοι αξιοποίησαν αυτή τη δυναμική του Ολοήμερου Σχολείου για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους, έκαναν ουσιαστικές συζητήσεις με τους γονείς και έπαιξαν έναν ρόλο που δεν θα ήταν εύκολο να τον αναλάβουν, χωρίς το Ολοήμερο Σχολείο.
- Προκάλεσε πολλές συζητήσεις, αφύπνισε το ενδιαφέρον πολλών δασκάλων που άνοιξαν τους ορίζοντές τους αλλά και των γονέων. Μέσα από τις συζητήσεις αυτές αφυπνίστηκε το ενδιαφέρον για βελτίωση της εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτό το κλίμα ερμηνεύονται και οι κινήσεις των γονέων που προσπαθούσαν απεγνωσμένα να διασώσουν

ότι μπορούσαν να διασώσουν από το «πειραματικό» σχολείο, όπως είχαν ονομασθεί στο μεταξύ το Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία. Αποτελεί όντως δικαίωση του θεσμού, το γεγονός ότι όταν ήρθε η στιγμή η Πολιτεία να τα κλείσει τόσο άδοξα αυτοί αντέδρασαν και το πάλεψαν ως το τέλος. Από αυτές και μόνο τις αντιδράσεις των γονέων, αντιλαμβάνεται κανείς ότι το Ολοήμερο Σχολείο άξιζε να καθιερωθεί.

- Πολλές ήταν και οι ωφέλειες του πιλοτικού ολοήμερου προγράμματος προς τους μαθητές των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων και για όσες τοπικές κοινωνίες βίωσαν το «άνοιγμα των σχολείων αυτών».

- *«Το Ολοήμερο σχολείο είναι «μεράκι». Γι' αυτό είναι κάτι που είναι ζωντανό και εξελίσσεται. Το ολοήμερο σχολείο έχει τροφή για όλους και για' αυτούς που θέλουν να δημιουργήσουν και να χτίσουν πράγματα και γι' αυτούς που θέλουν να γκρινιάζουν, να διαμαρτυρηθούν και να το κατακρεουργήσουν. Γιατί έχει και ατέλειες. Επομένως, αν θέλετε επιλέξτε την επιλογή της δημιουργίας για να πάει μπροστά»* (Πυργιωτάκης, 2011, Παράρτημα Διατριβής, ερ. 20).

Το Ολοήμερο Σχολείο, στην πιλοτική του μορφή, περιγράφει εύστοχα και με ενθουσιασμό, ο διευθυντής του 1^{ου} Δ.Σ. Αιγάλεω: *«ήταν ένα άλλο σχολείο, το αναγνωρίζουμε, το θέλουμε όλοι αλλά δεν υπάρχει πια».*

Αν το Ολοήμερο Σχολείο, είχε αφεθεί να λειτουργήσει με βάση τις προσδοκίες του οραματιστή του τότε θα *«είχαμε ένα σχολείο που θα καλλιεργούσε όχι μόνο το νου αλλά και το χέρι».* Παρόλα αυτά, το κάθε όραμα για την εκπαίδευση, ακόμα και αν αποκλίνει η υλοποίησή του, παρά τις αντίξοες συνθήκες εφαρμογής του, αξίζει να γεννιέται και να αναπτύσσεται όσο υπάρχουν οι εκπαιδευτικοί που είναι πρόθυμοι να το αγκαλιάσουν και να το υποστηρίξουν.

Η παρούσα μελέτη κλείνει με τα αισιόδοξα λόγια του εμπνευστή του καινοτόμου θεσμού Ι.Ε. Πυργιωτάκη-το έργο και η δράση του οποίου ενέπνευσε και θα εμπνέει πολλούς εκπαιδευτικούς- που υπόσχεται πως δε θα πάψει να δουλεύει στην ιδέα της επίτευξης του κοινωνικού και παιδαγωγικού στόχου του Ολοήμερου Σχολείου γιατί *«είναι αυτό που χρειάζεται ο ελληνικός λαός και κυρίως ο περιθωριοποιημένος και μικρομεσαίος Έλληνας πολίτης»* (Πυργιωτάκης, στο Παντινάκη, 2009: 20).

8.2. Προτάσεις

8.2.1. Προτάσεις προς την πολιτεία

Είθισται οι έρευνες ή οι μελέτες να ολοκληρώνονται με την παρουσίαση των προτάσεων κυρίως προς την πολιτεία ή τους φορείς της, εφόσον με τα στοιχεία που φέρνουν στο φως προβάλλονται νέες διαστάσεις και παράμετροι που δεν είχαν προβλεφθεί ή δεν ήταν γνωστές στους ιθύνοντες.

Στην περίπτωση της παρούσας μελέτης, ένα μεγάλο μέρος των στοιχείων που ήρθαν στο φως- τόσο τα οφέλη όσο και οι αδυναμίες του πιλοτικού και του συμβατικού ολοήμερου σχολείου- ήταν ήδη γνωστά στην πολιτική ηγεσία παρέμεναν όμως στα συρτάρια, όπως έδειξε η ίδια η έρευνα. Επίσης, οι παράγοντες εκείνοι που εμπόδισαν την ομαλή λειτουργία και αποτελεσματικότητα του θεσμού- σε ότι αφορά το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο που αποτελεί και την καινοτομία-άπτονται των εγγενών και χρόνιων δυσλειτουργιών του εκπαιδευτικού συστήματος και του συστήματος διοίκησης, γενικότερα, που υπάρχει στην Ελλάδα.

Για να τελεσφορήσει λοιπόν οποιαδήποτε καινοτομία χρειάζεται να γίνουν δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μέσα από καλοσχεδιασμένες διαδικασίες και ομοψυχία των συντελεστών τους. Μέχρι στιγμής η παιδεία είναι ένας χώρος πολιτικών αντιπαραθέσεων που όπως προαναφέρθηκε λειτουργεί με πρόχειρα σχέδια που σκοπό έχουν να ικανοποιήσουν βραχυπρόθεσμα ή επιφανειακά τους ψηφοφόρους, έτσι ώστε να καταγράφονται ως «μετρήσιμο» κυβερνητικό έργο. Για το λόγο αυτό οι αλλαγές στοχεύουν συνήθως στο εξεταστικό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και όχι στη ρίζα της ελληνικής εκπαίδευσης που είναι η πρωτοβάθμια. Αυτό πρέπει επιτέλους να αλλάξει.

Απόλυτα συναφές με τις δομικές αλλαγές και την ομοψυχία στο σχεδιασμό τους είναι η κουλτούρα συνεργασίας η οποία πρέπει να διοχετευτεί σε όλα τα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας: φορείς μεταξύ τους, όργανα διοίκησης με φορείς και σχολικές μονάδες, μέλη σχολικής μονάδας, μαθητές διαφορετικών τάξεων ή σχολείων.

Σε ότι αφορά το μέλλον της συγκεκριμένης καινοτομίας που μελετήθηκε, η επαναφορά του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου ή τουλάχιστο η με κάθε τρόπο αξιοποίηση της εμπειρίας και των υποδομών των σχολείων αυτών, φαντάζει μάλλον ως ευσεβής πόθος και λιγότερο ως πρόταση.

Προτάσεις που δε χρειάζεται να βάλει η πολιτεία το «χέρι στην τσέπη», για να υλοποιηθούν, αποτελούν οι εξής:

- Να απαγκιστρωθούν τα σχολεία, στα οποία εφαρμόζονται μικρής ή μεγάλης κλίμακας καινοτομίες, από τις τυπικές διαδικασίες επιλογής στελεχών έτσι ώστε στα σχολεία αυτά να βρίσκονται δημοκρατικοί και καινοτόμοι διευθυντές που μπορούν και θέλουν να προσφέρουν στην υλοποίηση της όποιας καινοτομίας.
- Να δίνονται κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, αν όχι οικονομικά τουλάχιστο επιπλέον μοριοδότηση, που υλοποιούν καινοτομίες εφόσον η δουλειά τους είναι εκ των πραγμάτων περισσότερο απαιτητική. Επιτέλους δεν μπορεί η εκπαίδευση να προχωρεί εξ' αιτίας του εθελοντισμού ή του «πάθους» κάποιων μεμονωμένων εκπαιδευτικών οι οποίοι όχι μόνο δεν επιβραβεύονται αλλά συχνά θεωρούνται και «οι τρελοί του χωριού».
- Λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικότερο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επίτευξη των στόχων μιας καινοτομίας, κρίνεται ότι πρέπει να «εξυγιανθούν» γενικότερα οι διαδικασίες αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης, κυρίως των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η μέχρι τώρα μοριοδότηση ορισμένων «προσόντων» απέχει μακράν, ως προς τη συνάφειά τους, με το έργο και τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής. Αντίθετα στερούνται μοριοδότησης η ερευνητική ή επιμορφωτική δράση του υποψήφιου διευθυντή. Η συνέντευξη από την άλλη μεριά, εφόσον τα θέματα είναι εκ των προτέρων γνωστά στους υποψήφιους, δεν έχει το νόημα της αυθόρμητης κατάθεσης ιδεών ή συναισθημάτων αλλά της «εξέτασης». Επίσης, δεν είναι δίκαιο να αξιολογούνται με τις ίδιες διαδικασίες, οι υποψήφιοι διευθυντές που έχουν ήδη θητεία στη θέση αυτή με εκείνους που δεν έχουν την ανάλογη εμπειρία. Στην πρώτη περίπτωση οι διευθυντές πρέπει να αξιολογούνται ποιοτικά και ποσοτικά από τη σχολική τους μονάδα και να διασταυρώνονται οι πληροφορίες που υποβάλουν οι ίδιοι για τη δράση τους στη αυτοαξιολόγησή τους με την εικόνα που έχουν γι' αυτούς τα μέλη της σχολικής τους μονάδας. Για τους υποψήφιους διευθυντές που δεν έχουν βρεθεί σε ανάλογη θέση, είναι απαραίτητο να αξιοποιούνται και να προσμετρούνται τα συναφή με τη θέση του διευθυντή στοιχεία του βιογραφικού τους σημειώματος που δεν αποτελούν μετρήσιμα μόρια.
- Για να αλλάξει η ελληνική εκπαίδευση και να ανανεωθεί η διδακτική πράξη χρειάζεται να αλλάξει πρώτα ο τρόπος διδασκαλίας, η μέθοδος. Όσα νέα προγράμματα ή θεσμοί και να ενταχθούν στα σχολεία, όσα νέα εγχειρίδια και να παραδοθούν στους μαθητές και δασκάλους δε θα λειτουργήσουν αποτελεσματικά αν η πολιτεία δεν «φροντίσει» τους λειτουργούς της διδακτικής πράξης, αν δε σκύψει στις ανάγκες του δασκάλου που καλείται να υλοποιήσει το καθετί. Πρέπει να είναι προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής ο σχεδιασμός και οργάνωση ουσιαστικής επιμόρφωσης σε

θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, με βάση τις πραγματικές ανάγκες και τα «κενά» των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση αποδίδει όταν δεν είναι μαζική και όταν δεν είναι γεμάτη από εισηγήσεις των επιμορφωτών. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν ενδοσχολικές επιμορφώσεις βιωματικές, διαδραστικές, με μορφή εργαστηρίων, με καινοτόμες διδακτικές τεχνικές (παιχνίδια ρόλων κ.λπ.), διάλογο, όπου θα έχουν την ευκαιρία να συζητούν τα προβλήματα που τους απασχολούν, να ανταλλάσσουν απόψεις, να δοκιμάζουν και να πειραματίζονται.

8.2.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για την εκπόνηση νέων ερευνών. Κάτω από την προοπτική αυτή θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν σε βάθος:

- Ο ρόλος και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για τα ολοήμερα σχολεία ή τα ΣΕΑΕΠ (Σχολεία με Ενιαίο, Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα).
- Σύγκριση μεταξύ σχολείων διαφορετικής αστικότητας ως προς την αποτελεσματικότητα του ολοήμερου προγράμματος.
- Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών και γονέων των πρώην πιλοτικών σχολείων συγκριτικά με λειτουργία τους ως ΣΕΑΕΠ.
- Διαχρονική έρευνα σε μαθητές Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων σχετικά με την εξελικτική τους πορεία όχι μόνο ως προς τη σχολική τους επίδοση αλλά και σε άλλους τομείς της προσωπικότητάς τους.
- Ο ρόλος της διοίκησης της εκπαίδευσης στην εφαρμογή του θεσμού «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο».
- Σύγκριση του τρόπου εισαγωγής και εφαρμογής παρόμοιου εύρους καινοτομιών στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, όπως η ευέλικτη ζώνη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελοπούλου Δ. (2004), «Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου σχολείου», Στο βιβλίο: «Το ολοήμερο σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία», επιμέλεια Λουκέρης Δ.- Μαρκαντωνάτου Α., Αθήνα : Ατραπός
- Αγγελοπούλου Δ. (2005), «Ολοήμερο σχολείο: Ίδρυση, Εξέλιξη, Προβλήματα και προβληματισμοί», Στο βιβλίο «Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση» επιμέλεια Διονύσιος Λουκέρης, Αθήνα: Πατάκης
- Αγγελοπούλου Δ., (2006), «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου» στο βιβλίο Ολοήμερο Σχολείο Κοντινά και μακρινά πλάνα, Επιμέλεια Μαρκαντωνάτου Α., Σαλτερής Ν., Αθήνα: Ταξιδευτής, σελ. 29-33
- Αγιάννογλου Ν. (2004), «Οργάνωση-διοίκηση-εποπτεία Ολοήμερου Σχολείου» στο βιβλίο: «Το ολοήμερο σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία» Επιμέλεια Λουκέρης Δ, Μαρκαντωνάτου Α., Αθήνα: Ατραπό
- Αθανασίου, Λ. (2000), «Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής», Ιωάννινα 2000
- Αθανασιάδης, Χ., (2005), «Το Ολοήμερο Σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερο περιβάλλον», Εφημερίδα «Αυγή», 8/5/2005 και στο βιβλίο «Ολοήμερο Σχολείο Κοντινά και μακρινά πλάνα» , Επιμέλεια Μαρκαντωνάτου Α., Σαλτερής Ν., Αθήνα: Ταξιδευτής
- Ανδρεαδάκης Ν., Βάμβουκας, Μ., (2005), «Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας», Αθήνα: Ατραπός
- Αρβανίτη Ι.,(2006), «Η θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα», Στο «Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα», επιμέλεια Κυρίδης Α., Τσακίριδου Ε., Αρβανίτη Ι., εκδόσεις Τυπωθήτω Δαρδάνος
- Αρσένης Γ. (1998), «Το Ολοήμερο Σχολείο», Εισήγηση του Υπουργού Παιδείας στο σεμινάριο για τους σχολικούς συμβούλους, στις 9-12 Νοεμβρίου 1998. Στο περιοδικό Ανοιχτό Σχολείο, τεύχος 71, Απρίλιος, Μάιος, Ιούνιος 1999, σσ. 18-24
- Βάμβουκας. Μ., (1988), «Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία», Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Βάμβουκας, Μ. (2002). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (5η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη
- Βιτσιλάκη ,Χ., (2007), «Κοινωνιολογική, Γνωστική και Εκπαιδευτική θεμελίωση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου», Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη

- Βιτσιλάκη Χ., Ι.Ε. Πυργιωτάκης, (2002), «Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη», στο βιβλίο «Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές», Επιστημονική Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι, ΟΕΔΒ: Αθήνα
- Βιτσιλάκη Χ. ,(2002), «Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου», στο βιβλίο «Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές», Επιστημονική Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι, ΟΕΔΒ: Αθήνα
- Βουδούρης, Γ. (2006), «Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία του νομού Αττικής», Πτυχιακή Εργασία στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθήνας, Επιβλέπουσα: Κουτρούμπα Κ., Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/578/1/voudourhs.pdf>, ημ. Ανάκτησης 19-10-2011
- Βρεττός, Ι., (2002), «Το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», στο βιβλίο: «Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές», Επιμέλεια Ι.Ε. Πυργιωτάκης, Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Breakwell, G.,(1995), «Η συνέντευξη», Επιμέλεια: Καντάς, Α., Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Carr W. – Kemmis S., (1997), «Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία», Αθήνα: εκδόσεις Κώδικας
- Cohen, L. - Manion, L. ,(1994), «Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας», Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γεωργοπαπαδάκος, Α., (1997-1998) «Το μεγάλο Λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας», Αθήνα: Μάλλιαρης –Παιδεία Α.Ε.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε.,(2007), «Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου ως παράγοντα πρόληψης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού», Στο περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 2, σσ. (151-1600
- Γιάχου, Π. (2004), «Ολοήμερο: Το σχολείο μετά το μεσημέρι», Στο περιοδικό «γέφυρες», Τεύχος 15, Μάρτιος-Απρίλιος 2004, Αθήνα, σσ. (6-17)
- Γκίκα , Μ., (2006), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Ολοήμερο Σχολείο»,στο βιβλίο Ολοήμερο Σχολείο Κοντινά και μακρινά πλάνα, Επιμέλεια Μαρκαντωνάτου Α., Σαλτερής Ν., Αθήνα: Ταξιδευτής
- Γκόλια Π., Ζυγούρη Ε., Τραϊανού Ε., (2007), «Καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των γονέων για τη λειτουργία των Προαιρετικών Ολοήμερων Σχολείων: Η κοινωνική διάσταση του Ολοήμερου Σχολείου», Πρακτικά Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων με τίτλο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» Επιμέλεια

Καυάλης Γ, Κατσίκης Α. (Στο διαδίκτυο: <http://conf2007.edu.uoi.gr>, σελ. 1348-1358), ημ. Ανάκτησης 23-3-2010

- Γούπος Θ. (2006), «Το ολοήμερο σχολείο σήμερα: Μια νέα πρόταση για το ολοήμερο σχολείο», στα Πρακτικά του 20^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου της ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, στο Ηράκλειο Κρήτης, σσ.(143-162)
- Γρηγορόπουλος Χ. (2006), Στο συνέδριο της ΔΟΕ στο Ηράκλειο με θέμα «Ολοήμερο Σχολείο: 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες-Προοπτικές
- Δαγκλής Ι. (2008), «Έρευνα για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Στο: ΕΠΕΑΕΚ 2, Γ΄ΚΠΣ, «Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο», Εισηγήσεις Δημερίδων Αθήνα 20-21 Μαρτίου 2008 και Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008
- Δεμίρογλου Π., (2005), «Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας», Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη
- 2^ο Δ.Σ. Αγ. Ι. Ρέντη, (2011), «11 χρόνια Πιλοτικό-Πειραματικό Ολοήμερο-Πού ήμασταν, τι κάναμε, πού πάμε», ΑΓ. Ι. Ρέντης
- Δημαράς Α., (1995), «Τα όρια της μεταρρύθμισης», Στο Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού, Επιμέλεια Καζαμιάς Α. , Κασσωτάκης Μ., Αθήνα: Σείριος
- Δημητρόπουλος Ε., (2001), «Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας», Αθήνα: εκδ. Έλλην
- Διδασκαλικό Βήμα, (1985), «Το ολοήμερο σχολείο και το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση», τεύχος 967, Ιούνιος 1985
- ΔΟΕ, (2006), 20^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, «Ολοήμερο Σχολείο 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες και Προοπτικές», Ηράκλειο Κρήτης
- ΔΟΕ, «Εργασιακά δικαιώματα των εκπαιδευτικών», διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.doe.gr/11/ed120911.pdf> , ημ. ανάκτησης 10-5-2010
- Δούκας, Χ. (1997), «Εκπαιδευτικές πολιτικής στην παγκόσμια σφαίρα: Η προβληματική των μεταρρυθμίσεων», Στο περιοδικό: Τα Εκπαιδευτικά, τεύχη 44-45, σσ(155-161)
- ΕΠΕΑΕΚ (2005) «Ενημέρωση ενδιάμεσης αξιολόγησης ΕΠΕΑΕΚ (2000-2006)- Έκθεση πρώτου Απολογισμού», επιμέλεια ΚΑΝΤΩΡ σύμβουλοι επιχειρήσεων
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2001), «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων», Βρυξέλλες

- Θωίδης,Ι., Χανιωτάκης, Ν., (2007), «Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας», Στο περιοδικό Επιστημονικό Βήμα, τεύχος 6, σελ. 99 (97-116)
- Ιντζίδης, Β., Κάβουρας, Π., Καραντζόλα. Ε., Κουζέλης Γ., Ρεπούση Μ., (2010), «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Καινοτομίες», Φάκελος Εργαστηρίου, Ενότητα Α «Περί Σχολικής Καινοτομίας», διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: www.protovoulia.org, <http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protovoulia-fakelos.pdf>, ανακτήθηκε στις 25/8/2011
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003), «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες», Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, (2003), «Το Ολοήμερο Σχολείο: Η κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του», στο Περιοδικό Ενημέρωση, τεύχος 95, σσ (7-22)
- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔ και ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, (2007), «Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Σχολείου», Επιμέλεια Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Αθήνα 2007
- Javeau, C., (2000), «Η έρευνα με ερωτηματολόγιο», Επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά: Τζαννονε-Τζώρτζη, Κ., Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος
- Καδιανάκη, Μ., (2008), «Αποτελεσματική Διδασκαλία-Επικοινωνιακό Πλαίσιο της Σχολικής Τάξης και η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού», Διδακτορική Διατριβή, Ρόδος 2008
- Καζαμίας ,Μ.,Κασσωτάκης, Μ., (1995), «Εκπαιδευτικό Μανιφέστο», Στο «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού», Επιμέλεια Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., Αθήνα: Σείριος
- Καζαμίας Α., (1995), «Η κατάρα σου Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης»,Στο «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού», Επιμέλεια Καζαμίας Α., Κασσωτάκης Μ., Αθήνα: Σείριος
- Καζαμίας, Α.-Κασσωτάκης Μ. ,(1995), «Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού», Αθήνα: Εκδ. Σείριος
- Καλέμη, Ν. (2008), «Η λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου ως αναγκαία προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας», διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/850/1/kanelli.pdf>, ανακτήθηκε στις 4/2/2011

- Καλημέρη, Χ. (2008), «Πάρκινγκ παιδιών τα ολοήμερα σχολεία», Εφημερίδα ΗΜΕΡΗΣΙΑ, 25/5/2008, ανακτήθηκε στι 20/2/2009 από το δικτυακό τόπο:
<http://www.imerisia.gr/article.asp?catid=12333&subid=2&pubid=1959109>
- Κανάκης, Ι. (1987), «Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας», Αθήνα
- Καραβασίλης Γ., (2005), «Ολοήμερο σχολείο: Οργάνωση-Προβλήματα-Προοπτικές», Στο«Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία», Αθήνα: Ατραπός
- Καραγεώργος Δ., (2002), «Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής», Αθήνα: εκδ. Σαββάλας
- Κάτσικας Χ.-Καββαδίας Γ., (2002), «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση-Ποιος, ποιον και γιατί,»Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας
- Καψάλης Β.Γ.,(2007), «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Η περίπτωση της Χίου μια πρώτη αποτίμηση», Πρακτικά Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων με τίτλο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» Επιμέλεια Καψάλης Γ, Κατσίκης Α., 1361, Στο διαδίκτυο: <http://conf2007.edu.uoi.gr> , σελ. 1358-1367), ημ. Ανάκτησης 23-3-2010
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, (2006), «Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων», Επιστημονική Επιμέλεια Β. Κουλαιδής, Β΄ έκδοση, Αθήνα
- Κοντορλή, Ο. (2010), «Διερευνώντας τις δυσκολίες υλοποίησης του ολοήμερου σχολείου: η αφήγηση των εκπαιδευτικών», Στο δικτυακό τόπο:
http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3379/1/Nimertis_Kontorli%28ptde%29.pdf, ανακτήθηκε στις 4/2/2011
- Κυριαζή Ν.,(2005), «Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών», Αθήνα : εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Κυριαζή Ν., (1998), «Η κοινωνιολογική έρευνα», Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις
- Κυριαζή, Ν. (2003), «Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κυρίδης Α, (1995) «Διλήμματα και αδιέξοδα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής», Στο περιοδικό Μακεδόν, τεύχος 1, σελ. 102-111
- Κυρίδης Α., Τσακίριδου Ε., Αρβανίτη Ι.,(2006), «Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα», Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

- Κυριακοπούλου Ε., (2006), Στα πρακτικά του 20^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού συνεδρίου της ΔΟΕ και της Παγκύπριας οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων με τίτλο: «Ολοήμερο Σχολείο 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες-Προοπτικές»
- Κυρίζογλου Γ.,(2004), «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Η ελληνική πραγματικότητα και οι προοπτικές του», στο Περιοδικό «Το Σχολείο και το σπίτι», τεύχος 460, σελ. 181 (179-184)
- Κυρίζογλου, Γ., Γρηγοριάδης Γ, (2004), «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/ες και διευθυντές/ντριες», Στο περιοδικό Μακεδόν, τεύχος 13, σελ. (79-91) και στο περιοδικό Επιστημονικό Βήμα, 2005, τεύχος 4, σσ. (69-83)
- Κωνσταντίνου Χ. (2001) «Οι ελεύθερες δραστηριότητες στα πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία», », στο βιβλίο «Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές», Επιστημονική Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι, ΟΕΔΒ: Αθήνα
- Λάζος, Γ., (1998), «Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες», Αθήνα: Παπαζήσης
- Λάμνιαν Κ., Ντακούμης, Β., (2002-2003), «Κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της Κεντρικής Ελλάδας που φοιτούν σε Ολοήμερα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου», Στο περιοδικό Τα Εκπαιδευτικά, τεύχη 65-66, σσ (153-165)
- Λουκέρης Δ.,-Μαρκαντωνάτου Α.,(2004), «Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία», Στο: Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία, Επιμέλεια Λουκέρης Δ.,-Μαρκαντωνάτου Α, Αθήνα: Ατραπός
- Λουκέρης Δ.-Σταματοπούλου Ε., (2004), «Αξιολόγηση των προβλημάτων σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων των ολοήμερων δημοτικών σχολείων της περιφέρειας Πειραιά, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και των υπευθύνων τους», Στο: Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία, Επιμέλεια: Λουκέρης Δ.- Μαρκαντωνάτου Αγή, Αθήνα: Ατραπός
- Λουκέρης Δ., Σταματοπούλου Ε., Αλβέρτης Ν., (2005), «Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας του Προγράμματος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών ή Υπευθύνων των σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά», στο περιοδικό Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου , τεύχος 4, σσ. (50-68)
- Mason J., (2003), «Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας», Αθήνα: εκδ. Ελληνικά Γράμματα

- MRB, Οκτώβριος (2006), «Παρουσίαση ευρημάτων ποιοτικής έρευνας σε γονείς μαθητών για τα ολόημερα σχολεία», στο ομώνυμο αρχείο power point
- Ματσαγγούρας Η., (2003), «Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση», Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. ,(2002), «Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων ,τ.6 ,σελ.15
- Μαυρογιώργος, Γ. «Καινοτομία και Εκπαιδευτική Πολιτική του Σχολείου», (2010), Ενότητα Α «Περί Σχολικής Καινοτομίας», διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protouvoulia-fakelos.pdf>, ανακτήθηκε 5/10/2011
- Μιχαηλίδης Μ. (2003), «Για τα κυβερνητικά μέτρα στην υποχρεωτική εκπαίδευση: μια Παιδαγωγική-Πολιτική Ανάλυση», στο περιοδικό «Θέματα Παιδείας», τεύχος 14, σσ.(14-20)
- Μορφωτική Πρωτοβουλία: Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας, Φάκελος Εργαστηρίου, (2010), Ενότητα Α «Περί Σχολικής Καινοτομίας», «Διαστάσεις της εκπαιδευτικής καινοτομίας, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protouvoulia-fakelos.pdf>, ανακτήθηκε στις 25/8/2011
- Μούσιου-Μυλωνά Ο.,(2004), «Τα ολόημερα δημοτικά σχολεία του νομού Φλώρινας- Μια μελέτη περίπτωσης», στο περιοδικό Μακεδόν, τεύχος 12, σσ (57-68)
- Μπαγάκης, (2001), «Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα», Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μπαλτά Σ. «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην αρθρογραφία», διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/> ανακτήθηκε στις 1/7/2010
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002), «Λεξικό νέας ελληνικής γλώσσας» (2^η εκδ.), Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπελαδάκης Μ., (2007), «Καινοτομίες στην εκπαίδευση. Έννοια-εφαρμογή- διαχείριση-αξιολόγηση-Εμπειρική προσέγγιση: Η περίπτωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», Αθήνα: Εκδόσεις :Μετασπουδή, Κεντρική διάθεση: Σμυρνιωτάκης
- Μπενέκου, Β. (2007), «Αργοσβήνει το Ολόημερο Σχολείο», Εφημερίδα ΕΘΝΟΣ, 6/10/2007, <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=11424&subid=2&pubid=137029>, ανακτήθηκε στις 17/2/2009

- Μπονίδης Κ., (2004), «Το Περιεχόμενο του Σχολικού Βιβλίου ως Αντικείμενο Έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις», Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο
- Μπουζάκης Σ.,(2002), «Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998), Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης Σ., (1995), «Το Ολοήμερο Σχολείο θεωρία και πράξη-Σύγχρονες τάσεις», Στα πρακτικά του 9^{ου} συνεδρίου ΠΟΕΔ-ΔΟΕ με θέμα «Το Ολοήμερο Σχολείο», Πάφος, Έκδοση ΠΟΕΔ
- Μπουζάκης, χ.χ. στο: www.alba.edu.gr/uploads/Bouzakis.pdf
- Μπράτης Δ., (2007), Πρόλογος της Πανελλαδικής έρευνας της ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ με θέμα: «Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου», Επιμέλεια Κωνσταντίνου, Χ.
- Μίτιλης Α. , (2006), «Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τις απόψεις γονέων για το Ολοήμερο Σχολείο», στο βιβλίο Ολοήμερο Σχολείο Κοντινά και μακρινά πλάνα, Επιμέλεια Μαρκαντωνάτου Α., Σαλτερής Ν., Αθήνα: Ταξιδευτής
- Ξωχέλλης, Π., (2002), «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Ολοήμερο Σχολείο», στο βιβλίο «Ολοήμερο Σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές»,Επιστημονική Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι, ΟΕΔΒ: Αθήνα
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μελέτη για την ίδρυση, συνέχιση και γενίκευση λειτουργίας στην Ελλάδα Κέντρων Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΕ. ΔΑ. Μ) Αθήνα, 1994, σελ. 3 (Αδημοσίευτη)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2001), Οδηγός για την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης-Για το Δάσκαλο
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,(2002), «Οδηγός σχεδίων εργασίας-έργο: διεύρυνση της ευέλικτης ζώνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση»
- Πάλλα, Μ.,(1992), «Η ανάλυση περιεχομένου», Στο περιοδικό: Φιλολόγος, τ. 67, σελ. 51
- Παμουκτσόγλου, Α. (2005), «Αξιολόγηση και ποιότητα στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της καινοτομίας του Ολοήμερου Σχολείου», Στο βιβλίο «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία-Όραμα και Πραγματικότητα, Λειτουργία και Προβλήματα, Προσανατολισμοί και Προσδοκίες», Αθήνα: Ατραπός
- Παμουκτσόγλου Α.-Νικολάου,Σ.,(2005), «Ολοήμερο σχολείο και οικογένεια: Αποτελέσματα έρευνας-Προτάσεις και προοπτικές», Στο: ολοήμερο σχολείο Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση, Επιμέλεια: Λουκέρης Δ., Αθήνα: Πατάκης,

- Παντινάκη, Κ., (2009), Εφημερίδα Πατρής, «Γιάννης Πυργιωτάκης Ο εμπνευστής του Ολοήμερου Σχολείου μιλά για το όραμά του», Συνέντευξη στην Κατερίνα Παντινάκη, Ειδικό Θεματικό ένθετο στις 14/9/2009
- Παπαγεωργάκη, Γ. (2010), «Η σχολική κουλτούρα και η σχολική ατμόσφαιρα», Ανακτημένο στις 1/1/ 2013 από το δικτυακό τόπο: <http://teachers2009.blogspot.gr/2010/08/blog-post.html>
- Παπαματθαίου Μ., (2004), «Οι ένοχοι στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο», Εφημερίδα: «Το Βήμα», 17/10/2004
- Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ., (2000) «Αποτελεσματικά Σχολεία Πραγματικότητα ή Ουτοπία», Αθήνα: Τυπωθήτο-Δαρδάνος
- Πασιαρδής, Π., (2004), «Εκπαιδευτική Ηγεσία», Αθήνα: Μεταίχμιο
- Πασιάς, Γ. (1995), «Κοινοτική πολιτική στην εκπαίδευση», Στο «Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού», Επιμέλεια Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ., Αθήνα: Σείριος
- Πασχάλης, Α., Τσιάγκης Ι., (2001), «Ολοήμερο Σχολείο: Ερευνητική προσέγγιση μιας καινοτομίας», στο περιοδικό «Δείκτες Εκπαίδευσης, τεύχος 3, σσ(21-35)
- Πατσάλης, Χ.,(2007, «Ολοήμερο Σχολείο, ένα σχολείο για όλους;», Στο περιοδικό Ανοιχτό Σχολείο, τεύχος 104, σσ. 28-29.
- Πεδιαδίτης, Α. (2009), «Η εκπαιδευτική έρευνα ως αντικείμενο μελέτης και ως πεδίο κοινωνικών αναπαραστάσεων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», Διδακτορική διατριβή, Ρόδος 2009
- Περσιάνης, Π. (1997). «Φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με την καθιέρωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τχ. 26, σσ. 61-74
- Περσιάνης Π., (2000), «Η Ελληνική μεταρρύθμιση. Εκπαίδευση ανοιχτών οριζόντων: μια συγκριτική θεώρηση. Στο περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 31, σσ (65-80)
- Πυργιωτάκης Ι.Ε. (1992), «Ελληνες δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας», Αθήνα: Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης Ι.Ε., (1999), «Η ελληνική εκπαιδευτική κρίση: Μύθος ή πραγματικότητα», Αθήνα: Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης, Ι.,-Χανιωτάκης Ν.,- Θωίδης Ι., (2001), «Ολοήμερό Σχολείο: Νέες απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού», Στο: Ολοήμερο Σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές, Επιμέλεια: Πυργιωτάκης Ι., Αθήνα
- Πυργιωτάκης Ι.Ε. (2010) «Εκτός των Τειχών», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Πυργιωτάκης, Ι.Ε., (2001), «Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης Ι., (2000), «Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2002), «Νέοι ρόλοι στο Ολοήμερο Σχολείο: Ο ρόλος του διευθυντή», στο βιβλίο «Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές», Επιστημονική Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι, ΟΕΔΒ: Αθήνα
- Πυργιωτάκης Ι. Ε., (2002), «Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς Εξελίξεις και η Ελληνική περίπτωση» στο: Ολοήμερο Σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές, επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι. Αθήνα
- Πυργιωτάκης Ι.Ε., Αλπέντζου Ο., (2002), «Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση», Στο «Ολοήμερο Σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές», Επιστημονική Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι, ΟΕΔΒ: Αθήνα
- Πυργιωτάκης Ι.Ε. (2004), «Ολοήμερο Σχολείο: Η περιπέτεια ενός θεσμού», Στο περιοδικό Μακεδόν, τεύχος 12, σσ (5-18)
- Πυργιωτάκης, Ι.,-Χανιωτάκης Ν.,- Θωϊδης Ι., (2002), «Ολοήμερο Σχολείο: Νέες απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού», Στο: «Ολοήμερο Σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές», Επιμέλεια: Πυργιωτάκης Ι.Ε, Αθήνα
- Πυργιωτάκης Ι.Ε., (2006), ομιλία στο συνέδριο της ΔΟΕ: «Ολοήμερο Σχολείο: 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες-Προοπτικές»
- Ράπτης, Ν. (2006), «Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία», Στο περιοδικό Επιστημονικό Βήμα, τεύχος 6, σσ(32-42)
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σαϊτής Χ, Πανάικας, Π., Σαϊτή, Α., Κυριάκη Ρ., (2003), «Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τη στελέχωση και την προοπτική του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου», στο περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 36, σσ (171-191)
- Σακκάς Β. (2005), «Θέματα οργάνωσης, λειτουργίας και φιλοσοφίας του ολοήμερου σχολείου» στο: «Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία», Αθήνα: Ατραπός
- Σαλτερής Ν., (2006), «Το Ολοήμερο Σχολείο ως νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια διαδοχική επιλεκτική προσέγγιση στηριγμένη σε απόψεις Διευθυντών Ολοήμερων Σχολείων», στο βιβλίο Ολοήμερο Σχολείο Κοντινά και μακρινά πλάνα, Επιμέλεια Μαρκαντωνάτου Α., Σαλτερής Ν., Αθήνα: Ταξιδευτής

- Σαμπάνη Σ. (2005), «Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο: Προσανατολισμοί και προσδοκίες», Στο «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία», επιμέλεια Βασίλης Σακκάς, Αθήνα : Ατραπός
- Σύλλογος Περικλής, «Οδηγός δικαιωμάτων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», <http://www.syllogosperiklis.gr/download/dikaiomata.pdf>, ημ. Ανάκτησης 10-5-2010
- Ταρατόρη-Τσακαλίδου, Ε., Σακελάρη, Ν. (2005), «Η μεθοδολογία της διδασκαλίας στο Ολοήμερο Σχολείο», στο περιοδικό Νέα Παιδεία, τεύχος 29, σελ. 141-151
- Τζάνη, Μ. (1999), «Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας για τις αντιλήψεις και στάσεις των δασκάλων για το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου», Στο περιοδικό Ανοιχτό Σχολείο, τεύχος 70, σελ. 35-38
- Τζήκας Γ., Πόρποδας Κ., Γούκος Α., (2005), «Πανθεσσαλική έρευνα για το Ολοήμερο Σχολείο Το Ολοήμερο Σχολείο ως χώρος φύλαξης παιδιών», Στο περιοδικό Θέματα Ειδικής Αγωγής , τεύχος 28, 2005 σσ. (59-65)
- Τρίγκα, Ν. (2006), «Νοσεί το Ολοήμερο Σχολείο», Εφημερίδα «ΤΟ ΒΗΜΑ on line», Κυριακή 19 Φεβρουαρίου-Αρ. φύλλου 14694, http://www.tovima.gr/print_article.php?e=B&f=14694&m=A44&aa=1, ανακτήθηκε στις 17/2/2009
- Τρίγκα, Ν. (2006), «Μαραζώνουν τα Ολοήμερα Σχολεία», Εφημερίδα «ΕΘΝΟΣ ONLINE» 11-9-2006, <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22768&subid=2&pubid=62357>, ανακτήθηκε στις 17/2/2009
- Τσεκούρας, Ι. (2003), «Το Ολοήμερο Σχολείο στην θεωρία και την πράξη. Μια μελέτη περίπτωσης των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων της Κρήτης», επόπτης Κανάκης Ι., Μέλη: Πυργιωτάκης Ι., Ανδρεαδάκης Ν., Ρέθυμνο Φεβρουάριος 2003, <http://openarchives.gr/contributor/39015>, <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/5/c/1/metadata-dlib-2003tsekouras.tkl>, ανακτήθηκε στις 25/9/2007
- Τσομπανίδης, Γ., Τσίπη, Π., (2005), «Οι απόψεις των γονέων για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο», στο περιοδικό Θέματα Ειδικής Αγωγής, τεύχος 28, σσ. (59-72)
- ΥΠΕΠΘ, (2003), «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνοπτική εικόνα με αριθμούς», Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
- ΥΠΕΠΘ (2005), «Επισκόπηση της Πιλοτικής Εφαρμογής «Ολοήμερο Σχολείο», Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2005), «Περιφερειακές Επιμορφώσεις Εκπαιδευτικών πρόσθετων γνωστικών αντικειμένων των Ολοήμερων Σχολείων-

Εισηγήσεις Επιμορφωτών Δεκέμβριος 2004-Φεβρουάριος 2005», Επιμέλεια Αδάμ Αγγελής, Αθήνα

- ΥΠΕΠΘ (2003), «Εσωτερική Αξιολόγηση της Πράξης», Από την ομάδα υλοποίησης της πράξης και τους διευθυντές των 28 Σχολικών Μονάδων, Επιμέλεια: 107. Αγγελής Α., Τριανταφύλλου Α., Βιδάκη Ε., Δημοπούλου Π, Ματαγκάκη Γ., Σαραντόπουλος Β., Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, (2008) Δρούλια Θ, Πολίτης Φ., «Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης», Αθήνα: 166
- Υφαντή Α., Βοζαίτη Γ., (2005), «Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα». Στο περιοδικό: Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 34, σσ (28-43)
- Υφαντή Α., Καραντζής Ι., (2008), «Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης», στο περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 46, σσ. (71-84)
- UNESCO, (2002), «Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της», Αθήνα: Gutenberg
- UNESCO, (2002), «Επιλογές στην Εκπαίδευση: Ο πολιτικός παράγοντας», Στο «Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της», Αθήνα: Gutenberg
- VPRC και MRB (2006), «Τελική Έκθεση: Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου- Αποτύπωση Εικόνας και Αξιολόγηση
- Χαλκιαδάκη Α. (2007), «Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Προγράμματος: «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων», Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Χαλκιαδάκη, Α.-Εργαζάκης, Μ. (2009), «Τα νέα διδακτικά πακέτα στην πράξη: Σχόλια, παρατηρήσεις και εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών που τα εφάρμοσαν», Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τι άλλαξε;», Επιμέλεια Μπαγάκης, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χανιωτάκης, Ν. , Θωίδης Ι. (2002), «Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο», Στο περιοδικό «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων», τεύχος 6, σελ. 242 (239-269)
- Χανιωτάκης Ν., (2004), «Από το παραδοσιακό στο σύγχρονο ολοήμερο- Σχολειοποίηση και παραπαιδεία», Στο περιοδικό Μακεδόν, σσ (45-55)
- Χανιωτάκης, Ν., Θωίδης Ι., (2006), «Οι κατ' οίκον εργασίες στο ολοήμερο σχολείο: Αντιλήψεις μαθητών», Πρακτικά 5^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Επιμέλεια: Χατζηδήμου, Δ,

Μπίκος Κ., Στραβάκου Κ, Χατζηδήμου Κ., Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σσ. 57-64

- Χατζηδήμου, Δ. (2004-2005), «Το ολοήμερο σχολείο των τελευταίων δέκα χρόνων στη χώρα μας: μια κριτική αποτίμηση», Στο περιοδικό: Κίνητρο, τεύχος 6
- Χατζηνικολάου Α. (2005-6), « Ο μύθος του ολοήμερου σχολείου ως αιχμή του δόρατος της μεταρρύθμισης του δημοτικού σχολείου», Στο περιοδικό Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης, τεύχος 75, (85-94)
- Χονδροζουμάκη Μ. (2008), «Προετοιμασία και Εμπεδωτική Διδασκαλία στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Θεωρία και πράξη, αναλυτικό πρόγραμμα και πρακτική, μια μελέτη περίπτωσης», Στο περιοδικό Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 1, σσ(121-133)

ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ-ΥΠΟΥΡΓΙΚΕΣ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

1989-1994

ΥΠΕΠΘ. Γ1/98/265/2-3-1989

ΥΠΕΠΘ (1997), Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1022, σελ. 13037 και 13042/20-11-1997

ΥΠΕΠΘ, Φ.13/452/Γ1/1126/15-9-1993

ΥΠΕΠΘ, Φ.13/1155/Γ1/1072/30-11-1994

1997

ΥΠΕΠΘ, Νόμος 2525/23-9-1997

ΥΠΕΠΘ, υπουργική απόφαση, τεύχος δεύτερο, σελ. 13043, αρ. φύλλου 1022/20/11/1997

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (1997), «Σύσταση και συγκρότηση Επιστημονικής Ομάδας Εργασίας για την εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας», τεύχος δεύτερο, Αρ. φύλλου 1022/20-11-1997, σελ. 13043

1998

ΥΠΕΠΘ, Φ.131/767/Γ1/884/3-9-98

ΥΠΕΠΘ, (1998), «Αρχική εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου», Φ.13.1/770/Γ1/888/7-9-1998

ΥΠΕΠΘ, Φ. 13.1/928/Γ1/1103/2-11-1998

1999

ΥΠΕΠΘ, (1999), «Ορισμός Δημοτικών Σχολείων-Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου», Φ. 13.1/1147/Γ1/1351/15-1-1999

ΥΠΕΠΘ, Φ. 13.1/717/Γ1/742/21-9-1999

ΥΠΕΠΘ, (1999), Τεύχος Β΄, Αρ. φύλλου 1835, σελ.23838/ 4-10-1999

ΥΠΕΠΘ, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τχ. Β΄, αρ. φύλλου 99, 11/2/1999, σελ.1719

2000

ΥΠΕΠΘ, (2000), Φ. 1005,τ.Β΄/Γ1/632/1-8-2000

ΥΠΕΠΘ, (2000), Φ.13.1/897/Γ1/694 /6-9-2000

ΥΠΕΠΘ, (2000), Φ. 13.2/884/Γ1/680/1-9-2000

2002

ΥΠΕΠΘ, (2002), Αρ. Φύλλου 68/ 21-1-2002

ΥΠΕΠΘ, (2002), Φ.36/46/4305/Γ1/ 28-1-2002

ΥΠΕΠΘ, (2002), Φ.13.1/812/77250/Γ1/23-7-2003

ΥΠΕΠΘ, (2002), Φ.13.1/884/87963/Γ1/2-9-2002

ΥΠΕΠΘ, (2002), Φ.13.1/885/88609/3-9-2002

ΥΠΕΠΘ, (2002), Φ.13.1/930/96731/Γ1/19-9-2002

ΥΠΕΠΘ, (2002), Φ.13.1/929/96878/Γ1/19-9-2002

Εφημερίς της Κυβερνήσεως (2002), τεύχος β΄, αρ. φύλλου 1340, άρθρο 24, σελ. 17893-16/10/2002

ΥΠΕΠΘ, (2002), Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002

ΥΠΕΠΘ, (2002), Φ.50/92/126105/Γ1/25-11-2002

ΥΠΕΠΘ, (2002), Φ.50/135/13623/Γ1/19-12-2002

2003

ΥΠΕΠΘ, (2003) Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003

ΥΠΕΠΘ, (2003), Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003

Εφημερίδα Κυβερνήσεως (2003), Ν. 3149/2003, ΦΕΚ 141/10-6-2003, σελ.2194

ΥΠΕΠΘ-Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. (2003), «Πρόσκληση για πλήρωση θέσεων εποπτών –συνεργατών της ΕΥΕ του ΥΠΕΠΘ, στο πλαίσιο της πράξης «Ολοήμερο σχολείο» του ΕΠΕΑΕΚ του Γ΄ Κ.Π.Σ.», Αριθμός Πρωτοκόλλου 275, Αθήνα 12/05/2003

ΥΠΕΠΘ, (2003), Φ.50/115/72170/Γ1/11-7-2003

ΥΠΕΠΘ, (2003), Φ.13.1/812/77250/Γ1/23-7-2003

ΥΠΕΠΘ, (2003), Φ.50 116/72388/Γ1/29-7-2003

ΥΠΕΠΘ, (2003), Φ.50/132/90416/Γ1/28-8-2003

ΥΠΕΠΘ, (2003), Φ.361.22/72/9100/Δ1/ 29-8-2003

ΥΠΕΠΘ, (2003), Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ, Μονάδα Δ-Ειδικός λογαριασμός, Αριθ.Πρωτ: 951, 12-9-2003

ΥΠΕΠΘ (2003), Φ.22.2/ 23-9-2003/Αρ. πρωτ.1019

ΥΠΕΠΘ, (2003), Αρ. Πρωτ. 1082, 3-10-2003

2004

ΥΠΕΠΘ, (2004), Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004

2005

ΥΠΕΠΘ, (2005), Φ.50.2/289/57441/Γ1/10-6-2005

ΥΠΕΠΘ, (2005), Φ.50./343/85329/Γ1/ 31-8-2005

ΥΠΕΠΘ, (2005), Ειδική Υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων ΚΠΣ, Μονάδα Δ-Ειδικός λογαριασμός, Αριθ.Πρωτ: 5094, 3-10-2005

2006

ΥΠΕΠΘ,(2006), Φ.50/115/58067/Γ1/8-6-2006

ΥΠΕΠΘ, (2006), Φ.51/154/77093/Γ1/ 23-8-2006

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (2006), «Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο», αρ. φύλλου 1139, τεύχος β΄, σελ.15510, 23/8/2006

Εφημερίς της Κυβερνήσεως, (2006), Φ.51/154/77093/Γ1/ 23-8-2006, σελ. 15511

ΥΠΕΠΘ, (2006), Φ.50/162/88353/Γ1/5-9-2006

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, (2006), τεύχος δεύτερο, αρ. φύλου 1507, σελ. 20147, 13/10/2006

2007

ΥΠΕΠΘ, (2007), Φ.50/208/97293/Γ1/ 7-09-2007

2008

ΥΠΕΠΘ, (2008), Φ.50/492/108832/Γ1/22-8-2008

2009

ΥΠΕΠΘ (2009),Φ.50/249/93773/Γ1/3-8-2009

2010

ΥΠΕΠΘ, (2010), Φ. 3/609/60745/Γ1/28-5-2010

ΥΠΕΠΘ, (2010), Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010

ΥΠΕΠΘ, (2010), Φ.12/652/63838/Γ1/3-6-2010

2011

ΥΠΕΠΘ, (2011), Φ.50/284/61570/Γ1/30-5-2011

ΥΠΕΠΘ, (2011), Φ.12/520/61575/Γ1/30-5-2011

Υπουργείο Παιδείας Διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011), «Θέμα: Χορήγηση Εγγράφων «Σχετ: τη με αρ. πρωτ. 147027/22-12-2011 αίτηση, Φ 50.2/507/49099/Γ1/28-12-2011

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<http://www.iospress.gr/megalo2003/megalo20031206.htm>,

<http://www.workingwithkids.co.uk/learning-mentor.html>,

<http://ison214.freeforums.org/topic-t5.html>, Αλληλογραφία διοικητικού συμβουλίου).

<http://www.american-schools.net/articles/after-school-clubs-and-play-schemes.php>,

<http://www.cardiff.gov.uk/content.asp?nav=2%2C2867%2C2904%2C4626%2C5562>,

Βικιπαίδεια, [http://el.wikipedia.org/wiki/Συνθήκη Μάαστριχτ](http://el.wikipedia.org/wiki/Συνθήκη_Μάαστριχτ)

[http://el.wikipedia.org/wiki/Ευρωπαϊκή Επιτροπή](http://el.wikipedia.org/wiki/Ευρωπαϊκή_Επιτροπή)

Βικιπαίδεια, <http://eur-lex.europa.eu/el/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html>

<http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2005-oosa.htm>

<http://teachers2009.blogspot.gr/2010/08/blog-post.html>,

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο:

<http://www.pi->

[schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_71_88.pdf](http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_def_t_ekp/poiot_ekp_erevn/s_71_88.pdf)

http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/

ΕΠΕΑΕΚ:

http://www.epeaek.gr/epeaek/el/a_2_1_2_1_2_3.html

http://www.epeaek.gr/epeaek/sitecontent/Kef_1_Anath.pdf/

<http://www.hellaskps.gr/Details.asp?L1=3>

<http://www.etpe.gr/files/proceedings/uploads/e28.pdf>

http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=29

<http://paremvasis.gr/2004/ek080104.htm>

<http://www.2pek.gr>

<http://archive.enet.gr/online>

<http://www.iospress.gr/megalo2003/megalo20031206.htm>

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- BBC-Parenting, retrieved on 8-12-2008, from <http://www.bbc.co.uk/parenting/>
- Jack Claridge (2012) , CRB Checks - Working With Kids, retrieved on 15/8/2012 from <http://workingwithkids.co.uk/afterschool>
- “Childminders and Other Childcare”, retrieved on 13/8/2012, from <http://www.cardiff.gov.uk/content.asp?nav=2%2C2867%2C2904%2C4626%2C5562>,
- Cros, F., (1999), «Innovation in Education: Managing the Futur?», In: Innovating schools, centre for educational research and innovation, OECD
- Dryfoos, J. (1994) Full-Service Schools. A revolution in health and social services for children, youth and families, San Francisco: Jossey-Bass
- Fullan, M. (1999), “Change forces”, The sequel, London: Falmer, 90 pp
- Hargreaves D., (1999), «Schools and the Futur: the key Role of innovation», In: Innovating schools, centre for educational research and innovation, OECD
- Patton, M., (1987), «How to use qualitative methods in evaluation», Sage Publications
- Ofsted, (2012), “Who we are and what we do”, retrieved on 8/12/2008, from <http://www.ofsted.gov.uk/about-us>
- “Out of school care”, retrieved on 13/8/2012, from http://www.richmond.gov.uk/out_of_school_care,
- Smith, M. K. (2004, 2005) Extended schooling - some issues for informal and community education', *the encyclopedia of informal education*,

www.infed.org/schooling/extended_schooling.htm. Note: this article uses some material from Smith, M. K. (2000, 2004) 'Full-service schooling', *the encyclopaedia of informal education*, retrieved on 23/8/2012, from

<http://www.infed.org/schooling/f-serv.htm>

- Cummings, C., Dyson, A. Muijs D., et al, (2007), “Evaluation of Full Services Extended Schools”, Research Report (RR 852), Department for education and Skills, retrieved on 23/8/2012 from <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR852.pdf>,
- Ruth Bradbury, «Making extended schools work», retrieved on 23/8/2012, from <http://www.teachingexpertise.com/articles/making-extended-schools-work-2386>,
- Department for Education and Skills (2005b) *Extended schools: Access to opportunities and services for all. A prospectus*, London: Department for Education and Skills. <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=8509>
- Smith, A., “Ofsted report praises after school clubs”, : 2006 July 26, 23.50 BST
Guardian