

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΟΛΟΗΜΕΡΟ «ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ» ΣΧΟΛΕΙΟ:**  
**Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ**  
**ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΡΤΑΡΙΑΣ**

**ΤΣΑΒΕ ΑΘΑΝΑΣΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ**  
**ΚΑΛΔΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ**

**ΒΟΛΟΣ, 2008**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7393/1  
Ημερ. Εισ.: 15-07-2009  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ  
372.949 5  
ΤΣΑ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΟΛΟΗΜΕΡΟ «ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ» ΣΧΟΛΕΙΟ:**  
**Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ**  
**ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΡΤΑΡΙΑΣ**

**ΤΣΑΒΕ ΑΘΑΝΑΣΙΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ: ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ**  
**ΚΑΛΛΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ**

**ΒΟΛΟΣ, 2008**

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>Εισαγωγή</b>	σελ. 4
<b>Περίληψη</b>	σελ. 6
<b>1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου</b>	σελ. 6
1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις	σελ. 6
1.2 Τύποι αξιολόγησης	σελ. 9
1.3 Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας	σελ. 10
1.3.1 Ένα πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης	σελ. 13
1.3.2 Η λογική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου	σελ. 15
<b>2. Αποτελεσματικά σχολεία</b>	σελ. 17
2.1 Εκπαιδευτική ηγεσία	σελ. 19
2.2 Υψηλές προσδοκίες-Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού	σελ. 20
2.3 Έμφαση στη διδασκαλία	σελ. 20
2.4 Σχολικό κλίμα	σελ. 21
2.5 Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης	σελ. 22
2.6 Συνεργασία και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου	σελ. 22
2.7 Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολείο	σελ. 23
<b>3. Ολοήμερα σχολεία</b>	σελ. 23
3.1 Το ολόημερο σχολείο στην Ελλάδα: ιστορική επισκόπηση	σελ. 24
3.1.1 Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου	σελ. 25
3.2 Η σημερινή κατάσταση	σελ. 26
3.2.1 Τα προαιρετικά ολόημερα δημοτικά σχολεία	σελ. 27
3.2.2 Τα 28 πειραματικά ολόημερα δημοτικά σχολεία	σελ. 28
3.3 Προβλήματα από την εφαρμογή του ολόημερου σχολείου	σελ. 32
3.4 Το Πειραματικό Ολόημερο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς	σελ. 34
<b>4. Έρευνα</b>	σελ. 39
4.1 Σκοπός, υποθέσεις και αναγκαιότητα της έρευνας	σελ. 39
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας	σελ. 40
4.3 Δείγμα της έρευνας	σελ. 42
4.4 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας	σελ. 44

4.4.1 Χώροι –υλικοτεχνική υποδομή	σελ. 44
4.4.2 Ηγεσία	σελ. 45
4.4.3 Κατ' οίκον εργασίες	σελ. 46
4.4.4 Το μάθημα της ξένης γλώσσας	σελ. 47
4.4.5 Διδασκαλία-Μαθήματα ειδικοτήτων	σελ. 49
<b>5. Συζήτηση</b>	σελ. 51
<b>6. Προτάσεις</b>	σελ. 56
<b>7. Επίλογος</b>	σελ. 57
<b>Βιβλιογραφία</b>	σελ. 59
<b>Παράρτημα</b>	σελ. 65

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Ολοήμερο ‘αποτελεσματικό’ σχολείο: η περίπτωση του Πειραματικού Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς» εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να μελετήσει αν το Πειραματικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς Μαγνησίας ανταποκρίνεται αφενός στο πρότυπο του αποτελεσματικού σχολείου και αφετέρου στις προσδοκίες με τις οποίες είχε περιβληθεί η θεσμοθέτηση των πειραματικών ολοήμερων δημοτικών σχολείων.

Συγκεκριμένα, αρχικά επιχειρείται μια προσέγγιση του θεωρητικού πλαισίου της ερευνητικής μελέτης, με ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ώστε να υπάρξει η ανάλογη τεκμηριωμένη κατοχύρωση των συμπερασμάτων, τα οποία θα προκύψουν από τη διαδικασία της παρούσας έρευνας. Συνοπτικά, η διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου έχει ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μία προσέγγιση του θεωρητικού πλαισίου που αφορά την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενώ στο δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τους παράγοντες που καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου, με έμφαση στη θέσπιση και λειτουργία των 28 Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων και ειδικότερα του σχολείου της Πορταριάς.

Στη συνέχεια ακολουθεί το ερευνητικό μέρος. Συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθεται ο σκοπός, η μεθοδολογία και το δείγμα της έρευνας, καθώς και η ανάλυση των αποτελεσμάτων της. Στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφονται οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και στο έκτο κεφάλαιο διατυπώνονται οι προτάσεις που απορρέουν από τα πορίσματα της έρευνας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω το διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς, κ. Ηρακλή Καραγιάννη, ο οποίος συνέβαλε καθοριστικά στη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, προσφέροντάς μου τη δυνατότητα να γνωρίσω από κοντά το συγκεκριμένο σχολείο, το έμπυχο δυναμικό του αλλά και το άψυχο υλικό του. Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου, επίσης, στους

εκπαιδευτικούς και τους γονείς που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα και με βοήθησαν να σχηματίσω ολοκληρωμένη άποψη για το σχολείο.

Ιδιαίτερα, όμως, επιθυμώ να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου: τον κ. Νίκο Χανιωτάκη, για τη συμπαράστασή του καθώς και για τις συμβουλές του και την καθοδήγησή του σε τομείς που αφορούσαν τόσο τη θεωρητική συγκρότηση της μελέτης όσο και τη διεξαγωγή της έρευνας, και την κ. Σταυρούλα Καλδή, για τις τελικές υποδείξεις και διορθώσεις.

Τέλος, αναρίθμητα ευχαριστώ στην οικογένειά μου, χωρίς τη συμπαράσταση της οποίας η φοίτησή μου στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών θα είχε παραμείνει ένα όνειρο.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά το Πειραματικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς. Προσπαθεί να διερευνήσει αν το συγκεκριμένο σχολείο ανταποκρίνεται αφενός στο πρότυπο ενός αποτελεσματικού σχολείου και αφετέρου στις προσδοκίες που περιέβαλαν την ίδρυση των Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων. Η έρευνα είναι ποιοτική και το δείγμα αποτέλεσαν 14 εκπαιδευτικοί που υπηρέτησαν κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008 ή παλιότερα στο συγκεκριμένο σχολείο, καθώς και 11 γονείς των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν στο σχολείο αυτό. Στα αποτελέσματα της έρευνας συγκαταλέγονται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής στη λειτουργία του σχολείου, η ικανοποίηση εκπαιδευτικών και γονέων από την εισαγωγή νέων αντικειμένων και δραστηριοτήτων, η αναζήτηση της εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας στην ιδιωτική αγορά, ο περιορισμένος χρόνος που διατίθεται σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας για τις κατ' οίκον εργασίες.

### 1. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η παιδεία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ανάπτυξη μιας χώρας. Είναι, λοιπόν, λογικό να λειτουργούν σε μια κοινωνία οι μηχανισμοί εκείνοι που θα επιτρέπουν να εκτιμάται αν και σε ποιο βαθμό εκπληρώνονται οι στόχοι για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένας τέτοιος μηχανισμός είναι η αξιολόγηση, η οποία συμβάλλει στην αποτίμηση των μέτρων και των μεταρρυθμίσεων που εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό χώρο ως προς τα αποτελέσματά τους (Παλαιοκρασάς, Δημητρόπουλος, Κωστάκη & Βρετάκου, 1997).

#### 1.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Ο Tolbert (1978) ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως μια προσπάθεια που αποσκοπεί στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, στον υπολογισμό της επιτυχίας κατά την προσπάθεια υλοποίησης κάποιων σκοπών και στη διευκόλυνση της λήψης εκπαιδευτικών και άλλων αποφάσεων. Οι Worthen & Sanders (1973) θεωρούν την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως την προσπάθεια για συλλογή πληροφοριών που θα χρησιμεύσουν στην αποτίμηση της αξίας ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, ενός αποτελέσματος, ενός σκοπού, ή της πιθανής χρησιμότητας κάποιων εναλλακτικών λύσεων που σχεδιάστηκαν για την υλοποίηση συγκεκριμένων σκοπών.





Ο Κασσωτάκης (1992) αναφέρει ότι ο όρος αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου αντικατοπτρίζει τη συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού στον οποίο επιτυγχάνονται οι επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, καθώς και τον εντοπισμό των αιτιών που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική τους επίτευξη, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης. Πρόκειται, λοιπόν, για μια δυναμική και συνεχή διαδικασία βελτίωσης της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Πασιαρδή, Σαββίδη & Τσιάκκιο (2005, σ.13-14) «αξιολόγηση του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολικού συστήματος ή μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία και τον εκπαιδευτικό ειδικότερα, όπως και το όλο μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας γενικότερα, με σκοπό τη βελτίωσή τους. Παράλληλα, η αξιολόγηση είναι η διαδικασία μέσα από την οποία η εκπαιδευτική ηγεσία λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που θα τη βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με αλλαγές στην κατάσταση του προσωπικού, όπως μισθολογική ή βαθμολογική αναβάθμιση και προαγωγή, λήψη μέτρων για βελτίωση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλα». Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι ο σκοπός της αξιολόγησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού είναι διττός, αφού αποβλέπει αφενός στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και αφετέρου στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το επαγγελματικό του μέλλον.

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, προβάλλεται όλο και πιο έντονα το αίτημα για αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού τους έργου και από διάφορες πλευρές τονίζεται η αναγκαιότητα καθιέρωσης και εφαρμογής και της τυπικής αξιολόγησης, η οποία πραγματοποιείται από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές κατά τρόπο συστηματικό και υπεύθυνο.

Από αρκετούς παιδαγωγούς (Δημητρόπουλος, 2002· Πασιαρδής, 1996), υποστηρίζεται ότι η καθιέρωση της αξιολόγησης είναι απαραίτητη, επειδή με την αξιολόγηση μπορεί να διαπιστωθεί αν και σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκαν οι διδακτικοί στόχοι. Μπορεί, επίσης, με βάση την αξιολόγηση, να διερευνηθούν οι λόγοι, οι οποίοι συνετέλεσαν στην επιτυχία ή την αποτυχία της προσπάθειας των εκπαιδευτικών, ώστε να ληφθούν τα κατάλληλα διορθωτικά μέτρα. Εξάλλου, αποτελεί αυτονόητη αρχή η άποψη ότι η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο στοιχείο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αν τα μέτρα μιας μεταρρύθμισης δεν αξιολογούνται, αυτό σημαίνει

ότι δεν κρίνονται ως προς το αποτέλεσμά τους αλλά μόνον ως αντικείμενο πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους (Παλαιοκρασάς *et al*, 1997).

Κατά τα τελευταία χρόνια έχει γίνει σημαντική προσπάθεια για να βελτιωθεί η απόδοση των εκπαιδευτικών, μέσα στα πλαίσια του κινήματος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκίρος & Πασιαρδής, 2003). Ο σκοπός της αξιολόγησης, όπως εκφράζεται μέσα από τα σχετικά νομοθετήματα που ρυθμίζουν τις λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων, κατά κανόνα τοποθετείται ανάμεσα στο δίπολο που αφορά τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και την αποτίμηση της προσφοράς του έργου αυτού. Ο Duffy (2000) συζητά την αναποτελεσματικότητα των πρακτικών εποπτείας της διδασκαλίας που επικράτησαν και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι χρειάζεται μια μετακίνηση από τη θεωρητική βάση στην οποία εδράζεται σήμερα η εποπτεία, ώστε αυτή να συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος σε κοινότητα μανθανόντων.

Οι Holland & Garman (2001), ακολουθώντας τους Sergiovanni & Starratt (1998), προτείνουν έναν επαναπροσδιορισμό της αξιολόγησης. Υποστηρίζουν ότι πρέπει να αποσυνδεθεί από ιεραρχικούς ρόλους, να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί και να θεωρηθεί ως μια δημοκρατική και επαγγελματική διαδικασία που διεξάγεται από άτομα της ίδιας επαγγελματικής κοινότητας. Σύμφωνα με τους Sullivan & Glanz (2000), είναι αναγκαίο να ξεπεραστεί η μηχανιστική αντίληψη για το θεσμό της αξιολόγησης και να δημιουργηθούν και να εφαρμοστούν εναλλακτικές προσεγγίσεις, ώστε απώτερος στόχος να παραμείνει η βελτίωση της διδασκαλίας. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνουν εναλλακτικές προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται τόσο στη θεωρία όσο και στην πρακτική. Ενδεικτικά αναφέρονται: η συμβουλευτική (*mentoring*), η συναδελφική καθοδήγηση (*peer coaching*), η χρήση χαρτοφυλακίου για σκοπούς διαφοροποιημένης επιθεώρησης (*using portfolios for differentiated supervision*), η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων (*peer assessment*) και η έρευνα δράσης (*action research*).

Σύμφωνα με τη Danielson (2001), οι διαφοροποιημένοι κύκλοι αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η ενεργός συμμετοχή τους στη διαδικασία αποτελούν σύγχρονες τάσεις που εκδηλώνονται στο χώρο. Η διαφοροποίηση αφορά τις δραστηριότητες, τις διαδικασίες, τα κριτήρια και τα χρονοδιαγράμματα που χρησιμοποιούνται για διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών. Μια άλλη νέα προσέγγιση καθορίζει έναν πολυετή κύκλο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, η οποία παίρνει τη

μορφή στοχοθεσίας, αυτοαξιολόγησης και αυτοκατευθυνόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης.

Μια άλλη σύγχρονη τάση στον τομέα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελούν οι φάκελοι αξιολόγησης (*portfolios*), οι οποίοι εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και τους καθιστούν συμμετέχοντες στις διαδικασίες αναπτύσσοντας το αίσθημα της κοινοκτημοσύνης των διαδικασιών της αξιολόγησης (Tell, 2001). Ο φάκελος αξιολόγησης είναι ένα τεκμηριωμένο ιστορικό και μια απεικόνιση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που αντανακλά την προσωπική του φιλοσοφία για τη διδασκαλία και μάθηση. Αυτή η απεικόνιση γίνεται αντιληπτή με την επιλογή από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό του υλικού που θα περιληφθεί στο χαρτοφυλάκιο και τον αναστοχασμό αναφορικά με αυτό, γεγονός που οδηγεί σε επίγνωση του βαθμού ανάπτυξης του εκπαιδευτικού (Painter, 2001).

## 1.2 Τύποι αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, θεωρούμενη από τη σκοπιά του χρονικού σημείου στο οποίο γίνεται και από τη σκοπιά της λειτουργίας την οποία επιτελεί, σύμφωνα με τους ερευνητές (Scriven, 1967· Wentling & Lawson, 1975· Mackay, 1975· Παλαιοκρασάς *et al.*, 1997) μπορεί να διακριθεί σε:

α) Προκαταρκτική ή αρχική αξιολόγηση: ο τύπος αυτός αξιολόγησης διενεργείται πριν από την έναρξη κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος, έτσι ώστε να διαπιστωθούν οι παράγοντες και οι παράμετροι που σχετίζονται με το πρόγραμμα και πιθανώς να το επηρεάσουν

β) Ενδιάμεση ή διαμορφωτική αξιολόγηση: η μορφή αυτή αξιολόγησης πραγματοποιείται σε οποιοδήποτε σημείο πριν από το τέλος κάποιας εκπαιδευτικής προσπάθειας και αποβλέπει στη διαπίστωση της προόδου της προσπάθειας. Μέσω αυτού του τύπου αξιολόγησης συγκεντρώνονται στοιχεία με βάση τα οποία και υπό μορφή ανατροφοδότησης θα γίνουν βελτιώσεις και θα ληφθούν διορθωτικά μέτρα για να εξασφαλιστεί η πρόοδος προς την επιθυμητή κατεύθυνση.

γ) Τελική αξιολόγηση: λαμβάνει χώρα στο τέλος της προσπάθειας και αποτελεί εκτίμηση της έκβασης της συγκεκριμένης προσπάθειας. Σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αξιολογεί το αποτέλεσμα του έργου του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό και τις προσδοκίες. Ουσιαστικά είναι απολογιστική όσον αφορά τους στόχους της και στοχεύει στην

ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης και σε ενδεχόμενη τροποποίησή της (Παμουκτσόγλου, 2001)

δ) Ολική αξιολόγηση: διενεργείται πολύ μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας και αποσκοπεί στο να διαπιστωθεί αν χρησιμοποιούνται στην πράξη εκείνα τα οποία προσφέρθηκαν κατά τη διάρκειά της

Από την άλλη, σύμφωνα με το Μπουζάκη (2001), ανάλογα με τη θέση του φορέα που αναλαμβάνει την αξιολόγηση, αυτή μπορεί να διακριθεί σε:

α) Εξωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας. Επικεντρώνεται στο άτομο και στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, παραμελώντας σημαντικές πτυχές του εκπαιδευτικού έργου. Ο χαρακτήρας της είναι ιεραρχικός και μορφές της είναι η επιθεώρηση, τα πρότυπα παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και οι μελέτες αξιολόγησης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Πολιτικά πρόσωπα, διοικητικοί φορείς, γονείς και κοινότητα επιθυμούν την εξωτερική αξιολόγηση για να διαπιστώσουν αν εκπληρώνονται με επιτυχία οι εκπαιδευτικοί στόχοι.

β) Εσωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται κυρίως σε:

➤ Ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ανώτεροι στη διοικητική πυραμίδα του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους και

➤ Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς σε ισότιμη βάση και συχνά μαθητές ή και γονείς. Στόχος της είναι η απόκτηση έγκυρης γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο σχολείο και η δραστηριοποίηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτό για την αναβάθμιση της ποιότητάς του (Σολομών, 1998).

### **1.3 Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας**

Σύμφωνα με τον MacBeath (2005) η αυτοαξιολόγηση αποτελεί πλέον ένα καίριο ζήτημα που απασχολεί τα σχολεία και αυτούς που χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική. Εντάσσεται στο πλαίσιο ενός παγκοσμίου κινήματος στο οποίο η εξουσία μεταβιβάζεται στο επίπεδο του σχολείου ενώ, παράλληλα, «η αναφορά της αποδοτικότητας ή της υποχρέωσης λογοδοσίας (accountability) γίνεται ζήτημα υψηλής προτεραιότητας» (σ. 29).

Η αυτοαξιολόγηση, σε όσες χώρες προωθείται, χαρακτηρίζεται από τρεις «λογικές»:

- α) τη λογική της οικονομίας, η οποία θεωρεί ότι ο εξωτερικός έλεγχος της ποιότητας μιας σχολικής μονάδας είναι αντιοικονομικός ενώ η αυτοαξιολόγηση είναι μια ανέξοδη εναλλακτική λύση.
- β) τη λογική της υποχρεωτικής λογοδοσίας του σχολείου, σύμφωνα με την οποία το σχολείο οφείλει να αποδίδει απολογισμό, όπως όλες οι επιχειρήσεις ή οργανισμοί που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο.
- γ) τη λογική της βελτίωσης, η οποία θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση προωθεί τη βελτίωση του σχολείου.

Τα επιχειρήματα υπέρ της αυτοαξιολόγησης συνδέονται άμεσα με τα διαφορετικά επίπεδα με τα οποία αυτή ασχολείται. Έτσι η αυτοαξιολόγηση μπορεί να αντιμετωπιστεί:

- ως μια ανθρώπινη ιδιότητα ποιότητας, χαρακτηριστικό γνώρισμα του τι σημαίνει να είσαι μορφωμένο άτομο
- ως επαγγελματική ευθύνη, καθώς οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με παιδιά και είναι υπόλογοι στους γονείς, στους συναδέλφους και στους εργοδότες τους
- ως απαραίτητη πολιτική, καθώς θεωρείται ότι το σχολείο πρέπει να γνωρίζει τον εαυτό του, γιατί διαφορετικά η έλλειψη επίγνωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του ζημιώνει τους μαθητές, τους γονείς και το προσωπικό.
- ως ένας οικονομικός δείκτης σε ένα διεθνές επίπεδο σύγκρισης της επίδοσης των μαθητών.

Η αυτοαξιολόγηση εξυπηρετεί μια σειρά διαφορετικών σκοπών και υπηρετεί μια ποικιλία κινήτρων. Συγκεκριμένα, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην :

- προετοιμασία για επιθεώρηση. Σε κάποιες χώρες η αξιολόγηση λειτουργεί ως ένα προοίμιο στην επιθεώρηση, αποδίδοντας έτσι απολογισμό σε έναν εξωτερικό φορέα.
- αύξηση των προτύπων, οδηγώντας έτσι σε πιο αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία και σε συνακόλουθη αύξηση των επιπέδων της γνώσης.
- επαγγελματική ανάπτυξη. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η αυτοαξιολόγηση προσφέρει ώθηση στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτυχθούν επαγγελματικά μέσω των εργαλείων που χρησιμοποιούν για να καταγράψουν την απόδοσή

τους και έτσι να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία και να ασκούν μεγαλύτερη αυτοκριτική.

- αύξηση της ικανότητας. Μέσα από τις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης επιδιώκεται η ενδυνάμωση της ικανότητας του σχολείου να ανταποκριθεί και να διαχειριστεί την αλλαγή.

Σύμφωνα με το Σολομών (1999) η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας -κυρίως τους εκπαιδευτικούς και συχνά μαθητές ή και γονείς- οι οποίοι θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα και οι οποίοι μπορούν να οργανώσουν τη δράση για τη βελτίωση ή την επίλυση τους. Από τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης αναμένεται:

- η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης
- η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας
- η βελτίωση ή η αλλαγή των διδακτικών-μαθησιακών πρακτικών
- η βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων

Συνεχίζοντας ο Σολομών (1999) αναφέρει ότι αυτή η εκδοχή της εσωτερικής αξιολόγησης εντοπίζεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα ή συνδυάζεται με διαδικασίες αποκέντρωσης της διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς και με τη μεταφορά ενός μεγάλου μέρους της ευθύνης και της λήψης αποφάσεων για ένα μεγάλο φάσμα ζητημάτων στο τοπικό επίπεδο και μάλιστα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Παράλληλα, αυτή η μορφή αντιμετωπίζει το σχολείο ως όλον και δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και στις πρακτικές τους ή στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Από τη μελέτη των εφαρμογών αυτής της μορφής εσωτερικής αξιολόγησης προκύπτουν τόσο πλεονεκτήματα όσο και αδυναμίες. Έτσι, αφενός, αντιμετωπίζεται θετικά, καθώς θεωρείται ότι:

- παρακολουθεί από κοντά τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολείου
- καλλιεργεί το ενδιαφέρον για βαθύτερη διερεύνηση συγκεκριμένων τομέων του εκπαιδευτικού έργου
- ενισχύει το πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας

- ευαισθητοποιεί τα υποκείμενα και ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη γνώση τους
- ενισχύει την ικανότητα του σχολείου για αυτοέλεγχο
- ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες
- καλλιεργεί κλίμα συνευθύνης των εμπλεκόμενων στις διαδικασίες της και αυτοδέσμευσής τους για βελτίωση του έργου τους

Αφετέρου, όμως, παρουσιάζει και κάποια μειονεκτήματα, ανάμεσα στα οποία εντοπίζονται:

- μια τάση εσωστρέφειας της σχολικής μονάδας και δυσκολία σύνδεσής της με άλλες σχολικές μονάδες και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα
- δυσκολία υπέρβασης των εσωτερικών συγκρούσεων, όταν αυτές εμφανίζονται
- δυσκολία άντλησης στοιχείων και εξαγωγής συμπερασμάτων με ευρύτερη σημασία για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού συστήματος
- έλλειψη συστηματικότητας στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και στον προσδιορισμό της θεματολογίας
- δυσκολία διατήρησης του ενδιαφέροντος των παραγόντων της σχολικής μονάδας για παρατεταμένες διαδικασίες αξιολόγησης, που δεν έχουν πάντα άμεσα και ορατά αποτελέσματα
- επικέντρωση της διαδικασίας σε ζητήματα που αφορούν σε ανώδυνες μάλλον πτυχές ή σε πτυχές για τις οποίες δεν ευθύνεται άμεσα η σχολική μονάδα
- περιορισμένες γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτικών για να αναπτύσσουν κατάλληλες και έγκυρες πρακτικές διερεύνησης, να προβαίνουν σε προσεκτικές ερμηνείες των δεδομένων και να οδηγούνται σε συμπεράσματα και κατευθύνσεις χωρίς απλουστεύσεις και γενικεύσεις
- δυσκολία μετάβασης από τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης στη χάραξη ενός κατάλληλου προγράμματος δράσης
- αναντιστοιχία ανάμεσα στον απαιτούμενο χρόνο και κόπο για την αυτοαξιολόγηση και στο όφελος για τους εκπαιδευτικούς

### **1.3.1 Ένα πρότυπο εσωτερικής αξιολόγησης**

Το Τμήμα Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στην προσπάθεια αναδιάρθρωσης του σχολείου, επεξεργάστηκε το 1997 ένα σύστημα άντλησης εκπαιδευτικής πληροφορίας και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα

και επικεντρώθηκε ιδιαίτερα στην αυτοαξιολόγηση και συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε μια τέτοια προοπτική. Στο προτεινόμενο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πρότυπο Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού επιχειρείται η αντιμετώπιση ορισμένων από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ισχύουσες μορφές αξιολόγησης και, γενικότερα, η συγκρότηση ενός συστήματος αξιολόγησης προσαρμοσμένου στα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας. Στηρίζεται σε διαδικασίες συλλογικής αυτοαξιολόγησης του σχολείου και, παράλληλα, δανείζεται και ενσωματώνει ορισμένα στοιχεία από άλλα μοντέλα και πρακτικές αξιολόγησης προκειμένου:

- να εξασφαλίζεται η επιστημονική στήριξη των παραγόντων της σχολικής μονάδας που ασκούν πρακτικές αυτοαξιολόγησης.
- να ενισχύεται η συστηματικότητα των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης.
- να εξασφαλίζεται η άντληση ποσοτικών εκπαιδευτικών δεδομένων.
- να εξασφαλίζεται η ροή της πληροφορίας (ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα) τόσο μεταξύ των σχολικών μονάδων όσο και προς και από τα ανώτερα επίπεδα εκπαιδευτικής έρευνας, εκπαιδευτικής διοίκησης και λήψης αποφάσεων.
- να επιτυγχάνεται η «διασταύρωση» των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης και η επιτόπια στήριξη των διαδικασιών από έναν εξωτερικό παράγοντα (σύμβουλος-κριτής), με την ενίσχυση και παρακολούθηση από την Ομάδα Επιστημονικής Υποστήριξης του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και επιπρόσθετα από τα κατάλληλα Τμήματα ή Εργαστήρια των Α.Ε.Ι. και άλλους επιστημονικούς-εκπαιδευτικούς φορείς, για το σύνολο του έργου της αξιολόγησης ή για αξιολόγηση επιμέρους θεμάτων.
- να επιτυγχάνεται σύνδεση με την παραγωγή γνώσης από ευρύτερες μελέτες αξιολόγησης και με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό σε περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο.

Αναλυτικότερα, η επιστημονική υποστήριξη από την πλευρά της Ομάδας Επιστημονικής Υποστήριξης του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πραγματοποιείται με:

- **το εκπαιδευτικό υλικό στήριξης**, το οποίο περιλαμβάνει:
  1. ένα ενδεικτικό πλαίσιο διαδικασιών αυτοαξιολόγησης για την υποστήριξη ενός συστηματικού προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης από τη σχολική μονάδα



2. ένα θεματικό και μεθοδολογικό πλαίσιο δεικτών ποιότητας που προτείνονται προς διερεύνηση από τη σχολική μονάδα
  3. ένα ενδεικτικό πλαίσιο για τον προγραμματισμό της δράσης στο σχολείο που απορρέει από τα συμπεράσματα ενός προγράμματος αυτοαξιολόγησης
  4. το ενημερωτικό υλικό για τις μεθόδους συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών στη διάρκεια ενός προγράμματος εσωτερικής αξιολόγησης
  5. οδηγίες για τη σύνταξη εκθέσεων αξιολόγησης
- **την επιμόρφωση**, η οποία συνίσταται σε:
    1. επιμόρφωση-υποστήριξη εξ αποστάσεως από την Ο.Ε.Υ. του Π.Ι. μέσω ταχυδρομείου, fax και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
    2. ενδοσχολική επιμόρφωση
    3. επιμόρφωση στελεχών

Παράλληλα, το υπό δοκιμή πρότυπο προβλέπει:

- **πρόσθετη επιστημονική υποστήριξη**, με τη μορφή ενδοσχολικής και εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, που θα προσφέρεται μέσω ενός μητρώου συνεργατών, που θα μπορούν και θα επιθυμούν να προσφέρουν τέτοιο έργο
- **το δίκτυο εκπαιδευτικής πληροφόρησης**, που περιλαμβάνει:
  1. λογισμικό καταγραφής των στοιχείων του σχολείου
  2. παρατηρητήριο, μια ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, η οποία περιέχει παρουσίαση και σχολιασμό επιλεγμένων κειμένων και αποτελεσμάτων ερευνών σχετικών με τη θεματολογία της αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία

### **1.3.2 Η λογική της αυτοαξιολόγησης του σχολείου**

Το πρότυπο Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου και τα επιμέρους στοιχεία του στηρίζονται στις εξής παραδοχές:

- η κατάσταση των ελληνικών έργων και η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου παρουσιάζουν προβλήματα, ιδιαίτερα σε περιοχές με δυσμενείς κοινωνικές συνθήκες

- η ποιότητα του σχολείου και των εκπαιδευτικών πρακτικών παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών
- το ελληνικό σχολείο, παρά το συνολικά συγκεντρωτικό πλαίσιο που το χαρακτηρίζει, έχει μια θέση σχετικής αυτονομίας σε ό,τι αφορά τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και προσδιορισμού αρκετών στοιχείων της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου
- οι παράγοντες της σχολικής μονάδας έχουν ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης τόσο για την κατάσταση και την αλλαγή ενός μεγάλου αριθμού στοιχείων της ποιότητας του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου όσο και για τη μεθόδευση αξιώσεων και διεκδικήσεων για τη βελτίωση των παραπάνω στοιχείων

Η συγκεκριμένη μορφή Εσωτερικής Αξιολόγησης και Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξη της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης για τη βελτίωση της εκπαίδευσης, μέσα από την άντληση, ανάλυση, αποτίμηση και αξιοποίηση της πληροφορίας και, συνακόλουθα, μέσα από τον προγραμματισμό και την ανάληψη δράσης. Αυτή η μορφή απαιτεί συμμετοχή, ενεργοποίηση και συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας, διέπεται από συλλογικότητα και στηρίζεται στο διάλογο.

Προκειμένου, να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης είναι απαραίτητη και μια σειρά «εσωτερικών» προϋποθέσεων που αφορά γνώσεις, αντιλήψεις, θέσεις, σχέσεις και πρακτικές των εμπλεκόμενων στο έργο της σχολικής μονάδας:

- Αλλαγή των αντιλήψεων για την έννοια και τις πρακτικές της (αυτο-)αξιολόγησης. Πρέπει να γίνει κατανοητό από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς ότι η Εσωτερική Αξιολόγηση είναι ένα δυναμικό εργαλείο κριτικής θεώρησης της σχολικής πραγματικότητας, ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου, αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.
- Αλλαγή των προσδοκιών ως προς τους αποδέκτες ή χρήστες και τις χρήσεις των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης, καθώς πρωταρχικός αποδέκτης τους είναι η ίδια η σχολική μονάδα, με βάση τα οποία θα προγραμματίσει και θα αναλάβει τη δική της δράση
- Η Εσωτερική Αξιολόγηση δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «βαριά» εργασία, αλλά να είναι ευχάριστη, να χρησιμοποιεί τη φαντασία και να

αναζωογονείται από τις ιδέες των μαθητών, να εμπλουτίζεται με μέσα όπως τα σκίτσα, οι μαγνητοφωνήσεις, οι εκθέσεις κ.ά. Θα πρέπει, δηλαδή, να λειτουργεί και ως ώθηση για την επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

- Η ερμηνεία και η εξαγωγή συμπερασμάτων θα πρέπει να γίνεται με προσοχή, έτσι ώστε να αποφεύγονται οι γενικεύσεις και οι απλουστεύσεις.
- Η συγκεκριμένη μορφή Εσωτερικής Αξιολόγησης προβλέπει μια σαφή τροποποίηση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι κάθετες και οι ιεραρχικές σχέσεις στη σχολική μονάδα θα πρέπει να δώσουν τη θέση τους σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας.
- Συναφής προϋπόθεση είναι και η αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών θέσεων και απόψεων μεταξύ των διαφορετικών ατόμων ή ομάδων που συμμετέχουν στην αξιολόγηση.
- Την ουσιαστική προσέγγιση και ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, με την προοπτική ουσιαστικής παρέμβασης σε αυτή την πραγματικότητα, μπορούν να την αναλάβουν μόνο οι σχολικές μονάδες που τα μέλη τους διακατέχονται από την ιδέα ενός καλύτερου σχολείου, από την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και στην αποτελεσματικότητα της δράσης τους και από την πεποίθηση ότι αξίζει τον κόπο και το χρόνο.

## **2. Αποτελεσματικά σχολεία**

Η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία ξεκίνησε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής το 1966 με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας των Coleman *et al.* Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα αυτής της έρευνας ήταν ότι το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο επηρεάζει μεν την επιτυχία των παιδιών, όμως τα σχολεία μπορούν να κάνουν λίγα για τα παιδιά αυτά. Επικράτησε, λοιπόν, η άποψη ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ενός παιδιού δεν είναι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά το κοινωνικό και οικονομικό του επίπεδο.

Ακολούθησαν έρευνες, όπως αυτές των Brookover & Lezotte (1979) και του Edmonds (1979), οι οποίες έβαλαν τα θεμέλια πάνω στα οποία στηρίχτηκε η κίνηση για τα αποτελεσματικά σχολεία. Συγκεκριμένα, οι παραπάνω ερευνητές εντόπισαν ότι η κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών δεν αποτελούσε τον κυριότερο

παράγοντα για την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Αντίθετα, σημαντικό ρόλο έπαιζε τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης όσο και η αγάπη και η κατανόηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές.

Μέσα από τη μελέτη των πορισμάτων τόσο των παραπάνω ερευνών όσο και άλλων που ακολούθησαν προκύπτει ως ερώτημα τι αποτελεί έγκυρη και επιστημονική ένδειξη της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Ο Lezotte (1989) θεωρεί ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους.

Οι παρακάτω παράγοντες έχουν εντοπιστεί σε διεθνείς έρευνες και έχουν χαρακτηριστεί ως οι κυριότεροι παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου:

- α) η προσοχή του διευθυντή του σχολείου ήταν στραμμένη προς την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας
- β) είχε μεγάλη βαρύτητα ο χρόνος που αφιερωνόταν στη διδασκαλία
- γ) υπήρχε ένα υγιές κλίμα οργάνωσης και αίσθημα ασφάλειας, που βοηθούσε στη διδασκαλία και τη μάθηση
- δ) οι εκπαιδευτικοί περίμεναν από όλους τους μαθητές να φτάσουν σε ικανοποιητικό επίπεδο επίδοσης
- ε) η μέτρηση της επίδοσης των μαθητών ήταν η βάση για την αξιολόγηση των προσφερόμενων προγραμμάτων
- στ) οι γονείς εμπλέκονταν ενεργητικά στα σχολεία και ήθελαν να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν

Οι Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000) προτείνουν επτά ενδοσχολικούς παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Συγκεκριμένα, αυτοί οι παράγοντες αποτελεσματικότητας είναι οι εξής:

- α) Εκπαιδευτική ηγεσία
- β) Υψηλές προσδοκίες-Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού
- γ) Έμφαση στη διδασκαλία
- δ) Σχολικό κλίμα
- ε) Μέτρηση και αξιολόγηση της εκπαίδευσης
- στ) Συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου
- ζ) Παροχή προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο

## 2.1 Εκπαιδευτική ηγεσία

Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς συντελεστές του αποτελεσματικού σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί πρόσωπο-κλειδί στην άσκηση ηγετικού ρόλου. Κάθε διευθυντής έχει το δικό του όραμα και σύστημα εργασίας, θέτει τα χρονικά όρια για την επίτευξη των στόχων και προσπαθεί να συζητά και να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα. Είναι αυτός ο οποίος υπογραμμίζει την αποστολή του σχολείου και καταθέτει το όραμά του για το πώς θα ήθελε να είναι το σχολείο. Για την υλοποίηση του οράματος αυτού προσπαθεί να αξιοποιήσει τόσο την παρεχόμενη υλικοτεχνική υποδομή όσο και την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε μέλους του διδακτικού προσωπικού, αναθέτοντας τους ανάλογες υποχρεώσεις και καθήκοντα.

Ο Sergiovanni (1996) υποστηρίζει ότι ο ηγέτης της σχολικής μονάδας αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα ζωντανό οργανισμό και διαχειρίζεται τις ανάγκες του αφενός με το να υπηρετεί τους στόχους του σχολείου αλλά και αυτούς που αγωνίζονται για να τους υλοποιήσουν και αφετέρου δρώντας ως φύλακας για να προστατεύσει την ακεραιότητα του σχολείου. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι ακόλουθοι παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν τον ηγέτη στην άσκηση των καθηκόντων του:

- α) η ανάδειξη κοινού σκοπού και κοινών οραμάτων, που θα τα συμμερίζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία
- β) η διατήρηση της αρμονίας μέσω της δημιουργίας ενός κοινού κώδικα κατανόησης των σκοπών και των λειτουργιών του σχολείου αλλά και των υποχρεώσεων κάθε εμπλεκόμενου
- γ) η δημιουργία κινήτρων και η παρόθηση των εκπαιδευτικών, προσφέροντάς τους ψυχολογική υποστήριξη προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους
- δ) η διοίκηση, ο καθημερινός, δηλαδή, σχεδιασμός και υποστήριξη σε πρακτικό επίπεδο, που επιτρέπει την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου
- ε) η παροχή εξηγήσεων και η επαρκής αιτιολόγηση κάθε φορά που ζητά από τα μέλη της σχολικής μονάδας να κάνουν κάτι
- στ) η απομάκρυνση των εμποδίων, που δυσκολεύουν τα μέλη στην πραγματοποίηση των στόχων τους
- ζ) η λειτουργία του μέσα από τις σκέψεις, τις λέξεις και τις πράξεις του ως πρότυπο για τους εκπαιδευτικούς

η) η εποπτεία, η επαφή δηλαδή με όλο το σύνολο του σχολείου για να διασφαλίζει ότι το σχολείο ανταποκρίνεται στις δεσμεύσεις του

## **2.2 Υψηλές προσδοκίες - Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού**

Στα αποτελεσματικά σχολεία υπάρχουν πολύ υψηλές προσδοκίες αναφορικά με τις δυνατότητες μάθησης ανεξάρτητα από τις κοινωνικές και οικονομικές διαφορές των μαθητών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Το προσωπικό πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και προσπαθεί να τους βοηθήσει ώστε να επιτύχουν το στόχο τους (Roueche & Baker, 1986), προσφέροντας όλες τις υπηρεσίες που χρειάζονται τα παιδιά προκειμένου να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους ανάγκες και διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους προκειμένου να δημιουργήσουν ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, που θα εμπλέκει όλους τους μαθητές (Sergioyanni, & Starratt, 1998). Στις σχολικές τάξεις των αποτελεσματικών σχολείων επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών. Η Craft (2000) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός σε ένα αποτελεσματικό σχολείο θα πρέπει να εξασφαλίζει κλίμα ηρεμίας στη σχολική τάξη, να θέτει ξεκάθαρους στόχους στους μαθητές και να τους βοηθά στην υλοποίηση, να προσφέρει ανατροφοδότηση στους μαθητές και διορθωτικές οδηγίες, όταν αυτές κρίνονται απαραίτητες. Παράλληλα, ο χώρος των σχολικών τάξεων θεωρείται ότι είναι χώρος πρόκλησης για τους μαθητές, όπου ενισχύονται η πρόοδος και η εξέλιξη. Τα μαθήματα έχουν παιδοκεντρικό και όχι υλικοκεντρικό προσανατολισμό και η πρόοδος των μαθητών αξιολογείται συνεχώς, διαμορφωτικά και τελικά, ώστε τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να ξέρουν αν η διαδικασία της μάθησης εξελίσσεται ικανοποιητικά (Nance, 1991).

## **2.3 Έμφαση στη διδασκαλία**

Στα αποτελεσματικά σχολεία οι σκοποί και οι στόχοι τους διατυπώνονται με σαφήνεια στην αρχή της σχολικής χρονιάς έπειτα από συνεργασία μεταξύ του προσωπικού και η επιτυχής υλοποίησή τους είναι αποτέλεσμα συνεργασίας και ιδιαίτερης έμφασης στη σχολική διδασκαλία και στη σχολική μάθηση. Τα αποτελεσματικά σχολεία δίνουν έμφαση στη διδασκαλία έτσι ώστε να βελτιώνεται η σχολική επίδοση όλων των παιδιών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Η ποιότητα της διδασκαλίας θεωρείται από τους σημαντικότερους παράγοντες στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων στο έργο των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν μέσω της διδασκαλίας να μειώσουν τις οικονομικές και κοινωνικές διαφορές των μαθητών τους

και να συμπεριλάβουν τα ήθη και τα έθιμα κάθε κοινωνικοοικονομικού στρώματος μιας κοινωνίας, γεγονός που θα συμβάλει στην αλληλοκατανόηση των παιδιών και στη μακρόχρονη επιβίωση της συγκεκριμένης κοινωνίας. Επίσης, η διδασκαλία διαμορφώνεται έτσι ώστε να καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και όχι των εκπαιδευτικών. Οι διδάσκοντες δίνουν έμφαση στο να μάθουν οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τη γνώση περισσότερο ενεργά, κριτικά και σφαιρικά και να δομούν το νέο υλικό επάνω στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά σχήματα καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα στα αποτελεσματικά σχολεία δεν αποτελεί μια θεσμική κατασκευή που γίνεται αποδεκτή παθητικά από τους μαθητές αλλά αντιμετωπίζεται ως ένα κομμάτι μιας ευρύτερης διαδικασίας και ενός ευρύτερου πλαισίου που αφορούν τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων (Sergiovanni, & Starratt, 1998). Παράλληλα, υπάρχει τέτοια οργάνωση της διδασκαλίας ώστε να μην υπάρχει απώλεια χρόνου, κάτι που είναι ένα από τα χαρακτηριστικά του μη αποτελεσματικού σχολείου (Wynne, 1981). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μια ποικιλία από υλικά, διδακτικές μεθοδολογίες και βιβλία, για να ικανοποιούν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους (Edmonds, 1979). Τέλος, αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι στα αποτελεσματικά σχολεία επικρατεί ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και συνεργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών και οι πρώτοι προσπαθούν να είναι ζεστοί και συναισθηματικοί απέναντι στους μαθητές τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000).

#### **2.4 Σχολικό κλίμα**

Το σχολικό κλίμα αναφέρεται στην ατμόσφαιρα –θετική ή αρνητική– που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα, σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σε αυτή και αποτελεί τη βάση για προβλέψεις σχολικών αποτελεσμάτων (Sergiovanni, & Starratt, 1998). Μπορεί να ορισθεί ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τον ενθουσιασμό και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, την επίτευξη των στόχων τους και γενικά την απόδοσή τους στο εκπαιδευτικό έργο (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος σε μία σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή της, ο οποίος προσπαθεί να δημιουργήσει σε μια μονάδα το θετικό εκείνο κλίμα που θα χαρακτηρίζεται από επικοινωνία, συνεργασία και οργάνωση. Συγκεκριμένα, σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μεταξύ

τους και καταβάλλουν κοινή προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου των μαθητών τους, ενώ σύμφωνα με το Sergiionanni (1990) επικρατεί συνεργασία και συναδελφικότητα τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα, σε ένα σχολείο με θετικό κλίμα η λήψη των αποφάσεων και επίλυση των προβλημάτων γίνεται με τη συνεργασία όλων και με δημοκρατικές μεθόδους και διαδικασίες (Hoy & Miskel, 1996). Επιπλέον, ένα σχολείο με θετικό κλίμα καλλιεργεί και ενισχύει για τους μαθητές την ανάπτυξη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους αλλά και με την ευρύτερη σχολική κοινότητα και έτσι προωθείται η αίσθηση της ασφάλειας και της αυτοεκτίμησης, αφού το παιδί νιώθει ότι δεν απειλείται, προσαρμόζεται και κοινωνικοποιείται πιο ομαλά και έχει την αίσθηση ότι ανήκει κάπου (Μπαμπάλης, 2006). Τέλος, οι μαθητές αμείβονται για τις προσπάθειές τους, για τη σχολική τους επίδοση και για τη διαγωγή τους και δεν έχουν την αίσθηση ότι αδικούνται (Πασιαρδή, 2001).

## **2.5 Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης**

Η αξιολόγηση σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα είναι απαραίτητη και αναγκαία καθώς προσφέρει πληροφορίες στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Οι μαθητές πληροφορούνται για το βαθμό ανταπόκρισής τους στις απαιτήσεις των μαθημάτων, για τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την αξιολόγηση ως μέσο αποτίμησης τόσο της δικής τους εργασίας όσο και της μάθησης των μαθητών ενώ και οι γονείς μέσω της αξιολόγησης παρακολουθούν τη επίδοση των παιδιών τους. Στα αποτελεσματικά σχολεία χρησιμοποιούνται διάφορες διαδικασίες αξιολόγησης, όπως γραπτά διαγωνίσματα, δημιουργικές εργασίες και διάφορα όργανα και έντυπα παρατήρησης. Στη συνέχεια, τα αποτελέσματα τέτοιων αξιολογήσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών, το πρόγραμμα διδασκαλίας και η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζει το σχολείο (Roueché & Baker, 1986).

## **2.6 Συνεργασία και συμμετοχή των γονέων και της κοινότητας στο έργο του σχολείου**

Στα αποτελεσματικά σχολεία τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε τακτική επικοινωνία με τους γονείς ενημερώνοντας τους αφενός για την πρόοδο των παιδιών τους και αφετέρου για τις διάφορες δραστηριότητες του



σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Επιπλέον, στα συγκεκριμένα σχολεία εφαρμόζεται πολιτική ελεύθερης εισόδου στο σχολείο, ώστε οι γονείς να μπορούν να συνομιλούν με το εκπαιδευτικό προσωπικό και να προσφέρουν βοήθεια και συμπαράσταση. Καταβάλλεται κάθε προσπάθεια ώστε οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και να εκφράζουν τη γνώμη τους για τα εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τους μαθητές, ενώ μέσα από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων μπορούν να συντελούν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με το Συμεού (2003), στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων θα βοηθούσε όχι μόνο η γονεϊκή εμπλοκή, που περιορίζει τους γονείς σε ρόλο θεατή δραστηριοτήτων που διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς, αλλά κυρίως η γονεϊκή συμμετοχή, που σχετίζεται με ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες, έτσι ώστε οι δύο πλευρές να μοιράζονται ευθύνες σε συνεχή βάση.

## **2.7 Παροχή χωριστού προϋπολογισμού σε κάθε σχολείο**

Οι οικονομικοί πόροι που δίνονται για τα σχολεία πρέπει να είναι αρκετοί για να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών. Η ύπαρξη χωριστού προϋπολογισμού για κάθε σχολείο οδηγεί στην επίτευξη της αποκέντρωσης και προσφέρει ευελιξία στη σχολική μονάδα, ώστε αυτή να δώσει έμφαση στις δικές της, πραγματικές ανάγκες (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2000). Με τον τρόπο αυτό καλυτερεύει ο κτιριακός εξοπλισμός του σχολείου, αυτό εφοδιάζεται με απαραίτητα μέσα διδασκαλίας και σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή, ανταποκρίνεται στα διεθνή πρότυπα των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση επιτυγχάνεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του δημόσιου χρήματος (Σαϊτή, 2000).

## **3. Ολοήμερα σχολεία**

Το Ολοήμερο σχολείο όπως ορίζεται στην Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (1991) «είναι το σχολείο το οποίο λειτουργεί καθ' όλο το διάστημα της ημέρας και καλύπτει όχι μόνο την τυπική κατά το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλία στην τάξη, αλλά και τις λοιπές σχολικές δραστηριότητες και παιδαγωγικά επωφελείς απασχολήσεις» (σελ. 3461). Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2004), στη διεθνή βιβλιογραφία, ο όρος είναι γενικός και απροσδιόριστος και το ολοήμερο σχολείο παρουσιάζει πολλές αποκλίσεις από χώρα σε χώρα. Τα βασικά στοιχεία του σχολείου αυτού είναι ο χρόνος παραμονής στο σχολείο και το εάν είναι υποχρεωτική ή όχι η

παρακολούθηση του προγράμματος. Έτσι υπάρχουν ολόήμερα που προσφέρουν μεσημεριανό φαγητό και το απόγευμα σε προαιρετική βάση με την καθοδήγηση ειδικών εκτελούνται οι κατ' οίκον εργασίες, υπάρχουν ολόήμερα που τα παιδιά τρώνε στο σπίτι τους μετά το τέλος του πρωινού προγράμματος και επιστρέφουν στο σχολείο για να εκτελέσουν κάποιες γραπτές εργασίες καθώς και σχολεία ολόήμερα που προσφέρουν τροφή και ανάπαυση μεσημεριανή για τα μικρότερα παιδιά, μελέτη και παιχνίδι. Υπάρχει επίσης διάκριση ανάμεσα σε ανεξάρτητα και ενσωματωμένα μοντέλα ολόήμερων σχολείων. Στα ανεξάρτητα μοντέλα οι απογευματινές δραστηριότητες περιορίζονται στην ψυχαγωγία και στην προετοιμασία των εργασιών για το σπίτι, χωρίς να βρίσκονται αναγκαστικά σε συσχέτιση με το πρωινό πρόγραμμα. Στα ενσωματωμένα μοντέλα το πρωινό και το απογευματινό πρόγραμμα αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο.

### **3.1 Το ολόήμερο σχολείο στην Ελλάδα: ιστορική επισκόπηση**

Στην Ελλάδα υπήρχε πάντα ολόήμερο σχολείο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της αγροτικής κοινωνίας και στον τρόπο λειτουργίας της οικογένειας (Πυργιωτάκης, 2004). Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους το σχολείο λειτουργούσε ως αργά το απόγευμα με μια διακοπή το μεσημέρι. Η μορφή αυτή επικράτησε ως το σχολικό έτος 1971-1972, οπότε καταργήθηκε και καθιερώθηκε η προμεσημβρινή εργασία για όλες τις βαθμίδες και τους τύπους σχολείων.

Στις αστικές περιοχές το σχολείο δεν κάλυπτε τις ανάγκες που προέκυπταν από τα κοινωνικά δεδομένα. Η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας καθώς και οι αλλαγές στη δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας έκαναν πιο έντονο το πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών εργαζόμενων γονιών μετά από το σχολείο (Χανιωτάκης, 2004). Καθώς το Υπουργείο Παιδείας δεν ανταποκρίθηκε άμεσα στις νέες κοινωνικές ανάγκες, κάποιοι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων ανέλαβαν την ίδρυση και χρηματοδότηση Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης (ΤΑΔ) (Υ.Α Φ.13.1/452/Γ1/1126/15-9-93) τα οποία λειτουργούσαν κυρίως, για να εξυπηρετούν τους γονείς που εργάζονταν παρά για να καλύψουν παιδαγωγικές ή γνωστικές ανάγκες. Ανάλογες πρωτοβουλίες ανέλαβαν και κάποιοι δήμοι.

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στη δοκιμαστική εφαρμογή ολόήμερων προγραμμάτων για παιδιά εργαζόμενων γονέων, με σκοπό όπως αναφέρεται στην Εγκύκλιο Φ.13.1/1225/Γ1/1145/12-12-94, την «αντιμετώπιση σε στενή συνεργασία με τους γονείς και τους ΟΤΑ των εκπαιδευτικών

κα κοινωνικών αναγκών των μαθητών» Η εγκύκλιος προέβλεπε κατάλληλους χώρους και εξοπλισμό (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες προβολών κ.ά.) για να μπορεί να εφαρμοστεί το πρόγραμμα. Κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό σε πολλά σχολεία και η λύση ήταν οι αίθουσες άλλων τάξεων. Αυτός ο τρόπος λειτουργίας δημιούργησε προβλήματα και στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι άρχισαν να κατηγοριοποιούνται σε δασκάλους κανονικού σχολείου και αυτούς που έκαναν φύλαξη. Έτσι, παράλληλα με τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης που δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία των γονιών, λειτούργησαν και τα «Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης» υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας.

### **3.1.1 Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου**

Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα, θεσμοθετήθηκε για πρώτη φορά με το νόμο 2525/1997, ο οποίος ορίζει ότι το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο λειτουργεί με σκοπό: α) την υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων, β) την προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και γ) την προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Στο άρθρο 2 του Ν. 2525/1997 προβλέπεται ότι τα προαιρετικά προγράμματα μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και δημιουργικής απασχόλησης απευθύνονται κατά προτίμηση σε μαθητές των οποίων οι γονείς είναι εργαζόμενοι, είτε του ίδιου είτε γειτονικών σχολείων, ενώ στο άρθρο 3 προβλέπεται ότι τα προαιρετικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας απευθύνονται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, που υποδεικνύονται από τους συλλόγους διδασκόντων.

Στο άρθρο 4 προβλέπεται ότι για την εφαρμογή των πρόσθετων προγραμμάτων προσλαμβάνονται αναπληρωτές εκπαιδευτικοί ή ανατίθεται υπερωριακή εργασία σε τακτικούς εκπαιδευτικούς του ίδιου ή γειτονικού σχολείου. Τέλος, στο άρθρο 5 ορίζεται ότι τα Δημοτικά σχολεία που λειτουργούν ως Ολοήμερα καθορίζονται ύστερα από εισήγηση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας τους, μετά από συνεργασία με τους συλλόγους διδασκόντων, τους γονείς των μαθητών και τους ΟΤΑ.

Αργότερα, επιστημονική επιτροπή συνέβαλε στην ίδρυση αρχικά 21 και στη συνέχεια 28 πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων. Τα σχολεία αυτά εφάρμοσαν

υποχρεωτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές, αφού σκοπός της επιτροπής ήταν η αναθεώρηση της διδασκαλίας και της μάθησης με την εισαγωγή νέων μεθόδων και μορφών εργασίας (Πυργιωτάκης, 2004) και με την Υ.Α. Φ50/116/72388/Γ1/11-07-2003 μετονομάζονται σε πειραματικά.

Παράλληλα, το ΥΠΕΠΘ με την Εγκύκλιο Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-98 δημιουργεί 1.000 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου. Παρά το γεγονός ότι οι διατάξεις προέβλεπαν κοινωνικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς για αυτά τα σχολεία, αυτά δεν μπόρεσαν να διαφοροποιηθούν από την αντίληψη που χαρακτήριζε τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης και τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης (Δεμίρογλου, 2005). Όμως κι εδώ υπήρξαν πολλά προβλήματα αφού δεν προβλέπονταν ειδικότητες παρά μόνο ένας δάσκαλος για όλα τα παιδιά. Οι γονείς συνηθισμένοι από τη νοοτροπία της προηγούμενης λειτουργίας ήθελαν να φέρνουν και να παίρνουν τα παιδιά τους όποτε τους βόλευε, και έτσι συνέβαινε να μπαίνει ο δάσκαλος στην αίθουσα, που συνήθως δεν υπήρχε αλλά ήταν κάποια από το πρωινό πρόγραμμα, και να βρίσκει κάθε φορά και διαφορετική σύνθεση του πληθυσμού της τάξης. Η διοικητική υποστήριξη ήταν πολύ περιορισμένη έως αδιάφορη. Κανείς δεν ενδιαφερόταν και το Ολοήμερο έτσι όπως λειτουργούσε είχε μετατραπεί σε ένα «παιδοφυλακτήριο», ενώ ο δάσκαλος είχε μετατραπεί σε «θυρωρό», ο οποίος απλά επέβλεπε τα παιδιά να μην απομακρυνθούν, χωρίς βέβαια να παραβλέπουμε τις φιλότιμες προσπάθειες πολλών εκπαιδευτικών να προσφέρουν έργο με τόσο αντίξοες συνθήκες.

Την επόμενη χρονιά λειτουργούν 1.500 Ολοήμερα και το σχολικό έτος 2001 - 2002 έχουν φτάσει τα 2.521. Το ΥΠΕΠΘ αναλαμβάνει πλήρως την ευθύνη οργάνωσης και λειτουργίας των Ολοήμερων Τμημάτων με την αξιοποίηση κονδυλίων από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, ενώ η συνεργασία με τους γονείς και τους Ο.Τ.Α. προτείνεται, κυρίως, για την αντιμετώπιση θεμάτων σίτισης και υλικοτεχνικής υποδομής.

### **3.2 Η σημερινή κατάσταση**

Σήμερα λειτουργούν στην Ελλάδα δύο τύποι Ολοήμερων Σχολείων:

- α) τα προαιρετικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία
- β) τα 28 πειραματικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία

### 3.2.1 Προαιρετικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία

Από το σχολικό έτος 2002-2003 παύει να χρησιμοποιείται στα έγγραφα ο όρος Διευρυμένου Ωραρίου και αναφέρονται ως ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Ο νέος τύπος του προαιρετικού Ολοήμερου Σχολείου παρέχει πλήρες παιδαγωγικό πρόγραμμα με ποικιλία δραστηριοτήτων και αντικειμένων μάθησης. Είναι υποχρεωτικό μόνο για όσα παιδιά είναι γραμμένα σε αυτό, ενώ παρατηρείται μεταστροφή προς την παιδαγωγική διάσταση του σχολείου με το να αρθεί η προϋπόθεση της απαραίτητης εργασιακής απασχόλησης των γονέων.

Συγκεκριμένα στην εγκύκλιο Φ. 50/208/97293/Γ1/7/09/07 ορίζεται ότι:

*Το Ολοήμερο Σχολείο έχει εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Αξιοποιεί τις δυνατότητες τις οποίες παρέχει ο επιπλέον χρόνος παραμονής των μαθητών στο σχολείο, για να επιτύχει τους δύο βασικούς στόχους του που είναι :*

*α. Η εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές στο πρωινό πρόγραμμα και*

*β. Ο εμπλουτισμός του πρωινού προγράμματος με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα.*

*Σε ό,τι αφορά στους μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία παρέχεται η δυνατότητα σχεδιασμού ενός ευέλικτου Ωρολογίου Προγράμματος και η εφαρμογή ενός εξατομικευμένου προγράμματος με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.*

*Λειτουργούν επίσης ως Ολοήμερα και Σχολεία Ειδικής Αγωγής ικανοποιώντας τις αυξημένες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.*

Το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, όπως αναμορφώθηκε με τη Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139/23-8-2006 τ.Β') Υπουργική Απόφαση για όλα τα 6/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία έχει ως εξής:

**Πίνακας 1.** Ωράριο λειτουργίας 6/θέσιων και άνω Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων

12:35 - 13:15	40'	1 <sup>η</sup> ώρα
13:15 - 13:20	5'	διάλειμμα
13:20 - 14:00	40'	2 <sup>η</sup> ώρα
14:00 - 14:40	40'	Φαγητό - ξεκούραση χαλάρωση
14:40 - 14:50	10'	διάλειμμα

14:50 - 15:30	40'	3 <sup>η</sup> ώρα
15:30 - 15:40	10'	διάλειμμα
15:40 - 16:15	35'	4 <sup>η</sup> ώρα
<b>Προαιρετική Ζώνη</b>		
16:15 - 16:25	10'	διάλειμμα
16:25 - 17:00	35'	5 <sup>η</sup> ώρα

Στο Ωρολόγιο πρόγραμμά του είναι υποχρεωτική η μελέτη και η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας στα αντικείμενα της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών καθώς και η Αγγλική Γλώσσα (για τα τμήματα των τάξεων Γ', Δ', Ε', ΣΤ'), ο Αθλητισμός (για τα τμήματα των τάξεων Α' και Β') και οι Νέες Τεχνολογίες. Υπάρχουν μαθήματα επιλογής, τα οποία διδάσκουν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και η επιλογή, όπως αναφέρει η σχετική εγκύκλιος Φ.50.4/163/87915/Γ1/1/09/04, εξαρτάται από τη δήλωση επιθυμίας των γονέων.

Για να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες στελέχωσης των Ολοήμερων Σχολείων έγιναν προσλήψεις εκπαιδευτικών ωρομισθίων ή αναπληρωτών ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες στα μαθήματα ειδικότητας, ενώ η θέση του ολοήμερου μέσα σε κάθε σχολείο έπαψε να είναι μια ξεχωριστή θέση, αλλά χαρακτηρίστηκε ως θέση όπως και οι υπόλοιπες που αφορούσαν τα τμήματα του πρωινού προγράμματος. Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο του Ολοήμερου Σχολείου είναι πως εμπλέκει σε ό, τι αφορά τον έλεγχο, την εποπτεία και την ευθύνη για τη λειτουργία των Ολοήμερων προαιρετικών Δημοτικών Σχολείων, όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής μονάδας και επιμερίζει ανάλογα τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες, ζητά τη συμμετοχή τους και τη συνεργασία όλων των φορέων.

### 3.2.2 Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία

Η εφαρμογή των 28 πειραματικών ολοήμερων σχολείων εντάσσεται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ Ι) του 2<sup>ου</sup> Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2<sup>ο</sup> Κ.Π.Σ), στο υποπρόγραμμα 1 «Γενική και Τεχνική Εκπαίδευση», στο μέτρο 1.1 «Αναμόρφωση Προγραμμάτων Γενικής Εκπαίδευσης», στην ενέργεια 1.1.α «Προγράμματα-Βιβλία» και στο Έργο «Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης» (Σ.Ε.Π.Π.Ε.), με στόχο τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού σχολείου και τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αντικείμενο του έργου των Σ.Ε.Π.Π.Ε.

είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή, η αξιοποίηση και η αξιολόγηση καινοτομικών προγραμμάτων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία μετέπειτα θα επιτρέπουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων τους στα σχολεία όλης της χώρας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1999, σσ. 3-4).

Το 2001 εγκρίθηκε η ένταξη των συγκεκριμένων σχολείων στο ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ του 3<sup>ου</sup> Κ.Π.Σ., στον άξονα προτεραιότητας 1 «Προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους», στο μέτρο 1.2 «Καταπολέμηση της Σχολικής Αποτυχίας και Διαρροής με Εναλλακτικές Μορφές Μάθησης», στην ενέργεια 1.2.3. «Ολοήμερο Σχολείο» και στην πράξη «Πιλοτική εφαρμογή 28 Ολοήμερων Σχολείων-Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε Ολοήμερα Σχολεία»

Το 2003, στο πλαίσιο του ίδιου μέτρου, με την Υ.Α. Φ50/116/72388/Γ1/11-07-2003 τα πιλοτικά σχολεία μετονομάζονται σε πειραματικά, χωρίς κάποια άλλη αλλαγή. Φορέας υλοποίησης του έργου είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το οποίο συνεργάζεται με τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔιΣΠΕ) υπό την εποπτεία της Ειδικής Γραμματείας Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών του ΥΠΕΠΘ. Το έργο έχει διάρκεια 24 μήνες (Σεπτέμβριος 2003-Αύγουστος 2005) και εξακολουθεί να χρηματοδοτείται από το 3<sup>ο</sup> Κ.Π.Σ. Το 2005 η χρηματοδότηση σταματά και τα σχολεία αυτά υπάγονται στη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ.

Σκοπός αυτών των Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων είναι «η βελτίωση και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας με την αναδιοργάνωση του σχολικού χώρου, τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών και τη διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος, του κοινωνικού, μορφωτικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1999, σσ. 8). Αντικείμενο του προγράμματος είναι ο πειραματισμός σε νέες μορφές και τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών και η διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος με έμφαση στη δημιουργία ειδικά διαμορφωμένων αιθουσών-εργαστηρίων σε κάθε σχολική τάξη, καθώς και η πιλοτική εφαρμογή καινοτομικών μαθησιακών-ερευνητικών προσεγγίσεων με τη χρήση νέων τεχνολογιών και πολλαπλών διδακτικών πηγών (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1999, σσ. 8)

Το ενδιαφέρον της επιτροπής που πρότεινε τη σύσταση των συγκεκριμένων σχολείων δεν περιορίστηκε στην προσθήκη απογευματινών ωρών (Πυργιωτάκης, 2004). Η επιτροπή απέβλεπε εξ αρχής στην αναθεώρηση όλου του σχολικού

προγράμματος και την ενιαία θεώρησή του και επεδίωκε τη ριζική εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου. Για να γίνει εφικτό αυτό, ήταν απαραίτητη η υποχρεωτική παρακολούθηση όλου του προγράμματος από όλους τους μαθητές. Βασική φροντίδα της επιτροπής υπήρξε η εξασφάλιση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Έτσι, με χρήματα που εξασφαλίστηκαν από το δεύτερο Κ.Π.Σ. τοποθετήθηκαν σε κάθε αίθουσα δύο βιβλιοθήκες, μία για τους μαθητές και μία για το δάσκαλο, καθώς και τηλεόραση και video με κασέτες εκπαιδευτικού περιεχομένου. Παράλληλα, σε κάθε αίθουσα διαμορφώθηκαν δύο χώροι, ο χώρος εργασίας, με τα θρανία, την έδρα και τον πίνακα και ο χώρος ανάπαυσης. Στο δεύτερο αυτό χώρο τοποθετήθηκε μοκέτα και σαλονάκι, όπου ο μαθητής θα μπορούσε να αποσυρθεί είτε για να τελειώσει τις εργασίες του είτε για να ξεκουραστεί. Σε έναν από τους τοίχους τοποθετήθηκαν ντουλάπια· έτσι κάθε μαθητής είχε το δικό του χώρο με το δικό του κλειδί και εκεί μπορούσε να τοποθετήσει προσωπικά του αντικείμενα και να αφήσει βιβλία ή τετράδια που δε χρειαζόταν να μεταφέρει στο σπίτι του. Στα σχολεία αυτά διαμορφώθηκαν και οργανώθηκαν αίθουσες-εργαστήρια Πληροφορικής, Αισθητικής Αγωγής, αίθουσες γεύματος, ψυχαγωγίας και εκδηλώσεων

Τα 28 πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία είναι τα ακόλουθα:

## **Πίνακας 2.** Τα 28 Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία

<b>1</b>	<b>76ο Δημοτικό σχολείο Α' Αθήνας</b>
<b>2</b>	<b>27ο Δημοτικό σχολείο Α' Αθήνας</b>
<b>3</b>	<b>138ο Δημοτικό σχολείο Α' Αθήνας</b>
<b>4</b>	<b>89ο Δημοτικό σχολείο Α' Αθήνας</b>
<b>5</b>	<b>129ο Δημοτικό σχολείο Α' Αθήνας</b>
<b>6</b>	<b>159ο Δημοτικό σχολείο Α' Αθήνας</b>
<b>7</b>	<b>50ο Δημοτικό σχολείο Α' Αθήνας</b>
<b>8</b>	<b>30ο Δημοτικό σχολείο Α' Αθήνας</b>
<b>9</b>	<b>5ο Δημοτικό σχολείο Γαλατσίου Α' Αθήνας</b>
<b>10</b>	<b>2ο Δημοτικό σχολείο Μελισσίων Β' Αθήνας</b>
<b>11</b>	<b>1ο Δημοτικό σχολείο Αιγάλεω Β' Δυτ. Αττικής</b>
<b>12</b>	<b>4ο Δημοτικό σχολείο Αγίων Αναργύρων Γ' Αθήνας</b>
<b>13</b>	<b>2<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο Ρέντη Β' Πειραιά</b>
<b>14</b>	<b>1ο Δημοτικό σχολείο Περάματος Β' Πειραιά</b>
<b>15</b>	<b>7ο Δημοτικό σχολείο Περάματος Β' Πειραιά</b>



- 16 *3ο Δημοτικό σχολείο Λαυρίου Β' Ανατολ. Αττικής*
- 17 *Δημοτικό σχολείο Λιμένος Χερσονήσου Ηρακλείου Κρήτης*
- 18 *Δημοτικό σχολείο Μαλλίων Κρήτης Ηρακλείου Κρήτης*
- 19 *2ο Δημοτικό σχολείο Αγίου Παύλου Α' Θεσσαλονίκης*
- 20 *Δημοτικό σχολείο Ανατολικού Δήμου Χαλάστρας Β' Θεσσαλονίκης*
- 21 *Δημοτικό σχολείο Μασσάρων Ρόδου Δωδεκανήσου*
- 22 *Δημοτικό σχολείο Θυμιανών Χίου*
- 23 *17ο Δημοτικό σχολείο Λάρισας Λάρισας*
- 24 *9ο Δημοτικό σχολείο Κατερίνης Πιερίας*
- 25 *1ο Δημοτικό σχολείο Κάμπου Ζακύνθου*
- 26 *5ο Δημοτικό σχολείο Άργους Αργολίδας*
- 27 *Δημοτικό σχολείο Ροδολίβους Σερρών Σερρών*
- 28 *Δημοτικό σχολείο Πορταριάς Μαγνησίας*

Αναφορικά με το Πρόγραμμα Σπουδών το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σημειώνει ότι το Πρόγραμμα Σπουδών του Ολοήμερου Σχολείου θα έπρεπε να λάβει υπόψη του τις ανάγκες της εκπαίδευσης και τις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας γενικώς. Τονιζόταν ότι το Ολοήμερο σχολείο δεν έχει μόνο καθαρά «ακαδημαϊκό» χαρακτήρα, αλλά θα έπρεπε να συμπεριλάβει στα προγράμματά του και όλα εκείνα τα μαθήματα, που δίνουν χαρά στο παιδί και του προσφέρουν τη δυνατότητα για εσωτερική καλλιέργεια, για προσωπική έκφραση και αυτοπραγμάτωση. Κατά τον ίδιο τρόπο, θα έπρεπε ο μαθητής στο σχολείο να βρίσκει όλα εκείνα τα μαθήματα, που προσφέρονταν στην ελεύθερη εκπαιδευτική αγορά, μολονότι, στην αρχή τουλάχιστον, θα ήταν δύσκολο να τη συναγωνιστεί. Επιπρόσθετα, θα έπρεπε να πειστούν οι γονείς, ότι το δημόσιο σχολείο, στις διάφορες περιοχές της χώρας, είναι σε θέση να διδάξει με την ίδια επιτυχία τα μαθήματα αυτά. Η ευθύνη οργάνωσης και λειτουργίας του νέου θεσμού θα έπρεπε να είναι τέτοιας ποιότητας και αποτελεσματικότητας, ώστε να μπορεί να πείσει την ελληνική κοινωνία.

Παράλληλα, το Πρόγραμμα Σπουδών των Πειραματικών Ολοήμερων Σχολείων δεν μπορούσε να είναι ένα κλειστό πρόγραμμα ενιαίο για όλα τα σχολεία της χώρας αλλά θα έπρεπε να δίνει ένα γενικό προγραμματισμό, ευέλικτο και προσαρμοσμένο στις τοπικές συνθήκες, ο οποίος όμως ταυτόχρονα θα άφηνε περιθώρια συμπλήρωσής του, σύμφωνα με τις ανάγκες της περιοχής, στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα. Οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας τονιζόταν

ότι θα έπρεπε να αλλάξουν πρωτίστως στα σχολεία αυτά, για να αλλάξει και η νοοτροπία γενικότερα.

Με βάση τις παραπάνω αρχές στο πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσαν να ενταχθούν νέα γνωστικά αντικείμενα επιλογής, τα οποία είχαν ήδη εφαρμοστεί εκτός σχολικού προγράμματος σε μεγάλο αριθμό σχολείων τα προηγούμενα χρόνια, με πρωτοβουλία του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, άλλων εθνικών φορέων ή της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα περισσότερα από τα προγράμματα αυτά είχαν αξιολογηθεί θετικά, είχαν παραγάγει και σχετικό διδακτικό ή εκπαιδευτικό υλικό και θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν το διευρυμένο πρόγραμμα του ολόημερου σχολείου. Τέτοια προγράμματα ήταν μεταξύ άλλων, τα ακόλουθα: Προγράμματα 'Ενισχυτικής διδασκαλίας', Πρόγραμμα «Μελίνα», Αγωγή του Καταναλωτή, Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Ευρωπαϊκή Διάσταση στην εκπαίδευση, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Θεατρική Παιδεία, Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Τεχνολογία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Ολυμπιακή Παιδεία, Τοπική Διάσταση στην εκπαίδευση, Δεύτερη Ξένη Γλώσσα.

Αν και η κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών προβλεπόταν να γίνει από την επιστημονική επιτροπή, τελικά η επιλογή των πρόσθετων μαθημάτων/ δραστηριοτήτων έγινε από το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τους γονείς και στάλθηκε για έγκριση στην επιστημονική επιτροπή. Κριτήρια επιλογής αποτέλεσαν το διαθέσιμο εκπαιδευτικό προσωπικό και ο διαθέσιμος εξοπλισμός. Η επιστημονική επιτροπή ταξινόμησε τα επιλεχθέντα μαθήματα/ δραστηριότητες σε υποχρεωτικά και ελεύθερης επιλογής. Ως υποχρεωτικά χαρακτηρίστηκαν εκείνα που επιλέχθηκαν από τα μισά τουλάχιστον Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία ενώ τα άλλα χαρακτηρίστηκαν ως αντικείμενα ελεύθερης επιλογής (Πυργιωτάκης, 2004).

### **3.3 Προβλήματα από την εφαρμογή του ολόημερου σχολείου**

Το ολόημερο δημοτικό σχολείο, ως καινοτόμο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε για να αντιμετωπίσει έναν πολυσύνθετο σκοπό, έγινε στόχος κριτικής ενώ, παράλληλα, κατά την εφαρμογή του στην πράξη δημιουργήθηκαν αρκετά ζητήματα, προβλήματα και παρουσιάστηκαν κάποιοι κίνδυνοι (Δεμίρογλου, 2005).

Στο πλαίσιο της εφαρμογής του ολόημερου σχολείου ασκείται έντονη κριτική και επικρατεί προβληματισμός αφενός για τον κίνδυνο της σχολειοποίησης, ο οποίος αφορά την καταστρατήγηση του ζωτικού χωροχρόνου των μαθητών (Χανιωτάκης,

2004) και αφετέρου για τη βαρύτητα που δίνει το σχολείο στους γνωστικούς σκοπούς, υποβαθμίζοντας την παιδαγωγική του λειτουργία.

Παράλληλα, έχει ασκηθεί έντονη κριτική στα Ολοήμερα σχολεία καθώς αποδίδεται σε αυτά ως μοναδικός τους ρόλος αυτός της «παιδοφύλαξης» (Δεμίρογλου, 2005). Ο ασαφής τρόπος λειτουργίας τους αρχικά, η έλλειψη ενός προγράμματος σπουδών, η ίδρυση Ολοήμερων Σχολείων χωρίς να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις, αλλά και η έλλειψη υποστήριξης από την πλευρά της πολιτείας δημιούργησαν ένα πλαίσιο αρνητικών παραγόντων που συντέλεσαν στην παραδοχή ότι το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο παρέχει μόνο «φύλαξη».

Επιπλέον, οι πιέσεις που ασκούν οι γονείς για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και ο αυξημένος χρόνος που διατίθεται για την προετοιμασία και τη μελέτη, δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για τη μετατροπή του Ολοήμερου Σχολείου σε φροντιστήριο του Δημοσίου (Πυργιωτάκης, 2004). Από τα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι το ενδιαφέρον των γονιών εστιάζεται στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας παρά στις δημιουργικές δραστηριότητες· ένα μεγάλο ποσοστό μάλιστα γονέων υποστηρίζει ότι ο χρόνος που διατίθεται στο σχολείο για τις κατ' οίκον εργασίες δεν είναι αρκετός (Θωΐδης & Χανιωτάκης, υπό δημοσίευση). Θα πρέπει να επισημανθεί, επίσης, ότι ένα στοιχείο που καταδεικνύει τη δυσπιστία των γονιών προς τον συγκεκριμένο τύπο σχολείου είναι η συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες της ελεύθερης αγοράς ακόμη κι αν αυτές καλύπτονται από το πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου (Ρομπόλης, 2003). Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2004) σημαντικό εμπόδιο για την εδραίωση του θεσμού αποτέλεσε η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, για τις οποίες οι γονείς επιμένουν να μην εμπιστεύονται το δημόσιο σχολείο και να καταφεύγουν στα ιδιωτικά φροντιστήρια.

Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή του Ολοήμερου σχολείου, αν και ρητά προβλεπόταν ότι θα έπρεπε να τηρούνται συγκεκριμένες προδιαγραφές, ωστόσο πραγματοποιήθηκαν υποτυπώδεις παρεμβάσεις, χωρίς ιδιαίτερες μελέτες και είχαν ως αποτέλεσμα την ανεπαρκή υποστήριξη και χαμηλή απόδοση του προγράμματος (Παπαστεργίου, Μ. & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Κ., 2004). Παράλληλα, τα Ολοήμερα Σχολεία αντιμετωπίζουν και οικονομικό πρόβλημα, καθώς αν και υπάρχει αύξηση των λειτουργικών δαπανών, δεν υπάρχει συνακόλουθη αύξηση και των τακτικών επιχορηγήσεων (Μούσιου-Μυλωνά, 2004).

Προβλήματα υπάρχουν και στο θέμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και αφορούν ζητήματα έλλειψης συγκεκριμένων ειδικοτήτων, δυσμενών συνθηκών εργασίας και επιμόρφωσής τους (Δεμίρογλου, 2005). Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αναγκάζονται να υπηρετούν σε 4 ή 5 σχολεία, και έτσι δεν μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις με τους μαθητές και τους γονείς. Παράλληλα, αν και ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου απαιτεί μια σειρά από γνώσεις και ικανότητες από τους διδάσκοντες, είναι ελάχιστες οι προσπάθειες επιμόρφωσής τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται αρκετές φορές ανεπαρκείς στην άσκηση των καθηκόντων τους.

Θα πρέπει να καταγραφούν ακόμα και κάποιες επισημάνσεις σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου των δασκάλων, οι οποίες επικεντρώνονται στα προβλήματα συνεργασίας των εκπαιδευτικών του πρωινού και του απογευματινού ωραρίου (Μούσιου-Μυλωνά, 2004). Διαπιστώθηκε έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας και μια διάθεση αλληλομετάθεσης των ευθυνών μεταξύ τους.

### **3.4 Το Πειραματικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς**

Το Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς «Ν. Τσοποτός» λειτουργεί σήμερα ως πειραματικό ολοήμερο δημοτικό σχολείο και είναι ένα από τα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία σε όλη την Ελλάδα που είχαν ενταχθεί στο ΕΠΕΑΕΚ II του 3<sup>ου</sup> ΚΠΣ και συγκεκριμένα στην πράξη «Πιλοτική εφαρμογή 28 Ολοήμερων Σχολείων- Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε Ολοήμερα Σχολεία»

Στο χώρο όπου βρίσκεται σήμερα το δημοτικό σχολείο υπήρχε ήδη από το 1883 ένα διώροφο οίκημα με οκτώ αίθουσες, δωρεά του Ν. Τσοποτού, το οποίο φιλοξενούσε αρχικά το Σχολαρχείο και στη συνέχεια και τη Σχολή Αρρένων. Το 1926 η Σχολή Αρρένων συνενώθηκε με τη Σχολή Θηλέων δημιουργώντας το δημοτικό σχολείο, το οποίο εξακολούθησε να συστεγάζεται με το Σχολαρχείο στο συγκεκριμένο χώρο. Το 1928 το Σχολαρχείο μετατράπηκε σε Ημιγυμνάσιο, το οποίο τελικά καταργήθηκε το 1930, οπότε όλος ο χώρος παρέμεινε στο δημοτικό σχολείο. Το 1944 μετακινήθηκαν στο συγκεκριμένο χώρο και οι μαθητές του Νηπιαγωγείου της Πορταριάς, καθώς το Αθανασάκειο Νηπιαγωγείο καταστράφηκε κατά τον εμπρησμό της Πορταριάς από τους Γερμανούς και εξακολούθησε να συστεγάζεται με το Δημοτικό έως και το 1998. Κατά τους σεισμούς του 1955 το σχολείο δοκιμάστηκε ξανά, καθώς γκρεμίστηκε ο επάνω όροφος, ο οποίος αποκαταστάθηκε κατά τη

σχολική χρονιά 1998-1999, οπότε και το Δημοτικό Σχολείο μετεγκαταστάθηκε στο Αρχοντικό Ζούλια, προκειμένου να γίνουν οι εργασίες ανακατασκευής. Το 2005 στον ίδιο αύλειο χώρο ολοκληρώθηκε η ανακατασκευή και επέκταση ενός δεύτερου οικήματος, το οποίο παλιότερα λειτουργούσε ως μαγειρείο, όπου ετοιμάζονταν τα συσσίτια για τους μαθητές. Στον ισόγειο χώρο του κτηρίου αυτού βρίσκεται σήμερα το εστιατόριο, ενώ στον πρώτο όροφο βρίσκεται η βιβλιοθήκη του σχολείου και τα γραφεία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.

Ως τα μέσα της δεκαετίας του 1990 η εκπαίδευση στην Πορταριά είχε φθίνουσα πορεία, λόγω των πληθυσμιακών και κοινωνικών μεταβολών στην περιοχή και ο αριθμός των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου δεν ξεπερνούσε τους 30. Ως το 1996 το Δημοτικό Σχολείο ήταν διθέσιο ενώ τη σχολική χρονιά 1996-1997 λειτούργησε ως τριθέσιο. Τη σχολική χρονιά 1997-1998 συγχωνεύτηκε με τα Δημοτικά Σχολεία Σταγιατών και Κατηχωρίου και λειτούργησε ως τετραθέσιο δημοτικό σχολείο διευρυμένου ωραρίου. Κατά τη σχολική χρονιά 1999-2000 εντάχθηκε στην ομάδα των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων και από τότε πια λειτουργεί μέχρι και σήμερα ως εξαθέσιο, με τον αριθμό των μαθητών να αυξάνεται σταδιακά και να σταθεροποιείται τα τελευταία χρόνια περίπου στους 100-110 μαθητές.

Το Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς ήδη από το 1992 λειτουργούσε πέρα από το κανονικό ωράριο, ως τις 3.00-3.30 μ.μ., με τη βοήθεια της κοινότητας Πορταριάς, η οποία κάλυπτε τις αποζημιώσεις εξωτερικών συνεργατών, που δίδασκαν μουσική, μουσικοκινητικό παιχνίδι, κουκλοθέατρο, λαϊκή παράδοση. Παράλληλα, οι δάσκαλοι του σχολείου οργάνωναν μετά το τέλος των διδακτικών ωρών κύκλους μαθημάτων (γλώσσας, μαθηματικών), προκειμένου να ενισχυθούν οι γνώσεις των μαθητών, καθώς το γεγονός ότι το σχολείο ήταν διθέσιο δημιουργούσε αρκετές ανάγκες. Την ίδια περίοδο, μάλιστα, έγινε και η πρώτη αγορά ενός μεταχειρισμένου ηλεκτρονικού υπολογιστή με περιβάλλον DOS, σε μια προσπάθεια να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις νέες τεχνολογίες.<sup>1</sup>

Τη σχολική χρονιά 2007-2008, κατά την οποία πραγματοποιήθηκε και η έρευνά μας, στο σχολείο υπηρετούν 12 δάσκαλοι, ανάμεσά τους ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής, και 7 καθηγητές ειδικοτήτων. Στους τελευταίους συγκαταλέγονται δύο γυμναστές, δύο καθηγήτριες Αγγλικής Γλώσσας και μία Γαλλικής, μία

---

<sup>1</sup> Οι πληροφορίες για την εκπαίδευση στην Πορταριά και για τη λειτουργία του δημοτικού σχολείου προέρχονται από το διευθυντή του σχολείου, κ. Ηρ. Καραγιάννη.

καθηγήτρια Πληροφορικής και μία καθηγήτρια Μουσικής. Πρέπει να σημειωθεί ότι, αν και διατυπώθηκε αίτημα για καθηγητές που θα διδάξουν Γερμανικά και χορό, αυτό δεν ικανοποιήθηκε.

**Πίνακας 3.** Αριθμός μαθητών του Δ.Σ. Πορταριάς ανά σχολική χρονιά

<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ</b>	<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>
1999-2000	57
2000-2001	53
2001-2002	71
2002-2003	101
2003-2004	114
2004-2005	120
2005-2006	99
2006-2007	95
2007-2008	108

Οι μαθητές, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3, ανέρχονται σε 108. Από αυτούς οι μισοί περίπου προέρχονται από τη ζώνη ευθύνης του Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς, που περιλαμβάνει τις περιοχές Κατηχωρίου, Σταγιατών και Χανίων, και οι υπόλοιποι από τη Μακρινίτσα και το Βόλο. Καθώς οι αιτήσεις οικογενειών που κατοικούν στο Βόλο και επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο Δημοτικό Σχολείο της Πορταριάς είναι πολλές ακολουθείται η διαδικασία της συνέντευξης με τους γονείς και προτάσσονται κοινωνικά κριτήρια. Έτσι, στην επιλογή προηγούνται παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες (θάνατος του ενός γονέα, διαζευγμένοι γονείς) και παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς εργάζονται. Τα παιδιά αυτά μετακινούνται με λεωφορείο που μισθώνει η νομαρχία και απαιτούνται περίπου 20-30 λεπτά καθημερινά, με καλές καιρικές συνθήκες, για να φτάσουν στο σχολείο καθώς η απόσταση από το Βόλο ως την Πορταριά είναι περίπου 14 χιλιόμετρα. Τα παιδιά από τον ορεινό όγκο του Πηλίου μετακινούνται με λεωφορείο του Δήμου Πορταριάς.

Ως ώρα προσέλευσης στο σχολείο έχει οριστεί το διάστημα 8.00-8.20 π.μ. Τα μαθήματα ξεκινούν στις 8.20 π.μ. και λήγουν στις 15.35 μ.μ. Πέρα από τα μαθήματα που είναι κοινά στο πρόγραμμα όλων των δημοτικών σχολείων, στα Πειραματικά

Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία από το 2005 έχουν ενταχθεί στο υποχρεωτικό πρόγραμμα 2 ώρες εβδομαδιαίως για ηλεκτρονικούς υπολογιστές ανά τάξη και από 5 έως 8 ώρες εβδομαδιαίως για προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, ανάλογα με την τάξη. Η Αγγλική Γλώσσα, αν και προβλέπεται η διδασκαλία της να ξεκινά στη Γ' τάξη, στο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς διδάσκεται από την Α' τάξη και η δεύτερη ξένη γλώσσα ξεκινά να διδάσκεται από τη Γ' τάξη και όχι από την Ε', όπως προβλέπεται. Στα μαθήματα επιλογής φέτος εντάσσονται τα αντικείμενα: Μουσική-Χορωδία, Λαϊκή Παράδοση και Παραμύθι, Περιβάλλον-Αγωγή Υγείας, Θεατρική Αγωγή, Τοπική Ιστορία και Περιβάλλον. Στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης υλοποιείται τη σχολική χρονιά 2007-2008 από τους μαθητές όλων των τάξεων ένα project που αφορά το ζωγάφο Θεόφιλο. Θα πρέπει, ακόμα, να σημειωθεί ότι προβλέπεται και ώρα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές που παρουσιάζουν διαγνωσμένα μαθησιακές δυσκολίες, κατά τη διάρκεια της οποίας ο δάσκαλος δουλεύει με 1-2 μαθητές προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες αυτές. Τέλος, έχει ξεκινήσει με τη συνεργασία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ένα πρόγραμμα για τους αλλοδαπούς μαθητές του σχολείου, οι οποίοι ανέρχονται σε 22. Το πρόγραμμα έχει ως σκοπό προσφορά βοήθειας στους μαθητές αυτούς για την καλύτερη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και υλοποιείται μετά τη λήξη των μαθημάτων, από τις 15.35 έως τις 17.00.

Στο πλαίσιο της ώρας που αφιερώνεται στις επικοινωνιακές δραστηριότητες, το γεύμα και την ανάπαυση, οι μαθητές αφού ολοκληρώσουν το γεύμα τους μπορούν, με τη συνοδεία του δασκάλου τους, να κάνουν έναν περίπατο στη φύση, να παρακολουθήσουν την προβολή μιας ταινίας ή την ανάγνωση ενός βιβλίου. Αναφορικά με το φαγητό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι αρχικά η σίτιση των παιδιών είχε ανατεθεί στο Συνεταιρισμό Γυναικών Πορταριάς. Αν και η ποιότητα των γευμάτων ήταν κατά κοινή ομολογία ικανοποιητική, τα παιδιά δεν έτρωγαν το φαγητό γιατί οι γεύσεις διέφεραν από αυτές που το κάθε παιδί είχε συνηθίσει στην οικογένειά του. Έτσι, κατόπιν συνεννόησης με τους γονείς, στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς προτείνεται ένα ολοκληρωμένο διαιτολόγιο στους γονείς και το παιδί φέρνει κάθε μέρα από το σπίτι του το φαγητό του, το οποίο παραλαμβάνει η τραπεζοκόμος, το αποθηκεύει σε θάλαμο διατήρησης και το θερμαίνει την προκαθορισμένη ώρα.

Όπως ήδη αναφέρθηκε το Δημοτικό Σχολείο στεγάζεται σε δύο οικήματα. Στο πρώτο βρίσκονται οι αίθουσες διδασκαλίας, η αίθουσα εκδηλώσεων και το εργαστήριο πληροφορικής. Σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας υπάρχει το γραφείο του εκπαιδευτικού

και η βιβλιοθήκη του, όπου μπορεί να τοποθετεί βιβλία απαραίτητα για το μάθημά του, τα οποία είτε φέρνει από το σπίτι του είτε τα παίρνει από τη βιβλιοθήκη του σχολείου. Παράλληλα, υπάρχει και η βιβλιοθήκη των μαθητών, στην οποία κάθε μαθητής φέρνει ένα βιβλίο, το οποίο ανανεώνει κάθε μήνα, με αποτέλεσμα να υπάρχει συνεχής ροή τίτλων και τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με πολλά βιβλία. Σε κάθε αίθουσα, επίσης, υπάρχει τηλεόραση, video ή dvd-player, ραδιοκασετόφωνο ή cd-player. Παλιότερα, υπήρχε και ηλεκτρονικός υπολογιστής, επειδή, όμως παρατηρήθηκαν φαινόμενα αφαίρεσης εξαρτημάτων από τους μεγαλύτερους μαθητές αποσύρθηκε και πλέον οι ανάγκες καλύπτονται από φορητό υπολογιστή και προτζέκτορα. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αποθηκεύουν τα πράγματά τους σε ντουλαπάκια που βρίσκονται μέσα στην τάξη και, μάλιστα, τα παιδιά των μικρότερων τάξεων αφήνουν τις τσάντες τους κατά τη διάρκεια της εβδομάδας στα ντουλαπάκια αυτά και τις παίρνουν σπίτι μόνο το Σαββατοκύριακο. Θα πρέπει, ακόμα, να αναφερθεί ότι, σύμφωνα και με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σε κάθε τάξη είχε τοποθετηθεί και σαλονάκι ως χώρος ανάπαυσης για τους μαθητές. Τα παιδιά των μικρών τάξεων πράγματι χρησιμοποιούν το χώρο αυτό και φέρνουν αγαπημένα αντικείμενα, όπως κουκλάκια, από το σπίτι τους για να τον ομορφύνουν. Αντίθετα, οι μαθητές των μεγάλων τάξεων εξέφρασαν την επιθυμία να απομακρυνθεί από τις αίθουσές τους, καθώς θεωρούν ότι χρειάζονται το χώρο για τις κατασκευές τους.

Στο ίδιο κτίριο υπάρχει η αίθουσα εκδηλώσεων, η οποία χρησιμοποιείται και για τα αντικείμενα της μουσικής και των εικαστικών. Υπάρχει, επίσης και το εργαστήριο της πληροφορικής με αναλογία ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή προς δύο μαθητές. Το εργαστήριο της πληροφορικής καταβάλλεται προσπάθεια τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο να μετατραπεί και σε εργαστήριο τεχνολογίας.

Στο δεύτερο κτίριο του σχολείου λειτουργεί στο ισόγειο το εστιατόριο, που μπορεί να φιλοξενήσει ως 60 μαθητές, με αποτέλεσμα να τρώνε πρώτα οι μικροί μαθητές και στη συνέχεια οι μεγαλύτεροι. Στον πρώτο όροφο υπάρχουν, όπως ήδη αναφέρθηκε, τα γραφεία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών εξοπλισμένα με υπολογιστές, εκτυπωτή και φωτοτυπικό μηχάνημα. Εδώ βρίσκεται και η κεντρική βιβλιοθήκη του σχολείου που αριθμεί 2.500 τόμους και στην οποία τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διαβάσουν κάποιο βιβλίο, να παίξουν κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι ή να ασχοληθούν με τον υπολογιστή, ο οποίος βρίσκεται στο χώρο και προσφέρει σύνδεση με το διαδίκτυο. Αξίζει να αναφερθεί ότι η εξοικείωση των παιδιών με τις



νέες τεχνολογίες είναι μεγάλη και υπάρχει ομάδα μαθητών που ασχολείται με το blog του σχολείου.

Τέλος, να σημειωθεί ότι το Δημοτικό Σχολείο δε διαθέτει δικό του γυμναστήριο και τα παιδιά για το μάθημα της Γυμναστικής μεταφέρονται με λεωφορείο του δήμου και με τη συνοδεία του γυμναστή τους στο Δημοτικό Γυμναστήριο Μακρινίτσας-Πορταριάς.

Συνοψίζοντας στα θετικά του σχολείου συγκαταλέγονται η υποχρεωτική διδασκαλία των ηλεκτρονικών υπολογιστών, η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, η έναρξη της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών από τις μικρές τάξεις και ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών με καινοτόμα αντικείμενα. Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική ενώ πρέπει να τονιστεί και η συνεργασία Νομαρχίας και Δήμου για τη μετακίνηση των μαθητών.

## **4. Έρευνα**

### **4.1 Σκοπός, υποθέσεις και αναγκαιότητα της έρευνας**

Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση όψεων της λειτουργίας του 1<sup>ου</sup> Ολοήμερου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς «Ν. Τσοποτός».

Έναυσμα της διερεύνησης αποτέλεσε το γεγονός ότι το συγκεκριμένο σχολείο αφενός έχει τη φήμη ενός καλού σχολείου, αφετέρου από τότε που μετατράπηκε σε Πιλοτικό Ολοήμερο εμφανίζει αυξητικές τάσεις στις εγγραφές των μαθητών. Από τυπική άποψη αυτό συμβαίνει λόγω της δυνατότητας που δίνεται από το νόμο να φοιτήσουν στο συγκεκριμένο σχολείο μαθητές από την ευρύτερη περιοχή και όχι μόνο από τις γειτονικές.

Το γεγονός ότι γονείς από την πόλη του Βόλου επιλέγουν να στείλουν το παιδί τους σε ένα σχετικά μακρινό σχολείο, σε ένα χωριό, ασφαλώς και δημιουργεί ερωτήματα:

- i. Είναι το ολοήμερο δημοτικό σχολείο της Πορταριά ένα καλό σχολείο;
- ii. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το καλό σχολείο ταυτίζεται με την έννοια του αποτελεσματικού σχολείου;
- iii. Εμφανίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες καλές γνωστικές επιδόσεις;
- iv. Στο συγκεκριμένο σχολείο προσφέρονται πράγματα που δεν προσφέρονται αλλού;
- v. Έχει σχέση η υλικοτεχνική υποδομή και το κτιριακό;
- vi. Πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή;

Τα ερωτήματα αυτά συνδέονται με τη θεωρία για τα αποτελεσματικά σχολεία που παρουσιάσαμε στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο και σε δεδομένα που προκύπτουν από σχετικές έρευνες.

Δεδομένου, ωστόσο, ότι το σχολείο είναι ολόημερο τίθενται και άλλα ερωτήματα που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες του θεσμού αυτού. Τα ερωτήματα αυτά απορρέουν από την θεωρητική προσέγγιση που επιχειρήσαμε στο 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο εξετάζοντας τη θεωρία και τις σχετικές έρευνες σε σχέση με το ολόημερο σχολείο:

- i. Λύνει ή αμβλύνει έστω το ολόημερο το ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών;
- ii. Έχουν και πόση εργασία για το σπίτι οι μαθητές;
- iii. Απαντά αποτελεσματικά το ολόημερο στο θέμα των ξένων γλωσσών;
- iv. Αναφορικά με τα λεγόμενα μαθήματα ειδικότητας ικανοποιούνται οι ανάγκες των μαθητών;

Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει, επίσης, από το γεγονός ότι ο θεσμός των Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων έχει ελάχιστα ερευνηθεί. Οι έρευνες που έχουν γίνει αφορούν τα προαιρετικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία ενώ η έρευνα του Κελέση (2005) επικεντρώνεται αποκλειστικά στο ρόλο του διευθυντή στα Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία. Καθώς, λοιπόν, η θεσμοθέτηση των σχολείων αυτών συνοδεύτηκε από πνεύμα αισιοδοξίας και με δεδομένο το γεγονός της τοπικής εγγύτητας με το Δημοτικό Σχολείο της Πορταριάς, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο θέμα προς διερεύνηση.

Για τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και προκειμένου να διαμορφώσουμε επιμέρους ερωτήματα για τις συνεντεύξεις στηριχθήκαμε, επίσης, στο θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης σχολικής μονάδας και ειδικότερα σε τομείς της λεγόμενης εσωτερικής αξιολόγησης του σχολείου (Σολομών, 1999).

#### **4.2 Μεθοδολογία της έρευνας**

Η έρευνά μας είναι ποιοτική και αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) ο σκοπός του συγκεκριμένου τύπου παρατήρησης είναι ο ερευνητής να εξερευνήσει και να αναλύσει τα φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η μονάδα.

Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας προσδιόρισαν και τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Επιλέχθηκε η μέθοδος της συνέντευξης, η οποία αποτελεί ίσως την πιο διαδεδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις

κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2003). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ο ημιδομημένος τύπος συνέντευξης και υπήρξε έτσι μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίησή τους ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση.

Οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, οι οποίες άφηναν τον ερωτώμενο ελεύθερο να αναπτύξει την απάντησή του δίχως προκαθορισμούς, ενώ παράλληλα βοηθούσαν στη δημιουργία επαφής και επέτρεπαν στο συνεντευκτή να κάνει πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πράγματι πιστεύει ο ερωτώμενος (Cohen & Manion, 1994). Οι ερωτήσεις που τέθηκαν μπορούν επιπλέον να διακριθούν σε περιγραφικές, οι οποίες στόχευαν στην άντληση συγκεκριμένων πληροφοριών από τον ερωτώμενο, που συνδέονται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και γνώσεις, π.χ. μορφωτικό επίπεδο, χρόνια προϋπηρεσίας, αριθμός παιδιών και σε ερωτήσεις γνώμης, οι οποίες στόχευαν στη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των ερωτώμενων για το σχολείο.

Αν και η συνέντευξη ως μέθοδος είναι εξαιρετικά χρονοβόρα όχι μόνο ως προς την υλοποίησή της αλλά και ως προς τη φάση του σχεδιασμού και της απόκτησης πρόσβασης στους ερωτώμενους και αν και ως βασικά της προβλήματα αναφέρονται στη βιβλιογραφία η προκατάληψη (Bell, 2001) και η έλλειψη εγκυρότητας, εν τούτοις επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος (Cohen & Manion, 1994) και να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων, δηλαδή να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα «μάτια» των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2003). Κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερος βαθμός εγκυρότητας, έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες προσεκτικά, ώστε το νόημα να είναι απολύτως σαφές ενώ παράλληλα ζητήθηκε η γνώμη αρκετών διδασκόντων και γονέων. Η ανταπόκριση των διδασκόντων ήταν άμεση και ικανοποιητική. Η ανταπόκριση των γονέων περιείχε στοιχεία επιφυλακτικότητας, ενώ δύσκολη ήταν και η συνάντηση μαζί τους καθώς αρκετοί εργάζονται.

Στην έρευνα ακολουθήθηκαν τα στάδια που προτείνουν οι Cohen & Manion (1994):

- α) διατύπωση ερευνητικού σκοπού
- β) προετοιμασία του διαγράμματος της συνέντευξης
- γ) οργάνωση και διεξαγωγή της συνέντευξης

δ) απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και κωδικοποίηση των στοιχείων

ε) ανάλυση και ερμηνεία των στοιχείων

Πρέπει να σημειωθεί, τέλος, ότι αρκετά στοιχεία για το σχολείο συνελέγησαν μέσω επιτόπιας μελέτης του πεδίου, αφού είχαμε τη δυνατότητα να επισκεφθούμε τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, να μπούμε στις τάξεις και να παρατηρήσουμε πως είναι οργανωμένοι οι χώροι.

#### 4.3 Δείγμα της έρευνας

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η έρευνα αφορούσε το 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς. Η έρευνα έγινε κατά τους μήνες Νοέμβριο, Δεκέμβριο και Ιανουάριο του σχολικού έτους 2007-2008 και συμμετείχαν ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής του σχολείου, 6 δάσκαλοι, εκ των οποίων ο ένας άντρας και οι υπόλοιπες 5 γυναίκες, 3 καθηγητές ειδικοτήτων και 11 γονείς, των οποίων τα παιδιά τους φοιτούν στο σχολείο. Επίσης, στην έρευνα πήραν μέρος 3 δάσκαλοι, 1 γυναίκα και 2 άντρες, οι οποίοι υπηρέτησαν παλιότερα στην Πορταριά ενώ φέτος υπηρετούν σε άλλες σχολικές μονάδες. Να σημειωθεί ότι επιδιώξαμε να μιλήσουμε με τους 3 αυτούς δασκάλους καθώς θεωρήσαμε ότι θα εξέφραζαν περισσότερο ελεύθερα τη γνώμη τους, αφού δε βρίσκονται πια στο Δημοτικό Σχολείο της Πορταριάς.

**Πίνακας 4.** Έτη προϋπηρεσίας δασκάλων και καθηγητών του Δ.Σ. Πορταριάς

Έτη προϋπηρεσίας	Αριθμός διδασκόντων
1-3	1
4-6	1
7+	9

Συγκεκριμένα, από τους δασκάλους που υπηρετούν φέτος στο σχολείο και συμμετείχαν στην έρευνα οι 4 διδάσκουν στο πρωινό κομμάτι του προγράμματος και ειδικότερα στις τάξεις Β', Δ', Ε', ΣΤ' τα αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών, ενώ στο πρόγραμμά τους εντάσσεται και η προετοιμασία των παιδιών για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας. Οι άλλοι 3 δάσκαλοι διδάσκουν διάφορα αντικείμενα στο απογευματινό κομμάτι του ωρολογίου προγράμματος. Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής του σχολείου είναι απόφοιτοί παιδαγωγικής ακαδημίας διετούς

φοίτησης και έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα εξομοίωσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ενώ όλοι οι υπόλοιποι δάσκαλοι είναι απόφοιτοι παιδαγωγικών τμημάτων δημοτικής εκπαίδευσης 4ετούς φοίτησης. Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας τους είναι 11 έτη (Πίνακας 4).

Ο διευθυντής υπηρετεί στο σχολείο και ασκεί στη διεύθυνση για 17 έτη με εξαίρεση την περίοδο από του Σεπτέμβριο του 1999 έως το Φεβρουάριο του 2000. Από τους υπόλοιπους δασκάλους ένας υπηρετεί για πρώτη χρονιά στο συγκεκριμένο σχολείο, μία δασκάλα υπηρετεί για δεύτερη χρονιά, ενώ όλοι οι υπόλοιποι έχουν περισσότερα από τρία χρόνια θητείας στο σχολείο (Πίνακας 5). Όλοι οι δάσκαλοι έχουν υπηρετήσει και σε άλλα σχολεία -μονοθέσια, ολιγοθέσια ή πολυθέσια- σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας ενώ μία από τις δασκάλες είχε δουλέψει για 8 χρόνια σε ιδιωτικό σχολείο στην Αθήνα. Οι 5 από αυτούς έχουν οργανική θέση στο σχολείο, μία βρίσκεται στη διάθεση του ΠΥΣΠΕ και τοποθετήθηκε εκεί κατόπιν αίτησης, ενώ μία δασκάλα έχει οργανική θέση στο νομό Αττικής και υπηρετεί με απόσπαση στο συγκεκριμένο σχολείο για έκτη συνεχή χρονιά.

**Πίνακας 5.** Έτη υπηρεσίας δασκάλων και καθηγητών του Δ.Σ. Πορταριάς

<b>Έτη υπηρεσίας</b>	<b>Αριθμός διδασκόντων</b>
1	3
2-3	3
4-6	4
7+	1

Από τους καθηγητές ειδικοτήτων ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής έχει 14 χρόνια προϋπηρεσίας και υπηρετεί 4 χρόνια στο σχολείο. Η καθηγήτρια Πληροφορικής έχει 2 χρόνια προϋπηρεσίας, βρίσκεται με απόσπαση στο νομό Μαγνησίας και διατίθεται από τη δευτεροβάθμια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εκτός από το δημοτικό σχολείο Πορταριάς συμπληρώνει το ωράριό της και σε 2 άλλα ολόημερα σχολεία στην πόλη του Βόλου. Η καθηγήτρια Αγγλικών, τέλος, έχει 4 χρόνια προϋπηρεσίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ενώ είναι η πρώτη χρονιά που δουλεύει στο συγκεκριμένο σχολείο. Πριν διοριστεί στη δημόσια εκπαίδευση, εργαζόταν στην ιδιωτική και για κάποια χρόνια είχε και δικό της φροντιστήριο.

Οι δάσκαλοι που υπηρέτησαν τα προηγούμενα χρόνια στο σχολείο είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας διετούς φοίτησης και έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα εξομοίωσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Έχουν 21, 20 και 15 έτη προϋπηρεσίας αντίστοιχα και είχαν υπηρετήσει στην Πορταριά για 10, 4 και 3 έτη αντίστοιχα.

Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, 10 μητέρες και 1 πατέρας, έχουν παιδιά που φοιτούν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι 6 από αυτούς μένουν στην Πορταριά και οι υπόλοιποι 5 στο Βόλο. Από τους γονείς που κατοικούν στην Πορταριά οι 3 εργάζονται ενώ οι γονείς του Βόλου είναι όλοι εργαζόμενοι. Να σημειωθεί, τέλος, ότι και 3 από τις δασκάλες, αν και κατοικούν στο Βόλο, έχουν επιλέξει τα παιδιά τους να φοιτούν στο συγκεκριμένο σχολείο.

#### **4.4 Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας**

##### **4.4.1 Χώροι –υλικοτεχνική υποδομή**

Οι δάσκαλοι εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την ποιότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων, ιδιαίτερα τώρα που έχουν ολοκληρωθεί τα έργα ανακαίνισης, και πιστεύουν ότι είναι καλύτερες από πολλών άλλων σχολείων. Παρ' όλα αυτά θεωρούν ότι οι χώροι είναι περιορισμένοι με αποτέλεσμα να περιορίζεται και ο αριθμός των παιδιών που γίνονται δεκτά. Οι αίθουσες είναι ζεστές και φιλόξενες, με σαλονάκι, για παράδειγμα, για τους μικρότερους μαθητές και μοκέτα στο πάτωμα. Εν τούτοις είναι αρκετά μικρές, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει χώρος για να τοποθετούνται ή και να εκτίθενται οι κατασκευές των παιδιών. Χαρακτηριστικά ένας δάσκαλος αναφέρει: «... οι χώροι είναι πολύ μικροί και λίγοι για όσα μπορεί να κάνει το σχολείο. Θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερες τάξεις και περισσότερους αποθηκευτικούς χώρους για να τακτοποιείται το υλικό που κάθε φορά φτιάχνεται, π.χ. ένας χώρος έκθεσης...», «...η στενότητα και η έλλειψη χώρων είναι από τα σοβαρότερα προβλήματα του σχολείου. Θα έπρεπε να υπάρχουν χώροι για να αξιοποιηθούν ως εργαστήρια και μεγαλύτερες αίθουσες, καθώς αυξάνονται τα παιδιά...». Ένας από τους δασκάλους, μάλιστα, που υπηρετούσε παλιότερα στο σχολείο ανέφερε ότι η έλλειψη χώρων ήταν ένας από τους λόγους που τον οδήγησαν να φύγει από το σχολείο καθώς η παράλληλα αύξηση του αριθμού των μαθητών, είχε μετατρέψει το σχολείο σε «περιστερώνα». Επισημαίνεται ότι η αίθουσα εκδηλώσεων χρειάζεται μία σκηνή, ώστε να μπορούν οι θεατές να παρακολουθούν με μεγαλύτερη άνεση τις διάφορες παραστάσεις και εκδηλώσεις ενώ ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής τονίζει ότι οι χώροι είναι ανεπαρκείς για τη Φυσική

Αγωγή, καθώς δεν υπάρχει ειδική αίθουσα και το μάθημα διεξάγεται στο κλειστό γυμναστήριο που παραχωρεί ο δήμος για το σκοπό αυτό. Τέλος, η καθηγήτρια Αγγλικών αναφέρει ότι «...οι αίθουσες είναι ωραίες, αλλά οι καθηγητές των Αγγλικών θέλουν τη δική τους αίθουσα ώστε να τη διαμορφώνουν ανάλογα...».

Αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή οι δάσκαλοι και οι καθηγητές εκφράζουν την πλήρη ικανοποίησή τους. Θεωρούν ότι το σχολείο είναι εξοπλισμένο με όλα όσα χρειάζονται για τη διδασκαλία. Έχουν άμεση πρόσβαση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και στα εποπτικά μέσα (προτζέκτορα, CD και DVD player) και μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα παραπάνω μέσα κάθε φορά που είναι απαραίτητα για το μάθημα. Μάλιστα, τονίζουν ότι ο εξοπλισμός του συγκεκριμένου σχολείου υπερέρχει σε σχέση με αυτόν άλλων σχολείων στα οποία έχουν υπηρετήσει. Μία δασκάλα αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «...έχουμε την πολυτέλεια να ζητάμε και να έχουμε κάποια πράγματα...». Βέβαια, προκύπτει ξανά το πρόβλημα της στενότητας των χώρων καθώς ένας δάσκαλος σημειώνει ότι «...ο εξοπλισμός είναι καλός, δε μπορεί όμως να αναπτυχθεί στους συγκεκριμένους χώρους και έτσι δε μπορεί να αξιοποιηθεί. Θα μπορούσε να φτιαχτεί αίθουσα προβολών, αίθουσα μουσικής...».

Ανάλογες είναι και οι απόψεις των γονέων, οι οποίοι είναι ευχαριστημένοι τόσο από τους χώρους όσο και από τον εξοπλισμό του σχολείου και τονίζουν ότι αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή τους να στείλουν τα παιδιά τους σε αυτό το σχολείο. Θεωρούν ότι οι αίθουσες είναι επαρκείς, αν και «...αν ήταν μεγαλύτερες ίσως να ήταν ακόμα καλύτερες...», η τραπεζαρία και οι τουαλέτες πληρούν τους κανόνες υγιεινής ενώ μόνο μία μητέρα εκφράζει παράπονα για την πλημμελή καθαριότητα των χώρων και για τη στενότητα της τραπεζαρίας λέγοντας ότι «...τα παιδιά τρώνε μαζεμένα και θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα τραπεζάκια...». Οι γονείς εκφράζουν επίσης την επιθυμία τους για διαμόρφωση του χώρου εκδηλώσεων, «.. γιατί δεν υπάρχει σκηνή και δε βλέπουμε καλά τα παιδιά στις γιορτές και στις εκδηλώσεις...» καθώς και για τη δημιουργία ενός γυμναστηρίου στον ίδιο χώρο «...για να μη μετακινούνται τα παιδιά...».

#### **4.4.2 Ηγεσία**

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στο σχολείο εκφράζουν την ικανοποίησή τους αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η ηγεσία στο σχολείο. Θεωρούν ότι ο διευθυντής λειτουργεί δημοκρατικά και η διοίκηση του σχολείου ασκείται συμμετοχικά, καθώς οι δάσκαλοι συμμετέχουν στη λήψη των

αποφάσεων και την αντιμετώπιση των προβλημάτων μέσα από τακτικές και έκτατες, όταν οι περιστάσεις το απαιτούν, συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Ένας από τους δασκάλους που υπηρετούσε παλιότερα στο σχολείο επεσήμανε ότι κάποιες φορές ο διευθυντής έπαιρνε μόνος του αποφάσεις, αλλά αυτό ήταν αναγκαίο προκειμένου να αντιμετωπιστούν θέματα γραφειοκρατίας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ο διευθυντής αποτελεί το πιο σημαντικό κομμάτι και τον καθοριστικότερο παράγοντα για τη λειτουργία του σχολείου. Χαρακτηρίζεται ως *«οραματιστής και υλοποιός όλων των σχεδιασμών»*, ενώ ένας άλλος δάσκαλος αναφέρει ότι *«έχει μεράκι και είναι συμπαραστάτης»*. Ο διευθυντής λειτουργεί, επίσης, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ως εμπνευστής και αρωγός, ανοίγει δρόμους και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν τις ιδέες και τις δυνατότητες, προσφέρει την αναγκαία υλική υποστήριξη και ηθική συμπαράσταση και γενικότερα τους αφήνει να ασκούν απερίσπαστοι το έργο τους. Ένας δάσκαλος αναφέρει χαρακτηριστικά: *«...το σχολείο με τον τρόπο που λειτουργεί είναι δημιούργημα του διευθυντή, είναι το παιδί του...»*. Σύμφωνα με τον ίδιο εκπαιδευτικό, ο διευθυντής έχει συντελέσει στην αύξηση του αριθμού των μαθητών κατά τη διάρκεια της θητείας του. Μία δασκάλα αναφέρει ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας και της διοίκησης είναι ένας από τους λόγους που την οδηγούν να ζητά απόσπαση κάθε χρόνο στο συγκεκριμένο σχολείο, ενώ άλλοι δύο δάσκαλοι αναφέρουν ότι αν δεν υπήρχε τόσο καλή συνεργασία και συμπαράσταση από το διευθυντή θα είχαν επιλέξει να δουλεύουν σε κάποιο σχολείο πιο κοντά στην κατοικία τους.

Ανάλογες είναι και οι απόψεις που διατυπώθηκαν από τους γονείς. Και εκείνοι δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου. Θεωρούν ότι είναι ανοιχτός σε παρατηρήσεις, προτάσεις, παράπονα και αναφέρουν ότι χαρακτηρίζεται από δημοκρατικό πνεύμα. Αντιμετωπίζει τα προβλήματα με ήρεμο τρόπο και φροντίζει να ειδοποιεί και να ενημερώνει τους γονείς για αυτά. Μία μητέρα λέει ότι τα παιδιά της αγαπούν πάρα πολύ το διευθυντή ενώ μια άλλη σημειώνει ότι *«...δε μπορώ να φανταστώ το σχολείο χωρίς το συγκεκριμένο διευθυντή...»*.

#### **4.4.3 Κατ' οίκον εργασίες**

Όλοι οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι αναθέτουν πολύ λίγες εργασίες για το σπίτι καθώς ο μεγαλύτερος όγκος αυτών περατώνεται στο σχολείο στις ώρες της προετοιμασίας-μελέτης. Οι εργασίες για το σπίτι περιορίζονται στην εκμάθηση της



ορθογραφίας, σε κάποιες ασκήσεις μαθηματικών, στην αναζήτηση πληροφοριών για το μάθημα της ιστορίας και ο συνολικός χρόνος που απαιτείται για την πραγματοποίησή τους, σύμφωνα με τους δασκάλους που υπηρετούν στο σχολείο, δεν ξεπερνά τη μία με μιάμιση ώρα καθημερινά. Ανάλογη γνώμη εκφράζει και μία δασκάλα που δούλεψε τα προηγούμενα χρόνια στο σχολείο αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «...το νόημα του συγκεκριμένου σχολείου είναι τα παιδιά να αφήνουν την τσάντα τους εκεί και να μην την παίρνουν σπίτι...». Μία δασκάλα αναφέρει ότι προκειμένου τα παιδιά να εμπεδώσουν καλύτερα την ύλη που διδάσκονται κατά τη διάρκεια της εβδομάδας, τους δίνει μια φωτοτυπία με ασκήσεις για να τις λύσουν το Σαββατοκύριακο. Αυτό γίνεται μετά από συνεννόηση με τους γονείς, στους οποίους έχει εξηγήσει ότι τα παιδιά δεν πρέπει να πιέζονται για να λύσουν όλες τις ασκήσεις, καθώς το νόημά τους είναι η επανάληψη και η εμπέδωση και όχι η δημιουργία άγχους.

Όλοι οι γονείς αναφέρουν, επίσης, ότι οι κατ' οίκον εργασίες είναι λίγες και δεν απαιτούν πολύ χρόνο προκειμένου να πραγματοποιηθούν. Τις περισσότερες εργασίες τις προετοιμάζουν τα παιδιά στο σχολείο στις ώρες της μελέτης και ο χρόνος που διαθέτουν τα παιδιά στο σπίτι για τις εργασίες τους δεν ξεπερνά τις δύο ώρες. Η τακτική αυτή βρίσκει όλους τους γονείς συμφωνούς και δεν εκφράζει κανείς παράπονο για το μικρό όγκο των κατ' οίκον εργασιών. Άλλωστε, όπως αναφέρει μία μητέρα «...αυτό είναι το νόημα του ολοήμερου, διαφορετικά δε θα υπήρχε λόγος να μένουν τόσες ώρες τα παιδιά στο σχολείο...». Ακόμα μία μητέρα επισημαίνει ότι τα παιδιά έχουν έτσι αρκετό ελεύθερο χρόνο προκειμένου να ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες ή με το παιχνίδι ενώ μία άλλη μητέρα λέει πως το γεγονός ότι οι ασκήσεις προετοιμάζονται στο σχολείο και είναι ελάχιστες αυτές για το σπίτι, της δημιουργεί λιγότερη ανασφάλεια καθώς θεωρεί ότι δεν είναι σε θέση να βοηθήσει το παιδί της, ειδικά μετά την αλλαγή των βιβλίων.

#### **4.4.4 Το μάθημα της ξένης γλώσσας**

Αναφορικά με το μάθημα της ξένης γλώσσας πρέπει να επισημανθεί ξανά ότι τα Αγγλικά στο συγκεκριμένο σχολείο διδάσκονται από την Α΄ Δημοτικού, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές αποκτούν μία πρώτη επαφή με τη γλώσσα. Για τις τάξεις Α΄, Β΄, Γ΄ τα βιβλία διδασκαλίας επιλέγονται από την καθηγήτρια από κατάλογο βιβλίων που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας ενώ στις τάξεις Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ χρησιμοποιούνται τα βιβλία που στέλνει το Υπουργείο.

Η καθηγήτρια που διδάσκει το μάθημα των Αγγλικών αναφέρει ότι η διδασκαλία στις δύο μικρότερες τάξεις είναι περισσότερο ενδιαφέρουσα και δημιουργική σε σχέση με τη διδασκαλία στις μεγαλύτερες τάξεις. Οι μικρότεροι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την αγγλική γλώσσα, είναι «*tabula rasa*» και δείχνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τις νέες γνώσεις που τους προσφέρονται. Αναφέρει, μάλιστα, ότι οι μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης στη γιορτή των Χριστουγέννων τραγούδησαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό τραγούδια με αγγλικό στίχο χωρίς να μπορούν ακόμα να διαβάσουν και να γράψουν στα αγγλικά. Αντίθετα, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων γνωρίζουν ήδη αγγλικά καθώς αποκτούν τη γνώση της συγκεκριμένης γλώσσας μέσω της ιδιωτικής αγοράς. Έτσι, τα περισσότερα παιδιά στο σχολείο διδάσκονται πράγματα που τα γνωρίζουν ήδη με αποτέλεσμα να μη δείχνουν κανένα ενδιαφέρον για το μάθημα.

Όταν ρωτήσαμε την εκπαιδευτικό των Αγγλικών γιατί θεωρεί ότι οι γονείς καταφεύγουν στα φροντιστήρια προκειμένου να διδαχθούν τα παιδιά τους την αγγλική γλώσσα και δεν αρκούνται στη διδασκαλία στο πλαίσιο του σχολείου, η καθηγήτρια ανέφερε ότι αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών προϋπήρξαν της διδασκαλίας των γλωσσών αυτών στο δημόσιο σχολείο. Αποτελούσε, δηλαδή, παγιωμένη τακτική οι γονείς να στέλνουν τα παιδιά τους στα φροντιστήρια και η δημόσια εκπαίδευση δεν κατάφερε να αλλάξει τη συνήθεια αυτή. Ένας επιπλέον λόγος, σύμφωνα με την ίδια καθηγήτρια, για την καταφυγή στην ιδιωτική εκπαίδευση είναι ότι τα βιβλία των αγγλικών που διδάσκονται στο σχολείο είναι πλέον παρωχημένα και δε συμβαδίζουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Οι υπόλοιποι διδάσκοντες υποστηρίζουν ότι οι γονείς οδηγούνται στα φροντιστήρια καθώς το πρόγραμμα σπουδών του δημόσιου σχολείου για το μάθημα των αγγλικών δε μπορεί να ανταγωνιστεί αυτό της ιδιωτικής αγοράς, στην οποία η προσφορά της γνώσης είναι περισσότερο συστηματοποιημένη. Ακόμα, ένας δάσκαλος αναφέρει ότι ο αριθμός των παιδιών στα τμήματα των φροντιστηρίων είναι πολύ μικρότερος -7 ως 8 μαθητές περίπου- σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών στις σχολικές τάξεις, ενώ μία άλλη δασκάλα υποστηρίζει ότι οι καθηγητές ειδικοτήτων αργούν να έρθουν στο σχολείο, αφού πολλές φορές οι τοποθετήσεις τους ολοκληρώνονται τον Οκτώβριο ή το Νοέμβριο, με αποτέλεσμα οι γονείς να αναζητούν την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στα φροντιστήρια. Τέλος, ο υποδιευθυντής του σχολείου επισημαίνει ότι η πολιτεία δεν έχει φροντίσει να

αναγνωρίσει μέσω κάποιου πτυχίου ή κάποιου είδους επάρκειας τη γνώση των αγγλικών στο σχολείο με αποτέλεσμα οι γονείς που επιδιώκουν την πιστοποιημένη γνώση των ξένων γλωσσών για τα παιδιά τους να την επιζητούν στην ιδιωτική αγορά.

Ανάλογες είναι και οι απόψεις που διατυπώθηκαν από όλους τους γονείς στην ερώτηση γιατί αναζητούν την εκμάθηση των αγγλικών και στην ιδιωτική αγορά. Μία μητέρα αναφέρει ότι αν και το παιδί της μαθαίνει αρκετά πράγματα στο σχολείο, εν τούτοις θεωρεί ότι «...το σχολείο δε μπορεί να καλύψει τις ανάγκες του, αφού οι εξελίξεις τρέχουν...». Ένας πατέρας αναφέρει ότι αν και τα παιδιά διδάσκονται σχεδόν τα ίδια πράγματα στο σχολείο και το φροντιστήριο, οι γονείς αισθάνονται «...τρομερή ανασφάλεια, κάνουν τα πράγματα τραγικά...», θεωρώντας ότι το σχολείο δε μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής και στέλνουν τα παιδιά τους και στα φροντιστήρια. Μία άλλη μητέρα, τέλος, εντοπίζει το πρόβλημα αφενός στο γεγονός ότι οι καθηγητές ειδικοτήτων τοποθετούνται αργά στο σχολείο και αφετέρου στο ότι λόγω του μεγάλου αριθμού παιδιών σε κάθε τάξη υπάρχει ανομοιογένεια στο επίπεδο και στις επιδόσεις.

#### **4.4.5 Διδασκαλία-Μαθήματα ειδικοτήτων**

Μέσα από τις συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες διαπιστώθηκε ο μεγάλος αριθμός προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που έχει πραγματοποιήσει και πραγματοποιεί το συγκεκριμένο σχολείο, καθώς και ο ενθουσιασμός με τον οποίο αντιμετωπίζονται και υλοποιούνται από τους διδάσκοντες.

Η δασκάλα η οποία διδάσκει το αντικείμενο της θεατρικής αγωγής αναφέρει ότι στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος οι μαθητές διδάσκονται θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμό, προσανατολισμό στο χώρο ενώ παίζουν και με πηλό. Οι μαθητές ενθουσιάζονται με αυτές τις δραστηριότητες ενώ κατά το προηγούμενο σχολικό έτος οι μαθητές μίας τάξης έγραψαν μόνοι τους ένα θεατρικό έργο, το οποίο δραματοποίησαν οι ίδιοι και το παρουσίασαν σε παράσταση στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η δασκάλα που διδάσκει τα αντικείμενα της λαϊκής παράδοσης και του παραμυθιού και της τοπικής ιστορίας αναφέρει ότι όλοι οι μαθητές φέτος δουλεύουν ένα project για το ζωγράφο Θεόφιλο ενώ οι μαθητές της Α' τάξης γράφουν ένα παραμύθι. Επίσης, επισημαίνει ότι για τον εορτασμό της ημέρας του παιδιού υλοποίησε με όλα τα παιδιά ένα project για τη UNICEF, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές ενημερώθηκαν για τα δικαιώματα των παιδιών. Τέλος, αναφέρει ότι για τη

γιορτή των Χριστουγέννων συνεργάστηκε με άλλους δύο συναδέλφους και εφαρμόζοντας τις αρχές της βιωματικής προσέγγισης προσπάθησε να φέρει τα παιδιά σε επαφή με τα ήθη και τα έθιμα του χωριού. Έτσι, οι μαθητές πήγαν στη βρύση και τη στόλισαν, έφτιαξαν χριστόψωμα, είπαν τα κάλαντα ενώ πήραν συνέντευξη και από μία γιαγιά, η οποία τους μίλησε για το πώς γιορτάζονταν τα Χριστούγεννα παλιά.

Η δασκάλα της Ε΄ τάξης υλοποιεί φέτος στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης ένα πρόγραμμα για τους πλανήτες και το ηλιακό σύστημα ενώ την προηγούμενη χρονιά ασχολήθηκε με προγράμματα που αφορούσαν την ενέργεια και τις λίμνες. Η συγκεκριμένη δασκάλα αναφέρει ότι τα θέματα επιλέγονται αφενός σύμφωνα με την ύλη των σχολικών βιβλίων και αφετέρου σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι οποίοι εκφράζουν και την άποψή τους. Επίσης, επισημαίνει ότι γίνονται τακτικά εκδρομές με εκπαιδευτικό σκοπό σε μέρη που σχετίζονται με τα προγράμματα που κάθε φορά υλοποιούνται. Ο δάσκαλος της ΣΤ΄ τάξης δουλεύει, επίσης, με τους δικούς του μαθητές το πρόγραμμα για τους πλανήτες, παράλληλα με την Ε΄ τάξη, και επισημαίνει ότι τα παιδιά δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο πρόγραμμα και εκφράζουν απορίες, τις οποίες συζητούν και κατά τη διάρκεια των μαθημάτων της γεωγραφίας, της φυσικής και των μαθηματικών στο πλαίσιο της διαθεματικότητας.

Η δασκάλα της Β΄ τάξης επισημαίνει ότι στο δημοτικό σχολείο της Πορταριάς υλοποιούνται δράσεις σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την τοπική ιστορία είτε σε δίκτυα με άλλα σχολεία είτε στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, τα οποία παρουσιάζονται σε συνέδρια αλλά και στην τοπική κοινωνία. Αναφέρει ότι η Πορταριά προσφέρεται για τέτοιου είδους δραστηριότητες, καθώς έχει θαυμάσιες διαδρομές με καλντερίμια ενώ μπορεί να αξιοποιήσει κανείς και στοιχεία του περιβάλλοντος που αφορούν την τοπική ιστορία, την αρχιτεκτονική των σπιτιών, το νερό και τη διαχείριση των υδάτινων πόρων. Κατά την περσινή χρονιά η συγκεκριμένη δασκάλα σε συνεργασία με μία παιδαγωγό και εμπνευστή από το δήμο Νέας Ιωνίας υλοποίησε ένα πρόγραμμα, στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά της Β΄ τάξης διδάχθηκαν τρεις πολιτισμούς και προετοιμάστηκαν έτσι για την επόμενη χρονιά. Η πραγματοποίηση του προγράμματος στηρίχθηκε στη μουσικοκινητική αγωγή και το θεατρικό παιχνίδι ενώ τα παιδιά έκαναν κατασκευές με πηλό και ζωγραφιές, έγραψαν παραμύθια και ιστορίες και πραγματοποίησαν επισκέψεις στα αρχαιολογικά μουσεία του Βόλου και της Αθήνας. Στο τέλος της χρονιάς έγινε μία μεγάλη έκθεση με τις δημιουργίες των παιδιών.

Η δασκάλα της Δ΄ τάξης υλοποιεί φέτος ένα πρόγραμμα για το νερό στο οποίο συμμετέχουν όλοι οι μαθητές, στους οποίους αρέσει αυτή η διαδικασία καθώς «...ξεφεύγουν από το μάθημα...». Η εκπαιδευτικός των Αγγλικών θα παρουσιάσει στο τέλος της χρονιάς ένα θεατρικό έργο στα Αγγλικά, το οποίο θα έχει διδάξει πρώτα στα παιδιά. Παράλληλα, αφορμώμενη από μία ενότητα του βιβλίου που αφορά τις δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο (hobbies) και συγκεκριμένα τα γραμματόσημα, αναζήτησε με τα παιδιά στο Διαδίκτυο βρετανικά γραμματόσημα, επισκέφτηκαν το ταχυδρομείο της Πορταριάς και τέλος οι μαθητές ζωγράφισαν γραμματόσημα, τα οποία εξέθεσαν στο τέλος της χρονιάς.

Ο υποδιευθυντής του σχολείου και ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής, αν και δεν υλοποιούν οι ίδιοι κάποιο πρόγραμμα, βοηθούν τους υπόλοιπους συναδέλφους με τα σκηνικά, τη μουσική και με οτιδήποτε χρειάζονται από το Διαδίκτυο. Η καθηγήτρια της Πληροφορικής προς το παρόν δε συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα καθώς αφενός ήρθε αργά στο σχολείο και αφετέρου συμπληρώνει ωράριο και σε άλλα σχολεία.

Οι γονείς παρουσιάζονται ικανοποιημένοι από όλες τις δραστηριότητες και τα προγράμματα του σχολείου. Μία μητέρα αναφέρει ότι τα project βοηθάνε τα παιδιά καθώς γνωρίζουν κάποια θέματα σε βάθος, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και ανοίγουν τους ορίζοντές τους. Ένας άλλος πατέρας αναφέρει ότι τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να αναζητήσουν και να συγκεντρώσουν πληροφορίες, ακολουθούν μια άλλη πορεία στη διαδικασία της μάθησης, «...μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν...». Μία τρίτη μητέρα πιστεύει ότι τα προγράμματα κάνουν το σχολείο ξεχωριστό και λέει ότι το παιδί της «...προτιμά να κάνει δραστηριότητες παρά το παραδοσιακό μάθημα...». Ένας άλλος γονέας αναφέρει ότι τα project και οι δραστηριότητες κάνουν το πρόγραμμα του σχολείου ελκυστικό και ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην αισθάνονται κούραση και ανία και να θέλουν να συμμετέχουν σε όλα. Τέλος, χαρακτηριστική είναι η γνώμη μιας μητέρας που θεωρεί το σχολείο, λόγω όλων αυτών των δραστηριοτήτων, ισάξιο με τα ιδιωτικά και για αυτό το έχει επιλέξει προκειμένου να φοιτούν τα παιδιά της εκεί, αν και κατοικούν στην πόλη του Βόλου.

## 5. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ότι το Πειραματικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς ανταποκρίνεται σε ορισμένους βασικούς σκοπούς λειτουργίας του, όπως αυτοί είχαν καθοριστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Το πρόγραμμα σπουδών έχει εμπλουτιστεί με πρόσθετα αντικείμενα και δραστηριότητες,

όπως λαϊκή παράδοση και παραμύθι, πληροπλαστική, τοπική ιστορία και περιβάλλον, θεατρική αγωγή. Η διδακτική πράξη στηρίζεται σε μεθόδους διδασκαλίας που καταβάλλεται προσπάθεια να είναι βιωματικές, διερευνητικές, ανακαλυπτικές, πειραματικές, συνεργατικές, συμμετοχικές και επικοινωνιακές (π.χ. διαθεματικές προσεγγίσεις και project), γεγονός που αποτελεί ένα βασικότατο λόγο για τον οποίο οι γονείς επιλέγουν το συγκεκριμένο σχολείο. Παράλληλα, η σχολική προετοιμασία ολοκληρώνεται στο πλαίσιο του σχολείου αποτελώντας έναν σημαντικό παράγοντα επιλογής του σχολείου από τους γονείς, αφού έτσι απαλλάσσονται οι ίδιοι. Ακόμα, μέσα από την έρευνα διαφαίνεται ότι στο συγκεκριμένο σχολείο έχει διαμορφωθεί ένα μορφωσιογόνο περιβάλλον με ευνοϊκές ψυχοπαιδαγωγικές συνθήκες για τις ώρες παραμονής των παιδιών στο σχολείο. Μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή αναπτύσσεται και ουσιαστικότερη διαπροσωπική επικοινωνία όλων των συμμετεχόντων στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Ένα πρόβλημα φαίνεται να είναι ότι οι γονείς καταφεύγουν και στην ιδιωτική αγορά για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας.

Αναλυτικότερα και αναφορικά με τους επιμέρους στόχους που είχαν τεθεί στην έρευνα διαπιστώνεται ότι οι διδάσκοντες θεωρούν τους χώρους του σχολείου ανεπαρκείς. Αντίθετα, η υλικοτεχνική υποδομή κρίνεται ικανοποιητική, γεγονός που βοηθά στην υλοποίηση δραστηριοτήτων και προγραμμάτων και διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στη διδακτική διαδικασία. Οι γονείς θεωρούν τόσο τους χώρους όσο και τον εξοπλισμό ικανοποιητικούς και αναφέρουν ότι αυτοί οι δύο παράγοντες - μεταξύ άλλων- παίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου για τη φοίτηση των παιδιών τους. Η διάσταση απόψεων αναφορικά με τους χώρους μπορεί να εξηγηθεί καθώς οι εκπαιδευτικοί περνούν πολύ χρόνο στο σχολείο και εντοπίζουν τα στοιχεία εκείνα που δυσχεραίνουν το έργο τους. Αντίθετα, οι γονείς αφενός λειτουργούν ως εξωτερικοί παρατηρητές, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να έχουν πάντα ολοκληρωμένη άποψη για τα πιθανά προβλήματα, αφετέρου, επειδή εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τα μαθησιακά αποτελέσματα και την πρόοδο των παιδιών τους, ίσως να μην ασχολούνται με τις ελλείψεις ως προς τους χώρους. Η ικανοποίηση που διαπιστώθηκε σε σχέση με τον εξοπλισμό του σχολείου συμφωνεί και με τα ευρήματα της έρευνας του Κελέση (2005), σύμφωνα με την οποία εκπαιδευτικοί που έχουν υπηρετήσει σε Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία του νομού Αττικής θεωρούν ικανοποιητική την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων αυτών. Αντίθετα, έρευνες που αφορούν προαιρετικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία

(Σεφερίδης, 2006· Τζήκας κ.α., 2005· Τσομπανίδη & Τσίπη, 2005· Δεμίρογλου, 2005· Κυριακίδου, 2005· Μούσιου-Μυλωνά, 2004) διαπιστώνουν το πολύ σοβαρό πρόβλημα της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού -που προφανώς οφείλεται σε ελλιπή χρηματοδότηση των σχολείων αυτών συγκριτικά με τα Πειραματικά- και συνακόλουθη απογοήτευση εκ μέρους του προσωπικού και των γονέων.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων παρουσιάζουν την εικόνα ενός διευθυντή με ικανότητες οι οποίες φαίνεται να προάγουν την ανάπτυξη του σχολείου. Πιστεύουν ότι καλλιεργεί θετικό κλίμα και δε λειτουργεί ως τροχοπέδη στις προσπάθειες και τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με τη θεωρία και τις έρευνες για το αποτελεσματικό σχολείο, όπου τονίζεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής/ντρια στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ενδεικτικά, μπορούν να αναφερθούν τα αποτελέσματα των ερευνών των Muijs & Harris (2006), Dinham (2005) και Foster & Hilaire (2003) μέσω των οποίων τονίζεται ο ρόλος του διευθυντή στη βελτίωση της σχολικής μονάδας και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο Leithwood (2005), συνοψίζοντας τα δεδομένα από 63 μελέτες περίπτωσης αναφορικά με την ηγεσία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι βασικά συστατικά της επιτυχημένης άσκησης της είναι η δημιουργία ενός σκοπού και ενός κοινού οράματος για το μέλλον, η υποστήριξη και ενθάρρυνση του προσωπικού και ο επανασχεδιασμός του οργανισμού μέσα από την καλλιέργεια της συνεργασίας και της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων. Όλα τα παραπάνω στοιχεία, διαφαίνεται μέσα από την έρευνα, ότι τα διαθέτει ο συγκεκριμένος διευθυντής, αφού, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, αποφασίζουν από κοινού για τις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις του σχολείου. Παράλληλα, τους συμπαραστέκεται και τους ενθαρρύνει στην υλοποίηση των οραμάτων και των ιδεών, με αποτέλεσμα, λόγω αυτών των συνθηκών, πολλοί από αυτούς να επιλέγουν να υπηρετούν για σειρά ετών στο συγκεκριμένο σχολείο. Υπάρχει, έτσι, μικρή κινητικότητα και εναλλαγή εκπαιδευτικών, η οποία εξασφαλίζει και τη συνέχεια του έργου που επιτελείται όλα τα χρόνια στο σχολείο. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Κελέση (2005), καθώς και οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων της Αθήνας πιστεύουν ότι η καλλιέργεια από το διευθυντή κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας και εμπιστοσύνης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας συμβάλλει στο μέγιστο βαθμό στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Σε σχέση με τις κατ' οίκον εργασίες η έρευνά μας δείχνει ότι οι απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών συμφωνούν, καθώς και οι δύο ομάδες αναφέρουν ότι ο αριθμός των εργασιών για το σπίτι είναι περιορισμένος, μεγάλο μέρος πραγματοποιείται στο σχολείο και, συνεπώς, δεν απαιτείται πολύς χρόνος για την πραγματοποίησή τους. Οι δάσκαλοι προάγουν τη συγκεκριμένη τακτική και ο περισσότερος όγκος μελέτης γίνεται στο σχολείο, ανταποκρινόμενοι με αυτό τον τρόπο και στις εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ (Φ.12/428/8524/Γ1/18-8-2003, Φ.50/343/85329/Γ1/31-08-2005), οι οποίες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι φειδωλοί με τις κατ' οίκον εργασίες και αυτές να μην είναι χρονοβόρες. Θα πρέπει, βέβαια, να σημειωθεί ότι οι εγκύκλιοι του ΥΠΕΠΘ τονίζουν ότι ο χρόνος που δαπανάται στο σπίτι δεν πρέπει να ξεπερνά τα 40-60 λεπτά ενώ η έρευνά μας έδειξε ότι οι μαθητές χρειάζονται μιάμιση περίπου ώρα για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Οι γονείς, από την πλευρά τους, συμφωνούν με την κατάσταση αυτή και τονίζουν ότι έτσι πραγματώνεται ένας από τους κοινωνικούς σκοπούς του ολόημερου σχολείου που είναι η διευκόλυνση των γονέων, οι οποίοι δε διαθέτουν πάντα τον απαιτούμενο χρόνο ή και τις απαραίτητες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι στο συγκεκριμένο σχολείο οι κατ' οίκον εργασίες έχουν επιστρέψει «στο χώρο στον οποίο ανήκουν» (Βρεττός, 2001, σ.78). Παράλληλα, αποτρέπεται ο κίνδυνος «σχολειοποίησης» του ελεύθερου χρόνου των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Άλλωστε, αν και οι κατ' οίκον εργασίες μπορεί να καλλιεργούν την υπευθυνότητα των μαθητών και την ικανότητά τους να θέτουν στόχους, εν τούτοις έρευνα των Cooper & Valentine (2001) δείχνει ότι η ενασχόληση των μαθητών με τις κατ' οίκον εργασίες πέρα από ένα συγκεκριμένο ανώτατο χρονικό όριο όχι μόνο δε συμβάλλει στη σχολική επίδοση αλλά πολλές φορές οδηγεί στην αντίθετη κατεύθυνση. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν με αυτά του Δεμίρογλου (2005), σύμφωνα με τα οποία το 70% των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνά του δήλωσαν ότι τα παιδιά τους ασχολούνται λίγο χρόνο με τις εργασίες στο σπίτι και του Χατζηνικολάου (2006), σύμφωνα με τα οποία οι γονείς επεσήμαναν ότι καταβάλλεται προσπάθεια οι εργασίες να ολοκληρώνονται στο σχολείο και να μη δίνονται στο σπίτι. Επίσης, σε έρευνα των Χανιωτάκη & Θωϊδη (2005) η πλειονότητα των γονιών δήλωσαν ότι προκρίνουν την τακτική οι εργασίες να παύσουν να είναι κατ' οίκον και να μετατραπούν σε σχολικές.

Αναφορικά με τη διδασκαλία των αγγλικών στο σχολείο όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα γονείς δήλωσαν ότι τα παιδιά τους παρακολουθούν



μαθήματα αγγλικής γλώσσας και σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών. Διαφαίνεται, λοιπόν, μέσα από τις απαντήσεις αυτές ότι δεν εκπληρώνεται ένας από τους σκοπούς της θέσπισης των ολοήμερων σχολείων, η οικονομική, δηλαδή, ελάφρυνση των γονέων ενώ, παράλληλα, μειώνεται και ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών. Οι γονείς δικαιολογούν την κατάσταση αυτή κάνοντας λόγο για προσωπική ανασφάλεια και για συμμόρφωση στο ρεύμα της εποχής, που επιτάσσει τη φοίτηση στα φροντιστήρια. Επιπλέον, η αργοπορημένη έλευση των καθηγητών ειδικοτήτων έχει το δικό της μερίδιο στη δημιουργία της κατάστασης αυτής ενώ καθοριστικό ρόλο παίζει και το γεγονός ότι ο αριθμός των παιδιών σε κάθε τμήμα, συγκριτικά με αυτόν των φροντιστηρίων, είναι μεγάλος και δεν υπάρχει, επίσης ομοιογένεια στο επίπεδο της γνώσης και στις επιδόσεις. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι που ρωτήθηκαν για το συγκεκριμένο θέμα αναφέρουν ότι οφείλεται σε κακό σχεδιασμό εκ μέρους της πολιτείας, η οποία δεν έχει προβλέψει να υπάρχει κάποια πιστοποίηση της γνώσης που αποκτούν τα παιδιά στο σχολείο. Συνακόλουθα δεν υπάρχει απονομή κάποιου τίτλου σπουδών που να αντιστοιχεί στη γνώση αυτή. Αντίστοιχα με τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας είναι και αυτά των ερευνών του Χατζηνικολάου (2006), του Δεμίρογλου (2005) και των Τζήκα *et al* (2005), στις οποίες οι γονείς απάντησαν ότι συνεχίζουν να στέλνουν τα παιδιά τους στο φροντιστήριο. Ωστόσο, στην έρευνα της Μούσιου-Μυλωνά (2004) για το ολοήμερα δημοτικά σχολεία του νομού Φλώρινας οι γονείς θεωρούν ως ιδιαίτερα σημαντική την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας, γεγονός που ίσως μπορεί να δικαιολογηθεί επειδή αρκετοί από τους συμμετέχοντες κατοικούσαν σε αγροτικές περιοχές, στις οποίες η λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου λειτουργεί αντισταθμιστικά στην έλλειψη δυνατότητας πρόσβασης στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Τέλος, διάχυτο είναι το αίσθημα της ικανοποίησης σε σχέση με τα νέα αντικείμενα, όπως Θεατρική Αγωγή, Τοπική Ιστορία, που έχουν εισαχθεί και τις καινοτόμες δράσεις και δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι διδάσκοντες εκφράζονται με ενθουσιασμό για όλα τα προγράμματα και τα project που υλοποιούν, στα οποία προσπαθούν να εφαρμόζουν τις αρχές της διαθεματικότητας, της βιωματικότητας, της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, ανταποκρινόμενοι έτσι και στους στόχους που τέθηκαν κατά τη θέσπιση των σχολείων αυτών. Και οι γονείς εκφράζονται με θετικό τρόπο καθώς θεωρούν ότι τα παιδιά οδηγούνται στη γνώση και μέσα από νέες διαδικασίες, όπως είναι για παράδειγμα η προσωπική αναζήτηση πληροφοριών, η παρατήρηση και εξερεύνηση

του φυσικού περιβάλλοντος, το θεατρικό παιχνίδι, η πηλοπλαστική, ενώ, παράλληλα, επισημαίνουν τη χαρά και το αίσθημα δημιουργίας που αποκομίζουν τα παιδιά από τις δραστηριότητες αυτές.

Διαφαίνεται, λοιπόν, από τα αποτελέσματα ότι το πρόγραμμα έχει εμπλουτιστεί με νέα αντικείμενα και δραστηριότητες, που ανταποκρίνονται όχι μόνο στο γνωστικό τομέα αλλά και στις εσωτερικές ανάγκες των παιδιών, γίνεται προσπάθεια η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης να είναι υψηλή, να υπάρχει μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου ενώ παρατηρείται και η επιζητούμενη μεταστροφή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, καθώς υπάρχει ευελιξία στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και επιχειρούνται εναλλακτικές μορφές μάθησης. Η ανασκόπηση των ερευνών που έχουν γίνει για το προαιρετικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία φανερώνει, σε μεγάλο βαθμό, την ικανοποίηση των γονέων και των δασκάλων για την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων. Στην έρευνα της Κυριακίδου (2005) οι γονείς που ρωτήθηκαν θεωρούν ότι είναι σημαντικός ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με νέα αντικείμενα και δήλωσαν ότι επιθυμούν περισσότερες δραστηριότητες για τα παιδιά τους στο χώρο του σχολείου, στην έρευνα των Τσομπανίδου & Τσίπη (2005) οι γονείς σε ποσοστό 80% περίπου δήλωσαν ικανοποιημένοι από την εισαγωγή των νέων αντικειμένων και δραστηριοτήτων, ενώ σε ανάλογα συμπεράσματα καταλήγει και ο Δεμίρογλου (2005). Στην έρευνα της Μούσιου-Μυλωνά (2004) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ολοήμερο σχολείο αποτελεί προνομιακό χώρο για την εφαρμογή εταιρικών και ομαδοσυνεργατικών μορφών εργασίας, οι γονείς, όμως, αμφισβητούν έντονα και απαξιώνουν τη σημασία των δημιουργικών δραστηριοτήτων, γεγονός που η ερευνήτρια το αποδίδει στο ότι οι γονείς διακατέχονται από στερεότυπες αντιλήψεις για τον παραδοσιακό, γνωσιοκεντρικό ρόλο του σχολείου.

## **6. Προτάσεις**

Καθώς στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας ασχοληθήκαμε με συγκεκριμένους παράγοντες που καθιστούν, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα σχολείο αποτελεσματικό κρίνεται σκόπιμο να υπάρξει συνέχιση των ερευνών αναφορικά με τα αποτελεσματικά σχολεία, ώστε να μελετηθούν και οι υπόλοιποι παράγοντες, όπως οι υψηλές προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, η συμμετοχή των γονέων στο έργο του σχολείου, η παροχή χωριστού προϋπολογισμού

σε κάθε σχολείο, η μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ώστε το αποτελεσματικό σχολείο του μέλλοντος να διακρίνεται από την πλήρη συναίσθηση της αποστολής του, την αρτιότητα του προγραμματισμού του, την ορθολογική διαχείριση των πόρων του, τη δυναμική ηγεσία του διευθυντή του και την ενεργό δράση των εκπαιδευτικών του. Είναι φανερό, επίσης, ότι τα αποτελεσματικά σχολεία θα πρέπει να διακρίνονται για το θετικό κλίμα, το άνετο περιβάλλον, τη συνεργατικότητα, τους ξεκάθαρους στόχους, το δυναμικό όραμα, τις πολλαπλές ευκαιρίες για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τις προσδοκίες για υψηλή επίδοση.

Επιπλέον, καθώς κατά τη διάρκεια εκπόνησής της εργασίας αυτής παρατηρήθηκε ερευνητικό κενό σε σχέση με τα Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία προτείνεται συνέχιση των ερευνών αναφορικά με τον τρόπο που αυτά λειτουργούν, τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν, τις ανάγκες που καλύπτουν και τις υπηρεσίες που προσφέρουν. Θα μπορούσε, επίσης να γίνει σύγκριση του τρόπου λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων με αυτόν των προαιρετικών ολοήμερων δημοτικών σχολείων. Τέλος, μακροπρόθεσμα θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης οι απόφοιτοι μαθητές των Πειραματικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, οι οποίοι θα μπορούσαν να εκφέρουν αποκρυσταλλωμένη άποψη για τα σχολεία τους και για τις εμπειρίες και τα εφόδια που έχουν αποκομίσει από αυτά.

## **7. Επίλογος**

Συμπερασματικά και σε μια προσπάθεια να συνοψισθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από αυτή την προσπάθεια να αξιολογηθούν συγκεκριμένες διαστάσεις της λειτουργίας του Πειραματικού Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς γίνεται κατανοητό ότι το συγκεκριμένο σχολείο ανταποκρίνεται στον σκοπό και στους επιμέρους στόχους λειτουργίας του και δεν είναι απλά ένας χώρος φύλαξης των παιδιών. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, το θετικό σχολικό κλίμα που επικρατεί, η διδασκαλία με χρήση νέων εναλλακτικών παιδαγωγικών μεθόδων, τα νέα αντικείμενα που έχουν ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το καθιστούν ένα αποτελεσματικό σχολείο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Προκειμένου να βελτιωθούν ακόμα περισσότερο οι συνθήκες λειτουργίας του θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερο βάρος

στην εξασφάλιση των χώρων που είναι απαραίτητοι τόσο για τη διδακτική διαδικασία όσο και για κάποιες από τις δραστηριότητες των παιδιών (π.χ. μουσικές ή θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις ζωγραφικής, βιβλίων). Επιπλέον, η πολιτεία θα πρέπει να θεσμοθετήσει και ένα σύστημα πιστοποίησης της γνώσης των ξένων γλωσσών στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων με την παροχή πτυχίων ισότιμων με αυτά των ιδιωτικών φροντιστηρίων, ώστε να διευκολύνει οικονομικά τους γονείς, οι οποίοι τώρα καταφεύγουν στην ιδιωτική αγορά.

Η θεσμοθέτηση των Πιλοτικών, και στη συνέχεια Πειραματικών, Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων το 1999 είχε περιβληθεί με πνεύμα αισιοδοξίας και αναμενόταν αυτά να ανοίξουν το δρόμο προκειμένου να εφαρμοστεί η συγκεκριμένη μεταρρύθμιση και στα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία της χώρας. Δυστυχώς, τα σχολεία αυτά παραμένουν 28, η χρηματοδότηση έχει σταματήσει και, όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο διευθυντής του σχολείου της Πορταριάς, «έχουν αφηθεί στη μοίρα τους». Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο η πολιτεία να αναθερμάνει το ενδιαφέρον της για τα σχολεία αυτά, να αξιοποιήσει την εμπειρία και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν και υπηρετούν στα συγκεκριμένα σχολεία και αυτοί να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές και επιμορφωτές για τους συναδέλφους των υπόλοιπων σχολικών μονάδων. Έτσι, ίσως, επιτευχθεί η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, ο περιορισμός της σχολικής αποτυχίας και διαρροής και η ενίσχυση του μορφωτικού, πολιτιστικού και κοινωνικού ρόλου του σχολείου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα: Gutenberg
- Βρεττός, Ι.Ε. (2001). Το ολόημερο σχολείο ως πρόταση για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες. *Μακεδόν*, 8, 71-86
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δεμίρογλου, Π. (2005). *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (Μέρος Α')*: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Κασσωτάκης, Μ.Ι. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. (σ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών
- Κελέσης, Γ. (2005). *Ο ρόλος του διευθυντή στο πειραματικό ολόημερο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: ΕΑΠ
- Κυριακίδου, Π. (2005). *Το ολόημερο σχολείο στην Ελλάδα-Διερεύνηση του θεσμού*. Πάτρα: ΕΑΠ
- MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. (σ. 29-49). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκικρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60-81
- Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2004). Τα Ολόημερα Δημοτικά Σχολεία του νομού Φλώρινας: μια μελέτη περίπτωσης. *Μακεδόν*, 12, 57-68

- Μπαμπάλης, Θ. (2006). Σχολικό κλίμα και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, 24-26 Νοεμβρίου, Θεσσαλονίκη
- Μπουζάκης, Σ. (2001). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο: *Αξιολόγηση και λογοδότηση του εκπαιδευτικού* (σ. 31-52). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου
- Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, (1991). *Ολοήμερο Σχολείο*, τόμος 6, σ. 3461. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α. & Βρετάκου, Β. (1997). *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Αξιολόγηση και σχολικός σύμβουλος. Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική
- Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 31, 37-62
- Παπαστεργίου, Μ. & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Κ. (2004). *Ολοήμερο Σχολείο: Μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2005). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). Ολοήμερο σχολείο: Η περιπέτεια ενός νέου θεσμού. *Μακεδόν*, 12, 5-18
- Ρομπόλης, Σ. (2003). Ολοήμερο Σχολείο: η κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του. *Ενημέρωση*, 95, 7-22
- Σαϊτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δάρδανος

- Σεφερίδης, Κ. (2006). *Διερεύνηση της λειτουργίας του ολοήμερου δημοτικού σχολείου: απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Συμεού, Α. (2003). Σχέση σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113
- Τζήκας, Π.Γ., Πόρποδας, Κ. & Γούκος, Α. (2005). Πανθεσσαλική Έρευνα για το Ολοήμερο Σχολείο: Το Ολοήμερο Σχολείο χώρος φύλαξης παιδιών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 28, 59-65
- Τρούλης, Γ.Μ. (1989). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 2<sup>ος</sup>, σσ 621-624. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσομπανίδης, Γ. & Τσίπη, Π. (2005). Οι Απόψεις των Γονέων για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 28, 66-72
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (1999). *Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ): Πιλοτικό Πρόγραμμα: Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.
- Χανιωτάκης, Ν. (2004). Από το 'παραδοσιακό' στο σύγχρονο ολοήμερο σχολείο- 'Σχολειοποίηση' και 'παραπαιδεία'. *Μακεδόν*, 12, 45-55
- Χανιωτάκης, Ν. & Θωΐδης, Ι. (2005). Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών στο ολοήμερο σχολείο και οι απόψεις των γονέων. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Σχολείο και Οικογένεια», ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 18-20 Μαρτίου, Ιωάννινα.
- Χατζηνικολάου, Α. (2006). *Διερεύνηση αντιλήψεων γονέων σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ολοήμερων δημοτικών σχολείων στο νησί της Κω*. Πάτρα: ΕΑΠ

### **Ξενόγλωσση**

- Brookover, W.B. & Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Occasional Paper No 17. East Lansing, Michigan: Institute for Research on Teaching, Michigan State University
- Coleman, J., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J. Mood, A.M., Weinfeld, F.D. & York, R.L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: US Government Printing Office

- Cooper, H & Valentine, J.C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36, 143-153
- Craft, A. (2000). *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London: RoutledgeFalmer
- Danielson, C. (2001). New trends in teacher evaluation. *Educational Leadership*, 58(5), 12-15
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356
- Duffy, M.F. (2000). Reconceptualizing instructional supervision for 3<sup>rd</sup> millenium school systems. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(2), 123-145
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-24
- Foster, R. & Hilaire, B. (2003). Leadership for School Improvement: Principals' and Teachers' Perspectives. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*, 7(3)
- Holland, P.E. & Garman, N. (2001). Toward a resolution of the crisis of legitimacy in the field of supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(2), 95-111
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (1996). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York: Random House
- Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629
- Lezotte, L.W. (1989). *Selected resources compiles for the 7th annual effective school conference*, National School Conference Institute Rimrock, Arizona.
- Mackay, L.D. (1975). The role of Measurement and Evaluation in Science Courses. In: P.L. Gardner (ed). *The structure of Science Education*. Australia: Longman
- Muijs, D. & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22, 961-972
- Nance, D. (1991). *Personal communication*. Austin, Texas: Texas Education Office
- Painter, B. (2001). Using teaching portfolios. *Educational Leadership*, 58(5), 31-34
- Roueche, J.E. & Baker, G.A. (1986). *Profiling excellence in America's schools*. Virginia: The American Association of School Administrators.
- Scriven, M. (1967). The Methology of Evaluation. In: R.E. Stake (ed). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally



- Sergiovanni, T.J. (1990). *Value-added leadership: How to get extraordinary performance in schools*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich
- Sergiovanni, T.J. (1996). *Leadership Basics for Principals and Their Staff*. *The Educational Forum*, 60, 267-270
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (1998). *Supervision: A redefinition (6<sup>th</sup> edition)*. Boston: McGraw-Hill.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Alternative approaches to supervision: Cases from the field*. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235
- Tell, C. (2001). *Appreciating good teaching: A conversation with Lee Schulman*. *Educational Leadership*, 58(5), 6-11
- Tolbert, E.L. (1978). *An Introduction to Guidance*. Boston: Little, Brown & Co
- Wentling, T.L. & Lawson, T.E. (1975). *Evaluating Occupational Education and Training Programs*. Boston: Allyn and Bacon
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1973). *Educational Evaluation: Theory and Practice*. Ohio: Jones Publishing Co
- Wynne, E.A. (1981). *Looking at good schools*. *Phi Delta Kappan*, 62, 377-381

### **Νόμοι - Υπουργικές Αποφάσεις – Εγκύκλιοι**

- Εγκύκλιος Φ.13.1/1225/Γ1/1145/12-12-1994, Ολοήμερο Σχολείο – Δοκιμαστική εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης μαθητών – παιδιών εργαζόμενων γονέων
- Εγκύκλιος Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998, Ολοήμερο δημοτικό σχολείο – Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου – Εκτεταμένη λειτουργία Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων
- Εγκύκλιος Φ.12/428/8524/Γ1/18-8-2003, Κατ' οίκον εργασίες
- Εγκύκλιος Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-09-2004, Προσλήψεις εκπαιδευτικών για τις ανάγκες του προγράμματος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου
- Εγκύκλιος Φ.50/343/85329/Γ1/31-08-2005, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο
- Εγκύκλιος Φ.50/208/97293/Γ1/7-09-2007, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο
- Νόμος 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις
- Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Φ.13.1/452/Γ1/1126/15-9-1993, Λειτουργία προγράμματος δημιουργικής απασχόλησης μαθητών – παιδιών εργαζόμενων γονέων

Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Φ.50/116/72388/Γ1/11-07-2003, Ορισμός των 28  
πilotικών ολοήμερων δημοτικών σχολείων ως πειραματικά  
Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006, Αναμόρφωση  
Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΝΟΜΑΡΧΙΑΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ  
 2<sup>ο</sup> ΓΡΑΦΕΙΟ Δ/ΦΩΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Ν. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ  
 1<sup>ο</sup> ΠΕΡΑΜΑΤΙΚΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΡΤΑΡΙΑΣ «Ν. ΤΣΟΠΟΤΟΣ»<sup>2</sup>

ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ 1<sup>ο</sup> ΠΕΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΡΤΑΡΙΑΣ «Ν. ΤΣΟΠΟΤΟΣ»<sup>2</sup>  
 ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2007-2008

ΩΡ ΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΑ		ΤΡΙΤΗ		ΤΕΤΑΡΤΗ		ΠΕΜΠΤΗ		ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	
	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΤΑΞΗ/ ΔΑΣΚ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΤΑΞΗ/ ΔΑΣΚ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΤΑΞΗ/ ΔΑΣΚ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΤΑΞΗ/ ΔΑΣΚ	ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΤΑΞΗ/ ΔΑΣΚ
Προσέλευση - Υπερόψη μαθητών 8.00 - 8.20 (Προαιρετικά 7.00 - 8.00)										
1 <sup>η</sup>	Γλώσσα	A	Γλώσσα	A	Γλώσσα	A	Γλώσσα	A	Γλώσσα	A
8.2	Γλώσσα	B	Γλώσσα	B	Γλώσσα	B	Γλώσσα	B	Γλώσσα	B
0 -	Γλώσσα	Γ	Γλώσσα	Γ	Γλώσσα	Γ	Γλώσσα	Γ	Μαθηματικά	Γ
9.0	Γλώσσα	Δ	Γλώσσα	Δ	Γλώσσα	Δ	Γλώσσα	Δ	Μαθηματικά	Δ
5	Γλώσσα	E	Γλώσσα	E	Γλώσσα	E	Γλώσσα	E	Μαθηματικά	E
	Γλώσσα	ΣΤ	Γλώσσα	ΣΤ	Γλώσσα	ΣΤ	Γλώσσα	ΣΤ	Μαθηματικά	ΣΤ
2 <sup>η</sup>	Γλώσσα	A	Γλώσσα	A	Γλώσσα	A	Γλώσσα	A	Μαθηματικά	A
9.0	Γλώσσα	B	Γλώσσα	B	Γλώσσα	B	Μαθηματικά	B	Γλώσσα	B
5 -	Γλώσσα	Γ	Γλώσσα	Γ	Γλώσσα	Γ	Γλώσσα	Γ	Μέλητη Παρ.	Γ
9.5	Γλώσσα	Δ	Γλώσσα	Δ	Γλώσσα	Δ	Γλώσσα	Δ	Μέλητη Παρ.	Δ
0	Γλώσσα	E	Γλώσσα	E	Γλώσσα	E	Μαθηματικά	E	Φυσική	E
	Γλώσσα	ΣΤ	Γλώσσα	ΣΤ	Γλώσσα	ΣΤ	Μαθηματικά	ΣΤ	Φυσική	ΣΤ
Διαλείματα 9.50 - 10.10										
3 <sup>η</sup>	Μαθηματικά	A	Μαθηματικά	A	Μαθηματικά	A	Γραμματική	A	Ευαγγελική Ζώνη	A
10.10 -	Μαθηματικά	B	Γραμματική	B	Μαθηματικά	B	Ευαγγελική Ζώνη	B	Μαθηματικά	B
10.55	Μαθηματικά	Γ	Μαθηματικά	Γ	Μέλητη Παρ.	Γ	Μαθηματικά	Γ	Γραμματική	Γ

	Μαθηματικά	Δ	Μαθηματικά	Δ	Μελέτη Παρ.	Δ	Μαθηματικά	Δ	Ευδακτική Ζώνη	Δ
	Μαθηματικά	Ε	Μαθηματικά	Ε	Φυσική	Ε	Φυσική	Ε	ΚΠΑ	Ε
	Μαθηματικά	ΣΤ	Μαθηματικά	ΣΤ	Φυσική	ΣΤ	Φυσική	ΣΤ	Γεωγραφία	ΣΤ
	Ευδακτική Ζώνη	Α	Ευδακτική Ζώνη	Α	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Α	Ευδακτική Ζώνη	Α	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Α
4 <sup>η</sup>	Ευδακτική Ζώνη	Β	Ευδακτική Ζώνη	Β	Ευδακτική Ζώνη	Β	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Β	Ευδακτική Ζώνη	Β
10-55	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Γ	Ευδακτική Ζώνη	Γ	Μελέτη Παρ.	Γ	Ευδακτική Ζώνη	Γ	Γλωσσική	Γ
11-40	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Δ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Δ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Δ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Δ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Δ
	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Ε	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Ε	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Ε	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Ε	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Ε
	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	ΣΤ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	ΣΤ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	ΣΤ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	ΣΤ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	ΣΤ

Διάστημα 11.40 – 12.00

	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Α	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Α	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Α	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Α	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Α
	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Β	Μελέτη Παρ.	Β	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Β	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Β	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Β
5 <sup>η</sup>	Δοσμένη ζώνη γλώσσας	Γ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Γ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Γ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Γ	ΠΡΟΒΟΙΜΑΣΙΑ	Γ
00-12	Μελέτη Παρ.	Δ	Ευδακτική Ζώνη	Δ	Ιστορία	Δ	Ευδακτική Ζώνη	Δ	Ιστορία	Δ
12-45	Ευδακτική Ζώνη	Ε	Γεωγραφία	Ε	Ιστορία	Ε	Δοσμένη ζώνη γλώσσας	Ε	Ιστορία	Ε
	Αγγλικά αγγ.	ΣΤ	Ευδακτική Ζώνη	ΣΤ	Ευδακτική Ζώνη	ΣΤ	Γεωγραφία	ΣΤ	Αγγλικά αγγ.	ΣΤ
	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Α	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Α	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Α	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Α	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Α
6 <sup>η</sup>	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Β	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Β	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Β	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Β	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γεώμ - Ανάπτυξη	Β
12-45	Ευδακτική Ζώνη	Γ	Ιστορία	Γ	Μουσική Π/Υ	Γ	Ιστορία	Γ	Ιστορία	Γ
13-25	Δοσμένη ζώνη γλώσσας	Δ	Αγγλικά	Δ	Αγγλικά	Δ	Π/Υ	Δ	Γεωγραφία	Δ
	Ευδακτική Ζώνη	Ε	Γεωγραφία	Ε	Γεωγραφία	Ε	Δοσμένη ζώνη γλώσσας	Ε	Π/Υ	Ε

	Αγγλικά προζ.	Εκδοτικό	ΣΤ	Γαλλογρία	ΚΠΑ	ΣΤ	Γερμανική	ΣΤ	Αγγλικά προζ.	Μουσική αρχ.	ΣΤ
<b>Ενότητα 1</b>											
<b>7η Ενότητα</b>											
	Μέλη Πτε	Μουσική	A	Μουσική	ΜΟΥ	A	Μουσική	A	Μέλη Πτε	Μουσική αρχ.	A
	Αγγλικά	Αγγλικά	B	Αγγλικά	Μουσική	B	Μουσική	B	Εταιρική Αγορή	ΜΟΥ	B
7η	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Γ	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Γ	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Γ	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Γ
13	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Δ	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Δ	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Δ	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Δ
14	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	B	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	B	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	B	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	B
05	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	ΣΤ	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	ΣΤ	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	ΣΤ	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	Επισκοπιακές δραστηριότητες - Γέφυρα - Ανάπτυξη	ΣΤ
<b>Ενότητα 2</b>											
<b>8η Ενότητα</b>											
	Μουσική	Εταιρική Αγορή	A	Μουσική	Μέλη Πτε	A	Μουσική	A	Μέλη Πτε	Μουσική αρχ.	A
14	Δραστηριότητες νέων ανακαμμένων Παρβόλων - Αγορή νέων	Μέλη Πτε	B	Μέλη Πτε	Δραστηριότητες νέων ανακαμμένων Παρβόλων - Αγορή νέων	B	Μέλη Πτε	B	Εταιρική Αγορή	ΜΟΥ	B
14	Δραστηριότητες νέων ανακαμμένων Παρβόλων - Αγορή νέων	Αγγλικά	Γ	Αγγλικά	Μουσική	Γ	Αγγλικά	Γ	Αγγλικά	Εκδοτικό	Γ
45	Δραστηριότητες νέων ανακαμμένων Παρβόλων - Αγορή νέων	Μουσική	Δ	Μουσική	Εκδοτικό	Δ	Μουσική	Δ	Δραστηριότητες νέων ανακαμμένων Παρβόλων - Αγορή νέων	Εκδοτικό	Δ
	Αγγλικά	Εθιμοτυπικά	E	Εθιμοτυπικά	Εθιμοτυπικά	E	Εθιμοτυπικά	E	Αγγλικά αρχ.	Εθιμοτυπικά	E
	Ιστορία	Ιστορία	ΣΤ	Ιστορία	Ιστορία	ΣΤ	Ιστορία	ΣΤ	Εθιμοτυπικά	Εθιμοτυπικά	ΣΤ
<b>Διάλεξη 14.45 - 14.55</b>											
<b>9η Ενότητα</b>											
	Αυτή Παράδοση & Παράδοση	Δραστηριότητες νέων ανακαμμένων Παρβόλων - Αγορή νέων	A	Μουσική	Αυτή Παράδοση & Παράδοση	A	Μουσική	A	Δραστηριότητες νέων ανακαμμένων Παρβόλων - Αγορή νέων	Μουσική αρχ.	A



3. Παπαδόπουλος Γεώργιος, Chef Macedonia Palace, με αναπληρωτή τον Κούρα Κων/νο, chef Mediteranean Palace, περιοχή Β. Ελλάδα

Β. Το έργο των ειδικών συλλογικών οργάνων ελέγχου (ομάδων εργασίας) σύμφωνα με τα άρθρα -4 και -6 της Τ/4333/8.8.2001 απόφασης Υπουργού Ανάπτυξης, σε συνδυασμό και με τον Οδηγό Εφαρμογής του προγράμματος ενίσχυσης της Ελληνικής κουζίνας (δράση 5.2.2. του ΕΠΑΝ/ΓΚΠΣ), έχει ως εξής:

Β1. Η διενέργεια ελέγχων στις περιπτώσεις υποβολής αιτήσεων για τη λήψη του ειδικού σήματος ποιότητας, στα πλαίσια του προγράμματος ενίσχυσης της ελληνικής κουζίνας, προκειμένου για τη διαπίστωση της κατ' αρχήν δυνατότητας του κέντρου εστίασης να λάβει το σήμα με βάση τα κριτήρια που καταγράφονται στο άρθρο 6 της Υ.Α. Τ/4333/8.8.2001. Η πραγματοποίηση των ελέγχων αυτών θα βεβαιώνεται από τον ΕΟΤ, η δε κατάθεση της εν λόγω βεβαίωσης στους ΕΦΔ αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αξιολόγηση των προτάσεων συμμετοχής στο Πρόγραμμα ενίσχυσης της Ελληνικής Κουζίνας (δράση 5.2.2.α/ΕΠΑΝ/ΓΚΠΣ).

Β2. Η διενέργεια ελέγχων προκειμένου για τη χορήγηση του ειδικού σήματος ποιότητας από τον ΕΟΤ και τη διατήρησή του κατά τα ειδικότερα οριζόμενα στο άρθρο -4 της ΥΑ Τ/4333/8.8.2001.

Γ. Τα Συλλογικά Όργανα Ελέγχου (ομάδες εργασίας) θα έχουν διαρκή συνεργασία σε μόνιμη βάση αφενός μεν με την ΠΟΕΣΕ (Σταδίου 51 Αθήνα, 8ος όροφος, τηλ & φαξ.: 210 3317301-2), που αποτελεί ειδικό Σύμβουλο του ΕΟΤ αφετέρου δε με τον ΕΟΤ, Δ/ση Ποιοτικού Ελέγχου και Εποπτείας της Αγοράς ( Αμερικής 2 Αθήνα, 3ος όροφος, τηλέφωνο: 2103271425 και 2103271395, φαξ: 2103227072).

Δ. Τα μέλη των συλλογικών οργάνων ελέγχου, που είναι υπάλληλοι του ΕΟΤ, θα απασχολούνται εκτός ωραρίου εργασίας τους.

Ε. Η αμοιβή για το έργο των ειδικών συλλογικών οργάνων ελέγχου (ομάδες εργασίας) θα καλυφθεί από το έργο «Δαπάνες Τεχνικής Βοήθειας - Στήριξης ΕΠΑΝ του ΕΟΤ» στο Πρόγραμμα Τεχνικής Βοήθειας - Στήριξης ΕΠΑΝ (Υποπρόγραμμα Β' «Ενέργειες Τεχνικής Βοήθειας που χρηματοδοτούνται από αμιγώς Εθνικούς πόρους») με κωδικό 2003ΣΕ01130002, το οποίο προεγκρίθηκε με την 9086/ΔΕ467/7.2.03 απόφαση Υφυπουργού Οικονομίας και Οικονομικών.

Μέρος του κονδυλίου του ως άνω έργου, που αφορά σε δαπάνες για αμοιβές ομάδων εργασίας και μετακινήσεις εσωτερικού θα διατεθεί με νεώτερη απόφαση μετά την οριστική ένταξη του έργου με ένταγμα προπληρωμής στο όνομα του υπαλλήλου της διεύθυνσης Ποιοτικού Ελέγχου και Εποπτείας της Αγοράς, Γεωργίου Καρκάνη, καθισταμένου υπολόγου διαχείρισης.

ΣΤ. Η ΠΟΕΣΕ να ενημερώνει τους εκπροσώπους της, που αναφέρονται στην παρ. -β- της παρούσης, για την τελική έγκριση της επιλογής τους με την παρούσα απόφαση.

Ζ. Η δαπάνη που προκαλείται από τις διατάξεις της παρούσας απόφασης θα βαρύνει το ΠΔΕ, ΣΑΕ 011/3, «Δαπάνες Τεχνικής Βοήθειας - Στήριξης ΕΠΑΝ του ΕΟΤ» (Υποπρόγραμμα Β' «Ενέργειες Τεχνικής Βοήθειας που χρηματοδοτούνται από αμιγώς Εθνικούς πόρους»), με κωδικό 2003ΣΕ01130002.

Η. Η ισχύς της παρούσας απόφασης αρχίζει από τη δημοσίευσή της στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 17 Ιουλίου 2003

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΣ

Αριθ. Φ1/380/27675/Δ5 (4)

Άρση άδειας ίδρυσης και λειτουργίας της Ειδικότητας «Μηχανών και Συστημάτων Αυτοκινήτου» του Μηχανολογικού Τομέα του Ιδιωτικού ΤΕΕ «ΠΡΩΤΑΓΟΡΑΣ».

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 7 παρ. 3 του Ν. 2640/98 (Α'206) του άρθρου 111 παρ. 2 του Ν. 1892/90 (Α'101) και του άρθρου 12 παρ. β του Β.Δ. 685/72 (Α' 196).

2. Την 36021/14.2.2003 αίτηση του Μπόγγρη Θεμιστοκλή με την οποία ζητά την άρση άδειας ίδρυσης και λειτουργίας της Ειδικότητας Μηχανών και Σύστημα τον Αυτοκινήτου.

3 Την 4/26.2.2003 πράξη του ΠΥΣΔΕ ΤΗΣ Δ/σης Δ.Ε. Πειραιά.

4. Την ΣΤ 5/53/31.10.2001 (ΦΕΚ 1484/2001 τ Β') απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα «Καθορισμός αρμοδιοτήτων των Υφυπουργών του ΥΠΕΠΘ», αποφασίζουμε:

Αίρουμε από τη δημοσίευση της παρούσας απόφασης την άδεια ίδρυσης και λειτουργία της Ειδικότητας «Μηχανών και Συστημάτων Αυτοκινήτου» του Μηχανολογικού Τομέα του Ιδιωτικού ΤΕΕ «ΠΡΩΤΑΓΟΡΑΣ» που χορηγήθηκε με την 7727/9.12.1998 Διαπιστωτική πράξη του Προϊσταμένου της Δ/σης Δ.Ε. Πειραιά.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 16 Ιουλίου 2003

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΝΙΚΟΣ ΓΚΕΣΟΥΛΗΣ

Αριθ. Φ50/116/72388/Γ1 (5)

Ορισμός των 28 πιλοτικών ολοήμερων δημοτικών σχολείων ως πειραματικά.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Την παράγραφο 7 του άρθρου 13 του Π.Δ. 201/98

2. Την ανάγκη συνέχισης εφαρμογής προγραμμάτων των 28 πιλοτικών ολοήμερων δημοτικών σχολείων.

3. Το γεγονός ότι από την παρούσα δεν προκύπτει δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού, αφού τα σχολεία αυτά ήδη λειτουργούν.

4. Τη ΣΤ5/53/31.10.2001 απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων «Καθορισμός αρμοδιοτήτων των Υφυπουργών του Υπ. Εθν. Παιδείας & Θρησκευμάτων, αποφασίζουμε:

Ορίζουμε τα παρακάτω πιλοτικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία ως πειραματικά σχολεία (Σχολεία ΣΕΠΠΕ) για τη δοκιμαστική εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, διαδικα-



σίας αξιολόγησης, ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων και δοκιμαστική χρήση διδακτικών βιβλίων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας, προκειμένου να αναδειχθούν τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν για όλους τους μαθητές που συμμετέχουν σε πρόγραμμα ολοήμερου:

1. 27ο Δ. Σχ. Αθηνών, της Α' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  2. 30ο Δ. Σχ. Αθηνών, της Α' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  3. 5ο Δ. Σχ. Γαλατσίου, της Α' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  4. 50ο Δ. Σχ. Αθηνών, της Α' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  5. 159ο Δ. Σχ. Αθηνών, της Α' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  6. 76ο Δ. Σχ. Αθηνών της Α' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  7. 138ο Δ. Σχ. Αθηνών, της Α' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  8. 89ο Δ. Σχ. Αθηνών, της Α' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  9. 129ο Δ. Σχ. Αθηνών, της Α' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  10. 2ο Δ. Σχ. Μελισσίων, της Β' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  11. 1ο Δ. Σχ. Αιγάλεω, της Γ' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  12. 4ο Δ. Σχ. Αγ. Αναργύρων, της Γ' Δ/σης Π.Ε. Αθήνας
  13. 2ο Δ. Σχ. Ρέντη, της Δ/σης Π.Ε. Πειραιά
  14. 1ο Δ. Σχ. Περάματος, της Δ/σης Π.Ε. Πειραιά
  15. 7ο Δ. Σχ. Περάματος, της Δ/σης Π.Ε. Πειραιά
  16. 3ο Δ. Σχ. Λαυρίου, της Δ/σης Π.Ε. Ανατ. Αττικής
  17. Δ. Σχ. Λιμένα Χερσονήσου Ηρακλείου, της Δ/σης Π.Ε. Ηρακλείου
  18. Δ. Σχ. Μαλίων Κρήτης, της Δ/σης Π.Ε. Ηρακλείου
  19. Δ. Σχ. Μασάρων Ρόδου, της Δ/σης Π.Ε. Δωδεκανήσου
  20. Δ. Σχ. Θυμιανών Χίου, της Δ/σης Π.Ε. Χίου
  21. Δ. Σχ. Ροδολίβους Σερρών, της Δ/σης Π.Ε. Σερρών
  22. Δ. Σχ. Κάμπου Ζακύνθου, της Δ/σης Π.Ε. Ζακύνθου
  23. 9ο Δ. Σχ. Κατερίνης, της Δ/σης Π.Ε. Πιερίας
  24. 5ο Δ. Σχ. Άργους, της Δ/σης Π.Ε. Αργολίδας
  25. 2ο Δ. Σχ. Αγ. Παύλου Θεσ/νίκης, της Δ/σης Π.Ε. Ανατ. Θεσ/νίκης
  26. Δ. Σχ. Χαλάστρας Θεσ/νίκης, της Δ/σης Π.Ε. Δυτ. Θεσ/νίκης
  27. 17ο Δ. Σχ. Λάρισας, της Δ/σης Π.Ε. Λάρισας
  28. Δ. Σχ. Πορταριάς, της Δ/σης Π.Ε. Μαγνησίας.
- Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 11 Ιουλίου 2003

Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ

**ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΚΕΣΟΥΛΗΣ**

Αριθ. ΔΥ2γ/56120 (6)

Τροποποίηση της ΔΥ2γ/οικ.80/26.1.2001 Κ.Υ.Α. «Εξαίρεση Φορέων από την υποχρέωση σύστασης ΚΕΚ με αυτοτελή νομική προσωπικότητα».

**ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ  
ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΣΦΑΛΙΣΕΩΝ -  
ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις των άρθρων 32, 33, 34, 35 και 37 του Ν. 1943/1991 «Εκσυγχρονισμός της Οργάνωσης και λειτουργίας της Δημόσιας Διοίκησης, αναβάθμιση του προσωπικού της και άλλες συναφείς διατάξεις».
2. Τις διατάξεις του Ν. 2646/98 «Ανάπτυξη του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 236/98 Τ.Α').
3. Τις διατάξεις του Ν. 1558/85 «Κυβέρνηση και Κυβερνητικά Όργανα» (ΦΕΚ 137/85 Τ.Α').

4. Τις διατάξεις του άρθρου 1 παρ. 2 του Ν. 2469/97 (ΦΕΚ 38/97 Τ.Α'), το οποίο αντικατέστησε το Α' εδάφιο της παρ. 2 του άρθρου 29 του Ν. 1558/85, όπως συμπληρώθηκε με το άρθρο 27 του Ν. 2081/92.

5. Τις διατάξεις του Ν. 3106/2003 «Αναδιοργάνωση του Εθνικού Συστήματος Κοινωνικής Φροντίδας και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ 30/10.2.2003 τ.Α').

6. Το Π. Δ/γμα 95/2000 «Οργανισμός του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας (ΦΕΚ 76/2000 Τ.Α').

7. Την 105127/8.1.2001 Απόφαση του Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων «Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης» (ΦΕΚ 5/2001 τ.Β').

8. Την 115910/2000 Απόφαση του Υπουργού Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων «Σύστημα Πιστοποίησης Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης» (ΦΕΚ 1264/2000 τ.Β').

9. Την ΔΥ2γ/οικ.80/26.1.2001 κοινή υπουργική απόφαση «Εξαίρεση Φορέων από την υποχρέωση σύστασης ΚΕΚ με αυτοτελή νομική προσωπικότητα» (ΦΕΚ 490/27.4.2001 τ.Β').

10. Το γεγονός ότι το Πιστοποιημένο Κέντρο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ) του ΕΟΚΦ με τα παραρτήματά του περιέρχεται στην αρμοδιότητα του ΕΣΥΚΦ από την ημέρα κατάργησης του ΕΟΚΦ, αποφασίζουμε:

Τροποποιούμε την ΔΥ2γ/οικ.80/26.1.2001 Κ.Υ.Α. «Εξαίρεση Φορέων από την υποχρέωση σύστασης ΚΕΚ με αυτοτελή νομική προσωπικότητα» (ΦΕΚ 490/27.4.2001 τ.Β'), ως προς την παράγραφο 12, περίπτωση 23 από «ΕΘΝΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ:

ΕΘΝΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΠΡΟΝΟΙΑΣ (ΕΟΠ) (ΝΠΔΔ) σε «ΕΘΝΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ» (Ε.Σ.Υ.Κ.Φ) (ΝΠΔΔ).

Κατά τα λοιπά ισχύει η ανωτέρω (9) σχετική απόφαση. Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Αθήνα, 21 Ιουλίου 2003

ΟΙ ΥΠΟΥΡΓΟΙ

ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΣΦΑΛΙΣΕΩΝ

**ΔΗΜ. ΡΕΠΠΑΣ**

ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

**Κ. ΣΤΕΦΑΝΗΣ**

Αριθ. Υ7α/Γ.Π./οικ./70365 (7)

Αναγνώριση Νοσοκομειακών Μονάδων ως κατάλληλων για άσκηση των γιατρών.

**Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ**

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 6 του Ν.Δ. 3366/55
2. Τις διατάξεις του άρθρου 3 του Ν. 1278/82 όπως επαναφέρθηκαν σε ισχύ με τις διατάξεις του άρθρου 1 του Ν. 2194/94.
3. Τις διατάξεις του άρθρου 31 του Ν. 1397/83 όπως συμπληρώθηκαν με τις διατάξεις του άρθρου 20 παρ. 2 του Ν. 2519/97.
4. Τις 5644, 5645, 5646, 5647, 5648, 5649, 5650, 5651, 5652, 5653/30.6.03 αποφάσεις της Εκτελεστικής Επιτροπής του ΚΕΣΥ.
5. Την ΔΥ (3-4)αΓ.Π. οικ. /73749/27.7.2002 (ΦΕΚ Β' 995/2002) απόφαση της Υφυπουργού Υγείας και Πρόνοιας για μεταβίβαση αρμοδιοτήτων και του δικαιώματος υπογραφής εγγράφων «Με Εντολή Υφυπουργού», στους



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091968

