

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**



**«Η λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων
Διευρυμένου Ωραρίου ως αναγκαία
προϋπόθεση για την ποιοτική
αναβάθμιση της παρεχόμενης
εκπαίδευσης και τον περιορισμό της
εκπαιδευτικής ανισότητας.»**

Φοιτήτρια: Ντορίνα Καλέμη

Επιβλέπουσα: Α. Σαΐτη

Μέλη: Κ. Κουτρούμπα

Δ. Ζμπάινος

Αθήνα, 2008

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θεωρητικό μέρος της μελέτης αποσκοπούσε στην λειτουργία των δημοτικών σχολείων διευρυμένου ωραρίου ως αναγκαία προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας. Γίνεται προσδιορισμός του Ολοήμερου Σχολείου και της επιμόρφωσης ως αναγκαία προϋπόθεση για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και καταγραφή των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στο διευρυμένο ωράριο. Στην συνέχεια, εξετάσαμε κατά πόσο το πρόγραμμα της επιμόρφωσης στοχεύει στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική ανάλυση. Μέσω της έρευνας επιχειρείται η διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών στο νομό της Αττικής απέναντι στο θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου και της επιμόρφωσης και επιπλέον, εξετάζεται η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με νέα γνωστικά αντικείμενα (όπως με τις νέες τεχνολογίες, πολιτιστικές δραστηριότητες, περιβαλλοντική εκπαίδευση κ.α.).

Λέξεις-κλειδιά: Ολοήμερο Σχολείο, επιμορφωτικά προγράμματα, ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Ντορίνα Καλέμη

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις είναι πολλές όπως και οι αυξανόμενες ανάγκες που προέρχονται από την συνεχόμενη εξέλιξη των πραγμάτων γύρω μας, μας οδηγούν κάποιες φορές στην παραμέληση σημαντικών γεγονότων όπως είναι η σχολική επίδοση των παιδιών στο σχολείο.

Στις μέρες μας, οι γονείς δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των παιδιών τους. Έτσι, το Ολοήμερο Σχολείο είναι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που καλύπτει κάποια κενά που δημιουργούνται λόγω των γρήγορων ρυθμών που επικρατούν στην σημερινή εποχή καθώς επίσης, προσφέρουν εκπαίδευση και ψυχαγωγία στα παιδιά και εποικοδομητική αξιοποίηση του χρόνου τους. Επίσης, το πρόγραμμα δίνει μια βοήθεια ή μια λύση προς τους γονείς έτσι ώστε να «απαλλαχτούν» από το βεβαρημένο πρόγραμμα τους. Επίσης, το Ολοήμερο Σχολείο καλύπτει ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως οι εργαζόμενες μητέρες, οι πυρηνικές οικογένειες, τα οικονομικά αδύνατα κοινωνικά στρώματα και τους μετανάστες.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου ως αναγκαία προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας, παρόλο τις δυσκολίες που εμφανίζει στην λειτουργία της. Η παρούσα εργασία ολοκληρώθηκε με σκοπό την κατανόηση της αναγκαιότητας της καθιέρωσης του θεσμού των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο θεσμό του Ο.Σ. ως μόνη λύση από εκπαιδευτικής πλευράς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σημερινής κοινωνίας όσον αφορά την λειτουργία των ολοήμερων σχολείων στην Ελλάδα και με την βοήθεια της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και των πρακτικών των παιδαγωγικών συνεδρίων και σεμιναρίων, αλλά κυρίως με την βοήθεια των καθηγητών του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου κατόρθωσα να ολοκληρώσω την παρούσα εργασία.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την καθηγήτριά μου την κα Άννα Σαΐτη και τα μέλη της επιτροπής κα Κωνσταντίνα Κουτρούμπα και κος Δημήτριο Ζμπάινο για την στήριξη και τις παρατηρήσεις τους, που αποτέλεσαν πολύτιμη βοήθεια για την διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας. Πρέπει ακόμη να ευχαριστήσω τη Ελένη Σαρδιανού που απλόχερα μου πρόσφερε την βοήθειά της.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω θερμά όλους τους Εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων για την πραγματοποίηση αυτής της έρευνας που δέχτηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο και να μου αφιερώσουν λίγο από το περιορισμένο χρόνο τους. Ιδιαίτερες ευχαριστίες πρέπει να δοθούν στους διευθυντές των Σχολείων που μου έδωσαν την άδεια να εκπονήσω την εργασία μου στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία στο νομό της Αττικής.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την συμπαράσταση, την υπομονή και την ενθάρρυνση τους όλον τον καιρό της ενασχόλησης μου με την παρούσα μελέτη, αλλά και κατά την διάρκεια των σπουδών μου στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Ντορίνα Καλέμη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	4
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
ΜΕΡΟΣ Α: ΓΕΝΙΚΟ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο- Ολοήμερο Σχολείο	
1.1 Ιστορική Αναδρομή	10
1.2 Γνωριμία του Ολοήμερου Σχολείου	12
1.3 Μορφές Ολοήμερου Σχολείου	14
1.4 Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου ή τα μη υποχρεωτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία	15
1.5 Κλειστό ή Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο	20
1.6 Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο Σ.Δ.Ω και Π.Ο.Σ.	24
1.7 Παιδαγωγική Καθοδήγηση και Διοίκηση των Ολοήμερων Σχολείων	25
1.8 Οργάνωση και Πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων	27
1.9 Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία των Ολοήμερων Σχολείων	29
1.10 Η Ελληνική Εμπειρία των Ολοήμερων Σχολείων	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο- Αναγκαιότητα και Προϋποθέσεις Ολοήμερου Σχολείου	
2.1 Η αναγκαιότητα της καθιέρωσης του ολοήμερου σχολείου	43
2.1.1 Παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών	44
2.1.2 Αλλαγές στη δομή και στις λειτουργίες της οικογένειας	45
2.1.3 Κοινωνία της Γνώσης	47
2.1.4 Οι αλλαγές στα αγροτικά σχολεία	47
2.1.5 Τάσεις Κοινωνικής Απομόνωσης	48
2.1.6 Επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης	49
2.2 Προϋποθέσεις λειτουργίας Ολοήμερου Σχολείου	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο- Προβλήματα στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου	
3.1 Παγκόσμια Εκπαιδευτικά Προβλήματα	51
3.2 Προβλήματα ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα	52
3.2.1 Προβλήματα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου	54
3.2.2 Προβλήματα στη σίτιση και ανάπαυση των μαθητών	54
3.2.3 Προβλήματα στη στελέχωση του ολοήμερου σχολείου με το κατάλληλο προσωπικό	55
3.2.4 Προβλήματα από τη χρήση των Τ.Π.Ε.	56
3.2.5 Προβλήματα στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών	57
3.3 Έρευνες που αποδεικνύουν τα προβλήματα του Ο.Σ.	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο- Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών	
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου επιμόρφωση	62
4.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου μετεκπαίδευση	64
4.3 Μορφές Επιμόρφωσης	65

4.3.1 Υποχρεωτική Επιμόρφωση	65
4.3.2 Προαιρετική Επιμόρφωση	67
4.4 Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση	68
4.5 Ενδοσχολική Επιμόρφωση	71
4.6 Φορείς Επιμόρφωσης	73
4.7 Σκοπός και στόχοι της επιμόρφωσης	74
4.8 Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης διαδικασίας	76
4.9 Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης	79
4.10 Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	81
4.11 Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής στην Ελλάδα	84
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο- Αλλαγές στον σχολικό χώρο για ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Ο.Σ.	
5.1 Ορισμός της Ποιότητας	86
5.2 Η αναγκαιότητα της ποιοτικής αναβάθμισης στο Ολοήμερο Σχολείο	89
5.3 Η ανάγκη για παιδαγωγική αναβάθμιση στο ελληνικό ολοήμερο σχολείο	90
5.4 Ο ρόλος του χώρου στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος	92
ΜΕΡΟΣ Β: ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑ	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο- Μεθοδολογία της έρευνας	
6.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	97
6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων	97
6.3 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου	98
6.4 Τρόπος ανάπτυξης των δεδομένων	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο- Ανάλυση και Σχολιασμός Αποτελεσμάτων	
7.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής	100
7.1.1 Προσωπικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του Ο.Σ. που συμμετείχαν στην έρευνα	100
7.1.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την λειτουργία του θεσμού του ολοήμερου σχολείου	110
7.1.3 Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου	120
7.2 Συσχετίσεις μεταβλητών	124
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο- Συμπεράσματα	138
8.1 Συμπεράσματα Βιβλιογραφίας- Προτάσεις	138
8.2 Συμπεράσματα Έρευνας	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Ερωτηματολόγιο	147
Διαγράμματα	152
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	164
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	164
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	165
Πηγές Διαδικτύου	172

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Σ.Δ.Ω.	Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου
Ο.Σ.	Ολοήμερο Σχολείο
ΥΠ.Ε.Π.Θ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Σ.Δ.Ε.Ν.Π.	Σχολεία Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων
Π.Ο.Δ.Σ.	Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία
Κ.Π.Σ.	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Α.Π.	Αναλυτικό Πρόγραμμα
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογία Πληροφορικής και Επικοινωνίας
Π.Ο.Σ.	Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο
Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
Κ.Σ.Ε.	Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	Σχολής Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
Ω.Π.	Ωρολόγιο Πρόγραμμα
Δ.Ο.Π.	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
Ο.Κ.Ε.	Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος
Ο.Σ.Κ.	Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
Τ.Ε.Π.Α.Ε.	Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Α.Π.Θ.	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εντάσσεται στα πλαίσια της εκπόνησης της πτυχιακής μου εργασίας κατά την παρακολούθηση του τετραετούς Προπτυχιακών Σπουδών του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας.

Επιλέχτηκε το συγκεκριμένο θέμα για την λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επειδή είναι ένας θεσμός που επιφέρει ριζικές αλλαγές στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το Ολοήμερο Σχολείο αποτελεί μια καινοτόμο εφαρμογή στην σύγχρονη εκπαίδευση και τώρα πλέον σχεδόν όλα τα δημοτικά σχολεία έχουν διευρυμένο ωράριο αυτό είναι ένας από τους λόγους που διάλεξα αυτό το θέμα επειδή θέλω να τονίσω

- την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού
- την ειδικευση στην γνώμη του εκπαιδευτικού

τα οποία τα συμπεράσματα θα ληφθούν διαμέσου ερωτηματολογίων και απόψεων των εκπαιδευτικών μέσων εμπειρικής ανάλυσης.

Το πρόβλημα που δημιουργείται και αυτό που θα αναλύσουμε και θα αξιολογήσουμε στην εργασία είναι το αν:

- οι εκπαιδευτικοί έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση, όπως της Πληροφορικής, της θεατρικής Αγωγής, των Εικαστικών και γενικά για όλες τις δραστηριότητες που γίνονται στο πλαίσιο του προγράμματος, και
- η λειτουργία του δημοτικού σχολείου διευρυμένου ωραρίου έχει ως προϋπόθεση την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Ωστόσο, στην μελέτη θα δοθεί μια μικρή αναφορά, κατά πόσο το Ολοήμερο Σχολείο βρίσκει ανταπόκριση:

- από τους αποδέκτες του κοινωνικού αγαθού,
- από τους μαθητές και
- από τους γονείς.

Επίσης, μέσα από τα προσωπικά μου βιώματα μπορώ να εκφράσω τις απόψεις και τις εμπειρίες μου όσον αφορά την δημιουργική μου απασχόληση στο Δημοτικό Σχολείο.

Η πτυχιακή μελέτη περιλαμβάνει δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από 5 κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την ιστορική αναδρομή του θεσμού στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Επίσης, αναλύουμε τις μορφές του ολοήμερου σχολείου και περιγράφονται οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί σκοποί.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της καθιέρωσης του Ο.Σ. ως λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σημερινή κοινωνία και επίσης, αναλύονται οι προϋποθέσεις για τη σωστή λειτουργία του θεσμού και την επέκτασή του σε όλα τα σχολεία.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα προβλήματα που υπάρχουν και οι δυσκολίες που εμφανίζονται στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου στην Ελλάδα αλλά και παγκοσμίως.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσης και αναφέρονται οι μορφές και οι στόχοι της. Επίσης, τονίζονται οι προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και η αναγκαιότητα της καθιέρωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά στις αίθουσες των σχολείων. Ωστόσο, αναφέρονται τα προγράμματα και οι αδυναμίες της επιμόρφωσης που υπάρχουν στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνεται λόγος για αλλαγές στον σχολικό χώρο για ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο ολοήμερο σχολείο.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από 2 κεφάλαια: την μεθοδολογία της έρευνας, και την ανάλυση και σχολιασμός αποτελεσμάτων όπου αναλύονται τα δεδομένα του ερωτηματολογίου που καταρτίστηκε βάσει των βιβλιογραφικών ερεθισμάτων και των επιστημονικών άρθρων και τέλος, ακολουθούν τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

ΜΕΡΟΣ Α: ΓΕΝΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – Ολοήμερο Σχολείο

1.1 Ιστορική Αναδρομή

Με τον J. A. Comenius¹ τον 17^ο αιώνα ξεκίνησε η αφετηρία του ολοήμερου σχολείου. Εκείνη την εποχή τα παιδιά είχαν σχολείο όλο το πρωί, στη συνέχεια μεσολαβούσε η ενδιάμεση μεσημβρινή διακοπή, κατά την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές επέστρεφαν στα σπίτια τους, για να επανέλθουν στο σχολείο μετά από δύο ώρες, για να συνεχίσουν τα μαθήματά τους. Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, η μορφή αυτή του ολοήμερου σχολείου, ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη, επειδή ήταν άριστα προσαρμοσμένη στο πρόγραμμα των περισσότερων οικογενειών. Εφόσον την περίοδο εκείνη υπήρχε το παλαιό οικογενειακό σχήμα με τις οικογένειες πολλών γενεών και των πολλών μελών, υπήρχε πάντα κάποιο κατάλληλο άτομο το οποίο διευθετούσε το θέμα του φαγητού και του προγράμματος των μαθητών το μεσημέρι.

Τη δεκαετία του 1950 άρχισε να συζητείτε το ολοήμερο σχολείο από τις αγγλοσαξονικές χώρες στην κεντρική Ευρώπη, έτσι η ιδέα του σχολείου αυτού άρχισε να εφαρμόζεται και να πραγματοποιείται στα λεγόμενα Ανοιχτά Σχολεία (Πυργιωτάκης, 2002).

Στην Γερμανία (στην Φρανκφούρτη) ιδρύθηκε το 1955 σύλλογος με διάδοση και την εφαρμογή της ιδέας του ολοήμερου σχολείου. Με επωνυμία «Κοινωφελής Εταιρεία Σχολείων με Ημερήσια Εστία» και μέριμνα για την ίδρυση σχολείων, τα οποία αναλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών κατά τον ελεύθερο χρόνο τους αλλά επίσης εννοείται και τις διδακτικές τους υποχρεώσεις τους. Η αποστολή των σχολείων αυτών εκτείνεται από την απλή μέριμνα στα παιδιά των εργαζόμενων μητέρων μέχρι και την πλήρη παιδαγωγική αξιοποίησης της παραμονής των παιδιών σ' αυτά.

Έτσι σιγά-σιγά το ολοήμερο σχολείο αρχίζει να απασχολεί σοβαρά την παιδαγωγική βιβλιογραφία. Ωστόσο, στην Δ. Γερμανία, η Επιτροπή Παιδείας των Υπουργείων Παιδείας μελέτησαν το θέμα του ολοήμερου σχολείου και ύστερα από διετή μελέτη παρέδωσαν τα συμπεράσματά τους τα οποία είναι εμφανή τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα του ολοήμερου σχολείου (Τσορέκης, 1981).

Στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του 1980 έγιναν οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου (Σ.Δ.Ω.) σε επίπεδο τοπικής σχολικής μονάδας με πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναγνωρίζοντας τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων και την ανάγκη της

¹ Jonah Amos Comenius: γεννήθηκε το 1592 στο Mahren και είναι ο πρώτος που ανέπτυξε εκτενέστερα απόψεις περί διδακτικής. Παρομοιάζει το σχολείο με «εργαστήριο μορφώσεως ανθρώπων» και η παιδαγωγική του διέπεται από πνεύμα εγκυκλοπαιδισμού. Τα αντικείμενα διδασκαλίας είναι τρία: η λογοτεχνία, η ηθική και τα θρησκευτικά. Έργα το: Η μεγάλη διδακτική, Νεότερη μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας, και Ο ορατός της εικόνας.

φύλαξης των παιδιών θέτει αρχικά σε δοκιμαστική εφαρμογή το πρόγραμμα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων που στην συνέχεια καθιερώνεται. Αρχικά εκείνη την χρονιά λειτούργησαν κατ' αρχάς τα Σ.Δ.Ε.Ν.Π. (Σχολείο Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων). Ο προγραμματισμός αυτός επεκτάθηκε και έτσι όλα τα Δημοτικά Σχολεία λειτούργησαν πλέον με αυτόν τον τρόπο.

Αργότερα, στη δεκαετία του 1990, θεσμοθετήθηκαν τα Τμήματα Διευρυμένου Ωραρίου, από το σχολικό έτος 1994-1995 εφαρμόστηκαν δοκιμαστικά προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης σε 322 σχολεία (Κυρίζογλου, 2005). Όπου οι μαθητές μετά την λήξη των μαθημάτων παρέμεναν στο σχολείο οι οποίοι απλώς απασχολούνταν, επειδή οι οικογένειές τους για διάφορους λόγους, κυρίως επειδή εργαζόντουσαν αδυνατούσαν να παραλάβουν τα παιδιά τους αμέσως μετά την λήξη των μαθημάτων τους (Αρkitσαίος, 2005).

Επιχειρήθηκε μια μορφοποίηση ενός συγκεκριμένου μοντέλου ολοήμερου σχολείου με το νόμο Ν.2525/97, οποίος ο θεσμός αυτός εφαρμόστηκε το 1998-1999 με τη δημιουργία τάξεων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε 100 σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Στην συνέχεια, το επόμενο έτος 1999-2000 προστέθηκαν σε αυτά 100 σχολεία, όπου συνολικά λειτούργησαν 1500 τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων² (Πυργιωτάκης, 2002). Από αυτά ως πρότυπα λειτούργησαν τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, όπου όλοι οι μαθητές φοιτούν κανονικά έως τις 16:00 μ.μ. παρακολουθώντας ειδικά διαμορφωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα και είχαν ως στόχο την επόμενη χρονιά να αυξηθούν σε 300 σχολεία.

Παρόλο ότι είχαν στόχο να αυξηθούν τα Π.Ο.Δ.Σ. το σχολικό έτος 2001-2002, ωστόσο δεν πραγματοποιήθηκε αλλά λειτούργησαν περισσότερα τμήματα σε σχολεία διευρυμένου ωραρίου (Αρkitσαίος, 2005). Επίσης, την χρονιά 2002-2003 ο αριθμός των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων παραμένει σταθερός αλλά λειτουργούν ολοήμερα τμήματα σε 260 δημοτικά σχολεία.

Στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας το έτος 2003-2004 λειτούργησαν 315 τμήματα σε όλα σχεδόν τα σχολεία με 8.645 μαθητές, 185 δασκάλους και 477 ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Το πρόγραμμα Ολοήμερου Σχολείου εφαρμόζεται σε 4083 σχολικές μονάδες, σε 150.000 μαθητές επί συνόλου 640.000 μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή ποσοστό 23,4% με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Πυργιωτάκης, 2002).

² Τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων: είναι τμήματα όπου τα παιδιά έμεναν στο σχολείο τις μεταμεσημβρινές ώρες και ασχολούνταν με δημιουργικές δραστηριότητες όπως ζωγραφική, χορό, ξένες γλώσσες. Τα τμήματα αυτά συνήθως λειτουργούσαν με την επίβλεψη των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Ωστόσο, τα τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων προηγήθηκαν του ολοήμερου σχολείου και λειτουργούσαν με σκοπό να εξυπηρετήσουν τις εργαζόμενες μητέρες.

1.2 Γνωριμία του Ολοήμερου Σχολείου

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου είναι ένα θεμελιώδες εκπαιδευτικό μοντέλο, που η φιλοσοφία του πηγάζει από την ανάγκη εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υπηρετήσει τους αναπτυξιακούς στόχους της ελληνικής κοινωνίας και επικυρώνεται από το σχετικό άρθρο του Ν. 2525/97. Αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς ο ρόλος και οι ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης, που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την κοινωνική, οικονομική ή πολιτισμική τους προέλευση (Παμουκτσόγλου, 2005).

Με την έννοια ολοήμερο σχολείο, δεν εννοείται ασφαλώς σχολείο που λειτουργεί καθ' όλη την διάρκεια της ημέρας. Ούτε και η παραμονή στο σχολείο σημαίνει ότι οι μαθητές θα περιορίζονται στο χώρο του σχολείου, αλλά θα έχουν και εξωσχολικές δραστηριότητες και θα αποκτούν γνώσεις ώστε να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους συγκεντρώνοντας και αξιοποιώντας ερεθίσματα και εκτός σχολείου (Βρεττός, 2002).

Τόσο σε επίπεδο διεθνούς βιβλιογραφίας, όσο και εκπαιδευτικής πρακτικής δεν υπάρχει ένας μόνο ορισμός, που να καλύπτει τον όρο ολοήμερο σχολείο θα πρέπει να έχει τα εξής γνωρίσματα (Αρβανίτη, 2006, Πυργιωτάκης, 2001, Ανδρέου, 2003, Μποζάκης, 1995):

- Να επεκτείνει το πρόγραμμά του πέρα από το ημι-ημερήσιο και να λειτουργεί τουλάχιστον μέχρι τις 15:30 όλες τις εργάσιμες μέρες της εβδομάδας
- Να προσφέρεται στους μαθητές μεσημεριανό γεύμα
- Να υπάρχει συνάφεια του προγράμματος των δύο κύκλων (πρωινός-απογευματινός)
- Να απασχολεί αυξημένο αριθμό ειδικευμένου προσωπικού
- Το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος να περιλαμβάνει ποικιλία μαθημάτων και δραστηριοτήτων (ακαδημαϊκά μαθήματα, πολιτιστικές, καλλιτεχνικές, αθλητικές δραστηριότητες)
- Η όλη οργάνωσή του να αποτελεί ευθύνη της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας.

Το Ολοήμερο σχολείο, λοιπόν, προσπαθεί να συνδυάσει την παιδαγωγική προστασία και καλλιέργεια του παιδιού, προσθέτοντας νέα μαθήματα, ώστε να περιορίσει στην αρχή και να περικόψει αργότερα τα περισσότερα απογευματινά μαθήματα και τα πιο πολλά τρεχάματα και έξοδα των γονέων. Έτσι θα διευκολύνει τη μητέρα να εργάζεται κι εκείνη χωρίς το άγχος και την αγωνία του παιδιού της (Αρkitσαίος, 2005).

Είναι προφανές ότι για να συνδυαστούν αυτά τα δύο πράγματα, το σχολείο πρέπει να παρατείνει το χρόνο της λειτουργίας του. Χωρίς να πρόκειται να επιστρέψει στο

παλιό πρόγραμμα που θυμούνται οι πιο μεγάλοι, όπως ανέφερα πιο πάνω με σχολείο πρωί και απόγευμα. Τότε το σχολείο θεωρούσε χρέος του να διακόψει τα μαθήματα το μεσημέρι, να πάνε τα παιδιά στο σπίτι για να καθίσουν με τους δικούς τους στο τραπέζι και να επιστρέψουν το απόγευμα στο σχολείο, για να συνεχίσουν τα μαθήματά τους. Σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει, όπως θα αναφέρω πιο κάτω. Έτσι το σχολείο, αντί να διακόπτει, συνεχίζει τη λειτουργία του και κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού, αφού συνήθως στο σπίτι τους δεν βρίσκεται κανένας.

Το πρωινό αναλυτικό πρόγραμμα των δημοτικών σχολείων παραμένουν και λειτουργούν με βάση τους υπάρχοντες κανονισμούς της λειτουργίας τους. Αυτό που μεταβάλλεται είναι το απογευματινό πρόγραμμα του παιδιού.

Που περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες ωστόσο, οι βασικές λειτουργίες του διευρυμένου προγράμματος είναι (Χόπλαιο, 2004, Σαΐτης, Πανάικας, Σαΐτη, Κυρίακη, 2003):

- Η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και η αντισταθμιστική αγωγή.
- Η ενασχόληση των παιδιών με δημιουργικές εργασίες σε θέματα ενδιαφερόντων.
- Η συμμετοχή τους σε παιδαγωγικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες.
- Η ατομική βοήθεια και ενισχυτική διδασκαλία σε παιδιά με σοβαρά μαθησιακά προβλήματα.
- Η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και η ανάδειξη άλλων από το πρόγραμμα σπουδών.
- Η προστασία επίβλεψη των παιδιών .
- Η κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από πολλαπλές δυνατότητες για συναντήσεις, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους.

Ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των παιδιών, τα ενδιαφέροντα θέματα επιλέγονται από τη Διεύθυνση του Σχολείου σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων (Χοπλαιο, 2004).

Αντικείμενο του Ολοήμερο Δημοτικού Σχολείου είναι ο πειραματισμός σε νέες διδακτικές και οργανωτικές δομές της λειτουργίας του σχολείου, ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών, η διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος και η διαχείριση του σχολικού χρόνου σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Η μεταβολή του προμεσημβρινού σχολείου σε ολοήμερο απαιτεί σοβαρές οργανωτικές μεταρρυθμίσεις. Πρέπει να επικρατεί δημοκρατικό πνεύμα και να διέπεται από τις αρχές της ελεύθερης δραστηριοποίησης των μαθητών. Πρέπει να επικρατούν στο σχολείο γνώρισμα του ζωντανού κοινωνικού οργανισμού στον οποίο να πραγματώνονται πλούσιες διαπροσωπικές σχέσεις και να εξασφαλίζονται

όλες οι συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη ευάρεστων συναισθημάτων κατά την εκτέλεση των εργασιών και τη χρήση του ελευθέρου χρόνου σε αυτό.

Οι μαθητές δραστηριοποιούνται ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις ικανότητες τους άσχετα από την κοινωνική τους προέλευση. Έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τα κενά που προέρχονται από την κοινωνική καταγωγή τους, να δυναμώσουν τους ψυχικούς και κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ τους και να αποκτήσουν το αίσθημα της ισοτιμίας (Πυργιωτάκης, 2001).

1.3 Μορφές Ολοήμερου Σχολείου

Το πρόγραμμά του Ο.Σ. περιλαμβάνει υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και στα Μαθηματικά, δηλαδή μελέτη των μαθημάτων για τα μαθήματα της επόμενης μέρας, από υπεύθυνο δάσκαλο. Στο πλαίσιο του εντάσσονται επίσης επιλογές των μαθητών σε μαθήματα και δραστηριότητες που αναβαθμίζουν το ρόλο του σχολείου, όπως η Ξένη Γλώσσα, η εισαγωγή στις νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, ο Αθλητισμός, ο Χορός, η Θεατρική Αγωγή, η Μουσική και τα Εικαστικά, αντικείμενα που διαμορφώνουν συνθήκες ανοικτού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Το Ολοήμερο Σχολείο έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, με τη πλήρη ευθύνη των εκπαιδευτικών.

Τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και στη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική, ο όρος «Ολοήμερο Σχολείο» είναι γενικός και απροσδιόριστος. Είναι δύσκολο να συναντήσουμε δύο ολοήμερα σχολεία που να είναι ακριβώς ίδια. Δηλαδή, υπάρχουν διαφορές ως προς την ώρα λήξης των μαθημάτων, Άλλα σχολεία τελειώνουν στις 15:00 και άλλα στις 16:00 ή ακόμα και στις 17:00.

Συμφωνά με τον Πυργιωτάκη (2002) τα Ο.Σ. μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με δύο βασικά στοιχεία:

- Το χρόνο παραμονής στο σχολείο,
- Το υποχρεωτικό ή μη του προφερόμενου προγράμματος.

Υπάρχουν Ο.Σ. στα οποία από την έναρξη μέχρι το κλείσιμο του σχολείου είναι υποχρεωτικό για όλα ανεξαιρέτως από το ποσοστό των παιδιών. Σε αυτά τα σχολεία δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη πρωινή και τη μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας.

Αλλά Ο.Σ. έχουν υποχρεωτικό το πρωινό πρόγραμμα και προαιρετικό το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα εργασίας, το οποίο παρακολουθούν όσοι μαθητές το δηλώνουν έτσι για αυτούς είναι υποχρεωτικό.

Στην Ελλάδα σήμερα λειτουργούν δύο τύποι Ολοήμερου Σχολείου (Αρβανίτη, 2006):

1. Τα ανοιχτά ολοήμερα ή ολοήμερα σχολεία προαιρετικού χαρακτήρα ή όπως συνήθως λέγονται, Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου (Σ.Δ.Ω.) και
2. Το κλειστό ή πλήρες Ολοήμερο Σχολείο, γνωστό ως Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο (Π.Ο.Σ.) με υποχρεωτική φοίτηση.

1.4 Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου ή τα μη υποχρεωτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία

Σύμφωνα με τον νόμο 2525/1997 δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια ο τύπος και ο χαρακτήρας του ολοήμερου σχολείου και ορίζεται ως σκοπός του:

- α) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων,
- β) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και
- γ) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Η θεσμοθετημένη λειτουργία τους ξεκινά κατά το σχολικό έτος 1998- 1999. Σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ13.1/767/Γ1/884/3-9-98, με την οποία αποφασίζεται η εφαρμογή της καινοτομίας «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο- Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» σε 1000 δημοτικά σχολεία και καθορίζεται ο σκοπός, οι στόχοι και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των 1000 Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων που θα δημιουργηθούν σε αυτά. Η καινοτομία εφαρμόζεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με σκοπό οι σχολικές μονάδες να καταστούν ικανές να αντιμετωπίσουν «τις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και προκλήσεις (ΥΠ.Ε.Π.Θ Φ.13.1/1767/Γ1/884/3-9-98).

Κατά το σχολικό έτος 1999- 2000 ο αριθμός τους φτάνει τα 2.020. Οι στόχοι ίδρυσης των εν λόγω σχολείων ορίζονται με την απόφαση ως παιδαγωγικοί και κοινωνικοί. Από το σχολικό έτος 2002- 2003 το πρόγραμμα του ολοήμερου εμπλουτίζεται και με ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς όπως προσωπικό εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Η φοίτηση των μαθητών παραμένει προαιρετική και γίνεται ύστερα από αίτηση των γονέων. Οι μαθητές που συμμετέχουν στο πρόγραμμα υποχρεούνται να το παρακολουθούν μέχρι τη λήξη της λειτουργίας του (ΥΠΕΠΘ Φ13/885/88609/Γ1,3-9-2002).

Με απόφαση του υφυπουργού Παιδείας (Φ. 50/76/121153/Γ1/13-11-2002) ορίζεται το πρόγραμμα σπουδών του Ολοήμερου Σχολείου, ενώ με μεταγενέστερη εγκύκλιο (Φ. 361.22/72/91004/Δ1.29-8-2003) καθορίζεται ο τρόπος ορισμού υπεύθυνου του προγράμματος. Στους μαθητές δεν προσφέρεται μεσημεριανό φαγητό. Κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος λαμβάνουν ένα ελαφρύ γεύμα, που το φέρνουν μαζί τους από το σπίτι (Φ.50/57/26650/Γ1.17-3-2003).

Σημειώνεται επίσης ότι δεν προβλέπεται η πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού, ούτε γίνεται προσπάθεια από τον ΟΣΚ για την προσθήκη ή την τροποποίηση και διευθέτηση κατάλληλων χώρων, ώστε να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία του απογευματινού προγράμματος. Τα έξοδα υλοποίησης του προγράμματος καλύπτονται σε μεγάλο ποσοστό από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Παρατηρείται από το σχολικό έτος 2002-2003 μέχρι σήμερα μια επέκταση του θεσμού, εφόσον κατά τα σχολικά έτη 2002-2003, 2003-2004, λειτούργησαν αντίστοιχα 2.600, 3.611 ολοήμερα δημοτικά σχολεία, τα οποία κάλυψαν όλες τις περιοχές της χώρας από τα αστικά κέντρα μέχρι τις δυσπρόσιτες περιοχές. Κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005, λειτουργούν 4.073 ολοήμερα σχολεία σε σύνολο 5.763 δημοτικών σχολείων (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Την ευθύνη οργάνωσης και λειτουργίας αυτών των ολοήμερων έχει αναλάβει από το 2002-2003 εξολοκλήρου το ΥΠΕΠΘ, αξιοποιώντας κονδύλια από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Βουλγαρίδου, Γούναρης, κ.ά., 2003, Αρβανίτη, 2006).

Σύμφωνα με την εγκύκλιο που ανέφερα πιο πάνω (ΥΠΕΠΘ Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-98) οι στόχοι του ολοήμερου σχολείου είναι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί, στους οποίους περιλαμβάνονται:

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- η ένταξη δημιουργικών δραστηριοτήτων στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών
- η συμμετοχή των μαθητών δραστηριότητες
- η παροχή στηρικτικής διδασκαλίας σε μαθητές που την έχουν ανάγκη
- η παραμονή των μαθητών σ 'ένα περιβάλλον ασφάλειας και δημιουργικής αξιοποίησης του χρόνου τους

Κοινωνικοί στόχοι:

- η προστασία των παιδιών των εργαζόμενων γονέων
- η οργανική σύνδεση σχολείου- κοινωνίας
- η αντιστάθμιση των παραγόντων που οδηγούν σε εκπαιδευτικές ανισότητες με τη δυνατότητα παροχής στηρικτικής διδασκαλίας

Συνεπώς, το «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο- Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» στοχεύει στην αναμόρφωση του δημοτικού σχολείου, με την προϋπόθεση ότι θα

εισαχθούν νέες συνθήκες και διαδικασίες μάθησης., νέες μεθοδολογικές στρατηγικές και προσεγγίσεις και νέα γνωστικά αντικείμενα (Αρβανίτη, 2006).

Οι βασικές λειτουργίες του Σ.Δ.Ω. είναι (ΥΠΕΠΘ Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-98):

- η προετοιμασία των υποχρεώσεων του μαθητή για την επόμενη μέρα από τον υπεύθυνο δάσκαλο του τμήματος, ώστε να εφαρμόζεται η αρχή της ισότητας ευκαιριών
- ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών με νέα γνωστικά αντικείμενα και η ενίσχυση όσων διδάσκονται λίγες ώρες, όπως είναι η εικαστική αγωγή, η μουσική αγωγή, η οπτικοακουστική έκφραση, η θεατρική αγωγή, ο χορός και η κίνηση, οι αθλοπαιδιές, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, ο πολιτισμός. Η ενασχόληση με καλλιτεχνικής φύσης αντικείμενα πρέπει να οδηγεί σε διάφορες πολιτιστικές δραστηριότητες που θα ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία, όπως θεατρικές παραστάσεις, εκθέσεις ζωγραφικής κ.λπ.
- η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών επιτυγχάνεται με δημιουργικές δραστηριότητες μέσα σε ένα προστατευτικό περιβάλλον για παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονται πέραν του ωραρίου του συμβατικού σχολείου
- η ομαδική σίτιση, δημιουργώντας προϋποθέσεις επαφής και επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών τάξεων, συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή τους.

Η διάρκεια παραμονής του προγράμματος Σ.Δ.Ω. της απογευματινής ζώνης επεκτείνεται μέχρι τις 16:00 ή 16:30 και μπορεί να λειτουργήσει και πρωινή ζώνη (7:00- 8:00), αν υπάρχει ανάγκη. Αφού οριστεί ωράριο λειτουργίας απαιτείται πιστή εφαρμογή του. Αλλαγές του ωραρίου επιτρέπεται μόνον σε έκτακτες περιπτώσεις και μόνον εφόσον ενημερωθεί η Δ/ση Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ. Τα 2/5 του χρόνου του προγράμματος διατίθενται για προετοιμασία των μαθημάτων. Χαρακτηριστικό είναι ότι παρέχεται η ευελιξία στον υπεύθυνο δάσκαλο να διαμορφώσει το πρόγραμμα, ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών, σε συνεργασία με το διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο (Φ.13.1/89/Γ1/694/6-9-2000).

Οι ανάγκες του προγράμματος καλύπτονται από ένα δάσκαλο ανά τμήμα με ιδιαίτερες κλίσεις και ευαισθησίες, ο οποίος είναι ισότιμο μέλος του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου και συνεργάζεται στενά με τους δασκάλους των μαθητών του πρωινού κύκλου, τον διευθυντή και τον σχολικό σύμβουλο. Μέρος του προγράμματος που σχετίζεται με τον αθλητισμό, τη φυσική αγωγή, τη μουσική αγωγή να καλύπτονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων μόνιμους ή αναπληρωτές.

Ωστόσο, εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα, πέραν του υπεύθυνου εκπαιδευτικού για το ολοήμερο, είναι: ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος είναι και ο κύριος υπεύθυνος για τη λειτουργία του ολοήμερου, ο προϊστάμενος της Διευθυντής και του Γραφείου Π.Ε., ο σχολικός σύμβουλος. Από την πλευρά της πολιτείας το ΥΠΕΠΘ

συνεργάζεται με το Π.Ι. και όλα τα παραπάνω πρόσωπα, καθώς και με συλλόγους γονέων και εκπροσώπους της τοπικής αυτοδιοίκησης, για την πολύπλευρη στήριξη του προγράμματος (ΥΠΕΠΘ Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-98).

Για το θέμα της σίτισης προβλέπεται κατά το πρώτο διάλειμμα (13:30- 13:55) σε ειδική αίθουσα να λαμβάνουν τα παιδιά ένα ελαφρύ γεύμα που φέρνουν από το σπίτι. Στην περίπτωση μη ύπαρξης τέτοιου χώρου, λόγω έλλειψης υποδομών, χρησιμοποιείται μια αίθουσα του σχολείου, η οποία δεν φιλοξενεί δραστηριότητες του ολοήμερου σχολείου. Η σίτιση εντάσσεται στην κοινωνική διάσταση του ολοήμερου σχολείου και αποβλέπει στη διαμόρφωση από μέρος των παιδιών στάσεων και αξιών κοινωνικής συμβίωσης, αποδοχής και αυτοτέλειας, αυτοεκτίμησης και κοινοτικού πνεύματος μέσα από την κοινή εστίαση (Φ.50/57/2650/Γ1/17-3-2003, Φ.50.4/163/87915/Γ1/1-9-2004). Για την κάλυψη του αρχικού εξοπλισμού σίτισης όπως ψυγεία, φούρνος μικροκυμάτων δόθηκαν ειδικά κονδύλια πριν από το σχολικό έτος 2002-2003 σε όσα σχολεία λειτουργούσαν ήδη ως ολοήμερα διευρυμένου ωραρίου και στη συνέχεια διατέθηκε από ειδικό λογαριασμό του ΥΠΕΠΘ το ποσό των 3.000 € (σχολικό έτος 2002-2003) για τη συμπλήρωση του υπάρχοντος εξοπλισμού ή για τον εξαρχής εξοπλισμό σε νέα ολοήμερα. Επίσης, για την διευκόλυνση της εφαρμογής του προγράμματος αξιοποιούνται όλες οι υπάρχουσες υποδομές και τα μέσα που διαθέτει το σχολείο στο κανονικό πρόγραμμα.

Προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού

Για να εφαρμοστεί σε ένα σχολείο η καινοτομία του «ολοήμερου σχολείου-διευρυμένου ωραρίου» πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις όπως (ΥΠΕΠΘ Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-98):

- το σχολείο να είναι πολυθέσιο με πρωινό ωράριο εργασίας
- να διαθέτει κατάλληλους χώρους για τις ποικίλες δραστηριότητες των παιδιών, όπως χώρο για μελέτη και εργασία για την άλλη μέρα, εργαστήρια, γωνία για εικαστικές δημιουργίες, βιβλιοθήκη- αναγνωστήριο, χώρο οπτικοακουστικής έκφρασης, αίθουσα θεάτρου, άθλησης, χορού και κίνησης
- να διαθέτει κατάλληλο εξοπλισμό, όπως μηχανές προβολής ταινιών, φωτογραφικές μηχανές, επιτραπέζια παιχνίδια, βίντεο, βιντεοταινίες, αθλητικό υλικό κ.λπ., όλα εκείνα που θα έπρεπε να υπάρχουν σε ένα σχολείο.

Κάποια από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα το Σ.Δ.Ω. είναι (Πυργιωτάκης, 2002, Πυργιωτάκης, 2004, Σιμένη & Μπάκας, 2001, Κώτσης, 2001, Φ.13.1/899/Γ1/1074/26/10/1998):

- 1 Δυσκολίες στη διαμόρφωση και εφαρμογή προγράμματος. Είναι φανερό ότι συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός μαθητών όλων των ηλικιών και των τάξεων στο ίδιο τμήμα, με αποτέλεσμα με τον τρόπο αυτό δεν ευνοείται η

κοινωνικοποίηση των παιδιών έχοντας ως συνέπεια να προκαλούνται προβλήματα συμπεριφοράς.

- 2 Παραμέληση υλικοτεχνικής υποδομής. Η ιδρυτική υπουργική απόφαση θέτει ως προϋπόθεση της λειτουργίας των τμημάτων αυτών, να διατίθενται κατάλληλοι χώροι κάτι το οποίο δεν μπορεί να συμβεί σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία. Ενώ σε μερικές περιπτώσεις αξιοποιήθηκαν με τον καλύτερο τρόπο εγκαταλελειμμένοι χώροι και μετατράπηκαν σε αίθουσες ηλεκτρικών υπολογιστών, ή μουσικό-κινητικής αγωγής, υπάρχουν ωστόσο και πολλές περιπτώσεις όπου διάφορες δραστηριότητες γίνονται σε αίθουσες που είναι ακατάλληλοι για την παραμονή των παιδιών.
- 3 Διοικητική και επιστημονική παραμέληση. Στα Σ.Δ.Ω δεν ελήφθη μέριμνα για τη λειτουργία τους. Αργότερα με την ανασυγκρότηση της επιτροπής ανατέθηκε η ευθύνη και για τα τμήματα αυτά, αλλά λόγω οικονομικών δυσκολιών τα τμήματα αυτά παραμελήθηκαν εντελώς.
- 4 Συγκρούσεις γονέων και δασκάλων. Επειδή οι γονείς που επιλέγουν να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στο πρόγραμμα επιμείνουν να προσέρχονται και να αφήνουν τα παιδιά τους όσο θέλουν. Κάτι το οποίο δεν αφήνει περιθώρια στο σχολείο να δημιουργήσει πλήρες πρόγραμμα. Οι αντιδράσεις αυτές από το την μεριά των γονέων υποχρέωσαν το ΥΠΕΠΕΘ στην αρχή της εφαρμογής του θεσμού να στείλει εγκύκλιο, για να τονίσει την ανάγκη της μη πρόωρης αποχώρησης των παιδιών από το ολοήμερο σχολείο, διότι αυτό θα οδηγούσε στη ακύρωση του παιδαγωγικού του ρόλου, καθώς επίσης, θα δημιουργούσε προβλήματα στην εφαρμογή του εκπαιδευτικού του προγράμματος. Κάτι τέτοιο θα υποβίβαζε το σχολείο διευρυμένου ωραρίου σε «παιδοφυλακτήριο» και το δάσκαλο σε «παιδοφύλακα» ή «παιδονόμο», πράγμα που δεν εντασσόταν στις προθέσεις του ΥΠΕΠΘ. Η εγκύκλιος άφηνε, όμως, ένα περιθώριο στη σχολική κοινότητα να παρέχει, σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων, διευκολύνσεις στις οικογένειες παιδιών που οι γονείς τους εργάζονταν, χωρίς όμως αυτό να αποβαίνει σε βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι αντιδράσεις αυτές ενδεχομένως να οφείλονται στην αντίληψη των γονέων ότι το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα είναι πρόγραμμα «φύλαξης». Όρος που χρησιμοποιούν οι γονείς για τη λειτουργία των πρώτων τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης, τα οποία, όπως προαναφέραμε, είχαν δημιουργηθεί με πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων.

Τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν και οι ελλείψεις που διαπιστώθηκαν κατά τη λειτουργία του θεσμού δεν εμπόδισαν τις οικογένειες να επιλέξουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο «ολοήμερο σχολείο- σχολείο διευρυμένου ωραρίου».

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝ.Ε.) στο νομό Θεσσαλονίκης με αντικείμενο την καταγραφή και διερεύνηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο ολοήμερο σχολείο, καθώς και την καταγραφή της γνώσης τους για τη λειτουργία του θεσμού, έδειξε τα εξής θετικά αποτελέσματα: «η γενική γνώμη των γενεών για το ολοήμερο σχολείο

είναι καλή, αφού το 93,9% διατυπώνει θετική ή πολύ θετική κρίση γι' αυτό, το 3,1% έχει αδιάφορη γνώμη και το 3% αρνητική». Ωστόσο για την αποτελεσματική λειτουργία της θετικής γνώμης έχει το 71,2%, ενώ αρνητική το 28,8% των γονέων που πήραν μέρος στην έρευνα. Θεωρούν, επίσης, ότι υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης της λειτουργίας του και μάλιστα πιστεύουν σε ποσοστό 40,9%, ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δυναμικότερη παρέμβαση του συλλόγου γονεών.

Γενικότερα, τα σχολεία διευρυμένου ωραρίου ουσιαστικά βοηθάνε να καθησυχάσουν τους εργαζόμενους γονείς (κυρίως μητέρες) όσον οι γονείς βρίσκονται στην εργασία τους, αφού τους παρέχεται προστασία σε ένα μαθησιακό περιβάλλον και ενισχύουν τις δεξιότητες. Επίσης πολλά παιδιά και γονείς ωφελήθηκαν από την προσφορά του στον κοινωνικό, αλλά και παιδαγωγικό τομέα, επειδή προσέφερε σε προστατευμένο περιβάλλον πρόσθετη βοήθεια στα παιδιά που την χρειάζονταν, παρείχε τη δυνατότητα προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας (Πυργιωτάκης, 2004) και εξασφάλιζε τη συμμετοχή των μαθητών σε δημιουργικές δραστηριότητες. Για την αναμόρφωση του δημοτικού σχολείου, στόχο στον οποίο αποβλέπει η πολιτεία μέσω της εφαρμογής του προγράμματος, δεν αρκεί ένα διευρυμένο χρονικό πλαίσιο και μια μερική κάλυψη των στόχων του προγράμματος, αλλά είναι αναγκαίο να εξασφαλίζονται όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις, όπως αυτές προβλέπονται και από τις σχετικές διατάξεις, για την επίτευξη τόσο των παιδαγωγικών, όσο και κοινωνικών του στόχων (Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-98).

1.5 Κλειστό ή Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο

Το πιλοτικό πρόγραμμα του «Ολοήμερου Σχολείου» εφαρμόζεται σε 28 σχολεία της χώρας από το σχολικό έτος 1999-2000. Η επιλογή των σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε με την ευθύνη της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ. Τα δύο πρώτα χρόνια (1999-2001) υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Β' ΚΠΣ, τα δε επόμενα δύο (2001-2003) στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ. Τα δύο τελευταία χρόνια (2003-2005) το πρόγραμμα εξακολουθεί να εφαρμόζεται στα 28 σχολεία στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ και χρηματοδοτείται κατά 25% από εθνικούς πόρους και 75% από τους πόρους του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Με απόφαση του ΥΠΕΠΘ (Φ.50/116/72388/Γ1/11-7-2003) τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία ορίζονται ως Πειραματικά Σχολεία (βλέπε Παράρτημα).

Η φοίτηση στα σχολεία αυτά είναι υποχρεωτική για το σύνολο των μαθητών του σχολείου. Την ευθύνη για την οργάνωση και λειτουργία, καθώς και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών την έχει η αρμόδια επιστημονική επιτροπή σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τη Διεύθυνση Σπουδών του ΥΠΕΠΘ. Η πρώτη επιστημονική επιτροπή, η οποία συγκροτήθηκε από τον υπουργό του ΥΠΕΠΘ Γ. Αρσένη με πρόεδρο τη Μ. Τζάνη, καθόρισε την ίδρυση, την επίπλωση, τον εξοπλισμό των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων και διήρκεσε μέχρι την εκπόνηση

των προγραμμάτων, τη στελέχωση και την αρχή της λειτουργίας τους (Αρβανίτη, 2006).

Κύριος σκοπός του έργου είναι η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και η μεταστροφή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας ώστε, αφενός, η εκπαίδευση να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή και αφετέρου να υπάρχει ευελιξία στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι ειδικοί σκοποί που έχουν τεθεί για τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία είναι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί όπως (ΥΠΕΠΕΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005, Αγγελοπούλου, 2005):

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος σπουδών με τη διδασκαλία επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων- δραστηριοτήτων.
- Εισροή στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού (λαϊκό παραμύθι, θέατρο σκιών, ψηλοπλαστική κ.ά.)
- Καλύτερη συνεργασία δασκάλου- μαθητών, να εξασφαλίζεται παιδαγωγικό κλίμα.
- Ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής προετοιμασίας στο πλαίσιο του σχολείου.

Κοινωνικοί στόχοι:

- Περιορισμός της παραπαιδείας και οικονομική ανακούφιση ιδιαίτερα των ασθενέστερων οικονομικών στρωμάτων.
- Ισότιμη προσφορά γνωστικών αντικειμένων στους μαθητές και δραστηριοποίησή τους ανεξάρτητα από την προέλευσή τους όπως κοινωνική ή γεωγραφική κ.ά.
- Κάλυψη των αναγκών των εργαζόμενων γονέων που το ωράριο εργασίας τους εκτείνεται πέραν του σχολικού χρόνου.
- Διαμόρφωση του περιβάλλοντος με ευνοϊκές ψυχοπαιδαγωγικές συνθήκες, για τις επιπλέον ώρες παραμονής των παιδιών στο σχολείο.
- Ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και αποδοχή της ετερότητας μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του άλλου.
- Περιορισμός της μαθητικής παραβατικότητας.
- Ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών.

Ουσιαστικά το Ολοήμερο Σχολείο προσπαθεί να επιτύχει (Παμουκτσόγλου, 2005, ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2005, Αρβανίτη, 2006):

- Να αλλάξει ριζικά την αντίληψη για το ρόλο του σχολείου έτσι ώστε να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία των παραδοσιακών ακαδημαϊκών μαθημάτων

μέσα από μια πολλαπλότητα προσεγγίσεων, οι οποίες θα ενισχύουν αμφίδρομα την προσωπικότητα του μαθητή.

- Να καλλιεργήσει τις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες των μαθητών έτσι ώστε να είναι ένας χώρος, όπου οι μαθητές θα αναπτύσσουν ερευνητικές, πολιτιστικές, γνωστικές, κατασκευαστικές, πολιτιστικές δεξιότητες.
- Να διευρύνει το ωρολόγιο πρόγραμμα και να διαχειριστεί το σχολικό χρόνο σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.
- Να αναβαθμίσει τη διδασκαλία μεταβάλλοντας τη μέθοδο διδασκαλίας και εντάσσοντας δραστηριότητες και νέα γνωστικά αντικείμενα.
- Να προσφέρει μια νέα αντίληψη στην οργάνωση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.
- Να διευρύνει και να αναδιαρθρώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις προσδοκίες για την επίδραση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Να συμβάλει αποτελεσματικά στην ενίσχυση των μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων και τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής διαρροής.
- Να αναβαθμίσει τη διδασκαλία των ακαδημαϊκών μαθημάτων με πολλαπλές διδακτικές προσεγγίσεις, μέσα από τη χρήση εργαστηρίων και νέων τεχνολογιών.
- Να καλύψει τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων, και ιδιαίτερα της εργαζόμενης μητέρας, με την ενισχυτική διδασκαλία και την προστασία των μαθητών.
- Να αντιμετωπίσει την ανεργία των νέων εκπαιδευτικών.
- Να ευαισθητοποιήσει τους γονείς και να ενεργοποιήσει τους φορείς της τοπικής κοινωνίας επιδιώκοντας το «άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».
- Να υπερασπιστεί το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και να «πείσει» για την αξιοπιστία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της ελληνικής πολιτείας.

Για την επίτευξη των παιδαγωγικών και των κοινωνικών στόχων θεωρείται απαραίτητη η επιμήκυνση του σχολικού ωραρίου. Ο χρόνος λειτουργίας του σχολείου έχει επιμερισθεί σε τρεις ζώνες: την προμεσημβρινή ζώνη εργασίας ή πρωινή ζώνη, τη μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και φαγητού, τη μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας ή απογευματινή ζώνη. Το πρόγραμμα του σχολείου μπορεί να αρχίσει στις 7:00 και να τελειώνει στις 16:00 για όλες τις τάξεις εκτός από την Α' και Β', οι οποίες αποχωρούν μια ώρα νωρίτερα (στις 15:00). Το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου μπορεί να επιμηκυνθεί έως τις 17:00 για όλες τις τάξεις, χωρίς να πραγματοποιούνται οργανωμένες δραστηριότητες, εφόσον το αναγκάζουν οι τοπικές συνθήκες (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005).

Το πρόγραμμα σπουδών του ολοήμερου σχολείου διαμορφώνεται έτσι ώστε να ανταποκρίνεται τόσο στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, όσο και στις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας γενικότερα και ειδικότερα στις ιδιαιτερότητες της εκάστοτε τοπικής κοινωνίας. Όπως και ανέφερα πιο πάνω στόχος του προγράμματος είναι η αλλαγή του όλου παιδαγωγικού κλίματος του σχολείου και η αναμόρφωση της όλης διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Με βάση τους επιδιωκόμενους σκοπούς διατυπώνονται και οι κατευθυντήρες γραμμές του προγράμματος. Το πρόγραμμα σπουδών του ολοήμερου σχολείου πρέπει (Αρβανίτη, 2005, Βιτσιλάκη, 2001):

- Να βασίζεται στη δομή και τη διάρθρωση του ισχύοντος προγράμματος σπουδών.
- Να προβλέπει την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας (εμπέδωση-προετοιμασία) μέσα στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου.
- Να εμπλουτιστεί και να διευρυνθεί με νέα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες επιλογής σε κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου δημιουργεί απαιτήσεις για πρόσθετο διδακτικό προσωπικό, το οποίο αποτελούν δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Το βοηθητικό προσωπικό προσλαμβάνεται ως υπεύθυνο για τη σίτιση των μαθητών και την καθαριότητα του χώρου σίτισης.

Η καινοτομία της Πιλοτικής Εφαρμογής εκτός της διαμόρφωσης του Ω.Π. και περιεχομένου σπουδών απαιτούσε και τη διαμόρφωση κατάλληλου φυσικού χώρου με τον απαραίτητο εξοπλισμό. Για το σκοπό αυτό έγιναν κτιριακές παρεμβάσεις για τη διαμόρφωση χώρων εστίασης, αιθουσών πολλαπλών χρήσεων και εργαστηρίων. Έτσι όλες οι αίθουσες των σχολείων αυτών ανακαινίσθηκαν και διαμορφώθηκαν, ώστε να υποβάλλουν συμπεριφορές και ενέργειες και να δημιουργούν ένα ελκυστικό και λειτουργικό περιβάλλον για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς. Κάθε χρόνο τα σχολεία της Πιλοτικής Εφαρμογής χρηματοδοτούνταν για την αγορά εκπαιδευτικού υλικού (όπως βιβλία, εκπαιδευτικό λογισμικό, βιντεοκασέτες κλπ.) προκειμένου να εμπλουτίσουν τις σχολικές βιβλιοθήκες αλλά και τις μικρο-βιβλιοθήκες των αιθουσών. Σε όλα τα σχολεία δημιουργήθηκαν εργαστήρια Πληροφορικής με σύνδεση στο Διαδίκτυο τα οποία εξοπλίσθηκαν (υπολογιστές, εκτυπωτές κλπ.) με δαπάνες του Προγράμματος (Αγγελής, 2005).

1.6 Ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο Σ.Δ.Ω και Π.Ο.Σ.

Από τη διερεύνηση των βασικών παραμέτρων λειτουργίας των δύο τύπων ολοήμερου σχολείου (του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου ή προαιρετικού και του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου ή πειραματικού- υποχρεωτικού) προκύπτουν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, βασική τους ομοιότητα είναι ότι και οι δύο τύποι του ολοήμερου σχολείου εμφορούνται από την ίδια φιλοσοφία, η οποία διατυπώνεται στους κοινούς εξαγγελλλόμενους βασικούς και ειδικούς σκοπούς των δύο προγραμμάτων.

Οι διαφορές και των δύο προγραμμάτων εντοπίζονται (Αρβανίτη, 2005):

- Στην υποχρεωτική φοίτηση. Στο μεν προαιρετικό, οι γονείς με δήλωσή τους εκφράζουν την επιθυμία τους για φοίτηση του παιδιού τους, στο δε πειραματικό, η φοίτηση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά του σχολείου.
- Στην ώρα λήξης του προγράμματος και
- Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Στο προαιρετικό υπάρχουν ουσιαστικά δυο διαφορετικά προγράμματα: αυτό του πρωινού κύκλου στο οποίο εφαρμόζεται στο ακέραιο το πρόγραμμα σπουδών του συμβατικού σχολείου και αυτό του απογευματινού κύκλου ενώ στο πειραματικό το πρόγραμμα είναι ενιαίο για τις δυο ζώνες.

Εφόσον λοιπόν, οι δυο τύποι διαπνέονται από την ίδια φιλοσοφία στο εξής όταν θα αναφερόμαστε στο ολοήμερο σχολείο θα εννοούμε και τα δυο.

1.7 Παιδαγωγική Καθοδήγηση και Διοίκηση των Ολοήμερων Σχολείων

Η προώθηση του ολοήμερου προγράμματος αποτελεί καθήκον της εκπαιδευτικής κοινότητας και αφορά όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι αρμοδιότητες των υπεύθυνων είναι (<http://www.fa3.gr>, Αρβανίτη, 2006, ΥΠ.Ε.Π.Θ.,):

— Διοικητικά Στελέχη

- Οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης δίνουν τις απαραίτητες κατευθύνσεις, καθοδηγούν, εποπτεύουν, ελέγχουν και συντονίζουν την πορεία του προγράμματος.
- Οι Διευθυντές και οι Προϊστάμενοι των σχολικών μονάδων οργανώνουν αποτελεσματικά όλες τις παραμέτρους και ενεργούν καταλλήλως, ώστε να διασφαλισθεί ξάρτια λειτουργία και εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.
- Οι Διευθυντές Εκπαίδευσης και Προϊστάμενοι των Γραφείων μεριμνούν για τη συγκρότηση των τμημάτων, τη στελέχωση και τον έλεγχο της λειτουργίας τους.
- Ο Υποδιευθυντής- Υπεύθυνος του δημοτικού σχολείου έχει την ευθύνη της λειτουργίας του προγράμματος, χωρίς να αφαιρούνται αρμοδιότητες από το διευθυντή του σχολείου και το σύλλογο διδασκόντων.

— Στελέχη παιδαγωγικής καθοδήγησης

- Οι Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης καθοδηγούν, συντονίζουν τους Σχολικούς Συμβούλους και εποπτεύουν την πορεία του προγράμματος.
- Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αναλαμβάνουν την επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη του θεσμού, παρακολουθούν και συντονίζουν την πορεία του προγράμματος, επιμορφώνουν τους εκπαιδευτικούς, συμμετέχουν στην κατάρτιση και τον έλεγχο εφαρμογής του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος.

— Οι Εκπαιδευτικοί των ολοήμερων σχολείων

Οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν το θεσμό, συνεργάζονται με τον διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς του προμεσημβρινού κύκλου και των ειδικοτήτων, συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου και στις συναντήσεις με τους σχολικούς συμβούλους για την επιτυχία του προγράμματος.

Στην επίτευξη των στόχων του Ολοήμερου Σχολείου ο διευθυντής του κάθε σχολείου ξεχωριστά παίζει καθοριστικό ρόλο. Δηλαδή, ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής, αλλά και γενικά η επίτευξη των στόχων του σχολείου, εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από το διευθυντή. Την βελτίωση και την αλλαγή του σχολείου μπορεί να την επιφέρει ένας καινοτόμος διευθυντής, που έχει όραμα για το σχολείο του. Κάθε δίμηνο ο διευθυντής του σχολείου καλεί συσκέψεις για το Ολοήμερο, στις οποίες γίνεται σωστή ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του προγράμματος και καταγράφονται πιθανές δυσχέρειες του. Στις συσκέψεις αυτές καλούνται Σχολικοί Σύμβουλοι, Διευθυντές εκπαίδευσης, προϊστάμενοι (Μαρκαωντωνάτου- Λουκέρης, 2004).

Ωστόσο, το άτομο που έχει την ευθύνη και την εποπτεία όλου του προγράμματος είναι ο Υποδιευθυντής ή ο Υπεύθυνος Ολοήμερου, χωρίς να αφαιρούνται αρμοδιότητες από τον Διευθυντή του σχολείου. Καθώς τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των στελεχών εκπαίδευσης καθορίζονται από το Ν. 1566/85.

Τα γενικά κριτήρια επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διακρίνονται (άρθρο 14, 28, 29 του Π.Δ. 25/2002- ΦΕΚ 20 Α΄, Χλεμέ, 2003):

- Σε κριτήρια που οριοδοτούνται, όπως προκύπτουν από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων και αναφέρονται στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση αυτών, στην υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και στην άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου.
- Σε κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων.
- Σε κριτήρια που συνεκτιμώνται από το οικείο Συμβούλιο Επιλογής και συνάγονται από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων που δεν έχουν μοριοδοτηθεί, το βιογραφικό σημείωμα αυτών και τα συνυποβαλλόμενα, κατά περίπτωση, αποδεικτικά στοιχεία καθώς και από τη συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής.

Για να προχωρήσει το Ολοήμερο Σχολείο και για να εισαχθεί στην συνείδηση της κοινωνίας χρειάζεται τη στήριξη όχι μόνον τα στελέχη της Εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως τη συμμετοχή όλων μας. Στην συγκεκριμένη κατεύθυνση είναι απαραίτητη η συνεργασία του σχολείου με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, τις δημοτικές αρχές και την τοπική κοινωνία (Κυριάκη, 2005).

1.8 Οργάνωση και Πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων

Το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Σχολείου, όπως αναφέρθηκε με τη Φ.12/773/77094/Γ1?28-7-2006 Υπουργική Απόφαση για όλα τα 6/θέσια και άνω Δημοτικά Σχολεία έχει ως εξής:

Ωράριο λειτουργίας των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων:

12:35-13:15	40'	1η ώρα
13:15-13:20	5'	Διάλειμμα
13:20-14:00	40'	2η ώρα
14:00-14:40	40'	Φαγητό- ξεκούραση χαλάρωση(*1)
14:40-14:50	10'	Διάλειμμα
14:50-15:30	40'	3η ώρα
15:30-15:40	10'	Διάλειμμα
15:40-16:15	35'	4η ώρα
Προαιρετική Ζώνη		
16:15-16:25	10'	Διάλειμμα
16:26-17:00	35'	5η ώρα(*2)

(*1) Με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων η ώρα του φαγητού- ξεκούρασης χαλάρωσης μπορεί να μετατίθεται για τις τάξεις Α' και Β' στις 13:20-14:00.

(*2) Λειτουργία προαιρετικής Ζώνης παρακολούθησης του Ολοήμερου προγράμματος.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα των 6/θέσιων και άνω Δημοτικών Σχολείων ορίζεται με τη Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 Υπουργική Απόφαση.

Α. Τα Υποχρεωτικά Διδακτικά Αντικείμενα στο Ολοήμερο Σχολείο είναι:

- Η Μελέτη-Προετοιμασία (στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά)
- Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση.
- Ο Αθλητισμός για τα τμήματα των τάξεων Α', Β'.
- Η Αγγλική Γλώσσα για τα τμήματα των τάξεων Γ', Δ', Ε', ΣΤ'.

Β. Διδακτικά Αντικείμενα Επιλογής:

- Ο Αθλητισμός για τα τμήματα των τάξεων Γ', Δ', Ε', Και ΣΤ'.
- Τα Εικαστικά για όλα τα τμήματα.
- Η Θεατρική Αγωγή για όλα τα τμήματα.
- Η Μουσική για όλα τα τμήματα.
- Ο χορός για όλα τα τμήματα.

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Ολοήμερων Σχολείων:

ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΤΑΞΕΙΣ			
	Α'-Β'	Γ'-Δ'	Ε'	ΣΤ'
Μελέτη- Προετοιμασία	10	7	7	7
Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση	2	2	2	2
Αγγλική Γλώσσα	-	2	2	2
Αθλητισμός	4	-	-	-
Επιλογής α. Αθλητισμός β. Εικαστικά γ. θεατρική Αγωγή δ. Μουσική ε. Χορός	Επιλογή ΔΥΟ αντικειμένων από 2 ώρες το καθένα (εκτός Αθλητισμού)	Επιλογή ΔΥΟ αντικειμένων από 2 ώρες το καθένα	Επιλογή ΕΝΟΣ αντικειμένου από 2 ώρες	Επιλογή ΕΝΟΣ αντικειμένου από 2 ώρες
ΣΥΝΟΛΟ	20	15	13	13

Πηγή Ελληνική Δημοκρατία Υπουργείο Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων Ενιαίος Διοικητικός τομέας σπουδών Επιμόρφωσης και Καινοτομιών.

1.9 Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία των Ολοήμερων Σχολείων

Η Γαλλία είναι η χώρα με τη μεγαλύτερη παραμονή των παιδιών στο σχολείο, όπου η σίτιση και η φύλαξη των παιδιών κατά το μεσημεριανό διάλειμμα είναι συνηθισμένα. Επίσης, τα ολοήμερα σχολεία στη Γαλλία έχουν την πιο μακρά παράδοση στην Ευρώπη (Coelen, 2004). Σε ορισμένα σχολεία οι μαθητές μπορούν να παραμείνουν για μια επιπλέον ώρα πριν ή μετά από το μάθημα με οικονομική επιβάρυνση των γονέων. Τις ώρες κατά τις οποίες δε γίνεται μάθημα τα παιδιά βρίσκονται υπό την επίβλεψη και τη φροντίδα εξειδικευμένου προσωπικού και όχι των δασκάλων. Σε πολλά δημοτικά σχολεία οι μαθητές παραμένουν μέχρι τις 18:00. Ωστόσο, η κριτική που δέχεται το ολοήμερο σχολείο πρόγραμμα του σχολείου εντοπίζεται όχι στην διάρκεια αλλά κατά πόσο αυτό εναρμονίζεται με το ωράριο εργασίας των γονέων και με το χρόνο που μένει διαθέσιμος στην οικογένεια για κοινές δραστηριότητες. Και ένα άλλο σημείο της κριτικής αφορά την εσωτερική δομή του ωρολογίου προγράμματος (http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima7/09.pdf).

Στην Ιταλία δεν υπάρχει μια ενιαία μορφή ολοήμερου σχολείου, επειδή οι μορφές του ποικίλλουν από περιφέρεια σε περιφέρεια (Coelen, 2004). Οι πειραματικές προσπάθειες για την εισαγωγή του ολοήμερου σχολείου ξεκίνησαν τη δεκαετία του '60 και συνεχίζονται μέχρι σήμερα σε ένα κλίμα συζητήσεων, αντιπαραθέσεων και αντιδράσεων. Ο πιο διαδεδομένος τύπος ολοήμερου είναι το ανοικτό ολοήμερο, το όπως και στην Ελλάδα, είναι προαιρετικό, καλύπτοντας τις ανάγκες ποσοστού περίπου 15-20% των μαθητών, στο οποίο προσφέρεται και μεσημεριανό φαγητό. Το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα είναι προαιρετικό, ανήκει στην αρμοδιότητα των δασκάλων και περιλαμβάνει ενισχυτική διδασκαλία, καθώς και αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Εκτός από την φοίτηση σε Ολοήμερο Σχολείο υπάρχουν ελάχιστες άλλες δυνατότητες επιτήρησης και φροντίδας των παιδιών κατά τις μεταμεσημβρινές ώρες (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007).

Βασικό κριτήριο για να επιτραπεί η ίδρυση ενός ολοήμερου σχολείου αποτελούν οι διαθέσιμοι χώροι και ο εξοπλισμός του σχολείου. Σε μερικές περιπτώσεις με πρωτοβουλία των τοπικών αρχών παρέχεται δυνατότητα φύλαξης των παιδιών πριν και μετά την έναρξη των μαθημάτων, καθώς και κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος. Τα ιδιαίτερα μαθήματα ή τα φροντιστήρια δεν είναι καθόλου διαδεδομένα. Οι γονείς αποφασίζουν για τη συμμετοχή των παιδιών στις επιπλέον προσφορές του σχολείου και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό και την οργάνωση του σχολικού προγράμματος. Το προσωπικό των σχολείων απαρτίζεται από δασκάλους και κοινωνικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι συμμετέχουν ισότιμα σε όλο το φάσμα του προγράμματος (<http://www.inegsee.gr/enimerwsi-95-doc2.htm>).

Στα σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα, ενώ η αποδοχή του από δασκάλους, γονείς και μαθητές είναι δεδομένη. Σε όλες τις σχολικές

βαθμίδες τα σχολεία δουλεύουν πέντε ή έξι μέρες την εβδομάδα, με πρωινό και απογευματινό υποχρεωτικό πρόγραμμα. Κατά την διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος οι μαθητές παραμένουν στο σχολείο. Στο ολοήμερο σχολείο τους εκτός από την διδασκαλία προσφέρονται δυνατότητες για επικοινωνία με το δάσκαλο της τάξης, καθώς και για κοινές αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Στην Αγγλία και στην Ουαλία παρέχεται η δυνατότητα επίβλεψης και εκπαιδευτικής κάλυψης των παιδιών εργαζόμενων γονέων μετά τη λήξη του υποχρεωτικού προγράμματος και η συμμετοχή των μαθητών στα επιπρόσθετα αυτά προγράμματα γίνεται χωρίς οικονομική επιβάρυνση των γονέων (Αγγελοπούλου, 2005).

Στο Βέλγιο, η φροντίδα των παιδιών κατά τις ώρες πριν και μετά το μάθημα οργανώνεται με ευθύνη των σχολείων και των ενώσεων των γονέων. Το 71% των δημοτικών σχολείων του γαλλόφωνου τμήματος της χώρας, προσφέρει φροντίδα κατά τις ώρες του μεσημεριανού διαλείμματος, το 44% προσφέρει φροντίδα πριν την έναρξη των μαθημάτων και το 50% των σχολείων παραμένουν ανοικτά ως τις 18:00 (Τσουρέκης, 1981).

Στην Ελβετία στο δημόσιο σχολείο η διδασκαλία κατανέμεται σε πρωινές και απογευματινές ώρες. Δεν προβλέπεται όμως μεσημβρινή φροντίδα και έτσι οι μαθητές τις περισσότερες φορές περνούν το χρόνο αυτό διάστημα στο σπίτι. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να προσφέρεται και μεσημεριανό γεύμα. Υπάρχουν και ολοήμερα σχολεία (όπως τα ονομάζουν «ημερήσια»), τα οποία παρέχουν οργανωμένη φροντίδα στο μεσημβρινό διάλειμμα, βοήθεια στις σχολικές εργασίες και προσφορές ελεύθερου χρόνου. Αποτελούν όμως την εξαίρεση και διακρίνονται σε ενσωματωμένα και ανοιχτά (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007).

Στην Γερμανία τα ολοήμερα σχολεία παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, μια και το καθένα από τα 16 κρατίδια έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει τη δίκη του εκπαιδευτική πολιτική. Η δημιουργία των ολοήμερων σχολείων οφείλεται σε επιδράσεις της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και σε επιρροές από αγγλοσαξονικές χώρες. Τα περισσότερα σχολεία λειτουργούν μέχρι το μεσημέρι. Μετά τα δυσμενή αποτελέσματα της διεθνούς έρευνας του ΟΑΣΑ, η οποία σύγκρινε τις ικανότητες των μαθητών στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες, η επέκταση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου θεωρήθηκε ως τρόπος βελτίωσης της υπάρχουσας κατάστασης. Η γερμανική κυβέρνηση ενέκρινε το επενδυτικό πρόγραμμα «Μέλλον, Εκπαίδευση και Φροντίδα», το οποίο προβλέπει την ίδρυση και την επέκταση των Ολοήμερων Σχολείων (<http://www.alpha.edu.gr/articles/110303060060441.shtml>).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη ζήτηση εκ μέρους των γονέων για ολοήμερα σχολεία. Σύμφωνα με τα στοιχεία, 4.800 σχολεία (9,6%) λειτουργούν ως ολοήμερα. Από αυτά, το 5,5% λειτουργούν ως ενσωματωμένα μοντέλα, 1% ως μερικώς ενσωματωμένα και 3% ως ανοιχτά ολοήμερα. Το ποσοστό των γονέων που

επιθυμούν περισσότερα ολοήμερα σχολεία από 39% που ήταν το 1991 έχει ανέλθει στο 56% το 2004 (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007).

Στην πρώην Ανατολική Γερμανία οι πρώτες προσπάθειες ίδρυσης Ολοήμερων Σχολείων ξεκίνησαν από τη δεκαετία του 1960. Εμπόδια στη γενίκευση του θεσμού στάθηκαν το μεγάλο κόστος και η έλλειψη χώρων και προσωπικού. Μετά από κάποιο χρονικό διάστημα δημιουργήθηκε ένα πλέγμα θεσμών έτσι ώστε να καλύψει κατά το δυνατόν τη μεταμεσημβρινή απασχόληση και εκπαίδευση όλων των μαθητών. Λειτουργούσε ημήμερη εξαιρετικά δημοτικό σχολείο, το οποίο πρόσφερε τη δυνατότητα παραμονής τόσο πριν από την έναρξη του πρωινού προγράμματος όσο και μετά τη λήξη του, κατά τις μεταμεσημβρινές ώρες. Την εκπαίδευση και τη φροντίδα των παιδιών, κατά την διάρκεια του επιπρόσθετου προαιρετικού αυτού προγράμματος, αναλάμβαναν ειδικά εκπαιδευμένες παιδαγωγοί ή ειδικά εκπαιδευμένοι δάσκαλοι κατώτερης βαθμίδας. Σε κάθε περίπτωση υπήρχε άμεση επικοινωνία με τους δασκάλους του πρωινού προγράμματος (Αγγελοπούλου, 2005).

Στην πρώην Δ. Γερμανία υπάρχουν 852 ολοήμερα σχολεία που αντιπροσωπεύουν μόλις το 3,3% του συνόλου των σχολείων. Μετά την ένωση της Ανατολικής και Δυτικής Γερμανίας και την αλλαγή των οικονομικών και πολιτικοϊδεολογικών συνθηκών παρατηρείται συρρίκνωση του θεσμού σε σχέση με το παρελθόν.

Στην Γερμανία στα πλαίσια της ομοσπονδιακής εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται ένα μεγάλο πρόγραμμα, το «I.Z.B.B.» (Επενδυτικό πρόγραμμα: μέλλον, εκπαίδευση, φροντίδα), στο πλαίσιο του οποίου πρόκειται να ιδρυθούν 5.000 ολοήμερα σχολεία (Coelen, 2004).

Στην Ισπανία δεν υπάρχει δυνατότητα για ολοήμερη λειτουργία των σχολείων. Στις μεγάλες όμως πόλεις αυξάνεται ο αριθμός των σχολείων που διαθέτουν εστιατόριο, στο οποίο μπορούν να γευματίσουν και να παραμείνουν τις μεσημεριανές ώρες οι μαθητές και επίσης, το πρόγραμμα τελειώνει μεταξύ 17:00' και 18:00', με ενδιάμεσο διάλλειμα δύο ή τριών ωρών, που κατά την διάρκεια αυτή δεν υπάρχει δυνατότητα επίβλεψης των μαθητών (Μπουζάκης, 1995).

Σε περίπτωση απουσίας εξωσχολικών κέντρων ελεύθερου χρόνου τα προβλήματα αντιμετωπίζονται μέσω της ιδιωτικής πρωτοβουλίας όπου και υπάρχει μεγάλος αριθμός ιδιωτικών σχολείων με φορέα την εκκλησία όπου προσφέρεται δυνατότητα για διάφορες δραστηριότητες τις ώρες εκτός μαθήματος. Πολλές φορές πραγματοποιούνται εντός του σχολείου διάφορα μαθήματα, τα οποία χρηματοδοτούνται από τους γονείς μετά από σχετική άδεια της σχολικής διεύθυνσης (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007).

Τα σχολεία στην Ολλανδία λειτουργούν κατά κανόνα πρωί απόγευμα. Τα μαθήματα και οι άλλες δραστηριότητες μοιράζονται στο ενιαίο πρωινό και απογευματινό πρόγραμμα. Το μεσημέρι γίνεται διάλλειμα μίας ή δύο ωρών. Από το 1983 υπάρχει

ρύθμιση σύμφωνα με την οποία, εφόσον οι γονείς το επιθυμούν και με δική τους οικονομική επιβάρυνση, το πρωτοβάθμιο σχολείο αναλαμβάνει τη φροντίδα των παιδιών κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος, χωρίς όμως να προσφέρεται φαγητό. Το κάθε σχολείο οργανώνει το πρόγραμμα του ολοήμερου σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (<http://www.inegsee.gr>).

Η πλειονότητα των σχολείων υπάγονται σε ένα περίπλοκο σύστημα σύζευξης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την έντονα αποκεντρωμένη διοίκηση. Τα περισσότερα σχολεία (65%) υπάγονται σε δημόσιους φορείς (π.χ. εκκλησίες, ιδρύματα, συλλόγους) και χρηματοδοτούνται και από την κεντρική κυβέρνηση. Το 1/3 των σχολείων της χώρας είναι κοινοτικά και διοικούνται από ένα νομικό σώμα στο πλαίσιο του κοινοτικού νόμου. Οι δημοτικοί σύμβουλοι προσλαμβάνουν τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων (Coelen, 2004).

Το σχολικό πρόγραμμα τελειώνει για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις 15:30'. Οι δυνατότητες επίβλεψης και απασχόλησης των παιδιών το απόγευμα σε χώρους εκτός του σχολείου συνεπάγονται χρηματικό κόστος για τους γονείς. Το πρόβλημα που τίθεται στην Ολλανδία είναι η επίβλεψη και η φροντίδα των παιδιών μετά την λήξη του σχολικού προγράμματος (<http://www.inegsee.gr/enimerwsi-95-doc2.htm>).

Στην Δανία δεν υπάρχει ολοήμερο σχολείο και το υποχρεωτικό πρόγραμμα τελειώνει στις 14:00'. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων το ημιμερήσιο σχολείο μετεξελίσσεται όλο και περισσότερο σε σχολείο με ολοήμερο πρόγραμμα και μάλιστα με οικονομική ευθύνη των γονέων και των δήμων. Σε κάθε περίπτωση τα σχολεία αυτά δεν παίζουν τον κύριο ρόλο για την φροντίδα των παιδιών διότι το πόλο αυτό τον έχουν αναλάβει τα Κέντρα Ελεύθερου χρόνου που λειτουργούν από τις 7:00 μέχρι τις 17:30. Γενικά στον τομέα της προσφοράς προγραμμάτων, πριν και μετά την λήξη του υποχρεωτικού σχολικού προγράμματος, επιδιώκεται η συνεργασία σχολικών και εξωσχολικών παραγόντων, όπως για παράδειγμα οι δημοτικές αρχές στις οποίες λειτουργούν αρμόδιες επιτροπές (Ανδρέου, 2003, Μπουζάκης, 1995)

Στη Φιλανδία έχουμε το λεγόμενο ολοήμερο σχολείο των «τριών τετάρτων». Πρόκειται για έναν τύπο ολοήμερου το οποίο εκτός από το ημιμερήσιο πρόγραμμα περιλαμβάνει και μεσημεριανό φαγητό. Σε αυτήν την περίπτωση θα μπορούσαμε να μιλήσουμε περισσότερο για ολοήμερο εκπαιδευτικό σύστημα και λιγότερο για ολοήμερο σχολείο. Το σχολικό ωράριο είναι από τις 8:00' - 9:00' έως τις 14:00'. Το μεσημεριανό φαγητό και η μεταφορά των μαθητών παρέχονται δωρεάν. Στη διάρκεια του σχολικού γεύματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική μάθηση, στη συμβουλευτική και στην αγωγή υγείας, στην οποία παραδοσιακά το φιλανδικό σχολικό σύστημα αποδίδει μεγάλη σημασία (Coelen, 2004).

Στην Φιλανδία για τις επιπλέον προσφορές δραστηριοτήτων στο σχολείο αποφασίζει η Τοπική Αυτοδιοίκηση. Πολλά σχολεία διαθέτουν απογευματινούς ομίλους δηλαδή ομάδες ενδιαφερόντων, οι οποίες καθοδηγούνται από τους δασκάλους (π.χ.

φωτογραφία, μουσική, αθλητισμός). Από το 2002 το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει συνεργασία με δημόσιους και μη δημόσιους φορείς κοινωνικής πρόνοιας όπως την Εκκλησία, ενώσεις γονέων, αθλητικούς ομίλους, πολιτιστικούς συλλόγους κ.λπ., οι οποίοι προσφέρουν δραστηριότητες επί πληρωμή. Και έτσι εφαρμόζεται σήμερα ένα πιλοτικό πρόγραμμα σε σχολεία με διάρκεια από τις 8:00 έως τις 16:00. Υπεύθυνος για τις δραστηριότητες αυτές είναι ο διευθυντής του σχολείου, ενώ οι δάσκαλοι που συμμετέχουν αμείβονται με επιπλέον χρήματα (Coelen, 2004, Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007).

Η Φιλανδία διαθέτει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο υπάγεται αποκλειστικά στην Τοπική Αυτοδιοίκηση (μόνο το 4% των σχολείων είναι ιδιωτικά), ενώ οι κατευθυντήριες γραμμές τίθενται από την κεντρική κυβέρνηση. Έτσι, τα σχολεία διοικούνται από εκλεγμένα κοινοτικά συμβούλια και ταυτόχρονα εποπτεύονται από το Εθνικό Υπουργείο Παιδείας. Τα σχολεία και οι δάσκαλοι έχουν μεγάλη αυτονομία στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής. Οι δάσκαλοι δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι και προσλαμβάνονται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Επίσης, στο σχολείο εργάζονται σχολικοί παιδαγωγοί, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί καθώς και προσωπικό με ψυχολογική και ιατρική κατάρτιση. Η γενικότερη φιλοσοφία που διέπει το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι, αν ο μαθητής δεν μαθαίνει, δεν φταίει ο μαθητής αλλά το σχολείο, που δεν βρίσκει τους τρόπους ώστε να προσαρμοστεί η μάθηση στις ανάγκες και στους ρυθμούς του μαθητή. Στο πνεύμα αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εξατομικευμένη βοήθεια των αδύνατων μαθητών, επειδή το σχολείο είναι ενιαίο και συνεπώς δεν υπάρχει η δυνατότητα να διοχετευθούν οι μαθητές σε άλλα λιγότερο απαιτητικά σχολεία. Στο εξάχρονο δημοτικό σχολείο καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να μαθαίνουν τα παιδιά από ενδιαφέρον και όχι για να πάρουν καλούς βαθμούς, για το λόγο αυτό δεν δίνονται βαθμοί (εκτός από την τελευταία τάξη). Η μάθηση είναι προσανατολισμένη σε προβλήματα και εφαρμογές, γεγονός που αποδεικνύεται από τα πολύ καλά αποτελέσματα της Φιλανδίας στην έρευνα PISA³ (Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007).

Στο διαγωνισμό του 2000 η Ελλάδα, σε σύνολο 31 χωρών, βρέθηκε στην 28^η θέση στα Μαθηματικά και στην 25^η θέση στη Γλώσσα καθώς και στις Φυσικές Επιστήμες. Ενώ στο διαγωνισμό του 2003 συμμετείχαν 4.620 μαθητές από 171 σχολεία της χώρας, εκ των οποίων τα 164 δημόσια και τα επτά ιδιωτικά. Η Ελλάδα, σε σύνολο 40 χωρών- μελών του ΟΟΣΑ που συμμετείχαν, κατέλαβε την 32^η θέση στα Μαθηματικά, την 30^η θέση στην αναγνωστική ικανότητα- κατανόηση κειμένου, την 30^η θέση στις φυσικές επιστήμες και την 32^η θέση στην επίλυση προβλημάτων. (<http://www.alpha.edu.gr/articles/110303060060441.shtml>). Ενώ πάλι στο διαγωνισμό του 2006, με 57 χώρες μελών, η Φιλανδία κατακτάει πάλι την πρωτιά με 563 βαθμούς ενώ η Ελλάδα στις τελευταίες θέσεις (http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html).

³ PISA: The Programme for International Student Assessment είναι ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), που διοργανώνεται κάθε τρία χρόνια σε δεκαπεντάχρονους μαθητές, το 2006 σε 57 χώρες.

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας PISA (2000, 2003, 2006), η Ελλάδα οφείλει να κάνει στέρεα αλλά και γρήγορα βήματα για να βελτιώσει τη θέση της και να προσεγγίσει τους πρωτοπόρους ενώ από την άλλη το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι μαθητές του οποίου έδωσαν την πανευρωπαϊκή πρωτιά στη χώρα αποτελούν πρότυπο εκπαιδευτικό σύστημα (http://www.ictscenarios.gr/searching_1.htm).

Τέλος, η Πορτογαλία έχει διπλές βάρδιες στα σχολεία του (συστεγαζόμενα δημοτικά σχολεία), εξαιτίας του κτιριακού προβλήματος και αδυνατεί να εφαρμόσει το ολοήμερο σχολείο (Τσουρέκης, 1981).

Για την λύση του προβλήματος σίτισης των μαθημάτων οι οποίοι παραμένουν κατά τις μεταμεσημβρινές ώρες στο σχολείο, εφαρμόζονται από χώρα σε χώρα διαφορετικές πρακτικές, όπως για παράδειγμα στην Ολλανδία οι σύλλογοι γονέων μπορούν να αποφασίσουν για την προσφορά ή μη μεσημεριανού φαγητού στους μαθητές, αναλαμβάνοντας βέβαια την οργάνωση και την ευθύνη της εν λόγω προσφοράς. Ενώ στα σχολεία της Αγγλίας, της Ουαλίας και της Γαλλίας υπάρχει παράδοση να προσφέρεται μεσημεριανό φαγητό στα παιδιά. Το γεύμα των μαθητών θεωρείται κομμάτι της εκπαίδευσής τους, η συμμετοχή όμως σ' αυτό δεν είναι υποχρεωτική. Στην πρώην Ανατολική Γερμανία το 80% των μαθητών έτρωγαν στο σχολείο. Το ποσό το οποίο πλήρωναν ήταν τόσο μικρό, ώστε οι γονείς το πλήρωναν μηνιαία, ανεξάρτητα αν τα παιδιά τους έτρωγαν κάθε μέρα ή έτρωγαν μόνο μερικές την εβδομάδα. Μετά την ένωση της Ανατολικής με την Δυτική Γερμανία το χρηματικό αυτό ποσό αυξήθηκε υπερβολικά.

Η λύση του προβλήματος σίτισης των μαθητών, η οποία χρησιμοποιείται συχνότερα στις διάφορες χώρες, είναι να φέρουν οι μαθητές κάτι πρόχειρο από το σπίτι. Η λύση αυτή προβλέπεται να επεκταθεί ακόμη περισσότερο αν λάβει κανείς υπόψη τους κρατικούς οικονομικούς περιορισμούς (Αγγελοπούλου, 2005).

Από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (όλα τα κράτη της Ε.Ε.) αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα και η μόνιμη καθιέρωση του θεσμού του Ο.Σ. διότι η εκπαίδευση είναι ένα ισχυρό πολιτιστικό πεδίο, το οποίο έρχεται να επιτελέσει ένα σημαντικό ρόλο. Παράλληλα η εκπαίδευση, προσπαθεί να οικοδομήσει, μέσω του Ο.Σ. την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση και να χρησιμεύσει ως μηχανισμός διευρυμένης πολιτιστικής αναπαραγωγής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996).

Με την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στο Ο.Σ. φέρνει τους λαούς της Ευρώπης πιο κοντά. Σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. υπήρχαν συγκεκριμένη εθνική πολιτική για την εισαγωγή δικτυακών τεχνολογιών στα σχολεία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002). Στην Ελλάδα οι Τ.Π.Ε. διδάσκονται στα Ο.Σ. για δύο ώρες σε όλες τις τάξεις (ΦΕΚ. 1471/20.11.20020) στον απογευματινό κύκλο και

έχει αναπτυχθεί με τη συνεργασία του ΥΠ.Ε.Π.Θ και 12 πανεπιστημιακών και ερευνητικών ιδρυμάτων το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο⁴ (www.sch.gr)

Στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει σήμερα μια μεγάλη ποικιλία ολοήμερων σχολείων, τα οποία χαρακτηρίζονται από ένα πλουραλισμό παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών, που εκτείνεται από το παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο μέχρι τα εναλλακτικά σχολεία ολοήμερης διάρκειας (Θωίδης, Χανιώτης, 2007, Μπουζάκης, 1995).

Τα Ολοήμερα Σχολεία στην Ευρώπη διακρίνονται στις εξής μορφές (Αγγελοπούλου, 2005, Αρβανίτη, 2006, Βρεττός, 2001, Πυργιωτάκης, 2001, Ανδρέου, 2003, Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007):

1. *Ανεξάρτητα ή πρόσθετα μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας μαθητών.* Τα ανεξάρτητα ή πρόσθετα μοντέλα είναι τα σχολεία όπου δεν υπάρχει σύνδεση πρωινού με απογευματινό κύκλο και η εργασία που γίνεται σε αυτά αφορά στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, καθώς και σε ελεύθερες δραστηριότητες και επίσης, υπάρχει απουσία μιας ενιαίας φιλοσοφίας λειτουργίας.
2. *Ενσωματωμένα μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας μαθητών.* Τα ενσωματωμένα μοντέλα χαρακτηρίζονται από τον παιδαγωγικούς τους προσανατολισμό και το ενιαίο πρόγραμμα ολοήμερης λειτουργίας. Δεν αποτελούν ενιαίο εκπαιδευτικό μοντέλο, μια και εμφανίζουν διαφορές παραλλαγές (π.χ. μερικώς ενσωματωμένο μοντέλο), αλλά προσαρμόζονται στις τοπικές ιδιαιτερότητες και λαμβάνουν υπόψη τις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες.

Στα Ανεξάρτητα ή πρόσθετα μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης κατατάσσονται (Αγγελοπούλου, 2005, Αρβανίτη, 2006, Βρεττός, 2001, Πυργιωτάκης, 2001, Ανδρέου, 2003, Θωίδης, Χανιώτης, 2007):

- Το ολοήμερο σχολείο ως συνεργασία ημιημερήσιου σχολείου και παιδικού σταθμού. Μετά το τέλος της διδασκαλίας τα παιδιά περνούν στον παιδικό σταθμό, όπου απασχολούνται σε όλη την υπόλοιπη διάρκεια της ημέρας με διάφορες δραστηριότητες. Το σχολείο και ο παιδικός σταθμός βρίσκονται άλλοτε σε χωριστά κτίρια και άλλοτε στο ίδιο. Τα έξοδα διατροφής και φροντίδας των παιδιών επιβαρύνουν ενίοτε και τους γονείς.

⁴ Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προχώρησε στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη λειτουργία ενός τεχνολογικά προηγμένου εκπαιδευτικού δικτύου, του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου - ΠΣΔ (www.sch.gr). Στόχος του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου είναι να διασυνδέσει όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό Intranet και να παρέχει προηγμένες υπηρεσίες τηλεματικής, συντελώντας στη δημιουργία μίας νέας γενιάς εκπαιδευτικών κοινοτήτων που χρησιμοποιεί καθημερινά τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Ημήμερησιο σχολείο με επιπρόσθετο πρόγραμμα φροντίδας και απασχόλησης. Στο σχολείο αυτό παρέχονται πριν και μετά την οργάνωση διδασκαλία δυνατότητες παιχνιδιού και προσφορές ελεύθερου χρόνου σε εθελοντική βάση. Συνήθως απευθύνονται σε μικρό αριθμό παιδιών του σχολείου. Στο πρόσθετο πρόγραμμα προσφέρονται και δυνατότητες για ενισχυτική διδασκαλία, βοήθεια στην εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες.

Ενώ στα Ενσωματωμένα μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης κατατάσσονται (Αγγελοπούλου, 2005, Αρβανίτη, 2006, Βρεττός, 2001, Πυργιωτάκης, 2001, Ανδρέου, 2003, Θωΐδης, Χανιωτάκης, 2007):

- Τα «ανοιχτό ολοήμερο σχολείο» ή «προαιρετικά» τα οποία λειτουργούν μέχρι το μεσημέρι με κοινό υποχρεωτικό πρόγραμμα για όλους τους μαθητές και συνεχίζουν με πρόσθετο απογευματινό πρόγραμμα, στο οποίο φοιτούν όσοι μαθητές το επιλέξουν. Περιλαμβάνει ενισχυτική διδασκαλία, ξεκούραση, φαγητό, διάβασμα τα μαθήματα της επόμενης μέρας, πολιτιστικές, αθλητικές, καλλιτεχνικές και άλλες δραστηριότητες και δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών. Η παρακολούθηση του προγράμματος δεν είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές του σχολείου, μόνο όσοι μαθητές έχουν δηλώσει συμμετοχή για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα.
- Τα «κλειστά ολοήμερα σχολεία» ή «υποχρεωτικά», τα οποία λειτουργούν ως αργά το απόγευμα με πρόγραμμα υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά. Τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα, η μελέτη καθώς και οι υπόλοιπες δραστηριότητες κατανέμονται σε όλο το πρόγραμμα. Η παρακολούθηση του ενιαίου προγράμματος γίνεται από το σύνολο των μαθητών του σχολείου υποχρεωτικά. Μπορεί να λειτουργεί προαιρετική πρωινή ζώνη με 7:00 έως 8:00 ή και απογευματινή, μετά την λήξη του υποχρεωτικού προγράμματος. Στο πρόγραμμα περιλαμβάνεται μεσημεριανό φαγητό και ξεκούραση. Υπάρχει, εναλλαγή της διδασκαλία και των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, με βάση το ρυθμό μάθησης και τις ανάγκες των παιδιών. Ορισμένες φορές συνεκτιμώνται και οι επιθυμίες των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος. Επίσης, προσφέρονται διαφοροποιημένες μορφές μάθησης με ιδιαίτερη έμφαση στη μέθοδο Project, στο άνοιγμα του σχολείου, στην ενισχυτική διδασκαλία και στην εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων. Συνήθως, οι κατ' οίκον εργασίες ενσωματώνονται στο μάθημα.
- Τα «σχολεία-οικοτροφεία» καθώς και τα «άτυπα ολοήμερα», τα οποία λειτουργούν με την ευθύνη άλλων εκτός της σχολικής μονάδας φορέων, όπως των τοπικών αρχών ή των συλλόγων γονέων. Αποτελεί μια παραλλαγή του υποχρεωτικού ολοήμερου. Στο συγκεκριμένο σχολείο το πρόγραμμα διαρκεί μέχρι τις 16:00 έως 16:30, με τη διαφορά ότι το σχολείο διαθέτει ειδικευμένο προσωπικό και κατόπιν, επιθυμίας των γονέων, αναλαμβάνει περισσότερες υποχρεώσεις στο πλαίσιο της φροντίδας και αγωγής έως τις 18:00. Συνήθως η

ίδρυσή τους προϋποθέτει ότι στη γύρω περιοχή λειτουργεί και ένα σχολείο με ημιημερήσιο πρόγραμμα, ώστε οι γονείς να μπορούν να επιλέγουν. Στο μεσημβρινό διάλειμμα παρέχεται η δυνατότητα για ξεκούραση, ακόμα και για ύπνο.

- Πλήρες ημιημερήσιο σχολείο (ως ενσωματωμένο μοντέλο). Το σχολείο αυτό διαθέτει ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα, το ποίο παρέχει δυνατότητες για συμπληρωματικές προσφορές μάθησης, παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου. Οι δυνατότητες αυτές συνδέονται με τη διδασκαλία και πραγματοποιούνται άλλοτε σε προαιρετική βάση και άλλοτε με υποχρεωτική συμμετοχή του μαθητή. Συνήθως, λειτουργούν από τις 7:30 ή 8:00 το πρωί μέχρι τις 13:00 ή 14:00 και αφορά όλους τους μαθητές της σχολικής μονάδας. Περιλαμβάνει πολλές παιδαγωγικές καινοτομίες και πολλές από τις αρχές του ολοήμερου με σκοπό την εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου. Αντί για μικρά διαλείμματα γίνονται δύο μεγάλα. Απευθύνεται κυρίως στις μικρές ηλικίες.

Όπως δείχνουν τα στοιχεία της έρευνας που περιλαμβάνονται στην τελευταία έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και ιδιαίτερα του δικτύου για την εκπαίδευση «Ευρυδίκη⁵» με τίτλο «Αριθμοί - κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2005», στην πλειονότητα των χωρών της Ευρώπης οι μαθητές που παρακολουθούν προγράμματα σε ολοήμερο σχολείο ξεπερνούν κατά πολύ σε ποσοστό το 50%. Για παράδειγμα, στην Τσεχία το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 71,4%, στη Γερμανία 77,8%, στη Γαλλία 91,4%, στην Ιταλία 53,5%, στην Ουγγαρία 96,4%, στη Σουηδία 96,6%, στη Νορβηγία 66,4% κ.λπ. Σε όλες σχεδόν τις χώρες το πρόγραμμα του ολοήμερου προσφέρεται μέσα στα σχολεία που γίνεται και το κανονικό πρόγραμμα. Εξαιρέση αποτελούν ορισμένες χώρες όπως είναι η Σλοβενία και η Νορβηγία. Στις χώρες αυτές το πρόγραμμα του ολοήμερου οργανώνεται από τους δήμους και τις κοινότητες, γι' αυτό και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να προσφέρεται σε άλλο χώρο από αυτόν του σχολείου (Τρίγκα, 2006, άρθρο από το Βήμα).

Την ίδια στιγμή σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ευρώπης η πλειονότητα των μαθητών επιλέγει τη δημόσια εκπαίδευση σε σχέση με την ιδιωτική. Εξαιρέση αποτελούν το Βέλγιο και η Ολλανδία, όπου οι πιο πολλοί μαθητές εγγράφονται στον ιδιωτικό τομέα. Ο ιδιωτικός τομέας στις χώρες αυτές όμως είναι επιδοτούμενος από κρατικούς και δημόσιους φορείς σε ποσοστό άνω του 50%. Γενικότερα, στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον μη επιδοτούμενο ιδιωτικό τομέα εγγράφεται, κατά μέσον

⁵ Το Δίκτυο "ΕΥΡΥΔΙΚΗ" είναι το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση. Αποστολή του Δικτύου είναι η μελέτη και παρακολούθηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η συλλογή και ηλεκτρονική διαχείριση των πληροφοριών και η διάδοση των αποτελεσμάτων. Εκπονεί συγκριτικές μελέτες για τα εκπαιδευτικά συστήματα και για θέματα κοινού ενδιαφέροντος σε κοινοτικό επίπεδο, αναπτύσσει χρήσιμους δείκτες για τους αρμόδιους για θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και διαχειρίζεται μια μεγάλη βάση δεδομένων για τα εκπαιδευτικά συστήματα. Αποτελείται από την Ευρωπαϊκή Μονάδα με έδρα τις Βρυξέλλες και τις Εθνικές Μονάδες σε κάθε μια από τις 31 χώρες που καλύπτονται από το πρόγραμμα "Σωκράτης" (δηλαδή τα 27 Μέλη Κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις τρεις χώρες ΕΖΕΣ/ΕΟΧ και την Τουρκία), οι οποίες λειτουργούν κατά κανόνα στα υπουργεία παιδείας ή σε φορείς που συνδέονται άμεσα με αυτά (http://www.e-yliko.gr/htmls/eurydice/eurydice_1.aspx).

όρο, το 2,5% των μαθητών. Πιο υψηλά ποσοστά από τον ευρωπαϊκό μέσον όρο καταγράφονται στην Πορτογαλία (12,4%), στη Μάλτα (9,4%), στην Κύπρο (8,1%) και στην Ελλάδα (7%) (http://tovima.dolnet.gr/print_article.php?e=B&f=14694&m=A44&aa=1).

Το ποσοστό των ελλήνων μαθητών που παρακολουθούν το πρόγραμμα των ολοήμερων σχολείων ανέρχεται στο 47%, και ακολουθούν με ακόμη μικρότερα ποσοστά η Κύπρος, η Ολλανδία, η Αγγλία και η Ρουμανία. Αντίθετα, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης, όπως είναι η Γαλλία, η Ουγγαρία, η Σλοβενία και η Σουηδία, το αντίστοιχο ποσοστό ξεπερνά το 90%. Και ενώ το ποσοστό των ελλήνων μαθητών που παρακολουθεί ολόημερο δημοτικό είναι χαμηλό σε σχέση με τα αντίστοιχα των υπολοίπων ευρωπαϊκών χωρών ένα αξιοσημείωτο ποσοστό 7% των μαθητών επιλέγει το ιδιωτικό σχολείο έναντι του δημοσίου. Μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό της Ελλάδας καταγράφουν μόνο η Πορτογαλία, η Μάλτα και η Κύπρος (Τρίγκα, 2006).

1.10 Η Ελληνική Εμπειρία των Ολοήμερων Σχολείων.

Στην Ελλάδα η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου ξεκίνησε καθυστερημένα σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, έτσι το ολόημερο σχολείο αποτελεί ένα καινοτόμο θεσμό για την ελληνική σχολική πραγματικότητα.

Μετά το Δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1941) καταργήθηκε η απογευματινή ζώνη σε 2.500 σχολεία, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των μαθητών, ως αποτέλεσμα της αστυφιλίας και συνεπώς της έλλειψης επαρκών αιθουσών (Πορτούλας, 1953). Την περίοδο που ακολούθησε κυρίως στις δεκαετίες του '50 και του '60 ξεκίνησαν συζητήσεις και προβληματισμοί σχετικά με τη λειτουργία του απογευματινού προγράμματος στα δημοτικά σχολεία (Θωϊδης, 2000 και 2005, Χανιωτάκης, 2004). Οι υποστηρικτές του διατείνονταν ότι το απογευματινό πρόγραμμα δεν πρέπει να καταργηθεί αλλά αντιθέτως το σχολείο σταδιακά οφείλει να μετεξελιχθεί σε «μοντέρνο» σε σύγχρονο ολόημερο. Οι δάσκαλοι, από την μεριά τους απαιτούσαν για τη διατήρησή του διορισμούς επιπρόσθετων εκπαιδευτικών. Τελικά, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, το απογευματινό πρόγραμμα καταργήθηκε, εφόσον το κράτος ούτε την πρόθεση είχε να προβεί σε εκπαιδευτικούς μεταρρυθμίσεις και να ιδρύσει «μοντέρνα» και σύγχρονα ολόημερα σχολεία ούτε και μπορούσε να αντέξει τα επιπρόσθετα έξοδα, τα οποία απαιτούνταν για το διορισμό πρόσθετου διδακτικού προσωπικού (Αγγελοπούλου, 2005).

Το 1965 η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος σε συνεργασία με τη Συνομοσπονδία Γονέων Ελλάδος έθεσε το θέμα της κατάργησης των απογευματινών μαθημάτων στον τότε Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, ο οποίος το παρέπεμψε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Διδασκαλικόν Βήμα, 1965, α.φ. 571). Τελικά, η κατάργηση της

μεταμεσημβρινής σχολικής εργασίας, αν και εγκρίθηκε το 1966 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εφαρμόστηκε στην πράξη το 1971 (σε 7.000 σχολεία) (Διδασκαλικόν Βήμα, 1966, α.φ. 598, Υπουργική Απόφαση α. 5198/71)

Στην καθιέρωση ημήμερησιου σχολικού προγράμματος συνέβαλε και η ραγδαία αύξηση του μαθητικού πληθυσμού. Η αύξηση αυτή οδήγησε σε ανεπάρκεια της υπάρχουσας κτιριακής υποδομής, πρόβλημα που παρουσιάστηκε ιδιαίτερα έντονο στα μεγάλα αστικά κέντρα. Η συστέγαση των σχολείων και η λειτουργία τους με πρωινή- απογευματινή βάρδια, εναλλάξ, οπού αποτέλεσε την άμεση και οικονομικά συμφέρουσα λύση αλλά από την άλλη αποτέλεσε εμπόδιο στην ίδρυση και στην λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων.

Οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής και λειτουργίας σχολείων με διευρυμένο ωράριο ξεκίνησαν στη χώρα από κοινωνικούς προβληματισμούς και ανάγκες. Γύρω στα τέλη της δεκαετίας του 1980 με τη δημιουργία «Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης», τα οποία λειτούργησαν με πρωτοβουλία και οικονομική στήριξη των εργαζόμενων γονέων (Σιμένη, Μπάκας, 2001 και ΥΠ.Ε.Π.Θ./ΠΙ 2002).

Κατά το σχολικό έτος 1986- 1987 το Υπουργείο Παιδείας, λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος του προβλήματος, αποφάσισε τη δοκιμαστική λειτουργία τμημάτων απασχόλησης μαθητών- παιδιών εργαζόμενων γονέων (10 Ολοήμερα στο Λεκανοπέδιο Αττικής). Το μέτρο αφορούσε τους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Τη συνέχεια ανέλαβαν οι ίδιοι οι γονείς, οι οποίοι με δική τους πρωτοβουλία και τη στήριξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων δημιούργησαν μέσα στα σχολεία μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος τα «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης». Τα τμήματα αυτά λειτούργησαν κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα με την οικονομική συνεισφορά των γονέων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Ανταποκρίνονταν κατά κύριο λόγο σε κοινωνικές ανάγκες και κατά δεύτερο λόγο σε εκπαιδευτικές. Με παρόμοιο πνεύμα λειτούργησαν και λειτουργούν μέχρι και σήμερα τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης (Κ.Δ.Α.Π.) για νήπια και για παιδιά του δημοτικού σχολείου υπό τον έλεγχο και την εποπτεία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Κατά το σχολικό έτος 1994-1995 ξεκίνησε η λειτουργία αντίστοιχων «Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης» του ΥΠ.Ε.Π.Θ. σε 322 δημοτικά σχολεία της χώρας. Το ότι τα σχολεία αυτά ανήκουν σε ασθενέστερες περιοχές επιβεβαιώνει τον κοινωνικό χαρακτήρα του θεσμού. Παράλληλα αναγνωρίζεται και η ανάγκη διεύρυνσης του σκοπού λειτουργίας των εν λόγω τμημάτων και η ανάγκη εμπλουτισμού τους με παιδαγωγικές λειτουργίες (Φ.13/1155/Γ11/0789/30.11.1994 και Φ.13/1225/Γ11145/12.12.1994).

Η πολιτεία ανταποκρίθηκε μ' αυτό τον τρόπο σε μια ήδη διαμορφωμένη κοινωνική απαίτηση που υπήρχε νωρίτερα, έτσι το ολοήμερο σχολείο θεσμοθετήθηκε στην ελληνική κοινωνία το 1997 με το Ν. 2525/97. Ο νόμος προέβλεπε την ίδρυση

Ολοήμερων Σχολείων, χωρίς όμως να προσδιορίζει «τον τύπο και το χαρακτήρα» τους, αναγνωρίζοντας ωστόσο τις παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες που καθιστούν αναγκαίο το νέο θεσμό (Σαμπάνη, 2005).

Έπειτα από την θεσμοθέτηση του νόμου που ανέγερσε, τα πρώτα χίλια δημόσια Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία-Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου(Φ.13.1/767/Γ1/884/3.9.1998 και Φ.13.1/717/Γ1/742/2.9.1999), άρχισαν να λειτουργούν από το σχολικό έτος 1998-1999 και αντικατέστησαν τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης, τα οποία λειτουργούσαν με την πρωτοβουλία των γονέων. Σήμερα ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έχει διευρυνθεί. Σε όλη την Ελλάδα λειτουργούν 2600 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και 28 «Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία» με ενιαίο υποχρεωτικό πρόγραμμα.

Το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο που σήμερα ονομάζεται «Πειραματικό Ολοήμερο σχολείο» αρχίζει στην Ελλάδα με την ψήφιση του ιδρυτικού Νόμου 2525/97. Ακολούθησε η επιστημονική επιτροπή (Α.Π. Φ13.1/962/Γ1/1281/5-11-1997) με πρόεδρο την καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Μ. Τζάνη. Η επιτροπή αυτή στην οποία ανατέθηκε η ευθύνη της ίδρυσης και της επιστημονικής καθοδήγησης των Ολοήμερων Σχολείων ανασυγκροτήθηκε λίγο αργότερα, λόγω παραίτησης κάποιων μελών της. Η νέα επιτροπή που προέκυψε κατάφερε, υπό την προεδρεία της κ. Τζάνη, παρά τις δυσκολίες και τα ανυπέρβλητα προβλήματα να ιδρύσει 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και να τα θέσει σε λειτουργία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1999-2000.

Από τον Υπουργό Παιδείας και με την ανάληψη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συγκροτήθηκε νέα επιτροπή (Α.Π. Γ1/632/1-8-2000, ΦΕΚ 1005, τ.Β΄) με Πρόεδρο τον Πυργιωτάκη Ιωάννη, Καθηγητής και Αντιπρύτανη Παν/μίου Κρήτης και Αντιπρόεδρο τον Βρεττό Ιωάννη, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών, μαζί με άλλους καθηγητές (Πυργιωτάκης, 2001).

Η μεταβατική περίοδος από το δεύτερο στο τρίτο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.) δημιούργησε οικονομικά προβλήματα και επέφερε μεγάλες δυσκολίες όχι μόνο στη διεύρυνση του νέου θεσμού, αλλά και σε αυτήν ακόμη τη λειτουργία των 28 σχολείων. Παρόλα αυτά η ομάδα υλοποίησης έργου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αποτελούμενη από τους: Γ. Οικονόμου, Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αδ. Αγγελή Πάρεδρο Πληροφορικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Ανδ. Τριανταφύλλου, Μαθηματικό αποσπασμένο στο Π.Ι., κατάφερε να εξοικονομήσει τους αναγκαίους πόρους για τα 28 Ολοήμερα Σχολεία. Με τον τρόπο αυτό η επιστημονική επιτροπή επιδόθηκε στη λειτουργία και τη βελτίωση των σχολείων αυτών. Παράλληλα επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στην αποσαφήνιση του θεωρητικό-παιδαγωγικού και μεθοδολογικού πλαισίου και στην ανανέωση της εκπαιδευτικής τους πράξης (Πυργιωτάκης, 2001).

Τα 28 «Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία» πρόσφεραν πλούσιες εμπειρίες και ερευνητικά δεδομένα για παιδαγωγικά συμπεράσματα, τα οποία αξιοποιήθηκαν στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου (Σαμπάνη, 2005).

Το 2002 παρουσιάστηκαν κάποιες αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως (Φ.50/76/121153/Γ1/1 3.11.2002, Θωίδης, Χανιωτάκης, 2007):

- στην εσωτερική δομή και λειτουργία της οικογένειας με την επικράτηση της πυρηνικής οικογένειας και την αναγκαιότητα της απασχόλησης της μητέρας στην αγορά εργασίας,
- στην ελληνική κοινωνία, η οποία μετατράπηκε σε πολιτισμική,
- στην παιδαγωγική αντίληψη για ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού όπως γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχοκινητικά και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές,
- στην κοινωνία της γνώσεις και της πληροφορίας.

Για να αντιμετωπιστούν οι αλλαγές αυτές τις τελευταίες δεκαετίες το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προχώρησε σε μία αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης με τον καινοτόμο θεσμό του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (Φ.50/76/121153/Γ1/1 3.11.2002).

Το σχολικό έτος 2003-2004 λειτούργησαν 3.500 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με 6.800 και θέσεις εργασίας που ανέρχονται σε 11.000 εκπαιδευτικούς, με 7.000 μόνιμοι και 4.000 ειδικοτήτων, όπου στα συγκεκριμένα σχολεία φοιτούν περίπου 200.000 μαθητές (Παμουκτόγλου, 2005).

Τη σχολική χρονιά 2005-2006 ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου επεκτάθηκε και στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία. Έχουν οριστεί Ολοήμερα 80 Δημοτικά Σχολεία Ειδικής Αγωγής.

Το σχολικό έτος 2006-2007 ορίστηκαν 145 νέα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία. Μεγάλη έμφαση δόθηκε στη λειτουργία νέων Ολοήμερων Σχολείων σε Ολιγοθέσια Σχολεία καθώς και στα Σχολεία Ειδικής Αγωγής. Τα 84 από αυτά ήταν Ολιγοθέσια Σχολεία απομακρυσμένες περιοχές, όπου η ανάγκη για διδασκαλία των πρόσθετων διδακτικών αντικειμένων του ολοήμερου προγράμματος είναι ιδιαίτερη αυξημένη (e-emphasis.sch.gr). Με Υπουργική Απόφαση, στο συγκεκριμένο σχολικό έτος εντάχθηκε στο ολοήμερο πρόγραμμα η προαιρετική απογευματινή ζώνη (16.15-17.00). Έτσι το πρόγραμμα ολοκληρώνεται στις 17.00, ενώ η ώρα σίτισης των μαθητών έχει διευρυνθεί σε 40' από 25' (www.learn.gr/index).

Με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2007-2008 θα συγγραφεί Παιδαγωγικό και Διδακτικό υλικό για

τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που διδάσκουν τα πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα στο ολοήμερο πρόγραμμα (www.learn.gr/index)..

Σήμερα, ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έχει διευρυνθεί. Σε όλη την Ελλάδα λειτουργούν αρκετά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και 28 «Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία» με ενιαίο υποχρεωτικό πρόγραμμα. Ένα σχολείο βιωματικό, ευέλικτο, ανοικτό στη ζωή, που αγκαλιάζει όλους τους μαθητές, των οποίων οι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο- Αναγκαιότητα και Προϋποθέσεις Ολοήμερου Σχολείου

2.1 Η αναγκαιότητα της καθιέρωσης του ολοήμερου σχολείου

Η ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη προκαλούν κοινωνικές και μορφολογικές αλλαγές που διαμορφώνουν νέα δεδομένα τόσο για τον ευρύτερο κοινωνικό βίο, όσο και για τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Έτσι, στη σύγχρονη κοινωνία το Ολοήμερο Σχολείο θεωρείται ως η απολύτως αναγκαία και ικανή συνθήκη για την Αγωγή και Εκπαίδευση των παιδιών, εξαιτίας των εξαιρετικά δυσμενών κοινωνικών, πολιτισμικών και παιδαγωγικών συνθηκών που επικρατούν.

Ο κοινωνικός του ρόλος αναδεικνύεται από τη μέριμνα της πολιτείας, ιδιαίτερα για τους εργαζόμενους γονείς, τα παιδιά των διαζευγμένων, τις μονογονεϊκές οικογένειες, την προώθηση της κοινωνικής ζωής στα πλαίσια της οικογένειας και τον εναρμονισμό της εργασιακής και οικογενειακής ζωής (Εφημερίδα Βόρεια Εύβοια, Δεκέμβριος 2003).

Σε μια εποχή, στις αστικές ιδιαίτερα περιοχές, όπου εργάζονται και οι δύο γονείς και το παιδί επιστρέφοντας στο σπίτι είναι μόνο τον με όλους τους κινδύνους που συνεπάγεται αυτό, αφού και η γιαγιά συνήθως δεν υπάρχει για να το φροντίσει, το Ολοήμερο Σχολείο δίνει διέξοδο. Βοηθάει το παιδί να περάσει ευχάριστα και δημιουργικά την ώρα του και ταυτόχρονα οι γονείς να αισθάνονται ήσυχοι, αφού το παιδί τους βρίσκεται στο Σχολείο με υπεύθυνους εκπαιδευτικούς και αξιοποιεί το χρόνο του κατά τον καλύτερο τρόπο, απαλλαγμένοι από πρόσθετα οικονομικά βάρη για την επιμέλειά του, καθόσον χρόνο αυτοί απουσιάζουν (Αγγελόπουλος, 2003).

Το ολοήμερο σχολείο φιλοδοξεί να βοηθήσει στη λύση των υπαρχόντων προβλημάτων της σημερινής κοινωνίας και να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να επιβιώσουν και να ευτυχήσουν στην σημερινή και αυριανή κοινωνία (Λουκέρης, Σταματοπούλου, Αλβέρτης, 2005).

Είναι φανερό ότι η ελληνική κοινωνία έχει άμεση ανάγκη από ένα σύγχρονο σχολείο, διαφορετικό από αυτό που λειτουργεί σήμερα, αφού δεν καλύπτει τις απαιτήσεις που απορρέουν από το σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα. Το ολοήμερο σχολείο φαίνεται ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, διότι και τη σημερινή οικογένεια εξυπηρετεί και διαμορφώνει πολίτες ικανούς να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της κοινωνίας της παγκοσμιοποίησης, αλλά και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για κοινωνική δικαιοσύνη (Τσουρέκης, 1981).

Από τις πολλαπλές και ποικίλες κοινωνικές αλλαγές θα εξετάσουμε παρακάτω εκείνες οι οποίες επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στην ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών.

2.1.1 Παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών

Σήμερα στην Ελληνική κοινωνία γίνεται λόγος για την παγκοσμιοποίηση και τις επιπτώσεις της. Για να γίνει κατανοητό το φαινόμενο αυτό πρέπει να τονιστεί η τάση υπέρτασης του κράτους έθνους και η δημιουργία νέων υπέρ- εθνικών και υπέρ-κρατικών μορφωμάτων.

Τα σύνορα των ευρωπαϊκών χωρών δεν προστατεύονταν μόνο, αλλά παρείχαν και προστασία. Έτσι διαφυλασσόταν το εθνικό εισόδημα με τη δασμολόγηση των εισαγόμενων προϊόντων και τον τελωνειακό έλεγχο, ενώ η διέλευση των συνόρων και η διακίνηση του «ξένου», χωρίς αυστηρό έλεγχο διαβατηρίων ήταν μέχρι πρότινος αδιανόητη μέσα στον ίδιο τον ευρωπαϊκό χώρο (Πυργιωτάκης, 2001).

Σήμερα εμφανίζεται μια νέα τάση στη διεθνή πολιτική σκηνή. Βαθμιαία οδηγούμαστε σε μια υπέρβαση του εθνικού κράτους που πλέον δεν είναι εύκολο να επιβιώσει μέσα στα στενά σύνορά του και έξω από τους υπερκρατικούς συνασπισμούς. Έτσι τα σύνορα χαλαρώνουν, η επικοινωνία των λαών γίνεται ευκολότερα και ο τελωνειακός έλεγχος χάνει την αυστηρότητά του (Πετρουλάκης, 1981).

Από την άλλη μεριά τα Μ.Μ.Ε., το Διαδίκτυο (Internet), έχουν εκμηδενίσει τις αποστάσεις και έχουν φέρει τους λαούς πιο κοντά. Ο τουρισμός, τα εισαγόμενα, η αλλαγή των ηθών και των εθίμων και η υιοθέτηση νέων τρόπων ζωής και νέων μορφών συμπεριφοράς είναι μερικά από τα στοιχεία που θα μπορούσε να αναφέρει κανείς.

Αυτή η νέα κατάσταση στη διεθνή σκηνή, δημιουργεί νέες προϋποθέσεις για τη λειτουργία του σημερινού σύγχρονου σχολείου, που πρέπει να προσαρμοστεί στην ταχύτατη αλλαγή της κοινωνίας και να συνδεθεί με την παγκόσμια κοινότητα. Το σχολείο σήμερα καλείται να συνδυάσει με τη λειτουργία του το «εθνικό» με το «διεθνές» και το «παραδοσιακό» με το «νεωτερικό» ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες (Πυργιωτάκη, 2002).

Τα στοιχεία αυτά έχουν κάνει ήδη εμφανή την παρουσία τους, όπως η παραδοσιακή κοινωνία της Ελλάδος έχει μεταβληθεί σε κοινωνία με ποικιλία γλωσσικών και πολιτισμικών μειονοτήτων εξαιτίας της έλευσης μεταναστευτικών και προσφυγικών ομάδων, με αποτέλεσμα στα θρανία του ελληνικού σχολείου να μην κάθονται πλέον μαθητές της ίδιας κουλτούρας, της ίδιας μητρικής γλώσσας και της ίδιας εθνικότητας (Αρβανίτη, 2006). Το αποτέλεσμα έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τα σχολικά έτη 1995-1996 και 1998-1999, δείχνει ότι τα παιδιά παλιννοστούντων και αλλοδαπών ξεπέρασαν το 5% του μαθητικού πληθυσμού (Δρεττάκης, 2001). Μπροστά στην πραγματικότητα αυτή το ελληνικό σχολείο δεν μπορεί να παραμείνει απαθές.

Έτσι, από την μια πλευρά οφείλει να διαμορφώνει έναν πολίτη έτοιμο να ενταχθεί ομαλά στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την παγκόσμια κοινωνία, χωρίς να απειλείται από τον αφανισμό και την αλλοτρίωση και από την άλλη να διαμορφώσει από τους αλλοδαπούς μαθητές, αυριανούς πολίτες, ενσωματωμένους στην ελληνική κοινωνία. Είναι ένας ρόλος πολύ δύσκολος που έχει να παίζει το σημερινό σχολείο με την πολυμορφία που παρουσιάζει και δεν έχει περιθώρια αποτυχίας. Αυτό το ρόλο αναλαμβάνει το ολοήμερο σχολείο που είναι η μόνη λύση στα προβλήματα της εποχής και αναλαμβάνει την ευθύνη να διαμορφώσει πολίτες με διαφορετική αγωγή και στάση απέναντι στον άνθρωπο και την κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2002).

2.1.2 Αλλαγές στη δομή και στις λειτουργίες της οικογένειας

Ήδη από την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης σημειώθηκαν ριζικές αλλαγές στο χώρο της οικογένειας. Ανάλογες εξελίξεις σημειώθηκαν στην Ελλάδα κατά τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες και ο μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας σε σύγχρονη βιομηχανική φαίνεται να ολοκληρώνεται βαθμιαία. Το γεγονός αυτό έχει επιφέρει σοβαρές αλλαγές που αφορούν τόσο τη δομή όσο και τη λειτουργία της οικογένειας. Και μολονότι η ελληνική οικογένεια διατηρεί σε μεγάλο βαθμό τα δικά της χαρακτηριστικά, με βάση τα οποία διαφοροποιείται από τις οικογένειες άλλων χώρων, δεν έχει παύσει να υφίσταται τις ευρύτερες επιδράσεις και να υπόκειται στις διεθνείς αλλαγές (Ματσαγγούρας, 2003, Κυρίδης, 1996).

Η παραδοσιακή οικογενειακή δομή, η οποία συνιστάται από περισσότερες των δύο γενεών με τη γιαγιά και τον παππού σε ενεργούς ρόλους, έχει σχεδόν εκλείψει. Οι σημερινές οικογένειες αποτελούνται συνήθως μόνο από τους γονείς και τα παιδιά τους. Εκτός αυτού και η γυναίκα έχει αναλάβει υπεύθυνο ρόλο στην παραγωγή και στις έξω-οικογενειακές ενασχολήσεις γενικότερα. Με τον τρόπο αυτό παλαιό οικογενειακό σχήμα, σύμφωνα με το οποίο τα μέλη της οικογένειας βρίσκονταν το μεσημέρι γύρω από το οικογενειακό τραπέζι εξαφανίζεται όλο και περισσότερο. Η μητέρα απουσιάζει από το γεγονός ότι επικρατεί και σ' εμάς η «πυρηνική οικογένεια» (Πυργιωτάκης, 2001).

Σημαντικά μειώθηκε και ο αριθμός των παιδιών, τα περισσότερα ζευγάρια περιορίζονται σε δυο παιδιά, ενώ σπανιότερα είναι εκείνα με τρία ή και περισσότερα. Η αύξηση μάλιστα του αριθμού των διαζυγίων και η προοδευτική αύξηση του αριθμού των ανύπαντρων μητέρων οδηγεί σε ακόμη στενότερες οικογενειακές δομές, τις μονογονεϊκές οικογένειες.

Εκτός από τις αλλαγές στη δομή της οικογένειας, παρατηρούνται και σημαντικές λειτουργικές αλλαγές, οι οποίες αφορούν στη ροή της καθημερινής ζωής, το σαφή καθορισμό των ρόλων, όπως και στον τρόπο ανατροφής των παιδιών (Αγγελοπούλου, 2004).

Με τον τρόπο αυτό δεν υπάρχει σήμερα προστατευμένο περιβάλλον και σε πολλές περιπτώσεις ούτε ένας συγγενής, στον οποίο η οικογένεια θα μπορούσε να εμπιστευθεί το παιδί της. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά να μένουν χωρίς συντροφιά. Και όλα αυτά σε μια εποχή που οι παλαιότεροι ασφαλείς τόποι για παιχνίδια και ελεύθερη κίνησης, όπως η γειτονία και το σταυροδρόμι, έπαυσαν στα πλαίσια της αστικοποίησης να προσφέρουν ακόμη και την στοιχειώδη προστασία του παιδιού (Πυργιωτάκης, 2001).

Βέβαια ο κάθε γονιός φροντίζει γι' αυτό, αλλά τίθεται ζήτημα ποιοτικής αντιμετώπισης του σοβαρού αυτού προβλήματος. Ορισμένοι γονείς αποφασίζουν να στείλουν τα παιδιά τους σε ιδιωτικά σχολεία, όπου μπορούν να παραμείνουν μέχρι το απόγευμα, άλλοι τα εμπιστεύονται σε οικιακές βοηθούς και άλλοι αναγκάζονται να τα αφήσουν μόνα στο σπίτι παρά τους πολλαπλούς κινδύνους. Ωστόσο, αυτή η ανάγκη είχε οδηγήσει τους ίδιους τους γονιούς σε εξεύρεση λύσεων όπως η Δημιουργική Απασχόληση, λύσεις που δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών, ακόμη κι αν φαινόταν ότι κάλυπταν τις ανάγκες των γονέων.

Έρευνα του Υ.Π.Ε.Π.Θ., που πραγματοποιήθηκε για τα παιδιά των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου εργαζόμενων γονέων για το σχολικό έτος 1985-1986, έδειξε ότι 34.000 περίπου παιδιά 16.094 οικογενειών σε σύνολο 105.680 επιστρέφοντας από το σχολείο στο σπίτι παραμένουν μόνα τους, έως ότου επιστρέψουν οι γονείς τους (ΥΠΕΠΘ, σχ. έτος 1985-86). Συνέπεια, επίσης, της μεταβολής της δομής και λειτουργίας της σημερινής οικογένειας, αλλά και του τρόπου ζωής, είναι και η μείωση των κοινωνικών επαφών των παιδιών έξω από το σπίτι, ιδίως στα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα τον περιορισμό της ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και επικοινωνίας (Ανδρέου, 2003).

Μέσα από τις νέες αυτές συνθήκες επιβάλλεται αναθεώρηση του ρόλου του σχολείου, το οποίο πρέπει να συμπεριλάβει πλέον στα προγράμματά του την παιδαγωγική ευθύνη των μαθητών τις ώρες που οι γονείς απουσιάζουν από το σπίτι. Οφείλει, συνεπώς, να διαμορφώνει ένα φιλικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα εκτείνεται το παιδαγωγικό του ενέργημα, χωρίς να τυποποιεί τη συμπεριφορά και να τιθασει τον αυθορμητισμό του παιδιού. Είναι προφανές ότι με τον τρόπο αυτό η μητέρα αισθάνεται ασφαλής και απελευθερωμένη να μπορεί να ενταχθεί στην παραγωγική διαδικασία με μεγαλύτερη άνεση (Πυργιωτάκης, 2001).

2.1.3 Κοινωνία της Γνώσης

Σε μια εποχή κατά την οποία το σχολείο χαρακτηρίζεται από τον πολλαπλασιασμό των γνώσεων, την ραγδαία τεχνολογία η οποία κυριαρχεί πια σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας και προκαθορίζει τις εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας, είναι φυσικό το ενδιαφέρον όλων των φορέων για τη δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου που θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της εποχής.

Παλαιότερα το σχολείο αποτελούσε τη μοναδική σχεδόν πηγή γνώσεων για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Σήμερα στα πλαίσια της ανοιχτής κοινωνίας, οι πηγές πληροφοριών πολλαπλασιάστηκαν και οι μαθητές όταν έρχονται στο σχολείο, έχουν αποκτήσει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων μέσα από τις άτυπες μορφές αγωγής. Το γεγονός αυτό κατέστησε αναγκαία την αλλαγή των σχολικών βιβλίων και του τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Σήμερα, με τις νέες τεχνολογίες, διαμορφώνονται και υπάρχουν εκτός από τις άτυπες μορφές αγωγής, οργανωμένα κέντρα πληροφοριών και τράπεζες δεδομένων, οι οποίες είναι προσπελάσιμες μέσω του διαδικτύου. Τα νέα αυτά δεδομένα είναι ανάγκη να αξιοποιηθούν από το σύγχρονο σχολείο (Τσουρέκης, 1981).

Στην κοινωνία της γνώσης, αναλφάβητος δεν θα θεωρείται μόνο αυτός που δεν γνωρίζει γραφή και ανάγνωση, αλλά και αυτός που δεν γνωρίζει ξένες γλώσσες και δεν κατανοεί βασικές επιστημονικές έννοιες και τη δυναμική της τεχνολογίας. Το σημαντικό δεν θα είναι οι γνώσεις και οι πληροφορίες αυτές καθαυτές αλλά η μάθηση των τρόπων και των μεθόδων απόκτησης τους. Γι' αυτό, το σύγχρονο σχολείο πρέπει να μαθαίνει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν, να τους εφοδιάζει με την ικανότητα να εξακολουθούν να μαθαίνουν και να τους παρέχει κίνητρα γι' αυτό.

Είναι λοιπόν ανάγκη το σύγχρονο σχολείο, στην κοινωνία της πληροφορίας, οφείλει να αναπτύσσει στον σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη την κριτική σκέψη και ικανότητα και να τον εθίζει να επεξεργάζεται τις πληροφορίες με τρόπο που να οδηγείται με επίγνωση στη γνώση και ενδεχομένως στη σοφία. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να περιοριστούν οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης και να χρησιμοποιούνται περισσότερο μέθοδοι με συμμετοχικό, μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και διερευνητική μάθηση (Πυργιωτάκης, 2002).

2.1.4 Οι αλλαγές στα αγροτικά σχολεία

Τις τελευταίες δεκαετίες η ελληνική ύπαιθρος και περισσότερο οι ορεινές περιοχές, ερημώνουν με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Οι περισσότερες κοινότητες κατοικούνται μόνο από υπερήλικες ενώ σε όσες λειτουργούν σχολεία, δεν είναι σε θέση να προσφέρουν στους μαθητές την απαιτούμενη εκπαίδευση, αφού τα σχολεία αυτά

λειτουργούν ως μονοθέσια ή διθέσια και οι μαθητές διδάσκονται μόνο τα βασικά μαθήματα (<http://www.en.articlesgratuits.com/el/contextualized-science-teacing-in-rural-schools-id1070.php>).

Η αυτοδιοίκηση με το σχέδιο «Καποδίστριας», διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό την αναδιάρθρωση των σχολείων της υπαίθρου με τη δημιουργία Ολοήμερων Σχολείων. Μια τέτοια πρόταση αυξημένης εκπαιδευτικής προσφοράς έχει αφενός πιθανότητες να γίνει αποδεκτή από τους εμπλεκόμενους φορείς, αφετέρου αποτελεί ουσιαστική κοινωνική και εκπαιδευτική προσφορά για τους κατοίκους της υπαίθρου (Τσεσμετζή, Μαραγκάκη, 1998).

Με τον τρόπο αυτό η αυτοδιοίκηση αυτή διευκολύνει την αναδιάρθρωση των σχολείων της υπαίθρου με τη δημιουργία σύγχρονων σχολείων στα κέντρα της περιφέρειας όπου οι μαθητές μεταφέρονται από το χωριό τους στον τόπο του σχολείου με έξοδα της Τ.Α. Με τον τρόπο αυτό λύνεται το μεγαλύτερο πρόβλημα αυτών των ολιγοθέσιων σχολείων, που είναι ότι τα παιδιά ζουν σ' ένα περιβάλλον σ' ένα περιβάλλον αποστερημένο από πολιτιστικά ερεθίσματα (<http://web.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressTsesmetzi.html>).

Με το Ολοήμερο Σχολείο καλλιεργούνται ευνοϊκές ψυχοπαιδαγωγικές συνθήκες, που δρουν αντισταθμιστικά, καλύπτοντας τα κενά του οικογενειακού και του αποστερημένου αγροτικού περιβάλλοντος (Πυργιωτάκης, 2002). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται και η κοινωνική δικαιοσύνη, με τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά των αγροτικών περιοχών αλλά και η ενίσχυση της υπαίθρου, αφού οι κάτοικοι θα έχουν ένα λόγο λιγότερο να εγκαταλείψουν την περιοχή τους και να μεταφερθούν στα αστικά κέντρα (Βρεττός, 2002).

2.1.5 Τάσεις Κοινωνικής Απομόνωσης

Η ανάπτυξη των μοντέρνων κοινωνιών της βιομηχανικής εποχής απέκρινε τα άτομα από τον παραδοσιακό τρόπο ζωής. Οι κοινωνικές επαφές από συγγενείς, γνωστούς και γείτονες μειώνονται σημαντικά. Οι γρήγοροι πιεστικοί ρυθμοί της καθημερινότητας, οι νέες οικιστικές συνθήκες, οι πολλαπλές οικογενειακές και επαγγελματικές υποχρεώσεις οδηγούν σε «κλειστό» τρόπο διαβίωσης, το γεγονός αυτό επηρεάζει σημαντικά την κοινωνικοποίηση των παιδιών, που παύει να γίνει αυτόματα, καθημερινά και φυσικά μέσα στο συγγενικό, το γειτονικό και φιλικό περιβάλλον (Tippelt, 1998).

2.1.6 Επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης

Η έλλειψη κοινωνικών επαφών και ο περιορισμός των παιδιών στο χώρο του σπιτιού οδηγεί στην αλόγιστη χρήση τηλεόρασης, βίντεο, ηλεκτρικών παιχνιδιών κ.λπ.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών, ο χρόνος παρακολούθησης τηλεοπτικών εκπομπών από παιδιά σχολικής ηλικίας ανέρχονται σε δύομισι με τρεις ώρες καθημερινά, επηρεάζεται δε από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας (Χανιωτάκης, 2001). Παιδιά που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρακολουθούν όχι μόνο περισσότερο χρόνο τηλεοπτικές εκπομπές, αλλά και εκπομπές χαμηλότερης ποιότητας, σε σύγκριση με τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων, που και λιγότερο χρόνο μπροστά στην τηλεόραση καταναλώνουν και ποιοτικά καλύτερες εκπομπές παρακολουθούν (Bauer & Zimmermann, 1989). Επίσης, πρόβλημα αποτελεί και η προβολή τηλεοπτικών διαφημίσεων, που πολλές από αυτές έχουν θέμα τα παιδιά, την ένδυσή τους, τα σχολικά τους είδη, τα παιχνίδια τους.

Συνεπώς, το Ολοήμερο Σχολείο προσφέρει ένα προστατευόμενο περιβάλλον για τα παιδιά, και αποφεύγεται ο χαρακτηρισμός του παιδιού «με το κλειδί στο χέρι», τα οποία είναι αναγκασμένα να μένουν μόνα τους στο σπίτι, εφόσον οι γονείς τους απουσιάζουν στην εργασία τους και δεν υπάρχει κάποιο συγγενικό πρόσωπο να αναλάβει την επιμέλειά τους (Χανιωτάκης, 2001).

2.2 Προϋποθέσεις λειτουργίας Ολοήμερου Σχολείου

Για να εφαρμοστεί και να λειτουργήσει σωστά και αποτελεσματικά το Ολοήμερο Σχολείο (Πετρουλάκης, 1991, <http://users.att.sch.gr/ipapath/olohmero.htm>, Βιτσιλάκη, 2002):

- θα πρέπει να ενισχυθεί και αναδιαταχτεί η υλικοτεχνική υποδομή, ώστε να λειτουργεί ως «παιδαγωγικός χώρος» με ειδικές αίθουσες, βιβλιοθήκη, τραπεζαρίες, εργαστήρια, εκθεσιακοί χώροι, γήπεδα και άλλοι χώροι άθλησης και δραστηριοποίησης κ.ά..
- απαιτεί επιμήκυνση του χρόνου λειτουργίας των σχολείων, όχι απλά για τη φύλαξη των μαθητών, αλλά για δημιουργική και παιδαγωγική ενασχόλησή τους, η οποία θα συμπληρώνει και επεκτείνει την προμεσημβρινή διδακτική εργασία στα πλαίσια ενός ενιαίου και ολοκληρωμένου προγράμματος, που θα καταργεί τα σύνορα ακαδημαϊκών μαθημάτων και λοιπών εκπαιδευτικών δράσεων.

- για να είναι ομοιόμορφης και καθολικής εφαρμογής, δε θα πρέπει να είναι ποικίλων μορφών και τύπων, κατά την επιθυμία και επιλογή γονιών ή/και εκπαιδευτικών αλλά ενός και μόνο υποχρεωτικού τύπου.
- επιβάλλει στην αναμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό των ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων και πάνω απ' όλα την αλλαγή και μετεξέλιξη της στάσης και συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργηθεί στη σχολική μονάδα ένα άλλο παιδαγωγικό κλίμα.

Το Ολοήμερο Σχολείο, για να μπορέσει να καλλιεργήσει στους μαθητές τις σωστές πολιτικές αρετές και στάσεις και να διαμορφώσει τον ελεύθερο, υπεύθυνο, αυτόνομο και ενεργό πολίτη, θα πρέπει να εφαρμόσει ενεργητικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους και να υιοθετήσει μια νέα κριτικό-στοχαστική παιδαγωγική πρακτική.

Το Ολοήμερο Σχολείο, για να μπορέσει να συμβάλει καθοριστικά στην αντιμετώπιση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ειδικότερα των αναγκών των παιδιών με ειδικές ικανότητες, θα πρέπει να υιοθετήσει την εφαρμογή εξατομικευμένων μεθόδων διδασκαλίας, πράγμα που απαιτεί, βέβαια, ειδικά διαμορφωμένο χώρο, πλούσιο και ποικίλο διδακτικό και εποπτικό υλικό και πάνω απ' όλα επιμορφωμένους και αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς.

Για να πετύχει το Ολοήμερο Σχολείο και να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, απαιτείται η συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονιών στη διαμόρφωση και λήψη των αποφάσεων, η σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η πλατιά ενημέρωση των γονιών και ευρύτερα της κοινής γνώμης.

Η θεσμοθέτηση επιστημονικής – παιδαγωγικής Ομάδας για στήριξη, παρακολούθηση και αξιολόγηση της εφαρμογής του Ολοήμερου Σχολείου θα είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία του νέου θεσμού.

Αν δεν υπάρχει η αναγκαία οικονομική αρωγή και στήριξη σ' όλα τα πιο πάνω που αναφέραμε τότε θα υπάρχει αναποτελεσματικότητα (<http://www.paideia.org>).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο – Προβλήματα στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου

3.1 Παγκόσμια Εκπαιδευτικά Προβλήματα

Σήμερα, τα εκπαιδευτικά προβλήματα στον κόσμο είναι πολλά, όπως για παράδειγμα, το πρόβλημα της ελλιπούς βασικής εκπαίδευσης, η ανισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η αδυναμία της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης από το κράτος, η μη αποτελεσματική μάθηση και η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ακόμα, το πρόβλημα της μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, της «Ευρωπαϊκής» και «διεθνούς διάστασης» στην εκπαίδευση, σε σχέση με τη διατήρηση της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας κάθε χώρας, το πρόβλημα της πολιτικής απέναντι στην «ιδιωτικοποίηση» της εκπαίδευσης και στην «τεχνικό- επαγγελματική» εκπαίδευση (Καλογιαννάκη, Μακράκης, 1999).

Τα εκπαιδευτικά προβλήματα θα μπορούσαμε να τα κατατάξουμε, μ' ένα πνεύμα ιμπερσιονισμού, σε παλιά και χρονίζουσα προβλήματα, που αφορούν κυρίως, τις υπό ανάπτυξη χώρες και σε νέα, που αφορούν κυρίως τις αναπτυγμένες- βιομηχανικές χώρες.

Το πρώτο χρονίζον πρόβλημα, που εξακολουθεί να απασχολεί πολλές χώρες του κόσμου, είναι η δυνατότητα παροχής σ' ολόκληρο τον πληθυσμό βασικής εκπαίδευσης. Το δεύτερο από τα παλιά και χρονίζοντα εκπαιδευτικά προβλήματα με παγκόσμιες διαστάσεις είναι η μάθηση και ανάπτυξη των «τριών R», όπου σημαίνει: Γραφής (wRiting), Αριθμητικής (aRithmetic), και Ανάγνωσης (Reading), ή των «4 R», αν προσθέταμε στη διαδικασία μάθησης και το σημαντικό ρόλο της Μνήμης (Remembering), ή της κριτικής σκέψης (Reflecting thought) (Flouris, Calogiannakis, Spiridakis, Campbell, 1994).

Υπάρχουν διάφορα εκπαιδευτικά προβλήματα που συνδέονται στενά με την εκπαιδευτική διάσταση του εκάστοτε προβλήματος (όπως για παράδειγμα, πως οι μαθητές θα μάθουν καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο) και άλλα είναι οικονομικά και συνδέονται με το μακρο- εκπαιδευτικό προγραμματισμό και την κοινωνική διάσταση. Έτσι καταλήγουμε να κατατάξουμε τα κριτήρια σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στην αποτελεσματικότητα των επενδύσεων/ δαπανών στην παιδεία και στην ισότητα ευκαιριών. Πόσο βάρος θα δοθεί στην αποτελεσματικότητα ή αποδοτικότητα των επενδύσεων για την παιδεία και πόσο στην ισότητα εξαρτάται από την πολιτική ηγεσία ενός κράτους (Calogiannakis, 1995).

Ένα άλλο σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόβλημα που εντοπίζεται σε όλες τις χώρες του κόσμου και όχι μόνο στην Ελλάδα, είναι η αδυναμία του κράτους να χρηματοδοτήσει εξολοκλήρου την εκπαίδευση και να προσφέρει δωρεάν μάθηση μέχρι το πανεπιστημιακό επίπεδο σε όσους τη θελήσουν (Καλογιαννάκη, Μακράκης, 1999).

Άλλο ένα σημαντικό πρόβλημα που αφορά κυρίως, τις αναπτυγμένες και βιομηχανικές χώρες και όχι τόσο τις υπό ανάπτυξη, είναι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν. Επίσης, σημαντικό θεωρείται και το πρόβλημα της μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο, πρόβλημα που συνδέεται στενά με το διδακτικό προσωπικό στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με την καλυτέρευση του περιεχομένου των προγραμμάτων, των σχολικών βιβλίων, την εισαγωγή καινοτομιών, την έρευνα, την επικοινωνία και την πληροφόρηση στην εκπαίδευση. Στις τελευταίες συγκαταλέγεται και το προβλήματατος «Ευρωπαϊκής και διεθνούς διάστασης στην εκπαίδευση», θέμα που σχετίζεται τόσο με τις σύγχρονες τάσεις για Ευρωπαϊκή και παγκόσμια διάσταση στην εκπαίδευση, όσο και με τις εθνικιστικές τάσεις για τη διατήρηση της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας κάθε λαού (Πυργιωτάκης, Κανάκης, 1992).

Το περιοδικό Newsweek (1991) δημοσίευσε μια έρευνα, στην οποία αναφέρονταν τα καλύτερα σχολεία του κόσμου ανάλογα με τον κύκλο και το επίπεδο σπουδών. Η καλύτερη προσχολική αγωγή βρέθηκε να παρέχεται στην περιοχή Reggio Emilia της Ιταλίας, ενώ η καλύτερη χώρα ανάγνωση και τα καλύτερα μαθηματικά στη Νέα Ζηλανδία. Αντίθετα, όσον αφορά τη χημεία και γενικά τις θετικές επιστήμες ως καλύτερη χώρα θεωρήθηκε η Ιαπωνία, ενώ για τις ξένες γλώσσες η Ολλανδία. Στον ίδιο, ωστόσο, κατάλογο την καλύτερη μόρφωση των εκπαιδευτικών και την πιο ολοκληρωμένη τεχνική- επαγγελματική κατάρτιση διεκδίκησε η Γερμανία, αφού στη χώρα αυτή η τεχνική- επαγγελματική εκπαίδευση δεν παρέχεται μόνο στα σχολεία, αλλά και στις επιχειρήσεις.

3.2 Προβλήματα ολόημερου σχολείου στην Ελλάδα

Τα σχολεία λειτούργησαν και λειτουργούν με πολλά προβλήματα όπως (Καραβασίλης, 2005, Τρίγκα, 2008, <http://www.imerazante.gr>):

- Με τον τρόπο λειτουργίας τους ως ελαστικών ή ανελαστικών σε σχέση με την υποχρεωτικότητα ή μη της συμμετοχής των μαθητών και τη δυνατότητα επιλογής των αντικειμένων.
- Με τον τρόπο στελέχωσης και λειτουργίας τους με μείγμα εκπαιδευτικών μόνιμων ή αναπληρωτών πλήρους απασχόλησης, εκπαιδευτικών για συμπλήρωση ωραρίου, εκπαιδευτικών με υπερωριακή απασχόληση και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών.
- Με τον τρόπο σίτισης μαθητών.
- Με την ανεπαρκή, λόγω συνθηκών, και πολλές φορές παρακινδυνευμένη επιτήρηση και εφημερία των εκπαιδευτικών.
- Με την αναστάτωση που προκαλείται από την απουσία έστω και ενός εκπαιδευτικού.

- Με τη σύνθεση του προγράμματος που έχει σχέση με την επικάλυψη μαθημάτων και δραστηριοτήτων πρωινού και απογευματινού ωαρίου, την έλλειψη χρόνου προετοιμασίας των μαθητών και την ενισχυτική τους διδασκαλία, την έλλειψη χρόνου μεσημβριανής ανάπαυσης των μαθητών, την έλλειψη χώρου και βασικών υποδομών σίτισης καθώς και βοηθητικού προσωπικού, την έλλειψη εργαστηρίων και εγκαταστάσεων, την έλλειψη οργανωμένων βιβλιοθηκών, την έλλειψη σύγχρονων εποπτικών μέσων και υλικοτεχνικής υποδομής.

Σύμφωνα με τις εξαγγελίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., το 1997 το ολοήμερο σχολείο εμφανίστηκε ως ένα από τα μέτρα με τα οποία ο Ν. 2525/97 προσπαθούσε να δημιουργήσει ισότητα ευκαιριών στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ενισχύοντας την κρατική μέριμνα με στόχο τη μείωση των μορφωτικών και κοινωνικών διακρίσεων και την εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων. Οι εξαγγελίες αυτές διέγραφαν το πλαίσιο ενός θεσμού που ενισχύει το κράτος πρόνοια και ανοίγει νέες θέσεις εργασίας για τους εκπαιδευτικούς.

Η εφαρμογή αυτών των εξαγγελιών στην πράξη είναι διαφορετική. Από ολοήμερο σχολείο έγινε Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου, εξαιτίας της έλλειψης οικονομικών πόρων κτιριακών εγκαταστάσεων και προσωπικού, όπου τα παιδιά μένουν μέχρι τις 16:00 το απόγευμα. Οι εξαγγελίες για εμπλουτισμό των προγραμμάτων των σχολείων με δημιουργικές δραστηριότητες, για δωρεάν παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών που μέχρι τώρα αγοράζουν οι γονείς από τον ιδιωτικό τομέα, φαίνεται ότι δεν πραγματοποιούνται ικανοποιητικά (Θερανός, 2003).

Το ολοήμερο σχολείο βρήκε υποστηρικτές ανάμεσα στους σύγχρονους εργαζόμενους γονείς, όπου τρέχουν να τα προλάβουν όλα. Σύμφωνα με έρευνα του ΙΝΕ- ΓΣΕΕ- ΑΔΕΔΥ και της ΔΟΕ, πάνω από εννέα στους δέκα γονιούς (93,4%) δηλώνουν ότι το ολοήμερο σχολείο (το πρόγραμμα εκείνο που αρχίζει μετά την λήξη του βασικού ωραρίου και διαρκεί έως τις 16:00 ή έως 17:00) επιτελεί κοινωνική αποστολή καθώς ουσιαστικά τους αποδεσμεύει από την επίβλεψη των παιδιών τους. Για αυτό άλλωστε ποσοστό 99,3% ζητούν να συνεχιστεί η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων. Οι απαντήσεις γονιών και εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν ότι το ολοήμερο σχολείο αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα ως προς το εκπαιδευτικό σκέλος (<http://www.e-selides.gr/modules.php>).

Βέβαια οι γονείς αξιολογούν θετικά το ολοήμερο σχολείο μόνο ως προς το σκέλος της φύλαξης των παιδιών, διότι οι ίδιοι γονείς ποσοστό 80% διαμαρτύρονται ότι ασχολούνται πάνω από δύο ώρες την ημέρα με την προετοιμασία των παιδιών τους στα μαθήματα της επόμενης ημέρας και καταφεύγουν στον ιδιωτικό τομέα προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τους υπολογιστές και ξένες γλώσσες. Η έρευνα έδειξε πως παρόλο την συμμετοχή των παιδιών στο ολοήμερο σχολείο, οι γονείς δεν σταμάτησαν καμία από τις δραστηριότητες που χρησιμοποιούσαν στον ιδιωτικό τομέα.

Άλλο ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα των ολοήμερων σχολείων είναι η μη έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών. Η ωρομίσθια είναι η βασική μορφή απασχόλησης των εκπαιδευτικών που συμπληρώνουν το πρόγραμμα των ολοήμερων σχολείων. Επίσης, η πρόσληψη πολλών από τους ωρομισθίους εκπαιδευτικούς γίνεται από τους Δήμους και τους συλλόγους γονέων με διαδικασίες χωρίς έλεγχο.

Το ολοήμερο σχολείο δεν κατάφερε ακόμη να εδραιωθεί στη συνείδηση των δασκάλων, των γονέων και της κοινωνίας, στο βαθμό που του αρμόζει, αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στις οικονομικές δυσκολίες, στις καθυστερήσεις και στις αναστολές που αυτές επιφέρουν και για τις οποίες βεβαίως δεν ευθύνεται το σχολείο (Πυργιωτάκης, 2002).

Τονίζεται ότι οι ετήσιοι προϋπολογισμοί που διατίθενται μέσω Σχολικών Επιτροπών, δεν επαρκούν. Τα σχολεία ζητούν πόρους για τη δυνατότητα ουσιαστικής αναβάθμισης της εφαρμογής του προγράμματος (Αγγελοπούλου, 2005).

Υπάρχουν πολλά άλλα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία εμποδίζουν το ολοήμερο σχολείο να ικανοποιήσει τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας, πέραν από τα οικονομικά προβλήματα που αναφέραμε. Αυτά τα προβλήματα θα τα αναφέρουμε παρακάτω.

3.2.1 Προβλήματα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου.

Ο κατακερματισμός των ωρών διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα κρίνεται προβληματικός. Τα μικρά παιδιά που δεν έχουν συνηθίσει να αλλάζουν χώρο, δάσκαλο και αντικείμενο σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα και η συνεχής εναλλαγή γνωστικού αντικειμένου τους προκαλεί σύγχυση. Τα παιδιά κάτω των δέκα ετών δεν μπορούν να φοιτούν στο σχολείο επί πολλές ώρες χωρίς επιπτώσεις. Εξάλλου οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών, εξαιτίας του παρατεταμένου σχολικού προγράμματος, δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν και έτσι το ολοήμερο σχολείο αφαιρεί χρόνο από τις εξωσχολικές εμπειρίες και τις δυνατότητες μάθησης (Ράπτης, 2005).

3.2.2 Προβλήματα στη σίτιση και ανάπαυση των μαθητών

Η σίτιση και η ανάπαυση των μαθητών παραμένουν ως τρωτά σημεία του όλου προγράμματος. Εφόσον οι μαθητές παραμένουν στο ολοήμερο σχολείο μέχρι τις 16:00 είναι απαραίτητη η παροχή δωρεάν σίτισης. Αυτό βεβαίως προϋποθέτει υψηλό

κόστος αλλά και κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο με όλα τα απαραίτητα έπιπλα. Η πολιτεία αδυνατεί να αντεπεξέλθει σε μια τόσο μεγάλη δαπάνη αλλά και τα περισσότερα σχολεία δε διαθέτουν κατάλληλους χώρους για τη σίτιση των μαθητών.

Όσον αφορά το πρόβλημα της σίτισης η ευθύνη περνά στους γονείς, οι οποίοι καλούνται να βρουν την καταλληλότερη λύση. Σε κάποια ολοήμερα σχολεία οι γονείς έχουν αναθέσει σε ειδικευμένους εστιάτορες την παρασκευή και μεταφορά μεγάλων ποσοτήτων φαγητού, καθώς επίσης και την ευθύνη του σερβιρίσματος και της καθαριότητας του χώρου σίτισης.

Ενώ όπου δεν υπάρχει κατάλληλος χώρος ή είναι αδύνατη η προμήθεια μεγάλων ποσοτήτων φαγητού, εξοπλίζεται κάποιος χώρος στο σχολείο, με ψυγεία για τη συντήρηση του φαγητού που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους και φούρνους μικροκυμάτων για το ζέσταμα του φαγητού. Στην περίπτωση αυτή είναι απαραίτητη η πρόσληψη προσωπικού που θα είναι υπεύθυνη του χώρου (Αγγελοπούλου, 2005).

Όσον αφορά την ανάπαυση και τη χαλάρωση των παιδιών, δεν έχει προβλεφθεί ούτε επαρκής χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο «καθορίζει αυστηρά τους χρόνους δράσεων (35΄) και τη σειρά που αυτές θα πραγματοποιηθούν», ούτε και κατάλληλος χώρος στην κτιριακή υποδομή. Αυτό συνεπάγεται προβλήματα κόπωσης και εξάντλησης των μαθητών, εφόσον αναπαράγονται οι συνθήκες της πρωινής μαθησιακής διαδικασίας (Παπακώστας, 2004).

3.2.3 Προβλήματα στη στελέχωση του ολοήμερου σχολείου με το κατάλληλο προσωπικό

Σοβαρά προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου δημιουργεί η μη έγκαιρη τοποθέτηση δασκάλων καθώς και εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων στο σχολείο, γεγονός που καθυστερεί την εκπόνηση προγράμματος και δημιουργεί δυσφορία στους γονείς (Γιώτη, Χατζηδημητρίου, Παπλωματάς, 2005).

Τα μαθήματα ειδικοτήτων διδάσκονται από ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς, η παιδαγωγική κατάρτιση και τα προσόντα των οποίων δεν είναι σαφώς καθορισμένα. Πολλοί από αυτούς δεν έχουν φοιτήσει σε παιδαγωγικές σχολές. Έτσι έχουν ανάγκη επιπρόσθετης παιδαγωγικής κατάρτισης. Επιπρόσθετα οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί ειδικότητας καλύπτουν συνήθως τις ανάγκες πολλών σχολείων. Τρέχουν καθημερινά από σχολείο σε σχολείο (το πρωί οι περισσότεροι από αυτούς ασκούν και δεύτερο επάγγελμα), δεν γνωρίζονται με τους συναδέλφους του πρωινού και του απογευματινού προγράμματος και φυσικά δεν έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν μαζί τους. Η ωρομίσθια λοιπόν απασχόληση και αμοιβή δυσκολεύουν τη συνοχή του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται από τους εκπαιδευτικούς του πρωινού και του

απογευματινού προγράμματος και την κοινή αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που προκύπτουν (Μιχαηλίδης, 2003).

Επίσης, οι ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό, οι οποίες ορισμένες φορές παρατηρούνται κατά την αρχή του διδακτικού έτους και παρακωλύουν την εύρυθμη λειτουργία του προγράμματος, και η συνεχής αλλαγή των εκπαιδευτικών, ανά διδακτικό έτος (Χανιωτάκης, 2004).

Σημαντικό είναι να αναφέρουμε πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο μεταμεσημβρινό πρόγραμμα θεωρεί ότι το έργο που προσφέρει δεν τυχαίνει ισότιμης αναγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς του πρωινού προγράμματος. Πολλοί γονείς, μαθητές αλλά και δάσκαλοι του πρωινού κύκλου θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί του Ολοήμερου Σχολείου δεν προσφέρουν πολλά και δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βουλγαρίδου, 2004). Το γεγονός αυτό πιθανόν να οδηγήσει πολλούς εκπαιδευτικούς σε «προσωπική αμφισβήτηση των ικανοτήτων τους και κατά συνέπεια, σε μειωμένο επίπεδο αξιοσύνης- αυτοϊκανότητας» (Σαΐτης, 2003).

3.2.4 Προβλήματα από τη χρήση των Τ.Π.Ε

Η τοποθέτηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε πολλές περιπτώσεις απρογραμμάτιστα και το κυριότερο, χωρίς την αναγκαία θεμελίωση, τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες (Γιώτης, Λουκέρη, 2004).

Αυτό είχε ως συνέπειες, η χρήση της τεχνολογίας για την επεξεργασία των πληροφοριών, εγείρει το ζήτημα των επιπτώσεων στη διδακτική- μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες μπορεί να συνοψιστούν στα εξής (Πολυδωρίδου & Κοντογιαννοπούλου, 1999, Σολομωνίδου, 2001, Κυρίδης & Δρόσος, 2000):

- Περιορισμός της εκφραστικής ελευθερίας.
- Παραπληροφόρηση και κακή πληροφόρηση.
- Αποποινικοποίηση και υποβάθμιση των ανθρώπινων σχέσεων.

Το διαδίκτυο προσφέρει άπειρες πληροφορίες, μέσα στις οποίες εύκολα κανείς χάνεται. Υπάρχει λοιπόν το ενδεχόμενο να εκτρέψει και δυσκολέψει τους μαθητές στην εστίαση, οργάνωση και επιλογή της κατάλληλης πληροφορίας, να διασπά την προσοχή τους από το κυρίως θέμα της αναζήτησής τους και να λειτουργήσει υπέρ ενός συσσωρευτικού παρά ενός ανακαλυπτικού χαρακτήρα μάθησης.

Αν οι υπεύθυνοι και οι «ειδικοί» που ασχολούνται με τα σχετικά θέματα δεν είναι γνώστες των ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων που συνιστούν

το πλαίσιο και το υπόβαθρο της χρήσης της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη. Τότε θα υπάρχει ο κίνδυνος οι νέες τεχνολογίες να δεσμεύσουν την ανάπτυξη της γνώσης στο πλαίσιο των δικών τους δυνατοτήτων εις βάρος των μαθητών (Harvey, 1995).

3.2.5 Προβλήματα στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών

Συχνά παρουσιάζονται διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των γονέων και δασκάλων είτε για τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, είτε για την ώρα αποχώρησης των μαθητών, είτε για τη σίτιση είτε για άλλα θέματα. Αυτό έχει ως συνέπεια να παρεμποδίζεται το έργο του εκπαιδευτικού (Κασσελούρης, 2003).

Για να πετύχει το ολόήμερο σχολείο τους στόχους του, είναι απαραίτητο η καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για να βοηθηθεί το παιδί να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα.

Για να λυθούν κάποια από τα προβλήματα σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών, η γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ίδρυσε και θέτει σε λειτουργία σε όλους τους νομούς της χώρας σχολές γονέων, όπου αναπτύσσονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα «Συμβουλευτική γονέων» και «Σχέσεις σχολείου- οικογένειας». Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως στόχο την ενεργό την συμμετοχή των εκπαιδευομένων γονέων, σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (θεωρητικό μέρος, συζήτηση/ ανταλλαγή απόψεων και βιωματικές ασκήσεις). Οι εκπαιδευτικοί είναι ειδικοί επιστήμονες στη συμβουλευτική γονέων και στις σχέσεις σχολείου- οικογένειας (<http://www.xronos.gr/detail.php>).

3.3 Έρευνες που αποδεικνύουν τα προβλήματα του Ο.Σ.

Σε μια έρευνα που έγινε από 202 σχολεία σε όλη τη χώρα, από τον καθηγητή Σχολικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον Χ. Κωνσταντίνου (2007). Στην έρευνα συμμετείχαν 2.044 γονείς και 198 εκπαιδευτικοί των ολοήμερων δημοτικών. Η έρευνα διεξήχθη με την πρωτοβουλία και τη συνεργασία των Ινστιτούτων Εργασίας της ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (ΙΝΕ) και της ΔΟΕ (ΠΙΕΜ). Τα μεγαλύτερα προβλήματα που αναφέρθηκαν στην έρευνα για τα ολοήμερα σχολεία αναφέρονται παρακάτω.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα των ολοήμερων σχολείων είναι η μη έγκαιρη πρόσληψη εκπαιδευτικών (δηλαδή η ελλείψεις προσωπικού). Αυτό υποστηρίζει το 60% των εκπαιδευτικών και το 55% των γονέων. Αυτό έχει ως συνέπεια πολλοί γονείς να μην στέλνουν τα παιδιά τους σε ολοήμερο, αφού δεν μπορούν να κάνουν προγραμματισμό του ωραρίου τους. Από την άλλη, η έλλειψη εκπαιδευτικών ενισχύει το χαρακτήρα της «Φύλαξης», αφού τα παιδιά απλώς φυλάσσονται τις επιπλέον ώρες μετά τη λήξη του κανονικού προγράμματος στο σχολείο.

Η ελλιπής οργάνωση του προγράμματος σπουδών είναι το δεύτερο σοβαρότερο πρόβλημα των ολοήμερων σχολείων, με βάση τις απαντήσεις των γονιών (το 20% υποστήριξε κάτι τέτοιο). Οι γονείς μάλιστα θεωρούν ότι εκτός από την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας (66%), η εκμάθηση χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή (17%) και η διδασκαλία αγγλικών (9%) είναι οι βασικότερες δραστηριότητες του προγράμματος του ολοήμερου.

Ως προς τα προβλήματα των υποδομών, γονείς και εκπαιδευτικοί δίνουν βάρος στην απουσία κατάλληλων, ειδικών χώρων εστίασης των μικρών μαθητών. Μάλιστα, ενώ το 48% των γονιών χαρακτηρίζει τον τρόπο σίτισης των παιδιών του καλό ή πολύ καλό, αυτοί που γνωρίζουν την κατάσταση –οι εκπαιδευτικοί– έχουν άλλη άποψη. Το 38% των εκπαιδευτικών κρίνει τον τρόπο σίτισης κακή ή πολύ κακή. Απαντήσεις που δείχνουν ότι απαιτούνται νέα βήματα ώστε το ολοήμερο σχολείο να ανανεωθεί και κυρίως να αποβάλει την ονομασία «πάρκινγκ» παιδιών στο σχολείο έπειτα από το πρωινό τους μάθημα (Λακάσα, 2008).

Μια άλλη έρευνα του ΙΝΕ (Ινστιτούτου Εργασίας) ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ (2001) παρουσιάζει ότι ως σημαντικά προβλήματα του Ολοήμερου Σχολείου οι γονείς αναφέρουν με αύξουσα σειρά

- ✓ την υγιεινή του σχολικού χώρου (46,1%),
- ✓ τα υλικά και παιδαγωγικά μέσα (41,8%),
- ✓ τη στενότητα του χώρου (38,5%),
- ✓ την προσθήκη νέων δραστηριοτήτων (36,5%),
- ✓ την υποχρεωτική παρουσίαση των παιδιών στο σχολείο (22,3%) και
- ✓ το ωράριο λειτουργίας (21,6%) (Ρομπόλης 2003).

Άλλο ένα στοιχείο το οποίο εμποδίζει την λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου είναι η πρόσληψη των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, οι οποίοι εμφανίζουν έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης, επιμόρφωσης και εμπειρίας, υποβαθμίζοντας έτσι την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και δημιουργώντας παράπονα από μέρος των γονέων.

Παρά όμως τις δυσκολίες και προβλήματα που εμφανίζονται, δεν τίθεται σε αμφισβήτηση αν πρέπει ή όχι να συνεχίσει η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου. Ο θεσμός του σχολείου του μέλλοντος κρίνεται αναγκαία, γιατί κατά τον Πυργιωτάκη (2001), τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα

1. της παγκοσμιοποίησης των κοινωνιών,
2. των αλλαγών στο χώρο της παραγωγής,
3. της κοινωνίας της γνώσης,
4. των αλλαγών στο χώρο της οικογένειας και
5. της σύμπτυξης των αγροτικών σχολείων, μας οδηγούν εκεί.

Συμπεριλαμβανόμενου και την γενική γνώμη των γονέων είναι καλή, αφού το 93,9% θετική ή πολύ θετική κρίση για το Ολοήμερο Σχολείο (Ρομπέλης, 2003).

Άλλο ένα σημαντικό πρόβλημα που υποβαθμίζει την ποιότητα και την λειτουργία του ολοήμερου σχολείου ήταν η μεταβατική περίοδος από το 2^ο στο 3^ο Κοινοτικό πλαίσιο στήριξης (Κ.Π.Σ) όπου δημιούργησε σημαντικά οικονομικά προβλήματα και επέφερε μεγάλη δυσκολία όχι μόνο στη διεύρυνση του νέου θεσμού, αλλά και στην λειτουργία ήδη υπάρχοντων πιλοτικών σχολείων.

Με προσπάθεια της Επιστημονικής Επιτροπής και τη συμπαράσταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εξοικονομήθηκαν οι αναγκαίοι πόροι για τη λειτουργία των 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων. Παράλληλα με αυτό η επιτροπή επικέντρωσε την προσοχή της στην αποσαφήνιση του παιδαγωγικού και μεθοδολογικού πλαισίου και στην ανανέωση της παιδαγωγικής τους πράξης (Πυργιωτάκης, 2002).

Ωστόσο, τα οικονομικά προβλήματα που υπάρχουν στις μέρες μας, δεν επιτρέπουν την επέκταση του θεσμού των ολοήμερων σχολείων αλλά δημιουργούν προβλήματα και στα σχολεία με τμήματα διευρυμένου ωραρίου τα οποία λειτουργούν με πολλές ελλείψεις τόσο σε εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και σε υλικοτεχνικές υποδομές και κτιριακές εγκαταστάσεις.

Σήμερα στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, την Αμερική και την Ιαπωνία και αλλού, λειτουργεί ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου. Στις χώρες αυτές θεωρείται αυτονόητο ότι ο μαθητής θα επιστρέψει σπίτι μετά τους γονείς του. Το παιδί μαθαίνει τα πάντα στο σχολείο, χωρίς να προσφεύγει σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια το απόγευμα.

Σε αντίθεση, δυστυχώς στην Ελλάδα τα προγράμματα καθυστερούν πολύ. Έτσι το δημοτικό σχολείο έχει αφήσει ένα τεράστιο κενό το οποίο έχει καλύψει η ιδιωτική πρωτοβουλία, γεγονός που δυσκολεύει του ολόημερου σχολείου.

Ο θεσμός του ολόημερου σχολείου πρέπει να μπει σε καινούργια πλαίσια.

Αρχικά, πρώτη αλλαγή είναι εκείνη που εφαρμόστηκε και εφαρμόζεται στα 28 πιλοτικά προγράμματα με την υποχρεωτική συμμετοχή όλων των μαθητών, ώστε να πάψει η απογευματινή λειτουργία του σχολείου να θεωρείται ως «φύλαξη» από μέρους των γονέων, άποψη που πολλές φορές εκφράζεται και από μερίδα εκπαιδευτικών και να εμφανιστεί η λειτουργία του όχι ως αποκομμένη αλλά ως ενιαία. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί του πρωινού ωραρίου δεν γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς του απογευματινού και αντίστροφα (ΥΠΕΠΘ).

Δεύτερη, ακολουθεί η κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, δυστυχώς δεν υπάρχουν από τον Ο.Σ.Κ. σχέδια νέων κτιρίων που να μπορούν να προσανατολίζονται έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του νέου τύπου σχολείου, ώστε να εξασφαλίζει (Κυρίδης, Αραβανίτη, 2006, Γερμανός, 2002, Βρεττός, 2001, Κωνσταντίνου & Λεοντάρης, 2001, Ξωχέλης, 2002):

- Τη συνέχεια του προμεσημβρινού και του μεταμεσημβρινού ωραρίου.
- Να παρεμβάλλεται μεσημβρινή ζώνη σίτισης και ανάπαυσης αφού ληφθεί υπόψη και το προσωπικό το οποίο θα εξυπηρετεί τους μαθητές στο χρόνο αυτό.
- Να δημιουργηθούν εργαστήρια φυσικής, μουσικής, εικαστικών, πληροφορικής, περιβαλλοντικής αγωγής, θεατρική αγωγή και σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη.
- Να διασφαλιστεί η ισότιμη προσφορά γνωστικών αντικειμένων.
- Να δίνεται η δυνατότητα επιλογής ορισμένων δραστηριοτήτων από τους μαθητές.
- Να αφήνει επαρκή χρόνο για την προετοιμασία των μαθητών και την ενισχυτική διδασκαλία όσων έχουν ανάγκη, ώστε να καλύψει τις κοινωνικό-οικονομικές διαφορές μεταξύ των μαθητών τόσο του ίδιου του σχολείου όσο και των μαθητών διαφόρων περιοχών. Επίσης, η προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα να είναι τέτοια ώστε να μην επιβαρύνεται ο μαθητής με εργασία στο σπίτι. Αυτό σημαίνει ότι τα τμήματα να είναι ολιγομελή, ώστε η προετοιμασία να είναι ουσιαστική.
- Να διευρύνει το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε τομείς που οι γονείς στρέφουν τα παιδιά τους, όπως τις ξένες γλώσσες, τον αθλητισμό, τη μουσική, το χορό κ.ά., αναβαθμίζοντας έτσι τις δραστηριότητές τους.
- Παράλληλα να καλύψει και την ανάγκη των γονέων που εργάζονται πέραν του σημερινού σχολικού χρόνου.

- Να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων σχολείων στο νέο τρόπο προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων.
- Να δημιουργούνται ομάδες ενδιαφερόντων, στις οποίες θα συμμετέχουν και θα δραστηριοποιούνται παιδιά διαφορετικής ηλικίας ανάλογα με τις επιλογές τους για να υπάρχει μια γόνιμη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Συνεργασία σχολείου γονέων.

Όσον αφορά το χρόνο που χρειάζονται τα παιδιά για την προετοιμασία των μαθημάτων και την ενισχυτική διδασκαλία και επίσης την δημόσια εκπαίδευση να διευρύνεται σε τομείς όπως ξένες γλώσσες, τον αθλητισμό, τη μουσική κ.ά., σε αυτά τα δύο σημεία συγκλίνουν και οι απόψεις των γονέων, οι οποίοι κατά 81,2% θεωρούν ότι στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου πρέπει να δοθεί έμφαση στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και θεωρεί ότι από τις δραστηριότητες η πιο σημαντική είναι εκείνη της πληροφορικής κατά 92,7%, της αγγλικής γλώσσας κατά 92,3%, ο αθλητισμός κατά 86,5% και ακολουθούν οι άλλες δραστηριότητες (Ρομπόλης, 2003).

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία των πιο πάνω είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η οποία δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια εισαγωγική επιμορφωτική ημερίδα, που συνήθως απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς, αλλά η συνεχής που κινείται γύρω από θεματικούς άξονες με επιπρόσθετη και εξειδικευμένη επιστημονική στήριξη (Βιτσιλάκη, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο- Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση Εκπαιδευτικών

4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου επιμόρφωση

Επιμόρφωση (=επί + μόρφωση) σημαίνει μορφώνω πάνω σε μια μόρφωση που υπάρχει. Πρόκειται δηλαδή για συμπλήρωση και βελτίωση των γνωστικών αποσκευών. Αφορά δε το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Ορισμός της επιμόρφωσης είναι το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (J. Porter 1975, E. Henderson, 1978).

Άρα, η έννοια της επιμόρφωσης προϋποθέτει την καθιέρωση δραστηριοτήτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να καλύπτονται ανάγκες τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και στην επαγγελματική τους αποδοτικότητα ή την αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Για την αποδοχή του ορισμού αυτού προϋποθέτει την υιοθέτηση κάποιων βασικών αρχών, όπως (Κακαβάκης, 2003, Henderson, 1978, www.epyna.gr):

- Η επιμόρφωση προϋποθέτει την ύπαρξη της ακαδημαϊκής μόρφωσης και επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.
- Οποιαδήποτε επιμορφωτική διαδικασία συνδέεται στενά με την προϋπάρχουσα βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.
- Η επιμόρφωση είναι μια δραστηριότητα και μια διαδικασία την οποία μπορεί κανείς να ακολουθήσει σε προσωπικό - ατομικό επίπεδο και σε συλλογικό επίπεδο.
- Η επιμόρφωση είναι αυτονόητο και αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής δραστηριότητας του εκπαιδευτικού.
- Η επιμόρφωση είναι μια διαδικασία πρόκλησης, ενίσχυσης και προσφοράς ευκαιριών για αυτοεξέλιξη του εκπαιδευτικού.

Για το θεσμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά από τις διεθνείς επιστημονικές έρευνες (Ξωχέλλης 2002, Κασσωτάκης 2002, Μαυρογιώργος 1989 και 1999, Hargreaves 1995, Ryba 1992, Zeichner 1987, Κακαβάκης, 2003, άρθρο 4 Ν. 2232/1994):

- Να ανταποκρίνεται σε διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Να είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη.

- Να έχει στενή επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα και να έχει άμεση επαφή με τη σχολική πράξη.
- Να έχει πολλές μορφές και να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες.
- Να είναι ευρείας κλίμακας απευθυνόμενη σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.
- Να είναι αποκεντρωμένη και να παρέχεται από διάφορους φορείς.
- Να χρησιμοποιεί μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών.
- Να αξιοποιεί στοιχεία από την ιστορία της εξέλιξης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αποδείχθηκαν διαρκή και ανθεκτικά στο χρόνο.
- Να αξιολογείται συνεχώς για βελτίωση των μεθόδων και κάλυψη των νέων αναγκών.
- Να είναι προσανατολισμένη προς το μέλλον.
- Να είναι, κατά περίπτωση, υποχρεωτική και προαιρετική.
- Να έχει ποικίλο περιεχόμενο και μορφές, καθώς και ευελιξία συντονισμού.

Στόχος της κάθε επιμόρφωσης ξεχωριστά είναι η δημιουργία μιας ομάδας επιμορφωτών που θα λειτούργει ως σύνολο και θα καλύπτει πολλές και διαφορετικές ανάγκες που θα υπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συνεπώς, η επιμόρφωση δεν περιορίζεται μόνο στην διδακτική συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων αλλά περιλαμβάνει ποικιλία θέματα που σχετίζονται με την απόκτηση των παιδαγωγικών αρχών και δεξιοτήτων.

Ενώ σύμφωνα με τον Rogers (1999) υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην επιμόρφωση όπως:

- Οι συμμετέχοντες είναι εξ ορισμού ενήλικοι.
- Βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, όχι στο ξεκίνημα μιας διεργασίας.
- Φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών.
- Έρχονται με προσδοκίες όσον αφορά τη μαθησιακή διεργασία.
- Έρχονται στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις.
- Έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα.
- Έχουν διαμορφώσει ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης.

Σύμφωνα με τον D. Kolb (1998) οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε 4 είδη:

- α) ενεργητικοί,
- β) στοχαζόμενοι,
- γ) πραγματιστές (πειραματιζόμενοι),
- δ) θεωρητικοί.

4.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου μετεκπαίδευση

Ο όρος μετεκπαίδευση χρησιμοποιείται για την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και για επανεκπαιδεύσεις μεγάλης διάρκειας και είναι επιλεκτική, αφού αφορά μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, κυρίως αυτούς οι οποίοι επιθυμούν να γίνουν (ή είναι) στελέχη της εκπαίδευσης.

Αντίθετα ο όρος επιμόρφωση χρησιμοποιείται όταν η επιμορφωτική διαδικασία είναι βραχυχρόνια. Συνεπώς το στοιχείο που διαφοροποιεί τις δύο έννοιες είναι η χρονική διάρκεια. Επομένως, σύμφωνα με τον Σαΐτη (1991) ο όρος επιμόρφωση αναφέρεται σε βραχυχρόνια επανεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού ενώ ο όρος μετεκπαίδευση σε επιμορφωτική διαδικασία μεγαλύτερης διάρκειας, όπως οι μεταπτυχιακές σπουδές. Ωστόσο, την άποψη αυτή την υποστηρίζει και ο Κασσωτάκης (1983) η εμβάθυνση σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο συνδέεται με την μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού αλλά και με τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Άρα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δρα συμπληρωματικά ως προς την βασική εκπαίδευση επειδή η βασική εκπαίδευση κρίνεται ως ανεπαρκής όσον αναφορά στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού. Επιπλέον εμπλουτίζει την βασική εκπαίδευση ώστε ο εκπαιδευτικός να εφοδιάζεται με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου (Ξωχέλλης, 1991). Για τους νέους εκπαιδευτικούς η ανάγκη για επιμόρφωση γίνεται επιτακτικότερη όσο παρατείνεται η ανάληψη εκπαιδευτικών καθηκόντων. Συνεπώς η επιμόρφωση συμβάλλει τόσο στην βελτίωση όσο και στην ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης έτσι ώστε να αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο τα νέα δεδομένα της παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας, αλλά και να εμπλουτίζονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικότητας (Βεργίδης, 1993).

Συμπεραίνουμε πως επιμορφωτική διαδικασία χαρακτηρίζεται ως μια συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία που διέπεται από συστηματική οργάνωση και δεν μπορεί να είναι στατική. Άρα σύμφωνα με τον Χατζηπαναγίωτου (2001) ο όρος επιμόρφωση περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες που σχετίζονται με την συμπλήρωση αλλά και την ανανέωση της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών προκειμένου να εμπλουτίζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό τους έργο.

4.3 Μορφές Επιμόρφωσης

Το σύστημα επιμόρφωσης περιλαμβάνει τις ακόλουθες μορφές (άρθρο 7 παρ. 7 Ν.1865/1989, Ν.1566/1985, <http://www.epeaek.gr>, http://www.bekiris.gr/pedia05.htm#Υποχρεωτική_Επιμόρφωση):

1. Υποχρεωτική επιμόρφωση είναι η επιμόρφωση η οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να αποδεχτούν και επίσης η πολιτεία οφείλει να παρέχει (εισαγωγική, ετήσια, περιοδική, ταχύρρυθμη, και ειδική επιμόρφωση)
2. Προαιρετική επιμόρφωση είναι η επιμόρφωση που οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν οικειοθελώς και συμβάλλει στη πραγματοποίηση της και η πολιτεία οφείλει να την ενισχύει (αυτοεπιμόρφωση, μετεκπαίδευση, και προαιρετικά σεμινάρια ή συζητήσεις).

4.3.1 Υποχρεωτική Επιμόρφωση

— Εισαγωγική επιμόρφωση:

Αφορά τους εκπαιδευτικούς πριν διοριστούν και τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς καθώς παρέχεται αμέσως μετά των διορισμό τους πριν αναλάβουν τα διδακτικά τους καθήκοντα. Πραγματοποιείται το χρονικό διάστημα από το Φεβρουάριο έως το Μάιο. Σε αυτή συμμετέχουν υποχρεωτικά οι εκπαιδευτικοί που, με βάση τα αποτελέσματα του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, αναμένεται να διοριστούν την επόμενη διετία. Καλύπτει κυρίως τα ακόλουθα γνωστικά αντικείμενα: Παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος του σχολείου - Μεθοδολογία της διδασκαλίας των επιστημών - Εκπαιδευτική αξιολόγηση - Εκπαιδευτικός και μαθητής - Διοίκηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας (Βεργίδης, 1993).

Εφόσον οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθήσαν την εισαγωγική επιμόρφωση μετά αναλαμβάνουν διδακτικά καθήκοντα υπό την καθοδήγηση έμπειρου συναδέλφου του σχολείου, για ένα χρονικό διάστημα (π.χ. για ένα χρόνο).

Η εισαγωγική επιμόρφωση διαρκεί τέσσερις μήνες, οργανώνεται και υλοποιείται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) με δύο τρόπους ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στους οποίους απευθύνεται:

- Για όσους δεν εργάζονται η επιμόρφωση λαμβάνει χώρα στα ΠΕΚ γίνεται με τον “παραδοσιακό” τρόπο (πρόσωπο με πρόσωπο επιμόρφωση).
- Για όσους εργάζονται είτε στην εκπαίδευση (αναπληρωτές) είτε αλλού και δεν μπορούν να μετακινούνται στις έδρες των ΠΕΚ, υπάρχει η δυνατότητα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσής τους (με τη χρήση της τηλεματικής κ.ά.) στα

Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ). Τα ΚΣΕ οργανώνονται σε πυκνό δίκτυο, ώστε να καλύπτουν το σύνολο της επικράτειας.

Βασικοί σκοποί της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι οι εξής (Βεργίδης, 1993, Αθανάσονλα & Ρέππα, 1995):

- Η ενημέρωση τους σε επιστημονικά, παιδαγωγικά και διοικητικά θέματα.
- Η ανανέωση και η συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτική κατάρτισης των επιμορφούμενων στην ειδικότητα τους.
- Η εναρμόνιση των γνώσεων και μεθόδων διδασκαλίας με τη διδακτική πράξη και την ανάπτυξη συγκεκριμένων διδακτικών δεξιοτήτων και
- Η ανάπτυξη ικανοτήτων και διαθέσεων για εκπαιδευτικές έρευνες και μετασχηματιστικές διαδικασίες.

— Ετήσια Επιμόρφωση

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας και επίσης έχουν αποκτήσει αρκετή εκπαιδευτική πείρα τους παρέχεται η ετήσια επιμόρφωση. Κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης αυτής οι εκπαιδευτικοί ασκούν παράλληλα και διδακτικό έργο στα σχολεία τους με κάποια ανάλογη μείωση του ωραρίου.

Βασικοί σκοποί της ετήσιας επιμόρφωσης είναι οι εξής (Αθανάσονλα & Ρέππα, 1995):

- Η γνώση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και η εξοικείωση με την εκπαιδευτική έρευνα
- Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους, των μεθόδων αξιολόγησης, της εκπαιδευτικής πολιτικής, με τις εξελίξεις της Παιδαγωγικής και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας κ.τ.λ.
- Η ανταλλαγή εμπειριών από τη σχολική πράξη
- Άσκηση στους ρόλους του συντονιστή- καθοδηγητή- οργανωτή και εμπυχωτή δασκάλου.

— Περιοδική Επιμόρφωση

Η περιοδική επιμόρφωση αφορά τους διορισμένους εκπαιδευτικούς και γίνεται κάθε 6-7 χρόνια. Υλοποιείται είτε στα ΠΕΚ (“πρόσωπο με πρόσωπο” επιμόρφωση), είτε στα ΚΣΕ με τη διαδικασία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί ταυτόχρονα να επιμορφώνεται και να ασκεί τα διδακτικά του καθήκοντα και πραγματοποιείται εκτός των ωρών διδασκαλίας και είναι διάρκειας 100 περίπου διδακτικών ωρών κατανεμημένων σε τρία τρίωρα ανά εβδομάδα.

Επίσης καλύπτει επιστημονικά θέματα κάθε γνωστικού αντικείμενου, θέματα διδακτικής, διοίκησης της εκπαίδευσης, ενημερώνονται για την επιστήμη τους και τις

νέες παιδαγωγικές τάσεις, καλλιεργούν και αναπτύσσουν τις παιδαγωγικές τους ικανότητες, αντλούν εμπειρίες, ανταλλάσσουν απόψεις γύρω από τη σχολική πράξη, εμπλουτίζονται σε διδακτικές διαδικασίες, ενημερώνονται στη νέα εκπαιδευτική τεχνολογία κ.τ.λ.

— Ταχύρρυθμη ή έκτακτη επιμόρφωση

Η ταχύρρυθμη επιμόρφωση έχει μικρή διάρκεια 20 έως 40 ώρες ως επιμορφωτικά σεμινάρια και έχει επιμορφωτικό χαρακτήρα. Πραγματοποιούνται ιδιαίτερα κατά το πρώτο εικοσαήμερο του Σεπτεμβρίου. Αποσκοπούν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε νέα αναλυτικά προγράμματα, νέα διδακτικά βιβλία ή μαθήματα, η χρήση νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας κ.α. Επίσης γίνεται ενημέρωση των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης.

— Ειδική επιμόρφωση στελεχών

Παρέχεται σε διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, προϊσταμένους διευθύνσεων και γραφείων με σκοπό την ενημέρωση τους και να μπορούν να ανταποκριθούν αποδοτικότερα στα ειδικά καθήκοντα τους.

4.3.2 Προαιρετική Επιμόρφωση

— Αυτοεπιμόρφωση (αυτό-εκπαίδευση)

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών θα μπορούν να παρακολουθούν ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα χρησιμοποιώντας ειδικό εκπαιδευτικό λογισμικό και άλλα μέσα (βιντεοκασέτες, βιβλία, οδηγίες χρήσης εκπαιδευτικού υλικού κ.λπ.) με παράλληλη συμμετοχή σε ασκήσεις, εργασίες και εξετάσεις υπό την καθοδήγηση Σχολικών Συμβούλων καθώς και ειδικών επιμορφωτών και επίσης μέσω αλληλογραφίας με οργανωμένα για το σκοπό αυτό παιδαγωγικά και επιστημονικά κέντρα. (<http://www.Bekiris.gr/>).

— Μετεκπαίδευση

Εννοούμε την ειδική συμπληρωματική εκπαίδευση για παραγωγή στελεχών. Συνεπώς, όπως και αναφέραμε πιο πάνω η μετεκπαίδευση έχει μεγάλη διάρκεια άρα σε καμία περίπτωση η επιμόρφωση δεν ταυτίζεται με τη μετεκπαίδευση. (www.apvna.gr).

Είναι αυτονόητο πως για την επιτυχία όλων των παραπάνω μορφών επιμόρφωσης απαιτείται ο σωστός σχεδιασμός τους από τους αρμόδιους φορείς καθώς και ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαδικασίες της επιμόρφωσης.

Στο σημείο αυτό κρίνω απαραίτητο να εξετάσουμε την εξ αποστάσεως επιμόρφωση και την ενδοσχολική επιμόρφωση.

4.4 Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση

Η δυσκολία που υπάρχει να παρευρεθούν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο διεξαγωγής του σεμιναρίου εξαιτίας της απόστασης και της έλλειψη χρόνου είναι ένας πολύ σημαντικός λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα. Λύση στο πρόβλημα αυτό δίνει η εξ αποστάσεως μάθησης και επιμόρφωση μέσω του διαδικτύου. Διάφορες μελέτες έχουν αποδείξει πως η επιμόρφωση αυτού του είδους είναι εξίσου αποτελεσματική με την αντίστοιχη επιμόρφωση όπου ο διδάσκων και ο διδασκόμενος παρευρίσκονται στον ίδιο χώρο (Βρασίδης, 2004).

Οι πρώτοι ορισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δόθηκαν από τους Dohmen (1967), Peters (1973), Moore (1973), Holmberg (1977). Πιο πρόσφατοι είναι οι ορισμοί των Garrison (1973), Barker (1989), Portway (1994).

Ο Wedemeyer (1973) είδε ότι ο μόνος τρόπος για να υπερβεί κανείς αυτό που ονόμαζε «φράγμα του τόπου και του χρόνου» στην εκπαίδευση ήταν να διαχωρίσει τη διδασκαλία από την μάθηση. Ο σχεδιασμός αυτός της διδασκαλίας και της μάθησης τον οδηγεί στη διατύπωση των έξι χαρακτηριστικών των ανεξάρτητων συστημάτων, τα οποία ισχύουν σε οποιαδήποτε τόπο κι αν βρίσκονται οι διδασκόμενοι ή ο ένας και μοναδικός διδασκόμενος, είτε προβλέπεται η παρουσία του διδάσκοντος είτε όχι.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύσσεται σε βάση του καθοδηγούμενου διαλόγου σύμφωνα με τον Holmberg (1983) και εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Παρουσιάζει το μαθησιακό αντικείμενο με τρόπο κατανοητό: σαφής, απλή γλώσσα, σε ύφος που διαβάζεται εύκολα, ελεγχόμενη ποσότητα παροχής πληροφοριών.
- Δίνει σαφείς συμβουλές και υποδείξεις στον διδασκόμενο για το τι πρέπει να κάνει και τι να αποφύγει, πού να δώσει ιδιαίτερη προσοχή και για ποιο λόγο.
- Τον προτρέπει να ανταλλάξει απόψεις, να διατυπώσει κρίσεις και ερωτήματα σχετικά με το τι πρέπει να γίνει αποδεκτό και τι να απορριφθεί.
- Επιχειρεί να εμπλέξει συναισθηματικά τον διδασκόμενο, ώστε να αναπτύξει προσωπικό ενδιαφέρον για το αντικείμενο και τα προβλήματα που αυτό θέτει.
- Χρησιμοποιεί προσωπικό ύφος.

Ωστόσο ο Desmond (2000) προτείνει έξι βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- Την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο, στοιχείο που διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τα συμβατικά επιμορφωτικά προγράμματα

- Την παρεμβολή του εκπαιδευτικού οργανισμού στη μαθησιακή διδασκαλία, στοιχείο που τη διαφοροποιεί από την προσωπική κατ' ιδίαν μελέτη
- Τη χρήση τεχνικών μέσων για τη μεταφορά του περιεχομένου της εκπαίδευσης, συνήθως έντυπου υλικού, σημείου όπου συναντώνται διδάσκων και διδασκόμενος
- Την εξασφάλιση αμφίδρομης επικοινωνίας, έτσι ώστε ο διδασκόμενος να επωφελείται και/ή ακόμα και από τον άμεσο και ζωντανό διάλογο
- Τη δυνατότητα συναντήσεων σε περιστασιακή βάση τόσο για διδακτικούς όσο και για κοινωνικούς σκοπούς
- Το γεγονός ότι πρόκειται για βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης, πράγμα το οποίο, αν γίνει βέβαια αποδεκτό, διαφοροποιεί ριζικά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από τις άλλες μορφές του φάσματος της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Παλαιοκρασά (1996) και τον Κακαβάκη (2003) η εξ αποστάσεως επιμόρφωση συμβάλλει στα εξής:

- Υποστηρίζουν την εξατομικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν διαφορετικές επιμορφωτικές ανάγκες.
- Διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα.
- Παρέχει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τα θέματα που τους ενδιαφέρουν από πληθώρα επιμορφωτικά προγράμματα.
- Εθίζει στην αυτομάθηση ή αυτοεπιμόρφωση. Δηλαδή, ο διδασκόμενος είναι υπεύθυνος για την πρόοδό του, είναι ελεύθερος να επιλέξει το ρυθμό του, να αρχίσει και να σταματήσει όποτε εκείνος θελήσει.
- Καταργεί τις γεωγραφικές ανισότητες και ο διδασκόμενος μαθαίνει στο περιβάλλον του.
- Η μάθηση μέσω εξ αποστάσεως είναι πιο αποτελεσματική σε ενήλικες.
- Συγκριτικά με τα άλλα επιμορφωτικά προγράμματα έχει χαμηλότερο κόστος.
- Μπορεί να καλύψει ταυτόχρονα τις επιμορφωτικές ανάγκες μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, χωρίς να χρειαστεί η απομάκρυνση τους από το διδακτικά τους καθήκοντα
- Και τέλος, ο διδασκόμενος και ο διδάσκων δεν συνυπάρχουν.

Το μοντέλο της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης θα πρέπει να βασίζεται στην αρχή, ότι η επιμόρφωση πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία προσπαθεί να καλύψει τις ανάγκες τόσο του δυναμικά εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος, όσο και τις προσωπικές ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Οι κυριότεροι σκοποί της ανοικτής και εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι (Παπαδούρης, 2002, Μάρκου, 1996):

- Η αντιμετώπιση σε μαζική κλίμακα των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμπλήρωση και συνεχή εμπλουτισμό των επιστημονικών γνώσεων και

- Η ευαισθητοποίηση του εκπαιδευτικού, για αυτοελεγχόμενη δια βίου μάθηση με κριτική ικανότητα.

Αναγκαίες προϋποθέσεις για την υλοποίηση της επιμόρφωσης εξ αποστάσεως είναι (Παπαδούρης, 2002, Μάρκου, 1996):

- να γίνει αξιοποίηση της διεθνούς αλλά και της ελληνικής εμπειρίας των μεθόδων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα και διεθνώς
- να γίνει έρευνα για τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί
- να γίνουν προγράμματα επιμόρφωσης που έχουν συνέχεια και να έχουν διάρκεια και όχι σύντομα και περιστασιακά
- να υπάρξει αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων και μετεκπαίδευση επιμορφωτών και στελεχών που την υλοποιούν
- το κυριότερο να γίνεται έρευνα, πριν αρχίσουν αυτά τα προγράμματα, των αναγκών των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος.

Συγκρίνοντας την εξ αποστάσεως με τα συμβατικά επιμορφωτικά προγράμματα καταγράφονται κάποια μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα (Sewart, 1981, <http://arsinformatica.sch.gr/ODL/keimena/ODL.pdf>).

Τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι τα εξής:

- την απελευθέρωση από το αμφιθέατρο
- τη δυνατότητα να σπουδάσει κανείς όπου και όποτε θέλει
- την ελευθερία που παρέχει η εξατομίκευση της μαθησιακής διδασκαλίας στον διδασκόμενο
- το γεγονός ότι ο διδασκόμενος δεν εξαρτάται από τη μαθησιακή ομάδα
- το γεγονός ότι οι ανάγκες του διδασκόμενου δεν υποχωρούν μπροστά στις ανάγκες της μαθησιακής ομάδας.
- μειώνεται το κόστος της εκπαίδευσης, τόσο για τον εκπαιδευόμενο, όσο και τον φορέα της εκπαίδευσης. Για τον εκπαιδευόμενο δεν είναι αναγκαίο πια να ταξιδεύει, ενώ για το φορέα της εκπαίδευσης, θεωρητικά δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των εκπαιδευόμενων που μπορούν να συμμετάσχουν σε μια επιμόρφωση.

Τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι τα εξής:

- δεν υπάρχει πλαίσιο μελέτης για τον διδασκόμενο
- δεν υφίσταται πίεση από την ομάδα των συνδιδασκομένων αλλά ούτε και η δυνατότητα να διευκρινίζονται ζητήματα στο πλαίσιο της ομάδας αυτής
- δεν υπάρχουν ενδείξεις για την πρόοδο ή την αποτυχία του διδασκόμενου.

Κάποια γνωστά εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα είναι:

- Στις ΗΠΑ το STAR-ONLINE στο οποίο τα αρχικά STAR αναλύονται σε Supporting Teachers with Anywhere/Anytime Resources. Η λειτουργία του ξεκίνησε το 2000 και οι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο πρόγραμμα έχουν

πρόσβαση σε πολλές πηγές και βοηθήματα για το εκπαιδευτικό τους έργο (<http://star-online.org>).

- Επίσης το Tapped-In, το οποίο το πρόγραμμα αυτό έχει σχεδιαστεί για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και για την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ τους και προσφέρει πρόσβαση σε «εικονικές αίθουσες διδασκαλίας». Άρα μέσω του προγράμματος αυτού οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μαθήματα που τους ενδιαφέρουν, να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να συνεργάζονται και να ανταλλάζουν ιδέες και απόψεις (<http://www.tappedin.org>).

4.5 Ενδοσχολική Επιμόρφωση

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί τα τελευταία χρόνια μια μεγάλη ευκαιρία για επαγγελματική εξέλιξη αλλά και επαγγελματικό δικαίωμα για όλους τους εκπαιδευτικούς. Πραγματοποιείται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, προωθώντας την αποκέντρωση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων ενώ παράλληλα ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και λαμβάνει υπόψη της, τις πραγματικές συνθήκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας (Μπρατίτσης, Χαλπάνης, Μηναιΐδη, Δημητρακοπούλου, 2002).

Στα γενικά επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε όλους τους εκπαιδευτικούς προσδιορίζονται οι θεματικές ενότητες χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών ενός συγκεκριμένου σχολείου, οπότε το κενό αυτό που δημιουργείται καλύπτεται με την ενδοσχολική επιμόρφωση.

Άρα, η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτελεί πρωτοβουλία και ευθύνη του ίδιου του σχολείου και πρέπει να εντάσσεται στον ετήσιο προγραμματισμό του, ενώ αφετηρία της αποτελούν οι επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, σε συνάρτηση με τα εκπαιδευτικά / παιδαγωγικά και διοικητικά προβλήματα του συγκεκριμένου σχολείου και σε συσχέτιση με την τοπική κοινωνία (http://www.epeaek.gr/epeaek/el/textonly/a_2_2_2_2_1_1_3.html).

Σύμφωνα με τον Παπαπροκοπίου (2005) μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να συνδυάσουν τις υπάρχουσες γνώσεις με τις νέες, να αξιολογούν και να εφαρμόσουν στην πράξη τα νέα δεδομένα. Επιπλέον ενθαρρύνει την ατομική αλλά και την συλλογική αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επίσης προωθεί την συνεργασία και την ανταλλαγή παιδαγωγικών απόψεων με άλλους συναδέλφους του ίδιου σχολείου ή διαφορετικών σχολείων.

Υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις που πρέπει να ισχύουν στην ενδοσχολική επιμόρφωση προκειμένου να είναι αποτελεσματική, οι οποίες είναι (Παπαπροκοποίου, 2005):

- Το ενδοσχολικό επιμορφωτικό πρόγραμμα για να υιοθετήσει τις νέες παιδαγωγικές απόψεις θα πρέπει να συνδέεται με την διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών.
- Για να δημιουργούνται κοινοί παιδαγωγικοί στόχοι και να εφαρμοστούν οι διάφορες προτεινόμενες αλλαγές και λύσεις σε κάθε σχολείο ξεχωριστά θα πρέπει στο επιμορφωτικό πρόγραμμα να εξασφαλίζεται η συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών του σχολείου.
- Το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιέχει στοιχεία τα οποία θα υποκινούν την συμμετοχή και θα εξοικειώνουν τους εκπαιδευτικούς με την υιοθέτηση αλλαγών και καινοτόμων δράσεων.
- Για να εξασφαλίζεται η ομαλή πορεία και η επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί θα πρέπει να υπάρχει διαρκής υποστήριξη του επιμορφωτικού προγράμματος από τον διευθυντή ή διευθύντρια αλλά και από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη.
- Το επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να έχει διάρκεια προκειμένου οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σ' αυτό να έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις νέες παιδαγωγικές πρακτικές αλλά και να προβούν στην αξιολόγησή τους. Συνεπώς τα ενδοσχολικά μακροχρόνια προγράμματα παρέχουν την δυνατότητα ανάλυσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν.
- Τέλος πολύ σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία ενός ενδοσχολικού προγράμματος αποτελεί ο επιμορφωτής, ο οποίος θα πρέπει να έχει διακριτικό καθοδηγητικό ρόλο και να παρέχει στους εκπαιδευτικούς να αυτενεργούν.

Σύμφωνα με τον Παπαναούμ και τον Ξωχέλλη (2002) η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης παρουσιάζει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς για ενεργή συμμετοχή τους στην οργάνωση, στην αξιολόγηση και διεξαγωγή του επιμορφωτικού προγράμματος.
- Καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μια σχολικής μονάδας.
- Συνδέεται στενά με την σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης έως το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος, που είναι η σχολική μονάδα.
- Παρέχει τη δυνατότητα άμεσης κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και αντιμετώπισης εκπαιδευτικών προβλημάτων σε τοπικό επίπεδο.
- Εμπλέκει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και παρέχει έτσι περιθώρια

για ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο στο διδακτικό προσωπικό όσο και στη διεύθυνση του σχολείου.

- Βοηθά να συνειδητοποιήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση φορείς (γονείς, προϊστάμενες αρχές, τοπική κοινωνία) ότι η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του σχολείου ως συνόλου και κατά προέκταση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ενδοσχολική επιμόρφωση διέπεται από μια διαφορετική λογική, συγκριτικά με άλλες γνωστές μορφές επιμόρφωσης. Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συνεισφέρει επίσης, στην ανάπτυξη του σχολείου. Δηλαδή τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου συγκροτούν και διαμορφώνουν συγκεκριμένα σχέδια ανάπτυξης του σχολείου, για την εκπλήρωση των οποίων απαιτείται η πραγματοποίηση ποικίλων δράσεων εντός της σχολικής μονάδας.

Κατά την γνώμη μου η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι η πιο αποτελεσματική μέθοδος διότι καλύπτει τις εσωτερικές και πραγματικές ανάγκες του κάθε σχολείου ξεχωριστά. Δηλαδή, το πρόγραμμα είναι τοπικής κλίμακας και έχει κέντρο τον επιμορφούμενο και τη σχολική μονάδα όσον αναφορά τον σχεδιασμό, την διεξαγωγή και την οργάνωση, επίσης η ενδοσχολική επιμόρφωση καλύπτει τυχόν «κενά» που μπορεί να δημιουργούνται στα αλλά είδη επιμόρφωσης.

4.6 Φορείς Επιμόρφωσης

Φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι (Άρθρο 29, Ν. 1566/1985):

- Οι σχολικές μονάδες,
- Τα περιφερειακά επιμορφωτικά κέντρα (Π.Ε.Κ),
- Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Α.Ε.Ι),
- Τα τεχνολογικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.),
- Η σχολή εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.),
- Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κάθε Π.Ε.Κ. αποτελεί αυτοδύναμη δημόσια υπηρεσία, που υπάγεται απευθείας στον ΥΠΕΠΘ. Την ευθύνη για τη λειτουργία του Π.Ε.Κ., έχει πενταμελές Συντονιστικό Συμβούλιο, του οποίου τα μέλη ορίζονται με απόφαση του ΥΠΕΠΘ και απαρτίζεται από το διευθυντή ως πρόεδρο, τους δυο υποδιευθυντές και δύο εκπροσώπους των διδασκόντων στο Π.Ε.Κ., ως μέλη.

4.7 Σκοπός και στόχοι της επιμόρφωσης

Η βασική εκπαίδευση (Πανεπιστημιακό Πτυχίο) των εκπαιδευτικών κρίνεται ως ανεπαρκής και τα επιμορφωτικά προγράμματα ορίζονται ως συμπλήρωση των γνώσεων τους. Η επιμορφωτική διαδικασία αποτελεί ενημέρωση για τους εκπαιδευτικούς όσον αναφορά τις σύγχρονες τάσεις και αλλαγές τις κοινωνίας που αφορούν στο γνωστικό τους αντικείμενο αλλά και καλή ενημέρωση με τις καινοτομίες που εισάγονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, η επιμόρφωση θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Άρα σκοπός της επιμόρφωσης είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου και αντιμετωπίζοντας τις διάφορες ελλείψεις που τυχόν υπάρχουν στην διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία (Χατζηπαναγιώτου, 2001, Ξωχέλλης, 1991).

Σκοποί της επιμορφωτικής διαδικασίας σύμφωνα με το άρθρο 28 του νόμου 1566/85 ορίζονται οι εξής (Σαϊτης, 2005):

1. Η ενημέρωση των νεοδιοριζομένων εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται όπως ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, την διδακτική μεθοδολογία των μαθημάτων.
2. Προκειμένου να ασκείται αποτελεσματικότερα το εκπαιδευτικό έργο των ήδη διορισμένων εκπαιδευτικών γίνεται ενημέρωση σχετικά με τις εξελίξεις που υπάρχουν στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και της εξελίξεις που αφορούν σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης.
3. Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών που τους προετοιμάζει για την ανάληψη νέων καθηκόντων καθώς και ενημέρωση σχετικά με θέματα που αφορούν σε καινοτομίες που εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό χώρο.

Στόχοι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την επιτροπή του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι: «να τους δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για το αντικείμενό τους και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους, ώστε να μπορούν να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν έγκαιρα τις νέες συνθήκες που δημιουργούνται στην κοινωνία και να προετοιμάζουν τους μαθητές τους για να αντιμετωπίσουν τις νέες οικονομικές, κοινωνικές ή πολιτιστικές προκλήσεις. Επιπλέον, στόχος είναι η απόκτηση επιπλέον προσόντων, η ανύψωση του πολιτιστικού και επαγγελματικού επιπέδου, των διδακτικών ικανοτήτων στο σύνολό τους καθώς και η ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους και της διάθεσης και ικανότητας για καινοτομίες».

Επιπλέον σύμφωνα με τον Ματθαίου (1999) η επιμορφωτική διαδικασία έχει ως στόχους:

1. Μέσω της καθιέρωσης ευέλικτων συστημάτων επιμόρφωσης όπως η εξ αποστάσεως επιμόρφωσης να παρέχεται η δυνατότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα ακόμη και σε εκπαιδευτικούς απομακρυσμένων περιοχών (όπως ορεινών και νησιωτικών).
2. Ενίσχυση της ιδέας της δια βίου αυτό-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
3. Την διεύρυνση των επιμορφωτικών πεδίων με έμφαση σε δεξιότητες οι οποίες παραμένουν περιθωριοποιημένες όπως εκείνες που αναφέρονται στην οργάνωση και διοίκηση ανθρώπινων πόρων, στην ανάληψη πρωτοβουλιών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, στην επικοινωνία με τους γονείς αλλά και άλλους φορείς εκτός του σχολικού περιβάλλοντος κ.α. Επιδίωξη στην προκειμένη περίπτωση αποτελεί η γενικότερη καλλιέργεια του εκπαιδευτικού καθώς και η πνευματική και αισθητική βελτίωση και ενημέρωση του, που συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού του έργου.
4. Υπάρχει ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αφορούν τον σχολικό και εκπαιδευτικό χώρο προκειμένου να προωθείται η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και η αναβάθμιση του κοινωνικού και επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών, που αποτελεί ζητούμενο σε όλους τους επαγγελματικούς κλάδους.

Άρα από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι ο βασικός σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η παροχή ευκαιριών για τη βελτίωση της γενικής τους επαγγελματικής ικανότητας μέσα από την ανάπτυξη, τον εμπλουτισμό, τη συμπλήρωση ή αναπλήρωση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ανταποκριθούν όσο το δυνατό καλύτερα τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους στις νέες κοινωνικό-οικονομικές και πολιτιστικές προκλήσεις της σημερινής εποχής (Χατζηπαναγιώτη, 2001).

4.8 Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας

Η επιμορφωτική διαδικασία ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί την ύπαρξη βασικής εκπαίδευσης, η οποία καλύπτει τόσο το επιστημονικό-γνωστικό επίπεδο αλλά παράλληλα και την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Εξετάζοντας στην Ελλάδα την βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιητική αφού παρουσιάζει αρκετές αδυναμίες όπως στους στόχους, στα περιεχόμενα σπουδών και στις πρακτικές (Μαυρογιώργος, 1984, Ξωχέλλης, 2001). Άρα η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αδυνατεί να τον προετοιμάσει και να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πρακτικής και στα προβλήματα που θα συναντήσει στις αίθουσες του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 1996).

Συνεπώς μέσα από τις αδυναμίες που υπάρχουν στην βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι το επίπεδο της προπαρασκευαστικής τους ετοιμότητας δεν είναι υψηλό και γι' αυτό επιβάλλεται η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων (Βαλμάς, 2006).

Η επιμορφωτική διαδικασία είναι αποτελεσματική όταν επιτυγχάνονται οι σκοποί και οι στόχοι που έχουν τεθεί σε κάθε επιμόρφωση ξεχωριστά (όπου το ανέφερα 2.6) και είναι ένα γεγονός το οποίο ενδιαφέρει όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και την Πολιτεία και την Κοινωνία αφού η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια επένδυση που απαιτεί την καταβολή χρόνου, χρημάτων και προσπάθειας (Ματθαίου, 1997).

Επιπλέον η επιμορφωτική διαδικασία για την επιτυχία του συνολικού εκπαιδευτικού έργου προϋποθέτει την ύπαρξη και τον εντοπισμό συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναγκών, την επιλογή του περιεχομένου καθώς και τη μορφή της επιμόρφωσης. Επειδή ένα συχνό παράπονο των εκπαιδευτικών είναι πως τα αντικείμενα στα οποία επιμορφώνονται δεν έχουν πρακτική αξία πάνω στην καθημερινή τους εργασία. Επομένως θα ήταν θετικότερο το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να επιλέγεται από τους επιμορφούμενους, να είναι προσανατολισμένο στα γνωστικά αντικείμενα της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας και να αναδεικνύει τις παιδαγωγικές αρετές του επιμορφωτικού υλικού (Σαλονικίδη, 2004, Θεοφιλίδη & Διονυσίου, 1990).

Σύμφωνα με τον Χατζηπαναγίωτου (2001), οι παράμετροι αποτελεσματικότητας της επιμορφωτικής διαδικασίας είναι η συστηματικότητα, ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός. Πιο συγκεκριμένα:

Η συστηματικότητα ως παράμετρο επιτυχίας επιμορφωτικής διαδικασίας αναφέρεται στην οργάνωση και στη θεμελίωση του θεσμικού πλαισίου, δίνοντας έμφαση στο

γεγονός πως η διατύπωση προτάσεων και η κατάρτιση των σχεδίων για την επιμόρφωση θα πρέπει να βασίζεται στα πορίσματα της επιστημονικής μελέτης και έρευνας. Πιο συγκεκριμένα ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να στηρίζεται στα πορίσματα της αξιολόγησης της παρεχόμενης επιμόρφωσης, μέσω της συλλογής και ανάλυσης ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων.

Ο προγραμματισμός σχετίζεται με την δημιουργία ενός ενιαίου δικτύου επιμορφωτικής πολιτικής που θα συντονίζει τις επιμορφωτικές προσπάθειες που γίνονται σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Ωστόσο η δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου επιμορφωτικής πολιτικής απαιτεί (Χατζηπαναγιώτου, 2001):

- Την αποσαφήνιση της έννοιας και τον καθορισμό του σκοπού και των στόχων της επιμορφωτικής προσπάθειας
- Την αποσαφήνιση της σχέσης ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την συνεχιζόμενη κατάρτιση και επιμόρφωσή τους
- Τον καθορισμό των φορέων που είναι αρμόδιοι για την οργάνωση και την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Στον προγραμματισμό ακολουθούν κάποια στάδια, τα οποία είναι (Βεργίδης, 1999, Βεργίδης, 2003):

α) γίνεται επιλογή του περιεχομένου του προγράμματος, το οποίο προσδιορίζονται με βάση:

- Την ανάλυση των σημαντικών δεδομένων
- Την ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των φορέων του προγράμματος
- Την διαθέσιμη υποδομή και τον προϋπολογισμό
- Τις υπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευομένων
- Την διαπραγμάτευση των αναγκών και
- Τέλος τον γενικό σκοπό και τους ειδικούς στόχους του προγράμματος.

β) στην συνέχεια δομείται το περιεχόμενο στο οποίο περιλαμβάνει:

- Γνώσεις για τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- Πρακτική άσκηση έτσι ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες για την εκτέλεση του έργου τους και
- Ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών

Στο τελικό στάδιο του σχεδιασμού των προγραμμάτων εκπαίδευσης περιλαμβάνεται η πρόβλεψη των μεθόδων και των τεχνικών που θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγησή τους (Βεργίδης, 2003). Ο σχεδιασμός αναφέρεται στην σωστή υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος αφού διασφαλίζει τον σωστό τρόπο διεξαγωγής του καθορίζοντας τον φορέα, τους συμμετέχοντες και την μέθοδο που ακολουθείται, ενώ παράλληλα επιλύει ζητήματα πρακτικής φύσεως (όπως η χρήση του κατάλληλου χώρου σε κατάλληλο χρόνο και με την περιοχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού). Μέσω του σχεδιασμού δίνεται η δυνατότητα να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα

της προσπάθειας αυτής τόσο από χρηματοοικονομική όσο και από παιδαγωγική άποψη.

Ο σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος εκπαιδευτικών για να τελειοποιηθεί χρειάζεται τα παρακάτω στάδια:

- Προσδιορίζονται τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, όπου γίνεται μέσω μελέτης της υπάρχουσας κατάστασης.
- Μελετώνται τα σημαντικά δεδομένα όπως τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά (βασικές και άλλες σπουδές), τα επαγγελματικά (ειδικότητα, θέση εργασίας, προϋπηρεσία), τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση) και οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας (τόπος διαμονής, τόπος εργασίας) των εκπαιδευτικών προς τους οποίους απευθύνεται το επιμορφωτικό πρόγραμμα.
- Και τέλος γίνεται διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί (Βεργίδης, 1998).

Σύμφωνα με την πηγή της Ο.Λ.Μ.Ε. (<http://olme-attik.att.sch.gr/index.php>), αρχές που αποτελούν τη βάση σχεδίασης και εκτέλεσης των αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι:

1. Οι αλλαγές που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώνονται και παρουσιάζονται με μικρά, αυξανόμενα βήματα, να περιγράφονται με σαφήνεια και να δίνεται έμφαση στην επάρκεια και πρακτικότητα τους. Ακόμη πρέπει να καταλήγουν σε βελτίωση των μαθητών σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα.
2. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επιβεβαίωση της επίδρασης της επιμόρφωσης τους πάνω στη βελτίωση των μαθητών. Διάφορα τεστ μαθητών μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.
3. Μετά την επιμόρφωση χρειάζεται συνεχής υποστήριξη και παρακολούθηση του αποτελέσματος της. Αλλά και η παρακολούθηση μακροπρόθεσμα της επαγγελματικής εξέλιξης των αποφοίτων θα μπορούσε, μέχρι ένα σημείο να προσδιορίσει την επιτυχία ή την αποτυχία του προγράμματος, τουλάχιστον ως προς το επίπεδο του παρεχόμενου επαγγελματικού προσανατολισμού.
4. Ως επίκεντρο της επιμόρφωσης πρέπει να είναι ο εκπαιδευτικός και να λαμβάνονται υπόψη τις ανάγκες που προσδιορίζονται γύρω από αυτόν.
5. Το πρόγραμμα της επιμόρφωσης πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ευκαμψία. Ο, τι είναι κατάλληλο για ένα εκπαιδευτικό μπορεί να είναι ακατάλληλο για κάποιο άλλο.
6. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα πρέπει να καταλήγει σε δραστηριότητες για το κάθε άτομο. Και τέλος το πρόγραμμα του ενός χρόνου να συνδέεται με το πρόγραμμα του επόμενου.

Συμπεράνουμε ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι προετοιμασμένο γύρω από τις ειδικές ανάγκες που κάθε εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντικές για τη προσωπική του επαγγελματική ανάπτυξη (Χατζηγιωργίου, 1995).

4.9 Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης

Η εντυπωσιακή πρόοδος των επιστημών αλλά και των νέων τεχνολογιών αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα που επιβάλλει την επιμόρφωση και την μετεκπαίδευση των εργαζόμενων σε όλους σχεδόν τους τομείς της επαγγελματικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με το ρεύμα αυτό κινείται και η παιδαγωγική επιστήμη. Δημιουργείται λοιπόν η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ενημερωθούν για ότι νέο αφορά στο γνωστικό τους αντικείμενο αλλά και για να βελτιώσουν την παιδαγωγική κατάρτισή τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Σαΐτης, 2005).

Η ραγδαία και ασταμάτητη ανάπτυξη των επιστημών και των νέων τεχνολογιών είναι αιτίες της σύγχρονης ανάγκης για συνεχή επιμόρφωση που ανέφερα πιο πάνω όμως, παράλληλα οι έννοιες Παγκοσμιοποίηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και άλλες χρησιμοποιούνται και γίνονται ευρέως γνωστές, αυτές οι έννοιες δημιουργούν στον άνθρωπο ανάμεικτα συναισθήματα δέους και απειλής. Παρατηρείται έξαρση του καταναλωτισμού στις Δυτικές Χώρες, της ξενοφοβίας και του ρατσισμού και επίσης ανάδειξη νέων επαγγελμάτων στην αγορά εργασίας. Η φοβία της τεχνολογίας που διαπιστώθηκε στη δεκαετία του '80 και στις αρχές του '90 από ερευνητές του προβλήματος μοιάζει να ξεπερνιέται με την σωστή ενημέρωση και την επιμόρφωση και απομυθοποίηση των τεχνολογικών καινοτομιών.

Πιο συγκεκριμένα η μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου και κατά επέκταση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθιστά απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να προσαρμόζεται στις κοινωνικές και πολιτιστικές απαιτήσεις της μεταβιομηχανικής εποχής και οι εκπαιδευτικοί να βοηθηθούν στη συνειδητοποίηση του σύνθετου επαγγελματικού τους ρόλου (Χρονοπούλου, 1982). Είναι φανερό πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ακόμη πιο απαιτητικός και πολυδιάστατος, καθώς οφείλει να καλλιεργήσει στον μαθητή την πρωτοβουλία, την δημιουργικότητα, την ευελιξία, τις δεξιότητες επικοινωνίας αλλά και την διάθεση για την δια βίου γνώση ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται ευκολότερα στις εξελίξεις που θα προκύπτουν (Ματθαίου, 1999). Άρα αποστολή πλέον των εκπαιδευτικών θεωρείται να προετοιμάσουν τους μαθητές τους γνωστικά, πνευματικά και ηθικό-κοινωνικά ώστε να μπορούν να εντάσσονται ευκολότερα σε πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χρονοπούλου, 1982, Μαραθεύτη, 1984).

Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να αντεπεξέλθει στον νέο του αυτό ρόλο θα πρέπει να ενημερώνεται διαρκώς μέσω της επιμορφωτικής διαδικασίας. Άρα η επιμόρφωση ξεφεύγει από τον παραδοσιακό της ρόλο που ήταν η συμπλήρωση της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και μετατρέπεται σε μια πολύτιμη και απαραίτητη ανανεωτική διαδικασία με σημαντικά οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς (Ματθαίου, 1999).

Όμως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι χρήσιμη μόνο επειδή η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και η τεχνολογική επανάσταση απαιτούν εκπαιδευτικούς καλύτερα καταρτισμένους και ενημερωμένους για τις πρόσφατες εξελίξεις στις σχετικές με την ειδίκευσή τους επιστήμες. Είναι επίσης αναγκαία γιατί εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εισαγωγικής εκπαιδευτικών καινοτομιών ή μεταρρυθμίσεων και μετριάξει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους στις προσπάθειες εκσυγχρονισμού (Γκότοβος, 1982).

Η βασική εκπαίδευση (Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση) των εκπαιδευτικών θεωρείται ως ανεπαρκής τόσο ως προς τη χρονική έκταση της προετοιμασίας των υποψηφίων εκπαιδευτικών όσο και ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα με πλήρη αναγνώριση. Επιβάλλεται λοιπόν η λειτουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων που καλύπτουν τα κενά της βασικής εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 1984, Παπακωνσταντίνου, 1984, Hargreaves & Fullan, 1995).

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης προκύπτει επίσης και από τη γενική παραδοχή ότι η εκπαίδευση του επαγγελματία εκπαιδευτικού δεν μπορεί να σταματά με τον πρώτο διορισμό. Αντίθετα, επιβάλλεται η συνεχής επιστημονική ενημέρωσή του προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική και οι μαθητές και γονείς να μείνουν ικανοποιημένοι.

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, εκτός της βελτίωσης που επιφέρει και της βοήθειας που προσφέρει στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθημερινών επαγγελματικών τους, στηρίζει και τη διαδικασία της προσωπικής τους ανάπτυξης. Αρχικά, παρέχει ευκαιρίες εξέλιξης προδιαθέσεων, εμφάνισης νέων δεξιοτήτων και απόκτησης αυτογνωσίας και ταυτόχρονα καθορίζουν και την ατομική ευαισθησία του εκπαιδευτικού. Κατά δεύτερο λόγο συντελεί στην απόκτηση επιπλέον προσόντων, γεγονός που συνδέεται άμεσα από την ίδια την καριέρα και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική ιεραρχία (Τρούλης, 1985).

Οι επιδράσεις που δέχεται ο τομέας της εκπαίδευσης από τις σύγχρονες εξελίξεις όπως ανέφερα πιο πάνω δημιουργούν ανάγκες στελέχωσης των υπηρεσιών του με εξειδικευμένο και κατάλληλα επιμορφωμένο προσωπικό σε όλες τις ιεραρχικές κλίμακες (όπως διευθυντές, προϊστάμενοι, σχολικοί σύμβουλοι, διοικητικό προσωπικό κ.λ.π.) και όχι μόνο στη μεσαία που περιλαμβάνει τους διδάσκοντες-εκπαιδευτικούς (Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη, 2001). Άρα απαραίτητη κρίνεται η επιμορφωτική διαδικασία και πριν από την ανάληψη ενός διοικητικού έργου. Στην

περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί που θα αναλάβουν έναν τέτοιο ρόλο θα πρέπει να επιμορφωθούν τόσο σε θέματα διοίκησης όσο και σε θέματα παιδαγωγικά. Για παράδειγμα στον διευθυντή ενός σχολείου είναι απαραίτητη τόσο η παιδαγωγική κατάρτιση όσο και η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης προκειμένου να αντεπεξέλθει στο έργο που του έχει ανατεθεί (Σαΐτης, 2005).

Τέλος η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερη σημαντική καθώς ενισχύει τη αυτοπεποίθηση τους με αποτέλεσμα να μπορούν να αντιμετωπίζουν ευκολότερα τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου. Παράλληλα μέσω της αυτοκριτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί κατευθύνονται προς την αυτογνωσία και στην αυτοκριτική του εκπαιδευτικού τους έργου, καθίστανται περισσότερο πρόθυμοι να υιοθετήσουν εναλλακτικούς τρόπους δράσης προκειμένου να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικοί, σε μια εποχή που ο παραδοσιακός ρόλος του δασκάλου έχει πλέον τεθεί υπό αμφισβήτηση. Συνεπώς η επιμόρφωση κρίνεται για ακόμη μια φορά αναγκαία προκειμένου να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών και στα νέα δεδομένα που έχουν προκύψει (Γκότοβος, 1982, Ματσαγγούρας, 1995).

4.10 Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Από το 1964, αρχίζει στην Ελλάδα η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο Π.Ι. ανατίθεται η αρμοδιότητα αυτή.

Το 1979 η επιμόρφωση των δασκάλων εκχωρείται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ν.Δ. 1222/72) όπου η φοίτηση είναι διετής. Έπειτα δόθηκε νέα ώθηση που καθιερώθηκε με το θεσμό των Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης) που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πρακτικά και θεωρητικά θέματα. Τα Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. λειτούργησαν ως το 1991 και είχαν μονοετούς φοίτηση. Όπου στην συνέχεια αντικαταστάθηκε από τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), (Ν.Δ. 1566/85) με σκοπό την εισαγωγική επιμόρφωση, των υποψηφίων για διορισμό δασκάλων, σε βασικά ζητήματα θεωρίας και πράξης, της εκπαίδευσης, δομής και οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ψυχολογίας και παιδαγωγικής, διδακτικής και μεθοδολογίας. Τα Π.Ε.Κ. σχεδιάστηκαν για μια προσπάθεια αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και λειτουργούν ακόμα και σήμερα, όπου και διαπιστώνεται στην πορεία ότι έχουν αρκετά μειονεκτήματα, όπως υψηλό κόστος, μικρό αριθμό συμμετοχών, παραδοσιακά προγράμματα σπουδών κ.α. (Γεωργακόπουλος, 2000). Διοργάνωσαν σε συνεργασία με το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αρκετά εισαγωγικά σεμινάρια που είχαν κυρίως σχέση με θέματα τεχνικά της επιστήμης των ΗΥ. Ήταν όμως μια περιορισμένη δυνατότητα για πολύ λίγους «τυχερούς» νεοδιόριστους κυρίως εκπαιδευτικούς, αφού υπολογίζεται ότι στις Τ.Π.Ε.

επιμορφώθηκαν συνολικά, το σχολικό έτος 1995-96, περί τους 700 μόνο καθηγητές όλων των ειδικοτήτων (συμπεριλαμβανομένων και 150 της πληροφορικής), ενώ τη σχολική χρονιά 1996-97 ο θεσμός λειτούργησε πολύ περιορισμένα (για Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).

Την ίδια περίπου χρονική περίοδο (1995-1996) βλέπουμε να διοργανώνεται πλήθος σεμιναρίων κατάρτισης από φορείς, όπως η Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία, η Ένωση Ελλήνων Φυσικών, το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας (ΕΛ.ΚΕ.ΠΑ.), το Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδος (Τ.Ε.Ε.), αρκετά Α.Ε.Ι. της χώρας, ακόμα και ιδιωτικές εταιρείες. Τα περισσότερα από αυτά υλοποιήθηκαν με χρηματοδοτήσεις του Ελληνικού Δημοσίου και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και είχαν σαν στόχο κυρίως την εξοικείωση και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στη χρήση των τεχνολογιών.

Την περίοδο 1995-1999 έχουμε πολλά ερευνητικά προγράμματα που εντάσσονται στα πλαίσια ομαδικών προγραμμάτων του Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα της Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης) και δίνουν την ευκαιρία σε αρκετούς εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων να επιμορφωθούν στις Τ.Π.Ε..

Μερικά από τα πιο σημαντικά προγράμματα ήταν το έργο ΟΔΥΣΣΕΙΑ, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS⁶, το Web for Schools, το Education Multimedia (Κυνηγός & Ξένου, 2000). Αρκετά υποέργα της ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ περιελάμβαναν και υλοποίησαν επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Χρειάζεται να αναφερθεί ότι ίσως το μόνο συστηματικό και αξιόλογο έργο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης είναι αυτό που επιτελέστηκε από τα προγράμματα Ε-42 και Ε-43, που αφορούσαν επιμόρφωση επιμορφωτών στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, μέσα από ένα πλαίσιο εκπαίδευσης διάρκειας ενός χρόνου. Είναι ίσως το μόνο πρόγραμμα που εστίαζε στη μάθηση της χρήσης των Τ.Π.Ε. ως εργαλεία, παράλληλα με την ανάπτυξη προβληματισμού και γνώσεων της Διδακτικής ποικίλων γνωστικών αντικειμένων με αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και τεχνολογιών της επικοινωνίας.

Τέλος, την τριετία 1997-2000 υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Ακαδημαϊκής και Επαγγελματικής Αναβάθμισης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», που απευθύνθηκε σε απόφοιτους Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Σχολών Νηπιαγωγών. Στόχος του ήταν η επανεκπαίδευσή τους και η «εξομοίωση» των πτυχίων τους με τα αντίστοιχα των σημερινών Πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων.

⁶ Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα TRENDS αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από απόσταση στην εφαρμογή και αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απώτερος σκοπός του προγράμματος ήταν η δημιουργία ευρωπαϊκού δικτύου ενδοσχολικής εξ' αποστάσεως επιμόρφωσης καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την αξιοποίηση των δικτύων τηλεματικής (www.rhodes.aegean.gr).

Πολλά ήταν τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν τις προαναφερθείσες επιμορφωτικές προσπάθειες, όπως πολλές ήταν και οι κατευθύνσεις στις οποίες αυτά εστιάστηκαν. Άλλες αφορούσαν χρήση ΗΥ, άλλες εκπαιδευτικά λογισμικά, άλλες την επικοινωνία και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών. Κάποιες προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες των δικτύων και του διαδικτύου ειδικότερα (Μιχαηλίδης, 1999, Μπράτιτσης & Κοντάκος 1999), ενώ άλλες περιορίστηκαν σε διοργάνωση ολιγοήμερων σεμιναρίων.

Σήμερα βρίσκεται σε εξέλιξη το έργο «Προετοιμασία του Δασκάλου της Κοινωνίας της Πληροφορίας (ΚτΠ) / Αρχική Επιμόρφωση όλων των Εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ».

Σύμφωνα με το άρθρο «Αρχίζει η εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών» (Ναυτεμπορική, 25/8/08), δείχνει ότι στα 16 επιμορφωτικά Κέντρα της Ελλάδος έχει ξεκινήσει για πρώτη φορά πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, η εισαγωγική επιμόρφωση των 7.000 νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, το πρόγραμμα της εισαγωγικής επιμόρφωσης θα παρακολουθήσουν για πρώτη φορά και 4.000 αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που θα προσληφθούν μέχρι την 1^η Σεπτεμβρίου στη δημόσια εκπαίδευση (<http://www.naftemporiki.gr/news/static/08/08/25/1554899.htm>).

Παρά τον μεγάλων αριθμό αυτών των προγραμμάτων που αναφέρθηκαν, δεν είναι επαρκείς ώστε να καλύψουν τις πλήρες ανάγκες του Έλληνα εκπαιδευτικού (Πολίτης, 2000) και σύμφωνα με την βιβλιογραφία και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που έχουν γίνει στην Ελλάδα φαίνεται πως τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι αποτελεσματικά (Νικολακάκη, 2003). Πολλοί είναι βέβαιοι οι λόγοι που τα προγράμματα δεν είναι αποτελεσματικά, όπως ένας πολύ σημαντικός λόγος είναι η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην επιμόρφωση, η οποία επικεντρώνεται στον σχεδιασμό, την οργάνωση και το περιεχόμενο των προγραμμάτων. Και ένα άλλο πρόβλημα που σημειώνεται είναι τα προγράμματα επικεντρώνονται στην παροχή γνώσεων και πληροφοριών, αγνοώντας τις πραγματικές συνθήκες που επικρατούν στις τάξεις, οι οποίες είναι πολύ διαφορετικές από αυτές που επικρατούσαν στα επιμορφωτικά προγράμματα (Βαλαβανίδης, 1992).

4.11 Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής στην Ελλάδα

Υπάρχουν αρκετές αδυναμίες της επιμόρφωσης στις οποίες οφείλεται ως ένα βαθμό η αναποτελεσματικότητά της για αλλαγή και αυτό-βελτίωση του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003, Χατζηπαναγιώτου, 2001, Παπαπροκοπίου, 2002, Μαυρογιώργος, 1999, Χατζηπαντελή, 1999, Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994) όπως:

- Τα προγράμματα επιμόρφωσης σχεδιάζονται και υλοποιούνται σύμφωνα με την τεχνοκρατική προσέγγιση, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται τα θετικά στοιχεία των άλλων προσεγγίσεων (προσωποκεντρική, κριτική). Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική.
- Τα νομικά κείμενα που αναφέρονται στην επιμόρφωση, όπως σχέδια νόμων, νόμοι, προεδρικά διατάγματα, συχνά δεν ανταποκρίνονται στο τι τελικά εφαρμόζεται στην πράξη, αφού ουσιαστικές νομικές προβλέψεις, όπως ο ρόλος των Πανεπιστημίων και των σχολικών μονάδων ως φορέων επιμόρφωσης, ελάχιστα αξιοποιούνται. Το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση δεν υποστηρίζεται από σχετική επιστημονική έρευνα και συστήματα αξιολόγησης, και τις περισσότερες φορές μεταφέρει χωρίς ειδική μελέτη, δάνεια πρότυπα από το εξωτερικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.
- Τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως την εθελούσια, δηλαδή αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος. Προκρίνεται η «ακαδημαϊκή γνώση» και η σχολειοποιημένη μορφή της επιμόρφωσης με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το κυρίαρχο επιμορφωτικό μοντέλο, ο «ειδικός» προσφέρει γνώσεις και πρακτικές, άρα υπονοείται ότι κατέχει αδιαμφισβήτητες αλήθειες, γνωρίζει τις απαντήσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις προσφέρει στους επιμορφούμενους.
- Σκοπός των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται σ' αυτά με σκοπό να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην πιστή εφαρμογή των διάφορων εκπαιδευτικών μέτρων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σ' αυτά ως υπάλληλοι και υπάγονται στην εκπαιδευτική αρχή που

έχει τη δυνατότητα να επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις και την πράξη του. Η επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ.).

Από τους παραδοσιακούς φορείς επιμόρφωσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ανεπιφύλακτα τα Πανεπιστήμια. Η συντριπτική πλειοψηφία τους τα θεωρεί απολύτως κατάλληλο φορέα επιμόρφωσης, πιθανόν λόγω του επιστημονικού τους κύρους και της σχετικής αυτονομίας από την κεντρική διοίκηση. Παρά το γεγονός ότι ο κύριος κρατικός φορέας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), λίγοι τα θεωρούν ως πολύ κατάλληλο επιμορφωτικό φορέα. Το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους έχουν επιμορφωθεί στα Κέντρα αυτά προσθέτει στη συγκεκριμένη διαπίστωση και κάποια αξιολογική χροιά. Νέοι θεσμοί, όπως το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, κερδίζουν επίσης την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούνται πολύ σημαντικοί φορείς επιμόρφωσης από την πλειοψηφία.

Από πλευράς οργάνωσης της επιμόρφωσης πολλοί εμπιστεύονται, πέρα από τους κατά παράδοση θεσμοθετημένους φορείς, και άλλους, όπως τις ενώσεις τους και την ίδια τη σχολική μονάδα. Ακόμη, πολλοί διατηρούν επιφυλάξεις για το κατά πόσο οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν τον κύριο ρόλο για την επιμόρφωσή τους. Μία ακόμη διαπίστωση είναι ότι διαφαίνεται πολύ συχνά η κριτική τους στάση, αλλά και η επιθυμία τους να μεγιστοποιηθούν τα όποια οφέλη αποκομίζουν από την επιμόρφωση (Βαρσαμίδου & Ρεζ, 2006).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο- Αλλαγές στον σχολικό χώρο για ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Ο.Σ.

5.1 Ορισμός της Ποιότητας

Ο προβληματισμός και η συζήτηση για την ποιότητα δεν είναι στοιχεία νέα στον εκπαιδευτικό χώρο, όμως κατά την τελευταία δεκαετία φαίνεται να δίνεται όλο και μεγαλύτερη έμφαση στην ποιότητα σε σχέση με το παρελθόν. Και μια από τις πρώτες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ερευνητές είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της ποιότητας. Έτσι σήμερα, σε παγκόσμιο επίπεδο, δεν αντιμετωπίζουμε την ποιότητα υπό ένα ενιαίο και μοναδικό εννοιολογικό πρίσμα (Δάρρα, 2002).

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι ορισμοί για την ποιότητα ποικίλλουν και σε κάποιο βαθμό αντανακλούν διαφορετικές θεωρήσεις για το άτομο και την κοινωνία (Δάρρα, 2002). Ο Vroeijenstijn (1995: σ. 18-19) επισημαίνει ότι «Το θέμα του ορισμού της ποιότητας είναι εξαιρετικά περίπλοκο. Δεν μπορούμε να μιλάμε για ποιότητα. Μπορούμε να μιλάμε για ποιότητες, κάνοντας μια διάκριση μεταξύ των απαιτήσεων για την ποιότητα που έχουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, η κοινωνία, η αγορά εργασίας και η κυβέρνηση. Δεν υπάρχουν όμως μόνο διαφορετικές ποιότητες. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και τις διαφορετικές παραμέτρους της ποιότητας, την ποιότητα των εισροών, των διαδικασιών και των εκροών και η εκτίμηση της ποιότητας θα πρέπει να συνυπολογίζει όλες αυτές τις διαστάσεις» (Ματθαίου, 2002).

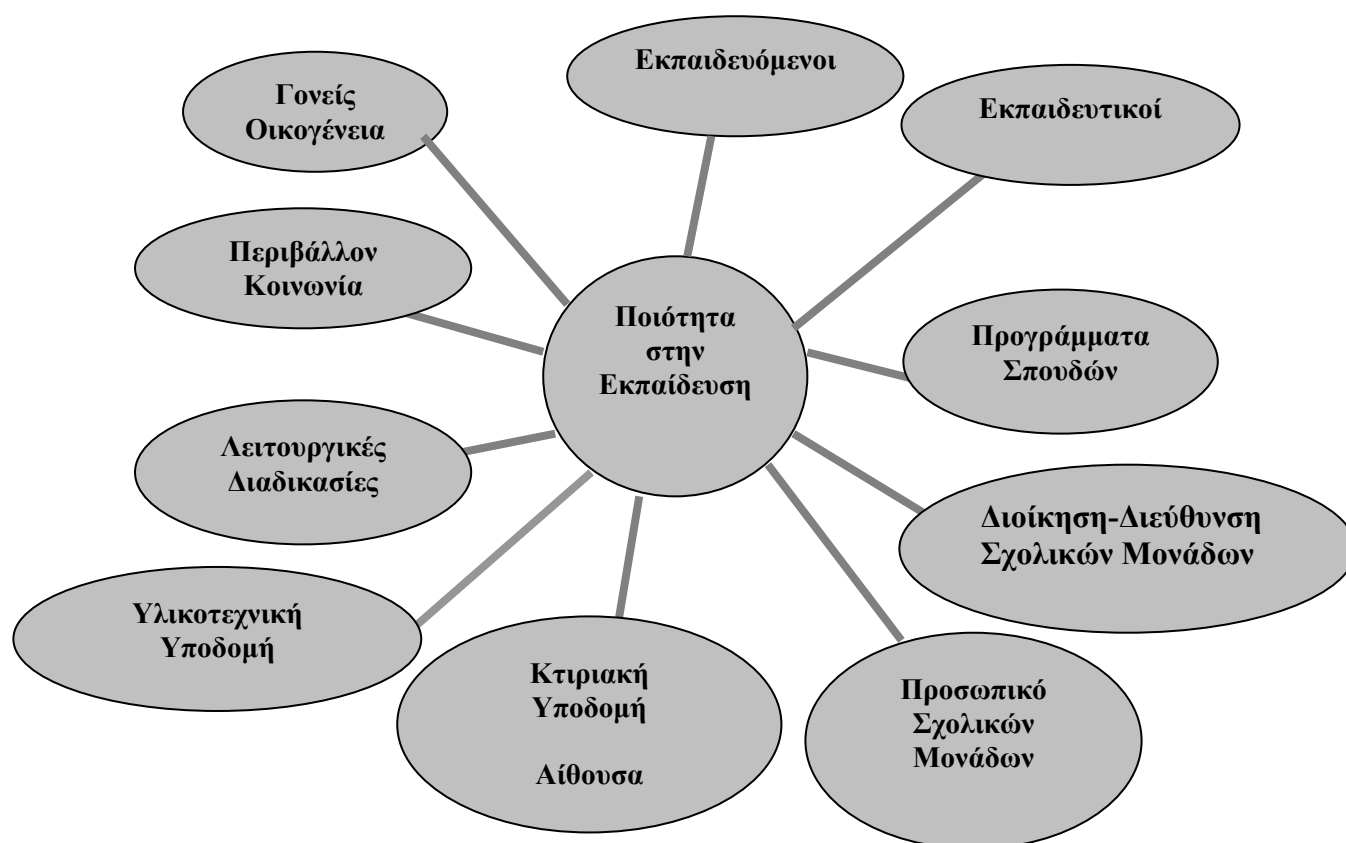
Οπότε παρακάτω θα αναφέρουμε κάποιους ορισμούς που υποστηρίζονται μέσω της βιβλιογραφίας.

Η ποιότητα στην εκπαίδευση καθορίζεται με προσεγγίσεις που συνδέονται με τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Είναι αρκετό δύσκολο να ορίσουμε την έννοια «ποιότητα στην εκπαίδευση», επειδή συνδέεται με το πρόβλημα της επιλογής των κριτηρίων που θα εκφράζουν και θα μετρούν το επίπεδο της ποιότητας. Γενικότερα στην εκπαίδευση όπως στην ανάπτυξη της διδακτικής και της μαθησιακής διαδικασίας, υπάρχει ένα ευρύ φάσμα παραγόντων, οι οποίοι εξελίσσονται και επιδρούν ποικιλόμορφα (ΥΠΕΠΘ, 2003). Αυτό δείχνει ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης παραπέμπει σε διάφορες όψεις του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως την οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης, τα γνωστικά αντικείμενα, τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη διδακτική προσέγγιση, την υλικοτεχνική υποδομή και τα εποπτικά και διδακτικά υλικά κ.λπ. Η αναφορά στην ποιότητα στην εκπαίδευση μπορεί να περιέχει και την ικανοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων (όπως μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί) στην εκπαίδευση και τα αποτελέσματά της (Παμουκτσόγλου, 2004).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση προσδιορίζεται από (Παμουκτσόγλου, 2004, Παμουκτσόγλου & Νικολάου, 2005):

- Την ποιότητα της μεθοδολογικής προσέγγισης και το μαθησιακό περιβάλλον (υλικοτεχνική υποδομή, ικανότητες του διδακτικού προσωπικού, εποπτικό και διδακτικό υλικό και διδακτική μεθοδολογία, καθώς και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της χώρας.
- Την κοινωνική διάσταση των στόχων της εκπαίδευσης, τα προγράμματα σπουδών, με επιστημονική, πολιτισμική και κοινωνική διάσταση στο περιεχόμενό τους, και το επίπεδο των μαθησιακών ικανοτήτων (όπως μαθηματικά, μητρική γλώσσα, φυσικές επιστήμες, ξένες γλώσσες κ.λπ.) ή δεξιοτήτων όπως χρήση της τεχνολογίας, επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες, αγωγή υγείας, αγωγή του πολίτη κ.λπ.).
- Την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των φορέων του εκπαιδευτικού συστήματος (διευθυντή- εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών- μαθητών, μαθητών- σχολικής επιτυχίας, εκπαιδευτικών- διδακτικής μεθοδολογίας, μαθητών- διδακτικής μεθοδολογίας).
- Την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ της σχολικής μονάδας και του περιβάλλοντός του (σχολική μονάδα- τοπική αυτοδιοίκηση, σχολική μονάδα- πολίτες, σχολική μονάδα- γονείς).

Σχήμα 1: Κύκλος παραγόντων, από τους οποίους εξαρτάται η βελτίωση της Ποιότητας του Εκπαιδευτικού σε κάθε ιδιαίτερο περιβάλλον.



Πηγή: Βιταντζάκη, Διοικητική Ενημέρωση, Ιανουάριος- Φεβρουάριος- Μάρτιος 2005, τ. 32, σ. 40.

Επομένως, σημαντικό κριτήριο για την ποιότητα της εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι που συνδέονται με το παρόν αλλά και το μέλλον της κοινωνίας και το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, καθώς και η επιστημονική, παιδαγωγική, πολιτισμική και κοινωνική διάστασή τους. Για την επίτευξη των στόχων, η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, καθώς προετοιμάζει τους μαθητές για τις τοπικές ή τις διεθνείς αλλαγές ή μεταβολές στην κοινωνία και οικοδομεί με θετικό τρόπο ένα σχετικά ελάχιστα προσδιοριζόμενο μέλλον (Παμουκτσόγλου, 2004).

Ο ορισμός της ποιότητας είναι δυναμικός, είναι ένας κινούμενος στόχος που εξαρτάται από τις ανάγκες των ατόμων. Για την εκπαίδευση «ολική ποιότητα» είναι η διηγετική προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο, την τελειότητα, με άλλα λόγια είναι αυτό που κάνει την μάθηση μια ευχάριστη διαδικασία (Ζαβλάνου, 2004).

Στο χώρο της εκπαίδευσης η ολική ποιότητα αποβλέπει (Ζαβλάνου, 2004, Deming, 1993):

- στην εκπλήρωση και υπέρβαση των προσδοκιών και των αναγκών του μαθητή
- στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών
- στην ανάθεση ευθυνών και στους μαθητές
- στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην ομαδική εργασία
- στη μείωση των αδυναμιών του συστήματος και στην υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και κριτική μάθηση
- στη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου

Γενικά, με τη εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία αποβλέπουμε στη μετατροπή του ισχύοντος συστήματος διδασκαλίας και αξιολόγησης σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης. Το μεγάλο πλεονέκτημα της καινοτομίας αυτής είναι ότι προσθέτει αξία μεγάλη στις διαδικασίες, έτσι ώστε όσα κερδίζει κανείς σε μάθηση να είναι περισσότερα από όσα καταθέτει σε χρήματα, μόχθο και χρόνο για την απόκτησή της.

Κατά τον Deming (1986) φιλοσοφία της ολικής ποιότητας δεν είναι μια επιχειρηματική αλλά μια ανθρώπινη διαδικασία, η οποία προάγει την αξιοπρέπεια, την αυτοεκτίμηση και το σεβασμό. Είναι μια διαδικασία που αναπτύσσει το μυαλό και τη σκέψη του ατόμου και ενδυναμώνει τους δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων.

Η πραγματική βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για κοινή προσπάθεια και της υποστήριξής τους από τους γονείς και τους όποιους συνεργάτες κάθε Σχολικής Μονάδας.

Η τάξη ή η αίθουσα διδασκαλίας είναι ο πυρήνας της μάθησης, ο χώρος ανάπτυξης της προσωπικότητας αλλά και της διαφορετικότητας κάθε μαθητή. Ένας χώρος όπου από τους μαθητές μπορεί να αναπτυχθεί «οποιαδήποτε λογική». Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργήσουν μέσα σε αυτόν τον χώρο όχι μόνο ως πομποί αλλά και ως δέκτες των σύγχρονων προβληματισμών των μαθητών τους, και να τροφοδοτούν οργανωμένα και με τεκμηριωμένες προτάσεις βελτίωσης τους γονείς, το Σχολείο, την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τις Νομαρχίες Εκπαίδευσης και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, για όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία και θέματα που πηγάζουν από την καθημερινότητα και βελτιώνουν την Ποιότητα της Εκπαίδευσης και κατά συνέπεια την Ποιότητα της ζωής (ΥΠΕΠΘ, 2003).

Κάθε πρόγραμμα που αφορά στη βελτίωση της Εκπαίδευσης θα πρέπει να αποτελεί το προϊόν συνεργασίας των εκπαιδευτικών, των γονέων, των εκπαιδευομένων και των όποιων αρμοδίων επιστημονικών υπευθύνων και συνεργατών των Σχολικών Μονάδων.

Ανακεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι οι παράγοντες που αναφέραμε, προσδιορίζουν να διασφαλίσουν την Ποιότητα στην εκπαίδευση, σε κάθε ιδιαίτερο περιβάλλον είναι οι γονείς και η οικογένεια, οι εκπαιδευόμενοι, οι εκπαιδευτικοί, το διοικητικό, τεχνικό και λοιπό προσωπικό των Σχολικών Μονάδων, η Διοίκηση και η Διεύθυνση των Σχολικών, η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών και οι λειτουργικές διαδικασίες (Βιταντζάκη, 2005, Deming, 1986).

5.2 Η αναγκαιότητα της ποιοτικής αναβάθμισης στο Ολοήμερο Σχολείο

Το γεγονός ότι το ολοήμερο σχολείο εφαρμόζεται σε ευρεία κλίμακα αυτό δείχνει επαρκή ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα για να αξιολογήσουμε και να διερευνήσουμε τόσο την επίδρασή του στην εκπαίδευση, όσο και το βαθμό αποδοχής του από την ελληνική κοινωνία. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ενσωμάτωση στην εκπαίδευση των νέων παιδαγωγικών κατευθύνσεων που εισάγονται με το ολοήμερο σχολείο και οι οποίες διαφέρουν σημαντικά από τα γνωσιοκεντρικά και δασκαλοκεντρικά χαρακτηριστικά που συνεχίζουν να κυριαρχούν στο ελληνικό σχολείο (Πυργιωτάκης, 2004).

Από το 1994 στο ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ αναπτύσσονται έρευνες για το πρωτεύον πρόβλημα του ελληνικού σχολείου, την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, έδειξαν ότι για το θέμα αυτό δεν αρκούν αλλαγές σε επιμέρους παράγοντες που γίνονται μεμονωμένα, όπως για παράδειγμα μόνο στη μέθοδο διδασκαλίας ή, σε άλλη χρονική στιγμή, μόνο στα σχολικά βιβλία (Γερμανός, 2000).

Στην περίπτωση του ολοήμερου σχολείου, ο χώρος αποδείχθηκε ίσως το σοβαρότερο πρόβλημα, επειδή τα διδακτήρια δεν διαθέτουν τις κατάλληλες αίθουσες και η διαμόρφωση κατάλληλων χώρων θεωρήθηκε πολύ δαπανηρή και δεν επιχειρήθηκε (Πυργιωτάκης, 2004).

Σύμφωνα με έρευνα του Βιταντζάκη (2005: σ. 36), το ποσοστό 97% των εκπαιδευτικών συμφώνησε με την αναγκαιότητα της εφαρμογής της Ποιότητας κατά την Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση. Στην συνέχεια, εστιάζοντας το ενδιαφέρον της Ποιότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό με ποσοστό 38%, ακολουθούμενο η κτιριακή υποδομή με ποσοστό 20%, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, το επίπεδο των μαθητών και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Την ποιοτική αναβάθμιση του ολοήμερου σχολείου θα την εξετάσουμε αναλυτικότερα παρακάτω ως προς την παιδαγωγική αναβάθμιση και ως προς τον χώρο της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

5.3 Η ανάγκη για παιδαγωγική αναβάθμιση στο ελληνικό ολοήμερο σχολείο

Η αλλαγή της παιδαγωγικής προσέγγισης και του εκπαιδευτικού τοπίου, αποτελεί μια επιτακτική ανάγκη της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία βρίσκεται σε τέτοιο βαθμό υστέρησης ως προς τις απαιτήσεις της κοινωνίας, που ανάγκασε τις οικογένειες να αναζητούν στα λύσεις όπως φροντιστήρια και ιδιαίτερα μαθήματα, επιζητώντας την λύση στα προβλήματα από την ανεπαρκή παιδεία που προσφέρει το δημόσιο σχολείο στα παιδιά τους. Γι' αυτό, εξάλλου, ένας από τους βασικούς στόχους του ολοήμερου είναι η παιδαγωγική αναμόρφωση του σχολείου (Φ.13.1/899/Γ1/1074/26/10/1998).

Η αλλαγή η οποία θα μπορούσε να επέλθει στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα ξεκινά από το ότι το ολοήμερο είναι ένα σχολείο που εμπλουτίζει τους παιδαγωγικούς του στόχους με μια κοινωνική διάσταση. Η διάσταση αυτή εξυπηρετεί δυο λόγους, χάρη στους οποίους το σχολείο θα μπορούσε να συντονισθεί και πάλι με την κοινωνική πραγματικότητα (Γερμανός, 2002).

Ο πρώτος λόγος είναι η ικανοποίηση της ανάγκης που εμφανίσθηκε στις σύγχρονες οικογένειες για παραμονή των παιδιών σε ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον, μέχρι να επιστρέψουν οι γονείς από τη δουλειά τους. Γι' αυτό και με το ολοήμερο ο χρόνος λειτουργίας του σχολείου επεκτείνεται με μια μεταμεσημβρινή ζώνη, η οποία καλύπτει το χρονικό διάστημα που ενδιαφέρει την οικογένεια.

Ο δεύτερος λόγος είναι η ικανοποίηση των προσδοκιών της οικογένειας να αποκτήσουν τα παιδιά της μια κουλτούρα σύγχρονου ανθρώπου, που υπερβαίνει και συμπληρώνει την παρεχόμενη σχολική γνώση. Έτσι, στον επιπλέον χρόνο ο οποίος

δημιουργείται με τη μεταμεσημβρινή ζώνη, εισάγονται στο ολοήμερο όπως διδακτικά αντικείμενα και τύποι δραστηριοτήτων που αποτελούν σημαντική καινοτομία για την ελληνική εκπαίδευση (www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/JOSEF.doc).

Ως προς την εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων, η καινοτομία συνίσταται στο ότι, χάρη σ' αυτά, το ολοήμερο έχει ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο διευρύνει την παιδεία που προσφέρει το σχολείο. Τα νέα αντικείμενα, όπως ξένη γλώσσα, Νέες Τεχνολογίες, Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή, Χορός, Αθλητισμός, αντιστοιχούν στην τάση της οικογένειας να αναζητά (μέχρι τώρα στα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα) μια ευρύτερη καλλιέργεια για τα παιδιά της (Γερμανός, 2002).

Ως προς την εισαγωγή νέου τύπου, καινοτόμων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο ολοήμερο, αυτή οφείλεται στο ότι η παρουσία των νέων διδακτικών αντικειμένων δημιουργεί μια σημαντική παιδαγωγική ανάγκη, την αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας, επειδή τα νέα μαθήματα δεν μπορούν να διδαχτούν σωστά με τον συνήθη δασκαλοκεντρικό τρόπο. Είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν βιωματικές δραστηριότητες μάθησης, ανατρέποντας το παραδοσιακό σχολείο (Κρίβας, 2005).

Η προσφερόμενη γνώση πρέπει να συνδεθεί με τις καθημερινές εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να προωθεί την κριτική σκέψη, το διάλογο και τη συνεργασία, καταργώντας την παθητική συμπεριφορά του μαθητή ως κυρίαρχο φαινόμενο λειτουργίας της τάξης. Επομένως, αυτές οι νέου τύπου (για το ελληνικό σχολείο) δραστηριότητες συναρτώνται με ομαδοκεντρικά σχήματα λειτουργίας της τάξης, που μπορούν να καταργήσουν τον ανταγωνισμό ο οποίος κυριαρχεί ακόμα και σήμερα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Κουντούμπα, 2004). Η σωστή λειτουργία του ολοήμερου περνά υποχρεωτικά μέσα από την υιοθέτηση σύγχρονων μορφών διδασκαλίας και μάθησης, που στηρίζονται αφενός σε μια ισόρροπη ανάπτυξη ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων και αφετέρου, στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού περιβάλλοντος επικοινωνίας και εργασίας στην τάξη (Γερμανός, 2002). Συνεπώς, η επιτυχημένη ανάπτυξη του προγράμματος του ολοήμερου συναρτάται και με ένα νέο, ριζικά αναβαθμισμένο, τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Επειδή συχνά οι γονείς δεν έχουν το χρόνο ή τις γνώσεις ή την ικανότητα να επιβλέψουν οι ίδιοι την προετοιμασία των παιδιών τους για τα μαθήματα του σχολείου αυτή η αδυναμία καλύπτεται με την μεταμεσημβρινή ζώνη όπου περιλαμβάνεται και η προετοιμασία του παιδιού για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας. Μεταξύ των άλλων, αυτό έρχεται και καλύπτει μια πραγματική ανάγκη των γονέων (Γερμανός, 2007).

Απαιτείται μια σύμμετρη σχέση δασκάλου- μαθητή όσον αφορά την στήριξη του παιδιού για την προετοιμασία στα μαθήματά του, που να ξεφεύγει από τη μονόπλευρη και κάποτε, αυταρχική μορφή με την οποία τη συναντούμε συνήθως

στην σχολική τάξη. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ στο ολοήμερο σχολείο και όχι μόνο είναι απαραίτητη μια ριζική αλλαγή στη σχέση δασκάλου- μαθητή (Γερμανός, 2007), που να αντιστοιχεί σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης. Ο ρόλος του δασκάλου στη μαθησιακή αυτή διδασκαλία περιορίζεται αισθητά και αποκτά υποβοηθητική και καθοδηγητική μορφή ενώ στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας καθίσταται ο μαθητής, ο οποίος επιχειρεί με προσωπική πρωτοβουλία να προσεγγίσει, να κατανοήσει, να αφομοιώσει το διδακτικό υλικό (Κουτρούμπα, 2004).

Συνεπώς, ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει ενεργητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία να βασίζεται στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας του και της δημιουργικότητάς του, καθώς και στην αλληλεπίδραση με τους άλλους και παράλληλα ο εκπαιδευτικός μπορεί να μετατραπεί σε συνερευνητή των παιδιών και συντονιστική της λειτουργίας της τάξης. Η σχέση δάσκαλος- μαθητής και γενικότερα η ζωή του παιδιού στο σχολείο έχει πια τη δυνατότητα να ξεπεράσει τα δασκαλοκεντρικά χαρακτηριστικά της και να πάρει νέες μορφές, προσαρμοσμένες τόσο στην εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης, όσο και στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας (Γερμανός, 2002).

5.4 Ο ρόλος του χώρου στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος

Η λειτουργία του ολοήμερου συναρτάται και με νέες συνθήκες οργάνωσης και λειτουργίας του σχολικού χώρου, τόσο στο επίπεδο της αίθουσας διδασκαλίας, όσο και σ' εκείνο του διδακτηρίου, οι οποίες θα πρέπει να ανατρέπουν τη σημερινή αντίληψη περί κτιριακών εγκαταστάσεων (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2001). Πραγματικά, είναι πολύ σημαντική η σχέση του χώρου με την εκπαιδευτική διαδικασία, επειδή οι συνθήκες του χώρου μπορεί να διευκολύνουν ή να παρεμποδίσουν την εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου και τη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων στην τάξη. Ιδιαίτερη έμφαση απαιτείται στη διαρρύθμιση και την αισθητική της αίθουσας διδασκαλίας, οι οποίες πρέπει να διευκολύνουν την ανάπτυξη των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων (Γερμανός, 2002).

Για παράδειγμα, η λειτουργία ομάδων στην τάξη απαιτεί κατάλληλες διατάξεις των θρανίων, που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνεργασίας, ως μορφή διαλόγου, και της εργασίας, ως μορφής επικοινωνίας. Έτσι, η διαρρύθμιση των θρανίων σε σειρές παράλληλες προς τον πίνακα, η οποία επικρατεί ακόμα και σήμερα στις αίθουσες των περισσότερων σχολείων, πρέπει να καταργηθεί, επειδή είναι προσαρμοσμένη στη μετωπική διδασκαλία και στον αποκλειστικά ατομικό τρόπο εργασίας του μαθητή, στοιχεία που από παιδαγωγική άποψη είναι σαφώς αναχρονιστικά και απορριπτέα (Γερμανός, 1999). Αν και σε μερικά σχολεία (λίγα) επικρατεί η διαρρύθμιση των θρανίων κυκλικά δηλαδή τα θρανία είναι τοποθετημένα το ένα δίπλα στο άλλο σχηματίζοντας ένα μεγάλο «Π» και έτσι οι μαθητές μπορούν

να δουν τους άλλους μαθητές και ταυτόχρονα τον πίνακα διδασκαλίας. Συνεπώς, αυτό έχει ως συμπέρασμα να δημιουργείτε ομαδική διδασκαλία κάτω από την καθοδήγηση του δασκάλου.

Επιπλέον, το διδακτήριο του ολοήμερου σχολείου πρέπει να περιέχει ειδικούς χώρους προσαρμοσμένους στις ανάγκες των νέων διδακτικών αντικείμενων και των δραστηριοτήτων, για παράδειγμα, η αίθουσα χορού, η αίθουσα σίτισης, η αίθουσα προετοιμασίας μαθημάτων, τα εργαστήρια κ.λπ. Η ύπαρξη των αναγκαίων χώρων θεωρήθηκε από το ΥΠΕΠΘ τόσο σημαντική, που από την αρχή αποτελούσε βασική προϋπόθεση για να λειτουργήσει ένα σχολείο ως ολοήμερο (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2001, ΥΠΕΠΘ Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-98).

Ένα σοβαρό πρόβλημα που εμφανίστηκε στα διδακτήρια που κτίστηκαν με τις ισχύουσες προδιαγραφές του ΟΣΚ δεν περιλαμβάνουν τέτοιους χώρους, επειδή προβλέφθηκαν για την εξυπηρέτηση του μοντέλου με βάση το οποίο λειτουργεί το κλασικό σχολείο. Ωστόσο, κανένα σχολείο δεν διέθετε τις προϋποθέσεις χώρου να μετατραπεί σε ολοήμερο (Γερμανός, 2002). Μερικά σχολεία που είχαν διαθέσιμους χώρους που δεν χρησιμοποιούνταν στην πράξη έγιναν ολοήμερα, όπως για παράδειγμα, μια άδεια αίθουσα διδασκαλίας μετατρεπόταν σε χώρος σίτισης. Τα περισσότερα σχολεία μετατράπηκαν σε ολοήμερα, με χώρους που συνήθως δεν σχεδιαστήκαν για τη χρήση για την οποία αξιοποιήθηκαν και κατά συνέπεια δημιουργούσαν από μέτριες έως σοβαρές δυσλειτουργίες στην ανάπτυξη του προγράμματος (Γερμανός, 1999).

Επομένως, αν επιδιώκουμε την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, δεν αρκούν οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Είναι το ίδιο απαραίτητη και επείγουσα η εκπόνηση νέων ποιοτικών προδιαγραφών και ενός διαφορετικού κτιριολογικού προγράμματος για τα σχολικά κτίρια, που θα συναρτώνται με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης (Γερμανός, 2007).

Σύμφωνα από την βιβλιογραφία η πρόταση που προκύπτει για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσα από την αναμόρφωση του σχολικού χώρου έχει δύο σκέλη (Γερμανός, 1999 και 2002):

- τον εμπλουτισμό των διδακτηρίων με νέες κατηγορίες χώρων, ώστε να είναι σε θέση να εξυπηρετήσουν το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων που εισάγονται με το ολοήμερο.
- Τον παιδαγωγικό ανασχεδιασμό των σχολικών χώρων, που θα τους αποδώσει νέα ποιοτικά χαρακτηριστικά, συναρτημένα με την ανάπτυξη συγχρόνων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στον ανασχεδιασμό της αίθουσας διδασκαλίας.

Από όσα αναφέραμε στο συγκεκριμένο κεφάλαιο συμπεραίνουμε ότι, με το ολοήμερο εισάγεται ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο στο ελληνικό σχολείο. Το μοντέλο αυτό διαφέρει ριζικά από εκείνο με βάση το οποίο λειτουργεί μέχρι και σήμερα το σχολείο, συγκεκριμένα σε τρία επίπεδα, που συνδέονται με σχέσεις αλληλεξάρτησης (Γερμανός, 2001 και 2007):

- στην οργάνωση σχολικού χρόνου (όπως έχουμε αναφέρει), που με το ολοήμερο επεκτείνεται με την μεταμεσημβρινή ζώνη, δίνοντας νέες δυνατότητες στη σχολική και την οικογενειακή ζωή του μαθητή
- στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία περιλαμβάνει νέα διδακτικά αντικείμενα και πρέπει να αναπτυχθεί με βάση σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, που στηρίζονται στη λειτουργία ομάδων στην τάξη, τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή, τον συντονιστικό ρόλο του δασκάλου και την ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης
- στα χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου, ο οποίος, με τη διαρρύθμιση και την αισθητική του, πρέπει να προσφέρει ερεθίσματα και δυνατότητες για ανάπτυξη δραστηριοτήτων που θα συμβάλλουν στο να λειτουργήσει το σχολείο με τις νέες παιδαγωγικές κατευθύνσεις.

Το πρόβλημα έχει μια σημαντική ποιοτική διάσταση, επειδή οι απαιτούμενοι χώροι δεν αρκεί, αλλά να υπάρχουν αλλά επιπλέον επιβάλλεται να είναι κατάλληλοι για τη χρήση που προορίζονται. Η κριτική που αναπτύχθηκε τόσο από μεμονωμένους μελετητές, όσο και από τις προτάσεις της 2^{ης} Επιστημονικής Επιτροπής του Ολοήμερου Σχολείου κατέληξε σε ορισμένες σημαντικές διαπιστώσεις (Πυργιωτάκης, 2001 και 2004, Θωιδής, 2004, Σιμένη, 2001, Χανιωτάκης, 2004):

- το ολοήμερο ανταποκρίθηκε κυρίως στον κοινωνικό του ρόλο, όπως λειτούργησε μέχρι σήμερα
- αντίθετα, η συμβουλή του στην παιδαγωγική αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου ήταν πολύ περιορισμένη και σαφώς κατώτερη από τις αρχικές εκτιμήσεις
- οι λόγοι στους οποίους οφείλεται η «ελάχιστη παιδαγωγική συμβολή του» είναι κυρίως: στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και στην μη στελέχωσή του με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ώστε να αναπτύσσονται απρόσκοπτα οι προβλεπόμενες δραστηριότητες.

Η κριτική αυτή είναι ενδιαφέρουσα, επειδή προσπαθεί να ερμηνεύσει την υφιστάμενη κατάσταση σφαιρικά, συνδυάζοντας τις παιδαγωγικές παραμέτρους με τις συνθήκες του χώρου. Ωστόσο, για να είναι ολοκληρωμένη, η κριτική θα έπρεπε να τονίζει τη σημασία που έχει για την παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολείου η εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας (Τζάνη, Παμουκτσόγλου, 1997). Κι' αυτό, γιατί αν δεν αλλάξουν τον τρόπο προσέγγισης της γνώσης, οι ρόλοι του εκπαιδευτικού και του μαθητή και η σχέση του σχολείου με τον κοινωνικό και πολιτιστικό του περίγυρο,

δηλαδή ο τρόπος λειτουργίας της τάξης, είναι δύσκολο να υπάρξει «παιδαγωγική αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου». Όπως δείξαμε από την ανάλυση που προηγήθηκε, η ουσιαστική διατήρηση της συνδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο για να γίνει το ολοήμερο σχολείο ο χώρος όπου οι μαθητές θα αναπτύσσουν γνωστικές, ερευνητικές, κατασκευαστικές και πολιτιστικές δεξιότητες, αναπτύσσοντας συγχρόνως την προσωπικότητα, το χαρακτήρα τους αλλά και τις γνώσεις τους, «μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν», «πώς να αποδέχονται τους άλλους» και «πώς να είναι υπεύθυνοι και δημιουργικοί», όπως προβλέπουν οι στόχοι για το ολοήμερο (Φ.50/57/26650/Γ1 17-3-2003).

Ο τρόπος που εφαρμόστηκε το ολοήμερο είναι αντιφατικός, επειδή οι καινοτόμες κατευθύνσεις που νομοθετήθηκαν δεν υποστηρίχθηκαν από ένα συνδυασμό όπως, συστηματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε νέες, ιδίως ομαδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και παρεμβάσεων για τροποποίηση και αναβάθμιση του σχολικού χώρου, ώστε η σχολική μονάδα να είναι σε θέση να δεχθεί τις νέες παιδαγωγικές κατευθύνσεις και τις νέου τύπου δραστηριότητες που υιοθετούνται (Γερμανός, 2007).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δημιουργείται το ερώτημα «αν το ελληνικό σχολείο, με τη σημερινή του μορφή, είναι έτοιμο να δεχθεί το ολοήμερο» η απάντηση λοιπόν στο ερώτημα είναι μάλλον αρνητική. Το ολοήμερο εγκαταστάθηκε στο σχολείο, αλλά δεν συγχωνεύθηκε με αυτό. Ο τρόπος εισόδου του ολοήμερου στην εκπαίδευση, το οδήγησε σε μια ιδιόμορφη συνύπαρξη με το κλασικό σχολείο. Στην ουσία μοιάζει σαν το σχολείο να είναι σπασμένο στα δύο, σε μια πρωινή και μια μεταμεσημβρινή ζώνη που λειτουργούν με διαφορετικά κριτήρια. Ουσιαστικά, συνυπάρχουν δύο αντίθετα μεταξύ τους εκπαιδευτικά μοντέλα, που από την φύση τους θα λειτουργούσαν ανταγωνίστηκα (Κελπανίδης, 2002). Το μοντέλο του ολοήμερου πιέζει προς μια εξέλιξη των εκπαιδευτικών συνθηκών, ενώ ο στερεότυπος τρόπος λειτουργίας του κλασικού σχολείου παρεμποδίζει την ομαλή εισαγωγική των αλλαγών που θα οδηγούσαν στην εξέλιξή του. Πιστεύουμε πως η επιβίωση του ολοήμερου θα ήταν προβληματική αν δεν υπήρχε η ευρύτερη αναγνώριση του κοινωνικού του ρόλου και αυτό οφείλεται από την διαδικασία στην οποία ο ρόλος του χώρου, με τους περιορισμούς και τις δυσλειτουργίες που υπάρχουν στα ολοήμερα, είναι πολύ σημαντικές.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΠΟΠΤΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα γενικά στοχεύει:

- A. Στην καταγραφή και σύγκριση απόψεων δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των ολοήμερων σχολείων καθώς και
- B. Στη συλλογή προτάσεων για την καλύτερη λειτουργία και την ποιοτική βελτίωση του θεσμού του Σ.Δ.Ω.

Πιο συγκεκριμένα στόχοι της έρευνας είναι να εξεταστεί:

- Πόσοι από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς έχουν λάβει μέρος σε προγράμματα επιμόρφωσης και μετεκπαίδευσης;
- Σε ποίο βαθμό θεωρούν το εκπαιδευτικό τους έργο να διαφέρει από εκείνο που συντελείται στο διευρυμένο ωράριο;
- Πόσο αναγκαία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα και για ποιους λόγους την θεωρούν απαραίτητη;
- Πόσο διαδεδομένη είναι η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και σε ποια γνωστικά αντικείμενα θεωρούν πως έχουν επιμόρφωση;
- Σε ποίο βαθμό θεωρούν πως λειτουργεί αποτελεσματικό το Ολοήμερο Σχολείο στο οποίο υπηρετούν;
- Και τέλος, παράγοντες όπως, το φύλο και τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας παίζουν ρόλο στην επιμόρφωσή τους στα αντικείμενα που εξετάζονται;

6.2 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε την διαδικασία που ακολουθήσαμε για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Η έρευνα σχεδιάστηκε το Μάρτη του έτος 2008 και υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα αρχές Σεπτεμβρίου του ίδιου έτος. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε σε δημόσια ημερήσια δημοτικά σχολεία, εκ των οποίων 17 Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Ύστερα από την εξασφάλιση σχετικής άδειας της διευθύντριας ή του διευθυντή των σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπήρξε προσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μετείχαν στην έρευνα. Μερικοί από αυτούς συμπλήρωσαν και επέστρεψαν αμέσως το ερωτηματολόγιο, αρκετοί άλλοι το κράτησαν και το επέστρεψαν μεταγενέστερα και άλλοι δεν το επέστρεψαν καθόλου.

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και μοιράστηκε σε 150 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αποτελούσαν το σύνολο των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην περιοχή της Αττικής. Εκ των οποίων από τα 150 ερωτηματολόγια επιστράφηκαν 120

συμπληρωμένα. Έτσι, το συνολικό δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 120 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε Σ.Δ.Ω.

6.3 Παρουσίαση του ερωτηματολογίου

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους εκπαιδευτικούς με δύο τρόπους:

- 1) Με προσωπική επαφή, όπου ο ερευνητής επισκέπτονταν τους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας τους,
- 2) Με εσωτερικό ταχυδρομικό σύστημα (χέρι με χέρι)

Όμως σχεδόν ο μεγαλύτερος αριθμός των ερωτηματολογίων μοιράστηκε από εμένα την ίδια, για να έχω την δυνατότητα της προσωπικής επαφής και επικοινωνίας με τους ερωτώμενους. Αλλά και να εξηγηθεί καλύτερα ο λόγος διεξαγωγής της έρευνας και επιπλέον είχα την δυνατότητα να προτείνω την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εκτός του χώρου εργασίας τους για να επιτύχουμε όσο ήταν δυνατόν πιο ειλικρινείς απαντήσεις, οι οποίες δεν θα επηρεάζοντουσαν από κάποιους παράγοντες του χώρου, όπως από τον διευθυντή του σχολείου ή και από τους συναδέλφους. Τα ερωτηματολόγια που κρατήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς επιστρέφονταν μετά από χρονικό διάστημα 2-4 ημερών και άλλα δεν επιστράφηκαν καθόλου.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε συνολικά 17 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 15 ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και οι 2 ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου. Οι 4 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερ.8-9, ερ.14-15) είναι κατασκευασμένες σύμφωνα με την κλίμακα Likert (Καθόλου- Λίγο- Πολύ- Πάρα πολύ). Σύμφωνα με τον Bell (1997), οι κλίμακες Likert ενδείκνυται για την μέτρηση των στάσεων, και ζητούν από τους ερωτώμενους να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή συμφωνίας σε μια σειρά από τέσσερα ή επτά απαντήσεις (Βάλβας, 2006). Γενικά, στις κλειστές ερωτήσεις περιλαμβάνονταν επιμέρους προτάσεις για τις οποίες οι συμμετέχοντες δήλωναν τις προτάσεις τους, ενώ στο τέλος συμπεριλαμβάνονταν η ανοιχτή επιλογή (άλλο), προκειμένου να ενσωματώσουμε απαντήσεις που δεν προβλέφθηκαν συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο (Κυριαζή, 1998, Βαλμάς, 2006).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μπορούν να ενταχθούν σε δυο περιοχές-πεδία:

1. Οι πρώτες επτά (7) ερωτήσεις, οι 6 κλειστού τύπου και η 1 ανοιχτού τύπου εξετάζουν τα προσωπικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα όπως φύλλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσίας, σπουδές κ.ά.,
2. Ενώ οι υπόλοιπες δέκα (ερ.8- ερ.17) αφορούν την ύπαρξη και τη λειτουργία του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου καθώς και προτάσεις για τη βελτίωσή του. Αναλυτικότερα:
 - ο Οι ερωτήσεις οκτώ (8), δεκαπέντε (15) και δεκαέξι (16) εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την οργάνωση του προγράμματος.

- ο Οι ερωτήσεις εννέα, δέκα, έντεκα, δώδεκα, δεκατρία και δεκατέσσερα (ερ. 9-14) αναφέρονται για την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος κατά πόσο την θεωρούν απαραίτητη και αποτυπώνουν τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα του επιμορφωτικού προγράμματος.
- ο Η επόμενη τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου η δεκαεπτά (17) προτείνουν λύσεις για την λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου όπως ως προς την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού (ερ.17 α.), ως προς τη χρηματοδότηση του σχολείου (ερ.17 β.), και τέλος ως προς τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού (ερ.17 γ.).

6.4 Τρόπος ανάπτυξης των δεδομένων

Αρχικά πριν ξεκινήσουμε την ανάπτυξη των δεδομένων ακολούθησε η κωδικοποίηση των απαντήσεων και η καταγραφή τους σε στατιστικούς πίνακες. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με το πρόγραμμα Excel. Μέσω του προγράμματος αυτού έγινε η περιγραφική στατιστική με τα αντίστοιχα διαγράμματα. Πραγματοποιήθηκε η εύρεση συχνοτήτων και ποσοστών μέσω ανάλυσης των ερωτηματολογίων.

Τις ερωτήσεις στην συνέχεια, τις επεξεργαστήκαμε στατιστικά με τη χρήση των προγραμμάτων Statgraphics Centurion XV.Π και Statgraphics Plus 5.1. Με τη βοήθεια των προγραμμάτων αυτών πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, προκειμένου να διαπιστωθεί η ανεξαρτησία ή η εξαρτημένη των μεταβλητών αυτών.

Προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός εξάρτησης δυο μεταβλητών X και Y χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης X^2 . Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί η ύπαρξη ή μη συσχέτισης μεταξύ των δυο μεταβλητών, καθορίζεται εάν η συσχέτιση είναι θετική ή αρνητική. Η διατύπωση κάθε ελέγχου περιλαμβάνει δυο υποθέσεις, τη μηδενική (H_0) και την εναλλακτική (H_A), και έχουν την ακόλουθη μορφή:

H_0 : Οι μεταβλητές X και Y είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους

H_A : Οι μεταβλητές X και Y είναι εξαρτημένες μεταξύ τους

Ακολούθως γίνεται σύγκριση της τιμής X^2 και της τιμής P -value και η οποία οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα (Κυριακούσης, 2000):

- $P\text{-value} > 0,10$ γίνεται αποδεκτή η υπόθεση H_0 , άρα η μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- $P\text{-value} < 0,10$ απορρίπτεται η υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_A , άρα οι δύο μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 10% .
- $P\text{-value} < 0,05$ απορρίπτεται η υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_A , δηλαδή οι δυο μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.
- $P\text{-value} < 0,01$ απορρίπτεται η υπόθεση H_0 και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_A , δηλαδή οι δυο μεταβλητές είναι εξαρτημένες σε επίπεδο σημαντικότητας 1%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο- ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

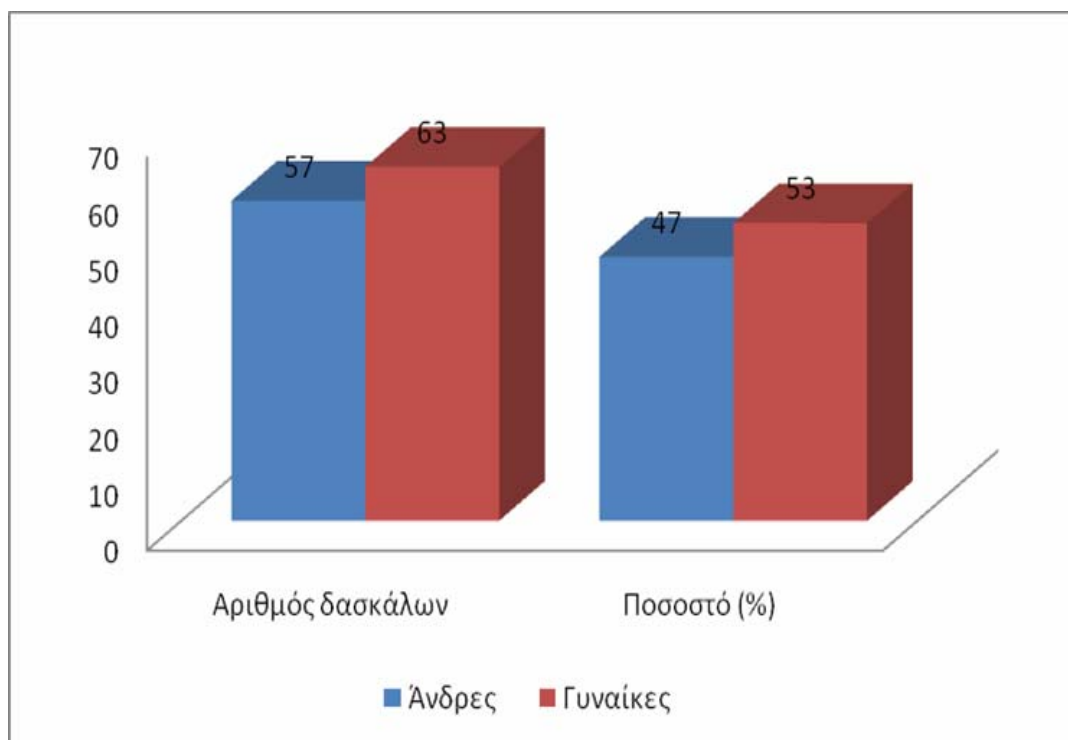
7.1.1 Προσωπικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του Ο.Σ. που συμμετείχαν στην έρευνα

Σύμφωνα με την έρευνα, από τους 120 δασκάλους που απάντησαν, το 53% των ατόμων αυτών ήταν γυναίκες (63 άτομα) ενώ οι άνδρες περιορίστηκαν στο 47% (57 άτομα). Με βάση, λοιπόν, τον Πίνακα 1, παρατηρούμε ότι ο πληθυσμός των γυναικών είναι μεγαλύτερος από τον ανδρών, αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού είναι γνωστό από την βιβλιογραφία πως στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού οδηγούνται περισσότερο οι γυναίκες παρά οι άνδρες.

Πίνακα 1: Κατανομή δασκάλων ως προς το φύλο

ΦΥΛΟ	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
Άνδρες	57	47
Γυναίκες	63	53
ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 1: Καταγραφή δασκάλων ως προς το φύλο

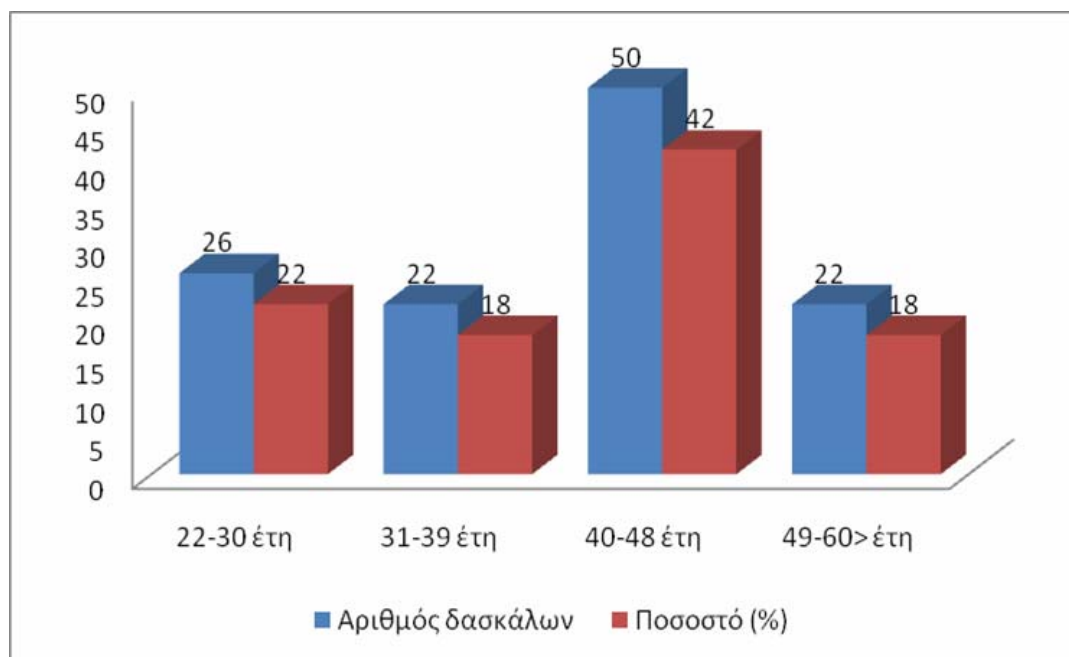


Ως προς την ηλικία οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες (α/α 4) ηλικιών, ανά οχταετία, δηλαδή οι κύριες ηλικιακές ομάδες είναι 22-30 ετών, 31-39 ετών, 40-48 ετών, και 49-60 και άνω.

Πίνακα 2: Κατανομή των δασκάλων σε ηλικιακές ομάδες

α/α	Κατηγορίες ηλικιών (σε έτη)	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	22-30	26	22
2.	31-39	22	18
3.	40-48	50	42
4.	49-60>	22	18
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 2: Αριθμός δασκάλων ανά ηλικιακή ομάδα



Όπως φαίνεται στον πίνακα 2 και διάγραμμα 2, παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκει στην Τρίτη ηλικιακή ομάδα, από 40 έως 48 ετών, που σημαίνει ότι είναι αρκετό το χρονικό διάστημα που έχει μεσολαβήσει από τη λήψη του πτυχίου τους. Ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά η ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών, που είναι αρκετά μεγάλο ποσοστό 22%, αυτό δείχνει ότι στους ερωτώμενους υπάρχουν πολύ νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ενώ οι ηλικιακές ομάδες των 31 έως 39 και 49 έως 60 και άνω εκπροσωπούνται με το ίδιο ποσοστό 18%.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση των δασκάλων, σύμφωνα με το πίνακα και το διάγραμμα 3, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι έγγαμοι ποσοστό 62% (74 δάσκαλοι), και μόλις 34% είναι άγαμοι (41 δάσκαλοι) και διαζευγμένη ποσοστό 4% (5 δάσκαλοι) το οποίο είναι ελάχιστο, αυτό δείχνει πως η επαγγελματική αποκατάσταση διευκολύνει την απόκτηση της οικογένειας.

Πίνακα 3: Οικογενειακή κατάσταση των δασκάλων

Οικογενειακή Κατάσταση	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
Άγαμη/ος	41	34
Έγγαμη/ος	74	62
Διαζευγμένη/ος	5	4
ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 3: Οικογενειακή κατάσταση των δασκάλων

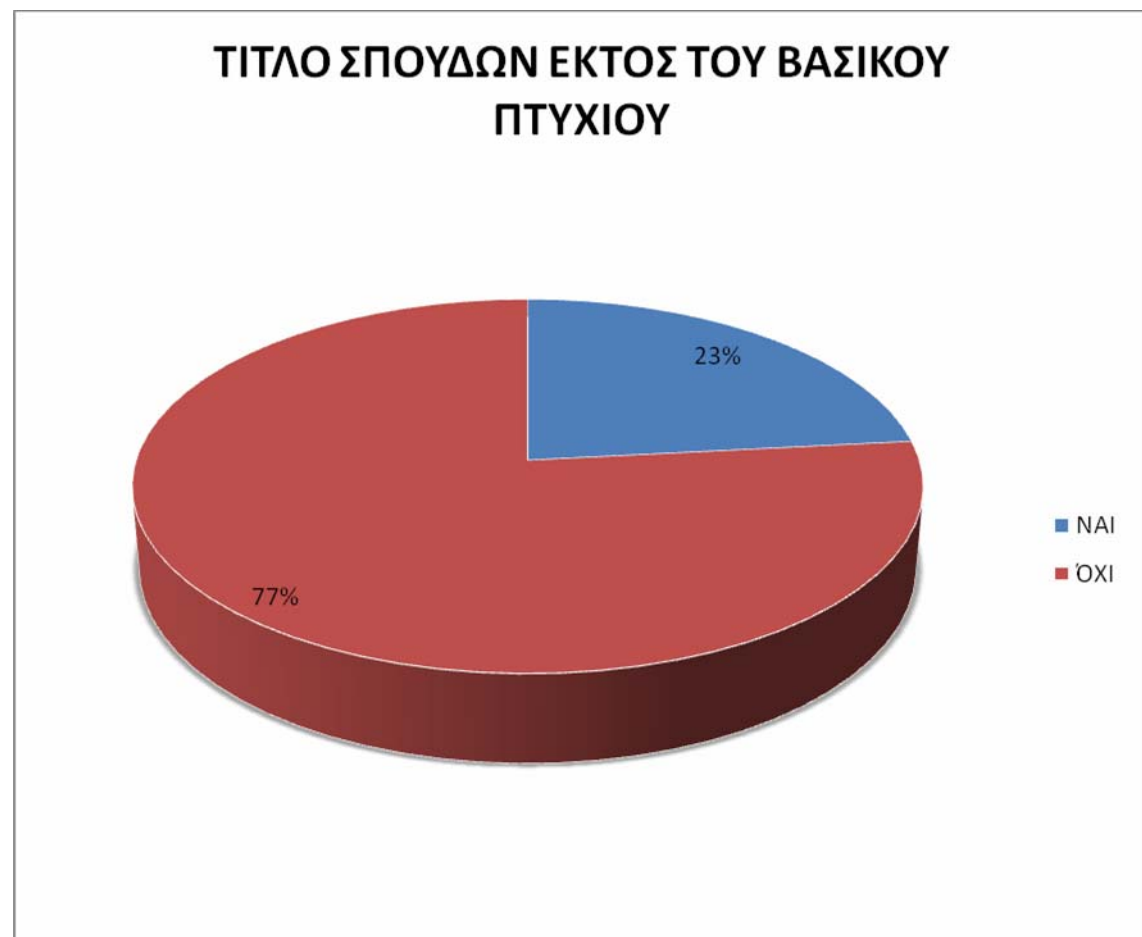


Στην ερώτηση που αφορούσε την κατοχή ή όχι δεύτερου πτυχίου εκτός του βασικού, το 23% (28 εκπαιδευτικοί) δήλωσε ότι έχει δεύτερο πτυχίο εκτός του βασικού ενώ η πλειοψηφία 77% (92 εκπαιδευτικοί) απάντησε αρνητικά. Παρατηρούμε πως μόνο ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών κατέχουν δεύτερο πτυχίο.

Πίνακα 4: Κάτοχοι δεύτερου πτυχίου

Κάτοχοι δεύτερου πτυχίου	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
ΝΑΙ	28	23
ΌΧΙ	92	77
ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 4: Τίτλος σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου



Από το σύνολο των δασκάλων το ποσοστό 23% (28 άτομα) οι οποίοι κατείχαν δεύτερο πτυχίο εκτός του βασικού, ποσοστό 53% (15 άτομα) είχαν πτυχίο ΑΕΙ, ποσοστό 11% (3 άτομα) είχαν πτυχίο ΤΕΙ και ποσοστό 36% (10 άτομα) είχαν άλλο πτυχίο όπως ΙΕΚ ή κάποια ιδιωτική σχολή. Ωστόσο, από τους 120 ερωτώμενους μόνο 16 (ποσοστό 13%) εκπαιδευτικοί είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών όπως Master, ενώ διδακτορικό δεν είχε κανένας (βλέπε πίνακα 6).

Πίνακα 5: Όνομα Ιδρύματος ανά Τμήμα

Είδος ιδρύματος	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
ΑΕΙ	15	53
ΤΕΙ	3	11
ΆΛΛΟ	10	36
ΣΥΝΟΛΟ	28	100

Διάγραμμα 5: Όνομα Ιδρύματος του Δεύτερου Πτυχίου των δασκάλων



Πίνακας 6: Μεταπτυχιακοί Τίτλοι Σπουδών

Μεταπτυχιακοί τίτλοι	Master	Διδακτορικό	Ποσοστό Master (%)
ΝΑΙ	16	0	13
ΌΧΙ	104	120	87
ΣΥΝΟΛΟ	120	120	100

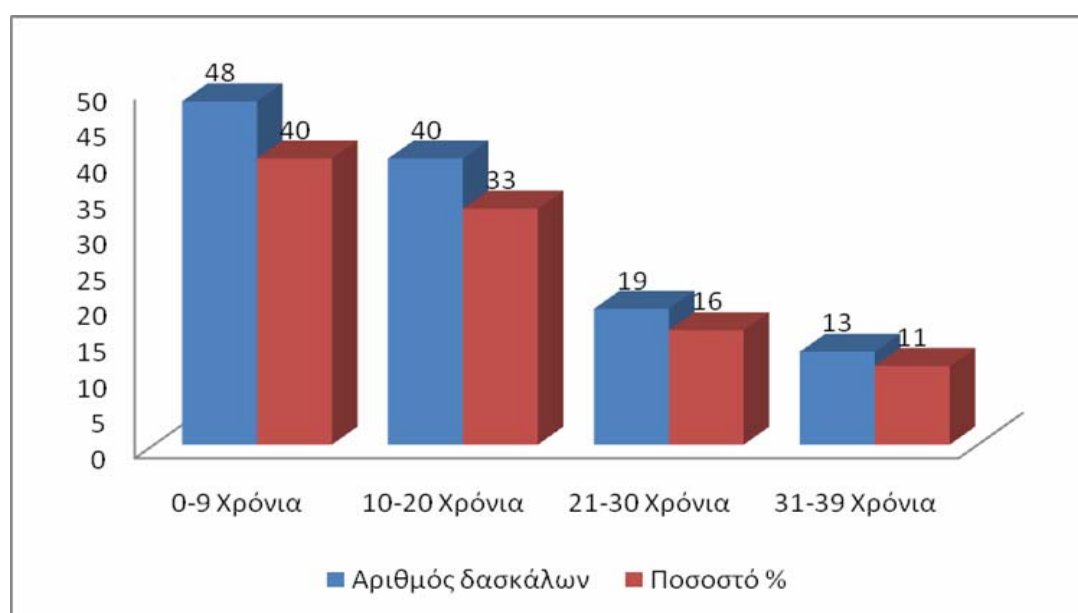
Ο συνολικός χρόνος προϋπηρεσίας που είχαν οι δάσκαλοι, τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση μέχρι το διορισμό τους, κυμαίνονταν από 0 έως 39 χρόνια και για καλύτερη αξιοποίηση, έγινε μια ταξινόμηση σε τέσσερις κατηγορίες (πίνακα 7). Είναι γνωστό πως οι αναπληρωτές εργάζονται 10 μήνες για κάθε σχολικό έτος έως τον μόνιμο διορισμό τους και συγκεκριμένα στο δείγμα μου υπήρχαν μόνο 7 εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρείχαν από 0 έως 6 μήνες προϋπηρεσία, συνεπώς επειδή ήταν πολύ μικρό το ποσοστό εκείνων των δασκάλων που δεν είχαν ουσιαστικά καθόλου προϋπηρεσία πριν τον μόνιμο διορισμό τους θεώρησα πως δεν χρειαζόταν να μετρήσω την προϋπηρεσία σε μήνες.

Με βάση αυτό: 1) στην πρώτη κατηγορία (0-9 έτη) εντάσσονται εκείνοι που είχαν προϋπηρεσία έως 9 χρόνια, 2) στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν όσοι είχαν από δέκα μέχρι είκοσι χρόνια προϋπηρεσία (10-20 έτη), 3) στην τρίτη κατηγορία όσοι είχαν προϋπηρεσία από εικοσιένα μέχρι τριάντα χρόνια και 4) στην τέταρτη και τελευταία κατηγορία όσοι είχαν από τριανταένα μέχρι τριάντα εννιά χρόνια προϋπηρεσία.

Όπως φαίνεται στον πίνακα και διάγραμμα 7, τη μεγαλύτερη ποσοστιαία συμμετοχή 40% είχε η ομάδα των δασκάλων της πρώτης κατηγορίας, οι οποίοι είχαν προϋπηρεσία από μηδέν έως εννέα χρόνια. Ακολουθούν στη δεύτερη θέση ιεραρχικά με ποσοστό 33%, όσοι είχαν προϋπηρεσία από δέκα έως είκοσι χρόνια και επακολουθεί το ποσοστό 16% με 21-30 χρόνια προϋπηρεσία. Αξίζει να παρατηρήσουμε στον παρακάτω πίνακα, ότι από τους 120 ερωτώμενους που συμμετείχαν στην έρευνα, τη μικρότερη συμμετοχή με ποσοστό 11% ανήκουν οι δάσκαλοι εκείνοι που είχαν την μεγαλύτερη προϋπηρεσία από τριανταένα μέχρι τριάντα εννέα χρόνια.

Εξετάζοντας την γενική εικόνα της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των δασκάλων διαθέτει μεγάλη εργασιακή εμπειρία.

Διάγραμμα 7: Χρόνος Προϋπηρεσίας των δασκάλων



Πίνακα 7: Προϋπηρεσία των δασκάλων

α/α	Συνολική προϋπηρεσία (σε έτη)	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	0-9	48	40
2.	10-20	40	33
3.	21-30	19	16
4.	31-39	13	11
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Η κατανομή των δασκάλων με βάση την προϋπηρεσία τους στην δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση, παρουσιάζεται στον πίνακα 8, όπου φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 67% των εκπαιδευτικών είχε εργαστεί αποκλειστικά σε δημόσια σχολεία. και μόνο το 33% έχει εργασιακή εμπειρία από την ιδιωτική εκπαίδευση, το οποίο το ποσοστό αυτό των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών σχολείων έχουν μεικτή εμπειρία και από την δημόσια και από την ιδιωτική εκπαίδευση.

Συνεπώς οι 80 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 67% από τους 120 ερωτώμενους δεν έχουν καθόλου χρόνια υπηρεσίας στο ιδιωτικό σχολείο, με αυτό συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου πληθυσμού-δείγματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προσβλήθηκαν απευθείας μετά την απόκτηση του πτυχίου τους έστω και ως ωρομίσθιοι.

Διάγραμμα 8: Προϋπηρεσία ανά κατηγορία εκπαίδευσης των δασκάλων



Πίνακα 8: Προϋπηρεσία ανά κατηγορία εκπαίδευσης

Κατηγορία Εκπαίδευσης	Συχνότητες	Ποσοστό %
Δημόσια Εκπαίδευση	80	67
Ιδιωτική Εκπαίδευση	40	33
ΣΥΝΟΛΟ	120	100

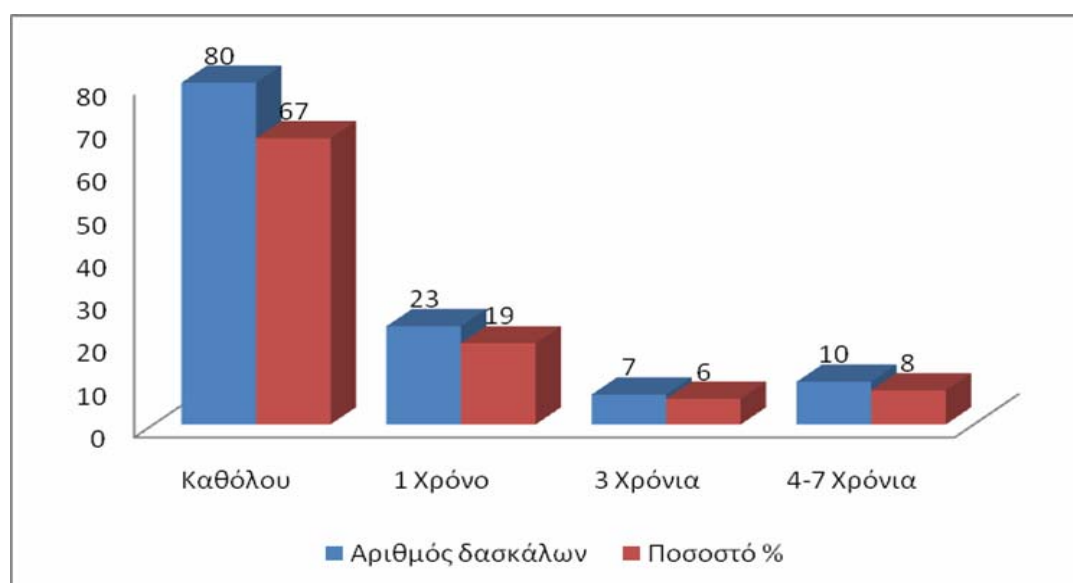
Από τους 120 ερωτώμενους, το ποσοστό 33% (40 εκπαιδευτικοί) κατέχουν υπηρεσία σε ιδιωτικό σχολείο (πίνακα 8), από τους οποίους το ποσοστό 19% (23 εκπαιδευτικοί) έχουν ένα χρόνο υπηρεσίας και ακολουθούν με σειρά , 4 έως 7 χρόνια με ποσοστό 8% (10 εκπαιδευτικοί) και 3 χρόνια με ποσοστό 6% (7 εκπαιδευτικοί) (βλέπε πίνακα και διάγραμμα 9).

Μέσω των παραπάνω παρατηρείται ότι τα Δημόσια Σχολεία προτιμούνται περισσότερα σε σχέση με τα Ιδιωτικά Σχολεία από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακα 9: Προϋπηρεσία σε Ιδιωτικό Σχολείο

α/α	Χρόνια υπηρεσίας σε ιδιωτικό σχολείο	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	Καθόλου	80	67
2.	1 Χρόνο	23	19
3.	3 Χρόνια	7	6
4.	4-7 Χρόνια	10	8
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 9: Προϋπηρεσία σε Ιδιωτικό Σχολείο



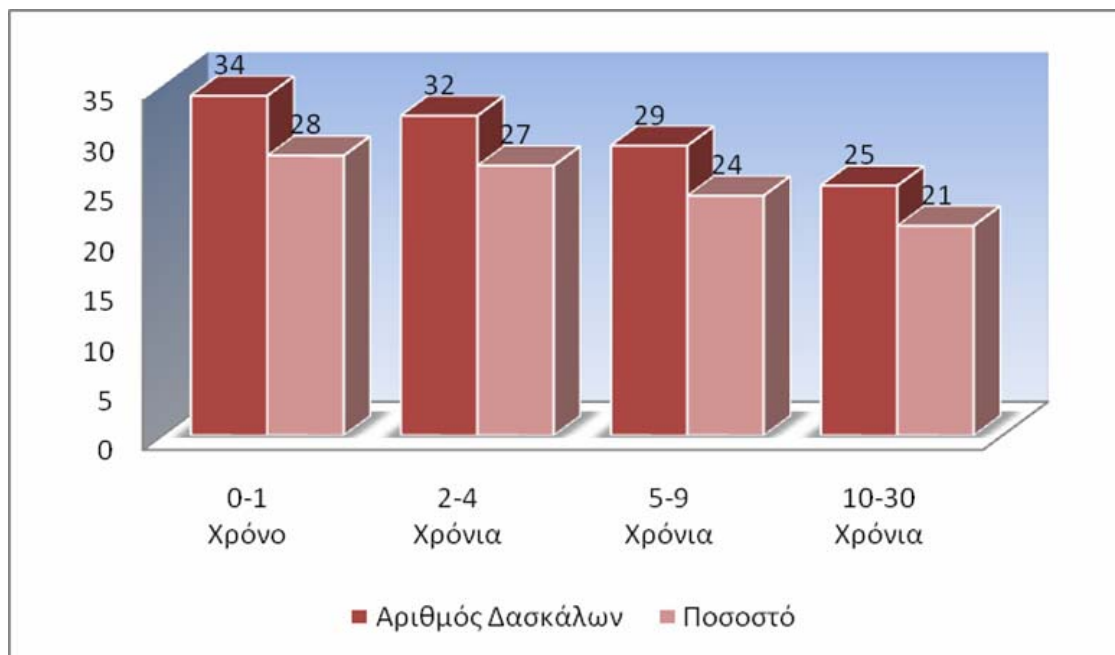
Όπως φαίνεται στο πίνακα και διάγραμμα 10, τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο το οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, με αύξουσα σειρά είναι το ποσοστό 28% (34 εκπαιδευτικοί) από μήνες έως ένα χρόνο, δύο έως τέσσερα χρόνια με ποσοστό 27% (32 εκπαιδευτικοί), με ποσοστό 24% (29 εκπαιδευτικοί) από πέντε έως εννέα χρόνια και ποσοστό 21% (25 εκπαιδευτικοί) από δέκα έως τριάντα χρόνια.

Παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 28% κατέχουν υπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο υπηρετούν από μήνες έως ένα χρόνο (όπως ανέφερα πιο πάνω), αυτό δείχνει ότι δεν υπάρχει μονιμότητα και σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού.

Πίνακα 10: Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο που υπηρετούν

α/α	Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετούν	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	0-1 Χρόνο	34	28
2.	2-4 Χρόνια	32	27
3.	5-9 Χρόνια	29	24
4.	10-30 Χρόνια	25	21
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 10: Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί



Από τους 120 ερωτώμενους, συνολικά το ποσοστό 23% (28 εκπαιδευτικοί) κατέχουν μετεκπαίδευση (βλέπε πίνακα 11 στο παράρτημα), από τους οποίους το ποσοστό 10% (12 εκπαιδευτικοί) είχαν μετεκπαίδευση μονοετούς φοίτησης και 13% (16 εκπαιδευτικοί) είχαν διετούς φοίτησης.

Το ποσοστό 23% είναι μικρό όπως και αναμενόταν επειδή όπως αποδεικνύεται από την βιβλιογραφία μετεκπαίδευση εννοούμε την ειδική συμπληρωματική εκπαίδευση για παραγωγή στελεχών, δηλαδή αφορά κυρίως αυτούς που θέλουν να γίνουν ή είναι στελέχη της εκπαίδευσης.

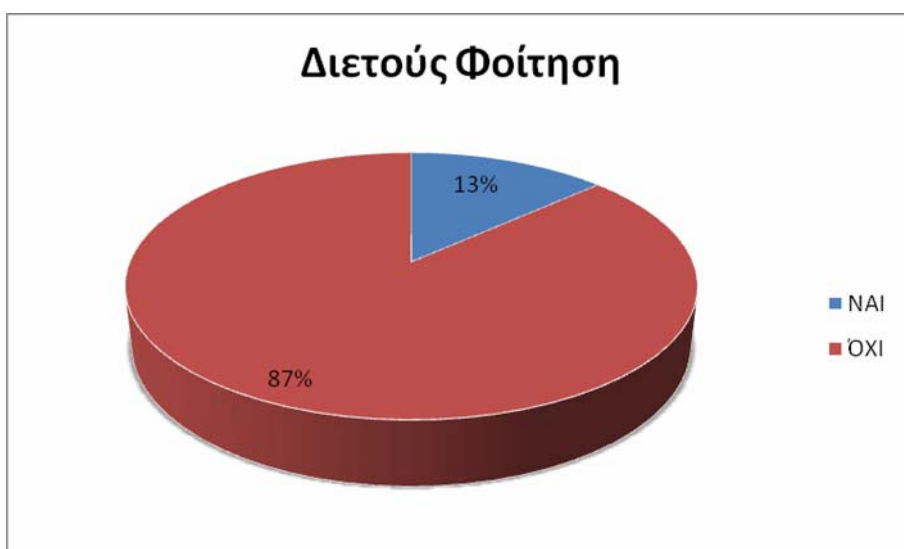
Πίνακα 12: Δάσκαλοι που έχουν κάνει μετεκπαίδευση

Κατηγορία Μετεκπαίδευσης	ΝΑΙ	ΌΧΙ	ΣΥΝΟΛΟ
Μονοετούς Φοίτηση	12	108	120
Διετούς Φοίτηση	16	104	120

Διάγραμμα 11: Μετεκπαίδευση σε Μονοετούς Φοίτηση



Διάγραμμα 12: Μετεκπαίδευση σε Διετούς Φοίτηση



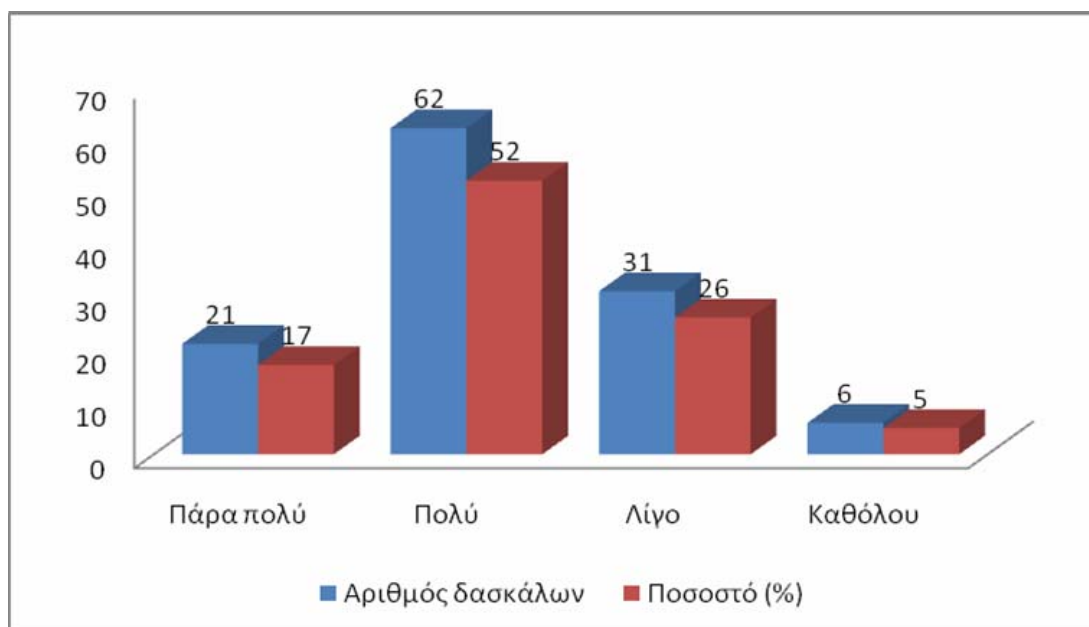
7.1.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για την λειτουργία του θεσμού του ολοήμερου σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, όπως φαίνεται στο πίνακα και διάγραμμα 13, πιστεύουν πως υπάρχει μεγάλη διαφορά στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού στο πρωινό σχολείο από εκείνο που συντελείται στο ολοήμερο σε συνολικό ποσοστό 69% (83 εκπαιδευτικοί, δηλαδή σε επίπεδο σημαντικότητας ‘πάρα πολύ’ με ποσοστό 17% και ‘πολύ’ με ποσοστό 52%), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό 31% πιστεύουν το αντίθετο.

Πίνακα 13: Βαθμός διαφοράς διδακτικού έργου ενός εκπαιδευτικού πρωινού και απογευματινού σχολείου

Επίπεδο διαφοράς διδακτικού έργου	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
Πάρα πολύ	21	17
Πολύ	62	52
Λίγο	31	26
Καθόλου	6	5
ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 13: Βαθμός διαφοράς διδακτικού έργου ενός εκπαιδευτικού πρωινού και απογευματινού σχολείου



Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ανάγκη συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης πριν διδάξουν σε ολόημερο σχολείο:

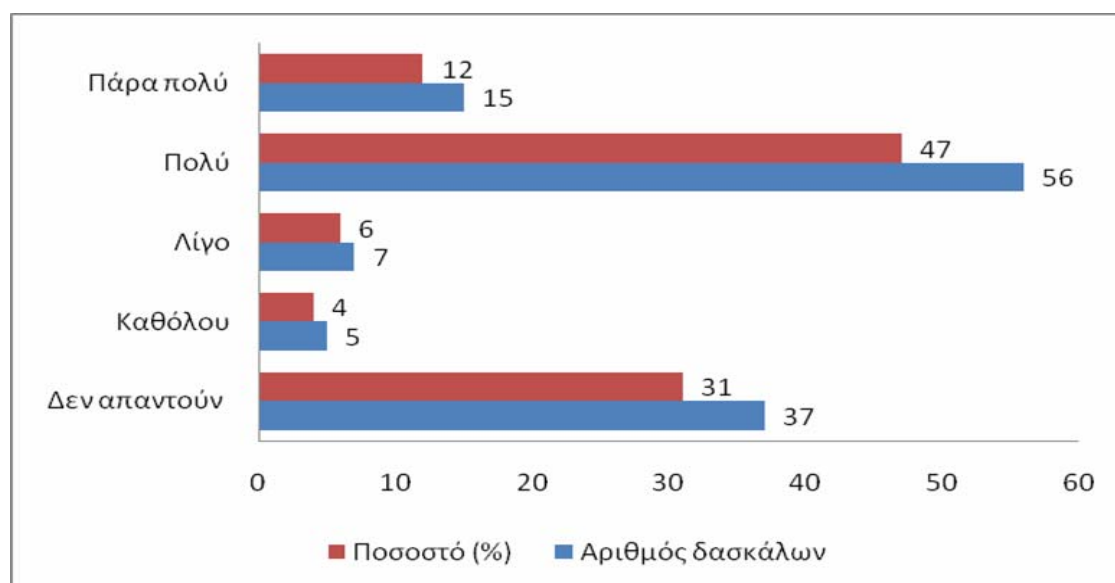
Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης πριν διδάξουν σε ολόημερο σχολείο είναι σημαντικό σε ποσοστό συνολικό 59%. Πιο συγκεκριμένα το ποσοστό 12% θεωρούν τη συμμετοχή τους σε τέτοια προγράμματα πάρα πολύ αναγκαία, και το ποσοστό 47% τη θεωρούν πολύ αναγκαία. Ενώ ένα μικρό ποσοστό 6% και ποσοστό 4% τη θεωρούν λίγο έως καθόλου απαραίτητη αντίστοιχα.

Ωστόσο ποσοστό 31% (37 εκπαιδευτικοί) δεν απαντούν στην ερώτηση διότι στην προηγούμενη ερώτηση θεωρούν πως το διδακτικό τους έργο που συντελείται στο πρωινό σε σχέση με το ολόημερο σχολείο δεν διαφέρει καθόλου έως λίγο άρα δεν είναι απαραίτητο να απαντήσουν στην συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακα 14: Αναγκαιότητα Επιμόρφωσης πριν διδάξουν σε Ολόημερο Σχολείο

α/α	Είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν διδάξουν σε Ο.Σ.	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	Δεν απαντούν	37	31
2.	Καθόλου	5	4
3.	Λίγο	7	6
4.	Πολύ	56	47
5.	Πάρα πολύ	15	12
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 14: Αναγκαιότητα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν διδάξουν σε ολόημερο σχολείο



Λόγοι που θεωρείται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν διδάξουν σε ολοήμερο σχολείο:

Σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων, το συνολικό ποσοστό 59% που απαντούν στην ερώτηση (71 εκπαιδευτικοί από τους 120), δείχνουν πως ο πρώτος σημαντικός λόγος είναι «για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν καλύτερα το έργο τους» με ποσοστό 52% (63 εκπαιδευτικοί), και ακολουθούν με σειρά προτεραιότητας, το ποσοστό 22% (26 εκπαιδευτικοί) «για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσης τους», το ποσοστό 12% (14 εκπαιδευτικοί) απαντάει «τα μαθήματα απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις» και τέλος ένα πολύ μικρό ποσοστό 2% επιλέγει την απάντηση άλλο.

Θεωρούμε πως είναι απαραίτητο να αναφέρουμε τις απαντήσεις των συγκεκριμένων δασκάλων επειδή είναι ενδιαφέρουσες, συνεπώς το ποσοστό 2% που ανέφερα πιο πάνω απάντησαν πως η επιμόρφωση είναι περισσότερο απαραίτητη στους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων διότι υστερούν σε σχέση με τους δασκάλους σε γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής και επίσης η δεύτερη απάντηση είναι πως υπάρχουν παιδιά διαφορετικών τάξεων ο οποίος ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει την ύλη όλων των μαθημάτων (αυτό ισχύ όταν στο Ολοήμερο Σχολείο υπάρχει μόνο ένας δάσκαλος για όλα τα τμήματα).

Πίνακα 15: Λόγοι που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί απαραίτητη την επιμόρφωση

Λόγοι οι οποίοι θεωρείται απαραίτητη η επιμόρφωση	Δεν απαντούν	ΝΑΙ	ΌΧΙ	Ποσοστό ΝΑΙ (%)	Ποσοστό ΌΧΙ (%)
Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν καλύτερα το έργο τους	49	63	8	52	7
Τα μαθήματα απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις	49	14	57	12	47
Για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσης τους	49	26	45	22	37
ΑΛΛΟ (Προσδιορίστε)	49	2	69	2	57

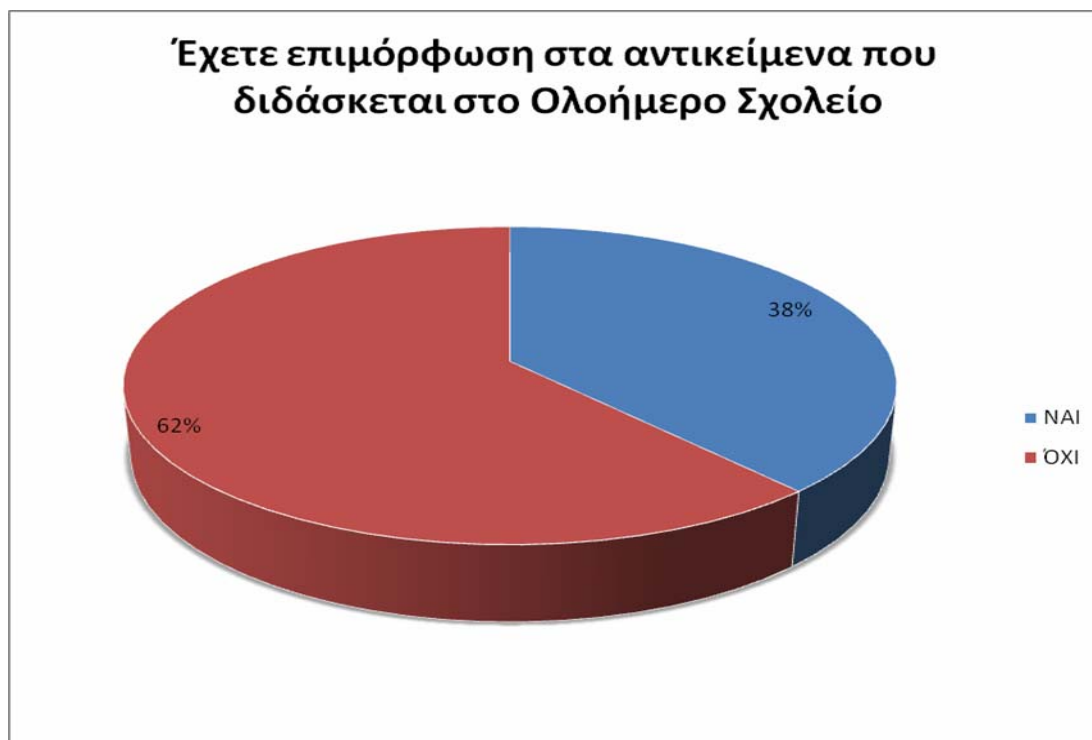
Από το σύνολο των ερωτώμενων, το 38% (46 άτομα) των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι έχουν λάβει επιμόρφωση στα αντικείμενα που διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο ενώ το 62% (74 άτομα) ανταποκρίθηκε αρνητικά.

Παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό 59% των εκπαιδευτικών (βλέπε πίνακα 14) θεωρούν την επιμόρφωση απαραίτητη πριν διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο παρόλο αυτά στο συγκεκριμένο πληθυσμό- δείγμα είναι μικρό το ποσοστό το οποίο δηλώνουν πως κατέχουν επιμόρφωση ή εξειδίκευση στα αντικείμενα στο οποίο διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο.

Πίνακα 16: Κατοχή επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών

Βαθμός Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
ΝΑΙ	46	38
ΟΧΙ	74	62
ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 19: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

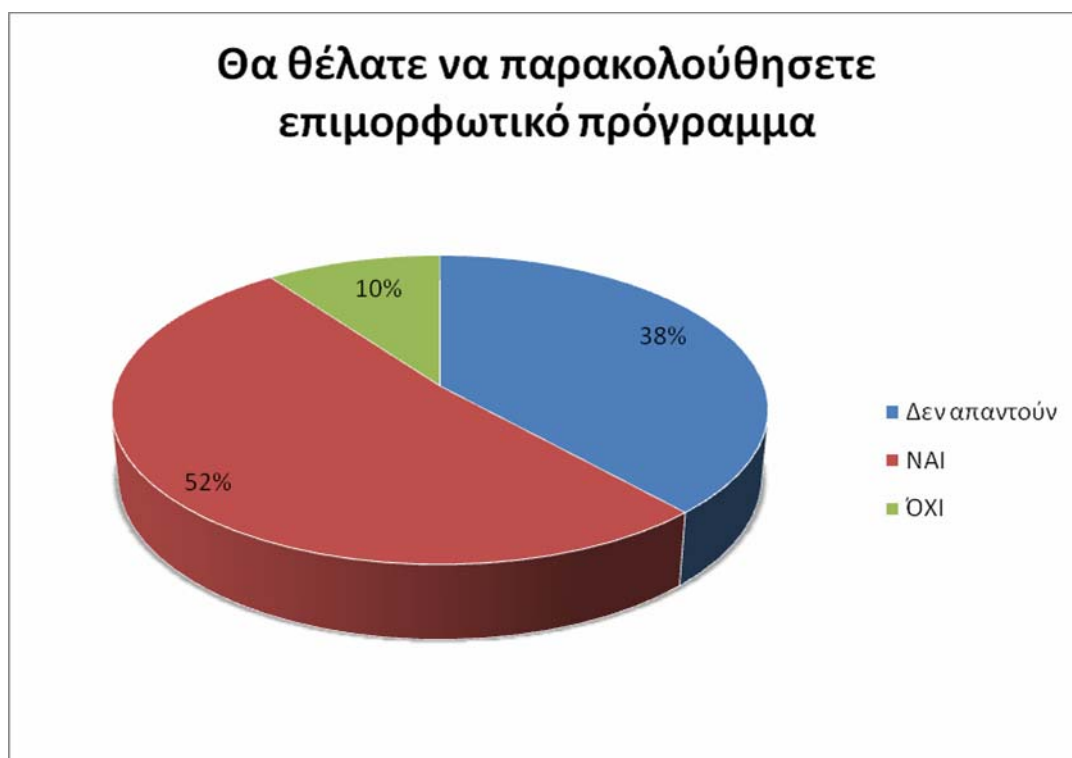


Από εκείνους που δηλώνουν ότι δεν έχουν κάποια εξειδίκευση στα αντικείμενα που διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο, η πλειοψηφία των ερωτώμενων 52% (62 άτομα) επιθυμεί να παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα ενώ το 10% (12 άτομα) απαντούν ότι δεν θέλουν να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά πρόγραμμα. Αυτό δείχνει ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Πίνακα 17: Επιθυμία των εκπαιδευτικών για παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων

Θα θέλατε να παρακολουθήσετε επιμορφωτικό πρόγραμμα	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
Δεν απαντούν	46	38
ΝΑΙ	62	52
ΌΧΙ	12	10
ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 20: Επιθυμία των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση



Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δήλωσαν σε προηγούμενη ερώτηση ότι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση, η σειρά κατάταξης των γνωστικών αντικειμένων είναι η εξής: το 27% (32 δάσκαλοι) των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει λάβει επιμόρφωση στις στρατηγικές μάθησης, το 19% (23 δάσκαλοι) δήλωσε ότι έχει λάβει επιμόρφωση στη χρήση νέων τεχνολογιών, το 15% (18 δάσκαλοι) απάντησε ότι έχει καταρτιστεί στην μάθηση και μαθησιακές δυσκολίες και το 12% (15 δάσκαλοι) ότι έχει καταρτιστεί στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα ειδικοτήτων το 11% (13 δάσκαλοι) ανταποκρίθηκε θετικά ως προς την εξειδίκευση ενώ το 27% (32 δάσκαλοι) απάντησε αρνητικά. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση στα γνωστικά αντικείμενα εξειδίκευσης, τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα συνοψίζονται ως εξής: 9% εισαγωγή της Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, 9% στην αγωγή υγείας, 8% στην διοίκηση σχολικών μονάδων, και τέλος 6% στις πολιτιστικές δραστηριότητες, στο χορό-κίνηση, μουσική αγωγή και στην εικαστική αγωγή (πίνακα 16).

Πίνακα 18: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα

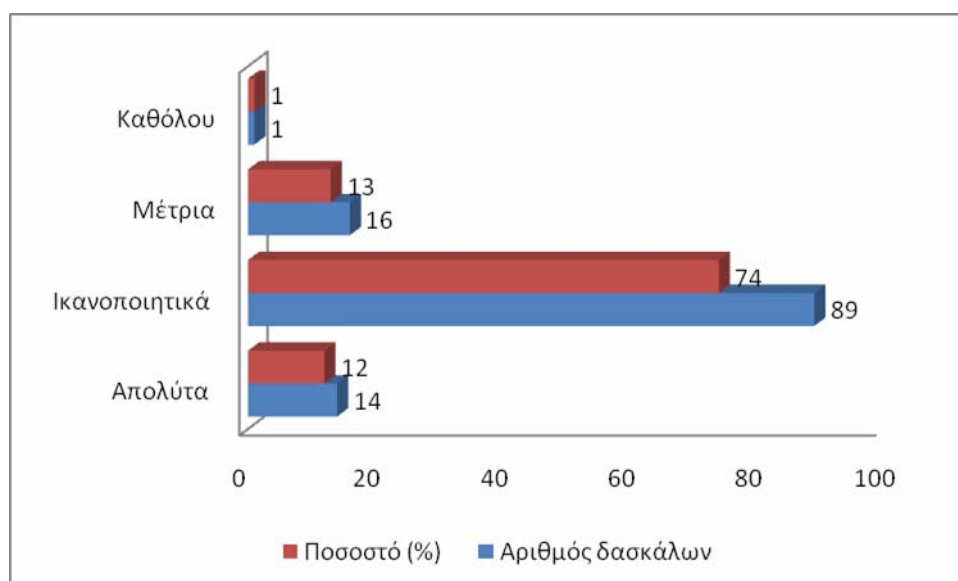
α/α	Σε ποια από τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα έχετε επιμόρφωση	Δεν απαντούν	ΝΑΙ	ΌΧΙ	Ποσοστό ΝΑΙ (%)	Ποσοστό ΟΧΙ (%)
1.	Χρήση Νέων Τεχνολογιών	74	23	23	19	19
2.	ΤΠΕ	74	11	35	9	29
3.	Μάθηση και Μαθησιακές Δυσκολίες	74	18	28	15	23
4.	Στρατηγικές Μάθησης	74	32	14	27	11
5.	Διοίκηση Σχολείου	74	10	36	8	30
6.	Στα γνωστικά αντικείμενα ειδικοτήτων	74	13	33	11	27
7.	Πολιτιστικές δραστηριότητες	74	7	39	6	32
8.	Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	74	15	31	12	26
9.	Θεατρική Αγωγή	74	6	40	5	33
10.	Μουσική Αγωγή	74	8	38	6	32
11.	Χορό και Κίνηση	74	7	39	6	32
12.	Αγωγή Υγείας	74	11	35	9	29
13.	Εικαστική Αγωγή	74	7	39	6	32
14.	Άλλο	74	1	45	37	62

Σχετικά με την ερώτηση το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι στον τομέα τους, το 74% (89 δάσκαλοι) απάντησε ότι είναι ικανοποιημένοι και το 12% (14 δάσκαλοι) των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την κατάρτιση στον τομέα τους και μικρό ποσοστό 13% (16 δάσκαλοι) και 1% (1 δάσκαλος) απάντησαν ότι είναι μέτρια και καθόλου ικανοποιημένοι από την κατάρτιση στον τομέα τους (βλέπε πίνακα 19).

Πίνακα 19: Βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον τομέα τους

α/α	Καταρτισμένη/ος στον τομέα σας	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	Απόλυτα	14	12
2.	Ικανοποιητικά	89	74
3.	Μέτρια	16	13
4.	Καθόλου	1	1
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 35: Επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών στον τομέα που διδάσκουν



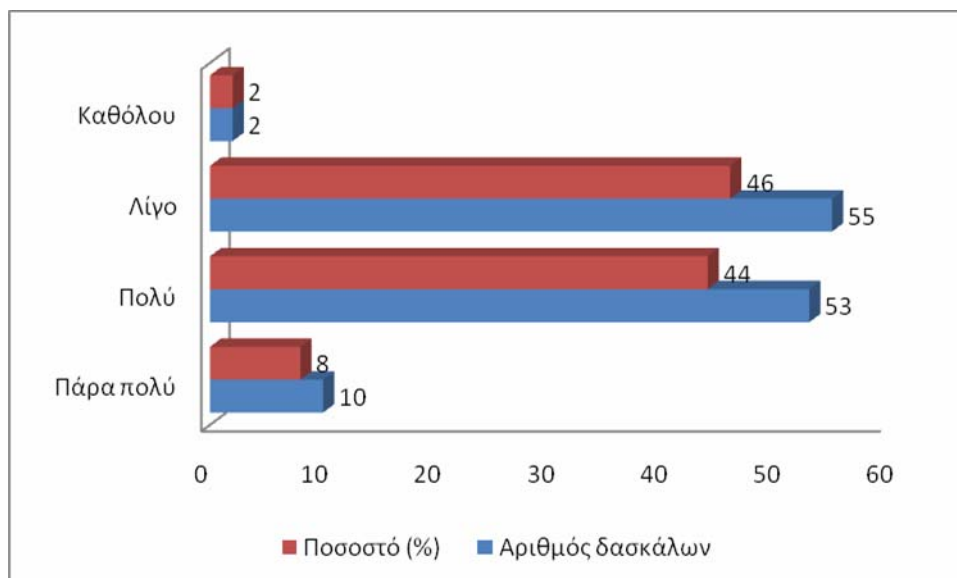
Η άποψη των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του Ολοήμερου Σχολείου:

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (βλέπε Πίνακα 20) βρισκόμαστε σε δύο αντιφατικές απόψεις, όπως 46% του πληθυσμού- δείγματος θεωρούν πως ο βαθμός λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου αντιστοιχεί στο «Λίγο» ενώ από την άλλη πλευρά ποσοστό 44% θεωρούν πως λειτουργεί «Πολύ» αποτελεσματικά το ολοήμερο σχολείο. Σε μικρά ποσοστά 8% και 2% απάντησαν «Πάρα πολύ» και «Καθόλου», αντίστοιχα.

Πίνακα 20: Επίπεδο αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου

α/α	Σε ποιο βαθμό λειτουργεί αποτελεσματικά το Ολοήμερο Σχολείο στο οποίο υπηρετείται	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	Πάρα πολύ	10	8
3.	Πολύ	53	44
4.	Λίγο	55	46
5.	Καθόλου	2	2
	ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 36: Βαθμός αποτελεσματικότητας του Ολοήμερου Σχολείου



Οι λόγοι για τους οποίους οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ολοήμερο δεν είναι αποτελεσματικό (δηλαδή εκείνοι που απάντησαν «Καθόλου» έως «Λίγο» στην προηγούμενη ερώτηση) συνοψίζονται στον πίνακα 21.

Πίνακα 21: Λόγοι μη αποτελεσματικότητας του Ολοήμερου Σχολείου

α/α	Λόγοι	Δεν απαντούν	ΝΑΙ	ΌΧΙ	Ποσοστό ΝΑΙ (%)	Ποσοστό ΌΧΙ (%)
1.	Στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής	63	53	3	45	3
2.	Μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη	63	19	38	16	32
3.	Στην έλλειψη επιμόρφωσης	63	22	35	18	29
4.	Στην έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου	63	11	46	9	38
5.	Άλλο	63	2	55	2	46

Με βάση τα στοιχεία του πίνακα 21, 45% των ερωτώμενων πιστεύει ότι οφείλετε στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, 18% θεωρεί ότι οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, 16% θεωρεί ότι οφείλεται στο μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη, 9% αποδίδει την έλλειψη αποτελεσματικότητας στην έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου ενώ μόλις το 2% πιστεύει ότι ο λόγος που δεν λειτουργεί αποτελεσματικά το ολοήμερο σχολείο αποδίδεται στο ότι υπάρχουν πολύ ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί με αποτέλεσμα να τρέχουν από το ένα σχολείο στο άλλο χωρίς να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κάθε σχολείου ξεχωριστά.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ένας από τους σημαντικότερους λόγους που δεν αποδίδει και δεν λειτουργεί αποτελεσματικά το ολοήμερο σχολείο είναι η έλλειψη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού. Επίσης, με βάση τα εμπειρικά αποτελέσματα ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι δεν κατέχει κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση στο αντικείμενο που διδάσκει στο ολοήμερο σχολείο. Επομένως, η έλλειψη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού ως ένα βαθμό επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

7.1.3 Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου

Στο τελευταίο κομμάτι του ερωτηματολογίου αναφέρονται οι προσωπικές απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου σε θέματα όπως την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, τη χρηματοδότηση του σχολείου και τέλος, τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού, τα οποία θα τα αναλύσουμε αναλυτικά παρακάτω. Εντούτοις, από τους 120 ερωτούμενους οι 80 εκπαιδευτικοί απάντησαν στην συγκεκριμένο ανοιχτή ερώτηση.

Α. Ως προς την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

Οι προτάσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως προς την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού για καλύτερη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου φαίνονται στο παρακάτω πίνακα.

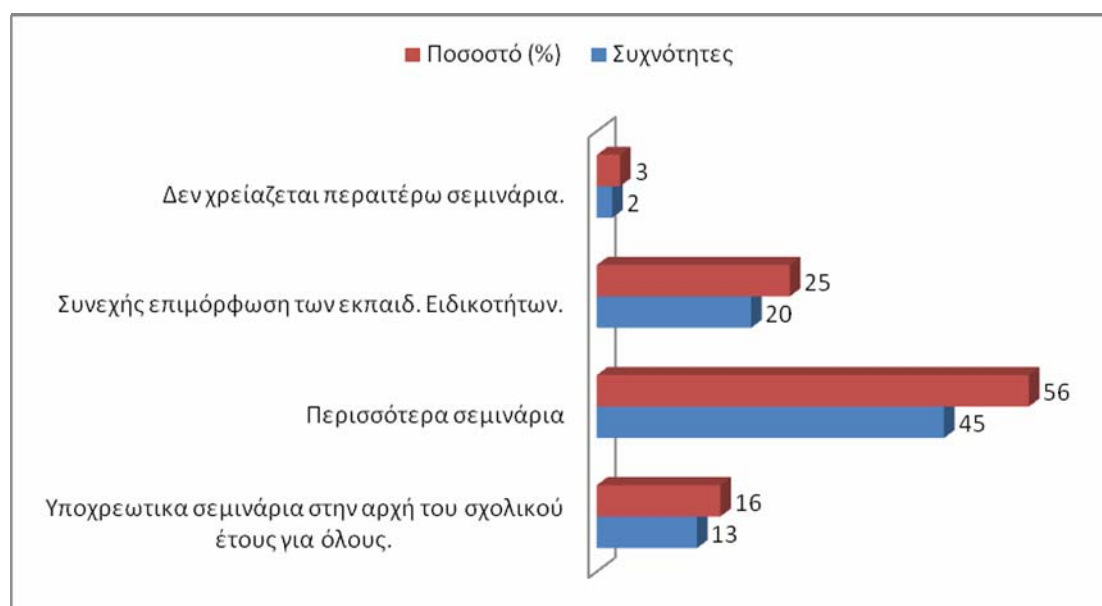
Συνεπώς, με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 22, ποσοστό 56% των ερωτώμενων πιστεύει πως η καλύτερη λύση για την λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είναι να γίνονται περισσότερα επιμορφωτικά πρόγραμμα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς, πιο συγκεκριμένα είχαν αναφέρει να γίνονται σεμινάρια τεχνολογικής εξέλιξης, σεμινάρια διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, το οποίο προκύπτει από την πολύωρη παραμονή των παιδιών στο σχολείο, σεμινάρια για το πρόγραμμα σπουδών, σεμινάρια για ξένες γλώσσες και σεμινάρια με νέες τεχνικές διδασκαλίας κλπ.

Ενώ ποσοστό 25% των ερωτώμενων υποστηρίζει πως είναι αναγκαία η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε θέματα παιδαγωγικού και ψυχολογικού τομέα των παιδιών. Αυτό δείχνει πως οι ίδιοι αναγνωρίζουν τις ελλείψεις τους, αφού πολλοί από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων δεν έχουν αποφοιτήσει από παιδαγωγικές σχολές. Το ποσοστό 16% των εκπαιδευτικών προτείνει υποχρεωτικά σεμινάρια στην αρχή του σχολικού έτους για όλους τους εκπαιδευτικούς, και τέλος το ποσοστό 3% δηλώνει πως δεν χρειάζονται περαιτέρω σεμινάρια πλέον.

Πίνακας 22: Προτάσεις για την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.

α/α	Επιμόρφωση διδακτικού προσωπικού	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	Υποχρεωτικά σεμινάρια στην αρχή του σχολικού έτους για όλους.	13	16
2.	Περισσότερα σεμινάρια	45	56
3.	Συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδ. ειδικοτήτων.	20	25
4.	Δεν χρειάζεται περαιτέρω σεμινάρια.	2	3
	ΣΥΝΟΛΟ	80	100

Διάγραμμα 42: Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία ως προς την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού.



Επομένως, απαιτείται μια επιμόρφωση που θα στοχεύει τόσο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου, όσο και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στον νέο θεσμό.

Πιστεύουμε πως η πολιτεία πρέπει να κινηθεί και να αξιοποιήσει επιτυχή ενδοσχολικά προγράμματα, αλλά και άλλης μορφής επιμόρφωσης, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν την κατάλληλη κατάρτιση για να στηρίζουν και να υπηρετήσουν αποτελεσματικά το ολόημερο σχολείο, ώστε όλοι όσοι επηρεάζουν την εφαρμογή του θεσμού (όπως γονείς, παιδιά, τοπική κοινωνία), να τον αποδεχτούν και να συμβάλλουν στην εδραίωσή του. Μόνον έτσι στο ολόημερο σχολείο μπορεί να δημιουργηθούν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση.

Β. Ως προς τη χρηματοδότηση του σχολείου.

Οι προτάσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί προς την χρηματοδότηση του σχολείου για την καλύτερη λειτουργία του ολόημερου σχολείου φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

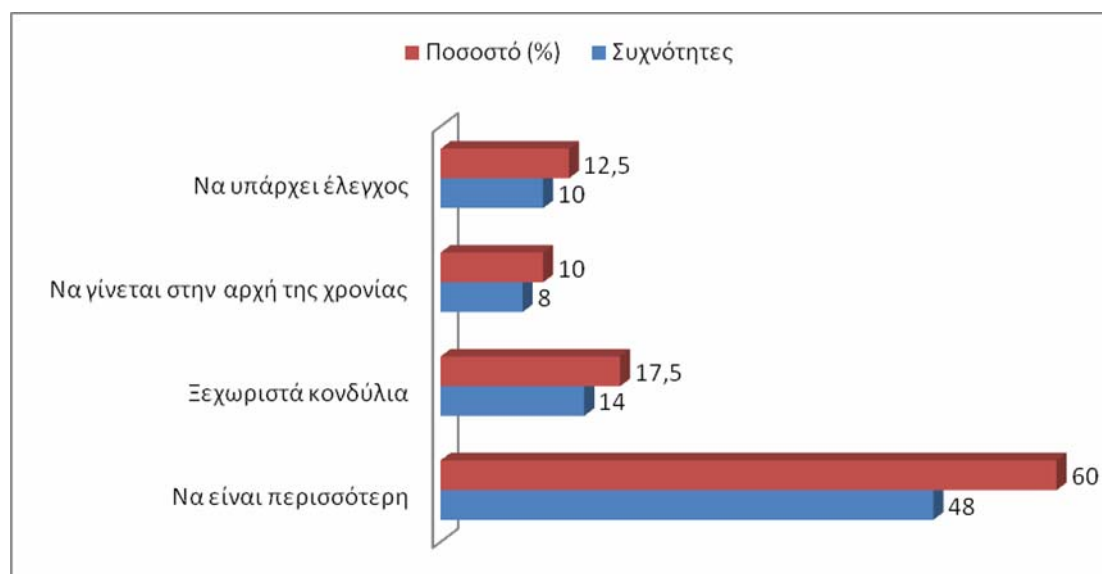
Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 23, ένα αξιολογικό ποσοστό 60% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι να είναι περισσότερη η χρηματοδότηση, πιο συγκεκριμένα να υπάρχει χρηματοδότηση για υλικοτεχνική υποδομή, για κτηριακές εγκαταστάσεις, για ηλεκτρικούς υπολογιστές, για εκπαιδευτικά παιχνίδια και για πρόσληψη διδακτικού ή βοηθητικού προσωπικού (όπως να υπάρχει τραπεζοκόμος).

Πίνακας 23: Προτάσεις για την χρηματοδότηση του σχολείου.

α/α	Χρηματοδότηση του σχολείου	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	Να είναι περισσότερη	48	60
2.	Ξεχωριστά κονδύλια	14	17,5
3.	Να γίνεται στην αρχή της χρονιάς	8	10
4.	Να υπάρχει έλεγχος	10	12,5
ΣΥΝΟΛΟ		80	100

Ενώ, ποσοστό 17,5% πιστεύει πως πρέπει να δοθεί ξεχωριστή χρηματοδότηση του πρωινού από το απογευματινό πρόγραμμα του σχολείου, ποσοστό 12,5% δηλώνει ότι η κάθε χρηματοδότηση που γίνεται στα σχολεία πρέπει να ελέγχεται από αρμόδιους και τέλος ποσοστό 10% υποστηρίζει ότι η χρηματοδότηση πρέπει να γίνεται σε ετήσια βάση και στην αρχή της χρονιάς.

Διάγραμμα 43: Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία του Ο.Σ. ως προς τη χρηματοδότηση του σχολείου.



Οι πόροι που διατίθενται να ικανοποιούν τις αυξημένες λειτουργικές δαπάνες λόγω εκτεταμένης λειτουργίας (όπως θέρμανση, ηλεκτρικό, νερό, καθαρισμός), αλλά και τις δαπάνες για πρόσθετο εκπαιδευτικό - μορφωτικό υλικό και υλικά δουλειάς των μαθητών (χειροτεχνίες κλπ.). Εδώ εντάσσεται και το αναγκαίο κόστος δημιουργίας αξιόλογης σχολικής βιβλιοθήκης (απαραίτητη για κάθε ολοήμερο) και για προμήθεια σύγχρονου οπτικοακουστικού υλικού.

Γ. Ως προς τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού.

Οι προτάσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί για την σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού για την καλύτερη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου φαίνονται στο παρακάτω πίνακα.

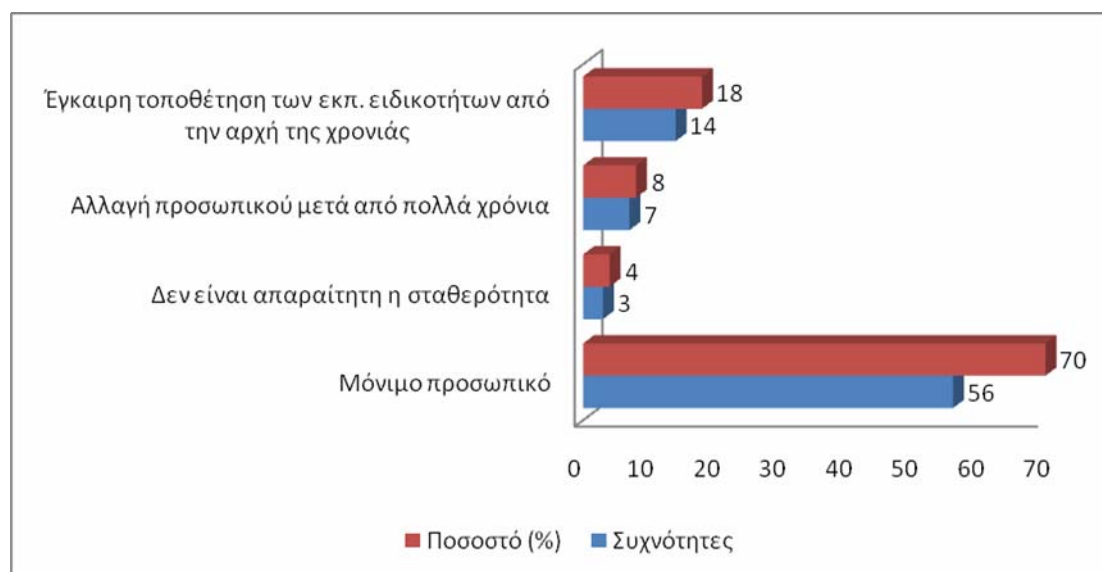
Σύμφωνα, με τα στοιχεία του Πίνακα 24, το ποσοστό 70% δηλώνει ότι χρειάζεται μονιμότητα στο προσωπικό που δουλεύει στο ολοήμερο σχολείο, το ποσοστό 18% υποστηρίζει την έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από τη αρχή της χρονιάς, το ποσοστό 8% δηλώνει πως πρέπει να γίνεται αλλαγή του διδακτικού προσωπικού μετά από πολλά χρόνια, και τέλος, το ποσοστό 4% των εκπαιδευτικών δεν θεωρούν απαραίτητη την σταθερότητα.

Πίνακας 24: Προτάσεις για την σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού.

α/α	Σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού	Συχνότητες	Ποσοστό (%)
1.	Μόνιμο προσωπικό	56	70
2.	Δεν είναι απαραίτητη η σταθερότητα	3	4
3.	Αλλαγή προσωπικού μετά από πολλά χρόνια	7	8
4.	Έγκαιρη τοποθέτηση των εκπ. ειδικοτήτων από την αρχή της χρονιάς	14	18
ΣΥΝΟΛΟ		80	100

Πιο συγκεκριμένα όσον αναφορά, τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς έγινε αναφορά πως δεν γίνεται έγκαιρη πρόσληψη τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς και από την άλλη η τοποθέτηση τους σε πολλά σχολεία, απομακρυσμένα το ένα από το άλλο, δημιουργεί δυσλειτουργία στο Ολοήμερο Σχολείο επειδή οι ωρομίσθιοι δεν μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικό έργο στο νέο θεσμό.

Διάγραμμα 44: Προτάσεις για την καλύτερη λειτουργία για το Ο.Σ. ως προς τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού.



7.2 Συσχετίσεις μεταβλητών

Παρακάτω παρατίθενται τα αποτελέσματα από διασταυρώσεις μεταβλητών, που έγιναν με σκοπό να βρεθούν πιθανές, ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ τους. Αναλυτικά, φαίνονται τα ποσοστά από πίνακες διπλής εισόδου, ενώ γίνεται και έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (Chi-square) σε μεταβλητές που αφορούν τους ερωτηθέντες.

Το επίπεδο σημαντικότητας p-value για τον έλεγχο υποθέσεων μεταξύ δύο μεταβλητών έχει οριστεί 1% ή 5% ή 10%. Επίσης, σχολιάζονται οι πίνακες όπου το επίπεδο σημαντικότητας α ή p-value είναι μικρότερο του 0,01 ή του 0,05 ή του 0,10 και υπάρχει συσχέτιση στατιστικά σημαντική μεταξύ δύο μεταβλητών.

Συσχέτιση μεταβλητών φύλου και γνωστικού αντικείμενου: στην διοίκηση σχολείων.

Όσον αφορά στον έλεγχο χ^2 μεταξύ των μεταβλητών φύλου και γνωστικό αντικείμενο που κατέχουν γνώσεις οι εκπαιδευτικοί στην διοίκηση σχολείων τα αποτελέσματα είναι $\chi^2=6,546$ και p-value=0,011. Αφού το p-value είναι μικρότερο του 0,05 απορρίπτεται η υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Παρατηρούμε στον πίνακα 22, οι γυναίκες κατέχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο της διοίκηση του σχολείου σε σχέση με τους άντρες. Ειδικότερα το 19,6% αυτών που δήλωσαν ότι έχουν επιμόρφωση στην διοίκηση του σχολείου είναι γυναίκες και μόνο το ποσοστό 2,2% είναι άνδρες.

Πίνακας 22: Συσχέτιση μεταβλητών «φύλο» και «γνωστικό αντικείμενο: διοίκηση σχολείων».

			Διοίκηση Σχολείων		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Φύλο	Ανδρας	Απόλυτη Συχνότητα	20	1	21
		Ποσοστό ανά γραμμή	43,50%	2,20%	45,70%
	Γυναίκα	Απόλυτη Συχνότητα	16	9	25
		Ποσοστό ανά γραμμή	34,80%	19,60%	54,30%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	36	10	46
		Ποσοστό ανά γραμμή	78,30%	21,70%	100%

Συσχετίσεις ηλικίας εκπαιδευτικών με λόγους που αποδίδετε η μη αποτελεσματικότητα των ολοήμερων σχολείων.

Όσοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η λειτουργία των ολοήμερων σχολείων λειτουργεί αποτελεσματικά «λίγο έως καθόλου» γίνεται η συσχέτιση με την ηλικία τους. Από τους λόγους που αποδίδετε η μη αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου συσχετίζονται μόνο ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη και η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου.

Πίνακας 23: Συσχέτιση των μεταβλητών «ηλικία» και «μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη».

			Μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Ηλικία	22-30 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	7	1	8
		Ποσοστό ανά γραμμή	12,50%	1,80%	14,30%
	31-39 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	8	1	9
		Ποσοστό ανά γραμμή	14,30%	1,80%	16,10%
	40-48 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	16	12	28
		Ποσοστό ανά γραμμή	28,60%	21,40%	50%
	49-57 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	1	4	5
		Ποσοστό ανά γραμμή	1,80%	7,10%	8,90%
	58-60 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	4	1	5
		Ποσοστό ανά γραμμή	7,10%	1,80%	8,90%
	60+ ετών	Απόλυτη Συχνότητα	1	0	1
		Ποσοστό ανά γραμμή	1,80%	0%	1,80%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	37	19	56
		Ποσοστό ανά γραμμή	66,10%	33,90%	100%

Συνεπώς, ο έλεγχος χ^2 μεταξύ μεταβλητών ηλικία εκπαιδευτικών και μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη στο ολοήμερο σχολείο έδωσε τα εξής αποτελέσματα $\chi^2=10,405$ και $p\text{-value}=0,065$. Αφού το $p\text{-value}$ είναι μικρότερο του 0,10 απορρίπτεται η υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 10%.

Διαπιστώνουμε στον πίνακα 23, πως οι εκπαιδευτικοί μεσαίας ηλικίας από 40-48 ετών θεωρούν, σε ποσοστό 28,60% πως δεν ευθύνεται για την μη αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη ενώ σε αντίθεση πάλι η ίδια μεσαία ηλικία, σε ποσοστό 21,4%, πιστεύουν πως ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τάξη είναι υπεύθυνο για την μη σωστή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

Πίνακας 24: Συσχέτιση των μεταβλητών «ηλικία» και «λόγος μη αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου: έλλειψη διοικητικής αυτονομίας στο σχολείο».

			Έλλειψη διοικητικής αυτονομίας στο σχολείο		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Ηλικία	22-30 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	5	3	8
		Ποσοστό ανά γραμμή	8,90%	5,40%	14,30%
	31-39 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	9	0	9
		Ποσοστό ανά γραμμή	16,10%	0%	16,10%
	40-48 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	24	4	28
		Ποσοστό ανά γραμμή	42,90%	7,10%	50%
	49-57 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	5	0	5
		Ποσοστό ανά γραμμή	8,90%	0%	8,90%
	58-60 ετών	Απόλυτη Συχνότητα	2	3	5
		Ποσοστό ανά γραμμή	3,60%	5,40%	8,90%
	60+ ετών	Απόλυτη Συχνότητα	1	0	1
		Ποσοστό ανά γραμμή	1,80%	0%	1,80%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	46	10	56
		Ποσοστό ανά γραμμή	82,10%	17,90%	100%

Έπειτα έγινε ο έλεγχος ηλικίας και έλλειψης διοικητικής αυτονομίας όπου προκύψαν τα εξής αποτελέσματα. Το χ^2 έλαβε την τιμή 11,663 και p-value την τιμή 0,040. Εφόσον η τιμή της p-value είναι μικρότερη του 0,05 απορρίπτεται η υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Από τα περιεχόμενα του πίνακα 24, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που απάντησαν, πιστεύει πως η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας δεν ευθύνεται για την μη αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου. Ειδικότερα το ποσοστό 42,9% το οποίο είναι ηλικίας 40 έως 48 ετών, επίσης, οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ηλικίας (40-48 ετών) υποστηρίζουν ότι η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας είναι υπεύθυνο για την μη αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

Συσχετίσεις οικογενειακής κατάστασης των εκπαιδευτικών με άλλες μεταβλητές.

Συσχέτιση πραγματοποιήθηκε μεταξύ των μεταβλητών της «οικογενειακής κατάστασης» των εκπαιδευτικών και «σε ποίο βαθμό λειτουργεί αποτελεσματικά το ολοήμερο σχολείο στο οποίο υπηρετούν», όπου προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα, το χ^2 έλαβε την τιμή 16,492 και το p-value την τιμή 0,011. Εφόσον η τιμή της p-value είναι μικρότερη του 0,05 απορρίπτεται η υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Το μεγαλύτερο ποσοστό 35% των εκπαιδευτικών που έχει χαρακτηρίσει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου «λίγο» και το ποσοστό 20,8% που έχει χαρακτηρίσει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου «πολύ» είναι έγγαμοι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 25: Συσχέτιση μεταβλητών «οικογενειακή κατάσταση» και «βαθμός λειτουργίας αποτελεσματικότητας του Ο.Σ.».

			Σε ποιο βαθμό λειτουργεί αποτελεσματικά το Ο.Σ. που υπηρετούν				ΣΥΝΟΛΟ
			Καθόλου	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμη/ος	Απόλυτη Συχνότητα	0	12	24	5	41
		Ποσοστό ανά γραμμή	0%	10%	20%	4,20%	34,20%
	Έγγαμη/ος	Απόλυτη Συχνότητα	2	42	25	5	74
		Ποσοστό ανά γραμμή	1,70%	35%	20,80%	4,20%	61,70%
	Διαζευγμένη/ος	Απόλυτη Συχνότητα	0	0	5	0	5
		Ποσοστό ανά γραμμή	0%	0%	4,20%	0%	4,20%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	2	54	54	10	120
		Ποσοστό ανά γραμμή	1.70%	45%	45%	8.30%	100%

Η επόμενη συσχέτιση έχει ως εξής: οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών και σε ποίο γνωστικό αντικείμενο κατέχουν επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί συγκεκριμένα στην διοίκηση σχολείων.

Η τιμή του χ^2 υπολογίστηκε στα 6,183, με $p\text{-value}=0,045$. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$. Πραγματικά, φαίνεται και από το πίνακα 26, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 45,7% των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι και δεν κατέχουν επιμόρφωση στην διοίκηση σχολείων. Αυτό μπορεί να οφείλετε στο ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες υποχρεώσεις και συνεπώς, δεν τους ενδιαφέρει και δεν προλαβαίνουν να ασχοληθούν με την διοίκηση του σχολείου.

Πίνακας 26: Συσχέτιση μεταβλητών «οικογενειακή κατάσταση» και «γνωστικό αντικείμενο: διοίκηση σχολείων».

			Διοίκηση Σχολείων		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Οικογενειακή Κατάσταση	Άγαμη/ος	Απόλυτη Συχνότητα	12	0	12
		Ποσοστό ανά γραμμή	26,10%	0%	26,10%
	Έγγαμη/ος	Απόλυτη Συχνότητα	21	10	31
		Ποσοστό ανά γραμμή	45,70%	21,70%	67,40%
	Διαζευγμένη/ος	Απόλυτη Συχνότητα	3	0	3
		Ποσοστό ανά γραμμή	6,50%	0%	6,50%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	36	10	46
		Ποσοστό ανά γραμμή	78,30%	21,70%	100%

Συσχετίσεις ετών υπηρεσίας των εκπαιδευτικών με άλλες μεταβλητές.

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών «συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας» και «πόσο καταρτισμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί στο τομέα τους». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, το χ^2 έλαβε την τιμή 18,556 και η p-value την τιμή 0,029. Εφόσον η τιμή του p-value είναι μικρότερη του 0,05 απορρίπτεται η υπόθεση ότι οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 22, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν λιγότερη εκπαιδευτική υπηρεσία υποστηρίζουν ότι είναι περισσότερο καταρτισμένοι στον τομέα τους. Ειδικότερα, το ποσοστό 31,7% των εκπαιδευτικών που έχουν από μήνες έως 9 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας δηλώνουν ικανοποιημένοι στον τομέα τον οποίον υπηρετούν, ενώ το ποσοστό 5,8% είναι από 30- 39 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Πίνακας 27: Συσχέτιση των μεταβλητών «συνολικά χρόνια υπηρεσίας» και «καταρτισμένος/η»

			Σε τι ποσοστό είσαστε καταρτισμένος/η στο τομέα σας				ΣΥΝΟΛΟ
			Καθόλου	Μέτρια	Ικανοποιητικά	Απόλυτα	
Συνολικά Χρόνια Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	0-9 χρόνια	Απόλυτη συχνότητα	0	8	38	2	48
		% Ποσοστό	0%	6,70%	31,70%	1,70%	40%
	10-19 χρόνια	Απόλυτη συχνότητα	0	5	32	3	40
		% Ποσοστό	0%	4,20%	26,70%	2,50%	33,30%
	20-29 χρόνια	Απόλυτη συχνότητα	1	1	12	5	19
		% Ποσοστό	8%	8%	10%	4,20%	15,80%
	30-39 χρόνια	Απόλυτη συχνότητα	0	2	7	4	13
		% Ποσοστό	0%	1,70%	5,80%	3,30%	10,80%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη συχνότητα	1	16	89	14	120
		% Ποσοστό	8%	13.30%	74.20%	11.70%	100%

Ο έλεγχος χ^2 μεταξύ των μεταβλητών συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και με τη επιμόρφωση του γνωστικού αντικείμενο στην χρήση νέων τεχνολογιών προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα, το χ^2 έλαβε την τιμή 7,124 και το p-value την τιμή 0,068. Άρα, διαπιστώθηκε πως υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή η υπόθεση H_0 (οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 28, οι εκπαιδευτικοί που έχουν από μήνες έως 9 χρόνια υπηρεσίας κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό 21,7% επιμόρφωση στην χρήση νέων τεχνολογιών. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας δηλαδή, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότεροι εξειδίκευση στην χρήση νέων τεχνολογιών.

Πίνακας 28: Συσχέτιση μεταβλητών «συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας» και «χρήση νέων τεχνολογιών».

			Χρήση νέων Τεχνολογιών		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Συνολικά Χρόνια Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	0-9 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	9	10	19
		Ποσοστό ανά γραμμή	19,60%	21,70%	41,30%
	10-19 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	3	9	12
		Ποσοστό ανά γραμμή	6,50%	19,60%	26,10%
	20-29 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	5	3	8
		Ποσοστό ανά γραμμή	10,90%	6,50%	17,40%
	30-39 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	6	1	7
		Ποσοστό ανά γραμμή	13%	2,20%	15,20%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	23	23	46
		Ποσοστό ανά γραμμή	50%	50%	100%

Επίσης, εξετάστηκε η υπόθεση: η συχνότητα συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας με τον αν εξαρτάται με το γνωστικό αντικείμενο την εισαγωγή ΤΠΕ (Τεχνολογίας Πληροφορικής και Επικοινωνίας) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η τιμή που έλαβε η χ^2 είναι 7,124 με πιθανότητα να παρατηρηθεί η συγκεκριμένη τιμή 0,068, άρα το p-value είναι μικρότερο του 0,10. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται, σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$.

Από το πίνακα 29 φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν χρόνια υπηρεσίας από μήνες έως 9 χρόνια δεν κατέχουν επιμόρφωση στην εισαγωγή της τεχνολογίας πληροφορικής και επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με το μεγαλύτερο ποσοστό 37%.

Πίνακας 29: Συσχέτιση μεταβλητών «συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας» και «εισαγωγή των ΤΠΕ».

			Εισαγωγή ΤΠΕ		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Συνολικά Χρόνια Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	0-9 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	17	2	19
		Ποσοστό ανά γραμμή	37%	4,30%	41,30%
	10-19 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	6	6	12
		Ποσοστό ανά γραμμή	13%	13%	26,10%
	20-29 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	8	0	8
		Ποσοστό ανά γραμμή	17,40%	0%	17,40%
	30-39 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	4	3	7
		Ποσοστό ανά γραμμή	8,70%	6,50%	15,20%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	35	11	46
		Ποσοστό ανά γραμμή	76,10%	23,90%	100%

Η επόμενη συσχέτιση έγινε μεταξύ των μεταβλητών συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας και στο γνωστικό αντικείμενο της επιμόρφωσης όπως, μάθηση και μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι η τιμή του χ^2 υπολογίστηκε στο 7,554 και η p-value την τιμή 0,056. Άρα, η υπόθεση H_0 (οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η εναλλακτική υπόθεση H_1 . Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$.

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 30, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν από 10-19 χρόνια υπηρεσίας κατέχουν το μεγαλύτερο ποσοστό (15,2%) επιμόρφωσης στην μάθηση και στις μαθησιακές δυσκολίες.

Πίνακας 30: Συσχέτιση μεταβλητών «συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας» και «μάθηση και μαθησιακές δυσκολίες».

			Μάθηση και Μαθησιακές Δυσκολίες		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Συνολικά Χρόνια Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	0-9 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	16	3	19
		Ποσοστό ανά γραμμή	34,80%	6,50%	41,30%
	10-19 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	5	7	12
		Ποσοστό ανά γραμμή	10,90%	15,20%	26,10%
	20-29 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	4	4	8
		Ποσοστό ανά γραμμή	8,70%	8,70%	17,40%
	30-39 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	3	4	7
		Ποσοστό ανά γραμμή	6,50%	8,70%	15,20%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	28	18	46
		Ποσοστό ανά γραμμή	60,90%	39,10%	100%

Η επόμενη συσχέτιση έχει ως εξής: τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας επηρεάζουν την συχνότητα της επιμόρφωσης στις στρατηγικές μάθησης. Από τον έλεγχο χ^2 όπου έλαβε την τιμή 6,332 και η p-value την τιμή 0,097, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών, δηλαδή η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$.

Από τον πίνακα 31 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (10,9%) στην μάθηση και στις στρατηγικές μάθησης κατέχουν οι εκπαιδευτικοί με μικρότερα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας, δηλαδή από μήνες έως 9 χρόνια.

Πίνακας 31: Συσχέτιση μεταβλητών «συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας» και «στρατηγικές μάθησης».

			Στρατηγικές Μάθησης		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Συνολικά Χρόνια Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	0-9 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	14	5	19
		Ποσοστό ανά γραμμή	30,40%	10,90%	41,30%
	10-19 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	6	6	12
		Ποσοστό ανά γραμμή	13%	13%	26,10%
	20-29 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	8	0	8
		Ποσοστό ανά γραμμή	17,40%	0%	17,40%
	30-39 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	4	3	7
		Ποσοστό ανά γραμμή	8,70%	6,50%	15,20%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	32	14	46
		Ποσοστό ανά γραμμή	69,60%	30,40%	100%

Επιπλέον, έγινε η ακόλουθη συσχέτιση: αν τα συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας εξαρτώνται από την επιμόρφωση της διοίκησης σχολείων. Η χ^2 έλαβε την τιμή 18,290 και η p-value την τιμή 0,000, άρα η p-value είναι μικρότερη της 0,01. Αυτό σημαίνει πως υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των δύο μεταβλητών και ότι η υπόθεση H_0 (οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=1\%$.

Από τον πίνακα 32, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαιδευτική υπηρεσία από 10 έως 19 χρόνια κατέχουν την μεγαλύτερη επιμόρφωση στην διοίκηση σχολείων, με ποσοστό 13%.

Πίνακας 32: Συσχέτιση μεταβλητών «συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας» και «γνωστικό αντικείμενο: διοίκησης σχολείων».

			Διοίκηση Σχολείων		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Συνολικά Χρόνια Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	0-9 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	19	0	19
		Ποσοστό ανά γραμμή	41,30%	0%	41,30%
	10-19 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	6	6	12
		Ποσοστό ανά γραμμή	13%	13%	26,10%
	20-29 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	8	0	8
		Ποσοστό ανά γραμμή	17,40%	0%	17,40%
	30-39 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	3	4	7
		Ποσοστό ανά γραμμή	6,50%	8,70%	15,20%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	36	10	46
		Ποσοστό ανά γραμμή	78,30%	21,70%	100%

Με τον επόμενο έλεγχο ανεξαρτησίας εξετάστηκε: αν τα συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας επηρεάζουν τον λόγο όπου αποδίδετε η μη αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, πιο συγκεκριμένα στον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη. η τιμή χ^2 υπολογίστηκε στα 6,980 και η p-value στο 0,073, άρα το p-value είναι μικρότερο του 0,10. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$.

Πραγματικά, φαίνεται και από τον πίνακα 33 ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν είτε από μήνες έως 9 χρόνια είτε από 10-19 χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν έχουν το ίδιο ποσοστό 25%, και την μη αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου δεν το αποδίδουν στον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη.

Πίνακας 33: Συσχέτιση μεταβλητών «συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας» και «λόγος μη αποτελεσματικής λειτουργίας ολοήμερου σχολείου: μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη».

			Μεγάλο Αριθμό Μαθητών ανά τάξη		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Συνολικά Χρόνια Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας	0-9 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	14	1	15
		Ποσοστό ανά γραμμή	25%	1,80%	26,80%
	10-19 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	14	10	24
		Ποσοστό ανά γραμμή	25%	17,90%	42,90%
	20-29 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	4	4	8
		Ποσοστό ανά γραμμή	7,10%	7,10%	14,30%
	30-39 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	5	4	9
		Ποσοστό ανά γραμμή	8,90%	7,10%	16,10%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	37	19	56
		Ποσοστό ανά γραμμή	66,10%	33,90%	100%

Επιπρόσθετα, εξετάστηκε: αν τα χρόνια υπηρεσίας σε ιδιωτικό σχολείο εξαρτώνται από την επιμόρφωση του χορού και της κίνησης. Η τιμή που έλαβε η χ^2 είναι η 13,048 και η p-value την τιμή 0,042, όπου είναι μικρότερη της 0,05. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η υπόθεση H_1 , ότι δηλαδή οι δύο μεταβλητές συσχετίζονται σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=5\%$.

Έτσι, επιβεβαιώνεται και από το πίνακα 34, αυτοί οι οποίοι έχουν μήνες υπηρεσίας στο ιδιωτικό σχολείο δεν κατέχουν επιμόρφωση στο γνωστικό αντικείμενο του χορού και της κίνησης.

Πίνακας 34: Συσχέτιση μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας σε ιδιωτικό σχολείο» και «γνωστικό αντικείμενο: χορό και κίνηση».

			Χορό και Κίνηση		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Χρόνια Υπηρεσίας σε Ιδιωτικό Σχολείο	μήνες	Απόλυτη Συχνότητα	28	3	31
		Ποσοστό ανά γραμμή	60,90%	6,50%	67,40%
	1 χρόνο	Απόλυτη Συχνότητα	0	1	1
		Ποσοστό ανά γραμμή	0%	2,20%	2,20%
	2 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	7	1	8
		Ποσοστό ανά γραμμή	15,20%	2,20%	17,40%
	3 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	1	2	3
		Ποσοστό ανά γραμμή	2,20%	4,30%	6,50%
	4 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	1	0	1
		Ποσοστό ανά γραμμή	2,20%	0%	2,20%
	5 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	1	0	1
		Ποσοστό ανά γραμμή	2,20%	0%	2,20%
	7 χρόνια	Απόλυτη Συχνότητα	1	0	1
		Ποσοστό ανά γραμμή	2,20%	0%	2,20%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	39	7	46
		Ποσοστό ανά γραμμή	84.80%	15.20%	100%

Τέλος, εξετάστηκε η υπόθεση δυο μεταβλητών όπως η επιμόρφωση ή εξειδίκευση στα αντικείμενα του ολοήμερου σχολείου και όσοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση, ως λόγο ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν καλύτερα το έργο τους. Η τιμή χ^2 υπολογίστηκε στα 2,943 και η p-value σε 0,086, όπου είναι μικρότερη του 0,10. Αυτό σημαίνει πως η υπόθεση H_0 (οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες) απορρίπτεται και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση H_1 , σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha=10\%$.

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση στα αντικείμενα που διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο θεωρούν πως η επιμόρφωση είναι απαραίτητη στους εκπαιδευτικούς πριν διδάξουν στο ολοήμερο σχολείο και ένας από τους λόγους που το θεωρούν σημαντικό είναι το να μπορούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να κάνουν καλύτερα το έργο τους.

Έτσι, με βάση τα στοιχεία του πίνακα 35, συμπεραίνουμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 60,6% που δεν έχουν επιμόρφωση ή εξειδίκευση στα αντικείμενα του ολοήμερου σχολείου το χαρακτηρίζουν ως λόγο για να κάνουν καλύτερα το έργο τους.

Πίνακας 35: Συσχέτιση μεταβλητών «επιμόρφωση ή εξειδίκευση στα αντικείμενα του Ο.Σ.» και «λόγος που θεωρείτε απαραίτητη η επιμόρφωση: να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν καλύτερα το έργο τους».

			Εκπαιδευτικοί που κάνουν καλύτερα το έργο τους		ΣΥΝΟΛΟ
			Όχι	Ναι	
Επιμόρφωση ή εξειδίκευση στα αντικείμενα του Ο.Σ.	Όχι	Απόλυτη Συχνότητα	3	43	46
		Ποσοστό ανά γραμμή	4,20%	60,60%	64,80%
	Ναι	Απόλυτη Συχνότητα	5	20	25
		Ποσοστό ανά γραμμή	7%	28,20%	35,20%
ΣΥΝΟΛΟ		Απόλυτη Συχνότητα	8	63	71
		Ποσοστό ανά γραμμή	11,30%	88,70%	100%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο- Συμπεράσματα

8.1 Συμπεράσματα Βιβλιογραφίας

Το σχολείο, εκτός από το να μεταδίδει γνώσεις, λειτουργεί και ως παράγοντας που συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στην κοινωνική του ένταξη, και αυτό γιατί αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνίας όπου λειτουργεί. Σκοπός του είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (ν. 1566/85, άρθρο 1). Με την έννοια αυτή το παραδοσιακό σχολείο παύει να υφίστανται και βρίσκονται σε συνεχή εξέλιξη και διαμόρφωση (Μανιάτη, 2005).

Το Ολοήμερο Σχολείο απαντάει στην ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ιδιαιτερότητες και στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής και η όλη του φιλοσοφία και προοπτική διαπνέεται από αρχές βελτίωσης των όρων της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο της συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας, καθώς και αλλαγής της αντίληψης όσον αφορά την ποιοτική διάσταση της προσφερόμενης γνώσης (Ξωχέλλης, 1997-1998, Μανιάτη, 2005).

Το σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο έχει ανάγκη τόσο τον πολυδύναμο όσο και τον εξειδικευμένο δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός σήμερα πρέπει να διαθέτει πλήρη κατάρτιση στο γνωστικό αντικείμενο που καλείται να διδάξει, αλλά και παιδαγωγική, ψυχολογική και διδακτική κατάρτιση, ώστε να αισθάνεται αυτοδύναμος και ασφαλής κατά την οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας (Λινάρδος, 2004). Άρα, είναι κοινά αποδεκτό ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους βασικούς μοχλούς ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για το σκοπό αυτό διοργανώνονται σειρά επιμορφώσεων προκειμένου τα εμπλεκόμενα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί να ανανεώσουν και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους καθώς και να επαναπροσδιορίσουν τις στάσεις και τις απόψεις τους σχετικά με το ρόλο τους σε ένα διαφορετικό σχολείο, σε ένα Ολοήμερο Σχολείο (ΥΠΕΠΘ, 2005, Χανιωτάκης, 2004).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι και η υλοποίηση της καινοτομίας του «Ολοήμερου Σχολείου», όπου ενθαρρύνεται η ανάπτυξη πολυδιάστατων περιβαλλόντων μάθησης, με στόχο τη προσφορά ίσων ευκαιριών μάθησης παράλληλα με την ενίσχυση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2004). Η ποιότητα στην εκπαίδευση καθορίζεται με προσεγγίσεις που συνδέονται με τα αποτελέσματα της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας. Ουσιαστικό στην έννοια της ποιότητας είναι να ερευνηθούν και να προσδιοριστούν οι ιδιότητες που διευκολύνουν στην κατανόηση της καταλληλότητας και της συμβατότητας των εκπαιδευτικών στόχων και θεσμών με τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (Παμουκτσόγλου, 2001, Παμουκτσόγλου, Νικολάου, 2005).

Μπορεί το Ολοήμερο Σχολείο να μην είναι αυτή τη στιγμή ακριβώς αυτό που θέλουμε, είναι όμως μια αποτελεσματική απάντηση στις σύγχρονες κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις και ένα πρώτο βήμα για ένα καλύτερο σχολείο. Το ολοήμερο σχολείο είναι ήδη μια εφαρμοσμένη λύση για το πρόβλημα

χιλιάδων γονιών και μαθητών, αλλά και άνεργων εκπαιδευτικών με τις νέες θέσεις εργασίας που δημιουργήθηκαν.

Από το ολοήμερο σχολείο ωφελούνται όλοι οι μαθητές, και ιδιαίτερα οι «μη ευνοημένοι» μαθητές, με κοινωνικές, πολιτισμικές, μαθησιακές, οικονομικές ή άλλες μειονεξίες, που βρίσκουν την ευκαιρία να δεχτούν αντισταθμιστική αγωγή και να διαφοροποιήσουν, στο μέτρο του δυνατού, τους αρνητικούς προσδιορισμούς στο ξεκίνημα της ακαδημαϊκής τους πορείας (Σακκάς, 2003, Αρβανίτη, 2004).

Συνοπτικά, το Ολοήμερο Σχολείο (Καϊλα, 1999, Κουτσοβάνου, 1999, Παμουκτσόγλου, 2003):

- Αναβαθμίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης.
- Αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες.
- Παρέχει ασφαλές εκπαιδευτικό περιβάλλον.
- Παιδαγωγική αξιοποίηση του χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο με την ευθύνη εκπαιδευτικών.
- Προσφέρει νέες εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Παρέχει υποστηρικτική βοήθεια, ιδιαίτερα στους μη προνομιούχους μαθητές.
- Διευκολύνει τους εργαζόμενους γονείς (κοινωνικός ρόλος).
- Προσφέρει εργασία σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, όπως αναφέραμε, τα Ο.Σ. παρουσιάζουν πολλά θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του, παρόλα αυτά παρατηρήθηκαν και αρκετές αδυναμίες, οι οποίες κατά κύριο λόγο, προέρχονται από το γεγονός ότι το σημερινό Ολοήμερο Σχολείο, με τον τρόπο που λειτουργεί, δεν ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών, των γονιών και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Ελλείμματα παρουσιάζονται σε θέματα (Γιαννούλας, 2004, Αρβανίτη, 2004, Πυργιωτάκης, 2004, ΥΠΕΠΘ, Φ.50/132/90416/Γ1):

- Ενημέρωσης γονιών και κοινωνίας για τη χρησιμότητα του θεσμού.
- Υλικοτεχνικής υποδομής, όπως σε πολλές περιπτώσεις δεν έγιναν οι απαραίτητες και αναγκαίες μεταβολές στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων με αποτέλεσμα το ολοήμερο σχολείο να λειτουργεί χωρίς τις προβλεπόμενες αίθουσες, εργαστήρια και ειδικούς χώρους, γεγονός που δημιουργεί σοβαρές δυσλειτουργίες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία.
- Στελέχωσης-εξειδίκευσης προσωπικού.
- Ποιότητας και επιπέδων μαθημάτων.
- Επιμόρφωσης προσωπικού.
- Διοίκησης.
- Οργάνωσης τμημάτων, ομάδων και προγραμμάτων.
- Ποσοστού συμμετοχής παιδιών κτλ.

Τα ολοήμερα σχολεία θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια σύγχρονη και υπεύθυνη απάντηση στις σημερινές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. Δυστυχώς, το Υπουργείο Παιδείας παρά τις επανειλημμένες υποσχέσεις του, δεν προχώρησε στην επέκταση αυτού του πολύ σημαντικού θεσμού (σήμερα λειτουργούν μόνο 28 ολοήμερα δημοτικά σχολεία). Αντί του ολοήμερου σχολείου προχώρησε στη δημιουργία τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, τα οποία εξυπηρετούν περιορισμένο αριθμό μαθητών και μάλιστα διαφορετικών τάξεων, οπότε είναι και πολύ δύσκολο ο εκπαιδευτικός να προσφέρει ουσιαστικό έργο. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς εύστοχα τα έχουν χαρακτηρίσει ως "parking" παιδιών (http://www.proslipsis.gr/cm/CattreePrd.php?&cm_catid=278&cm_prdid=5663).

Εμείς πιστεύουμε πως τα σχολεία στα οποία σήμερα λειτουργούν τμήματα διευρυμένου ωραρίου, προσφέρουν κάποιο κοινωνικό έργο, όμως θα πρέπει να εξελιχθούν σε πραγματικά ολοήμερα σχολεία.

Συμπεραίνουμε ότι το ολοήμερο σχολείο μπορεί να δώσει μια σύγχρονη και υπεύθυνη απάντηση στα υπάρχοντα προβλήματα. Για να πετύχει τους στόχους το ολοήμερο σχολείο θα πρέπει να έχει (Κόκκινος, 2003, Παππάς, Αθανάσιος, 1999):

- Νέο αναλυτικό πρόγραμμα που θα περιέχει καινούργια γνωστικά αντικείμενα και θα διευρύνει τα ήδη υπάρχοντα.
- Το προσωπικό να είναι μόνιμο από δασκάλους για το βασικό κορμό μαθημάτων και για άλλες δραστηριότητες που μπορούν να ενσωματωθούν μέσα στα κλασσικά μαθήματα, όπως περιβάλλον, θέατρο, καλλιτεχνικά, μουσική, ενισχυτική διδασκαλία, και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για ξένες γλώσσες και τον αθλητισμό. Επίσης χρειάζεται και βοηθητικό προσωπικό, για την καθαριότητα, τη σίτιση και την επιστασία.
- Η εξασφάλιση των πόρων να γίνεται από τον κρατικό προϋπολογισμό.

Ωράριο διευρυμένου, όχι για τη φύλαξη των παιδιών, αλλά για την κάλυψη του συνόλου του νέου αναλυτικού πρόγραμμα (Α.Π.) και των αναγκών που δημιουργούνται. Με τη διεύρυνση του ωραρίου, το ολοήμερο σχολείο προσπαθεί να συνδυάσει την παιδαγωγική προστασία και καλλιέργεια του παιδιού με την προσφορά νέων μαθημάτων, ώστε να περικόψει τα απογευματινά μαθήματα εκτός σχολείου.

Μέσα από την Ευρωπαϊκή Εμπειρία διαπιστώνουμε ότι το Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι μόνο ελληνική ανάγκη. Σε χώρες όπως, η Μεγάλη Βρετανία, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, το Βέλγιο, η Γερμανία, η Δανία, η Γαλλία. Η Ολλανδία, η Ισπανία και η Σουηδία κλπ, αναπτύσσονται προγράμματα Ο.Σ. είτε με τη μορφή «ανεξάρτητων Ο.Σ.» στα οποία οι απογευματινές δραστηριότητες περιορίζονται σε ελεύθερες δραστηριότητες και στην προετοιμασία των «κατ' οίκον» εργασιών είτε με τη μορφή «ενσωματωμένων Ο.Σ.» στα οποία οι προ- και μετα- μεσημβριάνες δραστηριότητες αποτελούν ενιαίο σύνολο (Ανδρέου, 2003, Βρεττός, 2002).

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι αδυναμίες που έχουν επισημανθεί από τη μέχρι τώρα εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου φανερώνουν ότι ο θεσμός έχει περιθώρια βελτίωσης, γεγονός αναμενόμενο άλλωστε, εφόσον βρίσκεται στα πρώτα χρόνια της λειτουργίας του. Οι προτάσεις για το ολοήμερο σχολείο είναι οι εξής:

- Να γίνει αναδιάρθρωση του χρόνου σε όλο το φάσμα της σχολικής εργασίας από 7:00 π.μ. έως 16:00, ώστε το Ολοήμερο Σχολείο να αντιμετωπίζεται ως ενιαίο σύνολο.
- Περιορισμός του αριθμού των απογευματινών δραστηριοτήτων με αύξηση της χρονικής διάρκειας της διδακτικής ώρας, ώστε να υλοποιούνται καλύτερα οι στόχοι και να δημιουργείται κατάλληλη παιδαγωγική δυναμική.
- Να δημιουργηθούν υπομήματα δραστηριοτήτων σε όλες τις τάξεις ώστε η κατανομή των μαθητών να συμβαδίζει με την εξελικτική τους βαθμίδα άρα απαιτείται μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, ώστε να μπορέσει το ολοήμερο να πραγματοποιήσει αποτελεσματικότερα τους παιδαγωγικούς του στόχους.
- Να χορηγείται στους μαθητές πιστοποιητικό γνώσης της Αγγλικής.
- Βελτιωτικές παρεμβάσεις στην υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Όπως, να ρυθμιστεί το θέμα της σίτισης, δηλαδή η ποιότητα τροφής (και να μην χρησιμοποιούνται οι αίθουσες διδασκαλίας ως χώρος σίτισης, γιατί δεν πληρούν τις προϋποθέσεις υγιεινής προστασίας) και επίσης, να διορίζονται ωρομίσθιοι τραπεζοκόμοι.
- Να οριστεί διαιτολόγιο από ειδικούς διαιτολόγους σε συνεργασία με όλους τους εκπαιδευτικούς φορείς.
- Κάλυψη της διδασκαλίας των ειδικών μαθημάτων με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προηγουμένως έχουν επιμορφωθεί σε θέματα παιδαγωγικής και νέων διδακτικών προσεγγίσεων.
- Να τοποθετούνται άμεσα εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στις σχολικές μονάδες με την έναρξη της σχολικής χρονιάς.
- Κάλυψη όλων των θέσεων με μόνιμα διορισμένους εκπαιδευτικούς.
- Συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα ολοήμερα εντοπίστηκαν σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και πρέπει να εξειδικεύονται κατά σχολική μονάδα.

8.2 Συμπεράσματα Έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σκοπός της έρευνας ήταν να σκιαγραφηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην λειτουργία των δημοτικών σχολείων διευρυμένου ωραρίου ως αναγκαία προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έχουν προκύψει ορισμένα συμπεράσματα τα οποία καλύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί. Ξεκινώντας, λοιπόν, από το φύλο των ερωτηθέντων, προκύπτει πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών αποτελείται από γυναίκες, ποσοστό 57%. Αυτό επιβεβαιώνει ότι δικαίως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει απήχηση κυρίως στο γυναικείο πληθυσμό.

Όσον αφορά την ηλικία, σε μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζονται εκείνοι που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 40-48 ετών με ποσοστό 42%. Και επίσης, όσο αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση διαπιστώνουμε ότι οι έγγαμοι δάσκαλοι ξεπερνούν κατά πολύ τους άγαμους, με ποσοστό 62%.

Παρατηρώντας ότι, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία κατέχουν το βασικό πτυχίο σπουδών τους, όπου τους εξασφαλίζει απλά το διορισμό τους και μόνο το 23% των ερωτηθέντων έχουν κάποιο δεύτερο πτυχίο και το ποσοστό 13% έχει επιπλέον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Όσον αναφορά την συνολική (ιδιωτική και δημόσια) προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, φαίνεται πως τη μεγαλύτερη ποσοστιαία συμμετοχή 40% είχαν από μηδέν έως εννέα χρόνια υπηρεσίας, ακολουθεί στην δεύτερη θέση το ποσοστό 33%, οι οποίοι ανήκουν εκείνοι που κατέχουν προϋπηρεσία από δέκα έως είκοσι χρόνια, και το υπόλοιπο ποσοστό (32%) κατέχουν προϋπηρεσία από 21 έως 39 χρόνια.

Πιο συγκεκριμένα, στην κατανομή των δασκάλων με βάση την προϋπηρεσία τους στην δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό 67% των εκπαιδευτικών έχει εργαστεί αποκλειστικά σε δημόσια σχολεία. Ενώ το ποσοστό 33% έχει εργασιακή εμπειρία από την ιδιωτική εκπαίδευση, το ποσοστό αυτό των εκπαιδευτικών εργάζονται τώρα πλέον μόνο στην δημοσία εκπαίδευση.

Συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου πληθυσμού-δείγματος της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν προσληφθεί απευθείας μετά την απόκτηση του πτυχίου τους έστω και ως ωρομίσθιοι και επίσης, φαίνεται από τις απόνψεις των εκπαιδευτικών ότι τα Δημόσια Σχολεία προτιμούνται περισσότερο σε σχέση με τα Ιδιωτικά Σχολεία.

Στην ερώτηση που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς πόσα χρόνια υπηρεσίας έχουν στο συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο υπηρετούν τώρα, παρατηρήσαμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 28% κατέχουν υπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο υπηρετούν από μήνες έως ένα χρόνο συνεπώς, αυτό δείχνει ότι δεν υπάρχει μονιμότητα και σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού.

Από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, το ποσοστό 23% δηλώνουν ότι κατέχουν μετεκπαίδευση, όπως φαίνεται είναι μικρό το ποσοστό, όπως και αναμενόταν γιατί σύμφωνα, με την βιβλιογραφία μας, με τον όρο μετεκπαίδευση εννοούμε την ειδική συμπληρωματική εκπαίδευση για παραγωγή στελεχών, αφορά κυρίως τους εκπαιδευτικούς που θέλουν να γίνουν ή είναι στελέχη της εκπαίδευσης.

Ένα από τα πλέον σημαντικά αποτελέσματα που απορρέουν από τη παραπάνω έρευνα είναι το ποσοστό 69% πιστεύουν ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού στο πρωινό σχολείο από εκείνο που συντελείται στο ολοήμερο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πιστεύουν στην διαφορά του διδακτικού έργου όπως αναφέραμε, υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμόρφωσης πριν διδάξουν σε ολοήμερο σχολείο είναι αναγκαίο με ποσοστό 59% και ποσοστό 10% δεν την θεωρούν απαραίτητη. Προκύπτει ότι η αναγκαιότητα για επιμορφωτικά προγράμματα θεωρείται αναμφισβήτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς επειδή καθημερινά συνειδητοποιούν ότι χρειάζονται αναβάθμιση στις γνώσεις τους και επίσης η καθημερινή παρουσία στο σχολείο συμβάλλει στο να αναζητά κανείς περισσότερη γνώση.

Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων, οι λόγοι που θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν διδάξουν σε ολοήμερο σχολείο κατατάσσονται ανάλογα με τον βαθμό έντασης από το μεγαλύτερο στο μικρότερο και είναι οι εξής:

- Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν καλύτερα το έργο τους.
- Για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσής τους.
- Γιατί τα μαθήματα που διδάσκονται στο ολοήμερο σχολείο απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις.
- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων είναι περισσότερη αναγκαία γιατί υστερούν σε γνώσεις διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές.
- Σε ολοήμερα σχολεία (όταν υπάρχει μόνο ένα δάσκαλος για όλα τα τμήματα δηλαδή σε τμήμα διευρυμένου ωραρίου) που ο δάσκαλος χρειάζεται να γνωρίζει όλοι την ύλη των μαθητών του διαφορετικών τάξεων.

Από το σύνολο των ερωτώμενων, ένα μικρό ποσοστό 38% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι έχουν λάβει επιμόρφωση στα αντικείμενα που διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο ενώ το 62% ανταποκρίθηκε αρνητικά.

Συνεπώς, παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό 59% των εκπαιδευτικών θεωρούν την επιμόρφωση απαραίτητη πριν διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο (όπως αναφέραμε πιο πάνω) παρόλο αυτά στο συγκεκριμένο πληθυσμό- δείγμα είναι μικρό το ποσοστό το οποίο δηλώνουν πως κατέχουν επιμόρφωση ή εξειδίκευση στα αντικείμενα στο οποίο διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο (ποσοστό 38%), τα αποτελέσματα μας οδηγούν πως δεν πραγματοποιείται η επιθυμητή επιμόρφωση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Επίσης φαίνεται και στην επόμενη ερώτηση, ότι οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι δεν έχουν κάποια εξειδίκευση ή επιμόρφωση στα αντικείμενα που διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο, ωστόσο, η πλειοψηφία των ερωτώμενων 52% επιθυμεί να

παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα. Αυτό δείχνει ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων είναι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Από την άλλη μεριά το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι κατέχουν κάποια εξειδίκευση ή επιμόρφωση (ποσοστό 38%) αναφέρουν τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία η σειρά κατάταξης είναι η εξής: το 27% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχει λάβει επιμόρφωση στις στρατηγικές μάθησης, το 19% δήλωσε ότι έχει λάβει επιμόρφωση στη χρήση νέων τεχνολογιών, το 15% απάντησε ότι έχει καταρτιστεί στην μάθηση και μαθησιακές δυσκολίες και το 12% ότι έχει καταρτιστεί στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα γνωστικά αντικείμενα ειδικοτήτων το 11% ανταποκρίθηκε θετικά ως προς την εξειδίκευση ενώ το 27% απάντησε αρνητικά. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει επιμόρφωση στα γνωστικά αντικείμενα εξειδίκευσης, τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα συνοψίζονται ως εξής: 9% εισαγωγή της Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, 9% στην αγωγή υγείας, 8% στην διοίκηση σχολικών μονάδων, και τέλος 6% στις πολιτιστικές δραστηριότητες, στο χορό-κίνηση, μουσική αγωγή και στην εικαστική αγωγή.

Σχετικά με την ερώτηση, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι στον τομέα τους, το συνολικό ποσοστό 86% απάντησε ότι είναι «ικανοποιημένοι» και «απόλυτα ικανοποιημένοι» από την απόδοσή τους ενώ μικρό ποσοστό 14% απάντησαν ότι είναι «μέτρια και καθόλου». Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν ευθύνονται οι ίδιοι επειδή η πλειοψηφία τους δεν κατέχει κάποια εξειδίκευση επίσης, θεωρούν ότι δεν ευθύνονται ούτε και για την μη αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Όπως φαίνεται, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις τους το μεγαλύτερο ποσοστό 46% υποστηρίζει ότι ο βαθμός λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου δεν λειτουργεί αποτελεσματικά ενώ από την άλλη το ποσοστό 44% υποστηρίζει ότι λειτουργεί αποτελεσματικά.

Οι λόγοι για τους οποίους οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ολοήμερο δεν είναι αποτελεσματικό κατατάσσονται ανάλογα με τον βαθμό έντασης από το μεγαλύτερο στο μικρότερο και είναι οι εξής:

- Στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο.
- Στο μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη.
- Στην έλλειψη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού.
- Στην έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου.
- Και στους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε δύο τρία σχολεία χωρίς να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του κάθε σχολείου ξεχωριστά επειδή δεν προφταίνουν λόγο χρόνου.

Τέλος, από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ένας από τους σημαντικότερους λόγους που δεν αποδίδει και δεν λειτουργεί αποτελεσματικά το ολοήμερο σχολείο είναι η έλλειψη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού. Επίσης, με βάση τα εμπειρικά αποτελέσματα ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι δεν κατέχει κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση στο αντικείμενο που διδάσκει στο ολοήμερο σχολείο. Επομένως, η έλλειψη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού ως ένα βαθμό επηρεάζει αρνητικά την αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

Στο τελευταίο κομμάτι του ερωτηματολογίου αναφέρονται οι προσωπικές απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών για την καλύτερη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου σε θέματα όπως:

- **την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού**, οι προτάσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί με τον βαθμό έντασης από το μεγαλύτερο στο μικρότερο είναι οι εξής:
 - να γίνονται περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, πιο συγκεκριμένα να γίνονται περισσότερα και αποτελεσματικά, σεμινάρια τεχνολογικής εξέλιξης, σεμινάρια διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης, σεμινάρια για το πρόγραμμα σπουδών, σεμινάρια για ξένες γλώσσες και σεμινάρια με νέες τεχνικές διδασκαλίας κλπ.
 - η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε θέματα παιδαγωγικού και ψυχολογικού τομέα των παιδιών. Αυτό δείχνει πως οι ίδιοι αναγνωρίζουν τις ελλείψεις τους, αφού πολλοί από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων δεν έχουν αποφοιτήσει από παιδαγωγικές σχολές. Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά, τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς έγινε αναφορά πως η τοποθέτηση τους σε πολλά σχολεία, απομακρυσμένα το ένα από το άλλο, δημιουργεί δυσλειτουργία στο Ολοήμερο Σχολείο επειδή οι ωρομίσθιοι δεν μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικό έργο στο νέο θεσμό.
 - υποχρεωτικά σεμινάρια στην αρχή του σχολικού έτους για όλους τους εκπαιδευτικούς
- **τη χρηματοδότηση του σχολείου**, οι προτάσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί με τον βαθμό έντασης από το μεγαλύτερο στο μικρότερο είναι οι εξής:
 - να είναι περισσότερη η χρηματοδότηση, πιο συγκεκριμένα να υπάρχει χρηματοδότηση για υλικοτεχνική υποδομή, για κτηριακές εγκαταστάσεις, για ηλεκτρικούς υπολογιστές, για εκπαιδευτικά παιχνίδια και για πρόσληψη διδακτικού ή βοηθητικού προσωπικού (όπως να υπάρχει τραπέζοκόμος). Ειδικότερα, Οι πόροι που διατίθενται να ικανοποιούν τις αυξημένες λειτουργικές δαπάνες λόγω εκτεταμένης λειτουργίας (όπως θέρμανση, ηλεκτρικό, νερό, καθαρισμός), αλλά και τις δαπάνες για πρόσθετο εκπαιδευτικό-μορφωτικό υλικό και υλικά δουλειάς των μαθητών (χειροτεχνίες κλπ.) και την αναγκαία σχολικής βιβλιοθήκης για προμήθεια σύγχρονου οπτικοακουστικού υλικού.
 - να υπάρχουν ξεχωριστά κονδύλια του πρωινού από το απογευματινό πρόγραμμα
 - η χρηματοδότηση πρέπει να γίνεται σε ετήσια βάση και στην αρχή της χρονιάς.
 - η κάθε χρηματοδότηση που γίνεται στα σχολεία πρέπει να ελέγχεται από αρμόδιους

➤ **και τέλος, τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού**, οι προτάσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί με τον βαθμό έντασης από το μεγαλύτερο στο μικρότερο είναι οι εξής:

- μονιμότητα στο προσωπικό που δουλεύει στο ολόήμερο σχολείο,
- την έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από τη αρχή της χρονιάς,
- δηλώνει πως πρέπει να γίνεται αλλαγή του διδακτικού προσωπικού μετά από πολλά χρόνια,
- και τέλος, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν θεωρούν απαραίτητη την μονιμότητα του διδακτικού προσωπικού.

Τέλος συμπεραίνουμε, ότι απαιτείται μια επιμόρφωση που θα στοχεύει τόσο στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου, όσο και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στον νέο θεσμό. Και πιστεύουμε πως η πολιτεία πρέπει να κινηθεί και να αξιοποιήσει επιτυχή ενδοσχολικά προγράμματα, αλλά και άλλης μορφής επιμόρφωσης, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν την κατάλληλη κατάρτιση για να στηρίξουν και να υπηρετήσουν αποτελεσματικά το ολόήμερο σχολείο, ώστε όλοι όσοι επηρεάζουν την εφαρμογή του θεσμού (όπως γονείς, παιδιά, τοπική κοινωνία), να τον αποδεχτούν και να συμβάλλουν στην εδραίωσή του. Μόνον έτσι στο ολόήμερο σχολείο μπορεί να δημιουργηθούν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ



Πτυχιακή Μελέτη: «Η λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου ως αναγκαία προϋπόθεση για την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας.»

Το παρόν ερωτηματολόγιο πραγματοποιείται στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας. Χωρίς την συμμετοχή σας η ολοκλήρωσή της καθίσταται αδύνατη.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετόχων διότι δεν απαιτεί την καταχώριση των προσωπικών σας στοιχείων.

Φοιτήτρια:
Καλέμη Ντορίνα

Ερωτηματολόγιο

Μπορείτε να επιλέξετε και πάνω από μια απάντηση. Βάλτε X σε κάθε σωστή απάντηση.

1. Φύλο

Γυναίκα ☐ ☐

Άνδρας ☐

2. Ηλικία

22-30 ☐ ☐

31-39 ☐ ☐

40-48 ☐ ☐

49-57 ☐ ☐

58-60 ☐ ☐

60 > ☐ ☐

3. Οικογενειακή Κατάσταση.

Άγαμη/ος ☐

Έγγαμη/ος ☐

Διαζευγμένος /η ☐

4. Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου.

Πτυχίο ΑΕΙ ☐

Πτυχίο ΤΕΙ ☐

ΆΛΛΟ ☐

5. Μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών;

MASTER Ναι ☐ ☐

Όχι ☐ ☐

Διδακτορικό Ναι ☐ ☐

Όχι ☐ ☐

6. Εκπαιδευτική υπηρεσία:

Συνολικά χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας:χρόνια

Χρόνια υπηρεσίας σε ιδιωτικό σχολείο:χρόνια

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε **ΤΩΡΑ**

7. Μετεκπαίδευση

Μονοετούς φοίτησης: Ναι ☐ Όχι ☐
Διετούς Φοίτησης: Ναι ☐ Όχι ☐

8. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το διδακτικό έργο ενός εκπαιδευτικού πρωινού σχολείου διαφέρει από εκείνο που συντελείται στο ολοήμερο;

Πάρα πολύ ☐ Πολύ ☐ Λίγο ☐ Καθόλου ☐

9. Αν η απάντησή σας είναι «πάρα πολύ – πολύ» θεωρείτε απαραίτητη την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πριν διδάξουν σε ολοήμερο σχολείο;

Πάρα πολύ ☐ Πολύ ☐ Λίγο ☐ Καθόλου ☐

10. Αν η απάντησή σας είναι «πάρα πολύ – πολύ» για ποιους από τους παρακάτω λόγους θεωρείτε την επιμόρφωση απαραίτητη:

α. Για να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν καλύτερα το έργο τους. ☐ ☐

β. Γιατί τα μαθήματα απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις. ☐ ☐

γ. Για την επαγγελματική τους εξέλιξη και τη βελτίωση της απόδοσης τους. ☐ ☐

δ. Άλλο προσδιορίστε. ☐

11. Έχετε κάποια επιμόρφωση ή εξειδίκευση στα αντικείμενα που διδάσκεται στο Ολοήμερο Σχολείο;

Ναι ☐ Όχι ☐

12. Αν απάντησή σας είναι Όχι, θα θέλατε να παρακολουθήσετε επιμορφωτικό πρόγραμμα;

Ναι ☐

Όχι ☐

13. Αν η απάντηση είναι Ναι, σε ποια από τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα θα λέγατε ότι έχετε επιμόρφωση;

Στην χρήση Νέων Τεχνολογιών ☐

Στην εισαγωγή των ΤΠΕ (Τεχνολογίας Πληροφορίας και Επικοινωνίας) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. ☐

Στην Μάθηση και στις Μαθησιακές Δυσκολίες. ☐

Στις στρατηγικές μάθησης. ☐

Στην διοίκηση σχολείων. ☐

Στα γνωστικά αντικείμενα ειδικοτήτων. ☐

Πολιτιστικές δραστηριότητες. ☐

Περιβαλλοντική εκπαίδευση. ☐

Στην Θεατρική Αγωγή. ☐

Στην μουσική αγωγή. ☐

Στην χορό και στην κίνηση. ☐

Στην Αγωγή Υγείας. ☐

Στην Εικαστική Αγωγή. ☐

Άλλο ☐ Προσδιορίστε:

14. Σε τι ποσοστό είσατε καταρτισμένη/ος στον τομέα σας;

Απόλυτα ☐ Ικανοποιητικά ☐ Μέτρια ☐ Καθόλου ☐

15. Σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας λειτουργεί αποτελεσματικά το ολοήμερο σχολείο στο οποίο υπηρετείτε τώρα;

Πάρα πολύ ☐ Πολύ ☐ Λίγο ☐ Καθόλου ☐

16. Εάν η απάντησή σας είναι «λίγο – καθόλου» σε ποιους λόγους το αποδίδετε αυτό;

α. Στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής

☐ ☐

β. Στο μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τάξη

☐ ☐

γ. Στην έλλειψη επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού

☐ ☐

δ. Στην έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου

☐ ☐

ε. Άλλο ☐ Προσδιορίστε.....

17. Τι προτείνετε για την καλύτερη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου: (Ανοιχτή ερώτηση)

α. ως προς την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού

.....

.....

.....

.....

.....

β. ως προς τη χρηματοδότηση του σχολείου

.....

.....

.....

.....

.....

γ. ως προς τη σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού

.....

.....

.....

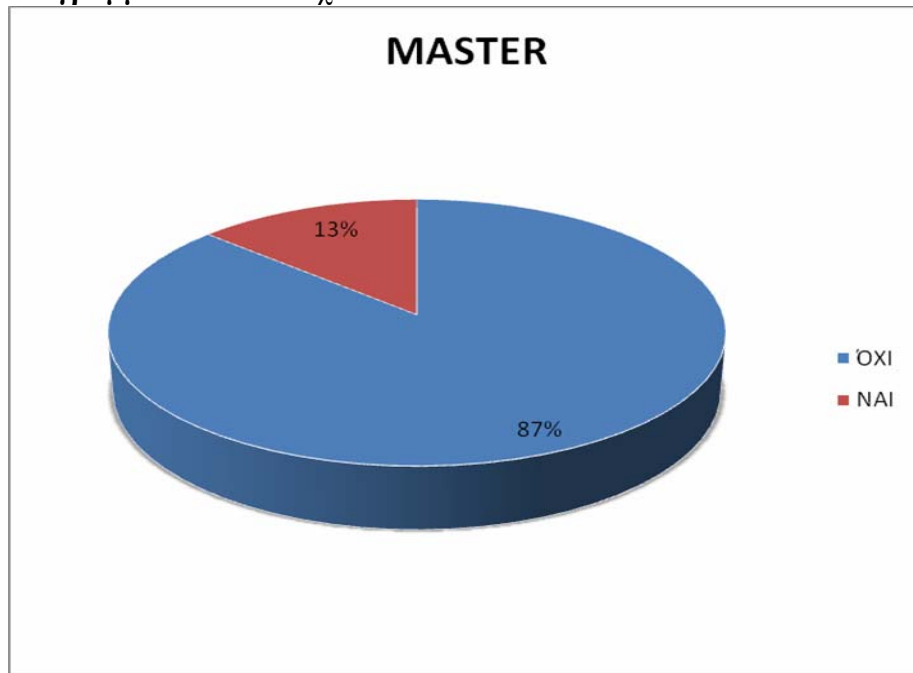
.....

.....

Σας **Ευχαριστώ** θερμά για την συνεργασία σας.

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 6: Μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών στο Master



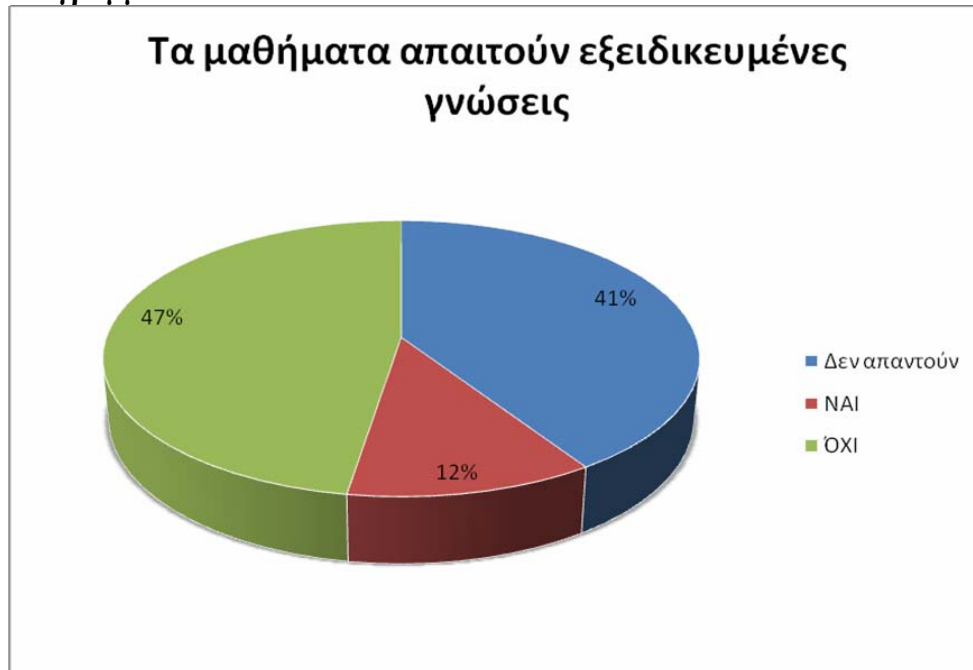
Πίνακα 11: Μετεκπαίδευση γενικά

Μετεκπαίδευση	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό (%)
Ναι	28	23
Όχι	92	77
ΣΥΝΟΛΟ	120	100

Διάγραμμα 15



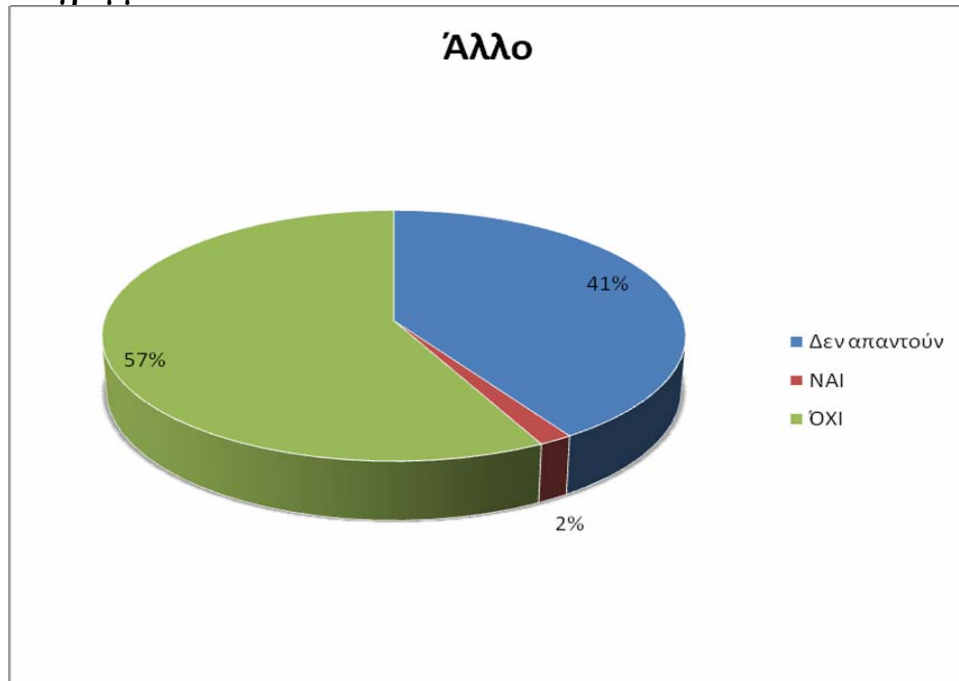
Διάγραμμα 16



Διάγραμμα 17



Διάγραμμα 18



Διάγραμμα 21



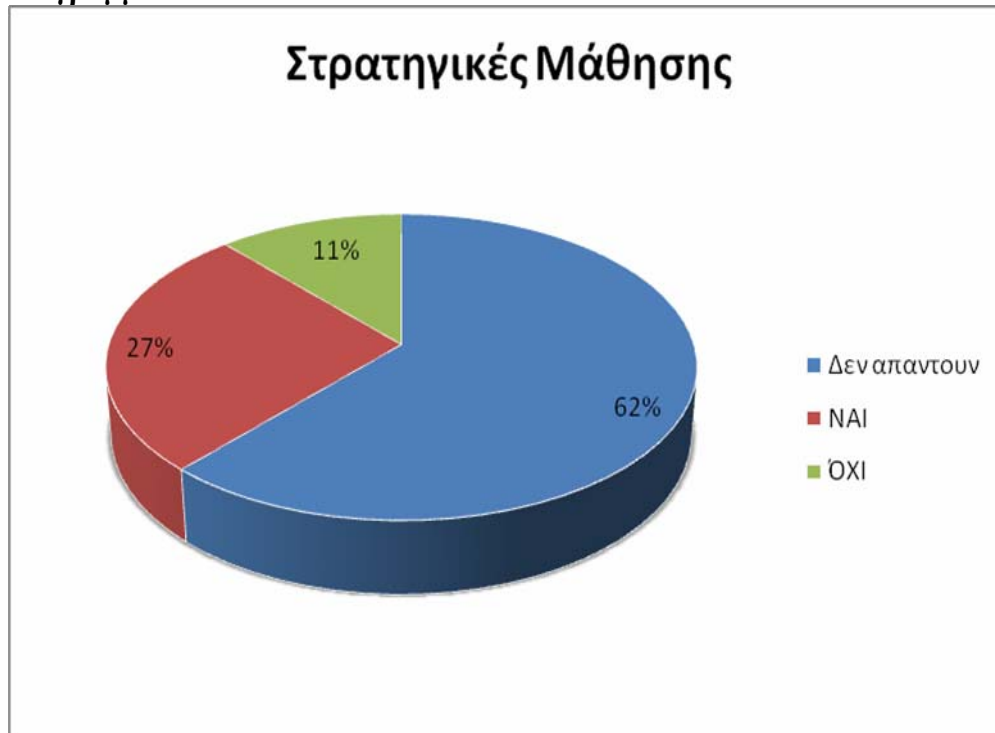
Διάγραμμα 22



Διάγραμμα 23



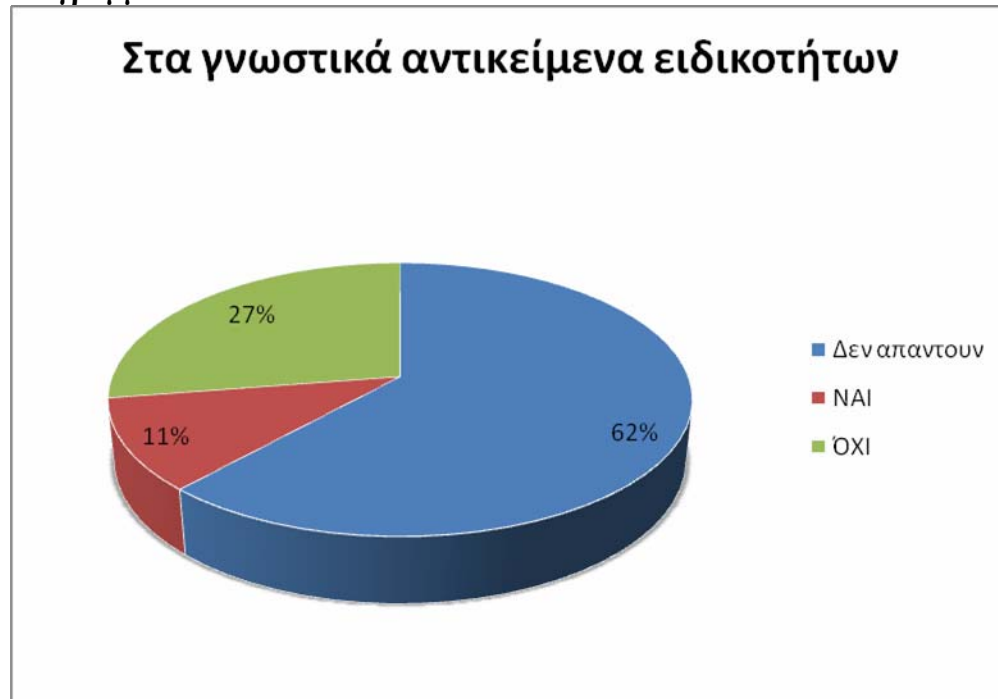
Διάγραμμα 24



Διάγραμμα 25



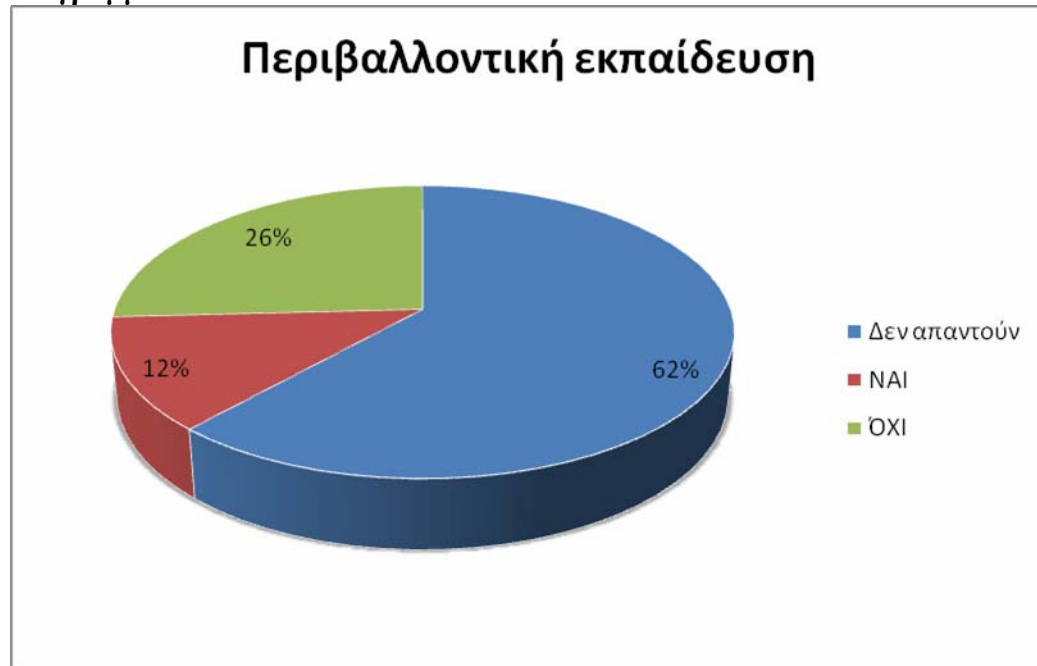
Διάγραμμα 26



Διάγραμμα 27



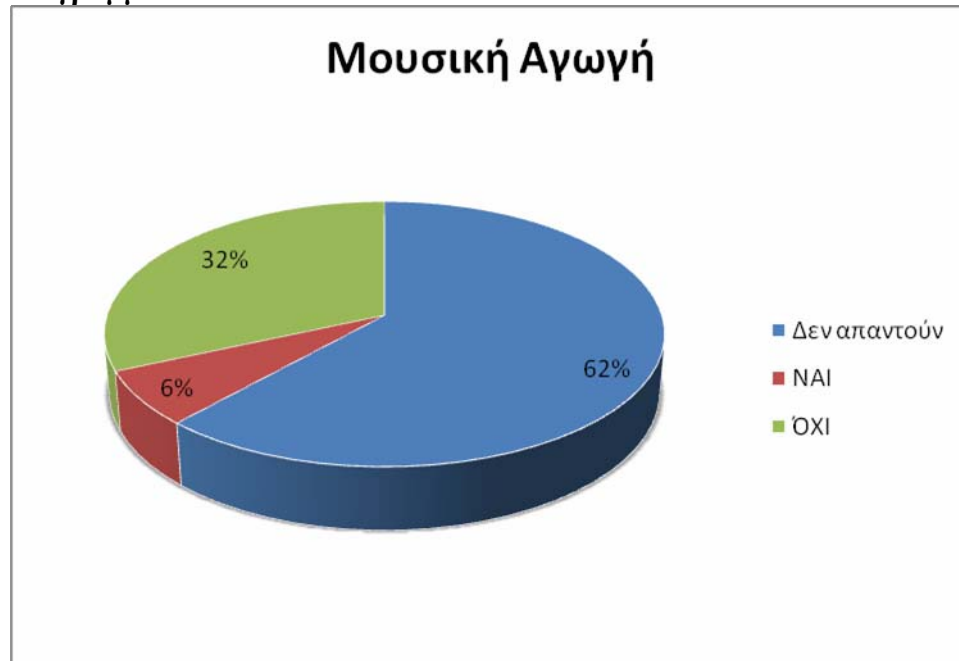
Διάγραμμα 28



Διάγραμμα 29



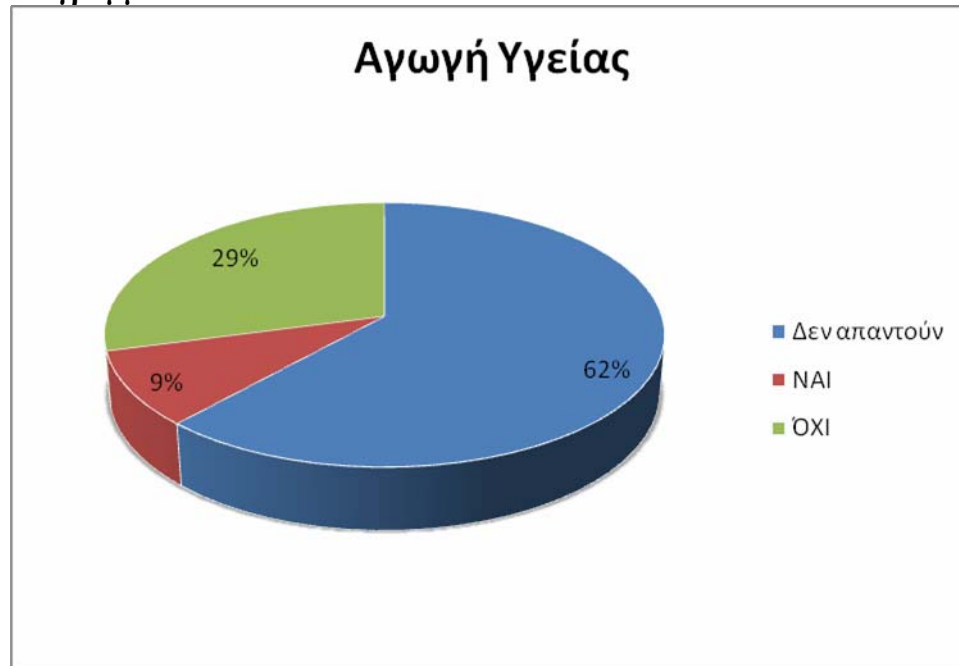
Διάγραμμα 30



Διάγραμμα 31



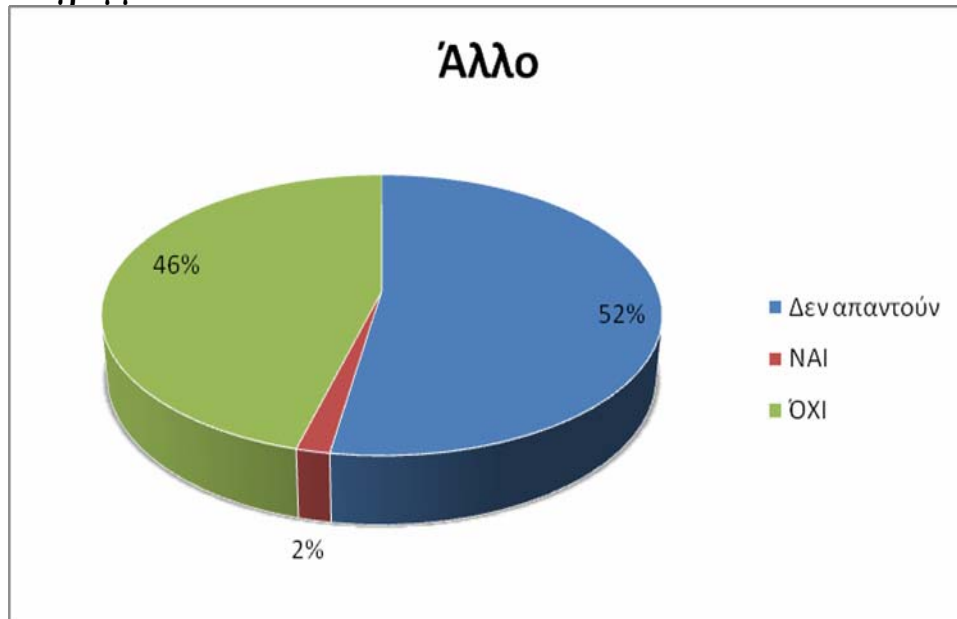
Διάγραμμα 32



Διάγραμμα 33



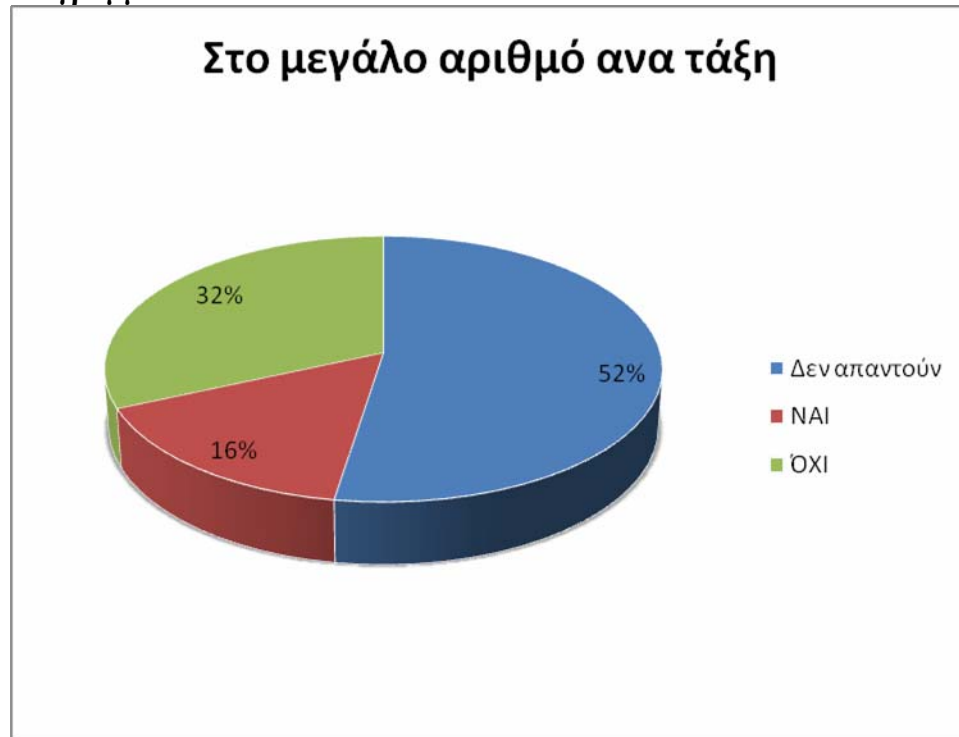
Διάγραμμα 34



Διάγραμμα 37



Διάγραμμα 38



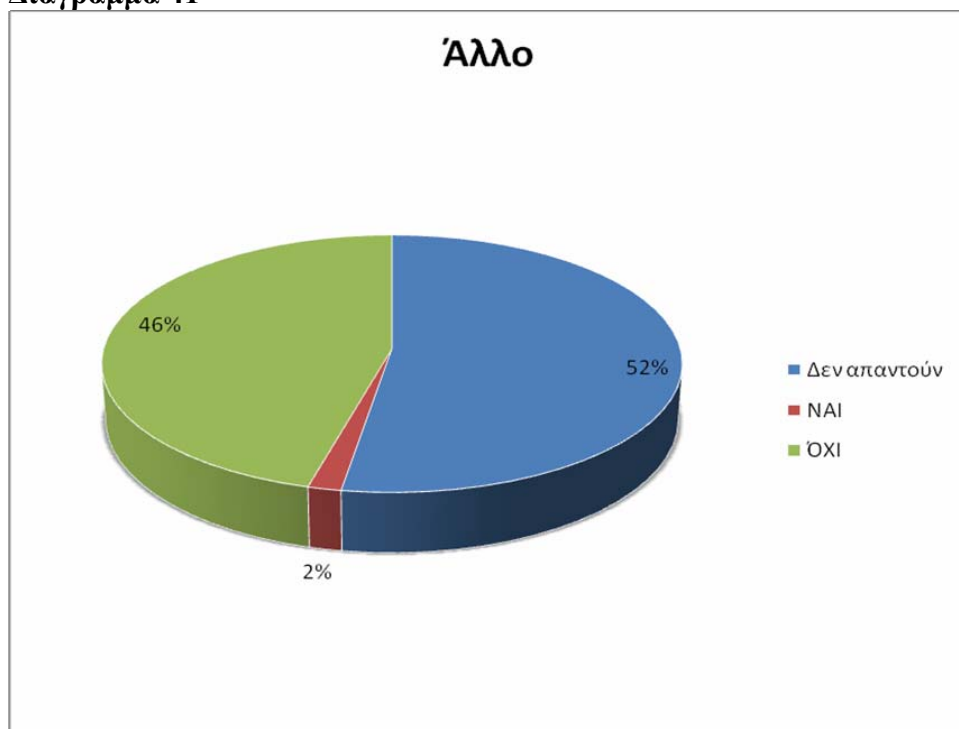
Διάγραμμα 39



Διάγραμμα 40



Διάγραμμα 41



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Bell J., (1997), «Μεθοδολογία Σχεδιασμού», Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας, (Πρόλογος- Εισαγωγή- Απόδοση: Ρήγα Β.), Αθήνα: Gutenberg

Coelen Th., (2004), «Youth Work and Schools in Full- day Education Systems. International comparison of links between formal and non- formal educational», στο Social Work and Society 2, 207- 214

Fullan, M. & A. Hargreaves (1992). Teacher development and educational change. London: Falmer Press.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire: A Post-modern Perspective. Oxford: Pergamon Press.

Hargreaves A. & Fullan M. (1995), «Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών», εκδ. Πατάκη, Αθήνα.

Harvey, B., (1995), «Against Multimedia», University of California, Berkley

Henderson, E (1978), The Evaluation of In-service Teacher Training, Croom-Helm, London.

OECD (1989). The condition of teaching: General report. In: Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds), (p.p. 67-68). Teacher Development and Educational Change. London: Falmer Press.

Porter, J. (1975), “The In-service Education of Teachers and Colleges of Education”, In-service Education and Teachers Centers, Pergamon Press, Oxford, pp. 883-94.

Rogers, A., (1999), «Η Εκπαίδευση Ενηλίκων», Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ryba R., (1992), “Common Trends in Teacher Education in European Countries Compare”, pp. 25-39.

Vroeijenstijn A., (1995), «Government and University: Opponents or Allies in Quality Assurance?», στο Higher Education Review, τ. 27, αρ. 3, σ. 18-36.

Zeichner K., Linston D. (1987), “Deaching Student Teachers to Reflect”, Harvard Educational Review, pp. 57, 23-48.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αγγελόπουλος Δ., (2003), «Ολοήμερο Σχολείο: Μια αναγκαιότητα στην εκπαίδευση», Δεκέμβριος, Δημοσίευμα από Βόρεια Εύβοια.

Αθανάσιος, Παππάς, (1999), «Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής», Αθήνα.

Αθανάσολα, Ρέππα Α., (1995), «Αξιολόγηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, η περίπτωση του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Αθηνών», το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τεύχος 17, 1995, σ. 175-195.

Αναπολιτάς Δ., (2008), (Υπεύθυνος του έργου), «Εισαγωγική Επιμόρφωση 2008-2009», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα αξιολόγησης και Επιμόρφωσης, www.doe.gr.
Πολίτης, Π., Ρούσος, Π., Καραμάνης, Μ. Τσαούσης, Γ. (2000): «Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Πάτρα, Οκτώβριος 2000.

Ανδρέου Α., (2003), «Ο κοινωνικός χαρακτήρας των ολοήμερων σχολείων: Ιστορική επισκόπηση στην Ευρώπη», Περ. Ενημέρωση, τ.95 ΙΝΕ/ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ, Μαΐος, σ. 1-5

Ανδρέου Α., (2003), «Ολοήμερο Σχολείο: Πεδία άσκησης της διοίκησης», Εισήγηση στο Περιφερειακό Σεμινάριο Π.Ε. της Ν/σης Δυτικής Θεσσαλονίκης υπό την αιγίδα του ΥΠΕΠΘ με θέμα: «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία», Θεσσαλονίκη, 10 Νοεμβρίου

Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ.(1994). Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.

Ανθόπουλης Κ., Τσολάκης Χ., (1994), «Μόρφωση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Εκδόσεις Art of Text, Αθήνα.

Βαλμάς Θ., (2006), «Διευρέυνσης των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων», Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Υποειδίκευση: Εκπαίδευση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Ενηλίκων, Πάτρα

Βαρσαμίδου Α., Ρες Γ., (2006), «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», Δημοσίευμα στο www.edurortal.gr.

Βιταντάκη Ν., (2005), «Προσδιοριστικοί Παράγοντες που διασφαλίζουν την Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Σύνοψη συμπερασμάτων έρευνας για την Ποιότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», Διοικητική Ενημέρωση, Ιανουάριος- Φεβρουάριος- Μάρτιος τεύχος 32, σ. 32- 46

Βιτσιλάκη Χ., Πυργιωτάκης Ι., (2001), «Το ολοήμερο σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη», ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., Ολοήμερο Σχολείο- Λειτουργία και Προοπτικές, Αθήνα

Βρεττός Γ., (2002), «Το Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η Ελληνική περίπτωση», στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Ολοήμερο Σχολείο- Λειτουργία και Προοπτικές, επιμέλεια Πυργιωτάκης.

Βρεττός Ι., Ταρτόρη Ε., Χατζηδήμου Δ. (2002), «Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών. Στο Ολοήμερο Σχολείο- Λειτουργία και Προοπτικές. (επιμ. Πυργιωτάκης Ι.). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γερμανός Δ., (2007), «Αλλαγές στον σχολικό χώρο για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο ολοήμερο σχολείο»,

Γιώτη Π., (2003), «Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ενοποίηση», Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, τ. 2 σ. 95- 105

Δεμίρογλου Π., (2005), «Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας», Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Διδασκαλικόν Βήμα (1965), «Εκθεση Πεπραγμένων του Διοικητικού Συμβουλίου της ΔΟΕ», Η κατάργηση της απογευματινής εργασίας, Αρ. Φύλλου 571, σ. 4

Διδασκαλικόν Βήμα, (1966), «Συνεχές ημερήσιο πρόγραμμα εργασίας», Αρ. Φύλλου 598, σ.9

Διδασκαλικόν Βήμα (1985), «Το ολοήμερο σχολείο και το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση», Αρ. Φύλλου 967

Day C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός. Δημητρόπουλος, Ε.(1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους, Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρης

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, (2000), «Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο: Να προωθήσουμε την καινοτομία με τις νέες τεχνολογίες», Βρυξέλλες: Ανακοίνωση της Επιτροπής, COM (2000) 318.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), «Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης», Εκδόσεις των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων

Ζαβλανού Μ.Μ., (2004), «Η ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση μια καινοτομία», Διοικητική Ενημέρωση, Απρίλιος- Μάιος- Ιουνίου τεύχος 29, σ. 62- 68

Η Καθημερινή της Κυριακής Εφημερίδα, (2004), «Αλλαγή πλεύσης χρειάζεται η ελληνική εκπαίδευση», 12 Ιανουαρίου

Θεριανός Κ. (2003), «Το Ολοήμερο Σχολείο- Μια κριτική θεώρηση», Σύγχρονη Παιδεία, Αθήνα τ. 130 σ. 93- 97

Θωίδης Ι., Χανιωτάκης Ν., (2007), «Ολοήμερη Εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας», Επιστημονικό Βήμα, τ. 6 Μάρτιος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Καϊλα Μ., (1999), «Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης», Αθήνα.
- Κακαβάκης Δ., (2003), «Ανοικτή, ευέλικτη και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και αρχές μάθησης ενηλίκων, η βάση για μια αποτελεσματική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών», 3^ο Συνέδριο στη Σύρο-ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πύλη Νότιου Αιγαίου.
- Καλογιαννάκη Π., Μακράκης Β., (1999), «Ευρώπη και Εκπαίδευση. Τάσεις και Προοπτικές», Αθήνα: Γρηγόρη
- Κασσωτάκης Μ., (2002), «Η επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1975 μέχρι σήμερα», 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικό - Συγκριτικές προσεγγίσεις, Πάτρα 4-6/10/2002.
- Κελπανίδης Μ., (2002), «Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και Πραγματικότητα», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκινος Χ., (2003), «Ολοήμερο Σχολείο», Πρακτικά 23^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. Αθήνα.
- Κουτρούμπα Κ., (2004), «Διδακτική και Εφαρμογή στη Σύγχρονη Ο.Ο.», Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.
- Κουτσουνάκου Ε., (1999), «Οι κοινωνικές επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση», Αθήνα: Οδυσσεύς β' έκδοση.
- Κρίβας Σ., (2005), «Παιδαγωγική επιστήμη βασική θεαματική», Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριάκη Β., Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. 37^{ης} Ε.Π. Αττικής
- Κυρίδης Α., Δρόσος Β., (2000), «Προβλήματα κατά τη χρήση του διαδικτύου στο σχολείο: Διεθνής πρακτική και δικλείδες προστασίας», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 115, σ. 48- 56
- Κυρίδης Α., Τσακιρίδου Ε., Αρβνίτη Ι.Κ., (2006), «Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα, Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις», Αθήνα: Δαρδάνος
- Λακάσα Α., (2008), «Κύμα φυγής από το Ολοήμερο Σχολείο», Εφημερίδα Καθημερινή, 25 Μαΐου, www.syllogosdelmouzos.gr
- Λεοντάρη Α., Κυρίδης Α., Γιαλαμάς Β., (2000), «Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 30, σ. 140- 153, Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Μάρκου Γ., (1996), «Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Τόμος Ι και Τόμος ΙΙ, Εκδόσεις Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.

Ματθαίου Δ., (2002), «Η Εκπαίδευση Απέναντι στις Προκλήσεις του 21^{ου} Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές», Εργαστήριο Συγκριτικής Εκπ. Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας, Αθήνα: Λιβάνη

Ματσαγγούρας Η., (2002), «Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση», Αθήνα: Γρηγόρης

Μαυρογιώργος Γ., (1989), «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Το Υπουργείο Παιδείας και η ομάδα εργασίας», Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 46, Μάιος - Ιούνιος 1989.

Μαυρογιώργος, Γ., (1984), «Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινίσεις. Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο-προϋποθέσεις» Στο Γκότοβος κ.α. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Γιάννενα, 85-103.

Μαυρογιώργος, Γ., (1993), «Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση», Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαυρογιώργος Γ., (1996), «Το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ (1999-2000)», Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχος 90-91, σ. 21-28.

Μαυρογιώργος, Γ., (1999), «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα» Στο Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ. & Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.) (σελ. 123-131). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τ. Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος, Γ., (2000), «Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση», τόμος Α'. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπουζάκης Σ., (1995), «Το Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία και πράξη- σύγχρονες τάσεις», Εισήγηση στο 9^ο συνέδριο Δ.Ο.Ε.- Π.Ο.Ε.Δ. στην Πάφο της Κύπρου, με θέμα το Ολοήμερο Σχολείο, Λευκωσία

Μπουζάκης, Τσήκας, Ανθόπουλος, (2000), «Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση Δασκάλου- Δασκαλισών και Νηπιαγωγών στο Ελληνικό Κράτος», Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Μπρατίτσης Θ., Χαλπάνης Γ., Μηναΐδη Α., Δημητρακοπούλου Α., (2002), «Σχεδιασμός Προγράμματος διαρκούς Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από Απόσταση, με βάση Δεδομένων Έρευνας από τρέχουσα Επιμόρφωση στις τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας».

Ξωχέλλης Π., (1989), «Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση», Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Ξωχέλλης Π., (1997-1998), «Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις», Μακεδόν, τ.4, σ. 3-20.

Ξωχέλλης Π., (2002), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: Διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες», 2ο Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία

στην αυγή του 21ου αιώνα. Ιστορικό - Συγκριτικές Προσεγγίσεις, Πάτρα 4-6/10/2002.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, «Η πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο» <http://www.pi-schools.gr>

Παμουκτσόγλου, Α., (2003), «Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος», Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παμουκτσόγλου, Α., (2001), «Εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι μόνο», Αθήνα: Γρηγόρης.

Παμουκτσόγλου, Α, Τζάνη, Μ., (1997), «Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα- Ταύτον και αλλοτριομορφοδίαιτον», Αθήνα.

Παπαδούρης Π., (2002), «Ανοιχτή και εξ' αποστάσεως Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παπασπύρου, Σ. Ι., (1999), «Αναβάθμιση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Πρακτικά Ημερίδας, Αθήνα: Βαρβαρήγου Μ.

Παπαναούμ, Ζ., (2003), «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού», Αθήνα: Δαρδανός.

Παπαπροκοπίου, Ν., (2002), «Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή», Στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ) (σελ. 98-107), «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής», Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρουλάκης Ν., (1981), «Πρόγραμμα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία», Αθήνα: Φελέκης.

Πολυδωρίδου, Γ., (1991), «Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο Ολοήμερο Σχολείο», Σύγχρονα Θέματα, Αθήνα.

Πυργιωτάκης Ι., (2002), «Νέες απαιτήσεις για το ρόλο του δασκάλου. Στο Ολοήμερο Σχολείο- Λειτουργία και Προοπτικές», (Επιμ. Πυργιωτάκης), Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πυργιωτάκης Ι., (2001), «Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνές εξελίξεις και Ελληνική περίπτωση, στο ΥΠΕΠΘ- Π.Ι., Ο.Σ.- Λειτουργία και Προοπτικές», Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι., (2004), «Ολοήμερο Σχολείο: Η περιπέτεια ενός θεσμού», Μακεδνόν, τ. 12, σ. 5-17.

Πυργιωτάκης Ι., (2002), «Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση», Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρομπόλης Σ., Δημούλας Κ., Μποκουβάλας Κ., Πρωίας Σ., Στρίγκου Σ., Φωτόπουλος Ν., (2003), «Ολοήμερο Σχολείο: Η κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του», Περ. Ενημέρωση τ.95- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ, σ. 5

Σαΐτη Χ., (2003), «Στάσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών απέναντι στη λειτουργία των συστεγαζόμενων Δημοστικών Σχολείων», Διοικητική Ενημέρωση, τεύχος 27 Σεπτέμβριος σ. 37- 53

Σαΐτης Χ., Πανάικας Π., Σαΐτη Α., Κυριάκη Ρ., (2003), «Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τη στελέχωση και την προοπτική του Σχολείου Διευρυμένου Ωαρίου», Παιδαγωγική Επηρεώρηση, τεύχος 36, σ. 171-192

Σαΐτης Χ., Πανάικας Π., Σαΐτη Α., Κυριάκη Ρ., (2004), «Επιμόρφωση και αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών ολοήμερου σχολείου σε διδακτικές δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης», Διοικητική Ενημέρωση τεύχος 30, σ.66-77

Σολομωνίδου Χ., (2001), «Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία», Αθήνα: Κώδιακας

Το Βήμα Εφημερίδα, (2003), «Τι αλλάζει εφέτος στα σχολεία. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες, τα ολοήμερα σχολεία, τα νέα βιβλία και μαθήματα», Παπαματθαίου Μ., 24 Αυγούστου, Αρ. Φύλλου 13946.

Το Βήμα Εφημερίδα, (2006), «Κοινωνία- Ελληνική πρωτιά στον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στην ιδιωτική εκπαίδευση, ενώ η δημόσια σιγά σιγά απαξιώνεται», Τρίγκα Ν., 19 Φεβρουαρίου, Αρ. Φύλλου 14694

Το Βήμα της Κυριακής Εφημερίδα, (2004), «Νοσεί το Ολοήμερο Σχολείο», 19 Φεβρουαρίου, Αρ. Φύλλου Α44

Τρίγκα Ν., (2008), «Δεν βλέπει προβλήματα φέτος στα σχολεία», Δημοσίευμα από ΕΘΝΟΣ, 22 Αυγούστου.

Τρούλης Μ.Γ., (1992), «Η διαρκής Επιμόρφωση των Ελληνικών Εκπαιδευτικών», Εκδόσεις Δύπτυχο, Αθήνα.

Τσεμετζή, Μααγκάκη, (1998), «Η ανάπτυξη του σχολικού δικτύου δημοτικής εκπαίδευσης. Γενικές τάσεις και προοπτικές», Virtual School, The sciences of Education Online, Τόμος 1, Τεύχος 1, Ημερομηνία δημοσίευσης 15/4, <http://web.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressTsesmetzi.html>

Τσουρέκης, Δ., (1981), «Σύγχρονη Παιδαγωγική», Αθήνα

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2005), «Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ», Αθήνα

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2005), «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο», Εγκύκλιος: Φ50/343/85329/Γ1/31-8-2005.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (2003), «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών- Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τ. Α, Β, Γ, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Φ. 50/116/72388/Γ1/11-7-2003.

ΥΠΕΠΘ, Φ. 50/115/72170/Γ1/11-7-2003.

Υπουργείο Παιδείας, Ομάδα εργασίας, (1995), «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών», Εκπαιδευτική Κοινότητα, Τεύχος 30, σ. 11.

Χατζηπαναγιώτου, Π., (2001), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης», Αθήνα: Δαρδανός.

Χατζηπαντελή, Π., (1999), «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού», Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χανιωτάκης, Ι.Ν., (2001), «Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου», Τα Εκπαιδευτικά, 61-62, σ. 160-178.

Χανιωτάκης, Ι.Ν., (2004), «Ύπό το παραδοσιακό στο Σύγχρονο Ολοήμερο Σχολείο-Σχολειοποίηση και παραπαιδεία», Μακεδωόω, τ. 12, σ. 45-55.

Χρονοπούλου, Α., (1982), «Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», Σύγχρονη Εκπαίδευση, 9, 59-62.

Χλεμέ Δ., (2003) «Πολιτικές και δράσεις για τα στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με άξονες αναφοράς την επιλογή, την υποστήριξη και την παραπέρα εξέλιξη και ανάπτυξή τους», Διοικητική Ενημέρωση τεύχος 30, σ. 120-127.

ΠΗΓΕΣ ΔΥΑΔΙΚΤΙΟΥ

http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/50-Oloimera-5-9-06.htm
http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_7/09_xaniotakis.pdf
(<http://www.inegsee.gr/enimerwsi-95-doc2.htm>).
<http://www.alpha.edu.gr/articles/110303060060441.shtml>
http://www.ictscenarios.gr/searching_1.htm
http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html
<http://arsinformatica.sch.gr/ODL/keimena/ODL.pdf>
http://www.moec.gov.cy/dde/programs/oloimero/pdf/enimerotiko_fylladio_eos.pdf
http://www.proslipsis.gr/cmCat_treePrd.php?&cm_catid=278&cm_prdid=5663
http://www.enet.gr/online/online_text/c=112,dt=30.03.2005,id=89377760_-30/3/05.