

ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το ελληνικό ολοήμερο σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερη ηγεμονία

Αθανασιάδης Χάρης, *Λέκτορας*, Φ.Π.Ψ., Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Πώς γίνεται ένας θεσμός σοσιαλδημοκρατικής λογικής, όπως το ολοήμερο σχολείο, να θεσπίζεται στην Ελλάδα σε μια περίοδο που ηγεμονεύει ο νεοφιλελευθερισμός; Το ερευνητικό αυτό ερώτημα επιχειρείται να απαντηθεί στην παρούσα με εργαλεία που αντλούνται από το ευρύτερο φάσμα των κοινωνικών επιστημών (την ιστορία, την κοινωνιολογία, την πολιτική επιστήμη). Υποστηρίζεται ότι η αντίφαση μπορεί να επιλυθεί θεωρητικά, αν κατανοήσουμε το σημερινό μοντέλο διακυβέρνησης ως το *αγοραία* χρωματισμένο αποτέλεσμα της όσμωσης του νεοφιλελευθερισμού με τη σοσιαλδημοκρατία. Το μοντέλο αυτό φαίνεται να παρέχει έδαφος για επιμέρους κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες εν τέλει ξεδιπλώνονται εκεί όπου συναντιούνται (και τόσο όσο χρειάζεται για να ισορροπούν) οι ανάγκες της οικονομίας (ευελιξία) και της πολιτικής (συνοχή) με τις πιέσεις ισχυρών κοινωνικών κατηγοριών και οργανώσεων.

Εισαγωγή

Ορισμένοι παιδαγωγοί προσεγγίζουν ακόμη τα ζητήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής με τη διανοητική σκευή μιας πολύ γνωστής παραδοσιακής παιδαγωγικής. Θεωρούν ότι τα εν λόγω ζητήματα μπορούν να περιγραφούν και να εξηγηθούν ορθά εντός των ορίων του οικείου θεσμού, του σχολείου ή και της αίθουσας ακόμα, παραβλέποντας ότι τα κοινωνικά φαινόμενα δεν εκδηλώνονται σε κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτικό κενό. Παρότι η παραδοσιακή αυτή πρακτική φάνηκε να εγκαταλείπεται οριστικά (και) στη χώρα μας κατά την πρώτη μεταπολιτευτική δεκαετία με την εντυπωσιακή, σε πρώτη φάση, ανάπτυξη της ιστορίας και κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Δημαράς 1974, Τσουκαλάς 1977, Φραγκουδάκη 1978, Νούτσος 1979), από τη δεκαετία του '90 και εξής, οι περισσότεροι από τους νεότερους ερευνητές μοιάζει να παλινδρομούν προς ό,τι χαρακτηρίστηκε ως «επιστημονικός επαρχιωτισμός» (“disciplinary parochialism”) (Dale 1994). Αν και εμφανώς αξιολογικά φορτισμένος, ο όρος μπορεί να αποβεί χρήσιμος, εφόσον επισημαίνει την τάση πολλών από τους νεότερους παιδαγωγούς να αδιαφορούν για οποιοδήποτε επιστημονικό άρθρο, βιβλίο ή περιοδικό δεν περιέχει τη λέξη «εκπαίδευση» στο τίτλο του και την παρεπόμενη αδυναμία τους να συσχετίζουν ουσιαστικά τις εκπαιδευτικές με τις ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες – την πλημμελή εν τέλει επικοινωνία των Επιστημών της Αγωγής με τις λοιπές κοινωνικές επιστήμες.

Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο, παρότι θεσμός περισσότερο προνοιακός παρά εκπαιδευτικός, δεν απέφυγε τέτοιου είδους προσεγγίσεις. Η πιο ενδιαφέρουσα από ερευνητικής πλευράς πτυχή του, οι πολλαπλές ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες του, επισημάνθηκαν ευθύς εξαρχής, περιγράφηκαν επαρκώς και ταξινομήθηκαν (ενδεικτικά: Μαρκαντωνάτου & Σαλτερής 2005), αλλά η βαθύτερη κοινωνική και πολιτική τους ερμηνεία εξακολουθεί να διαφεύγει, ακριβώς διότι η αναζήτηση διεξάγεται αποκλειστικά εντός των παραδοσιακών παιδαγωγικών ορίων. Με στόχο την υπέρβασή τους θα επιχειρηθεί στη συνέχεια μία μακροσκοπική ανάλυση του θεσμού με όρους του ευρύτερου πεδίου των κοινωνικών επιστημών. Θα υποστηριχθεί αρχικά η θέση πως οι εν λόγω ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες απορρέουν από μία φαινομενικά τουλάχιστον θεμελιακή αντίφαση: Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο είναι ένας θεσμός σοσιαλδημοκρατικής λογικής, ο οποίος εισήχθη και επιχειρήθηκε να εγκαθιδρυθεί στη χώρα μας ετεροχρονισμένα, σε περίοδο ηγεμονίας του νεοφιλελευθερισμού. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να απαντηθεί το πλέον κεντρικό για την κατανόηση του χαρακτήρα του νεόκοπου θεσμού ερώτημα: Πώς γίνεται

ένας κοινωνικός θεσμός να θεσπίζεται σε μια συγκυρία κατά την οποία επιχειρείται η κατάλυση των πλέον σημαντικών πτυχών του κράτους πρόνοιας;

Σοσιαλδημοκρατία και νεοφιλελευθερισμός: Δύο αντίπαλα μοντέλα διακυβέρνησης

Έχοντας στόχο να υποδείξω την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζεται το ολόημερο σχολείο στην παρούσα μελέτη, θα αποτολμήσω καταρχάς μία σκιαγράφιση, σε απολύτως αδρές γραμμές, των δύο βασικών μοντέλων διακυβέρνησης που ηγεμόνευσαν διαδοχικά στην κεντροδυτική Ευρώπη κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και την εκλεκτική συγγένεια του καθενός από αυτά με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές λογικές και πολιτικές.⁶¹⁹

Το πρώτο, το σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο, προτάχθηκε με το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ως οικονομική συνταγή για την επίτευξη της ανοικοδόμησης, ως κοινωνική απάντηση στα αιτήματα του εργατικού κινήματος και ως ιδεολογική αντίστιξη της Δύσης στο σοβιετικό κομμουνισμό. Σύμφωνα με τη λογική της σοσιαλδημοκρατίας, το κράτος οφείλει να παρεμβαίνει συνειδητά και συστηματικά στην οικονομία με μεγάλης κλίμακας επενδύσεις, κυρίως στους βασικούς πυλώνες (ενέργεια, συγκοινωνίες, επικοινωνίες), ενώ ταυτόχρονα (οφείλει να) αναπτύσσεται ως κοινωνικό κράτος, οικοδομώντας εξαρχής μια σειρά κοινωνικούς θεσμούς ή διευρύνοντας προϋπάρχοντες στους τομείς της υγείας, της ασφάλειας και της εκπαίδευσης. Εξασφαλίζοντας την υποστήριξη των συνδικάτων και την ανοχή του κεφαλαίου και αξιοποιώντας τα οικονομικά εργαλεία του Κένυς, η σοσιαλδημοκρατική πολιτική εφαρμόστηκε με εξαιρετική επιτυχία στα επονομασθέντα, ακριβώς γι' αυτό, «τριάντα ένδοξα χρόνια» (1945-1974). Στις τρεις αυτές δεκαετίες η εκπαίδευση διευρύνθηκε εντυπωσιακά (κυρίως η μέση βαθμίδα), εφόσον η μόρφωση νοηματοδοτήθηκε ως «ανθρώπινο κεφάλαιο» και ταυτόχρονα ως κοινωνικό δικαίωμα, ενώ απέκτησε έντονο προνοιακό χαρακτήρα (κυρίως η προσχολική και η πρώτη σχολική), ώστε να υποστηρίξει τους εργαζόμενους γονείς και τις μονογονεϊκές οικογένειες – κατ' ουσίαν την έξοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας. (Hill 2003:201-23) Στο ζήτημα που μας απασχολεί, συνεπώς, μία κλασική σοσιαλδημοκρατική πολιτική θα επιδίωκε τη γενίκευση ενός πλήρως εξοπλισμένου «ολοήμερου», ώστε αφενός να υποστηρίξει τη διευρυμένη αναπαραγωγή του κεφαλαίου και αφετέρου να καλύψει τις κοινωνικές ανάγκες της εργασίας, ενώ παράλληλα θα ενέπλεκε το κράτος σε μια ευρείας κλίμακας κατασκευαστική δραστηριότητα, κινητοποιώντας την παραγωγική μηχανή και μειώνοντας την ανεργία.

Η αποτελεσματικότητα της σοσιαλδημοκρατίας και η συναίνεση που απολάμβανε κλονίζονται αρχικά από τις διαδοχικές πετρελαϊκές κρίσεις (1973, 1979), ενώ η κάμψη του εργατικού κινήματος (δεκαετία '80) και η πτώση των κομμουνιστικών καθεστώτων (1989-92) της αφαιρούν τόσο τα κοινωνικά στηρίγματα όσο και το αντίπαλο δέος. Αξιοποιώντας τη ριζική αλλαγή των συνθηκών οι δυνάμεις της αγοράς θα προωθήσουν συστηματικά ως λύση το νεοφιλελεύθερο μοντέλο διακυβέρνησης, εκκινώντας από τη Βρετανία περί το 1979 (Hill 1993: 123-48, Dore, Lazonick & O'Sullivan 1999, Dore 2000). Το κράτος αποσύρεται σταδιακά από την οικονομία και την κοινωνική πρόνοια και τα άτομα αφήνονται «ελεύθερα» να αναζητήσουν λύσεις στα προβλήματα της ζωής τους και να ρυθμίσουν τις μεταξύ τους παραγωγικές σχέσεις. Αυτό, ωστόσο, δεν σημαίνει ότι το κράτος αυτοπεριορίζεται σε ρόλο «νυχτοφύλακα» κατά το κλασικό πρότυπο του 19^{ου} αιώνα – το οποίο, άλλωστε, υπήρξε λιγότερο ιστορικό μάρτυρα και περισσότερο ιδεολογική κατασκευή (Πολάνυι 2001). Οι νεοφιλελεύθεροι αναδεικνύουν συστηματικά ένα μικρό, αλλά ισχυρό κράτος, το οποίο θα είναι σε θέση να συντάσσει και να επιβάλλει το σύνολο των γενικών (νομικών και πολιτικών) κανόνων, που από τη μια μεριά θα πριμοδοτούν τον ανταγωνισμό σε όλες τις σφαίρες της κοινωνίας και από την άλλη θα διασφαλίζουν την σχετική αυτονομία του κράτους, θα το «οχυρώνουν», δηλαδή, απέναντι στις πιέσεις που ασκούν οι ποικίλες «ομάδες συμφερόντων» (Gamble 1988). Το κράτος, σύμφωνα με αυτή την ανάλυση, είναι ισχυρό, όταν μπορεί να

⁶¹⁹ Για το νεοφιλελεύθερο μοντέλο βλ. Gamble 1988, για τη βρετανική εκδοχή του σοσιαλδημοκρατικού μοντέλου, η οποία κυρίως σκιαγραφείται εδώ, διότι τείνει να καθιερωθεί ως μέτρο σύγκρισης βλ. Hill 1993, ενώ για τις ποικίλες εκδοχές του κράτους πρόνοιας βλ. Esping-Andersen 1990.

επιβάλλει τους κανόνες λειτουργίας της ελεύθερης οικονομίας και αδύναμο, όταν γίνεται έρμαιο των ποικίλων ομάδων πίεσης. Όσο ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται, τόσο η έννοια «κοινωνικά αγαθά» συρρικνώνεται. Αρχικά εγκαταλείφθηκαν όσα από αυτά σχετίζονταν άμεσα με τα δημόσια οικονομικά: Ο στόχος της πλήρους απασχόλησης (ώστε να μειωθεί ο πληθωρισμός) και οι δημόσιες επενδύσεις (ώστε να περιοριστεί το δημόσιο χρέος). Ακολούθησαν οι περικοπές στην ασφάλεια και τη δημόσια υγεία και, εν τέλει, στην εκπαίδευση. Στην κατεύθυνση αυτή η μόρφωση επιχειρείται να νοηματοδοτηθεί ως ιδιωτικό αγαθό: Οι εκπαιδευτικοί τίτλοι τους οποίους αποκομίζει ένα άτομο από τη δημόσια εκπαίδευση αξιοποιούνται στην αγορά εργασίας για την αύξηση του εισοδήματός του, για ιδιωτικό δηλαδή όφελος. Αποτελούν, συνεπώς, ιδιαιτέρως οι ανώτερες βαθμίδες, ατομική επένδυση με σκοπό το μελλοντικό κέρδος. Στην ελληνική περίπτωση, ενδεικτικές ρυθμίσεις που εμπεριέχουν τη λογική αυτή, μπορούν να θεωρηθούν η θεσμοθέτηση διδάκτρων σε ορισμένες πτυχές της ανώτατης εκπαίδευσης, όπως τα μεταπτυχιακά προγράμματα και το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Στην περίπτωση που μας ενδιαφέρει, το ολοήμερο σχολείο και οι κοινωνικές ανάγκες που καλύπτει, μία αμιγώς νεοφιλελεύθερη πολιτική θα επιχειρούσε να αναδείξει ως πρωταρχικό το δικαίωμα της «γονικής επιλογής» (“Parental choice”), της δυνατότητας δηλαδή του γονέα να επιλέγει για το παιδί του το σχολείο που θεωρεί ότι ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες ή επιδιώξεις του. Ως ενδεδειγμένη πρακτική σε αυτή την κατεύθυνση έχει προταθεί η χορήγηση κουπονιού (“voucher”) στον κηδεμόνα, η αξία του οποίου θα ισοδυναμεί με το κόστος που καταβάλλει η πολιτεία για την εκπαίδευση ενός μαθητή. Το κουπόνι θα εξαργυρώνεται σε όποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα (κρατικό ή ιδιωτικό) επιλέγουν οι γονείς και αν δεν επαρκεί θα συμπληρώνεται από τον οικογενειακό προϋπολογισμό. Με τον τρόπο αυτό η ευθύνη μετακυλύεται στα «άτομα και τις οικογένειές τους», ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνονται η ιδιωτική πρωτοβουλία και η εισαγωγή της αγοραίας λογικής στα δημόσια σχολεία. Από όσο γνωρίζω η πρόταση διατυπώθηκε για πρώτη φορά το 1962 από τον Milton Friedman (2002), αλλά η απήχηση και εφαρμογή της υπήρξε περιορισμένη ακόμα και στη Βρετανία, όπου η δομή και λειτουργία των δημοσίων σχολείων δεν εμποδίζει καταρχήν την εμπλοκή τους σε ανταγωνιστική σχέση τόσο μεταξύ τους όσο και με τα ιδιωτικά (Hill 2003). Μοιάζει ειρωνεία της ιστορίας, ωστόσο, το γεγονός ότι στην Ελλάδα ανάλογες προτάσεις υποστηρίχθηκαν προσφάτως (Ιανουάριος 2007) από τον πρόεδρο και επιφανή στελέχη του ΠΑΣΟΚ, ενός κόμματος το οποίο θεωρήθηκε ως η εγχώρια εκδοχή της ευρωπαϊκής σοσιαλδημοκρατίας.⁶²⁰ Από το ίδιο κόμμα, ωστόσο, που ως κυβέρνηση εισηγήθηκε δέκα χρόνια νωρίτερα τη φαινομενικά τουλάχιστον σοσιαλδημοκρατική πολιτική του ολοήμερου σχολείου.

Η θέσπιση του ολοήμερου: Προβλήματα και αντιφάσεις

Το ολοήμερο σχολείο θεσμοθετήθηκε το 1997 (ν. 2525) ως ένα νέο σχολείο, διαφορετικό από το συμβατικό, το οποίο δεν στόχευε απλώς να απαντήσει σε μία πιεστική κοινωνική ανάγκη (το πρόβλημα των εργαζόμενων γονέων), αλλά φιλοδοξούσε να αναμορφώσει εκ βάθρων το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να συμβάλλει στην άμβλυση των εκπαιδευτικών και ευρύτερα των κοινωνικών ανισοτήτων.⁶²¹ Ακριβώς για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τις αρχικές του προδιαγραφές, το ολοήμερο σχολείο δεν απευθυνόταν μόνο στα παιδιά των εργαζόμενων γονέων, αλλά ήταν υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές. Στις πρώτες 28 σχολικές μονάδες όπου το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά (1999-2005), ο καθημερινός σχολικός χρόνος όλων των μαθητών διευρύνθηκε καταλαμβάνοντας εννέα έως δέκα συνολικά ώρες (7 π.μ. – 4 μ.μ. και προαιρετικά ως τις 5 μ.μ.), αντί των πεντέμισι ωρών του συμβατικού σχολείου (8 π.μ. – 1:30 μ.μ.). Το πρόγραμμα αναμορφώθηκε με εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων, τα

⁶²⁰ Βλ. την ολοσέλιδη πολιτική διαφήμιση του ΠΑΣΟΚ στις εφημερίδες «Το Βήμα» και «Η Καθημερινή», Κυριακή 21/1/2007.

⁶²¹ Με το «ολοήμερο» σχολείο επιδιώκεται «η καταπολέμηση των διακρίσεων, η προώθηση της κοινωνικής συνοχής, μέσω της ισότιμης πρόσβασης στην αγορά εργασίας, ο εναρμονισμός εργασιακής και οικογενειακής ζωής, καθώς και η πρόληψη φαινομένων σχολικής διαρροής» (ΥΠΕΠΘ 2002β. Παρόμοια ΥΠΕΠΘ 1997).

οποία παραδοσιακά παρείχε ο ιδιωτικός τομέας (νέες τεχνολογίες, χορός, θεατρική αγωγή, ξένες γλώσσες κ.τ.ό.), και με πρόβλεψη για μεσημεριανό φαγητό και ξεκούραση (12:30-13:30) (ΥΠΕΠΘ 2002α & 2002γ). Είναι προφανές ότι οι ανάγκες των ολοήμερων αυτού του τύπου σε υποδομές και προσωπικό ήταν σημαντικά αυξημένες σε σχέση με τα συμβατικά σχολεία. Απαιτούσαν επιπλέον διδάσκοντες και υλικά για την υποστήριξη των νέων μαθημάτων και βεβαίως επιπλέον χώρους, συσκευές και βοηθητικό προσωπικό για την ώρα του γεύματος και της ανάπαυσης.⁶²² Οι αρχικές αυτές διακηρύξεις, ο αρχικός σχεδιασμός και η πιλοτική εφαρμογή του ολοήμερου καταδεικνύουν τη σοσιαλδημοκρατική λογική της εν λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής και θέτουν ευθύς εξαρχής το ερώτημα: Γιατί ένας θεσμός που αναπτύχθηκε στην κεντροδυτική Ευρώπη κατά την περίοδο της κυριαρχίας του σοσιαλδημοκρατικού υποδείγματος, θεσμοθετείται στη χώρα μας τρεις έως πέντε δεκαετίες αργότερα, εντός του κυρίαρχου πλέον φιλελεύθερου μοντέλου;

Εφόσον το ολόημερο χρηματοδοτείται κατά 75% από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, ένας απαντητικός συλλογισμός δεν μπορεί παρά να ξεκινήσει από τις πρακτικές που συνεπάγονται οι προσπάθειες για απορρόφηση των ευρωπαϊκών κονδυλίων. Θεωρώντας την απορρόφηση εθνικό στόχο, το ελληνικό κράτος, αξιοποιώντας τους μηχανισμούς του, προβαίνει άμεσα σε ορισμένες επενδύσεις, υποκαθιστώντας ή συμπληρώνοντας τον μάλλον καχεκτικό ιδιωτικό τομέα. Παρεμβαίνοντας όμως ενεργά στην οικονομική και κοινωνική ζωή, εναντιώνεται στη γενική του πολιτική και υπονομεύει μακροπρόθεσμες στρατηγικές. Διότι οι επενδύσεις οικοδομούν υποδομές, οι οποίες θα πρέπει, όταν η ευρωπαϊκή χρηματοδότηση εξαντληθεί, να λειτουργήσουν με ενδογενείς πόρους, πράγμα που αντιβαίνει στη στρατηγική επιλογή των αποκρατικοποιήσεων. Για να παρακαμφθεί η αντίφαση, φαίνεται πως προκρίθηκε μία «ευέλικτη» επένδυση, χωρίς «σκληρές» υποδομές, ώστε να «ξηλωθεί» εύκολα, όταν επιτευχθεί ο στόχος της απορρόφησης. Δεν κατασκευάζονται, για παράδειγμα, νέα σχολικά κτίρια (με τραπεζαρίες και χώρους ξεκούρασης) για να υποστηριχθούν οι νέες ανάγκες – ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων δεν έχει να επιδείξει ούτε ένα αρχιτεκτονικό σχέδιο κατάλληλο για ολόημερο σχολείο. Οι καθημερινές πρακτικές ανάγκες καλύπτονται πρόχειρα εκ των ενόντων, με άγνωστες προς το παρόν (αν και εύκολα προβλέψιμες) επιπτώσεις στην υγεία των μαθητών από κακή διατροφή και υπερεξάντληση. Παρόμοια, ως λύση στις πρόσκαιρες αυξημένες ανάγκες σε προσωπικό, προτείνονται οι «ωρομίσθιοι» εκπαιδευτικοί, με παράπλευρη ωφέλεια τη γενικότερη εξοικείωση με τις λεγόμενες ευέλικτες σχέσεις εργασίας, οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο του νεοφιλελεύθερου σχεδίου.

Με τέτοιες πρακτικές οι αρχικοί στόχοι και επιλογές ήταν αδύνατο να διατηρηθούν. Η γενίκευση του ολοήμερου σε 3611 κατά το έτος 2003-4 (www.yperth.gr) θα γίνει τελικά με τη μορφή του «σχολείου διευρυμένου ωραρίου», το οποίο δεν είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές. Στην πραγματικότητα σε κάθε ένα από αυτά τα σχολεία συγκροτούνται ένα ή δύο απογευματινά τμήματα που συγκεντρώνουν μαθητές όλων των τάξεων, έτσι που το νέο ολόημερο σχολείο δεν είναι εν τέλει παρά ένα τρίωρο απογευματινό μονοθέσιο εντός του πρωινού πολυθεσίου. Το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου δεν αναδιαρθρώνεται συνολικά, ώστε ένα νέο curriculum με εσωτερική συνοχή και παιδαγωγικά αποδεκτή κατανομή μαθημάτων και δραστηριοτήτων να αντικαταστήσει το υπάρχον. Προστίθεται, απλώς, στα ολόημερα τμήματα ένα δεύτερο πρόγραμμα, χωρίς οργανική συνάφεια και σύνδεση με το συμβατικό, ώστε να μπορεί, ανά πάσα στιγμή, να αναιρεθεί. Οι αλληλοεπικαλύψεις γνωστικών αντικειμένων είναι μία από τις πολλές παρενέργειες: Οι μαθητές διδάσκονται, για παράδειγμα, αγγλικά ή μουσική ή γυμναστική στο συμβατικό ωράριο για να ξαναδιδαχθούν τα ίδια αντικείμενα στο ολόημερο από άλλον διδάσκοντα, με άλλα συχνά υλικά και άλλες μεθόδους. Από παιδαγωγική άποψη εγείρονται σοβαρά ερωτήματα αν παρόμοιες πρακτικές αποδίδουν μαθησιακά ή εάν απλώς προκαλούν σύγχυση

⁶²² Μόνο για τη λειτουργία των 28 πιλοτικών «ολοήμερων» σχολείων επί μία διετία απορροφήθηκαν από το 3^ο ΚΠΣ (2^ο ΕΠΕΑΕΚ) 1.800.000 ευρώ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2007). Το ποσό αυτό καλύπτει το 75% του απαιτούμενου κόστους. Το υπόλοιπο 25% καλύπτεται από εθνικούς πόρους. Μπορεί, ωστόσο, εύλογα να υποθέσει κανείς ότι το 25% δεν αναφέρεται σε επιπλέον κονδύλια αλλά στην αξία των διαθέσιμων υποδομών (σχολικών κτιρίων κ.τ.ό.).

στους μαθητές. Οι αντιφατικές πρακτικές και τα συνακόλουθα παιδαγωγικά προβλήματα αποτυπώνουν τη σύγχυση προσανατολισμού της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Έστω και έτσι, ωστόσο, το κράτος δεν παύει να διευρύνει τον κοινωνικό του ρόλο, αν και επιλεκτικά σε μία πτυχή της εκπαιδευτικής του πολιτικής, ενάντια σε άλλες πτυχές της (π.χ. άρθρο 16), όπως ενάντια και σε άλλες πολιτικές που παραδοσιακά σχετίζονταν με το κοινωνικό κράτος (π.χ. ασφαλιστικό). Ο στόχος της απορρόφησης των ευρωπαϊκών κονδυλίων εν μέρει μόνο ερμηνεύει το φαινόμενο, διότι δεν απαντά στο ερώτημα *γιατί τα διαθέσιμα κονδύλια προσανατολίστηκαν κοινωνικά και όχι αγοραία*. Αν όμως το κράτος μπορεί να νοηθεί ως συμπύκνωση ενός συσχετισμού κοινωνικών δυνάμεων (Πουλαντζάς 1979) και οι πολιτικές του ως απόρροια της ταξικής πάλης, ίσως αξίζει να διερευνηθούν οι απόψεις και πρακτικές των δύο τουλάχιστον βασικών κοινωνικών ομάδων που εμπλέκονται άμεσα στη λειτουργία του ολοήμερου: Των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Η κοινωνική ισχύς των μικροαστικών στρωμάτων

Στις αρχικές προδιαγραφές του το ολοήμερο δημοτικό σχολείο έθετε ως στόχο τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, εκτιμώντας, ενδεχομένως, ότι ο θεσμός θα αξιοποιηθεί από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Σύμφωνα, ωστόσο, με τα ευρήματα μίας έρευνας του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ (2003α & 2003β)⁶²³, η οποία διηγήθη κατά το σχολικό έτος 2002-03, το «ολοήμερο» δεν αξιοποιείται τόσο από χαμηλές, όσο κυρίως από μικρομεσαίες εισοδηματικές κατηγορίες (οι ανώτερες φαίνεται πως έτσι κι αλλιώς επιλέγουν τα ιδιωτικά σχολεία). Υπάρχει, βεβαίως, ένα 18%, το οποίο, σύμφωνα με δηλώσεις του, βρίσκεται κάτω από το όριο της φτώχειας. Ο μεγάλος όγκος όμως (περί το 60%) κινείται στο φάσμα των τυπικών υπαλληλικών οικογενειακών εισοδημάτων. Στα ερωτηματολόγια εξάλλου με αντικείμενο κοινωνικές παροχές ή προνοιακούς θεσμούς, τα εισοδήματα που δηλώνονται υπολείπονται συνήθως σημαντικά των πραγματικών. Μια διόρθωση των απαντήσεων προς τα πάνω θα ταίριαζε, άλλωστε, καλύτερα στον επαγγελματικό χάρτη των γονέων του ολοήμερου. Σύμφωνα με την έρευνα, στην πλειονότητά τους (56%) δηλώνουν μόνιμοι υπάλληλοι (δημόσιοι ή ιδιωτικοί με σύμβαση αορίστου χρόνου). Μόλις 9% αυτοχαρακτηρίζονται ανειδίκευτοι εργάτες ή βοηθητικό προσωπικό, ποσοστό ίσο περίπου με όσους δηλώνουν μετανάστες ή «παλινοστούντες» (μπορούμε να υποθέσουμε πως σε μεγάλο βαθμό οι δύο κατηγορίες ταυτίζονται). Παρόμοιο ποσοστό (8%) καταλαμβάνουν στον αντίποδα οι συγκριτικά ισχυρές κατηγορίες που δηλώνουν εργοδότες ή διευθυντικά στελέχη. Τα στοιχεία, τέλος, για το μορφωτικό επίπεδο ολοκληρώνουν και μάλλον βελτιώνουν την εικόνα: Μόλις το 20% των γονέων του ολοήμερου περιορίζεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό ή γυμνάσιο). Ένα 40% ολοκλήρωσε το Λύκειο και ένα ακόμα 40% εμφανίζει ανώτερες σπουδές. Υπάρχει, τέλος, ένα εντυπωσιακό 4% με μεταπτυχιακές σπουδές, το οποίο φτάνει στο 5,2% αν περιοριστεί στους άνδρες. Παρότι τα μεγέθη δεν είναι συγκρίσιμα, αξίζει να σημειωθεί πως η καμπύλη εμφανίζεται καταφανώς βελτιωμένη σε σχέση με τους μέσους όρους των πανελλαδικών ποσοστών (0,7% κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων) (Κυρίδης 2003: 123).

Ποιοι, συνεπώς, αξιοποιούν το «ολοήμερο»; Μία σύντομη (και γι' αυτό σχηματική) απάντηση θα ήταν η ακόλουθη: Στο σύνολό τους σχεδόν εργαζόμενοι γονείς, κυρίως μόνιμοι υπάλληλοι του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα, μάλλον υψηλής μόρφωσης, χωρίς σημαντικά οικονομικά προβλήματα, αλλά και χωρίς ιδιαίτερη οικονομική άνεση. Κυρίως, δηλαδή, μέλη των μικροαστικών ή και μεσοαστικών στρωμάτων, που δεν έχουν την οικονομική άνεση να συντηρούν οικιακή βοηθό, ενώ για λόγους τρόπου ζωής και κουλτούρας τηρούν αποστάσεις από την «τρίτη ηλικία», στην οποία προστρέχουν (κατά 55%) μόνο σε περιόδους διακοπών ή, όταν για οιονδήποτε λόγο, το σχολείο αναστέλλει τη λειτουργία του. Καθώς τα αξιοσημείωτα

⁶²³ Την επιστημονική/ερευνητική ομάδα αποτέλεσαν οι: Σ. Ρομπόλης, Κ. Δημούλας, Κ. Μπουκουβάλας, Σ. Πρωϊάς Σ. Στριγκου και Ν. Φωτόπουλος. Το πλήρες κείμενο της έρευνας παραμένει αδημοσίευτο. Μία συντομευμένη εκδοχή του δημοσιεύτηκε στο μηνιαίο ενημερωτικό έντυπο του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ «Ενημέρωση». Στην έρευνα συνοψίζονται τα ευρήματα αλλά δεν επιχειρείται ερμηνευτικός σχολιασμός τους. Η ανωτέρω ανάγνωση των στοιχείων, συνεπώς, με βαρύνει αποκλειστικά.

μορφωτικά και κοινωνικά τους διαπιστευτήρια τους καθιστούν εξαιρετους διαμορφωτές της κοινής γνώμης –άρα και της εκλογικής συμπεριφοράς–, οι άνδρες και οι γυναίκες των μικροαστικών στρωμάτων φαίνεται πως ισχυροποιήθηκαν αρκετά, ώστε να καταστήσουν κοινωνικά ορατό το πρόβλημά τους και να στρέψουν τα (ευρωπαϊκά) κονδύλια στην κατεύθυνση της επίλυσής του. Εφόσον, άλλωστε, άτομα αυτών των στρωμάτων, ιδιαίτερος της λεγόμενης νέας μικροαστικής τάξης, κινούν τα γρανάζια των χαμηλών και μεσαίων βαθμίδων του κρατικού μηχανισμού, μοιάζει εύλογη η υπόθεση ότι αδιόρατα προσανατολίζουν τη λειτουργία του προς όφελός τους. Οι κρατικοί μηχανισμοί εμφανίζουν εν τέλει μια επιλεκτικότητα όσον αφορά τα αιτήματα που είναι ικανοί να αποδεχθούν ως «λογικά» και άρα «νομιμοποιήσιμα».

Όσον αφορά στο παιδαγωγικό μέρος, από τα πορίσματα της ίδιας έρευνας, μοιάζει να ενισχύεται η υπόθεση πως μάλλον ασκείται ανώφελη «υπερεκπαίδευση», παρά ουσιαστική μορφωτική ενίσχυση των μαθητών, πράγμα που οι γονείς φαίνεται να μην αγνοούν (ούτε, άλλωστε, οι μαθητές). Αξίζει, για παράδειγμα, να υπογραμμιστεί πως στο συνολικό αριθμό των μαθητών που παραμένουν στο «ολοήμερο», οι μικροί, των δύο πρώτων τάξεων, καταλαμβάνουν σχεδόν το 50%, ενώ οι μεγαλύτεροι, των δύο τελευταίων τάξεων, μόλις το 16%. Οι εντεκάχρονοι και δωδεκάχρονοι, οι οποίοι διαθέτουν σχετική αυτονομία κίνησης, φαίνεται να προτιμούν την άνεση του σπιτιού τους ή την ελευθερία του γειτονικού πεζόδρομου. Ακόμη και μετά την εισαγωγή δημοφιλών γνωστικών αντικειμένων στο επιπλέον πρόγραμμα (όπως η αγγλική γλώσσα και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές), η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών του «ολοήμερου» (93,6%) δε διέκοψε τα αντίστοιχα προγράμματα που ήδη παρακολουθούσε σε φροντιστήρια. Η μόνη εκπαιδευτική συνιστώσα του «ολοήμερου», η οποία εντέλει φαίνεται να ενδιαφέρει τους γονείς (81%), δεν είναι άλλη από την περιβόητη «μελέτη»: Η αξιοποίηση του ολοήμερου για τη διεκπεραίωση των πατροπαράδοτων κατ' οίκον εργασιών.

Οι εργαζόμενοι των μικροαστικών στρωμάτων, συνεπώς, φαίνεται να αντιμετωπίζουν το «ολοήμερο» έτσι όπως πραγματικά είναι: Ένας κακής ποιότητας κοινωνικός θεσμός, ο οποίος, ωστόσο, τους απαλλάσσει από το κόστος μιας οικιακής βοηθού ή, συνηθέστερα, από την υποχρέωση προς τους δικούς τους γονείς, οι οποίοι επιστρατεύονταν στο κρίσιμο χρονικό διάστημα 1-4 μ.μ. Αν και από παιδαγωγική άποψη ο θεσμός δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ελκυστικός, από κοινωνική άποψη επιλύει ένα υπαρκτό πρόβλημα των εργαζόμενων γονέων των μικροαστικών στρωμάτων και από φεμινιστική οπτική διευκολύνει την έξοδο και παραμονή των γυναικών στην αγορά εργασίας. Ακριβώς γι' αυτό, οι εργαζόμενοι γονείς που αξιοποιούν το ολοήμερο, παρά τις πολλαπλές ενστάσεις και αντιρρήσεις που εκφράζουν, αποτιμούν εν τέλει θετικά (κατά 91%) την ύπαρξη και λειτουργία του. Υπ' αυτή την έννοια η θεσμοθέτηση του ολοήμερου αποτυπώνει τη διεύρυνση και ισχύ (κοινωνική και ιδεολογική) που απόκτησαν τα ελληνικά μικροαστικά στρώματα κατά την δεκαεπταετία των δομικών αλλαγών που προηγήθηκε (1981-96). Η κοινωνική ισχύς, ωστόσο, δεν υποκαθιστά την οργανωμένη συλλογική δράση, την οποία τα μέλη των μικροαστικών στρωμάτων αδυνατούν να εμφανίσουν υπό την ιδιότητά τους ως γονέων. Το ρόλο αυτό φαίνεται να αναλαμβάνουν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, για λόγους που ξεπερνούν το γεγονός ότι τα μέλη τους αποτελούν μία από τις τυπικές εκδοχές των μικροαστικών στρωμάτων.

Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα ως φορείς σοσιαλδημοκρατικών αιτημάτων

Από το μεσοπόλεμο ήδη, αλλά κυρίως μεταπολεμικά, η θέση των ευρωπαϊκών σοσιαλιστικών κομμάτων ότι η εκπαίδευση συνιστά κοινωνικό αγαθό, που το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους τους πολίτες, βρήκε πρόσφορο έδαφος στα εκπαιδευτικά συνδικάτα εκτός των άλλων και διότι ανταποκρίνεται στα πραγματικά υλικά συμφέροντα των μελών τους. Η θέση αυτή εξειδικεύτηκε με αιτήματα όπως: Αύξηση των δαπανών για την παιδεία, ενιαία εννιάχρονη εκπαίδευση, άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά δάσκαλο κ.τ.ό., τα οποία προσανατόλισαν την εκπαιδευτική (αλλά και την εργασιακή) δράση των εκπαιδευτικών συνδικάτων στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, ανάμεσά τους και στην Ελλάδα, ιδιαίτερος κατά την μεταπολίτευση. Στην κατεύθυνση αυτή η Διδασκαλική Ομοσπονδία, από το 1985 ήδη, διαπίστωνε την ανάγκη για «ένα ολοήμερο λαϊκό βασικό

σχολείο, στο οποίο θα εξασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες μόρφωσης σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους» (ΔΟΕ 2006:162). Η κάπως οραματική αυτή υπόμνηση του 1985 θα εξελιχθεί δέκα χρόνια αργότερα, το 1995, σε ένα από τα κεντρικά αιτήματα της συνδικαλιστικής οργάνωσης: Η πολιτεία καλείται να αναπτύξει ένα «ολοήμερο» σχολείο το οποίο θα «λειτουργεί αντισταθμιστικά-εξισωτικά τόσο για μειονεκτούσες κοινωνικά ομάδες, όσο και για μειονεκτούσες γεωγραφικά περιοχές με ιδιαίτερη βαρύτητα στις ημιαστικές και αγροτικές ...[ενώ θα] απαλλάσσει την οικογένεια από δυσβάστακτα οικογενειακά βάρη» (ΔΟΕ 1995:2).

Είναι άραγε σύμπτωση το γεγονός ότι το «ολοήμερο» σχεδιάστηκε σχεδόν ταυτόχρονα με την προβολή του από την Ομοσπονδία και θεσμοθετήθηκε δύο μόλις χρόνια αργότερα; Με το ρητορικό αυτό ερώτημα δεν υπονοώ βεβαίως ότι το συνδικάτο έχει την ισχύ να επιβάλλει στο κράτος τις προτεραιότητές του. Η σχέση κράτους-συνδικάτων είναι αδιαμφισβήτητη ανισοβαρής. Η δράση των εκπαιδευτικών συνδικάτων δύσκολα μπορεί να αποβεί αποτελεσματική όταν εναντιώνεται κατηγορηματικά στη λογική και την κατεύθυνση του κράτους. Σε όλη την Ευρώπη όμως τα εκπαιδευτικά συνδικάτα έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής εξαιτίας κυρίως της συμμαχίας τους με τα σοσιαλιστικά κόμματα. Όταν και όπου τα σοσιαλιστικά κόμματα κατέκτησαν την εξουσία, η συμμαχία κόμματος-συνδικάτου εξελίχθηκε σε συμμαχία κράτους-συνδικάτου, θέτοντας τα θεμέλια για μία ορισμένη μορφή διαμεσολάβησης συμφερόντων, τον λεγόμενο «κοινωνικό κορπορατισμό» (Katzstein 1984). Αξιοποιώντας την ειδική σχέση και τις πολιτικές ευκαιρίες που παρείχε η ευνοϊκή μεταπολεμική περίοδος τα εκπαιδευτικά συνδικάτα είχαν τη δική τους διακριτή συμβολή στην γενίκευση και διεύρυνση του εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλη την Ευρώπη. Παρόμοια, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοστάτησαν στη συμμαχία με το κράτος, αν και αρκετά αργότερα από πολλά ευρωπαϊκά, κατά τη διάρκεια κυρίως της δεκαετίας του '80 (Αθανασιάδης 2001). Τα δύο συνδικάτα των εκπαιδευτικών του δημόσιου τομέα (ΟΛΜΕ και ΔΟΕ) μετέχουν έκτοτε σε όλα τα συμβούλια και τις επιτροπές που διαχειρίζονται εκπαιδευτικά και εργασιακά ζητήματα, ενώ πρώην ηγετικά τους στελέχη καταλαμβάνουν καίριες θέσεις στον κρατικό εκπαιδευτικό μηχανισμό. Υπ' αυτή την έννοια η σύμπτωση της προβολής του αιτήματος για «ολοήμερο» σχολείο από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία και της θεσμοθέτησής του από το κράτος αποτυπώνει το πυκνό (θεσμικό και μη) πλέγμα δεσμών και σχέσεων που οικοδομήθηκε στη δεκαπενταετία 1981-96. Από την άλλη μεριά η απόσταση ανάμεσα στις αρχικές (του 1997) διακηρύξεις και την σημερινή (2007) πραγματικότητα του ολοήμερου, δεν είναι τόσο άσχετη όσο εκ πρώτης όψεως φαίνεται με την δεκαετία των έντονων συγκρούσεων ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συνδικάτα και το κράτος που ακολούθησε (1997-2007). Κατά την ίδια περίοδο η εγχώρια σοσιαλδημοκρατία (ΠΑΣΟΚ) επιχείρησε τη ρήξη με το παρελθόν διεκδικώντας μία ιδεολογική και πολιτική ταυτότητα περισσότερο φιλελεύθερη, ενώ η φιλελεύθερη παράταξη (ΝΔ) κατακτά την εξουσία ξορκίζοντας τον νεοφιλελευθερισμό της περιόδου 1990-93. Τις ευρύτερες αυτές διεργασίες θα σχολιάσω ακροθιγώς στο επόμενο καταληκτικό κεφάλαιο.

Όταν τα αντίπαλα μοντέλα συγκλίνουν

Θεωρείται συχνά αυτονόητο πως το σοσιαλδημοκρατικό μοντέλο διακυβέρνησης προτάσσεται αποκλειστικά από τα σοσιαλιστικά κόμματα και, αντιστοίχως, το νεοφιλελεύθερο μοντέλο προκρίνεται μόνο από τα κόμματα της δεξιάς του πολιτικού φάσματος. Το καλύτερο κλειδί, ωστόσο, για να κατανοηθεί η σχέση ιδεολογίας και κοινωνικής οργάνωσης παραμένει η έννοια «ηγεμονία». Σύμφωνα με την γκραμσιανή σκέψη, μία κοινωνική τάξη αποκτά την ηγεμονία, όταν «αρθρώνει και διαχέει στην κοινωνία ένα πολιτισμικό και ιδεολογικό σύστημα αξιών του οποίου οι διδαχές γίνονται αποδεκτές από την πλειονότητα του πληθυσμού ως οικουμενικές αξίες», όταν, εν τέλει, υπό τη διανοητική και ηθική της ηγεσία επιτυγχάνεται και διαιώνεται η κοινωνική σταθερότητα ενός ορισμένου μοντέλου διακυβέρνησης (Fontana 1993: 140, Femia 1975). Δεν θα μας απασχολήσουν εδώ οι κοινωνικές προϋποθέσεις και οι πολιτικές στρατηγικές για την επίτευξη της ηγεμονίας. Αυτό που ενδιαφέρει είναι το γεγονός ότι στα τριάντα χρόνια που ηγεμόνευε στην κεντροδυτική Ευρώπη η σοσιαλδημοκρατία, οι βασικές πολιτικές δυνάμεις –τόσο τα σοσιαλιστικά, όσο και τα χριστιανοδημοκρατικά κόμματα– ακολουθούσαν, όταν βρίσκονταν

στην εξουσία, «κεϋνσιανές» πολιτικές. Πολιτικές οι οποίες επιδίωκαν την οικονομική ανάπτυξη με επενδύσεις και τόνωση της ζήτησης, διασφάλιζαν την κοινωνική ειρήνη με συμφωνίες ανάμεσα στο κεφάλαιο και την εργασία (υπό την υψηλή διαιτησία του κράτους) και προωθούσαν την κοινωνική δικαιοσύνη γενικεύοντας το κράτος πρόνοιας. Ακόμα και στη χώρα μας, παρά την πολιτική ανελευθερία που χαρακτήριζε το μετεμφυλιακό κράτος, επιχειρήθηκαν εκτεταμένες κρατικοποιήσεις βασικών τομέων της παραγωγής και αξιοσημείωτες κοινωνικές επενδύσεις έτσι που να δικαιολογείται η υπόθεση ενός «αυταρχικού κεϋνσιανισμού» (Καραμεσίνη 1994). Το σχολείο (ιδιαίτερος η μέση βαθμίδα) γενικεύτηκε στην Ελλάδα κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970, όπως ακριβώς στην υπόλοιπη Ευρώπη, υπό την επίδραση των θεωριών του «ανθρώπινου κεφαλαίου», αλλά και του κοινωνικού αιτήματος για δωρεάν μαζική εκπαίδευση («15% για την Παιδεία») που αποτύπωνε τη νοηματοδότηση της εκπαίδευσης ως «κοινωνικό αγαθό». Ακόμα και η δικτατορία των συνταγματαρχών ενέταξε τους «εθνικοφρονες» στόχους της εντός του γενικού υποδείγματος. Τότε, για παράδειγμα, ιδρύθηκαν τα ΚΑΤΕ (πρόγονος των ΤΕΙ) και θεσμοθετήθηκε το δωρεάν εγχειρίδιο στην ανώτατη εκπαίδευση.⁶²⁴ Αντιθέτως, όταν πλέον κυριάρχησε το φιλελεύθερο υπόδειγμα, οι Ευρωπαίοι σοσιαλιστές, με πρώτους τους Βρετανούς Εργατικούς, αναπροσάρμοσαν τις πολιτικές τους στοχεύσεις και τη στρατηγική τους υιοθετώντας το λεγόμενο «τρίτο δρόμο»⁶²⁵. Όσοι, αγνοώντας την αλλαγή του κυρίαρχου υποδείγματος, επιχείρησαν ανάπτυξη κεϋνσιανών πολιτικών, όπως οι σοσιαλιστικές κυβερνήσεις του ευρωπαϊκού νότου στις αρχές της δεκαετίας του 1980, εγκατέλειψαν, μάλλον ατάκτως, ελάχιστα αργότερα (το 1982 ο Μιτεράν, το 1985 ο Παπανδρέου) προκρίνοντας μέτρα λιτότητας υπό την πίεση των ανεξέλεγκτων οικονομικών δεικτών και των διεθνών (πολιτικών και ιδεολογικών) πιέσεων (Βούλγαρης 2002:272-85).

Το αρχικό δυϊκό σχήμα που, σχηματοποιώντας στο έπακρο, σκιαγραφήσαμε (σοσιαλδημοκρατία-νεοφιλελευθερισμός), υποδεικνύει περισσότερο τις αρχικές αφετηρίες των εναλλακτικών πολιτικών (εντός του ευρωπαϊκού καπιταλισμού πάντοτε), παρά τις σημερινές πραγματικές πολιτικές. Διότι, ναι μεν οι σύγχρονοι σοσιαλδημοκράτες (του «τρίτου δρόμου») εγκυμονούν τους νεοφιλελεύθερους για τις κοινωνικές επιπτώσεις του μοντέλου τους, όμως οι ίδιοι, εγκαταλείποντας οριστικά τη γενικευμένη αναδιανομή εισοδήματος και την καθολικότητα των κοινωνικών πολιτικών, περιορίζονται στην επιλεκτική χρηματοδότηση / παρέμβαση μόνο εκεί όπου θεωρείται πως υπάρχει πρόβλημα. Από την άλλη μεριά οι νεο-φιλελεύθεροι δεν αρνούνται ένα κάποιο δίχτυ ασφαλείας, το ελάχιστο εγγυημένο εισόδημα για παράδειγμα, ούτε ορισμένες προσεκτικά επιλεγμένες επιλεκτικές παρεμβάσεις προκειμένου να διατηρήσουν μία ελάχιστη κοινωνική βάση για την ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής. Υπ' αυτή την έννοια ο χώρος μεταξύ νεο-φιλελευθερισμού και σοσιαλδημοκρατίας δεν είναι παρά η «σοσιαλδημοκρατικοποίηση του νεοφιλελευθερισμού και η νεοφιλελευθεροποίηση της σοσιαλδημοκρατίας» (Panitch 1998). Πρόκειται για μία όσμωση που αν και χρωματισμένη αγοραία, παρέχει δυνατότητες για επιμέρους κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες εν τέλει ξεδιπλώνονται εκεί όπου συναντιούνται (και τόσο όσο χρειάζεται να ισορροπούν) οι ανάγκες της οικονομίας (ευελιξία) και της πολιτικής (συνοχή) με τις κοινωνικές πιέσεις ισχυρών κοινωνικών κατηγοριών και ομάδων πίεσης (μικροαστικά στρώματα, εκπαιδευτικά συνδικάτα). Το ελληνικό «ολοήμερο» σχολείο, έτσι όπως τελικά διαμορφώθηκε, αποτελεί έναν από τους τόπους συνάντησης των πρώην αντιπάλων.

⁶²⁴ Το δωρεάν εγχειρίδιο στόχευε, προφανώς, στον έλεγχο της παρεχόμενης γνώσης στο Πανεπιστήμιο. Το ενδιαφέρον, όμως, έγκειται στο γεγονός ότι για την ένταξη του ελέγχου προκρίθηκαν, στη συγκεκριμένη συγκυρία, πρακτικές του κοινωνικού κράτους.

⁶²⁵ Τον «τρίτο δρόμο» υποστήριζε θεωρητικά ο Άγγλος κοινωνιολόγος Άντονι Γκίντενς και έθεσαν σε εφαρμογή οι Νέοι Εργατικοί υπό τον Τόνι Μπλερ στην Αγγλία από το 1997 ως τις μέρες μας (ενδεικτικά Powell 1999). Ομολογη πολιτική με αυτή των κυβερνήσεων Μπλερ ακολούθησαν, αν και όχι με την ίδια συνέπεια, οι ελληνικές κυβερνήσεις του Κώστα Σημίτη στην περίοδο 1996-2004. Μία ανάλυση των εκπαιδευτικών πολιτικών εκείνης της περιόδου επιχειρήσαμε στο Athanasiades & Patramanis 2002.

- 101-119.
- Dore, R., Lazonick, W. & O'Sullivan, M. (1999). Varieties of Capitalism in the Twentieth Century. *Oxford Review of Economic Policy*, 15 (4), 102-120.
- Esping-Andersen, G. (1990). *Three Worlds of Welfare Capitalism*. Πρίνστον: Princeton University Press
- Friedman, M. (2002, ¹1962). *Capitalism and Freedom*. Σικάγο: University Of Chicago Press.
- Fontana, B. (1993). *Hegemony and Power: On the Relations between Gramsci and Machiavelli*. Μινεάπολις: University of Minnesota Press
- Hill, M. (⁷2003). *Understanding Social Policy*. Οξφόρδη: Blackwell
- Hill, M. (1993). *The Welfare State in Britain: A Political History since 1945*. Καίμπριτζ: Elgar
- Katzstein, P. (1984). *Corporatism and Change*. Ithaca, N.Y.: Cornell University press.
- Panitch, L. (1998). "The State in a Changing World": Social-Democratizing Global Capitalism?. *Monthly Review*, 50(5).
- Powell, M. (ed). (1999). *New Labour, New Welfare State?: The 'third way' in British social policy*. Μπρίστολ: Policy Press
- Troyna (eds). *Researching Educational Policy: Ethical and Methodological Issues*. Λονδίνο: Falmer Press.

Καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των γονέων για τη λειτουργία των Προαιρετικών Ολοήμερων Σχολείων: Η κοινωνική διάσταση του Ολοήμερου Σχολείου

Γκόλια Παρασκ., *Εκπαιδευτικός, Διδάκτωρ* Παν. Δυτ. Μακεδονίας
 Ζυγούρη Έλ., *Σχολική Σύμβουλος, Υποψ. Διδάκτ.* Παν. Δυτ. Μακεδονίας
 Τραϊανού Ευδ., *Εκπαιδευτικός, Μεταπτ. Φοιτήτρια* Παν. Δυτ. Μακεδονίας

Περίληψη

Το Ολοήμερο Σχολείο είναι εκπαιδευτικός θεσμός, ο οποίος στοχεύει στη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, έτσι ώστε να ενισχυθεί ο μορφωτικός, πολιτιστικός και κοινωνικός ρόλος του σχολείου και το «άνοιγμά του στην κοινωνία». Η φιλοσοφία του, που απορρέει από την αναγκαιότητα της σύγχρονης κοινωνικής δυναμικής, προσανατολίζει την εκπαιδευτική κοινότητα σε μια διαφορετική αντίληψη για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και σε μια νέα θεώρηση της σχολικής πράξης. Η επέκταση του θεσμού και η λειτουργία των προαιρετικών Ολοήμερων Σχολείων αποτελεί το κρίσιμο και αποφασιστικής σημασίας σημείο, το οποίο θα προσδιορίσει σε μεγάλο βαθμό το μέλλον του θεσμού. Η αποτελεσματική υλοποίηση των δράσεων του ολοήμερου σχολείου εξαρτάται, τόσο από την αποδοχή του από τους εκπαιδευτικούς και την ενεργό συμμετοχή τους για την καλύτερη εφαρμογή και λειτουργία του θεσμού, όσο και από την αποδοχή του από τους γονείς και την ενεργό συμμετοχή των φορέων της τοπικής κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρούμε σημαντική την καταγραφή και την ανάλυση των απόψεων από γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε ολοήμερα σχολεία. Στόχος της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να συμβάλει στο γενικότερο προβληματισμό για την αποτίμηση της μέχρι τώρα πορείας του θεσμού του ολοήμερου σχολείου, μέσα από τη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των γονέων από την οργάνωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου καθώς και τη διερεύνηση της δυναμικής και των προοπτικών του ολοήμερου σχολείου, όπως αυτές αποτυπώνονται στις εκτιμήσεις των γονέων.

Εισαγωγή

Το ολοήμερο Σχολείο ως εκπαιδευτικός θεσμός ξεκίνησε στη χώρα μας στα τέλη της δεκαετίας του '80 (Πυργιωτάκης 2001) με στόχο να αμβλύνει τις ανισότητες στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα να αντιμετωπίσει εποικοδομητικά τα πολλαπλά προβλήματα δόμησης, οργάνωσης και μαθητείας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση⁶²⁶. Η

⁶²⁶ Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο λεκανοπέδιο Αττικής (Στατιστική υπηρεσία ΥΠΕΠΘ 1985-86) για τους μαθητές των Α', Β', Γ' τάξεων των δημοσίων δημοτικών σχολείων, διαπιστώθηκε ότι πολλές χιλιάδες μαθητών εργαζόμενων γονέων έμεναν μόνοι τους στο σπίτι, ή σε πολλές περιπτώσεις εξυπηρετούνταν από άλλα πρόσωπα εκτός της μητέρας (παπού- γιαγιά, αδελφό/ή, θείου/ες, αμειβόμενα πρόσωπα κλπ.).

αναγκαιότητα διαμόρφωσης του ολοήμερου σχολείου συνδέεται με τις αλλαγές που συμβαίνουν παγκόσμια και επιδρούν άμεσα στη χώρα μας (Ευθυμίου 2002). Το επιχείρημα αυτό αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση της φιλοσοφίας και της σκοποθεσίας του ολοήμερου σχολείου, οι οποίες καταδεικνύονται μέσα από την ανάλυση κοινωνικών δεδομένων, όπως η παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών, η οποία επιφέρει αλλαγές στο χώρο της παραγωγής και της οικογένειας, αλλά και στην κοινωνία της γνώσης (Πυργιωτάκης 2002, Πυργιωτάκης 2004). Προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου αποτελούν η ενίσχυση της παιδαγωγικής διάστασης του σχολείου με την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων (Βιτσιλάκη 2002) και την εφαρμογή καινοτόμων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, διδακτικών τεχνικών, εναλλακτικών μεθόδων και μορφών μάθησης (Βρεττός 2002) καθώς και το άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να μην περιορίζεται μόνο στο χώρο και το χρόνο του σχολείου, αλλά να έχει κοινωνικές προεκτάσεις (Κορωναίου 2001). Η αποτελεσματική υλοποίηση των δράσεων του ολοήμερου σχολείου εξαρτάται αφενός από την αποδοχή του θεσμού από τους εκπαιδευτικούς και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για την καλύτερη εφαρμογή και λειτουργία του θεσμού, αφετέρου από την αποδοχή του θεσμού από τους γονείς και την τοπική κοινωνία καθώς και την ενεργό συμμετοχή των φορέων της τοπικής κοινωνίας (Κυρίδης κ.α. 2006).

Από τη μέχρι τώρα λειτουργία είτε των τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, είτε των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων προκύπτει ότι, παρά τις δυσχέρειες και τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του θεσμού του ολοήμερου σχολείου, η γνώμη των γονέων για το ολοήμερο σχολείο είναι θετική, τόσο ως προς την αποτελεσματικότητά του, όσο και σε σχέση με τις προοπτικές βελτίωσής του με την παρέμβαση της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής αυτοδιοίκησης («Ενημέρωση» 2003)⁶²⁷. Τα πιλοτικά ολοήμερα τυγχάνουν μεγάλης εκτίμησης από τους γονείς και μάλιστα καταγράφεται αύξηση της ζήτησης και μια αυξητική τάση των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. (Τζάνη 1999). Διαφαίνεται ότι, παρά τις ατέλειές του, ο θεσμός καλύπτει βασικές ανάγκες των παιδιών και των γονέων, συνεπώς η επιλογή της εφαρμογής του είναι κοινωνικά ορθή, πάντοτε βέβαια συναρτώμενη με τις εργασιακές συνθήκες που διαμορφώνονται στο σημερινό πλαίσιο της φιλελευθεροποίησης, με ό, τι αυτή συνεπάγεται για τις συνθήκες στην αγορά εργασίας και τα δικαιώματα των εργαζομένων⁶²⁸. Με την εγκατάλειψη του σχολείου διευρυμένου ωραρίου, την κατάργηση της παραγράφου παλαιότερης υπουργικής απόφασης με την οποία το ολοήμερο σχολείο λειτουργούσε μόνο για τα παιδιά των οποίων οι γονείς αμφότεροι εργάζονται (Υπ. Απ. Φ.13/1/767/Γ1/884/3-9-98), με τον εμπλουτισμό του προγράμματος με μια ποικιλία αντικειμένων μάθησης επιχειρείται η μεταστροφή από την κοινωνική στην παιδαγωγική κατεύθυνση του ολοήμερου σχολείου. Ωστόσο όμως το ολοήμερο σχολείο στην παρούσα του μορφή καλείται να λειτουργήσει με τις προηγούμενες υλικοτεχνικές υποδομές και κτιριακές συνθήκες, με ελάχιστες αλλαγές. Είναι δε στην κρίση της Πολιτείας, της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων το εάν θα συστρατευθούν για να εξασφαλιστούν οι στοιχειώδεις συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής. Ακόμη προβληματισμοί ανακύπτουν σε σχέση με τη στελέχωση των ολοήμερων σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, κατάλληλους να διδάξουν τους Η/Υ, την ξένη γλώσσα, έτσι ώστε να περιοριστεί η ιδιωτική προσφορά και να απελευθερωθεί χρόνος για τα παιδιά και ταυτόχρονα ο χρόνος της μεταμεσημβρινής ζώνης να είναι ευχάριστος και δημιουργικός, ώστε να αποφευχθεί η «σχολειοποίηση» του επιπλέον χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο.

⁶²⁷ Έρευνα του ΙΝΕ της ΓΣΕΕ- ΑΔΕΔΥ καταγράφει τη θετική ή πολύ θετική γνώμη των γονέων για το ολοήμερο σχολείο σε υψηλό ποσοστό (93,9%) και την αποτελεσματικότητά του σε επίσης υψηλό ποσοστό (71,2%).

⁶²⁸ Ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο των Χρονοπούλου Θεριανού (2003) σχετικά με τον αντίποδα της φιλοσοφίας της κοινωνικής αναγκαιότητας του ολοήμερου σχολείου. Επιχειρείται η αντιστροφή της προοπτικής του, μέσα από την πρόταση για ενίσχυση του εισοδήματος των εργαζομένων με ταυτόχρονη μείωση του χρόνου εργασίας.

Το ολοήμερο σχολείο θεωρείται «σχολείο της ζωής» (Πυργιωτάκης 2002) και εκτιμάται ότι προσφέρει εκπαιδευτικό έργο χωρίς να σχολειοποιεί το χρόνο του μαθητή. Έτσι σε θεωρητικό επίπεδο η θεμελίωση του ολοήμερου επεκτείνεται πέρα από την κοινωνική αναγκαιότητα της φύλαξης και εκτιμάται ότι μπορεί να ανταποκριθεί στην υπέρβαση της «κρίσης» του σχολικού θεσμού και στην αποκατάσταση της αξιοπιστίας του με την εφαρμογή ποικίλων μεταρρυθμιστικών παιδαγωγικών προτάσεων (Βρεττός 2004). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με την απαλλαγή του σχολικού θεσμού από παραδοσιακές δομές και λειτουργίες του, θεωρώντας το ως ένα «άλλο σχολείο», το οποίο δεν θα έχει δεσμευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας (Τζάνη 1999, Χανιωτάκης 2001), θα είναι αποστασιοποιημένο από το ωρολόγιο πρόγραμμα με την καθιέρωση «νεωτεριστικών» μεθόδων διδασκαλίας, όπως αποκαλούνται τα projects και τα διάφορα άλλα προγράμματα, όπως αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση κλπ. (Βρεττός 2004). Σύμφωνα με τον Γρόλλιο (2004), αυτές οι αντιλήψεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν για τα 28 πιλοτικά ολοήμερα σχολεία, απέχουν από την πραγματικότητα της καθημερινότητας στο ολοήμερο σχολείο ευρείας εφαρμογής. Παράλληλα, η θεώρηση ότι η προσφορά μορφωτικών αγαθών και μαθησιακών δραστηριοτήτων στο ολοήμερο σχολείο θα συντελέσει στη διάθεση περισσότερου ελεύθερου χρόνου στα παιδιά, καταγράφεται στις έρευνες ως επιπλέον κόπωση (Κυρίζογλου 2004), η οποία είναι ικανή να αποτρέψει τη θετική ψυχοπαιδαγωγική αναδιοργάνωση της διδακτικής πράξης του ολοήμερου, εμπλέκοντας την ανταπόκριση του ολοήμερου στην κρίση του σχολικού θεσμού, στην πολυπολιτισμικότητα, στην αστικοποίηση, με γνώμονα τις νέες προκλήσεις προς το ρόλο του εκπαιδευτικού ως εμπνευστή και οργανωτή μαθητικών ομάδων (Χανιωτάκης 2001, Μαρούδας 2001). Η προσφορά μορφωτικών και εκπαιδευτικών αγαθών χωρίς ουσιαστική ανάπαυση του παιδιού λόγω έλλειψης χώρων και υποδομών, όπως καταγράφεται στις περισσότερες έρευνες, χρησιμοποιούνται ως προκαλύμματα για να αποκρύψουν τη σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου καθώς και τις διαδικασίες που εγκυμονούν κινδύνους ιδρυματισμού (Παπαδοπούλου 2004), με αποτέλεσμα να θεωρούμε ότι «το ολοήμερο σχολείο δίνει λύσεις και εξασφαλίζει ένα προστατευμένο παιδαγωγικό περιβάλλον στους μαθητές εργαζομένων γονέων» (Λάμνιας & Ντακουμάνης 2003). Στο πλαίσιο αυτό, ο εντοπισμός και η προσπάθεια βελτίωσης των αδυναμιών του ολοήμερου σχολείου, η ενίσχυση της παιδαγωγικής του διάστασης, μέσα στη διαρκή εξελικτική του πορεία, ενδεχομένως να αποτελέσουν τις προϋποθέσεις για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σημαντική για το μέλλον των παιδιών και της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρούμε σημαντική την καταγραφή και ανάλυση των απόψεων από γονείς, που τα παιδιά τους φοιτούν σε ολοήμερα σχολεία, σχετικά με τους τρόπους οργάνωσης και την αποτελεσματικότερη λειτουργία τους.

Παρουσίαση και ανάλυση ερευνητικών αποτελεσμάτων

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια επικεντρώνεται στη διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των γονέων από τη μέχρι τώρα οργάνωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και στη διερεύνηση των δυνατοτήτων και μελλοντικών προοπτικών του ολοήμερου σχολείου, με την κατάθεση προτάσεων από τους γονείς. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 106 γονείς μαθητών που φοιτούν σε ολοήμερα σχολεία των Νομών Καστοριάς και Φλώρινας. Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση τη γεωγραφική τους κατανομή (αστικά κέντρα-ύπαιθρος), καθώς και με βάση την οργανικότητά τους, ώστε να διασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο οι γονείς κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων κλειστού τύπου, σχετικών με το βαθμό ικανοποίησής τους από την οργάνωση και λειτουργία του, την παιδαγωγική του συμβολή στη μαθησιακή διαδικασία, τις ενδεχόμενες αλλαγές στις σχέσεις γονέων - παιδιών και γονέων - σχολείου. Ταυτόχρονα συμπεριλήφθηκαν και δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, σχετικά με τη σίτιση στο ολοήμερο σχολείο, καθώς και τις προτάσεις των γονέων για τη βελτίωση της λειτουργίας του. Το μέγεθος του δείγματος και οι περιορισμοί σχετικά με τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων, οι οποίες προσδιορίζονται με όρους γεωγραφικούς, κοινωνικούς, πραγματικούς, όπως διαφορετική υλικοτεχνική υποδομή και στελέχωση σε εκπαιδευτικό προσωπικό, δεν επιτρέπουν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων. Εκτιμούμε όμως ότι η παρούσα ερευνητική

προσπάθεια μπορεί να συμβάλει θετικά στο γενικότερο προβληματισμό για την αποτίμηση της μέχρι τώρα πορείας του θεσμού του ολοήμερου σχολείου.

Ανάλυση δεδομένων

Πίνακας 1: Ποσοστιαία κατανομή των ερωτηματολογίων ανά Νομό

Νομός	N	Ποσοστό %
Καστοριάς	40	37,7
Φλώρινας	66	62,3
Σύνολο	106	100

Σύμφωνα με τον π. 1, οι γονείς παιδιών που φοιτούν σε σχολεία του Ν. Φλώρινας συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα σε ποσοστό 62,3 %, ενώ οι γονείς παιδιών που φοιτούν σε σχολεία του Ν.Καστοριάς σε ποσοστό 37,7%.

Πίνακας 2: Ποσοστιαία κατανομή του τύπου σχολείων

Τύπος Σχολείου	N	Ποσοστό %
Πολυθέσιο	95	89,6
Ολιγοθέσιο	11	10,4
Σύνολο	106	100

Τα περισσότερα ερωτηματολόγια προέρχονται από πολυθέσια σχολεία (ποσοστό 89,6%), ενώ μόνο 11 είναι τα ερωτηματολόγια που προέρχονται από ολιγοθέσια σχολεία (ποσοστό 10,4%).

Πίνακας 3: Ποσοστιαία κατανομή των γραμματικών γνώσεων του πατέρα

Γνώσεις πατέρα	N	Ποσοστό
Δημοτικό	35	33,1
Γυμνάσιο	33	31,1
Λύκειο	26	24,5
ΤΕΙ	5	4,7
Πανεπιστήμιο	7	6,6
Σύνολο	106	100

Πίνακας 4: Ποσοστιαία κατανομή των γραμματικών γνώσεων της μητέρας

Γνώσεις μητέρας	N	Ποσοστό
Δημοτικό	31	29,3
Γυμνάσιο	31	29,3
Λύκειο	28	26,3
ΤΕΙ	5	4,7
Πανεπιστήμιο	11	10,4
Σύνολο	106	100

Οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σε ολοήμερα σχολεία φαίνεται ότι έχουν μέσο επίπεδο σπουδών, καθώς στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι γονείς είναι απόφοιτοι Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου, είτε είναι άνδρες είτε γυναίκες (88,7% και 84,9% αντίστοιχα). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι πολύ μικρό ποσοστό γονέων με υψηλότερο επίπεδο σπουδών στέλνουν τα παιδιά τους σε ολοήμερο σχολείο.

Πίνακας 5: Ποσοστιαία κατανομή της εργασιακής κατάστασης της μητέρας

Εργασιακή κατάσταση μητέρας	N	Ποσοστό %
Εργαζόμενη μητέρα	68	64,2
Μη εργαζόμενη μητέρα	38	35,8

Σύνολο	106	100
--------	-----	-----

Σε ποσοστό 64,2% οι μητέρες των μαθητών των ολοήμερων σχολείων είναι εργαζόμενες, γεγονός που ενισχύει την κοινωνική διάσταση και προσφορά του ολοήμερου σχολείου. Ωστόσο και ένα σημαντικό ποσοστό μη εργαζόμενων μητέρων (35,8%) στέλνουν τα παιδιά τους σε ολοήμερο σχολείο, γεγονός που πιθανώς επιβεβαιώνει και ενισχύει τον παιδαγωγικό και αντισταθμιστικό ρόλο που προσδοκάται να παίξει το ολοήμερο σχολείο στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Πίνακας 6: Ποσοστιαία κατανομή του βαθμού ικανοποίησης των γονέων

«Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τους χώρους που χρησιμοποιούνται για το ολοήμερο σχολείο»	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Τους χώρους που χρησιμοποιούνται	19 17,9 %	24 22,6 %	44 41,5 %	13 12,3 %	6 5,7 %
Τα εποπτικά υλικά και μέσα που υπάρχουν διαθέσιμα	10 9,4 %	37 34,9 %	36 34 %	14 13,2 %	9 8,5 %
Τη διδασκαλία ξένης γλώσσας	24 22,6 %	34 32,2 %	31 29,2 %	9 8,5 %	8 7,5 %
Τη διδασκαλία Η/Υ	35 33,1 %	37 34,9 %	16 15,1 %	10 9,4 %	8 7,5 %
Τη διδασκαλία των πρόσθετων αντικειμένων (χορός, μουσική, θέατρο κλπ)	26 24,5 %	47 44,3 %	22 20,8 %	6 5,7 %	5 4,7 %
Την προετοιμασία στη γλώσσα και στα μαθηματικά	40 37,7 %	39 36,8 %	22 20,8 %	3 2,8 %	2 1,9 %
Τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο ολοήμερο σχολείο	45 42,5 %	41 38,7 %	14 13,2 %	4 3,8 %	2 1,9 %

Στην ερώτηση «Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τους χώρους που χρησιμοποιούνται για το ολοήμερο σχολείο» στο μεγαλύτερο ποσοστό (41,5%) οι γονείς δηλώνουν μέτρια ικανοποιημένοι. Η έλλειψη υποδομών και χώρων φαίνεται να αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα στη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων, καθώς δεν έχουν διαμορφωθεί ειδικοί χώροι για τις δραστηριότητες και συχνά ακόμη και για τη σίτιση των μαθητών. Παρά το γεγονός ότι η Υπουργική Απόφαση (Φ.13/1/767/Γ/884/3-9-98) ορίζει με σαφήνεια ότι για την ίδρυση ολοήμερων τμημάτων απαιτείται «να διατίθενται κατάλληλοι χώροι ή να είναι δυνατή η διαμόρφωσή τους με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων», συχνά ζητείται η ίδρυση ολοήμερων τμημάτων χωρίς προηγουμένως να έχουν εξασφαλιστεί οι κατάλληλοι χώροι για τη λειτουργία του ή με το πρόσχημα της εν καιρώ διαμόρφωσης χώρων, με αποτέλεσμα πολλά ολοήμερα σχολεία να χρησιμοποιούν ακατάλληλους χώρους για την παραμονή των παιδιών. Πολύ ικανοποιημένοι δείχνουν οι γονείς από την ύπαρξη υλικών και μέσων (34,9%) που διατίθενται για το ολοήμερο σχολείο, ενώ ένα εξ ίσου σημαντικό ποσοστό (34%) δηλώνει μέτρια ικανοποιημένο από τα υλικά και μέσα που διατίθενται. Η συστέγαση των ολοήμερων τμημάτων με τα πρωινά τμήματα φαίνεται να δυσχεραίνει τη λειτουργία των πρώτων, καθώς χρησιμοποιούνται τα ίδια υλικά και μέσα από όλους τους εκπαιδευτικούς και συνεπώς εναπόκειται στην καλή διάθεση του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών του πρωινού ωραρίου η διάθεσή τους στα τμήματα του ολοήμερου σχολείου. Ταυτόχρονα φαίνεται ότι δεν είναι κατανοητή η σημασία της «παιδαγωγικής του χώρου», η οποία αποτελεί βασική

προϋπόθεση για τη λειτουργία του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου (Πυργιωτάκης 2002). Επίσης, πολύ (32,2%) ή και μέτρια (29,2%) ικανοποιημένοι δηλώνουν οι γονείς από τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Εκτιμάται ότι οι γονείς δεν εμπιστεύονται ακόμη στο δημόσιο σχολείο τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, Αντίθετα, πολύ (34,9%) και πάρα πολύ (33,1%) ικανοποιημένοι δηλώνουν από τη διδασκαλία των Η/Υ. Το γεγονός ότι δεν είναι τόσο διαδεδομένη η ιδιωτική εκπαίδευση στους Η/Υ, αλλά και η επάρκεια σε εξοπλισμό των σχολείων με Η/Υ, δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ένταξη της πληροφορικής στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Επίσης πολύ (44,3%) και πάρα πολύ (24,5%) ικανοποιημένοι δηλώνουν οι γονείς από τη διδασκαλία των υπόλοιπων πρόσθετων αντικειμένων, όπως είναι η μουσική, ο χορός, η θεατρική αγωγή, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι ο συνδυασμός του παιδαγωγικού και του πολιτισμικού ρόλου του σχολείου ενισχύει την κοινωνική υπόληψη και σημασία του σχολικού θεσμού.

Θετική είναι η εκτίμηση των γονέων και σχετικά με την προετοιμασία των παιδιών στα βασικά μαθήματα (γλώσσα και μαθηματικά), αφού σε υψηλό ποσοστό (74,5%) δηλώνουν πάρα πολύ και πολύ ικανοποιημένοι από τον τρόπο που τα παιδιά τους προετοιμάζονται στο σχολείο για την επόμενη μέρα. Εκτιμάται ότι το ολοήμερο σχολείο απαλλάσσει τους γονείς από το μόνιμο άγχος της ενασχόλησής τους με την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και ταυτόχρονα παρέχει υπεύθυνη προετοιμασία, εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Διαπιστώνεται ότι οι γονείς επενδύουν σημαντικά για την αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και για το «άνοιγμά του στην κοινωνία» στην καλή συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για την οποία πάρα πολύ και πολύ ικανοποιημένοι δηλώνουν σε υψηλό ποσοστό (81,2%). Συνεπώς εκτιμάται ότι η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου δημιουργεί την ανάγκη διεύρυνσης και αναμόρφωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή με την τοπική κοινωνία (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης & Θωίδης 2001). Είναι, βέβαια, σαφές ότι ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί από μόνος του να ανατρέψει, ούτε να μεταρρυθμίσει μια εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία υφίσταται από πολλά χρόνια (Βρεττός 2002). Ωστόσο είναι απαραίτητη η καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων εάν κανείς προσδοκά την αποτελεσματικότερη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

Πίνακας 7: Ποσοστιαία κατανομή του βαθμού συμφωνίας

	Πάρα πολύ	Πολύ	Μέτρια	Λίγο	Καθόλου
Είναι απαραίτητο να λειτουργεί το ολοήμερο σχολείο για κοινωνικούς λόγους	36 34 %	47 44,3 %	19 17,9 %	2 1,9 %	2 1,9 %
Το ολοήμερο σχολείο εμπλουτίζει το πρόγραμμα του πρωινού ωραρίου	34 32,1 %	55 51,9 %	12 11,3 %	4 3,8 %	1 0,9 %
Σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματική λειτουργία του ολοήμερου σχολείου παίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σ' αυτό.	69 65,1 %	32 30,2 %	4 3,8 %	0	1 0,9 %
Το παιδί πρέπει να έχει περισσότερες ώρες προετοιμασίας και λιγότερες ώρες άλλων δραστηριοτήτων στο ολοήμερο σχολείο.	30 28,3 %	35 33,3 %	26 24,5 %	10 9,5 %	5 4,7 %
Το παιδί μου επιστρέφει ευχαριστημένο από το ολοήμερο σχολείο.	44 40,5 %	45 41,5 %	15 14,2 %	2 1,9 %	2 1,9 %
Το παιδί μένει πολλές ώρες στο σχολείο με αποτέλεσμα να αποξενώνεται η οικογένεια από αυτό.	36 34 %	47 44,3 %	19 17,9 %	2 1,9 %	2 1,9 %

Σε ποσοστό 78,3% οι γονείς συμφωνούν ότι η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου αποτελεί αναγκαιότητα η οποία προκύπτει από λόγους κοινωνικούς. Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες

επιβάλλουν αλλαγές στη δομή της οικογένειας, με συνέπεια οι γονείς να εκτιμούν ότι το ολοήμερο σχολείο καλύπτει κοινωνικές ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Σε εξίσου όμως υψηλό ποσοστό αναγνωρίζουν τον παιδαγωγικό ρόλο του ολοήμερου σχολείου καθώς σε ποσοστό 84% συμφωνούν και συμφωνούν απόλυτα ότι το απογευματινό ωράριο εμπλουτίζει το πρόγραμμα του πρωινού ωραρίου. Γίνεται σε ένα μεγάλο βαθμό θετικά αντιληπτή από τους γονείς η προσπάθεια εσωτερικής αναδιοργάνωσης του προγράμματος και αναθεώρησης των τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης η οποία επιχειρείται από το ολοήμερο σχολείο. Η αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου συνδέεται άμεσα με τον ρόλο των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν σ' αυτό, καθώς σε υψηλό ποσοστό (95,3%) οι γονείς συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση «Σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου παίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σ' αυτό». Εκτιμάται ότι η πληθώρα των προσφερόμενων δραστηριοτήτων στο ολοήμερο σχολείο αποτελεί θετική προϋπόθεση για τη στενότερη επαφή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, η οποία οδηγεί στην καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους.

Οι γονείς σε ποσοστό 33,3% συμφωνούν και σε 28,3% συμφωνούν απόλυτα με την πρόταση «Το παιδί πρέπει να έχει περισσότερες ώρες προετοιμασίας και λιγότερες ώρες άλλων δραστηριοτήτων στο ολοήμερο σχολείο». Μόνιμη επιθυμία των γονέων είναι η προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη μέρα, εκτιμώντας ότι σε όλες τις ώρες της λειτουργίας του ολοήμερου πρέπει να γίνεται μάθημα, γεγονός όμως το οποίο αντίκειται στις παιδαγωγικές αρχές του ολοήμερου, αλλά και στη βιολογική κατάσταση των μαθητών. Διαφαίνεται εδώ ο κίνδυνος της σχολειοποίησης του ελεύθερου χρόνου του παιδιού, αντιστάθμισμα του οποίου αποτελεί η ένταξη στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου των ελεύθερων δημιουργικών δραστηριοτήτων και της προσφοράς αντικειμένων όπως θεατρική αγωγή, μουσικοκινητική αγωγή και άλλων, ανάλογα με τις επιθυμίες των παιδιών, ώστε το σχολείο να γίνεται σύγχρονο εργαστήρι μάθησης και πολιτισμού, να μετατρέπεται από σχολείο της ακινησίας σε σχολείο της δράσης (Πυργιωτάκης 2002).

Σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας σε υψηλό ποσοστό (82%) οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά τους επιστρέφουν ευχαριστημένα από το ολοήμερο σχολείο, γεγονός που επιτρέπει την εκτίμηση ότι γονείς και μαθητές έχουν αποδεχθεί τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Φαίνεται ότι οι γονείς εμπιστεύονται αρκετά το νέο τύπο σχολείου, εκτίμηση η οποία μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ανάπτυξη προβληματισμών για την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Αν δε προσμετρήσουμε και το γεγονός ότι οι γονείς σε υψηλό ποσοστό (65,1%) εκτιμούν ότι η παραμονή των παιδιών περισσότερες ώρες στο ολοήμερο σχολείο δεν διαταράσσει τις προσωπικές τους σχέσεις με τα παιδιά, ούτε εκτιμούν ότι αποξενώνει την οικογένεια από το παιδί, τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι υπάρχουν εκείνες οι ψυχολογικές και παιδαγωγικές προϋποθέσεις που επιτρέπουν την υπέρβαση του παραδοσιακού σχολείου, με την καλλιέργεια ενός κλίματος που θα διασφαλίζει τη δημιουργία κινήτρων μάθησης, την ευχάριστη παραμονή των παιδιών στο σχολείο, τη συνεργασία οικογένειας - σχολείου – τοπικής κοινότητας. Εξ άλλου το ολοήμερο σχολείο δεν επιδιώκει να υποκαταστήσει την οικογένεια (Βρεττός 2002), αλλά να καλύψει τα γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ψυχολογικά κενά τα οποία πιθανώς δημιουργούνται στο μαθητή.

Πίνακας 8: Κατανομή των απαντήσεων των γονέων στην ερώτηση «Αναφέρετε με λίγα λόγια την άποψή σας για τη σίτιση των μαθητών στο ολοήμερο σχολείο»

Θεματικές Κατηγορίες	N	Ποσοστό %
Ικανοποίηση από τη σίτιση	42	32,3
Όχι	20	15,4
Ναι	22	16,9
Υποδομές	65	50,0
Χώροι	27	20,8
Μέσα- υλικά	10	7,7
Πρόγραμμα σίτισης	18	13,8

Στελέχωση	10	7,7
Ευθύνη σίτισης	23	17,7
Σχολική μονάδα	6	4,6
Συνεργασία με σύλλογο γονέων	7	5,4
Πολιτεία	6	4,6
Ιδιωτικές εταιρείες	4	3,1
Σύνολο	130	100,0

Οι απαντήσεις των γονέων ταξινομήθηκαν σε τρεις θεματικές κατηγορίες που αφορούν α) την ικανοποίησή τους από τη σίτιση των μαθητών (32,3%), β) τις υπάρχουσες υποδομές (50,0%) και γ) την ευθύνη της σίτισης (17,7%). Σε μεγάλο βαθμό ο προβληματισμός των γονέων περιστρέφεται γύρω από τις ελλείψεις σε υποδομές, ελλείψεις οι οποίες αφορούν κυρίως την ύπαρξη κατάλληλα διαμορφωμένων χώρων (20,8%). Οι γονείς επισημαίνουν ότι «χρειάζονται κατάλληλες υποδομές και εγκαταστάσεις για τη σωστή σίτιση» και ζητούν «να δημιουργηθεί τραπεζαρία ως ξεχωριστός χώρος σίτισης των μαθητών» ή ακόμη «να δημιουργηθούν εστιατόρια στα ολοήμερα σχολεία» και απαραίτητα «να τηρούνται οι συνθήκες υγιεινής στο χώρο σίτισης». Το πρόγραμμα σίτισης απασχολεί επίσης ιδιαίτερα τους γονείς (13,8%), οι οποίοι αναφέρουν ότι «δεν υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα σίτισης στο ολοήμερο σχολείο». Οι περισσότεροι γονείς επιμένουν ότι «όλα τα παιδιά θα πρέπει να τρώνε το ίδιο φαγητό», για το οποίο «να συνεισφέρουν οικονομικά οι γονείς». Διαφωνούν με τη χρήση του φούρνου μικροκυμάτων, γιατί κατά την άποψή τους «το φαγητό θα πρέπει να είναι φρέσκο». Αναφέρονται ακόμη (7,7%) στη μη ύπαρξη των απαραίτητων υλικών μέσων για την καλύτερη οργάνωση της σίτισης και ζητούν «να υπάρχουν οι απαραίτητες ηλεκτρικές συσκευές, όπως ψυγείο, φούρνος μικροκυμάτων, ανάλογη επίπλωση». Στον ίδιο βαθμό (7,7%) εκτιμούν ότι πρέπει «να προσληφθούν τραπεζοκόμοι ως βοηθητικό προσωπικό για τη σίτιση των μαθητών» ή «να προσληφθούν μαγειρίσες, ώστε η σίτιση εξ ολοκλήρου να είναι ευθύνη του σχολείου». Η ικανοποίησή τους ως προς τον τρόπο οργάνωσης της σίτισης στο ολοήμερο σχολείο είναι αρνητική (ποσοστό 15,4%), καθώς δηλώνουν ότι «δεν είναι ευχαριστημένοι από τον τωρινό τρόπο σίτισης» και ότι «προς το παρόν η σίτιση είναι ένα μεγάλο πρόβλημα, γιατί η υποδομή είναι ανεπαρκής» και γι' αυτό κάποιοι γονείς «διαφωνούν με την υποχρεωτική σίτιση στο σχολείο» και «θα προτιμούσαν το παιδί να τρώει στο σπίτι και να επιστρέφει στο σχολείο για το απογευματινό πρόγραμμα». Εκτιμούν ακόμη ότι «τα παιδιά δεν σιτίζονται σωστά στο σχολείο» και ότι «πρέπει η σίτιση να οργανωθεί καλύτερα». Παρά τους παραπάνω προβληματισμούς τους όμως σχετικά με την ελλιπή υποδομή αναγνωρίζουν την παιδαγωγική διάσταση της σίτισης των μαθητών στο σχολείο σε αρκετά υψηλό ποσοστό (16,9%), αφού εκτιμούν ότι «τα παιδιά είναι ευχαριστημένα που τρώνε όλα μαζί», καθώς «με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η κοινωνικότητά τους», έστω κι αν «τρώνε κάτι πιο πρόχειρο στο σχολείο». Δηλώνουν «ευχαριστημένοι από τη σίτιση» και προσδοκούν ότι «με την πάροδο του χρόνου η κατάσταση θα βελτιωθεί». Αναφορικά με το ποιος πρέπει να έχει την ευθύνη για τη σίτιση των μαθητών του ολοήμερου σχολείου οι γονείς εκτιμούν κυρίως (5,4%) ότι «οι σύλλογοι γονέων οφείλουν να συνεργάζονται με το σχολείο», ώστε «να βρίσκονται λύσεις που να εξυπηρετούν τους γονείς». Στον ίδιο βαθμό όμως (4,6%) εκτιμούν ότι «το σχολείο πρέπει να αναλάβει τη σίτιση εξ ολοκλήρου» ή ακόμη «να αναλάβει το κράτος τη μέριμνα και τα έξοδα της σίτισης». Υπάρχουν προτάσεις για την «ανάληψη της σίτισης των μαθητών από ιδιωτικές εταιρείες (κέτερινγκ ή πρατήρια άρτου)», ωστόσο αυτό επισημαίνεται ότι «είναι δαπανηρό για τους γονείς».

Πίνακας 9: Προτάσεις των γονέων για την καλύτερη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου

Θεματικές κατηγορίες	N	Ποσοστό %
Οργάνωση- Λειτουργία	26	44,8
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα	12	20,7
Συνεργασία	7	12,1
Εκτίμηση της μέχρι τώρα λειτουργίας του	13	22,4

θεσμού		
Σύνολο	58	100,0

Οι προτάσεις των γονέων αφορούν κυρίως την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου (44,8%), αλλά και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται (20,7%). Αναφέρονται ακόμη στην εκτίμηση της μέχρι τώρα πορείας του ολοήμερου σχολείου (ποσοστό 22,4%), καθώς και στη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων ή των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (12,1%). Έτσι, οι γονείς εκτιμούν ότι η οργάνωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου πρέπει να ενισχυθεί ως προς τις υποδομές με το «να δημιουργηθούν άμεσα οι κατάλληλοι χώροι σίτισης, χαλάρωσης, άθλησης» και «να οργανωθούν καλύτερα και επαρκέστερα οι αίθουσες διδασκαλίας και δραστηριοτήτων» και προτείνουν «να υπάρχουν ερμάρια για τα βιβλία και τα σχολικά είδη των μαθητών». Προτείνουν ακόμη «να στελεχωθούν τα ολοήμερα σχολεία με περισσότερους εκπαιδευτικούς», ώστε «να γίνουν περισσότερα τμήματα με λιγότερους μαθητές» και μ' αυτόν τον τρόπο «να προσέχουν καλύτερα και να βοηθούν περισσότερο τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί». Αναφορικά με το εκπαιδευτικό- παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στο ολοήμερο σχολείο οι γονείς εκτιμούν ότι «το ολοήμερο σχολείο εισάγει νέα γνωστικά αντικείμενα που είναι απαραίτητο να περιλαμβάνονται στο σχολικό πρόγραμμα», όπως «τα αγγλικά και οι Η/Υ, τα οποία πρέπει να διδάσκονται περισσότερες ώρες και καλύτερα, ώστε να γίνουν ανταγωνιστικά των φροντιστηρίων». Σε σχέση με την προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη μέρα προτείνουν «να αυξηθούν οι ώρες της προετοιμασίας στη γλώσσα και στα μαθηματικά», «οι δάσκαλοι να επικεντρωθούν στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών» και «να επεκταθεί η προετοιμασία στο σύνολο των μαθημάτων της επόμενης μέρας». Για τις υπόλοιπες δραστηριότητες εκτιμούν ότι αυτές «πρέπει να κρατούν το ενδιαφέρον των παιδιών», «να είναι λιγότερες και ποιοτικότερες, να μην φορτώνονται τα παιδιά και να μην κουράζονται, ώστε να αποκλείονται τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα». Οι γονείς εκτιμούν ότι «είναι νωρίς για να εξαχθούν τελικά συμπεράσματα». Επισημαίνουν ότι «η λειτουργία του ολοήμερου βασίζεται στην καλή διάθεση των εκπαιδευτικών», οι οποίοι «οφείλουν να συνεργάζονται με τους γονείς», αλλά και «με τους εκπαιδευτικούς του πρωινού ωραρίου». Μέσα από την καλή συνεργασία και το συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων εκφράζεται από τους γονείς «αισιοδοξία για το μέλλον του θεσμού». Γενικά εκτιμούν ότι «το ολοήμερο σχολείο είναι χρήσιμο», παρά το γεγονός ότι που «υπάρχουν ελλείψεις σε πολλούς τομείς» και «οι μέχρι τώρα συνθήκες λειτουργίας του είναι μέτριες».

Συζήτηση

Το ολοήμερο σχολείο φαίνεται να διαθέτει τις προϋποθέσεις για τη μετατρέψει το σχολικό χώρο σε χώρο ανανέωσης και βελτίωσης των διαδικασιών αγωγής και μάθησης, ώστε να αναπτύσσει όλες τις πλευρές της προσωπικότητας του μαθητή. Φαίνεται ακόμη να πετυχαίνει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τον παιδαγωγικό του ρόλο και να λειτουργεί αντισταθμιστικά. Προτάσσει τον πολιτιστικό του ρόλο και ανανεώνεται εισάγοντας νέα γνωστικά αντικείμενα, ενώ φαίνεται πως δεν έχει πείσει ακόμα σε τομείς όπως οι ξένες γλώσσες που «παραδοσιακά» κυριαρχούν ακόμα τα ιδιωτικά φροντιστήρια. Μοιάζει να κερδίζει το στοίχημα της παροχής αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, ωστόσο χρειάζεται να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων στον τομέα των υλικοτεχνικών υποδομών. Η κριτική και οι προτάσεις των γονέων εστιάζονται κυρίως στον τομέα της οργάνωσης του ολοήμερου σχολείου. Σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι γονείς βασίζουν την επιτυχία όλων των πτυχών της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου σε πολύ μεγάλο βαθμό στο ενδιαφέρον και τη δουλειά των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας ακόμη περισσότερο το ρόλο τους. Στον τομέα της σίτισης τα αιτήματα των γονέων αφορούν την οργάνωση του χώρου, τον εξοπλισμό ακόμα και την πρόσληψη προσωπικού. Ζωηρή είναι η διάθεση για το πέρασμα σε έναν τρόπο σίτισης περισσότερο οργανωμένου, με την εμπλοκή του ίδιου του σχολείου, ακόμα και με την συνεργασία των γονέων και της τοπικής κοινωνίας. Πολύ ενθαρρυντική είναι η επισήμανση εκ μέρους των γονέων ότι η ομαδική σίτιση των παιδιών αναπτύσσει την κοινωνικότητα και την

υπευθυνότητα των παιδιών. Οι γονείς είναι ικανοποιημένοι από την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, αλλά μια κάποια υπερβολή σε αυτήν εμπεριέχει τον κίνδυνο για σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Θεωρούμε ότι το ολοήμερο σχολείο εξακολουθεί να διανύει μια περίοδο «χάριτος», κατά την οποία οι γονείς, παρ' όλο τον σκεπτικισμό που εκφράζουν, διατηρούν τις προσδοκίες τους ότι θα οργανωθεί καλύτερα και ότι θα ξεπεραστούν τα υπάρχοντα προβλήματα, τόσο με τη συνδρομή της πολιτείας αλλά και με τη συνεργασία των ίδιων των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Βιτσιλάκη, Χρ. (2002). Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 79-94
- Βιτσιλάκη, Χρ. & Πυργιωτάκης, Ι. (2002). Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 57-68.
- Βρεττός, Ι. (2001). Το ολοήμερο σχολείο ως πρόταση για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες. *Μακεδόν*, 8, 71-86.
- Βρεττός, Ι. (2002). Το Ολοήμερο σχολείο: οι απαιτήσεις και οι υποχρεώσεις του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 95-114
- Γρόλλιος, Γ. (2004). Ολοήμερο σχολείο: πιλοτικές προτάσεις και θεσμική συγκρότηση. *Ρωγμές*, 15, 40-43.
- ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ. (2003). *Ενημέρωση*. Μηνιαία έκδοση του ΙΝΕ, 95.
- Ευθυμίου, Π. (2002). Πρόλογος. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο, Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝΕ) ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ. (2003). Το Ολοήμερο Σχολείο, εμπειρική έρευνα. *Ενημέρωση*, 95.
- Κορωναίου, Α. (2001). *Εκπαιδύοντας εκτός σχολείου: Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 17.
- Κυρίδης, Α., Τακιδίου, Ε. & Αρβανίτη, Ι. (2006) (Επιμ.). Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Αθήνα: τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Κυρίζογλου, Γ. & Γρηγοριάδης Γ. (2004). Ολοήμερο δημοτικό σχολείο: πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/ες και δντές/ντριες. *Μακεδόν*, 13, 79-91.
- Λάμνιαν, Κ. & Ντακουμάνης, Β. (2003). Κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της Κ. Ελλάδας που φοιτούν σε ολοήμερα σχολεία Διευρυμένου ωραρίου. *Εκπαιδευτικά*, 65-66, 153-165.
- Μαρούδας, Η. (2001). Προοπτικές και διαφοροποιήσεις στο παιδαγωγικό έργο με την εφαρμογή του ολοήμερου σχολείου. Από το δάσκαλο στον εμπνευστή και από το σχολικό τμήμα στην οργανωμένη ομάδα. *Εκπαιδευτικά*, 193-204.
- Παπαδοπούλου, Β. (2004). Βασικές αρχές για τη σύνταξη αναλυτικού προγράμματος στο ολοήμερο σχολείο. *Μακεδόν*, 12, 25-33
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002). Το ολοήμερο σχολείο. Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠΕΠΘ, 23-56.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002). Γνωριμία με το Ολοήμερο σχολείο Στο Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.) *Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 69-76.
- Πυργιωτάκης, Ι., Χανιωτάκης Ν. & Θωίδης, Ι. (2002). Ολοήμερο Σχολείο: νέες απαιτήσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 191-204.
- Στατιστική υπηρεσία ΥΠΕΠΘ- Δ / νση Α/ θμιας Εκπαίδευσης, σχολ. έτος 1985- 86. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο λεκανοπέδιο Αττικής για τους μαθητές των Α', Β', Γ' τάξεων των δημοσίων δημοτικών σχολείων
- Τζάνη, Μ. (1999). Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας για τις αντιλήψεις και στάσεις των

- δασκάλων για το θεσμό του ολοήμερου σχολείου. *Ανοιχτό Σχολείο*, 70, 35-38.
- Υπ. Απ. Φ.13/1/767/Γ1/884/3-9-98, παρ. Ζ, 5
- Χανιωτάκης, Ν. (2001). Παιδαγωγική και κοινωνική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου. Αθήνα. *Εκπαιδευτικά*, 61-62, 160-178.
- Χρονοπούλου, Α. & Θεριανός, Κ. (2003). Το ολοήμερο σχολείο: ένα αίτημα που στην εφαρμογή κατέληξε σε...τραγωδία. Μια κριτική Θεώρηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 130, 93-98.

Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Η περίπτωση της Χίου μια πρώτη αποτίμηση

Καψάλης Β.Γ., *Σχολικός Σύμβουλος*

Περίληψη

Η καθιέρωση του Ολοήμερου Σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελούσε για μεγάλο διάστημα ένα πάγιο αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εδώ και μερικά χρόνια ο θεσμός άρχισε να εφαρμόζεται σε όλη την Ελλάδα, με την πλειοψηφία σήμερα των Δημοτικών Σχολείων να είναι Ολοήμερα με αυξητικές τάσεις. Η έρευνα αυτή στόχο της έχει να διερευνήσει την κατάσταση που επικρατεί στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία της Χίου και αναπτύσσεται σε δυο στάδια: Ποσοτική διερεύνηση (ερωτηματολόγιο) και ποιοτική διερεύνηση (παρατηρήσεις σε τάξεις & συνεντεύξεις με δασκάλους, γονείς και μαθητές). Τα πρώτα περιγραφικά ποσοτικά ευρήματα υποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων απαραίτητη και χρήσιμη. Από την άλλη πλευρά όμως υποστηρίζουν ότι τα Ολοήμερα Σχολεία είναι χαμένος χρόνος τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς καθώς και ότι λειτουργούν σαν τρόπος καταπολέμησης της ανεργίας και σαν τρόπος εκταμίευσης πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ως προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία τους αναφέρονται η ηλικιακή και μαθησιακή ανομοιογένεια των μαθητών, η ελλιπής προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, οι προσδοκίες των γονιών σχετικά με τη λειτουργία τους και η ελλιπής ενημέρωσή τους, κ.ά. Στο επόμενο στάδιο της έρευνας θα πραγματοποιηθούν παρατηρήσεις σε τάξεις Ολοήμερων Σχολείων και συνεντεύξεις με όλους τους εμπλεκόμενους, ώστε να τεκμηριωθεί τι αναμένεται από τη λειτουργία αυτών των Σχολείων και τι πραγματικά συμβαίνει.

Εισαγωγή

Το Σχολείο ως θεσμός λειτουργεί συμπληρωματικά της οικογένειας και πολλές από τις γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη ζωή του ανθρώπου κατακτώνται μέσα στις σχολικές αίθουσες. Αν λοιπόν θέλουμε τα παιδιά να μπορούν να ανταποκρίνονται με επάρκεια και συνέπεια στις υποχρεώσεις που απορρέουν από τις κοινωνικές αλλά και τις μελλοντικές επαγγελματικές τους επαφές, δεν έχουμε παρά να τα εντάξουμε στο θεσμό του Σχολείου. Οι κοινωνικές συνθήκες όμως αλλάζουν συχνά, οπότε το ίδιο συχνά θα πρέπει να αλλάζει και να αναπροσαρμόζεται η μορφή του Σχολείου, ώστε να εξυπηρετεί καλύτερα τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Αγγελοπούλου, 2005). Ως αποτέλεσμα, τα τελευταία χρόνια όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούν αναγκαίο η εκπαίδευση να συμβαδίζει και να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Στην πιο πάνω θεώρηση εντάσσεται η θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (Ο.Δ.Σ.), σε μια προσπάθεια να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να αντιμετωπιστούν οι τρέχουσες και μελλοντικές εκπαιδευτικές ή κοινωνικές προκλήσεις. Ανάμεσα στους στόχους που τέθηκαν με την καθιέρωση του θεσμού ήταν: οι μαθητές να έχουν αυξημένη πρόσβαση στην εκπαίδευση, η κάλυψη των γνωστικών τους κενών που δημιουργούνται στα μαθήματα της πρωινής ζώνης, ο εμπλουτισμός του ωρολόγιου προγράμματος με δημιουργικές δραστηριότητες, η άμβλυση και αντιστάθμιση των κοινωνικών ανισοτήτων με την ένταξη στο ωρολόγιο πρόγραμμα γνωστικών αντικειμένων που μέχρι πρότινος προσφέρονταν από ιδιώτες, κ.ά. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2001· Αγγελοπούλου, 2005· Λουκέρης & Ταβουλάρη, 2005· Λουκέρης, Καραμπατζάκη & Σταματοπούλου, 2005· Μανιάτη, 2005· Μίτιλης, 2005· Παμουκτσούγλου & Νικολάου, 2005· Δούκας, Ζαρκογιάννη & Μιχαηλίδου, 2006· Κυρίδης, 2006· Τσακίριδου, 2006α· Τσακίριδου, 2006β).

Με τη θεσμοθέτηση του Ο.Δ.Σ. συνδέθηκαν μάλιστα αρκετές από τις προσδοκίες της εκπαιδευτικής κοινότητας για ριζική αλλαγή και αναμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως όλοι οι θεσμοί όμως έτσι και ο συγκεκριμένος αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες και χρειάστηκε να υπερβεί αρκετά εμπόδια, προκειμένου να δικαιώσει τις υψηλές προσδοκίες αυτών που τον εμπνέυστηκαν αλλά και των κοινωνικών ετέρων που περίμεναν να χρησιμοποιήσουν τις δομές του. Ανάμεσα στα άλλα προβλήματα που παρουσίασε η οργάνωση και η λειτουργία των Ο.Δ.Σ. αναφέρονται: η ελλιπής ενημέρωση και η ελλιπής επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, η παρουσία μεγάλου αριθμού παιδιών διαφορετικών ηλικιών και γνωστικών επιπέδων στην ίδια αίθουσα, οι ελλιπείς συνθήκες εστίασης των μαθητών, η αύξηση του κόστους λειτουργίας των Σχολείων χωρίς παράλληλα να αυξάνονται τα έσοδά τους, κ.ά. (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2001· Αγγελουπούλου, 2005· Λουκέρης & Ταβουλάρη, 2005· Λουκέρης, Καραμπατζάκη & Σταματοπούλου, 2005· Μανιάτη, 2005· Μίτιλης, 2005· Παμουκτσούγλου & Νικολάου, 2005· Δούκας, Ζαρκογιάννη & Μιχαηλίδου, 2006· Κυρίδης, 2006· Τσακίριδου, 2006α· Τσακίριδου, 2006β).

Τα σχολεία ωστόσο είναι ζώντες οργανισμοί με όλα τα θετικά και αρνητικά, προβλήματα και ιδιαιτερότητες που αυτό συνεπάγεται. Επομένως, αναλύοντας τις απόψεις των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία των Ο.Δ.Σ. σχετικά με τη λειτουργία του θεσμού, μπορούμε να διασαφηνίσουμε πώς οι απόψεις αυτές διαμορφώνουν την εικόνα που έχει σχηματίσει η εκπαιδευτική κοινότητα για το Ολοήμερο Σχολείο. Η έρευνα αυτή στόχο της έχει να διερευνήσει και να αποτυπώσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων της 2^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Χίου για το συγκεκριμένο θεσμό και να κάνει προτάσεις για την περαιτέρω βελτίωσή του.

Μεθοδολογία

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας ως μέθοδος διερεύνησης επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Για να αυξηθεί μάλιστα η αξιοπιστία της έρευνας, λήφθηκαν υπόψη επιχειρήματα σχετικά με τη χρήση του ερωτηματολογίου και πριν τη διανομή του προηγήθηκαν: α) η κατάρτισή του που περιλαμβάνει ανοικτές-κλειστές ερωτήσεις και πληθυσμιακά στοιχεία, β) ο έλεγχος της αξιοπιστίας του -διανέμοντάς το σε συναδέλφους- προκειμένου να ελεγχθούν η αρτιότητά του, η σαφήνεια στην εκφορά των ερωτημάτων, το εύρος του, κ.ά. και γ) έγιναν όλες οι αναγκαίες μεταβολές. Δόθηκε επιπλέον η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς προαιρετικά να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο και να εκφράσουν τις απόψεις τους, ενώ παράλληλα διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν ανώνυμες και εμπιστευτικές (Bryman, 1988· Cohen & Manion, 1994· Hitchcock & Hughes, 1995· Marshall & Rossman, 1995).

Ωστόσο τα ευρήματα που παρουσιάζονται εδώ εκφράζουν μόνο τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο.Δ.Σ., χωρίς να αποδεικνύεται τι πραγματικά συμβαίνει μέσα στις τάξεις των Ολοήμερων τμημάτων. Στο επόμενο στάδιο της έρευνας θα ολοκληρωθούν και θα αναλυθούν οι παρατηρήσεις σε Ολοήμερα τμήματα και οι συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους, ώστε να τεκμηριωθεί ποιοτικά και ποσοτικά τι αναμένεται από τη λειτουργία αυτών των τμημάτων και τι πραγματικά συμβαίνει μέσα στις τάξεις.

Περιγραφή του Δείγματος

Ο ερευνητής επέλεξε να εξετάσει τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών (δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων) που υπηρετούν στα Δημοτικά Σχολεία της 2^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Χίου καθώς: α) αρκετοί συνάδελφοι υπηρετούν σε Ολοήμερα τμήματα, β) οι συνάδελφοι των πρωινών τμημάτων στέλνουν μαθητές τους σε Ολοήμερα τμήματα, γ) ο θεσμός έχει εξαπλωθεί αρκετά και τα Ο.Δ.Σ. στελεχώνονται πλέον με πολλούς εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων οπότε δε θα ήταν σωστό να παραβλέψουμε την άποψή τους και δ) είναι πιθανό σε κάποια στιγμή της σταδιοδρομίας μας να κληθούμε να υπηρετήσουμε το θεσμό, οπότε είναι απαραίτητο να ξέρουμε πώς λειτουργούν τα Ο.Δ.Σ. Είναι σημαντικό επομένως να γνωρίζουμε τις στάσεις και τις απόψεις όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία των Ο.Δ.Σ.

Διανεμήθηκαν 211 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα τα 162 με το ποσοστό επιστροφής τους (76,78%) να κρίνεται ως πολύ ικανοποιητικό (Bakeman & Gottman, 1986). Από την επεξεργασία του δείγματος προκύπτει πως το 79,5% είναι δασκάλες/οι και το 20,5% είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, με την πλειοψηφία (63,6%) να μην έχει εργαστεί ποτέ σε Ο.Δ.Σ. Ακόμα, 61,6% του δείγματος είναι γυναίκες και το 38,4% άνδρες, ενώ παρατηρείται σχεδόν ίδια ποσοστιαία κατανομή σχετικά με την ηλικία (γυναίκες και άνδρες: 22-40 ετών 50,3%, 41-60 ετών 49,7%) και την προϋπηρεσία τους (γυναίκες και άνδρες: 0-15 έτη προϋπηρεσία 47,7%, 16-35 έτη προϋπηρεσία 52,4%).

Ευρήματα⁶²⁹

σο απαραίτητη και χρήσιμη είναι η λειτουργία των Ο.Δ.Σ.		
	Απαραίτητη (%)	Χρήσιμη (%)
Καθόλου ⁶³⁰	5,4	0,7
Λίγο	6,7	6,1
Μέτρια	24,2	18,4
Πολύ	32,2	44,9
Πάρα πολύ	31,5	29,9

Εξετάζοντας τα ευρήματα του Πίνακα 1 καθίσταται σαφές ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (αθροιστικό ποσοστό για Πολύ - Πάρα Πολύ 63,7%) πιστεύει πως η λειτουργία των Ο.Δ.Σ. είναι απαραίτητη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με τις αρνητικές απόψεις να περιορίζονται στο 5,4%. Είναι φανερό ωστόσο πως διαφοροποιούνται μερικώς οι απόψεις τους όταν το ερώτημα αναφέρεται στη χρησιμότητα των Ο.Δ.Σ. Κρίνουν λοιπόν πως είναι πολύ χρήσιμη η λειτουργία των Ο.Δ.Σ. (αθροιστικό ποσοστό Πολύ - Πάρα Πολύ 74,8%) με τις αρνητικές απόψεις να ελαχιστοποιούνται (0,7%). Υπάρχουν ωστόσο και αυτοί που θεωρούν ότι το Ολοήμερο είναι λίγο χρήσιμο (6,1%) καθώς και αυτοί που αποτιμούν τη λειτουργία των Ο.Δ.Σ. ως μέτριας χρησιμότητας (18,4%).

Πίνακας 2: Τα Ο.Δ.Σ. είναι χαμένος χρόνος για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

	Μαθητές (%)	Εκπαιδευτικοί (%)
Καθόλου	52,9	71,5
Λίγο	22,5	8
Μέτρια	17,4	18,2
Πολύ	7,2	2,2
Πάρα πολύ	0	0

Σε συνέχεια των προηγούμενων ευρημάτων ο 2^{ος} Πίνακας υποδηλώνει πως το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα Ο.Δ.Σ. δεν είναι χαμένος χρόνος ούτε για τους μαθητές που φοιτούν ούτε και για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αυτά (52,9% - 71,5% αντίστοιχα). Δε θα πρέπει ωστόσο να παραβλέψουμε το γεγονός ότι με κάποιες διακυμάνσεις (από το Λίγο έως το Πολύ) για αρκετούς εκπαιδευτικούς η λειτουργία των Ο.Δ.Σ. είναι χαμένος χρόνος τόσο για τους ίδιους (2,2% έως 18,2%) όσο και για τα παιδιά (7,2% έως 22,5%). Αθροιστικά δε τα ποσοστά των Λίγο έως Πολύ αρνητικών κρίσεων σχετικά με τη χρήση του χρόνου καταλαμβάνουν ένα υψηλό ποσοστό στις απόψεις των εκπαιδευτικών (μαθητές: 47,1%, εκπαιδευτικοί: 28,4%). Τέλος, παρόλο που τα Ο.Δ.Σ. δεν είναι χαμένος χρόνος για κανέναν από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία

⁶²⁹ α) Εδώ παρουσιάζεται ένα μέρος των πρώτων περιγραφικών ποσοτικών ευρημάτων. β) Για λόγους οικονομίας χώρου τα αποτελέσματα των ερωτημάτων παρουσιάζονται ανά δυο ή τρία σε κάθε πίνακα ή γράφημα χωρίς απαραίτητα να σημαίνει ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ τους.

⁶³⁰ Με την κλίμακα Καθόλου έως Πάρα Πολύ ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς: α) να αξιολογήσουν το βαθμό σοβαρότητας ενός προβλήματος που σχετίζεται με τη λειτουργία των Ο.Δ.Σ. και β) να διατυπώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους με κάποια πρόταση σχετική με τα Ολοήμερα τμήματα.

εντύπωση προξενεί η διακύμανση στα ποσοστά των απαντήσεών τους (για τις μεταβλητές Καθόλου και Λίγο).

Τα Ο.Δ.Σ. λειτουργούν σαν τρόπος καταπολέμησης της ανεργίας και σαν τρόπος εκταμίευσης πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση.

	Καταπολέμηση Ανεργίας (%)	Εκταμίευση Πόρων (%)
Καθόλου	0	3,8
Λίγο	2,8	12,8
Μέτρια	12,1	21,1
Πολύ	29,1	36,1
Πάρα πολύ	56	26,3

Σε αντίθεση με τα παραπάνω ευρήματα σχετικά με το πόσο απαραίτητα και χρήσιμα είναι τα Ο.Δ.Σ. αλλά και τη χρήση του χρόνου σε αυτά, στον 3^ο Πίνακα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (56%) υποστηρίζει πως τα Ολοήμερα τμήματα ιδρύθηκαν προκειμένου να καταπολεμηθεί η ανεργία που μάστιζε τον κλάδο. Επίσης ένα σεβαστό ποσοστό των ερωτώμενων (26,3%) θεωρεί πως η λειτουργία των Ο.Δ.Σ. σχετίζεται με την εκταμίευση πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Χαρακτηριστική επίσης είναι η προοδευτική αύξηση του ποσοστού των απαντήσεων καθώς προχωρούμε από το Λίγο, στο Μέτρια και κατόπιν στο Πολύ που καταδεικνύει τη σοβαρότητα του προβλήματος τόσο στη μεταβλητή της καταπολέμησης της ανεργίας όσο και σε αυτή της εκταμίευσης πόρων.

Πίνακας 4: Ηλικιακή και μαθησιακή ανομοιογένεια των μαθητών.

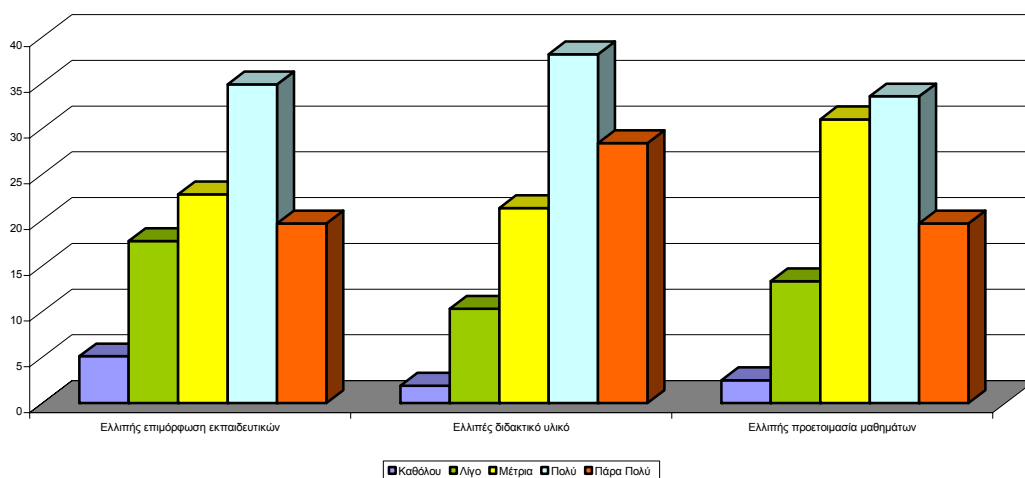
	Ηλικιακή Ανομοιογένεια (%)	Μαθησιακή Ανομοιογένεια (%)
Καθόλου	1,9	0,6
Λίγο	6,2	3,1
Μέτρια	19,3	18,6
Πολύ	44,7	50,3
Πάρα πολύ	28	27,3

Σχετικά με την ηλικιακή και μαθησιακή ανομοιογένεια των μαθητών που απαρτίζουν τα Ολοήμερα τμήματα παρατηρούμε στον 4^ο Πίνακα πως μόνο μια μικρή μειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι οι δυο αυτές μεταβλητές δε συνιστούν πρόβλημα στη μαθησιακή διαδικασία (1,9% και 0,6% αντίστοιχα). Αντίθετα, η συντριπτική πλειοψηφία θεωρεί πως η ηλικία των μαθητών και το γνωστικό τους επίπεδο είναι σημαντικά προβλήματα (αθροιστικό ποσοστό για Πολύ-Πάρα Πολύ 72,7% και 77,6% αντίστοιχα).

Πίνακας 5: Μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα και μη επαρκής διαθέσιμος χρόνος.

	Αριθμός Παιδιών ανά Τμήμα (%)	Ανεπάρκεια Χρόνου (%)
Καθόλου	6,5	2,5
Λίγο	7,7	12,1
Μέτρια	20,6	22,3
Πολύ	35,5	44,6
Πάρα πολύ	29,7	18,5

Παρόμοια είναι η εικόνα που αναδύεται από την εξέταση του 5^{ου} Πίνακα. Εδώ φαίνεται πως ο αριθμός των παιδιών ανά τμήμα και ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων προβληματίζουν αρκετά τους εκπαιδευτικούς (αθροιστικό ποσοστό για Πολύ - Πάρα Πολύ 65,2% και 63,1% αντίστοιχα για τις δυο μεταβλητές). Από την άλλη πλευρά μια μικρή μειοψηφία κρίνει πως οι παράμετροι του αριθμού των μαθητών και του διαθέσιμου χρόνου (6,5%, 2,5% αντίστοιχα) δεν επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα Ο.Δ.Σ. Παρατηρείται ακόμα προοδευτική αύξηση του ποσοστού των απαντήσεων καθώς προχωρούμε από το Λίγο, στο Μέτρια και κατόπιν στο Πολύ που και πάλι υποδηλώνει τη σοβαρότητα του προβλήματος.



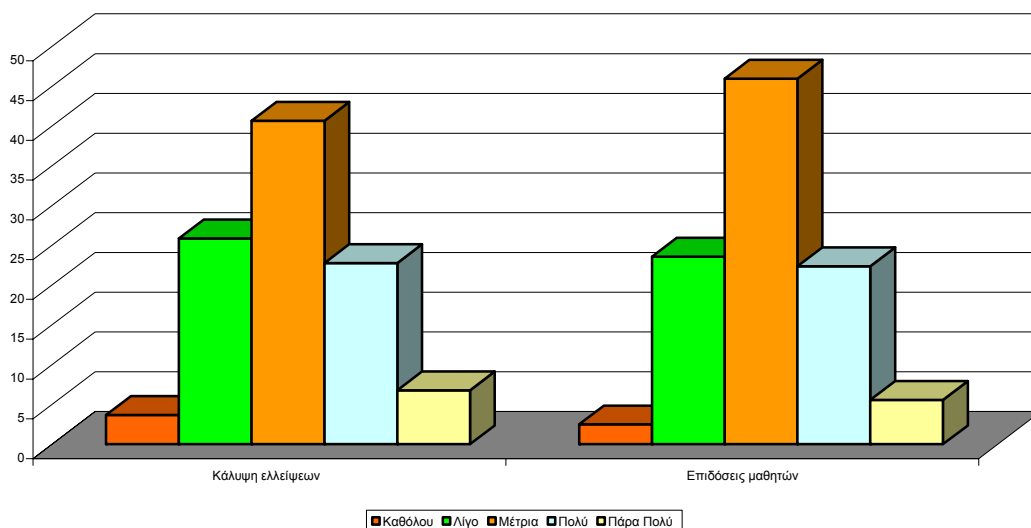
Γράφημα 1: Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ελλιπές διδακτικό υλικό και ελλιπής προετοιμασία μαθημάτων.

Παρατηρώντας το 1^ο Γράφημα γίνεται αμέσως αντιληπτό πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (Λίγο έως Πάρα Πολύ) θεωρεί πως η επιμόρφωσή τους σχετικά με τα Ο.Δ.Σ. σε κάποιο βαθμό υστερεί. Αντίστοιχες μάλιστα απόψεις εκφράζονται σχετικά με τις ελλείψεις σε διδακτικό υλικό αλλά και στις ελλείψεις της προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης ημέρας.

Οι γονείς επιθυμούν τα παιδιά τους να είναι πλήρως προετοιμασμένα για την επόμενη μέρα και δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το Ο.Δ.Σ.

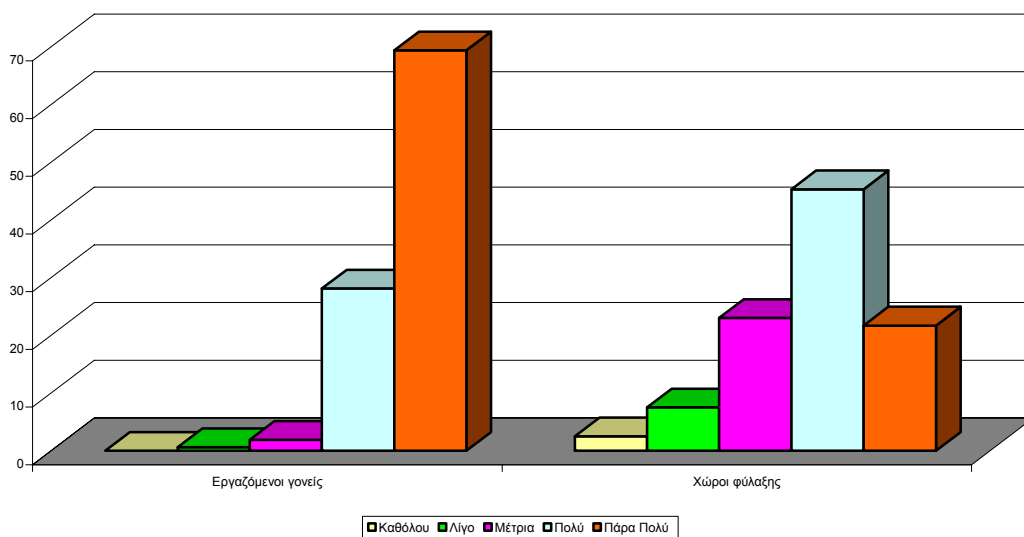
	Προσδοκίες Γονέων (%)	Ελλιπής Ενημέρωση Γονέων (%)
Καθόλου	1,9	1,3
Λίγο	3,1	6,3
Μέτρια	15,1	20,8
Πολύ	37,7	44,7
Πάρα πολύ	42,1	27

Ο Πίνακας 6 υποδηλώνει πως οι γονείς στη συντριπτική τους πλειοψηφία (αθροιστικό ποσοστό για Πολύ - Πάρα Πολύ 79,8%) περιμένουν τα παιδιά τους να είναι πλήρως προετοιμασμένα για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας στη διάρκεια του Ολοήμερου. Σύμφωνα μάλιστα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών ελάχιστοι είναι εκείνοι οι γονείς που δεν έχουν απαιτήσεις προετοιμασίας των παιδιών τους. Παράλληλα καθίσταται σαφές πως και πάλι η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (αθροιστικό ποσοστό για Πολύ - Πάρα Πολύ 71,7%) δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τους σκοπούς και τη λειτουργία των Ο.Δ.Σ.



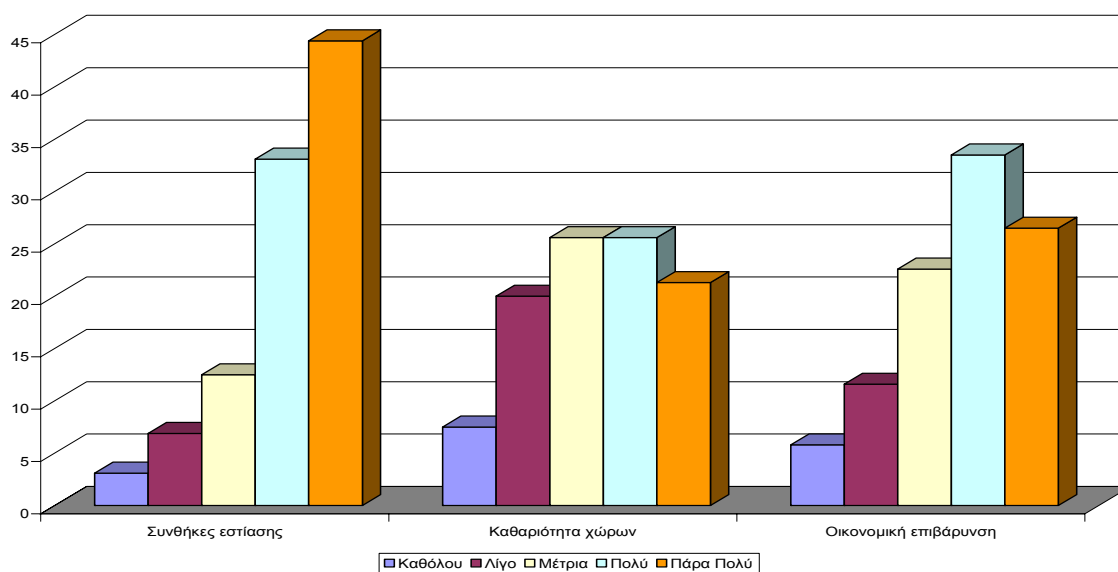
Γράφημα 2: Τα Ο.Δ.Σ. συμβάλλουν στην κάλυψη τυχόν ελλείψεων των μαθητών, βοηθούν στη βελτίωση των επιδόσεών τους.

Το 2^ο Γράφημα καθιστά σαφή και κάποια άλλα από τα προβλήματα των Ο.Δ.Σ. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τόσο οι γνωστικές ελλείψεις των μαθητών όσο και η βελτίωση των επιδόσεών τους εξυπηρετούνται σε μέτριο βαθμό. Εντύπωση μάλιστα προξενεί η παρεμφερής κατανομή των απόψεών τους (ισομερής σχεδόν κατανομή των Καθόλου και Λίγο με τα Πολύ και Πάρα Πολύ).



Γράφημα 3: Τα Ο.Δ.Σ. εξυπηρετούν τους εργαζόμενους γονείς, λειτουργούν ως χώρος φύλαξης των μαθητών.

Σχετικά με το ρόλο των Ο.Δ.Σ. φαίνεται πως αυτοί που το επιλέγουν δίνουν έμφαση στην κοινωνική διάσταση του ρόλου τη στιγμή που απευθύνεται σχεδόν αποκλειστικά (αθροιστικά για Πολύ - Πάρα Πολύ) σε εργαζόμενους γονείς. Από την άλλη πλευρά ωστόσο είναι εμφανές πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (αθροιστικά για Πολύ - Πάρα Πολύ) θεωρούν πως δεν επιτελείται εκπαιδευτικό έργο αλλά λειτουργούν ως χώροι φύλαξης των παιδιών μέχρι οι γονείς τους να τελειώσουν τις εργασίες τους (Γράφημα 3).



Γράφημα 4: Ακατάλληλες συνθήκες εστίασης, ανεπαρκής καθαριότητα των χώρων και οικονομική επιβάρυνση των Σχολείων.

Παρατηρώντας το 4^ο Γράφημα αμέσως γίνεται αντιληπτό πως οι συνθήκες εστίασης των μαθητών υστερούν σε μεγάλο βαθμό (αθροιστικά για Πολύ - Πάρα Πολύ). Από την άλλη πλευρά, παρόλο που η παρατεταμένη λειτουργία των διδακτηρίων λειτουργεί επιβαρυντικά στα οικονομικά των Σχολείων (αθροιστικά για Πολύ - Πάρα Πολύ), φαίνεται πως δεν επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό η καθαριότητα των χώρων.

Ελλιπής συνεργασία των εκπαιδευτικών πρωινών-απογευματινών τμημάτων (%).

Καθόλου	3,7
Λίγο	9,9
Μέτρια	29,8
Πολύ	37,3
Πάρα πολύ	19,3

Τέλος, ο 7^{ος} Πίνακας υπογραμμίζει την ελλειμματική συνεργασία των εκπαιδευτικών πρωινών και απογευματινών τμημάτων (αθροιστικό ποσοστό για Πολύ - Πάρα Πολύ 56,6%) με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την εκπαιδευτική διαδικασία στα Ο.Δ.Σ. Παρόλ' αυτά δε θα πρέπει να παραβλέψουμε τις απόψεις εκείνων που θεωρούν ότι στη συγκεκριμένη μεταβλητή-παράμετρο δεν παρατηρούνται σοβαρές δυσλειτουργίες (ποσοστό Λίγο 9,9%).

Συζήτηση

Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο καθιστούν σαφές πως ο θεσμός του Ολοήμερου είναι γενικά αποδεκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα, αφού η πλειοψηφία τους κρίνει τη λειτουργία των Ο.Δ.Σ. χρήσιμη και απαραίτητη. Δε λείπουν βέβαια και εκείνες οι φωνές που υποστηρίζουν ότι τα Ο.Δ.Σ. δεν είναι απαραίτητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το εύλογο ερώτημα όμως που δε μπορεί να απαντηθεί εδώ είναι αν αυτοί οι συνάδελφοι κρίνουν τα Ο.Δ.Σ. κατ' αυτόν τον τρόπο εξαιτίας των αδυναμιών που παρατηρούνται στο θεσμό ή λόγω της διαφορετικής τοποθέτησή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως τα Ολοήμερα τμήματα λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό ως μορφή καταπολέμησης της ανεργίας και για εκταμίευση πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. όμως δε λειτουργεί ως φορέας εξεύρεσης εργασίας χωρίς πρώτα να εξετάζει τις ανάγκες των μαθητών και της

κοινωνίας γενικότερα. Ούτε εκπαιδευτικές καινοτομίες υιοθετούνται για να εισπρεύσουν χρήματα από Ευρωπαϊκά προγράμματα.

Από την άλλη πλευρά βέβαια δεν παρατηρήθηκαν εντελώς αρνητικές απόψεις σχετικά με το αν τα Ο.Δ.Σ. είναι χαμένος χρόνος για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Εντύπωση όμως προκαλεί η ποσοστιαία διαφορά των 20 σχεδόν μονάδων μεταξύ των απόψεων για το χαμένο χρόνο μαθητών και δασκάλων. Δίνεται η εντύπωση πως η πλευρά των μαθητών με όλες τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας, των ατομικών διαφορών, κ.ά. «χρεώνεται» με το χάσιμο χρόνου, ενώ οι εκπαιδευτικοί «οχυρώνονται» πίσω από τα εργασιακά τους δικαιώματα. Δε θα πρέπει ωστόσο να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η συνύπαρξη στην ίδια αίθουσα μεγάλου αριθμού μαθητών διαφόρων ηλικιών και επιπέδων κατανόησης σίγουρα συμβάλλουν στο χάσιμο χρόνου, τη στιγμή που τα Ολοήμερα τμήματα λειτουργούν ως υπερενισχυμένα μονοθέσια σχολεία. Χρειάζεται επομένως οι εκπαιδευτικοί να είναι πολύ καλά ενημερωμένοι και καταρτισμένοι για το πώς θα διαχειρίζονται τις καταστάσεις της αίθουσας (π.χ., συγκρούσεις των μαθητών, πορεία μαθήματος), ώστε οι μαθητές τους να παίρνουν τα μέγιστα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Χρειάζεται επίσης όλοι οι συνάδελφοι (πρωινών και Ολοήμερων τμημάτων) να εκπαιδευτούν στις ομαδικές εργασίες, ώστε η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος να μην εφαρμόζεται αποσπασματικά αλλά να έχει καθολική εφαρμογή. Εδώ βέβαια υπεισέρχεται και ο παράγοντας της συνεργασίας των εκπαιδευτικών όλων των τμημάτων μεταξύ τους. Έχουμε μάθει να συνεργαζόμαστε και να μοιραζόμαστε με τους συναδέλφους μας σκέψεις και ιδέες πάνω στη δουλειά μας; Πόσο έτοιμοι είμαστε να δεχτούμε ότι η «αυθεντία» μας είναι εφάμιλλη ή υστερεί των δεξιοτήτων και ικανοτήτων άλλων εκπαιδευτικών; Προκειμένου όμως να επιτύχουμε καλύτερα επίπεδα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωινών και Ολοήμερων τμημάτων χρειάζεται προσεκτική διαχείριση αλλαγής, αλλιώς οι προσπάθειες θα αποτύχουν.

Μια άλλη πρόταση για την ανεπάρκεια χρόνου θα ήταν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε μεθόδους και τρόπους συνδιδασκαλίας τμημάτων. Ο χαμένος χρόνος άλλωστε στερεί από τους μαθητές τη δυνατότητα παροχής πολύπλευρων μαθησιακών εμπειριών, μειώνοντας παράλληλα τις πιθανότητές τους για μάθηση. Εναλλακτικά, οι μαθητές που τελειώνουν νωρίτερα μπορούν να βοηθούν τους συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχηματίζοντας ανομοιογενείς ομάδες. Είναι άλλωστε τεκμηριωμένο (Galton & Williamson, 1992, Kutnik & Rogers, 1994) πως όλοι οι μαθητές ωφελούνται από ένα τέτοιο σχήμα, γιατί κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους, μπορούν να είναι για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα προσηλωμένοι, ενώ μετριάζεται η κόπωσή τους. Ο δάσκαλος από την πλευρά του εξοικονομεί χρόνο τον οποίο μπορεί να διαθέσει σε μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός επομένως του Ολοήμερου τμήματος πρέπει να έχει προετοιμάσει κατά τέτοιο τρόπο τις δραστηριότητες που θα αναθέσει στους μαθητές, ώστε ο χρόνος να χρησιμοποιείται δημιουργικά και οι μαθητές να βρίσκονται συνεχώς απασχολημένοι.

Επιπροσθέτως, η αγωνία των συναδέλφων για το μέλλον του θεσμού αποτυπώνεται στην διαπίστωση ότι θεωρούν ελλιπή την επιμόρφωση τους για να διδάξουν στα Ο.Δ.Σ. Θα πρέπει τόσο τα Παιδαγωγικά Τμήματα στους φοιτητές όσο και τα Π.Ε.Κ. στους νεοδιόριστους αλλά και τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να κάνουν σεμινάρια κατάρτισης πάνω στην επιτυχημένη διαχείριση και διδασκαλία στα Ο.Δ.Σ.

Λαμβάνοντας υπόψη τις πιο πάνω δυσκολίες καθώς και την οικονομική επιβάρυνση των σχολείων, τις ακατάλληλες συνθήκες εστίασης, το ελλιπές διδακτικό υλικό και την ελλιπή προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας θα περίμενε κάποιος οι απόψεις για την κάλυψη των γνωστικών ελλείψεων και η συμβολή των Ο.Δ.Σ. στις επιδόσεις των μαθητών να είναι εντελώς αρνητικές. Εντύπωση όμως προκαλεί που οι συγκεκριμένες απόψεις φαίνεται να έχουν μια σχεδόν τέλεια κατανομή με έμφαση στο Μέτριο.

Οι απόψεις επίσης που πρέπει να προβληματίσουν όλους μας έχουν να κάνουν με τον κοινωνικό ρόλο των Ολοήμερων τμημάτων. Παρόλο λοιπόν που κυρίως απευθύνονται σε εργαζόμενους γονείς οι προσδοκίες τους δεν επαληθεύονται. Αυτοί θέλουν τα παιδιά τους να είναι πλήρως προετοιμασμένα για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, για να μένει χρόνος στην οικογένεια για τις υπόλοιπες δραστηριότητές της πέραν της μόρφωσης των παιδιών. Ουσιαστικά όμως τους προσφέρεται κάτι διαφορετικό απ' αυτό που επιθυμούν, γιατί όπως

υποδεικνύουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών τα Ο.Δ.Σ. λειτουργούν ως χώροι φύλαξης των παιδιών, παρά αμβλύνουν κοινωνικές ή γνωστικές ανισότητες.

Άρα, αφού υπάρχουν όλα αυτά τα προβλήματα που έχουν να κάνουν με την οργανωτική δομή των Ολοήμερων τμημάτων, τη μη εξισορρόπηση των κοινωνικών ανισοτήτων και τις ελλείψεις στο γνωστικό τομέα των μαθητών, μήπως οι απόψεις περί της εκταμίευσης πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση, το χάσιμο χρόνου για τους μαθητές, κ.ά. μοιάζουν τώρα πιο λογικές;

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας κρίνουν τη λειτουργία των ολοήμερων σχολείων ως απαραίτητη και χρήσιμη. Συγχρόνως όμως σημαντικό ποσοστό υποστηρίζει ότι είναι χαμένος χρόνος τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Ως προβλήματα σχετικά με τη λειτουργία τους αναφέρονται η ηλικιακή και μαθησιακή ανομοιογένεια των μαθητών, η ελλιπής προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, οι αυξημένες προσδοκίες των γονιών και η ελλιπής κατάρτιση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα μάλιστα συμφωνούν με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που έχουν γίνει στο ελλαδικό χώρο (Λουκέρης & Ταβουλάρη, 2005; Λουκέρης, Καραμπατζάκη & Σταματοπούλου, 2005; Δούκας, Ζαρκογιάννη & Μιχαηλίδου, 2006; Κυρίδης, 2006).

Αυτά που χρειάζονται επομένως να γίνουν από εδώ και πέρα είναι:

- Σωστή και υπεύθυνη ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων (γονέων, μαθητών και εκπαιδευτικών) για τις μαθησιακές διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται στα Ολοήμερα τμήματα.
- Παρεμβάσεις στην υλικοτεχνική υποδομή ώστε τα Ο.Δ.Σ. να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες του θεσμού.
- Αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας.
- Μετά από τόσα χρόνια λειτουργίας των Ο.Δ.Σ. είναι απαραίτητη μια ενδελεχής πανελλαδική έρευνα για τις μαθησιακές διαδικασίες που διεξάγονται στα Ολοήμερα τμήματα, ώστε οι αποφάσεις που παίρνονται για την βελτίωση του θεσμού πέρα από κοινωνικά αποδεκτές να είναι και ερευνητικά τεκμηριωμένες. Άλλωστε, όσο περισσότερα γνωρίζουμε για τις διαδικασίες και τις συνθήκες μάθησης στις τάξεις των Ολοήμερων τμημάτων τόσο πιο ικανοί γινόμαστε στο να αναγνωρίζουμε τις ελλείψεις τους και να κατανοούμε τον τρόπο λειτουργίας τους, ώστε να προσφέρουμε το βέλτιστο μαθησιακό περιβάλλον για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μας.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Δ. (2005). Ολοήμερο Σχολείο: ίδρυση - εξέλιξη - προβλήματα και προβληματισμοί. Στο Δ. Λουκέρης (Επ.). *Ολοήμερο Σχολείο: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση* (75-107). Αθήνα: Πατάκης.
- Δούκας, Στ., Ζαρκογιάννη, Ε. & Μιχαηλίδου, Μ. (2006). Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Στο Α.Γ. Κυρίδης, Ε. Τσακίριδου & Ι.Κ. Αρβανίτη (Επ.). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις* (303-325). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κυρίδης, Α.Γ. (2006). Σταχυολόγηση ερευνητικών δεδομένων για το Ολοήμερο Σχολείο. Στο Α.Γ. Κυρίδης, Ε. Τσακίριδου & Ι.Κ. Αρβανίτη (Επ.). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις* (227-238). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Λουκέρης, Δ. & Ταβουλάρη, Ζ. (2005). Ποιότητα σχολικής εκπαίδευσης και Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Στο Δ. Λουκέρης (Επ.). *Ολοήμερο Σχολείο: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση* (15-74). Αθήνα: Πατάκης.
- Λουκέρης, Δ., Καραμπατζάκη, Ζ. & Σταματοπούλου Ε. (2005). Αξιολόγηση του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών ή υπευθύνων τους. Στο Δ. Λουκέρης (Επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση* (349-397). Αθήνα: Πατάκης.

- Μανιάτη, Ε.Α. (2005). Ο εκπαιδευτικός στο Ολοήμερο Σχολείο: προσέγγιση του ρόλου του στη διαμόρφωση ενός διδακτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Στο Δ. Λουκέρης (Επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση* (167-202). Αθήνα: Πατάκης.
- Μίτιλης, Α. (2005). Διαχείριση σχολικών χώρων του Ολοήμερου Σχολείου. Στο Δ. Λουκέρης (Επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση* (109-135). Αθήνα: Πατάκης.
- Παμουκτσούγλου, Α. & Νικολάου, Σ.Μ. (2005). Ολοήμερο Σχολείο και οικογένεια: αποτελέσματα έρευνας - προτάσεις και προοπτικές. Στο Δ. Λουκέρης (Επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο: θεωρία, πράξη και αξιολόγηση* (319-348). Αθήνα: Πατάκης.
- Τσακιρίδου, Ε. (2006α). Στάσεις των εκπαιδευτικών για τα Ολοήμερα Σχολεία. Στο Α.Γ. Κυρίδης, Ε. Τσακιρίδου & Ι.Κ. Αρβανίτη (Επ.). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις* (327-365). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Τσακιρίδου, Ε. (2006β). Απόψεις των μαθητών για τα Ολοήμερα Σχολεία. Στο Α.Γ. Κυρίδης, Ε. Τσακιρίδου & Ι.Κ. Αρβανίτη (Επ.). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις* (367-387). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2001). *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Bakeman, R. & Gottman, J.M. (1986). *Observing interaction: An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (1988). *Quality and quantity in social research*. London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- Galton, M. & Williamson, J. (1992). *Group work in the primary classroom*. London: Routledge.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school - based research*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Kutnick, P. & Rogers, C. (1994) (Eds.). *Groups in schools*. London: Cassell.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed.). London: SAGE.

Αποτελεσματική εφαρμογή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο

Γκλιάου Χριστοδούλου Νικ., *Μόνιμη Πάρεδρος Προσχ. Αγωγής*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας για λόγους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς αναπτύχθηκε ένας προβληματισμός σχετικά με την αναγκαιότητα λειτουργίας ενός νηπιαγωγείου με διευρυμένο ωράριο. Έτσι από το 1997 άρχισε να λειτουργεί πιλοτικά το ολοήμερο νηπιαγωγείο (ΟΝ) παρέχοντας στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση από ότι το κλασικό. Τα αποτελέσματα ερευνών συνηγορούν υπέρ του ΟΝ όσον αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, εφόσον η παραμονή στο οργανωμένο περιβάλλον του σχολείου χρησιμοποιείται σωστά, προσφέρει δηλαδή περισσότερα ερεθίσματα για παιχνίδι και εξάσκηση. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να προστίθενται νέες δραστηριότητες, αλλά να δίνεται στα παιδιά ο χρόνος να εμπλέκονται και να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες, στον προγραμματισμό και την οργάνωση των καταστάσεων ώστε να ανακαλύπτουν ποικίλες, σύνθετες και πρωτότυπες λύσεις στις καταστάσεις προβληματισμού, να ανακαλύπτουν δηλαδή τα ίδια τη γνώση. Το ζητούμενο επομένως είναι ο διαποτισμός του προγράμματος με ένα νέο παιδαγωγικό πνεύμα και μια νέα διδακτική μεθοδολογία, ώστε να μη σχολειοποιηθεί ο παραπάνω χρόνος του παιδιού. Στην παρούσα εργασία αφού γίνει αναφορά στο σκοπό, λειτουργία και αξιολόγηση του ΟΝ, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές αρχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ) και υποστηρίζεται ότι το ωράριο του ολοήμερου ευνοεί τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνει το ΔΕΠΠΣ, τη βιωματική δηλαδή προσέγγιση της μάθησης μέσα από την οποία διαπλέκονται και υλοποιούνται στόχοι από όλες τις γνωστικές περιοχές του αναλυτικού

προγράμματος, δίνοντας περισσότερες δυνατότητες για τη λειτουργία των παιδιών σε μικρές ομάδες και ευκαιρίες για συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες. Το ΔΕΠΠΣ περιγράφεται ως ένα ευέλικτο πρόγραμμα το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί τόσο στο κλασικό, όσο και στο ΟΝ. Ωστόσο παρουσιάζονται κάποιες δραστηριότητες και πρακτικές τις οποίες προτείνει το πρόγραμμα και μπορούν να υλοποιηθούν πιο αποτελεσματικά σε ένα διευρυμένο ωράριο. Ειδικότερα γίνεται αναφορά στο παιχνίδι, το οποίο αποτελεί το σημαντικότερο τρόπο μάθησης στην προσχολική ηλικία, στις εξόδους από την τάξη, στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, στην αξιολόγηση και καταγραφή της μαθησιακής διαδικασίας από την εκπαιδευτικό, στην αξιοποίηση της κουζίνας. Ακόμα η ενασχόληση με σύγχρονα ζητήματα, όπως τεχνολογία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, καλλιτεχνικά εργαστήρια περιγράφονται ως ελκυστικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο του ολοήμερου νηπιαγωγείου, για την επένδυση του χρόνου των παιδιών και την ανάπτυξη ευρύτερων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση της ζωής.

Η προσχολική ηλικία είναι η σημαντικότερη περίοδος του ανθρώπου για την νοητική, γλωσσική, συναισθηματική κινητική ανάπτυξη του, αλλά και για τη μετέπειτα σχολική πορεία και ζωή (Bredenkamp & Copple, 1998). Πολλά ερευνητικά πορίσματα κάνουν λόγο για τα πλεονεκτήματα της φοίτησης στο νηπιαγωγείο. Είναι χαρακτηριστικό της σημασίας της προσχολικής εκπαίδευσης για τη γενικότερη ανάπτυξη του μικρού παιδιού ότι ένας από τους 16 δείκτες μέτρησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, αφορά στη φοίτηση στο νηπιαγωγείο (European Report on Quality of School Education, 2000).

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας για λόγους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς (Ντολιοπούλου, 1999, Πυργιωτάκης, 2001), αναπτύχθηκε ένας προβληματισμός σχετικά με την αναγκαιότητα λειτουργίας ενός νηπιαγωγείου με διευρυμένο ωράριο. Έτσι από το 1997 άρχισε να λειτουργεί πιλοτικά το ολοήμερο νηπιαγωγείο (ΟΝ) παρέχοντας στα παιδιά περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση από ότι το κλασικό. Έρευνα μετά την αξιολόγηση του τέταρτου χρόνου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας, μέσω της καταγραφής εμπειριών, απόψεων και αντιλήψεων των γονέων και των νηπιαγωγών καθώς και των προτάσεών τους για τη σύσταση, δομή και λειτουργία του ΟΝ, αξιολογεί θετικά το νέο θεσμό, παρά τα όποια προβλήματα, θεωρώντας ότι αποτελεί την πλέον έγκυρη εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Πατινιώτης & συν., 2002). Τα αποτελέσματα συνηγορούν υπέρ του ΟΝ όσον αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, εφόσον η παραμονή στο οργανωμένο περιβάλλον του σχολείου χρησιμοποιείται σωστά, προσφέρει δηλαδή περισσότερα ερεθίσματα για παιχνίδι και εξάσκηση. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με διεθνή ερευνητικά δεδομένα, τα οποία παρουσιάζουν επαυξημένες ακαδημαϊκές ικανότητες παιδιών που παρακολουθούν ολόημερα προγράμματα, μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη (Ντολιοπούλου, 2003), ανεξαρτησία στη μάθηση, ετοιμότητα γι αυτήν, περισσότερες αλληλεπιδράσεις, πρόοδο στην εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων, καλύτερη προετοιμασία για το δημοτικό, περισσότερο χρόνο για εξατομικευμένη εκπαίδευση, για ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων αλλά και ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας, αυτονομίας και θετικού αυτοσυναισθήματος κ.α.. (Ντολιοπούλου 1999, Fromberg 2000, Fromberg, Blades & Tarr, Clark όπ. αναφ. στο Ντολιοπούλου 2003).

Το ΟΝ δεν αποτελεί απλά τη χρονική επιμήκυνση του κλασικού, αλλά μια πρόκληση στη σύγχρονη κοινωνική και παιδαγωγική αναγκαιότητα. Ο πρόσθετος χρόνος στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΟΝ προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στα παιδιά από ότι το νηπιαγωγείο μισής μέρας, ενώ συγχρόνως δίνει την ευκαιρία στις παιδαγωγούς να ανταποκρίνονται περισσότερο αποτελεσματικά στις απαιτήσεις των σύγχρονων προγραμμάτων για την προσχολική αγωγή. Η διεύρυνση του ωραρίου θα πρέπει να είναι ποιοτική κι όχι ποσοτική. Αυτό σημαίνει ότι δεν πρέπει να προστίθενται νέες δραστηριότητες, αλλά να δίνεται στα παιδιά ο χρόνος να εμπλέκονται και να συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες, στον προγραμματισμό και την οργάνωση των καταστάσεων ώστε να ανακαλύπτουν ποικίλες, σύνθετες και πρωτότυπες λύσεις στις καταστάσεις προβληματισμού, να ανακαλύπτουν δηλαδή τα ίδια τη γνώση. Είναι ανάγκη ο εμπλουτισμός του προγράμματος που απαιτεί το διευρυμένο ωράριο να μην είναι ένας ευφημισμός, να μη δίνεται δηλαδή έμφαση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία και να μη μετατρέπεται ο χώρος του νηπιαγωγείου σε αίθουσα δημοτικού σχολείου (Fromberg, 2000). Το ζητούμενο επομένως είναι ο διαποτισμός

του προγράμματος με ένα νέο παιδαγωγικό πνεύμα και μια νέα διδακτική μεθοδολογία, ώστε να μη σχολειοποιηθεί ο παραπάνω χρόνος του παιδιού (Πυργιωτάκης, 2001). Το νηπιαγωγείο είναι μια μοναδική χρονική περίοδος με τις δικές του ευκρινείς γνωστικές βάσεις και πρακτικές και είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται με ξεχωριστό τρόπο.

Το ερώτημα που τίθεται είναι πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε στην πράξη καλύτερα τον επιπλέον χρόνο κατά τη διάρκεια της ημέρας οργανώνοντας περισσότερες δραστηριότητες, χωρίς να χάνεται ο στόχος της μάθησης και χωρίς να κυριαρχεί η αίσθηση της χαλάρωσης. Οι σκοποί του ΟΝ είναι, όπως ήδη αναφέρθηκε, παιδαγωγικοί και κοινωνικοί. Στους παιδαγωγικούς θα μπορούσαμε να εντάξουμε τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος, τον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής πράξης με ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, την καλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικού παιδιών, τη διεπιστημονική, ολιστική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων, την ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, την αξιοποίηση των συνθηκών του περιβάλλοντος της τάξης, την ανταπόκριση στις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών, την αξιολόγηση ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο, την ποικιλία δραστηριοτήτων (Ντολιοπούλου, 2003). Στόχοι δηλαδή που αναφέρονται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο.

Οι βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ οι οποίες εκφράζουν τη φιλοσοφία των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο αναδεικνύουν δεξιότητες, στάσεις και αξίες, οι οποίες θεωρούνται ουσιώδεις και αφορούν την αναγνώριση και το σεβασμό του άλλου, την ένταξη των παιδιών των μεταναστών, την ανάπτυξη της αυτονομίας και αυτοαντίληψης, την αναγνώριση διαφορετικών ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, εμπειριών, βιωμάτων, την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την επικοινωνία (Γκλιάου, 2004). Το ΔΕΠΠΣ, ένα πρόγραμμα που δίνει ιδιαίτερη σημασία στις διαδικασίες, στην ενεργητική, βιοματική και συνεργατική μάθηση- μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση και τα σχέδια εργασίας- στο παιχνίδι, στη συνεχή αξιολόγηση καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και τονίζει τη διερεύνηση, τον πειραματισμό, την ανακάλυψη της γνώσης, την αξιοποίηση ποικίλων πηγών πληροφόρησης, την έκφραση με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους είναι ένα ανοιχτό, ευέλικτο πρόγραμμα στο οποίο μπορούν να αναδυθούν η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, η φαντασία της νηπιαγωγού (Γκλιάου, 2002).

Παράλληλα τα μικρά παιδιά μαθαίνουν συμμετέχοντας ενεργά σε αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα ίδια. Ο συνεργατικός τρόπος εργασίας υποστηρίζεται από το πρόγραμμα τόσο σε επίπεδο παιδιών, όσο και εκπαιδευτικών μέσα από την καθημερινή εργασία, την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, το διάλογο, την κοινή ευθύνη, τις επιλογές, την ανάπτυξη αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης. Η μετάβαση επομένως από τις δασκαλοκεντρικές στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας αποτελεί θεμελιώδη απαίτηση του νηπιαγωγείου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, πολύ περισσότερο δε του ολοήμερου που λόγω της φύσεώς του παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για την καλλιέργεια των μεθόδων αυτών και την ολόπλευρη ανάπτυξη, μέσω πραγματικών και φανταστικών εμπειριών και ποικίλων τρόπων δουλειάς στη διάρκεια μιας μέρας.

Στο ολόημερο υπάρχει η δυνατότητα να αναπτυχθούν δραστηριότητες, οι οποίες πραγματοποιούνται σε μικρότερο βαθμό σε κλασικό νηπιαγωγείο λόγω έλλειψης χρόνου. Το ωράριο του ολοήμερου νηπιαγωγείου ευνοεί τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνει το ΔΕΠΠΣ, τη βιοματική προσέγγιση της μάθησης μέσα από την οποία διαπλέκονται και υλοποιούνται στόχοι από όλες τις γνωστικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος, δίνοντας περισσότερες δυνατότητες για τη λειτουργία των παιδιών σε μικρές ομάδες και ευκαιρίες για συμμετοχή όλης της ομάδας σε κοινές δραστηριότητες.

Προσφέρει περισσότερες δυνατότητες για την υλοποίηση σχεδίων εργασίας κατά τα οποία δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να συμμετέχουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους σε πολυδύναμες δραστηριότητες με ποικίλους στόχους. Τα παιδιά ανακαλύπτουν τη γνώση επιλύοντας προβλήματα που τα ενδιαφέρουν και τα οποία σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή και το άμεσο φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον, δοκιμάζουν νέες εμπειρίες, κρίνουν και υπολογίζουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους, εφευρίσκουν καινούριες δραστηριότητες, επεκτείνουν τις εμπειρίες τους, εξερευνούν τον κόσμο (Γκλιάου, 2002).

Το ΔΕΠΠΣ είναι ένα ευέλικτο πρόγραμμα το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί τόσο στο κλασικό, όσο και στο ΟΝ. Υπάρχουν ωστόσο κάποιες πρακτικές τις οποίες προτείνει το πρόγραμμα και οι οποίες μπορούν να υλοποιηθούν πιο αποτελεσματικά σε ένα διευρυμένο ωράριο, διότι «την ίδια μέρα μπορούν να επιτύχουν τα παιδιά αυτά που υπό άλλες συνθήκες θα χωρίζονταν σε πολλές μέρες αμβλύνοντας με αυτό τον τρόπο την εκπαιδευτική επίδραση» (Fromberg, 2000:118).

Το παιχνίδι το οποίο αποτελεί το σημαντικότερο τρόπο μάθησης στην προσχολική ηλικία, οι έξοδοι από την τάξη, η συνεργασία με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η αξιολόγηση και η καταγραφή της μαθησιακής διαδικασίας από την εκπαιδευτικό, η αξιοποίηση της κουζίνας αποτελούν κάποιες από αυτές τις πρακτικές. Ακόμα η ανταπόκριση σε σύγχρονα ζητήματα, όπως τεχνολογία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, καλλιτεχνικά εργαστήρια αποτελούν ελκυστικές και χρήσιμες διεξόδους, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο του ολοήμερου νηπιαγωγείου, για την επένδυση του χρόνου των παιδιών και την ανάπτυξη ευρύτερων γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο τη βελτίωση της ζωής. Ιδιαίτερα τη σημερινή εποχή, όπου η συγκρότηση της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας προκάλεσε επιπλέον ανάγκες αντισταθμιστικών παρεμβάσεων από το σχολείο, το διευρυμένο ωράριο φαίνεται ότι μπορεί να αντιμετωπίσει τις νέες καταστάσεις πιο αποτελεσματικά (Μπέλλου, 2004).

Οι πρακτικές εκείνες, οι οποίες μπορούν να αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά στο πλαίσιο του ΟΝ, είναι κατά την άποψή μας:

α) Το παιχνίδι. Στο χώρο του νηπιαγωγείου το παιχνίδι αποτελούσε πάντα κυρίαρχο διδακτικό μέσο. Μέσα από το παιχνίδι, το οποίο εμφανίζεται με πολλές μορφές όπως, ελεύθερο και οργανωμένο, παιχνίδι κανόνων, συμβολικό, κινητικό, ομαδικό, παραδοσιακό, επιτραπέζιο (Οδηγός νηπιαγωγού, 2005) τα παιδιά ανακαλύπτουν τις ιδιότητες των υλικών και των αντικειμένων, το νόημα και τη χρησιμότητα διαφορετικών στοιχείων που απαρτίζουν τον κόσμο που τα περιβάλλει και τρόπους αξιοποίησής αντικειμένων και υλικών με τα οποία επιχειρούν να φτιάξουν διάφορες κατασκευές. Οι εκπαιδευτικοί στο ολοήμερο νηπιαγωγείο έχουν την ευχέρεια και την άνεση του χρόνου να διαμορφώνουν ένα λειτουργικό και ενδιαφέρον για τα παιδιά μαθησιακό περιβάλλον και να τα προκαλούν με κατάλληλες ερωτήσεις να το εξερευνήσουν. Όταν υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα και οι χρονικές φάσεις για μαθησιακές εμπειρίες είναι μεγαλύτερες, όταν προσφέρεται χρόνος για επίλυση πραγματικών προβλημάτων, για συζητήσεις, εξερευνήσεις, ανακαλύψεις, οι οποίες συνήθως δεν αναπτύσσονται ικανοποιητικά σε περιορισμένο χρόνο, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανακαλύπτουν μόνα τους τις προκλήσεις του κόσμου σε μια άνετη και ξεκούραστη ατμόσφαιρα με λιγότερο άγχος, με αποτέλεσμα να μαθαίνουν αποτελεσματικά (Dodger & Colker, 1998).

β) Κουζίνα/μαγειρική. Οι δραστηριότητες που εξελίσσονται στο χώρο της κουζίνας είναι δημιουργικές, συνδέονται με βιωμένες εμπειρίες των παιδιών, κι έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα επειδή διευρύνουν το πεδίο των εμπειριών και των γνώσεων του παιδιού. Στόχος είναι μέσω αυτών των δραστηριοτήτων να συμμετέχουν τα παιδιά ενεργά στον προγραμματισμό και την οργάνωση της διαδικασίας, να βιώνουν την υλική και κοινωνική της διάσταση, να επεξεργάζονται τις εμπειρίες και να τις μετασχηματίζουν σε οργανωμένη γνώση (Επιστημονική ομάδα Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2000:14). Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή που εμπλέκονται στην προετοιμασία ή την τακτοποίηση του χώρου της κουζίνας ή της τραπεζαρίας αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αποκτούν αυτονομία, ενώ συγχρόνως προσεγγίζουν και κατακτούν στόχους του αναλυτικού προγράμματος με φυσικό και αβίαστο τρόπο (π.χ. αντιστοιχήσεις, αρίθμηση, απαρίθμηση κ.α.).

Η μαγειρική αποτελεί μια διαθεματική δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται στόχοι από διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Τα παιδιά χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους, μαθαίνουν νέες λέξεις, περιγράφουν διαδικασίες, γράφουν ή διαβάζουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού συνταγές, επιλύουν προβλήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον τους και συνδέονται με ένα εύρος μαθησιακών στόχων χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα υλικά κι όχι αφηρημένα σύμβολα, κατακτώντας με αυτόν τον τρόπο συγκεκριμένους στόχους. Η εκτέλεση μιας συνταγής για κουλουράκια π.χ. απαιτεί επιλογή σκευών, αγορά και συγκέντρωση υλικών, εκτιμήσεις, συγκρίσεις, μετρήσεις ποσοτήτων και διαδοχική σειρά ενεργειών,

παρατήρηση μεταβολής των υλικών κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (π.χ. βρασμός, ψήσιμο), αλλά και εκμάθηση κανόνων ασφάλειας και πρόληψης, σωστής διατροφής και υγιεινής. Όλα αυτά γίνονται αφ' ενός μεν αβίαστα και φυσικά γιατί υπάρχει επαρκής χρόνος, αφ' ετέρου ευχάριστα καθώς η προσέγγιση των συγκεκριμένων γνώσεων και η άσκηση των δεξιοτήτων δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά έχουν ως στόχο την παρασκευή των γλυκισμάτων γεγονός που χαροποιεί τα παιδιά.

γ) Καταγραφή/αξιολόγηση. Η αξιολόγηση, όπως προτείνεται στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και αποσκοπεί στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας της εκπαιδευτικού και γενικά στην αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας αντίληψης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρατηρούν και να καταγράφουν την εξέλιξη των παιδιών, μελετώντας και αξιοποιώντας τα δεδομένα τους και αναπροσαρμόζοντας τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό τους. Στο ΟΝ η εκπαιδευτικός έχει περισσότερες ευκαιρίες να μάθει πολλά αν παρατηρεί με ευαισθησία, ακούει, καταγράφει και αξιολογεί την ετοιμότητα των παιδιών για μια ποικιλία εμπειριών. Το διευρυμένο ωράριο παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από την τήρηση ημερολογίου, (Οδηγός, Νηπιαγωγού, 2005), καταγραφές στη διάρκεια της χρονιάς, μελέτη των ατομικών φακέλων των παιδιών. Δίνοντας έμφαση περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στο αποτέλεσμα αυτό καθεαυτό, η παιδαγωγός παρατηρεί συστηματικά το παιδί και τη συμμετοχή του στην πορεία υλοποίησης σχεδίων εργασίας, καταγράφοντας την ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με τους γύρω του, την ικανότητα επεξεργασίας δεδομένων, την ερευνητική και κριτική του διάθεση, την εκδήλωση της έμφυτης περιέργειάς του, την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται μια κατάσταση προβληματισμού και να διατυπώνει υποθέσεις, την ικανότητα να εργάζεται συνεργατικά αναλαμβάνοντας μια συλλογική εργασία.

δ) Συνεργασία σχολείου/οικογένειας. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και στο πλαίσιο των μεθοδολογικών προσεγγίσεων που προτείνει όπως τα σχέδια εργασίας, η νηπιαγωγός, τα παιδιά, οι γονείς αλλά και η ευρύτερη κοινότητα εμπλέκονται σε μια νέα μαθησιακή διαδικασία, όπου τονίζεται η αλλαγή στο ρόλο του εκπαιδευτικού και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να αναδειχθεί και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Γεωργίου, 2000).

Η συνεργασία αυτή επηρεάζει θετικά όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους (Epstein, 1986), τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων καλύτερης επικοινωνίας με τα παιδιά τους στο σπίτι, ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών, αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Sattes, 1985). Με τη συνεργασία οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία καθώς οι γονείς φέρνουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις, ταλέντα, κουλτούρα. Η ευελιξία που παρουσιάζει το πρόγραμμα του ολοήμερου νηπιαγωγείου, πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες για ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Γκλιάου, 2005). Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα βαθμιαίας συμμετοχής γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα περιελάμβανε δραστηριότητες εφαρμόσιμες στην ελληνική πραγματικότητα, όπως:

- Εθελοντική εργασία των γονιών σε δημιουργικές δραστηριότητες της τάξης σε μόνιμη ή εθελοντική βάση ανάλογα με τις δυνατότητες και τις γνώσεις τους.
- Συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονιών και συζήτηση για θέματα που αφορούν τα παιδιά, την πρόοδο τους και για τις συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια και σχετίζονται με τη μάθηση
- Δημιουργία εργαστηρίων, όπου οι γονείς μεταφέρουν τις εμπειρίες τους από το χώρο της δουλειάς τους.
- Εκδηλώσεις, εκθέσεις των παιδιών όπου δίνεται η ευκαιρία στους γονείς να γνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη δουλειά των παιδιών τους.
- Επίσκεψη στο περιβάλλον του παιδιού σε περιπτώσεις που αυτό επιβάλλεται

- Παρακολούθηση από κοινού γονιών-εκπαιδευτικών σεμιναρίων από ειδικούς επιστήμονες για διάφορα κοινωνικά και παιδαγωγικά θέματα που αφορούν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των παιδιών
- Συνεργασία σχολείου- οικογένειας σε προγράμματα κατάκτησης του αλφαριθμητισμού μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και επέκταση της διαδικασίας μάθησης εκτός σχολείου,
- Συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοίκησης του σχολείου και σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

Είναι πολύ σημαντικό η γνώση που παρέχει το σχολείο να σχετίζεται με αυτή που προσφέρεται έξω από το σχολείο. Οι γονείς επομένως πρέπει να θεωρούνται στοιχείο κλειδί στην ανάπτυξη αυτής της μόρφωσης. Συνεργαζόμενοι μαζί τους οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν και επεκτείνουν μαθησιακές δραστηριότητες φορέας των οποίων είναι οι γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον.

ε) Έξοδοι από την τάξη. Το έργο του νηπιαγωγείου συμπληρώνεται με την αλληλεπίδραση του με το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο πολλαπλασιασμός των διαφορετικών φορέων παροχής γνώσεων, όπως το διαδίκτυο, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τα μουσεία και γενικότερα οι έξοδοι από την τάξη αφαίρεσε στις μέρες μας από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς την αποκλειστικότητα της μετάδοσης γνώσεων. Στο πρόγραμμα τονίζεται το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Προτείνονται επισκέψεις σε διάφορους χώρους εργασίας, π.χ. μουσεία, τα οποία μπορούν να αναδείξουν τον επικοινωνιακό και εκπαιδευτικό τους χαρακτήρα, προσφέροντας στα παιδιά ευκαιρίες για απόκτηση ποικίλων μορφών γνώσεων, διαφορετικών από αυτές που προσφέρει συνήθως το παραδοσιακό σχολείο. Το διευρυμένο ωράριο προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες για τέτοιου είδους επισκέψεις. Οι επισκέψεις μπορούν να συμπληρώσουν τη σχολική γνώση και να προσφέρουν νέες εμπειρίες που ενδυναμώνουν το γνωστικό πλαίσιο των παιδιών. Μέσω των εξόδων από την τάξη η εκπαίδευση ξεφεύγει από την τυποποίηση, την παραδοσιακή διδασκαλία, από τον όποιο ακαδημαϊκό χαρακτήρα. Γίνεται ελκυστική, φέρνει σε επαφή τα παιδιά με διαφορετικά είδη συμπεριφορών και μάθησης, και εμπλουτίζει τον κόσμο και τις εμπειρίες των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, προσφέροντας τη δυνατότητα της άμεσης επικοινωνίας τους με διάφορα αντικείμενα ή καταστάσεις με μια μορφή καθαρά εμπειρική. Το μουσείο ή οποιοσδήποτε άλλος χώρος μετατρέπεται σε χώρο ανακάλυψης, έρευνας, ανταλλαγής ιδεών, όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν, να οικοδομήσουν, να βιώσουν και να προσεγγίσουν γνώσεις ενεργητικά (Αλκηστις, 1995).

Το ολοήμερο νηπιαγωγείο με τον επιπλέον χρόνο που προσφέρει, δίνει επομένως τη δυνατότητα να επιτευχθούν στόχοι του αναλυτικού προγράμματος με άνεση. Ο επιπλέον χρόνος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εμπειρίες από τις οποίες τα παιδιά, μπορούν να συγκροτήσουν έννοιες, να αποκτήσουν γνώσεις, να σταθεροποιήσουν ικανότητες, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και στάσεις, να επεκτείνουν τις δυνατότητές τους με το δικό τους ρυθμό, να αντιληφθούν σχέσεις, σε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο εμπλουτίζει και διευρύνει τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους διευκολύνοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται δίνουν ευχαρίστηση και κίνητρα για να ολοκληρώσουν τα παιδιά την εξάσκηση των δεξιοτήτων τους. Οι νηπιαγωγοί από την άλλη πλευρά έχουν την άνεση και το χρόνο να κατανοήσουν και να λάβουν υπόψη τους τις γνώσεις, δυνατότητες, ανάγκες, ικανότητες, ιδιαιτερότητες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες των παιδιών, τι μεταφέρουν δηλαδή τα παιδιά από το σπίτι στο σχολείο, και να τα βοηθήσουν να ταξινομήσουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν, να συγκρίνουν και να αντιπαραθέσουν τα δεδομένα τους, να διαφωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, να βιώσουν την εμπειρία της γνωστικής ασυμφωνίας, να δημιουργήσουν καινούριες σχέσεις και να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι του ΟΝ θα πρέπει βέβαια να τηρούνται κάποιες προϋποθέσεις, όπως η κατάλληλη κτιριακή υποδομή, ο σύγχρονος υλικοτεχνικός εξοπλισμός, το κατάλληλο εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό, οι επιστημονικά καταρτισμένοι και ευαίσθητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, οι έγκαιροι διορισμοί, η συνεχής επιμόρφωση, το καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα με ξεκάθαρους στόχους και δημιουργικές δραστηριότητες, το

βοηθητικό προσωπικό, η αναλογία εκπαιδευτικού -παιδιών η δέσμευση για το χρόνο αποχώρησης (Ντολιοπούλου 2003, Εξάρχου 2003 Μπέλλου 2004). Μεγάλο μέρος της επιτυχίας του προγράμματος στηρίζεται και στη συνεργασία των νηπιαγωγών, στην ενιαία γραμμή δράσης τους, στη συνέχεια και τη συνάφεια του προγράμματος (Επιστημονική ομάδα Υ.Π.Ε.Π.Θ., 2000:8). Είναι ανάγκη να κατανοηθεί ότι δεν υπάρχουν δύο σχολεία ένα πρωινό και ένα απογευματινό, αλλά ένα πρόγραμμα ενιαίο, με κοινούς σκοπούς και στόχους, με προσωπικό ισότιμο κι όχι ιεραρχικά διαβαθμισμένο. Γι αυτό είναι απαραίτητο να συστηματοποιηθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνεται μια από κοινού εκτίμηση του τρόπου λειτουργίας του νηπιαγωγείου, του προγραμματισμού, της υλοποίησης της αξιολόγησης και να επανεξετάζονται οι δραστηριότητες και οι προσανατολισμοί του.

Το ΟΝ με την επάρκεια του χρόνου που προσφέρει μπορεί να αποτελέσει ένα ποιοτικό, αναπτυξιακό πρόγραμμα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ένα πρόγραμμα όπου οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον τρόπο που αναπτύσσονται τα παιδιά, κατανοούν τις ατομικές δυνατότητες, ανάγκες και ενδιαφέροντά τους, λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται, αλληλεπιδρούν μαζί τους και δημιουργούν στενές σχέσεις τόσο με τα παιδιά, όσο και με τους γονείς, διεγείρουν τη μάθηση των παιδιών με κατάλληλα ερεθίσματα διατηρώντας και επεκτείνοντας τους φανταστικούς και δημιουργικούς τρόπους σκέψης των παιδιών, δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες να συμμετέχουν ενεργά και να συνδέουν αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο με την καθημερινή ζωή (Fromberg, 2000:27).

Η ποιότητα σε ένα πρόγραμμα νηπιαγωγείου ποικίλει ανάλογα με την ποιότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών και των στόχων που αυτοί θέτουν για τα παιδιά. Ο χρόνος επηρεάζει σίγουρα το σχεδιασμό και την εκπλήρωση των στόχων. Ωστόσο η κατεύθυνση για την παροχή όσο το δυνατόν περισσότερου εποικοδομητικού χρόνου για τα παιδιά κι όχι η διάρκεια αυτή καθαυτή προσφέρουν την ποιότητα σ' ένα πρόγραμμα. Ο πρόσθετος χρόνος είναι μια ευκαιρία να διδάξουμε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων με ολοκληρωμένο και ευχάριστο τρόπο, καθώς χρησιμοποιούνται πολλά υλικά και τα παιδιά λαμβάνουν μέρος σε πλούσιες δραστηριότητες. Ένα πρόγραμμα, τόσο του κλασικού όσο και του ολοήμερου νηπιαγωγείου το οποίο λαμβάνει υπόψη τις προϋποθέσεις που αναφέρθηκαν, είναι ένα ποιοτικό και αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Έχουμε ωστόσο την πεποίθηση ότι στο ΟΝ μπορούν να αυξηθούν οι πιθανότητες να επιτευχθούν πιο αποτελεσματικά τόσο οι μακροπρόθεσμοι, όσο και οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι για τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Αλκηστις, (1995). *Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι και αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bredenkamp, S. & Copple, C. (1998). Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση; Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου Σ. (2000). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου Ν.(2002). «Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 27, 68-73.
- Γκλιάου Ν. (2002). «Ευέλικτη ζώνη. Σχέδια εργασίας στο Νηπιαγωγείο». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 30, 70-73.
- Γκλιάου Ν. (2004). «Προτεραιότητες και καινοτομίες για το νηπιαγωγείο του 21^{ου} αιώνα» στο *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Τόμ. Α. (επιμ. Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γκλιάου Ν.(2005). «Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-84.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2005). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Dodge, D. T. & Colker, L.J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*. Teaching

- Strategies Inc., Washington DC.
- Epstein, J.L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- E. C./ Directorate general for Education and culture. *European Report on Quality of School Education* (2000). Sixteen Quality Indicators
- Εξάρχου, Ν. (2003). «Νηπιαγωγείο με Ολοήμερο Πρόγραμμα. Εμπειρία, απόψεις, Προτάσεις». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 32, 14-20.
- Επιστημονική ομάδα ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2000). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο*. (Ενημερωτικές σημειώσεις για νηπιαγωγούς Ολοήμερων Νηπιαγωγείων). Αθήνα.
- Fromberg- Pronin, D. (2000). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Σχεδιασμός και πρακτικές ενός διεπιστημονικού-διαθεματικού προγράμματος*. (Επιμ. Κουτσοβάνου, Ε. & Χρυσαφίδης, Κ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπέλλου, Δ. (2004). «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 40, 6-12.
- Ντολιοπούλου, Ε.(1999). *Σύγχρονες Τάξεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε.(2003). «Το ολοήμερο νηπιαγωγείο και το ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 35, 8-12.
- Ντολιοπούλου, Ε.(2003). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 άλλες χώρες*. (Επιστημονική επιμέλεια). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πατηνιώτης, Ν. Ντολιοπούλου, Ε. & Θωμά, Ε. (2002). *Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Αξιολόγηση του τέταρτου χρόνου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας*. Πάτρα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές* (Επιστημονική Επιμέλεια). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Sattes B.D. (1985) Parent involvement. A review of the Literature (Occasional Paper No21) Charleston, WV. Appalachia Educational Laboratory.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο.

Η αισθητικοπαιδαγωγική αξία των Μουσικών Προπαρασκευαστικών Τμημάτων στο Ολοήμερο Σχολείο - Η εφαρμογή του θεσμού στον Πειραιά

Γουρουντή Ανθή, *Μουσικός*
 Παπάζογλου Ευρ., *Εκπαιδευτικός-Ψυχολόγος*

Περίληψη

Το ολοήμερο σχολείο έχοντας έντονα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο στο σχεδιασμό του, δημιουργήθηκε σα θεσμός με σκοπό την με παιδαγωγικά κριτήρια αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο. Εκτός από την υποστηρικτική βοήθεια που παρέχεται στους μαθητές για τα βασικά μαθήματα της πρωινής ζώνης (Γλώσσα- Μαθηματικά) τους δίνεται επίσης και η δυνατότητα μέσα σε ένα ανοικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον να παρακολουθήσουν μαθήματα και δραστηριότητες όπως Χορός, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, κ.α. Η δημιουργία των Μουσικών Προπαρασκευαστικών Τμημάτων σε αρκετές περιοχές της Ελλάδας έδωσε στο θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου μια νέα και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διάσταση. Προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν μουσική παιδεία μέσα από συγκεκριμένο αναλυτικό και εποπτευόμενο πρόγραμμα σπουδών, τους οδήγησε στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, στην ανακάλυψη δομημένων μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης και στην συνέχεια στο ενδεχόμενο φοίτησής τους στα αντίστοιχα Μουσικά Σχολεία. Μια ιδιαίτερα επιτυχημένη εφαρμογή των Μ.Π.Τ. στον Πειραιά θα μας απασχολήσει στη συγκεκριμένη εισήγηση. Ο συνδυασμός πρακτικών και θεωρητικών γνώσεων, η συνεργασία διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης με τις ανάλογες απαιτήσεις παραγωγής παιδαγωγικού- αισθητικού προϊόντος, ο εντυπωσιακός αριθμός των 3.000 μαθητών που παρακολούθησαν τα Μ.Π.Τ., η εμπλοκή 200 μουσικών-εκπαιδευτικών στην υλοποίησή τους, αλλά και η πολιτιστική παρέμβαση τα του Δημόσιου σχολείου στη καλλιτεχνική Ζωή της πόλης του Πειραιά μέσα από τις δράσεις που αναπτύχθηκαν, μας υποχρεώνουν να σταθούμε στην συγκεκριμένη

περίπτωση εφαρμογής του Θεσμού με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καταγράφοντας, αξιολογώντας και αξιοποιώντας τα εξαγόμενα συμπεράσματα από την ύπαρξή του.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ολόημερο σχολείο έχοντας έντονα εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο στο σχεδιασμό του, δημιουργήθηκε ως θεσμός με σκοπό την με παιδαγωγικά κριτήρια αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο.

Το ολόημερο σχολείο αποτελεί ένα εκπαιδευτικό αντισταθμιστικό περιβάλλον μέσα στο πλαίσιο του οποίου επιχειρείται η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων που παράγονται από τη δομή και τη οργάνωση της κοινωνίας. Επιχειρείται δηλαδή η άρση των εν δυνάμει καταστάσεων, του κοινωνικού αποκλεισμού.

Με το ολόημερο σχολείο εισάγεται μια νέα αντιμετώπιση του μαθητή. Ο άνθρωπος είναι μια εν δυνάμει αναπτυσσόμενη προσωπικότητα, με ιδιαιτερότητες τις οποίες το υπάρχον σχολείο δεν λαμβάνει πάντοτε υπόψη.

Οι ιδιαιτερότητες αυτές μπορεί να αναφέρονται στο χαρακτήρα, την ταχύτητα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον ή και σε καθαρά κοινωνικοοικονομικούς – ταξικούς παράγοντες, οι οποίοι, καθορίζουν τη σχολική επίδοση και προδιαγράφουν το μέλλον του παιδιού.

Εκτός από την υποστηρικτική βοήθεια που παρέχεται στους μαθητές για τα βασικά μαθήματα της πρωινής ζώνης (Γλώσσα- Μαθηματικά) τους δίνεται επίσης και η δυνατότητα μέσα σε ένα ανοικτό εκπαιδευτικό περιβάλλον να παρακολουθήσουν μαθήματα και δραστηριότητες όπως Χορός, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, κ.α.

Η δημιουργία των Μουσικών Προπαρασκευαστικών Τμημάτων σε αρκετές περιοχές της Ελλάδας έδωσε στο θεσμό του Ολόημερου Σχολείου μια νέα και ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διάσταση. Προσφέροντας τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν μουσική παιδεία μέσα από συγκεκριμένο αναλυτικό και εποπτευόμενο πρόγραμμα σπουδών, τους οδήγησε στην ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, στην ανακάλυψη δομημένων μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης και στην συνέχεια στο ενδεχόμενο φοίτησής τους στα αντίστοιχα Μουσικά Σχολεία.

Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΜΟΥΣΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Η αξία και η επίδραση της μουσικής στον ανθρώπινο ψυχισμό είχε αρχίσει να διερευνάται από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους ήδη από τον 6^ο αιώνα π.Χ. Ο Πυθαγόρας διατύπωσε την θεωρία περί αρμονίας και αριθμητικής αναλογίας, ανακάλυψε τις μαθηματικές αρχές που διέπουν τα βασικά μουσικά διαστήματα και διαπίστωσε ότι οι μαθηματικοί νόμοι που τα διέπουν είναι οι ίδιοι με εκείνους που διατρέχουν τις σωματομετρικές αναλογίες του ανθρώπινου σώματος. Η ιδιότητα της μουσικής να αποκαθιστά τη χαμένη αρμονία τονίζεται επίσης από τον Πλάτωνα στον διάλογο «Τίμαιος».

Ο Αριστοτέλης όταν αναφέρεται στη μουσική και στις ψυχολογικές της προεκτάσεις χρησιμοποιεί τις λέξεις «καθαρός» και «κάθαρος» αντί για «παιδεία».

Η αντίληψη του αρχαίου κόσμου για την μουσική θέτει τα θεμέλια της νεότερης αντίληψης για την ψυχοπαιδαγωγική σημασία της μουσικής, ακόμη και της σχετικά σύγχρονης επιστήμης της μουσικοθεραπείας, η οποία ενδιαφέρεται για τα μετρήσιμα αποτελέσματα της επίδρασης της μουσικής στην ανθρώπινη ψυχολογία.

Για την παιδαγωγική επιστήμη η μουσική αποτελεί το μέσο που υποβοηθά την έκφραση, την επικοινωνία και την ανάταση του δημιουργικού δυναμικού, που υπάρχει στα παιδιά και τους νέους σε λανθάνουσα μορφή και που αποτελεί τη βάση ενός υγιούς ψυχισμού ως απαραίτητο υπόβαθρο για τη γνωστική δεκτικότητα των μαθητών.

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στη νεότερη Ελλάδα το μάθημα της μουσικής απαντάται ήδη από τα πρώτα βήματα της οργανωμένης εκπαίδευσης, με τις νομοθεσίες του 1834 του νεοσύστατου τότε κράτους.

Η μουσική κατέχει σημαντική θέση και στα διδασκαλία του 1880.

(2 ώρες την εβδομάδα στην Α΄ Γ΄ και Δ΄ τάξη και από 3 ώρες στα σχολεία αρρένων)

Αργότερα το 1913 το πρόγραμμα σπουδών για την Ωδική ορίζει στις τρεις πρώτες τάξεις να διδάσκονται μονόφωνα τραγούδια, για την τετάρτη δημοτικού δίφωνα ενώ στις τελευταίες τρίφωνα τραγούδια.

Από το 1960 μέχρι σήμερα τα του μαθήματος της μουσικής είναι λίγο πολύ γνωστά. Από την ίδρυση των μουσικών σχολείων η σημαντικότερη καινοτομία στα μαθήματα τέχνης εμφανίζεται στην εκπαίδευση με την ίδρυση στις 29/12/2000 των Τμημάτων προαιρετικής μουσικής παιδείας εντός των δημοτικών σχολείων σε νομούς όπου εδρεύουν Μουσικά σχολεία.

Ο σκοπός της λειτουργίας των τμημάτων αυτών ήταν – και λέμε ήταν και όχι είναι γιατί τα τμήματα αυτά δεν λειτουργούν πλέον- η ανίχνευση ειδικών κλίσεων ,και η ανάπτυξη ενδιαφερόντων αλλά και δεξιοτήτων σχετικών με τη μουσική τέχνη. Τη στελέχωση των τμημάτων αυτών αναλάμβαναν έκτακτοι καθηγητές ειδικών μουσικών μαθημάτων οι οποίοι προσλαμβάνονταν από τα Μουσικά σχολεία .

Οι υπεύθυνοι των τμημάτων, οι διδάσκοντες , ο τόπος , η διάρκεια και το περιεχόμενο των προγραμμάτων οριζόταν από την Καλλιτεχνική Επιτροπή του ΥΠΕΠΘ και πάντα σε συνεργασία με τις τοπικές ιδιαιτερότητες που διαπιστώνονταν από τις οικείες Διευθύνσεις Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης του κάθε Νομού.

Τα τμήματα αυτά λειτουργούσαν εκτός ωρολογίου σχολικού προγράμματος και αγκαλιάζονταν από το πρόγραμμα του ολοήμερου λειτουργώντας παράλληλα με αυτό και χωρίς να εμποδίζουν ή να ακυρώνουν τον προγραμματισμό του.

Το πρόγραμμα των Τμημάτων Μουσικής Παιδείας ανά Εβδομάδα είχε ως εξής:

Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥΣτοιχεία Θεωρίας Μουσικής και Μουσικής	
	ανάγνωσης(Σολφέζ)	1ώρα
	Ειδικά Όργανα	2 ώρες
	Πολύτεχνη έκφραση-Σύνολα	3 ώρες
Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥΘεωρία Μουσικής	1 ώρα
	Μουσική Ανάγνωση	1ώρα
	Ειδικά Όργανα	2 ώρες
	Βυζαντινή	1 ώρα
	Πολύτεχνη έκφραση-Σύνολα	3ώρες
ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.....	Θεωρία Μουσικής	1 ώρα
	Μουσική Ανάγνωση	1ώρα
	Βυζαντινή	1 ώρα
	Ειδικά Όργανα	2 ώρες
	Πολύτεχνη Έκφραση-Σύνολα	3 ώρες

ΕΚΚΟΛΑΠΤΟΜΕΝΟΙ ΜΟΥΣΙΚΟΙ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εφαρμογή του θεσμού στην πόλη του Πειραιά υπήρξε από τις ευτυχέστερες!

Τον Ιούνιο του 2004 ενεργοποιήθηκαν στην τότε τρέχουσα σχολική χρονιά 3000 μαθητές και απασχολήθηκαν 200 μουσικοί εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας.

Τα αποτελέσματα όλης αυτής της καλλιτεχνικής μουσικής δραστηριότητας δεν εισπράχθηκαν από το μουσικό σχολείο μόνο της πόλεως του Πειραιά αλλά και από τα υπόλοιπα σχολεία δ/θμιας εκπ/σης στα οποία φοίτησαν στη συνέχεια οι μικροί μαθητές.

Ο συνδυασμός πρακτικών και θεωρητικών γνώσεων, η συνεργασία διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης με τις ανάλογες απαιτήσεις παραγωγής παιδαγωγικού- αισθητικού προϊόντος, ο εντυπωσιακός αριθμός των 3.000 μαθητών που παρακολούθησαν τα Μ.Π.Τ., η εμπλοκή 200 μουσικών-εκπαιδευτικών στην υλοποίησή τους, αλλά και η πολιτιστική παρέμβαση του Δημόσιου σχολείου στη καλλιτεχνική Ζωή της πόλης του Πειραιά μέσα από τις δράσεις που αναπτύχθηκαν, μας υποχρεώνουν να σταθούμε στην συγκεκριμένη περίπτωση εφαρμογής του Θεσμού με ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καταγράφοντας, αξιολογώντας και αξιοποιώντας τα εξαγόμενα συμπεράσματα από τη λειτουργία του.

Αρχικά το ίδιο το μουσικό σχολείο του Πειραιά στελεχώθηκε από μαθητικό δυναμικό ιδιαίτερα προικισμένο φυσικών ταλάντων αλλά και ιδιαίτερα καταρτισμένο γύρω από τη φύση και τις απαιτήσεις των σπουδών που στο συγκεκριμένο σχολείο θα ακολουθούσε.

Ένα σχολείο ιδιαίτερα ταλαιπωρημένο κτηριακά, οικονομικά, με οξύτατα προβλήματα στελέχωσης σε έμπυχο δυναμικό και ελλείψεις εξοπλισμού, άρχισε να ελπίζει σε ένα καλύτερο μουσικό μέλλον. (Διακόσιοι πενήντα μαθητές συμμετείχαν στις εισαγωγικές δοκιμασίες την τρέχουσα σχολική χρονιά!)

Αλλά και τα γυμνάσια γενικής παιδείας δέχθηκαν μαθητές των οποίων το μουσικό επίπεδο ήταν αξιόλογο και οι οποίοι συμμετέχοντας στα μουσικά σχολικά σχήματα χορωδίες-ορχήστρες οδήγησαν τις ερασιτεχνικές αυτές απόπειρες σε ολοκληρωμένα αισθητικά-καλλιτεχνικά προϊόντα.

Οι δήμοι του ευρύτερου Πειραιά –λαϊκές συνοικίες μιας τεράστιας εργατούπολης- γνώρισαν μια ιδιαίτερα αυξανόμενη καλλιτεχνική δραστηριότητα σε σχολικό επίπεδο. Σχολεία του Πειραιά δημιούργησαν σχήματα μουσικά ιδιαίτερα υψηλού επιπέδου των οποίων η παρουσία όχι μόνο διαπιστεύθηκε-επιβραβεύθηκε σε μαθητικούς καλλιτεχνικούς αγώνες, αλλά συμμετείχε και σε τοπικά καλλιτεχνικά δρώμενα. Λαμπρά παραδείγματα το Γυμνάσιο Καμινίων –β' βραβείο 2005, 2006, 2007 στην κατηγορία κλασσικής χορωδίας ομοίων φωνών, Α' βραβείο στα σύνολα έντεχνης ελληνικής μουσικής 2006, 2007., Το 2ο Γυμνάσιο Δραπετσώνας –ειδική διάκριση 2006, γ' βραβείο στην κατηγορία κλασσικής χορωδίας ομοίων φωνών. (Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες ΥΠΕΠΘ). Τα παραπάνω σχολεία υποδέχονταν παιδιά που είχαν φοιτήσει σε δημοτικά σχολεία στα οποία λειτουργούσαν τμήματα προαιρετικής μουσικής παιδείας.

Αν τώρα ασχοληθούμε όχι μόνο με την αποτύπωση μετρήσιμων σε μέγεθος αποτελεσμάτων, αλλά και με την «μουσική ανάπτυξη» των μαθητών που συμμετείχαν στα μουσικά Προπαρασκευαστικά τμήματα των σχολείων τους, θα διαπιστώσουμε τα εξής:

1. Οι μουσικές δραστηριότητες που εφαρμόζονταν π.χ. «πολύτεχνη έκφραση», χρησιμεύουν είτε ως καταλύτες για την εκμάθηση γνωστικού αντικείμενου-π.χ. μουσικό όργανο- είτε ως ερέθισμα για την καλλιτεχνική εξέλιξη του μαθητή –π.χ. συμμετοχή του σε φωνητικό σύνολο-.

2. Η ανάπτυξη της μουσικής νοημοσύνης.

Η ανεπτυγμένη μουσική νοημοσύνη φανερώνει τη δυνατότητα παραγωγής και εκτίμησης του ρυθμού, του τονικού ύψους όπως επίσης και την εκτίμηση μορφών μουσικής εκφραστικότητας.

Αν κάποιος μαθαίνει ένα μουσικό όργανο η γνώση που αποκτά είναι αυτή της μουσικής, αλλά η μουσική εκτέλεση απαιτεί και άλλες δεξιότητες πέραν της πρακτικής, και αυτές αναπτύσσονται μέσα στα προαιρετικά τμήματα μουσικής παιδείας.

Η μουσική νοημοσύνη δύναται κατά πρώτον να αναπτυχθεί μέσω της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης και κατά δεύτερον διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης μπορούν να χρησιμοποιηθούν κάθε ένας χωριστά ως μέσο μετάδοσης, ως σημείο εισόδου για την εκμάθηση. Επομένως η μουσική νοημοσύνη αναπτυσσόμενη και διευρυνόμενη εξυπηρετεί και τους ειδικούς στόχους και σκοπούς της εκπαίδευσης όπως και το διδακτικό περιεχόμενο άλλων μαθημάτων.

3. Η αισθητική παιδεία στα Μουσικά Προπαρασκευαστικά Τμήματα δεν παρέχεται αποσπασματικά, όπως συμβαίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα της α/θμιας εκπαίδευσης, η στα τυχαίας επιλογής αντικείμενα του ολοήμερου σχολείου, αλλά διαπνέει όσα γνωστικά αντικείμενα τη χαρακτηρίζουν, δεν υποβαθμίζεται, και επιτέλους συναντάται με την παιδαγωγική της διάσταση.

4. Μέσα από τη γνωριμία τους με τις τέχνες θα αποκτήσουν οι μαθητές ευαισθησία στα καθημερινά γεγονότα., θα αναπτύξουν τη δική τους ψυχική, πνευματική και συναισθηματική ιδιοσυγκρασία, θα τους δοθεί η δυνατότητα να αναπτύξουν κάποιες καλλιτεχνικές δεξιότητες και θα μάθουν να διαχειρίζονται τον ελεύθερο χρόνο τους με απαιτήσεις ως προς τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά.

5. Γιατί η αισθητική διαπαιδαγώγηση διαμορφώνει πολίτες ικανούς να παρακολουθούν και να παράγουν πολιτισμό.

ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ, ΕΠΑΝΑΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Δυστυχώς όμως τα απορρέοντα αγαθά μιας τόσο χρήσιμης καινοτόμου δράσης ανεστάλλησαν. Τα μαθήματα προαιρετικής μουσικής παιδείας στα δημοτικά σχολεία, μετά από χρόνια επιτυχούς λειτουργίας διεκόπησαν, με αποτέλεσμα να μείνουν περίπου 20.000 μαθητές χωρίς μαθήματα μουσικής προπαιδείας και αντίστοιχο εκπαιδευτικό χωρίς εργασία. Ενδεικτικά το έτος 2003 δεσμεύτηκαν 2.000 πιστώσεις για αναπληρωτές μουσικούς, ενώ το 2004 –τελευταία χρονιά που λειτούργησαν τα τμήματα- δεσμεύτηκαν αντίστοιχα 2.500 πιστώσεις.

Η ένταξη των τμημάτων αυτών σε κοινοτικά κονδύλια ΕΠΕΑΕΚ, έδωσε στο όλο εγχείρημα ευκαιριακό χαρακτήρα και στέρησε από τη Δημόσια εκπαίδευση έναν Θεσμό σημαντικότερο για την ανάπτυξή της. Η κατάργηση των τμημάτων αυτών με μοναδική εξήγηση από μεριάς του ΥΠΕΠΘ την αδυναμία χρηματοδότησής τους, έδειξε καταφανέστατα τον αντιεπιστημονικό και ευκαιριακό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκε το όλο εγχείρημα. Ακυρώθηκε μια ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς καν να προλάβει να αξιολογηθεί μέσα από μακροχρόνια διαδικασία, ενώ η θετική αξιολόγηση της βραχείας λειτουργίας τους αγνοήθηκε από τους σχεδιαστές του εκπαιδευτικού προγραμματισμού.

Την περυσινή αλλά και την τρέχουσα σχολική χρονιά υπό την πίεση των πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικοί από το Μουσικό Σχολείο του Πειραιά εφάρμοσαν ανεπίσημα το θεσμό, οργανώνοντας εθελοντικά τα Μουσικά Προπαρασκευαστικά Τμήματα σε αρκετά από τα δημοτικά σχολεία της περιοχής που κατά το παρελθόν λειτουργούσαν αυτά και επίσημα.

Ακολουθεί παρουσίαση σε μορφή DVD συνόλου πολύτεχνης έκφρασης από τα τμήματα προαιρετικής μουσικής παιδείας του Β' Δημοτικού σχολείου Δραπετσώνας.

Βιβλιογραφία

- During, I. (1994), *Ο Αριστοτέλης*, ΜΙΕΤ, Αθήνα.
 Kirk, G.S-Raven, S. (1998) *Οι Προσωκρατικοί φιλόσοφοι*, ΜΙΕΤ, Αθήνα.
 Πλάτων (1974) *Πολιτεία*, Πάπυρος, Αθήνα.
 Πλάτων (1974) *Ηθικά Ευδήμεια*, Πάπυρος, Αθήνα.
 Σακαλάκ, Η.(2002), *Μουσικές Βιταμίνες*, Νάκας, Αθήνα.
 Γουρουντή, Α. *Γράφω ένα γράμμα*, περιοδικό Εκπαιδευτική Κοινότητα Τεύχος Ιουνίου 2005.
 Παπαϊωάννου, Κ. *Αναζητώντας μια δημόσια και δωρεάν παιδεία*. Εφημερίδα Ελευθεροτυπία 23/01/1999.
 Κοινό Υπόμνημα Ενώσεων Εκπαιδευτικών Μουσικών, Ιούλιος 2005.
 Στατιστικά Μουσικού Σχολείου Πειραιά.

Σύγκριση στάσεων και απόψεων μαθητών και εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. στο Ολοήμερο σχολείο

Φραντζή Πηνελ., *Δασκάλα*
 Τσαγγαρούλιας Χρ., *Δάσκαλος*
 Φιλιππάτου Άνν., *Δασκάλα*
 Φυλλαδιτάκης Εμμ., *Δάσκαλος*
 Παναγιωτακόπουλος Χρ., *Επίκ. Καθηγητής*, Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Πατρών

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) αποτελούν ήδη μια πραγματικότητα ως προς την εφαρμογή τους στη σχολική τάξη. Οι Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ξεκίνησαν από το Ολοήμερο σχολείο και πιο συγκεκριμένα από τα Πιλοτικά Ολοήμερα σχολεία και έχουν σήμερα εξαπλωθεί στα περισσότερα δημοτικά σχολεία της χώρας. Σύντομα αναμένεται η καθιέρωσή τους και στην πρωινή ζώνη και όχι μόνο στη ζώνη του Ολοήμερου. Με την παρούσα έρευνα που διεξήχθη σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Αχαΐας σε μαθητές και εκπαιδευτικούς των νέων τεχνολογιών προβάλλονται οι κοινές απόψεις και στάσεις που έχουν μαθητές και εκπαιδευτικοί του μαθήματος των νέων τεχνολογιών του Ολοήμερου σχολείου για τις Τ.Π.Ε. Από τα ευρήματα της

έρευνας προκύπτει αν και σε τι βαθμό οι μαθητές ενδιαφέρονται για το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που το διδάσκουν. Όπως προκύπτει από την έρευνα επίσης, όσοι μαθητές ασχολούνταν με τους υπολογιστές πριν τη διδασκαλία των νέων τεχνολογιών στο Ολοήμερο επικεντρώνονταν στην εκμάθηση προγραμμάτων ψυχαγωγίας, ενώ λιγότερο τους άρεσε να μαθαίνουν βασικές γνώσεις για τον υπολογιστή ή να ασχολούνται με τον κειμενογράφο. Μετά τη διδασκαλία των νέων τεχνολογιών στο Ολοήμερο έμαθαν να χειρίζονται προγράμματα επεξεργασίας κειμένου και εκπαιδευτικά προγράμματα. Βέβαια οι προτιμήσεις των μαθητών είναι συνάρτηση και του ηλικιακού παράγοντα. Γι' αυτό οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων βελτίωσαν τον τρόπο πλοήγησής τους στο διαδίκτυο. Οι απόψεις τους συμφωνούν με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στην έρευνά μας εξετάσαμε τις κρίσεις των μαθητών για τη διδακτική και γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών των νέων τεχνολογιών. Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους θεώρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρα πολλές γνώσεις πληροφορικής. Το ίδιο όμως επαρκείς αισθάνονταν και οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία τους. Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας ήταν οι τρόποι που πιστεύουν, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί, ότι μπορεί να βελτιωθεί το μάθημα των Τ.Π.Ε. στο Ολοήμερο. Αφενός οι μαθητές θεωρούν ότι χρειάζεται ακόμη να βελτιωθεί η «τεχνική υποδομή» (ως «τεχνική υποδομή» θεωρούν τους περισσότερους και καινούριους υπολογιστές). Αφετέρου οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι χρειάζεται να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις στον τομέα «τεχνική υποστήριξη» (δηλαδή να υπάρχουν σύγχρονα σχολικά δίκτυα με υψηλή ταχύτητα, να υπάρχει μεγαλύτερος εξοπλισμός σε η/υ- *μια συσκευή για δύο παιδιά*- και συντήρηση –αναβάθμιση των εργαστηρίων).

Εισαγωγή

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο (ΟΔΣ) είναι ένα σχολείο με εκπαιδευτικό και κοινωνικό προσανατολισμό. Το Αναλυτικό Πρόγραμμά του είναι εμπλουτισμένο με τη διδασκαλία επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων, τα οποία κάνουν τη μάθηση ελκυστικότερη και συμβάλλουν στην αναβάθμιση του ρόλου του.

Η διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχει ακόμα ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρωινής ζώνης. Για το λόγο αυτό, καταρχήν δε διδάσκεται σε όλα τα δημοτικά σχολεία και έπειτα, ως μάθημα, το συναντάμε μόνο στα πλαίσια του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου. Επομένως η παρουσία του μαθήματος της Πληροφορικής στο δημοτικό σχολείο βρίσκεται ακόμα, θα λέγαμε, σε πειραματικό – πιλοτικό στάδιο.

Η πληροφορική, η οποία αποτελεί και το αντικείμενο της μελέτης μας, έχει περιληφθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου από το σχολικό έτος 2002-2003 και διδάσκεται επί 2 ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη. Από το σχολικό έτος 2003-2004 αναφέρεται στο εξής σαν «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» (Παπαργυρίου, 2004).

Όμως, όπως είναι φυσικό, ένα νέο μάθημα, όπως αυτό της Πληροφορικής, που σχετίζεται με αντικείμενο καθοριστικό για την εξέλιξη της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς και με την επαγγελματική πρόοδο των νεαρών μαθητών δεν μπορεί να αφήσει αδιάφορους όσους ασχολούνται με την έρευνα των αλλαγών και εξελίξεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να γίνει σαφές ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δεν μπορεί να υποκαταστήσει το δάσκαλο και η ένταξή του στη μαθησιακή διαδικασία είναι ενισχυτική του έργου του (Παναγιωτακόπουλος, 2005). Πρέπει να το δούμε ως ένα σύγχρονο και συναρπαστικό μέσο, το οποίο φέρνει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας τον ίδιο το μαθητή, αναδιατάσσοντας τις σχέσεις που διέπουν τους πόλους του παιδαγωγικού τριγώνου (Μακράκης, 2000).

Στο Δημοτικό Σχολείο φοιτά το σύνολο των νεαρών μελών της κοινωνίας, άρα των μελλοντικών πολιτών ενός κράτους και επομένως κάθε καινοτομία και παρέμβαση στο αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα πρέπει να γίνεται πολύ προσεκτικά, να εξετάζεται και να αξιολογείται κατά τη διάρκεια εφαρμογής της, ώστε να γίνονται οι απαραίτητες κρίσεις και διορθωτικές αλλαγές. Έτσι, είναι γεγονός ότι σε κάθε τέτοιου είδους προσπάθεια υπάρχει ανάγκη επιστημονικής – παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης, ώστε να περιορισθούν οι υπαρκτοί κίνδυνοι αρνητικών επιπτώσεων από τον ανεξέλεγκτο-εμπειρικό πειραματισμό σε τόσο μικρές και τρυφερές ηλικίες (Παπαδόπουλος, 1998). Επίσης, η εισαγωγή και διδασκαλία νέων αντικειμένων στην πρώτη και υποχρεωτική βαθμίδα της εκπαίδευσης έχει ξεχωριστό ερευνητικό ενδιαφέρον, ιδιαίτερα όταν βρίσκεται σε πειραματικό στάδιο.

Για τους παραπάνω λόγους θεωρήσαμε χρήσιμη τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πληροφορικής συγκριτικά με τις αντίστοιχες απόψεις των μαθητών τους σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στο Ολοήμερο σχολείο τη χρονική αυτή στιγμή, κατά την οποία δεν έχει ακόμα πραγματοποιηθεί η εισαγωγή του μαθήματος στην πρωινή ζώνη.

Το διάστημα αυτό, δηλαδή της πειραματικής εφαρμογής, είναι κατάλληλο για να μελετηθεί η πορεία της εφαρμογής του θεσμού καθώς και η επισήμανση των παραγόντων που εμποδίζουν την ομαλή και σωστή λειτουργία της διδασκαλίας του νέου διδακτικού αντικειμένου, καθώς και για την υπόδειξη τρόπων και μεθόδων που μπορούν να επιδράσουν βελτιωτικά στο βαθμό της ποιότητας της διδασκαλίας. Οι επισημάνσεις και οι υποδείξεις αυτές μπορούν να γίνουν μόνο από όσους εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους εκπαιδευόμενους.

Για το λόγο αυτό, στα πλαίσια της ερευνητικής αυτής μελέτης, θα επιδιώξουμε με τα στατιστικά αποτελέσματα που θα προκύψουν, να προβούμε σε κάποια συμπεράσματα χρήσιμα για την εξέλιξη της πορείας του νέου διδακτικού αντικειμένου.

Σκοπός της μελέτης

Το ζήτημα της αξιοποίησης της εισαγωγής της Πληροφορικής στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έχει επιστημονικές, κοινωνικοπολιτικές και πρακτικές διαστάσεις. Ο υπολογιστής είναι εργαλείο ικανό να βοηθήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει ν' αποτελέσει αναπόσπαστο μέρος και συστατικό της καθημερινής σχολικής ζωής. Για να ενσωματωθεί οποιαδήποτε τεχνολογία στη σχολική ζωή πρέπει να υπάρχουν προσαρμοσμένοι παιδαγωγικοί στόχοι για τη χρήση της. Είναι επιτακτική ανάγκη οι μαθητές μας να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Κολλιιάδης, 2002) και ν' αγαπάνε τη μάθηση γιατί θα ζήσουν σ' έναν κόσμο που αλλάζει γρήγορα κι απαιτεί συνεχή και δια βίου εκπαίδευση, επιμόρφωση και κατάρτιση. Σημειώνεται ότι οι κυριότεροι δείκτες που επιδρούν στη διδασκαλία της πληροφορικής στο ολοήμερο από την πλευρά των διδασκόντων είναι (Παπαδόπουλος, 1998, Ράπτης & Ράπτη, 2000): *προϋπηρεσία, σπουδές, επιμόρφωση, παιδαγωγική κατάρτιση, πρόγραμμα σπουδών και εκπαιδευτικό υλικό.*

Αναλογιζόμενοι την αναμφισβήτητη σημασία των όσων αναφέραμε για την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, θελήσαμε να διερευνήσουμε κατά πόσο *οι σκοποί και οι στόχοι που τίθενται για τη διδασκαλία των Νέων Τεχνολογιών επιτυγχάνονται. Αυτή η διερεύνηση θα πραγματοποιηθεί διαμέσου της σύγκρισης των απόψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους.*

Ειδικότερα:

- α. σε ποιο βαθμό οι μαθητές ενδιαφέρονται για το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών, αλλά και οι εκπαιδευτικοί που το διδάσκουν;
- β. γνώριζαν να χειρίζονται τους η/υ πριν τη διδασκαλία στο Ολοήμερο;
- γ. μετά τη διδασκαλία του μαθήματος στο ολοήμερο ποια προγράμματα έμαθαν οι μαθητές να χειρίζονται;
- δ. τι τρόπους βελτίωσης του μαθήματος προτείνουν οι μαθητές και ποιους οι εκπαιδευτικοί;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται στην έρευνά μας, η οποία διεξήχθη από το μέσο Νοεμβρίου 2005 και ολοκληρώθηκε στο τέλος Ιανουαρίου 2006, έχουν προέλθει από τα ολοήμερα σχολεία του Νομού Αχαΐας (εξαιρουμένης της περιφέρειας Καλαβρύτων, δηλαδή 3 ολοήμερα σχολεία) στα οποία διδάσκεται το αντικείμενο «*Νέες Τεχνολογίες*».

Τα υποκείμενα της έρευνας ήταν: α) οι εκπαιδευτικοί που δίδασκαν την Πληροφορική στο ολοήμερο σχολείο των οποίων το πλήθος σε όλα τα σχολεία του Νομού (42) (εξαιρουμένης της περιφέρειας Καλαβρύτων) ήταν 17 και β) οι μαθητές των ίδιων ολοήμερων σχολείων των οποίων ο αριθμός ήταν 272. Παρά το ότι το μάθημα των νέων τεχνολογιών διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του ολοήμερου, η ερευνητική ομάδα επέλεξε τους μαθητές μόνο των τριών μεγάλων τάξεων (Δ'-Ε'-ΣΤ'), ώστε να υπάρξει καλύτερη συνεργασία των ερευνητών με τους μαθητές ως προς τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Σημειώνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής στο ολοήμερο έχουν την υπευθυνότητα διδασκαλίας του μαθήματος σε δύο (2) έως τέσσερα (4) σχολεία ο καθένας, ώστε να συμπληρωθεί το απαιτούμενο ωράριό τους.

Μέσα και διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κατάλληλα δομημένο ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1993, Κατσίλλης, 2006). Πιο συγκεκριμένα υπήρχε το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού και το ερωτηματολόγιο του μαθητή. Τα ερωτηματολόγια στηρίχτηκαν κατά βάση σε παρόμοια εργαλεία που είχαν χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες (π.χ. Παναγιωτακόπουλος κ.ά, 2005), αφού βέβαια τροποποιήθηκαν καταλλήλως για την περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας.

Για την επίσκεψή μας σε κάθε σχολείο προηγείτο μια τηλεφωνική επικοινωνία με το Διευθυντή και στη συνέχεια με τον εκπαιδευτικό της πληροφορικής στο ολοήμερο, ώστε να οριστεί η ημερομηνία και η ώρα συνάντησής μας. Η παράδοση του ερωτηματολογίου γινόταν ιδιοχειρώς από τους ερευνητές στα υποκείμενα της μελέτης και αυτό συμπληρωνόταν ανωνύμως κατά τη διάρκεια της συνάντησής μας. Στο ερωτηματολόγιο υπήρχαν τριών ειδών ερωτήσεις: (α) γενικά δημογραφικά και βιογραφικά στοιχεία (για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό), (β) τρόπος απόκτησης γνώσεων για την Πληροφορική, αυτοαξιολόγηση γνώσεων και παιδαγωγική επάρκεια-εφαρμογή μεθόδων και προγραμμάτων διδασκαλίας της Πληροφορικής (για τον εκπαιδευτικό), (γ) ουσιαστική γνώση των νέων τεχνολογιών στο ολοήμερο-βελτιώσεις στο μάθημα των νέων τεχνολογιών (για το μαθητή).

Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων ήταν κλειστού και ανοικτού τύπου. Στην πρώτη μορφή ερωτήσεων ζητήθηκαν απαντήσεις του τύπου ΝΑΙ-ΟΧΙ, πολλαπλής επιλογής και διαβαθμισμένης επιλογής. Οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης επιλογής ήταν τύπου Likert πέντε βαθμών. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ήταν σχεδιασμένες έτσι ώστε να διευκολύνουν τους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις τους για συγκεκριμένα θέματα. Οι απαντήσεις του δείγματος αφού κωδικοποιήθηκαν, καταγράφηκαν σε στατιστικό πακέτο για ανάλυση.

Ευρήματα στατιστικής ανάλυσης

Μας ενδιαφέρει αρχικά να διερευνήσουμε στην έρευνά μας εάν οι μαθητές του δείγματός μας γνώριζαν να χειρίζονται τους η/υ πριν τη διδασκαλία στο ολοήμερο, ώστε να καταδειχθεί η συμβολή της διδασκαλίας στο ολοήμερο προς την εκμάθηση χρήσης η/υ.

Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά των μαθητών που γνώριζαν η/υ πριν τη διδασκαλία στο ολοήμερο

	Συχνότητα	%
<i>Ναι</i>	36	13,4
<i>Όχι</i>	233	86,6

Οι περισσότεροι μαθητές (86,6%) δεν γνώριζαν η/υ πριν τη διδασκαλία στο ολοήμερο. Αυτή η μεταβλητή είναι σημαντική για τις μετέπειτα αναλύσεις των δεδομένων μας όπου θα αναζητήσουμε την ουσιαστική γνώση της πληροφορικής που προσφέρει το ολοήμερο.

Ο βαθμός που επιτυγχάνεται ο σκοπός της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στο ολοήμερο, φαίνεται από την αποδοχή του από τους μαθητές με ποσοστό 98,9% (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Συχνότητες και ποσοστά ενδιαφέροντος μαθητών για το μάθημα η/υ

	Συχνότητα	%
<i>Βαρετό</i>	3	1,1
<i>Ενδιαφέρον</i>	267	98,9

Επίσης, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα αποτελέσματα μάς οδηγούν στο να υποστηρίξουμε, για άλλη μια φορά, ότι ο «φόβος» για τους υπολογιστές, ή αλλιώς η «κομπιουτεροφοβία», δε συναντάται στα παιδιά αλλά στους ενήλικους. Γενικά τα παιδιά προσαρμόζονται πάρα πολύ γρήγορα στη χρήση του η/υ σε σχέση με τους ενήλικους

(Παναγιωτακόπουλος κ.ά., 2003). Και μάλιστα, όπως υποστηρίζει ο Papert, «τα παιδιά μπορούν να μάθουν να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές αριστοτεχνικά και η μάθηση της χρήσης των υπολογιστών μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οτιδήποτε άλλο» (Papert, 1991).

Συγκριτικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο ίδιο ερώτημα είναι παρόμοιες. Θεωρούν ότι οι μαθητές στην συντριπτική τους πλειοψηφία βρίσκουν το μάθημα των η/υ ενδιαφέρον (82,3%) (πίνακας 3):

Πίνακας 3: Συχνότητες και ποσοστά άποψης εκπαιδευτικών για το πόσο ενδιαφέρον βρίσκουν οι μαθητές τους το μάθημα των η/υ

	Συχνότητα	%
<i>Μέτρια</i>	1	5,9
<i>Πολύ</i>	2	11,8
<i>Πάρα πολύ</i>	14	82,3

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, παρατηρούμε το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό 95,2% στους μαθητές που επιθυμούν να ενταχθεί το μάθημα της πληροφορικής στην πρωινή ζώνη.

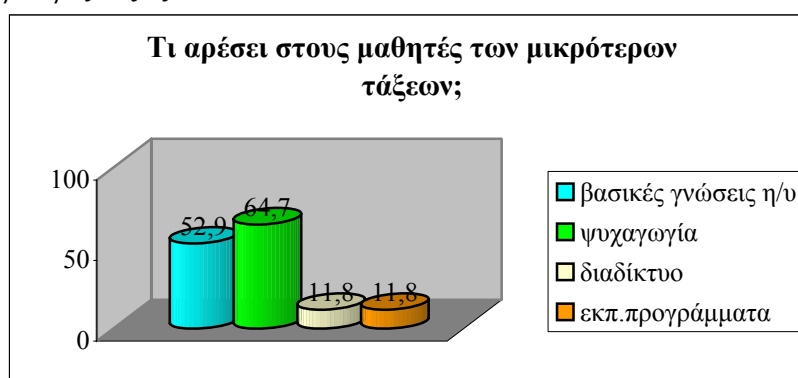
Αυτό το στοιχείο συμφωνεί και με σχετική πρόταση του ΥΠΕΠΘ να υπαχθούν οι νέες τεχνολογίες στον κορμό του πρωινού προγράμματος. Το ίδιο προτείνουν και οι εκπαιδευτικοί ως διορθωτική παρέμβαση.

Πίνακας 4: Συχνότητες και ποσοστά για το αν ήθελαν οι μαθητές να διδάσκεται το μάθημα των η/υ στην πρωινή ζώνη

	Συχνότητα	%
<i>Ναι</i>	256	95,2
<i>Όχι</i>	13	4,8

Οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι στους μαθητές των μικρότερων τάξεων αρέσει να ασχολούνται με τον υπολογιστή παίζοντας παιχνίδια ή βλέποντας ταινίες, δηλαδή για ψυχαγωγία, σε ποσοστό 64,7%. Λιγότερο τους αρέσει (52,9%) να μαθαίνουν βασικές γνώσεις για τον η/υ, να ασχολούνται με τον κειμενογράφο για δημιουργία εγγράφων, με δημιουργία σχημάτων, με ζωγραφική. Στην τρίτη θέση με 11,8% κατατάσσουν το διαδίκτυο και επίσης στο 11,8% τα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σχεδιάγραμμα 1. Ποσοστό συχνότητας χρήσης εκπαιδευτικού υλικού της αρεσκείας των μαθητών στις μικρότερες τάξεις



Αντίθετα, στους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων στο ολοήμερο αρέσει (58,8%) κυρίως να μαθαίνουν βασικές γνώσεις για τον η/υ. Ακολουθεί η προτίμηση της ψυχαγωγίας με 52,9%, η οποία στις μικρότερες τάξεις κρατά το μεγαλύτερο ποσοστό. Οι μαθητές όσο μεγαλώνουν ηλικιακά αναζητούν περισσότερη γνώση γι' αυτό και τους αρέσει να μαθαίνουν για το διαδίκτυο σε ποσοστό 35,3%. Το μικρότερο ποσοστό 11,8% έχει η ενασχόληση με εκπαιδευτικά προγράμματα.

Σχεδιάγραμμα 2. Ποσοστό συχνότητας χρήσης εκπαιδευτικού υλικού της αρεσκείας των μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις



Οι μαθητές απαντούν (στην αντίστοιχη ερώτηση) ότι μετά τη διδασκαλία η/υ στο ολόημερο έμαθαν προγράμματα ψυχαγωγίας (91,2%) πρωτίστως και ακολούθως προγράμματα επεξεργασίας κειμένου (79,3%). Στη συνέχεια ασχολήθηκαν ικανοποιητικά (50%) με εκπαιδευτικά προγράμματα. Βελτίωσαν και την εκμάθηση χρήσης του διαδικτύου (34,7%) συγκριτικά με την προηγούμενη γνώση.

Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά γνώσεων των μαθητών μετά τη διδασκαλία νέων τεχνολογιών στο ολόημερο.

Προγράμματα	Ναι		Όχι	
	Συχνότητες	%	Συχνότητες	%
Ψυχαγωγίας -παιχνιδιού	248	91,2	24	8,8
Εκπαιδευτικά	136	50	136	50
Επεξεργασίας κειμένου (Word)	215	79,3	56	20,7
Internet, E-mail	94	34,7	177	65,3

Ειδικότερα, οι μαθητές των μικρότερων τάξεων όπως φαίνεται από τον πίνακα 6, έχουν το προβάδισμα γνώσης σε προγράμματα ψυχαγωγίας-παιχνιδιού, με ποσοστό 38,9% έναντι 25,5% των μαθητών των μεγαλύτερων τάξεων. Οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων προφανώς δεν δέχονται τέτοια γνώση στο ολόημερο, ώστε να ικανοποιούνται οι συνθήκες κατασκευής νέας γνώσης από τα όσα διδάσκονται εκεί.

Όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη τόσο περισσότερο αυξάνει το ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα στο ολόημερο. Αυτό δικαιολογείται από την αλλαγή των ενδιαφερόντων των μαθητών (από παιγνιώδη σε εκπαιδευτικά) όσο αυξάνει η ηλικία τους και αναζητούν ολοένα και πιο δημιουργικά θέματα να ασχολούνται. Εξάλλου κάθε μαθητής δημιουργεί τα δικά του διανοητικά πρότυπα μέσω των εμπειριών του, «φιλτράρει» τα ερεθίσματα που δέχεται από τον εξωτερικό κόσμο και κατασκευάζει τη δική του μοναδική πραγματικότητα, σύμφωνα με τις θεωρίες Οικοδόμησης της γνώσης (Παναγιωτακόπουλος, 2003). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν κάποια παιδαγωγικά κριτήρια τα οποία πρέπει να πληρούν ώστε να αξιολογούνται θετικά.

Οι μαθητές - γνώστες χρήσης του προγράμματος επεξεργασίας κειμένου δείχνουν ότι αυξήθηκαν μετά την παρακολούθηση του μαθήματος της πληροφορικής στο ολόημερο. Όσο μεγαλώνει η τάξη του μαθητή τόσο αυξάνει το επίπεδο γνώσης και χρήσης του Internet. Ενώ στις μικρότερες τάξεις το ποσοστό γνώσης και χρήσης του Internet ήταν 30,5%, για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων ήταν αρκετά μεγάλο 51,4% (πίνακας 6).

Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά γνώσεων των μαθητών μικρότερων τάξεων σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες τάξεις μετά τη διδασκαλία υπολογιστών στο ολόημερο.

Προγράμματα	Μικρότερες τάξεις	Μεγαλύτερες τάξεις
	%	%

Ψυχαγωγίας -παιχνιδιού	38,9	25,5
Εκπαιδευτικά	46,7	58,6
Επεξεργασίας κειμένου (Word)	77,1	84,3
Internet, E-mail	30,5	51,4

Οι μαθητές απαντούν σε ποσοστό 50,5% (πίνακας 7) ότι όσα μαθαίνουν για τους υπολογιστές στο ολόημερο τους αρκούν «πάρα πολύ». Το 20,1% βρίσκει «μέτρια» τα όσα διδάσκεται στο ολόημερο για τους υπολογιστές.

Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστά για το αν αρκούν στους μαθητές όσα μαθαίνουν στο ολόημερο για τους η/υ.

Συχνότητα		%
Καθόλου	14	5,2
Λίγο	14	5,2
Μέτρια	54	20,1
Πολύ	51	19,0
Πάρα πολύ	136	50,5

Οι μαθητές του δείγματός μας αξιολογούν (κατά κάποιον τρόπο) τον εκπαιδευτικό με σχετική ερώτηση του ερωτηματολογίου και τα στατιστικά αποτελέσματα φαίνονται στον πίνακα 8. Οι μαθητές λοιπόν κρίνουν τις γνώσεις του εκπαιδευτικού της πληροφορικής ως «πάρα πολλές» σε ποσοστό 78,1%. Μόνο ένα 4,1% κρίνει τις γνώσεις του εκπαιδευτικού ως «μέτριες».

Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά για το πώς κρίνουν οι μαθητές τις γνώσεις του δασκάλου των η/υ στο ολόημερο.

	Συχνότητα	%
Λίγες	3	1,1
Μέτριες	11	4,1
Αρκετές	45	16,7
Πάρα πολλές	211	78,1

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής στο ολόημερο είναι ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία τους σε ποσοστό 70,6%. Όμως το παράδοξο είναι ότι συναντάμε το ίδιο ποσοστό στα δύο άκρα της κλίμακας μέτρησης «λίγο ικανοποιημένος» με ποσοστό 11,8% και στο «πάρα πολύ ικανοποιημένος» πάλι 11,8% (πίνακας 9).

Πίνακας 9. Συχνότητες και ποσοστά για το πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί

	Συχνότητα	%
Λίγο	2	11,8
Μέτρια	1	5,9
Πολύ	12	70,6
Πάρα πολύ	2	11,8

Σαν συνέπεια της παραπάνω απάντησης όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί νιώθουν πολύ επαρκείς για τη διδασκαλία, όσοι δεν νιώθουν επαρκείς θα ήθελαν κυρίως εκπαιδευτικό υλικό σε ποσοστό 47,1%. Όμως ένα επίσης μεγάλο ποσοστό 52,9% δεν θα ήθελε εκπαιδευτικό υλικό. Αυτή η αντίθεση με τους μισούς να θέλουν και τους άλλους μισούς να μη θέλουν εκπαιδευτικό υλικό τη στιγμή μάλιστα που τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι δεν έχουν υλικό από το ΥΠΕΠΘ αλλά χρησιμοποιούν δικό τους πρόγραμμα, είναι

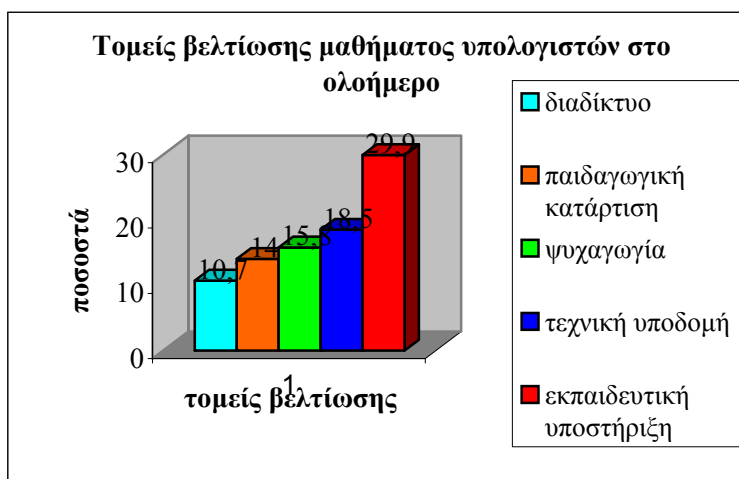
αξιοπερίεργη! Κανένας (100%) από τους 17 εκπαιδευτικούς του δείγματος δεν θα ήθελε επιμορφωτικό σεμινάριο (!). Όσοι σημείωσαν την απάντηση «άλλο», δηλαδή το 11,8% των εκπαιδευτικών, εξηγούν σε τι συνίσταται αυτή η παράμετρος και ζητούν:

- πιο συγκεκριμένες κατευθύνσεις – στόχους στο πρόγραμμα σπουδών
- να πληρώνονται
- να τους διατεθούν βίντεο-προβολέας και περισσότεροι υπολογιστές.

Αναζητώντας τις βελτιωτικές παρεμβάσεις που καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι μαθητές καταλήγουμε στα παρακάτω.

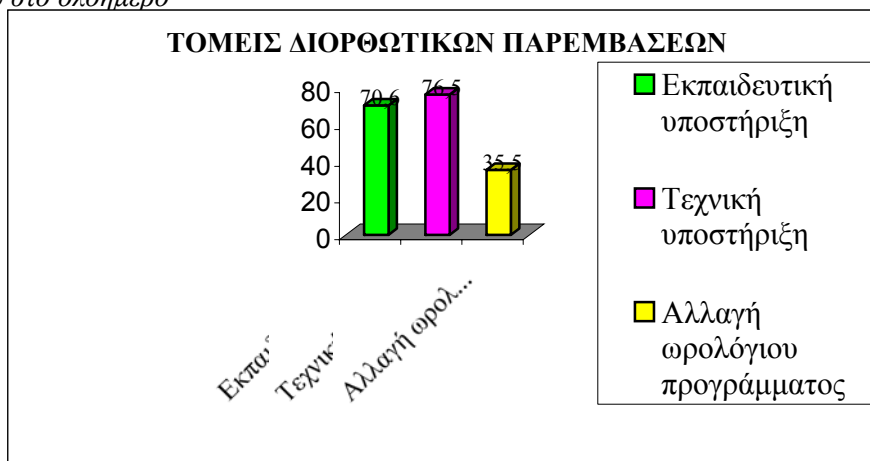
Οι μαθητές υποστηρίζουν με τις απαντήσεις τους ότι χρειάζεται ακόμη να βελτιωθεί η τεχνική υποδομή 18,5%. Ως «τεχνική υποδομή» θεωρούν τους περισσότερους και καινούριους υπολογιστές. Εάν στα προγράμματα ενισχυθεί η ψυχαγωγία τους, το 15,8 % των μαθητών πιστεύει ότι αυτό θα βελτιώσει το μάθημα των υπολογιστών. Ένα μικρό ποσοστό 14% θεωρεί ότι χρειάζεται καλύτερη παιδαγωγική κατάρτιση από τους εκπαιδευτικούς. Το υποστηρίζουν με την εξής φράση: «να έχουμε καλό δάσκαλο», «να κάνουμε ήσυχια και να προσέχουμε στο μάθημα». Εάν ο δάσκαλος τους κρατά το ενδιαφέρον σε υψηλό επίπεδο τότε αναμενόμενο είναι να είναι ήσυχα τα παιδιά και να προσέχουν, άρα εξαρτάται από τους χειρισμούς και την πρακτική του δασκάλου αν θα είναι ήσυχη η τάξη.

Σχεδιάγραμμα 3. Ποσοστό συχνότητας βελτιωτικών προτάσεων των μαθητών για το μάθημα των η/υ στο ολοήμερο



Τέλος θα δούμε τα ποσοστά των διορθωτικών – βελτιωτικών παρεμβάσεων που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής του ολοήμερου για τη διδασκαλία του μαθήματος των η/υ ώστε να καλύπτει τις βασικές ανάγκες των μαθητών.

Σχεδιάγραμμα 4. Ποσοστό συχνότητας διορθωτικών παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία η/υ στο ολοήμερο



Το ποσοστό 76,5% θεωρεί ότι μια διορθωτική παρέμβαση για καλύτερο μάθημα πληροφορικής θα ήταν η τεχνική υποστήριξη. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί προτείνουν:

- να υπάρχουν σύγχρονα σχολικά δίκτυα με υψηλή ταχύτητα
- να υπάρχει μεγαλύτερος εξοπλισμός σε Η/Υ (μία συσκευή για δύο παιδιά)
- να υπάρχει συντήρηση των Η/Υ, αναβάθμιση των εργαστηρίων.

Το ποσοστό 70,6% πιστεύει ότι μια άλλη διορθωτική παρέμβαση για καλύτερο μάθημα πληροφορικής θα ήταν η **εκπαιδευτική υποστήριξη**.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί προτείνουν:

- παροχή διδακτικού βιβλίου από το ΥΠΕΠΘ, εποπτικού υλικού
- επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά θέματα.

Το μικρό ποσοστό 35,5% πιστεύει ότι μια άλλη διορθωτική παρέμβαση για καλύτερο μάθημα πληροφορικής θα ήταν η **αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος**.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί προτείνουν:

- περισσότερες ώρες διδασκαλίας
- η διδασκαλία των η/υ να γίνεται στην πρωινή ζώνη.

Συμπεράσματα

Καθίσταται προφανές ότι σκοπός του μαθήματος της Πληροφορικής στο ολοήμερο είναι ο μαθητής να μαθαίνει με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας παρά για τη χρήση τους (ΔΕΠΠΣ, 2002). Η χρήση του η/υ δεν είναι αυτοσκοπός. Πρέπει να ασκηθούν οι μαθητές, ώστε ν' αντιμετωπίζουν τον η/υ ως ένα μέσο που μπορεί ν' αποτελέσει εναλλακτική πηγή γνώσεων κι απόκτησης πληροφοριών (Παπαργυρίου, 2004). Αυτό επιτυγχάνεται στο ολοήμερο σχολείο με τη διδασκαλία των η/υ, όπως διαφάνηκε από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας, τόσο μελετώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσο και από τις απόψεις των μαθητών, οι οποίοι χαρακτηρίζουν το μάθημα «πολύ ενδιαφέρον». Έτσι θα λέγαμε ότι σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα, ότι τόσο οι μαθητές όσο και οι διδάσκοντες φαίνεται ότι ενδιαφέρονται αρκετά για το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών στο ολοήμερο σχολείο.

Τα ποσοστά μετά τη διδασκαλία υπολογιστών στο ολοήμερο δείχνουν σημαντικές διαφορές στη γνώση και χρήση των διαφόρων προγραμμάτων από τους μαθητές. Δηλαδή, οι όποιες γνώσεις είχαν για το χειρισμό των υπολογιστών, φαίνεται ότι ενισχύονται μετά την εγγραφή τους στο ολοήμερο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως στις μικρότερες τάξεις οι μαθητές ασχολούνται περισσότερο με ψυχαγωγικά παιχνίδια. Παρατηρούμε ότι όσο μεγαλώνει η τάξη τόσο περισσότερο ενδιαφέρον υπάρχει για τη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αντίθεση με τα προγράμματα ψυχαγωγίας (τα οποία είναι πιο δημοφιλή στις μικρότερες τάξεις). Είναι λογικό οι μαθητές μεγαλώνοντας να ενδιαφέρονται για προγράμματα υψηλότερου επιπέδου. Στις μεγάλες τάξεις οι μαθητές αναζητούν περισσότερη γνώση Internet. Αυτές οι ανά ηλικία προτιμήσεις των παιδιών θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη σ' ένα μελλοντικό σχεδιασμό Αναλυτικού Προγράμματος για το μάθημα των Νέων Τεχνολογιών κατά την εισαγωγή του ως διδακτικού αντικειμένου στην πρωινή ζώνη. Οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής στο ολοήμερο πιστεύουν στις δυνατότητες και στην αποδοτικότητα της διδασκαλίας τους. Θεωρούν ότι η διδασκαλία τους στο ολοήμερο οδηγεί στην ουσιαστική γνώση και χρήση των η/υ από τους μαθητές.

Αυτό δε σημαίνει ότι δεν χρειάζεται να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις. Παρατηρούμε ότι, αυτό που επιθυμεί το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών για τη βελτίωση του μαθήματος των η/υ στο ολοήμερο είναι η καλύτερη εκπαιδευτική υποστήριξη, εννοώντας περισσότερες ώρες του μαθήματος, περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενασχόληση με ουσιαστική χρήση του η/υ κ.τ.λ. Στις απαντήσεις αυτές διακρίνουμε τη διάθεση των μαθητών να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τους υπολογιστές και να γίνουν πιο καλοί χρήστες.

Υπάρχουν βέβαια τεράστια περιθώρια βελτίωσης τόσο του τρόπου διδασκαλίας όσο και της υλικοτεχνικής υποδομής και της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών των Νέων Τεχνολογιών. Συγκεκριμένα το 76,5 % θεωρεί πως η καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια, σύγχρονοι Η/Υ, μία συσκευή ανά δυο παιδιά), η οργανωμένη από το

Υ.Π.Ε.Π.Θ. εκπαιδευτική υποστήριξη (70,6 %), η αλλαγή του Ωρολογίου Προγράμματος (35,5 %) θα βοηθούσαν στην ουσιαστική βελτίωση της διδασκαλίας των Νέων Τεχνολογιών στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα, ούτε από τους εκπαιδευτικούς ούτε από τους μαθητές τίθεται σε αμφισβήτηση η συνεισφορά του μαθήματος των Νέων Τεχνολογιών από πλευράς παροχής γνώσης. Η αντιμετώπισή του επίσης τόσο από τους μαθητές όσο και από τους διδάσκοντες, είναι ευνοϊκή. Υπάρχουν λοιπόν, όλες οι προϋποθέσεις για τον επαναπροδιορισμό του χρόνου διεξαγωγής του μαθήματος αλλά και της βελτίωσης των εκπαιδευτικών συνθηκών παροχής του. Ο σωστός σχεδιασμός για τη διεξαγωγή του, η ανάπτυξη της υλικοτεχνικής υποδομής, ο καθορισμός υποχρεωτικού αναλυτικού προγράμματος και η παροχή κατάλληλων εγχειριδίων, θα βοηθήσουν τους μικρούς μαθητές της χώρας μας να αντιμετωπίσουν τις νέες προκλήσεις του Ευρωπαϊκού πολίτη στην εποχή της Κοινωνίας της Πληροφορίας που ήδη έχουν αρχίσει να διαμορφώνονται και στις οποίες οι ίδιοι, θα κληθούν σε μερικά χρόνια να διαβιώσουν και να εργαστούν.

Βιβλιογραφία

- Καμπουρίδης, Γ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Αθήνα, Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Κατσιλλής Μ. Γ. (2006). Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση. Σημειώσεις ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών.
- Κολλιιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών*. Τόμος Δ', Αθήνα.
- Κόμης, Β. (2002). *Οι θέσεις της ΕΤΠΕ για το εκπαιδευτικό λογισμικό*. Ανάκτηση από το: <http://www.clab.edc.uoc.gr/etpe/main.htm>
- Κόμης, Β. (1998). *Προς ένα πλαίσιο ένταξης της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών στη ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Ανάκτηση από το: <http://www.rhodes.aegean.gr>
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση – κοινωνικο – εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Αλεξόπουλος, Χ., Γούτσος, Χ., Σκαλτσάς, Α., Τάσιος, Δ. (2005). Τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας: Πόσο έτοιμοι είναι οι εκπαιδευτικοί μας να τις εφαρμόσουν στη σχολική πρακτική; *Επιστημονική Επετηρίδα "Αρέθας"*, 3, 271-292.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κουστουράκης, Γ. (2005). Η εφαρμογή των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Διεθνείς, ευρωπαϊκές και εθνικές εξελίξεις. *Επιστημονική Επετηρίδα "Αρέθας"*, 3, 293-312.
- Παπαδόπουλος, Γ. (1998). Η Πληροφορική στο σχολείο: Ο σχεδιασμός και το έργο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *Διημερίδα Πληροφορικής: Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών*.
- Παπαργυρίου, Α. (2004). *Οι νέες τεχνολογίες στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο*. Ανάκτηση στις 03 Ιουνίου 2006 από το: <http://www.musesnet.gr/simb1/seminar%20noe%2004/PLIROFPRIKI2.htm>.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Τόμος Β', Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1998). Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς, τόμος Α', Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Εκδόσεις του ίδιου, Πάτρα.
- Ράπτης Αρ., Ράπτη Αθ. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Πατρών*.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Δ.Ε.Π.Π.Σ.* Αθήνα.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.