

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ (ΤΕΕΑΠΗ)**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:**  
**«ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»**  
**ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΕΤΗ: 2009 – 2011**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:**

***Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο  
Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)  
Η περίπτωση του νομού Ηλείας***

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΦΟΙΤΗΤΗΣ**

**Μπούργος Ιωάννης**

**A.M.: 295**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. Παντελής Κυπριανός**

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2012

---

---

***Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο***

***Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό***

***Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)***

***Η περίπτωση του νομού Ηλείας***

---

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κ. Παντελή Κυπριανό, αφενός για την επιστημονική καθοδήγηση που μου παρείχε και αφετέρου για την ελευθερία επιλογών που μου έδωσε.

Ευχαριστώ τους συναδέλφους μου Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας, χωρίς τη βοήθεια των οποίων θα ήταν αδύνατη η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Επίσης, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους Διδάσκοντες στο ΠΜΣ του ΤΕΕΑΠΗ Πατρών, τα ακαδημαϊκά έτη 2009-2011, για την προσφορά τους κατά τη διάρκεια της φοίτησής μου στο πρόγραμμα.

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2012

Ιωάννης Μπούργος

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το νεοσύστατο θεσμό των 961 Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), ο οποίος υλοποιείται από το σχολικό έτος 2010-2011 και βασίζεται στη φιλοσοφία του Ολοήμερου Σχολείου. Με το νέο θεσμό επιχειρείται η αναβάθμιση του σημερινού σχολείου και η μετατροπή του σε ένα «Νέο Σχολείο» που θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή.

Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, γίνεται αρχικά ιστορική αναδρομή στο θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου στην Ελλάδα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές αρχές του «Νέου Σχολείου», οι στόχοι του, ο συνολικός σχεδιασμός για την υλοποίησή του και αναζητούνται επιρροές ευρωπαϊκών και διεθνών οργανισμών. Ακολουθεί η λεπτομερής παρουσίαση του θεσμού των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, προσεγγίζονται κριτικά οι αλλαγές που εισάγονται και οι επιμέρους στόχοι του. Οι προβληματισμοί που αναδύονται αποτελούν το έναυσμα για την εμπειρική διερεύνηση του θεσμού.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας επιδιώκεται η ολόπλευρη και σε βάθος μελέτη του θεσμού, γι' αυτό υιοθετήθηκε ποιοτική μεθοδολογία. Για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη και η ανάλυσή του έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Η έρευνα εστιάζεται σε μία γεωγραφική περιοχή και συγκεκριμένα στα έντεκα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας. Μέσα από τις εμπειρίες και τις απόψεις των Διευθυντών των συγκεκριμένων σχολείων, επιχειρείται η διερεύνηση: α) του τρόπου πρόσληψης και ερμηνείας των αλλαγών, β) των δυσκολιών υλοποίησης του θεσμού και γ) της επίτευξης ή μη των διακηρυγμένων στόχων του.

**Λέξεις κλειδιά:** «Νέο Σχολείο», «Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα», «Ολοήμερο Σχολείο»

## **ABSTRACT**

The present study discusses the newly introduced institution of 961 Primary Schools with Unified Revised School Curriculum (EAEP), which has been implemented since the 2010-2011 school year and is based on the philosophy of the “All Day School”. This new institution aims at the upgrade of today’s school and its transformation to a “New School” where the pupil is the main focus.

In the theoretical part of the study we attempt a historic retrospect of the institution of “All Day Schools” in Greece. Then we present the basic principles and aims of the “New School” as well as the overall planning for its realization and we investigate any influences by European and/or International Organizations. An exhaustive presentation of the institution of EAEP Primary Schools follows, and the changes introduced as well as the individual aims are critically examined. The speculations arising from the starting point for the empirical investigation of the institution.

In the research part of the study we seek an all-encompassing, in-depth examination of the institution through qualitative methodology. The collection of the research material was done via semi-structured interviews and its analysis via content analysis. The research focuses on a particular geographic region and specifically on the 11 EAEP Primary Schools of the Prefecture of Ilia. Through the views and experiences of the Headmasters of these schools we attempt to investigate: a) The reception and interpretation of the changes, b) the problems in the implementation of the institution and c) the achievement or not of its intended aims.

**Keywords:** “New School”, “Unified Revised School Curriculum” (EAEP), “All Day School”.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	i
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	i
ABSTRACT .....	i
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	iv
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	x
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ .....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
<b>1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ .....</b>	<b>3</b>
1.1. Τύποι ολοήμερων σχολείων .....	3
1.2. Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου στη χώρα μας .....	5
1.2.1. Οι πρώτες μορφές ολοήμερης εκπαίδευσης 1834-1996.....	5
1.2.2. Η θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Σχολείου το 1997 και οι «αναζητήσεις» ως το 2002 .....	8
1.2.2.1. Τα «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία - Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» .....	8
1.2.2.2. Τα 28 «Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία» .....	10
1.2.3. Η εξέλιξη των Ολοήμερων Δημοτικών .....	11
1.2.3.1. Από τα ΣΔΩ στα «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία» .....	12
1.2.3.2. Από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία στα 28 «Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία» ..	13
1.3. Ο πολύπλευρος ρόλος του Ολοήμερου Σχολείου .....	15
1.3.1. Ο κοινωνικός – προνοιακός ρόλος .....	16
1.3.2. Ο παιδαγωγικός ρόλος.....	18
1.3.3. Ο μεταρρυθμιστικός ρόλος .....	19
1.4. Τα προβλήματα και η κριτική στο Ολοήμερο Σχολείο .....	20
1.5. Ανακεφαλαίωση.....	23
<b>2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΠΟ ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ» .....</b>	<b>25</b>
2.1. Η ρητορική για το «Νέο Σχολείο» .....	25
2.1.1. Προεκλογικές δεσμεύσεις και κυβερνητικές εξαγγελίες .....	25
2.1.2. Ο διάλογος του 2009 στο πλαίσιο του ΕΣΥΠ και οι προτάσεις του ΣΠΔΕ .....	27
2.1.3. Από το διάλογο στην ηλεκτρονική διαβούλευση .....	28
2.2. Το «όραμα» του «Νέου Σχολείου» .....	29
2.2.1. Οι βασικές αρχές του «Νέου Σχολείου» .....	29
2.2.2. Η αναγκαιότητα των αλλαγών.....	30

2.2.3. Οι στόχοι του «Νέου Σχολείου» .....	32
2.2.4. Το πορτρέτο του «νέου» μαθητή .....	33
2.3. Το σχέδιο υλοποίησης του «Νέου Σχολείου» .....	34
2.3.1. Α) Μέτρα για το «ψηφιακό σχολείο» .....	35
2.3.2. Β) Μέτρα για τον μαχόμενο εκπαιδευτικό.....	36
2.3.2.1. Ο νόμος 3848/2010 .....	37
2.3.2.2. Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων .....	39
2.3.3. Γ) Μέτρα για το σχολείο της δημιουργικής μάθησης.....	41
2.3.3.1. Αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων - Αναβάθμιση διδακτικών μεθόδων.....	41
2.3.3.2. Σύνδεση τεχνολογικού σχολείου και τοπικής κοινωνίας .....	44
2.3.3.3. Ξενογλώσση εκπαίδευση με πιστοποίηση .....	46
2.3.3.4. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και η Ένταξη.....	46
2.3.4. Άμεσα μέτρα και χρηματοδότηση .....	48
2.3.4.1. Το Ολοήμερο Σχολείο (με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα) .....	48
2.3.5. Επιμόρφωση και «Νέο Σχολείο» .....	49
2.3.5.1. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης .....	49
2.3.5.2. Το «Μείζον πρόγραμμα» επιμόρφωσης .....	50
2.3.5.3. Το «Μείζον πρόγραμμα» φιλοτεχνεί το πορτρέτο του εκπαιδευτικού .....	51
2.4. Ευρωπαϊκή Ένωση και «Νέο Σχολείο» .....	54
2.4.1. Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ) .....	54
2.4.1.1. Το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» .....	55
2.4.1.1. Η χρηματοδότηση του «Νέου Σχολείου» .....	56
2.4.2. Η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών οργανισμών στην εκπαιδευτική πολιτική.....	58
2.4.2.1. Το Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής .....	58
2.4.2.2. Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21 <sup>ο</sup> αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα .....	67
2.4.2.3. Το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου «Καλύτερα σχολεία: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία».....	69
2.4.2.1. Οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ και το «σύνδρομο» του προγράμματος PISA .....	70
2.5. Κριτική προσέγγιση των αλλαγών του «Νέου Σχολείου» .....	71
2.5.1. Όταν οι εκπαιδευτικές αλλαγές θυμίζουν κάποιες προηγούμενες.....	71
2.5.2. Η «κρίση» του σχολείου στη συγκυρία της οικονομικής κρίσης .....	77
2.5.3. Ανακεφαλαίωση .....	79

<b>3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΝΙΑΙΟ ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΑΕΠ).....</b>	<b>81</b>
3.1. Η θεσμοθέτηση των 800 Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) .....	81
3.1.1. Ο ορισμός των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ .....	81
3.1.2. Σκοπός και στόχοι των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ.....	82
3.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σχετικά με το ΕΑΕΠ.....	85
3.2.1. Αποσαφήνιση της έννοιας «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» .....	86
3.2.1.1. Α. Το «Ωρολόγιο Πρόγραμμα».....	87
3.2.1.2. Β. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	88
3.2.1.3. Γ. Το παραπρόγραμμα (κρυφό πρόγραμμα) .....	91
3.2.1.4. Δ. Ιδεολογία και «εκπαιδευτικό πρόγραμμα».....	92
3.2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα».....	93
3.3. Το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ .....	94
3.3.1. Α) Η διευθέτηση του σχολικού χρόνου .....	94
3.3.1.1. Το υποχρεωτικό ωράριο .....	95
3.3.1.2. Το προαιρετικό ωράριο .....	96
3.3.2. Β) Η κατανομή του χρόνου στα διδακτικά αντικείμενα.....	98
3.3.2.1. Στο υποχρεωτικό πρόγραμμα .....	98
3.3.2.2. Στο προαιρετικό πρόγραμμα («ολοήμερο πρόγραμμα») .....	100
3.3.3. Γ) Τα αναλυτικά προγράμματα.....	102
3.3.3.1. Οι πρώτες παρεμβάσεις (σχολικό έτος 2010-2011).....	102
3.3.4. Συνολική αποτίμηση της Αναμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος.....	106
3.4. Η λειτουργία των 800 Δημοτικών με ΕΑΕΠ (2010-2011) .....	110
3.4.1. Οι δυσκολίες υλοποίησης .....	110
3.4.1.1. Η πρόσληψη και η αμοιβή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων .....	110
3.4.1.2. Η χρηματοδότηση και οι υποδομές .....	111
3.4.1.3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	111
3.4.2. Οι αλλαγές για το σχολικό έτος 2011-2012 .....	112
3.4.2.1. Η κατάργηση των 28 Πειραματικών Ολοήμερων και η αύξηση του αριθμού των ΕΑΕΠ (2011-2012) .....	112
3.4.2.2. Στατιστικά Στοιχεία.....	112
3.4.2.3. Η αναπροσαρμογή του Ωρολογίου προγράμματος των ΕΑΕΠ .....	114



3.4.2.4. Η πιλοτική εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων το σχολικό έτος 2011-2012 .....	114
3.4.2.5. Οι αλλαγές στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και η «συρρίκνωση» του Ολοήμερου Προγράμματος.....	117
3.5. Οι θέσεις της ΔΟΕ για τα Δημοτικά με ΕΑΕΠ και η πανελλαδική έρευνα.....	118
3.5.1. Οι θέσεις της ΔΟΕ για τα 800 Δημοτικά με ΕΑΕΠ.....	118
3.5.2. Η έρευνα της ΔΟΕ για τα ΕΑΕΠ.....	121
<b>4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΑΕΠ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ....</b>	<b>129</b>
4.1. Η αύξηση του σχολικού χρόνου.....	129
4.1.1. Οι αποφάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου .....	129
4.1.2. Η «ιστορία» του σχολικού χρόνου των ΩΠ.....	130
4.1.3. Το ΕΑΕΠ αυξάνει τον ελεύθερο χρόνο ή οδηγεί στη σχολειοποίηση;.....	136
4.2. Η «τσάντα να μένει στο σχολείο».....	139
4.2.1. Το σύνθημα και οι αντιφάσεις του.....	139
4.2.2. Η προετοιμασία στο σχολείο και οι «κατ' οίκον» εργασίες.....	140
4.3. Η μείωση της παραπαιδείας και η αντισταθμιστική διάσταση του ΕΑΕΠ.....	143
4.3.1. Η διδασκαλία των Αγγλικών από την Α' τάξη (ΠΕΑΠ) .....	145
4.3.2. Η πιστοποίηση .....	147
4.3.3. Η μείωση των απογευματινών δραστηριοτήτων .....	148
4.4. Η «αποθέωση» των ΤΠΕ και τα όρια της τεχνολογίας.....	149
4.5. Η αναβάθμιση του Ολοήμερου Σχολείου και οι αντιφάσεις .....	151
4.6. Η κοινωνική και η παιδαγωγική διάσταση του ΕΑΕΠ.....	153
4.7. Οι δυνατότητες επέκτασης του θεσμού των ΕΑΕΠ και ο μεταρρυθμιστικός του ρόλος .....	156
4.8. Η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας...157	
4.9. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και η βελτίωση του σχολείου .....	158
4.10. Ο ρόλος του Διευθυντή στα ΕΑΕΠ .....	160
4.11. Ανακεφαλαίωση.....	162
<b>5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ .....</b>	<b>163</b>
5.1. Το έναυσμα για την εμπειρική έρευνα .....	163
5.1.1. Οι προβληματισμοί.....	163
5.1.2. Τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας.....	164
5.2. Ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα .....	168
5.2.1. Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας.....	168
5.2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα .....	169

5.3. Η μεθοδολογική προσέγγιση.....	170
5.3.1. Η σημασία της μεθόδου.....	170
5.3.2. Η επιλογή της μεθόδου: ποιοτική έρευνα .....	173
5.4. Ο πληθυσμός της έρευνας, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της .....	174
5.5. Τα ερευνητικά εργαλεία.....	176
5.5.1. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων: ημιδομημένη συνέντευξη .....	176
5.5.2. Το σχέδιο της συνέντευξης.....	179
5.6. Η συλλογή των δεδομένων.....	182
5.6.1. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και οι δυσκολίες .....	182
5.6.2. Η μεταγραφή των δεδομένων.....	184
5.7. Η ανάλυση των δεδομένων .....	186
5.7.1. Η επιλογή της τεχνικής: ανάλυση περιεχομένου .....	186
5.8. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας.....	189
5.9. Η διαδικασία της ανάλυσης (κωδικοποίησης) των δεδομένων .....	191
<b>6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....</b>	<b>193</b>
6.1. Ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων .....	193
6.1.1. Τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας .....	194
6.1.2. Τα χαρακτηριστικά των 11 Σχολικών Μονάδων με ΕΑΕΠ.....	195
6.1.3. Πίνακας αναφορών ανά κατηγορία.....	197
6.2. Τα αποτελέσματα κατά κατηγορία.....	198
6.2.1. 1 <sup>η</sup> κατηγορία: Η πρόσληψη και η ερμηνεία των αλλαγών .....	198
6.2.2. 2 <sup>η</sup> κατηγορία: Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών.....	204
6.2.3. 3 <sup>η</sup> κατηγορία: Τα προβλήματα κατά την εφαρμογή του θεσμού .....	208
6.2.4. 4 <sup>η</sup> κατηγορία: Η αύξηση του διδακτικού ωραρίου.....	217
6.2.5. 5 <sup>η</sup> κατηγορία: Ο στόχος «να μένει η τσάντα στο σχολείο».....	220
6.2.6. 6 <sup>η</sup> κατηγορία: Οι αλλαγές στο ΩΠ και ο στόχος της ενδοσχολικής πιστοποίησης.....	228
6.2.7. 7 <sup>η</sup> κατηγορία: Ο στόχος του περιορισμού της παραπαιδείας .....	238
6.2.8. 8 <sup>η</sup> κατηγορία: Η παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολείου .....	245
6.2.9. 9 <sup>η</sup> κατηγορία: Οι αλλαγές στο προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα .....	256
6.2.10. 10 <sup>η</sup> κατηγορία: Η κατοχύρωση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών .....	265
6.2.11. 11 <sup>η</sup> κατηγορία: Ο στόχος της επέκτασης του θεσμού και το «Νέο Σχολείο».....	268
6.2.12. 12 <sup>η</sup> κατηγορία: Η επίδραση του ΕΑΕΠ στο ρόλο του Διευθυντή .....	275
6.2.13. 13 <sup>η</sup> κατηγορία: Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού .....	279

<b>ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>285</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>301</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>315</b>

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Αριθμός πίνακα	Τίτλος πίνακα	Κεφάλαιο	Σελίδα
ΠΙΝΑΚΑΣ-1	Διδακτικό Ωράριο Δημοτικών Σχολείων (Δ.Σ.) με ΕΑΕΠ	3 <sup>ο</sup>	94
ΠΙΝΑΚΑΣ-2	Σύγκριση Ωρολογίων Προγραμμάτων (Δ.Σ. με ΕΑΕΠ – Ολοήμερων Δ.Σ. 6/θ – 28 Πειραματικών)	3 <sup>ο</sup>	97
ΠΙΝΑΚΑΣ-3	Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο στα Δ.Σ. με ΕΑΕΠ	3 <sup>ο</sup>	99
ΠΙΝΑΚΑΣ-4	Διδακτικά αντικείμενα και ώρες προαιρετικού προγράμματος Δ.Σ. με ΕΑΕΠ	3 <sup>ο</sup>	101
ΠΙΝΑΚΑΣ-5	Συγκριτικός πίνακας διδακτικών αντικειμένων Ολοήμερων Δ.Σ. και 28 Πειραματικών	3 <sup>ο</sup>	101
ΠΙΝΑΚΑΣ-6	Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών στα 961 Δ.Σ. ΕΑΕΠ για το σχολικό έτος 2011-2012	3 <sup>ο</sup>	113
ΠΙΝΑΚΑΣ-7	Ωρολόγια Προγράμματα από το 1894 έως το 2010 (των 6/θ και άνω Δ.Σ. )	4 <sup>ο</sup>	133
ΠΙΝΑΚΑΣ-8	Μαθητικό δυναμικό των 11 ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας το σχολικό έτος 2010-2011	5 <sup>ο</sup>	165
ΠΙΝΑΚΑΣ-9	Μαθητικό δυναμικό των 11 ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας το σχολικό έτος 2011-2012	5 <sup>ο</sup>	166
ΠΙΝΑΚΑΣ-10	Τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας	6 <sup>ο</sup>	194
ΠΙΝΑΚΑΣ-11	Χαρακτηριστικά των 11 Δ.Σ. με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας	6 <sup>ο</sup>	196
ΠΙΝΑΚΑΣ-12	Αναφορές ανά κατηγορία και υποκατηγορία ανάλυσης	6 <sup>ο</sup>	197

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

<b>PISA</b>	Programme for International Student Assessment
<b>ΑΔΕΔΥ</b>	Ανώτατη Διοίκηση Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων
<b>ΑΠ</b>	Αναλυτικό Πρόγραμμα
<b>ΑΠΣ</b>	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
<b>ΓΣΕΕ</b>	Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδος
<b>ΔΟΕ</b>	Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
<b>ΕΑΕ</b>	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
<b>ΕΑΕΠ</b>	Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα
<b>ΕΕ</b>	Ευρωπαϊκή Ένωση
<b>ΕΕπ</b>	Ευρωπαϊκή Επιτροπή
<b>ΕΚΟ</b>	Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες
<b>ΕΚΤ</b>	Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
<b>ΕΠ</b>	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
<b>ΕΠΕΑΕΚ</b>	Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
<b>ΕΣΠΑ</b>	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς
<b>ΕΣΥΠ</b>	Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας
<b>ΕΤΠΑ</b>	Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης
<b>ΕΥΔ</b>	Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης
<b>ΖΕΠ</b>	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
<b>Η/Υ</b>	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
<b>ΙΝΕ/ΓΣΕΕ</b>	Ινστιτούτο Εργασίας/ ΓΣΕΕ
<b>ΙΠΕΜ-ΔΟΕ</b>	Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών ΔΟΕ
<b>ΚΕΕ</b>	Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας
<b>ΝΤ</b>	Νέες Τεχνολογίες
<b>ΟΟΣΑ</b>	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
<b>ΟΤΑ</b>	Οργανισμός Τοπικής Αυτοδιοίκησης
<b>ΠΔΑΜΕΓ</b>	Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων
<b>ΠΕΠ</b>	Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα
<b>ΠΙ</b>	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
<b>ΠΣ</b>	Πρόγραμμα Σπουδών
<b>ΣΔΕΝΠ</b>	Σχολεία Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων
<b>ΣΔΩ</b>	Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου
<b>ΣΠΔΕ</b>	Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>ΤΔΑ</b>	Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης
<b>ΤΔΔ</b>	Τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων
<b>ΤΕΕ</b>	Τεχνολογική και Επαγγελματική Εκπαίδευση
<b>ΤΠΕ</b>	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
<b>ΤΥ</b>	Τάξεις Υποδοχής
<b>ΥΠΔΒΜΘ</b>	Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
<b>ΥΠΕΠΘ</b>	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
<b>ΦΤ</b>	Φροντιστηριακά Τμήματα
<b>ΩΠ</b>	Ωρολόγιο Πρόγραμμα

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Σχολείου στη χώρα μας εντάσσεται στην ευρύτερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια που επιχειρήθηκε το 1997 στο χώρο της εκπαίδευσης, κάτω από συγκεκριμένες πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συγκυρίες. Αποτελεί έναν θεσμό ο οποίος σύμφωνα με την επίσημη ρητορική έχει δύο κύριους στόχους: α) Τον κοινωνικό, δηλαδή τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών των εργαζόμενων γονέων, την παροχή αντισταθμιστικής αγωγής, τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τη μείωση της παραπαιδείας. β) Τον παιδαγωγικό, δηλαδή τη δημιουργική αξιοποίηση του επιπλέον χρόνου που παραμένει το παιδί στο σχολείο με νέα διδακτικά αντικείμενα και την προετοιμασία του για την επόμενη μέρα. Πέρα από τους δύο αυτούς στόχους υπήρχε ένας μακροπρόθεσμος, ευρύτερος στόχος: το ολοήμερο σχολείο, ως παράγοντας εσωτερικής μεταρρύθμισης, θα αναβάθμιζε συνολικά την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στα πρωτοβάθμια σχολεία.

Παρά τη θερμή υποδοχή του θεσμού από την ελληνική κοινωνία και την επέκτασή του, οι έρευνες έδειξαν ότι ο θεσμός πέτυχε σε σημαντικό βαθμό μόνο τον κοινωνικό του στόχο όχι όμως τον παιδαγωγικό και τον μεταρρυθμιστικό. Η κυβέρνηση, που εκλέχτηκε τον Οκτώβριο του 2009, παρουσίασε και έθεσε σε εφαρμογή ένα σχέδιο δράσης για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τη δημιουργία ενός «Νέου Σχολείου», το οποίο «βάζει» στο «επίκεντρο τον μαθητή» και έχει ως «πρωταγωνιστή» τον εκπαιδευτικό.

Η προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας ξεκίνησε από τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος με την αναμόρφωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, γιατί το «Νέο Σχολείο» είναι Ολοήμερο. Θεσμοθέτησε 800 Δημοτικά Σχολεία με «Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα» (ΕΑΕΠ) και τα έθεσε σε λειτουργία από το σχολικό έτος 2010-2011. Το σχολικό έτος 2011-2012 αύξησε τον αριθμό τους σε 961 και, παράλληλα, έθεσε σε δοκιμαστική εφαρμογή νέα προγράμματα σπουδών σε 99 από αυτά.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ), τα 961 σχολεία, έχουν ως στόχο την ολοκλήρωση της προετοιμασίας των μαθητών στο σχολείο, τον περιορισμό των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και την ελαχιστοποίηση της παραπαιδείας. Σκοπός τους είναι η άμεση αναβάθμιση του υφιστάμενου σχολείου και η σταδιακή μετατροπή του σε «Νέο Σχολείο». Οι βασικότερες αλλαγές που επιφέρει ο νέος θεσμός είναι ο ενιαίος χαρακτήρας του πρωινού και του μεταμεσημβρινού προγράμματος, η εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων στο πρωινό ωράριο, η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και η μεγάλη αύξηση των ωρών διδασκαλίας.

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει αναλυτικά το θεσμό των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ και να διερευνήσει εμπειρικά: α) Πώς προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές από τους Διευθυντές των σχολείων β) Ποιες είναι οι δυσκολίες εφαρμογής του θεσμού. γ) Κατά πόσον τα σχολεία αυτά επιτυγχάνουν τους διακηρυγμένους στόχους τους και επιφέρουν βελτίωση στη σχολική πραγματικότητα. Η εμπειρική έρευνα ακολουθεί την ποιοτική προσέγγιση και στοχεύει στη σε βάθος μελέτη του θεσμού, εστιάζοντας σε μία γεωγραφική περιοχή της χώρας και συγκεκριμένα στα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας.

Η εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια. Τα τέσσερα πρώτα αποτελούν το θεωρητικό μέρος της εργασίας και τα δύο τελευταία το εμπειρικό. Στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται ιστορική αναδρομή στο θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου στην Ελλάδα. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι βασικές αρχές του «Νέου Σχολείου» και αναζητούνται οι ιδεολογικές αφετηρίες του. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται αναλυτικά το θεσμικό πλαίσιο των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ και οι στόχοι τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται κριτική προσέγγιση των αλλαγών και των στόχων, ώστε να αναδυθούν οι προβληματισμοί της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας. Στο έκτο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και η ερμηνεία τους. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

# 1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

## 1.1. Τύποι ολοήμερων σχολείων

Ο όρος «Ολοήμερο Σχολείο» είναι γενικός και συμπεριλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία σχολείων στον ευρωπαϊκό και μη χώρο. Το στοιχείο που χαρακτηρίζει τα «Ολοήμερα Σχολεία» είναι το διευρυμένο ωράριο λειτουργίας που εκτείνεται από το πρωί μέχρι το απόγευμα, με μια μεσημβρινή διακοπή για ανάπαυση και φαγητό. Η ανάπαυλα αυτή χωρίζει την εργασία σε πρωινό (προμεσημβρινό) και απογευματινό (μεταμεσημβρινό) πρόγραμμα. Η διάκριση είναι τεχνική, ωστόσο υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές οι οποίες αφορούν τον τρόπο λειτουργίας και την εκπαιδευτική φιλοσοφία. Τα κριτήρια με τα οποία ταξινομούνται τα Ολοήμερα Σχολεία είναι συνήθως δύο: α) Ο υποχρεωτικός ή μη χαρακτήρας του μεταμεσημβρινού προγράμματος. β) Η φιλοσοφία που διέπει τον τρόπο οργάνωσης του πρωινού και του απογευματινού προγράμματος.

Ο Α. Ανδρέου, με κριτήριο την υποχρεωτικότητα ή μη του προσφερόμενου προγράμματος, διακρίνει τα ολοήμερα σε **κλειστά** και σε **ανοιχτά**. Κλειστά (ή υποχρεωτικά) είναι τα Ολοήμερα που το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές. Ανοιχτά (ή προαιρετικά) είναι τα Ολοήμερα στα οποία η συμμετοχή των μαθητών στο μεταμεσημβρινό πρόγραμμα είναι προαιρετική. Με βάση το δεύτερο κριτήριο ταξινομεί τα Ολοήμερα σε **ανεξάρτητα** και σε **ενσωματωμένα**. Στα ανεξάρτητα το απογευματινό πρόγραμμα περιορίζεται στις ελεύθερες δραστηριότητες και στην προετοιμασία των «κατ' οίκον» εργασιών. Στα ενσωματωμένα οι «*προ- και μετα-μεσημβρινές δραστηριότητες αποτελούν ενιαίο και συναφές σύνολο*». Στην κατηγορία των Ολοήμερων Σχολείων εντάσσει «**τους παιδότοπους**», δηλαδή τις σχολικές μονάδες στις οποίες τα παιδιά παραμένουν στο σχολείο μετά το πρωινό πρόγραμμα υπό την ευθύνη ειδικού προσωπικού, καθώς και τα «**σχολεία-οικοτροφεία**». Όσα ολοήμερα προγράμματα λειτουργούν –εντός ή εκτός σχολείου– με ευθύνη των κοινωνικών φορέων, των γονέων και των τοπικών αρχών τα χαρακτηρίζει «**άτυπα**» (Ανδρέου, 2003: 2-3).

Οι Ι. Θωίδης και Ν. Χανιωτάκης ταξινομούν τους διάφορους τύπους των Ολοήμερων Σχολείων σε ανεξάρτητα και ενσωματωμένα μοντέλα. Στα **ανεξάρτητα** μοντέλα κατατάσσουν τα Ολοήμερα που χαρακτηρίζονται από την ανεξάρτητη λειτουργία του πρωινού και μεταμεσημβρινού προγράμματος, τον προαιρετικό χαρακτήρα του δεύτερου και την απουσία ενιαίας φιλοσοφίας (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2007: 99-102):



α) Τα ημιημερήσια σχολεία τα οποία συνεργάζονται με έναν παιδικό σταθμό. Μετά το τέλος της διδασκαλίας στο ημιημερήσιο σχολείο, οι μαθητές περνούν στον παιδικό σταθμό και απασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες στην υπόλοιπη διάρκεια της ημέρας. Ο παιδικός σταθμός και το σχολείο μπορεί να βρίσκονται στο ίδιο ή σε διαφορετικά κτήρια.

β) Τα ημιημερήσια σχολεία με επιπρόσθετο πρόγραμμα. Πρόκειται για ημιημερήσια σχολεία που προσφέρουν ένα επιπρόσθετο πρόγραμμα φροντίδας και απασχόλησης. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μικρό αριθμό παιδιών και περιλαμβάνει δημιουργικές δραστηριότητες και ενισχυτική διδασκαλία.

Στα **ενσωματωμένα** μοντέλα κατατάσσουν τα Ολοήμερα που χαρακτηρίζονται από τον παιδαγωγικό προσανατολισμό τους και το ενιαίο πρόγραμμα ολόημερης λειτουργίας (ό.π.: 101-102):

α) Τα ανοιχτά ολόήμερα σχολεία. Πρόκειται για σχολεία που χαρακτηρίζονται από την προαιρετικότητα του μεταμεσημβρινού προγράμματος αλλά και την παιδαγωγική τους στοχοθεσία. Στο μεταμεσημβρινό πρόγραμμα προσφέρουν φύλαξη, φαγητό, ελεύθερο χρόνο, προετοιμασία-μελέτη για την επόμενη ημέρα και εκπαιδευτικές δραστηριότητες υποχρεωτικές και επιλογής.

β) Τα ολόήμερα σχολεία με υποχρεωτικό πρόγραμμα (ή υποχρεωτικά ολόήμερα). Πρόκειται για σχολεία στα οποία όλοι οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν και το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα (μέχρι τις 16:15). Το πρόγραμμα περιλαμβάνει ανάπαυση-φαγητό, προαιρετικές δραστηριότητες, διαφοροποιημένες μορφές μάθησης και νέα γνωστικά αντικείμενα. Η προετοιμασία για τις «κατ' οίκον εργασίες» ενσωματώνεται συνήθως στο μάθημα.

γ) Τα ολόήμερα οικοτροφεία. Αποτελούν παραλλαγή του υποχρεωτικού ολόημερου με τη διαφορά ότι διαθέτουν ειδικευμένο προσωπικό, λειτουργούν μέχρι τις 18.00 και έχουν τη δυνατότητα για μεσημεριανό ύπνο.

δ) Πλήρη ημιημερήσια σχολεία. Τα σχολεία αυτά διαθέτουν ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα που διαρκεί μέχρι τις 14:00 με δυνατότητες παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου. Έχουν ως σκοπό την εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου και το πρόγραμμά τους περιλαμβάνει παιδαγωγικές καινοτομίες και πολλές από τις αρχές του Ολοήμερου Σχολείου.

## 1.2. Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου στη χώρα μας

### 1.2.1. Οι πρώτες μορφές ολοήμερης εκπαίδευσης 1834-1996

#### Α) Οι απαρχές του ολοήμερου σχολείου

Οι θεωρητικές αφετηρίες του τρόπου οργάνωσης της σχολικής εργασίας σε πρωινή και μεταμεσημβρινή ανιχνεύονται στο Δημοτικό Σχολείο που εισηγήθηκε ο Ι.Α. Κομένιος το 17<sup>ο</sup> αιώνα. Συγκεκριμένα πρότεινε δύο ώρες πρωινή εργασία και δύο απογευματινή με μια διακοπή το μεσημέρι: «*Τέσσερας ώρας μόνον πρέπει να αφιερώνεν καθ' εκάστην εις τα δημοσίας σπουδάς· δύο προ μεσημβρίας και δύο μετά μεσημβριαν. [...] Αι μεν πρωιναί ώραι αφιερώνται εις την ανάπτυξιν του πνεύματος και της μνήμης, αι δε μετά μεσημβριαν εις την άσκησιν της χειρός και της φωνής*» (Κομένιος, 1912: 423-424).

Κατά τη μεσημβρινή διακοπή οι μαθητές πήγαιναν στο σπίτι τους για φαγητό και επέστρεφαν ξανά στο σχολείο. Μεταξύ της ολοήμερης εργασίας αυτής της μορφής και της σημερινής υπάρχει ουσιαστική διαφορά, γιατί την ευθύνη για τη μεσημεριανή ανάπαυση είχε η οικογένεια ενώ σήμερα την έχει αναλάβει το σχολείο.

Η πρωινή και μεταμεσημβρινή σχολική εργασία στη χώρα μας εφαρμόστηκε από την καθιέρωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος μέχρι το 1971. Από το 1836 τα «ελληνικά σχολεία» (σχολαρχεία) και τα «γυμνάσια» λειτουργούσαν πρωί και απόγευμα<sup>1</sup>. Επίσης, το πρώτο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (ΩΠ) για τα Δημοτικά Σχολεία (σχολεία του λαού), που εκδόθηκε το 1894, προέβλεπε τρεις ζώνες: α) Την πρωινή 8:00-12:00 το πρώτο εξάμηνο και 7:00-11:00 το δεύτερο. β) Τη μεσημβρινή 12:00-14:00 το πρώτο εξάμηνο και 11.00-15:00 το δεύτερο. γ) Την απογευματινή 14:00-16:00 το πρώτο εξάμηνο και 15:00-17:00 το δεύτερο (Δημαράς, 1999α: 298-299). Παρόμοιο ωράριο προβλεπόταν και στο ΩΠ του Νηπιαγωγείου του 1896: πρωινή εργασία 08:30-12:00, μεσημεριανή διακοπή 12:00-14:00 και απογευματινή εργασία 14:00-16:00 (Δημαράς, 1999β: 8-13).

Στη δεκαετία του 1940 καταργήθηκε η απογευματινή εργασία σε 2.500 σχολεία μεγάλων αστικών κέντρων, λόγω της αύξησης του μαθητικού πληθυσμού και της έλλειψης διδακτηρίων (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2007: 109). Από τη δεκαετία του 1960 η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) ζητούσε την κατάργηση της απογευματινής εργασίας (ΔΟΕ, 1965β: 14), κάτι που έγινε τελικά το 1971. Σύμφωνα με το νέο ωράριο, το σχολείο λειτουργούσε από τις 08:00 μέχρι τις 13:30 τους μήνες Σεπτέμβριο, Οκτώβριο, Απρίλιο και Μάιο, από τις 07:30 μέχρι τις 13:00 τον Ιούνιο και από τις 08:30 μέχρι τις 14:00 τους μήνες

---

<sup>1</sup> Διάταγμα 87/31 Δεκεμβρίου 1836, τ. Α', Περί κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων, άρθρα 14 & 80.

Νοέμβριο έως Μάρτιο (ΥΠΕΠΘ, 1971: 2). Η Α. Παμουκτσόγλου υποστηρίζει ότι το απογευματινό καταργήθηκε «όχι επειδή απλά μεταβλήθηκαν οι κοινωνικές ανάγκες, αλλά επειδή, εξαιτίας των πολιτικών μεταβολών και της αυξανόμενης αστικοποίησης, διαμορφώθηκε μια άλλη αντίληψη για τη λειτουργία του σχολείου και η εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού, έγινε πιο επιτακτική» (Παμουκτσόγλου, 2002: 170).

### **Β) Οι πρώτες απόπειρες 1985-1996: Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης**

Οι μεταβολές που επήλθαν στην ελληνική κοινωνία κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, με βασικότερες την αυξανόμενη εισόδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας και την αλλαγή της δομής της οικογένειας –λόγω της αύξησης των πυρηνικών και μονογονεϊκών οικογενειών– έθεταν επιτακτικά το ζήτημα της προστασίας και της δημιουργικής απασχόλησης των παιδιών των εργαζόμενων γονέων (Υφαντή & Καραντζής, 2008: 71).

Η ΔΟΕ, διαπιστώνοντας αυτή την αναγκαιότητα, προβάλλει το αίτημα του Ολοήμερου Σχολείου το Μάρτιο του 1985 στην έκτακτη Γ.Σ. του Κλάδου και το συνδέει με την ισότητα των ευκαιριών: «*“Το ολοήμερο λαϊκό 9χρονο βασικό σχολείο” πρέπει ν’ αποτελέσει στόχο, η επίτευξη του οποίου θα λύσει μια σειρά κοινωνικά, εκπαιδευτικά και οικονομικά προβλήματα προς όφελος του λαού και της εκπαίδευσής του αμβλύνοντας ακόμα παραπέρα το καθεστώς των ανισοτήτων και των διακρίσεων στην εκπαίδευση*» (ΔΟΕ, 1985α: 3). Πρόκειται για ένα σοσιαλδημοκρατικό αίτημα, που θεμελιώνεται στην αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι αγαθό με κοινωνικές και παιδαγωγικές διαστάσεις: «*στο ολοήμερο σχολείο με την πρόβλεψη της εσωσχολικής βοήθειας, την άθληση, τις αθλητικές, καλλιτεχνικές κλπ εκδηλώσεις θα μετατραπεί σε ζωντανή αγορά του Δήμου, σε ζωντανό πολιτιστικό κύτταρο της γειτονιάς και του χωριού*» (ΔΟΕ, 1985β: 13).

Τη σχολική χρονιά 1984-1985 το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ) λειτούργησε πειραματικά 10 Ολοήμερα Σχολεία στην Αττική αλλά η προσπάθεια δεν είχε συνέχεια (ό.π.: 3). Η απροθυμία του κράτους ανάγκασε τους εργαζόμενους γονείς να δημιουργήσουν τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης (ΤΔΑ), προκειμένου να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της απασχόλησης των παιδιών τους. Τα ΤΔΑ λειτουργούσαν μέσα στα σχολεία κυρίως των αστικών κέντρων και προσέφεραν δημιουργική απασχόληση στους μαθητές των εργαζόμενων γονέων. Το οικονομικό βάρος της λειτουργίας των ΤΔΑ ανέλαβαν οι Σύλλογοι γονέων με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και ο ρόλος τους ήταν καθαρά κοινωνικός, συμπληρώνοντας την «κουστωδιακή» λειτουργία του σχολείου, δηλαδή απελευθερώνοντας χρόνο εργασίας για τους γονείς (Κωνσταντίνου, 2004: 33). Τα ΤΔΑ εντάσσονται στα «άτυπα» ολοήμερα και τα προγράμματά τους περιλάμβαναν προετοιμασία-μελέτη, ψυχαγωγικά παιχνίδια και φαγητό.

Το 1989 το ΥΠΕΠΘ έθεσε σε εφαρμογή τα «Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων» (ΠΔΑΜΕΓ), που λειτουργούσαν με απόφαση του Νομάρχη ύστερα από εισήγηση των Προϊσταμένων των Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) και πρόταση του Σχολικού Συμβουλίου (ΥΠΕΠΘ, 1989: 2). Η πρόταση συνοδευόταν από γραπτή διαβεβαίωση για την οικονομική στήριξη από το Σύλλογο Γονέων, τον Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ) ή άλλο φορέα καθόσον οι χορηγούμενες πιστώσεις από το ΥΠΕΠΘ δεν ήταν επαρκείς (ΥΠΕΠΘ, 1993: 1).

Τα ΠΔΑΜΕΓ αρχικά απευθύνονταν σε παιδιά εργαζόμενων γονέων. Στη συνέχεια, επικράτησε η άποψη ότι πρέπει να τα παρακολουθούν όσοι μαθητές το επιθυμούν. Μέχρι το 1998 τα ΤΔΑ και τα ΠΔΑΜΕΓ λειτούργησαν παράλληλα, αφού οι χορηγούμενες από το ΥΠΕΠΘ πιστώσεις ήταν περίπου 300 και δεν μπορούσαν να καλύψουν τις ανάγκες (Κώτσης, 1996: 403).

Για τη λειτουργία του προγράμματος απαιτούνταν 20-30 μαθητές και το ωράριο εργασίας είχε πρωινή και απογευματινή ζώνη (07:00-08:00 και 12:00-16:00) ή μόνο απογευματινή (12:00-16:30), ανάλογα με την εισήγηση του Σχολικού Συμβουλίου. Υπήρχε δυνατότητα ενισχυτικής διδασκαλίας αλλά τα 3/5 του χρόνου έπρεπε να διατίθενται για ψυχαγωγία. Την ευθύνη της επιστημονικής καθοδήγησης είχε ο Σχολικός Σύμβουλος που συνεργαζόταν με το σχολείο, το Σύλλογο Γονέων, τον ΟΤΑ και τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΥΠΕΠΘ, 1994: 3-4). Σκοπός «των προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης είναι η συστηματική παιδαγωγική αντιμετώπιση από το ίδιο το σχολείο, σε στενή συνεργασία με τους γονείς και την Τοπική Αυτοδιοίκηση, των εκπαιδευτών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών-παιδιών εργαζόμενων γονέων» (ό.π: 1).

Είναι φανερό ότι το ΥΠΕΠΘ προσπάθησε να δώσει στα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης και μια παιδαγωγική διάσταση, ενώ τα ΤΔΑ είχαν καθαρά κοινωνικό χαρακτήρα. Το Υπουργείο, από το 1994 και μετά, υιοθέτησε στις εγκυκλίους του και τον όρο «Ολοήμερο Σχολείο» αλλά τα βήματα για τη θεσμοθέτησή του ήταν διστακτικά.

Η ΔΟΕ από την πλευρά της, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, είχε αναγάγει σε κυρίαρχο το αίτημα του Ολοήμερου Σχολείου. Το 1995 συνδιοργάνωσε με την ΠΟΕΔ το 9<sup>ο</sup> Συνέδριο στην Κύπρο με θέμα το «Ολοήμερο Σχολείο». Τα πορίσματα του Συνεδρίου αυτού υπογράμμιζαν την κοινωνική αλλά και την παιδαγωγική αναγκαιότητα οι οποίες υπαγόρευαν την καθιέρωση του θεσμού (ΔΟΕ, 1995: 40). Βέβαια, το αυξανόμενο ενδιαφέρον της ΔΟΕ συνδέεται και με το μεγάλο αριθμό αδιόριστων εκπαιδευτικών κατά την περίοδο αυτή.

### 1.2.2. Η θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Σχολείου το 1997 και οι «αναζητήσεις» ως το 2002

Το 1997 με το άρθρο 4 του νόμου 2525 (ΦΕΚ 188/23-9-97, τ. Α') θεσμοθετήθηκε το «Ολοήμερο Σχολείο», σκοπός του οποίου είναι: «α) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων, β) η προαιρετική εφαρμογή μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και γ) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας...». Σύμφωνα με το νόμο τα προαιρετικά προγράμματα μελέτης και δημιουργικής απασχόλησης παρακολουθούν «κατά προτίμηση μαθητές των οποίων οι γονείς είναι εργαζόμενοι, είτε του ίδιου σχολείου είτε γειτονικών», ενώ τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας παρακολουθούν οι μαθητές «του ίδιου ή γειτονικών σχολείων με μαθησιακές δυσκολίες».

Αμέσως μετά την ψήφιση του νόμου, συγκροτήθηκε Επιστημονική Ομάδα Εργασίας με πρόεδρο την καθηγήτρια Μ. Τζάνη. Σκοπός της ομάδας ήταν «ο προσδιορισμός των ικανών και αναγκαίων όρων για την εισαγωγή του διευρυμένου ωραρίου» και «η διαμόρφωση πρότασης προς την Πολιτική Ηγεσία για τη λύση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των Δημοτικών Σχολείων των οποίων το ωράριο παραμονής στο σχολείο δεν συμπίπτει με το ωράριο εργασίας των γονέων τους» (ΥΠΕΠΘ, 1997β: 13043). Μέσα σε μία διετία δημιουργήθηκαν δύο τύποι Ολοήμερων Σχολείων: 1.000 «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία- Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» τα οποία ήταν «ανοιχτού» τύπου και 28 «Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά» «κλειστού» τύπου.

#### 1.2.2.1. Τα «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία - Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου»

Τη σχολική χρονιά 1998-1999 το ΥΠΕΠΘ όρισε 1.000 «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου»<sup>2</sup> (ΣΔΩ), για να λειτουργήσουν σ' αυτά «Τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων (ΤΔΔ)» και να ανταποκριθούν τα σχολεία στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές προκλήσεις:

«Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (που εφαρμόζεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης) και για να δυνηθούν να απαντήσουν με επιτυχία οι σχολικές μονάδες στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και προκλήσεις, θέτουμε σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 1998-1999 χίλια (1.000) "Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία- Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου", στα οποία θα λειτουργήσουν "Τμήματα με Προγράμματα

---

<sup>2</sup> ΥΠΕΠΘ, Υ.Α. Φ13.1/1147/Γ1/1351/28-12-1997 (ΦΕΚ 8/15-1-1999), Ορισμός Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου.

Δημιουργικών Δραστηριοτήτων"» (ΥΠΕΠΘ, 1998: 1).

Πρόκειται για «ανοιχτού τύπου» Ολοήμερα Σχολεία, στα οποία η φοίτηση στο ΤΔΔ δεν είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές. Το πρόγραμμα των ΣΔΩ περιλαμβάνει πρωινή ζώνη (07:00-08:00) και απογευματινή ζώνη (12:00-16:00) ή μόνο απογευματινή από 12:30 μέχρι 16:30. Η αποχώρηση των παιδιών που παραμένουν το απόγευμα γίνεται από 15:30-16:00 ή από 15:45-16:30 κατά περίπτωση. Για τη λειτουργία του ΤΔΔ απαιτούνται 20-30 «μαθητές που και οι δύο γονείς τους εργάζονται ή γενικά αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τον ισχύοντα χρόνο παραμονής τους στο σχολείο» (ό.π.: 5). Οι στόχοι των ΤΔΔ είναι:

**«Παιδαγωγικοί:** Οι μαθητές να εντάξουν στον ελεύθερο χρόνο τους δημιουργικές δραστηριότητες. Οι μαθητές να τύχουν Στηρικτικής Μαθησιακής Διδασκαλίας και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εμπέδωσης και διερεύνησης των γνώσεων. Τα παιδιά να παραμένουν σ' ένα περιβάλλον ασφάλειας και δημιουργικής αξιοποίησης του χρόνου τους.

**Κοινωνικοί:** Προστασία των παιδιών των εργαζόμενων γονέων. Οργανική σύνδεση Σχολείου - Κοινωνίας. Αντιστάθμιση των παραγόντων που οδηγούν σε εκπαιδευτικές ανισότητες με τη δυνατότητα παροχής Στηρικτικής Μαθησιακής Διδασκαλίας» (ό.π.: 2).

Οι βασικότερες ανάγκες που ικανοποιούνται με το ολοήμερο πρόγραμμα είναι: 1) Προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας και αντισταθμιστική αγωγή. 2) Εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και ανάδειξη άλλων από το πρόγραμμα σπουδών. 3) Προστασία - επίβλεψη των παιδιών. 4) Κοινωνικοποίηση των παιδιών (ό.π.: 2-3).

Στα ΤΔΔ οι μαθητές προετοιμάζονταν με τη βοήθεια ενός δασκάλου για τα μαθήματα της επόμενης μέρας ή ασχολούνταν με ενισχυτική διδασκαλία και δημιουργική απασχόληση (προγράμματα Αγωγής Υγείας, Κυκλοφοριακής Αγωγής κτλ). Ωστόσο, η λειτουργία τους δεν ήταν ικανοποιητική και το 2000 ανατέθηκε στην (ανασυγκροτημένη) Επιστημονική Επιτροπή των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων η ευθύνη της αναμόρφωσης.

Ο αριθμός των ΣΔΩ διπλασιάστηκε σε μία διετία και τα ΤΔΔ το 2000-2001 έφτασαν τα 2.020 (ΥΠΕΠΘ, 2000ε: 1). Για την προμήθεια του στοιχειώδους εξοπλισμού (ψυγείου, φούρνου, παιδαγωγικού υλικού) τα σχολεία επιχορηγήθηκαν με το ποσό των 620.000 δραχμών (ΥΠΕΠΘ, 1999: 1). Σε επίπεδο κτηριακών εγκαταστάσεων δεν έγιναν παρεμβάσεις, αφού το ΥΠΕΠΘ μετέθεσε την ευθύνη στις Νομαρχίες διαβιβάζοντας απλώς το κτηριολογικό πρόγραμμα που εκπόνησε η Επιστημονική Επιτροπή για το Ολοήμερο (ΥΠΕΠΘ, 2000δ: 1).

Παρά τις δυσκολίες εκπόνησης ορθολογικού προγράμματος και τις σοβαρές αδυναμίες που προέκυψαν κατά την εφαρμογή του θεσμού, η λειτουργία τους ανέδειξε το σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα που αντιμετωπίζαν χιλιάδες οικογένειες. Έτσι, η έρευνα του Ινστιτούτου Εργασίας (ΙΝΕ) της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΓΣΕΕ) και της Ανώτατης Διοίκησης Ενώσεων Δημοσίων Υπαλλήλων (ΑΔΕΔΥ) το 2003 έδειξε απροσδόκητα

αποτελέσματα, αφού το 93,9% των γονέων διατύπωσε θετική και πολύ θετική κρίση για το θεσμό (INE/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2003: 12). Το γεγονός αυτό, κατά τον Ι. Πυργιωτάκη, αποδεικνύει ότι *«η επιλογή των τμημάτων αυτών, είναι κοινωνικά ορθή και είχε ευεργετικές επιδράσεις στα παιδιά και στις οικογένειές τους»* (Πυργιωτάκης, 2004: 11).

Τα σημαντικότερα προβλήματα που επηρέασαν τη λειτουργία τους, ήταν η ανυπαρξία υλικοτεχνικής υποδομής, που θεωρείται βασική προϋπόθεση, η επιστημονική τους παραμέληση στο ξεκίνημα, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι συχνές συγκρούσεις γονέων-δασκάλων. Πολλοί γονείς επέμειναν να συμπεριφέρονται όπως με τα ΤΔΑ, παίρνοντας τα παιδιά τους όποτε ήθελαν και μετατρέποντας τα ΤΔΔ σε *«παιδοφυλακτήρια»* και το δάσκαλο σε *«θυρωρό»* (Πυργιωτάκης, 2002α: 42). Δηλαδή, η λειτουργία τους *«επηρέαστηκε -δυστυχώς αρνητικά- από τα τμήματα “δημιουργικής απασχόλησης”, από την προγενέστερη δηλαδή κατάσταση, την οποία κλήθηκαν όχι απλώς να διαδεχθούν, αλλά να την αλλάξουν ουσιαστικά, κάτι που τελικά δεν φαίνεται να συνέβη σε πολλές περιπτώσεις»* (ό.π.: 39-40).

#### **1.2.2.2. Τα 28 «Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία»**

Το σχολικό έτος 1999-2000, ύστερα από πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής, 28 σχολεία εντάχθηκαν στο Μέτρο 1.1. «Αναμόρφωση Προγραμμάτων Γενικής Εκπαίδευσης» του ΕΠΕΑΕΚ-Ι (Β' ΚΠΣ)<sup>3</sup> και στο Έργο «Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Π.Π.Ε.)- Π.Π.Ε."Ολοήμερο Σχολείο"» (ΠΙ-ΥΠΕΠΘ, 1999: 1). Το πρόγραμμα συγχρηματοδοτήθηκε με 997.300.000 δρχ. και διαχειριστές του ήταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) για την προμήθεια των μέσων (52,87%) και το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού (47,12%) (ό.π.: 3).

Τα σχολεία λειτούργησαν πιλοτικά για ένα έτος και σκοπός τους ήταν *«ο πειραματισμός σε νέες μορφές και τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου [...] η βελτίωση και η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μέσα από την αναδιοργάνωση του σχολικού χώρου, τον εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών και τη διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος»* (ό.π.: 1-2).

Στα 28 σχολεία ήταν υποχρεωτική η παρακολούθηση ολόκληρου του προγράμματος από τις 08:15 ως τις 17:00 (ΥΠΕΠΘ, 2000α: 1). Το επόμενο σχολικό έτος η Επιστημονική Επιτροπή πρότεινε ένα ενδεικτικό πρόγραμμα το οποίο ήταν υποχρεωτικό μέχρι τις 15:10 για τις τάξεις Α' & Β' και μέχρι τις 16:00 για τις υπόλοιπες τάξεις. Τα σχολεία μπορούσαν να

---

<sup>3</sup> ΕΠΕΑΕΚ: Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης. Το ΕΠΕΑΕΚ-Ι, αφορά στο Β' ΚΠΣ (Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης 1994-1999) και το ΕΠΕΑΕΚ-ΙΙ αφορά στο Γ' ΚΠΣ (2000-2006).

εφαρμόζουν και προαιρετικό πρόγραμμα μέχρι τις 17:00 (ΥΠΕΠΘ, 2000β: 1).

Μετά την αξιολόγηση του προγράμματος, κρίθηκε αναγκαία η συνέχισή του μέχρι τις 30-6-2002 «*προκειμένου το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα για τη γενίκευση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου παράλληλα με το θεσμό των Σχολείων "Διευρυμένου Ωραρίου"*» (ΠΙ-ΥΠΕΠΘ, 1999: 22-24). Εγκρίθηκε η Πράξη «*Πιλοτική εφαρμογή 28 Ολοήμερων Σχολείων*» που εντάχθηκε στο Μέτρο 1.2. «*Καταπολέμηση της Σχολικής Αποτυχίας και Διαρροής με Εναλλακτικές Μορφές Μάθησης*» του ΕΠΕΑΕΚ II (Γ΄ ΚΠΣ) (ό.π.: 1). Επίσης, συγκροτήθηκε νέα Επιστημονική Επιτροπή<sup>4</sup> με πρόεδρο τον Ι. Πυργιωτάκη η οποία είχε την ευθύνη του σχεδιασμού, της οργάνωσης και λειτουργίας τόσο των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων όσο και των Ολοήμερων Διευρυμένου Ωραρίου. Κάθε μέλος ΔΕΠ του Πανεπιστημίου, που συμμετείχε στην Επιτροπή, είχε την ευθύνη των Ολοήμερων για συγκεκριμένους νομούς (ΥΠΕΠΘ, 2000γ: 3-4).

Στόχοι των Πιλοτικών Ολοήμερων ήταν η αλλαγή των διδακτικών μεθόδων, η προετοιμασία για την επόμενη μέρα, ώστε να μη σχολειοποιούνται οι πρόσθετες ώρες, η αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος, η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η συνεργασία σχολείου - κοινωνίας. Κεντρικός στόχος ήταν η «*αλλαγή του σχολείου μέσα από την καθημερινή του βελτίωση*» (Πυργιωτάκης, 2002α: 47).

Πρόθεση του ΥΠΕΠΘ ήταν η επέκταση των σχολείων αυτών (ΥΠΕΠΘ, 2001: 1), όμως το υψηλό κόστος λειτουργίας περιόρισε την εφαρμογή μόνο στα υπάρχοντα (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2003: 27). Η Επιτροπή φιλοδοξούσε «*να γίνουν τέσσερα ως πέντε ή και περισσότερα ανά νομό, ώστε αυτά να αποτελέσουν τον πυρήνα επιμόρφωσης των δασκάλων και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού [...]. Στο μεταξύ όμως η πολιτική του Υπουργείου άλλαξε και στράφηκε προς τα προαιρετικά Ολοήμερα Σχολεία...*» (Πυργιωτάκης, 2004: 15). Όμως, η μεταβατική περίοδος από το Β΄ στο Γ΄ ΚΠΣ «*δημιούργησε οικονομικά προβλήματα και επέφερε δυσκολίες όχι μόνο στη διεύρυνση του νέου θεσμού, αλλά και σε αυτήν ακόμη τη λειτουργία των 28 σχολείων*» (Πυργιωτάκης, 2002β: 10).

### **1.2.3. Η εξέλιξη των Ολοήμερων Δημοτικών**

Από το σχολικό έτος 2002-2003, με την «αναγκαστική» στροφή από τα «κλειστού» προς τα «ανοιχτού» τύπου ολοήμερα, το ΥΠΕΠΘ επιχείρησε τη βελτίωση και την επέκταση των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου, μετονομάζοντάς τα ταυτόχρονα σε «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία» (ΥΠΕΠΘ, 2002α: 1). Αποτέλεσμα ήταν να γίνουν αλλαγές στο οργανωτικό

---

<sup>4</sup>ΥΠΕΠΘ, Υ.Α. Γ1/632/1-8-2000 (ΦΕΚ 1005/10-8-2000 τ. Β΄), Σύσταση και συγκρότηση Επιστημονικής Επιτροπής για την εφαρμογή του θεσμού του "Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου".



πλαίσιο των ΣΔΩ και να δοθεί έμφαση στην παιδαγωγική κατεύθυνση (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2007: 110). Η μετονομασία και η αναδιοργάνωσή τους δεν έγινε με νομοθετικά κείμενα αλλά με εγκυκλίους (ερμηνευτικά κείμενα).

#### **1.2.3.1. Από τα ΣΔΩ στα «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία»**

Η απόφαση του ΥΠΕΠΘ να αναβαθμίσει το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου, ύστερα από 4 χρόνια λειτουργίας των ΣΔΩ, σηματοδοτείται με την σύνταξη του πρώτου Ωρολογίου και Αναλυτικού Προγράμματος (ΥΠΕΠΘ, 2002γ: 1). Στην προσπάθεια αυτή αξιοποίησε τα παιδαγωγικά συμπεράσματα που προέκυψαν από τα 28 πιλοτικά και την εμπειρία της οργάνωσης των ΣΔΩ. Τα νέα Ολοήμερα Σχολεία εντάχθηκαν στο ΕΠΕΑΕΚ-II και επιχορηγήθηκαν με 3.000 ευρώ για τη συμπλήρωση του εξοπλισμού τους (ΥΠΕΠΘ, 2003α: 5).

Το ΩΠ του Ολοήμερου Σχολείου καλύπτει 4 διδακτικές ώρες από τις 12:50 μέχρι τις 16:00 και 25 λεπτά για φαγητό (13:30-13:55). Το πρόγραμμα είναι προαιρετικό και προβλέπει πρωινή ζώνη (07:00-08:00), εφόσον συμμετέχουν 5 τουλάχιστον μαθητές. Το ημερήσιο πρόγραμμα τυποποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό και περιλαμβάνει 15 ώρες δασκάλου (10 ώρες για μελέτη-προετοιμασία στις τάξεις Α΄-Β΄-Γ΄ και 5 ώρες στις υπόλοιπες τάξεις), καθώς και 20 ώρες εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Η παραμονή των μαθητών που συμμετέχουν είναι υποχρεωτική μέχρι τη λήξη του προγράμματος (ΥΠΕΠΘ, 2002α: 2). Επιπλέον, καταργήθηκε ο περιορισμός σύμφωνα με τον οποίο οι γονείς των μαθητών έπρεπε να είναι κυρίως εργαζόμενοι και πλέον μπορούν να παρακολουθούν το πρόγραμμα όλοι οι μαθητές (ΥΠΕΠΘ, 2002δ: 1).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) εντάχθηκαν διδακτικά αντικείμενα όπως Αγγλικά, Χορός, Θεατρική Αγωγή, Μουσική, Αθλητισμός και Εικαστικά. Μερικά από αυτά είναι υποχρεωτικά και κάποια είναι επιλογής. Η μελέτη-προετοιμασία είναι υποχρεωτική (15 ώρες) για όλες τις τάξεις και αφορά τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Υποχρεωτικό, επίσης, είναι το μάθημα της Πληροφορικής για όλες τις τάξεις. Τα Αγγλικά είναι υποχρεωτικά για τις μεγάλες τάξεις (Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄) και ο Αθλητισμός για τις μικρές (Α΄, Β΄, Γ΄). Οι υπόλοιπες ώρες (8) συμπληρώνονται με μαθήματα επιλογής (μέχρι 2 προτιμήσεις από Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή, Αθλητισμός, Χορός).

Το 2003 καθιερώθηκε ως υποχρεωτικό αντικείμενο η Αγγλική Γλώσσα και στη Γ΄ τάξη, ενώ εισήχθησαν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη θέση

της Πληροφορικής με νέο αναλυτικό πρόγραμμα<sup>5</sup>. Το ΦΕΚ 1471/2002 παραμένει μέχρι σήμερα η βάση λειτουργίας των Ολοήμερων Σχολείων. Η τελευταία αναμόρφωση έγινε το σχολικό έτος 2006-2007<sup>6</sup>. Στα 6/θ και άνω Δημοτικά Σχολεία το «ολοήμερο πρόγραμμα» αρχίζει στις 12:35 και ολοκληρώνεται στις 16:15. Για τη λειτουργία του απαιτείται η συμμετοχή 15 μαθητών, ενώ στα μικρότερα σχολεία απαιτούνται 10 ή ακόμη και 5 μαθητές στα απομακρυσμένα σχολεία. Ακολουθεί η προαιρετική ζώνη 16:15-17:00, εφόσον συμμετέχουν 10 μαθητές. Για την πρωινή ζώνη απαιτείται η συμμετοχή 5 μαθητών.

Την ευθύνη για τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος αναλαμβάνει ο δάσκαλος «υποδιευθυντής-υπεύθυνος»<sup>7</sup> του ολοήμερου. Από τον αριθμό των μαθητών και των τμημάτων που συγκροτούνται εξαρτάται ο αριθμός των δασκάλων (50 μαθητές ανά δάσκαλο) οι οποίοι εργάζονται στο ολοήμερο πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ, 2006: 10).

Παράλληλα με τις παρεμβάσεις για την ποιοτική αναβάθμιση, το ΥΠΕΠΘ αυξάνει χρόνο με το χρόνο τον αριθμό των Ολοήμερων Σχολείων. Έτσι, το σχολικό έτος 2005-2006 λειτούργησαν ως ολοήμερα σχολεία 4.271 δημοτικά σε σύνολο 5.609 δημοτικών σχολείων (Γούπος, 2006: 144). Το 2008 έφτασαν τις 4.400, δηλαδή στο 80% του συνόλου των σχολείων (Παληγιάννης & Μήνας, 2008: 57), ενώ το σχολικό έτος 2010-2011 σε σύνολο 5.804 σχολείων λειτούργησαν 3.789 ολοήμερα στα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται τα 800 Ολοήμερα με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

### **1.2.3.2. Από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία στα 28 «Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία»**

Τη διετία 2003-2005 τα 28 Πιλοτικά Ολοήμερα μετονομάστηκαν σε «Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία» (Σχολεία ΣΕΠΠΕ) και χρηματοδοτήθηκαν από το Γ΄ ΚΠΣ με 1.800.000 ευρώ μέσω της Πράξης «Πιλοτική εφαρμογή Προγραμμάτων σε 28 Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία» (ΠΙ, 2003: 1). Σκοπός τους είναι η «δοκιμαστική εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, διαδικασίας αξιολόγησης, ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων και δοκιμαστική χρήση διδακτικών βιβλίων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας, προκειμένου να αναδειχθούν τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν για όλους τους μαθητές που συμμετέχουν σε πρόγραμμα ολοήμερου» (ΥΠΕΠΘ, 2003β: 1).

---

<sup>5</sup> ΥΠΕΠΘ, Υ.Α. Φ.20/482/95210/Γ1/27-8-2003 (ΦΕΚ 1325/16-9-2003, τ. Β΄), Διδασκαλία Αγγλικής Γλώσσας στην Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου - Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου "Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση" του Ολοήμερου Σχολείου - Παρεμβάσεις στο πρόγραμμα του Ολοήμερου.

<sup>6</sup> ΥΠΕΠΘ, Υ.Α. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139/23-8-2006 τ. Β΄), Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο.

<sup>7</sup> ΥΠΕΠΘ, Εγκύκλιος Φ.361.22/72/91004/Δ1/29-8-2003, Τοποθέτηση υποδιευθυντών σε Ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Ο στόχος των 28 Πειραματικών είναι διττός: α) **Παιδαγωγικός:** Εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με επιπρόσθετα γνωστικά αντικείμενα-δραστηριότητες, εισροή στοιχείων λαϊκού πολιτισμού, επαναπροσδιορισμός της διδακτικής πράξης με ανανέωση μεθόδων διδασκαλίας και καλύτερη συνεργασία δασκάλου-μαθητών. β) **Κοινωνικός:** Περιορισμός της παραπαιδείας και οικονομική ανακούφιση των γονέων. Ισότιμη προσφορά γνωστικών αντικειμένων στους μαθητές, ανάπτυξη της επικοινωνίας των μαθητών, αποδοχή της ετερότητας και κάλυψη των αναγκών των γονέων (ΠΙ, 2003: 4-5).

Η διαφορά μεταξύ Πειραματικών και Πιλοτικών είναι ότι στα Πιλοτικά όλα τα διδακτικά αντικείμενα (δεκαπέντε) ήταν προαιρετικά, ενώ στα Πειραματικά τα πέντε έγιναν υποχρεωτικά. Η επιλογή και η ένταξη των πέντε υποχρεωτικών αντικειμένων (ΝΤ, Λαϊκή Παράδοση, Μουσική, Ξένη Γλώσσα στη Γ' τάξη και Αισθητική Αγωγή) έγινε με βάση προτιμήσεις των γονέων (ό.π.: 8-9).

Το 2005 θεσμοθετήθηκε<sup>8</sup> το ΩΠ λειτουργίας των Πειραματικών Ολοήμερων το οποίο προβλέπει για τις τάξεις Α'-Β' 7 υποχρεωτικές και 2 προαιρετικές διδακτικές ώρες και για τις τάξεις Γ'-ΣΤ' 8 υποχρεωτικές και 1 προαιρετική. Το υποχρεωτικό ωράριο λειτουργίας αρχίζει στις 08:10 και λήγει στις 15:00 για τις τάξεις Α'-Β' και στις 15:50 για τις υπόλοιπες. Στη συνέχεια, ακολουθεί ένα προαιρετικό πρόγραμμα μέχρι τις 16:40, ενώ προβλέπεται και προαιρετική πρωινή ζώνη 07:00-08:00. Το μεσημέρι διατίθεται ένα σαρανταπεντάλεπτο για φαγητό και χαλάρωση (13:30-14:15). Τη βάση του ΩΠ αποτελούν οι ώρες των διδακτικών αντικειμένων των 6/θ και άνω σχολείων. Σ' αυτές προστίθενται 10 υποχρεωτικές ώρες σε κάθε τάξη (8 για μελέτη-προετοιμασία και 2 για ΤΠΕ). Έτσι, οι συνολικές εβδομαδιαίες ώρες είναι 35 για τις τάξεις Α'-Β' και 40 για τις υπόλοιπες. Στο προαιρετικό πρόγραμμα (1-2 ώρες) διδάσκονται αντικείμενα επιλογής.

Την επόμενη σχολική χρονιά αναμορφώθηκε<sup>9</sup> ξανά το ΩΠ, όπως και όλων των άλλων σχολείων (από 6/θ και άνω), λόγω εισαγωγής της Β' Ξένης Γλώσσας. Το ωράριο επεκτάθηκε ως τις 17:00 και η λήξη του υποχρεωτικού προγράμματος για όλες τις τάξεις μετατοπίστηκε στις 15:30. Οι (υποχρεωτικές) διδακτικές ώρες για όλες τις τάξεις έγιναν 40 (8ωρο καθημερινά), ενώ προβλέπεται και δίωρο προαιρετικό πρόγραμμα μετά το υποχρεωτικό, δηλαδή 10 ώρες την εβδομάδα συνολικά.

Τα 28 Πειραματικά Ολοήμερα λειτούργησαν με αυτή τη μορφή μέχρι και το σχολικό έτος 2010-2011, αφού από το 2011-2012 μετατράπηκαν σε Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ.

---

<sup>8</sup> ΥΠΕΠΘ, Υ.Α. Φ.51/604/97284/Γ1/23-9-2005 (ΦΕΚ 1394/10-10-2005, τ. Β'), Πρόγραμμα 28 Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων.

<sup>9</sup> ΥΠΕΠΘ, Υ.Α. Φ51/154/77093/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139/23-8-2006 τ. Β'), Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων των 28 Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων.

Μέχρι το 2005, συνδύασαν επαρκώς την ικανοποίηση των κοινωνικών και παιδαγωγικών αναγκών. Είχαν αυξημένη χρηματοδότηση, ικανοποιητικό εκπαιδευτικό υλικό, έγκαιρη στελέχωση, υπηρεσίες σίτισης από βοηθητικό προσωπικό και επιστημονική καθοδήγηση. Στη συνέχεια, εμφάνισαν αδυναμίες λόγω της περιορισμένης χρηματοδότησης και υποστήριξης αλλά και αδυναμίες που σχετίζονται με το παρατεταμένο (υποχρεωτικό) πρόγραμμα (Παληγιάννης & Μήνας, 2008: 57).

Εν κατακλείδι, τα σχολεία αυτά θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως «προθάλαμος» μεταρρυθμίσεων, αφού «βοηθούν στην αξιολόγηση των νέων ιδεών και τεχνολογιών και αποβλέπουν στη γενίκευση των αποτελεσμάτων των πειραματικών εφαρμογών στα σχολεία όλης της χώρας» (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004: 49).

### 1.3. Ο πολύπλευρος ρόλος του Ολοήμερου Σχολείου

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου προέκυψε από την ίδια την κοινωνία και όχι ως αποτέλεσμα – σύλληψη της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού οι εργαζόμενοι γονείς για μια δεκαετία (μέχρι τη θεσμοθέτησή του) είχαν αναλάβει πρωτοβουλίες προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών τους. Έρευνα του ΥΠΕΠΘ, στα μέσα της δεκαετίας του 1980, αποκάλυψε ότι στο λεκανοπέδιο της Αττικής 16.094 παιδιά 6-9 χρονών επιστρέφοντας από το σχολείο έμεναν μόνα τους στο σπίτι, ενώ άλλα 13.333 έμεναν με το μεγαλύτερο αδερφό. Πρόκειται για τα παιδιά «*με το κλειδί στο χέρι*» και το *τηλεκοντρόλ*» (Πυργιωτάκης, 2004: 7).

Η κοινωνική και συνδικαλιστική πίεση ώθησαν το κράτος να δείξει ενδιαφέρον, το οποίο όμως εκδηλώθηκε στη γενικότερη εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1997 που έγινε υπό την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την εξασφάλιση οικονομικής στήριξης. Αν και προέκυψε ως κοινωνική ανάγκη, μαζί με τον κοινωνικό ρόλο προβλήθηκε και ο παιδαγωγικός - αντισταθμιστικός: «*Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και το Ολοήμερο Σχολείο έρχονται να εξυπηρετήσουν αυτούς ακριβώς τους γονείς που εργάζονται και δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν για τη φύλαξη των παιδιών τους [...] Με τον τρόπο αυτόν ενισχύεται η κοινωνική κρατική μέριμνα [...] καθίσταται δυνατή η ολοκλήρωση της μάθησης στο σχολείο, υλοποιείται η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας στα παιδιά που συναντούν μαθησιακές δυσκολίες [...] Η επιλογή των παιδιών που θα φοιτήσουν σ' αυτά γίνεται με κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια...*»<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Εισηγητική έκθεση στο σχέδιο νόμου: “Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευσης, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις”.

Ωστόσο, η πρώτη εφαρμογή του με τα ΣΔΩ έδειξε ότι επιτελούσε κυρίως το ρόλο της φύλαξης των παιδιών. Μόνο από το 2002 και μετά δόθηκε έμφαση στην παιδαγωγική κατεύθυνση: *«Το Υπουργείο Παιδείας θέσπισε το Ολοήμερο Σχολείο με στόχο την εξυπηρέτηση κοινωνικών και παιδαγωγικών σκοπών»* (ΥΠΕΠΘ, 2002β: 1). Παράλληλα με τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο προβάλλεται και ένας τρίτος ρόλος ο μεταρρυθμιστικός. Οι τρεις ρόλοι του Ολοήμερου είναι αλληλένδετοι και προσδιορίζουν τους σκοπούς του.

### **1.3.1. Ο κοινωνικός – προνοιακός ρόλος**

Το ΥΠΕΠΘ υπογραμμίζει ιδιαίτερα τον κοινωνικό ρόλο του Ολοήμερου Σχολείου και τη συμβολή του στην κοινωνική συνοχή: *«Ο κοινωνικός του σκοπός προσδιορίζεται από την ενίσχυση του ρόλου της μέριμνας από την πολιτεία, με την παροχή ενός ασφαλούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στους μαθητές ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου η ανάγκη εξεύρεσης εργασίας και για τους δυο γονείς είναι αυξημένη. Με αυτήν την εφαρμογή επιτυγχάνεται η καταπολέμηση των διακρίσεων, η προώθηση της κοινωνικής συνοχής, μέσω της ισότιμης πρόσβασης στην αγορά εργασίας ο εναρμονισμός της εργασιακής και οικογενειακής ζωής, καθώς και η πρόληψη σχολικής διαρροής»* (ό.π.: 1).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο κοινωνικός ρόλος του Ολοήμερου έχει δύο διαστάσεις: α) Την επίβλεψη και προστασία των μαθητών η οποία επιτυγχάνεται με την εναρμόνιση της χρονικής λειτουργίας του σχολείου και του ωραρίου εργασίας των γονέων και β) Την εκπλήρωση του αιτήματος για ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών.

Είναι προφανές ότι με την ενσωμάτωση του γυναικείου πληθυσμού στο εργατικό δυναμικό, το Ολοήμερο Σχολείο καλείται να αναλάβει τη φροντίδα των παιδιών κάτι που παλιότερα ήταν ευθύνη της οικογένειας. Ταυτόχρονα, καλείται να επιτελέσει και έναν προνοιακό ρόλο, αφού εκλαμβάνεται ως μέσο αντισταθμιστικής αγωγής για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Ο Π. Δεμίρογλου θεωρεί ότι το Ολοήμερο Σχολείο, λόγω του διευρυμένου ωραρίου, έχει παρεμβατικό ρόλο *«στη σχολική αποτυχία, στη μαθητική διαρροή και στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, με τη δυνατότητα αντισταθμιστικής αγωγής, βοήθειας των μαθητών στις σχολικές υποχρεώσεις και προσφοράς ευκαιριών μάθησης, ιδιαίτερα σ' αυτούς που ανήκουν στις ομάδες "υψηλού κινδύνου"..."* (Δεμίρογλου, 2010: 32).

Επίσης, ο Ν. Χανιωτάκης υποστηρίζει ότι από τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου *«ωφελούνται πρωτίστως τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα μορφωτικά και κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Τα παιδιά δηλ. που δεν έχουν καθόλου τη δυνατότητα να "πληρώσουν για να μάθουν"»* (Χανιωτάκης, 2004: 52).

Ωστόσο, η έρευνα του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ έδειξε ότι οι γονείς που αφήνουν τα παιδιά τους στο Ολοήμερο έχουν μεσαίο και υψηλό μορφωτικό επίπεδο (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2003: 10-11). Επίσης, αρκετές έρευνες δείχνουν ότι ο θεσμός αξιοποιείται περισσότερο από γονείς των μεσαίων και υψηλών κοινωνικών στρωμάτων και όχι από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, σύμφωνα με την αρχική εκτίμηση (Λάμνιαν & Ντακούμης, 2002: 156). Τα ευρήματα αυτά, μολονότι φανερώνουν ότι ο θεσμός επιτυγχάνει τον κοινωνικό του ρόλο σε σχέση με την πρώτη διάσταση της προστασίας και της επίβλεψης των παιδιών των εργαζόμενων γονέων, δημιουργούν προβληματισμούς για την επίτευξη της δεύτερης. Δηλαδή, δημιουργούνται ερωτήματα κατά πόσον το Ολοήμερο Σχολείο καταπολεμά τη σχολική αποτυχία και παρέχει αντισταθμιστική αγωγή στους μαθητές οι οποίοι προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Όπως αναφέρει ο Χ. Αθανασιάδης, το Ολοήμερο Σχολείο έχει περισσότερο προνοιακό χαρακτήρα παρά εκπαιδευτικό. Είναι θεσμός σοσιαλδημοκρατικής λογικής που αναπτύχθηκε στην κεντροδυτική Ευρώπη κατά την περίοδο της κυριαρχίας του σοσιαλδημοκρατικού υποδείγματος και θεσπίστηκε στη χώρα μας ετεροχρονισμένα, στην εποχή της ηγεμονίας του νεοφιλελευθερισμού. Επισημαίνοντας αυτή την αντίφαση, επιχειρεί να απαντήσει το ερώτημα *«Πώς γίνεται ένας κοινωνικός θεσμός να θεσπίζεται σε μια συγκυρία κατά την οποία επιχειρείται η κατάλυση των πλέον σημαντικών πτυχών του κράτους πρόνοιας»* και ταυτόχρονα να ερμηνεύσει τις δυσλειτουργίες του θεσμού στη χώρα μας (Αθανασιάδης, 2007: 1339-1340).

Η απάντηση που δίνει έχει ως αφετηρία τη στρατηγική που ακολούθησε η χώρα μας σε σχέση με τις χρηματοδοτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το ελληνικό κράτος, έχοντας αναγάγει την απορρόφηση των κοινοτικών κονδυλίων σε εθνικό στόχο, ακολούθησε μια πρόχειρη πολιτική που υπονόμωσε το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Στην περίπτωση του Ολοήμερου, το κράτος υιοθέτησε μία *«ευέλικτη»* επένδυση χωρίς *«σκληρές»* υποδομές, ώστε να ξηλωθεί εύκολα, όταν επιτευχθεί ο στόχος της απορρόφησης, για να μην συντηρεί το θεσμό με ενδογενείς πόρους μετά τη λήξη της χρηματοδότησης. Έτσι, δεν κατασκεύασε νέα σχολικά κτήρια που να ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές του θεσμού και κάλυψε πρόχειρα τις ανάγκες εκ των ενόντων. Παρόμοια λύση έδωσε και στις αυξημένες απαιτήσεις για προσωπικό, προκρίνοντας τις ευέλικτες σχέσεις εργασίας (ό.π.: 1342).

Ο στόχος της απορροφητικότητας ερμηνεύει εν μέρει το φαινόμενο, αφού δεν εξηγεί *«γιατί τα διαθέσιμα κονδύλια προσανατολίστηκαν κοινωνικά κι όχι αγοραία»*. Γι' αυτό ο Χ. Αθανασιάδης διερευνά το ρόλο δύο κοινωνικών ομάδων οι οποίες εμπλέκονται άμεσα στη λειτουργία του Ολοήμερου και λειτουργούν ως *«ομάδες πίεσης»*: των εκπαιδευτικών και των γονέων. Από τη μία, η ΔΟΕ έπαιξε σημαντικό ρόλο στη θεσμοθέτηση

του Ολοήμερου λόγω των κορπορατιστικών σχέσεων που οικοδόμησε την περίοδο 1981-1996 με το σοσιαλδημοκρατικό κόμμα (ΠΑΣΟΚ) που κυβέρνησε τη χώρα. Από την άλλη, οι γονείς που αξιοποιούν το Ολοήμερο προέρχονται από μικροαστικά στρώματα και κατόρθωσαν με τα μορφωτικά και κοινωνικά τους διαπιστευτήρια «να καταστήσουν κοινωνικά ορατό το πρόβλημά τους και να στρέψουν τα (ευρωπαϊκά) κονδύλια στην κατεύθυνση της επίλυσής του» (ό.π.: 1343-1344).

Σ' αυτό το ερμηνευτικό πλαίσιο, ο Χ. Αθανασιάδης θεωρεί ότι το Ολοήμερο αποτελεί έναν από τους τύπους συνάντησης σοσιαλδημοκρατίας και νεοφιλελευθερισμού: «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)» (ό.π.: 1346).

### **1.3.2. Ο παιδαγωγικός ρόλος**

Στα πρώτα βήματα του Ολοήμερου Σχολείου προβαλλόταν περισσότερο ο κοινωνικός και προνοιακός του ρόλος, ενώ στη συνέχεια δόθηκε έμφαση και στην παιδαγωγική του διάσταση. Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, στο Ολοήμερο Σχολείο επιδιώκεται «Η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου στο σχολείο, υπό την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσονται μαθήματα και άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες [...] που συνολικά προσδιορίζουν τον αριθμό των βασικών δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης και διαμορφώνουν συνθήκες ανοικτού παιδαγωγικού περιβάλλοντος και ελκυστικότερης μάθησης» (ΥΠΕΠΘ, 2002β: 1).

Το Ολοήμερο Σχολείο, λοιπόν, δεν αποσκοπεί μόνο στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά λειτουργεί ως χώρος αγωγής που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Αυτό προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός ανοικτού παιδαγωγικού περιβάλλοντος το οποίο παρέχει κοινωνικές και πολιτιστικές εμπειρίες και λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς, δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτό ως αθροιστική συνύπαρξη του παραδοσιακού σχολείου και των νέων διδακτικών αντικειμένων αλλά ως «ουσιαστική ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος και των επικοινωνιακών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα από την ίδια την σχολική κοινότητα» (Σακκάς, 2005α: 15).

Ωστόσο, η αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας και του παιδαγωγικού κλίματος δεν είναι κάτι απλό. Η προσθήκη υποχρεωτικών διδακτικών αντικειμένων, η έμφαση των

γονιών στην προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη ημέρα και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εγκυμονούν κινδύνους για την παιδαγωγική διάσταση του Ολοήμερου. Επίσης, η παραμονή του μαθητή πολλές ώρες στο σχολείο εκλαμβάνεται συχνά ως ευκαιρία για προσφορά περισσότερων γνώσεων. Όμως, το διευρυμένο ωράριο δεν αποτελεί ευκαιρία για εντατικοποίηση της εργασίας του μαθητή αλλά δυνατότητα για την καλλιέργεια ενός παιδαγωγικού κλίματος που εξασφαλίζει τη δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης, την ευχάριστη παραμονή στο σχολείο, τη συνεργασία και την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Ο Ι. Βρεττός υποστηρίζει ότι ο τρόπος που είναι δομημένο το πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου δεν διευκολύνει τις νεωτεριστικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και την αλλαγή του σχολικού κλίματος. Θεωρεί αναγκαία την εγκατάλειψη της δομής του προγράμματος κατά ώρες και μαθήματα και προτείνει την υιοθέτηση ενός προγράμματος ενιαίου, χωρίς διαχωριστικές γραμμές στο χρόνο διδασκαλίας, στα διδακτικά αντικείμενα και τα περιεχόμενά τους. Θεωρεί ότι κάθε σχολείο πρέπει να διαμορφώνει το πρόγραμμα του Ολοήμερου με βάση τις ανάγκες των μαθητών του, τα ενδιαφέροντα και τις αντοχές τους. Βασικό κριτήριο για τη σύνταξη του προγράμματος πρέπει να είναι «η μάθηση με κεφάλι, με καρδιά και χέρι». Το πρόγραμμα «πρέπει να αντιμετωπισθεί με “ευαισθησία” και ευελιξία και να ακολουθήσει τη “μέση οδό”, ώστε όχι μόνο να αποφευχθούν οι υψηλές ή αφελείς απαιτήσεις και ο υπερβολικός έλεγχος ή απουσία μέριμνας, αλλά και να εναρμονισθεί η απαιτητική προμεσημβρινή ζώνη με τη μεταμεσημβρινή, μέσω της εναλλαγής μεταξύ έντασης και χαλάρωσης» (Βρεττός, 2001: 73-74).

### **1.3.3. Ο μεταρρυθμιστικός ρόλος**

Ο μεταρρυθμιστικός ρόλος του Ολοήμερου είναι διάχυτος στις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας. Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, το Ολοήμερο Σχολείο συνιστά «μια ριζική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του σύγχρονου σχολείου». Στόχοι του είναι: «Να γίνει το ολοήμερο σχολείο ο χώρος όπου οι μαθητές θα αναπτύσσουν δεξιότητες γνωστικές, ερευνητικές, κατασκευαστικές, πολιτιστικές. Ταυτόχρονα θα αναπτύσσουν την προσωπικότητα, το χαρακτήρα τους, αλλά και τις γνώσεις τους, “μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν”, “πώς να αποδέχονται τους άλλους” και “πώς να είναι υπεύθυνοι και δημιουργικοί” [...] Να ευαισθητοποιήσει τους γονείς και να ενεργοποιήσει τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, επιτυγχάνοντας το “άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία”» (ΥΠΕΠΘ, 2003α: 5).

Το Ολοήμερο Σχολείο, λοιπόν, παρουσιάζεται ως μεταρρυθμιστική προσπάθεια για



μια ανανεωμένη και βελτιωμένη μορφή σχολείου. Θεωρείται μέσο υπέρβασης του παραδοσιακού σχολείου με τη διαμόρφωση νέου διδακτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος, προκειμένου να καλλιεργηθούν δεξιότητες, να αναδειχθούν ενδιαφέροντα και να αναπτυχθεί πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας (Μανιάτη, 2005: 168).

Σύμφωνα με τον Ι. Πυργιωτάκη, *«στην Ελλάδα το όραμα για το Ολοήμερο Σχολείο συνδέεται άμεσα και με μια βαθύτερη εσωτερική αλλαγή του σχολείου γενικότερα. Επιδιώκεται δηλαδή αρχικά η εσωτερική αναδόμηση της σχολικής ζωής και η αναδιάταξη του παιδαγωγικού κλίματος και της όλης μεθοδολογίας του ολοήμερου, μέσα από τη μόνιμη, σταδιακή, αλλά καθημερινή του βελτίωση»* (Πυργιωτάκης, 2002α: 39).

#### **1.4. Τα προβλήματα και η κριτική στο Ολοήμερο Σχολείο**

Το Ολοήμερο Σχολείο γέννησε την ελπίδα για μια πραγματική αναγέννηση του Δημοτικού Σχολείου, επιδιώκοντας να αλλάξει συνολικά τη σχολική κουλτούρα της χώρας. Θεωρήθηκε ως μοντέλο σχολικής μονάδας που θα μπορούσε να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, να συμβάλλει στην αλλαγή της σχολικής νοοτροπίας, την ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών και γενικά να επιφέρει εκείνες τις αλλαγές *«οι οποίες συμβάλλουν στην εξωτερική και ιδιαίτερα στην εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου»* (Δεμίρογλου, 2005: 53).

Ο θεσμός καλλιέργησε μεγάλες προσδοκίες για αλλαγή και βελτίωση του πρωτοβάθμιου σχολείου, ωστόσο δέχτηκε και έντονη κριτική η οποία εστιάζεται κυρίως στα εξής σημεία: α) Η παρατεταμένη σχολική οργάνωση μπορεί να περιορίσει τις ευκαιρίες για εξωσχολικές εμπειρίες και μάθηση. β) Το σχολικό περιβάλλον οικειοποιείται περιοχές κοινωνικοποίησης και ζωτικούς χώρους των παιδιών. γ) Η σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και ο περιορισμός των κοινωνικών σχέσεων δημιουργούν ανησυχίες για το είδος του πολίτη που διαμορφώνεται σ' αυτό το εκτεταμένο ωράριο.

Υποστηρίζεται ότι υπάρχει ο κίνδυνος το Ολοήμερο να προετοιμάζει τη δημιουργία ενός πολίτη *«έτοιμου να εργαστεί σε μεγάλα ωράρια εργασίας, ευέλικτου να προσαρμοστεί σε κάθε αλλαγή εργασίας, αφού η κάθε έννοια της μονιμότητας και του σταθερού θα έχει πλέον αρθεί»* (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004: 66). Ως απάντηση στην παραπάνω κριτική προβάλλεται η διαμόρφωση του σχολείου ως χώρου ζωής και εμπειρίας και το άνοιγμα του σχολείου προς το κοινωνικό περιβάλλον για *«να αποφευχθεί τόσο η σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, όσο και ο υπερβολικός φόρτος της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και η απομόνωση του σχολείου»* (Θωίδης, 2004: 37).

Ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών περιορίζεται ακόμη περισσότερο λόγω των εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Ο Ν. Χανιωτάκης επισημαίνει ότι πάρα πολλά παιδιά που παρακολουθούν το Ολοήμερο εξακολουθούν να τρέχουν στα φροντιστήρια, αφού «αυτό το στοίχημα δεν κερδήθηκε ούτε στα πιλοτικά» τα οποία λειτουργούν με πολύ καλύτερες προϋποθέσεις. Η συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου αυτών των παιδιών μπορεί να έχει μακροπρόθεσμα αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξή τους: «ένα τέτοιο εξαντλητικό ωράριο [...] μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις στην ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη που είναι δύσκολο σήμερα να προβλεφθούν» (Χανιωτάκης, 2004: 51).

Ο Χ. Αθανασιάδης υποστηρίζει ότι το Ολοήμερο είναι ένα «τρίωρο απογευματινό μονοθέσιο» που λειτουργεί μετά το πρωινό, ασκώντας μια «ανώφελη υπερεκπαίδευση» κυρίως στους μαθητές των μικρών τάξεων οι οποίοι δεν διαθέτουν αυτονομία όπως οι μεγαλύτεροι μαθητές, και συνεπώς δίνει λύση μόνο στη φύλαξη και την προετοιμασία της επόμενης ημέρας (Αθανασιάδης, 2007: 1342, 1344).

Ο Ι. Βρεττός σημειώνει ότι το Ολοήμερο Σχολείο δεν σημαίνει «όλη την ημέρα σχολείο». Το Ολοήμερο «δεν επιθυμεί την “ιδρυματοποίηση” του μαθητή και τη “σχολειοποίηση της κοινωνίας”, αλλά την κάλυψη γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και ψυχολογικών κενών και ελλειμμάτων του μαθητή από το ένα μέρος και βελτίωση του ανθρώπινου προσώπου της κοινωνίας από το άλλο» (Βρεττός, 2002: 97). Αν το Ολοήμερο Σχολείο δεν επιφέρει αλλαγές και εγκλωβιστεί «στις καθιερωμένες συνθήκες που επιβάλλει το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα [...] θα καταλήξει σε ένα “απάνθρωπο σχολείο”, το οποίο θα εξουθενώνει το μαθητή» (ό.π.: 107).

Η Μ. Κουτσελίνη επισημαίνει ότι το παιδί δεν αντέχει το εκτεταμένο ωράριο του Ολοήμερου: «Είναι –και το ξέρουμε πολύ καλά– το πιο άνισο μέτρο να χειριζόμαστε άνισους ανθρώπους και άνισες σχολικές μονάδες ακριβώς με τον ίδιο μαζικοποιημένο τρόπο. Δεν μπορώ να κρατήσω όλα τα παιδιά από τις 07.00 μέχρι τις 16.00, επειδή υπάρχουν οι κοινωνικοί λόγοι της φύλαξης [...] το ωράριο του σχολείου 07:30 με 16:00 είναι επινόηση της ελλαδικής και κυπριακής πραγματικότητας. Σε κανένα μέρος του κόσμου δεν υπάρχει σχολείο που να λειτουργεί από τις 07:30 μέχρι τις 16:00, ως πρόγραμμα αναλυτικό και ωρολόγιο για όλα τα παιδιά.[...] Δε γίνονται αυτά τα πράγματα, δεν αντέχει το παιδί...» (Κουτσελίνη, 2006: 139-140).

Στην ίδια κατεύθυνση, κάποιοι χαρακτηρίζουν το εξαντλητικό ωράριο ως «το τέλος της παιδικής ηλικίας» και τονίζουν τις άμεσες επιπτώσεις στην οικογενειακή ζωή αλλά και τις μακροπρόθεσμες συνέπειες στην κοινωνική ζωή: «Η πιεστική παραμονή των μαθητών για 9 ώρες στο σχολικό χώρο αποτελεί μια μορφή βιασμού της προσωπικότητας των παιδιών και αποτελεί το τέλος της παιδικής ηλικίας» (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-

Καραμπέρι, 2004: 100).

Η παραπάνω κριτική καθιστά επίκαιρες τις απόψεις που διατύπωσαν αρκετές δεκαετίες νωρίτερα οι υποστηρικτές της «αποσχολειοποιημένης» κοινωνίας. Ο Τ. Χολτ χαρακτήρισε τα σχολεία «παιδικές φυλακές» και επισήμανε ότι *«Τα παιδιά δεν έχουν δουλέψει ποτέ τόσες πολλές ώρες από την πρώιμη και βάρβαρη εποχή της Βιομηχανικής Επανάστασης»* (Χολτ, 1978: 43). Ισχυρίστηκε ότι τα σχολεία δημιουργούν πλήξη και σύγχυση, διδάσκοντας πράγματα που έχουν ελάχιστο ή κανένα νόημα για τους ίδιους τους μαθητές, με αποτέλεσμα οι περισσότεροι να αποτυγχάνουν. Για το λόγο αυτό πρότεινε να μετατραπεί το σχολείο σε χώρο ανεξάρτητης μάθησης και ελευθερίας που θα το χρησιμοποιεί καθένας όσο θέλει (Χολτ, 1995: 18).

Ο Ι. Ίλλιτς είχε επισημάνει ότι το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης δεν είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας αλλά της ελεύθερης συμμετοχής του ατόμου σε δραστηριότητες: *«Οι περισσότεροι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα με την συμμετοχή, ενώ το σχολείο τους αναγκάζει να ταυτίσουν την προσωπική, συνειδητή τους ανάπτυξη με έναν λεπτομερή σχεδιασμό και χειρισμό»* (Ίλλιτς, 1976: 57).

Ο Π. Γκούτμαν τόνισε ότι η εκπαίδευση αποτελεί μια *«σκληρή εκμετάλλευση των νέων»* και υποστήριξε ότι *«Τα σχολεία πρέπει να είναι σε θέση να διδάξουν τους ανθρώπους πώς να χαίρονται τη ζωή και να αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους»* (Γκούτμαν, 1977: 42).

Πέραν της προαναφερθείσας κριτικής, κατά την υλοποίηση του θεσμού αναδείχτηκαν πολλές δυσκολίες που εμποδίζουν την επίτευξη των φιλόδοξων στόχων του. Τα σοβαρότερα προβλήματα που επισημαίνονται στη βιβλιογραφία αφορούν:

α) Στις σοβαρές ελλείψεις των κτηριακών και υλικοτεχνικών υποδομών, οι οποίες θεωρούνται κρίσιμο ζήτημα στην επίτευξη των στόχων του και την αποφυγή των αρνητικών συνεπειών που απορρέουν από την επιμήκυνση του σχολικού χρόνου. β) Στον τρόπο στελέχωσής του με διδακτικό προσωπικό (καθυστερήσεις, ωρομίσθιοι, έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης). γ) Στην έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών πρωινής και απογευματινής ζώνης. δ) Στις προστριβές με τους γονείς για ανεπαρκή προετοιμασία, αφού οι γονείς αντιλαμβάνονται το Ολοήμερο ως «εκτεταμένο φροντιστήριο». ε) Στην ανελαστικότητα του ωραρίου (ώρα αποχώρησης). στ) Στη μη σύνδεση πρωινού και απογευματινού προγράμματος και την επικάλυψη των διδακτικών αντικειμένων. ζ) Στη μη πάταξη της παραπαιδείας, αφού δεν κερδήθηκε η εμπιστοσύνη των γονέων στο ζήτημα αυτό (Αρβανίτη, 2006: 69-73). η) Στα κλειστά Αναλυτικά Προγράμματα που δεν λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των συνθηκών του περιβάλλοντος (Κόπτης, 2005: 80).

Η πανελλαδική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τη ΔΟΕ και τη ΓΣΕΕ το 2007 έδειξε ότι ο θεσμός δεν κατάφερε να ξεπεράσει προβλήματα που είχαν επισημανθεί από την αρχή της λειτουργίας του, παρότι πέρασε μία δεκαετία. Συγκεκριμένα, γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερα προβλήματα τη μη έγκαιρη πρόσληψη του προσωπικού, το έλλειμμα στην επιμόρφωσή του, την απουσία κατάλληλων χώρων, τις ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και εκπαιδευτικά μέσα, την απουσία ελκυστικών μαθημάτων, την ανεπαρκή προετοιμασία και την αναποτελεσματικότητά του στον περιορισμό της παραπαιδείας. Οι γονείς, αν και δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από το σχολικό πρόγραμμα, επιθυμούν τη συνέχιση του θεσμού σε ποσοστό 99,3%. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους επισημαίνουν τις αδυναμίες του θεσμού και προτείνουν να αλλάξει ο σημερινός τύπος του Ολοήμερου Σχολείου.

Το καταληκτικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι *«Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ικανοποιεί, κατά προτεραιότητα, τις κοινωνικές ανάγκες των γονέων, δηλαδή επιτελεί κυρίως την κοινωνική του αποστολή, γιατί ουσιαστικά αποδεσμεύει τους γονείς από την επίβλεψη των παιδιών τους. Δεν ικανοποιεί, όμως, στον ίδιο βαθμό τις παιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, η παιδαγωγική λειτουργία του περιορίζεται στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας»* (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ & ΙΠΕΜ/ΔΟΕ, 2007: 82-83).

Τα παραπάνω ευρήματα, που επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, φανερώνουν ότι ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου πέτυχε κυρίως τον κοινωνικό του σκοπό, δίνοντας λύση στο πρόβλημα των εργαζόμενων γονέων. Όμως, δεν φαίνεται να έχει πετύχει ούτε το μεταρρυθμιστικό του ρόλο (Κόπτσης, 2005: 80) ούτε και τον παιδαγωγικό του σκοπό για τον οποίο χρειάζεται *«αρκετό δρόμο ακόμη για να τον εκπληρώσει»* (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη: 2004: 101). Ωστόσο, έγινε αποδεκτός από την ελληνική κοινωνία παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και την κριτική που δέχεται. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι αποτελεί το *«μέλλον της εκπαίδευσης»*, εάν εξελιχθεί και ξεπεράσει *«τις παιδικές του ασθένειες»* (Σακκάς, 2005β: 170).

## 1.5. Ανακεφαλαίωση

Αποτελεί κοινό τόπο στη βιβλιογραφία η διαπίστωση ότι το Ολοήμερο Σχολείο έχει πετύχει τον κοινωνικό του σκοπό όχι όμως τον παιδαγωγικό και τον μεταρρυθμιστικό. Η σχετική συζήτηση δεν αμφισβητεί την αναγκαιότητα συνέχισης του θεσμού, αλλά εξαντλείται κυρίως σε θέματα βελτίωσης της λειτουργίας του.

Ωστόσο, η ΔΟΕ από το 1999 διατύπωσε το αίτημα για ριζική αλλαγή του θεσμού, ώστε να ανταποκριθεί στον παιδαγωγικό του ρόλο και να βελτιώσει τη λειτουργία του

σχολείου γενικότερα: «Το σχολείο που οραματιζόμαστε δεν μπορεί να είναι άλλο από το Ολοήμερο Σχολείο, η λειτουργία του οποίου θα πρέπει να τεθεί σε μια άλλη βάση. Προσβλέπουμε σε ένα Σχολείο που: [...] Θα δίνει απαντήσεις στη σχολική αποτυχία [...] Θα σέβεται τον ελεύθερο χρόνο του μαθητή [...] Θα αναδιοργανωθεί το ημερήσιο πρόγραμμά του σε ενιαία βάση, όπου εντάσσονται οργανικά στα μαθήματα του σημερινού πρωινού σχολείου, η εκμάθηση Η/Υ, ξένων γλωσσών, πρόσθετες δραστηριότητες αλλά και η προετοιμασία για την επόμενη μέρα [...] Θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την παραπαιδεία, προσφέροντας ιδιαίτερο χρόνο ουσιαστικής προετοιμασίας του μαθητή για την επόμενη μέρα, ξένες γλώσσες, η διδασκαλία των οποίων μέσα στο σχολείο θα είναι αρκετή για να καταλήξει σε τίτλο επάρκειας [...] Ένα σχολείο, στο οποίο κυρίαρχη λειτουργία δεν θα είναι η μετάδοση γνώσεων, αλλά η παιδαγωγική λειτουργία» (ΔΟΕ, 2009α: 3).

Το ΥΠΕΠΘ, την τελευταία διετία, αναγνώρισε επίσημα την αναγκαιότητα της αναβάθμισης του Ολοήμερου Σχολείου, αφού ο θεσμός με τον τρόπο που λειτούργησε δεν πέτυχε επαρκώς τον παιδαγωγικό του ρόλο ούτε κατόρθωσε να μεταρρυθμίσει συνολικά το Δημοτικό Σχολείο (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ: 3). Για το λόγο αυτό, από τη σχολική χρονιά 2010-2011, επιχειρεί να δημιουργήσει ένα «Νέο Σχολείο» χρησιμοποιώντας ξανά ως μοχλό αλλαγής το Ολοήμερο Σχολείο και συγκεκριμένα τα 800 (Ολοήμερα) Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 35).

## 2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΑΠΟ ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

### 2.1. Η ρητορική για το «Νέο Σχολείο»

Με την κυβερνητική αλλαγή στις 4 Οκτωβρίου 2009 και την ανάληψη της εξουσίας από το ΠΑΣΟΚ, το ΥΠΑΒΜΘ (όπως μετονομάστηκε το ΥΠΕΠΘ) δρομολόγησε μια σειρά αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να δημιουργήσει το «Νέο Σχολείο», το Σχολείο του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται αναλυτικά το «όραμα» του «Νέου Σχολείου», επειδή ο θεσμός των 800 Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα είναι οργανικά ενταγμένος στο «όραμα» αυτό και το υπηρετεί.

#### 2.1.1. Προεκλογικές δεσμεύσεις και κυβερνητικές εξαγγελίες

Στις προγραμματικές δηλώσεις της κυβέρνησης για την εκπαίδευση, η Υπουργός Παιδείας παρουσίασε το κυβερνητικό πρόγραμμα, εντάσσοντας την πολιτική για την παιδεία σε μια συνολική πολιτική προσέγγιση που θεωρεί *«τη γνώση ως βασική κινητήρια δύναμη τόσο του αναπτυξιακού μοντέλου της χώρας όσο και της κοινωνικής συνοχής...»*. Με αυτή την προσέγγιση η *«Παιδεία - από το νηπιαγωγείο μέχρι την Τρίτη ηλικία - είναι στρατηγική επιλογή»*, γιατί αποτελεί τη βάση στην οποία θα χτιστεί η Ελλάδα του 21<sup>ου</sup> αιώνα με πολιτικές που *«αναβαθμίζουν τους εκπαιδευτικούς, δίνουν ρόλο στους γονείς, στηρίζουν τους εργαζόμενους, κάνουν τους εργοδότες να κατανοήσουν την ανάγκη επένδυσης στην έρευνα και την εκπαίδευση των εργαζομένων»* (Διαμαντοπούλου, 2009: 1).

Επανέλαβε το σύνθημα *«πρώτα ο μαθητής»* και θεώρησε *«κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό διακύβευμα»* τη μετουσίωση σε χειροπιαστή πραγματικότητα του διακηρυγμένου στόχου *«Δημόσια, Δωρεάν και Υψηλής ποιότητας Παιδεία για όλους»*. Έδωσε έμφαση στις αξίες που εμπεριέχουν οι λέξεις *«δημόσια»*, *«δωρεάν»*, *«για όλους»*, καθόσον *«κάθε αναφορά σε “δωρεάν παιδεία” προκαλεί πικρά χαμόγελα σε γονείς που δαπανούν όλο και περισσότερα χρήματα για τη μόρφωση των παιδιών τους»* (ό.π.: 2). Αντιστοίχισε τις αξίες, μία προς μία, με τις πολιτικές που θα τις ουσιαστικοποιήσουν: α) *«Εγγυημένη και εφικτή ισότητα πρόσβασης»* στο *«δημόσιο αγαθό της παιδείας»*. β) *«Συστηματικές παρεμβάσεις σε όλες τις βαθμίδες»*, για να σταματήσουν *«τα φροντιστήρια»*. γ) Εφαρμογή εκπαιδευτικών ζωνών προτεραιότητας *«σε περιπτώσεις σχολείων που παρουσιάζουν εκπαιδευτικό έλλειμμα»*, προκειμένου όλα τα παιδιά *«μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα να εφοδιαστούν με εκείνο το “χαρτοφυλάκιο δεξιοτήτων και*

**ικανοτήτων**” που θα τους επιτρέψει να έχουν ένα “σχέδιο ζωής” και να το εκπληρώσουν» (ό.π.: 2).

Οι προγραμματικές δηλώσεις αφορούν 12 άξονες που καλύπτουν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ειδικότερα για το Δημοτικό Σχολείο και τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν τις εξής δεσμεύσεις (ό.π.: 4-5):

- ❖ Μετάβαση «από το σχολείο αγγαρεία στο σχολείο-εργαστήριο σκέψης και γνώσης», με νέο αναλυτικό πρόγραμμα, νέα σχολικά βιβλία και νέα εκπαιδευτικά εργαλεία
- ❖ Καθολική λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων με ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε «η τσάντα του μαθητή να μένει στο ολοήμερο σχολείο»
- ❖ Διαδίκτυο και ξένες γλώσσες, ώστε ο μαθητής τελειώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση να έχει πιστοποίηση στην Πληροφορική και σε μια ξένη γλώσσα. Στόχος είναι σε μια τετραετία να ανέβει η Ελλάδα από την 25<sup>η</sup> θέση κατάταξης του προγράμματος PISA στις πρώτες θέσεις.
- ❖ Εξασφάλιση της ομαλής ένταξης των μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση
- ❖ Νέο σύστημα ειδικής αγωγής με αξιοποίηση των μεθόδων της συνεκπαίδευσης
- ❖ Αξιοπρεπής αμοιβή και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς στη βάση του τρίπτυχου αξιολόγηση-επιβράβευση-επιμόρφωση

Στις δηλώσεις αναπαράγεται σε γενικές γραμμές το προεκλογικό πρόγραμμα του κυβερνώντος κόμματος για την παιδεία αλλά και η δέσμευση για χρηματοδότηση της εκπαίδευσης με 1 δισ. ευρώ επιπλέον, ώστε να επιτευχθεί ο στόχος του 5% του ΑΕΠ για την παιδεία (ΠΑΣΟΚ, 2009: 54). Στις εξαγγελίες η χρηματοδότηση της παιδείας θεωρείται επένδυση και εργαλείο αντιμετώπισης της κρίσης «...και αυτό γιατί για μας όχι μόνο το όραμα για την Ελλάδα που θέλουμε, αλλά και η αντιμετώπιση της **οικονομικής κρίσης** βασίζεται στην **επένδυση στην Παιδεία**» (Διαμαντοπούλου, 2009: 4).

Σε κάθε μεταρρύθμιση προβάλλονται διακυβεύματα, ανάλογα με την ιστορική συγκυρία, τα οποία δικαιολογούν τις αλλαγές. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, στο μεταρρυθμιστικό «λόγο» (discourse) προβάλλονται η ανάπτυξη της χώρας, η οικονομία και η κοινωνική συνοχή. Όσο και αν «λόγος» διανθίζεται με μέτρα κοινωνικής πρόνοιας (5% του ΑΕΠ για την παιδεία, δωρεάν και δημόσια παιδεία, η ισότητα ευκαιριών), η γλώσσα της «αγοράς» είναι ορατή. Επίσης, διάχυτα είναι ο χρησιμοθηρικός προσανατολισμός της γνώσης και η εργαλειακή αντίληψη για το ρόλο του σχολείου, αφού αποστολή του θεωρείται ο εφοδιασμός των παιδιών με «*χαρτοφυλάκιο γνώσεων και δεξιοτήτων*».

### 2.1.2. Ο διάλογος του 2009 στο πλαίσιο του ΕΣΥΠ και οι προτάσεις του ΣΠΔΕ

Ένα μήνα μετά τις προγραμματικές δηλώσεις, παραδόθηκε στην Υπουργό Παιδείας το πόρισμα για τον «Στρατηγικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος» από το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΠΔΕ) του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (ΕΣΥΠ). Το πόρισμα ήταν αποτέλεσμα διαλόγου ο οποίος ξεκίνησε από την προηγούμενη κυβέρνηση στις 11/3/2009 και ολοκληρώθηκε στις 20/11/2009. Είναι η πρώτη φορά που ολοκληρώθηκε διαδικασία διαλόγου, αν και μεσολάβησε κυβερνητική αλλαγή.

Το πόρισμα αναφέρεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο σύστημα πρόσβασης στα ΑΕΙ και διέπεται από μία ολιστική-συστημική θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Το τρίπτυχο που κυριάρχησε στις συζητήσεις, σύμφωνα με τα λόγια του Προέδρου, ήταν η ποιότητα της εκπαίδευσης, η διασφάλισή της (με αξιολόγηση) και η επιμόρφωση (ΕΣΥΠ-ΣΠΔΕ, 2009β: 26). Πολλές από τις προτάσεις του πορίσματος κινούνται στην ίδια κατεύθυνση ή και συμπίπτουν με τις κυβερνητικές εξαγγελίες:

- ❖ Διεύρυνση του σχολικού ωραρίου μέχρι τις 16.00, από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο για κοινωνικούς και παιδαγωγικούς λόγους
- ❖ Πιστοποίηση ξένων γλωσσών και Πληροφορικής στο σχολείο
- ❖ Διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση με εσωτερική αξιολόγηση
- ❖ Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- ❖ Πολλαπλό σχολικό βιβλίο (δωρεάν) σε εναλλακτικές μορφές
- ❖ Αναμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων τα οποία δεν θα περιγράφουν την ύλη αλλά θα θέτουν εθνικούς στόχους σε κάθε βαθμίδα και θα λαμβάνουν υπόψη την «ετερότητα»
- ❖ Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που «καλλιεργούν» οκτώ βασικές «ικανότητες-κλειδιά» για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο αξιολόγησης του προγράμματος PISA

Πρόκειται για τις ίδιες δεξιότητες που περιλαμβάνονται στην πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ) προς το ΣΠΔΕ για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (ΠΙ, 2009: 3) και συγκεκριμένα: «1. Ικανότητα επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα, 2. Ικανότητα επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες, 3. Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, 4. Ψηφιακή ικανότητα, 5. Μεταγνωστικές ικανότητες (να μάθεις πώς να μαθαίνεις), 6. Αξίες-αρχές και ικανότητες που αναπτύσσουν την ιδιότητα του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, 7. Ανάπτυξη της ικανότητας για την ανάληψη



πρωτοβουλιών και δράσεων σε όλους τους τομείς, 8. Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση» (ΕΣΥΠ-ΣΠΔΕ, 2009α: 10).

Το ζήτημα της κατάταξης της χώρας μας στο πρόγραμμα PISA του 2009 απασχόλησε ιδιαίτερα το ΣΠΔΕ. Για το λόγο αυτό κάλεσε στις συνεδριάσεις την κ. Σοφianoπούλου, υπεύθυνη του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) για το πρόγραμμα PISA, να διαφωτίσει τα μέλη σχετικά με το πρόγραμμα και τη σημασία του (ΕΣΥΠ-ΣΠΔΕ, 2009γ: 15).

Το πόρισμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αλλαγή των ΑΠΣ για τη βελτίωση της ποιότητας και θεωρεί καθοριστικής σημασίας τη συμβολή του Ολοήμερου Σχολείου στην άρση των ανισοτήτων: «Το κέλυφος για την ανασυγκρότηση των προγραμμάτων σπουδών και την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι η σταδιακή επέκταση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου. Στο νέο ολοήμερο εφαρμόζεται ενιαίο διευρυμένο χρονικά ημερήσιο πρόγραμμα και εφαρμόζεται το νέο εθνικό πλαίσιο προγράμματος (αύξηση του σχολικού χρόνου και δυνατότητα εμβάθυνσης/ουσιαστικής εμπέδωσης της σχολικής γνώσης)» (ΕΣΥΠ-ΣΠΔΕ, 2009α: 14).

Η Υπουργός Παιδείας παρέστη στην τελευταία συνεδρίαση του ΣΠΔΕ και διαβεβαίωσε ότι θα λάβει υπόψη τις προτάσεις του στις αλλαγές που έρχονται άμεσα, καθώς και στα επόμενα βήματα: «το πρώτο κείμενο που έχει παραδοθεί θα είναι μια πολύ σοβαρή βάση και βοήθεια για πολλές από τις αλλαγές που έρχονται» (ΕΣΥΠ-ΣΠΔΕ, 2009β: 33).

### **2.1.3. Από το διάλογο στην ηλεκτρονική διαβούλευση**

Πριν από την υλοποίηση μεγάλων αλλαγών στην εκπαίδευση ξεκινούσε συνήθως μια συζήτηση με τους κοινωνικούς φορείς. Ο διάλογος γινόταν πάνω στις προτάσεις του Υπουργείου και αποσκοπούσε στην εξασφάλιση της κοινωνικής συναίνεσης και κυρίως των εκπαιδευτικών. Στις αλλαγές για το «Νέο Σχολείο» το ΥΠΑΔΒΜΘ δεν ενδιαφέρθηκε για την εξασφάλιση της συναίνεσης των συνδικάτων και μάλιστα προσπάθησε να υποβαθμίσει το ρόλο τους στην προώθηση των αλλαγών. Οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών κλήθηκαν να καταθέσουν γραπτές προτάσεις για συγκεκριμένα ζητήματα (προσλήψεις, μεταθέσεις, επιλογές στελεχών, επιμόρφωση) και όχι «εφ' όλης της ύλης». Έτσι, δεν επαναλήφθηκαν οι ατέρμονες συζητήσεις του παρελθόντος και οι συμβιβασμοί.

Επιπλέον, το ΥΠΑΔΒΜΘ υιοθετεί για πρώτη φορά μια νέα εκδοχή διαλόγου, την ηλεκτρονική διαβούλευση. Η έννοια της ηλεκτρονικής διαβούλευσης περιλαμβάνει την εμπλοκή του πολίτη στα κοινά με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ) και κυρίως του διαδικτύου. Ο «διάλογος» αυτής της μορφής είναι απρόσωπος και γίνεται με όρους οι

οποίοι καθιστούν τα συμπεράσματά του σε μεγάλο βαθμό κατευθυνόμενα. Οι πολίτες εκφράζουν την άποψη τους σε ορισμένες πτυχές ενός θέματος, απαντώντας σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ακολουθεί η επεξεργασία των σχολίων και η σύνταξη της σχετικής έκθεσης. Σύμφωνα με την τελευταία τροποποίηση<sup>11</sup> του κανονισμού της Βουλής, η κατάθεση των νομοσχεδίων πρέπει να συνοδεύεται «από έκθεση επί της δημόσιας διαβούλευσης που έχει προηγηθεί της κατάθεσής τους» (Βουλή των Ελλήνων, 2010: 164).

Από το Νοέμβριο του 2009 τέθηκαν σε διαβούλευση αρκετές από τις αλλαγές που προωθούνται στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου»: οι υπηρεσιακές μεταβολές των εκπαιδευτικών, η αυτοαξιολόγηση, η συγχώνευση των σχολικών μονάδων, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ο θεσμός του μέντορα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και οι μεταθέσεις τους. Όμως η συμμετοχή των πολιτών δεν φαίνεται να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του ΥΠΔΒΜΘ. Εκτός από την πρώτη διαβούλευση στην οποία κατατέθηκαν 3500 σχόλια, στις υπόλοιπες ο αριθμός ήταν μικρός (250-700). Ωστόσο, διευκολύνει το Υπουργείο στη νομιμοποίηση των αποφάσεων, με ένα δημοκρατικό μέτρο που απευθύνεται στην κοινωνία των πολιτών, παρακάμπτοντας στην ουσία τις συνδικαλιστικές οργανώσεις και αποδυναμώνοντας τυχόν αντιστάσεις τους. Επίσης, αγνοείται η εμπειρία των εκπαιδευτικών και απαξιώνονται οι θέσεις των συνδικάτων τους που έχουν διαμορφωθεί μέσα από συλλογικές διαδικασίες, επιστημονικά συνέδρια και έρευνες. Επιπλέον, τίθενται ζητήματα για την αξία των εκθέσεων, αφού δεν είναι γνωστή η μεθοδολογία ανάλυσης των σχολίων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η διαβούλευση έγινε ετεροχρονισμένα και μετά την εφαρμογή του μέτρου (π.χ. αυτοαξιολόγηση).

## **2.2. Το «όραμα» του «Νέου Σχολείου»**

### **2.2.1. Οι βασικές αρχές του «Νέου Σχολείου»**

Σε υλοποίηση των προεκλογικών δεσμεύσεων και των προγραμματικών δηλώσεων, στις 4/3/2010 εγκρίθηκε από το υπουργικό συμβούλιο το σχέδιο δράσης με τίτλο «**ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Πρώτα ο μαθητής**», για την «*εκ την βάθρων ΑΝΑΣΤΗΛΩΣΗ του εκπαιδευτικού μας συστήματος, για την ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ της παιδείας μας*» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 3). Το μεγαλόπνοο σχέδιο περιλαμβάνει αλλαγές από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο, δηλαδή ξεκινά από τη βάση του εκπαιδευτικού συστήματος για να προετοιμάσει «*μια πραγματική αλλαγή στην ανώτατη εκπαίδευση*» σε «*αντίθεση με το παρελθόν που κάθε “μεταρρύθμιση” ξεκινούσε με το σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ*» (ό.π.: 3). Οι βασικές αρχές

---

<sup>11</sup> ΦΕΚ 139/10-8-2010, τ. Α', Για την τροποποίηση διατάξεων του Κανονισμού της Βουλής (Μέρος Κοινοβουλευτικό και Μέρος Β').

που χαρακτηρίζουν το «Νέο Σχολείο» είναι οι παρακάτω (ό.π.: 4-6):

1. Έχει στο επίκεντρο το μαθητή (πρώτα ο μαθητής), γιατί η ποιότητα της εκπαίδευσης αφορά το μαθητή
2. Παρέχει δημόσια δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδεία, το κλειδί για την ανάπτυξη, τη συνολική και ατομική πρόοδο
3. Δεν αφήνει κανένα παιδί «να μείνει πίσω». Δίνει τα εφόδια για την αυριανή επιτυχία σε όλα τα παιδιά χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες
4. Έχει πρωταγωνιστή τον εκπαιδευτικό με «πρωτοβουλίες αυτενέργειας και κίνητρα καινοτομίας»
5. Είναι ένα «ανοιχτό σχολείο χωρίς τοίχους». Ανοιχτό στις ιδέες, στη γνώση, στο διαδραστικό πίνακα, στον προσωπικό υπολογιστή. Είναι «πράσινο», γιατί καλλιεργεί την περιβαλλοντική συνείδηση
6. Είναι «Ανοιχτό στην κοινωνία, σε αρμονική σύνδεση με τη Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης»
7. Κτίζεται με θεμέλια το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, και ανασχεδιάζεται σε βάθος με νέα αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μεθόδους και ψηφιακά μέσα

### **2.2.2. Η αναγκαιότητα των αλλαγών**

Η αναγκαιότητα των αλλαγών, σύμφωνα με το ΥΠΔΒΘ, απορρέει από τη «σκληρή πραγματικότητα» του σημερινού σχολείου όπως τη βιώνουν όλοι οι εμπλεκόμενοι: μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και τοπικές κοινωνίες. Για τους **μαθητές** το σχολείο μοιάζει με χώρο «καταναγκαστικού έργου» όπου λείπει η χαρά της μάθησης: «Το σχολείο έχει υποβιβαστεί από τις απαιτήσεις μιας στεγνής γνώσης με υπερφορτωμένο πρόγραμμα, που στις μικρές τάξεις γεμίζει την τσάντα των μαθητών με μεγάλο βάρος και στις μεγαλύτερες τους επιβάλλει ένα εξαντλητικό ωράριο. Έτσι περιορίζεται ο δημιουργικός χρόνος στο σχολείο αλλά και ο ελεύθερος χρόνος. Μετά τη λήξη της “σχολικής μέρας” ο μαθητής συνεχίζει τη δουλειά του σχολείου, ενώ παράλληλα κάνει δεύτερη βάρδια σε φροντιστήρια και οργανωμένα ιδιωτικά μαθήματα αθλητισμού, καλλιτεχνικών κτλ» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 8).

Οι **εκπαιδευτικοί** βιώνουν επαγγελματικό άγχος, αισθάνονται απαξίωση, δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση, είναι επιφυλακτικοί «απέναντι στην καινοτομία» και περιορίζεται ο ρόλος τους σε αυτόν «του απλού διεκπεραιωτή εκπαιδευτικών εντολών». Τρέχουν να καλύψουν την ύλη του «ενός και μοναδικού βιβλίου, χωρίς «μέσα, νέες τεχνολογίες», ενώ το κύρος και η αμοιβή τους δεν είναι ανάλογα της εργασίας τους.

Οι **γονείς** βιώνουν από τη δική τους μεριά την πίεση που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους: «Αναγκάζονται να αφιερώνουν σημαντικό μέρος του οικογενειακού χρόνου στο “διάβασμα των παιδιών” και το πηγαινέλα στα φροντιστήρια [...]. Υφίστανται την δυσβάστακτη επιβάρυνση στον οικονομικό προϋπολογισμό και επηρεάζεται η σχέση του γονέα με το παιδί του, όταν υποχρεώνεται να αναλάβει και καθήκοντα άμεσης διδασκαλίας. Μια κατάσταση που ευρύτερα δημιουργεί πρόσθετες κοινωνικές ανισότητες που αντικατοπτρίζουν όχι μόνο οικονομικές αλλά και μορφωτικές και πολιτισμικές διαφορές» (ό.π.: 8-9). Οι τοπικές κοινωνίες μένουν απομονωμένες, στους «γονείς δεν δίνεται φωνή» και απουσιάζει η ενεργητική τους συμμετοχή.

Τα παραπάνω έχουν συμβάλει, ώστε «το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όχι μόνο να συντηρεί και να αναπαράγει ανισότητες αλλά και να μην είναι ανταγωνιστικό τόσο στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στο διεθνή χώρο. Οι μέτριες επιδόσεις, αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ET 2010) και αφετέρου των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA [...] δημιουργούν μια απογοητευτική εικόνα ως προς την απόδοση του ελληνικού σχολείου. Αυτό θα αλλάξει...» (ό.π.: 9).

Τα παραπάνω αποσπάσματα περιγράφουν το σχολείο ως «ασθενή» –που τα διάφορα μέλη του υποφέρουν– και προδιαγράφουν τη «συνταγή» που θα ακολουθήσει. Η ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας είναι επιφανειακή. Εξαντλείται σε παιδαγωγισμούς (επηρεάζεται η σχέση γονέα παιδιού) και ψυχολογισμούς (επαγγελματικό άγχος), χωρίς να προχωρά στην αναζήτηση του «γιατί». Το σχολείο παρουσιάζεται στην ουσία αποκομμένο από τους κοινωνικούς προσδιορισμούς του, ενώ το άρωμα κοινωνικής δικαιοσύνης που υπάρχει στο «λόγο» καλύπτεται από το λεξιλόγιο της «αγοράς» (ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα). Το ενδιαφέρον για το μαθητή σκεπάζεται από την αγωνία για την εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία είναι απογοητευτική με βάση τις προδιαγραφές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας & Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ). Μήπως το ζητούμενο των αλλαγών δεν είναι η ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά η ευθυγράμμιση με τις υποδείξεις των οικονομικών οργανισμών;

Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ (ό.π.: 10-11), «Η πρότασή μας για ένα Νέο Σχολείο [...] έχει ενσωματώσει τις προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα (Ιούλιος 2008) [...]. Στο Νέο Σχολείο υπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως:

- η προώθηση της διά βίου μάθησης,
- βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά,

- *ενίσχυση της καινοτομίας, δημιουργικότητας και επιχειρηματικού πνεύματος.»*

Στην ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (ΕΕπ) που επικαλείται το ΥΠΔΒΜΘ αναφέρεται: «*Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επιθυμεί να συνεργαστούν καλύτερα τα κράτη μέλη προκειμένου να καταστούν τα σχολικά συστήματα πιο προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών και των εργοδοτών σε μια Ευρώπη του μέλλοντος, που βασίζεται στη γνώση*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008α: 1). Είναι προφανές ότι η περιγραφή και η ανάλυση των προβλημάτων του σχολείου δεν είναι καθόλου ουδέτερη, έχει συγκεκριμένες ιδεολογικές αφετηρίες (τις ανάγκες των εργοδοτών) και συνιστά παιδαγωγική ιδεολογία, αφού τείνει να αποκρύψει τον κοινωνικό χαρακτήρα του σχολείου και των σχολικών γνώσεων.

### **2.2.3. Οι στόχοι του «Νέου Σχολείου»**

Το «Νέο Σχολείο», σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, έχει ως στόχο την προετοιμασία των νέων γενεών, ώστε να μπορούν (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 10):

- ❖ να πατούν στέρεα πάνω σε αξίες και αρχές που κάνουν κάθε νέο «πάνω απ' όλα ΑΝΘΡΩΠΟ»
- ❖ να συνεχίζουν να αποκτούν γνώσεις σε όλη τη διάρκεια του βίου
- ❖ να συμμετέχουν με επιτυχία στην οικονομική ζωή και να έχουν ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου
- ❖ να ασκούν το ρόλο του υπεύθυνου πολίτη
- ❖ να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή

Οι στόχοι του «Νέου Σχολείου» υποστηρίζονται με τα παρακάτω μέτρα (ό.π.: 12):

- ✓ Διασφάλιση της πρόσβασης στο Νηπιαγωγείο και αύξηση της συμμετοχής από την ηλικία των 4 ετών
- ✓ Διασφάλιση της πρόσβασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
- ✓ Μείωση του ποσοστού των μαθητών με υποεπίδοση στην ανάγνωση, τα Μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες
- ✓ Μείωση της σχολικής διαρροής
- ✓ Πιστοποίηση των ξένων γλωσσών και της χρήσης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ)
- ✓ Δραστική αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν την τεχνολογία στη διδασκαλία

Τα ερωτήματα που απορρέουν από τους παραπάνω στόχους είναι αρκετά:

- Ποιες είναι οι αρχές και οι αξίες που κάνουν το μαθητή «άνθρωπο»;
- Ποια γνώση θα αποκτούν και ποιος αποφασίζει ότι αυτή η γνώση έχει την ίδια αξία

για όλους;

- Σκοπός του σχολείου είναι η επιτυχία των μαθητών στην οικονομική ζωή; Η κοινωνική άνοδος εξαρτάται μόνο από τα εφόδια του σχολείου;
- Η έννοια του πολίτη είναι μια ουδέτερη έννοια, σταθερή και διαχρονική που γίνεται αντιληπτή με τον ίδιο τρόπο;
- Η ενεργή συμμετοχή στην κοινωνική ζωή εξαρτάται μόνο από τους ίδιους τους πολίτες;
- Τελικά, οι στόχοι του «Νέου Σχολείου» είναι συμβατοί με το σκοπό της Πρωτοβάθμιας (Α/θμιας) και Δευτεροβάθμιας (Β/θμιας) Εκπαίδευσης; Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (άρθρο 1).

#### 2.2.4. Το πορτρέτο του «νέου» μαθητή

Στο «Νέο Σχολείο» οι μαθητές θα αναπτύσσουν αυτόνομη δράση, συλλογικό-κοινωνικό πνεύμα και περιβαλλοντική συνείδηση, με ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 10-11). Συγκεκριμένα, ο μαθητής:

- ❖ Γίνεται «**μικρός διανοούμενος**» με την απόκτηση μεγαλύτερης γνώσης και άνεσης στη χρήση της ελληνικής γλώσσας γραπτά και προφορικά
- ❖ Γίνεται «**μικρός επιστήμονας**» με γνωστική επάρκεια στις μαθηματικές έννοιες, την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή και την ανάπτυξη μαθηματικής λογικής και αφαιρετικής σκέψης. Αντίστοιχες δεξιότητες και γνώσεις αποκτά στις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία
- ❖ Γίνεται «**μικρός ερευνητής**» με την απόκτηση ταχύτητας στην ανάλυση και σκέψη, με επάρκεια στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας
- ❖ Γίνεται «**γλωσσομαθής**» με την απόκτηση επάρκειας τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας και δύο σε δεύτερη φάση, ώστε να εξοικειωθεί με άλλες κουλτούρες και να αποκτήσει επαγγελματικά εφόδια. Η γλωσσομάθεια από προσόν για λίγους μετατρέπεται σε εργαλείο για όλους
- ❖ Κατακτά το «**Μαθαίνω πώς να μαθαίνω**» με νέες διδακτικές μεθόδους και μέσα
- ❖ Γίνεται «**Συνειδητός Έλληνας Πολίτης-Πολίτης του κόσμου**», ενδυναμώνοντας την ελληνική του ταυτότητα και συνείδηση με βάση τις αξίες της αλληλεγγύης και της

συλλογικότητας

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά συγκροτούν το «πορτρέτο» του μαθητή του «Νέου Σχολείου». Αξιοσημείωτη είναι η αντίφαση που υπάρχει ανάμεσα στην «ενεργητική συμμετοχή» και τη χρήση του παθητικού ρήματος «γίνεται» το οποίο επαναλαμβάνεται πέντε φορές. Οι ΤΠΕ, οι ξένες γλώσσες, η άνετη χρήση της ελληνικής γλώσσας και η απόκτηση γνώσεων - δεξιοτήτων από το χώρο των φυσικομαθηματικών συγκροτούν το κύριο σώμα των γνώσεων και δεξιοτήτων του «χαρτοφυλακίου» με τις οποίες το «Νέο Σχολείο» θα εφοδιάζει τους μαθητές. Με το «χαρτοφυλάκιο» αυτό ιεραρχείται η σχολική γνώση και προσδιορίζεται (ρητά και άρητα) η θέση της στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στη συνείδηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

### 2.3. Το σχέδιο υλοποίησης του «Νέου Σχολείου»

Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΔΒΜΘ στηρίζεται σε δύο άξονες: α) Το μακροπρόθεσμο σχεδιασμό και β) τις άμεσες δράσεις με παρεμβάσεις στο υφιστάμενο σχολείο, ώστε να μετατραπεί σε «Νέο Σχολείο». Οι άμεσες οριζόντιες δράσεις περιλαμβάνουν βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα μέτρα και ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες. Οι άξονες που περιλαμβάνει κάθε κατηγορία παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

ΑΜΕΣΕΣ ΟΡΙΖΟΝΤΙΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ			
Α) ΓΙΑ ΤΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (7 άξονες)	Β) ΓΙΑ ΤΟΝ ΜΑΧΟΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ (8 άξονες)	Γ) ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ (6 άξονες)	Δ) ΑΜΕΣΑ ΜΕΤΡΑ, ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ (2 άξονες)
A1. Ευρυζωνικότητα παντού και εξοπλισμός σε κάθε τάξη	B1. Καθιέρωση πιστοποιητικού παιδαγωγικής κατάρτισης	Γ1. Αλλαγή στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)	Δ1. Εργαλείο υλοποίησης το ΕΣΠΑ
A2. Πύλη πληροφόρησης για όλους	B2. Σχέδιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	Γ2. Αναβάθμιση διδακτικών μεθόδων	<b>Δ2. Ολοήμερο Σχολείο με ΕΑΕΠ</b>
A3. Ενδυνάμωση εκπαιδευτικού για αξιοποίηση των ΤΠΕ	B3. Ενιαίος τρόπος πρόσληψης των εκπαιδευτικών	Γ3. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στα νέα ΑΠΣ	Ποιοτική αναβάθμιση του Ολοήμερου
A4. Μάθημα χωρίς σύνορα με ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό	B4. Αλλαγή στον τρόπο μεταθέσεων	Γ4. Σύνδεση τεχνολογικού σχολείου (ΤΕΕ) με την τοπική κοινωνία	
A5. Νέα ψηφιακά περιβάλλοντα	B5. Εξορθολογισμός στη διαχείριση του προσωπικού	Γ5. Ξενόγλωσση εκπαίδευση με πιστοποίηση	
A6. Ενίσχυση ειδικής αγωγής με ψηφιακό υλικό	B6. Ενεργοποίηση του θεσμού του «δόκιμου» εκπαιδευτικού	Γ6. Αντιμετώπιση ανισοτήτων	
A7. Μηχανισμός αξιολόγησης – προώθηση της αριστείας	B7. Αξιοκρατικό σύστημα επιλογής στελεχών διοίκησης		
	B8. Θέσπιση αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας		

### 2.3.1. Α) Μέτρα για το «ψηφιακό σχολείο»

Από τη συνθήκη της Λισαβόνας (2000) και μετά, η «Κοινωνία της Πληροφορίας» θεωρήθηκε προϋπόθεση προκειμένου η ευρωπαϊκή οικονομία να γίνει ανταγωνιστικότερη. Η χώρα μας την τελευταία δεκαετία έχει αναλάβει δράσεις για την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Το σχέδιο για το «ψηφιακό σχολείο» εντάχθηκε στο σχεδιασμό του «Νέου Σχολείου» και περιλαμβάνει μέτρα σε επτά άξονες τα οποία θα ολοκληρωθούν μέχρι το 2013. Ορισμένα από αυτά βρίσκονται σε εξέλιξη (η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών) ή ολοκληρώθηκαν όπως τα φορητά εργαστήρια Η/Υ στα 800 σχολεία, οι 2.250 διαδραστικοί πίνακες (ΥΠΔΒΜΘ, χ.χ.: 2).

Σύμφωνα με τη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ, οι ΝΤ αποτελούν «το βασικό εργαλείο στην εξυπηρέτηση των στόχων του Νέου Σχολείου», γιατί η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν «εξασφαλίζει ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 13). Η αξιοποίησή τους δεν αφορά μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία. Αφορά στη διαφάνεια και την κοινωνική λογοδοσία, καθώς και στην ηλεκτρονική διοίκηση και εποπτεία του εκπαιδευτικού συστήματος (ΥΠΔΒΜΘ, χ.χ.: 3).

Η επίσημη παρουσίαση του «ψηφιακού σχολείου» έγινε τον Οκτώβριο του 2010 από τον Πρωθυπουργό και την Υπουργό Παιδείας σε Επαγγελματικό Λύκειο της Λήμνου, σε μια συμβολική κίνηση για τις προτεραιότητες της κυβέρνησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Ο Πρωθυπουργός χαρακτήρισε τη στιγμή «ιστορική» και αναφέρθηκε στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, κάτι που θα μπορούσαν να κάνουν και τα ίδια τα παιδιά: «Θα μπορούσαν και τα ίδια τα παιδιά που έχουν ως “δεύτερη φύση” τους το θέμα του διαδικτύου και της ηλεκτρονικής εποχής, να τους επιμορφώσουν»<sup>12</sup>. Η «φυσικοποίηση» της τεχνολογίας δείχνει την ένταση με την οποία επιχειρείται η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Γιατί όμως δίνεται τόση έμφαση στις ΝΤ;

Το ΥΠΔΒΜΘ θεωρεί τις ΝΤ καθοριστικό παράγοντα για την ανταγωνιστικότητα του σχολείου: «Η δημιουργία του ψηφιακού σχολείου αποτελεί υψηλή προτεραιότητα για να ανακτήσει το ελληνικό σχολείο την ανταγωνιστικότητά του στον ευρωπαϊκό χώρο» (ΥΠΔΒΜΘ, χ.χ.: 1). Προς επίρρωση των παραπάνω παραθέτει στοιχεία τα οποία δείχνουν ότι μόνο το 35% των Ελλήνων εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) είναι 74% (κατά μέσο όρο). Επίσης, μόνο το 10-15% των σχολείων μας έχουν ενεργή σελίδα

---

<sup>12</sup> Εφημερίδα «ΤΑΧΥΔΡΟΜΟΣ» 9-10-2010, «Ψηφιακό σχολείο» σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.



στο διαδίκτυο, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν προσωπική ιστοσελίδα δεν ξεπερνά το 3,7% (ό.π.: 1).

Η σύγκριση που επιχειρείται στο επίπεδο της αξιοποίησης των ΝΤ επιτελεί διπλό σκοπό: Πρώτον, ενοχοποιεί τους εκπαιδευτικούς που δεν τις χρησιμοποιούν, αφού τους χρεώνει τη χαμηλή ανταγωνιστικότητα του σχολείου. Δεύτερον, δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης για την αναγκαιότητα της εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Με την επίκληση της απόστασης που μας χωρίζει από τις χώρες της ΕΕ και το φόβο του τεχνολογικού αναλφαριθμητισμού, ασκείται συμβολική βία για την εισαγωγή και νομιμοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, καλλιεργούνται υψηλές προσδοκίες για τις δυνατότητες των ΝΤ, όπως για παράδειγμα η άποψη του ΥΠΔΒΜΘ ότι *«εξασφαλίζουν καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα»*. Τέτοιες αντιλήψεις μπορεί να οδηγήσουν σε παρερμηνείες και αντίθετο αποτέλεσμα, γιατί δεν βοηθούν στην κατανόηση των πραγματικών δυνατοτήτων των ΝΤ και την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη.

Ο Γ. Μαυρογιώργος υποστηρίζει ότι οι βίαιες και μαζικές μορφές εισαγωγής των ΝΤ στο σχολείο δεν επιτρέπουν την προσεκτική εξέταση των πολιτικοϊδεολογικών, κοινωνικών, πολιτισμικών, παιδαγωγικών παραμέτρων και τη διερεύνηση ερωτημάτων όπως: *«Ποιο πρόβλημα επιλύει μια νέα τεχνολογία; [...] Ποια νέα προβλήματα ανακύπτουν; [...] Ποιες κοινωνικές ομάδες και ποιοί θεσμοί πλήττονται; Ποιες αλλαγές επέρχονται στη γλώσσα; Και, ποιος αποκτά νέα εξουσία»* (Μαυρογιώργος, 2004: 34-37). Οι σχετικές συζητήσεις στη χώρα μας για τις ΝΤ είναι απλοϊκές, εξαντλούνται σε τεχνικά ζητήματα και δεν επιτρέπουν την εξέταση απρόβλεπτων επιπτώσεων. Παρ' όλα αυτά, δημιουργούν υποσχέσεις και υπερβολικές προσδοκίες οι οποίες διευκολύνουν την επέκτασή τους. Όμως, όσο περισσότερο αυξάνονται οι χρήστες τόσο πληθαίνουν οι ειδικοί που παράγουν νέα προϊόντα και διευρύνουν περισσότερο την αγορά, δημιουργώντας πλαστές ανάγκες.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι με το «ψηφιακό σχολείο» προβάλλεται η εκδοχή της «πανάκειας» για τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι ΝΤ έχουν απεριόριστες δυνατότητες στην επίλυση ζητημάτων. Πρόκειται για τη *«"διαφημιστική" εκδοχή που προωθεί τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική αγορά»* και δημιουργεί *«μια αγορά νέων εκπαιδευτικών προϊόντων, που έχουν μάλιστα υψηλούς ρυθμούς ταχύτητας παλαίωσης»*. Η υιοθέτηση αυτής της εκδοχής, εκτός των άλλων, ενέχει τον κίνδυνο της ανακατανομής των δαπανών στην εκπαίδευση (ό.π.: 30).

### **2.3.2. Β) Μέτρα για τον μαχόμενο εκπαιδευτικό**

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει οκτώ μέτρα διοικητικής φύσης τα οποία

αφορούν στους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια σειρά νομοθετικών πρωτοβουλιών οι οποίες, σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, επαναπροσδιορίζουν «τη σχέση του εκπαιδευτικού με την εκπαίδευση, αναδεικνύοντας τον εκπαιδευτικό ως τον πρωταγωνιστή της αναβάθμισης στην εκπαίδευση» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 18).

### **2.3.2.1. Ο νόμος 3848/2010**

Τα μέτρα για τους εκπαιδευτικούς είναι τα πρώτα που θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 3848 (ΦΕΚ 71/ 19-5-2010, τ. Α΄) και αποτέλεσαν αντικείμενο δημόσιας διαβούλευσης στην οποία έλαβαν μέρος 3.500 πολίτες. Για τη θεσμοθέτησή τους ελήφθησαν υπόψη οι προτάσεις του ΣΠΔΕ, οι μελέτες του ΠΙ, η μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών της ΕΕ, οι προτάσεις από τις εκπαιδευτικές ομοσπονδίες και «από όλα τα παιδαγωγικά και καθηγητικά τμήματα της χώρας»<sup>13</sup>. Τα σπουδαιότερα μέτρα που εισάγει ο νόμος είναι:

α) Καθιερώνει το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας (Β1) ως προϋπόθεση για το διορισμό στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Αφορά κυρίως τους αποφοίτους των «καθηγητικών σχολών» οι οποίοι θα πρέπει να παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα τουλάχιστον εξάμηνης διάρκειας σε ΑΕΙ. Εξαιρούνται οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων, της ΑΣΠΑΙΤΕ και οι κάτοχοι μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου στις επιστήμες της Αγωγής. β) Τροποποιεί το σύστημα πρόληψης των εκπαιδευτικών (Β3). γ) Καθιερώνει τη διετή παραμονή στην οργανική θέση ως προϋπόθεση για μετάθεση, ενώ πριμοδοτεί την τρίτη χρονιά, προκειμένου να περιοριστούν οι συνεχείς αλλαγές των εκπαιδευτικών στα σχολεία (Β4). δ) Περιορίζει τις αποσπάσεις και τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών (Β5). ε) Ενεργοποιεί το θεσμό του «Δόκιμου Εκπαιδευτικού» και εισάγει το θεσμό του μέντορα. Ο νεοδιόριστος θα βρίσκεται σε διετή δοκιμαστική υπηρεσία, θα υποστηρίζεται από το μέντορα και η μονιμοποίηση του θα γίνεται μετά από αξιολόγηση (Β6). στ) Καθιερώνει νέο «αξιοκρατικό σύστημα επιλογής στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση» (Β7) με το οποίο η πιστοποίηση των ΝΤ είναι αυξημένο προσόν. Επιπλέον, προβλέπεται ότι για τη διεκδίκηση θέσης στελέχους θα είναι απαραίτητο από το 2015 και μετά το «Πιστοποιητικό διοικητικής-καθοδηγητικής επάρκειας». ζ) Καθιερώνει την αυτο-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων (Β7), η οποία υλοποιείται ήδη σε πιλοτικό στάδιο (2010-2012), και στη συνέχεια την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: «Την αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων κατά τις διατάξεις του παρόντος άρθρου ακολουθεί η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών» (άρθρο 32, παρ.7).

---

<sup>13</sup> Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου: “Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού –καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις”.

Αναζητώντας τις ιδεολογικές αφετηρίες του νομοθετήματος στην αιτιολογική του έκθεση διαπιστώνουμε ότι η «αναγκαιότητα για άμεσες παρεμβάσεις» απορρέει: α) Από την «κοινή παραδοχή ότι η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προσωπικής επιτυχίας κάθε νέου και κάθε πολίτη, αλλά και το σημαντικότερο μοχλό ανάπτυξης της κοινωνίας και της οικονομίας κάθε χώρας». β) Από τις «αρνητικές διαπιστώσεις όσον αφορά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος» (σελ. 1).

Για να τεκμηριωθούν οι «διαπιστωμένες αδυναμίες» και η χαμηλή αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, γίνεται επίκληση διεθνών ερευνών και κυρίως του ΟΟΣΑ: «Διεθνείς έρευνες, με πιο χαρακτηριστική αυτή του ΟΟΣΑ, που δημοσιοποιήθηκε τον περασμένο Σεπτέμβριο, κατέδειξαν ότι η Ελλάδα ανήκει στις χώρες με την καλύτερη αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό χωρίς αυτό να έχει ποιοτικό αντίκρισμα στην πράξη. Η κατανομή του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας είναι ανορθολογική...» (σελ. 2).

Η έμφαση στην παραπάνω αντίθεση (αναλογίας-ποιότητας) περιέχει αιχμές για τον εκπαιδευτικό και του μεταθέτει (έμμεσα) την ευθύνη για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Βέβαια, για τη διαμόρφωση της αναλογίας αποσιωπούνται άλλες παράμετροι όπως η διασπορά του πληθυσμού, το ανάγλυφο της χώρας και οι αποσπάσεις εκπαιδευτικών σε υπηρεσίες του Δημοσίου, λόγω έλλειψης διοικητικών υπαλλήλων. Αποσιωπάται, επίσης, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εκπαίδευσης και της εργασίας του εκπαιδευτικού, αφού καλλιεργείται μια μονοδιάστατη αντίληψη ότι όλα εξαρτώνται από την ικανότητα και την εργατικότητα του εκπαιδευτικού.

Σ' αυτό το πλαίσιο, φαντάζουν αυτονόητα τα μέτρα που κινούνται στην κατεύθυνση του ελέγχου, όπως για παράδειγμα ο θεσμός του δόκιμου εκπαιδευτικού και η αξιολόγηση, προκειμένου να «επιλέγονται οι άριστοι των εκπαιδευτικών» (σελ. 2). Επίσης, η καθιέρωση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας αποτελεί έναν ακόμη κρίκο που προστίθεται στην αλυσίδα της επιλογής των «αρίστων», η οποία χαλκεύεται από το 1997 με την καθιέρωση του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ και συντελεί στην περαιτέρω απαξίωση των πανεπιστημιακών σπουδών.

Ο «εξορθολογισμός της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού» (σελ. 3) σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση, τη συγχώνευση των σχολικών μονάδων και τη μείωση των διορισμών των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι ο νόμος στοχεύει, εκτός των άλλων, στην αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά εκπαιδευτικό και τη μείωση του κόστους της εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι πίσω από ρητορική για την «αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού» κρύβεται, χωρίς ιδιαίτερη επιμέλεια, η

επιδίωξη για ασφυκτικότερο έλεγχο των εκπαιδευτικών.

### 2.3.2.2. Η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων

Η αυτοαξιολόγηση εφαρμόζεται από τη σχολική χρονιά 2010-2011, ως διετές πιλοτικό πρόγραμμα, σε προαιρετική βάση. Τα σχολεία επιλέχτηκαν ύστερα από πρόταση των Σχολικών Συμβούλων και απόφαση των Συλλόγων Διδασκόντων (ΥΠΔΒΜΘ, 2010θ: 2). Συνάντησε όμως την άρνηση των εκπαιδευτικών και των ομοσπονδιών τους, γιατί θεωρήθηκε ως «δούρειος ίππος» της αξιολόγησης (ΔΟΕ, 2010η: 31).

Η ΔΟΕ συναίνεσε κατ' αρχήν στο ΣΠΔΕ για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εφόσον τα κριτήρια θα ήταν σύμφωνα με τις προτάσεις της που διατυπώθηκαν το 1999 (ΔΟΕ, 2010ζ: 11). Ωστόσο, τάχτηκε κατά του προγράμματος που υλοποιείται, γιατί θεώρησε ότι αποσκοπεί στη χειραγώγηση του εκπαιδευτικού και όχι στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (ΔΟΕ, 2011α: 16).

Στο πρόγραμμα συμμετέχουν 293 σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά), κυρίως μικρής δυναμικότητας από τα οποία τα 43 είναι ιδιωτικά. Από τη Β/θμια συμμετέχουν 205 σχολεία (ΕΕΕΚ, Γυμνάσια, Λύκεια, ΕΠΑΛ) εκ των οποίων τα 32 είναι ιδιωτικά (ΥΠΔΒΜΘ, 2011η: 1713-1731). Από το σχετικό υλικό που στάλθηκε στις σχολικές μονάδες για την υλοποίησή της, προκύπτει ότι η αυτοαξιολόγηση «θα βασιστεί σε αξιοποίηση και συνθετική αναπροσαρμογή ήδη παραχθέντος υλικού από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα φορέων του ΥΠΔΒΜΘ» την περίοδο 1997-2004 (ΚΕΕ-ΥΠΔΒΜΘ, 2010: 4).

Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί βασική προτεραιότητα του ΥΠΔΒΜΘ και συνδέεται αναπόσπαστα με το «Νέο Σχολείο». Γενικός στόχος της αυτοαξιολόγησης είναι «*Η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας*», αφού το ΥΠΔΒΜΘ φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του τις σύγχρονες απόψεις που θεωρούν ότι η αλλαγή δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, αν δεν αλλάξει η κουλτούρα του σχολείου:

«*Το έργο της “Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας-Αυτοαξιολόγησης” (ΑΕΕ) αποτελεί βασική προτεραιότητα των πολιτικών του ΥΠΔΒΜΘ προς την κατεύθυνση του “Νέου Σχολείου” και συνιστά το πρώτο στάδιο της εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΥΠΔΒΜΘ [...] Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει συστημικό χαρακτήρα με πολλά αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία [...]. Κυρίως, όμως, συνδέεται σε καταλυτικό βαθμό με ουσιαστικές αλλαγές στην κουλτούρα των ενδοσχολικών σχέσεων και την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών στο σχολείο» (ό.π.: 4-5).*

Το ΥΠΔΒΜΘ επιχειρεί στη συγκεκριμένη (ευνοϊκή) συγκυρία να διευθετήσει το ζήτημα της αξιολόγησης που βρίσκεται σε «εκκρεμότητα» τριάντα χρόνια, από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή. Από τότε, με επίκληση της αρχής για ισότητα στην εκπαίδευση, έγιναν αρκετές προσπάθειες για επαναφορά της με διάφορες μορφές (εξωτερική, εσωτερική αξιολόγηση εκπαιδευτικού, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου). Σήμερα, επανέρχεται ως «κρίσιμο διακύβευμα και προτεραιότητα» για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και παρουσιάζεται ως «αναπόσπαστο στοιχείο του έργου» των εκπαιδευτικών, για να δημιουργηθεί τελικά ένα «ποιοτικό και δημοκρατικό σχολείο» (ό.π.: 4, 8).

Οι προηγούμενες προσπάθειες δεν καρποφόρησαν, γιατί συνάντησαν την ισχυρή αντίσταση των εκπαιδευτικών λόγω των νωπών εμπειριών του «επιθεωρητισμού». Τη διάσταση αυτή την έλαβε σοβαρά υπόψη το ΥΠΔΒΜΘ και για το λόγο αυτό μία από τις απαντήσεις που δίνει στο ερώτημα «γιατί ξεκινάμε από την ΕΑΕ;» είναι η παρακάτω: «Οι σχετικές με την αξιολόγηση τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος στην Ελλάδα, οι οποίες την ταυτίζουν με προσπάθειες χειραγώγησης των εκπαιδευτικών από το κράτος, έχουν δαιμονοποιήσει κάθε συζήτηση γύρω από το θέμα αυτό» (ό.π.: 6). Δηλαδή, σύμφωνα με την αντίληψη του ΥΠΔΒΜΘ η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα βοηθήσει στο ξεπέραςμα του φόβου της αξιολόγησης ο οποίος είναι εγγεγραμμένος στη συλλογική μνήμη των εκπαιδευτικών.

Πώς ορίζεται όμως το «εκπαιδευτικό έργο»; Ο Π. Παπακωνσταντίνου θεωρεί ότι το εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία: α) Την αυθεντικότητα η οποία προκύπτει από μια σειρά αυθεντικών κοινωνικών φαινομένων. β) Τη συνθετότητα που είναι το αποτέλεσμα αυθεντικών κοινωνικών καταστάσεων ή διαλεκτικά αλληλοσυμπλεκόμενων παραγόντων που εμφανίζονται σε σχολικά πλαίσια και συγκροτούν κοινωνικά γεγονότα με συνέχεια. γ) Τη σχετικότητα η οποία είναι διαδικασία υποκειμενική και επομένως διαβλητή ως προς τον τρόπο καταγραφής, αντίληψης και ερμηνείας. Κατά συνέπεια, «η παρατήρηση, θεώρηση, καταγραφή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δεν είναι παρά μια κατά βάση υποκειμενική και γι' αυτό σχετική σύλληψη, πρόσληψη, αποτίμηση και ερμηνεία ενός κοινωνικού γεγονότος» (Παπακωνσταντίνου, 2002: 35).

Στο τετράτομο υλικό οδηγιών που εκπονήθηκε για τους Σχολικούς Συμβούλους δεν υπάρχει σχετικός ορισμός. Ορίζεται μόνο το πλαίσιο της αξιολόγησης η οποία γίνεται σε τέσσερα κλιμακωτά επίπεδα ανάλυσης: Το 1<sup>ο</sup> επίπεδο περιλαμβάνει τα (6) θεματικά πεδία αξιολόγησης. Το 2<sup>ο</sup> επίπεδο περιλαμβάνει τους τομείς (5 πεδία) αξιολόγησης. Το 3<sup>ο</sup> επίπεδο περιλαμβάνει τους δείκτες αξιολόγησης (δείκτες ποιότητας) και το 4<sup>ο</sup> περιλαμβάνει τα κριτήρια αξιολόγησης των δεικτών. Η αξιολόγηση είναι περιγραφική και ποσοτική (σε

κλίμακα 1-4) για κάθε δείκτη.

Συνοψίζοντας, η αξιολόγηση παρουσιάζεται ως «αναπόσπαστο στοιχείο του έργου των εκπαιδευτικών». Πρόκειται για την εκδοχή που παρουσιάζει την αξιολόγηση ως «φυσική λειτουργία σε κάθε κοινωνικό σύνολο». Ωστόσο, δεν πρόκειται για φυσικό αλλά για ιστορικό γεγονός, με αφετηρία και συγκεκριμένη ταυτότητα σε κάθε ιστορική συγκυρία. Με τις αξιολογήσεις «όχι μόνο ελέγχεται το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά συγκροτείται και σφυρηλατείται η ενότητά του ή καλύτερα το “ενιαίο” του συστήματος» (ό.π.: 135).

### 2.3.3. Γ) Μέτρα για το σχολείο της δημιουργικής μάθησης

Τα συγκεκριμένα μέτρα στοχεύουν στο περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να μετατρέψουν το σημερινό σχολείο της «αγγαρείας» σε σχολείο «δημιουργικής μάθησης» το οποίο θα είναι ελκυστικό για τους μαθητές. Αυτό θα επιτευχθεί κυρίως με την αλλαγή των ΑΠΣ και την αναβάθμιση των διδακτικών μεθόδων.

#### 2.3.3.1. Αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων - Αναβάθμιση διδακτικών μεθόδων

Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ είναι αναγκαία η αλλαγή των σημερινών Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ). Τα σημερινά ΠΣ αν και περιγράφουν σύγχρονες αρχές, δεν έφεραν αλλαγές στο σχολείο. Προσφέρουν έτοιμες απαντήσεις για απομνημόνευση και δεν προκαλούν το μαθητή να ερευνήσει. Για να εκπληρώσει τους στόχους του το «Νέο Σχολείο», απαιτείται η διαμόρφωση νέων ΠΣ, τα οποία θα εφαρμοστούν πειραματικά το 2011-2012 στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, θα αξιολογηθούν και θα γενικευτούν την επόμενη σχολική χρονιά. Παράλληλα, οργανώνεται και το ΠΣ του Λυκείου. Για τη σύνταξη του νέου ΠΣ ζητήθηκε η συνδρομή ακόμη και καθηγητών Πανεπιστημίου του εξωτερικού<sup>14</sup>. Στόχος του ΥΠΔΒΜΘ είναι να δημιουργήσει ένα ΠΣ που θα είναι:

1. **Ανοιχτό** και ευέλικτο για τον εκπαιδευτικό με δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και τη μέθοδο
2. **Στοχοκεντρικό**, ώστε να περιγράψει με σαφήνεια τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες από τις οποίες απορρέει η επιλογή της ύλης
3. **Ενιαίο** και συνεκτικό από το Νηπιαγωγείο ως το Λύκειο, για να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης από τάξη σε τάξη κι από βαθμίδα σε βαθμίδα

---

<sup>14</sup> Πρόκειται για τους καθηγητές κ.κ. Mary Kalantzis και William Corpe, (από το Πανεπιστήμιο Ιλινόις των ΗΠΑ), Irmeli Halinen (εκπρόσωπο του φινλανδικού Υπουργείου Παιδείας), Kay Livingston, (από το Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης) και το Γ. Τσιάκαλο (από το Α.Π.Θ.). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: ([http://www.alfavita.gr/ank\\_b/ank8\\_3\\_10\\_01140.php](http://www.alfavita.gr/ank_b/ank8_3_10_01140.php) (20-7-2011)).

4. **Συνοπτικό**, ώστε να είναι προσιτό στους εκπαιδευτικούς, κατανοητό στους γονείς, να έχει περιορισμένη ύλη και η εργασία να ολοκληρώνεται στο σχολείο
5. **Διαθεματικό**, για να προωθεί εγκάρσια τις βασικές δεξιότητες σε όλα τα μαθήματα
6. **Παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο**, για να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης
7. **Ενσωματώνει** στοιχεία της σύγχρονης ζωής, ώστε να καλλιεργεί την αποδοχή μέσα από τη συλλογικότητα
8. **Προωθεί** νέες μεθοδολογίες που καλλιεργούν το βιωματικό και συνεργατικό τρόπο μάθησης
9. **Χειραφετεί**, αναπτύσσοντας την ικανότητα των μαθητών να παίρνουν τον έλεγχο της ζωής τους αυτόνομα και υπεύθυνα (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 22-24)

Με την αλλαγή των ΠΣ το ΥΠΔΒΜΘ επιχειρεί μια «εσωτερική» μεταρρύθμιση, αφού οι αλλαγές των ΑΠΣ θεωρούνται ότι επηρεάζουν τη «βαθιά δομή» του σχολείου. Επισημαίνεται ότι τα ισχύοντα ΑΠΣ βασίζονται στη διαθεματικότητα και είναι σχετικά πρόσφατα, αφού εφαρμόζονται από το 2005-2006. Η διαπίστωση του ΥΠΔΒΜΘ ότι τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ δεν έχουν επιφέρει αλλαγές στο σχολείο δεν συνοδεύεται από την παράθεση ερευνητικών δεδομένων.

Το ΣΠΔΕ στο πόρισμά του είχε προτείνει την αντικατάσταση των ΑΠΣ με νέα στοχοκεντρικά (που περιγράφουν εθνικούς στόχους) και καλλιεργούν «δεξιότητες-κλειδιά». Επίσης, η αναμόρφωση των ΑΠΣ αποτελεί αίτημα του κλάδου των εκπαιδευτικών από το 2009: «*Διεκδικούμε: Αναμόρφωση και εκσυγχρονισμό των Αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων. Βελτίωση και αλλαγή των υπαρχόντων βιβλίων*» (ΔΟΕ, 2009α: 5).

#### **Αναβάθμιση διδακτικών μεθόδων (Γ2):**

Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΘ, η υπερφόρτωση της ύλης και τα σχολικά εγχειρίδια οδηγούν σε μετωπική διδασκαλία, στην αφήγηση και την απομνημόνευση. Ο μαθητής βασικά αξιολογείται πάνω στη δυνατότητα της αποστήθισης. Με το νέο ΑΠΣ θα μπει «τέλος στην αποστήθιση». Αυτό θα επιτευχθεί με «μαθητοκεντρικές» διδακτικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν τη μοναδικότητα του κάθε μαθητή, καθώς και της κάθε σχολικής τάξης.

Τα κύρια χαρακτηριστικά «των νέων παιδαγωγικών τεχνικών που απαιτούνται είναι το πιο ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον, η βιωματική μάθηση, η ενεργητικότερη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και στο σχεδιασμό της προσωπικής τους μάθησης, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και η μεγαλύτερη εξατομίκευση της διδασκαλίας». Οι βασικές διδακτικές προσεγγίσεις που θα χρησιμοποιούνται είναι (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 25):

- «Η διαθεματική προσέγγιση, ώστε να αλληλοτροφοδοτείται η γνώση
- Τα σχέδια εργασίας – από το “αποστηθίζω” να περάσουμε στο “ερευνώ”

- *Η διδασκαλία σε ομάδες – με στόχο το συλλογικό πνεύμα*
- *Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική – που αφορά τις ανάγκες του μαθητή και όχι γενικά της τάξης*
- *Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία – που αποτελεί βασικό συντελεστή της νέας πραγματικότητας που είναι το ψηφιακό σχολείο»*

Η αποστήθιση και ο «δασκαλοκεντρισμός» θεωρούνται δύο βασικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Παρ' όλες τις προσπάθειες των τελευταίων τριών περίπου δεκαετιών το ζήτημα δεν έχει αντιμετωπισθεί. Τα καινοτόμα προγράμματα, το ΔΕΠΠΣ και η Ευέλικτη Ζώνη, που έχουν θεσμοθετηθεί στην Α/θμια Εκπαίδευση, περιγράφουν «μαθητοκεντρικές» μεθόδους, επιδιώκουν την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή και τη βιωματική μάθηση αλλά «δεν έχουν στην πράξη επιφέρει αλλαγές στο σχολείο», όπως παραδέχεται το ίδιο το ΥΠΔΒΜΘ. Οι λόγοι που δεν ευοδώνονται οι προσπάθειες είναι πολλοί και ξεφεύγουν από το σκοπό της παρούσας ανάλυσης. Ωστόσο, μπορούν να γίνουν δύο επισημάνσεις:

α) Το ΥΠΔΒΜΘ αποδίδει την «αποστήθιση» μόνο στην ποσότητα της ύλης και τη μέθοδο διδασκαλίας, χωρίς να κάνει καμία αναφορά στον «εξεταστικοκεντρικό» προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο, πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο, μοιάζει να έχει μόνο μία αποστολή: να προετοιμάσει τους μαθητές για τις πανελλήνιες εξετάσεις της Γ' Λυκείου, που βασίζονται κυρίως στην ικανότητα απομνημόνευσης, ώστε να εξασφαλίσουν μια θέση στο Πανεπιστήμιο. Η μείωση της ύλης είναι αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για τον περιορισμό της αποστήθισης.

β) Η αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας δεν πραγματώνεται ούτε με απλές διαπιστώσεις ούτε «με άνωθεν αποφάσεις». Είναι πολύπλοκη και μακρόσυρτη διαδικασία για την οποία απαιτούνται (τουλάχιστον) τρεις προϋποθέσεις: i) Η γνώση των διδακτικών μεθόδων από τον εκπαιδευτικό, άρα και η διαρκής επιμόρφωσή του. ii) Η ικανότητά του να διακρίνει σε ποια εκπαιδευτική περίσταση ταιριάζει κάθε μία, γιατί μαγικές μέθοδοι δεν υπάρχουν. iii) Η συνεχής υποστήριξη και ενθάρρυνση να πειραματίζεται καθημερινά και με συστηματικό τρόπο, ώστε να συνειδητοποιήσει ο ίδιος την αναγκαιότητα της αλλαγής.

Η συνειδητοποίηση είναι αναγκαία, γιατί έχει να κάνει με βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις και δοκιμασμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών, δηλαδή με αυτό που αποκαλείται «νοοτροπία διδασκαλίας». Ο Α. Hargreaves υποστηρίζει ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας δεν προκύπτουν μόνο ως αποτέλεσμα των απαιτήσεων και των πιέσεων του άμεσου περιβάλλοντος αλλά και των «νοοτροπιών διδασκαλίας». Δηλαδή των πεποιθήσεων, αξιών, συνηθειών και τρόπων δράσης να αντιμετωπίσουν παρόμοιες απαιτήσεις και πιέσεις κατά τη διάρκεια πολλών χρόνων. «Η νοοτροπία μεταφέρει τις



ιστορικά δημιουργημένες και κοινά αποδεκτές λύσεις της κοινότητας στα νέα και άπειρα μέλη της. Διαμορφώνει ένα πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης» (Hargreaves, 2008: 331).

### **2.3.3.2. Σύνδεση τεχνολογικού σχολείου και τοπικής κοινωνίας**

Η Τεχνολογική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως ισχυρίζεται το ΥΠΔΒΜΘ, γιατί αφορά άμεσα το αναπτυξιακό μοντέλο της χώρας, την περιβαλλοντική διάσταση και τη σχέση του σχολείου με την τοπική οικονομία. Το ΥΠΔΒΜΘ διαπιστώνει ότι η ΤΕΕ δεν έχει πετύχει τους παιδαγωγικούς, τους κοινωνικούς και τους αναπτυξιακούς της στόχους και αναφέρει τις παθογένειες που την χαρακτηρίζουν εξαιτίας της αλλαγής του νόμου του 2006. Συγκεκριμένα, η ΤΕΕ χαρακτηρίζεται από τη φραγή εκπαιδευτικών διαδρομών, την κατάργηση της πρακτικής άσκησης, την κατάργηση πολλών δυναμικών ειδικοτήτων, τη δημιουργία χιλιάδων υπεράριθμων εκπαιδευτικών και την κατάργηση γενικών μαθημάτων με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην εκπαιδεύονται αλλά να καταρτίζονται. Η ΤΕΕ είναι απαξιωμένη στη συνείδηση των Ελλήνων, το μαθητικό δυναμικό μειώθηκε 35% σε σχέση με το 2001 και η αναλογία των μαθητών της Γενικής Εκπαίδευσης προς την ΤΕΕ από 57,7% και 42,3% αντίστοιχα, σήμερα βρίσκεται στο 76% και 24%. Η ΤΕΕ «περνάει “δύσκολους καιρούς”», βρίσκεται σε κρίση και «κρίση του σχολείου σημαίνει σχολική αποτυχία και διαρροή [...] μαζική ανεργία των νέων» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 27).

Σύμφωνα με τις εξαγγελίες, η ΤΕΕ με νέο νόμο θα αποτελεί διακριτή εκπαιδευτική βαθμίδα, παράλληλη με τη Γενική Εκπαίδευση. Στο χώρο της ΤΕΕ θα λειτουργεί το Τεχνολογικό Λύκειο στο οποίο θα ενσωματωθούν τα σημερινά ΕΠΑ.Σ. και ΕΠΑ.Λ., ενώ θα ιδρυθούν και Πειραματικά Τεχνολογικά Λύκεια με τη συνεργασία των ΑΤΕΙ και των Πανεπιστημίων. Δεν θα υπάρχουν φραγμοί και μονόδρομοι, οι μαθητές από την ΤΕΕ θα εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και θα μπορούν να μετακινούνται οριζόντια σε διαφορετικούς τύπους Λυκείου. Το Τεχνολογικό Λύκειο θα συνδέεται στενά με την Περιφέρεια και την τοπική οικονομία, αφού οι ειδικότητες θα είναι αποτέλεσμα διαλόγου με τις τοπικές αρχές και τους κοινωνικούς εταίρους με τους οποίους θα συνδιοργανώνεται η πρακτική άσκηση. Παράλληλα, θα κατοχυρωθούν τα επαγγελματικά δικαιώματα με βάση το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων.

Το ΥΠΔΒΜΘ χρησιμοποιεί το ίδιο επιχειρήμα που χρησιμοποιείται εδώ και 100 χρόνια στις επιχειρούμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Αποδίδει τις ευθύνες για την προβληματική οικονομική ανάπτυξη της χώρας στην «κρίση» της ΤΕΕ. Χρεώνει την ανεργία στην εκπαίδευση και όχι στην οικονομική πολιτική και τις προτεραιότητες του οικονομικού

κόσμου. Σύμφωνα με το σχεδιασμό, το νέο Τεχνολογικό Λύκειο θα κληθεί να μορφώσει και να καταρτίσει κατά παραγγελία των κοινωνικών εταίρων, οι οποίοι όχι μόνο θα προτείνουν τις ειδικότητες αλλά και θα συμμετέχουν στην πρακτική εκπαίδευση.

Ο Α. Καζαμίας σκιαγραφώντας, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, τις πιθανές επιπτώσεις που θα έχει στην ευρωπαϊκή εκπαίδευση ο στόχος της ολοκλήρωσης της ευρωπαϊκής εσωτερικής αγοράς και το όραμα της Ενωμένης Νέας Ευρώπης περιγράφει ένα πλαίσιο μελλοντικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα προσδιορίζεται από τρεις βασικούς άξονες (Καζαμίας, 1996: 42-44):

α) Την «οικονομίστικη» αναπτυξιακή αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης: Ο νεοφιλελευθερισμός και η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου θα οδηγούν σε εκπαιδευτικές επιλογές όπως είναι η ανάπτυξη της τεχνολογικής εκπαίδευσης/κατάρτισης και η ενεργός συμμετοχή των επιχειρήσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις οικονομικές και αναπτυξιακές ανάγκες. Η εκπαίδευση θα αποκτήσει μια διαφορετική ταυτότητα γενικότερη παρά εξειδικευμένη. Θα είναι πιο αναγκαίες οι γενικές δεξιότητες για την άσκηση διαφορετικών επαγγελματιών παρά οι εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις. Τέτοιες είδους δεξιότητες είναι η δημιουργική σκέψη, η αναλυτικοσυνθετική ικανότητα, η εφαρμογή αφηρημένων γνώσεων σε συγκεκριμένα γεγονότα και η μεταφορά μάθησης.

β) Η προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης: Η κοινωνική δικαιοσύνη θα παραμείνει βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής πολιτικής, ως βασική φιλελεύθερη δημοκρατική αρχή, για τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Αυτό σημαίνει ότι θα εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις συμμετοχής στην εκπαίδευση ατόμων από μη προνομιούχες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές ομάδες.

γ) Η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα του σχολείου και ο παιδαγωγικός εκσυγχρονισμός: Αυτός ο άξονας αφορά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο, ίσως, από τους δύο άλλους, γιατί αναφέρεται στο καθαρά παιδαγωγικό τομέα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα και ο εκσυγχρονισμός σημαίνουν την αναθεώρηση, την ανανέωση και την αναπροσαρμογή των εσωτερικών διαδικασιών της εκπαίδευσης.

Αν λάβουμε υπόψη τις προθέσεις του ΥΠΑΔΜΘ για την ΤΕΕ, μοιάζει σχεδόν προφητική η άποψη που διατύπωσε δύο δεκαετίες νωρίτερα ο Α. Καζαμίας για τη σύνδεση του σχολείου με το χώρο εργασίας: *«Ίσως στο μέλλον η επαγγελματική εξειδίκευση να ανατεθεί περισσότερο στις επιχειρήσεις, αφού όλο και περισσότερο θα αποδεικνύεται ότι το σχολείο, ακόμη και με τη μορφή του τεχνικού/επαγγελματικού σχολείου, δεν μπορεί να παρακολουθήσει από πολύ κοντά τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας»* (ό.π.: 42).

### 2.3.3.3. Ξενόγλωσση εκπαίδευση με πιστοποίηση

Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, τα προβλήματα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στη χώρα μας εστιάζονται κυρίως στην έλλειψη συνέχειας του εκπαιδευτικού υλικού ανάμεσα στις βαθμίδες, την απαξίωση του μαθήματος στο Γυμνάσιο (λόγω της μείωσης των ωρών) και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στόχος του είναι η αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές να πιστοποιούνται για τη γλωσσομάθειά τους στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό εκπονείται ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών το οποίο θα ακολουθεί τις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης το οποίο ορίζει μια εξάβαθμη κλίμακα γλωσσομάθειας. Συνεπώς, το αναλυτικό πρόγραμμα θα καθοριστεί με βάση τις απαιτήσεις του παραπάνω πλαισίου, ώστε η αποφοίτηση από το Δημοτικό να συνδέεται με πιστοποίηση A2 ή B1 (βασική ή μέτρια γνώση) και η αποφοίτηση από το Γυμνάσιο με B2 (καλή γνώση –Lower).

Ο σχεδιασμός προβλέπει από το 2010 την πιλοτική εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών σε μικρό αριθμό σχολείων αλλά και την αύξηση των ωρών διδασκαλίας στα δεκαθέσια και άνω σχολεία (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 29).

### 2.3.3.4. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και η Ένταξη

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) αποτελούν ένα μέτρο του ΥΠΔΒΜΘ για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Πρόκειται για έναν θεσμό που εντάσσεται στη λογική της **θετικής** διάκρισης για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αφορά σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών με μαθητές από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες όπως: αλλοδαπούς, παλιννοστούντες, Ρομά και μουσουλμανική μειονότητα (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 30).

Ο θεσμός εφαρμόζεται τα δύο τελευταία χρόνια και στην Κύπρο και αντλεί εμπειρίες από χώρες όπως η Αγγλία και η Γαλλία στις οποίες εφαρμόζεται από τη δεκαετία του 1980. Στη Γαλλία υιοθετήθηκε από τους σοσιαλιστές για να αντιμετωπισθεί η σχολική αποτυχία των παιδιών των κατώτερων τάξεων στις υποβαθμισμένες περιοχές. Το 1990 το πρόγραμμα ΖΕΠ κάλυπτε το 10% των σχολείων της Γαλλίας. Το χαρακτηριστικό των ΖΕΠ ήταν οι αυξημένες πιστώσεις (για σχολεία και εκπαιδευτικούς) και η αυξημένη αυτονομία των σχολείων (Ανδρέου, 1999: 178-179).

Οι ΖΕΠ στη χώρα μας εφαρμόζονται πιλοτικά από το σχολικό έτος 2010-2011 και αφορούν κάθε τύπο σχολικής μονάδας από το Νηπιαγωγείο ως το Λύκειο συγκεκριμένων

περιοχών<sup>15</sup>. Ο σκοπός της εφαρμογής του προγράμματος των ΖΕΠ είναι «να διαμορφώσει και να δοκιμάσει σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης εναλλακτικές και ευέλικτες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις “καλών πρακτικών”, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εκπαίδευσης οι οποίες θα διασφαλίζουν την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες». Στη φιλοσοφία των ΖΕΠ, «η μάθηση και η ανάπτυξη δεν επιτυγχάνεται με παρεμβάσεις που εστιάζουν αποκλειστικά στο παιδί, αλλά και με παρεμβάσεις που εστιάζουν στο άμεσο και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο στήριξης του παιδιού» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011ζ: 1090).

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των πρωτοβάθμιων σχολείων που έχουν ενταχθεί στις ΖΕΠ είναι 35 ώρες την εβδομάδα όπως στα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ. Διαφέρει όμως από το πρόγραμμα των ΕΑΕΠ, γιατί δεν προσδιορίζει τις ώρες ανά διδακτικό αντικείμενο. Τις καθορίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων έχοντας ως βάση το ΩΠ του «κανονικού» σχολείου. Οι πλεονάζουσες διδακτικές ώρες διατίθενται για την προετοιμασία των μαθητών και συμπληρώνονται με διδακτικά αντικείμενα κατά την κρίση του Συλλόγου. Το ίδιο ισχύει και για το απογευματινό προαιρετικό πρόγραμμα (14:00-17:00), εάν στο σχολείο λειτουργεί ολόημερο πρόγραμμα (ό.π.: 1092-1094). Αυτό σημαίνει ότι οι σχολικές μονάδες που είναι ενταγμένες στις ΖΕΠ έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στην υλοποίηση του ΩΠ, ώστε να το προσαρμόζουν στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού στον οποίο απευθύνονται.

Το σχολικό έτος 2011-2012 ορίστηκαν ως ΖΕΠ όλες οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στις οποίες μπορούν να λειτουργήσουν Φροντιστηριακά Τμήματα (ΦΤ) και Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση<sup>16</sup>. Δηλαδή, το ΥΠΔΒΜΘ φαίνεται να επαναπροσδιορίζει την έννοια των ΖΕΠ αξιοποιώντας ευρωπαϊκούς πόρους για την ενίσχυση των δομών της Ειδικής Αγωγής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αφού καλύπτει μέσω αυτών τις ανάγκες μόνιμων δομών όπως των ΦΤ, των ΤΥ και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ). Το μέτρο περιλαμβάνει την ενίσχυση των Νηπιαγωγείων και των Δημοτικών σχολείων με επιπλέον εκπαιδευτικούς (1-3, ανάλογα με την οργανικότητα) για τις ανάγκες της συνεκπαίδευσης<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α. ΑΦ.821/3412Ρ/157476/Ζ1/13-12-10 (ΦΕΚ 2142/31-12-10, τ. Β'), Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. 2010- 11.

<sup>16</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α. Φ.1/ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011 (ΦΕΚ 2197/30-9-2011, τ. Β'), Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.

<sup>17</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α. Φ.12/443/51800/Γ1/4-5-2011 (ΦΕΚ 1096/2-6-2011, τ. Β'), Θέματα στελέχωσης σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων [...] του ΕΣΠΑ.

Στο πλαίσιο της κοινωνικής συνοχής η πολιτική της ΕΕ περιλαμβάνει μέτρα για την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών προς όφελος των μειονεκτικών κοινωνικών ομάδων (Καζαμίας, 1996: 42). Ωστόσο, η χρηματοδότηση από το ΕΣΠΑ είναι ανησυχητική για το μέλλον των μόνιμων θεσμών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (ΦΤ, ΤΥ), λόγω της χρηματοδότησης μέσω «προγραμμάτων» που έχουν προσωρινό χαρακτήρα.

#### **Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:**

Η δέσμη των μέτρων για το «Νέο Σχολείο» περιλαμβάνει αλλαγές στην Ειδική Εκπαίδευση, για να «παρουσιασθεί συνολικά το νέο θεσμικό πλαίσιο στη λογική της Ένταξης», ώστε «Κανένα παιδί με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε θα στερείται του αγαθού της εκπαίδευσης» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 31). Οι ρυθμίσεις που προβλέπονται αφορούν στην καταγραφή των μαθητών με αναπηρία, την εναρμόνιση της νομοθεσίας σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα των ατόμων με Αναπηρία, την ηλεκτρονική προσβασιμότητα, την πιστοποίηση της γραφής Braille και της νοηματικής, την χαρτογράφηση-αξιολόγηση της Ειδικής Αγωγής και την αξιολόγηση των πολιτικών που εφαρμόστηκαν.

Σε σχέση με τα παραπάνω είναι αναγκαίες δύο επισημάνσεις οι οποίες δείχνουν την προχειρότητα του σχεδιασμού: Την τελευταία δεκαετία έχουν γίνει δύο νομοθετήματα, ο νόμος 2817/2000 και ο νόμος 3699/2008. Με τον τελευταίο νόμο προωθείται η πολιτική της «συμπερίληψης» (inclusion) η οποία είναι ευρύτερη έννοια από αυτή της «ένταξης» στην οποία στοχεύει το ΥΠΔΒΜΘ, σύμφωνα με τις εξαγγελίες του. Επίσης, στα κείμενα του ΥΠΔΒΜΘ χρησιμοποιείται ο όρος «Ειδική Αγωγή» ο οποίος στον τελευταίο νόμο έχει αντικατασταθεί από τον ευρύτερο όρο «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» (ΕΑΕ).

### **2.3.4. Άμεσα μέτρα και χρηματοδότηση**

#### **2.3.4.1. Το Ολοήμερο Σχολείο (με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα)**

Σύμφωνα με το σχεδιασμό του ΥΠΔΒΜΘ «*Το Νέο Σχολείο είναι Ολοήμερο και σταδιακά όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μετατρέπονται με επιλογή σε ολοήμερα με ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*». Ο χρόνος παραμονής θα είναι μεγαλύτερος, τα μαθήματα ξένης γλώσσας θα οδηγούν σε πιστοποίηση και θα παρέχονται δημιουργικές δραστηριότητες που τώρα οι μαθητές πληρώνουν στην αγορά. Στις μικρές τάξεις η μελέτη θα ολοκληρώνεται στο σχολείο και «*η τσάντα θα μένει στο σχολείο*». Στο σχέδιο προβλέπεται η εφαρμογή του μέτρου από το σχολικό έτος 2010-2011 με άμεσες

παρεμβάσεις στα πολυδύναμα σχολεία 10/θ-12/θ, ενώ οι «λεπτομέρειες» της υλοποίησης θα ανακοινώνονταν σε «συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 35).

Τελικά, οι αλλαγές αυτές άρχισαν να εφαρμόζονται από το σχολικό έτος 2010-2011 αλλά περιορίστηκαν σε 12θέσια μόνο Δημοτικά σχολεία (800) και χωρίς να προηγηθεί καμία συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, από τις προηγούμενες αναφορές φαίνεται ότι η προεκλογική δέσμευση του κυβερνώντος κόμματος για γενίκευση του Ολοήμερου σε όλες τις βαθμίδες ξεχάστηκε.

#### **ΕΣΠΑ-Το εργαλείο υλοποίησης του προγράμματος (Δ1)**

Το ΥΠΔΒΜΘ λαμβάνοντας υπόψη την οικονομική συγκυρία αναμόρφωσε πλήρως το Πρόγραμμα Εθνικής Στρατηγικής Αναφοράς (ΕΣΠΑ) 2007-2013. Το «Νέο Σχολείο» χρηματοδοτείται με 575 εκατομμύρια ευρώ από τρία Τομεακά Επιχειρησιακά Προγράμματα (Εκπαίδευση & Διά βίου μάθηση, Ψηφιακή Σύγκλιση) και με 815 εκατομμύρια ευρώ από τα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα (έργα υποδομών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης) (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 33-34).

### **2.3.5. Επιμόρφωση και «Νέο Σχολείο»**

#### **2.3.5.1. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης**

Από τη δεκαετία του 1980, μια σειρά εκθέσεων οι οποίες είχαν ως αντικείμενο τις εκπαιδευτικές αλλαγές στις χώρες της ΕΕ τόνιζαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα βελτιωθεί με τη βελτίωση της εκπαίδευσης (αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής) των εκπαιδευτικών. Έτσι, άρχισε να προβάλλεται η ανάγκη της ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνουν πιο αποδοτικοί στο έργο τους.

Στις μέρες μας, η επιμόρφωση θεωρείται θεσμός στρατηγικής σημασίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μοχλός εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων. Αποτελεί ένα από τα βασικά προτάγματα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και εντάσσεται στους 16 δείκτες ποιότητας για τη σχολική εκπαίδευση (ΠΙ, 2010: 30). Έτσι, κάθε προσπάθεια αλλαγών στην εκπαίδευση συνοδεύεται από μέτρα που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 11).

Στις επιχειρούμενες αλλαγές, η επιμόρφωση κατέχει κεντρική θέση και διαπερνά όλους τους άξονες σχεδιασμού του «Νέου Σχολείου». Το ΥΠΔΒΜΘ και το ΠΙ σχεδίασαν και υλοποιούν το «Μείζον πρόγραμμα» επιμόρφωσης με σκοπό να επιμορφώσουν όλους τους εκπαιδευτικούς μέχρι το 2013.

### 2.3.5.2. Το «Μείζον πρόγραμμα» επιμόρφωσης

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών το οποίο υλοποιείται στο πλαίσιο του σχεδιασμού του «Νέου Σχολείου» φέρει το βαρύγδουπο τίτλο «**Μείζον πρόγραμμα**». Ο όρος «μείζονος διάρκειας επιμόρφωση» χρησιμοποιείται από τους ιστορικούς της εκπαίδευσης για τη διάκριση της διετούς μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών από άλλες μορφές επιμόρφωσης σύντομης διάρκειας. Το επίθετο «μείζον» στο υλοποιούμενο πρόγραμμα φαίνεται να προσδιορίζει την έκτασή του, δηλαδή τον αριθμό των εκπαιδευτικών οι οποίοι επιμορφώνονται.

Το πρόγραμμα *«συνδέεται άρρηκτα με τη λογική και τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου καθώς και με τον γενικότερο σχεδιασμό για τη συνεχιζόμενη Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών»* (ΠΙ, 2011α: 5). Στόχοι του είναι: α) Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και η προετοιμασία τους σχετικά με τη φιλοσοφία και την πρακτική του «Νέου Σχολείου». β) Η εξοικείωση με τη δυναμική της ομάδας, με έμφαση στη βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων στη σχολική κοινότητα. γ) Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. δ) Η σύνδεση του σχολείου με τις διαδικασίες της διά βίου μάθησης (ό.π.: 8).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος βασίστηκε στη διαβούλευση, στη διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, στην πρόσκληση υποβολής καλών πρακτικών και στη διεθνή εμπειρία. Ως προς τη μεθοδολογία, δίνει έμφαση στη διδακτική πράξη, αξιοποιεί τις μεθοδολογίες της εκπαίδευσης ενηλίκων και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το πρόγραμμα απευθύνεται στο σύνολο των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Βασικές του αρχές είναι η προαιρετικότητα, η ενεργητική συμμετοχή, η άμεση εφαρμογή στην τάξη και η ευελιξία (ό.π.: 7). Η διάρκειά του είναι 200 ώρες. Οι 54 ώρες απαιτούν την παρουσία του εκπαιδευτικού και γίνονται σε τρία τριήμερα, ενώ οι 156 ώρες γίνονται με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ανάμεσα στα τριήμερα μεσολαβεί χρονικό διάστημα 40-60 ημερών για την υλοποίηση των επιμορφωτικών εμπειριών και τη μελέτη του επιμορφωτικού υλικού των 500 σελίδων.

Τα κίνητρα που προβλέπονται για τους εκπαιδευτικούς είναι η μοριοδότηση και το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Κατάρτισης. Την επιμόρφωση υλοποιούν 2.500 επιμορφωτές Β' οι οποίοι επιμορφώνονται 60 ώρες από επιμορφωτές Α1 και Α2. Το πρόγραμμα προβλέπει πιλοτική εφαρμογή το 2011 με συμμετοχή 8.000 εκπαιδευτικών και στη συνέχεια κύκλους επιμόρφωσης των 30.000 ατόμων ως το 2013 που θα ολοκληρωθεί και θα αξιολογηθεί. Οι οργανωτικές υποδομές περιλαμβάνουν 13 Περιφερειακά Συμβούλια Επιμόρφωσης και 350 Δημοτικά Κέντρα (ένα ανά Δήμο). Η οργάνωσή του συντονίζεται από την «Κεντρική επιτροπή παρακολούθησης της Πράξης», την Επιστημονική Επιτροπή και την

Επιτροπή Διεθνών Εμπειρογνομόνων (ό.π.: 16-19).

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος ξεκίνησε στις 16/6/2011 και ολοκληρώθηκε στις 26/11/2011 (για την Α/θμια) και στις 3/12/2011 (για τη Β/θμια). Αφορούσε εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ02, ΠΕ04, ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ60 και ΠΕ70 οι οποίοι υπηρετούσαν στους νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Κοζάνης, Ευρυτανίας και Λέσβου.

### **2.3.5.3. Το «Μείζον πρόγραμμα» φιλοτεχνεί το πορτρέτο του εκπαιδευτικού**

Το Μάρτιο του 2011 το ΠΙ παρουσίασε το πλαίσιο αναφοράς του επιμορφωτικού προγράμματος. Στην παρουσίαση αναφέρεται ότι το «μείζον πρόγραμμα» σχεδιάστηκε σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με την επιμόρφωση. Δηλαδή, προηγήθηκε διαβούλευση με κοινωνικούς και επιστημονικούς φορείς, κατατέθηκαν καλές πρακτικές και κυρίως διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών έγινε το τρίμηνο Μαΐου-Ιουλίου 2010 σε 32.000 εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να αποτυπωθούν οι θέσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας για το επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Η επιστημονική ομάδα που διεξήγαγε την έρευνα για λογαριασμό του ΠΙ θεωρεί ότι *«Βασικό δομικό στοιχείο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης αποτελεί η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και στελεχών, πριν από την έναρξη του προγράμματος»* (ΠΙ, 2010: 10). Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν φαίνεται να έχουν ληφθεί υπόψη σε σημαντικό βαθμό κατά το σχεδιασμό του προγράμματος από το ΠΙ. Ενδεικτικά αναφέρουμε δύο παραδείγματα: σύμφωνα με την έρευνα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών προτιμά την επιμόρφωση με εκπαιδευτική άδεια (εντός του σχολικού ωραρίου) και θεωρεί την πιστοποίηση και την οικονομική ενίσχυση ως τα βασικότερα κίνητρα για την επιμόρφωση (ό.π.: 31). Όμως, το «Μείζον πρόγραμμα» υλοποιείται στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών και χωρίς οικονομική ενίσχυση.

Το γεγονός αυτό μας οδηγεί σε τρεις διαπιστώσεις: α) Τα ερευνητικά αποτελέσματα αξιοποιούνται μόνον εφόσον συμπίπτουν με τα σχέδια του ΥΠΔΒΜΘ και κατά συνέπεια η έρευνα χρησιμοποιήθηκε για να νομιμοποιηθούν προελημμένες αποφάσεις. Επιπλέον, για τη διαμόρφωση έγκυρων επιμορφωτικών προγραμμάτων πρέπει η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών να εξετάζει και τους λόγους οι οποίοι ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένες επιλογές. β) Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η επιμόρφωση εκτός του εργασιακού ωραρίου εντάσσεται στη λογική της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου και της



εντατικοποίησης της εργασίας των εκπαιδευτικών. Αποτελεί, ίσως, υιοθέτηση από τη μεριά του Υπουργείου της μομφής η οποία προσάπτεται στους εκπαιδευτικούς ότι αυτοί εργάζονται λίγο. γ) Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να επιμορφωθούν θα χρειαστεί να ξοδέψουν έστω και μικρό μέρος από το εισόδημά τους για τις μετακινήσεις. Την ίδια στιγμή το «Μείζον πρόγραμμα» βελτιώνει τα οικονομικά μιας μερίδας τεχνοκρατών οι οποίοι ασχολούνται με το σχεδιασμό και την παραγωγή υλικού, καθώς και μιας ομάδας επιμορφωτών οι οποίοι αναλαμβάνουν την υλοποίηση της επιμόρφωσης.

Το ΠΙ χαρακτηρίζει το πρόγραμμα «ευέλικτο», γιατί *«παρέχει στους εκπαιδευόμενους τη μέγιστη δυνατή ευελιξία στον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό των επιμορφωτικών δράσεων, συνδυάζοντας την πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση με μεθοδολογίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αξιοποιώντας έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό»* (ΠΙ, 2011α: 7). Αυτή είναι η μια πλευρά. Υπάρχει όμως και δεύτερη. Η «ευελιξία» δεν αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο το ΥΠΔΒΜΘ το οποίο δεν «επενδύει» σε μόνιμους θεσμούς για διαρκή επιμόρφωση, αναλαμβάνοντας το σχετικό κόστος. Αντίθετα, προκρίνει τα «ευέλικτα προγράμματα» για την απορρόφηση κονδυλίων, όποτε αυτά είναι διαθέσιμα. Η «ευελιξία» είναι λέξη κλειδί στη σημερινή εκπαιδευτική πολιτική και συνδέεται άρρηκτα με τη λογική της αγοράς. Η επιμόρφωση, πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, οργανώνεται σήμερα με επιχειρηματική αντίληψη και υποβαθμίζεται σε αναλώσιμο είδος, δημιουργώντας ένα ανθηρό «εμπόριο». *«Μάλλον, τα κοινοτικά κονδύλια εξακολουθούν»*, γράφει ο Γ. Μαυρογιώργος, *«όπως και στο παρελθόν, να αποτελούν την αφετηρία πολλών στρεβλώσεων στο χώρο της εκπαίδευσης»* (Μαυρογιώργος, 2011: 6).

Για τις ανάγκες του προγράμματος έχει παραχθεί ένα πεντάτομο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο δεν υπηρετεί απλώς τις ανάγκες του «Νέου Σχολείου» αλλά είναι απόλυτα ευθυγραμμισμένο με τη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ και την αναπαράγει. Είναι χαρακτηριστικό ότι στον εισαγωγικό τόμο ενσωματώνεται αυτούσιο το σχέδιο για το «Νέο Σχολείο» γεγονός που φανερώνει ότι το «Μείζον πρόγραμμα» είναι στρατευμένο σ' αυτό το «όραμα» (ΠΙ, 2011β: 9-20).

Η παρακολούθηση του επιμορφωτικού προγράμματος, βέβαια, είναι προαιρετική. Ωστόσο, η εξασφάλιση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών δεν αφήνεται στην τύχη. Διασφαλίζεται με κίνητρα, όπως η μοριοδότηση, τα οποία δεν έχουν άμεσο αντίκρισμα αλλά δίνουν την υπόσχεση για επαγγελματική ανέλιξη οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς σε ένα διαρκές κυνήγι χαρτιών-προσόντων. Η επιμόρφωση πιστοποιείται με το αποκαλούμενο «Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Κατάρτισης» (ΠΙ, 2011α: 11), για να διακοσμηθεί το προφίλ του εκπαιδευτικού, την ίδια στιγμή που τα πανεπιστημιακά πτυχία δεν παρέχουν διδακτική επάρκεια. Ο παραπάνω τίτλος δεν φαίνεται να επιλέχτηκε τυχαία. Ενοχοποιεί τον

εκπαιδευτικό ως μη καταρτισμένο και του ασκεί συμβολική βία, για να συμμετάσχει στο πρόγραμμα.

Με τον τρόπο αυτό μειώνονται οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών, σηματοδοτείται η συναίνεσή τους και «νομιμοποιείται» το πρόγραμμα. Το ίδιο συνέβη και με την επιμόρφωση στις ΤΠΕ: η πιστοποίηση Β' επιπέδου εξισώθηκε με ένα πανεπιστημιακό πτυχίο στη μοριοδότηση για την επιλογή στελεχών. Η εξίσωση αυτή στέλνει ενδεχομένως ένα λανθασμένο μήνυμα: της απαξίωσης της πανεπιστημιακής γνώσης και της υπεροχής της ευέλικτης γνώσης η οποία παρέχεται σε σεμινάρια κάποιων ωρών από «πολλαπλασιαστές». Δηλαδή, από εκπαιδευτικούς οι οποίοι σε περίοδο μείωσης του μισθού τους παρέχουν τις υπηρεσίες τους προκειμένου να ενισχύσουν το εισόδημά τους.

Τα παραπάνω δεν συνηγορούν –παρά τα λεγόμενα– ότι αυτή η επιμόρφωση στοχεύει στην ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού και υπηρετεί το βασικό σκοπό της «επαγγελματικής εξέλιξης» που είναι *«να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν το λόγο τους και, με τον τρόπο αυτό, να ορίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς και τις προτεραιότητες της δουλειάς τους, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά»* (Hargreaves & Fullan, 2008: 20). Αντίθετα, αποτελεί συστηματική προσπάθεια από τη μεριά του Υπουργείου να πείσει τους εκπαιδευτικούς να ενστερνισθούν το «όραμα» του «Νέου Σχολείου» και να το υπηρετήσουν, χωρίς κριτικό στοχασμό. Σ' αυτό το πλαίσιο της επιμόρφωσης διαπλάθεται ένας εκπαιδευτικός που στον ελεύθερο χρόνο του τρέχει σε προγράμματα που προσφέρουν *«σύγχρονη γνώση»* και καλύπτουν τις *«διερευνημένες ανάγκες»* του. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το «Μείζον πρόγραμμα» φιλοτεχνεί το πορτρέτο ενός «ευέλικτου» εκπαιδευτικού, ο οποίος προσπαθεί να δομήσει την επαγγελματική και την προσωπική του ταυτότητα με «ευέλικτα» πακέτα τα οποία «εκσυγχρονίστηκαν» με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ο Γ. Μαυρογιώργος υποστηρίζει ότι οι σχεδιαστές του «μείζονος» προγράμματος συντελούν στη βαθιά *«υποτίμηση και τον τελεσίδικο εκφυλισμό του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που βρίσκεται σε μια μακράς διάρκειας περιπέτεια ακηδίας»*, αντιγράφοντας *«τόσο ασυλλόγιστα και τόσο απερίσκεπτα, τη δομή, διάρθρωση και μεθοδολογία του ΕΚΕΠΙΣ. Πρόκειται για μια κραυγαλέα στρέβλωση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μεθοδολογίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρόκειται για εξόφθαλμη απaráδεκτη εξομοίωση δασκάλων/εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτές κατάρτισης. Πρόκειται για μια εύκολη υπόθεση νόμιμης απορρόφησης κοινοτικών κονδυλίων που θα έχει ως αποτέλεσμα τον εκφυλισμό της επιμόρφωσης και τον διασυρμό και την υποτίμηση των εκπαιδευτικών»* (Μαυρογιώργος, 2011: 2-3).

Το «Μείζον πρόγραμμα» φαίνεται να αλλάζει οριστικά τον προσανατολισμό και την έννοια της επιμόρφωσης. Σηματοδοτεί την οριστική στροφή της επιμορφωτικής πολιτικής σε ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης και την εγκατάλειψη της επιμόρφωσης μακράς διάρκειας. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι το 2011 και το 2012 δεν διεξήχθη ο διαγωνισμός για διετή επιμόρφωση δασκάλων και νηπιαγωγών στα Διδασκαλεία των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Έτσι, ένας θεσμός επιμόρφωσης με ιστορία ενός αιώνα (σχεδόν) οδηγείται στην κατάργηση.

Η απόσπαση της επιμόρφωσης από το «φυσικό» της χώρο, δηλαδή τα πανεπιστημιακά τμήματα, αποτελεί αρνητική εξέλιξη για δύο τουλάχιστον λόγους: α) Αποκόπτεται η επιμορφωτική διαδικασία από την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. β) Κανένας φορέας δεν έχει περισσότερα εχέγγυα για μια επιστημονική επιμόρφωση, αφού δεν διαθέτει τις υποδομές, την εμπειρία και κυρίως το επιστημονικό προσωπικό που έχουν τα Πανεπιστήμια. Επιπλέον, η επιμόρφωση μακριά από το Πανεπιστήμιο μπορεί να χειραγωγηθεί ευκολότερα, προκειμένου να εξυπηρετήσει άλλες σκοπιμότητες, όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Π. Παπακωνσταντίνου: *«Η επιμόρφωση αποτελεί έναν τομέα άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής που με την κατάλληλη σύλληψη του ρόλου της επιτυγχάνεται, τόσο η υπαγωγή του θεσμού στις σκοπιμότητες της εκάστοτε υπουργικής πολιτικής, όσο και η αναδιάταξη των σχέσεων εξουσίας που διαμορφώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης»* (Παπακωνσταντίνου, 2002: 54).

## **2.4. Ευρωπαϊκή Ένωση και «Νέο Σχολείο»**

### **2.4.1. Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (ΕΣΠΑ)**

Στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ οι δαπάνες για την εκπαίδευση ανέρχονται στα 3,3 δισ. ευρώ δημόσιας δαπάνης (ΕΥΔ, 2011β: 1). Η χρηματοδότηση προέρχεται: α) Από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) το οποίο θα συγχρηματοδοτήσει το τομεακό Επιχειρησιακό Πρόγραμμα (ΕΠ) «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». β) Το Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΕΤΠΑ), το οποίο θα συγχρηματοδοτήσει τα Περιφερειακά Επιχειρησιακά Προγράμματα (ΠΕΠ) για την ανάπτυξη κτηρίων και εξοπλισμού σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης & της διά βίου μάθησης. γ) Από εθνικούς πόρους μέσα από το Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων και τον Τακτικό Προϋπολογισμό του κράτους. Για τη χρηματοδότηση του «Νέου Σχολείου» έγινε αναμόρφωση του ΕΣΠΑ, προκειμένου να χρηματοδοτηθεί από τρία τομεακά ΕΠ ένα εκ των οποίων είναι το ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση».

#### 2.4.1.1. Το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»

Το ΕΠ «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» εγκρίθηκε με την Ε(2007)546534/16-11-07 απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Στοχεύει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και βασίζεται στο τετράπτυχο Ανάπτυξη–Ανταγωνιστικότητα–Εκπαίδευση–Απασχόληση.

Ο προϋπολογισμός του προγράμματος για την περίοδο 2007-2013 ανέρχεται σε 2.215 εκ. ευρώ (2.058 εκ. ευρώ συγχρηματοδοτούμενη δαπάνη) με συγχρηματοδότηση από το ΕΚΤ και από Εθνικούς Πόρους. Το ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» έχει μονοταμειακό χαρακτήρα, αφού οι δράσεις του συγχρηματοδοτούνται από το ΕΚΤ και επικεντρώνεται σε τέσσερις στρατηγικούς στόχους:

1. «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης»
2. «Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας»
3. «Ενίσχυση της διά βίου εκπαίδευσης ενηλίκων»
4. «Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας» (ΕΥΔ, 2011γ: 1-6).

Με τον πρώτο στρατηγικό στόχο επιδιώκεται η ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού και των αποκεντρωμένων δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, με σκοπό τη βελτίωση της **ποιότητάς** του, ώστε να αναβαθμιστούν οι υπηρεσίες του και να ανταποκριθεί καλύτερα στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και οικονομίας. Οι ειδικότεροι στόχοι του είναι:

- ❖ Αποτίμηση της προόδου στην εκπαίδευση, μέσω της εφαρμογής συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας – αξιολόγησης των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος
- ❖ Επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση
- ❖ Ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (ΕΚΟ).
- ❖ Ενίσχυση και βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με έμφαση στην

καινοτομία και τις ΤΠΕ.

Είναι προφανές ότι οι αλλαγές που προωθούνται στην εκπαίδευση εναρμονίζονται πλήρως με τους παραπάνω στόχους του ΕΠ, προκειμένου να χρηματοδοτηθούν, και συνεπώς το «Νέο Σχολείο» «υφαίνεται» στον καμβά του ΕΣΠΑ.

Το ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» απευθύνεται και στις τρεις κατηγορίες Περιφερειών (Σύγκλισης, Σταδιακής-Εξόδου, Σταδιακής-Εισόδου) που εμπίπτουν στους στόχους της «Σύγκλισης» και τον στόχο της «Περιφερειακής ανταγωνιστικότητας και απασχόλησης» και καλύπτει γεωγραφικά όλη την ελληνική επικράτεια. Διαρθρώνεται σε 15 Άξονες Προτεραιότητας για την κάλυψη των στρατηγικών στόχων. Οι τρεις πρώτοι άξονες υπηρετούν τον πρώτο στρατηγικό στόχο και χρηματοδοτούνται με τα μεγαλύτερα ποσά όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

<b>Ποσά για τους τρεις πρώτους άξονες (1<sup>ος</sup> στρατηγικός στόχος)</b> (πηγή:www.edulll.gr (24-7-2011))							
ΚΩΔΙΚΟΣ Α.Π.	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΞΟΝΑ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ	ΚΟΙΝΟΤΙΚΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ	ΕΘΝΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗΣ	ΆΛΛΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ	ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΑΠΑΝΗ
1	Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 Περιφέρειες Σύγκλισης	320.414.621	40.666.125	361.080.746	88,74%	11.938.573	373.019.319
2	Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 3 Περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου	243.387.898	184.913.029	428.300.927	56,83%	50.625.279	478.926.206
3	Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 2 Περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου	17.700.938	11.628.153	29.329.091	60,35%	3.190.769	32.519.860
Ποσοστό 40% (884.465.385 ευρώ επί συνόλου 2.215.000.000)							

#### 2.4.1.1. Η χρηματοδότηση του «Νέου Σχολείου»

Στο πλαίσιο του 1<sup>ου</sup> στρατηγικού στόχου περιλαμβάνονται 32 δράσεις. Η πρώτη από αυτές έχει τον τίτλο «Νέο σχολείο (σχολείο 21ου αιώνα) -Αναμόρφωση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πιλοτική εφαρμογή». Ένας σημαντικός αριθμός προσκλήσεων «έργων» έχει εκδοθεί από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης (ΕΥΔ) του ΥΠΔΒΜΘ για «έργα που αφορούν στο «ψηφιακό σχολείο», την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την αναμόρφωση των προγραμμάτων, τις ΖΕΠ και την εφαρμογή ξενόγλωσσων προγραμμάτων.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται κάποιες από τις πράξεις «έργων» που έχουν εκδοθεί από την ΕΥΔ του ΥΠΔΒΜΘ για την υλοποίηση του «Νέου Σχολείου», με απώτερο ορίζοντα επιλέξιμων δαπανών το 2015.

**Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)**

<b>ΠΡΟΣΚΛΗΣΕΙΣ ΕΡΓΩΝ ΤΗΣ ΕΥΔ ΓΙΑ ΤΟ «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»</b>			
<b>Αριθμός-«τίτλος»- (κωδικός)</b>	<b>Ποσό</b>	<b>Στόχοι</b>	<b>Α. Π./ ημερομ.</b>
64-«Νέο σχολείο (σχολείο 21 <sup>ου</sup> αιώνα) - Αναμόρφωση νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και πιλοτική εφαρμογή»- (72.11.01-04 & 72.51.01)	113 εκατομ. ευρώ	Η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών, ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, η πιλοτική εφαρμογή, η γενίκευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Υποπράξεις: «Νέο πρόγραμμα σπουδών»-«Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα δημοτικά σχολεία»-«Πιλοτική εφαρμογή»- «Γενίκευση εφαρμογής»-«Η Μετάβαση: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών νέων ειδικοτήτων και δασκάλων στα δημοτικά σχολεία».	4416/ 11-7-11
65-Νέες Πολιτικές Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία»-«Ενίσχυση της διδ/λίας ξένης γλώσσας» -(72.11.04)	33 εκατομ. ευρώ	Η σταδιακή εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής στις Α' και Β' τάξεις του δημοτικού σχολείου, σε επαρκή αριθμό σχολείων τα σχολικά έτη 2010-11, 2011-2012 και τη γενίκευση σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας το 2012-2013. Η ενίσχυση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της δεξιότητας εκμάθησης γλωσσών, την προώθηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, αμβλύνοντας συγχρόνως εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.	4415/ 13-4-10
68-«Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών»- «Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών- Α' φάση»-(72.51.01)	155 εκατομ. ευρώ	Η θεσμοθέτηση υποχρεωτικής περιοδικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο γνωστικό τους αντικείμενο και νέες εκπαιδευτικές μεθόδους για βελτιστοποίηση των γνώσεων τους, με έμφαση στις ΤΠΕ, τις θετικές και τεχνολογικές επιστήμες με στόχο την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.	11708/ 10-9-10
80-«Πρόγραμμα πιλοτικής εισαγωγής Η/Υ και συναφούς εξοπλισμού σε δημοτικά σχολεία για μία ψηφιακά υποστηριζόμενη διδασκαλία»-(72.31.05)	7 εκατομ. ευρώ	Η προμήθεια 10 φορητών Η/Υ σε όλα τα σχολεία με ΕΑΕΠ για τη δημιουργία θετικών συνθηκών και δυνατοτήτων για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών από όλους όσους μετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στα προγράμματα διά βίου εκπαίδευσης, κυρίως με την απόκτηση του κατάλληλου εξοπλισμού και του απαραίτητου εκπαιδευτικού λογισμικού.	9300/ 18-6-10
105- «Ολοήμερο Σχολείο» - (73.42.01)	107 εκατομ. ευρώ	Η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής μέσω της ενίσχυσης του ολοήμερου σχολείου. Επίσης, μέσα από τις επιμέρους δράσεις για την ενίσχυση του ολοήμερου σχολείου θα ικανοποιηθεί και το αίτημα για συμφιλίωση οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής, κυρίως για τις εργαζόμενες μητέρες.	27546/ 24-12-10
126- «Στήριξη των Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα»- (72.11.01)	90 εκατομ. ευρώ	Η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών (ΠΣ) και ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού υλικού σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προτεραιότητες και στις οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις σε μια κοινωνία της γνώσης. Με τα νέα ΠΣ που θα εφαρμοσθούν σταδιακά σχεδιάζεται η ριζική αναβάθμιση του Ολοήμερου Σχολείου για τη διαμόρφωση πλέον του Νέου Σχολείου. Ωστόσο και πριν την πλήρη εφαρμογή του Νέου Σχολείου η περαιτέρω βελτίωση του Ολοήμερου Σχολείου αποτελεί μια κοινωνική ανάγκη και ταυτόχρονα έχει σημαντικό παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό ρόλο. Η περαιτέρω βελτίωση αυτή θα γίνει με στήριξη των Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.	12544/ 14-7-11

Στις περισσότερες πράξεις επαναλαμβάνεται στερεότυπα η «θεματική προτεραιότητα»: «Σχεδιασμός, εισαγωγή και εφαρμογή μεταρρυθμίσεων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης προκειμένου να αυξηθεί η **απασχολησιμότητα**, να βελτιωθεί η

συνάφεια της υποχρεωτικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης /κατάρτισης προς την **αγορά εργασίας**, και να **προσαρμοστούν οι δεξιότητες του εκπαιδευμένου προσωπικού σε μία καινοτόμο αντίληψη και σε μία οικονομία βασισμένη στην κοινωνία της γνώσης**<sup>18</sup>. Οι λέξεις «απασχολησιμότητα», «αγορά εργασίας» και «δεξιότητες» αποτελούν κεντρικές έννοιες στα κείμενα της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ. Η χρήση τους στις πράξεις φανερώνει την επιρροή η οποία ασκείται από την ΕΕ στις επιχειρούμενες αλλαγές.

#### **2.4.2. Η επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των διεθνών οργανισμών στην εκπαιδευτική πολιτική**

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, με τη συνθήκη του Μάαστριχτ, αυξάνεται το ειδικό βάρος του διεθνούς περιβάλλοντος στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μια σειρά διεθνών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ, η UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης παρεμβαίνουν στην ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική ποικιλοτρόπως: με εκθέσεις, εισηγήσεις, προτάσεις και χρηματοδότηση προγραμμάτων (Κυπριανός, 2004: 296).

Η επιρροή των παραπάνω οργανισμών στο «λόγο» για το «Νέο Σχολείο» είναι κάτι παραπάνω από ορατή και διατυπώνεται ρητά στην εισήγηση για το «Νέο Σχολείο»: «Οι μέτριες επιδόσεις, αφενός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης [...] και αφετέρου των ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA [...] δημιουργούν μια απογοητευτική εικόνα απόδοσης του ελληνικού σχολείου [...] Στο Νέο Σχολείο υπηρετούνται οι εκπαιδευτικοί στρατηγικοί στόχοι, κοινοί σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση» και ενσωματώνονται οι «προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη Βελτίωση των Ικανοτήτων για τον 21<sup>ο</sup> Αιώνα (Ιούλιος 2008)» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 9-11). Κατά συνέπεια, η αναζήτηση και η ερμηνεία των ιδεολογικών αφετηριών του «Νέου Σχολείου» πρέπει να γίνεται και προς την κατεύθυνση αυτή, με τη μελέτη των σχετικών κειμένων.

##### **2.4.2.1. Το Λευκό Βιβλίο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής**

Το Λευκό Βιβλίο της ΕΕπ, «*Διδασκαλία και μάθηση: προς την κοινωνία της μάθησης*» αναπαράγει στις γενικές του γραμμές το Λευκό Βιβλίο για την Οικονομία του 1993 και είναι θεμελιώδες για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Κοινότητας. Η

---

<sup>18</sup> ΕΥΔ, Κωδικός πρόσκλησης 126, με Α.Π. 12544/14-7-2011, Πράξη: «Στήριξη των Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα» (σελ. 4).

κεντρική ιδέα του είναι ότι η καταπολέμηση της ανεργίας και η ανάπτυξη της οικονομίας θα γίνει με τη σύγκλιση σχολείου και επιχείρησης και την απόκριση του πρώτου στις ανάγκες της δεύτερης (Κυπριανός, 2004: 298). Στο Λευκό Βιβλίο η ΕΕπ θέτει πέντε κύριους στόχους για τα κράτη μέλη (ΕC, 1995: Ι):

- ❖ Να ενθαρρυνθεί ο ευρωπαίος πολίτης στην κατάκτηση της γνώσης
- ❖ Το σχολείο να πλησιάζει και να συνεργαστεί με τον κόσμο των επιχειρήσεων
- ❖ Να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός
- ❖ Ο πολίτης της Ευρώπης να χρησιμοποιεί τρεις γλώσσες της ΕΕ
- ❖ Η επένδυση στην εκπαίδευση να θεωρείται ισοδύναμη με τις άλλες οικονομικές επενδύσεις

Στο Λευκό Βιβλίο η ΕΕπ ξεκινά από τη διαπίστωση ότι η αυξανόμενη ανεργία και η εξάπλωση του κοινωνικού αποκλεισμού, ειδικά ανάμεσα στους νέους, έχει γίνει σημαντικό πρόβλημα στις κοινωνίες μας. *«Η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν τώρα αναδειχθεί ως το έσχατο μέσο για την αντιμετώπιση του προβλήματος της απασχόλησης»*, χωρίς ωστόσο να μπορούν από μόνες τους να αντιμετωπίσουν *«το πρόβλημα της ανταγωνιστικότητας της βιομηχανίας και των υπηρεσιών»* (ό.π.: 1). Δεν αποφεύγει όμως την αντίφαση που προκύπτει ανάμεσα στην πρόθεση να καταστεί η εκπαίδευση μέσο για την αντιμετώπιση της ανεργίας και την επιδίωξη να βελτιωθεί η ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων. Η ανταγωνιστικότητα επιτυγχάνεται κυρίως με τη μείωση του εργατικού κόστους και τη χρήση νέων τεχνολογικών μέσων. Όμως, *«συνήθως η ανταγωνιστικότητα προϋποθέτει απολύσεις και τελικά ανεργία»* (Παπαδάκης, 2003: 206).

Μετά τη διαπίστωση του προβλήματος, η ΕΕπ επιχειρεί να ερμηνεύσει το φαινόμενο της ανεργίας και να προβάλλει την αναγκαιότητα του εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων με βάση τους στόχους που προτείνει στα κράτη μέλη. Σύμφωνα με το κείμενο, η παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική ανάπτυξη και η έλευση της κοινωνίας της πληροφορίας έχουν αυξήσει τη δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες και γνώσεις αλλά ταυτόχρονα άλλαξαν την οργάνωση της εργασίας. Από τη βασική κοινότητα, περάσαμε στην παγκόσμια κοινωνία, την *«κοινωνία της γνώσης»*, όπου καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η γνώση. Το γεγονός αυτό προκαλεί μεγάλη αβεβαιότητα σε όλους, αφενός γιατί απαιτούνται νέες δεξιότητες κι αφετέρου γιατί οι γνώσεις απαξιώνονται με ταχύτατο ρυθμό.

Συνεπώς, ο πρώτος στόχος προβάλλει ως αυτονόητος και η *«διά βίου μάθηση»* αδήριτη αναγκαιότητα. Οι άνθρωποι θα είναι αναγκασμένοι να αποκτούν συνεχώς νέες γνώσεις και δεξιότητες, αυτές που θα είναι απαραίτητες κάθε φορά στην αγορά εργασίας, προκειμένου να βρίσκουν απασχόληση. Θα είναι *«διά βίου»* μαθητές, θα αλλάζουν αρκετές φορές δουλειά και θα βρίσκονται αντιμέτωποι συνεχώς με το πρόβλημα της ανεργίας. Είναι



ανάγκη, λοιπόν, να «ανοίξει η όρεξη της κοινωνίας για εκπαίδευση και κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια του βίου» (ό.π.: 3). Ο στόχος αν και αυτονόητος δεν είναι καθόλου αθώος για τους εξής λόγους:

Πρώτον, η ενθάρρυνση του πολίτη στην κατάκτηση της γνώσης, μετατοπίζει την ευθύνη για την απόκτησή της κυρίως στο άτομο. Το κράτος θα εξασφαλίζει τα βασικά (την πρόσβαση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση) αλλά από εκεί και πέρα το άτομο πρέπει «να ασκήσει την ευθύνη για την οικοδόμηση των ικανοτήτων του» (ό.π.: 16). Δηλαδή, το κοινωνικό (ανισότητες, πολιτισμικό κεφάλαιο) υποβαθμίζεται και ανάγεται σε ατομικό. Επιπλέον, η σταδιακή υποκατάσταση του όρου εκπαίδευση από τον όρο μάθηση «ενέχει το κίνδυνο μιας ατομικιστικής θεώρησης για τη μάθηση και την άμβλυνση των υποχρεώσεων του κράτους για εκπαίδευση στους πολίτες» (Καραλής, 2008: 139-140).

Δεύτερον, η έντονη σύνδεση του περιεχομένου της «διά βίου μάθησης» με τις ανάγκες της αγοράς περιορίζει την εμβέλεια της διά βίου μάθησης, όπως υποστηρίζει ο Θ. Καραλής. Αφενός γιατί οι δραστηριότητές της δεν αφορούν όλους τους πολίτες αλλά τους «εργασιακά ενεργούς» και αφετέρου γιατί «Δεν εκτείνονται σε όλες τις διαστάσεις της προσωπικότητας του πολίτη, αλλά περιορίζονται σε εκείνες που έχουν μια αυστηρά εργαλειακή σχέση με τις ανάγκες της επαγγελματικής του ζωής» (ό.π.: 139-140).

Τρίτον, στο κείμενο αναφέρεται ότι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της κοινωνίας μας θα είναι η «σχέση μάθησης». Η «σχέση μάθησης», η οποία νοείται ως αποτέλεσμα της ικανότητας του ατόμου να μαθαίνει αλλά και να επιλέγει τι θα μαθαίνει (Παπαδάκης, 2003: 2007), θα είναι καθοριστικής σημασίας: «Η θέση καθενός σε σχέση με τους συμπολίτες του, στο πλαίσιο των γνώσεων και των δεξιοτήτων θα είναι αποφασιστικής σημασίας» (ΕΚ, 1995: 1-2). Ο Ν. Παπαδάκης υποστηρίζει ότι αυτή η σχέση «δεν αμφισβητεί την ανάγκη ύπαρξης μιας κοινωνικής ιεραρχίας, αλλά εισάγει ένα καινούριο κριτήριο μέσα σε αυτήν: το “γνωστικό κεφάλαιο” το οποίο ανάγεται σε σημαίνον δείκτη παραγωγικότητας», και παραπέμπει στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. «Στην πραγματικότητα η ίδια η πρόσληψη της μόρφωσης ως παραγωγικής επένδυσης και η θεώρηση της γνώσης ως στοιχείου κοινωνικής αξιολόγησης των μελών μιας κοινωνίας είναι προϊόντα αυτής της θεωρίας» (Παπαδάκης, 2003: 208).

Ποια γνώση, όμως, θεωρείται απαραίτητη στο σημερινό κόσμο; Η απάντηση της ΕΕΠ είναι ξεκάθαρη: «Ένα σώμα από βασικές και τεχνικές γνώσεις, σε συνδυασμό με κοινωνικές δεξιότητες» οι οποίες αποκτώνται από την τυπική εκπαίδευση αλλά και άλλες μορφές εκπαίδευσης. Οι «βασικές γνώσεις είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο θα οικοδομηθεί η απασχολησιμότητα» και παρέχονται στην τυπική εκπαίδευση. Τα τρία R «*reading, writing and arithmetic*» (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) θεωρούνται καθοριστικά για την αποφυγή

της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (ΕC, 1995: 13).

Επειδή τα εφόδια που δίνει η εκπαίδευση δεν είναι αρκετά, η ΕΕπ θέτει ως δεύτερο στόχο την προσέγγιση και τη συνεργασία του σχολείου με τον επιχειρηματικό κόσμο προς όφελος και των δύο: «*Σχολεία και επιχειρήσεις αμοιβαία συμπληρώνουν η μία την άλλη ως χώροι μάθησης*» (ό.π.: 38) και μάλιστα «*ως πλήρεις εταίροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (ό.π.: 21). Η συνεργασία απαιτεί τρεις προϋποθέσεις: α) Η εκπαίδευση πρέπει να ανοίξει στον κόσμο της εργασίας προκειμένου να τον κατανοήσει, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στοχεύει αποκλειστικά στην απασχόληση. β) Οι επιχειρήσεις πρέπει να συμμετέχουν στην κατάρτιση όχι μόνο των εργαζομένων αλλά και των νέων. Πρέπει να επανεκπαιδεύουν το προσωπικό τους και να μην το ρίχνουν στην ανεργία. γ) Πρέπει να αναπτυχθεί συνεργασία μεταξύ των σχολείων και των επιχειρήσεων σε ζητήματα μαθητείας, ιδιαίτερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας δεν είναι κατ' ανάγκη αρνητική. Διαφέρει, όμως, από την επιλογή να συμμορφώνεται το σχολείο στις επιταγές του επιχειρηματικού κόσμου και τις εκάστοτε ανάγκες της αγοράς. Η εμπλοκή των επιχειρήσεων στην εκπαίδευση δεν είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε αμοιβαίο όφελος, γιατί ο επιχειρηματικός κόσμος στοχεύει στο κέρδος και θα επιδιώκει να έχει τον πρώτο λόγο. Αυτός θα καθορίζει ποια γνώση είναι χρήσιμη, ποιες δεξιότητες θα αναπτύσσονται στα σχολεία και θα προσανατολίζει ανάλογα τα προγράμματα σπουδών, παρά τον ισχυρισμό της ΕΕπ ότι ο «*ουσιαστικός στόχος της εκπαίδευσης ήταν πάντα η προσωπική ανάπτυξη*» (ό.π.: 3). Επιπλέον, η εκχώρηση μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παραδοσιακά ανήκει στην αποκλειστική αρμοδιότητα του κράτους σηματοδοτεί την υποβάθμιση της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου αλλά και της έννοιας της μόρφωσης. Η μόρφωση περιορίζεται στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες στις επιχειρήσεις, διευκολύνουν την «*απασχολησιμότητα*» αλλά δεν εξασφαλίζουν σταθερή εργασία.

Η σύνδεση του σχολείου με τις επιχειρήσεις σημαίνει, επίσης, τη σιωπηρή αποδοχή της κριτικής που δέχεται η (δημόσια) εκπαίδευση για «*ακαμψία*» και αναποτελεσματικότητα (ό.π.: 55). Στην πραγματικότητα η εκπαίδευση κατηγορείται ότι ευθύνεται για την κρίση στην οικονομία και τη μη ανάπτυξη της χώρας. Με αυτόν τον τρόπο ανοίγει ο δρόμος για τη συρρίκνωση των δαπανών του κράτους για την παιδεία. Η κριτική που δέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα, εάν συνδυαστεί με την αντίληψη ότι το άτομο ευθύνεται «*για την οικοδόμηση των ικανοτήτων του*» επιτελεί μία ακόμη λειτουργία: τη μετατόπιση των ευθυνών για την ανεργία. Η ευθύνη για την ανεργία δεν βαρύνει ούτε το κράτος ούτε τους επιχειρηματίες αλλά τους ίδιους τους άνεργους οι οποίοι δεν κατάφεραν

να αποκτήσουν τις απαιτούμενες από τους εργοδότες γνώσεις και δεξιότητες. Το κόστος της ανεργίας, «ως αμιγώς επιχειρηματικό “ρίσκο” μετακυλιέται από την πολιτική κοινωνία στους εργαζόμενους» (Παπαδάκης, 2003: 227).

Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική πολιτική που υιοθετείται στο Λευκό Βιβλίο τείνει να υποβαθμίζει και να περιορίζει το ρόλο της πολιτικής. Όπως επισημαίνει ο Ν. Μουζέλης, στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη νεωτερικότητα (και σε αντίθεση με την πρώιμη νεωτερικότητα) το οικονομικό στοιχείο παρά το πολιτικό παίζει τον κεντρικό ενοποιητικό ρόλο των διαφοροποιημένων χώρων (οικονομικού, πολιτικού, κοινωνικού, πολιτισμικού): «Το πέρασμα από την κυριαρχία του πολιτικού στην κυριαρχία του οικονομικού οδήγησε σε μια κατάσταση όπου η λογική και οι αξίες της αγοράς (ανταγωνιστικότητα, παραγωγικότητα, κέρδος) δεν ρυθμίζουν μόνο τον οικονομικό χώρο αλλά διεισδύουν και αλλοιώνουν τις ιδιαίτερες λογικές και αξίες των μη οικονομικών χώρων» (Μουζέλης, 2005: 56).

Ο τρίτος στόχος που τίθεται στο Λευκό Βιβλίο είναι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο «κοινωνικός αποκλεισμός έχει φθάσει σε τέτοια απαράδεκτα ποσοστά, που το χάσμα ανάμεσα σε αυτούς που έχουν γνώση και σε αυτούς που δεν έχουν πρέπει να περιοριστεί» (ΕΚ, 1995: 30). Αυτό αποτελεί σοβαρό πρόβλημα για την κοινωνική συνοχή, εάν δεν αντιμετωπιστεί. Για την αντιμετώπιση της ανεργίας, τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται να διαδραματίσουν κεντρικό ρόλο, παρέχοντας γνώσεις και δεξιότητες που θα διευκολύνουν την ένταξη του ατόμου στην αγορά εργασίας και την αποφυγή του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ωστόσο, η ένταξη στην αγορά εργασίας γίνεται όλο και πιο δύσκολη καθώς απαιτούνται όλο και πιο πολλές δεξιότητες (προσωπικές, γλωσσικές, επικοινωνιακές και πολιτισμικές). Ακόμα και αν το σχολείο διευρύνει τις παραδοσιακές του δραστηριότητες και σε άλλες περιοχές (ξένες γλώσσες, τέχνες), δεν είναι βέβαιο ότι γονείς και μαθητές θα δείξουν ενδιαφέρον, υποστηρίζει ο Π. Κυπριανός. Και τούτο, γιατί οι δεξιότητες αυτές συναρτώνται με το πολιτισμικό κεφάλαιο των επιμέρους κοινωνικών ομάδων. «Είναι δύσκολο στα παιδιά των πολιτισμικά άπορων ομάδων να αποκτήσουν πολιτισμικό κεφάλαιο που απαιτεί χρόνο και χρήμα και, κυρίως, τους είναι ανοίκειο» (Κυπριανός, 2008: 186-187). Συνεπώς, όσο το επίπεδο των απαιτούμενων προσόντων αυξάνει τόσο μεγαλώνει ο κίνδυνος της περιθωριοποίησης για τις μειονεκτικές ομάδες.

Όμως, οι γνώσεις και οι δεξιότητες έχουν και άλλη χρησιμότητα: αποτελούν εργαλείο μέτρησης της ατομικής απόδοσης, γιατί «Το επίπεδο δεξιοτήτων που θα πετύχει καθένας θα πρέπει να μετατραπεί σε ένα εργαλείο για τη μέτρηση της ατομικής του απόδοσης» (ΕΚ, 1995: 3). Η διατύπωση αυτή θα μπορούσε να αναγνωσθεί και ως άρρητη

νομιμοποίηση του κοινωνικού αποκλεισμού για τις μειονεκτικές ομάδες (Παπαδάκης, 2003: 209), παρά τις διακηρύξεις για «ισότητα ευκαιριών» και την υιοθέτηση «θετικών διακρίσεων υπέρ αυτών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση» (ό.π.: 23).

Στο Λευκό Βιβλίο από τη μια επιδιώκεται η κοινωνική συνοχή και από την άλλη αποθεώνεται ο ανταγωνισμός και ο ατομισμός. Οι προαναφερθείσες γνώσεις και οι δεξιότητες που θα αποκτήσει το άτομο στο σχολείο, πέρα από το χρησιμοθηρικό τους χαρακτήρα, θα ενισχύουν τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών (και των αυριανών πολιτών) και όχι τη συνεργασία: «Ο καθένας θα πρέπει να είναι σε θέση να αρπάζει τις ευκαιρίες για ανάπτυξη στην κοινωνία και για προσωπική ολοκλήρωση, άσχετα από την κοινωνική του καταγωγή και το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο» (ό.π.: 3). Στις προηγούμενες διατυπώσεις λανθάνει μια νέα εκδοχή της ιδεολογίας «των φυσικών χαρισμάτων». Μπορεί να μη γίνεται αναφορά στην ευφυΐα, στα ταλέντα ή στα «πλουσιότερα προικισμένα από τη Φύση πνεύματα» (Παπανούτσος, 1996: 33), ωστόσο η «ατομική απόδοση» και το «γνωστικό κεφάλαιο» υπονοούν ότι κάποιος είναι πιο προικισμένος και θα είναι σε καλύτερη θέση «να αρπάξουν τις ευκαιρίες».

Αλλά το προσωπικό επίτευγμα είναι για το ατομικό καλό και όχι για την πρόοδο της κοινωνίας. Συνεπώς, οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (εκπαίδευση και κατάρτιση) δεν μπορούν να νοηθούν ως κοινωνική ισότητα που εγγυάται πραγματικά την κοινωνική συνοχή αλλά ως «αξιοκρατία». Πρόκειται για την τυπική ισότητα του φιλελευθερισμού: τα άτομα γεννιούνται με ίση ηθική αξία αλλά δεν έχουν τις ίδιες ικανότητες και την ίδια διάθεση για δουλειά (Heywood, 2006: 75).

Ο τέταρτος στόχος που θέτει η ΕΕπ είναι η επάρκεια σε τρεις γλώσσες της ΕΕ. Για την επίτευξή του προτείνεται η εκμάθηση να ξεκινά από την προσχολική ηλικία και να ακολουθεί συστηματική διδασκαλία δύο ξένων γλωσσών στο πρωτοβάθμιο σχολείο. Σύμφωνα με το Λευκό Βιβλίο, η γνώση ξένων γλωσσών θα βοηθήσει τα άτομα να επωφεληθούν επαγγελματικά από τις ευκαιρίες που παρέχει η ενιαία ευρωπαϊκή αγορά. Επίσης, η εκμάθηση ξένων γλωσσών από πολύ μικρή ηλικία διευκολύνει την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και συνεισφέρει γενικότερα στη σχολική πρόοδο, γιατί «ανοίγει το μυαλό». Επιπλέον, η γνώση ξένων γλωσσών θα βοηθήσει στην «οικοδόμηση ευρωπαϊκής ταυτότητας με όλο τον πολιτιστικό πλούτο [...] Η πολυγλωσσία είναι αναπόσπαστο μέρος της ευρωπαϊκής ταυτότητας και της ιδιότητας του πολίτη» (ΕΕ, 1995: 47).

Ο συγκεκριμένος στόχος έχει παιδαγωγική, εργαλειακή και ιδεολογική διάσταση. Παιδαγωγική, γιατί θα βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα και θα οξύνουν το πνεύμα τους. Εργαλειακή, γιατί οι ξένες γλώσσες αποτελούν προσόν για το άτομο που τις κατέχει και του δίνουν περισσότερες πιθανότητες για εύρεση εργασίας.

Ιδεολογική, γιατί συνιστούν βασικό εργαλείο για την οικοδόμηση μιας νέας κοινής (ευρωπαϊκής) ταυτότητας. Στο Λευκό Βιβλίο δεν προτείνονται συγκεκριμένες γλώσσες για διδασκαλία, ωστόσο στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών προωθούνται (κυρίως) οι γλώσσες των ισχυρότερων κρατών. Αυτό σημαίνει ότι η όποια ευρωπαϊκή ταυτότητα δεν θα συγκροτηθεί σε ισότιμη βάση αλλά θα προκρίνει τα πολιτιστικά στοιχεία συγκεκριμένων χωρών και μάλιστα των ισχυρότερων οικονομικά.

Η δημιουργία της ευρωπαϊκής ταυτότητας προϋποθέτει την υποχώρηση των εθνικών ταυτοτήτων και την ύπαρξη μιας κοινής βάσης για την οικοδόμηση της νέας ταυτότητας. Αλλά σε ποια βάση θα οικοδομηθεί η (ευρωπαϊκή) ιδιότητα του πολίτη όταν υφίστανται τεράστιες οικονομικές διαφορές μεταξύ των χωρών του Βορρά και του Νότου οι οποίες αντανακλούν στο κοινωνικό στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη; Η επίκληση της κοινής ευρωπαϊκής κληρονομιάς –γενικά και αόριστα– δεν είναι αρκετή να συγκροτήσει την ευρωπαϊκή ταυτότητα (Παπαδάκης, 2003: 2010) και να αποδείξει ότι η ΕΕ «δεν είναι απλώς μια ζώνη ελεύθερων συναλλαγών, αλλά μια οργανωμένη πολιτική οντότητα» (ΕΕ, 1995: 55), όπως διακηρύττει η ΕΕπ.

«Υπερεθνικά σώματα όπως η Ε.Ε.», υποστηρίζει ο Α. Heywood, «δεν θα μπορέσουν ποτέ να συγκριθούν με την ικανότητα των εθνικών κυβερνήσεων να εξασφαλίζουν τη νομιμοποίηση [...] επειδή λαοί με διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα και ιστορία δεν θα δουν ποτέ τους εαυτούς τους ως μέλη μιας ενιαίας πολιτικής κοινότητας» (Heywood, 2006: 179-180). Άλλωστε, η έννοια του έθνους και της εθνικής ταυτότητας δεν συγκροτείται από αντικειμενικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, το έθνος «είναι μια ψυχοπολιτική κατασκευή» που συγκροτείται «από ένα μείγμα αντικειμενικών και υποκειμενικών γνωρισμάτων, ένα αμάγαλμα πολιτισμικών και πολιτικών χαρακτηριστικών» (ό.π.: 158).

Ο Σ. Μπάλιας υποστηρίζει ότι εθνική πολιτική κοινότητα «αποτελεί τον αξεπέραστο ηθικό-κοινωνικό ορίζοντα της φιλελεύθερης δημοκρατίας, υπό την έννοια ότι η τελευταία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τους κοινωνικούς δεσμούς που δημιουργούνται στο πλαίσιο των κοινών βιωμάτων και παραδόσεων της κοινότητας [...] οι ενδεχόμενες αλλαγές της εθνικής ταυτότητας στις σημερινές συνθήκες ούτε μπορούν ούτε είναι ευκαίιο να ανατρέψουν την πραγματικότητα του έθνους-κράτους. Μπορούν όμως να υλοποιηθούν στην κατεύθυνση μιας δημοκρατικής κοινωνίας πιο ανοικτής στις οικουμενικές και ανθρωπιστικές αξίες, οι οποίες εξάλλου αποτελούν τις ηθικές βάσεις της» (Μπάλιας, 2008: 327).

Ο πέμπτος και τελευταίος στόχος της ΕΕπ προβάλλει την ανάγκη να θεωρούνται ισοδύναμες οι επενδύσεις σε φυσικό κεφάλαιο και οι επενδύσεις στην εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει απόλυτη υιοθέτηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία

κατασκευάστηκε αναλογικά ως προς αυτήν του φυσικού κεφαλαίου. Βασική αρχή της θεωρίας είναι ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση του ατόμου βελτιώνουν την παραγωγικότητά του στο χώρο εργασίας, έτσι ώστε να αμείβεται από τον εργοδότη με μεγαλύτερο ποσό, το οποίο δικαιολογείται από το επιπλέον προϊόν που παράγει λόγω της βελτίωσης της παραγωγικότητας. Δηλαδή, *«η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως μια επένδυση του ατόμου, το οποίο με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησε εκπαιδευόμενο δημιουργεί ένα κεφάλαιο (ανθρώπινο κεφάλαιο), που στη συνέχεια ελπίζει ότι θα του αποφέρει πρόσθετα εισοδήματα»* (Παπακωνσταντίνου, 2003: 13).

Ο Γ. Παπακωνσταντίνου, αναλύοντας τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, αναδεικνύει τις αντιφάσεις ανάμεσα στις βασικές υποθέσεις της και τις πραγματικές λειτουργίες του σχολείου και υποστηρίζει: *«Οι κοινωνικές παράμετροι φαίνεται να επιδρούν εντονότερα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς της κοινωνίας απέναντι στην εκπαιδευτική δραστηριότητα σε σχέση με τους οικονομικούς παράγοντες...»* (ό.π.: 205). Αναφερόμενος στην ελληνική πραγματικότητα, επισημαίνει ότι η *«αύξηση της συμμετοχής των ιδιωτικών δαπανών στη ζήτηση για εκπαίδευση, είτε με τη μορφή των φροντιστηρίων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε με τη μορφή των αυξανόμενων φοιτητικών δαπανών, έχει ως συνέπεια την ουσιαστική αποδυνάμωση της αγοράς δημόσιας εκπαίδευσης και την πρόκληση άνισων ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση»* (ό.π.: 206).

Επίσης, ο Π. Κυπριανός υποστηρίζει ότι η επένδυση στο σχολείο *«ιδωμένη ακόμη και με καθαρά οικονομικούς όρους κόστους/οφέλους»* φαίνεται μάλλον ασύμφορη για κάποιες κοινωνικές ομάδες. Ερμηνεύοντας την όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη χώρα μας τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αναφέρει ότι *«για μια σειρά από λόγους (κοινωνική συνθήκη, κοινωνική αξία των πτυχίων, απαιτούμενες δεξιότητες στην αγορά εργασίας) πολλές κοινωνικές ομάδες, γονείς και παιδιά, πολύ δύσκολα αναμένεται να επιδείξουν ιδιαίτερο διαφέρον για το σχολείο και να επενδύσουν σ' αυτό»* (Κυπριανός, 2008: 187).

Συνεπώς, η προωθούμενη από την ΕΕπ εκπαιδευτική πολιτική όχι μόνο δεν θα περιορίσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες αλλά μπορεί και να τις διευρύνει. Το πιο ανησυχητικό είναι ότι η πολιτική αυτή επιχειρείται να παρουσιαστεί ως η μοναδική αλήθεια που εκτόπισε κάθε ιδεολογική διαφορά: *«Ο καθένας είναι πεπεισμένος για την ανάγκη της αλλαγής, η απόδειξη είναι η εξαφάνιση των βασικών ιδεολογικών διαφορών σχετικά με τους στόχους της εκπαίδευσης»* (EC, 1995: 23).

Το Λευκό Βιβλίο δεν δίνει απλώς τις κατευθύνσεις στα κράτη-μέλη, προσπαθεί να επιβάλλει τελεσίδικες αλήθειες και να σημάνει το *«τέλος της συζήτησης για τις εκπαιδευτικές αρχές [...] το περιεχόμενο και τις μεθόδους»* (ό.π.: 23). Προπαγανδίζει την ιδεολογία της αγοράς και του νεοφιλελευθερισμού και επιχειρεί να θέσει την εκπαίδευση

στην υπηρεσία τους χωρίς να συναντήσει αντιστάσεις. Για το σκοπό αυτό, αφενός επιστρατεύεται η ορολογία της αγοράς (ανταγωνιστικότητα, άυλη επένδυση, απασχόληση, απασχολησιμότητα), αφετέρου επιχειρείται μια σειρά από εννοιολογικές μετατοπίσεις.

Σύμφωνα με το Γ. Σταμέλο, η τεχνολογική έκρηξη και η παγκοσμιοποιημένη οικονομία έχουν μεταβάλει ριζικά τις μορφές εργασίας και έχουν συντελέσει σε μια σειρά από εννοιολογικές μετατοπίσεις. Η μετατόπιση από το «επάγγελμα» στην «απασχόληση» υποδηλώνει την άρση της μονιμότητας της εργασιακής σχέσης, ενώ η μετατόπιση από την «απασχόληση» στην «απασχολησιμότητα» προσπαθεί να αποτυπώσει τον τρόπο και το είδος της απασχόλησης: *«Η απασχολησιμότητα περιγράφει τη διαρκή, διά βίου, επικαιροποίηση των απαραίτητων ικανοτήτων που θα καθιστούν τον άνθρωπο εν δυνάμει, ή εν αναμονή εργαζόμενο, δηλαδή ικανό να εξυπηρετήσει ανά πάσα στιγμή και σε κάθε τόπο κάποια, από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας»* (Σταμέλος, 2009: 144).

*«Το χαρακτηριστικό ίσως σε όλα αυτά», υπογραμμίζει ο Γ. Σταμέλος, «είναι ότι φαίνεται να επιχειρείται ή να συντελείται μια μείζονα μετατόπιση από τη γνώση ως παιδεία και/ ή ως εκπαίδευσης κτήμα εσαεί “μορφωμένων”, στη γνώση ως αναλώσιμο και χρηστικό αγαθό, περιορισμένης χρονικής ισχύος. Αυτή ακριβώς η φιλοσοφική μετατόπιση ουσιαστικά μεταβάλλει τον τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης, τόσο ως προς τη μορφή της όσο και ως προς το περιεχόμενό της»* (ό.π.: 147). Με άλλα λόγια, η αρχή της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού αμφισβητείται και *«υποκαθίσταται από μια νέα θεώρηση που εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως κοινό αγαθό και το σχολείο ως χώρο παροχής υπηρεσιών»* (Κυπριανός, 2004: 290).

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης ως καταναλωτικού προϊόντος *«την ευθύνη του οποίου πρέπει να έχει κατ’ αρχήν το άτομο καθώς το άτομο είναι εκείνο που δρέπει τους καρπούς της εκπαίδευσης»*, γράφουν ο S. Ball και η D. Youdell, *«αλλάζει εκ θεμελίων το τι σημαίνει για μια κοινωνία να εκπαιδεύει τους πολίτες της»* (Ball & Youdell, 2008: 116). Μια τέτοια αντίληψη –διάχυτη στη Λευκή Βίβλο– δεν εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως μέσο προόδου και βελτίωσης της κοινωνίας αλλά της προσδίδει έναν εργαλειακό χαρακτήρα: Το σχολείο οφείλει να δίνει εκείνες τις γνώσεις που προκρίνονται κάθε φορά από τους εργοδότες και να προετοιμάζει «εν δυνάμει» εργαζόμενους οι οποίοι θα καταρτίζονται διά βίου προκειμένου να διεκδικήσουν μια θέση εργασίας. Δεν προκρίνεται, δηλαδή, μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση που προετοιμάζει κριτικά σκεπτόμενους πολίτες οι οποίοι θα αγωνιστούν για την ανατροπή των αδικιών και την κοινωνική ισότητα. Αντίθετα, προβάλλει τους δύο βασικούς πυλώνες του νεοφιλελευθερισμού την αγορά και τον ατομισμό, και προδιαγράφει ένα δυσοίωνα μέλλον για τη δημόσια εκπαίδευση. Το επιχείρημα ότι η

προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της απασχόλησης και της οικονομίας ωφελεί το κοινωνικό σύνολο δημιουργώντας ισχυρή οικονομία και ατομικό πλούτο είναι δύσκολο να φανεί στην πράξη (ό.π.: 116).

Στην εισήγηση για το «Νέο Σχολείο» υιοθετούνται οι στρατηγικοί στόχοι της ΕΕ (διά βίου μάθηση, κοινωνική συνοχή, ενίσχυση της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας) και υιοθετούνται μέτρα που προτείνονται στο Λευκό Βιβλίο (ΤΠΕ, πολυγλωσσία). Ωστόσο, ο «λόγος» είναι πιο επεξεργασμένος και το λεξιλόγιο της αγοράς περιορισμένο. Η ατομική πρόοδος συνδυάζεται με τη συλλογική, ο χρησιμοθηρικός χαρακτήρας της γνώσης υπερκαλύπτεται από αναφορές σε «αξίες και αρχές που κάνουν κάθε νέο "πάνω απ' όλα ΑΝΘΡΩΠΟ"» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 10). Υιοθετείται η αντίληψη για τις βασικές γνώσεις (3 R) αλλά αυτές περιγράφονται με ελκυστικές εκφράσεις όπως: «μικρός διανοούμενος», «μικρός επιστήμονας», «μικρός ερευνητής». Δεν υπάρχουν αναφορές στην ευρωπαϊκή ταυτότητα αλλά στον πολίτη του κόσμου, ενώ το σχολείο στοχεύει στην ενδυνάμωση της ελληνικής ταυτότητας του μαθητή με βάση τις αξίες της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης. Προωθείται το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, η συνεργασία της ΤΕΕ με τους κοινωνικούς εταίρους για την πρακτική άσκηση και τις ειδικότητες, χωρίς άμεσες αναφορές στον επιχειρηματικό κόσμο.

#### **2.4.2.2. Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα**

Στην ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα επαναλαμβάνονται οι βασικές αρχές του Λευκού Βιβλίου και τονίζεται η σημασία της διά βίου μάθησης και ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «για τη μελλοντική ανάπτυξη, τη μακροπρόθεσμη ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή της Ένωσης» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2008β: 3). Υπογραμμίζεται ότι «Οι ικανότητες και οι μαθησιακές συνήθειες που αποκτώνται στο σχολείο έχουν ουσιαστική σημασία για την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων για νέες θέσεις εργασίας» και τονίζεται, ακόμη, ότι «Τα αποτελέσματα των παιδιών στην υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν ισχυρό άμεσο αντίκτυπο στη μεταγενέστερη κοινωνική τους συμμετοχή, στην περαιτέρω εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στις αποδοχές τους» (ό.π.: 3).

Ωστόσο, η ΕΕπ διαπιστώνει ότι η πρόοδος είναι ανεπαρκής αναφορικά με τους τρεις στόχους που είχαν τεθεί: την απόκτηση των βασικών γνώσεων, την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και την αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Για το λόγο αυτό, προτείνει ένα πρόγραμμα ευρωπαϊκής συνεργασίας σε τρεις τομείς: «επικέντρωση στις ικανότητες, μάθηση υψηλής ποιότητας για όλους τους μαθητές, εκπαιδευτικοί και προσωπικό των σχολείων» (ό.π.: 5).



α) Επικέντρωση στις ικανότητες: Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), ψηφιακές ικανότητες και ικανότητες να εφαρμόζουν τις γνώσεις σε καθημερινές περιστάσεις. Για να γίνει αυτό, οι μαθητές πρέπει «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» από μικρή ηλικία. Επίσης, είναι αναγκαία η μεταρρύθμιση των σχολικών προγραμμάτων και η εφαρμογή νέων παιδαγωγικών μεθόδων, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ένα φάσμα ικανοτήτων, «συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα και της εκμάθησης γλωσσών». Επιπλέον, είναι αναγκαίο να εφαρμόζονται εξατομικευμένες προσεγγίσεις στη μάθηση και αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με προηγμένες τεχνικές που βασίζονται σε «κοινά εγκεκριμένα πρότυπα». Επιτακτική κρίνεται η ανάγκη για νέες προσεγγίσεις στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (ό.π.: 6-9).

β) Μάθηση υψηλής ποιότητας για όλους τους μαθητές: Ο δεύτερος τομέας αφορά την έμφαση που πρέπει να δοθεί στην υποστήριξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά και στην προσχολική αγωγή, προκειμένου να μειωθούν «τα εκπαιδευτικά μειονεκτήματα των παιδιών που προέρχονται από χαμηλού εισοδήματος οικογένειες και από μειονότητες». Επίσης, προτείνεται να συνεργαστούν τα σχολεία με κοινωνικές υπηρεσίες και φορείς ώστε να αντισταθμιστούν τα κοινωνικά μειονεκτήματα των μαθητών και να αντιμετωπιστεί η σχολική αποτυχία. Αναφορικά με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, ο στόχος που τίθεται είναι να περιοριστεί στο 10% μέχρι το 2010. Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει η διαπίστωση ότι η σχολική διαρροή συνδυάζεται με τις συχνές μετακινήσεις (μεταθέσεις) των εκπαιδευτικών: «Τα σχολεία με υψηλά επίπεδα εγκατάλειψης συνήθως εμφανίζουν υψηλά ποσοστά εναλλαγής των εκπαιδευτικών» (ό.π.: 9-11).

γ) Εκπαιδευτικοί και προσωπικό των σχολείων: Η ποιότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται «ο σημαντικότερος παράγοντας, στο εσωτερικό των σχολείων, που επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών». Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επαρκή κίνητρα καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, ώστε να αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να παρέχουν σε κάθε μαθητή επαρκείς ευκαιρίες. Για το λόγο απαιτείται «επανεξέταση των προσλήψεων εκπαιδευτικών, ώστε να προσελκύνονται οι ικανότεροι υποψήφιοι» και επιλογή αποτελεσματικών διευθυντών που επικεντρώνονται «στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και στην εξέλιξη του προσωπικού των σχολείων» (ό.π.: 12-14).

Από τη σύντομη παρουσίαση των προτάσεων της ΕΕπ αποκαλύπτεται ότι πολλές από τις αλλαγές που υλοποιούνται στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου» είναι μέτρα που συνδέονται ευθέως με τις προτάσεις της ατζέντας. Το μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης, η εκπόνηση νέων αναλυτικών προγραμμάτων, η αυτοαξιολόγηση, η αλλαγή του νομοθετικού

πλασίου αναφορικά με την επιλογή των στελεχών, την πρόσληψη και τη μετάθεση των εκπαιδευτικών απορρέουν από την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ.

#### 2.4.2.3. Το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου «Καλύτερα σχολεία: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία»

Στο ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2-4-2009) με τίτλο «Καλύτερα σχολεία: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία» επαναβεβαιώνονται οι προτεραιότητες της ΕΕ για την εκπαίδευση: αλλαγή των ΑΠΣ, εισαγωγή των ΤΠΕ, ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία, αυτονομία του σχολείου, αξιολόγηση, ευελιξία και προσαρμογή στις απαιτήσεις των εργοδοτών. Το κείμενο περιλαμβάνει 40 συστάσεις προς τα κράτη μέλη για τη «Βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών» και για «Σχολεία και εκπαιδευτικούς υψηλής ποιότητας». Παραθέτουμε ενδεικτικά (και υπογραμμίζουμε) μερικές από αυτές:

«Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο [...]: 5. προτρέπει τα κράτη μέλη να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να παράσχουν σε όλους τους νέους τις **βασικές δεξιότητες** που έχουν θεμελιώδη σημασία για την περαιτέρω μάθηση [...], 14. προτρέπει, ως εκ τούτου, τα κράτη μέλη να επιδιώξουν τον στόχο της πλήρους κατάργησης του διαχωρισμού των τάξεων/ιδρυμάτων για τους Ρομά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση [...], 15. θεωρεί σημαντικό για τους νέους να προετοιμάζονται όσο είναι ακόμα στο σχολείο [...], ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στο γεγονός ότι **οι απαιτήσεις των εργοδοτών** μπορούν να μεταβάλλονται γρήγορα, 16. ζητεί τον εκσυγχρονισμό και τη **βελτίωση των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων** ούτως ώστε [...] να **συνδέονται στενά** με τον βιομηχανικό και επιχειρηματικό κόσμο και την **αγορά εργασίας**, 17. υποστηρίζει, ωστόσο, την άποψη ότι η μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων οφείλει να έχει ως βασική κατευθυντήριο την συνολική και πολυδιάστατη ανάπτυξη του ατόμου, την καλλιέργεια του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα και την **κοινωνική δικαιοσύνη**, την συνεχή μόρφωση των πολιτών τόσο για την προσωπική όσο και για την επαγγελματική τους ανέλιξη, την προστασία του περιβάλλοντος και την ατομική και συλλογική ευημερία [...], 18. πιστεύει ότι τα σχολεία πρέπει να καταβάλλουν προσπάθειες τόσο για τη βελτίωση της **απασχολησιμότητας**, όσο και για να δίνουν σε όλους τους νέους την ευκαιρία να αναπτύσσουν πλήρως τις δυνατότητές τους, σύμφωνα με τις ατομικές τους ικανότητες [...] 19 θεωρεί [...] ότι η μουσική, η καλλιτεχνική και η σωματική αγωγή θα πρέπει να αποτελούν υποχρεωτικά μέρη του σχολικού προγράμματος σπουδών, 20. είναι πεπεισμένο ότι [...] τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν **ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία** [...], 21. υπογραμμίζει τη σημασία της εκπαίδευσης στις **τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (ΤΠΕ)** [...], 33. είναι πεπεισμένο ότι στους εκπαιδευτικούς πρέπει να παρέχεται τόσο αρχική εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, βασισμένη στη θεωρία και την πράξη, αλλά και συνεκτική διαδικασία συνεχούς

*επαγγελματικής επιμόρφωσης και υποστήριξης...»* (Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2010: 47-49).

Οι περισσότερες από τις παραπάνω συστάσεις αποτελούν αντικείμενο των αλλαγών που προωθούνται με το «Νέο Σχολείο» στην Α/θμια Εκπαίδευση (αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, εισαγωγή των ΤΠΕ στο ωρολόγιο πρόγραμμα, διεύρυνση των καλλιτεχνικών μαθημάτων, διδασκαλία των Αγγλικών από την Α΄ τάξη, Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Είναι προφανές ότι η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας δεν επηρεάζεται απλώς από την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ αλλά μάλλον «συμμορφώνεται» με αυτή.

#### **2.4.2.1. Οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ και το «σύνδρομο» του προγράμματος PISA**

Τόσο στην πρόταση του ΣΠΔΕ όσο και στην εισήγηση για το «Νέο Σχολείο» γίνεται μνεία των «χαμηλών επιδόσεων» των Ελλήνων μαθητών στο διαγωνισμό PISA του 2009 και διαφαίνεται έντονη αγωνία για τη βελτίωσή τους. Μάλιστα το ΣΠΔΕ προτείνει συγκεκριμένες ικανότητες-δεξιότητες προς καλλιέργεια στο σχολείο με το επιχείρημα ότι είναι μετρήσιμες στο PISA.

Στο διαγωνισμό ή ορθότερα στο πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) συμμετέχουν κράτη-μέλη του ΟΟΣΑ αλλά και μη μέλη. Το πρόγραμμα χρηματοδοτείται από τις χώρες που συμμετέχουν. Οι 15χρονοι μαθητές εξετάζονται σε tests που μεταφράζονται στη μητρική τους γλώσσα. Τα tests εξετάζουν συγκεκριμένες δεξιότητες-ικανότητες στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, τα Φυσικά και με βάση τις επιδόσεις των μαθητών γίνεται η κατάταξη της χώρας. Ο διαγωνισμός γίνεται κάθε τρία χρόνια και την ευθύνη διεξαγωγής του στη χώρα μας έχει το ΚΕΕ.

Η Ελλάδα συμμετέχει στο διαγωνισμό από το 2000. Στο διαγωνισμό του 2009 συμμετείχαν 470.000 μαθητές από 65 χώρες και τη χώρα μας εκπροσώπησαν 4.969 μαθητές από 184 σχολεία (ΚΕΕ, 2011: 4). Κατατάχθηκε στην 25<sup>η</sup> θέση μεταξύ των 34 χωρών του ΟΟΣΑ στην κατανόηση κειμένου με πρώτη την Κορέα και τελευταίο το Μεξικό, στην 30<sup>η</sup> στα Μαθηματικά με πρώτη την Κορέα και τελευταίο το Μεξικό και στην 30<sup>η</sup> στα Φυσικά με πρώτη τη Φινλανδία και τελευταίο το Μεξικό (OECD, 2010: 54, 134, 149).

Ωστόσο, έχει εκφραστεί η άποψη ότι οι επιδόσεις στα tests δεν αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές δυνατότητες των Ελλήνων μαθητών για δύο λόγους: πρώτον, η μετάφρασή τους αλλοιώνει το περιεχόμενο και δεύτερον, οι Έλληνες μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους δεν έχουν κατανοήσει τη σημασία του προγράμματος και δεν δείχνουν το ανάλογο

ενδιαφέρον. Επίσης, το πρόγραμμα επικρίνεται ότι προωθεί τη δεξιότητα αντί της γνώσης και στοχεύει στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στους στόχους που προωθεί ο ΟΟΣΑ.

Η έκθεση του ΟΟΣΑ για τη χώρα μας το 2009 αναφέρει ότι «οι φτωχές επιδόσεις στο PISA δείχνουν ότι μπορεί να υπάρχουν αδυναμίες στα προγράμματα σπουδών των βασικών ικανοτήτων [...] το ευρύ κοινό έχει αρνητική γνώμη για τη συμβολή του σχολείου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη σχέση με την αγορά εργασίας [...] Το εκπαιδευτικό σύστημα βάζοντας την εξέταση στο επίκεντρο παρέχει το κίνητρο της μηχανικής μάθησης και μειώνει τη δημιουργικότητα και την πρωτοβουλία» (OECD, 2009: 136). Το γεγονός ότι υπάρχουν προβλήματα στην ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης αποδεικνύεται, κατά τους συντάκτες της έκθεσης και από την «εκτενή χρήση ενός παράλληλου ιδιωτικού συστήματος [...] των φροντιστηρίων». Σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης, το 50% των μαθητών της πρωτοβάθμιας και το 77% της δευτεροβάθμιας χρησιμοποιούν αυτό το παράλληλο ιδιωτικό δίκτυο (ό.π.: 139).

Μερικές από τις συστάσεις της έκθεσης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι: α) Η αλλαγή του συστήματος εξέλιξης των εκπαιδευτικών. β) Η παιδαγωγική κατάρτιση για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας. γ) Η μεταρρύθμιση στα προγράμματα σπουδών, ώστε να προετοιμάζουν τους μαθητές για τη μετασχολική ζωή. δ) Η αναβάθμιση του ρόλου των κοινωνικών εταίρων. ε) Η βελτίωση της λογοδοσίας των σχολείων και η ανάπτυξη συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. στ) Η αύξηση της αυτονομίας των σχολείων και η μείωση της συγκεντρωτικής διακυβέρνησης (ό.π.: 148-149).

Η σχέση ανάμεσα στις παραπάνω συστάσεις και τις αλλαγές του «Νέου Σχολείου» είναι παραπάνω από προφανής, αφού αυτές υιοθετήθηκαν στο σύνολό τους (σχεδόν) και συμπεριλήφθηκαν στο σχεδιασμό του ΥΠΔΒΜΘ.

## **2.5. Κριτική προσέγγιση των αλλαγών του «Νέου Σχολείου»**

### **2.5.1. Όταν οι εκπαιδευτικές αλλαγές θυμίζουν κάποιες προηγούμενες**

Η αναγκαιότητα των αλλαγών, σύμφωνα με την εισήγηση για το «Νέο Σχολείο», εκπορεύεται από την ανεπάρκεια του σημερινού σχολείου. Ο μαθητής υφίσταται τις συνέπειες ενός «γνωσιοκεντρικού» σχολείου το οποίο βασίζεται στην αποστήθιση, υπερφορτώνει το μαθητή, δεν τον προετοιμάζει επαρκώς για τη ζωή, τον οδηγεί στα φροντιστήρια και του εξανεμίζει τον ελεύθερο χρόνο. Οι παραπάνω αδυναμίες

επιβαρύνουν οικονομικά τις οικογένειες, αναπαράγουν τις ανισότητες, μειώνουν την ανταγωνιστικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα να υπονομεύεται η κοινωνική συνοχή και η οικονομική ανάπτυξη της χώρας.

Το «Νέο Σχολείο» καλείται να ανατρέψει τη σημερινή αρνητική εικόνα, λαμβάνοντας υπόψη του τους στόχους της ΕΕ για τη βελτίωση της ποιότητας, την προαγωγή της κοινωνικής συνοχής και την προώθηση της διά βίου μάθησης. Αποστολή του είναι να μετασηματίσει το σημερινό σχολείο, να αντιμετωπίσει τη σχολική αποτυχία, την παραπαιδεία και να το κάνει δημιουργικό και αποτελεσματικό. Να βάλει στο επίκεντρο τους μαθητές και να τους δώσει ποιοτική εκπαίδευση. Να λάβει υπόψη του τις κοινωνικές και εθνοπολιτισμικές αφετηρίες τους και με θετικές διακρίσεις να μειώσει τις ανισότητες και να τους εντάξει ομαλά στην κοινωνική-πολιτική ζωή. Να τους δώσει τα απαραίτητα εφόδια για τη συμμετοχή τους στην οικονομική ζωή και την κοινωνική τους άνοδο. Με αυτόν τον τρόπο θα συμβάλει στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης. Ο μετασηματισμός θα γίνει με τη ριζική αλλαγή του σχολικού προγράμματος, τη μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη γενίκευση της χρήσης των ΤΠΕ. Μοχλός των απαιτούμενων αλλαγών θα είναι το ολοήμερο σχολείο, γιατί το «Νέο Σχολείο» είναι Ολοήμερο, όπως τονίζεται με έμφαση.

Δηλαδή, στο λόγο για το «Νέο Σχολείο» το πρόταγμα των αλλαγών εμφανίζεται αρχικά ως παιδαγωγικό. Στη συνέχεια γίνεται κοινωνικό και καταλήγει οικονομικό, ενσωματώνοντας τα προτάγματα της ΕΕ και των διεθνών οργανισμών. Βέβαια, σε όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της χώρας μας γίνεται επίκληση του παιδαγωγικού, του κοινωνικού, του οικονομικού και του εθνικού παράγοντα. Από τη μεταρρύθμιση του 1997 και μετά, το εθνικό στοιχείο υποχωρεί και γίνονται περισσότερο ορατές οι εξωτερικές πιέσεις που δέχεται η χώρα μας για αλλαγές στην εκπαίδευση.

Αν αποδεχθούμε την γκρίζα εικόνα του σημερινού σχολείου την οποία παρουσίασε η Υπουργός Παιδείας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μεταρρύθμιση του 1997 – η οποία έγινε από το ίδιο κόμμα – απέτυχε ή απέδωσε ελάχιστα σε σχέση με τα αναμενόμενα. Ωστόσο, δεν δίνεται σαφής απάντηση γιατί εκείνη η μεταρρύθμιση «Για μια παιδεία ανοιχτών οριζόντων» οδήγησε το σχολείο στη σημερινή κατάσταση. Ήταν οι παραδοχές και οι ιδεολογικές αφετηρίες λανθασμένες ή ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δεν έγιναν σωστά; Δύο ιστορικές διαπιστώσεις της Υπουργού οδηγούν (έμμεσα) στο συμπέρασμα ότι ήταν «λάθος» ο σχεδιασμός: «σε αντίθεση με το παρελθόν που κάθε “μεταρρύθμιση” ξεκινούσε με το σύστημα εισαγωγής στα ΑΕΙ», «η εφαρμογή πολιτικών στο χώρο της παιδείας απαιτεί πάνω απ’ όλα χρόνο. Δεν επιτρέπει αιφνιδιασμούς» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 3). Η πρώτη διαπίστωση φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη στις αλλαγές που επιχειρούνται, η δεύτερη –

περί αιφνιδιασμού– όχι. Οι ιδεολογικές αφετηρίες όμως δεν εξετάζονται καθόλου και ο σχεδιασμός από μόνος του ίσως δεν αποδειχθεί ικανός να διασφαλίσει την επιτυχία τους.

Οι επιχειρούμενες αλλαγές έχουν παρόμοια αφετηρία και σημαντικές ομοιότητες με αυτές της μεταρρύθμισης του 1997. Στο μεταρρυθμιστικό κείμενο του 1997 «*Εκπαίδευση 2000 - Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*», τα νομιμοποιητικά στοιχεία για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ήταν οι παγκόσμιες αλλαγές στην οικονομία και η «κοινωνία της γνώσης». Σύμφωνα με το κείμενο, η εκπαίδευση οφείλει να αναβαθμιστεί ποιοτικά, να καλλιεργεί ικανότητες και νέες δεξιότητες, να περιορίσει την παραπαιδεία και τις μορφωτικές διακρίσεις, προκειμένου να προετοιμάσει τους πολίτες για τον ανταγωνισμό. Σημαντικοί παράγοντες για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αξιολόγησή τους:

*«Από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζει η χώρα μας σε μια περίοδο παγκόσμιων διαρθρωτικών αλλαγών στην παραγωγή και τη χρήση της γνώσης είναι η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.[...] Στο κατώφλι του 21<sup>ου</sup> αι. προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η ποιοτική αναβάθμιση της Παιδείας, η ανάπτυξη ικανοτήτων και η απόκτηση νέων και ευέλικτων δεξιοτήτων [...] Με βάση αυτές τις αρχές προωθούνται: [...] η εισαγωγή προγραμμάτων επιμόρφωσης [...] η εισαγωγή ενός σύγχρονου συστήματος αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών [...] Η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάσει τους πολίτες της, ώστε να αντιμετωπίζουν την πρόκληση και τον ανταγωνισμό» (ΥΠΕΠΘ, 1997α: 3-11).*

Στις σημερινές αλλαγές, οι παραδοχές και τα προτάγματα φαίνεται να παραμένουν ίδια σε γενικές γραμμές με αυτά του 1997. Ωστόσο, η μεταρρυθμιστική προσπάθεια που βρίσκεται σε εξέλιξη παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αξίζει να επισημανθούν:

1. **Η ονομασία «Νέο Σχολείο»:** Ο όρος «Νέο Σχολείο» έχει ιστορικές αναφορές και συμβολισμούς και δεν αποτελεί απλώς μια διχοτομία ανάμεσα στο παλιό και το καινούριο: i) Τον τίτλο «Νέο Σχολείο» χρησιμοποίησε ο παιδαγωγός Cecil Reddie για το σχολείο που ίδρυσε στο Abbotsholme της Αγγλίας το 1889. Όπως γράφει ο Α. Δημαράς, «*Στην πραγματικότητα δεν ήταν τίποτα περισσότερο από ένα ιδιωτικό σχολείο τα σχολεία αυτά σύμφωνα με τη βρετανική παράδοση παρουσίαζαν σημαντικές παραλλαγές μεταξύ τους. Μια σημαντική, ίσως, διαφορά είναι ότι στην ιδρυτική του ανακοίνωση, το σχολείο του Reddie προβάλλεται σαφώς ως έκφραση αντίδρασης προς τις καθιερωμένες εκπαιδευτικές τάσεις*» (Δημαράς, 1985: λθ'). Το σχολείο βρισκόταν στην εξοχή, είχε 40 μαθητές (μόνο αγόρια) 11-18 ετών και οφείλει τη φήμη του «*λιγότερο στις πρωτοτυπίες του και περισσότερο στην εντελώς ξεχωριστή προσωπικότητα του ιδρυτή του*» (ό.π.: μ'). Στην

ιστοσελίδα του σημερινού σχολείου του Abbotsholme αναφέρεται ότι ο Reddie εφάρμοσε μια προοδευτική αγωγή, αντίθετη προς αυτή του παραδοσιακού σχολείου, που βασιζόταν στον αυθορμητισμό των παιδιών, στη συνεργασία και όχι στον ανταγωνισμό, στη συμπόνια για τους άλλους, στη φιλική σχέση προσωπικού-μαθητών, στο σεβασμό του περιβάλλοντος και στις αγροτικές εργασίες. Εισήγαγε στο πρόγραμμα τη Μουσική και άλλες τέχνες καθώς και τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Γαλλικά, Γερμανικά, Ελληνικά, Λατινικά)<sup>19</sup>. ii) Ο όρος «Νέο Σχολείο» συνδέεται με το κίνημα της Νέας Αγωγής στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Ευρώπη και υλοποιεί τις βασικές αρχές της που προδιέγραφαν ένα «παιδοκεντρικό» σχολείο, σε αντίθεση με το «παλιό» «δασκαλοκεντρικό» σχολείο. Το «παραδοσιακό» σχολείο, θεμελιωμένο στην Παιδαγωγική του Ερβάρτου, χαρακτηρίζεται από την αυθεντία του δασκάλου, τον καταναγκασμό του μαθητή και το διδακτικό φορμαλισμό. Αντίθετα, το «Νέο Σχολείο» εστιάζει στο μαθητή και τη φύση του, αποφεύγει το διδακτισμό, καλλιεργεί τη συνεργασία, χρησιμοποιεί ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας και στοχεύει στην αυτενέργεια του παιδιού (Πυργιωτάκης, 2007: 35-36). Αν λάβουμε υπόψη το σύνθημα «*πρώτα ο μαθητής*» και την έκφραση «*κίνημα παιδείας*» που χρησιμοποιούνται στα κείμενα του «Νέου Σχολείου», η χρήση του όρου «Νέο Σχολείο» ίσως δεν είναι τυχαία. Υπαινίσσεται μάλλον ότι η αλλαγή συνιστά μια «κοπερνίκεια» επανάσταση, όπως χαρακτήρισε ο Dewey την «προοδευτική αγωγή», επειδή μετατόπισε το κέντρο βάρους στο μαθητή: «*Το παιδί γίνεται ο ήλιος γύρω από το οποίο περιστρέφονται τα υλικά της εκπαίδευσης*» (Dewey, 1899: 35). Υπονοείται, ενδεχομένως, ότι το «Νέο Σχολείο» επαναφέρει στο προσκήνιο το κίνημα της Νέας Αγωγής αλλά με νέους όρους. Αυτή τη φορά όχι ως έμπνευση μεμονωμένων παιδαγωγών αλλά ως νοητική σύλληψη της πολιτικής ηγεσίας και οργανωμένη προσπάθεια της κεντρικής εξουσίας η οποία αφουγκράστηκε το κοινωνικό αίτημα της αλλαγής του σχολείου.

2. **Ο σχεδιασμός και η θεσμοθέτηση των αλλαγών:** Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, η πρωτοτυπία του σχεδιασμού του «Νέου Σχολείου» συνίσταται στο γεγονός ότι αρχίζει από τα θεμέλια, την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε αντίθεση με τις μεταρρυθμίσεις του παρελθόντος οι οποίες ξεκινούσαν από την κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος. Πρόκειται, δηλαδή, για μια αλλαγή «από κάτω προς τα πάνω». Μάλιστα, παρουσιάζεται, κοινωνικά και επιστημονικά νομιμοποιημένη, καθόσον αξιοποιήθηκαν πορίσματα των οργάνων λαϊκής συμμετοχής (ΣΠΔΕ), αποτελέσματα πιλοτικών προγραμμάτων (Μελίνα, πιλοτικό Ολοήμερο), επιστημονικές προτάσεις, εμπειρία ξένων χωρών (ΖΕΠ) και στρατηγικοί στόχοι της ΕΕ. Ωστόσο, και η μεταρρύθμιση του 1997 ξεκίνησε –κατά μία

---

<sup>19</sup> Abbotsholme School Education for Live. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.abbotsholme.co.uk/History>. (20-8-2011).

έννοια– από τα θεμέλια του συστήματος, αφού το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και το Ολοήμερο Δημοτικό θεσμοθετήθηκαν με το νόμο 2525/1997. Επιπλέον, οι αλλαγές παρουσιάζονται ως ένα συνεκτικό σχέδιο που αντιμετωπίζει ενιαία τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όμως, δεν εισάγονται με ένα νόμο-πλαίσιο όπως για παράδειγμα οι νόμοι 309/1976 και 1566/1985. Θεσμοθετούνται αποσπασματικά, κυρίως με διαδοχικές υπουργικές αποφάσεις από τις οποίες δεν λείπουν οι αντιφάσεις και οι συνεχείς τροποποιήσεις. Αυτό δείχνει ότι το σχέδιο δεν είναι τόσο συνεκτικό όσο εμφανίζεται.

3. **Η απουσία της λέξης «μεταρρύθμιση»:** Στα κείμενα για το «Νέο Σχολείο» δεν χρησιμοποιούνται οι όροι «μεταρρύθμιση» ή «μεταρρυθμιστές» αλλά «αναβάθμιση», «αναστήλωση», «αναβαθμιστές». Μια ερμηνεία θα μπορούσε να είναι ότι οι συγκεκριμένες αλλαγές δεν επηρεάζουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά εστιάζουν στο εσωτερικό του σχολείου. Επομένως, δεν θεωρείται μεταρρύθμιση αλλά αναβάθμιση. Μια άλλη ερμηνεία θα μπορούσε να αναζητηθεί στο συμβολισμό της λέξης, η οποία στην ιστορία της εκπαίδευσης συνοδεύεται από προσδιορισμούς («η μεταρρύθμιση που δεν έγινε», «η λεγόμενη μεταρρύθμιση») οι οποίοι υποβαθμίζουν το θετικό πρόσημο της λέξης.

4. **Ο χρησιμοθηρικός χαρακτήρας της γνώσης και η έμφαση στις ΤΠΕ:** Στο «Νέο Σχολείο» υιοθετούνται οι βασικοί στόχοι του Λευκού Βιβλίου οι οποίοι προσδίδουν στη γνώση και τις δεξιότητες κυρίως χρησιμοθηρικό χαρακτήρα, αφού σκοπός τους είναι να καταστήσουν το άτομο «απασχολήσιμο». Αυτό συνιστά αντίφαση, εφόσον το «Νέο Σχολείο» υπονοεί ότι υιοθετεί τις αρχές της Νέας Αγωγής. Η Νέα Αγωγή φιλοδοξούσε «όχι να προπαρασκευάσει το παιδί για ένα επάγγελμα, αλλά να το διαπλάσει στην ολότητα του και να του εξασφαλίσει την ισορροπία και την ευτυχία του» (Medici, στο Πυργιωτάκης, 2007: 32). Σύμφωνα με τις προγραμματικές δηλώσεις της Υπουργού Παιδείας, το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ως στόχο να εφοδιάζει τα παιδιά «με εκείνο το “χαρτοφυλάκιο δεξιοτήτων και ικανοτήτων” που θα τους επιτρέψει να έχουν ένα “σχέδιο ζωής” και να το εκπληρώσουν με επιτυχία» (Διαμαντοπούλου, 2009: 2). Το χαρτοφυλάκιο περιλαμβάνει γνώσεις και δεξιότητες μετρήσιμες στο PISA, προκειμένου να βελτιωθεί η χαμηλή θέση της χώρας μας. Επιπλέον, οι ΝΤ θεωρούνται το βασικότερο μέσο για την επίτευξη των στόχων του «Νέου Σχολείου». Αυτό σημαίνει ότι προωθείται μια τεχνοκρατική αντίληψη για την εκπαίδευση και μια χρησιμοθηρική θεώρηση για το ρόλο της γνώσης και του σχολείου η οποία θα αποβεί σε βάρος της ολοκληρωμένης μόρφωσης. Με τέτοια αντίληψη συνιστά ενδεχομένως (άρρητη) μετατόπιση από το σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα με το νόμο 1566/1985.

5. **Αριστεία και ισότητα:** Το ΥΠΑΔΜΘ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην «αριστεία»



την οποία συνδέει με τη «δημιουργία μηχανισμού αξιολόγησης και εποπτείας» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 15). Μέσω αυτής προωθεί στο σχολείο τη «δημιουργικότητα» και την «καινοτομία» που αποτελούν βασικές έννοιες στο Λευκό Βιβλίο. Καθιέρωσε τη βράβευση 100 σχολείων που καινοτομούν σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (ΤΠΕ, διδακτική). Στον επίλογο της εισήγησης για το «Νέο Σχολείο» εκφράζεται η άποψη ότι ο «ασφαλής δρόμος προς την επιτυχία του ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ είναι να πει η κοινωνία "Ναι, με νοιάζει!". Η Παιδεία μας είναι αναβαθμίσιμη. Χρειάζονται όμως αναβαθμιστές. Ένα συλλογικό [...] Κίνημα Παιδείας που θα πάρει στους ώμους του την αποτελεσματική υλοποίηση του ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ για να διαμορφώσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα [...] Σε τελική ανάλυση, αν όλοι συμφωνούμε να ζήσουμε σε μια "κοινωνία των αρίστων" και όχι στην "κοινωνία των αρεστών", από κάπου πρέπει να ξεκινήσουμε για να το επιτύχουμε...» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 36). Δηλαδή, το «Νέο Σχολείο» εμφανίζεται ως όραμα και ιδανικό της κοινωνίας στο οποίο πρέπει να στρατευθούν όλοι, προκειμένου να οικοδομηθεί μια «κοινωνία αρίστων» και όχι μια «κοινωνία αρεστών» (ό.π.: 36). Δεν εξηγείται πώς γίνεται αντιληπτή η «κοινωνία των αρίστων» αλλά μάλλον υπονοείται μια κοινωνία που βασίζεται στην αξιοκρατία. Ωστόσο, οι όροι «αριστεία» και «άριστος» δεν είναι και τόσο συμβατοί με την κοινωνική ισότητα. Εμπεριέχουν αξιακή σύγκριση και παραπέμπουν σε μια κοινωνία από την οποία δεν θα λείπουν η ιεράρχηση και η ανισότητα.

6. **Η ηλεκτρονική διαβούλευση και το «τέλος του διαλόγου»:** Με το σχεδιασμό του «Νέου Σχολείου» επαναπροσδιορίστηκε η έννοια του διαλόγου. Δεν έγινε διάλογος μεγάλης διάρκειας με τους κοινωνικούς φορείς και τα εκπαιδευτικά συνδικάτα όπως στο παρελθόν προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση. Φαίνεται πως η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου επιχείρησε να βάλει τα εκπαιδευτικά συνδικάτα στο περιθώριο, επειδή θεωρούνται ανασταλτικός παράγοντας των αλλαγών. Παρά την ανακοινωμένη πρόθεσή του για συνέχιση του «Εθνικού Διαλόγου» στην πραγματικότητα δεν έγινε, τουλάχιστον με τους όρους που γνωρίζαμε. Έγινε με όρους ηλεκτρονικής διαβούλευσης και αυτό μπορεί να ερμηνευτεί διπλά: Πρώτον, ότι δεν υπάρχουν περιθώρια για συζητήσεις στην εκπαίδευση, είναι ώρα για αλλαγή, κάτι που επισημαίνεται και στο Λευκό Βιβλίο (ΕΚ, 1995: 23). Δεύτερον, η ψηφιακή εκδοχή του διαλόγου σηματοδοτεί και την αξία του (ψηφιακού) μέσου στο περιεχόμενο της αλλαγής, αφού οι ΝΤ βρίσκονται στον πυρήνα του «Νέου Σχολείου».

7. **Η προτεραιότητα στους «αναβαθμιστές»:** Για την υλοποίηση του «Νέου Σχολείου» καθοριστικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, το πρώτο νομοθέτημα αφορούσε «την αναβάθμιση του ρόλου τους» (αλλαγή του τρόπου πρόσληψης, αλλαγή της διαδικασίας επιλογής των στελεχών, καθιέρωση πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας).

Η αποδοχή του «Νέου Σχολείου» από τους εκπαιδευτικούς είναι ζωτικής σημασίας γι' αυτό βρίσκεται σε εξέλιξη πρόγραμμα μαζικής επιμόρφωσης. Σε όλες τις μεταρρυθμίσεις ο εκπαιδευτικός αποτελούσε –σε επίπεδο ρητορικής– καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία τους. Ωστόσο στις συγκεκριμένες αλλαγές η «αναβάθμισή» του επιχειρείται ταυτόχρονα ή και προηγείται των αλλαγών.

8. **Η αξιολόγηση μια «εκκρεμότητα» προς διευθέτηση:** Η αυτοαξιολόγηση αποτελεί βασικό παράγοντα του «Νέου Σχολείου», αφού θα ελέγχονται η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Με βάση τη νομοθετική πρόβλεψη, την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας θα ακολουθήσει η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται να κλείσει ένα ζήτημα που αποτελεί πηγή κριτικής για το εκπαιδευτικό σύστημα. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έρχεται στην επιφάνεια, *«όταν τα εκπαιδευτικά συστήματα μεταβάλλονται και όταν διαπιστώνονται γενικές κρίσεις για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης»* (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 322). Στη μεταρρύθμιση του 1997 θεσμοθετήθηκε αλλά δεν εφαρμόστηκε. Σήμερα, εισάγεται με πιο κομψό και επιστημονικό τρόπο –μέσω της αυτοαξιολόγησης– προκειμένου να μην έχει την ίδια τύχη.

### **2.5.2. Η «κρίση» του σχολείου στη συγκυρία της οικονομικής κρίσης**

Το όραμα του «Νέου Σχολείου», σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, αποτελεί ένα μεταρρυθμιστικό σχέδιο ποιοτικής αναβάθμισης της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης με σκοπό τη βελτίωση του συνολικού οικοδομήματος της εκπαίδευσης το οποίο βρίσκεται σε «κρίση». Ο όρος «κρίση», σύμφωνα με τον T. Husen, είναι πιο κατάλληλος για να χαρακτηρίσει τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία παρά να περιγράψει τα προβλήματα που υπάρχουν μέσα στο σχολείο. *«Οι “κρίσεις” της κοινωνίας, γενικότερα, έχουν επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα»* (Husen, 1991: 36). Ο όρος χρησιμοποιήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1970, την εποχή της μεγάλης οικονομικής ύφεσης, για να περιγράψει τις αυστηρές επικρίσεις που δεχόταν το σχολείο για τα επιτεύγματά του. Είχε υποχωρήσει η ευφορία που κυριάρχησε μεταπολεμικά ότι η εκπαίδευση αποτελεί εργαλείο για την προσωπική ολοκλήρωση, την κοινωνική πρόοδο και την οικονομική ανάπτυξη (ό.π.: 23).

Στο τέλος της δεκαετίας του '50 και στη δεκαετία του '60, τόσο οι βιομηχανικές κοινωνίες όσο και οι χώρες του «Τρίτου Κόσμου» πολλαπλασίασαν *«τις επενδύσεις τους στον τομέα “παιδεία” σε επίπεδο υλικού εξοπλισμού και προσωπικού, με την ελπίδα ότι*

κατ' αυτόν τον τρόπο θα έφθναν γρήγορα στη λύση μιας σειράς οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων» (Κρίβας, 2001: 183). Η έκρηξη στην παιδεία εξέφραζε συγχρόνως και την πεποίθηση ότι μέσω μιας προγραμματισμένης ανάπτυξης θα μειώνονταν τα κοινωνικά προβλήματα (π.χ. ανεργία, πολιτιστική ανεπάρκεια), εάν υπήρχε χρηματοδότηση από το εξωτερικό. Η επένδυση αναπτυξιακού κεφαλαίου στις υπανάπτυκτες χώρες, αντιστοιχούσε στις δυτικές βιομηχανικές χώρες με ένα κύμα μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων αλλά και προγραμμάτων επιβοηθητικής αγωγής για τις μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Όμως, οι κριτικές εκτιμήσεις αναφορικά με τις επενδύσεις στον αναπτυξιακό τομέα αλλά και στον τομέα της εκπαίδευσης στις χώρες του «Τρίτου Κόσμου», έδειξαν ότι τα επιτεύγματα μειονεκτούσαν σε σχέση με τις επιδιώξεις. Επίσης, έγινε σαφές ότι η εξωτερική χρηματοδότηση οδήγησε σε μεγαλύτερη εξάρτηση παρά σε ουσιαστική ανάπτυξη (ό.π.: 183).

Σύμφωνα με την άποψη του Σ. Κρίβα, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η αμφισβήτηση του υπαρκτού σχολείου έγινε νωρίτερα και πιο ριζοσπαστικά από εκπροσώπους του «Τρίτου Κόσμου». Η *«εκτεταμένη πίστη στις δυνατότητες του σχολείου, που διαμορφώθηκε μ' ένα σκεπτικό ανάπτυξης βασισμένο στη θεσμοθετημένη εξωτερική βοήθεια παρά στην αυτοδιαχειριζόμενη ανάπτυξη, έτυχε νωρίτερα και ριζοσπαστικότερα κριτικής από εκπροσώπους του "Τρίτου Κόσμου"»* (ό.π.: 183). Παιδαγωγοί και διανοούμενοι όπως ο Freire, ο Illich, ο Nyerere, αφενός θεωρούσαν ότι τα εισαγόμενα εκπαιδευτικά μοντέλα δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των κοινωνιών της Λατινικής Αμερικής και της Αφρικής, αφετέρου πίστευαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιούνταν ως μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου και όχι ως μέσο κοινωνικής απελευθέρωσης (ό.π.: 184).

Η αυξανόμενη αμφισβήτηση του σχολείου και κυρίως η οικονομική κρίση του 1973 είχαν ως συνέπεια, αφενός οι δαπάνες για την παιδεία να βρίσκονται στο στόχαστρο και αφετέρου να αναζητούνται τρόποι μέτρησης της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης με όρους οικονομίας. Στη δεκαετία του '70 και του '80 η οικονομία της εκπαίδευσης σημείωσε μεγάλη ανάπτυξη ως ιδιαίτερος κλάδος των οικονομικών επιστημών (Παπακωνσταντίνου, 2003: 10).

Σύμφωνα με τον Γ. Παπακωνσταντίνου, η εκπαίδευση είναι ένας *«τομέας δραστηριότητας και παραγωγής υπηρεσιών»* που παρουσιάζει την ιδιομορφία *«να αξιολογείται από το αποτέλεσμα ενός άλλου τομέα, που είναι η οικονομία της χώρας, στις επιδόσεις της οποίας αξιολογούνται και τα "προϊόντα" (τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά) του εκπαιδευτικού συστήματος»* (ό.π.: xiii). Έτσι, τα προβλήματα της οικονομίας αποδίδονται εύκολα *«στην εκπαίδευση των ατόμων-εργαζομένων, η οποία τους προετοιμάζει με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι λιγότερο προσαρμόσιμοι και παραγωγικοί στην αγορά εργασίας»* (ό.π.:

xiii). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η χαμηλή οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας αποδίδεται στη χαμηλή απόδοση της εκπαίδευσης.

Οι αλλαγές που επιχειρούνται με το «Νέο Σχολείο» συμπίπτουν με την οικονομική κρίση της χώρας μας και λειτουργούν νομιμοποιητικά για τις επιχειρούμενες αλλαγές. Στο μεταρρυθμιστικό «λόγο» η εκπαίδευση θεωρείται κλειδί για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας: *«Η εκπαίδευση παραμένει προτεραιότητα στον προϋπολογισμό [...] Η επιλογή αυτή αντανακλά τη βαθιά μας πεποίθηση πως το κλειδί, για την αναπτυξιακή προοπτική, την συνολική και ατομική πρόοδο είναι η παιδεία»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 6). Επιπλέον, εκφράζεται η πίστη ότι η *«αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης βασίζεται στην επένδυση στην Παιδεία»* (Διαμαντοπούλου, 2009: 4). Ωστόσο, η πίστη αυτή παραμένει διακήρυξη, γιατί οι κρατικές δαπάνες για την παιδεία μειώνονται συνεχώς τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, οι προωθούμενες αλλαγές βασίζονται κυρίως σε εξωτερική χρηματοδότηση η οποία αφενός έχει χρονικό ορίζοντα, αφετέρου κατευθύνει ως ένα βαθμό και τις αλλαγές.

### **2.5.3. Ανακεφαλαίωση**

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές που βρίσκονται σε εξέλιξη αποτελούν ως ένα βαθμό συνέχεια της μεταρρυθμιστικής απόπειρας του 1997 και απορρέουν κυρίως από τις δεσμεύσεις που έχει η χώρα μας στο πλαίσιο της ΕΕ. Η εφαρμογή μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί στόχο της ΕΕ, τα τελευταία είκοσι χρόνια, προκειμένου να εκσυγχρονισθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών και να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις (παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης).

Στόχος αυτής της πολιτικής είναι αντιμετώπιση της ανεργίας και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Για την επίτευξη του στόχου, προβάλλεται ως αναγκαιότητα η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς με την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες θα εξασφαλίζουν απασχόληση στους εκπαιδευόμενους αλλά και την άμεση διασύνδεση του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων. Αναγκαία, επίσης, είναι η διά βίου μάθηση μέσω της οποίας θα αντιμετωπισθεί η ταχύτατη απαξίωση των γνώσεων. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική πολιτική που στηρίζεται στις βασικές αρχές της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Οι αλλαγές που προωθούνται με το «Νέο Σχολείο» υιοθετούν σε γενικές γραμμές τους βασικούς άξονες αυτής της πολιτικής και ενσωματώνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους της ΕΕ. Άλλωστε, η χρηματοδότηση των αλλαγών στηρίζεται σε ευρωπαϊκά κονδύλια. Ωστόσο, στο «λόγο» για το «Νέο Σχολείο» οι στρατηγικοί στόχοι της ΕΕ πλαισιώνονται από δύο αλληλοσυνδεόμενες βασικές αρχές που κυριάρχησαν μεταπολιτευτικά στη χώρα μας:

την αρχή της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την αρχή που εκλαμβάνει την εκπαίδευση ως «δημόσιο αγαθό». Επιπλέον, η εκπαίδευση θεωρείται ως βασικός μοχλός της οικονομικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα γίνονται δύο διαπιστώσεις: Πρώτον, αναγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες κατασκευάζονται και εκτός σχολείου. Δεύτερον, ομολογείται ότι η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση δεν είναι στην πραγματικότητα δωρεάν, λόγω της παραπαιδείας. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές που δρομολογούνται υπόσχονται να αναβαθμίσουν το σχολείο, να το κάνουν πιο αποτελεσματικό και να περιορίσουν τις σημερινές αδυναμίες του. Τρεις είναι οι καθοριστικοί παράγοντες για την αναβάθμισή του: η αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, η ψηφιακή αναβάθμιση του σχολείου (το ψηφιακό σχολείο) και η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών.

Με το «Νέο Σχολείο» οι μαθητές μπαίνουν στο επίκεντρο των αλλαγών και επιστρατεύονται παιδαγωγικά και ψυχολογικά επιχειρήματα, για να αποδειχθεί ότι οι αλλαγές είναι για το καλό τους, το σημερινό και το αυριανό. Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές θα απαλλαχτούν από το «σχολείο αγγαρεία», θα νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας και θα έχουν ελεύθερο χρόνο. Με τα νέα αναλυτικά προγράμματα θα «πετυχαίνουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους» και θα αποκτούν τα εφόδια εκείνα (ικανότητες-δεξιότητες) που είναι απαραίτητα για τη μελλοντική τους επιτυχία και την κοινωνική πρόοδο. Οι γονείς θα απαλλαχθούν σε μεγάλο βαθμό από τα φροντιστήρια και θα ανακουφιστούν οικονομικά. Ωστόσο, το ΥΠΔΒΜΘ δεν ευαγγελίζεται την κατάργηση της παραπαιδείας παρά μόνο τη μείωσή της. Κομβικό ρόλο στις προωθούμενες αλλαγές διαδραματίζουν οι ΝΤ που «αποτελούν το βασικό εργαλείο στην εξυπηρέτηση των στόχων του Νέου Σχολείου». Η έμφαση που δίνεται στις ΝΤ είναι πρωτοφανής και εκφράζει την αντίληψη ότι έχουν απεριόριστες δυνατότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης απαιτεί και «αναβαθμιστές». Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία των αλλαγών είναι να ενστερνισθούν και να υπηρετήσουν το όραμα του «Νέου Σχολείου» οι εκπαιδευτικοί. Πρέπει να αναβαθμιστούν, να αποδεχθούν την αξιολόγηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της εργασίας τους και τη συνεχή επιμόρφωση μέρος του επαγγελματικού τους προφίλ. Ωστόσο, σχεδιάζεται μια επιμόρφωση αποσπασμένη από τα Πανεπιστήμια και προσανατολισμένη αποκλειστικά στις ανάγκες του «Νέου Σχολείου».

Στο πλαίσιο του σχεδιασμού για την υλοποίηση του «Νέου Σχολείου», το ΥΠΔΒΜΘ θεσμοθέτησε και λειτούργησε, από το σχολικό έτος 2010-2011, τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

### 3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΝΙΑΙΟ ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΑΕΠ)

#### 3.1. Η θεσμοθέτηση των 800 Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)

##### 3.1.1. Ο ορισμός των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ

Τον Ιούνιο του 2010, το ΥΠΔΒΜΘ επικαλούμενο την «κοινωνική και εκπαιδευτική ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010δ: 1), ανακοίνωσε την εφαρμογή του «Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος» (ΕΑΕΠ) σε 800 Ολοήμερα Σχολεία από το σχολικό έτος 2010-2011. Με την Υπουργική Απόφαση Φ3/609/60745/Γ1/28-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-10, τ. Β')<sup>20</sup> ορίστηκαν 800 Ολοήμερα Σχολεία τα οποία φέρουν τον τίτλο «**Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα**» (εφεξής «**Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ**»). Η επιλογή των 800 σχολείων έγινε με πέντε κριτήρια (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 2). Τα σχολεία έπρεπε:

- ❖ Να είναι «ορισμένα» ως ολοήμερα και να έχουν υποχρεωτικά οργανικότητα 12/θεσίου
- ❖ Να συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό μαθητικού πληθυσμού (αναλογικά με τη Σχολική Περιφέρεια όπου ανήκουν)
- ❖ Να μη λειτουργούν με εναλλασσόμενο ωράριο
- ❖ Να διδάσκεται η Β' Ξένη Γλώσσα
- ❖ Να μη συστεγάζονται με άλλα σχολεία της ίδιας βαθμίδας και μικρότερης οργανικότητας

Ο ορισμός των 800 σχολείων έγινε χωρίς να ζητηθεί η γνώμη των Συλλόγων Διδασκόντων. Στις αρχές Ιουνίου, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ενημερώσουν τους γονείς και να προγραμματίσουν τη λειτουργία των σχολείων, χωρίς να έχουν επαρκή ενημέρωση για το σκοπό και τον τρόπο εφαρμογής του ΕΑΕΠ.

Αρκετοί Διευθυντές, επικαλούμενοι διάφορους λόγους, ζήτησαν να εξαιρεθούν τα σχολεία τους, ενώ η ΔΟΕ καταλόγισε στο Υπουργείο προχειρότητα και βιασύνη. Τα παραπάνω οδήγησαν το ΥΠΔΒΜΘ να τροποποιήσει την αρχική απόφαση, στις θερινές διακοπές, με προσθαφαιρέσεις σχολείων. Τα 800 σχολεία τα οποία εφάρμοσαν το ΕΑΕΠ το

<sup>20</sup>ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α. Φ3/609/60745/Γ1/28-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-10, τ.Β'), Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

σχολικό έτος 2010-2011 οριστικοποιήθηκαν με την Υ.Α. Φ3/724/71442/Γ1/18-6-2010<sup>21</sup>.

Το Δημοτικό Σχολείο με ΕΑΕΠ δεν συνιστά έναν νέο τύπο σχολείου από μηδενική βάση, βασίζεται στο υφιστάμενο Ολοήμερο Σχολείο. Αυτό που το διαφοροποιεί τόσο από τα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία –με ολοήμερο ή χωρίς ολοήμερο πρόγραμμα (μόνο πρωινή εργασία)– είναι το ΕΑΕΠ. Με το ΕΑΕΠ, το πρωινό και το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα αντιμετωπίζονται ενιαία, ως όλον. Πρόκειται για την υιοθέτηση «μιας νέας φιλοσοφίας για το ολοήμερο προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενιαίου σχολείου», γιατί η μέχρι σήμερα εφαρμογή του θεσμού συντέλεσε «στη διαμόρφωση της αντίληψης σε γονείς και εκπαιδευτικούς ότι υπάρχουν δύο είδη σχολείων: το πρωινό και το ολοήμερο, ή το κανονικό και το ολοήμερο» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ: 4).

Το πρόγραμμα είναι υποχρεωτικό μέχρι τις 14:00 για τους μαθητές όλων των τάξεων. Από τις 14:00 μέχρι τις 16:15 ή 17.00 είναι προαιρετικό και οι μαθητές που το παρακολουθούν μπορούν να αποχωρήσουν στις 15:30 ή στις 16:15. Συνεπώς, τα 800 σχολεία είναι «ανοιχτού» τύπου ολοήμερα αλλά υιοθετούν τη φιλοσοφία των ενσωματωμένων. Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, «*Το Ενιαίο του Προγράμματος υπηρετείται πλήρως*» με την κοινή λήξη του υποχρεωτικού προγράμματος όλων των τάξεων στις 14:00 και την παροχή πρόσθετων μαθημάτων στο υποχρεωτικό πρόγραμμα. Με αυτόν τον τρόπο **«ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό αιτήματα γονέων και εκπαιδευτικών για δυνατότητα πρόωρης αποχώρησης των μαθητών στη διάρκεια του ολοήμερου προγράμματος. Έτσι ένας μαθητής μπορεί να αποχωρήσει στις 14.00 (λήξη υποχρεωτικού ωραρίου), στις 15.30, αλλά και στις 16.15 (λήξη ολοήμερου προγράμματος), χωρίς να στερηθεί κανένα διδακτικό αντικείμενο από αυτά που διδάσκονται στο ολοήμερο πρόγραμμα**» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 3).

### **3.1.2. Σκοπός και στόχοι των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ**

Η θεσμοθέτηση των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ εντάσσεται στο δεύτερο άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής, δηλαδή τη δέσμη των άμεσων μέτρων για τη βελτίωση του σημερινού σχολείου: Το ΥΠΔΒΜΘ «*στοχεύει με άμεσες αλλαγές να παρέμβει διορθωτικά στο σημερινό σχολείο και σταδιακά να το μετατρέψει στο Νέο Σχολείο, που είναι ο απώτερος στόχος των πραγματοποιούμενων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων*» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010δ: 1). Όλες οι αλλαγές και οι παρεμβάσεις «*αλληλοσυμπληρούμενες και οργανικά διασυνδεδεμένες οδηγούν στο Νέο Σχολείο [...] Το Νέο Σχολείο είναι ολοήμερο, και*

---

<sup>21</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α.Φ3/724/71442/Γ1/18-6-2010 (ΦΕΚ 1048/12-7-2010, τ.Β'), Τροποποίηση-συμπλήρωση της Φ3/609/60745/Γ1/28-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-10, τ.Β') Υπουργικής απόφασης με θέμα "Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα".

σταδιακά όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μετατρέπονται με επιλογή σε **ολοήμερα με ενιαίο εκπαιδευτικό πρόγραμμα**» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 22, 35).

Ο σκοπός των 800 Δημοτικών Σχολείων δεν διατυπώνεται ρητά ούτε στο ιδρυτικό ΦΕΚ ούτε στις εγκυκλίους του ΥΠΔΒΜΘ. Ωστόσο, τα παραπάνω αποσπάσματα φανερώνουν ότι τα σχολεία αυτά δεν αποτελούν ένα αποσπασματικό μέτρο απλώς για τη βελτίωση μερικών Ολοήμερων Σχολείων αλλά μέρος ενός συνολικού σχεδιασμού που αποσκοπεί στην αναβάθμιση του σημερινού σχολείου και τη μετατροπή του σε «Νέο Σχολείο». Συνεπώς, ο **σκοπός των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ είναι να βελτιώσουν άμεσα το σημερινό σχολείο και να το μετατρέψουν σταδιακά σε «Νέο Σχολείο».**

Δηλαδή, ο σκοπός που καλούνται να υπηρετήσουν τα 800 σχολεία είναι διττός. Να βελτιώσουν άμεσα την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα συγκεκριμένα σχολεία και ταυτόχρονα να αποτελέσουν το μοχλό για τη μετάβαση στο «Νέο Σχολείο» αλλάζοντας το εκπαιδευτικό μοντέλο: **«Επαναπροσδιορίζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο της χώρας. Στόχος είναι το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τα νέα προγράμματα σπουδών να επεκταθεί σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία»** (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ: 3).

Σε μερικές εγκυκλίους το ΥΠΔΒΜΘ ταυτίζει τα 800 σχολεία με το «Νέο Σχολείο»: **«Με την έναρξη του σχολικού έτους 2011-2012, η λειτουργία του Νέου Σχολείου...»** (ΥΠΔΒΜΘ, 2011δ: 1). Σε άλλες εγκυκλίους τα παρουσιάζει ως **«ένα βήμα προς την κατεύθυνση των ριζικών αλλαγών που φέρνει το Νέο Σχολείο»** (ΥΠΔΒΜΘ, 2010στ: 1). Είναι προφανές ότι δεν μπορούμε να είμαστε βέβαιοι πως η οριστική μορφή του «Νέου Σχολείου» θα ταυτίζεται με αυτή των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ για πολλούς λόγους. Πρόκειται, μάλλον, για σχολεία-πιλότους που οδηγούν στο «Νέο Σχολείο» και προδιαγράφουν τα βασικά χαρακτηριστικά του. Συνεπώς, αυτό που μπορούμε να πούμε είναι ότι στα 800 σχολεία «φιλοτεχνείται» το πορτρέτο του «Νέου Σχολείου», το οποίο επιδιώκει να θέσει στο επίκεντρο το μαθητή: **«Το Νέο Σχολείο με Ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επιδιώκει να θέσει στο κέντρο του το μαθητή, ο οποίος θα ολοκληρώνει τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική προετοιμασία στο πλαίσιο του σχολείου»** (ΥΠΔΒΜΘ, 2010δ: 5).

Η ειδοποιός διαφορά των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ σε σχέση με όλα τα υπόλοιπα σχολεία (ολοήμερου προγράμματος ή μη) είναι το αναμορφωμένο πρόγραμμά τους. Το ΕΑΕΠ με τα νέα διδακτικά αντικείμενα είναι το εργαλείο με το οποίο θα επιτευχθεί ο σκοπός των 800 σχολείων και θα βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες ως υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες: **«Οι άμεσες παρεμβάσεις στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο απαντούν στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες για την ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου. Ανταποκρίνονται στα αιτήματα**



για την καλλιέργεια του παιδιού με την προσφορά νέων διδακτικών αντικειμένων, ώστε να ενταχθεί προοδευτικά στις σημερινές και αυριανές κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 2), «η λειτουργία του Νέου Σχολείου, εκτός των άλλων, θέτει τις βάσεις για την εξέλιξη του σημερινού μαθητή σε αυριανό πολίτη, υπεύθυνο και δημοκρατικό» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011δ: 1).

Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, «**Βασικός στόχος του Αναμορφωμένου Προγράμματος είναι ο περιορισμός και στη συνέχεια, η μείωση στο ελάχιστο των περισσότερων απογευματινών δραστηριοτήτων των μαθητών σε χώρους εκτός σχολείου, περιορίζοντας την ταλαιπωρία των παιδιών και τα έξοδα των γονέων, αφού η διδασκαλία της Πληροφορικής (Τ.Π.Ε.) και των Ξένων Γλωσσών θα οδηγεί σε πιστοποίηση μέσα στο δημόσιο σχολείο**» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 2).

Οι επιμέρους **στόχοι** των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, όπως προκύπτουν από τα σχετικά κείμενα του ΥΠΔΒΜΘ, είναι:

1. Να θέσουν στο επίκεντρο τους μαθητές οι οποίοι θα ολοκληρώνουν τη μαθησιακή διαδικασία και την προετοιμασία τους στο σχολείο, ώστε «**η τσάντα να μένει στο σχολείο**», ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 3· ΥΠΔΒΜΘ, 2010δ: 2)
2. Να προσφέρουν διδασκαλία Πληροφορικής η οποία θα οδηγεί σε πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων στις ΤΠΕ μέσα στο δημόσιο σχολείο κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 2, 4)
3. Να προσφέρουν διδασκαλία Ξένων Γλωσσών η οποία θα οδηγεί σε πιστοποίηση μέσα στο δημόσιο σχολείο (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 2)
4. Να περιορίσουν την παραπαιδεία, μειώνοντας στο ελάχιστο τις εκτός σχολείου απογευματινές δραστηριότητες των μαθητών, να περιορίσουν την ταλαιπωρία των παιδιών και τα έξοδα των γονέων με την προσφορά νέων διδακτικών αντικειμένων (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 2)
5. Να αναβαθμίσουν παιδαγωγικά το σχολείο με την ενοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας στο υποχρεωτικό πρόγραμμα (ΥΠΔΒΜΘ, 2010στ: 1)
6. Να εμπλουτίσουν το Ωρολόγιο Πρόγραμμα με επιπλέον διδακτικά αντικείμενα και εκπαιδευτικές διαδικασίες που ενισχύουν τη διαθεματική προσέγγιση, τη γνώση, τις εμπειρίες, την έρευνα, τη δημιουργία, τη συνεργατικότητα, την ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα και την αναβάθμιση της σχολικής ζωής (ΥΠΔΒΜΘ, 2011στ: 1)
7. Να ανανεώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας και να τις μετατρέψουν από «μετωπικές» σε «μαθητοκεντρικές» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ: 3)
8. Να ικανοποιήσουν σε μεγάλο βαθμό αιτήματα γονέων και εκπαιδευτικών για

δυνατότητα πρόωρης αποχώρησης των μαθητών, χωρίς αυτοί να στερούνται τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 3)

9. Να αναβαθμίσουν ποιοτικά το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου με αξιόπιστο και ελκυστικό πρόγραμμα, ώστε να επιτυγχάνει τον κοινωνικό, τον εκπαιδευτικό-αντισταθμιστικό του ρόλο και ν' αποκτήσει αξιοπιστία στη συνείδηση των γονέων (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 2· ΥΠΔΒΜΘ, 2010ε: 1-2· ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ: 4· ΥΠΔΒΜΘ, 2011β: 6)

10. Να ενισχύσουν την αυτονομία της σχολικής μονάδας μέσα από την ισχυροποίηση της άποψης μαθητών και εκπαιδευτικών (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ: 5· ΦΕΚ 804/2010)

11. Να κατοχυρώσουν την ουσιαστική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και να αμβλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες (ΥΠΔΒΜΘ, 2011στ: 1· ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ: 3).

Οι παραπάνω στόχοι φανερώνουν την έμφαση που δίνει το ΥΠΔΒΜΘ στην αντιμετώπιση της παραπαιδείας και την «κατοχύρωση της ουσιαστικής ισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες», με την επέκταση του θεσμού σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ: 3). Φανερώνουν, επίσης, την πεποίθηση ότι με το ΕΑΕΠ «θα αποκτηθούν απ' όλους τους μαθητές όλα εκείνα τα στοιχεία που θα χαρακτηρίζουν τον ολοκληρωμένο, μορφωμένο άνθρωπο του 21<sup>ου</sup> αιώνα, που θα μπορεί να παρακολουθήσει τις εξελίξεις της κοινωνίας [...] και μπορεί να οδηγηθεί σε ένα ελπιδοφόρο μέλλον με όραμα και προοπτική» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ: 6). Δηλαδή, το ΕΑΕΠ παρουσιάζεται ως το ποιοτικό και δυναμικό εκείνο στοιχείο που θα μεταμορφώσει το σημερινό σχολείο, θα το απαλλάξει από τις αδυναμίες του και θα δώσει στους μαθητές τα εφόδια να ενταχθούν ομαλά στις σημερινές και τις μελλοντικές κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες.

### **3.2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σχετικά με το ΕΑΕΠ**

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ταξινομούνται, συνήθως, σε «εξωτερικές» ή «εσωτερικές», ανάλογα με τη στόχευσή τους. Οι πρώτες στοχεύουν στην αλλαγή της οργανωτικής μορφής της εκπαίδευσης και οι δεύτερες στοχεύουν σε εσωτερικές αλλαγές, όπως για παράδειγμα αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα. Οι «εσωτερικές» μεταρρυθμίσεις χαρακτηρίζονται από ορισμένους συγγραφείς ως «ουσιαστικές», γιατί αφορούν τις ουσιαστικές πτυχές της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2007: 33-34). Υποστηρίζεται, επίσης, ότι οι καινοτομίες του αναλυτικού προγράμματος είναι αυτές που προκαλούν αλλαγή στη «βαθιά δομή» του σχολείου, δηλαδή τη συλλογιστική που στηρίζει τις επιφανειακές πρακτικές και την οργάνωση του σχολείου (Stenhouse, 2003: 230).

Οι επιχειρούμενες αλλαγές, θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν ως «εσωτερική»

μεταρρύθμιση η οποία στοχεύει στην αλλαγή της «βαθιάς δομής» του σχολείου, αφού στον πυρήνα των αλλαγών βρίσκεται το σχολικό πρόγραμμα στο σύνολό του. Επειδή ο όρος «πρόγραμμα» έχει πολλές συνδηλώσεις, θα επιχειρηθεί η αποσαφήνισή του.

### 3.2.1. Αποσαφήνιση της έννοιας «εκπαιδευτικό πρόγραμμα»

Αν και η λέξη «πρόγραμμα» –συνοδευόμενη συνήθως από κάποιο προσδιορισμό– αποτελεί μέρος του καθημερινού λεξιλογίου των εκπαιδευτικών, φαίνεται να επικρατεί μια πολύ γενική και συγκεχυμένη άποψη για το τι είναι, αφού δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός (Νούτσος, 1999α: 20). Στην ελληνική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι όροι «σχολικό πρόγραμμα», «πρόγραμμα μαθημάτων», «πρόγραμμα σπουδών», πότε με την ίδια σημασία και πότε με διαφορετική. Στα κείμενα που αναφέρονται στα 800 Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαιδευτικό πρόγραμμα».

Ο Π. Ξωχέλλης χρησιμοποιεί τον όρο «πρόγραμμα διδασκαλίας» και τον ορίζει ως νομικό κείμενο με πολιτική και ιδεολογική βάση που περιλαμβάνει «τις επίσημες προδιαγραφές» για τα διδασκόμενα μαθήματα, τους σκοπούς που επιδιώκει η διδασκαλία τους, τη διδακτέα ύλη και τις ώρες διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2007: 68).

Ο Χ. Νούτσος υιοθετεί τον όρο «σχολικό πρόγραμμα» που αποτελείται κυρίως από το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, και «εκφράζει ταυτόχρονα όχι μόνο την επίσημη οροθέτηση των πλαισίων οργάνωσης του σχολικού χρόνου καθώς και μια αυστηρά καθορισμένη επίσημη ιεράρχηση της σχολικής γνώσης, αλλά ακόμα και την έκταση των γνωστικών περιοχών, τις σχέσεις ανάμεσα σ' αυτές τις περιοχές καθώς και ορισμένους σκοπούς της καθεμιάς γνωστικής περιοχής» (Νούτσος, 1999α: 20).

Σε όλους τους ορισμούς είναι ορατές δύο διαστάσεις: α) το περιεχόμενο της διδασκαλίας (γνωστικά αντικείμενα) και β) ο χρόνος (οι ώρες που διατίθενται). Ο χρόνος αφορά τόσο τη συνολική διάρκεια παραμονής τού μαθητή στο σχολείο όσο και την κατανομή του σε κάθε διδακτικό αντικείμενο που διδάσκεται. Η απόφαση όμως για το «τι» και «πόσο» πρέπει να διδαχθεί αποτελεί ένα επίμαχο ζήτημα και δεν είναι μια «ουδέτερη» επιλογή. Συνεπώς, στο σχολικό πρόγραμμα εμπεριέχεται και μια ιδεολογική διάσταση. Επιπλέον, οι μαθητές στην τάξη και γενικότερα στο σχολικό χώρο μαθαίνουν πράγματα που δεν είναι ρητά διατυπωμένα στο πρόγραμμα. Στο σχολείο, μαζί με το επίσημο πρόγραμμα λειτουργεί ένα ανεπίσημο και παράλληλο πρόγραμμα, το «παραπρόγραμμα», το οποίο επηρεάζει την εκπαιδευτική πράξη (Μαυρογιώργος, 2000: 135-136).

Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε ότι η έννοια «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» συμπεριλαμβάνει δύο ορατές και «επίσημες» διαστάσεις, το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό

Πρόγραμμα και μία άδηλη, αλλά παρούσα, το «παραπρόγραμμα».

### 3.2.1.1. Α. Το «Ωρολόγιο Πρόγραμμα»

«Το ωρολόγιο πρόγραμμα», γράφει ο Κ. Τσουκαλάς, «αποτελεί την τυπική θεσμοποιημένη μήτρα, στη βάση της οποίας οργανώνεται η χρήση του χρόνου των μαθητών σ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους [...] μεταφράζει τη γενική θεματική εικόνα εγχαρασσόμενων ιδεολογικών μηνυμάτων [...] μας παρέχει ένα τυπικό και ρητό τεκμήριο ιεράρχησης των διδασκομένων μαθημάτων. Και η ιεράρχηση αυτή [...] μεταφράζει τις βασικές θεματικές επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής, προϋποθέτει ένα σύνολο προηγούμενων ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών» (Τσουκαλάς, 2006: 553).

Το ΩΠ έχει ως χρονική μονάδα την εβδομάδα και αναφέρεται:

- ❖ Στο χρόνο που ο μαθητής παραμένει στο σχολείο και την τοποθέτηση του χρόνου αυτού στη διάρκεια της ημέρας

- ❖ Στην κατανομή του ημερήσιου χρόνου σε διδακτικό ή μη χρόνο (διδακτικές περίοδοι ή διδακτικές ώρες και διαλείμματα). Ο ημερήσιος χρόνος μπορεί να οργανώνεται σε ζώνες (ευρύτερες χρονικές περιόδους) που έχουν υποχρεωτικό ή προαιρετικό χαρακτήρα

- ❖ Στο σύνολο των διδακτικών ωρών της ημέρας και της εβδομάδας

- ❖ Στην κατανομή των διδακτικών ωρών της εβδομάδας στα διδακτικά αντικείμενα (μαθήματα ή δραστηριότητες που έχουν αυτόνομη θέση στο πρόγραμμα).

- ❖ Στην κατανομή των διδακτικών ωρών κάθε μαθήματος ανά ημέρα (πόσες ώρες μπορεί να διδαχθεί σε μία ημέρα)

- ❖ Στη σειρά με την οποία διδάσκονται τα μαθήματα καθημερινά

Η ανισομερής κατανομή των ωρών στα διδακτικά αντικείμενα δηλώνει την ύπαρξη ιεράρχησης της αξίας των γνωστικών αντικειμένων και την (άδηλη) ταξινόμηση σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα». Τα παραπάνω έχουν ορατές συνέπειες στο ειδικό βάρος που δίνει το σχολείο σε κάθε γνωστικό αντικείμενο. Επιπλέον, η διάκριση «πρωτεύοντα – δευτερεύοντα», αν και άρρητη, είναι βαθιά ριζωμένη στη συνείδηση των μαθητών, των γονιών και των εκπαιδευτικών και αντανακλάται στις πρακτικές τους, αφού δίνουν ιδιαίτερη σημασία στα «πρωτεύοντα» μαθήματα και λιγότερη στα υπόλοιπα.

Η σειρά εμφάνισης των μαθημάτων στα κείμενα των ΩΠ και στα διάφορα σχολικά έντυπα δεν είναι ούτε αλφαβητική ούτε ανάλογα με τις ώρες. Από το πρώτο ΩΠ του 1894 μέχρι σήμερα η σειρά αυτή διατηρείται σχεδόν αναλλοίωτη: στις δύο πρώτες θέσεις βρίσκονται κατά σειρά τα Θρησκευτικά και η Γλώσσα. Στην τρίτη θέση βρισκόταν η Αριθμητική μέχρι το 1913 που αντικαταστάθηκε από την Ιστορία. Το 1984 η Ιστορία έδωσε

ξανά τη θέση της στα Μαθηματικά. Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται η Αισθητική Αγωγή και η Γυμναστική. Κάθε νέο μάθημα που εισάγεται στο ΩΠ (Αγγλικά, Ε.Ζ., Β' ξένη γλώσσα) προστίθεται στο τέλος. Μόνο η Ευέλικτη Ζώνη αντικατέστησε το 2005 τη «Σχολική Ζωή», η οποία εισήχθη το 1997 ως προαιρετικό αντικείμενο. Το μόνο που καταργήθηκε ήταν οι «πολιτιστικές εκδηλώσεις», αντικείμενο που πήρε θέση στα ΩΠ το 1969. Γενικά, από το 1993 παρουσιάζεται μια προσθετική τάση μαθημάτων. Τα ΩΠ από το 1894 μέχρι το 1992 είχαν 11-13 μαθήματα τα οποία διδάσκονταν από 1-3 εκπαιδευτικούς. Από το 1993 μέχρι το 2010 έχουν φτάσει τα 16 (στα ΕΑΕΠ) και μπορεί να διδάσκονται από 7 εκπαιδευτικούς.

Ο Χ. Νούτσος υποστηρίζει ότι η σειρά εμφάνισης των μαθημάτων δεν είναι τυχαία αλλά εκφράζει καθορισμένες επιδιώξεις των συντακτών που εκφράζονται με τη σειρά αυτή και σκοπεύουν σε κάποιους στόχους. Θεωρεί, επίσης, ότι η εμφάνιση νέων μαθημάτων και η απάλειψη κάποιων «σημαίνει πως έχουν διαφοροποιηθεί ως προς ορισμένα σημεία οι σκοποί του προγράμματος, άρα και ο προσανατολισμός της παιδαγωγικής πρακτικής» (Νούτσος, 1999α: 80, 98).

Τα μαθήματα που περιλαμβάνονται σε όλα τα προγράμματα του Δημοτικού Σχολείου (με αλλαγές στην ονομασία τους) είναι τα εξής: 1) Θρησκευτικά, 2) Γλώσσα, 3) Ιστορία, 4) Αριθμητική & Γεωμετρία (Μαθηματικά), 5) Φυσική & Χημεία, 6) Φυσική Ιστορία (η Φυσική, η Χημεία και η Φυσική Ιστορία, αντικαταστάθηκαν από τα Φυσικά), 7) Γεωγραφία, 8) Πατριδογνωσία που εισήχθη το 1913 και άλλαξε διάφορα ονόματα (Σπουδή ή Μελέτη Περιβάλλοντος), 9) Γυμναστική (Φυσική Αγωγή), 10) Ωδική (Μουσική), 11) Ιχνογραφία και 12) Καλλιγραφία. Η Ιχνογραφία και η Καλλιγραφία μετονομάστηκαν σε Τεχνικά το 1969 και στη συνέχεια σε Αισθητική Αγωγή το 1984 η οποία συμπεριλαμβάνει τη Μουσική, τη Θεατρική Αγωγή και τα Εικαστικά. Η Αγωγή του Πολίτου εμφανίζεται πρώτη φορά στο ΩΠ του 1969 και μετονομάστηκε το 1984 σε Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.

Τα ΩΠ ήταν και παραμένουν στην αποκλειστική αρμοδιότητα και τον έλεγχο του ΥΠΑΔΜΘ. Οι Σύλλογοι Διδασκόντων απλώς μοιράζουν τα μαθήματα στα «κουτάκια» των ημερών του εβδομαδιαίου προγράμματος. Η ομοιομορφία και η ακαμψία χαρακτηρίζουν τα ΩΠ των σχολείων μας. Η θεσμοθέτηση των Ολοήμερων Σχολείων συνοδεύτηκε από μικρή ευελιξία στο ΩΠ αλλά μόνο στο ολόημερο (μεταμεσημβρινό) πρόγραμμα.

### 3.2.1.2. Β. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός για την έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ). Συνήθως υπογραμμίζονται τρεις διαστάσεις που απαντούν στα ερωτήματα: «τι θα διδάξω;» (περιεχόμενο), «πώς το θα το διδάξω» (μέθοδο) και «για ποιο σκοπό» (ο

εκπαιδευτικός σκοπός), ενώ κάποιιοι προσθέτουν και τη διάσταση της αξιολόγησης (επίτευξη στόχων). Ο ορισμός του Dewey αναφέρεται στην παρουσίαση υλικού οργανωμένου με βάση το χρόνο και το χώρο: *«the course of study met in the school presents material stretching back indefinitely in time, and extending outward indefinitely into space»* (Dewey, 1902: 5).

Σε ό,τι αφορά το σκοπό, ο L. Stenhouse θεωρεί ότι τα σχολικά μαθήματα προέρχονται έξω από το σχολείο και υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτό. Το σχολείο *«λειτουργεί μάλλον ως διανομέας της γνώσης παρά ως παραγωγός»* (Stenhouse, 2003: 22). Για τα μαθήματα που διδάσκει υπάρχουν ομάδες αναφοράς εκτός σχολείου οι οποίες αποτελούν πηγή προδιαγραφών για τη γνώση, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις συμβάσεις της σχολικής ζωής. Υποστηρίζει ότι οι περισσότεροι ορισμοί βασίζονται σε ένα μοντέλο σκοπών-μέσων το οποίο ξεκινά από το βαθμό επίδοσης στον οποίο πρέπει να φτάσουν οι μαθητές στο τέλος των μαθημάτων και σχεδιάζει έναν κύκλο σπουδών για την επίτευξη των σκοπών (ό.π.: 15). Ο ίδιος επιχειρώντας να καταστήσει αυτό το μοντέλο προβληματικό και να βάλει το στοιχείο της κριτικής υιοθετεί έναν νέο ορισμό: *«Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί μια προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μία τέτοια μορφή που είναι ανοιχτή σε εξονυχιστική κριτική και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πρακτική εφαρμογή»* (ό.π.: 15).

Ο τρόπος καθορισμού της διδακτέας ύλης *«προϋποθέτει ήδη μια επιλογή μέσω κάποιων πολιτισμικών κριτηρίων»* (Σωτηρόπουλος, 2002: 31). Σύμφωνα με τον Π. Ξωχέλλη, η επιλογή του **περιεχομένου**, δηλαδή η απάντηση στο ερώτημα «τι», εξαρτάται από την επικρατούσα εκπαιδευτική φιλοσοφία, τη μορφωτική αξία της ύλης, τα επιστημονικά επιτεύγματα και τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής (Ξωχέλλης, 2007: 69). Ωστόσο, για τον Μ. Apple το ερώτημα που πρέπει να τίθεται είναι *«ποια γνώση έχει αξία»*, ώστε να συμπεριληφθεί στο ΑΠ. Δηλαδή, το πρόβλημα δεν είναι οργανωτικό («τι» και «πώς»). Το πρόβλημα είναι «τίνας» νοήματα συλλέγονται και διανέμονται μέσω του ΑΠ και σε «ποιους» απευθύνονται. Ποιανού γνώση μπαίνει στο ΑΠ, νομιμοποιείται και γίνεται *«επίσημη»*. Το ΑΠ *«ανταποκρίνεται σε ιδεολογικά και πολιτιστικά αποθέματα που έρχονται από κάπου και τα αντιπροσωπεύει. Δεν αντιπροσωπεύονται ωστόσο τα οράματα ούτε ανταποκρίνονται σ' αυτό τα κοινωνικά νοήματα όλων των ομάδων»* (Apple, χ.χ.: 101).

Τα ΑΠ εμπεριέχουν και τη διάσταση της **μεθοδολογίας**, δηλαδή με ποια μέθοδο διδασκαλίας θα προσκτηθεί η γνώση από το μαθητή. Η επιλογή της μεθόδου, αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων, γιατί σχετίζεται με τη φιλοσοφική αντίληψη για το παιδί και τον άνθρωπο. Ο Ι.Α. Κομένιος το 17<sup>ο</sup> αιώνα αντιλαμβάνονταν το παιδί ως μικρογραφία του ενήλικα, γιατί παιδί και ενήλικας μοιράζονται την ίδια φύση, τη «φύση του ανθρώπου». Με

αυτή την αντίληψη αναζήτησε μια «καθολικήν τέχνην του πάντα πάντας διδάσκειν» και πρότεινε συγκεκριμένα αξιώματα στη «Μεγάλη Διδακτική» του (Κομένιος, 1912: 115). Ο Ρουσσώ τον 18<sup>ο</sup> αιώνα αναγνώρισε (Rousseau, 2010: 107) την ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας («φύση του παιδιού») και έθεσε τις βάσεις του κινήματος της Νέας Αγωγής. Οι ερβαρτιανοί παιδαγωγοί το 19<sup>ο</sup> αιώνα θα προτείνουν ένα αυστηρό πλαίσιο διδασκαλίας που γνώρισε μεγάλη εξάπλωση. Τα κινήματα της Νέας Αγωγής και της Προοδευτικής Αγωγής, επανέφεραν τις ιδέες του Ρουσσώ βάζοντας το μαθητή στο επίκεντρο της διδασκαλίας και υιοθετώντας την αρχή της αυτενέργειας. Ο Dewey στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, θεωρώντας ως αφετηρία της εκπαιδευτικής διαδικασίας την εμπειρία, πρότεινε η διδασκαλία να έχει στόχο την παιδαγωγική αρχή «μανθάνειν δια του πράτειν» (Κρίβας, 2001: 168). Στις μέρες μας η επιλογή της διδακτικής μεθοδολογίας δεν απασχολεί μόνο την παιδαγωγική επιστήμη αλλά και τους οικονομικούς και πολιτικούς οργανισμούς. Συχνά στα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ εμφανίζονται διδακτικές αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, οι οποίες, μάλιστα, προβάλλονται ως σύγχρονες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η θέση του Χούμπολντ ότι ο σκοπός του σχολείου είναι «να μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε», θέση που συναντάμε στο Λευκό Βιβλίο ως παιδαγωγική πρόταση της ΕΕΠ (Κυπριανός, 2004: 339).

Τα ΑΠ ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες με βάση τα δομικά τους χαρακτηριστικά. Ανάλογα με τα περιθώρια πρωτοβουλίας που αφήνουν στον εκπαιδευτικό ταξινομούνται σε **ανοικτά** και **κλειστά** (Χατζηγεωργίου, 2001: 108). Από τη δεκαετία του '60, τα ΑΠ γίνονται προοδευτικά πιο λεπτομερειακά και κλειστά. Η αλλαγή αυτή, θεωρείται αποτέλεσμα της στροφής της επιστημονικής κοινότητας στη μελέτη των ΑΠ για τη βελτίωση του αποτελέσματος της διδακτικής πράξης. Όμως, με τον αναλυτικό καθορισμό του περιεχομένου διευκολύνεται και η εξασφάλιση του ελέγχου στη μετάδοση της σχολικής γνώσης (Νούτσος, 1999α: 138).

Ανάλογα με τη διάταξη και την οργάνωση του περιεχομένου ταξινομούνται σε **γραμμικά** ή **σπειροειδή** (Χατζηγεωργίου, 2001: 108). Στη γραμμική διάταξη τα στοιχεία του περιεχομένου ακολουθούν το ένα μετά το άλλο από το ευκολότερο στο δυσκολότερο. Στη σπειροειδή διάταξη οι βασικές έννοιες εισάγονται στις μικρές τάξεις και επανέρχονται σε μεγαλύτερες με μεγαλύτερο βάθος και πλάτος. Στη χώρα μας τα ΑΠ μέχρι το 2002 ήταν κλειστά και γραμμικά. Χαρακτηρίζονταν από τη συσσώρευση πολλών γνώσεων, τις επικαλύψεις και τον περιορισμένο χρόνο. Ο γραμμικός και κλειστός χαρακτήρας του ΑΠ επιχειρήθηκε να αλλάξει με το ΔΕΠΠΣ (2002) το οποίο υιοθετεί τη σπειροειδή διάταξη και παρέχει στον εκπαιδευτικό κάποια περιθώρια αυτονομίας. Παρά την προσπάθεια που έχει γίνει, αυτό που καταγράφεται ως μείζον πρόβλημα είναι η πληθώρα της ύλης (Ξωχέλλης,

2007: 84). Ο όγκος της εξαντλεί το μαθητή, επιβαρύνει την οικογένεια με τις «κατ' οίκον» εργασίες και δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την αύξηση των «ιδιαίτερων» μαθημάτων.

Μία σημαντική παράμετρος του ΑΠ και αναπόσπαστο κομμάτι του είναι τα σχολικά βιβλία. Το (μοναδικό) σχολικό εγχειρίδιο εκλαμβάνεται ως ΑΠ και «ύλη» που πρέπει να εξαντληθεί, περιβάλλει τη γνώση με κύρος και την απαλλάσσει από την αμφισβήτηση. Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς δεν σημαίνει ότι ένα κλειστό ΑΠ επιτυγχάνει τους σκοπούς του, γιατί οι προδιαγραφές του δεν κατανοούνται ούτε υλοποιούνται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, τα ΑΠ ακολουθούν τη «μέση οδό» θεωρώντας ότι οι μαθητές έχουν περίπου όμοιες δυνατότητες και τα σχολεία τις ίδιες προϋποθέσεις. Έτσι, υπάρχει διάσταση ανάμεσα στο «επίσημο» (νομοθετημένο) και το «πραγματικό» πρόγραμμα, αυτό δηλαδή που υλοποιείται στις σχολικές τάξεις.

### 3.2.1.3. Γ. Το παραπρόγραμμα (κρυφό πρόγραμμα)

Στη βιβλιογραφία ο όρος «κρυφό πρόγραμμα» αναφέρεται σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις –διδασκτικές και μη– που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, δηλαδή τις άτυπες μορφές διδασκαλίας παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2001: 110). Ο Μ. Apple θεωρεί ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα συνίσταται στη «σιωπηρή διδασχά κανόνων, αξιών και διατάξεων που διεξάγεται απλά και μόνο με το να ζουν οι μαθητές στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να αντιμετωπίζουν τις θεσμικές προσδοκίες και καθημερινότητες της σχολικής ζωής για διαστήματα χρόνων» (Apple, χ.χ.: 37).

Ο Γ. Μαυρογιώργος, αντί του όρου «κρυφό πρόγραμμα», υιοθετεί τον όρο «παραπρόγραμμα» που υποδηλώνει και την έννοια του παράλληλου και την αναντιστοιχία επίσημου - ανεπίσημου προγράμματος. Το παραπρόγραμμα «περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών που αποκτάει ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, σχέσεων, και καταστάσεων που δεν περιέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της τυπικής και επίσημης σχολικής διαδικασίας» (Μαυρογιώργος, 2000: 140). Δηλαδή, το παραπρόγραμμα αναφέρεται κυρίως σε θέματα καθημερινής διαδικασίας που αντιμετωπίζονται ως αυτονόητα και δεν αμφισβητούνται, προκύπτουν ως απρόβλεπτες ή ασυνείδητες διαδικασίες των παραγόντων της σχολικής ζωής και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής κάτω από τους οποίους οι μαθητές εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης, συμπεριφοράς, αρχές, αξίες κ.ά. (ό.π.: 140).

Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι η οργάνωση της σχολικής ζωής και η εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, αποτελούν αντικείμενο μάθησης. Η μάθηση αυτή δεν είναι αποτέλεσμα τυπικής διδασκαλίας που προβλέπεται από το ΑΠ



όπως η διδακτέα ύλη. Είναι προϊόν άτυπης διαδικασίας η οποία οδηγεί –μέσα από την καθημερινή επανάληψη– σε εσωτερικευση αρχών, αξιών και τρόπων συμπεριφοράς.

Το σχολικό παραπρόγραμμα καλύπτει όλο φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας: α) Το πλαίσιο αναφοράς για τη νομιμοποίηση της κοινωνικής διάκρισης (εξετάσεις, βαθμολογία). β) Την προβολή της θεωρίας της επιστημονικής συναίνεσης μέσα από τη διδασκαλία της επιλεγμένης γνώσης. γ) Τις μεθόδους διδασκαλίας (κλειστά βιβλία, απομνημόνευση). δ) Τη χρήση του σχολικού χωροχρόνου (διάκοσμος τάξεων, διάταξη θρανίων, διάλειμμα-μάθημα). ε) Τις εξετάσεις (διάβασμα, αντιγραφή) (ό.π.: 141-143).

Ένα βασικό στοιχείο του παραπρογράμματος είναι η σχολική κουλτούρα. Η έννοια της σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνει *«το βαθύτερο επίπεδο βασικών παραδοχών και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, οι οποίες λειτουργούν ασυνείδητα και ορίζουν με έναν βασικό, “δεδομένο” τρόπο τη θεώρηση του οργανισμού για τον ίδιο και το περιβάλλον του»* (Day, 2003: 179). Ο D. Lawton θεωρεί τη σχολική κουλτούρα βασικό συστατικό του παραπρογράμματος και *«στοιχείο-κλειδί για την επιτυχία ή την αποτυχία των προγραμμάτων μεταρρύθμισης»* (Lawton, στο Χατζηγεωργίου, 2001: 112).

Το παραπρόγραμμα, ως υπαρκτή διάσταση του σχολικού προγράμματος, πρέπει να απασχολεί τους σχεδιαστές των εκπαιδευτικών αλλαγών. Ο Γ. Μαυρογιώργος υποστηρίζει ότι η ισχύς του παραπρογράμματος είναι τόσο μεγάλη, ώστε πολλές φορές είναι δυνατό να ανατρέπει ή και να υπονομεύει τις προθέσεις του επίσημου. Επιπλέον, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές αλλαγές αλλάζει και παίρνει νέες μορφές (Μαυρογιώργος, 2000: 143-144).

#### **3.2.1.4. Δ. Ιδεολογία και «εκπαιδευτικό πρόγραμμα»**

Κάθε τύπος ΑΠ δεν προϋποθέτει μόνο *«μια θεωρία για τη μάθηση αλλά, κυρίως, μια ιδεολογική αντίληψη για τη γνώση, τον άνθρωπο και την κοινωνία»* (Νούτσος: 1999β: 41). Ο Χ. Νούτσος, αναφερόμενος στα προγράμματα της Β/θμιας, υποστηρίζει πως οι μορφές ιεράρχησης της σχολικής γνώσης δείχνουν ότι το σχολικό πρόγραμμα δεν αντανακλά *«μόνο μια ορισμένη επιστημολογική ταξινόμηση και κατάταξη της γνώσης»*. Εκφράζει, κυρίως, την αξιολόγηση, την ιεράρχηση, την ταξινόμηση και την κατανομή της με βάση ορισμένα κριτήρια κοινωνικού χαρακτήρα, με σκοπό στον κοινωνικό έλεγχο διαμέσου του σχολικού μηχανισμού. Κάθε αλλαγή της οργανωτικής μορφής της σχολικής γνώσης, *«προϋποθέτει ρητά ή σιωπηρά μια αντίστοιχη τροποποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας και των μορφών του κοινωνικού ελέγχου που μπορεί να ασκηθεί χάρη σ’ αυτή τη νέα οργάνωση της σχολικής γνώσης»* (Νούτσος, 1999α: 299, 303).

Ο Μ. Apple αντιλαμβάνεται τη σχολική γνώση σαν μορφή ευρύτερης κατανομής

αγαθών. Αξιοποιεί την έννοια της «ηγemonίας» την οποία ασκούν οι κυρίαρχες τάξεις μέσω του ελέγχου των μέσων παραγωγής, της ενημέρωσης και της διανομής των αγαθών, προκειμένου να αποδείξει ότι το σχολείο και το ΑΠ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σ' αυτό. Οι «κοινωνικές και οικονομικές αξίες είναι ήδη ενσωματωμένες στα σχέδια των θεσμών μέσα στους οποίους δουλεύουμε, στην “επίσημη διδακτέα ύλη” όπου στηρίζεται το αναλυτικό μας πρόγραμμα, στους τρόπους διδασκαλίας μας, στις αρχές μας [...] αυτές οι αξίες δουλεύουν τώρα μέσα από μας, συχνά ασυνείδητα...» (Apple, χ.χ.: 27).

Υποστηρίζει ότι η σχολική γνώση δεν είναι ουδέτερη. Έρχεται από κάπου και συχνά αντανακλά τις προοπτικές και τις πεποιθήσεις ισχυρών τμημάτων του κοινωνικού συνόλου. Αντιλαμβάνεται τη σχολική γνώση ως «προϊόν ιδεολογικών και οικονομικών συγκρούσεων» αλλά θεωρεί ότι δεν επιβάλλεται μηχανιστικά: «Οι συγκρούσεις και οι δυνάμεις που τις προκαλούν θέτουν όρια στις πολιτισμικές αντιδράσεις, δεν τις προσδιορίζουν μηχανιστικά. Ούτε όλα τα αναλυτικά προγράμματα ούτε όλη η κουλτούρα είναι, απλά, προϊόντα οικονομικών δυνάμεων» (Apple, 2008: 9), γιατί οι πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές τάσεις και αντιφάσεις διαμεσολαβούνται από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

### **3.2.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα»**

Οι λέξεις «ενιαίο» και «αναμορφωμένο» προσδιορίζουν το «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» το οποίο εμπεριέχει το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα. Η αναμόρφωση περιλαμβάνει την αλλαγή τόσο του ωρολογίου όσο και του αναλυτικού προγράμματος. Αφορά στη διευθέτηση του σχολικού χρόνου (διδακτικού και μη), την (ανα)κατανομή του στα μαθήματα και στην εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων. Αφορά, επίσης, στα αναλυτικά προγράμματα, αφού έγινε εξορθολογισμός της ύλης και εκπονήθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα που δοκιμάζονται πιλοτικά.

Με το «ενιαίο», η πρωινή και απογευματινή εργασία αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικό συνεχές. Οι δύο χρονικές περιοχές δεν είναι αποκομμένες παιδαγωγικά και διδακτικά αλλά αλληλοσυμπληρούμενες. Τα μαθήματα της απογευματινής (προαιρετικής) περιόδου μετατοπίστηκαν στην πρωινή (υποχρεωτική) περίοδο. Το «ενιαίο» αναφέρεται και στις διαμορφωμένες αντιλήψεις γονιών, μαθητών δασκάλων, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την πρωινή και απογευματινή εργασία ως δύο είδη σχολείων.

Εκτός από το ΩΠ και το ΑΠ, πρέπει να ληφθεί υπόψη και η άδηλη διάσταση του σχολικού προγράμματος, το παραπρόγραμμα. Το παραπρόγραμμα αφενός επιδρά στο επίσημο πρόγραμμα, αφετέρου μεταβάλλεται ανάλογα με τις αλλαγές που γίνονται στο επίσημο. Συνεπώς, είναι αναμενόμενο οι αλλαγές του ΕΑΕΠ να επηρεάσουν το παραπρόγραμμα των 800 Δημοτικών Σχολείων και να επηρεαστούν από αυτό.

### 3.3. Το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ

#### 3.3.1. Α) Η διευθέτηση του σχολικού χρόνου

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ θεσμοθετήθηκε με την Υ.Α. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 και δημοσιεύτηκε στο ιδρυτικό ΦΕΚ των 800 σχολείων. Το ωράριο λειτουργίας εκτείνεται από τις 07:00 μέχρι τις 17:00. Περιλαμβάνει το **υποχρεωτικό** ωράριο (08:00–14:00) και το **προαιρετικό** από (14:00–16:15) στο οποίο εντάσσονται οι δύο προαιρετικές **ζώνες**, η πρωινή (07:00–08:00) και η απογευματινή (16:15–17:00). Στον πίνακα-1 αποτυπώνεται η συνολική διευθέτηση του σχολικού χρόνου.

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ-1: Διδακτικό Ωράριο</b>			
Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-2010, τ. Β')			
<b>ΩΡΕΣ</b>	<b>ΔΙΑΡΚΕΙΑ</b>	<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΙ</b>	<b>ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ</b>
07:00 – 07:15	15'	Υποδοχή μαθητών	
07:15 – 08:00	45'	<b>Πρωινή προαιρετική ζώνη</b>	
08:00 – 08:10	10'	Υποδοχή μαθητών	<b>Υποχρεωτικό πρόγραμμα</b> (για όλους τους μαθητές)
08:10 – 09:40	90'	<b>1<sup>η</sup></b> διδακτική περίοδος (1 <sup>η</sup> -2 <sup>η</sup> διδ. ώρα)	
09:40 – 10:00	20'	Διάλειμμα	
10:00 – 11:30	90'	<b>2<sup>η</sup></b> διδακτική περίοδος (3 <sup>η</sup> -4 <sup>η</sup> διδ. ώρα)	
11:30– 11:45	15'	Διάλειμμα	
11:45 – 12:25	40'	<b>5<sup>η</sup></b> διδακτική ώρα	
12:25 – 12:35	10'	Διάλειμμα	
12:35– 13:15	40'	<b>6<sup>η</sup></b> διδακτική ώρα	
13:15– 13:25	10'	Διάλειμμα	
13:25 -14:00	35'	<b>7<sup>η</sup></b> ώρα (λήξη υποχρεωτ. προγράμματος)	
14:00 – 14:05	5'	Διάλειμμα – Αποχώρηση μαθητών υποχρεωτικού προγράμματος	
14:05 – 14:40	35'	Φαγητό - χαλάρωση	
14:40 – 14:50	10'	Διάλειμμα	
14:50 – 15:30	40'	<b>8<sup>η</sup></b> διδακτική ώρα	
15:30 – 15:40	10'	<b>Διάλειμμα</b>	
15:40 – 16:15	35'	<b>9<sup>η</sup></b> διδακτική ώρα (λήξη «ολοήμερου προγράμματος»)	
<b>Απογευματινή προαιρετική ζώνη<sup>(1)</sup></b>			
16:15 – 16:25	10'	Διάλειμμα	
16:25 – 17:00	35'	<b>10<sup>η</sup></b> διδακτική ώρα	

### **3.3.1.1. Το υποχρεωτικό ωράριο**

Διαρκεί από τις 08:00 ως τις 14:00 και είναι υποχρεωτικό για τους μαθητές όλων των τάξεων. Περιλαμβάνει 7 διδακτικές ώρες ημερησίως για όλες τις τάξεις (35 την εβδομάδα). Οι συνολικές διδακτικές ώρες είναι 210 την εβδομάδα, δηλαδή αυξημένες κατά 36 (20,7%) σε σχέση με τα υπόλοιπα Δημοτικά Σχολεία (τα 6/θ και πάνω έχουν 174 ώρες με τη δεύτερη ξένη γλώσσα).

Οι 36 ώρες δεν έχουν κατανεμηθεί ισομερώς σε όλες τις τάξεις. Η μεγαλύτερη αύξηση έγινε στην Α' και τη Β' τάξη από 10 ώρες σε καθεμία (από 25 σε 35), δηλαδή αύξηση 40%. Οι ώρες στις τάξεις Γ'-Δ' αυξήθηκαν κατά 5 (από 30 σε 35), δηλαδή αυξήθηκαν 16,7%, ενώ στις τάξεις Ε'-ΣΤ' κατά 3 ώρες (από 32 σε 35), ήτοι 9,4% αύξηση.

Οι επιπλέον 36 ώρες δεν προήλθαν από τη μετατόπιση της έναρξης ή της λήξης του προγράμματος. Προήλθαν από εσωτερική διευθέτηση, δηλαδή συρρίκνωση του χρόνου του «ολοήμερου προγράμματος» το οποίου η έναρξη μετατοπίστηκε στις 14:05 από τις 12:35 (σε σχέση με τα 6/θ και άνω σχολεία με ολοήμερο πρόγραμμα).

Το υποχρεωτικό ωράριο είναι μικρότερο σε σχέση με το ωράριο των 28 Πειραματικών στα οποία το υποχρεωτικό πρόγραμμα λήγει στις 15.30 και κάθε τάξη έχει 40 διδακτικές ώρες την εβδομάδα (σύνολο 240).

Ο συνολικός χρόνος του υποχρεωτικού προγράμματος για κάθε τάξη είναι 350 λεπτά (08:10-14:00) από τα οποία τα 295 είναι διδακτικός χρόνος (7 διδακτικές ώρες) και τα 55 (15,7%) ελεύθερος χρόνος (διαλείμματα). Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών δεν βελτιώθηκε, σχεδόν καθόλου, παρά τη μεγάλη αύξηση του εργάσιμου χρόνου. Η μόνη βελτίωση είναι η αύξηση του τελευταίου διαλείμματος από 5 σε 10 λεπτά μεταξύ 6<sup>ης</sup> & 7<sup>ης</sup> ώρας, με μείωση της 7<sup>ης</sup> ώρας από 40 σε 35 λεπτά.

Η αναλογία βελτιώνεται στο «προαιρετικό» πρόγραμμα (14:00-16:15), όπου από τα 135 λεπτά του συνολικού χρόνου τα 75 διατίθενται για εργασία και τα υπόλοιπα 60 για φαγητό και διαλείμματα (44,4%). Ένας μαθητής που προσέρχεται στο σχολείο στις 08.10 και αποχωρεί στις 16:15, εργάζεται 370 λεπτά, έχει ελεύθερο χρόνο 115 (23,7%) και παραμένει στο σχολείο 485 λεπτά. Εάν παρακολουθεί και τις προαιρετικές ζώνες, παραμένει στο σχολείο 585 λεπτά (07:15-17:00), εργάζεται τα 450 (77%) και έχει ελεύθερο χρόνο 135 λεπτά. Δηλαδή, εργάζεται τις 7,5 ώρες από τις 10 (περίπου) που μένει στο σχολείο.

Στα 28 Πειραματικά, ο χρόνος του υποχρεωτικού προγράμματος (08:10-15:30) είναι 440 λεπτά. Από αυτά τα 340 λεπτά είναι εργάσιμος χρόνος και τα 100 (22,7%) ελεύθερος. Στο προαιρετικό (15:30-17:00) είναι 90 λεπτά ο συνολικός χρόνος, 70 λεπτά ο εργάσιμος και 20 λεπτά ο ελεύθερος (22,2%). Ένας μαθητής που παρακολουθεί και τις δύο

προαιρετικές ζώνες (07:15–17:00) παραμένει στο σχολείο 585 λεπτά, έχει ελεύθερο χρόνο 130 λεπτά και εργάζεται 455 λεπτά (77%). Δηλαδή, το ΩΠ των ΕΑΕΠ σε ό,τι αφορά το χρόνο υιοθετεί τη φιλοσοφία των 28 Πειραματικών ολοήμερων.

### **3.3.1.2. Το προαιρετικό ωράριο**

Προαιρετικό είναι το ωράριο από τις 14:00 ως τις 16:15 και χαρακτηρίζεται ως «ολοήμερο πρόγραμμα». Συμμετέχουν μόνο οι μαθητές των οποίων οι γονείς καταθέτουν σχετική αίτηση. Ο ελάχιστος αριθμός για τη λειτουργία του «ολοήμερου προγράμματος» είναι 15 μαθητές. Ο ίδιος αριθμός (15) προβλέπεται και στα Δημοτικά σχολεία με ολοήμερο πρόγραμμα (από 6/θ και άνω), καθώς και στο προαιρετικό πρόγραμμα (15:30–17:00) των 28 Πειραματικών ολοήμερων. Οι μαθητές μπορούν να αποχωρήσουν στο τέλος της 8<sup>ης</sup> διδακτικής ώρας (15:30), εφόσον το δηλώσουν από την αρχή. Στα υπόλοιπα Δημοτικά με ολοήμερο η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική μέχρι τις 16:15. Στα 28 Πειραματικά, το υποχρεωτικό πρόγραμμα λήγει την 8<sup>η</sup> ώρα (15:30) κι ακολουθεί το προαιρετικό πρόγραμμα μέχρι τις 17:00 (9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> διδακτική ώρα), με δυνατότητα αποχώρησης στις 16:15.

Το «ολοήμερο πρόγραμμα» των ΕΑΕΠ περιλαμβάνει φαγητό - ξεκούραση 35 λεπτά (μετά την 7<sup>η</sup> ώρα) και δύο διδακτικές ώρες την 8<sup>η</sup> και την 9<sup>η</sup>. Δηλαδή, οι συνολικές διδακτικές ώρες του ολοήμερου προγράμματος είναι 10 (για κάθε τάξη) την εβδομάδα.

#### **Οι προαιρετικές ζώνες**

Στο προαιρετικό ωράριο συμπεριλαμβάνονται η πρωινή ζώνη (07:00–08:00) και η απογευματινή (16:15–17:00). Οι δύο ζώνες είναι προαιρετικές και παραμένουν σ' αυτές μόνο μαθητές που παρακολουθούν το «ολοήμερο πρόγραμμα».

Η **πρωινή προαιρετική ζώνη** λειτουργεί 7:00–8:00, εφόσον συμμετέχουν τουλάχιστον 10 μαθητές. Στα υπόλοιπα Δημοτικά με ολοήμερο πρόγραμμα απαιτούνται 5 μαθητές, ενώ στα 28 Πειραματικά δεν προβλέπεται ελάχιστος αριθμός μαθητών.

Η **απογευματινή προαιρετική ζώνη** περιλαμβάνει τη 10<sup>η</sup> διδακτική ώρα και λειτουργεί από τις 16:15 μέχρι τις 17:00, με την προϋπόθεση συμμετοχής τουλάχιστον 15 μαθητών. Στα υπόλοιπα Δημοτικά με ολοήμερο πρόγραμμα απαιτούνται 10 μαθητές. Στα 28 Πειραματικά δεν υπάρχει διακριτή απογευματινή ζώνη (10<sup>η</sup> ώρα), γιατί είναι ενταγμένη στο προαιρετικό ωράριο. Η απογευματινή ζώνη καταργήθηκε από το σχολικό έτος 2011-2012 τόσο στα ΕΑΕΠ όσο και στα υπόλοιπα ολοήμερα (ΦΕΚ 1327/16-6-2011, τ. Β΄).

Στον συγκριτικό πίνακα της επόμενης σελίδας (πίνακας-2) απεικονίζονται τρία ΩΠ (των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, των Δημοτικών Σχολείων με ολοήμερο πρόγραμμα και των 28 Πειραματικών ολοήμερων), προκειμένου να είναι εύκολη η σύγκριση.

Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)

ΠΙΝΑΚΑΣ-2 : ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΩΡΟΛΟΓΙΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ													
800 ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΜΕ ΕΑΕΠ, ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΜΕ ΟΛΟΗΜΕΡΟ (από 6/θ και άνω) & 28 ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΩΝ ΟΛΟΗΜΕΡΩΝ													
Διδακτικό Ωράριο Λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-2010, τ. Β')				Διδακτικό Ωράριο Λειτουργίας Δημοτικών Σχολείων με Ολοήμερο (6/θ και άνω) Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139/23-8-2006, τ. Β')				Διδακτικό Ωράριο 28 Πειραματικών Ολοήμερων Σχολείων <sup>(3)</sup> Φ.51/154/77093/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139/23-8-2006, τ. Β')					
ΩΡΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΙ		ΩΡΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΙ		ΩΡΕΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΔΟΙ			
07:00 – 07:15	15'	Υποδοχή		07:00-08:00		Πρωινή ζώνη (προαιρετική)		07:00 - 08:00		Πρωινή ζώνη (προαιρετική)			
07:15 - 08:00	45'	Πρωινή ζώνη προαιρετική		08:00 – 08:10	10'	Υποδοχή μαθητών	Κ Α Ν Ο Ν Ι Κ Ο  Π Ρ Ο Γ Ρ Α Μ Μ Α	08:00 – 08:10	10'	Υποδοχή μαθητών	Υ Π Ο Χ Ρ Ε Ω Τ Ι Κ Ο  Π Ρ Ο Γ Ρ Α Μ Μ Α		
08:00 – 08:10	10'	Υποδοχή μαθητών		08:10 – 09:40	90'	1 <sup>η</sup> διδακτική περίοδος (1η - 2η ώρα)			08:10 – 09:40	90'		1 <sup>η</sup> διδακτική περίοδος	
08:10 – 09:40	90'	1 <sup>η</sup> διδακτική περίοδος (1η - 2η ώρα)		09:40 – 10:00	20'	διάλειμμα			09:40 – 10:00	20'		διάλειμμα	
09:40 – 10:00	20'	διάλειμμα		10:00 – 11:30	90'	2 <sup>η</sup> διδακτική περίοδος (3η-4η ώρα)			10:00 – 11:30	90'		2 <sup>η</sup> διδακτική περίοδος	
10:00 – 11:30	90'	2 <sup>η</sup> διδακτική περίοδος (3η-4η ώρα)		11:30– 11:45	15'	διάλειμμα			11:30– 11:45	15'		διάλειμμα	
11:30– 11:45	15'	διάλειμμα		11:45 – 12:25	40'	5 <sup>η</sup> διδακτική ώρα			11:45 – 12:25	40'		5 <sup>η</sup> διδακτική ώρα	
11:45 – 12:25	40'	5 <sup>η</sup> διδακτική ώρα		12:25 – 12:35	10'	διάλειμμα			12:25 – 12:35	10'		διάλειμμα	
12:25 – 12:35	10'	διάλειμμα		12:35– 13:15	40'	6 <sup>η</sup> διδακτική ώρα		1 <sup>η</sup> ώρα	12:35– 13:15	40'		6 <sup>η</sup> διδακτική ώρα	
12:35– 13:15	40'	6 <sup>η</sup> διδακτική ώρα		13:15– 13:20	5'	Διάλειμμα		Διάλειμμα <sup>(1)</sup>	13:15– 13:20	5'		Διάλειμμα	
13:15– 13:25	10'	Διάλειμμα		13:20 -14:00	40'	7 <sup>η</sup> διδακτική ώρα για τις Ε' & ΣΤ' τάξεις		2 <sup>η</sup> ώρα	13:20 -14:00	40'		7 <sup>η</sup> διδακτική ώρα τάξεων Γ'-ΣΤ' (Φαγητό-χαλάρωση Α'-Β')	
13:25 -14:00	35'	7 <sup>η</sup> διδακτική ώρα (Λήξη υποχρεωτ. προγρ/τος)											
14:00 – 14:05	5'	Διάλειμμα-Αποχώρηση μαθητών ΥΠ	Ο Λ Ο Η Μ Ε Ρ Ο  Π Ρ Ο Γ Ρ Α Μ Μ Α	14:00 – 14:40		φαγητό-χαλάρωση	40'	14:00 – 14:40	40'	7 <sup>η</sup> διδακτική ώρα τάξεων Α'-Β' (Φαγητό-χαλάρωση Γ'-ΣΤ')			
14:05 – 14:40	35'	φαγητό-χαλάρωση			14:40 – 14:50		Διάλειμμα <sup>(1)</sup>	10'	14:40 – 14:50	10'	διάλειμμα		
14:40 – 14:50	10'	Διάλειμμα			14:50 – 15:30		3 <sup>η</sup> ώρα	40'	14:50 – 15:30	40'	8 <sup>η</sup> διδακτική ώρα (Λήξη υποχρεωτικού προγράμματος)		
14:50 – 15:30	40'	8 <sup>η</sup> διδακτική ώρα			15:30 – 15:40		Διάλειμμα <sup>(1)</sup>	10'	15:30 – 15:40	10'	Διάλειμμα		
15:30 – 15:40	10'	Διάλειμμα <sup>(1)</sup>			15:40 – 16:15		4 <sup>η</sup> ώρα	35'	15:40 – 16:15	35'	9 <sup>η</sup> διδακτική ώρα		
15:40 – 16:15	35'	9 <sup>η</sup> διδακτική ώρα (Λήξη ολοήμερου προγρ/τος)											
Προαιρετική ζώνη <sup>(2)</sup>					Προαιρετική ζώνη <sup>(2)</sup>				Προαιρετική ζώνη <sup>(2)</sup>				
16:15 – 16:25	10'	Διάλειμμα <sup>(1)</sup>			16:15 – 16:25		Διάλειμμα	10'	16:15 – 16:25	10'	Διάλειμμα <sup>(1)</sup>		
16:25 – 17:00	35'	10 <sup>η</sup> διδακτική ώρα			16:25 – 17:00		5 <sup>η</sup> ώρα	35'	16:25 – 17:00	35'	10 <sup>η</sup> διδακτική ώρα		
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ: <sup>(1)</sup> Δυνατότητα αποχώρησης.					ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ: <sup>(1)</sup> Από το σχολ. έτος 2011-2012 θεσμοθετήθηκε η δυνατότητα αποχώρησης, μετά το τέλος κάθε διδακτ. ώρας (ΦΕΚ 1327/16-6-2011, τ.β).				ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ: <sup>(1)</sup> Δυνατότητα αποχώρησης.				
<sup>(2)</sup> Καταργήθηκε η προαιρετική ζώνη από το σχολ. έτος 2011-2012 (ΦΕΚ 1327/16-6-2011, τ. Β').				<sup>(2)</sup> Καταργήθηκε η προαιρετική ζώνη από το σχολ. έτος 2011-2012 (ΦΕΚ 1327/16-6-2011, τ. Β').				<sup>(3)</sup> Τα 28 σχολεία έγιναν ΕΑΕΠ από το σχολικό έτος 2011-2012 (ΦΕΚ 1360/16-6-2011, τ. Β').					

### 3.3.2. Β) Η κατανομή του χρόνου στα διδακτικά αντικείμενα

#### 3.3.2.1. Στο υποχρεωτικό πρόγραμμα

Στο ΕΑΕΠ οι συνολικές διδακτικές ώρες είναι 210 την εβδομάδα και κατανέμονται ισόποσα στις τάξεις (35 σε κάθε τάξη). Η κατανομή τους ανά διδακτικό αντικείμενο και τάξη φαίνεται στον πίνακα-3, στον οποίο έχουν ενσωματωθεί τα διδακτικά αντικείμενα των Δημοτικών Σχολείων (6/θ και άνω) και των 28 Πειραματικών ολοήμερων, ώστε να είναι εύκολη η σύγκριση. Οι αλλαγές αναλυτικά:

1) Εισάγεται (ως νέο διδακτικό αντικείμενο) το μάθημα των **ΤΠΕ** σε όλες τις τάξεις από 2 ώρες (όπως στο πρόγραμμα των 28 Πειραματικών)

2) Εισάγεται το μάθημα των **Αγγλικών** στις τάξεις Α' και Β' από 2 ώρες

3) Εισάγεται σε όλες τις τάξεις ως **υποχρεωτικό** διδακτικό αντικείμενο η **Θεατρική Αγωγή** (όπως στα 28 Πειραματικά)

4) Αυξάνονται κατά 1 ώρα (από 9 σε 10) οι ώρες της Γλώσσας στις τάξεις Α' και Β'. Η επιπλέον ώρα διατίθεται για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (**φιλιαναγνωσία**)

5) Αυξάνονται κατά 1 ώρα (από 4 σε 5) οι ώρες των Μαθηματικών στις τάξεις Α' & Β'

6) Αυξάνονται κατά 1 ώρα (από 3 σε 4) οι ώρες των **Αγγλικών** στις τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ'

7) Αυξάνονται κατά 2 ώρες (από 2 σε 4) οι ώρες της Φυσικής Αγωγής στις τάξεις Α', Β', Γ' και Δ' και η μία (1) ώρα διατίθεται για **χορούς**

8) Αυξάνονται κατά 2 ώρες (από 3 σε 5), οι ώρες της Αισθητικής Αγωγής στις τάξεις Α' & Β'. Η 1 ώρα διατίθεται για **Θεατρική Αγωγή**, 1 ώρα προστίθεται στις ώρες της **Μουσικής** (από 1 γίνονται 2) και οι 2 διατίθενται για τα Εικαστικά. Στα 28 Πειραματικά οι ώρες είναι 6 και είναι διακριτές, από 2 για κάθε επιμέρους αντικείμενο

9) Αυξάνονται οι ώρες της Αισθητικής Αγωγής κατά 1 ώρα (από 2 σε 3) στις τάξεις Ε' & ΣΤ'. Στις τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' 1 ώρα διατίθεται για τη Θεατρική Αγωγή, 1 για τη Μουσική και 1 για τα Εικαστικά

10) Μειώνονται κατά 1 ώρα (από 2 σε 1), οι ώρες της Ευέλικτης Ζώνης στις τάξεις Ε' & ΣΤ'. Στις Α', Β', Γ' και Δ' η μία από τις τρεις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης προορίζεται για συγκεκριμένες δραστηριότητες σε κάθε τάξη: Αγωγής Υγείας (Α'), Διατροφικών Συνηθειών (Β'), Κυκλοφοριακής Αγωγής (Γ') και Περιβαλλοντικής Αγωγής (Δ')

Η Πληροφορική, η Μουσική, η Θεατρική Αγωγή και τα Εικαστικά διδάσκονται από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων κλάδων (της Β/θμιας Εκπαίδευσης).

Οι μαθητές δεν αξιολογούνται στα νέα διδακτικά αντικείμενα κατά το σχολικό έτος 2010-2011, δηλαδή στις ΤΠΕ, τη Θεατρική Αγωγή και τα Αγγλικά στις τάξεις Α' - Β'.

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ-3: Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο (και σύγκριση με τα 28 Πειραματικά και τα 6/θ και άνω Δημοτικά) Υ.Α. Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-2010, τ. Β')</b>							
Α/Α	ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΤΑΞΕΙΣ					
		Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
1.	ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ	-	-	2	2	2	2
2.	ΓΛΩΣΣΑ	10 [9] {9}	10 [9] {9}	8	8	7	7
3.	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ	5 [4] {4}	5 [4] {4}	4	4	4	4
4.	ΙΣΤΟΡΙΑ	-	-	2	2	2	2
5.	ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ	4	4	3	3	-	-
6.	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	-	-	-	-	2	2
7.	ΦΥΣΙΚΑ	-	-	-	-	3	3
8.	ΚΟΙΝ.&ΠΟΛ. ΑΓΩΓΗ	-	-	-	-	1	1
9.	ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (σύνολο)	5 [3] {6}	5 [3] {6}	3	3	3 [2] {3}	3 [2] {3}
	-Εικαστικά	2 [-] {2}	2 [-] {2}	1 [-] {1}	1 [-] {1}	1 [-] {1}	1 [-] {1}
	-Μουσική	2 [1] {2}	2 [1] {2}	1 [1] {1}	1 [1] {1}	1 [1] {1}	1 [1] {1}
	-Θεατρική Αγωγή (νέο)	1 [-] {2}	1 [-] {2}	1 [-] {1}	1 [-] {1}	1 [-] {1}	1 [-] {1}
10.	ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	4 [2] {3}	4 [2] {3}	4 [2] {2}	4 [2] {2}	2	2
11.	ΑΓΓΛΙΚΑ	2 [0] {0}	2 [0] {0}	4 [3] {3}	4 [3] {3}	4 [3] {3}	4 [3] {3}
12.	ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ	3 <sup>(*)</sup>	3 <sup>(*)</sup>	3	3	1 [2] {2}	1 [2] {2}
13.	2 <sup>η</sup> ΞΕΝΗ ΓΛΩΣΣΑ					2	2
14.	Τ.Π.Ε. (νέο μάθημα)	2 <sup>(*)</sup> [0] {2}	2 <sup>(*)</sup> [0] {2}	2 [0] {2}	2 [0] {2}	2 [0] {2}	2 [0] {2}
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>		<b>35</b> [25] {31}	<b>35</b> [25] {31}	<b>35</b> [30] {32}	<b>35</b> [30] {32}	<b>35</b> [32] {35}	<b>35</b> [32] {35}
<b>Αύξηση ωρών σε σχέση με τα Δημοτικά (6/θ και άνω)</b>		<b>10</b>	<b>10</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>
<b>ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΩΡΩΝ ΕΑΕΠ ΜΕ 28 ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ (08:00-15:30)</b>							
ΩΡΕΣ ΔΙΔ. ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΩΝ (1-14)		{31}	{31}	{32}	{32}	{35}	{35}
ΜΕΛΕΤΗ ΣΤΑ 28 ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ		{9}	{9}	{8}	{8}	{5}	{5}
ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ 28 ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ		{40}	{40}	{40}	{40}	{40}	{40}
Μείωση στα ΕΑΕΠ ως προς τα 28		-5	-5	-5	-5	-5	-5
<p><b>ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:</b></p> <p><b>α)</b> Στα σκιασμένα κελιά του πίνακα <u>δεν</u> υπάρχουν αλλαγές. Δηλαδή, οι ώρες ανά διδακτικό αντικείμενο του ΕΑΕΠ είναι ίδιες με τις ώρες που προβλέπονται στα 6/θ και άνω Δημοτικά με ολοήμερο ή χωρίς ολοήμερο πρόγραμμα, καθώς και στα 28 Πειραματικά.</p> <p><b>β)</b> Στα υπόλοιπα κελιά υπάρχουν αλλαγές και περιέχονται 3 αριθμοί: <b>i)</b> Ο αριθμός με έντονη γραφή (<b>bold</b>) δείχνει τις ώρες που προβλέπονται στο ΕΑΕΠ. <b>ii)</b> Οι αριθμοί στις αγκύλες [] δείχνουν τις ώρες που προβλέπονται στα 6/θ και άνω σχολεία. <b>iii)</b> Οι αριθμοί στα άγκιστρα {} δείχνουν τις ώρες στα 28 Πειραματικά ολοήμερα.</p> <p><sup>(*)</sup> Από το σχολικό έτος 2011-2012 οι 2 ώρες των ΤΠΕ στις τάξεις Α'-Β' έγιναν μία (1). Η ώρα αυτή προστέθηκε στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης οι οποίες αυξήθηκαν από 3 σε 4 και το διδακτικό αντικείμενο μετονομάστηκε σε «Ευέλικτη Ζώνη- Βιωματικές Δράσεις» (ΦΕΚ 1327/16-6-2011, τ. Β').</p>							



### **3.3.2.2. Στο προαιρετικό πρόγραμμα («ολοήμερο πρόγραμμα»)**

Το «ολοήμερο πρόγραμμα» διαμορφώνεται από το Σύλλογο των Διδασκόντων, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου και σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο. Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας μέσα από την ισχυροποίηση της άποψης μαθητών και εκπαιδευτικών, ανάλογα με την εκάστοτε εκπαιδευτική περίπτωση και τον αυτόνομο προγραμματισμό δράσης σε επίπεδο σχολείου. Την ευθύνη της λειτουργίας του έχει ο δάσκαλος που ορίζεται ως «Υπεύθυνος Ολοήμερου» όπως και στα υπόλοιπα ολοήμερα. Η αναλογία δασκάλου-μαθητών στο «ολοήμερο πρόγραμμα» είναι 1 προς 50. Εάν παρακολουθούν το πρόγραμμα πάνω από 50 μαθητές, τοποθετείται και δεύτερος δάσκαλος. Στη σύνθεση των τμημάτων ακολουθείται η αναλογία 1 προς 25. Η ώρα του φαγητού και της χαλάρωσης είναι 35 λεπτά (14:05-14:40) και θεωρείται διδακτική ώρα για το δάσκαλο (ΥΠΔΒΜΘ, 2010ε: 9).

Τα γνωστικά αντικείμενα ορίζονται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, ο οποίος συνυπολογίζει τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας τα ενδιαφέροντα μαθητών, το μαθησιακό επίπεδο, την υλικοτεχνική υποδομή και τις προτιμήσεις των γονέων οι οποίοι προτείνουν μέχρι δύο γνωστικά αντικείμενα. Το πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει 2 ώρες μαθημάτων την ημέρα σε κάθε τμήμα και συνολικά 10 ώρες την εβδομάδα. Οι ώρες και τα διδακτικά αντικείμενα που επιλέγονται απεικονίζονται στον πίνακα-4 και εξαρτώνται από τον αριθμό των τμημάτων που συγκροτούνται:

- ❖ Μέχρι 3 τμήματα (1 δάσκαλος) και τρία τουλάχιστον διδακτικά αντικείμενα
- ❖ Για 4 ή 5 τμήματα (1 δάσκαλος) και πέντε τουλάχιστον αντικείμενα
- ❖ Για 6 τμήματα (2 δάσκαλοι) και έξι τουλάχιστον αντικείμενα

Για τη Μελέτη-Προετοιμασία προβλέπονται 10 ώρες συνολικά, από 5 ώρες για την Α' και Β' τάξη. Αν οι δύο τάξεις αποτελούν κοινό τμήμα, οι 5 ώρες διατίθενται στα άλλα τμήματα. Αν λειτουργούν έξι και πάνω τμήματα προβλέπονται 15 ώρες, από τις οποίες 5 ώρες διατίθενται στην Α' τάξη, 5 στη Β' και 5 στις υπόλοιπες τάξεις.

Στην επόμενη σελίδα παρουσιάζεται το προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ (πίνακας-4), το «ολοήμερο πρόγραμμα» των Δημοτικών Σχολείων (6/θ και άνω) και το προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα των 28 Πειραματικών (πίνακας-5), προκειμένου να συγκριθούν.

ΠΙΝΑΚΑΣ-4							
ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ & ΩΡΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΕΑΕΠ							
Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-2010, τ. Β')							
ΔΙΔ/ΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	ΩΡΕΣ	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ'
Μελέτη (1-5 τμήματα)	10	5	5	καμία ώρα, εάν είναι χωριστό τμήμα οι τάξεις Α'-Β' (προτείνονται κυρίως για τις Α'-Β')			
			5	5 ώρες, αν οι Α'-Β' αποτελούν ένα τμήμα			
Μελέτη (6 τμήματα)	15	5	5	5 ώρες, (με απόφαση του Σ.Δ.)			
1. ΤΠΕ	1-5	1-5 ώρες σε όλες τις τάξεις					
2. Αγγλικά	1-5	1-5 ώρες σε όλες τις τάξεις					
3. Πολιτιστικοί όμιλοι	1-5	1-5 ώρες σε όλες τις τάξεις					
4. Μουσική	1-5	1-5 ώρες κυρίως στις τάξεις Γ'-Δ'-Ε'-ΣΤ'					
5. Εικαστικά	1-5	1-5 ώρες, κυρίως στις Δ'-Ε'-ΣΤ'					
6. Αθλητισμός	1-5	1-5 ώρες, κυρίως στις Δ'-Ε'-ΣΤ'					
7. Θεατρική Αγωγή	1-5	1-5 ώρες κυρίως στις Δ'-Ε'-ΣΤ'					
8. Β' Ξένη Γλώσσα	1-5	1-5 ώρες μόνο Ε'-ΣΤ'					
<b>Πολιτιστικοί όμιλοι δραστηριοτήτων:</b> Είναι δράσεις δημιουργίας και πολιτισμού 1-5 ώρες για όλα τα τμήματα, ακόμα και μικτά από μαθητές διαφορετικών τάξεων, υπό μορφή κύκλων γνωστικών αντικειμένων ή αλλιώς ομίλων δράσεων δημιουργίας και πολιτισμού. Οι μαθητές μπορεί να προετοιμάζουν σχολικές εορτές, χορωδίες, θεατρικές παραστάσεις και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της αισθητικής καθώς και την ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα μπορεί να οργανωθεί από δασκάλους, εκπαιδευτικούς Θεατρικής Αγωγής και εκπαιδευτικούς Μουσικής.							

ΠΙΝΑΚΑΣ-5: ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ									
(ΦΕΚ 1139/23-8-2006, τ. Β')									
Στα Δημοτικά με Ολοήμερο πρόγραμμα Υ.Α. Φ.12/773/77094/28-7-2006					Στα 28 Πειραματικά Ολοήμερα Υ.Α. Φ.51/154/77093/28-7-2006				
ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ	Α'-Β'	Γ'-Δ'	Ε'	ΣΤ'	ΠΡΟΣΘΕΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ (15:30-17:00)				
Μελέτη-Προετοιμασία (υποχρ.)	10	7	7	7	1. Μελέτη-προετοιμασία Ε'-ΣΤ'	3-5			
Νέες Τεχνολογίες (υποχρεωτικό)	2	2	2	2	2. Καινοτόμες δράσεις (περιβάλ.)	2-4			
Αγγλική Γλώσσα (υποχρεωτικό)	-	2	2	2	3. Λογοτεχνία	2			
Αθλητισμός (υποχρεωτικό)	4	-	-	-	4. Μυθολογία-παραμύθι	2			
<b>Επιλογής</b> α) Αθλητισμός β) Εικαστικά γ) Θεατρική Αγωγή δ) Μουσική ε) Χορός	Επιλογή ΔΥΟ αντικειμένων από 2 ώρες καθενα	Επιλογή ΔΥΟ αντικειμένων από 2 ώρες καθενα	Επιλογή ΕΝΟΣ αντικειμένου από 2 ώρες	Επιλογή ΕΝΟΣ αντικειμένου από 2 ώρες	5. Λαϊκός πολιτισμός-παράδοση	2			
					6. Τοπική Ιστορία	2			
					7. Δραστηριότητες με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων	2			
					8. Αθλητικές δραστηριότητες	2			
					9. Χορός	2			
<b>ΣΥΝΟΛΑ</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	10. Μουσικοκινητική Αγωγή	2			
					11. Θεατρικό παιχνίδι Γ, Δ, Ε, ΣΤ	1-2			
					12. Εικαστικά Γ', Δ', Ε', ΣΤ'	1-2			
					13. Μουσική Γ', Δ', Ε', ΣΤ'	1-2			
					14. Εμπέδωση Αγγλικών Γ'-ΣΤ'	2			
15. Εμπέδωση Β' ξένης Γλ. Γ'-ΣΤ'	2								
<b>ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΖΩΝΗ (16:15-17:00)</b>	1) Μελέτη προετοιμασία			1-3	ώρες				
	2) Λογοτεχνία			1-2					
	3) Μυθολογία-παραμύθι			1-2					
	4) Θεατρικό Παιχνίδι			1-2					
	5) Εικαστικά			1-2					
	6) Μουσική			1-2					
	<b>ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ</b>			<b>5</b>					

Από τη σύγκριση των δύο πινάκων προκύπτουν τα εξής:

1) Στα ΕΑΕΠ έγινε υποβάθμιση της Μελέτης-Προετοιμασίας. Προβλέπονται 10 ή 15

ώρες την εβδομάδα, ενώ στα Δημοτικά με «ολοήμερο πρόγραμμα» 31 ώρες. Η έμφαση δίνεται στην προετοιμασία των τάξεων Α'-Β' (10 ώρες), ενώ στις υπόλοιπες τάξεις δεν υπάρχει καθόλου προετοιμασία ή διατίθενται 5 ώρες για 4 τάξεις (έναντι 21 ωρών στα υπόλοιπα ολοήμερα). Στα 28 Πειραματικά η προετοιμασία είναι ενταγμένη στο υποχρεωτικό ωράριο και έχει εξέχουσα θέση. Διατίθενται 5-9 ώρες για κάθε τάξη και συνολικά 44 την εβδομάδα, ενώ μπορούν να διατεθούν και 3-5 ώρες στο προαιρετικό πρόγραμμα. Η υποβάθμιση της προετοιμασίας αποτελεί αντίφαση με τους στόχους «η τσάντα να μένει στο σχολείο» και θα «ανακουφίζονται οι γονείς από την προετοιμασία των παιδιών τους».

2) Σε ό,τι αφορά τα διδακτικά αντικείμενα, διαπιστώνουμε ότι έχουν προστεθεί δύο νέα αντικείμενα, οι Πολιτιστικοί Όμιλοι και η «Β' ξένη Γλώσσα», ενώ έχει αφαιρεθεί ο Χορός. Επίσης, μία σημαντική διαφορά είναι ότι κανένα από τα 8 διδακτικά αντικείμενα δεν είναι υποχρεωτικό. Στο ολοήμερο πρόγραμμα των άλλων Δημοτικών είναι υποχρεωτικά: οι ΤΠΕ για όλες τις τάξεις, τα Αγγλικά για τις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' και ο αθλητισμός για τις τάξεις Α'-Β'. Στα 28 Πειραματικά δεν υπάρχει υποχρεωτικό αντικείμενο και μάλιστα η επιλογή γίνεται από 14 διδακτικά αντικείμενα. Βέβαια, από τα 6 επιπλέον αντικείμενα η Λογοτεχνία, το Παραμύθι και ο Χορός έχουν ενσωματωθεί στο πρωινό πρόγραμμα (Φιλαναγνωσία και Φυσική Αγωγή), ενώ η τοπική Ιστορία, η Λαϊκή Παράδοση και οι Διάφορες Δραστηριότητες καλύπτονται κάτω από την ομπρέλα του αντικειμένου Πολιτιστικοί Όμιλοι. Αυτό σημαίνει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει μεγαλύτερη ευελιξία για τη διαμόρφωση του προγράμματος τόσο ως προς τα διδακτικά αντικείμενα όσο και ως προς τις ώρες για το καθένα. Ωστόσο, η ευελιξία είναι σχετική, γιατί οι διαθέσιμες ώρες έχουν περιοριστεί.

### **3.3.3. Γ) Τα αναλυτικά προγράμματα**

#### **3.3.3.1. Οι πρώτες παρεμβάσεις (σχολικό έτος 2010-2011)**

##### **1. Τα προγράμματα Σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων**

Με την Υ.Α.Φ.12/879/88413/Γ1/20-7-2010 (ΦΕΚ 1139/28-7-2010, τ. Β'), καθορίστηκε το ΠΣ των νέων διδακτικών αντικειμένων των σχολείων με ΕΑΕΠ και επικαιροποιήθηκαν τα ΑΠ για τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος. Τα ΠΣ αφορούν στην Αγγλική Γλώσσα των τάξεων Α' & Β', τις ΤΠΕ, την Αισθητική Αγωγή, τη Φυσική Αγωγή και τη Β' ξένη γλώσσα στις τάξεις Ε'-ΣΤ' (Γαλλική, Γερμανική).

##### **1α. Το Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ)**

Σύμφωνα με το ΠΣ, το πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής στις τάξεις Α' & Β' βασίζεται σε ένα τεκμηριωμένο σχέδιο αναδυόμενου πολυγραμματισμού και εισάγει

σταδιακά μια σύγχρονη γλωσσοπαιδαγωγική προσέγγιση. Οι παιδαγωγικές πρακτικές αποβλέπουν στο σεβασμό για τον «Άλλο» και την αγάπη για τη μητρική γλώσσα και την ξένη, καθώς και στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας. Η εκμάθηση της Αγγλικής δεν είναι ένα προκαταρκτικό στάδιο στην πορεία για την ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας με μέτρο το φυσικό ομιλητή της Αγγλικής, αλλά η καλλιέργεια **διαπολιτισμικού** ήθους επικοινωνίας.

Το πρόγραμμα στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές: «α) Απευθύνεται σε παιδιά με αναδυόμενο σχολικό γραμματισμό στη μητρική γλώσσα και στοχεύει σε κοινωνικούς γραμματισμούς στην ξένη γλώσσα, τους οποίους τα παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει στη μητρική. β) Επικεντρώνεται στην εξατομικευμένη μάθηση μέσα από κατάλληλες για την ηλικία δραστηριότητες και όχι στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ύλης. γ) Στο πρόγραμμα αυτό, η εκμάθηση της Αγγλικής δεν συνιστά ένα προκαταρκτικό βήμα μιας πορείας με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας με μέτρο τον φυσικό ομιλητή της αγγλικής γλώσσας, ή/και το αγγλόφωνο πολιτισμικό υποκείμενο, αλλά την καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας» (άρθρο 1). Στόχοι του προγράμματος είναι η ατομική, η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη, το άνοιγμα προς την πολυγλωσσία, την πολιτισμική διαφορετικότητα και τη διαμόρφωση βάσεων για την πολυγλωσσία μέσα από την εξοικείωση με καθημερινές επικοινωνιακές πρακτικές στην Αγγλική.

Τα προγράμματα «*Η εκμάθηση της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ)*» και «*Ενίσχυση της ξενόγλωσσης διδασκαλίας*» υλοποιούνται από το Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ). Είναι ενταγμένα στο ΕΣΠΑ από το 2008 (ΕΚΠΑ, χ.χ.: -) και χρηματοδοτούνται με 3 και 30 εκατομμύρια ευρώ αντίστοιχα (ΕΥΔ, 2010α: 14). Στις προθέσεις του Τμήματος είναι η εισαγωγή της Αγγλικής και στο Νηπιαγωγείο: «*Εάν το εγχείρημα αποδειχθεί επωφελές και κοινωνικά αποδεκτό και σε μας, θα γενικευτεί μέχρι το 2013, ενώ θα μελετηθεί και η πιθανότητα να προσφέρεται πρόγραμμα εκμάθησης της ξένης γλώσσας και στο νηπιαγωγείο...*» (ΕΚΠΑ, 2010: 35).

### **1β. Το Πρόγραμμα Σπουδών των ΤΠΕ**

Το ΠΣ των ΤΠΕ βασίζεται στο ΑΠΣ της Πληροφορικής που συμπεριλαμβάνεται στο ΔΕΠΣ του 2002. Σύμφωνα με το ΠΣ, ο Η/Υ θεωρείται διεπιστημονικό εργαλείο προσέγγισης της γνώσης, της έρευνας, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της ανάπτυξης και καλλιέργειας πληροφοριακών δεξιοτήτων, καθώς και εργαλείο πλούσιας πολιτισμικής και επιστημονικής γνώσης. Επιπλέον, βοηθά τους μαθητές «*να αποκτούν κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και δυνατότητες δια βίου μάθησης*» (ΠΙ-ΥΠΕΠΘ, 2002: 485).

Ο σκοπός της διδασκαλίας της Πληροφορικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση «είναι να αποκτήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες μια αρχική αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας» (ό.π.: 485).

Το ΠΣ ακολουθεί την ίδια διάρθρωση με το ΔΕΠΠΣ και αποτελεί πιστή (σχεδόν) αντιγραφή του. Οι γενικοί στόχοι ομαδοποιούνται με βάση τρεις άξονες: i) Γνώση και μεθοδολογία, ii) Συνεργασία, επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση και iii) Επιστήμη και ΤΠΕ στην καθημερινή ζωή. Έμφαση δίνεται στην ορθή χρήση του Διαδικτύου και την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού που έχει εκδοθεί από το ΠΙ τα τελευταία χρόνια.

Ωστόσο, το ΠΣ διαφοροποιείται από το ΔΕΠΠΣ ως προς το θεωρητικό πρότυπο εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολουθεί «το εφικτό ή πραγματολογικό μοντέλο» (άρθρο 2) σε αντίθεση με το ΔΕΠΠΣ που βασίζεται στο «ολιστικό» μοντέλο, το οποίο διακηρύσσει και το ΥΠΔΒΜΘ: «Το ψηφιακό σχολείο αποτελεί **ολιστική προσέγγιση με παράλληλη ανάπτυξη όλων των παραμέτρων που η εμπειρία αναδεικνύει ως κρίσιμες για την επιτυχή εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο**» (ΥΠΔΒΜΘ, χ.χ.: 1). Το γεγονός αυτό συνιστά αντίφαση και σοβαρή αναδίπλωση η οποία αντανακλά στην εκπαιδευτική πράξη.

Η ολιστική προσέγγιση είναι ένα από τα τρία θεωρητικά ρεύματα που έχουν αναπτυχθεί για την εισαγωγή των ΤΠΕ στο σχολείο (τα άλλα δύο είναι το τεχνοκρατικό και το πραγματολογικό). Εκφράζει την αντίληψη ότι η Πληροφορική και οι ΤΠΕ αποτελούν εργαλείο μάθησης σε όλο το εύρος του ΑΠ και συνιστούν έκφραση της ολιστικής διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης (Κόμης, 2006: 27). Χαρακτηρίζεται από την ιδέα ότι η διδασκαλία των ΤΠΕ διαχέεται και ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα. Εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια και αποτελεί ζητούμενο, γιατί προϋποθέτει την ανατροπή των ΑΠΣ και ξεπέραςμα των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών. Το τεχνοκρατικό πρότυπο χαρακτηρίζεται από τεχνολογικό ντετερμινισμό και προσεγγίζει την Πληροφορική ως ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο δίνοντας έμφαση στις τεχνικές γνώσεις (ό.π.: 25-26). Το πραγματολογικό αποτελεί συμβιβασμό ανάμεσα στα δύο πρότυπα (το εφικτό). Ομολογεί την αδυναμία βραχυπρόθεσμης εφαρμογής του ολιστικού και την παραδοχή της αναγκαιότητας του αλφαριθμητισμού στους Η/Υ. Δίνει έμφαση στις γνωστικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης του Η/Υ (ό.π.: 28). Η εισαγωγή των ΤΠΕ ως αυτόνομου γνωστικού αντικείμενου στο ΩΠ των ΕΑΕΠ παραπέμπει στο τεχνοκρατικό πρότυπο και όχι στο ολιστικό ή το πραγματολογικό.

### 1γ. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Αισθητικής Αγωγής

i) Για το αντικείμενο των Εικαστικών προτείνεται η αξιοποίηση του ισχύοντος ΑΠΣ στο «υποχρεωτικό πρόγραμμα». Επίσης, στο «προαιρετικό» ισχύει το ΠΣ του 2002 (ΦΕΚ 1471/22-11-2002, τ. Β').

ii) Για το αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής στο «υποχρεωτικό πρόγραμμα» συντάχθηκε νέο ΠΣ με λεπτομερείς οδηγίες για τις τάξεις Α'-Β' και Γ'-ΣΤ'. Στο «προαιρετικό» πρόγραμμα παραμένει το ισχύον ΠΣ (ΦΕΚ 1471/22-11-2002, τ. Β') με μικρές τροποποιήσεις.

iii) Για τη Μουσική στο «υποχρεωτικό πρόγραμμα» παραμένει το ΑΠΣ της Μουσικής, το διδακτικό υλικό (βιβλία μαθητή, δασκάλου), ενώ εισάγεται η χρήση νέου διδακτικού πακέτου στις τάξεις Α'-Β'. Στο «προαιρετικό πρόγραμμα» τροποποιήθηκε ο σκοπός και έγιναν μικρές αλλαγές στο ισχύον ΠΣ (ΦΕΚ 1471/22-11-2002, τ. Β'), ωστόσο βασίζεται στο ΔΕΠΣ και το ΑΠΣ της Μουσικής.

### 1δ. Πολιτιστικοί όμιλοι δραστηριοτήτων («προαιρετικό πρόγραμμα»)

Το ΠΣ των Πολιτιστικών ομίλων-δραστηριοτήτων προτείνει δράσεις από 1 έως 5 ώρες οι οποίες αφορούν: θεατρικές παραστάσεις, σχολικές γιορτές, δραστηριότητες ανάδειξης στοιχείων του πολιτισμού και χορωδιακές-ορχηστρικές εκδηλώσεις.

### 1ε. Το Πρόγραμμα Σπουδών της Φυσικής Αγωγής

Διατηρήθηκε το βασικό πλαίσιο του μαθήματος όπως καθορίζεται στο ΑΠΣ του ΔΕΠΣ (ΦΕΚ 304/13-3-2003, τ. Β') και τα σχετικά εγχειρίδια που το συνοδεύουν. Για το «υποχρεωτικό πρόγραμμα» έγινε αναδιάρθρωση της κατανομής των ωρών ανά θεματική ενότητα μόνο για τις τάξεις Α'-Δ', λόγω της αύξησης των ωρών. Έγινε εμπλουτισμός τη θεματικής ενότητας των χορών, για τους οποίους διατίθεται μία ώρα την εβδομάδα, με στόχο «να ενισχυθεί ο αισθητικός και δημιουργικός χαρακτήρας του μαθήματος» (άρθρο 4).

Το ΠΣ του «προαιρετικού προγράμματος» για το αντικείμενο «Αθλητισμός» ανανεώθηκε, εμπλουτίστηκε σημαντικά και έγινε πιο λεπτομερειακό σε σχέση με το προηγούμενο (ΦΕΚ 1471/22-11-2002, τ. Β'). Στο ΠΣ έχει ενταχθεί μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων (σπορ υγείας & αναψυχής, κινητικά παιχνίδια, γνωριμία με αθλήματα, ενόργανη γυμναστική, αθλήματα ΑμΕΑ) αλλά και δείκτες κινητικής και σωματικής ανάπτυξης με σκοπό τον έλεγχο της φυσιολογικής και αρμονικής ανάπτυξης των μαθητών.

### 2. Ο θεσμός της «Φιλαναγνωσίας»

Το σχέδιο για το διδακτικό αντικείμενο της Φιλαναγνωσίας (ή του θεσμού όπως αποκαλείται) εκπονήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) και χρηματοδοτείται από το ΕΣΠΑ με 3,6 εκατομμύρια ευρώ (ΕΥΔ, 2010β: 9). Το σχολικό έτος 2010-2011 εφαρμόστηκε

μόνο στις τάξεις Α΄-Β΄, ενώ από το 2011-2012 εφαρμόζεται σε όλες τις τάξεις των Δημοτικών με ΕΑΕΠ (μία ώρα από το μάθημα της Γλώσσας).

Σκοπός της «φιλιαναγνωσίας είναι η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με το λογοτεχνικό βιβλίο» (ΕΚΕΒΙ, 2010: 1). Οι επιμέρους στόχοι της Φιλιαναγνωσίας είναι η καλλιέργεια αναγνωστικής απόλαυσης, η άσκηση της δεξιότητας της ακρόασης και της αναδιήγησης, η ανάπτυξη της ικανότητας της κατανόησης, της συνεργατικότητας, της επικοινωνιακής ικανότητας και η δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας μέσα στην τάξη. Για την αποτελεσματικότητα του θεσμού προτείνονται δράσεις όπως η δημιουργία Σχολικών Βιβλιοθηκών, χώρων ανάγνωσης, εκδηλώσεις στη διάρκεια της χρονιάς, συγκρότηση αναγνωστικών ομάδων, επίσκεψη συγγραφέων στο σχολείο. Επίσης, παρέχονται μεθοδολογικές οδηγίες και ενδεικτικός κατάλογος βιβλίων.

### 3. Ο εξορθολογισμός της ύλης

Από το σχολικό έτος 2010-2011 έγινε εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης των δύο τελευταίων τάξεων όλων των Δημοτικών Σχολείων (ΥΠΔΒΜΘ, 2010ζ: 1). Η μείωση (περίπου 20%) αφορά στην ύλη των Μαθηματικών, των Φυσικών και της Γεωγραφίας, δεδομένου ότι από χρόνια είχε διαπιστωθεί ότι οι διαθέσιμες ώρες υπολείπονταν των απαιτούμενων ωρών για την κάλυψη της ύλης. Η μείωση τη ύλης έχει κυρίως ποσοτικά χαρακτηριστικά (αφαίρεση ενοτήτων) και όχι ποιοτικά.

#### Σύνοψη

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι λόγω της πίεσης να ετοιμασθούν τα ΠΣ με την έναρξη του σχολικού έτους 2010-2011, το ΥΠΔΒΜΘ βασίστηκε στα υπάρχοντα ΑΠΣ των ΔΕΠΣ και τα ΠΣ του «ολοήμερου προγράμματος». Στα ΠΣ του «προαιρετικού» προγράμματος οι τροποποιήσεις ήταν ελάχιστες και παραμένει σε ισχύ το ΠΣ του 2002. Το μόνο ΠΣ που συντάχθηκε εξ αρχής είναι αυτό της Αγγλικής γλώσσας για τις τάξεις Α΄ & Β΄.

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι η εμπλοκή του ΕΚΕΒΙ και του ΕΚΠΑ στα ΑΠ –μέσω των χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων– σηματοδοτεί (ίσως) την εκχώρηση αρμοδιότητας η οποία ανήκε αποκλειστικά στο ΠΙ.

### 3.3.4. Συνολική αποτίμηση της Αναμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Από την παρουσίαση των αλλαγών του ΩΠ προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

#### 1. Σχετικά με το χρόνο

Έχει γίνει μεγάλη αύξηση των διδακτικών ωρών προκειμένου οι εβδομαδιαίες ώρες

σε όλες τις τάξεις να γίνουν 35. Η αύξηση είναι δραματική στις μικρές τάξεις (Α' & Β') και ένας εξάχρονος μαθητής αντιμετωπίζεται ως δωδεκάχρονος. Το ενιαίο των ωρών συμβαίνει για πρώτη φορά στα ΩΠ (εκτός από τα 28 Πειραματικά), ενώ ο εβδομαδιαίος αριθμός των διδακτικών ωρών (210) αποτελεί ιστορικό ρεκόρ. Ακόμα και την περίοδο που ίσχυε το πρωινό και το απογευματινό ωράριο και η εξαήμερη εργασία, οι ώρες ήταν λιγότερες. Για παράδειγμα, στο ΩΠ του 1969 οι ώρες κλιμακώνονταν από 24 στην Α' ως 33 στην ΣΤ'. Στα ΩΠ του 1977 οι ώρες μειώθηκαν, παρότι υπήρχε εξαήμερη εργασία και κυμαίνονταν από 24 στην Α' ως 29 στην ΣΤ'. Περαιτέρω μείωση έγινε και το 1981 (με την καθιέρωση του πενθήμερου) όπου οι ώρες ήταν 22 στις τάξεις Α' & Β' και 25 στις υπόλοιπες. Από το 1987, με τη θεσμοθέτηση των Σχολείων Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων (ΣΔΕΝΠ) που λειτουργούσαν μέχρι τις 14:00, άρχισε μια αυξητική τάση με την προσθήκη νέων αντικειμένων (ΥΠΕΠΘ, 1987: 2). Ο μεγαλύτερος αριθμός ωρών παραμένει στα 28 Πειραματικά (240 εβδομαδιαίως).

## **2. Σχετικά με τα διδακτικά αντικείμενα**

**α)** Έχει εισαχθεί οριζόντια (σε όλες τις τάξεις) το μάθημα των ΤΠΕ. Η αύξηση του χρόνου σε όλες τις τάξεις εξυπηρετεί αυτή την εισαγωγή. Επιπλέον, αναδεικνύεται η έμφαση που αποδίδεται στις ΤΠΕ στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου», όπως αποτυπώνεται στο μεταρρυθμιστικό «λόγο» του ΥΠΔΒΜΘ αλλά και στα κείμενα της ΕΕ.

**β)** Η εισαγωγή της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας στις τάξεις Α' και Β', η αύξηση των ωρών στις Γ' και Δ' δείχνουν, επίσης, την έμφαση που δίνεται στις ξένες γλώσσες. Ταυτόχρονα, εμφανής είναι η ιεράρχηση της σχολικής γνώσης: οι μαθητές των τάξεων Ε'-ΣΤ' διδάσκονται τις ξένες γλώσσες σχεδόν όσο και την ελληνική γλώσσα (6 και 7 ώρες αντίστοιχα).

**γ)** Η προτεραιότητα στις ξένες γλώσσες και τις ΤΠΕ υπηρετεί το στόχο της «πιστοποίησης» στην υποχρεωτική εκπαίδευση, της μείωσης της παραπαιδείας και το στόχο των ίσων ευκαιριών. Συνδέεται, όμως, αναπόσπαστα και με τις προτεραιότητες που έχει θέσει η ΕΕ για τις δεξιότητες-ικανότητες που πρέπει να έχουν οι μαθητές. Αυτό αντανακλάται και στην αύξηση των ωρών των Μαθηματικών στις τάξεις Α'-Β'.

**δ)** Η επιβάρυνση των μικρών τάξεων με γνωστικά αντικείμενα επιχειρείται να αντισταθμιστεί με δραστηριότητες ψυχοσωματικής ανάπτυξης. Έτσι, διπλασιάζονται οι ώρες της Φυσικής Αγωγής στις τάξεις Α' έως Δ' και αυξάνονται της Αισθητικής Αγωγής στις Α'-Β'. Επιπλέον, φαίνεται να ενισχύονται στοιχεία που σχετίζονται με τον πολιτισμό και την προώθηση της διαπολιτισμικότητας.

**ε)** Η οριζόντια εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής και η αντιστοίχιση των ωρών της Αισθητικής Αγωγής σε συγκεκριμένα αντικείμενα δείχνει, ακόμη, ότι το ΥΠΔΒΜΘ θέλει να



αναβαθμίσει τα «δευτερεύοντα» μαθήματα, ο χρόνος των οποίων χρησιμοποιείται συχνά για τα «πρωτεύοντα» μαθήματα στη διδακτική πρακτική.

**στ)** Ενδεχομένως, για τον ίδιο λόγο έγινε «υποχρεωτική» η διάθεση 1 ώρας από την Ευέλικτη Ζώνη (ΕΖ) σε συγκεκριμένες καινοτόμες δράσεις (Περιβαλλοντική Αγωγή, Αγωγή Υγείας κτλ). Φαίνεται ότι το ΥΠΔΒΜΘ δεν έχει πειστεί ότι η ΕΖ χρησιμοποιείται για το σκοπό που θεσμοθετήθηκε (υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων) και οι ώρες διοχετεύονται σε άλλα μαθήματα. Για το λόγο αυτό υπάρχει μείωση στην Ε΄ & ΣΤ΄ και περιορισμοί στις μικρότερες.

### **3. Σχετικά με το προαιρετικό πρόγραμμα**

**α)** Η μείωση του χρόνου στο «προαιρετικό πρόγραμμα» περιόρισε τις δυνατότητες προσφοράς διδακτικών αντικειμένων. Ο περιορισμός αυτός αντιμετωπίστηκε –στο πλαίσιο της «ενιαίας» αντίληψης του προγράμματος– με τη μετακίνηση διδακτικών αντικειμένων από το προαιρετικό στο υποχρεωτικό πρόγραμμα. Η μετακίνηση αυτή υπηρετεί το στόχο του ΥΠΔΒΜΘ να διδάσκονται όλοι οι μαθητές μαθήματα που προσφέρονταν μόνο στο ολόημερο πρόγραμμα. Ωστόσο, μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στο προαιρετικό πρόγραμμα το οποίο αποδυναμώνεται από διδακτικά αντικείμενα και σε συνδυασμό με τη μείωση των ωρών της προετοιμασίας, ενδεχομένως να μην ανταποκρίνεται με επάρκεια στον εκπαιδευτικό του ρόλο. Η εξέλιξη αυτή μπορεί να το καταστήσει μη ελκυστικό στους γονείς και να το περιορίσει μόνο στον κοινωνικό του ρόλο, δηλαδή τη φύλαξη των παιδιών των εργαζόμενων γονέων. Με αυτό τον τρόπο το ολόημερο μπορεί να συρρικνωθεί, να απαξιωθεί και τελικά να καταργηθεί ως οικονομικά ασύμφορο. Μπορεί στο άμεσο μέλλον να μείνει ένα «ενιαίο» σχολείο με μεγαλύτερο ωράριο από το σημερινό και ενσωματωμένα τα νέα αντικείμενα. Παρ' όλα αυτά, το ΥΠΔΒΜΘ ισχυρίζεται ότι με τις παρεμβάσεις του το Ολόημερο αναβαθμίζεται, αποκτά αξιοπιστία στη συνείδηση των γονέων και γίνεται «ελκυστικό» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010ε: 2).

**β)** Το ΥΠΔΒΜΘ συνδέει την κατάργηση της υποχρεωτικότητας των μαθημάτων στο Ολόημερο με την ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων. Πράγματι, η κατάργηση της υποχρεωτικότητας των μαθημάτων είναι ένα βήμα προς την κατεύθυνση αυτή. Συνήθως, όμως, δεν έχει ουσιαστικό αντίκρισμα, γιατί η δυνατότητα της επιλογής αντικειμένων από τους γονείς και η ρύθμιση του προγράμματος εξαρτάται από τις δυνατότητες της Διοίκησης να στελεχώνει τα σχολεία. Επίσης, βασικός παράγοντας για την ενίσχυση της αυτονομίας και την προώθηση της αντίληψης του «ενιαίου» (υποχρεωτικού–προαιρετικού) προγράμματος είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Το ΥΠΔΒΜΘ επικαλείται αυτή την ανάγκη αλλά δεν λαμβάνει μέτρα. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

ειδικοτήτων είναι ωρομίσθιοι ή διατίθενται από τη Β/θμια για κάποιες ώρες δημιουργεί ανυπέρβλητα εμπόδια στη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

γ) Η σοβαρότερη όμως αντίφαση που παρατηρείται συνδέεται με το στόχο «η τσάντα να μένει στο σχολείο». Στο προαιρετικό πρόγραμμα μειώθηκαν οι ώρες της μελέτης–προετοιμασίας από 31 σε 10 και διατίθενται μόνο για τις τάξεις Α΄ & Β΄. Στην πραγματικότητα η προετοιμασία των μεγάλων τάξεων έχει καταργηθεί, αφού για τη διάθεση 1-5 ωρών απαιτούνται προϋποθέσεις. Η αποδυνάμωση αυτή δεν συνοδεύτηκε με εισαγωγή ωρών για τη μελέτη–προετοιμασία στο υποχρεωτικό πρόγραμμα όπως έγινε στα 28 Πειραματικά.

δ) Η δυνατότητα αποχώρησης των μαθητών στις 15:30 συνδέεται με υπαρκτά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα Ολοήμερα Σχολεία. Αρκετοί γονείς παίρνουν τα παιδιά τους πριν την ολοκλήρωση του προγράμματος είτε γιατί τα παιδιά έχουν εξωσχολικές δραστηριότητες είτε γιατί οι ίδιοι τελειώνουν την εργασία τους. Το ΥΠΔΒΜΘ λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση αυτή και τα αιτήματα των γονέων νομιμοποιεί την πρόωρη αποχώρηση, η οποία ούτως ή άλλως συμβαίνει, για να μην υπάρχουν προστριβές.

#### **4) Σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα**

α) Τα νέα ΑΠ θα δοκιμαστούν σε 99 Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ το σχολικό έτος 2011-2012 και θα γενικευθούν από το 2012-2013. Την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού, το ΥΠΔΒΜΘ περιόρισε σε κάποια μαθήματα την ύλη και τροποποίησε βιαστικά τα υπάρχοντα ΑΠΣ για να καλύψει τις ανάγκες των νέων διδακτικών αντικειμένων που μετακινήθηκαν στο προαιρετικό πρόγραμμα.

#### **Σύνοψη**

Από τη συγκριτική παρουσίαση των αλλαγών, διαπιστώθηκε ότι το ΩΠ των ΕΑΕΠ αξιοποιεί την εμπειρία των 28 Πειραματικών και αποτελεί τη «μέση οδό» ανάμεσα στο πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών και το πρόγραμμα των 28 Πειραματικών. Συγκεκριμένα υιοθετούνται τα παρακάτω στοιχεία: α) Οι ΤΠΕ και η Θεατρική Αγωγή διδάσκονται ως διακριτό μάθημα. β) Η Φυσική Αγωγή και η Αισθητική Αγωγή έχουν αυξημένες ώρες. γ) Τα υποχρεωτικά μαθήματα του «προαιρετικού» προγράμματος καταργούνται και δίνεται η δυνατότητα πρόωρης αποχώρησης. Δεν υιοθετήθηκε όμως η μελέτη–προετοιμασία και αυτό συνιστά μια ουσιαστική διαφοροποίηση.

Ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, οι περισσότερες ρυθμίσεις του ΕΑΕΠ είναι συμβατές και εναρμονίζονται με τις διακηρύξεις του «Νέου Σχολείου» που αφορούν την πιστοποίηση στις ΤΠΕ και τις ξένες γλώσσες, την αντιμετώπιση της παραπαιδείας, τις ίσες ευκαιρίες και την προώθηση του πολιτισμού. Επιπλέον, επιχειρείται η βελτίωση «παραμελημένων» μαθημάτων, εφόσον οι «προθέσεις» του προγράμματος γίνουν

πραγματικότητα. Και τούτο, γιατί η υλοποίηση του προγράμματος απαιτεί κάποιες προϋποθέσεις που δεν είναι βέβαιο ότι συντρέχουν πάντα: πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (η οποία δεν είναι δεδομένη), ύπαρξη κατάλληλων κτηριακών εγκαταστάσεων (γυμναστήρια, γήπεδα, αίθουσες καλλιτεχνικών) και οικονομική ενίσχυση των σχολείων.

Υπάρχει όμως ανακολουθία σε ζητήματα όπως η αύξηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και η ολοκλήρωση της μελέτης στο σχολείο, αφού η προετοιμασία στο «ολοήμερο πρόγραμμα» έχει υποβαθμιστεί. Επιπλέον, η δραματική αύξηση του σχολικού χρόνου για τους μαθητές των μικρών τάξεων εγείρει ζητήματα για τυχόν αρνητικές επιπτώσεις στα παιδιά.

Τέλος, το ΕΑΕΠ κινείται στην κατεύθυνση των προδιαγραφών που έχουν χαράξει ευρωπαϊκοί και διεθνείς οργανισμοί για τις ικανότητες–δεξιότητες με τις οποίες πρέπει να εφοδιάζει τους μαθητές. Άλλωστε η πρώτη τετράδα των δεξιοτήτων–κλειδιών του PISA είναι εμφανής. Επίσης, οι 20 από τις 36 ώρες που προστέθηκαν στο πρόγραμμα διατίθενται για τις ΤΠΕ και τις ξένες γλώσσες. Συνεπώς, θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι τα κριτήρια επιλογής και ιεράρχησης της γνώσης πηγάζουν κυρίως από τις προαναφερθείσες υποδείξεις, παρά από τις αρχές της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

### **3.4. Η λειτουργία των 800 Δημοτικών με ΕΑΕΠ (2010-2011)**

#### **3.4.1. Οι δυσκολίες υλοποίησης**

##### **3.4.1.1. Η πρόσληψη και η αμοιβή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων**

Η στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων έγινε με τη διάθεση μόνιμων εκπαιδευτικών από τη Β/θμια Εκπαίδευση και κυρίως με την πρόσληψη αναπληρωτών ή ωρομισθίων. Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν να διδάσκουν δύο και τρεις εκπαιδευτικοί ίδιας ειδικότητας από λίγες ώρες ένα διδακτικό αντικείμενο, ενώ ο αριθμός των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων να διογκωθεί υπέρμετρα. Επιπλέον, η μη σταθερότητα του προσωπικού δεν επιτρέπει τη συνέχιση του έργου την επόμενη χρονιά, αφού η περίπτωση να βρίσκεται στο ίδιο σχολείο ο εκπαιδευτικός είναι μηδαμινή.

Επίσης, υιοθετήθηκε για πρώτη φορά, πέρα από τις άλλες μορφές ελαστικής εργασίας, και η εργασιακή σχέση του αναπληρωτή με μειωμένο ωράριο (ΑΜΩ). Οι αμοιβές των ΑΜΩ και των ωρομισθίων είναι ιδιαίτερα χαμηλές. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν καθυστερήσεις, στη μισθοδοσία τους, λόγω της πληρωμής τους μέσω του ΕΣΠΑ. Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις κατήγγειλαν την αλλαγή των εργασιακών σχέσεων και τις

«εξευτελιστικές συμβάσεις». Έτσι, ένας καινούριος θεσμός με πολλές φιλοδοξίες βασίζεται σε κακοπληρωμένους εκπαιδευτικούς χωρίς μονιμότητα οι οποίοι εργάζονται σε δύο και τρία σχολεία<sup>22</sup>.

#### **3.4.1.2. Η χρηματοδότηση και οι υποδομές**

Δεν υπήρξε καμία ειδική χρηματοδότηση των 800 σχολείων για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών, πέραν της συνηθισμένης προς τις Σχολικές Επιτροπές η οποία μάλιστα έχει μειωθεί αισθητά τα τελευταία χρόνια.

Επίσης, τα σχολεία βασίστηκαν στις υπάρχουσες υποδομές και το διαθέσιμο εξοπλισμό, εκτός από την προμήθεια ενός φορητού εργαστηρίου με δέκα Η/Υ. Η προμήθεια έγινε με χρηματοδότηση του ΕΣΠΑ και άμεση εμπλοκή των ίδιων των σχολείων. Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες χρειάστηκαν ένα χρόνο να ολοκληρωθούν και ο όγκος δουλειάς με την οποία επιφορτίστηκαν οι Διευθυντές των σχολείων ήταν πολύ μεγάλος.

#### **3.4.1.3. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ έγινε σε δύο φάσεις και αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς των νέων ειδικοτήτων και τους εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας που εφάρμοσαν το ΠΕΑΠ. Η πρώτη φάση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πληροφορικής, της Μουσικής και της Θεατρικής Αγωγής πραγματοποιήθηκε στις έδρες των ΠΕΚ 19-26 Οκτωβρίου 2010 και είχε διάρκεια 2 ημερών (14 ώρες)<sup>23</sup>. Η β' φάση επιμόρφωσης, πραγματοποιήθηκε 14-23 Μαρτίου 2011 και είχε διάρκεια μίας ημέρας (ΕΥΔ, 2011α: 2-4). Το πρόγραμμα υλοποίησε ο ΟΕΠΕΚ. Επίσης, για την υποστήριξη του μαθήματος της Πληροφορικής συγκροτήθηκε Επιτροπή Στήριξης<sup>24</sup> από 5 Σχολικούς Συμβούλους Πληροφορικής.

Η επιμόρφωση<sup>25</sup> των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας υλοποιήθηκε από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο το οποίο έχει αναλάβει και το έργο της εισαγωγής των Αγγλικών στην πρώιμη παιδική ηλικία. Πραγματοποιήθηκαν 2 ημερίδες στην Αθήνα και τη

---

<sup>22</sup> Για το σχολικό έτος 2012-13 έχουν συσταθεί 945 θέσεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Πληροφορικής, Καλλιτεχνικών, Θεατρικής Αγωγής, Γαλλικών, Γερμανικών) οι οποίες θα συμπληρωθούν με μετατάξεις από τη Β/θμια Εκπαίδευση (Υ.Α. 50201/Δ1/4-5-12, ΦΕΚ 1493/4-5-2012, τ. Β'), Σύσταση κλάδων Γαλλικής Γλώσσας, Γερμανικής Γλώσσας, Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Πληροφορικής, Δραματικής Τέχνης και Θεατρικών Σπουδών εκπαιδευτικού προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

<sup>23</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Εγκύκλιος Φ14/1191/126874/Γ1/11-10-2010, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για τα ολοήμερα σχολεία με ΕΑΕΠ, & ΟΕΠΕΚ, έγγραφο Α.Π. 817/13-10-2010.

<sup>24</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α. Φ12/668/74560/Γ1/5-7-2011, Συγκρότηση Επιτροπής για την στήριξη του μαθήματος Τ.Π.Ε. για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

<sup>25</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Έγγραφο με Α.Π. Φ7/1369/144982/Γ1/16-11-2010, Αποστολή Προγράμματος Ενημέρωσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν στις Α' & Β' τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Θεσσαλονίκη για τους Σχολικούς Συμβούλους των Αγγλικών (Οκτώβριο-Νοέμβριο του 2010), 25 ημερίδες για εκπαιδευτικούς από το Νοέμβριο ως το Δεκέμβριο και άλλες 30 το Φεβρουάριο του 2011.

### **3.4.2. Οι αλλαγές για το σχολικό έτος 2011-2012**

#### **3.4.2.1. Η κατάργηση των 28 Πειραματικών Ολοήμερων και η αύξηση του αριθμού των ΕΑΕΠ (2011-2012)**

Με τη λήξη του διδακτικού έτους 2010-2011 το ΥΠΔΜΘ αύξησε τον αριθμό των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ κατά 161. Ίδρυσε 135 νέα Δημοτικά με ΕΑΕΠ και μετέτρεψε 26 Πειραματικά Ολοήμερα σε Δημοτικά με ΕΑΕΠ<sup>26</sup>. Τα Πειραματικά Ολοήμερα ήταν 28, αλλά δύο από αυτά συγχωνεύτηκαν με σχολεία που δεν εντάχθηκαν στα ΕΑΕΠ<sup>27</sup>. Τα συγκεκριμένα σχολεία τα τελευταία χρόνια αντιμετώπιζαν προβλήματα με τη χρηματοδότηση και είχε ανασταλεί η λειτουργία μερικών (Δεμίρογλου, 2010: 147).

Έτσι, ο συνολικός αριθμός των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ για το σχολικό έτος 2011-2012 έφτασε στα 961. Ο αριθμός των σχολείων ανά Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης φαίνεται στο σχετικό πίνακα του παραρτήματος. Η κατάργηση των Πειραματικών Ολοήμερων, σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, συνδέεται με το υψηλό κόστος λειτουργίας και με την αμφισβήτηση για την επίτευξη των στόχων τους. Ωστόσο, οι ομοιότητες των Πειραματικών Ολοήμερων και των Δημοτικών με ΕΑΕΠ είναι αρκετές, γεγονός που δείχνει ότι έχουν αξιοποιηθεί οι εμπειρίες από τη λειτουργία τους.

#### **3.4.2.2. Στατιστικά Στοιχεία**

Ένα από τα κριτήρια με τα οποία το ΥΠΔΒΜΘ όρισε τα 961 σχολεία ήταν ο μεγάλος αριθμός μαθητών. Το σχολικό έτος 2011-2012 στα 961 σχολεία είχαν εγγραφεί 251.595 μαθητές, δηλαδή το 37,3% των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων όλης της χώρας (674.600). Στο «προαιρετικό πρόγραμμα» είχαν εγγραφεί 53.521 μαθητές, ήτοι ποσοστό 21,3% του μαθητικού δυναμικού των 961 σχολείων με ΕΑΕΠ και 7,1% των μαθητών των Δημοτικών Σχολείων όλης της χώρας. Δηλαδή, στα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ ένας στους πέντε μαθητές παρακολουθεί το «προαιρετικό» πρόγραμμα. Συγκρίνοντας το ποσοστό αυτό

---

<sup>26</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α. Φ.50/284/61570/Γ1/30-5-2011 (ΦΕΚ 1360/16-6-11, τ. Β'), Ορισμός 161 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.

<sup>27</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α. 29984/Δ4/14-3-2011 (ΦΕΚ 440/18-3-2011 τ. Β'), Υποβιβασμός, συγχώνευση και κατάργηση Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων.

με το ποσοστό του πρώτου έτους λειτουργίας (21,5%), διαπιστώνουμε ότι δεν υπήρξε αύξηση μετά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας (πίνακας-6), παρά τις διακηρύξεις της ηγεσίας του ΥΠΔΒΜΘ «περί αναβάθμισης του θεσμού του ολοήμερου μέσω του ΕΑΕΠ»:

«Το Ολοήμερο Σχολείο είναι ένας θεσμός που αποτελεί μια κοινωνική ανάγκη και ταυτόχρονα πρέπει να έχει σημαντικό παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό ρόλο. Ο τρόπος λειτουργίας του όμως δημιούργησε προβλήματα δεν έπεισε την ελληνική οικογένεια και την εκπαιδευτική κοινότητα για τον παιδαγωγικό του ρόλο. Η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας συχνά δεν ολοκληρώνεται στο Ολοήμερο Πρόγραμμα, ενώ η διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων δεν εκλαμβάνεται ως εμπλουτισμός γνώσεων των παιδιών αλλά ως απλή απασχόλησή τους. Έτσι, ενώ φαίνεται το Ολοήμερο Σχολείο να έχει πετύχει τον κοινωνικό του στόχο σε ό,τι αφορά τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων, δεν κατάφερε να αποτελέσει ένα σύγχρονο αναβαθμισμένο σχολείο με αυτοδύναμη ταυτότητα και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, δεν περιόρισε τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών παρά την παροχή ανάλογων δραστηριοτήτων στο πρόγραμμά του. Βασικός λόγος για την αποτυχία αυτή είναι ότι λειτουργεί ως καθαρά επιπρόσθετος υποστηρικτικός θεσμός, χωρίς να συνδέεται με το κύριο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και χωρίς να υπάγεται στα συστήματα ελέγχου και εποπτείας της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπάρχει, λοιπόν η κοινωνική και εκπαιδευτική ανάγκη για την ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου, σε σχολείο με ενιαίο διευρυμένο ωράριο» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ:2).

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ-6</b>			
<b>Αριθμός εγγεγραμμένων μαθητών (14-6-11) στα 961 Δημοτικά με ΕΑΕΠ το σχολ. έτος 2011-12</b> (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ: 1)			
<b>Αριθμός Μαθητών</b>	<b>800 Δημοτικά με ΕΑΕΠ (2010-2011)</b>	<b>161 νέα Δημοτικά με ΕΑΕΠ</b>	<b>961 Δημοτικά με ΕΑΕΠ (2011-2012)</b>
<b>Στο υποχρεωτικό ωράριο</b>	203.295*	48.300*	251.595*
<b>Ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών των Δημοτικών</b>	30,1 %	7,1%	37,3%
<b>Στο προαιρετικό (14:00-17:00)</b>	43.722*	9.799*	53.521*
<b>Ποσοστό μαθητών επί των μαθητών των ΕΑΕΠ</b>	21,5%	20,3%	21,3%
<b>Ποσοστό επί του συνόλου των μαθητών των Δημοτικών</b>	6,5%	1,5%	7,9%
<b>Συνολικός αριθμός μαθητών Δημοτικών Σχολείων</b>	674.600**		
<b>ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:</b> * Οι αριθμοί των εγγεγραμμένων μαθητών που παρουσιάζονται στο ενημερωτικό σημείωμα του ΥΠΔΒΜΘ είναι κατ' εκτίμηση. ** Το ίδιο ισχύει και για τον αριθμό 674.600 που αναφέρεται στο σύνολο των μαθητών Δημοσίων & Ιδιωτικών Δημοτικών. Με βάση τα στοιχεία της Στατιστικής Αρχής οι μαθητές των δημοσίων σχολείων (5.008 σχολεία) το 2010-2011 ήταν 590.941, ενώ το σύνολο των μαθητών των 5.377 Δημοσίων & Ιδιωτικών σχολείων ήταν 635.780 μαθητές (ΕΛ.ΣΤΑΤ., 2011: 2-3).			

### 3.4.2.3. Η αναπροσαρμογή του Ωρολογίου προγράμματος των ΕΑΕΠ

Μετά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας, το ΥΠΔΒΜΘ «στοχεύοντας στην ικανοποίηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011β: 1), τροποποίησε το πρόγραμμα (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α: 18503-18506) των 961 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ ως εξής:

1) Μείωσε κατά μία ώρα τις ώρες του μαθήματος των ΤΠΕ στις τάξεις Α΄-Β΄ (από 2 σε 1)

2) Αύξησε στις τάξεις Α΄-Β΄ κατά μία ώρα (από 3 σε 4) τις ώρες της ΕΖ η οποία μετονομάστηκε σε «Ευέλικτη Ζώνη-Βιωματικές δράσεις». Δηλαδή, η ώρα που αφαιρέθηκε από τις ΤΠΕ προστέθηκε στην ΕΖ

3) Επέκτεινε τη Φιλαναγνωσία σε όλες τις τάξεις (με διάθεση μίας ώρας από τις ώρες της Γλώσσας)

Στην ίδια Υπουργική Απόφαση, Φ12/520/61575/Γ1/30-5-2011 (ΦΕΚ 1327/16-6-2011, τ. Β΄), έχουν συμπεριληφθεί ρυθμίσεις οι οποίες αφορούν το Ολοήμερο πρόγραμμα όλων των Δημοτικών σχολείων. Επίσης, από το σχολικό έτος 2011-2012 αξιολογούνται στα νέα διδακτικά αντικείμενα οι μαθητές των 800 σχολείων με ΕΑΕΠ, όχι όμως των 161 (ΥΠΔΒΜΘ, 2011ε: 1).

### 3.4.2.4. Η πιλοτική εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων το σχολικό έτος 2011-2012

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών εφαρμόζονται πιλοτικά το σχολικό έτος 2011-2012 σε 188 σχολεία της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης (21 Νηπιαγωγεία, 99 Δημοτικά Σχολεία και 68 Γυμνάσια)<sup>28</sup>. Τα «99 Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία», όπως αποκαλούνται, επιλέχτηκαν από τα 961 ΕΑΕΠ και εφαρμόζουν το νέο Ωρολόγιο Πρόγραμμα<sup>29</sup>.

Το ΩΠ των 99 πιλοτικών δεν επιφέρει αλλαγές στο ωράριο και στο σύνολο των διδακτικών ωρών του ΕΑΕΠ. Η διαφορά του συνίσταται στην ομαδοποίηση των διδακτικών αντικειμένων σε εννέα επιστημονικά πεδία και τον επιμερισμό των ωρών στα διδακτικά αντικείμενα που συμπεριλαμβάνονται σε κάθε πεδίο. Τα «διδακτικά/μαθησιακά πεδία» με τη σειρά που παρουσιάζονται στο ΩΠ είναι τα εξής:

1) **Ελληνική Γλώσσα:** Οι συνολικές ώρες παραμένουν ίδιες για κάθε τάξη, απλώς

---

<sup>28</sup> Υ.Α. 97911/Γ1/31-8-2011 (ΦΕΚ 2121/22-9-2011, τ. Β΄), Ορισμός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την Πιλοτική Εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.

<sup>29</sup> Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/13-9-2011 (ΦΕΚ 2156/27-9-2011, τ. Β΄), Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολοήμερων Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων.

διαχωρίζεται 1 από αυτές για τη Φιλαναγνωσία.

2) **Μαθηματικά:** Οι ώρες παραμένουν ίδιες.

3) **Θρησκευτικά:** Οι ώρες παραμένουν ίδιες.

4) **Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας:** Το «πεδίο» περιλαμβάνει στην Ιστορία (με ίδιες ώρες) και ένα μέρος της Μελέτης Περιβάλλοντος που αφορά στην κοινωνική της διάσταση. Για το λόγο αυτό αφιερώνονται οι μισές ώρες από αυτές που προβλέπονται για τη Μελέτη Περιβάλλοντος (ως αυτόνομου αντικειμένου) στο ΩΠ του ΕΑΕΠ ( $A'=2$ ,  $B'=2$ ,  $\Gamma'=1,5$ ,  $\Delta'=1,5$ ). Οι άλλες μισές διατίθενται στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών.

5) **Φυσικές Επιστήμες:** Το «πεδίο» περιλαμβάνει τα Φυσικά και τη Γεωγραφία (με τις ίδιες ώρες) και ένα τμήμα της Μελέτης Περιβάλλοντος για το οποίο διατίθενται οι άλλες μισές ώρες του διδακτικού αντικειμένου ( $A'=2$ ,  $B'=2$ ,  $\Gamma'=1,5$ ,  $\Delta'=1,5$ ).

6) **Ξένες Γλώσσες:** Οι ώρες για τα Αγγλικά και τη Β' ξένη γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά) παραμένουν ίδιες.

7) **Φυσική Αγωγή και Σωματική Υγεία:** Οι ώρες παραμένουν ίδιες με αυτές της Φυσικής Αγωγής.

8) **Βιωματικές Δράσεις:** Συμπεριλαμβάνουν την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Κ.Π.Α.) με τις ίδιες ώρες, τη Σχολική & Κοινωνική Ζωή, την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΠΑΑ). Το «πεδίο» αυτό αντικατέστησε την Ευέλικτη Ζώνη, οι ώρες της οποίας κατανέμονται στη Σχολική & Κοινωνική Ζωή ( $A'=2$ ,  $B'=2$ ,  $\Gamma'=1,5$ ,  $\Delta'=1,5$ ,  $E'=1$ ,  $\Sigma T'=1$ ), στην ΕΠΑΑ ( $A'=2$ ,  $B'=2$ ,  $\Gamma'=1,5$ ,  $\Delta'=1,5$ ) και στην Κ.Π.Α. ( $E'=1$ ,  $\Sigma T'=1$ ).

9) **Πολιτισμός-Δραστηριότητες Τέχνης:** Στο «πεδίο» συμπεριλαμβάνονται η Μουσική, τα Εικαστικά και η Θεατρική Αγωγή, δηλαδή τα διδακτικά αντικείμενα που εντάσσονταν στην Αισθητική Αγωγή. Οι ώρες παραμένουν ίδιες για κάθε αντικείμενο.

10) **Τεχνολογίες Πληροφόρησης και Επικοινωνίας (ΤΠΕ):** Οι ώρες παραμένουν ίδιες.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι έχει αλλάξει η σειρά εμφάνισης των μαθημάτων. Συγκεκριμένα η Ελληνική Γλώσσα έχει πάρει την πρώτη θέση, τα Μαθηματικά τη δεύτερη και τα Θρησκευτικά έχουν μετατοπιστεί στην τρίτη θέση.

Για την εφαρμογή των νέων προγραμμάτων προβλέπεται αρχικά επιμόρφωση 21 ωρών (ένα τριήμερο) το διάστημα Σεπτεμβρίου - Νοεμβρίου 2011. Θα επιμορφωθούν οι 188 Διευθυντές των σχολικών μονάδων, 285 επιμορφωτές εκπαιδευτικών και 777 Σχολικοί Σύμβουλοι (Προσχολικής Αγωγής, Α/θμιας, Β/θμιας και Ειδικής Αγωγής). Στη συνέχεια θα επιμορφωθούν σε τρεις φάσεις 4.300 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που θα εφαρμόσουν τα νέα προγράμματα στις 188 σχολικές μονάδες. Η α' φάση περιλαμβάνει 42 ώρες (2 τριήμερα) για τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας και θα διεξαχθεί την περίοδο



Οκτωβρίου - Νοεμβρίου 2011. Η β' φάση διάρκειας 21 ωρών (1 τριήμερο) θα υλοποιηθεί το διάστημα Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου 2012 και η γ' φάση διάρκειας 21 ωρών (1 τριήμερο) θα διεξαχθεί τον Απρίλιο του 2012<sup>30</sup>.

Τα νέα προγράμματα σπουδών (από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το Γυμνάσιο) είναι αναρτημένα στο δικτυακό τόπο του «Ψηφιακού Σχολείου»<sup>31</sup>. Είναι ομαδοποιημένα σύμφωνα με τα επιστημονικά/μαθησιακά πεδία του ΩΠ και συνοδεύονται από τους αντίστοιχους οδηγούς για τους εκπαιδευτικούς.

Τα ΠΣ ακολουθούν σε γενικές γραμμές την εξής δομή: Περιγράφουν τις βασικές αρχές, τις θεματικές ενότητες (με τις αντίστοιχες διδακτικές ώρες) και ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή για κάθε ενότητα σε τετράστηλο. Στην πρώτη στήλη περιγράφονται τα «Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα» (οι στόχοι), στη δεύτερη τα «Βασικά Θέματα» (υποκεφάλαια της ενότητας), στην τρίτη οι «Δραστηριότητες» (για την επίτευξη των στόχων) και στην τέταρτη το «Εκπαιδευτικό υλικό». Το εκπαιδευτικό υλικό παραπέμπει σε ενότητες των σχολικών εγχειριδίων, σε δικτυακούς τόπους αλλά και σε λογισμικό. Στο ΔΕΠΣ η διάταξη είναι τριστηλή (Στόχοι-Θεματικές, Ενότητες-Χρόνος, Ενδεικτικές Δραστηριότητες).

Στις 17 Σεπτεμβρίου 2011 πραγματοποιήθηκε επιμορφωτική ημερίδα για τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, τους Προϊσταμένους Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους Διευθυντές των πιλοτικών σχολείων.

Σύμφωνα με τους εισηγητές, τα νέα ΠΣ εισάγουν τα εξής στοιχεία: α) Είναι στοχοκεντρικά, δηλαδή μετατοπίζουν την έμφαση από την ύλη στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα. β) Διέπονται από ενιαίες αρχές που είναι: i) η μύηση σε ερευνητικές τεχνικές (αρχές διερευνητικής μάθησης), ii) η κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων, iii) η επικοινωνία και η συνεργασία, iv) η σύνδεση με τη ζωή. γ) Χαρακτηρίζονται από συνέχεια ανά γνωστικό αντικείμενο σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό-Γυμνάσιο). δ) Εισάγουν τη λογική των πολλαπλών διδακτικών μέσων και υλικών (αποσπάσματα εγχειριδίων, υλικό από το «ψηφιακό σχολείο», πηγές στο διαδίκτυο). ε) Παρέχουν ενδεικτικές δραστηριότητες ανά ενότητα, ωστόσο αφήνουν σημαντικό περιθώριο σχεδιασμού στους διδάσκοντες (σε επίπεδο επιλογής δραστηριοτήτων και υλικών). στ) Προωθούν τις αρχές της διερευνητικής μάθησης, εισάγοντας την ερευνητική εργασία οριζόντια σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και

---

<sup>30</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α. 119910/Δ3/20-10-2011, Πραγματοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στο πλαίσιο της Πράξης "ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)-Πιλοτική Εφαρμογή", στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3-Οριζόντια Πράξη.

<sup>31</sup> <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>.

δίνοντας έμφαση όχι μόνο στο περιεχόμενο αλλά και στα μεθοδολογικά εργαλεία. ζ) Δίνουν έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Δημόπουλος, 2011: 2-7).

#### **3.4.2.5. Οι αλλαγές στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και η «συρρίκνωση» του Ολοήμερου Προγράμματος**

Εκτός από τις αλλαγές στο ΩΠ των 961 Δημοτικά Σχολείων με ΕΑΕΠ, το ΥΠΔΒΜΘ τροποποίησε και το ΩΠ των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων. Συγκεκριμένα έγιναν οι εξής αλλαγές (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α: 18503-18506).

1) Καταργήθηκε η «προαιρετική» απογευματινή ζώνη (16:15-17:00) σε όλα τα Ολοήμερα Δημοτικά

2) Οι μαθητές μπορούν να αποχωρούν μετά τη λήξη κάθε διδακτικής ώρας

3) Το ολοήμερο πρόγραμμα εφαρμόζεται μόνο σε 6/θ και άνω σχολεία και με αριθμό μαθητών στο ολοήμερο τουλάχιστον 15

4) Για να εφαρμοστεί σε ολιγοθέσια 1/θ-5/θ απαιτείται το σχολείο να έχει 60 μαθητές και να εγγραφούν στο ολοήμερο τουλάχιστον 15 μαθητές<sup>32</sup>

5) Στο ολοήμερο εγγράφονται τα παιδιά των οποίων και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι, προσκομίζοντας βεβαίωση από τον εργοδότη ή δήλωση ανεργίας. Ο περιορισμός δεν ισχύει για τα ΕΑΕΠ

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι επιχειρείται μία ομοιομορφία με το προαιρετικό πρόγραμμα των ΕΑΕΠ η οποία αφορά στην κατάργηση της προαιρετικής απογευματινής ζώνης (16.15-17.00) και τη δυνατότητα της πρόωρης αποχώρησης των μαθητών. Ταυτόχρονα επιβάλλονται ασφυκτικοί όροι στη λειτουργία των ολοήμερων. Η πρώτη Υ.Α. προέβλεπε τη λειτουργία τους μόνο σε μεγάλα σχολεία (6/θ και άνω). Στη συνέχεια αυτό άλλαξε με νέα Υ.Α. αλλά οι όροι που προβλέπονται είναι ανέφικτοι. Συνεπώς, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το ΥΠΔΒΜΘ αποσκοπεί στη κατάργηση του θεσμού στα ολιγοθέσια σχολεία, καθόσον οι δύο προϋποθέσεις (60 μαθητές στο σχολείο και 15 στο ολοήμερο) είναι σχεδόν αδύνατο να συντρέξουν.

Από τα στοιχεία του ΥΠΔΒΜΘ το 2010-2011 τα λειτουργούντα σχολεία 1/θ-5/θ ανέρχονται σε 2.273 και στα μισά από αυτά (1.146) λειτουργούν ολοήμερα (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ: 1). Κανένα σχεδόν από τα σχολεία με οργανικότητα 1/θ - 4/θ (2.169 σχολεία από τα οποία στα 1.063 λειτουργεί ολοήμερο) δεν έχει 60 μαθητές. Είναι προφανές ότι σ' αυτά

---

<sup>32</sup> ΥΠΔΒΜΘ, Υ.Α. Φ12/530/62626/Γ1/2-6-2011 (ΦΕΚ 1345/16-6-2011, τ.Β'), Τροποποίηση –συμπλήρωση των με αριθμ. Φ.20/95210/Γ1/9-9-2003 (ΦΕΚ 1325, τ.Β') και Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139. τ.Β') Υπουργικών Αποφάσεων.

σχολεία δεν πρόκειται λειτουργήσει ολοήμερο πρόγραμμα. Συνεπώς, με αυτούς τους περιορισμούς ο θεσμός οδηγείται στη συρρίκνωση του, ιδιαίτερα στις αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές.

Επιπλέον, η προϋπόθεση εγγραφής στο Ολοήμερο μόνο μαθητών των οποίων εργάζονται και οι δύο γονείς πλήττει ευθέως τα μικρά σχολεία των αγροτικών, ορεινών και νησιωτικών περιοχών. Το μέτρο αποκλείει τα παιδιά που προέρχονται από ΕΚΟ και κυρίως τα παιδιά των μεταναστών οι οποίοι εργάζονται χωρίς ασφάλιση και δεν μπορούν να εξασφαλίσουν τις απαραίτητες βεβαιώσεις. Άλλωστε, οι έρευνες έχουν δείξει ότι στα προαιρετικά Ολοήμερα υπάρχει αυξημένη συμμετοχή αλλοδαπών και παλιννοστούντων (Δεμίρογλου, 2010: 254). Το σχολικό έτος 2005-2006 σε σύνολο 140.610 μαθητών οι οποίοι ήταν εγγεγραμμένοι στα 3.909 ολοήμερα της χώρας, οι 23.580 μαθητές (ποσοστό 16,7%) ήταν αλλοδαποί και παλιννοστούντες (Γούπος, 2006: 147).

Κοντολογίς, υπάρχει αντίφαση ανάμεσα στη ρητορική περί ίσων ευκαιριών του ΥΠΔΒΜΘ και την πρακτική του η οποία θίγει τις πιο αδύνατες οικονομικά και κοινωνικά οικογένειες αλλά και όσες ζουν σε μειονεκτικές περιοχές. Αν και το ΥΠΔΒΜΘ μιλά για θετικές διακρίσεις υπέρ των ΕΚΟ, στην πραγματικότητα οι ομάδες που βιώνουν τις συνέπειες της ανεργίας υφίστανται έναν ιδιότυπο αποκλεισμό ο οποίος πλήττει ευθέως το δικαίωμα των παιδιών τους στην εκπαίδευση. Επιπλέον, παρατηρείται και δεύτερη αντίφαση: ενώ το ΥΠΔΒΜΘ αναγνωρίζει ότι το Ολοήμερο πέτυχε τον κοινωνικό του στόχο όχι όμως και τον παιδαγωγικό, στην ουσία με την απόφαση αυτή δίνει πρωτεύοντα ρόλο στη φύλαξη των παιδιών των εργαζόμενων γονέων και παραγνωρίζει την εκπαιδευτική/παιδαγωγική διάσταση.

### **3.5. Οι θέσεις της ΔΟΕ για τα Δημοτικά με ΕΑΕΠ και η πανελλαδική έρευνα**

#### **3.5.1. Οι θέσεις της ΔΟΕ για τα 800 Δημοτικά με ΕΑΕΠ**

Οι μεταρρυθμιστικές απόπειρες στη χώρα μας ξεκινούσαν με έναν εθνικό διάλογο μέσα από τον οποίο το ΥΠΔΒΜΘ προσπαθούσε να πείσει τους κοινωνικούς φορείς για την αναγκαιότητα των αλλαγών, προκειμένου εξασφαλίσει τη συναίνεση ή την ανοχή τους. Οι εκάστοτε Υπουργοί Παιδείας έδιναν μεγάλο βάρος στο να πείσουν τις ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών, γιατί γνώριζαν ότι τα επιχειρούμενα μέτρα μπορούσαν να νομοθετηθούν

αλλά δύσκολα θα εφαρμόζονταν χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, στην ιστορία της εκπαίδευσης υπάρχουν μέτρα που θεσμοθετήθηκαν (π.χ. η αξιολόγηση) και δεν εφαρμόστηκαν ποτέ.

Στις συγκεκριμένες αλλαγές το ΥΠΔΒΜΘ δεν φάνηκε να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τη συναίνεση των εκπαιδευτικών συνδικάτων. Οι «κορπορατιστικές»<sup>33</sup> σχέσεις που είχαν αναπτυχθεί τις προηγούμενες δεκαετίες μεταξύ του κυβερνώντος κόμματος και των συνδικάτων διακόπηκαν. Οι διαπραγματεύσεις και οι αμοιβαίες υποχωρήσεις πέρασαν στο παρελθόν. Η συνεργασία Υπουργείου και συνδικάτων εξαντλείται στην ανακοίνωση των αποφάσεων από τη μια και την κατάθεση υπομνημάτων από την άλλη.

Η ΔΟΕ στην πρώτη συνάντηση που είχε με την νέα πολιτική ηγεσία του ΥΠΔΒΜΘ, τον Οκτώβριο του 2009, κατέθεσε τις θέσεις του κλάδου για το Ολοήμερο και την εκπαίδευση γενικότερα (ΔΟΕ, 2009β: 16). Ωστόσο, στις συναντήσεις που είχαν γίνει δεν υπήρξε διάλογος για τα 800 σχολεία με ΕΑΕΠ και η ΔΟΕ ενημερώθηκε μετά τη θεσμοθέτησή τους (ΔΟΕ, 2010α: 1). Η ΔΟΕ ενημερώθηκε για τις αλλαγές που προωθούνται με τα 800 ΕΑΕΠ στη συνάντηση που είχε με την Υπουργό Παιδείας τον Ιούνιο του 2010. Η Υπουργός χαρακτήρισε τα πιλοτικά ολοήμερα πολύ δαπανηρά, ενώ διατύπωσε αμφιβολίες για την επίτευξη των στόχων τους. Η ΔΟΕ εξέφρασε τους προβληματισμούς της για τον αιφνιδιασμό και την έλλειψη επιστημονικής τεκμηρίωσης σχετικά με την αύξηση του σχολικού χρόνου, την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας από την Α' τάξη και τη διδασκαλία της Πληροφορικής από καθηγητές (ΔΟΕ, 2010β: 3-4). Για το λόγο αυτό ζήτησε επανεξέταση των προωθούμενων αλλαγών, καθόσον θεώρησε ότι *«το αναμορφωμένο πρόγραμμα των 800 σχολείων έγινε με ελλιπή επιστημονική τεκμηρίωση (κάτι που επιβεβαιώνεται και από τις αντικρουόμενες αποφάσεις του Π.Ι. όπου στη μεν πρώτη 09/2010 στις 27-4-2010 απορρίπτεται το πρόγραμμα και στη δεύτερη 10/2010 στις 4-5-2010 εγκρίνεται) και με βιασύνη»* (ό.π.: 4-5), ενώ ζήτησε από τους Συλλόγους Διδασκόντων των 800 σχολείων να εκφράσουν την άποψή τους (ΔΟΕ, 2010γ: 1).

Κατά την πρώτη λειτουργία των σχολείων, η ΔΟΕ αντέδρασε για τις εργασιακές σχέσεις των 5.802 αναπληρωτών που είχαν προσληφθεί μέσω ΕΣΠΑ για τα 800 ΕΑΕΠ (ΔΟΕ, 2010ε: 1), με συμβάσεις αδιαφανείς ως προς τις αμοιβές και τα ασφαλιστικά δικαιώματα (ΔΟΕ, 2010δ: 1). Επίσης, πραγματοποίησε απεργιακές κινητοποιήσεις, επειδή έμειναν απλήρωτοι τους τρεις πρώτους μήνες (ό.π.: 1). Ανέδειξε τα προβλήματα της μη έγκαιρης πρόσληψης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και της ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισής τους και ζήτησε τη δημιουργία οργανικών θέσεων. Πρότεινε τα νέα αντικείμενα να μην

---

<sup>33</sup> Περισσότερα για τον “κορπορατισμό” στις σελίδες 31-35, του βιβλίου του Γ. Θ. Μαυρογορδάτου (2009) «Ομάδες πίεσης και Δημοκρατία» (5<sup>η</sup> έκδοση), εκδόσεις Πατάκη.

διδάσκονται αυτοτελώς («γυμνασιοποίηση» του Δημοτικού) αλλά σε συνεργασία με τους δασκάλους.

Επίσης, εστίασε την κριτική της στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, την κατάργηση της προετοιμασίας στις τάξεις Γ΄-ΣΤ΄, την αύξηση του ωραρίου στις μικρές τάξεις και τόνισε την προχειρότητα του ΥΠΔΒΜΘ σε μεγάλα παιδαγωγικά ζητήματα: «Για τα σχολεία αυτά υπήρχαν από την αρχή αρκετές επιφυλάξεις παιδαγωγικού περιεχομένου, όπως η διδασκαλία Ξένης Γλώσσας και Υπολογιστών από την Α΄ Δημοτικού, η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών στις τάξεις του Δημοτικού, το αυξημένο ωράριο των μαθητών, κλπ» (ΔΟΕ, 2011β: 6). Επίσης, από χρόνια η ΔΟΕ τόνιζε την αναγκαιότητα του Ολοήμερου Σχολείου, είχε αναδείξει τις αδυναμίες του θεσμού και ζητούσε διαρκώς τη βελτίωσή του:

*«Το σχολείο που οραματιζόμαστε δεν μπορεί να είναι άλλο από το Ολοήμερο Σχολείο, η λειτουργία του οποίου θα πρέπει να τεθεί σε μια άλλη βάση. Προσβλέπουμε σ' ένα Σχολείο που: Θα είναι σε θέση να προετοιμάσει τον ελεύθερο άνθρωπο [...] Θα δίνει απαντήσεις στη σχολική αποτυχία [...] Θα σέβεται τον ελεύθερο χρόνο του μαθητή ολοκληρώνοντας τις εργασίες του σ' αυτό. Θα αναδιοργανωθεί το ημερήσιο πρόγραμμά του σε **ενιαία** βάση, όπου εντάσσονται οργανικά τα μαθήματα του σημερινού πρωινού σχολείου, η εκμάθηση **Η/Υ, ξένων γλωσσών**, πρόσθετες δραστηριότητες αλλά και η προετοιμασία για την επόμενη μέρα, η ενισχυτική διδασκαλία [...] Θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την **παραπαιδεία**, προσφέροντας ιδιαίτερο χρόνο ουσιαστικής προετοιμασίας του μαθητή για την επόμενη μέρα, ξένες γλώσσες, η διδασκαλία των οποίων μέσα στο σχολείο θα είναι αρκετή για να καταλήξει σε **τίτλο επάρκειας** [...] Ένα σχολείο, στο οποίο κυρίαρχη λειτουργία δεν θα είναι η μετάδοση γνώσεων, αλλά η παιδαγωγική λειτουργία» (ΔΟΕ, 2009α: 3).*

Για τη ΔΟΕ ο πρωταρχικός λόγος ύπαρξης του Ολοήμερου Σχολείου είναι παιδαγωγικός, ενώ ο κοινωνικός του ρόλος θα προκύψει ως αποτέλεσμα του πρώτου: «Να διαφυλαχθεί ο πρωτεύων λόγος ύπαρξης του Ολοήμερου Σχολείου που δεν είναι άλλος από την παιδαγωγική αποστολή του, η οποία όμως -παράλληλα- απαντά και σε κοινωνικά αιτήματα. Το τελευταίο όμως να παραμένει αποτέλεσμα του πρώτου» (ό.π.: 4). Για το λόγο αυτό οι προτάσεις της περιλαμβάνουν μέτρα όπως: νέα διδακτήρια, υλικοτεχνικές υποδομές, σίτιση με ευθύνη της πολιτείας, αποδεδειγμένη διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, εισαγωγή νέων ΑΠ «...που θα αντιμετωπίζουν **ενιαία** τα γνωστικά αντικείμενα, ώστε ο σημερινός απογευματινός κύκλος να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του πρωινού» (ό.π.: 3), ένταξη της Πληροφορικής στο πρωινό ωράριο και ουσιαστική προετοιμασία, ώστε η «**η τσάντα να μένει στο σχολείο**» (ό.π.: 3).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το ΥΠΔΒΜΘ υιοθέτησε στη ρητορική του βασικές

θέσεις της ΔΟΕ και τις έκανε στόχους-συνθήματα όπως για παράδειγμα η «*η τσάντα να μένει στο σχολείο*». Έτσι, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι αρκετά μέτρα που εισάγονται με τα 800 ΕΑΕΠ αποτελούν ως ένα βαθμό αιτήματα του κλάδου των εκπαιδευτικών, όπως η ενοποίηση του προγράμματος, η εισαγωγή των ΤΠΕ και η αλλαγή των ΑΠΣ. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί ως ένα βαθμό και τη «χλιαρή» αντίδραση της ΔΟΕ.

Ωστόσο, η εισαγωγή των ξένων Γλωσσών από την Α΄ τάξη και η αύξηση του σχολικού χρόνου δεν αποτελούν θέσεις της ΔΟΕ. Συχνά οι πολιτικές ηγεσίες φροντίζουν να υιοθετούν συνδικαλιστικά αιτήματα, προκειμένου να μειώνουν τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, αλλά στην πορεία τα διαστρεβλώνουν. Επιπλέον, χρόνια αιτήματα που αφορούν στην κτηριακή υποδομή, το περιβάλλον, τη σίτιση και τα ολιγομελή τμήματα, δεν ελήφθησαν υπόψη από το ΥΠΔΒΜΘ. Άλλωστε, η ΔΟΕ δεν ήταν σύμφωνη με την επέκταση του Ολοήμερου χωρίς προϋποθέσεις, για να μην απαξιωθεί ο θεσμός: «*Εάν δεν είναι δυνατόν να λειτουργήσουν όλα τα σχολεία ως Ολοήμερα σε πλήρη ανάπτυξη, δε χρειάζεται να κακοποιείται ο θεσμός με βιαστικές επεκτάσεις, που μόνο απαξίωση επιφέρουν*» (ΔΟΕ, 2009α: 4).

### **3.5.2. Η έρευνα της ΔΟΕ για τα ΕΑΕΠ**

Η ΔΟΕ ανέθεσε στο Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ) τη διεξαγωγή έρευνας (ΔΟΕ, 2010στ: 1) για τη λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, ώστε να ισχυροποιήσει «*την επιστημονική τεκμηρίωση των θέσεων του κλάδου*» (ΔΟΕ, 2011γ: 1). Η έρευνα με τίτλο «*Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος*» πραγματοποιήθηκε στο σύνολο των 800 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ τους μήνες Απρίλιο - Μάιο του 2011 και τα αποτελέσματά της παρουσιάστηκαν τον Ιούνιο του ίδιου έτους (ΔΟΕ, 2011δ: 1).

Σκοπός της έρευνας ήταν «*η αποτύπωση της εμπειρίας και των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα Ολοήμερα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΟΣΕΑΕΠ)*» (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 6) κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας του θεσμού. Στόχοι της έρευνας ήταν η καταγραφή και ερμηνεία των απόψεων των δασκάλων και των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και στελέχωσης των σχολείων με ΕΑΕΠ, τον τρόπο οργάνωσης, τη χρηματοδότηση, τις υποδομές και τον εξοπλισμό, το πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά αντικείμενα και το εκπαιδευτικό υλικό, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, τις εκτιμήσεις των μαθητών και των γονέων, το βαθμό επίτευξης των στόχων που έθεσε το Υπουργείο και τις προοπτικές του θεσμού (ό.π.: 6-7).

Η έρευνα ήταν περιγραφική, μικτής μεθοδολογίας (ερωτηματολόγιο και ημιδομημένες συνεντεύξεις). Έγιναν τριάντα συνεντεύξεις οι οποίες αναλύθηκαν και ταξινομήθηκαν σε παραγωγικές κατηγορίες, με βάση το «θέμα» και τα αποτελέσματά τους παρουσιάστηκαν ξεχωριστά. Οι συνεντεύξεις έγιναν με δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων οι οποίοι υπηρετούσαν σε 11 γεωγραφικές περιφέρειες.

Το ερωτηματολόγιο είχε 56 ερωτήσεις στην πλειονότητά τους κλειστού τύπου. Από αυτές οι 38 απευθύνονταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και οι 18 αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Συγκεντρώθηκαν 7.923 έγκυρα ερωτηματολόγια από 622 σχολεία και επεξεργάστηκαν 7.532, ενώ έγιναν 30 ημιδομημένες συνεντεύξεις. Το 73,2% των εκπαιδευτικών που απάντησαν ήταν δάσκαλοι με μέσο όρο (Μ.Ο.) προϋπηρεσίας 16,3 χρόνια και το 26,8% ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (με 9,2 χρόνια Μ.Ο. προϋπηρεσίας). Η πλειονότητα (73%) των εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες. Οι δάσκαλοι σε ποσοστό 65% είχαν οργανική θέση, ενώ το 21% ήταν αποσπασμένοι. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε ποσοστό 37,6% ήταν αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, το 29% αποσπασμένοι και το 24% με οργανική θέση. Το 47,2% των εκπαιδευτικών εργάζονταν σε σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές υψηλής αστικότητας (>=50.000 κάτοικοι) και ο Μ.Ο. των μαθητών ανά τμήμα ήταν 17 μαθητές.

Η επεξεργασία περιλάμβανε μονομεταβλητή και διμεταβλητή ανάλυση (για τις κλειστές ερωτήσεις) και ανάλυση περιεχομένου για τις ανοιχτές ερωτήσεις και τις συνεντεύξεις. Η διμεταβλητή ανάλυση αφορούσε τη διαφοροποίηση των απαντήσεων σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών, την προϋπηρεσία και το βαθμό αστικότητας της περιοχής του σχολείου. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αφορούσε μόνο 38 ερωτήσεις, καθόσον η στατιστική επεξεργασία δεν είχε ολοκληρωθεί μέχρι την παρουσίαση της έρευνας (10-6-2011). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα με βάση τους επιμέρους στόχους της έρευνας (16 ομάδες). Στο τέλος κάθε ομάδας, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων (όπου υπάρχουν).

### **1. Σχετικά με την ενημέρωση, τον τρόπο στελέχωσης και την υποστήριξη**

Διαπιστώθηκε έλλειψη ενημέρωσης για τους σκοπούς του ΟΣΕΑΕΠ και μάλιστα το 10% δήλωσε ότι δεν έχει καμία ενημέρωση. Πιο ενημερωμένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Οι άνδρες παρουσιάζονται πιο ενημερωμένοι για τους στόχους από τις γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν υποστήριξη στο έργο τους ή αν έχουν είναι ελλιπής. Σχετικά με την υποστήριξη του έργου τους από τους Σχολικούς Συμβούλους (Σ.Σ.) διαπιστώθηκαν προβλήματα, αφού το 19,2% δήλωσε ότι δεν έχει απολύτως καμία βοήθεια. Ιδιαίτερα επικριτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Πιο

θετικές (για τους Σ.Σ.) είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία χαμηλής αστικότητας.

Από την ποιοτική ανάλυση προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί δεν ρωτήθηκαν πριν από τον ορισμό των σχολείων.

## **2. Σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν αρνητικά τις όποιες επιμορφώσεις πραγματοποιήθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κρίνουν λιγότερο αυστηρά έναντι των δασκάλων. Οι κριτικές για τις εμπειρίες της επιμόρφωσης είναι λιγότερο αρνητικές σε εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία και πιο έντονες σε όσους υπηρετούν σε σχολεία χαμηλής αστικότητας. Οι άνδρες εκφράζονται θετικότερα από τις γυναίκες για την επάρκεια της επιμόρφωσης αλλά ο μέσος όρος παραμένει ιδιαίτερα χαμηλός.

Ως προς το είδος της επιμόρφωσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και κυρίως οι γυναίκες προτιμούν ενδοσχολική επιμόρφωση από ειδικούς. Επιφυλακτικά αντιμετωπίζονται οι επιμορφωτικές δραστηριότητες από τους Σ.Σ. και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία είναι αρνητικοί για την επιμόρφωση στα ΠΕΚ, τα Πανεπιστήμια και την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία είναι πιο θετικοί στην εξ αποστάσεως και στην εισαγωγική-ενδοσχολική επιμόρφωση. Όσο πιο μικρή είναι η αστικότητα του σχολείου τόσο πιο θετικές γίνονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική επιμόρφωση αλλά η προτίμηση στην εξ αποστάσεως εμφανίζεται συρρικνωμένη. Επίσης, όσο αυξάνει η αστικότητα τόσο αρνητικές γίνονται οι απόψεις για την επιμόρφωση στα Πανεπιστήμια.

Από την ποιοτική ανάλυση προέκυψε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ήταν ελλιπής ή μηδενική. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι αναγκαία, καθώς τη συνδέουν με τη βελτίωση του ρόλου και του έργου τους. Δεν τους έχει παρασχεθεί καμιά υποστήριξη για τη διδακτική πράξη ή όταν υπάρχει κρίνεται περιορισμένη και ανεπαρκής.

## **3. Σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης του ΟΣΕΑΕΠ**

Η οργάνωση σε ζώνες και περιόδους εκτιμάται μάλλον ως δυσλειτουργική και θεωρείται ότι δεν βοηθά στην παιδαγωγική στοχοθεσία. Ωστόσο, πιο ανεκτικοί εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Για το ζήτημα της σίτισης, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 51,7% θεωρούν ότι δεν πληρούνται οι στοιχειώδεις προϋποθέσεις. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία περιοχών χαμηλής αστικότητας εκφράζουν μεγαλύτερη δυσαρέσκεια. Στην ανεπαρκή οργάνωση αποδίδεται η καθυστερημένη πρόσληψη των αναπληρωτών και των ωρομισθίων, καθώς και η καθυστέρηση της αμοιβής τους. Διαπιστώθηκε μεγάλη δυσαρέσκεια για τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και



ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς με μεγάλη προϋπηρεσία. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε ποσοστό 45% είναι απολύτως δυσσαρεστημένοι.

#### **4. Σχετικά με το ωράριο του ΟΣΕΑΕΠ**

Οι δάσκαλοι σε ποσοστό 24,8% κρίνουν το ωράριο δυσλειτουργικό και το χρόνο αποχώρησης (σε ποσοστό 27,7%) αντιπαιδαγωγικό. Τις απόψεις τους δεν συμμερίζονται οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Οι απόψεις των γυναικών είναι περισσότερο αρνητικές από των ανδρών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε υψηλής αστικότητας περιοχές εκφράζουν εντονότερη δυσαρέσκεια. Πιο θετική μετατόπιση παρουσιάζουν οι απόψεις των εκπαιδευτικών με λίγα και πολλά χρόνια υπηρεσίας.

Από την ποιοτική ανάλυση φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί στην επιμήκυνση του ωραρίου, καθώς: σχολειοποιεί το χρόνο των παιδιών, τα κουράζει και δεν μειώνει τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο που λειτουργεί το ΟΣΕΑΕΠ δεν απαλλάσσει τους μαθητές από την εξωσχολική εκπαίδευση.

#### **5. Σχετικά με τη χρηματοδότηση, τις υποδομές και τον εξοπλισμό των ΟΣΕΑΕΠ**

Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί (92,8%) θεωρούν τις ανάγκες των σχολείων αυξημένες και τη χρηματοδότηση ανεπαρκή. Την άποψη αυτή έχουν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία, καθώς και όσοι υπηρετούν σε σχολεία χαμηλότερης αστικότητας.

Για το ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους θεωρούν ότι οι υπάρχουσες υποδομές και ο εξοπλισμός που διαθέτουν τα σχολεία –με εξαίρεση το εργαστήριο πληροφορικής– απέχουν πολύ από αυτά που απαιτούνται: τραπεζαρία, αίθουσα ανάπαυσης, βιβλιοθήκη, αίθουσα καλλιτεχνικών, αίθουσα μουσικής, γυμναστήριο και χώροι άθλησης. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία είναι πιο θετικοί για την επάρκεια του διαθέσιμου εξοπλισμού, ενώ σε σχολεία υψηλής αστικότητας ο εξοπλισμός των σχολείων είναι σε καλύτερη κατάσταση.

Από την ποιοτική ανάλυση προέκυψε ελλιπής χρηματοδότηση, υποτυπώδης και ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή για την εφαρμογή του προγράμματος.

#### **6. Σχετικά με τις σχέσεις των εκπαιδευτικών υποχρεωτικού–προαιρετικού προγράμματος και τις δυνατότητες συνεργασίας**

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών του υποχρεωτικού και προαιρετικού ωραρίου χαρακτηρίζονται από πολύ καλές έως άριστες (54,2%), ενώ αρκετοί (22,5%) τις χαρακτηρίζουν τυπικές.

#### **7. Σχετικά με την εισαγωγή ή διεύρυνση των διδακτικών αντικειμένων και τον τρόπο επιλογής (στο υποχρεωτικό πρόγραμμα)**

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν με την εισαγωγή και τη διεύρυνση νέων αντικειμένων και κυρίως για τις ΤΠΕ. Δεν συμφωνούν όμως με την εισαγωγή των Αγγλικών

στις τάξεις Α' & Β'. Υψηλότερη συμφωνία παρουσιάζεται για τα μαθήματα με ευχάριστες δραστηριότητες και ακολουθούν αυτά που επέχουν ρόλο ενισχυτικής διδασκαλίας. Βέβαια παρατηρούνται και διαφοροποιήσεις: α) Οι απόψεις είναι πιο θετικές σε σχολεία χαμηλής αστικότητας. β) Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας είναι πιο θετικοί για τα Αγγλικά στις τάξεις Α' & Β', ενώ όσοι έχουν πολλά χρόνια υπηρεσίας είναι πιο θετικοί για την αύξηση των ωρών στα Μαθηματικά παρά για την αύξηση στα Αγγλικά και τα Εικαστικά.

Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι μία ομάδα εκπαιδευτικών (κυρίως δασκάλες και εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας) συμφωνούν με την εισαγωγή των Αγγλικών στις τάξεις Α' & Β', ενώ αρκετοί προτείνουν την κατάργησή τους. Συμφωνία παρουσιάζεται για την διεύρυνση των ωρών των Αγγλικών στις μεγάλες τάξεις αλλά δυσπιστούν για την πιστοποίηση. Θετικά αξιολογούν την εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής, την αύξηση των ωρών των Εικαστικών και τη διεύρυνση των ωρών της Φυσικής Αγωγής. Υπερβολική θεωρούν την αύξηση των ωρών της Μουσικής στις μικρές τάξεις και λανθασμένη τη μείωση στις Ε'–ΣΤ'. Η εισαγωγή της Πληροφορικής και η ανάγκη του γραμματισμού στις ΤΠΕ θεωρείται απαραίτητη στο σύγχρονο σχολείο, ενώ κάποιοι προτείνουν τη μείωση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος στην Α' τάξη.

#### **8. Σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί μερικώς εφικτούς τους στόχους που άπτονται του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας. Ανέφικτη θεωρείται η αξιολόγηση των μαθητών με εναλλακτικές μεθόδους, καθώς και η συνεργασία των εμπλεκομένων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το ΟΣΕΑΕΠ δεν επιτυγχάνει το στόχο της συνεργασίας μαθητών με διαφορετική κοινωνική και πολιτισμική προέλευση. Ιδιαίτερα το τελευταίο συναρτάται με την αστικότητα: όσο πιο υψηλή είναι τόσο πιο αρνητικές είναι οι απόψεις που διατυπώνονται. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (79%), ανεξαρτήτως ειδικότητας, θεωρεί αναγκαία την ανάπτυξη ενός νέου προγράμματος σπουδών.

Από την ανάλυση περιεχομένου προέκυψε ότι τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών είναι αναγκαία αλλά θεωρούν ότι υπάρχει πληθώρα ύλης και ασυνέχεια. Προτείνουν επαναπροσδιορισμό των στόχων και παραχώρηση μερικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς.

#### **9. Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του αναμορφωμένου προγράμματος και τις στάσεις των εκπαιδευτικών**

Η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του αναμορφωμένου προγράμματος με βάση τη συνολική εμπειρία δεν είναι ικανοποιητική, αφού το 32,5% έχει αρνητική & πολύ αρνητική εμπειρία, το 32,1% θετική & πολύ θετική, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 35,4% ουδέτερη. Τέσσερις στους δέκα δασκάλους ισχυρίζονται

ότι η εμπειρία τους είναι αρνητική, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων τοποθετούνται μάλλον θετικά. Οι άνδρες έχουν θετικότερη εκτίμηση από τις γυναίκες. Πιο θετικές εκτιμήσεις εκφράζουν και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία περιοχών μέσης αστικότητας. Το 51% των δασκάλων δηλώνει ότι δεν επιθυμεί να συνεχίσει την εργασία του σε ΟΣΕΑΕΠ. Αντίθετα, το 83% των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων το επιθυμούν.

#### **10. Σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό**

Το εκπαιδευτικό υλικό δεν κρίνεται επαρκές από τους εκπαιδευτικούς και πολλοί αναγκάζονται να το αγοράζουν. Θα επιθυμούσαν να διαθέτει η πολιτεία το απαιτούμενο υλικό. Οι δάσκαλοι δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στα ψηφιακά βοηθήματα, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε ΠΣ με σαφείς στόχους.

Από την ποιοτική ανάλυση φάνηκε ότι τα περιεχόμενα κάποιων βιβλίων δεν ανταποκρίνονται στο γνωστικό και νοητικό επίπεδο των παιδιών, στην αντιληπτική τους ικανότητα και στην οικογενειακή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση του συνόλου των μαθητών.

#### **11. Σχετικά με την εκτίμηση/φιλοδοξία του ΥΠΔΒΜΘ «ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις η τσάντα να μένει στο σχολείο»**

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το στόχο πολύ φιλόδοξο και δηλώνουν ότι δεν έχει επιτευχθεί. Το 35% τον θεωρεί «απολύτως ανέφικτο» και μόνο το 7,6% τον θεωρεί «απολύτως εφικτό». Μάλιστα, το ποσοστό των δασκάλων οι οποίοι θεωρούν ανέφικτο το στόχο φτάνει στο 65%. Η συχνότερη αμφισβήτηση προέρχεται από τις γυναίκες αλλά και τους εκπαιδευτικούς που έχουν προϋπηρεσία 16-25 χρόνια. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα παιδιά τους στο ΕΑΕΠ το αμφισβητούν συστηματικότερα.

Από την ποιοτική ανάλυση φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν φιλόδοξο το στόχο αλλά ελάχιστα επιτεύξιμο. Για να επιτευχθεί ο στόχος απαιτείται: κατάλληλη επιμόρφωση, υλικοτεχνική υποδομή, επανασχεδιασμός των προδιαγραφών της διδασκαλίας των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων.

#### **12. Σχετικά με τη στάση των μαθητών απέναντι στο ΟΣΕΑΕΠ**

Οι δάσκαλοι σε γενικές γραμμές εκτιμούν ότι οι μαθητές δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και εστιάζουν στο γεγονός της εξουθένωσης. Συγκεκριμένα το 12,9% θεωρεί ότι οι μαθητές δεν είναι «καθόλου ικανοποιημένοι», το 38,1% «λίγο», το 39,9% «αρκετά» και το 9,1% «πολύ ικανοποιημένοι». Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν πιο θετική εκτίμηση και τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 6,5%, 15,6%, 27,6% και 47,2%, αλλά επισημαίνουν και αυτοί την κόπωση.

Από την ποιοτική ανάλυση προέκυψε ότι η μάλλον θετική στάση των μαθητών αποδυναμώνεται εξαιτίας του επιβαρυσμένου ωραρίου, των υποδομών και της συνεργασίας

με πολλούς εκπαιδευτικούς.

### **13. Σχετικά με τη στάση των γονέων απέναντι στο ΟΣΕΑΕΠ**

Η εικόνα για τη στάση των γονέων δεν είναι ξεκάθαρη αλλά η γενική εκτίμηση φαίνεται μάλλον θετική λόγω της «κουστωδιακής» λειτουργίας του σχολείου. Από την ποιοτική ανάλυση προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πλειονότητα των εργαζόμενων γονέων έχει θετική στάση κυρίως για το «προαιρετικό πρόγραμμα» λόγω της φύλαξης. Ωστόσο, μια ομάδα γονέων ασκεί κριτική για σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου και υποβάθμιση της επαφής με τα παιδιά τους. Δεν λείπουν βέβαια και οι γονείς με αδιάφορη στάση.

### **14. Σχετικά με τους στόχους και τις προτεραιότητες των ΟΣΕΑΕΠ**

Το σύνολο των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι βασικοί στόχοι του ΟΣΕΑΕΠ (άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία, επαφή με πολιτισμικά θέματα, ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα, συνεργατικότητα, αναβάθμιση της σχολικής ζωής, εμπέδωση γνώσεων–δεξιοτήτων, έρευνα–δημιουργία, εμπλουτισμός πρωινού προγράμματος, διαθεματικότητα) επιτεύχθηκαν σε μικρό βαθμό. Οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικοί των Αγγλικών είναι πιο αυστηροί στην κριτική τους το ίδιο και όσοι υπηρετούν σε σχολεία υψηλής αστικότητας. Οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία είναι πιο ήπιοι στην κριτική. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι παιδαγωγικές προτεραιότητες των σχολείων επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και τα σχολεία ανταποκρίθηκαν περισσότερο στις γνωστικές προτεραιότητες.

### **15. Σχετικά με τα προβλήματα που δυσχεραίνουν τη λειτουργία του ΟΣΕΑΕΠ**

Κατά την αξιολόγηση των προβλημάτων που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (82,8%), την κόπωση των μαθητών (66,2%), την οργάνωση του διδακτικού έργου (λόγω διαφορετικού επιπέδου των μαθητών), την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς (40,5%) και στο ωράριο λειτουργίας (50,3%). Έμφαση δίνεται στη σχολειοποίηση του χρόνου των παιδιών (56,5%), την ανεπαρκή επιμόρφωση (58,9%), την απουσία κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς (59,8%) και την απουσία ελκυστικών μαθημάτων (43,7%).

### **16. Σχετικά με τις προοπτικές του ΟΣΕΑΕΠ**

Οι δάσκαλοι, σε ποσοστό 80,2%, θεωρούν αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και της λειτουργίας του ΟΣΕΑΕΠ, ενώ το 19,8% προτείνει την κατάργησή του. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είναι πιο ήπιοι και εκφράζουν την άποψη για πιο ρεαλιστικούς στόχους. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο αισιόδοξες για τις προοπτικές του θεσμού, ενώ όσο αυξάνεται η προϋπηρεσία τόσο οι απόψεις γίνονται αρνητικές.

Η ανάλυση περιεχομένου έδειξε ότι μια μερίδα εκπαιδευτικών (που αποδέχεται το

θεσμό) θεωρεί εφικτή την επέκταση του θεσμού στα πολυθέσια, ενώ μια άλλη (που δεν τον αποδέχεται) θεωρεί ότι αυτό είναι απαγορευτικό με την παρούσα δομή και οργάνωση.

#### **Σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας**

Τα ευρήματα της έρευνας οδηγούν στα εξής συμπεράσματα:

- ❖ Ο θεσμός δεν έτυχε θερμής υποδοχής από τους εκπαιδευτικούς και κυρίως τους δασκάλους. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είναι πιο μετριοπαθείς στις επικρίσεις τους
- ❖ Οι μαθητές και οι γονείς δεν φαίνεται να έχουν δεχθεί με ιδιαίτερο ενθουσιασμό το θεσμό
- ❖ Δεν εντοπίστηκαν προβλήματα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών αλλά δεν διαπιστώθηκε και βελτίωση του κλίματος, αφού ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει ουδέτερη στάση
- ❖ Αρκετοί στόχοι του ΥΠΔΒΘ θεωρούνται φιλόδοξοι και μη επιτεύξιμοι, όπως για παράδειγμα ο στόχος «η τσάντα να μένει στο σχολείο»
- ❖ Ασκείται κριτική στην επιμήκυνση του ωρολογίου προγράμματος
- ❖ Δεν φάνηκε να διατυπώνονται ενστάσεις για τα διδακτικά αντικείμενα που εισάγονται ή διευρύνονται, εκτός από την εισαγωγή των Αγγλικών στις τάξεις Α' & Β'. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν «πεισθεί» για την αναγκαιότητα των ΤΠΕ
- ❖ Αναδείχτηκε η αναγκαιότητα της αλλαγής των προγραμμάτων σπουδών
- ❖ Αναδείχτηκαν σοβαρά προβλήματα τα οποία εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων. Τα προβλήματα αφορούν κυρίως την ενημέρωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, την υλικοτεχνική υποδομή, τη χρηματοδότηση και τη στελέχωση
- ❖ Η προοπτική συνέχισης και επέκτασης του θεσμού δεν θεωρείται εφικτή, τουλάχιστον με τη σημερινή του μορφή και τους στόχους που έχουν τεθεί

Από τα προηγούμενα φαίνεται να επιβεβαιώνεται η άποψη της ΔΟΕ ότι ο θεσμός θεσμοθετήθηκε με ιδιαίτερη βιασύνη και χωρίς προετοιμασία. Παρά τη βίαιη εισαγωγή του θεσμού η στάση των εκπαιδευτικών δεν είναι ιδιαίτερα αρνητική. Οι επικρίσεις των δασκάλων είναι πιο έντονες, ίσως λόγω του αιφνιδιασμού αλλά και της αλλαγής στην καθημερινή πρακτική τους (π.χ. πολλές κενές ώρες). Η πιο ήπια κριτική των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων είναι λογική, αφού ο θεσμός διευρύνει την προοπτική της εργασιακής αποκατάστασης έστω και με δυσμενείς όρους. Επίσης, οι διαφορετικές εκτιμήσεις μεταξύ δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων οφείλονται στην ανομοιογένεια του διδακτικού προσωπικού το οποίο δεν έχει μια συμπαγή αντίληψη και ενιαία κουλτούρα για πολλά ζητήματα. Επιπλέον, η βιογραφία του κάθε εκπαιδευτικού –που εξαρτάται και από τα χρόνια υπηρεσίας– παίζει σημαντικό ρόλο στις απόψεις που διατυπώνει (π.χ. για το ρόλο του Σχολικού Συμβούλου και τις μορφές επιμόρφωσης).

## 4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΑΕΠ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζονται ζητήματα που συνδέονται με τους στόχους των Δημοτικών Σχολείων, αναπτύσσονται προβληματισμοί και αναδεικνύονται αντιφάσεις.

### 4.1. Η αύξηση του σχολικού χρόνου

#### 4.1.1. Οι αποφάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Μία από τις βασικές αλλαγές πάνω στην οποία εδράζονται και οι υπόλοιπες είναι η αύξηση του σχολικού χρόνου. Το ΥΠΔΒΜΘ ισχυρίζεται ότι «η παραμονή των μαθητών έως τις 2.00 μ.μ., και ιδιαίτερα αυτή των μικρότερων τάξεων, έχει δοκιμαστεί με επιτυχία, ως εκπαιδευτική πρακτική, και ισχύει στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες [...] ο επιπλέον χρόνος παραμονής των μαθητών στο σχολείο, στηρίζεται και σε αντίστοιχη εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Πράξη 10/4-5-2010) [...] Στόχος είναι, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις, **“η τσάντα να μένει στο σχολείο”**» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 2-3).

Στο παραπάνω απόσπασμα γίνεται επίκληση της ευρωπαϊκής εμπειρίας και της εισήγησης του ΠΙ, προκειμένου να νομιμοποιηθεί μία απόφαση η οποία δέχτηκε κριτικές και χαρακτηρίστηκε αυθαίρετη. Ο Ε. Παπανούτσος είχε επισημάνει ότι «κάθε λαός έχει την ιδιομορφία του και πρέπει όχι να μεταφέρουμε έτοιμες λύσεις απέξω, αλλά να προσπαθήσουμε να βρούμε τις λύσεις μέσα από τα ίδια τα δικά μας προβλήματα» (Παπανούτσος, 1979: 166).

Σε ό,τι αφορά την εισήγηση του ΠΙ τα πρακτικά των σχετικών συνεδριάσεων αποκαλύπτουν μια εικόνα διαφορετική. Το ΥΠΔΒΜΘ ζήτησε από το ΠΙ πρόταση για την «αναμόρφωση των Ωρολογίων Προγραμμάτων των 6/θ και άνω δημοτικών σχολείων που θα λειτουργήσουν με αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το σχολικό έτος 2010-11 [...] με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές- δουλειά που έκανε και παρουσίασε με την εισήγησή του ο κ... και η οποία δεν δέχτηκε επί της ουσίας καμία αρνητική κριτική» (Πράξη 10/2010 Τμήματος Π.Ε. στο: Μενδώνης, 2011: 1). Στην πρώτη συνεδρίαση που έγινε (πράξη 9/27-4-2010), η «εισήγηση» είχε απορριφθεί. Ωστόσο, ο Πρόεδρος του Τμήματος επανέφερε το θέμα για συζήτηση, γιατί το «Τμήμα οδηγήθηκε στην προηγούμενη συνεδρία του και με ευθύνη του ίδιου προσωπικά σε διαδικαστικό λάθος: η εισήγηση του κ. ... αποτελούσε τη μοναδική απάντηση στο αίτημα του Υπουργείου και θα μπορούσε να τεθεί σε ψηφοφορία μόνο έναντι μιας άλλης εναλλακτικής εισήγησης [...]. Έναντι αυτής της διαδικαστικά ορθής πρακτικής, έθεσε σε ψηφοφορία τη μοναδική εισήγηση, την οποία

απορρίπτοντας το Τμήμα οδηγήθηκε στην κατάσταση να μην μπορεί το Π.Ι. να απαντήσει στο αίτημα του Υπουργείου Παιδείας Δ.Β.Μ.Θ., ως όφειλε [...]. Το Τμήμα μετά από μακρά διαλογική συζήτηση, αποφασίζει κατά πλειοψηφία την έγκριση του ΩΠ» (ό.π.: 1-2). Δηλαδή, η εισήγηση του μέλους του ΠΙ για το ΩΠ που αρχικά απορρίφτηκε με την πράξη 9/2010, υιοθετήθηκε κατά πλειοψηφία στη δεύτερη συνεδρίαση (10/4-5-2010) λόγω διαδικαστικού λάθους, χωρίς να αλλάξει (Μενδώνης, 2011: 2).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι το ΥΠΔΒΜΘ «απαίτησε» από το ΠΙ ένα ΩΠ με «συγκεκριμένες προδιαγραφές» για το οποίο χρειάστηκαν δύο συνεδριάσεις και επίκληση διαδικαστικών θεμάτων για να εξασφαλισθεί. Τις «αντικρουόμενες» αποφάσεις του ΠΙ είχε επισημάνει και η ΔΟΕ (ΔΟΕ, 2010β: 3-4). Επιπλέον, κατά την πρώτη συνεδρίαση τα μέλη του ΠΙ άσκησαν κριτική στις «προδιαγραφές» που έθεσε το ΥΠΔΒΜΘ χωρίς να έχουν το δικαίωμα, σύμφωνα με τον Πρόεδρο: «με βάση τις αρμοδιότητες του Π.Ι. αυτό που έρχεται προς έγκριση στο Τμήμα δεν είναι οι αποφάσεις του Υπουργείου επί των οποίων ασκήθηκε κριτική από τα μέλη της Συνεδρίας, αλλά η απάντηση στο αίτημα...» (Πράξη 10/2010 Τμήματος Π.Ε. στο: Μενδώνης, 2011: 1). Επισημαίνεται ότι το ΠΙ «αποτελεί ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία [...] (που) καταρτίζει και προτείνει τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων [...] στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»<sup>34</sup>. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη περίπτωση, το ΠΙ αναγκάστηκε μάλλον να υιοθετήσει τους σχεδιασμούς του ΥΠΔΒΜΘ σε ό,τι αφορά το ωράριο.

#### **4.1.2. Η «ιστορία» του σχολικού χρόνου των ΩΠ**

Το πρώτο ΩΠ για Δημοτικό Σχολείο (τετρατάξιο) θεσμοθετήθηκε με το διάταγμα της 12<sup>ης</sup> Μαρτίου 1894 (Μπουζάκης, 1989: 48), ένα χρόνο πριν ιδρυθεί το εξατάξιο (πλήρες) Δημοτικό<sup>35</sup>. Για πρώτη φορά καθορίζεται με λεπτομέρειες το πρόγραμμα και η ύλη διδασκαλίας στο Δημοτικό. «Ο κρατικός έλεγχος και η ομοιομορφία έχουν φθάσει στα όριά τους» (Δημαράς, 1999α: με'). Προέβλεπε ολοήμερη εργασία από Δευτέρα έως Σάββατο με μεσημεριανή διακοπή. Η πρωινή εργασία ήταν τετράωρη (08:00-12:00) για τις τάξεις Γ' & Δ' και τρίωρη (09:00-12:00) για τις τάξεις Α' & Β'. Η απογευματινή εργασία ήταν δίωρη για όλες τις τάξεις 02:00-04:00. Στο Β' εξάμηνο η ώρα έναρξης μετατοπιζόταν μία ώρα νωρίτερα (07:00-11:00) για τις τάξεις Γ' & Δ' και 08:00-11:00 για τις τάξεις Α' & Β', ενώ η απογευματινή διαρκούσε από τις 03:00 μέχρι τις 05:00. Οι τάξεις Α' & Β' δεν είχαν απογευματινή εργασία την Τετάρτη, ενώ οι υπόλοιπες τάξεις είχαν όλες τις ημέρες (5 ή 6 διδακτικές ώρες). Οι τάξεις Α' & Β' είχαν τρίωρα και εξάωρα (ό.π.: 297-299).

---

<sup>34</sup> Νόμος 1566/1985, άρθρο 24.

<sup>35</sup> Νόμος ΒΤΜΘ', ΦΕΚ 37/5-10-1895, τ. Α', Περὶ της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης, άρθρο 1.

Το 1913 γενικεύτηκε το εξατάξιο (πλήρες) Δημοτικό Σχολείο το οποίο λειτουργούσε και απόγευμα, εκτός Τετάρτης και Σαββάτου. Το ΩΠ που ρύθμιζε τη λειτουργία του ήταν ταυτόχρονα και το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για Δημοτικό Σχολείο<sup>36</sup>. Το ΩΠ του 1913 παρέμεινε σχεδόν αναλλοίωτο μέχρι το 1969.

Από τη δεκαετία του 1950 η απογευματινή εργασία αποτέλεσε αντικείμενο συζητήσεων ανάμεσα στους δασκάλους, η πλειονότητα των οποίων ζητούσε την κατάργησή της. Όσοι ζητούσαν την κατάργηση θεωρούσαν ότι αυτό επιβάλλεται για λόγους: α) Υγιεινής (ατυχήματα, κρυολογήματα). β) Παιδαγωγικούς-διδακτικούς (οι μαθητές δεν είχαν χρόνο για τις «κατ' οίκον» εργασίες και την ανάπτυξη της αυτενέργειας). γ) Κοινωνικούς («στερέωση των ιερών οικογενειακών δεσμών» στην πόλη, βοήθεια των παιδιών στις αγροτικές εργασίες στην επαρχία). Επιπλέον, θεωρούσαν ότι θα συμβάλλει στην «καταπολέμηση του αναλφαριθτισμού» στην επαρχία, αφού υποστήριζαν ότι οι γονείς δεν έστελναν τα παιδιά στο σχολείο λόγω της απογευματινής εργασίας (Σπηλιωτόπουλος, 1960: 4). Αντίθετα οι υποστηρικτές της απογευματινής εργασίας πίστευαν ότι η κατάργησή της «θα έχη ολέθρια αποτελέσματα εις τας αγροτικές περιφέρειας» (Νοτόπουλος, 1953: 4), γιατί αν οι μαθητές μένουν 19 ώρες ελεύθεροι θα συναναστρέφονται «με αλητόπαιδας» και «θα πάρουν τον κακόν δρόμον» (ό.π. :4).

Στα μέσα της δεκαετίας του '60 η ΔΟΕ προβάλλει έντονα το αίτημα για «συνεχές ωράριο», αφού «Επιστημονικοί, παιδαγωγικοί και λόγοι υγείας επιβάλλουν την κατάργηση της απογευματινής εργασίας σε όλα τα σχολεία της χώρας» (ΔΟΕ, 1965β: 14). Τα κύρια επιχειρήματα της ΔΟΕ ήταν (ΔΟΕ, 1965α: 3): α) Τα άριστα αποτελέσματα που είχε η πρωινή εργασία που εφαρμόστηκε στα Πειραματικά Σχολεία. β) Το γεγονός ότι η απογευματινή εργασία είχε καταργηθεί στη Μέση Εκπαίδευση αλλά και στα Δημοτικά της Αθήνας, του Πειραιά και πολλών επαρχιακών πόλεων. γ) Οι αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού που επιφέρει η κόπωση και η αναγκαιότητα αύξησης του ελεύθερου χρόνου για ανάπαυση και παιχνίδι. δ) Η δυσκολία να παρακολουθήσουν τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών και να προετοιμαστούν επαρκώς για την επόμενη ημέρα και να «αναπτύσσουν πρωτοβουλίες». ε) Οι κίνδυνοι για την υγεία «από το δριμύ ψύχος του χειμῶνος ή τον θερμόν ήλιον του θέρους». στ) Λόγοι «εθνικής οικονομίας» (μείωση των δαπανών για θέρμανση και φωτισμό στα σχολεία αλλά και βοήθεια των παιδιών στις εργασίες των γονέων). ζ) Ο κίνδυνος που διέτρεχαν τα παιδιά να πηγαινοέρχονται δύο φορές στο σχολείο για μιάμιση ώρα απογευματινής εργασίας (ΔΟΕ, 1970: 1). η) Η ανάγκη

---

<sup>36</sup> ΦΕΚ 174/10-9-1913 τ. Α', Περί ορισμού των μαθημάτων, του δι' έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων.



της ανάπαυσης των δασκάλων οι οποίοι δεν ξεκουράζονταν καθόλου το μεσημέρι, αφού ήταν επιφορτισμένοι με τα μαθητικά συσσίτια (ΔΟΕ, 1966α: 1). Για να ενισχύσει τα επιχειρήματά της η ΔΟΕ επιστράτευσε και την άποψη του Εξαρχόπουλου, «*θμελιωτή της ελληνικής Παιδαγωγικής*», σύμφωνα με την οποία «*ευκταία είναι η αποφυγή διδασκαλίας μετά μεσημβριαν*» (ΔΟΕ, 1969: 5).

Το 1966 η ΔΟΕ και με τη σύμφωνη γνώμη της Πανελλήνιας Συνομοσπονδίας Γονέων παρέδωσε στο Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ι. Κακριδή σχέδιο Ωρολογίου Προγράμματος για την καθιέρωση «*συνεχούς ημερήσιας εργασίας*», χωρίς μείωση του διδακτικού χρόνου. Το σχέδιο του ΩΠ προέβλεπε συνεχή εργασία 08:00-13:50 με 32 διδακτικές ώρες στα πολυθέσια και 36 στα 1/θ (ΔΟΕ, 1966β: 4). Η ολομέλεια του ΠΙ αποφάσισε αρχικά την καθιέρωση του συνεχούς ωραρίου αλλά τελικά δεν τη θεσμοθέτησε (ΔΟΕ, 1966δ: 15). Όπως προκύπτει από την αρθρογραφία στην εφημερίδα «*Το Βήμα*» το Μάρτη του 1966, ο κύριος λόγος ήταν η αντίδραση της Συμβούλου του ΠΙ Καλλιόπης Μουστάκα για τη μείωση του σχολικού χρόνου. Η στάση της Συμβούλου δέχτηκε έντονη κριτική από τη ΔΟΕ (ΔΟΕ, 1966γ: 8) και από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς (Καραντώνη, 1966: 2· Μπούρας, 1966: 4). Οι επιθεωρητές εμφανίστηκαν διχασμένοι (ΔΟΕ, 1966ε: 9), ωστόσο ο επιθεωρητής Η. Ξηροτύρης με συγκριτικούς πίνακες που αφορούσαν το σχολικό χρόνο ευρωπαϊκών χωρών κατηγόρησε την Σύμβουλο του ΠΙ για ανακριβή στοιχεία (Ξηροτύρης, 1966: 7).

Το αίτημα της ΔΟΕ ικανοποιήθηκε από τη δικτατορία το σχολικό έτος 1971-1972 (ΥΠΕΠΘ, 1971: 1), κάτι που έγινε δεκτό με ενθουσιασμό από το δασκαλικό κόσμο. Η ικανοποίηση του αιτήματος θα μπορούσε να ενταχθεί στη συνήθη πρακτική των φασιστικών καθεστώτων να λαμβάνουν φιλολαϊκά μέτρα για τον εξωραϊσμό της εικόνας τους (Ishay, 2008: 344).

Το συνεχές ωράριο άρχιζε στις 08:00 και ολοκληρωνόταν στις 13:30 τους μήνες Σεπτέμβριο, Οκτώβριο και Απρίλιο. Τους μήνες Νοέμβριο ως Μάρτιο άρχιζε στις 08:30 και ολοκληρωνόταν στις 14:00. Τους μήνες Μάιο και Ιούνιο το ωράριο ήταν 07:30-13:00. Οι διδακτικές ώρες ήταν 6, όπως στο ολόημερο πρόγραμμα, με συνολική διάρκεια 270 λεπτών (1x50', 4x45', 1x 40') και τα 5 διαλείμματα είχαν διάρκεια 60 λεπτά (ΥΠΕΠΘ, 1971: 3).

Από το 1978 ως το 1980 η ΔΟΕ είχε ως αίτημα (ΔΟΕ, 1980: 1) την πενθήμερη εργασία, η οποία καθιερώθηκε με το νόμο 1157/1981 (ΦΕΚ 126/12-5-1981, τ. Α'). Μερικοί υποστηρίζουν ότι καθιέρωση του πενθήμερου έγινε «*αβασάνιστα*» για την εκτόνωση των οικονομικών διεκδικήσεων των εκπαιδευτικών (Πυργιωτάκης, 2009: 183) και έκανε ζημιά

στην παιδεία<sup>37</sup>. Επίσης, υποστηρίζεται ότι η κατάργηση της απογευματινής εργασίας αποτελεί απάντηση σε «οικονομικά αιτήματα» των εκπαιδευτικών (Χανιωτάκης, 2004: 46).

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει την ιστορική εξέλιξη των ΩΠ από το 1894 μέχρι το 2010 των 6/θ και άνω Δημοτικών Σχολείων.

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ-7</b>										
<b>ΩΡΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (6/Θ και άνω) ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ</b>										
<b>(από το πρώτο ΩΠ του 1894 μέχρι το ΕΑΕΠ του 2010)</b>										
ΕΤΟΣ	ΝΟΜΟΘΕΤΗΜΑ	ΤΑΞΕΙΣ						ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ	ΜΑΘ ΗΜΑ ΤΑ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
		Α	Β	Γ	Δ	Ε	ΣΤ			
1894	Διάταγμα 12 <sup>ης</sup> Μαρτίου 1894 τ. Α'	26	28	32	36	*	*	Ήταν 4τάξια	12	Ολοήμερη εργασία, 6 ημερών
1913	ΦΕΚ 174/10-9-1913 τ. Α'	22	25	30	31	32	32	172	13	Χωριστά αντικείμε Αριθμ-Γεωμετρία
1969	ΒΔ 702 (ΦΕΚ 218/31-10-69 τ. Α')	24	26	32	32	33	33	180	11	Εισάγεται η «Αγωγή Πολίτου»
1971	Εγκ. Α.Π.5198/22-9-1971, Υπ. Παιδείας	24	26	32	32	33	33	180	11	Κατάργηση απογευματ. εργασίας
1977	ΠΔ 1034 (ΦΕΚ 347/12-11-77, τ. Α')	24	24	27	28	29	29	161	12	
1981	ΠΔ 954 (ΦΕΚ 240/3-9-81, τ. Α')	22	22	25	25	25	25	144	12	Καθιέρωση πενθήμερου
1984	ΠΔ 528, (ΦΕΚ 185/26-11-1984)	23	23	25	25	25	25	146	12*	*Με Εικαστικά, Μουσ, Θεατρ.Αγ.
1987	Υ.Α. Γ1/636/5-10-1987, Γ1/153/585/21-8-89	26	27	29	32	32	32	(178)	(12)	Σε 1280 Σχολεία ΣΔΕΝΠ >=6/θ
1993	Φ12/445/Γ1/6-9-1993	23	23	25	28	28	28	155	13*	Εισαγωγή Αγγλικών Δ-Ε-ΣΤ
1997	Φ12/757/Γ1/902/8-9-1997	23-25	23-25	25-27	25-27	28-	28-30	155-167	13+1**	**Προαιρετικό η «Σχολική Ζωή»
2000	ΦΕΚ 43/21-1-2000 τ. Β'	25	25	26	29	29	29	163	14*	Υποχρεωτικό η «Σχολική Ζωή»
2003	ΦΕΚ 1325/16-9-2003 τ. Β'	25	25	29	29	29	29	166	14*	Εισαγωγή Αγγλικών Γ'
2005	ΦΕΚ 1280/13-9-10, τ. Β'	25	25	30	30	30	30	170	14*	Εισαγωγή «Ευέλκτης Ζώνης»
2006	ΦΕΚ 1139/23-8-2006 τ. Β'	25	25	30	30	32	32	174	15*	Εισαγωγή Β' ξένης γλώσσας
2010	ΦΕΚ 804/9-6-2010 τ. Β'	35	35	35	35	35	35	210	16*	Εισαγωγή ΤΠΕ & Αγγλικών Α' & Β'

Την περίοδο 1954-57 το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο εκπόνησε νέα ΑΠ & ΩΠ που δημοσιεύτηκαν σε ΒΔ (ΦΕΚ 14/30-1-1957 τ. Α'). Αφορούσαν τα Πατριδογνωστικά μαθήματα (Πατριδογνωσία, Ιστορία, Αγωγή του Πολίτου και Γεωγραφία μετά στοιχείων Τουρισμού). Το νέο μάθημα ήταν η Αγωγή του Πολίτη. Ωστόσο, ανακλήθηκαν πριν εφαρμοστούν, επειδή συγκροτήθηκε η γνωστή Επιτροπή Παιδείας του 1957 που θα εξέταζε συνολικά το θέμα της Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη συντακτική επιτροπή του περιοδικού «Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου» (1957, τεύχος 3<sup>ο</sup>-4<sup>ο</sup>, σ.σ. 1-2).

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις για τα ΩΠ των 6/θ και άνω σχολείων:

<sup>37</sup> Κακριδής, Φ., Εφημερίδα «ΤΟ ΒΗΜΑ»: 27-2-1981 «Πενθήμερο. Του τρελού το σκοινί», 23-1-1983 «Εκπαίδευση», 4-8-1985 «Οι συνέπειες», 7-7-1985 «Χρόνου Φείδου» (Νούτσος, 1999β: 41).

α) Ο αριθμός των διδακτικών ωρών από το 1913 μέχρι το 2010 κυμαίνεται από 144 μέχρι 180. Ο μεγαλύτερος αριθμός διδακτικών ωρών (180) καθιερώθηκε το 1969.

β) Από τη μεταρρύθμιση του 1976 και μέχρι το 1992 υπάρχει συνεχής μείωση. Ο μικρότερος αριθμός ωρών (144) θεσμοθετήθηκε το 1981. Δεν συμπεριλαμβάνονται οι ώρες (178) των Σχολείων Δοκιμαστικής Εφαρμογής Νέων Προγραμμάτων. Τα ΣΔΕΝΠ θεσμοθετήθηκαν το σχολικό έτος 1987 προκειμένου να εφαρμόσουν δοκιμαστικά την εισαγωγή των ξένων γλωσσών, τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής και των Καλλιτεχνικών μαθημάτων από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (ΥΠΕΠΘ, 1987: 2). Ο αρχικός αριθμός των σχολείων ήταν 124 και έφτασαν τα 1280 το 1989. Η εμπειρία που αποκτήθηκε αξιοποιήθηκε για την αλλαγή των ΩΠ το 1993 (εισαγωγή ξένης γλώσσας κλπ).

γ) Ο αριθμός των διδακτικών αντικειμένων μέχρι το 1993 κυμαίνεται από 11 μέχρι 13. Από το 1993 και μετά υπάρχει αυξητική τάση των μαθημάτων και των ωρών. Οι ώρες από 146 το 1992 έφτασαν στις 174 το 2006, δηλαδή αύξηση 19,4%. Το βάρος της αύξησης σήκωσαν οι μεγάλες τάξεις Γ΄-ΣΤ΄.

δ) Με το ΕΑΕΠ το 2010 οι ώρες από τις 174 έφτασαν στις 210 (αύξηση 20,6%).

ε) Μέχρι το 2010 οι ώρες των τάξεων Α΄ & Β΄ κυμαίνονταν από 22-25. Το 2010 από τις 25 έφτασαν στις 35, δηλαδή πρόκειται για τη μεγαλύτερη αύξηση (40%).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η δεκαετία του 1980, ήταν η «χρυσή εποχή» των μαθητών, αφού το σχολικό ωράριο ήταν ιστορικά το πιο μικρό. Η μείωση σχετίζεται με το πενθήμερο, αλλά συναρτάται και με άλλους παράγοντες επιστημονικούς και κοινωνικούς. Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, ο εκδημοκρατισμός του σχολείου και η έκρηξη του ενδιαφέροντος για το παιδί είχαν ως αποτέλεσμα τη λήψη μιας σειράς μέτρων τα οποία έβαζαν στο επίκεντρο το μαθητή. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η κατάργηση της βαθμολογίας, η απάλειψη του χαρακτηρισμού της διαγωγής, η κατάργηση των εσωτερικών εξετάσεων (για αντιμετώπιση της διαρροής) και η σύνταξη νέων ΑΠ.

Η αύξηση του σχολικού χρόνου συνδέεται με την αύξηση των διδακτικών αντικειμένων αλλά δεν εξαρτάται μόνο από τον αριθμό τους. Εξαρτάται και από την ιεράρχησή τους, δηλαδή τις ώρες που διατίθενται για καθένα από αυτά, το ΑΠ και τη διδακτέα ύλη. Επίσης, σχετίζεται με τη σιωπηρή παραδοχή ότι η αύξηση είναι για το καλό του μαθητή και είναι εξίσου ωφέλιμη για όλα τα παιδιά σε όποια κοινωνική τάξη και αν ανήκουν. Ωστόσο, *«με το να υποστηρίζει κανείς ότι η αύξηση του χρόνου της γενικής εκπαίδευσης είναι εξίσου και ωφέλιμη και αναγκαία για όλους, δεν κάνει τίποτε άλλο παρά να υιοθετεί μια ψευδή αντικειμενικότητα, μια και προϋποθέτει εντελώς αυθαίρετα κάποια συμφέροντα που θα μπορούσαν να ήταν κοινά»* (Νούτσος, 1999β: 39).

Για τη μεγάλη αύξηση του χρόνου στα ΕΑΕΠ, το ΥΠΔΒΜΘ επικαλείται παιδαγωγικούς

και κοινωνικούς λόγους. Υποστηρίζει ότι θα αυξηθεί ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών, θα μειωθεί η παραπαιδεία και θα προωθηθεί η ισότητα ευκαιριών. Επιπλέον, αφού οι αλλαγές συνδυάζονται με τη βελτίωση της κατάταξης του εκπαιδευτικού συστήματος και την οικονομία της χώρας μας προβάλλει και το εθνικό συμφέρον. Το κοινωνικό και εθνικό συμφέρον επιστρατεύτηκαν τη δεκαετία του 1980 από τους πολέμιους του πενθήμερου οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι το μέτρο θα ωφελήσει βραχυπρόθεσμα τα πλουσιόπαιδα των ιδιωτικών σχολείων και τα φροντιστήρια, και μακροπρόθεσμα τους ξένους, αφού «κάθε ζημιά στην εκπαίδευση ενός λαού ευνοεί αύριο τη συναγωνιστική θέση του ανθρώπινου δυναμικού των άλλων...» (Φ. Κακριδής, στο: Νούτσος, 1999β: 41). Είναι προφανές ότι η αύξηση του σχολικού χρόνου δεν είναι ζήτημα που απασχολεί μόνο τις Παιδαγωγικές Επιστήμες αλλά συνδέεται με πολιτικές επιλογές ή ορθότερα μόνο με αυτές στο βαθμό που αγνοούνται τα επιστημονικά πορίσματα.

Την τελευταία δεκαετία γίνεται μια προσπάθεια να ανοίξει η σχετική συζήτηση για την κατάργηση του πενθήμερου και την αύξηση του σχολικού χρόνου, η ανεπάρκεια του οποίου ενοχοποιείται για την εκπαιδευτική κρίση. Συγκριτική έρευνα του Ι. Πυργιωτάκη για τις σχολικές ημέρες και ώρες παραμονής των μαθητών στα σχολεία κατά τη διάρκεια της εννιάχρονης φοίτησης σε 17 χώρες έδειξε ότι οι Έλληνες μαθητές παραμένουν 1,5 χρόνο λιγότερο στο σχολείο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Ωστόσο, η διαφορά αυτή μειώνεται σημαντικά, όταν ο υπολογισμός γίνεται με βάση τον αριθμό των «ακαδημαϊκών» μαθημάτων, αφού οι υπόλοιπες χώρες έχουν ελαφρύ ημερήσιο πρόγραμμα σε σχέση με τη χώρα μας (Πυργιωτάκης, 2009: 178-181).

Όπως αναφέρει ο ερευνητής, το ΩΠ στη χώρα μας έχει αυστηρά «ακαδημαϊκό χαρακτήρα» και δεν αφήνει χώρο για ελεύθερες δημιουργικές δραστηριότητες τις οποίες οι μαθητές αναζητούν στην αγορά. Αυτό τροφοδοτεί την παραπαιδεία, αυξάνει τον αριθμό των παράλληλων σχολείων (ξένες γλώσσες, μουσική, χορό) και δημιουργεί εκπαιδευτικές ανισότητες. Η λύση που προτείνει είναι η αναδιοργάνωση και ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων, καθώς και η επιστροφή στην εργασία των έξι ημερών (στη Β/θμια), ώστε «να αποδεσμευτεί ο μαθητής από ένα τόσο πιεσμένο και σκληρό ημερήσιο πρόγραμμα» (ό.π.: 183).

Η παραπάνω «κοινωνικά δίκαιη» λύση, όπως την αποκαλεί, αλλά και άλλες παρόμοιες υιοθετούν δύο παραδοχές: α) Η αύξηση του σχολικού χρόνου οδηγεί γραμμικά στην ποιοτική βελτίωση του επιπέδου μάθησης όλων των μαθητών και β) Η γνώση ούτως ή άλλως είναι δεδομένη και πρέπει να αποκτηθεί. Με αυτό τον τρόπο μένει εκτός συζήτησης τόσο το ζήτημα της «επίσημης γνώσης» όσο και το θέμα του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, καθόσον «Σε πολλές περιπτώσεις πρόκειται απλώς για μια ανακατανομή και

αναδιάταξη του χρόνου ανάμεσα στο σχολείο και τα ιδιωτικά φροντιστήρια και όχι για ριζική αλλαγή του προγράμματος των μαθητών» (ό.π.: 184).

#### **4.1.3. Το ΕΑΕΠ αυξάνει τον ελεύθερο χρόνο ή οδηγεί στη σχολειοποίηση;**

Το ΥΠΔΒΜΘ περιγράφοντας τη «σκληρή πραγματικότητα» που βιώνουν οι μαθητές αναφέρεται και στο ζήτημα του ελεύθερου χρόνου: «Το σχολείο [...] με υπερφορτωμένο πρόγραμμα, που στις μικρές τάξεις γεμίζει την τσάντα των μαθητών με μεγάλο βάρος και στις μεγαλύτερες, τους επιβάλλει ένα εξαντλητικό ωράριο. Έτσι περιορίζεται ο δημιουργικός χρόνος στο σχολείο αλλά και ο ελεύθερος χρόνος» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 8).

Ο «ελεύθερος χρόνος» είναι ο χρόνος που απομένει αφαιρώντας από τον καθημερινό χρόνο αυτόν που απαιτείται για εργασία, ύπνο και ξεκούραση. Για το μαθητή ως ελεύθερος χρόνος θα μπορούσε να οριστεί ο χρόνος που απομένει, εάν αφαιρέσουμε από τον καθημερινό χρόνο, το χρόνο που παραμένει στο σχολείο, το χρόνο που αφιερώνει στα φροντιστήρια και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς και το χρόνο για την προετοιμασία των μαθημάτων του. Σ' αυτόν το χρόνο ο μαθητής ικανοποιεί τις προσωπικές ανάγκες του και τα ενδιαφέροντά του. Ο ελεύθερος χρόνος είναι απαραίτητος για τη φυσιολογική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, την εσωτερική του ικανοποίηση, την ψυχοσωματική του ολοκλήρωση και διευκολύνει τη φυσική του πορεία προς την αυτονομία και την ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον (Διαμαντόπουλος, χ.χ.: 6).

Είναι προφανές ότι ο ελεύθερος χρόνος του μαθητή καθορίζεται όχι μόνο από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου (πόσο χρόνο μένει στο σχολείο) αλλά και από το αναλυτικό πρόγραμμα. Οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και ο βαθμός ολοκλήρωσής αυτών των απαιτήσεων εντός του σχολικού χρόνου είναι καθοριστικός παράγοντας στη μείωση ή αύξηση του ελεύθερου χρόνου. Εάν δεν ολοκληρώνεται η εργασία στο σχολείο, τότε ο ελεύθερος χρόνος μειώνεται σημαντικά. Συνεπώς, ο αριθμός των μαθημάτων, ο όγκος της ύλης και η δυσκολία της επιδρούν στο βαθμό ολοκλήρωσής τους στο σχολείο και επηρεάζουν τον ελεύθερο χρόνο.

Ο Γ. Μαυρογιώργος υποστηρίζει ότι στις εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ παρατηρείται μια τάση για τυποποίηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την εμπορευματοποίηση του χρόνου: «Ο χρόνος δε μετριέται με βάση τη δουλειά που είναι να γίνει. Η σχολική εργασία μετριέται με βάση το χρόνο που διατίθεται» (Μαυρογιώργος, 2010: 1). Ο χρόνος χρησιμοποιείται για την ποσοτικοποίηση και μέτρηση της εργασίας των

μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο οι παιδαγωγικές και κοινωνικές σχέσεις γίνονται εμπορευματικές: *«Η εκπαίδευση προβάλλεται ως καταναλωτικό αγαθό που αγοράζεται με συγκεκριμένο αντίτιμο για συγκεκριμένο χρόνο. Είναι ο χρόνος που αγοράζεται ή πουλιέται παρά συγκεκριμένη εμπειρία, διαδικασία ή αποτέλεσμα. Έτσι, η εκπαιδευτική υπηρεσία προτείνεται ως αντικειμενικοποίηση του χρόνου που διατίθεται»* (ό.π.: 2). Τα ίδια τα προγράμματα και τα σχολικά μαθήματα γίνονται διαιρετά/ διακριτά και μετρήσιμα με όρους μονάδας χρόνου, ενώ παρατηρούνται σαφείς τάσεις για συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου. Αυτή η εξέλιξη στον έλεγχο του χρόνου *«εκφράζει μια γραμμική και μονοχρονική αντίληψη με πρωταρχικό ενδιαφέρον την αύξηση της παραγωγικότητας, τον περιορισμό της θεωρούμενης “σπατάλης”...»* (ό.π.: 2). Μια τέτοια αντίληψη έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να βρίσκεται σε *«αποξενωτική σχέση με τη μάθηση»* και να μην αφήνει χώρο για έμπνευση και καινοτομία στο σχολείο.

Προτείνει λοιπόν να φέρουμε τη *«βραδύτητα»* στο σχολείο. Να εγκαταλείψουμε την εμμονή στην ολοκλήρωση της ύλης σε καθορισμένα χρονικά πλαίσια και να αφήνουμε χώρο για στοχασμό. Να επαναδιαπραγματευόμαστε το νόημα που έχει ο *«χαμένος»* σχολικός χρόνος για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και να διευρύνουμε τη σχετική αυτονομία τους για ό,τι μπορούν να κάνουν μέσα στο χρόνο. *«Ο σχολικός χρόνος δεν είναι για τους εκπαιδευόμενους, απλώς, χρόνος προετοιμασίας για τη ζωή ούτε είναι, απλώς, χρόνος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Είναι χρόνος ζωής...»* (ό.π.: 3).

Ένα από τα σημεία της κριτικής του Ι. Ίλλιτς στο σχολικό θεσμό ήταν ότι το σχολείο δεν αναγνωρίζει την άτυπη μάθηση και παραμερίζει το είδος των γνώσεων που προέρχονται αβίαστα από δραστηριότητες εργασίας ήσχόλης. *«Το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης δεν είναι αποτέλεσμα της διδασκαλίας. Είναι μάλλον το αποτέλεσμα της ανεμπόδιστης συμμετοχής του ατόμου σε μια ουσιαστική δραστηριότητα»* (Ίλλιτς, 1976: 57).

Ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών δεν περιορίζεται μόνο από το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου αλλά και από τις εξωσχολικές δραστηριότητες με τις οποίες το παιδί είναι επιφορτισμένο. Υποστηρίζεται ότι οι εξωσχολικές δραστηριότητες (φροντιστήρια ξένων γλωσσών, χορός, αθλήματα) αποτελούν δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου εάν τις επιλέγουν τα ίδια τα παιδιά. Γι' αυτό προτείνουν την εισαγωγή στο αναλυτικό πρόγραμμα της *«Παιδαγωγικής του ελεύθερου χρόνου»*, ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί να κατανοούν τις τρεις μορφές δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου που είναι η ανάπαυση, η ψυχαγωγία και η προσωπική ανάπτυξη. Μόνο αν κατανοήσουν αυτές τις μορφές, θα μπορέσουν να κάνουν επιλογές οι οποίες ξεκουράζουν, ψυχαγωγούν και συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη (Χατζηγεωργίου, 2001: 41).

Η αγωγή για σωστή σχέση με το χρόνο είναι ένα πολύ σπουδαίο παιδαγωγικό θέμα

---

το οποίο μέχρι σήμερα πολύ λίγο αναγνωρίστηκε και πολύ λιγότερο προσεγγίστηκε. Τα παιδιά βιώνουν ένα χρονικό πλαίσιο που τα προετοιμάζει για μια ενηλικίωση με προθεσμίες, περιορισμούς, ακριβή συμπεριφορά και χρονομετρημένες ρουτίνες, ενώ παραγνωρίζει χρονικές ποιότητες που προϋπάρχουν στη ζωή, όπως για παράδειγμα το παιχνίδι. Το σχολείο δεν μαθαίνει στα παιδιά πώς να αναπτύσσουν δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου και των προγραμμάτων, για να γίνουν αυτά μέσα κοινωνικής ενδυνάμωσης κι αυτονομίας τους. Δεν τα διδάσκει πώς να διαπραγματευθούν με τους ενήλικες τις δραστηριότητές τους και το χρόνο τους, να γίνουν χρονικά αυτόνομα, προκειμένου να ζουν ελεύθερα «μες στο χρόνο, με το χρόνο». Αυτό που κάνει είναι να ενσταλάζει τις πρόωρες συνήθειες της συνέπειας και να περιορίζει όλο και περισσότερο τον ελεύθερο χρόνο τους.

Τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ αποτελούν το αποκορύφωμα μιας συνεχόμενης τάσης αύξησης του σχολικού χρόνου. Η αύξηση συνοδεύεται από την προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της σχολικής ζωής με τη διεύρυνση των ωρών των «ευχάριστων μαθημάτων», προκειμένου να αποφευχθεί η «σχολειοποίηση» του χρόνου των μαθητών, όπως συνέβη με τα Ολοήμερα (Μανιάτη, 2005: 182).

Επιπλέον, το ΥΠΑΔΒΜΘ προχωρά ένα βήμα παραπέρα. Θεωρεί ότι με την αύξηση των διδακτικών ωρών θα αυξηθεί ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών και αυτό θα επιτευχθεί με δύο τρόπους. Πρώτον, οι μαθητές θα ολοκληρώνουν την εργασία τους στο σχολείο, «η τσάντα θα μένει στο σχολείο» και συνεπώς δεν θα έχουν προετοιμασία στο σπίτι. Δεύτερον, θα περιορίσουν τα φροντιστήρια των Αγγλικών και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες (Η/Υ, Μουσική, Θεατρική Αγωγή), αφού τα αντικείμενα αυτά διδάσκονται στο σχολείο.

Το γεγονός όμως ότι δεν υπάρχει πρόβλεψη στο πρόγραμμα για μελέτη, δημιουργεί σοβαρές αμφιβολίες για την ολοκλήρωση της προετοιμασίας στο σχολείο. Σε ό,τι αφορά τον περιορισμό των εξωσχολικών δραστηριοτήτων το ΥΠΑΔΒΜΘ δεν λαμβάνει υπόψη του ότι η προσφορά διδακτικών αντικειμένων στο σχολείο δεν οδηγεί αυτόματα και στην απομάκρυνση των παιδιών από τις αντίστοιχες εξωσχολικές δραστηριότητες. Η επιλογή των απογευματινών δραστηριοτήτων δεν εξαρτάται μόνο από την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Επηρεάζεται από τις αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και το κοινωνικό γόητρο.

Ο Α. Γκότοβος υποστηρίζει ότι για την επέκταση της σχολικής «λογικής» σε εξωσχολικούς χώρους, η οποία στερεί την παιδικότητα από το μαθητή, ευθύνονται τόσο το σχολείο όσο και η στάση των γονέων απέναντι στη γνώση: «Αυτός ο εκσχολισμός της καθημερινής ζωής του παιδιού τού στερεί την ίδια την παιδικότητά του, δηλ. εμποδίζει μια παιδική χρήση του εξωσχολικού χώρου και χρόνου.[...] Η παιδικότητα θυσιάζεται εξ αιτίας ενός σχολείου [...], και εξ αιτίας μιας συγκεκριμένης στάσης των γονέων απέναντι στη

“συσσώρευση μορφωτικού κεφαλαίου”» (Γκότοβος, 2003: 96-97).

Στην περίπτωση που οι προσδοκίες του ΥΠΔΒΜΘ δεν επαληθευτούν, τότε όχι μόνο δεν θα αυξηθεί ο ελεύθερος ο χρόνος αλλά αντίθετα θα μειωθεί. Έρευνα που έγινε στη χώρα μας για τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών έδειξε ότι οι μαθητές που φοιτούν μόνο στο πρωινό πρόγραμμα των ολοήμερων σχολείων έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο (3,4 ώρες) από τους μαθητές που φοιτούν και στο ολοήμερο πρόγραμμα (2,7 ώρες), ενώ το λιγότερο ελεύθερο χρόνο έχουν οι μαθητές των 28 Πειραματικών ολοήμερων (2,1 ώρες) (Διαμαντόπουλος, χ.χ.: 4-6). Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη ότι στη χώρα μας «οι σκληρότερα εργαζόμενοι Έλληνες είναι οι μαθητές» (Χανιωτάκης, 2004: 50). Αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα Δημοτικά με ΕΑΕΠ υιοθετούν βασικά στοιχεία των 28 Πειραματικών, τότε δημιουργούνται σοβαρές αμφιβολίες για την άποψη του ΥΠΔΒΜΘ ότι θα αυξηθεί ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών. Μάλιστα, εκφράζονται ανησυχίες ότι μπορεί να μειωθεί ακόμα περισσότερο.

## 4.2. Η «τσάντα να μένει στο σχολείο»

### 4.2.1. Το σύνθημα και οι αντιφάσεις του

Ένας από τους βασικούς στόχους του ΕΑΕΠ είναι να ολοκληρώνει ο μαθητής την προετοιμασία του μέσα στο σχολικό ωράριο και «η τσάντα να μένει στο σχολείο, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις». Ο στόχος αυτός τονίζεται ιδιαίτερα στην ενημερωτική επιστολή του ΥΠΔΒΜΘ προς τους γονείς των μαθητών: «*Το Νέο Σχολείο με Ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, επιδιώκει να θέσει στο κέντρο του το μαθητή, ο οποίος θα ολοκληρώνει τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική προετοιμασία στο πλαίσιο του σχολείου*» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010δ: 5).

Ο στόχος ακούγεται ελκυστικός και συνδέεται άμεσα τόσο με τον απογευματινό ελεύθερο χρόνο των μαθητών όσο και με την ενασχόληση της οικογένειας με την προετοιμασία του παιδιού, η οποία σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ επηρεάζει τη «σχέση γονέα παιδιού».

Παρά την αύξηση των διδακτικών ωρών κατά 40% στις τάξεις Α΄ & Β΄, το ΩΠ δεν προβλέπει ούτε μία ώρα για προετοιμασία–μελέτη. Και οι 10 ώρες έχουν διατεθεί για τη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων: 1 ώρα στις ΤΠΕ, 2 στα Αγγλικά, 2 στη Φυσική Αγωγή, 2 στην Αισθητική Αγωγή, 1 στην Ευέλικτη Ζώνη, 1 στη Γλώσσα για φιλιαναγνωσία και 1 στα Μαθηματικά. Οι ώρες λοιπόν διατέθηκαν τόσο για διεύρυνση των ωρών των «ευχάριστων» μαθημάτων όσο και την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, τα οποία ίσως



προσθέσουν εργασία στο μαθητή. Μόνο μία ώρα έχει διατεθεί στα Μαθηματικά για να αντιμετωπισθεί ο όγκος της ύλης.

Έτσι η αντίφαση μεταξύ του στόχου του ΥΠΔΒΜΘ και του ΩΠ είναι μείζονος σημασίας. Από τη μια ο μαθητής δεν θα προετοιμάζεται στο σχολείο και από την άλλη θα «ροκανίζεται» περισσότερο ο χρόνος του με την αύξηση της παραμονής στο σχολείο.

#### 4.2.2. Η προετοιμασία στο σχολείο και οι «κατ' οίκον» εργασίες

Οι «κατ' οίκον» εργασίες είναι σύμφυτες με το εκπαιδευτικό μας σύστημα και αποτελούν βαθιά ριζωμένη σχολική πρακτική, αφού γίνονται αντιληπτές ως συμπληρωματικές της σχολικής εργασίας. Σε βιβλίο Παιδαγωγικής του 19<sup>ου</sup> αιώνα αναφέρεται: «*Αμα αρχίση ο παις να επισκέπτηται την σχολήν, πρόκεινται δύο παιδαγωγικαί εξουσίαι, η σχολή και η οικία, [...] δια της κατ' οίκον εργασίας ευρίσκει η οικία ευκαιρίαν να εμβλέπη εις την εν τη σχολή αγωγήν*» (Λινδνέρος, 1899: 148).

Οι «κατ' οίκον» εργασίες αποτελούν ένα ζήτημα το οποίο ταλαιπωρεί τους μαθητές και τις οικογένειές τους, ιδιαίτερα τα τελευταία 20 χρόνια με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και των δυνατοτήτων που αυτή παρέχει για την ανάθεση εργασιών στο σπίτι με τη μορφή φωτοτυπιών. Εκτός από την επιβάρυνση των μαθητών, αμφισβητείται ιδιαίτερα η προσφορά αυτού του είδους των εργασιών στη διαδικασία της μάθησης, όταν αποτελούν πιστή αναπαραγωγή βιβλίων του εμπορίου.

Η ανάθεση εργασιών στο σπίτι συνεπάγεται κάποια προαπαιτούμενα: Πρώτον, ο μαθητής να έχει καταστεί ικανός να εργάζεται αυτόνομα. Δεύτερον, το περιεχόμενο των εργασιών και το μάθημα με το οποίο συνδέονται να παρωθούν το μαθητή να ενδιαφερθεί και να εργαστεί δημιουργικά και όχι διεκπεραιωτικά. Ωστόσο, δεν είναι βέβαιο ότι ισχύουν και οι δύο προϋποθέσεις για την πλειονότητα των μαθητών (Βρεττός, 2001: 77).

Το ζήτημα γίνεται σοβαρότερο με την πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολείων μας. Οι αλλοδαποί μαθητές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο πρόβλημα, γιατί οι γονείς τους αδυνατούν να τους βοηθήσουν λόγω του ελλείμματος της γλώσσας. Βέβαια, δυσκολίες αντιμετωπίζουν και τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Για το λόγο αυτό υποστηρίζεται ότι οι «κατ' οίκον» εργασίες λειτουργούν «*και ως κρυφός ή όχι τόσο εμφανής μηχανισμός επιλογής*», δεδομένου ότι οι αδύνατοι μαθητές παραμένουν συνήθως αδρανείς και αμέτοχοι (Βρεττός, Ταρατόρη, & Χατζηδήμου, 2002: 141).

Επίσης, πρόβλημα δημιουργείται όταν οι εκπαιδευτικοί αναθέτουν άκριτα εργασίες στο σπίτι οι οποίες είναι ίδιες για όλους τους μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις να επιφορτίζουν τους γονείς τους ή να

μην τις κάνουν. Έτσι, αρκετοί γονείς καταφεύγουν σε ιδιαίτερα μαθήματα, αναθέτοντας σε εκπαιδευτικούς την προετοιμασία των παιδιών τους.

Οι σπουδαιότεροι λόγοι για τους οποίους εκπαιδευτικοί αναθέτουν εργασία στο σπίτι είναι συνήθως οι εξής: α) Δεν επαρκεί ο χρόνος να ολοκληρώσουν το μάθημα στο σχολείο και αναθέτουν ένα μέρος του ως εργασία στο σπίτι. Πρόκειται βέβαια για μια λανθασμένη αντίληψη η οποία ταυτίζει τη διαδικασία της μάθησης με την ολοκλήρωση της ύλης του εγχειριδίου. β) Υιοθετούν ξεπερασμένες παιδαγωγικές αντιλήψεις για το σωρευτικό χαρακτήρα της σχολικής γνώσης και την παραδοχή ότι οι επαναλήψεις είναι διδακτικά αναγκαίες για την «εμπέδωση», δηλαδή για το 5<sup>ο</sup> στάδιο της διδακτικής των «νεοερβαρτιανών». γ) Επηρεάζονται από τη σχολική κουλτούρα και έναν άτυπο ανταγωνισμό που θέλουν τον «εργατικό» δάσκαλο να δίνει δουλειά στο σπίτι. δ) Επηρεάζονται από μια μερίδα γονέων οι οποίοι ανησυχούν για την πρόοδο των παιδιών τους, κουβαλούν τις δικές τους αναπαραστάσεις από τα μαθητικά τους χρόνια και θεωρούν τις εργασίες ως κριτήριο αποδοτικότητας του δασκάλου.

Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος και το φαινόμενο διαιωνίζεται. Επιπλέον, ενισχύεται και από το γεγονός ότι η διεθνής επιστημονική κοινότητα εμφανίζεται διχασμένη ως προς τη χρησιμότητά τους (Γκονέλα, 2006: 184). Τα πορίσματα των εμπειρικών ερευνών, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, συγκλίνουν στη διαπίστωση πως η ανάθεση εργασιών στο σπίτι «*επιδρά θετικά στην εξέλιξη και τη μάθηση των παιδιών*» (Δεμίρογλου, 2005: 58). Από τις ελάχιστες έρευνες που έγιναν στη χώρα μας διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι, οι μαθητές και προπαντός οι γονείς έχουν θετική εικόνα για τις «κατ' οίκον» εργασίες (Γκονέλα, 2006: 185-186). Είναι προφανές ότι στο σχολείο είναι ακόμα παρούσα –αν και αόρατη– η παραδοσιακή Παιδαγωγική. Αυτή περνάει και στους νέους εκπαιδευτικούς (των Παιδαγωγικών Τμημάτων) μέσω της ιδιότυπης μαθητείας τους στο σχολικό περιβάλλον η οποία αποδυναμώνει τη θεωρητική σκευή που απόκτησαν στο Πανεπιστήμιο.

Το ΥΠΕΠΘ, το 2003, προσπάθησε να αντιμετωπίσει το φαινόμενο με εξορθολογισμό της ύλης και των «κατ' οίκον» εργασιών, στέλνοντας στα σχολεία σχετική εγκύκλιο. Στις δεκατέσσερις οδηγίες της εγκυκλίου συμπεριλαμβάνεται και ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών με αυτές ήτοι, 30 λεπτά για τις τάξεις Α'-Γ' και 60 λεπτά για τις Δ'-ΣΤ' (ΥΠΕΠΘ, 2003γ: 2). Η αναγκαιότητά τους όχι μόνο δεν αμφισβητείται αλλά αποδίδεται στο μικρότερο χρόνο παραμονής των μαθητών στο σχολείο σε σχέση με τις ευρωπαϊκές χώρες. Ωστόσο, η βασικότερη ανησυχία του ΥΠΕΠΘ είναι ότι η έμφαση στις «κατ' οίκον» εργασίες μπορεί να υπονομεύσει το θεσμό του Ολοήμερου.

Θα ήταν λάθος να σχηματισθεί η εντύπωση ότι το θέμα των «κατ' οίκον» εργασιών είναι ένα σύγχρονο πρόβλημα του σχολείου. Αντίστοιχες εγκύκλιοι ανιχνεύονται και στις αρχές της δεκαετίας του 1970: *«Παρ' ότι το θέμα των κατ' οίκον εργασιών των μαθητών συγκαταλέγεται μεταξύ των σπουδαιότερων προβλημάτων του δημοτικού σχολείου, εν τούτοις, δεν δίδεται εις αυτό η δέουσα σημασία εκ μέρους του συνόλου των διδασκόντων. Ούτω πολλοί εκ τούτων, είτε εξ' υπερβάλλοντος ζήλου, είτε λόγω ελλείψεως επαρκούς παιδαγωγικής ενημερώσεως, είτε υπό την πίεσιν του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος, είτε εξ άλλων λόγων, αναθέτουν εις τους μαθητάς των εργασίας κατ' οίκον τσαούτας εις ποσότητα και τιαούτας εις ποιότητα, ώστε να δημιουργούν άγχος [...] δυσάρεστους επιπτώσεις επί της σωματικής και ψυχικής υγείας αυτών»* (ΥΠΕΠΘ, 1973: 1). Στην εγκύκλιο μνημονεύονται τα πορίσματα της Παιδαγωγικής, σύμφωνα με τα οποία ο χρόνος του σχολείου είναι μεγαλύτερος από τον επιτρεπτό και προτείνεται η ενασχόληση να φτάνει το πολύ μέχρι 1 ώρα για τις μικρές τάξεις και 2 για τις μεγάλες.

Τελευταία, το ΥΠΔΒΜΘ αμφισβητεί πιο έντονα (χωρίς να απαγορεύει) τις «κατ' οίκον» εργασίες. Με εγκύκλιό του υπενθυμίζει στους Σχολικούς Συμβούλους να δίνουν οδηγίες στους εκπαιδευτικούς: *«να αποφεύγεται το πλήθος των εργασιών, οι οποίες δε συμβάλλουν στην πρόσληψη της γνώσης, στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης»*. Επίσης, *«οι φωτοτυπημένες εργασίες πρέπει να αποφεύγονται δεδομένου ότι αυτές δε συμβάλλουν στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, στην εμβάθυνση και κριτική διερεύνηση των γνωστικών πληροφοριών και κατ' επέκταση στην ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης που αποτελεί το ζητούμενο της διδακτικής διαδικασίας»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2011δ: 3).

Ο στόχος του ΥΠΔΒΜΘ για ολοκλήρωση της προετοιμασίας των μαθητών στο σχολείο συνοδεύεται από ένα καινοφανές επιχείρημα ψυχολογικού τύπου: *«Οι γονείς [...] Αναγκάζονται να αφιερώνουν σημαντικό μέρος του οικογενειακού χρόνου στο “διάβασμα των παιδιών” [...] και επηρεάζεται η σχέση του γονέα με το παιδί του, όταν υποχρεώνεται να αναλάβει και καθήκοντα άμεσης διδασκαλίας»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 8-9). Ωστόσο, το ΥΠΔΒΜΘ δεν τεκμηριώνει επιστημονικά τη θέση αυτή. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι ενασχόληση των γονέων με τη μελέτη των παιδιών τους δεν είναι χαμένος «οικογενειακός χρόνος» αλλά εποικοδομητικός, τόσο για την μαθησιακή πορεία του μαθητή όσο και τη βελτίωση της σχέσης με τους γονείς του.

Βέβαια, δεν υιοθετούμε την άποψη ότι η προετοιμασία των μαθητών είναι οικογενειακή υπόθεση. Ωστόσο, εκφράζουμε τον προβληματισμό κατά πόσο το επιχείρημα του ΥΠΔΒΜΘ ευσταθεί.

### 4.3. Η μείωση της παραπαιδείας και η αντισταθμιστική διάσταση του ΕΑΕΠ

Η μείωση της παραπαιδείας αποτελεί βασικό στόχο των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ. Στην έννοια της παραπαιδείας το ΥΠΔΒΜΘ δεν φαίνεται να εννοεί τα «ιδιαιτέρα» μαθήματα αλλά πρωτίστως τα φροντιστήρια των ξένων γλωσσών. Με την έκφραση «και άλλα ιδιωτικά μαθήματα» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 8) εννοεί την εκμάθηση Η/Υ στα διάφορα ιδιωτικά κέντρα, τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τα καλλιτεχνικά μαθήματα (Μουσική, Εικαστικά) και τις αθλητικές δραστηριότητες όπως ο χορός.

Ο παραπάνω στόχος εντάσσεται στη λογική της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, αφού δεν έχουν όλες οι οικογένειες την οικονομική δυνατότητα να «αγοράσουν» μαθήματα από την ιδιωτική αγορά. Δηλαδή, αφορά και την αντισταθμιστική διάσταση του ΕΑΕΠ. Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, το ΕΑΕΠ θα συμβάλλει στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, την ενίσχυση των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων και την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, καθόσον «το ζήτημα της ποιότητας παραμένει ένα μεγάλο ζητούμενο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο δεν κατάφερε την κατοχύρωση της ουσιαστικής ισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ: 3). Είναι φανερό ότι το ΥΠΔΒΜΘ επιχειρεί να δώσει στο ΕΑΕΠ το ρόλο του «κοινωνικού εξισωτή». Ωστόσο, ούτε το σχολείο ούτε η κοινωνία αλλάζουν, αλλάζοντας μόνο το σχολείο. Η ουσιαστική ισότητα δεν επιτυγχάνεται μόνο με ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, απαιτούνται κοινωνικές παρεμβάσεις, γιατί «οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν μπορούν να υποκαταστήσουν τις κοινωνικές μεταρρυθμίσεις» (Husen, 1991: 246).

Ο στόχος επιδιώκεται με συγκεκριμένες ρυθμίσεις του ΕΑΕΠ, όπως: α) Την εισαγωγή των ΤΠΕ στο υποχρεωτικό πρόγραμμα όλων των τάξεων. β) Την εισαγωγή των Αγγλικών στις τάξεις Α' & Β' και την αύξηση των ωρών στις υπόλοιπες. γ) Την πιστοποίηση των ξένων γλωσσών αλλά και των ΤΠΕ μέσα στο δημόσιο σχολείο. δ) Την εισαγωγή δραστηριοτήτων (και την αύξηση των ωρών) για αντικείμενα που προσφέρονται στην αγορά (Χορός, Μουσική, Εικαστικά).

Το ζήτημα της παραπαιδείας ταλαιπωρεί τις ελληνικές οικογένειες από τη δεκαετία του 1920, κυρίως στη Β/θμια Εκπαίδευση. Στην Α/θμια το ζήτημα των (οργανωμένων) φροντιστηρίων αντιμετωπίστηκε με την κατάργηση των εξετάσεων από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο το 1977. Ωστόσο, τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών αλλά και τα «ιδιαιτέρα» στο Δημοτικό παρουσιάζουν μεγάλη αύξηση τα τελευταία χρόνια.

Ο Ν. Χανιωτάκης υποστηρίζει ότι η κατάργηση του παραδοσιακού ολοήμερου και η καθιέρωση του ημιημερήσιου σχολείου στη δεκαετία του 1970 συνδέεται με την τεράστια

ανάπτυξη της παραπαιδείας. Στο φαινόμενο αυτό συντέλεσαν η ανεπάρκεια του σχολείου σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του βιοτικού επιπέδου, η «πτυχομανία» και η αντίληψη ότι η μόρφωση αποτελεί μοχλό κοινωνικής ανόδου. Υποθέτει πως αν είχαν εισακουστεί τότε οι φωνές που ήθελαν τη διατήρηση και μετεξέλιξη της ολοήμερης εργασίας –όπως έγινε σε άλλες χώρες– η παραπαιδεία θα ήταν περιορισμένη, γιατί *«δεν θα υπήρχαν και πολλά χρονικά περιθώρια για τους γονείς να επιβαρύνουν τον εξωσχολικό χρόνο των παιδιών τους με επιπλέον δραστηριότητες»* (Χανιωτάκης, 2004: 47). Ωστόσο, η παραπάνω άποψη αποδυναμώνεται, αν λάβουμε υπόψη μας ότι ένας από τους στόχους του ολοήμερου σχολείου ήταν η πάταξη της παραπαιδείας. Ο στόχος αυτός δεν έχει επιτευχθεί, γιατί το φαινόμενο της παραπαιδείας είναι πολυσύνθετο.

Ο Π. Κυπριανός υποστηρίζει ότι *«ο κόσμος του φροντιστηρίου συνιστά ένα σύμπαν με τους δικούς του κανόνες και κώδικες αμοιβαίας αλληλο-αναγνώρισης (η υψηλή τιμή μαρτυρά τον καλό φροντιστή και συνάμα την ευμάρεια της οικογένειας), από το οποίο σύμπαν ζουν χιλιάδες άνθρωποι [...] το σχολείο παραχωρεί όλο και περισσότερο αρμοδιότητές του υπέρ του φροντιστηρίου [...] Έτσι απονευρώνονται και απονομιμοποιούνται μέτρα ορθά, όπως η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη και το Ολοήμερο»*. Θεωρεί την *«αναπαράσταση του πτυχίου»* αλλά κυρίως την *«κοινωνική πίεση»* ως το σοβαρότερο λόγο *«που οδηγεί τους γονείς, ακόμη και τους πιο άπορους, να ταυτίσουν το φροντιστήριο με την τύχη των παιδιών τους»* (Κυπριανός, 2010α: -). Οι παραπάνω απόψεις, αφορούν κυρίως στη Β/θμια εκπαίδευση αλλά ισχύουν και στην Α/θμια, αφού η εκμάθηση ξένων γλωσσών στα φροντιστήρια ξεκινά από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Το ΥΠΔΒΜΘ φιλοδοξεί να αντιμετωπίσει την παραπαιδεία με το ΕΑΕΠ. Από τις ρυθμίσεις του προγράμματος προκύπτει ότι η μεγαλύτερη βαρύτητα δίδεται στις ΤΠΕ αλλά κυρίως στην Αγγλική γλώσσα, η οποία διδάσκεται από την Α΄ τάξη ενώ αυξάνονται και οι ώρες του μαθήματος στις μεγαλύτερες τάξεις. Ωστόσο, η έμφαση αυτή ίσως δεν αποδειχθεί αρκετή να απομακρύνει τους μαθητές από τα φροντιστήρια. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες τα Αγγλικά διδάσκονται στο Δημοτικό, στο πρωινό και στο ολοήμερο πρόγραμμα, αλλά οι μαθητές δεν εγκατέλειψαν τα ξενόγλωσσα φροντιστήρια. Ο Ι. Πυργιωτάκης είχε επισημάνει ότι οι γονείς δεν εμπιστεύονται το σχολείο για τα ξενόγλωσσα μαθήματα, γεγονός που εμποδίζει την εδραίωση του Ολοήμερου, αφού τα παιδιά των μεγάλων τάξεων δεν συμμετέχουν λόγω των φροντιστηρίων: *«...το μέγα εμπόδιο για την εδραίωση του θεσμού στάθηκε η διδασκαλία των ξένων γλωσσών, τις οποίες οι γονείς, θεωρώ όχι αδικαιολόγητα, επιμένουν να μην εμπιστεύονται στο δημόσιο σχολείο και επιμένουν στα ιδιωτικά φροντιστήρια»* (Πυργιωτάκης, 2004: 14-15).

Για το λόγο αυτό το ΥΠΔΒΜΘ φαίνεται να επιστρατεύει ένα πρόσθετο κίνητρο, την πιστοποίηση εντός του σχολείου, χωρίς όμως να αποσαφηνίζει τους όρους με τους οποίους αυτή θα γίνεται. Πάντως, τα παραπάνω μέτρα δεν είναι βέβαιο ότι θα πείσουν τους γονείς να σταματήσουν τα φροντιστήρια και τις άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Η άποψη αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι ακόμα και τα 28 Πειραματικά δεν κατόρθωσαν να περιορίσουν την παραπαιδεία: *«...η μέχρι τώρα εμπειρία των Πιλοτικών Ολοήμερων δεν συνηγορεί προς αυτή την κατεύθυνση. Οι μαθητές των πιλοτικών, αν και διδάσκονται από νωρίς (πρώτη και δεύτερη) ξένη γλώσσα, υπολογιστές, χορό, ή μουσική στο σχολείο τους, εν τούτοις εξακολουθούν μετά το τέλος των μαθημάτων τους να προσφεύγουν στην ιδιωτική αγορά για την κάλυψη παρόμοιων αναγκών»* (Χανιωτάκης, 2004: 50-51).

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το ΥΠΔΒΜΘ προσπαθεί να αντιμετωπίσει ένα ευαίσθητο θέμα, χωρίς να τρέφει ψευδαισθήσεις ότι μπορεί να το εξαλείψει. Το ερώτημα είναι αν τα μέτρα που αφορούν μόνο στο σχολικό πρόγραμμα είναι ικανά να πετύχουν τη μείωση της παραπαιδείας, καθόσον *«η αποδυνάμωση του φροντιστηρίου είναι σύμφυτη με την προσπάθεια για τη βελτίωση του σχολείου αλλά και μια διαδικασία για την αλλαγή έξεων και αναπαραστάσεων για τη γνώση, τη μάθηση, εν τέλει την ίδια τη ζωή»* (Κυπριανός, 2010β: -).

#### **4.3.1. Η διδασκαλία των Αγγλικών από την Α' τάξη (ΠΕΑΠ)**

Η εισαγωγή της διδασκαλίας των Αγγλικών στην Α' τάξη δημιούργησε ανησυχίες στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για τυχόν αρνητική επίδραση στο γραπτό λόγο (ανάγνωση-γραφή) των παιδιών της Α' τάξης. Το ΥΠΔΒΜΘ έστειλε επιστολή της επιστημονικής ομάδας του προγράμματος ΠΕΑΠ στους γονείς των παιδιών, προκειμένου να τους καθησυχάσει για δύο ζητήματα: α) Ότι δεν θα υπάρξει φόρτος εργασίας για τα παιδιά και β) Ότι η διδασκαλία της Αγγλικής δεν θα δημιουργήσει προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή της ελληνικής: *«Ένα δεύτερο ερώτημα που ακούγεται από ορισμένους γονείς είναι αν η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας σε πολύ μικρή ηλικία μπορεί να προκαλέσει σύγχυση ή και να δημιουργήσει προβλήματα στην ανάγνωση και γραφή της μητρικής γλώσσας. Εμείς, πάντως, η ομάδα επιστημόνων, από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, έχουμε διαπιστώσει πως καμιά επιστημονική μελέτη δεν τεκμηριώνει τέτοιο συμπέρασμα»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010η: 4).

Στην επιστολή αναφέρεται ότι η εισαγωγή δεν είναι αυθαίρετη, γιατί *«εδώ και χρόνια υπάρχουν σχετικές προτάσεις από την ξενόγλωσση εκπαιδευτική κοινότητα στην*

Ελλάδα, αλλά και από ειδικούς της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Οι προτροπές τους είναι βασισμένες σε επιστημονικές μελέτες, τα αποτελέσματα των οποίων δείχνουν ότι τα παιδιά που μαθαίνουν από νωρίς και άλλες γλώσσες εκτός από τη μητρική τους βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με αυτά που αρχίζουν αργότερα» (ό.π.: 3). Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την επιστολή είναι τα εξής: α) Το γεγονός ότι προτείνεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σημαίνει ότι είναι και παιδαγωγικά ορθό; β) Στην ξενόγλωσση εκπαιδευτική κοινότητα συμπεριλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί άλλων γλωσσών ή μόνο των Αγγλικών; γ) Αν αποδεχτούμε τις επιστημονικές μελέτες περί «πλεονεκτικής θέσης», αυτές αφορούν όλες τις γλώσσες ή μόνο την Αγγλική η οποία προωθείται με το συγκεκριμένο πρόγραμμα; δ) Η προώθηση της Αγγλικής γίνεται μόνο με παιδαγωγικά κριτήρια;

Στο έντυπο για τους εκπαιδευτικούς των Αγγλικών, η επιστημονική επιτροπή αποκαλύπτει: «Εάν το εγχείρημα αποδειχθεί επωφελές και κοινωνικά αποδεκτό και σε μας, θα γενικευτεί μέχρι το 2013, ενώ θα μελετηθεί και η πιθανότητα να προσφέρεται πρόγραμμα εκμάθησης της ξένης γλώσσας και στο νηπιαγωγείο» (ΕΚΠΑ, 2010: 35). Μήπως το ΠΕΑΠ είναι στην ουσία μία έρευνα χωρίς τη συναίνεση των γονέων;

Στο ίδιο έντυπο γίνεται αναφορά σε έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό και οδηγούν στο συμπέρασμα ότι «όσο νωρίτερα τόσο καλύτερα». Το «καλύτερα» αναφέρεται όχι μόνο στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας αλλά και σε παράπλευρα μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά: «μπορούν να συγκεντρώνονται καλύτερα [...] παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης [...] και έχουν υψηλότερο βαθμό διαπολιτισμικής επίγνωσης» (ό.π.: 33). Επίσης η επιστημονική επιτροπή φαίνεται να δίνει βαρύτητα στην αξιοποίηση της Αγγλικής ως διαπολιτισμικού εργαλείου: «Στο ΠΕΑΠ η εκμάθηση της αγγλικής δεν έχει ως τελικό σκοπό την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας που έχει ο ιδανικός φυσικός ομιλητής της αγγλικής γλώσσας, ή γενικότερα το αγγλόφωνο πολιτισμικό υποκείμενο, αλλά την καλλιέργεια ενός διαπολιτισμικού ήθους επικοινωνίας» (ό.π.: 3). Ωστόσο, αν ο βασικός στόχος του ΠΕΑΠ είναι η ανάπτυξη «διαπολιτισμικού ήθους», γιατί να χρειάζεται δίωρο διακριτό μάθημα ξένης γλώσσας για να καλλιεργηθεί; Και αν χρειάζεται τέτοιο μάθημα, γιατί να μην γίνεται στη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών;

Τα παραπάνω αναδεικνύουν τις αντιφάσεις της επιτροπής η οποία από τη μια διαβεβαιώνει τους γονείς για την ορθότητα του μέτρου και από την άλλη παραδέχεται ότι το 2013 θα αποφασίσει «αν το εγχείρημα είναι επωφελές». Το ζήτημα από ποια ηλικία πρέπει να αρχίσει το παιδί την εκμάθηση μια ξένης γλώσσας δεν είναι καινούριο. Ο Ε. Παπανούτσος απαντώντας στο ερώτημα, το 1951, αναφέρει: «Η γλώσσα είναι κάτι παραπάνω από απλό πρακτικό όργανο έκφρασης και επικοινωνίας με τους άλλους· είναι

ένα με τη σκέψη μας και τα αισθήματά μας [...] Το συμπέρασμα είναι ότι η εκμάθηση των ξένων γλωσσών πρέπει να αρχίζει, αφού πρώτα το παιδί εξοικειωθεί σε σημαντικό βαθμό με το εθνικό γλωσσικό του όργανο. Δηλαδή ύστερ' από τα δέκα τουλάχιστο χρόνια του» (Παπανούτσος, 1996: 156-157).

#### 4.3.2. Η πιστοποίηση

Σύμφωνα με το σχεδιασμό του ΥΠΔΒΜΘ, η αποφοίτηση του μαθητή από το σχολείο θα συνοδεύεται και με πιστοποιητικό γλωσσομάθειας. Η εικόνα όμως σχετικά με την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας είναι ασαφής. Ο σχεδιασμός προβλέπει ενιαίο πρόγραμμα εκμάθησης της Αγγλικής με βάση τις αρχές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες του Συμβουλίου της Ευρώπης, ώστε «η αποφοίτηση από το δημοτικό να συνοδεύεται με πιστοποίηση A2 ή B1 και η αποφοίτηση από το Γυμνάσιο με πιστοποίηση B2 (Lower)» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 29).

Ωστόσο, η επιστημονική επιτροπή η οποία έχει αναλάβει το έργο παρουσιάζει μια διαφορετική εκδοχή: «Ο βαθμός της ξένης γλώσσας, κατόπιν σταθμισμένων εξετάσεων θα μετρά στο συνολικό τους βαθμό, ενώ όσοι επιθυμούν θα προετοιμάζονται να δώσουν εξετάσεις για το Κρατικό Πιστοποιητικό – το εθνικό μας σύστημα εξετάσεων γλωσσομάθειας μέσα στο σχολείο» (ΕΚΠΑ, 2010: 36). Δηλαδή, η πιστοποίηση δεν θα είναι αυτόματη αλλά κατόπιν προετοιμασίας. Μόνο όσοι το επιθυμούν θα δίνουν εξετάσεις για το κρατικό πιστοποιητικό. Η φράση «μέσα στο σχολείο» ίσως υπονοεί ότι την προετοιμασία θα αναλαμβάνει το σχολείο. Επιπλέον, προβλέπονται και σταθμισμένες εξετάσεις, προκειμένου να βγει ο βαθμός του μαθήματος με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Σε ό,τι αφορά την πιστοποίηση των ΤΠΕ δεν υπάρχει καμία διευκρίνιση για τον τρόπο διεξαγωγής της πέρα από τη διατύπωση του στόχου: «Απώτερος στόχος είναι η πιστοποίηση του βαθμού κατάκτησης των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων όσον αφορά τις ΤΠΕ κατά τη διάρκεια της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 3-4). Το ΥΠΔΒΜΘ δεν ξεκαθαρίζει αν θα δημιουργηθεί ένα ενδοσχολικό σύστημα πιστοποίησης ή θα αξιοποιηθούν τα Ιδιωτικά Κέντρα που κάνουν τώρα τις διάφορες πιστοποιήσεις (ECDL κτλ.). Τελικά, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και η σύνδεσή της με «πτυχίο» μπορεί να φέρει το αντίθετο αποτέλεσμα από το επιδιωκόμενο δημιουργώντας μια νέα εκπαιδευτική ανάγκη. Στο πτυχίο η κοινωνία «έχει επενδύσει προσδοκίες και αξίες· στο δε πτυχιούχο αναγνωρίζεται αμέσως μια άλλη, ανώτερη κοινωνική θέση...» (Σωτηρόπουλος,



2002: 26). Έτσι, ενδέχεται το κυνήγι του «χαρτιού» από την παιδική ηλικία να γεμίσει τις αίθουσες των ιδιωτικών κέντρων αντί να τις αδειάσει.

Ο Ι. Ίλλιτς αναφερόμενος στα πτυχία υποστήριξε ότι το σχολείο αντί να εξισώνει, δημιουργεί διαφορές και πολώνει την κοινωνία: *«Ούτε η μάθηση ούτε και η δικαιοσύνη ευνοούνται από την εκπαίδευση εφ' όσον οι εκπαιδευτικοί επιμένουν να συνδέουν τη διδασκαλία με τα διπλώματα. Μέσα στην εκπαίδευση συγχωνεύονται και η μάθηση και η κατανομή των κοινωνικών ρόλων. [...] Η μάθηση συχνά είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας, αλλά η επιλογή ενός ρόλου ή κατηγορίας μέσα στο σύστημα της αγοράς εργασίας εξαρτάται όλο και περισσότερο από το μακροχρόνιο της εκπαίδευσης και μόνον»* (Ίλλιτς, 1976: 24).

### **4.3.3. Η μείωση των απογευματινών δραστηριοτήτων**

Εκτός από την ελαχιστοποίηση των φροντιστηρίων ξένων γλωσσών, στόχος του ΥΠΑΒΜΘ είναι να μειώσουν οι μαθητές και άλλες απογευματινές δραστηριότητες. Αυτός ήταν και ένας από τους λόγους που αναβάθμισε τα καλλιτεχνικά μαθήματα και αύξησε τις ώρες της Φυσικής Αγωγής, αφιερώνοντας διακριτή ώρα στους παραδοσιακούς χορούς.

Το ΥΠΑΒΜΘ παραδέχεται ότι το Ολοήμερο Σχολείο δεν πέτυχε αυτό το στόχο, γιατί οι δραστηριότητες δεν ήταν ενταγμένες στο κύριο πρόγραμμα και στα συστήματα ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας: *«Το Ολοήμερο Σχολείο [...] Επίσης δεν περιόρισε τις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών παρά την παροχή ανάλογων δραστηριοτήτων στο πρόγραμμά του. Βασικός λόγος για την αποτυχία αυτή είναι ότι λειτουργεί ως καθαρά πρόσθετος υποστηρικτικός θεσμός, χωρίς να συνδέεται με το κύριο σχολικό πρόγραμμα σπουδών και χωρίς να υπάγεται στα συστήματα ελέγχου και εποπτείας της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας»* (ΥΠΑΒΜΘ, 2011γ: 2).

Με την ενοποίηση του προγράμματος το ΥΠΑΒΜΘ θεωρεί ότι ο στόχος θα επιτευχθεί, αφού θεραπεύονται οι αδυναμίες που επισημαίνει. Ωστόσο, η φιλοδοξία του στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η εισαγωγή κάποιου αντικειμένου στο κύριο πρόγραμμα συνεπάγεται και απομάκρυνση του μαθητή από την ιδιωτική αγορά. Αυτό είναι συζητήσιμο, γιατί οι λόγοι που οδηγούν τους γονείς σε εξωσχολικές δραστηριότητες ποικίλουν. Επιπλέον, παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η εισαγωγή των διδακτικών αντικειμένων δεν συνοδεύεται και από αναβάθμιση των υποδομών (αίθουσα καλλιτεχνικών, Μουσικής κλπ). Επίσης, δεν είναι πάντα διασφαλισμένο το εκπαιδευτικό προσωπικό ειδικοτήτων. Για παράδειγμα κατά την πρώτη εφαρμογή παρουσιάστηκαν ελλείψεις σε αρκετά σχολεία με

ΕΑΕΠ εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και το μάθημα διδάχτηκε από δασκάλους.

#### 4.4. Η «αποθέωση» των ΤΠΕ και τα όρια της τεχνολογίας

Η προσφορά των Η/Υ στην εκπαίδευση διερευνήθηκε από τη δεκαετία του 1980. Ο S. Papert, που εργάστηκε δίπλα στον Piaget, είναι από τους εισηγητές της χρήσης των Η/Υ στην εκπαίδευση. Από τη δεκαετία του 1980 είχε επισημάνει τις δυνατότητες των Η/Υ στη διαδικασία της μάθησης αλλά διαφωνούσε με τον τρόπο που αυτοί χρησιμοποιούνταν στα σχολεία των ΗΠΑ, αφού διαπίστωνε ότι «ο υπολογιστής χρησιμοποιείται για να προγραμματίσει το παιδί». Ο ίδιος δεν θεωρούσε τον Η/Υ «όργανο διδασκαλίας» αλλά νοητικό εργαλείο που επεκτείνει τις δυνατότητες της σκέψης του παιδιού: «δεν επικεντρώνομαι στο μηχάνημα αλλά στο μυαλό [...] ο ρόλος που δίνω στον υπολογιστή είναι αυτός του μεταφορέα των μορφωτικών “σπερμάτων” ή “σπόρων”, του οποίου τα διανοητικά προϊόντα δε θα χρειάζονται τεχνολογική υποστήριξη από τη στιγμή που θα ριζώσουν στο ενεργά αναπτυσσόμενο μυαλό» (Papert, 1991: 24).

Ωστόσο, ο πρωτοπόρος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση δεν παρέλειψε να υπογραμμίσει και τους κινδύνους που ενέχει η χρήση τους: «Υπάρχει τεράστια διαφορά μεταξύ αυτού που μπορούν να κάνουν οι υπολογιστές και αυτού που θα διαλέξει η κοινωνία να κάνει μ’ αυτούς», οι επιλογές «είναι τελικά πολιτικές» (ό.π.: 19). Σήμερα, οι κίνδυνοι που επισημαίνονται από τη χρήση του Η/Υ και του διαδικτύου στην εκπαίδευση είναι οι εξής: α) Η κοινωνική απομόνωση των παιδιών. β) Η υιοθέτηση μιας τεχνοκρατικής προσέγγισης στη διαδικασία της μάθησης και η υποκατάσταση του διδάσκοντος από τη μηχανή. γ) Η δημιουργία νέων εκπαιδευτικών ανισοτήτων για τους μαθητές που δεν έχουν Η/Υ. δ) Τα ζητήματα ηθικού χαρακτήρα που προέρχονται από τη διακίνηση ιδεών και συμφερόντων.

Η απόπειρα γενίκευσης της χρήσης των Η/Υ γίνεται μέσα σε ένα κλίμα αυξημένης ευφορίας από το ΥΠΔΒΜΘ: «Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών γίνεται ο καταλύτης για την αλλαγή: α) του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών και της σχολικής γνώσης, β) της διδασκαλίας και της μάθησης, γ) της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών, δ) της σχέσης γονιών και σχολείου» (ΥΠΔΒΜΘ, χ.χ.: 1). Πρόκειται για την «αποθέωση» των ΝΤ οι οποίες παρουσιάζονται ως θαυματουργό φάρμακο που θα λύσει όλα τα εκπαιδευτικά προβλήματα, θα θεραπεύσει κάθε παθολογία του σχολείου και συνεπώς η αξία τους δεν μπορεί να αμφισβητηθεί.

Ο κίνδυνος σε μια τέτοια αφήγηση, υποστηρίζει ο M. Apple, είναι ότι προσέχουμε την ιστορία που λέει ότι «οι υπολογιστές στις σχολικές τάξεις είναι πάντα “καλοί” και έχουν πάντα απελευθερωτικά αποτελέσματα για όλους τους ενδιαφερομένους. Τίποτε δεν θα

μπορούσε να απέχει τόσο πολύ από την αλήθεια. Η χρήση των υπολογιστών αναδεικνύει ένα άλλο ζήτημα [...] τι θεωρείται ως νομιμοποιημένη γνώση και ποιος το αποφασίζει» (Apple, 2008: 61). Πράγματι, η θέση του για την επίδραση των Η/Υ στη γνώση επιβεβαιώνεται από το ΥΠΔΒΜΘ με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο: οι ΝΤ «αλλάζουν τα Προγράμματα Σπουδών και τη σχολική γνώση». Η αντίληψη αυτή φανερώνει ότι το εργαλείο δεν είναι ένα απλώς μέσο για την απόκτηση της γνώσης αλλά προσδιορίζει και ποια γνώση θα διδάσκεται. Επίσης, εξηγεί, γιατί το ΥΠΔΒΠΘ χαρακτηρίζει τις ΝΤ «*βασικό συστατικό του οράματος του Νέου Σχολείου*» (ΥΠΔΒΜΘ, χ.χ.: 1) και όχι απλώς «βασικό εργαλείο». Επιπλέον, ερμηνεύει και τη στροφή του προς το τεχνολογικό μοντέλο, την οποία χαρακτηρίζει μεταβατική: «*Ωστόσο, ως μεταβατικό στάδιο μπορεί να εισαχθεί η Πληροφορική, ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να δοθεί η ευχέρεια στους μαθητές να εξοικειωθούν με την επιστήμη των υπολογιστών*» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 3).

Είναι προφανές ότι το ΥΠΔΒΜΘ φρόντισε να διασφαλίσει τον τεχνοκρατικό προσανατολισμό. Το «μπορεί» έχει μικρή αξία, αφού η εγκύκλιος στην οποία περιλαμβάνεται το απόσπασμα εκδόθηκε μετά τη θεσμοθέτηση του ΩΠ και την εισαγωγή των ΤΠΕ ως διακριτού μαθήματος. Ωστόσο, με την «αποθέωση» του μέσου «*αποσιωπάται το γεγονός ότι οι τεχνολογίες εμπεριέχουν τα όρια της χρήσης τους, έχουν απρόβλεπτες επιπτώσεις και επηρεάζουν ή αλλάζουν τον άνθρωπο-χρήστη. Η χρήση τους δηλαδή προσδιορίζεται εν πολλοίς από τη δομή τους την ίδια*» (Μαυρογιώργος, 2004: 31).

Ο Ν. Πόστμαν υποστηρίζει ότι το σημαντικό δεν είναι τα σχολεία να διδάσκουν τους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές, αλλά να γνωρίζουν τις ψυχολογικές, κοινωνικές και πολιτικές επιπτώσεις των ΝΤ. Με τα λόγια του: «*Η θέση μου είναι ότι αν πρόκειται να κάνουμε την τεχνολογική εκπαίδευση μέρος του σχολικού προγράμματος, ο στόχος του θα πρέπει να είναι να διδάσκουμε τους μαθητές πώς να χρησιμοποιούν την τεχνολογία παρά πώς να χρησιμοποιούνται από αυτή. Και αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να γνωρίζουν ότι η χρήση της τεχνολογίας επηρεάζει την κοινωνία στην οποία ζουν, όπως επίσης και τις προσωπικές τους ζωές*» (Πόστμαν, 2001: -).

Η σύγκριση του σκεπτικού της εισαγωγής των ΤΠΕ ως διακριτού μαθήματος με τις θέσεις του Ν. Πόστμαν και του S. Papert, δημιουργεί προβληματισμούς. Λαμβάνοντας υπόψη τη γενική ομοφωνία των εκπαιδευτικών για την εισαγωγή των ΤΠΕ στο πρόγραμμα, σύμφωνα με την έρευνα της ΔΟΕ, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια για κριτική υποδοχή των Η/Υ στο σχολείο. Με αυτές τις συνθήκες τα κριτικά ερωτήματα που σχετίζονται με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σχολείο δεν φαίνεται να αποτελούν αντικείμενο εκπαιδευτικού προβληματισμού. Για παράδειγμα:

Πώς διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν θα διευρυνθούν, αφού όσοι μαθητές έχουν Η/Υ στο σπίτι θα πηγαίνουν στο σχολείο με ένα νέο μορφωτικό «τεχνολογικό κεφάλαιο» το οποίο θα παίζει καθοριστικό ρόλο και στα άλλα μαθήματα; Το «ψηφιακό σχολείο» θα είναι τελικά ένα δημοκρατικό σχολείο; Μήπως οι ΤΠΕ αντί να αμβλύνουν τις ανισότητες τις διευρύνουν; Μήπως το σχολείο διευκολύνει την αναπτυσσόμενη αγορά των τεχνολογικών προϊόντων και διευρύνει την πελατεία της μέχρι τη νηπιακή ηλικία, αφού ο Η/Υ θα εκλαμβάνεται ως «μορφωτικό αγαθό»; Οι ΤΠΕ θα συνεισφέρουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών ή θα δημιουργήσουν χειραγωγούμενους και παθητικούς καταναλωτές της πληροφορίας; Θα βελτιώσουν τη συνεργατικότητα και την ανθρωπίνη επικοινωνία ή θα επιτείνουν την απομόνωση σε εικονικές πραγματικότητες;

#### **4.5. Η αναβάθμιση του Ολοήμερου Σχολείου και οι αντιφάσεις**

Το ΥΠΔΒΜΘ αποτιμώντας τη δεκαετή λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου, απαριθμεί τα αρνητικά στοιχεία που αναδείχτηκαν κατά τη λειτουργία του θεσμού: *«Αδυναμία συνολικής αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και διαρροής [...] Μη περιορισμός της “παραπαιδείας”. Όχι ολοκληρωμένη προετοιμασία του μαθητή για την επόμενη μέρα. Έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου [...] Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και παιδαγωγικού, διδακτικού υλικού. Ασάφεια της νομοθεσίας [...] Καθυστέρηση ανάληψης υπηρεσίας από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Επιθυμία των γονέων για διαφοροποίηση των ωρών αποχώρησης από το σχολείο. Έλλειψη παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010γ: 3).

Τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν το ΥΠΔΒΜΘ στο συμπέρασμα: *«Έτσι, ενώ φαίνεται το Ολοήμερο Σχολείο να έχει πετύχει τον κοινωνικό του στόχο σε ότι αφορά τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων, δεν κατάφερε να αποτελέσει ένα σύγχρονο αναβαθμισμένο σχολείο με αυτοδύναμη ταυτότητα και καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. [...] Υπάρχει, λοιπόν, η κοινωνική και εκπαιδευτική ανάγκη για την ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου, σε σχολείο με ενιαίο διευρυμένο ωράριο»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ: 2).

Συνεπώς, ένας από τους στόχους των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ είναι η αναβάθμιση του Ολοήμερου Σχολείου: *«Οι άμεσες παρεμβάσεις στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο απαντούν στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες για την ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 2). Η προσπάθεια αναβάθμισης του Ολοήμερου Σχολείου, θα έπρεπε να περιλαμβάνει μέτρα για την αντιμετώπιση των αδυναμιών που απαριθμήθηκαν. Ωστόσο, αρκετές από τις ρυθμίσεις του ΥΠΔΒΜΘ δεν

φαίνεται να υπηρετούν το στόχο της αναβάθμισης τόσο στα Δημοτικά με ΕΑΕΠ όσο και στα υπόλοιπα σχολεία που λειτουργούν ως Ολοήμερα, και επιπλέον ενδέχεται να τον αναιρούν. Συγκεκριμένα:

**α)** Η ελλιπής προετοιμασία των μαθητών δεν φαίνεται να αντιμετωπίζεται στο ΕΑΕΠ, αφού έχει εξαφανιστεί (σχεδόν) από το πρόγραμμα η μελέτη-προετοιμασία στις τάξεις Γ'-ΣΤ'.

**β)** Η καθιέρωση της βεβαίωσης εργασίας ή της βεβαίωσης ανεργίας ως προϋπόθεση εγγραφής σε Ολοήμερο Σχολείο (όχι στο ΕΑΕΠ) δεν εξυπηρετεί την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, στρέφεται ευθέως κατά της ισότητας των ευκαιριών και πλήττει τις πιο ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες (μετανάστες, ανέργους).

**γ)** Η προϋπόθεση της δυναμικότητας του σχολείου (60 και άνω μαθητές) για τη συγκρότηση ολοήμερου τμήματος ισοδυναμεί με άτυπη κατάργηση του θεσμού στα μικρότερα σχολεία (1/θέσια έως 4/θέσια). Ο αριθμός των σχολείων αυτών στα οποία λειτουργούσε ολοήμερο τμήμα ξεπερνούσε τα 1.000 το 2010-2011. Αν λάβουμε υπόψη ότι τα σχολεία αυτά λειτουργούν σε απομονωμένες ορεινές, νησιωτικές και αγροτικές περιοχές της χώρας μας, γίνεται αντιληπτό ότι δημιουργείται μια ανισότητα με γεωγραφικά κριτήρια.

**δ)** Μία από τις αδυναμίες των Ολοήμερων Σχολείων που επισημαίνει το ΥΠΔΒΜΘ είναι η έλλειψη υποδομών (τραπεζαρία, χώροι ανάπαυσης, αίθουσες καλλιτεχνικών, βιβλιοθήκες κλπ). Ωστόσο, κανένα μέτρο δεν προβλέπεται για τη βελτίωση των υποδομών στο ΕΑΕΠ (εκτός από το φορητό εργαστήριο) ούτε επιπλέον χρηματοδότηση. Πώς θα αναβαθμιστεί η ποιότητα του «προαιρετικού προγράμματος», για να προσελκύσει μαθητές;

**ε)** Η απόφαση του ΥΠΔΒΜΘ να επιτρέπει την αποχώρηση των μαθητών τόσο στα ΕΑΕΠ όσο και στα υπόλοιπα ολοήμερα τμήματα είναι ένα μέτρο που απαιτήθηκε από τους γονείς. Ωστόσο, το ΥΠΔΒΜΘ για 13 χρόνια είχε συνδέσει την επιτυχία του θεσμού και την ποιότητά του με την υποχρεωτικότητα παρακολούθησης ολόκληρου του προγράμματος. Ξαφνικά, εγκαταλείπει αυτή την «άκαμπτη» θέση και υποχωρεί στο αίτημα των γονέων: «Τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία και τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), για τη σχολική χρονιά 2011-2012 αναμορφώνουν το ωράριο λειτουργίας τους και το προσαρμόζουν με την επιθυμητή ώρα παραμονής των μαθητών εξυπηρετώντας τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες του μαθητή και κατ' επέκταση της ελληνικής οικογένειας και κοινωνίας» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011στ: 1).

Φαίνεται πως το ΥΠΔΒΜΘ επιχειρεί να περάσει από το «locus parentis» στο γονεϊκό παρεμβατισμό, αφού σήμερα «θεωρείται οριστικά παρελθόν η αντίληψη σύμφωνα με την οποία το σχολείο λειτουργούσε εν λευκώ για λογαριασμό των γονέων (locus parentis), οι οποίοι δεν είχαν κανένα λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών τους» (Κατσαρός, 2008: 164).

Το μέτρο μπορεί να «ανταποκρίνεται στις ανάγκες της οικογένειας» και να υπηρετεί τον κοινωνικό ρόλο του Ολοήμερου αλλά δεν είναι βέβαιο ότι υπηρετεί και τον παιδαγωγικό. Βέβαια, το ΥΠΔΒΜΘ ισχυρίζεται ότι «παρέχονται πρόσθετα διδακτικά αντικείμενα στο υποχρεωτικό πρόγραμμα [...] ένας μαθητής μπορεί να αποχωρήσει στις 14.00 [...], στις 15.30, αλλά και στις 16.15 [...], χωρίς να στερηθεί κανένα διδακτικό αντικείμενο από αυτά που διδάσκονται στο ολοήμερο πρόγραμμα» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010β: 3). Ωστόσο, οι ελαστικοί περιορισμοί ενδέχεται να οδηγήσουν στη μείωση του αριθμού των μαθητών, στην περαιτέρω απαξίωση και τελικά στην κατάργηση του θεσμού. Η κατάργηση της προαιρετικής απογευματινής ζώνης (16:15-17:00) σε όλα τα Ολοήμερα Σχολεία και τα Δημοτικά με ΕΑΕΠ, από το σχολικό έτος 2011-2012, αποτελεί ήδη μια συρρίκνωση.

Οι αντιφάσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στους στόχους του ΥΠΔΒΜΘ και τα μέτρα που υιοθετεί δημιουργούν εύλογα ερωτήματα: Το «προαιρετικό» πρόγραμμα του ΕΑΕΠ υπηρετεί ταυτόχρονα τον παιδαγωγικό και τον κοινωνικό στόχο ή θα υποβαθμιστεί σ' ένα συμπλήρωμα του «υποχρεωτικού προγράμματος» παρά τις διακηρύξεις ότι το «Νέο Σχολείο» θα είναι Ολοήμερο. Τελικά, «αναβαθμίζεται ποιοτικά» ο θεσμός του Ολοήμερου όπως ισχυρίζεται το ΥΠΔΒΜΘ ή οδηγείται σε υποβάθμιση και συρρίκνωση;

#### 4.6. Η κοινωνική και η παιδαγωγική διάσταση του ΕΑΕΠ

Στη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ προβάλλεται έντονα ο κοινωνικός και ο παιδαγωγικός ρόλος των Δημοτικών σχολείων: «Το Ολοήμερο Σχολείο, στην Πορεία για ένα **Νέο Σχολείο**, αναβαθμίζεται, ώστε ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός του ρόλος να επιτυγχάνει τους στόχους του. Η λειτουργία των 800 Ολοήμερων σχολείων και του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος [...] καθώς και οι άμεσες παρεμβάσεις στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο απαντούν στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, ανταποκρίνονται στα αιτήματα για την καλλιέργεια του παιδιού με την προσφορά νέων διδακτικών αντικειμένων και μεθόδων, ώστε να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ή μελλοντικές κοινωνικο-πολιτιστικές ανάγκες» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010ε: 1).

Εδώ, ο κοινωνικός ρόλος αφορά κυρίως στην «κουστωδιακή» λειτουργία του σχολείου, δηλαδή την αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης (Κωνσταντίνου, 2004: 33), αφού με τη διεύρυνση του πρωινού ωραρίου και το προαιρετικό του πρόγραμμα απαλλάσσει τους γονείς από τον παιδαγωγικό ρόλο και το ρόλο της φύλαξης. Βέβαια, το σχολείο επιτελεί τη μαθησιακή (τεχνική) λειτουργία μεταβιβάζοντας πολιτισμικά-τεχνικά στοιχεία στους μαθητές (ανάγνωση, γραφή κλπ) αλλά και λειτουργίες οι οποίες δεν δηλώνονται επίσημα: την ιδεολογική, μεταβιβάζοντας κανονιστικά στοιχεία στους μαθητές

και την επιλεκτική, προετοιμάζοντας τους μαθητές για συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις (ό.π.: 19-32).

Με τη μαθησιακή του λειτουργία μεταβιβάζει στους μαθητές εκείνα τα στοιχεία που είναι απαραίτητα στις σύγχρονες κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες (βασικές γνώσεις-δεξιότητες, τεχνικές γνώσεις, ξένες γλώσσες, επικοινωνιακές-δεξιότητες, διαπολιτισμικές κλπ). Οι νέες «εκπαιδευτικές ανάγκες» απαιτούν νέα διδακτικά αντικείμενα, νέες διδακτικές προσεγγίσεις και αλλαγή των παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών, ώστε να τεθεί στο επίκεντρο ο μαθητής. Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ όλα αυτά θα γίνουν με το ΕΑΕΠ, το οποίο όπως έχει αναφερθεί επιτελεί και αντισταθμιστικό ρόλο.

Κοντολογίς, το ΕΑΕΠ προβάλλεται όπως είχε προβληθεί και το Ολοήμερο Σχολείο: αφενός ως ο «κοινωνικός εξισωτής» και αφετέρου ως ριζική παιδαγωγική αλλαγή που θα μεταμορφώσει την εικόνα των Δημοτικών Σχολείων. Ωστόσο, το Ολοήμερο Σχολείο δεν κατάφερε ν' αλλάξει ούτε την κοινωνική ούτε την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Άλλωστε το ίδιο το ΥΠΔΒΜΘ διαπιστώνει ότι *«είναι ένας θεσμός που αποτελεί μια κοινωνική ανάγκη και ταυτόχρονα πρέπει να έχει σημαντικό παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό ρόλο. Ο τρόπος λειτουργίας του όμως δημιούργησε προβλήματα και δεν έπεισε την ελληνική οικογένεια και την εκπαιδευτική κοινότητα για τον παιδαγωγικό του ρόλο»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ: 2).

Στην πραγματικότητα, το Ολοήμερο Σχολείο κατέληξε να παρέχει υπηρεσίες φύλαξης στους εργαζόμενους γονείς. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, δεδομένου ότι λειτούργησε όταν χρηματοδοτήθηκε από το ΚΠΣ με την ένταξή του στον άξονα προτεραιότητας *«Πρώτηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους»*. Δηλαδή, κλήθηκε να εξυπηρετήσει κοινωνικές ανάγκες και απαιτήσεις της αγοράς για διεύρυνση της εργατικής βάσης με την έξοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας. Συνεπώς, δεν ήταν ένας γνήσιος προνοιακός θεσμός θεμελιωμένος στις αρχές του κράτους-πρόνοιας αλλά ένας ευκαιριακός θεσμός που κάλυψε άλλες προνοιακές ελλείψεις.

Ακόμη κι αν δεχθούμε ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ προωθούν την ισότητα, αυτή δεν αφορά όλους τους μαθητές αλλά εκείνους των μεγάλων σχολείων που ήδη βρίσκονταν σε πλεονεκτική θέση. Επιπλέον, έχουν την εγγενή αντίφαση η οποία παρατηρήθηκε και στη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου: Από τη μια επαγγελλόταν την ισότητα και από την άλλη καταστρατηγούσε σιωπηρά ακόμα και την τυπική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, γιατί *«εισήγαγε την έννοια του δικαιώματος της επιλογής του γονέα όσο αφορά μέρος έστω του προγράμματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, χωρίς να συζητηθεί [...] η θεμελιώδης ανατροπή της συνταγματικής δέσμευσης για τυπική τουλάχιστον ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών...»* (Σαλτερής, 2006: 44). Η δυνατότητα της γονεϊκής επιλογής διευρύνθηκε ακόμα περισσότερο, τόσο στα ΕΑΕΠ όσο και στα

υπόλοιπα Ολοήμερα, αφού δίνεται η δυνατότητα στο γονιό να παίρνει το παιδί του πριν την ολοκλήρωση του «προαιρετικού» και του ολοήμερου προγράμματος αντίστοιχα.

Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, τα 800 Δημοτικά Σχολεία με την ενοποίηση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του προγράμματος, αποτελούν «*μια ουσιαστική παιδαγωγική αναβάθμιση*» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010στ: 1), γιατί το «*Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα έχει εμπλουτιστεί με νέα διδακτικά αντικείμενα που με μια σειρά εκπαιδευτικών διαδικασιών ενισχύουν τη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τον παραγωγικό προβληματισμό, την έρευνα τη δημιουργία, τη συνεργατικότητα και το ομαδικό πνεύμα, την ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα, την επαφή με πολιτισμικά θέματα, την αναβάθμιση της σχολικής ζωής και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων*» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011στ: 1).

Όπως υποστηρίζει το ΥΠΔΒΜΘ, ο παιδαγωγικός/ εκπαιδευτικός ρόλος των Δημοτικών με ΕΑΕΠ θα επιτευχθεί με τον εμπλουτισμό του προγράμματος με νέα γνωστικά αντικείμενα, τη μείωση της ύλης, την ένταξη στοιχείων πολιτισμού και την επαναθέαση των μαθημάτων που συμβάλλουν στην καλλιέργεια του μαθητή. Με την εισαγωγή «*μαθητοκεντρικών*», συνεργατικών, διερευνητικών και βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, αντί της μετωπικής διδασκαλίας, ο μαθητής θα αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια για τη ζωή, ενώ θ' αποφευχθεί η εξουθένωση των παιδιών και η ιδρυματοποίηση. Το ΥΠΔΒΜΘ υποστηρίζει ότι θα ενισχυθεί η αυτονομία των μαθητών, θα βελτιωθεί η συνεργατικότητα, το πρόγραμμα θα είναι ευχάριστο, το σχολείο δεν θα επικεντρώνεται στις γνώσεις και στον ακαδημαϊκό του προσανατολισμό αλλά θα αναβαθμιστεί παιδαγωγικά. Με λίγα λόγια, θεωρεί ότι το ΕΑΕΠ θα μετατρέψει στο σημερινό σχολείο από «*σχολείο-αγγαρεία*» σε σχολείο «*δημιουργικής μάθησης*» που θα έχει στο επίκεντρο το μαθητή.

Τα προηγούμενα, όμως, προϋποθέτουν ότι θα αλλάξει η σχέση μεταξύ των «*πρωταγωνιστών*» της εκπαιδευτικής πράξης: του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Ουσιαστικά, «*η εκπαιδευτική πράξη είναι ο μαθητής και ο δάσκαλος, όλα τα άλλα αποτελούν τις συνθήκες και τα πλαίσια μέσα στα οποία δημιουργούνται οι ανθρώπινες πράξεις*» (Σωτηρόπουλος, 2002: 44). Για τη βελτίωση, λοιπόν, του παιδαγωγικού κλίματος είναι απαραίτητο να υπάρξουν αλλαγές στα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, η οποία είναι έννοια πολύ ευρύτερη από την έννοια της διδασκαλίας και συστατικά της είναι «*όλες οι ενέργειες (λόγος και πράξη) των μαθητών και του δασκάλου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης (όταν δηλ. οι μετέχοντες ερμηνεύουν αντίστοιχα τους ρόλους “μαθητής” και “δάσκαλος”) [...] Ο μαθητής και ο δάσκαλος δεν παύουν να αντιλαμβάνονται ο ένας τον άλλον ως “δάσκαλο” και “μαθητή” αντίστοιχα, ούτε παύουν να συμπεριφέρονται ο ένας απέναντι στον άλλον ως “μαθητής” και ως “δάσκαλος”, μόλις*



τελειώσει “το μάθημα” (η διδασκαλία). Έτσι, η αίθουσα διδασκαλίας δεν είναι ο μόνος χώρος όπου ισχύουν οι ρόλοι “μαθητής” και “δάσκαλος”.» (Γκότοβος, 2002: 57).

Ωστόσο, οι παραπάνω επιδιώξεις του ΥΠΔΒΜΘ αποτελούν ένα δύσκολο έργο το οποίο προϋποθέτει την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας συνολικά. Οι σχολικές πρακτικές, όμως, είναι βαθιά ριζωμένες στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν αλλάζουν εύκολα με νομοθετικές ρυθμίσεις. Έχει σημασία το πώς εισπράττουν τις αλλαγές αυτοί που καλούνται να τις υλοποιήσουν, αν λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία τους και αν υποστηρίζονται επαρκώς στο καθημερινό τους έργο.

Συνεπώς, δημιουργούνται σοβαρά ερωτήματα για τον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιηθούν στην πράξη οι προθέσεις του Υπουργείου: Θα βελτιωθεί πραγματικά η παιδαγωγική διάσταση με το ΕΑΕΠ ή μήπως ενισχυθεί ακόμη περισσότερο ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός του «υποχρεωτικού» προγράμματος; Τα προγράμματα σπουδών θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και θα δημιουργήσουν ένα ευχάριστο, δημιουργικό περιβάλλον μάθησης το οποίο θα παρέχει τα απαιτούμενα εφόδια για την επίτευξη του σκοπού της Α/θμιας Εκπαίδευσης;

#### **4.7. Οι δυνατότητες επέκτασης του θεσμού των ΕΑΕΠ και ο μεταρρυθμιστικός του ρόλος**

Πρόθεση του ΥΠΔΒΜΘ είναι να επεκτείνει το ΕΑΕΠ σε όλα τα Δημοτικά σχολεία και να μετατρέψει το υπάρχον σχολείο σε «Νέο Σχολείο». Με τις προωθούμενες αλλαγές *«Επαναπροσδιορίζεται το εκπαιδευτικό μοντέλο της χώρας. Στόχος είναι το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τα νέα προγράμματα σπουδών να επεκταθεί σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2011γ: 3).

Ωστόσο, δημιουργούνται ερωτηματικά για το χρονικό ορίζοντα της μετάβασης, ο οποίος δεν προσδιορίζεται, την έκταση της εφαρμογής και την οριστική μορφή του «Νέου Σχολείου». Η επιλογή ενός τύπου σχολείου (και μάλιστα του πιο πολυδύναμου) σε συνδυασμό με τη γεωγραφική ιδιαιτερότητα της χώρας μας, τη διασπορά και την πολυτυπία των σχολικών μονάδων, καθιστά προβληματική τη μετατροπή όλων των σχολείων σε ολόημερα με ΕΑΕΠ, τα οποία θεωρούνται από το ΥΠΔΒΜΘ ως *«Επένδυση στην Παιδεία»* (ό.π.: 2). Το γεγονός αυτό ενδέχεται να δημιουργήσει σχολεία δύο ταχυτήτων: τα ΕΑΕΠ τα οποία θα λειτουργούν στις αστικές περιοχές και τα μη ΕΑΕΠ στις αγροτικές, ορεινές και νησιωτικές περιοχές.

Επιπλέον, οι επιχειρούμενες αλλαγές χρηματοδοτούνται από το ΕΣΠΑ και ο χρονικός

ορίζοντας των επιλέξιμων δαπανών είναι το 2015. Το γεγονός αυτό δημιουργεί ερωτηματικά για το τι θα γίνει μετά το 2015: Το κόστος λειτουργίας τους θα το αναλάβει ο κρατικός προϋπολογισμός ή θα εγκαταλειφθούν στην τύχη τους όπως έγινε με τα 28 Πειραματικά Ολοήμερα μετά το 2005; Μήπως το ΕΑΕΠ και κατ' επέκταση το «Νέο Σχολείο» είναι κάτι το προσωρινό που συνδέεται με το βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό της απορροφητικότητας-αξιοποίησης των ευρωπαϊκών κονδυλίων και όχι με ένα μακροπρόθεσμο εθνικό σχεδιασμό για το εκπαιδευτικό σύστημα;

#### **4.8. Η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας**

Το ΥΠΔΒΜΘ υποστηρίζει ότι ο «*Μαχόμενος Εκπαιδευτικός είναι Πρωταγωνιστής της Αναβάθμισης*» στην πορεία προς το «Νέο Σχολείο», προπομπός του οποίου είναι το Δημοτικό Σχολείο με ΕΑΕΠ. Ισχυρίζεται, επίσης, ότι με το ΕΑΕΠ ενισχύεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας και ενισχύεται ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Η πεποίθηση αυτή απορρέει από τη δυνατότητα που παρέχεται στο Σύλλογο να διαμορφώνει το «προαιρετικό πρόγραμμα»:

*«Τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάσκονται στο Ολοήμερο Πρόγραμμα θα ορίζονται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ύστερα από εισήγηση του Δ/ντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα συνυπολογίζει τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, (ενδιαφέροντα μαθητών, μαθησιακό επίπεδο, προτιμήσεις γονέων, υλικοτεχνική υποδομή, πλεονάζουσες ώρες). [...] Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτονομία της σχολικής μονάδας μέσα από την ισχυροποίηση της άποψης μαθητών και εκπαιδευτικών, ανάλογα με την εκάστοτε εκπαιδευτική περίπτωση και τον αυτόνομο προγραμματισμό δράσης σε επίπεδο σχολείου»<sup>38</sup>.*

Το μέτρο της κατάργησης των υποχρεωτικών μαθημάτων στο «προαιρετικό πρόγραμμα» των ΕΑΕΠ φαίνεται να ενισχύει την αυτονομία του Συλλόγου Διδασκόντων αλλά για να έχει αντίκρισμα θα πρέπει να συντρέχουν προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα η διάθεση του απαιτούμενου προσωπικού. Διαφορετικά τόσο ο σχεδιασμός του σχολείου όσο και η επιλογή των αντικειμένων από γονείς και μαθητές δεν θα έχουν κανένα νόημα.

Επιπλέον, το Υπουργείο δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψη του σημαντικές παραμέτρους της λειτουργίας του σχολείου. Για να αποτελέσει ο Σύλλογος Διδασκόντων «*συλλογικό όργανο για τη χάραξη των κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της*

---

<sup>38</sup> Υ.Α. Φ12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-10, τ. Β'), Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου»<sup>39</sup> είναι απαραίτητο να συνεδριάζει. Η στοιχειώδης αυτή προϋπόθεση δεν υπάρχει στα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ, αφού το ωράριο λειτουργίας του «υποχρεωτικού προγράμματος» ολοκληρώνεται στις 14:00, την ώρα που ολοκληρώνεται και το ωράριο εργασίας των εκπαιδευτικών. Έτσι, οι παρακάτω προβλέψεις στις εγκυκλίους του ΥΠΔΒΜΘ είναι δύσκολο να υλοποιηθούν:

*«Οι δάσκαλοι του Πρωινού Προγράμματος συνεργάζονται στενά με τους δασκάλους του Ολοήμερου Προγράμματος, ανταλλάσσουν απόψεις, επανασχεδιάζουν τη διδασκαλία τους, ορίζουν τους στόχους [...] Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιούνται σε καθορισμένη ημέρα της εβδομάδας (τουλάχιστον μία την εβδομάδα) [...] Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του Πρωινού Προγράμματος συνεργάζονται στενά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του Ολοήμερου Προγράμματος, ανταλλάσσουν απόψεις [...] Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του Ολοήμερου προγράμματος συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων [...] συμβάλλουν στη δημιουργική μάθηση, ώστε να ευοδωθούν οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί στόχοι του Ολοήμερου Προγράμματος και του **Νέου Σχολείου**»* (ΥΠΔΒΜΘ, 2011στ: 9-10).

Για την επίτευξη του «ενιαίου» χαρακτήρα του προγράμματος είναι αναγκαία η συνεργασία των εκπαιδευτικών του «υποχρεωτικού προγράμματος» με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο «προαιρετικό». Αυτό όμως είναι ιδιαίτερα δύσκολο, γιατί πολλοί εκπαιδευτικοί του «προαιρετικού» προγράμματος συμπληρώνουν ωράριο σε δύο ή τρία σχολεία. Επιπλέον, δημιουργούνται τα εξής ερωτήματα: Πώς θα επιτελέσει τον παιδαγωγικό του ρόλο ο Σύλλογος Διδασκόντων, αφού είναι αδύνατο να βρεθούν μαζί 30-40 εκπαιδευτικοί; Με ποιο τρόπο θα υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί επιστημονικά και παιδαγωγικά στο καθημερινό τους έργο, προκειμένου να αλλάξουν τις πρακτικές τους; Πώς θα δημιουργηθεί μια «ενιαία» αντίληψη για το ΕΑΕΠ, όταν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον ίδιο χώρο για κοινό σκοπό έχουν διαφορετικές εργασιακές σχέσεις και αμοιβές; Πώς θα οικοδομηθεί η παιδαγωγική σχέση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με 200-300 μαθητές, όταν την επόμενη χρονιά δεν υπηρετούν, συνήθως, στο ίδιο σχολείο;

Η ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ για αναβάθμιση του εκπαιδευτικού δεν συνοδεύεται από μέτρα που τον μετατρέπουν από «απλό διεκπεραιωτή εκπαιδευτικών εντολών» –όπως ισχυρίζεται– σε «πρωταγωνιστή της αναβάθμισης» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010α: 8, 17).

## **4.9. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές και η βελτίωση του σχολείου**

Τις τελευταίες δεκαετίες το ελληνικό σχολείο «βομβαρδίζεται» με συνεχείς αλλαγές

---

<sup>39</sup> Νόμος 1566/1985, άρθρο 11 παρ. ΣΤ3.

οι οποίες αποκαλούνται «εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις», «εκπαιδευτικές καινοτομίες» ή «εκπαιδευτικές αλλαγές». Οι προηγούμενες έννοιες δεν είναι ταυτόσημες (Παπαδάκης, 2003: 100) αλλά εμπεριέχουν ένα κοινό στοιχείο: προσδιορίζουν μέτρα και παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση του σχολείου. Το ΥΠΔΒΜΘ χαρακτηρίζει τις προωθούμενες αλλαγές με το ΕΑΕΠ, ως «ριζικές αλλαγές» που στοχεύουν στην «αναβάθμιση» και τη «βελτίωση» του σχολείου.

Ωστόσο, *«Κάθε αλλαγή που σχεδιάζεται και πραγματώνεται δε σημαίνει ότι επιφέρει τη βελτίωση και το νεωτερισμό στην εκπαίδευση»* (Υφαντή, 2000α: 40). Γιατί η αλλαγή δεν είναι ζήτημα νόμων και υπουργικών αποφάσεων, είναι κυρίως κοινωνικο-πολιτική διαδικασία με αβέβαιο αποτέλεσμα. *«Η Εκπαιδευτική αλλαγή»,* σημειώνει ο Μ. Fullan, *«εξαρτάται από το τι πράττουν και σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί - αυτό είναι τόσο απλό και τόσο περίπλοκο. Θα ήταν όλα τόσο εύκολα, εάν μπορούσαμε να νομοθετήσουμε αλλαγές στον τρόπο σκέψης»* (Fullan, 2001: 77).

Οι Α. Hargreaves και Μ. Fullan υπογραμμίζουν ότι συχνά συγχέεται η διαδικασία της μεταρρύθμισης με την ίδια τη μεταρρύθμιση, με αποτέλεσμα αυτό που παρουσιάζεται ως αντίδραση στη μεταρρύθμιση να οφείλεται περισσότερο σε ανησυχίες για τη διαδικασία της. Επιπλέον, *«αυτό που εμφανίζεται ως αντίσταση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αλλαγής γενικά, μπορεί να είναι μία τελείως λογική διαφωνία»* (Hargreaves & Fullan, 2008: 20). Επισημαίνουν ότι στην πορεία προς τη μεταρρύθμιση και τη βελτίωση υπάρχει διάσταση μεταξύ *«οράματος και λόγου»*. Γι' αυτό θεωρούν ότι απαραίτητα στοιχεία αυτής της πορείας είναι *«η ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, η δέσμευση απέναντι στον κοινό σκοπό ή η κατανόηση και αποσαφήνιση των σκοπών που επιδιώκονται...»* (ό.π: 20).

Η αλλαγή που δεν εσωτερικεύεται θα είναι μάλλον *«διακοσμητική, ψευδής και εφήμερη»*, γράφει ο C. Day. Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να εμπλακούν στην αλλαγή ανάλογα με το αν αντιλαμβάνονται την ανάγκη, αναγνωρίζουν το πρόβλημα και *«συλλαμβάνουν μια ανταπόκριση στο πρόβλημα αυτό, η οποία βρίσκεται εντός των διανοητικών και συναισθηματικών τους δυνατοτήτων, αν εναρμονίζεται με τις προσωπικές, εκπαιδευτικές και ιδεολογικές τους προσεγγίσεις και το πλαίσιο στο οποίο εργάζονται, καθώς και ανάλογα με το αν έχουν πρόσβαση σε υποστήριξη»* (Day, 2003: 219, 223).

Οι αλλαγές που επιχειρούνται με τα ΕΑΕΠ επηρεάζουν τη «βαθιά δομή» του σχολείου, γιατί αλλάζουν το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για το πώς θα υλοποιηθούν στην πράξη οι αλλαγές και αν θα επιφέρουν πραγματικά βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αλλάξουν τις μεθόδους διδασκαλίας, τις καθημερινές τους πρακτικές, να αναπτύξουν κουλτούρα συνεργασίας και να τροποποιήσουν ως ένα βαθμό τις

αντιλήψεις τους για το ρόλο το δικό τους και του σχολείου. Συνεπώς, ο τρόπος με τον οποίο θα κατανοήσουν και θα εφαρμόσουν τις αλλαγές οι εκπαιδευτικοί αλλά και η υποδοχή των αλλαγών από τους μαθητές και τους γονείς θα επηρεάσουν την εφαρμογή των μέτρων στην πράξη και το τελικό αποτέλεσμα τους.

Η Α. Υφαντή επισημαίνει ότι οι αλλαγές «*συνεπάγονται απώλειες, ανησυχίες, πάλη*» και «*δεν μπορεί να είναι κάποιος σίγουρος για τους σκοπούς, τις δυνατότητες εφαρμογής ή για τα έμπρακτα αποτελέσματα των προτεινόμενων αλλαγών*» (Υφαντή, 2000β: 57). Έτσι, κάθε εκπαιδευτική αλλαγή έχει δύο όψεις: «*Η μία σχετίζεται με τις αλλαγές που είναι να εφαρμοστούν και η άλλη με τον τρόπο που αυτές θα εφαρμοστούν. Και οι δύο όψεις δεν μπορούν να διαχωριστούν, γιατί αλληλεπιδρούν και η μία διαμορφώνει την άλλη*» (ό.π.: 59).

Συνεπώς, η εκπαιδευτική αλλαγή που δρομολογήθηκε με τα ΕΑΕΠ έχει δύο όψεις. Η μία αφορά στη θεσμοθέτηση των ΕΑΕΠ, δηλαδή στις αλλαγές που πρέπει να εφαρμοστούν στα συγκεκριμένα σχολεία, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει το ΥΠΔΒΜΘ για την ποιοτική τους αναβάθμιση. Η δεύτερη αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα υλοποιηθούν στην πράξη οι αλλαγές και το βαθμό στον οποίο θα πετύχουν τους διακηρυγμένους στόχους και θα επιφέρουν ουσιαστική βελτίωση στο σχολείο. Έχουν όμως οι εκπαιδευτικοί επαρκή ενημέρωση για τους στόχους των ΕΑΕΠ; Έχουν πειστεί για την αναγκαιότητα των αλλαγών και υποστηρίζονται επαρκώς, για να τις υλοποιήσουν αποτελεσματικά;

#### **4.10. Ο ρόλος του Διευθυντή στα ΕΑΕΠ**

Ο Διευθυντής του σχολείου, ως στέλεχος της εκπαίδευσης, έχει την ευθύνη να φέρει σε πέρας ένα πολύπλευρο έργο που συνεπάγεται μεγάλη ευθύνη. Είναι το μόνο στέλεχος που έχει επιφορτιστεί ταυτόχρονα με παιδαγωγικά και διοικητικά καθήκοντα και βρίσκεται σε άμεση επαφή με τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ο Διευθυντής είναι ο μόνος που γνωρίζει σε βάθος τα προβλήματα, τις ιδιαιτερότητες, τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου και του περιβάλλοντός του. Είναι αυτός που έχει συνολική εικόνα για το σχολείο και παίρνει καθημερινά αποφάσεις για τη λειτουργία του.

Ο Διευθυντής λειτουργεί σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον και θεσμικό πλαίσιο. Επιπλέον, μια σειρά παραγόντων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ασκεί τα καθήκοντά του. Τα χρόνια υπηρεσίας, η εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, οι επιπλέον σπουδές, η επιμόρφωση, η προσωπική του θεωρία για το ρόλο της εκπαίδευσης και γενικά η βιογραφία του αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται το ρόλο του και ασκεί το καθημερινό του έργο μέσα στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με το Χ. Σαΐτη, ο Διευθυντής αν και βρίσκεται στην «κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης» έχει βασικό ρόλο, αφού «κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας, “φιλτράρεται” μέσα από τη σχολική διεύθυνση. Χρωματίζεται, δηλαδή, από τις ψυχολογικές θέσεις και ικανότητες του διευθυντή του σχολείου, για να γίνει πραγματοποιήσιμο» (Σαΐτης, 2005: 118).

Συνεπώς, η αντίληψη του Διευθυντή για το ρόλο του, ο τρόπος που προσλαμβάνει τις εκπαιδευτικές αλλαγές και η ικανότητά του να τις «επικοινωνήσει» στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία των αλλαγών. Ο ρόλος του, όμως, δεν είναι στατικός. Οι ικανότητες και οι δεξιότητες που απαιτούνται διαφέρουν ανάλογα με το είδος και το εύρος της αλλαγής, το περιβάλλον του σχολείου αλλά και τις επικρατούσες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες.

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματική ηγεσία περιγράφουν έξι άξονες ηγετικής συμπεριφοράς που θέλουν τον Διευθυντή του σχολείου ως: α) Μετασχηματιστικό ηγέτη που διαμορφώνει ένα ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο συμβατό με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, επιβεβαιώνει την αναγκαιότητά του, ηγείται της αλλαγής, κινητοποιεί τα μέλη και προωθεί την καινοτομία. β) Εκπαιδευτικό ηγέτη που υλοποιεί τη βασική αποστολή και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στο διδακτικό έργο του σχολείου, καλλιεργώντας υψηλές προσδοκίες μάθησης, προωθώντας την εφαρμογή και αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών και εξασφαλίζοντας τις κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας. γ) Συμμετοχικό ηγέτη που αναπτύσσει συνεργατική κουλτούρα, φροντίζει για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών και την προσωπική ανάπτυξη όλων. δ) Διοικητικό ηγέτη που φροντίζει για τη βελτίωση του εξοπλισμού, την αξιοποίηση των πόρων και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. ε) Ηγέτη ενδυνάμωσης που παρακολουθεί και διαχειρίζεται τις αλλαγές και τις πιέσεις του περιβάλλοντος, συσχετίζει την εκπαίδευση με την κοινωνία προωθώντας τη σύνδεση των μαθησιακών εμπειριών με την κοινωνική πραγματικότητα, αναπτύσσει σχέση συνεργασίας με τους γονείς, τους τοπικούς φορείς και διαμορφώνει κουλτούρα που λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές. στ) Υπεύθυνο ηγέτη που αναπτύσσει την υπευθυνότητα όλων, τη συνυπευθυνότητα και την κοινωνική λογοδοσία (Κατσαρός, 2008: 112-114).

Είναι προφανές ότι το έργο των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ έχει ιδιαίτερες δυσκολίες και απαιτήσεις σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία. Οι Διευθυντές καλούνται να κατανοήσουν, να ενστερνισθούν και να εφαρμόσουν αλλαγές με τις οποίες το ΥΠΔΒΜΘ φιλοδοξεί να μετασχηματίσει το σχολείο και να δημιουργήσει ένα «Νέο Σχολείο». Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι Διευθυντές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην

επιτυχία του θεσμού. Το ερώτημα που προκύπτει είναι κατά πόσον υποστηρίζονται, ώστε να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις, τις (ενδεχόμενες) μεταβολές του ρόλου τους και να υλοποιήσουν αποτελεσματικά τις προωθούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές.

#### **4.11. Ανακεφαλαίωση**

Το ΥΠΔΒΜΘ αξιοποιώντας την εμπειρία των 28 Πειραματικών Ολοήμερων, θεσμοθέτησε τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ με σκοπό να αναμορφώσει το υπάρχον Δημοτικό σχολείο και να το μετατρέψει σε «Νέο Σχολείο», το οποίο θα είναι Ολοήμερο και θα επιτυγχάνει τους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς στόχους του. Ωστόσο, σημαντικές αδυναμίες που επισημάνθηκαν στη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων (χρηματοδότηση, υποδομές, διαδικασία στελέχωσης, ενημέρωση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών) δεν φαίνεται να αποφεύγονται. Στο βαθμό δε που τα ΕΑΕΠ υιοθετούν πρακτικές από τη λειτουργία των Ολοήμερων –τα οποία κατά κοινή ομολογία δεν πέτυχαν επαρκώς τους στόχους τους– είναι εύλογο το ερώτημα κατά πόσο μπορούν τα ΕΑΕΠ να πετύχουν όσα επαγγέλλονται.

Η πανελλαδική έρευνα της ΔΟΕ κατέγραψε σημαντικά προβλήματα κατά τον πρώτο χρόνο λειτουργίας τους. Στο παρόν κεφάλαιο αναδείχτηκαν οι αντιφάσεις και διατυπώθηκαν οι προβληματισμοί ως προς τις βασικές επιδιώξεις τους. Στα επόμενα κεφάλαια επιχειρείται η εμπειρική διερεύνηση των ζητημάτων αυτών, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ επιτυγχάνουν τους διακηρυγμένους στόχους τους (κοινωνικό/αντισταθμιστικό, παιδαγωγικό, μεταρρυθμιστικό). Επίσης, επιδιώκεται να διερευνηθούν σε βάθος δυσκολίες που σχετίζονται με την υλοποίηση των αλλαγών και να αποκαλυφθούν οι πραγματικές τους διαστάσεις, κατά το δεύτερο έτος της λειτουργίας των σχολείων και όχι «εν θερμώ».

Η διερεύνηση θα γίνει μέσω των απόψεων των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, λόγω της μεγάλης σπουδαιότητας που έχει η θέση τους για την υλοποίηση του θεσμού. Μέσα από το «λόγο» των Διευθυντών θα ανιχνευθούν (ενδεχομένως) προβλήματα που επηρεάζουν την αποτελεσματική υλοποίηση του θεσμού και την επίτευξη των στόχων του. Επίσης, θα αποτυπωθούν οι προτάσεις τους για τη βελτίωση των σχολείων και οι εκτιμήσεις τους για τις προοπτικές του θεσμού. Παράλληλα, θα διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι Διευθυντές ερμηνεύουν τις προωθούμενες αλλαγές αλλά και πώς αυτές επηρεάζουν το ρόλο τους.

## 5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Η ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

### 5.1. Το έναυσμα για την εμπειρική έρευνα

#### 5.1.1. Οι προβληματισμοί

Τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ συνιστούν μια εκπαιδευτική αλλαγή που φιλοδοξεί, σύμφωνα με τη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ, να αναβαθμίσει ποιοτικά το σημερινό σχολείο και να δημιουργήσει ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο στη χώρα. Αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδιασμού που ξεκίνησε το 2009 με το σύνθημα «Νέο Σχολείο - Πρώτα ο μαθητής» και στόχο τη δημιουργία ενός σχολείου που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις.

Το 1997 είχε ξεκινήσει μια παρόμοια προσπάθεια με το Ολοήμερο Σχολείο, το οποίο παρουσιάστηκε διεξοδικά στο πρώτο κεφάλαιο, αλλά δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάστηκε αναλυτικά ο σχεδιασμός του «Νέου Σχολείου», οι βασικές αρχές του, η έμφαση στις ΝΤ και σε συγκριμένες δεξιότητες, καθώς και ο τρόπος που αυτές συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν αναλυτικά –και συγκριτικά προς το Ολοήμερο Σχολείο– οι αλλαγές που φέρνει ο θεσμός των Δημοτικών Σχολείων ΕΑΕΠ, γιατί υιοθετεί τη φιλοσοφία του ολοήμερου. Στον πυρήνα των αλλαγών βρίσκονται το Ωρολόγιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Οι στόχοι του νέου θεσμού –που υλοποιείται από το σχολικό έτος 2010-2011– μπορούν να συμπυκνωθούν σε τρεις αλληλοσχετιζόμενες κατηγορίες (παιδαγωγικοί, κοινωνικοί-αντισταθμιστικοί, μεταρρυθμιστικοί) με κοινή στόχευση: την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αντιμετώπιση της παραπαιδείας και την ουσιαστικοποίηση των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στο τέταρτο κεφάλαιο επισημάνθηκαν αντιφάσεις σχετικά με τους στόχους του θεσμού και προέκυψαν προβληματισμοί για την επίτευξη των στόχων. Επιπλέον, η έρευνα της ΔΟΕ ανέδειξε προβλήματα κατά την εφαρμογή του θεσμού.

Οι προβληματισμοί που αναπτύχθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια αποτέλεσαν το έναυσμα για το παρόν ερευνητικό εγχείρημα, προκειμένου να διαπιστωθεί το «πώς» εφαρμόζεται ο θεσμός στην πράξη και αν επιτυγχάνει τους διακηρυγμένους στόχους. Ο μεταρρυθμιστικός «λόγος» (discourse) διαφέρει από αυτό που συμβαίνει στη σχολική πραγματικότητα. Η παιδαγωγική πράξη δεν επιτελείται σε κοινωνικό κενό και θα πρέπει να εξετάζεται η κοινωνικοπολιτική της εξάρτηση (Κρίβας, 2001: 96). Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι μια πολύπλοκη κοινωνικοπολιτική διαδικασία και δεν επιφέρει πάντα την προσδοκώμενη βελτίωση στο σχολείο. Οι στόχοι, οι προθέσεις των μεταρρυθμιστών και τα μέτρα που θεσμοθετούνται, «σκοντάφτουν» συχνά σε αντικειμενικά εμπόδια. Επιπλέον, οι



αλλαγές «φιλτράρονται» από τους αποδέκτες τους και κυρίως τους εκπαιδευτικούς, καθόσον δεν ερμηνεύονται, κατανοούνται και εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο. Συνεπώς, η έρευνα αυτή ενδιαφέρεται όχι μόνο για το «πώς» αλλά και το «γιατί» εφαρμόζεται ο θεσμός των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, με τον τρόπο που τελικά εφαρμόζεται. Ενδιαφέρεται για το εάν επιτυγχάνονται ή όχι οι στόχοι του θεσμού, αλλά και για τους λόγους που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την επίτευξη. Δηλαδή, ενδιαφέρεται για τη μελέτη του θεσμού σε βάθος.

Η επιλογή αυτή οδήγησε στην εστίαση του ενδιαφέροντος της έρευνας σε μία ομάδα σχολείων που υλοποιούν το θεσμό και συγκεκριμένα στα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας. Η επιλογή του συγκεκριμένου νομού σχετίζεται με το γεγονός ότι ο ερευνητής κατοικεί και εργάζεται στην περιοχή αυτή, γεγονός που διευκόλυνε την εργασία του. Η ερευνητική προσπάθεια ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2011 με τη μελέτη των στατιστικών στοιχείων και αφού τα σχολεία είχαν εφαρμόσει το θεσμό για ένα σχολικό έτος. Η συγκριτική μελέτη των στατιστικών στοιχείων δημιούργησε περαιτέρω προβληματισμούς για κάποια ζητήματα (π.χ. ο αριθμός των μαθητών του ολοήμερου προγράμματος) και ενίσχυσε το ενδιαφέρον για την εμπειρική έρευνα.

### **5.1.2. Τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας**

Στο νομό Ηλείας λειτουργούν 11 Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ, από το σχολικό έτος 2010-2011, τα οποία καλύπτουν τις 4 εκπαιδευτικές περιφέρειες του νομού. Στην περιφέρεια Ολυμπίας ένα σχολείο, στην περιφέρεια Λεχαινών δύο, στην περιφέρεια Αμαλιάδας τρία και στην περιφέρεια Πύργου πέντε. Ο αριθμός των μαθητών για τα σχολικά έτη 2010-2011 και 2011-2012 παρουσιάζεται στους πίνακες (8 και 9) που ακολουθούν.

Το σχολικό έτος 2010-2011 φοίτησαν 2.924 μαθητές στο υποχρεωτικό ωράριο που αποτελούν το **33,4%** του συνόλου των μαθητών του νομού. Το ποσοστό είναι υψηλότερο από αυτό των 800 σχολείων με ΕΑΕΠ (30,1%, πίνακας-6). Στο προαιρετικό πρόγραμμα φοίτησαν 339 μαθητές (11,6%), ενώ διέκοψαν 37 από τους 376 εγγεγραμμένους (9,8% διαρροή). Μερικά σχολεία είχαν μηδενική διαρροή και κάποια μεγάλη όπως το 2<sup>ο</sup> Πύργου (43,2%), το 1<sup>ο</sup> Ζαχάρως (21,9%) και το ΔΣ Ανδραβίδας (20%). Σε 6 σχολεία τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στο προαιρετικό πρόγραμμα κυμάνθηκαν από 6,2% έως 10,9%. Ένα σχολείο είχε ποσοστό 29,1% (1<sup>ο</sup> Αμαλιάδας), ένα 15,2% (2<sup>ο</sup> Αμαλιάδας), ένα 14,8% (4<sup>ο</sup> Αμαλιάδας), το 3<sup>ο</sup> Πύργου 17,5% και το 1<sup>ο</sup> Βάρδας 12,4%. Οι αλλοδαποί στο προαιρετικό πρόγραμμα ήταν 96, ήτοι το 28,3% των φοιτούντων. Το ΔΣ Ανδραβίδας και το 1<sup>ο</sup> Ζαχάρως είχαν τα υψηλότερα ποσοστά αλλοδαπών στο προαιρετικό πρόγραμμα (70% και 48%

αντίστοιχα). Υψηλά ποσοστά είχαν το 1<sup>ο</sup>, το 2<sup>ο</sup> Αμαλιάδας (33,3%, 30,3%) και το 1<sup>ο</sup> Βάρδας (37,9%). Τα μικρότερα ποσοστά είχαν το 6<sup>ο</sup> του Πύργου (6,5%) και το 4<sup>ο</sup> Αμαλιάδας (6,5%).

Το ποσοστό των μαθητών που φοίτησαν στο προαιρετικό πρόγραμμα των ΕΑΕΠ (11,6%) δεν παρουσιάζει μεγάλη διαφορά σε σχέση με το ποσοστό των μαθητών που φοίτησαν στο Ολοήμερο των ίδιων σχολείων το προηγούμενο σχολικό έτος (11,2%).

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ-8</b>										
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΣΤΑ 11 ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΑΕΠ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΛΕΙΑΣ</b>										
<b>το σχολικό έτος 2010-2011 (στοιχεία Ιανουαρίου 2011)<sup>40</sup></b>										
ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΝΙΑΙΟ ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΑΕΠ)	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙ- ΚΟ ΠΡΟΓΡ.		ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (14:00 -16:15)							ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜ. 2009-10
	ΜΑΘΗΤΕΣ (σύνολο)	ΤΜΗΜΑΤΑ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΗΣΑΝ		ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΑΝ		ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ & ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΕΣ		ΤΜΗΜΑΤΑ	
			ΑΡΙΘ	%	ΑΡΙΘ	%	ΑΡΙΘ	%		
1 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ	361	17	25	6,9	0	0,0	4	16,0	1	25
2 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ	338	17	21	6,2	16	43,2	3	14,3	1	23
3 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ	189	12	33	17,5	0	0,0	9	27,3	2	18
6 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ	325	14	31	9,5	4	11,4	2	6,5	2	39
7 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ	286	14	25	8,7	0	0,0	7	28,0	1	16
1 <sup>ο</sup> ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	227	12	66	29,1	0	0,0	22	33,3	4	53
2 <sup>ο</sup> ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	217	12	33	15,2	5	13,2	10	30,3	2	42
4 <sup>ο</sup> ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	210	12	31	14,8	0	0,0	2	6,5	2	27
1 <sup>ο</sup> ΒΑΡΔΑΣ	234	12	29	12,4	0	0,0	11	37,9	1	28
ΑΝΔΡΑΒΙΔΑΣ	184	12	20	10,9	5	20,0	14	70,0	1	26
1 <sup>ο</sup> ΖΑΧΑΡΩΣ	353	18	25	7,1	7	21,9	12	48,0	1	22
<b>ΣΥΝ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ: 11</b>	<b>2924</b>	<b>152</b>	<b>339</b>	<b>11,6</b>	<b>37</b>	<b>9,8</b>	<b>96</b>	<b>28,3</b>	<b>18</b>	<b>319*</b>
Μαθητές των ΕΑΕΠ στην πρωινή προαιρετική ζώνη (07:00-08:00): <b>77</b> (σε 8 σχολεία)										
Μαθητές των ΕΑΕΠ στην απογευματινή προαιρετική ζώνη (16:15-17:00): <b>0</b>										
Μαθητές που φοίτησαν σε ολοήμερα σχολεία (εκτός ΕΑΕΠ): <b>743</b> (από 867 εγγεγραμμένους) σε 35 σχολεία (με 2.637 μαθητές). Σε 42 σχολεία (με 1.297 μαθητές) έγινε αναστολή του ολοήμερου προγράμματος. Σε 32 σχολεία (με 1.890 μαθητές) δεν έχουν ιδρυθεί ολοήμερα τμήματα.										
Μαθητές στις προαιρετικές ζώνες: Πρωινή: <b>22</b> (σε 4 σχολεία). Απογευματινή: <b>0</b>										
Το σχολικό έτος 2010-2011 σε όλα τα δημοτικά σχολεία νομού (120) φοίτησαν συνολικά <b>8.748</b> (2924+2637+1297+1890) μαθητές <sup>41</sup> από τους οποίους οι 1.123 (12,8%) ήταν αλλοδαποί & παλιννοστούντες. Το ποσοστό των μαθητών που φοίτησαν σε όλα τα Ολοήμερα του νομού (ΕΑΕΠ και μη) το σχολικό έτος 2010-2011 είναι 12,4% (σε σύνολο 8.748 μαθητών φοίτησαν 1.082, οι 339 σε ΕΑΕΠ και οι 743 σε μη ΕΑΕΠ).										
* Το σχολικό έτος 2009-2010 στο Ολοήμερο πρόγραμμα των 11 σχολείων (τα οποία έγιναν ΕΑΕΠ το επόμενο έτος) φοίτησαν 319 μαθητές σε σύνολο 2.857 (ποσοστό 11,2%).										

<sup>40</sup> Τα στοιχεία προέρχονται από στατιστικούς πίνακες του Ιανουαρίου του 2011 της Δ/σης Π.Ε. Ηλείας.

<sup>41</sup> Α.Π. 2349/30-6-2011, Στατιστικά στοιχεία Δ/σης Π.Ε. Ηλείας.

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ-9</b>										
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΣΤΑ 11 ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΑΕΠ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΗΛΕΙΑΣ</b>										
<b>το σχολικό έτος 2011-2012 (στοιχεία Ιανουαρίου 2012)<sup>42</sup></b>										
ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΜΕ ΕΝΙΑΙΟ ΑΝΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΕΑΕΠ)	ΥΠΟΧΡΕΩΤΙ- ΚΟ ΠΡΟΓΡ.		ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (14:00 -16:15)							ΣΥΝΟΛ. ΑΡΙΘ. ΑΛΛΟΔΑ& ΠΑΛ
	ΜΑΘ ΗΤΕΣ (σύν ολο)	ΤΜΗ ΜΑΤ Α	ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ		ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΑΝ		ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ & ΠΑΛΙΝΝΟ- ΣΤΟΥΝΤΕΣ		ΤΜΗ ΜΑΤ Α	
			ΑΡΙΘ	%	ΑΡΙΘ	%	ΑΡΙΘ	%	ΑΡΙΘ	
1 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ	361	16	31	8,6	0	0,0	3	9,7	2	21
2 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ	323	16	25	7,7	4	13,8	4	16,0	1	32
3 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ	169	12	23	13,6	1	4,2	7	30,4	1	<b>28</b>
6 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ*	340	15	24	7,1	1	4,0	1	4,2	1	22
7 <sup>ο</sup> ΠΥΡΓΟΥ	270	13	22	8,1	3	12,0	5	22,7	1	10
1 <sup>ο</sup> ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	217	12	32	14,7	0	0	8	25,0	2	42
2 <sup>ο</sup> ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ	215	12	32	14,9	0	0	10	31,3	2	30
4 <sup>ο</sup> ΑΜΑΛΙΑΔΑΣ*	209	12	28	13,4	7	<b>20,0</b>	1	3,6	2	13
1 <sup>ο</sup> ΒΑΡΔΑΣ	254	12	20	7,9	6	<b>23,1</b>	6	30,0	1	43
ΑΝΔΡΑΒΙΔΑΣ	186	11	15	8,1	0	0	6	<b>40,0</b>	1	16
1 <sup>ο</sup> ΖΑΧΑΡΩΣ	351	18	27	7,7	6	<b>18,2</b>	16	<b>59,3</b>	1	83
<b>ΣΥΝ. ΣΧΟΛΕΙΩΝ: 11</b>	<b>2895</b>	<b>149</b>	<b>279</b>	<b>9,6</b>	<b>28</b>	<b>9,1</b>	<b>67</b>	<b>24,0</b>	<b>15</b>	<b>340</b>
Μαθητές των ΕΑΕΠ στην Πρωινή προαιρετική ζώνη (07:00-08:00): <b>38</b> (σε 5 σχολεία). Μαθητές των ΕΑΕΠ στην απογευματινή προαιρετική ζώνη (16:15-17:00): (έχει καταργηθεί).										
Μαθητές που φοίτησαν σε ολοήμερα σχολεία (εκτός ΕΑΕΠ): <b>453</b> (από 504 εγγεγραμμένους) σε 20 σχολεία (με 2.092 μαθητές). Δηλαδή, τα ολοήμερα σχολεία μειώθηκαν κατά 43% και οι μαθητές του ολοήμερου κατά 40% σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά. Σε 47 σχολεία (με 1.917 μαθητές) έγινε αναστολή του ολοήμερου προγράμματος. Σε 23 σχολεία (με 1.872 μαθητές) δεν έχουν ιδρυθεί ολοήμερα τμήματα. Μαθητές στις προαιρετικές ζώνες: Πρωινή <b>40</b> (σε 7 σχολεία). Απογευματινή: (έχει καταργηθεί). Το σχολικό έτος 2011-2012 στα <b>101</b> δημοτικά σχολεία νομού (μετά τις καταργήσεις - συγχωνεύσεις) φοίτησαν συνολικά <b>8.776</b> μαθητές (2895+2092+1917+1872) από τους οποίους οι 1.125 <sup>43</sup> (12,82%) είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες. Οι Ρομά ανέρχονται σε 542. <b>*Το 6<sup>ο</sup> Πύργου και το 4<sup>ο</sup> Αμαλιάδας το σχολικό έτος 2011-2012 ορίστηκαν ως «Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία» και εφαρμόζουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών.</b>										

Το σχολικό έτος 2011-2012 φοίτησαν 2.895 μαθητές στο υποχρεωτικό πρόγραμμα, ήτοι το **33,0 %** του συνόλου των μαθητών του νομού. Το ποσοστό είναι μικρότερο από αυτό των 961 σχολείων με ΕΑΕΠ (37,3%, πίνακας-6). Στο προαιρετικό πρόγραμμα φοίτησαν 279 μαθητές (9,6%), δηλαδή παρουσιάζεται μείωση 2% σε σχέση με την προηγούμενη σχολική

<sup>42</sup> Τα στοιχεία προέρχονται από τους στατιστικούς πίνακες του Ιανουαρίου του 2012 της Δ/νσης Π.Ε. Ηλείας.

<sup>43</sup> Α.Π. 2286/25-6-2012, Στατιστικά στοιχεία Δ/νσης Π.Ε. Ηλείας.

χρονιά (ήταν 11,6%). Η διαρροή διατηρήθηκε στα ίδια (9,6%) επίπεδα (διέκοψαν 28 μαθητές από τους 307 εγγεγραμμένους). Τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στο προαιρετικό πρόγραμμα ανά σχολείο δεν έχουν μεγάλη διαφορά σε σχέση με το 2010-2011, εκτός από το 1<sup>ο</sup> Αμαλιάδας που μειώθηκε στο μισό (από 29,1% σε 14,7%).

Οι αλλοδαποί που φοίτησαν στο προαιρετικό πρόγραμμα ήταν 67, ήτοι το 24,0% των φοιτούντων. Το υψηλότερο ποσοστό αλλοδαπών στο προαιρετικό πρόγραμμα είχαν το 1<sup>ο</sup> Ζαχάρως (59,3%, πέρυσι 48%) και το ΔΣ Ανδραβίδας (40%, πέρυσι 70%). Υψηλά ποσοστά, όπως και την προηγούμενη χρονιά, είχαν το 2<sup>ο</sup> Αμαλιάδας (31,3%) και το 1<sup>ο</sup> Βάρδας (30,0%). Τα μικρότερα ποσοστά αλλοδαπών είχαν το 6<sup>ο</sup> του Πύργου (4,2%) και το 4<sup>ο</sup> Αμαλιάδας (3,6%), όπως και την προηγούμενη χρονιά.

Από τη μελέτη των στατιστικών στοιχείων των 11 Δημοτικών Σχολείων προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

1) Τα ποσοστά των μαθητών οι οποίοι φοίτησαν στο προαιρετικό πρόγραμμα των 11 ΕΑΕΠ και τις δύο χρονιές (11,6% & 9,6%) είναι πολύ χαμηλότερα από τα πανελλαδικά (21,5% & 21,3%). Δηλαδή, στα ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας μόνο 1 στα 10 παιδιά παραμένει στο προαιρετικό πρόγραμμα, ενώ το ποσοστό σε εθνικό επίπεδο είναι διπλάσιο.

2) Την πρώτη χρονιά της λειτουργίας του ΕΑΕΠ υπήρξε μικρή αύξηση σε σχέση με το ολόημερο πρόγραμμα της προηγούμενης χρονιάς (από 11,2% σε 11,6%).

3) Τη δεύτερη χρονιά ο αριθμός των μαθητών που φοίτησαν στο προαιρετικό πρόγραμμα μειώθηκε από 339 σε 279 μαθητές (μείωση 17,7%), παρότι ο συνολικός αριθμός των μαθητών στα 11 ΕΑΕΠ παρέμεινε σχεδόν ίδιος (2.924 και 2.895). Η μείωση αυτή αντιστοιχεί στο 2% του συνόλου των μαθητών. Αν και το μισό της μείωσης (34 από 60 μαθητές) προέρχεται από ένα σχολείο, διαπιστώνεται πτωτική τάση στα περισσότερα σχολεία (7 στα 11).

4) Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στο προαιρετικό πρόγραμμα ήταν υψηλό και τις δύο χρονιές (28,3% και 24,0%). Τη σχολική χρονιά 2011-2012 στα 11 ΕΑΕΠ φοίτησαν 340 αλλοδαποί σε σύνολο 2.895 μαθητών (11,7%). Αυτό σημαίνει ότι το ποσοστό των αλλοδαπών που φοίτησε στο προαιρετικό πρόγραμμα (24,0%) είναι υπερδιπλάσιο σε σχέση με το ποσοστό τους επί του συνόλου των μαθητών (11,7%). Το ποσοστό των αλλοδαπών που φοίτησαν σε όλα τα σχολεία του νομού το 2011-2012 ήταν 12,82% (1.125 σε σύνολο 8.776), γεγονός που φανερώνει ότι η κατανομή των αλλοδαπών στα σχολεία με ΕΑΕΠ και στα υπόλοιπα δεν παρουσιάζει μεγάλη ποσοστιαία διαφορά.

## 5.2. Ο σκοπός, οι στόχοι της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

### 5.2.1. Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) του νομού Ηλείας, αναφορικά με την πρόσληψη/ερμηνεία του νέου θεσμού, τις δυσκολίες υλοποίησής του και την επίτευξη των στόχων του. Ειδικότεροι στόχοι της έρευνας είναι:

- I. Να διερευνηθεί πώς προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν οι Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ τις εκπαιδευτικές αλλαγές οι οποίες εισάγονται με το νέο θεσμό
- II. Να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών για την επάρκεια της επιμόρφωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του θεσμού
- III. Να διερευνηθούν τυχόν προβλήματα κατά την εφαρμογή του θεσμού
- IV. Να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με την αύξηση του διδακτικού ωραρίου
- V. Να διερευνηθεί κατά πόσον ολοκληρώνεται η προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο και επιτυγχάνεται ο στόχος *«η τσάντα να μένει στο σχολείο, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις»*
- VI. Να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με την εισαγωγή των νέων μαθημάτων στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το στόχο της ενδοσχολικής πιστοποίησης των ΤΠΕ και των Αγγλικών
- VII. Να διερευνηθεί εάν με το νέο θεσμό μειώθηκαν οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών και περιορίστηκε η παραπαιδεία
- VIII. Να διερευνηθεί εάν με το Αναμορφωμένο Πρόγραμμα ανανεώθηκαν οι μέθοδοι διδασκαλίας, βελτιώθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα και αναβαθμίστηκε η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου
- IX. Να διερευνηθεί εάν οι αλλαγές στο προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα το αναβάθμισαν ποιοτικά και ενίσχυσαν την αυτονομία του σχολείου
- X. Να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών για τη συμβολή του θεσμού στην κατοχύρωση της ουσιαστικής ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων
- XI. Να διερευνηθούν οι απόψεις των Διευθυντών για το μεταρρυθμιστικό ρόλο των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ και το στόχο της γενίκευσης του θεσμού σε όλα τα Δημοτικά σχολεία

- XII.** Να διερευνηθεί αν ο θεσμός έχει επηρεάσει το ρόλο του Διευθυντή και πώς
- XIII.** Να διατυπωθούν προτάσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ

### **5.2.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τους στόχους της έρευνας διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- I.** Πώς προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν οι Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ τις εκπαιδευτικές αλλαγές που εισάγονται με το νέο θεσμό;
- II.** Οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη στο καθημερινό τους έργο για την υλοποίηση του θεσμού;
- III.** Υπάρχουν προβλήματα κατά την εφαρμογή του θεσμού και ποιά;
- IV.** Ποιες είναι οι απόψεις των Διευθυντών για την αύξηση του διδακτικού ωραρίου;
- V.** Ολοκληρώνεται η προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο και επιτυγχάνεται ο στόχος «η τσάντα να μένει στο σχολείο, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις»;
- VI.** Ποιες είναι οι απόψεις των Διευθυντών για την εισαγωγή των νέων μαθημάτων στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το στόχο της ενδοσχολικής πιστοποίησης των ΤΠΕ και των Αγγλικών;
- VII.** Με το ΕΑΕΠ μειώθηκαν οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών και περιορίστηκε η παραπαιδεία;
- VIII.** Με το Αναμορφωμένο Πρόγραμμα ανανεώθηκαν οι διδακτικές μέθοδοι, βελτιώθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα και αναβαθμίστηκε η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου;
- IX.** Οι αλλαγές αναβάθμισαν το προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα και ενίσχυσαν τη αυτονομία του σχολείου;
- X.** Ποιες είναι οι απόψεις των Διευθυντών για τη συμβολή των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ στην κατοχύρωση της ουσιαστικής ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων;
- XI.** Ποιες είναι οι απόψεις των Διευθυντών για το μεταρρυθμιστικό ρόλο των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ και το στόχο της γενίκευσης του θεσμού σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία;
- XII.** Το ΕΑΕΠ έχει επηρεάσει το ρόλο του Διευθυντή και πώς;
- XIII.** Ποιες είναι οι προτάσεις των Διευθυντών για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ;

## 5.3. Η μεθοδολογική προσέγγιση

### 5.3.1. Η σημασία της μεθόδου

Ο σκοπός και οι στόχοι μιας έρευνας προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιλογή της μεθόδου. Οι ερευνητικές μέθοδοι δεν είναι ουδέτερα ερευνητικά εργαλεία αλλά λογικές διαδικασίες για την αναζήτηση της αλήθειας που μετέχουν κάποιων θεωρητικών παραδοχών. Κάθε ερευνητής επιλέγει και εφαρμόζει μια ερευνητική στρατηγική με κριτήρια που απορρέουν από το ευρύτερο επιστημολογικό και θεωρητικό πλαίσιο (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003α: 28).

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα ταξινομούνται σε κατηγορίες με βάση διάφορα κριτήρια. Η πιο συνηθισμένη διάκριση είναι εκείνη μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, με κριτήριο το είδος των εμπειρικών δεδομένων που συλλέγονται και τον τρόπο επεξεργασίας τους. Κάθε μία από τις δύο αυτές κατηγορίες χαρακτηρίζεται από διαφορετικές φιλοσοφικές καταβολές, έχει διαφορετικούς στόχους και χρησιμοποιεί διαφορετικά μέσα για να τους πετύχει.

Οι ποσοτικές μέθοδοι βασίζονται στην εξέταση ερευνητικών υποθέσεων που στηρίζονται σε κάποια θεωρία και επιδιώκουν τον έλεγχο της ορθότητας των υποθέσεων. Πολλές φορές, εκτός από τον έλεγχο των υποθέσεων, στοχεύουν στην ανακάλυψη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των φαινομένων. Τα αποτελέσματα εξάγονται με στατιστικούς χειρισμούς των ερευνητικών δεδομένων και παρουσιάζονται με αριθμούς που έχουν γενικεύσιμη ισχύ. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση είναι αυστηρά δομημένα και ο ερευνητής αντικειμενικός (Σταλίκας, 2005: 181). Οι ποσοτικές μέθοδοι εντάσσονται στη θετικιστική σκέψη, δίνουν έμφαση στις εμπειρικές γενικεύσεις και συνεπώς στις κανονικότητες για τα κοινωνικά φαινόμενα τα οποία γίνονται αντιληπτά ως αντικειμενικά γεγονότα.

Αντίθετα, οι ποιοτικές μέθοδοι βασίζονται στην παραδοχή ότι δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα. Τα κοινωνικά φαινόμενα δεν απορρέουν από τις ίδιες τις δραστηριότητες ή τα κοινωνικά φαινόμενα, αλλά αποδίδονται από τους δρώντες ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται. Παρόλο που υπάρχουν εναλλακτικές ποιοτικές μέθοδοι, όλες χαρακτηρίζονται από την επιδίωξη να κατασκευάσουν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας από τη μελέτη σε βάθος των περιπτώσεων (Κυριαζή, 2002: 52-53). Οι διαδικασίες που εφαρμόζονται συνήθως είναι πιστές στην «ερμηνευτική προσέγγιση», σύμφωνα με την οποία «η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που αποδίδουν τα υποκείμενα στη δική τους συμπεριφορά και στη συμπεριφορά των άλλων» (ό.π: 31). Η προσέγγιση αυτή

θεωρεί ότι η εξήγηση της συμπεριφοράς θα πρέπει να επικεντρώνεται στην ερμηνεία που της αποδίδουν οι ίδιοι οι δρώντες, επειδή οι άνθρωποι δεν αντιδρούν μηχανιστικά σε εξωτερικές καταστάσεις αλλά έχουν βούληση, κίνητρα και πεποιθήσεις τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (ό.π: 31).

Οι ποιοτικές μέθοδοι, λοιπόν, εστιάζουν στη σημασία που έχουν τα κοινωνικά φαινόμενα για τα δρώντα άτομα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, δηλαδή εστιάζουν στο νόημα που έχουν αυτά τα φαινόμενα για τα ίδια τα υποκείμενα και τονίζουν από τη φύση τους τη σημασία που έχει το ιστορικό - κοινωνικό πλαίσιο στην ερμηνεία της συμπεριφοράς. «Αυτό σημαίνει», γράφει η Ν. Κυριαζή, «ότι ο ερευνητής εμβυθίζεται στον κοινωνικό χώρο που μελετάει και προσπαθεί να δει τα πράγματα από τη σκοπιά των ερευνώμενων.[...] Με τον τρόπο αυτό επιδιώκει τη βαθιά κοινωνιολογική γνώση όπως εννοείται στην ερμηνευτική παράδοση, δηλαδή προσεγγίζει αυτό που ο Weber αποκάλεσε *Verstehen*<sup>44</sup>» (ό.π.: 53).

Ο Μ. Weber προσπάθησε να συνδυάσει την αιτιώδη ερμηνεία των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με την κατανόηση του νοήματος που αυτές έχουν για το υποκείμενο που δρα κάθε φορά. Η κεντρική του θέση, σύμφωνα με την Ι. Λαμπίρη-Δημάκη, «*συνοψίζεται στην άποψη ότι η κοινωνιολογική ερμηνεία πρέπει να είναι επαρκής τόσο από την άποψη της αιτιολογήσεως όσο και από την άποψη της σημασίας. Δηλαδή, οι αλληλουχίες των κοινωνικών γεγονότων, οι σχέσεις αιτίου και αιτιατού των κοινωνικών δραστηριοτήτων πρέπει να γίνουν κατανοητές από τον κοινωνιολόγο ως συσχετίσεις “μεστές από νόημα” για τα άτομα που συμμετείχαν στις δραστηριότητες αυτές*» (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003β: 49).

Οι ποιοτικές έρευνες, δηλαδή οι έρευνες που βασίζονται σε ποιοτικές μεθόδους, στοχεύουν στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» και όχι στην απλή αναγωγή τους σε μετρήσιμες ποσότητες (Ιωσηφίδης, 2003: 17).

Σύμφωνα με τον «χαλαρό λειτουργικό ορισμό» της J. Mason, η ποιοτική έρευνα έχει τρία χαρακτηριστικά: α) Θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση η οποία σε γενικές γραμμές είναι ερμηνευτική, γιατί την ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, κατανοείται, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. β) Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται τα δεδομένα, αντί να είναι αυστηρά τυποποιημένες. γ) Στηρίζεται σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας του πλαισίου (Mason, 2009: 20).

---

<sup>44</sup> Ο Μ. Weber χρησιμοποίησε τις έννοιες *Verstehen* (κατανόηση) και *Erklären* (εξήγηση) οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003β: 41-60).



Ωστόσο, η συγγραφέας επισημαίνει ότι η ποιοτική έρευνα δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως ένα ενιαίο σώμα φιλοσοφίας και πρακτικής ούτε να θεωρείται αντίθετη της ποσοτικής έρευνας. Απαιτεί αναστοχασμό από τη μεριά του ερευνητή για τις πράξεις του και το ρόλο του, καθόσον δεν είναι ουδέτερος ή αποστασιοποιημένος από τη γνώση και τα στοιχεία που παράγει η έρευνά του. Επιπλέον, υπογραμμίζει ότι η ποιοτική έρευνα «πρέπει να διενεργείται ως μια δεοντολογική πρακτική και να λαμβάνει υπόψη το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται», να διεξάγεται με συστηματικό αλλά ευπροσάρμοστο τρόπο και να παράγει κοινωνικές εξηγήσεις «που είναι κατά κάποιον τρόπο γενικεύσιμες ή να έχουν ευρύτερη απήχηση» (ό.π.: 23-25).

Βασικό χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας, γράφει η Ν. Κυριαζή, είναι ο μικρός αριθμός περιπτώσεων στις οποίες στηρίζεται η έρευνα και η εμβάθυνση σ' αυτές, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος της που είναι η διαμόρφωση ολικής εικόνας και όχι γενικών τάσεων:

*«Το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων (που αναγκαστικά προϋποθέτει πολλές περιπτώσεις) αλλά τη διαμόρφωση ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και την ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων. Καθώς η μελέτη βάθους που συνεπάγεται η ποιοτική έρευνα οδηγεί στη συγκέντρωση λεπτομερών στοιχείων για πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων, διευκολύνεται έτσι η διαδικασία ανάπτυξης και αποσαφήνισης εννοιολογικών κατηγοριών» (Κυριαζή, 2002: 51-52).*

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό που υπογραμμίζει η Ν. Κυριαζή είναι ο ρόλος της θεωρίας στην ποιοτική έρευνα και η ευελιξία της μεθοδολογίας γενικότερα. Οι θεωρητικές έννοιες δεν προσδιορίζονται εκ των προτέρων όπως στην ποσοτική έρευνα αλλά αποτελούν εργαλεία ευαισθητοποίησης που καθοδηγούν τον ερευνητή. Το εννοιολογικό πλαίσιο δεν αποτελεί καλούπι που επιβάλλεται στα δεδομένα αλλά είναι ευέλικτο και ρευστό. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να αποκτήσει σφαιρική αντίληψη για το κοινωνικό φαινόμενο που ερευνά, καθώς αποκαλύπτονται πτυχές του φαινομένου που μελετά και τις οποίες δεν είχε υποψιαστεί:

*«Εφόσον δεν υπάρχουν στην αρχή της έρευνας συγκεκριμένες θεωρητικές υποθέσεις αλλά μόνο ένα γενικό εννοιολογικό πλαίσιο, ο ερευνητής αρχικά απορροφά όσο το δυνατόν πιο πολλές πληροφορίες, οι οποίες όμως σταδιακά μειώνονται καθώς η έρευνα επικεντρώνεται σε εκείνα τα στοιχεία που φωτίζουν τις υπό διαμόρφωση εννοιολογικές κατηγορίες. Οι θεωρητικές έννοιες δεν προσδιορίζονται εκ των προτέρων με αναφορά σε εμπειρικά δεδομένα, όπως συμβαίνει στο ποσοτικό μοντέλο έρευνας, αλλά αποτελούν μέσα ευαισθητοποίησης προς την κοινωνική πραγματικότητα, τα οποία καθοδηγούν τον ερευνητή*

στην ανάλυση των στοιχείων, αλλά και προσαρμόζονται σε αυτά καθώς εξελίσσεται η έρευνα. Επομένως, το εννοιολογικό πλαίσιο δεν αποτελεί καλούπι που επιβάλλεται στα εμπειρικά δεδομένα αλλά έναν ρευστό, ευέλικτο τρόπο προσέγγισης που επιτρέπει την ανάδειξη απρόσμενων θεμάτων και πτυχών των κοινωνικών φαινομένων» (ό.π.: 2002: 52).

Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας συνοψίζονται στον παρακάτω πίνακα (Ιωσηφίδης, 2003: 12-13).

ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ	ΜΕΙΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ
1) Διερεύνηση που χαρακτηρίζεται από λεπτομέρεια και βάθος 2) Μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση φαινομένων διαδικασιών και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί από πριν 3) Διερεύνηση της εμπειρίας των κοινωνικών υποκειμένων. Ο ερευνητής βλέπει και κατανοεί τον κόσμο μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των κοινωνικών υποκειμένων 4) Γίνεται προσπάθεια για την αποφυγή a priori κρίσεων	1) Συνήθως αφορά μικρά δείγματα 2) Χαρακτηρίζεται από περιορισμένες δυνατότητες γενίκευσης και σύγκρισης 3) Εξαρτάται αρκετά από τις προσωπικές αντιλήψεις του ερευνητή και από τα επικοινωνιακά του προσόντα 4) Η συμμετοχή ή εμπλοκή του μπορεί να μεταβάλλει τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού φαινομένου ή τη διαδικασία

### 5.3.2. Η επιλογή της μεθόδου: ποιοτική έρευνα

Ως προσφορότερη μέθοδος προσέγγισης για την παρούσα εργασία θεωρήθηκε η ποιοτική έρευνα για τους εξής λόγους:

1) Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει τη διερεύνηση των κοινωνικών φαινομένων με τη μελέτη σε βάθος μικρού αριθμού περιπτώσεων. Στόχος της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει σε βάθος τη λειτουργία μικρού αριθμού σχολικών μονάδων που εφαρμόζουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική αλλαγή, προκειμένου να διαπιστώσει αν επιτυγχάνονται ή όχι και γιατί οι στόχοι του θεσμού.

2) Η ποιοτική έρευνα δεν στοχεύει τόσο σε γενικεύσεις όσο στη δημιουργία μιας συνολικής εικόνας για τις περιπτώσεις που εξετάζει, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο και την πολυπλοκότητα του. Επιδίωξη της παρούσας έρευνας δεν είναι η γενίκευση αλλά η ενδελεχής εξέταση των συγκεκριμένων σχολείων στο περιβάλλον που λειτουργούν, προκειμένου να αποκαλύψει όλες τις πτυχές της λειτουργίας τους και να αναδείξει ό,τι επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την υλοποίηση θεσμού.

3) Η ποιοτική έρευνα προσπαθεί να κατανοήσει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των κοινωνικών υποκειμένων διερευνώντας τις εμπειρίες τους. Η παρούσα έρευνα διερευνά τις εμπειρίες των Διευθυντών των σχολικών μονάδων οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν τις

συγκεκριμένες εκπαιδευτικές αλλαγές.

4) Η ποιοτική έρευνα είναι σε γενικές γραμμές ερμηνευτική. Η συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκει να περιγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει το νόημα που δίνεται στις αλλαγές από τα δρώντα υποκείμενα, τον τρόπο που τα ίδια ερμηνεύουν τις δικές τους συμπεριφορές και των άλλων και πώς αυτές επηρεάζουν την εφαρμογή του θεσμού.

#### **5.4. Ο πληθυσμός της έρευνας, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της**

Η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ επιλέχθηκε για τους παρακάτω λόγους: α) Ο Διευθυντής, ως όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας, θεωρείται και επιβάλλεται να έχει συνολική εποπτεία για τη λειτουργία του σχολείου. β) Είναι το πρόσωπο που βρίσκεται σε άμεση επαφή με τη Διοίκηση και την Καθοδήγηση (Διευθυντή Εκπαίδευσης, Σχολικούς Συμβούλους). γ) Είναι το άτομο που καλείται να εμπεδώσει την εκπαιδευτική πολιτική, να την ενστερνισθεί και στη συνέχεια να εμπνεύσει και να παρωθήσει τους εκπαιδευτικούς προς την ίδια κατεύθυνση. δ) Είναι το μόνο στέλεχος της εκπαίδευσης που έχει ταυτόχρονα διοικητικές, παιδαγωγικές και διδακτικές αρμοδιότητες. ε) Αποτελεί το συνδετικό κρίκο του απογευματινού προγράμματος (ολοήμερου) με το πρωινό πρόγραμμα. στ) Λόγω του συστήματος επιλογής των στελεχών, έχει (κατά κανόνα) αυξημένη εκπαιδευτική/διοικητική εμπειρία και σπουδές, γεγονός που του επιτρέπει να κάνει πολλαπλές αναγνώσεις στο μεταρρυθμιστικό λόγο και να τον «φιλτράρει».

Οι παραπάνω λόγοι συνηγορούν ότι οι Διευθυντές των σχολείων, με τον πολύπλευρο ρόλο τους (ηγητικό, παιδαγωγικό), είναι τα καταλληλότερα πρόσωπα για να δώσουν μια συνολική εικόνα για τον τρόπο υλοποίησης του θεσμού, όπως αυτή συγκροτείται από τις εμπειρίες τους. Οι εμπειρίες των Διευθυντών διαμορφώνονται σε ένα καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο και ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον με αλληλεξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις. Το έργο τους διαμορφώνεται όχι μόνο από το θεσμικό πλαίσιο και το ιδιαίτερο περιβάλλον στο οποίο ασκείται αλλά και από άλλους παράγοντες όπως τη συνολική υπηρεσία τους, τα χρόνια που υπηρετούν σε θέσεις ευθύνης και τις σπουδές που έχουν.

Η εμπειρία του Διευθυντή συνοψίζει το έργο του και αντανακλά ότι με τρόπο σύνθετο και επεξεργασμένο προσλαμβάνει, φιλτράρει και δοκιμάζει στην πράξη. Το έργο τού κάθε Διευθυντή, παρότι τελείται σε ορισμένο θεσμικό πλαίσιο, φέρει την προσωπική του σφραγίδα η οποία διαμορφώνεται προοδευτικά στην επαγγελματική του διαδρομή. Γι'

αυτό με τη συνέντευξη δεν αναμένονται τυποποιημένες ή «ξερές» απαντήσεις αλλά απαντήσεις που περιέχουν εφαρμοσμένη γνώση, αποδοτικές πρακτικές και ερμηνείες για τις επιλογές τους. Αυτό θα βοηθήσει όχι μόνο να διαπιστωθεί το «πώς» εφαρμόζεται ο θεσμός στην πράξη αλλά και το «γιατί». Θα βοηθήσει να διαπιστωθεί αν επιτυγχάνονται οι στόχοι του αλλά και ποιοι παράγοντες διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την επίτευξή τους.

Ο **πληθυσμός** της έρευνας αποτελείται από τους Διευθυντές όλων των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας, δηλαδή **έντεκα (11) άτομα συνολικά**. Η έρευνα στοχεύει στην εμβάθυνση και η συγκεκριμένη (γεωγραφική) ομάδα παρέχει τη δυνατότητα μιας από πολύ κοντά λεπτομερούς θεώρησης του θεσμού των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, γιατί περιλαμβάνει σημαντικές για το σκοπό της μελέτης μονάδες που *«σχετίζονται με το ευρύτερο σύνολο, χωρίς όμως να το αντιπροσωπεύουν άμεσα»* (Mason, 2009: 203).

Τα ευρήματα της έρευνας αφορούν στο συγκεκριμένο νομό και τα συμπεράσματα δεν αναφέρονται στο σύνολο των 961 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ της χώρας. Άλλωστε δείγματα κάτω των 30 ατόμων παρουσιάζουν δυσκολίες στη γενίκευση (Βάμβουκας, 2010: 158). Η συγκρότηση αντιπροσωπευτικού δείγματος με στόχο τη γενίκευση, θα απαιτούσε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων και φυσικά πολύ χρόνο και αρκετούς ερευνητές. Οι έντεκα Διευθυντές, λοιπόν, δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικό δείγμα από στατιστικής άποψης (N=11) των 961 Διευθυντών, παρόλο που συγκροτούν σημαντικό δείγμα από θεωρητική άποψη (θεωρητική δειγματοληψία).

Η θεωρητική δειγματοληψία είναι η διαδικασία που αφορά στην επιλογή ομάδων ή κατηγοριών προς μελέτη με κριτήριο τη σχετικότητά τους προς τα ερευνητικά ερωτήματα, τη θεωρητική προσέγγιση και την εξήγηση που οι ερευνητές αναπτύσσουν. Πρόκειται για τη δόμηση ενός δείγματος σημαντικού από θεωρητική άποψη, γιατί συγκεντρώνει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διευκολύνουν τον ερευνητή στην ανάπτυξη και τον έλεγχο της θεωρίας και της εξήγησης στην οποία στοχεύει (Mason, 2009: 205-206).

Σε περιπτώσεις που το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό από στατιστικής άποψης, όπως στην παρούσα έρευνα, η μόνη γενίκευση που μπορεί να κάνει ο ερευνητής *«είναι να υποθέσει ότι παρόμοια αποτελέσματα, ενδεχομένως, να προκύπτουν και από δείγματα υποκειμένων, που μοιάζουν ως προς τη σύνθεση, τις συνθήκες διαβίωσης και τη γεωγραφική περιοχή με τα υποκείμενα της συγκεκριμένης έρευνας»* (Αθανασίου, 2003: 89). Συνεπώς, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να ισχύουν (ενδεχομένως) για σχολεία που βρίσκονται σε γεωγραφικές περιοχές με παρόμοια αστικότητα, για τους εξής λόγους:

α) Οι 11 Διευθυντές δεν συνιστούν ένα «δείγμα ευκολίας» με την έννοια ότι είναι κάποιοι Διευθυντές από διαφορετικές περιοχές που έτυχε να είναι διαθέσιμοι ή θέλησαν να

συμμετάσχουν στην έρευνα. Αντίθετα, υπηρετούν στον ίδιο νομό έχουν τον ίδιο θεσμικό ρόλο που απαιτεί συγκεκριμένα τυπικά προσόντα και επιλέχτηκαν με την ίδια διαδικασία σε όλα τα σχολεία της χώρας. β) Οι 961 Διευθυντές υλοποιούν την ίδια εκπαιδευτική αλλαγή και ο ρόλος τους περιορίζεται από ένα «ασφυκτικό» νομοθετικό πλαίσιο που είναι κοινό για όλους. γ) Η επιλογή των 11 σχολείων στα οποία υπηρετούν οι συγκεκριμένοι Διευθυντές έγινε από το ΥΠΔΒΜΘ με κοινά κριτήρια για όλους τους νομούς της χώρας. Τα κριτήρια αυτά, δηλαδή τα κοινά χαρακτηριστικά των 961 σχολείων στα οποία ασκούν τα καθήκοντά τους οι Διευθυντές είναι: η οργανικότητα του σχολείου (12/θέσια), ο μεγάλος αριθμός μαθητών, η λειτουργία ολοήμερου προγράμματος πριν από τον ορισμό τους και η αναλογική εκπροσώπηση τόσο σε αριθμό σχολείων ανά νομό όσο και σε επίπεδο νομού ως προς την αστικότητα.

## 5.5. Τα ερευνητικά εργαλεία

### 5.5.1. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων: ημιδομημένη συνέντευξη

Ως καταλληλότερο εργαλείο συλλογής των δεδομένων κρίθηκε η συνέντευξη, γιατί επιτρέπει τη συλλογή πληροφοριών σε βάθος –κάτι που είναι απαραίτητο στην παρούσα έρευνα– και αποτελεί ίσως την πιο διαδομένη μέθοδο άντλησης ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες. Η J. Mason χρησιμοποιεί τον όρο «*παραγωγή δεδομένων*» αντί του όρου «*συλλογή δεδομένων*», για να συμπυκνώσει σ' αυτόν την ευρύτερη ποικιλία σχέσεων μεταξύ του ερευνητή, του κοινωνικού κόσμου και του ερευνητικού υλικού που καλύπτει η ποιοτική έρευνα. Θεωρεί πιο ακριβές να μιλάμε για διαδικασία «*παραγωγής*» παρά «*συλλογής*», γιατί οι περισσότερες ποιοτικές προσεγγίσεις απορρίπτουν την ιδέα «*ότι ο ερευνητής μπορεί να είναι ένας απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών του κοινωνικού κόσμου. Αντίθετα, αυτές οι προσεγγίσεις θέλουν τους ερευνητές να "χτίζουν" με ενεργό τρόπο γνώση για αυτό τον κόσμο, ακολουθώντας συγκεκριμένες αρχές...*» (Mason, 2009: 85). Αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές δεν ασχολούνται με το να βρουν στοιχεία που ήδη υπάρχουν έτοιμα προς συλλογή αλλά προσπαθούν να βρουν πόσο καλύτερα μπορούν να παράγουν δεδομένα από τις πηγές που έχουν επιλέξει (ό.π.: 85).

Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι πολλά. Βασικό πλεονέκτημα είναι ότι «*επιτρέπει να εξετάσουμε το ερευνητικό πρόβλημα σε μεγαλύτερο βάθος. Και τούτο, γιατί οι άνθρωποι είναι περισσότερο πρόθυμοι να μιλούν παρά να γράφουν. [...] Στη συνέντευξη [...] είναι πολύ πιθανό να εξασφαλιστούν ευκολότερα ακόμη και εμπιστευτικές πληροφορίες*» (Παρασκευόπουλος, 1993: 128). Με τη συνέντευξη ο ερευνητής μπορεί πιο

άνετα να εξηγήσει στον εξεταζόμενο το σκοπό της έρευνας, να διεγείρει τον ενδιαφέρον του και να βεβαιώνεται κάθε φορά ότι κατανοήθηκε η ερώτηση (ό.π.: 126).

Επιπλέον, η συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να επαναδιατυπώνει τις ερωτήσεις, να δίνει εξηγήσεις και να ζητά διευκρινίσεις όταν η απάντηση δεν είναι σαφής, να παρακολουθεί όχι μόνο τα λεκτικά μηνύματα αλλά και τις αντιδράσεις των υποκειμένων, να διαπιστώνει πότε εκφράζονται με ειλικρίνεια και να συγκεντρώνει πληροφορίες χωρίς διαρροές (Αθανασίου, 2003: 148-149).

Ένα άλλο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι ότι μπορεί να οδηγήσει στη διερεύνηση θεμάτων που δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν, λόγω της αμεσότητας της σχέσης ερευνητή και ερωτώμενου. Γενικά, η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να αντλήσει πληροφορίες σε βάθος για πολύπλοκες κοινωνικές διαδικασίες και να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων. Δηλαδή, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα «να δει τον κοινωνικό κόσμο και τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από τις εμπειρίες και τα “μάτια” των κοινωνικών υποκειμένων» (Ιωσηφίδης, 2010: 41).

Ενώ η συνέντευξη έχει σαφή πλεονεκτήματα, δεν είναι απαλλαγμένη από μειονεκτήματα. Η άμεση αλληλεπίδραση ερευνητή και εξεταζόμενου κάνει τη διαδικασία πιο ευάλωτη στην υποκειμενικότητα με αποτέλεσμα να μειώνεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των πληροφοριών (Παρασκευόπουλος, 1993: 129). Επικρίνεται, επίσης, γιατί δεν εξασφαλίζει ανωνυμία με συνέπεια οι απαντήσεις να μην θεωρούνται πάντα έγκυρες, δεν μπορεί να επαναληφθεί με τις ίδιες συνθήκες για τον έλεγχο της αξιοπιστίας, ενώ δύσκολα καταγράφονται πιστά όλες οι πληροφορίες. Επιπλέον, όταν ο ερευνητής και οι εξεταζόμενοι δεν γνωρίζονται μπορεί οι δεύτεροι να ανέχονται απλώς τον ερευνητή ή να επιχειρούν να αποφύγουν τις ερωτήσεις ή να λένε συνειδητά ψέματα (Αθανασίου, 2003: 149).

Η συνέντευξη, ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού, μοιάζει ως προς το σκοπό και το περιεχόμενο με το ερωτηματολόγιο αλλά διαφέρει στη μορφή επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και εξεταζόμενου. Κάθε ένα από τα δύο ερευνητικά εργαλεία υπερέχει του άλλου από κάποιες απόψεις. Το ερωτηματολόγιο υπερτερεί από την άποψη της αξιοπιστίας, προάγει σε μεγαλύτερο βαθμό την ειλικρίνεια λόγω της ανωνυμίας και είναι οικονομικότερο από άποψης χρόνου. Μειονεκτεί όμως στα εξής: δεν υπάρχει η δυνατότητα να εξηγηθούν λεπτομερώς οι σκοποί της έρευνας, δεν υπάρχει η βεβαιότητα ότι κατανοήθηκαν οι ερωτήσεις, ενώ συχνά δεν επιστρέφονται όλα. Επίσης, οι κλειστές ερωτήσεις παρουσιάζουν μειονεκτήματα και οι ανοιχτές μένουν συχνά αναπάντητες (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 452-453).

Υπάρχουν διάφορες μορφές συνέντευξης. Ανάλογα με το βαθμό δόμησης, δηλαδή ανάλογα με το βαθμό τυποποίησής της από τον ερευνητή, μπορούμε να διακρίνουμε σχηματικά τρία βασικά είδη: τη δομημένη, την ημιδομημένη και τη μη δομημένη (Ιωσηφίδης, 2003: 40).

Η **δομημένη** (ή τυποποιημένη) συνέντευξη βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη σειρά, το οποίο τίθεται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους ερωτώμενους (ό.π.: 40). Η δομημένη συνέντευξη είναι κλειστή, περιορίζει την ελευθερία του υποκειμένου και απέχει ελάχιστα από το γραπτό ερωτηματολόγιο. Χρησιμοποιείται, όταν το πρόβλημα έχει αναλυθεί και προσδιοριστεί με αρκετή ακρίβεια (Βάμβουκας, 2010: 236, 245).

Η **μη δομημένη** (ή ελεύθερη) συνέντευξη χαρακτηρίζεται από την απουσία προκαθορισμένων ερωτήσεων και βασίζεται σε θεματικές περιοχές πάνω στις οποίες αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση ερευνητή και ερωτώμενου (Ιωσηφίδης, 2003: 40). Η ελεύθερη συνέντευξη είναι ανοικτή και ο ερευνητής παρεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο. Ενδείκνυται περισσότερο, όταν ο ερευνητής δεν γνωρίζει επαρκώς το ερευνητικό πεδίο και θέλει να κάνει μια προκαταρκτική ανίχνευσή του για τη διαμόρφωση των υποθέσεων της έρευνας. Συνήθως, χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με το ερωτηματολόγιο αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και αυτοτελώς. Η χρήση της επιβάλλεται, όταν το δείγμα είναι μικρό και ανομοιογενές (Βάμβουκας, 2010: 234-235).

Η **ημιδομημένη** συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ μεγαλύτερη ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου αυτών και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση, ανάλογα με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2003: 40). Η ημιδομημένη συνέντευξη θεωρείται συνδυαστική των δύο παραπάνω «ακραίων τύπων». Το υποκείμενο έχει αρκετή πρωτοβουλία στη διατύπωση των απαντήσεων, ο ερευνητής περιορίζει στο ελάχιστο τις παρεμβάσεις του αλλά φροντίζει να κατευθύνει τον ερωτώμενο να ομιλεί για τα θέματα της έρευνας (Βάμβουκας, 2010: 232).

Από τους τρεις τύπους της συνέντευξης επιλέχτηκε η ημιδομημένη για τους εξής λόγους: α) Παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία, ώστε ανάλογα με την εξέλιξη της συζήτησης να διαφοροποιείται η σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, αν κριθεί αναγκαίο. Ο ερευνητής μπορεί να επαναφέρει την ερώτηση με διαφορετικό τρόπο, όταν διαπιστώνει ότι ο ερωτώμενος δεν την κατανόησε. Μπορεί να καλύψει ανεπαρκείς απαντήσεις στο ίδιο ή σε άλλο σημείο της συνέντευξης. β) Δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εμβαθύνουν στο θέμα της ερώτησης όσο οι ίδιοι νομίζουν και μπορεί να αναδειχθούν απρόσμενες πτυχές του. γ) Διευκολύνει τη δημιουργία του απαραίτητου κλίματος εμπιστοσύνης και δεν

φέρνει σε δύσκολη θέση τον ερωτώμενο, αφού οι ερωτήσεις δίνουν ένα πλαίσιο «ασφάλειας» στον ερωτώμενο. Δηλαδή, ο ερωτώμενος γνωρίζει το πλαίσιο στο οποίο πρέπει να κινηθεί η απάντησή του, κάτι που δεν συμβαίνει με την ελεύθερη συνέντευξη. Όμως, έχει την ελευθερία να απαντήσει όπως ίδιος νομίζει, να αναπτύξει πτυχές που του αρέσουν ή γνωρίζει πολύ καλά, κάτι που δεν θα μπορούσε να κάνει στη δομημένη συνέντευξη.

### **5.5.2. Το σχέδιο της συνέντευξης**

Για τη διερεύνηση των ερωτημάτων ετοιμάστηκε ένα προσωρινό σχέδιο συνέντευξης, προκειμένου να δοκιμαστεί πριν από την τελική εφαρμογή του. Με τη δοκιμαστική εφαρμογή του σχεδίου διαπιστώνεται η εγκυρότητα του τύπου και του περιεχομένου των ερωτήσεων, ο βαθμός κατανόησης και γενικά η αποτελεσματικότητά του (Βάμβουκας, 2010: 239).

Με βάση το προσωρινό σχέδιο πραγματοποιήθηκαν δύο δοκιμαστικές συνεντεύξεις με Διευθυντές που υπηρετούσαν σε Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ γειτονικού νομού (Αχαΐας) και όχι του νομού Ηλείας. Αυτό έγινε για να μην περιοριστεί περισσότερο ο αριθμός των συνεντεύξεων στο νομό Ηλείας. Επιλέχτηκαν Διευθυντές με διαφορετική εμπειρία σε ΕΑΕΠ: Ο ένας υπηρετούσε για δεύτερη χρονιά και ο άλλος πρώτη φορά, ωστόσο είχαν και οι δύο μεγάλη διοικητική εμπειρία. Μετά τη δοκιμαστική εφαρμογή –το Φεβρουάριο του 2012– περιορίστηκε ο αριθμός των ερωτήσεων και οριστικοποιήθηκε το σχέδιο. Οι συνεντεύξεις αυτές δεν περιλαμβάνονται στην ανάλυση.

Το οριστικό σχέδιο της συνέντευξης περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν οι Διευθυντές. Στον αύξοντα αριθμό κάθε ερώτησης έχει προταχθεί ένας λατινικός χαρακτήρας αρίθμησης (I-XIII) ο οποίος υποδηλώνει το ερευνητικό ερώτημα το οποίο αναμένεται να απαντηθεί με τη συγκεκριμένη ερώτηση.

Ορισμένα ερωτήματα διερευνώνται με δύο ή τρεις ερωτήσεις. Διευκρινίζεται, επίσης, ότι σε κάποιες συνεντεύξεις η σειρά μερικών ερωτήσεων δεν τηρήθηκε ή τροποποιήθηκε η ερώτηση, καθόσον οι Διευθυντές απαντώντας σε προηγούμενες ερωτήσεις επεκτάθηκαν και σε θέματα που κάλυπταν μέρος ή ολόκληρη ερώτηση που ακολουθούσε.

#### **ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ**

**I-1.** Για ποιους λόγους, κατά τη γνώμη σου, θεσμοθετήθηκαν τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ;

**I-2.** Οι αλλαγές που έγιναν με το ΕΑΕΠ πιστεύεις ότι επιφέρουν βελτίωση στο σχολείο, το αλλάζουν προς το καλύτερο ή όχι και γιατί;



**II-3.** Υπήρξε επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος; Έχετε υποστήριξη εσύ και το εκπαιδευτικό προσωπικό στο καθημερινό σας έργο;

**III-4.** Αντιμετωπίζεις προβλήματα κατά την εφαρμογή του θεσμού και ποιά;

**IV-5.** Ποια είναι η άποψή σου για την αύξηση του διδακτικού ωραρίου ως τις 14:00 σε όλες τις τάξεις; Είναι καλό αυτό για τους μαθητές ή όχι και γιατί;

**V-6.** Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, στόχος των Δημοτικών σχολείων με ΕΑΕΠ είναι να ολοκληρώνεται στο σχολείο η μαθησιακή διαδικασία και η προετοιμασία των μαθητών, ώστε *«η τσάντα να μένει στο σχολείο, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις»*. Ποια είναι η γνώμη σου για το στόχο αυτό και κατά πόσον επιτυγχάνεται στο σχολείο σου;

**VI-7.** Με το ΕΑΕΠ έχουν εισαχθεί νέα διδακτικά αντικείμενα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και αυξήθηκαν οι ώρες κάποιων μαθημάτων. Ποια είναι η γνώμη σου για αυτές τις αλλαγές; Πιστεύεις ότι *«ανταποκρίνονται στα αιτήματα για την καλλιέργεια του παιδιού και την ένταξή του στις σημερινές και αυριανές κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες»*, όπως υποστηρίζει το ΥΠΔΒΜΘ;

**VI-8.** Με το ΕΑΕΠ οι ΤΠΕ εισάγονται ως διακριτό μάθημα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα από την Α' τάξη. Ποια είναι η γνώμη σου;

**VI-9.** Με το ΕΑΕΠ τα Αγγλικά εισάγονται στις τάξεις Α'-Β' και αυξάνονται οι ώρες του μαθήματος από 3 σε 4 στις τάξεις Γ'-ΣΤ'. Θεωρείς ότι είναι καλές αυτές οι αλλαγές για τους μαθητές;

**VI-10.** Ποια είναι η άποψή σου για το στόχο του ΥΠΔΒΜΘ να καθιερώσει την Πιστοποίηση των ΤΠΕ και των Αγγλικών στο σχολείο;

**VII-11.** Το ΥΠΔΒΜΘ υποστηρίζει ότι βασικός στόχος του ΕΑΕΠ είναι *«ο περιορισμός και στη συνέχεια η μείωση στο ελάχιστο των περισσότερων απογευματινών δραστηριοτήτων των μαθητών σε χώρους εκτός σχολείου, περιορίζοντας την ταλαιπωρία των παιδιών και τα έξοδα των γονέων»*. Από τις συζητήσεις σου με τους μαθητές και τους γονείς, έχεις διαπιστώσει περιορισμό των απογευματινών δραστηριοτήτων, των φροντιστηρίων στις ξένες γλώσσες και μείωση της παραπαιδείας γενικότερα;

**VIII-12.** Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, *«Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα έχει εμπλουτιστεί με νέα διδακτικά αντικείμενα που με μια σειρά εκπαιδευτικών διαδικασιών ενισχύουν, τη διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τον παραγωγικό προβληματισμό, την έρευνα, τη δημιουργία, τη συνεργατικότητα και το ομαδικό πνεύμα, την ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα, την επαφή με πολιτισμικά θέματα, την αναβάθμιση της σχολικής ζωής και την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων»*. Ποια είναι η άποψή σου για τα παραπάνω; Από την εμπειρία σου, το πρόγραμμα έγινε πιο ελκυστικό για τους μαθητές; Αναβαθμίστηκε η παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου ή ενισχύθηκε περισσότερο ο γνωστικός - ακαδημαϊκός χαρακτήρας του;

**VIII-13.** Το ΥΠΔΒΜΘ υποστηρίζει ότι το Αναμορφωμένο Πρόγραμμα προωθεί «μαθητοκεντρικές» μεθόδους διδασκαλίας που λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες κάθε μαθητή, ευνοούν τη βιωματική μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή. Υπάρχει αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας στο σχολείο σου; Διαπιστώνεις βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων;

**VIII-14.** Η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών στις τάξεις διευκολύνει τη συνεργασία εκπαιδευτικών - μαθητών και τη βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης; Έχει αντίκτυπο στη συνεργασία και τις σχέσεις γονέων - σχολείου;

**IX-15.** Ποια είναι η άποψή σου για τις αλλαγές που έγιναν στο προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα, όπως η δυνατότητα πρόωρης αποχώρησης στις 15:30, η κατάργηση των υποχρεωτικών μαθημάτων και η μείωση των ωρών μελέτης στις τάξεις Γ' - ΣΤ'; Πιστεύεις ότι με τις αλλαγές αναβαθμίστηκε η λειτουργία του προγράμματος και επιτυγχάνονται όλοι οι στόχοι του (κοινωνικός, παιδαγωγικός, αντισταθμιστικός);

**IX-16.** Είναι ικανοποιητικός ο αριθμός των μαθητών που παρακολουθεί το προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα του σχολείου σου; Ποια κοινωνικο-οικονομικά στρώματα γονέων το αξιολογούν;

**IX-17.** Με το ΕΑΕΠ τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα ορίζονται με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων. Το Υπουργείο υποστηρίζει ότι «*Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτονομία του σχολείου μέσα από την ισχυροποίηση της άποψης μαθητών και εκπαιδευτικών, ανάλογα με την εκπαιδευτική περίσταση και τον αυτόνομο προγραμματισμό δράσης σε επίπεδο σχολείου*». Ενισχύθηκε η αυτονομία του σχολείου με τη ρύθμιση αυτή; Είναι ικανοποιητική η συνεργασία των εκπαιδευτικών του προαιρετικού προγράμματος με τους εκπαιδευτικούς του υποχρεωτικού (πρωινού) για τη σύνδεση των δύο προγραμμάτων;

**X-18.** Με βάση την εμπειρία σου, θεωρείς ότι τα Δημοτικά σχολεία με ΕΑΕΠ κατοχυρώνουν την ουσιαστική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, καταπολεμούν τη σχολική αποτυχία και συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων περισσότερο από τα άλλα σχολεία;

**XI-19.** Με τη θεσμοθέτηση των 800 Δημοτικών με ΕΑΕΠ, το ΥΠΔΒΜΘ τόνιζε ότι «*στοχεύει με άμεσες αλλαγές να παρέμβει διορθωτικά στο σημερινό σχολείο και σταδιακά να το μετατρέψει στο "Νέο Σχολείο" που είναι και ο απώτερος στόχος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων*». Πιστεύεις ότι ο θεσμός των ΕΑΕΠ συνιστά μια εκπαιδευτική παρέμβαση που θ' αλλάξει συνολικά το Δημοτικό σχολείο και θ' αποτελέσει το εφαλτήριο για ένα «Νέο Σχολείο»;

**XI-20.** Ποια είναι η γνώμη σου για το στόχο του ΥΠΔΒΜΘ «*Στόχος είναι το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να επεκταθεί σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία*»;

**XII-21.** Οι αλλαγές που έγιναν στο σχολείο με το ΕΑΕΠ έχουν επηρεάσει το ρόλο του Διευθυντή και πώς;

XIII-22. Με βάση την εμπειρία σου, τι θα πρότεινες για την καλύτερη λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ;

## 5.6. Η συλλογή των δεδομένων

### 5.6.1. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων και οι δυσκολίες

Επειδή στην ποιοτική έρευνα ο τρόπος συλλογής των δεδομένων έχει ιδιαίτερη σημασία για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, η διαδικασία πραγματοποίησης των συνεντεύξεων περιγράφεται λεπτομερώς:

α) Το χρονικό διάστημα διεξαγωγής των συνεντεύξεων: Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους και συγκεκριμένα από το μήνα Μάρτιο μέχρι το μήνα Μάιο του 2012. Το συγκεκριμένο διάστημα επιλέχτηκε για δύο λόγους: α) Να έχουν πραγματοποιηθεί οι δύο τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων (α' και β' τριμήνου) οι οποίες προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο για όλα τα σχολεία και στις οποίες αξιολογούνται τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας και γενικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα του σχολείου. β) Από τους έντεκα Διευθυντές οι τέσσερις υπηρετούσαν για πρώτη χρονιά σε ΕΑΕΠ, οπότε θα αποκτούσαν πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα αποτελέσματα της εφαρμογής του νέου προγράμματος.

β) Η επαφή με τους Διευθυντές και η εξασφάλιση της συμμετοχής τους: Αρκετό διάστημα πριν από τη συνέντευξη υπήρξε μια πρώτη επαφή (προσωπική ή τηλεφωνική) με τους Διευθυντές, ώστε να ενημερωθούν για την έρευνα και να εξασφαλιστεί η συμμετοχή τους. Για την πραγματοποίηση της συνέντευξης υπήρξαν αρκετές επαφές προκειμένου να βρεθεί ο κατάλληλος χρόνος για εκείνους, ώστε να μπορούν να δώσουν με άνεση τη συνέντευξη. Παρά την προθυμία και την ανταπόκριση των Διευθυντών, αυτό δεν ήταν πάντα εύκολο λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων που είχαν αλλά και της δικής μου παράκλησης να έχουν άνεση χρόνου και να μην είναι παρόντα άλλα πρόσωπα για να μην επηρεάζονται οι απαντήσεις τους (Κυριαζή, 2002: 124). Βέβαια υπήρχαν περιπτώσεις όπου το ραντεβού συμφωνήθηκε την προηγούμενη ημέρα. Με την οριστικοποίηση της συνέντευξης τούς στάλθηκε επιστολή για το σκοπό της έρευνας και τον τρόπο διεξαγωγής της. Η επιστολή (παρατίθεται στο Παράρτημα) περιείχε και τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης, γιατί κρίθηκε σκόπιμο να γνωρίζουν το πλαίσιο της συζήτησης.

γ) Ο χώρος και ο χρόνος διεξαγωγής: Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν στα γραφεία των Διευθυντών και σε χρόνο που είχαν άνεση.

δ) Η καταγραφή των συνεντεύξεων: Για την πιστότερη καταγραφή και την αποφυγή αλλοιώσεων και παρερμηνειών χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο. Οι Διευθυντές δεν είχαν πρόβλημα με τη μαγνητοφώνηση και έδωσαν τη συναίνεσή τους. Μόνο σε μία περίπτωση ο Διευθυντής δεν επιθυμούσε τη μαγνητοφώνηση, οπότε κρατήθηκαν λεπτομερείς σημειώσεις. Σε όλες τις συνεντεύξεις και παράλληλα με τη μαγνητοφώνηση ο ερευνητής κρατούσε κάποιες σημειώσεις και παρατηρήσεις για τη διαδικασία και την καταγραφή μη λεκτικών στοιχείων χωρίς, όμως, να μειώνεται η προσοχή του προς τον ομιλητή.

ε) Το κλίμα των συνεντεύξεων: Επειδή η συνέντευξη δεν είναι άσκηση συλλογής δεδομένων αλλά ένα κοινωνικό εγχείρημα, μια διαπροσωπική συνάντηση (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 474-476), καταβλήθηκε προσπάθεια να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα (εγγύηση εμπιστευτικότητας, κατανόηση της σημασίας της έρευνας), ώστε να δίνονται πλούσιες, αυθόρμητες και ειλικρινείς απαντήσεις. Όλες οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε άνετο κλίμα. Οι Διευθυντές μιλούσαν άνετα και με ειλικρίνεια, από «καρδιάς», χωρίς να αποφεύγουν τις ερωτήσεις. Μόνο δύο ερωτώμενοι φάνηκε να είναι επιφυλακτικοί σε κάποιες ερωτήσεις, χωρίς όμως να αποφεύγουν να δώσουν απάντηση.

στ) Η διάρκεια των συνεντεύξεων: Πριν από την έναρξη της μαγνητοφώνησης υπήρχε μια γενική συζήτηση διάρκειας 10-15 λεπτών για να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα αλλά και να συγκεντρωθούν γενικές πληροφορίες. Οι πληροφορίες αφορούσαν στοιχεία του σχολείου (αριθμό μαθητών και εκπαιδευτικών, αριθμό αλλοδαπών και Ρομά μαθητών, κοινωνικο-οικονομικά στρώματα γονέων κλπ) αλλά και ατομικά στοιχεία του Διευθυντή (έτη υπηρεσίας, εμπειρία σε θέσεις ευθύνης, σπουδές). Το υλικό αυτό ομαδοποιήθηκε και παρουσιάζεται στα αποτελέσματα (πίνακες 10 και 11). Μετά τη συλλογή αυτών των πληροφοριών ο ερευνητής άνοιγε το μαγνητόφωνο και έθετε τις ερωτήσεις σύμφωνα με το σχέδιο της συνέντευξης. Η διάρκεια των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 52 μέχρι και 90 λεπτά. Στην πραγματικότητα η συνέντευξη διαρκούσε περισσότερο, αφού προηγείτο η συζήτηση για τη συλλογή του πληροφοριακού υλικού. Η μία συνέντευξη που δεν μαγνητοφωνήθηκε είχε διάρκεια 70 λεπτών. Κάποιες φορές η σειρά των ερωτήσεων τροποποιήθηκε, λόγω της ροής της συζήτησης. Επίσης, σε μερικές συνεντεύξεις κάποιες ερωτήσεις χρειάστηκε να τεθούν με διαφορετικό τρόπο όταν οι ερωτώμενοι επεκτείνονταν σε άλλα θέματα ή δεν κάλυπταν το εύρος των ερωτήσεων. Υπήρξαν και περιπτώσεις που οι ερωτώμενοι κάλυπταν με την απάντησή τους και άλλη ερώτηση.

ζ) Η σχέση του ερευνητή με τους Διευθυντές: Όλες οι συνεντεύξεις έγιναν από τον ερευνητή. Μεταξύ του ερευνητή και των περισσότερων Διευθυντών υπάρχει προσωπική γνωριμία λόγω της επαγγελματικής του ιδιότητας (δάσκαλος), χωρίς ωστόσο να υπηρετεί σε

κάποιο από τα σχολεία των συγκεκριμένων Διευθυντών. Στην τεχνική της συνέντευξης, η γνωριμία του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας θεωρείται από κάποιους συγγραφείς ως μειονέκτημα για τη συλλογή έγκυρων δεδομένων (Βάμβουκας, 2010: 245). Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρούμε ότι αυτό ήταν πλεονέκτημα για τους εξής λόγους: α) Εξασφαλίστηκε η συμμετοχή όλων των Διευθυντών. Το να δώσει κάποιος συνέντευξη σε έναν άγνωστο δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο, γιατί ο ερωτώμενος πρέπει να διαθέσει αρκετό χρόνο και να υποβληθεί σε μια διαδικασία η οποία δεν έχει καμία σχέση με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. β) Είναι δύσκολο, να μιλήσει κάποιος λεπτομερώς και σε βάθος για τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες του στον εργασιακό του χώρο. Επιπλέον, όταν στο χώρο αυτό αλληλεπιδρά με ένα πλήθος ανθρώπων (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς) ενδεχομένως να θίξει άλλα πρόσωπα, χωρίς να το θέλει. Συνεπώς, απαιτείται μεγάλη εμπιστοσύνη η οποία δεν μπορεί να οικοδομηθεί με διάφορες τεχνικές που περιγράφονται σε βιβλία μεθοδολογίας.

η) Οι δυσκολίες της συνέντευξης: Για την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων απαιτήθηκαν σχεδόν τρεις μήνες. Αυτό οφείλεται σε δύο λόγους: α) Στο γεγονός ότι οι Διευθυντές αυτών των σχολείων έχουν αυξημένες υποχρεώσεις με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολο για όλους να βρουν τον απαραίτητο χρόνο. β) Στην επιλογή του ερευνητή να μεσολαβεί ένα χρονικό διάστημα κάποιων ημερών μεταξύ των συνεντεύξεων, ώστε να ολοκληρώνει την απομαγνητοφώνηση της συνέντευξης που έκανε και στη συνέχεια να προχωρά στην επόμενη. Η επιλογή αυτή έγινε προκειμένου ο ερευνητής να μελετά το υλικό του, να διαπιστώνει τις δικές του αδυναμίες και να τις διορθώνει. Όμως, η αναβολή μιας συνέντευξης οδηγούσε στη χρονική μετατόπιση και των υπολοίπων με αποτέλεσμα να χρειαστεί περισσότερος χρόνος από αυτόν που είχε σχεδιαστεί για τη συλλογή των δεδομένων.

Γενικά, η συνέντευξη έχει αρκετές δυσκολίες και οι όποιοι χρονικοί σχεδιασμοί του ερευνητή δύσκολα μπορούν να τηρηθούν. Το γεγονός αυτό καθιστά πολύ δύσκολη την διεξαγωγή πολλών συνεντεύξεων από έναν ερευνητή. Ωστόσο, τα δεδομένα που συλλέγει ο ερευνητής έχουν βάθος και πλούτο.

### **5.6.2. Η μεταγραφή των δεδομένων**

Μετά την ολοκλήρωση καθεμιάς συνέντευξης ακολουθούσε η απομαγνητοφώνησή της. Η διαδικασία της μετατροπής του ηχητικού υλικού σε γραπτό, αποκαλείται «μεταγραφή» (Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 474). Το πρόβλημα με τη μεταγραφή είναι ότι η συνέντευξη τείνει να μετατραπεί σε ένα αρχείο δεδομένων έναντι ενός αρχείου

που αποτυπώνει μια κοινωνική συνάντηση. Κατά τη μεταγραφή χάνονται δεδομένα από την αυθεντική συνάντηση, αφού μεταφράζεται ένα κανονιστικό σύστημα (προφορικό και διαπροσωπικό) σε ένα άλλο διαφορετικό (γραπτό) και φιλτράρονται οπτικές και μη λεκτικές πλευρές της συνέντευξης. Η μεταγραφή είναι ένας επιλεκτικός μετασχηματισμός και η πρόθεση «μετά» δείχνει την αλλαγή στην κατάσταση ή τη μορφή. *«Συνεπώς, δεν είναι ρεαλιστικό να προσποιούμαστε ότι τα δεδομένα των μεταγραφών είναι οτιδήποτε άλλο από ήδη ερμηνευμένα δεδομένα»* (ό.π.: 474).

Προκειμένου η μεταγραφή να αποτυπώνει πιστότερα τη συνέντευξη, η απομαγνητοφώνηση ξεκινούσε αμέσως μετά την συνέντευξη, ώστε να είναι «νωπή» η εμπειρία της. Στο κείμενο της μεταγραφής, εκτός από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις που μαγνητοφωνήθηκαν, αποτυπώθηκαν και άλλα είδη πληροφοριών με τη βοήθεια του ακουστικού υλικού αλλά και των σημειώσεων που κρατήθηκαν στη διάρκεια της συνέντευξης. Με βάση ένα σύστημα συμβόλων αποτυπώθηκαν: ο τόνος της φωνής, η έμφαση του ομιλητή, οι παύσεις και οι διακοπές (Ιωσηφίδης, 2003: 66).

Όλες οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν σε συγκεκριμένη φόρμα (έντυπο) στην οποία αποτυπώνονται οι ερωτήσεις, οι απαντήσεις, τα σύμβολα για τα μη λεκτικά στοιχεία αλλά και κάποιες διευκρινίσεις. Στην αρχή του εντύπου περιλαμβάνονται στοιχεία για την ημερομηνία διεξαγωγής της συνέντευξης, το χώρο, τη διάρκεια, τις διακοπές, το όνομα του ψηφιακού αρχείου. Στο τέλος του εντύπου περιλαμβάνονται τα πληροφοριακά στοιχεία για το σχολείο και τον Διευθυντή, που προαναφέρθηκαν, καθώς και στοιχεία για τη διαδικασία και το κλίμα της συνέντευξης. Τα στοιχεία αυτά συμπληρώνονταν αμέσως μετά την αποχώρηση από το χώρο του σχολείου.

Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των Διευθυντών χρησιμοποιήθηκαν κωδικοί αποτελούμενοι από το κεφαλαίο «Δ» και έναν αριθμό από το ένα ως το έντεκα (Δ1, Δ2 έως Δ11). Η μεταγραφή ήταν μια επίπονη εργασία κατά την οποία γινόταν ακρόαση του ηχητικού αρχείου πολλές φορές, συνολικά και τμηματικά. Παράλληλα, γινόταν και η μεταγραφή των μη λεκτικών στοιχείων και καταβαλλόταν προσπάθεια να αποτυπωθεί με κάθε λεπτομέρεια η επικοινωνιακή περίσταση. Μετά την ολοκλήρωση της μεταγραφής ακολουθούσε αντιπαραβολή του γραπτού με το ηχητικό αρχείο, ώστε να μην υπάρξει η παραμικρή απώλεια. Η διαδικασία ήταν χρονοβόρα, αφού η μεταγραφή ηχητικού αρχείου τριών - τεσσάρων λεπτών διαρκούσε μία ώρα. Έτσι, κάθε μεταγραφή απαιτούσε από τρεις μέχρι και πέντε ημέρες κοπιαστικής εργασίας για να ολοκληρωθεί. Τα ηχητικά αρχεία των δέκα συνεντεύξεων (η μία δεν ηχογραφήθηκε) είχαν συνολική διάρκεια 11 ώρες (656 λεπτά) και η μεταγραφή όλων των συνεντεύξεων έδωσε 233 σελίδες Α4.

## 5.7. Η ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, να κατανοηθούν φαινόμενα, διαδικασίες και συμπεριφορές (Ιωσηφίδης, 2003: 67).

### 5.7.1. Η επιλογή της τεχνικής: ανάλυση περιεχομένου

Η τεχνική που επιλέχτηκε για την ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα είναι η **ανάλυση περιεχομένου**, η οποία θεωρείται μια αποτελεσματική μέθοδος για την αποκάλυψη των γνώμων και των παραστάσεων που έχει ένας πληθυσμός για κάποιο αντικείμενο (Βάμβουκας, 2010: 281).

Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί βασική μέθοδο της έμμεσης παρατήρησης που εφαρμόζεται κυρίως για τη μελέτη γραπτών τεκμηρίων αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και στη μελέτη μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων που προέκυψαν από τις ερευνητικές διαδικασίες της άμεσης παρατήρησης. Μπορεί να είναι ποσοτική (π.χ. καταμέτρηση συχνότητας του μηνύματος που εμφανίζεται) αλλά και ποιοτική, όταν ο ερευνητής ενδιαφέρεται κυρίως για την παρουσία των σημαντικών στοιχείων που περιέχονται στο πολιτιστικό τεκμήριο που ερευνά αλλά και για εκείνα που απουσιάζουν (Λαμπίρη-Δημάκη, 2003α: 114-115).

Ανάλογα με τον τρόπο που χρησιμοποιείται θεωρείται μέθοδος ή τεχνική. Όταν αναλύεται υλικό που έχει παραχθεί από τον δημιουργό του και είναι διαθέσιμο στον ερευνητή, γίνεται λόγος για μέθοδο (π.χ. βιβλία, νομοθετικά κείμενα). Αντίθετα, όταν το υλικό δεν υπάρχει αλλά ο ερευνητής προκαλεί την παραγωγή του, όπως στην παρούσα έρευνα, τότε γίνεται λόγος για τεχνική (π.χ. απαντήσεις σε ανοιχτές ερωτήσεις, συνέντευξη) (Βάμβουκας, 2010: 268-269).

Αντικείμενο της ανάλυσης περιεχομένου είναι η αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που περιέχουν τα τεκμήρια, με σκοπό να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα. Η ανάλυση περιεχομένου είναι στην ουσία διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων που γίνεται με βάση ένα σύστημα κατηγοριοποίησης (κωδικοποίησης) που αποτελεί τον κύριο κορμό της ανάλυσης. Τα ερευνητικά δεδομένα ταξινομούνται (κωδικοποιούνται) σε κατηγορίες ανάλυσης που καθορίζονται από το σκοπό της έρευνας και το γενικό θεωρητικό της υπόβαθρο. Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική ταξινόμηση (κωδικοποίηση) των δεδομένων είναι ο ορισμός των **κατηγοριών** και ο ορισμός της **μονάδας καταγραφής**, δηλαδή της μονάδας «τεμαχισμού» των ερευνητικών

δεδομένων, ώστε αυτά να ενταχθούν στις κατηγορίες. Κατά τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, ο ερευνητής «ερμηνεύει το περιεχόμενο της υπό ανάλυση επικοινωνιακής μονάδας με βάση τις κατηγορίες που έχει κατασκευάσει» (Κυριαζή, 2002: 294).

#### **A) Ο ορισμός των κατηγοριών (του συστήματος κωδικοποίησης)**

Για τη συγκρότηση του συστήματος των κατηγοριών ακολουθούνται δύο προσεγγίσεις: 1) Η **παραγωγική**, όταν οι υποθέσεις της έρευνας είναι προκαθορισμένες και προσδιορίζουν τις εννοιολογικές κατηγορίες (εκ των προτέρων) οι οποίες επιβάλλονται ακολούθως στα δεδομένα. β) Η **επαγωγική**, όταν ο ερευνητής ξεκινά έχοντας μόνο γενικές ιδέες για το υπό έρευνα θέμα και συγκροτεί τις εννοιολογικές κατηγορίες μετά την εξέταση του υλικού. Στην περίπτωση αυτή, «η διαδικασία μετατρέπεται σε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου που αντιστοιχεί στην ουσία, είτε στη μέθοδο θεμελίωσης της θεωρίας είτε στην αναλυτική επαγωγή» (Κυριαζή, 2002: 289). Τα δεδομένα αντιπαρατίθενται με τις αρχικές, δοκιμαστικές κατηγορίες και ανάλογα «με το πόσο κατάλληλες αποδεικνύονται οι κατηγορίες στην πράξη, τροποποιούνται ή οριστικοποιούνται. Οι ισχύουσες γνώσεις για το υπό έρευνα θέμα συντελούν βεβαίως στην αρχική διαμόρφωση των κατηγοριών, αλλά η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα της συνεχούς διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων» (ό.π.: 292).

Σύμφωνα με τον Μ. Βάμβουκα, η επεξεργασία του συστήματος κατηγοριών δεν γίνεται ούτε εκ των προτέρων ούτε εκ των υστέρων, αλλά ο ερευνητής υιοθετεί ένα αρχικό χονδρικό πλαίσιο το οποίο προσαρμόζει στα δεδομένα της έρευνας (Βάμβουκας, 2010: 276). Στην παρούσα εργασία υιοθετήθηκε η άποψη αυτή. Αρχικά συγκροτήθηκε ένα προσωρινό σύστημα κατηγοριών με βάση τους στόχους της έρευνας και τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Η οριστικοποίηση των κατηγοριών (και υποκατηγοριών) έγινε μετά την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων.

#### **Οι οριστικές κατηγορίες (και υποκατηγορίες) ανάλυσης**

1. Η πρόσληψη και η ερμηνεία των αλλαγών
  - 1.1. Οι λόγοι θεσμοθέτησης των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ
  - 1.2. Η βελτίωση του σχολείου
2. Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών
3. Τα προβλήματα κατά την εφαρμογή του θεσμού
4. Η αύξηση του διδακτικού ωραρίου
5. Ο στόχος «να μένει η τσάντα στο σχολείο»
  - 5.1. Η επίτευξη του στόχου



5.2. Οι ερμηνείες

6. Οι αλλαγές στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και ο στόχος της ενδοσχολικής πιστοποίησης

6.1. Γενικές απόψεις για τα νέα διδακτικά αντικείμενα

6.2. Η εισαγωγή των ΤΠΕ ως διακριτικού μαθήματος από την Α' τάξη

6.3. Η εισαγωγή των Αγγλικών στις τάξεις Α'-Β' και η αύξηση των ωρών στις Γ'-ΣΤ'

6.4. Η στόχος της ενδοσχολικής πιστοποίησης των ΤΠΕ και των Αγγλικών

7. Ο στόχος του περιορισμού της παραπαιδείας

8. Η παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολείου

8.1. Ο «γνωσιοκεντρικός» χαρακτήρας του σχολείου και η παιδαγωγική του διάσταση

8.2. Ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων

8.3. Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων

8.4. Η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών και η παιδαγωγική σχέση

9. Οι αλλαγές στο προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα

9.1. Οι αλλαγές και η επίτευξη των στόχων του προγράμματος

9.2. Η κοινωνική διαστρωμάτωση

9.3. Η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου

10. Η κατοχύρωση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών

11. Ο στόχος της επέκτασης του θεσμού και το «Νέο Σχολείο»

12. Η επίδραση του ΕΑΕΠ στο ρόλο του Διευθυντή

13. Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού

**Β) Ορισμός της μονάδας καταγραφής:**

Μονάδα καταγραφής (ή μονάδα ανάλυσης) είναι το τμήμα του κειμένου (λέξη, πρόταση, παράγραφος κλπ) που θα αποτελέσει τη βάση για την κατηγοριοποίηση των δεδομένων. Ως μονάδα καταγραφής θα χρησιμοποιηθεί το «γενικό θέμα» που αναπτύσσεται στην πρόταση ή στην παράγραφο. Δηλαδή, αυτό που ενδιαφέρει είναι η βασική ιδέα που αναπτύσσεται σε ένα μικρό ή μεγαλύτερο μέρος του κειμένου (Κυριαζή, 2002: 291). Η μονάδα αυτή χρησιμοποιείται κυρίως σε μελέτες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των αξιών, των στάσεων ή των απόψεων που εκφράζονται σε ένα κείμενο. Επειδή η κάλυψη του θέματος δεν οροθετείται με σαφήνεια (από πού ξεκινά και πού τελειώνει), η οροθέτησή του γίνεται με υποκειμενικά κριτήρια και εκτιμάται ότι έχει χαμηλότερη αξιοπιστία σε σύγκριση με άλλες μονάδες καταγραφής π.χ. λέξη ή πρόταση (ό.π: 291). Ωστόσο, για την ανάλυση των δεδομένων αυτής της έρευνας θεωρήθηκε η πιο πρόσφορη καθώς δεν ενδιαφέρει η ποσοτικοποίηση των δεδομένων αλλά οι απόψεις που

εκφράζονται στο κείμενο, οι ερμηνείες που δίνονται από τους ερωτώμενους, και αυτές δεν απορρέουν πάντα από μία λέξη ή μία πρόταση.

**Μειονεκτήματα και πλεονεκτήματα της ανάλυσης περιεχομένου:**

Η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου παρουσιάζει δυσκολίες οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σε σφάλματα, εάν ο ερευνητής δεν είναι ιδιαίτερα προσεχτικός. Οι δυσκολίες σχετίζονται κυρίως με την επιλογή της μονάδας καταγραφής και τη συγκρότηση των κατηγοριών. Η επιλογή της μονάδας καταγραφής είναι λεπτή υπόθεση, γιατί μεταξύ των λέξεων και των εννοιών δεν υπάρχει μονοσημία και συχνά ο ερευνητής βρίσκεται στη δύσκολη θέση σε ποια κατηγορία θα εντάξει μια μονάδα καταγραφής. Η συγκρότηση των κατηγοριών απαιτεί, επίσης, προσεχτικούς χειρισμούς. Η ταξινόμηση του συνόλου των δεδομένων, δηλαδή η εξάντλησή τους, μπορεί να απαιτήσει πάρα πολλές κατηγορίες και υποκατηγορίες, οπότε το σύστημα γίνεται δύσχρηστο. Η δημιουργία λίγων αλλά πολύ γενικών κατηγοριών μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια πληροφοριών. Για το λόγο αυτό ερευνητής θα πρέπει να βρει μια ισορροπία ανάμεσα στα δύο (Βάμβουκας, 2010: 278).

Στα πλεονεκτήματα της τεχνικής αναφέρονται: α) Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων επιτρέπει μια πανοραμική εικόνα των παραστάσεων που έχουν τα υποκείμενα για τα αντικείμενα της έρευνας. β) Θεωρείται «οικονομική» μέθοδος, αφού τα «τεκμήρια» μπορούν να αναλυθούν επανειλημμένα, αν είναι ανάγκη, για τη βελτίωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας (ό.π.: 281).

## **5.8. Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας**

Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας προέρχονται κυρίως από τις ποσοτικές μεθόδους. Ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται έγκυρο, όταν καλύπτει αποκλειστικά τη θεωρητική έννοια για την οποία κατασκευάστηκε. Επειδή η κοινωνική μέτρηση είναι συνήθως έμμεση, σχεδόν ποτέ δεν εξασφαλίζεται απόλυτη εγκυρότητα. Η εγκυρότητα του εργαλείου μέτρησης υφίσταται στο βαθμό που τα αποτελέσματα συμπίπτουν με άλλα στοιχεία. Ένα εργαλείο μέτρησης είναι αξιόπιστο, εφόσον τα αποτελέσματα είναι σταθερά σε επαναληπτικούς ελέγχους με παρόμοιες συνθήκες (Κυριαζή, 2002: 86-89).

Αν και υπάρχουν αντιρρήσεις σχετικά με τη χρησιμότητα των παραπάνω εννοιών στις ποιοτικές προσεγγίσεις, ο Θ. Ιωσηφίδης θεωρεί ότι είναι χρήσιμες, παρόλο που παίρνουν διαφορετικό χαρακτήρα από αυτόν που έχουν στις ποσοτικές (Ιωσηφίδης, 2003: 128).

Η **εγκυρότητα** στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναφέρεται, δηλαδή, «στο κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί από το πεδίο καθώς και η ανάλυση και ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα» (ό.π.: 128-129). Υπάρχουν αρκετοί τύποι ερευνητικής εγκυρότητας εκ των οποίων οι σημαντικότεροι είναι η περιγραφική, η ερμηνευτική η θεωρητική και η αξιολογική.

Η περιγραφική εγκυρότητα σχετίζεται περισσότερο με το στάδιο της συλλογής των δεδομένων, δηλαδή με τις παραλείψεις και τα λάθη (εσκεμμένα ή μη) του ερευνητή. Για παράδειγμα, αν ο ερευνητής χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να αποσπάσει τις απαντήσεις που αυτός επιθυμεί, δεν υπάρχει περιγραφική εγκυρότητα. Η ερμηνευτική αναφέρεται στο βαθμό αντιστοίχισης των ποιοτικών δεδομένων με τις ερμηνείες και τις αναπαραστάσεις που προκύπτουν από αυτά. Δηλαδή, οι ερμηνείες μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο έγκυρες με βάση τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί από το πεδίο. Η θεωρητική αφορά στα αφηρημένα επίπεδα ανάλυσης και αναφέρεται στη διαδικασία διατύπωσης θεωρητικών θέσεων που έχουν ευρύτερες απηγήσεις πέρα από τη συγκεκριμένη έρευνα. Η αξιολογική αφορά τις τεχνικές με τις οποίες αξιολογείται αν υπάρχει εγκυρότητα στην ερευνητική διαδικασία. Τέτοιες τεχνικές είναι ο τριγωνισμός, η επικύρωση από τους συμμετέχοντες, ο έλεγχος από άλλους ερευνητές κ.ά. (ό.π.: 128-130).

Η έννοια της **αξιοπιστίας** στην ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο βαθμό της συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας, καθώς και στο βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ευρύτερη αξία και σημασία. Πιο συγκεκριμένα η αξιοπιστία σχετίζεται: α) Με την ακρίβεια της αναπαράστασης από τον ερευνητή των απόψεων, θέσεων, στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα. β) Με το βαθμό που τα αποτελέσματα έχουν αξία για παρόμοιες περιπτώσεις. γ) Με το βαθμό που το θεωρητικό και ερμηνευτικό πλαίσιο εξηγεί ευρύτερα φαινόμενα ή θεμελιώνει γενικεύσεις υπό προϋποθέσεις. δ) Με το βαθμό που ανεξάρτητοι ερευνητές αναλύοντας τα ίδια δεδομένα καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα (ό.π.: 130-131).

Ορισμένα από τα κριτήρια–ερωτήσεις ελέγχου που προτείνει ο Θ. Ιωσηφίδης για τον έλεγχο της αξιοπιστίας είναι: α) Αν υπάρχει πλήρης περιγραφή του ρόλου και των σχέσεων του ερευνητή στο πεδίο. β) Αν έγινε πλήρης και λεπτομερής σχεδιασμός και αν οι ερωτήσεις ήταν ξεκάθαρες. γ) Αν η συλλογή των δεδομένων έγινε σε όλο το εύρος του πεδίου. δ) Αν η συλλογή και η ανάλυση έγινε από έναν ή περισσότερους ερευνητές και αν υπήρχε συμφωνία μεταξύ τους για τη διαδικασία. ε) Αν έγινε κάποιος έλεγχος από ανεξάρτητους

ερευνητές. στ) Αν εξάγονται συνεκτικά αποτελέσματα από την ανάλυση σε όλο το εύρος των δεδομένων π.χ. συμμετέχοντες, χωρικά και χρονικά πλαίσια (ό.π.: 130-131).

Στην παρούσα έρευνα, για τη βελτίωση της περιγραφικής και ερμηνευτικής εγκυρότητας αλλά και της αξιοπιστίας στα στάδια του σχεδιασμού και της υλοποίησης της συνέντευξης, τηρήθηκαν τα εξής: α) Επιλέχθηκαν ερωτήσεις που θίγουν τις αναγκαίες πτυχές της έρευνας, δεν οδηγούν σε τυποποιημένες απαντήσεις και δεν προσανατολίζουν σε επιθυμητές απαντήσεις. β) Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε κλίμα εμπιστοσύνης και με τρόπο που να μην προκαλεί αναστολές στους ερωτώμενους οι οποίοι ήταν ελεύθεροι να αναπτύσσουν τις απόψεις τους. δ) Πριν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, υπήρξαν αρκετές επαφές με τους συμμετέχοντες, ώστε να βρεθεί ο κατάλληλος χρόνος για εκείνους. ε) Η μεταγραφή του υλικού γινόταν αμέσως μετά τη συνέντευξη, ώστε να αποτυπωθούν πιστότερα όλα τα στοιχεία της. Για το σκοπό αυτό παράλληλα με τη μαγνητοφώνηση είχαν κρατηθεί και σημειώσεις.

Σε ό,τι αφορά την ανάλυση, το σύστημα των κατηγοριών οριστικοποιήθηκε μετά από πολλές αναγνώσεις των δεδομένων και δοκιμές, ώστε να τηρηθούν όσο το δυνατόν πιστότερα οι κανόνες που πρέπει να διέπουν το σύστημα της κατηγοριοποίησης και συγκεκριμένα: α) Της καταλληλότητας, δηλαδή να ταιριάζουν οι κατηγορίες στους στόχους της έρευνας και το περιεχόμενο που αναλύεται. β) Της εξαντλητικότητας, δηλαδή της ταξινόμησης του περιεχομένου στις κατηγορίες που ορίστηκαν. γ) Του αμοιβαίου αποκλεισμού, δηλαδή της υπαγωγής των μονάδων καταγραφής αποκλειστικά σε μία κατηγορία (Βάμβουκας, 2010: 274). Επιπλέον, στο τέλος των κατηγοριών –και όπου ήταν δυνατό– έγινε σύγκριση με τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης της έρευνας που πραγματοποίησε η ΔΟΕ.

Σε σχέση με την αξιοπιστία, δεν έγινε έλεγχος από άλλους ερευνητές ούτε συμμετείχε άλλο άτομο στη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Ο ρόλος του ερευνητή στο πεδίο, η σχέση του με τους ερωτώμενους και η διαδικασία συλλογής του υλικού έχει περιγραφεί αναλυτικά.

## **5.9. Η διαδικασία της ανάλυσης (κωδικοποίησης) των δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων, έγινε σε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο, το μεταγραμμένο υλικό κάθε συνέντευξης αναγνώστηκε πολλές φορές και «τεμαχίστηκε» σε μονάδες καταγραφής με βάση το «γενικό θέμα», ώστε να εμπίπτουν στο (προσωρινό) σύστημα κατηγοριών. Σε κάθε μονάδα καταγραφής (τμήμα του κειμένου) τοποθετούνταν

ένας κωδικός αριθμός που δήλωνε τον κωδικό του Διευθυντή, τον αύξοντα αριθμό της μονάδας καταγραφής και την κατηγορία στην οποία εντάχθηκε.

Παράλληλα γινόταν και ερμηνεία των δεδομένων και όχι απλή αποδελτίωση των απαντήσεων. Δηλαδή, δεν γινόταν εστίαση μόνο στην επίτευξη ή μη ενός στόχου του ΕΑΕΠ αλλά και στις κρίσεις, τις αξιολογήσεις των Διευθυντών (αν συμφωνούσαν ή όχι και γιατί) και τις ερμηνείες που οι ίδιοι έδιναν για την επιτυχία ή την αποτυχία του στόχου, ενώ αναζητούνταν συσχετίσεις ή αντιφάσεις. Τα δεδομένα αξιοποιήθηκαν σε ποσοστό 98%. Μόνο 4 σελίδες από τις 233 δεν αξιοποιήθηκαν για δεοντολογικούς λόγους και πάντως χωρίς να υπάρχει επίπτωση στην πληρότητα της ανάλυσης (π.χ. αναφορά σε γεγονότα ή χαρακτηριστικά που θα συνδυάζονταν ίσως με το σχολείο και το πρόσωπο του Διευθυντή).

Στο δεύτερο στάδιο, το υλικό αυτό καταχωρίστηκε σε λογιστικά φύλλα, προκειμένου να γίνονται εύκολα οι ταξινομήσεις των μονάδων καταγραφής ανά κατηγορία. Έγινε δεύτερη ανάλυση, κατά την οποία σε ορισμένες κατηγορίες δημιουργήθηκαν υποκατηγορίες, εντάχθηκαν σ' αυτές οι μονάδες καταγραφής, τροποποιήθηκαν κάποιες κατηγορίες και εξαντλήθηκε όλο το υλικό (οι μονάδες καταγραφής). Με αυτόν τον τρόπο οριστικοποιήθηκε το σύστημα των κατηγοριών και υποκατηγοριών. Επισημαίνεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις οι απαντήσεις ήταν εκτεταμένες και κάλυπταν όχι μόνο τη συγκεκριμένη ερώτηση αλλά και άλλα θέματα. Δηλαδή, το τμήμα της συνέντευξης που δόθηκε ως απάντηση σε κάποια ερώτηση μπορεί να είχε αρκετές μονάδες καταγραφής οι οποίες εντάχθηκαν σε διάφορες υποκατηγορίες μίας κατηγορίας αλλά και σε διαφορετικές κατηγορίες.

Στο τρίτο στάδιο, οι μονάδες καταγραφής (όλων των συνεντεύξεων) ενοποιήθηκαν σ' ένα λογιστικό φύλλο, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία (και υποκατηγορία) με βάση το οριστικό σύστημα. Η ανάλυση (τεμαχισμός) των έντεκα συνεντεύξεων έδωσε συνολικά 969 μονάδες καταγραφής (αναφορές)<sup>45</sup> οι οποίες εντάχθηκαν στις δεκατρείς κατηγορίες και τις υποκατηγορίες τους. Οι μονάδες καταγραφής κάθε κατηγορίας ομαδοποιούνταν περαιτέρω π.χ. πόσοι διατύπωναν θετικές απόψεις για το θέμα, πόσοι αρνητικές ή ουδέτερες και γιατί. Γινόταν σχολιασμός και ερμηνεία όλων των ομάδων, ώστε να καλυφθούν όλες οι πτυχές του θέματος, ακόμα και αυτές που προέκυπταν από το «λόγο» μικρού αριθμού Διευθυντών. Δηλαδή, η ανάλυση και η ερμηνεία δεν αφορούσε μόνο τις κυρίαρχες απόψεις. Παράλληλα, γινόταν επιλογή σχετικών αναφορών (αποσπάσματα ή ολόκληρες μονάδες καταγραφής) για τη στήριξη των αποτελεσμάτων. Καθώς η διαδικασία προχωρούσε, γίνονταν συσχετίσεις και συγκρίσεις μεταξύ των κατηγοριών.

---

<sup>45</sup> Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα χρησιμοποιείται ο όρος «αναφορές» αντί του όρου «μονάδες καταγραφής» για οικονομία.

## 6. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 6.1. Ο τρόπος παρουσίασης των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται κατά κατηγορία ανάλυσης, σύμφωνα με το οριστικό σύστημα κατηγοριών (και υποκατηγοριών) στις οποίες εντάχθηκε το σύνολο των μονάδων καταγραφής (αναφορών). Σε κάθε (υπο)κατηγορία γίνεται αναλυτική παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων, ενώ παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις αναφορές. Επίσης, αναφέρεται ο αριθμός των Διευθυντών (και οι κωδικοί τους) που διατυπώνουν ομοειδείς απόψεις, ώστε να διευκολύνονται οι συσχετίσεις μεταξύ των κατηγοριών. Σύμφωνα με τον S. Kvale, τα «αυτολεξεί αποσπάσματα» πρέπει να διευκρινίζουν το συνολικό κείμενο, να σχετίζονται με τα συμφραζόμενα, να συνοδεύονται από σχόλια και ερμηνείες, να είναι χρήσιμα και να συνιστούν το καλύτερο τμήμα των δεδομένων (όπως παρατίθεται στο: Cohen, Manion, & Morrison, 2008: 483).

Τα αποσπάσματα ακολουθούν κάθε σχολιασμό. Για να ξεχωρίζουν, είναι τοποθετημένα σε διαφορετικές παραγράφους, εντός εισαγωγικών, με μικρότερη γραμματοσειρά και πλάγιους χαρακτήρες, ενώ αναγράφεται ο κωδικός του Διευθυντή. Ορισμένες λέξεις ή φράσεις έχουν τονισθεί (με έντονους χαρακτήρες), ώστε να είναι εμφανής η σύνδεση με το σχολιασμό που προηγείται. Δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε σε κάθε κατηγορία να υπάρχουν αναφορές από όλους τους Διευθυντές. Στο τέλος κάθε κατηγορίας ακολουθούν τα συμπεράσματα για τη συγκεκριμένη κατηγορία με βάση τους επιμέρους στόχους της έρευνας, καθώς και η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα.

Επιπλέον, γίνεται σύγκριση με τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποίησε η ΔΟΕ αλλά μόνο για το ποιοτικό μέρος της έρευνας που συμπίπτουν οι μεθοδολογίες. Δηλαδή, την ποιοτική ανάλυση των 30 ημιδομημένων συνεντεύξεων η οποία ακολούθησε την «παραγωγική» κατηγοριοποίηση και είχε ως μονάδα καταγραφής το «θέμα». Επισημαίνεται ότι δεν υπάρχουν σε όλες τις κατηγορίες συγκρίσεις και επιπλέον είναι ενδεικτικές, γιατί υπάρχουν δύο ουσιώδεις διαφορές σε σχέση με την παρούσα έρευνα: α) οι 30 συνεντεύξεις έγιναν σε 11 γεωγραφικές περιφέρειες, που σημαίνει ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την αστικότητα και β) οι 25 από τους 30 ερωτώμενους είναι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και μόνο 5 είναι δάσκαλοι, χωρίς να είναι γνωστό αν είναι Διευθυντές. Ωστόσο, τυχόν σύμπτωση των αποτελεσμάτων θα ενισχύσει την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια παρατίθενται τρεις πίνακες: Ο πίνακας-10 εμφανίζει χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας ομαδοποιημένα (έτη υπηρεσίας, προϋπηρεσία ως Διευθυντές, πρώτο ή δεύτερο έτος σε σχολείο ΕΑΕΠ, φύλο). Ο πίνακας-11 εμφανίζει ομαδοποιημένα στοιχεία των σχολικών μονάδων (αστικότητα περιοχής, κοινωνική διαστρωμάτωση, αριθμός μαθητών, Μ.Ο. μαθητών ανά τμήμα, Μ.Ο. μαθητών προαιρετικού προγράμματος, αριθμός εκπαιδευτικών). Ο πίνακας-12 περιέχει τον αριθμό των αναφορών (μονάδων καταγραφής) ανά κατηγορία και υποκατηγορία.

### 6.1.1. Τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας

Στην έρευνα έλαβαν μέρος και οι έντεκα Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας. Από αυτούς οι επτά είναι Διευθυντές στο ίδιο σχολείο από την πρώτη χρονιά εφαρμογής του θεσμού των ΕΑΕΠ. Οι υπόλοιποι τέσσερις υπηρετούν πρώτη φορά σε Δημοτικό Σχολείο με ΕΑΕΠ. Επισημαίνεται ότι όλοι οι Διευθυντές είναι δάσκαλοι.

Ως προς το **φύλο**, δέκα είναι άνδρες και μία είναι γυναίκα. Για διασφάλιση της ανωνυμίας δεν θα χρησιμοποιείται το θηλυκό άρθρο και δεν θα γίνει καμία αναφορά στο φύλο. Η πλειονότητα των Διευθυντών έχει πολλά χρόνια υπηρεσίας: τέσσερις Διευθυντές (31-35 χρόνια), τέσσερις (26-30 χρόνια), ένας (21-25 χρόνια) και δύο (16-20 χρόνια). Οι περισσότεροι έχουν μεγάλη εμπειρία ως Διευθυντές σχολικών μονάδων (4/θ και άνω): έξι Διευθυντές (9-16 χρόνια), ένας (5-8 χρόνια) και τέσσερις (1-4 χρόνια). Επίσης, εννέα Διευθυντές έχουν σπουδές πέραν των βασικών (κυρίως μετεκπαίδευση), ενώ τέσσερις έχουν μεταπτυχιακές σπουδές.

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ-10</b>				
<b>ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ 11 ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΩΝ Δ.Σ. ΜΕ ΕΑΕΠ</b>				
<b>Α) ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΕ ΕΑΕΠ</b>				
Έτος	Πρώτο	Δεύτερο		
Δ/ντές	<b>4</b>	<b>7</b>		
<b>Β) ΦΥΛΟ</b>				
Φύλο	Άνδρες	Γυναίκες		
Δ/ντές	<b>10</b>	<b>1</b>		
<b>Γ) ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ</b>				
Έτη	16-20	21-25	26-30	31-35
Δ/ντές	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Δ) ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΩΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>				
Έτη	1-4	5-8	9-12	13-16
Δ/ντές	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

### 6.1.2. Τα χαρακτηριστικά των 11 Σχολικών Μονάδων με ΕΑΕΠ

Οκτώ από τα έντεκα σχολεία βρίσκονται σε αστικές περιοχές (πληθυσμός >10.000) και τρία σε ημιαστικές περιοχές (πληθυσμός 2.000 - 10.000). Με βάση τις αναφορές των Διευθυντών, οι μαθητές των περισσότερων σχολείων (οκτώ) προέρχονται από μεσαία και χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και συγκεκριμένα: ένα σχολείο έχει μαθητές κυρίως από υψηλά στρώματα, τρία σχολεία κυρίως από μεσαία, τρία σχολεία από μεσαία και χαμηλά στρώματα, δύο σχολεία κυρίως από χαμηλά, ενώ δύο σχολεία έχουν μαθητές από όλα τα στρώματα.

Από τον πίνακα-9 προκύπτει ότι το σύνολο των μαθητών που φοίτησαν (το σχολικό έτος 2011-2012) στα 11 σχολεία ήταν 2.895 μαθητές, ήτοι το 1/3 (33%) του συνόλου των μαθητών που φοιτούν στα 101 Δημοτικά Σχολεία του νομού. Τα σχολεία παρουσιάζουν μεγάλη διαφορά ως προς τον αριθμό των μαθητών (από 169 μέχρι 361 μαθητές). Συγκεκριμένα, δύο σχολεία έχουν πάνω από 350 μαθητές, δύο 301-350, δύο 251-300, τρία 201-250 και δύο 169-200. Τα 11 σχολεία έχουν 149 τμήματα συνολικά και μέσο όρο μαθητών ανά τμήμα 19,4 μαθητές. Τέσσερα σχολεία έχουν Μ.Ο. 21-25 μαθητές, τέσσερα έχουν 18-20 μαθητές και τρία σχολεία 14-17 μαθητές. Στο προαιρετικό πρόγραμμα των 11 σχολείων φοιτούν 279 μαθητές, δηλαδή το 9,6% του μαθητικού δυναμικού. Δύο σχολεία έχουν 15-20 μαθητές, τέσσερα έχουν 21-25, δύο έχουν 26-30 και τρία σχολεία έχουν 31-35 μαθητές (αναλυτικά στοιχεία στον πίνακα-9).

Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό δυναμικό, τα σχολεία έχουν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών (από 25 μέχρι 38) και συγκεκριμένα: έξι σχολεία 25-29 εκπαιδευτικούς, δύο σχολεία 30-34 εκπαιδευτικούς και τρία σχολεία 35-38 εκπαιδευτικούς. Όλα τα σχολεία, εκτός από ένα, έχουν 1-4 εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που ανήκουν στη Β/θμια εκπαίδευση και διατίθενται για κάποιες ώρες στα σχολεία αυτά.



<b>ΠΙΝΑΚΑΣ-11</b>					
<b>ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ 11 ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ (ΕΑΕΠ)</b>					
<b>Α) ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ</b>					
Περιοχή	ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ (2.000-10.000 κάτ.)		ΑΣΤΙΚΗ (>10.000 κάτ.)		
Σχολεία	3		8		
<b>Β) ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ</b> (όπως χαρακτηρίστηκαν από τους Διευθυντές)					
Στρώματα	Υψηλά (κυρίως)	Μεσαία (κυρίως)	Μεσαία & Χαμηλά	Χαμηλά (κυρίως)	(Υψηλά-Με- σαία-Χαμηλά)
Σχολεία	1	3	3	2	2
<b>Γ) ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ</b>					
Μαθητές	169-200	201-250	251-300	301-350	351-361
Σχολεία	2	3	2	2	2
Στα 11 σχολεία φοίτησαν το σχολικό έτος 2.895 μαθητές από τους 8.776 μαθητές των 101 σχολείων του νομού (33,0%). Αναλυτικά στοιχεία στον πίνακα-9 (κεφ. 5).					
<b>Δ) Μ.Ο. ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΝΑ ΤΜΗΜΑ</b>					
Μαθητές	14-17	18-20	21-25	Σύνολο τμημάτων 149 και Μ.Ο. μαθητών: 19,4	
Σχολεία	3	4	4		
<b>Ε) Μ.Ο. ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>					
Μαθητές	15-20	21-25	26-30	31-35	Σύνολο 279 (9,6%)
Σχολεία	2	4	2	3	
<b>ΣΤ) ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (ΣΥΝΟΛΙΚΑ)</b>					
Εκπ/κοί	25-29	30-34	35-38	Συνολικός αριθμός εκπ/κών στα 11 ΕΑΕΠ: 330	
Σχολεία	6	2	3		
<b>Ζ) ΑΡΙΘΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΣΤΗ Β/ΘΜΙΑ</b>					
Εκπ/κοί	0	1	2	3-4	Συνολικός αριθμός από Β/θμια: 20
Σχολεία	1	3	5	2	

### 6.1.3. Πίνακας αναφορών ανά κατηγορία

Το μεταγραμμένο υλικό των 11 συνεντεύξεων (233 σελίδες) αναλύθηκε σε 969 μονάδες καταγραφής (αναφορές) και κωδικοποιήθηκε σε δεκατρείς κατηγορίες, όπως εμφανίζεται στον παρακάτω πίνακα. Πέντε από τις κατηγορίες περιλαμβάνουν και υποκατηγορίες.

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ-12</b>	
<b>ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ (ΑΝΑΦΟΡΩΝ) ΑΝΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ (και υποκατηγορία)</b>	<b>ΑΡΙΘ- ΜΟΣ</b>
<b>1.</b> Η πρόσληψη και η ερμηνεία των αλλαγών <b>1.1.</b> Οι λόγοι θεσμοθέτησης των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ <b>1.2.</b> Η βελτίωση του σχολείου	65 (37) (28)
<b>2.</b> Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών	48
<b>3.</b> Τα προβλήματα κατά την εφαρμογή του θεσμού	114
<b>4.</b> Η αύξηση του διδακτικού ωραρίου	28
<b>5.</b> Ο στόχος «να μένει η τσάντα στο σχολείο» <b>5.1.</b> Η επίτευξη του στόχου <b>5.2.</b> Οι ερμηνείες	63 (19) (44)
<b>6.</b> Οι αλλαγές στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα και ο στόχος της ενδοσχολικής πιστοποίησης <b>6.1.</b> Γενικές απόψεις για τα νέα διδακτικά αντικείμενα: <b>6.2.</b> Η εισαγωγή των ΤΠΕ ως διακριτικού μαθήματος από την Α' τάξη <b>6.3.</b> Η εισαγωγή των Αγγλικών στις τάξεις Α'-Β' και η αύξηση των ωρών στις Γ'-ΣΤ' <b>6.4.</b> Η στόχος της ενδοσχολικής πιστοποίησης των ΤΠΕ και των Αγγλικών	126 (20) (40) (37) (29)
<b>7.</b> Ο στόχος του περιορισμού της παραπαιδείας	43
<b>8.</b> Η παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολείου <b>8.1.</b> Ο «γνωσιοκεντρικός» χαρακτήρας του σχολείου και η παιδαγωγική του διάσταση <b>8.2.</b> Ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων <b>8.3.</b> Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων <b>8.4.</b> Η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών και η παιδαγωγική σχέση	132 (42) (23) (25) (42)
<b>9.</b> Οι αλλαγές στο προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα <b>9.1.</b> Οι αλλαγές και η επίτευξη των στόχων του προγράμματος <b>9.2.</b> Η κοινωνική διαστρωμάτωση <b>9.3.</b> Η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου	111 (51) (28) (32)
<b>10.</b> Η κατοχύρωση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών	23
<b>11.</b> Ο στόχος της επέκτασης του θεσμού και το «Νέο Σχολείο»	62
<b>12.</b> Η επίδραση του ΕΑΕΠ στο ρόλο του Διευθυντή	72
<b>13.</b> Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού	82
<b>ΣΥΝΟΛΟ ΜΟΝΑΔΩΝ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ (ΑΝΑΦΟΡΩΝ)</b>	<b>969</b>

## 6.2. Τα αποτελέσματα κατά κατηγορία

### 6.2.1. 1<sup>η</sup> κατηγορία: Η πρόσληψη και η ερμηνεία των αλλαγών

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει 65 αναφορές οι οποίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν οι Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ τις αλλαγές. Οι αναφορές εντάχθηκαν σε δύο υποκατηγορίες: Η πρώτη περιλαμβάνει 37 αναφορές που αφορούν τους λόγους για τους οποίους θεσμοθετήθηκαν τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ, σύμφωνα με τη γνώμη των Διευθυντών. Η δεύτερη περιλαμβάνει 28 αναφορές που αφορούν απόψεις για το αν οι αλλαγές βελτίωσαν ή όχι το σχολείο.

#### 1.1. Οι λόγοι θεσμοθέτησης των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ:

α) Από τους έντεκα Διευθυντές, οι επτά (Δ2, Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ9, Δ11) αναφέρουν ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ θεσμοθετήθηκαν για να εκσυγχρονίσουν το σχολείο και να καλύψουν σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες με την εισαγωγή νέων μαθημάτων. Παράλληλα, οι τέσσερις (Δ2, Δ7, Δ9, Δ11) αναφέρουν ως λόγο και την κάλυψη αναγκών των εργαζόμενων γονέων με τη διεύρυνση του ωραρίου. Επίσης, οι τρεις (Δ3, Δ7, Δ9) συμπεριλαμβάνουν στους λόγους και την αντιμετώπιση της ανεργίας των εκπαιδευτικών:

«Έχω την άποψη ότι η κοινωνία εξελίσσεται και το σχολείο παρακολουθεί όσο μπορεί την κοινωνία. Ένας από τους λόγους, λοιπόν, είναι ότι το σχολείο πρέπει να εκσυγχρονίζεται, να προσαρμόζεται στις κοινωνικές ανάγκες που πρέπει να εξυπηρετεί. [...] τόσο στο επίπεδο το **διδασκτικό**, στο επίπεδο της καινούριας ύλης, καινούριων δραστηριοτήτων κλπ όσο και στο επίπεδο του ολοήμερου [...] λόγω των **εργασιακών αναγκών** που υπάρχουν στα σπίτια» (Δ2).

«Έχω την εντύπωση, δηλαδή, ότι ήταν μια προσπάθεια **αναβάθμισης του προγράμματος** σπουδών, των διδακτικών μεθόδων, πιθανότατα ήθελε να εισάγει **νέα διδακτικά αντικείμενα** με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας, ενίσχυση της καινοτομίας. Θα έλεγα, δηλαδή, ότι το Υπουργείο στόχευε σ' ένα **σχολείο δημιουργικής μάθησης**. Βέβαια, ήταν **κι ένας τρόπος για την απορρόφηση**, κατά τη γνώμη μου, των **κονδυλίων** από τα ευρωπαϊκά προγράμματα του ΕΣΠΑ. Κι αυτό είναι κι ένα μεγάλο πρόβλημα τι θα γίνει όταν αυτά θα τελειώσουν.» (Δ3).

«Πάντως, κατά κύριο λόγο ο **εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος** με νέα διδακτικά αντικείμενα που ανταποκρίνονται και στις **σύγχρονες ανάγκες των μαθητών** πιστεύω ότι ήταν ένας βασικός λόγος για τη δημιουργία αυτών των δημοτικών σχολείων.» (Δ4).

«Οι ανάγκες της **σύγχρονης εποχής** για περισσότερη μόρφωση στα παιδιά με την προσθήκη νέων αντικειμένων διδασκαλίας δημιούργησαν τα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα. [...] πιο παλιά ένα απολυτήριο του Γυμνασίου αρκούσε στον απόφοιτο, για να καταλάβει κάποια θέση. Σήμερα ούτε το πτυχίο του Πανεπιστημίου σου δίνει αυτό το προνόμιο για εύρεση εργασίας [...]. Και πιστεύω ότι [...] αυτή ήταν η **φιλοσοφία** του Υπουργείου: ότι χρειάζονται νέα μαθήματα, **χρειάζονται νέα αντικείμενα** ούτως ώστε το παιδί να πάρει **περισσότερα εφόδια**. Ο ανταγωνισμός είναι μεγάλος και έπρεπε να γίνει.» (Δ6).

«...καλώς θεσμοθετήθηκαν αν και υπάρχει **καχυποψία** ότι αφού υπάρχουν και

επιδοτούμενα **κονδύλια** της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ήταν κι ένας λόγος για να γίνουν.[...] είναι καλό, **συνδυάζουμε δύο πράγματα**, έτσι; Κάνουμε και τους στόχους αυτούς που έχει θεσμοθετήσει για το ολόημερο, παράλληλα απορροφούμε και κάποιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι στην **ανεργία** και είναι και τα δύο θετικά.» (Δ7).

«Τα Δημοτικά με ΕΑΕΠ θεσμοθετήθηκαν για να βελτιώσουν την παρεχόμενη εκπαίδευση με την **προσθήκη νέων μαθημάτων** και την εισαγωγή νέων ειδικοτήτων στο σχολείο. Αυτοί είναι οι επίσημοι λόγοι [...] υπάρχουν και άλλοι λόγοι. Νομίζω ότι είχαμε την ευκαιρία να **πάρουμε χρήματα** από την Ευρωπαϊκή Ένωση [...]. Με αυτόν τον τρόπο εργάζονται πολλοί εκπαιδευτικοί και έτσι αντιμετωπίζεται η **ανεργία** κάποιων κλάδων.[...] Η προσωπική μου άποψη είναι ότι οι αλλαγές καλώς έγιναν. Εξυπηρετούν και τις **ανάγκες των γονιών** και **εκπαιδευτικές ανάγκες...**» (Δ9).

«Τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ εξυπηρετούν **ανάγκες της κοινωνίας** με το διευρυμένο ωράριο και γιατί έχουν και το ολόημερο επιπλέον. Επίσης, δημιουργήθηκαν για να βάλουν **νέα διδακτικά αντικείμενα** στο πρόγραμμα όπως Πληροφορική, Θεατρική Αγωγή, Καλλιτεχνικά κλπ, ώστε να αναβαθμιστεί το σχολείο.» (Δ11).

β) Από τους έντεκα Διευθυντές, οι δύο (Δ5, Δ8) αναφέρουν ασάφεια και έλλειψη επίσημης ενημέρωσης σχετικά με τους λόγους ίδρυσης και το σκοπό των ΕΑΕΠ. Ο ένας (Δ5) θεωρεί ότι η ίδρυση των ΕΑΕΠ συνιστά ένα πείραμα (που δεν μελετήθηκε) για τη δημιουργία ενός διευρυμένου σχολείου κατά τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Ο Δ8 πιστεύει ότι είναι προσπάθεια αντιμετώπισης της παραπαιδείας (χωρίς αποτέλεσμα) και ευκαιρία εκμετάλλευσης των Κοινοτικών κονδυλίων:

«... **κανείς δεν ξέρει γιατί έγινε**. [...] Δεν υπήρξε ένας άνθρωπος ο οποίος βγήκε να μ' ενημερώσει και να μου πει το κάνουμε [...] γι' αυτό το συγκεκριμένο σκοπό [...] Θεωρώ ότι ήταν ένα **πείραμα** του ελληνικού κράτους για ένα σχολείο διευρυμένο στα ευρωπαϊκά πρότυπα. Το μεγάλο πρόβλημα όμως εδώ είναι κατά πόσον είχε μελετηθεί το συγκεκριμένο πείραμα στην ελληνική επικράτεια [...] γιατί στην πορεία αποδείχτηκαν πράγματα τα οποία κατά κάποιον τρόπο αμφισβητούν τη λειτουργία του σχολείου και το ζούμε κι εμείς εδώ» (Δ5).

«...γιατί **εξήγησε κανείς ποτέ τι έγινε**; [...] η φιλοσοφία του πιστεύω είναι [...] να σταματήσουν τα παιδιά, εννοείται, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και να τα κάνουν όλα στο σχολείο. Λοιπόν, από 'κει ξεκίνησε η φιλοσοφία, έτσι πιστεύω, δηλαδή βλέποντας και τα μαθήματα που 'χουν μπει [...] και εγώ στην αρχή έτσι πήγα να πείσω τους γονείς [...] ότι θα **κόψουν τα φροντιστήρια** [...]. Αλλά δεν είδα όμως διαφοροποίηση. Δεν ήρθε κανένας γονιός εδώ να μου πει: "Ξέρεις εγώ έκοψα τα φροντιστήρια".[...] μπορεί να 'ναι, πρόσεξε, να πάρουμε τα λεφτά του ΕΣΠΑ, να τα δικαιολογήσουμε, μπορεί. Δεν ξέρω... και δεν ξέρω αν νοιαστήκαμε να φτιάξουμε το σχολείο, **να το αλλάξουμε** ή πήραμε **να εκμεταλλευτούμε τα λεφτά** που μας δώσανε...» (Δ8).

γ) Από τους έντεκα Διευθυντές, οι δύο (Δ1, Δ10) θεωρούν ως κύριο λόγο θεσμοθέτησης την αντιμετώπιση της ανεργίας των εκπαιδευτικών, λόγω της ευκαιρίας που παρείχε το ΕΣΠΑ, σε συνδυασμό με τις προσωπικές φιλοδοξίες εκείνων οι οποίοι ασκούν την εκπαιδευτική πολιτική. Την άποψη περί προσωπικών φιλοδοξιών υιοθετεί και ο Δ9. Ωστόσο, οι Δ9 και Δ10 πιστεύουν ότι ικανοποιούνται συγχρόνως εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες, ενώ ο Δ1 θεωρεί ότι οι αλλαγές δεν έγιναν για ουσιαστικούς λόγους:

«Οι λόγοι; Ο καθένας κάνει **εκπαιδευτική** πολιτική στην Ελλάδα, θέλει να δείξει κάποιο έργο, υπήρχε αυτό το οικονομικό περιθώριο του ΕΣΠΑ οπότε μπορούσαν να τοποθετηθούν εκπαιδευτικοί, αυτό έλυσε και ένα πρόβλημα **ανεργίας** των εκπαιδευτικών. Νομίζω περισσότερο τέτοιοι λόγοι ήταν που οδήγησαν στην αλλαγή στο σχολείο **παρά ουσιαστικοί...**» (Δ1).

«Αυτά τα σχολεία ιδρύθηκαν για να καλύψουν **εκπαιδευτικές ανάγκες**, με τα νέα μαθήματα που μπήκαν αλλά και **κοινωνικές** ανάγκες. Νομίζω όμως ότι έγιναν **κυρίως** για να αντιμετωπίσουν ζητήματα **ανεργίας** των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, αφού υπήρχαν ευρωπαϊκά χρήματα. [...] Στα [...] χρόνια υπηρεσίας που έχω σαν μάχιμος δάσκαλος, δεν έχω δει κάτι το διαφορετικό. Κάθε μια κυβέρνηση που έρχεται αλλάζει το πλαίσιο, δεν υπάρχει μία συνέχεια και **κάθε υπουργός** το δικό του... το **δικό του όραμα**, ας πούμε. Με αποτέλεσμα να γινόμαστε κι εμείς αποδέκτες όλων αυτών των προβλημάτων...» (Δ10).

«Στη χώρα μας [...] δεν έχουμε μια **στρατηγική**, κάθε κόμμα έχει τη δική του άποψη [...], κάθε **υπουργός** προσπαθεί να κάνει και μια μεταρρύθμιση, σύμφωνα με τη δική του θεωρία και το προσωπικό του **όραμα και τη φιλοδοξία** του να βελτιώσει το εκπαιδευτικό σύστημα.» (Δ9).

δ) Από τους έντεκα Διευθυντές, οι έξι (Δ1, Δ5, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι οι αλλαγές έγιναν βιαστικά και χωρίς σχεδιασμό. Επίσης, επισημαίνουν ότι το Υπουργείο δεν ζήτησε τη γνώμη των Συλλόγων Διδασκόντων για την ένταξη των σχολείων στα ΕΑΕΠ ούτε έλαβε υπόψη του τις ενστάσεις των σχολείων τα οποία είχαν προβλήματα υποδομών:

«Γενικά, το να πεις ότι κάνω μία ποιοτική αναβάθμιση βάζοντας περισσότερους ανθρώπους στο σχολείο δε φέρνει αποτέλεσμα από μόνο του. [...] Ενδεχομένως να υπάρχει κι ένα σκεπτικό αλλαγής του σχολείου αλλά **δεν μελετήθηκε σοβαρά**. Δε μελετήθηκε σοβαρά, ώστε να φανεί ότι κέντρο είναι το σχολείο σ' αυτές τις αλλαγές. **Η γνώμη μας δεν ζητήθηκε καθόλου**, κάποια σχολεία ζήτησαν να εξαιρεθούν, γιατί δεν είχαν τις υποδομές.» (Δ1).

«... έγιναν **βιαστικά χωρίς ενημέρωση**, για ποιο σκοπό, πώς θα λειτουργήσουν. Κανένας δεν γνώριζε ούτε ενημερώθηκε για το πρόγραμμα, όλα έγιναν από το Υπουργείο. [...] Αυτές ήταν αλλαγές βιαστικές, ξεκάθαρα. Μην ωραιοποιούμε τα πράγματα [...] δεν ερωτηθήκαμε εάν μπορούμε να ανταποκριθούμε, αν έχει το σχολείο τις δυνατότητες να ανταποκριθεί...» (Δ10).

Από τους έξι Διευθυντές, οι δύο (Δ7, Δ9) επισημαίνουν και το ζήτημα της αποτελεσματικής αξιοποίησης των κονδυλίων του ΕΣΠΑ με σωστό σχεδιασμό, ώστε να είναι για το όφελος των παιδιών και όχι μόνο για την απορροφητικότητα και την ανεργία:

«Καλό είναι να αξιοποιούνται τα Κοινοτικά χρήματα αλλά να υπάρχει και ένα σχέδιο για μετά. Στη χώρα μας μάλλον **σχεδιάζουμε κατά περίπτωση** και βιαστικά, για να πάρουμε τα χρήματα που μπορούμε. Συχνά **μιμούμαστε** ό,τι βλέπουμε να γίνεται στο εξωτερικό αλλά συνήθως όχι πετυχημένα, γιατί δε μελετούμε σοβαρά τα πράγματα...» (Δ9).

«...το θέμα είναι να μην κοιτάζουμε μόνο να πάρουμε. Να δούμε και πώς μπορούμε να **διαρθρώσουμε τα σχολεία** μας για να εκμεταλλευτούμε τα λεφτά αυτά, για να είναι υπέρ και του εκπαιδευτικού που θέλει να δουλέψει και των παιδιών...» (Δ7).

## **1.2. Η βελτίωση του σχολείου:**

Οι περισσότεροι Διευθυντές (επτά) θεωρούν ότι με το ΕΑΕΠ το σχολείο άλλαξε προς το καλύτερο, δύο προς το χειρότερο, ένας πιστεύει ότι δεν υπάρχει διαφορά και ένας δεν

εκφράζει άποψη.

α) Από τους έντεκα Διευθυντές, οι επτά (Δ2, Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ9, Δ11) εκφράζουν την άποψη ότι οι αλλαγές βελτίωσαν το σχολείο και το έκαναν καλύτερο. Πρόκειται για τους Διευθυντές οι οποίοι ανέφεραν ότι το ΕΑΕΠ έγινε για να καλύψει εκπαιδευτικές - κοινωνικές ανάγκες και να εκσυγχρονίσει το σχολείο. Οι περισσότεροι αποδίδουν τη βελτίωση στα νέα μαθήματα. Επίσης, κάποιοι επισημαίνουν τις δυσκολίες που υπάρχουν και την αναγκαιότητα να γίνουν πολλά ακόμα και να αλλάξουν νοοτροπίες:

«...έχουν προστεθεί κάποια μαθήματα [...] Όλα αυτά, πράγματι, μπορούν και **φέρουν** μία **βελτίωση** στην παρεχόμενη παιδεία, μια πιο ολοκληρωμένη παιδεία παντού στις ανάγκες που ολοένα και αυξάνουν.[...] Νομίζω ότι αυτά είναι προς το καλύτερο, ασφαλώς **είναι προς το καλύτερο.**» (Δ2).

«Οι αλλαγές αυτές **έχουν βελτιώσει** σίγουρα τη λειτουργία του σχολείου, έχουν εμπλουτίσει το πρόγραμμα με κάποια διδακτικά αντικείμενα [...] τα οποία έχουν μεγάλη... θετική απήχηση στους μαθητές. Είναι προς τη θετική κατεύθυνση, βέβαια **χρειάζονται πολλά ακόμα** να γίνουν, ώστε να επιτευχθούν οι φιλόδοξοι στόχοι του Υπουργείου.» (Δ4).

«...πιστεύω το **αλλάζουν προς το καλύτερο.**[...] βλέπω ότι βοηθάει πολύ τον μαθητή και τον βελτιώνει σε πολλά σημεία.» (Δ6).

«Θεωρώ ότι το **αλλάζουν προς το καλύτερο.** Φυσικά οι αλλαγές θα δείξουν το αποτέλεσμα σταδιακά και μακροπρόθεσμα. Γιατί πρώτα πρέπει ν' αλλάξει και η **νοοτροπία, εκπαιδευτικών, κοινωνίας, γονέων** κλπ. Γιατί μέχρι τώρα είχαμε μάθει άλλο σχολείο το οποίο υπηρετούμε χρόνια κι είναι δύσκολο να γίνουν οι αλλαγές αυτές που πιστεύω ότι στοχεύει το ΕΑΕΠ.» (Δ7).

«Νομίζω ότι όλα αυτά **βελτιώνουν το σχολείο**, γιατί δίνουν περισσότερα **εφόδια** στα παιδιά αλλά εξυπηρετούν όπως σου είπα και κοινωνικές ανάγκες [...] των γονέων που εργάζονται. Το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί αποκομμένα από αυτό που συμβαίνει γύρω του.» (Δ9).

«Παρότι στο αρχικό στάδιο υπήρξαν δυσκολίες, αξιολογούνται **θετικά.**[...] αν και οι μεταρρυθμίσεις χρειάζονται πολύ χρόνο, πολλά χρόνια...» (Δ11).

Δύο Διευθυντές (Δ3, Δ4) θεωρούν ότι η οικονομική κρίση επηρέασε αρνητικά τη λειτουργία των σχολείων. Ωστόσο, ο Δ3 πιστεύει ότι το μεγαλύτερο όφελος των ΕΑΕΠ είναι ότι εργάζονται σ' αυτά εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα συνεργασίας που άλλαξε την κουλτούρα του σχολείου:

«...το οικονομικό περιβάλλον και η **κρίση** στη χώρα μας τα δύο τελευταία χρόνια δεν ευνόησε τη λειτουργία των ΕΑΕΠ [...] νομίζω πως [...] **αλλάζουν.** Το σχολείο γίνεται πιο κινητικό [...] και πιο **δημιουργικό** [...]. Ήρθαν **νέοι άνθρωποι**, συνάδελφοι ειδικοτήτων που μέχρι τώρα δεν είχαν την ευκαιρία να δουλέψουν, έπεσαν με τα μούτρα στη δουλειά [...] έχει δημιουργηθεί ένα κλίμα ευχάριστου ανταγωνισμού θα έλεγα και ένας καταγιγισμός ιδεών [...] Αυτό είναι και το θετικό της όλης υπόθεσης με την ίδρυση των ΕΑΕΠ.[...] **Αλλάζει γενικά την κουλτούρα** του σχολείου.» (Δ3).

β) Από τους έντεκα Διευθυντές, δύο (Δ1, Δ8) εκφράζουν την άποψη ότι το ΕΑΕΠ άλλαξε το σχολείο προς το χειρότερο. Ο Δ8 θεωρεί ότι έχει προκληθεί αναστάτωση χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα, αφού δεν αντιμετωπίστηκε η παραπαιδεία:

«Να σου πω ποια είναι η πραγματικότητα; [...] έχει φέρει **αναστάτωση** στο σχολείο [...] αλλά

δε βλέπω ουσιαστική διαφορά [...] γιατί τα παιδιά συνεχίζουν να πηγαίνουν παντού έξω. Εάν είχαμε λοιπόν βελτιώσει το σχολείο, θα 'χαμε κόψει τα υπόλοιπα έξω.» (Δ8).

Ο Δ1 θεωρεί ότι η αύξηση των ωρών παραμονής στο σχολείο δεν αξίζει αυτά που εισπράττουν τα παιδιά. Θεωρεί ότι η εντατικοποίηση του προγράμματος και το μέγεθος των σχολείων δημιούργησαν ένα «απρόσωπο» σχολείο, ένα «σχολείο - εργοστάσιο», όπως το χαρακτηρίζει, το οποίο δεν αφήνει την προσωπικότητα του μαθητή να «ανθίσει»:

«Φοβάμαι ότι το αλλάζουν το σχολείο. Και φοβάμαι, γιατί νομίζω πως **το αλλάζουν προς το χειρότερο**. [...] Έχουν αυξηθεί οι ώρες [...] δεν νομίζω ότι αυτές, αυτή η παραμονή τους αξίζει σε σχέση με αυτά που εισπράττουν από το σχολείο. [...] στα σχολεία τα μεγάλα παίρνει άλλη μορφή η διαδικασία. Δηλαδή, θυμίζει περισσότερο ένα **εργοστάσιο**, ένα απρόσωπο σύστημα όπου συμμετέχουν τα παιδιά και κάποιοι εργαζόμενοι, παρά ένα σχολείο όπου έχεις να κάνεις με προσωπικότητες όπου υποτίθεται ότι διαμορφώνεις το περιβάλλον, ώστε ν' ανθίσει η προσωπικότητα του κάθε μαθητή. [...] Μπορούμε να δούμε και συγκεκριμένα μερικά πράγματα που είναι αρνητικά [...] η **εντατικοποίηση** του προγράμματος δεν αφήνει περιθώριο να ασχολούνται τα παιδιά με άλλες δράσεις. Υπάρχει, βέβαια, μέσα στο πρόγραμμα η Ε.Ζ. όπου τα παιδιά θα μπορούσαν [...] να εντάξουν μέσα άλλου τύπου δράσεις, εκτός από το να μαθαίνουν, να κάθονται στο θρανίο κλπ. Αυτό, όμως, είναι πάλι σε κάποια πολύ συγκεκριμένα πλαίσια [...] αυτό που βλέπουμε στα παιδιά είναι ότι πλέον και λειτουργούν **απρόσωπα** σ' ένα απρόσωπο σύστημα και λόγω της μεγέθυνσης και λόγω της διαδικασίας όπου διάφοροι άνθρωποι αλλάζουν και μπαίνουν στην τάξη κι [...] ο καθένας έχει το δικό του πρόγραμμα και το παιδί καλείται ν' ανταποκριθεί στον καθέναν από αυτούς και όχι τόσο σ' ένα αντικείμενο που επεξεργάζεται μέσα στη μέρα...» (Δ1).

γ) Από τους έντεκα Διευθυντές, δύο (Δ5, Δ10) αναφέρουν ότι δεν υπάρχει βελτίωση (ο Δ5 έμμεσα):

«**Βελτίωση δεν μπορώ να πω ότι ήρθε** με το [...] ΕΑΕΠ. [...] δεν είναι κάτι το επαναστατικό...» (Δ10).

«Είναι πολύ μεγάλη κουβέντα. Θα μπορούσε στον πρώτο χρόνο λειτουργίας, κατά την άποψή μου, να γίνει μία έρευνα σε όσα σχολεία δούλευαν ως ΕΑΕΠ [...] για να μπορέσουμε κατά κάποιον τρόπο να έχουμε μια **αποτύπωση της λειτουργίας** των σχολείων και της αποδοτικότητας με την έννοια κατά πόσο το σύστημα λειτουργεί έτσι όπως είναι δομημένο...» (Δ5).

δ) Τέσσερις Διευθυντές (Δ1, Δ6, Δ7, Δ8) θεωρούν ότι υπήρχε ανάγκη να γίνουν αλλαγές. Οι (Δ1, Δ8) -που υποστήριξαν ότι το σχολείο δεν βελτιώθηκε- αναφέρουν ότι υπήρχε ανάγκη για αλλαγή αλλά η συγκεκριμένη δεν είναι προς τη σωστή κατεύθυνση:

«Υπάρχει μεγάλη **ανάγκη για αλλαγή** αλλά δεν είναι αυτή. Αυτή, θεωρώ ότι είναι στη λάθος κατεύθυνση, ότι κάνει κακό.» (Δ1).

«Ότι πρέπει ν' αλλάξει το σχολείο, **πρέπει ν' αλλάξει** αυτή είναι η πραγματικότητα, έτσι; Αυτή είναι η πραγματικότητα, αλλά πώς θα γίνει όμως αυτό...» (Δ8).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Οι περισσότεροι Διευθυντές (επτά) θεωρούν ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ ιδρύθηκαν για να καλύψουν **σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες**. Κάποιοι από αυτούς

θεωρούν ότι εξυπηρετούν **ανάγκες των γονέων** και επιπλέον στοχεύουν στην αντιμετώπιση της **ανεργίας** των εκπαιδευτικών. Από τους υπόλοιπους τέσσερις Διευθυντές, οι δύο αναφέρουν ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση και **ασάφεια** σχετικά με το σκοπό των ΕΑΕΠ. Χαρακτηρίζουν το θεσμό είτε ως (κακοσχεδιασμένο) πείραμα είτε ως (αποτυχημένη) προσπάθεια αντιμετώπισης της παραπαιδείας. Οι άλλοι δύο θεωρούν ότι τα ΕΑΕΠ θεσμοθετήθηκαν πρωτίστως να απορροφήσουν κονδύλια του ΕΣΠΑ, προκειμένου να περιορίσουν την **ανεργία** των εκπαιδευτικών. Συνολικά έξι Διευθυντές εντάσσουν στις ερμηνείες τους το ζήτημα της **ανεργίας**. Τρεις από τους έντεκα, εκτός των άλλων λόγων, θεωρούν ότι η θεσμοθέτηση των ΕΑΕΠ σχετίζεται με **φιλοδοξίες** Υπουργών Παιδείας. Έξι Διευθυντές θεωρούν ότι οι σχεδιασμοί ήταν **πρόχειροι** και οι αλλαγές **βιαστικές**. Επίσης, επισημαίνουν ότι δεν ζητήθηκε η γνώμη των Συλλόγων Διδασκόντων και δεν εισακούστηκαν οι ενστάσεις κάποιων σχολείων που αντιμετώπιζαν προβλήματα.

Οι περισσότεροι Διευθυντές (επτά), υποστηρίζουν ότι ο θεσμός **άλλαξε** το σχολείο **προς το καλύτερο** και αυτό το αποδίδουν κυρίως στα νέα μαθήματα. Πρόκειται για τους Διευθυντές οι οποίοι θεωρούν ότι τα ΕΑΕΠ ιδρύθηκαν για να καλύψουν εκπαιδευτικές ανάγκες. Επίσης, υπάρχουν αναφορές (δύο) ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων **άλλαξαν** την κουλτούρα του σχολείου. Οι άλλοι τέσσερις θεωρούν ότι **δεν βελτιώθηκε** το σχολείο και μάλιστα οι δύο εκφράζουν την άποψη ότι **άλλαξε προς το χειρότερο** είτε γιατί έφερε αναστάτωση χωρίς ουσιαστικό αποτέλεσμα είτε γιατί το σχολείο εντατικοποιήθηκε και έγινε «απρόσωπο εργοστάσιο». Τέσσερις από τους έντεκα Διευθυντές θεωρούν ότι υπήρχε **ανάγκη για αλλαγές** στο σχολείο, ωστόσο οι δύο -αυτοί που είπαν ότι άλλαξε το σχολείο προς το χειρότερο- θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες αλλαγές είναι σε λάθος κατεύθυνση.

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **πρώτο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι η πλειονότητα των Διευθυντών θεωρεί ότι τα ΕΑΕΠ ιδρύθηκαν για να καλύψουν σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάγκες των γονέων και να αντιμετωπίσουν την ανεργία των εκπαιδευτικών. Η κριτική που ασκούν οι περισσότεροι στον τρόπο θεσμοθέτησης των αλλαγών και η ύπαρξη ποικίλων ερμηνειών φανερώνουν ότι οι Διευθυντές έχουν υιοθετήσει μόνο εν μέρει –και μάλιστα όχι αβασάνιστα– τη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ. Η πλειονότητα των Διευθυντών θεωρεί ότι το ΕΑΕΠ άλλαξε το σχολείο προς το καλύτερο. Ωστόσο, με τις πολλαπλές αναγνώσεις τους στο «λόγο» του ΥΠΔΒΜΘ αποκαλύπτουν και άδηλους στόχους, οι οποίοι σε συνδυασμό με την προχειρότητα των σχεδιασμών δεν τους πείθουν σε μεγάλο βαθμό ότι στο επίκεντρο των αλλαγών βρίσκεται στο σχολείο.



### 6.2.2. 2<sup>η</sup> κατηγορία: Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει 48 αναφορές οι οποίες αφορούν τις απόψεις των Διευθυντών σχετικά με την επάρκεια της επιμόρφωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του ΕΑΕΠ.

#### α) Η επάρκεια της επιμόρφωσης και ο χρόνος διεξαγωγής της:

Όλοι οι Διευθυντές δεν είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που έγινε. Επισημαίνουν ότι η επιμόρφωση δεν ήταν επαρκής, συγκροτημένη και επιστημονική, αφού περιορίστηκε σε κάποια σεμινάρια που αφορούσαν μόνο τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και όχι τους δασκάλους. Θεωρούν ότι αυτή η επιμόρφωση δεν είναι ουσιαστική και εστιασμένη στις αλλαγές, δεν δίνει τα κατάλληλα εφόδια στους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή του προγράμματος και αποτελεί το «αδύνατο» σημείο του:

*«Δεν υπήρχε επιμόρφωση ουσιαστική γι' αυτά τα θέματα. Θα έπρεπε να έχουμε επικεντρωθεί στις αλλαγές: [...] τι αλλαγές έχουν γίνει; τι καλούνται οι εκπαιδευτικοί να κάνουν διαφορετικό σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, έτσι; Και στην εκπαιδευτική πράξη, ποιες αλλαγές ζητάμε από τα παιδιά.» (Δ1).*

*«Αυτό είναι το **μεγάλο πρόβλημα** και από την αρχή και τώρα. Ούτε στην αρχή έγινε κάποια συγκροτημένη επιστημονική υποστήριξη-επιμόρφωση. Μία συνάντηση με τους Σχολικούς Συμβούλους, δεν μπορεί να λειτουργήσει ως **επιστημονική, συγκροτημένη επιμόρφωση** - υποστήριξη ούτε και κατά τη λειτουργία. Αν εξαιρέσουμε μόνο κάποιες ημερίδες, σεμινάρια που οργανώθηκαν για τους νεοδιόριστους συναδέλφους των ειδικοτήτων [...] Για τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς δασκάλους δεν έγινε απολύτως τίποτα.» (Δ3).*

*«Εδώ υπήρξε μια τεράστια **ανακολουθία**. Γίνανε κάποια σεμινάρια, στα ευρύτερα πλαίσια που κάνουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι και από κει και πέρα κάποιες συσκέψεις με τους Διευθυντές σε σχέση με τη λειτουργία του σχολείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό όμως επιμόρφωση για τα αντικείμενα, για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου κτλ **δεν είχε καμία**» (Δ5).*

*«**Δεν υπήρξε ουσιαστική επιμόρφωση**, μόνο κάποια σεμινάρια για τις ειδικότητες. Η επιμόρφωση που γίνεται σήμερα είναι πολύ **ανεπαρκής**. Όταν θες να αλλάξεις το σχολείο πρέπει να δώσεις μεγάλο βάρος στην επιμόρφωση των δασκάλων κι όλων των εκπαιδευτικών, γιατί αυτοί θα υλοποιήσουν τις αλλαγές.» (Δ9).*

Δύο Διευθυντές (Δ2, Δ10) χαρακτηρίζουν απαράδεκτη την επιμόρφωση που έγινε:

*«Η γνώμη μου είναι ότι μέχρι τώρα οι επιμορφώσεις [...] είναι **στείρες και απαράδεκτες**. Εγώ τουλάχιστον δεν έχω δει κάποια ουσιαστική επιμόρφωση, μ' ένα φορτωμένο πρόγραμμα οκτώ ωρών όπου ξεχνάς την τελευταία ώρα τι έχεις κάνει την πρώτη και γενικά που δεν σου δίνει την ώθηση.[...] Αντίθετα σε ξανακάνει μαθητή, σε ξανακάνει ακροατή, σε ξανακάνει παθητικό και το μόνο που κάνεις είναι να βγάλεις τα δικά σου αντανακλαστικά, δεν σε κάνει καλύτερο.» (Δ2).*

Τρεις Διευθυντές (Δ5, Δ7, Δ10) αναφέρουν ότι η επιμόρφωση ήταν εντελώς ανύπαρκτη και οι εκπαιδευτικοί «μπήκαν στη θάλασσα», χωρίς να ξέρουν μπάνιο:

*«Είμαι σαφής: καθόλου ή **σχεδόν καθόλου**. [...] μπήκαμε δηλαδή στη **θάλασσα** και πέσαμε*

μέσα χωρίς να ξέρουμε μπάνιο. Φυσικά υπάρχει η εμπειρία [...] Αλλά δεν είχαμε βοήθεια από κανέναν...» (Δ7).

«...πολλοί συνάδελφοι έρχονται εδώ πέρα και μπαίνουν κατευθείαν στα **βαθιά νερά χωρίς κάποια επιμόρφωση**. Και επιμόρφωση **ουσιαστική** όχι να με καλέσει δυο ώρες να μου δείξει [...] στον πίνακα και να μου πει: “Αυτό είναι κάντο έτσι”. Κάτσε πάρε και τις παραμέτρους, τι δυσκολίες υπάρχουν σε κάθε σχολείο, πώς είναι διαμορφωμένο, από πού προέρχονται τα παιδιά.» (Δ10).

Τέσσερις Διευθυντές (Δ2, Δ5, Δ6, Δ9) θεωρούν ότι τα σεμινάρια που έγιναν για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων δεν κάλυψαν τις παιδαγωγικές τους ανάγκες με αποτέλεσμα να έχουν προβλήματα στη διαχείριση της τάξης:

«...δεν υπήρξε επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς που έρχονται από **μη παιδαγωγικά τμήματα** [...] στο πόσο μπορεί να ανταπεξέλθει στα καθήκοντα, τις υποχρεώσεις που έχει ιδιαίτερα το Δημοτικό Σχολείο και τα μικρά παιδιά. Και εννοώ τις ειδικότητες τις τεχνοκρατικές, όπως υπολογιστών και άλλες.» (Δ2).

«Δεν έχουν επιμορφωθεί οι **καθηγητές**, ώστε να προσεγγίσουν τα παιδιά με τον τρόπο που τα προσεγγίζει ένας δάσκαλος.[...] Δεν μπορούν... ούτε να διαχειριστούν τα παιδιά [...] Θέλω να πω η **διαχείριση του μαθητικού δυναμικού** δεν είναι δυνατή με αυτή την επιμόρφωση που γίνεται. Που δεν είναι επιμόρφωση...» (Δ6).

Έξι από τους Διευθυντές (Δ1, Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ10) αναφέρονται και στην επιμόρφωση που είχαν ίδιοι ως Διευθυντές, χωρίς όμως να τη θεωρούν επαρκή:

«Θεωρώ ότι η επιμόρφωση είναι το **αδύναμο** σημείο του προγράμματος αυτού. Οι εκπαιδευτικοί όντως δεν είχαν την κατάλληλη επιμόρφωση, πιστεύω ότι ήταν **ανύπαρκτη**, ώστε να προχωρήσουν με κάποια κατάλληλα εφόδια στην εφαρμογή του προγράμματος. Και η επιμόρφωση αυτή, η **ελλιπής**, αφορά βέβαια και τους **Διευθυντές** οι οποίοι μέσα σ’ αυτό το σχολείο επιφορτίζονται με περισσότερες ευθύνες...» (Δ4).

«Όχι, δεν υπήρχε ουσιαστική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, πρώτο αυτό. Εντάξει, σε μας τους **Διευθυντές** υπήρξε κάποια επιμόρφωση, δε θα έλεγα ότι είναι και πολύ ουσιαστική, υπήρξε κάποια.» (Δ6).

Πέρα από την ανεπάρκεια της επιμόρφωσης, έξι Διευθυντές (Δ2, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10) θεωρούν ακατάλληλο το χρόνο που διεξάγονται οι επιμορφώσεις, δηλαδή κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και μάλιστα όταν αυτό πλησιάζει στο τέλος του. Επίσης, όταν γίνονται σε εργάσιμες ημέρες διαταράσσεται η λειτουργία του σχολείου, αφού πρέπει να καλυφθούν οι ώρες εκείνων οι οποίοι επιμορφώνονται. Οι Διευθυντές θεωρούν ως καταλληλότερο χρόνο για επιμόρφωση κυρίως το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου.

«...εμείς λέμε φέρτε να το κάνουμε στις **αρχές του Σεπτέμβρη**, να το κάνουμε τον Ιούνιο, να το κάνουμε σε εποχή που λειτουργεί το σχολείο σε εργάσιμες μέρες αλλά που δεν είναι παιδιά. [...] τις δέκα μέρες του Σεπτεμβρίου καθόμαστε [...] και τον Ιούνιο άλλες πέντε μέρες...» (Δ8).

«Οι Σύμβουλοι των Ειδικοτήτων τούς καλούν σε σεμινάρια [...] στο τέλος της χρονιάς. Στο τέλος της χρονιάς δε λέει τίποτα για μένα, γιατί του χρόνου δεν ξέρω πόσοι απ’ τους συναδέλφους των ειδικοτήτων θα είναι στο σχολείο μας. Θα μου πεις δεν πάει χαμένη η επιμόρφωση. Εντάξει.[...] και βεβαίως δημιουργείται **πρόβλημα λειτουργίας του σχολείου**.» (Δ10).

**β) Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο καθημερινό τους έργο:**

Σε ό,τι αφορά την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο καθημερινό τους έργο, εννέα Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι η υποστήριξη που έχουν δεν είναι ικανοποιητική και δεν διαφέρει από αυτή των άλλων σχολείων:

«Υποστήριξη που να είναι συγκεκριμένη και να έχει μία στόχευση όχι. Σαφώς, στήριξη από θεσμούς όπως είναι ο Σχολικός Σύμβουλος ή άλλοι υπάρχει, όπως για **όλα τα σχολεία.**» (Δ2).

«Οι Σχολικοί Σύμβουλοι... **και κοντά μας και μακριά μας** είναι [...] έχουν αντικειμενικές δυσκολίες, δηλαδή.» (Δ10).

«...χρειάζονται να γίνουν περισσότερα πράγματα και να υπάρχει **υποστήριξη σε μεγαλύτερο βαθμό.** [...] Οι Σύμβουλοι υποστηρίζουν σ' αυτά που γνωρίζουν...» (Δ11).

Μερικοί (Δ2, Δ3, Δ5) αναφέρουν ότι η υποστήριξη που παρέχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι δεν καλύπτει τις ανάγκες που υπάρχουν στα σχολεία τους. Θεωρούν ότι ο ρόλος του Συμβούλου πρέπει να γίνει πιο ουσιαστικός αλλά αναγνωρίζουν (όχι πάντα) και τις δυσκολίες<sup>46</sup> που αντιμετωπίζουν οι Σύμβουλοι:

«Όταν ένας Σύμβουλος έχει τόσα σχολεία δεν μπορεί να λειτουργήσει, **είναι τυπικός.** Θα περάσει να πιάσει τα πάνω πάνω και τα ακραία, δεν θα μπορέσει να δουλέψει στη βάση να κάνει υποδομή στο σχολείο [...] Νομίζω ότι αυτό ουσιαστικά γίνεται και πολλές φορές ξέρεις, έτσι **καταστρατηγείται κι ένας ρόλος,** γιατί όταν ο άλλος βλέπει ότι ο Σύμβουλος είναι αυτός που θα του 'ρθει τυπικά δυο φορές ένα τέταρτο στο σχολείο... ματαιώνεται και ο ρόλος του [...] Θα 'πρεπε να είναι **πιο ουσιαστικός ο ρόλος του.**» (Δ2).

«**Υποστήριξη, καμιά.** Και το λέω ευθαρσώς αυτό. Καθόλου.[...] δεν ξέρω κατά πόσον ο δάσκαλος είναι δικαιολογημένος, όταν έχει απέναντί του έναν Σύμβουλο ο οποίος - δε μιλάω μόνο για τώρα, και για παλιότερα- δεν κάνει κι ένα βήμα μπροστά και δε σου λέει: "Προχώρα ρε παιδί μου και εδώ είμαι εγώ και σε στηρίζω."» (Δ5).

«Ποιοι Σύμβουλοι; **Ποιος τους βλέπει;**» (Δ3).

Μερικοί Διευθυντές (Δ5, Δ6, Δ8) ασκούν κριτική στους Σχολικούς Συμβούλους των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων<sup>47</sup>, παρόλο που τους αναγνωρίζουν το ελαφρυντικό της μεγάλης γεωγραφικής έκτασης που καλύπτουν:

«Υποστήριξη; Όχι, **κατηγορηματικά όχι.** Εγώ δεν πιστεύω ότι φτάνουν οι ίδιοι. Πιστεύω, όταν έχει μια μεγάλη περιφέρεια ο Σύμβουλος των [...] ή των [...] που δε φαίνεται ποτέ ή [...] μπορεί να μας παίρνουν τηλέφωνο και να μας λένε "οτιδήποτε πρόβλημα είμαστε δίπλα σας", αλλά στην πραγματικότητα υποστήριξη μόνο στα λόγια.» (Δ6).

«**Δεν τους είδαμε καθόλου,** δεν ξέρω τι κάνουν [...] Αυτές οι μεγάλες περιφέρειες... χάνονται οι άνθρωποι, πού να βρεθούν, ποιον να πρωτοσυναντήσουν.» (Δ5).

<sup>46</sup> Το δεύτερο έτος λειτουργίας του θεσμού συνέπεσε με τη λήξη της θητείας των Σχολικών Συμβούλων, τη συνταξιοδότηση ορισμένων και την εξάμηνη καθυστέρηση επιλογής νέων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι εναπομείναντες να αναλάβουν (μέχρι τον Ιανουάριο του 2012) και την ευθύνη των σχολείων των περιφερειών οι οποίες δεν είχαν Σχολικούς Συμβούλους.

<sup>47</sup> Υπάγονται στη Β/θμια Εκπαίδευση και καλύπτουν τα σχολεία τόσο της Β/θμιας όσο και της Α/θμιας. Για κάποιες ειδικότητες υπάρχει ένας Σχολικός Σύμβουλος στο νομό, για άλλες ένας στην Περιφερειακή Διεύθυνση και για μερικές δεν υπάρχει κανένας.

«Πού 'ναι; **τους έχουμε δει ποτέ;** Έχουνε Συμβούλους, αυτό λέω [...] αλλά δεν τους έχουμε δει ποτέ...» (Δ8).

Επιπλέον, κάποιοι Διευθυντές (Δ5, Δ7, Δ8) υπογραμμίζουν το γεγονός ότι οι επιμορφωτικές τους δραστηριότητες είναι αποκομμένες από τους Σχολικούς Συμβούλους των δασκάλων και από τους Διευθυντές με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ενιαία αντίληψη δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για την εφαρμογή του προγράμματος:

«...η επιμόρφωση που κάνουν ή η βοήθεια είναι πολύ λίγη, έτσι θεωρώ. [...] κάνουν μόνο για τους συγκεκριμένους και δεν υπάρχει δηλαδή ο σύνδεσμος, ο Διευθυντής, για να ξέρει τι είπαν και τι πρέπει να γίνει ή να πει κι αυτός την άποψή του. **Αποκομμένα** τους μαζεύει, τους λέει κάτι, εγώ την άλλη μέρα δεν ξέρω τίποτα [...] Δεν υπάρχει μία ενημέρωση στους Διευθυντές, ώστε το πνεύμα της συνεργασίας να κυλήσει...» (Δ7).

«...δεν μπορεί να το λειτουργεί ο δάσκαλος κι η **ειδικότητα να μην ξέρει τίποτα**. Γιατί έχουμε κι αυτό το κακό, σου λέει: “Δούλεψε τώρα διαθεματικά”. Ναι, όταν θα δουλέψω διαθεματικά εγώ στη Γλώσσα π.χ., θα πρέπει στο κεφάλαιο που κάνω να εντάξω και τη Μουσική μέσα, να εντάξω και το θεατρικό και...» (Δ8).

Επίσης, ένας Διευθυντής (Δ4) επισημαίνει ότι δεν υπάρχει συνεργασία με άλλα στελέχη και υπερκείμενες υπηρεσίες, εκτός της Διεύθυνσης Π.Ε.:

«Πιστεύω ότι υπάρχει μεγάλη έλλειψη από την υποστήριξη άλλων στελεχών της εκπαίδευσης.[...] έχω συνεργαστεί μόνο με τη Διεύθυνση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με κανένα άλλον και δεν μου έχει ζητηθεί κι από κανέναν. Εκτός από κάποιες -δυο τρεις- επισκέψεις Σχολικού Συμβούλου δεν έχουμε άλλη συνεργασία με στελέχη που θα μπορούσαν να μας βοηθήσουν. Και αυτό είναι μια **αδυναμία** του συστήματος.» (Δ4).

Από τους έντεκα Διευθυντές ένας (Δ1) δεν αναφέρεται καθόλου στην υποστήριξη. Επίσης, ένας (Δ9) αναφέρει ότι υπάρχει στήριξη από τους Σχολικούς Συμβούλους αλλά ο Διευθυντής οφείλει να παίρνει πρωτοβουλίες και να μην περιμένει βοήθεια:

«Θα 'λεγα ένας καινοτόμος [...] Διευθυντής πρέπει να πάρει **πρωτοβουλίες**. **Μην περιμένει βοήθεια**, γιατί αν περιμένει βοήθεια δεν πρόκειται να γίνει τίποτα στην εκπαίδευση. [...] **στήριξη έχουμε** από τους Συμβούλους...» (Δ9).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Όλοι οι Διευθυντές αναφέρουν ότι η **επιμόρφωση** που έγινε τόσο στους ίδιους όσο και στους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους, για την εφαρμογή του ΕΑΕΠ, ήταν **ανεπαρκής** και μη **ουσιαστική**. Μερικοί θεωρούν ότι είναι το «**αδύνατο σημείο** ή το «**μεγάλο πρόβλημα**» του ΕΑΕΠ, γιατί δεν παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για την εφαρμογή του. Ο βαθμός της κριτικής διαφοροποιείται (τέσσερις τη χαρακτηρίζουν «**ανύπαρκτη**» ή «**απαράδεκτη**») αλλά οι απόψεις συγκλίνουν σε μία: οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εφαρμόσουν έναν νέο θεσμό που φιλοδοξεί να εκσυγχρονίσει στο σχολείο, χωρίς να επιμορφωθούν ουσιαστικά στις αλλαγές που προωθούνται. Επίσης, έξι αναφέρονται στην ακαταλληλότητα του **χρόνου διεξαγωγής** των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (προς τη

λήξη του έτους ή σε εργάσιμες ημέρες που αναστατώνεται η λειτουργία του σχολείου). Τέσσερις αναφέρουν ότι το πρόβλημα της ελλιπούς επιμόρφωσης είναι εντονότερο στους εκπαιδευτικούς ορισμένων **ειδικοτήτων**, κάτι που καθιστά δύσκολη τη διαχείριση της σχολικής τάξης. Έξι αναφέρονται ξεχωριστά στην επιμόρφωση των **Διευθυντών**, την οποία χαρακτηρίζουν επίσης ανεπαρκή.

Σε ό,τι αφορά την υποστήριξη, εννέα από τους έντεκα Διευθυντές αναφέρουν ότι **δεν έχουν επαρκή υποστήριξη** στο καθημερινό τους έργο. Ένας δεν αναφέρεται καθόλου και ένας αναφέρει ότι υπάρχει υποστήριξη αλλά δεν τη σχολιάζει. Οι απόψεις των Διευθυντών φανερώνουν ότι η υποστήριξη που έχουν από το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου δεν καλύπτει τις ανάγκες που υπάρχουν στα σχολεία τους και αντανακλούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο καθημερινό τους έργο. Πέντε Διευθυντές ασκούν κριτική στους Σχολικούς Συμβούλους και κυρίως στους Συμβούλους των ειδικοτήτων αλλά τη συνοδεύουν (συνήθως) με ελαφρυντικά (μεγάλες περιφέρειες). Τρεις αναφέρουν ότι οι Σύμβουλοι των δασκάλων και οι Σύμβουλοι των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων δεν λειτουργούν συντονισμένα στο καθοδηγητικό τους έργο, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ενιαία αντίληψη για τις αλλαγές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Οι απόψεις των Διευθυντών για την επιμόρφωση συμπίπτουν με τα ευρήματα της (ποιοτικής) έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, σύμφωνα με τα οποία η επιμόρφωση (κατά το πρώτο έτος λειτουργίας των ΕΑΕΠ) ήταν «μηδενική ή ελλιπής» και η υποστήριξη στη διδακτική πράξη «ανύπαρκτη ή περιορισμένη» (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 86).

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **δεύτερο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη στο καθημερινό τους έργο για την υλοποίηση του θεσμού και το έλλειμμα αυτό έχει αρνητικές συνέπειες σε διάφορες πτυχές της λειτουργίας των σχολείων.

### **6.2.3. 3<sup>η</sup> κατηγορία: Τα προβλήματα κατά την εφαρμογή του θεσμού**

Η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει 114 αναφορές οι οποίες αφορούν προβλήματα και δυσκολίες των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ.

#### **α) Υποδομές και χρηματοδότηση:**

1) Τέσσερις (Δ3, Δ4, Δ6, Δ7) από τους έντεκα Διευθυντές αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις κτηριακές εγκαταστάσεις, τα οποία περισσότερο αφορούν ελλείψεις αιθουσών για τα μαθήματα των ειδικοτήτων ή τη σίτιση του

ολοήμερου. Έξι (Δ2, Δ5, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι δεν αντιμετωπίζουν κτηριακά προβλήματα και ένας (Δ1) δεν αναφέρεται καθόλου στις υποδομές:

«Το σημαντικότερο πρόβλημα είναι η **έλλειψη χώρων** και υποδομών. Δεν ήταν όλα τα σχολεία έτοιμα να δεχτούν τέτοιου είδους προγράμματα.[...] Δεν έχουν όλα τα σχολεία τους χώρους. Μου ζητάει ο συνάδελφος των Εικαστικών αίθουσα Εικαστικών, δεν έχω.[...] αίθουσα Μουσικής, δεν έχω...» (Δ3).

«Θα έλεγα το μεγάλο πρόβλημα αυτού του σχολείου, του δικού μας σχολείου είναι η **έλλειψη αιθουσών**. [...] Θα έπρεπε να υπάρχει αναγνωστήριο [...] αίθουσα Μουσικής...» (Δ6).

Στην υλικοτεχνική υποδομή αναφέρονται οκτώ Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ11) από τους οποίους μόνο ο ένας (Δ7) αντιμετωπίζει έντονο πρόβλημα. Οι υπόλοιποι επτά, χωρίς να είναι ικανοποιημένοι, αναφέρουν ότι δεν έχουν σοβαρά, τουλάχιστον, προβλήματα. Η ικανοποίηση που υπάρχει ως ένα βαθμό για τον εξοπλισμό επηρεάζεται ίσως από το γεγονός ότι όλα τα σχολεία έχουν εργαστήριο Η/Υ για το μάθημα των ΤΠΕ:

«...Αλλά και δεν έχουμε **υλικοτεχνική υποδομή** κατάλληλη, για να μπορέσει να λειτουργήσει σωστά ένα ολόημερο ΕΑΕΠ, έτσι;» (Δ7).

«Ένα άλλο πρόβλημα που μπορεί να πει κανείς, υλικοτεχνικής υποδομής, στο δικό μας σχολείο **δεν υπάρχει ή τουλάχιστον δεν είναι οξυμμένο**.» (Δ2).

«Υλικοτεχνική υποδομή, αν τώρα μπορείς να τα βάλεις σε ένα ζύγι ότι τέλος πάντων το σχολείο έχει ένα **εργαστήριο Πληροφορικής**...» (Δ5).

«Σε σχέση με την υλικοτεχνική υποδομή δεν αντιμετωπίζουμε πρόβλημα στο σχολείο, γιατί **έχει ικανοποιητικό εξοπλισμό**. Έχουμε **υπολογιστές**, εργαστήρι Πληροφορικής [...]. Καλό θα ήταν να υπάρχουν και αίθουσες Ζωγραφικής, Μουσικής...» (Δ9).

2) Εννέα Διευθυντές αναφέρουν ότι τα ΕΑΕΠ έχουν αυξημένες οικονομικές απαιτήσεις λόγω του διευρυμένου ωραρίου και των υποχρεώσεων που απορρέουν από τις δραστηριότητες του ΕΑΕΠ. Επίσης, επισημαίνουν ότι παρά τις αυξημένες ανάγκες όχι μόνο δεν υπάρχει πρόβλεψη για επιπλέον χρηματοδότηση αλλά αντίθετα έχουν μειωθεί και οι τακτικές επιχορηγήσεις. Ωστόσο, οι επτά (Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι τα βγάζουν πέρα, έστω και δύσκολα, είτε λόγω του αποθεματικού που είχαν είτε λόγω των εσόδων από το κυλικείο. Μόνο δύο Διευθυντές (Δ5, Δ7) αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα:

«Οικονομικά είμαστε πάρα **πολύ χάλια**, φέτος. Αυξημένες απαιτήσεις σε ό,τι αφορά τα αναλώσιμα, υπολογιστές, για τις εργασίες [...] Δυσκολευόμαστε πάρα πολύ να πληρώσουμε τα βασικά. Υπήρξε περίοδος που κάναμε οικονομία και στο χαρτί...» (Δ5).

«...σ' όλα τα σχολεία η **χρηματοδότηση μειώθηκε**. Ιδιαίτερα για τα ΕΑΕΠ δεν υπήρξε καμία πρόβλεψη ή ίδρυσή τους να έχει μια ταυτόχρονη αύξηση στη χρηματοδότηση, γιατί κακά τα ψέματα μένουμε μέχρι τις δύο όλες τις ημέρες, όλα τα παιδιά. Αυτό συνεπάγεται **αύξηση εξόδων** και σε υλικά, εκπαιδευτικά υλικά και σε πετρέλαια και σε φως και σε άλλα λειτουργικά έξοδα.» (Δ3).

«Κάνω μεγάλη οικονομία που δεν έκανα ποτέ [...] τα **εντελώς απαραίτητα**.[...] αν δεν έχεις κάποια έσοδα από το **κυλικείο** [...] η κρατική επιχορήγηση είναι για να πληρώσεις τις βλάβες των φωτοτυπικών, το χαρτί, το ρεύμα, το τηλέφωνο και το πετρέλαιο, τίποτα άλλο...» (Δ7).

«Έχουν βέβαια κάποια αυξημένα έξοδα τα οποία όμως αντιμετωπίζονται χωρίς κάποιο

πρόβλημα μέχρι τώρα.» (Δ4).

### β) Στελέχωση:

Οι Διευθυντές αναφέρουν προβλήματα που σχετίζονται με τον τρόπο στελέχωσης των σχολείων και απορρέουν από την καθυστέρηση πρόσληψης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, τη μη μονιμότητα και τις μετακινήσεις τους σε πολλά σχολεία.

1) Επτά Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν καθυστερήσεις στη στελέχωση, διάρκειας μερικών ημερών ή και εβδομάδων. Δύο από αυτούς έχουν ελλείψεις και σε προσωπικό. Η μη έγκαιρη στελέχωση δημιουργεί προβλήματα, όπως: δυσκολία στη σύνταξη του προγράμματος, απώλεια χρόνου και μείωση της αξιοπιστίας του σχολείου:

«Φτάνει δηλαδή μέσα **Οκτώβρη**, για να καλυφθούν οι θέσεις των συναδέλφων των ειδικοτήτων. Ένα μέρος, δηλαδή, ένα σημαντικό μέρος της σχολικής χρονιάς από το πρόγραμμα χάνεται...» (Δ3).

«Η στελέχωση δεν μας προβληματίζει, αν και θα έπρεπε να γίνεται **πιο άμεσα**. Δηλαδή από την πρώτη μέρα να υπάρχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί κλπ να ξεκινήσει κανονικά το πρόγραμμα.» (Δ11).

«Πρώτα, πρώτα η **μη έγκαιρη στελέχωση** του σχολείου.[...] όταν λες να κάνεις κάποια πράγματα και δεν έχεις δασκάλους ή δεν έχεις ειδικότητες [...] είσαι έκθετος απέναντι στην κοινωνία. **Δεν μπορείς να την πείσεις πλέον...**» (Δ6).

2) Έξι Διευθυντές (Δ2, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ11) αναφέρονται στη μονιμότητα – σταθερότητα του προσωπικού. Οι πέντε θεωρούν τη μονιμότητα του προσωπικού πολύ σημαντική για την καλή λειτουργία και την εξασφάλιση της συνέχειας, ωστόσο ένας (Δ9) πιστεύει ότι είναι προτιμότερο να αλλάζει κάθε διετία το προσωπικό:

«Η **μονιμότητα** του προσωπικού και η εκπαίδευσή του είναι **το πιο ουσιαστικό πράγμα** για την καλή λειτουργία.» (Δ2).

«Πρώτον, εδώ τώρα από τους [...] είμαστε οργανικά φέτος, μη σου πω οκτώ δέκα θα 'μαστε; οι άλλοι είναι με απόσπαση.[...] που σημαίνει του χρόνου [...] μπορεί κανένας απ' αυτούς να μην είναι εδώ. Και **του χρόνου θα μου έρθουν καινούριοι...**» (Δ8).

«Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί κάθε δυο χρόνια **πρέπει να αλλάζουν σχολείο.**» (Δ9).

3) Επτά Διευθυντές (Δ3, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ως πρόβλημα τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε δύο ή και περισσότερα σχολεία, τα οποία μπορεί να απέχουν πάρα πολύ, προκειμένου να συμπληρώσουν το ωράριό τους. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες σε διάφορες πτυχές της λειτουργίας του σχολείου: στη σύνταξη του προγράμματος, στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μερικοί αναφέρουν ότι στα σχολεία τους υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν συναντιούνται καθόλου. Επιπλέον, οι συνεχείς μετακινήσεις επιβαρύνουν οικονομικά τους εκπαιδευτικούς και εγκυμονούν κινδύνους για την ασφάλειά τους:

«Δηλαδή, εγώ δεν μπορώ να μην ανησυχώ όταν φεύγει [...] από εδώ εντεκάμισι η ώρα και

πρέπει στις δώδεκα να είναι [...] Είναι **ηθικότατο** το ζήτημα και είναι και τρομερό.[...] Κανείς δεν το σκέφτεται αυτό...» (Δ5).

«Λοιπόν, μετά όλες οι **μετακινήσεις** που γίνονται με τις ειδικότητες [...] Πώς να λειτουργήσει και να στηριχθεί ένα σχολείο; [...] κάποιιοι δεν βλέπονται καν μεταξύ τους... και το πρόγραμμα δυσκολεύει.» (Δ8).

«Ένα πρόβλημα, επίσης, είναι οι **μετακινήσεις** των εκπαιδευτικών σε άλλα σχολεία και η διάθεση εκπαιδευτικών από τη Β/θμια για συγκεκριμένες ώρες, γεγονός που δυσκολεύει τη σύνταξη του προγράμματος και τη λειτουργικότητά του, καθώς και τις συνεδριάσεις...» (Δ9).

«Οι άνθρωποι κάνουν καλά τη δουλειά τους και με αυτές τις **σχέσεις εργασίας**. Αν και έχουν οικονομικά προβλήματα, ξοδεύουν χρήματα και στις **μετακινήσεις**. Είναι μεγάλο πρόβλημα οι μετακινήσεις όχι μόνο για τα έξοδα αλλά και για τον κίνδυνο που διατρέχουν καθημερινά στο δρόμο.» (Δ11).

### γ) Οργάνωση και λειτουργία:

Οι Διευθυντές αναφέρουν δυσκολίες και προβλήματα στην οργάνωση και λειτουργία του σχολείου που σχετίζονται με το ωρολόγιο πρόγραμμα, το ωράριο, το συντονισμό των εκπαιδευτικών και τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων.

1) Επτά Διευθυντές (Δ1, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν προβλήματα σε σχέση το ωρολόγιο πρόγραμμα. Κάποια αφορούν τις δυσκολίες των μαθητών και των εκπαιδευτικών και απορρέουν από τη διεύρυνση του ωραρίου. Κάποια αφορούν στη διαμόρφωση του εβδομαδιαίου προγράμματος και πηγάζουν από τη σταδιακή στελέχωση των σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων αλλά και τον τρόπο διάθεσής τους.

Οι Διευθυντές αναγκάζονται να διαμορφώνουν πάρα πολλές φορές το πρόγραμμα, γιατί η στελέχωση γίνεται σταδιακά. Επίσης, υποχρεώνονται να το προσαρμόζουν στις διαθέσιμες ώρες και ημέρες των ειδικοτήτων κι αυτό δημιουργεί δύο προβλήματα. Το πρώτο είναι ότι οι δάσκαλοι σε μερικά σχολεία έχουν πολλές κενές ώρες κάποιες ημέρες και βαρύ πρόγραμμα κάποιες άλλες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν τριβές:

«...υπάρχουν κάποιες ειδικότητες οι οποίες συμπληρώνουν ωράριο εδώ και έρχονται για **συγκεκριμένες μέρες**, άρα αυτοί οι άνθρωποι πρέπει να στριμωχτούν σ' αυτές τις μέρες και δεν είναι μία ειδικότητα αυτή, είναι τρεις τέσσερις.[...] Είναι, όμως, εξοντωτικό. Βλέπεις το δάσκαλο να κάθεται τρεις ώρες και να μπαίνει δύο ώρες μάθημα, γιατί αυτές τις συγκεκριμένες μέρες πρέπει να μπουν οι ειδικότητες και την [...] να πνίγεται...» (Δ5).

«...υπάρχει δυσκολία στη **διαμόρφωση του προγράμματος** λόγω των πολλών ειδικοτήτων [...] οι ειδικότητες έρχονται σταδιακά και δεν έρχονται όλες μαζί.[...] και μέχρι να τελειώσει το πρόγραμμα υπάρχει μια [...] **αναστάτωση** στο σχολείο. Ο **τρόπος στελέχωσης είναι λανθασμένος**, αργεί και δημιουργεί προβλήματα πολλά και εντάσεις μες στο σχολείο...» (Δ7).

«...στην αρχή μερικές μέρες, μία δύο εβδομάδες, έρχεται ο ένας, μετά ο άλλος, καταλαβαίνεις περνάει λίγος χρόνος.[...] φτιάχνεις το πρόγραμμα μπαίνεις σ' αυτό και μετά από λίγο πρέπει να το αλλάξεις, όταν έρθει η ειδικότητα, αυτό δημιουργεί μια **αναστάτωση**. Αυτό λέω, θα μπορούσε να βελτιωθεί να είναι όλοι στη θέση τους πριν ξεκινήσει η λειτουργία του σχολείου...» (Δ11).



Το δεύτερο πρόβλημα, σύμφωνα με την άποψη δύο Διευθυντών (Δ8, Δ10), είναι ότι η προσαρμογή του προγράμματος στις διαθέσιμες ώρες των ειδικοτήτων έχει αρνητικές επιπτώσεις στη μαθησιακή διαδικασία, για δύο λόγους: α) Μπορεί τα μαθήματα των ειδικοτήτων να γίνονται πρωινές ώρες –που είναι πιο «παραγωγικές»– και να μπαίνουν τα «βασικά» μαθήματα τις τελευταίες ώρες που τα παιδιά είναι κουρασμένα. β) Η εναλλαγή των εκπαιδευτικών διακόπτει τη ροή της μάθησης, γιατί τα παιδιά δεν «συγκεντρώνονται» μετά το μάθημα των ειδικοτήτων και δεν αποδίδουν:

«...Πώς θα φτιάξεις πρόγραμμα, όταν έχεις **μετακινούμενους** καθηγητές; Και όταν σου λέει το Γυμνάσιο: “Ξέρεις σου στέλνω [...] ώρες συγκεκριμένες [...]”, αναγκάζεσαι, λοιπόν, να βάζεις πρώτα εκείνους και ό,τι περισσεύει βάζεις στο δάσκαλο. Έχεις τώρα **Μαθηματικά πέμπτη ώρα**, έκτη ώρα [...] όταν “χάνεις” το παιδί για δυο ώρες -κάνει Μουσική, κάνει Ζωγραφική- πες του την επόμενη ώρα έλα συγκεντρώσου κάνε Μαθηματικά ή έλα να κάνεις Φυσική.[...] Θα ‘πρεπε να υπήρχε ένα τρόπος αυτά τα μαθήματα να ‘ναι μετά, να ‘χεις τις τρεις τουλάχιστον πρώτες ώρες να τις διαθέσεις στο δάσκαλο να κάνει τα **βασικά μαθήματα**, Γλώσσα, Μαθηματικά, [...] τα δύσκολα μαθήματα τις **πρωινές ώρες** [...] Κι άμα το “χάσει” ο δάσκαλος τρεις ώρες το παιδί, άντε μετά να το ξαναμαζέψει και εξαρτάται τι έχει κάνει σου είπα, έτσι; Εντάξει, το να κάνει ξενόγλωσσο [...] είναι συγκεντρωμένο. Όταν κάνει Γυμναστική όμως, κάνει Μουσική, Θέατρο...» (Δ8).

«...ταλαιπωρηθήκαμε πάρα πολύ στο να συντάξουμε το **πρόγραμμα**. Ποιο ήταν το πρόβλημα; Το πρόβλημα ήταν ότι οι συνάδελφοι των ειδικοτήτων [...] έρχονταν εδώ και σου έλεγαν: “Εγώ, αυτές τις ώρες μπορώ” [...] Όταν μπουν και οι ειδικότητες μέσα **χαλάει η ροή** [...] “έφυγε” το παιδί, τελείωσε. Γι’ αυτό σου είπα στην αρχή προσπαθήσαμε το πρόγραμμα να το διαμορφώσουμε έτσι, ούτως ώστε τρεις ώρες να έχουν Γλώσσα, Μαθηματικά στο πιο **παραγωγικό** κομμάτι. Τώρα στα Θρησκευτικά ή οτιδήποτε άλλο...» (Δ10).

Πέρα από τις αντικειμενικές δυσκολίες, οι παραπάνω απόψεις φανερώνουν αντιλήψεις που σχετίζονται με την ιεράρχηση της σχολικής γνώσης.

Τρεις από τους Διευθυντές (Δ1, Δ5, Δ10) θεωρούν ως πρόβλημα τη διεύρυνση του ωραρίου ως τις 14:00. Οι δύο (Δ5, Δ10) θεωρούν ότι είναι πρόβλημα για τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς, ενώ ο ένας (Δ1) χαρακτηρίζει απαράδεκτο ότι δεν έχει δοθεί χρόνος προσαρμογής για τους μαθητές των μικρών τάξεων:

«...και το τρίτο είναι το **ωράριο** το οποίο είναι δύσκολο και για τους εκπαιδευτικούς και για τα παιδιά» (Δ5).

«Για φανταστείτε ένα παιδί απ’ τις εφτά και είκοσι μέχρι τις δυόμισι η ώρα να κάθεται εδώ στο σχολείο [...] και οι συνάδελφοι, δηλαδή αν έχεις ένα φορτωμένο εφτάωρο πας στο σπίτι σου και είσαι... Και μπορεί να ‘χουν και δύο κενά και **τρία κενά**, να μπαίνουν οι ειδικότητες...» (Δ10).

«Κατ’ αρχήν, το **ωράριο**. Με τον ερχομό των παιδιών της Πρώτης τάξης στο σχολείο, θα πρέπει να τα κρατήσουμε μέχρι τις δύο, από την πρώτη μέρα, και θα κρατήσουμε παιδιά τα οποία δεν είχαν μάθει να κάθονται καν στο θρανίο [...] Εκεί είναι **απαράδεκτο** το ότι δεν έχει δοθεί ένας χρόνος προσαρμογής των παιδιών. Δηλαδή, να ξεκινήσουν τις πρώτες μέρες μ’ ένα μειωμένο ωράριο και σιγά σιγά, σταδιακά να περάσουν στο ωράριο του σχολείου.» (Δ1).

2) Από τους έντεκα Διευθυντές, οι δέκα (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11)

αναφέρονται στην αναγκαιότητα της συνεργασίας και του συντονισμού των εκπαιδευτικών και στις δυσκολίες που υπάρχουν για την πραγματοποίηση των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Οι δυσκολίες οφείλονται στο μεγάλο αριθμό των εκπαιδευτικών, στις μετακινήσεις των ειδικοτήτων και στο γεγονός ότι δεν υπάρχει ελεύθερος χρόνος ούτε πρόβλεψη για τις συνεδριάσεις του Συλλόγου. Αρκετοί Διευθυντές αναφέρουν ότι ξεπερνούν τις δυσκολίες αυτές, ωστόσο, κάποιοι (Δ1, Δ7) ζητούν νομοθετικές ρυθμίσεις:

«Ένα μεγάλο πρόβλημα, ουσιαστικό, είναι η **συμπόρευση** των δασκάλων ειδικοτήτων με τους δασκάλους γενικής αγωγής.[...] Δεν είναι εύκολο, γιατί δεν έχει καμία υποχρέωση ο δάσκαλος της ειδικότητας να ακολουθήσει το πρόγραμμα του δασκάλου της γενικής αγωγής, έχει το δικό του. [...] θα πρέπει να δοθεί, να **θεσμοθετηθεί** μάλλον η **συνεργασία** επίσημα...» (Δ1).

«...το πρόβλημα, επίσης, που υπάρχει είναι ότι όταν έχεις ένα τόσο μεγάλο προσωπικό τριάντα ατόμων, δεν έχεις την ευκαιρία να **συναντιέσαι** συχνά, να κάνεις μια εξαντλητική κουβέντα και να ανταλλάσσεις εμπειρίες και να δημιουργείς, ας πούμε, τις προϋποθέσεις για έναν καλύτερο σχεδιασμό.» (Δ2).

«Η μεγαλύτερη δυσκολία στα ΕΑΕΠ είναι να πετύχεις το “πάντρεμα” των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με τους δασκάλους του σχολείου. Είναι πολλοί οι εκπαιδευτικοί σ’ αυτό το σχολείο, καθένας έχει τις απόψεις του και πρέπει να προσπαθήσεις πολύ να ταιριάξεις τις αντιλήψεις, να εκφραστούν όλες οι απόψεις και να τις **ισορροπήσεις**.» (Δ11).

«...υπάρχει η συνεργασία μεταξύ μας, υπάρχει. Αλλά αυτό δεν μπορεί να ’ναι μόνο σε εθελοντική βάση. Αυτό πρέπει κάπως να είναι **θεσμοθετημένο**...» (Δ7).

Σοβαρό πρόβλημα για έξι Διευθυντές (Δ2, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10), που συνδέεται άμεσα με τη συνεργασία, είναι η δυσκολία πραγματοποίησης ακόμα και των τακτικών παιδαγωγικών συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, για δύο λόγους: Πρώτον, η λήξη του εργασιακού ωραρίου συμπίπτει με τη λήξη του προγράμματος (14:00) και οι συνεδριάσεις σύμφωνα με την νομοθεσία πρέπει να πραγματοποιούνται εκτός διδακτικού ωραρίου. Δεύτερον, πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν βρίσκονται στο σχολείο καθημερινά. Αν και υπάρχουν Διευθυντές που αναφέρουν ότι πραγματοποιούν τις συνεδριάσεις μετά τις 14:00, μερικοί καταφεύγουν αναγκαστικά σε πιο «πρακτικές» λύσεις, προκειμένου να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα:

«...τις **συνεδριάσεις** που κάνουμε [...] δεν μπορούμε να τις κάνουμε κανονικά, να το πούμε καθαρά. Πρέπει να τις κάνουμε δύο η ώρα. Και δύο η ώρα πάλι κάποιιο δουλεύουνε και πρέπει να λείπουνε. [...] Το ξέρεις πώς λύνεται το πρόβλημα αυτό. Κάνουμε στα διαλείμματα [...] το οποίο λάθος είναι, για μένα, εντάξει;» (Δ7).

«Είναι τεράστιο πρόβλημα [...] κοίταξε αυτό δεν πρόκειται να το κάνω ποτέ, εκτός ωραρίου. Δύο η ώρα τέλος.[...] κάνουμε συνεδριάσεις στο διάλειμμα, το μεγάλο...» (Δ10).

«...δεν υπάρχει ώρα να συναντηθούμε, να γίνει συνεδρίαση Συλλόγου Διδασκόντων και έστω να γίνει ενημέρωση για το τι κάνει ο καθένας εδώ. Γιατί από τη στιγμή που έχει το ωράριο οκτώ δύο, **εξαντλείται το εξάωρο** [...] με γκρίνια να καθίσουμε καμιά φορά μετά τις δύο και σε εθελοντική βάση [...] Πρώτον, δεν βρίσκονται ποτέ όλοι. Γιατί και τις συνεδριάσεις που κάνουμε

εκείνοι που λείπουν από 'δω δεν έρχονται. Άρα κάποιοι εδώ, δεν τους ξέρουν καθόλου κάποιους άλλους, δεν έχουν συναντηθεί ποτέ, ενώ είμαστε στον ίδιο εργασιακό χώρο...» (Δ8).

#### δ) Παιδαγωγική επάρκεια:

Επτά Διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ11) αναφέρονται στο ζήτημα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ορισμένων ειδικοτήτων. Από αυτούς οι πέντε (Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9) αντιμετωπίζουν προβλήματα με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, κυρίως, των «καλλιτεχνικών» μαθημάτων. Οι Διευθυντές δεν αμφισβητούν την επιστημονική τους συγκρότηση ή το έργο τους αλλά την ικανότητά τους να προσεγγίσουν τα μικρά παιδιά:

«Μην ξεχνάμε ότι και πολλές ειδικότητες είναι της δευτεροβάθμιας και εκεί υπάρχει ένα θέμα με την **παιδαγωγική επάρκεια** των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, δεν φταίνε βέβαια οι άνθρωποι...» (Δ4).

«...θα πρέπει να γίνει μια σωστή σοβαρή επιμόρφωση στους ανθρώπους που θα 'ρθουν να διδάξουν σε μικρά παιδιά. **Άλλο είναι δευτεροβάθμια** και σε μεγάλα παιδιά και άλλο είναι η πρωτοβάθμια σε παιδιά [...]. Είναι μικρά παιδιά, θέλουνε διαφορετική προσέγγιση τα μικρά παιδιά, την οποία οι καθηγητές δεν την έχουν.» (Δ6).

«...εδώ να βάλω κι άλλο ένα θέμα: πόσο είναι προετοιμασμένοι αυτοί που 'ρθαν στα σχολεία, να μπουν σε Δημοτικά Σχολεία; [...] δεν ξέρω αν ήταν **προετοιμασμένοι** και της Θεατρικής και των Εικαστικών. [...] όχι από επιστημονική, από επιστημονική μπορεί να 'ναι μια χαρά. **Παιδαγωγικά** πόσο ήταν αυτοί προετοιμασμένοι [...] στην επαφή με τα παιδιά δεν έχουν καμία σχέση, τα παιδιά δε θέλουν να 'ρθουν στο σχολείο. Δηλαδή, δημιουργούν **προβλήματα**, άρα δεν έχει όφελος, ζημιά έχει...» (Δ8).

Οι Διευθυντές αποδίδουν τα προβλήματα στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένες ειδικότητες αποφοίτησαν από σχολές που δεν παρέχουν παιδαγωγική κατάρτιση αλλά και στην ελλιπή επιμόρφωση η οποία δεν καλύπτει τις ελλείψεις, ώστε να εφαρμόσουν τις νέες μεθόδους (Δ9). Ένας (Δ11) από τους επτά θεωρεί ότι δεν υπάρχει ανάγκη για παιδαγωγική κατάρτιση, γιατί τα προβλήματα σχετίζονται με τη συνεργασία και τον τρόπο που βλέπει καθένας τη δουλειά του:

«Επιπλέον, υπάρχει και το θέμα ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν έχουν διδαχθεί καθόλου στις σχολές τους την **Παιδαγωγική** και τη **Διδακτική**. Πώς θα εφαρμόσουν τις **μεθόδους**, με επιμόρφωση ενός Σαββατοκύριακου;» (Δ9).

«**Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα** ούτε υπάρχει ανάγκη για παιδαγωγική κατάρτιση. Έχει να κάνει με το πώς βλέπει ο άλλος αυτό που κάνει και με το "πάντρεμα" του συλλόγου των εκπαιδευτικών, των δασκάλων και των ειδικοτήτων...» (Δ11).

#### ε) Αμοιβές και σχέσεις εργασίας:

Από τους έντεκα Διευθυντές, επτά (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ10) αναφέρονται στις χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών και στο άγχος που δημιουργούν οι ελαστικές σχέσεις εργασίας. Ωστόσο, οι Διευθυντές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί παρά τις χαμηλές αμοιβές τους και την ανασφάλεια που βιώνουν εργάζονται με μεράκι:

«Η ψυχή του σχολείου είναι ο εκπαιδευτικός [...] Όμως τι να πεις σε έναν νέο άνθρωπο που έρχεται με εφτακόσια ευρώ από την άλλη άκρη του κόσμου και πρέπει να δώσει τα τετρακόσια, να πληρώσει τα στοιχειώδη, νοίκι και ρεύμα του σπιτιού του και δεν τον φτάνουν να ζήσει. Είναι πρόβλημα αυτό, και βέβαια η **μονιμότητα** του προσωπικού είναι πάρα πολύ σοβαρό.» (Δ2).

«...έστω κι αν είναι **κακοπληρωμένοι**, έστω και αν είναι με **ελαστικές σχέσεις** εργασίας προσφέρουν και αυτό φαίνεται στο σχολείο στα δύο χρόνια.» (Δ3).

«Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είναι ΕΣΠΑ και εδώ είναι κι ένα **άγχος** των εκπαιδευτικών, αν θα συνεχισθεί αυτό το πρόγραμμα. Οι ίδιοι έχουν αγκαλιάσει [...] τις δραστηριότητες του ΕΑΕΠ και θέλουν πάρα πολύ να συνεχίσουν. Παρά τις **χαμηλές αμοιβές**, παράγουν πολύ έργο. Υπάρχει δηλαδή το μεράκι τους που τους κάνει...» (Δ4).

Μάλιστα ορισμένοι Διευθυντές (Δ2, Δ5, Δ10) εκφράζουν θαυμασμό για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων τους, γιατί θεωρούν τη δουλειά τους «λειτούργημα»:

«...προσπαθούμε με τους συναδέλφους οι οποίοι είναι αξιόλογοι και είναι παράλληλα και **ήρωες** για μένα, διότι με εξακόσια πενήντα ευρώ κάθονται και παλεύουν...» (Δ10).

«**Αμείβονται** παρά πολύ **λίγο** πια, κάνουν όμως εκπληκτικά πράγματα. Εγώ πραγματικά αυτό έχω να πω: **υποκλίνομαι** σ' αυτά τα παιδιά...» (Δ5).

«Εμείς θα συνεχίσουμε να κάνουμε τη δουλειά μας, όπως **σε άλλες εποχές** κάνανε στο βουνό οι δάσκαλοι τη δουλειά τους χωρίς να περιμένουνε φράγκο, γιατί είναι **λειτούργημα** η δουλειά μας [...] Ο καλός ο δάσκαλος κάτω από τον πλάτανο έμαθε τα παιδιά χιλιάδες πράγματα, που δεν θα τα μάθει σε καμία αίθουσα με χιλιάδες φώτα.» (Δ2).

#### στ) Διάφορα προβλήματα:

Τα παρακάτω προβλήματα αναφέρονται από έναν ή δύο Διευθυντές: ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις (Δ?, Δ?)<sup>48</sup>, η αναστάτωση του σχολείου από τον κακό σχεδιασμό των επιμορφώσεων (Δ4, Δ6), η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών στις μικρές τάξεις (Δ1), η ανεπαρκής ενημέρωση (Δ3) και η μη έγκαιρη παραλαβή των βιβλίων (Δ6):

«... εγώ πιστεύω ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ έπρεπε να είχαν [...] μικρότερο **αριθμό μαθητών** ανά τάξη.» (Δ?).

«Το ζήτημα είναι να πούμε την πραγματικότητα όχι να ωραιοποιήσουμε τα πράγματα, έτσι; [...] κάθε τρεις και λίγο για **σεμινάρια σε ώρα**, πώς το λένε, σε **ώρα μαθήματος** [...] Δηλαδή, έτσι και λείψει κάποιος από τις ειδικότητες **αναστατώνονται** όλοι, όλο το σχολείο. “Μη βάζετε τα παιδιά... μην τα διαχέετε σ' άλλα τμήματα, βρέστε λύσεις”. Ποια λύση; Μαγική;» (Δ6).

«Τα παιδιά φεύγοντας από το σπίτι τους έχουνε ανάγκη να αναφέρονται σ' έναν δάσκαλο, σ' ένα πρόσωπο που θα τους παρέχει ασφάλεια και θα έχει συγκεκριμένη συμπεριφορά απέναντί τους. Από την πρώτη μέρα, όταν μπαίνουνε τρεις και τέσσερις άνθρωποι για να έχουν επαφή με τα παιδιά αυτά της Πρώτης δημοτικού είναι **παράλογο**, δεν μπορούν σταθούν τα παιδιά.» (Δ1).

#### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:

Οι Διευθυντές αναφέρουν προβλήματα τα οποία δυσκολεύουν την ομαλή λειτουργία των σχολείων τους και σχετίζονται με τις υποδομές, τη χρηματοδότηση, τη

<sup>48</sup> Για διασφάλιση της ανωνυμίας δεν αναγράφονται οι κωδικοί.

στελέχωση, την οργάνωση και την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Τέσσερις Διευθυντές αναφέρουν ότι οι **κτηριακές** εγκαταστάσεις του σχολείου είναι ανεπαρκείς για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος. Οκτώ αναφέρονται στην **υλικοτεχνική** υποδομή, ωστόσο δεν αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες. Δυσκολίες, επίσης, αντιμετωπίζουν εννέα Διευθυντές με την **υποχρηματοδότηση** των σχολείων, καθόσον η λειτουργία του ΕΑΕΠ έχει αυξήσει τα έξοδα.

Επτά Διευθυντές αναφέρουν προβλήματα σχετικά με τον τρόπο **στελέχωσης** των σχολείων. Οι ελλείψεις σε προσωπικό είναι ελάχιστες, ωστόσο παρατηρούνται **καθυστερήσεις** στη στελέχωση με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, από μερικές ημέρες έως λίγες εβδομάδες. Πρόβλημα, επίσης, θεωρούν έξι Διευθυντές τη μη **μονιμότητα** του προσωπικού. Επτά Διευθυντές αναφέρουν ως πρόβλημα τις **μετακινήσεις** των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πολλά σχολεία. Τα προηγούμενα προβλήματα έχουν αρνητικές επιπτώσεις σε διάφορες πτυχές της λειτουργίας του σχολείου (σύνταξη προγράμματος, συνεργασία, συνεδριάσεις) αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Σε ό,τι αφορά την οργάνωση και λειτουργία, επτά Διευθυντές αναφέρουν προβλήματα που σχετίζονται με τη **σύνταξη του προγράμματος**, τη λειτουργικότητά του και το ωράριο. Οι δυσκολίες αυτές ως ένα βαθμό είναι αντικειμενικές λόγω του τρόπου στελέχωσης των σχολείων. Όμως, συνδέονται και με κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις οι οποίες αφορούν στην **ιεράρχηση** των μαθημάτων και την οργάνωση της τάξης: (δύο) Διευθυντές θεωρούν ότι τα «πρωτεύοντα» μαθήματα πρέπει να διδάσκονται τις πρώτες ώρες που τα παιδιά «αποδίδουν». Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι τα παιδιά δεν είναι «συγκεντρωμένα» μετά από τα μαθήματα των ειδικοτήτων (πλην των ξένων γλωσσών). Τρεις από τους επτά Διευθυντές αναφέρουν ότι τα παιδιά της Α΄ τάξης έχουν πρόβλημα με το μεγάλο ωράριο, καθόσον δεν έχει δοθεί χρόνος προσαρμογής.

Το σοβαρότερο ίσως ζήτημα, το αναφέρουν δέκα Διευθυντές, είναι η δυσκολία **συνεργασίας** του προσωπικού. Η δυσκολία συνδέεται με το μεγάλο αριθμό των διδασκόντων και τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πολλά σχολεία. Έξι από αυτούς αναφέρονται στη δυσκολία **πραγματοποίησης των συνεδριάσεων** του Συλλόγου Διδασκόντων, λόγω της ταύτισης του εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών και του ωραρίου του σχολείου. Ωστόσο, αρκετοί Διευθυντές με την εμπειρία τους δίνουν λύσεις, καταφεύγοντας αναγκαστικά σε πρακτικές που δεν τους ικανοποιούν αλλά «αρμόζουν» στις ιδιαίτερες συνθήκες των σχολείων τους.

Πέντε Διευθυντές αναφέρουν ότι υπάρχει πρόβλημα με την ελλιπή **παιδαγωγική κατάρτιση** και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ορισμένων ειδικοτήτων.

Επτά Διευθυντές αναφέρονται στα οικονομικά **προβλήματα των εκπαιδευτικών**,

---

στο άγχος και την **ανασφάλεια** που δημιουργούν οι ελαστικές σχέσεις εργασίας. Ωστόσο, αναφέρουν ότι τα προβλήματα αυτά δεν έχουν επίπτωση στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη δουλειά τους ως «**λειτουργήματα**». Επίσης, αναφέρονται διάφορα προβλήματα από έναν ή δύο Διευθυντές: μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, κακός σχεδιασμός επιμορφώσεων κ.ά.

Οι απόψεις των Διευθυντών συμπίπτουν με τα ευρήματα της έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ ως προς την ανεπάρκεια της χρηματοδότησης («*ελλιπής χρηματοδότηση*»), αλλά διαφοροποιούνται (ως προς το βαθμό) στο ζήτημα της υλικοτεχνικής υποδομής η οποία χαρακτηρίζεται «*υποτυπώδης και ανεπαρκής*» (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 89). Και στην παρούσα έρευνα οι Διευθυντές δεν είναι ικανοποιημένοι αλλά εκφράζουν πιο μετριοπαθείς απόψεις.

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **τρίτο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι υπάρχουν προβλήματα στη λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ που σχετίζονται με τη χρηματοδότηση των σχολείων και τις κτηριακές υποδομές, χωρίς όμως να δυσχεραίνουν σοβαρά τη λειτουργία των σχολείων. Τα σοβαρότερα προβλήματα αφορούν μάλλον στον τρόπο στελέχωσης (μη μονιμότητα προσωπικού, μη έγκαιρη πρόσληψη, μετακινήσεις), το συντονισμό του προσωπικού και την παιδαγωγική επάρκεια.

#### 6.2.4. 4<sup>η</sup> κατηγορία: Η αύξηση του διδακτικού ωραρίου

Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει 28 αναφορές οι οποίες αφορούν τις απόψεις των Διευθυντών για την αύξηση του διδακτικού ωραρίου, το οποίο έγινε 35 ώρες σε όλες τις τάξεις. Οι περισσότεροι Διευθυντές (επτά από τους έντεκα) διαπιστώνουν προβλήματα σε σχέση με το ωράριο, τα οποία αφορούν κυρίως τους μαθητές της Α' και της Β' τάξης. Κάποιοι αναφέρουν προβλήματα και στις μεγάλες τάξεις αλλά πιο ήπια. Τέσσερις Διευθυντές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα, γιατί τα παιδιά προσαρμόστηκαν στο ωράριο.

##### α) Οι απόψεις των Διευθυντών οι οποίοι έχουν δυσκολίες με το ωράριο:

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αναφέρουν οι επτά Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ10) αφορούν στην κούραση των παιδιών και στη μη απόδοσή τους τις τελευταίες ώρες του προγράμματος:

*«...τα παιδιά είναι μικρά, έχουν ανάγκη τη φροντίδα των γονέων, είναι **επιβαρυνόμενο** το πρόγραμμα μέχρι τις δύο. Φαίνεται καθαρά, δηλαδή, τελευταία ώρα τα παιδιά είναι κοιμισμένα, έτσι; [...] Για την **Πρώτη** τουλάχιστον είναι **λάθος**.» (Δ7).*

*«... ειδικά οι **μικρές τάξεις κουράζονται** πάρα πολύ. [...] την έβδομη ώρα είναι πολύ δύσκολα, κυλάει πάρα πολύ δύσκολα. Χρειάζεται πολύ μεγάλη προσπάθεια απ' το δάσκαλο να μαζέψει τα παιδιά [...] στις μεγάλες [...] και εκεί τα πράγματα είναι πάρα πολύ δύσκολα. Το ίδιο λένε και οι γονείς ότι τα παίρνουν κουρασμένα...» (Δ5).*

«Η αύξηση του ωραρίου είναι ένα **πρόβλημα** ειδικά πιστεύω **για τις μικρές τάξεις**, Πρώτη και Δευτέρα. Το να σχολάνε τα παιδιά στις δύο η ώρα είναι πάρα πολύ κουραστικό-απ' ό,τι βλέπω κάθε μέρα- και σίγουρα επηρεάζει και την **απόδοσή τους**.» (Δ4).

Δύο Διευθυντές (Δ1, Δ10) επισημαίνουν τα προβλήματα προσαρμογής που αντιμετωπίζουν με τα παιδιά της Α' τάξης, εξαιτίας της ακαμψίας του Υπουργείου το οποίο απαιτεί από την πρώτη ημέρα να εξαντλείται το ωράριο:

«...υπάρχει τεράστια δυσκολία, **τεράστια δυσκολία**, δηλαδή. Ειδικά την πρώτη χρονιά [...], γιατί ζητήσαμε τότε στην αρχή να γίνει μια **σταδιακή ένταξη** των παιδιών σ' αυτό το ωράριο, ήταν κάθετοι, και οι Σύμβουλοι: "Δύο η ώρα, τέλος. Από την πρώτη μέρα". Από την πρώτη ημέρα δύο η ώρα!» (Δ10).

«Περνάνε και δυο μήνες και έχουμε παιδάκια να **κλαιν** έξω και γονείς να τα φέρνουν στην τάξη.» (Δ1).

Δύο Διευθυντές (Δ2, Δ8) αναφέρουν ότι δεν έχουν τις ειδικότητες στο σχολείο όλες τις ώρες, ώστε να διαμορφώσουν κατάλληλα το πρόγραμμα και να αμβλύνουν την κούραση των μαθητών. Βέβαια, ακολουθούν διαφορετικές πρακτικές: Ο ένας θα ήθελε να έχει τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στη μέση του προγράμματος και το δάσκαλο τις πρώτες και τις τελευταίες ώρες για να «χαρίζει τη χαλάρωση» στους μαθητές. Ο άλλος θα τους ήθελε τις τελευταίες ώρες, επειδή τα «δευτερεύοντα» μαθήματα δεν έχουν απαιτήσεις:

«...τα **μικρά κουράζονται** ούτε συζήτηση [...] μεσημέρι δεν μπορούν να **αποδώσουν** με τίποτα, μην κρυθόμαστε, είναι αυτό που σου 'πα πριν: θα 'πρεπε το μεσημέρι να έχεις τη δυνατότητα να τους βάλεις **δευτερεύοντα**. Να τους βάλεις να κάνουν τα Καλλιτεχνικά, το Θέατρο, τη Μουσική, τη Γυμναστική, έλα όμως που δε βγαίνει το πρόγραμμα. Να το κρατήσεις στις δύο η ώρα να σου κάνει μάθημα; το πιτσιρίκι της Πρώτης; Λουπόν, εφτά ώρες την ημέρα; **Απλώς τα κρατάς**, τις τελευταίες ώρες η κατάσταση είναι δύσκολη. Εντάξει, στα μεγάλα είναι πιο υποφερτή η κατάσταση αλλά στα μικρά είναι δύσκολο.» (Δ8).

«... υπάρχει **κούραση** και αυτή βγαίνει τις **τελευταίες ώρες** [...] και δυστυχώς δεν μπορούμε να διαμορφώσουμε εύκολα το πρόγραμμα έτσι ούτως ώστε ο δάσκαλος που έχει τη βασική ευθύνη της τάξης να υπάρχει τις τελευταίες ώρες στην τάξη, ώστε να μπορεί να χαλαρώνει τα παιδιά [...]. Γιατί όταν έχεις την τελευταία ώρα την ειδικότητα υπάρχουν δύο πράγματα: από τη μία είναι αυτός που μπαίνει μία φορά την εβδομάδα, άρα τα παιδιά δεν έχουν μαζί του τη μεγάλη εξοικείωση [...] από την άλλη και ο ίδιος δεν μπορεί να τους χαλαρώσει, να τους **χαρίσει δηλαδή τη χαλάρωση**, γιατί (δεν) έχει τις ώρες στη διάθεσή του να μπορέσει να το κάνει [...] ευχής έργον θα ήταν όλες τις ειδικότητες να τις έχω μεσιανές ώρες και ο δάσκαλος που ξεκινάει το πρωί να τελειώνει το μεσημέρι, ώστε να μπορεί να ολοκληρώνει, να κουβεντιάζει, να βλέπει και το τι έκαναν, αν θες τα παιδιά στη μέρα τους και να μπορεί και να τα χαλαρώσει, να είναι και ελαστικός μαζί τους την τελευταία ώρα ...» (Δ2).

Εκτός από την κούραση, δύο Διευθυντές (Δ1, Δ10) επισημαίνουν και τη μείωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών:

«...έχουμε μάθει να κλέβουμε από τα παιδιά, να κλέβουμε το χρόνο τους και δεν κοιτάμε αν αξίζει τον κόπο να **κλέβουμε το χρόνο του παιχνιδιού**.» (Δ1).

«...δεν υπάρχει **ελεύθερος χρόνος** για τα παιδιά. Αρκετός δηλαδή για να παίξει το παιδί, ας πούμε.» (Δ10).

**β) Οι απόψεις των Διευθυντών οι οποίοι δεν έχουν δυσκολίες με το ωράριο:**

Τέσσερις Διευθυντές (Δ3, Δ6, Δ9, Δ11) αναφέρουν ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα με το ωράριο, γιατί η εναλλαγή των μαθημάτων ξεκουράζει τους μαθητές. Παρά τις αρχικές επιφυλάξεις γονέων και εκπαιδευτικών, τα παιδιά τα κατάφεραν:

«...αντιμετωπίστηκε με **σκεπτικισμό**, αν θα μπορούσαν τα παιδιά της Πρώτης να αντέξουν. Και από τους γονείς και από τους εκπαιδευτικούς. Τελικά, δεν ήταν αυτό το θέμα. Ήταν, αν ήταν **ωφέλιμο** ή δεν ήταν ωφέλιμο. [...] **Τα παιδιά άντεξαν** [...] δεν διαμαρτυρήθηκε κανένα τη στιγμή που υπήρχε αυτή η εναλλαγή των διδακτικών αντικειμένων. Και τα παιδιά πιστεύω ότι αν τα βάζαμε να κάνουν συνεχώς Γεωγραφία, Ιστορία, Μαθηματικά και Γλώσσα απ' το πρωί μέχρι τις δύο, δεν θα τα κατάφεραν. Αλλά όταν ζωγραφίζουν και κάνουν Θεατρική Αγωγή και πάνε και στο εργαστήριο της Πληροφορικής, ευτυχώς απ' αυτό έχουμε, νομίζω ότι απασχολούνται και σε πράγματα που τα ευχαριστούν και τελικά δεν κουράστηκαν» (Δ3).

Θεωρούν ότι η αύξηση είναι καλή, αφενός γιατί μπήκαν μαθήματα που ωφελούν τους μαθητές, αφετέρου γιατί έλυσε το πρόβλημα των εργαζόμενων γονέων μέχρι τις δύο. Και οι τέσσερις είχαν αναφέρει ότι το σχολείο άλλαξε προς το καλύτερο (1<sup>η</sup> κατηγορία):

«Περίμενα ότι θα αντιμετωπίσουμε δυσκολίες από τους μαθητές της Πρώτης και της Δευτέρας αλλά είδα ότι τα παιδιά προσαρμόστηκαν. Ίσως η **εναλλαγή** των αντικειμένων τα **ξεκουράζει** ας πούμε, γιατί δεν έχουνε συνεχόμενα τα ελληνικά, μπαίνει [...] και η Μουσική και τα Εικαστικά και η Θεατρική Αγωγή. Πιστεύω ότι αυτή η εναλλαγή τα ξεκουράζει. [...] **προσαρμόστηκαν** αμέσως. Πιστεύω ότι **είναι καλό για τα παιδιά**.» (Δ6).

«Υπήρχε ένας **προβληματισμός** σχετικά με την αύξηση του ωραρίου για τις μικρές τάξεις αν θα κουράζονται ή αν θ' αντέξουν τα παιδιά κτλ. Εγώ **δεν βλέπω να κουράζονται**, γιατί υπάρχει **ποικιλία μαθημάτων**, κάποια αντικείμενα και δραστηριότητες χαλαρώνουν τα παιδιά [...]. Δεν υπάρχει πρόβλημα με το ωράριο, **δεν παραπονούνται** τα παιδιά, άλλωστε πώς θα έμπαιναν τα νέα διδακτικά αντικείμενα χωρίς να αυξηθεί το ωράριο; Μην ξεχνάμε ότι εξυπηρετεί και τους γονείς, γιατί τα παιδιά της Πρώτης, της Δευτέρας τέλειωναν πολύ νωρίς, στις 12:30...» (Δ9).

«Δεν παρατηρήσαμε δυσκολίες και προβλήματα ούτε στις μικρές τάξεις. Στην Πρώτη και τη Δευτέρα, ξέρεις σχόλαγαν 12:25 [...]. Οι **εναλλαγές** που γίνονται στα μαθήματα **δεν κουράζουν** τα παιδιά και τους δίνεται η δυνατότητα για παιχνίδι στη Μουσική, στη Θεατρική Αγωγή [...] Ξέρεις εγώ **προσέχω και το πρόγραμμα** πώς το φτιάχνω. Δηλαδή, δε βάζω το δάσκαλο της τάξης να κάνει μάθημα συνεχόμενα και στο τέλος να βάλω τις ειδικότητες.» (Δ11).

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Οι περισσότεροι Διευθυντές (επτά) αναφέρουν ότι υπάρχουν προβλήματα με τη διεύρυνση του **ωραρίου**, κυρίως στις μικρές τάξεις (Α'-Β'). Διαπιστώνουν ότι οι μαθητές **κουράζονται** και δεν είναι αποδοτικοί τις τελευταίες ώρες, ενώ δύο από αυτούς επισημαίνουν και τον περιορισμό του **ελεύθερου** χρόνου των παιδιών. Επίσης, δύο αναφέρουν ότι τα παιδιά της Α' τάξης έχουν σοβαρές **δυσκολίες προσαρμογής**, γιατί δεν



προβλέπεται ένα διάστημα στην αρχή για ήπια μετάβαση. Κάποιες απόψεις (δύο) για την κούραση και την απόδοση των μαθητών δείχνουν παιδαγωγικές αντιλήψεις σχετικές με την ιεράρχηση των μαθημάτων (πρωτεύοντα/ δευτερεύοντα και ποιες ώρες πρέπει να διδάσκονται) οι οποίες, ενδεχομένως, επηρεάζουν και τις απόψεις που διατυπώνουν.

Ωστόσο, τέσσερις Διευθυντές **δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα κούρασης** λόγω της ποικιλίας και της εναλλαγής των μαθημάτων. Θεωρούν ότι καλώς αυξήθηκε το ωράριο, αφενός γιατί μπήκαν τα νέα μαθήματα που ωφελούν τα παιδιά και αφετέρου γιατί εξυπηρετήθηκαν οι γονείς. Οι συγκεκριμένοι είχαν αναφέρει (στην 1<sup>η</sup> κατηγορία) ότι το σχολείο άλλαξε προς το καλύτερο.

Τα προηγούμενα συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, σύμφωνα με τα οποία η διεύρυνση του ωραρίου «προκαλεί κόπωση» και «σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών» (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 87).

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **τέταρτο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι οι Διευθυντές, στην πλειονότητά τους, διαπιστώνουν προβλήματα κούρασης με τη διεύρυνση του ωραρίου τα οποία εντοπίζονται κυρίως στους μαθητές των μικρών τάξεων (Α'-Β').

### 6.2.5. 5<sup>η</sup> κατηγορία: Ο στόχος «να μένει η τσάντα στο σχολείο»

Η πέμπτη κατηγορία περιλαμβάνει 63 αναφορές οι οποίες αφορούν στο στόχο των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ «να ολοκληρώνεται η μαθησιακή διαδικασία και η προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο, ώστε η τσάντα να μένει στο σχολείο, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις». Ο στόχος προβλήθηκε ιδιαίτερα από το ΥΠΔΒΜΘ, για να αιτιολογηθεί η μεγάλη αύξηση του ωραρίου (10 ώρες) στις τάξεις Α'-Β'. Οι αναφορές εντάχθηκαν σε δύο υποκατηγορίες: 1) η επίτευξη του στόχου (19 αναφορές) και 2) οι ερμηνείες (44 αναφορές).

#### 5.1. Η επίτευξη του στόχου:

Κατ' αρχάς, όλοι οι Διευθυντές συμφωνούν με το στόχο του ΥΠΔΒΜΘ. Όμως, από τους έντεκα οι εννέα (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) αναφέρουν με κατηγορηματικό τρόπο ότι ο στόχος δεν επιτυγχάνεται στα σχολεία τους:

«...αυτό είναι ένας **μύθος**. Δηλαδή, το καινούριο σχολείο είναι **σε χειρότερη κατάσταση** από το παλιό σε σχέση με την προετοιμασία, γιατί ο δάσκαλος κάνει αυστηρά συγκεκριμένα μαθήματα σε συγκεκριμένες ώρες. Δεν υπάρχει το «**κρυφό πρόγραμμα**», δεν υπάρχει ευελιξία. Εκεί είναι ένα μεγάλο θέμα! Και αυτό επίσης δείχνει κατά πόσο θέτουμε στόχους που όμως δεν κοιτάμε με ποιο τρόπο θα υλοποιηθούν.» (Δ1).

«Ο στόχος αυτός είναι απ' όλους, πιστεύω, τους εκπαιδευτικούς **αποδεκτός** [...]. Όμως, έγινε ακριβώς το αντίθετο.[...] δηλαδή, αυτό που είπε και η Υπουργός ότι η τσάντα θα μείνει στο σχολείο, **δεν επιτυγχάνεται.**» (Δ7).

«Το παιδί πρέπει να πηγαίνει στο σπίτι έτοιμο, ειδικά μετά από τόσες ώρες παραμονής στο σχολείο, γιατί είναι παιδί και πρέπει να παίζει, πρέπει να έχει ελεύθερο χρόνο [...]. Ο στόχος είναι πολύ καλός, **συμφωνώ με τη φιλοσοφία** αυτή, αλλά δυστυχώς σήμερα **δεν επιτυγχάνεται** και δεν μένει η τσάντα στο σχολείο ούτε στις μεγάλες ούτε στις μικρές τάξεις.» (Δ9).

«Ο στόχος του Υπουργείου να μένει η τσάντα στο σχολείο είναι **θετικός**. Συμφωνώ να μένει η τσάντα στο σχολείο, το παιδί να μην ασχολείται με τίποτα στο σπίτι. Και να την αφήνει εδώ πέρα την τσαντούλα του, να κάνει την προετοιμασία του, τα πάντα και να 'ρχεται την άλλη μέρα στο σχολείο ξένοιαστο, χωρίς αυτό το άγχος. Όμως, εγώ πιστεύω ότι **δεν επιτυγχάνεται...**» (Δ10).

Από τους έντεκα Διευθυντές μόνο δύο (Δ3, Δ11) διαφοροποιούνται. Ο Δ3 υποστηρίζει ότι έγινε ένα μεγάλο βήμα, παρά τις αντιστάσεις των γονέων, ενώ ο Δ11 αναφέρει ότι στα επόμενα χρόνια θα φανεί αν επιτευχθεί εξ ολοκλήρου:

«**Θέλει όμως και ο γονιός και να ελέγξει** τι έγινε στο σχολείο αλλά και να έχει την αίσθηση ότι αν θα κάνει το παιδί του και κάτι στο σπίτι ότι αυτό είναι ωφέλιμο. Και σε αυτή την αντίληψη τους βρήκαμε κάπως απέναντι. Προσπαθήσαμε, ενημερώσαμε αλλά **δεν καταφέραμε εκατό τοις εκατό να εφαρμόσουμε** αυτό “η τσάντα να μείνει στο σχολείο” και να μην πάρει το παιδί τίποτα. Έχουμε κάνει **ένα βήμα μεγάλο**, μόνο τα απαραίτητα γίνονται, οι **αντιλήψεις δεν αλλάζουν** από τη μια στιγμή στην άλλη.» (Δ3).

«Η γνώμη μου είναι ότι ο στόχος δεν είναι λάθος. Θα αξιολογηθεί όμως στη διάρκεια.[...] Στα επόμενα χρόνια θα **δείξει αν ο στόχος επιτυγχάνεται εξ ολοκλήρου.**» (Δ11).

Επίσης, κάποιοι Διευθυντές αναφέρονται στις δυσμενείς επιπτώσεις που έχει η μη επίτευξη του στόχου «η τσάντα μένει στο σχολείο» και αφορούν στο βάρος της τσάντας (Δ1, Δ7) και στον περιορισμό του ελεύθερου χρόνου των μαθητών (Δ4, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9):

«Θέλουμε η τσάντα να μένει στο σχολείο, ο σάκος του μαθητή κλπ... Είναι και βαρύς, δηλαδή... είναι **απαράδεκτο** και αυτό που γίνεται με τις **τσάντες**, είναι βαρύτερες απ’ τα παιδιά, και πού είναι λοιπόν ο τρόπος που θα υλοποιηθεί αυτό το πράγμα; [...] Πώς ο δάσκαλος θα καταφέρει να το κάνει; Δηλαδή, τι εργαλείο, τι όπλο έχουμε δώσει στο δάσκαλο στο Νέο Σχολείο, ώστε να κάνει αυτό το πράγμα;» (Δ1).

«Αν λάβεις υπόψιν στις μεγάλες τάξεις που έχουν και τα Αγγλικά τους και κάποιες άλλες δραστηριότητες από 'δω από 'κει, δεν μένει **ελεύθερος χρόνος καθόλου.**» (Δ5).

«Φυσικά **μειώθηκε ο ελεύθερος χρόνος**, είναι πολύ μικρός πλέον και σ’ αυτό το μικρό χρόνο τα παιδιά ούτε προλαβαίνουν να παίξουν. Το παιχνίδι είναι βασικός παράγοντας για την ψυχική τους ανάπτυξη και τη σωματική τους, και έτσι χάνουν τα παιδιά πράγματα πολύτιμα για την ηλικία τους, χάνουν την επικοινωνία με τους γύρω, με τους συνομήλικους [...] και όλα αυτά αποτελούν τροχοπέδη στην ανάπτυξή τους και σωματική και ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη.» (Δ4).

Επίσης, δεν λείπουν και τα αρνητικά σχόλια (Δ3, Δ6) για τη μη έγκαιρη εκτύπωση των σχολικών βιβλίων κατά το σχολικό έτος 2011-2012:

«Η σχολική χρονιά η φετινή ήταν τραγική.[...] Η **τσάντα** έτσι κι αλλιώς φέτος ήταν **αδειανή** γιατί δεν είχε βιβλία, είχε μόνο φωτοτυπίες.» (Δ3).

#### **4.2. Οι ερμηνείες:**

Οι Διευθυντές αποδίδουν τη μη επίτευξη του στόχου σε πέντε λόγους: α) στον όγκο

της διδακτέας ύλης και το πλήθος των μαθημάτων, β) στη μη ύπαρξη διακριτής ώρας στο πρόγραμμα για προετοιμασία, γ) στην ακύρωση του «κρυφού» προγράμματος, δ) στις νοοτροπίες των γονέων και ε) στις «κατ' οίκον» εργασίες. Σχεδόν όλοι οι Διευθυντές αναφέρουν περισσότερους από έναν λόγους:

**α) Ο όγκος της ύλης:** Εννέα Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) τονίζουν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση από τα υπόλοιπα σχολεία. Με τις ώρες που προστέθηκαν καλύφθηκαν τα νέα διδακτικά αντικείμενα και δεν αυξήθηκαν οι ώρες των μαθημάτων που απαιτούν προετοιμασία. Οι Διευθυντές χαρακτηρίζουν το πλαίσιο ασφυκτικό, τα διδακτικά αντικείμενα πολλά και την ύλη εκτεταμένη, με αποτέλεσμα να μην προλαβαίνει ο δάσκαλος να ολοκληρώνει την εργασία:

*«Δεν νομίζω ότι είναι ένας στόχος που έχει μια βάση. Δεν έχουν αυξηθεί οι ώρες ας πούμε που διδάσκεται ένα συγκεκριμένο μάθημα. Έχουν προστεθεί κι άλλα μαθήματα. Άρα αυτή η δυνατότητα δεν υπάρχει.» (Δ2).*

*«...δεν έχει τροποποιηθεί τίποτα σε σχέση με τα άλλα σχολεία. Δεν έχει τροποποιηθεί η ύλη, ας πούμε, των μαθημάτων. Μία τόσο ασφυκτική ύλη πώς να βγει και να μείνει η τσάντα στο σχολείο; Πώς να γίνει αυτό; Δεν είναι δυνατόν. Δεν έχει τροποποιηθεί ο όγκος των μαθημάτων ο οποίος εξακολουθεί να είναι μεγάλος [...] Όταν λοιπόν ο δάσκαλος υποχρεώνεται να κάνει αυτό που κάνουν όλα τα σχολεία και υποχρεώνεται να ακολουθήσει μία ροή διδακτική, ασφυκτική μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, πώς να την αφήσει το παιδί την τσάντα στο σχολείο; Δεν είναι δυνατόν.» (Δ5).*

*«Ο στόχος είναι πάρα πολύ καλός. Η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου είναι πολύ καλή. Όμως, δεν γίνονται ουσιαστικές κινήσεις, για να επιτευχθούν οι στόχοι του. **Δε γίνεται αυτό το πράγμα.** Όταν λέμε η τσάντα να μένει στο σχολείο, είναι τα αντικείμενα τόσα πολλά που στα Μαθηματικά ή στη Γλώσσα δεν προλαβαίνουν οι δάσκαλοι [...] να εξαντλήσουν δηλαδή την ύλη εδώ πέρα και τις εργασίες, ούτως ώστε το παιδί ν' αφήσει εδώ την τσάντα και να πάει ελεύθερο στο σπίτι.» (Δ6).*

Η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης εκλαμβάνεται, μάλλον, ως υποχρεωτική από μερικούς Διευθυντές παρά την αντίθετη άποψη των Σχολικών Συμβούλων. Ο Δ8 υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι υποχρεωμένο να εξαντλήσει την ύλη για δύο λόγους: Πρώτον, γιατί προβλέπεται από το νόμο και δεύτερον, γιατί τα παιδιά δεν θα μπορούν να παρακολουθήσουν την επόμενη τάξη, αν δεν ολοκληρωθεί η ύλη. Ωστόσο, υπάρχει και αντίθετη άποψη (Δ11):

*«Τώρα οι Σύμβουλοι δεν ξέρω από πού το λένε και πόσο το στηρίζουνε, γιατί προφορικά μάς είπαν: “δε χρειάζεται να βγει όλη η ύλη”. Πόσο είναι νόμιμο δεν το ξέρω [...] αφού έχει το βιβλίο, δεν είναι υποχρεωμένος να το τελειώσει; Και καλά να μην τελειώσει στη Γεωγραφία, στα Θρησκευτικά, [...] Μαθηματικά μπορεί να μην το τελειώσει; Πώς θα πάει να κάνει του χρόνου μάθημα, αφού είναι συνέχεια το ένα με το άλλο; Στη Γλώσσα μπορεί να μην τελειώσει; Πώς θα προχωρήσει του χρόνου; Άρα είσαι υποχρεωμένος να το τελειώσεις, κυνηγώντας. Οπότε, αυτό εδώ τέλος! **Ούτε συζήτηση, να μείνει η τσάντα στο σχολείο.**» (Δ8).*

*«Οι ώρες αυξήθηκαν αλλά κάλυψαν νέα μαθήματα. Η ύλη δεν γίνεται να εξαντληθεί στο σύνολό της στο σχολείο. Μπήκαν διδακτικά αντικείμενα που δεν υπήρχαν και τα οποία είναι πολύ*

χρήσιμα για τα παιδιά. Το σχολείο δεν είναι μόνο για μάθηση με τη στενή έννοια του όρου. Δεν ξέρω αν καταλαβαίνεις τι εννοώ; Τα παιδιά μπορεί να έχουν κλίσεις και δεξιότητες που τώρα με τα νέα διδακτικά αντικείμενα ανακαλύπτονται.» (Δ11).

Δύο (Δ?, Δ?)<sup>49</sup> από τους εννέα Διευθυντές αναφέρουν ως πρόβλημα για την ολοκλήρωση της ύλης τον αριθμό των μαθητών στην τάξη ή το διαφορετικό ρυθμό μάθησης των παιδιών:

«Τα βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το ίδιο. Ο δάσκαλος δεν προλαβαίνει να καλύψει αυτά που πρέπει να κάνει. **Η ύλη είναι πολύ μεγάλη** αλλά **δεν προχωράνε όλα τα παιδιά με τον ίδιο ρυθμό**. Όταν δεν βγαίνει η ύλη που υπάρχει στο χρόνο του προγράμματος, οι δάσκαλοι αναθέτουν εργασίες στο σπίτι...» (Δ?).

«...με τόσα παιδιά μέσα στην τάξη, τι θα πρωτοκάνει ο δάσκαλος να προλάβει; [...] Σαν στόχος είναι καλός **αλλά δεν είναι εφικτός**. Ούτε στις μεγάλες τάξεις προλαβαίνουν...» (Δ?).

**β) Η μη ύπαρξη διακριτής ώρας στο πρόγραμμα για προετοιμασία:** Πέντε Διευθυντές (Δ1, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10) εκτός από την έκταση της ύλης θεωρούν ότι ο στόχος δεν επιτυγχάνεται, γιατί δεν υπάρχει ξεχωριστή ώρα για προετοιμασία στο πρόγραμμα:

«Ας πάμε μέσα στις δομές του σχολείου να δούμε πότε θα γίνει αυτό: έχουμε λοιπόν τους δασκάλους της γενικής αγωγής που έχουν τα μαθήματα που έχουν, **δεν βλέπω καμία ώρα επιπλέον** σε αυτούς που μπορεί να καλύψει την **προετοιμασία**.» (Δ1).

«Κατ' αρχήν, οι ώρες που μπήκαν κάλυψαν κυρίως νέα αντικείμενα που κάνουν οι ειδικότητες. **Δεν υπάρχει δηλαδή χωριστή ώρα για τη μελέτη-προετοιμασία**. Προστέθηκε μια ώρα τη βδομάδα στα Μαθηματικά, αλλά αυτό δεν αρκεί.» (Δ9).

**γ) Η κατάργηση του «κρυφού» προγράμματος:** Δύο Διευθυντές (Δ1, Δ8) αναφέρουν ότι τα ΕΑΕΠ, σε ό,τι αφορά την προετοιμασία, είναι σε χειρότερη κατάσταση από τα υπόλοιπα σχολεία, επειδή ακυρώθηκε το «κρυφό» πρόγραμμα. Με το ΕΑΕΠ πολλά μαθήματα διδάσκονται από τις ειδικότητες με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην έχει τη δυνατότητα να εξοικονομήσει χρόνο από μαθήματα όπως η Μουσική και τα Εικαστικά τα οποία δίδασκε ο ίδιος. Οι αναφορές αυτές φανερώνουν διδακτικές πρακτικές για την ολοκλήρωση της ύλης αλλά και αντιλήψεις ιεράρχησης των μαθημάτων:

«Εννοείται ότι ο δάσκαλος στο προηγούμενο σχολείο που έκανε αυτός τα Καλλιτεχνικά και τα Εικαστικά και τη Μουσική κτλ είχε ένα περιθώριο, αυτό που μας έλεγαν πάντοτε **“κρυφό” πρόγραμμα** του δασκάλου: εκεί που έμενε λίγο στη Γλώσσα να είναι **πιο ευέλικτος**, θα πάρει λίγο χρόνο από τα Εικαστικά και θα κάνει μία εμπέδωση, θα προσπαθήσει να ετοιμάσει τους μαθητές. Εκεί που θα δει ότι ο μαθητής κουράζεται την τέταρτη ώρα, ενδεχομένως τρίτη των Μαθηματικών, να πει κι ένα τραγουδάκι και να ησυχάσουν τα παιδιά, να ηρεμήσουν, να χαλαρώσουν. Αυτή η δυνατότητα τελείωσε, δεν υπάρχει πλέον.» (Δ1).

«Είναι τριάντα πέντε διδακτικές ώρες και οι τριάντα πέντε είναι γεμάτες και όχι μόνο αυτό: [...] γιατί **παλιά “έκλεβες”** λίγο στη **Ζωγραφική** -θα μου πεις το κάναμε κακώς- έλεγες να κάνουμε και λίγο Μαθηματικά. Το **«κρυφό»**, τώρα **στο παίρνει η ειδικότητα**, τελείωσε και έχεις τις ώρες τις δικές σου. Πρέπει στην ώρα σου να βγάλεις το μάθημα, τελεία και παύλα.» (Δ8).

<sup>49</sup> Για διασφάλιση της ανωνυμίας δεν αναγράφονται οι κωδικοί.

**δ) Οι «κατ' οίκον» εργασίες:** Εννέα Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρονται στις «κατ' οίκον» εργασίες. Από αυτούς οι επτά (Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10) θεωρούν ότι οι «κατ' οίκον» εργασίες δυσχεραίνουν την επίτευξη του στόχου. Οι ερμηνείες για την ανάθεση εργασιών στο σπίτι ποικίλουν. Κάποιοι τις αποδίδουν σε παγιωμένες αντιλήψεις και διδακτικά μοντέλα των δασκάλων, οι οποίοι πιστεύουν ότι με αυτό τον τρόπο τα παιδιά εμπεδώνουν τη γνώση και οι ίδιοι κάνουν καλύτερα τη δουλειά τους. Πέντε (Δ2, Δ4, Δ7, Δ9, Δ10) από τους επτά Διευθυντές αναφέρουν ότι η πρακτική αυτή τροφοδοτείται και από τις αντιλήψεις των γονέων οι οποίοι θεωρούν ότι ο δάσκαλος που δίνει φωτοτυπίες είναι καλός και εργατικός:

«Υπάρχει μια **αντίληψη** -τη συναντά κανείς συχνά, για μένα λάθος- ότι όσα πιο πολλά “χώσεις” στο κεφάλι ενός παιδιού και όσες πιο πολλές φωτοτυπίες δώσεις στο σπίτι **είσαι καλύτερος** και έτσι κάνεις και καλύτερα τη δουλειά σου. Αυτό, μάλιστα, γίνεται σιγά σιγά ένα καθεστώς, δηλαδή οι **μαμάδες** κοιτάνε ποιος είναι καλύτερος δάσκαλος απ’ τον αριθμό των φωτοτυπιών που έχει δώσει. Για μένα είναι απαράδεκτο [...] Δεν είναι αυτή η λειτουργία του σχολείου.» (Δ2).

«Ο στόχος δυστυχώς αυτός **δεν έχει επιτευχθεί πιστεύω**. Τα παιδιά και μετά τη λήξη του ωραρίου τους πηγαίνουν σε φροντιστήρια, ειδικά για ξένες γλώσσες, και έχουν και άλλες επιπλέον εργασίες από τους εκπαιδευτικούς στο σπίτι [...] λέω στους συναδέλφους να μην αναθέτουν στα παιδιά τόσο πολλές εργασίες. Δυστυχώς, είναι και δύσκολο αυτό, έχουν μάθει σε κάποιο συγκεκριμένο **μοντέλο διδασκαλίας** οι συνάδελφοι και είναι δύσκολο να αποκοπούν από τη φωτοτυπία [...] γιατί νομίζουν ότι μ’ αυτό τον τρόπο θα μάθουν τα παιδιά, θα κατακτήσουν πιο εύκολα τους γνωστικούς στόχους. Σε κάποιες περιπτώσεις και οι **γονείς** βέβαια επιθυμούν τα παιδιά τους να έχουν επιπλέον εργασίες στο σπίτι και θεωρούν και το δάσκαλο που τις αναθέτει ως τον –σε εισαγωγικά– **καλό δάσκαλο** σε σχέση με κάποιον άλλον.» (Δ4).

«Πάντα υπάρχουν κατ' οίκον εργασίες. Η **νοοτροπία** και των **γονέων** είναι: Δεν έβαλες [...] κατ' οίκον εργασίες; Δεν είσαι καλός δάσκαλος.[...] Η κατεύθυνση στο προσωπικό μου είναι η εξής: Όσο μπορούμε να περιορίζουμε στο σπίτι την εργασία του μαθητή, τη δουλειά. Όμως, είναι πολλές οι ειδικότητες [...] ζητάει ο δάσκαλος, ζητάει κι οποιοσδήποτε άλλος μπει μες την τάξη, όλοι ζητάνε. **Υπάρχει ένας φόρτος**, το βλέπω.» (Δ7).

«...η **αντίληψη των γονιών** ποια είναι; Αν **βάζεις φωτοτυπίες είσαι καλός δάσκαλος**, εάν δεν βάζεις δεν είσαι καλός δάσκαλος, άσχετα από το τι δουλειά μπορεί να κάνεις στο σχολείο» (Δ10).

Ωστόσο, ο Δ6 θεωρεί υποχρέωση του σχολείου να πείσει τους γονείς ότι οι «κατ' οίκον» εργασίες δεν είναι αναγκαίες, ενώ ο Δ9 αναφέρεται στον ανταγωνισμό και τις σκοπιμότητες κάποιων εκπαιδευτικών:

«... υπάρχει μια μονότονη παράκληση προς τους συναδέλφους: μη φορτώνετε τα παιδιά με φωτοτυπίες.[...] Το **γονέα τον κατευθύνεις** [...] όταν από την αρχή κάνεις παιδαγωγικές συγκεντρώσεις με τους γονείς και τους λες τι ακριβώς ζητάς από κάθε παιδί και ότι δεν είναι λύση να δίνω σε καθημερινή βάση κάποιες φωτοτυπίες που πολλές φορές δεν ελέγχονται.[...] δεν είπαμε θα το σταματήσεις τελείως, θα το κάνεις. Αλλά το να βάζεις σε καθημερινή βάση ασκήσεις,

ασκήσεις, ασκήσεις, νομίζοντας ότι αυτό το παιδί δουλεύοντας στο σπίτι μόνο του ή με τη μητέρα, με τον πατέρα που θα το βοηθήσει... Ε, αυτό δεν νομίζω ότι βοηθάει.» (Δ6).

«Υπάρχει βέβαια και το κακό προηγούμενο κάποιιο να βάζουν και επιπλέον φωτοτυπίες για να βοηθήσουν περισσότερο τα παιδιά. Υπάρχει όμως και η άποψη ότι όσο περισσότερη δουλειά βάζει ο δάσκαλος με φωτοτυπίες, τόσο καλύτερος είναι και δημιουργείται ένας **άτυπος ανταγωνισμός, φροντιστήρια**, καταλαβαίνεις τι θέλω να πω. Αυτή η **νοοτροπία** έχει καλλιεργηθεί και το θέλουν πολλοί **γονείς** [...] Εγώ δεν συμφωνώ μ' αυτό και το έχω περιορίσει αυτό το κακό με τις φωτοτυπίες, γιατί ταλαιπωρούν τα παιδιά και τους γονείς. Ούτε προσφέρουν τίποτα...» (Δ9).

Και οι εννέα Διευθυντές αναφέρουν ότι προσπαθούν να μειώσουν τις «κατ' οίκον» εργασίες, δίνοντας οδηγίες στο προσωπικό να είναι φειδωλό. Ωστόσο, πιο αποτελεσματικοί στον περιορισμό των εργασιών παρουσιάζονται οι δύο Διευθυντές (Δ3, Δ11) που ανέφεραν ότι έγιναν βήματα στο σχολείο τους για την επίτευξη του στόχου:

«**Προσπαθούν** στο μέτρο του δυνατού να το μετριάσουν και να το **περιορίσουν**.[...] γιατί οι συνάδελφοι εκτιμούν αυτό ακριβώς, το γεγονός ότι τα πλαίσια είναι ασφυκτικά και ο χρόνος των παιδιών πάρα πολύ λίγος» (Δ5).

«Έχει καλλιεργηθεί μια εντύπωση ότι εκτός από το καλό σχολείο, ο **καλός δάσκαλος** πρέπει να δώσει και δουλειά έξτρα, πέραν του βιβλίου. Κάναμε μεγάλη προσπάθεια να κόψουμε τη φωτοτυπία και την κόψαμε. Σ' αυτό το σχολείο **δε δίνουμε φωτοτυπίες** πέραν αυτών... δίνουμε κάποιες εργασίες για το σπίτι αλλά δεν δίνουμε αυτό το επιπλέον: "Ο καλός δάσκαλος δίνει και τη φωτοτυπία να φαίνεται ότι αυτός δουλεύει". Δεν το κάνουμε.» (Δ3).

«Δεν είναι ότι φορτώνονται τα παιδιά με πολλές εργασίες, εδώ γίνεται η περισσότερη δουλειά αλλά δεν μπορεί να είναι **όλη η ώρα μάθημα** [...] όπως το ξέραμε, έτσι;» (Δ11).

**ε) Οι νοοτροπίες των γονέων και οι αντιστάσεις τους:** Τέσσερις Διευθυντές (Δ3, Δ7, Δ8, Δ9) θεωρούν ότι ένας από τους λόγους (ο βασικότερος για τον Δ3) οι οποίοι δυσκολεύουν την επίτευξη του στόχου, είναι οι αντιστάσεις των γονέων. Αναφέρουν ότι πολλοί γονείς έχουν αντιρρήσεις για το στόχο και θέλουν να ελέγχουν τι έμαθε το παιδί τους, γιατί δεν εμπιστεύονται το σχολείο. Επιπλέον, κάποιιοι γονείς δεν θεωρούν αρκετά όσα παρέχει το σχολείο σε σχέση με τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους (Δ7, Δ9):

«...θα έλεγα ότι αυτό **προσέκρουσε στην αντίληψη του γονιού** και όχι στη θέληση του δασκάλου. Δηλαδή, με τίποτα οι γονείς δεν θα ήθελαν-δεν ήθελαν- η τσάντα, το βιβλίο να μένει στο σχολείο κι αυτοί να μην κάνουν τίποτα στο σπίτι. Δεν ξέρω, έχει καλλιεργηθεί μια **ανασφάλεια στους γονείς** ότι το παιδί πρέπει οπωσδήποτε να πάρει δουλειά από το σχολείο για το σπίτι. Και αυτό όχι μόνο σε επίπεδο βιβλίου αλλά και σε επίπεδο πέραν του βιβλίου, δηλαδή να πάρει και τη φωτοτυπία του.» (Δ3).

«... ο **γονέας** έχει τη **νοοτροπία** ότι πρέπει να το διαβάσει κι αυτός, για να το ελέγξει το παιδί του [...]. Και δίκιο έχει κι αυτός. Γιατί να πούμε την αλήθεια: ο γονέας έχει ζήσει σε μια Παιδεία, έτσι και μια εκπαίδευση που ξέρει ότι το παιδί πρέπει να διαβάσει, την άλλη μέρα να πει μάθημα, να κριθεί. Υπάρχει ο βαθμός ακόμα, υπάρχει **αξιολόγηση** και υπάρχει και το **Πανεπιστήμιο** μετά, που το παιδί θα δώσει [...] δεν έχει εμπιστοσύνη μόνο στο δάσκαλο να του πει ότι καλά πηγαίνει...» (Δ7).

**Αλλαγές που θα διευκόλυναν την επίτευξη του στόχου:** Μπορεί οι περισσότεροι

Διευθυντές να διαπιστώνουν ότι ο στόχος δεν επιτυγχάνεται, ωστόσο πέντε (Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7) θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί με αναδιάρθρωση του προγράμματος, αλλαγές στις ανώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών:

«...πάρα πολύ δύσκολο, για τον απλούστατο λόγο ότι χρειάζεται εντελώς διαφορετική **διάρθρωση στο πρόγραμμα** και τη λειτουργία του σχολείου για να επιτευχθεί αυτό.» (Δ5).

Δύο Διευθυντές (Δ2, Δ7) συνδέουν τα προβλήματα του Δημοτικού Σχολείου με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τον «εξεταστικοκεντρικό» του προσανατολισμό:

«...και ξέρεις η εκπαίδευση ξεκινάει από το Δημοτικό αλλά από **το πώς τελειώνει δημιουργεί τις προϋποθέσεις και για το Δημοτικό**. Όταν το φίνις της εκπαίδευσης είναι το να αξιολογήσω την ποσότητα της γνώσης -για να σεβάλω σε μία σχολή ή όχι- και όχι την ωριμότητά σου, όπως είναι σε άλλες χώρες, τότε [...] το σύστημα της αποστήθισης, της **παπαγαλίας** κι όλα αυτά τα δεινά της εκπαίδευσης έρχονται να πλήξουν και το Δημοτικό Σχολείο...» (Δ2).

«Δηλαδή, η άποψή μου είναι ότι όλα αυτά τα προβλήματα θα 'χανε σβήσει με τη μία, αν είχε αποσυνδεθεί η **αξιολόγηση του μαθητή με το Πανεπιστήμιο**. Δηλαδή, αν είχαμε, αν ξέραμε ότι το παιδί θα περάσει κάπου χωρίς να έχει εξετάσεις κλπ [...] για να μπει στο Πανεπιστήμιο, θα ήτανε πιο χαλαροί οι γονείς ...» (Δ7).

Επίσης, η επιμόρφωση θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και την επίτευξη του στόχου (Δ4, Δ6). Μερικοί διατυπώνουν πιο «δραστικές» απόψεις (Δ6, Δ7) όπως είναι η επιπλέον αύξηση του ωραρίου και η νομοθετική ρύθμιση του στόχου να «μένει η τσάντα στο σχολείο»:

«Ναι, μπορεί από δασκάλους που έχουν **επιμορφωθεί** σε σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και χρησιμοποιώντας και τις νέες τεχνολογίες, να πιστεύω ότι μπορούν να επιτευχθούν οι γνωστικοί στόχοι μέσα στο σχολείο χωρίς τόσο μεγάλο φόρτο εργασίας για τα παιδιά στο σπίτι.» (Δ4).

«...Η πρέπει να αναθεωρήσεις την ύλη των βιβλίων ή να κάνεις **επέκταση του ωραρίου** εργασίας.» (Δ6).

«... Και αν δε γίνει με **υποχρεωτική μορφή**, δεν πρόκειται να πετύχει...» (Δ7).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Ο στόχος «η τσάντα να μένει στο σχολείο» **δεν επιτυγχάνεται** ούτε στις μικρές ούτε στις μεγάλες τάξεις, τουλάχιστον στα εννέα από τα έντεκα σχολεία. Σε δύο από αυτά οι Διευθυντές υποστηρίζουν ότι έχουν γίνει κάποια **βήματα**. Όλοι οι Διευθυντές κρίνουν **θετικά** το στόχο αλλά υπογραμμίζουν ότι δεν συνοδεύτηκε με μέτρα που θα διευκόλυναν την επίτευξή του, όπως για παράδειγμα η μείωση της ύλης και η ύπαρξη μίας διακριτής ώρας από τις επτά του προγράμματος για προετοιμασία. Πέντε Διευθυντές αναφέρουν ότι η μη επίτευξη του στόχου έχει περιορίσει τον ελεύθερο χρόνο, ενώ δύο αναφέρονται και στο βάρος της τσάντας.

Πέντε λόγοι οδηγούν (κυρίως) το σχολείο στη μετάθεση μέρους της εκπαιδευτικής του ευθύνης στις οικογένειες, με βασικότερο την έκταση της διδακτέας ύλης. Εννέα

Διευθυντές αναφέρουν ότι η **ύλη** είναι **εκτεταμένη** και δεν μπορεί να ολοκληρωθεί στο σχολείο. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών και οι διαφορετικοί ρυθμοί μάθησης των παιδιών επιτείνουν το πρόβλημα, όπως αναφέρουν δύο από τους εννέα Διευθυντές. Πέντε Διευθυντές αναφέρονται στην έλλειψη **ώρας προετοιμασίας**. Δύο Διευθυντές τονίζουν ότι το ΕΑΕΠ έκανε δυσκολότερη την προετοιμασία, γιατί αποδυνάμωσε το **«κρυφό» πρόγραμμα**. Δηλαδή, οι δάσκαλοι δεν έχουν τη δυνατότητα να πάρουν χρόνο από μαθήματα μικρότερης σημασίας (Μουσική ή Εικαστικά) τα οποία δίδασκαν οι ίδιοι.

Εκτός από τις προαναφερθείσες δυσκολίες, οι οποίες βαρύνουν κυρίως το ΥΠΑΔΜΘ, οι περισσότεροι Διευθυντές εντοπίζουν ευθύνες και στους **εκπαιδευτικούς** και στους **γονείς**. Επτά Διευθυντές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμμένουν σε συγκεκριμένες αντιλήψεις και πρακτικές για τη διαδικασία της μάθησης και επιβαρύνουν τους μαθητές με **«κατ' οίκον»** εργασίες. Πέντε από αυτούς θεωρούν ότι οι πρακτικές των εκπαιδευτικών τροφοδοτούνται και από τις αντιλήψεις των γονέων για τον «καλό και εργατικό» δάσκαλο. Και οι πρακτικές αυτές δεν είναι πάντα ανιδιοτελείς, σύμφωνα με έναν Διευθυντή. Συνολικά, εννέα Διευθυντές αναφέρονται στο ζήτημα των «κατ' οίκον» εργασιών. Όλοι δίνουν οδηγίες στους εκπαιδευτικούς να μειώσουν τις εργασίες. Ωστόσο, δύο από αυτούς υποστηρίζουν ότι τις περιόρισαν σημαντικά. Πρόκειται για τους Διευθυντές οι οποίοι ανέφεραν ότι έγιναν βήματα για την επίτευξη του στόχου.

Τέσσερις Διευθυντές αναφέρουν ως εμπόδιο στην επίτευξη του στόχου τις **νοοτροπίες των γονέων** που θέλουν να ελέγχουν τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο και δεν αποδέχονται το στόχο. Οι δύο θεωρούν ότι ο προσανατολισμός του **εκπαιδευτικού συστήματος** (βαθμός, εξετάσεις, Πανεπιστήμιο) ενισχύει τις **νοοτροπίες** των γονέων και λιγοστεύει την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο, γιατί πιστεύουν ότι το έργο του δεν είναι τόσο υψηλό όσο οι προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους. Πέντε Διευθυντές θεωρούν ότι ο στόχος θα μπορούσε να επιτευχθεί: με καλύτερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (δύο Διευθυντές), με αναδιάρθρωση του προγράμματος (έννας) και αλλαγές στις μεγαλύτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος (δύο). Επίσης, υπάρχουν και πιο «δραστικές» απόψεις (δύο) για θεσμοθέτηση της υποχρεωτικότητας του στόχου ή αύξηση του ωραρίου.

Οι απόψεις των Διευθυντών συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί *«κρίνουν φιλόδοξο το στόχο αλλά ελάχιστα επιτεύξιμο»* και προτείνουν *«κατάλληλη επιμόρφωση, υλικοτεχνική υποδομή, επανασχεδιασμό των προδιαγραφών της διδασκαλίας»* (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 88).

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **πέμπτο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι –σε όλα σχεδόν τα σχολεία– δεν ολοκληρώνεται η προετοιμασία των μαθητών στο σχολείο και δεν επιτυγχάνεται ο στόχος να αφήνουν την τσάντα στο σχολείο, ιδιαίτερα οι μαθητές των μικρών τάξεων.



### 6.2.6. 6<sup>η</sup> κατηγορία: Οι αλλαγές στο ΩΠ και ο στόχος της ενδοσχολικής πιστοποίησης

Η έκτη κατηγορία περιλαμβάνει 126 αναφορές που αφορούν στις αλλαγές του ΩΠ (εισαγωγή νέων μαθημάτων, διεύρυνση των διδακτικών ωρών σε ορισμένα) και το στόχο της ενδοσχολικής πιστοποίησης των ΤΠΕ και των Αγγλικών. Οι αναφορές εντάχθηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες: 1) Γενικές απόψεις για τα νέα διδακτικά αντικείμενα (20 αναφορές). 2) Η εισαγωγή των ΤΠΕ ως διακριτού μαθήματος από την Α΄ τάξη (40 αναφορές). 3) Η εισαγωγή των Αγγλικών στις τάξεις Α΄–Β΄ και η αύξηση των ωρών στις τάξεις Γ΄–ΣΤ΄ (37 αναφορές). 4) Ο στόχος της ενδοσχολικής πιστοποίησης των ΤΠΕ και των Αγγλικών (29 αναφορές).

#### 6.1. Γενικές απόψεις για τα νέα διδακτικά αντικείμενα:

Από τους έντεκα Διευθυντές οι οκτώ (Δ2, Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11) εκφράζουν θετικές απόψεις για την εισαγωγή των νέων διδακτικών αντικειμένων (ΤΠΕ, Θεατρική Αγωγή, Φιλαναγνωσία) και τη διεύρυνση των ωρών της Μουσικής και της Γυμναστικής στις μικρές τάξεις. Επίσης, θεωρούν ότι αναβαθμίστηκαν μαθήματα που υπήρχαν (Εικαστικά, Μουσική), επειδή διδάσκονται από ειδικούς. Σε γενικές γραμμές θεωρούν ότι τα νέα μαθήματα εφοδιάζουν τα παιδιά με γνώσεις αναγκαίες για τις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες. Επιπλέον, πιστεύουν ότι «καλλιεργούν» τους μαθητές (Θεατρική Αγωγή, Φιλαναγνωσία, Μουσική, Εικαστικά) και τους ευχαριστούν. Μερικοί θεωρούν ότι συμβάλλουν στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, λόγω των δραστηριοτήτων και των προγραμμάτων που γίνονται. Επιπλέον, αναφέρουν ότι η αύξηση των ωρών στη Μουσική και στη Γυμναστική ξεκουράζει τους μαθητές:

*«...τα νέα αντικείμενα καλύπτουν **σύγχρονες ανάγκες** όπως για παράδειγμα η Πληροφορική. Ζούμε στην εποχή της τεχνολογίας και οι υπολογιστές είναι στην καθημερινή μας ζωή. Η Φιλαναγνωσία φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τη λογοτεχνία, με την ξένη και την ελληνική, τους πνευματικούς ανθρώπους και καλλιεργεί την κριτική σκέψη.[...] Η Θεατρική Αγωγή, επίσης, είναι ένα ευχάριστο αντικείμενο που αρέσει στα παιδιά. Τώρα η αύξηση των ωρών όπως π.χ. της Φυσικής Αγωγής και της Μουσικής ή της Ευέλικτης Ζώνης στις μικρές τάξεις κάνει το πρόγραμμα ασφαλώς πιο ευχάριστο, το εμπλουτίζει... και τελικά όλα αυτά προσφέρουν μια πολύπλευρη και **ολοκληρωμένη μόρφωση**. Νομίζω, δηλαδή, ότι το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στη σύγχρονη εποχή και δίνει **εφόδια** στα παιδιά που θα τους φανούν χρήσιμα στη ζωή.» (Δ9).*

*«Εγώ πιστεύω ότι τα αντικείμενα που μπήκαν, τα νέα μαθήματα, είναι **προς τη θετική κατεύθυνση**. Το ίδιο και η αύξηση των ωρών που έγινε στις μικρές τάξεις στη Μουσική και τη Γυμναστική μέχρι την Τετάρτη τάξη, γιατί το σχολείο δεν είναι όλο μάθημα, χρειάζεται αυτή η εναλλαγή, ευχαριστεί και **ξεκουράζει τα παιδιά**. Δε σημαίνει όμως ότι δε μαθαίνουν με αυτά τα μαθήματα, έτσι; Μαθαίνουν και παίρνουν και **εφόδια** που είναι χρήσιμα στην εποχή που ζούμε,*

όπως οι υπολογιστές αλλά και κάποια παιδιά μπορεί να ανακαλύψουν τις κλίσεις τους. Ναι, είναι στη **θετική** κατεύθυνση» (Δ11).

Ωστόσο, δύο από τους οκτώ Διευθυντές (Δ3, Δ7) διατυπώνουν κάποιους προβληματισμούς. Ο Δ3 εκφράζει την άποψη ότι ίσως είναι πολλά τα διδακτικά αντικείμενα και απαιτείται εξορθολογισμός και προσαρμογή στις ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας. Ο Δ7 εκφράζει προβληματισμούς για το πώς θα «δεθούν» μεταξύ τους τόσα πολλά μαθήματα:

«Απλά, υπάρχει ο προβληματισμός τελικά μήπως είναι πολλά όλα αυτά; Χρειάζεται λοιπόν ένας **εξορθολογισμός**. Χρειάζεται αυτό που λέμε το σχολείο να στηρίξει όλο του το οικοδόμημα και όλο του τον προγραμματισμό, το πρόγραμμά του, στις ιδιαιτερότητες, **στις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας** ίσως, του κοινωνικού ή πολιτιστικού περιβάλλοντος που φιλοξενεί και να επιλέξει αυτό τι από όλα αυτά θα δώσει τελικά.» (Δ3).

«...υπάρχει μια σύγχυση. Δηλαδή, το πώς θα δεθούν όλα αυτά όπως μπήκανε πρωτόγνωρα μέσα. [...] το παιδί κάνει Γλώσσα μία ώρα, δεν προλαβαίνει να του πει το συλλαβισμό [...] φεύγει και πάει στους υπολογιστές.» (Δ7).

Τρεις Διευθυντές (Δ1, Δ5, Δ8) εκφράζουν αρνητικές απόψεις. Ο Δ5 θεωρεί ότι το πρόγραμμα είναι εξαιρετικά δύσκολο και ασφυκτικό, ο Δ1 πιστεύει ότι εντατικοποιεί τους μαθητές, αυξάνει τον ανταγωνισμό και την επιθετικότητα:

«Όμως, είναι εξαιρετικά δύσκολο, γιατί είναι **ασφυκτικό** το πρόγραμμα [...] Εξαιρετικά δύσκολο, δεν μπορείς να ανασάνεις...» (Δ5).

«...υπάρχει, λοιπόν, κάτι **απρόσωπο** στο σχολείο [...] έρχονται να βγάλουν μία υποχρέωση. Δεν το βλέπουν θετικά, δεν βλέπουν τη ζωή τους την ουσιαστική μέσα σ' αυτές τις διαδικασίες. [...] το μόνο που βλέπουν είναι το διάλειμμα, προς εκτόνωση κι αυτό. Ακόμα και τις ώρες του διαλείμματος βλέπουμε να 'χει αυξηθεί ο **ανταγωνισμός** και η **επιθετικότητα**.» (Δ1).

Ο τρίτος (Δ8) εκφράζει την άποψη ότι δεν υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση σε σχέση με το προηγούμενο πρόγραμμα. Τα νέα μαθήματα είναι οι ΤΠΕ και τα Αγγλικά που εισάγονται από την Α' τάξη, γιατί τα υπόλοιπα υπήρχαν στο πρόγραμμα (Μουσική, Εικαστικά, Β' ξένη γλώσσα). Επιπλέον, θεωρεί υπερβολή την αύξηση των ωρών της Μουσικής και της Γυμναστικής:

«...δεν είναι και η **διαφοροποίηση** μεγάλη, πέρα από την Πληροφορική και τ' Αγγλικά που μπήκαν στην Πρώτη και στη Δευτέρα, τίποτε άλλο δεν είναι καινούριο, όλα τ' άλλα τα κάνανε. Γιατί Θεατρική δεν κάνανε; Εικαστικά δεν κάνανε; Λοιπόν, η δεύτερη γλώσσα ήδη υπήρχε. [...] Τέσσερις ώρες Γυμναστική; κάθε μέρα έχει Γυμναστική. **Υπερβολή** είναι...» (Δ8).

Οι τρεις Διευθυντές είχαν εκφράσει αρνητικές απόψεις σε ό,τι αφορά το βελτιωτικό χαρακτήρα των αλλαγών και παραμένουν συνεπείς στη θέση τους. Δεν συμμερίζονται την άποψη του ΥΠΑΔΜΘ ότι τα νέα μαθήματα «καλλιεργούν» το παιδί και προετοιμάζουν την ένταξή του στις σύγχρονες κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες:

«Σε καμία περίπτωση! Σε καμία περίπτωση! Είναι **εντελώς λάθος ο προσανατολισμός** και

νομίζω ότι καταναλώνουμε και τα παιδιά μας χωρίς λόγο, χωρίς λόγο!» (Δ1).

«Δε νομίζω, δε νομίζω. Γιατί **ετοιμάζει** το παιδί να βγει στην κοινωνία αυτό που κάνουμε στο σχολείο σήμερα;» (Δ8).

Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζουν οι τρεις Διευθυντές για τις ΤΠΕ στη συνέχεια διαφοροποιούνται από τις θέσεις τους για το πρόγραμμα συνολικά.

## **6.2. Η εισαγωγή των ΤΠΕ ως διακριτικού μαθήματος από την Α' τάξη:**

Οι Διευθυντές στο σύνολό τους, σχεδόν, συμφωνούν με την εισαγωγή των ΤΠΕ. Μόνο ένας (Δ1) πιστεύει ότι το μάθημα θα είχε νόημα στις τάξεις Ε' -ΣΤ' και μόνο μία ώρα την εβδομάδα, για να γνωρίσουν τους Η/Υ όσα παιδιά δεν έχουν σπίτι τους. Θεωρεί ότι δεν αξίζει να μένουν τα παιδιά παραπάνω ώρες στο σχολείο για να μάθουν ένα «εργαλείο», αφενός γιατί έχουν γνώσεις λόγω της αυτοαπασχόλησης και αφετέρου γιατί η εκμάθηση μπορεί να γίνει σε πολύ σύντομο χρόνο στις μεγάλες τάξεις:

«Θα έλεγα ότι υπάρχει νόημα να γίνεται το μάθημα αυτό **στις μεγάλες τάξεις**, στην Πέμπτη και στην Έκτη. Και μάλιστα να γίνεται **μία ώρα** την εβδομάδα. Με την έννοια όσα παιδιά δεν έχουν [...] υπολογιστές στο σπίτι τους, να τους γνωρίσουν και νομίζω ότι αυτό αρκεί. Θεωρώ ότι οι υπολογιστές είναι ένα **εργαλείο**.[...] Δεν είναι αντικείμενο επιστημονικής έρευνας για τα παιδιά ούτε αντικείμενο το οποίο πρέπει να τους απασχολεί τόσο χρόνο στο σχολείο. Και κάτι άλλο: πέραν του ότι τα παιδιά είναι πιο μπροστά, γιατί **αυτοαπασχολούνται**, από αυτά που δίνει ο καθηγητής στην ύλη του στο σχολείο, ουσιαστικά οι ώρες που καταναλώνουμε ως σχολείο για τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος από την Πρώτη τάξη έως την Πέμπτη μπορεί να τις καλύψει ένα παιδί μέσα σε δεκαπέντε μέρες στην ηλικία των δώδεκα ετών. Αξίζει τον κόπο, λοιπόν, να **σπαταλά** τόσες ώρες το σχολείο, να παίρνουμε από το μαθητή τόσες ώρες...» (Δ1).

Θεωρεί ότι η έμφαση που δίνεται στις ΤΠΕ οφείλεται σε δύο λόγους: στην καταπολέμηση της ανεργίας των εκπαιδευτικών –μέσω των κονδυλίων του ΕΣΠΑ– και στο γεγονός ότι στη χώρα μας ο εκσυγχρονισμός του σχολείου ταυτίζεται με την τεχνολογία:

«...για κάποιους λόγους κάλυψης θέσεων με την ευκαιρία του ΕΣΠΑ και καταπολέμησης της **ανεργίας**, ενδεχομένως, σε νέους εργαζόμενους. Ένα δεύτερο είναι ότι δυστυχώς στην Ελλάδα κάνουμε σημαία κάθε φορά οτιδήποτε **μοντέρνο** μας έρχεται γενικώς απέξω και όταν λέμε **εκσυγχρονισμό** του σχολείου εννοούμε περισσότερο **τεχνολογία**.» (Δ1).

Οι υπόλοιποι δέκα Διευθυντές είναι θετικοί για την εισαγωγή των ΤΠΕ. Τα επιχειρήματά τους κινούνται γύρω από τους άξονες: της αναγκαιότητας (λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης), της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, της χρησιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και της παροχής χρήσιμων εφοδίων. Όλοι αναφέρουν ότι οι υπολογιστές είναι αναγκαίοι, γιατί έχουν μπει στην καθημερινή μας ζωή. Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά ούτως ή άλλως έχουν Η/Υ στο σπίτι τους, οπότε το σχολείο πρέπει να αναλάβει τη συστηματική εκπαίδευση των μαθητών:

«Κοίτα, κανείς μπορεί να πει ότι τα παιδιά μέχρι να 'ρθουν στο σχολείο έχουν πιάσει τον

υπολογιστή. Άρα οι όποιες **αμφιβολίες** είχαμε αν θα πρέπει από την Πρώτη τάξη κλπ **διαλύονται** αυτόματα, γιατί ο **υπολογιστής είναι μέρος της ζωής τους**. Τώρα το αν θα καταφέρουμε εμείς να τον κάνουμε χρήσιμο εργαλείο και από την Πρώτη τάξη [...] αυτό είναι στο χέρι μας. Νομίζω ότι γενικά **είναι θετικό** πρέπει να αγγίζεις το θέμα.» (Δ2).

«Οι Νέες Τεχνολογίες **καλές είναι** που μπήκαν. Εγώ πιστεύω ότι τα παιδιά τώρα, το 80% των παιδιών, έχουν γνώση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.[...] αφού **εκεί πάει η τεχνολογία τώρα**, εκεί μας οδηγούν.» (Δ10).

«Θεωρώ -για τις Νέες Τεχνολογίες- ότι πρέπει να συνεχιστεί και να μπει σε όλα τα σχολεία, γιατί είναι να το πούμε **ηλεκτρονικά αναλφάβητος** ο άλλος αν δεν ξέρει υπολογιστή» (Δ7).

«...**καλό είναι**, γιατί έτσι κι αλλιώς έχουν μπει στο σπίτι και δω γίνεται κάτι πιο **συστηματικό**.[...] τουλάχιστον να το οδηγήσει σε σωστή κατάσταση. Λοιπόν, καλό ήταν ότι μπήκε γιατί είναι η εποχή της τεχνολογίας, δεν μπορείς να κρατάς **το παιδί “τυφλό”**...» (Δ8).

Τέσσερις (Δ5, Δ7, Δ9, Δ11) επισημαίνουν τη διάσταση των ίσων ευκαιριών και του αντισταθμιστικού χαρακτήρα του μαθήματος, αφενός γιατί οι μαθητές από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα δεν έχουν στα σπίτια στους Η/Υ, αφετέρου γιατί κάποιους τους αξιοποιούν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες:

«Έπειτα, το σχολείο έχει πολλά παιδιά από **φτωχές οικογένειες** [...] που δεν έχουν υπολογιστή σπίτι και αυτά τα παιδιά έχουν μόνο το σχολείο για να μάθουν.» (Δ11).

«Επίσης διαπιστώθηκε σε κάποιους μαθητές, βέβαια δεν είναι πανάκεια αυτό, αλλά σε κάποια παιδιά με προβλήματα μέσα στην τάξη και με **ιδιαιτερότητες** [...] μέσω των υπολογιστών λειτούργησαν θετικά για να αποδεχθούν τα μαθήματα και να παν ένα βήμα παραπέρα.» (Δ5).

Οκτώ Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι ο Η/Υ είναι χρήσιμος στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού αξιοποιείται για έρευνα, αναζήτηση πληροφοριών και εμπλουτισμό της σχολικής ζωής. Επιπλέον, παρέχει εφόδια που θα φανούν χρήσιμα μελλοντικά. Ωστόσο, ο Δ2 επισημαίνει ότι οι Η/Υ έχουν και τα όριά τους και δεν πρέπει να τους κάνουμε σύμβολο:

«Ήμουν πάντα υπέρ αυτής της άποψης, δηλαδή, της εισαγωγής νέων αντικειμένων στο σχολείο.[...] Εγώ πιστεύω ότι είναι **αναγκαιότητα** από τη στιγμή που το παιδί έχει στη διάθεσή του ένα εργαλείο που το βοηθά να έχει **πρόσβαση στη γνώση**, πιστεύω ότι είναι αναγκαίο. Και καλώς έγινε, γιατί βλέπω ότι η ανταπόκριση στις μικρές τάξεις είναι καλή.» (Δ6).

«Οι ΤΠΕ είναι από τα **θετικά στοιχεία του ΕΑΕΠ**, γιατί οι μαθητές επικοινωνούν, βρίσκουν πληροφορίες, χρησιμοποιούν ψηφιακά βιβλία, ανατρέχουν σε βιβλιοθήκες και μπορούν να κάνουν ένα σωρό άλλα πράγματα [...] Ζούμε στην ψηφιακή εποχή, είναι **μέρος της καθημερινής ζωής** και οι μαθητές πρέπει να είναι **προετοιμασμένοι**.» (Δ9).

«...βέβαια σε καμία περίπτωση, σε καμία περίπτωση, δεν πρέπει να τον κάνουμε τον υπολογιστή ένα **σύμβολο** [...] όπου να νομίζουμε ότι η εκπαίδευση όλη περνάει μηχανιστικά μέσα από μία **τεχνολογική**, έτσι... **επάρκεια** του σχολείου. Σε καμία περίπτωση. Ο υπολογιστής να μπει από την Πρώτη Δημοτικού για να **απομυθοποιηθεί**, για να γίνει ένα εργαλείο που μας φτάνει κάπου, όπως μας φτάνουν και άλλα πράγματα.» (Δ2).

Οκτώ Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9) θεωρούν ότι καλώς εισάγεται από

την Α΄ τάξη ως διακριτό μάθημα, γιατί με αυτό τον τρόπο διδάσκεται συστηματικά. Ωστόσο, κάποιοι (Δ3, Δ5) επισημαίνουν ότι για να αποδειχτεί ωφέλιμο το μάθημα στις μικρές τις τάξεις πρέπει ο καθηγητής να είναι ιδιαίτερα προσεχτικός:

«Καλώς μπήκε ως **χωριστό μάθημα** για να διδάσκεται όχι περιστασιακά αλλά **συστηματικά** [...] και στις **μικρές τάξεις** τα παιδιά ανταποκρίνονται πολύ καλά και τους αρέσει. Η Πληροφορική δεν έχει αξία μόνο ως γνωστικό αντικείμενο [...] έχει ευρύτερη **διδακτική αξία** και για τα υπόλοιπα μαθήματα αλλά και για την καθημερινή μας ζωή.» (Δ9).

«...πιστεύω ότι είναι πάρα πολύ **θετικό σημείο** αυτό, η εισαγωγή των τεχνολογιών, των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση και από τις **μικρές τάξεις**. Βλέπω ότι τα παιδιά αρχίζουν και κατακτούν **δεξιότητες** που ούτε οι ενήλικες δεν έχουν στις τεχνολογίες. Τους αρέσει, αποκτούν δεξιότητες γραφής, δεξιότητες έρευνας μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες που θα τους βοηθήσουν σίγουρα στα μαθήματά τους και **στη ζωή τους γενικότερα**.» (Δ4).

«Λοιπόν, το **καλό της ιστορίας** αυτής είναι ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με επιστημονικό τρόπο, εάν ο εκπαιδευτικός ξέρει τι πρέπει να κάνει.[...] όχι γιατί δεν μπορούν οι συνάδελφοι να ανταποκριθούν [...] αλλά γιατί θεωρώ ότι ένας εκπαιδευτικός για να ασχοληθεί με την Πληροφορική στην **Πρώτη τάξη** θα πρέπει να είναι πολύ ψαγμένος [...] Το δεύτερο στοιχείο, καθοριστικό για μένα, στο συγκεκριμένο μάθημα από την Πρώτη Δημοτικού και **το βλέπω θετικά**, είναι το γεγονός ότι όλα τα παιδιά **έχουν σχέση πια με τους υπολογιστές** στο σπίτι [...] πλην ελαχίστων τα οποία δεν έχουν αλλά το σχολείο τους **δίνει τη δυνατότητα** να έχουν την επαφή.» (Δ5).

«Εγώ βλέπω ότι τα παιδιά τρελαίνονται για να πάνε στο εργαστήριο. Άρα τους αρέσει, και ό,τι αρέσει στο παιδί είναι καλό. Έχουν περάσει μέχρι τώρα [...] καθηγητές Πληροφορικής από το σχολείο. Ο καθένας έκανε διαφορετικά πράγματα. Είδα και διαφορετικά αποτελέσματα.[...] Υπάρχει, δηλαδή, τρόπος αυτό να ωφελήσει ακόμα και τους μαθητές της **Πρώτης τάξης**. Ας μην ξεχνάμε ότι ακόμα και οι μαθητές της Πρώτης τάξης στο **σπίτι** τους ασχολούνται με τον υπολογιστή, γιατί όχι και στο σχολείο. Αυτή είναι η άποψη η δική μου [...] Εάν προσπαθήσει (ενν. ο καθηγητής) να μεταδώσει **στείρες γνώσεις** Πληροφορικής στα παιδιά της Πρώτης **θα αποτύχει**.» (Δ3).

Από τους δέκα Διευθυντές οι οκτώ (Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) αναγνωρίζουν την ύπαρξη κινδύνων από τη χρήση του διαδικτύου και γενικά την αλόγιστη χρήση. Ωστόσο, οι κίνδυνοι αποτελούν και επιχείρημα για την εισαγωγή του μαθήματος, αφού το σχολείο μαθαίνει το μαθητή να προφυλάσσεται:

«Οι κίνδυνοι αυτοί βέβαια υπάρχουν και μπορούν να **αντιμετωπιστούν** και μέσα στο σχολείο από τους καθηγητές Πληροφορικής. Ενώ αν δεν υπήρχε αυτό το μάθημα, πιθανό τα παιδιά θα ήταν ακόμα πιο πολύ εκτεθειμένα στους κινδύνους από την υπεραπασχόληση...» (Δ4).

«...η αλόγιστη χρήση κρύβει **κινδύνους**. Αλλά από τη στιγμή που μπήκανε στη ζωή μας, στην ελληνική οικογένεια, **θετικά** πρέπει να το δούμε ότι υπάρχουν στο σχολείο. Τα παιδιά μαθαίνουν πολλές γνώσεις [...] Όμως στο σχολείο μαθαίνουν για τους κινδύνους και πώς να **προστατεύονται** από αυτούς.» (Δ11).

### **6.3. Η εισαγωγή των Αγγλικών στις τάξεις Α΄-Β΄ και η αύξηση των ωρών στις Γ΄-ΣΤ΄:**

Τέσσερις Διευθυντές (Δ4, Δ6, Δ8, Δ11) εκφράζουν θετικές απόψεις για την εισαγωγή των Αγγλικών στις τάξεις Α΄ και Β΄. Τρεις (Δ3, Δ5, Δ10) εκφράζουν επιφυλάξεις και τέσσερις

είναι αρνητικοί (Δ1, Δ2, Δ7, Δ9). Το βασικό επιχείρημα των Διευθυντών που εκφράζουν θετικές απόψεις είναι ότι θεωρούν ορθή την παιδαγωγική προσέγγιση του μαθήματος, γεγονός που θα βοηθήσει περισσότερο στην εκμάθηση των Αγγλικών:

«Είναι **θετικό** ότι τα Αγγλικά εισάγονται από την Πρώτη Δημοτικού και μάλιστα με παιγνιώδη τρόπο, έτσι ώστε τα παιδιά σιγά σιγά να εξοικειωθούν με τη γλώσσα και να τη μάθουν καλύτερα και με πιο [...] **παιδαγωγικό τρόπο**. Στα φροντιστήρια η γνώση της Αγγλικής έρχεται μέσα συνήθως από ενασχόληση υπερβολική με τη γραμματική, ενώ εδώ αρχίζουμε με παιγνιώδη τρόπο, με τρόπο που ανταποκρίνεται στην ψυχοσύνθεση των παιδιών...» (Δ4).

Οι τρεις Διευθυντές που εκφράζουν επιφυλάξεις φαίνεται να άλλαξαν την αρχική αρνητική τους στάση, λόγω του τρόπου προσέγγισης των Αγγλικών:

«Πάντα είχα ισχυρές **αντιρρήσεις** [...] να ξεκινάν τα παιδιά μία ξένη γλώσσα πάρα πολύ νωρίς.[...] Αλλά φέτος συνέβη το εξής: ... καθηγητ... των Αγγλικών που ανέλαβε τις μικρές τάξεις άρχισε να δουλεύει εντελώς διαφορετικά.[...] Και εκεί λίγο άρχισα να αναιρώ τη γνώμη μου [...] είναι ένα ενδιαφέρον πείραμα [...] Προς το παρόν δηλώνω επιφύλαξη...» (Δ5).

«Έχω την εντύπωση ότι δεν **βλάπτει**. Δεν ξέρω αν θα κάνει καλό αλλά τουλάχιστον ξέρω ότι δε βλάπτει. Υπάρχει ένας **ενδοιασμός**, δηλαδή, παιδιά της Πρώτης τάξης που δεν έχουν μάθει να γράφουν και να διαβάζουν ακόμα στην ελληνική γλώσσα [...] μπορούν όμως να κάνουν διάφορα άλλα πράγματα που θα τα προετοιμάσουν. Δηλαδή, να μην είναι καθαρά γνωστικό το αντικείμενο στην Αγγλική και στο δικό μας το σχολείο έτσι το κάνουμε.» (Δ3).

«...υπήρχαν **δυσκολίες** στην αρχή [...] Και προσπαθήσαμε με τ... καθηγητ.... των Αγγλικών να κάνουμε το μάθημα έτσι περισσότερο παιχνιδι.[...] Δεν ξέρω κατά πόσον όμως μπορεί να ωφελεί τα παιδάκια.» (Δ10).

Οι Διευθυντές που είναι αρνητικοί διατυπώνουν δύο απόψεις. Η πρώτη άποψη έχει να κάνει με την ανησυχία ότι τα Αγγλικά στην Α' τάξη θα έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην εκμάθηση του μηχανισμού ανάγνωσης και γραφής της ελληνικής γλώσσας και θα προτιμούσαν περισσότερες ώρες στην ελληνική γλώσσα και τα Μαθηματικά (Δ7, Δ9):

«Εγώ για την Πρώτη τάξη είχα απ' την πρώτη στιγμή εκφράσει τις **αντιρρήσεις** μου. Θεωρώ ότι τα παιδιά πρέπει τουλάχιστον να μάθουν την ελληνική γλώσσα, να **μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν τα ελληνικά** και μετά να μπουν στ' Αγγλικά.» (Δ7).

Η δεύτερη άποψη έχει να κάνει με ελληνοκεντρικές αντιλήψεις. Δύο Διευθυντές (Δ1, Δ2) αναφέρουν ότι η έμφαση στα Αγγλικά είναι σε βάρος της ελληνικής γλώσσας. Ο ένας, μάλιστα, θεωρεί ότι οδηγεί στην «ισοπέδωση», προκειμένου να διαμορφωθεί ο «παγκόσμιος πολίτης». Υποστηρίζει ότι η γλώσσα διαμορφώνει την ταυτότητα και τον αυριανό πολίτη και πιστεύει ότι το σχολείο πρέπει πρώτα να καλλιεργεί την ελληνική ταυτότητα, ώστε να διαμορφώνει τον «πολίτη του τόπου του», οι οποίοι στη συνέχεια ως «παγκόσμιος πολίτης» θα προσφέρει τα στοιχεία και τις αξίες του ελληνικού πολιτισμού:

«Να το δούμε αυτό λίγο! Ποια είναι η προτεραιότητα του σχολείου;[...] δηλαδή τι στόχο έχουμε σε σχέση με τη γλώσσα, γιατί η γλώσσα είναι και **ταυτότητα**. Δηλαδή, έχει να κάνει με την ταυτότητα που θέλουμε να δώσουμε στα παιδιά μας, έχει να κάνει με τι πολίτες θέλουμε να

κάνουμε αύριο βγαίνοντας από το σχολείο. Υπάρχει μία άποψη ότι εγώ θέλω τον **παγκόσμιο πολίτη** [...] και θεωρώ ότι για να συναναστρέφεται σε ισότιμη βάση πρέπει να γνωρίζει την κοινή γλώσσα τα Αγγλικά.[...] Απέναντι σ' αυτό υπάρχει και μία άλλη άποψη που λέει ότι για να γίνει το παιδί παγκόσμιος πολίτης θα πρέπει πρώτα να γίνει **πολίτης του τόπου** του. Θα πρέπει πρώτα να αναπτύξει τη δική του ταυτότητα, την ταυτότητα από την οικογένειά του, από τον τόπο του και δόξα τω Θεώ η **Ελλάδα έχει ισχυρή ταυτότητα**.[...] είμαστε τυχεροί σ' αυτό έχουμε έναν **τεράστιο πλούτο πολιτιστικό**, πολιτισμικό [...] Αν μιλάμε για πολυπολιτισμό, μιλάμε για πολλούς πολιτισμούς. Θα πρέπει πρώτα, λοιπόν, να έχουμε το δικό μας πολιτισμό που θα τον δώσουμε παραέξω, θα δούμε τα θετικά στοιχεία να τα δώσουμε. Με αυτό το πράγμα που γίνεται τώρα, γίνεται μια **ισοπέδωση**. Δηλαδή, χωρίς να προλαβαίνουμε να δείχνουμε τα δικά μας πολιτιστικά στοιχεία, τη δική μας ταυτότητα, τις δικές μας αξίες...» (Δ1).

«Ο τρόπος που διδάσκονται και η αντίληψη που κυριαρχεί για τη διδασκαλία αυτή είναι επίσης σημαντικός.[...] Αν όμως το κάνεις αυτό για να του πεις ότι τα **Αγγλικά** είναι η **γλώσσα της παγκοσμιοποίησης** και της παγκόσμιας κοινωνίας, εις βάρος της δικής σου γλώσσας, τότε **κάνεις πολύ μεγάλο κακό** και στην ψυχή και στο μυαλό του παιδιού.» (Δ2).

Για την αύξηση των ωρών από τρεις σε τέσσερις στις τάξεις Γ'-ΣΤ', τέσσερις Διευθυντές (Δ7, Δ8, Δ9, Δ11) είναι θετικοί, πέντε (Δ1, Δ2, Δ4, Δ6, Δ10) αρνητικοί και δύο δεν διατυπώνουν άποψη (Δ3, Δ5). Μερικοί Διευθυντές που είναι θετικοί για τα Αγγλικά στην Α' τάξη, διατυπώνουν αρνητική άποψη για την αύξηση των ωρών και το αντίστροφο.

Όσοι εκφράζονται θετικά πιστεύουν ότι τα παιδιά θα μάθουν στο σχολείο μια ξένη γλώσσα η οποία στις μέρες μας είναι αναγκαίο εφόδιο για σπουδές και εύρεση εργασίας:

«... οι ξένες γλώσσες είναι πιο αναγκαίες από άλλες εποχές [...] γιατί οι ξένες γλώσσες δίνουν ένα **εφόδιο** στα παιδιά για παραπέρα **σπουδές** στο εξωτερικό αλλά και ένα εφόδιο για εύρεση **εργασίας**. Αυτά δεν μπορούμε να τα αγνοήσουμε, είναι σημαντικά.» (Δ9).

«...τα παιδιά πρέπει να γνωρίσουν μια ξένη γλώσσα που είναι απαραίτητη ενδεχομένως για όλη τους τη ζωή. [...] **Είναι θετικό** [...] Τώρα όλα τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν στο σχολείο, γιατί δεν μπορούν κάποια να πάνε στο φροντιστήριο.» (Δ11).

Ένας Διευθυντής (Δ8) υποστηρίζει την αύξηση των ωρών αλλά θεωρεί ότι το Υπουργείο καταστρέφει αυτό που θέλει να δημιουργήσει. Ενώ τα παιδιά κάνουν έξι χρόνια Αγγλικά στο Δημοτικό, τους δίνει το δικαίωμα να αλλάξουν γλώσσα στο Γυμνάσιο αντί να τα υποχρεώσει να συνεχίσουν άλλα τρία χρόνια και να τους δώσει πιστοποίηση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι περισσότεροι μαθητές να αλλάζουν γλώσσα για να πάνε σε τμήμα αρχαρίων, ώστε να πάρουν καλό βαθμό. Επιπλέον, διαφωνεί με τον τρόπο επιλογής της δεύτερης γλώσσας και τον αποδίδει σε συντεχνιακά συμφέροντα:

«...ότι **είναι καλό**, είναι. Αλλά απ' την άλλη εδώ πρέπει να **καυτηριάσουμε τη στάση του Υπουργείου** [...] Ενώ κάνουν τα παιδιά Αγγλικά από την Πρώτη Δημοτικού μέχρι την Έκτη, πάνε στο Γυμνάσιο και τα βάζουν σε τμήμα αρχαρίων [...] για να πάρουν **βαθμό** της προκοπής [...]. Θα 'πρεπε λοιπόν αφού κάνουν Αγγλικά εδώ να συνεχίσουν και να πάρουν το πτυχίο Αγγλικών απ' το δημόσιο σχολείο.[...] άρα **το Υπουργείο** τι κάνει; **καταστρέφει** αυτό που πάει να δημιουργήσει στο Δημοτικό.[...] **Δεν υπάρχει συστηματικότητα** απ' το κράτος, να υπάρχει μια **συνέχεια**, να πειστεί ο

γονιός ότι το παιδί του θα μάθει ξένη γλώσσα στο σχολείο να κόψει το φροντιστήριο [...] Δηλαδή, απ' τη μία σωστά μπήκε σαν ωράριο, να μάθουνε τη γλώσσα αλλά κατοχύρωσέ την και δώσε λοιπόν το πτυχίο απ' το δημόσιο σχολείο. Ή υποχρέωσέ τα να συνεχίσουν την ίδια γλώσσα [...] Ή αυτό που κάνανε πέρσι το απαράδεκτο [...] Βάλαμε τους γονείς της Τετάρτης να επιλέξουν για μια ζωή όλο το σχολείο τι γλώσσα θα κάνει [...] **γιατί πιέζουν οι καθηγητές** [...] η Ελλάδα έχει χωριστεί: απ' τη Θεσσαλία και κάτω κάνουν σχεδόν όλα τα σχολεία Γαλλικά και απ' τη Θεσσαλία και πάνω κάνουν Γερμανικά. Συμφέροντα [...] όποιος Σύλλογος μπορούσε να πιέσει...» (Δ8).

Οι πέντε Διευθυντές που εκφράζουν αρνητικές απόψεις για την αύξηση των ωρών θεωρούν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στην ελληνική γλώσσα και σε άλλα μαθήματα:

«Θεωρώ **απαράδεκτο η ξένη γλώσσα να κατέχει στο σχολείο τόσο χρόνο όσο η Ελληνική και περισσότερο** απ' όσο τα **Μαθηματικά**.» (Δ1).

«Πάντως, πιστεύω ότι όντως θα έπρεπε [...] να είναι μια ώρα λιγότερη και να δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στην **Ελληνική**, γιατί υπάρχει πρόβλημα εκεί.» (Δ4).

Ένας Διευθυντής (Δ10) θεωρεί ότι η αύξηση των ωρών σχετίζεται με συντεχνιακά συμφέροντα. Δύο (Δ2, Δ6) συνδέουν την αύξηση των ωρών με προσωπικές επιλογές της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΔΒΜΘ η οποία θεσμοθέτησε τις αλλαγές:

«Δηλαδή, τέσσερις ώρες Αγγλικά τώρα είναι παράλογο. Το αν υπάρχει **πίεση** από τους καθηγητές Αγγλικής για να λύσει ένα πρόβλημα εργασίας, δε θα το φορτωθούμε εμείς και εις βάρος των παιδιών.» (Δ10).

«...η φιλοσοφία της **προηγούμενης Υπουργού Παιδείας** ήταν αυτή, σε ανύποπτο χρόνο είχε πει ότι η αγγλική γλώσσα θα έπρεπε να είναι η **μητρική μας γλώσσα**<sup>50</sup>. Διαφωνώ. Άλλο να μάθουν τα παιδιά, να έχουν ένα επιπλέον εφόδιο τα παιδιά και άλλο να την κάνουν μητρική γλώσσα. Όχι βέβαια, δεν θα ξεχάσουμε τις ρίζες μας για να προωθήσουμε τα Αγγλικά ή τα Γαλλικά ή τα Γερμανικά. [...] Όχι δεν πιστεύω ότι [...] πρέπει να είναι τόσες πολλές οι ώρες» (Δ6).

«...έχω δει δηλώσεις που έχουν φτάσει να λένε να κάνουμε τα **Αγγλικά επίσημη γλώσσα** της χώρας, από την κ. **Διαμαντοπούλου**. Δεν ξέρω αν μετά τις πήρε πίσω, αλλά αυτές είναι **απαράδεκτες δηλώσεις**. Δεν μπορεί να υπάρχουν στην Ελλάδα τέτοιες δηλώσεις, στη χώρα που περηφανεύεται ότι έχει [...] και που έχουν γραφτεί όλα τα έργα που φώτισαν, που **έδωσαν φως στην παγκόσμια κοινωνία**» (Δ2).

#### 6.4. Η στόχος της ενδοσχολικής πιστοποίησης των ΤΠΕ και των Αγγλικών:

Εννέα από τους έντεκα Διευθυντές συμφωνούν με το στόχο του ΥΠΔΒΜΘ να καθιερώσει την ενδοσχολική πιστοποίηση και δύο (Δ1, Δ5) διαφωνούν. Ο Δ1 υποστηρίζει ότι κάτι τέτοιο θα ήταν υποβάθμιση, γιατί το σχολείο δεν είναι πιστοποιητικός οργανισμός να μοιράζει «χαρτάκια». Ο δεύτερος (Δ5) θεωρεί ότι δεν εξυπηρετεί κάτι στο Δημοτικό:

<sup>50</sup> Πρόκειται για πρόταση που είχε κάνει η κ. Διαμαντοπούλου σε συνέντευξή της στην εφημερίδα «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ» στις 18-11-2001. Η πρόταση ανακυκλώθηκε, όταν έγινε Υπουργός Παιδείας. Η ακριβής διατύπωση έχει ως εξής: «Οφείλω να το πω και νομίζω ότι η χώρα μας εγκαίρως, από τώρα πρέπει να ορίσει **ως δεύτερη επίσημη γλώσσα τα Αγγλικά**. Και το λέω χωρίς να λαμβάνω υπ' όψιν όσους θα σπεύσουν να πουν ότι θα χαθεί η πολιτιστική κληρονομιά και η εθνική μας ταυτότητα. Νομίζω ότι οι Έλληνες δεν θα πάθουν τίποτε αν μάθουν να μιλούν το ίδιο καλά, όπως τα Ελληνικά και τα Αγγλικά».



«Κατ' αρχάς εγώ δεν μπορώ να καταλάβω τι σχέση έχει αυτό με το σχολείο. Δηλαδή, το σχολείο θέλουμε να το κάνουμε **πιστοποιητικό οργανισμό**; Τότε να δίνουμε πιστοποίηση και στην ελληνική γλώσσα, να δίνουμε και μία πιστοποίηση στα Μαθηματικά και να δίνουμε **χαρτάκια** στα παιδιά [...] Θεωρώ ότι ο τίτλος σπουδών που δίνει κατοχυρώνει αυτά που έπρεπε να δώσει στα παιδιά.[...] Αυτό δεν το 'χω καταλάβει ως ποιοτική αναβάθμιση. Νομίζω ότι είναι **ποιοτική υποβάθμιση του σχολείου.**» (Δ1).

«Δεν ξέρω **σε τι θα μπορούσε να εξυπηρετήσει** αυτό. Θα μπορούσε, ίσως, να γίνει στο Γυμνάσιο, εφόσον υπάρχει η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση...» (Δ5).

Οι υπόλοιποι εννέα Διευθυντές θεωρούν θετικό το στόχο. Πιστεύουν ότι τα παιδιά μετά από έξι χρόνια διδασκαλίας των Αγγλικών έπρεπε να παίρνουν ένα πτυχίο στο σχολείο, γιατί δεν μπορούν όλες οι οικογένειες να πληρώνουν:

«Ο στόχος είναι **καλός**. Από τη στιγμή που υπάρχουν παιδιά που **η οικογένειά τους δεν μπορεί να τους προσφέρει** ό,τι προσφέρει η αγορά γιατί όχι;» (Δ11).

«Πιστεύω ότι μπορεί να υπάρχει μια σχετική πιστοποίηση η οποία όμως θα βασίζεται σε κριτήρια που θα είναι αποδεκτά και [...] από την **αγορά εργασίας**. Δηλαδή, τα πιστοποιητικά [...] θα έπρεπε να είναι μέσα στο σχολείο και για την Αγγλική και για τις ΤΠΕ, ώστε να **καταπολεμηθεί και η παραπαιδεία.**[...] Μακάρι να γινόταν αυτό αλλά χρειάζονται και άλλα βήματα...» (Δ4).

«...αν η πρόθεση είναι [...] υγιής, είναι πραγματική και οι συνθήκες είναι τέτοιες που θα βοηθήσουν να γίνει κάτι τέτοιο, ασφαλώς είναι **θετικό.**[...] δηλαδή ότι δεν θα υπάρχει ανάγκη οι μαθητές να πάνε στο φροντιστήριο έξω για να πάρουν το Lower ή το Proficiency και θα μπορούσαν να το πάρουν μόνο έτσι όπως είναι δομημένη η διδασκαλία της Ξένης γλώσσας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.» (Δ3).

«Τη στιγμή που βάζεις Γερμανικά, Γαλλικά, Αγγλικά στο σχολείο βγαίνοντας από το σχολείο ή πηγαίνοντας στην Τρίτη Γυμνασίου έπρεπε να παίρνεις ένα **χαρτί** στο χέρι σου.» (Δ10).

Παρόλο που οι περισσότεροι Διευθυντές συμφωνούν με το στόχο, μόνο δύο (Δ4, Δ7) πιστεύουν ότι μπορεί να καθιερωθεί η πιστοποίηση:

«Πιστεύω ότι με προσπάθεια μπορεί να γίνει...» (Δ7).

Τρεις δεν εκφράζουν άποψη (Δ2, Δ3, Δ11) και έξι (Δ1, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10) δεν είναι αισιόδοξοι για τη θεσμοθέτηση της πιστοποίησης. Ως εμπόδια θεωρούν τα συμφέροντα των φροντιστηρίων και την έλλειψη βούλησης από την πλευρά του ΥΠΔΒΜΘ. Ένας (Δ9) πιστεύει ότι η πιστοποίηση μπορεί να οδηγήσει και σε αύξηση των φροντιστηρίων, παρόλο που το σχολείο κάνει καλά τη δουλειά του, λόγω των αντιλήψεων των γονέων:

«Η εξαγγελία είναι στα χαρτιά.» (Δ6).

«Τη στιγμή που υπάρχει **παραπαιδεία έξω**, τα φροντιστήρια των Γαλλικών, Γερμανικών και Αγγλικών κτλ **δεν υπάρχει περίπτωση.**» (Δ10).

«... απ' τη στιγμή που το ίδιο **το Υπουργείο δεν το στηρίζει** [...] Γιατί αν ήθελε το Υπουργείο, αφού κάνει έξι χρόνια Αγγλικά στο Δημοτικό, γιατί δεν του δίνει μια πιστοποίηση; [...] δεν είναι ότι δε γίνεται δουλειά στο σχολείο. Γίνεται πολύ καλή δουλειά. Αλλά ο γονιός [...] αναγκάζεται και στέλνει το παιδί του και έξω, για να πάρει το **δίπλωμα**. Αφού στο δημόσιο σχολείο δεν παίρνει τίποτα.» (Δ8).

«Θα σου απαντήσω εντελώς ωμά: Νομίζω ότι πάντα το Υπουργείο **νομοθετεί στο πόδι,**

πάντα.[...] Για να γίνει αυτό, έστω υποθετικά ότι γίνεται, χρειάζεται [...] **αλλαγή** κατεύθυνσης στα **προγράμματα** και στη δομή του σχολείου, να φτάσουμε σ' ένα τέτοιο επίπεδο [...] ώστε να υπάρχει συνέχεια και να καταλήξουμε στην πιστοποίηση...» (Δ5).

«Σαν στόχος μπορεί να φαίνεται καλός, αλλά και να γίνει **δεν είμαι βέβαιος ότι θα μειωθεί η παραπαιδεία**. Έτσι που έχει μάθει ο **γονιός**, μπορεί και να αυξηθεί και να υπάρχουν περισσότερα φροντιστήρια για να πάρουν την πιστοποίηση.» (Δ9).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Οι περισσότεροι Διευθυντές εκφράζουν **θετικές απόψεις** για τα νέα μαθήματα (ΤΠΕ, Θεατρική Αγωγή) και τη διεύρυνση των ωρών της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής στις μικρότερες τάξεις. Υποστηρίζουν ότι είναι **απαραίτητα στην εποχή μας**, γιατί δίνουν εφόδια στους μαθητές και ολόπλευρη μόρφωση. Επιπλέον, αμβλύνουν την κούραση από το διευρυσμένο ωράριο. Δηλαδή, **οκτώ** Διευθυντές **υιοθετούν** σε γενικές γραμμές τα επιχειρήματα του ΥΠΔΒΜΘ, παρόλο που υπάρχουν ανάμεσά τους και απόψεις (**δύο**) για εξορθολογισμό. **Τρεις** Διευθυντές (είχαν αναφέρει ότι δεν βελτιώθηκε το σχολείο) εκφράζουν **αρνητικές απόψεις**, γιατί θεωρούν ότι εντατικοποιείται το πρόγραμμα.

**Όλοι** (σχεδόν) οι Διευθυντές εκφράζονται **θετικά** για την εισαγωγή των **ΤΠΕ**. Τα βασικά **επιχειρήματά** τους κινούνται σε **τέσσερις άξονες**: της αναγκαιότητας (**δέκα**) λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης (είναι μέρος της ζωής μας), της παροχής χρήσιμων εφοδίων για το μέλλον (**οκτώ**), της χρησιμότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία (**οκτώ**) και της ισότητας των ευκαιριών (**τέσσερις**). **Οκτώ** Διευθυντές θεωρούν ορθή την εισαγωγή του μαθήματος από την Α' τάξη, για να γίνεται συστηματική διδασκαλία. **Οκτώ** Διευθυντές αναγνωρίζουν ότι η χρήση των Η/Υ ενέχει **κινδύνους**, λόγω του διαδικτύου, αλλά θεωρούν ότι το μάθημα έχει και χαρακτήρα **πρόληψης**, γιατί τα παιδιά στο σχολείο μαθαίνουν να προστατεύονται. Μόνο **ένας** Διευθυντής, χωρίς να διαφωνεί ρητά, πιστεύει ότι είναι **υπερβολικές οι ώρες** που αφιερώνονται. Είναι ένας από τους **δύο** Διευθυντές που θέτουν **προβληματισμούς** για **ταύτιση** του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης με την τεχνολογία.

Η ομοφωνία για τις ΤΠΕ σταματά στην εισαγωγή των Αγγλικών στην Πρώτη τάξη, αφού οι απόψεις των Διευθυντών είναι μοιρασμένες. **Τέσσερις** είναι **θετικοί**, **τέσσερις αρνητικοί** και **τρεις επιφυλακτικοί**. Όσοι είναι θετικοί έχουν ως επιχείρημα την ομαλή και **παιδαγωγική** εισαγωγή στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας, δηλαδή υιοθετούν την άποψη της ομάδας του ΠΕΑΠ. Όσοι είναι αρνητικοί είτε εκφράζουν **φόβους** ότι τα Αγγλικά θα δυσκολέψουν την εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής της Ελληνικής (**δύο**) είτε **ελληνοκεντρικές απόψεις** (**δύο**), διατυπώνοντας την άποψη ότι το σχολείο πρέπει να δίνει έμφαση στην ελληνική γλώσσα μέσω της οποίας διαμορφώνεται η (ελληνική) ταυτότητα. Οι μισοί περίπου Διευθυντές (**πέντε**) **είναι αντίθετοι** με την αύξηση των ωρών του μαθήματος

των Αγγλικών στις τάξεις Γ'-ΣΤ' και πιστεύουν ότι πρέπει να δίνεται έμφαση στα Μαθηματικά και στην Ελληνική. Δύο από αυτούς συνδέουν την αύξηση των ωρών του μαθήματος με **προσωπικές επιλογές** (πρώην) Υπουργού Παιδείας και ένας με συντεχνιακά **συμφέροντα**. Τέσσερις Διευθυντές **είναι θετικοί** και υποστηρίζουν ότι η γνώση μιας ξένης γλώσσας είναι αναγκαίο εφόδιο. Όμως, ένας από αυτούς ασκεί κριτική στο ΥΠΔΒΜΘ για την πολιτική που ακολουθεί στα ξενόγλωσσα μαθήματα (ασυνέχεια από βαθμίδα σε βαθμίδα, υποχωρήσεις σε αιτήματα συντεχνιακών ομάδων). Δύο δεν εκφράζουν άποψη.

Για το στόχο της **πιστοποίησης** των Αγγλικών και των ΤΠΕ, εννέα Διευθυντές **συμφωνούν με το στόχο** –εστιάζοντας κυρίως στα Αγγλικά– και δύο διαφωνούν. Ωστόσο, οι περισσότεροι (έξι) δεν είναι αισιόδοξοι για την υλοποίηση του στόχου, γιατί οι σχεδιασμοί του ΥΠΔΒΜΘ δείχνουν ότι δεν έχει τη βούληση να καθιερώσει την πιστοποίηση, λόγω των συμφερόντων. Μόνο δύο πιστεύουν ότι μπορεί να εφαρμοστεί, ενώ τρεις δεν διατυπώνουν άποψη.

Οι απόψεις των Διευθυντών φαίνεται να συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, ως ένα βαθμό, και συγκεκριμένα στα εξής ζητήματα: στην έρευνα της ΔΟΕ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής και των ΤΠΕ αλλά δυσπιστούν για την πιστοποίηση. Συμφωνούν με τη διεύρυνση των ωρών της Φυσικής Αγωγής αλλά μοιράζονται οι απόψεις για την εισαγωγή των Αγγλικών στις μικρές τάξεις. Όμως, τα ευρήματα διαφοροποιούνται σε δύο ζητήματα: στην έρευνα της ΔΟΕ οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη διεύρυνση των ωρών της Αγγλικής και διαφωνούν με τη διεύρυνση των ωρών της Μουσικής στις μικρές τάξεις (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 91).

**Συνεπώς**, η απάντηση **στο έκτο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι οι απόψεις των περισσότερων Διευθυντών είναι θετικές για την εισαγωγή των νέων μαθημάτων και ειδικά για τις ΤΠΕ είναι σχεδόν ομόφωνες. Διάσταση απόψεων υπάρχει για τη διδασκαλία των Αγγλικών στην Α' τάξη αλλά και την αύξηση των ωρών στις τάξεις Γ'-ΣΤ'. Η πλειονότητα των Διευθυντών συμφωνεί με το στόχο της πιστοποίησης αλλά δεν πιστεύει ότι θα υλοποιηθεί.

### **6.2.7. 7<sup>η</sup> κατηγορία: Ο στόχος του περιορισμού της παραπαιδείας**

Η έβδομη κατηγορία περιλαμβάνει 43 αναφορές οι οποίες αφορούν στο **βασικό** στόχο των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, δηλαδή τη μείωση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών και του περιορισμού της παραπαιδείας γενικότερα:

#### **α) Οι διαπιστώσεις:**

Από τους έντεκα Διευθυντές οι δέκα (Δ1, Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10)

αναφέρουν ότι οι μαθητές τους δεν έχουν μειώσει τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών:

«Όχι. Μάλιστα, έχω κάνει μία σχετική έρευνα στο σχολείο μου [...] δεν βλέπω κάτι τέτοιο. Νομίζω ότι η δύναμη της αδράνειας που υπάρχει στην ελληνική κοινωνία λειτουργεί και αυτές οι δραστηριότητες πάνε μια χαρά το απόγευμα, βασιλεύουν, **δεν έχουν περιοριστεί.**» (Δ2).

«Δυστυχώς, διαπιστώνω ότι δεν έχουν περιοριστεί οι απογευματινές δραστηριότητες, ούτε τα φροντιστήρια στις ξένες γλώσσες έχουν περιοριστεί, **άρα η παραπαιδεία ανθεί.**» (Δ4).

«Στο ελάχιστο, καθόλου. **Καθόλου.** Αντίθετα, πολλοί κυνηγούν τώρα και ένα δεύτερο πτυχίο στη δεύτερη ξένη γλώσσα...» (Δ5).

«...νομίζω ότι **δεν υπάρχει καμία μείωση** των εξωσχολικών δραστηριοτήτων και των φροντιστηρίων. Όσοι γονείς έστελναν τα παιδιά τους σε τέτοιες δραστηριότητες συνεχίζουν να τα στέλνουν. **Δεν επηρεάστηκαν ούτε απ' την οικονομική κρίση.** [...] Βέβαια, τα σχολεία με ΕΑΕΠ λειτουργούν δύο χρόνια και για να μπορέσουμε να μιλήσουμε με βεβαιότητα αν αντιμετώπισαν την παραπαιδεία θα **πρέπει να περάσει πολύς χρόνος, μια δεκαετία ίσως...**» (Δ9).

Από τους δέκα Διευθυντές οι τέσσερις (Δ1, Δ5, Δ6, Δ7) δηλώνουν ότι όχι μόνο δεν μειώθηκε η παραπαιδεία αλλά αυξήθηκε παρά την οικονομική κρίση. Ο ένας (Δ7) δηλώνει ότι αυξήθηκαν οι εξωσχολικές δραστηριότητες (καλλιτεχνικές) εξαιτίας των νέων μαθημάτων του ΕΑΕΠ, τα φροντιστήρια έμειναν στάσιμα αλλά θα αυξάνονταν αν δεν υπήρχε οικονομική κρίση:

«Όχι, τα φροντιστήρια δεν έχουν περιοριστεί καθόλου, **έχουν αυξηθεί** κατά πολύ. [...] και βλέπουμε ακόμα και τώρα σε μια περίοδο **οικονομική κρίσης** αυτό δεν αναστέλλει και την επιθυμία των γονέων ή την επιλογή τους να τα στέλνουν φροντιστήριο από μικρά.» (Δ1).

«**Καμία μείωση της παραπαιδείας. Αύξηση!**» (Δ6).

«Δεν μπορώ να πω ότι αυξήθηκε αλλά **βλέπω την ίδια**, δηλαδή βλέπω τα παιδιά που πηγαίνανε φροντιστήριο πηγαίνουνε πάλι, έτσι; Εκείνοι που θέλουν να πάνε χορό πηγαίνουνε πάλι κλπ. Ίσως και με κίνητρο ότι μπήκαν και οι ειδικότητες μπορώ να σου πω ότι ενδεχομένως υπάρχει και μια **αύξηση** σε χορό, σε Θεατρική Αγωγή κλπ [...] αν έμεινε στάσιμη και δεν αυξήθηκε –εγώ πιστεύω θα αυξάνονταν– οφείλεται στην **οικονομική κρίση.**» (Δ7).

Ένας Διευθυντής (Δ11) από τους έντεκα αναφέρει ότι δεν περιορίστηκε η παραπαιδεία σε ικανοποιητικό βαθμό αλλά επισημαίνει ότι υπάρχουν πολλοί γονείς που στηρίζονται αποκλειστικά στο σχολείο, γιατί δεν μπορούν να προσφέρουν κάτι παραπάνω στα παιδιά τους. Επίσης, ένας (Δ3) –από τους δέκα Διευθυντές οι οποίοι διαπιστώνουν ότι δεν μειώθηκαν τα φροντιστήρια– αναφέρει ότι μειώθηκαν οι εξωσχολικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Ωστόσο, αυτό δεν οφείλεται στο ΕΑΕΠ αλλά στην οικονομική κρίση. Και στα δύο σχολεία οι μαθητές προέρχονται από μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Ενδεχομένως, η μείωση που αναφέρει ο Δ11 να οφείλεται στη ανέχεια των γονέων:

«**Δεν νομίζω σε βαθμό που να ικανοποιεί το στόχο.**[...] Στην ελληνική κοινωνία υπάρχουν οικογένειες που αδυνατούν πραγματικά να δώσουν στα παιδιά τους κάτι πέραν του σχολείου [...] Εδώ έχουμε πολλές τέτοιες οικογένειες και καταλαβαίνεις ότι αυτά τα παιδιά αν δεν έκαναν αυτά που κάνουν στο σχολείο δεν θα είχαν άλλη ευκαιρία» (Δ11).

«Έχω την εντύπωση ότι έχουν **περιοριστεί οι απογευματινές δραστηριότητες** των παιδιών αλλά όχι εξαιτίας των πρωινών τους ενασχολήσεων στο σχολείο αλλά εξαιτίας της **οικονομικής κρίσης** που δεν επιτρέπει πλέον στους γονείς πολλές τέτοιου είδους δραστηριότητες απογευματινές. Μόνο τα απαραίτητα κάνουν πλέον τα παιδιά, κατά τη δική μου άποψη, τα οποία είναι μόνο τα **ξενόγλωσσα μαθήματα** και η υποβοήθησή τους σε φροντιστηριακά μαθήματα άλλου τύπου, τα οποία μέχρι στιγμής δεν κατάφερε το σχολείο να περιορίσει.» (Δ3).

Πέραν των φροντιστηρίων, ιδιαίτερες αναφορές στις εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών, καλλιτεχνικές ή αθλητικές κάνουν έξι Διευθυντές (Δ1, Δ3, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9). Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο Δ3 διαπιστώνει ότι αυτές μειώθηκαν λόγω της οικονομικής κρίσης. Οι υπόλοιποι πέντε Διευθυντές αναφέρουν ότι δεν υπήρξε μείωση. Δύο (Δ6, Δ8) θεωρούν ότι οι δραστηριότητες αυτές δεν γίνονται με αξιόπιστο τρόπο στο σχολείο. Ο τρίτος (Δ1) θεωρεί ότι το σχολείο δεν έχει στόχο να βγάλει καλλιτέχνες, άποψη που συμμερίζεται και ο Δ9. Ωστόσο, ο Δ1 αναφέρει ότι οι εξωσχολικές καλλιτεχνικές ενασχολήσεις δεν είναι αρνητικές, εφόσον είναι επιθυμία των παιδιών:

«...όλα τα παιδιά πηγαίνουνε [...] σε ιδιωτική σχολή χορού εδώ [...] Γιατί όταν λες θα διορίσω κάποιον ο οποίος θα κάνει μία ώρα χορό υποχρεωτικά θα τον ελέγξεις, αν ξέρει χορό. [...] Άρα λοιπόν ούτε οι δραστηριότητες οι **απογευματινές** έχουν σταματήσει.[...] λέμε ότι έχουμε σχολείο ΕΑΕΠ, έχουμε αυτά τα αντικείμενα αλλά να μη γίνονται...» (Δ6).

«Κανένας γονιός δε μου 'χει πει μέχρι τώρα ότι εγώ **έκοψα τ' Αγγλικά** του παιδιού, έκοψα το χορό, **έκοψα τη μουσική** έξω [...] Και η Μουσική έτσι όπως είναι... [...] έχουμε βιβλίο και **κάνουμε θεωρία** στα παιδιά στη Μουσική, αν είναι ποτέ δυνατόν...» (Δ8).

«Τώρα όσο για τα καλλιτεχνικά μαθήματα, τα Εικαστικά [...] το σχολείο έχει ένα στόχο να γνωρίσουν τα παιδιά την Τέχνη ή και την καλλιτεχνική παραγωγή και δεν θα κάνουμε Ζωγράφους, δε θα κάνουμε Μουσικούς αλλά αυτό που θα καταφέρουμε είναι να εκτιμήσουν τη ζωγραφική και τη μουσική και στη συνέχεια, αν το επιλέξουν, αν έχουν μία τάση προς τα καλλιτεχνικά, να ακολουθήσουν έναν τέτοιο δρόμο. Που σημαίνει ότι αν ένα παιδί ασχοληθεί καλλιτεχνικά και έξω από το σχολείο και είναι μια δραστηριότητα όπου δεν έχει την έννοια της υποχρέωσης αλλά είναι η **επιθυμία του παιδιού** και αυτό το πράγμα το ξεκουράζει **δεν είναι αρνητικό**, γιατί έχει να κάνει με έκφραση...» (Δ1).

«Τώρα για τις δραστηριότητες τις καλλιτεχνικές [...] **ούτε αυτές μειώθηκαν**. Οι γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους στα Ωδεία π.χ.[...] έχουν τον τρόπο και θέλουν να προσφέρουν στα παιδιά κάτι περισσότερο ή έχουν μια άλλη κουλτούρα. Το σχολείο δεν έχει σκοπό να βγάλει καλλιτέχνες [...] αλλά να γνωρίσουν και να αγαπήσουν τα παιδιά την τέχνη και τον πολιτισμό.» (Δ9).

Επίσης, δύο Διευθυντές (Δ6, Δ9) επισημαίνουν ότι η παραπαιδεία δεν αφορά μόνο στις ξένες γλώσσες αλλά και τα υπόλοιπα μαθήματα που διδάσκονται από δασκάλους:

«Εκείνο που θέλω να συμπληρώσω πάνω σ' αυτό είναι ότι η **παραπαιδεία** [...] και στα **ελληνικά συνεχίζεται** και στα Αγγλικά...» (Δ6).

«Πάρα πολλά! Δε μιλάω για Αγγλικά, μιλάμε και για τους **δασκάλους**...» (Δ9).

## β) Οι ερμηνείες:

Οι Διευθυντές αναγνωρίζουν ότι η μείωση της παραπαιδείας αποτελεί δύσκολη

---

υπόθεση. Οι ερμηνείες τους κινούνται σε δύο άξονες που βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση: Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις νοοτροπίες των γονέων και ο δεύτερος τις ευθύνες της Πολιτείας. Οι πιο πολλοί Διευθυντές δίνουν δύο ή περισσότερες ερμηνείες που εντάσσονται και στους δύο άξονες.

Από τους έντεκα Διευθυντές οι οκτώ (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10) θεωρούν ότι υπάρχουν ευθύνες τόσο στην πλευρά της Πολιτείας όσο και στην πλευρά των γονέων, οι νοοτροπίες των οποίων αποτελούν εμπόδιο στη μείωση της παραπαιδείας. Δύο (Δ3, Δ8) αναφέρουν μόνο ευθύνες της Πολιτείας και ένας (Δ11) μόνο των γονέων. Δηλαδή, δέκα συνολικά αναφέρουν ευθύνες της Πολιτείας και εννέα των γονέων. Από τους εννέα Διευθυντές οι πέντε (Δ1, Δ2, Δ4, Δ6, Δ7) αποδίδουν στους γονείς διάφορες νοοτροπίες που τους ωθούν στην παραπαιδεία, ενώ κάποιες απόψεις παραπέμπουν σε στερεότυπα:

«Έχουν γίνει τόσο **συνείδηση**, δηλαδή, στην ελληνική κοινωνία αυτά τα φροντιστήρια. Βλέπεις ότι σε μια μικρή πόλη άμα τα μετρήσουμε είναι πάνω από...» (Δ2).

«Φταίει και η **νοοτροπία** πιστεύω **του Έλληνα** που έχει μάθει δεκαετίες τώρα να πληρώνει σε φροντιστήρια για ν' αποκτήσει τις γνώσεις, **πιστεύει ότι πληρώνοντας** θα τις αποκτήσει κιόλας. Εγώ αμφιβάλω γι' αυτό.» (Δ4).

«...υπάρχει και η **νοοτροπία**, ίσως υπάρχει και η φήμη ότι το σχολείο κάνει μερικά πράγματα και ενδεχομένως η περιρρέουσα ατμόσφαιρα να είναι: "εντάξει, στο σχολείο μην περιμένεις τώρα να μάθει και χορό ή μην περιμένεις να μάθει, να γίνει καλός". Οπότε έχει περάσει μες στο **DNA**, ας πούμε, **του γονέα** και σου λέει: "πρέπει να πάει έξω το παιδί αν είναι να προχωρήσει, να γίνει καλύτερο", έτσι;» (Δ7).

«...ο **γονιός** ποτέ δεν έχει μέσα στο **μυαλό** του ότι το παιδί θα μάθει τ' Αγγλικά στο σχολείο. Μπορεί η δουλειά εδώ στο σχολείο να γίνεται, πραγματικά να είναι σοβαρή [...]. Όμως, **δεν τον έχουμε πείσει το γονιό**. Πιστεύει ότι η δουλειά γίνεται στο φροντιστήριο έξω.» (Δ6).

Δύο Διευθυντές (Δ5, Δ9) θεωρούν ότι οι γονείς πιέζουν τα παιδιά να αποκτήσουν περισσότερα (ξενόγλωσσα) πτυχία σε μικρότερη ηλικία. Αυτό οφείλεται, σύμφωνα με τον Δ9, στην απαξίωση των πτυχίων και στην αντίληψη των γονέων ότι σκοπός του σχολείου είναι η επαγγελματική αποκατάσταση. Ο ανταγωνισμός στις μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης για την είσοδο στο Πανεπιστήμιο έχει αυξήσει τα φροντιστήρια και στο Δημοτικό Σχολείο. Την ίδια άποψη είχε εκφράσει και ο Δ2 (στην 5<sup>η</sup> κατηγορία):

«...Το κυνηγάνε, ίσως, γιατί πιστεύουν ότι μπορεί το σχολείο να δουλεύει έτσι, το φροντιστήριο να δουλεύει όπως δουλεύει, άρα ελαχιστοποιούμε και το χρόνο και υπάρχει και μια **πίεση** για όσο το δυνατόν μεγαλύτερη **απόκτηση πτυχίων σε μικρότερη ηλικία**.» (Δ5).

«Αν βλέπεις το σχολείο όπως το βλέπουμε για πολλές δεκαετίες εμείς οι **Έλληνες**, δηλαδή ως ένα χώρο που θα πάρεις ένα **χαρτί να διοριστείς κάπου** και να εξασφαλιστεί επαγγελματικά υπάρχει πρόβλημα, γιατί σήμερα χρειάζονται περισσότερα πτυχία [...]. Οι περισσότεροι γονείς έτσι βλέπουν το σχολείο και για αυτό αισθάνονται την υποχρέωση να ξοδέψουν, να κάνουν τα πάντα, ώστε το παιδί τους να πάρει περισσότερα πτυχία [...] Σήμερα δεν φτάνουν ούτε τα μεταπτυχιακά, γιατί **τα πτυχία απαξιώθηκαν**. Όταν λοιπόν βλέπεις την εκπαίδευση έτσι, δεν εμπιστεύεσαι το

σχολείο, γιατί πιστεύεις ότι δεν βοηθάει όσο χρειάζεται για να πετύχεις [...]. Οπότε, όσοι μπορούν θα στραφούν στην παραπαιδεία, αφού υπάρχει **ανταγωνισμός**, γιατί στο **Πανεπιστήμιο** δεν θα μπουν όλοι.[...] Το σχολείο δεν πρέπει να είναι μόνο προετοιμασία για τις **πανελλήνιες**, γιατί όσο αυξάνεται ο **ανταγωνισμός** τόσο τα φροντιστήρια κατεβαίνουν από το Λύκειο στο Γυμνάσιο και το Δημοτικό...» (Δ9).

Ο Δ9 και ο Δ10 αναφέρουν ότι ο ανταγωνισμός μεταξύ των γονέων και τα δικά τους ανεκπλήρωτα όνειρα, τους ωθούν να στέλνουν τα παιδιά σε εξωσχολικές δραστηριότητες:

«Επίσης πολλοί γονείς, επειδή στην παιδική τους ηλικία δεν μπόρεσαν να κάνουν π.χ. Ωδείο [...] το 'χουν σαν μόνιμη **έλλειψη** και στέλνουν το παιδί τους...» (Δ9).

«... είναι και ο **ανταγωνισμός** που υπάρχει ανάμεσα στους γονείς, το δικό μου πάει Γαλλικά, το δικό μου πάει πιάνο [...] το δικό σου δεν πάει... και πάει λέγοντας.» (Δ10).

Ο Δ4 και ο Δ11 θεωρούν ότι γονείς θέλουν να προσφέρουν όσο το δυνατόν περισσότερα στα παιδιά τους και η επιθυμία αυτή παίρνει διαστάσεις «ιερού χρέους»:

«Παρότι υπάρχει κρίση, ο γονιός ο Έλληνας θα πληρώσει και για τα φροντιστήρια, όσο αντέχει θα πληρώνει.[...] το θεωρεί υποχρέωση, **«ιερό χρέος»** προς το παιδί του να του παρέχει τα πάντα...» (Δ4).

«Υπάρχει μια **αντίληψη** η οποία διαρκεί σε σχέση με τα φροντιστήρια. Όσο υπάρχουν οι δυνατότητες οι οικονομικές, οι οικογένειες θα τα στέλνουν στα φροντιστήρια. Καταλαβαίνεις ότι θέλουν να **προσφέρουν παραπάνω** στο παιδί τους, το καλύτερο...» (Δ11).

Ωστόσο, οι Διευθυντές, αποδίδουν (μάλλον) μεγαλύτερες ευθύνες στην πλευρά της Πολιτείας παρά στην πλευρά των γονέων. Θεωρούν ότι δεν έχει πείσει τους γονείς για την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια του σχολείου. Κάποιοι Διευθυντές αρκούνται στη διαπίστωση ότι οι γονείς δεν έχουν πειστεί (Δ2, Δ5, Δ7), ενώ άλλοι θεωρούν ότι φταίει η δομή του προγράμματος (Δ3) και η έλλειψη αξιολόγησης στο σχολείο (Δ6). Μερικοί είχαν τονίσει ότι στις ξένες γλώσσες δεν υπάρχει συνέχεια από βαθμίδα σε βαθμίδα:

«Δεν έχει **πείσει** δηλαδή ότι υπάρχει **επάρκεια** σ' αυτό που κάνει...» (Δ7).

«Οι γονείς θέλουν να δώσουν στα παιδιά πολύ περισσότερα. Ίσως όμως να είναι και πρόβλημα του σχολείου ότι **δεν έχει πείσει**. Είναι πολύ σοβαρό αυτό.» (Δ5).

«Έτσι όπως είναι αυτή τη στιγμή **δομημένο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα** για τα ξενόγλωσσα, για να πούμε αυτό, δεν παρέχει **εμπιστοσύνη στο γονιό** για μην κάνει περαιτέρω φροντιστήριο στο παιδί του για να πάρει πιστοποίηση στις ξένες γλώσσες. Μέχρι τώρα στα δύο χρόνια αυτά που δουλεύει το ΕΑΕΠ [...] παρά την αύξηση των ωρών διδασκαλίας δεν πείθει, **δεν πείθει το γονιό**.[...] Χρειάζονται αλλαγές σ' αυτό το σημείο, αλλαγές και στα βιβλία και στα προγράμματα και πιθανότατα χρειάζονται και στις μεθόδους διδασκαλίας.» (Δ3).

«...μέχρι τώρα **δεν** τον έχουμε πείσει το **γονιό**. Οπωσδήποτε αυτό είναι ένα **μείον της Πολιτείας**. [...] Να υπάρχει και η **αξιολόγηση**. Σου είπα κάτι: αξιολόγηση. Έχει σημασία. [...] εδώ φοβόμαστε τη λέξη αξιολόγηση.» (Δ6).

Ο Δ1 υποστηρίζει ότι το ΥΠΑΒΜΘ έχει καθοριστική ευθύνη, γιατί δεν φροντίζει να αλλάξει τις νοοτροπίες των γονέων κάνοντας αλλαγές σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα, ώστε να πειστούν οι γονείς ότι τα φροντιστήρια δεν είναι αναγκαία:

«...εκεί που τα παιδιά ξεκινούσαν το φροντιστήριο στο Γυμνάσιο, **τώρα το ξεκινάνε από το Νηπιαγωγείο** για να 'ναι στην Πρώτη έτοιμα. Και εκεί έχουμε μία μεγάλη ευθύνη: δεν μπορείς να προχωράς ένα θεσμό, αν **δεν προετοιμάσεις ένα περιβάλλον**.[...] Όταν γνωρίζεις ότι οι γονείς το πρώτο που κάνουν είναι να τρέχουν στα φροντιστήρια, θα πρέπει να αλλάξεις με κάποιο τρόπο αυτή τη **νοοτροπία** και αυτό θα το αλλάξεις και με άλλες **δομές παραπάνω**, να δείξεις ότι είναι μάταιο να το κάνει, ότι πραγματικά **δεν αξίζει να τρέχει στα φροντιστήρια**.» (Δ1).

Τρεις Διευθυντές (Δ4, Δ8, Δ10) θεωρούν ότι το κράτος δεν έχει πείσει τους γονείς, επειδή δεν καθιέρωσε την ενδοσχολική πιστοποίηση:

«Εάν κατορθώσει το Υπουργείο και δώσει **πιστοποιήσεις** στα παιδιά, με την έννοια ότι θα κάνει σωστή δουλειά, θα παρέχει σωστή μόρφωση μέσα στο σχολείο και να μάθει το παιδί Αγγλικά δίνοντας κάποιες εξετάσεις ή δεν ξέρω πώς θα το κάνει, τότε σίγουρα θα περιορίσει το χρόνο και τα **έξοδα των γονέων**. Όμως, δεν ξέρω αν θα μπορέσει να περπατήσει. Δεν ξέρω τι κρύβεται πίσω...» (Δ10).

Επίσης, τέσσερις Διευθυντές (Δ4, Δ8, Δ9, Δ10) θεωρούν ότι η ύπαρξη συμφερόντων εμποδίζει τη μείωση της παραπαιδείας, καθόσον τα φροντιστήρια αποτελούν μια μεγάλη αγορά εργασίας η οποία απασχολεί πολλούς εργαζόμενους. Όπως υποστηρίζουν οι Δ4 και Δ8 το κράτος δεν έχει τη βούληση να συγκρουστεί με αυτά τα συμφέροντα, γιατί θα βρεθεί αντιμέτωπο με χιλιάδες ανέργους:

«Επειτα, η παραπαιδεία δεν είναι εύκολο να καταπολεμηθεί, γιατί υπάρχουν και **συμφέροντα**. Τα φροντιστήρια είναι μια **αγορά εργασίας** που δουλεύουν χιλιάδες εκπαιδευτικοί, χωρίς να βάλουμε τα ιδιαίτερα...» (Δ9).

«...θα χρειαζόταν και λίγο η πίεση των γονιών στο να σχεδιαστούν καλύτερα αυτά τα προγράμματα και να μπορούν τα παιδιά εντός του σχολείου να πιστοποιούν τις γνώσεις τους και έτσι να μη χρειάζεται αυτό το πράγμα με την παραπαιδεία. Βέβαια, είναι και θέμα **κράτους**, κυβέρνησης, εάν θελήσει να **συγκρουστεί** και με **συμφέροντα** που συνδέονται με την παραπαιδεία, θα μπορούσε να δώσει μια μεγαλύτερη ποιότητα σ' αυτά τα προγράμματα που γίνονται στο σχολείο» (Δ4).

«...υπάρχουν συμφέροντα απέξω. Λοιπόν, τι θα κάνουν θα κλείσουν τα **φροντιστήρια**; Και άμα κλείσουν τα φροντιστήρια, **θα υπάρχουν τόσο άνεργοι** οι οποίοι θα φωνάζουν για δουλειά. Φοβάμαι μήπως είναι **εσκεμμένα** [...] και το σχολείο **φορτώσαμε ειδικότητες**, και αφήνουμε έξω να λειτουργούν όλα τα φροντιστήρια.[...] Άρα λοιπόν φταίει το σύστημα, γιατί **δε νοιάστηκε το κράτος** να πιστοποιήσει αυτό που κάνει το παιδί [...], αν είχε πιστοποίηση και έλεγε ο γονιός: "ναι θα πάρει το χαρτί εδώ", γιατί να πάει στο φροντιστήριο έξω να κάνει Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, οτιδήποτε;» (Δ8).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Η πλειονότητα των Διευθυντών (δέκα στους έντεκα) αναφέρουν ότι οι μαθητές τους **δεν έχουν μειώσει τα φροντιστήρια** μετά την εφαρμογή του ΕΑΕΠ και μάλιστα τέσσερις διαπιστώνουν **αύξηση**. Μόνο ένας Διευθυντής αφήνει να εννοηθεί ότι υπάρχει **μείωση**. Ο «λόγος» για την παραπαιδεία εστιάζεται κυρίως στα φροντιστήρια (ξένων γλωσσών) και λιγότερο στις υπόλοιπες απογευματινές δραστηριότητες. Ωστόσο, η παραπαιδεία



εκτείνεται και σε άλλα μαθήματα σύμφωνα με την άποψη δύο Διευθυντών. Πέντε Διευθυντές αναφέρουν ότι δεν μειώθηκαν ούτε οι «**καλλιτεχνικές/αθλητικές**» δραστηριότητες, παρότι εμπλουτίστηκε το πρόγραμμα με αυτά τα αντικείμενα. Μόνο ένας αναφέρει **μείωση**, ωστόσο θεωρεί ότι δεν οφείλεται στο ΕΑΕΠ αλλά στην οικονομική κρίση.

Οι ερμηνείες των Διευθυντών για το μη περιορισμό της παραπαιδείας κινούνται σε δύο επίπεδα: ευθύνες γονέων–ευθύνες Πολιτείας. Εννέα Διευθυντές εντοπίζουν **ευθύνες** στους γονείς, γιατί έχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις ή νοοτροπίες που τους ωθούν στα φροντιστήρια και είναι τόσο ισχυρές που δεν υποχώρησαν ούτε με την οικονομική κρίση. Συγκεκριμένα αναφέρουν: τη διάθεση (υπερ)προσφοράς στα παιδιά τους (δύο Διευθυντές), τον ανταγωνισμό μεταξύ των γονέων ή τα ανεκπλήρωτα όνειρά τους (δύο), την πίεση να αποκτήσουν τα παιδιά τους περισσότερα πτυχία για επαγγελματική αποκατάσταση (δύο) και διάφορες νοοτροπίες (πέντε), από τις οποίες κάποιες παραπέμπουν σε **στερεότυπα** (είναι στο DNA του Έλληνα, αν δεν πληρώσει ο Έλληνας, η δουλειά γίνεται στο φροντιστήριο). Ένας εκφράζει την άποψη ότι ο ανταγωνισμός στις μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης «κατεβάζει» τα φροντιστήρια και στο Δημοτικό Σχολείο. Παρόμοια άποψη είχε διατυπωθεί και για τη μη επίτευξη του στόχου «η τσάντα να μένει στο σχολείο». Ωστόσο, οι μεγαλύτερες ευθύνες εντοπίζονται στην πλευρά της Πολιτείας, αφού σ' αυτές αναφέρονται δέκα Διευθυντές. Μερικοί θεωρούν ότι η **Πολιτεία** δεν έπεισε τους γονείς για την επάρκεια του σχολείου (πέντε) και δεν φροντίζει να τους πείσει με συγκεκριμένες αλλαγές όπως: ενδοσχολική πιστοποίηση (τρεις), βελτίωση και αξιολόγηση των προγραμμάτων (δύο), αλλαγές στις μεγαλύτερες βαθμίδες (ένας). Τέσσερις Διευθυντές αποδίδουν (άμεσα ή έμμεσα) στο ΥΠΔΒΜΘ **έλλειψη βούλησης** να συγκρουστεί με συμφέροντα που συνδέονται με την παραπαιδεία.

Οι διαπιστώσεις των Διευθυντών και ο πλούτος των ερμηνειών τους δείχνουν ότι η παραπαιδεία στο Δημοτικό Σχολείο παραμένει και το ΕΑΕΠ δεν απάλλαξε τους μαθητές από την ταλαιπωρία και τους γονείς από τα έξοδα. Φανερώνουν, επίσης, ότι η παραπαιδεία αποτελεί ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο που δεν αντιμετωπίζεται μόνο με μέτρα εντός σχολείου και μάλιστα αποσπασματικά.

Τα ευρήματα συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, σύμφωνα με τα οποία «*η επιμήκυνση της σχολικής διάρκειας κρίνεται αρνητικά καθώς: [...] δεν απαλλάσσει τους μαθητές/τριες από την εξωσχολική εκπαίδευση*» (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 87).

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **έβδομο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι ο βασικός στόχος των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ να περιοριστεί η παραπαιδεία, να μειωθούν τα έξοδα των γονέων και η ταλαιπωρία των παιδιών δεν έχει επιτευχθεί.

### 6.2.8. 8<sup>η</sup> κατηγορία: Η παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολείου

Η όγδοη κατηγορία περιλαμβάνει 132 αναφορές οι οποίες αφορούν στο στόχο της παιδαγωγικής αναβάθμισης του σχολείου. Οι αναφορές εντάχθηκαν σε τέσσερις υποκατηγορίες: 1) Ο «γνωσιοκεντρικός» χαρακτήρας του σχολείου και η παιδαγωγική του διάσταση (42 αναφορές). 2) Ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων (23 αναφορές). 3) Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (25 αναφορές). 4) Η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών και η παιδαγωγική σχέση (42 αναφορές).

#### 8.1. Ο «γνωσιοκεντρικός» χαρακτήρας του σχολείου και η παιδαγωγική του διάσταση:

Από τους έντεκα Διευθυντές οι τέσσερις (Δ3, Δ6, Δ7, Δ9) αναφέρουν ότι τα νέα μαθήματα και οι δραστηριότητες έχουν κάνει πιο ελκυστικό το πρόγραμμα, βελτίωσαν τη συνεργατικότητα των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα. Πιστεύουν ότι με το νέο πρόγραμμα έχουν αυξηθεί οι γνώσεις αλλά περισσότερο ενισχύθηκε η παιδαγωγική διάσταση του σχολείου:

*«Λοιπόν, πιστεύω ότι με τα νέα διδακτικά αντικείμενα, πράγματι ενισχύθηκαν οι γνώσεις των παιδιών, οι εμπειρίες, ενισχύθηκε η συνεργατικότητα των παιδιών [...] Πιστεύω ότι παιδαγωγικά το σχολείο, η παιδαγωγική του διάσταση ενισχύθηκε περισσότερο. Και ο γνωστικός χαρακτήρας με τα νέα αντικείμενα αλλά περισσότερο η παιδαγωγική διάσταση...» (Δ6).*

*«Πιστεύω ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τα σχέδια εργασίας που κάνουν αρκετοί εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες, με βιωματικό τρόπο. Στο σχολείο μας κάνουμε μια ποικιλία προγραμμάτων, το σχολείο είναι ανοιχτό, είναι ανοιχτό στην κοινωνία και τα παιδιά έχουν επαφή με ζητήματα κοινωνικά και περιβαλλοντικά.[...] Η ποικιλία των διδακτικών αντικειμένων όπως τα Εικαστικά, η Μουσική και διάφορα άλλα πιστεύω ότι βελτίωσαν περισσότερο την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου. Δηλαδή, τα παιδιά περνάνε πιο ευχάριστα και μαθαίνουν και με άλλες δραστηριότητες.» (Δ9).*

Τέσσερις (Δ2, Δ4, Δ10, Δ11) από τους έντεκα Διευθυντές αναφέρουν ότι το ΕΑΕΠ έχει ενισχύσει και τις δύο πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την παιδαγωγική και τη γνωστική. Οι δύο (Δ2, Δ4) θεωρούν ότι ο «γνωσιοκεντρικός» χαρακτήρας του σχολείου παραμένει ισχυρός, λόγω των αντιλήψεων των δασκάλων και των (δοκιμασμένων) διδακτικών μοντέλων που χρησιμοποιούν:

*«Σίγουρα επικεντρώνεται στο γνωστικό αντικείμενο, άλλωστε και οι παλιοί δάσκαλοι έχουν τέτοιες πάγιες αντιλήψεις και τις στηρίζουν με τον τρόπο τους, αλλά νομίζω ότι χωρίς τη συνεργατικότητα, χωρίς την αποδοχή της ετερότητας, χωρίς τόσα πράγματα δεν προχωράει αυτό το πρόγραμμα.» (Δ2).*

*«...έχει αναβαθμιστεί η σχολική ζωή με κάποια προγράμματα που γίνονται εντός του αναλυτικού προγράμματος για περιβαλλοντικά και κοινωνικά θέματα. Όμως, νομίζω ότι παραμένει αρκετά ισχυρός και ο γνωστικός χαρακτήρας του σχολείου και αυτό είναι πιστεύω [...] και συνέπεια του διδακτικού μοντέλου που αναπαράγουν οι εκπαιδευτικοί, ένα μοντέλο διδασκαλίας δηλαδή*

που το ξέρουν από την παιδική τους ηλικία και δυστυχώς το αναπαράγουν τώρα στην εργασία τους. Το θεωρούν σίγουρο ότι θα πετύχουν τους στόχους τους και έτσι δυσκολεύονται, ασυνείδητα βέβαια, να αναβαθμίσουν τη σχολική ζωή της τάξης. Βέβαια, αυτό βελτιώνεται σιγά σιγά και σ' αυτό έχει συμβάλει το νέο πρόγραμμα σπουδών...» (Δ4).

Δύο (Δ5, Δ8) από τους έντεκα Διευθυντές δεν διατυπώνουν ξεκάθαρη άποψη αλλά οι τοποθετήσεις τους δείχνουν ότι δεν υπάρχει (μάλλον) βελτίωση της παιδαγωγικής διάστασης:

«Για να προχωρήσει αυτό το σχολείο πολλά βήματα και να φτάσει εκεί που φαντάζεται και ελπίζει το Υπουργείο θα **πρέπει να γίνουν δύο πράγματα** [...] να έχουν τα σχολεία αυτά **ελευθερία** κινήσεων [...] με ένα πρόγραμμα ελκυστικό [...] να έχει **εκπαιδευτικούς** [...] οι οποίοι δεν έχουν βαρίδια στα πόδια τους όπως έχουν αυτή τη στιγμή [...] το ελληνικό Υπουργείο δεν τα έχει δώσει αυτά. Και δεν ξέρω κατά πόσον η ελληνική κοινωνία είναι ώριμη να το δεχτεί.» (Δ5).

«Είπαμε **σαν ιδέα είναι καλό**, αλλά... θέλει μέσα, θέλει χρόνο και δεν ξέρω και πόσο διάθεση έχουν οι δάσκαλοι, έτσι;» (Δ8).

Ένας (Δ1) από τους έντεκα Διευθυντές, συνεπής στην κριτική που ασκεί στο ΕΑΕΠ, πιστεύει ότι δεν υπήρξε ούτε παιδαγωγική αναβάθμιση ούτε ενίσχυση των γνώσεων, γιατί το σχολείο καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και τη βαθμοθηρία. Οι μαθητές δεν βιώνουν τη μάθηση ως κομμάτι της ζωής τους αλλά λειτουργούν ως «καταναλωτές» της γνώσης με αποτέλεσμα ένα μήνα μετά τη λήξη του σχολικού έτους να έχουν ξεχάσει αυτά που έμαθαν:

«Φοβάμαι ότι όχι μόνο δεν καταφέρνει όλα αυτά αλλά **ούτε ενίσχυσε τον ακαδημαϊκό και γνωστικό χαρακτήρα** του. Δηλαδή, για να ενισχυθεί ο γνωστικός κι ακαδημαϊκός χαρακτήρας του σχολείου θα πρέπει τα παιδιά να βιώνουν τη μάθηση ως κομμάτι της ζωής τους. Από τη στιγμή, λοιπόν, που δεν γίνεται αυτό, γιατί το σχολείο έχει γίνει απρόσωπο, δεν καταφέρνουν απολύτως τίποτα. Απλά, λειτουργούν **ανταγωνιστικά** σε ένα πλαίσιο **ελεύθερης αγοράς**, σε εισαγωγικά, γιατί έτσι έχει γίνει και το σχολείο, ανταγωνιστικά το ποιο θα καταφέρει να πάρει περισσότερα για **κατανάλωση** κι όχι για τον εαυτό του. Για να ικανοποιήσει τον πατέρα του, τον γονέα του, γιατί θα πάρει **καλούς βαθμούς**, μία γνώση που δεν έχει να κάνει με τη ζωή του, μία γνώση που του είναι άχρηστη, θα την καταναλώσει για ένα χρόνο και θα τελειώσει μετά [...] τέλος Ιουλίου [...] θα δούμε ότι από την ύλη που διδάχτηκε ούτε το ένα εικοστό δε θα έχει μείνει στα παιδιά [...] Επομένως, δε μιλάμε **ούτε καν για ακαδημαϊκή γνώση**. Μιλάμε για πέρασμα από το σχολείο και **συμμόρφωση** απλώς σε κάποιες δομές. Δυστυχώς!» (Δ1).

Από τους οκτώ Διευθυντές οι οποίοι πιστεύουν ότι με το ΕΑΕΠ έχει ενισχυθεί (περισσότερο ή λιγότερο) η παιδαγωγική διάσταση, οι επτά (Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι το πρόγραμμα έχει γίνει πιο ελκυστικό για τους μαθητές:

«Το πρόγραμμα είναι **ελκυστικό**, ανεπιφύλακτα ναι. Θα υπήρχε πρόβλημα αν δεν ήταν έτσι και ειδικά στις μικρές τάξεις.» (Δ11).

«...υπάρχει μια πώς το λένε... μια αγάπη των παιδιών γι' αυτά τα καλλιτεχνικά μαθήματα, δηλαδή θέλουνε τα παιδιά να 'ρθει αυτή η ώρα και την επιθυμούν δηλαδή, ούτως ώστε και να μάθουνε αλλά και να ξεφύγουν λιγάκι απ' την **πίεση των μαθημάτων**.» (Δ10).

«...Δίνει ευκαιρίες το καινούριο πρόγραμμα, έτσι; Νομίζω ότι είναι **ελκυστικότερο** από ό,τι ήταν πριν.» (Δ3).

---

Οι πέντε από τους οκτώ (Δ2, Δ3, Δ6, Δ7, Δ9) υποστηρίζουν ότι έχει βελτιωθεί η συνεργατικότητα των μαθητών. Οι τέσσερις από αυτούς έχουν αναφέρει ότι υπάρχει παιδαγωγική αναβάθμιση. Ο Δ7 αναφέρει ότι οι προσπάθειες του σχολείου δυσκολεύουν εξαιτίας του ανταγωνισμού που υπάρχει εκτός του σχολείου (έχει αναφερθεί και ο Δ1):

«...κάνουμε προσπάθεια για ομαδικό πνεύμα κλπ, όμως χαλάει από τη στιγμή που θα φύγει το παιδί απ' τα κάγκελα του σχολείου κι έξω, γιατί εκεί υπάρχει **ανταγωνισμός**, υπάρχει εγωισμός, υπάρχει ο κάθε γονέας ο οποίος θέλει το δικό του παιδί [...] Και δεν έχει περάσει στη νοοτροπία του ότι η συνεργασία είναι υπέρ της κοινωνίας...» (Δ7).

Αξίζει να σημειωθεί ότι δύο Διευθυντές (Δ3, Δ9) υπογραμμίζουν τη συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην αλλαγή του κλίματος, καθόσον άλλοι Διευθυντές είχαν διατυπώσει την άποψη (στην κατηγορία των προβλημάτων) ότι υπάρχει πρόβλημα με την παιδαγωγική επάρκεια αυτών των εκπαιδευτικών:

«**Έχουν καταλυτικά βοηθήσει οι συνάδελφοι των ειδικοτήτων που έχουν εμπλακεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου. Είπα και στην αρχή ότι υπάρχει ένας καινούριος αέρας, ένα ένα ζωντάνεμα θα έλεγα. Κι αυτό έχει βοηθήσει. Νομίζω ότι δεν είναι τόσο από το Αναμορφωμένο Πρόγραμμα όσο από τη διάθεση των ανθρώπων που έχουν εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία.**» (Δ3).

«Αυτό που βοηθάει περισσότερο τώρα είναι ότι υπάρχουν **πολλές ειδικότητες** και όλοι αυτοί οι εκπαιδευτικοί **κουβαλάνε και κάτι καινούριο** από το χώρο τους και θα το προσθέσουν. Τα νέα μαθήματα πραγματικά κάνουν το πρόγραμμα πιο ευχάριστο...» (Δ9).

## **8.2. Ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων:**

Από τους έντεκα Διευθυντές, εννέα (Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) υποστηρίζουν ότι με το ΕΑΕΠ έχουν αλλάξει (ως ένα βαθμό) οι διδακτικές μέθοδοι και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σύγχρονες «μαθητοκεντρικές» προσεγγίσεις. Ωστόσο, οι πέντε από αυτούς (Δ4, Δ5, Δ7, Δ9, Δ10) κάνουν διάκριση μεταξύ «παλιών» και «νέων» εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι οι σύγχρονες μέθοδοι εφαρμόζονται περισσότερο από τους «νέους» οι οποίοι προσαρμόζονται πιο εύκολα, ενώ οι «παλιοί» εκπαιδευτικοί αλλάζουν τις διδακτικές πρακτικές τους αλλά με πιο αργούς ρυθμούς. «Νέους» θεωρούν, κυρίως, τους απόφοιτους των Παιδαγωγικών Τμημάτων:

«Κοίταξε, υπάρχουν **δύο κατηγορίες** συναδέλφων [...] εμείς είμαστε **παλιοί** δεν τα κάναμε αυτά. Οι παλιοί έχουν εκείνο το παλιό, ας το πούμε έτσι, προσαρμόζονται φυσικά αλλά όχι με ταχείς ρυθμούς. Οι **νέοι είναι** εντελώς **διαφορετικοί**, έχουνε το δικό τους τρόπο [...] και κάνουμε συζητήσεις, "πείτε την άποψή σας εσείς που βγάλατε **τετραετούς** φοιτήσεως..."» (Δ10).

«...είναι δύσκολο είπαμε για τους εκπαιδευτικούς να φύγουν απ' το **μοντέλο διδασκαλίας** που γνωρίζουν. Όμως, παρατηρώ ότι σιγά σιγά με τον καιρό αρκετοί συνάδελφοι χρησιμοποιούν [...] Πιστεύω ότι ειδικά **οι νεότεροι** συνάδελφοι **προσαρμόζονται** πιο εύκολα.» (Δ4).

«...λάβε υπόψη σου ότι σε αυτά τα σχολεία [...] υπάρχουν οι **διαφορετικές γενιές** δασκάλων που είναι κορυφαίο. Δηλαδή, υπάρχουν οι δάσκαλοι των χι χρόνων υπηρεσίας που κουβαλάνε μία **παγιωμένη αντίληψη** για το ρόλο του σχολείου, για το πώς πρέπει να δουλεύει το

σχολείο, τι πρέπει να δώσει στα παιδιά κτλ. Και υπάρχουνε τα **νέα παιδιά** τα οποία έρχονται από τα Παιδαγωγικά Τμήματα με άλλα μαθήματα, άλλες αντιλήψεις [...] και 'δω θα πρέπει να γίνει η σύγκλιση [...] θα πρέπει αυτές οι παγιωμένες αντιλήψεις κάπου να υποχωρήσουν, θα πρέπει οι νέοι να εμπλακούν [...] να γίνει η σύνθεση, πράγμα εξαιρετικά δύσκολο. Δεν αλλάζει ο δάσκαλος αντίληψη από τη μια μέρα στην άλλη [...] Από την άλλη οι νέοι τολμούν [...] κάνουν απίθανα πράγματα.» (Δ5).

Οι άλλοι τέσσερις (Δ3, Δ6, Δ8, Δ11) δεν κάνουν διάκριση μεταξύ «νέων» και «παλιών» εκπαιδευτικών αλλά θεωρούν τα καινοτόμα προγράμματα και τα νέα διδακτικά αντικείμενα ως εργαλεία αλλαγής των διδακτικών μεθόδων:

«Δεν έχουμε μετρήσει ακριβώς ας πούμε τη διαφορά, γιατί **είναι μικρός ο χρόνος**, ενάμιση χρόνο δουλεύουμε. Το θέμα είναι ότι αυτή τη στιγμή πέραν του αναλυτικού προγράμματος εκπονούνται τουλάχιστον [...] καινοτόμα προγράμματα...» (Δ3).

«Δε θα έλεγα εκατό τοις εκατό. Σε μεγάλο ποσοστό ναι τις άλλαξε...» (Δ6).

«Η διαφορά είναι στα νέα διδακτικά αντικείμενα [...]. Έχουν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης [...] διαφορετικά γίνεται η Πληροφορική, τα Εικαστικά και η Θεατρική Αγωγή, γίνονται με **νέες προσεγγίσεις**.» (Δ11).

Από τους έντεκα Διευθυντές, δύο (Δ1, Δ2) αναφέρουν ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση στις μεθόδους. Ο ένας επαναφέρει το θέμα της έλλειψης ευελιξίας, ο άλλος το ζήτημα της ανεπαρκούς υποστήριξης:

«Δεν υπάρχει κάτι στο Νέο Σχολείο διαφορετικό από το παλιό σχολείο [...] **Δεν υπάρχει αλλαγή μεθόδων** που να διαφοροποιούνται από το παλιό σχολείο. Μεθόδους που θα μπορούσες να εφαρμόσεις στο παλιό σχολείο μπορείς να εφαρμόσεις και σ' αυτό, ίσως με μικρότερες δυνατότητες, γιατί ο δάσκαλος είπαμε και προηγουμένως δεν έχει την **ευελιξία** που έχει στο παλιό.» (Δ1).

«Εντάξει, όλα αυτά που λέει το Υπουργείο είναι τα ευκαταία.[...] Στην πράξη **λίγα πράγματα** από αυτά μπορείς να πεις ότι περπατάνε. Και εδώ είναι και **τα δικά μας κενά**. Εδώ ξαναγυρνάμε πάντα στην επανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Όταν λέμε, ας πούμε, ομαδοσυνεργατική μέθοδο έχω την αίσθηση ότι θα θέλαμε τέσσερα χρόνια εκπαίδευση μόνο γι' αυτό. Έρχεται λοιπόν ένας Σύμβουλος και σ' ένα τέταρτο του πρώτου διαλείμματος θέλει να μιλήσει για τριάντα θέματα και για την ομαδοσυνεργατική.» (Δ2).

Έξι Διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9) αποδίδουν τις δυσκολίες εφαρμογής των νέων διδακτικών προσεγγίσεων κυρίως στην έλλειψη επιμόρφωσης και υποστήριξης, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά στην προώθηση των νέων μεθόδων για τους εξής λόγους: α) Κάποιοι εκπαιδευτικοί πιθανόν δεν τις γνωρίζουν. β) Αρκετοί δεν έχουν πειστεί για την αποτελεσματικότητα των νέων μεθόδων και προτιμούν μεθόδους που εμπιστεύονται. γ) Άλλοι δεν νιώθουν ασφαλείς να πειραματιστούν, γιατί δεν έχουν υποστήριξη:

«Θέλει πολύ δρόμο ακόμα, θέλει **επιμόρφωση**, θέλει αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, συνεχή αξιολόγηση, θέλει **υποστήριξη** από τα στελέχη της εκπαίδευσης, Συμβούλους κλπ που δυστυχώς ακόμα δεν υπάρχει...» (Δ4).

«...υπάρχει κάποια αλλαγή στις μεθόδους κυρίως από τους νέους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι από τους **παλιούς** χρησιμοποιούν "**δασκαλοκεντρικά**" συστήματα. Εδώ είναι και η

**επιμόρφωση** που είπα στην αρχή ότι είναι σημαντικό. Αν δεν γίνουν συστηματικές ενδοσχολικές επιμορφώσεις - το τονίζω ενδοσχολικές επιμορφώσεις - πώς θα μάθουν οι εκπαιδευτικοί και **πώς θα πειστούν** για τις νέες μεθόδους; Οι παλιοί κάνουν **αυτό που ξέρουν και εμπιστεύονται** για πολλά χρόνια. Δεν αλλάζουν από τη μια χρονιά στην άλλη οι πρακτικές...» (Δ9).

«Σε ό,τι αφορά τον “μαθητοκεντρικό” έτσι προσανατολισμό του σχολείου και τη διαθεματικότητα έχω να σου πω ότι όλα, **όλα αφήνονται στο δάσκαλο**, δυστυχώς. Ο οποίος, επίσης, έχει αφεθεί “**ξυπόλητος**” [...] **Δεν υπάρχει υποστήριξη** [...] αν υπήρχαν άνθρωποι στα ανώτερα κλιμάκια και οι οποίοι να είναι κοντά στους δασκάλους...» (Δ5).

«...είπαμε πριν ότι διάθεση μπορεί να υπάρχει από αρκετούς, όχι όλους [...] **Αλλαγή υπάρχει** αλλά όλοι προβληματίζονται [...] να υπάρχει βοήθεια...» (Δ8).

«**Η νοοτροπία αρχίζει και αλλάζει** όμως, έτσι; Δηλαδή, ήδη και οι δάσκαλοι οι οποίοι είχαν μάθει τον παλιό τρόπο, το μετωπικό [...] κάνουνε και ομαδοσυνεργατική και [...], απλώς έχουσε μία **ανασφάλεια** [...] δεν ξέρουμε, δηλαδή, αν αυτό που κάναμε πέτυχε και γι’ αυτό έχουμε και την **πεπατημένη**, το λέω και για τον εαυτό μου. Πού ξέρουμε ότι το παιδί έμαθε;» (Δ7).

### **8.3. Η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων:**

Από τους έντεκα Διευθυντές, τρεις (Δ3, Δ6, Δ10) αναφέρουν ότι με το ΕΑΕΠ βελτιώθηκαν τα μαθησιακά αποτελέσματα, πέντε (Δ2, Δ7, Δ8, Δ9, Δ11) δεν απαντούν ευθέως αλλά οι αναφορές τους έχουν (μάλλον) θετικό πρόσημο, δύο (Δ4, Δ5) αναφέρουν ότι είναι νωρίς να φανούν τα αποτελέσματα και ένας (Δ1) είναι κατηγορηματικός ότι δεν βελτιώθηκαν.

Ο Δ1 αναφέρει ότι οι μαθητές δεν βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (όπως ισχυρίζεται το ΥΠΔΒΜΘ) αλλά έχουν οδηγηθεί στην απραξία:

«Στο κέντρο το μαθητή τον έχουμε. Γιατί τον έχουμε δεν έχω καταλάβει! Αυτό που βλέπω μέχρι τώρα, **τον έχουμε στο κέντρο και τον βομβαρδίζουμε**: Με τριάντα δασκάλους να περνάν πάνω από το κεφάλι του και μ’ ένα ωράριο μέχρι τις δύο. Δηλαδή, έχουμε το μαθητή στο κέντρο έτσι ώστε να τον κάνουμε να περάσει στην **απραξία**, γιατί αυτό τελικά γίνεται...» (Δ1).

Δύο Διευθυντές (Δ4, Δ5) αναφέρουν ότι είναι νωρίς να φανούν τα αποτελέσματα. Και οι δύο είχαν απαντήσει ότι στο σχολείο τους εφαρμόζονται «μαθητοκεντρικές» μέθοδοι, κυρίως από νέους εκπαιδευτικούς:

«Τώρα εάν παρατηρούμε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, **είναι νωρίς** να το πούμε...» (Δ4).

«... θεωρώ ότι ακόμα **είναι πολύ νωρίς** να το πεις αυτό. Δεν υπάρχει κατ’ αρχήν όπως σου είπα μία έρευνα η οποία να αποτυπώνει έστω στοιχειωδώς τα πρώτα αποτελέσματα [...] Να πάρει τη γνώμη των δασκάλων, να πάρει τη γνώμη των διευθυντών, να πάρει τη γνώμη όλων των εμπλεκόμενων φορέων [...] ώστε και τροποποιήσεις να γίνουν και αναβαθμίσεις...» (Δ5).

Τρεις Διευθυντές (Δ3, Δ6, Δ10) διαπιστώνουν βελτίωση. Και οι τρεις είχαν αναφέρει αλλαγή των διδακτικών μεθόδων:

«Και ακριβώς υπάρχει και η **βελτίωση στο αποτέλεσμα**. Εφόσον εμπλέκονται περισσότεροι άνθρωποι που δουλεύουν πιο οργανωμένα και πιο ομαδικά έχουμε και **καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα**.» (Δ3).

«... πιστεύω ότι **πάνε καλύτερα** χωρίς να είμαι εκατό τοις εκατό σίγουρος αλλά απ' ό,τι μου λένε και οι συνάδελφοι υπάρχει μια αλλαγή...» (Δ10).

Πέντε Διευθυντές (Δ2, Δ7, Δ8, Δ9, Δ11) δεν αναφέρουν βελτίωση αλλά διαπιστώνουν ότι τα νέα μαθήματα και οι νέες προσεγγίσεις, δίνουν ευκαιρίες στους μαθητές και ενισχύουν τους αδύνατους. Ένας από αυτούς (Δ2) είχε αναφέρει ότι δεν άλλαξαν οι μέθοδοι, ένας (Δ8) ότι άλλαξαν και τρεις (Δ7, Δ9, Δ11) ότι εφαρμόζονται κυρίως από νέους:

«Θεωρώ λοιπόν ότι αυτό το σχολείο **δίνει τις ευκαιρίες**. Από την άλλη χρειάζεται δουλειά...» (Δ2).

«Εγώ πιστεύω ότι είναι καλύτερα. Γιατί υπάρχουν και αντικείμενα τα οποία δεν χρειάζονται να 'χουν γνώσεις, με αποτέλεσμα να βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για να **"ευδοκιμήσουν"** κι αυτοί...» (Δ7).

«Τώρα σε ότι αφορά το μαθησιακό αποτέλεσμα [...] εκτός από τον εμπλουτισμό με τα νέα αντικείμενα που τα παιδιά παίρνουν καινούρια πράγματα [...] οι δραστηριότητες που προανέφερα βοηθούν **όλους τους μαθητές να συμμετέχουν** και αυτό είναι καλό.» (Δ9).

«... θα δουλέψει και ο **αδύνατος μαθητής**, γιατί κι εκείνος κάτι θα καταφέρει. Ενώ πριν δεν μπορούσε να τα βγάλει πέρα, τελείωνε η υπόθεση, τον έχανε [...] Αν κάνεις όμως διερευνητική [...] θα του κεντρίσεις το ενδιαφέρον και σιγά σιγά θα τον πάρεις...» (Δ8).

Δύο από τους Διευθυντές που ανέφεραν βελτίωση (Δ3, Δ10) θεωρούν ότι το ΕΑΕΠ βοηθά τους μαθητές να αναδεικνύουν τα ταλέντα τους και να βρίσκουν χώρο έκφρασης:

«...το κάθε παιδί έχει το δικό του **ταλέντο** και το δικό του χάρισμα, έτσι; Μπορεί ένα παιδί να μην "περπατάει" στη Γλώσσα [...] αλλά να 'χει άλλες δυνατότητες και στη Μουσική και στο Θεατρικό παιχνίδι.» (Δ10).

«Θα ήθελα να πω όμως ότι αναδεικνύονται **ταλέντα**, επιμέρους χαρακτηριστικά των μαθητών με **τα καινούρια αντικείμενα** [...] μαθητής που δεν μπορεί να τα καταφέρει στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, πιθανότατα μπορεί να αναδειχθεί στη Μουσική. Ένας άλλος μαθητής μπορεί να αναδείξει ταλέντο στη Ζωγραφική και ένας τρίτος να αναδείξει ταλέντο στο χορό ή [...] **Δίνει ευκαιρίες το καινούριο πρόγραμμα**, έτσι;» (Δ3).

Επίσης, τρεις Διευθυντές κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στην ένταξη των τσιγγανοπαίδων<sup>51</sup>:

«...παρατηρώ **μείωση της σχολικής διαρροής** [...] των τσιγγανοπαίδων [...] μέσα από αυτές τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις, έχει γίνει γι' αυτούς το μάθημα πιο ελκυστικό, αρχίζει και ξεφεύγει από τον μονότονο, τον ακαδημαϊκό-γνωστικό χαρακτήρα.» (Δ?).

«...έχουμε εντάξει πλήρως τα **τσιγγανάκια** [...] αυτό που στοχεύουμε είναι η **επόμενη γενιά** σε μια εικοσαετία, δηλαδή, όταν αυτά τα παιδιά που ενσωματώνουμε σήμερα στο σχολείο θα γίνουν γονείς και τα δικά τους παιδιά θα πάνε στο σχολείο. Θα έχουν άλλη άποψη για το σχολείο ως γονείς. Τότε θα έχουν αλλάξει πραγματικά τα πράγματα.» (Δ?).

Από τους έντεκα Διευθυντές, έξι (Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι τα σχολικά εγχειρίδια δεν απευθύνονται σε όλους τους μαθητές. Οι συγκεκριμένοι Διευθυντές, είχαν θεωρήσει τον όγκο της ύλης ως ένα από τα εμπόδια για την επίτευξη του στόχου της

---

<sup>51</sup>Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συγκεκριμένων Διευθυντών δεν αναφέρονται οι κωδικοί τους.

ολοκλήρωσης της προετοιμασίας στο σχολείο:

«...είναι **βιβλία** τα οποία δεν έχουν λάβει κατά την άποψή μου σε μεγάλο βαθμό υπόψιν όλη αυτή την **γεωμορφολογία της Ελλάδας και την ανισότητα**, τουλάχιστον στις περιοχές: νησιά, ορεινή Ελλάδα, επαρχιακή...» (Δ5).

«...θα ήταν πιο ωφελημένα τα παιδιά αν υπήρχε αναθεώρηση της ύλης ή **εκσυγχρονισμός των βιβλίων**. Γιατί όταν κάνεις αγώνα δρόμου για να τελειώσεις την ύλη [...] και πρέπει να κάνεις μες στην τάξη εξατομικευμένη διδασκαλία [...] τα βιβλία τα σημερινά είναι απαιτητικά, **πολύ απαιτητικά**, έτσι;» (Δ6).

«Είναι **απαιτητικά τα βιβλία**. Εμείς στις συνεδριάσεις που κάνουμε στο μέσο όρο στοχεύουμε, φροντίζουμε να μην παραγκωνίζουμε κανέναν μαθητή...» (Δ11).

#### **8.4. Η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών και η παιδαγωγική σχέση:**

Έξι Διευθυντές αναφέρουν ότι η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών στις τάξεις είναι καλή και δεν δημιουργεί προβλήματα ούτε στους μαθητές ούτε στη συνεργασία σχολείου-γονέων. Τέσσερις θεωρούν ότι δεν διευκολύνει τη συνεργασία και δεν προάγει την παιδαγωγική λειτουργία (χωρίς να διατυπώνουν αρνητικές κρίσεις) και ένας αναφέρει ότι δημιουργεί προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο Δ1 θεωρεί ότι η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών δεν είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη και επικαλείται εγκυκλίους με τις οποίες το ΥΠΔΒΜΘ συνιστούσε να αποφεύγεται η εναλλαγή, γιατί είναι αντιπαιδαγωγική. Υποστηρίζει ότι δυσχεραίνει το έργο του δασκάλου και δεν προάγει τη συνεργασία με τους γονείς:

«Κατ' αρχάς, σε προηγούμενες δεκαετίες, ερχόταν εγκύκλιος στα σχολεία που ανέφερε ότι στην Πρώτη τάξη και στη Δευτέρα δεν θα μπαίνουν πολλά πρόσωπα, γιατί αυτό κρίνεται **αντιπαιδαγωγικό**. Δεν ξέρω κατά πόσο άλλαξε αυτό, ώστε να κρίνεται παιδαγωγικό σήμερα και μάλιστα έχει έρθει εγκύκλιος που λέει ότι "δεν έχουμε ενδείξεις ότι αυτό είναι αντιπαιδαγωγικό κλπ". Και χωρίς να τεκμηριώνεται, ουσιαστικά κάνουμε **εισβολή τόσων προσώπων** σε μικρές τάξεις. Θεωρώ ότι είναι στον αέρα. [...] Από την άλλη, όταν έχεις πολλά πρόσωπα και δεν έχεις τη θεσμοθετημένη συνεργασία αλλά αφήνεται φλου, αυτό προβλήματα δημιουργεί.[...] οι άνθρωποι συνήθως των ειδικοτήτων είναι περαστικοί [...] επομένως, ο συνάδελφος των ειδικοτήτων δεν έχει μία οπτική δουλεύουμε για να στεριώσουμε και να χτίσουμε και τον άλλο χρόνο. Κι ένα άλλο: με τον ίδιο τρόπο βλέπουν τις ειδικότητες και οι γονείς...» (Δ1).

Έξι (Δ2, Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ9) Διευθυντές υποστηρίζουν (ο Δ2 με επιφύλαξη για την Α' τάξη) ότι η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών στις τάξεις αναβαθμίζει τη μαθησιακή και την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου. Το πρώτο (και κύριο) επιχείρημα έχει να κάνει με την «περιθωριοποίηση» και τα «πρότυπα»: Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικά πρόσωπα και νοοτροπίες και μπορούν να βρουν ένα «πρότυπο» που ενδεχομένως δε βρήκαν στο δάσκαλο. Επιπλέον, μαθητές που ίσως δεν είχαν καλή σχέση με τον δάσκαλο και «περιθωριοποιήθηκαν» έχουν περισσότερες ευκαιρίες, αφού κάποιος άλλος εκπαιδευτικός μπορεί να τους δει με διαφορετικό μάτι:



«Η εναλλαγή, ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις, ίσως δημιουργεί κάποια προβλήματα [...] πολλές φορές κάνει πάρα πολύ καλό να μπαίνει ένας άλλος άνθρωπος ο οποίος μπορεί να **δει με άλλο μάτι** και με άλλη διάθεση τον “ιξ” μαθητή που ο δάσκαλός του τον έχει “κατατάξει” και να του δώσει άλλες ευκαιρίες.» (Δ2).

«Λοιπόν, το ότι μπαίνουν πολλοί είναι θετικό. Γιατί; Είναι **θετικό**, γιατί υπάρχουνε **διαφορετικές νοοτροπίες**, διαφορετικές προσωπικότητες που μεταδίδουνε και μπορεί ο μαθητής να κερδηθεί από έναν ή από δύο, ενώ ο δάσκαλος, ο ένας, μπορεί για κάποιους μαθητές να μην είναι το **πρότυπο** ή για κάποιον τομέα που ενδεχομένως ο μαθητής έχει κλίση.» (Δ7).

«Αυτό είναι κάτι το οποίο έχει συζητηθεί. Δηλαδή, κατά πόσο ευνοεί το κλίμα της τάξης το να μπαίνει ή να βγαίνει συνέχεια καινούριος δάσκαλος. Έχω την εντύπωση ότι τελικά **βοηθάει**.[...] σε προηγούμενες ερωτήσεις, είπα ότι καθέννας από αυτούς έφερε και κάτι μαζί του. Έφερε μια **αύρα**, έφερε ένα θέλω, έφερε ένα μπορώ και αυτό νομίζω ότι βοήθησε τελικά.» (Δ3).

Το δεύτερο επιχείρημα είναι ότι η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και τα ξεκουράζει από το φορτωμένο πρόγραμμα. Από τους έξι, οι τρεις (Δ3, Δ6, Δ9) είχαν εκφράσει θετικές απόψεις για τη διεύρυνση του ωραρίου χρησιμοποιώντας το ίδιο επιχείρημα:

«...η εναλλαγή είναι **καλή**. Γιατί όπως είπα, επειδή το πρόγραμμα είναι μέχρι τις δύο το παιδί στις μικρές ιδίως τάξεις θα κουραζόταν, όταν συνεχώς είχε το δάσκαλο, τον ίδιο δάσκαλο και συνεχώς μαθήματα.[...] Βέβαια, εμείς ας πούμε οι δάσκαλοι το θεωρούμε κάπως κακό, μας **κόβει από τη ροή των** μαθημάτων, επειδή έχουμε μάθει μ’ αυτή την αντίληψη.» (Δ6).

«...προσωπική μου άποψη είναι ότι δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα με την εναλλαγή. Είναι πολύ καλό για την **κοινωνικοποίηση** των παιδιών που αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί και δεν είναι καλό να βλέπουν πάντα έναν δάσκαλο.» (Δ9).

Οι έξι Διευθυντές αναφέρουν ότι η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων είναι καλή:

«Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται πάρα πολύ καλά και με τους μαθητές και με τους γονείς.[...] Δεν παρατηρώ κάποιο ιδιαίτερο **πρόβλημα**, ίσα ίσα που αρχίζει και βελτιώνεται η σχέση με τον καιρό. Όσο ενημερώνονται οι γονείς για το τι συμβαίνει στην τάξη βελτιώνεται και η σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς» (Δ4).

«...έρχονται οι γονείς πλέον να μάθουν και να **ρωτήσουν** πολλούς δασκάλους και το βλέπουμε στις ημέρες της ενημέρωσης και τις ημέρες που δίνουμε βαθμολογίες...» (Δ3).

Ωστόσο, οι δύο από αυτούς (Δ6, Δ7) αναφέρουν ότι –παρά την καλή συνεργασία– ενίοτε δημιουργούνται προβλήματα τα οποία πηγάζουν από τη μη επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση (είχαν αναφερθεί στο θέμα αυτό και στην 3<sup>η</sup> κατηγορία). Μερικοί εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν μπορούν να διαχειριστούν την τάξη και προσπαθούν να «επιβληθούν» με το βαθμό, προκαλώντας τις διαμαρτυρίες των γονέων:

«Πιστεύω προωθεί και τη συνεργασία των γονέων με τις ειδικότητες.[...] Προβλήματα βέβαια δημιουργούνται. Και αυτό, όπως είπαμε και στην αρχή, οφείλεται στη μη έγκαιρη και καλή **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών. Γιατί όταν δεν μπορεί ο εκπαιδευτικός να **διαχειριστεί** την τάξη [...] το θγάζει στη **βαθμολογία**.[...] Τα παιδιά στον δάσκαλο της τάξης, κάθονται ήσυχα [...] και σε ώρα ας πούμε ειδικότητας μεταβάλλεται η ψυχολογία τους. Τη δέχονται πιο ανάλαφρα αυτή την

ώρα με αποτέλεσμα να κάνουν κάποια σχετική φασαρία. Μη έχοντας λοιπόν ο εκπαιδευτικός πώς να σταθεί και πώς να διαχειριστεί το μαθητικό δυναμικό, κάνει το σοβαρό λάθος για μένα: **βάζει κακό βαθμό**. Κι εκεί αρχίζουν τα παράπονα των γονέων...» (Δ6).

«Αυτό είναι **θετικό** για μένα. Να πω την αλήθεια το μόνο πρόβλημα που έχω επισημάνει [...] είναι ότι η **νοοτροπία** των ειδικοτήτων που δεν είναι δάσκαλοι, δεν έχουν [...] κατάρτιση, μπαίνουνε μέσα να κάνουν μάθημα όπως κάνουν στα παιδιά του Λυκείου ή του Γυμνασίου. Εδώ είναι μικρά τα παιδιά πρέπει να υπάρχει άλλο πνεύμα...» (Δ7).

Από τους έντεκα Διευθυντές οι τέσσερις (Δ5, Δ8, Δ10, Δ11) θεωρούν ότι η εναλλαγή δεν βοηθάει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και μαθητών, ωστόσο δεν εκφράζουν αρνητικές απόψεις. Οι δυσκολίες δεν αφορούν στην ίδια την εναλλαγή αλλά στη μη σταθερότητα του προσωπικού. Οι λιγοστές ώρες που μένουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στο σχολείο και ο μεγάλος αριθμός των μαθητών δεν επιτρέπουν την εδραίωση της παιδαγωγικής σχέσης. Ένας από τους τέσσερις Διευθυντές (Δ8) αναφέρει ότι υπάρχουν προβλήματα με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που διατίθενται για λίγες ώρες στο σχολείο, κάτι που δεν συμβαίνει με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Στην 3<sup>η</sup> κατηγορία είχε αναφερθεί στο ζήτημα της μη παιδαγωγικής επάρκειας και τα προβλήματα που δημιουργούνται:

«...όταν ο εκπαιδευτικός της ειδικότητας έρχεται για μια ώρα στο σχολείο και σηκώνεται και φεύγει, εγώ πιστεύω ότι δεν μπορεί να προσφέρει [...]. Ούτε θα καθίσει να συνεργαστεί, γιατί έρχεται, κάνει το μάθημά του και την επόμενη ώρα έχει μάθημα στο άλλο το σχολείο. Λοιπόν, σίγουρα οι **γονείς θέλουν το δάσκαλο**, αυτό είναι ξεκάθαρο. Ο δάσκαλος είναι εκείνος ο οποίος θα κρατήσει την τάξη, θα κρατήσει και το σχολείο. Οι ειδικότητες –όχι ότι κατηγορώ τους συναδέλφους– αλλά **δεν έχουνε το χρόνο να καθίσουν να ενταχθούν στο σχολείο**.» (Δ10).

«...προβλήματα δεν έχουμε απ' αυτούς που είναι στο σχολείο συνέχεια, γιατί παίζει ρόλο εάν τον ξέρουν τον εκπαιδευτικό από πριν, δηλαδή, **αυτοί που 'ναι μόνιμοι δεν έχουν πρόβλημα**. Αλλά μ' αυτούς που έρχονται και αλλάζουν κάθε χρόνο δεν προλαβαίνουν τα παιδιά ούτε καν να **δεθούν**.[...] όλο το χρόνο θα τον δει είκοσι πέντε ώρες. Πότε να προλάβει το παιδί να δεθεί μαζί του; Του χρόνου δεν θα 'ναι στο σχολείο.[...] τα παιδιά δεν έχουν πρόβλημα με το ν' αλλάζουν. Το πρόβλημα το μεγάλο είναι ότι αλλάζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί. [...] Όταν σε μένα θα 'ρθει τώρα εδώ και θα κάνει σε [...] παιδιά μάθημα και θα πάει και σ' άλλο ένα σχολείο και θα κάνει σ' άλλα [...] θα προλάβει να γνωρίζει τα παιδιά, να δει τις **ιδιαιτερότητες**, να τα πλησιάσει; Τι να κάνει; Δηλαδή είναι, είναι **αδύνατον ανθρώπινα**.» (Δ8).

Οι παραπάνω δυσκολίες εμποδίζουν και τη συνεργασία με τους γονείς. Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα στους δασκάλους και στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων παίζει σημαντικό ρόλο στην ύπαρξη ή μη προβλημάτων. Ωστόσο, ο Δ5 θεωρεί ότι έχουν ευθύνη και οι γονείς, γιατί το ενδιαφέρον τους για συνεργασία συναρτάται με το ενδιαφέρον τους για το μάθημα του εκπαιδευτικού και το βαθμό. Πάντως, ο δάσκαλος παραμένει «σημείο αναφοράς», «πρωταγωνιστής» και αυτός που «κρατάει το σχολείο» όπως αναφέρουν τρεις Διευθυντές (Δ5, Δ10, Δ11):

«Εδώ θα σου πω το εξής: θα ξεκινήσω απ' το δεύτερο, σ' ό,τι αφορά τους γονείς εξακολουθούν να έχουν την αντίληψη ότι **πρωταγωνιστής** στην τάξη είναι ο δάσκαλος, τέλος! Είναι νόμος αυτό. Και το βλέπουμε κυρίως **όταν δίνουμε βαθμούς**. Ενώ όλες οι ειδικότητες είναι εδώ, ελάχιστοι θα πλησιάσουν τις ειδικότητες να ρωτήσουν για το παιδί τους, ελάχιστοι[...] **πλην των Αγγλικών** που τους "καίει" εκεί για πολλούς λόγους, έτσι; [...] έχει πολύ μεγάλη σημασία πώς λειτουργεί ο εκπαιδευτικός της ειδικότητας σε σχέση με τον εκπαιδευτικό του τμήματος και κατά πόσο συνεργάζεται.[...] έχει να κάνει με τον ανθρώπινο παράγοντα...» (Δ5).

«Ο συνδετικός κρίκος των παιδιών και της οικογένειας με το σχολείο εξακολουθεί να είναι ο δάσκαλος ή η δασκάλα της τάξης [...] Οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον και τους ρωτάνε αλλά σου είπα και πριν ο δάσκαλος είναι το **σημείο αναφοράς**.[...] Αλλά... πώς να στο πω έχει σχέση με το κλίμα και τον **τρόπο λειτουργίας του σχολείου**.» (Δ11).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Τέσσερις Διευθυντές αναφέρουν ότι το νέο πρόγραμμα ενίσχυσε τις γνώσεις των μαθητών αλλά περισσότερο **ενίσχυσε** την **παιδαγωγική διάσταση** του σχολείου. Δύο από αυτούς υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα νέα μαθήματα άλλαξαν το κλίμα του σχολείου, απόψεις βέβαια που είναι αντίθετες με εκείνες που είχαν αναφέρει άλλοι στην κατηγορία των προβλημάτων περί μη παιδαγωγικής επάρκειας. Τέσσερις Διευθυντές θεωρούν ότι με το νέο πρόγραμμα ενισχύθηκαν τόσο οι γνώσεις όσο και η παιδαγωγική διάσταση αλλά ο «**γνωσιοκεντρικός**» χαρακτήρας του σχολείου παραμένει ισχυρός, γιατί και οι εκπαιδευτικοί τον στηρίζουν με τον τρόπο τους (πάγιες αντιλήψεις, διδακτικά μοντέλα). Τρεις Διευθυντές **δεν** πιστεύουν ότι **ενισχύθηκε η παιδαγωγική διάσταση** και μάλιστα ο ένας θεωρεί πως **δεν ενισχύθηκαν ούτε οι γνώσεις**. Δηλαδή, από τις απόψεις των οκτώ Διευθυντών φαίνεται ότι το ΕΑΕΠ έχει ενισχύσει ως ένα βαθμό την παιδαγωγική διάσταση του σχολείου. Ωστόσο, το σχολείο εξακολουθεί να **επικεντρώνεται στις γνώσεις** και συνεπώς ο ακαδημαϊκός του προσανατολισμός παραμένει, μάλλον, κυρίαρχος. Από τους οκτώ Διευθυντές οι επτά είχαν αναφέρει (στην 1<sup>η</sup> κατηγορία) ότι οι αλλαγές άλλαξαν το σχολείο προς το καλύτερο. Από τους οκτώ Διευθυντές επτά αναφέρουν ότι τα νέα μαθήματα έκαναν το πρόγραμμα πιο **ελκυστικό** και ευχάριστο για τους μαθητές, ενώ πέντε αναφέρουν ότι έχει βελτιωθεί η **συνεργασία** μεταξύ των μαθητών.

Εννέα από τους έντεκα Διευθυντές αναφέρουν ότι οι διδακτικές **μέθοδοι** που χρησιμοποιούνται στα σχολεία τους εκσυγχρονίστηκαν **ως ένα βαθμό**, χωρίς αυτός να προσδιορίζεται. Οι πέντε από τους εννέα υποστηρίζουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις σύγχρονες μεθόδους περισσότερο, ενώ οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας ακολουθούν πιο διστακτικά. Οι τέσσερις δεν κάνουν τη διάκριση «παλιός-νέος» αλλά θεωρούν τα καινοτόμα προγράμματα μοχλό αλλαγής των μεθόδων. Δύο από τους έντεκα Διευθυντές αναφέρουν ότι **δεν έχει υπάρξει αλλαγή** των μεθόδων. Η

έλλειψη επιμόρφωσης και παιδαγωγικής καθοδήγησης λειτουργούν ανασταλτικά στην αλλαγή, σύμφωνα με τις απόψεις έξι Διευθυντών. Οι απόψεις δύο Διευθυντών (από τους εννέα) παρουσιάζουν κάποια αντίφαση σε σχέση με προηγούμενες (π.χ. διακοπή «μαθησιακής ροής»). Από τα προηγούμενα δεν προκύπτει σαφής εικόνα σε σχέση με τον εκσυγχρονισμό των διδακτικών μεθόδων αλλά μάλλον η αλλαγή είναι μικρή και όχι γενικευμένη.

Από τις απόψεις των Διευθυντών προκύπτει ότι η όποια αλλαγή των μεθόδων δεν φαίνεται να έχει αποδώσει αρκετά ως τώρα, αφού μόνο τρεις από τους έντεκα αναφέρουν ότι **βελτιώθηκαν** τα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι δύο από τους τρεις υποστηρίζουν ότι το ΕΑΕΠ βοηθά στην ανάδειξη των ταλέντων των μαθητών. Και οι τρεις υποστήριξαν ότι άλλαξαν οι διδακτικές μέθοδοι στα σχολεία τους. Ωστόσο, φαίνεται να υπάρχει θετικό αποτέλεσμα σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας: Πέντε από τους έντεκα Διευθυντές αναφέρουν ότι με το νέο πρόγραμμα και τις νέες μεθόδους, υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες και **μεγαλύτερα περιθώρια για ενεργητική συμμετοχή** όλων των μαθητών (μαθητών με χαμηλές επιδόσεις, αλλοδαπών, Ρομά). Δύο από τους έντεκα Διευθυντές θεωρούν ότι είναι νωρίς να φανούν τα αποτελέσματα και ένας αναφέρει ότι οι μαθητές οδηγούνται στην απραξία. Έξι Διευθυντές θεωρούν ότι τα σχολικά βιβλία είναι απαιτητικά και δεν απευθύνονται σε όλους τους μαθητές.

Ένα από τα ζητήματα που προκάλεσαν αρκετές συζητήσεις είναι η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών στις τάξεις (επτά στις Α'-Β'), ενώ πριν το ΕΑΕΠ δίδασκαν συνήθως τρεις (ο δάσκαλος, ο Γυμναστής και ο Μουσικός). Είναι γενικά αποδεκτό, τουλάχιστον για την Α/θμια Εκπαίδευση, ότι εκτός από την ύλη και τις μεθόδους, οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης.

Από τις απόψεις των Διευθυντών φαίνεται ότι η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών δεν δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα, ωστόσο μοιρασμένες είναι οι απόψεις για το αν η εναλλαγή βελτιώνει την παιδαγωγική σχέση. Έξι Διευθυντές θεωρούν ότι η εναλλαγή βελτιώνει την παιδαγωγική σχέση και βοηθά στην κοινωνικοποίηση, γιατί οι μαθητές έχουν περισσότερα «πρότυπα» και ευκαιρίες. Τέσσερις από τους έντεκα Διευθυντές θεωρούν ότι η εναλλαγή δεν βοηθάει, λόγω της μικρής παρουσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο, αλλά οι απόψεις τους δεν φαίνονται αρνητικές. Μόνο ένας από τους έντεκα διατυπώνει **αρνητική άποψη**. Οι τέσσερις Διευθυντές αναφέρουν ότι η μικρή παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο δεν ευνοεί τη συνεργασία με τους γονείς και ο δάσκαλος παραμένει το «σημείο αναφοράς» για τους γονείς. Οι συγκριμένοι Διευθυντές είχαν αναφέρει προβλήματα σε σχέση με τις μετακινήσεις του προσωπικού, τη σύνταξη του προγράμματος, τη διακοπή της «μαθησιακής ροής» και τη συνεργασία. Οι έξι Διευθυντές

(που διατυπώνουν θετικές απόψεις) αναφέρουν ότι υπάρχει καλή συνεργασία γονέων-σχολείου. Μερικοί (τρεις) αναφέρουν προβλήματα -με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που δεν βρίσκονται πολλές ώρες στο σχολείο- τα οποία σχετίζονται με την παιδαγωγική επάρκεια. Από τα προηγούμενα φαίνεται ότι η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών δεν συνιστά από μόνη της πρόβλημα. Οι όποιες δυσκολίες υπάρχουν προέρχονται περισσότερο από το μικρό χρόνο της παρουσίας στο σχολείο κάποιων ειδικοτήτων. Άλλωστε οι Διευθυντές που αναφέρουν δυσκολίες ξεκαθαρίζουν ότι δεν υπάρχουν προβλήματα με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που είναι μόνιμοι στο σχολείο (Αγγλικών, Φυσικής Αγωγής ή και Μουσικής).

Οι απόψεις των δύο Διευθυντών που εφαρμόζουν τα πιλοτικά ΑΠΣ δεν παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με τις απόψεις των άλλων. Όμως, η ελευθερία κινήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί, η αποδέσμευση από το βιβλίο και η εφαρμογή (υποχρεωτική ως ένα βαθμό) νέων διδακτικών προσεγγίσεων αποτιμάται θετικά. Ωστόσο, επισημαίνουν ότι το πιλοτικό πρόγραμμα έχει υψηλές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς και μη ικανοποιητική επιμόρφωση, παρόλο που είναι συστηματικότερη.

Σε σχέση με την έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ παρουσιάζονται μόνο ευρήματα που αφορούν στα βιβλία: «Τα περιεχόμενα κάποιων βιβλίων δεν ανταποκρίνονται [...] στην αντιληπτική ικανότητα και στην οικογενειακή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση του συνόλου των μαθητών» (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 93).

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **όγδοο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι από τη διετή εφαρμογή του ΕΑΕΠ διαφαίνεται κάποια βελτίωση της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου αλλά ο «γνωσιοκεντρικός» του χαρακτήρας παραμένει ισχυρός. Η ανανέωση των διδακτικών μεθόδων φαίνεται να είναι περιορισμένη, το ίδιο και η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

### **6.2.9. 9<sup>η</sup> κατηγορία: Οι αλλαγές στο προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα**

Η ένατη κατηγορία περιλαμβάνει 111 αναφορές οι οποίες αφορούν τις αλλαγές στο προαιρετικό πρόγραμμα (14:00-16:15). Οι αναφορές εντάχθηκαν σε τρεις υποκατηγορίες: 1) Οι αλλαγές και η επίτευξη των στόχων (51 αναφορές). 2) Η κοινωνική διαστρωμάτωση (28 αναφορές). 3) Η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου (32 αναφορές).

#### **9.1. Οι αλλαγές και η επίτευξη των στόχων του προγράμματος:**

Με τις αλλαγές που έγιναν στο προαιρετικό πρόγραμμα δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να αποχωρούν πριν την ολοκλήρωσή του, μειώθηκαν οι ώρες της προετοιμασίας στις μεγάλες τάξεις και καταργήθηκαν τα υποχρεωτικά μαθήματα.

**1α)** Σε σχέση με τη **δυνατότητα της πρόωρης αποχώρησης** έξι Διευθυντές (Δ1, Δ3, Δ5, Δ6, Δ7, Δ9) εκφράζουν θετικές απόψεις για τη ρύθμιση. Θεωρούν ότι εξυπηρετεί οικογενειακές ανάγκες, ενώ κάποιοι αναφέρουν ότι έβγαλε το σχολείο από τη δύσκολη θέση, γιατί υπήρχαν γονείς οι οποίοι ήθελαν να παίρνουν τα παιδιά τους νωρίτερα:

«Το ότι αποχωρούν τα παιδιά **έλυσε μεγάλα προβλήματα**, γιατί το κάναμε πολλές φορές **κρυφά**. Όταν ο άλλος ήθελε το παιδί του να το πάρει, αφού σχόλαγε τρεισήμισι η ώρα και δεν μπορούσε να ξαναγυρίσει, δεν μπορούσαμε να τον υποχρεώσουμε εμείς να 'ρθει τέσσερις. [...] Υπάρχουν και τα φροντιστήρια έξω, τα οποία έχουν ωράρια [...] ο νόμος λέει πραγματικά να φεύγει το παιδί κανονικά και κάναμε αυτή την παρατυπία...» (Δ7).

«...Υπάρχουν γονείς που δουλεύουν μέχρι τις τρεις, καλό είναι που **δόθηκε μια ευελιξία** στο ωράριο, μπορεί το παιδί να φύγει. Χωρίστηκε το ολοήμερο σε ζώνες και το παιδί μπορεί να φύγει από την πρώτη ζώνη να φύγει στις τρεις και να πάει με τους γονείς του, να πάει στο σπίτι του. Είναι θετικό αυτό, είναι **θετικό**. Καλύπτει αυτή την ανάγκη.» (Δ1).

Δύο Διευθυντές (Δ4, Δ11) θεωρούν ότι δεν είναι καλή η ρύθμιση, γιατί υποβαθμίζει το πρόγραμμα και την αξιοπιστία του:

«Πιστεύω ότι η δυνατότητα πρόωρης αποχώρησης **δεν είναι προς τη θετική** κατεύθυνση. Θα 'πρεπε όλα τα παιδιά να σχολάνε την ίδια ώρα, να μην κατακερματίζεται θα 'λεγα το πρόγραμμα, να μην αντιμετωπίζεται ο θεσμός **ως χώρος parking** [...] οι ώρες αυτές είναι πολύ ουσιαστικές και βοηθούν τα παιδιά και στην προετοιμασία τους για την άλλη μέρα και παίζουν κι ένα ρόλο αντισταθμιστικό ειδικά για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι χρήσιμο το πρόγραμμα να εφαρμόζεται όλο και **όχι να διασπάται** στις τρεισήμισι [...] να δίνει μια πιο αξιόπιστη εικόνα και στους γονείς...» (Δ4).

Τρεις Διευθυντές (Δ2, Δ8, Δ10) διατυπώνουν ουδέτερες απόψεις:

«Εξαρτάται για ποιο λόγο το στέλνει ο γονιός το παιδί του στο ολοήμερο. Το στέλνει για να μάθει; Το στέλνει για να το κρατάμε εμείς εδώ πέρα [...] Όταν όμως το ολοήμερο ξεκινάει στις δύο η ώρα, μέχρι τις δυόμισι τρώνε, δυόμισι με τρεις παρά τέταρτο έχουνε διάλειμμα, **τώρα το να φύγει ένα παιδάκι τρεισήμισι η ώρα ή να φύγει στις τέσσερις και τέταρτο δε λέει τίποτα**.» (Δ10).

**1β)** Σε σχέση με τη **μείωση των ωρών προετοιμασίας**, στην ουσία κατάργηση στις τάξεις Γ'-ΣΤ', τρεις Διευθυντές εκφράζουν θετικές απόψεις, τέσσερις αρνητικές και τέσσερις ουδέτερες.

Τρεις Διευθυντές (Δ4, Δ7, Δ9) θεωρούν θετική τη ρύθμιση, γιατί δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν με αντικείμενα που επιθυμούν:

«**Θετικό το βλέπω**. Με ποια έννοια: εφόσον μπήκαν περισσότερα διδακτικά αντικείμενα, το παιδί εκεί που θέλει, που έχει κλίση μπορεί ν' ασχοληθεί παραπάνω.» (Δ7).

Τέσσερις Διευθυντές (Δ1, Δ5, Δ6, Δ10) είναι αντίθετοι, γιατί δεν προλαβαίνουν οι μαθητές να ολοκληρώσουν την προετοιμασία για την επόμενη ημέρα:

«... από την άλλη το θέμα της μελέτης σ' εμάς έχει σημασία, ο χρόνος για τον εκπαιδευτικό είναι πάρα πολύ **λίγος για να κάνουν τα παιδιά μελέτη**. Και όταν έχει πολλά παιδιά...» (Δ5).

Τέσσερις Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ8, Δ11) δεν εκφράζονται ούτε θετικά ούτε αρνητικά.

Οι απόψεις που διατυπώνουν συνδέονται με τη διαπίστωσή τους ότι το πρόγραμμα εξυπηρετεί κυρίως τη φύλαξη των παιδιών:

«...επειδή οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να 'χουν έναν άνθρωπο στο σπίτι ή δεν έχουν εμπιστοσύνη να τ' αφήσουν μόνα τους τ' αφήνουν στο ολοήμερο, να έρθουν την ώρα που θα τελειώσουν να τα πάρουν και **δεν τους ενδιαφέρει τι έχουν κάνει**. Αρκεί να 'χουνε φυλαχθεί τα παιδιά τους τις δυο ώρες που μένουν εδώ.» (Δ8).

**1γ)** Σε σχέση με την **κατάργηση των υποχρεωτικών μαθημάτων**, επτά Διευθυντές εκφράζουν θετικές απόψεις, ένας αρνητική και τρεις δεν διατυπώνουν άποψη (Δ1, Δ3, Δ5).

Επτά Διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) συμφωνούν με την κατάργηση των υποχρεωτικών μαθημάτων, γιατί το σχολείο γνωρίζει τις ανάγκες των μαθητών του και μπορεί να προσαρμόζει τα μαθήματα για να τους ξεκουράζει. Επιπλέον, κάποια από τα διδακτικά αντικείμενα μπήκαν στο πρωινό πρόγραμμα, οπότε θεωρούν υπερβολή να υπάρχουν με υποχρεωτικό χαρακτήρα και στο απογευματινό:

«Θεωρώ **θετικό** βέβαια το γεγονός ότι αποφασίζει το σχολείο με την έννοια ότι ένα έξυπνο σχολείο μπορεί να δει ότι θα πρέπει να **χαρίσει** σ' αυτά τα παιδιά περισσότερο μαθήματα που θα τ' ανακουφίσουν από την κούρασή τους το απόγευμα...» (Δ2).

«...να κάνει το πρωί Φυσική Αγωγή, το βράδυ πάλι Φυσική Αγωγή, να κάνει το πρωί Αγγλικά το βράδυ πάλι Αγγλικά, **περιττό είναι**.» (Δ10).

«Εντάξει, αυτό **καλό είναι**. Τώρα έχει μειωθεί ο χρόνος σε σχέση με το ολοήμερο που είχαμε πριν από δύο χρόνια. Ήδη, όμως, μεγάλο μέρος αυτών των διδακτικών αντικειμένων **καλύπτεται από το πρωινό πρόγραμμα**.» (Δ11).

Μόνο ένας Διευθυντής (Δ6) δεν συμφωνεί με την κατάργηση των υποχρεωτικών μαθημάτων, γιατί υποστηρίζει ότι βοηθούσαν στην καλύτερη προετοιμασία των μαθητών:

«Όχι, **δεν είναι καλό**. Κοίταξε να δεις η φιλοσοφία ήταν από τότε να μένει η τσάντα στο σχολείο. Δηλαδή, κάνοντας τα μαθήματα, την προετοιμασία για την επόμενη μέρα με τη βοήθεια των δασκάλων, έτσι πραγματικά το παιδί θα πήγαινε στο σπίτι του απαλλαγμένο από την προετοιμασία.» (Δ6).

Τελικά, από τους έντεκα Διευθυντές μόνο δύο (Δ7, Δ9) συμφωνούν με όλες τις αλλαγές. Ωστόσο, οι απόψεις των περισσότερων Διευθυντών (επτά) συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι οι αλλαγές που έγιναν δεν βελτίωσαν το πρόγραμμα. Ένας θεωρεί ότι το έχουν αναβαθμίσει και τρεις δεν εκφράζουν ξεκάθαρη άποψη. Ειδικότερα:

Επτά Διευθυντές (Δ1, Δ3, Δ4, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10) θεωρούν ότι οι αλλαγές στο προαιρετικό πρόγραμμα δεν το αναβάθμισαν ούτε αύξησαν την αξιοπιστία του:

«...δε βλέπω ότι πηγαίνει στη σωστή κατεύθυνση. Ίσα ίσα που όλο και **λιγότερα παιδιά βοηθά...**» (Δ1).

«Το **μεγάλο πρόβλημα** των ΕΑΕΠ είναι το **απογευματινό**. Και το λέω αυτό, γιατί ακόμα και τώρα δεν έχουμε στελέχωση σε ειδικότητες.» (Δ3).

«Θα έλεγα ότι υπάρχει ίσως μια **στασιμότητα**. Θα χρειάζονταν και κάποιες άλλες παρεμβάσεις, ώστε το ολοήμερο να αναδείξει τη λειτουργία αυτή που πρέπει να έχει και έτσι να

προσελκύσει θα έλεγα και πιο πολλούς μαθητές, να γίνει δηλαδή πιο **αξιόπιστο** [...]. Όταν οι προσλήψεις γίνονται με καθυστερήσεις, όλα αυτά ...» (Δ4).

Ένας από τους επτά (Δ6) θεωρεί ότι οι αλλαγές έχουν υποβαθμίσει το πρόγραμμα και εκφράζει την άποψη ότι ο θεσμός του ολοήμερου (γενικά) είναι απαξιωμένος:

«Όχι, βέβαια, όχι με τίποτα. Ίσα ίσα το **υποβαθμίζουν**.[...] έτσι όπως λειτουργεί, για μένα καλύτερα να μη λειτουργήσει πλέον. Μετά από τόσα χρόνια, έχω την εμπειρία και το θάρρος να πω **να σταματήσει εδώ**.[...] Έχει απαξιωθεί...» (Δ6).

Από τους έντεκα Διευθυντές ένας (Δ7) πιστεύει ότι οι αλλαγές είναι θετικές αλλά δεν έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα, λόγω της νοοτροπίας του Έλληνα που προτιμά τα φροντιστήρια. Είναι ένας από τους δύο Διευθυντές που συμφωνούν με όλες τις αλλαγές:

«...**το αναβάθμισαν** αλλά κοίταξε να δεις κάτι, ο Έλληνας έχει το εξής: [...] “Αν δεν πληρώσεις έξω... μην περιμένεις από το σχολείο” [...] πρέπει ν’ αλλάξει η **νοοτροπία της κοινωνίας**. Αυτό είναι το βασικότερο.» (Δ7).

Από τους έντεκα Διευθυντές, τρεις (Δ2, Δ5, Δ11,) δεν εκφράζουν ξεκάθαρη άποψη. Όμως, ο Δ2 δεν συμφωνεί γενικότερα με το θεσμό του ολοήμερου, γιατί θεωρεί ότι το ρόλο του μπορεί να τον επιτελέσει η διευρυμένη οικογένεια. Αντίθετος με το θεσμό είναι και ο Δ1, ο οποίος ανέφερε ότι οι αλλαγές δεν αναβάθμισαν το πρόγραμμα. Θεωρεί ότι ο θεσμός υπηρετεί την κοινωνική διάρθρωση του συστήματος εργασίας και πιστεύει ότι τα ωράρια εργασίας πρέπει να προσαρμοστούν στο ωράριο του σχολείου, ώστε τα παιδιά να επιστρέφουν το μεσημέρι στο σπίτι τους:

«Είναι μία βοήθεια για ανθρώπους που δεν έχουν τον τρόπο...» (Δ5).

«Θα σου πω την άποψή μου για το ολοήμερο, που ίσως είναι αιρετική. Θεωρώ ότι [...] στην Ελλάδα δεν πέθαναν όλες οι γιαγιές και οι παππούδες. Θεωρώ ότι η λειτουργία της κοινωνίας και της οικογένειας, της **διευρυμένης οικογένειας**, στην Ελλάδα έπαιξε ένα σπουδαίο ρόλο τον οποίο μπορεί να συνεχίσει να τον παίζει.» (Δ2).

«Το καλύτερο θα ήταν τα παιδιά το μεσημέρι, αφού τελείωναν το ωράριό τους το πρωινό στο σχολείο, να καθίσουν στο τραπέζι **μαζί με τους γονείς** τους [...] πρέπει να φροντίσουμε ως κοινωνία, ως στόχο να θάλουμε αυτό: τα παιδιά να είναι με τους γονείς τους το μεσημέρι. Δηλαδή, **να οργανωθεί η εργασία** με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει αυτή τη δυνατότητα στα παιδιά. Τέτοιο στόχο δεν έχουμεβάλει πουθενά και φαίνεται νομοτέλεια αυτό το σύστημα εργασίας.» (Δ1).

**1δ)** Σε ό,τι αφορά την **επίτευξη των στόχων** του προαιρετικού προγράμματος, οι περισσότεροι Διευθυντές (επτά) διαπιστώνουν ότι ο ρόλος του έχει περιοριστεί στη φύλαξη των παιδιών. Μόνο τέσσερις θεωρούν ότι επιτελεί και τον αντισταθμιστικό του ρόλο.

Οι επτά Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι το προαιρετικό πρόγραμμα εκπληρώνει μόνο τον κοινωνικό του ρόλο, εξυπηρετώντας τους γονείς οι οποίοι τελειώνουν την εργασία μετά τις 14:00 και δεν έχουν πού να αφήσουν τα παιδιά τους:

«...ως προς το απογευματινό του πρόγραμμα **εξακολουθεί να είναι φύλαξη**. Δηλαδή, εκπληρώνει πλέον όχι τον εκπαιδευτικό, δηλαδή την προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη



μέρα [...] εκπληρώνει μόνο τη φύλαξη, τον κοινωνικό ρόλο για γονείς οι οποίοι δεν μπορούν να έχουν τα παιδιά τους εκείνη τη στιγμή στο σπίτι.» (Δ3).

«**Δεν τα αφήνουν για να μάθουν κάτι περισσότερο**, όσοι μπορούν να τα πάρουν στις δύο τα παίρνουν.» (Δ9).

«...το σχολείο πήγε τώρα μέχρι τις δύο και **κάλυψε ένα μέρος** από αυτό που έκανε το **ολοήμερο** που άρχιζε στις δώδεκα και μισή. Τώρα εκ των πραγμάτων ο στόχος μετά τις δύο είναι πραγματικά... επειδή εργάζονται οι γονείς.» (Δ11).

Τέσσερις Διευθυντές (Δ1, Δ4, Δ5, Δ7) θεωρούν ότι στα σχολεία τους το προαιρετικό πρόγραμμα, εκτός από τον κοινωνικό ρόλο, έχει και αντισταθμιστικό. Όμως, μόνο ένας (Δ4) αναφέρει ότι ο αντισταθμιστικός ρόλος του προγράμματος είναι ο σημαντικότερος:

«...πιστεύω ότι ο ρόλος ο **αντισταθμιστικός είναι ο κυριότερος ρόλος** του ολοήμερου και σ' αυτόν δίνουν περισσότερο βάρος και οι γονείς.» (Δ4).

«...το ολοήμερο σχολείο ήρθε να καλύψει μια ανάγκη ουσιαστικά των εργαζόμενων γονέων που σημαίνει, και πραγματικά είναι μια πραγματική ανάγκη αυτό, έχει μία **κοινωνική** διάσταση η οποία είναι σημαντική.[...] Σαφώς και **ενισχύει κάποιους μαθητές**. Δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι υπάρχουν μαθητές οι οποίοι δεν μπορούν να δεχθούν βοήθεια από τους γονείς τους ούτε από ένα τρίτο πρόσωπο στο σπίτι...» (Δ1).

## 9.2. Η κοινωνική διαστρωμάτωση:

**2α)** Σε ό,τι αφορά τη **διαστρωμάτωση**, από τους έντεκα Διευθυντές οι επτά (Δ1, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ10) αναφέρουν ότι οι μαθητές που φοιτούν στο προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα προέρχονται κυρίως από τα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Είναι παιδιά κυρίως εργαζόμενων γονέων οι οποίοι σχολάζουν από τις δουλειές τους αργά το απόγευμα. Επίσης, οι περισσότεροι αναφέρουν ότι φοιτούν πολλοί αλλοδαποί μαθητές:

«Κυρίως έχουμε παιδιά **μεταναστών** και παιδιά ανθρώπων που δουλεύουν σε αγροτικές δουλειές και δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Ούτε μπορούν να τα κρατήσουν το μεσημέρι.» (Δ1).

«...προέρχονται από **κατώτερα κοινωνικά στρώματα**, είναι **αλλοδαποί** ή τσιγγάνοι...» (Δ3).

«Οι **οικονομικοί μετανάστες** πρώτα πρώτα. [...]. Και δεύτερον κάποιοι **εργαζόμενοι** που τ' αφήνουν μέχρι που να σχολάσουν, δηλαδή για φύλαξη.» (Δ6).

Τέσσερις Διευθυντές (Δ2, Δ8, Δ9, Δ11) αναφέρουν ότι έχουν μαθητές από όλα τα στρώματα και συνδέουν την παραμονή με το μεγάλο ωράριο εργασίας των γονέων:

«... **όλα τα κοινωνικά στρώματα**. Έχω και παιδιά υπαλλήλων που εργάζονται μέχρι αργά και παιδιά εργατών [...] Εργαζόμενοι δηλαδή, εργαζόμενοι. Είναι λύση ανάγκης, αλλά **εργαζόμενοι σε όλα τα επίπεδα**. Δηλαδή, λέω από το δημόσιο υπάλληλο μέχρι και τον εργάτη, ας πούμε, υπάρχει μια διαστρωμάτωση σ' αυτό.» (Δ2).

«Είναι παιδιά, δηλαδή, **από όλα τα στρώματα** θα έλεγα. Δεν έχει σχέση με την κοινωνική προέλευση αλλά τότε τελειώνει ο γονιός την εργασία του.» (Δ9).

«...παιδιά από **υψηλά** και από **χαμηλά** κοινωνικά στρώματα, απ' όλα τα οικονομικά στρώματα.[...] Όποιος εργάζεται μετά τις δύο αφήνει τα παιδιά στο Ολοήμερο.» (Δ11).

**2β)** Οι Διευθυντές χαρακτηρίζουν μικρό τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν στο

προαιρετικό πρόγραμμα και δίνουν τέσσερις ερμηνείες:

i) Έξι Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) θεωρούν ότι η διεύρυνση του πρωινού ωραρίου κάλυψε τις ανάγκες φύλαξης πολλών εργαζομένων που τελειώνουν την εργασία τους στις δύο, οπότε στο προαιρετικό αφήνουν τα παιδιά τους όσοι δουλεύουν μέχρι αργά:

*«Ναι, μειώθηκε. Γιατί; [...] γιατί πριν που σχολάγαμε νωρίτερα στις δωδεκάμισι, στη μία και τέταρτο, δεν είχε ο άλλος τι να το κάνει, το άφηνε εδώ. Τώρα που σχολάνε στις δύο και σχολάνε και τα μεγάλα μαζί τα πήρανε, μένουνε μόνο πια εκείνοι που έχουν πραγματική ανάγκη, που δεν έχουν τι να κάνουν μέχρι τις τρεισήμισι [...] ούτε έχει πειστεί ο γονιός ότι μπορεί το απόγευμα να κάνει κάτι το παιδί του, για να τ' αφήσει εδώ. (Δ8).*

ii) Τέσσερις Διευθυντές (Δ3, Δ6, Δ8, Δ9) αποδίδουν το μικρό αριθμό στη μη ελκυστικότητα του προγράμματος και επισημαίνουν ότι το προαιρετικό πρόγραμμα δεν έχει πείσει τους γονείς ότι κάνει κάτι περισσότερο από φύλαξη. Επιπλέον, τα όποια κίνητρα υπήρχαν πέραν της φύλαξης αποδυναμώθηκαν, αφού μαθήματα που διδάσκονταν στο ολόημερο μετατοπίστηκαν στο πρωινό:

*«Οι αλλοδαποί επιλέγουν να μένουν, γιατί οι γονείς τους δουλεύουν σκληρά και σε εργασίες που δεν μπορούν να είναι σπίτι. Το ίδιο και οι τσιγγάνοι αφήνουν τα παιδιά τους μέχρι αργά στο σχολείο. Δεν έχει γίνει ακόμα δηλαδή αυτό το πρόγραμμα, με τα προβλήματα που περιέγραψα, θελκτικό στους υπόλοιπους μαθητές, στις οικογένειες από τα ανώτερα, μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα.» (Δ3).*

*«...Επίσης εκείνοι που δεν εργάζονται, δεν χρειάζεται να τα αφήσουν, γιατί τα αντικείμενα που έκαναν στο ολόημερο όπως Πληροφορική, Εικαστικά, Χορό τώρα τα κάνουν στο πρωινό ωράριο.» (Δ9).*

iii) Δύο Διευθυντές (Δ4, Δ7) πιστεύουν ότι οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες των μαθητών αποτελούν εμπόδιο, γιατί τα παιδιά δεν προλαβαίνουν και οι γονείς επιλέγουν να τα στέλνουν στα φροντιστήρια. Ο Δ7 είχε αναφερθεί στα φροντιστήρια και τη νοοτροπία των γονέων, στο θέμα της αναβάθμισης:

*«Είναι μικρός ο αριθμός σχετικά, γιατί είπαμε ότι οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν και σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Τα παιδιά σχολάν στις δύο και μετά απομένει λίγος χρόνος και για τη μελέτη στο σπίτι και για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Άρα επιλέγουν αυτές τις δραστηριότητες και αφήνουν λίγο παραπίσω το ολόημερο.» (Δ4).*

*«Το ένα θέμα είναι ότι τα παιδιά αυτά πρέπει να ξεκουραστούν, να φάνε, γιατί τρεις η ώρα, τρεισήμισι έχουν φροντιστήριο, έτσι; Δεύτερον, δεν έχουν πειστεί όπως πρέπει οι γονείς ότι προσφέρει έργο στο μαθητή το ολόημερο» (Δ7).*

iv) Ένας (Δ1) αποδίδει το μικρό αριθμό των μαθητών στην αύξηση της ανεργίας:

*«Όμως το αν το ολόημερο σχολείο έχει πολλούς μαθητές ή δεν έχει, έχει να κάνει και με τους εργαζόμενους γονείς. Όταν έχουμε μεγάλη ανεργία, θα έχουμε και λιγότερους μαθητές. Έχουμε λιγότερους μαθητές.» (Δ1).*

Ένας Διευθυντής (Δ5) δεν έδωσε ερμηνεία για το μικρό αριθμό μαθητών. Επίσης, από τους έντεκα Διευθυντές οι εννέα αναφέρουν ότι το πρόγραμμα το παρακολουθούν

κυρίως παιδιά εργαζομένων. Μόνο δύο (Δ4, Δ5) δεν έκαναν τη διάκριση αυτή. Πρόκειται για Διευθυντές που είχαν αναφέρει ότι εκπληρώνεται και ο αντισταθμιστικός ρόλος.

### 9.3. Η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου

**3α)** Όλοι οι Διευθυντές χαρακτηρίζουν θετική τη ρύθμιση που προβλέπει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει ποια διδακτικά αντικείμενα θα διδαχθούν στο προαιρετικό πρόγραμμα. Ωστόσο, διαπιστώνουν ομόφωνα (σχεδόν) ότι στην πράξη δεν έχει ενισχυθεί η αυτονομία, όπως ισχυρίζεται το ΥΠΔΒΜΘ, γιατί οι προτιμήσεις των γονέων και η απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων δεν εφαρμόζονται στην πράξη.

Από τους έντεκα Διευθυντές οι εννέα (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι η ρύθμιση δεν έχει αντίκρισμα, γιατί το πρόγραμμα συμπληρώνεται με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που έχει στη διάθεσή της η Υπηρεσία ή με εκπαιδευτικούς του πρωινού προγράμματος οι οποίοι δεν εξαντλούν το ωράριό τους:

*«Δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα.[...] Εμείς όταν στέλνουμε τις αιτήσεις καταγράφουμε τις προτιμήσεις των γονέων αλλά αυτό ποτέ δε γίνεται, δε γίνεται. Γιατί θα σου πει: “Δεν έχω να σου στείλω Αισθητικής Αγωγής”, π.χ., “πάρε έναν Αγγλικό ακόμα και κάνε Αγγλικά”...» (Δ10).*

*«Σ’ αφήνουν να επιλέγεις αλλά όταν έρχεται η στιγμή της υλοποίησης δεν υπάρχει η στελέχωση που θέλουμε. Σαν φιλοσοφία είναι καλή...» (Δ6).*

*«... το ολοήμερο στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς που έχει δυνατότητα η Διεύθυνση να μας στείλει. Δεν υπάρχει κάποια αυτονομία.[...] δεν έχουμε δυνατότητα επιλογής εμείς. Ουσιαστικά το ολοήμερο παίρνει αυτούς... τις ώρες που περισσεύουν από την πρωινή ζώνη...» (Δ1).*

*«...είναι καλή αλλά για μένα δεν έχει νόημα. Αν γινόταν να βάζανε πραγματικά τα αντικείμενα που επιλέγουν οι γονείς, θα ήταν καλό. Αυτό όμως δε γίνεται, γιατί βάζουμε μαθήματα ανάλογα με τις ώρες των ειδικοτήτων που περισσεύουν από το πρωινό ή που έχει διαθέσιμες να στείλει η Υπηρεσία. Επομένως, δεν υπάρχει αυτονομία...» (Δ9).*

Δύο Διευθυντές (Δ4, Δ7) αναφέρουν ότι η ρύθμιση εφαρμόζεται μερικώς:

*«Κάθε μορφή αυτονομίας ως προς το πρόγραμμα του σχολείου είναι θετική πιστεύω.[...] Η εμπειρία μου έδειξε ότι ενώ άλλα αποφασίστηκαν στη λήξη της προηγούμενης σχολικής χρονιάς [...] λόγω περιορισμού προσλήψεων, λόγω ότι δεν υπήρχαν οι ανάλογες ειδικότητες των εκπαιδευτικών, τελικά αναγκαστήκαμε να αλλάξουμε ένα δύο από αυτά τα αντικείμενα...» (Δ4).*

**3β)** Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του πρωινού προγράμματος (δασκάλων και ειδικοτήτων) και των εκπαιδευτικών του απογευματινού αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη της συνέχειας, σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ. Ωστόσο, οι απαντήσεις των Διευθυντών δείχνουν ότι η συνεργασία περιορίζεται κυρίως μεταξύ του «υπευθύνου» του ολοήμερου και των δασκάλων του πρωινού.

Ένας Διευθυντής (Δ1) δεν αναφέρεται καθόλου στο θέμα της συνεργασίας. Από τους υπόλοιπους δέκα, μόνο τρεις (Δ2, Δ5, Δ11) αναφέρουν ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του πρωινού και του προαιρετικού προγράμματος, γιατί αρκετοί εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων του πρωινού συμπληρώνουν ώρες και στο απογευματινό:

«Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί του ολοήμερου **εργάζονται στο πρωινό πρόγραμμα**, λύνεται το πρόβλημα της συνεργασίας.» (Δ11).

«Ναι, ναι, **υπάρχει συνεργασία**. Πάρα πολύ καλή συνεργασία και με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων...» (Δ5).

«...οι περισσότεροι είναι δάσκαλοι που είναι το πρωί, οι ειδικότητες, όπως και ο **δάσκαλος του ολοήμερου** έχει και πρωινές ώρες βρίσκεται ανάμεσά μας, ξέρει το αντικείμενο, ξέρει τα παιδιά, έχει γνώση πώς θα χειριστεί ζητήματα και στα μαθησιακά και αλλού, και άρα θα έλεγα γενικά η συνεργασία υπάρχει. Υπάρχει, ίσως δεν υπάρχει με κάποιες ειδικότητες...» (Δ2).

Επτά Διευθυντές (Δ3, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) αναφέρουν ότι η συνεργασία περιορίζεται μεταξύ των δασκάλων του πρωινού και του «υπευθύνου» του ολοήμερου:

«...ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει ως **υπεύθυνος** στο ολοήμερο πρόγραμμα κάνει ώρες και στο πρωινό.[...] Βρίσκεται στο σχολείο κάποιες ώρες μαζί με τους δασκάλους και όσο αυτό υπάρχει ενημερώνεται από τους δασκάλους για το τι γίνεται...» (Δ3).

Οι τρεις από τους προηγούμενους Διευθυντές (Δ7, Δ8, Δ9) θεωρούν ότι η συνεργασία είναι ανέφικτη μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών, λόγω του ωραρίου. Μάλιστα οι δύο (Δ7, Δ8) αναφέρουν ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν γνωρίζονται μεταξύ τους:

«Λοιπόν, συνέχεια δεν υπάρχει απ' το πρωί σ' απόγευμα, **οι πρωινοί δεν τους βλέπουν τους απογευματινούς**, πού να τους δουν; Δεν τους ξέρουν, δεν ξέρουν ότι υπάρχουν στο σχολείο.[...] φέτος βέβαια [...] οι περισσότεροι που είναι στο πρωινό είναι και το απόγευμα.[...] Μόνο ο δάσκαλος είναι η μόνη επαφή που έχει με τους πρωινούς δασκάλους και τους απογευματινούς.» (Δ8).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Με τη ρύθμιση της **πρώρης αποχώρησης** συμφωνούν έξι Διευθυντές, οι οποίοι υιοθετούν σε γενικές γραμμές τα επιχειρήματα του ΥΠΔΒΜΘ. Δηλαδή, η ρύθμιση διευκολύνει τις οικογένειες αλλά και το σχολείο, καθόσον η ανελαστικότητα ως προς την ώρα αποχώρησης δημιουργούσε προβλήματα. Δύο είναι αντίθετοι, γιατί θεωρούν ότι υποβαθμίζεται η λειτουργία του και τρεις εκφράζουν ουδέτερες απόψεις. Η **κατάργηση των υποχρεωτικών μαθημάτων** βρίσκει σύμφωνους τους περισσότερους Διευθυντές (επτά). Θεωρούν ότι είναι υπερβολή να διδάσκονται και στο απογευματινό, αφού έχουν ενταχθεί στο πρωινό πρόγραμμα. Ένας Διευθυντής είναι αντίθετος, γιατί θεωρεί ότι υποβαθμίζεται το πρόγραμμα και τρεις εκφράζουν ουδέτερες απόψεις. Με τη **μείωση των ωρών** προετοιμασίας συμφωνούν τρεις Διευθυντές, γιατί προτιμούν τα παιδιά να ασχολούνται με άλλες δραστηριότητες. Τέσσερις είναι αντίθετοι, γιατί θεωρούν ότι υποβαθμίζεται ο αντισταθμιστικός ρόλος του προγράμματος και τέσσερις διατυπώνουν ουδέτερες απόψεις. Τελικά και με τις τρεις αλλαγές συμφωνούν δύο Διευθυντές. Ωστόσο, οι απόψεις των περισσότερων Διευθυντών (επτά) συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι οι αλλαγές **δεν αναβάθμισαν** το προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα και δεν αύξησαν την αξιοπιστία του.

Μάλιστα δύο από αυτούς εκφράζουν αρνητικές κρίσεις, ενώ έχουν θετική στάση συνολικά για το ΕΑΕΠ: «το μεγάλο πρόβλημα των ΕΑΕΠ» (Δ3), «έτσι όπως λειτουργεί, για μένα καλύτερα να μη λειτουργήσει πλέον» (Δ6). Τρεις δεν διατυπώνουν ξεκάθαρες απόψεις και μόνο ένας πιστεύει ότι το πρόγραμμα αναβαθμίστηκε. Σε ό,τι αφορά την επίτευξη των στόχων του προγράμματος, η πλειονότητα των Διευθυντών (επτά) θεωρεί ότι το προαιρετικό πρόγραμμα (συνεχίζει) να έχει κυρίως **κοινωνικό** ρόλο, εξυπηρετώντας αποκλειστικά μία μερίδα γονέων οι οποίοι εργάζονται μετά τις δύο. Ο αντισταθμιστικός του ρόλος είναι περιορισμένος, αφού μόνο τέσσερις Διευθυντές αναφέρουν ότι στα σχολεία τους το προαιρετικό πρόγραμμα -εκτός από τον κοινωνικό ρόλο- έχει και αντισταθμιστικό.

Σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση, επτά Διευθυντές αναφέρουν ότι οι μαθητές που φοιτούν στο προαιρετικό προέρχονται κυρίως από οικογένειες **χαμηλών** κοινωνικο-οικονομικών **στρωμάτων**. Πρόκειται για παιδιά εργαζόμενων γονέων, κατά κανόνα, οι οποίοι αφήνουν τα παιδιά τους περισσότερο για φύλαξη και λιγότερο για τον εκπαιδευτικό και αντισταθμιστικό ρόλο του προγράμματος. Επίσης, αναφέρουν ότι έχουν πολλούς αλλοδαπούς μαθητές. Τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα αξιοποιούν λιγότερο το πρόγραμμα και κυρίως οι γονείς που εργάζονται μετά τις δύο. Μόνο τέσσερις Διευθυντές αναφέρουν ότι έχουν μαθητές **από όλα τα στρώματα**. Οι Διευθυντές αποδίδουν το μικρό αριθμό των μαθητών σε τέσσερις λόγους: Έξι Διευθυντές αναφέρουν ότι η **διεύρυνση** του πρωινού ωραρίου έλυσε το πρόβλημα των γονέων οι οποίοι εργάζονταν μέχρι τις δύο. Τέσσερις θεωρούν ότι το πρόγραμμα δεν είναι **αξιόπιστο** και ελκυστικό και οι γονείς δεν έχουν πεισθεί ότι προσφέρει κάτι περισσότερο από φύλαξη. Δύο Διευθυντές αναφέρουν ότι οι εξωσχολικές **δραστηριότητες** αποτελούν αρνητικό παράγοντα, ενώ ένας πιστεύει ότι η μείωση του αριθμού οφείλεται στην αύξηση της **ανεργίας**.

Η μικρή αύξηση του αριθμού των μαθητών που παρατηρήθηκε την πρώτη χρονιά της λειτουργίας του ΕΑΕΠ (από 11,2% σε 11,6% στο σύνολο του μαθητικού δυναμικού των 11 σχολείων) δεν συνεχίστηκε. Αντίθετα, τη δεύτερη χρονιά υπήρξε μείωση (από 11,6% σε 9,6%). Η διεύρυνση του πρωινού ωραρίου, η μη ελκυστικότητα και ενδεχομένως η ανεργία, ερμηνεύουν τη σημαντική μείωση (17,7% ή 2% στο σύνολο) του αριθμού των μαθητών στο προαιρετικό πρόγραμμα σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά, παρότι ο συνολικός αριθμός των μαθητών στα έντεκα σχολεία παρέμεινε σχεδόν σταθερός. Το μισό της μείωσης (8,5%) αφορά αλλοδαπούς μαθητές. Το μικρό ποσοστό των μαθητών του προαιρετικού προγράμματος (9,6%) σε σχέση με τον πανελλαδικό μέσο όρο (21,3%) δεν μπορεί να ερμηνευτεί με τα στοιχεία που υπάρχουν για τα 961 ΕΑΕΠ. Το βέβαιο είναι ότι το ΕΑΕΠ δεν έχει αυξήσει τον αριθμό των μαθητών στο προαιρετικό πρόγραμμα των συγκεκριμένων σχολείων. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι στο Ολοήμερο πρόγραμμα των 11 σχολείων

το 2009-2010 (πριν γίνουν ΕΑΕΠ) το ποσοστό των μαθητών ήταν μικρό (11,2%), όπως μικρό ήταν και το ποσοστό των μαθητών του συνόλου των Ολοήμερων σχολείων (ΕΑΕΠ και μη) του νομού (12,4% το σχολικό έτος 2010-2011).

Η ρύθμιση σύμφωνα με την οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει ποια διδακτικά αντικείμενα θα διδαχθούν στο προαιρετικό πρόγραμμα, κρίνεται από όλους τους Διευθυντές **θετική**. Ωστόσο, οι εννέα θεωρούν ότι δεν έχει κανένα αντίκρισμα και δεν ενισχύει την **αυτονομία** του σχολείου, όπως ισχυρίζεται το ΥΠΔΒΜΘ, γιατί δεν εφαρμόζεται στην πράξη. Δύο αναφέρουν ότι εφαρμόζεται ως ένα βαθμό. Τα διδακτικά αντικείμενα που διδάσκονται δεν είναι συνήθως αυτά που επιλέγουν οι μαθητές και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Εξαρτώνται κυρίως από ποιες ειδικότητες εκπαιδευτικών στέλνει το ΥΠΔΒΜΘ και τις ώρες που περισσεύουν από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που διδάσκουν στο πρωινό. Σε ό,τι αφορά τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του πρωινού και του απογευματινού προγράμματος, που θεωρείται σημαντικός παράγοντας από το ΥΠΔΒΜΘ για τη διασφάλιση της συνέχειας πρωινού-απογευματινού, ο «υπεύθυνος» δάσκαλος του προαιρετικού παραμένει ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των δύο προγραμμάτων, σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων (επτά) Διευθυντών. Οι τρεις από αυτούς υποστηρίζουν ότι είναι δύσκολη η συνεργασία, λόγω του τρόπου διάθεσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στα σχολεία. Όπου αυτή υφίσταται (σε τρία σχολεία) περιορίζεται (μάλλον) στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται και στα δύο προγράμματα. Ένας Διευθυντής δεν αναφέρεται καθόλου στο θέμα.

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **ένατο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι οι αλλαγές στο προαιρετικό (ολοήμερο) πρόγραμμα δεν το αναβάθμισαν και δεν ενίσχυσαν την αξιοπιστία του. Το πρόγραμμα επιτελεί κυρίως τον κοινωνικό του ρόλο, όπως και πριν, και μάλιστα αξιοποιείται από λιγότερους μαθητές. Επίσης, οι αλλαγές δεν ενίσχυσαν την αυτονομία του σχολείου, αφού τα μαθήματα του προγράμματος δεν αποφασίζονται στην πραγματικότητα από το Σύλλογο Διδασκόντων και τους μαθητές αλλά διαμορφώνονται κυρίως από τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που διαθέτει το ΥΠΔΒΜΘ.

### **6.2.10. 10<sup>η</sup> κατηγορία: Η κατοχύρωση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών**

Η δέκατη κατηγορία περιλαμβάνει 23 αναφορές οι οποίες αφορούν στη συμβολή του ΕΑΕΠ στην κατοχύρωση της ουσιαστικής ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων.

Έξι Διευθυντές (Δ1, Δ3, Δ5, Δ8, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ δεν

διαφοροποιούνται σημαντικά από τα υπόλοιπα σχολεία, ώστε να προωθούν αποτελεσματικότερα την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών:

«Δε βλέπω τίποτα που να λειτουργεί σ' αυτή την κατεύθυνση. Απολύτως, τίποτα **που να διαφοροποιεί** αυτό το σχολείο σε σχέση με τα άλλα σχολεία.» (Δ1).

«...**τι διαφορετικό να έχουν τα δικά μας από τ' άλλα;** [...] αν λειτουργήσουν έτσι όπως το θέλουν, θα υπάρξει διαφοροποίηση αλλά η ουσία είναι ότι δε λειτουργούν όμως. Εκεί είναι το κακό. Σαν φιλοσοφία είναι σωστή, στην πράξη όμως τι γίνεται. Εκεί είναι η διαφορά.» (Δ8).

«Εγώ δε θα το 'λεγα. Το ότι θα υπάρχει σχολική αποτυχία αυτό είναι σίγουρο. Δεν μπορούμε να πούμε ότι έγινε ένα θαύμα και ξαφνικά [...] Όχι, δεν το πιστεύω. Αυτό **είναι λίγο ουτοπιστικό** για μένα...» (Δ10).

Τρεις (Δ3, Δ5, Δ11) από τους προηγούμενους Διευθυντές πιστεύουν ότι το Αναμορφωμένο Πρόγραμμα δεν προωθεί την ουσιαστική ισότητα των ευκαιριών και η όποια αντιστάθμιση εξαρτάται από τις πρακτικές του σχολείου και των εκπαιδευτικών του:

«Κατ' αρχήν, τα αναλυτικά προγράμματα που έχουμε εμείς, είναι αναλυτικά προγράμματα που έχουν όλα τα σχολεία. Τα **αναλυτικά προγράμματα** έτσι όπως είναι δομημένα [...] έχουν σημείο αναφοράς ένα **μέσο και ανώτερο κοινωνικό επίπεδο, οικονομικό, πολιτισμικό επίπεδο μαθητών**. Άρα, **δεν είναι διαφοροποιημένα προγράμματα** [...] τα οποία θα μπορούσαν να δράσουν καταπολεμώντας τη σχολική αποτυχία ή δίνοντας εκπαιδευτικές ευκαιρίες [...] **Αυτό έχει εναποτεθεί** θα έλεγα, τελείως, στο διαφοροποιημένο πρόγραμμα που ο κάθε **δάσκαλος** από μόνος του θα εφαρμόσει μέσα στην τάξη του, που το κάθε **σχολείο** θα προσπαθήσει να λύσει με δικό του τρόπο [...]. Δηλαδή, **δεν είναι το πρόγραμμα εκείνο που ενισχύει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες ή δίνει δρόμους ισότητας** στους μαθητές. Είναι αποκλειστικά, και μόνο θα έλεγα, η σωστή αντιμετώπιση από το εκπαιδευτικό προσωπικό και γενικότερα από το σχολείο το οποίο δρώντας με αυτό τον τρόπο προσπαθεί με τα μέσα που έχει να δημιουργήσει αντιστάθμιση.» (Δ3).

«Δύσκολο να το πω [...] δεν είναι ένα σχολείο σου είπα το οποίο λειτουργεί διαφορετικά από τ' άλλα.[...] Αυτή τη στιγμή **δε νομίζω ότι αυτός ο στόχος είναι εφικτός**. Για τον απλούστατο λόγο ότι υπάρχει ένα **παγιωμένο πρόγραμμα** το οποίο το ακολουθούμε. Και το παγιωμένο πρόγραμμα έχει συγκεκριμένα μαθήματα, συγκεκριμένη ύλη [...] **Μόνο αν ο δάσκαλος** επέμβει διαφορετικά μπορεί να γίνει κάτι...» (Δ5).

«Αυτό έχει σχέση με τον τρόπο λειτουργίας και τις **πρακτικές του σχολείου, δεν έχει να κάνει με το ΕΑΕΠ**. Σημασία έχει πώς το αντιμετωπίζει το σχολείο, ποιες ανάγκες έχουν τα παιδιά του...» (Δ11).

Οι υπόλοιποι πέντε Διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ6, Δ7, Δ9) θεωρούν ότι τα ΕΑΕΠ προωθούν αποτελεσματικότερα την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών ή τουλάχιστον παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες, επειδή προσφέρουν διδακτικά αντικείμενα στα οποία δεν θα είχαν πρόσβαση τα παιδιά από μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες. Και οι πέντε είχαν εκφραστεί θετικά για τις αλλαγές στο πρόγραμμα (υποκατηγορία 6.1). Επίσης, ο ένας (Δ6) είχε αναφέρει βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τρεις (Δ2, Δ7, Δ9) υποστήριξαν ότι το πρόγραμμα παρέχει ευκαιρίες και ενισχύει τους αδύνατους μαθητές (υποκατηγορία 8.3):

«Ναι, εγώ πιστεύω ναι. Ως **ένα σημείο κατοχυρώνουν** την ισότητα των **εκπαιδευτικών**

**ευκαιριών**, ως ένα σημείο. [...] όταν εδώ στο σχολείο διδάσκεται το παιδί [...] Πληροφορική και ούτε πρόκειται να έχει κουμπιούτερ στο σπίτι του και το μαθαίνει εδώ [...] τα παιδιά σε τέτοια σχολεία έρχονται σε επαφή με τα νέα γνωστικά αντικείμενα, διευρύνεται η μάθηση και διευρύνονται οι ευκαιρίες. Και οπωσδήποτε, ως ένα σημείο, η **σχολική αποτυχία καταπολεμείται...**» (Δ6).

«Ναι, ναι το πιστεύω. **Το πιστεύω**, βαθμό δε μπορώ να σου βάλω, ποσοστό, αλλά βοηθούν, είναι προς την κατεύθυνση αυτή.» (Δ7).

«Δεν έχω την αίσθηση ότι γίνεται κάτι τόσο διακριτό από τα άλλα σχολεία. Ασφαλώς προσφέρεται στα παιδιά η **δυνατότητα παρακολούθησης κάποιων μαθημάτων** ή κάποιων δραστηριοτήτων **που δεν προσφέρονται στ' άλλα σχολεία**. Αυτό είναι θετικό και μπορεί να πει κανείς ότι κάποια παιδιά δεν θα έβλεπαν υπολογιστή ή δεν θα έπαιρναν μέρος σε μια χορωδία. Με αυτή την έννοια θα μπορούσε να πει κανείς ότι **προσφέρει πράγματι μια δυνατότητα, μια ευκαιρία**, αλλά δεν έχει γίνει η συντέλεια του κόσμου πια. Είναι μάλλον σε μια κατεύθυνση που αν στηριχθεί και αν προχωρήσει και αν δεν τελειώσει, τελειώνοντας οι ευρωπαϊκοί πόροι, πράγματι θα είναι θετικό.» (Δ2).

Οι δύο (Δ4, Δ9) από τους πέντε Διευθυντές θεωρούν ότι ο θεσμός είναι σε θετική κατεύθυνση, παρέχει περισσότερες ευκαιρίες αλλά δεν αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες:

«...Κάποια **παιδιά από τα χαμηλά στρώματα που δεν έχουν υπολογιστή** σπίτι ή δεν μπορούν να πάνε σε απογευματινές δραστηριότητες **δεν θα είχαν αυτή την ευκαιρία**, όπως δεν την έχουν στα υπόλοιπα σχολεία. Μ' αυτή την έννοια το ΕΑΕΠ δίνει περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στους μαθητές του. [...] Επίσης, το ότι κάνουν και άλλες δραστηριότητες έχουν περισσότερες ευκαιρίες να βοηθηθούν, να αναδειχθούν σε κάποιους τομείς και οι αδύνατοι μαθητές. **Αυτό συμβάλλει κατά κάποιο τρόπο στην ισότητα των ευκαιριών [...] Τις κοινωνικές ανισότητες το σχολείο δεν μπορεί να τις αντιμετωπίσει [...]** γίνονται έξω από το σχολείο από την οικονομική, την κοινωνική, τη μορφωτική κατάσταση των γονιών [...] το σχολείο κάνει ό,τι μπορεί αλλά δεν μπορεί να αλλάξει ριζικά αυτό που γίνεται στην κοινωνία...» (Δ9).

«**Θα μπορούσαν βέβαια να συμβάλλουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων**, ναι, όπως με τη σχολική διαρροή. [...] Το θέμα είναι κατά πόσο το σχολείο θα υποστηριχθεί, ώστε να ξεπεραστούν αυτές οι ανισότητες. Είναι όντως βούληση της Πολιτείας να ξεπεραστούν; [...] δεν αρκεί μόνο το σχολείο. Όμως, εμείς είμαστε ως σχολείο υποχρεωμένοι να προσπαθήσουμε [...] να αμβλύνουμε όσο μπορούμε κάποιες κοινωνικές ανισότητες, τις οικονομικές δεν μπορούμε έτσι κι αλλιώς. Ο θεσμός είναι προς τη θετική κατεύθυνση, χρειάζονται όμως πολλά βήματα...» (Δ4).

Δύο Διευθυντές (Δ8, Δ9) αναφέρουν ότι το ΕΑΕΠ δημιουργεί ανισότητες μεταξύ των σχολείων, επειδή στα σχολεία που δεν εφαρμόζεται παρέχονται λιγότερα διδακτικά αντικείμενα. Ο Δ9 είχε αναφέρει ότι το ΕΑΕΠ προωθεί την ισότητα, ενώ ο Δ8 όχι:

«...τώρα έχουμε **διακρίσεις [...]** το [...] Δημοτικό [...] γιατί να μην κάνει Πληροφορική; Δηλαδή εκείνοι οι γονείς πώς το δέχονται και **πού είναι οι ίσες ευκαιρίες;**» (Δ8).

«...Αυτό **συμβάλλει** κατά κάποιο τρόπο στην **ισότητα των ευκαιριών**, αλλά **μόνο για τους μαθητές** του. Γιατί, αν το δούμε σε σχέση με τ' άλλα σχολεία που δεν έχουν αυτά τα μαθήματα [...] που δεν είναι ΕΑΕΠ, τότε **δημιουργούν ανισότητες μεταξύ των σχολείων.**» (Δ9).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Οι περισσότεροι Διευθυντές (έξι) υποστηρίζουν ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ

---



δεν είναι πιο αποτελεσματικά από τα υπόλοιπα σχολεία στην κατοχύρωση της ουσιαστικής ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, γιατί δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στα προγράμματά τους. Τρεις από αυτούς αναφέρουν ότι η όποια αντιστάθμιση υπάρχει, προέρχεται περισσότερο από τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών και όχι από το ίδιο το πρόγραμμα. Οι πέντε από τους έντεκα Διευθυντές υποστηρίζουν ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ είναι στη σωστή κατεύθυνση και παρέχουν **περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες** στους μαθητές τους. Αυτό το αποδίδουν κυρίως στα νέα διδακτικά αντικείμενα του προγράμματος και υποστηρίζουν ότι τα παιδιά από τις μειονεκτικές κοινωνικές ομάδες δεν θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση σ' αυτά. Ωστόσο, οι δύο αναφέρουν ότι δεν αμβλύνονται οι κοινωνικές ανισότητες. Οι πέντε Διευθυντές είχαν εκφραστεί θετικά για τις αλλαγές στο ΩΠ και οι περισσότεροι από αυτούς είχαν αναφέρει ότι το ΕΑΕΠ δίνει πιο πολλές ευκαιρίες σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις. Δύο Διευθυντές διατυπώνουν την άποψη ότι δημιουργούνται **ανισότητες** μεταξύ των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ και των υπόλοιπων σχολείων, γιατί τα πρώτα προσφέρουν περισσότερα διδακτικά αντικείμενα.

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **δέκατο ερευνητικό** ερώτημα είναι ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ δεν φαίνεται να κατοχυρώνουν την ουσιαστική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και να συμβάλλουν στην άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Παρέχουν όμως περισσότερες ευκαιρίες από τα υπόλοιπα σχολεία, λόγω των νέων μαθημάτων.

### **6.2.11. 11<sup>η</sup> κατηγορία: Ο στόχος της επέκτασης του θεσμού και το «Νέο Σχολείο»**

Η ενδέκατη κατηγορία περιλαμβάνει 62 αναφορές για το μεταρρυθμιστικό ρόλο των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ και το στόχο του ΥΠΔΒΜΘ να επεκτείνει το θεσμό σε όλα τα σχολεία και να μετατρέψει το σημερινό σχολείο σε «Νέο Σχολείο».

#### **α) Το ΕΑΕΠ ως εφελκυστικό για το «Νέο Σχολείο»:**

Από τους έντεκα Διευθυντές, οι έξι (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ8, Δ10) υποστηρίζουν ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ δεν συνιστούν αλλαγή η οποία θα μεταρρυθμίσει συνολικά το πρωτοβάθμιο σχολείο. Η προχειρότητα του σχεδιασμού και η μέχρι τώρα πορεία δεν τους έχουν πείσει ότι αυτός ο θεσμός οδηγεί στο «Νέο Σχολείο»:

*«... υπάρχει **σχεδιασμός** στο Υπουργείο, μια προοπτική για το τι θα γίνουν αυτά τα σχολεία; Θα 'πρεπε να προβλέπεται χρηματοδότηση και μάλιστα αυξημένη, θα έπρεπε να είμαστε σε μία κατεύθυνση αύξησης των δαπανών για την εκπαίδευση, σε μια εποχή που είμαστε σε κατεύθυνση μείωσης των δαπανών για την εκπαίδευση, αύξηση των διορισμών, είμαστε σε κατεύθυνση μείωσης*

των διορισμών. Δεν νομίζω ότι όλα αυτά μαζί, αν τα σκεφτεί ένας λογικός άνθρωπος, θα πιστέψει ότι πάμε σε μια κατεύθυνση, σ' αυτό που λέγεται **Νέο Σχολείο**.» (Δ3).

«Αν κρίνω απ' τον τρόπο που έγινε, άναρχα και **πρόχειρα** και βεβιασμένα, χωρίς το Υπουργείο να λάβει υπόψη του σοβαρά προβλήματα κτηριακά, οικονομικά, υλικοτεχνικά κτλ, δεν έχω την αισιοδοξία ότι όλες αυτές οι **βαρύγδουπες δηλώσεις έχουν αντίκρισμα**. Καθόλου όμως. Και το λέω πολύ κομψά για να μην το πω πολύ άσχημα. Νομίζω ότι ήταν ένα νομοθέτημα στο πόδι. [...] Να γίνει **Νέο Σχολείο** στις συνθήκες της Ελλάδας, οι οποίες δεν έχουν μελετηθεί ποτέ σε βάθος; Δεν έχουν ληφθεί υπόψη σου είπα οι ιδιαιτερότητες του χώρου της Ελλάδας. Δεν έχει ληφθεί υπόψη η υποδομή των σχολείων, δεν έχει ληφθεί υπόψη...» (Δ5).

Οι συγκεκριμένοι Διευθυντές θεωρούν ότι το «**Νέο Σχολείο**» και το σύνθημα «**πρώτα ο μαθητής**» είναι μόνο διακηρύξεις, καθόσον τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ΕΑΕΠ και οι πρακτικές του Υπουργείου δεν φανερώνουν σοβαρή προσπάθεια:

«Εάν πάμε στο “**πρώτα ο μαθητής**”, ας πούμε, εγώ **δεν πιστεύω φέτος να λειτουργήσει** αυτό, το “**πρώτα ο μαθητής**”, τη στιγμή που το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας αναιρεί αυτά τα οποία λέει, μη στέλνοντας βιβλία στα σχολεία, επιχορηγήσεις κτλ...» (Δ10).

«**Νέο Σχολείο** δεν έχουμε κι **ούτε έχουμε καταλάβει ποιο είναι το Νέο Σχολείο**. Το να βάλουμε τους “καλλιτέχνες” στο σχολείο και να πούμε ότι φέραμε το **Νέο Σχολείο** δεν κάναμε τίποτα. Γιατί στην ουσία τι κάναμε; Αυτό κάναμε, τους “καλλιτέχνες” φέραμε [...], εντός εισαγωγικών στο σχολείο, γιατί δεν αλλάξαμε τίποτα άλλο.» (Δ8).

«Εγώ όπου ακούω “**Νέο Σχολείο**” και νέα, νέα, νέα, μου θυμίζει **διαφήμιση** προϊόντων. Το σχολείο δεν μπορεί παρά να είναι πάντα νέο, εάν θέλει να είναι σχολείο σύγχρονο σε μια σύγχρονη κοινωνία. Αυτοί οι προσδιορισμοί [...] εμένα με απωθούν [...] από τον τίτλο και μόνο [...] **υποπεύομαι ότι δεν είναι σοβαρή** εκατό τα εκατό.» (Δ2).

«Εγώ δε βλέπω κάτι που να διαφοροποιεί αυτό το σχολείο σ' αυτή την κατεύθυνση. Δεν υπάρχει κάτι. **Εκτός από τις διακηρύξεις δεν υπάρχει κάτι ουσιαστικό**. Απολύτως, τίποτα! Ίσα ίσα που έχουμε δει πολλά προβλήματα. **Πολλά προβλήματα**.» (Δ1).

Από τους έντεκα Διευθυντές, οι πέντε (Δ4, Δ6, Δ7, Δ9, Δ11) εκφράζουν θετικές απόψεις. Και οι πέντε είχαν αναφέρει ότι το ΕΑΕΠ έχει βελτιώσει το σχολείο (1<sup>η</sup> κατηγορία). Οι τρεις (Δ4, Δ9, Δ11) από τους πέντε αναγνωρίζουν ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ έχουν θετικά στοιχεία, ωστόσο εκφράζουν επιφυλάξεις και τονίζουν ότι θα χρειαστεί χρόνος για να βγουν συμπεράσματα. Ο Δ4 ορίζει το «**Νέο Σχολείο**», ως το σχολείο που προετοιμάζει ενεργούς πολίτες και θεωρεί ότι τα ΕΑΕΠ συνιστούν ένα βήμα προς την κατεύθυνση αυτή:

«Εδώ βέβαια υπάρχει ένα πρόβλημα. Δεν έχουμε οριοθετήσει ή **δεν έχουμε όλοι μια κοινή αντίληψη για το τι είναι το Νέο Σχολείο** [...] Για μένα το **Νέο Σχολείο** σημαίνει ότι φεύγουμε από την παλιά τουλάχιστον διδακτική μεθοδολογία με στόχο να βοηθήσουμε τα παιδιά να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στο έπακρο, να γίνουν **πολίτες ενεργοί** [...] Σ' αυτό **υπάρχουν κάποια βήματα**, [...] οι άμεσες αλλαγές που λέει εδώ το Υπουργείο δεν έχουν συμβάλει **ακόμα** στο να γίνει το σχολείο “**Νέο**” έτσι όπως το οραματίζομαι εγώ.[...], δηλαδή προς την ανάδειξη των δυνατοτήτων όλων των μαθητών, ώστε να οικοδομήσουν όταν μεγαλώσουν μια κοινωνία, αφού δεν μπορέσαμε εμείς να την οικοδομήσουμε, μια κοινωνία με κοινωνική δικαιοσύνη...» (Δ4).

«Είπα στην αρχή ότι **οι αλλαγές** είναι σε μια θετική κατεύθυνση, **έχουν θετικά σημεία**.

Έχουν μια δυναμική προς το καλύτερο αλλά **δεν νομίζω** ότι είναι και τόσο πρωτότυπο και **ριζοσπαστικό** που θ' αλλάξει και θα μεταμορφώσει το σχολείο που ξέραμε. Εξάλλου **είναι πολύ νωρίς για να βγάλουμε συμπεράσματα** για το Νέο Σχολείο.[...] γιατί και με το ολοήμερο υπήρχαν πολλές προσδοκίες αλλά δεν επαληθεύτηκαν.» (Δ9).

«Θα κριθεί στο χρόνο. **Σήμερα κρίνεται θετικά**. Πρέπει όμως να υποστηρίζεται διαρκώς η λειτουργία του. Είπα και πριν ότι **οι μεταρρυθμίσεις** για να δείξουν αποτελέσματα, **χρειάζονται πολλά χρόνια**.» (Δ11).

Δύο (Δ6, Δ7) από τους πέντε εκφράζουν πιο αισιόδοξες απόψεις. Πιστεύουν ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ μπορούν να αλλάξουν ριζικά το σχολείο, εάν αξιολογηθούν τα αποτελέσματά τους και στηριχθούν ουσιαστικά:

«Μπορεί να θεωρηθεί κι έτσι, σαν εφαλτήριο. Όμως **είναι το αρχικό στάδιο**, [...] θέλει οργανωμένες προσπάθειες, σχεδιασμένες...» (Δ7).

«**Αν αποφασίσουν να συμβαδίζουν οι θεωρίες με τις πράξεις, να πιστεύω ότι θ' αλλάξει ριζικά το σχολείο**, το πιστεύω. Και η φιλοσοφία τους, αυτό που λένε "πρώτα ο μαθητής", να μη μένει ένα κενό σύνθημα. Αυτό είναι το ζήτημα. Αυτή τη στιγμή, ας πούμε, υπάρχουν τρεις τύποι σχολείων [...] Τώρα ψάχνουμε, **στο ψάξιμο είμαστε**.[...] είναι σε εξέλιξη ένα πείραμα, τι είδους σχολείο θέλουμε. Το ζήτημα είναι εάν κάνεις την **αξιολόγηση**, βγάζεις τα συμπεράσματα που πρέπει στο τέλος κάθε χρονιάς, πρώτον. Δεύτερον, εάν **στηρίζεις ουσιαστικά** το σχολείο, το Νέο Σχολείο.» (Δ6).

#### β) Ο στόχος της επέκτασης του θεσμού:

Δέκα από τους έντεκα Διευθυντές αναφέρουν ότι ο στόχος του ΥΠΔΒΜΘ να επεκτείνει το ΕΑΕΠ σε όλα τα σχολεία δεν θα υλοποιηθεί λόγω των δυσκολιών εφαρμογής στα ολιγοθέσια σχολεία αλλά κυρίως λόγω της οικονομικής κατάστασης της χώρας:

«**Πρώτα απ' όλα είναι πολύ δύσκολο πρακτικά**, όταν είναι ένα τριθέσιο να το κάνεις ΕΑΕΠ [...] **Μακάρι να γίνει και στα μικρά, αλλά εγώ το βλέπω ανέφικτο**.» (Δ7).

«**Λοιπόν, δεν ξέρω αν με τέτοια οικονομική κρίση** [...] αν θα μπορέσουν να στελεχώσουν όλα τα σχολεία της χώρας, να τα κάνουν ΕΑΕΠ με όλες αυτές τις ειδικότητες. Είναι δύσκολο. Εκτός και γίνουμε συγχωνεύσεις των σχολείων, στο βαθμό που πρέπει να γίνουν όχι [...] σε βάρος των παιδιών και σε βάρος της μάθησης. **Αλλά το βλέπω δύσκολο στη σημερινή οικονομική συγκυρία**, το βλέπω πολύ δύσκολο να επεκταθεί αυτός ο θεσμός σε όλα τα σχολεία.» (Δ6).

Μόνο ένας Διευθυντής (Δ4) πιστεύει ότι ο θεσμός θα επεκταθεί:

«**Η λογική λέει ότι θα επεκταθεί το πρόγραμμα**. Εφόσον έχει κάποια σωστά στοιχεία, **θετικά στοιχεία**, η λογική λέει ότι ναι θα πρέπει να γενικευτεί το πρόγραμμα.» (Δ4).

Ανεξάρτητα από τη δυσπιστία τους, οι περισσότεροι Διευθυντές (οκτώ) θεωρούν ότι είναι καλό (ή εύχονται) να επεκταθεί το ΕΑΕΠ σε όλα τα σχολεία. Δύο (Δ1, Δ3) δεν εκφράζουν θετική ή αρνητική άποψη, ενώ ένας (Δ5) είναι αντίθετος με το στόχο:

«**Τραγικό! Εντελώς τραγικό**.» (Δ5).

Από τους οκτώ Διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) που κρίνουν θετικά το στόχο της γενίκευσης του θεσμού, οι δύο (Δ8, Δ9) θεωρούν ότι πρέπει να επεκταθεί σε όλα

τα σχολεία για να μην υπάρχουν διακρίσεις, κάτι που ανέφεραν και στο θέμα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών (10<sup>η</sup> κατηγορία):

«...**πρέπει να επεκταθεί**, πρέπει, δεν μπορεί να 'χουν **διακρίσεις** τα παιδιά...» (Δ8).

«Όπως σου είπα τα ΕΑΕΠ δημιουργούν ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές τους αλλά ανισότητες για τους μαθητές των υπόλοιπων σχολείων της περιοχής ή του νομού που είναι και τα περισσότερα. Επομένως, αφού μιλάμε **για ίσες ευκαιρίες**, πρέπει τα όποια θετικά έχουν αυτά τα σχολεία να τα έχουν όλοι οι μαθητές της χώρας, δηλαδή **το ΕΑΕΠ επιβάλλεται να επεκταθεί** σε όλα τα σχολεία.» (Δ9).

### γ) Το μέλλον των 961 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ:

Εννέα από τους έντεκα Διευθυντές εκφράζουν σοβαρές ανησυχίες για το **μέλλον** των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ και κάποιοι πιστεύουν ότι θα σταματήσει η εφαρμογή του Αναμορφωμένου Προγράμματος στα 961 σχολεία. Η ανησυχία τους πηγάζει από το γεγονός ότι το ΕΑΕΠ χρηματοδοτείται από ευρωπαϊκούς πόρους. Πιστεύουν ότι μετά την ολοκλήρωση του ΕΣΠΑ δεν θα υπάρχουν χρήματα για να στελεχωθούν τα 961 σχολεία με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, λόγω και του οικονομικού προβλήματος της χώρας. Οι μισοί (περίπου) έχουν αναφέρει ότι ένας από τους λόγους θεσμοθέτησης των ΕΑΕΠ ήταν η ευκαιρία απορρόφησης κονδυλίων του ΕΣΠΑ για την αντιμετώπιση της ανεργίας των εκπαιδευτικών.

Δύο από τους έντεκα Διευθυντές δεν ανησυχούν. Ο Δ7 είναι βέβαιος ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ θα συνεχίσουν να λειτουργούν μετά τη λήξη του ΕΣΠΑ. Η βεβαιότητά του δεν στηρίζεται ούτε στην οικονομική δυνατότητα ούτε στη βούληση του ελληνικού κράτους να προχωρήσει το θεσμό. Στηρίζεται στην πεποίθησή του ότι η ΕΕ θα ενισχύσει οικονομικά τη χώρα μας λόγω της κρίσης. Ο Δ4 επικαλείται τη βούληση της Πολιτείας για τη χρηματοδότηση του «Νέου Σχολείου», ωστόσο ο «λόγος» του δεν φανερώνει αισιοδοξία:

«...η προσωπική μου άποψη είναι ότι λόγω κρίσης και **επειδή η Ευρώπη δε θέλει να στερήσει κονδύλια** θα συνεχιστούν. [...] όχι επειδή το θέλει το ελληνικό κράτος, έτσι πιστεύω εγώ, και να το ήθελε μάλλον δε θα μπορούσε, γιατί δεν θα έχει λεφτά. [...] Δηλαδή, πιστεύω ότι θα συνεχίσουν και μετά το δεκαπέντε [...] μόνο και μόνο γιατί βλέπει η Ευρωπαϊκή Ένωση ότι πρέπει να βοηθήσει την Ελλάδα...» (Δ7).

«...εδώ είναι λοιπόν και η **βούληση της Πολιτείας** να ανεβάσει λίγο το ποσοστό των χρημάτων που δίνει για την Παιδεία, εάν θέλει όντως να έχει Νέο Σχολείο...» (Δ4).

Οι υπόλοιποι εννέα Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ3, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) θεωρούν ότι το μέλλον του θεσμού είναι δυσοίωνο. Από αυτούς τρεις (Δ1, Δ2, Δ6) πιστεύουν ότι είναι πολύ πιθανό να σταματήσει να εφαρμόζεται το ΕΑΕΠ στα 961 Δημοτικά Σχολεία μετά το ΕΣΠΑ:

«Αυτό που μας δείχνει η κυβερνητική πρακτική, της όποιας κυβέρνησης, αυτά τα δύο χρόνια είναι ότι **δεν θα λειτουργήσουν** τελικά, δεν θα υπάρχει οικονομική δυνατότητα για κάτι τέτοιο. Από τη στιγμή που μιλάμε για **απολύσεις εκπαιδευτικών** πώς είναι δυνατόν να τοποθετήσουμε

εκπαιδευτικούς επιπλέον και στα υπόλοιπα σχολεία, όταν μιλάμε για **περικοπές;**» (Δ1).

«...**Δεν ξέρω πια**, δεν ξέρω αν θα συνεχίσουμε να υπάρχουμε σαν χώρα τους επόμενους μήνες. Δεν μπορώ να πω τίποτε σ' αυτό. Εύχομαι να συνεχίσουν. Εκεί που φτάσανε τα πράγματα στη χώρα μας δεν ξέρεις ποιο θα είναι το επόμενο πρωινό, τι θα σου ξημερώσει.» (Δ2).

«... αν δεν εξασφαλιστούν **νέοι πόροι**, πιστεύω ότι θα υπάρχουν δυσκολίες, για να μη σου πω θα υπάρχει πλήρης **κατάρρευση**.» (Δ6).

Οι εμπειρίες τεσσάρων Διευθυντών (Δ3, Δ8, Δ9, Δ10) ενισχύουν περισσότερο τις ανησυχίες τους. Αναφέρουν περιπτώσεις μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ή καινοτόμων προγραμμάτων (ΣΔΕΝΠ, Ολυμπιακή Παιδεία, Ολοήμερο) οι οποίες είτε σταμάτησαν απότομα είτε αφέθηκαν στην τύχη τους. Ωστόσο, πιο ανησυχητικό για τον Δ8 είναι η διαπίστωση ότι οι ίδιοι οι υπεύθυνοι του ΕΑΕΠ δεν γνωρίζουν αν συνεχιστεί:

«Η **Ολυμπιακή Παιδεία** τι έγινε; Έτσι δεν έγινε; **Πήραμε τα λεφτά όσο καιρό ήταν** και τελείωσε η υπόθεση, **μετά το καταργήσαμε το πρόγραμμα**. Γιατί να μη γίνει το ίδιο και εδώ; Ποιος λέει ότι δε θα γίνει; Και όταν **οι ίδιοι** που το στηρίζουν, που το δουλεύουν μάλλον, **δε σου λένε ότι ναι θα συνεχιστεί**. Δε λέει κανείς ότι θα συνεχιστεί το πρόγραμμα, όλοι σηκώνουν τα χέρια ψηλά και λένε: “Δεν ξέρουμε τι θα γίνει”.» (Δ8).

«Ωραία! Κι εγώ ρωτάω: **Τι θα γίνει όταν τελειώσει το ΕΣΠΑ** το οποίο χρηματοδοτεί αυτή τη στιγμή κατά ένα μεγάλο μέρος τις δραστηριότητες του ΕΑΕΠ; **Από την εμπειρία** μου λέω ότι με τον ίδιο τρόπο πριν από δεκαπέντε ίσως χρόνια ξεκίνησε το ολοήμερο σχολείο, ένας θεσμός που και η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία τον ήθελε αλλά **έμεινε στα χαρτιά**. Δηλαδή, η πρακτική αυτή τη στιγμή, η **εμπειρία του παρελθόντος** απ' τις **πρακτικές του Υπουργείου** και η εμπειρία του παρόντος και η συγκυρία η **οικονομική**, νομίζω δεν υπάρχει περίπτωση να γενικευτεί και τελικά ο θεσμός να επεκταθεί.» (Δ3).

«...πολύ **φοβάμαι ότι αυτό το πρόγραμμα** δεν θα “περπατήσει”. Τα ΕΑΕΠ δεν θα “περπατήσουν”. Δεν ξέρω αν θυμάσαι, εσύ είσαι παλιός δάσκαλος [...] Είχαν γίνει τότε τα **Σχολεία Δοκιμαστικής Εφαρμογής**. Κάποια στιγμή αυτό **το πρόγραμμα καταργήθηκε** χωρίς να 'χουνε βγάλει συμπεράσματα και να πουν ότι το καταργούμε, γιατί [...] ή ήταν θετικό αλλά δεν μπορούσαμε να το συνεχίσουμε. **Κάπως έτσι πιστεύω ότι θα γίνει κι αυτό**.» (Δ10).

Ο Δ5 πιστεύει ότι θα αφεθούν στην τύχη τους για τρεις λόγους: έχουν μεγάλο οικονομικό κόστος, δεν υπάρχει σχεδιασμός και δεν καταγράφονται τα αποτελέσματα της λειτουργίας των σχολείων, για να βγουν συμπεράσματα:

«Όπως όλα, πιστεύω ότι **θα αφεθεί στη μοίρα του** για έναν πολύ απλό λόγο: Πρώτον, σου είπα δεν υπάρχει ολοκληρωμένη **μελέτη** πάνω σ' αυτά. Δεύτερον, δεν έχει καταγραφεί καθόλου η εμπειρία μας και τα **αποτελέσματα της λειτουργίας** τους που είναι πολύ βασικό αυτό. [...] και **οικονομικά**, νομίζω ότι κοστίζουν πολύ» (Δ5).

Επίσης, τρεις (Δ8, Δ9, Δ10) από τους εννέα Διευθυντές εκφράζουν φόβους ότι μετά την ολοκλήρωση του ΕΣΠΑ δεν θα προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και θα αυξηθεί το ωράριο των δασκάλων, προκειμένου να αναλάβουν τα μαθήματα του ΕΑΕΠ που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων:

«...όλες οι ειδικότητες φέτος είναι ΕΣΠΑ, το ξέρεις εσύ. Όταν του χρόνου τελειώσει το ΕΣΠΑ

τι θα γίνει; Κανείς δεν απαντάει.[...] αυτοί που πάνε να κάνουν την αλλαγή, αυτοί που είναι «η κεφαλή» δεν ξέρουν και ζητάν απ' το δάσκαλο να το στηρίξει, όταν αυτοί δεν ξέρουν του χρόνου τι θα γίνει. Αύριο το πρωί θα σου πει τέλος ή [...] θα σου πει: "Έλα 'δω δάσκαλε, κάνε Θεατρική, κάνε Εικαστικά, κάνε αυτό, κάνε εκείνο, κάνε τ' άλλο". Και **θ' αυξήσει και το ωράριο το δικό μας**, αφού το σχολείο θα 'χει τριάντα πέντε ώρες...» (Δ8).

«Δεν σου κρύβω ότι **φοβάμαι** πως θα κληθούν οι δάσκαλοι να καλύψουν αυτό το κενό, εφόσον δεν θα προσλαμβάνονται ειδικότητες. Δηλαδή, μπορεί να παραμείνει το πρόγραμμα όπως έχει και να **αυξηθεί το ωράριο των δασκάλων**, για να κάνουν αυτά τα αντικείμενα. Πολύ το φοβάμαι αυτό.» (Δ9).

«Γιατί σου είπα ότι ενδέχεται, **ενδέχεται μετά την κατάργηση του ΕΣΠΑ** να σταματήσουν αυτά τα σχολεία, να μην έχουμε ειδικότητες, **να τις φορτωθεί πάλι ο δάσκαλος...**» (Δ10).

Παρά τις απαισιόδοξες απόψεις που έχουν εκφράσει όλοι σχεδόν οι Διευθυντές για το μέλλον του ΕΑΕΠ στα 961 Δημοτικά Σχολεία, οι περισσότεροι δεν θα ήθελαν να σταματήσει η εφαρμογή του. Οκτώ Διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ11) αναφέρουν ότι δεν πρέπει να καταργηθεί ο θεσμός, δύο (Δ1, Δ10) δεν διατυπώνουν άποψη αλλά στις προτάσεις που κάνουν προτείνουν σχεδιασμό από την αρχή και ένας (Δ3) θεωρεί ότι είναι προτιμότερο να καταργηθεί, αν δεν λυθούν τα προβλήματα.

Πέντε (Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9) από τους οκτώ Διευθυντές θεωρούν ότι πρέπει να μελετηθεί ο θεσμός, να γίνουν βελτιώσεις και να υποστηριχθούν τα σχολεία:

«... **λείπει** δηλαδή ένας σχεδιασμός, όχι **ο σχεδιασμός** ο θεωρητικός, η υλοποίηση πάνω στο σχολείο. Το να σχεδιάσεις και να γράψεις δέκα σελίδες τι πρέπει να κάνει το ΕΑΕΠ, ευχαριστώ πολύ! **Ήρθες στο σχολείο να δεις τι λείπει, για να βοηθήσεις το σχολείο να πετύχει;**» (Δ7).

«**Θα πρέπει να κρατηθούν** και να κάνουν προσπάθεια να δουν πώς θα τα στηρίξουν. **Το παλιό σχολείο έχει πεθάνει.** Το να κάνεις μετωπική διδασκαλία τώρα [...] έχει πεθάνει αυτό [...] Θα πρέπει το σχολείο να στηριχτεί, να στηριχτεί κι ο δάσκαλος, να του δώσεις και τα μέσα.» (Δ8).

Οι τρεις (Δ2, Δ6, Δ11) εκφράζονται ανεπιφύλακτα υπέρ της συνέχισης του θεσμού και θεωρούν ότι θα ήταν υποβάθμιση να σταματήσει, ενώ ένας (Δ3) αναφέρει ότι καλύτερα να σταματήσει η λειτουργία του ΕΑΕΠ, εάν δεν λυθούν τα προβλήματα:

«Θα ήταν **υποβάθμιση** αν ξαναγυρίζαμε στα παλιά». (Δ11).

«**Αν τελειώσει το ΕΣΠΑ και τελειώσουν** κι αυτά τα σχολεία, **θα 'ναι κρίμα.** Ή αν συνεχίσουν αυτά τα σχολεία μόνο μέσα από το ΕΣΠΑ πάλι θα είναι κρίμα.» (Δ2).

«**Εάν αυτά δεν τα λύσουμε και αντιθέτως πάμε σε όλα** αυτά που είπαμε και σε επιπρόσθετα προβλήματα συγκυριακά θα έλεγα, ευκαιριακά **όπως ήταν το φετινό με τα βιβλία** που μας εξουθένωσε, μας γέμισε με άγχος γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικό προσωπικό, τότε δεν υπάρχει προοπτική, **καλύτερα να κλείσουν.**» (Δ3).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Οι έξι από τους έντεκα Διευθυντές δεν πιστεύουν ότι ο θεσμός των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ συνιστά εκπαιδευτική αλλαγή η οποία θα μεταρρυθμίσει συνολικά το Δημοτικό Σχολείο και θα το μετατρέψει σε «Νέο Σχολείο». Η προχειρότητα των

σχεδιασμών, η οικονομική συγκυρία και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν τους έχουν πείσει ότι το «Νέο Σχολείο» είναι κάτι περισσότερο από **διακηρύξεις**. Οι υπόλοιποι πέντε Διευθυντές εκφράζουν **θετικές απόψεις** αλλά όχι πολύ αισιόδοξες. Και οι πέντε είχαν αναφέρει ότι τα ΕΑΕΠ έχουν αλλάξει τα σχολεία τους προς το καλύτερο. Τρεις από αυτούς θεωρούν ότι τα ΕΑΕΠ αποτελούν ένα θετικό βήμα αλλά θα χρειαστούν χρόνο. Δύο πιστεύουν ότι τα ΕΑΕΠ θα αποτελέσουν εφιαλτήριο για το «Νέο Σχολείο», εάν οι σχεδιασμοί εφαρμοστούν στην πράξη. Όλοι σχεδόν οι Διευθυντές (δέκα) πιστεύουν ότι το ΕΑΕΠ **δεν θα επεκταθεί** σε όλα τα σχολεία, όπως ισχυρίζεται το ΥΠΔΒΜΘ, γιατί είναι πρακτικά δύσκολο να εφαρμοστεί στα μικρά σχολεία αλλά κυρίως για οικονομικούς λόγους. Μόνο ένας πιστεύει ότι θα γίνει επέκταση. Ωστόσο, οι περισσότεροι δεν είναι αντίθετοι με το στόχο. Οκτώ θεωρούν ότι είναι καλό να γενικευτεί (οι δύο για λόγους ισότητας), δύο δεν εκφράζουν άποψη, ενώ ένας είναι αντίθετος.

Εκτός από τη δυσπιστία για το στόχο της επέκτασης, η πλειονότητα των Διευθυντών (εννέα) εκφράζει ανησυχίες και για τα λειτουργούντα 961 σχολεία. Από αυτούς οι τρεις θεωρούν ότι μετά την ολοκλήρωση του ΕΣΠΑ, το ΕΑΕΠ **μπορεί να σταματήσει** εντελώς. Οι υπόλοιποι θεωρούν ότι θα συνεχίσει αλλά με **υποβαθμισμένη** λειτουργία, γιατί τα σχολεία δεν θα στελεχώνονται με εκπαιδευτικούς ειδικότητας. Τρεις εκφράζουν ανησυχίες ότι θα **αυξηθεί το διδακτικό ωράριο** των δασκάλων, προκειμένου να καλυφθούν οι τριάντα πέντε ώρες του προγράμματος. Οι ανησυχίες των Διευθυντών ενισχύονται από την έλλειψη διαβεβαίωσης ότι το πρόγραμμα θα συνεχιστεί, την επιδείνωση της οικονομικής κατάστασης της χώρας αλλά και τις **εμπειρίες του παρελθόντος**. Τέσσερις Διευθυντές στηρίζουν τις απόψεις τους με συγκεκριμένα παραδείγματα. Αναφέρουν φιλόδοξες προσπάθειες που σταμάτησαν απότομα, γιατί το κράτος δεν ανέλαβε τη χρηματοδότησή τους όταν έληξε η Κοινοτική ενίσχυση ή αφέθηκαν στην τύχη τους (ΣΔΕΝΠ, Ολοήμερο, Ολυμπιακή Παιδεία). Οι αμφιβολίες των Διευθυντών συνδέονται με τις απόψεις που είχαν εκφράσει για τον **ευκαιριακό χαρακτήρα**, την **προχειρότητα** και την **ασυνέχεια** των εκπαιδευτικών αλλαγών. Άλλωστε στις ερμηνείες που έδωσαν για τους λόγους ίδρυσης των ΕΑΕΠ, κάποιοι υποστήριξαν ότι η θεσμοθέτησή τους στόχευε κυρίως στην **απορροφητικότητα** των ευρωπαϊκών κονδυλίων για την αντιμετώπιση της ανεργίας και λιγότερο σε ουσιαστική αλλαγή του σχολείου.

Δύο από τους έντεκα Διευθυντές **δεν ανησυχούν**. Ο ένας ελπίζει ότι το κράτος θα στηρίξει το θεσμό. Ο δεύτερος δεν εμπιστεύεται το κράτος αλλά είναι βέβαιος ότι η ΕΕ θα συνεχίσει τη χρηματοδότηση του προγράμματος για να στηρίξει οικονομικά τη χώρα.

Παρά τις ανησυχίες που εκφράζουν, όλοι (μάλλον) οι Διευθυντές θα ήθελαν να συνεχίσουν τη λειτουργία τους τα 961 ΕΑΕΠ, ακόμα και όσοι δεν πιστεύουν ότι οδηγούν στο

«Νέο Σχολείο». Οι οκτώ αναφέρουν ρητά ότι **επιθυμούν να συνεχίσει ο θεσμός** αλλά οι πέντε από αυτούς προτείνουν να μελετηθεί συστηματικά και να βελτιωθεί. Δύο από τους έντεκα δεν διατυπώνουν άποψη αλλά θα προτείνουν επανασχεδίαση (13<sup>η</sup> κατηγορία). Ένας θεωρεί ότι είναι προτιμότερο **να σταματήσει**, αν δεν λυθούν τα προβλήματα.

Στην έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ αναφέρονται δύο τάσεις σχετικά με την προοπτική του θεσμού. Για τους εκπαιδευτικούς που αποδέχονται το θεσμό, η γενίκευση είναι επιθυμητή αλλά και εφικτή στα πολυθέσια σχολεία. Για τους εκπαιδευτικούς που δεν αποδέχονται το θεσμό με την παρούσα δομή, η επέκταση είναι απαγορευτική (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, 2011: 95). Τέτοιος διαχωρισμός στην παρούσα έρευνα δεν διαπιστώθηκε. Όλοι σχεδόν οι Διευθυντές θα ήθελαν να συνεχιστεί ο θεσμός αλλά θεωρούν το στόχο ανέφικτο κυρίως για οικονομικούς λόγους. Επειδή η έρευνα του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ έγινε ένα έτος νωρίτερα, ίσως δεν είχε συνειδητοποιηθεί το μέγεθος του οικονομικού προβλήματος της χώρας.

**Συνεπώς**, η απάντηση **στο ενδέκατο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι οι περισσότεροι Διευθυντές δεν έχουν πεισθεί ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ συνιστούν εκπαιδευτική αλλαγή η οποία θα μεταρρυθμίσει το πρωτοβάθμιο σχολείο και θα οδηγήσει στο «Νέο Σχολείο». Ο στόχος της επέκτασης του θεσμού κρίνεται ανέφικτος λόγω της οικονομικής κρίσης, ενώ αβέβαιο θεωρείται το μέλλον και για τα υπάρχοντα ΕΑΕΠ μετά τη λήξη του ΕΣΠΑ. Ωστόσο, δεν επιθυμούν την κατάργηση του θεσμού.

### 6.2.12. 12<sup>η</sup> κατηγορία: Η επίδραση του ΕΑΕΠ στο ρόλο του Διευθυντή

Η δωδέκατη κατηγορία περιλαμβάνει 72 αναφορές για τις αλλαγές που έχει επιφέρει η λειτουργία του ΕΑΕΠ στο ρόλο του Διευθυντή. Όλοι οι Διευθυντές αναφέρουν ότι το έργο τους έγινε πιο δύσκολο, πιο απαιτητικό, οι ευθύνες αυξήθηκαν και γενικά η λειτουργία του ΕΑΕΠ επηρέασε το ρόλο τους: α) στο διοικητικό επίπεδο, β) στο παιδαγωγικό και γ) στο επίπεδο του συντονισμού και της καθοδήγησης:

*«...ο ρόλος του Διευθυντή σε αυτά τα σχολεία είναι **δύσκολος**. Υπάρχει περισσότερη δουλειά, μεγάλες **ευθύνες**, πρέπει να μένεις μέχρι αργά [...] Πέρα από το **διοικητικό έργο** είναι και ο **παιδαγωγικός ρόλος**, ο **συντονισμός**, οι κατευθύνσεις που πρέπει να δίνεις, η σύνθεση των απόψεων που πρέπει να κάνεις.[...] Είναι πιο δύσκολα και πιο **απαιτητικά**...» (Δ9).*

**α)** Όλοι οι Διευθυντές αναφέρουν ότι έχει αυξηθεί ο όγκος της εργασίας σε ό,τι αφορά το διοικητικό τους έργο. Έξι από τους έντεκα Διευθυντές (Δ1, Δ4, Δ6, Δ7, Δ10, Δ11) υποστηρίζουν ότι το ΕΑΕΠ ενίσχυσε τη γραφειοκρατία:

*«...οι Διευθυντές των μονάδων με ΕΑΕΠ έχουν πάρα πολύ **αυξημένο φορτίο** και σε **γραφειοκρατικό επίπεδο** αλλά και στο επίπεδο των **παιδαγωγικών καθηκόντων** τους. Είναι*



υποχρεωμένοι να συντονίσουν παιδαγωγικά πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς, τις δραστηριότητές τους, απαιτεί πάρα πολλές ώρες ενασχόλησης [...] και η **γραφειοκρατία** έχει αυξηθεί πάρα πολύ την οποία κι αυτή πρέπει ο Διευθυντής να την αντιμετωπίσει.» (Δ4).

«Αυτό το σχολείο είναι **πιο απαιτητικό** από τα άλλα [...] Και από **διοικητικής** πλευράς και από **παιδαγωγικής**, στο σύνολό του.[...] δεν είναι μόνο η γραφική δουλειά, πρέπει να **συνθέσεις απόψεις**, είναι πολύ το προσωπικό, να κρατήσεις τις **ισορροπίες...**» (Δ11).

Τέσσερις<sup>52</sup> Διευθυντές αναφέρουν ως παράδειγμα την προμήθεια του φορητού εργαστηρίου Η/Υ, η οποία τους ταλαιπώρησε περισσότερο από ένα έτος:

«Αυτό το πρόγραμμα που βγήκε πέρυσι με τους **δέκα υπολογιστές**, εντάξει, πέντε χιλιάδες υπόθεση και μας βγήκε η πίστη με τα χαρτιά.» (Δ?).

«Για να πάρουμε τα **δέκα laptop** αυτά φάγαμε απ' τη ζωή μας **ένα χρόνο** να γράφουμε και να στέλνουμε κι όλα αυτά εις βάρος του Διευθυντή [...] Μας πέθαναν για **δέκα laptop...**» (Δ?).

«Άσε τι περάσαμε με αυτό ερμάριο, με τα χαρτιά που ετοιμάζαμε. Όταν έδωσαν τους **υπολογιστές** στα 800 σχολεία πολλοί Διευθυντές γι' αυτό το λόγο δεν ήθελαν να τους πάρουν» (Δ?).

**β)** Όλοι οι Διευθυντές αναφέρονται στον παιδαγωγικό τους ρόλο και θεωρούν ότι είναι πιο δύσκολος με το ΕΑΕΠ. Κάποιοι (Δ1, Δ6) υποστηρίζουν ότι η αύξηση της γραφειοκρατίας τούς απορροφά από τα σημαντικότερα καθήκοντά τους, τα παιδαγωγικά:

«...ο όγκος της **γραφειοκρατικής δουλειάς** δεν του επιτρέπει τόσο να έχει επαφή με τα παιδιά [...], ώστε ουσιαστικά να βλέπει από κοντά την πορεία εξέλιξης των μαθητών.[...] **Θεωρώ το βασικότερο να έχει επαφή με τα παιδιά**, να βλέπει την εξέλιξη των παιδιών.» (Δ1).

«...πολλά καθήκοντα, πολλή **γραφειοκρατία** [...] από τα πολλά αντικείμενα, σου **ακυρώνουν** τον παιδαγωγικό ρόλο, δεν έχεις το χρόνο...» (Δ6).

**γ)** Δέκα Διευθυντές (όλοι εκτός από τον Δ1) αναφέρονται στις αυξημένες απαιτήσεις του ΕΑΕΠ σε σχέση με την καθοδήγηση και το συντονισμό του προσωπικού, λόγω της αύξησης του αριθμού των εκπαιδευτικών:

«Εξαιρετικά **δύσκολος** σε όλους τους τομείς [...]. Είναι, πρώτον, πάρα **δύσκολο να συντονίσεις** όλους αυτούς τους ανθρώπους. Ας ξεκινήσουμε απ' αυτό...» (Δ5).

«Έχω την αίσθηση ότι σ' αυτά τα σχολεία ο **ρόλος του Διευθυντή είναι πιο απαιτητικός** με την έννοια και μόνο ότι **έχει να συντονίσει ένα πολύ μεγάλο αριθμό διδασκόντων**.[...] το πώς θα καταφέρει, θα βρει τους χρόνους, θα βρει τις διεξόδους, θα βρει τους ανθρώπους και θα βρει έτσι τον τρόπο για να βελτιώσει τα πράγματα... **έχει μεγαλύτερη ευθύνη...**» (Δ2).

«Έχει **μεγαλύτερες ευθύνες**, έχει να έλεγα να συσχετίσει απόψεις, **να συνταιριάξει ομάδες**, να πάρει από τον καθέναν, από όλους αυτούς τους ανθρώπους που ήρθαν, που έρχονται στο καινούριο σχολείο ό,τι περισσότερο μπορεί [...] είναι κομβικός ο ρόλος του. Όχι μόνο στο **διοικητικό**, αλλά και στο **παιδαγωγικό** και στο **καθοδηγητικό**, σε όλα τα επίπεδα.» (Δ3).

«...πολύ **πιο δύσκολη η κατάσταση σε όλα**. Δηλαδή και στη **διαχείριση του προσωπικού** και στο πρόγραμμα [...] στα πάντα, στα πάντα.» (Δ8).

**δ)** Από τους έντεκα Διευθυντές, οι οκτώ (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10) θεωρούν ότι επωμίσθηκαν μεγάλες ευθύνες, χωρίς να έχουν ουσιαστική στήριξη. Επίσης, μερικοί (Δ3,

<sup>52</sup> Για διασφάλιση της ανωνυμίας δεν αναγράφονται οι κωδικοί.

Δ7) υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής χρειάζεται περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες για να υλοποιήσει αποτελεσματικά το ΕΑΕΠ. Ωστόσο, η εισαγωγή του θεσμού δεν συνοδεύτηκε από επιμόρφωση ανάλογη των απαιτήσεων του θεσμού:

«...**χρειάζεται ασφαλώς υποστήριξη και επιμόρφωση** και αυτό είναι από τα **βασικά μειονεκτήματα** που είπαμε [...] Δεν μπορεί να μην έχει άποψη ο Διευθυντής του σχολείου για τη διδακτική ή παιδαγωγική εφαρμογή στην πράξη [...] να μην έχει τις απαραίτητες **γνώσεις** για να δράσει καθοδηγητικά με τους συναδέλφους, λειτουργώντας ηγετικά σ' έναν τόσο μεγάλο και διευρυμένο Σύλλογο Διδασκόντων. Πρέπει να έχει **τα απαραίτητα εφόδια και την απαραίτητη υποστήριξη...**» (Δ3).

«...μέχρι τώρα είναι **μοναχικός ο ρόλος του**. Βαδίζει ένα δρόμο δύσκολο με ένα πολύ **βαρύ φορτίο**, με πολύ άγχος να καταφέρει να συνδυάσει όλα αυτά, να συνδυάσει την πρωινή λειτουργία του σχολείου, την απογευματινή [...] **χωρίς να έχει ουσιαστική στήριξη.**» (Δ4).

Τρεις (Δ2, Δ6, Δ7) από τους οκτώ Διευθυντές αναφέρουν ότι το ΥΠΔΒΜΘ δεν έχει τη βούληση να ρυθμίσει ζητήματα που θα διευκόλυναν το έργο τους, όπως για παράδειγμα το θέμα των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων ή το διδακτικό ωράριο των Διευθυντών (είναι 8 ώρες την εβδομάδα). Δεν επιθυμούν την κατάργηση του διδακτικού ωραρίου αλλά θα προτιμούσαν να μην έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και να διδάσκουν, όταν οι υποχρεώσεις τους το επιτρέπουν:

«Πότε θα συνεδριάζει ο Σύλλογος Διδασκόντων να κάνει αξιολογήσεις των τριμήνων; Η απάντηση: “Καλά θα βρείτε τον τρόπο εσείς.” [...] **Δεν δίνουν λύση** σε ουσιαστικά προβλήματα λειτουργίας του σχολείου. Ρίχνουνε το “μπαλάκι” σε μας, στις πλάτες μας το πρόβλημα...» (Δ6).

«...πρέπει να στηριχθεί και ο Διευθυντής.[...] Δεν μπορείς να έχεις **εκπαιδευτικό ωράριο**. Εγώ θέλω και μπαίνω και να μας το βγάλει ο νόμος πάλι θα μπαίνω στις τάξεις, γιατί άμα δεν μπαίνεις στο κλίμα και τη μυρουδιά της τάξης δεν μπορείς να το λειτουργήσεις το σχολείο. Αλλά **δεν μπορεί να είναι υποχρεωτικό αυτό...**» (Δ2).

«...κάποτε είχαν βάλει και τους Διευθυντές να κάνουν και δώδεκα και οκτώ ώρες. Ο Διευθυντής σε τέτοια σχολεία δεν πρέπει να κάνει ούτε μία ώρα. [...] Θα μπαίνει μέσα σε όλες τις τάξεις, όποτε αυτός έχει την ευχέρεια ή χρειάζεται [...] αλλά **χωρίς να τον υποχρεώνει...**» (Δ7).

Από τους έντεκα Διευθυντές, οι πέντε (Δ4, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) θεωρούν ότι το ΥΠΔΒΜΘ δεν ενδιαφέρεται για τις απόψεις τους ή δεν τις λαμβάνει υπόψη του, σχετικά με τη λειτουργία του ΕΑΕΠ και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Επίσης, τρεις (Δ1, Δ5, Δ9) από τους έντεκα θεωρούν ότι ο ρόλος τους έγινε περισσότερο διεκπεραιωτικός:

«...ζητάν απόψεις αλλά μου φαίνεται μόλις τις παίρνουν τις βάζουν μες το καλάθι [...] **δεν έχουνε δει την πραγματικότητα** [...] υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα...» (Δ10).

«Τα λέμε και που τα λέμε τι έγινε; Ρωτάνε και τους τα λέμε και τι έγινε;» (Δ8).

«Όχι, δυστυχώς. Αυτό είναι το **παράπονό** μας. [...] Δε μας ρωτάνε καθόλου...» (Δ7).

«**Αυτό που ενισχύεται στο ρόλο του Διευθυντή είναι η διεκπεραίωση**. Δηλαδή, ένας φόρτος εργασίας, όπου θα πρέπει να φτιάχνει τα παρουσιολόγια των ΕΣΠΑ. Έχει αυξήσει τη δουλειά τη γραφειοκρατική...» (Δ1).

«...μας βλέπουν, **σαν διεκπεραιωτές**. Δεν νομίζω ότι βλέπουν κάτι διαφορετικό σε μας.

Εγκυκλίου διαβάζουμε, εκτελούμε και προσπαθούμε, στο μικρόκοσμό του ο καθένας, να αμβλύνουμε τις ανισότητες.[...] με **προσωπικό κόστος** και προσωπική ευθύνη.» (Δ5).

Τέσσερις (Δ3, Δ6, Δ7, Δ11) από τους έντεκα Διευθυντές θεωρούν ότι ο ρόλος τους στο ΕΑΕΠ είναι «κομβικός» και «διευρυμένος»:

«Είναι **διευρυμένος** πλέον τώρα. Είναι **κομβικότητας...**» (Δ7).

«...ο ρόλος του Διευθυντή, είναι κομβικός γενικότερα. Θα έλεγα, όμως, ότι ένα σχολείο αναβαθμισμένο, με περισσότερους εκπαιδευτικούς με ένα Σύλλογο Διδασκόντων που πλέον μπορεί να είναι και τριάντα και τριάντα πέντε άτομα, ασφαλώς ο ρόλος του Διευθυντή είναι **καθοριστικός**» (Δ3).

**ε)** Παρά τις αυξημένες δυσκολίες των ΕΑΕΠ, δεν υπάρχουν ιδιαίτερα κίνητρα για το Διευθυντή, εκτός από το επίδομα θέσης (300 €) που προβλέπεται στα 9/θ και άνω σχολεία.

Εννέα Διευθυντές (Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) αναφέρουν ότι τα κίνητρα είναι ανύπαρκτα σε σχέση με την εργασία και τις ευθύνες τους. Ωστόσο, είχαν επιλέξει στις πρόσφατες επιλογές να γίνουν Διευθυντές στα συγκεκριμένα σχολεία. Οι λόγοι που οδήγησαν τους περισσότερους (Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ11) στην επιλογή αυτή είναι το μεράκι, η διάθεση προσφοράς και το γεγονός ότι πολλοί εργάζονταν στα ίδια σχολεία και γνώριζαν το περιβάλλον του. Δύο (Δ6, Δ9) από τους εννέα αναφέρουν ότι επέλεξαν σχολεία με ΕΑΕΠ και όχι κάποια μικρότερα, γιατί η πρόκληση είναι μεγάλη:

«...τα **κίνητρα δεν είναι αρκετά** με το έργο το οποίο έχει να επωμισθεί ένας Διευθυντής ούτε η υποστήριξη είναι αυτή [...] που πρέπει να έχει ένας Διευθυντής για να αναλάβει ένα τέτοιο έργο σ' ένα μεγάλο πλέον σχολείο με πολλούς συναδέλφους, με πολλά αντικείμενα...» (Δ3).

«Το κίνητρο δεν είναι το οικονομικό βέβαια, το **κίνητρο είναι μόνο η διάθεσή του να προσφέρει** σε όσους δυνατόν περισσότερους μαθητές.» (Δ4).

«Κοίταξε αυτό το σχολείο έχει δουλειά. **Δεν υπάρχουν κίνητρα**, κανένα κίνητρο... πολλές οι ώρες δουλειάς αλλά είναι το **μεράκι**. Είναι **πώς βλέπεις τα πράγματα**, τι θέλεις ν' αλλάξεις, πώς θα δουλέψεις γι' αυτό.» (Δ11).

«Δεν υπάρχουν κίνητρα.[...] θα μπορούσα να επιλέξω κάποιο άλλο σχολείο [...] αλλά επειδή γνωρίζω τους συναδέλφους, **γνωρίζω το σχολείο [...] δεν ήθελα να τ' αφήσω...**» (Δ10).

«Εγώ στις πρόσφατες κρίσεις αντί να επιλέξω την ηρεμία [...] ενός μικρότερου σχολείου [...] με καλύτερο ωράριο, προτίμησα να έρθω εδώ [...] Πιστεύω ότι η **πρόκληση είναι μεγάλη** να είσαι σε τέτοιο σχολείο. Είναι καλό. Εγώ τους νέους θεσμούς όχι μόνο τους αποδέχομαι, όταν είναι σε σωστή βάση, τους υπηρετώ με μεγάλη πίστη και με μεγάλο **μεράκι**.» (Δ6).

### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:**

Οι Διευθυντές, στο **σύνολό** τους, αναφέρουν ότι ο θεσμός των ΕΑΕΠ έχει επηρεάσει το ρόλο τους στο διοικητικό επίπεδο, στο παιδαγωγικό και στο επίπεδο συντονισμού/καθοδήγησης. Όλοι αναφέρουν ότι έχουν αυξηθεί οι απαιτήσεις, οι ευθύνες και όγκος της δουλειάς. Έξι διαπιστώνουν διόγκωση της **γραφειοκρατίας**, κάτι που αποδυναμώνει τον παιδαγωγικό τους ρόλο όπως αναφέρουν δύο Διευθυντές. Όλοι αναφέρουν ότι ο

παιδαγωγικός τους ρόλος έγινε δυσκολότερος. Επίσης, δέκα Διευθυντές υποστηρίζουν ότι **καθοδηγητικός** και ο **συντονιστικός** τους ρόλος έχει δυσκολέψει, λόγω του αυξημένου αριθμού των εκπαιδευτικών. Οκτώ Διευθυντές αναφέρουν ότι επωμίσθηκαν πολλές ευθύνες, χωρίς να έχουν επαρκή **υποστήριξη**. Τρεις από αυτούς θεωρούν ότι το ΥΠΔΒΜΘ δεν έχει τη βούληση να λύσει ζητήματα που σχετίζονται με τα καθήκοντά τους, όπως το ζήτημα των συνεδριάσεων και το ζήτημα του διδακτικού τους ωραρίου. Επίσης, δύο από τους οκτώ αναφέρουν ότι ο ρόλος τους απαιτεί αυξημένες ικανότητες και δεξιότητες. Τέσσερις Διευθυντές χαρακτηρίζουν το ρόλο τους διευρυμένο και κομβικό, όμως υπάρχουν και απόψεις (τρεις) ότι ο ρόλος τους έγινε περισσότερο διεκπεραιωτικός λόγω της γραφειοκρατίας. Οι μισοί περίπου Διευθυντές (πέντε) εκφράζουν **δυσαρέσκεια**, επειδή οι απόψεις τους και οι εμπειρίες τους δεν λαμβάνονται υπόψη από τους αρμοδίους. Η διαπίστωση αυτή, οι δυσκολίες και η ελλιπής υποστήριξη, ενδεχομένως, επηρεάζουν ως ένα βαθμό και τις απόψεις τους για το θεσμό.

Εννέα θεωρούν **ανεπαρκή τα κίνητρα** για το έργο που παρέχουν. Οι λόγοι για τους οποίους επέλεξαν να γίνουν Διευθυντές στα συγκεκριμένα σχολεία είναι: η πρόκληση, το μεράκι, η διάθεση προσφοράς και το γεγονός ότι (πολλοί) εργάζονταν στα ίδια σχολεία.

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **δωδέκατο ερευνητικό ερώτημα** είναι ότι ο ρόλος του Διευθυντή έχει επηρεαστεί από την εφαρμογή του ΕΑΕΠ και έγινε πιο δύσκολος σε όλες τις πτυχές του, χωρίς να έχει ληφθεί μέριμνα για την υποστήριξη των Διευθυντών.

### 6.2.13. 13<sup>η</sup> κατηγορία: Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού

Η τελευταία κατηγορία περιλαμβάνει 82 αναφορές με προτάσεις για τη βελτίωση των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ:

**1) Επιμόρφωση - υποστήριξη:** Δέκα από τους έντεκα Διευθυντές κάνουν προτάσεις για την επιμόρφωση και την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού (μόνο ο Δ1 δεν έκανε). Όλοι οι Διευθυντές είχαν αναφέρει (στη 2<sup>η</sup> κατηγορία) ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση και την υποστήριξη του προσωπικού. Επισημαίνουν τη σημασία της επιμόρφωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών για την αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνουν επιμόρφωση διαρκή και ουσιαστική που να δίνει απαντήσεις στα καθημερινά προβλήματα και όχι να έχει την ταμπέλα της επιμόρφωσης:

*«Διαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι το βασικό και **μόνιμο** εκπαιδευτικό **προσωπικό**, για να μπορεί να λειτουργεί το σχολείο καλύτερα [...] όταν λέμε ουσιαστική, πρέπει [...] να φτάνει στο αποτέλεσμα. Να περάσει την εμπειρία κάποιων που την έχουν σ' αυτόν που θέλει να τη μάθει και να μπορέσει αυτός να την εφαρμόσει. Δεν πρέπει η επιμόρφωση να έχει την **ταμπέλα** μόνο ότι γίνεται μια επιμόρφωση.» (Δ2).*

*«Νομίζω ότι το Υπουργείο πρέπει να δώσει μεγάλη έμφαση στην επιμόρφωση και κυρίως*

στην ενδοσχολική επιμόρφωση, με την ευθύνη των Σχολικών Συμβούλων αλλά και των Πανεπιστημίων. Γιατί **κάθε αλλαγή, γίνεται μέσα από το σχολείο. Πρώτα πρέπει ν' αλλάξει ο δάσκαλος** και σιγά σιγά το εκπαιδευτικό σύστημα.» (Δ9).

«Το βασικότερο είναι η επιμόρφωση, έτσι; [...] και ενδοσχολική και με τους Συμβούλους [...] να μας δώσουν **ουσιαστική επιμόρφωση** όμως. Όχι την κάνουμε, για να γράψουμε στο χαρτί μας ότι έκανα επιμόρφωση στους δασκάλους...» (Δ10).

«Αυτά τα σχολεία πρέπει να υποστηριχθούν στον καλύτερο βαθμό. Χρειάζεται **καλύτερη επιμόρφωση** κατ' αρχάς, πιο αποτελεσματική και **συνεχής υποστήριξη**.» (Δ11).

Οι περισσότεροι Διευθυντές δεν αναφέρονται στη μορφή, στον τόπο διεξαγωγής και στο φορέα υλοποίησης. Ωστόσο, μερικοί (Δ4, Δ9, Δ10) προτείνουν ενδοσχολική επιμόρφωση με φορέα διοργάνωσης τα Πανεπιστήμια, σε συνεργασία με τους Σχολικούς Συμβούλους. Δύο Διευθυντές (Δ5, Δ9) προτείνουν η επιμόρφωση να γίνεται σε χρόνο που δεν λειτουργεί το σχολείο ή προτείνουν την απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα:

«Πιστεύω θα έπρεπε την ευθύνη να την έχουν τα **Πανεπιστήμια**, γιατί έχουν και τους καθηγητές, το κατάλληλο δυναμικό, θα μπορούσαν σε συνεργασία ίσως και με τους **Σχολικούς Συμβούλους** της περιοχής...» (Δ4).

«Τουλάχιστον **επιμόρφωση** [...] για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δουλεύουν σ' αυτά τα σχολεία και φυσικά να βγούνε και λίγο από το σχολείο [...] Θα πρότεινα ας πούμε [...] το πρόγραμμα να αλλάξει, ώστε κάποιοι δάσκαλοι **να αποδεσμευτούν για ένα μήνα**.» (Δ5).

«... το **σημαντικότερο** απ' όλα ίσως είναι η **επιμόρφωση, η συστηματική, η διαρκής** [...] και πρέπει να γίνεται κυρίως σε περιόδους που δε λειτουργεί το σχολείο, όπως **αρχές του Σεπτέμβρη ή τέλος του Ιούνη**. [...] με βιωματικές μεθόδους και όχι μόνο θεωρητικά.» (Δ9).

**2) Οικονομική υποστήριξη:** Επί Διευθυντές (Δ3, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9, Δ11) προτείνουν γενναία χρηματοδότηση των ΕΑΕΠ για να αντιμετωπίσουν τα αυξημένα έξοδα. Οι συγκεκριμένοι είχαν αναφέρει (στην 3<sup>η</sup> κατηγορία) ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω της υποχρηματοδότησης και των αυξημένων εξόδων που έχει δημιουργήσει το ΕΑΕΠ:

«Και το άλλο το οποίο θα πρότεινα είναι **πολύ γενναία οικονομική** επιδότηση αυτών των σχολείων για να σταθούν. Διαφορετικά δεν πρόκειται να σταθούν με τίποτα.» (Δ5).

«Λοιπόν, πρώτα απ' όλα [...] **χρειάζεται γενναία χρηματοδότηση** [...] και στοχευμένη χρηματοδότηση στα σχολεία που έχουν ΕΑΕΠ, πριν ξεκινήσει η σχολική χρονιά.» (Δ7) .

«Έχω την εντύπωση ότι τα προβλήματα στην πορεία αυτής της συζήτησης τα τονίσαμε. Είτε έχουν σχέση με τη **χρηματοδότηση** είτε έχουν σχέση με τις **υποδομές** [...] είτε έχουν σχέση με τη βελτίωση των σχολικών **βιβλίων** είτε έχουν σχέση με τον **έγκαιρο διορισμό** εκπαιδευτικών είτε έχουν σχέση με την **υποστήριξη** των εκπαιδευτικών στο έργο τους. Εάν αυτά τα λύσουμε, [...] και αν υπάρχει μία συνέχεια σ' αυτό που θέλουμε να λέμε σχολεία ΕΑΕΠ, τότε πιστεύω ότι θα έχουμε μια καλύτερη λειτουργία και μια γενικότερη βελτίωση στο σχολείο.» (Δ3).

**3) Μονιμότητα προσωπικού - οργανικές θέσεις ειδικοτήτων:** Έξι Διευθυντές (Δ2, Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ11) προτείνουν τη δημιουργία οργανικών θέσεων για τις νέες ειδικότητες και πρόσληψη μόνιμου προσωπικού. Και οι έξι είχαν αναφέρει το θέμα της μονιμότητας του προσωπικού (3<sup>η</sup> κατηγορία). Αρκετά από τα προβλήματα που είχαν επισημάνει και

επιηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία του ΕΑΕΠ (συνεργασία, μετακινήσεις, συντονισμός), απορρέουν από τη μη σταθερότητα του προσωπικού και τις ελαστικές σχέσεις εργασίας:

«**Μόνιμους** εκπαιδευτικούς, με καλύτερη, με διαρκή επιμόρφωση...» (Δ2).

«**Λοιπόν, σταθερό μόνιμο προσωπικό...**» (Δ8).

«**Το δεύτερο που θα έλεγα είναι η δημιουργία οργανικών θέσεων για τις ειδικότητες για να είναι στη θέση τους απ' την πρώτη Σεπτεμβρίου. Και φυσικά να έχουν καλύτερους όρους δουλειάς και καλύτερες αμοιβές.**» (Δ9).

«...οι ειδικότητες εννοώ, να διοριστούν και να **έχουν οργανική θέση...**» (Δ11).

**4) Έγκαιρη στελέχωση:** Πέντε Διευθυντές (Δ3, Δ6, Δ7, Δ9, Δ11) προτείνουν την έγκαιρη στελέχωση του σχολείου. Και οι πέντε είχαν αναφερθεί στο πρόβλημα αυτό:

«**Η πρώτη πρόταση που θα έκανα είναι από τον **Αύγουστο** να έχουν λυθεί όλα τα προβλήματα με τη **στελέχωση των σχολείων** και την επιμόρφωση [...] να ξέρει ο εκπαιδευτικός που θα βρίσκεται τη νέα σχολική χρονιά...**» (Δ6).

«...επίσης χρειάζεται **γρηγορότερη κάλυψη των ειδικοτήτων**. Δηλαδή, αυτά πρέπει να γίνονται απ' τον **Αύγουστο**. Να 'χουν καλυφτεί, δηλαδή, οι ειδικότητες αυτές που 'ναι να καλύψουν τα ΕΑΕΠ, δεν είναι ανάγκη να περιμένουμε τον Οκτώβρη...» (Δ7).

**5) Υποδομές:** Πέντε (Δ2, Δ3, Δ7, Δ8, Δ11) προτείνουν βελτίωση των κτηριακών εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής. Τέσσερις (Δ3, Δ4, Δ6, Δ7) είχαν αναφέρει κτηριακά προβλήματα και ένας (Δ7) σοβαρές υλικοτεχνικές ελλείψεις:

«**Καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή, ιδιαίτερα όσον αφορά το χώρο των **ολοήμερων σχολείων...****» (Δ2).

«... λοιπόν, σύγχρονη **υλικοτεχνική υποδομή και εξοπλισμός.**» (Δ7).

**6) Ωράριο:** Τέσσερις (Δ1, Δ4, Δ8, Δ10) προτείνουν παρεμβάσεις στο ωράριο των μικρών τάξεων (χρόνος προσαρμογής ή μείωση μία ώρα την ημέρα). Ωστόσο, είχαν αναφέρει ότι το ωράριο είναι κουραστικό επτά Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ4, Δ5, Δ7, Δ8, Δ10):

«**Από 'κει και πέρα αν θέλουμε να μιλήσουμε για μπαλώματα πάνω σ' αυτό το σχολείο, σαφώς θα πρέπει να υπάρχει μία **περίοδος προσαρμογής**, τουλάχιστον να μην κάνουμε τόση ζημιά στα **μικρά παιδιά** σε σχέση με το **ωράριο...****» (Δ1).

«...**το ωράριο** ίσως, θα πρέπει να γίνει **τουλάχιστον μία και τέταρτο**. Κουράζονται τα παιδιά, ειδικά οι μικρές τάξεις. Εάν τα δεις πώς φεύγουν το μεσημέρι...» (Δ10).

**7) Αξιολόγηση της λειτουργίας των ΕΑΕΠ:** Τέσσερις Διευθυντές (Δ1, Δ4, Δ5, Δ10) προτείνουν την αξιολόγηση της λειτουργίας των σχολείων, ώστε να γίνουν τροποποιήσεις:

«**Κατ' αρχάς θα πρότεινα να υπάρχει μία ομάδα ανθρώπων η οποία θα **μελετήσει τη λειτουργία των σχολείων**, έστω αυτή η οποία έγινε τα δύο χρόνια, πρώτον. Είναι πολύ βασικό αυτό, γιατί θα **καταγράψει κυρίως τα προβλήματα**, τα οποία είναι πάρα πολλά [...] η οποία όμως δεν θα έχει αγκυλώσεις, θα είναι ανεξάρτητη ή ίσως να είναι κάποιοι άνθρωποι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ή και κάποιοι επιστήμονες οι οποίοι έχουν λόγο και άποψη για την παιδεία.**» (Δ5).

«**Μια **διαμορφωτική αξιολόγηση της διαδικασίας**. Να εντοπιστούν, δηλαδή, τα σημεία που θέλουν βελτίωση και έτσι να φτάσουμε πιο εύκολα στην επίτευξη των στόχων του σχολείου που είναι αρκετά φιλόδοξοι μ' αυτό το πρόγραμμα, όπως είπαμε και στην αρχή.**» (Δ4).

Ωστόσο, δύο (Δ1, Δ10) προτείνουν το σχεδιασμό του ΕΑΕΠ από την αρχή:

«Κατ' αρχήν αυτό το σχολείο **θα πρέπει να το κοιτάζουμε ξανά**. Θα πρέπει να ξαναδούμε τι ακριβώς θέλουμε από αυτό το σχολείο. Θα πρέπει να βάλουμε **προτεραιότητες στους στόχους μας**, θα πρέπει να **βάλουμε πραγματικά στο κέντρο το μαθητή** όχι για να τον βομβαρδίζουμε αλλά για να του φτιάξουμε ένα περιβάλλον που θα μπορεί να εξελιχθεί, να ανθίσει η προσωπικότητά του, να βγαίνουν διαφορετικοί άνθρωποι, να συνεργάζονται να είναι δημιουργικοί και πάνω σε αυτούς τους άξονες να χτίσουμε το σχολείο. **Όχι ένα σχολείο που θα καλύπτει άλλες ανάγκες πέρα από το μαθητή** και σε επίπεδο διακήρυξης να λέμε βάζουμε στο κέντρο το μαθητή...» (Δ1).

«... πρέπει το Υπουργείο Παιδείας να το ξαναδεί αυτό. Πρέπει να **κάνει μια αποτίμηση**, να δει. Δύο χρόνια λειτουργεί αυτό το σχολείο, τι έχει γίνει; **Προσφέρουμε; Δεν προσφέρουμε; Τι παρεμβάσεις πρέπει να κάνω; Μήπως είναι πολλές οι ειδικότητες; Μήπως έχουν περιοριστεί τα μαθήματα, τα βασικά μαθήματα;**» (Δ10).

**8) Θεσμοθέτηση ώρας προετοιμασίας:** Τέσσερις Διευθυντές (Δ1, Δ6, Δ8, Δ10) προτείνουν να θεσμοθετηθεί μία ώρα την ημέρα (από τις επτά) για προετοιμασία των μαθητών, προκειμένου να γίνει εφικτός ο στόχος η «τσάντα να μένει στο σχολείο». Οι τέσσερις Διευθυντές και ο Δ9 είχαν αναφέρει ότι η έλλειψη διακριτής ώρας για προετοιμασία είναι ένας από τους λόγους που δεν επιτυγχάνεται ο στόχος:

«...αν θέλουμε να μην κουβαλάνε αυτή τη σάκα [...] **ας θεσμοθετήσουν μία ώρα** απ' αυτές μες τη μέρα για **προετοιμασία**. Μία! Μία ώρα απ' αυτές να παίρνει ο δάσκαλος τα παιδιά να τα προετοιμάζει για την επόμενη μέρα, να αφήσουν και **την τσάντα τους στο σχολείο**.[...] **Ας δώσουμε μία ώρα την ημέρα να προετοιμαστούν για την επόμενη μέρα, να μην παίρνουν την τσάντα τους, να μη φορτώνουμε τους γονείς και να χτυπήσουμε και την παραπαιδεία.**» (Δ1).

**9) Παιδαγωγική κατάρτιση ειδικοτήτων:** Τέσσερις (Δ4, Δ7, Δ8, Δ9) προτείνουν οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, πριν εργαστούν στα ΕΑΕΠ, να καταρτίζονται παιδαγωγικά. Οι συγκεκριμένοι Διευθυντές (και ο Δ6) είχαν αναφέρει ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγω της μη παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (κάποιων) ειδικοτήτων:

«...**έναν χρόνο υποχρεωτικά**, τον προτελευταίο ή και τον τελευταίο, πρέπει κι αυτοί να περνάνε από **παιδαγωγική κατάρτιση**. [...] δηλαδή πώς θα κάνουν το μάθημα παιδαγωγικά σωστά, ορθά. Δεν είναι μονάχα τ' αντικείμενό τους.» (Δ7).

«...αυτοί που θα έρθουν στο Δημοτικό Σχολείο πρέπει να έχουν κάνει, δεν ξέρω επιμόρφωση, **να έχουν κάνει παιδαγωγικά**, να ξέρουν σε τι περιβάλλον πηγαίνουν, για τι παιδιά πηγαίνουν.» (Δ8).

**10) Διδακτέα ύλη - σχολικά εγχειρίδια:** Τέσσερις Διευθυντές (Δ3, Δ6, Δ8, Δ9) προτείνουν τη μείωση της διδακτέας ύλης και τον εκσυγχρονισμό των βιβλίων. Οι προτάσεις για τη διδακτέα ύλη και τα βιβλία δεν βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα προβλήματα που είχαν αναφερθεί. Εννέα Διευθυντές (Δ1, Δ2, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) είχαν αναφέρει ότι ένας από τους λόγους που δεν ολοκληρώνεται η προετοιμασία στο σχολείο είναι η έκταση της ύλης και έξι (Δ5, Δ6, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) είχαν αναφέρει ότι η

δυσκολία των βιβλίων είναι εμπόδιο για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων:

«Το τρίτο είναι τα βιβλία. Τα βιβλία θα πρέπει να έρχονται έγκαιρα στο σχολείο και τα οποία θα πρέπει βέβαια να αναθεωρηθούν. Η ύλη, δηλαδή, η απλωμένη ύλη [...] δεν προσφέρει τίποτα...» (Δ6).

**11) Συνεργασία με τα στελέχη της εκπαίδευσης:** Τέσσερις Διευθυντές (Δ2, Δ4, Δ5, Δ6) προτείνουν τη βελτίωση της συνεργασίας με τα στελέχη της εκπαίδευσης και την ουσιαστικοποίηση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου. Εννέα Διευθυντές (Δ2, Δ3, Δ4, Δ5, Δ6, Δ7, Δ8, Δ10, Δ11) είχαν αναφέρει ότι δεν έχουν ικανοποιητική υποστήριξη:

«Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου να είναι ο πραγματικός, όπως προβλέπεται από το νόμο. Να είναι εδώ σε καθημερινή βάση ο Σύμβουλος, στο σχολείο.» (Δ6).

«Όπως και ο ρόλος των Συμβούλων έτσι; που μπορούσε να είναι ουσιαστικός ο ρόλος των Συμβούλων. [...] Δεν κατηγορώ τους Συμβούλους προσπαθούν να κάνουν τη δουλειά τους καλύτερα όσο μπορούν...» (Δ2).

«Το τέταρτο το οποίο είναι πάρα πολύ βασικό και το οποίο εκτιμώ ότι θα πρέπει να γίνει, να υπάρχει συνεργασία και των Σχολικών Συμβούλων.» (Δ5).

«Το κομβικό σημείο για μένα είναι η συνεργασία του σχολείου, του Διευθυντή, των εκπαιδευτικών με τα στελέχη εκπαίδευσης που είναι πιο πάνω απ' αυτούς, μ' αυτούς δηλαδή που έχουν την ευθύνη του σχεδιασμού, του προγραμματισμού. Αυτή η συνεργασία –είμαστε βέβαια και σε μια χώρα που είναι δύσκολη, δεν υπάρχει κουλτούρα συνεργασίας, δυστυχώς– μέχρι τώρα για μένα δεν υπάρχει, δεν είναι αυτή που θα έπρεπε...» (Δ4).

**12) Η μετακίνηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων:** Τρεις Διευθυντές (Δ7, Δ8, Δ9) προτείνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων να μην μετακινούνται σε πολλά σχολεία:

«...επίσης οι ειδικότητες να μην μετακινούνται σε δύο και τρία σχολεία ταυτόχρονα κατά τη διάρκεια της χρονιάς για να συμπληρώνουν ώρες.» (Δ9).

Επισημαίνεται ότι επτά Διευθυντές (Δ3, Δ5, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10, Δ11) είχαν αναφέρει ότι η μετακίνηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πολλά σχολεία δημιουργεί προβλήματα στη σύνταξη του προγράμματος, τη συνεργασία και την πραγματοποίηση των συνεδριάσεων. Ωστόσο, για τις συνεδριάσεις δεν υπάρχει καμία πρόταση παρόλο που έξι Διευθυντές (Δ2, Δ6, Δ7, Δ8, Δ9, Δ10) είχαν αναφέρει ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

**13) Διάφορες προτάσεις:** α) γραμματειακή υποστήριξη των σχολείων (Δ2, Δ8), β) τοποθέτηση ενός δασκάλου επιπλέον, για την κάλυψη απουσιών (Δ10), γ) συγκρότηση ολιγομελών τμημάτων (Δ?), δ) ενημέρωση των γονέων και της κοινής γνώμης για τα ΕΑΕΠ (Δ7), ε) μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις μικρές τάξεις (Δ1), στ) θεσμοθέτηση πρακτικών (π.χ. του σχολικού κήπου) που προωθούν τη βιωματική μάθηση και τη σύνδεση του σχολείου με το περιβάλλον του (Δ1):

«Επίσης, νομίζω ότι είναι αναγκαίο πια στα σχολεία να υπάρξει μια γραμματειακή υποστήριξη. Ο Διευθυντής του σχολείου δεν μπορεί να είναι γραμματέας, κλητήρας, έως επισκευαστής στις τουαλέτες του σχολείου.» (Δ2).



«...το βασικότερο γι' αυτά τα σχολεία είναι ότι πρέπει να υπάρχει ένας **επιπλέον δάσκαλος**.» (Δ10).

«...ας θεσμοθετήσουν πρακτικές σε αυτή την κατεύθυνση που διακηρύττει, νέες πρακτικές που θα **βοηθήσουν τη δημιουργικότητα** και τη **συνεργασία** στα παιδιά.[...] του **σχολικού κήπου**, ας πούμε, όπου υπάρχει η δυνατότητα. Αλλά αυτό με θεσμό, να δίνουν ώρες γι' αυτό, **βιωματική μάθηση**, του καλλωπισμού του σχολείου τους, παράδειγμα. [...] Για τι προορίζουμε τα παιδιά μας ακριβώς, για διευθυντές; [...] Μιλάμε για έλλειψη παραγωγικότητας στη χώρα, μιλάμε για τον πρωτογενή τομέα [...] **Είναι δυνατόν να μη γνωρίζουν από πού παίρνουν το γάλα**, πού φυτεύουν ντομάτες; Εδώ, στην περιφέρεια; Τι ακριβώς φτιάχνουμε εμείς; Πού χτίζουμε; Και το σημαντικότερο είναι αυτό: **πώς εκτιμούν την εργασία για το συνάνθρωπο; Με τη γραβάτα; Με αυτό που τους δείχνει το πρότυπο στην τηλεόραση, τους καλοντυμένους με τα γυαλιστερά αυτοκίνητα;**» (Δ1).

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ:

Για τη βελτίωση των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ οι Διευθυντές έκαναν δεκαοκτώ διαφορετικές προτάσεις. Όλοι σχεδόν (δέκα από τους έντεκα) πρότειναν διαρκή και ουσιαστική **επιμόρφωση-υποστήριξη** των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, όλοι είχαν αναφέρει ότι η επιμόρφωση — υποστήριξη που έχουν είναι ανεπαρκής. Επίσης, η πλειονότητα των Διευθυντών έκανε προτάσεις για **οικονομική** υποστήριξη των σχολείων (επτά) και **μονιμότητα** του προσωπικού (έξι). Η **έγκαιρη στελέχωση** και η **βελτίωση των υποδομών** προτάθηκαν από πέντε Διευθυντές. Μικρότερος αριθμός Διευθυντών (τέσσερις) έκαναν προτάσεις για την τροποποίηση του **ωραρίου** στις μικρές τάξεις, τη θεσμοθέτηση **ώρας προετοιμασίας**, τη μείωση της **ύλης**, την παιδαγωγική **επάρκεια** των εκπαιδευτικών, τη **συνεργασία** με τα στελέχη της εκπαίδευσης (κυρίως τους Σχολικούς Συμβούλους) αλλά και την **αξιολόγηση-αποτίμηση** της λειτουργίας των ΕΑΕΠ. Τρεις πρότειναν να μην **μετακινούνται** σε πολλά σχολεία οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Επίσης, έγιναν διάφορες προτάσεις (από 1-2 Διευθυντές) για γραμματειακή υποστήριξη, ολιγομελή τμήματα, αμοιβές ειδικοτήτων, προβολή των ΕΑΕΠ, πρακτικές βιωματικής μάθησης, μείωση του αριθμού των εκπαιδευτικών στις μικρές τάξεις. Οι προτάσεις καλύπτουν όλο (σχεδόν) το εύρος των προβλημάτων που είχαν αναφέρει και αντιστοιχίζονται με τις ερμηνείες που είχαν δώσει σε σχέση με την επίτευξη των στόχων, εκτός ορισμένων περιπτώσεων (π.χ. για το πρόβλημα των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων δεν έγινε καμία πρόταση).

**Συνεπώς**, η απάντηση στο **δέκατο τρίτο ερώτημα** είναι ότι οι Διευθυντές διατύπωσαν προτάσεις οι οποίες είναι σε αντιστοιχία με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Η ουσιαστική επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών ήταν η πρόταση που έγινε από όλους σχεδόν τους Διευθυντές.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα (ολοήμερα) Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ θεσμοθετήθηκαν το σχολικό έτος 2010-2011 στο πλαίσιο ενός ευρύτερου μεταρρυθμιστικού σχεδίου για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τη δημιουργία του «Νέου Σχολείου». Ο θεσμός, με βασικό μοχλό το ΕΑΕΠ, στοχεύει στην αλλαγή της «**βαθιάς**» δομής του σχολείου και στον πυρήνα των αλλαγών βρίσκονται όλες οι διαστάσεις του Ωρολογίου Προγράμματος. Το διδακτικό ωράριο του **πρωινού** προγράμματος αυξήθηκε από 174 σε 210 ώρες την εβδομάδα, που είναι ο υψηλότερος αριθμός ωρών στην ιστορία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχουν εισαχθεί νέα διδακτικά αντικείμενα, τα οποία διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και έχει δοθεί έμφαση στις Νέες Τεχνολογίες και την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Τα διδακτικά αντικείμενα του πρωινού προγράμματος έφτασαν στον αριθμό **16**, που είναι ο μεγαλύτερος στην ιστορία των ΩΠ (από το 1894). Επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων και προωθούνται νέα στοχοκεντρικά ΑΠΣ τα οποία καλλιεργούν γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες προτείνονται από ευρωπαϊκούς και διεθνείς οργανισμούς. Επιπλέον, το πρωινό πρόγραμμα (08.00-14:00) και το απογευματινό (14:00-16:15) αντιμετωπίζονται «ενιαία». Το απογευματινό είναι προαιρετικό και αναμορφώθηκε, ώστε να εξυπηρετεί καλύτερα τις ανάγκες των γονέων.

Η θεσμοθέτηση των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ συνοδεύεται από πολλούς και φιλόδοξους στόχους, οι οποίοι προσδίδουν στο νέο θεσμό έναν **τρισυπόστατο** ρόλο: **παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό, αντισταθμιστικό/κοινωνικό και μεταρρυθμιστικό**. Σύμφωνα με τις διακηρύξεις του ΥΠΔΒΜΘ, τα συγκεκριμένα σχολεία επιδιώκουν την κατοχύρωση της ουσιαστικής ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων, αφού έχουν ως **βασικό στόχο** να μειώσουν την **παραπαιδεία** στο ελάχιστο, να περιορίσουν την ταλαιπωρία των μαθητών και τα έξοδα των γονέων τους. Η ενοποίηση της πρωινής και απογευματινής λειτουργίας στοχεύει στην **παιδαγωγική** αναβάθμιση και την ενίσχυση του **εξισωτικού** χαρακτήρα τους. Επίσης, **στόχος** των σχολείων είναι να ολοκληρώνουν οι μαθητές την προετοιμασία τους στο σχολείο και να αφήνουν την τσάντα τους στο σχολείο. Τα νέα μαθήματα, τα ΑΠΣ και οι «μαθητοκεντρικές» διδακτικές προσεγγίσεις έχουν ως στόχο να θέσουν τον **μαθητή στο επίκεντρο** της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναβαθμίσουν συνολικά την **παιδαγωγική** λειτουργία του σχολείου. Διακηρυγμένος **στόχος** του ΥΠΔΒΜΘ είναι η επέκταση του θεσμού σε όλα τα σχολεία με απώτερο σκοπό τον «επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού μοντέλου της χώρας» και τη δημιουργία του «Νέου σχολείου».

Η παρούσα εργασία διερευνά εμπειρικά το νεοσύστατο θεσμό των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ, εστιάζοντας σε μία γεωγραφική ομάδα σχολείων και συγκεκριμένα στα σχολεία του νομού Ηλείας. Μέσα από τις εμπειρίες και τις απόψεις των Διευθυντών των έντεκα Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ επιχειρεί να διερευνήσει: α) τον τρόπο πρόσληψης και ερμηνείας των αλλαγών που έχει εισαγάγει ο θεσμός, β) τον τρόπο με τον οποίο αυτές εφαρμόζονται στην πράξη και τις δυσκολίες υλοποίησης και γ) την επίτευξη ή μη των διακηρυγμένων στόχων του. Οι (δεκατρείς) επιμέρους στόχοι της έρευνας εντάσσονται στους προαναφερθέντες άξονες. Τα «γενικά συμπεράσματα» παρουσιάζονται με βάση τους τρεις άξονες, ενώ τα επιμέρους παρουσιάστηκαν στο τέλος κάθε κατηγορίας ανάλυσης. Επισημαίνεται ότι η έρευνα δεν αποβλέπει σε γενικεύσεις αλλά στην ολόπλευρη και σε βάθος μελέτη του θεσμού. Συνεπώς, τα «γενικά συμπεράσματα» που ακολουθούν αφορούν στη συγκεκριμένη ομάδα σχολείων και δεν υπονοούν «γενίκευση» στο σύνολο των 961 Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ της χώρας.

#### **α) Η πρόσληψη και ερμηνεία των αλλαγών:**

◆ Η εκπαιδευτική αλλαγή, σημειώνει ο M. Fullan, εξαρτάται από το τι πράττουν και σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί. «Θα ήταν όλα τόσο εύκολα, εάν μπορούσαμε να νομοθετήσουμε αλλαγές στον τρόπο σκέψης» (Fullan, 2001: 77). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των Διευθυντών υιοθέτησε εν μέρει τη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ για τους λόγους ίδρυσης των σχολείων (εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών). Οι Διευθυντές κάνουν πολλαπλές αναγνώσεις στο «λόγο» του ΥΠΔΒΜΘ και πολλοί θεωρούν πως ο θεσμός –πέραν των διακηρυγμένων στόχων– εξυπηρετεί και άρρητους σκοπούς, θεμιτούς (αντιμετώπιση ανεργίας) ή αθέμιτους (προσωπικές φιλοδοξίες). Οι περισσότεροι αναφέρουν ότι τα σχολεία τους άλλαξαν (γενικά) προς το καλύτερο, ωστόσο ασκούν κριτική στο ΥΠΔΒΜΘ για τους χειρισμούς του οι οποίοι παραπέμπουν σε αλλαγές ευκαιριακού χαρακτήρα. Φαίνεται ότι αρκετοί Διευθυντές δεν έχουν πειστεί ότι το σχολείο βρίσκεται στο επίκεντρο των αλλαγών. Οι Διευθυντές που υποστηρίζουν ότι οι αλλαγές άλλαξαν τα σχολεία τους προς το καλύτερο, διατυπώνουν (συνήθως) πιο θετικές απόψεις στα επιμέρους ερωτήματα.

◆ Το διευρυμένο ωράριο αποτελεί πρόβλημα για τους μαθητές των τάξεων Α'-Β', κυρίως, στις οποίες θεσμοθετήθηκε η μεγαλύτερη αύξηση (δύο ώρες την ημέρα). Η πλειονότητα των Διευθυντών αναφέρει ότι οι μαθητές κουράζονται και δεν είναι αποδοτικοί τις τελευταίες ώρες, ενώ κάποιοι πιστεύουν ότι μειώθηκε ο ελεύθερος χρόνος τους. Ωστόσο, μόνο οι μισοί (περίπου) από αυτούς τους Διευθυντές θα προτείνουν τη μείωση του ωραρίου. Ορισμένες απόψεις για την «απόδοση» των μαθητών σχετίζονται με

**παιδαγωγικές αντιλήψεις** που αφορούν στην ιεράρχηση των μαθημάτων σε πρωτεύοντα/δευτερεύοντα και την κατάλληλη ώρα διδασκαλίας. Ωστόσο, αρκετοί Διευθυντές αναφέρουν ότι τα παιδιά «προσαρμόστηκαν» στο ωράριο και δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα, γιατί με τα νέα μαθήματα ξεκουράζονται. Θεωρούν ότι η αύξηση του ωραρίου ήταν αναγκαία για να εμπλουτιστεί το πρόγραμμα και να εξυπηρετηθούν οι γονείς. Πρόκειται για Διευθυντές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το σχολείο άλλαξε προς το καλύτερο.

◆ Οι απόψεις για τις αλλαγές στο ΩΠ θα μπορούσαν να χαρακτηρισθούν γενικά θετικές. Παρόλο που τρεις Διευθυντές θεωρούν ότι το πρόγραμμα είναι ασφυκτικό ή εντατικοποιεί τους μαθητές, οι υπόλοιποι αποδέχονται σε γενικές γραμμές τα επιχειρήματα του ΥΠΑΔΜΘ (ανάγκη εκσυγχρονισμού, παροχή νέων εφοδίων, ολόπλευρη καλλιέργεια των μαθητών). Ειδικά για την εισαγωγή των ΤΠΕ ως διακριτού μαθήματος από την Πρώτη τάξη, υπάρχει (σχεδόν) ομοφωνία. Οι Διευθυντές αναφέρουν ότι οι Η/Υ αποτελούν μέρος της καθημερινής μας ζωής, γεγονός που καθιστά αναγκαίο τον τεχνολογικό αλφαριθμητισμό και «επιβάλλει» στο σχολείο να παρακολουθήσει την εξέλιξη, αναλαμβάνοντας τη συστηματική εκπαίδευση, για να μην μείνει το παιδί «αναλφάβητο». Η διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας, η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η προφύλαξη των παιδιών από τους κινδύνους του διαδικτύου συμπληρώνουν τα επιχειρήματα. Ελάχιστοι Διευθυντές, χωρίς να είναι αντίθετοι, εκφράζουν επιφυλάξεις και τονίζουν ότι δεν πρέπει να ταυτισθεί ο εκσυγχρονισμός του σχολείου με την τεχνολογική του επάρκεια.

Η ομοφωνία για τις ΤΠΕ σταματά στο μάθημα των Αγγλικών. Οι Διευθυντές δεν έχουν πεισθεί ούτε για την εισαγωγή του μαθήματος στην Α' τάξη ούτε για την αύξηση των ωρών στις τάξεις Γ'-ΣΤ'. Κάποιοι συμφωνούν, κάποιοι διαφωνούν και ορισμένοι είναι επιφυλακτικοί. Οι Διευθυντές που συμφωνούν με την εισαγωγή τους μαθήματος αναφέρουν ότι το μάθημα συμβάλλει στην ομαλή και παιδαγωγική εισαγωγή στην εκμάθηση της γλώσσας, υιοθετώντας τα επιχειρήματα της επιστημονικής ομάδας του ΠΕΑΠ. Όσοι διαφωνούν είτε εκφράζουν φόβους για αρνητική επίπτωση στο γραπτό λόγο της Ελληνικής είτε διατυπώνουν **ελληνοκεντρικές απόψεις**, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο πρέπει να έχει ως προτεραιότητα τη γλώσσα μας και τον πολιτισμό μας. Όσοι διαφωνούν με τη διεύρυνση των ωρών πιστεύουν ότι πρέπει να δοθεί έμφαση στην ελληνική γλώσσα και τα Μαθηματικά, όπως και όσοι διαφωνούν με την εισαγωγή στην Α' τάξη. Όσοι συμφωνούν προβάλλουν το επιχειρήμα ότι οι ξένες γλώσσες είναι απαραίτητο εφόδιο στην εποχή μας. Ωστόσο, μερικοί από αυτούς θεωρούν ότι τα συντεχνιακά συμφέροντα που σχετίζονται με τα ξενόγλωσσα μαθήματα καθιστούν το Υπουργείο άτολμο ή το κάνουν να αυτοαναιρείται (μη υλοποίηση της πιστοποίησης, ασυνέχεια από βαθμίδα σε βαθμίδα, τρόπος επιλογής

γλωσσών). Επίσης, κάποιιοι συνδέουν την αύξηση των ωρών των Αγγλικών με προσωπικές επιλογές πρώην Υπουργού.

Θετικές είναι οι απόψεις για το στόχο της πιστοποίησης, καθόσον θεωρούν ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να απαλλάξει τους γονείς από τα φροντιστήρια. Ωστόσο, σχεδόν κανένας δεν πιστεύει ότι θα γίνει λόγω των συμφερόντων. Βέβαια υπάρχουν μερικοί που ασκούν κριτική είτε γιατί θεωρούν ότι το σχολείο θα γίνει πιστοποιητικός οργανισμός είτε για πιστεύουν ότι θα ενισχυθούν τα φροντιστήρια ακόμη περισσότερο.

Τα προηγούμενα ευρήματα, σχετικά με τον τρόπο που ερμηνεύουν οι Διευθυντές τις βασικές αλλαγές που έχουν επέλθει, δείχνουν ότι οι Διευθυντές «φιλτράρουν» το λόγο του ΥΠΔΒΜΘ, ιεραρχούν τους φανερούς στόχους και αποκαλύπτουν άδηλους. Επιπλέον, φανερώνουν ότι το ΥΠΔΒΜΘ δεν προετοίμασε το έδαφος αλλά αιφνιδίασε την εκπαιδευτική κοινότητα, κάτι που δεν διευκολύνει την προσπάθεια για αλλαγή. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι Διευθυντές δεν ενστερνίζονται τις απόψεις του ΥΠΔΒΜΘ σε όλη τους την έκταση αλλά και αυτές που αποδέχονται δεν τις υιοθετούν αβασάνιστα. Η αλλαγή που δεν εσωτερικεύεται, σημειώνει ο C. Day, είναι «διακοσμητική» και «εφήμερη» (Day, 2003: 219). Η μη εσωτερικεύση των αλλαγών επηρεάζει ενδεχομένως τις απόψεις τους ως ένα βαθμό σε όλα τα επίπεδα. «Οι αλλαγές στις πεποιθήσεις και η κατανόηση (των βασικών αρχών), υπογραμμίζει ο M. Fullan, «είναι το θεμέλιο για την επίτευξη της διαρκούς μεταρρύθμισης» (Fullan, 2001: 29). Ωστόσο οι αλλαγές των πεποιθήσεων είναι δύσκολες, γιατί «αμφισβητούν τον πυρήνα των αξιών των ατόμων σχετικά με τους σκοπούς της εκπαίδευσης» (ό.π.: 28).

### **β) Οι δυσκολίες και τα προβλήματα υλοποίησης του θεσμού:**

Κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, υποστηρίζει η Α. Υφαντή, έχει δύο όψεις: «Η μία σχετίζεται με τις αλλαγές που είναι να εφαρμοστούν και η άλλη με τον τρόπο που αυτές θα εφαρμοστούν» (Υφαντή, 2000β: 59). Η επιμόρφωση θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των αλλαγών. Ωστόσο, οι επιμορφωτικές δραστηριότητες για τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ είναι απογοητευτικές, όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας έρευνας.

① Όλοι οι Διευθυντές χαρακτηρίζουν την επιμόρφωση που είχαν (και έχουν), τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί, **ανεπαρκή και μη ουσιαστική**, ενώ αρκετοί τη χαρακτηρίζουν ανύπαρκτη ή απαράδεκτη. Επίσης, η πλειονότητα των Διευθυντών αναφέρει ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στο καθημερινό τους έργο δεν είναι καθόλου ικανοποιητική, Θεωρούν ότι η υποστήριξη που έχουν από το θεσμό του Σχολικού

Συμβούλου και κυρίως από τους Σχολικούς Συμβούλους Ειδικοτήτων δεν είναι ανάλογη με τις ανάγκες που υπάρχουν στα σχολεία τους. Οι Διευθυντές συνδέουν την ελλιπή επιμόρφωση και υποστήριξη με κάποια από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν αλλά και με τη (μη) επίτευξη των στόχων: ολοκλήρωση προετοιμασίας στο σχολείο, εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, προβλήματα διαχείρισης της τάξης, απουσία συναντίληψης των εκπαιδευτικών για τους στόχους. Άλλωστε, μερικοί Διευθυντές χαρακτηρίζουν την επιμόρφωση-υποστήριξη ως το «αδύνατο σημείο» του ΕΑΕΠ και αυτό αντικατοπτρίζεται στην καθολικότητα της πρότασης για «ουσιαστική επιμόρφωση και υποστήριξη». Το συμπέρασμα που συνάγεται είναι ότι παρά τις διακηρύξεις του ΥΠΔΒΜΘ για τον «μαχόμενο εκπαιδευτικό» και το «Μείζον» επιμορφωτικό πρόγραμμα, η επιμόρφωση και η υποστήριξη είναι το «μείζον» πρόβλημα των σχολείων με ΕΑΕΠ. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εφαρμόσουν έναν νέο θεσμό που φιλοδοξεί να εκσυγχρονίσει στο σχολείο χωρίς να επιμορφωθούν ουσιαστικά στις αλλαγές. Επιπλέον, ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου δεν έχει ενισχυθεί και υποστηριχθεί για τις απαιτήσεις του νέου θεσμού, ώστε να εκπληρώνει αποτελεσματικά τον επιστημονικό-καθοδηγητικό του σκοπό.

② Εκτός από την ελλιπή επιμόρφωση, τα σχολεία αντιμετωπίζουν κι άλλα προβλήματα. Κάποια από αυτά προήλθαν από το ΕΑΕΠ, ενώ άλλα προϋπήρχαν. Για παράδειγμα, το ζήτημα των υποδομών αποτελεί διαχρονικό πρόβλημα των ολόημερων σχολείων. Μερικά σχολεία αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τις υποδομές, αφού το ΥΠΔΒΜΘ δεν έλαβε υπόψη την κατάσταση που επικρατούσε ούτε και τις αντιρρήσεις που εκφράστηκαν. Η πλειονότητα των Διευθυντών αναφέρεται στις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, εξαιτίας της υποχρηματοδότησης (όλων) των σχολείων (λόγω της κρίσης) και των αυξημένων υποχρεώσεων που δημιούργησε η εφαρμογή του ΕΑΕΠ. Ωστόσο, οι Διευθυντές δεν εστιάζουν τόσο στις υποδομές όσο στις δυσκολίες που συνδέονται με τον τρόπο στελέχωσης (μη έγκαιρη στελέχωση, μετακινήσεις των εκπαιδευτικών σε πολλά σχολεία, μη σταθερότητα του προσωπικού). Η πλειονότητα των Διευθυντών αναφέρει ότι τα προηγούμενα σε συνδυασμό με τη μεγάλη αύξηση του προσωπικού (υπάρχουν σχολεία με 35-38 εκπαιδευτικούς) δημιουργούν προβλήματα που έχουν σχέση: με τη σύνταξη και τη λειτουργικότητα του προγράμματος, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων.

Το ΥΠΔΒΜΘ, όχι μόνο δεν έλαβε υπόψη του αυτές τις δυσκολίες αλλά δεν έχει τη βούληση να ρυθμίσει ζητήματα όπως το θέμα των συνεδριάσεων ή των μετακινήσεων του προσωπικού. Εμμένει σε ένα άκαμπτο νομοθετικό πλαίσιο, αφήνοντας τους Διευθυντές να βρίσκουν λύσεις. Ένα, επίσης, πρόβλημα που σχετίζεται και με την επιμόρφωση είναι η παιδαγωγική επάρκεια. Οι μισοί περίπου Διευθυντές αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν

δυσκολίες με εκπαιδευτικούς των νέων ειδικοτήτων, οι οποίοι δεν μπορούν να προσεγγίσουν και να διδάξουν μικρά παιδιά. Ωστόσο, οι Διευθυντές καταλογίζουν ευθύνη στο ΥΠΔΒΜΘ και όχι στους εκπαιδευτικούς. Το ΥΠΔΒΜΘ είχε προβλέψει το ζήτημα αυτό και υπάρχει ρύθμιση στο νόμο 3848/2010 (για το διαγωνισμό του ΑΣΕΠ) αλλά δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή. Οι Διευθυντές αναφέρονται στις ελαστικές σχέσεις εργασίας και τις αμοιβές των εκπαιδευτικών αλλά δεν θεωρούν ότι επηρεάζουν το έργο τους, γιατί το αντιμετωπίζουν ως «λειτουργήμα».

Κάποια από τα προβλήματα, όπως η σύνταξη και η λειτουργικότητα του προγράμματος, δεν σχετίζονται μόνο με τις αντικειμενικές δυσκολίες (μονιμότητα προσωπικού, μετακινήσεις σε πολλά σχολεία, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών). Συνδέονται με **παιδαγωγικές** αντιλήψεις –περιορισμένες μεν, υπαρκτές δε– που αφορούν στην ιεράρχηση των μαθημάτων (βασικά/ δευτερεύοντα), τη διαδικασία μάθησης και τη διαχείριση της τάξης. Δηλαδή, αντιλήψεις που ήταν κυρίαρχες στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επίσης, το ζήτημα της παιδαγωγικής επάρκειας –πέρα από το θέμα της πανεπιστημιακής κατάρτισης– σχετίζεται ενδεχομένως και με την Παιδαγωγική που επικράτησε στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Την άποψη αυτή ενισχύουν οι αναφορές ορισμένων Διευθυντών ότι οι δυσκολίες δεν αφορούν εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που είναι μόνιμοι και χρόνια στο σχολείο (π.χ. εκπαιδευτικούς Αγγλικών, Φυσικής Αγωγής) αλλά κυρίως εκπαιδευτικούς «καλλιτεχνικών» ειδικοτήτων. Αφενός η φύση των νέων μαθημάτων απαιτεί διαφορετική οργάνωση της τάξης (π.χ. ελευθερία κινήσεων) κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την παλιά Παιδαγωγική και τις συνηθισμένες πρακτικές, αφετέρου οι νέες ειδικότητες μάλλον δεν πρόλαβαν να «προσαρμοστούν». Ωστόσο, υπάρχουν και απόψεις ότι οι νέες ειδικότητες έφεραν έναν «καινούριο αέρα», άλλαξαν το κλίμα του σχολείου και αυτό είναι το μεγαλύτερο όφελος από το ΕΑΕΠ.

③ Σύμφωνα με το Χ. Σαΐτη, ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου είναι καθοριστικός για την επιτυχία των αλλαγών, γιατί κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής «*φιλτράρεται μέσα από τη σχολική διεύθυνση*» (Σαΐτης, 2005: 118). Το ΥΠΔΒΜΘ δεν φαίνεται να έλαβε υπόψη του αυτή τη διάσταση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο ρόλος του Διευθυντή στα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ έχει αλλάξει σε όλα τα επίπεδα (διοικητικό, παιδαγωγικό, συντονισμού/καθοδήγησης), σύμφωνα με τις απόψεις **όλων** των Διευθυντών. Το έργο τους έγινε πιο απαιτητικό και δύσκολο, επωμίσθηκαν μεγάλες ευθύνες, χωρίς ωστόσο να έχουν επαρκή επιμόρφωση και υποστήριξη. Αρκετοί Διευθυντές αναφέρουν ότι το ΕΑΕΠ ενίσχυσε τη γραφειοκρατία και το διεκπεραιωτικό τους ρόλο, ενώ το ΥΠΔΒΜΘ δεν δείχνει τη διάθεση να επιλύσει προβλήματα που θα διευκόλυναν το έργο τους (συνεδριάσεις, διδακτικό

ωράριο). Οι μισοί περίπου Διευθυντές θεωρούν ότι το ΥΠΔΒΜΘ δεν λαμβάνει υπόψη του ή δεν ενδιαφέρεται για τις απόψεις τους σχετικά με το θεσμό και δεν αποτυπώνει την εμπειρία τους. Η μη αξιοποίηση της εμπειρίας των Διευθυντών δεν βοηθά στη βελτίωση του θεσμού. Οι αναφορές αυτές δικαιολογούν την επιλογή να διερευνηθούν με την παρούσα έρευνα οι απόψεις τους.

**γ) Η επίτευξη των στόχων:**

❶ Η Α. Υφαντή, αναφερόμενη στις εκπαιδευτικές αλλαγές, επισημαίνει ότι δεν μπορεί να είναι κάποιος σίγουρος για τις δυνατότητες εφαρμογής ή για τα έμπρακτα αποτελέσματα των προτεινόμενων αλλαγών (Υφαντή, 2000β: 57). Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι ο στόχος του ΥΠΔΒΜΘ «η τσάντα να μένει στο σχολείο» δεν επιτυγχάνεται στο σύνολο (σχεδόν) των σχολείων. Η μη επίτευξη του στόχου αφενός περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, αφετέρου αποδυναμώνει τον αντισταθμιστικό ρόλο του ΕΑΕΠ, αφού δεν μπορούν όλες οι οικογένειες να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Μόνο σε δύο σχολεία φαίνεται ότι έχουν γίνει βήματα για την επίτευξη του στόχου.

Παρόλο που όλοι οι Διευθυντές συμφωνούν με το στόχο, ο όγκος της διδακτέας ύλης και η μη θεσμοθέτηση διακριτής ώρας στο πρόγραμμα καθιστούν αδύνατη την επίτευξή του, σύμφωνα με τις ερμηνείες τους. Κάποιοι ισχυρίζονται ότι η προετοιμασία έγινε δυσκολότερη με το ΕΑΕΠ, γιατί περιορίστηκε το «κρυφό» πρόγραμμα. Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι τα νέα στοχοκεντρικά ΑΠΣ που εφαρμόζονται πιλοτικά θα λύσουν το πρόβλημα. Ωστόσο, το ζήτημα δεν είναι απλό, γιατί συνδέεται και με θέματα πέρα από το πρόγραμμα και έξω από το σχολείο. Οι περισσότεροι Διευθυντές εντοπίζουν ευθύνες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς. Οι πρώτοι, λόγω της ανεπαρκούς επιμόρφωσης και των κυρίαρχων παιδαγωγικών αντιλήψεων στο εκπαιδευτικό σύστημα για τον τρόπο πρόσκτησης της γνώσης, επιβαρύνουν τους μαθητές με «κατ' οίκον» εργασίες. Οι δεύτεροι με τις αντιλήψεις τους για τον «καλό» δάσκαλο τροφοδοτούν αυτή την πρακτική. Φαίνεται πως το ΕΑΕΠ δεν κατάφερε να αντιμετωπίσει αυτή τη διαχρονική «πληγή», αφού ελάχιστοι Διευθυντές αναφέρουν δραστική μείωση. Ένα εμπόδιο που αναφέρουν αρκετοί Διευθυντές είναι οι αντιστάσεις κάποιων γονέων οι οποίοι θέλουν τα παιδιά τους να παίρνουν εργασίες στο σπίτι, γιατί έχουν τη νοοτροπία να ελέγχουν τη δουλειά που γίνεται στο σχολείο αλλά και να βοηθούν τα παιδιά τους. Μερικοί θεωρούν ότι οι νοοτροπίες των γονέων ενισχύονται από το βαθμοθηρικό και ανταγωνιστικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς απώτερη στόχευσή τους είναι να μπουν τα παιδιά τους στο Πανεπιστήμιο.

Τα προηγούμενα δείχνουν ότι οι Διευθυντές δεν περιορίζονται απλώς σε



διαπιστώσεις και κοντόφθαλμες ερμηνείες. Η ποικιλία των απόψεων φανερώνει ότι με την εμπειρία τους ερμηνεύουν το ζήτημα σφαιρικά και αναδεικνύουν την πολυπλοκότητά του. Φανερώνει, επίσης, ότι η σχολική πραγματικότητα δεν αλλάζει με εξαγγελίες και νομοθετήματα, γιατί οι αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών δεν αλλάζουν εύκολα. Ορισμένες απόψεις (αν και λιγοστές) δείχνουν ότι η παιδαγωγική ιδεολογία – «νεοερβαρτιανής» προέλευσης– που κυριάρχησε τον 20<sup>ο</sup> αιώνα στο σχολικό μας σύστημα είναι βαθιά ριζωμένη. Οι «εκπαιδευτικές πρακτικές», υπογραμμίζει ο T. Husen, «παρουσιάζουν αξιοσημείωτη διάρκεια και αντοχή, ακόμη και στις προσπάθειες αλλαγής που απολαμβάνουν τη γενική αναγνώριση» (Husen, 1991: 227).

Επιπλέον, το κρυφό» πρόγραμμα (όπως το αποκάλεσαν κάποιοι) που περιορίστηκε με το ΕΑΕΠ (κατά την άποψή τους), φανερώνει ότι παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα υπάρχει και το ανεπίσημο, το «παραπρόγραμμα», το οποίο επηρεάζει το επίσημο αλλά και επηρεάζεται από αυτό σε κάθε αλλαγή του.

❷ Ο βασικός στόχος των ΕΑΕΠ να περιοριστεί η παραπαιδεία και να μειωθεί η απογευματινή ταλαιπωρία των παιδιών και τα έξοδα των γονέων δεν έχει επιτευχθεί, στο σύνολο (σχεδόν) των σχολείων. Η αύξηση των ωρών στα Αγγλικά, η εισαγωγή τους στην Α΄ τάξη και η διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας δεν έπεισαν τους γονείς να σταματήσουν τα φροντιστήρια. Οι Διευθυντές εστιάζουν κυρίως στα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, ωστόσο μείωση δεν υπήρξε ούτε στις «καλλιτεχνικές/αθλητικές» δραστηριότητες παρά τον εμπλουτισμό του προγράμματος με νέα μαθήματα. Επιπλέον, η μη ολοκλήρωση της προετοιμασίας στο σχολείο ευνοεί την παραπαιδεία και σε άλλα μαθήματα, σύμφωνα με την άποψη μερικών Διευθυντών. Η μη επίτευξη του στόχου αποδυναμώνει την αντισταθμιστική/κοινωνική διάσταση του θεσμού.

Οι ερμηνείες των Διευθυντών, αλληλοσυμπληρούμενες, συγκροτούν ολιστική προσέγγιση του προβλήματος. Ξεκινούν από το εσωτερικό του σχολείου, φτάνουν στους γονείς και τις νοοτροπίες τους (κοινωνικές ή ψυχολογικές) και εκτείνονται σε όλο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Και οι ερμηνείες τους έχουν ιδιαίτερη αξία, γιατί δεν μιλούν ως παρατηρητές ούτε απλώς ως εκπαιδευτικοί που έχουν κάποια επαφή με το θέμα. Μερικοί μιλούν και ως γονείς χρησιμοποιώντας πρώτο πληθυντικό πρόσωπο: «όλοι μας έχουμε χρυσοπληρώσει τα φροντιστήρια» (Δ6).

Ο πλούτος των ερμηνειών που έδωσαν οι Διευθυντές αποκαλύπτει ότι η παραπαιδεία αποτελεί ένα πολύπλοκο κοινωνικό φαινόμενο. Ένα φαινόμενο που δεν αντιμετωπίζεται μόνο με αλλαγές στο σχολικό πρόγραμμα, γιατί επηρεάζεται από παράγοντες εντός και εκτός σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν και δημιουργούν έναν φαύλο κύκλο που διαιωνίζει το φαινόμενο. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι

περισσότεροι Διευθυντές αναφέρουν πως η οικονομική κρίση δεν ανέστειλε την επιλογή των γονέων για το φροντιστήριο. Η οικονομική ευμάρεια θεωρείται παράγοντας που διογκώνει την παραπαιδεία, ωστόσο στην έρευνα αυτή δεν φαίνεται να ισχύει και τόσο. Μερικοί Διευθυντές αναφέρουν ότι οι γονείς θεωρούν «ιερό χρέος» να προσφέρουν στα παιδιά τους όσα περισσότερα μπορούν και να τα εφοδιάσουν με (ξενόγλωσσα) πτυχία.

Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι τα δύο χρόνια ίσως δεν είναι αρκετά, ώστε να «πείσει» ένας θεσμός. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Διευθυντές, η Πολιτεία έχει χρέος να πείσει με ευρύτερες αλλαγές στην εκπαίδευση και να συγκρουστεί με συμφέροντα που συνδέονται με την παραπαιδεία. Κάποιοι Διευθυντές θεωρούν ότι οι νοοτροπίες των γονέων τροφοδοτούν τα φροντιστήρια (νοοτροπίες ανταγωνισμού, εμπιστοσύνη στα φροντιστήρια και όχι στο σχολείο, αναπαραστάσεις για το πτυχίο). Όμως, εντοπίζουν σοβαρότερες ευθύνες στην πλευρά της Πολιτείας, ειδικά αν συνδυαστούν με τις απόψεις που έχουν διατυπώσει για τα Αγγλικά. Επιπλέον, καταλογίζουν έλλειψη βούλησης στο ΥΠΑΔΜΘ να καθιερώσει την πιστοποίηση και να συγκρουστεί με την «αγορά» των φροντιστηρίων.

Είναι φανερό ότι η παραπαιδεία δεν εξαρτάται μόνο από το εάν το σχολείο προσφέρει διδακτικά αντικείμενα που διαθέτει η «αγορά», όπως θέλει να πιστεύει το ΥΠΑΔΜΘ. Σημασία έχει αν αυτά που προσφέρει, τα προσφέρει με αξιόπιστο τρόπο και προπάντων, αν προσλαμβάνονται από τους γονείς ως αξιόπιστα. Γιατί «ο κόσμος του φροντιστηρίου», σημειώνει εύστοχα ο Π. Κυπριανός, «συνιστά ένα σύμπαν με τους δικούς του κανόνες» (Κυπριανός, 2010α).

③ Ένας από τους στόχους του ΕΑΕΠ είναι η αλλαγή των «δασκαλοκεντρικών» διδακτικών μεθόδων με «μαθητοκεντρικές», ώστε σε συνδυασμό με τα νέα διδακτικά αντικείμενα να τεθεί ο μαθητής στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναβαθμιστεί παιδαγωγικά το σχολείο. Η πλειονότητα των Διευθυντών αναφέρει ότι χρησιμοποιούνται ως ένα βαθμό νέες διδακτικές μέθοδοι αλλά μάλλον η αλλαγή είναι περιορισμένη, καθόσον οι μισοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούνται κυρίως από «νέους» εκπαιδευτικούς, ενώ οι «παλιοί» ακολουθούν πιο διστακτικά. Το θέμα του εκσυγχρονισμού των μεθόδων ξαναφέρει στην επιφάνεια το ζήτημα της ελλιπούς επιμόρφωσης η οποία δεν συμβάλλει στην αλλαγή παγιωμένων διδακτικών πρακτικών.

Ωστόσο, η όποια αλλαγή στις μεθόδους φαίνεται να έχει μικρή επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, αφού ελάχιστοι Διευθυντές αναφέρουν ότι βελτιώθηκαν. Όμως, οι μισοί (σχεδόν) διαπιστώνουν θετικές αλλαγές σε ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κυρίως λόγω των νέων μαθημάτων τα οποία έδωσαν περισσότερες ευκαιρίες και δυνατότητες έκφρασης σε διάφορες ομάδες μαθητών. Επίσης,

εμπόδιο στη μαθησιακή διαδικασία θεωρούνται και τα διδακτικά βιβλία τα οποία απευθύνονται σε μεσαίο και ανώτερο επίπεδο μαθητών.

Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική σχέση και το ζήτημα της εναλλαγής πολλών εκπαιδευτικών στις τάξεις, από τις απόψεις των Διευθυντών δεν φαίνεται να υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα. Οι μισοί περίπου Διευθυντές θεωρούν ότι η εναλλαγή βελτιώνει την παιδαγωγική σχέση, γιατί οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολλά πρόσωπα και έχουν περισσότερες ευκαιρίες και «πρότυπα», ενώ δεν επηρεάζει αρνητικά τη συνεργασία γονέων-σχολείου. Οι υπόλοιποι θεωρούν ότι δεν είναι δυνατό να αναπτυχθούν τόσο η παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές όσο και η συνεργασία με τους γονείς, αφενός γιατί οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται σε πολλά σχολεία και αφετέρου γιατί αλλάζουν κάθε χρόνο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα όποια προβλήματα δεν προέρχονται από την εναλλαγή αλλά από τη μη σταθερότητα του προσωπικού. Επίσης, οι περισσότεροι Διευθυντές πιστεύουν ότι υπάρχει κάποια βελτίωση στην παιδαγωγική διάσταση του σχολείου αλλά ο «γνωσιοκεντρικός» προσανατολισμός του παραμένει ισχυρός. Η βελτίωση αυτή, ίσως, να συνδέεται περισσότερο με τις διαπιστώσεις τους ότι το πρόγραμμα έγινε πιο ελκυστικό για τους μαθητές, λόγω των νέων μαθημάτων.

Συνοψίζοντας τα προηγούμενα, φαίνεται ότι το ΕΑΕΠ έχει βελτιώσει διάφορες πτυχές της λειτουργίας του σχολείου αλλά δεν έχει επιφέρει, τουλάχιστον ακόμα, την παιδαγωγική αναβάθμιση στην οποία στοχεύει το ΥΠΔΒΜΘ. Στο θεωρητικό πλαίσιο υποστηρίχθηκε ότι οι αλλαγές του ΕΑΕΠ μπορούν να ενταχθούν στις αποκαλούμενες «εσωτερικές» ή «ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις», γιατί αφορούν όλες τις πτυχές του προγράμματος (ωράριο, μαθήματα, ΑΠΣ, διδακτικές μεθόδους). Ωστόσο, δεν φαίνεται οι αλλαγές να έχουν επηρεάσει τη «βαθιά δομή» του σχολείου, καθόσον δεν έχουν αλλάξει ριζικά ούτε οι διδακτικές πρακτικές ούτε ο ακαδημαϊκός προσανατολισμός του σχολείου. Το σχολείο εξακολουθεί να δίνει έμφαση στη γνώση, να φορτώνει με δουλειά τους μαθητές παρά την αύξηση του σχολικού χρόνου και να μη λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους. Συνεπώς, η προσδοκία του ΥΠΔΒΜΘ ότι το ΕΑΕΠ θα μετατρέψει το «σχολείο-αγγαρεία» σε «σχολείο δημιουργικής μάθησης» δεν φαίνεται να επαληθεύεται ιδιαίτερα.

④ Το ΥΠΔΒΜΘ υποστηρίζει ότι το ΕΑΕΠ συνιστά «μια ουσιαστική παιδαγωγική αναβάθμιση», γιατί η πρωινή και η (προαιρετική) απογευματινή λειτουργία δεν είναι αποκομμένες αλλά «παιδαγωγικά και διδακτικά αλληλοσυμπληρούμενες», κάτι που δηλώνεται με το «Ε(νιαίο)». Οι αλλαγές στο ωράριο του προαιρετικού προγράμματος, στο χρόνο αποχώρησης και στα μαθήματα έχουν στόχο να αντιμετωπίσουν τις διαπιστωμένες αδυναμίες του θεσμού, να εξυπηρετήσουν τους γονείς και τελικά να το αναβαθμίσουν (στο

πλαίσιο του «ενιαίου»), ώστε να επιτυγχάνει όχι μόνο τον κοινωνικό του ρόλο αλλά και τους υπόλοιπους (αντισταθμιστικό και παιδαγωγικό/εκπαιδευτικό).

Τα ερευνητικά δεδομένα όμως δεν επιβεβαιώνουν τα προηγούμενα. Οι αδυναμίες του Ολοήμερου Σχολείου, τις οποίες το ίδιο το ΥΠΔΒΜΘ διαπιστώνει, συνεχίζουν να υπάρχουν σε ό,τι αφορά το προαιρετικό πρόγραμμα και μάλιστα αυξημένες. Η πλειονότητα των Διευθυντών υποστηρίζει ότι το πρόγραμμα δεν έχει αναβαθμιστεί και μάλιστα υπάρχουν απόψεις περί υποβάθμισης. Το πρόγραμμα έχει περιοριστεί ακόμα περισσότερο στην κοινωνική του διάσταση και εξυπηρετεί (σχεδόν αποκλειστικά) γονείς με μεγάλο ωράριο εργασίας. Αξιοποιείται κυρίως από αλλοδαπούς και γονείς χαμηλών κοινωνικών-οικονομικών στρωμάτων. Τα μεσαία και ανώτερα στρώματα το αξιοποιούν λιγότερο, γιατί δεν το βρίσκουν ελκυστικό και αξιόπιστο, καθόσον η συρρίκνωση του χρόνου της προετοιμασίας, η ελλιπής στελέχωση και άλλα προβλήματα που προϋπήρχαν (π.χ. υποδομές) δεν πείθουν τους γονείς ότι παρέχει κάτι περισσότερο από φύλαξη. Βέβαια, μερικοί Διευθυντές (τέσσερις) αναφέρουν ότι έχει και αντισταθμιστικό χαρακτήρα (σε σχολεία με χαμηλά κοινωνικά στρώματα).

Οι αλλαγές στο πρωινό πρόγραμμα (διεύρυνση ωραρίου, προσφορά μαθημάτων) σε συνδυασμό με τις αλλαγές στο πρόγραμμα του απογευματινού (π.χ. μείωση ωρών προετοιμασίας, κατάργηση υποχρεωτικών μαθημάτων) είχαν (ενδεχομένως) αρνητική επίδραση στον αριθμό των μαθητών, αφού μόνο ένα μικρό ποσοστό (9,6%) παρακολουθεί το πρόγραμμα. Ωστόσο, η κατάργηση των υποχρεωτικών μαθημάτων και η δυνατότητα αποχώρησης κρίνεται θετικά από τους περισσότερους Διευθυντές. Ως προς αυτές τις επιλογές του το ΥΠΔΒΜΘ πέτυχε τους (ρητά διατυπωμένους) στόχους του (να εξυπηρετηθούν οι γονείς, χωρίς να χάνουν μαθήματα τα παιδιά τους). Αποτελέσματα ερευνών (ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2003· Λάμνιας & Ντακούμης, 2002) που έδειχναν ότι το Ολοήμερο το αξιοποιούσαν κυρίως τα μεσαία και ανώτερα στρώματα, τα πρώτα χρόνια του θεσμού, δεν επαληθεύονται για τα συγκεκριμένα ΕΑΕΠ. Επίσης, απόψεις ότι οι γονείς των μικροαστικών στρωμάτων, λόγω των «κοινωνικών διαπιστευτηρίων τους», προσανατόλισαν πόρους προς το ολοήμερο για να λύσουν το πρόβλημα της φύλαξης (Αθανασιάδης, 2007), δεν φαίνεται να ισχύουν για το προαιρετικό πρόγραμμα. Ίσως ισχύουν ως ένα βαθμό για το πρωινό πρόγραμμα (νέα μαθήματα, διευρυμένο ωράριο).

Ένας ακόμη στόχος των παρεμβάσεων στο μεταμεσημβρινό πρόγραμμα είναι η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου μέσω της ρύθμισης η οποία προβλέπει ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων, με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών, αποφασίζει τα διδακτικά αντικείμενα. Οι Διευθυντές στο σύνολό τους κρίνουν τη ρύθμιση σωστή αλλά χωρίς αντίκρισμα. Το προαιρετικό πρόγραμμα στελεχώνεται με όποιες ειδικότητες υπάρχουν

διαθέσιμες, πρακτική που δεν φανερώνει «ενιαία» αντιμετώπιση των δύο προγραμμάτων. Επιπλέον, η δυσκολία που υπάρχει στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο προγραμμάτων δεν συμβάλλει στη «συνέχεια» του υποχρεωτικού και του προαιρετικού προγράμματος. Συνεπώς, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το προαιρετικό πρόγραμμα αποτελεί ένα συμπλήρωμα του πρωινού προγράμματος, προκειμένου να εξυπηρετηθούν (κυρίως) οι γονείς που εργάζονται μετά τις δύο.

⑤ Σύμφωνα με το ΥΠΔΒΜΘ, το ΕΑΕΠ συμβάλλει στην ουσιαστική κατοχύρωση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Όμως, οι Διευθυντές δεν φαίνεται να συμερίζονται τη θέση αυτή. Οι περισσότεροι (έξι) δεν βλέπουν ιδιαίτερη διαφορά σε σχέση με τα άλλα σχολεία. Οι υπόλοιποι θεωρούν ότι τα σχολεία με ΕΑΕΠ παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες αλλά δεν αμβλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Οι «περισσότερες ευκαιρίες» σχετίζονται κυρίως με τα νέα μαθήματα στα οποία δεν θα είχαν πρόσβαση μαθητές από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Επίσης, υπάρχουν και (λιγοστές) απόψεις ότι τα ΕΑΕΠ δημιουργούν διακρίσεις μεταξύ των σχολείων, λόγω των νέων μαθημάτων. Πάντως, οι απόψεις των Διευθυντών δεν φαίνεται να σχετίζονται με τη διαστρωμάτωση ή την αστικότητα των σχολείων που υπηρετούν.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι θεσμός παρέχει περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε σχέση με τα άλλα σχολεία, λόγω των νέων μαθημάτων, αλλά ο αντισταθμιστικός του ρόλος δεν είναι τόσο ενισχυμένος όσο το ΥΠΔΒΜΘ διακηρύττει ούτε τόσο εξισωτικός, ώστε να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες δημιουργούνται εκτός σχολείου, όπως αναφέρουν κάποιοι Διευθυντές. Άλλωστε στο ζήτημα της παραπαιδείας διαπιστώθηκε ότι οι γονείς συνεχίζουν να καταφεύγουν στα φροντιστήρια, παρά τις οικονομικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν.

⑥ Σε ό,τι αφορά το μεταρρυθμιστικό ρόλο των ΕΑΕΠ και τη μετάβαση στο «Νέο Σχολείο», οι Διευθυντές δεν έχουν πεισθεί ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ συνιστούν εκπαιδευτική αλλαγή η οποία θα αλλάξει ριζικά το πρωτοβάθμιο σχολείο και θα οδηγήσει στο «Νέο Σχολείο», όπως ισχυρίζεται το ΥΠΔΒΜΘ, παρόλο που αναγνωρίζουν την ύπαρξη θετικών στοιχείων. Ο στόχος της επέκτασης του θεσμού κρίνεται ανέφικτος λόγω της οικονομικής κρίσης, ενώ αβέβαιο θεωρείται το μέλλον και για τα υπάρχοντα ΕΑΕΠ μετά τη λήξη του ΕΣΠΑ. Οι περισσότεροι πιστεύουν πως το ΕΑΕΠ είτε θα σταματήσει εντελώς είτε θα συνεχίσει να εφαρμόζεται χωρίς τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Μερικοί θεωρούν πιθανή την αύξηση του ωραρίου των δασκάλων, για να καλυφθεί το κενό των ειδικοτήτων.

Ωστόσο, οι ανησυχίες για το θεσμό δεν απορρέουν μόνο από την οικονομική κρίση. Συνδέονται και με τις απόψεις που είχαν εκφράσει για τον ευκαιριακό χαρακτήρα, την προχειρότητα και την ασυνέχεια των εκπαιδευτικών αλλαγών. Άλλωστε, κάποιοι

υποστήριξαν ότι η θεσμοθέτησή τους στόχευε κυρίως στην απορροφητικότητα των ευρωπαϊκών κονδυλίων για την αντιμετώπιση της ανεργίας και λιγότερο σε ουσιαστική αλλαγή του σχολείου. Επιπλέον, επικαλούνται παραδείγματα από την ιστορία της εκπαίδευσης τα οποία δικαιολογούν τη δυσπιστία και τις ανησυχίες τους.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι αυτοί που καλούνται να εφαρμόσουν το θεσμό όχι μόνο δεν υιοθετούν τη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ ότι το ΕΑΕΠ οδηγεί στο «Νέο Σχολείο» αλλά εκφράζουν φόβους ότι ο θεσμός έχει ημερομηνία λήξης η οποία συμπίπτει με την ημερομηνία ολοκλήρωσης του ΕΣΠΑ. Αν και δεν έχουν πεισθεί για το μεταρρυθμιστικό χαρακτήρα του ΕΑΕΠ, **όλοι** θα ήθελαν να συνεχίσει τη λειτουργία του με βελτιώσεις ή επανασχεδιασμό και επαρκή υποστήριξη.

#### **δ) Οι προτάσεις:**

Οι προτάσεις των Διευθυντών βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα προβλήματα που έχουν περιγράψει και φανερώνουν ότι τα σοβαρότερα προβλήματα των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ σχετίζονται περισσότερο με την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού και τον τρόπο στελέχωσής τους και λιγότερο ίσως με το ίδιο το πρόγραμμα ή τις απαιτούμενες υποδομές. Οι προτάσεις καλύπτουν όλο το εύρος των προβλημάτων που αναφέρουν και των ερμηνειών που δίνουν σε σχέση με την επίτευξη των στόχων, εκτός ορισμένων περιπτώσεων (π.χ. το πρόβλημα των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων).

**Η πρόταση που έγινε από το σύνολο σχεδόν των Διευθυντών αφορά στη διαρκή και ουσιαστική επιμόρφωση-υποστήριξη των εκπαιδευτικών.** Η οικονομική υποστήριξη των σχολείων και η μονιμότητα-σταθερότητα του προσωπικού, προτάθηκε από την πλειονότητα των Διευθυντών. Η έγκαιρη στελέχωση και η βελτίωση των υποδομών προτάθηκαν από τους μισούς (περίπου) Διευθυντές. Επίσης, αρκετοί έκαναν προτάσεις που αφορούν το πρόγραμμα (μείωση ωραρίου, θεσμοθέτηση ώρα μελέτης, μείωση ύλης), την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, τη συνεργασία με τα στελέχη της εκπαίδευσης και κυρίως τους Σχολικούς Συμβούλους αλλά και την αξιολόγηση της λειτουργίας του θεσμού. Διάφορες προτάσεις έγιναν από μικρό αριθμό Διευθυντών (ολιγομελή τμήματα, γραμματειακή υποστήριξη, ωράριο Διευθυντών, τοποθέτηση επιπλέον δασκάλου).

#### **ε) Σύγκριση με τα ευρήματα της έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ**

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με τα ευρήματα

(του ποιοτικού τμήματος) της πανελλαδικής έρευνας του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ, η οποία πραγματοποιήθηκε το πρώτο έτος λειτουργίας των ΕΑΕΠ. Σε ό,τι αφορά την πρόσληψη των αλλαγών: Η επιμήκυνση του ωραρίου κρίνεται αρνητικά, γιατί σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών και κουράζει, υπάρχει δυσπιστία για την ενδοσχολική πιστοποίηση, υπάρχει διάσταση απόψεων για την εισαγωγή των Αγγλικών στην Α΄ τάξη, ενώ θετικά κρίνεται η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής, των ΤΠΕ, η διεύρυνση των ωρών της Φυσικής Αγωγής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Σε ό,τι αφορά τα προβλήματα: η επιμόρφωση κρίνεται ελλιπής ή μηδενική, η υποστήριξη ανύπαρκτη, η χρηματοδότηση και οι υλικοτεχνικές υποδομές χαρακτηρίζονται ανεπαρκείς. Σε ό,τι αφορά την επίτευξη των στόχων: ο στόχος «η τσάντα να μένει στο σχολείο» θεωρείται ελάχιστα επιτεύξιμος (λόγω της οργάνωσης του προγράμματος), ενώ οι μαθητές δεν έχουν απαλλαχθεί από τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Προτείνονται: η μείωση των ωρών στις τάξεις Α΄-Β΄, η βελτίωση του προγράμματος με έμφαση στην ενισχυτική διδασκαλία και η μείωση της ύλης. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας. Η σύμπτωση των ευρημάτων (σε όσα σημεία είναι δυνατόν να γίνει σύγκριση), ισχυροποιεί τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

#### **Συνοψίζοντας τα προηγούμενα, θα μπορούσαν να υποστηριχθούν τα εξής:**

❖ Οι Διευθυντές συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τους βασικούς στόχους και τη φιλοσοφία του νέου θεσμού (αντιμετώπιση της παραπαιδείας, η τσάντα να μένει στο σπίτι), ωστόσο προσεγγίζουν κριτικά τις αλλαγές και καθένας με το δικό του μοναδικό τρόπο, ανιχνεύοντας άδηλους στόχους πίσω από τους φανερούς. Αναγνωρίζουν ότι το σημερινό σχολείο χρειάζεται αλλαγές αλλά δεν έχουν πειστεί για την αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων. Υπογραμμίζουν τα θετικά στοιχεία αλλά επισημαίνουν τις αντιφάσεις, τις αδυναμίες, τα προβλήματα και με την πείρα τους προσπαθούν να τα αντιμετωπίσουν, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες των σχολείων τους και τις βιογραφίες τους. Παρόλο που υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των σχολείων (αστικότητα, διαστρωμάτωση), κάθε σχολείο αποτελεί μια μοναδική εκπαιδευτική πραγματικότητα και οι αλλαγές έχουν διαφορετικό αντίκτυπο. Η *«εκπαιδευτική αλλαγή δεν είναι μια ενιαία οντότητα»* και κάθε άτομο μπορεί να εφαρμόζει κάποιες από τις διαστάσεις της, υποστηρίζει ο M. Fullan. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί τα νέα υλικά ή τις τεχνολογίες *«χωρίς να αλλάξει την προσέγγιση της διδασκαλίας»* (Fullan, 2001: 25).

❖ Η εκπαιδευτική εμπειρία που έχουν οι Διευθυντές και η καθημερινή πραγματικότητα που βιώνουν δεν τους επιτρέπουν να υιοθετήσουν τη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ για την επίτευξη των στόχων. Αλλά δεν αρκούνται μόνο σε απλές διαπιστώσεις.

Δίνουν ερμηνείες οι οποίες –ως επί το πλείστον– δεν εστιάζουν μόνο στο εσωτερικό του σχολείου αλλά αφορούν στο ευρύτερο περιβάλλον και όλο το εκπαιδευτικό οικοδόμημα. Και οι ερμηνείες τους έχουν αξία, γιατί προσεγγίζουν πολλές πτυχές των ζητημάτων και αναδεικνύουν την πολυπλοκότητά τους. Η εκπαιδευτική πράξη «δεν είναι αυθύπαρκτη, εντάσσεται και αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού και πολιτισμικού συνόλου το οποίο της δίδει νόημα και σημασία» (Σωτηρόπουλος, 2002: 25). Οι Διευθυντές έχουν επίγνωση ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν αλλάζει μόνο με διακηρύξεις και νομοθετήματα και, κυρίως, δεν αλλάζει δίχως ουσιαστική επιμόρφωση και χωρίς αύξηση των δαπανών για την παιδεία.

❖ Η παιδαγωγική πράξη δεν επιτελείται σε κοινωνικό κενό (Κρίβας, 2001: 96). Η «οικονομική κρίση» έχει σημαντική θέση στο «λόγο» των Διευθυντών, καθώς τη συνδέουν όχι μόνο με την επέκταση αλλά και με άλλα προβλήματα του θεσμού (χρηματοδότηση, μονιμότητα προσωπικού). Κάποιοι υποστήριξαν ότι ο θεσμός θα είχε καλύτερα αποτελέσματα, αν η θεσμοθέτησή του δεν είχε συμπέσει με την οικονομική συγκυρία. Κεντρική θέση έχει και η επιμόρφωση η οποία συνδέεται ευθέως με πολλά από τα προβλήματα του ΕΑΕΠ και τη μη επίτευξη των στόχων του. Επίσης, πολλοί Διευθυντές συνδέουν τη μη επίτευξη των βασικών στόχων και με τις αντιλήψεις των γονέων. Θα είχε ενδιαφέρον μία έρευνα με τους γονείς, για να προβληθούν και οι δικές τους ερμηνείες για την παραπαιδεία, την προετοιμασία των μαθητών, και γενικά να φανεί πώς βλέπουν από τη δική τους σκοπιά το ΕΑΕΠ και τους στόχους του.

❖ Οι φιλόδοξοι στόχοι των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ καλλιέργησαν πολλές προσδοκίες και υποσχέσεις οι οποίες αρδεύτηκαν από τη ρητορική του ΥΠΔΒΜΘ. Τα ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο αποκάλυψαν ότι η πραγματικότητα είναι εντελώς διαφορετική στα έντεκα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ του νομού Ηλείας. Τα συγκεκριμένα σχολεία δεν επιτυγχάνουν το βασικό τους στόχο για τον περιορισμό της παραπαιδείας και συνεπώς δεν εκπληρώνουν τον **αντισταθμιστικό** τους ρόλο. Τα νέα μαθήματα και η διαφαινόμενη αλλαγή των διδακτικών προσεγγίσεων έχουν βελτιώσει ως ένα βαθμό την εκπαιδευτική και παιδαγωγική διάσταση του σχολείου, αλλά δεν το έχουν μετατρέψει σε σχολείο «δημιουργικής μάθησης». Οι αλλαγές δεν φαίνεται να έχουν θέσει στο επίκεντρο τον μαθητή. Δεν τον έχουν απαλλάξει από την προετοιμασία της επόμενης ημέρας και τα φροντιστήρια, ενώ δεν αύξησαν τον ελεύθερο χρόνο του.

Συνεπώς, στα συγκεκριμένα σχολεία, το ΕΑΕΠ δεν έχει φέρει (τουλάχιστον ακόμα) τη ριζική **παιδαγωγική** αλλαγή που επιδιώκει το ΥΠΔΒΜΘ και την «εσωτερική μεταρρύθμιση» στην οποία στοχεύει. Αυτό που φαίνεται να επιτυγχάνει είναι οι στόχοι που σχετίζονται με την κοινωνική διάσταση και ειδικά σε ό,τι αφορά την «κουστωδιακή» λειτουργία του



σχολείου, η οποία ενισχύθηκε. Τα προηγούμενα δεν συνηγορούν ότι τα Δημοτικά Σχολεία με ΕΑΕΠ –στο βαθμό που ισχύουν και για τα ΕΑΕΠ άλλων γεωγραφικών περιοχών– «επαναπροσδιορίζουν το εκπαιδευτικό μοντέλο της χώρας» και οδηγούν στο «Νέο Σχολείο», όπως ισχυρίζεται το ΥΠΔΒΜΘ. Δηλαδή, δεν συνηγορούν για το **μεταρρυθμιστικό** ρόλο που τους αποδίδεται. Εξάλλου, τα όποια θετικά στοιχεία του θεσμού περιορίζονται στα 961 σχολεία, καθόσον ο στόχος της γενίκευσής του δεν φαίνεται εφικτός.

Εν κατακλείδι, όσα διακηρύσσονται ρητά και όσα υπονοούνται με τον τίτλο «Νέο Σχολείο-πρώτα ο μαθητής» φαίνεται να απέχουν πάρα πολύ από το «Νέο Σχολείο» του παιδαγωγικού ρεύματος της «Νέας Αγωγής», στο οποίο παραπέμπει ο τίτλος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ - ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ

- Apple, M. (2008). *Επίσημη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Apple, M. (χ.χ.). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Ball, S., & Youdell, D. (2008). *Η Κρυφή Ιδιωτικοποίηση στη Δημόσια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.
- Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα Μεταίχιμο.
- Γκούτμαν, Π. (1977). *Κριτική της κατεστημένης παιδείας. Υποχρεωτική Δυσεκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago press.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago and London. The University of Chicago press.
- EC (1995). *White Paper on education and training. Teaching and learning towards the learning society*. Brussels: EC.
- Fullan, M. (2001). *The NEW Meaning of Educational Change* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Routledge Falmer.
- Hargreaves, A. (2008). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο: A. Hargreaves, & M. Fullan (Επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σελ. 329-365). Αθήνα: Πατάκης.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2008). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Heywood, A. (2006). *Εισαγωγή στην Πολιτική*. Αθήνα: Πόλις.
- Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Ίλλιτς, Ι. (1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ishay, M. (2008). *Η ιστορία των δικαιωμάτων του ανθρώπου*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- OECD (2009). *Economic Surveys Greece* (Volume2009/15). Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (volume I). Paris: OECD.
- Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Rousseau, J.J. (2010). *Αιμίλιος ή περί αγωγής (τόμος Α', μτφρ. Π. Γκέκα)*. Αθήνα : Πλέθρον.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Χολτ, Τ. (1978). *Το σχολείο φυλακή κι η ελεύθερη μάθηση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Χολτ, Τ. (1995). *Γιατί αποτυγχάνουν τα παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτη.

## **Β. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΗ**

Αθανασιάδης, Χ. (2007). Το ελληνικό ολοήμερο σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερη ηγεμονία. Στο: Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σελ. 1339-1348). Ιωάννινα.

Αθανασίου, Λ. (2003). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ανδρέου, Α. (2003). Ο κοινωνικός χαρακτήρας των «ολοήμερων» σχολείων: Ιστορική επισκόπηση στην Ευρώπη. *Διοικητική Ενημέρωση*, 95, 2-22.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Αρβανίτη, Ι. (2006). Η θεσμοθέτηση και η εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου στην Ελλάδα. Στο: Α. Κυρίδης, Ε. Τσακίριδου, & Ι. Αρβανίτη (Επιμ.), *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα. Ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις* (σελ. 13-85). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βουλή των Ελλήνων (2010). *Κανονισμός της Βουλής των Ελλήνων και Σύνταγμα της Ελλάδας*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Βρεττός, Ι. (2001). Το Ολοήμερο σχολείο ως πρόταση για εσωτερική μεταρρύθμιση: το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες. *Μακεδόν*, 8, 71-86.

Βρεττός, Ι. (2002). Το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο λειτουργία και προοπτικές* (σελ. 95-113). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.

Βρεττός, Ι., Ταρατόρη, Ε., & Χατζηδήμου, Δ. (2002). Το πρόβλημα των εργασιών και η αντιμετώπισή του-πρακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του Ολοήμερου Σχολείου. Στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο, λειτουργία και προοπτικές* (σελ. 141-157). Αθήνα ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.

Γκονέλα, Ε. (2006). Οι «κατ' οίκον» εργασίες στο Δημοτικό Σχολείο και στην προετοιμασία-μελέτη του Ολοήμερου Σχολείου. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 181-190.

Γκότοβος, Α. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γούπος, Θ. (2006). Το Ολοήμερο Σχολείο σήμερα: Μια νέα πρόταση για το Ολοήμερο Σχολείο. Στο: *Πρακτικά 20<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΔΟΕ, Ολοήμερο Σχολείο 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες-Προοπτικές* (σελ. 143-162). Αθήνα: ΔΟΕ.

Δεμίρογλου, Π. (2005). *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δεμίρογλου, Π. (2010). *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Πλαίσιο λειτουργίας, χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Δημαράς, Α. (1985). *Η Νέα Αγωγή*. Στο: Μ. Κουντουράς, *Κλείστε τα σχολεία. Εκπαιδευτικά άπαντα* (τόμ. Α', σελ. λη'-ξξ'). Αθήνα: Γνώση.

Δημαράς, Α. (1999α). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (τόμ. Α'). Αθήνα: Εστία.

Δημαράς, Α. (1999β). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (τόμ. Β'). Αθήνα: Εστία.

Δημόπουλος, Κ. (2011). *Τι νέο φέρνουν τα προγράμματα σπουδών; Εισήγηση στην επιμορφωτική ημερίδα 17-9-2011*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php>. (29-10-2011).

Διαμαντόπουλος, Π. (χ.χ.). *Η επίδραση των διάφορων μορφών εκπαίδευσης του Δημοτικού Σχολείου στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika\\_synedrion\\_files/e27\\_11\\_03/sin\\_ath/mer\\_c\\_th\\_en\\_v/diamantopoulos.htm](http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_v/diamantopoulos.htm) (20-7-2011).

Διαμαντοπούλου, Α. (2009). *Προγραμματικές δηλώσεις της κυβέρνησης στη Βουλή (18-10-2009)*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.alfavita.gr/ank\\_b/ank18\\_10\\_9\\_0326.php](http://www.alfavita.gr/ank_b/ank18_10_9_0326.php) (17-7-2011).

ΔΟΕ : Στην ενότητα Γ' της βιβλιογραφίας

ΕΚΕΒΙ (2010). *Σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) για την προώθηση και υλοποίηση του θεσμού της φιλιαναγνωσίας στις Α και Β τάξεις των ολοήμερων σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ.

ΕΚΠΑ (2010). *Πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής σε Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ)*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

ΕΚΠΑ (χ.χ.). *Πολιτική Ξενόγλωσσης Εκπαίδευσης στο Σχολείο: Η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας στην παιδική ηλικία (ΠΕΑΠ 2010-2013)*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.enl.uoa.gr/swf/indexloader.html> (25-6-2011).

ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2011). *Μαθητές και σχολικές μονάδες 2010-11 (10-8-11)*. Πειραιάς: ΕΛ.ΣΤΑΤ.

ΕΣΥΠ-ΣΠΔΕ (2009α). *Προτάσεις του Συμβουλίου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/SPDE-teliko-porisma-20no09.pdf> (18-7-2011).

ΕΣΥΠ-ΣΠΔΕ (2009β). *Πρακτικά 16<sup>ης</sup>(22<sup>ης</sup>) Συνεδρίασης Ολομέλειας του Σ.Π.Δ.Ε. (20-11-2009)*. Αθήνα: ΕΣΥΠ.

ΕΣΥΠ-ΣΠΔΕ (2009γ). *Πρακτικά 7<sup>ης</sup>(13<sup>ης</sup>) Συνεδρίασης Ολομέλειας του Σ.Π.Δ.Ε. (19-6-2009)*. Αθήνα: ΕΣΥΠ.

ΕΥΔ (2010α). *Α.Π. 4415/28-9-10, Πρόσκληση Πράξης 65: «Νέες πολιτικές ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο: η εκμάθηση της Αγγλικής σε πρώιμη παιδική ηλικία»*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

ΕΥΔ (2010β). Α.Π. 21525/4-11-10, Πρόσκληση Πράξης 98: «Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών». Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

ΕΥΔ (2011α). Α.Π. 18751/Γ1/14-2-2011, Πρόσκληση για υποβολή προτάσεων στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση». Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

ΕΥΔ (2011β). «Αναπτυξιακή Στρατηγική για την Εκπαίδευση 2007-2013». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.edulll.gr/?page\\_id=32](http://www.edulll.gr/?page_id=32) (24-7-2011).

ΕΥΔ (2011γ). Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια βίου Μάθηση. Το Πρόγραμμα με μια Ματιά». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.edulll.gr/?page\\_id=26](http://www.edulll.gr/?page_id=26) (24-7-2011).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008α). Πώς θα έπρεπε να είναι τα σχολεία μας τον 21ο αιώνα; IP/08/1094/3-7-2008. Βρυξέλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1094&format=HTML&age\\_d=0&language=EL&guiLanguage=fr](http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1094&format=HTML&age_d=0&language=EL&guiLanguage=fr) (5-7-2011).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2008β). Βελτίωση των ικανοτήτων για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία στο σχολικό τομέα COM(2008) 425. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010). Ψήφισμα 2010/C137/E09. Καλύτερα σχολεία: ατζέντα για την ευρωπαϊκή συνεργασία (27-5-2010, c137/E43-C137/E49).

Θωίδης, Ι. (2004). Ολοήμερο: Ένα σχολείο «ανοιχτό» προς τα μέσα και προς τα έξω. *Μακεδόν*, 12, 35-43.

Θωίδης, Ι., & Χανιωτάκης, Ν. (2007). Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου*, 7, 97-117.

ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (2003). Ολοήμερο Σχολείο: η κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του. *Ενημέρωση*, 95, 7-22.

ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, & ΙΠΕΜ/ΔΟΕ (2007). Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Πανελλαδική Έρευνα με τις Απόψεις Γονέων και Εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

ΙΠΕΜ-ΔΟΕ (2011). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος. Παρουσίαση των ευρημάτων πανελλαδικής έρευνας. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Κριτική.

Καζαμίας, Α. (1996). Η ελληνική εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη: Προβλήματα και προοπτικές. Στο: Α. Κοσμόπουλος, Α. Υφαντή, & Ν. Πετρουλάκης (Επιμ.), *Η εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη* (σελ. 32-54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραλής, Θ. (2008). Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Ενεργός Πολίτης. Στο: Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης & Εκπαίδευση* (σελ. 125-150). Αθήνα: Παπαζήση.

Καραντώνη, Ε. (1966). Απάντηση στην κ. Μουστάκα. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 593, 2.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

- ΚΕΕ (2011). *PISA 2009: Πρώτα αποτελέσματα για την Ελλάδα* (τεύχος Ι). Αθήνα: ΚΕΕ.
- ΚΕΕ-ΥΠΔΒΜΘ (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα: Βασικό Πλαίσιο*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ-ΚΕΕ.
- Κομένιος, Ι.Α. (1912). *Μεγάλη Διδακτική* (μτφρ. Δημ. Ιωαννίδου Ολυμπίου). Αθήνα:-.
- Κόμης, Β. (2006). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κόπτσης, Α. (2005). *Το ολόημερο κοινωνικό σχολείο της βασικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου και μορφές σχολικής γνώσης. Στο *Πρακτικά 20<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Ολόημερο Σχολείο 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες-Προοπτικές* (σελ.137-143). Αθήνα: ΔΟΕ-ΠΟΕΔ.
- Κρίβας, Σ. (2001). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Κυπριανός, Π. (2008). Αυτενέργεια στη σχολική τάξη και ενεργός πολίτης στις σημερινές πολύπλοκες κοινωνίες. Στο: Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης & Εκπαίδευση* (σελ. 174-198). Αθήνα: Παπαζήση.
- Κυπριανός, Π. (2010α). Η ιστορία και ο παραλογισμός του φροντιστηρίου, *Εφημερίδα «ΑΥΓΗ» 14-2-2010*.
- Κυπριανός, Π. (2010β). Το φροντιστήριο ενάντια στη μάθηση και τη γνώση, *Εφημερίδα «ΑΥΓΗ» 30-5-2010*.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία. Ο αυταρχισμός ως κυρίαρχο γνώρισμα της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κώτσης, Κ. (1996). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*. Αθήνα: Κλειδάς.
- Λάμνιαν, Κ., & Ντακούμης, Β. (2002). Κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της Κεντρικής Ελλάδας που φοιτούν σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου. *Τα εκπαιδευτικά, 65&66*, 153-165.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003α). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της* (τόμ. Α'). Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ .Ν. Σάκκουλα.
- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι. (2003β). *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της* (τόμ. Β'). Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Λινδνέρος, Γ. (1899). *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Σπ. Κουσουλίνος.
- Μανιάτη, Έ. (2005). Ο εκπαιδευτικός στο Ολόημερο Σχολείο: Προσέγγιση του ρόλου του στη διαμόρφωση ενός νέου διδακτικού και παιδαγωγικού περιβάλλοντος Στο: Δ. Λουκέρης (Επιμ.), *Ολόημερο Σχολείο. Θεωρία, Πράξη, Αξιολόγηση* (σελ. 167-348). Αθήνα: Πατάκη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Σχολικό Πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, & Π. Παπακωνσταντίνου (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σελ. 135-145). Αθήνα: Gutenberg.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2004). *Σχολείο: Διδασκαλία και αξιολόγηση* (τόμ. Β'). Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2010). *Σχολικός χρόνος και σχολική εργασία: Να φέρουμε τη βραδύτητα στο σχολείο*; Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/sx\\_xronos.htm](http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/sx_xronos.htm) (30-6-2011).
- Μαυρογιώργος, Γ. (2011). *Το «Μείζον πρόγραμμα» επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και η μείζων εκκρεμότητα διαρκείας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/Tomeizon.docx> (17-7-2011).
- Μενδώνης, Π. (2011). *Ούτε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν ήθελε το ωρολόγιο πρόγραμμα των 800 σχολείων. Δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιστημονικά θεμελιωμένη εκπαιδευτική πολιτική και άλλα ανέκδοτα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.alfavita.gr/ank\\_b/ank9\\_6\\_10\\_0106.php](http://www.alfavita.gr/ank_b/ank9_6_10_0106.php) (20-8-2011).
- Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, κοινωνία και αγορά: Στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα. Στο Δ. Γράβαρης, & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική Πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς* (σελ. 51-86). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπάλιας, Σ. (2008). Ανθρώπινα Δικαιώματα, Ιδιότητα του Πολίτη και Εκπαίδευση. Στο: Σ. Μπάλιας (Επιμ.), *Ενεργός Πολίτης & Εκπαίδευση* (σελ. 302-336). Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπουζάκης, Σ. (1989). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούρας, Δ. (1996). Ο δάσκαλος είναι...τεμπέλης. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 595, 4.
- Νοτόπουλος, Σ. (1953). Τα απογευματινά μαθήματα. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 217, 4.
- Νούτσος, Χ. (1999α). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νούτσος, Χ. (1999β). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξηροτύρης, Η. (1966). Λίγα λόγια για την πρωινή εργασία. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 590, 7.
- Ξωχέλλης, Π. (2007). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παληγιάννης, Β., & Μήνας, Β. (2008). Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 9, 56-64.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2002). Ολοήμερο Σχολείο: Ιστορική Πραγματικότητα και Προοπτική. *Τα Εκπαιδευτικά*, 65&66, 166-174.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Προσφορά και ζήτηση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2002). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση –υλικό στήριξης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Παπανούτσος, Ε. (1979). *Οι δρόμοι της ζωής*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Παπανούτσος, Ε. (1996). *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*. Αθήνα: Φιλιππότης.
- Παπαπέτρου, Μ., & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α. (2004). *Ολοήμερο σχολείο. Μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.



- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας (τόμος Β΄)*. Αθήνα:-.
- ΠΑΣΟΚ (2009). *Πλαίσιο κυβερνητικού προγράμματος*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [www.pasok.gr](http://www.pasok.gr) (17-7-2011).
- ΠΙ (2003). *Πιλοτική Εφαρμογή Προγραμμάτων σε 28 Πειραματικά ολόημερα Σχολεία*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero\\_03\\_05/pages/progr\\_sinop.htm](http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_03_05/pages/progr_sinop.htm) (3-7-2011).
- ΠΙ (2009). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*. Αθήνα: ΠΙ.
- ΠΙ (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2010-2013): Η Συμβολή της διερεύνησης των αναγκών Επιμορφωτικών Αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Μέρος 8<sup>ο</sup>)*. Αθήνα: ΠΙ.
- ΠΙ (2011α). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών «ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ»*. Αθήνα: ΠΙ.
- ΠΙ (2011β). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Γενικό μέρος (τόμ. Α΄)*. Αθήνα: ΠΙ.
- ΠΙ-ΥΠΕΠΘ (1999). *Πιλοτικό Ολόημερο Σχολείο*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero\\_01\\_03/](http://www.pi-schools.gr/programs/oloimero/oloimero_01_03/) (3-7-2011).
- ΠΙ-ΥΠΕΠΘ (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (τόμ. Β΄, σελ. 485-493)*. Αθήνα: ΠΙ-ΥΠΕΠΘ.
- Πόστμαν, Ν. (2001). *Να διδάξουμε τις αρχές της τεχνολογικής αλλαγής, Εφημερίδα «Καθημερινή» 11-11-2001*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w\\_articles\\_economy\\_2\\_11/11/2001\\_589](http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_economy_2_11/11/2001_589) (20-7-2011).
- Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την “κλασική μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική”*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2002α). *Ολόημερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση*. Στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολόημερο Σχολείο, λειτουργίες και προοπτικές* (σελ. 23-56). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2002β). *Προλογικό σημείωμα*. Στο: Ι.Ε. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολόημερο Σχολείο, λειτουργίες και προοπτικές* (σελ. 23-56). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). *Ολόημερο Σχολείο: Η περιπέτεια ενός νέου θεσμού. Μακεδόν, 12, 5-18*.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2009). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: -.
- Σακκάς, Β. (2005α). *Προλογικό σημείωμα*. Στο: Β. Σακκάς (Επιμ.), *Ολόημερα Δημοτικά Σχολεία. Όραμα και Πραγματικότητα λειτουργία και Προβλήματα Προσανατολισμοί και Προσδοκίες* (σελ. 9-15). Αθήνα: Ατραπός.
- Σακκάς, Β. (2005β). *Θέματα οργάνωσης, λειτουργίας και φιλοσοφίας του Ολόημερου Δημοτικού Σχολείου*. Στο: Β. Σακκάς (Επιμ.), *Ολόημερα Δημοτικά Σχολεία. Όραμα και*



*Πραγματικότητα λειτουργία και Προβλήματα Προσανατολισμοί και Προσδοκίες* (σελ. 162-170). Αθήνα: Ατραπός.

Σαλτερής, Ν. (2006). Το Ολοήμερο Σχολείο ως νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Μια διαδοχική επιλεκτική προσέγγιση στηριγμένη σε απόψεις Διευθυντών Ολοήμερων Σχολείων. Στο: Α-Μ. Μαρκαντωνάτου, & Ν. Σαλτερής (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Κοντινά και μακρινά πλάνα* (σελ. 43-52). Αθήνα: Ταξιδευτής.

Σπηλιωτόπουλος, Κ. (1960). Η μεταμεσημβρινή εργασία. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 443, 4.

Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σταμέλος, Γ. (2009). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Διόνικος.

Σωτηρόπουλος, Λ. (2002). *Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση. Τι μπορεί να προσφέρει η πολιτισμική ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσουκαλάς, Κ. (2006). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

ΥΠΔΒΜΘ : Στην ενότητα Δ΄ της βιβλιογραφίας

ΥΠΕΠΘ : Στην ενότητα Δ΄ της βιβλιογραφίας

Υφαντή, Α. (2000α). Όψεις των εκπαιδευτικών αλλαγών με αναφορά στη σχολική αποτελεσματικότητα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση* (σελ. 40-45). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Υφαντή, Α. (2000β). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.

Υφαντή, Α., & Καραντζής, Ι. (2008). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 46, 71-83.

Χανιωτάκης, Ν. (2004). Από το "παραδοσιακό" στο σύγχρονο ολοήμερο σχολείο- "σχολειοποίηση" και "παραπαιδεία"». *Μακεδόν*, 12, 45-53.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

### **Γ. ΔΟΕ**

ΔΟΕ (1965α). Η κατάργηση της απογευματινής εργασίας (υπόμνημα στον Υπουργό Παιδείας). *Διδασκαλικόν Βήμα*, 562, 3-4.

ΔΟΕ (1965β). Οι αποφάσεις της (ΛΖ΄ 5-7-1965) Συνελεύσεως. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 572, 12-14.

ΔΟΕ (1966α). Η ΩΡΑ ΤΟΥ ΤΕΛΟΥΣ. Το ενιαίο ωράριο εργασίας είναι απαραίτητο. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 584, 1-2.

ΔΟΕ (1966β). Πώς προτείνει η ΔΟΕ το ωράριο για το συνεχές πρόγραμμα. Νέο υπόμνημα στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 591, 4.

ΔΟΕ (1966γ). Απάντηση σε νέο άρθρο της Μουστάκα. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 590, 8.

- ΔΟΕ (1966δ). Η ολομέλεια του Ινστιτούτου αποφάσισε το συνεχές ωράριο. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 605, 15.
- ΔΟΕ (1966ε). Έκθεση πεπραγμένων του Διοικητικού Συμβουλίου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 598, 1-11.
- ΔΟΕ (1969). Συνεχές ωράριον εργασίας. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 652, 5.
- ΔΟΕ (1970). Συνεχές Σχολικόν Ωράριον. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 667, 1-3.
- ΔΟΕ (1980). Τα αιτήματα της ΔΟΕ και των άλλων Δ/κών οργανώσεων. *Διδασκαλικό Βήμα*, 875, 1.
- ΔΟΕ (1985α). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 963.
- ΔΟΕ (1985β). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 964.
- ΔΟΕ (1995). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 1075.
- ΔΟΕ (2009α). Αποφάσεις της 78<sup>ης</sup> Γ.Σ. Δ.Ο.Ε., *Διδασκαλικό Βήμα*, 1150, 1-5.
- ΔΟΕ (2009β). Α.Π. 199/19-10-2009, Υπόμνημα προς την Υπουργό Παιδείας. Αθήνα: ΔΟΕ.
- ΔΟΕ (2010α). Α.Π. 1034/7-6-2010, *Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα: ΔΟΕ.
- ΔΟΕ (2010β). Ανακοίνωση 15-6-2010, *Με αφορμή τη συνάντηση του Δ.Σ. της ΔΟΕ με την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας για τα 800 σχολεία αναμορφωμένου προγράμματος*. Αθήνα: ΔΟΕ.
- ΔΟΕ (2010γ). Ανακοίνωση 17-6-2010, *Για τα 800 σχολεία αναμορφωμένου προγράμματος*. Αθήνα: ΔΟΕ.
- ΔΟΕ (2010δ). Α.Π. 1474/18-11-2010, Απόφαση Δ.Σ., *Κήρυξη 24ωρης απεργιακής κινητοποίησης για τους συναδέλφους αναπληρωτές του ΕΣΠΑ*. Αθήνα: ΔΟΕ.
- ΔΟΕ (2010ε). Δελτίο Τύπου 22-11-2010, *Με αφορμή τη συνάντηση του Δ.Σ. της ΔΟΕ με την πολιτική ηγεσία του Υπ. Παιδείας για τους αναπληρωτές μέσω ΕΣΠΑ*. Αθήνα: ΔΟΕ.
- ΔΟΕ (2010στ). Α.Π. 1518/1-12-2010, *Έρευνα του ΙΠΕΜ/ΔΟΕ για τα 800 σχολεία αναμορφωμένου προγράμματος*. Αθήνα: ΔΟΕ.
- ΔΟΕ (2010ζ). Η αξιολόγηση-Η στάση μας στο ΣΠΔΕ. *Διδασκαλικό Βήμα*, 1154, 11.
- ΔΟΕ (2010η). Διεκδικητικό και αγωνιστικό πλαίσιο του κλάδου. *Διδασκαλικό Βήμα*, 1155, 31.
- ΔΟΕ (2011α). Απόφαση του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε για κήρυξη 48ωρης απεργιακής κινητοποίησης στις 22 και 23 Φλεβάρη 2011. *Διδασκαλικό Βήμα*, 1156, 16-17.
- ΔΟΕ (2011β). Προσωρινή Ημερήσια Διάταξη 80<sup>ης</sup> Γ.Σ., *Διδασκαλικό Βήμα*, 1156, 1-6.
- ΔΟΕ (2011γ). Α.Π. 1933/30-3-2011, *Έρευνα του ΙΠΕΜ/ΔΟΕ για τα 801 Σχολεία αναμορφωμένου προγράμματος*. Αθήνα: ΔΟΕ.
- ΔΟΕ (2011δ). Α.Π. 2106/24-5-2011, *Παρουσίαση των ευρημάτων πανελλαδικής έρευνας αναφορικά με τις εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος*. Αθήνα: ΔΟΕ.

#### **Δ. ΥΠΔΒΜΘ – ΥΠΕΠΘ**

ΥΠΔΒΜΘ (χ.χ.). Το Ψηφιακό σχολείο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

---

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php> (17-7-2011).

ΥΠΔΒΜΘ (2010α). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Πρώτα ο μαθητής*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

ΥΠΔΒΜΘ (2010β). *Εγκύκλιος Φ.12/652/63838/Γ1/3-6-2010, Διευκρινίσεις για τα 800 Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*.

ΥΠΔΒΜΘ (2010γ). *800 Ολοήμερα Νέα Σχολεία: με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα με βάση τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.

ΥΠΔΒΜΘ (2010δ). *Εγκύκλιος Φ.50/194/62036/Γ1/1-6-2010, Προγραμματισμός λειτουργίας των 800 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων που θα εφαρμόσουν το ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το Σχολικό Έτος 2010-2011*.

ΥΠΔΒΜΘ (2010ε). *Εγκύκλιος Φ.50/289/108596/3-9-2010, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*.

ΥΠΔΒΜΘ (2010στ). *Δελτίο Τύπου 31-5-2010, Το αναμορφωμένο διδακτικό ωράριο και ωρολόγιο πρόγραμμα των 800 ολοήμερων σχολείων*.

ΥΠΔΒΜΘ (2010ζ). *Υ.Α. 101097/Γ1/16-8-2010, Αναδιάρθρωση και εξορθολογισμός της διδακτέας ύλης στα Φυσικά Ε' και Στ' Δημοτικού, στα Μαθηματικά της Ε' και Στ' Δημοτικού και στη Γεωγραφία Ε' και Στ' Δημοτικού*.

ΥΠΔΒΜΘ (2010η). *Έγγραφο με Α.Π. 135356/Γ1/27-10-2010, Επιστολή της Επιστημονικής Ομάδας Έργου προς τους γονείς των μαθητών Α' και Β' Τάξεων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*.

ΥΠΔΒΜΘ (2010θ). *Εγκύκλιος με Α.Π. 50313/Γ1/5-5-2010, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας*.

ΥΠΔΒΜΘ (2011α). *Υ.Α. Φ12/520/61575/Γ1/30-5-2011 (ΦΕΚ 1327/16-6-2011, τ. Β'), Τροποποίηση-συμπλήρωση της με αριθμ. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139, τ. Β') και της με αριθμ. Φ.12/620/61531/31-5-2010 (ΦΕΚ 804 τ. Β') Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα-ΕΑΕΠ*.

ΥΠΔΒΜΘ (2011β). *Εγκύκλιος Φ.50/289/63060/Γ1/2-6-2011, Προγραμματισμός λειτουργίας των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ) για το σχολικό έτος 2011-2012*.

ΥΠΔΒΜΘ (2011γ). *Ενημερωτικό σημείωμα σχετικά με τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) & τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Κλασικού Προγράμματος, 14-6-2011. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-typou/anakoinoseis-typou/14-06-11-enimerotiko-simeioma-sxetika-me-ta-oloimera-dimotika-sxoleia-me-eniaio-anamorfomeno-ekpaideytiko-programma-eaep-a-ta-oloimera-dimotika-sxoleia-klasikoy-programmatos.html> (20-7-2011)*.

ΥΠΔΒΜΘ (2011δ). *Εγκύκλιος Φ.3/788/95795/Γ1/25-8-2011, Βασικές κατευθύνσεις και οδηγίες για τη λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2011-2012*.

ΥΠΔΒΜΘ (2011ε). *Εγκύκλιος Φ7Α/709/138775/Γ1/2-12-2011, Αξιολόγηση μαθητών στα νέα διδακτικά αντικείμενα στα σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)*.

ΥΠΔΒΜΘ (2011στ). *Εγκύκλιος Φ.50/376/99825/5-9-2011, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*.

---

ΥΠΑΔΒΜΘ (2011ζ). Υ.Α. Φ.12/20/2045/Γ1/10-1-2011 (ΦΕΚ 56/26-1-11, τ. Β'), Ωρολόγια Προγράμματα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο της υλοποίηση των Πράξεων "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ1", "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας -ΑΠ2" και "Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας -ΑΠ3" του Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ.

ΥΠΑΔΒΜΘ (2011η). Υ.Α. Φ.12/80/8876/Γ1/24-1-11 (ΦΕΚ 106/1-2-11, τ. Β'), Ορισμός σχολικών μονάδων-Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου.

ΥΠΕΠΘ (1971). Εγκύκλιος με Α.Π. 5198/22-9-1971, Συνεχές ωράριον εργασίας Δημοτικών Σχολείων.

ΥΠΕΠΘ (1973). Εγκύκλιος με Α.Π. 28948/14-3-1973, Αι κατ' οίκον εργασίαι των μαθητών.

ΥΠΕΠΘ (1987). Απόφαση Α.Π. Γ1/636/5-10-1987, Δοκιμαστική Εφαρμογή νέων προγραμμάτων φυσικής αγωγής, μουσικής, ξένων γλωσσών και καλλιτεχνικών μαθημάτων στα δημοτικά σχολεία.

ΥΠΕΠΘ (1989). Εγκύκλιος Γ1/98/265/2-3-1989, Δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων.

ΥΠΕΠΘ (1993). Εγκύκλιος Φ13/452/Γ1/1126/15-9-1993, Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων (ΠΔΑΜΕΓ).

ΥΠΕΠΘ (1994). Εγκύκλιος Φ.13/1225/Γ1/1145/12-12-1994, Ολοήμερο σχολείο-δοκιμαστική εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης μαθητών-παιδιών εργαζόμενων γονέων.

ΥΠΕΠΘ (1997α). Εκπαίδευση 2000. Μία Παιδεία Ανοιχτών Οριζόντων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠΕΠΘ (1997β) Υ.Α. Φ.13.1/962/Γ1/1281/5-11-1997 (ΦΕΚ 1022/20-11-1997,τ.Β'), Σύσταση και συγκρότηση Επιστημονικής Ομάδας Εργασίας για εισαγωγή εκπαιδευτικής καινοτομίας (σελ. 13042-13043).

ΥΠΕΠΘ (1998). Απόφαση Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998, "Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου". Εκτεταμένη λειτουργία Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.

ΥΠΕΠΘ (1999). Εγκύκλιος Φ.13.1/717/Γ1/742/21-9-1999, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Λειτουργία Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.

ΥΠΕΠΘ (2000α). Εγκύκλιος Φ.30.1/362/Γ1/256/14-3-2000, Συμμετοχή μαθητών στο πιλοτικό πρόγραμμα "Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο".

ΥΠΕΠΘ (2000β). Εγκύκλιος Γ1/1001/9-11-2000, Διδακτικό ωράριο 28 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων.

ΥΠΕΠΘ (2000γ). Έγγραφο Φ30.1/1181/Γ1/980/6-11-2000, Λειτουργία επιστημονικής Ομάδας για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.

ΥΠΕΠΘ (2000δ). Έγγραφο ΣΤ1/812/14-3-2000, Κτιριολογικό πρόγραμμα Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

ΥΠΕΠΘ (2000ε). Εγκύκλιος Φ.13.1./897/Γ1/694/6-9-2000, Προγράμματα δημιουργικών

δραστηριοτήτων σχολείων διευρυμένου ωραρίου.

ΥΠΕΠΘ (2001). Εγκύκλιος Φ30.1/940/Γ1/842/2-10-2001, Υποβολή προτάσεων για λειτουργία ολοήμερων σχολείων.

ΥΠΕΠΘ (2002α). Εγκύκλιος Φ.13.1./812/77250/Γ1/23-7-2002, Πρόγραμμα ολοήμερου δημοτικού σχολείου.

ΥΠΕΠΘ (2002β). Εγκύκλιος Φ13.1/885/88609/Γ1/3-9-2002, Ολοήμερο Σχολείο.

ΥΠΕΠΘ (2002γ). Υ.Α.Φ.50/576/121153/Γ1/13-11-2002 (ΦΕΚ 1471/22-11-2002 τ. Β'), Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

ΥΠΕΠΘ (2002δ). Εγκύκλιος Φ.50/Γ1/141/137435/23-12-2002, Φοίτηση μαθητών στο Ολοήμερο Σχολείο.

ΥΠΕΠΘ (2003α). Εγκύκλιος Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003, Σκοπός και περιεχόμενο του ολοήμερου δημοτικού σχολείου.

ΥΠΕΠΘ (2003β). Υ.Α. Φ50/116/72388/Γ1/11-07-2003 (ΦΕΚ 1050/29-7-2003, τ. Β'), Ορισμός των 28 πιλοτικών ολοήμερων δημοτικών σχολείων ως πειραματικά.

ΥΠΕΠΘ (2003γ). Εγκύκλιος Φ.12/428/85241/Γ1/18-8-2003, Κατ' οίκον εργασίες.

ΥΠΕΠΘ (2006). Εγκύκλιος Φ.50/162/88353/Γ1/5-9-2006, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.

## **Ε. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΑ & ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ (ΥΠΟΣΗΜΕΙΩΣΕΩΝ)**

### **(με χρονολογική σειρά)**

Διάταγμα 87/31 Δεκεμβρίου 1836, τ. Α', Περὶ κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων, άρθρα 14 & 80.

Νόμος ΒΤΜΘ' (ΦΕΚ 37/5-10-1895, τ. Α'), Περὶ της στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως, άρθρο 1.

ΦΕΚ 174/10-9-1913 τ. Α', Περὶ ορισμού των μαθημάτων, του δι' έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου, και περὶ της κατά τάξεις κατανομής της διδασκτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων.

Νόμος 1157/1981 (ΦΕΚ 126/12-5-1981), Περὶ κυρώσεως της από 29 Δεκεμβρίου 1980 Πράξεως Νομοθετικού Περιεχομένου του Προέδρου της Δημοκρατίας "περὶ καθιερώσεως πενθημέρου εβδομάδος εργασίας των δημοσίων εν γένει υπηρεσιών και ρυθμίσεως συναφών θεμάτων" και τροποποιήσεων διατάξεων ταύτης.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 161/30-9-1985, τ. Α'), Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρθρα 1, 11 και 24.

Νόμος 2525/ 1997 (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α'), Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευσης, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, άρθρο 4.

Εισηγητική έκθεση στο σχέδιο νόμου: "Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις."

Υ.Α. Φ13.1/1147/Γ1/1351/28-12-1997 (ΦΕΚ 8/15-1-1999), Ορισμός Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου.

Υ.Α. Γ1/632/1-8-2000 (ΦΕΚ 1005/10-8-2000 τ. Β'), Σύσταση και συγκρότηση Επιστημονικής Επιτροπής για την εφαρμογή του θεσμού του "Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου".

Εγκύκλιος Φ.361.22/72/91004/Δ1/29-8-2003, Τοποθέτηση υποδιευθυντών σε Ολοήμερα δημοτικά σχολεία.

Υ.Α. Φ.20/482/95210/Γ1/27-8-2003 (ΦΕΚ 1325/16-9-2003, τ. Β'), Διδασκαλία Αγγλικής Γλώσσας στην Γ' τάξη του δημοτικού σχολείου - Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου "Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση" του Ολοήμερου Σχολείου - Παρεμβάσεις στο πρόγραμμα του Ολοήμερου.

Υ.Α. Φ.51/604/97284/Γ1/23-9-2005 (ΦΕΚ 1394/10-10-2005, τ. Β'), Πρόγραμμα 28 Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων.

Υ.Α. Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139/23-8-2006 τ. Β'), Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων στο Δημοτικό Σχολείο.

Υ.Α. Φ51/154/77093/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139/23-8-2006, τ. Β'), Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων των 28 Ολοήμερων Πειραματικών Σχολείων.

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010, τ. Α'), Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου: "Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις".

Υ.Α. Φ3/609/60745/Γ1/28-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-10, τ. Β'), Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Υ.Α. Φ12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-2010, τ. Β'), Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Υ.Α.Φ3/724/71442/Γ1/18-6-2010 (ΦΕΚ 1048/12-7-2010, τ. Β'), Τροποποίηση-συμπλήρωση της Φ3/609/60745/Γ1/28-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-10, τ. Β') Υπουργικής απόφασης με θέμα "Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα".

Υ.Α. Φ.12/879/88413/Γ1/20-7-2010 (ΦΕΚ 1139/28-7-2010, τ. Β'), Διδασκαλία- πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που θα εισαχθούν στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία που θα λειτουργήσουν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)- επανεξέταση & επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οδηγιών για τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος.

Εγκύκλιος Φ14/1191/126874/Γ1/11-10-2010, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για τα ολοήμερα σχολεία με ΕΑΕΠ, & ΟΕΠΕΚ, έγγραφο Α.Π. 817/13-10-2010.

Έγγραφο με Α.Π. Φ7/1369/144982/Γ1/16-11-2010, Αποστολή Προγράμματος Ενημέρωσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Αγγλικής που διδάσκουν στις Α' & Β' τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Υ.Α. ΑΦ.821/3412Ρ/157476/Ζ1/13-12-10 (ΦΕΚ 2142/31-12-10, τ. Β'), Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. 2010-11.

- Υ.Α. 29984/Δ4/14-3-2011 (ΦΕΚ 440/18-3-2011, τ. Β'), Υποβιβασμός, συγχώνευση και κατάργηση Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων.
- Υ.Α. Φ.12/443/51800/Γ1/4-5-2011 (ΦΕΚ 1096/2-6-2011, τ. Β'), Θέματα στελέχωσης σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων [...] του ΕΣΠΑ.
- Υ.Α. Φ.50/284/61570/Γ1/30-5-2011 (ΦΕΚ 1360/16-6-11, τ. Β'), Ορισμός 161 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.
- Υ.Α. Φ12/530/62626/Γ1/2-6-2011 (ΦΕΚ 1345/16-6-2011, τ. Β'), Τροποποίηση –συμπλήρωση των με αριθμ. Φ.20/95210/Γ1/9-9-2003 (ΦΕΚ 1325, τ. Β') και Φ.12/773/77094/Γ1/28-7-2006 (ΦΕΚ 1139 τ. Β') Υπουργικών Αποφάσεων.
- Υ.Α. Φ12/668/74560/Γ1/5-7-2011, Συγκρότηση Επιτροπής για την στήριξη του μαθήματος Τ.Π.Ε. για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.
- Υ.Α. 97911/Γ1/31-8-2011 (ΦΕΚ 2121/22-9-2011, τ. Β'), Ορισμός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την Πιλοτική Εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών.
- Υ.Α. Φ.12/819/104706/Γ1/13-9-2011 (ΦΕΚ 2156/27-9-2011, τ. Β'), Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολοήμερων Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων.
- Υ.Α. Φ.1/ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011 (ΦΕΚ 2197/30-9-2011, τ. Β'), Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.
- Υ.Α. 119910/Δ3/20-10-2011, Πραγματοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στο πλαίσιο της Πράξης “ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα)-Πιλοτική Εφαρμογή”, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3-Οριζόντια Πράξη.
- Υ.Α. 50201/Δ1/4-5-2012 (ΦΕΚ 1493/4-5-2012, τ. Β'), Σύσταση κλάδων Γαλλικής Γλώσσας, Γερμανικής Γλώσσας, Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Πληροφορικής, Δραματικής Τέχνης και Θεατρικών Σπουδών εκπαιδευτικού προσωπικού Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ

Αγαπητέ συνάδελφε, αγαπητή συναδέλφισσα,

Στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών πραγματοποιώ ερευνητική εργασία για το θεσμό των Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των εμπειριών και των απόψεων των Διευθυντών σχετικά με τη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων και την επίτευξη των στόχων τους.

Η έρευνα είναι ποιοτική και πραγματοποιείται με τη μέθοδο της συνέντευξης. Για την επιστημονική τεκμηρίωσή της είναι απαραίτητη η δική σου βοήθεια. Η συζήτηση θα κινηθεί στους **θεματικούς άξονες** που παραθέτω στη συνέχεια. Οι άξονες αποτελούν το έναυσμα για μια ελεύθερη συζήτηση κατά την οποία μπορείς να επεκταθείς και σε άλλα θέματα που θεωρείς σημαντικά για το θεσμό των σχολείων με ΕΑΕΠ, καθόσον δεν υπάρχει ένα αυστηρό και περιοριστικό ερωτηματολόγιο. Εκείνο που έχει σημασία είναι η κατάθεση των προσωπικών σου απόψεων, για την πραγματικότητα που βιώνεις κατά την άσκηση του πολύπλευρου έργου σου. Είναι αυτονόητο ότι θα τηρηθούν οι δεοντολογικοί κανόνες της επιστημονικής έρευνας και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία σου.

Ελπίζω να υποστηρίξεις την προσπάθειά μου και να διαθέσεις 40-45 λεπτά από το χρόνο σου για τη συνέντευξη. Σ' ευχαριστώ προκαταβολικά.

Με εκτίμηση

Γιάννης Μπούργος

### ΟΙ ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

- I. Οι λόγοι θεσμοθέτησης των Δημοτικών Σχολείων με ΕΑΕΠ και η βελτίωση του σχολείου*
- II. Η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών*
- III. Προβλήματα-δυσκολίες κατά την υλοποίηση του θεσμού*
- IV. Ο στόχος «η τσάντα να μένει στο σχολείο»*
- V. Η αύξηση του διδακτικού ωραρίου*
- VI. Τα νέα διδακτικά αντικείμενα, η εισαγωγή των ΤΠΕ και των Αγγλικών από την Α' τάξη και η προοπτική της ενδοσχολικής πιστοποίησης*
- VII. Το ΕΑΕΠ και ο περιορισμός της παραπαιδείας*
- VIII. Η βελτίωση της παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου, η αλλαγή των διδακτικών μεθόδων, η εναλλαγή πολλών εκπαιδευτικών και η παιδαγωγική σχέση*
- IX. Οι αλλαγές στο προαιρετικό πρόγραμμα και η επίτευξη των στόχων του, η ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και η συνεργασία των εκπαιδευτικών των δύο προγραμμάτων*



- X.** *Η κατοχύρωση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών*
- XI.** *Το ΕΑΕΠ, η μετάβαση στο ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ και η επέκταση του θεσμού*
- XII.** *Η επίδραση των αλλαγών στο ρόλο του Διευθυντή*
- XIII.** *Προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού*

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ</b>					
<b>ΤΩΝ 961 ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΕΑΕΠ</b>					
<b>ανά Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και έτος λειτουργίας</b>					
Α/Α	ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΙΔΡΥΘΗΚΑΝ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΗΣΑΝ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2010-11	ΙΔΡΥΘΗΚΑΝ ή ΜΕΤΑΤΡΑΠΗΚΑΝ ΣΕ ΕΑΕΠ ΤΟ 2011		ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝΤΩΝ ΕΑΕΠ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2011-2012
			ΝΕΟΙΔΡΥΘΕΝΤΑ (ΦΕΚ 1360/16-6-2011, τ. Β')	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΠΟΥ ΜΕΤΑΤΡΑΠΗΚΑΝ ΣΕ ΕΑΕΠ (ΦΕΚ 1360/16-6-2011, τ. Β')	
<b>ΣΥΝΟ-ΛΑ</b>	<b>58</b>	<b>800</b>	<b>135</b>	<b>26</b>	<b>961</b>
1	ΑΘΗΝΑΣ Α'	37	30	8	75
4	ΑΘΗΝΑΣ Β'	51	8	1	60
2	ΑΘΗΝΑΣ Γ'	60	4	2	66
3	ΑΘΗΝΑΣ Δ'	48	8		56
5	ΑΙΤΩΛ/ΝΙΑΣ	17	1		18
6	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	7		1	8
7	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	6			6
8	ΑΡΤΑΣ	2			2
9	ΑΤΤΙΚΗΣ ΑΝΑΤ.	55	1	1	57
10	ΑΤΤΙΚΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ	20	2		22
11	ΑΧΑΪΑΣ	24	3		27
12	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	6			6
13	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	2			2
14	ΔΡΑΜΑΣ	10			10
15	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	22	3	1	26
16	ΕΒΡΟΥ	17	1		18
17	ΕΥΒΟΙΑΣ	16	1		17
18	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	1			1
19	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	3		1	4
<b>20</b>	<b>ΗΛΕΙΑΣ</b>	<b>11</b>			<b>11</b>
21	ΗΜΑΘΙΑΣ	9	1		10
22	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	19	4	2	25
23	ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ ΑΝΑΤΟΛ.	61	4	1	66
24	ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ	44	9	1	54
25	ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	4			4

**Τα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)**

26	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	10	6		16
27	ΚΑΒΑΛΑΣ	8			8
28	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	2	6		8
29	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	2			2
30	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	4	2		6
31	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	2			2
32	ΚΙΛΚΙΣ	5			5
33	ΚΟΖΑΝΗΣ	13	1		14
34	ΚΟΡΙΝΘΟΥ	10	2		12
35	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	7	1		8
36	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	5	2		7
37	ΛΑΡΙΣΑΣ	16	6	1	23
38	ΛΑΣΙΘΙΟΥ	10			10
39	ΛΕΣΒΟΥ	3	3		6
40	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	2			2
41	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	12		1	13
42	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	10	3		13
43	ΞΑΝΘΗΣ	8	1		9
44	ΠΕΙΡΑΙΑ	33	15	2	50
45	ΠΕΛΛΑΣ	7			7
46	ΠΙΕΡΙΑΣ	12		1	13
47	ΠΡΕΒΕΖΑΣ	3			3
48	ΡΕΘΥΜΝΗΣ	11	1		12
49	ΡΟΔΟΠΗΣ	7			7
50	ΣΑΜΟΥ	1			1
51	ΣΕΡΡΩΝ	5	3	1	9
52	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	7			7
53	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	6			6
54	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	2			2
55	ΦΩΚΙΔΑΣ	1	1		2
56	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	8			8
57	ΧΑΝΙΩΝ	13	2		15
58	ΧΙΟΥ	3		1	4