

Λιονύσιος Λουκέρης* & Ιωάννα Συρίου**

Η σχολική αποτελεσματικότητα και ο ρόλος της στην ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Περίληψη

Η παροχή γενικής βασικής παιδείας, η ολόπλευρη ανάπτυξη και ενίσχυση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, η κοινωνικοποίησή του, η πολιτική και πολιτισμική του ευαισθητοποίηση στα παγκόσμια προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου και η εξασφάλιση ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο του κοινωνικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται πρέπει να αποτελούν τον κλασικό σκοπό της Αγωγής, διασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει γενικευθεί ο θεσμός του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, αφού λειτουργούν ως Ολοήμερα τα περισσότερα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Αγωγής. Πρόκειται για μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αναμόρφωσης του ρόλου του σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Παράλληλα, αποτελεί ερευνητική πρόκληση ο τρόπος αναβάθμισης του ρόλου του Δημοτικού σχολείου μέσα από τη εκπαιδευτική καινοτομία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Στην παρούσα εργασία επιχειρείται, μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, να αναδειχθούν οι παράμετροι που συνιστούν ποιοτικούς δείκτες αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Η ανάγκη ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η συνεργατικότητα, η αποτελεσματική διοίκηση του σχολείου, η εμπλοκή γονέων και εταίρων στη λειτουργία του σχολείου, η τόνωση του παιδαγωγικού κλίματος, η ενίσχυση της χρηματοδότησης και η ορθή διαχείριση του χώρου και του χρόνου συνιστούν κάποιους από τους σημαντικότερους παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Τέλος, διερευνώνται αν οι συγκεκριμένοι παράγοντες είναι συμβατοί με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σε σχέση με το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, όπως αναφέρονται στα επίσημα ελληνικά θεσμικά κείμενα και στην ελληνική βιβλιογραφία.

Λέξεις κλειδιά: Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, δείκτες σχολικής αποτελεσματικότητας, αυτονομία σχολικής μονάδας, παιδαγωγικό κλίμα, ενδοσχολική επιμόρφωση, γονική συμμετοχή, χρηματοδότηση σχολικής μονάδας, διαχείριση του χώρου και του χρόνου.

School effectiveness and its role in qualitative development of All Day Primary School performance: A literature review

Abstract

The provision of general basic education, the overall development and reinforcement of each student's personality, their socialization, political and cultural sensitization to world problems and the guarantee of equality of educational opportunities to all children regardless of the

*Πάρεδρος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

** Ερευνήτρια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

socio-economic and educative level of the social environment which they emanate from, should constitute the primary aims of Education, in this way ensuring its humanitarian character. During the last years, the institution of All day Primary School in Greece has been widely adopted, since most schools of Primary and Pre-school Education function as All day Primary Schools. It is one of the most important reforming efforts for the rehabilitation of the role of Primary school. At the same time, the way of upgrading the role of traditional Primary School through the All day Primary School educational innovation constitutes an inquiring challenge. In the present study, we attempt to highlight the parameters that constitute the qualitative indicators of effectiveness of educational work through a literature review. The need of in-service training, cooperation, effective school management, the involvement of parents and partners in school performance, the reinforcement of the pedagogic climate and financing and the proper management of space and time recommend some of the most important factors that have direct relation with the effective performance of school. We finally examine if the particular factors are compatible with the Greek educational reality in relation with All day Primary School, as they are reported in Greek Official Papers and Greek literature.

Key words: All day Primary School, school effectiveness indicators, school autonomy, pedagogic climate, in-service training, parental involvement, financing of school, management of space and time.

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές που παρατηρούνται ήδη από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα θέτουν υπό κριτική θεώρηση το ρόλο των παραδοσιακών θεσμών κοινωνικοποίησης του ανθρώπου, συμπεριλαμβανομένου και του ρόλου του σχολείου. Μπροστά σε αυτή την πρόκληση, αναδεικνύεται η ανάγκη ενίσχυσης του ανθρωπιστικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με την παροχή γενικής βασικής παιδείας, την ολόπλευρη ανάπτυξη και ενίσχυση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, την κοινωνικοποίησή του, την πολιτική και πολιτισμική του ευαισθητοποίηση στα παγκόσμια προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου (Δανασσής – Αφεντάκης, 1997) και την εξασφάλιση ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο του κοινωνικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται (Bourdieu & Passeron, 1977).

Στο παραπάνω πλαίσιο, σε πρώτη φάση, προσεγγίζεται αδρομερώς τόσο η φιλοσοφία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας όσο και εκείνοι οι παράγοντες που συνιστούν θεμελιώδεις άξονες της σχολικής αποτελεσματικότητας του σύγχρονου σχολείου. Κατόπιν, εκλαμβάνοντας ως σημείο αναφοράς τις παραμέτρους που λειτουργούν καταλυτικά στη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και οι οποίες παρουσιάζονται από τις σχετικές έρευνες στην Ελλάδα, επιχειρείται ο τρόπος με τον οποίο συνδράμουν οι συγκεκριμένες παράμετροι, ενδογενείς και εξωγενείς, στη διασφάλιση της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Φιλοσοφία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και σχολική αποτελεσματικότητα

Από το σχολικό έτος 1999-2000 άρχισε η λειτουργία 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων σε διάφορα μέρη της Ελλάδας με Πρόγραμμα Σπουδών που περιελάμβανε τρεις βασικές ζώνες: την Πρωινή ζώνη εργασίας, τη μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και τη μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας. Τα διδακτικά αντικείμενα και οι δραστηριότητες διαχέονται σε όλο το πρόγραμμα, το οποίο είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές (Αγγελοπούλου, 2005: 92-4). Με αυτόν τον τρόπο όλα τα μαθήματα και οι δραστηριότητες έχουν την ίδια βαρύτητα και αποφεύγεται η αντίληψη ότι σπουδαιότερο είναι μόνο το πρωινό μάθημα, σε αντίθεση με το απογευματινό που πιθανώς θα εκλαμβάνονταν ως αναμονή και απλή απασχόληση των παιδιών μέχρι να τα παραλάβουν οι γονείς (Πυργιωτάκης, Ι. , 2002:45).

Ενώ, λοιπόν, η ίδρυση των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων έγινε κατ' αρχήν αποδεκτή με ενθουσιασμό, στη συνέχεια άρχισαν να παρουσιάζονται κάποια προβλήματα, από τα οποία τα σπουδαιότερα είχαν σχέση με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (Κασσελούρης, 2003:54), την έλλειψη του διδακτικού προσωπικού, (Χανιωτάκης, Ν, 2004: 8) και κυρίως τις διαμαρτυρίες γονέων σχετικά με την τήρηση του υποχρεωτικού χαρακτήρα του προγράμματος για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως που φοιτούσαν στο σχολείο (Κασσελούρης, Θ., 2003:54).

Ο τελευταίος κυρίως λόγος ήταν αυτός που τροφοδότησε μια άλλη φιλοσοφία για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, που σε γενικές γραμμές ήταν ίδια με την προηγούμενη όσον αφορά το Πρόγραμμα Σπουδών και τον εμπλουτισμό του με πρόσθετα αντικείμενα και δράσεις πολιτισμικού χαρακτήρα, αλλά και με την εξής ουσιαστική διαφορά: το απογευματινό πρόγραμμα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου δεν είναι υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές του σχολείου όπως στα Πιλοτικά, αλλά επιλέγει ο μαθητής εάν επιθυμεί να φοιτήσει σε αυτό μετά από αίτηση των γονέων. Αυτού, λοιπόν, του είδους τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία άρχισαν να επικρατούν και να γενικεύονται ως θεσμός στα περισσότερα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης, τα οποία όμως στην ουσία εκτός της προαιρετικής φοίτησης των μαθητών δε διαφοροποιούνται στα βασικά τους χαρακτηριστικά από τα Πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία.

Ο σκοπός και το περιεχόμενο των προγραμμάτων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων προσδιορίζονται κυρίως από υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους (Φ/50/76/121153/Γ1/13-11-02, Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-03, Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003, Φ. 50/132/90416/Γ1/28-8-2003) και οι βασικές κατευθύνσεις τους είναι:

α. Η εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται οι μαθητές

στο πρωινό πρόγραμμα (Μελέτη, πρόσθετες διδακτικές παρεμβάσεις στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, ενισχυτική διδασκαλία, εξατομικευμένα προγράμματα από τους δασκάλους των απογευματινών τμημάτων) και

β. ο εμπλουτισμός του πρωινού προγράμματος με διδακτικά αντικείμενα ιδιαίτερης σπουδαιότητας-πολιτιστικής και κοινωνικής-από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Αγγλική Γλώσσα, Αθλητισμός, Μουσική, Χορός, Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά, Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα επιλογής κάποιων πεδίων ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Έμφαση για την επιτυχή εφαρμογή του εμπλουτισμένου προγράμματος δίδεται στις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις ομαδοσυνεργατικής, διεπιστημονικής-διαθεματικής, βιωματικής μορφής καθώς και στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων και προγραμμάτων (Λουκέρης κ.α., 2004γ, 2005α). Σύμφωνα με τις παραπάνω εγκυκλίους, υπουργικές αποφάσεις αλλά και από τη διεθνή εμπειρία (Αγγελοπούλου, 2005) θεωρούνται επίσης απαραίτητες η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, η οποία υποστηρίζεται με σχετική χρηματοδότηση, όπως και η στενή συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τη διοικητική και επιστημονική αρχή, τους Συλλόγους Γονέων και την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Στο σύγχρονο σχολείο η άκαμπτη τάξη του παρελθόντος και ο παρωχημένος ρόλος του δασκάλου-μεταλαμπαδευτή της γνώσης αλλάζουν ριζικά. Η χρήση πολλαπλών πηγών μάθησης (αίθουσες-εργαστήρια, νέες τεχνολογίες, Η/Υ, βιβλιοθήκες και πλούσιο εποπτικό υλικό διδασκαλίας) υποστηρίζουν το πρόγραμμα, ενεργοποιούν τους μαθητές με ευχάριστο τρόπο και αναδιοργανώνουν το σχολικό περιβάλλον, το οποίο καθίσταται πλέον πιο ευέλικτο και ελκυστικό (Τζάνη, 2001). Ο στόχος της μαθησιακής διαδικασίας μετατοπίζεται από το *τι* στο *πώς* της κατάκτησης ενός γνωστικού αντικειμένου. Η εκπαιδευτική διαδικασία εδώ είναι μια διάδραση μεταξύ του δασκάλου *εμπυχωτή* και των μαθητών· μια σχέση αλληλεπίδρασης με απεριόριστα περιθώρια, με ευελιξία, συναισθηματική φόρτιση, με στόχους-όχι μόνο γνωστικούς-όπως είναι η ανάπτυξη πρωτοβουλίας, η ικανότητα συνεργασίας, ο σεβασμός στην ετερότητα, η λήψη αποφάσεων, η λύση προβλημάτων, η τεχνική μελέτης, κ.ά. (Μπάκας κ.α., 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο συνιστά μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες αναμόρφωσης του ρόλου του σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Πυργιωτάκης, 2002). Στο πλαίσιο λειτουργίας του καταλύονται παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις και προάγεται μια πολυδιάστατη και ολική παιδαγωγική σχέση, αυτό που αποκαλείται εναλλακτική αντιαυταρχική παιδαγωγική σχέση (Παπακωνσταντίνου, 2000: 129-132). Σύμφωνα με αυτή, αμφισβητείται η εξουσία που ασκεί ο δάσκαλος στο παραδοσιακό σχολείο με βάση τις ρητές ή σιωπηλές και εξυπονοούμενες επιθυμίες του, οι οποίες ξεκινούν αποκλειστι-

κά από αυτόν, πηγάζουν από τη θέση του και εκδηλώνονται με ενέργειες που στηρίζονται στο φόβο ή στην τιμωρία, στον έπαινο ή στην αμοιβή, στον έλεγχο και στην αυστηρότητα οργάνωσης του πλαισίου λειτουργίας του σχολείου, στο φορμαλισμό, στη μονολιθικότητα και τέλος, στην κατάπνιξη του αυθορμητισμού και της ελεύθερης έκφρασης.

Ταυτόχρονα, στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο εκπληρώνεται η παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, που είναι η ενίσχυση της συνεργασίας των μαθητών και των δασκάλων, των μαθητών μεταξύ τους όπως και η επιλογή δραστηριοτήτων, ατομικών ή ομαδικών, σύμφωνα με το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, όπως αναφέρεται παραπάνω. Αυτό θέτει υπό αίρεση το αυστηρό κανονιστικό πλαίσιο του παραδοσιακού σχολείου, όπου άλλοι σκέπτονται και αποφασίζουν ερήμην των μαθητών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τη διαπραγμάτευση κανόνων της σχολικής ζωής και την οργάνωση των δραστηριοτήτων των μελών της σχολικής κοινότητας με βάση τις αξίες της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Γκόττοβος, 2000: 168-172).

Τέλος, η εστίαση του Προγράμματος Σπουδών του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου σε εναλλακτικού τύπου δραστηριότητες πολιτισμικού χαρακτήρα διευκολύνει «το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία», όπως ορίστηκε στο Νόμο 1566/85, αφού προάγεται η δυνατότητα αυθεντικών εμπειριών σε χώρους εκτός του φυσικού χώρου της σχολικής μονάδας. Επισημαίνεται ότι η συγκεκριμένη παράμετρος είναι πολύ σημαντική, αφού τονίζεται με έμφαση από πολλούς ερευνητές ότι η όλη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης δεν πρέπει να συνδέεται μόνο με το φυσικό χώρο του σχολείου (Μαυρογιώργος, 2000: 175-187). Συγκεκριμένα, η αυστηρή διάταξη της σχολικής τάξης με τον προσδιορισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού και την παθητική στάση των μαθητών, οι οποίοι συμμορφώνονται σε ένα αυστηρό πλαίσιο κανόνων, χαρακτηριστικά του παραδοσιακού σχολείου (Μαυρογιώργος, ο.π.π), αίρονται από τη φιλοσοφία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

Οι παραπάνω παράμετροι συνιστούν αφενός μια σύγχρονη φιλοσοφία προσέγγισης της παιδαγωγικής πράξης και αφετέρου εντάσσονται μέσα στη γενικότερη προβληματική της αποτελεσματικής λειτουργίας του θεσμού του σχολείου. Συγκεκριμένα, η σχολική αποτελεσματικότητα, ως φιλοσοφία που διέπει την όσο το δυνατόν αναβαθμισμένη -με ποιοτικά κριτήρια- λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, στην αρχή εστιάστηκε κυρίως σε παραμέτρους που άπτονταν του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου των μαθητών. Ο Rutter (1983) μάλιστα, εισηγήθηκε μια σειρά από δείκτες της σχολικής αποτελεσματικότητας, μεταξύ των οποίων κυρίαρχη θέση έχει η τήρηση του προγράμματος σπουδών, η συνεργασία των εκπαιδευτικών του σχολείου και η θετική ή αρνητική ενίσχυση των μαθητών σε σχέση με την πρόοδό τους. Οι πρώτες αυτές απόψεις συνάνησαν έντονες αντιδράσεις από μεταγενέστερους μελετητές που έστρεψαν την

έρευνά τους στην αναζήτηση και άλλων χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων. Οι Purkey και Smith (1983) διαπιστώνουν στην έρευνά τους ότι ένας συγκεκριμένος συνδυασμός παραγόντων συνεισφέρει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, μεταξύ των οποίων αναφέρεται η γονική συμμετοχή και υποστήριξη στο σχολείο καθώς και η αύξηση του χρόνου μάθησης και η υποστήριξη του σχολείου από την τοπική κοινωνία. Στη συνέχεια, η McCormack-Larkin (1985) θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση της σχολικής αποτελεσματικότητας τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό του σχολείου σε συνδυασμό με την αναβάθμιση του επιπέδου σπουδών, την εμπλοκή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας και τη στήριξη των αδύνατων μαθητών. Σε αντίστοιχες μελέτες των Mortimer και των συνεργατών του (1988), επισημαίνεται ότι για να λειτουργεί ένα σχολείο με αποτελεσματικό τρόπο θεωρείται επιβεβλημένη η εμπλοκή του διευθυντή του σχολείου, συνεπικουρούμενη και από τη συμμετοχή και την ανάμειξη του υποδιευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επίσης, επισημαίνεται και η σημασία της καλλιέργειας ενός αναβαθμισμένου παιδαγωγικού κλίματος, το οποίο να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση με σημαντικό παράγοντα την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Την εμπλοκή των γονέων ως *συνεταίρων* της σχολικής διαδικασίας καθώς και την ενίσχυση των μαθητών μέσα στο σχολείο υποστηρίζει επίσης και ο Reynolds (1999) και ο Reynolds και οι συνεργάτες του (1996), θεωρώντας ότι συνιστούν σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Τέλος, μέσα από συγκριτική μελέτη στις ΗΠΑ και στην Βρετανία, προκύπτουν οι παρακάτω κοινοί παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι, ενδεικτικά ορίζονται από τους Teddlie & Reynolds στον Reviere (2004: 65), και Sammons (2006):

- Η διαδικασία της αποτελεσματικής καθοδήγησης
- Η διαδικασία της αποτελεσματικής διδασκαλίας
- Η ανάπτυξη και διατήρηση μιας κυρίαρχης εστίασης στην μάθηση
- Η παραγωγή ενός θετικού σχολικού πολιτισμού
- Η δημιουργία υψηλών προσδοκιών για όλους
- Η υπογράμμιση των ευθυνών και των δικαιωμάτων των μαθητών
- Ο έλεγχος της προόδου σε όλα τα επίπεδα
- Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του διδακτικού προσωπικού στο σχολείο
- Η ανάμειξη των γονέων με παραγωγικούς και κατάλληλους τρόπους.

Παράγοντες που επηρεάζουν με θετικό ή αρνητικό τρόπο την αποτελεσματική λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί σχετικές έρευνες για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο και τη λειτουργία του, προκειμένου να αναδειχθούν τα προβλήματα, οι

τρόποι αντιμετώπισής τους και εκείνοι οι παράμετροι που επηρεάζουν αρνητικά ή θετικά τη λειτουργία του.

Από σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάστηκε από την Κυριακοπούλου (2006: 293-5) στο 20^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟ-ΕΔ, ως πιο αντιπροσωπευτικές έρευνες, με γεωγραφικά, κοινωνικά και οικογενειακά κριτήρια, αναφέρονται οι εξής:

- Η έρευνα που διεξήχθη το 2003 από το ΙΝ.Ε. της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας.
- Η έρευνα που διεξήχθη το 2002-2003 από τις Παμουκτσόγλου & Νικολάου
- Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν το 2003-4 και 2004-5 από τους Λουκέρη & Σταματοπούλου και Λουκέρη, Καραμπατζάκη & Σταματοπούλου (Λουκέρης κ.α., 2005α & 2005γ)
- Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005 από τον Παπαχρήστο και
- Η Ειδική Μελέτη Αξιολόγησης του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, που ολοκληρώθηκε το 2005 (από το 2002) και διεξήχθη για λογαριασμό του Υ.Π.Ε.Π.Θ. με την συμβολή της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του ΕΠΕ-ΑΕΚ, την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ. και τη Διεύθυνση Π.Ε. του Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Εκτός των παραπάνω ερευνών, ενδεικτικά κάνουμε λόγο και για τις ακόλουθες:

- Η έρευνα που διεξήχθη από τους Πατηνιώτη, Ντολιοπούλου & Θωμά (2002-3) και αποτυπώνει τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.
- Η Πανθεσσαλική έρευνα για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο των Τζήκα, Πόρποδα & Γούκου που διεξήχθη το 2004. Η έρευνα απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς της πρωινής και της απογευματινής ζώνης του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, σε γονείς μαθητών που φοιτούν σε αυτό, σε γονείς μαθητών που διέκοψαν τη φοίτησή τους και σε μαθητές των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων (Τζήκας κ.α., 2005).
- Η έρευνα των Τσομπανίδη & Τσίπη που διεξήχθη το 2004 και εξετάζει τις απόψεις των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο (Τσομπανίδης & Τσίπη, 2005).

Σημειώνεται ότι από τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα για την ευρύτερη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου με ιδιαίτερη έμφαση στα ακόλουθα (Κυριακοπούλου 2006:295-7· Λουκέρης κ.α. 2007, 2005γ, 2005α· Τζήκας κ.α. 2005, Τσομπανίδης κ.α. 2005, Πατηνιώτης κ.α., 2003):

- Οι γονείς αντιμετωπίζουν θετικά το θεσμό, είναι ευχαριστημένοι με την

προετοιμασία των εργασιών των παιδιών για την επόμενη μέρα και θεωρούν την εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία απαραίτητη. Αντίθετα, η μη ικανοποίηση των προσδοκιών των γονέων από το πρόγραμμα του Ολοήμερου, όπως π.χ. η ελλιπής προετοιμασία των παιδιών τους για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας και η μη ενασχόλησή τους με δημιουργικές δραστηριότητες που να τα εκφράζει, φαίνεται ότι συνδέονται με την αποχώρηση των μαθητών από το πρόγραμμα του σχολείου.

- Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, τη βελτίωση της ατομικής του συμπεριφοράς, την τόνωση της αυτοεπιβεβαίωσης και αυτοπεποίθησής του.
- Είναι εμφανής η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών για συχνές επαφές και κατ' επέκταση, συνεργασία μεταξύ τους.
- Η υλικοτεχνική υποδομή των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων δεν είναι επαρκής.
- Η παροχή παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού είναι ελλιπής.
- Η χρηματοδότηση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου είναι ανεπαρκής.
- Υπάρχει μεγάλο πρόβλημα γραφειοκρατίας σε σχέση με την πρόσληψη κατάλληλου εκπαιδευτικού προσωπικού με εξειδικευμένες γνώσεις.
- Καταγράφεται έντονη η ανάγκη τακτικής επιμόρφωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό, προκειμένου να αναβαθμίζουν τις γνώσεις τους και τις πρακτικές τους, ώστε να αντεπεξέλθουν στον πολυδύναμο ρόλο τους.
- Ο συντονισμός του εκπαιδευτικού έργου από το Διευθυντή με την ταυτόχρονη εμπλοκή των εκπαιδευτικών του σχολείου ενισχύει τον αυτόνομο ρόλο της σχολικής μονάδας και το μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ο ρόλος της διοίκησης στην αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου

Στη συνέχεια επιχειρείται, μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, να αναδειχθούν οι παράμετροι που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Η αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου από τη διοικητική αρχή, η τόνωση του παιδαγωγικού κλίματος, η συναίνεση και η συνοχή, η εμπλοκή των γονέων και άλλων φορέων της τοπικής κοινωνίας στη λειτουργία του σχολείου, η χρηματοδότηση και η ορθή διαχείριση του χώρου και του χρόνου συνιστούν τους σημαντικότερους ίσως παράγοντες, οι οποίοι προσεγγίζονται στη συνέχεια και συνιστούν βασικά στοιχεία που διέπουν την ποιοτική λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου ειδικότερα και της σχολικής μονάδας γενικότερα.

Η αποτελεσματική οργάνωση του σχολείου από τη διοικητική αρχή

Πρόκειται για ουσιαστική παράμετρο που θεωρείται απαραίτητη για την ποιοτι-

κή αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο Rutter και οι συνεργάτες του δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό το θέμα (1979) και συγκεκριμένα θέτουν ζήτημα εξασφάλισης δημοκρατικών διαδικασιών στη λειτουργία του σχολείου, εφόσον οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ως άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνονται υπόψη στη συνδιαμόρφωση του προγράμματος και των δραστηριοτήτων του σχολείου. Επιπρόσθετα, τονίζεται και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όταν -σε περιπτώσεις που δεν είναι δυνατή η άμεση εμπλοκή τους σχετικά με τη λήψη αποφάσεων- αντιπροσωπεύονται από το Διευθυντή και προωθείται η γνώμη τους για εκπαιδευτικά ζητήματα και θέματα που τους αφορούν. Ο ρόλος του Διευθυντή μάλιστα, κατά τον Sammons και τους συνεργάτες του (1995), έχει καθοριστική σημασία αφού μέσα στις διοικητικές του ικανότητες εμπεριέχεται η ευχέρεια να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με όλο το προσωπικό του σχολείου, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί το εκπαιδευτικό έργο. Αυτό πιστοποιείται και από ανάλογες έρευνες, όπως π.χ. από τους Mortimore και τους συνεργάτες του (1988) ή τους Teddlie & Stringfield (1993) που υποστηρίζουν ότι ο Διευθυντής είναι αυτός που συντονίζει το έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου και πρέπει να είναι διατεθειμένος να εκχωρήσει δικαιώματα και εξουσίες, εμπιστευόμενος πλήρως τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του σε θέματα εκπαιδευτικής και οικονομικής φύσης. Σε αυτό μάλιστα το σημείο πρέπει να επισημανθεί η σημασία που αποδίδεται, όχι τόσο στο επιστημονικό προφίλ του Διευθυντή, αλλά στην εμπειρία του σχετικά με ζητήματα διαχείρισης ανθρώπινων σχέσεων, που φαίνεται να λειτουργεί καταλυτικά αναφορικά με τη συμμετοχικότητα των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και στον προγραμματισμό της σχολικής ζωής (Reynolds et al., 2003).

Είναι αυτονόητο ότι οι απαιτήσεις Οι Scheerens & Bosker (1997) διακρίνουν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας σε *γενική και καθοδηγητική/εκπαιδευτική*. Η γενική διοίκηση της σχολικής μονάδας αναφέρεται στη διεκπεραίωση γραφειοκρατιών κυρίως διαδικασιών και η καθοδηγητική/εκπαιδευτική διοίκηση σχετίζεται κυρίως με την εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία που συνιστά και το κατ' εξοχήν έργο του Διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ειδικότερα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αφιερώνει τον περισσότερο χρόνο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (διδάσκει, επικοινωνεί με γονείς, παρακολουθεί την υλοποίηση του προγράμματος, συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό κλπ.), ρυθμίζει την σχολική διαδικασία (είναι υπεύθυνος σύνταξης ή τροποποίησης των προγραμμάτων σπουδών ανάλογα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις, λαμβάνει μέριμνα για τη στήριξη των αδύναμων μαθητών, θέτει διδακτικές προτεραιότητες κλπ.) και ασκεί συμβουλευτικό και εμπνευστικό έργο στο εκπαιδευτικό προσωπικό και την μαθητική κοινότητα, ενθαρρύνοντας συνεργασίες και συλλογικές δράσεις.

της διοίκησης του σχολείου δεν είναι φορτίο που σηκώνει αποκλειστικά μόνο ένας (Scheerens, 1992: 89) και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο παρατηρείται ότι αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα όπου οι διευθυντές μπορούν να μοιραστούν, αν όχι να μεταβιβάσουν, τις ευθύνες που τους αναλογούν από το συντονιστικό τους ρόλο, εμπλέκοντας άμεσα ή έμμεσα τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Cresswell, 2004).

Αυτό πιστοποιείται από τη διεθνή βιβλιογραφία (Reynolds et al. 2003) και από αντίστοιχη έρευνα που έχει γίνει στο πλαίσιο αξιολόγησης του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, με την αξιοποίηση των απόψεων των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας έχει άμεση σχέση τόσο με την εκδήλωση ενδιαφέροντος όσο και με την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών του Ολοήμερου στο σχεδιασμό του προγράμματος, αν και το όλο πλαίσιο δυσχεραίνεται από ασάφειες ορισμού και κατανομής δραστηριοτήτων από την υπάρχουσα νομοθεσία (Λουκέρης κ.α. 2005α).

Παιδαγωγικό κλίμα, συναίνεση και συνοχή

Σε αυτή τη θεματική περιοχή εντάσσονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο εσωτερικό μιας σχολικής μονάδας, όπως οι σχέσεις εκπαιδευτικών μεταξύ τους, εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών – συλλόγων γονέων και σχολείου - τοπικής αυτοδιοίκησης (Σολομών 1999: 88).

Οι παραπάνω παράμετροι ορίζονται από τους Scheerens & Bosker (1997: 108-9) ως σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τον Gaziel (1996) το ευχάριστο σχολικό κλίμα αναφέρεται στην δημιουργία μιας φιλικής ατμόσφαιρας στο σχολείο, μιας αίσθησης του «ανήκειν» ανάμεσα σε δασκάλους, μαθητές και προσωπικό σε σημείο τέτοιου που το σχολικό περιβάλλον να εκλαμβάνεται ως οικείο από τους εμπλεκόμενους στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Οι Louis & Smith (1990: 23-47) μάλιστα, συμπληρώνουν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων ενισχύει την αίσθηση αποδοχής του έργου των εκπαιδευτικών σε σχέση με την τοπική κοινότητα, τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Αυτές ακριβώς οι παράμετροι ενισχύουν τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος σε συνδυασμό με το συντονισμό, τη μεθοδικότητα, τον προσανατολισμό προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, τη διάθεση για επίλυση προβλημάτων και την αναγνώριση της θετικής προσπάθειας (Levine & Lezotte, 1990).

Ο Cheng (1993: 94-5) μάλιστα υποστηρίζει ότι τα σχολεία, όπου κυριαρχεί κοινή άποψη για το σχολικό ρόλο και την εκπαιδευτική αποστολή, προσλαμβάνονται ως αποτελεσματικά σε σχέση με την οργανωτική λειτουργία και την ενθάρρυνση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Κάτω από αυτές τις περι-

στάσεις οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι τείνουν να είναι προθυμότεροι να ενισχύσουν τη φιλία και το σεβασμό μεταξύ τους και με τους υφιστάμενους τους, στους οποίους προσπαθούν να εμφυσήσουν την έμπνευση, την ενθάρρυνση και τη σημασία του ρόλου τους. Οι δάσκαλοι παράλληλα, φαίνονται να έχουν υψηλότερο ηθικό, πιο φιλικές κοινωνικές σχέσεις και μεγαλύτερη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, ενώ αισθάνονται δεμένοι με το ρόλο τους στο σχολείο και πιο ικανοποιημένοι από τις εσωτερικές ανταμοιβές και από τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων.

Οι Scheerens and Bosker (1997) υποστηρίζουν ότι στο παραπάνω πλαίσιο διαμόρφωσης θετικού παιδαγωγικού κλίματος τονίζεται ότι η συναίνεση, συνοχή και ικανοποιητική συνέχεια για τους μαθητές, όταν αλλάζουν από τον ένα δάσκαλο στον άλλο, δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως δεδομένα σε κάθε σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη την παραδοσιακή αυτονομία των δασκάλων. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, τα χαρακτηριστικά της συνοχής και αποτελεσματικότητας στα σχολεία εντοπίζονται:

- Στις μορφές και στη συχνότητα των συναντήσεων και διαβουλεύσεων (επίσημες συναντήσεις με τον διευθυντή, ανεπίσημες συναντήσεις μεταξύ ομάδων δασκάλων, συχνότητα συναντήσεων).
- Στο περιεχόμενο της συνεργασίας και στην ικανοποίηση από αυτή (παιδαγωγική αποστολή του σχολείου, επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, παιδαγωγικές δράσεις, καινοτόμα προγράμματα, υιοθέτηση σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, επίδοση μαθητών, στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, παροχή συμβουλών στους πρωτοδιόριστους δασκάλους, ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατανομή των καθηκόντων και το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου).

Σύμφωνα με τον Heneveld (1994: 39), η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου εξασφαλίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ιδέες μεταξύ τους, εμπιστεύονται τις διδακτικές τους ικανότητες, προγραμματίζουν τις δραστηριότητες του σχολείου και στην περίπτωση που προκύψει ένα θέμα επιστημονικής φύσης ή πρόβλημα καλούνται από κοινού να το επιλύσουν. Η εστίαση σε αυτού του είδους τα ζητήματα, όπως η κοινοποίηση ιδεών, η επίλυση προβλημάτων εκπαιδευτικής φύσης, ο προγραμματισμός δράσεων ή καινοτόμων προγραμμάτων μέσω της συνεργασίας είναι και θέμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Purkey & Smith, 1983, Levine & Lezotte, 1990), παράμετρος που στην περίπτωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου επηρεάζει θετικά τη σχολική αποτελεσματικότητα (Λουκέρης κ.α., 2005γ). Είναι σαφές ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των παραπάνω είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συναίνεση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχευση στην ενίσχυση του παιδαγωγικού κλίματος

και κατ' επέκταση στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα φαίνεται ότι η διαμόρφωση ενός ευχάριστου παιδαγωγικού κλίματος σχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο (Λουκέρης κ.α., 2004α, 2005α, 200γ). Ειδικότερα, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση της βελτίωσης της αποτελεσματικότητας με τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ του σχολείου και του συλλόγου γονέων, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των άλλων φορέων που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι σαφές ότι η ευρεία αναγνώριση της θετικής εικόνας του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία είναι ιδιαίτερης σημασίας για την τόνωση των προσπάθειών του εκπαιδευτικού προσωπικού γενικότερα σε σχέση με την αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, όπως παρουσιάζεται και από τον Reviere (2004: 62) μέσα από μια σύγκριση των σχετικών μελετών στις ΗΠΑ και τη Μεγάλη Βρετανία.

Τέλος, ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην αξιοποίηση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου ως θεσμού ισχυροποίησης της κοινωνικής συνοχής, αφού απευθύνεται προς όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό ή οικογενειακό περιβάλλον με τρόπο που να αμβλύνει τις μορφωτικές ανισότητες. Στη σημερινή εποχή, όπου η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων θεωρείται αποκλειστική σχεδόν προστασία από τη διολίσθηση στον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση και την ανέχεια, οι *εξοστρακισμένοι* του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τα παιδιά φτωχών οικογενειών, παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και πιεστικές οικογενειακές υποχρεώσεις και, μαζί με αυτά, παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας, τσιγγάνοπούλα, παιδιά αλλοδαπών που είτε δεν εμφανίζονται καθόλου στο σχολείο είτε το εγκαταλείπουν πολύ πρόωρα (Γκλαβάς, 2006: 7).

Σε αυτό το πλαίσιο και στις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες για αναβάθμιση της ποιότητας σπουδών, σύμφωνα με αποτελέσματα ερευνών (Λουκέρης κ.α., 2004α, 2005γ) το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο προάγει σε γενικές γραμμές το δικαίωμα όλων των μαθητών για μερική κάλυψη των μαθησιακών κενών της πρωινής ζώνης και για προετοιμασία σε μέτριο βαθμό των μαθημάτων της επόμενης ημέρας. Αυτό σε συνδυασμό με την πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων, που σε άλλη περίπτωση θα έπρεπε να «αγοράσει» ο γονιός από την ελεύθερη αγορά, θα μπορούσε να συντελέσει σε μεγάλο βαθμό στην άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος ειδικότερα για τους αλλοδαπούς μαθητές.

Η τελευταία παράμετρος είναι ένα σημείο που πρέπει να εξεταστεί με τη δέουσα προσοχή, γιατί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας, από την απότυπωση των απόψεων των γονέων των αλλοδαπών μαθητών (Loukeris et al., 2008) διαφαίνεται η ικανοποίησή τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά τους στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο και, ταυτόχρονα, η

αγωνία τους για τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας. Αυτό αναδεικνύει το γεγονός ότι οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών έχουν αποδεχτεί ότι η κυρίαρχη γλώσσα είναι η ελληνική, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη των παιδιών τους και γι' αυτό το λόγο τα παροτρύνουν να την κατακτήσουν όσο το δυνατόν καλύτερα (Νικολάου, 2000: 170). Η αποκλειστική εκμάθησή της όμως, δηλαδή αυτής και μόνο, εντείνει τη γρήγορη αφομοίωση των αλλοδαπών μαθητών στο κυρίαρχο μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολείο (Μάρκου, 1996). Είναι σαφές ότι παραπέμπουμε σε μια υποτίμηση/απαξίωση του πολιτισμικού κεφαλαίου αυτών των ανθρώπων με διαφορετικές κουλτούρες από την κυρίαρχη, που με την επικάλυψη/πρόφραση του *πολιτιστικού ελλείμματος* νομιμοποιείται το ερμηνευτικό πλαίσιο μιας σειράς ερευνών σε σχέση με τις διαφορές μεταξύ των γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Γκόβαρης, 2001: 46-51). Αυτό όμως επισείει τον κίνδυνο απόρριψης της ομιλούμενης γλώσσας και του γηγενούς πολιτισμού από τους αλλοδαπούς μαθητές ως κυρίαρχα στοιχεία, με αποτέλεσμα τη γκετοποίησή τους και τη συνειδητή προσκόλλησή τους στη δική τους γλώσσα και στο δικό τους πολιτισμό, απορρίπτοντας ακόμα και πανανθρώπινες αξίες κοινωνικού και πολιτισμικού χαρακτήρα (Schumann, 1978, Γκόβαρης, 2001: 50-1). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι στο πλαίσιο του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου πρέπει να ληφθεί μέριμνα, ώστε να διδάσκεται στους αλλοδαπούς μαθητές και η μητρική γλώσσα. Η παράμετρος αυτή είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη της διγλωσσης κοινωνικοποίησης των αλλοδαπών μαθητών που σημαίνει παράλληλη ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας και της γλώσσας του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται (Cummins, 1981, 1996), στοχεύοντας σε μια κοινωνία πολιτών με κοινωνική και πολιτισμική συνοχή.

Η γονική συμμετοχή

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Η Cotton (1995: 37-8) αποδίδει στη γονική συμμετοχή έναν πιο σημαντικό ρόλο και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο την αποκαλεί ως «συμμετοχή της γονικής κοινότητας», θέτοντας κάποιες προϋποθέσεις για την ουσιαστική προσφορά της στην εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, τονίζει την ανάγκη αποσαφήνισης του θεσμοθετικού πλαισίου που νομιμοποιεί τη γονική εμπλοκή, προκειμένου να έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως οι διαδικασίες συμμετοχής των γονέων στη στήριξη της λειτουργίας του σχολείου. Η συμμετοχική δράση των γονέων μπορεί, σύμφωνα με την Cotton, να περιορίζεται σε συμβουλευτικό ρόλο ή να επεκτείνεται ακόμα και σε δυναμικό παράγοντα συνδιαμόρφωσης των αποφάσεων/κανονισμών που μπορούν να διέπουν τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα, υπογραμμίζεται ότι κατά τη «συμμετοχή της γονικής κοι-

νότητας» είναι επιβεβλημένη η καθολική αντιπροσώπευση όλων των γονέων, με ιδιαίτερη έμφαση στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών και των μαθητών εκείνων που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα ή προβλήματα συμπεριφοράς, προκειμένου να υπάρχει προβληματισμός για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση αυτών των ευαίσθητων κατηγοριών μαθητών.

Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι Sammons και οι συνεργάτες του (1995), αφού θεωρούν τους γονείς ως εταίρους – συμπαρασπάτες στο έργο του σχολείου και μάλιστα επισημαίνουν ότι μέσα από την ομαλή συνεργασία των συλλόγων γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού επιτυγχάνεται η βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου.

Είναι σαφές ότι στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αρχής γενομένης με το Νόμο 1566/85, θεσμοθετήθηκε από πολύ νωρίς η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στις Σχολικές Επιτροπές και στις Επιτροπές Παιδείας. Ο ρόλος όμως των γονέων δεν επεκτείνεται στην άσκηση έργου που σχετίζεται με την παιδαγωγική διαδικασία, αλλά κυρίως σε σχέση με διαδικαστικής φύσης δραστηριότητες, όπως π.χ. οικονομική διαχείριση, έγκριση κονδυλίων κλπ.

Στο πλαίσιο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου επισημαίνεται ότι οι Σύλλογοι γονέων από την πρώτη στιγμή στάθηκαν αρωγοί στη στήριξη του (Μανιάτη κ.α., 2004: 65-74). Σε πολλές περιπτώσεις από την πρώτη κιόλας στιγμή εμπιστεύθηκαν το θεσμό και γι' αυτόν ακριβώς το λόγο συναίνεσαν και ενέταξαν τα παιδιά τους στο πρόγραμμα του. Στη συνέχεια, στήριξαν αυτή την προσπάθεια όχι μόνο με ηθικά αλλά και υλικά μέσα, προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα που είχαν να κάνουν κυρίως με θέματα πόρων και υποδομών που θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για την οργάνωση και υλοποίηση εκείνων των καινοτόμων δραστηριοτήτων που προβλέπονται από το Πρόγραμμα Σπουδών του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

Χρηματοδότηση

Οι επαρκείς πόροι σε ένα σχολείο είναι μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους που συντελούν στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου και καλαίσθητου εργασιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Louis et al., 1990). Ο Gaziel (1996) μάλιστα, υποστηρίζει σε μια μελέτη του σχετικά με τις απόψεις των γονέων, μαθητών, διδασκόντων και διευθυντών για την σχολική αποτελεσματικότητα ότι οι γονείς θεωρούν σημαντική για την αποτελεσματικότητα του σχολείου την εξοικονόμηση πόρων. Η «εξοικονόμηση πόρων» αναφέρεται στην ικανότητα ενός σχολείου να συλλέξει κεφάλαια από διάφορες πηγές, προκειμένου να ικανοποιηθούν οι ανάγκες του και, σύμφωνα με τον ερευνητή, αποτελεσματικό είναι το σχολείο εκείνο που πετυχαίνει να εξοικονομήσει πόρους και να τους διαχειρίζεται με επιτυχία, ώστε να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι στόχοι του. Ο Henevald (1994) μάλιστα, προτείνει και εναλλακτικούς

τρόπους χρηματοδότησης, όπως ταυτόχρονη υλική υποστήριξη από τους γονείς και την κοινότητα και ανεξαρτησία στη διανομή των πόρων ανάλογα με τις σχολικές αποφάσεις.

Όσον αφορά τώρα την περίπτωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στον ελληνικό χώρο, από αποτελέσματα ερευνών (Λουκέρης κ.α., 2005α, 2005γ) προκύπτει ότι η έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησης εμφανίζεται ως ένας παράγοντας που σχετίζεται αρνητικά με την αποτελεσματική λειτουργία του και βέβαια συνεπάγεται ελλιπή ή υποβαθμισμένο ειδικό εξοπλισμό ανά αίθουσα, έλλειψη ζωτικών χώρων για την υλοποίηση δημιουργικών δράσεων και δυσκολίες στην πρόσληψη εξειδικευμένου επιστημονικού διδακτικού προσωπικού, παράγοντες που σχετίζονται αρνητικά με την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία του προγράμματος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

Η ορθή διαχείριση του χώρου και του χρόνου

Η σπουδαιότητα της ορθής διαχείρισης του χρόνου μάθησης και του χώρου τονίζεται και από τους Scheerens & Bosker (1997: 126-7), οι οποίοι ορίζουν ότι ο αποτελεσματικός χρόνος μάθησης έχει σχέση με την ανάπτυξη πολιτικών και διαδικασιών για την επιμήκυνση του σχολικού χρόνου, τον έλεγχο της συστηματικής αποχής των μαθητών από το σχολείο, την πρόνοια τήρησης του προγράμματος σε σχολικό επίπεδο και σε επίπεδο τάξης, τον εξορθολογισμό των εργασιών που αναλαμβάνουν οι μαθητές για το σπίτι και την υιοθέτηση των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών μάθησης κατά την οργάνωση της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Henevald (ο.π.) μάλιστα, τονίζει ότι η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα βελτιώνεται όταν οι μαθητές παραμένουν περισσότερες ημέρες ετησίως στο σχολείο, όταν εμπλέκονται σε βιωματικές δραστηριότητες μάθησης και όταν δεν παρατηρούνται φαινόμενα διάσπασης του χρόνου εκμάθησης. Επίσης, εισηγείται και μια σειρά από δείκτες που σχετίζονται με τις απαιτήσεις που τίθενται σχετικά με την αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου μάθησης στην τάξη. Αυτοί είναι:

1. Ο μη-εκπαιδευτικός χρόνος στις τάξεις είναι ελάχιστος.
2. Οι δάσκαλοι διατηρούν έναν βιαστικό ρυθμό στην διδασκαλία με σαφείς ενδείξεις για την έναρξη και την λήξη της και γρήγορη εισαγωγή στα θέματα των μαθημάτων.
3. Οι δάσκαλοι γνωρίζουν τις ανάγκες της τάξης σχετικά με τον ρυθμό των μαθημάτων, παρέχουν βοήθεια στους μαθητές ατομικά, ρυθμίζουν και εποπτεύουν την εργασία τους και ενθαρρύνουν τη σχολική εργασία μετά την τάξη για εκείνους που το χρειάζονται
4. Οι δάσκαλοι διορθώνουν και επιστρέφουν τις εργασίες και τα τεστ των μαθητών γρήγορα.

Επίσης, η Cotton (1995: 25-6) για τη μεγιστοποίηση του εκπαιδευτικού απο-

τελέσματος προτείνει τη δημιουργία τμημάτων μικρής διάρκειας, ανάλογα τις ικανότητες και τις ανάγκες των μαθητών, ώστε οι μαθητές με χαμηλές ή υψηλές επιδόσεις να εντάσσονται σε ανάλογες ομάδες, οι οποίες θα προσαρμόζονται στις εκάστοτε εκπαιδευτικές περιστάσεις, συνθέτοντας ανομοιογενή τμήματα. Στο πλαίσιο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Λουκέρης κ.α., 2004α: 119-21), φαίνεται ότι δεν υφίσταται επαρκής αξιοποίηση του μεταμεσημβρινού χρόνου διαμονής των μαθητών στο σχολείο. Αποτέλεσμα είναι η ανεπαρκής προετοιμασία τους για τις εργασίες που έχουν για την επόμενη ημέρα και αυτό ισχύει κυρίως για τις μεγαλύτερες τάξεις. Ταυτόχρονα, η έλλειψη εξειδικευμένου διδακτικού προσωπικού στερεί σε μεγάλο βαθμό την ενασχόληση του μαθητικού πληθυσμού με δημιουργικές δραστηριότητες που να στοιχούν στις κλίσεις και στα ενδιαφέροντά του, ώστε να παρατηρούνται φαινόμενα εγκατάλειψης του προγράμματος του Ολοήμερου από τους μαθητές που ήταν εγγεγραμμένοι σε αυτό και το παρακολουθούσαν. Αντίθετα, η ικανοποίηση των γονέων από τη μελέτη των παιδιών τους για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας και από τις δημιουργικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου σχετίζονται θετικά με την αποτελεσματική του λειτουργία (Λουκέρης κ.α., 2005γ).

Αντί επιλόγου

Το σχολείο ανέκαθεν και ιδιαίτερα σήμερα, εξαιτίας των προκλήσεων της γνώσης, διαδραματίζει τον κυρίαρχο ρόλο ως θεσμός και διαδικασία κοινωνικής ένταξης των μαθητών, δηλ. εσωτερίκευσης των αξιών, των ρόλων του κοινωνικού συνόλου της εποχής τους και ανάπτυξης όλων εκείνων των ικανοτήτων που διασφαλίζουν τη δημιουργική και ενεργητική δραστηριοποίησή τους σ' αυτό (Ξωχέλλης, 1994: 14).

Το ελληνικό Ολοήμερο Σχολείο, όπως εφαρμόζεται στο Δημοτικό και στο Νηπιαγωγείο, με τη δημιουργική αξιοποίηση του επιπλέον απογευματινού χρόνου των μαθητών μπορεί κάτω από προϋποθέσεις να ενισχύσει το μορφωτικό, πολιτιστικό και κοινωνικό ρόλο του σχολείου γενικότερα. Η όλη συλλογιστική λειτουργίας του δύναται να συμβάλλει σε μια ποιοτική αλλαγή των όρων εφαρμογής του διευρυμένου ωραρίου και όχι στη δημιουργία ενός δεύτερου τύπου σχολείου που περιορίζεται στην απλή οργάνωση του επιπλέον χρόνου των μαθητών ποσοτικής φύσης με ρόλο μη εκπαιδευτικό, γεγονός που συμβαίνει ως ένα βαθμό σήμερα.

Με την ποιοτική του αναβάθμιση και την επίλυση των προβλημάτων που εκτέθηκαν αδρομερώς παραπάνω είναι δυνατόν να προωθηθεί ένα ανθρωποκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης που το πρόγραμμά του να στοχεύει στο ουσιαστικό

άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στην ενίσχυση του δημοκρατικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, στην ενίσχυση των μαθητών που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες, στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής μεταξύ των μαθητών και στην ενίσχυση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bourdieu, P. & Passeron, J-P. (1977). *Reproduction in Education and Society*. London: Sage.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School effectiveness and school improvement*, Vol. 4, No 2, pp. 85-110.
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research synthesis*. 1995 Update. School Improvement Research Series. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Cresswell, J. (2004). School effectiveness. *Schooling Issues Digests*, v.1, p.p. 1-8. Australia: The Australian Government Department of Education, Science and Training. Ανάκτηση στις 10 Μαΐου 2007 από το <http://dest.gov.au/schools/publications/2004/index.htm>
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Ontario: OISE Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Gaziel, Haim (1996). "School Effectiveness and Effectiveness Indicators: Parents', Students', Teachers', and Principals' Perspectives." *International Review of Education*, Vol. 42, No. 5, pp. 475-494.
- Heneveld W. (1994). Planning and Monitoring the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa. *Human Resources and Poverty Division*, technical note no 14. Washington, D.C.: Technical Department Africa Region & the World Bank.
- Levine, D.U. & Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison, Wisconsin: National Centre for Effective Schools Research and Development.
- Louis, K.S. & Smith, B.A. (1990). Teachers' work: Current issues and prospects for reform. In: P. Reyes (Ed.), *Productivity and performance in educational organizations* (p.p.23-47). Newbury Park: Sage.
- Loukeris, D., Karabatzaki, Z. & Syriou, J. (2008). Intercultural education and Day long school in the Greek educational reality: Evaluation of the institution according to the opinions of the Directors and teachers in charge. *Cahiers de Psychopedagogie Curative et Interculturelle*. Ioannina: Laboratoire d' Education Speciale et Curative (LAB.E.SPE.C.), v. 2.
- McCormack-Larkin, Maureen (1985). "Ingredients of a Successful School Effectiveness Project," *Educational Leadership*, Vol. 42, No. 6, pp. 31-37.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: the junior years*. Somerset: Open Books.

- Purkey, S.C.; Smith, M.S. (1983). "Effective schools: a review". In: *The Elementary School Journal*, 83, pp. 427-452.
- Reviere, R. (2004). *School effectiveness and school change in developing countries: Examples Cape Verde*. Inaugural Dissertation for fulfilling the requirements of a Doctor of Philosophy at the Technical University of Dresden.
- Reynolds, D. (1999). School Effectiveness, School Improvement and Contemporary Educational Policies. In J. Demaine (ed), *Contemporary Educational Policy and Politics*. (p.p. 65-81). London: Macmillan.
- Reynolds, D., Muijs, D. & Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, τ. 17, 83-97.
- Reynolds, David, Pam Sammons, Louise Stoll, Michael Barber and Josh Hillman (1996) "School Effectiveness and School Improvement in the United Kingdom." *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 7, No. 2, pp. 133-158.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: research findings and policy implications. *Child Development*, 54 (1), 1-29.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J., with Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London Open Books and Boston: MA Harvard University Press.
- Sammons, P., (2006): School Effectiveness and Equity: Making Connections. International Congress for *School Effectiveness and Improvement Embracing Diversity: New challenges for School Improvement in a Global Learning Society*. Florida
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P., (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling, Research, Theory and Practice*. London: Cassell.
- Schumann, J. (1978). *The Pidginization Process: A model for second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury house.
- Teddlie, C. & Stringfield, S. (1993). *Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10- year Study of School Effects*. New York: Teachers College.
- Αγγελοπούλου, Δ. (2005). Ολοήμερο Σχολείο: Ίδρυση – εξέλιξη – προβλήματα και προβληματισμοί. Στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία, Πράξη Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γλαβιάς, Σ. (2006). Πρόλογος του Προέδρου του Τμήματος Έρευνας, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. *Η μαθητική διαδρομή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Β. (2000). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση και η λογική της ποινής. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Ιωάννινα: Gutenberg.
- Δαναασής –Αφεντάκης, Α.(1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα.
- Δαναασής –Αφεντάκης, Α.(1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, τ. Α΄. Αθήνα.
- Κασσελούρης, Θ. (2003). *Ολοήμερο ή σχολείο ολοκληρωμένης διαπαιδαγωγικής εργασίας. Θέματα παιδείας*, 14.
- Κυριακοπούλου, Ε. (2006). *Ολοήμερο Σχολείο, ευρωπαϊκή εμπειρία, ερευνητικά δεδομένα*. 20^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ με θέμα: *Ολοήμερο Σχολείο. 10 χρόνια μετά, Εμπειρίες – Προοπτικές*. Αθήνα. Ανάκτηση στις 10 Μαΐου 2007 από το <http://www.doe.gr/photo-reposition/23.pdf>
- Λουκέρης, Δ., Ταβουλάρη, Ζ. (2005β). *Ποιότητα σχολικής εκπαίδευσης και Ολοήμερο Σχολείο*. Στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία, Πράξη Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λουκέρης, Δ., Καραμπατζάκη, Ζ. & Σταματοπούλου, Ε. (2005γ). *Αξιολόγηση του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών ή Υπευθύνων τους*. Στο Δ. Λουκέρης (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο: Θεωρία, Πράξη Αξιολόγηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λουκέρης, Δ., Μαρκαντωνάτου, Α. (2004β). *Το Ολοήμερο Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία. Πρακτικά ημερίδας Διεύθυνσης Περιφέρειας Πειραιά με θέμα: Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία*, (Επιμ. Λουκέρης, Δ. & Μαρκαντωνάτου, Α.). Αθήνα: Ατραπός.
- Λουκέρης, Δ., Σταματοπούλου, Ε. & Αλβέρτης, Ν. (2005α). *Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας του Προγράμματος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών ή υπευθύνων των σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ.4. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.
- Λουκέρης, Δ., Σταματοπούλου, Ε. (2004α). *Αξιολόγηση των προβλημάτων σχεδιασμού και εφαρμογής των προγραμμάτων των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά, σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών και υπευθύνων τους*. Στο Δ. Λουκέρης & Α. Μαρκαντωνάτου (επιμ.), *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία. Πρακτικά ημερίδας Διεύθυνσης Περιφέρειας Πειραιά*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μανιάτη, Ε., Ταβουλάρη, Ζ. (2004). *Συνεργασία σχολείου-γονέων και κοινή αντιμετώπιση θεμάτων του Ολοήμερου Σχολείου*. Στο Δ. Λουκέρης & Α.

- Μαρκαντωνάτου (επιμ), *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτική καινοτομία*. Πρακτικά ημερίδας Διεύθυνσης Περιφέρειας Πειραιά. Αθήνα: Ατραπός.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΓΛΕ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Ιωάννινα: Gutenberg.
- Μπάκας Ν., Σιμένη Π. (2001). Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο-Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1997. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 61.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωγέλλης, Π. (2002). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Ολοήμερο Σχολείο. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.) *Ολοήμερο Σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000). Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Ιωάννινα: Gutenberg.
- Πατηγιώτης, Ν., Ντολιοπούλου, Ε. & Θωμά, Ε. (2003). Πώς βλέπουν οι γονείς το Ολοήμερο; *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 2.
- Πυργιωτάκης Ι.Ε. (2002). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.). *Ολοήμερο Σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τζάνη, Μ. (2001). Το Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι μόνο ζήτημα ωραρίου. Φιλοσοφία και μεθοδολογία μιας καινοτόμου προτάσεως. *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Προτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Τζήκας, Γ., Πόρποδα, Κ. & Γούκου Αναστασία. (2005). Πανθεσσαλική Έρευνα για το Ολοήμερο Σχολείο. Το Ολοήμερο Σχολείο ως χώρος φύλαξης παιδιών. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τ. 28.
- Τσομπανίδης, Γ. , Τσίπη, Π. (2005). Οι απόψεις των γονέων για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 28.
- Χανιωτάκης, Ν. (2001). Παιδαγωγική και κοινωνική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 61-62.

Νομοθετικά διατάγματα, Υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι

Νόμος 1566/85

Φ/50/76/121153/Γ1/13-11-02

Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-03

Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003

Φ. 50/132/90416/Γ1/28-8-2003)