

**Κριτική ανάλυση της Τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου
(Ε.Ο.Σ.) της Κύπρου**

**Critical analysis of the Final Evaluation Report for the Cyprus All-Day Compulsory
School**

Παπαδόπουλος Κλεάνθης, Καθηγητής Δ/ Βάθμιας εκπαίδευσης, Φιλολόγος, Μ.Α. Επιστήμες της Αγωγής,
cleantegr@yahoo.com

Papadopoulos Kleantnis, Secondary Education Teacher, Philologist, M.A. Sciences of Education,
cleantegr@yahoo.com

Abstract: The new conditions created in rapidly changing modern societies and the need to enable the educational institutions to respond to them has made inevitable, firstly, the introduction of reforms in education systems and, secondly, the evaluation of their implementation. In this context, in Cyprus was established on a pilot basis the educational institution of the All-Day Compulsory Primary School between 2006 and 2009 and, furthermore, was conducted its evaluation by an Independent Committee on behalf of the Ministry of Education and Culture, with the aim of doing a comparative assessment of its three year implementation. This article represents an attempt of a critical analysis of the Final Evaluation Report for this school, by investigating whether the prescribed in the scientific literature methodological rules and quality criteria for similar reports were followed. It examines, in particular, the purpose and the targets of the conducted evaluation, the Report effectiveness in view of the dissemination of results and conclusions, as well as the applicability of the recommendations arising from it. At the same time, the article comments the conclusions and recommendations of the evaluators and, finally, makes remarks that can contribute to improve similar Reports.

Keywords: All-Day Compulsory Primary School, Evaluation Report, methodology and quality criteria, dissemination of results.

Περίληψη: Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται στις ραγδαία μεταβαλλόμενες σύγχρονες κοινωνίες και η ανάγκη τού να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί να ανταποκριθούν σε αυτές, έχει καταστήσει αναπόφευκτη, αφενός, την εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα και, αφετέρου, την αξιολόγηση της εφαρμογής τους. Στο πλαίσιο αυτό θεσπίστηκε μεταξύ των ετών 2006-2009 ο εκπαιδευτικός θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της Κύπρου και, ακολούθως, διενεργήθηκε αξιολόγηση από Ανεξάρτητη Επιτροπή για λογαριασμό του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού με σκοπό τη συγκριτική αποτίμηση της τριετούς πιλοτικής υλοποίησής του. Το

παρόν άρθρο αποτελεί ένα εγχείρημα κριτικής ανάλυσης της Τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης του σχολείου αυτού, με το οποίο διερευνάται το κατά πόσον ακολουθήθηκαν κατά τη σύνταξή της οι προβλεπόμενοι στη βιβλιογραφία μεθοδολογικοί κανόνες και τα κριτήρια σύνταξης τέτοιων κειμένων. Εξετάζονται, συγκεκριμένα, ο σκοπός και οι στόχοι της διενεργηθείσας αξιολόγησης, η αποτελεσματικότητα της Έκθεσης στην προοπτική της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της, καθώς και το εφαρμόσιμο των εισηγήσεων που προκύπτουν από αυτήν. Σχολιάζονται, παράλληλα, τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις των αξιολογητών και, τέλος, διατυπώνονται παρατηρήσεις που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση αντίστοιχων Εκθέσεων.

Λέξεις κλειδιά: Ολοήμερο Σχολείο, Έκθεση Αξιολόγησης, μεθοδολογία, κριτήρια σύνταξης, επίτευξη στόχου διάχυσης.

Εισαγωγή

Οι πολυεπίπεδες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στις εξαιρετικά σύνθετες μετανεωτερικές κοινωνίες και η συνακόλουθη ανάγκη τού να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί να ανταποκριθούν στις διαμορφούμενες νέες συνθήκες εντός του παγκόσμιου οικονομικού συστήματος, έχουν καταστήσει αναγκαία την –όχι βέβαια χωρίς πολιτικές, ιδεολογικές, κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις– εισαγωγή μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα, μεταξύ των οποίων η διαφοροποίηση του ρόλου του σχολείου και η ανάδειξη νέων τύπων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Καζαμιάς, 2005; Μπουζάκης, 2005). Υπό την επίδραση των σύγχρονων προκλήσεων αλλά και κοινωνικών πιέσεων, ειδικότερα ζητήματα όπως η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και προγραμμάτων με στόχο τη λογοδοσία στην Εκπαίδευση και, κατ’ επέκταση, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται μάλιστα να έχουν αποκτήσει εξαιρετική προτεραιότητα διεθνώς (Lacey & Lawton, 1981; Robson, 2002; Πασιαρδής, Σαββίδης & Τσιάκκιρος, 2007; Μπουζάκης, 2010).

Η προσπάθεια αποσαφήνισης του σημασιολογικού περιεχομένου της έννοιας της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση εμφανίζει, ωστόσο, αρκετές δυσκολίες προερχόμενες κυρίως από την ύπαρξη πολλών εναλλακτικών ορισμών (Cuba & Lincoln, 1981). Επιχειρώντας μια εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου, θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως αξιολόγηση είναι η συστηματική και εξειδικευμένη ερευνητική δραστηριότητα, με την οποία αποτιμάται η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα των ποικίλων παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου, από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του, με τη χρήση (δι)επιστημονικών τεχνικών και μεθοδολογίας (Κασσωτάκης, 1992; Ξωγέλλης, 2006). Υπό μια πιο ευρεία έννοια δε, «αξιολόγηση είναι η διατύπωση κρίσης για την αξία μιας κοινωνικής παρέμβασης, με αναφορά σε συγκεκριμένα και ρητά κριτήρια και πρότυπα» (European Commission, 1999:17).

Ως κοινωνική παρέμβαση μπορεί, προφανώς, να νοηθεί και η εισαγωγή καινοτομιών στα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτή του Ολοήμερου Σχολείου. Αρκετές δεκαετίες μετά την αρχική του εμφάνιση κατά τη μεταπολεμική περίοδο, η θεσμοθέτησή του αφορά το σύνολο

σχεδόν των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μεταξύ των οποίων η Ελλάδα και η Κύπρος (Ανδρέου, 2003). Χρειάζεται, μάλιστα, να υπογραμμιστεί ότι, αν και η εφαρμογή του λαμβάνει πια χώρα εντός συνθηκών κυριαρχίας του νεοφιλελεύθερου μοντέλου, ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου αποτελεί έναν θεσμό σοσιαλδημοκρατικής ουσιαστικά λογικής, δεδομένου ότι το ιδεολογικό αυτό ρεύμα στην κλασική του εκδοχή αντιμετωπίζει τη μόρφωση ως κοινωνικό δικαίωμα, ενώ της προσδίδει ταυτόχρονα προνοιακό χαρακτήρα, όπως ακριβώς επιδιώκεται με το Ολοήμερο Σχολείο (Αθανασιάδης, 2007). Η ίδρυση και η λειτουργία του διευρυμένου αυτού τύπου σχολείου επιβλήθηκε, πιο συγκεκριμένα, από κοινωνικούς, οικονομικούς, εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς λόγους, ενώ η θεωρητική θεμελίωσή του στηρίχθηκε στην αντίληψη του «παιδαγωγούντος σχολείου», που δεν περιορίζεται στη διδασκαλία και στη μάθηση, αλλά λειτουργεί κυρίως ως χώρος αγωγής με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (Υ.Π.Π., 2004; Κόπτης, 2005).

Ειδικότερα, η εισαγωγή του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου (Ε.Ο.Σ.) στην Κύπρο θεσπίστηκε πιλοτικά, μεταξύ των σχολικών ετών 2006-2009, σε εννέα σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το πρώτο έτος και σε δεκαπέντε για τα επόμενα δύο. Με σκοπό τη συνοπτική αποτίμηση της τριετούς λειτουργίας του καθώς και την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών σχετικά με τον νέο αυτό θεσμό ανατέθηκε από το κυπριακό Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) η αξιολόγηση της εφαρμογής του σε Ανεξάρτητη Επιστημονική Επιτροπή (Ζεμπύλας, Ηλιοφώτου-Μένον, Μιχαηλίδου-Ευριπίδου & Πίττα-Πανταζή, 2009). Για τη σύνταξη της Τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης η Επιτροπή αυτή προέβη σε συγκριτική ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που συνέλεξε στο ανωτέρω διάστημα και, παράλληλα, στη μελέτη σχετικού έντυπου υλικού. Πέραν της περίληψης, του προλόγου, του epilόγου και των βιβλιογραφικών αναφορών, η Έκθεση περιλαμβάνει τα ακόλουθα πέντε κεφάλαια:

1. Σύντομη αναδρομή στη φιλοσοφική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου και στην εξέλιξη του θεσμού στην Κύπρο.
2. Περιγραφή της δομής και λειτουργίας του θεσμού, όπως εφαρμόστηκε κατά τα τρία χρόνια της υλοποίησής του (2006-2007, 2007-2008, 2008-2009).
3. Τον σκοπό, τους περιορισμούς και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης.
4. Συνοπτικά αποτελέσματα της αξιολόγησης από τα τρία χρόνια εφαρμογής του θεσμού.
5. Τελικά συμπεράσματα-εισηγήσεις της Επιτροπής για τη δημιουργία ενός νέου πλαισίου λειτουργίας του θεσμού.

Επιπλέον, σε παράρτημα παρατίθενται δείγματα των ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν στον ερευνώμενο πληθυσμό (Ζεμπύλας κ.ά., 2009)¹.

¹ Στο εξής, οποιαδήποτε αναφορά στην υπό ανάλυση Έκθεση παραπέμπει στο συγκεκριμένο κείμενο.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να εξεταστεί, μέσω της κριτικής ανάλυσης της Έκθεσης, το κατά πόσον ακολουθούνται σε αυτήν οι βασικοί μεθοδολογικοί κανόνες και τα κριτήρια σύνταξης των Εκθέσεων Αξιολόγησης που προβλέπονται στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, διερευνάται η αποτελεσματικότητα της Έκθεσης στην προοπτική της κοινοποίησης των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων της αξιολογικής διαδικασίας και το εφαρμόσιμο των εισηγήσεων που προκύπτουν από αυτήν. Στην προσπάθεια ελέγχου της αξιοπιστίας και επαγγελματικότητας της Έκθεσης επιχειρείται, συγκεκριμένα, να καθιστούν σαφή, αφενός, ο σκοπός και οι στόχοι της αξιολόγησης και, αφετέρου, η μεθοδολογική προσέγγιση, οι τεχνικές και η διαδικασία συλλογής δεδομένων. Επιπλέον, σχολιάζονται τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις των αξιολογητών, ενώ, τέλος, διατυπώνονται κάποιες παρατηρήσεις που μπορούν να χρησιμεύσουν στη βελτίωση των Εκθέσεων Αξιολόγησης αυτού του είδους.

1. Θέμα, σκοποί και στόχοι της Έκθεσης Αξιολόγησης

Στον πρόλογο της Έκθεσης γίνεται συνοπτική αναφορά στο ιστορικό της δημιουργίας της Επιτροπής Αξιολόγησης. Διευκρινίζεται ότι για τη σύνταξη της Έκθεσης ελήφθη υπόψη έντυπο υλικό που παραχωρήθηκε από αρμόδιους κρατικούς φορείς, καθώς και το ότι οι αξιολογητές προέβησαν σε συγκριτική ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συγκέντρωσαν κατά τις επισκέψεις τους σε 15 Ολοήμερα Σχολεία, αξιοποιώντας, παράλληλα, τα συμπεράσματα δύο προηγούμενων Ενδιάμεσων Εκθέσεων. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται τα γενικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την αξιολογική διαδικασία και δηλώνεται ότι σκοπός της Έκθεσης είναι η συνοπτική αξιολόγηση του Ε.Ο.Σ στην πιλοτική φάση εφαρμογής του και στόχοι της η διερεύνηση του κατά πόσον έχουν επιτευχθεί οι διακηρυγμένες από το Υ.Π.Π. παιδαγωγικές και κοινωνικές επιδιώξεις για το σχολείο αυτό, καθώς και η υποβολή εισηγητικών προτάσεων στην προοπτική της βελτίωσής του (Ζεμπύλας κ.ά., 2009). Απουσιάζουν, ωστόσο, σχετικές βιβλιογραφικές αναφορές, η παράθεση των οποίων σε μια εισαγωγή τέτοιου είδους θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στο να καταστεί πιο ελκυστικό για τον αναγνώστη το τμήμα αυτό (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2010).

2. Παρουσίαση όψεων του ζητήματος

2.1 Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου

Το πρώτο κεφάλαιο της Έκθεσης Αξιολόγησης επιχειρεί μια συνοπτική αναδρομή στη φιλοσοφική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου και στην εξέλιξη του θεσμού στην Κύπρο. Σε αυτό παρατίθενται συνοπτικά οι παράγοντες που προέβαλαν το αίτημα για τη δημιουργία του Ολοήμερου Σχολείου στα ευρωπαϊκά κράτη, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στις βασικές κατά χώρες διαφοροποιήσεις του. Καταγράφονται, επίσης, τα βασικά παιδαγωγικά επιχειρήματα θεμελίωσης του θεσμού, με την επισήμανση ότι η επιτυχής πορεία του εξαρτάται από την ικανοποίηση των προσδοκιών των εμπλεκόμενων σε αυτόν και,

πρωτίστως, από την καθολική αναδιάρθρωση της φιλοσοφίας της παραδοσιακής δομής του σχολείου.

Εν συνεχεία, πραγματοποιείται μια σύντομη αναδρομή στην ιστορία του Ολοήμερου Σχολείου στην Κύπρο από τη θέσπισή του το 1999 ως προαιρετικού τύπου σχολείου, με την οποία διαγράφεται με σαφήνεια ο ρόλος του στην αντιμετώπιση των αναγκών της κυπριακής κοινωνίας. Ταυτόχρονα, παρουσιάζονται ενδεικτικά αποτελέσματα προηγούμενων αξιολογήσεων του Ε.Ο.Σ. καθώς και οι θεμελιώδεις παράγοντες της επιτυχίας του βάσει Έκθεσης της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, που αποτελούν και τους άξονες γύρω από τους οποίους κινείται η Έκθεση. Εντοπίζονται, ακολούθως, τα βασικότερα προβλήματα λειτουργίας του σχολείου αυτού και καταγράφονται οι προϋποθέσεις επιτυχίας και η επιχειρηματολογία που τεκμηριώνει την αναγκαιότητά του. Τονίζεται, τέλος, πως η απουσία ουσιαστικής προσπάθειας αναγνώρισης της ιδιαιτερότητάς και του εναλλακτικού χαρακτήρα του Ολοήμερου από τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί τον κυριότερο ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχία του.

2.2 Πιλοτική εφαρμογή του θεσμού

Στο δεύτερο κεφάλαιο της Έκθεσης Αξιολόγησης περιγράφεται η δομή και η λειτουργία του θεσμού του Ε.Ο.Σ. κατά τα τρία χρόνια της πιλοτικής εφαρμογής του. Συγκεκριμένα, παρατίθενται πίνακες δεδομένων για τις σχολικές μονάδες σχετικοί με τον αριθμό εκπαιδευτικών και μαθητών, ενώ παράλληλα περιγράφονται ποικίλες όψεις της λειτουργίας του, από την ανάλυση και το σχολιασμό των οποίων διαφαίνονται καθαρά κάποια προβλήματα σχετιζόμενα κυρίως με τη σίτιση και την επιλογή των διδασκόντων. Για το τελευταίο αυτό ζήτημα δεν καθίσταται, ωστόσο, εφικτό να παρασχεθεί μια πλήρης εικόνα, δεδομένου ότι, όπως διευκρινίζεται, δεν ήταν δυνατόν να διαπιστωθεί το επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των μη μόνιμων εκπαιδευτικών, κάτι που μάλλον επηρεάζει αρνητικά την πληρότητα της Έκθεσης.

Η ανάλυση των υπόλοιπων διαστάσεων της λειτουργίας του Ε.Ο.Σ. γίνεται με τρόπο που τις καθιστά σαφείς, αναδεικνύοντας τη σημασία του και εκπληρώνοντας σε ικανοποιητικό βαθμό στο συγκεκριμένο τμήμα το επίπεδο της σαφήνειας με βάση τα «Επίπεδα Αξιολόγησης Προγραμμάτων» (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2010). Σημαντική, τέλος, είναι και η αναφορά στο παράλληλο συμβουλευτικό έργο για το ίδιο ζήτημα της Επιτροπής Παρακολούθησης και Στήριξης και η έμμεση υπόδειξη των συντακτών της Έκθεσης προς το Υ.Π.Π. για αντιπαραβολή των εισηγήσεών της με τις αντίστοιχες δικές τους. Από την αναφορά στις ποικίλες διαστάσεις του θεσμού και, παράλληλα, από τον εντοπισμό κάποιων αδυναμιών κατά την εφαρμογή του προκύπτει πως αποτελεί ζητούμενο η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας του Ε.Ο.Σ. και τεκμηριώνεται σαφώς η αναγκαιότητα διεξαγωγής της αξιολόγησης (Κενδέου & Πασιαρδής, 2010).

3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός της Έκθεσης Αξιολόγησης

3.1 Ερευνητική μέθοδος

Το τρίτο κεφάλαιο της Έκθεσης Αξιολόγησης αναφέρεται στον σκοπό, τους περιορισμούς και τη μεθοδολογία της αξιολόγησης, η οποία αποτελεί ένα ζήτημα που προσδιορίζεται κάθε φορά κυρίως από τις ιδιαιτερότητες και τους επιμέρους στόχους της εκάστοτε έρευνας (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999; Bell, 2007). Ο επιλεγείς στην εξεταζόμενη περίπτωση μεθοδολογικός σχεδιασμός στηρίζεται στο λεγόμενο στοχοκεντρικό μοντέλο, που αντιλαμβάνεται την αξιολόγηση ως μια σταδιακή διαδικασία με βασικό χαρακτηριστικό την προσπάθεια διαπίστωσης του κατά πόσον έχουν επιτευχθεί ή όχι οι στόχοι ενός Προγράμματος (Στυλιανίδης & Πασιαρδής, 2010). Βασικό πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι η εξ αρχής διευκρίνιση των επιδιωκόμενων στόχων διευκολύνει τους αρμοδίους να ξεκαθαρίσουν έγκαιρα τις αρχικές πιθανές αμφιβολίες και ασάφειες για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, βοηθά τους αξιολογητές να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα ως βάση για την αξιολόγηση και ενισχύει, ταυτόχρονα, τη φαινομενική εγκυρότητα του Προγράμματος (Στυλιανίδης, 2010).

Είναι απαραίτητο, ωστόσο, να τονιστεί πως στο συγκεκριμένο μοντέλο έχει ασκηθεί εμπειριστατωμένη κριτική για το ότι αποτελεί μια γραμμική και άκαμπτη προσέγγιση, με την οποία δίνεται έμφαση κυρίως στο κατά πόσον οι στόχοι που έχουν τεθεί έχουν επιτευχθεί κι όχι στο κατά πόσον είναι σωστοί, καθώς και το ότι αγνοεί μη σκοπούμενα ή τυχαία αποτελέσματα που δεν προβλέφθηκαν στους στόχους. Σε κάθε περίπτωση, το στοχοκεντρικό μοντέλο έχει κυριαρχήσει για δεκαετίες στην αξιολογική σκέψη, επειδή είναι πρακτικό, παρουσιάζει θεωρητική και μεθοδολογική συνέπεια και, ταυτόχρονα, είναι εύκολο στην κατανόηση και στην εφαρμογή του, κάτι που το καθιστά ικανοποιητική επιλογή για τη συγκεκριμένη αξιολογική διαδικασία (Στυλιανίδης, 2010).

3.2 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Σε κάθε έρευνα, πέραν του ζητήματος της μεθόδου, τίθεται και αυτό της επιλογής της κατάλληλης τεχνικής συλλογής δεδομένων. Η απόφαση για το ποιο εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί, ακολουθεί συνήθως μια προηγούμενη απόφαση για το τι είδους έρευνα θα επιχειρηθεί (Cohen, Manion & Morrison, 2008), μολοντί καμία προσέγγιση δεν εξαρτάται από κάποια μέθοδο ή δεν μπορεί να την αποκλείσει απλώς επειδή έχει τον τίτλο της «ποσοτικής» ή της «ποιοτικής» έρευνας ή οποιονδήποτε άλλον (Bell, 2007). Στην περίπτωση αυτή ακολουθείται μικτή μεθοδολογική προσέγγιση με σκοπό τη διασφάλιση της μέγιστης δυνατής αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, η οποία περιλαμβάνει τεχνικές ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας σε ενιαίο πλαίσιο, με βάση την αρχή ότι είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται ένας συνδυασμός αλληλοσυμπληρούμενων μεθόδων, όσον αφορά τα πλεονεκτήματά τους, ελαχιστοποιώντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα μειονεκτήματά τους (Robson, 2002; Κενδέου & Πασιαρδής, 2010). Τα βασικά εργαλεία της συγκεκριμένης

έρευνας είναι ερωτηματολόγια για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές, παρατήρηση στα σχολεία, καθώς και ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις, μέσω των οποίων επετράπη η τριγωνοποίηση μεθόδων και δεδομένων, κάτι που ενισχύει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων με μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης και, παράλληλα, την αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2008).

3.2.1 Ερωτηματολόγια

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά συγκριτικά στοιχεία μέσω του καταρτισμού τριών ανώνυμων δομημένων ερωτηματολογίων με μικρές τροποποιήσεις-βελτιώσεις ανά σχολικό έτος. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο, εύχρηστο και αξιόπιστο μέσο συλλογής δεδομένων, οικονομικό από άποψη χρόνου και κόστους, που προάγει σε μεγαλύτερο βαθμό την ειλικρίνεια σε σχέση με άλλα. Ωστόσο, δε στερείται μειονεκτημάτων, όπως η περιορισμένη γκάμα πληροφοριών που μπορεί να συλλέξει, η σχετικά μικρή δυνατότητα που παρέχει στις απαντήσεις, η βιαστική συχνά συμπλήρωσή του, η ενδεχόμενη αδυναμία κατανόησης ερωτήσεων από άτομα με χαμηλό επίπεδο αλφαριθμητισμού, το ότι οι απαντήσεις πολλές φορές δεν αναφέρονται στην πραγματικότητα αλλά σε αυτό που οι ερωτώμενοι θεωρούν ως τέτοια και, βέβαια, το ότι συνιστά «εισβολή» στη ζωή του ερωτώμενου (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005; Cohen et al., 2008). Επιπλέον, το γεγονός ότι οι λέξεις συχνά είναι εγγενώς αμφίσημες έχει ως αποτέλεσμα να δίνεται από ερωτηματολόγια που περιλαμβάνουν πολλά ερωτήματα πολλαπλών επιλογών ένα ακατέργαστο στατιστικό μέγεθος, λόγω του ότι οι ερωτώμενοι ενδέχεται να ερμηνεύουν τις ίδιες λέξεις διαφορετικά. Οποσδήποτε, βέβαια, οι διαπιστώσεις αυτές δεν αναιρούν την αδιαμφισβήτητη χρησιμότητά του στη διατύπωση μιας κρίσης, εφόσον εξάλλου το πρόβλημα ελαχιστοποιείται στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης (Javeau, 1996; Cohen et al., 2008).

Τα ερωτηματολόγια στην περίπτωση αυτή παρατέθηκαν σε παράρτημα, επιτρέποντας τη δυνατότητα ελέγχου της πληρότητας, της σαφήνειας και του τρόπου διατύπωσης των ερωτημάτων. Από την ανάλυσή τους διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν έτσι ώστε δεν ήταν εύκολο να παρερμηνευθούν, ενώ ταυτόχρονα συνδέονταν ξεκάθαρα με το πρόβλημα και τους σκοπούς της έρευνας (Cohen et al., 2008). Η κατάρτισή τους ανταποκρίνεται στα επίπεδα ορθότητας και ακρίβειας των «Επιπέδων Αξιολόγησης Προγραμμάτων», που σχετίζονται με τα «δικαιώματα των ατόμων» και τις «ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις», εφόσον μέσω της τήρησης της ανωνυμίας κατά τη συμπλήρωσή τους εκτιμάται πως οι ερωτώμενοι δεν ένιωσαν να απειλούνται ή να βλάπτονται. Τέλος, ανταποκρίνονται στα επίπεδα των «Βάσιμων Πηγών Πληροφόρησης», δεδομένου ότι, όπως φαίνεται, προετοιμάστηκαν λεπτομερειακά, ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί η επάρκεια των παρεχόμενων πληροφοριών (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2010).

3.2.2 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη είναι ουσιαστικά ένα είδος διαλόγου, η επιτυχία του οποίου εξαρτάται από τους τρόπους με τους οποίους πλαισιώνεται από τους συμμετέχοντες το νόημα των ερωτήσεων και των απαντήσεων. Αποτελεί μάλιστα έναν αποτελεσματικό τρόπο για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, παρέχοντας σημαντικό βαθμό ευελιξίας τόσο στον ερωτώντα όσο και στον ερωτώμενο (Μάγος, 2010). Στην περίπτωση αυτής της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς (διευθυντές, υποδιευθυντές και διδάσκοντες), γονείς, μαθητές, τον προϊστάμενο των Ε.Ο.Σ, τον διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης και έναν εκπρόσωπο του συνδικαλιστικού φορέα των εκπαιδευτικών της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας (Π.Ο.Ε.Δ.). Οι συνεντεύξεις ήταν ημιδομημένου τύπου, με την έννοια ότι προετοιμάστηκε ένας κατάλογος ερωτημάτων αρκετά ανοικτός, ώστε να καταστεί εφικτή η αναδιάρθρωση των περιεχομένων του και η δυνατότητα να γίνουν παρεκβάσεις από πλευράς συμμετεχόντων. Αυτό ακριβώς αποτελεί και το μεγαλύτερο πλεονέκτημα των ημιδομημένων συνεντεύξεων, εφόσον η ευελιξία στη χρήση τους επιτρέπει τη διερεύνηση των κινήτρων και των απόψεων των ερωτωμένων (Cohen et al., 2008). Γενικότερα, με την τεχνική αυτή αυξάνεται το ποσοστό των απαντήσεων σε σχέση με τα ερωτηματολόγια και παράλληλα η εγκυρότητα του μέσου, υπό την προϋπόθεση βέβαια της δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των συνομιλητών. Από την άλλη, αποτελεί διαδικασία χρονοβόρα και υποκειμενική, στην οποία ενυπάρχει ο κίνδυνος της μεροληπτικότητας, ενώ σε περίπτωση τροποποίησης μίας ή περισσότερων ερωτήσεων εμπεριέχεται ο κίνδυνος να μην είναι κοινό το μέτρο μέτρησης. Η παρουσία, τέλος, του μαγνητοφώνου οδηγεί πολλές φορές τα άτομα, ιδιαίτερα στις ομαδικές συνεντεύξεις, στο να επιδιώκουν να απαντούν με κοινωνικώς αποδεκτούς τρόπους, με αποτέλεσμα να μειώνεται η εγκυρότητα της διαδικασίας (Breakwell, 1995; Cohen et al., 2008).

Σε κάθε περίπτωση, η ημιδομημένη συνέντευξη, όπως προκύπτει από την ανάλυση της Έκθεσης, επέτρεψε ικανοποιητική ελαστικότητα στην ακολουθία της συζήτησης, δίνοντας τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να θέτουν και να αναλύουν ζητήματα που ενδεχομένως να μην είχαν περιληφθεί σε ένα εκ των προτέρων διαμορφωμένο πλάνο (Cohen et al., 2008). Σύμφωνα δε με τα Επίπεδα Αξιολόγησης Προγραμμάτων, ανταποκρίνεται στα «Επίπεδα Ακρίβειας», που σχετίζονται με την εγκυρότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των ποιοτικών πληροφοριών, καθώς και με τα «Επίπεδα Ορθότητας», εφόσον διαφαίνεται από τις παρεχόμενες λεπτομέρειες της διαδικασίας ότι η αξιολόγηση διεξήχθη με νόμιμο και ηθικά ορθό τρόπο (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2010).

3.2.3 Παρατήρηση

Μία από τις συνηθέστερες μορφές τριγωνοποίησης στην ποιοτική έρευνα αποτελεί ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης. Ενώ η συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να μην παραμείνει μόνο στην εξωτερική συμπεριφορά, αλλά να εισχωρήσει σε εσωτερικές πτυχές των υπό έρευνα υποκειμένων, η παρατήρηση του δίνει τη δυνατότητα να ελέγξει και

να συμπληρώσει τις απόψεις που εκφράζονται στις συνεντεύξεις (Bird et al., 1999; Μάγος, 2010). Με βάση αυτήν την παραδοχή, κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στα σχολεία ακολουθήθηκε, ως επιπλέον τεχνική συλλογής ποιοτικών δεδομένων, η παρατήρηση στις αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια και τους χώρους εστίασης και ανάπαυσης. Συγκεκριμένα, επελέγη το είδος της θεατής-μη συμμετοχικής παρατήρησης, μιας διαδικασίας μη παρεμβατικής κατά την οποία τα μέλη της ομάδας είναι σε γνώση της παρουσίας ενός ερευνητή που δε συμμετέχει στις δραστηριότητές της (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005; Cohen et al., 2008; Κενδέου, 2010). Πρέπει, ωστόσο, να υπογραμμιστεί ότι δεν παρέχονται επαρκή στοιχεία για το ακριβές είδος μη συμμετοχικής παρατήρησης που υιοθετήθηκε και, συνεπώς, δεν μπορεί να συναχθεί με βεβαιότητα αν, τελικά, χρησιμοποιήθηκε συστηματική ή ελεύθερη (δομημένη ή ημιδομημένη) παρατήρηση (Cohen et al., 2008).

Όπως έχει επισημανθεί, μολονότι μέσω της τεχνικής αυτής παρέχονται σημαντικά δεδομένα, στην πραγματικότητα καθίσταται εφικτό να αποκαλυφθεί μόνο το πώς αντιλαμβάνονται οι άνθρωποι αυτό που συμβαίνει και όχι κατ’ ανάγκην το τι συμβαίνει (Bell, 2007). Το μεγαλύτερο μειονέκτημά της αποτελεί η αντίδραση της ομάδας υπό παρατήρηση στην παρουσία ενός στοιχείου ξένου προς αυτήν, όπως είναι ο παρατηρητής, και η συχνή υιοθέτηση εκ μέρους της μη φυσιολογικών ή συνηθισμένων τρόπων συμπεριφοράς, γεγονός που ενδέχεται να επιδρά στην αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας (Cohen et al., 2008). Για την υπέρβαση αυτού του ενδεχομένου προβλήματος, ιδιαίτερα εντός τάξεως, και για να καταστεί εφικτή η δημιουργία ατμόσφαιρας ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ παρατηρητών και εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη η διοργάνωση συναντήσεων μεταξύ τους πριν την έναρξη της διαδικασίας (Μάγος, 2010), για την πραγματοποίηση των οποίων, ωστόσο, δεν παρέχεται κάποια ένδειξη στην Έκθεση.

3.3 Διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια απευθύνθηκαν σε αντιπροσωπευτικά δείγματα εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών και διερεύνησαν με ερωτήσεις κλειστού τύπου στην κλίμακα Likert τον βαθμό επίτευξης των στόχων, το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, τη διδασκαλία των λεγόμενων «θεμάτων ενδιαφέροντος», δηλαδή ξένων γλωσσών, μουσικής κλπ., τις προοπτικές του θεσμού και τις γεννώμενες προσδοκίες. Με τη μορφή ερωτήσεων ανοικτού τύπου ζητήθηκαν ενδεχόμενες εισηγήσεις για τη βελτίωση του Ε.Ο.Σ., ενώ με κατηγοριακές καθώς και ανοικτού τύπου ερωτήσεις συνελέγησαν τα δημογραφικά στοιχεία. Αντίστοιχης δομής, αλλά απλούστερο και συντομότερο, ήταν το ερωτηματολόγιο για τους μαθητές, από το οποίο απουσίαζαν τα ερωτήματα σχετικά με τα «θέματα ενδιαφέροντος», τις προοπτικές του θεσμού και τις προσδοκίες τους από αυτόν. Τα συλλεχθέντα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν στατιστικά για να υπολογιστούν μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απόψεων των ερωτωμένων, ενώ διενεργήθηκε μονόδρομη ανάλυση διασποράς, για να διαπιστωθεί αν οι διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις κατά την τριετή διάρκεια της έρευνας ήταν στατιστικά σημαντικές (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η ανάλυση των

ποσοτικών δεδομένων, όπως συνάγεται, πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Σε αυτό της διερευνητικής ανάλυσης, που αποσκοπεί στο να σχηματιστεί μια γενική εικόνα για τα δεδομένα, και, ακολούθως, στο αντίστοιχο της επαγωγικής ή επιβεβαιωτικής ανάλυσης, που στοχεύει στη διερεύνηση συγκεκριμένων υποθέσεων βάσει των οποίων διατυπώνονται τα συμπεράσματα (Κενδέου, 2010).

Στην περίπτωση των συνεντεύξεων ακολουθήθηκε η πάγια τακτική της μαγνητοφώνησης, απομαγνητοφώνησης και ανάλυσης με τη μέθοδο της κατηγοριοποίησης των δεδομένων (Cohen et al., 2008). Τα διερευνηθέντα ζητήματα κινήθηκαν γύρω από τους αντίστοιχους θεματικούς άξονες με αυτούς των ερωτηματολογίων και σχετίζονταν με τις προσδοκίες των ερωτωμένων, την εκτίμησή τους για το κατά πόσον οι στόχοι επιτυγχάνονται, τον εντοπισμό πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων κατά την εφαρμογή του Ε.Ο.Σ., ενώ ζητήθηκαν επίσης εισηγήσεις για τη βελτίωσή του.

Σε ό, τι αφορά, τέλος, την τεχνική της παρατήρησης ακολουθήθηκε η συνήθης στις περιπτώσεις αυτές πρακτική, δεδομένου ότι τα μέλη της επιτροπής, σε πρώτο στάδιο, κατέγραφαν συστηματικά όσα παρατηρούσαν και, εν συνεχεία, τα αποκωδικοποίησαν με σκοπό την ανάλυσή τους (Cohen et al., 2008). Είναι σημαντικό, πάντως, να παρατηρηθεί ότι, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των συνεντεύξεων διενεργήθηκε με εκπαιδευτικούς του πρωινού προγράμματος, η παρατήρηση διεξήχθη ως επί το πλείστον κατά τις απογευματινές ώρες, γεγονός που, ενδεχομένως, επηρέασε μερικώς την αποτελεσματικότητα της τριγωνοποίησης στα συγκεκριμένα σημεία.

Ωστόσο, το ότι για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων μιας έρευνας είναι δυνατή η επιλογή διαφορετικών στρατηγικών, οι οποίες βασίζονται σε γενικές αρχές που τείνουν να επαναλαμβάνονται σε όλες τις προσεγγίσεις, προκύπτει ότι σε όλα τα στάδια ακολουθήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό οι γενικές επιστημονικές αρχές στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005; Cohen et al., 2008).

3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Η αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας δημιουργεί το ορθό δεοντολογικό πλαίσιο εντός του οποίου μπορούν να αναγνωστούν και να γίνουν κατανοητά τα στοιχεία, τα συμπεράσματα και οι εισηγήσεις (Robson, 2002; Cohen et al., 2008). Στην Έκθεση προσδιορίζεται ρητώς η εκ προοιμίου θετική οπτική εκπαιδευτικών και γονέων για τον καινοτόμο θεσμό του Ε.Ο.Σ., ως παράγοντας που ευνοεί τη θετική στάση προς αυτόν, ενώ παράλληλα τονίζεται η αδυναμία εξαγωγής σαφών συμπερασμάτων για τα επιτευχθέντα μαθησιακά αποτελέσματα, δεδομένου ότι δεν έγινε συγκριτική διερεύνηση με άλλα σχολεία. Διευκρινίζεται, μάλιστα, ότι η έρευνα διεξήχθη σχεδόν αποκλειστικά σε σχολεία της υπαίθρου, γεγονός που καθιστά επισφαλή τη γενίκευση των αποτελεσμάτων για το σύνολο της Κύπρου.

4. Αποτελέσματα της Έκθεσης Αξιολόγησης

Στο τέταρτο κεφάλαιο της Έκθεσης παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά αποτελέσματα της αξιολόγησης με τη χρήση μικτής προσέγγισης, δηλαδή με την παράθεση πινάκων ακολουθούμενων από επεξηγηματικό κείμενο για τα ποσοτικά δεδομένα και, παράλληλα, με την παράθεση αποσπασμάτων από τις συνεντεύξεις για τα αντίστοιχα ποιοτικά (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2010). Απουσιάζουν, ωστόσο, στοιχεία από τη διαδικασία της παρατήρησης, τα οποία θα διευκόλυναν τον αναγνώστη να κατανοήσει διαστάσεις του θέματος που δεν εμφανίζονται στα ερωτηματολόγια ή τις συνεντεύξεις. Γενικά, η δομή του κεφαλαίου διευκολύνει ικανοποιητικά τη συσχέτιση των αποτελεσμάτων με τον αρχικό σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης. Χρειάζεται όμως να σημειωθεί πως, σε ό, τι αφορά τα ερωτηματολόγια, παρατίθενται ως επί το πλείστον αποσπάσματα από αυτά των εκπαιδευτικών και των γονέων και μόνο σε μία περίπτωση από τα αντίστοιχα των μαθητών. Επίσης, μερική μόνο είναι η ταύτιση των θεματικών αξόνων που διερευνώνται στα ερωτηματολόγια με τα υποκεφάλαια, εφόσον απουσιάζουν εντελώς αναλυτικά στοιχεία και σχόλια για το πλαίσιο λειτουργίας του Ε.Ο.Σ.. Τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, τέλος, δίνουν μια κατατοπιστική εικόνα των ποικίλων οπτικών αναφορικά με το θέμα από πλευράς εκπαιδευτικών και γονέων, καθιστώντας σαφή τη διαφοροποίηση των σημείων στα οποία επικεντρώνουν την προσοχή τους.

5. Συμπεράσματα-εισηγήσεις της Έκθεσης Αξιολόγησης

Στο πέμπτο κεφάλαιο της Έκθεσης παρουσιάζονται αρχικά τα συνοπτικά συμπεράσματα των Ενδιάμεσων Εκθέσεων και ακολουθούν τα αντίστοιχα της Τελικής Έκθεσης Αξιολόγησης με βάση τους άξονες περιεχομένου (Αναλυτικό Πρόγραμμα, θέματα, φιλοσοφία, στόχοι) και εφαρμογής της λειτουργίας του Ε.Ο.Σ. (υποδομές, πρακτική εφαρμογή, κλπ.), ενώ ακολούθως οι αξιολογητές προβαίνουν σε μια σειρά εισηγήσεων για τη βελτίωσή του. Μέσω αυτών αναδεικνύεται ο προβληματισμός γύρω από ζητήματα σχετιζόμενα με τη μερική αποτυχία των παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων που ετέθησαν με τη δημιουργία του Ολοήμερου, όπως προκύπτει από τον μέτριο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και τη σταδιακή υποχώρηση των θετικών απόψεων των γονέων για τον θεσμό.

Είναι σημαντικό να παρατηρηθεί ότι η διατυπωθείσα άποψη των αξιολογητών σχετικά με τη συμβολή του Ε.Ο.Σ. στην ομαλότερη μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο, στη βελτίωση της επίδοσής τους, στην απόκτηση θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο καθώς και στη μείωση των φροντιστηρίων βασίζεται πρωτίστως στο αίτημα αναμόρφωσης του Αναλυτικού Προγράμματος, στην καθιέρωση ωρών υποστήριξης κατά τη διάρκεια και της πρωινής ζώνης και, τέλος, στην επιπλέον παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Η προσέγγιση αυτή, ωστόσο, φαίνεται να αντιμετωπίζει ως πανάκεια το δήθεν κοινωνικά ουδέτερο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Apple, 1986), ενώ ερμηνεύει κάπως επιφανειακά τη συμβολή του Ε.Ο.Σ. στον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δεδομένου ότι δε λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη την επίδραση άλλων παραμέτρων που σχετίζονται με το ζήτημα

της ανισότητας των σχολικών επιδόσεων (Φασουλής, 2007), και περιορίζεται, ουσιαστικά, σε μια τεχνοκρατικού τύπου προσπάθεια αντιμετώπισης ενός σύνθετου κοινωνικού φαινομένου. Από την άλλη, η προκύψασα ικανοποιητική αποδοχή του Ολοήμερου, κυρίως από τους γονείς και δευτερευόντως από τους εκπαιδευτικούς, κρίνεται ως ανεπαρκής προϋπόθεση για την επιτυχία του, ενόσω δεν συνδυάζεται, όπως προτείνεται, με συνεχή και μόνιμη ενημέρωση γύρω από τον θεσμό και δε συνοδεύεται από ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, εισαγωγή νέου αναβαθμισμένου παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού καθώς και μεθοδικότερη στελέχωσή του. Η διαπίστωση μάλιστα της θετικής υποδοχής που έτυχε η εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών, όπως η διδασκαλία της Αγγλικής και της Πληροφορικής από την Α' Δημοτικού, συγκρούεται με την επιφύλαξη των γονέων για την ποιότητα διδασκαλίας της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο, γεγονός που αποδεικνύει την ορθότητα των ανωτέρω εισηγήσεων. Για το ζήτημα της αύξησης των κρουσμάτων απειθαρχίας, λόγω της πολύωρης παραμονής των παιδιών στο σχολείο, δεν προωθείται κάποια εισήγηση, ίσως γιατί αυτό υπερβαίνει τα όρια της Έκθεσης. Σημαντικό είναι, επίσης, το ότι προκύπτουν με σαφήνεια κάποια σημεία τριβής μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά και διαφορετικής οπτικής μεταξύ Υ.Π.Π. και Επιτροπής, όπως στο θέμα της αναγκαιότητας της κατ' οίκον εργασίας, για το οποίο η Επιτροπή παραδόξως εκφράζεται θετικά, μολονότι, όπως ρητώς αναφέρεται, δεν έγινε οποιαδήποτε διερεύνηση των μαθητικών επιδόσεων που να συνηγορεί σε αυτό.

Για την αντιμετώπιση προβλημάτων, όπως η μη υλοποίηση έργων υλικοτεχνικής υποδομής, για τα οποία είχε υπάρξει κάποια μορφή δέσμευση από πλευράς Υ.Π.Π., η Επιτροπή εισηγείται τη λήψη μέτρων διαφάνειας, κάτι που, όσο κι αν είναι εύλογο, ίσως να μην είναι πάντα εφικτό. Έντονη οικονομική διάσταση έχει επίσης η διαφοροποίηση των σχολείων σχετικά με το θέμα της σίτισης, για το οποίο οι συντάκτες της Έκθεσης προτείνουν ασαφώς την εφαρμογή κοινής πολιτικής, αποφεύγοντας να διευκρινίσουν πάντως αν συντάσσονται με την άποψη ότι το γεύμα πρέπει να παρέχεται δωρεάν ή να επιβαρύνει τους μαθητές. Απολύτως ρεαλιστικές κρίνονται οι εισηγήσεις για μείωση της διάρκειας παραμονής των μαθητών στο σχολείο, ώστε να μην κουράζονται, καθώς και η εναλλαγή διευθυντή και υποδιευθυντή στο πρωινό και απογευματινό ωράριο της κάθε σχολικής μονάδας με σκοπό το Ολοήμερο να λειτουργήσει πραγματικά ως ενιαίο σχολείο.

Εντύπωση προκαλεί, ωστόσο, η ατεκμηρίωτη –και μάλλον αυθαίρετη– άποψη πως η διδασκαλία στο Ε.Ο.Σ. από νεοδιόριστους και μη μόνιμους εκπαιδευτικούς εγκυμονεί εκ προοιμίου κινδύνους για την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Πέτρου, Κουτούζης & Μιχαηλίδου, 2008). Θετική, από την άλλη, θεωρείται η πρόταση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προσεκτική επιλογή των διδασκόντων στα «θέματα ενδιαφέροντος», κάτι που προϋποθέτει προφανώς την ανάλογη πολιτική βούληση. Η εισήγηση επίσης για τακτική επικοινωνία υπό τη μορφή συναντήσεων μεταξύ υπευθύνων, εκπαιδευτικών και γονέων είναι γεγονός ότι μπορεί πράγματι να συμβάλει στην αντιμετώπιση κάποιων ζητημάτων, αρκεί να μην εκφυλιστεί σε γραφειοκρατικού ή ακαδημαϊκού τύπου προσέγγιση προβλημάτων, που σε αρκετές περιπτώσεις απαιτούν απλά γενναία

χρηματοδότηση από την πολιτεία. Η γενική θεώρηση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει την ικανοποιητική λειτουργία του Ε.Ο.Σ. στις κοινότητες της υπαίθρου και οδηγεί στο θεωρητικά σωστό συμπέρασμα πως είναι αναγκαία η λειτουργία διαφοροποιημένων τύπων σχολείου ανάλογα με τις κοινωνικές και γεωγραφικές συνθήκες της κάθε περιοχής. Η πρόταση αυτή, ωστόσο, δε φαίνεται να συνυπολογίζει τις υπάρχουσες δυσκολίες διαχείρισης και συντονισμού του ενός και μόνο μοντέλου Ολοήμερου Σχολείου για όλη την Κύπρο και, ενδεχομένως, να καθίσταται απαγορευτική στις όχι ιδιαίτερα ευοίωνες συνθήκες της παρούσας οικονομικής συγκυρίας.

6. Συνολικός σχολιασμός της Έκθεσης Αξιολόγησης

Από την κριτική ανάλυση της Έκθεσης διαπιστώθηκε πως κατά τη σύνταξή της έγιναν σεβαστές οι βασικές αρχές σύνταξης ανάλογων κειμένων, οι οποίες σχετίζονται με τη δομή, τη συνοπτικότητα, τη συνέπεια σκοπού, μεθοδολογίας και αποτελεσμάτων, αλλά και την ηθική δεοντολογία (Robson, 2002; Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Το κείμενο έχει γραφεί σε απλή και κατανοητή γλώσσα, η οποία δεν επιδέχεται, πλην ελάχιστων περιπτώσεων που ήδη αναφέρθηκαν, αμφισβήτηση ή παρερμηνεία, ενώ, παράλληλα, το επιστημονικό ύφος και οι βιβλιογραφικές αναφορές πείθουν για την εγκυρότητα της Έκθεσης και της συνολικής διαδικασίας αξιολόγησης (Μιχαηλίδου & Πασιαρδής, 2010). Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα «Επίπεδα Αξιολόγησης Προγραμμάτων» (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2010), η Έκθεση χαρακτηρίζεται από πληρότητα στην παρουσίαση και την παράθεση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων τού υπό αξιολόγηση Ε.Ο.Σ., εφόσον περιγράφει ξεκάθαρα τις ποικίλες διαστάσεις του θεσμού μέσω της αναφοράς στο θεωρητικό υπόβαθρο της δημιουργίας του, στα επιχειρήματα που οδήγησαν στην εισαγωγή του στην Κύπρο και, τέλος, μέσω της σαφούς περιγραφής της δομής και λειτουργίας του κατά την τριετία της πιλοτικής εφαρμογής του.

Βεβαίως, θα ήταν δυνατό να έχουν αποφευχθεί παραλείψεις και ασάφειες σε κάποια επιμέρους σημεία, τα οποία έχουν ήδη εντοπιστεί. Θα μπορούσε, επιπλέον, να έχει διερευνηθεί το επίπεδο παιδαγωγικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των μη μόνιμων εκπαιδευτικών, ώστε να συναχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τη σχέση του ζητήματος με την ποιότητα του παρεχόμενου από αυτούς εκπαιδευτικού έργου. Επίσης, θα έπρεπε να γίνει προσπάθεια να ληφθούν συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς και, αντίστοιχα, διεξαγωγή της παρατήρησης σε ισομερές ποσοστό κατά το πρωινό και απογευματινό ωράριο, ενώ θα χρειαζόταν πιστότερη ταύτιση των θεματικών αξόνων των ερωτημάτων με τα στοιχεία που τελικά παρατέθηκαν. Οποσδήποτε, θα ήταν αναγκαία η παρουσίαση περισσότερων ερωτηματολογίων των μαθητών και κάποιων έστω δεδομένων από τη διαδικασία της παρατήρησης. Σε ό, τι αφορά δε τα συμπεράσματα, θα αναμενόταν πιο τεκμηριωμένη υποστήριξη της σημασίας που δίνεται από την Επιτροπή στην αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ενδεχομένως μέσω της βαθύτερης διερεύνησης του θέματος κατά την ερευνητική διαδικασία, καθώς και κάποια ουσιαστικότερη εξέταση της επίδρασης του Ε.Ο.Σ. στις μαθητικές επιδόσεις. Δευτερεύουσας σημασίας αλλά όχι αμελητέες είναι, τέλος, κάποιες

αβλεψίες που επιδρούν μάλλον αρνητικά στη συνολικά καλή εμφάνιση της Έκθεσης. Πρόκειται, συγκεκριμένα, για μια ημιτελή φράση στη σελίδα 52, για την εκ παραδρομής χρήση της λέξης «εκπαιδευτικών» αντί της ορθής «γονέων» στον σχολιασμό των ερωτηματολογίων στη σελίδα 29, για την εξηγήσιμη βέβαια αλλά περιττή χρήση τύπων της κυπριακής διαλέκτου σε σχόλια των αξιολογητών στη σελίδα 62, καθώς και για την άνευ λόγου εναλλαγή του δεύτερου ενικού και πληθυντικού προσώπου στη διατύπωση των ερωτήσεων στα ερωτηματολόγια.

7. Συμπεράσματα

Κατ’ αρχάς, χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι μια διαδικασία αξιολόγησης έχει πολιτική διάσταση, δεδομένου ότι οι εισηγήσεις που προκύπτουν από αυτήν τροφοδοτούν τη λήψη αποφάσεων πολιτικού χαρακτήρα (Preskill & Eft, 2005), όπως είναι ακριβώς η συνέχιση, επέκταση, αναδιαμόρφωση και πιστοποίηση υφιστάμενων προγραμμάτων δημοσίου ενδιαφέροντος ή η εισαγωγή νέων, μέσω της σαφούς τεκμηρίωσης της αποδοχής ή απόρριψής τους (Guba & Lincoln, 1981; Δημητρόπουλος, 1999). Από την άλλη, αν και δεν πρέπει να παραγνωρίζεται η περιορισμένη μάλλον εφαρμογή στην πράξη των εισηγήσεων των Εκθέσεων Αξιολόγησης παγκοσμίως (Δημητρόπουλος, 2007), είναι γεγονός ότι η μορφή, το περιεχόμενο αλλά και ο τρόπος δημοσιοποίησης αντίστοιχων κειμένων που αφορούν έναν εκπαιδευτικό θεσμό, μπορούν να έχουν βαρύνουσα σημασία στην επίτευξη του στόχου της ποιοτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος (Μιχαηλίδου, & Πασιαρδής, 2010).

Σε κάθε περίπτωση, στην παρούσα μελέτη διαπιστώνεται ότι με την υπό εξέταση Έκθεση Αξιολόγησης επετεύχθη επαρκώς ο στόχος της διάχυσης, δηλαδή η κοινοποίηση αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων, καθώς και η προώθηση της υλοποίησης των εισηγήσεων που προκύπτουν από αυτήν. Μέσω δε της διερεύνησης από πλευράς αξιολογητών των βασικών παραμέτρων του Ολοήμερου Σχολείου και του ελέγχου τού κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί σκοποί του πραγματοποιήθηκαν, κατέστη σε γενικές γραμμές δυνατή η τεκμηρίωση της ανάγκης ενίσχυσης του καινοτόμου αυτού θεσμού για την κυπριακή εκπαίδευση και, κατ’ επέκταση, για την κυπριακή κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία: Οδηγός ερευνητικής μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη: Εγχειρίδιο μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Breakwell, G. (1995). *Η συνέντευξη*. (Μτφρ.- Επ. Α. Κάντας). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Cuba, E. & Lincoln, Y. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- European Commission (1999). *Evaluating socio-economic programmes*. vol. 1. Brussels: European Commission.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. Boston: Pearson Education.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. (Μτφρ. Κ. Ι. Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Lacey, C. & Lawton, D. (1981). *Issues in Evaluation and accountability*. New York: Methuen.
- Preskill, H. & Eft, D. (2005). *Building Evaluation Capacity*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Robson, R. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (Regional surveys of the world)*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ανδρέου, Α. (2003). Ο κοινωνικός χαρακτήρας των «ολοήμερων» σχολείων: Ιστορική επισκόπηση στην Ευρώπη. *Ενημέρωση*, 95, 2-22. Ινστιτούτο εργασίας της ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Αθανασιάδης, Χ. (2007). Το ελληνικό ολοήμερο σχολείο: Ένας σοσιαλδημοκρατικός θεσμός σε νεοφιλελεύθερη ηγεμονία. Στο Γ. Καμάλης & Απ. Κατσικής (Επ.), Πρακτικά Συνεδρίου, *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 17 - 20 Μαΐου 2007 (σ. 1339-1348). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1999). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ζεμπύλας, Μ., Ηλιοφώτου-Μένον, Μ., Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. & Πίττα-Πανταζή, Δ. (2009). *Τελική Έκθεση Αξιολόγησης του Ενιαίου Ολοήμερου Σχολείου*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Καζαμιάς, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σ. 27-50). Αθήνα: Σαββάλας.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σ. 46-70). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών.
- Κενδέου, Π. (2010). Συλλογή πληροφοριών Αξιολόγησης: Πηγές δεδομένων και μέθοδοι, Ανάλυση και Ερμηνεία. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 189-212). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Κενδέου, Π. & Πασιαρδής, Π. (2010). Συλλογή πληροφοριών και δεδομένων Αξιολόγησης: Σχεδιασμός, δείγμα και κόστος. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 160-188). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κόπτσης, Α. (2005). *Το ολοήμερο κοινωνικό σχολείο της βασικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μάγος, Κ. (2010). «Συνέντευξη ή Παρατήρηση»; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μιχαηλίδου, Α. & Πασιαρδής, Π. (2010). Εκθέσεις Αξιολόγησης. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 213-244). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Μπουζάκης, Σ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς. Στο Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς* (σ. 135-149). Αθήνα: Σαββάλας.
- Μπουζάκης, Σ. (2010). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ιστορικές διαστάσεις, σύγχρονες τάσεις στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Στο *Πρακτικά Δ' Συνεδρίου Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* (σ. 53-65). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέων.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκίρος, Α. (Επιμ.) (2007). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Έλλην.
- Πέτρου, Α., Κουτούζης, Μ. & Μιχαηλίδου, Α. (2008). Οι απόψεις και οι προβληματισμοί των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές τους ανάγκες και την αντιμετώπισή τους. Στο *Πρακτικά 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα και Διδασκαλία*, 6-7 Ιουνίου 2008 (σ. 786-805). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Στυλιανίδης, Μ. (2010). Δυνατότητες - αδυναμίες προσεγγίσεων. Αντίσταση και σύγκρουση στην Αξιολόγηση. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 129-159). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Στυλιανίδης, Μ. & Πασιαρδής, Π. (2010). Εναλλακτικές προσεγγίσεις - Μοντέλα στην Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 48-98). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Τσιάκκίρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2010). Επίπεδα αξιολόγησης προγραμμάτων και καθοδηγητικές αρχές για αξιολογητές. Στο Π. Πασιαρδής (Επ.), *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. τομ. Α' (σ. 245-284). Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) (2004). *Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Φασουλής, Κ. (2007). Ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε άνισο κοινωνικό περιβάλλον: Ιδεολογίες και πολιτικές στο μεταίχμιο του 20^{ού}-21^{ού} αιώνα. Στο Πρακτικά του 4^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου, *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, 4-6 Μαΐου 2007 (σ. 120-126). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.