



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στη θεωρία και την  
πράξη»

Επιβλέποντες καθηγητές: κ. Αντώνιος Μπούρας

κ. Γεώργιος Πυργιωτάκης

Επιμέλεια: Αικατερίνη Καραγκούνη

ΒΟΛΟΣ

2010



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ  
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 8508/1  
Ημερ. Εισ.: 18-06-2010  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ  
2010  
ΚΑΡ

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους που συνέβαλαν στο να ολοκληρωθεί η διπλωματική μου εργασία και στήριξαν την προσπάθειά μου.

Αρχικά όλως ιδιαιτέρως ευχαριστώ τον καθηγητή μου κ. Αντώνιο Μπούρα, για την συνεργασία, την υποστήριξη και την καθοδήγησή που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Επιπλέον τον ευχαριστώ που μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα ζήτημα το οποίο αφορά άμεσα την εκπαιδευτική κοινότητα.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλα τα δημοτικά σχολεία της Λάρισας που επισκέφθηκα και με βοήθησαν στην εκπόνηση της έρευνας μου και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτή όσο και τους διευθυντές που μου έδωσαν την άδεια να διεξάγω στη σχολική τους μονάδα την εν λόγω έρευνα μου.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένεια μου που με στήριξε σε αυτό μου το έργο.

Με εκτίμηση  
Καραγκούνη Αικατερίνη

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|                                                                                          |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>                                                                     | <b>5</b>  |
| <b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>                                                                     | <b>6</b>  |
| <b>ΚΕΦ. 1<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....</b>                                              | <b>9</b>  |
| <b>ΚΕΦ. 2<sup>ο</sup>: ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....</b>                                         | <b>12</b> |
| 2.1 Ιστορική αναδρομή.....                                                               | 12        |
| 2.2 Εννοιολογική προσέγγιση ολοήμερου σχολείου.....                                      | 13        |
| 2.3 Η Ευρωπαϊκή εμπειρία.....                                                            | 16        |
| <b>ΚΕΦ. 3<sup>ο</sup>: ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....</b>                       | <b>19</b> |
| 3.1. Ανάγκη λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου.....                                      | 19        |
| 3.2. Θεσμικό πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου.....                                         | 21        |
| 3.3. Νόμος 2525/1997 κατοχύρωση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου...25                   |           |
| 3.4. Στάδια εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας – Μορφές του ολοήμερου σχολείου..... | 27        |
| 3.5. Η εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου 2002 – 2007.....                                   | 39        |
| <b>ΚΕΦ. 4<sup>ο</sup>: ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΚΟΠΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙΑΣ ΤΟΥ.....</b>                 | <b>43</b> |
| 4.1 Παιδαγωγικοί σκοποί.....                                                             | 43        |
| 4.1.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα με γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες.....               | 43        |
| 4.1.2. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.....                                            | 50        |
| 4.1.3. Ευέλικτη Ζώνη.....                                                                | 54        |
| 4.1.4. Η μέθοδος project (Σχέδια εργασίας).....                                          | 60        |
| 4.1.5. Η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας στο χώρο του σχολείου.....                | 67        |
| 4.1.6. Η ενισχυτική διδασκαλία στο ολοήμερο σχολείο.....                                 | 73        |
| 4.1.7. Περιορισμός της Σχολικής Αποτυχίας.....                                           | 74        |
| 4.2. Κοινωνικοί σκοποί του ολοήμερου σχολείου.....                                       | 77        |
| 4.2.1 Άνοιγμα του σχολείου στην Κοινωνία.....                                            | 77        |
| 4.2.2 Η κάλυψη των αναγκών της εργαζόμενης μητέρας.....                                  | 80        |
| 4.2.3 Η διαπολιτιστική αγωγή.....                                                        | 82        |
| <b>ΚΕΦ. 5<sup>ο</sup>: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....</b>           | <b>86</b> |

|                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1. Εκπαιδευτικός και ολοήμερο σχολείο.....                                       | 86         |
| 5.2. Ο εκπαιδευτικός διαχειριστής της σχολικής τάξης.....                          | 92         |
| 5.3. Διευθυντής Ολοήμερου Σχολείου.....                                            | 95         |
| <b>ΚΕΦ. 6<sup>ο</sup>: ΤΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ....</b>          | <b>97</b>  |
| 6.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα.....                                                      | 97         |
| 6.2. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα.....                                                    | 101        |
| 6.3. Παιδαγωγική ατμόσφαιρα.....                                                   | 105        |
| 6.4. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας.....                                        | 108        |
| 6.5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....                                           | 110        |
| 6.6. Η κτιριακή υποδομή.....                                                       | 112        |
| 6.7. Η αίθουσα διδασκαλίας.....                                                    | 114        |
| <b>ΚΕΦ. 7<sup>ο</sup>: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙ-<br/>ΟΥ.....</b> | <b>117</b> |
| 7.1. Προβλήματα του ολοήμερου σχολείου.....                                        | 117        |
| 7.2. Αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου μέσω ερευνών.....                           | 118        |
| <b>ΚΕΦ. 8<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΑ.....</b>                                             | <b>124</b> |
| <b>ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>                                                           | <b>126</b> |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>                                                           | <b>129</b> |

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρακάτω πτυχιακή εργασία έχει ως θέμα «Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στη θεωρία και την πράξη». Αποτελείται από οκτώ κεφάλαια.

Το *πρώτο κεφάλαιο* κάνει λόγο γενικά για την εκπαίδευση.

Το *δεύτερο κεφάλαιο* αναφέρεται στο ολοήμερο σχολείο κάνοντας μια ιστορική αναδρομή και μια εννοιολογική προσέγγιση αυτού και αναφέρει την Ευρωπαϊκή εμπειρία.

Το *τρίτο κεφάλαιο* αναλύει τη θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου ξεκινώντας από την ανάγκη που οδήγησε στη λειτουργία του και το θεσμικό πλαίσιο αυτού που κατοχύρωσε το θεσμό του ολοήμερου σχολείου και καταλήγοντας στα στάδια εφαρμογής του και στην εξέλιξη αυτού του θεσμού από το 2002 έως ο 2007.

Το *τέταρτο κεφάλαιο* περιγράφει τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς σκοπούς της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου.

Το *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού στο ολοήμερο σχολείο ενώ το *έκτο κεφάλαιο* παρουσιάζει το ωρολόγιο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου.

Το *έβδομο κεφάλαιο* εξετάζει τα προβλήματα του ολοήμερου σχολείου μαζί με την αξιολόγηση αυτού μέσω ερευνών.

Το *όγδοο και τελευταίο κεφάλαιο* περιλαμβάνει την έρευνα που έγινε σε σχολεία της Λάρισας.

Η εργασία τελειώνει με την παράθεση των συμπερασμάτων.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι πολιτισμικές αλλαγές που έχουν συντελεσθεί στην κοινωνία μας τα τελευταία χρόνια, η έκρηξη γνώσεων που παρατηρείται, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και της πληροφορίας, οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας ύστερα από απαίτηση του κλάδου των εκπαιδευτικών στη θέσπιση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, μια ουσιώδη εκπαιδευτική παρέμβαση, με στόχο την εξυπηρέτηση κοινωνικών και παιδαγωγικών αναγκών, της αναμόρφωσης του σχολείου, έτσι που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες του παιδιού, της οικογένειας και της κοινωνίας, στα πλαίσια των δυνατοτήτων του.

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

Ο παιδαγωγικός του ρόλος εξυπηρετείται από την παροχή υποστηρικτικής βοήθειας και την αξιοποίηση τον απογευματινού χρόνου, αφού πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι η λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου επεκτείνεται πέραν της λειτουργίας του κανονικού Σχολείου και μέχρι 16.00.

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

Το πρόγραμμα του Ολοήμερου περιλαμβάνει υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και στα Μαθηματικά, δηλαδή μελέτη και προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας, από υπεύθυνο δάσκαλο, αλλά και Αγγλικά (από φέτος η διδασκαλία τους άρχισε από την Γ' τάξη Δημοτικού), Αθλητισμό για την ανάπτυξη των κινητικών και σωματικών ικανοτήτων (αντοχή, δύναμη, ταχύτητα, ευλυγισία, ευκινησία), εξασφάλιση και διατήρηση της υγείας και της ευεξίας.

ανάπτυξη κοινωνικών, ψυχικών και ηθικών αρετών, Πληροφορική για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση των Η/Υ, Εικαστικά, όπου δίνεται η δυνατότητα να προσεγγισθούν οι Καλές Τέχνες, με Θεατρική Αγωγή, όπου επιδιώκεται να αναπτυχθεί η προσωπικότητα, η αισθητική και η ψυχοσυναισθηματική καλλιέργεια και η ελευθερία της έκφρασης, Χορό για την ανάπτυξη της κινησιοαισθητικής ικανότητας και της επαφής με τη μουσικοχορευτική μας παράδοση και Μουσική, με σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας για ακρόαση, εκτέλεση αλλά και δημιουργία μουσικής.

Έτσι το Ολοήμερο Σχολείο στηρίζει και μορφώνει το παιδί, στέκεται δίπλα στην εργαζόμενη οικογένεια, της οποίας το εισόδημα προστατεύει αφού την απαλλάσσει από την οικονομική επιβάρυνση και τη φροντίδα αναζήτησης εκτός σχολείου πρόσθετου εκπαιδευτικού έργου και μετατρέπεται σε σύγχρονο εργαστήριο μάθησης και πολιτισμού.

Το Ολοήμερο Σχολείο είναι εξοπλισμένο με ψυγείο, όπου φυλάσσεται το φαγητό του μαθητή το οποίο προσφέρεται με ευθύνη της οικογένειας, ζεσταίνεται στο φούρνο μικροκυμάτων το μεσημέρι μετά τη λήξη της πρωινής εργασίας πριν σερβιριστεί και διαθέτει κατάλληλο εξοπλισμό και επίπλωση ικανή, έτσι ώστε να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών στο σερβίρισμα τον φαγητού. Ίσως κάποιος να αναρωτηθεί: το παιδί δεν κουράζεται τόσες ώρες εκεί μέσα; Όλα μπορούν να συμβούν. Αν το παιδί δουλεύει διανοητικά, δεν κινείται, δεν χαίρεται, αλλά διαβάζει και γράφει συνεχώς, τότε φυσικά θα κουραστεί και δε θα θέλει ούτε το σχολείο μα ούτε και τα γράμματα. Και για να μην επέλθει αυτή η κόπωση, τα νέα μαθήματα της θεατρικής παιδείας, της μουσικοκινητικής αγωγής, του χορού κ.ά. βοηθούν τους μαθητές να περνούν ευχάριστα και δημιουργικά το χρόνο τους. Είναι όλα τόσο όμορφα και ωραία στο Ολοήμερο Σχολείο; Έχουν λυθεί όλα τα προβλήματα; Όχι βέβαια! Υπάρχουν πολλά που πρέπει να γίνουν ακόμα. Όμως το Ολοήμερο Σχολείο αγκαλιάστηκε από τους εκπαιδευτικούς και στηρίζεται στο σύνολο του. Είναι ένας θεσμός άγνωστος ακόμα στην ευρύτερη κοινωνία μας. Μέλημα και ευθύνη της πολιτείας και των εμπλεκόμενων φορέων είναι να το κάνουν γνωστό σε όλους για τους στόχους, τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του. Γιατί η παιδεία δεν είναι υπόθεση μόνο του αρμόδιου Υπουργείου και των εκπαιδευτικών αλλά όλων μας.

Σκοπός της παρακάτω εργασίας είναι, να παρουσιάσει το ολοήμερο σχολείο το θεωρητικό πλαίσιο λειτουργίας του και πως αυτό γίνεται στην πράξη, παράλληλα θα πραγματοποιηθεί και μια έρευνα σε ολοήμερα σχολεία της Λάρισας, με απώτερο στόχο να δούμε πως το ολοήμερο σχολείο μπορεί να αποδώσει τα μέγιστα στο χώρο της παιδείας και να καταξιωθεί ακόμα περισσότερο στη συνείδηση των γονιών και της ελληνικής κοινωνίας.

## ΚΕΦ. 1<sup>ο</sup>: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εκπαίδευση είναι η παρέμβαση της Πολιτείας μέσω του Σχολείου, που αποτελεί θεσμό της, στη σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη των νέων. Η παρέμβαση αυτή γίνεται με βάση ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα και είναι οριοθετημένη χρονικά. Η λέξη προέρχεται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα εκπαιδεύω που σημαίνει ανατρέφω από παιδική ηλικία, μορφώνω, διαπαιδαγωγώ. Οι Βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι: η Στοιχειώδης ή Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η Ανώτερη εκπαίδευση και η Ανώτατη εκπαίδευση. Κάποιοι άλλοι γνωστοί ορισμοί για την εκπαίδευση:

- Σύμφωνα με τον Durkheim, η εκπαίδευση ορίζεται ως η δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή.
- Σύμφωνα με τον Piaget, «Η εκπαίδευση συνίσταται στη διαμόρφωση δημιουργών, ακόμη κι αν δεν υπάρξουν πολλοί, ακόμη κι αν οι δημιουργίες του ενός είναι μικρότερες του άλλου. Χρειάζεται η διαμόρφωση εφευρετών, ανακαινιστών, όχι κομορμιστών».
- Στο βιβλίο του Τσαούση «Λεξικό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης» συναντάμε τον παρακάτω ορισμό: «Εκπαίδευση είναι μορφή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης που ασκείται κατά κανόνα από φορείς που βρίσκονται έξω από την οικογένεια και έχει ως περιεχόμενό της την μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών ενέργειας ή συμπεριφοράς (εντός ειδικών ιδρυμάτων).
- Η εκπαίδευση, με τη στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και την οργανωμένη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία ή από οποιονδήποτε άλλο φορέα, δημόσιο ή ιδιωτικό (Π. Ξωχέλλης, 2002), και αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς αυτούς. Επειδή όμως η εκπαίδευση είναι ένα δημόσιο αγαθό, γι' αυτό την εποπτεία και την ευθύνη για την υλοποίησή της την έχει, και οφείλει να την έχει, εξολοκλήρου η Πολιτεία.

Ο όρος εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε το 12ο αιώνα, γύρω στο 1200 μ.Χ., στη Β. Ιταλία, Αγγλία, Ισπανία, Γερμανία, Τσεχία για την αναβάθμιση του εργατικού δυναμικού, μιας και έχουμε και τη βιομηχανική επανάσταση το 18ο αιώνα στην Αγγλία. Η παροχή δωρεάν στοιχειώδους εκπαίδευσης γινόταν από φιλανθρωπικές και θρησκευτικές οργανώσεις, των οποίων ο στόχος ήταν πρωταρχικά ηθικός και των οποίων η αντίληψη για το βαθμό μόρφωσης που ήταν αναγκαίος για τον σκοπό αυτόν, ήταν πολύ περιορισμένος. Σύμφωνα με τον Durkheim οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί είναι πάντα αποτέλεσμα και ένδειξη των κοινωνικών μετασχηματισμών και βάσει αυτών πρέπει να ερμηνεύονται. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αλλάζει καθώς αλλάζει η κοινωνία. Διαφοροποιήσεις στη σημασία του όρου εμφανίστηκαν στην εποχή της Αναγέννησης και του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, όπου η μελέτη της κλασικής γραμματείας αντικατέστησε την αυστηρή εκπαίδευση στη λογική που κατείχε κεντρική θέση στο σχολαστικισμό του Μεσαίωνα. Τώρα πια δινόταν έμφαση στην ελκυστικότητα της παρουσίασης, την κομψότητα της μορφής και το εκλεπτυσμένο και επεξεργασμένο ύφος και όχι στην ανάπτυξη της δύναμης της λογικής.

Δεν είναι δυνατόν να μη σημειώσει κανείς και δύο πολύ βασικούς σταθμούς στην ιστορία της εκπαίδευσης. Ο α' που χρονολογείται στις αρχές του 20ού αιώνα και χαρακτηρίζει τη μετάβαση από το λεγόμενο «παλαιό» στο «νέο» σχολείο (σχολείο εργασίας) επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην εσωτερική μορφή και λειτουργία της εκπαίδευσης, δηλαδή στο περιεχόμενο και τη μεθόδευση της διδασκαλίας καθώς και στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή. Ο β' σταθμός καλύπτει την περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, όπου μεταδίδεται το εκάστοτε ισχύον σύστημα γνώσεων και αξιών σε κάθε κοινωνική ομάδα, ασκείται κοινωνικός έλεγχος, ενώ το παιδαγωγικό έργο γίνεται πλέον επάγγελμα και διαμορφώνεται ένα πλέγμα προσδοκιών και νορμών για το φορέα του επαγγελματικού ρόλου.

Οι σκοποί της εκπαίδευσης διαφέρουν από χώρα σε χώρα και από εποχή σε εποχή. Η σύγχρονη εκπαίδευση δεν έχει ξεκαθαρισμένους σκοπούς λόγω της γρήγορης ανάπτυξης, παρόλα αυτά γίνονται γενικώς αποδεκτοί οι παρακάτω σκοποί:

1. Ο σχηματισμός του χαρακτήρα, που θα βοηθήσει τους νέους στις σχέσεις τους με τους συνανθρώπους τους.
2. Η ανάπτυξη της ευφυΐας.
3. Η μετάδοση και ίσως η βελτίωση της εθνικής κουλτούρας.

4. Ο εφοδιασμός των νέων με γνώσεις και δεξιότητες ανάλογα με τις ικανότητές τους, ώστε να κερδίσουν τα απαραίτητα για τη ζωή και να συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας.

5. Η προσπάθεια να γίνουν οι νέοι ικανοί να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

Επιπλέον, ο D.J.O'Connor λέει ότι οι σκοποί της εκπαίδευσης πρέπει να είναι:

1. Να εφοδιάσει τους ανθρώπους με τις βασικές δεξιότητες (π.χ. ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) που τους χρειάζονται: α) για να πάρουν τη θέση τους στην κοινωνία και β) να αναζητήσουν περισσότερη γνώση.

2. Να τους εφοδιάζει με επαγγελματική κατάρτιση που θα τους βοηθήσει να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα της ζωής.

3. Να τους ξυπνήσει το ενδιαφέρον και την αγάπη για γνώσεις.

4. Να τους κάνει να αποκτήσουν κριτική σκέψη.

5. Να τους φέρει σε επαφή με την κουλτούρα και τα επιτεύγματα του ανθρώπου και να τους εξασκήσει, ώστε να τα εκτιμούν.

6. Η ηθική εξύψωση του ατόμου, η ανάπτυξη ηθικής συνείδησης και ήθους.

Οι σκοποί αυτοί δείχνουν ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία ουδέτερη και αυτόνομη, που δεν έχει καμία σχέση με το δογματισμό και τους αυταρχικούς τρόπους διδασκαλίας και που αποβλέπει στην ανάπτυξη των αναλυτικών και συνθετικών ικανοτήτων του ατόμου. Αλλά είναι αδύνατο να επιτευχθεί αυτό, όταν η εκπαίδευση είναι ξεκομμένη από τον κοινωνικό της περίγυρο. Το άτομο είναι ανάγκη να θεωρήσει τον εαυτό του σαν αναπόσπαστο μέλος της κοινωνίας και σ' αυτά τα πλαίσια να μορφωθεί, επειδή οι συνθήκες για την ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας μπορούν να δημιουργηθούν μόνο μέσα σε μια κοινωνία χωρίς ανταγωνισμούς και κοινωνικές διακρίσεις.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι η παιδεία και η εκπαίδευση δεν είναι ταυτόσημοι όροι. Η εκπαίδευση είναι θεσμός της πολιτείας με συγκεκριμένους στόχους και περιεχόμενο και έχει καθορισμένη χρονική διάρκεια. Αντίθετα η παιδεία δεν περιορίζεται σε κάποια συγκεκριμένη ηλικία. Επεκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, αφού ποτέ δε σταματά να δέχεται επιδράσεις, ερεθίσματα από το περιβάλλον στο οποίο ζει. Η έννοια «παιδεία» είναι πλατύτερη από την έννοια «εκπαίδευση».

## ΚΕΦ. 2<sup>ο</sup>: ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### 2.1. Ιστορική αναδρομή

Η αφετηρία του ολοήμερου σχολείου ανάγεται στον 17ο αιώνα και ανιχνεύεται στον Jonah Amos Comenius.<sup>1</sup> Σ' αυτό τα παιδιά είχαν σχολείο όλο το πρωί, μεσολαβούσε στη συνέχεια η ενδιάμεση μεσημβρινή διακοπή, κατά την οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές επέστρεφαν στα σπίτια τους, για να επανέλθουν στο σχολείο μετά από περίπου δύο ώρες. Η μορφή αυτή του ολοήμερου σχολείου, ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, επειδή ήταν άριστα προσαρμοσμένη στο πρόγραμμα των περισσότερων οικογενειών. Καθώς μάλιστα την περίοδο εκείνη υπήρχε το παλαιό οικογενειακό σχήμα με τις οικογένειες πολλών γενεών και των πολλών μελών, υπήρχε πάντα κάποιο κατάλληλο άτομο το ποίο διευθετούσε το θέμα του φαγητού και του προγράμματος των μαθητών το μεσημέρι.

Τον 20ο αιώνα η συζήτηση για το ολοήμερο σχολείο πέρασε από τις αγγλοσαξονικές χώρες στην κεντρική Ευρώπη τη δεκαετία του 1950 και από τότε η ιδέα του σχολείου αυτού άρχισε να εφαρμόζεται και να πραγματοποιείται στα λεγόμενα Ανοιχτά Σχολεία (Πυργιωτάκης, 2002).

Το ολοήμερο σχολείο αρχίζει να απασχολεί σοβαρά την παιδαγωγική βιβλιογραφία. Στην Φρανκφούρτη της Γερμανίας ιδρύθηκε το 1955 σύλλογος με αποστολή την προαγωγή, τη διάδοση και την εφαρμογή της ιδέας του ολοήμερου σχολείου. Ο σύλλογος αυτός είχε την επωνυμία "Κοινωφελής Εταιρία Σχολείων με Ημερήσια Εστία" και μέριμνα για την ίδρυση σχολείων, τα οποία πέρα από τις διδακτικές τους υποχρεώσεις αναλαμβάνουν και τη φροντίδα των παιδιών κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Η αποστολή των σχολείων αυτών εκτείνεται από την απλή μέριμνα στα παιδιά των εργαζόμενων μητέρων μέχρι και την πλήρη παιδαγωγική αξιοποίηση της παραμονής των παιδιών σε αυτά.

Το 1967 η Επιτροπή Παιδείας των Υπουργείων Παιδείας της Δ. Γερμανίας μελέτησε το θέμα του ολοήμερου σχολείου προκειμένου να διαφοροποιηθεί το παραδοσιακό σχολείο και ύστερα από διετή μελέτη παρέδωσε τα πορίσματά της στα οποία είναι εμφανή τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα του ολοήμερου σχολείου (Τσουρέκης, 1981).

Στην Ελλάδα οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου (Σ.Δ.Ω.) έγιναν σε επίπεδο τοπικής σχολικής μονάδας με πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αναγνώρισε την υφιστάμενη ανάγκη της φύλαξης των παιδιών θέτοντας σε δοκιμαστική εφαρμογή αρχικά και καθιερώνοντας αργότερα τα προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων. Η επιχειρηματολογία για την ίδρυση των προγραμμάτων αυτών στηρίχθηκε περισσότερο στην κοινωνικοπολιτική διάσταση του πόλου του σχολείου.

Από το σχολικό έτος 1994-1995 εφαρμόζονται δοκιμαστικά προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης σε 322 σχολεία, τα οποία λειτούργησαν παράλληλα με τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης που είχαν ξεκινήσει από τους γονείς (Κυρίζογλου, 2005).

Με το Ν.2525/97 επιχειρήθηκε μία μορφοποίηση ενός συγκεκριμένου μοντέλου ολοήμερου σχολείου. Ο θεσμός εφαρμόστηκε το 1998-99 με τη δημιουργία τάξεων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε 100 σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Το επόμενο έτος (1999-2000) προστέθηκαν σε αυτά νέα σχολεία και, συνολικά, λειτούργησαν 1500 τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων. Από αυτά ως πρότυπα ή πιλοτικά ολοήμερα σχολεία λειτούργησαν μόνο τα 28 με στόχο την επόμενη χρονιά να αυξηθούν σε 300.

Το σχολικό έτος 2001-02 ο στόχος για αύξηση των ολοήμερων σχολείων δεν πραγματοποιήθηκε αλλά λειτούργησαν περισσότερα τμήματα σε σχολεία διευρυμένου ωραρίου. Το έτος 2002-03 ο αριθμός των πιλοτικών ολοήμερων σχολείων παραμένει σταθερός αλλά λειτουργούν ολοήμερα τμήματα σε 260 δημοτικά σχολεία.

Στη συνέχεια το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 4083 σχολικές μονάδες, σε 150.000 μαθητές επί συνόλου 640.000 μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή ποσοστό 23,4% με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## **2.2. Εννοιολογική προσέγγιση ολοήμερου σχολείου**

Με την έννοια ολοήμερο σχολείο, δεν εννοείται ασφαλώς σχολείο που λειτουργεί καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Ούτε και η παραμονή στο σχολείο σημαίνει ότι οι μαθητές θα περιορίζονται στο χώρο του σχολείου, αλλά θα έχουν και

εξωσχολικές δραστηριότητες και θα αποκτούν γνώσεις ώστε να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους συγκεντρώνοντας και αξιοποιώντας ερεθίσματα και εκτός σχολείου (Βρεττός, 2002).

Το ολοήμερο σχολείο δεν είναι απλή χρονική επιμήκυνση του ωραρίου του παραδοσιακού σχολείου. Εμφανίζεται ως μία εναλλακτική λύση και μία μεταρρυθμιστική πρόταση ανανέωσης και βελτίωσης του σχολείου με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και με επικέντρωση στον κοινωνικό και πολιτισμικό του ρόλο. Λόγω της χρονικής του διεύρυνσης, έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί προς εκείνες τις επιδόσεις και τις ικανότητες που παραμελούνται στο παραδοσιακό σχολείο, όπως τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τις ξένες γλώσσες, τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Το ολοήμερο σχολείο δεν είναι απλή αθροιστική συνύπαρξη του παλιού παραδοσιακού σχολείου και των νέων διδακτικών αντικειμένων με περισσότερες ώρες διδασκαλίας. Είναι η βαθύτερη αναδιάρθρωση και εμπλουτισμός των προγραμμάτων, με ουσιαστική αναδιάταξη του χώρου και ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, γεγονός που οδηγεί αναγκαστικά σε ριζική αλλαγή του εσωτερικού παιδαγωγικού κλίματος, των επικοινωνιακών σχέσεων και των επιδράσεων που αναπτύσσονται μέσα από την ίδια σχολική κοινότητα σε ένα διαφορετικά δομημένο περιβάλλον (Τσουρέκης, 1981).

Η μεταβολή του προμεσημβρινού σχολείου σε ολοήμερο απαιτεί σοβαρές οργανωτικές μεταρρυθμίσεις. Πρέπει να επικρατεί δημοκρατικό πνεύμα και να διέπεται από τις αρχές της ελεύθερης δραστηριοποίησης των μαθητών. Πρέπει να γίνει σχολείο στο οποίο θα επικρατούν τα γνωρίσματα του ζωντανού κοινωνικού οργανισμού στον οποίο να πραγματώνονται πλούσιες διαπροσωπικές σχέσεις και να εξασφαλίζονται όλες οι συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη ευάρεστων συναισθημάτων κατά την εκτέλεση των εργασιών και τη χρήση του ελεύθερου χρόνου σε αυτό.

Στο ολοήμερο σχολείο, οι μαθητές δραστηριοποιούνται ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις ικανότητές τους, άσχετα από την κοινωνική τους προέλευση. Έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τα κενά που προέρχονται από την κοινωνική καταγωγή τους, να δυναμώσουν του ψυχικούς και κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ τους και να αποκτήσουν το αίσθημα της ισοτιμίας.

Στο ολοήμερο σχολείο τα οργανωτικά προβλήματα που προκύπτουν λύνονται καλύτερα από εκείνα του προμεσημβρινού σχολείου. Οι μαθητές παίρνουν κριτική θέση σ' αυτά γιατί αφορούν την ίδια τη διαβίωση τους εκεί και τα λύνουν ή αποφεύγουν εξ' αρχής τη δημιουργία τους. Τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν και η πορεία που θα ακολουθηθεί για την επίλυσή τους, φέρνουν τη σφραγίδα της κοινής ευθύνης.

Το ολοήμερο σχολείο περιλαμβάνει τρεις ζώνες: την πρωινή ζώνη εργασίας, τη μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και σίτισης και τη μεταμεσημβρινή ζώνη παιδαγωγικής εργασίας. Και οι τρεις ζώνες διαποτίζονται με την παιδαγωγική τους αποστολή και με τον τρόπο αυτό αποτελούν ένα συνολικό παιδαγωγικό πρόγραμμα με συγκεκριμένους και ενιαίους σκοπούς και στόχους. Γι' αυτό πρέπει, για να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του ολοήμερου σχολείου να είναι υποχρεωτικές και οι τρεις ζώνες από όλους τους μαθητές.

Το ολοήμερο σχολείο μπορεί να δώσει μία σύγχρονη και υπεύθυνη απάντηση στα υπάρχοντα προβλήματα. Για να επιτευχθεί όμως ο στόχος, το ολοήμερο σχολείο θα πρέπει να έχει:

1. Νέο αναλυτικό πρόγραμμα (αναλυτικά προγράμματα) που θα περιέχει καινούρια γνωστικά αντικείμενα και θα διευρύνει τα ήδη υπάρχοντα.
2. Ωράριο διευρυμένο, όχι για τη φύλαξη των παιδιών, αλλά για την κάλυψη του συνόλου του νέου αναλυτικά προγράμματα και των αναγκών που δημιουργούνται. Με τη διεύρυνση του ωραρίου, το ολοήμερο σχολείο προσπαθεί να συνδυάσει την παιδαγωγική προστασία και καλλιέργεια του παιδιού με την προσφορά νέων μαθημάτων, ώστε να περικόψει τα απογευματινά μαθήματα εκτός σχολείου.
3. Κτιριακή υποδομή που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του νέου τύπου σχολείου. Δυστυχώς δεν υπάρχουν από τον ολοήμερο σχολείο σχέδια νέων κτιρίων προσανατολισμένων σε αυτή την κατεύθυνση.
4. Το προσωπικό να είναι μόνιμο από δασκάλους για το βασικό κορμό μαθημάτων και για άλλες δραστηριότητες u960 που μπορούν να ενσωματωθούν μέσα στα κλασικά μαθήματα, όπως περιβάλλον, θέατρο, καλλιτεχνικά, μουσική, ενισχυτική διδασκαλία, και εκπαιδευτικούς

ειδικοτήτων για τις ξένες γλώσσες και τον αθλητισμό. Επίσης χρειάζεται και βοηθητικό προσωπικό, για την καθαριότητα, τη σίτιση και την επιστασία.

5. Η προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα να είναι τέτοια ώστε να μην επιβαρύνεται ο μαθητής με εργασία στο σπίτι. Αυτό σημαίνει ότι τα τμήματα θα είναι ολιγομελή, ώστε η προετοιμασία να είναι ουσιαστική.
6. Η εξασφάλιση των πόρων να γίνεται από τον κρατικό προϋπολογισμό.
7. Να επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί των ολοήμερων σχολείων στο νέο τρόπο προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων (Κόκκινος, 2003).

### **2.3. Η Ευρωπαϊκή εμπειρία**

Από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μόνο η Ελλάδα και η Πορτογαλία δεν έχουν επεκτείνει το θεσμό του ολοήμερου σχολείου. Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονος προβληματισμός και γίνονται μεγάλες προσπάθειες, αλλά απέχουμε πολύ από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες.

Η Μεγάλη Βρετανία έχει παράδοση στο ολοήμερο σχολείο στο οποίο μαζί με τη διδασκαλία, προσφέρονται δυνατότητες για επικοινωνία με το δάσκαλο της τάξης, καθώς και για κοινές αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Στα σχολεία αυτά, υπάρχει ευελιξία στο πρόγραμμα, ενώ η αποδοχή του από δασκάλους, γονείς και μαθητές είναι δεδομένη.

Η Γαλλία είναι η χώρα με τη μεγαλύτερη παραμονή των παιδιών στο σχολείο, όπου η σίτιση και η φύλαξη των παιδιών κατά το μεσημεριανό διάλειμμα είναι συνηθισμένα. Σε πολλά δημοτικά σχολεία οι μαθητές παραμένουν μέχρι τις 18:00, ενώ τα δευτεροβάθμια σχολεία διαθέτουν συνήθως υποδομή που επιτρέπει την παραμονή των παιδιών και κατά τα απογεύματα.

Στην Ιταλία, από τη δεκαετία του 1970 η παραμονή των παιδιών στο σχολείο, στην αρχή στα δημοτικά και στη συνέχεια και στο γυμνάσιο, επεκτάθηκε στις οκτώ ώρες ημερησίως. Στις ώρες εκτός μαθήματος προσφέρεται η δυνατότητα και για διάφορες δραστηριότητες. Το 15-20% των μαθητών -, φοιτούν σε ολοήμερο σχολείο στο οποίο προσφέρεται και μεσημεριανό φαγητό.

Στη Δανία το σχολείο δεν έχει ολοήμερο προσανατολισμό. Τα τελευταία χρόνια προσφέρονται δυνατότητες απογευματινής απασχόλησης με οικονομική ευθύνη των γονέων και των δήμων. Σε κάθε περίπτωση τα σχολεία αυτά δεν παίζουν

τον κύριο ρόλο για την φροντίδα των παιδιών διότι το πόλο αυτό τον έχουν αναλάβει τα Κέντρα Ελεύθερου χρόνου που λειτουργούν από τις 7:00 μέχρι τις 17:30.

Στην Ολλανδία, από το 1983 υπάρχει ρύθμιση σύμφωνα με την οποία, εφόσον οι γονείς το επιθυμούν και με δική τους οικονομική επιβάρυνση, το πρωτοβάθμιο σχολείο αναλαμβάνει τη φροντίδα των παιδιών κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος, χωρίς όμως να προσφέρεται φαγητό.

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

Στην Ισπανία δεν υπάρχει δυνατότητα για ολοήμερη λειτουργία των σχολείων. Στις μεγάλες όμως πόλεις αυξάνεται ο αριθμός των σχολείων που διαθέτουν εστιατόριο, στο οποίο μπορούν να γευματίσουν και να παραμείνουν τις μεσημεριανές ώρες οι μαθητές. Υπάρχει και μεγάλος αριθμός ιδιωτικών σχολείων με φορέα την εκκλησία όπου προσφέρεται δυνατότητα για διάφορες δραστηριότητες τις ώρες εκτός μαθήματος.

Στη Γερμανία υπάρχουν πολλές μορφές ολοήμερων σχολείων που όμως αποτελούν την εξαίρεση αν και επανειλημμένως επιχειρήθηκε να επεκταθεί ο θεσμός. Στην πρώην Δ. Γερμανία υπάρχουν 852 ολοήμερα σχολεία που αντιπροσωπεύουν μόλις το 3,3% του συνόλου των σχολείων.

Τέλος, η Πορτογαλία εξαιτίας του κτιριακού προβλήματος που αντιμετωπίζει, έχει διπλές βάρδιες, επομένως αδυνατεί να εφαρμόσει το ολοήμερο σχολείο (Τσουρέκης, 1981).

Σήμερα σε όλα τα κράτη της Ε.Ε. αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της καθιέρωσης του θεσμού του ολοήμερο σχολείο διότι η εκπαίδευση ως ισχυρό πεδίο πολιτιστικής μεταβίβασης, έρχεται να επιτελέσει ένα σημαντικό ρόλο.

Επιδιώκει δηλαδή με το θεσμό του ολοήμερο σχολείο να εξασφαλίσει την απαραίτητη κοινωνική συνοχή και συναίνεση για την υλοποίηση των επιδιώξεων της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Παράλληλα η εκπαίδευση, προσπαθεί να οικοδομήσει, μέσω του ολοήμερο σχολείο την ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση και να

χρησιμεύσει ως μηχανισμός διευρυμένης πολιτιστικής αναπαραγωγής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996).

Από τα τέλη της δεκαετίας του '70, οι ευρωπαϊκοί κοινοτικοί και μη οργανισμοί, εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην εκπαίδευση και στο ρόλο των εκπαιδευτικών για την προώθηση και την ενσωμάτωση της «ευρωπαϊκής ιδέας» στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών (Williams, R. 1994).

Η εισαγωγή της Ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση, συνέβαλε στη δημιουργία νέων θεσμών και στη θέσπιση μιας σειράς μέτρων και δράσεων για την προώθηση των στόχων της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Στα πλαίσια αυτά, μέσα από το θεσμό του ολοήμερο σχολείο ο εκπαιδευτικός αξιοποιείται ως αποφασιστικής σημασίας παράγοντας εκπαιδευτικών αλλαγών και διαμέσου της διαπολιτιστικής εκπαίδευσης συντελεί στην ιδέα της συνύπαρξης των εθνικών και υπερεθνικών στοιχείων στις συνειδήσεις των πολιτών της Ευρώπης (Tajfel, H. 1978).

Το ολοήμερο σχολείο με την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και ιδιαίτερα των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας, φέρνει τους λαούς της Ευρώπης πιο κοντά. Σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. υπάρχει συγκεκριμένη εθνική πολιτική για την εισαγωγή δικτυακών τεχνολογιών στα σχολεία (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002).

Στην Ελλάδα οι Τ.Π.Ε. διδάσκονται στα ολοήμερο σχολεία για 2 ώρες σε όλες τις τάξεις (ΦΕΚ. 1471/20-11-2002) στον απογευματινό κύκλο και έχει αναπτυχθεί με τη συνεργασία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και 12 πανεπιστημιακών και ερευνητικών ιδρυμάτων το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο ([www.sch.gr](http://www.sch.gr)). Μέχρι το Σεπτέμβριο του 2003, είχαν συνδεθεί με dial-up σύνδεση 3.603 ολοήμερο σχολεία (ποσοστό 63,31%), ενώ το ποσοστό στα Γυμνάσια και στα Λύκεια φτάνει το 100%.

Το ολοήμερο σχολείο κερδίζει έδαφος σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και στη χώρα μας διότι αναγνωρίζεται ότι είναι σε θέση να δώσει λύση στα προβλήματα της σύγχρονης εποχής και να βοηθήσει στην υλοποίηση της ευρωπαϊκής ιδέας (Eurydice 2000-2001).

## **ΚΕΦ. 3<sup>ο</sup>: ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

### **3.1. Ανάγκη λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου**

Το ολοήμερο σχολείο θεσμοθετήθηκε το 1997 (ν. 2525) ως ένα νέο σχολείο, διαφορετικό από το συμβατικό, το οποίο δεν στόχευε απλώς να απαντήσει σε μία πιεστική κοινωνική ανάγκη (το πρόβλημα των εργαζόμενων γονέων), αλλά φιλοδοξούσε να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να συμβάλλει στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών και ευρύτερα των κοινωνικών ανισοτήτων. Ακριβώς για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τις αρχικές του προδιαγραφές, το ολοήμερο σχολείο δεν απευθυνόταν μόνο στα παιδιά των εργαζόμενων γονέων, αλλά ήταν υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές.

Στις πρώτες 28 σχολικές μονάδες όπου το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά (1999-2005), ο καθημερινός σχολικός χρόνος όλων των μαθητών διευρύνθηκε καταλαμβάνοντας εννέα έως δέκα συνολικά ώρες (7 π.μ. – 4 μ.μ. και προαιρετικά ως τις 5μ.μ.), αντί των πεντέμισι ωρών του συμβατικού σχολείου (8 π.μ. – 1:30 μ.μ.). Το πρόγραμμα αναμορφώθηκε με εισαγωγή νέων διδακτικών αντικειμένων, τα οποία παραδοσιακά παρείχε ο ιδιωτικός τομέας (νέες τεχνολογίες, χορός, θεατρική αγωγή, ξένες γλώσσες κ.τ.ό.), και με πρόβλεψη για μεσημεριανό φαγητό και ξεκούραση (12:30 - 13:30) (ΥΠΕΠΘ 2002α & 2002γ). Είναι προφανές ότι οι ανάγκες των ολοήμερων αυτού του τύπου σε υποδομές και προσωπικό ήταν σημαντικά αυξημένες σε σχέση με τα συμβατικά σχολεία. Απαιτούσαν επιπλέον διδάσκοντες και υλικά για την υποστήριξη των νέων μαθημάτων και βεβαίως επιπλέον χώρους, συσκευές και βοηθητικό προσωπικό για την ώρα του γεύματος και της ανάπαυσης.

Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης του ολοήμερου σχολείου συνδέεται με τις αλλαγές που συμβαίνουν παγκόσμια και επιδρούν άμεσα στη χώρα μας (Ευθυμίου, 2002). Το επιχείρημα αυτό αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση της φιλοσοφίας του ολοήμερου σχολείου, η οποία καταδεικνύονται μέσα από την ανάλυση κοινωνικών δεδομένων, όπως η παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών, η οποία επιφέρει αλλαγές στο χώρο της παραγωγής και της οικογένειας, αλλά και στην κοινωνία της γνώσης (Πυργιωτάκης, 2002; Πυργιωτάκης 2004).

Καταρχήν, την ανάγκη επέκτασης του σχολικού ωραρίου στη μεταμεσημβρινή ζώνη με τη συνακόλουθη παροχή προγραμμάτων ολοήμερης

εκπαίδευσης δημιούργησαν οι οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της μετασχηματιζόμενης ελληνικής κοινωνίας της εποχής, που επηρέασαν τη δομή και την παραδοσιακή λειτουργία της οικογένειας. Ειδικότερα, αυτές οι κοινωνικές αλλαγές αφορούσαν την ένταξη της γυναίκας στην παραγωγική διαδικασία και την αγορά εργασίας και την επακόλουθη απουσία της τις μεσημβρινές ώρες από το σπίτι, στο οποίο παλαιότερα είχε το ρόλο της φροντίδας και της φύλαξης των παιδιών. Η κατάσταση αυτή επιτείνονταν ακόμη περισσότερο με τη σταδιακή μετάβαση από τη διευρυμένη μορφή της ελληνικής οικογένειας, την οποία χαρακτήριζε η ευεργετική για την προστασία των παιδιών παρουσία του παππού και της γιαγιάς, στην «πυρηνική» οικογένεια που είχε ως μέλη μόνο τους γονείς και τα παιδιά. (Πυργιωτάκης, 2004)

Οι προαναφερθείσες μεταβολές στο κοινωνικό επίπεδο είχαν πια ως ορατό αποτέλεσμα την εμφάνιση του ζητήματος της φύλαξης των παιδιών των εργαζόμενων γονέων μετά το πέρας των μαθημάτων του ημερήσιου σχολείου. Η ύπαρξη του συγκεκριμένου ζητήματος διαπιστώθηκε και από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το σχολικό έτος 1985-86. (Πυργιωτάκης, 2001) Από την έρευνα, που πραγματοποιήθηκε με αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, προέκυψε ότι περίπου 16.000 μαθητές έμεναν μόνοι τους στο σπίτι, ενώ άλλοι 13.300 έμεναν με έναν μεγαλύτερο αδελφό. Ουσιαστικά, μέσα από αυτό το κοινωνικό πρίσμα, είχε δημιουργηθεί η ομάδα των παιδιών με το «κλειδί στο χέρι», δηλαδή των παιδιών των εργαζόμενων γονέων, τα οποία υποχρεώνονταν από τις υπάρχουσες συνθήκες να παραμένουν κυρίως τις μεσημβρινές ώρες στο σπίτι, χωρίς την επίβλεψη και την προστασία των γονέων τους μέχρι αυτοί να ολοκληρώσουν την εργασία τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997).

Με αυτή τη λογική, δημιουργήθηκε εκ των πραγμάτων η κοινωνική αναγκαιότητα της παραμονής των παιδιών σε έναν ασφαλή και οικείο χώρο εκτός του οικογενειακού οίκου που δεν ήταν άλλος από το προστατευμένο σχολικό περιβάλλον.

Την πρωτοβουλία διευθέτησης του ζητήματος ανέλαβαν σταδιακά προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, καθώς και οι κατά τόπους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης. Πιο συγκεκριμένα, οι φορείς αυτοί προχώρησαν στην ίδρυση και χρηματοδότηση των «Τμημάτων Δημιουργικής Απασχόλησης» ή «φύλαξης», στο πλαίσιο των οποίων τα παιδιά ασχολούνταν με

ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες υπό την επίβλεψη μισθωμένων γι' αυτό το λόγο εκπαιδευτικών μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας των γονέων τους. Βέβαια, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης» δεν υπηρέτησαν παιδαγωγικούς αλλά κυρίως κοινωνικούς σκοπούς, δημιουργώντας έτσι μακροπρόθεσμα μία λανθασμένη αντίληψη στην ελληνική κοινωνία, σύμφωνα με την οποία η μεταμεσημβρινή ζώνη λειτουργεί αποκλειστικά ως «παιδοφυλακτήριο» που ικανοποιεί τις ανάγκες των γονέων, ιδιαίτερα όσον αφορά στο χρόνο αποχώρησης των παιδιών τους από το σχολείο (Χανιωτάκης, 2004).

### **3.2. Θεσμικό πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου**

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, η οποία προέκυψε σύμφωνα με τους επίσημους εκφραστές της ως εξέλιξη της προσπάθειας του κράτους να αντιληφθεί τις καινούργιες ισορροπίες που παρουσιάζονται στον πλανήτη, τις καινούργιες δομές τις άλλες προοπτικές και τις νέες μορφές κοινωνικής οργάνωσης, προσπαθεί να μορφοποιήσει τις νέες τάσεις και τις νέες δυνατότητες όπως αυτές του παρουσιάζονται. Με το νόμο 2525/97 ο τότε υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης «άγγιξε» όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο.

Όσον αφορά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η καινοτομία ήταν η επίσημη θέσπιση του Ολοήμερου Σχολείου (Νηπιαγωγείου και Δημοτικού) με τα άρθρα 3 και 4 αντίστοιχα του νόμου. Μάλιστα ο υπουργός Γεράσιμος Αρσένης δηλώνει πως «απ' όλες τις ρυθμίσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αυτό με το οποίο εγώ προσωπικά θέλω να ταυτιστώ περισσότερο είναι το ολοήμερο δημοτικό σχολείο» (Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 14-1-2001). Ο ίδιος σε συνέντευξη του προς στήριξη του νέου θεσμού της εκπαίδευσης δηλώνει πως «η δημιουργία του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και Δημοτικού είναι ένα από τα βασικά μέτρα που η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 97 έχει προωθήσει για την αντιμετώπιση των προκλήσεων του παγκόσμιου ανταγωνισμού που χαρακτηρίζει τον νέο αιώνα».

Θεωρεί επίσης πως «δεν υπάρχει καμία προοπτική να διατηρήσουμε και να αυξήσουμε τη συνολική εθνική μας ανταγωνιστικότητα, χωρίς την ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του κάθε νέου πολίτη και τον συνεχή εμπλουτισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων του. Στη νέα εποχή, το σχολείο είναι η βάση του κάθε

πλούτου». Η καινοτομία λοιπόν αυτή φιλοδοξεί στην απασχόληση των μαθητών με πράγματα δημιουργικά, όπως καλλιτεχνικές ή αθλητικές δεξιότητες.

Από τα λόγια αυτά του τότε Υπουργού, διαπιστώνεται η έμφαση που είχε δοθεί από τα πρώτα κιόλας βήματα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη θεμελίωση καθώς και στην καθιέρωση του ολοήμερου σχολείου. Αυτή νομικά ξεκινά από τις 22 Αυγούστου του 1997 με την Εισηγητική Έκθεση προς τη Βουλή των Ελλήνων. Ήδη από το γενικό μέρος της έκθεσης, τονίζεται η ανάγκη ποιοτικής αναβάθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης ώστε να μπορέσει η χώρα να ανταποκριθεί με επιτυχία στις παγκόσμιες αλλαγές στον τομέα της παραγωγής, στην αλματώδη ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης και στις θεαματικές εξελίξεις της τεχνολογίας.

Μάλιστα δεδομένου των σημαντικών προσπαθειών εκσυγχρονισμού που έγιναν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις τελευταίες δεκαετίες, επισημαίνεται η ιστορική ανάγκη προώθησης νέων και ριζικών μεταρρυθμίσεων σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι λοιπόν μεταξύ άλλων κύριος άξονας της μεταρρύθμισης που επιχειρείται με βάση το σχέδιο νόμου είναι και η καθιέρωση του ολοήμερου νηπιαγωγείου και δημοτικού.

Στο ειδικό μέρος της εισηγητικής έκθεσης διαφαίνεται με πιο συγκεκριμένο τρόπο ο άξονας αυτός της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1997. Οι εισηγήσεις θεωρούν κρίσιμο θέμα την καθιέρωση του ολοήμερου σχολείου διότι «τίθενται τα θεμέλια των γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω στα οποία στηρίζεται η μεταγενέστερη εκπαίδευση αλλά και έχουν σε σύγκριση προς τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες τη μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου».

Με την καθιέρωση αυτού του τύπου σχολείου υποστηρίζεται ότι πετυχαίνεται η ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, η εναρμόνιση του περιεχομένου και του τρόπου λειτουργίας προς τις σύγχρονες τάσεις και αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης δεδομένου και του ότι ο θεσμός αυτός έχει καθιερωθεί εδώ και χρόνια στις Η.Π.Α. από όσα έχουν διαφανεί στο σχετικό κεφάλαιο, αλλά και την προσαρμογή του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνικό-οικονομικές εξελίξεις. Σε αυτές περιλαμβάνονται κυρίως η αλλαγή σε σχέση με το παρελθόν της αγοράς εργασίας με την αυξανόμενη συμμετοχή των μητέρων άρα η απουσία και των δύο γονέων από το σπίτι, καθώς και οι αλλαγές στο χώρο της οικογένειας.

Σκοπός λοιπόν του Ολοήμερου σχολείου (Δημοτικού και Νηπιαγωγείου), σύμφωνα με αυτήν την εισηγητική έκθεση, από την πλευρά της επίσημης πολιτείας και των εκφραστών της, είναι η ενίσχυση προσφοράς στην κοινωνική κρατική μέριμνα που πετυχαίνεται με την εξυπηρέτηση «των γονιών που εργάζονται και δε διαθέτουν την οικονομική δυνατότητα να πληρώνουν για τη φύλαξη των παιδιών τους κατά τις ώρες απουσίας τους».

Με την καθιέρωση του Ολοήμερου σχολείου καθίσταται δυνατή «η ολοκλήρωση της μάθησης στο σχολείο, υλοποιείται η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας στα παιδιά που συναντούν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ αφήνονται περιθώρια για τον εμπλουτισμό του σχολικού προγράμματος με δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης και μεγιστοποιείται η συμβολή του σχολείου στην κατάκτηση της γνώσης και στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου».

Στη συνέχεια της εισηγητικής έκθεσης προσδιορίζεται ο αριθμός των Νηπιαγωγείων (160 σε αστικές περιοχές) και το ωράριο λειτουργίας τους (7:45 έως 16:00) χωρίς περαιτέρω λεπτομέρειες. Επισημαίνεται επίσης πως η επιλογή των παιδιών που θα φοιτήσουν σ' αυτά θα γίνεται με κοινωνικά και οικονομικά κριτήρια, συμβαδίζοντας έτσι με το περιεχόμενο της ανάγκης καθιέρωσης του Ολοήμερου σχολείου όπως δόθηκε προηγουμένως. Ανάλογη προσπάθεια αναφέρεται πως θα γίνει και στα δημοτικά σχολεία χωρίς διευκρινήσεις που να προσδιορίζουν τον τύπο και το χαρακτήρα τους εκτός της επισήμανσης ότι «το πρόγραμμά τους θα καθοριστεί σύμφωνα με όσα προβλέπονται από τις οικείες διατάξεις του παρόντος νόμου» (εννοεί το σχέδιο νόμου που ακολουθεί).

Από το περιεχόμενο της εισηγητικής έκθεσης διαπιστώνεται η προσπάθεια να ακολουθήσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τις εξελίξεις μιας κοινωνίας που συνεχώς αλλάζει και αναμορφώνεται. Με την επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται φαίνεται ότι προσπαθεί να αιτιολογηθεί η καθιέρωση του ολοήμερου σχολείου από κοινωνική και παιδαγωγική πλευρά. Δε δίνονται λεπτομέρειες σχετικά με τον τύπο, το χαρακτήρα, τον τρόπο λειτουργίας, την εσωτερική οργάνωση και λειτουργία κτλ., αλλά απαντάται ως ένα βαθμό το «γιατί» να υπάρχει Ολοήμερο σχολείο. Γίνεται λοιπόν αυτό το πρώτο βήμα, ώστε να δικαιολογηθεί η ύπαρξη αυτού του σχολείου να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της οικογένειας, του παιδιού και της

κοινωνίας, στα στενά βέβαια πλαίσια μιας εισηγητικής έκθεσης (Εισηγητική Έκθεση νόμου 2525/97, 22-8-97).

Στη συνέχεια η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997, περιλαμβάνει το Σχέδιο Νόμου με την ονομασία: «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων αυτού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» προς τη Βουλή των Ελλήνων, που περιέχει κυρίως τους σκοπούς του ολοήμερου δημοτικού και νηπιαγωγείου σαν συνέχεια της επιχειρηματολογίας που ξεκίνησε με την εισηγητική έκθεση. Το σχέδιο νόμου κατατέθηκε στη Βουλή των Ελλήνων στις 22 Αυγούστου 1997.

Με τα άρθρα 3 και 4 δηλώνονται ο σκοπός του ολοήμερου Νηπιαγωγείου και του ολοήμερου Δημοτικού αντίστοιχα. Τώρα πλέον αντιμετωπίζονται χωριστά Νηπιαγωγείο και Δημοτικό σε σχέση με την Εισηγητική έκθεση. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί ως μία πρώτη προσπάθεια συγκεκριμενοποίησης του σκοπού λειτουργίας κάτι που επιβάλλει την ξεχωριστή παράθεση των γενικών σκοπών.

Έτσι για το ολοήμερο Δημοτικό σχολείο ορίζεται:

- «1) Σκοπός του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου είναι:
- α) Η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων.
  - β) Η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και
  - γ) Η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Επιχειρείται μια πρώτη προσπάθεια καθορισμού του προγράμματος και του τρόπου λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου στο επίπεδο πάντα των σκοπών, σύμφωνα με την οποία:

- 2) Τα προαιρετικά προγράμματα μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας και δημιουργικής απασχόλησης παρακολουθούν κατά προτίμηση μαθητές των οποίων οι γονείς είναι εργαζόμενοι είτε του ίδιου σχολείου είτε γειτονικών σχολείων, εφόσον είναι δυνατή η πρόσβαση τους σε αυτό.
- 3) Τα προαιρετικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας παρακολουθούν μαθητές του ίδιου ή γειτονικών σχολείων με μαθησιακές δυσκολίες, που ορίζονται από τους οικείους συλλόγους διδασκόντων.

- 4) Για την εφαρμογή των πρόσθετων προγραμμάτων στα ολοήμερα Δημοτικά σχολεία προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου διδασκαλίας ή ανατίθεται υπερωριακή εργασία σε τακτικούς εκπαιδευτικούς του ίδιου ή γειτονικού σχολείου. Για την ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας, τα όργανα, το είδος, το όριο των εβδομαδιαίων ωρών και το ύψος της αποζημίωσης, εφαρμόζονται οι διατάξεις που ισχύουν για την ανάθεση υπερωριακής διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης είναι δυνατή η διάθεση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ίδιου ή γειτονικού σχολείου για συμπλήρωση του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας.
- 5) Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση του παιδαγωγικού Ινστιτούτου καθορίζονται τα προγράμματα του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου και με όμοια απόφαση, που εκδίδεται ύστερα από εισήγηση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ορίζονται τα Δημοτικά σχολεία αυτών, μετά από συνεργασία με τους συλλόγους διδασκόντων, τους γονείς των μαθητών και τους Ο.Τ.Α.»

Οι σκοποί για το Ολοήμερο σχολείο, με τον τρόπο που δηλώνονται αλλά και το περιεχόμενο τους, μοιάζουν περισσότερο να είναι μέρος μιας γραφειοκρατικής μεν, απαραίτητης δε οργάνωσης. Βέβαια, δεδομένου ότι πρόκειται για το Σχέδιο του Νόμου 2525/97, κάτι τέτοιο, στο επίπεδο αυτό κρίνεται σκόπιμο.

### **3.3. Νόμος 2525/1997 κατοχύρωση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου**

Η τελική νομική κατοχύρωση και η επισημοποίηση της έναρξης λειτουργίας της καινοτομίας αυτής που ονομάζεται ολοήμερο σχολείο, όπως και των υπολοίπων διατάξεων του νομοσχεδίου του τότε υπουργού Παιδείας Γεράσιμου Αρσένη, προωθήθηκαν με την ψήφιση του νόμου υπ' αριθμόν 2525 του 1997 και με τη δημοσίευση του στην εφημερίδα της Κυβερνήσεως με αριθμό φύλλου 188, στις 23 Σεπτεμβρίου του 1997. Το περιεχόμενο της δημοσίευσης αυτής, συμβαδίζει με αυτό του Σχεδίου Νόμου όπως έχει δοθεί και αφορά στους σκοπούς κυρίως καθώς και στον τρόπο έναρξης λειτουργίας των Ολοήμερων σχολείων.

Μέσα από αυτή τη διαδρομή, το ολοήμερο σχολείο αποτελεί πλέον νόμο του ελληνικού κράτους (2525/97) και έκφραση της προσπάθειας του να αναμορφώσει και

να αναβαθμίσει την πρώτη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως νέος θεσμός φιλοδοξεί να αποτελέσει το πλαίσιο, μέσω του οποίου είναι εφικτός και προσδοκώμενος ο εκσυγχρονισμός του συστήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υπακούοντας στις νέες μαθησιακές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες».

Για να στηριχθούν οι σημαντικές αυτές αλλαγές που ξεκινούν από το ολοήμερο νηπιαγωγείο, ολοκληρώνονται στο Ενιαίο Λύκειο και καταλήγουν στο Ανοικτό πανεπιστήμιο, σε μια προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί στόχοι να αντιμετωπίζονται πλέον ενιαία και όχι ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, απαιτείται ένα ολοκληρωμένο σύστημα υλικών υποδομών και πόρων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία προγραμματίζεται η σταδιακή λειτουργία του Δημοτικού σχολείου ως Ολοήμερου και εισάγονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης σ' αυτό (ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εκπαίδευση 2000 ).

Από το σημείο αυτό και έπειτα, η Πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας μέσα από την έκδοση επίσημων συμπληρωματικών διατάξεων και ενημερωτικών συγγραμμάτων προσπαθεί να καθορίσει με πιο συγκεκριμένο τρόπο την πορεία του ολοήμερου σχολείου. Η προσπάθεια αυτή ξεκινά από το ενημερωτικό κείμενο που εξέδωσε το Υπουργείο παιδείας, με τίτλο Εκπαίδευση 2000, το 1997 και που ο ίδιος ο Υπουργός προλογίζει. Στο έντυπο αυτό διακρίνεται μια πρώτη προσπάθεια ορισμού του πλαισίου, μέσα στο οποίο θα κινηθεί οργανωτικά και σε επίπεδο εβδομαδιαίου προγράμματος το ολοήμερο δημοτικό. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Το δημοτικό σχολείο προγραμματίζεται βαθμιαία να λειτουργήσει ως ολοήμερο, προσφέροντας στους μαθητές:

- **Υποχρεωτικά**, τα μαθήματα που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, ιστορία, Φυσικές Επιστήμες, Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Αισθητική Αγωγή, Αγγλικά και Φυσική Αγωγή.
- **Προαιρετικά**: Μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας και δημιουργική απασχόληση με ποικιλία δραστηριοτήτων σε ατομική και ομαδική βάση, με την καθοδήγηση από επιμορφωμένο διδακτικό προσωπικό. Τα προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης είναι θεατρικού παιχνιδιού, πληροφορικής, ρυθμικής και ενόργανης γυμναστικής, εικαστικών τεχνών, δημοτικών χορών

και αθλοπαιδιών (μπάσκετ, βόλεϊ κ.ά.). Σε πρώτη φάση συμμετέχουν τα παιδιά των εργαζομένων γονέων, για να καλυφθούν οι ανάγκες τους κατά προτεραιότητα και σε δεύτερο στάδιο συμμετέχουν όλα τα παιδιά.

- **Προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας** σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Η υλοποίηση του θεσμού του ολοήμερου θα συντελεστεί με τη βοήθεια των συλλόγων των γονέων, των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης και των εκπαιδευτικών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997).

### **3.4. Στάδια εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας – Μορφές του ολοήμερου σχολείου**

Η προσπάθεια οργάνωσης και ορισμού των λειτουργιών του ολοήμερου σχολείου παρόλα αυτά, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν επιφανειακή. Αυτό γιατί δεν έχει καθοριστεί επακριβώς ο τύπος του Ολοήμερου που επιδιώκει.

Το περιεχόμενο του Εκπαίδευση 2000, όπως και των προηγούμενων (Εισηγητική Επιστολή στη Βουλή των Ελλήνων, Σχέδιο Νόμου 2525 και νόμος 2525/97) δείχνουν πως οι εισηγητές του νέου αυτού θεσμού, κατά νου είχαν τα «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης» που ήδη στη χώρα μας με κινητοποιήσεις των γονέων υπήρχαν από το τέλος της δεκαετίας του 1980. Στο συμπέρασμα αυτό οδηγούμαστε- αν και ο νόμος 2525/97 δεν προσδιορίζει με ακρίβεια τον τύπο και το χαρακτήρα των Ολοήμερων σχολείων- από το γεγονός, ότι πολύ σύντομα εξαγγέλθηκε η λειτουργία 1000 Ολοήμερων δημοτικών σχολείων. Προφανώς ο μεγάλος αυτός αριθμός και το ότι λειτούργησαν άμεσα ως ολόημερα τα συγκεκριμένα σχολεία, αφορούσε τα «Ανοιχτά Ολόημερα Σχολεία» ή «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης». Μάλιστα το σχολικό έτος 1999-2000 τα σχολεία με αυτό τον τρόπο λειτουργίας ανήλθαν σε 2020 (Πυργιωτάκη, 2001).

Αυτό που έμεινε από τις εξαγγελίες αυτές, ήταν η δημιουργία στις περισσότερες περιπτώσεις «parking» παιδιών, δίνοντας στην παράταση της λειτουργίας του σχολείου ιδρυματικό χαρακτήρα. Το κυριότερο όμως είναι, ότι το κόστος του ολοήμερου σχολείου μεθοδεύτηκε να «μετακυλήσει» από τις δημόσιες δαπάνες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., στον ήδη επιβαρημένο προϋπολογισμό της ελληνικής

οικογένειας που καλείται να καλύψει το μισθό του δασκάλου (Κατσίκας, Καββαδίας, 1996).

Αντίθετα όσον αφορά τη νέα εξαγγελία του Ολοήμερου σχολείου, η υλοποίηση του θα γίνει «με την οικονομική βοήθεια των συλλόγων γονέων, των οργανισμών τοπικής αυτοδιοίκησης και των εκπαιδευτικών», σε πρώτη φάση (Εκπαίδευση 2000). Άλλωστε το ΥΠ.Ε.Π.Θ. επισημαίνει στο νόμο ότι τα δημοτικά σχολεία λειτουργούν ως Ολοήμερα «εφόσον εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις λειτουργίας αυτών μετά από συνεργασία με τους συλλόγους διδασκόντων, τους γονείς των μαθητών και τους Ο.Τ.Α» (πρβλ. Ν.2525 άρθρο 4, παρ.5.)

Οι ασάφειες αυτές ως προς τον τύπο του ολοήμερου σχολείου, τον τρόπο που αυτό θα λειτουργήσει, το χρόνο λειτουργίας του, το πλαίσιο εσωτερικής του οργάνωσης κτλ., καθιστά σε μεγάλο βαθμό απαραίτητη την επιστημονική τεκμηρίωση και στήριξη του θεσμού αυτού, από ανθρώπους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Έτσι λοιπόν στις 15-11-1997 συγκροτήθηκε η πρώτη επιστημονική επιτροπή με πρόεδρο την καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του πανεπιστημίου Αθηνών κ. Μ. Τζάνη. Στην επιτροπή αυτή ανατέθηκε και η ίδρυση και η επιστημονική καθοδήγηση των ολοήμερων σχολείων. Λόγω παραίτησης κάποιων μελών της ανασυγκροτήθηκε λίγο αργότερα και κατάφερε παρά τις δυσκολίες και τα εμπόδια να διαφοροποιήσει τη μορφή των ολοήμερων σχολείων στην Ελλάδα και να θέσει σε λειτουργία ήδη από το 1999-2000 28 «κλειστού τύπου» Ολοήμερα δημοτικά σχολεία ή όπως λέγονται πιλοτικά ολοήμερα σχολεία (Πυργιωτάκης, 2001).

Στις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας που ακολουθούν, παρόλο το διαχωρισμό των σχολείων σε «ολοήμερα δημοτικά σχολεία» και σε «σχολεία διευρυμένου ωραρίου», το περιεχόμενο τους δείχνει να αφορά εξολοκλήρου τα «σχολεία διευρυμένου ωραρίου» τόσο από το σκοπό, τους στόχους, όσο κυρίως από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους.

Έτσι λοιπόν στις 7-9-1998 εκδίδεται η πρώτη εγκύκλιος με θέμα: Αρχική εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο- Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου» για το σχολικό έτος 1998-1999. Συνεχίζοντας από το άρθρο 4 του Ν.2525/97, όπου το Υπουργείο Παιδείας αναγγέλλει την ίδρυση και λειτουργία

1000 δημοτικών ολοήμερων σχολείων, εδώ γίνεται η κατανομή τους κατά διεύθυνση. Δηλώνεται, επίσης, πως προτεραιότητα για ένταξη στην αρχική εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας έχουν κατά σειρά σχολεία:

- α: στα οποία λειτουργούσαν τμήματα δημιουργικής απασχόλησης με εκπαιδευτικούς που είχε διαθέσει το ΥΠ.Ε.Π.Θ. το σχολικό έτος 1997-1998.
- β: στα οποία λειτουργούσαν τμήματα δημιουργικής απασχόλησης με εκπαιδευτικούς που είχαν διαθέσει οι Σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων το σχολικό έτος 1997-1998.
- γ: που οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της περιοχής τους είναι τέτοιες που καθιστούν τη λειτουργία τους ως «Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία- σχολεία διευρυμένου ωραρίου» απαραίτητη.

Εκτός από τις προτεραιότητες αυτές, σημαντικό ρόλο στην επιλογή πρέπει να παίζει η γενικότερη εικόνα των σχολικών μονάδων και η μέχρι τώρα συνεργασία όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας.

Αυτό που κάνει εντύπωση στη συγκεκριμένη εγκύκλιο είναι η τρίτη (γ) προϋπόθεση- προτεραιότητα ένταξης ενός σχολείου στο Ολοήμερο πρόγραμμα. Γίνεται λόγος για κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες μιας περιοχής που καθιστούν απαραίτητη τη λειτουργία Ολοήμερου δημοτικού. Για πρώτη φορά γίνεται επίσημα λόγος σε νομικό έγγραφο τουλάχιστον για την κοινωνική διάσταση και αναγκαιότητα του Ολοήμερου σχολείου. Στα πλαίσια της παγιωμένης άποψης που λέει ότι η κοινωνία αλλάζει, άρα και το σχολείο πρέπει να λάβει υπόψη του τις μεταβολές αυτές και να προσαρμοστεί ανάλογα, αφού οι κοινωνικές συνθήκες το επιβάλλουν, το σχολείο οφείλει να αναπροσαρμόσει το χρόνο λειτουργίας του σε ολοήμερη βάση, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες των εργαζόμενων γονέων (Χανιωτάκης, 2001).

Η επόμενη εγκύκλιος, θεωρείται πιο ουσιαστική δεδομένου ότι αφορά στο σκοπό, τους στόχους και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του «Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου-σχολείου διευρυμένου ωραρίου». Ορίζεται από υπουργική απόφαση και επιτυγχάνεται στα πλαίσια της λειτουργίας των τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων. Στη συγκεκριμένη εγκύκλιο είναι φανερό πλέον, ότι γίνεται λόγος για τη λειτουργία τμημάτων με προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων, στα πλαίσια των 1000 σχολείων που θα λειτουργήσουν ως «Ολοήμερα δημοτικά σχολεία-

σχολεία διευρυμένου ωραρίου». Επομένως ό,τι συνοδεύει την εγκύκλιο αυτή, αφορά τον συγκεκριμένο τύπο Ολοήμερου σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα σκοπός του «Ολοήμερου δημοτικού σχολείου- σχολείου διευρυμένου ωραρίου» είναι:

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

Οι στόχοι που αναφέρονται πιο κάτω αφορούν τη λειτουργία τμημάτων με δημιουργικές δραστηριότητες στα πλαίσια του ολοήμερου δημοτικού σχολείου-σχολείου διευρυμένου ωραρίου και είναι:

1. Να βοηθήσει το σχολείο και την οικογένεια να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επιτυχία στο έργο της αγωγής και της εκπαίδευσης, της προστασίας και της υγείας των παιδιών.
2. να διευρύνει τις κοινωνικές παρεμβάσεις του σχολείου και να δημιουργήσει προϋποθέσεις για το άνοιγμα του στην κοινωνία και τον πολιτισμό και
3. να εξασφαλίσει όρους και προϋποθέσεις για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

Οι στόχοι επιγραμματικά είναι:

**Παιδαγωγικοί στόχοι:**

- ⇒ Οι μαθητές να εντάξουν στον ελεύθερο χρόνο τους δημιουργικές δραστηριότητες
- ⇒ Οι μαθητές να τύχουν «στηρικτικής μαθησιακής διδασκαλίας» και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εμπέδωσης και διεύρυνσης των γνώσεων
- ⇒ Τα παιδιά να παραμένουν σ' ένα περιβάλλον ασφαλείας και δημιουργικής αξιοποίησης του χρόνου τους.

Στα πλαίσια των τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων, οι παιδαγωγικοί στόχοι δεν είναι μια απλή αθροιστική συνύπαρξη αυτών των τριών στοιχείων. Είναι απαραίτητη μια βαθύτερη ποιοτική αλλαγή στο εσωτερικό του σχολείου, μια αναμόρφωση του παιδαγωγικού κλίματος και των καθημερινών διαδικασιών

διδασκαλίας- μάθησης, σε συνάρτηση με τους **κοινωνικούς στόχους** που ορίζονται ως εξής:

- ⇒ Προστασία των παιδιών των εργαζομένων γονέων
- ⇒ Οργανική σύνδεση σχολείου- κοινωνίας
- ⇒ Αντιστάθμιση των παραγόντων που οδηγούν σε εκπαιδευτικές ανισότητες με τη δυνατότητα παροχής «στηρικτικής μαθησιακής διδασκαλίας».

Στα πλαίσια λοιπόν των παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων, μια τέτοιου είδους αναμόρφωση προϋποθέτει και αυτό αναφέρεται καθαρά στην εγκύκλιο, νέες συνθήκες και διαδικασίες μάθησης, νέες μεθοδολογικές στρατηγικές και προσεγγίσεις, νέα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και εμπλουτισμός του προγράμματος με νέες δραστηριότητες. Ήδη λοιπόν το νομικό κείμενο της ελληνικής πολιτείας από το στάδιο των τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων, θεωρεί ως απαραίτητη μια νέα εσωτερική προσέγγιση της μεθοδολογίας διδασκαλίας- μάθησης και της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, στοιχείο πολύ σημαντικό για την εξέλιξη του θεσμού του Ολοήμερου σχολείου.

Στη συνέχεια της εγκυκλίου αναφέρονται οι βασικές λειτουργίες του διευρυνμένου προγράμματος. Ξεκαθαρίζεται ότι το κυριότερο χαρακτηριστικό ενός Ολοήμερου προγράμματος πρέπει να είναι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα στις ειδικότερες και συγκεκριμένες ανάγκες αλλά και τις δυνατότητες των μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν. Οι βασικότερες **λειτουργίες** του από εκεί και πέρα είναι:

1<sup>ο</sup>) Προετοιμασία των μαθητών της επόμενης μέρας και αντισταθμιστική αγωγή.

Στα πλαίσια του προγράμματος του σχολείου, επιδιώκεται από τη μια ο μαθητής επιστρέφοντας σπίτι του να έχει εκπληρώσει τις υποχρεώσεις του για την επόμενη μέρα και από την άλλη, να έχει κατακτήσει τους στόχους της μάθησης κατά την ώρα της διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θεωρείται ότι μπορούν να κατακτήσουν τους επιδιωκόμενους στόχους αλλά με μεγαλύτερη προσπάθεια των ίδιων και των εκπαιδευτικών τους.

2<sup>ο</sup>) Εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και ανάδειξη άλλων από το πρόγραμμα σπουδών.

Λόγω της αύξησης του χρόνου λειτουργίας του σχολείου, δίδεται η δυνατότητα ενίσχυσης των γνωστικών αντικειμένων, τα οποία είτε δεν εκπροσωπούνται επαρκώς στο ωρολόγιο πρόγραμμα είτε δεν εντάσσονται καθόλου σ' αυτό. Τέτοια μαθήματα είναι: η εικαστική αγωγή, η Μουσική αγωγή, η Οπτικοακουστική έκφραση, η θεατρική αγωγή, ο χορός, οι αθλοπαιδίες, η Περιβαλλοντική εκπαίδευση, ο Πολιτισμός κ.ά. Οι δραστηριότητες αυτές προσδίδουν μια άλλη πιο δημιουργική και ευχάριστη διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία και ταυτόχρονα δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τον πολιτισμό.

3<sup>ο</sup>) Προστασία- επίβλεψη των παιδιών

Δεδομένου του ασύμπτωτου του ωραρίου του ελληνικού δημοτικού σχολείου και του ωραρίου εργασίας των γονέων, δημιουργούνται προβλήματα προστασίας και επίβλεψης των παιδιών. Το διευρυμένο ωράριο του «Ολοήμερου δημοτικού σχολείου- σχολείου διευρυμένου ωραρίου δεν καλύπτει απλώς την ανάγκη αυτή αλλά ταυτόχρονα παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες για δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.

4<sup>ο</sup>) Κοινωνικοποίηση των παιδιών

Παρέχονται πολλαπλές δυνατότητες για συναντήσεις, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των παιδιών, από διαφορετικές μάλιστα ηλικίες και με τον τρόπο που ευνοεί την κοινωνικοποίησή τους.

Στην συνέχεια της εγκυκλίου, δίδεται η δομή και η λειτουργία του προγράμματος ενός τμήματος «Ολοήμερου δημοτικού σχολείου- σχολείου διευρυμένου ωραρίου», ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων του προγράμματος καθώς και οι προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας τέτοιων τμημάτων. Όλα αυτά αποτελούν ξεχωριστά κεφάλαια- ενότητες και αφορούν το πρόγραμμα ενός τμήματος δημιουργικής δραστηριότητας στα πλαίσια ενός Ολοήμερου σχολείου. Το μόνο που θυμίζει ότι πρόκειται για Ολοήμερο σχολείο- «κλειστού τύπου» είναι το ωράριο

(πρωινή ζώνη 7:00 με 8:00 και απογευματινή ζώνη 12:00-16:00 ή 16:30) όπως και η υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθητών της απογευματινής ζώνης.

Από εκεί και πέρα, σχετικά με τη δομή και λειτουργία του προγράμματος, δίνεται η εντύπωση ότι το Ολοήμερο σχολείο αφορά αποκλειστικά και μόνο την ψυχαγωγία και τις δημιουργικές εργασίες και όχι το υπόλοιπο πρόγραμμα του σχολείου. Άλλωστε φαίνεται καθαρά ότι το πρόγραμμα έχει σπάσει στα δύο, ώστε να αντιμετωπίζεται σαν δύο ξεχωριστά κομμάτια. Το πρώτο είναι το πρόγραμμα του σχολείου με τα βασικά μαθήματά του έως τις 12:30 και το δεύτερο, το ψυχαγωγικό πρόγραμμα του σχολείου, στα πλαίσια του προγράμματος δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει ενδεικτικά τα ελεύθερα (ατομικά και ομαδικά) παιχνίδια, αθλοπαιδιές, επιτραπέζια παιχνίδια, προβολείς ταινιών και διαφανειών (σλάιτς), σκάκι κτλ. Επιπλέον αφορά τις δραστηριότητες στο χώρο των Εικαστικών Τεχνών και της Μουσικής. Εκεί εντάσσεται και η προετοιμασία των μαθητών για τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Μάλιστα, οι όποιες μεθοδολογικές προτάσεις, π.χ. ομάδες εργασίας, αφορούν τους βασικούς άξονες του ψυχαγωγικού- δημιουργικού προγράμματος δραστηριοτήτων και δεν αγγίζουν στο ελάχιστο το βασικό πρόγραμμα μαθημάτων.

Όσον αφορά το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του προγράμματος τα στοιχεία που είναι ενδιαφέροντα, τουλάχιστον όσον αφορά τη θεωρία, είναι το γεγονός ότι τα βασικά στοιχεία του σχεδιασμού του προγράμματος, όπως αυτό φαίνεται προηγουμένως, είναι η συνεργασία όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, π.χ. δάσκαλοι, γονείς, διευθυντής, μαθητές, σύμβουλοι κτλ. Το άλλο σημαντικό στοιχείο είναι το ότι τονίζεται με ευκρίνεια πως «σε κάθε περίπτωση, το πρόγραμμα δε μπορεί να έχει τα χαρακτηριστικά ενός αυστηρού και άκαμπτου προγράμματος».

Ταυτόχρονα φαίνεται ότι προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά στα εγγενή προβλήματα της μαθησιακής διαδικασίας, που επιδρούν στη μόρφωση όλων ανεξαιρέτως των κοινωνικών τάξεων και κατηγοριών, ιδίως βέβαια των γονέων οι οποίοι εμφανίζουν ιδιαιτερότητες προβλημάτων και των μαθητών, οι οποίες έχουν φαινομενικά προδιαγεγραμμένους περιορισμούς και αναστολές στην εκπαίδευση (Βιτσιλάκη, 2000).

Η τελευταία σημαντική προϋπόθεση είναι το σχολείο να διαθέτει τους κατάλληλους χώρους ή να είναι δυνατή η διαμόρφωσή τους με τη συνεργασία όλων

για τις ποικίλες δραστηριότητες των μαθητών. Εξαιτίας της πρόσθεσης νέων αντικειμένων στο πρόγραμμα του σχολείου, όπως π.χ. εικαστικές τέχνες, θέατρο, αθλοπαιδιές, χορός και κίνηση, παιχνίδια κτλ., στο πλαίσιο μιας αντίληψης απεμπλοκής από την «ομηρία» της ακαδημαϊκής γνώσης και της νοησιαρχικής αντίληψης, πρέπει να δημιουργηθούν οι σχετικοί κατάλληλοι χώροι, για να γίνει δυνατή η εφαρμογή των νέων αυτών αντικειμένων του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται βραχυπρόθεσμα ή και μακροπρόθεσμα ακόμα, τα σχολεία και με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, να αλλάξουν όψη και ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα στην εσωτερική τους λειτουργία (Πυργιωτάκης, Αλπέντζου, 2002).

Η συγκεκριμένη εγκύκλιος φαίνεται ότι λαμβάνει υπόψη της τις παραπάνω επιστημονικές διαπιστώσεις και θεωρεί τον κατάλληλο χώρο και την υλικοτεχνική υποδομή, θεμελιώδη υπόθεση για τη λειτουργία του Ολοήμερου, έστω και με τη μορφή που αυτή το παρουσιάζει (Πρόγραμμα δημιουργικών δραστηριοτήτων σε «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο- Σχολείο διευρυμένου ωραρίου»).

Από εκεί και πέρα η εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ. αφορά αποκλειστικά τα τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα ότι έχει να κάνει με την ίδρυση και λειτουργία τους, το ωράριο λειτουργίας τους, τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο ένταξής τους στα τμήματα αυτά και τέλος γενικά τις διαδικασίες στήριξης και οργάνωσης.

Η επόμενη εγκύκλιος του ολοήμερου σχολείου έχει θέμα: Ολοήμερο δημοτικό σχολείο- Λειτουργία τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.

Πρόκειται για τη δεύτερη χρονιά εφαρμογής του θεσμού του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου (Ν.2525/97 άρθρο 4), με τη λειτουργία 1500 τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων. Σ' αυτό το πλαίσιο ακολουθούν συμπληρωματικά, πληροφοριακά κεφάλαια. Το πρώτο έχει να κάνει με την επιχορήγηση και τον εξοπλισμό, όπου προτείνεται και τρόπος διάθεσης της οικονομικής επιχορήγησης. Το δεύτερο αφορά το γεύμα και την ξεκούραση των παιδιών, το τρίτο την μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας, το τέταρτο τις δημιουργικές δραστηριότητες και το πέμπτο από τα πιο ουσιαστικά κεφάλαια, τη γενική οργάνωση του χρόνου και του χώρου.

Από εκεί και πέρα η συγκεκριμένη εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας περιλαμβάνει δύο κεφάλαια περισσότερο διευκρινιστικά στα προηγούμενα, που

απευθύνονται στο διευθυντή, τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και σε άλλους φορείς. Το περιεχόμενο τους αφορά στα επικουρικά προγράμματα φορέων και στις εγγραφές μαθητών στα τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων. Όμως τα σημαντικά στοιχεία της εγκυκλίου, άξια περαιτέρω διευκρινήσεων είναι τα προηγούμενα κεφάλαια. Ήδη από το κεφάλαιο επιχορήγησης και εξοπλισμού και τις προτάσεις διάθεσης των χρημάτων, διαπιστώνει κανείς ότι αλλάζει η αντίληψη σχετικά με τα τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων και πλησιάζει σ' αυτή του «κλειστού χαρακτήρα» του ολόημερου σχολείου. Αυτή η «ενδιάμεση» κατάσταση διαπιστώνεται και στα υπόλοιπα κεφάλαια. Βέβαια επισήμως γίνεται λόγος για «Λειτουργία Τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης».

Πιο συγκεκριμένα στο ίδιο κεφάλαιο πάντα, προτείνεται να αγοραστεί ψυγείο για τη διατήρηση των γευμάτων των παιδιών, φούρνος για ζέσταμα, στηρικτικό υλικό μάθησης και δημιουργικών δραστηριοτήτων όπως παιδαγωγικά και επιτραπέζια παιχνίδια, υλικά κατασκευών, βιβλία, υλικό αθλητικών δραστηριοτήτων, βιντεοταινίες κτλ. Συνεχίζοντας προτείνεται η προμήθεια εξοπλισμού να περιλαμβάνει ότι είναι δυνατόν να κάνει την παραμονή των παιδιών πιο άνετη και ευχάριστη, όπως π.χ. μοκέτα, ειδικά τραπεζοκαθίσματα, ντουλάπια, γωνίες ξεκούρασης, μαξιλάρια, στρώματα κτλ. Εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι οι επίσημοι φορείς μέσω των προτάσεων τους προσπαθούν να κινηθούν παράλληλα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις οι οποίες θέλουν το σχολείο να γίνει σχολείο ζωής. Να προσφέρει δηλαδή το κανονικό του πρόγραμμα και επιπροσθέτως να παιδαγωγεί και να διδάσκει χωρίς να σχολειοποιήσει τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού. Το σχολείο γίνεται σχολείο δράσης όπου το παιδί δε θα μαθαίνει μόνο κάτω από ένα βιβλίο (Πυργιωτάκης, 2001).

Μάλιστα κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο περιεχομένου, το επόμενο κεφάλαιο (γεύμα και ξεκούραση των παιδιών) αναφέρεται σε δύο από τα πιο σταθερά μέρη του προγράμματος. Προτείνεται κατανομή του χρόνου ξεκούρασης των παιδιών, τόπος και τρόπος γεύματος και επίσης τι μπορεί να περιλαμβάνει η ώρα ξεκούρασης. Μέσα από τη σίτιση παρατηρείται ότι είναι δυνατόν να αμβλυνθούν οι αρνητικές επιπτώσεις των κοινωνικό-οικονομικών ανισοτήτων στη διατροφή των παιδιών και παρέχεται σημαντική βοήθεια στους γονείς και κυρίως τους εργαζόμενους (Βιτσιλάκη, Χ., 2000). Όσον αφορά τον τρόπο ξεκούρασης και το χρόνο που θα λαμβάνει χώρα μετά

το γεύμα, να διαρκεί 20 με 30 λεπτά, να γίνεται σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο που να θυμίζει χώρο σπιτιού και να υπάρχει περιθώριο επιλογής του τρόπου ξεκούρασης από τα παιδιά.

Το επόμενο κεφάλαιο αφορά τη μελέτη των μαθημάτων της επόμενης μέρας, το βασικό δηλαδή σκοπό των τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων. Όμως και σ' αυτό το κεφάλαιο διακρίνονται κάποια χαρακτηριστικά, βασικά για τον κλειστό τύπο Ολοήμερων σχολείων αλλά και για κάθε τύπο σχολείου από εκεί και πέρα. Αναγνωρίζεται για παράδειγμα επίσημα ότι ο βασικός κορμός της δουλειάς γίνεται και ολοκληρώνεται στην τάξη. Επομένως όπου χρειάζεται προετοιμασία για τα μαθήματα της επόμενης μέρας, αυτή μπορεί να γίνει πάλι μέσα στο σχολείο. Άρα επιστρέφοντας σπίτι ο μαθητής θα έχει ολοκληρώσει τις υποχρεώσεις του.

Ακόμα τέτοιου είδους σημεία διακρίνονται και στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Έτσι λοιπόν επισημαίνεται τα παιδιά να εργάζονται αυτόνομα με τη διακριτική επίβλεψη του δασκάλου, να προτρέπεται να συνεργάζονται με το συμμαθητή τους, να υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, το σχολικό σύμβουλο και το διευθυντή και η διάρκεια προετοιμασίας να προσαρμόζεται ανάλογα στο τμήμα χωρίς να υπάρχουν παγιωμένα χρονικά όρια. Παρατηρείται δηλαδή μια πρώτη έστω και επιφανειακή προσπάθεια αναμόρφωσης της μορφωτικής διαδικασίας μέσα στο χώρο του σχολείου.

Η προσπάθεια αυτή συνεχίζεται και στο κεφάλαιο των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Το θετικό συνεχίζει να είναι το γεγονός ότι ο χρόνος αλλά και ότι προτείνεται δεν είναι απόλυτα δεσμευτικό και τελικά καθορίζεται από το δάσκαλο του τμήματος σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο. Οι δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να περιλαμβάνουν καινούργια αντικείμενα όπως π.χ. προγράμματα Αγωγής Υγείας, κυκλοφοριακής αγωγής, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, δραστηριότητες εικαστικής και θεατρικής αγωγής, μουσική ή μουσικοκινητική έκφραση, θεατρικό παιχνίδι κτλ. Επίσης προτείνονται αθλητικές δραστηριότητες, ομαδικά παιχνίδια, προβολές ταινιών διδακτικών ή ψυχαγωγικών και προετοιμασία πολιτιστικών εκδηλώσεων.

Από αυτά βγαίνει το συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα των Δημιουργικών Δραστηριοτήτων μπορεί να αντλήσει το περιεχόμενό του από ένα ευρύτατο φάσμα

εναλλακτικών δραστηριοτήτων, ανάλογα με τους μαθητές και με το δάσκαλο. Το πρόγραμμα του Ολοήμερου σχολείου, μέσα από τα τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων σε μια ιδανική μορφή, μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, αλλά και στη μαθησιακή τους βελτίωση.

Απαραίτητα κρίνονται τα δύο κεφάλαια που ακολουθούν σχετικά με την οργάνωση του χρόνου και του χώρου. Βέβαια στο σημείο αυτό, η οργάνωση αφορά αποκλειστικά τα τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων παρόλα τα οποία στοιχεία των παραπάνω κεφαλαίων που μπορεί και να εμπνεύστηκαν από τον κλειστό τύπο Ολοήμερου σχολείου και να αφορούν και τα πιλοτικά ολοήμερα σχολεία.

Η τελευταία εγκύκλιος είναι σχετική με το ωράριο των ολοήμερων σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου, με θέμα Προγράμματα δημιουργικών δραστηριοτήτων σχολείων διευρυμένου ωραρίου.

Η συγκεκριμένη εγκύκλιος ξεκαθαρίζει το ωράριο λειτουργίας του προγράμματος δημιουργικών δραστηριοτήτων, περιλαμβάνοντας δύο επιπλέον ζώνες, την πρωινή 7:00-8:00 και την απογευματινή 12:00 (ή 12:40)-16:00 σε συνάρτηση με τη λήξη του διδακτικού ωραρίου των τάξεων. Η πρωινή ζώνη θα λειτουργεί εφόσον οι ανάγκες των γονέων επιβάλλουν τη λειτουργία της, στο πλαίσιο της κοινωνικής διάστασης του σχολείου. Επίσης εκτός των λειτουργικών ίσως και γραφειοκρατικών διευκρινήσεων σχετικά με το διορισμό των δασκάλων, το χώρο που ανήκουν κτλ, προβλέπεται και η ενίσχυση των γνωστικών αντικειμένων τα οποία δεν εκπροσωπούνται επαρκώς στο ωρολόγιο πρόγραμμα ή δεν εντάσσονται καθόλου. Οι δραστηριότητες εκτός του συνηθισμένου προγράμματος προσδίδουν μια πιο δημιουργική και ευχάριστη διάθεση στη μαθησιακή διαδικασία, στοιχείο απαραίτητο για το μακρόχρονο Ολοήμερο σχολείο.

Ακόμα δηλώνεται η σπουδαιότητα για ένα τέτοιο πρόγραμμα του κατάλληλα διαμορφωμένου χώρου, που είναι απαραίτητος για την εφαρμογή των δημιουργικών δραστηριοτήτων. Για το λόγο αυτό οι διευθυντές σε συνεργασία με το σχολικό συμβούλιο και τη σχολική επιτροπή καλούνται να αξιοποιήσουν, να διαμορφώσουν και να επισκευάσουν όλους τους χώρους του σχολείου. Γι' αυτό επιδιώκεται η δημιουργία κατάλληλων χώρων για δημιουργική εργασία, μελέτη για την επόμενη μέρα, στηρικτική μαθησιακή διδασκαλία, εργαστήρια, γωνιές εικαστικών τεχνών, βιβλιοθήκη, χώρο οπτικοακουστικής έκφρασης και παιδικού θεάτρου. Αυτά είναι τα

σημεία που εστιάζει η συγκεκριμένη εγκύκλιος, η οποία αφορά κατά αποκλειστικότητα τα τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων.

Παράλληλα όμως όπως προαναφέρθηκε, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1999-2000, η πρώτη επιστημονική επιτροπή, κατόρθωσε να θέσει σε λειτουργία 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία που εντάσσονται στα «κλειστού» τύπου Ολοήμερα σχολεία. Με την ανάληψη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων από τον υπουργό κ. Πέτρο Ευθυμίου, συγκροτήθηκε νέα επιτροπή υπό την προεδρεία του καθηγητή κ. Πυργιωτάκη Ιωάννη.

Το σημαντικότερο πρόβλημα που είχε να αντιμετωπιστεί ήταν το οικονομικό. Το Υπουργείο προκειμένου να υλοποιήσει το ολοκληρωμένο πρόγραμμα, φρόντισε να αντλήσει τους απαραίτητους πόρους από το 2<sup>ο</sup> κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Επειδή όμως αυτό καλύπτει την προσχολική αγωγή και το δημοτικό σχολείο γενικά, δεν φτάνει για την υλοποίηση εξολοκλήρου του Ολοήμερου σχολείου. Για το λόγο αυτό ως υπεύθυνοι για τη λειτουργία των σχολείων αυτών ορίζονται επιπλέον οι γονείς και οι οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Κατσίκας, Χ.,- Καββαδίας, Γ.Κ., 1996).

Η μεταβατική περίοδος που ακολούθησε από το δεύτερο στο τρίτο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, δημιούργησε κάποια επιπλέον οικονομικά προβλήματα και επέφερε μεγάλες δυσκολίες όχι μόνο στη διεύρυνση του νέου θεσμού, αλλά και στη λειτουργία των ήδη ιδρυθέντων 28 σχολείων. Παρόλες τις δυσκολίες η ομάδα υλοποίησης του έργου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κατάφερε να εξοικονομήσει τους αναγκαίους πόρους για τα 28 Ολοήμερα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό η επιστημονική επιτροπή επιδόθηκε στη λειτουργία και τη βελτίωση των σχολείων αυτών. Παράλληλα επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στην αποσαφήνιση του θεωρητικού- παιδαγωγικού και μεθοδολογικού πλαισίου και στην ανανέωση της εκπαιδευτικής τους πράξης (Πυργιωτάκης, Ι.Ε. α', 2001).

Σε αυτά τα πλαίσια και παράλληλα με την έναρξη των πρώτων πιλοτικών ολοήμερων σχολείων, η συγκεκριμένη επιτροπή προέβη στη συγγραφή ενός βιβλίου με 14 εργασίες, που αφορούν όλες το θεσμό του ολοήμερου σχολείου, εισακούγοντας μια ανάγκη για διευκρίνιση της λειτουργίας και του τρόπου οργάνωσης του καθώς και για ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο τίτλος του είναι «Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργίες και προοπτικές».

Από το σημείο αυτό και έπειτα, ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου, αποτελώντας ρηξικέλευθη τομή στα εκπαιδευτικά δρώμενα, έχοντας και την επιστημονική στήριξη ξεκινά τη λειτουργία και την εδραίωσή του. Σημαντικό σημείο της εξέλιξης του Ολοήμερου σχολείου, έπαιξαν και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας στις οποίες αναφερθήκαμε, που αν και αφορούσαν κυρίως τα τμήματα δημιουργικής Απασχόλησης, άγγιζαν και το ολοήμερο σχολείο. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι προετοίμασαν το δρόμο για την ίδρυση αλλά και την εδραίωση του ολοήμερου σχολείου.

Παρόλα αυτά ο τύπος του ολοήμερου σχολείου που μας ενδιαφέρει («κλειστό»- Πιλοτικά Ολοήμερα) δε λειτουργεί με βάση τη συγκεκριμένη νομοθεσία, ακριβώς επειδή βρίσκεται σε πιλοτική φάση. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. έχει θέσει κάποιες προτεραιότητες με βάση τα Φ.Ε.Κ. που παραθέσαμε. Τα σχολεία αυτά κάθε φορά που προκύπτει κάποιο πρόβλημα επικοινωνούν άμεσα με αρμόδιο τμήμα του Υπουργείου για διευκρινήσεις.

Άλλωστε αυτός ακριβώς είναι και ο ρόλος της επιστημονικής επιτροπής. Θα επισκέπτονται τα σχολεία, θα εφαρμόζουν επιμορφωτικά προγράμματα, θα επιλαμβάνονται των προβλημάτων που παρουσιάζονται, με επί τόπου συνεργασία και γενικά θα λειτουργούν ως κρίκος μεταξύ κεντρικής επιτροπής και βάσης, συγκροτώντας ομάδες εργασίας ανά περιφέρεια.

### **3.5. Η εξέλιξη του ολοήμερου σχολείου 2002 – 2007**

Το σχολικό έτος 2002-03 αποτέλεσε κομβικό σημείο για την εξέλιξη και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα. Η προσοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάστηκε κατά κύριο λόγο στη διεύρυνση, τη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό του θεσμού των *Σχολείων* Διευρυμένου Ωραρίου, τα οποία μετονομάστηκαν σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Προαιρετικού Χαρακτήρα.

Από την άλλη πλευρά παρέμεινε το ίδιο πλαίσιο οργάνωσης των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, τα οποία συνέχισαν τη λειτουργία τους με ευθύνη της αρμόδιας επιστημονικής επιτροπής σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τη Διεύθυνση Σπουδών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η μόνη διαφορά έγκειται στη μετονομασία τους πλέον σε Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία ή αλλιώς

Σ.Ε.Π.Π.Ε. (Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης), σύμφωνα με τη σχετική υπουργική απόφαση. Ουσιαστικά πρόκειται για τον ίδιο τύπο Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Ο σκοπός του είναι «η δοκιμαστική εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας, διαδικασίας αξιολόγησης ωρολογίων και αναλυτικών προγραμμάτων και η δοκιμαστική χρήση διδακτικών βιβλίων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας, προκειμένου να αναδειχθούν τα οφέλη που προκύπτουν για όλους τους μαθητές που συμμετέχουν σε πρόγραμμα ολοήμερου» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2004).

Έτσι, λοιπόν, μέχρι την τρέχουσα σχολική χρονιά (2007-08), λειτουργούν στην Ελλάδα δύο τύποι Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων:

- α) τα *Προαιρετικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία* που η παρακολούθηση του προγράμματός τους δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους μαθητές που φοιτούν σ' αυτά και
- β) τα 28 *Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία* υποχρεωτικής φοίτησης.

Η αλλαγή που συντελέστηκε ανάμεσα στον προγενέστερο τύπο του *Σχολείου Διευρυσμένου Ωραρίου* και το σημερινό του *Προαιρετικού Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου* δεν περιορίστηκε μόνο στην πρόθεση της εκπαιδευτικής πολιτικής να αποκαλείται πλέον το δεύτερο ως «Ολοήμερο». Αντιθέτως, το *Προαιρετικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο* διαφοροποιήθηκε από την προηγούμενη μορφή, αναφορικά με τους σκοπούς, την κατανομή του χρόνου, το πρόγραμμα σπουδών και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτή η διαφοροποίηση στο πλαίσιο λειτουργίας του δρομολογήθηκε το 2002 με την έκδοση της σχετικής υπουργικής απόφασης και στη συνέχεια με τη διανομή στις διευθύνσεις εκπαίδευσης και στις σχολικές μονάδες των συμπληρωματικών εγκυκλίων. Όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια από την παρουσίαση της σκοποθεσίας του, η βασική πρόθεση των νομοθετών του ΥΠ.Ε.Π.Θ. συνίσταται στην υλοποίηση πρωτίστως των παιδαγωγικών του προδιαγραφών και στόχων, χωρίς, βέβαια, να παραβλέπεται και η κοινωνική του διάσταση. Αυτή η πρόθεση μεταστροφής από την κοινωνική στην παιδαγωγική προσφορά του *Προαιρετικού Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου* προκύπτει από την κατάργηση της παραγράφου της υπουργικής απόφασης του 1998, σύμφωνα με την οποία η λειτουργία του αφορούσε μόνο τα παιδιά των γονέων που εργάζονταν αμφότεροι και μάλιστα πέραν του σχολικού ωραρίου. Επιπλέον, προβλέπεται για πρώτη φορά η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου με τη θεσμοθετημένη παροχή

στο πρόγραμμα σπουδών των εξής γνωστικών αντικειμένων: Αγγλική Γλώσσα, Αθλητισμός, Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή, Μουσική και Χορός. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2003β, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Προγραμματισμός λειτουργίας του για το νέο σχολικό έτος, Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003 και ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2003α, Σκοπός και περιεχόμενο του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003).

Η ρύθμιση αυτή επέφερε δύο ακόμη αλλαγές. Από το 2002 εντάσσονται και επίσημα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων, ενώ ορίζεται υπεύθυνος δάσκαλος για το κάθε Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο που, συνήθως, είναι και υποδιευθυντής στο ημερήσιο πρόγραμμα. Ο απογευματινός κύκλος είναι προαιρετικού χαρακτήρα, υποχρεωτικός, όμως, για όσους μαθητές τον επιλέξουν.

Αν και ο βασικός σκοπός των *Προαιρετικών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων* είναι η υπηρετήση παιδαγωγικών αναγκών, εντούτοις διαπιστώνεται, από τη λειτουργία και τις συνθήκες οργάνωσής τους στα σχολεία, μία διάσταση μεταξύ των παιδαγωγικών προδιαγραφών και της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Αυτό, πιθανώς, να ερμηνεύεται στη λογική της στρεβλής σύνδεσης τους με τα *Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης* και τα *Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου*. Επίσης, με την παρούσα μορφή, το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο συνεχίζει να λειτουργεί με τις προηγούμενες υλικοτεχνικές και κτιριακές συνθήκες. Έτσι, το σχολικό περιβάλλον δεν καθιστά ορατή τη μεταστροφή από την κοινωνική στην παιδαγωγική έμφαση του προγράμματος. Με διαφορετικά λόγια, είναι δύσκολο να κατανοηθεί ο παιδαγωγικός ρόλος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου από την κοινωνία, η οποία δεν έχει πειστεί για την προσφορά του ποικιλόμορφου προγράμματος μαθημάτων και τη σημασία του στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την εξάλειψη των φαινομένων της παραπαιδείας και της παιδικής παραβατικότητας. Αυτό που εξακολουθεί να ενδιαφέρει περισσότερο τους γονείς μέχρι σήμερα είναι η φύλαξη και η ελεύθερη αποχώρηση των παιδιών τους, όπως διαπιστώνεται στη συνέχεια από την επισκόπηση των ερευνητικών δεδομένων. (Παπαπέτρου, Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004)

Ωστόσο, στη βάση του ισχύοντος νομικού πλαισίου, παρατηρείται από το σχολικό έτος 2002-2003 μέχρι σήμερα μια επέκταση του θεσμού του Ολοήμερου

Δημοτικού Σχολείου, εφόσον, κατά τα σχολικά έτη 2002-2003 και 2003-2004, λειτούργησαν αντίστοιχα 2.600 και 3.611 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία, τα οποία κάλυψαν όλες τις περιοχές της χώρας από τα αστικά κέντρα μέχρι τις δυσπρόσιτες περιοχές. Βέβαια, κατά τη σχολική χρονιά 2005-2006, λειτούργησαν 4.073 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία σε σύνολο 5.753, ποσοστό που αγγίζει το 71%. Με άλλα λόγια, περίπου στα  $\frac{3}{4}$  των σχολικών μονάδων της επικράτειας λειτουργούν Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 2006).

## ΚΕΦ. 4<sup>ο</sup>: ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ - ΣΚΟΠΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙΑΣ

### 4.1. Παιδαγωγικοί σκοποί

#### 4.1.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα με γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναβαθμίζεται και εμπλουτίζεται για να είναι σε θέση να αντεπεξέλθει στις ανάγκες του ολοήμερου σχολείου. Προστίθενται νέα αντικείμενα γνώσης από το λαϊκό πολιτισμό (χορός, τραγούδι), τις τέχνες (θεατρική αγωγή, ζωγραφική, πηλοπλαστική κ.α.) ξένες γλώσσες (Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά) πληροφορική κ.α. Η επιλογή αυτών των γνωστικών αντικειμένων γίνεται με κριτήρια: (Βιτσιλάκη, 2002).

- Την αναπροσαρμογή της δημόσιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών, η κοινωνία της επιταχυνόμενης παραγωγής γνώσης, καθιστούν αναγκαία την επαφή των μαθητών με νέους προβληματισμούς, γνώσεις και δεξιότητες που με το υφιστάμενο πρόγραμμα δεν είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν. Τέτοιες γνώσεις είναι: η πληροφορική, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας κ.τ.λ.

Ειδικά ο τομέας της πληροφορικής έχει συνεισφέρει στις αλματώδεις εξελίξεις των επιστημών και της τεχνολογίας και επηρεάζει σημαντικούς τομείς της κοινωνίας μας.

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανάγκη να ανταποκριθεί στη σύγχρονη πραγματικότητα με δεδομένη την αρχή ότι το σχολείο προετοιμάζει τους μαθητές να ενταχθούν στην κοινωνία ως ολοκληρωμένοι πολίτες, με τρόπο που να μην καθορίζονται μόνο, αλλά και να καθορίζουν τις εξελίξεις. Όμως, με βάση τις συνεχείς αλλαγές τις οποίες υφίστανται η σύγχρονη κοινωνία, δε γνωρίζουμε ποια θα είναι η μελλοντική μορφή της. Ο τρόπος επομένως εκπαίδευσης των σημερινών μαθητών – αυριανών πολιτών, για την αυριανή κοινωνία Τεχνολογίας Επικοινωνίας και Πληροφορικής (Τ.Π.Ε), που το βασικό του χαρακτηριστικό είναι η ρευστότητα και η αβεβαιότητα, δεν μπορεί να στηριχθεί σε εκπαιδευτικές διαδικασίες συσσώρευσης και αναπαραγωγής ξεπερασμένων πολλές φορές γνώσεων.

Η κοινωνία των Τ.Π.Ε. έχει ανάγκη από πολίτες ευέλικτους δημιουργικούς και συνεργάσιμους, με κριτική ικανότητα, ώστε να είναι σε θέση να ακολουθήσουν

ενεργά την ταχεία κοινωνική εξέλιξη και να είναι σε θέση μόνοι τους να κατευθύνουν τη ζωή τους (Καρτσιώτης, Κέκκερης & Σακονίδης, 2005).

Στη χώρα μας η ανάγκη «εκπαιδευτικής επένδυσης» με νέες τεχνολογίες είναι επιτακτική, για να μπορέσει να είναι σε θέση να δημιουργήσει η ίδια αναπτυξιακά και πολιτιστικά επιτεύγματα. Σ' αυτή την κατεύθυνση συνηγορούν οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας (εποικοδομητική, διερευνητική, ανακαλυπτική μάθηση, κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις, ανάπτυξη κριτικής σκέψης κ.λ.π) οι οποίες επισημαίνουν την ανάγκη να διδάσκονται οι μαθητές, όχι πληθώρα γνώσεων, αφού οι γνώσεις στην κοινωνία των Τ.Π.Ε. παλιώνουν γρήγορα, αλλά τον τρόπο να έρχονται σε διαλεκτική επαφή με τον όγκο των πληροφοριών, να θέτουν στόχους, να επιλέγουν πληροφορίες και να οδηγούνται στη «χρήσιμη γνώση» (Κανελλή, 2004).

Είναι λοιπόν αναγκαίο να εισαχθούν οι Τ.Π.Ε. στα αναλυτικά προγράμματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Ο Η/Υ ως γνωστικό αντικείμενο και ως γνωστικό εργαλείο, θα συμβάλει θετικά στην περίπτωση του τεχνολογικού αλφαριθμητισμού, εφόσον θα διδάσκεται ο χειρισμός του και οι βασικές λειτουργίες του, δίνοντας ένα σημαντικό εφόδιο στους σημερινούς μαθητές και αυριανούς πολίτες, για την ισότιμη συμμετοχή τους στο ψηφιακό, οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι.

➤ Ένας δεύτερος στόχος είναι να συμπεριληφθεί στο αναλυτικά προγράμματα του δημόσιου σχολείου η διδασκαλία των κυριότερων γνωστικών αντικειμένων, των οποίων οι μαθητές και οι γονείς αναζητούν τις απογευματινές ώρες στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Τέτοια γνωστικά αντικείμενα είναι: Οι ξένες γλώσσες, η μουσική παιδεία, οι καλές τέχνες κ.τ.λ. Η ενασχόληση των μαθητών με τα αντικείμενα αυτά αφενός απορροφά το μεγαλύτερο μέρος των απογευματινών ωρών των μαθητών, αφετέρου απορροφά ένα σημαντικό μέρος του εισοδήματος των γονέων τους. Σ' αυτή τη φάση είναι φανερό ότι το δημόσιο σχολείο δεν μπορεί ν' αντικαταστήσει το γιγαντωμένο σύστημα της παραπαιδείας. Όμως τόσο για κοινωνικούς όσο και για παιδαγωγικούς λόγους, μπορεί και πρέπει να εντάξει στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου τη διδασκαλία αυτών των γνωστικών αντικειμένων (Πυργιωτάκης, 2002).

Η εκμάθηση ξένων γλωσσών στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης, είναι απαραίτητη για την ένταξη των μαθητών στην κοινωνία. Το σύγχρονο αναλυτικά προγράμματα, συντάχθηκε με σκοπό να βοηθήσει

τους μαθητές ν' αποκτήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζονται ή που θα χρειασθούν, για να επικοινωνήσουν ενεργά στο κοινωνικό σύνολο. Κατά τη σύνταξη του αξιοποιήθηκαν όλες οι σχετικές επιστημονικές γνώσεις της γλωσσολογίας και Γενικής Παιδαγωγικής. Αυτό προκύπτει από τη προτεραιότητα που δίνεται στη διατύπωση των στόχων οι οποίοι φιλοδοξούν να οδηγήσουν τους μαθητές στην κατάκτηση της επικοινωνιακής δεξιότητας και κατά δεύτερο λόγο στην ύλη και τη διδακτική μεθοδολογία που οδηγούν στην εξασφάλιση των γνώσεων, δηλαδή της γλωσσικής δεξιότητας (Γρίβας 2005).

Έτσι, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 γίνονται θετικές βελτιωτικές παρεμβάσεις στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Προωθείται η διδασκαλία των Αγγλικών στο δημόσιο σχολείο, στην αρχή από την Τετάρτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου και αργότερα από την Τρίτη τάξη, ενώ καθιερώνεται η δεύτερη ξένη γλώσσα (Γαλλικά ή Γερμανικά) στη Μέση Εκπαίδευση. Από το σχολικό έτος 2005 – 2006 εισάγεται και στο Δημοτικό Σχολείο η δεύτερη ξένη γλώσσα, αναγνωρίζοντας έτσι τη μεγάλη σημασία της εκμάθησης ξένων γλωσσών για τον πολίτη του 21ου αιώνα ως απαραίτητου εφοδίου για την εξεύρεση εργασίας αλλά και τη δυνατότητα επικοινωνίας μέσα στην Ε.Ε. και στην παγκόσμια κοινότητα στην οποία καλούνται να ζήσουν, να δημιουργήσουν και να ευτυχίσουν.

Στο ολοήμερο σχολείο οι ξένες γλώσσες και ειδικά τα Αγγλικά, θα διδάσκονται σε επίπεδα. Με τη δυνατότητα αύξησης των ωρών και την αξιοποίηση των εργαστηρίων ξένων γλωσσών, καθώς και του νέου εκπαιδευτικού υλικού, η ξένη γλώσσα μπορεί να διδαχθεί έτσι ώστε να βελτιωθούν όλοι οι μαθητές, άσχετα από το επίπεδο γνώσεων που ήδη κατέχουν. Με τον τρόπο αυτό ενδέχεται να απαγκιστρωθούν σταδιακά από την ιδιωτική εκπαίδευση, τουλάχιστον κατά τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο.

Εκτός από τη γλώσσα των λέξεων, υπάρχουν και «γλώσσες» που δεν απαιτούν καθόλου τη γλωσσική επικοινωνία, αλλά είναι δυνατόν να συλλαμβάνουν, να διαμορφώνουν και να εκφράζουν τις ιδέες μας για το κάλλος, τη χάρη, την αρμονία, την ισορροπία. Με άλλα λόγια είναι η αισθητική μας αντίληψη και ο αντίστοιχος τρόπος έκφρασης.

Η αισθητική και δημιουργική ανάληψη βρίσκει την παραδειγματική της έκφραση στις τέχνες όπως στη μουσική, στο δράμα, στις εικαστικές τέχνες, στο χορό.

Οι διαφορετικοί αυτοί τρόποι επικοινωνίας αποτελούν ιδιαίτερα πλούσιες και περίπλοκες μορφές επικοινωνίας και αντιλήψεις μέσα από τις οποίες ερμηνεύουμε και αντιλαμβανόμαστε εμάς τους ίδιους, τους άλλους και τον κόσμο. Η επαφή μας με τις διάφορες αυτές μορφές επικοινωνίας είναι απαραίτητο στοιχείο για να αποκτήσουμε ένα ολοκληρωμένο φάσμα νοημοσύνης και συναισθήματος που μας επιτρέπει να δούμε τη ζωή ως ολότητα. Για να έχουμε ολοκληρωμένη παιδεία, όπως παρατήρησε ο Τ.Σ. Έλλιот πρέπει να έχουμε κάποια αίσθηση του πώς ταιριάζουν όλες οι μορφές επικοινωνίας μεταξύ τους.

Είναι φανερό ότι οι τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της πορείας του ανθρώπου μέσα από τους αιώνες. Πραγματικά στηρίζομαστε στις τέχνες για να μας βοηθήσουν να βελτιωθούμε ως άνθρωποι. Τους δίνουμε αξία και πιστεύουμε ότι αυτές θα βοηθήσουν σημαντικά στην πνευματική και νοηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αυτός είναι ο λόγος που σε κάθε πολιτισμό οι τέχνες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της έννοιας “εκπαίδευση” (Σταυρίδης, 2001).

Όσον αφορά τη μουσική παιδεία, υπάρχει πράγματι τα τελευταία χρόνια μια κινητικότητα στα μουσικοπαιδαγωγικά πράγματα της χώρας μας. Παρ’ όλο που έρχεται με μεγάλη καθυστέρηση, σηματοδοτεί ένα ξεκίνημα για τη συνειδητοποίηση και αναγνώριση της τεράστιας σημασίας της μουσικής εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του “μουσικού δυναμικού” που κάθε παιδί φέρει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό αλλά και για την ισόρροπη ανάπτυξή του. Η αναγνώριση αυτή έρχεται σε επίπεδο δημόσιας εκπαίδευσης μέσα από το αναλυτικά προγράμματα, τους διορισμούς μουσικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη δημιουργία μουσικών σχολείων αλλά και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών μέσω της μουσικής και της τέχνης γενικότερα σε μεγάλο αριθμό ολοήμερων σχολείων (Στάμου, 2005).

Συνέπεια της αναγκαιότητας για παροχή ποιοτικών σχολικών προγραμμάτων καθώς και για δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών, είναι η ανανέωση και επέκταση της Μουσικής Παιδαγωγικής ως τομέα στα πανεπιστημιακά τμήματα της χώρας. Για πρώτη φορά στα χρονικά της μουσικής εκπαίδευσης η θεωρία και η φιλοσοφία της διδασκαλίας εμπνέεται και ενεργοποιείται με βάση ερευνητικά αποτελέσματα. Η Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (Ε.Ε.Μ.Ε.) που ιδρύθηκε το 1997 και είναι επιστημονικό σωματείο με σκοπό την αναβάθμιση του ρόλου της μουσικής στην εκπαίδευση και την αναβάθμιση της

επιστήμης της Μουσικής Παιδαγωγικής, μας ενημερώνει ότι η μουσική δεκτικότητα, το ταλέντο, είναι μία ξεχωριστή ικανότητα που δε σχετίζεται απαραίτητα με άλλες ικανότητες όπως η μαθηματική, η λεκτική κ.τ.λ. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής που υστερεί σε άλλες ικανότητες, μπορεί να αναδείξει ταλέντο στη μουσική ή στη θεατρική αγωγή ή στις κατασκευές διαφόρων αντικειμένων. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να παρέχει στους μαθητές διάφορες διδακτικές ευκαιρίες κάθε τύπου ώστε να τους δίνει την ευκαιρία μέσα απ' αυτές ν' ανακαλύπτουν τις ιδιαίτερες κλίσεις τους και να τις αξιοποιούν.

Εξ' ίσου σημαντική με τη μουσική παιδεία είναι και η θεατρική αγωγή, η οποία έχει σχέση με το "πώς" δηλαδή τους τρόπους και γενικά τη διαδικασία που οδηγείται κάποιος και ιδιαίτερα το παιδί στο σκηνικό δρώμενο.

Αποκτώντας το παιδί θεατρική αγωγή, μπορεί να επικοινωνήσει όχι μόνο με το θέατρο αλλά γενικότερα με τα πολιτισμικά, καλλιτεχνικά, ιστορικά και κοινωνικά γεγονότα των λαών της γης και ιδιαίτερα του λαού μας. Προς την κατεύθυνση αυτή το Θεατρικό Παιχνίδι (Θ.Π.) ενεργεί ως μέσο, ισχυρό ερέθισμα και παρότρυνση. Τα παιδιά, μέσα από το Θ.Π. έρχονται σε επαφή και βιώνουν βασικές αξίες της θεατρικής λειτουργίας που τους χρησιμεύουν για να καθορίσουν τη στάση τους στη ζωή.

Το Θ.Π. υπηρετεί βαθιές ανθρωπιστικές αξίες και συντελεί στη συνειδητοποίηση τους. Συμβάλλει στην αυτογνωσία και αποτελεί άριστο μέσο για την ευαισθητοποίηση και πολιτιστική καλλιέργεια των παιδιών. Με το Θ.Π. τα παιδιά εξοικειώνονται με το θέατρο και μέσω της θεατρικής αγωγής επικοινωνούν με την τέχνη και τον πολιτισμό και κατανοούν και εκτιμούν ευρύτερα τα δημιουργήματα του ανθρώπου.

Το Θ.Π. διευρύνει την καθημερινή μαθησιακή διαδικασία και επιδρά θετικά στην ενεργοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στα μαθήματα και στις άλλες δραστηριότητες. Ιδιαίτερα συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η άμεση επαφή του παιδιού με αισθήσεις που εκφράζονται με λέξεις και με λέξεις που μετατρέπονται σε αισθήσεις, η επικοινωνία με φράσεις, εικόνες και καταστάσεις, το βοηθά στην γλωσσική κατανόηση. Το Θ.Π. αποτελεί δυναμικό μέσο κατανόησης των κειμένων. Βοηθά στην αποσαφήνιση των καταστάσεων, των χαρακτήρων και των συναισθημάτων που περιέχουν. Έτσι δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να ασκηθεί στην

παραγωγή κειμένων προφορικών και γραπτών. Η διάρθρωση μίας φανταστικής κατάστασης σε σκηνική πράξη και του λόγου σε σκηνική γλώσσα, δίνει στο παιδί την ευκαιρία να εκφράζεται με διάφορους τρόπους, διαλέκτους και ιδιώματα και το οδηγεί αβίαστα στην προσέγγιση διαφόρων μορφών έκφρασης (Κουρετζής, 2003).

Οι εικαστικές τέχνες, μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης και αυτοέκφρασης, βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων. Τα έργα που παράγουν τα παιδιά είναι άξια θαυμασμού, να λάβουμε υπόψη την πολυπλοκότητα της διαδικασίας παραγωγής ενός έργου και την προσωπική σφραγίδα αυτοέκφρασης που φέρει κάθε έργο. «Οι μαθητές μέσω των εικαστικών τεχνών, μπορεί:

- Να έρθουν σε επαφή με μία ποικιλία υλικών,
- Να ενημερωθούν για τις διάφορες παραδοσιακές μορφές χειροτεχνίας και να εκτιμήσουν τις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση διάφορων υλικών.
- Να εκφράσουν σκέψεις, αξίες, συναισθήματα με οπτικό τρόπο, εφαρμόζοντας τεχνοτροπίες που χρησιμοποιούνται από διάφορους καλλιτέχνες.
- Να κατανοήσουν ότι ένα πρόβλημα μπορεί αν αντιμετωπιστεί με ποικίλους τρόπους. Αυτό θα τους δώσει τη δυνατότητα να επιλέξουν το δικό τους τρόπο παρουσίασης ενός θέματος, βάζοντας την προσωπική τους σφραγίδα.

Τέλος το πλαίσιο (ιστορικό, κοινωνικό, πολιτιστικό) μέσα από το οποίο κινείται ένας καλλιτέχνης και από το οποίο αντλεί τις ιδέες που μετουσιώνονται στα έργα τους» (Σταυρίδης, 2000).

Ένας άλλος τρόπος έκφρασης, είναι και ο χορός. Χορός σημαίνει πολλά πράγματα. Μπορεί να είναι μια σειρά από βήματα προσαρμοσμένα στη μουσική, μια θρησκευτική λειτουργία ή ένα έργο τέχνης. Ο άνθρωπος με το χορό εκφράζει τα βαθύτερα αισθήματα του. Αυτός είναι και ο σκοπός του δημιουργικού χορού: η επικοινωνία μέσα από την κίνηση. Ο δημιουργικός χορός έχει μοναδική αξία. Είναι μία δραστηριότητα κατά την οποία η σωματική κίνηση χρησιμοποιείται ελεύθερα ως προσωπική έκφραση.

Ο χορός προσφέρει στα παιδιά συναισθηματική πληρότητα, η οποία δεν μπορεί να επιτευχθεί από άλλες δραστηριότητες, επειδή στο χορό εμπλέκεται το βαθύτερο τους είναι με το σώμα τους. Οι εμπειρίες από το χορό βοηθούν τα παιδιά να γνωρίσουν διάφορα είδη κινήσεων και να ελέγχουν τις κινήσεις τους. Μπορούν να

ανακαλύψουν ότι στοιχεία του χορού υπάρχουν και στην ζωγραφική, στη μουσική και στη λογοτεχνία και αυτή η διαπίστωση μπορεί να τα βοηθήσει να εκτιμήσουν τη γραμμή, το σχέδιο, τη μορφή στη ζωγραφική, τη μελωδία, την αρμονία, το ρυθμό στη μουσική, τη φαντασία και τη ροή του λόγου στη λογοτεχνία. Μαθαίνουν πώς να μιλούν μέσω του σώματος τους και έτσι μπορούν να δουν τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στη γλώσσα και τις κινήσεις του σώματος.

- Ένα τρίτο κριτήριο για την προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων στο ολοήμερο σχολείο είναι να δοθεί η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής και καλλιέργειας αντικειμένων που ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τους μαθητές κάθε συγκεκριμένου σχολείου.

Κάθε περιοχή της γλώσσας μας έχει μια σειρά από ιδιαιτερότητες ή αντιμετωπίζει χαρακτηριστικά προβλήματα, στην αντιμετώπιση των οποίων μπορεί να βοηθήσει το σχολείο. Εντάσσονται έτσι στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα για τα οποία οι μαθητές, οι γονείς και άλλοι φορείς άμεσα εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση, έχουν εκφράσει το ενδιαφέρον να συμπεριληφθούν σ' αυτό. Τα γνωστικά αυτά αντικείμενα μπορεί να είναι καθαρά τοπικού ενδιαφέροντος ή γενικότερου π.χ. τοπική ιστορία, τοπική πολιτιστική ταυτότητα, λαογραφία, αγγειοπλαστική, παραδοσιακοί χοροί, δημοτικά τραγούδια κ.τ.λ. Κατά τη διαμόρφωση του προγράμματος, θα εντάσσονται σ' αυτό πρώτα τα αντικείμενα μάθησης που αποτελούν τον κορμό των "υποχρεωτικών μαθημάτων" του υφιστάμενου Α.Π. όπως: Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική, Θρησκευτικά, Πολιτική Αγωγή και αυτά θα διδάσκονται όσες ώρες προβλέπεται από το Α.Π. (Βιτσιλάκη, 2002). Στον κορμό αυτό θα προστίθενται και ορισμένα γνωστικά αντικείμενα που καλύπτουν τουλάχιστον τους δύο πρώτους στόχους που αναφέρθηκαν παραπάνω δηλαδή την πρόσβαση στη νέα γνώση και την καταπολέμηση της παραπαιδείας. Η εμπειρία έδειξε ότι τα αντικείμενα που πληρούσαν τις προϋποθέσεις αυτές και εντάχθηκαν σε όλα τα ολοήμερα σχολεία είναι: Πληροφορική, Ξένες Γλώσσες, Αισθητική Αγωγή, Μουσικοκινητική Αγωγή (Βιτσιλάκη, 2002).

Τέλος, στο πρόγραμμα θα προστίθενται τα μαθήματα επιλογής όπως: Θεατρικό Παιχνίδι, Λαογραφία, Χορός, Ζωγραφική, Μυθολογία, Παραμύθι. Τα μαθήματα αυτά θα προτείνονται από αρμόδια όργανα της σχολικής μονάδας, η οποία

και θα αποφασίζει πόσες ώρες και σε ποιες τάξεις θα διδάσκονται, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των μαθητών, των διδασκόντων, των γονέων. Ιδιαίτερα για τα μαθήματα επιλογής, μπορεί να είναι διάρκειας έτους, εξαμήνου ή και λιγότερο.

#### **4.1.2. Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης**

«Με αφετηρία το Ν. 2525/97 άρθρο 7 συντάχθηκε το 1998 με απόφαση της Ολομέλειας του Π.Ι. το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ) από το Νηπιαγωγείο ως το Λύκειο. Για την υποχρεωτική εκπαίδευση το 2001 σχεδίασε το Π.Ι. με χρηματοδότηση από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ) με παρόμοια διαδικασία και με βάση τα προβλεπόμενα στο Ν. 1566/85 άρθρο 1γ το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ). Στην αρχή δημοσιεύτηκαν ως υπουργικές αποφάσεις (ΦΕΚ 1566 18/10/2001) και στη συνέχεια ακολούθησε αναθεώρηση – βελτίωση της αρχικής πρότασης του Π.Ι. που προήλθε από συζητήσεις με την εκπαιδευτική κοινότητα και οδήγησε στην και έκδοση της το 2002. Ακολούθησε νέα δημοσίευση (Φ.Ε.Κ. 503 και 304/τ.Β' 13/3/2002) και έχουν ισχύ στην εκπαίδευση όλης της επικράτειας.» (Γιώτη, 2005).

Με τα νέα αυτά προγράμματα, σύμφωνα με το Π.Ι. εισάγεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης που αποτελεί μια καινούργια προσπάθεια, που αναπροσαρμόζει τους στόχους και τις μεθόδους διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα δομεί το περιεχόμενο των διδασκομένων αυτοτελών μαθημάτων στη βάση ισόρροπης οριζόντιας και κάθετης κατανομής της διδακτέας ύλης. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η σφαιρική προσέγγιση της γνώσης, στη σχολική πράξη, διαδικασία που ενισχύει γενικότερα τη γενική παιδεία (Ματσαγγούρας, 2002).

Οι ραγδαίες αλλαγές που μεσολάβησαν στην επιστήμη και στην τεχνολογία τα τελευταία χρόνια, κατέδειξαν με τον πλέον χαρακτηριστικό τρόπο στην αβεβαιότητα και την πολυπλοκότητα που κυριαρχούν στο σημερινό κόσμο. Το σχολείο είναι από τη φύση του και την αποστολή του υποχρεωμένο να συνεκτιμήσει αυτή τη μεταβολή και να εξετάσει με προσοχή τις επιπτώσεις που θα έχει, προκειμένου να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές του. Οι δυνατότητες βέβαια για ασφαλή πρόβλεψη στην εποχή μας είναι εξαιρετικά περιορισμένες και το καθήκον της εκπαίδευσης γίνεται

ολοένα και πιο δύσκολο. Εκεί που παλαιότερα εστιάζαμε κυρίως στον έλεγχο των διαδικασιών, σήμερα φαίνεται να επιδιώκουμε περισσότερο την επικοινωνία με τους μαθητές.

«Σ' αυτή την περίοδο της μετάβασης από τον έλεγχο στην επικοινωνία, είναι ανάγκη να προσεχθεί η ισορροπία ανάμεσά τους. Από τη μία πλευρά έχουμε ένα σχολείο συνηθισμένο στη λογική:

- Να τι πρέπει να μάθεις
- Να πώς πρέπει να το μάθεις.
- Μάθε το να σε ελέγξω αν το έμαθες καλά.
- Στη συνέχεια θα σε ανταμείψω ή όχι ανάλογα.

Από την άλλη πλευρά χρειάζεται προσπάθεια για ένα σχολείο στο οποίο θα κυριαρχεί η λογική:

- Τι θέλεις να μάθεις;
- Υπάρχουν ορισμένοι τρόποι μάθησης και μέθοδοι σκέψης που θα σε βοηθήσουν.
- Ας αξιολογήσουμε μαζί τα αποτελέσματα της μάθησής σου.
- Τι σημαίνουν αυτά που έμαθες για σένα; Πού σε οδηγούν;

Αυτό σημαίνει ότι αντιλαμβανόμαστε το μαθητή σε ρόλο ερευνητή και τον εκπαιδευτικό σε ρόλο συνερευνητή, αξιοποιώντας πηγές και γνώσεις από το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο υπάρχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών, μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις» (Αλαχιώτης, 2001).

Μέσα σ' αυτά τα πλαίσια το Π.Ι. έχει εισαγάγει στα σχολεία την Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων. Το ολόημερο σχολείο που αποτελεί έναν καινούριο θεσμό και μια πρόκληση για τη σύγχρονη ελληνική σχολική πραγματικότητα, είναι το καταλληλότερο για την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων λόγω της ευρύτερης χρονικής διάρκειας λειτουργίας του. Η απογευματινή ζώνη παύει να λειτουργεί ως φύλαξη των μαθητών και αναδύεται ως ένα νέο σχολείο όπου οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε πολλές μορφές μάθησης και σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ματσαγούρας, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, προσφέρει στο δάσκαλο ένα νέο ευέλικτο και ελκυστικό τρόπο

εργασίας. Τόσο στο παραδοσιακό σχολείο όσο και στο ολοήμερο σχολείο πολλές έννοιες μπορούν να διδαχθούν διαθεματικά με τη συνεργασία τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικοτήτων μπορούν να συνεργαστούν στην επιλογή των ενοτήτων με τον υπεύθυνο δάσκαλο της τάξης.

Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν διαθεματικά ορισμένες ενότητες από το Α.Π. ή διάφορες άλλες ενότητες από την επικαιρότητα. Έτσι η μάθηση θα είναι συνεργατική, γόνιμη, δημιουργική, διερευνητική, εποικοδομητική, ενώ η συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών θα βοηθήσει να αναπτυχθούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Γιώτη, 2005).

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει στην τάξη του διαφορετικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές από τις παραδοσιακές. Η διερεύνηση θεμάτων πολλές φορές απαιτεί γνώσεις και δεξιότητες από ποικίλους επιστημονικούς χώρους. Στο ολοήμερο σχολείο δίνεται η δυνατότητα της συλλογικής μελέτης και διερεύνησης τέτοιων θεμάτων με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες, οι οποίοι μπορεί να συμβάλουν στον προγραμματισμό και την υλοποίηση διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ματσαγγούρας, 2002).

Θα πρέπει όμως να γίνει διαχωρισμός των όρων "διαθεματικότητα" και "διεπιστημονικότητα". «Με τον όρο "διαθεματικότητα" αναφερόμαστε στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του Α.Π. που καταλύει τα διακριτά μαθήματα, ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης και επιχειρεί να προσεγγίσει τη σχολική γνώση ενιαιοποιημένη, όπως προκύπτει από τη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος και μεγάλης σημασίας για τον πολιτισμό» (Ματσαγγούρας, 2002). Επί πλέον, στην προσέγγιση, αυτή το σχολείο είναι ανοιχτό προς την κοινωνία και τη ζωή και συνεπάγεται μια διδακτική σχέση όπου το κύρος του δασκάλου δε στηρίζεται στον προστακτικό λόγο και η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί οδηγό για το δάσκαλο στη διαμόρφωση των μαθησιακών διαδικασιών, οι οποίες αναπτύσσονται ως διαδικασίες συνεχούς διαπραγμάτευσης, μετασχηματισμού και ανακατασκευής του συνόλου των γνώσεων.

Αντίθετα με τον όρο "διεπιστημονικότητα" (Curriculum integration), αναφερόμαστε στη θεωρητική αρχή οργάνωσης του Α.Π. που διατηρεί τα διακριτά μαθήματα με τα ιδιαίτερα προσδιοριστικά τους όπως είναι οι ουσιώδεις γνώσεις, η

οριοθέτηση και η αλληλουχία των εννοιών, αλλά επιχειρεί με ποικίλους τρόπους, τεχνικές και προσεγγίσεις να κάνει διασυνδέσεις και συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων μαθημάτων προκειμένου να εξασφαλίσει πληρέστερη και σφαιρικότερη μελέτη του περιεχομένου τους. Το είδος της συσχέτισης, ο βαθμός διασύνδεσης και ο τρόπος οργάνωσης του γνωστικού περιεχομένου που προκύπτουν διαφοροποιούνται από προσέγγιση σε προσέγγιση.

Ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάζονται η διαθεματική και η διεπιστημονική προσέγγιση, παρέχει και το κριτήριο κρίσης τους.» (Γιώτη, 2005).

Στη διαθεματική προσέγγιση ο σχεδιασμός ξεκινά από ένα κεντρικό θέμα και προχωρά με τον προσδιορισμό των εννοιών που σχετίζονται με το θέμα. Ο σχεδιασμός πραγματοποιείται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη οι διαχωριστικές γραμμές των μαθημάτων, αφού κύριος σκοπός είναι η διερεύνηση του θέματος.

Στη διεπιστημονική προσέγγιση, ο σχεδιασμός ξεκινά από την αναγνώριση των ταυτοτήτων των διαφορετικών μαθημάτων. Προσδιορίζεται ένα θέμα μέσα από ένα μάθημα και τίθεται το ερώτημα: Τι μπορούν να συνεισφέρουν τα υπόλοιπα μαθήματα σ' αυτό θέμα. Κύριος σκοπός είναι η κατάκτηση των περιεχομένων και δεξιοτήτων που περιέχονται στα μαθήματα. Η διαθεματική προσέγγιση είναι ένας όρος γενικότερα από τη διεπιστημονική και δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων και την ικανότητα να διαμορφώσει προσωπική άποψη για θέματα των επιστημών τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους, καθώς και με ζητήματα της καθημερινής ζωής (Ματσαγγούρας, 2002).

«Ο κατακερματισμός των γνώσεων κατά μαθήματα, τουλάχιστον στο Δημοτικό Σχολείο, προσκρούει εύλογα σε παιδαγωγικές ενστάσεις. Σύμφωνα μ' αυτές ο κόσμος εμπειρίας του μαθητή είναι ενιαίος και τα θέματα – προβλήματα πρέπει ν' αντιμετωπιστούν ως ολότητες, γιατί απαιτούν ένα σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που ξεπερνούν τα όρια που θέτουν τα επιμέρους μαθήματα.» (Βρεττός, 2002).

Από την άλλη μεριά "ένα μάθημα χωρίς μαθήματα" το οποίο ενδείκνυται για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δεν ξεκινά ασφαλώς από συγκεκριμένα μαθήματα, αλλά καταλήγει σε αυτά αφού πολλές γνώσεις που θα αποκτηθούν μπορούν να ενταχθούν σ' αυτά. Μεταξύ της διατήρησης των μαθημάτων όπως έχουν και της παντελούς κατάργησής τους, διατυπώνονται και έχουν εφαρμοσθεί

ενδιάμεσες προτάσεις και λύσεις και ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει τον τρόπο να συνδυάσει τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας με την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης

Ένα θέμα, όπως αναφέρθηκε, μπορεί να μελετηθεί από πολλές πλευρές, επιλέγονται όμως αυτές που προωθούν το γενικό σκοπό. Τη διαδικασία επιλογής και καταγραφής των διαστάσεων που θα μελετηθούν, την αποκαλούμε εξακτίωση του θέματος. Η εξακτίωση λαμβάνει συνήθως τη μορφή γραφικής αναπαράστασης (αραχνόγραμμα), ενός εξακτινωμένου κύκλου (σχήμα 1) εντός του οποίου αναγράφεται το κεντρικό θέμα και στις ακτίνες του οι υπό μελέτη διαστάσεις του.



Σχήμα 1: Αραχνόγραμμα (Ματσαγούρας, 2002).

#### 4.1.3. Ευέλικτη Ζώνη

Πρόκειται για ένα καινούργιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εισάγει το Υ.Π.Ε.Π.Θ μέσω του Π.Ι. σε μια προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και προσαρμογής του εκπαιδευτικού μας συστήματος στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα.

Το πρόγραμμα εισάγεται σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης:

- Στο Νηπιαγωγείο ως ελεύθερη ένταξη στο πρόγραμμά των συλλογικών διαθεματικών δραστηριοτήτων και μικρής ή μεγάλης διάρκειας σχεδίων εργασίας.
- Στο Δημοτικό ως “Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων” και (Ματσαγγούρας, 2002).
- Στο Γυμνάσιο ως “Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων”.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε πιλοτικά κατά το σχολικό έτος 2001-2 με την εφαρμογή του σε 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δ.Σ. και 52 Γυμνάσια της χώρας και επεκτάθηκε κατά το σχολικό έτος 2002-3 με τη συμμετοχή 563 ακόμα Δ. Σχολ. 149 Νηπιαγωγείων και 43 Γυμνασίων.

Με την εφαρμογή του προγράμματος της Ε.Ζ. επέρχονται αλλαγές κυρίως στους εξής τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

- Στο σχολικό πρόγραμμα (Αναλυτικό και Ωρολόγιο).
- Στον τρόπο διδακτικής προσέγγισης
- Στους ρόλους εκπαιδευτικών και μαθητών» (Αγγελοπούλου 2005).

Με την Ε.Ζ. επιχειρούνται παρεμβάσεις τόσο στο αναλυτικά προγράμματα όσο και στο Ω.Π. του σχολείου. Τα περιεχόμενα του αναλυτικά προγράμματα εμπλουτίζονται με την προσθήκη αντικειμένων μελέτης, που εξετάζονται διαθεματικά, προσφέροντας ένα ευρύ φάσμα ενοποιημένης γνώσης. Τα αντικείμενα αυτά προτείνονται από τους ίδιους τους μαθητές και διαμορφώνονται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού.

Με την έννοια αυτή το πρόγραμμα της Ε.Ζ. έχει ανοιχτή θεματική. Τα θέματα του μπορεί να σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να καλύπτουν τις απαιτήσεις και τις συνθήκες της σύγχρονης ζωής, να ξεκινούν από ερεθίσματα που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου κ.τ.λ. Η σύνδεση της γνώσης με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής, ενεργοποιεί τα κίνητρα μάθησης και καλλιεργεί την επαφή και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία.

Το Π.Ι. προτείνει έναν ενδεικτικό πίνακα θεμάτων για την Ε.Ζ. μέσα από τα οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, σε συνεργασία, μπορούν να επιλέξουν το αντικείμενο ενασχόλησής τους.

Κατά την επιλογή των θεμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη δύο βασικές αρχές: της ελεύθερης συλλογικής επιλογής, και η αρχή της ποικιλίας.

Σύμφωνα με την πρώτη, μαθητές και δάσκαλος επιλέγουν ελεύθερα με συλλογικές διαδικασίες το θέμα. Με άλλα λόγια το θέμα δεν πρέπει να επιβάλλεται από το δάσκαλο.

Σύμφωνα με τη δεύτερη αρχή, πρέπει ν' αποφεύγεται η ενασχόληση με συγκεκριμένες μόνο θεματικές περιοχές αλλά να επιλέγονται θέματα από όλες τις κατηγορίες, να μελετώνται με πολλαπλές μεθόδους επεξεργασίας και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων να γίνεται με διάφορους τρόπους, ώστε να ικανοποιούνται τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, οι κλίσεις, οι εμπειρίες. Η αρχή της ποικιλίας δεν αφορά μόνο τα αντικείμενα μελέτης αλλά και τη διάρκειά τους. «Το πρόγραμμα της Ε.Ζ. εντάσσεται στο εβδομαδιαίο Ω.Π. του σχολείου. Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ 12.1/546/31-8-2005, εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και περιλαμβάνει δύο δίωρα για την Πρώτη και τη Δευτέρα τάξη του Δ.Σ., ένα τρίωρο για την Τρίτη και Τετάρτη και ένα δίωρο για την Πέμπτη και Έκτη τάξη. Επίσης προβλέπεται ένα δίωρο για κάθε τάξη του Γυμνασίου.»

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού στην Ε.Ζ. επέρχονται διάφορες αλλαγές. Ο εκπαιδευτικός διατηρεί μεν το διδακτικό του ρόλο, αλλά δεν περιορίζεται σ' αυτόν. Αναλαμβάνει και το ρόλο, του συνεργάτη, του συνερευνητή, του βοηθού, του εμπνευστή, του καθοδηγητή, του συντονιστή. Παρακολουθεί τις δραστηριότητες των μαθητών και βοηθά στις δυσκολίες που παρουσιάζονται όχι ως αυθεντία αλλά ως εμπειρότερος συνεργάτης.

Για την ανάπτυξη διαθεματικών σχεδίων εργασίας, επιδιώκεται πολλές φορές η συνεργασία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτικών, ανάλογα με το επιστημονικό τους υπόβαθρο και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα. Ο ρόλος λοιπόν του δασκάλου παιδαγωγού, διευρύνεται ακόμα περισσότερο και αποκτά και το ρόλο του επιστήμονα παιδαγωγού που συνεργάζεται με συναδέλφους του για την επίτευξη κοινών στόχων (Ματσαγγούρας, 2000).

Με την εφαρμογή του προγράμματος αναβαθμίζεται και ο παραδοσιακός προσδιορισμένος ρόλος του μαθητή. Μετέχει στη διαδικασία επιλογής των θεμάτων ενασχόλησης και αποφασίζει τον τρόπο προσέγγισης και έκφρασης του περιεχομένου της μάθησης. Με την εμπλοκή του σε ανοιχτές και ενεργητικές μορφές συλλογικής

μάθησης, αποκτά ουσιαστικό ρόλο. Αντίστοιχα επαναπροσδιορίζεται και η επικοινωνιακή σχέση δασκάλου – μαθητή (Ματσαγγούρας, 2002).

Τέλος, η αναβάθμιση του ρόλου του μαθητή, η διεύρυνση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η αναμόρφωση της σχέσης δασκάλου – μαθητή, ανανεώνουν και διευρύνουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση και τις λειτουργίες της και δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα για την επιτυχή υιοθέτηση και άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών.

Όσον αφορά τον τρόπο διδακτικής προσέγγισης με την E.Z. δίνεται έμφαση στη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, μέσα από ενεργητική συμμετοχή και συλλογική δράση. Η ανάγκη για συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών προβάλλεται από πολλές σύγχρονες θεωρίες.

Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, η μάθηση και η ανάπτυξη μπορεί να φαίνονται ως αποτέλεσμα της προσωπικής προσπάθειας του κάθε ατόμου, οικοδομούνται όμως μέσα στο πλαίσιο της αλληλεπικοινωνίας και συλλογικής δράσης.

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος οι μαθητές χωρίζονται σε ολιγομελείς ανομοιογενείς ομάδες και συνεργάζονται για να ολοκληρώσουν τη διερεύνηση ενός θέματος που μπορεί να δίνει λύση σε κάποιο πρόβλημα ή να απαντά σε κάποιο ερώτημα. Οι απαιτήσεις επίδοσης είναι ανάλογες με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες κάθε μαθητή. Μέσα από πολλές και ποικίλες δραστηριότητες αξιοποιείται καλύτερα η ποικιλία των ατομικών διαφορών, πράγμα που εξασφαλίζει βιώματα επιτυχίας σε όλους τους μαθητές, ενισχύοντας έτσι το αυτοσυναίσθημα και την αυτοεικόνα κάθε μαθητή (Ματσαγγούρας, 2000).

Τα μέλη της ομάδας μέσα από συζητήσεις, αντιπαραθέσεις απόψεων, έκφραση αμφιβολιών κ.τ.λ. προσεγγίζουν πλευρές του θέματος που θα ήταν αδύνατο να προσεγγισθούν αν κάθε μαθητής το μελετούσε ατομικά.

Τα αντικείμενα ενασχόλησης εξετάζονται διαθεματικά, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να συλλάβουν τα κοινά σημεία των επιστημών και τις προεκτάσεις και τις συνέπειες τους σε άλλους επιστημονικούς κλάδους. Η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει τη γνώση, χαλαρώνει τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των διάφορων μαθημάτων και καταργεί τη διάκριση τους σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα. Η εφαρμογή της E.Z. στο σχολείο στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη σχεδίων εργασίας (project).

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ. 12.1/456/31-8-2005:

1. Η «Ευέλικτη Ζώνη Δημιουργικών και Διαθεματικών Δραστηριοτήτων» αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος στο Δημοτικό Σχολείο, διότι ο δάσκαλος της τάξης είναι σε θέση να επιλέξει τον τομέα στον οποίο θα ήθελε να εμβαθύνει την ερευνητική του εργασία με τους μαθητές του κι επομένως να εντάξει τα προαιρετικά προγράμματα με τέτοιον τρόπο, ώστε να εναρμονίζονται με την εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.
2. Καθιερώνεται πρόγραμμα Ευέλικτης Ζώνης σε όλα τα Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία).
3. Ορίζεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και το διδακτικό ωράριο όλων των τύπων των Δημοτικών Σχολίων ως εξής:

Για κάθε τύπο σχολείου η κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο και τάξη παρουσιάζεται στους πίνακες που ακολουθούν:

**A. Διδακτικό ωράριο όλων των τύπων του δημοτικού σχολείου**

|                                   |                 |
|-----------------------------------|-----------------|
| 1η διδακτική περίοδος (90' λεπτά) | 08:10* - 09:40  |
| 1ο διάλειμμα (25' λεπτά)          | 09:40 – 10:05   |
| 2η διδακτική περίοδος (90' λεπτά) | 10:05 – 11:35   |
| 2ο διάλειμμα (25' λεπτά)          | 11:35 – 12:00   |
| 3η διδακτική περίοδος (90' λεπτά) | 12:00 – 13:30** |

(\*) Η ώρα έναρξης των μαθημάτων μπορεί να τροποποιείται ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες με απόφαση του Περιφερειακού Υπηρεσιακού Συμβουλίου.

(\*\*) Εάν οι ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας παρεμποδίζουν την εφαρμογή της τρίτης διδακτικής περιόδου, αυτή μπορεί να διασπάται σε δύο σαρανταπεντάλεπτα με ενδιάμεσο δεκάλεπτο διάλειμμα και με ανάλογη μείωση του πρώτου και δεύτερου διαλείμματος.

**Β. Ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των τύπων του δημοτικού σχολείου**

| Α/Α | ΜΑΘΗΜΑΤΑ                                                          | ΤΑΞΕΙΣ    |           |           |           |           |           |
|-----|-------------------------------------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
|     |                                                                   | Α΄        | Β΄        | Γ΄        | Δ΄        | Ε΄        | ΣΤ΄       |
| 1.  | Θρησκευτικά                                                       | -         | -         | 2         | 2         | 2         | 2         |
| 2.  | Γλώσσα                                                            | 9         | 9         | 8         | 8         | 7         | 7         |
| 3.  | Μαθηματικά                                                        | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         | 4         |
| 4.  | Ιστορία                                                           | -         | -         | 2         | 2         | 2         | 2         |
| 5.  | Μελέτη Περιβαλ.                                                   | 3         | 3         | 3         | 3         | -         | -         |
| 6.  | Γεωγραφία                                                         | -         | -         | -         | -         | 2         | 2         |
| 7.  | Φυσική                                                            | -         | -         | -         | -         | 3         | 3         |
| 8.  | Κοιν. & Πολ. Αγωγή                                                | -         | -         | -         | -         | 1         | 1         |
| 9.  | Αισθητική Αγωγή**                                                 | 3         | 3         | 3         | 3         | 2         | 2         |
| 10. | Φυσική Αγωγή                                                      | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         | 2         |
| 11. | Αγγλικά                                                           | -         | -         | 3         | 3         | 3         | 3         |
| 12. | Ευέλικτη Ζώνη<br>διαθεματικών &<br>Δημιουργικών<br>Δραστηριοτήτων | 4         | 4         | 3         | 3         | 2         | 2         |
|     | <b>ΣΥΝΟΛΟ</b>                                                     | <b>25</b> | <b>25</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> | <b>30</b> |

**Γ. Ενδεικτικές θεματικές περιοχές εφαρμογής της Ευέλικτης Ζώνης για το Δημοτικό Σχολείο**

Στον τομέα της εισαγωγής καινοτομιών στο Σχολείο, η Ευέλικτη Ζώνη επιχειρεί να εντάξει σ' ένα πλαίσιο με ειρμό και συγκρότηση καινοτόμα προαιρετικά προγράμματα, όπως είναι τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών και Καλλιτεχνικών θεμάτων, κλπ, τα οποία μέχρι τώρα αποτελούν αποσπασματικές και μεμονωμένες προσπάθειες κάποιων εκπαιδευτικών.

|                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Θέματα που προτείνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και θέματα από ερεθίσματα που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου</b> |
| Θέματα Αγωγής Υγείας                                                                                                               |
| Θέματα Κυκλοφοριακής Αγωγής                                                                                                        |
| Θέματα Αγωγής του Καταναλωτή                                                                                                       |
| Θέματα Περιβάλλοντος (κοινωνικού και φυσικού) – Γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον                                                   |
| Τεχνολογία                                                                                                                         |
| Παίζοντας με τους αριθμούς                                                                                                         |
| Μελέτη των Μ.Μ.Ε.                                                                                                                  |
| Διαχείριση της πληροφορίας                                                                                                         |
| Πολιτισμός – Διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση                                                                          |
| Θέματα Ολυμπιακής Παιδείας                                                                                                         |
| Ισότητα των δύο φύλλων – Αποδοχή της ετερότητας – Άλλα σύγχρονα θέματα                                                             |
| Θεματικές ενότητες από το πολυθεματικό βιβλίο «Βλέπω το Σημερινό Κόσμο»                                                            |
| Αισθητική Αγωγή – Δημιουργική έκφραση                                                                                              |
| Λογοτεχνία                                                                                                                         |
| Συμμετοχή και Παρέμβαση σε σχολικά και εξωσχολικά δρώμενα – εκδηλώσεις                                                             |
| Οι φυσικές επιστήμες στην καθημερινή ζωή                                                                                           |
| Ώρα βιβλιοθήκης για ελεύθερη ανάγνωση (φιλιαναγνωσία)                                                                              |
| Οργάνωση και λειτουργία μαθητικών συνεταιρισμών                                                                                    |

#### 4.1.4. Η μέθοδος project (Σχέδια εργασίας)

Με τον όρο <Σχέδιο εργασίας> αποδίδουμε τον αγγλόφωνο όρο «project method», τον οποίο καθιέρωσε στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ο W. Kilpatrick ως όρο της διδακτικής και ως μέθοδο διδασκαλίας στη γενική εκπαίδευση, συνδέοντάς τον με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και με τη σχεδιασμένη συλλογική δράση. Στη σύγχρονη χρήση του ο όρος project φαίνεται ότι είχε κάποια σημασιολογικά προβλήματα, σε τέτοιο σημείο που ανάγκασαν τον Kilpatrick, τον πρώτο θεωρητικό του project να χαρακτηρίσει αργότερα τον όρο <προκλητικό και ασαφής> και να θεωρήσει ατυχή την επιλογή του.

Ετυμολογικά στον όρο project υπάρχει το στοιχείο της προβολής προς τα εμπρός, αλλά δεν ορίζεται το προβαλλόμενο στοιχείο. Άλλοι, όπως ο Πετρουλάκης<sup>5</sup> αποδίδουν τον όρο project method ως <σχέδιο εργασίας> απόδοση του υιοθετείται από πολλούς Έλληνες παιδαγωγούς (Ματσαγγούρας, 2002).

Η διαφοροποίηση στην απόδοση του όρου project οφείλεται στο γεγονός ότι άλλοι προτάσουν τα βιώματα και τα ενδιαφέροντα (ψυχολογικό στοιχείο), άλλοι το στρατηγικό σχεδιασμό (μεθοδολογικό στοιχείο) και άλλοι το συλλογικό πλαίσιο (κοινωνικό στοιχείο), στοιχεία που συνυπάρχουν στη μέθοδο αυτή.

Άλλο σημείο αντιπαράθεσης που δίχασε τους υποστηριχτές των σχεδίων εργασίας είναι η σχέση της θεωρίας με την πράξη και πιο συγκεκριμένα αν η θεωρία προηγείται της πράξης ή αν η πράξη προηγείται της θεωρίας ή ακόμα αν η σχέση τους είναι αμφίδρομη.

Τέλος ένα τρίτο σημείο αντιπαράθεσης είναι, αν η μέθοδος project αφορά διακριτό τρόπο οργάνωσης του αναλυτικά προγράμματα ή μέθοδο διεξαγωγής της διδασκαλίας, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια κλασσικού τύπου αναλυτικά προγράμματα (Ματσαγγούρας, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ως σχέδιο εργασίας ορίζεται «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσια ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων» (Ματσαγγούρας, 2000).

Τα σημαντικά στοιχεία που διακρίνουμε στον ορισμό είναι: το (ελεύθερο), το (συλλογικό), το (ενδιαφέρον), το (πραξιακό), το (σκόπιμο). Χωρίς αυτά τα στοιχεία, το σχέδιο εργασίας είναι απλά ένα έργο προς εκτέλεση.

Στις μέρες μας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να αποδέχονται τα σχέδια εργασίας ως εναλλακτική και συμπληρωματική μέθοδο στις παραδοσιακές προσεγγίσεις, είτε ως πλαίσιο εφαρμογών αλλά και αξιολόγησης όσων διδάχτηκαν με πιο παραδοσιακούς τρόπους είτε ως κυρίαρχο πλαίσιο διδασκαλίας νέων γνώσεων, εντός του οποίου, όταν χρειαστεί, μπορεί να γίνει περιορισμένης έκτασης διδασκαλία παραδοσιακού τύπου. (Fritz, 1997).

Στη χώρα μας η εφαρμογή της επεκτάθηκε μέσα από προαιρετικά προγράμματα, όπως είναι τα περιβαλλοντικά, τα αγωγής υγείας και καταναλωτή, το πρόγραμμα «Μελίνα» και γενικεύτηκε με το Δ.Ε.Π.Π.Σ(ΦΕΚ 1336 18/10/2001), το οποίο προβλέπει την εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα (Χατζηδήμου, Ταρατόρη, 2002).

Η μέθοδος project δίνει βαρύτητα στην πρωτοβουλία και στην αυτενέργεια των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκε στην Αμερική και την Ευρώπη και μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία στα ολόήμερα σχολεία και στα σχολεία διευρυσμένου ωραρίου.

Η μέθοδος αυτή, όπως και η ομαδική διδασκαλία, χρησιμοποιείται αποκλειστικά από ομάδα ή ομάδες ατόμων στην πραγμάτευση ενός θέματος ρίχνοντας βαρύτητα στη συλλογική εργασία, στο συλλογικό πνεύμα, στην πρωτοβουλία των συμμετεχόντων, στην απόκτηση και ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης. Η μέθοδος project ξεχωρίζει από τις άλλες μεθόδους διότι: (Ματσαγγούρας, 2000).

- Βοηθά το μαθητή να αποκτήσει άνεση και ευχέρεια στη χρήση του λόγου, αφού κατά την εφαρμογή, αναπτύσσεται στενή συνεργασία μαθητή, εκπαιδευτικού και συμμαθητών, η οποία βοηθά να αποκτήσουν θάρρος και να εκφραστούν ελεύθερα μπροστά σε τρίτους.
- Επιτρέπει στο μαθητή να αναπτύξει πρωτοβουλία και να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του. Ο μαθητής αναζητά και εντοπίζει τα αντικείμενα με τα οποία θα ασχοληθεί και αποφασίζει ο ίδιος χωρίς να του το επιβάλλουν άλλοι.
- Συμβάλλει στη συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή με ίσους όρους. Ο δάσκαλος είναι μέλος της ομάδας, όπως είναι και ο μαθητής (Πετρουλάκης, 1981).
- Όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική και τη διδακτική διαδικασία.
- Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική σκέψη και να δεχθούν την κριτική από τους συμμαθητές τους αφού γίνεται συζήτηση και κριτική κατά την πορεία εφαρμογής της μεθόδου project.

Η μέθοδος αυτή είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στο παραδοσιακό σχολείο, εξαιτίας της μικρής διάρκειας παραμονής των μαθητών στο σχολείο. Είναι όμως κατάλληλη για το ολοήμερο σχολείο και βοηθά πολύ στη σωστή λειτουργία του.

Οι φάσεις εφαρμογής της μεθόδου project είναι:

- 1η φάση: Επιλογή του θέματος (Περάκης, 2004).

Η επιλογή του θέματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον διδάσκοντα, δεδομένου ότι τα κριτήρια επιλογής είναι σύνθετα και συχνά υπερβαίνουν τις δυνατότητες των μαθητών. Στην πράξη όμως η τελική επιλογή του θέματος, δεν είναι ή δεν πρέπει να φανεί ότι είναι δική του. Για να είναι μια εργασία αποτελεσματική, θα πρέπει να βρίσκεται μέσα στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες της ομάδας εργασίας.

Μετά την επιλογή του θέματος, ακολουθεί ο καθορισμός των επιμέρους στόχων της συνθετικής εργασίας τόσο από το δάσκαλο όσο και από τους μαθητές. Από το δάσκαλο θα πρέπει να ληφθούν υπόψη παράγοντες όπως:

η δομή της κοινωνίας – στην οποία εντάσσεται το σχολείο, τα θέματα που απασχολούν, το άμεσο περιβάλλον των μαθητών, η ηλικία των μαθητών, οι δυνατότητές τους, οι δυνατότητες αξιοποίησης των προγραμμάτων σπουδών των μαθημάτων που συνδέονται με το θέμα (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι στόχοι που τίθενται από τους μαθητές είναι: να μάθουν να μελετούν ένα θέμα επιστημονικά προσεγγίζοντας ερευνητικά τη γνώση, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να ορίσουν στόχους. Αυτή είναι μία διαδικασία πρωτόγνωρη για τους μαθητές, στην οποία καλό θα ήταν να βοηθηθούν διακριτικά από το δάσκαλο. Ένας εύκολος τρόπος για να ορίσουν στόχους οι μαθητές, είναι με τη βοήθεια ερωτήσεων: π.χ. Από ποια επιμέρους θέματα αποτελείται το θέμα που επιλέξαμε; Ποιοι φορείς εμπλέκονται στο θέμα; Ποιους αφορά το θέμα; κ.τ.λ. (Ward, 1996).

Ο ακριβής και προσεκτικός σχεδιασμός της συνθετικής εργασίας θα βοηθήσει τους μαθητές να μετατρέψουν τις ιδέες τους σε πραγματικότητα, θα περιορίσει τα λάθη ή την σπατάλη υλικών και χρόνου και θα καθορίσει τα “εργαλεία” που θα χρειαστεί να επιλέξουν οι μαθητές. Ακόμα θα πρέπει να κάνουν χρονοδιάγραμμα των εργασιών με βάση το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους (Χατζηδήμου, 2002).

Προτεινόμενα βήματα της 1ης φάσης είναι:

1. Συζήτηση μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου
2. Διατύπωση ιδεών
3. Ακριβής προσδιορισμός του θέματος που θα εξεταστεί
4. Καθορισμός των στόχων της εργασίας από το δάσκαλο και τους μαθητές
5. Σχεδιασμός και περιγραφή των εργασιών που απαιτούνται χρονοδιάγραμμα.
6. Καθορισμός των ομάδων εργασίας και κατανομή εργασιών

- 2η φάση: Αναζήτηση και συγκέντρωση πληροφοριών.

Η εξοικείωση των μαθητών με τη μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί προαπαιτούμενο και ταυτόχρονα στόχο των συνθετικών εργασιών. Σ' αυτή τη φάση, κάποια προσοχή απαιτούν και οι επαφές με τους εξωσχολικούς παράγοντες (δημόσιες υπηρεσίες, ειδικούς σε κάποια θέματα κ.τ.λ.). Σε κάθε περίπτωση, η συνεννόηση για τη συνάντηση με τον ειδικό, καλό θα ήταν να γίνεται από έναν ενήλικα (δάσκαλο, διευθυντή, γονέα). Οι ερωτήσεις και τα αιτήματα της ομάδας να απευθύνονται έγκαιρα, οι μαθητές να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι (ερωτηματολόγια), να επιβεβαιώνεται εκ των προτέρων ότι επιτρέπεται στη συνάντηση η χρήση φωτογραφικής μηχανής, κασετόφωνου, να παρέχεται στο φορέα η διαβεβαίωση ότι θα είναι στη διάθεσή του ό,τι προκύψει από την εργασία, για την πραγματοποίηση μιας έκθεσης, την έκδοση διαφημιστικού φυλλαδίου κ.τ.λ. (Anderson, 1975).

Μετά τη συγκέντρωση των πληροφοριών και την καταγραφή της βιβλιογραφίας και των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν, ακολουθεί η ταξινόμηση, η ανάλυση και η οργάνωση των στοιχείων που συγκέντρωσαν οι μαθητές. Σε κάθε φάση της συνθετικής εργασίας είναι απαραίτητη η αξιολόγηση.

Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να αξιολογούν τον εαυτό τους. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει από μέλη της ομάδας με τη μορφή παρουσίασης (Χατζηδήμου, Ταρατόρη, 2002).

Βήματα 2ης φάσης:

1. Έρευνα για συλλογή πληροφοριών από ειδικούς τοπικούς φορείς και υπηρεσίες, βιβλία, περιοδικά, μαγνητοταινίες, φωτογραφίες, διαδίκτυο, Μ.Μ.Ε.
2. Ταξινόμηση και ανάλυση πληροφοριών.
3. Καταγραφή της βιβλιογραφίας και των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν.

4. Παρουσίαση στην τάξη των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν.
5. Αξιολόγηση της πορείας της εργασίας.

- 3η φάση: Πραγματοποίηση της συνθετικής εργασίας (Χατζηδήμου, Ταρατόρη, 2002).

Είναι το πιο ευαίσθητο σημείο της συνθετικής εργασίας, αφού απαιτεί ικανότητες οργάνωσης, αφαίρεσης και σύνθεσης μαζί. Επομένως είναι απαραίτητη η διακριτική καθοδήγηση από το δάσκαλο.

Βήματα 3ης φάσης:

1. Οργάνωση και αξιοποίηση του υλικού που έχει συγκεντρωθεί.
2. Εκπόνηση των εργασιών που ανέλαβαν οι μαθητές με βάση τις οδηγίες του δασκάλου και τηρώντας τους προκαθορισμένους στόχους και τα κριτήρια που έχουν προκαθοριστεί.
3. Σύνθεση των εργασιών των ομάδων και δημιουργία της κοινής εργασίας.

- 4η φάση: Αξιολόγηση της κοινής εργασίας.

Η αξιολόγηση μιας συνθετικής εργασίας, είναι μια συνεχής διαδικασία που γίνεται σε όλες τις φάσεις. Πριν από την παρουσίαση της εργασίας θα πρέπει να γίνει η τελική αξιολόγηση τόσο από τους μαθητές που την εκπόνησαν όσο και από το δάσκαλο. Οι μαθητές αξιολογούν την επιτυχία της ανάλυσης των πληροφοριών που έκαναν, τον προγραμματισμό της εργασίας, την υλοποίησή της, το βαθμό στον οποίο η εργασία εξυπηρέτησε τους στόχους που οι ίδιοι είχαν θέσει. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με μορφή ερωτήσεων.

Η αξιολόγηση από το δάσκαλο απλώνεται στους τομείς της υλοποίησης τόσο των στόχων του προγράμματος συνολικά όσο και των στόχων που έθεσαν οι μαθητές, στη μέθοδο που ακολούθησαν στον τρόπο εργασίας και το βαθμό συνεργασίας των ομάδων στη δημιουργικότητα και τις επινοήσεις, στη διατύπωση ιδεών, στην οργάνωση της μελέτης, στην αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας, στην πραγματοποίηση της εργασίας και στο σχεδιασμό της παρουσίασης. (Ματσαγγούρας, 2002).

Βήματα 4ης φάσης:

1. Η αξιολόγηση της εργασίας με βάση τους στόχους που τέθηκαν στην 1<sup>η</sup> φάση.
2. Έλεγχος

### 3. Διόρθωση – Τροποποιήσεις.

- 5η φάση: Αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας

Όταν η ομάδα εργασίας τελειώσει τη δουλειά της, θα πρέπει να παρουσιάσει γραπτώς τον τρόπο που εργάστηκε, όπως επίσης και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε. Η παρουσίαση της συνθετικής εργασίας, με όποιον τρόπο και αν επιλεγεί να γίνει (έκθεση, κατασκευές, περιοδικά, internet κ.λ.π) θα πρέπει να περιλαμβάνει και τα εξής:

1. Ευχαριστίες προς του ανθρώπους και τους φορείς που βοήθησαν.
2. Εισαγωγή στο θέμα της εργασίας.
3. Περιγραφή της μεθόδου εργασίας που ακολούθησαν στη μελέτη τους.
4. Καταγραφή των στοιχείων που συγκέντρωσαν.
5. Συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν.
6. Προτάσεις
7. Βιβλιογραφία – Πηγές που χρησιμοποίησαν.

Βήματα 5ης φάσης:

1. Εκτύπωση
2. Δημοσίευση
3. Παρουσίαση εργασίας

Το σχέδιο εργασίας απαιτεί αρκετό χρόνο, ο οποίος πρέπει να παραχωρηθεί τις περισσότερες φορές από συγκεκριμένα μαθήματα. Το επιχείρημα ότι μέσω του σχεδίου εργασίας καλύπτονται γνώσεις από άλλα μαθήματα, δεν ισχύει πάντοτε μια και το κριτήριο επιλογής του θέματος αποτελεί κύριο μέλημα του σχεδίου εργασίας. Παρά την απώλεια χρόνου με την έννοια που της δίνει το παραδοσιακό σχολείο. Οι μαθητές, μέσω των σχεδίων εργασίας, αποκτούν ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την αυτομόρφωσή τους.

Το σχέδιο εργασίας δεν μπορεί να αντικαταστήσει πλήρως τη συνηθισμένη διδασκαλία. Η παραδοσιακή διδασκαλία και το σχέδιο εργασίας παρουσιάζουν κενά, αλλά προσφέρουν και δυνατότητες, ώστε να μπορούν συνυπάρξουν και να συνεργαστούν. Πέρα όμως απ' αυτή τη σχέση συνύπαρξης και συνεργασίας, βρίσκονται ταυτόχρονα και μια θέση αντίθεσης και αλληλοαναιρέσεως. Ενώ δηλαδή

το σχέδιο εργασίας αποβλέπει στην υπέρβαση του παραδοσιακού μαθήματος και δείχνει να έχει ως σκοπό την κατάργησή του, κινδυνεύει να μην είναι πλέον <μάθημα>.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βαδίζει το δύσβατο μονοπάτι μεταξύ των δύο, ώστε το σχέδιο εργασίας να μην απομακρυνθεί από το σκοπό του που είναι σαφής: να μεταβάλει το παραδοσιακό μάθημα και να ξεπεράσει τα στενά του όρια από το ένα μέρος και να είναι πραγματικό μάθημα από το άλλο.

Ένα project δεν έχει ορισμένη χρονική διάρκεια. Μπορεί να ολοκληρωθεί μέσα σε μία ή περισσότερες ημέρες, μπορεί να διαρκέσει εβδομάδες ακόμα και μήνες. Επίσης είναι δυνατόν να αφορά συγκεκριμένη τάξη ή παράλληλες τάξεις αλλά και να υπερβαίνει τα όρια της τάξης και να αφορά περισσότερες τάξεις ή και ολόκληρο το σχολείο (Ματσαγγούρας, 2002).

#### **4.1.5. Η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας στο χώρο του σχολείου**

Μεταξύ των βασικών στόχων που επιδιώκει να πετύχει το ολόήμερο σχολείο συμπεριλαμβάνεται και η προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη ημέρα στα πλαίσια της οποίας γίνεται η εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια του πρωινού προγράμματος του σχολείου.

Το πρόγραμμα εμπέδωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων περιλαμβάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες όπως την ολοκλήρωση των “κατ’ οίκον εργασιών” με την καθοδήγηση του δασκάλου, τη μελέτη των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, της ενασχόληση με επιπρόσθετες δραστηριότητες στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά για την κάλυψη γνωστικών κενών στη μάθηση, την επίλυση αποριών, την παροχή γενικών κατευθύνσεων και συμβουλών εξειδικευμένης υποστήριξης όπου χρειασθεί (Μπάκας, 2003).

Η επιτυχία του προγράμματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το διαφοροποιημένο ρόλο του δασκάλου, στο ολόήμερο σχολείο, από τον αριθμό των μαθητών που παίρνουν μέρος από τις συνθήκες εργασίας, από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών του προγράμματος, είναι απαραίτητη η συνεργασία του δασκάλου<sup>7</sup> που εποπτεύει και συνεργάζεται με τους μαθητές κατά την ώρα των εργασιών, με τους δασκάλους των τάξεων, ώστε να

σχεδιάζονται οι παρεμβάσεις που χρειάζεται να γίνουν για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Βασική κατεύθυνση του προγράμματος εμπέδωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων, είναι η ολοκλήρωση όλων των μαθησιακών διαδικασιών στα πλαίσια του σχολείου, ώστε οι μαθητές να έχουν ελεύθερο χρόνο στο σπίτι για επικοινωνία με τους γονείς τους και ανάπαυση (Πυργιωτάκης, 2002).

Στα πλαίσια λοιπόν του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου σε σχέση με το παιδί και την οικογένεια του, καταβάλλεται προσπάθεια να επανεταχθούν όλες οι πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας (παρουσίαση, εξάσκηση, εμπέδωση) από το σπίτι στο σχολείο. Η πρακτική που ακολουθείται σήμερα στο σχολείο κατά κανόνα είναι: ο δάσκαλος παραδίδει το μάθημα και δίνει κάποιες ασκήσεις και αναθέτει κατόπιν εργασίες για το σπίτι, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διδασκαλία με τη βοήθεια της οικογένειας. Τα τελευταία χρόνια μάλιστα γίνεται και κατάχρηση των φωτοτυπιών. Στα περισσότερα μαθήματα φωτοτυπούνται εργασίες και δίδονται για το σπίτι, χωρίς να ελέγχεται αν οι εργασίες αυτές ανταποκρίνονται ή όχι στους σκοπούς του μαθήματος και στις ικανότητες των μαθημάτων.

Με τον τρόπο αυτό το παιδί υποχρεώνεται ν' αφιερώσει ένα σημαντικό μέρος του απογεύματος για να ασχοληθεί με τα μαθήματα του σχολείου και ταυτόχρονα υποχρεώνονται και οι γονείς του να εμπλακούν συστηματικά σ' αυτή τη διαδικασία της επανάληψης και εμπέδωσης κάθε μαθήματος.

Η εμπλοκή όμως αυτή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία καθίσταται και ένας μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς μαθητές των οποίων οι γονείς δεν έχουν το χρόνο ή τις γνώσεις να βοηθήσουν τα παιδιά τους, υστερούν στα μαθήματα σε σχέση με τους μαθητές που έχουν μορφωμένους γονείς (Πυργιωτάκης, 2002).

Η ένταξη αυτή της σχολικής προετοιμασίας στα πλαίσια του ολόημερου σχολείου δε στοχεύει να κάνει το σχολείο "εκτεταμένο φροντιστήριο" αλλά αντίθετα να αποκαταστήσει στον καθένα φορέα (δασκάλους, μαθητές, γονείς) τον πραγματικό ρόλο σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό θα γίνει μεταξύ άλλων, με το να ολοκληρώνουν οι μαθητές τις όποιες δραστηριότητες σχετίζονται με τα μαθήματά τους, στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου με τη συνεργασία και βοήθεια των εκπαιδευτικών και όχι στο σπίτι με τη βοήθεια των γονέων. Για το λόγο αυτό

προβλέπεται, εφόσον καθίσταται αναγκαίο, η προσθήκη συγκεκριμένων ωρών προετοιμασίας, στο ολοήμερο πρόγραμμα, κατά τις οποίες θα ολοκληρώνεται η εμπέδωση και οι λοιπές εργασίες των μαθητών (Βιτσιλάκη, Πυργιωτάκης, 2001).

Βέβαια στο ολοήμερο σχολείο γίνεται προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της διδακτικής μεθοδολογίας με στόχο και τον επαναπροσδιορισμό και του είδους και της έκτασης της αναγκαίας σχολικής προετοιμασίας ή των κατ' οίκον εργασιών. Για το λόγο αυτό ο δάσκαλος προσπαθεί να εντάξει αυτό που θεωρεί αναγκαίο για την εμπέδωση του κάθε αντικειμένου, μέσα στο ίδιο το μάθημα.

Υλοποιώντας τις κατευθύνσεις του αναλυτικά προγράμματα εισαγάγει τους μαθητές στο αντικείμενο και τους βοηθά να το προσεγγίσουν, να το επεξεργαστούν και να το κατανοήσουν με βάση κυρίως τις αρχές της διερευνητικής μάθησης (Πετρουλάκης, 1981). Ταυτόχρονα αξιολογεί και επιλέγει σε κάθε περίπτωση ορισμένες από τις εμπεδωτικές ασκήσεις που είναι αναγκαίες για την κατανόηση του αντικειμένου. Εφόσον κρίνεται ότι χρειάζεται εκτενέστερη εξάσκηση, καταβάλλεται προσπάθεια αυτή να γίνει σε μια επιπρόσθετη ώρα προετοιμασίας, η οποία είναι καλύτερα να ακολουθήσει αμέσως τις προγραμματισμένες διδακτικές ώρες του συγκεκριμένου μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2002).

Κατά κύριο λόγο με τη μετάδοση και εμπέδωση της γνώσης στα πλαίσια του κάθε μαθήματος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, προβλέπεται ότι θα μειωθούν σημαντικά οι ώρες που είναι όντως αναγκαίο να αφιερώσει ο μέσος μαθητής, ώστε να επεξεργαστεί τη διδακτέα ύλη και να αποκομίσει την αναγκαία γνώση. Το μεγαλύτερο μέρος των ωρών αυτών μπορούν κάλλιστα να ενταχθούν στο ολοήμερο πρόγραμμα ως (ώρες προετοιμασίας).

Στις μικρές τάξεις είναι απολύτως εφικτή η ολοκλήρωση των εργασιών και της προετοιμασίας στο σχολείο. Στις μεγάλες τάξεις αυτό δεν είναι πάντα πραγματοποιήσιμο. Όμως εκτιμάται ότι με την ουσιαστική αναμόρφωση της διδακτικής πράξης, τον περιορισμό της αποστήθισης, την αξιοποίηση των εργαστηρίων, την ανάθεση εκπόνησης διαθεματικών ατομικών και ομαδικών εργασιών, με τη χρήση βιβλιοθήκης και του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού, οι μαθητές θα μπορούν να αποκομίζουν γνώση μέσα από δημιουργικές και ευχάριστες διεργασίες και σε συγκριτικά λιγότερο χρόνο για κάθε ημέρα.

Το ολοήμερο σχολείο καλείται λοιπόν σήμερα ν' αντιμετωπίσει το πρόβλημα των κατ' οίκον εργασιών, γιατί απ' αυτή την αντιμετώπιση θα εξαρτηθεί η ποιότητα του κλίματος που θα επικρατήσει σ' αυτό, των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Το θετικό συναισθηματικό κλίμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, μια και οι μαθητές παραμένουν σ' αυτό πολύ χρόνο και θα πρέπει να θέλουν να παραμείνουν.

Εξάλλου η ολοκλήρωση των εργασιών στο σχολείο θα αποτελέσει ένα κύριο κριτήριο για τη θετική υποδοχή και υποστήριξη το ολοήμερο σχολείο από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και γενικά από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Το Υ.Π.Ε.Π.Θ. μέσω του Π.Ι. δίνει ορισμένες συγκεκριμένες οδηγίες τις οποίες θεωρεί απαραίτητες να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός της πράξης, κατά την ανάθεση, την εκτέλεση και τον έλεγχο των εργασιών των μαθητών στο ολοήμερο σχολείο, οι οποίες είναι (Βεττός, Ταρατόρη, Χατζηδήμου, 2002):

1. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τον τρόπο εργασίας, τις αδυναμίες, τις ελλείψεις, τις δυσκολίες κ.λ.π που έχουν ή συναντούν οι μαθητές στην εκτέλεση των εργασιών τους. Αν δηλαδή γίνονται το πρωί ή το απόγευμα, αν έχουν ελλείψεις στα γνωστικά αντικείμενα, αν έχουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους άλλους, αν είναι εχθρική η ατμόσφαιρα στην οικογένεια, αν το σχολείο διαθέτει βιβλιοθήκη κ.λ.π.
2. Να είναι σε θέση να ξεχωρίζει ποιες εργασίες προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, ποιες εργασίες είναι χρήσιμες, ωφέλιμες και σε ποιο βαθμό προάγουν την κριτική σκέψη. Επομένως ο εκπαιδευτικός πρέπει ν' αποφεύγει ν' αναθέτει πάντα την ίδια μορφή εργασιών που εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό και υλοποιούνται με τον ίδιο τρόπο εκτέλεσης και να φροντίζει να υπάρχει διαφοροποίηση: (Ματσαγγούρας, 2000).
  - Ως προς το επίπεδο των μαθητών
  - Ως προς τον τρόπο ανάθεσης των εργασιών (να είναι άλλοτε γραπτές και άλλοτε προφορικές).
  - Ως προς τη μορφή ανάθεσης και εκτέλεσης των εργασιών (να έχουν άλλοτε ατομική και άλλοτε ομαδική μορφή ή να είναι προαιρετικές ή υποχρεωτικές ή να επιλέγουν μόνοι τους οι μαθητές τις εργασίες).

- Ως προς το βαθμό δυσκολίας τους
- Ως προς το είδος και το σκοπό τους (να ασκούνται οι μαθητές σε όσα διδάχτηκαν (ασκήσεις), να επαναλαμβάνουν ό,τι διδάχτηκαν (επαναλήψεις), να εφαρμόζουν ό,τι διδάχτηκαν (εφαρμογές) να ασκούνται και να μαθαίνονται με πειράματα (επίδειξη), να ανακαλούν στη μνήμη ό,τι έχουν διδαχθεί (μνημονικές) κ.λ.π.
- Ως προς το χρόνο διάρκειας και εκτέλεσης (να ανατίθενται εργασίες άλλοτε σε καθημερινή βάση, άλλοτε σε εβδομαδιαία, σε δεκαπενθήμερη κ.λ.π.)
- Ως προς τα μαθήματα ανάθεσης και εκτέλεσής τους (μπορεί να τίθενται σε ένα μάθημα, σε δύο, σε κύκλους μαθημάτων κ.λ.π.)

Μία τέτοια διαφοροποίηση θα βοηθήσει σημαντικά και αποτελεσματικά τόσο τον εκπαιδευτικό που αναθέτει εργασίες, όσο και το μαθητή που τις εκτελεί.

3. Να δίνει όσο γίνεται πιο πολλές έγκυρες και αξιόπιστες πληροφορίες για τα θέματα που τους αναθέτει πριν από την ανάθεση και μετά την ανάθεση των εργασιών, να τους έχει εξασκήσει και μάθει διάφορες τεχνικές μάθησης.  
Να είναι σε θέση π.χ. να εργάζονται μόνοι τους, από κοινού με άλλους, να εφαρμόζουν στην πράξη όσα έχουν μάθει και να μην παπαγαλίζουν απλά και μόνο τα λεγόμενα άλλων, να είναι σε θέση οι ίδιοι να διαπιστώνουν τι γράφουν και γιατί το γράφουν, τι κατασκευάζουν και γιατί το κατασκευάζουν και γενικά τι απαντούν και γιατί το απαντούν (Πετρουλάκης, 1981).
4. Να συζητά με τους μαθητές τόσο πριν από την ανάθεση όσο και μετά να δίνει σαφείς οδηγίες για την επίλυσή τους και να ελέγχει οπωσδήποτε μετά την εκτέλεση τους. Υπάρχουν πολλοί και διάφοροι τρόποι ελέγχου των εργασιών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συγκεντρώσει όλες τις εργασίες και να τις διορθώσει, είτε να τις διορθώσουν οι ίδιοι οι μαθητές, ύστερα από οδηγίες του δασκάλου, είτε να διορθώσουν οι μαθητές τις εργασίες των συμμαθητών τους κ.λ.π. Ο τρόπος ελέγχου εξαρτάται από το είδος των εργασιών. Πρέπει να επισημανθεί ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει εκ των προτέρων, τον τρόπο ελέγχου των εργασιών. Ο έλεγχος και η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των εργασιών κρίνονται απαραίτητα, γιατί διαφορετικά οι εργασίες χάνουν το νόημά τους και την παιδαγωγική τους αξία. Οι μαθητές,

όταν δεν ελέγχονται οι εργασίες τους, έχουν την εντύπωση ότι δουλεύουν άδικα, γιατί πιστεύουν ότι ο δάσκαλος δεν δείχνει τη δέουσα προσοχή και την ανάλογη βαρύτητα και δεν υπολογίζει την εργασία τους.

5. Να προετοιμάζει τις εργασίες που πρόκειται να αναθέσει από την προηγούμενη ημέρα και τις συμπεριλαμβάνει στον προγραμματισμό του μαθήματός του. Με τον τρόπο αυτό δε θα δίνει ευκαιριακές και πρόχειρες εργασίες αλλά και προετοιμασμένες και προγραμματισμένες από κάθε άποψη (Πυργιωτάκης, 2002).
6. Να επισημαίνει και να επεξηγεί στους μαθητές, γιατί τους αναθέτει εργασίες και ποιο σκοπό εξυπηρετούν αυτές. Οι μαθητές οφείλουν να γνωρίζουν γιατί τις εκτελούν, ώστε να έχουν κίνητρο, ενδιαφέρον να τις διεκπεραιώσουν και να μην έχουν την εντύπωση ότι εργάζονται χωρίς στόχο.
7. Να αναθέτει εργασίες με ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους στόχους. Να γνωρίζει δηλαδή ο εκπαιδευτικός αν οι μαθητές του μπορούν να τις φέρουν εις πέρας, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν να αισθανθούν τη χαρά της ανακάλυψης και της δημιουργίας και δεν τις θεωρούν αγγαρεία.
8. Να επιβραβεύει και να ενισχύει όχι μόνο τους καλούς, αλλά όλους τους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργήσει σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την επίδοσή τους, κίνητρα μάθησης και θα τους δώσει την ευχαρίστηση και τη χαρά να εργαστούν (Πετρουλάκης, 1981).
9. Να έχει μάθει να ζει με τα προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην τάξη εξαιτίας της ανάθεσης των εργασιών, ώστε να μπορεί να τα αντιμετωπίζει ανάλογα. Όσο πιο καλός γνώστης είναι και πιο ενημερωμένος για τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές του, τόσο καλύτερα θα τις αντιμετωπίσει.
10. Να μη χρησιμοποιεί την ανάθεση και την εκτέλεση των εργασιών ως μέσο τιμωρίας των μαθητών, ούτε ως μέσο και ως ευκαιρία απασχόλησης διότι τότε οι μαθητές χάνουν κάθε ενδιαφέρον και οι εργασίες δεν έχουν θετικό αποτέλεσμα.
11. Να λαμβάνει υπόψη, στην ανάθεση των εργασιών, και τα άλλα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο καθώς και τις υπόλοιπες ενδοσχολικές δραστηριότητες των μαθητών, ώστε να αφήνει χρόνο να αναθέτουν εργασία και οι άλλοι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην τάξη.

12. Να μην ξεχνά ο εκπαιδευτικός τη βασική παιδαγωγική αρχή, ότι δηλαδή όσο καλύτερα είναι ο ίδιος προετοιμασμένος για τη διδασκαλία, τόσο πιο αποτελεσματικό θα είναι το έργο του και τόσο λιγότερες και πιο αποτελεσματικές εργασίες αναθέτει.

#### **4.1.6. Η ενισχυτική διδασκαλία στο ολόημερο σχολείο**

Ένας άλλος μαθησιακός στόχος της ένταξης και ολοκλήρωσης της προετοιμασίας στο ολόημερο σχολείο είναι και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αρκετοί μαθητές. Δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές κάθε σχολικής τάξης δε βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, είναι γνωστό σ' όλους τους εκπαιδευτικούς ότι ορισμένοι προχωρημένοι μαθητές, ολοκληρώνουν την εργασία πολύ γρήγορα, ενώ άλλοι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης της ύλης. Βέβαια ο αριθμός των μαθητών που έχει τέτοια προβλήματα, διαφέρει σε μεγάλο βαθμό μεταξύ σχολικών μονάδων.

Κάθε σχολική μονάδα ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες κάθε τάξης, πρέπει να συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμα τις αναγκαίες ώρες σχολικής προετοιμασίας (Βιτσιλάκη, 2002).

Εφόσον όμως η αλλαγή της διδακτικής προσέγγισης σε συνδυασμό με τον επιπρόσθετο χρόνο που αφιερώνεται για προετοιμασία δεν επαρκούν για ορισμένους μαθητές, τότε πρέπει να διαμορφωθεί τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Χρειάζεται όμως προσοχή ώστε να μη στιγματιστούν οι συμμετέχοντες σ' αυτό το τμήμα, ούτε να αισθάνονται τιμωρημένοι κάνοντας μάθημα κατά την ώρα που οι συμμαθητές τους ασχολούνται με ευχάριστες δραστηριότητες επιλογής, όπως ζωγραφική, πληροφορική κ.λ.π. (Πυργιωτάκης, 2002).

Ένας από τους τρόπους για να αποφευχθεί αυτό αλλά και να ενισχυθούν και να αξιοποιηθούν οι ικανότητες όλων ανεξαιρέτως των παιδιών, είναι η ανάθεση εργασιών που να μπορούν να εκπονηθούν σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας, κάτι που είναι εύκολο και εφικτό, ιδιαίτερα στα μαθήματα που δημιουργού την ανάγκη για ενισχυτική διδασκαλία, όπως είναι η Γλώσσα και Μαθηματικά. Εφόσον οι εργασίες αυτές εκπονούνται κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί στη βοήθεια των αδύνατων μαθητών, ενώ οι πλέον δυνατοί μπορούν να

εργαστούν σιωπηρά στην τάξη ή να ερευνήσουν θέμα τους στη βιβλιοθήκη ή εάν έχουν τελειώσει ν' ασχοληθούν με άλλες δραστηριότητες.

Ένας άλλος τρόπος αντιμετώπισης του προβλήματος είναι η αξιοποίηση της ομαδοσυγκεντρωτικής μεθόδου, μέσω της οποίας οι ομάδες, για την επεξεργασία ενός θέματος μπορούν να συγκροτηθούν από μαθητές διαφόρων επιπέδων, ώστε οι δυνατοί μαθητές να βοηθούν όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης και άμεσα εξηγώντας και βοηθώντας τους να βρουν τη λύση και έμμεσα δίνοντας το παράδειγμα με το δικό τους τρόπο εργασίας (Ματσαγγούρας, 2000).

#### **4.1.7. Περιορισμός της Σχολικής Αποτυχίας**

Στο παραδοσιακό σχολείο αναδεικνύονται αντιφάσεις οι οποίες δημιουργούν και αναπαράγουν τη σχολική αποτυχία ορισμένων μαθητών οι οποίοι συνήθως ανήκουν στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις. Συγκεκριμένα το σημερινό παραδοσιακό σχολείο απαιτεί από όλα τα παιδιά, στον ίδιο χρόνο και με την ίδια διδακτική μεθοδολογία, να μάθουν τα ίδια πράγματα. Πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι ενώ έχουν πολλαπλασιαστεί οι γνώσεις που καλείται σήμερα να μάθει ο μαθητής, ο χρόνος που έχει στη διάθεσή του παραμένει ο ίδιος. Στα πλαίσια αυτά, κάποιοι μαθητές μπορούν και ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις και άλλοι όχι. (Ματσαγγούρας, 2000).

Ιδιαίτερα οδυνηρή είναι η θέση των αδύνατων μαθητών στις ανταγωνιστικές τάξεις, οι οποίοι δεν μπορούν λόγω κοινωνικών και βιολογικών αιτιών να ανταγωνιστούν ισότιμα τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Οι μαθητές αυτοί βρίσκονται μεταφορικά και κυριολεκτικά στο περιθώριο της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί κάτω από την πίεση του χρόνου και της διδακτέας ύλης, εστιάζουν την προσοχή τους στους μεσαίους και καλούς μαθητές και παραμελούν τους αδύνατους, που συμμετέχουν ελάχιστα στο μάθημα και παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αποτυχίας στη σχολική εργασία.

Οι μαθητές αυτοί, λόγω των αρνητικών μαθησιακών εμπειριών, έχουν σχηματίσει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι σχολικοί λόγοι που επιδείνωσαν μια προϋπάρχουσα κατάσταση και οδήγησαν στην κατηγορία των αδύνατων μαθητών είναι:

- Η έλλειψη προληπτικής βοήθειας.

- Η κοινωνική οργάνωση της παραδοσιακής ανταγωνιστικής τάξης, σύμφωνα με το ατομικό-ανταγωνιστικό σύστημα.
- Το είδος των διδακτικών μεθόδων που εφαρμόζει το παραδοσιακό σχολείο» (Ματσαγγούρας, 2000).

Η ύπαρξη του ανταγωνιστικού συστήματος οργάνωσης μεγιστοποιεί τις αρχικές δυσκολίες που είχαν οι μαθητές αυτοί και τους τροφοδοτεί με αρνητικές μαθησιακές και συναισθηματικές εμπειρίες. Η αρνητική αυτοαντίληψη με τη σειρά της επηρεάζει αρνητικά τις αρχικές μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι τίθεται σε λειτουργία ο γνωστός φαύλος κύκλος από τον οποίο είναι αδύνατο να εξέλθει κανείς αν δεν επανακτήσει θετική αυτοαντίληψη, αν δε γεφυρώσει τα μαθησιακά κενά και δεν καταστεί ικανός να συμπορεύεται με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης του. Αυτές όμως οι προϋποθέσεις δεν είναι δυνατόν, να ικανοποιηθούν μέσα στο παραδοσιακό και ανταγωνιστικό σχολείο (Λάμνιας, 2002).

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι στη σχολική αποτυχία συμβάλει και η δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος είναι το κεντρικό πρόσωπο εξουσίας που κατευθύνει τα δρώμενα και επικυρώνει το αποτέλεσμα του ανταγωνισμού.

Εκτός όμως από τους παραπάνω λόγους, το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας επιδεινώθηκε επειδή τις τελευταίες δεκαετίες ισχυροποιήθηκε η σχέση του εκπαιδευτικού θεσμού με το πεδίο της παραγωγής με αποτέλεσμα την υποταγή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις της παραγωγής. Αυτό είχε ως συνέπεια την υποχώρηση της παιδαγωγικής και την έμφαση στην εξειδίκευση, γεγονός που συνοδεύτηκε από την υποβάθμιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η υποχώρηση της παιδαγωγικής μπορεί να θεωρηθεί ως μία βασική αιτία για την αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ανισότητας και της σχολικής αποτυχίας μαθητών που συνήθως προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Ματσαγγούρας, 2000).

Πολύ μεγαλύτερο εμφανίζεται το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας ανάμεσα στους αλλοδαπούς μαθητές οι οποίοι εκτός των άλλων δυσχερειών, αντιμετωπίζουν και το πρόβλημα της γλώσσας, της διαφορετικής κουλτούρας, του ξένου περιβάλλοντος.

Το ολόημερο σχολείο προσπαθεί να βοηθήσει τον αδύνατο μαθητή, εκτός των άλλων και μέσα από το ομαδοσυνεργατικό σύστημα. Οι σχέσεις αλληλοβοήθειας,

αποδοχής, αλληλοκαθοδήγησης που αναπτύσσονται μέσα στην ανομοιογενή ομάδα, μέλος της οποίας είναι ο αδύνατος μαθητής, δημιουργούν σ' αυτόν το αίσθημα της ασφάλειας και του παρέχουν τη δυνατότητα να βιώσει και αυτός μέσα από την ομάδα την εμπειρία της επιτυχίας. Οι καταστάσεις αυτές που είναι πρωτόγνωρες για τον αδύνατο μαθητή, τον βοηθούν αποφασιστικά στην αύξηση της αυτοεκτίμησης με όλα τα θετικά επακόλουθα στη μαθησιακή και κοινωνική συμπεριφορά του.

Πρέπει επίσης να τονιστεί ότι η βοήθεια που δέχεται ο αδύνατος μαθητής μέσα στην ομάδα, δεν είναι σε βάρος των υπόλοιπων μαθητών. Με αυτή την έννοια, η ομαδοκεντρική διδασκαλία, παρέχει στο ολόημερο σχολείο τη δυνατότητα να προσφέρει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης σε όλους του μαθητές, όπως ακριβώς ορίζει και η σχολική νομοθεσία (Ματσαγγούρας, 2000).

«Για την αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας πρέπει να διαμορφωθούν καθημερινά σχολικά προγράμματα βασισμένα σε γενικές αρχές όπως:

1. Η αναγνώριση, ο σεβασμός και η ανάδειξη της διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσα των μαθητών.
2. Η αντιμετώπιση των διακρίσεων και η βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.
3. Η προώθηση φιλόξενου κλίματος στην τάξη και η οικοδόμηση δεσμών φιλίας και πνεύματος αποδοχής και συνεργασίας μεταξύ συμμαθητών.
4. Η αξιοποίηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων, των εξωσχολικών πρακτικών γνώσεων και των ταλέντων των παιδιών.
5. Η ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας ισότιμα με τη γραπτή έκφραση.
6. Η ανάπτυξη της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών.
7. Ο σχεδιασμός του μαθησιακού προγράμματος με θέματα ελκυστικά και συναφή με την κουλτούρα, την καθημερινή ζωή, τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς των μαθητών.
8. Η συνεχής επεξήγηση λέξεων και φράσεων, παράλληλα με τη χρήση πολλών εποπτικών μέσων και τη δραματοποίηση, ώστε η γλώσσα να γίνεται κατανοητή από όλους.
9. Η προσαρμογή διδακτικών προσεγγίσεων και εργασιών, ώστε να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες, τις γνώσεις και τους ρυθμούς αφομοίωσης των μαθητών.

10. Η ενθάρρυνση της συμμετοχής όλων των μαθητών στο καθημερινό μάθημα και η συχνή επιβράβευση για κάθε συμμετοχή (Ρήγος, 2002).
11. Η διακριτική και εποικοδομητική διόρθωση των γλωσσικών λαθών.
12. Η ισότιμη αντιμετώπιση, ώστε ο λόγος του κάθε παιδιού να έχει το ίδιο βάρος, την ίδια αξία στο πλαίσιο της λειτουργίας της τάξης.
13. Η σταθερότητα και η τήρηση των κανόνων της τάξης από όλους, μαθητές και δασκάλους. Τους κανόνες αυτούς πρέπει να τους αποφασίζουν όλοι μαζί και να συμφωνήσουν όλοι μαζί να τους εφαρμάσουν» (Σινανίδου, 2003).

## **4.2. Κοινωνικοί σκοποί του ολοήμερου σχολείου**

### **4.2.1. Άνοιγμα του σχολείου στην Κοινωνία**

Ένας πρόσθετος λόγος, για τον οποίο το σχολείο δεν κατάφερε να εδραιωθεί στη συνείδηση της κοινωνίας στο βαθμό που του αρμόζει, είναι το γεγονός ότι δεν ανέλαβε πρωτοβουλίες για να βγει προς την κοινωνία και να δηλώσει την εκεί παρουσία του. Αυτό αποτελεί μία βασική αρχή το ολοήμερο σχολείο το οποίο επιθυμεί το άνοιγμα προς τον περιβάλλοντα χώρο, ώστε να αποκτήσει εγγύτητα προς τη ζωή και να αποφευχθεί η περαιτέρω σχολειοποίηση του μαθητή.

Πολύ συχνά βέβαια οι διευθυντές και οι σύλλογοι δασκάλων συνεργάζονται αρμονικά και παραγωγικά με τους εκπροσώπους των γονέων και αυτό έχει αποδώσει καρπούς. Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας, ώστε να ενεργοποιηθούν γονείς και φορείς της Τ.Α. να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου (Πυργιωτάκης, 2002).

Στα ολοήμερα σχολεία πολλών χωρών της Ε.Ε. εκτός από τους εκπαιδευτικούς, στη λειτουργία του σχολικού προγράμματος εμπλέκεται και προσωπικό άλλων ειδικοτήτων, όπως κοινωνικοί παιδαγωγοί, σχολικοί ψυχολόγοι, σύμβουλοι κ.λ.π. Επικουρικό ρόλο επίσης στην οργάνωση της σχολικής ζωής, αναλαμβάνουν άτομα που είναι καλλιτέχνες, τεχνίτες της τοπικής κοινωνίας, επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων, γονείς των μαθητών, σε εθελοντική βάση (Κωνσταντίνου, 2002).

«Η πράξη έδειξε ότι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία πραγματοποιείται καλύτερα μέσα από τρία σκέλη.

1. Μέσα από τη συνεργασία με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων, οι οποίοι συνήθως πρόθυμα βοηθούν σε κάθε εκδήλωση του σχολείου και συνεργάζονται για την επιτυχή έκβαση κάθε μορφής δραστηριοτήτων μέσα και έξω από το σχολείο.
2. Μέσα από επισκέψεις και συνεργασία με πρόσωπα και θεσμούς της τοπικής κοινωνίας, όπως δήμαρχος, δημοτικό συμβούλιο και γενικά με όλους εκείνους τους φορείς που έχουν κάποια θέση και εκτίμηση στην τοπική κοινωνία, τους οποίους καλούμε στο σχολείο, σε προγραμματισμένες διαλέξεις και δραστηριότητες ενταγμένες στο πρόγραμμα του σχολείου.
3. Μέσα από μια πιο συστηματική διδασκαλία με τη μέθοδο project, τα αποτελέσματα της οποίας μπορούν να προβάλλονται πέραν του σχολείου και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο προκαλώντας σε μερικές περιπτώσεις τη συμμετοχή ατόμων και φορέων της τοπικής κοινωνίας.» (Πυργιωτάκης, 2002).

Έτσι, στον αρχικό ετήσιο σχεδιασμό του σχολείου, μπορεί να επιλεγεί ένα επίμαχο θέμα, το οποίο να αποτελέσει την κεντρική θεματική γύρω από την οποία θα εξελιχθούν πολλά μικρότερα projects και με όλες τις ανάλογες δραστηριότητες. Κομμάτια της εργασίας που γίνεται στο σχολείο μπορούν και πρέπει να παρουσιάζονται έξω από το σχολείο, όχι για να δημιουργηθεί μία στιγμιαία εντύπωση, η οποία σε λίγο θα ξεχαστεί, γιατί αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι η αντίληψη που καλλιεργείται και η εσωτερική στάση που διαμορφώνεται απέναντι στους πολίτες.

Το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, απαιτεί οργανωτικές ικανότητες από τον εκπαιδευτικό και ιδέες ώστε να καταστεί το ολόημερο σχολείο ένα ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και να αξιοποιηθεί ως χώρος εκδηλώσεων, εκθέσεων και γενικότερα πολιτιστικής δράσης (Πυργιωτάκης, 2002).

Ο περιορισμός της παραπαιδείας Ένα από τα στοιχεία που δεν επιτρέπουν στο σχολείο να ανταποκριθεί στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, είναι ότι δίνει μεγάλη έμφαση στα λεγόμενα ακαδημαϊκά μαθήματα σε αντίθεση με τα μαθήματα που ανάγονται στο χώρο της τέχνης, για τα οποία δε δείχνει το ανάλογο ενδιαφέρον.

Υφίσταται έτσι μια διχοτόμηση της προσφοράς μέσα από την οποία, η ακαδημαϊκή γνώση προσφέρεται από το δημόσιο σχολείο ενώ η πολιτιστική αφιείται

στην ιδιωτική αγορά λες και αυτή είναι υποδεέστερης σημασίας για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. (Βιτσιλάκη, 2002).

Σήμερα αναζητείται τρόπος να λυθεί το πρόβλημα και να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα του δημόσιου σχολείου όλα αυτά τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία διδάσκονται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Είναι δύσκολο το παραδοσιακό σχολείο ν' αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της εποχής διότι δε διαθέτει την απαιτούμενη υποδομή.

Ο Έλληνας δαπανά για την παιδεία, τρεις φορές περισσότερα χρήματα απ' ότι ο μέσος Ευρωπαίος και μάλιστα αρκετές δεκαετίες αφού υιοθετήθηκε η δωρεάν παιδεία στην χώρα μας. Αυτό βέβαια δεν είναι ένδειξη φιλομάθειας, αλλά απόδειξη ανεπάρκειας της δημόσιας εκπαίδευσης. Είμαστε πολύ μακριά από το ιδανικό της δωρεάν παιδείας. Όσο ανεβαίνουμε τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, τόσο αυξάνονται και οι δαπάνες της οικογένειας για τη μόρφωση των παιδιών. Σήμερα υπολογίζεται ότι οι ιδιωτικές ετήσιες δαπάνες στα φροντιστήρια της Μέσης Εκπαίδευσης, ξεπερνούν κατά 100 δις δρχ. τις δημόσιες δαπάνες.

Αυτή η δυσάρεστη κατάσταση στην εκπαίδευση, δημιουργήθηκε επειδή το ελληνικό σχολείο καθυστέρησε πολύ να κάνει τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις τις οποίες πραγματοποίησαν οι περισσότερες χώρες της Ε.Ε. με πολύ μεγάλη επιτυχία και δεν άφησαν χώρο να αναπτυχθεί η παραπαιδεία, η οποία στη χώρα μας δυστυχώς έχει γιγαντωθεί.

Η πολιτεία στην προσπάθεια να αντιμετωπίσει την υπάρχουσα κατάσταση, προωθεί την καθιέρωση του ολοήμερου σχολείου μέσω του οποίου ευελπιστεί να παρέχει στο μαθητή όλα τα απαραίτητα εφόδια που απαιτεί ο 21ος αιώνας και να βοηθήσει παράλληλα την οικογένεια, απαλλάσσοντάς την από πολλές δαπάνες (Πυργιωτάκης, 2002).

Έτσι με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών από το Δημοτικό Σχολείο και σε επίπεδο ικανό να δώσει μελλοντικά τίτλο επάρκειας, με την εισαγωγή της πληροφορικής ως απαραίτητο εφόδιο για την πορεία του μαθητή, της μουσικής, του χορού, των εικαστικών τεχνών και άλλων γνωστικών αντικειμένων από τη λαϊκή παράδοση και τις τέχνες, το ολοήμερο σχολείο παρέχει στο μαθητή όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και ταυτόχρονα ανακουφίζει οικονομικά την οικογένεια (Σταυρίδης, 2001).

Εάν η πολιτεία προσφέρει τις απαραίτητες επιχορηγήσεις για τη γενίκευση του ολοήμερου σχολείου και τη δυνατότητα όλων των παιδιών να φοιτούν σ' αυτό, τότε στενεύει πολύ ο χώρος της παραπαιδείας ο οποίος πλέον δεν έχει λόγο ύπαρξης. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις του ολοήμερου σχολείου και ο διορισμός εκπαιδευτικών ειδικοτήτων οι οποίοι θα διδάσκουν τα νέα γνωστικά αντικείμενα.

Οι μαθητές, έχουν τη δυνατότητα, μέσα από τις δραστηριότητες του ολοήμερου σχολείου να ανακαλύψουν και να αναδείξουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και προτιμήσεις τους και να ασχοληθούν σοβαρά με αυτές. Η πρόοδός τους βελτιώνεται συνεχώς διότι έχουν πάντα βοηθό και συμπαραστάτη στην ολοκλήρωση των εργασιών τους το δάσκαλό τους, ο οποίος λύνει όλες τις απορίες και απομακρύνει το ενδεχόμενο της σχολικής αποτυχίας.

Σκοπός του ολοήμερου σχολείου είναι η αμέριστη βοήθεια στο μαθητή ώστε να ολοκληρώσει με επιτυχία τις εργασίες της επόμενης ημέρας. Για το λόγο αυτό λειτουργούν παράλληλα και τάξεις υποδοχής για τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές, ώστε να βοηθηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας τα οποία παρέχουν βοήθεια σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα. Με όλες αυτές τις παροχές το ολοήμερο σχολείο έχει σκοπό να ενισχύσει όλους τους μαθητές, κάθε κοινωνικής τάξης, οικογενειακής κατάστασης, σ' οποιαδήποτε περιφέρεια της χώρας μας και ανεξάρτητα από εθνικότητα, γλώσσα, πολιτισμό, ώστε να αντιμετωπίσουν κάθε δυσκολία μέσα στο χώρο του σχολείου με επιτυχία χωρίς να υποχρεώνονται να καταφεύγουν στην ιδιωτική εκπαίδευση.

#### **4.2.2. Η κάλυψη των αναγκών της εργαζόμενης μητέρας**

Οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που αναπτύχθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας συνέβαλαν στη διαδικασία μετασχηματισμού της εκτεταμένης οικογένειας σε πυρηνική δηλαδή σε οικογένεια δύο γενεών που την αποτελούν οι γονείς και τα ανήλικα τέκνα που συνήθως είναι λίγα.

Η εκτεταμένη οικογένεια εξασφάλιζε μια αρμονική ανάπτυξη στα μέλη της και δεν αντιμετώπιζε πρόβλημα επίβλεψης και προστασίας των παιδιών και όταν

ακόμα η μητέρα εργαζόταν εκτός της οικογένειας, διότι πάντα υπήρχε κάποιος στο σπίτι ο οποίος προσέφερε τις πολύτιμες γνώσεις και υπηρεσίες του αφήνοντας τους γονείς απερίσπαστους στην εργασία τους και βέβαιους για τη σωστή αγωγή των παιδιών τους.

Την εποχή μας στην πυρηνική οικογένεια, η εργαζόμενη μητέρα καλείται ν' αντιμετωπίσει πολλά και σοβαρά προβλήματα, αφού δεν υπάρχει η παρουσία των υπερήλικων και τα παιδιά μένουν μόνα στο σπίτι πολλές ώρες, ανεξέλεγκτα και εκτεθειμένα σε πολλούς κινδύνους. Ακόμα μεγαλύτερα είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η μητέρα στη μονογονική οικογένεια, όπου είναι επιφορτισμένη με περισσότερους ρόλους και μόνη υπεύθυνη για την αγωγή και την προστασία των παιδιών (Πυργιωτάκης, 2002).

Αυτές οι αλλαγές στην οικογένεια, η στενότητα χώρου και χρόνου, η αδυναμία των γονέων να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους, οδήγησαν στην δημιουργία του ολοήμερου σχολείου, το οποίο έρχεται να δώσει λύση στα σοβαρά προβλήματα που αντιμετωπίζει η οικογένεια με εργαζόμενους και τους δύο γονείς. Ο χρόνος λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου (8.00 – 16.00), καλύπτει τη μητέρα η οποία απαλλαγμένη από το καθημερινό άγχος της προστασίας των παιδιών, έχει πλέον τη δυνατότητα να βοηθήσει οικονομικά την οικογένεια, να δείξει τις ικανότητές της, να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο και να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα μέσα από την εργασία (Πυργιωτάκης, 2002).

Η ολοκλήρωση της προετοιμασίας των εργασιών της επόμενης ημέρας στο χώρο του σχολείου, αποτελεί μεγάλη ανακούφιση για τους εργαζόμενους γονείς, οι οποίοι δεν έχουν το χρόνο ή και τις απαραίτητες γνώσεις να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις σχολικές εργασίες. Με τον τρόπο αυτό και τα παιδιά, με τη φροντίδα των δασκάλων, βελτιώνονται στις σχολικές επιδόσεις και οι γονείς έχουν κάποιο ελεύθερο χρόνο για ουσιαστική επικοινωνία με τα παιδιά τους που οδηγεί στη συναισθηματική ισορροπία και σύμφιξη των δεσμών μεταξύ τους (Κυρίζογλου, 2005).

Η οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική συμβολή του ολοήμερου σχολείου στην οικογένεια, είναι ακόμα μεγαλύτερη στις χαμηλότερες οικονομικές τάξεις καθώς και στις οικογένειες των μεταναστών που αντιμετωπίζουν οξύτερα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα και αδυνατούν να δώσουν στα παιδιά τους τη μόρφωση που επιθυμούν.

Μεγάλη προσφορά του ολοήμερου σχολείου δεν είναι μόνο η παραμονή των παιδιών σ' αυτό κατά το χρονικό διάστημα που εργάζονται οι γονείς τους, αλλά και η ποιοτική ενασχόλησή τους με γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες που αναπτύσσουν τη φαντασία, την κριτική σκέψη και τους δίνουν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν και να αναπτύξουν τις ικανότητες τους, τα ταλέντα τους μέσα σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα όχι μόνο προστασίας αλλά και δημιουργίας.

#### **4.2.3. Η διαπολιτιστική αγωγή**

Στη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας η Ελλάδα έχει δεχθεί ένα σημαντικό αριθμό μετοίκων, ελληνικής ή αλλοδαπής καταγωγής, με αποτέλεσμα ν' αλλάξει ουσιαστικά η δημογραφική της σύνθεση και να έχει μετεξελιχθεί σε χώρα υποδοχής. Το μεγαλύτερο μέρος των πληθυσμών αυτών παρουσιάζεται ως μετανάστες, αφού το κίνητρο που τους ώθησε στη μετακίνηση προς τη χώρα μας, ήταν κυρίως η αναζήτηση εργασίας και η βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου.

«Τα ποσοτικά μεγέθη αυτής της μετακίνησης είναι δύσκολο να υπολογιστούν με ακρίβεια, αφού σημαντικό μέρος των πληθυσμών αυτών βρίσκεται υπό καθεστώς παρανομίας και αποφεύγει να καταγράφεται στις απογραφές. Η τελευταία απογραφή ανεβάζει τον αριθμό των αλλοδαπών που κατοικούν στην Ελλάδα στα 797.091 άτομα. Ωστόσο η αίσθηση που υπάρχει και που βασίζεται σε δηλώσεις αρμοδίων υπουργών, είναι ότι στην χώρα μας, ο αριθμός των αλλοδαπών, υπερβαίνει το ένα εκατομμύριο άτομα» (Νικολάου, 2003).

Στην εκπαίδευση, ο αριθμός των μαθητών που προέρχονται από τη μετανάστευση είναι επίσης μεγάλος. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου υπάρχουν ακριβή στοιχεία, υπολογίζονται σε 65.000 μαθητές, που σημαίνει ποσοστό 11% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Αν στο παραπάνω ποσοστό συνυπολογίσουμε και τους μαθητές που προέρχονται από τις δυο γηγενείς μειονότητες, τους Μουσουλμάνους της Δ. Θράκης και τους Τσιγγάνους, ένα σημαντικό τμήμα του μαθητικού πληθυσμού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Π.Ε.) παρουσιάζει πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που δεν μπορούμε να το αγνοούμε, ούτε όσον αφορά τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής, ούτε βέβαια στην καθημερινή, διδακτική πράξη (Καρακατσάνης, 2000).

Σ' αυτό το πλαίσιο, σχεδιάζονται και εφαρμόζονται διάφορα προγράμματα. Στην πραγματικότητα όμως δεν υπάρχει ένας κατάλογος από γνωστικά αντικείμενα τα οποία θα πρέπει να προστεθούν στο σχολικό πρόγραμμα, ούτε κάποιες συγκεκριμένες σχολικές πρακτικές τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόσουν. Έτσι οι καινοτομίες μέσω των οποίων επιχειρείται η υλοποίηση των στόχων της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εξαντλούνται στην εισαγωγή ορισμένων παρωχημένων γνώσεων για τα έθιμα, την παράδοση και την ιστορική κληρονομιά των μειοψηφικών ομάδων.

Η διαπολιτιστική εκπαίδευση, για να ανταποκριθεί στους στόχους της, θα πρέπει να οικοδομηθεί πάνω στην κοινωνική και πολιτισμική διαφορά την οποία φέρνουν οι μαθητές στο σχολείο. Θα πρέπει να λάβει υπόψη της ότι οι αιτίες που οι γηγενείς μαθητές έχουν δυσκολία στο να αντιμετωπίσουν χωρίς προκατάληψη τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους, βρίσκονται στην οικογένεια αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον της ελληνικής κοινωνίας (Νικολάου, 2003).

Μια τέτοια Δ.Ε. απαιτεί μια συνολική αλλαγή στη σχολική ζωή και στο σχολικό πρόγραμμα και όχι μια απλή πρόσθεση ενός μαθήματος. Καταρχάς, απαιτεί συνολική επαναδιαπραγμάτευση της σχέσης μεταξύ των δασκάλων, των γονέων και των άλλων μελών της κοινότητας, όπως και την αλλαγή των παιδαγωγικών μεθόδων, της ύλης των μαθημάτων και του τρόπου διδασκαλίας. Μια τέτοια διαπολιτισμική εκπαίδευση απαιτεί από το δάσκαλο ν' αποφύγει ν' αξιολογήσει αρνητικά τις εμπειρίες των μαθημάτων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα (Λαζαρίδου, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως καθήκον να στηρίζει τη συμβίωση πολλών και διαφορετικών ομάδων. Είναι μια δυνατή διαδικασία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Και έχει ένα μαχόμενο χαρακτήρα της οποίας η παιδαγωγική είναι μέσον υλοποίησης και θεωρητικό όργανο. Εμφανίζεται εκεί που παρατηρείται πολυπολιτισμικότητα, δηλώνει διαλεκτική σχέση και αμοιβαία αναγνώριση ετερότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση τονίζει την ανάγκη αναγνώρισης των διαφορών και επισημαίνει την κοινή συμβολή των λαών στο σημερινό οικουμενικό πολιτιστικό οικοδόμημα και προωθεί την ευρωπαϊκή και διεθνή διάσταση στο εκπαιδευτικό έργο του σχολείου.

Για την επιτυχία των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χρειάζεται ένα νέο μοντέλο σχολείου, το οποίο θα ξεριζώνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και θα δώσει τη δυνατότητα ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Το νέο αυτό μοντέλο είναι το ολοήμερο σχολείο στο οποίο φοιτούν γηγενείς παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές (Βακαλιός, 2000).

Το ολοήμερο σχολείο ενισχύεται με νέα προγράμματα, διαμορφώνει νέα σχολική κουλτούρα, δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να αναπτύξουν τις ικανότητες τους, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους και οργανώνει εκδηλώσεις ανοιχτές στην κοινωνία, πάνω στα θέματα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας.

Παράγοντες που θα βοηθήσουν αποτελεσματικά την προσπάθεια κοινωνικοποίησης και ομαλής σχολικής ένταξης των αλλοδαπών μαθητών, είναι ο δάσκαλος της τάξης, ο διευθυντής και το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, οι μαθητές του σχολείου και κυρίως οι γηγενείς και οι γονείς των μαθητών.

Εκείνος που αναμφισβήτητα μπορεί να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των μαθητών, στο σχολικό περιβάλλον είναι ο δάσκαλος. Στη προκειμένη περίπτωση, η αποτελεσματικότητά του δε θα εξαρτηθεί τόσο από τη διδακτική του δεινότητα όσο από την παιδαγωγική συμπεριφορά του. Τα παιδιά δαισθάνονται αν ο δάσκαλος δείχνει ενδιαφέρον γι' αυτά. Καταλαβαίνουν αν έχει πράγματι υπομονή και κατανόηση. Μ' άλλα λόγια έχουν την ικανότητα να αντιληφθούν αν η στάση του απέναντί τους είναι θετική ή απορριπτική. Είναι φανερό, ποια απήχηση μπορεί να έχει στον παραγμένο ψυχικό κόσμο ενός τέτοιου παιδιού, ένα χαμόγελο, ένα νεύμα ενθάρρυνσης και συγκατάβασης. Σίγουρα θα εμπυρώσει το παιδί και θα το βγάλει από το τέλμα της απομόνωσης.

Η προσεγμένη παιδαγωγική συμπεριφορά του δασκάλου, αν συνδυαστεί με μια μεθοδευμένη διδακτική βοήθεια, τότε σίγουρα θα ομαλοποιήσει την πορεία προς τη μάθηση και θα κάνει τη σχολική εργασία ενδιαφέρουσα, ενώ η αισιοδοξία, με όλες τις ευεργετικές της συνέπειες, θα βοηθήσει τους αλλοδαπούς μαθητές ν' αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να μην οδηγηθούν στη σχολική αποτυχία.

Βέβαια δεν μπορεί να μείνει έξω απ' αυτήν την προσπάθεια ο διευθυντής του σχολείου, που με την ηγετική του θέση μπορεί να γίνει η κινητήριος δύναμη της όλης προσπάθειας. Απ' αυτόν θα καθοδηγηθεί κατάλληλα το διδακτικό προσωπικό του

σχολείου, οι μαθητές και οι γονείς τους, για το τι πρέπει να κάνει ο καθένας τους (Δαμανάκης, 1987).

Δεν μπορούμε να πούμε πως ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου είναι γεγονός. Είναι όμως το ζητούμενο, το επιδιωκόμενο. Τα ίδια τα γεγονότα υποχρεώνουν τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης να αποδεχθούν τις υπάρχουσες πολιτισμικές, εθνικές, κοινωνικές, θρησκευτικές και λοιπές διαφορές. Το σχολείο υποχρεώνεται σιγά - σιγά να απαλλαγεί από τη λογική της ομοιομορφίας και της αφομοίωσης και να γίνει ένα σχολείο με πολιτισμική πολυφωνία, όπου ο αλλοδαπός μαθητής δε θα πιέζεται να συμμορφωθεί πολιτισμικά, αλλά θα μπορεί να χρησιμοποιεί το πολιτισμικό του κεφάλαιο, όχι μόνο για τη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης, αλλά και για να δώσει στους συμμαθητές του τη δυνατότητα να δουν τις πολιτισμικές του παραδοχές στην πραγματική τους διάσταση.

Η προσπάθεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για ομαλή σχολική ένταξη και ελληνομάθεια των αλλοδαπών μαθητών δεν πρέπει να ερμηνεύεται ως αφομοιωτική πολιτική. Η εκπαίδευση που σέβεται το κοινωνικό και το πολιτιστικό περιβάλλον των μειονοτικών παιδιών, αναγνωρίζει τη γλώσσα τους, προωθεί τη συμμετοχή της κοινότητάς τους στη σχολική ζωή και δεν κλείνει τα μάτια στις αιτίες οι οποίες φέρνουν σε μειονεκτική θέση τα παιδιά αυτά, μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τις ομάδες εργασίας τα projects αλλά και τις Τ.Π.Ε. που μπορούν να γίνουν ένα σύγχρονο και αποτελεσματικό μέσο αρωγής των προσπαθειών καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού.

Για να υπάρχουν όμως αυτά τα θετικά αποτελέσματα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η σωστή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η μετεκπαίδευσή τους, διότι βρέθηκαν απροετοίμαστοι ν' αντιμετωπίσουν την υπάρχουσα κατάσταση (Γκότοβος, 2002).

## ΚΕΦ. 5<sup>ο</sup>: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### 5.1. Εκπαιδευτικός και ολοήμερο σχολείο

Το ολοήμερο σχολείο καθιερώθηκε με το Ν. 2525/97 και αποτελεί μια πραγματικά καινοτόμο δράση της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία μεταξύ άλλων επιδιώκει να ανταποκριθεί πολύ ικανοποιητικά στις παρούσες και μελλοντικές ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας, στα νέα εκπαιδευτικά, επιστημονικά και κοινωνικά δεδομένα, καθώς και στις προκλήσεις των καιρών. Άμεσα ωφελούμενοι από την καθιέρωση αυτού του θεσμού είναι οι μαθητές, κοινωνικές ομάδες, όπως εργαζόμενες μητέρες, οικονομικά αδύνατες οικογένειες και μειονότητες (Τριλιανός, 2003). Έχει επισημανθεί ότι το σχολείο αυτό δεν αποτελεί απλή αθροιστική συνύπαρξη του υφιστάμενου σχολείου με μια απογευματινή ζώνη επιπλέον διδασκομένων μαθημάτων τα οποία εμπλουτίζουν το πρωινό πρόγραμμα. Πέρα απ' αυτό το ολοήμερο σχολείο συνδυάζεται με:

- α) την αναδιοργάνωση του Α. Π. και την εισαγωγή νέων μαθημάτων κοινωνικής και πολιτιστικής διάστασης που ενδιαφέρουν τους μαθητές,
- β) τον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής διαδικασίας και την ουσιαστική ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας,
- γ) την προετοιμασία των παιδιών για την επόμενη ημέρα,
- δ) την ποιοτική αναβάθμιση του παιδαγωγικού κλίματος και των διαπροσωπικών σχέσεων στην τάξη,
- ε) την αποτελεσματική προστασία των μαθητών στο φυσικό τους χώρο,
- στ) τη βελτίωση της συνεργασίας μαθητών, γονιών και δασκάλων,
- ζ) την οικονομική ελάφρυνση της οικογένειας από το δαπανηρό εκπαιδευτικό έργο που προσφέρεται στην ιδιωτική εκπαίδευση και
- η) το συνδυασμό γνώσης, ψυχαγωγίας και κοινωνικότητας (Τριλιανός, 2003).

Τα παραπάνω επιβάλλουν τον επαναπροσδιορισμό των μεθόδων και τεχνικών, οι οποίες οφείλουν να γίνουν περισσότερο διερευνητικές, συμμετοχικές με μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και δράση. Ο δάσκαλος πρέπει να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές σε εμπεδωτικές, διερευνητικές και δημιουργικές εργασίες, στα πλαίσια της υλοποίησης ομαδοσυνεργατικών και βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, που

πραγματικά αποτελούν απαίτηση των καιρών για ένα σύγχρονο σχολείο, πολύ δε περισσότερο για το ολόημερο σχολείο το οποίο από τη φύση του εννοεί την καλλιέργεια τέτοιων προσεγγίσεων.

Εκείνο που χρειάζεται είναι να οικοδομήσει το παιδί στρατηγική αντιμετώπισης προβλημάτων και πλαίσια κατανόησης των φαινομένων εκείνων που είναι γενικής χρήσης και ωφέλειας. Η θεωρία του Bruner είναι σχετική με τον τρόπο αυτό μάθησης (Πετρουλάκης, 1981). Η απαίτηση του Bruner είναι να χρησιμοποιείται ο νους του μαθητή, δηλαδή η διαδικασία της διδασκαλίας πρέπει να κατευθύνεται στην ανακάλυψη από το παιδί, όχι εκείνου που υπάρχει έξω από αυτό, αλλά εκείνου που υπάρχει «μέσα στο κεφάλι του». Εδώ βρίσκεται η έννοια της ευρετικής. Όταν συμβεί αυτό, τότε η απόκτηση της γνώσης είναι θέμα του κάθε ανθρώπου. Χρησιμοποιείται ο νους κατά ένα πολύ οικονομικό και αποτελεσματικό τρόπο για να λύνει τα προβλήματα στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Αυτό ονομάζει ο Bruner «ευρετική οικονομία» και δεν έχει καμία σχέση με την απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, αλλά με τη μάθηση δι' ανακλαύσεως (Dreikurs, 1989).

Η χρήση της μεθόδου αυτής, επιτρέπει στους μαθητές να χρησιμοποιούν την αναλυτική σκέψη και επομένως μαθαίνουν να σκέπτονται καλύτερα. Ο δάσκαλος λοιπόν μαθαίνοντας τα παιδιά πώς να μαθαίνουν, δε θα τους δίνει απλώς τα κίνητρα για προβληματισμό, ούτε θα τα φέρνει μόνο μπροστά στο πρόβλημα. Οφείλει να επεμβαίνει άμεσα και να διευκολύνει τους μαθητές να εννοήσουν πώς θα αναλύσουν τα προβλήματα αυτά, πώς θα παρατηρήσουν τη δομή τους και πώς θα μεταφερθούν σε άλλες καταστάσεις και περιπτώσεις οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τη λύση των προβλημάτων αυτών (Πασσάκος, 1979).

Ο ρόλος λοιπόν του δασκάλου διευρύνεται ακόμα περισσότερο. Αντίστοιχα επαναπροσκιорίζεται και η επικοινωνιακή σχέση του δασκάλου με τους μαθητές και από ιεραρχική μετατρέπεται σε συμπληρωματική, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο δάσκαλος χάνει αρμοδιότητες του ή αποποιείται των υποχρεώσεων που απορρέουν από τον παιδαγωγικό του ρόλο.

Επίσης η αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου ανανεώνει και διευρύνει τις αντιλήψεις του για την εκπαίδευση και τις λειτουργίες της και δημιουργούν το

κατάλληλο κλίμα για την επιτυχή υιοθέτηση και άλλων εκπαιδευτικών καινοτομιών (Αγγελοπούλου, 2005).

Με τις ραγδαίες εξελίξεις που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή το σημερινό σχολείο δεν μπορεί να μείνει αγκιστρωμένο σε παρωχημένα μοντέλα οργάνωσης διδακτικών αντικειμένων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Δεν αρκεί να επιδιώκει μόνο την απόκτηση όλο και περισσότερων γνώσεων. Η γενικότερη παιδεία του ατόμου και η ισόρροπη ανάπτυξη του γνωστικού, του συναισθηματικού τομέα της προσωπικότης του κρίνονται εξίσου απαραίτητες. Εξάλλου, οι γνώσεις παράγονται σήμερα με ξέφρενους ρυθμούς, εμπλουτίζονται με νεότερες, αντικαθιστώνται, απαξιώνονται.

Σε μια προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και προσαρμογής του εκπαιδευτικού μας συστήματος στα νέα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δεδομένα, το ΥΠΕΠΘ μέσω του Π. Ι. προχώρησε στην καθιέρωση των Δ. Ε. Π. Π. Σ. αναμορφώνει τα Α. Π. και εισήγαγε το πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης.

Ο ρόλος του δάσκαλου σε μία ανανεωμένη μορφή σχολείου δεν μπορεί να μείνει αμετάβλητος. Μπροστά στις νέες συνθήκες, διαμορφώνονται νέες προσδοκίες για όλες τις ομάδες και τα πρόσωπα που σχετίζονται με το σχολείο (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση και τοπική κοινωνία). Μέσα από αυτήν ακριβώς την ανανέωση των προσδοκιών και του αναπροσανατολισμού του σχολείου προκύπτουν νέες συνθήκες και νέα δεδομένα που αναγκάζουν το δάσκαλο σε αναθεώρηση του ρόλου του (Πυργιωτάκης, Χανιωτάκης, Θωίδης, 2002).

Από το δάσκαλο του ολοήμερου σχολείου απαιτούνται γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με την εφαρμογή των διεπιστημονικών μεθόδων μάθησης, την ομαδοσυγκεντρωτική διδασκαλία, την ανοιχτή και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, προσανατολισμένη στη δράση μέσα από τη λεγόμενη ελεύθερη εργασία (Ρήγας, 2000). Παράλληλα απαιτούνται από το δάσκαλο ικανότητες για την εφαρμογή των σχεδίων εργασίας (projects), την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την εξατομικευμένη ενίσχυση του μαθητή, την προετοιμασία διαφοροποιημένου υλικού μάθησης (Γαλανάκη, 2003).

Η αποκέντρωση της εξουσίας αλλά και των ευθυνών που συνεπάγεται η ομαδοσυνεραπτική διδασκαλία, αλλάζει ριζικά το ρόλο του δασκάλου. Η ομάδα

αναλαμβάνει το ρόλο της επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Αυτό δε σημαίνει ότι ο δάσκαλος καθίσταται περιττός. Στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ο δάσκαλος κατέχει σημαντικό ρόλο, αφού αυτός αποφασίζει για τη σύνθεση των ομάδων, το αντικείμενο της διδασκαλίας και παρέχει άμεση και έμμεση βοήθεια όταν η ομάδα περιέλθει σε αδιέξοδο και κυρίως εκπαιδεύει τους μαθητές σε συνεργατικές διαδικασίες (Ματσαγγούρας, 2000). Παράλληλα ενημερώνει προκαταρκτικά τους μαθητές με σαφήνεια για το έργο των ομάδων και τη διαδικασία που θα ακολουθήσουν, οργανώνει το μαθητικό δυναμικό και τους παρέχει διδακτικό υλικό για να διασφαλίσει την αλληλεξάρτηση των μελών της ομάδας και να την τροφοδοτήσει με το κατάλληλο υλικό, καθοδηγεί και ανατροφοδοτεί τις ομάδες, συντονίζει τις ανακοινώσεις τους και αξιολογεί το έργο τους.

Ο δάσκαλος του ολοήμερου σχολείου οφείλει να υιοθετήσει και να εφαρμόσει όχι μόνο βιωματικές, ομαδοκεντρικές και συλλογικές μεθόδους διδασκαλίας αλλά και διδακτικές ενέργειες και στάσεις που θα προάγει την αποτελεσματικότητα και την επίδοση των μαθητών στην τάξη και θα καταστήσει τη σχολική μάθηση σε ενδιαφέρουσα ενασχόληση, για την οποία αξίζει να δαπανήσει κανείς αρκετό κόπο και χρόνο για την απόκτησή της (Τριλιανός, 2003).

Τέτοιες ενέργειες και στάσεις των εκπαιδευτικών είναι:

1. Η σαφήνεια, η οποία σχετίζεται με την ικανότητα του δασκάλου να παρουσιάζει την ύλη στους μαθητές με καθαρή και κατανοητή γλώσσα, χωρίς ασάφειες, παρεκβάσεις και περιττολογίες που κουράζουν και προξενούν σύγχυση. Η μάθηση προάγεται όταν ο δάσκαλος επικοινωνεί με τους μαθητές του σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας με απλά λόγια, τα οποία εξοικονομούν πολύτιμο διδακτικό χρόνο για άλλες δραστηριότητες, εφόσον ο σαφής και καθαρός λόγος επιτρέπει στους μαθητές να κατανοούν αμέσως τα λεγόμενα του.
2. Η ποικιλία, η οποία αναφέρεται σε διαφορετικές ενέργειες και συμπεριφορές του δασκάλου, που στόχο έχουν την αύξηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και τη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση. Ο δάσκαλος δίνει ποικιλία στο διδακτικό έργο του, όταν χρησιμοποιεί διάφορες πηγές γνώσης και ποικίλες ανατροφοδοτήσεις, ενισχύσεις και τεχνικές, οι

- οποίες προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και προάγουν την έφεση για μάθηση.
3. Ο προσανατολισμός στο διδακτικό έργο, μέσω του οποίου ο δάσκαλος επιχειρεί να κρατήσει επικεντρωμένη την προσοχή των μαθητών στο μαθησιακό έργο που επιτελείται στην τάξη. Γι' αυτό φροντίζει ώστε το διδακτικό χρόνο που έχει στη διάθεσή του να τον δαπανά κυρίως σε: εισηγήσεις, ερωτήσεις, συζητήσεις, παρακίνηση για προβληματισμό και κριτική σκέψη, χιούμορ, σημαντικές συμμετοχικές και εξατομικευμένες δραστηριότητες και όχι σε μη ουσιαστικές εργασίες, που αποπροσανατολίζουν και δεν προσφέρουν τίποτα στους μαθητές.
  4. Η ενθάρρυνση των μαθητών για ενασχόλησή τους στη μαθησιακή διαδικασία, δια της οποίας ο δάσκαλος επιχειρεί να τους κρατήσει επικεντρωμένους για περισσότερο χρόνο στη νέα ύλη. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιεί ενδιαφέροντα ερεθίσματα, επινοεί διδακτικές τεχνικές και προσφεύγει σε εποπτικά μέσα που ευνοούν την παραμονή στις νέες δραστηριότητες, δε διστάζει να χρησιμοποιεί το αστείο, τον έπαινο, την ενίσχυση και το παιδαγωγικό τακτ προκειμένου να κάνει τους μαθητές να νιώσουν ότι έχουν ικανότητες (Κασσωτάκης, 2002).
  5. Η οργάνωση της διδασκαλίας γίνεται κατά τρόπο που εξασφαλίζει την επιτυχία στους μαθητές. Η επιτυχία των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, εξαρτάται πολύ από το δάσκαλο και ειδικότερα από τις ακόλουθες διδακτικές ενέργειες:
    - α) τη διευθέτηση του περιεχομένου μια ενότητας ύλης σε ωριαίες διδασκαλίες, ώστε να υπάρχει αλληλουχία μεταξύ τους και να ανταποκρίνονται στο πνευματικό επίπεδο των μαθητών,
    - β) την οργάνωση της διδασκαλίας κατά τρόπο που οι μαθητές όχι μόνο αποκτούν γνώσεις, αλλά και καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες,
    - γ) την καθιέρωση περιοδικών ανακεφαλαιώσεων, ανατροφοδοτήσεων και δοκιμασιών, οι οποίες συντελούν στην εμπέδωση του νέου και κάνουν τους μαθητές να νιώθουν σίγουροι γι' αυτά που μαθαίνουν και
    - δ) τη δημιουργία ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος το οποίο ευνοεί την αμφίδρομη επικοινωνία και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών

σχέσεων στην τάξη και ενισχύει την εμπιστοσύνη των μαθητών προς το δάσκαλο (Αναστασιάδης, 2003).

Αυτές οι διδακτικές ενέργειες και στάσεις του δασκάλου, κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική και εποικοδομητική λειτουργία του ολόημερου σχολείου εφόσον προσβλέπει κανείς σ' αυτό ως ένα σύγχρονο μορφωτικό περιβάλλον που παιδαγωγεί, αποφεύγει τη σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών και λειτουργεί αντισταθμιστικά στις ελλείψεις του στερημένου οικογενειακού περιβάλλοντος, χωρίς να τυποποιεί τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους και χωρίς να χαλιναγωγεί τον αυθορμητισμό τους (Γούπος, 2005).

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Βέβαια κάτι τέτοιο ούτε πρωτόγνωρο είναι ούτε παράδοξο. Η ιστορία της παιδείας δείχνει ότι κάθε ευρύτερη κοινωνική, πολιτική ή οικονομική αλλαγή, επιφέρει και τις αντίστοιχες αλλαγές στην εκπαίδευση. Αυτό βεβαιώνεται μέσα από τις εκθέσεις που συστήθηκαν από δύο πολύ μεγάλους οργανισμούς, όπως η Ε.Ε. και η ΟΥΝΕΣΚΟ. Η έκθεση της Ε. Ε. είναι η περίφημη <Λευκή Βίβλος> με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση - Προς την κοινωνία της γνώσης» (Βρυξέλες, 1995) και η έκθεση της ΟΥΝΕΣΚΟ με τίτλο: «Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της».

Αυτά τα κείμενα δίνουν αγνά προς το παρόν, την αυριανή αλλά και τόσο κοντινή εικόνα του δασκάλου. Μια εικόνα διαφορετική από αυτή που έχουμε συνηθίσει, αφού ο ρόλος του δασκάλου αναθεωρείται και γίνεται πλέον ο διαχειριστής της γνώσης και όχι αυτός που παραδίδει τη γνώση (Παπαντώνης, 2003).

Ο εκπαιδευτικός, μέσα στην επερχόμενη πολλαπλώς διαφημιζόμενη κοινωνία της γνώσης, πρέπει να εμπλουτίζει τα εφόδια και να συνηθίσει στην ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης.

Δείγματα αυτού του νέου τοπίου, τα τελευταία χρόνια, είναι: η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η Ευέλικτη Ζώνη, τα ολόημερα σχολεία και το γενικότερο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία που κάνουν το δάσκαλο να ασφυκτιά και να ζητά βοήθεια προκειμένου να αντιμετωπίσει τις νέες διδακτικές και παιδαγωγικές προκλήσεις.

Δεν είναι τυχαίο ότι ο Ο.Ο.Σ.Α. σημειώνει: «Ο ρόλος και η θέση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, διέρχεται ένα άνευ προηγουμένου μεταβατικό στάδιο, ενώ καλούνται να ανταποκριθούν σε διαρκείς πιο σύνθετες απαντήσεις.»

## **5.2. Ο εκπαιδευτικός διαχειριστής της σχολικής τάξης.**

Ο όρος <διαχείριση> φέρνει στο νου αρμοδιότητες ανώτερων στελεχών μιας επιχείρησης. Ωστόσο στο σχολείο, ο δάσκαλος, από την αρχή μέχρι το τέλος της σταδιοδρομίας του, έχει τέτοιου είδους αρμοδιότητες, αφού είναι υπεύθυνο, εκτός των άλλων, για τη διαχείριση:

- των μέσων και των υλικών,
- του χρόνου και του χώρου, (έναρξη και λήξη μιας διδακτικής ώρας, χρόνος που αφιερώνεται σε ποικίλες δραστηριότητες, διάταξη της ύλης.),
- των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης, (διδασκαλία στο σύνολο της τάξης, σε μικρές ομάδες, εξατομικευμένη διδασκαλία),
- της συμπεριφοράς των μαθητών, (της ασφάλειας, της υγείας τους, των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, της προόδου τους),
- των σχέσεων τόσο με τους γονείς όσο και με τους συναδέλφους του ή άλλους φορείς.

Είναι σημαντικό ο δάσκαλος να διαθέτει την ικανότητα της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης. Χωρίς αυτήν όλα τα άλλα προσόντα του είναι πιθανόν να μένουν αναξιοποίητα. Δεν αρκεί να γνωρίζει καλά το διδακτικό του αντικείμενο, να είναι σε θέση να εφευρίσκει δημιουργικές δραστηριότητες για ένα θέμα, να ξέρει τι είδους ερωτήσεις θα θέσει ή πώς θα δώσει μια σαφή και περιεκτική εξήγηση, αν δεν μπορεί να κάνει την τάξη να τον ακούσει ή να οργανώσει μια ομάδα παιδιών.

Τρεις Αμερικανοί ερευνητές, ο Wang, ο Haertel και ο Walberg το 1993, ύστερα από συγκριτική μελέτη πολλών ερευνητών με θέμα το πλήθος των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαχείριση της τάξης είναι ο σημαντικότερος.

Η εργασία του δασκάλου στο ολοήμερο σχολείο είναι πολύ πιο απαιτητική σχέση με προηγούμενες εποχές. Οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις για υψηλό

επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων, καθώς και ο εξωφρενικός ρυθμός αλλαγών, είναι μερικοί από τους παράγοντες αύξησης της πίεσης των δασκάλων.

Η αδυναμία της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης, είναι συχνά ο πλέον κοινός λόγος αποτυχίας των δασκάλων. Η συνηθέστερη πηγή άγχους για τους φοιτητές των παιδαγωγικών σχολών, πριν μπουν στην αίθουσα για την πρακτική τους άσκηση, είναι ο φόβος ότι δε θα μπορέσουν να ελέγξουν τα παιδιά. Η διαχείριση ανθρώπων, χρόνου και υλικών, βρίσκονται στον πυρήνα πλήθους επαγγελμάτων και όχι μόνο της διδασκαλίας.

Η σωστή διαχείριση του χρόνου, η συνεργασία με τα παιδιά στην τάξη και η αποτελεσματική χρήση των μέσων διδασκαλίας, είναι εκείνα τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον ικανό δάσκαλο. Ο χρόνος που αφιερώνεται στη βελτίωση της ικανότητας διαχείρισης μιας τάξης, είναι πάντα μια καλή επένδυση. Θα πρέπει λοιπόν ο δάσκαλος να έχει υπόψη του τα εξής:

1. Η διαχείριση της τάξης αφορά όλες εκείνες τις ενέργειες του δασκάλου που εξασφαλίζουν την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε μια τρέχουσα δραστηριότητα. Και
2. Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες.

Δεδομένου ότι οι δάσκαλοι έχουν διαφορετικές ικανότητες, απόψεις, εμπειρίες, ιδιοσυγκρασία και κοινωνικό - οικονομικό υπόβαθρο, θα προκαλούσε έκπληξη πραγματικά αν όλοι ανταποκρίνονταν στην πρόκληση της διαχείρισης μιας σχολικής τάξης με τον ίδιο τρόπο. Αν και είναι πιθανόν, σε ορισμένες περιπτώσεις να υπάρχουν πολλές ομοιότητες ως προς τον τρόπο διαχείρισης μιας διασπαστικής συμπεριφοράς ή ως προς την οργάνωση κάποιου προγράμματος, είναι επίσης σίγουρο ότι θα υπάρχουν και σημαντικές διαφορές (Καραμπάτσος, 2003).

Για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης, οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν αναπτύξει ποικίλες ικανότητες, όπως αυτές του σωστού προγραμματισμού και σχεδιασμού, της επιλογής, των κατάλληλων μαθητών για κάθε θέμα εργασίας, αλλά και των κατάλληλων εργασιών, που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών και θα τους προσφέρουν περαιτέρω δεξιότητες και γνώσεις. Επίσης τις ικανότητες της άγρυπνης προσοχής και των οξυμένων αντανακλαστικών, ώστε να αντιλαμβάνονται τι ακριβώς συμβαίνει στην τάξη, τη λήψη ευφυών και γρήγορων αποφάσεων, τη

σωστή αντιμετώπιση των παρεκτροπών, τη δημιουργία ευνοϊκών σχέσεων στην τάξη και κανόνων - αρχών που θα διευκολύνουν την εργασία και τη μάθηση, της κατάλληλης χρήσης των υλικών και τέλος την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης του γενικότερου πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η διαχείριση της τάξης (γονείς, διευθυντής, τοπική κοινότητα).

Οι μαθητές έχουν σαφή άποψη για τον ιδανικό δάσκαλο ή αντίθετα για το δάσκαλο που θεωρούν ανεπαρκή. Σύμφωνα με μακροχρόνιες έρευνες του Wragg, οι μαθητές φαντάζονται τους δασκάλους τους ελαφρώς αυστηρώς και όχι πολύ ή καθόλου αυστηρούς. Μια από τις κύριες προσδοκίες που έχουν από το δάσκαλό τους είναι να επαινεί και να τιμωρεί με δίκαια κριτήρια. Επίσης προτιμούν δασκάλους που κάνουν ενδιαφέρον μάθημα, που αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως ανθρώπους με ξεχωριστή προσωπικότητα, που έχουν την ικανότητα να εξηγούν με πληρότητα και σαφήνεια και έχουν χιούμορ.

Πολύ σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης παίζει η διαχείριση του χρόνου. Συχνά υπάρχει περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος γι' αυτό και ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιηθεί μπορεί να προωθήσει μια αποτελεσματική ή αντίθετα μια ελλιπή διαδικασία μάθησης. Το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου που διαθέτουν οι δάσκαλοι εντός και εκτός ωραρίου, για το σχεδιασμό και την προετοιμασία του μαθήματος, την υποβολή ερωτήσεων, την παροχή πληροφοριών, την επικοινωνία με κάθε παιδί χωριστά ή με ομάδες μαθητών, τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες, αξίζει να τους προβληματίσει σοβαρά για να μπορέσουν να κάνουν σωστό προγραμματισμό.

Οι ικανότητες των έμπειρων δασκάλων δε θα πρέπει να κατακερματίζονται και να χάνουν το συλλογικό τους χαρακτήρα αλλά να αντιμετωπιστούν ως ένα ενιαίο σύνολο και όχι ως ξεχωριστές και άσχετες μεταξύ τους δυνατότητες. Μπορούν να βελτιωθούν μόνο εφόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται σχετικά με ζητήματα αξιών και θέτουν ερωτήματα: «Γιατί;» « Πώς;» «Τι;» (Slee, 1995).

Μια διαδικασία εξαιρετικά ωφέλιμη για κάθε δάσκαλο, είναι η διάθεση χρόνου για να αναλογιστεί τις ικανότητες που επιθυμεί να βελτιώσει ο ίδιος. Η διαδικασία αυτή απαιτεί πολλά και διαφορετικά επίπεδα σκέψης και δράσης, δεδομένου ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνίσταται στην πραγματικότητα, σε ένα ευρύ σύνολο ποικίλων ευφυών ιδεών, οι οποίες μετουσιώνονται σε ευφυή πράξη. Με

τη διαδικασία αυτή, θα βελτιώνεται συνεχώς και θα αναπτύξει όλες τις απαραίτητες ικανότητες που θα τον βοηθήσουν να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου.

### **5.3. Διευθυντής Ολοήμερου Σχολείου**

Στο ολοήμερο σχολείο αλλάζουν πολλά πράγματα σε σύγκριση με το παραδοσιακό σχολείο, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην ανανεωμένη αυτή μορφή σχολείου, ο ρόλος του Διευθυντή δεν μπορεί να παραμένει αμετάβλητος και αναμένεται μέσα από τη διαφοροποίησή του να δοθεί νέα ώθηση για επιτυχία στο θεσμό του ολοήμερου σχολείου

Ο διευθυντής στο ολοήμερο σχολείο έχει έναν πολύπλοκο ρόλο που τον καθιστά οργανωτικό και διοικητικό υπεύθυνο, συνεργάτη των άλλων φορέων και ιδιαίτερα της Γ.Α. και των γονέων, υπεύθυνο για τη λειτουργία των τμημάτων και οικονομικό διαχειριστή της όλης λειτουργίας του σχολείου. Είναι το πρόσωπο που έχει ρόλο ηγετικό, συνεργατικό, επικοινωνιακό και ανανεωτικό.

Σε αντιπαράθεση με τον παραδοσιακό ρόλο του διευθυντή στα παραδοσιακά σχολεία, στο ολοήμερο σχολείο όπου οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές, έχουμε το ρόλο του καινοτόμου διευθυντή «ο οποίος θέτει συγκεκριμένους και μακροπρόθεσμους στόχους με βάση τις ανάγκες των μαθητών, είναι ανοιχτός σε καινοτομίες και γενικά έχει όραμα για το ιδανικό σχολείο. Το όραμά του προσπαθεί να το πραγματοποιήσει ενεργοποιώντας και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Επιπλέον έχει μεγάλες προσδοκίες από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και απαιτήσεις από τον εαυτό του. Ακούει τις απόψεις των δασκάλων και παίρνει αποφάσεις με γνώμονα τους στόχους του σχολείου» (Πυργιωτάκης, 2002).

Μέσα στα πλαίσια του ολοήμερου σχολείου ο διευθυντής πρέπει να είναι δυναμικός, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να προγραμματίζει, να εποπτεύει, να κατευθύνει, αν καθοδηγεί και να παρωθεί τους συναδέλφους του, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στους στόχους του σχολείου (Μπάκας, 2003).

Για να στηρίξει το δύσκολο έργο του με επιτυχία, ο διευθυντής, πρέπει να ακολουθεί μερικές βασικές αρχές όπως:

- α) τη συλλογικότητα που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Η καλλιέργεια ενός πνεύματος συλλογικότητας θα καταστήσει δυνατόν να καταγράφονται οι ανάγκες, να προσδιορίζονται οι προτεραιότητες και να σχεδιάζονται ενέργειες και δράσεις συλλογικές και ομαδικές. Έτσι μέσα απ' αυτόν τον τρόπο προκύπτει ο υπεύθυνος αυτοπροσδιορισμός του σχολείου και εδώ χρειάζεται ο διευθυντής να πάρει πρωτοβουλίες, να εμπνεύσει και να εμπνεύσει.
- β) το άνοιγμα στην κοινωνία που είναι απαίτηση των καιρών και που τόσο αγνόησε το παραδοσιακό σχολείο. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, μέσα από επισκέψεις, από συνεργασία με τοπικούς παράγοντες, μέσα από συστηματική διδασκαλία με τη μέθοδο project, η οποία απαιτεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και της οποίας τα θέματα είναι συχνά παρμένα από τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας, αλλά και τα αποτελέσματα της προβάλλονται και εκτός σχολείου.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι για να αντεπεξέλθουν οι διευθυντές στις αυξημένες υποχρεώσεις τους, έχουν ανάγκη από επιμόρφωση. Η έλλειψη στοιχειωδών γνώσεων διοίκησης δυσκολεύει το έργο τους, και συχνά αδυνατούν να διοικήσουν μια ομάδα ανθρώπων, που σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποιοι από αυτούς, διαθέτουν υψηλότερα προσόντα από τους προϊσταμένους τους.

Η ανάγκη για επιμόρφωση των διευθυντών προβάλλει επιτακτική και θεωρείται πλέον απαραίτητο να θεσμοθετηθεί ειδικό δίπλωμα που να θεωρείται προαπαιτούμενο για να διεκδικήσει κανείς αυτή τη θέση (Ματσαγγούρας, 1988).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>Ο</sup>: ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

### 6.1. Αναλυτικό Πρόγραμμα

«Με τον όρο "αναλυτικό πρόγραμμα" εννοούμε σήμερα το γενικό πλαίσιο οργάνωσης όλων εκείνων των δραστηριοτήτων και διαδικασιών με τις οποίες επιτυγχάνεται ο μακροπρόθεσμος προγραμματισμός της διδασκαλίας» (Παπαχρίστου, 1997).

Το αναλυτικό πρόγραμμα σκοπό έχει να : επιδιώκεται η κατάκτηση ενός σκοπού - στόχου στα πλαίσια ενός μαθησιακού περιεχομένου με την βοήθεια συγκεκριμένων διαδικασιών (μέθοδοι - μέσα). Ο βαθμός κατάκτησης του σκοπού - στόχου διαπιστώνεται από την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων.

Ο χρονικός ορίζοντας εφαρμογής τους δεν πρέπει να είναι μεγαλύτερος γιατί είναι αντικειμενικά αδύνατο να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις στους τομείς της έρευνας, της επιστήμης και της τεχνολογίας, τους ταχείς ρυθμούς συσσώρευσης της γνώσης, τις κοινωνικές αλλαγές και τις επαναστατικές εξελίξεις στον τομέα της πληροφορικής. Σε αντίθετη περίπτωση γίνονται αναχρονιστικά και βρίσκονται σε αδυναμία αξιοποίησης νέων περιεχομένων μάθησης και ένταξής τους στον κορμό της διδακτέας ύλης.

Το συμβατικό αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου που ισχύει σήμερα χαρακτηρίζεται από προβλήματα που ανάγονται κυρίως στην αδυναμία συνεχούς αναπροσαρμογής περιεχομένου και διδακτικής στις νέες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί. Το ολοήμερο σχολείο προσφέρει μια σημαντική ευκαιρία συνολικής επανεξέτασης και αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος (Πετρουλάκης, 1991).

Τα νέα γνωστικά αντικείμενα επιλέγονται με στόχο:

- Την αναπροσαρμογή του συστήματος δημόσιας εκπαίδευσης στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Αυτό καθίσταται αναγκαίο διότι οι μαθητές έρχονται σε επαφή με νέες γνώσεις και δεξιότητες που δεν μπορούν να μεταδοθούν με το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Την εισαγωγή στο πρόγραμμα του δημόσιου σχολείου, όλων αυτών των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται οι μαθητές τις απογευματινές ώρες

στην ιδιωτική εκπαίδευση. Τέτοια αντικείμενα είναι κυρίως οι ξένες γλώσσες, η μουσική, η πληροφορική, ο χορός κ.λ.π.

- Την δυνατότητα ελεύθερης επιλογής νέων γνωστικών αντικειμένων τα οποία ενδιαφέρουν τους μαθητές κάθε συγκεκριμένου σχολείου. Αυτό είναι απαραίτητο διότι κάθε περιοχή έχει τις ιδιαιτερότητές της και αντιμετωπίζει τα δικά της προβλήματα. Έτσι τα γνωστικά αντικείμενα που θα ενταχθούν στο πρόγραμμα έχουν άμεση σχέση με το περιβάλλον του σχολείου. Τα αντικείμενα αυτά μπορεί να διαμορφωθούν και να υλοποιηθούν με την συνεργασία ατόμων και φορέων της τοπικής κοινωνίας (Γιώτη, 2005).

Επίσης, στο ολοήμερο σχολείο τροποποιείται η διδακτική μεθοδολογία και το δασκαλοκεντρικό παραδοσιακό μοντέλο, προσανατολίζεται σταδιακά σε μαθητοκεντρικό.

Άλλη σημαντική διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος που αποτελεί και βασικό στόχο του ολοήμερου σχολείου είναι η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο, γεγονός που βοηθά απεριόριστα και το μαθητή και την οικογένειά του.

«Τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής που υπαγορεύουν την τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος αφορούν:

- Την ρευστότητα που έχουν διαμορφώσει οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες και η οποία επιτείνεται από την ταχύτατη επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη.
- Τη ραγδαία και συνεχή αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας η οποία, παρά τις ευκαιρίες που παρέχει και την πρόοδο που σηματοδοτεί εμπεριέχει και τον κίνδυνο διεύρυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων.
- Το φαινόμενο της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας, σε συνδυασμό με τη μείωση των αποστάσεων που συντελούν στην δημιουργία κοινωνικού περιβάλλοντος με ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, αλλά και με πιθανά ενδεχόμενα αφενός την επιβολή ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου και αφετέρου την ενίσχυση της ξеноφοβίας και του ρατσισμού» (Γιώτη, 2005).

Τα κυρίαρχα αυτά χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής θεμελίωσαν την αναγκαιότητα της αντικατάστασης των αναλυτικών προγραμμάτων με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ. που επιδιώκουν να καταστήσουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα περισσότερο ποιοτικό, δυναμικό και αποτελεσματικό, για να ανταποκριθεί στα διεθνή, ευρωπαϊκά και εθνικά δεδομένα (ΦΕΚ. 303/13-32003).

Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στην διαδικασία αυτή λαμβάνεται υπόψη η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο από άποψη δομών όσο και από άποψη σκοπών και στόχων. Έτσι στο Δ.Ε.Π.Π.Σ διατηρούνται τα διακριτά μαθήματα αλλά και ταυτόχρονα προωθούνται ποικίλοι τρόποι συσχέτισης της γνώσης σε δυο άξονες διαθεματικότητας: τον κατακόρυφο που αφορά την σπειροειδή διάταξη της ύλης από τάξη σε τάξη από βαθμίδα σε βαθμίδα και την οριζόντια διασύνδεση επιμέρους Α.Π.Σ που επιχειρεί να εξασφαλίσει την επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να φωτίζονται πολυπρισματικά και να αναδεικνύεται η γνώση και η σχέση της με την πραγματικότητα. Αυτή η προσέγγιση ονομάζεται διαθεματική. «το Δ.Ε.Π.Π.Σ κάθε γνωστικού αντικείμενου περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, τους γενικούς γνωστικούς, συναισθηματικούς στόχους, επιγραμματικά τα περιεχόμενα της μάθησης και ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης οι οποίες διαχέονται στο κείμενο των σχολικών βιβλίων και αποτελούν τη βάση για το σχεδιασμό διαθεματικών δραστηριοτήτων των αντίστοιχων Α.Π.Σ. Τα Α.Π.Σ κατά βαθμίδα και τάξεις, εξειδικεύουν τους σκοπούς και τους στόχους, περιλαμβάνουν τις θεματικές ενότητες με τα κριτήρια επιλογής της διδασκόμενης ύλης, ενδεικτικές δραστηριότητες, προτεινόμενα διαθεματικά σχέδια εργασίας, το ωρολόγιο πρόγραμμα, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, προτεινόμενη αξιολόγηση και οδηγίες για το διδακτικό υλικό» (Γιώτη, 2005).

Τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και τα Α.Π.Σ αποτελούν επεξηγηματική συμπλήρωση σε ορισμένα σημεία του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.) και των αναλυτικών προγραμμάτων που ισχύουν σήμερα. Συνεπώς δεν καταργούν το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα αλλά το αναμορφώνουν προσθέτοντας ενδεικτικές δραστηριότητες στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν.

Η διαθεματικότητα και η ενιαιοποίηση δεν αποτελούν την βάση των νέων προγραμμάτων, αφού διατηρούν τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Ενώ λοιπόν η διαθεματικότητα θα έπρεπε να αποτελεί αφετηρία της επεξεργασίας ενός θέματος, αυτή προστίθεται ως συμπλήρωμα στο τέλος της διδασκαλίας.

Όσον αφορά την ενιαιοποίηση, θα μπορούσε ν' αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση του ενιαίου εννιάχρονου σχολείου, γεγονός το οποίο δεν φαίνεται να υιοθετείται ούτε ως άμεσος ούτε ως μακροπρόθεσμος στόχος. «Η διάκριση των δυο βαθμίδων θεωρείται ορθή και αναγκαία με βάση κυρίως την εξελικτική ψυχολογία, που διακρίνει τη συγκεκριμένη από την αφηρημένη σκέψη της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας αντίστοιχα» (Γιώτη, 2005).

Η διαθεματική σύνδεση των γνώσεων στα επιμέρους Α.Π.Σ δεν είναι καινούργιο στοιχείο. Ήταν και παλαιότερα γνωστή με τον όρο «Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία». Επίσης τα διαθεματικά διδακτικά αντικείμενα/μαθήματα όπως είναι: η μελέτη του περιβάλλοντος, η κοινωνική και πολιτική αγωγή, τα συναντούμε και στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα της περιόδου 1982 - 1984 όπου συγκροτήθηκαν με την ενσωμάτωση γνωστικών στοιχείων από όμοιους επιστημονικούς κλάδους με τρόπο ώστε να συνδυάζονται και να αποτελούν μορφωτικές ενότητες σε κάθε μάθημα (Γιώτη, 2005).

Στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης προτείνεται και ένας άλλος συνδυασμός των Α. Π. Σ που είναι η εισαγωγή της καινοτόμου δράσης της Ε.Ζ για το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Είναι μια εκπαιδευτική πράξη που προωθεί την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας, την ομαδοσυγκεντρωτική διδασκαλία, ενισχύει την δημιουργική μάθηση και την κριτική σκέψη και υποστηρίζεται από ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό.

Ιδιαίτερα η ομαδοσυγκεντρωτική διδασκαλία, συντελεί αποτελεσματικά στην επιτυχή ένταξη των μαθητών στην σύγχρονη κοινωνία της πολυπολιτιστικής και πολυγλωσσικής Ευρωπαϊκής Ένωσης που έχει κύριο χαρακτηριστικό τη συλλογική δράση και τη συλλογική αναζήτηση. Είναι ανάγκη, μέσα από τα Α.Π.Σ να προωθηθεί η ομαδοσυγκεντρωτική διδασκαλία μέσα από την οποία οι μαθητές θα γίνουν φορείς των αξιών του διαλόγου και την συνεργασίας και θα συνειδητοποιήσουν το γεγονός ότι η δράση στην ομάδα δεν περιορίζει την ελεύθερη διαμόρφωση άποψης και

στάσης αλλά την ενισχύει και την προωθεί. Η μορφωτική παρέμβαση του σχολείου γίνεται έτσι αποτελεσματικότερη γιατί η διατομική αλληλεπίδραση πλουτίζει τη γνώση με ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών, αναιρεί τον δογματισμό και διαμορφώνει σωστότερες θέσεις πάνω σε συγκεκριμένα θέματα (Γιώτη, 2005).

## **6.2. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα**

Υπάρχουν δύο άξονες-στόχοι οι οποίοι διαμορφώνουν το ωρολόγιο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου. Ο ένας αφορά την αλλαγή της διάρκειας του σχολικού προγράμματος και ο δεύτερος στην αλλαγή της κατανομής των γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων στα πλαίσια του διευρυμένου ωραρίου.

Η αλλαγή διάρκειας του προγράμματος (έναρξη, διάρκεια διδακτικών ωρών, λήξη, ζώνες εργασίας) είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων, παιδαγωγικών και κοινωνικών, του ολοήμερου σχολείου. Μόνο με την επιμήκυνση του σχολικού προγράμματος είναι δυνατό να εισαχθούν τα πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα και οι λοιπές δραστηριότητες και μόνο μέσα στο διευρυμένο χρόνο μπορεί να ολοκληρωθεί η προετοιμασία της μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο. Επίσης η χρονική αύξηση του ωρολογίου προγράμματος μπορεί να βοηθήσει στην παραμονή του παιδιού στο σχολείο για ασφάλεια και προστασία, στην καταπολέμηση της παραπαιδείας, και στην εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων (Βιτσιλάκη, 2002).

Θεωρείται λοιπόν αυτονόητο, ότι η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου προϋποθέτει διευρυμένο ωράριο. Αυτό που συζητείται, είναι το κατά πόσο θα επιμηκυνθεί ο χρόνος παραμονής των μαθητών στο σχολείο, κάτι το οποίο εξαρτάται από πολλούς παράγοντες:

- Τους στόχους που έχει θέσει το πρόγραμμα.
- Την οικονομική δυνατότητα που έχει το κράτος να καλύψει την διεύρυνση του ωραρίου.
- Τα αποτελέσματα των μελετών αξιολόγησης για τις επιπτώσεις που θα έχει η διεύρυνση σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και τις εκτιμήσεις για τις επιπτώσεις που θα έχει ειδικά στους μαθητές, μακροπρόθεσμα, η πολύωρη παραμονή τους στο σχολείο (Βιτσιλάκη, 2002).

Από την εμπειρία των ετών λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου έχουν πραγματοποιηθεί οι ακόλουθες αλλαγές ως προς τη διάρκεια του προγράμματος.

Η έναρξη του προγράμματος γίνεται στις 8.15' το πρωί. Εάν υπάρχουν πολλοί γονείς που το επιθυμούν μπορεί να γίνει και μία ώρα νωρίτερα. Συνήθως δεν υπάρχουν προβλήματα σε αυτό τον τομέα. Εκεί που δημιουργείται σοβαρό πρόβλημα είναι ο χρόνος λήξης του προγράμματος. Σήμερα, ο χρόνος λήξης έχει προσδιοριστεί στις 16.00' για τους μαθητές της Τρίτης ως και της Έκτης τάξης, και μία ώρα νωρίτερα για τους μαθητές των δύο πρώτων τάξεων. Εάν όμως υπάρχουν εργαζόμενοι γονείς που το επιθυμούν, το πρόγραμμα μπορεί να συνεχιστεί μέχρι τις 17.00'. Με τον τρόπο αυτό το ολόημερο σχολείο επιτυγχάνει ένα κοινωνικό στόχο, που είναι η συμπαράσταση στους εργαζόμενους γονείς και παράλληλα η προστασία των μαθητών και η ολοκλήρωση των εργασιών τους.

Αλλαγές υπάρχουν και στη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Στο παραδοσιακό σχολείο, ο χρόνος μίας διδακτικής ώρας είναι 45'. Αυτό διευκολύνει το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και την δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Στο ολόημερο σχολείο είναι δυνατό να αλλάξει η διάρκεια της διδακτικής ώρας ή ακόμα και να ενωθούν δύο διδακτικές ώρες σε μία για την ολοκληρωμένη επεξεργασία ενός θέματος ή για την εφαρμογή μίας συγκεκριμένης μορφής εργασίας, όπως η εργασία project που δύσκολα ολοκληρώνεται σε 45' (Βιτσιλάκη, 2002).

Εκτός από τις αλλαγές που αφορούν τη διεύρυνση του χρόνου, συμβαίνουν και αλλαγές στην κατανομή των γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ολόημερο σχολείο δε σημαίνει προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων μετά το πρωινό πρόγραμμα, το οποίο παραμένει ως έχει. Αυτό είναι μία μορφή προγράμματος διευρυμένου ωραρίου. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα του ολόημερου σχολείου, δεν πρέπει να υπάρχει διαχωρισμός ακαδημαϊκών και μη ακαδημαϊκών μαθημάτων, όπως γίνεται στο συμβατικό σχολείο, όπου δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στα "ακαδημαϊκά" μαθήματα και κυρίως στη γλώσσα και στα μαθηματικά.

Η πρακτική αυτή δεν ισχύει στο ολόημερο σχολείο διότι η γνώση αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, διαρκώς αυξανόμενο, το οποίο προσεγγίζεται από πολλές πλευρές και με διαφορετικούς τρόπους. Όλα λοιπόν τα γνωστικά αντικείμενα είναι το ίδιο σημαντικά γιατί όλα είναι αναγκαία για τη διαμόρφωση μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

«Η κατάργηση του διαχωρισμού των μαθημάτων στο ολόημερο σχολείο επιτυγχάνεται με την μετάδοση και εμπέδωση όλων των γνωστικών αντικειμένων μέσα από δημιουργικούς και διερευνητικούς τρόπους, διαθεματικές ασκήσεις, έρευνα βιβλιοθήκης, παιχνίδι, ομαδικές εργασίες, επισκέψεις σε φυσικά, πολιτιστικά, ιστορικά αξιοθέατα, διερεύνηση θεμάτων στο διαδύκτιο» (Βιτσιλάκη, 2002). Με τον τρόπο αυτό, όλα τα μαθήματα συνδέονται μεταξύ τους.

Η κατάργηση του διαχωρισμού των μαθημάτων μπορεί να πραγματοποιηθεί και μέσα από την οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος. Η γυμναστική θα πρέπει να προγραμματίζεται την πρώτη ώρα. Επίσης, η γλώσσα και τα μαθηματικά θα πρέπει να διδάσκονται τις πρώτες ώρες που οι μαθητές είναι ξεκούραστοι. Σε καμία όμως περίπτωση δεν αφαιρούμε χρόνο από άλλα μαθήματα για να επεκτείνουμε τη διδακτική ώρα των μαθημάτων αυτών. Όλα τα άλλα μαθήματα, τα οποία μπορούν και πρέπει να διδαχθούν μέσα από εργαστηριακές δραστηριότητες, βιβλιογραφική έρευνα και εκπόνηση εργασιών, επισκέψεις στη φύση ή σε μουσεία, μπορούν να διδαχθούν μερικώς ή εξ' ολοκλήρου στη μεταμεσημβρινή ζώνη. Επίσης στην πρωινή ζώνη μπορούν να διδαχθούν μαθήματα ευχάριστα και ξεκούραστα, όπως η μουσική, τα εικαστικά και η πληροφορική, που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να χαλαρώσουν και να συνεχίσουν με ενδιαφέρον το πρόγραμμά τους.

Με τις αλλαγές αυτές στο ωρολόγιο πρόγραμμα επιτυγχάνονται και οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί σκοποί και επιδιώκεται η ευχάριστη παραμονή των μαθητών στο σχολείο με τα ενδιάμεσα διαλείμματα, την ώρα του φαγητού και τις διάφορες άλλες ευχάριστες δραστηριότητες. Ακόμα, εξασφαλίζεται και ελεύθερος χρόνος των μαθητών στην οικογένεια, αφού όλες οι εργασίες για την επόμενη μέρα, θα έχουν ολοκληρωθεί στο σχολείο.

Στα παρακάτω ωρολόγια προγράμματα παρατηρούμε τον τρόπο λειτουργίας του ολόημερου σχολείου στην Αγγλία και τη Γερμανία:

1. Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα ολόημερου σχολείου στο Λονδίνο:

| <b>Ώρα</b> | <b>Ενότητα</b>                       |
|------------|--------------------------------------|
| 9.00'      | Προσέλευση - Πρώτη διδακτική ενότητα |
| 10.30'     | Διάλειμμα                            |
| 11.00'     | Δεύτερη διδακτική ενότητα            |

|        |                         |
|--------|-------------------------|
| 12.25' | Γεύμα                   |
| 13.30' | Τρίτη διδακτική ενότητα |
| 15.30' | Λήξη του προγράμματος   |

Στις τρεις διδακτικές ενότητες διδάσκονται μαθήματα κορμού όπως Γλώσσα, Μαθηματικά και βασικά μαθήματα όπως Ιστορία, Γεωγραφία, Σχεδιασμός και Τεχνολογία, Μουσική, Τέχνες, Επαγγελματικός προσανατολισμός.

Ο χρόνος που έχουν οι μαθητές στη διάθεσή τους για το μεσημεριανό γεύμα είναι αρκετά μεγάλος. Στη διάρκεια αυτού του χρόνου έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν και με άλλες δραστηριότητες.

## 2. Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα ολοήμερου σχολείου στη Γερμανία:

Στο γερμανικό ολοήμερο σχολείο παρατηρούμε την καθιέρωση του θεσμού του κοινωνικού εκπαιδευτικού, ο οποίος εργάζεται άλλοτε παράλληλα με το δάσκαλο και άλλοτε μόνος του με τους μαθητές, βοηθώντας αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των κοινωνικών σκοπών του ολοήμερου σχολείου.

| <b>Ώρα</b> | <b>Ενότητα</b>                              | <b>Προσωπικό</b>                     |
|------------|---------------------------------------------|--------------------------------------|
| 7.45'      | Εισαγωγική φάση<br>Κύκλος συζητήσεων        | Δάσκαλος Κοινωνικός<br>παιδαγωγός    |
| 8.30'      | Κατευθυνόμενη διδασκαλία                    | Δάσκαλος                             |
| 9.30'      | Πρωινό παιχνίδι                             | -                                    |
| 10.00'     | Ανοιχτή διδασκαλία                          | Δάσκαλος                             |
| 11.30'     | Παιχνίδι                                    | -                                    |
| 11.45'     | Ενίσχυση - Άσκηση Ικανοποίηση<br>κλήσεων    | Δάσκαλος Κοινωνικός<br>εκπαιδευτικός |
| 12.30'     | Ενίσχυση - φαγητό<br>Ελεύθερος χρόνος       | Κοινωνικός παιδαγωγός                |
| 14.00'     | Κατευθυνόμενη διδασκαλία Ομάδες<br>εργασίας | Δάσκαλος Κοινωνικός<br>παιδαγωγός    |
| 15.30'     | Λήξη του προγράμματος                       | -                                    |

### 6.3. Παιδαγωγική ατμόσφαιρα

Το ψυχολογικό- κοινωνικό περιβάλλον συναντάται στη βιβλιογραφία με τον όρο " παιδαγωγική ατμόσφαιρα", θετικό και ψυχολογικό αλλά και δημοκρατικό κλίμα και αποτελεί ένα από τα κεφάλαια της παιδαγωγικής και της διδακτικής άσκησης στην εκπαίδευση.

«Παιδαγωγική ατμόσφαιρα είναι το πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσεται και λειτουργεί σ' όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μέσα στο σχολικό πλαίσιο, και συμβάλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του σχολείου, της σχολικής κουλτούρας» (Δρούλια, 2005).

Αυτό το πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους υπηρεσιακούς και κοινωνικούς παράγοντες, ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου αλλά και μεταξύ των συμμαθητών της τάξης ή της ομάδας, στη βάση ψυχολογικών και κοινωνικών δεδομένων, διαμορφώνει το ευρύτερο κατ' αρχήν ψυχολογικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου (Ρήγας, 2000).

«Διαρκώς επιτείνεται σήμερα η αντίληψη ότι το κάθε παιδί έχει απεριόριστες δυνάμεις, οι οποίες για να εκδιπλωθούν, να εκδηλωθούν και να αξιοποιηθούν, έχουν ανάγκη ευνοϊκών συνθηκών του περιβάλλοντος. Η εμπιστοσύνη του δασκάλου στις δυνάμεις αυτές, είναι ο πιο δραστικός παράγοντας στη κατεύθυνση αυτή. Ενεργεί καταλυτικά σε όλα τα εμπόδια που παρακωλύουν την εκδήλωσή τους και μεταβάλλουν και τον πιο απαθή μαθητή σε ενεργητικό, δραστήριο, αισιόδοξο και δημιουργικό» (Τσουρέκης, 1981).

Οι διαπροσωπικές σχέσεις και ο ψυχικός δεσμός που δημιουργείται μεταξύ όλων των φορέων που εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, αποτελούν αναμφισβήτητα το πρωταρχικό στοιχείο της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας. Διάφορες ομάδες που εντάσσονται στο ολόημερο σχολείο με διαφορετικά και συγκρουόμενα πολλές φορές συμφέροντα (υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί, ωρομίσθιοι και προσωπικό ειδικοτήτων, εποπτεία), καλούνται να βρουν τον τρόπο να επικοινωνήσουν στη βάση λογικών επιχειρημάτων που απορρέουν από τη γνώση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού και κυρίως μέσα στο πλαίσιο μίας δημοκρατικής διαδικασίας, να εναρμονιστούν και να επιτύχουν τον επιδιωκόμενο στόχο (Δρούλια, 2005).

Ο τρόπος με τον οποίο διεκπεραιώνεται και λειτουργεί η σχολική εργασία στο ολόημερο σχολείο, ο τρόπος επικοινωνίας και ενημέρωσης μεταξύ όλων των μελών που αφορούν την παιδαγωγική πραγματικότητα, η διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, η εξασφάλιση των λειτουργικών διαδικασιών, ο σαφής καθορισμός στόχων στο ολόημερο σχολείο, η ανταπόκριση στις κοινωνικές προσδοκίες, ο επιμερισμός των εργασιών, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, η αποτίμηση της σχολικής αποτελεσματικότητας, εξασφαλίζουν τη δημοκρατικότητα των ενεργειών και καλλιεργούν το πνεύμα της συνεργασίας και του σεβασμού μεταξύ των μελών (Δρούλια, 2005).

Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα συνιστά μία συνεχή επιστημονική ενασχόληση με τα ζητήματα που αναφέρονται στο γνωστικό πεδίο και στις μορφές και πρακτικές που αναπτύσσονται για την επίλυσή τους στη διδακτική πράξη, αλλά και στη συνεχή και συνεπή επαγγελματική προσπάθεια για τη δημιουργία και εξασφάλιση των παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία της.

Στις ανοιχτές κοινωνίες επιβάλλεται ο σεβασμός της ιδιαιτερότητας του κάθε λαού και του δικαιώματος του κάθε παιδιού να είναι διαφορετικό. Έτσι θεμελιώνονται νέες παραδοχές και αναζητούνται εκπαιδευτικά οράματα που στηρίζονται στη χρήση ορθολογικών επιχειρημάτων και στη δυνατότητα του προσδιορισμού των χαρακτηριστικών των προσώπων.

Το σύγχρονο όμως σχολείο, δεν το αποτελούν μόνο οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι λοιποί εμπλεκόμενοι φορείς, αλλά και ο υλικός παράγοντας, όπως οι κτιριακές εγκαταστάσεις, τα εργαστήρια, ο τεχνικός εξοπλισμός, οι βιβλιοθήκες, τα μέσα διδασκαλίας. Η σχολική ατμόσφαιρα εκτείνεται από τον εξωτερικό διάκοσμο μέχρι και τα έπιπλα των αιθουσών και χαρακτηρίζεται από τις δυνατότητες που υπάρχουν για ελεύθερη δραστηριοποίηση, έκφραση, άσκηση και γενικά πλήρη ανάπτυξη των δυνάμεων των μαθητών, μέσα σ' ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας (Πετρουλάκης, 1981).

Σήμερα στις αναπτυγμένες χώρες, δαπανώνται υπέρογκα ποσά για την ανέγερση ευχάριστων, άνετων και υγιεινών σχολικών εγκαταστάσεων. Η διδακτειακή αρχιτεκτονική εκσυγχρονίζεται και καταβάλλεται μεγάλη προσπάθεια από τους ειδικούς, ώστε οι κτιριακές συνθήκες να ικανοποιούν όλες τις ανάγκες των μαθητών.

Τα εργαστήρια παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της ερευνητικής τάσης του παιδιού και της ελεύθερης εντατικοποίησης των ψυχοπνευματικών του δυνάμεων. Ο τεχνικός εξοπλισμός, οι βιβλιοθήκες και τα διάφορα εποπτικά μέσα διδασκαλίας διευκολύνουν την απόκτηση γνώσεων και διευρύνουν τον πνευματικό ορίζοντα των παιδιών. Η καθαριότητα και η τάξη που επικρατούν στο σχολείο, καλλιεργούν καλαισθητικά τους μαθητές και τους οδηγούν στην απόκτηση αρετών απαραίτητων για τη ζωή. Επίσης το οργανωτικό πνεύμα του σχολείου δημιουργεί κατάλληλες προϋποθέσεις για αυτοπειθαρχία και ανάληψη ευθυνών (Τσουρέκης, 1981).

Σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική ατμόσφαιρα παίζει και η παράδοση που έχει δημιουργήσει η λειτουργία του σχολείου, η οποία ρυθμίζει σε μεγάλο ποσοστό τη σχολική ζωή και διαμορφώνει μέρος του χαρακτήρα των μαθητών. Η ατμόσφαιρα του σχολείου γίνεται γνωστή στο ευρύτερο περιβάλλον και οι νέοι μαθητές είναι ήδη επηρεασμένοι από την κοινή γνώμη για το σχολείο, πριν αρχίσουν τη φοίτησή τους σε αυτό. Με την είσοδό τους στο περιβάλλον του σχολείου δέχονται το πνεύμα του, το οποίο αν είναι θετικό, γίνεται σημαντικός παράγοντας αγωγής.

Δεν μπορούμε να πούμε ακόμα ότι το ολοήμερο σχολείο κατόρθωσε να επιτύχει τους στόχους του. Υπάρχουν παράγοντες όπως, το κτιριακό και η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που δημιουργούν δυσλειτουργίες, και εμποδίζουν τη δημιουργία θετικού κλίματος και την εκπλήρωση των υψηλών προσδοκιών της πολιτείας, των ατόμων, των θεσμών, της κοινωνίας και της οικονομίας.

Τα παιδιά χρειάζονται ένα περιβάλλον που σέβεται την ψυχική ισορροπία, διασφαλίζει τη συναισθηματική σταθερότητα, επιτρέπει τη γνωστική τους ανάπτυξη, καλλιεργεί δεξιότητες μέσα από τη βιωματικότητα, την αυτοδιοργάνωση και την αυτοδιαχείριση.

Το ολοήμερο σχολείο, μπορεί να εκτιμηθεί θετικά στην προσπάθεια για δημιουργία σωστής παιδαγωγικής ατμόσφαιρας. Ήδη το παιδαγωγικό κλίμα που έχει δημιουργηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, είναι απείρως καλύτερο του παλαιότερου. Το ολοήμερο σχολείο με τις νέες δραστηριότητες που εισάγει και τις μεθοδολογίες που προσπαθεί να θέσει σε εφαρμογή, διευκολύνει την κατάσταση αυτή ακόμα περισσότερο, αφού δίνει στα παιδιά ευκαιρίες για ελεύθερη έκφραση και δεν τυποποιεί τη συμπεριφορά τους με την σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους.

#### 6.4. Συνεργασία σχολείου - οικογένειας

Το σχολείο και η οικογένεια μέχρι πρόσφατα αποτελούσαν αποκλίνοντα πεδία μεταξύ των οποίων η δυνατότητα επικοινωνίας ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος και η επίδραση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι γονείς που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναπτύσσουν περισσότερη εμπιστοσύνη προς το σχολείο και οι δάσκαλοι με τους οποίους συνεργάζονται εκτιμούν περισσότερο τους γονείς (Καπετανίδου, 2003).

Η τάση για συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το ολοήμερο σχολείο βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού, συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντός του. Η πιο επιτυχής πρόβλεψη για την επιτυχία των μαθητών δεν είναι το οικογενειακό εισόδημα, αλλά η έκφραση υψηλών και ρεαλιστικών προσδοκιών για τα παιδιά και η δημιουργία ενός οικογενειακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη μάθηση και συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού στο σχολείο και την κοινωνία (Ματσαγγούρας, Βέρδης, 2003).

Η διαλεκτική που αναπτύχθηκε, οδήγησε στην ανάπτυξη του προβληματισμού για το περιεχόμενο και την ποιότητα των δεσμών σχολείου -οικογένειας. Βέβαια, οι σχέσεις και οι επαφές που διατηρεί το σχολείο με την οικογένεια, εξαρτώνται από το πόσο ανοιχτό είναι το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τους γονείς.

Οι πιο πολλοί γονείς συνδέονται με το σχολείο μέσω της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους για τη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών στο σπίτι, όπως επίσης και την επικοινωνία τους με το σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για τη συμμετοχή του παιδιού στη σχολική ζωή και τη γενικότερη συμπεριφορά που επιδεικνύει μέσα στο χώρο του σχολείου (Καπετανίδου, 2003).

Το σχολείο και τα κοινωνικά προγράμματα που υποστηρίζουν τις οικογένειες, μπορεί να επιφέρουν σημαντική βελτίωση στα επιτεύγματα των μαθητών. «Για παράδειγμα, το Πρόγραμμα Ανάπτυξης του Σχολείου James Comer στο Κέντρο Μελέτης του παιδιού στο Yale, έχει ανεβάσει τους βαθμούς και τα αποτελέσματα των φτωχών παιδιών στο New Haven Connecticut, στα επίπεδα που αναμένονται από παιδιά της μέσης αστικής τάξης και εξίσου μείωσε τα προβλήματα

της πειθαρχίας.» (Τζίμας, 2005). «Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα για τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν θετικό σύνδεσμο με το σχολείο, είναι τα ακόλουθα:

- Υψηλότεροι βαθμοί και επιδόσεις στα τεστ.
- Καλύτερη παρακολούθηση και περισσότερη εργασία στο σπίτι.
- Λιγότερες θέσεις σε φροντιστήρια ή ειδικές τάξεις.
- Περισσότερες θετικές συμπεριφορές και στάσεις.» (Τζίμας, 2005).

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει μία μεγάλη αύξηση των δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται για να ενδυναμώσουν τους δεσμούς ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στη δημιουργία επιστημονικών θεμάτων που περιλαμβάνουν τους γονείς, καθώς και το να προσκαλούνται οι γονείς στο σχολείο για να βοηθήσουν με διάφορους τρόπους.

Δεν υπάρχει πια το διευρυμένο ωράριο με την έννοια της φύλαξης των παιδιών. Υπάρχει το ολόημερο σχολείο, κάτι που οι γονείς οφείλουν να καταλάβουν, να σέβονται και να μην επιμένουν να παίρνουν τα παιδιά τους πριν από την λήξη του προγράμματός του. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν να επιτελέσουν συγκεκριμένο ρόλο με βάση πάντα το πρόγραμμα. Είναι λοιπόν απαραίτητο οι γονείς να ενημερωθούν για το πώς, το γιατί και το τι διδάσκονται τα παιδιά τους στο ολόημερο σχολείο, έτσι ώστε να απαιτούν καλύτερη και πληρέστερη μόρφωση με αποτέλεσμα την εξοικονόμηση χρημάτων από τα απογευματινά φροντιστήρια (Τζίμας, 2005).

Για να γίνει όμως γόνιμη η σχέση σχολείου και οικογένειας πρέπει:

- i.** Να ιδρυθούν ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα για τους γονείς. Για να εκπαιδευτούν σωστά τα παιδιά πρέπει να νιώθουν ισοτιμία, αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη στις σχέσεις με τους γονείς και τους δασκάλους τους. Γι' αυτό, η εκπαίδευση των ατόμων που πρόκειται να γίνουν γονείς, είναι απαραίτητη.
- ii.** Να γίνονται παιδαγωγικές συναντήσεις με συμμετοχή γονέων και μαθητών. Το σχολείο μπορεί να κερδίσει πολλά αν γνωρίζει τις αντιδράσεις των γονέων και οι γονείς ωφελούνται όταν συμμετέχουν στα προβλήματα του σχολείου. Οι ανταλλαγές απόψεων οδηγούν σε αμοιβαία βοήθεια.
- iii.** Βασική προϋπόθεση για πιο αποδοτική εργασία, άνετη επικοινωνία και πλήρη ενημέρωση, είναι η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα.

- iv. Αλλαγή συστήματος αξιολόγησης. Να καταργηθεί η αριθμητική κλίμακα και να καθιερωθούν χαρακτηρισμοί για την επίδοση των μαθητών.
- v. Να εισαχθεί ο θεσμός των σχολικών ψυχολόγων για αμεσότερη και σωστότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων (Τζίμας, 2005).

#### **6.5. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών**

Η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι επιταγή της εποχής μας και εμπίπτει στα κυριότερα καθήκοντα κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, οι τεχνολογικές εξελίξεις, η ταχύτατη διάχυση της γνώσης και ο όγκος των πληροφοριών, δημιουργούν την αναγκαιότητα αλλαγών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και την ανάπτυξη νέων μορφών εκπαίδευσης που θα μπορούν να ανταποκριθούν, τόσο στις ανάγκες των ατόμων για μόρφωση, όσο και στις ανάγκες των κρατών για μέγιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού τους. Η εμφάνιση και καθιέρωση των διαφόρων νέων μορφών εκπαίδευσης ή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εντάσσεται στην προσπάθεια προσαρμογής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στις εκάστοτε μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις και αποτελεί μία διέξοδο από τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά προβλήματα που επιδρούν στην ευρύτερη οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ζωή (Γκότοβος, 2002).

Ο δάσκαλος στο ολόημερο σχολείο θα πρέπει να είναι πολυδύναμος ως προς την εκπαίδευσή του, αλλά και ειδικός ως προς το τι διδάσκει. Κατά συνέπεια θα πρέπει να αποκτά καλή κατανόηση βασικών κλάδων της επιστήμης της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, εφαρμοσμένες στις εκπαιδευτικές διαστάσεις και ταυτόχρονα να κατανοεί τις λειτουργίες της σύγχρονης επιστήμης της τεχνολογίας και των βασικών επιστημών, όπως είναι τα μαθηματικά, η φυσική, η βιολογία. Τούτο τον καθιστά έτοιμο να διαχειρίζεται μελλοντικά πολυσύνθετα προβλήματα.

Η σχολική τάξη σε λίγες δεκαετίες, προβλέπεται να είναι μία πλήρως διαδουκτωμένη τάξη, με πολλά χαρακτηριστικά "δυνητικής πραγματικότητας", που θα επιτρέπει στο δάσκαλό να ζωντανεύει μπροστά στα παιδιά πολυσύνθετες πραγματικότητες, όπως το D.N.A., τη δομή του ατόμου κ.ά. Μέσα σε ένα τέτοιο σύστημα όπου οι γνώσεις πολλαπλασιάζονται τρομακτικά αλλά διευκολύνεται η δυνατότητα αναζήτησης και ανάκλησής τους, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι καλός

γνώστης του πού βρίσκεται η γνώση και πώς μπορεί να ενεργοποιηθεί, για να δοθεί σε συγκεκριμένα άτομα και με συγκεκριμένο τρόπο. Κατά συνέπεια θα πρέπει να του παρασχεθεί η εκπαίδευση, ώστε στην πραγματικότητα να μπορεί να κάνει πολύ πιο εξατομικευμένη διδασκαλία (Δημητρίου, 2001).

Για το λόγο αυτό είναι αναμφισβήτητο ότι ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να έχει πέραν από την πλήρη παιδαγωγική, θεωρητική κατάρτιση και ικανότητα στη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Αυτό θα πρέπει να αποτελεί και προαπαιτούμενο προσόν για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων του και βασικό στοιχείο της επαγγελματικής του υπόστασης.

Για να διατηρήσει όμως ο εκπαιδευτικός την ικανότητα να παρακολουθεί και να αξιοποιεί τα νέα διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα, πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς. Είναι βέβαιο ότι για να πετύχει ένα σύστημα επιμόρφωσης τους ανωτέρω στόχους του, δεν θα πρέπει να είναι κλειστό και μονοσήμαντο. Αντίθετα, είναι ανάγκη να είναι ανοιχτό, ώστε να αντιμετωπίζει με επάρκεια την ιδιαιτερότητα, την ποικιλία των περιπτώσεων, την διαφορετικότητα των στόχων και ταυτόχρονα να είναι συνεχής και επαναλαμβανόμενη, μακράς εμβέλειας και να συνδέεται άμεσα με τη διδακτική διαδικασία (Πετσάλνικος, 2001).

Είναι απόλυτα βέβαιο ότι η επιμόρφωση έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση και αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γιατί από τη μία ο δάσκαλος θα εκτελεί το έργο του και από την άλλη η σχολική μονάδα θα λειτουργεί πιο εύκολα και αποδοτικά. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η αποδοτικότητα των σχολικών μονάδων, είναι απόλυτα συνυφασμένη με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση είναι καθήκον της πολιτείας και δικαίωμα και καθήκον του δασκάλου. Μπορεί και πρέπει να προσφέρεται με ποικίλους τρόπους, πάνω σε ατομική ή ομαδική βάση ανάλογα με τις περιστάσεις και τους επιδιωκόμενους στόχους και μπορεί να τεθεί σε εθελοντική ή υποχρεωτική βάση. Είναι προς το συμφέρον των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούνται όλοι οι τρόποι αλλά είναι επιβεβλημένο, στη σημερινή εποχή να καθιερωθεί και στην Ελλάδα η υποχρεωτική, καθολική επιμόρφωση. Είναι καιρός η επιμόρφωση του δασκάλου να οργανωθεί πάνω στη βάση της συνεχούς εκπαίδευσης, την οποία έχουν υιοθετήσει και εφαρμόζουν πολλές χώρες της Ευρώπης. Επιμόρφωση μπορεί ασφαλώς να γίνεται και μέσα στη σχολική μονάδα, με πολλά μάλιστα πλεονεκτήματα και να οργανώνεται

από το προσωπικό του σχολείου, το διευθυντή, το σύμβουλο αλλά και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Γεωργίου, 2000).

Αφού λοιπόν πρώτιστο μέλημα μίας προοδευτικής στρατηγικής για την εκπαίδευση είναι να εναρμονίζει τα δεδομένα των κοινωνιών, της γνώσης, της πληροφορίας και της παγκοσμιότητας με τις αξίες της δημοκρατίας, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς επίσης και ο αγώνας να προσεγγίζει τις μορφές παραγωγής, κυκλοφορίας και αξιοποίησης των γνώσεων και να προσδιορίζει τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές προεκτάσεις της, τότε μία αξιόπιστη επιμορφωτική πολιτική, για ένα αξιόπιστο δημόσιο σχολείο, είναι προφανής. Στόχος μίας τέτοιας μεταρρύθμισης θα είναι ο μορφωτικά ενισχυμένος πολίτης, ο κοινωνικά υπεύθυνος, που συνεχώς δημιουργεί και αμφισβητεί, που αναζητά την κοινωνική ηθική, που διαμορφώνει συλλογική και κοινωνική συνείδηση και ξέρει να υπερασπίζεται τα δικαιώματά του (Καλύβας, 2001).

Η επιμόρφωση σήμερα δεν πρέπει να θεωρείται μόνο ως μία διαδικασία που φέρει αλλαγές στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά μία στρατηγική που προωθεί μία νοοτροπία εργασίας που διευκολύνει την εκπαιδευτική αλλαγή. Υπό αυτή την έννοια, το ζητούμενο είναι η ανάδειξη μίας διαδικασίας που θα οδηγεί στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Μία διαδικασία όπου ο δάσκαλος εξοικειώνεται με μία ερευνητική δραστηριότητα και ανακαλύπτει εναλλακτικούς τρόπους εκπαιδευτικής πράξης και κατανόησης των διδακτικών προσεγγίσεων. Απαραίτητη προϋπόθεση για όλα αυτά είναι η συνεργασία, η κατανόηση των ελλείψεων και αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, των κενών της αρχικής κατάρτισης των δασκάλων και η ανάληψη πρωτοβουλιών, ώστε η όλη διαδικασία να αποτελεί μία συνεχή αυτομόρφωση (Γκότοβος, 2002).

#### **6.6. Η κτιριακή υποδομή**

Ο τρόπος εργασίας του δασκάλου ορίζεται από μία σειρά παραγόντων οι οποίοι χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: τους ανθρώπινους και τους υλικούς. Στους ανθρώπινους παράγοντες συμπεριλαμβάνονται ο δάσκαλος, ο μαθητής και όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία. Στους υλικούς παράγοντες, το διδακτήριο και τα εποπτικά μέσα και όργανα που βρίσκονται στη διάθεση του ανθρώπινου παράγοντα.

Η συμβολή του υλικού παράγοντα για την επιτυχία των σκοπών του σχολείου είναι πολύτιμη (Πετρουλάκης, 1981). Η αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου έχει ύψιστη σημασία για την αγωγή των παιδιών. Η ίδια η αρχιτεκτονική με όλη τη διάταξη των κτιριακών συγκροτημάτων και τη σχέση τους με τον αύλειο χώρο, τον προσανατολισμό των αιθουσών και των εργαστηρίων, με την τοποθέτηση των επίπλων και τη διευθέτηση των οργάνων και των μέσων διδασκαλίας, αποπνέει το δικό της ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα και προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά όχι μόνο ως προς τη μάθηση αλλά και ως προς την εσωτερική διάθεση των χρηστών και ασκεί τη δική της ψυχοπαιδαγωγική επενέργεια (Πυργιωτάκης, 2002).

Δυστυχώς, στην Ελλάδα δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη η αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου στο βαθμό που κρίνεται απαραίτητη σήμερα. Η ελληνική παιδαγωγική σκέψη προσκολλημένη στη νοησιαρχική αντίληψη περί σχολείου, επέβαλε σε μεγάλο βαθμό και την ανάλογη αρχιτεκτονική. Έτσι το κτίριο στις περισσότερες περιπτώσεις διαμορφώθηκε από δύο βασικούς χώρους : τις αίθουσες διδασκαλίας και τον αύλειο χώρο. Οι χώροι αυτοί ήταν εύκολα διακριτοί μεταξύ τους και ο καθένας είχε το δικό του ρόλο, μάθησης ο ένας, κοινωνικός χώρος ο άλλος (Τσουρέκης, 1981).

Είναι φανερό ότι ο χώρος αυτός, ο οποίος ήταν προσιτός στα παιδιά με την απλότητά του, αφού παρόμοια ήταν και η αρχιτεκτονική του οικογενειακού χώρου, κρίνεται σήμερα ανεπαρκής.

Στο παραδοσιακό σχολείο, ως διδασκαλία εκλαμβάνονταν κυρίως η μετάδοση γνώσεων από το δάσκαλο προς τους μαθητές, αφού οι συνεργατικές μέθοδοι και η διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, δεν είχαν ακόμη εισαχθεί στο ελληνικό σχολείο. Απαραίτητοι χώροι λοιπόν θεωρούνταν μόνο οι αίθουσες διδασκαλίας με την έδρα του δασκάλου, τα θρανία των μαθητών και τον πίνακα και τους χάρτες στους τοίχους (Πυργιωτάκης, 2002).

Από την άλλη μεριά, κατασκευάζονται σήμερα πολυδαίδαλα κτίρια με πολλούς ορόφους, που είναι απρόσωπα και σε πολλές περιπτώσεις δεν τηρούν τους κανόνες προφύλαξης και ασφάλειας των παιδιών και δεν παρέχουν στοιχειώδεις εγκαταστάσεις για άτομα με ειδικές ανάγκες.

«Στο ολοήμερο σχολείο, χώρος και πρόγραμμα διασυνδέονται αναγκαστικά. Το ένα προϋποθέτει το άλλο και μόνο μέσα από την αμοιβαία υποστήριξη του ενός

προς το άλλο, μπορεί να μεγιστοποιηθεί το αποτέλεσμα του παιδαγωγικού έργου. Αυτό πρέπει να γίνει συνείδηση όλων αυτών που ασχολούνται με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή της στην πράξη» (Πυργιωτάκης, Αλπέντζου, 2002).

Η λειτουργία ενός σχολείου ως ολοήμερου, διέρχεται από την κτιριακή του ανασυγκρότηση και την ανανέωση της αρχιτεκτονικής του χώρου, για να γίνει δυνατή η εισαγωγή της διδασκαλίας των νέων γνωστικών αντικειμένων τα οποία απαιτούν ιδιαίτερους χώρους. Απαραίτητοι χώροι, εκτός από τις αίθουσες διδασκαλίας, είναι τα εργαστήρια φυσικών επιστημών, τα εργαστήρια καλλιτεχνικών μαθημάτων, οι αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, οι αίθουσες σίτισης και άλλες εγκαταστάσεις που κρίνονται αναγκαίες.

#### **6.7. Η αίθουσα διδασκαλίας**

Η ύπαρξη ευρύχωρης, καλά φωτισμένης, θερμαινόμενης και σωστά επιπλωμένης αίθουσας για την παραμονή, εργασία και διδασκαλία των μαθητών, είναι απαραίτητη για την κανονική λειτουργία του σχολείου. Το υγιεινό και ευχάριστο περιβάλλον επιδρά ωφέλιμα στην ψυχική κατάσταση δασκάλου και μαθητών οι οποίοι αποδίδουν τα μέγιστα στην εργασία τους.

Ο δάσκαλος οφείλει μέσα στα πλαίσια των δυνατοτήτων του, να φροντίζει να εξασφαλιστούν όσο το δυνατόν καλύτερες συνθήκες παραμονής στην αίθουσα διδασκαλίας, αν και τις περισσότερες φορές το πρόβλημα της αίθουσας δεν μπορεί να λυθεί μόνο από τον δάσκαλο. Τόσο όμως οι γνώσεις υγιεινής, όσο και το συναίσθημα του ωραίου που πρέπει να έχει ένας εκπαιδευτικός, τον βοηθούν να παρουσιάσει ένα ευχάριστο περιβάλλον το οποίο θα μετριάσει τη δυσμενή επίδραση στους μαθητές (Πετρουλάκης, 1981).

«Η αίθουσα διδασκαλίας στο ολοήμερο σχολείο, αν και δεν είναι ο μόνος χώρος στον οποίο περνά τις ώρες παραμονής του στο σχολείο ο μαθητής, εξακολουθεί να αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα, γύρω από τον οποίο διαπλέκεται το πρόγραμμα και η σχολική ζωή των μαθητών» (Πυργιωτάκης, Αλπέντζου, 2002).

Στο ολοήμερο σχολείο, λόγω της μεγαλύτερης παραμονής των μαθητών σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο, η αίθουσα, αλλά και οι λοιποί χώροι, πρέπει να έχουν επίπλωση που να θυμίζει επίπλωση σπιτιού και να παρέχει και να παρέχει

κάποιες ανέσεις στα παιδιά. Εκτός αυτού, η διαρρύθμιση της τάξης πρέπει να επιτρέπει την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών εργασίας και συνεργασίας, όπως: χώρο με διάταξη για ομαδική εργασία, χώρο και μελέτη και δημιουργική απασχόληση, με ατομικά ντουλάπια και συρτάρια. Όπου κάθε μαθητής μπορεί να τοποθετεί τα προσωπικά του αντικείμενα.

Σημαντικό ρόλο επίσης παίζει και η χρωματική οργάνωση της αίθουσας, ώστε να καλλιεργούν τα παιδιά και τα αισθητικά τους κριτήρια. Η διακόσμηση της αίθουσας μπορεί να γίνει από τους μαθητές με την καθοδήγηση του δασκάλου τους. Η ευθύνη του δασκάλου έγκειται στο να καθοδηγεί τους μαθητές να τοποθετήσουν το εκάστοτε προϊόν της εργασίας τους στην κατάλληλη θέση, χωρίς να γεννάται στον επισκέπτη η εντύπωση ότι επικρατεί στην τάξη πνεύμα προχειρότητας και έλλειψης καλαισθησίας (Πετρουλάκης, 1981).

Τα τελευταία χρόνια η επίδραση της επιστήμης και της τεχνολογίας επέφερε αλλαγές σε όλους τους τομείς και άρχισε να εισβάλλει και στην αίθουσα διδασκαλίας. Προβλέπεται ότι σε λίγα χρόνια θα γίνουν επαναστατικές μεταρρυθμίσεις στην επίπλωση των αιθουσών ώστε να πραγματοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες εργασίες των μαθητών, εκτός της κλασικής μορφής διδασκαλίας.

Η μελλοντική αίθουσα προβλέπεται να είναι πλήρως διαδικτυωμένη και ο δάσκαλος από την έδρα του θα μπορεί να καλέσει κάποιον άλλο επιστήμονα για να ανταλλάξουν απόψεις και να δοθούν στους μαθητές περισσότερες πληροφορίες (Δημητρίου, 2001).

Εκτός από την αίθουσα διδασκαλίας, σημαντικό ρόλο για τη σωστή λειτουργία του σχολείου, παίζει και η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, ως χώρος οργάνωσης και ανάπτυξης της σχολικής ζωής και έκφρασης κάθε συλλογικής προσπάθειας. Στην αίθουσα αυτή, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει τη σκηνή, τα παρασκήνια, και τα αποδυτήρια, γίνονται εορταστικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκθέσεις, εκπαιδευτικές προβολές, ενημερωτικές συγκεντρώσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων θα πρέπει να έχει κατάλληλη ακουστική και μόνωση. Σε σχολεία που δεν υπάρχει άλλος κατάλληλος χώρος, η αίθουσα αυτή διατίθεται και για τη σίτιση των μαθητών.

Σημαντικό ρόλο επίσης στη λειτουργία του ολόημερου σχολείου παίζουν οι αίθουσες των εργαστηρίων, όπου οι μαθητές διδάσκονται φυσικές επιστήμες και

περιβαλλοντική εκπαίδευση αλλά και τα νέα γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο, όπου θα υπάρχουν τα κατάλληλα έπιπλα, αλλά και εποπτικά μέσα για τη διδασκαλία του καθενός.

Τέτοιοι χώροι είναι:

1. Το εργαστήριο πληροφορικής, το οποίο θεωρείται απαραίτητο στο ολοήμερο σχολείο και είναι εξοπλισμένο με Η/Υ.
2. Το εργαστήριο εικαστικών το οποίο διαθέτει ντουλάπια με τα απαραίτητα υλικά, πάγκους εργασίας και παροχή νερού.
3. Το εργαστήριο μουσικής - μουσικοκινητικής αγωγής, το οποίο είναι εφοδιασμένο με τα απαραίτητα μουσικά όργανα και έχει την κατάλληλη ακουστική και μόνωση.
4. Τη βιβλιοθήκη - αναγνωστήριο, που αποτελεί την καρδιά του σχολείου και είναι ο χώρος όπου οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες και ανακαλύπτουν τις απόψεις των άλλων (Πυργιωτάκης, 2002).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ

### 7.1. Προβλήματα του ολοήμερου σχολείου

Στην ολιγόχρονη λειτουργία του με τη σημερινή μορφή το ολοήμερο σχολείο φαίνεται να βρίσκει σταδιακά το βηματισμό του και να ανταποκρίνεται όλο και πιο ικανοποιητικά στις υπάρχουσες ανάγκες. Αυτό βεβαίως δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν προβλήματα, αδυναμίες και δυσλειτουργίες. Η πολιτεία οφείλει μέσω των αρμοδίων υπηρεσιών και των εντεταλμένων στελεχών της να εντοπίσει, να καταγράψει και να κωδικοποιήσει τα υπάρχοντα προβλήματα και με τις αναγκαίες παρεμβάσεις για την επίλυσή τους. Εξυπακούεται ότι η πρώτη ζωτικής σημασίας προϋπόθεση είναι να διαβαθμίσει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και μετά το 2006, χρονολογία λήξης της χρηματοδότησής του από το Γ'Κ.Π.Σ.

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

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

Σύμφωνα με έρευνα του ΙΝΕ - ΓΣΕΕ, οι γονείς διαμαρτύρονται για την απουσία δραστηριοτήτων τις ώρες παραμονής των παιδιών στο σχολείο, την έλλειψη κατάλληλων χώρων για σίτιση κ.α (Θεριανός, 2003).

Βέβαια οι γονείς, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, αξιολογούν θετικά το ολοήμερο σχολείο επειδή το ωράριό του καλύπτει τις ανάγκες τους, δηλαδή μόνο ως

προς το σκέλος της φύλαξης των παιδιών, διότι οι ίδιοι γονείς διαμαρτύρονται ότι σε ποσοστό 80% ασχολούνται πάνω από δύο ώρες την ημέρα με την προετοιμασία των παιδιών τους στα μαθήματα της επόμενης ημέρας και καταφεύγουν στον ιδιωτικό τομέα προκειμένου να μάθουν τα παιδιά τους ξένες γλώσσες και υπολογιστές.

Όσον αφορά το θέμα των θέσεων εργασίας που δημιουργούνται για εκπαιδευτικούς στο ολοήμερο σχολείο χρειάζεται να παρατηρήσουμε το εργασιακό καθεστώς με το οποίο ανοίγουν αυτές οι θέσεις. Η ωρομισθία είναι η βασική μορφή απασχόλησης των εκπαιδευτικών που συμπληρώνουν το πρόγραμμα των ολοήμερων σχολείων. Επίσης η πρόσληψη πολλών από τους ωρομισθίους εκπαιδευτικούς γίνεται από τους Δήμους και τους συλλόγους γονέων.

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

Πέραν όμως των οικονομικών προβλημάτων, που είναι από τα σοβαρότερα και τα οποία δυσχεραίνουν την ομαλή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου υπάρχουν και άλλα σημαντικότερα προβλήματα τα οποία εμποδίζουν το ολοήμερο σχολείο να ικανοποιήσει τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας. Τέτοια προβλήματα είναι:

- στο πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου
- στη σίτιση των μαθητών
- στη χρήση των Η/Υ
- στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών

## **7.2. Αξιολόγηση του ολοήμερου σχολείου μέσω ερευνών**

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο κλείνει μία δεκαετία (1998-2008) λειτουργίας στις σχολικές μονάδες της Ελλάδας. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι έχουν διερευνηθεί επαρκώς τα ζητήματα της συνολικής λειτουργίας και των συνθηκών οργάνωσής του, του βαθμού επίτευξης των σκοπών του, της αντιμετώπισης του από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και του τρόπου με τον οποίο επιδρά κυρίως στους μαθητές.

Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από την αξιολόγηση του περιορισμένου αριθμού των ερευνών που αφορούν το συγκεκριμένο θεσμό.

Από τις πρώτες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε τοπικό επίπεδο, μετά τη θεσμοθέτηση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003β) είναι αυτή που εκπονήθηκε από τους Α. Πασχάλη και Ι. Τσιάγκη σε *Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου* του νομού Ιωαννίνων. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθύνθηκε σε δείγμα μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Έτσι, συγκεντρώθηκαν 391 ερωτηματολόγια μαθητών, 246 ερωτηματολόγια γονέων και 18 εκπαιδευτικών. Επισημαίνεται ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών αντιστοιχεί στα 18 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία που λειτουργούσαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στο νομό Ιωαννίνων. Η βασική διαπίστωση της έρευνας είναι ότι ο νέος για εκείνη την εποχή θεσμός του *Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου-Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου* έγινε αποδεκτός από την εκπαιδευτική κοινότητα, τους γονείς και τους μαθητές. Σε ό,τι αφορά τη λειτουργία του, από τα ευρήματα προκύπτει ότι:

- α) διασφαλίζεται η αναγκαία προστασία των μικρών μαθητών κατά το χρόνο απουσίας των γονέων από το σπίτι,
- β) γίνεται επαρκής προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας,
- γ) υπάρχει περιορισμένη δυνατότητα στηρικτικής διδασκαλίας και
- δ) είναι περιορισμένη η δυνατότητα ανάπτυξης ολοκληρωμένων δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με την έρευνα, οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις συνδέονται άμεσα με:

- α) την έλλειψη κατάλληλων χώρων και εξοπλισμών,
- β) την έλλειψη επαρκούς διδακτικού προσωπικού κατάλληλα επιμορφωμένου,
- γ) την οργανωτική δυσλειτουργία που δημιουργείται, επειδή οι γονείς θέλουν να αποχωρούν τα παιδιά τους, όποτε αυτοί διευκολύνονται και
- δ) το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα.

Το Ινστιτούτο Εργασίας (ΙΝ.Ε.-Γ.Σ.Ε.Ε.) πραγματοποίησε έρευνα για την κοινωνική σημασία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και τις προοπτικές του, με αντικείμενο την καταγραφή και διερεύνηση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και την καταγραφή της γνώμης τους για τη λειτουργία του θεσμού. Από την έρευνα αυτή προκύπτουν τα ακόλουθα ευρήματα: Η γενική γνώμη των γονέων για το Ολοήμερο

Δημοτικό Σχολείο είναι καλή, αφού το 93,9% διατυπώνει θετική ή πολύ θετική κρίση γι' αυτό, το 3,1% έχει αδιάφορη γνώμη και το 3,0% αρνητική. Όσον αφορά την αποτελεσματική λειτουργία του, θετική γνώμη έχει το 71,2%, ενώ αρνητική το 28,8% των γονέων που πήραν μέρος στην έρευνα. Οι γονείς εξέφρασαν, επίσης, την άποψη ότι υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης της λειτουργίας του και, μάλιστα, πιστεύουν, σε ποσοστό 40,9%, ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δυναμικότερη παρέμβαση του συλλόγου γονέων.

Οι Μ. Παπαπέτρου και Κ. Σουσαμίδου-Καραμπέρη διερεύνησαν τις προτιμήσεις των μαθητών, δασκάλων και γονέων σχετικά με τη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι προτιμήσεις των παιδιών σε δραστηριότητες επιλογής ταυτίζονται με αυτές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Τα παιδιά προτιμούν δραστηριότητες που ενισχύουν την κίνηση, την έκφραση και τη δημιουργία, ενώ ανιχνεύονται διαφορές ανάμεσα στις προτιμήσεις των δύο φύλων. Αναλυτικότερα, η Μουσική και τα Εικαστικά κατέχουν υψηλή θέση στις προτιμήσεις των κοριτσιών, ενώ αντίστοιχα οι προτιμήσεις των αγοριών επικεντρώνονται στην εκμάθηση χειρισμού των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Τα μεγαλύτερα παιδιά, πέραν των ωρών προετοιμασίας των οποίων φαίνεται να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα, επιζητούν και ώρες χαλάρωσης με δραστηριότητες δικής τους ελεύθερης επιλογής.

Οι γονείς εκφράζουν την επιθυμία η προετοιμασία των μαθημάτων, τουλάχιστον της Γλώσσας και των Μαθηματικών, να διεξάγεται στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Χωρίς να παραβλέπουν και την αξία άλλων μαθημάτων, στις επιλογές τους ακολουθούν η Πληροφορική, η Μουσική και τα Εικαστικά. Τα Αγγλικά και η Φυσική Αγωγή επιθυμούν να είναι μαθήματα κορμού (είναι τα μαθήματα που αναζητούν, κυρίως στην ιδιωτική εκπαίδευση). Οι γονείς θεωρούν, επίσης, ότι είναι χρήσιμο να εναρμονίζονται οι ομαδικές δραστηριότητες με τις προτιμήσεις των παιδιών τους. Οι γονείς εντοπίζουν, ακόμη, ελλείψεις στους ειδικούς χώρους (τραπεζαρία, αίθουσα διδασκαλίας ηλεκτρονικών υπολογιστών, αίθουσες Μουσικής, Εικαστικών, Ξένων Γλωσσών), οι οποίοι, με βάση και τις σχετικές εξαγγελίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., θεωρούνται βασικός παράγοντας για την επιτυχή λειτουργία του θεσμού.

Η Μούσιου-Μυλωνά Ο. πραγματοποίησε έρευνα στα 17 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία του νομού Φλώρινας. Η έρευνα συγκεντρώνει στοιχεία για τη φοίτηση των μαθητών, το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών και για τις προσφορότερες μορφές διδασκαλίας. Η ερευνήτρια επισημαίνει αρκετά ζητήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του θεσμού, όπως είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η δυστοκία στις οικονομικές δυνατότητες και η δυσχερής συνεργασία των εκπαιδευτικών προμεσημβρινής και μεταμεσημβρινής ζώνης. Σημείο προβληματισμού αποτελούν, επίσης, η απασχόληση των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και «οι κατ' οίκον εργασίες», οι οποίες φαίνεται να έχουν πάρει μια καθαρά διεκπεραιωτική μορφή, χωρίς να ενεργοποιούν τους μαθητές για περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης. Ένα άλλο εύρημα της έρευνας είναι ότι οι γονείς έχουν ως πρώτη προτεραιότητα την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και δείχνουν προτίμηση στα Αγγλικά και την Πληροφορική, ενώ αμφισβητούν και υποτιμούν τις δημιουργικές δραστηριότητες.

Από την έρευνα διαπιστώνεται, ακόμη, ότι η συμμετοχή των μαθητών στο Προαιρετικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο σχετίζεται με την απόσταση των περιοχών από τα αστικά κέντρα. Η συμμετοχή των παιδιών που ζουν σε πιο απομακρυσμένα μέρη σε σχέση με τα αστικά κέντρα, όπως είναι η Φλώρινα και το Αμύνταιο, είναι σχεδόν απόλυτη (100%), γεγονός που επιβεβαιώνει το όφελος των παιδιών που ζουν σε παραμεθόριες περιοχές από την εφαρμογή του θεσμού. Από τα ευρήματα φαίνεται, επίσης, ότι η φοίτηση των παιδιών εξαρτάται και από τις «παροχές» του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μαθήματα, όπως είναι τα Αγγλικά, αλλά και οι γενικότερες «παροχές» του, όπως, π.χ., είναι η σίτιση, συνιστούν κίνητρο για τη φοίτηση των παιδιών.

Οι Κ. Λάμνιαν και Β. Ντακούμης διερεύνησαν τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επτά νομών της κεντρικής Ελλάδας που φοιτούν σε *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου*.

Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι ο κυριότερος κοινωνικός παράγοντας που καθορίζει τη φοίτηση των παιδιών στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο είναι η εργαζόμενη μητέρα, γεγονός που σχετίζεται ακόμη και με την κατηγορία του επαγγέλματος της. Σε ένα άλλο αξιολογικό εύρημα διαπιστώνεται ότι στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο φοιτούν και παιδιά, των οποίων οι μητέρες ασκούν κάποιο

επάγγελμα υψηλής κοινωνικής ιεράρχησης, σημείο που ερμηνεύεται από τους ερευνητές ως ένδειξη αξιοπιστίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το προστατευμένο περιβάλλον που προσφέρει στους μαθητές. Η αποχώρηση των μαθητών πριν από την ολοκλήρωση του προγράμματος οδηγεί τους ερευνητές στην ερμηνεία ότι, πιθανώς, δεν εμπιστεύονται τον παιδαγωγικό του ρόλο. Για τους ερευνητές φαίνεται ότι ο κύριος λόγος, για τον οποίο οι γονείς επιλέγουν το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, είναι η εξυπηρέτηση των κοινωνικών τους αναγκών.

Η Ι. Αρβανίτη κατέγραψε και ανέλυσε τις απόψεις 53 εκπαιδευτικών (26 δασκάλων και 27 εκπαιδευτικών ειδικοτήτων), οι οποίοι εργάζονταν σε Ολοήμερα Σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2003-2004, σχετικά με τα θετικά στοιχεία και τις αδυναμίες από την εφαρμογή του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, καθώς και τις προτάσεις τους για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του. Από τα δεδομένα της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο που επιτελεί το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο εμπλουτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα, ανανεώνει τις μεθόδους διδασκαλίας, συμβάλλει στην ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και στην οικοδόμηση καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, συμβάλλει στον περιορισμό της παραπαιδείας και της εκπαιδευτικής ανισότητας και καλύπτει ανάγκες των εργαζόμενων γονέων προσφέροντας στους μαθητές εποικοδομητική επίβλεψη μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, εντοπίζουν, όμως, και πολλές αδυναμίες από την εφαρμογή του θεσμού, όπως είναι η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, το ανελαστικό εντατικό πρόγραμμα, η συχνή εναλλαγή του προσωπικού, η μη έγκαιρη τοποθέτηση των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τους γενικούς σκοπούς και τους ειδικότερους στόχους του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και δείχνουν πρόθυμοι να στηρίζουν το θεσμό.

Θεωρούν, όμως, όπως φαίνεται από τις προτάσεις που καταθέτουν, ότι για την επιτυχή εφαρμογή του απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις, οι οποίες ακόμη δεν έχουν εξασφαλιστεί.

Οι Γ. Κυρίζογλου και Γ. Γρηγοριάδης διερεύνησαν το πώς γονείς, δάσκαλοι και διευθυντές αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού του Ολοήμερου Δημοτικού

Σχολείου. Η έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2003 με σκοπό την καταγραφή και τη σύγκριση των απόψεων των γονέων, των δασκάλων και των διευθυντών Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, καθώς και τη συλλογή προτάσεων για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης (405 γονείς, 40 δάσκαλοι και 17 διευθυντές δημοτικών σχολείων). Από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι θεωρούν ως κυριότερη αιτία της ανεπαρκούς προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης ημέρας, τις πολλές δραστηριότητες του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και ότι η καλύτερη κατανομή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα θα βοηθούσε στην επαρκέστερη προετοιμασία. Οι διευθυντές δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που τους παρέχουν οι προϊστάμενες διοικητικές αρχές και ότι αναγκάζονται να παραμένουν πέραν του ωραρίου τους για να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες τους υποχρεώσεις. Οι γονείς φαίνεται να επιλέγουν το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, λόγω της ασφάλειας που παρέχει στους μαθητές και του σχολικού του προγράμματος. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τα ευρήματα, οι γονείς δείχνουν ότι δεν έχουν πειστεί για τον παιδαγωγικό του ρόλο, αφού εξακολουθούν να προτιμούν τις εκπαιδευτικές δυνατότητες της ελεύθερης ιδιωτικής αγοράς. Παρ' όλα αυτά, τελικά επιθυμούν τα παιδιά τους να συνεχίζουν να φοιτούν στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.

Από την παρουσίαση των κυριότερων ευρημάτων από τις μέχρι τώρα έρευνες καταλήγουμε στα ακόλουθα συμπεράσματα :

- στη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου κυριαρχεί ο κοινωνικός του ρόλος, με την έννοια της αποδέσμευσης των γονέων από τη φύλαξη-επίβλεψη των παιδιών τους.
- Ο εκπαιδευτικός ρόλος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου περιορίζεται στην προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας.
- Και, τέλος, παρατηρούνται δυσλειτουργίες αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και την έγκαιρη τοποθέτηση και επάρκεια διδακτικού προσωπικού καθώς και την επιμόρφωσή τους.

Τέλος, η γενική γνώμη των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι θετική για το συνολικό ρόλο του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>: ΕΡΕΥΝΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στην πόλη της Λάρισας και έχει θέμα «ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». Σκοπός της έρευνας ήταν να διαμορφωθεί μια εικόνα – άποψη με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια) σχετικά με το θεσμό του «ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ». Πραγματοποιήθηκε λοιπόν στα εξής Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία:

- 1ο και 35ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο
- 5ο και 36ο ---/-- --/-- ---/--
- 4ο και 37ο ---/-- --/-- ---/--
- 2ο και 28ο ---/-- --/-- ---/--
- 7ο και 30ο ---/-- --/-- ---/--

Με βάση λοιπόν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (που συμμετείχαν στην έρευνα) όπως προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια, στα οποία κατέγραψαν τις απόψεις τους γύρω από διάφορα θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου αναφέρουμε χαρακτηριστικά τα παρακάτω. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένα 10 στους 15 είχαν εκπαιδευτική εμπειρία στο χώρο του ολοήμερου καθώς είχαν εργαστεί ξανά. Το χρονικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής τους αυτής εμπειρίας κυμαίνεται από 1-8 χρόνια. Ακόμη 5 από τους 15 εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι δεν είχαν εργαστεί σε Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο και είχαν όλοι τους πάνω από 20 χρόνια, εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Αναφορικά τώρα με τους Σκοπούς – Στόχους του Ολοήμερου: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι στοχεύει αρχικά στον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας με την εισαγωγή νέων μαθησιακών αντικειμένων δίνοντας έμφαση στην ενίσχυση των αδύνατων μαθητών. Επιπλέον, υποστηρίζει ακόμη ό,τι το Ολοήμερο αποσκοπεί στην ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης ώστε το σχολείο να αποτελεί κέντρο της τοπικής κοινότητας. Σχετικά με την διεπιστημονική προσέγγιση των διδακτικών θεμάτων που είναι ένας ακόμη από τους σκοπούς του Ολοήμερου προέκυψε ό,τι:

- Το 1/3 (5 στους 15), σε ποσοστό 33%, συμφωνεί μ' αυτό το σκοπό
- Το 1/3 (---/-- --/--) διαφωνεί, ποσοστό 33%
- Το 1/3 (---/-- --/--) «ούτε συμφωνεί – ούτε διαφωνεί», ποσοστό 33%.

Όσον αφορά τις Λειτουργίες του Ολοήμερου προέκυψαν τα εξής:

- ◆ Και οι 15 εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι το Ολοήμερο προετοιμάζει τους μαθητές για την επόμενη μέρα αλλά και καλύπτει τις ανάγκες των εργαζόμενων γονέων.
- ◆ Ακόμη 13 στους 15 συμφώνησαν, ποσοστό 87%, ότι προσφέρει την δυνατότητα κάλυψης μαθησιακών αναγκών.
- ◆ Και 11 στους 15, ποσοστό 73%, στο ότι καταργεί ανισότητες και κοινωνικούς αποκλεισμούς.

Οι κύριες δραστηριότητες του Σχολείου, που προτάθηκαν από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9 στους 15, ποσοστό 60%) ήταν: α) προετοιμασία-μελέτη, β) γυμναστική, γ) πληροφορική και δ) ξένες γλώσσες. Οι υπόλοιποι προσέθεσαν και άλλες όπως: τα εικαστικά, η μουσική, η θεατρική αγωγή. Σε σχέση με το αν στηρίζουν οι γονείς τους στόχους (σκοπούς) του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου αναφέρουμε ότι:

- ◆ 12 στους 15, ποσοστό 80%, εκπαιδευτικούς υποστήριξαν ότι στηρίζουν "λίγο – ελάχιστα τους σκοπούς του
- ◆ 3 στους 15, ποσοστό 20%, εκπαιδευτικούς ότι στηρίζουν πολύ τους σκοπούς του.

Επιπλέον αναφέρουμε ότι: 10 στους 15 δασκάλους, ποσοστό 67%, απάντησαν θετικά ως προς την ανταπόκριση των μαθητών στο στόχο του Ολοήμερου ενώ 5 στους 15, ποσοστό 33%, απάντησαν ότι υπάρχει μερική ανταπόκριση. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως όλοι απάντησαν θετικά ως προς την αναγκαιότητα ύπαρξης του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου ως απαραίτητου Θεσμού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και ως προς την αναγκαιότητα πραγματοποίησης αλλαγών στο χώρο του. Προτεινόμενες αλλαγές: 1) πρόσληψη περισσότερων ειδικοτήτων, 2) Καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή και 3) Καθιέρωση υποχρεωτικού Θεσμού

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ολοήμερο σχολείο είναι το καινοτόμο σχολείο που επιδιώκει να συνδυάσει την κοινωνική προσφορά, την παιδαγωγική προστασία και την καλλιέργεια του παιδιού με την προσφορά νέων μαθημάτων και δραστηριοτήτων με σκοπό να ανανεώσει το περιεχόμενο του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος του Δημοτικού Σχολείου. Να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από διάφορα κοινωνικά στρώματα με την ενισχυτική διδασκαλία και την αντισταθμιστική αγωγή. Με ένα λόγο το ολοήμερο σχολείο έρχεται να επιτελέσει ένα πολλαπλό ρόλο: κοινωνικό, παιδαγωγικό και διδακτικό.

Το ολοήμερο σχολείο αποτελεί ένα πρωτοποριακό σχολείο που καλύπτει σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων φορέων, μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικών κοινωνιών.

Το ολοήμερο σχολείο, όπως λειτουργεί σήμερα, επιτυγχάνει σε ικανοποιητικό βαθμό το στόχο της διευκόλυνσης των γονέων στην εργασία τους αφού τους απαλλάσσει ή μπορεί να τους απαλλάξει από τη φύλαξη των παιδιών τους στο σπίτι, όταν αυτοί εργάζονται και κυρίως όταν εργάζεται η μητέρα.

Τον κοινωνικό αυτό στόχο της αρωγής προς την ελληνική οικογένεια φαίνεται να συμπληρώνει το ολοήμερο σχολείο και με την εν μέρει παροχή βοήθειας στους μαθητές για την προετοιμασία τους για το σχολείο της επόμενης μέρας - κάτι που δεν μπορούν να φέρουν σε πέρας οι εργαζόμενοι γονείς.

Οι κοινωνικοί βέβαια στόχοι του ολοήμερου σχολείου, όπως αναφέρονται στο Ν.2525/1997 είναι πολύ περισσότεροι από αυτό πλην όμως, οι σκοποί αυτοί δεν φαίνεται να υπηρετούνται από το ολοήμερο σχολείο.

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στους κοινωνικούς σκοπούς του ολοήμερου σχολείου μπορούμε να πούμε πως ένας από τους άρρητους σκοπούς του ολοήμερου σχολείου είναι και η διευκόλυνση των νέων εκπαιδευτικών για εξεύρεση εργασίας και με την έννοια αυτή τους απάλλαξε, προς το παρόν βέβαια, το ολοήμερο σχολείο, από το φάσμα της ανεργίας.

Η απαίτηση για εισαγωγή νέων μαθημάτων, κυρίως από τη λεγόμενη πολιτιστική γνώση, σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή γνώση υπήρξε ένας από τους λόγους για τη δημιουργία του ολοήμερου σχολείου.

Ο στόχος αυτός, αν και φαίνεται να υλοποιείται από το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου εντούτοις αν συγκρίνει κανείς αυτό το πρόγραμμα με εκείνο του συμβατικού, η εκπροσώπηση αυτών των μαθημάτων και ο τρόπος διδασκαλίας τους πολύ απέχει από την επίτευξη αυτού του σκοπού. Αυτό γιατί τα μισά μαθήματα που παρέχονται στο ολοήμερο σχολείο και που καταλαμβάνουν τον περισσότερο χρόνο του αναλυτικού προγράμματος δεν είναι νέα, εφόσον διδάσκονται και στο συμβατικό σχολείο. Αυτό αποτελεί και μια παραδοξότητα του ολοήμερου σχολείου

Υποστηρίζεται, ότι οι παιδαγωγικοί σκοποί του ολοήμερου σχολείου, αφορούν, κυρίως:

1. Τη δημιουργική απασχόληση των μαθητών μέσα από τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων με νέα γνωστικά αντικείμενα και τη διεύρυνση του διδακτικού χρόνου.
2. Την ενσωμάτωση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, δημιουργικών δραστηριοτήτων και δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου που ενδιαφέρουν τους μαθητές (κυρίως δραστηριοτήτων που αναγκάζονται οι μαθητές να τις αγοράζουν από την ιδιωτική εκπαίδευση).
3. Την ανάπτυξη των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των μαθητών.
4. Την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της υπευθυνότητας στους μαθητές.
5. Την αυτόνομη επεξεργασία πληροφοριών μέσα από τις αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης.
6. Την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής προετοιμασίας στα πλαίσια του σχολείου.

Οι σκοποί βέβαια αυτοί και σπουδαίοι είναι για τα παιδιά και την αγαθή πρόθεση του ολοήμερου σχολείου δείχνουν δεν φαίνεται να υλοποιούνται από το ολοήμερο σχολείο.

Με εξαίρεση κάποιων από τους παραπάνω στόχους, όπου πράγματι υπάρχει αδυναμία εκπλήρωσής τους οι άλλες αδυναμίες του, όπως η εφαρμογή νέων παιδοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, της ολόπλευρης ψυχοπνευματικής ανάπτυξης των παιδιών, γνωσιοκεντρισμός, κλπ. αν πράγματι υπάρχουν, είναι δυνατόν να αρθούν από το ολοήμερο σχολείο τη στιγμή που αυτό:

- α) στηρίζεται σχεδόν εξολοκλήρου τόσο σε έμψυχο υλικό όσο και σε υλικοτεχνική υποδομή

- β) Ένα γενικότερο πρόβλημα που αφορά την επιλογή των πολυδύναμων δασκάλων. Είναι γνωστό ότι αυτοί προέρχονται από το συμβατικό σχολείο, αλλά ο ορισμός τους γίνεται χωρίς καμιά επιλογή και όπως προκύπτει από πολλές μαρτυρίες πολλοί από αυτούς είτε βρίσκονται στο στάδιο της αφυπηρέτησης είτε θέλουν να αποφύγουν την κανονική τάξη του συμβατικού σχολείου, προκειμένου να ξεκουραστούν είτε τοποθετούνται νέοι και άπειροι δάσκαλοι, επειδή οι πιο παλιοί δεν το προτιμούν. Όμως, για να παράξει κανείς παιδαγωγικό έργο ή να υλοποιήσει κανείς παιδαγωγικούς σκοπούς, σαν και αυτούς που αναφέρθηκαν παραπάνω, πρέπει να έχει και διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση, και αγάπη και προσφορά για τους μαθητές κ.τ.τ.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, B. (1975). *Cognitive Psychology*. New York, Academic Press.
- Dreikurs, R. (1989). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Γραμμένου, Μπ. (μετ.) Αθήνα: Θυμάρι.
- Eurydice (2000-2001). *Αριθμοί – κλειδιά της εκπαίδευσης της Ευρώπης*. Eurostat: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Fritz, D. (1997). *Teaching for Ninezy Minutes: Conversations with Teachers Using Block Scheduling*. Lincoln, Diss.
- Slee, R. (1995). *Changing Theories and Practices of School Discipline*. London: Falmer Press.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between Social Groups*. London: Academic Press.
- Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. Αποστολίδου, Β. (Μεταφ.) Αθήνα: Γνώση.
- Αγγελούπουλου, Δ. (2005). *Ευέλικτη Ζώνη*. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος τ. 4.
- Αλαχιώτης, Στ. (2001). *Σκέψεις για δασκάλους για γονείς*. Βλέπω το Σημερινό Κόσμο. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Αναστασιάδης, Ε. (2003). *Διαμόρφωση πλαισίου για την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στα Παιδαγωγικά Τμήματα*. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Αθήνα. τ.2 σ. 44-53.
- Βακαλιός, Α. (2000). *Πολυπολιτισμική κοινωνία και διαπολιτιστική αντίληψη*. Πολυπολιτισμική κοινωνία – Πρόκληση για το δάσκαλο. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.
- Βιτσιλάκη, Χρ. (2002). *Βασικοί άξονες διαμόρφωσης του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου*. Στο Πυργιωτάκης Ι. (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 79-94.
- Βιτσιλάκη, Χρ., Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη*. Στο Πυργιωτάκης Ι.

- (επιμ.), Ολοήμερο Σχολείο: Λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βιτσιλάκη, Χρ., Πυργιωτάκης, Ι. (2002). Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη. Στο Πυργιωτάκης Ι. (Επιμ.), Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 57-68.
  - Βρεττός, Ι. (2001). Το ολοήμερο σχολείο ως πρόταση για εσωτερική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: το πρόγραμμα διδασκαλίας και οι κατ' οίκον εργασίες. Μακεδόν, 8, 71-86.
  - Βρεττός, Ι. (2002). Το Ολοήμερο σχολείο: οι απαιτήσεις και οι υποχρεώσεις του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Πυργιωτάκης Ι. (Επιμ.), Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 95-114.
  - Βρεττός, Ι., Ταρατόρη, Ε., Χατζηδήμου, Δ. (2002). Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών στο Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές. (επιμ. Πυργιωτάκης Ι.). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
  - Γαλανάκη, Ε. (2003). Ο δάσκαλος και η μοναξιά. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, τ.2 6. 55-64.
  - Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
  - Γιώτη, Π. (2005). Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ενοποίηση. Επιστημονικό Βήμα -του Δασκάλου. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, τ.2 σ. 95-105.
  - Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Αθήνα: Gutenberg.
  - Γούπος, Θ. (2005). Επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Στο: Πρακτικά Περιφ. Επιμ. Σεμιναρίου, Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών. Αθήνα.
  - Γρίβα, Ε. (2005). Αναλυτικό Πρόγραμμα της Αγγλικής Γλώσσας. Ομοσπονδία Καθηγητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα. Τ. 18 σ. 14-15
  - Δαμανάκης, Μ. (1987). Μετανάστευση και Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
  - Δημητρίου, Α. (2001). Η διά βίου εκπαίδευση των δασκάλων. Στο: Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Κέρκυρα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.
  - Δρούλια, Θ. (2005). Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα στο Ολοήμερο Σχολείο. Στο: Πρακτικά Περιφ. Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών. Αθήνα.

- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, Η Ελλάδα με αριθμούς, Αθήνα: Ε.Σ.Υ.Ε., 2006.
- Ευθυμίου, Π. (2002). Πρόλογος. Στο Πυργιωτάκης Ι. (Επιμ.), Ολοήμερο Σχολείο, Λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1996). Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης. Εκδόσεις των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Θεριανός, Κ. (2003). Το Ολοήμερο Σχολείο – Μια κριτική θεώρηση. Σύγχρονη Παιδεία. Αθήνα: τ. 130 σ. 93-97.
- Καλύβα, Χ. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Εκπ/κού Συνεδρίου. Κέρκυρα: Δ.Ο.Ε.
- Κανελλή, Α. (2004). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Καπετανίδου, Μ. (2003). Ολοήμερο Σχολείο και Οικογένεια. Στο: Πρακτικά Περιφ. Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών. Αθήνα.
- Καρακατσάνης, Π. (2000). Η Εκπαίδευση της Μουσουλμανικής Μειονότητας. Επιστημονικό Βήμα. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Καραμπάτσος, Α. (2003). Οι ατομικές διαφορές στο Ολοήμερο Σχολείο. Στο: Πρακτικά Περιφ. Επιμ. Σεμιναρίου Π.Ε. Αθηνών. Αθήνα.
- Καρτσιώτης, Θ., Κέκκερης, Γ., Σακονίδης, Χ. (2005). Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Μια πρώτη αξιολόγηση, Επιστημονικό Βήμα, 4, (137-152).
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). Η επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 1975 μέχρι σήμερα. 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο «Η παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Ιστορικό – Συγκριτικές προσεγγίσεις, Πάτρα 4-6/10/2002.
- Κατσίκας, Χ., Καββαδίας, Γ. Κ. (1996). Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Χ. (2003). Ολοήμερο Σχολείο, Πρακτικά 23<sup>ου</sup> πανελληνίου Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. Αθήνα.
- Κουρετζής, Π. (2003). Θεατρική Αγωγή. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, 14-1-2001.

- Κυρίζογλου, Γ. (2005). Πως αξιολογούν οι γονείς και οι δάσκαλοι το Ολοήμερο Σχολείο. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ. 4 σ. 69-73.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαζαρίδου, Μ. (2005). Διαπολιτιστικά Στοιχεία. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ. 4 σ. 125-136.
- Λάμιας, Κ. (2002). Αφειτηρίες της Σχολικής Αποτυχίας. Στο: Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές (επιμ. Πυργιωτάκης Ι.) Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Οργάνωση και Διοίκηση στη Σχολική Τάξη. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διαθεματικότητα. Από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στα Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, Εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων Γονέων. Επιστημονικό Βήμα. Τεύχος 2. Μάιος 2003. Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε.
- Μπάκας, Θ. (2003). Ο παρωθητικός ρόλος του Δ/ντη στο Ολοήμερο Σχολείο. Στο: Πρακτικά Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών. Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ.2 σ. 65-70.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Ολοήμερο Σχολείο. Στο: Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές. (επιμ. Πυργιωτάκης Ι.) Αθήνα: Ο.Ε.Α.Β.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). Η πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο: <http://www.pi-schools.gr>.
- Παπαντώνης, Β. (2003). Ο εκπαιδευτικός στο διάσελο της νέας εποχής. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ. 2 σ. 130-131.

- Παπαπέτρου, Μ., Σουσαμίδου-Καραμπέρη, Α. (2004). Ολοήμερο Σχολείο. Μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Παπαχρίστου, Β. (1997). Τα Αναλυτικά Προγράμματα των μαθημάτων του Δ. Σχολείου. Ανοιχτό Σχολείο. Αθήνα τ. 63 σ. 5-8.
- Πασσάκος, Κ. (1979). Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών. Αθήνα.
- Περάκης, Β. (2004). Γνωρίζω την Ελλάδα (Ε' Τάξη Δημ. Σχολείου). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Πετρουλάκης, Ν. (1981). Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία. Αθήνα: Φελέκης.
- Πετσάλνικος, Φ. (2001). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002). Το ολοήμερο σχολείο. Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο Πυργιωτάκης Ι. (Επιμ.), Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠΕΠΘ, 23-56.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002). Γνωριμία με το Ολοήμερο σχολείο Στο Πυργιωτάκης Ι. (επιμ). Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 69-76.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2004). Ολοήμερο Σχολείο: Η περιπέτεια ενός νέου θεσμού, στο Μακεδνόν, τεύχος 12, 2004: 5 και Χανιωτάκης, Ν., Από το «παραδοσιακό» στο σύγχρονο Ολοήμερο Σχολείο-«σχολειοποίηση» και «παραπαιδεία», στο Μακεδνόν, τεύχος 12, 2004: 45.
- Πυργιωτάκης, Ι. 2004. Ολοήμερο Σχολείο: Η περιπέτεια ενός θεσμού», Μακεδνόν, τ. 12, σ. 5-17.
- Πυργιωτάκης, Ι., Αλπέντζου Ολ., (2002). Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση. Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα: ΟΕΔΒ

- Πυργιωτάκης, Ι., Χανιωτάκης Ν., Θωίδης, Ι. (2002). Ολοήμερο Σχολείο: νέες απαιτήσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Στο Πυργιωτάκης Ι. (Επιμ.), Ολοήμερο σχολείο λειτουργία και προοπτικές. Αθήνα: ΟΕΔΒ, 191-204.
- Ρήγας, Α. (2000). Σύγχρονα Ρεύματα στην Επιστήμη της Αγωγής. Αθήνα.
- Σινανίδου, Μ. (2003). Συγκριτική μελέτη της σχολικής επίδοσης των μαθητών με ελληνική ιθαγένεια και μαθητών με γονείς οικονομικούς μετανάστες. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ.4 σ. 118-124.
- Στάμου, Π. (2005). Μουσική Παιδαγωγική. Ομοσπονδία Καθηγητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Τ.18 σ. 20-21.
- Σταυρίδης, Μ. (2001). Επικοινωνία Μέσω Τεχνών. Στο: Πρακτικά 14<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου. Κέρκυρα: Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου – Δ.Ο.Ε.
- Τμίμας, Γ. (2005). Συνεργασία Ο.Σ. και Οικογένειας. Στο: Πρακτικά Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών. Αθήνα.
- Τριλιανός, Αθ. (2003). Ο Εκπαιδευτικός στη διδακτική πράξη. Στο: Πρακτικά Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών. Αθήνα.
- Τσουρέκης, Δ. (1981). Σύγχρονη Παιδαγωγική. Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2003β, Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Προγραμματισμός λειτουργίας του για το νέο σχολικό έτος. Φ.50/58/26861/Γ1/17-3-2003 και ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2003α, Σκοπός και περιεχόμενο του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Φ.50/57/26650/Γ1/17-3-2003
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2004
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1997
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2003β
- ΥΠ.Ε.Π.Θ., Εκπαίδευση 2000
- Χανιωτάκης, Ν. (2001). Παιδαγωγική και κοινωνική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου. Αθήνα: Εκπαιδευτικά, 61-62, 160-178.
- Χανιωτάκης, Ν. (2004). Από το παραδοσιακό στο Σύγχρονο Ολοήμερο Σχολείο – Σχολειοποίηση και παραπαιδεία, Μακεδόν, τ. 12, σ. 45-55.
- Χατζηδήμου, Δ. (2002). Η μέθοδος project σε Ο.Σ. Στο: Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία Προοπτικές. (επιμ. Πυργιωτάκης Ι.). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104501