

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο
Εμπειρική Έρευνα σε Σχολεία του Νομού Αττικής



Βουδούρης Γεώργιος
Α.Μ. 20006

Επιβλέπουσα: Κουτρούμπα Κωνσταντίνα
Μέλη : Μαλβίνα Βαμβακάρη
Μαριδάκη-Κασσωτάκη
Αικατερίνη

Αθήνα 2006

Πρόλογος

Στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας, επέλεξα ν' ασχοληθώ με τη λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου, ενός θεσμού που επιφέρει ριζικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης, επειδή με διακατέχει η επιθυμία να γνωρίσω καλύτερα το χώρο με τον οποίο θα ασχοληθώ επαγγελματικά στο μέλλον.

Επειδή ο θεσμός του Ο.Σ. εφαρμόζεται πολύ λίγα χρόνια στην Ελλάδα, είναι δύσκολο να διεξαχθούν συμπεράσματα για τη λειτουργία του. Επιπρόσθετη δυσκολία παρουσιάζει το γεγονός, ότι η ελληνική βιβλιογραφία για το θέμα είναι πολύ φτωχή, σχεδόν ανύπαρκτη. Επίσης τα πιλοτικά Ο.Σ. στα οποία μπορεί να διεξαχθεί κάποια έρευνα και να προκύψουν αξιόπιστα συμπεράσματα, είναι ελάχιστα στο χώρο της Αττικής.

Επειδή όμως ο θεσμός του Ο.Σ. παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον, παρά τις δυσκολίες και με τη βοήθεια της ξένης βιβλιογραφίας καθώς και των πρακτικών των παιδαγωγικών συνεδρίων και σεμιναρίων, αλλά κυρίως με την αμέριστη βοήθεια των καθηγητριών του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου κ.κ. Κουτρούμπα Κωνσταντίνας, Μαριδάκη – Κασσωτάκη Αικατερίνης και Βαμβακάρη Μαλβίνας, καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας, τις οποίες ευχαριστώ θερμά, η παρούσα εργασία ολοκληρώθηκε με σκοπό την κατανόηση της αναγκαιότητας της καθιέρωσης του θεσμού του Ο.Σ. ως μόνη λύση από εκπαιδευτικής πλευράς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σημερινής κοινωνίας αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων από την μέχρι τώρα λειτουργία των Ο.Σ. στη χώρα μας.

Η εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό.

Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από έξι κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την ιστορική αναδρομή του θεσμού στην Ελλάδα, στην Ευρώπη και την Αμερική.

Στο δεύτερο κεφάλαιο περιγράφονται οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί σκοποί του Ο.Σ. με αναφορά στην ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της καθιέρωσης του Ο.Σ. ως λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σημερινή κοινωνία.

Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται οι προϋποθέσεις για τη σωστή λειτουργία του θεσμού και την επέκτασή του σε όλα τα σχολεία της χώρας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο τονίζεται ο ρόλος του δασκάλου, ο οποίος επωμίζεται όλο το βάρος της λειτουργίας του Ο.Σ. και από τον οποίο εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό, η επιτυχία του θεσμού.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα προβλήματα που υπάρχουν και οι δυσκολίες που εμφανίζονται στη λειτουργία του Ο.Σ.

Το ερευνητικό μέρος αποτελείται από τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα η οποία διεξήχθη σε όλα τα πιλοτικά Ο.Σ. της Αττικής, στην οποία έλαβαν μέρος οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε, με σκοπό να διαπιστωθεί εάν το Ο.Σ. ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας, ποια προβλήματα αντιμετωπίζει και ποιες είναι οι προτεινόμενες λύσεις.

Βουδούρης Γεώργιος

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	2
Περιεχόμενα.....	4
Συντομογραφίες.....	7
Εισαγωγή.....	8

Κεφάλαιο 1^ο - Το ολοήμερο σχολείο

1.1 Ιστορική αναδρομή.....	11
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση ολοήμερου σχολείου.....	14
1.3 Η ευρωπαϊκή εμπειρία.....	16
1.4 Μορφές ολοήμερου σχολείου.....	19
1.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου.....	20
1.6 Σχολεία διευρυμένου ωραρίου (ολοήμερο σχολείο).....	22

Κεφάλαιο 2^ο - Οι σκοποί του ολοήμερου σχολείου

2.1 <u>Παιδαγωγικοί σκοποί</u>	25
2.1.1 Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με νέα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες.....	25
2.1.2 Ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας.....	32
•Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.....	32
•Διαθεματική εξακτίνωση	37
•Ευέλικτη ζώνη.....	37
•Η μέθοδος project	45
2.1.3 Ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας στο χώρο του σχολείου....	52
2.1.4 Ενισχυτική διδασκαλία στο ολοήμερο σχολείο.....	58
2.1.5 Περιορισμός της σχολικής αποτυχίας.....	59
2.1.6 Φιλαναγνωσία στο ολοήμερο σχολείο.....	63
2.2 <u>Κοινωνικοί σκοποί του ολοήμερου σχολείου</u>	65
2.2.1 Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.....	65

2.2.2	Κάλυψη των αναγκών της εργαζόμενης μητέρας.....	68
2.2.3	Η διαπολιτιστική αγωγή.....	70
2.2.4	Η μαθητική ομάδα στο ολοήμερο σχολείο	75

Κεφάλαιο 3^ο - Η αναγκαιότητα της καθιέρωσης του ολοήμερου σχολείου

3.1	Αλλαγές στην οικογένεια.....	80
3.2	Παγκοσμιοποίηση.....	82
3.3	Κοινωνία της γνώσης.....	84
3.4	Διδασκαλία μονομερώς των ακαδημαϊκών μαθημάτων.....	85
3.5	Οι αλλαγές στα σχολεία της υπαίθρου.....	86

Κεφάλαιο 4^ο - Προϋποθέσεις επιτυχίας του ολοήμερου σχολείου

4.1	Τα Αναλυτικά Προγράμματα.....	88
4.2	Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα	92
4.3	Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα.....	96
4.4	Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	100
4.5	Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	103
4.6	Η κτιριακή υποδομή.....	108
4.7	Η αίθουσα διδασκαλίας.....	110
4.8	Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας.....	112

Κεφάλαιο 5^ο - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ολοήμερο σχολείο

5.1	Ο ρόλος του δάσκαλος στο ολοήμερο σχολείο.....	116
5.2	Ο ρόλος του δασκάλου στο πλαίσιο της Τ.Π.Ε.....	123
5.3	Ο δάσκαλος στο ρόλο του διαχειριστή της σχολικής τάξης.....	126
5.4	Ο δάσκαλος στο ρόλο του διευθυντή στο ολοήμερο σχολείο	129

Κεφάλαιο 6^ο - Προβλήματα στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου

6.1	Προβλήματα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου.....	134
-----	--	-----

6.2 Προβλήματα στη στελέχωση του ολοήμερου	135
6.3 Προβλήματα στη σίτιση των μαθητών.....	136
6.4 Προβλήματα από τη χρήση των Τ.Π.Ε.....	137
6.5 Προβλήματα στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών.....	138

Στατιστική έρευνα

1 Σκοπός της έρευνας.....	141
2 Μεθοδολογία	141
2.1 Επιλογή του δείγματος.....	141
2.2 Περιγραφή του δείγματος.....	142
3 Περιγραφική ανάλυση ειδικών ερωτήσεων.....	145
4 Συσχετίσεις.....	160

Συμπεράσματα.....	166
--------------------------	------------

Βιβλιογραφία.....	174
--------------------------	------------

Παράρτημα.....	182
-----------------------	------------

Συντομογραφίες

Α.Π.	Αναλυτικό πρόγραμμα
Α.Π.Σ.	Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών
Δ.Ε.	Διαθεματική Εκπαίδευση
Δ.Ε.Π.Π.Σ.	Διαθεματικό Ετήσιο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Ε.Ε.	Ευρωπαϊκή Ένωση
Ε.Ζ.	Ευέλικτη Ζώνη
Ε.Π.Π.Δ.	Ετήσιο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
Θ.Π.	Θεατρικό Παιχνίδι
Ι.Π.Ε.Μ.	Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών
Κ.Π.Σ.	Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης
Μ.Μ.Ε.	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
Ο.Ε.Δ.Β.	Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
Ο.Ο.Σ.Α.	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
Ο.Σ.	Ολοήμερο Σχολείο
Ο.Σ.Κ.	Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
Π.Δ.Α.Μ.Ε.Τ.	Πρόγραμμα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Μητέρων
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Σ.Δ.Ω.	Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τ.Α.	Τοπική Αυτοδιοίκηση
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
Ω.Π.	Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Εισαγωγή

Η προέλευση του σχολείου τοποθετείται ιστορικά στο σημείο που η κοινωνικοπολιτισμική εξέλιξη μιας κοινωνικής ομάδας επιβάλλει οργανωμένη και μεθοδευμένη αγωγή και μάθηση. Αυτό ερμηνεύεται ως προετοιμασία της νέας γενιάς για την ορθολογική γνώση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφορετικών συνθηκών και προβλημάτων του περιβάλλοντος, καθώς και των αυξημένων αναγκών των διαφόρων κοινωνικών τομέων. Με την έννοια αυτή, η καθιέρωση του σχολείου ως κρατικού οργανισμού, καθώς και η διεύρυνση της λειτουργίας του, συντελέστηκαν από τη στιγμή αφενός που οι ανάγκες του συστήματος απασχόλησης δημιούργησαν νέους κοινωνικούς ρόλους και νέες εξειδικευμένες απαιτήσεις στον τομέα της μάθησης και αφετέρου από τότε ο εκδημοκρατισμός των κοινωνιών οδήγησε τους πολίτες του κάθε κράτους να διεκδικήσουν το δικαίωμα να φοιτήσουν στις διάφορες βαθμίδες του σχολείου.

Ο θεσμός λοιπόν του σχολείου υπήρξε και εξακολουθεί να είναι πολύ σημαντικός, γιατί βοηθά να αποκτήσουν τόσο ο άνθρωπος όσο και ο πολιτισμός του κοινωνική οντότητα. Έτσι η πολιτεία, ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, προσδιορίζει τους στόχους του σχολείου, τις προτεραιότητες του, τους προσανατολισμούς του και γενικώς τη μορφή λειτουργίας του. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, ως οργανωμένος θεσμός σε κάθε κοινωνικό σύστημα, διαθέτει τη δική του μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας. «Το σχολείο λοιπόν το εκλαμβάνουμε ως το θεσμό, που αποσκοπεί στη συστηματική οργάνωση της αγωγής, της διδασκαλίας, και της αξιολόγησης, στην παροχή κοινωνικοποίησης και φύλαξης των παιδιών, καθώς επίσης και στην επαγγελματική κατοχύρωση και ανέλιξή του»(Κωνσταντίνου, 2005: 19).

Το σχολείο είναι εκείνο το εργαστήριο της κοινωνίας που θα προετοιμάσει τον αυριανό διεκδικητικό πολίτη, τον πολίτη που συμμετέχει στα κοινά, τον ελεύθερο άνθρωπο που θα αναζητήσει τη γνώση, θα την εμπεδώσει ως μάθηση και μέσα από τη δική του πνευματική ολοκλήρωση θα ωθήσει την κοινωνία σε νέους δρόμους.

Οι σημερινοί μαθητές θα ζήσουν σε μια διαφορετική εποχή. Οι συνθήκες ζωής, οι απαιτήσεις, τα δεδομένα και οι ανάγκες τους θα είναι διαφορετικά από ό,τι σήμερα.

Στο παρελθόν τα ερωτήματα, που ήταν δυνατόν να συναντήσει κανείς στη ζωή του ήταν, κατά κανόνα, προβλέψιμα και οι καταστάσεις σχετικά σταθερές. Με κάποια υποδομή γνώσεων και ένα μεθοδικό σύστημα λογικών κανόνων μπορούσαν να απαντηθούν. Οι διεθνής όμως εκπαιδευτικές εξελίξεις και οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, επιβάλλουν την αλλαγή της φιλοσοφίας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη χώρα μας(Πετρουλάκης, Ν. :1981).

Σήμερα το σχολείο ελάχιστα έλκει τους μαθητές. Πολύ λίγοι θα παραδεχθούν ότι μέσα από το σχολείο έμαθαν ν' αγαπούν το διάβασμα, ν' αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους και την κριτική σκέψη. Το έμφυτο παιδικό ενδιαφέρον για μάθηση, έρευνα κι ανακάλυψη, αντικαθίσταται από την υποχρέωση του μαθητή να διαβάσει τη διδακτέα ύλη και τις περισσότερες φορές να την αποστηθίσει, γεγονός που δημιουργεί συχνά αποστροφή για το σχολείο(Πετρουλάκης, Ν. :1981, 125).

Αυτό το στατικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει ν' αντικατασταθεί. Το σχολείο σήμερα είναι απαραίτητο να διδάσκει τη μέθοδο, την αναζήτηση, την έρευνα γιατί μόνο έτσι θα προετοιμάσει ανθρώπους που θα μπορέσουν τον 21^ο αιώνα να είναι πιο αποτελεσματικοί και πιο ευστοχείς. Το σύγχρονο σχολείο χρειάζεται ένα άλλο πρότυπο, που θα αγκαλιάζει όλα τα παιδιά και θα εξασφαλίζει όλα τα απαραίτητα εφόδια για την ψυχοσωματική τους ανάπτυξη και την ικανοποιητική ένταξη τους στην κοινωνία ανάλογα με τις ανάγκες τους, τις επιθυμίες τους και τις δυνατότητες τους.

Το σύγχρονο αυτό εκπαιδευτικό πρότυπο, δε θα βασίζεται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά στην άσκηση της κριτικής ικανότητας. Θα είναι δυναμικό και δε θα στην πολυμάθεια, αλλά θα ενθαρρύνει την αναζήτηση, την απορία, την έρευνα.

Σήμερα ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών τείνει να εξαλειφθεί. Οι εργαζόμενοι γονείς θεωρούν πολλές φορές ότι επιτελούν το καθήκον τους απέναντι στα παιδιά τους παρέχοντας όλα εκείνα τα βοηθήματα, που είτε στερήθηκαν οι ίδιοι, είτε είναι αναγκαία, κατά τη γνώμη τους, για να φράξουν το δρόμο στη σχολική αποτυχία. Το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να μην

έχουν ελεύθερο χρόνο για ψυχαγωγία αλλά και για πολιτιστική καλλιέργεια. Μετά το σχολείο έχουν να προετοιμαστούν για την επόμενη ημέρα, να πάνε στο φροντιστήριο ξένων γλωσσών, να αθληθούν. Ως επακόλουθο όλων αυτών έρχεται η σχολική αποτυχία και η έλλειψη εμπιστοσύνης προς το σχολείο. Σ' αυτό συντελούν και η υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης, τα υπεράριθμα τμήματα, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η διπλοβάρδια κ.λπ.(Κυπριωτάκη, Μ. 2005 σ.69).

Έχει γίνει πλέον πεποίθηση για ολόκληρη την κοινωνία ότι το σχολείο πρέπει ν' αλλάξει, διότι το βασικό χαρακτηριστικό της αυριανής κοινωνίας θα είναι ο ανοιχτός χαρακτήρας της. Οι απαιτούμενες αρετές για την επιβίωση θα είναι η κινητικότητα, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και αυτές δεν είναι αρκετές του παντογνώστη, του πολυμαθή αλλά του ανθρώπου με ανοιχτή σκέψη. (Τσουρέκης, Δ. 1981 132).

Μόνο ένα τέτοιο σχολείο μπορεί να βοηθήσει το νέο άνθρωπο ν' ανταπεξέλθει στις προκλήσεις της σημερινής και αυριανής κοινωνίας και το οποίο:

« 1. Θα είναι σε θέση να προετοιμάσει τον ελεύθερο άνθρωπο που θα αναπτύξει πρωτοβουλίες που θ' αγαπά τη μάθηση και τη γνώση, όχι για ωφελιμιστικούς σκοπούς μόνο αλλά για δική του ολοκλήρωση και ουσιαστική πνευματική δημιουργία.

2. Θα δίνει απαντήσεις στη σχολική αποτυχία παίρνοντας ουσιαστικά μέτρα στήριξης των μαθητών πριν αυτή καταστεί μη αναστρέψιμη.

3. Θα σέβεται τον ελεύθερο χρόνο του μαθητή ολοκληρώνοντας τις εργασίες του σ' αυτό. Αυτό σημαίνει αλλαγή στον τρόπο εργασίας του δασκάλου, συνεργασία και ενημέρωση των γονέων και ενισχυτική διδασκαλία ώστε να καλυφθούν τα κενά.

4. Θα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την παραπαιδεία προσφέροντας για την επόμενη ημέρα, ξένες γλώσσες, η διδασκαλία των οποίων, μέσα στο σχολείο, θα είναι αρκετή για να καταλήξει σε τίτλο επάρκειας. Θα παρέχει επίσης αθλητικές δραστηριότητες και δεξιότητες για την ανάπτυξη της αισθηματικής και μουσικής τους καλλιέργειας.

5. Ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να λειτουργήσει, να εμπνευστεί και να εμπνεύσει τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές του.» (Κόκκινος 2003: σελ. 4).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Το ολοήμερο σχολείο

1.1 Ιστορική αναδρομή

Η αφετηρία του ολοήμερου σχολείου ανάγεται στον 17^ο αιώνα και ανιχνεύεται στον Jonah Amos Comenius.¹ 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 20^ο 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 : 69-72).

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 “Κοινοφελής 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

¹ Jonah Amos Comenius: γεννήθηκε το 1592 στο Mahren και είναι ο πρώτος που ανέπτυξε εκτενέστερα απόψεις περί διδακτικής. Παρομοιάζει το σχολείο με «εργαστήριο μορφώσεως ανθρώπων» και η παιδαγωγική του διέπεται από πνεύμα εγκυκλοπαιδισμού. Τα αντικείμενα διδασκαλίας είναι τρία: η λογοτεχνία, η ηθική και τα θρησκευτικά. Έργα του: Η μεγάλη διδακτική, Νεότερη μέθοδος διδασκαλίας της γλώσσας, Ο ορατός κόσμος της εικόνας.

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 : 133).

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: 70).

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 ². 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

² Τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων : τα τμήματα αυτά προηγήθηκαν του ολοήμερου σχολείου και λειτούργησαν με σκοπό να εξυπηρετήσουν τις εργαζόμενες μητέρες. Τα παιδιά έμεναν στο σχολείο τις μεταμεσημβρινές ώρες και ασχολούνταν με δημιουργικές δραστηριότητες (ζωγραφική, χορός, ξένες γλώσσες) τα τμήματα αυτά συνήθως λειτουργούσαν με την επίβλεψη των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων.

ολοήμερων σχολείων παραμένει σταθερός αλλά λειτουργούν ολοήμερα τμήματα σε 260 δημοτικά σχολεία.

Σήμερα το πρόγραμμα εφαρμόζεται 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.

Δυστυχώς η μεταβατική περίοδος από το 2^ο στο 3^ο Κοινοτικό πλαίσιο στήριξης (Κ.Π.Σ.) δημιούργησε σημαντικά οικονομικά προβλήματα και επέφερε μεγάλη δυσκολία όχι μόνο στη διεύρυνση του νέου θεσμού, αλλά και στη λειτουργία των ήδη υπαρχόντων πιλοτικών ολοήμερων σχολείων.

Με προσπάθεια της Επιστημονικής Επιτροπής και τη συμπαράσταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου(Π.Ι.) εξοικονομήθηκαν οι αναγκαίοι πόροι για τη λειτουργία των 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων. Παράλληλα η επιτροπή επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στην αποσαφήνιση του παιδαγωγικού και μεθοδολογικού πλαισίου και στην ανανέωση της εκπαιδευτικής τους πράξης(Πυργιωτάκης, 2002 : 9-11).

Τα οικονομικά προβλήματα που υπάρχουν δεν επιτρέπουν την επέκταση του θεσμού των ολοήμερων σχολείων αλλά δημιουργούν προβλήματα και στα σχολεία με τμήματα διευρυμένου ωραρίου τα οποία λειτουργούν με πολλές ελλείψεις τόσο σε εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και σε υλικοτεχνικές υποδομές και κτιριακές εγκαταστάσεις.

Σήμερα στην Ευρώπη, την Αμερική, την Ιαπωνία και αλλού, λειτουργεί ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου. Στις χώρες αυτές θεωρείται αυτονόητο ότι ο μαθητής θα επιστέψει σπίτι μετά τους γονείς του. Το παιδί μαθαίνει τα πάντα στο σχολείο, χωρίς να προσφεύγει σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια το απόγευμα.

Δυστυχώς, στην Ελλάδα τα προγράμματα καθυστέρησαν πολύ. Έτσι το δημοτικό σχολείο έχει αφήσει ένα τεράστιο κενό το οποίο έχει καλύψει η ιδιωτική πρωτοβουλία, γεγονός που δυσκολεύει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου.

1.2 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 : 95).

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: 120-124).

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.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι 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 (Α.Π.) 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 Α.Π. 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 Ο.Σ.Κ. 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 που μπορούν να ενσωματωθούν

μέσα στα κλασσικά 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 :4).

1.3 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 τι 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. Σήμερα 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 ως 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 υπήρχαν 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 : 132-133).

Σήμερα σε όλα τα κράτη της Ε.Ε. αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της καθιέρωσης του θεσμού του Ο.Σ. διότι η εκπαίδευση ως ισχυρό πεδίο

πολιτιστικής μεταβίβασης, έρχεται να επιτελέσει ένα σημαντικό ρόλο. Επιδιώκει δηλαδή με το θεσμό του Ο.Σ. να εξασφαλίσει την απαραίτητη κοινωνική συνοχή και συναίνεση για την υλοποίηση των επιδιώξεων της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Παράλληλα η εκπαίδευση, προσπαθεί να οικοδομήσει, μέσω του Ο.Σ. 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 Ο.Σ. 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 Ο.Σ. 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 Ο.Σ. 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). Μέχρι το Σεπτέμβριο του 2003, είχαν συνδεθεί με dial-up σύνδεση 3.603 Ο.Σ. (ποσοστό 63,31%), ενώ το ποσοστό στα Γυμνάσια και στα Λύκεια φτάνει το 100%.

Το Ο.Σ. 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 (Eurymdice 2000-2001).

1.4 Μορφές ολοήμερου σχολείου

Ο όρος “ολοήμερο σχολείο” είναι γενικός και απροσδιόριστος, τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και στη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική. Είναι δύσκολο να συναντήσει κανείς δύο ολοήμερα σχολεία που να είναι ακριβώς ίδια.

Τα ολοήμερα σχολεία μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με δύο βασικά στοιχεία: i. Το χρόνο παραμονής στο σχολείο, ii. το υποχρεωτικό ή μη του προφερόμενου προγράμματος(Πυργιωτάκης, 2002 : 34).

Υπάρχουν διαφορές ως προς την ώρα λήξης των μαθημάτων. Άλλα σχολεία τελειώνουν στις 15:00 ή 15:00 και άλλα ακόμα και στις 16:00 ή ακόμα και στις 17:00. με βάση τη διεθνή εμπειρία τα ολοήμερα σχολεία δε θα πρέπει να λειτουργούν πέραν τις 16:00 για να αποφευχθεί ο κίνδυνος του ιδρυματισμού, αφού τα παιδιά της ηλικίας αυτής για να έχουν σωστή ψυχοσωματική ανάπτυξη και υγιή συναισθηματικό κόσμο έχουν ανάγκη την παρουσία των γονέων τους και τη διαβίωση, μέσα στην οικογένεια, για πολλές ώρες.

Υπάρχουν ολοήμερα σχολεία στα οποία το πρόγραμμα από την έναρξη μέχρι το κλείσιμο του σχολείου είναι υποχρεωτικό για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. Σ’ αυτά τα σχολεία δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στη πρωινή και τη μεσημεριανή ζώνη εργασίας. Ανάμεσα στις δύο ζώνες παρεμβάλλεται η μεσημεριανή ζώνη ανάπαυσης.

Άλλα ολοήμερα σχολεία έχουν υποχρεωτικό το πρωινό πρόγραμμα και προαιρετικό το μεσημεριανό πρόγραμμα εργασίας, το οποίο παρακολουθούν όσοι μαθητές το δηλώνουν και γι’ αυτούς είναι υποχρεωτικό.

Γενικά τα ολοήμερα σχολεία διακρίνονται σε: κλειστά ή υποχρεωτικά όπου οι μαθητές εργάζονται ως το απόγευμα και το πρόγραμμα είναι υποχρεωτικό για όλους και συνήθως παραμένουν ανοιχτά μέχρι τις 17:00 και σε ανοιχτά ή προαιρετικά στα οποία υποχρεωτικό είναι μόνο το προμεσημεριανό πρόγραμμα και προαιρετικό το μεσημεριανό, το οποίο συνήθως τελειώνει στις 15:00 ή 15:30.

1.5 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του ολοήμερου σχολείου.

Ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου αποτελεί χωρίς αμφιβολία μία από τις σημαντικότερες αλλαγές των τελευταίων ετών στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας μας. Κοινή είναι η πεποίθηση μεταξύ των επιστημόνων της αγωγής ότι η θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου επηρέασε θετικά τη συνολική εικόνα του παραδοσιακού δημοτικού σχολείου και άλλαξε σημαντικά το ρόλο του δασκάλου.

Λόγοι κυρίως κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί επέβαλαν την αναγκαιότητα της λειτουργίας του. Στη μόλις τετράχρονη λειτουργία του, με τη σημερινή του μορφή, το ολοήμερο σχολείο φαίνεται να βρίσκει σταδιακά το βηματισμό του και να ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες ανάγκες. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν προβλήματα και δυσλειτουργίες.

Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του ολοήμερου σχολείου, όπως προκύπτουν από το 23^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό Συνέδριο την Δ.Ο.Ε. είναι:

1. «Με την εφαρμογή του διασφαλίζεται ο δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας της εκπαίδευσης.
2. Τον κυρίαρχο ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία του τον έχει ο δάσκαλος – παιδαγωγός.
3. Οργανώνεται έτσι ώστε να αποτελεί υπέρβαση του σημερινού διδακτικοκεντρικού σχολείου.
4. Λειτουργεί με ενιαία παραγωγική αντίληψη των δραστηριοτήτων του, διδακτικών, πολιτιστικών, ψυχαγωγικών.
5. Η λειτουργία του στοχεύει στη δημιουργία πολίτη υπεύθυνου, δημιουργικού και συμμετόχου στην κοινωνία.
6. Λειτουργεί αντισταθμιστικά – εξισωτικά τόσο για μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες, όσο και για μειονεκτούσες γεωγραφικές περιοχές με ιδιαίτερη βαρύτητα στις αγροτικές και ημιαστικές.
7. Υπάρχει ευελιξία τόσο στην οργάνωση, όσο και στη λειτουργία του με βάση τις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες.
8. Το ανοιχτό πρόγραμμά του στηρίζεται στην διαφοροποίηση και την αρχή της επιλογής.

9. Απαλλάσσει την οικογένεια από δυσβάσταχτα εκπαιδευτικά βάρη και λειτουργεί συμπληρωματικά και όχι αντιπαραθετικά προς αυτή. Την ενισχύει αλλά δεν την υποκαθιστά.

10. Σχεδιάζεται με τρόπο συστηματικό, αξιολογείται και στη συνέχεια γενικεύεται.

11. Μετασχηματίζεται σε σχολείο χαράς, δημιουργικότητας, όπου ζουν, μαθαίνουν και συνεργάζονται μαθητές, δάσκαλοι και γονείς.

12. Μετατρέπεται σε εθνικό ανάχωμα απέναντι στις πολιτιστικές διεισδύσεις που επιχειρεί να επιβάλλει η εποχή μας με την εισαγωγή ξένων προτύπων.» (Κόκκινος, 2003 : 5-6).

Το ολοήμερο σχολείο και αν ακόμα συγκεντρώνει πολλές προϋποθέσεις και πλεονεκτήματα μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά αν δεν καθορίσει σωστά τα όριά του και δεν αφήνει επαρκής δραστηριότητες για την οικογένεια, η οποία είναι αναμφισβήτητα πολύ δραστική και αναντικατάστατη.

Όταν λοιπόν μιλάμε για ολοήμερο σχολείο, θα πρέπει να καθορίζουμε ακριβώς τι εννοούμε ως προς το ωράριο. Μέχρι ποια ώρα θα μένουν οι μαθητές στο σχολείο; Το ωράριο θα είναι ίδιο για όλες τις ηλικίες; Μήπως αυτό δημιουργήσει πρόβλημα σε μαθητές μικρής ηλικίας που αναγκάζονται να στερηθούν τους γονείς τους για πολλές ώρες;

Επειδή υπάρχει πάντα ο κίνδυνος του ιδρυματισμού και επειδή πολλοί γονείς αντιδρούν στην πολύωρη απουσία των παιδιών από την οικογένεια, είναι απαραίτητο οι παιδαγωγοί να βρουν τη χρυσή τομή του προβλήματος για να αποφευχθούν δυσάρεστες καταστάσεις.

Υπάρχουν παιδαγωγοί που υποστηρίζουν πως το ολοήμερο σχολείο δε παρουσιάζει ποιοτική αλλαγή στο πρόγραμμα και στο περιεχόμενο παρά μόνο κυριαρχία της προσθετικής λογικής. Επίσης ισχυρίζονται ότι από τις βασικές συνιστώσες της εκπαιδευτικής λειτουργίας το κύριο είναι το παιδί που αποτελεί και υποκείμενο της αγωγής και αντικείμενο της εκπαίδευσης, και όχι μόνο ο χρόνος λειτουργίας του σχολείου και οι πολλές δραστηριότητες.

Εξ' άλλου αν η προετοιμασία δεν ολοκληρωθεί στο σχολείο και η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν έχει τα απαιτούμενα αποτελέσματα, το παιδί, ύστερα από ένα εξαντλητικό ωράριο στο σχολείο, θα υποχρεωθεί να μελετήσει για την επόμενη μέρα και να παρακολουθήσει μαθήματα ξένων

γλωσσών εκτός σχολείου. Αυτό όμως θα έχει σαν αποτέλεσμα την υπερκόπωση των παιδιών με όλα το δυσάρεστα επακόλουθα.

1.6 Σχολεία διευρυμένου ωραρίου

Με το Ν. 2525/1997 δημιουργήθηκαν όπως αναφέρθηκε μόνο 28 ολοήμερα σχολεία. Τα 4083 δημοτικά σχολεία που ονομάζονται ολοήμερα δε λειτουργούν ως ολοήμερα αλλά ως σχολεία διευρυμένου ωραρίου.

Στα σχολεία αυτά οι μαθητές παραμένουν ως τις 16:00 και προετοιμάζουν, με τη βοήθεια ενός δασκάλου, τα μαθήματα της επόμενης μέρας ή ασχολούνται με ενισχυτική διδασκαλία, ή με δημιουργική απασχόληση.

Το σχολείο αυτό αποτελεί ουσιαστική προσφορά στους εργαζομένους γονείς , αφού παρέχει προστασία στα παιδιά τους σε ένα μαθησιακό περιβάλλον καλύπτοντας το ωράριο εργασίας τους.

Η λειτουργία αυτών των τμημάτων επηρεάστηκε αρνητικά από τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης, την οποία κλήθηκαν να αλλάξουν ουσιαστικά, κάτι που σε πολλές περιπτώσεις δε συνέβη. Έτσι παρατηρούνται φαινόμενα που αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εκπλήρωση του στόχου αυτών των τμημάτων και αιτείται προσπάθεια για την εξάλειψη των προβλημάτων αυτών.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σήμερα τα τμήματα διευρυμένου ωραρίου είναι: (Πυργιωτάκης 2002 :40-41).

1. Παραμέληση υλικοτεχνικής υποδομής.

Η ιδρυτική υπουργική απόφαση θέτει ως προϋπόθεση της λειτουργίας των τμημάτων αυτών, να διατίθενται κατάλληλοι χώροι ή να είναι δυνατή η διαμόρφωσή τους με τη συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται σε αυτό, για τις ποικίλες δραστηριότητες των μαθητών. Έτσι, ενώ σε μερικές περιπτώσεις αξιοποιήθηκαν με τον καλύτερο τρόπο εγκαταλελειμμένοι χώροι και μετατράπηκαν σε αίθουσες ηλεκτρονικών υπολογιστών, ή μουσικο-κινητικής αγωγής, υπάρχουν και πολλές περιπτώσεις όπου διάφορες δραστηριότητες γίνονται σε αίθουσες που κενώνονται νωρίς ή σε χώρους ακατάλληλους για την παραμονή των παιδιών. Στις αίθουσες όμως αυτές δεν

υπάρχει η δυνατότητα τοποθέτησης παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού, ούτε οπτικοακουστικών μέσων, διότι ανήκουν σε τμήματα του προμεσημβρινού προγράμματος. Εξ' άλλου δεν έχει λυθεί ακόμα το μεγάλο πρόβλημα της διπλοβάρδιας που ταλαιπωρεί μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς και στα σχολεία αυτά είναι αδύνατο να λειτουργήσουν τμήματα διαιρημένου ωραρίου.

2. Διοικητική και επιστημονική παραμέληση.

Για τη λειτουργία των 28 πιλοτικών ολοήμερων σχολείων συγκροτήθηκε επιστημονική επιτροπή για την εκπόνηση σχεδίου μελέτης και εφαρμογής τους στην πράξη. Δυστυχώς δεν έγινε το ίδιο και για τα σχολεία στα οποία λειτουργούν τμήματα διευρυμένου ωραρίου. Δεν ελήφθη μέριμνα για τη λειτουργία τους και σχεδόν αφέθηκαν στη τύχη τους. Όταν αργότερα με την ανασυγκρότηση της επιτροπής ανατέθηκε η ευθύνη και για τα τμήματα αυτά, οι οικονομικές δυσκολίες δεν τις επέτρεψαν να κάνει τις σχετικές παρεμβάσεις για τη βελτίωσή τους και σε αρκετές περιπτώσεις τα τμήματα αυτά παραμελήθηκαν εντελώς.

3. Συγκρούσεις γονέων – δασκάλων.

Οι γονείς που επιλέγουν το πρόγραμμα αυτό για τα παιδιά τους, επιμένουν να προσέρχονται όποτε θέλουν, να αφήνουν τα παιδιά τους όσο θέλουν και να τα παίρνουν όποτε θέλουν, όπως ακριβώς έκαναν με τα τμήματα δημιουργικής απασχόλησης. Το γεγονός αυτό δεν αφήνει περιθώρια στο σχολείο να δημιουργήσει πλήρες πρόγραμμα με λογική και συνέπεια.

Είναι λοιπόν φανερό, ότι τα τμήματα διευρυμένου ωραρίου μετατρέπονται σε απλά “παιδοφυλακτήρια” και ο δάσκαλος σε “θυρωρό” που δεν επιτρέπει στα παιδιά να φύγουν πριν έρθουν να τα παραλάβουν οι γονείς τους.

4. Δυσκολίες στη διαμόρφωση και εφαρμογή προγράμματος.

Στα τμήματα διευρυμένου ωραρίου είναι φανερό ότι συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός μαθητών όλων των ηλικιών και των τάξεων στο ίδιο τμήμα και με τον ίδιο δάσκαλο. Υπάρχει λοιπόν μεγάλη ετερογένεια μεταξύ των μαθητών, γεγονός που δυσκολεύει τη συλλογική συνείδηση και τη μετάβαση από το άτομο στο σύνολο. Με τον τρόπο αυτό δεν ευνοείται η κοινωνικοποίηση των παιδιών και εμποδίζεται η δημιουργία ομαδικού πνεύματος, με συνέπεια να προκαλούνται προβλήματα συμπεριφοράς.

Είναι λοιπόν επιθυμητή η ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με την ηλικία τους και τα ενδιαφέροντά τους και η παράλληλη ενασχόληση με διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαδικασία αυτή και στην εξεύρεση παιδαγωγικού υλικού και την επινόηση δραστηριοτήτων κρίνεται αναγκαία.

Επίσης, πολύ θετικές κρίνονται και οι προσπάθειες κάποιων γονέων να εμπλουτίσουν το πρόγραμμα με εκπαιδευτικούς εικαστικών ή σωματικής αγωγής, μέσα από τα προγράμματα της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και τέτοιες ενέργειες πρέπει να ενθαρρύνονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Σκοποί του ολοήμερου σχολείου

2.1 Παιδαγωγικοί σκοποί

2.11 Ο εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος με νέα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναβαθμίζεται και εμπλουτίζεται για να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει 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: 79-83).

► 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.³ 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: Τ.4 σ. 137-142).

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: 67-72).

Είναι λοιπόν αναγκαίο να εισαχθούν οι Τ.Π.Ε. στα Α.Π. 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(Βλάχου, 2004: 24-28).

► Ένας δεύτερος στόχος είναι να συμπεριληφθεί στο Α.Π. του δημόσιου σχολείου η διδασκαλία των κυριοτέρων γνωστικών αντικειμένων, των οποίων οι μαθητές και οι γονείς αναζητούν τις απογευματινές ώρες στην ιδιωτική εκπαίδευση.

³ Η κοινωνία των Τ.Π.Ε. Αναφερόμαστε στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα όπου κυριαρχεί η αυξανόμενη με γρήγορους ρυθμούς τεχνολογική ανάπτυξη, με κύριο χαρακτηριστικό τη ρευστότητα και την αβεβαιότητα.

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: 31-32).

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 Α.Π., 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 σύνταξή 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: 14-15).

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 21^{ου} 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. Έλλιοτ 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 στηριζόμαστε 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: 77-87).

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 Α.Π., 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: 20-21).

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 (Καψάσκη, 1968: 31-32).

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 (Σταυρίδης, 2000: 77-87).

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 χ.χ: 41).

Οι εικαστικές τέχνες, μέσα από την καλλιέργεια της αντίληψης και αυτοέκφρασης, βοηθούν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της απίλυσης 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 χιροτεχνίας 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: 80 -85).

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(Σταυρίδης, 2000: 77-87).

► 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: 91-93). 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: 79-83).

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.

2.1.2 Ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας

Α. 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: 15).

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. (Ματσαγγούρος, 2002: 12-16).

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 ολοήμερο 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(Ματσαγγούρας, 2002: 15-23).

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, επικοινωνιακή, ενώ η συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών

θα βοηθήσει να αναπτυχθούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις(Γιώτη, 2005: 17-19).

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: 1-6).

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: 25).

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: 1-6).

«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: 101).

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

Β. Η διαθεματική εξακτίνωση

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 εξακτίνωση του θέματος. Η εξακτίνωση λαμβάνει συνήθως τη μορφή γραφικής αναπαράστασης (αραχνόγραμμα), ενός εξακτινωμένου κύκλου (εικόνα 1) εντός του οποίου αναγράφεται το κεντρικό θέμα και στις ακτίνες του οι υπό μελέτη διαστάσεις του.

Εκτός από τα αραχνογράμματα (mels), που κατά κύριο λόγο χρησιμοποιούνται για τη σχηματική αναπαράσταση της εξακτίνωσης του θέματος (Ματσαγγούρας, 2003) μπορεί αν χρησιμοποιηθούν και άλλου είδους γραφικές αναπαραστάσεις, όπως είναι για παράδειγμα οι πίνακες (πίνακας 1) διπλής εισόδου. «Ο πίνακας αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα που παρουσιάζει τους τομείς και τις χρονικές περιόδους που μπορούν να εξεταστούν στα πλαίσια του θέματος «Η πόλη μας: Τι άλλαξε, τι απέμεινε». Ποιες χρονικές περιόδους θα συμπεριλάβει ο πίνακας ποιους τομείς και με ποιες υποκατηγορίες, εξαρτάται από την περίπτωση της πόλης και βέβαια και από τους στόχους που έχει θέση ο εκπαιδευτικός. Πόλεις όπως η Σπάρτη και η Θήβα έχουν άλλες διαστάσεις απ' ότι ένας νεότερος οικισμός.» (Ματσαγγούρας 2002: 1-6).

Γ. 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.



Εικόνα 1: Αραχνόγραμμα (Ματσαγγούρας 2002: 1-6 κεφ. 6).

Η πόλη μας				
Τι άλλαξε, τι απέμεινε				
Βασικοί τομείς θέματος	Χρονική περίοδος			
	Βυζάντιο	Τουρκοκρατία	Τα χρόνια του Παππού	Τώρα

Πίνακας 1. (Ματσαγγούρας 2002: 1-6 κεφ. 6).

- Στο Δημοτικό ως “Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων” και (Ματσαγγούρας, 2002: 15-23).
- 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: 39-49).

Με την Ε.Ζ. επιχειρούνται παρεμβάσεις τόσο στο Α.Π. όσο και στο Ω.Π. του σχολείου. Τα περιεχόμενα του Α.Π. 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 εμπυχωτή, 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: 162-165).

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: 15-23).

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 Ε.Ζ. 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 (Piaget⁴). 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: 83-93).

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.

⁴ Piaget: Ελβετός παιδαγωγός. Διετέλεσε καθηγητής φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο της Neuchatel, καθηγητής παιδαγωγικής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Γενεύης, 1937 – 54 καθηγητής της Γενικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Λωζάνης και 1946 – 47) Διευθυντής του Διεθνούς Γραφείου Αγωγής και του Ινστιτούτου I.I. Rousseau στη Γενεύη. Θεωρείται για το χώρο της παιδαγωγικής ψυχολ. Προσωπικότητας παγκοσμίως αναγνωρισμένη. Κατά τον Piaget το παιδί καταλαβαίνει τον κόσμο με την ενεργητική και άμεση επαφή του με πρόσωπα, γεγονότα, αντικείμενα και φαινόμενα(ατογέννητη ανάπτυξη)

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 Ε.Ζ. 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 τέτοιο 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:

Α. 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

Κατανομή του χρόνου ανά διδακτικό αντικείμενο και τάξη στο 6/θεσιο Δημοτικό Σχολείο

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 διαθεματικών & Δημιουργικών Δραστηριοτήτων	4	4	3	3	2	2
	ΣΥΝΟΛΟ	25	25	30	30	30	30

** Οι ώρες της Αισθητικής Αγωγής στις τάξεις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ κατανέμονται ως εξής: μία ώρα Μουσικής και οι άλλες για τα υπόλοιπα αντικείμενα της Αισθητικής Αγωγής.

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

γ. 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.

Θέματα που προτείνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και θέματα από ερεθίσματα που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου
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

Δ. 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 Πετρουλάκης⁵ αποδίδουν τον όρο project method ως <σχέδιο εργασίας> απόδοση του υιοθετείται από πολλούς Έλληνες παιδαγωγούς(Ματσαγγούρας, 2002:1-14).

Η διαφοροποίηση στην απόδοση του όρου project οφείλεται στο γεγονός ότι άλλοι προτάσσουν 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 υποστηρικτές 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 Α.Π. ή μέθοδο διεξαγωγής της διδασκαλίας, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί στα πλαίσια κλασσικού τύπου Α.Π. (Ματσαγγούρας, 2002:1-14).

⁵ Πετρουλάκης Νικόλαος: Διακεκριμένος Παιδαγωγός. Αρ. Φιλοσοφίας, εκπαιδευτικός σύμβουλος, σύμβουλος του Κ.Ε.Μ.Ε. καθηγητής επί σειρά ετών στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτική Εκπαίδευση(Μ.Δ.Δ.Ε.)

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: 3).

Τα σημαντικά στοιχεία που διακρίνουμε στον ορισμό είναι: το (ελεύθερο), το (συλλογικό), το (ενδιαφέρον), το (πραξιακό), το (σκοπίμο). 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,D.L, 1997).

Στη χώρα μας η εφαρμογή της επεκτάθηκε μέσα από προαιρετικά προγράμματα, όπως είναι τα περιβαλλοντικά, τα αγωγής υγείας και καταναλωτή, το πρόγραμμα «Μελίνα»⁶ 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, Ταράτορη, 2002:115-120).

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 ολοήμερα σχολεία και στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου.

⁶ Πρόγραμμα Μελίνα. Πρόγραμμα πολιτιστικής αγωγής που εφαρμόστηκε σε συγκεκριμένα σχολεία από το 1997 έως το 2002 σε συνεργασία του Υ.Π.Ε.Π.Θ. και του Υπ. Πολιτισμού, με σκοπό την ενασχόληση των μαθητών με τις τέχνες (Μουσική, χορό, Ζωγραφική, Πλαστικές τέχνες, Θέατρο κ.λ.π) και τη συνεργασία του σχολείου με εξωσχολικούς πολιτισμικούς παράγοντες.

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, 2000:147-149).

- 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, 1981:217-223).

- 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(Webb, R.,1993:240-251).

Οι φάσεις εφαρμογής της μεθόδου project είναι:

► 1^η φάση: Επιλογή του θέματος (Περάκη 2004: σ. 10-12).

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: 150).

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,St.,1996: 71-76)

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, Ταρατόρη 2002: 125-129).

Προτεινόμενα βήματα της 1^{ης} 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
- 2^η 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.B.,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: 124-125).

Βήματα 2^{ης} 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.

► 3^η φάση: Πραγματοποίηση της συνθετικής εργασίας(Χατζηδήμου, Ταρατόρη, 2002:128).

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 3^{ης} 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.

► 4^η 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, 2002:7-10).

Βήματα 4^{ης} φάσης:

- Η αξιολόγηση της εργασίας με βάση τους στόχους που τέθηκαν στην 1^η φάση.
- Έλεγχος
- Διόρθωση – Τροποποιήσεις.

► 5^η 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 5^{ης} φάσης:

- Εκτύπωση
- Δημοσίευση
- 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(Ftey,K. 1998).

Δεν πρέπει βέβαια να νομίζει κανείς ότι το σχέδιο εργασίας 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 αλληλοαναιρέσης. 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: 1-14).

2.1.3 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 δασκάλου⁷ 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

⁷ Στα ολόήμερα σχολεία υπάρχει δάσκαλος ο οποίος δεν είναι υπεύθυνος για συγκεκριμένη τάξη, αλλά για την προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη ημέρα. Ο δάσκαλος αυτός συνεργάζεται με τους μαθητές και επεμβαίνει όπου και όταν χρειαστεί για να βοηθήσει όσους αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις εργασίες

πλαίσια του σχολείου, ώστε οι μαθητές να έχουν ελεύθερο χρόνο στο σπίτι για επικοινωνία με τους γονείς τους και ανάπαυση. (Πυργιωτάκης, 2002:71-72).

Στα πλαίσια λοιπόν του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου σε σχέση με το παιδί και την οικογένεια του, καταβάλλεται προσπάθεια να επανενταχθούν 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: 47-48).

Η ένταξη αυτή της σχολικής προετοιμασίας στα πλαίσια του ολοήμερου 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 2001: 83-87).

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 Α.Π. 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: 167-181). 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: 19).

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(Λουκέρης, Σταματοπούλου & Αλβέρτης, 2005: τ.4 σ. 61-65).

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 2002:141-155):

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: 165-175).
- 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 μαθαίνουν 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: 25-37).

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, 2002:49).

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: 398-411).

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.

2.1.4. Η ενισχυτική διδασκαλία στο ολοήμερο σχολείο

Ένας άλλος μαθησιακός στόχος της ένταξης και ολοκλήρωσης της προετοιμασίας στο ολοήμερο 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: 86-87).

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: 32).

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: 48-50).

2.1.5. 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: 48-51).

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 2000:48).

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. (Λάμνιαν, 2002: 215-226).

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: 48-49).

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.

Από έρευνα που έγινε το σχολικό έτος 2002 – 2005 σε 12/θέσιο σχολείο των Αθηνών, από την σχολική και κλινική ψυχολόγο Μαρία Σινανίδου, σε δείγμα 171 μαθητών το 72% είχαν ελληνική ιθαγένεια και το 27,5% ήταν παιδιά οικονομικών μεταναστών. «Από τους μαθητές αυτούς, στις μικρές τάξεις, το 43,75% των Ελληνοπαίδων παρουσιάζει επίδοση <Άριστα> ενώ μόνο το 2,67% των αλλοδαπών μαθητών αρίστευσαν. Στις μεγάλες τάξεις τα ποσοστά των αριστούχων είναι 52,5% για τους Έλληνες μαθητές και το 10,1% για τους αλλοδαπούς. Επίσης χαμηλές επιδόσεις παρουσίασαν το 2,6% των μαθητών με ελληνική ιθαγένεια και το 10,5% των αλλοδαπών μαθητών.» (Σινανίδου 2005: 121).

Για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης είναι απαραίτητη η ενίσχυση της παιδαγωγικής και η διεύρυνση του χρόνου για την ποιοτική διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Τη λύση έρχεται να δώσει το ολοήμερο σχολείο το οποίο μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία προϋποθέσεων για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα στα πλαίσια του διευρυμένου χρόνου που προσφέρει. Είναι αυτονόητο ότι ο διευρυμένος χρόνος, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, δημιουργεί χώρο για την ενίσχυση της παιδαγωγικής. Είναι επίσης αυτονόητο ότι ο διευρυμένος αυτός χρόνος δεν μπορεί και δεν πρέπει να καλυφθεί με την απλή προσθήκη νέων αυτόνομων πακέτων γνώσης αλλά με γνωστικά αντικείμενα που βοηθούν στην ποιοτική αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και της δημιουργία εσωτερικών κινήτρων μάθησης όπως είναι: η ρυθμική, η λαϊκή παράδοση, οι νέες τεχνολογίες, το θεατρικό παιχνίδι κ.α.

Το ολοήμερο 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 ολοήμερο 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: 213-216).

«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 ιδιαιτέρων 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: 153-154).
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: 123).

2.1.6 Η Φιλαναγνωσία στο Ολοήμερο Σχολείο.

Σύμφωνα με το πάγιο αίτημα και την καλόπιστη κριτική όλων των εμπλεκομένων στην Εκπαίδευση, είναι αναγκαία η θεμελιακή αλλαγή ως προς τη δομή και λειτουργία του σχολείου.

Σ' αυτή την κατεύθυνση, της ριζικής αναθεώρησης της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης προσανατολίζεται το ολοήμερο σχολείο. Ο δάσκαλος μέσω της ενισχυτικής διδασκαλίας, έχει τη δυνατότητα να εξατομικεύσει τη διδασκαλία του σε όλα τα μαθήματα αλλά κυρίως στο γλωσσικό. Να ερευνήσει τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να μορφώσει τα παιδιά και ν' αναπτύξει την προσωπικότητά τους. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνει κι έναν άλλο στόχο. Εξουδετερώνει τις ανισότητες ανάμεσα στα παιδιά (Σταυρίδης, 2001: 78-81)

Εδώ το παιδικό βιβλίο έχει να παίξει κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση και παιδαγωγική αντιμετώπιση του ολοήμερου σχολείου στα πλαίσια της ενισχυτικής διδασκαλίας της γλώσσας αλλά και της αισθητικής καλλιέργειας του παιδιού μέσω της τέχνης και του πολιτισμού.

Το σχολείο είναι εκείνο που καλείται να μετατρέψει την πρωτογενή επαφή του παιδιού με το βιβλίο σε μόνιμη και δημιουργική σχέση και να διαμορφώσει τον μικρό αναγνώστη σε δια βίου σύντροφο του βιβλίου ως αναντικατάστατη πηγή γνώσης, αισθητικής, φαντασίας, δημιουργίας. (Σπυροπούλου 30/3/2005). Πρέπει πλέον να σταματήσει η περιορισμένη χρήση του ενός και μοναδικού βιβλίου. Αντίθετα επιβάλλεται η χρήση ποικίλων παιδικών αναγνωσμάτων και ο προσανατολισμός των παιδιών στον ορθό χειρισμό τους, γεγονός που θα οδηγήσει στην εξοικείωση με το βιβλίο, την ανάπτυξη των αναγνωστικών διαφερόντων και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Το εξωσχολικό βιβλίο είναι απαραίτητο συμπλήρωμα για τη σωστή και ποιοτική εκπαίδευση και μάλιστα όταν υποδεικνύεται από το δάσκαλο στον κατάλληλο χρόνο. Ειδικά για τα παιδιά των μικρών κοινοτήτων είναι αναγκαίο διότι μέσα απ' αυτό γνωρίζουν τον κόσμο, συμπληρώνουν τις

γνώσεις τους, αποκτούν παραστάσεις, πλουτίζουν το λεξιλόγιο τους, τη φαντασία τους και αποκτούν ενδιαφέρον για τη μάθηση.

Πολλοί είναι οι τρόποι με τους οποίους ο δάσκαλος μπορεί να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά και να τους εμπνεύσει τη φιλιαναγνωσία. Για τούτο όμως απαιτούνται ορισμένες προϋποθέσεις όπως: Ο βαθμός αισθητικής παιδείας του δασκάλου, η ακριβής γνώση που έχει για τις δυνατότητες των μαθητών του, τα μέσα που διαθέτει το σχολείο, αλλά και οι συγκεκριμένες προσπάθειες που πρέπει να καταβάλουν οι φορείς της εκπαίδευσης για να ανατρέψουν την υπάρχουσα κατάσταση.

Η αξιοποίηση τη παιδικής λογοτεχνίας από το δάσκαλο, πρέπει να αντιμετωπιστεί ως μια πράξη αντίστασης της κοινωνίας απέναντι σε κάθε λογής κινδύνους που απειλούν τη συνοχή και τον ψυχισμό της. Είναι λοιπόν ανάγκη να καθιερωθεί το παράλληλο βιβλίο, η αναζήτηση του υλικού διδασκαλίας να γίνεται από πολλές πηγές, να οργανωθούν και να λειτουργήσουν σωστά οι σχολικές βιβλιοθήκες σε όλα τα ολοήμερα σχολεία οι οποίες θα αποτελέσουν τον πυρήνα του σχολείου και θα είναι συνδεδεμένες με το πρόγραμμα και τα μαθήματα. Σύμφωνα με το άρθρο 43 του Ν. 1566/1985 σε κάθε σχολείο προβλέπεται να λειτουργεί βιβλιοθήκη με δαπάνες που καλύπτονται από το Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Η παρεξηγημένη βιβλιοθήκη είναι άμεση ανάγκη να βρει τη θέση που της αρμόζει και να τύχει περισσότερης προσοχής από εκπαιδευτικούς και πολιτεία. Δε σταματούν οι υποχρεώσεις του Υ.Π.Ε.Π.Θ. με τη χορήγηση κονδυλίων για την αγορά βιβλίων, αλλά πρέπει να τοποθετηθούν με τον κατάλληλο τρόπο και να επιμείνει στην οργάνωση και τη λειτουργία των βιβλιοθηκών. (Πυργιωτάκης, Αλπέντζου, 2002: 242-243).

Ακόμα και σε σχολεία που διαθέτουν αρκετά βιβλία, δε λειτουργούν βιβλιοθήκες ή λειτουργούν υποτυπωδώς. Τα αποτελέσματα αυτής της αδιαφορίας, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, φαίνονται στην ελληνική κοινωνία. Έρευνα στην Ε.Ε. έδειξε ότι από τους περισσότερους λαούς των κρατών μελών, οι Έλληνες διαβάζουν λιγότερο. Αυτό γίνεται περισσότερο λυπηρό αν σκεφτούμε τους θησαυρούς που διαθέτει η ελληνική βιβλιογραφία.

Η σχολική βιβλιοθήκη πρέπει να γίνει ενεργό κομμάτι της σχολικής ζωής και ο κάθε μαθητής να έχει καθημερινή επαφή μαζί της. Αυτό πρέπει να γίνει συνείδηση και αναγκαιότητα. Το ολοήμερο σχολείο φιλοδοξεί να επιτύχει

αυτό το στόχο, να αλλάξει τη σημερινή κατάσταση και να δημιουργήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το λογοτεχνικό και όχι μόνο βιβλίο.

2.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΙ ΣΚΟΠΟΙ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

2.2.1 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: 211-213).

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: 166-167).

«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: 212).

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 ολοήμερο σχολείο ένα ζωντανό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και να αξιοποιηθεί ως χώρος εκδηλώσεων, εκθέσεων και γενικότερα πολιτιστικής δράσης. (Πυργιωτάκης, 2002: 52-53).

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

αφίεται στην ιδιωτική αγορά λες και αυτή είναι υποδεέστερης σημασίας για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. (Βιτσιλάκη, 2002:80-83).

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 21^{ος} αιώνας και να βοηθήσει παράλληλα την οικογένεια, απαλλάσσοντάς την από πολλές δαπάνες. (Πυργιωτάκης 2002: 31-32).

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: 77-87).

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 συμπαράστατη 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.

2.2.2 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: 28-29).

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: 43-46).

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 σύσφιξη των δεσμών μεταξύ τους. (Κυρίζογλου, 2005: 80-83).

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.

2.2.3 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 άτομα⁸. 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: 9-10).

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

⁸ Εθνική Στατιστική Υπηρεσία. Απογραφή 2001

ποσοστό 11% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού⁹. Αν στο παραπάνω ποσοστό συνυπολογίσουμε και τους μαθητές που προέρχονται από τις δυο γηγενείς μειονότητες, τους Μουσουλμάνους της Δ.Θράκης και τους Τσιγγάνους, αντιλαμβανόμαστε ότι 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: 63-64).

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: 65-70).

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

⁹ Μαθητικός πληθυσμός: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία – (Περιοδικό Ελληνικά γράμματα 2002)

προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα(Λαζαρίδου, 2005: 125-136).

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 ξεριζώσει 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 παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές. (Βακαλιός, 2000: 35-41).

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 ξеноφοβίας.

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 διαισθάνονται 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 ταραγμένο ψυχικό κόσμο ενός τέτοιου παιδιού, ένα χαμόγελο, ένα νεύμα ενθάρρυνσης και συγκατάβασης. Σίγουρα θα εμψυχώσει το παιδί και θα το βγάλει από το τέλμα της απομόνωσης(Wragg, 2001).

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, Μ. 1987).

Σήμερα, 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 προσπάθειών 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, Α. 2002).

Από έρευνα του Ινστιτούτου Παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών (Ι.Π.Ε.Μ.) το 2003, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι η διαπολιτισμική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σχετικά πρόσφατη και η έναρξή της ταυτίζεται ουσιαστικά με την έναρξη του μεταναστευτικού ρεύματος προς τη χώρα μας. Σήμερα διαπιστώνεται ότι σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον για τα θέματα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, το οποίο εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους. Καταρχάς το μάθημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης διδάσκεται σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας. Σε κάποια απ' αυτά σχετίζεται ή ταυτίζεται με το μάθημα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ενώ στο Πανεπιστήμιο Θράκης, λόγω της ιδιαιτερότητας της ύπαρξης του μουσουλμανικού στοιχείου στην περιοχή, έχουν μία μακρύτερη παράδοση στη διδασκαλία του μαθήματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (Νικολάου, 2003: 53-55).

Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αξιόλογη ανάπτυξη της έρευνας και της αναζήτησης στο χώρο της εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες μόλις τώρα αρχίζουν να δίνουν τα πρώτα αποτελέσματα. Αυτή η γνώση διαχέεται στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με τη βοήθεια των στελεχών της εκπαίδευσης, προσεγγίζουν ολοένα και περισσότερο τα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα την αρτιότερη και πιο στερεή θεωρητική κυρίως και πραγματική δευτερευόντως κατάρτιση (Δαμανάκης, Μ. 1987).

«Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι σήμερα στη χώρα μας, το επίπεδο κατάρτισης και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα είναι αρκετά υψηλό. Συνεχώς εμφανίζονται νέοι επιστήμονες ερευνητές οι οποίοι ασχολούνται με το χώρο, ενώ και το επίπεδο έρευνας με θέμα την εκπαίδευση των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι αρκετά ικανοποιητικό. Είναι η απάντηση του ακαδημαϊκού χώρου στο επείγον πρόβλημα που δημιουργήσε το μεγάλο μεταναστευτικό ρεύμα προς τη χώρα μας και βρήκε το εκπαιδευτικό μας σύστημα αλλά και τους εκπαιδευτικούς, απροετοίμαστους μπροστά στη νέα πραγματικότητα.» (Νικολάου, 2003: 55).

2.2.4 Η μαθητική ομάδα στο ολοήμερο σχολείο

Η κοινωνική ομάδα αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης κλάδων της κοινωνικής ψυχολογίας και σήμερα γνωρίζουμε αρκετά στοιχεία για τη φύση και τη λειτουργία της ομάδας. Ειδικότερα με τη μαθητική ομάδα ασχολείται ένας νεοσύστατος κλάδος των επιστημών της αγωγής, η ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Κύρια χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης είναι:

- Τα μέλη έχουν δυνατότητες άμεσης προσωπικής αλληλεπικοινωνίας.
- Υπάρχει συναισθηματική ταύτιση των μελών με την ομάδα τους και αποδοχή κάθε μέλους από τα υπόλοιπα.
- Τα μέλη έχουν κοινούς στόχους για την επιτυχία των οποίων συνεργάζονται άμεσα και συστηματικά.
- Μεταξύ των μελών της ομάδας υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης.
- Όλα τα μέλη της ομάδας αποδέχονται κανόνες συλλογικής συμπεριφοράς τους οποίους αυτοδεσμεύονται να τηρούν πάντα.

Μεταξύ των μελών της ομάδας κυριαρχεί ένα είδος συλλογικότητας που εκφράζεται άμεσα και έμμεσα και συνέχει την όλη ζωή της ομάδας.

Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι μαθητική ομάδα είναι το σύνολο των μαθητών που βρίσκονται σε θετική αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση και αναπτύσσουν συντονισμένες συνεργατικές προσπάθειες για να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους.» (Ματσαγγούρας 2000: 7).

Όταν τα παραπάνω χαρακτηριστικά απουσιάζουν, τότε πρόκειται για πλήθος, για μάζα όχι όμως για ομάδα.

Από τις ομάδες, άλλες είναι ολιγομελείς και παρέχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας και στενών σχέσεων και άλλες είναι πολυμελείς και στηρίζονται σε αυστηρά καθορισμένους ρόλους και αρμοδιότητες.

Για να φτάσει η ομάδα στο μέγιστο της απόδοσής της πρέπει πρώτα να περάσει από τις φάσεις προσανατολισμού και των συγκρούσεων, όπου το άτομο προσπαθεί να γνωρίσει τα άλλα μέλη και να διερευνήσει τους επιμέρους όρους. Γι' αυτό συνήθως, οι πρώτες συλλογικές προσπάθειες είναι ασυντόνιστες και αναποτελεσματικές.

Στις επόμενες φάσεις και μέσα από αντιπαραθέσεις, οριοθετούνται οι ρόλοι, οι στόχοι, οι διαδικασίες και έτσι αυξάνεται η αποδοτικότητα της ομάδας(Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 2002: 131-138).

Για να μπορέσει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός την ομαδική διδασκαλία, θα πρέπει πρώτα να υπάρχει η απαραίτητη υποδομή ώστε να διευκολυνθεί η προσπάθεια αυτή. Αυτό συνεπάγεται ότι οι αίθουσες διδασκαλίας πρέπει να είναι έτσι κατασκευασμένες ώστε να παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να εφαρμόσει, όσο γίνεται καλύτερα και πιο αποτελεσματικά νέες μορφές διδασκαλίας.

Επίσης, θα πρέπει από την πλευρά των δύο κύριων τουλάχιστον παραγόντων της διδασκαλίας, του δάσκαλου και των μαθητών, να παίρνονται τέτοια μέτρα που να προάγουν τη διανοητική διεργασία και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην διεκπεραίωση της διδακτικής πράξης. Για τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια κοινωνική μορφή διδασκαλίας χρειάζονται νέες ικανότητες και κοινωνικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των δύο. Συγκεκριμένα ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει εξοπλιστεί με τέτοια εφόδια, ώστε να μπορεί να παρουσιάζει τις σκέψεις του και το μάθημά του με σωστό τρόπο, να διασαφηνίζει, να συμβουλεύει, να διορθώνει χωρίς να δημιουργεί προβλήματα. Από την άλλη μεριά οι μαθητές πρέπει να αποδέχονται την κριτική και τη γνώμη των άλλων, να συνδιαλέγονται, να είναι σε θέση να αναλύουν, να αξιολογούν, να απορρίπτουν με επιχειρήματα και όχι με επιτακτικό τρόπο, θέσεις και απόψεις που δε θεωρούν σωστές και να διατυπώνουν και να υποστηρίζουν με ορθολογικό τρόπο τις απόψεις τους.

Τέλος, μια άλλη προϋπόθεση για την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας, είναι ο αριθμός των μαθητών μιας σχολικής τάξης και ο διαθέσιμος χρόνος. Όσο μικρότερο αριθμό μαθητών έχει μία τάξη και όσο περισσότερο χρόνο έχει στη διάθεση του ο δάσκαλος τόσο καλύτερα και αποτελεσματικά μπορεί να εφαρμοστεί (Κογκούλη, Ι. 1994).

Από όσα προαναφέρθηκαν συνεπάγεται ότι για να εφαρμοστεί η ομαδική διδασκαλία και να αποδώσει θετικά, θα πρέπει οι συμμετέχοντες (εκπαιδευτικοί και μαθητές) να διαθέτουν πρωτοβουλία, αυτενέργεια, να διακατέχονται από συλλογικότητα, συντροφικότητα, κοινωνικότητα, να έχουν συνηθίσει να εργάζονται μ' αυτόν τον τρόπο και να έχουν ενημερωθεί λεπτομερώς για τα εμπόδια που ενδεχομένως θα συναντήσουν και τον τρόπο που θα τα αντιμετωπίσουν. Επίσης θα πρέπει να γνωρίζουν ότι οι εξωτερικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή ή όχι της ομαδικής διδασκαλίας. Εάν συντρέχουν αυτές οι προϋποθέσεις, τα παιδιά αποκτούν κοινωνική μάθηση η οποία δυστυχώς λείπει από τα σχολεία μας και διακατέχονται από αλληλεγγύη, κριτικό πνεύμα και δημοκρατική υπευθυνότητα(Πετρουλάκης, 1981: 214-223).

Με την ομαδική διδασκαλία δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, να μαθαίνει ο ένας τον άλλον, ο δάσκαλος βοηθά τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν παροτρύνοντάς τους να αναλάβουν οι ίδιοι πρωτοβουλία και να δραστηριοποιηθούν ενεργά. Είναι μία μορφή διδασκαλίας κατά την οποία αναπτύσσονται καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων, πράγμα απαραίτητο για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας(Ρήγας, 2000:154-155).

Η όλη αυτή προσπάθεια που γίνεται με την ομαδική διδασκαλία δεν αποβαίνει σε καμία περίπτωση σε βάρος της μάθησης και της γνώσης των μαθητών που εργάζονται μ' αυτόν τον τρόπο. Αντίθετα για να επέλθει η πραγματική μάθηση στο σχολείο, οφείλουν οι μαθητές να γνωρίζουν ο ένας τον άλλον, να γνωρίζουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των άλλων, τα προβλήματα που έχουν, ώστε να φτάσουν στο σημείο να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τη δεινή θέση των άλλων και να δώσουν λύση στα προβλήματα και στις δυσκολίες που ίσως υπάρχουν.

«Θα πρέπει όμως ο δάσκαλος να είναι πολύ προσεκτικός και να επιβλέπει ώστε οι αδύνατοι μαθητές να μην παίζουν το ρόλο του λαθρεπιβάτη μέσα στην ομάδα και απλώς να παρακολουθούν τους συμμαθητές τους που θα εργάζονται για λογαριασμό και των υπολοίπων. Ακόμα περισσότερο ο δάσκαλος πρέπει να αποτρέψει την πιθανότητα να δημιουργηθούν ιεραρχίες μέσα στην ομάδα με τον καλό μαθητή στο ρόλο του αρχηγού, διότι αυτό λειτουργεί ανατρεπτικά στις επιδιώξεις της εκπαίδευσης και δημιουργεί ανισότητα στη μάθηση και την ανάπτυξη, με όλες τις κοινωνικές προεκτάσεις που έχει μια τέτοια συνέπεια.» (Ματσαγγούρας 2000: 74).

Για τους λόγους αυτούς, βασικό έργο του δασκάλου που προετοιμάζει τη συνεργατική ομάδα, είναι να εξασφαλίσει όρους οι οποίοι θα αναχαιτίσουν την τάση ανάπτυξης του ιεραρχικού σχήματος και θα προωθήσουν τη ισότιμη συμμετοχή στο συλλογικό έργο όλων των μελών της ομάδας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3°

Η αναγκαιότητα της καθιέρωσης του ολοήμερου σχολείου

Το παραδοσιακό σχολείο δεν είναι σε θέση σήμερα να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών, η κοινωνία της γνώσης, οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στο χώρο της οικογένειας με γρήγορους ρυθμούς και την καθιστούν πηρυνική αλλά και η ανάγκη για μια διαφορετική εκπαίδευση που θα δίνει στην κοινωνία πολίτες δημιουργικούς, με ενδιαφέρον για την έρευνα και ικανούς ν' αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της εποχής, καθιστούν αναγκαία την καθιέρωση του ολοήμερου σχολείου στη χώρα μας.

Το ολοήμερο σχολείο φιλοδοξεί να βοηθήσει στη λύση των υπαρχόντων προβλημάτων της σημερινής κοινωνίας και να καταστήσει του μαθητές ικανούς να επιβιώσουν και να ευτυχήσουν στην σημερινή και αυριανή κοινωνία του 21^{ου} αιώνα. (Λουκέρης, Σταματοπούλου & Αλβέρτης, 2005: 50-53).

Αυτό σημαίνει ότι πάνω από όλα πρέπει να εξετάσουμε την ιδέα του ολοήμερου σχολείου ως μία παραγωγική παρέμβαση αποφασιστικής σημασίας, ως μια μορφωτική προσφορά προς το μαθητή προκειμένου να αναπτύξει όσο πιο ολόπλευρα γίνεται την προσωπικότητά του. Μια τέτοια αντίληψη για το ολοήμερο σχολείο δημιουργεί πολλαπλές απαιτήσεις και δεν επαρκεί, βέβαια, να περιοριστεί στην απλή απασχόληση των παιδιών στο σχολικό χώρο μέχρι να τα παραλάβουν οι γονείς. Με βάση την κρίση του σημερινού σχολείου και την κριτική που του ασκείται, το ολοήμερο σχολείο παρουσιάζεται ως εναλλακτική λύση, ως μεταρρυθμιστική πρόταση ανανέωσης και βελτίωσης του σχολικού θεσμού με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και επικέντρωση στον κοινωνικό και πολιτισμικό ρόλο του σχολείου. (Κυρίζογλου, 2005: 70).

Απ' όλα τα παραπάνω είναι φανερό ότι η ελληνική κοινωνία έχει άμεση ανάγκη από ένα σύγχρονο σχολείο, διαφορετικό από αυτό που λειτουργεί

σήμερα, αφού δεν καλύπτει τις απαιτήσεις που απορρέουν από τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα.

Το ολοήμερο σχολείο φαίνεται ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής, διότι και τη σημερινή οικογένεια εξυπηρετεί και διαμορφώνει πολίτες ικανούς ν' αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της κοινωνίας της παγκοσμιοποίησης, αλλά και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για κοινωνική δικαιοσύνη. (Τσουρέκης, 1981: 141-144).

Με αυτή τη μορφή του επιφέρει όλες τις εσωτερικές αλλαγές στο χώρο, το χρόνο και το ρόλο του σχολείου και δίνει τη δυνατότητα να εκπονηθεί ένα πλήρες και ολοκληρωμένο πρόγραμμα που θα καλύπτει όλες τις πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού και τις ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας.

Με την έννοια αυτή συμπυκνώνει την πιο σοβαρή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του κοινωνικού κράτους πρόνοιας στην εκπαίδευση και αν λειτουργήσει σωστά θα αναδομήσει όχι μόνο το πρόγραμμα και τις μεθόδους εργασίας του σχολείου, αλλά και αυτό το ίδιο το πρόγραμμα της οικογένειας και το περιεχόμενο της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό θα οδηγήσει σε μια παγκοσμιοποίηση, στην οποία το ανθρώπινο πρόσωπο δεν χάνεται αλλά συνεχίζει να υπάρχει. Το ολοήμερο σχολείο λοιπόν αποτελεί πρόκληση και πρέπει η εφαρμογή του να προχωρήσει απρόσκοπτα. (Πυργιωτάκης, 2002: 54-55).

3. 1 Οι αλλαγές στην οικογένεια

«Η οικογένεια είναι αναντικατάστατη όχι μόνο στον συναισθηματικό τομέα αλλά και στον βουλευτικό, το διανοητικό και τον κοινωνικό, όπως απέδειξαν σύγχρονες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές έρευνες. Εκεί ο ψυχικός σύνδεσμος που υπάρχει μεταξύ των παιδιών και των γονέων τους, ιδιαίτερα στην πρώτη παιδική ηλικία είναι αδιάσπαστος.» (Τσουρέκης 1981: 134-140).

Σήμερα, μολονότι η ελληνική οικογένεια διατηρεί σε μεγάλο βαθμό τα δικά της χαρακτηριστικά με τα οποία διαφοροποιείται από τις οικογένειες άλλων χωρών, δεν παύει να υφίσταται τις ευρύτερες επιδράσεις και να υπόκειται στις διεθνές αλλαγές.

Η είσοδος της μητέρας στον επαγγελματικό στίβο, δημιούργησε το πρόβλημα της οικογενειακής αγωγής. Στις βιομηχανικές χώρες το πρόβλημα οξύνθηκε μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες.

Έτσι η γυναίκα στην Ελλάδα έχει αναλάβει υπεύθυνο ρόλο στην παραγωγή και στις εξωοικογενειακές ενασχολήσεις γενικότερα. Με τον τρόπο αυτό το παλαιό οικογενειακό σχήμα, σύμφωνα με το οποίο τα μέλη της οικογένειας βρίσκονταν το μεσημέρι γύρω από το ίδιο τραπέζι, εξαφανίζεται όλο και περισσότερο. Η μητέρα απουσιάζει από το σπίτι και το πρόβλημα της παραμονής των παιδιών οξύνεται από το γεγονός ότι επικρατεί και σε μας η πυρηνική οικογένεια. (Ματσαγγούρας, 2003: 5-12).

Αυτές οι βαθιές αλλαγές δημιουργούν το πρόβλημα της φύλαξης και προστασίας των παιδιών, αφού το ωράριο του σχολείου δεν καλύπτει το ωράριο εργασίας των γονέων καμιάς σχεδόν επαγγελματικής κατηγορίας. Βέβαια ο κάθε γονιός φροντίζει γι' αυτό, αλλά τίθεται ζήτημα ποιοτικής αντιμετώπισης του σοβαρού αυτού προβλήματος.

Έτσι η ανάγκη αυτή είχε οδηγήσει τους ίδιους τους γονείς σε εξεύρεση λύσεων όπως η Δημιουργική Απασχόληση, λύσεις που δεν ανταποκρίνονταν συνήθως στις ανάγκες των παιδιών, ακόμη κι αν φαινόταν ότι κάλυπταν τις ανάγκες των γονέων. Προσπάθειες σε μερικές περιπτώσεις γίνονται και από την πλευρά της Τ.Α. με εκδηλώσεις αθλητισμού και πολιτιστικού περιεχομένου, όμως δε λύνουν το πρόβλημα συνολικά.

Απομένει λοιπόν το σχολείο που θα πρέπει ν' απαντήσει στις ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας γενικότερα, στις προκλήσεις των καιρών, στις απαιτήσεις της ζωής και ν' αποδείξει στην πράξη ότι είναι ανοιχτό στην κοινωνία. Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να δώσει λύση και να παρέμβει σε ζητήματα που σχετίζονται με τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών της σχολικής ηλικίας.

«Μέσα από τις νέες αυτές συνθήκες, επιβάλλεται η αναθεώρηση του ρόλου του σχολείου, το οποίο πρέπει να συμπεριλάβει στα προγράμματά του την παιδαγωγική ευθύνη των μαθητών τις ώρες που οι γονείς τους απουσιάζουν από το σπίτι εξαιτίας της εργασίας τους. Οφείλει λοιπόν να διαμορφώσει ένα μορφωσιογόνο περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα εκτείνεται το παιδαγωγικό έργο, χωρίς να τυποποιεί τη συμπεριφορά και να τιθασεύει τον

αυθορμητισμό των παιδιών και χωρίς να σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο. (Πυργιωτάκης, 2002: 28-29).

Αυτά είναι τα χαρακτηριστικά του Ο.Σ. στο οποίο τα παιδιά ή οι έφηβοι δραστηριοποιούνται και διαβιούν όχι μόνο τις προμεσημβρινές ώρες αλλά και τις μεταμεσημβρινές κατά τις οποίες οι γονείς εργάζονται. Ταυτόχρονα οι εργαζόμενες είναι απαλλαγμένες από το άγχος και μπορούν να ενταχθούν στην παραγωγική διαδικασία, με μεγαλύτερη άνεση και να προσφέρουν στην οικογένειά τους και στην κοινωνία.

3. 2 Η παγκοσμιοποίηση

Τα τελευταία χρόνια συχνά γίνεται λόγος για την παγκοσμιοποίηση και τις επιπτώσεις της στην ελληνική κοινωνία. Για να γίνει κατανοητό το φαινόμενο αυτό πρέπει να τονιστεί η τάση υπέρβασης του κράτους έθνους. Από την πόλη – κράτος της αρχαίας Ελλάδας, περάσαμε στις μεγάλες αυτοκρατορίες και τους τελευταίους αιώνες έχει επικρατήσει το έθνος – κράτος.

Σ' αυτό το κράτος κυρίαρχο στοιχείο είναι τα σύνορα τα οποία προστατεύονται με κάθε τρόπο, αλλά και παρέχουν προστασία.

Σήμερα εμφανίζεται μια νέα τάση στη διεθνή πολιτική σκηνή. Βαθμιαία οδηγούμαστε σε μία υπέρβαση του εθνικού κράτους που πλέον δεν είναι εύκολο να επιβιώσει μέσα στα στενά σύνορά του και έξω από τους υπερκρατικούς συνασπισμούς. Έτσι τα σύνορα χαλαρώνουν, η επικοινωνία των λαών γίνεται ευκολότερα και ο τελωνειακός έλεγχος χάνει την αυστηρότητά του. (Πετρουλάκης, 1981: 427-432).

Από την άλλη μεριά τα Μ.Μ.Ε., το Internet, έχουν εκμηδενίσει τις αποστάσεις και έχουν φέρει τους λαούς πολύ πιο κοντά.

Αυτή η νέα κατάσταση στη διεθνή σκηνή, δημιουργεί νέες προϋποθέσεις για τη λειτουργία του σημερινού σύγχρονου σχολείου, που πρέπει να προσαρμοστεί στην ταχύτατη αλλαγή της κοινωνίας και να συνδεθεί με την παγκόσμια κοινότητα. Το σχολείο σήμερα καλείται να συνδυάσει με τη λειτουργία του το «εθνικό» με το «διεθνές» και το «παραδοσιακό» με το «νεωτερικό», με τρόπο συμμετρικό, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Αν το σχολείο δε συμμορφωθεί με τη νέα κατάσταση, υπάρχει κίνδυνος να βρεθεί η

χώρα μας σε απομόνωση και απροστάτευτη στην αλλοτρίωση. (Πυργιωτάκης 2002: 23-25).

Σε κείμενο του Ο.Ο.Σ.Α. που αναφέρεται στις επερχόμενες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, τονίζονται τα εξής: «Οι μεταβολές στη σύνθεση του εργατικού δυναμικού στα χρόνια που έρχονται, σε συνδυασμό με την αύξουσα παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, τις περαιτέρω προόδους στον τομέα της τεχνολογίας και την εξάπλωση των νέων καινοτόμων μορφών οργάνωσης εργασίας, θα απαιτήσουν σοβαρές επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο προκειμένου να εξασφαλιστούν οι απαιτήσεις των μελλοντικών εργασιών για δεξιότητες και προσόντα. Οι θεσμοί, οι δομές και οι πρακτικές της εκπαίδευσης θα αντιμετωπίσουν έτσι τις επόμενες δεκαετίες αρκετές ειδικές, μακροπρόθεσμες προκλήσεις».

Στην κοινωνία που διαμορφώνεται, εκείνο που θα κρίνει την ανάπτυξη μιας επιχείρησης ή μιας χώρας, θα είναι η ικανότητα να εκμεταλλεύεται την παγκόσμια διαθέσιμη γνώση και να την καθιστά παραγωγική.

Είναι λοιπόν ανάγκη η χώρα μας να προσαρμοστεί, όσο το δυνατόν γρηγορότερα στη νέα διεθνή κατάσταση της παγκοσμιοποίησης των κοινωνιών για να μην αντιμετωπίσει σοβαρά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Η προσπάθεια αυτή πρέπει να είναι τέτοια ώστε χωρίς να χάσει τα εθνικά της χαρακτηριστικά, να καταφέρει να διασυνδεθεί με την Ευρωπαϊκή κοινότητα μέσα από αμοιβαία αλληλεπίδραση και να πάρει πολύτιμα στοιχεία αλλά και να προσφέρει από το θησαυρό του πολιτισμού της στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού γίνεσθαι. (Πετρουλάκης, 1981: 427-431).

Η ανάγκη προσαρμογής του ελληνικού σχολείου σήμερα είναι επιτακτική, διότι σ' αυτό φοιτούν μαθητές με διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία, εθνικότητα. Δεν μπορεί να μένει απαθής μπροστά σ' αυτή την πραγματικότητα. Τα σχολεία έχουν χάσει την εθνική και πολιτισμική τους ομοιογένεια που διατηρούσαν ως το πρόσφατο παρελθόν. Είναι φανερό ότι η ποιότητα της συνεργασίας των πολιτών αυτών της αυριανής κοινωνίας, εξαρτάται από τον τρόπο της συνεργασίας τους σήμερα στα μαθητικά θρανία. Το ολοήμερο σχολείο δίνει περισσότερες δυνατότητες για πολιτισμική επικοινωνία και αμοιβαία γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους.

Ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου είναι διπλός. Καλείται να εκπαιδεύσει τους μαθητές έτσι ώστε να ενταχθούν σε μία Ενωμένη Ευρώπη

και από την άλλη πλευρά να εκπαιδεύσει τους αλλοδαπούς μαθητές με τρόπο ώστε να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία. Είναι ένας ρόλος πολύ δύσκολος που έχει να παίξει το σημερινό σχολείο με την πολυμορφία που παρουσιάζει και δεν έχει περιθώρια αποτυχίας. Αυτό το ρόλο αναλαμβάνει το ολοήμερο σχολείο που είναι η μόνη λύση στα προβλήματα της εποχής και αναλαμβάνει την ευθύνη να διαμορφώσει πολίτες με διαφορετική αγωγή και στάση απέναντι στον άνθρωπο και την κοινωνία. (Πυργιωτάκης, 2002: 23-25).

3. 3 Η κοινωνία της γνώσης

Σε μια εποχή κατά την οποία το σχολείο χαρακτηρίζεται από τον πολλαπλασιασμό των γνώσεων, τη συνεχή και με ταχύτατους ρυθμούς διαφοροποίηση της τεχνολογίας η οποία κυριαρχεί πια σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας και προκαθορίζει τις εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας, είναι φυσικό το ενδιαφέρον όλων των φορέων για τη δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου που θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της εποχής.

Παλαιότερα το σχολείο αποτελούσε τη μοναδική σχεδόν πηγή γνώσεων για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Σήμερα στα πλαίσια της ανοιχτής κοινωνίας, οι πηγές πληροφοριών πολλαπλασιάστηκαν και οι μαθητές όταν έρχονται στο σχολείο, έχουν αποκτήσει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων μέσα από τις άτυπες μορφές αγωγής. Επίσης έχουν οργανωθεί και διάφορα κέντρα πληροφοριών και τράπεζες δεδομένων που είναι προσπελάσιμες μέσω του διαδικτύου. Όλα αυτά τα δεδομένα είναι ανάγκη να αξιοποιηθούν από το σημερινό σχολείο το οποίο θα πρέπει να στραφεί προς αυτή την κατεύθυνση με την αλλαγή των σχολικών βιβλίων και του τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. (Τσουρέκης, 1981: 134-140).

Ταυτόχρονα, το σχολείο πρέπει να συνδέει μεταξύ τους το πλήθος των διαφορετικών γνώσεων που φέρνει μαζί του το παιδί, ταξινομώντας τις συστηματικά σε ενιαία σύνολα γνώσεων, αξιοποιώντας τις χρήσιμες γνώσεις. Αυτό θα βοηθήσει το μαθητή να κρατήσει και να αφομοιώσει τις απαραίτητες πληροφορίες διότι διαφορετικά θα μείνει αβοήθητος στον κυκεώνα των

πληροφοριών που δέχεται καθημερινά, χωρίς να φτάσει σε βαθύτερη και ουσιαστική γνώση. (Πετρουλάκης, 1981: 427-433).

Οι κοσμογονικές κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις επιβάλλουν νέες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, προσδίδουν νέους ρόλους στο σχολείο. Με παραδοσιακές μεθόδους δεν μπορούμε ν' αντιμετωπίσουμε τις σημερινές και αυριανές προκλήσεις. Όσοι συνεχίζουν να λειτουργούν με πνεύμα εθνικής εσωστρέφειας, θα μείνουν έξω από τις εξελίξεις γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα θα είναι αναποτελεσματικό στην αντιμετώπιση των απαιτήσεων του 21^{ου} αιώνα. Χρειάζεται οπωσδήποτε νέα ματιά, φαντασία, ευελιξία, δημιουργικότητα, συνολική αναδιάρθρωση και αντιμετώπιση.

Στην κοινωνία της γνώσης, αναλφάβητος δεν θα θεωρείται μόνο αυτός που δεν γνωρίζει γραφή και ανάγνωση, αλλά και αυτός που δεν γνωρίζει ξένες γλώσσες και δεν κατανοεί βασικές επιστημονικές έννοιες και τη δυναμική της τεχνολογίας. Το σημαντικό δε θα είναι οι γνώσεις και οι πληροφορίες αυτές καθεαυτές αλλά η μάθηση των τρόπων και των μεθόδων απόκτησής τους. Γι' αυτό, το σύγχρονο σχολείο πρέπει να μαθαίνει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν, να τους εφοδιάζει με την ικανότητα να εξακολουθούν να μαθαίνουν και να τους παρέχει κίνητρα γι' αυτό.

Είναι ανάγκη λοιπόν το σύγχρονο σχολείο, στην κοινωνία της πληροφορικής, να αναπτύσσει στο μαθητή την κριτική σκέψη, την αφαιρετική ικανότητα, την δυνατότητα να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που δέχεται, να τις ταξινομεί και να φτάνει στη γνώση. Σ' αυτό το σχολείο πρέπει να περιοριστούν οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης και να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. (Πυργιωτάκης, 2002: 25-28).

3. 4 Η διδασκαλία μονομερώς των ακαδημαϊκών μαθημάτων

Το σημερινό σχολείο αφιερώνει πολλές ώρες στην διδασκαλία των ακαδημαϊκών λεγομένων μαθημάτων, δηλαδή γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, φυσική, γεωγραφία κ.λ.π., σε βάρος των μαθημάτων που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι μετατρέπουν το σχολείο σε κοιτίδα επεξεργασίας και παραγωγής πολιτισμού. Έτσι η μουσική, η θεατρική παιδεία, ο χορός, η ζωγραφική και πολλά ακόμη αντικείμενα μάθησης που ανάγονται στο χώρο

της τέχνης και του πολιτισμού, έχουν ως χώρο προσφοράς την ιδιωτική εκπαίδευση και φυσικά διδάσκονται σε ώρες πέραν του σχολικού προγράμματος.

Είναι λοιπόν απαραίτητη η ενσωμάτωση στα προγράμματα του σχολείου, όλων αυτών των μαθημάτων που έχουν σήμερα ιδιωτικό χαρακτήρα. Αυτό θα δώσει την ευκαιρία και σε παιδιά από αδύνατες κοινωνικές τάξεις να έχουν τις ίδιες δυνατότητες για σύμμετρη καλλιέργεια και μόρφωση.

Για τον ίδιο λόγο, των ίσων ευκαιριών, απαραίτητη είναι η καθιέρωση της ενισχυτικής διδασκαλίας με την οποία οι αδύνατοι μαθητές που ξεκινούν τη φοίτηση στο σχολείο με άνισες αφετηρίες, θα βοηθηθούν να καλύψουν τα κενά και να φτάσουν στο επίπεδο των λοιπών μαθητών. Μόνο τότε το σχολείο θα μπορεί να έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους τους μαθητές, αφού θα έχουν αμβλυνθεί οι ανισότητες. (Πυργιωτάκης, 2002: 31-32).

3. 5 Οι αλλαγές στα σχολεία της υπαίθρου

Τις τελευταίες δεκαετίες η ελληνική ύπαιθρος και περισσότερο οι ορεινές περιοχές, ερημώνουν με πολύ γρήγορους ρυθμούς. Οι περισσότερες κοινότητες κατοικούνται μόνο από υπερήλικες ενώ σε όσες λειτουργούν σχολεία, δεν είναι σε θέση να προσφέρουν στους μαθητές την απαιτούμενη εκπαίδευση, αφού τα σχολεία αυτά λειτουργούν ως μονοθέσια ή διθέσια και οι μαθητές διδάσκονται μόνο τα βασικά μαθήματα.

Η αυτοδιοίκηση, με το σχέδιο «Καποδίστριας»¹⁰ διευκολύνει την αναδιάρθρωση των σχολείων της υπαίθρου με τη δημιουργία σύγχρονων σχολείων στα κέντρα της περιφέρειας όπου οι μαθητές μεταφέρονται από το χωριό τους στον τόπο του σχολείου με έξοδα της Τ.Α. Με τον τρόπο αυτό λύνεται το μεγαλύτερο πρόβλημα αυτών των ολιγοθέσιων σχολείων, που είναι ότι τα παιδιά ζουν σ' ένα περιβάλλον αποστερημένο από πολιτιστικά ερεθίσματα.

¹⁰ Σχέδιο Καποδίστριας. Η νέα διοικητική διαίρεση της Ελλάδος που έγινε το 1998, κατά Περιφέρειες, Νομούς, Δήμους και Κοινότητες, σύμφωνα με την οποία πραγματοποιήθηκε συνένωση των μικρών κοινοτήτων με τον πλησιέστερο Δήμο, ή συνένωση των κοινοτήτων μεταξύ τους σε Δήμο, με σκοπό την καλύτερη διοικητική οργάνωση και την εξυπηρέτηση των πολιτών. Σύμφωνα με Σχέδιο η Ελλάδα διαιρείται σε: 13 Περιφέρειες, 51 Νομούς, 900 Δήμους και 133 Κοινότητες.

Στα ολοήμερα σχολεία που δημιουργούνται και στα οποία έρχονται μαθητές από τις γύρω μικρές κοινότητες, καλλιεργούνται ευνοϊκές ψυχοπαιδαγωγικές συνθήκες και υπάρχουν ίδιες προϋποθέσεις για όλα τα παιδιά. Παράλληλα δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά των περιοχών αυτών να έχουν την ίδια εκπαίδευση με τα παιδιά των αστικών κέντρων, αφού στις μικρές αυτές κοινότητες δεν υπάρχει δυνατότητα ούτε για ιδιωτική εκπαίδευση, που θα καλύψει τα κενά του σχολείου. (Πυργιωτάκης, 2002: 29-30).

Το ολοήμερο σχολείο ίσως βοηθήσει τις κοινότητες αυτές να ανακάμψουν, αφού λύνει το πρόβλημα της αγωγής των παιδιών που απασχολεί σοβαρά τους κατοίκους των περιοχών αυτών. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται και η κοινωνική δικαιοσύνη, με τις ίδιες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά των αγροτικών περιοχών αλλά και η ενίσχυση της υπαίθρου, αφού οι κάτοικοι θα έχουν ένα λόγο λιγότερο να εγκαταλείψουν την περιοχή τους και να μεταφερθούν στα αστικά κέντρα. (Βρεττός, 2002: 95-98).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Προϋποθέσεις λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου

4.1. Τα Αναλυτικά Προγράμματα

«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 : 5).

Το σχήμα που ακολουθεί ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα είναι : 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. Επειδή όμως φαίνεται, είναι δύσκολο να γενικευτεί και να καθιερωθεί ως ο μοναδικός τύπος σχολείου, είμαστε υποχρεωμένοι να ακολουθούμε το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα παραδοσιακά σχολεία (Πετρουλάκης, 1991 : 76-79). Έτσι το ολοήμερο σχολείο διατηρεί τα γνωστικά , αντικείμενα του παραδοσιακού σχολείου, καθώς και τα διδακτικά εγχειρίδια , δηλαδή τα εγκεκριμένα από το Π.Ι βιβλία του ΟΕΔΒ, όμως

ταυτόχρονα κρίνεται αναγκαία η αναβάθμιση του αναλυτικού προγράμματος και ο εμπλουτισμός του με τα νέα γνωστικά αντικείμενα και καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας

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 (Γιώτης, 2005:20-22).

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 απεριορίστα 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 ξενοφοβίας και του ρατσισμού.»(Γιώτης, 2005:17).

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. 303/13-3-2003).

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 αντικειμένου 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.»(Γιώτης, 2005:19-20).

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 εννιαίου 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.» (Γιώτης, 2005:21).

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(Χατζηδημητρίου, Γιώτης, 2005:21).

Στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης προτείνεται και ένας άλλος συνδιασμός 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, Χατζηδημητρίου, Παπλωματά, 2005: 15-36).

4.2. 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 : 88-94).

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 : 88-94).

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 ολοήμερο 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 ολοήμερο 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 : 88-94).

Εκτός από τις αλλαγές που αφορούν τη διεύρυνση του χρόνου, συμβαίνουν και αλλαγές στην κατανομή των γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ολοήμερο 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 ολοήμερου 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 ολοήμερο 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 ολοήμερο 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 : 92). 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 ωρολόγιου 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 ολοήμερου σχολείου στην Αγγλία και τη Γερμανία:

1. Ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα ολοήμερου σχολείου στο Λονδίνο:

Ωρα	Ενότητα
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(Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Π.Ε. 2004 : Κύπρος).

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(Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Π.Ε. 2004 : Κύπρος).

Ωρα	Ενότητα	Προσωπικό
7.45´	Εισαγωγική φάση Κύκλος συζητήσεων	Δάσκαλος Κοινωνικός παιδαγωγός
8.30´	Κατευθυνόμενη διδασκαλία	Δάσκαλος
9.30´	Πρωινό παιχνίδι	-
10.00´	Ανοιχτή διδασκαλία	Δάσκαλος
11.30´	Παιχνίδι	-
11.45´	Ενίσχυση - Άσκηση Ικανοποίηση κλήσεων	Δάσκαλος Κοινωνικός εκπαιδευτικός
12.30´	Ενίσχυση - φαγητό Ελεύθερος χρόνος	Κοινωνικός παιδαγωγός
14.00´	Κατευθυνόμενη διδασκαλία Ομάδες εργασίας	Δάσκαλος Κοινωνικός παιδαγωγός
15.30´	Λήξη του προγράμματος	-

4.3. Η 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 : 153-154).

«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 : 124).

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 ολοήμερο 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 ολοήμερο 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 ολοήμερο 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 : 437-454).

Σήμερα στις αναπτυσσόμενες χώρες, δαπανώνται υπέρογκα ποσά για την ανέγερση ευχάριστων, άνετων και υγιεινών σχολικών εγκαταστάσεων. Η διδακτορική 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 : 120-124).

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.

Χρειάζονται ένα σταθερό πλαίσιο που να είναι ικανό να αντιμετωπίζει προβλήματα όπως συγκρούσεις και παραβατική συμπεριφορά. Επίσης χρειάζονται ενδιαφέρον και αποδοχή, χιούμορ και τόνωση του αυτοσυναισθήματος το οποίο στην παρούσα φάση δε φαίνεται να λειτουργεί. Καθώς το πρόγραμμα του ολοήμερου σχολείου δεν έχει τις απαιτήσεις του πρωινού, θα μπορούσε να βοηθήσει, μέσα σ' ένα πιο χαλαρό περιβάλλον στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής έκφρασης, μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών, τις φιλικές συστάσεις και την εκδήλωση αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Δρούλια, 2005 : Πρακτικά σεμιναρίου).

Χρειαζόμαστε μία υπεύθυνη παιδαγωγική αντίληψη, έτσι ώστε οι ώρες παραμονής του παιδιού στο σχολείο, να συνοδεύονται από αντίστοιχα οφέλη. Τα νέα κοινωνικά δεδομένα απαιτούν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση από το σχολείο και ευελιξία στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Είναι επιτακτική η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και αυτομόρφωση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ολοήμερο σχολείο παρά τη δοκιμασία που φαίνεται να διέρχεται, 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.

4.4. 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 ολόημερο 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, Βερδής, 2003 : 5-12).

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 ολοήμερο 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 ολοήμερο σχολείο, έτσι ώστε να απαιτούν καλύτερη και πληρέστερη μόρφωση με αποτέλεσμα την εξοικονόμηση χρημάτων από τα απογευματινά φροντιστήρια(Τζίμας, 2005).

Έρευνα που έγινε στη χώρα μας με θέμα “Γονείς, έτεροι στην εκπαίδευση : απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική” με σκοπό τη σαφή γνώση των αντιλήψεων και των προτεραιοτήτων των γονέων και των δασκάλων για διευρυμένη συνεργασία, έδειξε ότι οι γονείς, εκτός από το σχολείο, αναγνωρίζουν την ύπαρξη και άλλων σημαντικών φορέων που συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αλλά θεωρούν το σχολείο το σημαντικότερο παράγοντα μετά την οικογένεια, την οποία τοποθετούν πρώτη

στην πυραμίδα. Η σειρά με την οποία τοποθετούν οι γονείς τους φορείς που συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους είναι: οικογένεια, σχολείο, λογοτεχνία, εκκλησία, παρέες, γειτονιά, περιοδικά, τηλεόραση(Ματσαγγούρας, 2003 : 7-20).

Ως πεδίο αναφοράς των γονέων επελέγη η σχολική μονάδα, η οποία αποτελεί φυσικό επίπεδο απολογισμικότητας του σχολικού συστήματος προς την κοινωνία για δύο λόγους:

- Γιατί η σχολική μονάδα αποτελεί το ορατό σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος όπου εφαρμόζονται οι αλλαγές που γίνονται στο ευρύτερο σύστημα. Οι γονείς ξέρουν το σχολείο της γειτονιάς τους, το διευθυντή και τους δασκάλους του ως σύνολο και δυσκολεύονται να προσεγγίσουν μεγαλύτερες εκπαιδευτικές δομές.
- Γιατί είναι αναγκαίο οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι μαθητές, στο βαθμό και με τον τρόπο που μπορούν, να επεξεργαστούν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και κοινά σήματα ερμηνείας ρόλων, στόχων και μορφών συμπεριφοράς(Ματσαγγούρας, 2003 : 7-20).

Η έρευνα επίσης έδειξε ότι οι απόψεις των γονέων θα αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο μέλλον και για να μη δημιουργηθούν φαινόμενα τριβών ή ρήξεων με τους εκπαιδευτικούς που θα αισθάνονται απειλούμενοι, πρέπει εγκαίρως και συναινετικά να καθοριστούν οι διακριτοί ρόλοι και να κατοχυρωθούν τα δικαιώματα και των δύο πλευρών.

Η στενή σχέση σχολείου και οικογένειας είναι αναπόφευκτη τη σημερινή εποχή. Γι' αυτό πρέπει να προσδιοριστούν δικαιώματα, υποχρεώσεις και ρόλοι και για τις δύο πλευρές. Χωρίς αυτή την οριοθέτηση η εμπλοκή των γονέων μπορεί να δημιουργήσει περισσότερα και σοβαρότερα προβλήματα από αυτά που προσπαθεί να επιλύσει. Αν δε γίνουν αυτά, μία διαρκώς αυξανόμενη ομάδα γονέων θα διεκδικεί και θα παρεμβαίνει ενοχλητικά στη λειτουργία του σχολείου. Αντίθετα, όπου και όταν τηρούνται οι όροι συνεργασίας, οι γονείς εκτιμούν τη δουλειά του σχολείου, αναγνωρίζουν τα όρια των δυνατοτήτων του και μειώνονται οι αδικαιολόγητες επιθέσεις εναντίον του(Κυρίζογλου, Γρηγοριάδης, 2005 : 79-83).

Η προσπάθεια λοιπόν του ολοήμερου σχολείου θα πρέπει να είναι:

- Περιεκτική: να πλησιάζει όλες τις οικογένειες και να τις κάνει να συμμετέχουν.

- Καλοσχεδιασμένη: να κάνει απολύτως ξεκάθαρο, τι αναμένεται από τον καθένα, γονείς και δασκάλους.
- Μακράς διάρκειας: να αναλαμβάνει την υποχρέωση μία μόνιμης σχέσης και όχι απλώς ενός βραχυχρόνιου έργου.

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

- i. Να ιδρυθούν ειδικά εκπαιδευτικά κέντρα για τους γονείς. Για να εκπαιδεύουν 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).

4.5. 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(Γεωργακόπουλος, 2001 : 7).

Ο δάσκαλος στο ολοήμερο 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 “δυναμικής 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, 2000 : 62-68).

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 : 27-34).

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 : 227-233).

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 : 122-127).

Στην Ελλάδα, η οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αρχίζει από το 1964, χρόνος ίδρυσης του Π.Ι., στο οποίο ανατίθεται η αρμοδιότητα αυτή. Το 1967 η επιμόρφωση των δασκάλων εκχωρείται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης (Ν.Δ. 1222/72) όπου η φοίτηση είναι διετής. Νέα ώθηση στην επιμόρφωση των δασκάλων δόθηκε με την ίδρυση της Σχολής Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.) Το 1979, μονοετούς φοίτησης, η οποία αντικαταστάθηκε από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), (Ν.Δ. 1566/85) με σκοπό την εισαγωγική επιμόρφωση, των υποψηφίων για διορισμό δασκάλων, σε βασικά ζητήματα θεωρίας και πράξης, της εκπαίδευσης, δομής και οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ψυχολογίας και παιδαγωγικής, διδακτικής και μεθοδολογίας. Έτσι σε μία προσπάθεια αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, άρχισε η λειτουργία των Π.Ε.Κ., που όπως διαπιστώθηκε στην πορεία είχαν αρκετά μειονεκτήματα, όπως και οι Σ.Ε.Λ.Δ.Ε., δηλαδή υψηλό κόστος, μικρό αριθμό συμμετοχών, παραδοσιακά προγράμματα σπουδών κ.ά(Γεωργακόπουλος, 2000: 9-14).

Όπως αποδείχθηκε από τα αποτελέσματα, η παρακολούθηση αποσπασματικών και μικρής διάρκειας προγραμμάτων επιμόρφωσης, δεν καλύπτει τη γενικότερη ανάγκη ενημέρωσης των δασκάλων του ολοήμερου σχολείου. Αφού η επιμόρφωση των δασκάλων είναι στρατηγικής σημασίας για την προώθηση αλλαγών στα σχολεία και προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και συντελεί στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, γίνεται αντιληπτό ότι αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί σαφή γνώση του πεδίου και συστηματική επεξεργασία των επιμορφωτικών στόχων, των διαδικασιών και των μέσων, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών(Καλύβας, 2001 : 122-127).

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. Αυτά όμως έρχονται σε αντίθεση με τα παραδοσιακά επιμορφωτικά προγράμματα όπου ο δάσκαλος μετατρέπεται σε έναν παθητικό δέκτη εξειδικευμένης γνώσης(Γεωργακόπουλος. 2001 : 17-18).

Στη σημερινή εποχή με την έκρηξη της γνώσης και το συνεχώς αυξανόμενο ρυθμό μεταβολής των κοινωνικών συνθηκών, η ανάγκη για συνεχή ανανέωση και εκσυγχρονισμό, προσλαμβάνει ιδιαίτερη σημασία. Οι εξελίξεις που συντελούνται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, διαφοροποιούν τον τρόπο ζωής και φυσικά το εργασιακό περιβάλλον με τις ανάλογες απαιτήσεις.

Στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης, πριν ολοκληρωθεί και αξιολογηθεί ένα ανανεωτικό πρόγραμμα, σηματοδοτούνται οι στόχοι και οι διαδικασίες, οι οποίες προετοιμάζουν το επόμενο. Αυτό είναι εντελώς φυσιολογικό, αφού τόσο η μελέτη και η ανάπτυξη ενός προγράμματος μεταρρυθμίσεων, όσο και η εφαρμογή του στην πράξη είναι μακροχρόνιες διαδικασίες και στο μεσοδιάστημα τα δεδομένα της έχουν ως ένα βαθμό ξεπεραστεί(Φιλίππου, 2001 : 209-220).

Αφού λοιπόν στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο, το οποίο θα συντελεί στην ανάπτυξη αυτόνομων, υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών, πρώτη έγνοια πρέπει να είναι η διαμόρφωση ενός δημοκρατικού δασκάλου, με όλα τα πνευματικά και ψυχικά εφόδια. Το ερώτημα είναι, πώς θα μπορούσε αυτό να επιτευχθεί. Η απάντηση είναι με την άρτια βασική κατάρτιση και με τη δια βίου εκπαίδευση των δασκάλων. Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ο ρόλος του δασκάλου ως συντελεστής στη διαδικασία μετασχηματισμού της κοινωνίας. Ωστόσο μία σημαντική διαπίστωση είναι ότι μόνο πρόσφατα έχουν συσσωρευτεί τα απαραίτητα ερευνητικά δεδομένα τα

οποία επιτρέπουν τη διαμόρφωση μοντέλων για τη δια βίου ανάπτυξη των δασκάλων(Τζούλης, 2001 : 200-208).

Όλοι οι μαθητές αξίζουν να έχουν πρόσβαση στην ποιοτική εκπαίδευση, ίσες ευκαιρίες να καλλιεργήσουν τις ικανότητές τους και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Σ' ένα κόσμο που κατακλύζεται από γνώσεις, έννοιες και μηνύματα η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει, να ερμηνεύει, να αναλύει και να αξιολογεί είναι καθοριστική.

Σε κάθε περίπτωση, επιμόρφωση και κατάρτιση εξυπηρετούν την ποιότητα της μάθησης, αρκεί η εκπαιδευτική πολιτική να έχει στόχο την αναβάθμιση των θεσμοθετημένων διαδικασιών, να εξοπλίζει τους εκπαιδευτικούς με κατάλληλη υποδομή έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του συνεχούς εξελισσόμενου περιβάλλοντος, δραστηριοποιώντας τους μαθητές να αποκτήσουν εφόδια για το μέλλον.

4.6. 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 : 437-454). 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 : 233-236).

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 : 122).

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 : 233-236).

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 ολόημερο 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 : 234).

Η λειτουργία ενός σχολείου ως ολόημερου, 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.

4.7. 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 : 437-442).

«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 : 236).

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 : 233-243).

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 κλασσικής μορφής διδασκαλίας.

Η μελλοντική αίθουσα προβλέπεται να είναι πλήρως διαδίκτυωμένη 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 : 67).

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 ολοήμερου 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 : 236-243).

4.8. Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας

Για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σημαντικό ρόλο παίζουν οι φορείς, τα συλλογικά όργανα, ο τρόπος λήψης αποφάσεων κ.ά. Στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής εμπλέκονται δύο ομάδες, αυτοί που τη διαμορφώνουν και αυτοί που την εφαρμόζουν. Η πρώτη ομάδα λειτουργεί κάτω από το πρίσμα της εξουσίας και του ελέγχου, και η άλλη κάτω από το πρίσμα της εφαρμογής μίας συγκεκριμένης πολιτικής(Παπαδημηρίου, 2005).

Αυτός που φαίνεται ότι παίρνει τις αποφάσεις για μία εκπαιδευτική πολιτική, είναι ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας. Όμως συμβάλλουν και άλλες ομάδες στη διαμόρφωση όπως:

- Η πολιτική ηγεσία και τα συμβουλευτικά όργανα. Εδώ έχουμε την κυβέρνηση και όλα τα κόμματα που έχουν αποφασιστικό, συμβουλευτικό και ελεγκτικό ρόλο και σε συμβουλευτικό ρόλο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Η ακαδημαϊκή κοινότητα και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις. Η ακαδημαϊκή κοινότητα μέσα από την έρευνα και επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις (Μαυρογιώργος, 1999: 125). και οι συνδικαλιστικές οργανώσεις

μέσα από συνέδρια, διάλογο, κινητοποιήσεις, και διαπραγματεύσεις, διεκδικούν λύσεις σε θέματα που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική πολιτική.

- Ο κοινωνικός ιστός και τα μέσα κοινωνικής έκφρασης, που περιλαμβάνει, γονείς, μαθητές, εργαζόμενους, διανοούμενους, και μπορεί μέσα από αντιρρήσεις, παρατηρήσεις και αρθρογραφία να συμβάλλει στη διαμόρφωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής και να πιέσει με συγκεκριμένες προτάσεις για την αλλαγή ή κατάργησή της.
- Η εκπαιδευτική μονάδα, η οποία μπορεί μέσα από όργανα που την εκφράζουν αλλά και μέσα από το δημοκρατικό τρόπο λήψης αποφάσεων, να συμβάλλει και αυτή στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στη διαχείριση της σχολικής μονάδας, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τη διοίκηση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. εμπλέκονται και η αυτοδιοίκηση, οι γονείς και άλλοι δημόσιοι φορείς.

Στις εκπαιδευτικές μονάδες έχουμε ένα πλέγμα μονομελών και συλλογικών οργάνων όπως διαμορφώθηκαν με το Ν.1566/85. τα όργανα αυτά είναι α) Ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας (άρθρο 11, Ν.1566/85), β) Ο σύλλογος διδασκόντων (άρθρο 11, Ν.1566/85), γ) Το σχολικό συμβούλιο (άρθρο 51, Ν.1566/85), δ) Η σχολική επιτροπή (άρθρο 52, Ν.1566/85), ε) Ο σχολικός συνεταιρισμός (άρθρο 52, Ν.1566/85) και στ) Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων (άρθρο 53, Ν.1566/85).

Για να λειτουργήσουν σωστά τα όργανα αυτά της σχολικής μονάδας και να συμβάλλουν θετικά στη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου πρέπει να χαρακτηρίζονται, κατά τη λειτουργία τους από τα ακόλουθα βασικά στοιχεία:

- Αλληλεπίδραση. Τα όργανα της σχολικής μονάδας αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αφού αποτελούν το διοικητικό σύστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αλλάζουν τη συμπεριφορά τους στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο ανάλογα με τις εξελίξεις.
- Η οργάνωση, η οποία είναι ένα στοιχείο που σηματοδοτεί και κινητοποιεί το σύστημα. Είναι σταθερή, αλλά μπορεί να μεταβάλλεται κάτω από την επίδραση και την αλλαγή του περιβάλλοντος.
- Η πολυπλοκότητα. Η σχολική μονάδα είναι γεγονός ότι απαρτίζεται από πολλά και διαφοροποιημένα μέρη τα οποία τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με πολλές διασυνδέσεις αλληλεπίδρασης (Ανδρέου, 1999: 106).

Είναι γεγονός ότι η σχολική μονάδα δεν έχει απεριόριστες δυνατότητες στην άσκηση αλλά και στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Ο ρόλος του κράτους δεν περιορίζεται σε στενά πλαίσια αλλαγών σε επίπεδα σχολικής μονάδας, αλλά ασκεί ενιαία και ομοιόμορφη εκπαιδευτική πολιτική για όλα τα σχολεία της χώρας και οπωσδήποτε είναι σημαντικός. Το κράτος προσπαθεί να χαράξει τις παραμέτρους του εκπαιδευτικού συστήματος και της αλλαγής με αναλυτικά προγράμματα, μέσα διδασκαλίας, εποπτικά μέσα, χρηματικούς πόρους, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Κάτω από αυτούς τους όρους, η σχολική μονάδα δεν έπεται ότι θα πρέπει να μείνει απαθής και χωρίς ουσιαστικό ρόλο. Αφού η εκπαίδευση «αποτελεί αντικείμενο δημόσιου ενδιαφέροντος, αφού δεν εξυπηρετεί τα συμφέροντα των ατόμων, αλλά αποτελεί βασική προϋπόθεση ανάπτυξης της συνολικής κοινωνίας και της κοινωνικής ευημερίας» (Ζαμπέτα, 1995: 106) μπορεί μέσα από προτάσεις που μπορούν να καταθέσουν τα συλλογικά όργανα, να έχουν μερίδιο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πρέπει λοιπόν η σχολική μονάδα να γίνει πόλος έλξης από την κεντρική εξουσία, ώστε να αντιμετωπίζονται με σεβασμό οι προτάσεις της και να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι η σχολική μονάδα θα είναι «υπολογίσιμη δύναμη για συμμετοχή στις διαπραγματεύσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής» (Μαυρογιώργος, 1999: 135) σε σχέδια νόμου ή υπουργικές αποφάσεις.

Από τη στιγμή που η σχολική μονάδα συμμετέχει με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα έχει και αυτή το μερίδιο ευθύνης για τυχόν αποτυχία των εκπαιδευτικών αλλαγών. Μία τέτοια αποτυχία δε θα οδηγεί σε μετάθεση των ευθυνών στα βιβλία ή τα αναλυτικά προγράμματα, αλλά η σχολική μονάδα θα οφείλει να κάνει εσωτερική κριτική και «να εξετάζει κριτικά και δημιουργικά το δικό της ρόλο στην αποτυχία ή την επιτυχία της αλλαγής και θα δίνεται η δυνατότητα να αξιολογεί και να αξιοποιεί τη δική της εμπειρία» (Μαυρογιώργος, 1999: 135).

Η αυτονομία αυτή που κρατά ζωντανή τη σχολική μονάδα στον περιβάλλοντα χώρο και την κάνει να βρίσκεται σε διαρκή κίνηση, δημιουργείται από μία σειρά καινοτόμων δράσεων, όπως:

- Κατανομή της εξουσίας στα μέλη της σχολικής μονάδας.

- Προγραμματισμός καινοτόμων διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων.
 - Αντιμετώπιση τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων.
 - Αξιοποίηση του συνόλου του προσωπικού της σχολικής μονάδας.
 - Υποδειγματική λειτουργία της σχολικής επιτροπής.
 - Σύνδεση της σχολικής μονάδας με την κοινωνία.
 - Επιμόρφωση και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών.
- (Παπαδημητρίου, 2005: 94-95).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο ολοήμερο σχολείο

5.1 Ο ρόλος του δασκάλου στο 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 (Skinner, 1968).

Οι απαντήσεις αυτές του ολοήμερου σχολείου 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 εμπειρωτικές, 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 ολοήμερο 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 Bruner¹¹ είναι σχετική με τον τρόπο αυτό μάθησης(Πετρουλάκης, 1981: 402-403). 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' ανακάλυψης(Dreikurs, R. 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: 403-430).

Ο ρόλος λοιπόν του δασκάλου διευρύνεται ακόμα περισσότερο. Αντίστοιχα επαναπροσδιορίζεται και η επικοινωνιακή σχέση του δασκάλου με τους μαθητές και από ιεραρχική μετατρέπεται σε συμπληρωματική, χωρίς

¹¹ Bruner. Αμερικανός ψυχολογολόγος ο οποίος επηρεάστηκε πολύ από τον Piaget και υποστήριξε τη μάθηση με ανακάλυψη, μέσω της ευρετικής μεθόδου διδασκαλίας, τον προβληματισμό και όχι την αντιγραφή και τη μίμηση.

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: 39-49).

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 προσωπικότητας 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.

Είναι προφανές ότι σε μία ανανεωμένη μορφή σχολείου, ο ρόλος του δάσκαλου 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, Θωϊδης, 2002: 191-197).

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: 98-100). 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: 55-57).

Η αποκέντρωση της εξουσίας αλλά και των ευθυνών που συνεπάγεται η ομαδοσυνερατική 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: 162-165). 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 περιπλολογίες 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 (Kyriacou, 1997).

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. (Κσσωτάκης, Φλουρή, 2002, 251-258).

5. Ο οργάνωση της διδασκαλίας 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 ολοήμερου σχολείου εφόσον προσβλέπει κανείς σ' αυτό ως ένα σύγχρονο μορφωτικό περιβάλλον που παιδαγωγεί, αποφεύγει τη σχολαιοποίηση 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).

Ο σημερινός δάσκαλος δεν πρέπει να είναι απλά <καλός>. Οι απαιτήσεις της εποχής επιζητούν τον <άριστο> δάσκαλο. «Ο καλός δάσκαλος μπορεί να δώσει στους μαθητές του πολλές απαντήσεις σε πολλές ερωτήσεις. Ο άριστος όμως δάσκαλος βοηθά τους μαθητές του να βρουν μόνοι τους τις απαντήσεις. Ο καλός δάσκαλος γνωρίζει ότι οι μαθητές του οφείλουν να είναι υπεύθυνοι, τίμιοι και καλοί πολίτες. Ο άριστος όμως δάσκαλος γνωρίζει ότι η υπευθυνότητα, η τιμιότητα και η ιδιότητα του καλού πολίτη δεν μπορούν να διδαχθούν στη διδακτέα ύλη, επειδή τέτοιες αξίες μεταδίδονται μέσω καθημερινών πράξεων και όχι καθημερινών διαλέξεων. Ο καλός δάσκαλος αγωνίζεται να διατηρήσει τον έλεγχο της τάξης. Ο άριστος όμως δάσκαλος γνωρίζει ότι πρέπει πρώτα απ' όλα να μπορεί να ελέγχει τον εαυτό του.» (Παπάς, 2002: 187).

Ο δάσκαλος – εξουσία πρέπει να μετεξελιχθεί σε δάσκαλο – σύντροφο. Ο δάσκαλος αυθεντία σε δάσκαλο ερευνητή. Όταν σύντομα ο κάθε μαθητής θα έχει στο θρανίο του έναν υπολογιστή με πρόσβαση στο Internet, η απόκτηση γνώσεων θα είναι πολύ εύκολη. Αυτό που θα έχει σημασία θα είναι η αξιολόγηση, η επεξεργασία, η αξιοποίηση της πληροφορίας. Άρα ο δάσκαλος δε θα είναι η πηγή αλλά το φίλτρο της γνώσης.

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» (Παρίσι 1966).

Αυτά τα κείμενα δίνουν αχνά 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: 130-131).

Μέσα στα προαναφερθέντα κείμενα, η διά βίου εκπαίδευση, θεωρείται κλειδί για την είσοδο στον 21^ο αιώνα και προϋπόθεση για την απαραίτητη προσαρμογή στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τον καλύτερο έλεγχο του χρόνου και των ρυθμών του ατόμου. Δηλαδή θεωρείται δεδομένη η αλλαγή των παραδοσιακών σχέσεων εργασίας, όπου ο κάθε εργαζόμενος είχε ένα επάγγελμα. Το άτομο πρέπει να συμβιβαστεί με την ιδέα ότι στη ζωή του θ' αλλάξει αρκετές φορές επάγγελμα, αφού ειδικά στις Νέες Τεχνολογίες η ρευστότητα των παραγωγικών σχέσεων και υπηρεσιών, θα έχει κατά συνέπεια και την αίσθηση του πρόσκαιρου και του μετέωρου.

Ειδικά ο εκπαιδευτικός, μέσα στην επερχόμενη πολλαπλώς διαφημιζόμενη κοινωνία της γνώσης, πρέπει να εμπλουτίζει τα εφόδια ήτοι 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 ολοήμερα 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 ρόλος του δασκάλου στο πλαίσιο των Τ.Π.Ε.

Είναι προφανές ότι η χρήση των Η/Υ μέσα στο σχολείο, αλλάζει γενικότερα το ρόλο του δασκάλου και από ένας μεταδότης γνώσεων πρέπει να γίνει συντονιστής οργανωτής, διαμεσολαβητής της γνώσης, αξιολογητής και υποστηρικτής της μάθησης. Επειδή το πεδίο των γνώσεων που μπορεί να εξερευνήσει κανείς μέσω του υπολογιστή είναι πολύ μεγάλο και είναι αδύνατον να γνωρίζει τόσο μεγάλη ποικιλία ευρημάτων, ο δάσκαλος μετατρέπεται και σε <μαθητή>.

Μπροστά λοιπόν σ' αυτές τις συνθήκες, ο ρόλος του δασκάλου παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες και απαιτήσεις. Η σημαντικότερη δυσκολία που έχει να αντιμετωπίσει ο δάσκαλος με τη χρήση των Η/Υ, είναι η ικανότητά του να εκμεταλλεύεται τις ευκαιρίες μάθησης που προκύπτουν, κατά τη διάρκεια της αυτόνομης βιωματικής ή ομαδικής εργασίας των μαθητών του που γίνεται μέσα στην αίθουσα. Εκεί ακριβώς πρέπει να έχει την ικανότητα να παρεμβαίνει θετικά και να αξιοποιεί τα δεδομένα και τα ευεργετικά αποτελέσματα του υπολογιστή. Να οργανώνει τις σκόρπιες πληροφορίες και το <μωσαϊκό> των εμπειριών των μαθητών, ώστε να γίνουν πραγματικά χρήσιμες για να μαθαίνουν και να ωριμάζουν ως άτομα (Λαγουμιτζής, 2004, 39-42). Η βοήθεια λοιπόν του δασκάλου είναι πολύ σημαντική, αφού μπορεί να οργανώσει όλο αυτό το συνονθύλευμα εμπειριών και γνώσεων που απέκτησε ο μαθητής και να φέρει το καλύτερο αποτέλεσμα μάθησης.

Ο μαθητής, μόνο με τη χρήση του υπολογιστή, δεν μπορεί να φτάσει τη γνώση του συγκεκριμένα σε γενίκευση και σε αφαιρετικές ικανότητες. Η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην παλιά ή η αλλαγή γνωστικών σχημάτων του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης, δε γίνεται με τρόπο αυτόματο και αυτονόητο. Χρειάζεται η παρέμβαση του δασκάλου με σχεδιασμό μαθησιακής διαδικασίας και με καθορισμό δραστηριοτήτων γνωστικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών.

Ο δάσκαλος επίσης μπορεί να βοηθήσει σημαντικά από τον υπολογιστή στο να παρακολουθεί συστηματικά την πορεία του μαθητή, να εντοπίζει και να καλύπτει τις αδυναμίες του, να προσαρμόζει τη διδασκαλία στα δικά του μέτρα τις δικές του δυνατότητες. Κάτω απ' αυτές τις

προϋποθέσεις, ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει και από κυρίαρχος της μαθησιακής διαδικασίας, προορισμένος μόνο αυτός να παρέχει τη γνώση στους μαθητές, γίνεται διευκολυντής και συνεργάτης τους, ώστε να οικοδομήσει τη γνώση τους (Τζιμογιάννης, 2002: 55-65).

Εκείνο όμως που έχει μεγάλη σημασία, για το ρόλο που θα υιοθετήσουν οι δάσκαλοι στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η στάση που έχουν διαμορφώσει για τις Νέες Τεχνολογίες. Αυτή η στάση επηρεάζεται από την ανεπαρκή ενημέρωση και επιμόρφωσή τους σχετικά με τις δυνατότητες εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επηρεάζεται επίσης από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τις αντιλήψεις, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα της κοινωνίας στην οποία ζουν και εργάζονται. (Μακράκης, 2000: 11) Η κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, απ' όποιον επίσημο φορέα καθοριστεί, καταλήγει να εφαρμοστεί στην πράξη από το μάχιμο εκπαιδευτικό. Ο δάσκαλος είναι ο διαχρονικός και αναντικατάστατος καταλύτης της μάθησης και γενικότερα της όλης μαθησιακής διαδικασίας. Είναι λοιπόν ανάγκη να ενημερώνεται για κάθε είδους καινοτομία στην εκπαιδευτική πολιτική και να κατανοεί το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο που την επιβάλλει. Έτσι ο δάσκαλος οφείλει να είναι διαρκώς ενημερωμένος για τις εξελίξεις της επιστήμης και των ιδεών, αλλά κυρίως ανοιχτός και ευαίσθητος στα κοινωνικά δρώμενα. (Βασιλού, Χαραμής, 1998).

Η ενημέρωση αυτή πρέπει να έχει τη μορφή της συνεχούς επιμόρφωσης, ειδικά όσον αφορά την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, διότι η ταχύτητα παλαίωσης των γνώσεων στην σημερινή κοινωνία της πληροφορίας είναι πολύ μεγάλη, και χωρίς την επιμόρφωση των δασκάλων, δεν είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν θετικά ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση οι τεχνολογικοί εξοπλισμοί που υπάρχουν στα σχολεία. (Σολομωνίδου, 2001: 113).

Η συνεχής μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στις Τ.Π.Ε αλλά και σε οποιαδήποτε επιχειρούμενη εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς επίσης και στην κατανόηση του κοινωνικού και παιδαγωγικού πλαισίου που τις περιβάλλει, αποδεικνύεται αποφασιστικής σημασίας παράγοντας για την επιτυχία της καινοτομίας αυτής: «Αν λοιπόν επιδιώκουμε να αξιοποιήσουμε τις Νέες Τεχνολογίες με στόχο τη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας στο πλαίσιο της οποίας τα άτομα θα μπορούν να επιτύχουν

πληρέστερα την αυτοπραγμάτωση τους, χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και επιπέδων, εφοδιασμένους όχι μόνο με θετικές στάσεις απέναντι στις βασικές αξίες, όπως είναι η ζωή και η ελευθερία του ανθρώπου, η κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η προστασία του περιβάλλοντος και προφανώς η αξία της ίδιας της γνώσης.» (Βασιλού, Χαράμης, 1998: 8).

Ο σημερινός δάσκαλος είναι αυτό που εμπνέει και καθοδηγεί το παιδί, που το ενθαρρύνει να θέτει προβλήματα, να ερευνά τις λύσεις, να ανακαλύπτει τη μάθηση (Μπρούνερ) εφαρμόζοντας γνωστικές στρατηγικές (Γκανιέ¹²): Αυτός που καλλιεργεί την ηθική του δικαίου (Καντ¹³).

Όταν ο Σκίνερ δημιούργησε τις διδακτικές μηχανές¹⁴, πολλοί έσπευσαν να προαναγγείλουν την ευθανασία του δασκάλου. Η αλλοτινή πλάνη τους μπορεί να επανέλθει σήμερα από τον υπερτονισμό της σημασίας της πληροφορικής. Ο σημερινός δάσκαλος δεν αμφισβητεί την αξία της, τις τεράστιες δυνατότητές της, αλλά στέκει πάνω απ' αυτήν.

Ο Όργονελ, στο περίφημο έργο του «1984» προφήτευσε την αλλαγή της ιστορίας. Η έκρηξη που συντελέστηκε στα Μ.Μ.Ε. και η αυξανόμενη προοδευτικά αθέμιτη είσοδος τους στην καθημερινή ζωή, κάνουν σήμερα περισσότερο επίκαιρο παρά ποτέ τον Όργονελ. Ο σημερινός άνθρωπος <O homo teleopticus> μπροστά στον καθοδηγητή του, στριμωγμένος σε χρωματιστά τοπία, πληροφοριακά εύπορος, κοινωνικά αποξενωμένος, θα ψυχαγωγείται και θα ενημερώνεται αιχμάλωτος μιας εικονικής

¹² Gagné. Καθηγητής της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο της Florida των Η.Π.Α. Για τον Gagné διδασκαλία είναι μια ελαφρά καθοδηγούμενη πορεία, πάνω σε μια προσεκτικά δομημένη ιεραρχία στόχων και αντικειμενικός στόχος είναι οι ικανότητες κάθε φορά αποκτά ο μαθητής.

¹³ Καντ(1724-1804) Θεωρείται ο σπουδαιότερος φιλόσοφος των νεοτέρων χρόνων. Ξεπέρασε το Διαφωτισμό ανανεώνοντας τη φιλοσοφία με την κριτική μέθοδο του. Εκπροσωπεί όλα τα φιλοσοφικά ρεύματα των σημαντικότερων προδρόμων του.

¹⁴ Η μηχανή του Skinner. Είναι μια μηχανή σε μέγεθος πικ – απ με μια γυαλιστερή θυρίδα στην επιφάνεια της, απ' όπου μπορεί ο μαθητής να δει μια ερώτηση ή ένα πρόβλημα. Ο μαθητής απαντά πιέζοντας ένα ή περισσότερα πλήκτρα που είναι αριθμημένα από το 0 έως το 9.

πραγματικότητας, χωρίς βούληση, χωρίς ανακλαστικά, χωρίς αντιστάσεις, χωρίς αγωνιστικό όραμα(Παπαντώνης, 2003: 130-134).

Μόνο ο δάσκαλος μπορεί να αλλάξει αυτή την κοντινή, ορατή πια πραγματικότητα. Γιατί ο δάσκαλος μπορεί να αναδείξει τις ανθρώπινες σχέσεις, το διάλογο, την κοινωνικοποίηση, την ελευθερία της έκφρασης, το κριτικό πνεύμα που τόσο απαραίτητο έγινε πια.

Άλλωστε, ακόμα και σε μια αναμφισβήτητη μελλοντική σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο πολιτισμός θα εξακολουθήσει να μεταδίδεται από άνθρωπο σε άνθρωπο. (Ρήγος: 2000 88-89).

5.3 Ο δάσκαλος στο ρόλο του διαχειριστή 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(Wragg 2003).

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 επαγγελμαμάτων 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 (Schneider 1964: τ2 207-208). 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 (Kerschensteiner, 1964: τ1 478-479).

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 (Revers, 1964: τ.2. 146-147). Επίσης τις ικανότητες της άγρυπνης προσοχής και των οξυμένων ανατακλαστικών, 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 Wragg¹⁵, 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

¹⁵ Wragg. Καθηγητής της Επιστήμης της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο του Έξετερ. Είναι επικεφαλής πολλών ερευνητικών προγραμμάτων και αξιολογητής εκπαιδευτικού έργου, με πλούσιο συγγραφικό έργο.

δραστηριότητες, αξίζει να τους προβληματίσει σοβαρά για να μπορέσουν να κάνουν σωστό προγραμματισμό.

Συμπερασματικά, η διαχείριση της τάξης θα πρέπει να εξεταστεί παράλληλα με τις υπόλοιπες ικανότητες του αναπτύσσει ο δάσκαλος, διότι η ικανότητα διαχείρισης ανθρώπων, μέσων, χρόνου και χώρου, από μόνη της είναι άσκοπη. Μόνο σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο μπορούν η τεχνική και η δραστηριότητα ενός δασκάλου ν' αποκτήσουν νόημα και αξία.

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. (Scheiler, 1964: τ.2 207-208).

5.4 Ο δάσκαλος στο ρόλο του Διευθυντή του 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 Τ.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, παρωθητικό, 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: 207).

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 εμπυχώσει. 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. Είναι καιρός, ο διευθυντής, να κατέχει όλα τα απαραίτητα προσόντα, έτσι ώστε και ο ίδιος να νιώθει αυτοπεποίθηση, αλλά και οι δάσκαλοι να τον αποδέχονται, να τον εκτιμούν και να τον σέβονται επαγγελματικά(Ματσαγγούρας, Η. 1988).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°

Προβλήματα στη λειτουργία 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.

Η συζήτηση για το ολοήμερο σχολείο όσο αναλύεται μόνο σε παράθεση αριθμητικών στοιχείων σχετικά με το πόσα ολοήμερα σχολεία άνοιξαν, αν εξυπηρετούν ή όχι τους γονείς και πώς οι γονείς τα αξιολογούν, χάνει τον ουσιαστικό προβληματισμό της. Το ζήτημα της συζήτησης είναι να αναδείξει τη σχέση κοινωνίας και σχολείου, μέσω της οποίας θα εξετασθεί αν πράγματι αλλάζει το σχολείο, τι ακριβώς αλλάζει και σε ποια κατεύθυνση(Θερανός Κ, 2003: 93-97).

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 Κ, 2003: 93-97).

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. Η έρευνα έδειξε ότι το 93,6% των γονέων δε σταμάτησαν να αγοράζουν από τον ιδιωτικό τομέα καμία από τις δραστηριότητες που παρέχονται στο ολοήμερο σχολείο

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 με διαδικασίες χωρίς έλεγχο. Ανοίγει δηλαδή ο δρόμος για «τοπικά σύμφωνα απασχόλησης» και δημιουργείται ένα προηγούμενο τρόπου προσλήψεων στον οποίο μπορούν στο μέλλον να υπαχθούν συνολικά οι προσλήψεις των εκπαιδευτικών.

Αν λοιπόν το ολοήμερο σχολείο δεν κατάφερε ακόμη να εδραιωθεί στη συνείδηση των δασκάλων, των γονέων και της κοινωνίας, στο βαθμό που του αρμόζει, οφείλεται κατά κύριο λόγο στις γνωστές και δυσβάσταχτες οικονομικές δυσκολίες, στις καθυστερήσεις και στις αναστολές που αυτές επιφέρουν και για τις οποίες βεβαίως δεν ευθύνεται το σχολείο(Πυργιωτάκης, 2002: 208).

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 Δ., 2005: 48).

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:

6.1 Προβλήματα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου.

Ο κατακερματισμός των ωρών διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα κρίνεται προβληματικός. Η συνεχής εναλλαγή γνωστικού αντικείμενου, προκαλεί σύγχυση, κυρίως στα μικρά παιδιά που δεν έχουν συνηθίσει να αλλάζουν χώρο, δάσκαλο και αντικείμενο σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα. Οι παιδοψυχολόγοι προέβλεπαν την ένσταση ότι τα παιδιά κάτω των δέκα ετών δεν μπορούν να φοιτούν στο σχολείο επί πολλές ώρες χωρίς επιπτώσεις. Εξάλλου οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών, εξαιτίας του παρατεταμένου σχολικού προγράμματος, δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν και έτσι το ολοήμερο σχολείο αφαιρεί χρόνο από τις εξωσχολικές εμπειρίες και τις δυνατότητες μάθησης(Ράπτης Η, 2005).

Έρευνα σε σχολεία της Βαυαρίας οδήγησε στη διαπίστωση σύμφωνα με τη γνώμη του Υπουργού Παιδείας καθηγητή Η. Maier, ότι 8 έως 10 ώρες την εβδομάδα που έχουν προβλεφθεί για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας δεν ήταν αρκετές, με αποτέλεσμα οι μαθητές να πιέζονται και να αγχώνονται ακόμα περισσότερο. Η εκπλήρωση των προσδοκιών των γονέων, για την προετοιμασία των μαθητών και η επάρκεια του χρόνου μελέτης, έχουν άμεση σχέση με την εφαρμογή των νέων μεθόδων διδασκαλίας. Η διαπίστωση ότι ο χρόνος για την προετοιμασία των μαθημάτων δεν επαρκεί προβληματίζει και θέτει προς συζήτηση το θέμα των κατ' οίκον εργασιών και του τρόπου αντιμετώπισής του στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου. Το ζήτημα που τίθεται είναι να ικανοποιηθούν αφενός οι προσδοκίες των γονέων και αφετέρου να μην υπονομευθεί ο πολλά υποσχόμενος θεσμός του ολοήμερου σχολείου (Χατζηδημού, 1995: 271).

6.2 Προβλήματα στη στελέχωση του ολοήμερου Σχολείου με το κατάλληλο προσωπικό.

Σοβαρά προβλήματα στην ομαλή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου δημιουργεί η μη έγκαιρη τοποθέτηση δασκάλων καθώς και εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων στο σχολείο, γεγονός που καθυστερεί την εκπόνηση προγράμματος και δημιουργεί δυσφορία στους γονείς.

Επίσης πολύ μεγάλο πρόβλημα είναι η μη επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι στελεχώνουν το ολοήμερο σχολείο. Αν και έχει ανακοινωθεί από το ΥΠΕΠΘ ότι προβλέπεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μέχρι στιγμής η Ε.Ζ. υλοποιείται όχι μόνο χωρίς ουσιαστική επιμόρφωση, αλλά χωρίς ουσιαστική ενημέρωση.

Η πραγματοποίηση των νέων διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων και το άνοιγμα του σχολείου στη ζωή συνεπάγονται και την ανάλογη μετάβαση από την παραδοσιακή σε μια νέα διδακτική – μαθησιακή κουλτούρα, τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Κάτι τέτοιο για να υλοποιηθεί προϋποθέτει ως αναγκαία και μια επιστημονική θεμελίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής των δασκάλων.

Η απουσία της συστηματικής επιμόρφωσης των δασκάλων και ιδιαίτερα στις απαιτητικές μεθόδους του project και της ομαδοσυγκεντρωτικής διδασκαλίας, θα επιφέρει ως αποτέλεσμα την καταστατήρηση των παιδαγωγικών αρχών που τις υποστηρίζουν και τη μετατροπή τους σε μια τυποποιημένη και αφυδατωμένη από την ουσία της εκπαιδευτική διαδικασία (Γιώτη Λ., Χατζηδημητρίου Σ. Παπλωματάς Κ., 2005: 29-35).

Η επίτευξη εξάλλου μιας διεπιστημονικά προωθημένης διασύνδεσης και διαθεματικής προσέγγισης της σχολικής γνώσης, σημαίνει άλλη σχέση χρόνου – ύλης και θέτει αυξημένες απαιτήσεις για την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού έργου. Όταν εισάγονται καινοτομίες που αυξάνουν τις απαιτήσεις για το έργο των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να συνοδεύονται και από την ανάλογη υποστήριξη, τόσο αναφορικά με τα μέσα που θα τη διευκόλυναν, (επιμόρφωση, σχολικές βιβλιοθήκες, υλικοτεχνικά μέσα) όσο με τους όρους, ηθικούς και υλικούς, που θα αναβάθμιζαν το κύρος του εκπαιδευτικού.

Αυτό που αρχίζει να εδραιώνεται στη συνείδηση των εκπαιδευτικών που πρέπει να ανταποκριθούν στην ιδιαιτερότητα του ολοήμερου σχολείου είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, ως καινοτόμος δράση της τάσης για αποκέντρωση της εκπαίδευσης και δυνατότητας αντιμετώπισης εκπαιδευτικών προβλημάτων και επιμορφωτικών αναγκών σε τοπικό επίπεδο(Ξωχέλλης, 2002: 171).

Σημαντικό ρόλο στην επιτυχή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου μπορεί να παίξει και ο Σχολικός Σύμβουλος του οποίου δυστυχώς οι αρμοδιότητες δεν έχουν ακόμα διευκρινιστεί αν και ο θεσμός δεν είναι καινούργιος και οι Σύμβουλοι εξακολουθούν να είναι «διακοσμητικά στοιχεία» μακριά από το ρόλο για τον οποίο προορίζονται να παίξουν.

6.3 Προβλήματα στη σίτιση των μαθητών.

Μεγάλο πρόβλημα παραμένει η σίτιση των μαθητών. Εφόσον οι μαθητές παραμένουν στο ολοήμερο σχολείο μέχρι τις 16.00 είναι απαραίτητη η παροχή δωρεάν σίτισης. Αυτό βέβαια προϋποθέτει υψηλό κόστος αλλά και κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο με όλα τα απαραίτητα έπιπλα. Η πολιτεία αδυνατεί να αντεπεξέλθει σε μία τόσο μεγάλη δαπάνη αλλά και τα περισσότερα σχολεία δε διαθέτουν κατάλληλους χώρους για τη σίτιση των μαθητών.

Η ευθύνη λοιπόν περνά στους γονείς, οι οποίοι καλούνται να βρουν τη λύση σ' αυτό το πρόβλημα. Σε άλλα ολοήμερα σχολεία οι γονείς έχουν αναθέσει σε ειδικευμένους εστιάτορες την παρασκευή και μεταφορά μεγάλων ποσοτήτων φαγητού, καθώς επίσης και την ευθύνη του σερβιρίσματος και της καθαρότητας του χώρου σίτισης.

Όπου όμως δεν υπάρχει κατάλληλος χώρος ή είναι αδύνατη η προμήθεια μεγάλων ποσοτήτων φαγητού, με φροντίδα του σχολείου εξοπλίζεται κάποιος χώρος με ψυγεία για τη συντήρηση του φαγητού που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους και φούρνους μικροκυμάτων για το ζέσταμα του φαγητού. Στην περίπτωση αυτή το πρόβλημα γίνεται οξύτερο διότι είναι απαραίτητη η πρόσληψη προσωπικού που θα έχει την ευθύνη του χώρου.

Το πρόβλημα της σίτισης των μαθητών στα ολοήμερα σχολεία δεν έχει βρει τη λύση του και δυστυχώς αντιμετωπίζεται κατά περίπτωση με ημίμετρα.

6.4 Προβλήματα από τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε πολλές περιπτώσεις απρογραμματίιστα και το κυριότερο, χωρίς την αναγκαία θεμελίωση, τις αρχές της γνωστικής ψυχολογίας και στις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες.

Έτσι οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιήθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία ενίσχυσης του παραδοσιακού μοντέλου συσσώρευσης της γνώσης. Με τον Η/Υ ο μαθητής μπορεί να αποθησαυρίσει σε λιγότερο χρόνο περισσότερες ασυστηματοποιήτες γνώσεις. Αυτή όμως η προσέγγιση παραγνωρίζει τη σπουδαιότητα του ρόλου των γνωστικών διεργασιών στη διαδικασία της μάθησης(Γιώτης Λ., Λουκέρη Δ, 2004: 143 – 146).

Συνεπώς, η χρήση της τεχνολογίας για την επεξεργασία των πληροφοριών, εγείρει το ζήτημα των επιπτώσεων στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες μπορεί να συνοψιστούν στα εξής:

α. Αποκοινωνικοποίηση και υποβάθμιση των ανθρώπινων σχέσεων

Η μελέτη της μάθησης δεν πρέπει να γίνεται ατομικά, όπως υποστηρίζει και ο Vygotsky, αλλά ομαδικά. Η τηλεματική οδηγεί στην αποκοινωνικοποίηση του ατόμου. Δεν αρκεί να παρέχουμε τις παραστάσεις στα παιδιά (πληροφόρηση, εικόνα, video κ.ά) για να προκληθεί διάλογος, διερεύνηση, ανακαλυπτική μάθηση. Είναι ανάγκη, όλη αυτή η προβληματική να ενσωματωθεί στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

β. Περιορισμός της εκφραστικής ελευθερίας.

Την ελευθερία έκφρασης μπορεί να περιορίσει η παραγωγή υπολογιστικών εργαλείων τα οποία μπορούν να αναπτύξουν συγκεκριμένες μηχανιστικές δεξιότητες πάνω σε κάτι αλλά δεν είναι κατάλληλα για να αναπτύξουν τις δημιουργικές εκφραστικές ικανότητες των παιδιών ή να συντείνουν στη δόμηση της γνώσης, με αποτέλεσμα να ενισχύουν τον παθητικό ρόλο του μαθητή(Σολομωνίδου, 2001).

γ. Παραπληροφόρηση και κακή πληροφόρηση.

Το διαδίκτυο προσφέρει άπειρες πληροφορίες, μέσα στις οποίες εύκολα κανείς χάνεται. Υπάρχει λοιπόν το ενδεχόμενο να εκτρέψει και δυσκολέψει τους μαθητές στην εστίαση, οργάνωση και επιλογή της κατάλληλης πληροφορίας, να διασπά την προσοχή τους από το κυρίως θέμα της αναζήτησής τους και να λειτουργήσει υπέρ ενός συσσωρευτικού παρά ενός ανακαλυπτικού χαρακτήρα μάθησης(Πολυδωρίδου, Κοντογιαννοπούλου, 1999: 90).

Γενικά, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος οι νέες τεχνολογίες να δεσμεύσουν την ανάπτυξη της γνώσης στο πλαίσιο των δικών τους δυνατοτήτων. Αν επικρατήσουν η μηχανοποίηση και η μετριοότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, οι συνέπειες θα είναι καταστροφικές. Αυτό θα συμβεί αν οι υπεύθυνοι και οι «ειδικοί» που ασχολούνται με τα σχετικά θέματα δεν είναι γνώστες των ψυχοπαιδαγωγικών και κοινωνικοπολιτιστικών ζητημάτων που συνιστούν το πλαίσιο και το υπόβαθρο της χρήσης της υπολογιστικής τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πράξη. (Harvey, 1995: 5).

6.5 Προβλήματα στις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών.

Για να επιτύχει το ολοήμερο σχολείο τους στόχους του, είναι απαραίτητη η καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Δυστυχώς συχνά παρουσιάζονται διαφωνίες και εντάσεις είτε για τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, είτε για τη σίτιση είτε για άλλα θέματα. Πολλές φορές παρεμποδίζεται το έργο του δασκάλου από γονείς που έχουν φιλοδοξίες για τα παιδιά τους, ασυμβίβαστες με τις ικανότητές τους ή και τα ενδιαφέροντά τους. Εδώ χρειάζεται στενή συνεργασία δασκάλων και γονέων για να βοηθηθεί το παιδί να αντιμετωπίσει την πραγματικότητα. Σ' αυτές τις περιπτώσεις, ο σχολικός ψυχολόγος θα βοηθούσε να βρεθεί η σωστή λύση, δυστυχώς όμως ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου είναι ανύπαρκτος στη χώρα μας.

Οι δάσκαλοι και οι γονείς, πρέπει να εννοήσουν πως είναι προτιμότερο να εργαστούν αρμονικά για κάθε μία από τις ανάγκες του παιδιού, παρά να ετοιμάσουν ένα σχέδιο για το μέλλον του και να το υποχρεώσουν να συμμορφωθεί με τις επιθυμίες τους. Η δημοκρατική φιλοσοφία της αγωγής

απαιτεί να βοηθηθεί το παιδί από γονείς και δασκάλους να αναπτύξει τις δικές του δυνατότητες και όχι να προσαρμοστεί σε κάποιο αυθαίρετο σχέδιο που κάποιος έθεσε είτε γονέας είναι αυτός είτε δάσκαλος.

Άλλα επίσης προβλήματα που δυσχεραίνουν τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είναι η αδυναμία ανατροπής της σημερινής αντίληψης για τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου, καθώς επίσης η δυσκολία εξάλειψης του φαινομένου της παραπαιδείας, για τα οποία όμως έγινε ήδη λόγος σε προηγούμενα κεφάλαια.

1. Σκοπός της έρευνας.

Βασική υπόθεση της έρευνας αποτέλεσε, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, η εκτίμηση ότι στο Ολοήμερο Σχολείο αλλάζει ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του θεσμού του σχολείου γενικά, ώστε να επιτυγχάνεται στο μεγαλύτερο βαθμό η αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου των μαθητών από παιδαγωγική άποψη.

Η έρευνα σκοπεύει στην καταγραφή και σύγκριση απόψεων δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων των ολοήμερων σχολείων καθώς και η συλλογή προτάσεων για την καλύτερη λειτουργία του θεσμού.

Τα ερωτήματα που προκύπτουν από την υπόθεση αυτή εστιάζονται στο σχεδιασμό του προγράμματος και αν υιοθετήθηκαν εκ μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών καινοτόμες δράσεις και μέθοδοι.

Η αξιολόγηση των παραπάνω παραμέτρων έγινε μέσα από την έκφραση των απόψεων, των εμπειριών και των αντιλήψεων δασκάλων και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονται σε ολοήμερα σχολεία του Νομού Αττικής.

2. Μεθοδολογία

2.1. Επιλογή του δείγματος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2005, σε Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και σε Ολοήμερα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου του Νομού Αττικής που ανήκουν στις εκπαιδευτικές περιφέρειες, Αθηνών, Πειραιώς, Ανατολικής Αττικής και Δυτικής Αττικής. Συνολικά συμμετείχαν 10 Πιλοτικά Ολοήμερα και 3 Διευρυμένου Ωραρίου τα οποία αναφέρονται αναλυτικά στον πίνακα 1.

Στους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών μοιράστηκε επισυναπτόμενο ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 32 ερωτήσεις κλειστού τύπου, και μία ερώτηση συμπλήρωσης, εκ των οποίων οι επτά αναφέρονται σε προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών (φύλλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σπουδές κ.ά.), ενώ οι υπόλοιπες αφορούν την ύπαρξη και τη λειτουργία του θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου καθώς και προτάσεις για τη βελτίωσή του.

Πίνακας 1

Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία	Ολοήμερα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου
1 ^ο Δ.Σ. Περάματος	61 ^ο Δ.Σ. Κολωνού
7 ^ο Δ.Σ. Περάματος	11 ^ο Δ.Σ. Αγ.Νικολάου
27 ^ο Δ.Σ. Κυψέλης	Δ.Σ. Φιλοθέης
30 ^ο Δ.Σ. Κυψέλης	
138 ^ο Δ.Σ. Πετραλώνων	
76 ^ο Δ.Σ. Πετραλώνων	
129 ^ο Δ.Σ. Αθηνών	
5 ^ο Δ.Σ. Γαλασίου	
2 ^ο Δ.Σ. Μελισσίων	
1 ^ο Δ.Σ. Αιγάλαιω	

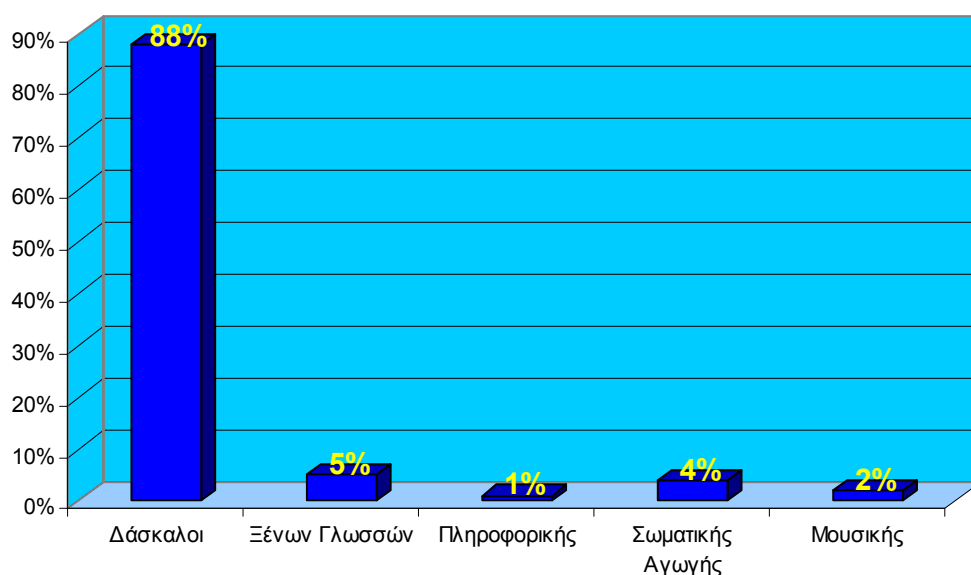
Πίνακας 1: Ολοήμερα Σχολεία που έλαβαν μέρος στην έρευνα

2.2. Περιγραφή του δείγματος

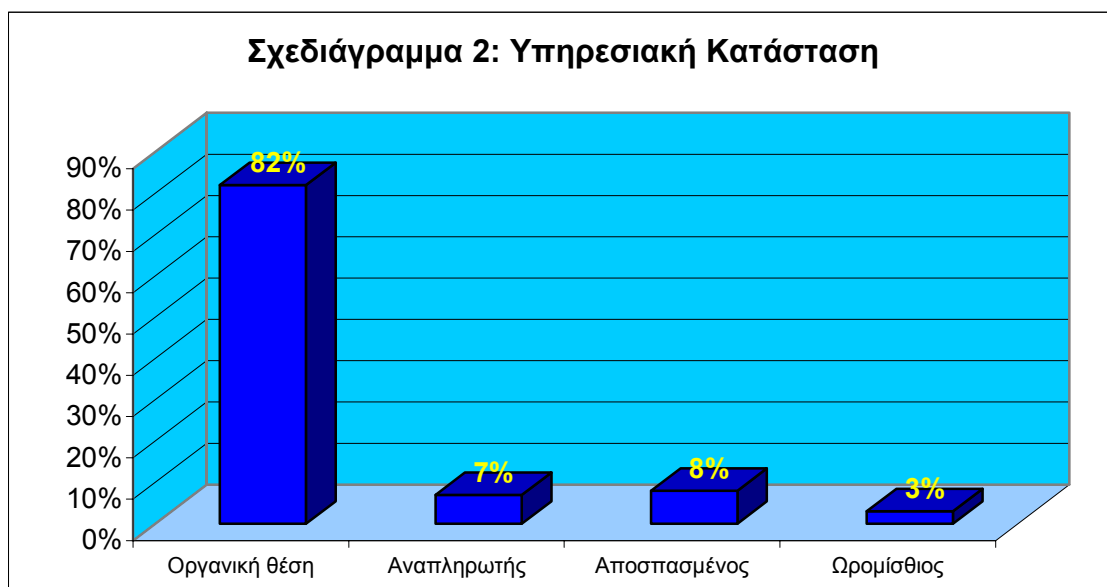
Συνολικά δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς 167 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα 100.

Σύμφωνα με την έρευνα, από τους 100 εκπαιδευτικούς που απάντησαν, 88 ήταν δάσκαλοι, 5 καθηγητές ξένων γλωσσών, 4 καθηγητές Σωματικής Αγωγής, 2 καθηγητές Μουσικής και 1 καθηγητής Πληροφορικής (Σχεδιάγραμμα 1).

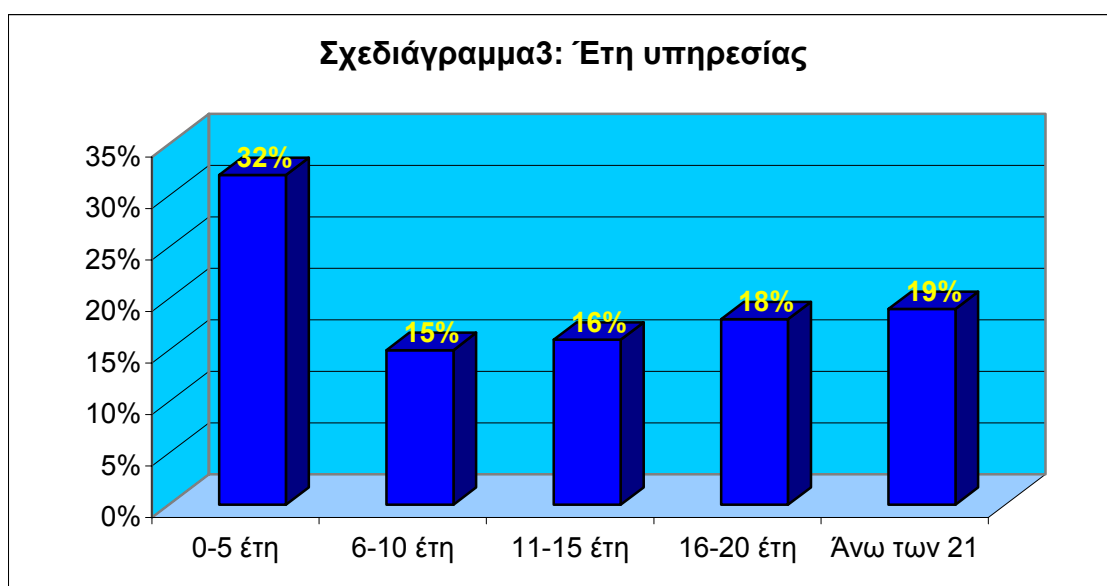
Σχεδιάγραμμα 1:Ειδικότητα



Η υπηρεσιακή κατάστασή τους ήταν: 82% με οργανική θέση, 7% αποσπασμένοι από άλλα σχολεία, 8% αναπληρωτές και 3% ωρομίσθιοι (Σχεδιάγραμμα 2), ενώ όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας τους, οι 32 ήταν νέοι

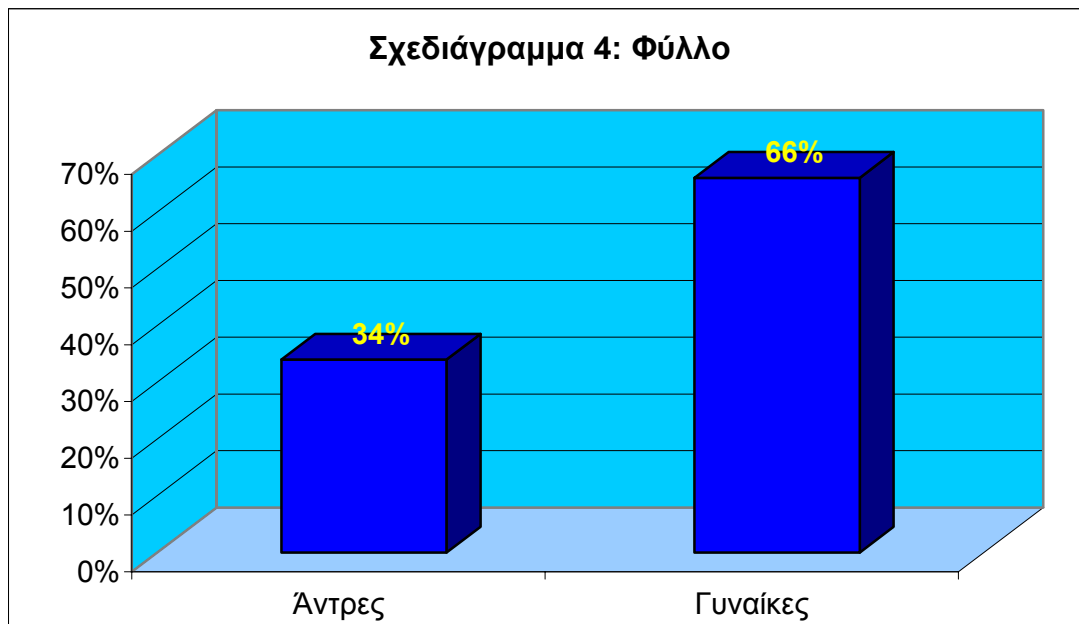


εκπαιδευτικοί με 0 -5 έτη υπηρεσίας, οι 15 είχαν 6 -10 έτη υπηρεσίας, οι 16 από 11 -15 έτη υπηρεσίας, οι 18 από 15 -20 έτη και οι 19 από 20 έτη και πάνω(Σχεδιάγραμμα3).

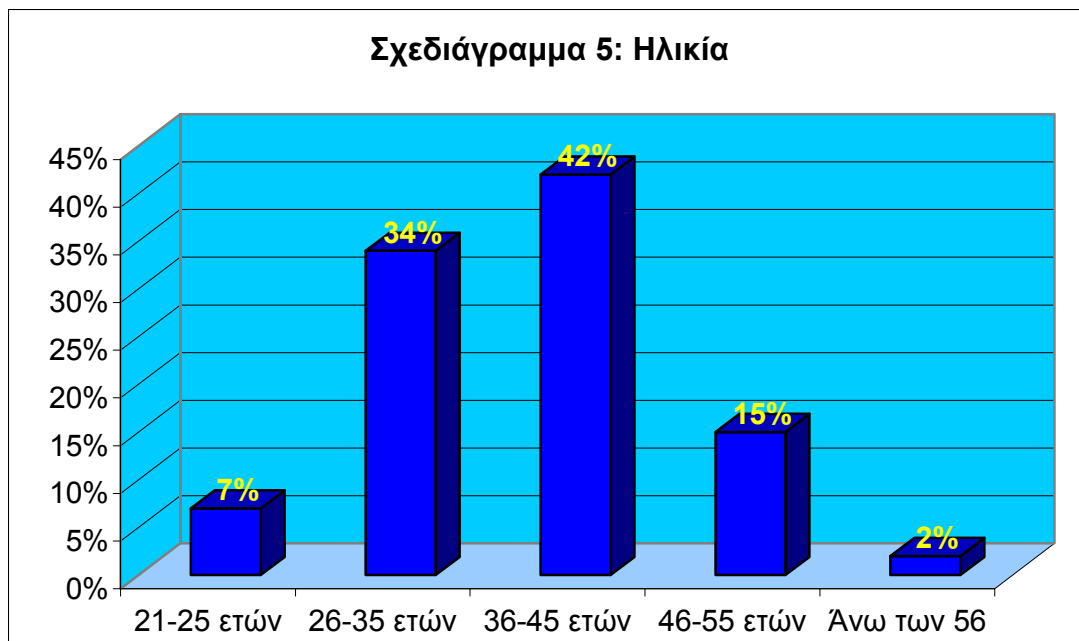


Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 34 ήταν άντρες και οι 66 γυναίκες(Σχεδιάγραμμα 4), ηλικίας 21-25 ετών το 7%, 26-35 ετών το 34%, 36-45 ετών το 42% 46-55 ετών το 15% και 55 ετών και πάνω το

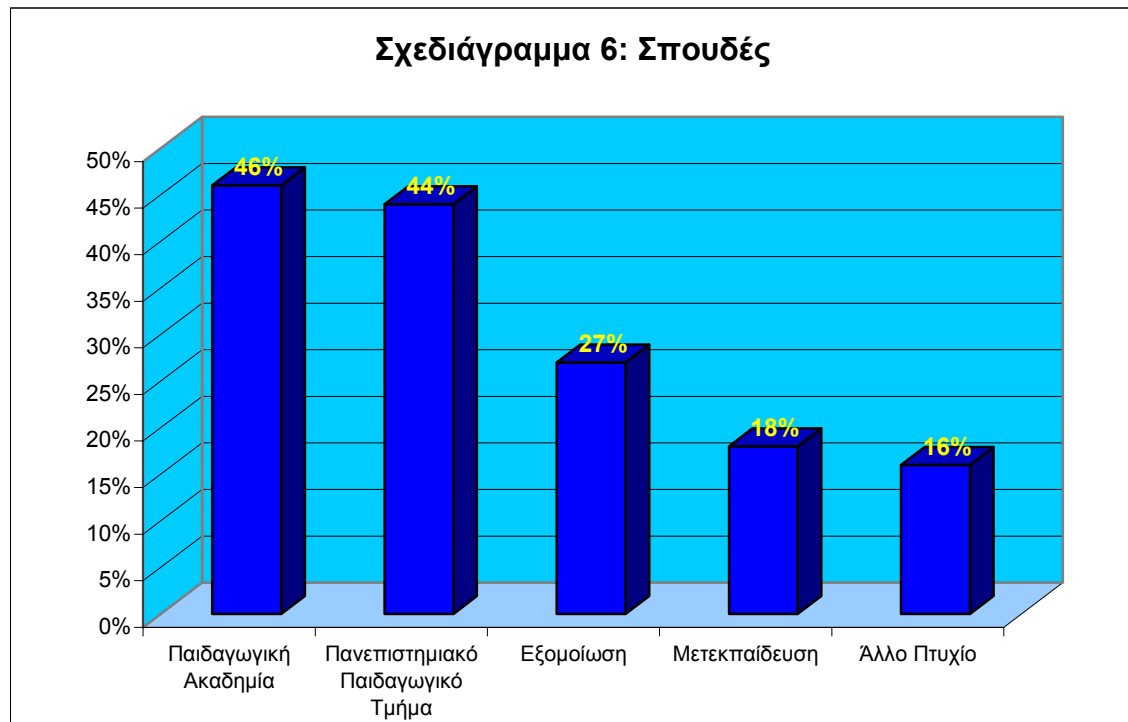
2%(Σχεδιάγραμμα 5), ενώ 33 ήταν άγαμοι, 62 έγγαμοι, 2 χήροι και 3 διαζευγμένοι.



Επίσης, από τα 100 ερωτηματολόγια που επιστράφηκαν αποδεικνύεται ότι οι 46 εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, οι 44 εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Πανεπιστημιακού τμήματος, 18 είχαν μετεκπαιδευτεί στο Μ.Δ.Δ.Ε και οι 16 είχαν άλλο πτυχίο, ενώ 26 δάσκαλοι από

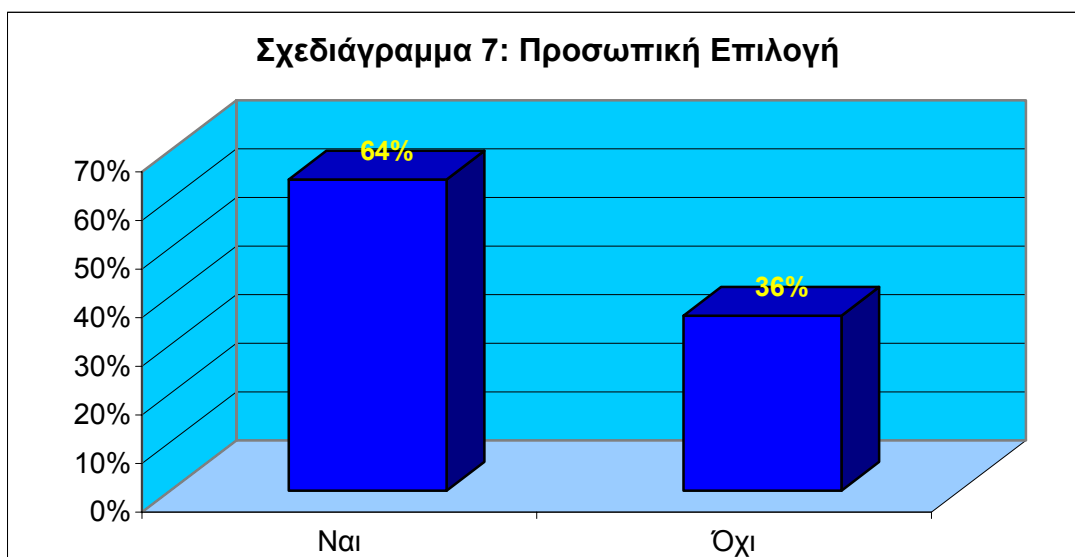


τους 46 της παιδαγωγικής Ακαδημίας είχαν κάνει εξομοίωση του πτυχίου τους από Πανεπιστημιακά Παιδαγωγικά τμήματα(Σχεδιάγραμμα 6).

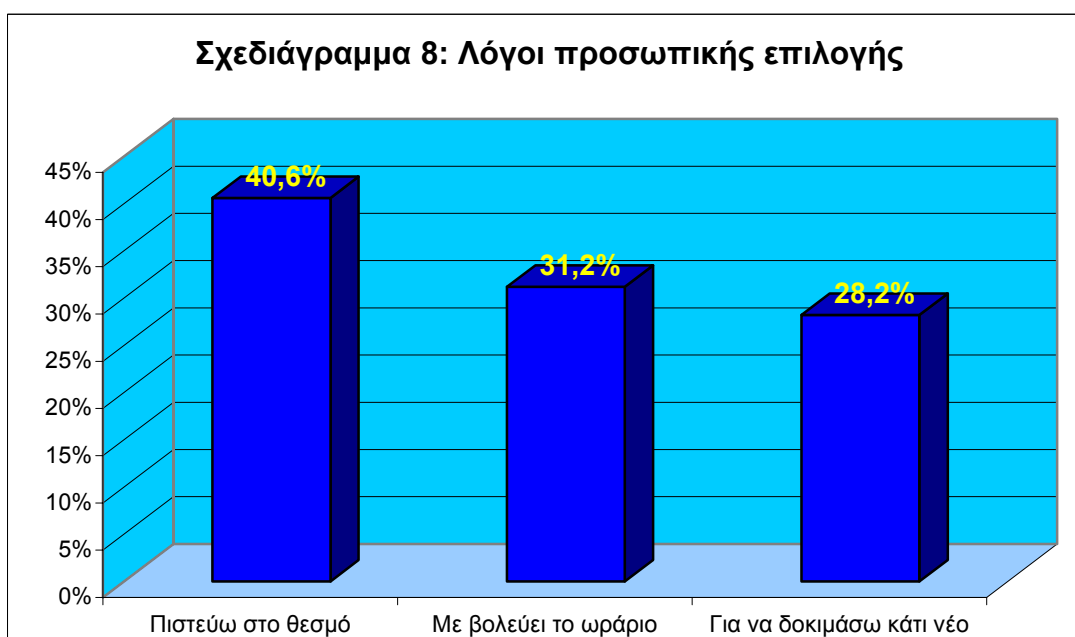


3. Περιγραφική ανάλυση ειδικών ερωτήσεων

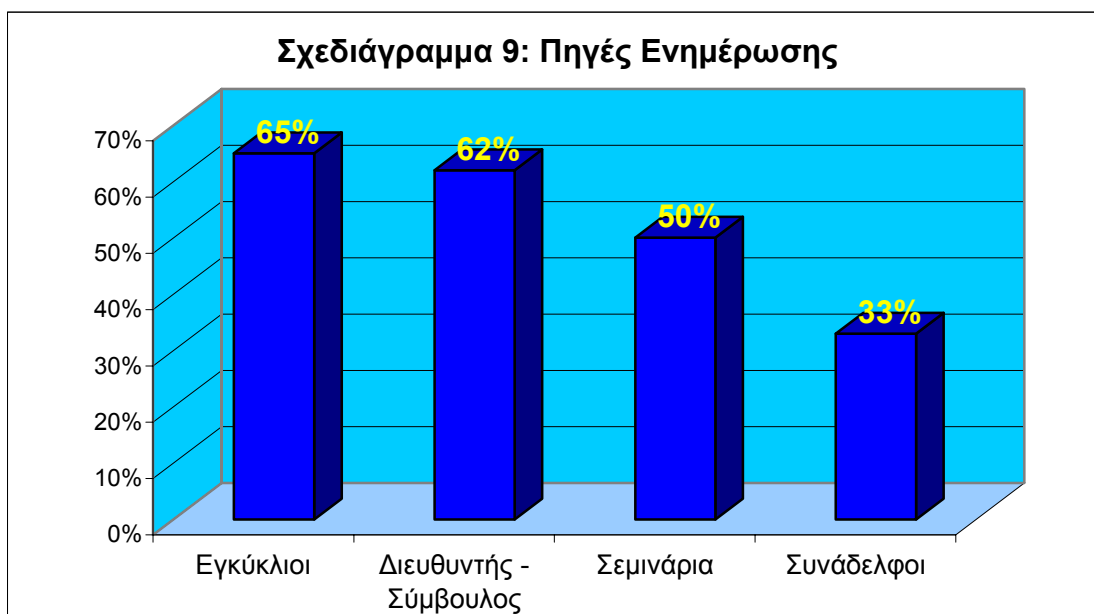
Από τους 100 εκπαιδευτικούς, οι 36 απάντησαν ότι η εργασία τους στο ολόήμερο σχολείο δεν αποτελεί προσωπική τους επιλογή, ενώ οι 64 απάντησαν ότι εργάζονται σε ολόήμερο σχολείο από επιλογή τους (Σχεδιάγραμμα 7). Από αυτούς, οι 26(ποσοστό 40,6%) δηλώνουν ότι ο λόγος



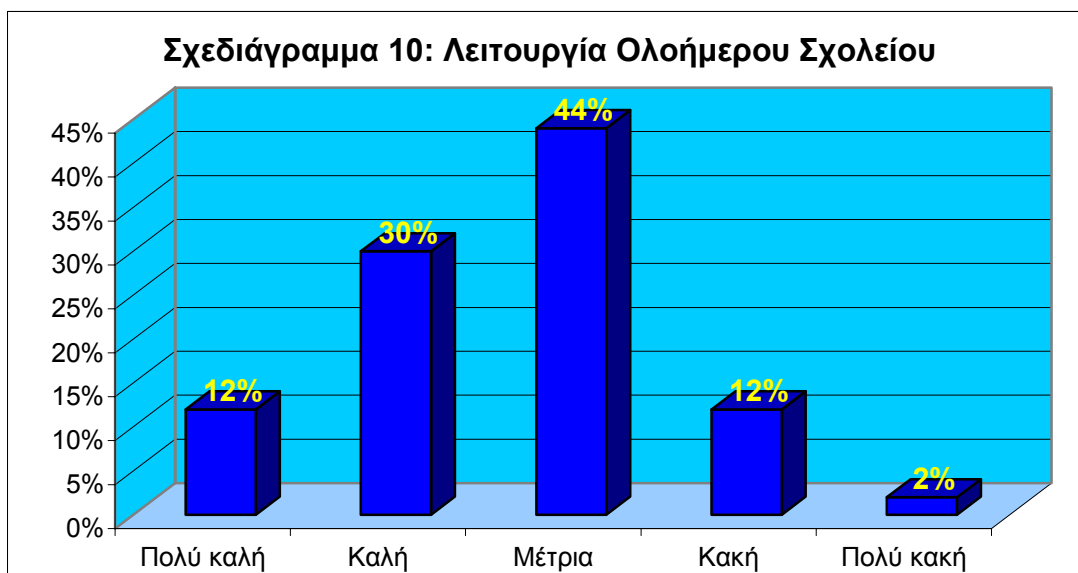
της επιλογής τους είναι η πίστη τους στο θεσμό, οι 20(31,2%) επιλέγουν το ολοήμερο σχολείο επειδή τους βολεύει το ωράριο, και 18(28,2%) για να δοκιμάσουν κάτι νέο(Σχεδιάγραμμα 8).



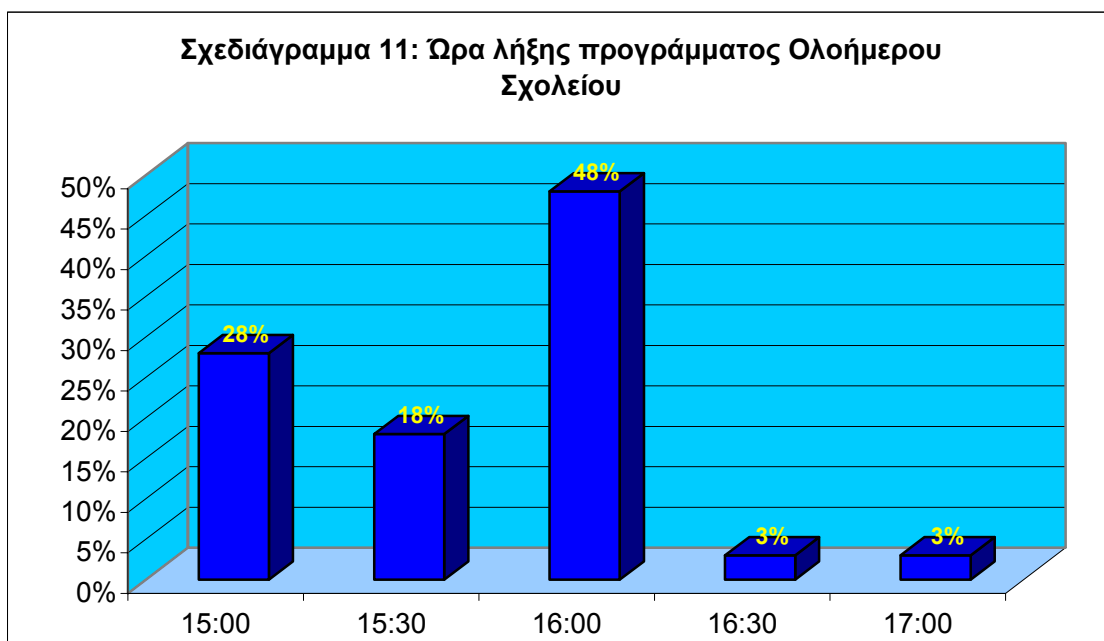
Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι είναι ενημερωμένοι για τους σκοπούς του ολοήμερου σχολείου και η ενημέρωσή τους αυτή πηγάζει: 65% από εγκυκλίους, 62% από τον Διευθυντή ή τον σύμβουλο του σχολείου, 50% από σεμινάρια και 33% από συναδέλφους(Σχεδιάγραμμα 9).



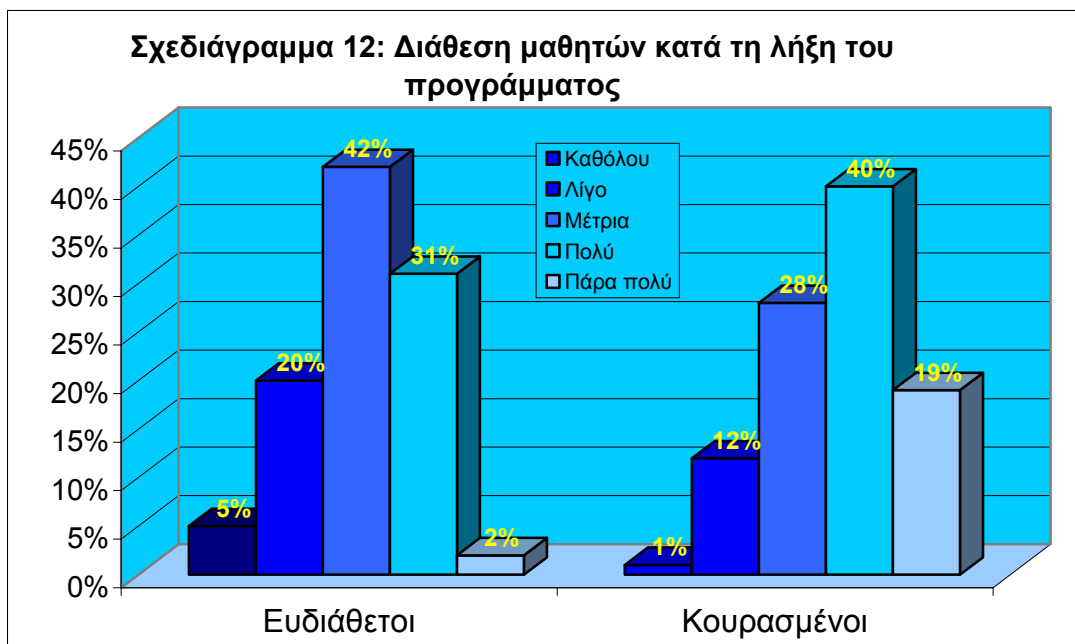
Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, με ποσοστό 44%, θεωρεί τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου μέτρια, στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας, και ακολουθούν όσοι πιστεύουν ότι είναι καλή ,με ποσοστό 30%, πολύ καλή 12%, κακή 12% και πολύ κακή μόλις 2%(Σχεδιάγραμμα 10).



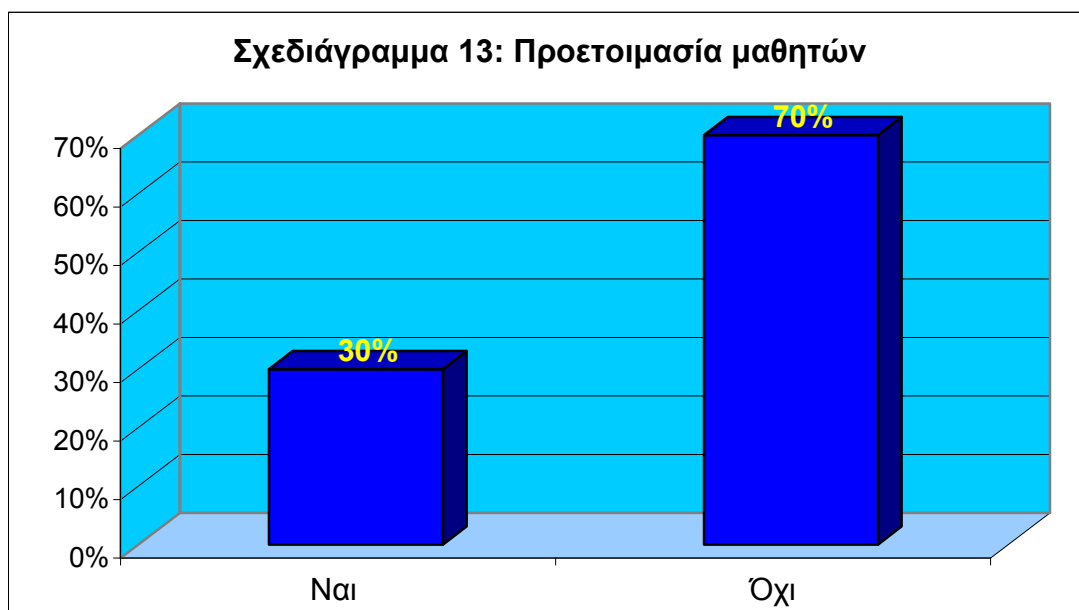
Η κατάλληλη ώρα λήξης του προγράμματος είναι, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, 16:00 με ποσοστό 48% ή 15:00 με ποσοστό 28%. Το 18% απάντησε ότι η κατάλληλη ώρα λήξης είναι 15:30 και μόνο το 3% 16:30 ή 17:00 (Σχεδιάγραμμα 11).



Κατά τη λήξη του προγράμματος, σύμφωνα με τη γνώμη των δασκάλων τους, οι μαθητές παρουσιάζονται πολύ κουρασμένοι(40%) και μέτρια ευδιάθετοι(42%), (Σχεδιάγραμμα 12).

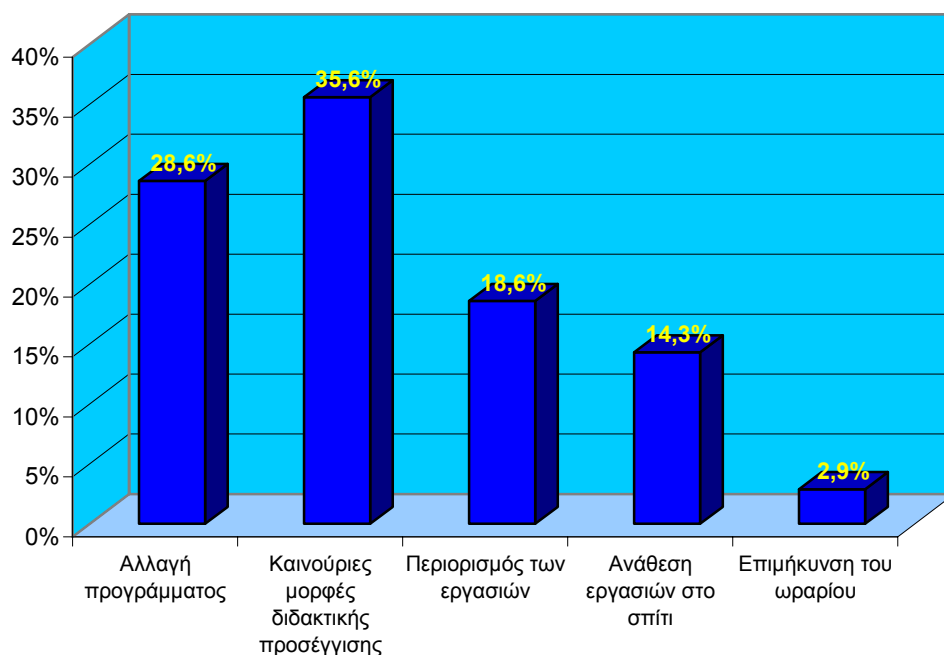


Το 70% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο χρόνος παραμονής στο σχολείο δεν επαρκεί για την προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα, έναντι του 30% που πιστεύει ότι επαρκεί(Σχεδιάγραμμα 13).



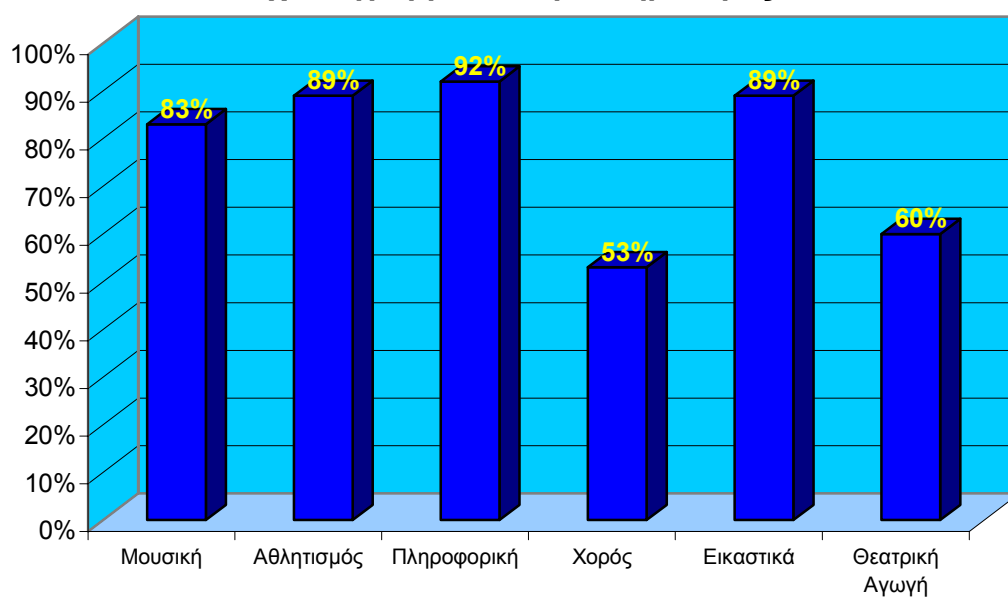
Το 35,6% των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι ο χρόνος δεν είναι αρκετός, πιστεύουν ότι η λύση στο πρόβλημα αυτό είναι η εφαρμογή νέων μεθόδων διδακτικής προσέγγισης, το 28,6% προτείνουν αλλαγή του προγράμματος, 18,6% περιορισμό των εργασιών, σε αντίθεση με το 14,3% που προτείνει ανάθεση εργασιών στο σπίτι. Μόλις 2 στους 70 εκπαιδευτικούς (με ποσοστό 2,9%) θεωρούν ότι χρειάζεται επιμήκυνση του προγράμματος (Σχεδιάγραμμα 14).

Σχεδιάγραμμα 14: Προετοιμασία των μαθητών - Προτάσεις

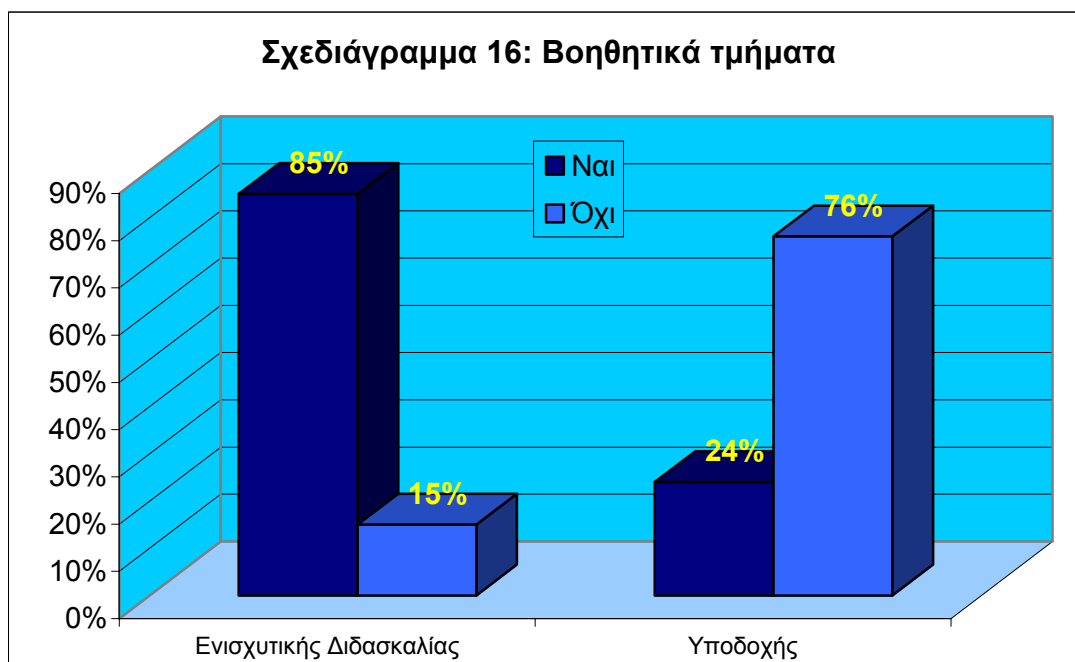


Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, απάντησε ότι το σχολείο που εργάζονται προσφέρει κατά τη μεταμεσημβρινή ζώνη, μαθήματα πληροφορικής(92%), Σωματικής αγωγής(89%), εικαστικών(89%) και μουσικής(83%), ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που απάντησαν ότι διδάσκονται μαθήματα θεατρικής αγωγής(60%), και χορού(53%),(Σχεδιάγραμμα15),

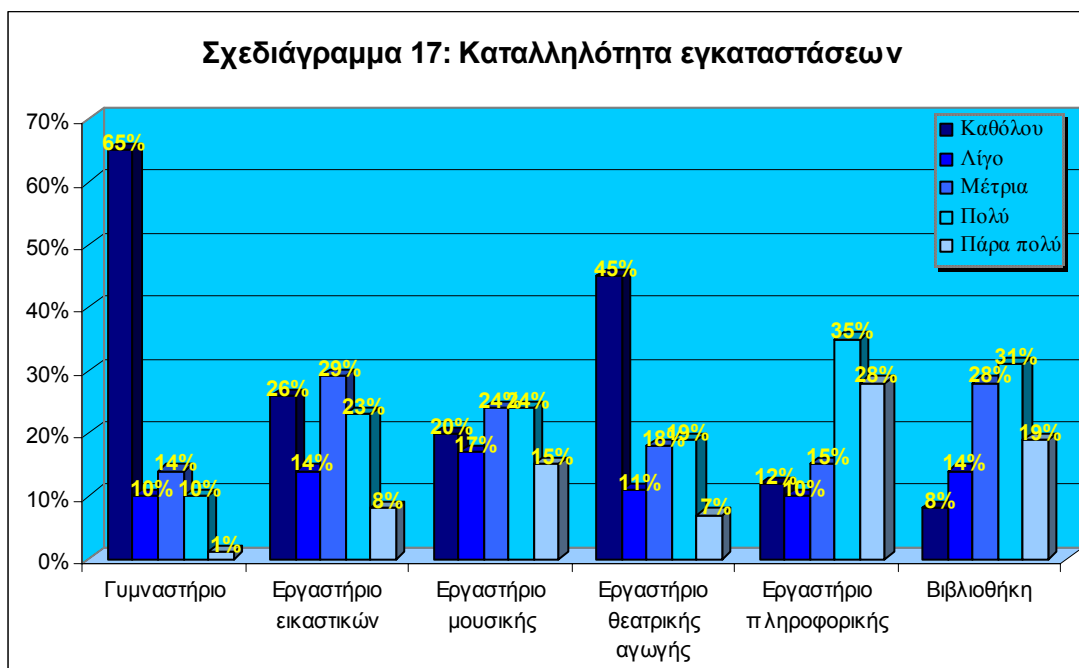
Σχεδιάγραμμα 15: Δραστηριότητες



Το 85% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι στο σχολείο τους λειτουργεί τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας και το 15% ότι δε λειτουργεί, σε αντίθεση με το 76% που απαντούν ότι δε λειτουργεί τμήμα υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ μόνο το 24% ότι το σχολείο τους παρέχει αυτή τη δυνατότητα(Σχεδιάγραμμα 16).

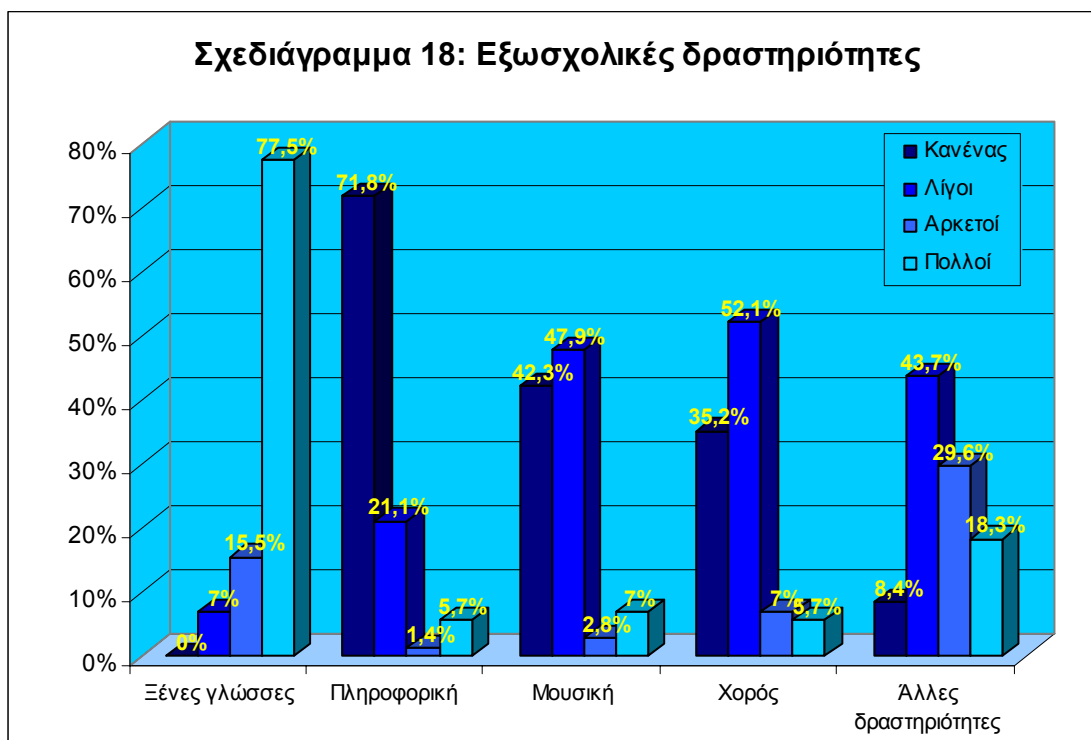


Στην ερώτηση για την καταλληλότητα των χώρων του ολοήμερου σχολείου, το 65% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι το γυμναστήριο στο σχολείο τους είναι ακατάλληλο για χρήση, με μόλις το 1% να απαντά ότι είναι πάρα πολύ κατάλληλο . Στα εργαστήρια των εικαστικών οι απαντήσεις μοιράζονται μεταξύ του 'μέτρια' (29%), του 'καθόλου' (26%) και του 'πολύ' (23%). Τα εργαστήρια μουσικής παρουσιάζουν καλύτερη εικόνα με το 24% να απαντά πως η καταλληλότητά τους είναι μέτρια και το ίδιο ποσοστό καλή.



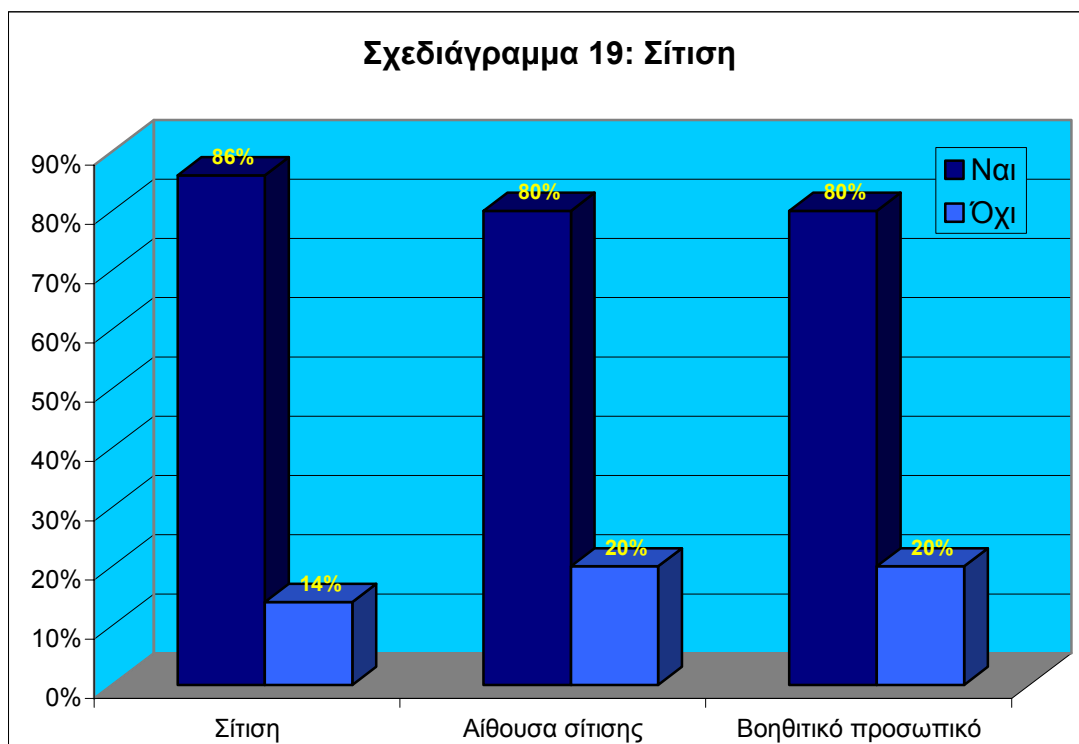
Καθόλου κατάλληλα δεν θεωρούνται και τα εργαστήρια θεατρικής αγωγής με ποσοστό 45%. Η κατάσταση παρουσιάζεται πολύ βελτιωμένη στα εργαστήρια πληροφορικής, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό απαντά ότι η καταλληλότητά του βρίσκεται σε μεγάλο επίπεδο (35%), με το 28% να θεωρεί τα εργαστήρια αυτά πάρα πολύ κατάλληλα. Μέτρια, τέλος παρουσιάζεται η κατάσταση στις βιβλιοθήκες των ολοήμερων σχολείων (Σχεδιάγραμμα 17).

69 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι μαθητές τους παρακολουθούν στο σύνολό τους εξωσχολικές δραστηριότητες (ποσοστό 69%), 18 απάντησαν ότι δε γνωρίζουν, ενώ μόνο 3, ότι οι μαθητές τους δεν παρακολουθούν εξωσχολικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές είναι κατά κύριο λόγο οι ξένες γλώσσες, αφού το 77,5% των εκπαιδευτικών απάντησαν ότι πολλοί μαθητές τους παρακολουθούν φροντιστήρια ξένων γλωσσών,

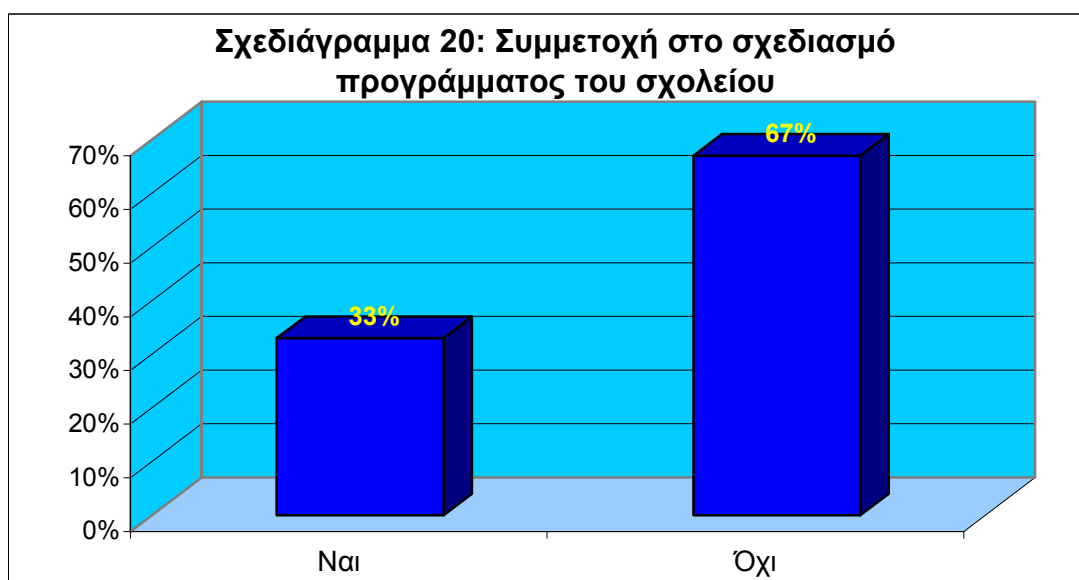


ενώ λίγοι είναι οι μαθητές που παρακολουθούν πληροφορική(21,1%), μουσική(47,9%) και χορό(52,1%),(Σχεδιάγραμμα 18).

Στο θέμα της σίτισης των μαθητών στο σχολείο, το 86% των ερωτηθέντων απάντησαν πως οι μαθητές τους σιτίζονται στο σχολείο, στο οποίο σύμφωνα με το 80% των ερωτηθέντων υπάρχει αίθουσα σίτισης και βοηθητικό προσωπικό(Σχεδιάγραμμα19).

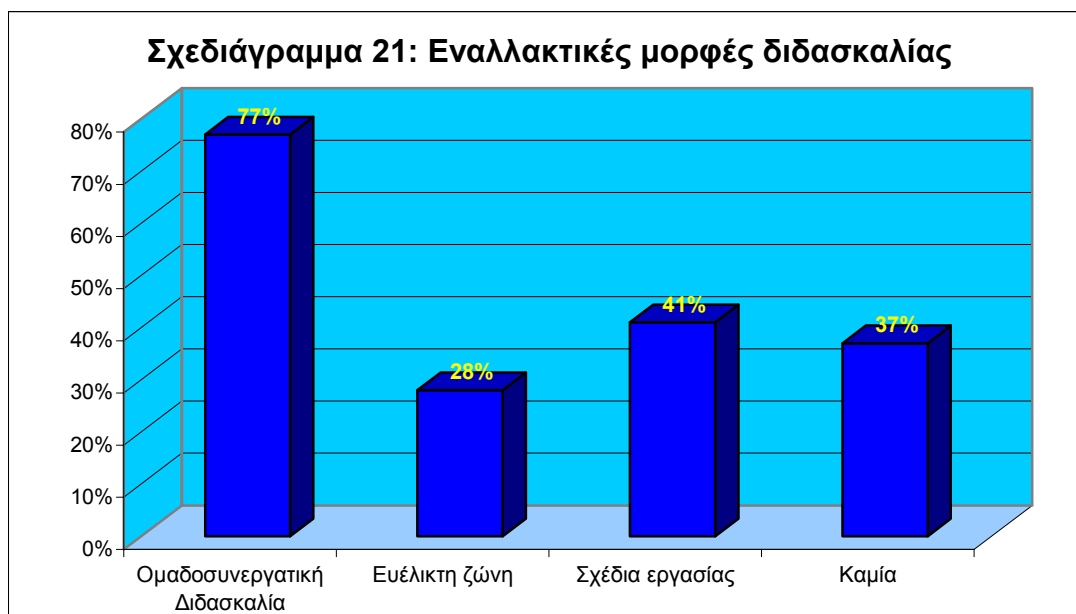


Στο σχεδιασμό του προγράμματος της σχολικής τους μονάδας συμμετείχε το 33% των εκπαιδευτικών, ενώ το 67% δεν είχε συμμετοχή σε αυτόν(Σχεδιάγραμμα 20).

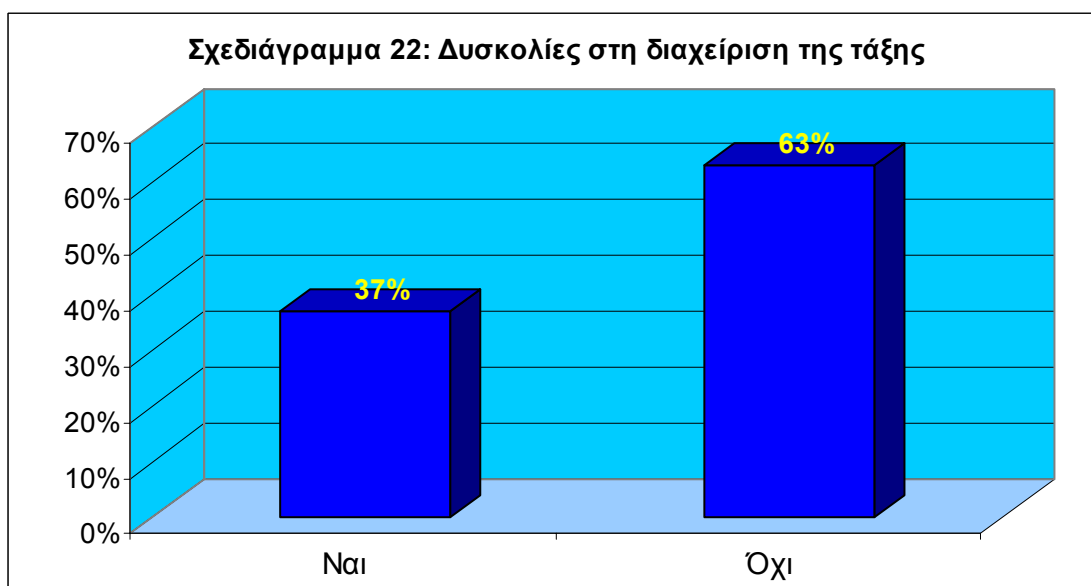


Η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας έχει χαρακτηριστεί απαραίτητη για τη σωστή λειτουργία του ολοήμερου σχολείου. Για το λόγο αυτό, το 77% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τη μέθοδο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, το 41% χρησιμοποιεί τα σχέδια

εργασίας(project) και το 28% την ευέλικτη ζώνη. Ένα ποσοστό της τάξης του 37% απάντησε ότι δε χρησιμοποιεί νέες διδακτικές μεθόδους (Σχεδιάγραμμα 21).



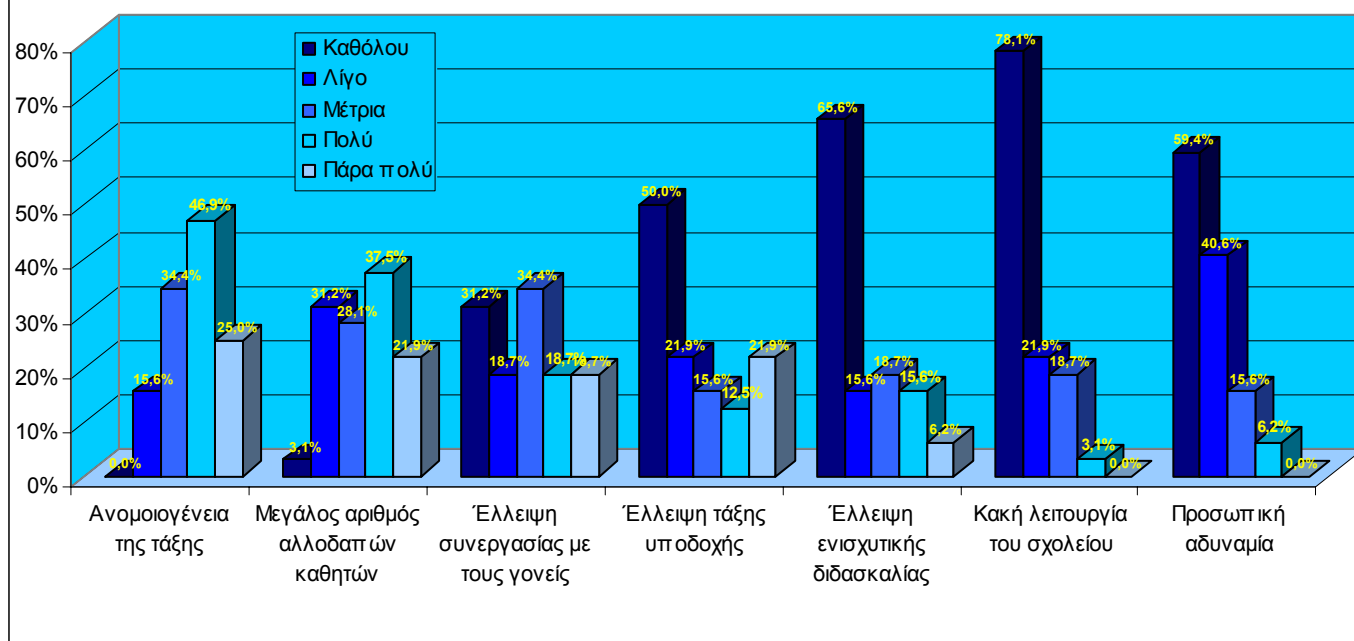
Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με ποσοστό 63% δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαχείριση της τάξης τους, ενώ το υπόλοιπο 37% απάντησαν πως αντιμετωπίζουν δυσκολίες(Σχεδιάγραμμα 22).



Οι δυσκολίες αυτές ποικίλουν από άτομο σε άτομο. Το 46,9% θεωρεί πολύ σημαντικό πρόβλημα την ανομοιογένεια της τάξης και το 37,5% το μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών. Μέτρια φαίνεται να επηρεάζει τους δασκάλους και η έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς. Το 34,4% απαντά ότι τα

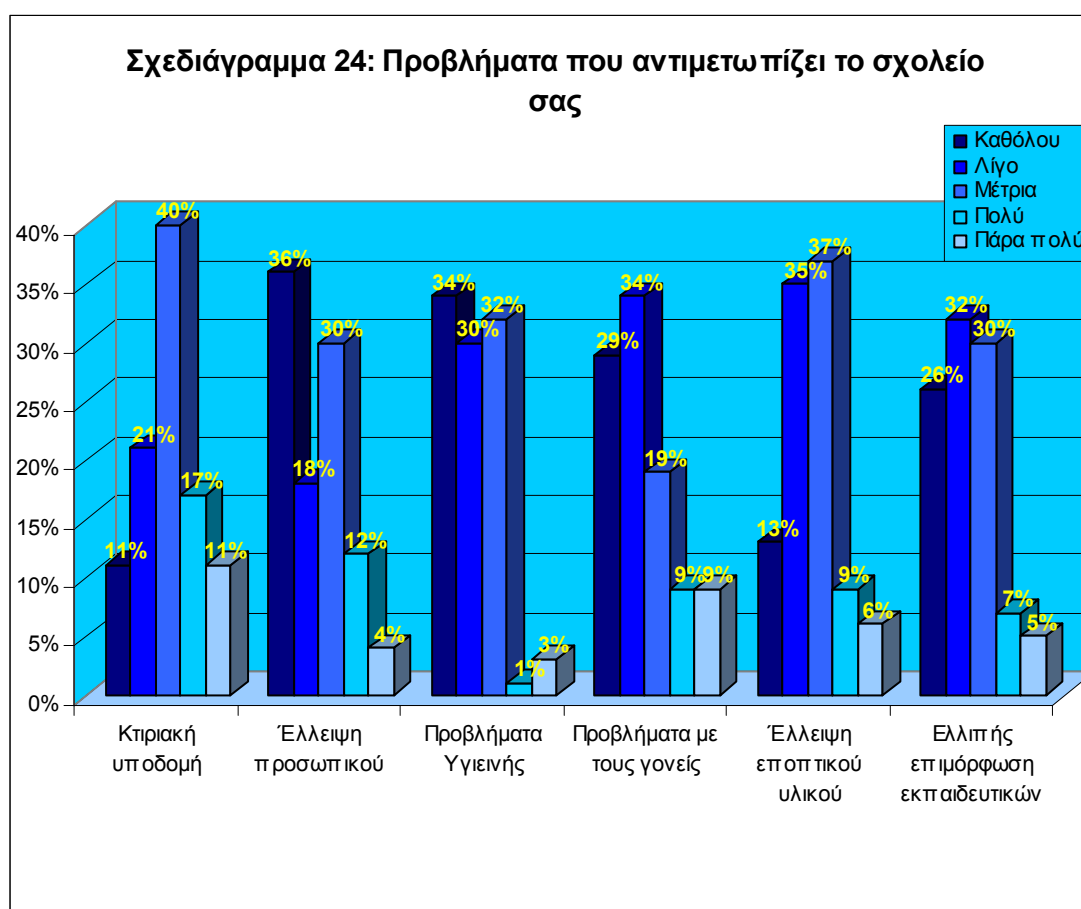
προβλήματα με τους γονείς είναι μέτρια, ακολουθούν με 31,2% οι εκπαιδευτικοί που δεν αντιμετωπίζουν τέτοια προβλήματα, και από 18,7% απαντούν λίγο, πολύ και πάρα πολύ. Η έλλειψη τάξης υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας δεν φαίνεται να προκαλούν δυσκολίες με ποσοστό 50% και 66,8% αντίστοιχα. Προβλήματα δε δημιουργεί και η λειτουργία του σχολείου. Τέλος, το 40,8% θεωρεί ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην τάξη οφείλονται λίγο και σε προσωπική του αδυναμία, το 16,8% δίνει μέτρια ευθύνη στον εαυτό του και το 6,2% θεωρεί ότι φέρει μεγάλη ευθύνη. Το 68,4% δε θεωρεί ότι η προσωπική του αδυναμία του προκαλεί προβλήματα(Σχεδιάγραμμα 23).

Σχεδιάγραμμα 23: Δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης



Στην ερώτηση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές μονάδες. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται σχετικά ενθαρρυντικές, αφού το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δε θεωρεί ότι το σχολείο τους αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα. Συγκεκριμένα το 40% απαντά ότι αντιμετωπίζει μέτριο πρόβλημα κτιριακής υποδομής, το 30% επίσης μέτριο πρόβλημα έλλειψης προσωπικού και το 34% λίγα προβλήματα με τους γονείς. Θετικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι μόνο το 3% απαντά ότι το σχολείο ότι αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα υγιεινής, ενώ το 34% δηλώνει ότι δεν αντιμετωπίζει καθόλου προβλήματα αυτού του είδους. Το 37% απαντά ότι

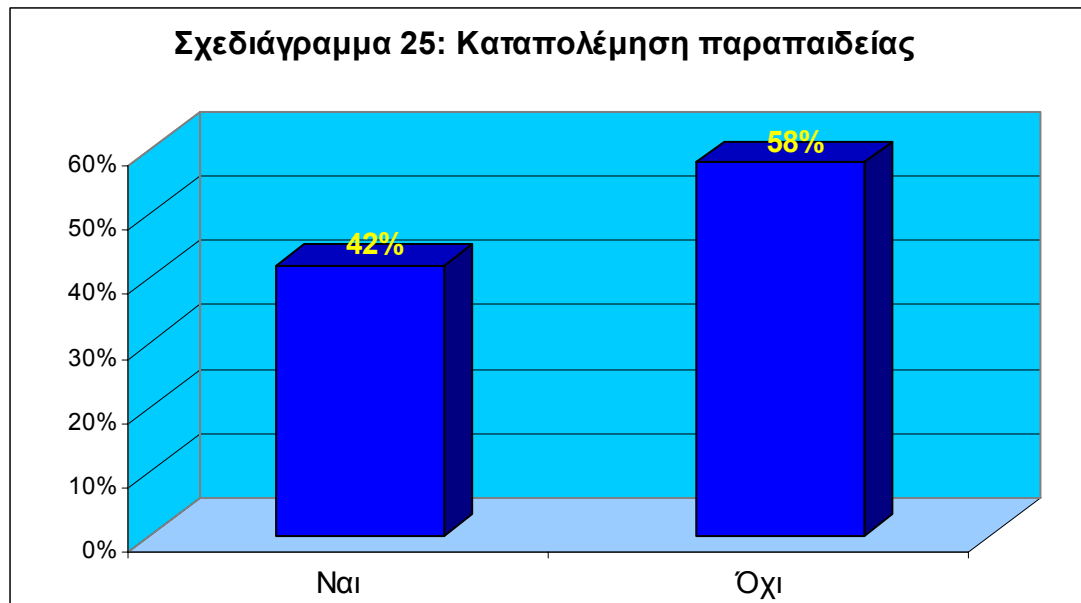
υπάρχει μέτριο πρόβλημα με την έλλειψη εποπτικού υλικού και τέλος, μέτριο παρουσιάζεται και το πρόβλημα της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με το 30% να απαντά μέτρια και το 32% λίγο(Σχεδιάγραμμα24).



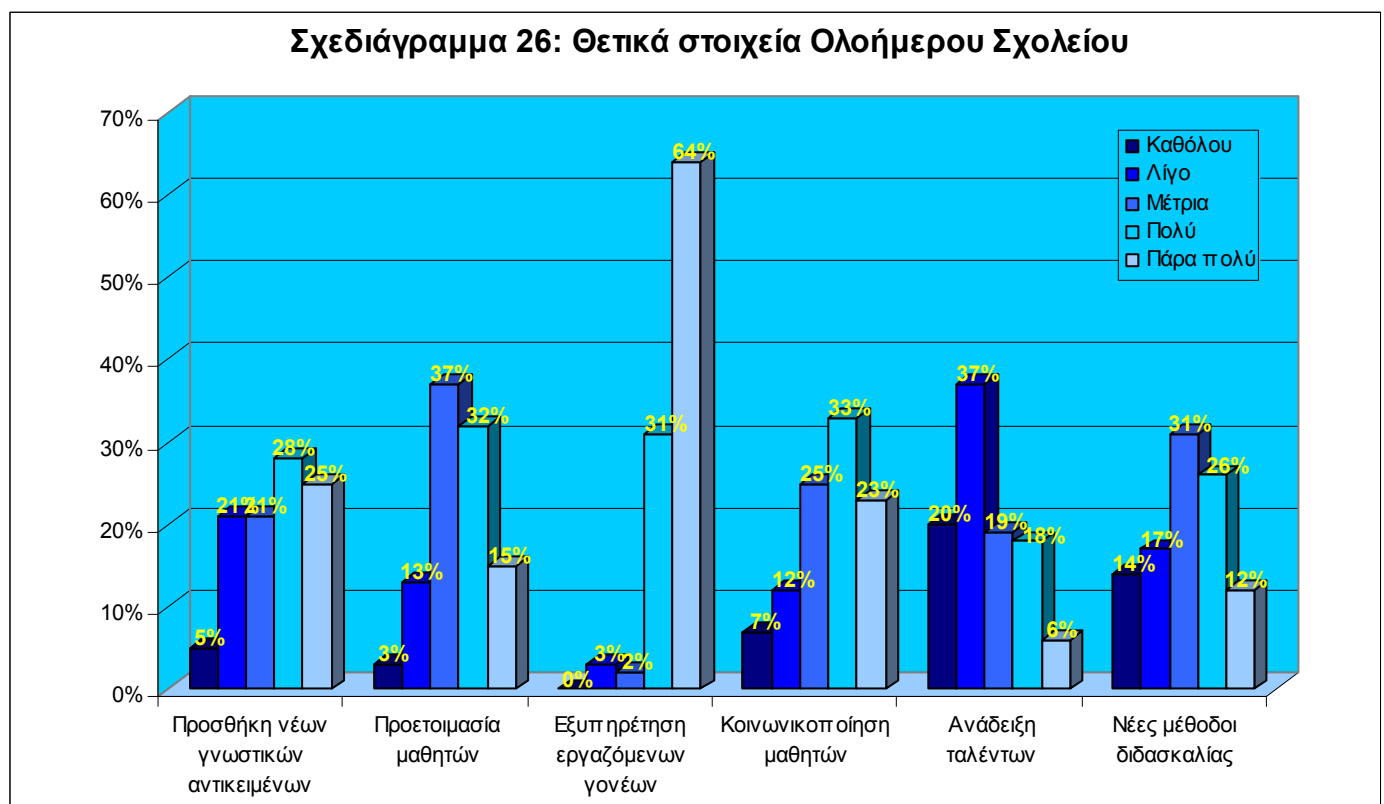
Αρνητικό θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 52% απαντούν ότι το ολοήμερο σχολείο δεν μπορεί να καταπολεμήσει την παραπαιδεία σε αντίθεση με το 48% που πιστεύει ότι έχει αυτή τη δυνατότητα(Σχεδιάγραμμα25).

Αναφορικά με τα θετικά στοιχεία του ολοήμερου σχολείου, το 64% θεωρεί πάρα πολύ θετικό στοιχείο την εξυπηρέτηση των εργαζόμενων γονέων. Πολύ θετική, με ποσοστό 28% θεωρείται και η προσθήκη νέων

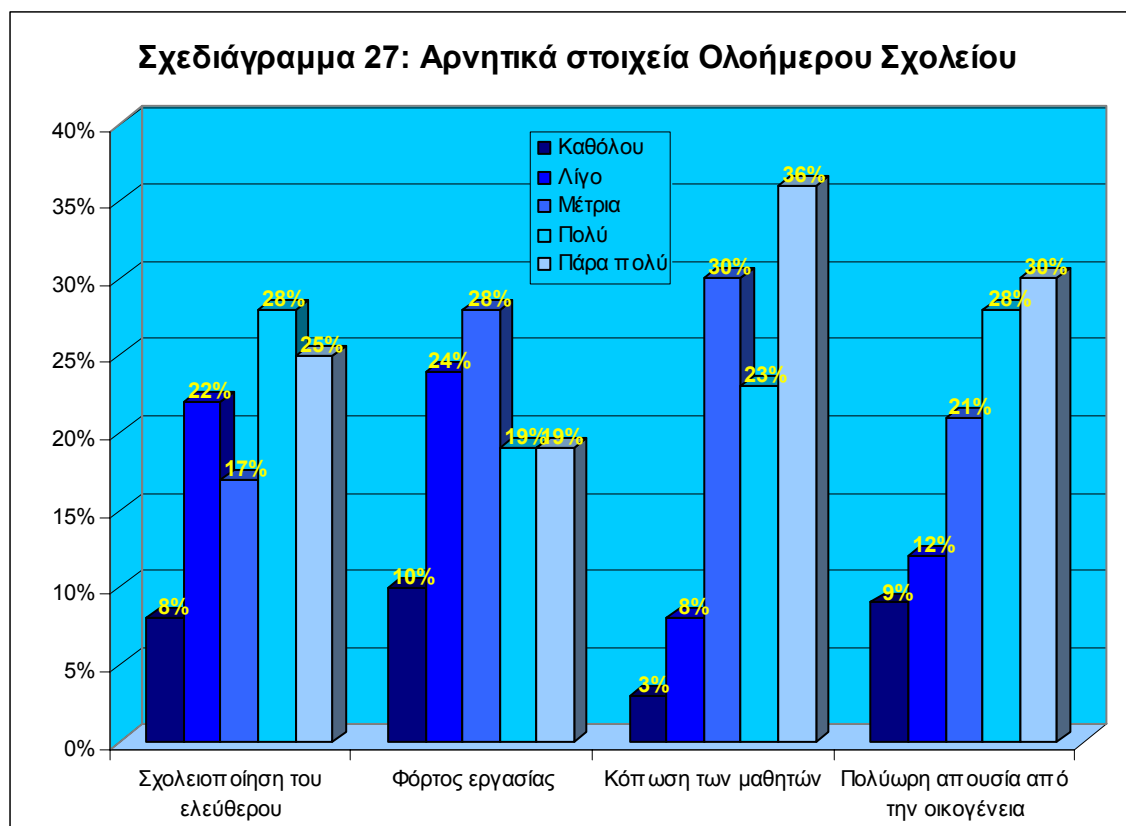
γνωστικών αντικειμένων, ενώ η προετοιμασία των μαθητών με 37% και η χρήση νέων μεθόδων διδασκαλίας με 31% χαρακτηρίζονται μετρίως θετικά.



Τέλος λίγο θετική με ποσοστό 37% χαρακτηρίζεται η ανάδειξη ταλέντων μέσω των δραστηριοτήτων που προσφέρει το ολοήμερο σχολείο(Σχεδιάγραμμα 26).



Πάρα πολύ αρνητικά στοιχεία θεωρούνται η κόπωση των μαθητών με ποσοστό 36% και η πολύωρη απουσία τους από την οικογένεια με ποσοστό 30%. Ο φόρτος εργασίας χαρακτηρίζεται ως μέτρια αρνητικό στοιχείο με ποσοστό 28% και τέλος η σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου φαίνεται να αποτελεί πολύ αρνητικό στοιχείο με 28% (Σχεδιάγραμμα 27).



Τέλος η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απαντά ότι ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έχει τη δυνατότητα να συνεχίσει να υπάρχει και να βελτιώνεται στο μέλλον με ποσοστό 84%, σε αντίθεση με το 16% που θεωρεί ότι ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου δεν έχει τη δυνατότητα αυτή(Σχεδιάγραμμα 28).



4. Συσχετίσεις

Στο παρακάτω κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα από διασταυρώσεις μεταβλητών, που έγιναν με σκοπό να βρεθούν πιθανές, ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ τους. Αναλυτικά, φαίνονται τα ποσοστά από πίνακες διπλής εισόδου, ενώ γίνεται και έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 (chi-square) σε μεταβλητές που αφορούν τους ερωτηθέντες και τον τρόπο λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου. Οι τιμές του p-value είναι μικρότερες από 0,050, χαρακτηρίζοντας τις μεταβλητές ως εξαρτημένες.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και του κατά πόσο πιστεύουν ότι ο χρόνος παραμονής στο ολοήμερο σχολείο είναι επαρκής για την προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα, οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο χρόνος παραμονής δεν είναι αρκετός, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία πιστεύουν το αντίθετο. Ενδεικτικά, από το 41% των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι είναι ηλικίας 21-35 ετών, το 78% πιστεύει ότι ο χρόνος παραμονής στο ολοήμερο σχολείο είναι ανεπαρκής, ενώ μόλις το 22% θεωρεί ότι οι μαθητές προετοιμάζονται κατάλληλα. Αντιθέτως, από το 15% των εκπαιδευτικών ηλικίας πάνω από 46 ετών, το 11% πιστεύει στην επάρκεια του χρόνου παραμονής στο ολοήμερο σχολείο, ενώ το 6% παραθέτει αντίθετη άποψη(Πίνακας 2).

Πίνακας 2

			Προετοιμασία Μαθητών		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Ηλικία	21-35 ετών	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	9 22% 9%	32 78% 32%	41 100% 41%
	36-45 ετών	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	10 23,8% 10%	32 76,2% 32%	42 100% 42%
	Πάνω από 46	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	11 61,7% 11%	6 35,5% 6%	17 100% 17%
Σύνολο		Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	30 30% 30%	70 70% 70%	100 100% 100%

Η τιμή του Pearson chi-square =11,782, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value= 0,003.

Σχέση παρουσιάζεται και μεταξύ της θέσης που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη λειτουργία του θεσμού του ολοήμερου σχολείου στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας και στη δυνατότητά του να συνεχίσει να υπάρχει και να εξελίσσεται στο μέλλον. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχει χαρακτηρίσει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου “καλή” πιστεύει ότι η ύπαρξη του ολοήμερου σχολείου μπορεί να συνεχιστεί και στο μέλλον με επιτυχία με ποσοστό 95,2% , όπως και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έχουν απαντήσει ότι η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είναι “μέτρια”(84,1% από 37 εκπαιδευτικούς). Από την άλλη πλευρά, από το 14% των εκπαιδευτικών που θεωρούν “κακή” τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, το 7% πιστεύει ότι μπορεί να λειτουργήσει στο μέλλον, ενώ το 7% ότι στερείται της δυνατότητας αυτής(Πίνακας 3).

Πίνακας 3

			Προοπτική για το μέλλον		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου	Καλή	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	40 95,2% 40%	2 4,8% 2%	42 100% 42%
	Μέτρια	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	37 84,1% 37%	7 15,9% 7%	44 100% 44%
	Κακή	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	7 50% 7%	7 50% 7%	14 100% 14%
Σύνολο		Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	84 84% 84%	16 16% 16%	100 100% 100%

Η τιμή του Pearson chi-square =15,989, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value= 0,000.

Αναφορικά με τις ερωτήσεις που σχετίζονται με το αν ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου μπορεί να καταπολεμήσει την παραπαιδεία και την προετοιμασία των μαθητών στα πλαίσια του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου, οι 24 από τους 42 εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι το ολοήμερο σχολείου μπορεί να καταπολεμήσει την παραπαιδεία, πιστεύουν ότι οι μαθητές προετοιμάζονται σωστά κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο ολοήμερο σχολείο, ενώ οι 52 από τους 58 που απάντησαν ότι η παραπαιδεία δεν μπορεί να καταπολεμηθεί από το ολοήμερο σχολείο, θεωρούν ότι ο

χρόνος παραμονής των μαθητών στο σχολείο δεν είναι αρκετός για την επαρκή προετοιμασία τους(Πίνακας 4).

Πίνακας 4

			Προετοιμασία Μαθητών		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Καταπολέμηση παραπαιδείας	Ναι	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	24 57,2% 24%	18 42,8% 18%	42 100% 42%
	Όχι	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	6 10,3% 6%	52 89,7% 52%	58 100% 58%
Σύνολο		Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	30 30% 30%	70 70% 70%	100 100% 100%

Η τιμή του Pearson chi-square =25,405, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value= 0,000.

Απόλυτη συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ των ετών υπηρεσίας του ερωτηθέντος και του κατά πόσο συμμετείχε ή όχι στο σχεδιασμό του προγράμματος της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, δεν συμμετείχαν στο σύνολό τους στο σχεδιασμό του προγράμματος, σε αντίθεση με όσους εργάζονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Πιο συγκεκριμένα, από 32 εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι έχουν 0-5 έτη υπηρεσίας, μόλις οι 4 συμμετείχαν στο σχεδιασμό του προγράμματος της σχολικής τους μονάδας. Παρόμοια ποσοστά συμμετοχής παρατηρούνται και στους εκπαιδευτικούς με 6-10 έτη υπηρεσίας (1 από 14) και 11-15 έτη (5 από 11). Η κατάσταση εξισορροπείται για όσους παρουσιάζονται να έχουν από 16-20 έτη υπηρεσίας, αφού οι 9 στους 18 συμμετείχαν στο σχεδιασμό και 9 όχι. Τέλος, οι 14 από τους 19 εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, φαίνονται να συμμετέχουν στο σχεδιασμό του προγράμματος της σχολικής τους μονάδας(Πίνακας 5).

Αρνητικά χαρακτηρίζεται το θέμα της ενημέρωσης από τους νεώτερους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους παλαιότερους. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί ηλικίας 21-35 ετών, απάντησαν σε ποσοστό 53,7% πως δεν ενημερώνονται από εγκυκλίους, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί 36-45 και άνω των 46 ετών απάντησαν αντίστοιχα με ποσοστά 87,5% και 58,8%, πως

ενημερώνονται από εγκυκλίους(Πίνακας 6). Παρόμοια εικόνα εμφανίζει και η ενημέρωση από σεμινάρια, με την συντριπτική πλειοψηφία των νεώτερων

Πίνακας 5

			Συμμετοχή στο σχεδιασμό του προγράμματος		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Έτη υπηρεσίας	0-5 έτη	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	4 12,4% 4%	28 87,5% 28%	32 100% 32%
	6-10 έτη	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	1 6,7% 1%	14 93,3% 14%	15 100% 15%
	11-15 έτη	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	5 31,2% 5%	11 68,8% 11%	16 100% 16%
	16-20 έτη	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	9 50% 9%	9 50% 9%	18 100% 18%
	Πάνω από 20 έτη	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	14 73,7% 14%	5 26,3% 5%	19 100% 19%
Σύνολο		Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	33 33% 33%	67 67% 67%	100 100% 100%

Η τιμή του Pearson chi-square =27,386, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value= 0,000.

εκπαιδευτικών ηλικίας 21-35 ετών να δηλώνουν πως δεν ενημερώνονται από σεμινάρια σε ποσοστό 68,3%, ενώ εκπαιδευτικοί ηλικίας 36-45 και άνω των

Πίνακας 6

			Ενημέρωση από εγκυκλίους		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Ηλικία	21-35 ετών	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	19 46,3% 19%	22 53,7% 22%	41 100% 41%
	36-45 ετών	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	36 85,7% 36%	6 14,3% 6%	42 100% 42%
	Πάνω από 46	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	10 58,8% 10%	7 41,2% 7%	17 100% 17%
Σύνολο		Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	65 65% 65%	35 35% 35%	100 100% 100%

Η τιμή του Pearson chi-square =14,481, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value= 0,001.

56 ετών, απαντούν σε ποσοστά 57,1% και 76,5% πως τα σεμινάρια αποτελούν για αυτούς πηγή ενημέρωσης(Πίνακας 7).

Πίνακας 7

			Ενημέρωση από σεμινάρια		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Ηλικία	21-35 ετών	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	13 31,7% 13%	28 68,3% 28%	41 100% 41%
	36-45 ετών	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	24 57,1% 24%	18 42,9% 18%	42 100% 42%
	Πάνω από 46	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	13 76,5% 13%	4 23,5% 4%	17 100% 17%
Σύνολο		Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	50 50% 50%	50 50% 50%	100 100% 100%

Η τιμή του Pearson chi-square =11,110, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value= 0,004.

Σημαντική εξάρτηση εμφανίζει και η αξιολόγηση της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου από τους εκπαιδευτικούς, με την άποψή τους σχετικά με το κατά πόσο επιτυγχάνεται η καταπολέμηση της παραπαιδείας από το ολοήμερο σχολείο. Όσοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με υψηλό βαθμό τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, πιστεύουν ότι το φαινόμενο της παραπαιδείας καταπολεμείται με επιτυχία, ενώ όσοι αξιολογούν τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου χαμηλά, δηλώνουν το αντίθετο. Ενδεικτικά, το 61,9% από τους 42 εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου “καλή”, πιστεύουν ότι το ολοήμερο σχολείο έχει τη δυνατότητα να καταπολεμήσει την παραπαιδεία, σε αντίθεση με το 70,5% από το 44% που

Πίνακας 8

			Καταπολέμηση παραπαιδείας		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου	Καλή	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	26 61,9% 26%	16 38,1% 16%	42 100% 42%
	Μέτρια	Συχνότητα % της γραμμής % του συνόλου	13 29,5% 13%	31 70,5% 31%	44 100% 44%
	Κακή	Συχνότητα % της γραμμής	3 21,4%	11 78,6%	14 100%

		% του συνόλου	3%	11%	14%
Σύνολο	Συχνότητα		42	58	100
	% της γραμμής		42%	58%	100%
	% του συνόλου		42%	58%	100%

Η τιμή του Pearson chi-square =12,065, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value= 0,002.

δηλώνει ότι η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου είναι “μέτρια” και το 78,6% από το 12% που χαρακτηρίζει τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου “κακή” και πιστεύουν πως το ολοήμερο σχολείο παρουσιάζεται αδύναμο μπροστά στο φαινόμενο της παραπαιδείας(Πίνακας 8).

Τέλος, το κατά πόσο η εργασία σε ολοήμερο σχολείο είναι προσωπική επιλογή του εκπαιδευτικού, συσχετίζεται με την αξιολόγησή του προς τη λειτουργία αυτού. Όσοι δηλώνουν ότι η εργασία τους στο ολοήμερο σχολείο αποτελεί προσωπική τους επιλογή, αξιολογούν τη λειτουργία του υψηλότερα. Πιο συγκεκριμένα, από το 64% των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι εργάζονται σε ολοήμερο σχολείο λόγω προσωπικής τους επιλογής, το 53,1% χαρακτηρίζει “καλή” τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και το 42,2% “μέτρια”, εν αντιθέση όσων δηλώνουν την εργασία τους στο ολοήμερο σχολείο ως μη προσωπική τους επιλογή(36% επί του συνόλου) και αξιολογούν τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου ως “κακή” με ποσοστό 30,6%(Πίνακας 9).

Πίνακας 9

			Λειτουργία Ολοήμερου Σχολείου			Σύνολο
			Καλή	Μέτρια	Κακή	
Προσωπική επιλογή	Ναι	Συχνότητα	34	27	3	64
		% της γραμμής	53,1%	42,2%	4,7%	100%
		% του συνόλου	34%	27%	3%	64%
	Όχι	Συχνότητα	8	17	11	36
		% της γραμμής	22,2%	47,2%	30,6%	100%
		% του συνόλου	8%	17%	11%	36%
Σύνολο		Συχνότητα	42	44	14	100
		% της γραμμής	42%	44%	14%	100%
		% του συνόλου	42%	44%	14%	100%

Η τιμή του Pearson chi-square =16,384, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p-value= 0,000.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Δ. (2005) Ευέλικτη Ζώνη. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος τ. 4.
- Αλαχιώτης, Στ. (2000) 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
- Ανδρέου, Α. (1999) *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Βακαλιός, Α. (2000) Πολυπολιτισμική κοινωνία και διαπολιτιστική αντίληψη. *Πολυπολιτισμική κοινωνία – Πρόκληση για το δάσκαλο*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος
- Βασιλού Β. (1998) Οι στάση των εκπαιδευτικών έναντι των Νέων Τεχνολογιών. www.pi.schools.gr
- Βιτσιλάκη, Χ. (2002) Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Βλάχου, Μ. (2004) *Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.
- Βρεττός, Ι. (2002) Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του Ολοήμερου Σχολείου. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές*. (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.
- Βρεττός, Ι. Ταρατόρη, Ε. Χατζηδήμου, Δ (2002) Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών. Στο : *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές*. (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). 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
- Γιώτη, Π. (2003) Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ενοποίηση. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος. τ.2 σ. 95-105
- Γκότοβος, Α. (1997) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.

- 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
- Γάκης, Ν. (2005) Το Ολοήμερο Σχολείο. Αδυναμίες στην εφαρμογή του. Στο: *Πρακτικά Περιφ. Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Αθηνών*. Αθήνα
- Δαμανάκης, Μ. (1987) *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρίου, Α. (2001) Η διά βίου εκπαίδευση των δασκάλων. Στο: *Πρακτικά 14^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*. Κέρκυρα: Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος.
- Δήμου, Ν. (1977) Διδάσκοντας την αναζήτηση. *Ανοιχτό Σχολείο* Αθήνα τ. 62
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, (2005) Ολοήμερο Σχολείο. Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. Στο: *Πρακτικά Έκτακτης Γενικής Συνέλευσης*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Δρούλια, Θ. (2005) Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα στο Ολοήμερο Σχολείο. Στο: *Πρακτικά Περιφ. Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα
- Δρούλια, Θ. (2005) Τα Εικαστικά στο Ολοήμερο Σχολείο. Στο: *Πρακτικά Περιφ. Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994) *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζάχος, Δ. (2005) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Νέα Προγράμματα Μάθησης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ.4 σ. 102-107
- Θεοφιλίδης, Χρ. (1997) *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρήγορης.
- 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 14^{ου} Πανελληνίου Εκπ/κού Συνεδρίου*. Κέρκυρα: Δ.Ο.Ε.

- Κανελλή, Α. (2004) *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Καούρης, Γ. (1996) *Η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Ανοιχτό Σχολείο*. Αθήνα τ. 60 σ. 27-30
- Καπετανίδου, Μ. (2005) *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.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002) *Μάθηση και Διδασκαλία*. Αθήνα
- Καλάσκη, Α. (1968) *Η Μουσική Διδασκαλία*. Στο: *Μεγάλη, Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα τ.
- Κέκερης, Καρτσώτης, Σακονίδης, (2005) *Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ. 4 σ. 139-151
- Κογκούλη, Ι. (1994) *Η Σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα*. Θεσσαλονίκη.
- Κόκκινος, Χ. (2003) *Ολοήμερο Σχολείο*. Στο: *Πρακτικά 23^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Δ.Ο.Ε.* Αθήνα.
- Κολιάδης, Εμμ. (1994) *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα.
- Κουμπούρης, Σ. (2005) *Ο ρόλος της Φυσικής Αγωγής στο Ολοήμερο Σχολείο. Ομοσπονδία Καθηγητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης* Αθήνα. τ. 18 σ. 22-23
- Κουρετζής, Π. (2003) *Θεατρική Αγωγή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κυνηγός, Μ. (1998) *Για ένα σύγχρονο Σχολείο. Ανοιχτό Σχολείο*. Αθήνα τ. 66 σ. 11-12
- Κυπριωτάκη, Μ. (2005) *Ο ρόλος των γονιών στις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους*. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*. Μυτιλήνη: Κουτσαμάνης τ. 55 σ. 69-81
- 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. (2001) *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνα, Χ. (2005) *Παιδαγωγική Αποστολή του Σχολείου. Διδασκαλικό Βήμα*. Αθήνα τ. 1132
- Κωνσταντοπούλου, Χρ. (1999) *Εμείς και οι Άλλοι*. Αθήνα: Τυπωθή...
- Λαγουμιτζής, Μ. (2004) *Ο ρόλος του δασκάλου στο πλαίσιο των Τ.Π.Ε. Τεχνολογία και Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. – Ίδρυμα Παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών.
- Λαζαρίδου, Μ (2005) *Διαπολιτιστικά Στοιχεία. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ. 4 σ. 125-136
- Λάμιας, Κ. (2002) *Αφετηρίες της Σχολικής Αποτυχίας*. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης) Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μακράκης, Β. (2000) *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαριδάκη, Αικ. (1999) *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- 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) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) *Διαθεματικότητα. Από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στα Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Υπό Έκδοση
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999) *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα.
- Μπάκας, Θ. (2005) *Ο παρωθητικός ρόλος του Δ/ντη στο Ολοήμερο Σχολείο*. Στο: *Πρακτικά Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα.
- Μπάκος, Θ. (2005) *Η εμπέδωση γνώσεων και δεξιοτήτων στο Ολοήμερο Σχολείο*. Στο: *Πρακτικά Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα.
- Μπαμπούρας, Π. (2004) *Εκπαίδευση και Τ.Π.Ε. στα Παιδαγωγικά Τμήματα. Διδασκαλικό Βήμα*. Τ. 1126

- Μπερερής, Π. (2003) Διαπολιτισμική Αγωγή 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
- Νκολάου, Γ. (2003) *Διαπολιτιστική Εκπαίδευση* Αθήνα: Ίδρυμα Παιδαγωγικών Ερευνών και Μελετών.
- Ξωχέλλης, Π. (2002) Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Ολοήμερο Σχολείο. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές*. (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης) Αθήνα: Ο.Ε.Α.Β.
- Παπαγεωργόπουλος, Β. (2005) Διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής στη σχολική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Παπαντώνης, Β. (2003) Ο εκπαιδευτικός στο διάσελο της νέας εποχής. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ. 2 σ. 130-131.
- Παπάς, Α. (2003) Ο καλός και ο άριστος δάσκαλος στο Ολοήμερο Σχολείο. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές* (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- 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.
- Πατινιώτης, (2005) Πώς βλέπουν οι γονείς το Ολοήμερο Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε. τ.2 σ. 24-43
- Περάκης, Β. (2004) *Γνωρίζω την Ελλάδα (Ε' Τάξη Δημ. Σχολείου)* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Περσιάνης, Π. (2004) Ολοήμερο Σχολείο. Τα δεδομένα και οι εφικτές λύσεις. Στο: *Πρακτικά Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα
- Πετρόπουλος, Β. (2003) Οργάνωση, Διοίκηση, Εποπτεία του Ολοήμερου Σχολείου. Στο: *Πρακτικά Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996) *Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Διδασκαλία και μάθηση προς την κοινωνία της γνώσης*. Εκδόσεις των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η πληροφορική στο Δημοτικό Σχολείο*: <http://www.pi-schools.gr>.
- Πετρουλάκης, Ν. (1981) *Προγράμματα, Εκπαιδευτικοί Στόχοι, Μεθοδολογία*. Αθήνα: Φελέκης.
- Πετσάλνικος, Φ. (2001) *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*. Αθήνα: Δ.Ο.Ε.
- Πολυδωρίδου, Γ. (1991) Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο Ο.Σ. *Σύγχρονα θέματα*. Αθήνα τ. 46
- Πυργιωτάκης, Ι (2002) *Νέες απαιτήσεις για το ρόλο του δασκάλου*. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία και Προοπτικές*. (Επιμ. Πυργιωτάκης) Αθήνα:Ο.Ε.Δ.Β
- Πυργιωτάκης, Ι (2002) *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ράπτης, Η. (2005) *Η λειτουργία του Ο.Σ. Προβλήματα, Διαπιστώσεις, Προοπτικές*. Στο: *Πρακτικά Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα
- Ρήγας, Α. (1998) *Σύγχρονα Εκπαιδευτικά Συστήματα*. Αθήνα
- Ρήγας, Α. (2000) *Σύγχρονα Ρεύματα στην Επιστήμη της Αγωγής*. Αθήνα.
- Σινανίδου, Μ. (2005) 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.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001) *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία*. Αθήνα: Κώδιακας.
- Σπυροπούλου, Ζ. (2005) *Τρόποι καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας στο Ο.Σ*. Στο: *Πρακτικά Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα
- Στάμου, Π. (2005) *Μουσική Παιδαγωγική. Ομοσπονδία Καθηγητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα Τ.18 σ. 20-21
- Σταυρίδης, Μ. (2001) *Επικοινωνία Μέσω Τεχνών*. Στο: *Πρακτικά 14^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου*. Κέρκυρα: Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου – Δ.Ο.Ε.
- Τζάνη, Μ. (2004) *Το Ολοήμερο Σχολείο στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Στο: *Πρακτικά Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Π.Ε.* Κύπρος: Δ.Ο.Ε.

- Τρίμας, Γ (2003) Συνεργασία Ο.Σ. και Οικογένειας. Στο: *Πρακτικά Επιμ. Σεμιναρίου Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα.
- Τζούλης, Χ. (2001) Η διά βίου παιδεία. Στο: *Πρακτικά 14^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*. Κέρκυρα: Δ.Ο.Ε.
- Τριλιανός, Αθ. (2003) Ο Εκπαιδευτικός στη διδακτική πράξη. Στο: *Πρακτικά Α' Δ/σης Π.Ε. Αθηνών*. Αθήνα.
- Τσιμογιάννης, Α. (2000) Προετοιμασία του Σχολείου στην κοινωνία της Πληροφορίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. Αθήνα τ.122 σ. 55-65
- Τσιμπούκης, Κ. (1981) *Τρόπος Συγγραφής μιας Επιστημονικής Εργασίας*. Αθήνα.
- Τσουρέκης, Δ. (1981) *Σύγχρονη Παιδαγωγική*. Αθήνα.
- Φιλίππου, Γ. (2001) Η διά βίου εκπαίδευση των δασκάλων. Στο: *Πρακτικά 14^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*. Κέρκυρα: Δ.Ο.Ε
- Χατζηδημού, Δ. (1995) *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηδημού, Δ. (2002) Η μέθοδος project σε Ο.Σ. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο – Λειτουργία Προοπτικές*. (επιμ. Ι. Πυργιωτάκης). Αθήνα:Ο.Ε.Δ.Β.
- Χατζηδημού, Δ. (1988) *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ψυχογιός, Δ. (2004) Ιστορική Αναδρομή του Ο.Σ. Στο: *Πρακτικά Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*. Κύπρος: Δ.Ο.Ε.

Ξένοι Συγγραφείς

- Anderson, B. (1975) *Cognitive Psychology*. New York, Academic Press.
- Dreikurs, R. (1989) *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*. Γραμμένου,Μπ. (μετ.) Αθήνα: Θυμάρι.
- Fritz, D. (1997) *Teaching for Ninezy Minutes: Conversations with Teachers Using Block Scheduling*. Lincoln, Diss.

- Kersehensteiner, (1964) Αυτενέργεια. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Harvey, B. (1995) *Against Multimedia*. University of California, Berkley.
- Kyriacou, C. (1997) *Effective Teaching in Schools*. Cheltenham: Stanley Thomas.
- Pever, (1964) Δάσκαλος και Παιδαγωγός. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Skinner, B. (1968) *The Technology of Teaching*. New York: Appleton – Lentary – Lrofts.
- Schneider, (1964) Δάσκαλος και Παιδαγωγός. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Slee, R. (1995) *Changing Theories and Practices of School Discipline*. London: Falmer Press.
- Ward, St. (1996) *Thematic Approaches to the Lore National Curriculum*. London / New York: Lassell
- Webb, R. (1993) *The National Curriculum and the Changing Nature of Topic Work*.
- Frry, K. (1998) *Η μέθοδος project*. Μάλλιουι, Κ. (μετ.) Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη.
- Wragg, E. (1989) *Classroom Teaching Skills*. London: Routledge.
- Eurydice (2000-2001) *Αριθμοί – κλειδιά της εκπαίδευσης της Ευρώπης*. Eurostat: Ευρωπαϊκή Επιτροπή
- Tajfel, H. *Differentiation between Social Groops*. London: Academic Press.
- Williams, R. (1994) *Κουλτούρα και Ιστορία*. Αποστολίδου, Β. (Μεταφ.) Αθήνα: Γνώση.

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ: ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

Αγαπητέ κ. Εκπαιδευτικέ,

Η αφιέρωση λίγου χρόνου για τη συμπλήρωση του επισυναπτόμενου ερωτηματολογίου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα, στόχος της οποίας είναι η παραγωγή νέας γνώσης για το ερευνούμενο αντικείμενο, με τίτλο «Το ολόήμερο δημοτικό σχολείο»

Χωρίς τη συμμετοχή σας, η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας καθίσταται σχεδόν αδύνατη. Αντίθετα, η συμμετοχή σας εκτιμάται ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι κάθε έρευνα έχει στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων, καθώς και την διατύπωση προτάσεων.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου εξασφαλίζει την 100% ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων
για τη συνεργασία σας

Νο ερωτηματολογίου:.....

Ημερομηνία συμπλήρωσης:.....

Συμπληρώθηκε πλήρως:.....

Σχολείο:.....

Περιοχή:.....

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΜΕΡΟΣ Ι: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

2. Ηλικία:

21-25 ετών ☐ 26-35 ετών ☐ 36-45 ετών ☐

46-55 ετών ☐ άνω των 56 ☐

3. Οικογενειακή κατάσταση:

Άγαμος-η ☐

Έγγαμος-η ☐

Χήρος-α ☐

Διαζευγμένος-η ☐

4. Έτη υπηρεσίας:

0-5 έτη ☐ 6-10 έτη ☐ 11-15 έτη ☐

15-20 έτη ☐ άνω των 20 ετών ☐

5. Υπηρεσιακή κατάσταση

Οργανική θέση ☐ Αναπληρωτής ☐

Αποσπασμένος/η ☐ Ωρομίσθιος ☐

6. Ειδικότητα

Δάσκαλος ☐

Ξένων γλωσσών ☐

Πληροφορικής ☐

Σωματικής αγωγής ☐

Μουσικής ☐

Εικαστικών ☐

7. Σπουδές :

(Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| Παιδαγωγική Ακαδημία | ☐ |
| Πανεπιστημιακό Παιδαγωγικό Τμήμα | ☐ |
| Εξομοίωση | ☐ |
| Μετεκπαίδευση | ☐ |
| Άλλο πτυχίο | ☐ |

ΜΕΡΟΣ II: Ειδικές ερωτήσεις

1. Εργάζεστε σε ολόημερο σχολείο λόγω προσωπικής σας επιλογής;

Ναι ☐ Όχι ☐

2. Αν ναι, ποιοι είναι οι λόγοι που σας οδήγησαν στην επιλογή σας αυτή;

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| α. Πιστεύω στο θεσμό | ☐ |
| β. Με βολεύει το ωράριο | ☐ |
| γ. Για να δοκιμάσω κάτι νέο | ☐ |

2. Είστε ενημερωμένος/η για τους σκοπούς του ολόημερου σχολείου;

Ναι ☐ Όχι ☐

3. Αν ναι, από πού πηγάζει η ενημέρωσή σας ;

- | | |
|---------------------------|--------------------------|
| α. Εγκύκλιοι | ☐ |
| β. Διευθυντής – Σύμβουλος | ☐ |
| γ. Σεμινάρια | ☐ |
| δ. Συνάδελφοι | ☐ |

4. Πώς χαρακτηρίζετε τη λειτουργία του ολόημερου σχολείου στα πλαίσια της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας;

- | | |
|--------------|--------------------------|
| α. Πολύ καλή | ☐ |
| β. Καλή | ☐ |
| γ. Μέτρια | ☐ |
| δ. Κακή | ☐ |
| ε. Πολύ κακή | ☐ |

5. Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η κατάλληλη ώρα λήξης του προγράμματος του ολοήμερου σχολείου;

- α. 15:00 ☐
- β. 15:30 ☐
- γ. 16:00 ☐
- δ. 16:30 ☐
- ε. 17:00 ☐

6. Αξιολογήστε από 1(πολύ λίγο) ως 5(πάρα πολύ) την διάθεση των μαθητών κατά τη λήξη του προγράμματος.

(Σημειώστε ένα μόνο αριθμό σε κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Διάθεση	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Ευδιάθετοι	1	2	3	4	5
Κουρασμένοι	1	2	3	4	5

7. Πιστεύετε ότι ο χρόνος παραμονής στο ολοήμερο σχολείο επαρκεί για την ολοκλήρωση της προετοιμασίας των μαθητών για την επόμενη μέρα;

Ναι ☐ Όχι ☐

8. Αν όχι, τι πρέπει να γίνει;

- α. Αλλαγή προγράμματος ☐
- β. Καινούριες μορφές διδακτικής προσέγγισης ☐
- γ. Περιορισμός των εργασιών ☐
- δ. Ανάθεση εργασιών στο σπίτι ☐
- ε. Επιμήκυνση του ωραρίου ☐

9. Ποιες δραστηριότητες προσφέρει το σχολείο σας κατά τη μεταμεσημβρινή ζώνη;

- α. Μουσική ☐
- β. Αθλητισμός ☐
- γ. Πληροφορική ☐
- δ. Χορός ☐
- ε. Εικαστικά ☐
- στ. Θεατρική αγωγή ☐

10. Λειτουργούν στο σχολείο σας τμήματα:

α. Ενισχυτικής διδασκαλίας;

Ναι ☐ Όχι ☐

β. Υποδοχής;

Ναι ☐ Όχι ☐

11. Αξιολογήστε από 1(πολύ λίγο) ως 5(πάρα πολύ) την καταλληλότητα των χώρων για δημιουργικές δραστηριότητες.

(Σημειώστε ένα μόνο αριθμό σε κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Χώροι δραστηριοτήτων	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Γυμναστήριο	1	2	3	4	5
Εργαστήριο εικαστικών	1	2	3	4	5
Εργαστήριο μουσικής	1	2	3	4	5
Εργαστήριο θεατρικής αγωγής	1	2	3	4	5
Εργαστήριο πληροφορικής	1	2	3	4	5
Βιβλιοθήκη	1	2	3	4	5

12. Παρακολουθούν οι μαθητές της τάξης σας, στο σύνολό τους, εξωσχολικές δραστηριότητες τις απογευματινές ώρες;

Ναι ☐ Όχι ☐ Δε γνωρίζω ☐

13. Αν ναι, ποιες είναι οι δραστηριότητες αυτές;

(Σημειώστε ένα μόνο αριθμό σε κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Δραστηριότητες	κανένας	λίγοι	αρκετοί	πολλοί
Ξένες γλώσσες	1	2	3	4
Πληροφορική	1	2	3	4
Μουσική	1	2	3	4
Χορός	1	2	3	4
Άλλες δραστηριότητες	1	2	3	4

14. Σιτίζονται οι μαθητές στο σχολείο;

Ναι ☐ Όχι ☐

15. Υπάρχει αίθουσα σίτισης και βοηθητικό προσωπικό για σερβίρισμα;

α. Αίθουσα σίτισης Ναι ☐ Όχι ☐

β. Βοηθητικό προσωπικό Ναι ☐ Όχι ☐

16. Συμμετείχατε στο σχεδιασμό του προγράμματος της σχολικής μονάδας;

Ναι ☐ Όχι ☐

17. Χρησιμοποιείτε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας με στόχο την ενίσχυση της συνεργατικότητας ανάμεσα στους μαθητές;

α. Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ☐

β. Ευέλικτη ζώνη ☐

γ. Σχέδια εργασίας (project) ☐

18. Αντιμετωπίζετε δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης σας;

Ναι ☐ Όχι ☐

19. Αν ναι, αξιολογήστε από 1(πολύ λίγο) ως 5(πάρα πολύ) πού οφείλονται.

(Σημειώστε ένα μόνο αριθμό σε κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Αιτία	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Ανομοιογένεια της τάξης	1	2	3	4	5
Μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών	1	2	3	4	5
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς	1	2	3	4	5
Έλλειψη τάξης υποδοχής	1	2	3	4	5
Έλλειψη ενισχυτικής διδασκαλίας	1	2	3	4	5
Κακή λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
Δική μου αδυναμία	1	2	3	4	5

20. Αξιολογήστε από 1(καθόλου) ως 5(πάρα πολύ) τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο σας.

(Σημειώστε ένα μόνο αριθμό σε κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Προβλήματα	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Κτιριακή υποδομή	1	2	3	4	5
Έλλειψη προσωπικού	1	2	3	4	5
Προβλήματα υγιεινής	1	2	3	4	5
Προβλήματα με τους γονείς	1	2	3	4	5
Έλλειψη εποπτικού υλικού	1	2	3	4	5
Ελλιπής επιμόρφωση εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5

21. Πιστεύετε ότι το ολόήμερο σχολείο μπορεί να καταπολεμήσει την παραπαιδεία;

Ναι ☐ Όχι ☐

22. Αξιολογήστε από 1(καθόλου) ως 5(πάρα πολύ) τα θετικά στοιχεία του ολόημερου σχολείου.

(Σημειώστε ένα μόνο αριθμό σε κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Θετικά στοιχεία	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων	1	2	3	4	5
Προετοιμασία μαθητών	1	2	3	4	5
Εξυπηρέτηση εργαζόμενων γονέων	1	2	3	4	5
Κοινωνικοποίηση μαθητών	1	2	3	4	5
Ανάδειξη ταλέντων	1	2	3	4	5
Νέες μέθοδοι διδασκαλίας	1	2	3	4	5

23. Αξιολογήστε από 1(καθόλου) ως 5(πάρα πολύ) τα αρνητικά στοιχεία του ολοήμερου σχολείου.

(Σημειώστε ένα μόνο αριθμό σε κάθε κατηγορία οριζοντίως)

Αρνητικά στοιχεία	καθόλου	λίγο	μέτρια	πολύ	πάρα πολύ
Σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου	1	2	3	4	5
Φόρτος εργασίας	1	2	3	4	5
Κόπωση των μαθητών	1	2	3	4	5
Πολύωρη απουσία των μαθητών από την οικογένεια	1	2	3	4	5

24. Πιστεύετε ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έχει τη δυνατότητα να συνεχίσει να υπάρχει και να βελτιώνεται στο μέλλον;

Ναι ☐ Όχι ☐

25. Αν όχι, τι πιστεύετε ότι πρέπει να γίνει;

.....

