

**Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων  
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**

**ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ  
*ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ***



**Επιστημονική επιμέλεια: Ι. Ε. Πυργιωτάκης**

**Αθήνα 2001**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος Υπουργού Παιδείας .....	i
Προλογικό σημείωμα του επιμελητή της έκδοσης .....	iii
Εισαγωγή.....	1

### ΜΕΡΟΣ Α΄

#### Ολοήμερο Σχολείο: Φιλοσοφία – σκοποί και στόχοι

Ι. Ε. Πυργιωτάκης: <i>Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση</i> .....	7
Χρ. Βιτσιλάκη- Ι.Ε. Πυργιωτάκης: <i>Το Ολοήμερο Σχολείο: Μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη</i> .....	29
Ι. Ε. Πυργιωτάκης: Γνωριμία με το Ολοήμερο Σχολείο.....	37

### ΜΕΡΟΣ Β΄

#### Προγράμματα – μεθοδολογία – εσωτερική λειτουργία

Χρυσή Βιτσιλάκη: Βασικοί Αξονες Διαμόρφωσης του Προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου .....	45
Ιωάννης Βρεττός: <i>Το Ολοήμερο Σχολείο: Οι απαιτήσεις και οι υποσχέσεις του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση</i> .....	55
Δημήτρης Χατζηδήμου - Ελένη Ταρατόρη: Η μέθοδος project στο σχολείο .....	67
Δημήτρης Χατζηδήμου - Ελένη Ταρατόρη: Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη....	79
Ιωάννης Βρεττός - Ελένη Ταρατόρη - Δημήτρης Χατζηδήμου: Το πρόβλημα των εργασιών των μαθητών και η αντιμετώπισή του- πρακτικές οδηγίες για τον εκπαιδευτικό του Ολοήμερου Σχολείου.....	85
Χαράλαμπος Κωνσταντίνου - Αχιλλέας Λεοντάρης Σοφία Μόραλη - Κωνσταντίνος Διαμαντής: Οι «ελεύθερες δραστηριότητες» στα πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία.....	97

### ΜΕΡΟΣ Γ΄

#### Ειδικά θέματα – πτυχές του Ολοήμερου Σχολείου

Π. Ξωγέλλης: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και Ολοήμερο Σχολείο .....	105
Αθανάσιος Παπάς: Ολοήμερο Σχολείο και διαπροσωπική επικοινωνία.....	109
Ι. Ε. Πυργιωτάκης - Ν. Χανιωτάκης - Ι. Θωϊδης: <i>Ολοήμερο Σχολείο: Νέες απαιτήσεις για τον ρόλο του εκπαιδευτικού</i> .....	117
Κώστας Λάμνιαν: Αφειτηρίες της σχολικής αποτυχίας και δυνατότητας παρέμβασης του Ολοήμερου Σχολείου .....	125
Ι.Ε.Πυργιωτάκης – Ολυμπία Αλπέντζου: Ο σχολικός χώρος και η παιδαγωγική του διάσταση.....	137

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΥΠΟΥΡΓΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται, το σχολείο, ο βασικός πυρήνας μόρφωσης και συνδετικός ιστός ανάμεσα στον άνθρωπο, στην κοινωνία και στην παγκόσμια κοινότητα, δεν μπορεί να παραμένει στατικό και αμετάβλητο στο πέρασμα του χρόνου, στα νέα δεδομένα, στις σύγχρονες προκλήσεις.

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, με αίσθημα ευθύνης, αντιμετωπίζει αυτή την πραγματικότητα αναζητώντας κάθε φορά τις πλέον κατάλληλες και αποδοτικές λύσεις.

Στο πλαίσιο αυτό καθιερώθηκε η πρόσθετη διδακτική στήριξη ως θεσμός στη συνείδηση των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ολοκληρώθηκε η διαμόρφωση και ο εξοπλισμός των εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών, Πληροφορικής και Τεχνολογίας. Προωθήθηκε η θέσπιση των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων μέσα από τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας. Εφαρμόζεται πειραματικά η ευέλικτη ζώνη διδασκαλίας σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας.

Στο ίδιο πνεύμα θεσπίστηκε το Ολοήμερο Σχολείο, το οποίο αποτελεί μια καινοτόμο εφαρμογή στη σύγχρονη εκπαίδευση, υπό την ευθύνη και την καθοδήγηση της επιστημονικής επιτροπής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των αρμόδιων εκπαιδευτικών οργάνων.

Παρά τις δυσκολίες που, λόγω του πρωτότυπου και πρωτοποριακού του χαρακτήρα, συναντά κατά την εφαρμογή του το πρόγραμμα αυτό, είμαστε βέβαιοι ότι θα εδραιωθεί τελικά ως θεσμός και θα αποτελέσει την πιο σύγχρονη και αποδοτική εκπαιδευτική μονάδα. Και τούτο διότι απαντά στις εξελικτικές απαιτήσεις της ελληνικής κοινωνίας, ενώ, ταυτόχρονα, βρίσκει ανταπόκριση από τους αποδέκτες του κοινωνικού αγαθού, τους μαθητές και τους γονείς, που ήδη το έχουν «αγκαλιάσει». Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι σε όλα τα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία αυξάνεται προοδευτικά ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητών.

Επιδίωξή μας είναι να ανταποκριθούμε στις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις, πολλαπλασιάζοντας τις Ολοήμερες Σχολικές Μονάδες, με στόχο την επέκτασή τους σε όλους τους νομούς και τα διαμερίσματα της χώρας. Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθούν νέα δεδομένα και υποδομές για τη διάχυση μιας ευρύτερης παιδείας σε όλα τα στρώματα της ελληνικής κοινωνίας. Άλλωστε, βασική καινοτόμος διάσταση του προγράμματος είναι ότι απευθύνεται και καλύπτει ανάγκες ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, όπως οι εργαζόμενες μητέρες, τα οικονομικά αδύνατα κοινωνικά στρώματα, οι μετανάστες.

Πιστεύουμε ότι το βιβλίο αυτό, το οποίο εκδίδεται σε ικανό αριθμό αντιτύπων, ώστε να φθάσει σε όλα τα σχολεία της χώρας, θα δώσει νέα ώθηση στην ανοδική πορεία του θεσμού. Οι μελέτες που εμπεριέχονται σε αυτό αναμένεται να βελτιώσουν όχι μόνον το παιδαγωγικό αποτέλεσμα στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, αλλά και να συμβάλουν στην αναβάθμιση των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης γενικότερα.

**Αθήνα, Ιούνιος 2001**  
**Ο Υπουργός**

**Πέτρος Ευθυμίου**



## **ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΟΥ ΕΠΙΜΕΛΗΤΗ ΤΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ**

Η ιστορία των Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων αρχίζει στην Ελλάδα με την ψήφιση του ιδρυτικού Νόμου 2525/97. Ακολούθησε η συγκρότηση της επιστημονικής επιτροπής (Α.Π. Φ13.1/962/Γ1/1281/5-11-1997) με πρόεδρο την καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Μ. Τζάνη. Η επιτροπή αυτή στην οποία ανατέθηκε η ευθύνη της ίδρυσης και της επιστημονικής καθοδήγησης των Ολοήμερων Σχολείων ανασυγκροτήθηκε λίγο αργότερα, λόγω παραίτησης κάποιων μελών της. Η νέα επιτροπή που προέκυψε κατάφερε, υπό την προεδρεία της κ. Τζάνη, παρά τις δυσκολίες και τα ανυπέβλητα προβλήματα να ιδρύσει 28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία και να τα θέσει σε λειτουργία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1999-2000.

Με την ανάληψη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων από τον Υπουργό κ. Πέτρο Ευθυμίου, συγκροτήθηκε νέα επιτροπή (Α.Π. Γ1/632/1-8-2000, ΦΕΚ 1005, τ.Β΄) με την ακόλουθη σύνθεση:

- Πυργιωτάκης Ιωάννης Πρόεδρος, Καθηγητής και πρ. Αντιπρύτανης Παν/μίου Κρήτης
- Βρεττός Ιωάννης, Αντιπρόεδρος, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
- Ξωχέλλης Παναγιώτης, Καθηγητής Α.Π.Θ.
- Παπάς Αθανάσιος, Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών
- Μπουζάκης Ιωσήφ, Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
- Χατζηδήμου Δημήτριος, Καθηγητής Α.Π.Θ.
- Ταρατόρη Ελένη, Καθηγήτρια Παν/μίου Θράκης
- Κωνσταντίνου Χαράλαμπος, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων και Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Παληός Ζαχαρίας, επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
- Βιτσιλάκη Χρυσή, επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου
- Λάμνιαν Κωνσταντίνος, επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας
- Κώτσης Κωνσταντίνος, Δ/ντής Α΄ θμιας Εκπαίδευσης
- Γούσης Παύλος, Σύμβουλος Υφυπουργού Παιδείας
- Λεοντάρης Αχιλλέας, Σύμβουλος Υφυπουργού Παιδείας
- Μόραλη Σοφία, Σύμβουλος Υπουργού Παιδείας
- Ραπτόπουλος Κωνσταντίνος, Σχολικός Σύμβουλος
- Αλπέντζου Ολυμπία, Δ/ντρια Δημοτικού Σχολείου
- Διαμαντής Κωνσταντίνος, Δάσκαλος

Η μεταβατική περίοδος από το δεύτερο στο τρίτο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.) δημιούργησε οικονομικά προβλήματα και επέφερε μεγάλες δυσκολίες όχι μόνο στη διεύρυνση του νέου θεσμού, αλλά και σε αυτήν ακόμη τη λειτουργία των 28 σχολείων. Παρ' όλα αυτά η ομάδα υλοποίησης έργου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αποτελούμενη από τους: Γ. Οικονόμου, Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αδ. Αγγελή Πάρεδρο Πληροφορικής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Ανδ. Τριανταφύλλου, Μαθηματικό αποσπασμένο στο Π.Ι., κατάφερε να εξοικονομήσει τους αναγκαίους πόρους για τα 28 Ολοήμερα Σχολεία. Με τον τρόπο αυτό η επιστημονική επιτροπή επιδόθηκε στη λειτουργία και τη βελτίωση των σχολείων αυτών. Παράλληλα επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στην αποσαφήνιση του θεωρητικό-παιδαγωγικού και μεθοδολογικού πλαισίου και στην ανανέωση της εκπαιδευτικής τους πράξης.

Θέλω να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη και τη γραμματέα της επιστημονικής επιτροπής, τον συνεργάτη μου Δρα Νίκο Χανιωτάκη για τη βοήθειά του στην έκδοση του βιβλίου, καθώς και τα μέλη της ομάδας υλοποίησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το αμέριστο ενδιαφέρον τους και το υψηλό αίσθημα ευθύνης που επέδειξαν κατά την εκπλήρωση της αποστολής τους. Γνωρίζουν όλοι τους ότι το έργο της επιτροπής δεν ήταν εύκολο, όχι μόνο για τις ανυπέβλητες δυσκολίες της πράξης, αλλά και για τη μεγάλη διασπορά των απόψεων και των θέσεων που τα μέλη της επιτροπής εξέφραζαν. Αυτή τη διαφορετικότητα αποδεχτήκαμε όλοι και με απόλυτο σεβασμό προς την ετερότητα επιδοθήκαμε στη βαθύτερη ανάλυση και ανασύνθεση των απόψεων. Αυτό ακριβώς οδήγησε στην ανάδειξη όλων των εσωτερικών πτυχών και των ιδιαίτερων προβλημάτων του Ολοήμερου Σχολείου και έτσι κατορθώσαμε, μέσα από ένα γόνιμο επιστημονικό διάλογο, να προβούμε σε μια συνθετική ομοφωνία, η οποία αποκρυσταλλώνεται στο βιβλίο αυτό. Έτσι τα κείμενα του βιβλίου έχουν συγκεκριμένους συγγραφείς, οι οποίοι φέρουν και την κύρια επιστημονική ευθύνη των γραφομένων, ταυτόχρονα όμως απηχούν ευρύτερα τις απόψεις των μελών της επιτροπής, της οποίας έχουν την έγκριση. Θεωρώ ότι μέσα από τη διαλεκτική αυτή των διαφορών και των αντιθέσεων βγήκαμε όλοι κερδισμένοι και περισσότερο από όλους –θέλω να πιστεύω- ο ίδιος ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου.

Τελειώνοντας, αισθάνομαι την ανάγκη, διερμηνεύοντας και τα αισθήματα όλων των μελών της επιτροπής και της ομάδας υλοποίησης έργου να εκφράσω τις ευχαριστίες όλων μας προς την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, όχι μόνο γιατί μας εμπιστεύτηκε το δύσκολο αυτό έργο, αλλά και γιατί μας συμπαραστέκεται σε όλη την πορεία των εργασιών, πράγμα που καθίσταται εντελώς αναγκαίο, τώρα που βαίνουμε στη διεύρυνση του θεσμού.

**I. Ε. Πυργιωτάκης**

**Κρήτη, Ιούνιος 2001**

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το «Όλο» δεν είναι ποτέ μόνο μια απλή συνάθροιση των «επιμέρους» που το απαρτίζουν. Είναι κάτι πέρα και πάνω από αυτό. Κατά τον ίδιο τρόπο, Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι απλή αθροιστική συνύπαρξη του παραδοσιακού σχολείου και των νέων διδακτικών αντικειμένων με τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας. Ολοήμερο Σχολείο είναι κάτι πέρα και πάνω από αυτά: Μια βαθύτερη αναδιάρθρωση και εμπλουτισμός των προγραμμάτων, μια ουσιαστική ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη ριζική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος και των επικοινωνιακών σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα από την ίδια τη σχολική κοινότητα στο περιβάλλον ενός διαφορετικά δομημένου χώρου.

Γι' αυτό με την έναρξη της λειτουργίας των πρώτων Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων επισημάνθηκε η ανάγκη της ύπαρξης ενός βιβλίου που θα μπορούσε να διαποτίσει τη σκέψη των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών με το νέο αυτό πνεύμα που διέπει το Ολοήμερο Σχολείο και θα μπορούσε να τους προσανατολίσει σε μια εκπαιδευτική πράξη που να ανταποκρίνεται στη βαθύτερη αυτή ουσία του σχολείου.

Η ανάγκη αυτή γινόταν όλο και περισσότερο επιτακτική, καθώς, για διάφορους λόγους δεν ήταν πάντοτε δυνατή η ενημέρωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, με το υπάρχον καθεστώς, οι εκπαιδευτικοί του Ολοήμερου Σχολείου αλλάζουν συχνά και η ανάγκη της ενημέρωσης είναι και γι' αυτόν ακόμη το λόγο μόνιμη και διαρκής. Πέραν, όμως, του πρακτικού αυτού ζητήματος της επιμόρφωσης, είναι βέβαιο ότι ένας θεσμός δεν μπορεί να εδραιωθεί θεωρητικά και να ευοδωθεί η πορεία του στην πράξη, χωρίς επαρκή επιστημονικό διάλογο πάνω στα θέματα και τα προβλήματα που άπτονται της λειτουργίας και της ύπαρξής του. Με την ελπίδα λοιπόν ότι η έκδοση του βιβλίου αυτού καλύπτει ένα βασικό και ουσιαστικό κενό, τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής παραδίδουν σήμερα το πόνημα αυτό στο φως της δημοσιότητας.

Στο βιβλίο αυτό περιλαμβάνονται 14 συνολικά εργασίες, που αφορούν όλες το θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου. Οι εργασίες αυτές ταξινομούνται σε τρία μέρη, καθένα από τα οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε συγκεκριμένα ζητήματα και πτυχές του θεσμού, τις οποίες και προσπαθεί να αναλύσει και να πραγματευθεί. Οι εργασίες του πρώτου μέρους αναφέρονται στην έννοια, το περιεχόμενο και τη φιλοσοφία του Ολοήμερου Σχολείου, πάντα σε σχέση με την κοινωνία και τις ανάγκες που προσπαθεί να καλύψει το σχολείο αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη εργασία (Πυργιωτάκης) κινείται στο μεταίχμιο μεταξύ κοινωνίας και σχολείου. Επιχειρεί αρχικά μια σύντομη επισκόπηση των γενικών εξελίξεων στη διεθνή σκηνή και προβαίνει σε μια γενική επισκόπηση του ολοήμερου, με τη φιλοσοφία, τους σκοπούς και τους στόχους τους οποίους επιδιώκει και το βαθύτερο πνεύμα που το διέπει. Στη συνέχεια αναλύει τις αδυναμίες του σημερινού σχολείου, και αφού επιχειρήσει μια σύντομη ιστορική επιτομή του ολοήμερου, ανατέμνει τη βραχύχρονη ελληνική εμπειρία και προσπαθεί να καταδείξει τις αδυναμίες που πρέπει να αποφευχθούν. Στη δεύτερη εργασία (Βιτσιλάκη-Πυργιωτάκης) γίνεται μια συνοπτική, σχεδόν επιγραμματική, (ωστόσο πλήρης κατά το δυνατόν) παρουσίαση του Ολοήμερου Σχολείου, με τρόπο εύληπτο και κατανοητό, ώστε να αποτελεί έναν οδηγό εφαρμογής του στην πράξη. Τέλος, η τρίτη εργασία-επιστολή (Πυργιωτάκης), αποτελεί μια πρώτη ενημέρωση των γονέων, των μαθητών και των δασκάλων, για το τι είναι Ολοήμερο

Σχολείο. Απευθύνεται κατά κύριο λόγο στους γονείς και πρόκειται να εκδοθεί σε ειδικό φυλλάδιο. Κρίθηκε ωστόσο σκόπιμο να ενσωματωθεί στο βιβλίο αυτό, για να είναι εύκολη η πρόσβασή της από τους εκπαιδευτικούς, στους οποίους απευθύνεται ο τόμος.

Αν το πρώτο μέρος του βιβλίου λειτουργεί ως ενδιάμεσος διαμεσολαβητικός κρίκος μεταξύ κοινωνίας και σχολείου, το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην ψυχή του ενδοσχολικού χώρου, αφορά το επίκεντρο της εσωτερικής του λειτουργίας και με την έννοια αυτή αποτελεί την πεμπτούσια του Ολοήμερου Σχολείου. Περιλαμβάνει συνολικά έξι εργασίες, οι οποίες ωστόσο –και αυτό πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα- διακρίνονται από μεγάλη συνάφεια και στενή εσωτερική συνοχή μεταξύ τους. Η πρώτη εργασία (Βιτσιλάκη) αναφέρεται στα Αναλυτικά Προγράμματα του ολοήμερου και στον τρόπο με τον οποίο διασυνδέονται τα τρία δομικά στοιχεία συγκρότησης του προγράμματος των Ολοήμερων Σχολείων, δηλαδή το παραδοσιακό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, τα νέα γνωστικά αντικείμενα με τις ελεύθερες δραστηριότητες και την άρση της διχοτόμησης ανάμεσα στην εργασία που συντελείται στο σχολείο και τις κατ' οίκον εργασίες. Ανάμεσα στην εργασία αυτή και τις τρεις εργασίες, που αναφέρονται σε ισάριθμα ζητήματα της αναμόρφωσης της διδακτικής μεθοδολογίας, παρεμβάλλεται η εργασία του Βρεττού. Πρόκειται για μια συνολική θεώρηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει το ολοήμερο στην όλη διαδικασία του εκσυγχρονισμού και της αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης, με την αλλαγή της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου. Πέραν της γενικής αναθεώρησης του παιδαγωγικού κλίματος που αναδεικνύεται μέσα από την εργασία αυτή, προκύπτουν ακόμη οι κυριότερες καινοτομικές δράσεις, οι περισσότερες από τις οποίες γίνονται κατόπιν αντικείμενο πραγμάτευσης των επόμενων μελετών. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο συγγραφέας –και αυτό αποτελεί πεποίθηση όλων των μελών της επιστημονικής επιτροπής- οι καινοτόμες αυτές παιδαγωγικές δράσεις, αφού εδραιωθούν στο Ολοήμερο Σχολείο, οφείλουν κατόπιν να διαχυθούν και να διαποτίσουν το παιδαγωγικό κλίμα όλων των δημοτικών σχολείων της χώρας.

Ακολουθεί η ανάπτυξη των τριών κύριων σημείων αναδόμησης της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου: η μέθοδος project, η εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας και οι «κατ' οίκον» εργασίες. Στην πρώτη από τις εργασίες αυτές (Χατζηδήμου-Ταρατόρη) αναπτύσσεται η μέθοδος project. Είναι θετικό ότι οι συγγραφείς δεν αναλώνονται σε μακροσκελείς θεωρητικές καταγραφές και επιστημονικές αναλύσεις της μεθόδου, αλλά αφού δώσουν τα εντελώς απαραίτητα θεωρητικά στοιχεία, προβαίνουν στην οριοθέτηση και την κριτική αποτίμησή της, μέσα από την οποία αναδεικνύονται τα κύρια στοιχεία που καλλιεργούνται στην προσωπικότητα του μαθητή, όταν εργάζεται και ανακαλύπτει τη γνώση με τη μέθοδο αυτή. Στη συνέχεια, με ένα παράδειγμα, γίνεται συγκεκριμένη πρόταση της εφαρμογής της στην πράξη. Με το παράδειγμα αυτό και με την βήμα προς βήμα καταγραφή της εφαρμογής της, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ασκηθεί ακόμη και μόνος του στην χρήση της. Η ίδια ακριβώς πραγμάτευση ακολουθείται από τους ίδιους συγγραφείς (Χατζηδήμου-Ταρατόρη) στην επεξεργασία της ομαδικής διδασκαλίας. Κι εδώ, μετά από σύντομη θεωρητική αναφορά, ακολουθεί η περιγραφή της εφαρμογής στην πράξη, που ολοκληρώνεται και πάλι με ένα παράδειγμα. Τέλος, η τρίτη εργασία του δευτέρου μέρους (Βρεττός-Ταρατόρη-Χατζηδήμου), πραγματεύεται το φλέγον θέμα των «κατ' οίκον» εργασιών, που ταλανίζει στην κυριολεξία μαθητές, δασκάλους και γονείς του Ολοήμερου Σχολείου. Αφού συζητείται και παρουσιάζεται το ζήτημα αυτό στο πρώτο μέρος, ακολουθούν χρήσιμες οδηγίες για προβληματισμό των εκπαιδευτικών πάνω σε διάφορες πτυχές των κατ' οίκον εργασιών.



Από τη θεματική του δεύτερου μέρους του βιβλίου αυτού δεν ήταν δυνατόν να απουσιάσουν οι ελεύθερες δραστηριότητες. Το σημαντικό αυτό δομικό στοιχείο εκπόνησης του προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου γίνεται αντικείμενο της τελευταίας εργασίας του κεφαλαίου αυτού (Κωνσταντίνου, Μόραλη, Διαμαντής, Λεοντάρης). Αυτό που γίνεται κατανοητό από την εργασία αυτή είναι ότι από την συμπλήρωση του παραδοσιακού προγράμματος με πρόσθετα αντικείμενα και ελεύθερες δραστηριότητες δεν συνάγεται ότι το σχολείο εκπληρώνει τον προορισμό του. Ο τρόπος ένταξης των δραστηριοτήτων αυτών σε σχέση με την συμπλήρωση του Αναλυτικού Προγράμματος, την ενίσχυση των παιδαγωγικών του στόχων και την ένταξή τους ως επιμέρους πτυχών των διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας, αλλά και η αυτόνομη ένταξη τους ως διδακτικών αντικειμένων αποτελούν σημαντικές πτυχές της παιδαγωγικής τους σημασίας. Η εργασία αυτή αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση του πολύπλοκου και πολύπτυχου αυτού ζητήματος και ανοίγει το δρόμο για προβληματισμό και παραπέρα μελέτη. Σίγουρα δίνει επίσης βασικές κατευθυντήριες γραμμές στον εκπαιδευτικό, για τη σωστή αντιμετώπιση του θέματος. Θεωρούμε ότι από την ανάπτυξη των καίριων αυτών ζητημάτων της εσωτερικής οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων, που αναπτύσσονται στο δεύτερο μέρος του βιβλίου, μπορεί να προκύψει ένας γόνιμος διάλογος για την αναμόρφωση του σχολείου.

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει πέντε εργασίες συνολικά. Είναι αλήθεια ότι οι εργασίες αυτές δεν διακρίνονται από την ιδιαίτερη εσωτερική συνάφεια και τη μεταξύ τους συνοχή. Έχουν όμως κοινό παρανομαστή τους, το γεγονός ότι θίγουν καίρια και ζωτικά ζητήματα του Ολοήμερου Σχολείου και κάθε σχολείου γενικώς. Οι δύο πρώτες από τις εργασίες αυτές αναφέρονται στον εκπαιδευτικό. Η πρώτη (Ξωχέλλης) πραγματεύεται την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θέμα στο οποίο χωλαίνει μέχρι σήμερα η κατανόηση και η εμπέδωση του ολοήμερου. Μέσα από τις διάφορες μορφές επιμόρφωσης, εκείνη που φαίνεται να προτιμά και να προτάσσει δικαιολογημένα ο συγγραφέας είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση, θέμα, για το οποίο ο ίδιος διαθέτει μεγάλη εμπειρία και γνώση, αφού είναι ο κατεξοχήν εισηγητής της στην ελληνική πραγματικότητα. Αξιοποιώντας τη μεγάλη του αυτή εμπειρία, ο συγγραφέας, παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μεθοδευτούν οι ενέργειες και οι δράσεις, προκειμένου να καταγραφούν τα προβλήματα, πάνω στα οποία θα ακολουθήσει κατόπιν η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η δεύτερη εργασία (Πυργιωτάκης-Χανιωτάκης-Θωϊδης) προσπαθεί να καταγράψει τις κυριότερες αλλαγές που επιχειρούνται στο ολοήμερο και μέσα από τη φαινομενολογική τους καταγραφή να ανασυνθέσει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Μέσα από την ανασύνθεση αυτή προτάσσεται ο εκπαιδευτικός της καινοτομίας αντί του εκπαιδευτικού της ρουτίνας, ο στοχαστικο-κριτικός αντί του διεκπεραιωτή και ο συντονιστής στην ανακάλυψη της γνώσης αντί του μεταδότη και του μεταλαμπαδευτή εκπαιδευτικού.

Ακολουθεί η πραγμάτευση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και του ρόλου της μέσα σε ένα σχολείο που οφείλει να γίνει κατ' εξοχήν επικοινωνιακό (Παπάς). Ο συγγραφέας, έμπειρος στο χώρο της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, κάνει αρχικά μιαν αντιδιαστολή ανάμεσα στην πληροφορία και την επικοινωνία. Αναζητώντας τη μέθεξη του Παιδαγωγού στη νέα κατάσταση που αντιμετωπίζει ο Παιδαγωγούμενος εντασσόμενος στο σχολείο, προσφεύγει στη θεωρία της ενθάρρυνσης και στη διαμόρφωση θετικών προσδοκιών του πρώτου για τον δεύτερο. Ωστόσο δεν διολισθαίνει, ούτε και επιτρέπει στους αναγνώστες να διολισθήσουν σε επικίνδυνες ακρότητες, εκλαμβάνοντας το δημοκρατικό και αντιαυταρχικό σχολείο, ως κατάργηση των κανόνων και αποδοχή της ασυδοσίας ή της αναρχίας, για να τελειώσει με αναφορά στον εκπαιδευτικό και την ε-

πικοινωνιακή του σχέση με τους γονείς. Η αντισταθμιστική λειτουργία του σχολείου και η άμβλυνση της εκπαιδευτικής ανισότητας, δεν μπορούσε να μείνει έξω από τα ενδιαφέροντα και τις προθέσεις τους Ολοήμερου Σχολείου, αφού η λειτουργία αυτή παίρνει σημαντική θέση στις επιδιώξεις του. Στη σχετική μελέτη που δημοσιεύεται εδώ (Λάμνιας) ανιχνεύονται συστηματικά οι αφετηρίες της σχολικής αποτυχίας, με βάση τα μεθοδολογικά στοιχεία της θεωρίας του B. Bernstein. Μέσα από την ανάλυση αυτή καταδεικνύεται ότι η ισχυροποίηση της εκπαίδευσης με το πεδίο παραγωγής στρέφει το ενδιαφέρον της πρώτης (της εκπαίδευσης) στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και υποβαθμίζει αναγκαστικά τον παιδαγωγικό του ρόλο. Οι δυνατότητες παρέμβασης του σχολείου στην αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας συνδέονται, συνεπώς, με την ενίσχυση του παιδαγωγικού του ρόλου. Με δεδομένο λοιπόν ότι στο Ολοήμερο Σχολείο ενδυναμώνεται η παιδαγωγική πλευρά της εκπαίδευσης, αναμένεται ότι το σχολείο αυτό θα δράσει αντισταθμιστικά και ως προς το καίριο αυτό σημείο.

Τέλος, το τρίτο μέρος του τόμου ολοκληρώνεται με μια πέμπτη εργασία που αναφέρεται στην παιδαγωγική θεώρηση του σχολικού χώρου (Πυργιωτάκης-Αλπέντζου). Στην εργασία αυτή οι συγγραφείς αναδεικνύουν αρχικά την παιδαγωγική σημασία του χώρου και το παιδαγωγικό κλίμα που αποπνέει σε συνδυασμό με τη διάταξη των επίπλων και του εξοπλισμού. Αφού επισημανθούν τα κενά και οι παραλήψεις των σχολικών κτιρίων αναφέρονται και περιγράφονται με συντομία, τα εργαστήρια και οι λοιποί χώροι, που πρέπει να έχει ένα σχολείο για να μπορέσει στοιχειωδώς να λειτουργήσει ως ολοήμερο.

Οι συγγραφείς των μελετών και τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής δεν φιλοδοξούν σε καμιά περίπτωση να λύσουν με το βιβλίο αυτό όλα τα προβλήματα του Ολοήμερου Σχολείου, ούτε να δώσουν απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Ελπίζουν ωστόσο ότι το βιβλίο αυτό δίνει μια ουσιαστική εικόνα του Ολοήμερου Σχολείου και των καινοτομιών που επιδιώκονται, προκειμένου να επιτευχθεί η αλλαγή του σχολείου μέσα από την καθημερινή του βελτίωση. Παρά τις οποιεσδήποτε ατέλειες και τα κενά που ενδεχομένως παρουσιάζει, δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς για έναν διαρκή και μόνιμο αναστοχασμό πάνω στο έργο τους, θέτει με ενάργεια το θέμα στους επιστημονικούς κύκλους και προσφέρει τη δυνατότητα για έναν γόνιμο επιστημονικό διάλογο στην ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα. Αυτό θεωρώ ότι αποτελεί ουσιαστική προσφορά. Με την έννοια αυτή οι συγγραφείς του τόμου και τα μέλη της επιστημονικής επιτροπής αισθάνονται ιδιαίτερη ικανοποίηση που παραδίδουν σήμερα το βιβλίο αυτό στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θα ήθελαν να ελπίζουν ότι κατάφεραν, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους και να σταθούν αρωγοί στο δύσκολο μα συναρπαστικό έργο τους.

## **I. E. Πυργιωτάκης**

## **ΜΕΡΟΣ Α΄**

**Ολοήμερο σχολείο: Φιλοσοφία - σκοποί και στόχοι**



## **I. Ε. Πυργιωτάκης**

### **ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ**

#### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η φιλοσοφία και το πνεύμα που διέπει το Ολοήμερο Σχολείο και την σύγχρονη εκπαίδευση γενικότερα είναι δυνατό να καταδειχθούν μόνο μέσα από την ανάλυση των κοινωνικών δεδομένων, με τα οποία η ανθρωπότητα εισέρχεται στον 21ο αιώνα και τη νέα χιλιετία. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει σύντομη κριτική προσέγγιση του σημερινού σχολείου, προκειμένου να φανούν τα αδύνατα κυρίως σημεία του και να επισημανθούν τα κενά που καλείται να καλύψει το Ολοήμερο Σχολείο. Αφού λοιπόν παρουσιαστεί η φιλοσοφία και η σκοποθεσία του νέου αυτού θεσμού, θα γίνει σύντομη παρουσίαση του σχολείου αυτού στην Ελλάδα, με όλα τα υπέρ και τα κατά που έχουν επισημανθεί μέχρι σήμερα.

#### **2. ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ**

##### **2. 1 Η παγκοσμιοποίηση των κοινωνιών**

Σήμερα γίνεται συχνά λόγος για την παγκοσμιοποίηση και τις επιπτώσεις της στην ελληνική κοινωνία. Για να κατανοηθεί όμως το φαινόμενο αυτό πρέπει να τονιστεί η τάση υπέρβασης του κράτους-έθνους και η δημιουργία νέων υπερ-εθνικών και υπερ-κρατικών μορφωμάτων. Είναι δηλαδή γνωστό ότι από την πόλη-κράτος της αρχαίας Ελλάδας περάσαμε αργότερα στις μεγάλες αυτοκρατορίες και ότι η πολιτική οργάνωση που επικράτησε στους δυο-τρεις τελευταίους αιώνες είναι το έθνος-κράτος. Στο έθνος-κράτος κυρίαρχο στοιχείο ήταν τα σύνορα και η προστασία τους αποτελούσε ύψιστη αποστολή του έθνους. Τα σύνορα μάλιστα δεν προστατεύονταν μόνο, αλλά παρείχαν και προστασία. Έτσι διαφυλασσόταν το εθνικό εισόδημα με τη δασμολόγηση των εισαγομένων προϊόντων και τον τελωνειακό έλεγχο, ενώ η διέλευση των συνόρων και η διακίνηση του «ξένου», χωρίς αυστηρό έλεγχο διαβατηρίων ήταν μέχρι πρότινος αδιανόητη μέσα στον ίδιο τον ευρωπαϊκό χώρο.

Σήμερα διαφαίνεται μια νέα τάση στην διεθνή πολιτική σκηνή: Οδηγούμαστε βαθμιαία σε μια μορφή υπέρβασης του εθνικού κράτους, το οποίο, όπως φαίνεται, δεν θα είναι πλέον εύκολο να επιβιώσει έξω από μεγάλους υπερ-κρατικούς συνασπισμούς και υπερ-εθνικά μορφώματα. Μέσα σ' αυτό το γενικότερο πολιτικό κλίμα παρατηρείται η τάση να χαλαρώσουν τα σύνορα, να μειωθεί ο έλεγχος της επικοινωνίας, ο τελωνειακός έλεγχος και η δασμολόγηση των εισαγομένων προϊόντων. Σημειώνεται έτσι όλο και περισσότερο η μετατόπιση από τα κλειστά στα ανοιχτά σύνορα και από το Εθνικό στο Διεθνές. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με τον έντυπο και κυρίως τον ηλεκτρονικό τύπο και το Internet έχουν εκμηδενίσει τις αποστάσεις και διευκολύνουν την τάση αυτή. Τα αποτελέσματα είναι ορατά σε κάθε βήμα. Ο τουρισμός, τα εισαγόμενα προϊόντα, η αλλαγή των ηθών και των εθίμων και η υιοθέτηση νέων τρόπων ζωής και νέων μορφών συμπεριφοράς είναι μερικά από τα στοιχεία που θα μπορούσε να επικαλεσθεί κανείς.

Το γεγονός αυτό θέτει νέους όρους και νέες προϋποθέσεις για τη λειτουργία του σχολείου, το οποίο οφείλει να διασυνδεθεί με την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια κοινότητα. Μέσα από τη διασύνδεση αυτή καλείται να συνδυάσει στα προγράμματα και στην εν γένει δράση και λειτουργία του, με τρόπο συμμετρικό και ανάλογο με τις εκάστοτε ανάγκες, το «Εθνικό» με το «Διεθνές», το «ημέτερο» με το «αλλότριο», το «παραδοσιακό» με το «νεωτερικό». Αν αυτό δεν συμβεί, κάθε χώρα είναι διαρκώς εκτεθειμένη σε ένα διπλό κίνδυνο: Η να βρεθεί στην απομόνωση ή να αφεθεί απροστάτευτη στην αλλοτρίωση και τον αφανισμό. Το τελευταίο μάλιστα στοιχείο απειλεί ιδιαίτερα τις αδύναμες οικονομικά χώρες, ακόμη και όταν έχουν μεγάλη παράδοση στην ιστορία και τον πολιτισμό και έχουν συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη της επιστήμης.

Από τις παραπάνω εξελίξεις δεν μπορεί να διαφύγει η χώρα μας, η οποία βιώνει την κατάσταση αυτή από διάφορες πλευρές. Έτσι, η Ελλάδα καλείται να λειτουργήσει σε τρία επίπεδα, που διευρύνονται διαδοχικά και συνδέονται μεταξύ τους ως τρεις ομόκεντροι κύκλοι: το Εθνικό, το Ευρωπαϊκό και το Παγκόσμιο επίπεδο. Χωρίς να απολέσει τα εθνικά της χαρακτηριστικά πρέπει να διασυνδεθεί με την Ευρωπαϊκή Κοινότητα από την οποία, μέσα από μια διαδικασία αμοιβαίας αλληλεπίδρασης, οφείλει όχι μόνο να πάρει αλλά και να καταθέσει τη δική της συνεισφορά και να συμβάλει με τον τρόπο της στη διαμόρφωση του νέου ευρωπαϊκού γίγνεσθαι. Κάτι ανάλογο καλείται να πράξει και στις σχέσεις της με την παγκόσμια κοινότητα, μολονότι εδώ οι σχέσεις δεν διέρχονται μέσα από κοινά θεσμοθετημένα όργανα και υπερ-κρατικούς θεσμούς, όπως συμβαίνει με την Ευρωπαϊκή Ένωση.

Τα στοιχεία αυτά έχουν κάνει ήδη εμφανή την ποικιλότροπη παρουσία τους, ιδιαίτερα με τη (λαθρο)μετανάστευση, με αποτέλεσμα στα θρανία του ελληνικού σχολείου να μην κάθονται πλέον μαθητές της ίδιας κουλτούρας, της ίδιας μητρικής γλώσσας και της αυτής εθνικότητας. Μπροστά στην πραγματικότητα αυτή το ελληνικό σχολείο δεν μπορεί να παραμείνει απαθές. Έτσι, από τη μια πλευρά οφείλει να διαμορφώνει έναν πολίτη έτοιμο να ενταχθεί ομαλά στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την παγκόσμια κοινωνία, χωρίς να απειλείται από τον αφανισμό και την αλλοτρίωση και από την άλλη να διαμορφώσει από τους αλλοδαπούς μαθητές, αυριανούς πολίτες, ενσωματωμένους (όχι αφομοιωμένους) στην ελληνική κοινωνία. Αυτό απαιτεί το σεβασμό της ελληνικής κουλτούρας και της ελληνικής Πολιτείας από τους πολίτες αυτούς. Εκείνο όμως που πρέπει να κατανοηθεί βαθύτατα είναι ότι ο δικός τους σεβασμός απέναντί μας διέρχεται μέσα από τη δική μας θετική στάση απέναντι στη δική τους κουλτούρα και παράδοση και αυτό το σχολείο έχει χρέος να το καλλιεργήσει μέσα στην ίδια την σχολική ζωή.

## **2. 2 Αλλαγές στο χώρο της παραγωγής**

Πέραν των γενικότερων αυτών πολιτικών αλλαγών με την έναρξη της τρίτης χιλιετίας φαίνεται ότι στο χώρο της παραγωγής αντιστρέφονται οι σχέσεις μεταξύ ανθρώπου και μηχανής. Ενώ δηλαδή μέχρι σήμερα, στη μαζική παραγωγή αγαθών, δέσποζε το μοντέλο της ανελαστικής μηχανής που οι άνθρωποι έπρεπε να την υπηρετούν μηχανικά και ασταμάτητα επαναλαμβάνοντας σχεδόν πανομοιότυπα και παθητικά τις ίδιες κινήσεις, οι νέες συνθήκες παραγωγής και διακίνησης των αγαθών αντιστρέφουν την πραγματικότητα αυτή. Τώρα πλέον φαίνεται να μεταβαίνουμε σε μικρής εμβέλειας μονάδες παραγωγής, στις οποίες ο άνθρωπος μπορεί να αναλάβει τον κυρίαρχο ρόλο έναντι της μηχανής ή τουλάχιστον θα μπορεί να βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση μαζί της. Θα του προσφέρεται δηλαδή η δυνατότητα να μην παραμένει παθητικός υπηρέτης, αλλά να παίρνει πρωτοβουλίες και με τη δική του έγκαιρη παρέμβαση να προσδιορίζει

αυτός το επόμενο βήμα. Αυτό απαιτεί σωστούς συσχετισμούς, γρήγορη και σωστή επιλογή των κατάλληλων αντιδράσεων, φαντασία και κρίση.

Με άλλα λόγια, ο άνθρωπος της μεταβιομηχανικής εποχής θα χρειαστεί μια διαφορετική παιδεία από εκείνη που γνώρισε σε όλο τον 20ό αιώνα. Έτσι εκτιμάται π.χ. ότι οι ανθρώπινες γνώσεις δεκαπλασιάζονται κάθε δέκα χρόνια και ότι το 80% των γνώσεων αυτών είναι στο μεταξύ απαξιωμένες. Κατά τον ίδιο τρόπο εκτιμάται ότι στον 21ο αιώνα ο άνθρωπος θα αλλάζει 7 ή 8 φορές επάγγελμα, ώσπου να τερματίσει την επαγγελματική του σταδιοδρομία, ενώ σε όλο αυτό το διάστημα θα χρειαστεί να επιστρέφει ξανά και ξανά στο θρανίο για να ανανεώνει και να επικαιροποιεί τις γνώσεις του, διαφορετικά δεν θα μπορεί να παραμείνει ενεργό μέλος στην παραγωγή και την κοινωνία. Οι αλλαγές αυτές θέτουν νέες απαιτήσεις στο σχολείο, που πρέπει να εφοδιάζει πλέον τους μαθητές του με διαφορετικές ικανότητες και να κρατεί τους αυριανούς πολίτες σε μια διαρκή εγρήγορση.

Μια τέτοια αντίληψη δεν παραμένει στην πρόσκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, που σχετίζονται με την τεχνολογία και την παραγωγή, αλλά επιμένει σε μια συμμετρική ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η αποστολή λοιπόν του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων στα πλαίσια του φιλελευθερισμού και της ανταγωνιστικής αγοράς, αλλά εκτείνεται και στην προσφορά ικανής ποσότητας και ποιότητας ανθρωπιστικής παιδείας, αποβλέποντας ταυτόχρονα στην κριτική και δημιουργική συμμετοχή του πολίτη στα κοινωνικά δρώμενα. Η μέγιστη αυτή ανάγκη να αποφευχθεί η μονομέρεια από την οποία απειλείται η επιστήμη και η κοινωνία σήμερα, αποτελεί έναν ακόμη πρόσθετο λόγο, για να μετασχηματισθεί το νοησιαρχικό σχολείο της μετάδοσης γνώσεων σε μικρή κοιτίδα παραγωγής και επεξεργασίας πολιτισμού και πολιτιστικών αξιών. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο θα συμβάλει στη διαμόρφωση ενός νέου πολίτη, με μια διαφορετική πολιτική αγωγή και διαφορετική στάση απέναντι στον άνθρωπο και την κοινωνία.

### **2.3 Κοινωνία της γνώσης**

Στα πλαίσια αυτά της κοινωνίας της γνώσης το σχολείο είναι ανάγκη πλέον να διασυνδέεται με τα διάφορα δίκτυα πληροφοριών και τις τράπεζες δεδομένων προκειμένου η θεσμοθετημένη και τυπική σχολική εκπαίδευση να αξιοποιήσει με τον πλέον ευεργετικό τρόπο τις νέες πηγές γνώσεων. Είναι δηλαδή γνωστό ότι παλαιότερα το σχολείο αποτελούσε τη μοναδική σχεδόν πηγή γνώσεων για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Αργότερα, στο πλαίσιο της ανοιχτής κοινωνίας, πολλαπλασιάστηκαν οι πηγές πληροφοριών και ο μαθητής ερχόμενος στο σχολείο είχε αποκτήσει ένα ευρύτερο φάσμα γνώσεων μέσα από την περιρρέουσα κοινωνία και τις άτυπες μορφές αγωγής. Το γεγονός αυτό κατέστησε αναγκαία την αλλαγή των σχολικών βιβλίων και του τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης. Σήμερα, με τις νέες τεχνολογίες, διαμορφώνονται και υπάρχουν εκτός από τις άτυπες μορφές αγωγής, οργανωμένα κέντρα πληροφοριών και τράπεζες δεδομένων, οι οποίες είναι προσπελάσιμες μέσω του διαδικτύου. Τα νέα αυτά δεδομένα είναι ανάγκη να αξιοποιηθούν από το σύγχρονο σχολείο, το οποίο πρέπει να στραφεί προς την κατεύθυνση αυτή.

Ταυτόχρονα όμως το σχολείο θα πρέπει να επεξεργάζεται τις διάφορες και διαφορετικές γνώσεις και να τις συνδέει μεταξύ τους ταξινομώντας τις συστηματικά σε ενιαία σύνολα γνώσεων. Αν δεν συμβεί αυτό τότε ο μαθητής αφήνεται αβοήθητος στον κυκεώνα των πληροφοριών, χωρίς να φτάνει ποτέ σε βαθύτερη και ουσιαστική γνώση. Κάποτε, λέγεται, οι άνθρωποι ήταν σοφοί, ύστερα άρχισαν απλώς να αποκτούν γνώσεις

και σήμερα συλλέγουν μόνο πληροφορίες. Το σχολείο, στην κοινωνία της πληροφορικής και της πληροφορίας, οφείλει να αναπτύσσει στον σημερινό μαθητή και αυριανό πολίτη την κριτική σκέψη και ικανότητα και να τον εθίζει να επεξεργάζεται τις πληροφορίες με τρόπο που να οδηγείται με επίγνωση στη γνώση και ενδεχομένως στη σοφία. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να περιοριστούν οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης και να χρησιμοποιούνται περισσότερο μέθοδοι με συμμετοχικό, μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και διερευνητική μάθηση.

#### **2. 4 Αλλαγές στο χώρο της οικογένειας**

Ήδη από την εποχή της βιομηχανικής επανάστασης σημειώθηκαν ριζικές αλλαγές στο χώρο της οικογένειας. Ανάλογες εξελίξεις σημειώθηκαν στην Ελλάδα κατά τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες και ο μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας σε σύγχρονη βιομηχανική φαίνεται να ολοκληρώνεται βαθμιαία. Το γεγονός αυτό έχει επιφέρει σοβαρές αλλαγές στην εσωτερική δομή και τη λειτουργία της οικογένειας. Και μολονότι η ελληνική οικογένεια διατηρεί σε μεγάλο βαθμό τα δικά της χαρακτηριστικά, με βάση τα οποία διαφοροποιείται από τις οικογένειες άλλων χωρών, δεν έχει παύσει να υφίσταται τις ευρύτερες επιδράσεις και να υπόκειται στις διεθνείς αλλαγές.

Έτσι, η γυναίκα στην Ελλάδα έχει αναλάβει υπεύθυνο ρόλο στην παραγωγή και στις εξωοικογενειακές ενασχολήσεις γενικότερα. Με τον τρόπο αυτό το παλιό οικογενειακό σχήμα, σύμφωνα με το οποίο τα μέλη της οικογένειας βρίσκονταν το μεσημέρι γύρω από το οικογενειακό τραπέζι εξαφανίζεται όλο και περισσότερο. Η μητέρα απουσιάζει κατά κανόνα από το σπίτι και το πρόβλημα της παραμονής των παιδιών οξύνεται από το γεγονός ότι επικρατεί και σ' εμάς η «πυρηνική οικογένεια».

Κατά τον ίδιο τρόπο η γιαγιά έπαυσε να είναι μέλος της οικογένειας, που αποτελείται αποκλειστικά σχεδόν μόνο από τους γονείς και τα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό δεν υπάρχει σήμερα προστατευμένο περιβάλλον και σε πολλές περιπτώσεις ούτε ένας συγγενής, στον οποίο η οικογένεια θα μπορούσε να εμπιστευθεί το παιδί της. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά να μένουν χωρίς συντροφιά, με μόνη τους ελπίδα το «κλειδί στο χέρι» και την τηλεόραση στο σπίτι. Και όλα αυτά σε μια εποχή που οι παλαιότεροι ασφαλείς τόποι για παιχνίδι και ελεύθερη κίνηση, όπως η γειτονιά και το σταυροδρόμι, έπαυσαν στα πλαίσια της αστικοποίησης να προσφέρουν ακόμη και την στοιχειώδη προστασία του παιδιού.

Μέσα από τις νέες αυτές συνθήκες επιβάλλεται αναθεώρηση του ρόλου του σχολείου, το οποίο πρέπει να συμπεριλάβει πλέον στα προγράμματά του την παιδαγωγική ευθύνη των μαθητών τις ώρες που οι γονείς απουσιάζουν από το σπίτι. Οφείλει, συνεπώς, να διαμορφώνει ένα μορφωσιογόνο περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα εκτείνεται το παιδαγωγικό του ενέργημα, χωρίς να τυποποιεί τη συμπεριφορά και να τιθασεύει τον αυθορμητισμό του παιδιού και χωρίς να σχολειοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του. Είναι προφανές ότι με τον τρόπο αυτό απελευθερώνεται κυρίως η μητέρα από τις παραδοσιακές ασχολίες του «οίκου», αισθάνεται ασφαλής και έτσι, απελευθερωμένη και ασφαλής πλέον, μπορεί να ενταχθεί στην παραγωγική διαδικασία με μεγαλύτερη άνεση και ενδέχεται να σκεφθεί σοβαρά την απόκτηση κι άλλου παιδιού.

#### **2. 5 Σύμπτυξη αγροτικών σχολείων**

Ειδικά για τη χώρα μας οι αλλαγές, που συντελούνται τα τελευταία χρόνια στην τοπική αυτοδιοίκηση με το σχέδιο «Καποδίστριας», διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό την αναδιάρθρωση των σχολείων της υπαίθρου με τη δημιουργία Ολοήμερων Σχολείων. Μια τέτοια πρόταση αυξημένης εκπαιδευτικής προσφοράς έχει αφενός πολλές πιθανότητες να γίνει απο-



δεκτή από τους εμπλεκόμενους φορείς, αφετέρου αποτελεί ουσιαστική κοινωνική και εκπαιδευτική προσφορά για τους κατοίκους της υπαίθρου. Το μεγαλύτερο δηλαδή πρόβλημα των σχολείων αυτών δεν είναι ο μικρός αριθμός μαθητών και η υποτροφικότητά τους γενικά, αλλά το γεγονός ότι τα παιδιά ζουν κατά κανόνα σε μη μορφωσιογόνο περιβάλλον, αποστερημένο από πολιτιστικά ερεθίσματα. Ταυτόχρονα δεν υπάρχουν σε πολλές περιπτώσεις ούτε καν οι δυνατότητες της ιδιωτικής εκπαιδευτικής αγοράς που αναφέραμε παραπάνω, έστω και για τους λίγους εκείνους που είχαν την οικονομική άνεση να τις εκμεταλλευθούν. Με το Ολοήμερο Σχολείο λοιπόν καλλιεργούνται ευνοϊκές ψυχοπαιδαγωγικές συνθήκες, που δρουν αντισταθμιστικά, καλύπτοντας τα κενά του οικογενειακού και του αποστερημένου αγροτικού περιβάλλοντος.

### **3. Η ΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ**

Από όλα τα παραπάνω συνάγεται ότι ζητείται ένα σχολείο διαφορετικό από αυτό που λειτουργεί σήμερα, αφού αυτό δεν φαίνεται να καλύπτει τις απαιτήσεις που απορρέουν από τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα. Εκείνο που φαίνεται να ανταποκρίνεται περισσότερο είναι το Ολοήμερο Σχολείο. Για να φανεί όμως αν όντως το σχολείο αυτό αποτελεί παιδαγωγική και κοινωνική αναγκαιότητα, κρίνουμε σκόπιμο να προηγηθεί μια κριτική προσέγγιση της σημερινής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για να διαφανούν τα αδύνατα κυρίως σημεία της και να εξετασθεί στη συνέχεια σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν αυτά να θεραπευτούν από το Ολοήμερο Σχολείο. Έτσι, μέσα από την αντιπαράθεση αυτή, ελπίζουμε να καταδειχθεί τελικά, σε ποιο βαθμό το σχολείο αυτό καθίσταται αναγκαίο.

Εξετάζοντας κανείς το Δημοτικό Σχολείο στη διαχρονία διαπιστώνει, χωρίς μεγάλη δυσκολία, ότι έχει δεχθεί κατά καιρούς τα ρεύματα των διαφόρων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών και η εσωτερική δομή και η λειτουργία του έχει ανανεωθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες, ίσως περισσότερο από ό,τι τα σχολεία των άλλων βαθμίδων. Παρά το γεγονός αυτό παρατηρούνται και στο Δημοτικό Σχολείο ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά, από τα οποία θα πρέπει να απαλλαγεί, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται η απουσία άλλων θετικών στοιχείων, που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην ανανέωσή του και που πρέπει να συμπεριληφθούν σε μια επικείμενη μεταρρύθμιση. Σ' αυτά θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν κατά την άποψή μας τα ακόλουθα:

#### **3.1 Ανελαστικότητα του προγράμματος**

Όλα τα μαθήματα όλων των τάξεων και των ηλικιών είναι υποχρεωτικά και κοινά για όλους τους μαθητές και για ίσο χρόνο διδασκαλίας, χωρίς να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αφήσουν ή να επιλέξουν κάποια από αυτά ή έστω να αφιερώσουν λιγότερο ή περισσότερο χρόνο διδασκαλίας, ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις ανάγκες τους. Η ανελαστικότητα αυτή οδηγεί σε ομοιόμορφη αντιμετώπιση όλων των παιδιών παρά τις αποκλίσεις που παρατηρούνται στη δομή της προσωπικότητας και στα ενδιαφέροντά τους. Αυτή όμως η ομοιόμορφη αντιμετώπιση ανομοιόμορφων παιδιών δεν προάγει εξίσου την ανέλιξη της προσωπικότητάς τους, ούτε βοηθά εξίσου στην πρόσκτηση των αναγκαίων ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους. Το ίδιο ισχύει βεβαίως και για τις ευρύτερες περιοχές των σχολείων, στις οποίες δεν δίνεται επίσης η δυνατότητα να προσαρμόσουν τα προγράμματά τους στις ανάγκες του ευρύτερου γεωγραφικού και κοινωνικού τους χώρου, προσθέτοντας ή αφαιρώντας μαθήματα. Έτσι το παιδί της Θεσσαλίας π.χ. διδάσκεται (αν διδάσκεται) τις ίδιες ώρες και τα ίδια πράγματα για την σπογγαλιεία με το παιδί της Καλύμνου και το παιδί της Καλύμνου μαθαίνει τα ίδια

για την βαμβακοκαλλιέργεια με το παιδί της Θεσσαλίας, μολονότι ως στοιχεία αυτά ιεραρχούνται διαφορετικά στη μια και την άλλη κοινωνία.

### **3. 2 Μονομέρεια ακαδημαϊκών μαθημάτων-ανάπτυξη παραπαιδείας**

Ένα από τα στοιχεία που δεν επιτρέπουν στο Δημοτικό Σχολείο να ανταποκριθεί στα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα είναι η ισχυρή εκπροσώπηση ακαδημαϊκών μαθημάτων και η απουσία όλων εκείνων που θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι το μετατρέπουν σε κοιτίδα επεξεργασίας και παραγωγής πολιτισμού. Έτσι, παρά το γεγονός ότι ο χρόνος παραμονής των παιδιών στο σχολείο είναι συγκριτικά με άλλες χώρες λίγος, οι μαθητές δεν διδάσκονται λιγότερο τα ακαδημαϊκά μαθήματα, όπως γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, γεωγραφία κλπ. Είναι προφανές ότι αυτό λειτουργεί σε βάρος των υπολοίπων, τα οποία κατόπιν οι μαθητές σπεύδουν να τα «αγοράσουν» από την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά. Έτσι η μουσική και η θεατρική παιδεία, ο χορός, οι ξένες γλώσσες και πολλά ακόμη αντικείμενα που ανάγονται κυρίως στο χώρο της τέχνης και του πολιτισμού, έχουν μοναδικό σχεδόν χώρο προσφοράς την ιδιωτική εκπαίδευση, σε ώρες πέραν του σχολικού προγράμματος. Υφίσταται έτσι μια διχοτόμηση της προσφοράς, μέσα από την οποία η ακαδημαϊκή γνώση προσφέρεται από το δημόσιο σχολείο, ενώ η πολιτιστική αφιέται στην ιδιωτική αγορά, λες και αυτή έχει υποδεέστερη σημασία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Αναζητείται λοιπόν ο τρόπος με τον οποίο θα αρθεί η διχοτόμηση αυτή με ενσωμάτωση στα προγράμματα του δημόσιου σχολείου όλων εκείνων των αντικειμένων μάθησης, που σήμερα έχουν ιδιωτικό χαρακτήρα. Με μια τέτοια λύση διευρύνεται ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης σε νέα αντικείμενα και έτσι, με την προσθήκη των νέων αυτών αντικειμένων, προσφέρονται ίσες ευκαιρίες για σύμμετρη καλλιέργεια και μόρφωση των παιδιών. Η πρόταση αυτή αποτελεί ταυτόχρονα ανασχετικό παράγοντα και συμβάλλει στη διαφυγή από τον αναλφαριθμισμό, τη σχολική διαρροή και τον κοινωνικό αποκλεισμό, κυρίως σε περιφέρειες υψηλής εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

### **3. 3 Ενισχυτική διδασκαλία**

Σε άμεση σχέση μ' αυτό βρίσκεται η ανάγκη προώθησης της ενισχυτικής διδασκαλίας. Είναι γνωστό και επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες ότι οι αφετηρίες των παιδιών κατά την πρώτη εγγραφή στο σχολείο είναι άνισες. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο είναι ανελαστικό και δεν έχει την ευχέρεια να προσαρμόσει τα προγράμματά του στο επίπεδο των παιδιών, προσφέροντας και ζητώντας από το καθένα, ανάλογα με το δικό του εξελικτικό επίπεδο και τις δικές του δυνατότητες. Αντ' αυτού το σχολείο θέτει τις δικές του απαιτήσεις ζητώντας από όλους τους μαθητές να ανταποκριθούν σ' αυτές. Αυτή όμως η αξίωση για ίσες απαιτήσεις από όλους, χωρίς ταυτόχρονα να προσφέρονται σε όλους και οι ίδιες δυνατότητες για την επίτευξή τους, αποτελεί παραβίαση των κανόνων της κοινωνικής δικαιοσύνης και οδηγεί στην ανισότητα. Για το λόγο αυτό καθίσταται αναγκαία η παροχή αντισταθμιστικής εκπαίδευσης στα πλαίσια μιας προσπάθειας άμβλυνσης των ανισοτήτων. Στο υπάρχον όμως Δημοτικό Σχολείο με τη γνωστή στενότητα του ωραρίου, οι δυνατότητες ουσιαστικής αντισταθμιστικής εκπαίδευσης είναι περιορισμένες.

### **3. 4 Σύνθετες πολυπολιτισμικές κοινωνίες**

Αναφέρθηκε ήδη ότι στα πλαίσια της παγκόσμιας αγοράς και επικοινωνίας βαινομε σε σύνθετες κοινωνίες με πολιτισμική ποικιλότητα. Η Ελλάδα έχει κάνει ένα πρώτο αναγκαστικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή και, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τα σχολεία μας έχουν απολέσει την εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια που διατηρούσαν ως

το πρόσφατο παρελθόν. Είναι προφανές ότι η ποιότητα της συνεργασίας των πολιτών αυτών στην αυριανή κοινωνία εξαρτάται από τον τρόπο της συνεργασίας τους σήμερα στα μαθητικά θρανία. Το Ολοήμερο Σχολείο με το εμπλουτισμένο του πρόγραμμα και την ποικιλία των δραστηριοτήτων που προσφέρει, δίνει περισσότερες δυνατότητες για πολιτισμική επικοινωνία και αμοιβαία γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζεται η καλύτερη συνεργασία και ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των σημερινών μαθητών και των αυριανών πολιτών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα.

### **3. 5 Οικογενειακές συνθήκες**

Όπως αναφέρθηκε, ο ευρύτερος μετασχηματισμός της ελληνικής κοινωνίας επέφερε βαθύτατες αλλαγές στην ελληνική οικογένεια. Δημιουργείται λοιπόν πρόβλημα φύλαξης και προστασίας των παιδιών, αφού το ωράριο του σχολείου δεν καλύπτει το ωράριο εργασίας των γονέων καμιάς σχεδόν επαγγελματικής κατηγορίας. Η ανάγκη αυτή είχε οδηγήσει τους ίδιους τους γονείς σε εξεύρεση λύσεων, όπως «Δημιουργική Απασχόληση», λύσεις συνήθως που δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες των παιδιών, ακόμη και αν φαίνεται ότι κάλυπταν τις ανάγκες των γονέων. Με τον δικό της τρόπο ωστόσο και αυτή η ελλιπής αντιμετώπιση του προβλήματος υπογραμμίζει την αναγκαιότητα του Ολοήμερου Σχολείου, που πρώτοι οι γονείς, εμμέσως πλην σαφώς, υποδεικνύουν με τις πρωτοβουλίες τους αυτές.

## **4. ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Πολλά από τα σημεία που αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο 2 και 3, θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με εσωτερικές αλλαγές του σχολείου, χωρίς να είναι απαραίτητος ο μετασχηματισμός του σε ολοήμερο. Ωστόσο μερικά από αυτά, όπως η προσθήκη νέων αντικειμένων και η διαφοροποίηση άλλων, η εξισωτική αγωγή και η αντισταθμιστική διδασκαλία ή η παιδαγωγική κάλυψη και προστασία του παιδιού στο ωράριο εργασίας των γονέων οδηγούν αναγκαστικά σε επέκταση του παιδαγωγικού ενεργήματος πέραν του συνήθους συμβατικού ωραρίου, καθιστούν δηλαδή αναγκαίο το Ολοήμερο Σχολείο. Πριν όμως προχωρήσουμε στο θέμα αυτό είναι ανάγκη να προσεγγίσουμε την έννοια και τις μορφές που έχει γνωρίσει το σχολείο αυτό διεθνώς.

### **4. 1 Μορφές (τύποι) Ολοήμερων Σχολείων**

Πρέπει να λεχθεί εξ αρχής ότι ο όρος Ολοήμερο Σχολείο είναι γενικός και απροσδιόριστος, τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία, όσο και στη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική. Έτσι γράφει π.χ. ο Appel «Τα Ολοήμερα Σχολεία διαφέρουν τόσο πολύ μεταξύ τους, ώστε είναι δύσκολο να συναντήσει κανείς δύο σχολεία που να είναι ακριβώς ίδια». Παρ' όλες αυτές τις διαφοροποιήσεις και ριζικές αποκλίσεις, μπορεί κανείς να ταξινομήσει τα Ολοήμερα Σχολεία ανάλογα με δύο βασικά στοιχεία:

- α) Τον χρόνο παραμονής στο σχολείο και
- β) Την υποχρεωτικότητα ή μη του προσφερομένου προγράμματος.

Έτσι υπάρχουν ολοήμερα, στα οποία όλο το πρόγραμμα από την έναρξη ως το κλείσιμο του σχολείου είναι υποχρεωτικό για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. Στα σχολεία αυτά δεν υπάρχει διάκριση πρωινής και μεταμεσημβρινής ζώνης εργασίας. Το πρόγραμμα είναι ένα και ενιαίο και, όπως ελέχθη, υποχρεωτικό για όλους. Ανάμεσα στις δύο ζώνες εργασίας, πρωινή και μεταμεσημβρινή (όροι καθαρά τεχνητοί αφού το πρόγραμμα είναι ενιαίο), παρεμβάλλεται η μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης κατά την οποία προσφέρεται

φαγητό, ζεστό ή κάτι πιο πρόχειρο, ανάλογα με τη ρύθμιση που έχει δοθεί σε κάθε σχολείο. Άλλα πάλι σχολεία έχουν κοινό μόνο το πρόγραμμα της προμεσημβρινής ζώνης εργασίας και κατόπιν προσφέρεται ένα πρόσθετο πρόγραμμα, μόνο για τους μαθητές εκείνους που επιθυμούν να το παρακολουθήσουν. Όσοι όμως δηλώσουν ότι θα το παρακολουθούν δεσμεύονται για ολόκληρο και όχι μόνο για ένα μέρος του προγράμματος.

Διαφορές σημειώνονται επίσης ως προς την ώρα λήξης της σχολικής εργασίας. Υπάρχουν ολοήμερα στα οποία τα παιδιά παραμένουν ώσπου να τελειώσουν οι γονείς την εργασία τους, δηλαδή ως τις 15:00 ή στις 15:30 και άλλα στα οποία η εργασία συνεχίζεται ως τις 16.00 ή στις 17.00. Σε κάποια άλλα η φύλαξη εκτείνεται και πέραν της ώρας αυτής.

Με βάση τη διεθνή αυτή εμπειρία, γίνεται διάκριση ανάμεσα σε δύο τύπους σχολείων που φαίνεται να κυριαρχούν περισσότερο: Τα «κλειστά» ή υποχρεωτικά και τα προαιρετικά ή «ανοιχτά» Ολοήμερα Σχολεία. Στα πρώτα εντάσσονται εκείνα που εργάζονται ως αργά το απόγευμα με πρόγραμμα δεσμευτικό για όλους τους μαθητές και στα προαιρετικά ή «ανοιχτά», εκείνα που εργάζονται κανονικά ως το μεσημέρι και στα χρονικά αυτά πλαίσια εξαντλούν τα υποχρεωτικά μαθήματα. Στη συνέχεια ακολουθεί ένα πρόσθετο πρόγραμμα που διαρκεί κατά κανόνα έως τις 15:00 ή ως τις 15:30 και είναι προαιρετικό. Πάντως, τα μαθήματα της υποχρεωτικής φοίτησης πραγματοποιούνται για όλους στις προμεσημβρινές ώρες εργασίας του σχολείου.

Μια τρίτη κατηγορία Ολοήμερων Σχολείων προκύπτει από τη συνεργασία σχολείου και «παιδότοπου». Σύμφωνα με τη λύση αυτή, τα παιδιά μεταφέρονται από το σχολείο στον παρακείμενο παιδότοπο, όπου παραμένουν υπό την επίβλεψη ειδικευμένου προσωπικού, με τρόπο που να παρέχεται δημιουργική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών. Η λύση αυτή εφαρμόστηκε π.χ. στην πρώην Ανατολική Γερμανία, όπου για το 84% των παιδιών είχε εξασφαλιστεί και μία θέση σε παιδότοπο. Εδώ θα μπορούσε κανείς να προσθέσει και τα Σχολεία-Οικοτροφεία που δεν μας αφορούν στην προκείμενη περίπτωση.

#### **4. 2. Βασικές προϋποθέσεις λειτουργίας των Ολοήμερων Σχολείων**

Είναι προφανές ότι η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος θέτει διαφορετικούς όρους και προϋποθέσεις για την επιτυχία του. Στις κυριότερες από αυτές συγκαταλέγονται οι ακόλουθες:

##### **α) Υλικο-τεχνική υποδομή**

Εκείνο που δεν έχει κατανοηθεί επαρκώς στην ελληνική πραγματικότητα είναι η σημασία της «παιδαγωγικής του χώρου». Δεν έχει κατανοηθεί δηλ. ότι η αρχιτεκτονική του χώρου με τη διευθέτηση των επίπλων και του εξοπλισμού αποπνέουν την δική τους παιδαγωγική και με την έννοια αυτή χώρος και πρόγραμμα λειτουργούν ως ένα ενιαίο όλο, και το ένα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τις βασικές προϋποθέσεις που δημιουργεί το άλλο. Μοιραία λοιπόν προκύπτει ότι αναμόρφωση του προγράμματος δεν μπορεί να υπάρξει, χωρίς απαραίτητη αναμόρφωση του χώρου. Σε μια τέτοια παρέμβαση είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν ειδικοί χώροι για εικαστικά, σωματική άσκηση, βιβλιοθήκη-αναγνωστήριο και άλλοι χώροι ανάλογα με τα αντικείμενα που επιλέγει και εντάσσει στο πρόγραμμά της η κάθε σχολική μονάδα. Αν δεν υπάρξουν οι χώροι αυτοί

είναι βέβαιο ότι θα πολλαπλασιασθεί η πλήξη και η απέχθεια των παιδιών προς το σχολείο και με τον τρόπο αυτό θα επιβαρυνθεί η κατάσταση περισσότερο.

### **β) Χρόνος λειτουργίας**

Όπως προκύπτει από πολλές πλευρές, βασική και αναγκαία συνθήκη για τη νέα αυτή μορφή σχολείου, αποτελεί ο χρόνος παραμονής των παιδιών σ' αυτό. Ο εμπλουτισμός του προγράμματος απαιτεί επιμήκυνση του χρόνου εργασίας των σχολείων, ο οποίος είναι καλό να συμπίπτει τουλάχιστον με το χρόνο εργασίας των γονέων. Δεν αναζητούμε όμως έναν χώρο παραμονής των παιδιών μέχρις ότου τα παραλάβουν οι γονείς, αλλά δημιουργική και παιδαγωγικά υπεύθυνη εργασία, η οποία θα συνδέεται με την προμεσημβρινή και θα αποτελεί μαζί της ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα.

### **γ) Αναδιάταξη της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου**

Για να πραγματοποιηθεί η προηγούμενη ενοποίηση του προγράμματος θα πρέπει να αναμορφωθεί η εσωτερική λειτουργία του σχολείου με αντιμεταθέσεις μαθημάτων από την πρωινή και την απογευματινή ζώνη, έτσι που το πρόγραμμα να είναι ενοποιημένο και οι τρεις ζώνες μαζί (πρωινή, μεσημβρινή και μεταμεσημβρινή) να αποτελούν ένα ενιαίο όλο. Κατά τον ίδιο τρόπο επιβάλλεται η αλλαγή στάσης και μεθοδολογίας των δασκάλων, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα καλύτερο παιδαγωγικό κλίμα. Είναι δηλ. προφανές ότι εκείνο που προέχει στο Ολοήμερο Σχολείο, δεν είναι μόνο η οργάνωση των μαθημάτων και η επέκταση της σχολικής ζωής στις απογευματινές ώρες, αλλά η αλλαγή εκπαιδευτικής νοοτροπίας και παιδαγωγικής αντίληψης. Στα πλαίσια αυτά, μπορούν και πρέπει να βελτιωθούν οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή και μαθητή-μαθητή. Είναι επίσης βασικό η μεθοδολογία της διδασκαλίας να διαμορφωθεί έτσι που η σχολική εργασία να ολοκληρώνεται και να εξαντλείται στο σχολείο και να μεταβαίνει ο μαθητής στο σπίτι του χωρίς το άγχος της επομένης. Σε μια μελλοντική φάση η τσάντα του μαθητή θα πρέπει να παραμένει στο σχολείο, όπου θα τη βρίσκει την επόμενη μέρα, χωρίς να χρειάζεται να τη μεταφέρει στο σπίτι, παρά μόνο το Σαββατοκύριακο, για να μπορούν οι γονείς να ενημερωθούν για την πορεία του παιδιού τους κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Όλα αυτά περιγράφονται πιο αναλυτικά στο κεφ.5.2, ενώ για τα κυριότερα εξ αυτών αφιερώνεται ειδική μελέτη στον τόμο αυτό.

### **δ) Εναλλαγή εμπειριών**

Πέραν των απαραίτητων χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής γενικότερα, είναι επίσης απαραίτητη μια εναλλαγή στο πρόγραμμα των παιδιών, στα πρόσωπα με τα οποία θα έρχονται σε επαφή (συμμαθητές και δάσκαλοι) και στη δυνατότητα επιλογής στη διαμόρφωση του προγράμματός τους. Κατά τον ίδιο τρόπο πρέπει να υπάρχει δυνατότητα στην ίδια τη σχολική μονάδα να ενισχύσει το πρόγραμμά της με μαθήματα που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, ώστε να αποφευχθούν φαινόμενα σαν κι αυτά που επισημάναμε παραπάνω.

### **ε) Αποδοχή του σχολείου από την πλευρά των εκπαιδευτικών**

Ένας νέος τύπος σχολείου, όπως και κάθε άλλο μεταρρυθμιστικό μέτρο, είναι δυνατό να επιτύχει μόνο αν βρει απήχηση στην συνείδηση του δασκάλου, ο οποίος καλείται να στρατευθεί στην πραγμάτωσή του. Η επιτυχία λοιπόν του Ολοήμερου Σχολείου συνδέεται αναγκαστικά με την εσωτερική διάθεση του δασκάλου για το σχολείο αυτό, από την οποία απορρέει κατόπιν ένας νέος κοινωνικός ρόλος. Αυτός που θέλει το δάσκαλο να απλώνει το παιδευτικό του έργο και πέραν του σχολείου, να αναλαμβάνει πρωτο-

βουλίες, να διαθέτει δράση και δραστηριότητα. Ο ανανεωμένος αυτός ρόλος του δασκάλου θα του προσδώσει κοινωνικό κύρος και θα ενισχύσει τη θέση του στην κοινωνία και τη συνείδηση των μαθητών του. Αυτό δεν σημαίνει σε καμιά περίπτωση ότι θα διασαλευτεί το ωράριο των εκπαιδευτικών και θα διαταραχθούν οι συνθήκες της εργασίας τους.

## 5. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ

Στη χώρα μας η προσπάθεια ξεκίνησε από τους εργαζόμενους γονείς οι οποίοι περί το τέλος της δεκαετίας του 1980 κινητοποιήθηκαν και άρχισαν να δημιουργούν τα «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης». Με δική τους πρωτοβουλία συγκέντρωσαν χρήματα και προσέλαβαν δάσκαλο για να απασχολεί τα παιδιά από τη λήξη των μαθημάτων ως την ώρα που τελείωναν οι ίδιοι τη δουλειά τους και μπορούσαν να τα παραλάβουν. Η Πολιτεία από την πλευρά της δεν έμεινε απαθής. Ήδη με μια έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διαπιστώθηκε ότι στο σχολικό αυτό έτος (1985-86) 16.000 μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου έμεναν μόνοι τους στο σπίτι, ενώ άλλοι 13.300 έμεναν με έναν μεγαλύτερο αδελφό. Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων εγκαινίασε το έτος 1994-95 τα δοκιμαστικά Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης, τα οποία λειτουργούσαν παράλληλα με τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης που είχαν ξεκινήσει ήδη από τους γονείς. Οι δάσκαλοι των προγραμμάτων αυτών ήταν με ευθύνη του Υπουργείου και το ωράριο λειτουργίας διαρκούσε από 07:00-08:00 και από 12:00 ή 12:30 έως 16:30. Το απογευματινό πρόγραμμα περιλάμβανε γεύμα που οι μαθητές έφερναν από το σπίτι, προετοιμασία ή ενισχυτική διδασκαλία και διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες.

Αναγνωρίζοντας τις παιδαγωγικές και κοινωνικές ανάγκες που καθιστούν αναγκαίο τον νέο θεσμό η Πολιτεία ψήφισε το Νόμο 2525/1997, με τον οποίο προβλέπεται η ίδρυση των Ολοήμερων Σχολείων, χωρίς να προσδιορίζεται περισσότερο ο τύπος και ο χαρακτήρας τους. Πολύ σύντομα εξαγγέλθηκε ωστόσο η λειτουργία Ολοήμερων Νηπιαγωγείων και στη συνέχεια 1000 Δημοτικών Σχολείων. Είναι προφανές ότι ο μεγάλος αυτός αριθμός των Δημοτικών Σχολείων με άμεση λειτουργία, αφορούσε «Ανοιχτά Ολοήμερα Σχολεία, τα οποία κατά το σχολικό έτος 1999-2000 ανήλθαν σε 2020. Αργότερα έγινε δυνατό να λειτουργήσουν 28 «κλειστά» Ολοήμερα Σχολεία με δεσμευτικά προγράμματα για όλους τους μαθητές. Έτσι λειτουργούν στη χώρα μας δύο τύποι Ολοήμερου Σχολείου: Τα ανοιχτά ολοήμερα ή όπως συνήθως λέγονται, Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου (Σ.Δ.Ω.) και το κλειστό ή πλήρες Ολοήμερο Σχολείο, γνωστό ως Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο (Π.Ο.Σ.).

Πριν προχωρήσουμε στις επιμέρους επισημάνσεις του ενός και του άλλου σχολείου επιθυμούμε να τονίσουμε με έμφαση ότι στην Ελλάδα το όραμα για το Ολοήμερο Σχολείο συνδέεται άμεσα και με μια βαθύτερη εσωτερική αλλαγή του σχολείου γενικότερα. Επιδιώκεται, δηλαδή, αρχικά η εσωτερική αναδόμηση της σχολικής ζωής και αναδιάταξη του παιδαγωγικού κλίματος και της όλης μεθοδολογίας του ολοήμερου, μέσα από την μόνιμη, σταδιακή, αλλά καθημερινή του βελτίωση. Στη συνέχεια, εφόσον τα Ολοήμερα Σχολεία, βρουν το δρόμο τους και επιτύχουν την εσωτερική αναδιάταξη του όλου ενδοσχολικού περιβάλλοντός τους, θα πρέπει να λειτουργήσουν ως μονάδες πολλαπλασιασμού και εξάπλωσης των καινοτομιών που έχουν εισαχθεί και έχουν εδραιωθεί στον δικό τους χώρο, με σκοπό, μέσω του ολοήμερου, να οδηγηθούμε σε μια γενικότερη βελτίωση του σχολείου.

## 5. 1 Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου

Στα σχολεία αυτά οι μαθητές παραμένουν ως τις 15:30 ή 16:00, προετοιμάζοντας, με την βοήθεια ενός δασκάλου, τα μαθήματα της επομένης, ή ασχολούμενοι με ενισχυτική διδασκαλία και δημιουργική απασχόληση. Σε συνδυασμό με τη λειτουργία των Ολοήμερων Νηπιαγωγείων, το σχολείο αυτό αποτελεί ουσιαστική προσφορά στους εργαζόμενους γονείς, αφού παρέχει φύλαξη και προστασία στα παιδιά τους σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον, καλύπτοντας το ωράριο εργασίας τους. Η λειτουργία των τμημάτων αυτών επηρεάστηκε –δυστυχώς αρνητικά- από τα τμήματα «δημιουργικής απασχόλησης», την προγενέστερη δηλαδή κατάσταση την οποία κλήθηκαν όχι απλώς να διαδεχθούν, αλλά να την αλλάξουν ουσιαστικά, κάτι που τελικά δεν φαίνεται να συνέβη σε πολλές περιπτώσεις. Έτσι παρατηρούνται συχνά διάφορα φαινόμενα, τα οποία αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη λειτουργία και την εκπλήρωση του σκοπού τους. Με την έννοια αυτή η αναβάθμιση του θεσμού κρίνεται αναγκαία και πρέπει να καταβληθεί κάθε προσπάθεια, από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, για την άμεση εξάλειψη των προβλημάτων, τα οποία φαίνεται να εντοπίζονται κυρίως στα σημεία που περιγράφονται παρακάτω.

### α) Παραμέληση της υλικοτεχνικής υποδομής.

Παρά το γεγονός ότι η ιδρυτική Υπουργική Απόφαση θέτει ως βασική προϋπόθεση για την λειτουργία των τμημάτων αυτών «να διατίθενται κατάλληλοι χώροι ή να είναι δυνατή η διαμόρφωσή τους με τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, για τις ποικίλες δραστηριότητες των μαθητών», δραστηριότητες που μνημονεύονται αναλυτικά στο κείμενο, σε πολλές περιπτώσεις δεν τηρείται η βασική αυτή προϋπόθεση. Φαίνεται ότι ζητείται συχνά η ίδρυση του τμήματος, με το πρόσχημα της εν καιρώ διαμόρφωσης των «κατάλληλων χώρων», γεγονός που ξεχνιέται στην πορεία και πολλά από τα τμήματα αυτά παραμένουν κατόπιν μετέωρα. Έτσι, ενώ σε μερικές περιπτώσεις αξιοποιήθηκαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο εγκαταλελειμμένοι χώροι και μετατράπηκαν σε αίθουσες ηλεκτρονικών υπολογιστών ή μουσικο-κινητικής αγωγής κλπ. υπάρχουν, δίπλα σ' αυτά τα φωτεινά παραδείγματα, πολλά τμήματα που κατά το πρότυπο των «τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης» εξακολουθούν να λειτουργούν σε κάποια από τις αίθουσες διδασκαλίας, που κενώνεται νωρίς ή ακόμη σε χώρους με ελλείψεις και ακατάλληλους για την παραμονή των παιδιών.

Εκτός από τη συμβολική σημασία του γεγονότος, που αποδεικνύει την έλλειψη ενδιαφέροντος για τα τμήματα αυτά, οι συνέπειες για το ίδιο το πρόγραμμα είναι καταστροφικές, αφού δεν υπάρχει δυνατότητα ανάπτυξης δραστηριοτήτων, προμήθειας και μόνιμης τοποθέτησης παιδαγωγικού και διδακτικού υλικού ή εγκατάστασης οπτικο-ακουστικών και ηλεκτρονικών οργάνων κ.ά.π. Πέραν τούτου δημιουργούνται τριβές με το δάσκαλο και τους μαθητές της τάξης στην οποία ανήκει η αίθουσα, αφού και αυτοί παρενοχλούνται από τις ανεπιθύμητες παρεμβάσεις που μοιραία υφίσταται η αίθουσα κατά την απογευματινή της χρήση. Έτσι το χάσμα μεταξύ του τμήματος Διευρυμένου Ωραρίου και του λοιπού σχολείου διευρύνεται ακόμη περισσότερο. Η ανεύρεση λοιπόν των απαραίτητων χώρων πρέπει να αποτελεί στο εξής την πρώτη και βασική προϋπόθεση, χωρίς την οποία δεν πρέπει να αρχίζει λειτουργία Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου. Για τα ήδη λειτουργούντα πρέπει να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν συντομότερα.

### β) Διοικητική και επιστημονική παραμέληση

Ενώ για την άλλη μορφή Ολοήμερου Σχολείου, τα γνωστά ως Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία, συγκροτήθηκε επιστημονική επιτροπή για την εκπόνηση σχεδίου μελέτης και

εφαρμογής τους στην πράξη, για τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου δεν λήφθηκε αντίστοιχη μέριμνα, αφέθηκαν σχεδόν στην τύχη τους και η σχετική πληροφόρηση ήταν ελάχιστη. Όταν αργότερα με την ανασυγκρότηση της επιτροπής τής ανατέθηκε η ευθύνη και για τα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου, οι οικονομικές κλπ. συνθήκες δεν της επέτρεψαν τις απαιτούμενες παρεμβάσεις για τη βελτίωσή τους. Με εθισμένους μάλιστα τους εκπαιδευτικούς στην προηγούμενη αντίληψη των τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης, κατά την οποία όλα αυτά αφορούσαν μόνο τους γονείς και καθόλου το ίδιο το σχολείο, τα τμήματα διευρυμένου ωραρίου σε πολλές περιπτώσεις ξεχάστηκαν και παραμελήθηκαν εντελώς. Θεωρήθηκαν ως κάτι ουδέτερο και άσχετο προς το σχολείο. Αν και η κατάσταση αυτή έχει αρχίσει να συνειδητοποιείται, τα μέτρα που έχουν ληφθεί δεν επαρκούν και πρέπει να ενισχυθούν περισσότερο.

### **γ) Συγκρούσεις γονέων-δασκάλων**

Οι γονείς που επιλέγουν το πρόγραμμα αυτό για τα παιδιά τους επιμένουν να συμπεριφέρονται και τώρα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που συμπεριφέρονταν παλαιότερα στα τμήματα «δημιουργικής απασχόλησης». Επιμένουν δηλαδή να προσέρχονται σ' αυτό όποτε θέλουν, να αφήνουν το παιδί τους όσο θέλουν και να το παίρνουν όποτε θέλουν, ωσάν όλο αυτό να μην είναι ένα οργανωμένο πρόγραμμα με δικαιώματα και υποχρεώσεις, αλλά μια απλή ιδιωτική υπόθεση που τη χειρίζεται καθένας σύμφωνα με τις εκάστοτε επιθυμίες του. Έτσι, όμως, ο δάσκαλος προσέρχεται στην αίθουσα χωρίς να γνωρίζει πόσοι μαθητές θα είναι παρόντες, πόσο χρόνο θα παραμείνουν και πότε θα αποχωρήσουν. Το γεγονός αυτό δεν αφήνει περιθώρια στο σχολείο να διαμορφώσει πλήρες πρόγραμμα με λογική και συνέπεια. Και το χειρότερο: Αν αποχωρήσουν όλοι οι μαθητές και ο δάσκαλος μείνει με έναν ή δύο τι πρόγραμμα θα εφαρμόσει και τι παιδαγωγικό κλίμα θα διαμορφώσει; Είναι προφανές ότι με μια τέτοια λύση το τμήμα διευρυμένου ωραρίου μετατρέπεται σε απλό «παιδοφυλακτήριο» και ο δάσκαλος σε «θυρωρό», που δεν επιτρέπει στα παιδιά να απομακρυνθούν πριν έρθουν οι γονείς τους να τα παραλάβουν. Αυτό όμως δεν είναι το πνεύμα του νόμου ούτε και αυτό που επιβάλλει ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του σχολείου.

### **δ) Προβλήματα διαμόρφωσης και εφαρμογής προγραμμάτων**

Είναι φανερό ότι στις περισσότερες περιπτώσεις συνωστίζεται μεγάλος αριθμός μαθητών όλων των ηλικιών και όλων των τάξεων στο ίδιο τμήμα με το ίδιο πρόγραμμα και τον ίδιο δάσκαλο. Αυτό σημαίνει ότι μεταξύ των μαθητών υπάρχει μεγάλη ετερογένεια, γεγονός που δυσχεραίνει την δημιουργία «συλλογικής συνείδησης» και τη μετάβαση από το «εγώ» στο «εμείς». Με τον τρόπο αυτό δεν ευνοείται η κοινωνικοποίηση των παιδιών και παρεμποδίζεται η δημιουργία ομαδικού πνεύματος, με συνέπεια να αυξάνεται συχνά η επιθετικότητα και να οξύνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς, που κάτω από τις συνθήκες αυτές είναι αναπόφευκτα.

Με την έννοια αυτή είναι επιθυμητή η ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με την ηλικία ή τα ενδιαφέροντά τους και η παράλληλη ενασχόλησή τους με διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στη διαδικασία αυτή, καθώς και στην εξεύρεση παιδαγωγικού υλικού και την επινόηση δραστηριοτήτων κρίνεται απαραίτητη. Η διαμόρφωση χώρων για ελεύθερες δραστηριότητες, ο εξοπλισμός ειδικής αίθουσας με τηλεόραση και Video και άλλες παρεμφερείς πρωτοβουλίες πρέπει να απασχολήσουν σοβαρά τις σχολικές μονάδες, οι οποίες σε συνεργασία με τους γονείς και την τοπική αυτοδιοίκηση μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τις συνθήκες εργασίας των τμημάτων αυτών.



Στο πνεύμα αυτό είναι επιθυμητός ο εμπλουτισμός του προγράμματος από άλλους φορείς. Προσπάθειες των γονέων να εμπλουτίσουν το πρόγραμμα με την εξασφάλιση του δασκάλου των εικαστικών ή του γυμναστή μέσα από τα προγράμματα της τοπικής αυτοδιοίκησης ή μέσω άλλων δικών τους πρωτοβουλιών, κρίνονται πολύ θετικές και πρέπει να ενθαρρύνονται, στα πλαίσια της αυτοοργάνωσης των κοινωνιών.

## 5. 2 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία

Πρέπει να τονιστεί εξ αρχής ότι το Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο, όπως νοείται εδώ, διαφέρει ουσιαστικά από το παλαιότερο σχολείο πρωινής και απογευματινής εργασίας. Σ' αυτό τα παιδιά είχαν σχολείο όλο το πρωί, μεσολαβούσε κατόπιν η ενδιάμεση μεσημβρινή διακοπή κατά την οποία δάσκαλοι και μαθητές μετέβαιναν στο σπίτι τους για το οικογενειακό τραπέζι, για να επανέλθουν και πάλι στο σχολείο, μετά από δύο περίπου ώρες. Η αφετηρία του σχολείου αυτού ανάγεται στον 17ο αιώνα και ανιχνεύεται στον Johan Amos Comenius, του οποίου η πρόταση για τη δημιουργία σχολείων πρόβλεπε αυτήν ακριβώς τη ρύθμιση του σχολικού χρόνου. Η μορφή αυτή «Ολοήμερου Σχολείου» με τη διακεκομμένη εργασία ήταν 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 των πολλών γενεών και το μεγάλο αριθμό των μελών τους, ακόμη και στην εστία της γεωργο-κτηνοτροφικής οικογένειας με τις πολλές εξωτερικές εργασίες, υπήρχε μια γιαγιά, η οποία αναλάμβανε να διευθετήσει το φαγητό και το πρόγραμμα των μαθητών το μεσημέρι.

Αυτό ακριβώς αποτελεί και την πεμπουσία της διαφοράς ανάμεσα στο παλαιό (παράδοσιακό) και το σύγχρονο ολοήμερο, για το οποίο γίνεται λόγος εδώ: Στο σχολείο εκείνο την ευθύνη για τη μεσημβρινή ανάπαυση την είχε η οικογένεια, η οποία ήταν σε θέση να παραλάβει και να προστατεύσει το παιδί. Στο σημερινό, το έργο αυτό ανατίθεται στο σχολείο, που υποχρεώνεται πλέον από όλα τα κοινωνικά και τα παιδαγωγικά δεδομένα που αναλύσαμε παραπάνω (βλ. 2ο κεφάλαιο), να επεκτείνει την παιδαγωγική του αποστολή περιλαμβάνοντας σ' αυτήν τις μεσημβρινές και τις πρώτες μεταμεσημβρινές ώρες της ημέρας.

Πέραν τούτου στο παλαιό σχολείο κυριαρχούσε η πειθαρχία και το αυστηρό μαθησιακό κλίμα τόσο το πρωί όσο και το απόγευμα. Η εργασία και όλο το πνεύμα που τη διαπερνούσε παρέμεναν ίδια. Ήταν απλώς διακεκομμένη σε προμεσημβρινή και μεταμεσημβρινή. Στο σημερινό Ολοήμερο Σχολείο το μέγα ζητούμενο είναι ο διαποτισμός του με ένα νέο παιδαγωγικό πνεύμα και μια νέα διδακτική μεθοδολογία, ώστε να μην σχολειοποιήσουμε τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού. Απεναντίας θα πρέπει να ανανεωθεί ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής, ώστε να «αποσχολειοποιηθεί» κατά το δυνατόν και η πρωινή ζώνη εργασίας, χωρίς όμως να μειωθεί η αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Από όσα αναφέρθηκαν εδώ (βλ. επίσης κεφ. 2. 3) προκύπτει ότι στο Πιλοτικό Ολοήμερο Σχολείο διακρίνονται τρεις βασικές ζώνες: Πρωινή ζώνη εργασίας, μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας. Οι τρεις αυτές ζώνες συνθέτουν ένα ενιαίο και ολοκληρωμένο πρόγραμμα, το οποίο κατόπιν τούτου πρέπει να παρακολουθούν όλοι οι μαθητές. Για την εφαρμογή του χρειάζεται μεγάλη προσοχή γιατί πρέπει και να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων, οι οποίοι πρέπει να δουν τη μεταμεσημβρινή εργασία ως αναγκαία συνέχεια της πρωινής και όχι ως πρόσθετη και αποκομμένη από το υπόλοιπο πρόγραμμα. Γι' αυτό χρειάζεται προσεκτική διερεύνηση

των αντιλήψεων και των στάσεών τους τόσο από την κεντρική υπηρεσία, όσο και από την τοπική σχολική μονάδα.

Το πρόγραμμα επίσης δεν πρέπει να είναι ίδιο και ενιαίο για όλα τα σχολεία της χώρας. Πέραν του επίσημου προγράμματος του δημοτικού σχολείου, το οποίο παραμένει υποχρεωτικό, υπάρχουν πρόσθετα μαθήματα δύο ομάδων: Αυτά που είναι κοινά για όλα τα Ολοήμερα Σχολεία και εκείνα που είναι προαιρετικά και επιλέγονται κάθε χρόνο από τη σχολική μονάδα. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει ένας ενιαίος προγραμματισμός, αλλά ταυτόχρονα εξασφαλίζεται η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του προγράμματος στις τοπικές συνθήκες και τις ανάγκες της ευρύτερης περιοχής του σχολείου.

Γι' αυτό πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι απαιτήσεις και οι επιθυμίες των γονέων. Ωστόσο η εμπειρία που έχουμε αποκομίσει μέχρι σήμερα διδάσκει ότι αυτό που κατά κύριο λόγο επιζητούν οι γονείς είναι η προετοιμασία για την επομένη. Αν ακολουθήσει κανείς τις επιθυμίες τους και μόνο, θα μετατρέψει τα σχολεία σε εκτεταμένα απογευματινά φροντιστήρια του δημοσίου, κάτι που είναι εντελώς έξω από το πνεύμα του Ολοήμερου Σχολείου και δεν πρέπει να συμβεί. Γι' αυτό οι γονείς πρέπει να ενημερωθούν και να διαποτιστούν από το πνεύμα του νέου αυτού σχολικού τύπου.

Επιβάλλεται επίσης κάποια από τα μαθήματα που σήμερα διδάσκονται το πρωί να μεταφερθούν σε απογευματινές ώρες. Με τη μεταφορά αυτή αποφεύγεται κατ' αρχήν η διχοτόμηση της ακαδημαϊκής από τη λοιπή γνώση (βλ. κεφ.3.2), καθώς επίσης και η αντίληψη ότι «σοβαρό» είναι το πρωινό μάθημα και το απόγευμα είναι μόνο για απλή απασχόληση των παιδιών έως ότου τα παραλάβουν οι γονείς. Σκόπιμο κρίνεται να μεταφερθούν μαθήματα που συνδέονται με κίνηση, πείραμα και δεν καθλώνουν το παιδί ακίνητο στο θρανίο. Τέτοια μπορεί να είναι η Φυσική, η Χημεία κλπ., μαθήματα δηλαδή που προϋποθέτουν εργαστηριακές εγκαταστάσεις, ώστε μέσα από την εναλλαγή αυτή να ανανεώνεται το ενδιαφέρον και να γίνεται το μάθημα πιο ευχάριστο.

Ως προς την ώρα που θα παραμένουν τα παιδιά στο σχολείο, αυτή πρέπει επίσης να ρυθμιστεί ανάλογα με τις ανάγκες σε κάθε σχολική μονάδα ή εκπαιδευτική περιφέρεια. Γι' αυτό χρειάζεται διερεύνηση των κατά τόπους αναγκών από τις τοπικές σχολικές υπηρεσίες, ώστε να καλυφθούν όχι μόνο οι παιδαγωγικές, αλλά και οι πρακτικές ανάγκες των παιδιών και των γονέων. Ένα ωράριο που διαρκούσε μέχρι τις 17:00, φάνηκε αρχικά ικανοποιητικό για την επιστημονική επιτροπή. Η πράξη απέδειξε ωστόσο, ότι ήταν πολύ αργά ιδιαίτερα το χειμώνα που η νύχτα έρχεται νωρίς. Οι γονείς, σε πολλά σχολεία ζήτησαν να τελειώνει στις 16:00, επιθυμία που ικανοποιήθηκε τελικώς για όλα τα σχολεία.

Συνεκτιμώντας τα δεδομένα από την βραχύχρονη λειτουργία των σχολείων αυτών, θα μπορούσε κανείς να επισημάνει διάφορα σημεία, τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής προκειμένου να λειτουργήσει ομαλά ο νέος θεσμός και να κερδίσει την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση γονέων και μαθητών. Στα σημεία αυτά γίνεται σύντομη αναφορά, μολονότι τα περισσότερα από αυτά γίνονται αντικείμενο ειδικής μελέτης του παρόντος τόμου.

#### **α) Η μεθοδολογία της διδασκαλίας**

Έχει τονιστεί ήδη αρκετές φορές η ανάγκη ανανέωσης του τρόπου εργασίας των σχολείων. Το κορυφαίο ζήτημα που τίθεται σήμερα για μια τέτοια «εσωτερική μεταρρύθμιση» είναι η αλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας. Το μοντέλο της δασκαλοκεντρικής

διδασκαλίας πρέπει να περιοριστεί στο ελάχιστο και να χρησιμοποιείται μόνο εκεί όπου κρίνεται αναγκαίο και σκόπιμο. Θα πρέπει να επιδιωχθεί η **ομαδική διδασκαλία**. Η ύψιστη αυτή προτεραιότητα επιβάλλεται από πολλές πλευρές. Κατ' αρχήν είναι ανάγκη οι σημερινοί μαθητές, στα πλαίσια της σχολικής ομάδας, να ενστερνισθούν και να εφαρμόζουν δημιουργικά στην πράξη τους κανόνες της συνεργασίας, χωρίς να διασαλεύεται η ομαλή λειτουργία του συνόλου. Μόνον με τον τρόπο αυτό θα μάθουν να συνεργάζονται ως αυριανοί πολίτες, χωρίς να διασαλεύεται το κοινωνικό σύνολο. Η ίδια μάλιστα η συνεργασία οφείλει να αποτελέσει ειδικό στόχο του σχολείου, αφού πρόκειται για σοβαρή απαίτηση της σύγχρονης κοινωνίας. Γι' αυτό καταργήθηκαν τα παλιά, σταθερά και αμετακίνητα θρανία και αντικαταστάθηκαν με τα νέα που είναι ανάλαφρα, μετακινούνται ευκολότατα και διευκολύνουν στη σύνθεση και την ανασύνθεση των ομάδων ανάλογα με τις διδακτικές ανάγκες, που προκύπτουν κάθε φορά.

Πέραν όλων αυτών των κοινωνικών αναγκών είναι σήμερα πλέον γνωστό ότι η μάθηση που παράγεται μέσα από τη διαδικασία αυτή είναι περισσότερο ασφαλής και εμπεδώνεται καλύτερα. Η μετάβαση λοιπόν από τις δασκαλοκεντρικές στις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας αποτελεί θεμελιώδη απαίτηση του σύγχρονου σχολείου, πολύ περισσότερο δε του ολοήμερου, που λόγω της φύσεώς του παρέχει πολλές ευκαιρίες για την καλλιέργεια των μεθόδων αυτών.

Ιδιαίτερα στη μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας θα πρέπει πολύ προσεκτικά να καταβληθεί προσπάθεια, ώστε βαθμιαία να μη δεσπόζει ο κατακερματισμός του σχολικού χρόνου σε μικρές χρονομερίδες των 40' ή 45'. Αναζητείται ένας τρόπος που θα επιτρέψει στα παιδιά να επιδίδονται απερίσπαστα σε δημιουργικές εργασίες και ενασχολήσεις ενδιαφέρουσες που δεν θα θυμίζει το καθιερωμένο μάθημα, τουλάχιστον για μερικές μέρες και ώρες την εβδομάδα. Για το σκοπό αυτό είναι σκόπιμο να χρησιμοποιηθεί η **μέθοδος Project**, που στηρίζεται στην ενεργό δράση των παιδιών και παύει να κατακερματίζει το σχολικό χρόνο σε μικρές χρονομερίδες, που δεν επαρκούν για να χορτάσει κανένας. Στα πλαίσια αυτά θα μπορούσαν επίσης να ενοποιηθούν κάποια από τα μαθήματα και να αποτελέσουν ευρύτερες γνωστικές περιοχές, ώστε να προσφέρονται σε μια ανανεωμένη μορφή της παλιάς «ενιαίας διδασκαλίας».

Είναι προφανές ότι τα θέματα αυτά είναι δύσκολα και δεν μπορούν να εφαρμοστούν από τη μια μέρα στην άλλη. Χρειάζεται συνεχής εγρήγορση και καθημερινή βελτίωση μέσα από το προσωπικό και το συλλογικό ενδιαφέρον των γονέων και των εκπαιδευτικών για ένα καλύτερο σχολείο και μέσα από τις διάφορες μορφές επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης. Αυτό αποτελεί και έναν κεντρικό στόχο του Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου: την **αλλαγή του σχολείου, μέσα από την καθημερινή του βελτίωση**.

## **β) Η προετοιμασία**

Η προετοιμασία των μαθημάτων της επομένης ημέρας είναι ένα πολύ κρίσιμο σημείο στην παρούσα φάση και δεν έχει βρεθεί ακόμη ο τρόπος που θα απαλλάσσει τα παιδιά από το βάρος της επομένης, χωρίς να σχολειοποιεί τις πρόσθετες ώρες της παραμονής τους στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, επειδή παρατείνεται το ωράριο, πρέπει να περιοριστεί στο ελάχιστο ο χρόνος απασχόλησης των παιδιών (και των γονέων) στο σπίτι με τις εργασίες του σχολείου. Μέχρις ότου ανανεωθούν οι μέθοδοι διδασκαλίας κατά τον τρόπο που αναφέραμε παραπάνω, ώστε όλη η εργασία να ολοκληρώνεται στο σχολείο, είναι ανάγκη να αναζητηθούν άλλες πρακτικές για να αντιμετωπισθεί έστω και προσωρινά το πρόβλημα. Γονείς και μαθητές πρέπει να παύσουν να υφίστανται το άγχος των «κατ' οίκον» εργασιών. Εξάλλου, αν οι γονείς είχαν χρόνο να ασχοληθούν με το «διάβασμα» του παιδιού

τους, δεν θα είχαμε ανάγκη ολοήμερου. Για το λόγο αυτό πρέπει να προβλεφθεί από το πρόγραμμα η σχετική βοήθεια των μαθητών και να διατεθεί επαρκής χρόνος προετοιμασίας. Τούτο δεν είναι καθόλου εύκολο, αφού πρέπει να συνδυαστούν αντιφατικά πράγματα: Να εξασφαλιστεί δηλαδή επαρκής χρόνος, χωρίς όμως να δίνεται στο παιδί η αίσθηση ότι σχολειοποιείται ξανά η παραμονή του στο σχολείο και ότι παρατείνεται η διανοητική εργασία, σε βάρος της κίνησης και της αισθητικής δημιουργικής απασχόλησης. Η πρακτική αντιμετώπιση του προβλήματος μπορεί να αναζητηθεί σε δύο κατευθύνσεις:

1) Στην οικονομία του προγράμματος.

Εννοούμε εδώ ότι διάφορα «μαθήματα», όπως ιχνογραφία, χειροτεχνία, ωδική, γυμναστική κλπ., που με το παραδοσιακό πρόγραμμα ανήκαν στην προμεσημβρινή ζώνη, εξακολουθούν σε πολλές περιπτώσεις να «διδάσκονται» το πρωί, παρά το γεγονός ότι ανάλογα μαθήματα προσφέρονται με το νέο πρόγραμμα - και με καλύτερο τρόπο συνήθως - κατά τη μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας. Μια ανασύνθεση του προγράμματος ως προς το σημείο αυτό αναμένεται να απελευθερώσει χρόνο που θα μπορεί να διατεθεί στην προετοιμασία, χωρίς να αφαιρεθούν δημιουργικές ώρες (μεταμεσημβρινής) εργασίας και να γίνουν ώρες «ακαδημαϊκών μαθημάτων».

2) Στον περιορισμό της «κατ' οίκον» εργασίας

Το πρόβλημα ωστόσο δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί, όσο εξακολουθεί να κυριαρχεί η σημερινή αντίληψη πολλών δασκάλων με την αλόγιστη σπατάλη φωτοτυπιών, που συνήθως δεν αποβλέπουν πουθενά και δεν οδηγούν σε τίποτε. Η εμπειρία μας από την καθημερινή επαφή με τα σχολεία έχει δείξει ότι, η έλλογη χρήση του φωτοτυπικού και των «κατ' οίκον» εργασιών γενικότερα, οδηγεί με βεβαιότητα στη μείωση του χρόνου προετοιμασίας, χωρίς να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην επίδοση του παιδιού. Σε καμιά περίπτωση πάντως δεν δικαιολογείται ένας απόκρυφος ανταγωνισμός μεταξύ των δασκάλων, για το ποιος θα δώσει πιο πολλές φωτοτυπίες. Αυτό οδηγεί μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις στο απαράδεκτο φαινόμενο, να δίδονται δηλαδή φωτοτυπίες σχολικών βοηθημάτων που κυκλοφορούν στο ελεύθερο εμπόριο. Σε κάθε περίπτωση δεν δικαιολογείται ο δάσκαλος να δίνει εργασίες για το σπίτι, τις οποίες δεν έχει κάνει και δεν έχει απαντήσει πιο μπροστά ο ίδιος, ώστε να αποκτήσει σαφή εικόνα του χρόνου και των δυσκολιών που απαιτούνται.

**γ) Αλλαγή παιδαγωγικού κλίματος**

Για την ανανέωση του παιδαγωγικού κλίματος προς την επιθυμητή κατεύθυνση, πρέπει να γίνει κατανοητό, ότι η μετάβαση του παιδιού από το στενό περιβάλλον της οικογένειας στο ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου συνδέεται με δύο βασικές αλλαγές:

α) Το παιδί καλείται να τιθασεύσει τον αυθορμητισμό και την ελεύθερη δράση του, να πειθαρχήσει τον εαυτό του προσαρμόζοντάς τον στο πνεύμα της ομαδικής ζωής και να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τις απαιτήσεις και τους προκαθορισμένους κανόνες του σχολείου.

β) Κατά τον ίδιο τρόπο καλείται να μεταβεί από τον πραγματολογικό κόσμο του παιδιού στο λογικό κόσμο του σχολείου. Από τον κόσμο των πραγμάτων (που είναι ο κόσμος της παιδικής ηλικίας) στον κόσμο των συμβόλων και των εννοιών (που είναι ο κόσμος, στον οποίο κινείται κατ' εξοχήν το σχολείο). Η δυνατότητα μάλιστα του παιδιού και η ευχέρεια με την οποία μεταβαίνει από τα πράγματα στα σύμβολα διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικό στρώμα και αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα από τον οποίο εκκολάπτεται στη συνέχεια η εκπαιδευτική ανισότητα.

Οι δύο αυτές αλλαγές επιφέρουν μίαν αντιστροφή στη ζωή του παιδιού, αφού και οι δύο αντιτίθενται στην παιδική φύση. Η μία επιδιώκει να του αφαιρέσει τον αυθορμητισμό και η

άλλη το αναγκάζει να κινηθεί σε έναν διαφορετικό κόσμο (τον κόσμο των συμβόλων και των εννοιών), που ως τώρα του ήταν άγνωστος. Είναι προφανές ότι το παιδί προσαρμόζεται ευκολότερα στα νέα αυτά δεδομένα, αν έχει προηγηθεί η φοίτησή του στο νηπιαγωγείο, το οποίο δεν διαθέτει ούτε το εντελώς αυθόρμητο κλίμα του σπιτιού ούτε όμως και την συμπεριφορά του σχολείου, με τις (υπερβολικές) δεσμεύσεις και τους κανόνες. Σε ένα παρόμοιο κλίμα οφείλει να κινηθεί και το σχολείο, το οποίο οφείλει να διαμορφώσει κλίμα συμπαράστασης και βοήθειας για το παιδί. Όχι δηλαδή το παιδί να προσαρμοστεί μονομερώς σε ένα ανελαστικό σχολείο, αλλά το σχολείο να προσαρμοστεί στις ανάγκες και τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Μέσα σε αυτό το ενισχυμένο παιδαγωγικό κλίμα οι μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα υποβοηθούνται περισσότερο κατά τη μετάβασή τους από την αυθόρμητη στην οργανωμένη συμπεριφορά, από τα πράγματα στα σύμβολα και τους παρέχεται η δυνατότητα να μπορούν να προβαίνουν σε λεπτές διαφοροποιήσεις στον συμβολικό κόσμο των εννοιών. Η παιδαγωγική αυτή ενίσχυση του σχολείου υπονομεύει, συνεπώς, την εκπαιδευτική ανισότητα στον πυρήνα της εκκόλαψής της.

Ήδη το δημοτικό σχολείο και το νηπιαγωγείο έχουν αλλάξει σημαντικά και το παιδαγωγικό κλίμα που έχει καλλιεργηθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι απείρως καλύτερο του παλαιότερου. Το ολόημερο με τις νέες δραστηριότητες που εισάγει και τις μεθοδολογίες που προσπαθεί να θέσει σε εφαρμογή διευκολύνει την κατάσταση αυτή ακόμη περισσότερο, εφόσον δώσει στα παιδιά ευκαιρίες για ελεύθερη δημιουργική έκφραση και δεν προβεί σε τυποποίηση της συμπεριφοράς τους με τη σχολειοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους. Αν δεν πράξει αυτό, τότε το πρόβλημα επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο, με την παρατεταμένη λειτουργία του σχολείου.

#### **δ) «Εσωτερική» (ενσυνείδητη) και όχι «εξωτερική» πειθαρχία**

Όλα αυτά δεν σημαίνουν βέβαια ότι στο ολόημερο καταργούνται οι νόμοι και οι κανόνες. Αυτό θα αποτελούσε διαστρέβλωση της έννοιας του παιδαγωγικού κλίματος, παρανόηση της δημοκρατίας και θα οδηγούσε στον εκφυλισμό του θεσμού. Στο δημοκρατικό κλίμα οι κανόνες υπάρχουν και τηρούνται. Μπορεί εφόσον ένας κανόνας κριθεί ξεπερασμένος, να αντικατασταθεί, αλλά εφόσον υπάρχει θα τηρείται. Σημαντικό είναι επίσης ποιος και με ποιο τρόπο θέτει τους κανόνες (ενδείκνυται η θεσμοθέτησή τους μέσα από την ομάδα), ποιος και μέσα από ποιες διαδικασίες επιβάλλει τις κυρώσεις (πάντως όχι ο δάσκαλος αυθαίρετα) κατά την παραβίασή τους, αλλά η κατάργηση των κανόνων δεν αποτελεί στοιχείο της δημοκρατίας.

Εκείνο που κυρίως πρέπει να επιδιώκεται, από την πρώτη μέρα της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο, είναι η κατανόηση αρχικά και η εφαρμογή των κανόνων αργότερα. Για την ομαλή ένταξη συνεπώς ενός παιδιού στην ομάδα απαιτούνται γνωστικά και βουλητικά στοιχεία. Γνώση και κατανόηση του κανόνα (κι εδώ ο δάσκαλος πρέπει να φροντίσει με επιμέλεια να κατανοηθεί βαθμιαία το πνεύμα που διέπει τον κανόνα) και ισχυρή βούληση, ώστε το παιδί να μπορεί να τιθασεύσει τον εαυτό του και να ρυθμίσει την συμπεριφορά του ανάλογα. Οι ποινές και οι αμοιβές έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα, μόνο στο βαθμό που διευκολύνουν τον μαθητή να κατανοήσει τον κανόνα. Διαφορετικά αμείβονται ή τιμωρούνται τα αποτελέσματα ή οι συνέπειες της πράξης. Εμείς όμως θέλουμε τα στοιχεία αυτά να συνδεθούν περισσότερο με το πνεύμα που διέπει την όποια πράξη.

Σε ό,τι αφορά την εφαρμογή των κανόνων, αυτή διέρχεται μέσα από δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση το παιδί ρυθμίζει μόνο του τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τον κανόνα

(πρωταρχική κοινωνική στερέωση). Στη δεύτερη αξιώνει από τους άλλους να πράττουν κι εκείνοι το ίδιο και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους στο ίδιο πνεύμα (δευτερογενής κοινωνική στερέωση). Αν επιτευχθεί αυτό, τότε με βεβαιότητα έχουμε υπερβεί την πειθαρχία που επιβάλλεται μέσα από εξωτερικούς καταναγκασμούς, κυρώσεις και τιμωρίες (εξωτερική πειθαρχία) και έχουμε επιτύχει την ενσυνείδητη (εσωτερική) πειθαρχία, που απορρέει μέσα από τον ίδιο το μαθητή και την συλλογική του συνείδηση. Αυτό πρέπει να τεθεί ως το μέγα ζητούμενο σε μια σύγχρονη κοινωνική αγωγή, που είναι σε θέση να δώσει το ολόημερο.

Έτσι διευκολύνεται η λειτουργία κάθε σχολείου και περισσότερο βέβαια του ολόημερου, αφού τα παιδιά μόνα τους μπορούν σε σύντομο χρόνο να συνθέτουν και να ανασυνθέτουν ομάδες, αλλάζοντας εύκολα τη θέση και τη διάταξη των θρανίων, να οδηγούνται στη σίτιση χωρίς προβλήματα, να μεταβαίνουν ομαλά από το ένα εργαστήριο στο άλλο και γενικά να κινούνται και να μετακινούνται με άνεση μέσα στο χώρο. Με όλα αυτά το ολόημερο προϋποθέτει την ενσυνείδητη πειθαρχία σε μεγαλύτερο βαθμό, συγκριτικά. Ταυτόχρονα όμως προσφέρει δυνατότητες και τρόπους για την καλύτερη καλλιέργεια και την εδραίωσή της, οι οποίοι πρέπει να αξιοποιηθούν. Ήδη οι πρώτες μας αξιολογικές παρατηρήσεις στα Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία πείθουν ότι και ως προς την κατεύθυνση αυτή έχει συντελεστεί σοβαρή αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών, ωστόσο η ενσυνείδητη πειθαρχία, όπως την εκθέσαμε εδώ, οφείλει να αποτελεί βασική επιδίωξη και μόνιμο στόχο του ολόημερου.

#### **ε) Συνεργασία εκπαιδευτικών**

Είναι προφανές ότι σε ένα σχολείο επιβάλλεται η στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων, διευθυντών, δασκάλων, μαθητών, γονέων, κλπ. Ωστόσο εδώ θα θέλαμε να τονίσουμε περισσότερο τη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού και ιδιαίτερα μεταξύ αυτών της πρωινής και απογευματινής ζώνης. Δεν υπάρχουν δύο σχολεία, ένα το πρωί και ένα το απόγευμα. Ούτε δύο προγράμματα στο ίδιο σχολείο, ένα πρωινό και ένα απογευματινό. Το πρόγραμμα είναι ένα και ενιαίο, με κοινούς σκοπούς και στόχους, με προσωπικό ισότιμο και όχι ιεραρχικά διαβαθμισμένο. Αυτό πρέπει να γίνει αντιληπτό. Για το λόγο αυτό είναι χρήσιμο (και κρίσιμο) να συστηματοποιηθεί η μεταξύ των πρωινών και απογευματινών δασκάλων συνεργασία. Αυτό σημαίνει ότι θα γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και σε συγκεκριμένη ώρα και χώρο. Ιδιαίτερα ο «δάσκαλος της τάξης» πρέπει να θεσμοθετήσει, με ευθύνη του διευθυντή του σχολείου, συναντήσεις με όλους τους υπόλοιπους που εμπλέκονται σ' αυτήν. Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να φέρουν σε επαφή τους δασκάλους και να οργανώσουν τη συνεργασία αυτή μεταξύ τους. Θα πρέπει επίσης να αναζητήσουν τρόπους γενικών συναντήσεων όλου του διδακτικού προσωπικού, ώστε μία φορά ανά μήνα ή δίμηνο να γίνεται μία από κοινού εκτίμηση του τρόπου λειτουργίας του σχολείου και να επανεξετάζονται τα μέτρα, οι δραστηριότητες και οι προσανατολισμοί του.

#### **στ) Σχολείο και κοινωνία**

Η συνεργασία είναι μόνιμος και καθημερινός στόχος. Κοινές εκδηλώσεις, η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες αποτελούν στόχους του σχολείου. Κατά τον ίδιο τρόπο οι γονείς μπορούν ύστερα από πρόσκληση του δασκάλου να έλθουν στην τάξη και να παρακολουθήσουν μαθήματα εφόσον ο δάσκαλος το επιθυμεί. Η παρακολούθηση αυτή δίνει μian άλλη όψη στον γονέα για το παιδί του, που δεν έχει τη δυνατότητα να το δει μέσα σε ένα σύνολο συνομηλίκων και να αποκτήσει την συγκριτική του εικόνα. Κατά τον ίδιο τρόπο μπορούν οι γονείς να συνεργαστούν με τα παιδιά και

τους δασκάλους, στα πλαίσια ενός Projekt ή άλλης δραστηριότητας. Είναι δυνατόν επίσης να διδάξουν/ ενημερώσουν τους μαθητές για επίκαιρα και σπουδαία ζητήματα ή δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας ή να τους πληροφορήσουν γύρω από τον επαγγελματικό τους χώρο και τα προβλήματά του. Αυτό μπορεί επίσης να συμβεί και αυτοτελώς στα πλαίσια προγραμμάτων με την τοπική κοινωνία, οπότε ή έρχεται ο πολίτης στο σχολείο ή τον επισκέπτονται τα παιδιά στο χώρο του, ανάλογα με την περίπτωση.

### **ζ) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων**

Είναι προφανές ότι όλα τα παραπάνω δεν αποτελούν απλές παραινήσεις που θα παραμείνουν αποτυπωμένες σε ένα χαρτί, αλλά παιδαγωγικές αρχές υψίστης σημασίας που πρέπει να βρουν την εφαρμογή τους σε κάθε σχολείο και κυρίως στο ολοήμερο. Γι' αυτό, τόσο οι αρχές που διατυπώνονται εδώ, όσο και τα λοιπά θέματα που θα προκύπτουν στην πορεία, οφείλουν να γίνονται αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σε πρώτη φάση δίνεται έμφαση στην αναγνώριση και αντιμετώπιση των προβλημάτων κάθε σχολείου, γι' αυτό και προτείνεται η ενδοσχολική επιμόρφωση, όπως αναφέρεται στο σχετικό κείμενο του τόμου αυτού. Εννοείται ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων δεν πρέπει να επαναπαύονται, αναμένοντας τη λύση «άνωθεν», αλλά έχουν χρέος να κινητοποιηθούν, αξιοποιώντας κάθε δυνατότητα επιμόρφωσης και αυτομόρφωσης.

### **η) Συχνή αλλαγή εκπαιδευτικών**

Τέλος, ένα βασικό διοικητικό πρόβλημα με μεγάλες παιδαγωγικές επιπτώσεις είναι η συχνή αλλαγή των εκπαιδευτικών τόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, όσο και από το ένα έτος στο άλλο. Η μεγάλη αυτή αδυναμία επισημαίνεται από πολλές πλευρές και πρέπει να καταβληθεί συντονισμένη προσπάθεια, ώστε να αρθεί με κάθε τρόπο. Ιδιαίτερα οι προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων έχουν χρέος να κατανοήσουν το πρόβλημα αυτό και να ανταποκριθούν στην αντιμετώπισή του.

## **6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ**

Έχει καταστεί σαφές και γίνεται ευρύτατα αποδεκτό ότι μέσα σε μια αναδομημένη κοινωνία το σχολείο δεν μπορεί να παραμείνει σταθερό και αμετάβλητο, ούτε μπορεί να διατηρήσει τον παραδοσιακό του χαρακτήρα. Απεναντίας πρέπει να γίνει κατάλληλη αξιοποίηση της παγκοσμιοποίησης του σχολείου, ώστε να επιδράσει στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, για να μην αφεθούν όλες αυτές οι εξελίξεις στην τύχη τους. Η κοινωνία πρέπει δηλαδή να θέσει σε λειτουργία την παγκοσμιότητα που διακρίνει το σχολείο ως θεσμό, εδώ και πολλά χρόνια, για να επηρεάσει όχι μόνο τα εθνικά δεδομένα όπως συνέβαινε μέχρι πρότινος, αλλά και την παγκοσμιοποίηση με τη σύγχρονη μορφή της. Μέσα στο πνεύμα αυτό επιβάλλεται η συνολική αναθεώρηση του ρόλου και των λειτουργιών του σχολείου, για να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες αυτές και να διατηρήσει την κοινωνική υπόληψη και τη σημασία του. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να υποστεί συνολική αναθεώρηση ως προς τα προγράμματα και τις μεθόδους διδασκαλίας και να αναπτύξει άλλου είδους δραστηριότητες.

Επειδή ωστόσο ο χώρος, ο χρόνος και ο ρόλος του σχολείου αποτελούν τρία δομικά στοιχεία της ύπαρξης και της λειτουργίας του, στοιχεία, που διακρίνονται από εσωτερική συνάφεια και ισχυρή συνοχή μεταξύ τους, τα προγράμματα, η ζωή και η δράση του σχολείου δεν μπορούν να ανανεωθούν, χωρίς μια ενιαία και ριζική ανανέωση των τριών αυτών δομικών του στοιχείων, του χώρου, του χρόνου και του ρόλου. Η μορφή ανανέωσης του σχο-

λείου που φαίνεται να επηρεάζει και τα τρία αυτά δομικά στοιχεία, διατηρώντας ταυτόχρονα την εσωτερική τους συνάφεια και συμμετρία και παράλληλα καλύπτει με επάρκεια τις σύγχρονες ψυχο-παιδαγωγικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ανάγκες είναι η μορφή του σχολείου που, στα πλαίσια της εργασίας αυτής, ονομάσαμε ΠΙΛΟΤΙΚΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Το ολοήμερο, με αυτή τη μορφή, 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 του σπιτιού (οικογένειας) και της κοινωνίας. Με την έννοια αυτή αποτελεί ρηξικέλευθη τομή στα εκπαιδευτικά μας δεδομένα, 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 διατηρεί πολλές πιθανότητες να συνεχίσει να υπάρχει. Γι' αυτό το Ολοήμερο Σχολείο αποτελεί πρόκληση και η εφαρμογή του πρέπει να προχωρήσει απρόσκοπτα.

## Ενδεικτική βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

- Appel, St./Rutz, G. (1998): *Handbuch Ganztagschule*. Wochenschau Vrlg. Schwallbach.
- Fthenakis, W. E. (1997): *Veränderte Familienformen und außerunterrichtliche Kinderbetreuung*. Στο: Kaplan, K./ Becker-Gebhard, B. (Hrsg.): *Handbuch der Hortpädagogik*. Lambertus Verlag, Freiburg im Beisgau 1997, S.13-31.
- Holtappels, H.-G. (1994): *Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Institut für Schulentwicklungsforschung. Juventa. Weinheim und München
- Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995): *Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*. Opladen, Leske&Budrich.
- Kaplan, K./ Becker-Gebhard, B. (Hrsg.) (1997): *Handbuch der Hortpädagogik*. Lambertus Verlag, Freiburg im Beisgau.
- Ludwig, H. (1995): *Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert – Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule*. In: *Die Ganztagschule*, H.2-3, S.68-89.
- Schmidt, G. (1994): *Die Ganztagschule in einigen Ländern Europas. Vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts «Zeit für Schule»*. Στο: *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs*, Mitter, W./Botho von Kopp (Hrsg.). Böhlau, S. 46-107.



## Ελληνική

- Θωΐδης, Ι. (2000): *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα.
- Κάτσικας, Χρ. (2000): Από τα πέντε ως τις πέντε. Έρευνα για το Ολοήμερο Σχολείο. Περ. *Έκφραση*, Νοέμβριος.
- Κεφάλια, Μ. (1995): Ολοήμερο Σχολείο: πρόκληση για αλλαγή ή απλή χρονική επέκταση; Κοινωνιολογική θεώρηση μιας καινοτομίας. Εισηγήση στο 9<sup>ο</sup> συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. στην Πάφο της Κύπρου, με θέμα το Ολοήμερο Σχολείο. Λευκωσία, σ.47-56
- Μπουζάκης, Σ. (1995): *Το Ολοήμερο Σχολείο. Θεωρία και πράξη – σύγχρονες τάσεις*. Εισηγήση στο 9<sup>ο</sup> συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. στην Πάφο της Κύπρου, με θέμα το Ολοήμερο Σχολείο. Λευκωσία.
- Ξωχέλλης, Π. (1997-98): Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: Η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική; *Μακεδόν*, τ.4, σ.3-19.
- Περσιάνης, Π. (1997): Φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με την καθιέρωση και λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.26, σ.61-74.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2001): Ολοήμερο Σχολείο: Μία πρώτη προσπάθεια εφαρμογής του στην Ελλάδα. Στο: Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.589-604.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999): *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Χανιωτάκης, Ν. (2001): Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου. Υπό δημοσίευση στο περιοδ. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.57.



**ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:  
ΜΙΑ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ**

Ο προβληματισμός για το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο προέκυψε κυρίως από την αναζήτηση ενός τρόπου με τον οποίο:

Α) θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στα προγράμματα του Δημόσιου Σχολείου πολλά από τα αντικείμενα εκείνα μάθησης, που οι μαθητές «αγοράζουν» τα απογεύματα από την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά και

Β) θα μπορούσε ταυτόχρονα να διευθετηθεί ένα μορφωσιογόνο περιβάλλον για τις επιπλέον ώρες παραμονής του παιδιού στο σχολείο, αφού μια τέτοια πρόταση προϋποθέτει επιμήκυνση του σχολικού χρόνου.

Αυτό το τελευταίο στοιχείο γίνεται ολοένα και περισσότερο αναγκαίο εξαιτίας των κοινωνικών εξελίξεων. Είναι δηλαδή γνωστό ότι οι κοινωνικές εξελίξεις έχουν επιφέρει σοβαρές αλλαγές στην εσωτερική δομή και τη λειτουργία της οικογένειας. Έτσι το παλαιό οικογενειακό σχήμα, σύμφωνα με το οποίο τα μέλη της οικογένειας βρίσκονταν το μεσημέρι γύρω από το οικογενειακό τραπέζι εξαφανίζεται όλο και περισσότερο: Οι γονείς λείπουν κατά κανόνα από το σπίτι και το πρόβλημα της φύλαξης και προστασίας των παιδιών οξύνεται από το γεγονός ότι η γιαγιά έπαυσε να αποτελεί μέλος της αυτής οικογένειας και συνεπώς δεν υπάρχει προστατευμένο περιβάλλον για τα παιδιά.

Είναι προφανές ότι και τα δύο παραπάνω σημεία (Α και Β), παραπέμπουν ευθέως στο Ολοήμερο Σχολείο, το οποίο, ως γνωστό, λειτουργεί σε πολλές χώρες. Μια τέτοια πρόταση περί σχολείου επιδιώκει να καλύψει ακόμη βασικούς παιδαγωγικούς και κοινωνικούς σκοπούς όπως:

Γ) Να διασφαλίσει την ισότιμη κατά το δυνατόν προσφορά γνωστικών αντικειμένων στους μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνική ή τη γεωγραφική τους προέλευση,

Δ) να διευρύνει τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης σε άλλους τομείς με την προσθήκη νέων διδακτικών αντικειμένων

Ε) να καλύψει κοινωνικές ανάγκες των εργαζόμενων γονέων, που το ωράριο εργασίας τους εκτείνεται πέραν του σημερινού σχολικού χρόνου.

Με την έννοια αυτή το Ολοήμερο Σχολείο ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των παιδιών της υπαίθρου και των εργατικών συνοικιών, περιοχές στις οποίες ως γνωστό τα παιδιά ζουν κατά κανόνα σε μη μορφωσιογόνο περιβάλλον, αποστερημένο από πολιτιστικά ερεθίσματα. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνονται ευνοϊκές ψυχοπαιδαγωγικές συνθήκες, που μπορούν να δράσουν αντισταθμιστικά καλύπτοντας κενά του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο διασυνδέεται με τα διάφορα δίκτυα πληροφοριών και τράπεζες δεδομένων προκειμένου να αξιοποιηθούν με ευεργετικό τρόπο οι νέες πηγές γνώσεων από τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Είναι δηλαδή γνωστό ότι παλαιότερα το σχολείο αποτελούσε τη μοναδική σχεδόν πηγή γνώσεων για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο. Αργότερα, στο πλαίσιο της ανοιχτής κοινωνίας, πολλαπλασιάστηκαν οι πηγές πληροφοριών και ο μαθητής ερχόμενος στο σχολείο είχε αποκτήσει ένα ευρύτερο φάσμα γνώσεων μέσα από την ευρύτερη κοινωνία με τις άτυπες μορφές αγωγής, γεγονός που καθιστούσε αναγκαία την αλλαγή των σχολικών βιβλίων και του τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο. Σήμερα, με τις νέες τεχνολογίες, διαμορφώνονται και υπάρχουν, εκτός από τις άτυπες μορφές αγωγής, οργανωμένα κέντρα πληροφοριών και τράπεζες δεδομένων, οι οποίες είναι προσπελάσιμες μέσω του

διαδικτύου. Τα νέα αυτά δεδομένα είναι ανάγκη να αξιοποιηθούν από το σύγχρονο σχολείο και το Ολοήμερο μπορεί ευκολότερα να κινηθεί προς την κατεύθυνση αυτή. Με όλα αυτά η καινοτομία του Ολοήμερου Σχολείου, μπορεί να αποτελέσει μια μόνιμη πηγή ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του σχολείου, ένα σημείο αναφοράς για τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας.

Ο συνεχής προβληματισμός γύρω από το θέμα, και ιδιαίτερα η πρώτη προσπάθεια υλοποίησης του θεσμού σε 28 σχολεία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1999-2000 και 2000-2001 οδήγησε στην διατύπωση ορισμένων εκ των βασικότερων διαστάσεων της δομής και λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, στις οποίες αναφερόμαστε παρακάτω.

## 1. ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ

Οι σκοποί του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου γίνονται ορατοί από όσα εκτέθηκαν παραπάνω και επιμερίζονται στους παρακάτω παιδαγωγικούς και κοινωνικούς σκοπούς και στόχους.

*Παιδαγωγικοί:*

- Εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος με τη διδασκαλία επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων και την εισροή στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού, που παραγκωνίζονται κατά κανόνα από τη λόγια αντίληψη περί σχολείου (π.χ. καλαθοπλεκτική).
- Επαναπροσδιορισμός της διδακτικής πράξης με ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας, που από μετωπικές καταβάλλεται προσπάθεια να γίνουν κυρίως συνεργατικές-διερευνητικές, π.χ. μέθοδος Project,
- καλύτερη συνεργασία δασκάλου-μαθητών
- διεπιστημονική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων,
- ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής προετοιμασίας στα πλαίσια του σχολείου

*Κοινωνικοί:*

- Περιορισμός της παραπαιδείας και οικονομική ανακούφιση ιδιαίτερα των χαμηλότερων στρωμάτων,
- περιορισμός της εκπαιδευτικής ανισότητας με προσφορά νέων γνωστικών αντικειμένων και περισσότερη ενίσχυση των αδύνατων μαθητών,
- κάλυψη των αναγκών των εργαζομένων γονέων,
- υπεύθυνη και εποικοδομητική επίβλεψη των μαθητών,
- ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και αποδοχή της ετερότητας, μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του άλλου,
- καταπολέμηση των ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού,
- περιορισμός της παιδικής παραβατικότητας,
- ενεργοποίηση των γονέων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών.

## 2. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Η οργάνωση-διοίκηση και η επιστημονική καθοδήγηση των Ολοήμερων Σχολείων ανατίθεται στην επιστημονική επιτροπή, όπως συγκροτείται με την αντίστοιχη Υπουργική Απόφαση.

Η επιστημονική επιτροπή οφείλει να οργανώσει και να μεριμνήσει για τη λειτουργία των σχολείων αυτών, τα οποία καταβάλλεται προσπάθεια να είναι ισομερώς κατανομημένα σε όλους τους νομούς της χώρας, με μεγαλύτερη έμφαση στις ζώνες υψηλής εκπαιδευτικής προτεραιότητας.

Για το σκοπό αυτό συγκροτούνται στην περιφέρεια τοπικές ομάδες εργασίας τις οποίες συντονίζουν μέλη ΔΕΠ που μετέχουν στην επιστημονική επιτροπή.

Μετά το πέρας της αποστολής της η επιστημονική επιτροπή παύει να έχει λόγο ύπαρξης, διαλύεται και η οργάνωση-διοίκηση και επιστημονική καθοδήγηση των σχολείων περιέρχεται κανονικά στα θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά όργανα.

Για το σκοπό αυτό η επιστημονική επιτροπή οφείλει να αξιοποιήσει ευθύς εξ αρχής τις υφιστάμενες δομές και τους θεσμούς της εκπαίδευσης – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, προϊσταμένους διευθύνσεων, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές, Ο.Σ.Κ., κ.ά.- ώστε να ενημερώνονται διαρκώς για τα δρώμενα και να είναι σε θέση να αναλάβουν υπεύθυνα το έργο τους μετά την απομάκρυνση της επιστημονικής επιτροπής.

Η εμπειρία του σχολικού έτους 1999-2000 απέδειξε με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο, ότι η σύγκρουση με φορείς ή πρόσωπα, ο παραγκωνισμός θεσμοθετημένων οργάνων και η πλήρης παράβλεψη νομοθετημένων αρμοδιοτήτων προκαλούν περισσότερα προβλήματα από όσα θεωρείται ότι λύνουν.

Η αντιμετώπιση τυχόν γραφειοκρατικών ή άλλων δυσλειτουργιών είναι αναγκαία για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή νέων προγραμμάτων, πρέπει όμως να γίνεται με σαφή τεκμηρίωση και διατύπωση του προβλήματος και με καλοπροαίρετη και εποικοδομητική συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς ή αρμοδίους.

Η οικονομική διαχείριση ανατίθεται στα θεσμοθετημένα όργανα του Υπουργείου ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ώστε η επιστημονική επιτροπή να μπορεί να επιδοθεί αναπόσπαστη στο καθαρά επιστημονικό και καθοδηγητικό της έργο.

Κατά τον ίδιο τρόπο οι ανακαινίσεις, επισκευές και συμπληρώσεις των σχολικών κτηρίων ανατίθενται στον ΟΣΚ ή άλλους φορείς, κατά την απόφαση του ΥΠΕΠΘ.

## 3. ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΑ ΟΡΓΑΝΑ

Στη λειτουργία του ολοήμερου θετικότερη συμβολή μπορεί να έχει η ενεργοποίηση των γονέων και των εκπροσώπων τους, καθώς και των εκπροσώπων της τοπικής αυτοδιοίκησης πρώτου και δευτέρου βαθμού, με τη δυνατότητα συμμετοχής ή/και γνωμοδότησης στη λήψη αποφάσεων που αφορούν

- Στην επιλογή των επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων,
- Στις ώρες έναρξης και λήξης του προγράμματος (μέσα σε δεδομένα χρονικά πλαίσια)
- Στις παρεμβάσεις και τον εξοπλισμό των σχολικών χώρων –εσωτερικών και εξωτερικών
- Στη διοργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων του σχολείου
- Στη θεσμοθετημένη και κατά περίπτωση οικονομική ενίσχυση ή κάλυψη ορισμένων δράσεων του ολοήμερου προγράμματος.

#### 4. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Κατ' αρχήν το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου περιλαμβάνει αναλλοίωτο το πρόγραμμα του κανονικού Δημοτικού Σχολείου, όπως αυτό ισχύει και εφαρμόζεται σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Πέραν τούτου γίνεται εμπλουτισμός με προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων και ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας.

- ◆ Η πρώτη βασική παρέμβαση του ολοήμερου στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ο *εμπλουτισμός του με γνωστικά αντικείμενα*:
  - που είναι πλέον αναγκαία για τους μαθητές στις νέες συνθήκες – π.χ. ηλεκτρονικοί υπολογιστές, περιβαλλοντική εκπαίδευση,
  - που οι μαθητές διδάσκονται στην ελεύθερη αγορά επί πληρωμή – ιδιαίτερα ξένες γλώσσες, μουσική παιδεία, καλές τέχνες,
  - που οι γονείς και οι τοπικοί φορείς επιθυμούν να διδαχθούν τα παιδιά για λόγους που συνδέονται με τις τοπικές ιδιαιτερότητες ή συνθήκες.
- ◆ Η δεύτερη βασική παρέμβαση του ολοήμερου στο αναλυτικό πρόγραμμα είναι η *καταπολέμηση του διαχωρισμού μεταξύ ακαδημαϊκών και μη-ακαδημαϊκών μαθημάτων*
  - μέσα από τη μετάδοση και εμπέδωση της διδακτέας ύλης με περισσότερο δημιουργικούς, διερευνητικούς και ψυχαγωγικούς τρόπους –παιχνίδι, έρευνα βιβλιοθήκης, ομαδικές εργασίες, επισκέψεις σε φυσικά, πολιτισμικά, ιστορικά αξιοθέατα, διερεύνηση θεμάτων στο διαδίκτυο για τα μεγαλύτερα παιδιά, κ.τ.λ.
  - μέσα από την κατανομή των μαθημάτων σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος – με ελάχιστες εξαιρέσεις
- ◆ Το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε σχολείου θα διαμορφώνεται στα πλαίσια ενός κορμού που θα έχει διαμορφωθεί από την Επιστημονική Επιτροπή και θα έχει την έγκριση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- ◆ Κάθε σχολικό πρόγραμμα θα ακολουθεί τον κορμό των «υποχρεωτικών μαθημάτων» του κοινού σχολείου (Γλώσσα, Μαθηματικά, κ.τ.λ.) και μετά από κοινή απόφαση της σχολικής επιτροπής και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων θα προσδιορίζονται και πρόσθετα «μαθήματα (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, Λαογραφία, παραδοσιακοί χοροί, ζωγραφική). Τα μαθήματα αυτά μπορεί να είναι διάρκειας έτους ή και εξαμήνου (π.χ. στα πλαίσια του μαθήματος των Εικαστικών, μισό έτος ζωγραφική και μισό έτος αγγειοπλαστική).
- ◆ Η τρίτη βασική διάσταση του ολοήμερου αναλυτικού προγράμματος είναι η *ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της σχολικής προετοιμασίας στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου*, είτε στα πλαίσια του κάθε μαθήματος, είτε με την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών που χρήζουν επιπρόσθετης βοήθειας, είτε με την αυτόνομη εργασία-προετοιμασία των μαθητών στα εργαστήρια, τη βιβλιοθήκη ή την τάξη κατά τη διάρκεια προγραμματισμένων ωρών μελέτης.
- ◆ Για το σκοπό τούτο χρειάζεται μελετημένη αναδιοργάνωση των μεθόδων διδασκαλίας και προσεκτική εσωτερική διαρρύθμιση του τρόπου προσέγγισης των διαφόρων αντικειμένων, ώστε να εκλείψουν οι άσκοπες επικαλύψεις, να κερδίζεται χρόνος που θα διατίθεται στην εμπέδωση και την προετοιμασία των νέων αντικειμένων.

#### 5. ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Οι λόγοι για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η επιμήκυνση του χρόνου εργασίας και παραμονής στο σχολείο έχουν εκτεθεί ήδη στην αρχή αυτού του κειμένου. Ο χρόνος αυτός επιμερίζεται σε τρεις ζώνες, την προμεσημβρινή ζώνη εργασίας, την μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και φαγητού και την μεταμεσημβρινή ζώνη εργασίας.

Η έναρξη και η λήξη του προγράμματος μπορούν να τροποποιηθούν κατά περίπτωση, ώστε να καλύπτει τις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου. Ενδεικτικά προτείνεται το ακόλουθο ωράριο: έναρξη κανονικά στις 8:15 π.μ. Εφ' όσον υπάρξει επαρκής ζήτηση από εργαζόμενους γονείς, η σχολική επιτροπή μπορεί να εισηγηθεί το άνοιγμα του σχολείου ενωρίτερα, αφού προηγηθεί απόφαση για το ποιος θα καλύπτει το κόστος της επιπλέον ώρας – το πρόγραμμα, ο σύλλογος γονέων, η αυτοδιοίκηση.

Η εμπειρία του έτους 1999-2000 έδειξε ότι η λήξη του προγράμματος στις 17:00 συσσωρεύει πολλές δυσκολίες, επειδή οι μαθητές έχουν τα απογευματινά τους μαθήματα – κυρίως ξένης γλώσσας-, τα οποία δυστυχώς οι γονείς δεν μπορούν ακόμη να εμπιστευθούν στο σχολείο του δημοσίου. Επιπροσθέτως, η παρατεταμένη μέχρι αυτή την ώρα παραμονή των μαθητών στο σχολείο, φαίνεται να αποβαίνει κουραστική για τα παιδιά και αγχωτική για τους γονείς, οι οποίοι ανησυχούν για την ασφαλή επιστροφή των παιδιών τους στο σπίτι, ιδίως κατά τους χειμερινούς μήνες που νυχτώνει νωρίς και οι καιρικές συνθήκες δεν είναι πάντοτε ευνοϊκές.

Το σημείο αυτό του προγράμματος, με βάση την προηγούμενη εμπειρία, επανεξετάστηκε, και η επιτροπή προτείνει ως ώρα λήξης την 16:00 για τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις και 15:00 για τις τάξεις Α' και Β'.

Το σχολείο μπορεί κατά περίπτωση να παραμένει ανοιχτό μέχρι τις πρώτες βραδινές ώρες, ανάλογα με τις ανάγκες της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας, υπό τους όρους που αναφέρονται στην πριν την έναρξη των μαθημάτων έλευση των παιδιών στο σχολικό χώρο.

## **6. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ – ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ**

Είναι προφανής η αναγκαιότητα εξοπλισμού των σχολείων με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό –βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, εκπαιδευτικά CD και video, χάρτες, κ.ά.- που θα τους βοηθά στη διερευνητική διαδικασία της μάθησης, στην εκπόνηση ατομικών και ομαδικών εργασιών, στη προσωπική αναζήτηση της γνώσης μέσω του διαδικτύου.

Τα σχολεία πρέπει επίσης να προμηθευτούν ηλεκτρονικό εξοπλισμό– ιδιαίτερα ηλεκτρονικούς υπολογιστές, και διάφορες συσκευές όπως τηλεόραση και video.

Μετά τον προσδιορισμό των αναγκών κάθε σχολείου θα χορηγείται ένα ποσό για την αγορά εκπαιδευτικού υλικού, την οποία αγορά ο υπεύθυνος του σχολείου θα πιστοποιεί και θα αιτιολογεί.

Τα ίδια τα σχολεία, στο πλαίσιο της διερευνητικής διαδικασίας μάθησης επινοούν συχνά δικούς τους τρόπους ανακάλυψης και χειρισμού της γνώσης και επεξεργάζονται το δικό τους εκπαιδευτικό υλικό. Για το σκοπό τούτο γίνεται προσπάθεια αυτό το εκπαιδευτικό υλικό να καταστεί γνωστό και να προωθηθεί στα σχολεία. Η έκδοση περιοδικού σε σχέση με το Ολοήμερο Σχολείο είναι δυνατό να συμβάλει μέσα από ειδική στήλη στην εκπλήρωση αυτού του στόχου.

Η σταδιακή διαμόρφωση *μιας τράπεζας δεδομένων εκπαιδευτικού υλικού* που θα διαμορφωθεί από τις προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, των σχολείων και άλλων αρμοδίων φορέων – Ε.ΚΕ.ΒΙ., Παιδαγωγικά Τμήματα, πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες, εκδοτικοί οίκοι, κ.ά -, θα είναι χρήσιμη για τη συνεχή ενημέρωση και ανανέωση του υλικού.

## **7. ΚΤΗΡΙΑΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ – ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ**

Είναι προφανές ότι η επιμήκυνση του χρόνου εργασίας και παραμονής στο σχολείο και ο εμπλουτισμός του προγράμματος με νέα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες, πολλές από τις οποίες μάλιστα προϋποθέτουν κίνηση και δράση δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς την ύπαρξη των ανάλογων χώρων και της σχετικής υλικοτεχνικής

υποδομής. Η σημερινή αντίληψη περί των κτηριακών εγκαταστάσεων του σχολείου πρέπει να ανατραπεί. Ένα σχολείο, όπως περιγράφεται εδώ, έχει ανάγκη πρόσθετων χώρων και υποδομών, οι οποίες ωστόσο δεν είναι τόσο δύσκολο να εξασφαλιστούν. Απαραίτητες κρίνονται κυρίως οι παρακάτω κτηριακές υποδομές:

- *Σχολική βιβλιοθήκη*, με εγκυκλοπαίδειες, λεξικά και επαρκή αριθμό βιβλίων για την περαιτέρω ανάπτυξη και εμπάθυνση των παρεχομένων γνώσεων, για την εκπόνηση εργασιών, κ.τ.λ.
- *Εργαστήριο θεατρικής αγωγής- θεατρικού παιχνιδιού* με τον απαραίτητο εξοπλισμό και τα κατάλληλα μέσα για βιωματική έκφραση του παιδιού, συναισθηματική ανάπτυξη και εξοικείωση με τις τέχνες μέσα σε κλίμα χαράς και δημιουργίας.
- *Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων*, η οποία μπορεί να λειτουργεί ως χώρος εκδηλώσεων, ως συμπληρωματική αίθουσα ή εργαστήριο (π.χ. μουσικής) και ως χώρος εστίασης των μαθητών, εάν τέτοιος δεν υπάρχει.
- *Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών – Περιβαλλοντικής Αγωγής*, με τον απαραίτητο εξοπλισμό για τη διδασκαλία των σχετικών μαθημάτων, την επαφή και άσκηση των μαθητών με τα φαινόμενα, την εξερεύνηση των διαφόρων φυσικών και περιβαλλοντικών φαινομένων από τους μικρότερους μαθητές, κ.τ.λ.
- *Εργαστήριο Μουσικής – Μουσικοκινητικής Αγωγής*, με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την εκμάθηση των αρχών της μουσικής, των μουσικών οργάνων και την εξάσκηση των μαθητών σε αυτά, αλλά και για την μουσικοκινητική άσκηση των παιδιών και την εξοικείωσή τους με το ρυθμό και την κίνηση.
- *Εργαστήριο Εικαστικών*, με τον απαραίτητο εξοπλισμό για την εξοικείωση και τη δημιουργική έκφραση των μαθητών στις διάφορες τέχνες –ζωγραφική, πηλό, κατασκευές, κ.τ.λ.
- *Εργαστήριο Πληροφορικής*, με περιμετρική παροχή ηλεκτρικού ρεύματος για την τοποθέτηση και χρήση του ανάλογου αριθμού ηλεκτρονικών υπολογιστών
- *Χώρος εστίασης των μαθητών και εκπαιδευτικών*, για τη σίτισή τους στα πλαίσια του σχολείου.

Στη παρούσα φάση και δεδομένης της πρόσφατης εμπειρίας με το κόστος μετατροπών των σχολείων προτείνεται η υλοποίηση ολοήμερων προγραμμάτων μόνο σε σχολεία που διαθέτουν ένα μίνιμουμ κτηριακών προδιαγραφών. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση συνεκτιμούνται οι κοινωνικές ανάγκες που αποτελούν και το βασικό κριτήριο.

Η εκτέλεση και επίβλεψη των κτηριακών εργασιών να ανήκει στην ευθύνη του Οργανισμού Σχολικών Κτηρίων ή σε όποιον ορίσει η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ.

## 8. ΣΙΤΙΣΗ

Δεν είναι δυνατή η παροχή δωρεάν σίτισης στους μαθητές από την Πολιτεία, δεδομένου του κόστους που αυτή συνεπάγεται. Για το λόγο αυτό γίνεται με αποκλειστική ευθύνη των γονέων. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς αναζήτησαν εστιάτορες ειδικευμένους να παρασκευάζουν και να μεταφέρουν φαγητό σε μεγάλες ποσότητες. Εκείνοι ανέλαβαν την παρασκευή του γεύματος, τη μεταφορά και το σερβίρισμα, καθώς επίσης το συμμάζεμα και την καθαριότητα του χώρου σίτισης μετά το πέρας του γεύματος. Σύμφωνα με την εμπειρία αυτή, το γεύμα κοστίζει 700-800 δρχ. και οι γονείς αισθάνονται μεγάλη ανακούφιση, χωρίς μάλιστα μεγάλη οικονομική επιβάρυνση, αν αφαιρεθεί το χαρτζιλίκι που ούτως ή άλλως έδιναν στα παιδιά τους καθημερινώς.

Όπου δεν μπορεί να εφαρμοστεί αυτή η λύση φαίνεται λειτουργικός ο εξοπλισμός των χώρων σίτισης των σχολείων με ψυγεία για τη συντήρηση και φούρνους μικροκυμάτων για το ζέσταμα του φαγητού, που οι μαθητές θα φέρνουν από το σπίτι τους.



Σε ένα πρόγραμμα μικρότερης διάρκειας μπορεί όμως να παρακαμφθεί το ζεστό πλήρες γεύμα και να αντικατασταθεί με ένα πιο εμπλουτισμένο κολατσιό των μαθητών –σάντουιτς με φρούτα-, οπότε και θα απορροφά λιγότερο χρόνο από τις διαθέσιμες ώρες.

## **9. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Η όποια αξιολόγηση θα πρέπει να αφορά την επίτευξη των συγκεκριμένων στόχων που επιδιώκει το πρόγραμμα και την καταγραφή και αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων προκύπτουν από τη διαδικασία υλοποίησης.

Αυτό πρέπει να γίνεται με τη συμπληρωματική χρήση:

- Συνεχούς και επισταμένης επαφής των υπευθύνων του προγράμματος με το κάθε σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια του έτους.
- Με την καταγραφή των απόψεων, θέσεων, προβληματισμών και προβλημάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τόσο προς τα αρμόδια όργανα –επιστημονικά και διοίκησης-, όσο και προς τους λοιπούς συναδέλφους –για παράδειγμα μέσω του διαδικτύου—για τη συλλογική αντιμετώπιση και εξεύρεση λύσεων.
- Με τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων κατά τη διάρκεια του έτους κυρίως με ερωτηματολόγια που θα επιδίδονται σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, στα οποία θα εκφράζουν τις απόψεις, εμπειρίες, κρίσεις και προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος.

## **10. ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει, σε μια εισαγωγική φάση, να στοχεύει στη σαφή και τεκμηριωμένη παράθεση του προγράμματος και του τρόπου λειτουργίας του ολόημερου σχολείου και όχι μόνο στη φιλοσοφία και τη στοχοθεσία του προγράμματος.

Μετά τους πρώτους μήνες λειτουργίας, οι ίδιες οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να αποφασίζουν και να προτείνουν θεματικούς άξονες γύρω από τους οποίους χρειάζονται επιπρόσθετη και εξειδικευμένη επιστημονική στήριξη.

Μέσα από μια ταξινόμηση των αναγκών αυτών που θα πηγάζουν από τη βάση, η Επιστημονική Επιτροπή θα πρέπει να προχωρά στη διοργάνωση σεμιναρίων –περιφερειακά ή κεντρικά—για κάθε μια θεματική, καθώς και για ορισμένες γενικότερες θεματικές που κρίνονται ιδιαίτερα αναγκαίες.



## **ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ\***

**Αγαπητοί γονείς,**

με το φυλλάδιο αυτό θέλουμε να σας μιλήσουμε για ένα νέο σχολείο, για ένα σχολείο λίγο διαφορετικό από αυτό που ξέραμε μέχρι σήμερα. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει εφαρμόσει το σχολείο αυτό δοκιμαστικά από το σχολικό έτος 1999-2000 και τώρα βλέπει πως είναι καιρός να το διευρύνει για να δώσει την ευκαιρία και σε άλλα ακόμη παιδιά να χαρούν το **ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**. Ένα από αυτά που έχουν επιλεγεί είναι και το σχολείο του παιδιού σας. Πριν όμως σου πούμε περισσότερα για αυτό, ας απαντήσουμε πρώτα σε μερικά βασικά ερωτήματα, που σίγουρα θα σου έρχονται στο νου, όπως: Γιατί Ολοήμερο Σχολείο; Τι είναι αυτό το Ολοήμερο Σχολείο; Δουλεύει ολόκληρη την ημέρα; Τι κάνουν εκεί τα παιδιά τόσες ώρες; Δεν κουράζονται; Και άλλα παρόμοια.

### **1. ΟΛΟΗΜΕΡΟ, αλήθεια ΓΙΑΤΙ;**

Και πρώτα-πρώτα λοιπόν το βασικό ερώτημα: Γιατί Ολοήμερο Σχολείο; Τι χρειάζεται και ποιοι λόγοι οδηγούν σ' αυτό;

Ε, λοιπόν, τα πράγματα είναι απλά. Μέσα σε μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει, το σχολείο δεν μπορεί να παραμένει το ίδιο και αμετάβλητο. Γιατί το σχολείο, ως τμήμα της ευρύτερης κοινωνίας, οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να συμβάλλει σ' αυτές. Η πραγματικότητα αυτή δεν αφήνει αδιάφορο το Υπουργείο Παιδείας. Γι' αυτό, στα πλαίσια των δυνατοτήτων του, προσπαθεί να αναμορφώσει το σχολείο, έτσι που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες του παιδιού, της οικογένειας και της κοινωνίας.

Ποιες είναι λοιπόν οι αλλαγές που το κάνουν αναγκαίο στην εποχή μας; Ξεχωρίζουμε δύο, τις πιο σπουδαίες για το θέμα μας.

Α) Η ζωή άλλαξε και η οικογένεια άλλαξε κι αυτή το πρόγραμμά της. Έτσι όλο και πιο σπάνια συναντά κανείς σήμερα ανθρώπους, που έχουν ακόμη τη δυνατότητα να καθίσουν το μεσημέρι γύρω από το τραπέζι όλοι μαζί, όπως παλιά. Καθώς μάλιστα στις περισσότερες περιπτώσεις λείπει η γιαγιά από το σπίτι, τα πράγματα γίνονται δύσκολα. Όπου εργάζεται η μητέρα, προκύπτει το μέγα πρόβλημα: Τι κάνουμε με τα παιδιά;

Η λύση δεν είναι εύκολη, καθώς σήμερα χάθηκε η αυλή ή το σταυροδρόμι, όπου μαζευόμασταν εμείς ως παιδιά και παίζαμε με τις ώρες, χωρίς κανένα κίνδυνο και χωρίς κανένα φόβο. Όπως συμβαίνει παντού, έτσι και στη χώρα μας η αστικοποίηση των κοινωνιών έφερε τα ναρκωτικά, την εγκληματικότητα και άλλους ακόμη κινδύνους που απειλούν τα παιδιά μας. Αναζητείται λοιπόν παντού ένας τρόπος με τον οποίο ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών θα καλύπτεται από παιδαγωγική ευθύνη και παιδαγωγική προστασία.

Β) Σήμερα βαίνουμε ολοταχώς στην κοινωνία της γνώσης και αυτό το έχουν καταλάβει οι γονείς εδώ και πολλά χρόνια. Έτσι δεν επαναπαύονται μόνο στα μαθήματα και τις γνώσεις που προσφέρει το σχολείο, αλλά στέλνουν τα παιδιά τους σε διάφορα ιδιωτικά «εκπαιδευτικά καταστήματα», για να συμπληρώσουν εκεί τις γνώσεις και τη

---

\* Το κείμενο αυτό προβλέπεται να τυπωθεί σε ειδικό φυλλάδιο, για να μπορεί να διανεμηθεί στους γονείς. Κρίνεται όμως απαραίτητο να συμπεριληφθεί και στον τόμο αυτό, για να είναι εύκολη η αναπαραγωγή του κάθε στιγμή.

μόρφωσή τους. Έτσι το κάθε παιδί δεν προλαβαίνει να έρθει από το σχολείο και αρχίζει το τρέξιμο με τον πατέρα ή τη μητέρα στο ρόλο του ταξιτζή: Στα αγγλικά, στα γερμανικά, στη μουσική, στο μπαλέτο, στο μπάσκετ, παντού. Ανυπολόγιστο το χρήμα και ο χρόνος που δαπανούνται στα απογευματινά μαθήματα.

Και το ερώτημα είναι: Δεν υπάρχει ένας τρόπος που να συνδυάζονται και τα δύο; Δεν μπορεί δηλαδή να υπάρξει ένας χώρος που θα καλύπτει το παιδί με πλήρη παιδαγωγική ευθύνη και συγχρόνως θα του προσφέρει έστω μερικά από τα μαθήματα που τρέχει να «αγοράσει» το απόγευμα από την ιδιωτική «εκπαιδευτική αγορά»;

Ε, λοιπόν υπάρχει. Αυτό κάνει το ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

## **2. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΛΟΙΠΟΝ ΑΥΤΟ ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;**

Το Ολοήμερο Σχολείο λοιπόν προσπαθεί να συνδυάσει την παιδαγωγική προστασία και καλλιέργεια του παιδιού, με την προσφορά νέων «μαθημάτων», ώστε να περιορίσει στην αρχή και να περικόψει αργότερα τα περισσότερα απογευματινά μαθήματα και τα πιο πολλά τρεχάματα και έξοδα των γονέων. Έτσι θα διευκολύνει τη μητέρα να εργάζεται κι εκείνη χωρίς το άγχος και την αγωνία του παιδιού της.

Είναι προφανές ότι για να συνδυαστούν αυτά τα δύο πράγματα, το σχολείο πρέπει να παρατείνει το χρόνο της λειτουργίας του. Δεν πρόκειται όμως να επιστρέψει στο παλιό πρόγραμμα που θυμούνται οι πιο μεγάλοι με σχολείο πρωί και απόγευμα. Τότε το σχολείο θεωρούσε χρέος του να διακόψει τα μαθήματα το μεσημέρι, να πάνε τα παιδιά στο σπίτι για να καθίσουν με τους δικούς τους στο τραπέζι και να επιστρέψουν το απόγευμα στο σχολείο, για να συνεχίσουν τα μαθήματά τους. Σήμερα τα πράγματα έχουν αλλάξει, όπως είπαμε. Έτσι το σχολείο, αντί να διακόπτει, συνεχίζει τη λειτουργία του και κατά τη διάρκεια του μεσημεριού, αφού στο σπίτι δεν είναι συνήθως κανένας.

Όμως το πρόγραμμα προβλέπει κι εδώ μεσημβρινή ανάπαυση και γεύμα με όλα τα παιδιά μαζί. Το Ολοήμερο Σχολείο περιλαμβάνει λοιπόν τρεις ζώνες: Την πρωινή ζώνη εργασίας, τη μεσημβρινή ζώνη ανάπαυσης και γεύματος και τη μεταμεσημβρινή ζώνη παιδαγωγικής εργασίας. Και οι τρεις αυτές ζώνες διαπερνούνται από το παιδαγωγικό ενέργημα και διαποτίζονται από την παιδαγωγική τους αποστολή. Έτσι και οι τρεις αυτές ενότητες αποτελούν ένα συνολικό παιδαγωγικό πρόγραμμα με συγκεκριμένους και ενιαίους σκοπούς και στόχους. Γι' αυτό και τα τρία αυτά μέρη είναι υποχρεωτικά για όλα τα παιδιά, διαφορετικά δεν εκπληρώνονται οι σκοποί και οι στόχοι του προγράμματος.

Στα πλαίσια της παραμονής των παιδιών στο σχολείο καταβάλλεται προσπάθεια να ολοκληρώνονται όλες οι εργασίες των παιδιών στο σχολείο και να μη δίνονται στο σπίτι. Αυτό απαιτεί αλλαγή στον τρόπο εργασίας του δασκάλου, συνεργασία και ενημέρωση των γονέων. Κατά τον ίδιο τρόπο προσφέρεται ενισχυτική διδασκαλία στο σχολείο και καταβάλλεται προσπάθεια να καλύπτονται τα κενά.

Το γεγονός επίσης ότι το παιδί μαθαίνει να ζει για πολλές ώρες με τους άλλους, να τρώει, να παίζει, να δημιουργεί και να συναναστρέφεται μαζί τους, έχει πολύ μεγάλη σημασία για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και διευκολύνει την ομαλή του ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.

## **3. ΤΟ ΜΕΣΗΜΒΡΙΝΟ ΦΑΓΗΤΟ**

Το μεσημβρινό φαγητό προσφέρεται με ευθύνη των γονέων. Η Πολιτεία δεν είναι δυστυχώς σε θέση να προσφέρει δωρεάν γεύμα. Φροντίζει όμως, ώστε κάθε Ολοήμερο

Σχολείο να διαθέτει χώρους εστίασης με τον κατάλληλο εξοπλισμό και επίπλωση ικανή να καλύψει τις ανάγκες των παιδιών. Διαθέτει ψυγεία για τη φύλαξη του φαγητού ως την ώρα του γεύματος και φούρνους μικροκυμάτων για να ζεσταίνεται πριν σερβιριστεί. Οι γονείς μεριμνούν για τραπέζοκόμο που παραλαμβάνει το πρωί το φαγητό που φέρνουν τα παιδιά από το σπίτι τους, το τοποθετεί στο ψυγείο της τάξης και στην κατάλληλη ώρα το ζεσταίνει στο φούρνο μικροκυμάτων και το σερβίρει στο παιδί.

Σε άλλα σχολεία οι γονείς φροντίζουν με άλλους τρόπους, όπως εταιρείες που μαγειρεύουν, σερβίρουν, καθαρίζουν και αφήνουν τον χώρο ξανά καθαρό, έτοιμο για κάθε χρήση. Σε κάθε περίπτωση το σχολείο προσφέρει ένα πρόγραμμα υγιεινής διατροφής, από το οποίο οι γονείς επιλέγουν το καθημερινό γεύμα για το παιδί τους, έτσι που η σίτιση στο σχολείο να παίρνει και παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Μέσω της κοινής εστίασης επιδιώκονται και άλλοι παιδαγωγικοί στόχοι. Έτσι μαθαίνει το παιδί την ομαλή συμβίωση με τους άλλους, μαθαίνει να σέβεται την κουλτούρα των άλλων, ώστε να μπορεί αργότερα να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία των μεγάλων.

#### **4. ΤΙ ΚΑΝΕΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΤΟΣΕΣ ΩΡΕΣ ΕΚΕΙ ΜΕΣΑ; ΔΕΝ ΚΟΥΡΑΖΕΤΑΙ;**

Αυτό αποτελεί ένα μεγάλο ερώτημα: Τι κάνει το παιδί τόσες ώρες εκεί μέσα; Δεν βαριέται; Δεν κουράζεται;

Η απάντηση είναι απλή: Όλα μπορούν να συμβούν. Εξαρτάται από το τι προσφέρει το πρόγραμμα. Αν το παιδί δουλεύει διανοητικά, δεν κινείται και δεν χαιρείται, αλλά γράφει και διαβάζει συνεχώς, όπως θέλουν μερικοί –ευτυχώς λίγοι- γονείς, τότε φυσικά θα κουραστεί και θα σιχαθεί και το σχολείο και τα γράμματα.

Όμως το Ολοήμερο Σχολείο προσπαθεί να γίνει σχολείο ζωής. Προσφέρει το κανονικό πρόγραμμα, όπως όλα τα σχολεία και επιπροσθέτως παιδαγωγεί και διδάσκει ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟΠΟΙΗΣΕΙ τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού. Προσφέρει νέα μαθήματα όπως θεατρική παιδεία, μουσικοκινητική αγωγή, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, χορό, μουσική, ξένη γλώσσα και διάφορα άλλα, ανάλογα με τις προτιμήσεις των παιδιών και την προσφορά των εκπαιδευτικών. Μέσα από όλες αυτές τις εκδηλώσεις του πνεύματος το Ολοήμερο, από σχολείο μάθησης, μετατρέπεται σε σύγχρονο εργαστήριο μάθησης και πολιτισμού. Το παιδί δεν μαθαίνει μόνο «μωτρωμένο» πάνω από ένα βιβλίο, αλλά παίζοντας, δημιουργώντας και δραστηριοποιώντας νου, χέρια, καρδιά, σώμα. Με άλλα λόγια το σχολείο της ακινησίας γίνεται σχολείο δράσης. Με τη βιβλιοθήκη και τα εργαστήρια, με την εκπαιδευτική τηλεόραση και τα VIDEO ασκούνται όλες οι αισθήσεις του παιδιού και συμμετέχει στη μάθηση με όλες αυτές. Σε πολλές περιπτώσεις το σχολείο θυμίζει στιγμές παιδικής χαράς.

#### **5. ΥΠΑΡΧΟΥΝ ΑΛΛΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΣΧΟΛΕΙΑ;**

Ναι, παντού. Στην Ευρώπη, στην Αμερική, στην Ιαπωνία, παντού. Στην Αμερική είναι αυτονόητο ότι τα σχολεία θα είναι ολοήμερα. Σε όλες τις γαλλόφωνες χώρες της Ευρώπης ισχύει επίσης το ίδιο. Δεν νοείται δηλαδή σχολείο που να φεύγουν τα παιδιά από αυτό, πριν οι γονείς τελειώσουν από την εργασία τους. Η εκπαιδευτική κουλτούρα που παραδοσιακά έχει επικρατήσει στις χώρες αυτές θέλει τα σχολεία να είναι όλα Ολοήμερα και το παιδί να μαθαίνει τα πάντα εκεί, χωρίς να προσφεύγει στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια το απόγευμα. Παρόμοια είναι η κατάσταση και στην Αγγλία. Στην Γερμανία τα Ολοήμερα είναι πολύ πιο λίγα από τα άλλα σχολεία. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική που προωθεί και προάγει τα Ολοήμερα, εντείνεται κι εκεί κατά τα τελευταία χρόνια, ενώ η βιβλιογραφία γύρω από το θέμα πληθαίνει διαρκώς. Στην Ελλάδα όμως τα πράγματα καθυστέρησαν πολύ. Αποτέλεσμα σήμερα το δημόσιο σχολείο να έχει αφήσει ένα τεράστιο κενό που έχει καλύψει η ιδιωτική πρωτοβουλία, γεγονός που δυσκολεύει τη λειτουργία του Ολοήμερου.

Κατά τον ίδιο τρόπο σπανίζουν και οι σχετικές μελέτες και η ελληνική βιβλιογραφία πάνω στο θέμα είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

## **6. ΤΙ ΠΕΡΙΜΕΝΟΥΜΕ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ;**

Από τους γονείς περιμένουμε να εμπιστευτούν το νέο σχολείο, αλλά να μην επαπαύονται με την ιδέα ότι όλα πάνε καλά και χωρίς αυτούς. Το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να είναι επιτυχημένο σε άλλες χώρες, αλλά στην Ελλάδα είναι ακόμη νέο και άγνωστο. Γι' αυτό χρειάζεται προσοχή από όλες τις πλευρές. Στη φάση αυτή η συνεργασία των γονέων κρίνεται σημαντική και η συνεισφορά τους μπορεί να είναι πολύτιμη. Οφείλουν να παρακολουθήσουν με εγρήγορση το παιδί τους και να ενημερώνουν τον δάσκαλο ή τον Διευθυντή του σχολείου για ό,τι νομίζουν πως είναι χρήσιμο.

Συχνά το Ολοήμερο δίνει ευκαιρίες και για άλλες ακόμη μορφές συνεργασίας. Οι γονείς π.χ. σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων του σχολείου μπορεί να διατυπώσουν άποψη για τα πρόσθετα μαθήματα που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα, ποια αρέσουν και ποια δεν αρέσουν στα παιδιά κ.ο.κ.

Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς κινητοποιούν το δήμαρχο και το δημοτικό συμβούλιο για οικονομική ενίσχυση των σχολείων, για χρήση αθλητικών ή άλλων εγκαταστάσεων του Δήμου από το σχολείο, για συμπλήρωση, επισκευή και τροποποίηση ή ανακαίνιση σχολικών κτιρίων και χίλια δυο άλλα, ανάλογα με την κατάσταση των σχολείων και τις ανάγκες των παιδιών.

Γενικά το Ολοήμερο Σχολείο διευρύνει τον κύκλο των αρμοδιοτήτων του και αναλαμβάνει ευθύνες που ως τώρα είχε η οικογένεια. Αυτός και μόνο ο λόγος κάνει τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας πιο στενή και περισσότερο αναγκαία.

## **7. ΠΟΙΕΣ ΟΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗ ΔΟΚΙΜΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΕΧΡΙ ΤΩΡΑ;**

Ίσως το φυλλάδιο αυτό θα έπρεπε να αρχίσει μ' αυτό το ερώτημα, γιατί η απάντηση έχει ενδιαφέρον. Ακριβώς αυτός είναι ο λόγος που το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να συνεχίσει την εφαρμογή του και να την επεκτείνει περισσότερο. Όμως ως πάrouμε τα πράγματα με τη σειρά. Ο κόσμος στην αρχή ήταν μουδιασμένος: οι δάσκαλοι, οι γονείς, τα παιδιά, όλοι. Ύστερα, σαν άρχισαν να βλέπουν καινούρια πράγματα στο σχολείο, μόλις άρχισε να μπαίνει το σαλονάκι για τα παιδιά σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας, να τοποθετείται σε κάθε αίθουσα το VIDEO και η τηλεόραση, μόλις άρχισαν να στήνονται τα εργαστήρια και να συνδέονται οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ο πάγος άρχισε να σπάζει.

Πρώτοι από όλους άρχισαν να χαίρονται οι μαθητές. Όταν μάλιστα άρχισαν θεατρική παιδεία και μουσικοκινητική αγωγή, τα παιδιά τρελάθηκαν από τη χαρά τους. Όταν πήραν πηλό και άρχισαν να πλάθουν διάφορα πράγματα στο εργαστήρι, δεν πίστευαν στα μάτια τους.

Σήμερα, σχεδόν δυο χρόνια μετά, το Ολοήμερο Σχολείο έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη και την αγάπη σχεδόν όλων των παιδιών και των γονέων. Κάποιοι λίγοι γονείς εξακολουθούν να θέλουν να έρχεται το παιδί τους νωρίτερα από το σχολείο. Όμως είναι πολύ λίγοι και δεν έχουν άλλο σοβαρό λόγο παρά μόνο το γεγονός ότι θέλουν να έρθει το παιδί τους νωρίτερα στο σπίτι.

Όμως σε όλα σχεδόν τα πιλοτικά ολοήμερα ο αριθμός των μαθητών έχει αυξηθεί, και δεν είναι καθόλου λίγοι οι γονείς που διαμαρτύρονται και θέλουν να πάrouμε και το δικό τους παιδί στο Ολοήμερο. Εμείς ευχόμαστε μόνο κάποτε να μπορούν όλα τα παιδιά να φοιτούν σε καλά Ολοήμερα Σχολεία.

## 8. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Αγαπητέ μας γονέα,

φίλε, συνεργάτη,

στο φυλλάδιο αυτό δεν μπορούν να χωρέσουν τα πάντα. Σου είπαμε πολύ λίγα και ίσως για σένα να ήταν ήδη πάρα πολλά και να σε κουράσαμε. Όμως ένα να ξέρεις όσο δύσπιστος κι αν είσαι:

Εμείς σου είπαμε την αλήθεια. Ωμά και επιγραμματικά την επαναλαμβάνουμε: Το Ολοήμερο Σχολείο είναι το Σχολείο του Μέλλοντος. Το ποτάμι δεν γυρίζει προς τα πίσω και οι εξελίξεις θα εξακολουθήσουν να τρέχουν. Και όσο αυτές θα τρέχουν, το Ολοήμερο Σχολείο θα γίνεται ΑΝΑΓΚΗ όλο και πιο επιτακτική, όλο και πιο επείγουσα. Γι' αυτό έλα να το φτιάξουμε όσο το δυνατό πιο γρήγορα, όσο το δυνατό πιο καλό. Είναι ήδη καλό, μπορεί να γίνει καλύτερο. Από μας εξαρτάται!





## **ΜΕΡΟΣ Β΄**

**Προγράμματα – μεθοδολογία – εσωτερική λειτουργία**



## ΒΑΣΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

### 1. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου πρέπει να διέπεται από ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές, οι σημαντικότερες εκ των οποίων είναι: (i) η υλοποίηση του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος, (ii) η προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων και (iii) η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας – εμπέδωση, προετοιμασία. Βέβαια, ολοήμερο δεν είναι η απλή αθροιστική συνύπαρξη των τριών αυτών στοιχείων. Πέραν τούτου χρειάζεται μια βαθύτερη εσωτερική αλλαγή του παιδαγωγικού κλίματος και των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Ωστόσο, χωρίς τα τρία αυτά δομικά στοιχεία δεν νοείται Ολοήμερο Σχολείο, για αυτό και τα αναλύουμε στη συνέχεια.

#### 1.1 Η υλοποίηση του «επίσημου» αναλυτικού προγράμματος.

Το συμβατικό αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου που ισχύει σήμερα χαρακτηρίζεται από μια σειρά προβλημάτων που ανάγονται κυρίως στην αδυναμία συνεχούς αναπροσαρμογής περιεχομένου και διδακτικής στις νέες συνθήκες και ανάγκες που έχουν διαμορφωθεί και διαμορφώνονται. Εάν και εφόσον το ολοήμερο πρόγραμμα γενικευθεί, η πιλοτική εφαρμογή του προσφέρει μια σημαντική ευκαιρία συνολικής επανεξέτασης και αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου. Δεδομένου όμως ότι επί του παρόντος δεν βαίνουμε προς γενίκευση αλλά προς διεύρυνση του θεσμού, είμαστε αναγκασμένοι να συμβαδίζουμε με το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται και στα λοιπά σχολεία της χώρας. Ως εκ τούτου, στο Ολοήμερο Σχολείο θα υλοποιείται στο ακέραιο το «επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα» του «συμβατικού» σχολείου, ιδιαίτερα όσον αφορά: (i) τα γνωστικά αντικείμενα – θα καλύπτεται δηλαδή όλη η ύλη των μαθημάτων, αλλά όχι αναγκαστικά με την ωρολογιακή και ημερολογιακή σειρά με την οποία είναι οργανωμένα σήμερα -- και (ii) τα διδακτικά εγχειρίδια –θα χρησιμοποιούνται δηλαδή τα εγκεκριμένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο βιβλία του ΟΕΔΒ.

Για την αναγκαία όμως αναβάθμιση του προγράμματος, αυτό που διατηρείται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, εμπλουτίζεται και αναβαθμίζεται. Ειδικότερα,

(1) στα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος προστίθεται και μια σειρά από άλλα –βλέπε παρακάτω.

(2) η χρήση των σχολικών εγχειριδίων συμπληρώνεται με τη συστηματική χρήση-αξιοποίηση επιπρόσθετων βιβλίων, εγκυκλοπαιδειών, έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων και άλλων μορφών εκπαιδευτικού υλικού με το οποίο έχει εξοπλιστεί το Ολοήμερο Σχολείο ή κατέχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

(3) η διδακτική μεθοδολογία τροποποιείται και αναβαθμίζεται. Ειδικότερα, καταβάλλεται προσπάθεια να απομακρυνθούμε από το παραδοσιακό «δασκαλοκεντρικό» μοντέλο μετωπικής διδασκαλίας και να προσανατολιστούμε βαθμιαία προς τη «μαθητοκεντρική» και διερευνητική μάθηση. Αυτό αποτελεί σήμερα βασική ανάγκη για κάθε σχολείο. Το ολοήμερο όμως προσφέρεται καλύτερα για μια τέτοια αλλαγή. Όραμα του ολοήμερου είναι ούτως ή άλλως η αλλαγή του σχολείου μέσα από την καθημερινή του

βελτίωση. Για το σκοπό αυτό διαφοροποιείται βαθμιαία και εμπλουτίζεται με νέες μεθόδους και τεχνικές, στις οποίες οι δάσκαλοι του ολοήμερου πρέπει να μυούνται μέσα και από τη διαρκή επιμόρφωσή και την αυτομόρφωσή τους.

## 1.2 Προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων.

Στο Ολοήμερο Σχολείο το ακαδημαϊκό περιεχόμενο του συμβατικού αναλυτικού προγράμματος αναβαθμίζεται και εμπλουτίζεται με νέα γνωστικά αντικείμενα. Η επιλογή των αντικειμένων αυτών και η συνολική διαμόρφωση του προγράμματος διαμορφώνονται με γνώμονα τρεις τουλάχιστον στόχους:

(α) *την αναπροσαρμογή του συστήματος δημόσιας εκπαίδευσης στις γνωστικές αλλά και ανθρωπιστικές ανάγκες της σύγχρονης εποχής.* Οι νέες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της παγκοσμιοποίησης, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η επιταχυνόμενη παραγωγή γνώσης, καθιστούν αναγκαία την επαφή των μαθητών με νέους προβληματισμούς, γνώσεις και δεξιότητες που δεν μπορούν να μεταδοθούν και να καλλιεργηθούν στα πλαίσια του υφιστάμενου σχολικού προγράμματος – π.χ. περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, πληροφορική.

(β) Ένας δεύτερος στόχος είναι *να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα του δημόσιου σχολείου η διδασκαλία των κυριότερων γνωστικών αντικειμένων την οποία οι μαθητές και οι γονείς τους αποζητούν κατά της απογευματινές ώρες στην ελεύθερη αγορά επί πληρωμή* – ιδιαίτερα ξένες γλώσσες, μουσική παιδεία, καλές τέχνες. Η ενασχόληση των μαθητών με τα αντικείμενα αυτά σήμερα, αφ' ενός μεν απορροφά το μεγαλύτερο μέρος των απογευματινών ωρών των μαθητών –ωρών που θα μπορούσαν να αφιερωθούν στο παιχνίδι, την ξεκούραση, σε δραστηριότητες με την οικογένεια, κ.τ.λ.--, εφ' ετέρου δε, απορροφά ένα σημαντικότερο μέρος του εισοδήματος των γονέων τους. Σε αυτή τη φάση είναι εμφανές ότι το δημόσιο σχολείο δεν μπορεί πλήρως να αντικαταστήσει το γιγαντωμένο πλέον σύστημα παραπαιδείας. Όμως, τόσο για κοινωνικούς όσο και για παιδαγωγικούς λόγους, μπορεί και πρέπει να εντάξει στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων που η συντριπτική πλειοψηφία, αν όχι το σύνολο των γονέων μισθώνουν στην ελεύθερη αγορά. Έτσι θα παρέχεται η υπηρεσία αυτή τουλάχιστον σε αυτούς που δεν έχουν την οικονομική άνεση ή/και την αντικειμενική πρόσβαση στα πλέον «απαραίτητα» από τα αντικείμενα αυτά.

(γ) Ένα τρίτο κριτήριο για την προσθήκη νέων γνωστικών αντικειμένων στο Ολοήμερο Σχολείο είναι *να δοθεί η δυνατότητα ελεύθερης επιλογής και καλλιέργειας αντικειμένων που ενδιαφέρουν-απασχολούν ιδιαίτερα τους μαθητές κάθε συγκεκριμένου σχολείου.* Κάθε περιοχή της χώρας έχει μια σειρά από ιδιαιτερότητες ή αντιμετωπίζει χαρακτηριστικά προβλήματα στην εξοικείωση, επεξεργασία και αντιμετώπιση των οποίων το σχολείο μπορεί να βοηθήσει. Εντάσσονται έτσι στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα για τα οποία οι μαθητές, γονείς και άλλοι άμεσα εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση τοπικοί φορείς, έχουν εκφράσει ενδιαφέρον ή έχουν κάνει πρόταση να συμπεριληφθούν σε αυτό. Τα αντικείμενα αυτά μπορεί να είναι καθαρά τοπικού αλλά και γενικότερου ενδιαφέροντος –π.χ. τοπική ιστορία, τοπική πολιτισμική ταυτότητα, λαογραφία, αγγειοπλαστική, παραδοσιακοί χοροί και μουσική, σκάκι, κ.ά. Τα αντικείμενα αυτά μάλιστα μπορούν να διαμορφωθούν, να υλοποιηθούν και πιθανώς να χρηματοδοτηθούν --σε ορισμένες από τις δραστηριότητές τους-- με τη συνεργασία ατόμων ή φορέων της τοπικής κοινωνίας.

Κατά τη διαμόρφωση του προγράμματος θα εντάσσονται σε αυτό κατ' αρχήν τα αντικείμενα που αποτελούν τον κορμό των «αποχρεωτικών μαθημάτων» του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος --Γλώσσα, Μαθηματικά, Φυσική, Γεωγραφία, κ.τ.λ.-- και αυτά θα διδάσκονται όσες ώρες προβλέπεται και στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμ-

μα. Στο κορμό αυτό θα προστίθενται και ορισμένα άλλα «υποχρεωτικά» αντικείμενα που καλύπτουν τουλάχιστον τους δύο πρώτους στόχους που αναφέρθηκαν παραπάνω, δηλαδή την πρόσβαση στη «νέα γνώση» και την καταπολέμηση της παραπαιδείας. Η εμπειρία των Ολοήμερων Σχολείων κατά τα τελευταία έτη έδειξε ότι τα αντικείμενα τα οποία πληρούσαν τις προϋποθέσεις αυτές, αλλά και οικειοθελώς εντάχθηκαν σε όλα σχεδόν τα Ολοήμερα Σχολεία ήταν: Πληροφορική, Ξένες Γλώσσες, Αισθητική Αγωγή, Μουσικοκινητική Αγωγή. Τέλος, στο πρόγραμμα θα προστίθενται και «μαθήματα επιλογής», όπως: Θεατρικό Παιχνίδι, Λαογραφία, Παραδοσιακοί χοροί, Ζωγραφική, Μυθολογία-Παραμύθι. Τα μαθήματα αυτά θα προτείνονται από τα αρμόδια όργανα κάθε σχολικής μονάδας, η οποία και θα αποφασίζει πόσες ώρες και σε ποιες τάξεις θα «διδάσκονται» τα αντικείμενα αυτά, ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των παραγόντων του κάθε σχολείου (διδασκόντων, μαθητών, γονέων). Ιδιαίτερα τα μαθήματα επιλογής μπορεί να είναι διάρκειας έτους ή και εξαμήνου (π.χ. στα πλαίσια του μαθήματος των Εικαστικών, μπορεί να ενταχθεί τα πρώτα τρίμηνα η Ζωγραφική και τα άλλα δύο τρίμηνα η Αγγειοπλαστική).

Για τα μαθήματα εκείνα που είναι ήδη ενταγμένα στο υφιστάμενο πρόγραμμα αλλά τροποποιείται το περιεχόμενο ή οι διδακτικές —όπως Αγγλικά, Μουσική, Εικαστικά, Φυσική Αγωγή—, οι αντίστοιχοι εκπαιδευτικοί, στα πλαίσια των αρμοδίων οργάνων και διαδικασιών, θα αξιολογούν και θα προγραμματίζουν τις αναγκαίες διδακτικές ώρες κάθε μαθήματος *συνολικά*. Στόχος της διαδικασίας αυτής είναι η *ουσιαστική ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων του προγράμματος*, έτσι ώστε και πραγματική μάθηση να προσφέρεται στα παιδιά, αλλά και ευρύτερη και πιο εμβαθυμένη επεξεργασία του αντικειμένου να επιτυγχάνεται, από αυτή που σήμερα προσφέρεται στο σχολικό πρόγραμμα. Για παράδειγμα, στο μάθημα της Μουσικής, με την ύπαρξη του ειδικού εργαστηρίου, του εκπαιδευτικού υλικού και της δυνατότητας διαθεματικής προσέγγισης και εκπόνησης project αυτόνομα ή σε συνεργασία με διδάσκοντες άλλων γνωστικών αντικειμένων, θα προστίθενται στις ήδη υπάρχουσες στο πρόγραμμα ώρες και ορισμένες ακόμα που κρίνονται αναγκαίες. Η/ο εκπαιδευτικός θα διαμορφώνει ένα ενιαίο πρόγραμμα δραστηριοτήτων για το *σύνολο* των προγραμματισμένων ωρών διδασκαλίας του μαθήματος —δηλαδή αυτών που υπάρχουν στο «συμβατικό» πρόγραμμα, και αυτών που προστίθενται στα πλαίσια του ολοήμερου.

Η ξένη γλώσσα, και ειδικότερα τα Αγγλικά, θα διδάσκονται στο Ολοήμερο Σχολείο σε επίπεδα. Με τη δυνατότητα αύξησης των διδακτικών ωρών και την αξιοποίηση του εργαστηρίου ξένων γλωσσών καθώς και του νέου εκπαιδευτικού υλικού, η ξένη γλώσσα /ες 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 διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό σχολείο.

### 1.3 Ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας - προετοιμασίας

Η τρίτος βασικός άξονας στη διαμόρφωση του ολοήμερου αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι η *ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και της προετοιμασίας των μαθημάτων στα πλαίσια του σχολικού ωραρίου*. Στα πλαίσια του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου σε σχέση με το παιδί και την οικογένειά του, καταβάλλεται προσπάθεια να «επανενταχθούν» όλες οι πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας— παρουσίαση, εξάσκηση, εμπέδωση—από το σπίτι στο σχολείο. Η πρακτική που σήμερα ακολουθείται στο σχολείο κατά κύριο λόγο είναι: ο δάσκαλος/α «παραδίδει» το μάθημα και στην καλύτερη περίπτωση δίνει και κάποιες ασκήσεις και αναθέτει κατόπιν εργασίες για το σπίτι, προκειμένου να ολοκληρωθεί η διδασκαλία με τη βοή-

θεια της οικογένειας. Μάλιστα, κατά τα τελευταία χρόνια, τείνει να γενικευτεί το φαινόμενο της κατάχρησης των «φωτοτυπιών». Στα περισσότερα μαθήματα φωτοτυπούνται και δίδονται για το σπίτι εργασίες από βοηθητικά βιβλία που κυκλοφορούν στην ελεύθερη αγορά, χωρίς καν να ελέγχεται αν οι ασκήσεις αυτές ανταποκρίνονται ή όχι στους σκοπούς του μαθήματος. Με τον τρόπο αυτό το παιδί υποχρεώνεται να αφιερώσει ένα σημαντικό μέρος του απογεύματος κάνοντας «τα μαθήματα του σχολείου», και ταυτόχρονα υποχρεώνονται και οι γονείς του να εμπλακούν συστηματικά στη στυγνή αυτή διαδικασία επανάληψης και εμπέδωσης του κάθε μαθήματος. Η συστηματική δε αυτή εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία καθίσταται και ένας μηχανισμός αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς μαθητές, των οποίων οι γονείς δεν έχουν το χρόνο, τις γραμματικές γνώσεις ή γενικότερα τη δυνατότητα παροχής ακαδημαϊκής στήριξης στα παιδιά τους, υστερούν στα μαθήματα, σε σχέση με τους μαθητές που τους «διαβάζουν» οι γονείς τους ή κάποιος έμμισθος φροντιστής.

Η ένταξη αυτή της σχολικής προετοιμασίας στα πλαίσια του ολοήμερου δεν στοχεύει στο να κάνει το σχολείο «εκτεταμένο φροντιστήριο», αλλά αντίθετα στοχεύει στο να αποκαταστήσει στον κάθε φορέα –δασκάλους, μαθητές, γονείς— τον πραγματικό του 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, εφ' όσον αυτό καθίσταται αναγκαίο, η προσθήκη συγκεκριμένων ωρών «προετοιμασίας» στο ολοήμερο πρόγραμμα, κατά τις οποίες θα ολοκληρώνεται η εμπέδωση και οι λοιπές εργασίες των μαθητών.

Και αναφέρουμε «εφ' όσον αυτό καθίσταται αναγκαίο» γιατί στο ολοήμερο, με τον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής μεθοδολογίας στοχεύουμε στο να επαναπροσδιορίσουμε και το είδος και την έκταση της αναγκαίας σχολικής προετοιμασίας ή των «κατ' οίκον εργασιών». Προς το στόχο αυτό η δασκάλα/ος προσπαθεί κατ' αρχήν να εντάξει αυτό που θεωρεί αναγκαίο για την εμπέδωση του κάθε αντικείμενου μέσα στο ίδιο το μάθημα. Υλοποιώντας τις βασικές κατευθύνσεις του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, εισαγάγει τους μαθητές στο αντικείμενο και τους βοηθά να το προσεγγίσουν, να το επεξεργαστούν και να το κατανοήσουν βάσει κυρίως των αρχών της διερευνητικής μάθησης. Ταυτόχρονα αξιολογεί και επιλέγει σε κάθε περίπτωση ορισμένες από τις εμπειρωτικές ασκήσεις οι οποίες κατά την άποψή του/της είναι απολύτως αναγκαίες για να κατανοήσουν οι μαθητές το αντικείμενο και να εξασκηθούν σε αυτό. Εφ' όσον κρίνεται ότι χρειάζεται εκτενέστερη «εξάσκηση», καταβάλλεται προσπάθεια αυτή να γίνει σε μια επιπρόσθετη ώρα «προετοιμασίας», η οποία είναι καλύτερο να ακολουθεί αμέσως τις προγραμματισμένες διδακτικές ώρες του συγκεκριμένου μαθήματος. Ακόμα, καταβάλλεται προσπάθεια ένταξης της εξάσκησης αυτής στα πλαίσια άλλων μαθημάτων ή δραστηριοτήτων, υλοποιώντας έτσι στην πράξη τη διαθεματική προσέγγιση.

Για παράδειγμα, η δασκάλα της Ε' τάξης, που γνωρίζει από την εμπειρία της ότι για να καλύψει πλήρως την ύλη της Γλώσσας χρειάζεται τουλάχιστον δύο ακόμα διδακτικές ώρες την εβδομάδα, και άλλες δύο για την ολοκλήρωση της ύλης των Μαθηματικών, χρησιμοποιεί ένα μέρος των επιπρόσθετων ωρών προετοιμασίας --που έπονται των τριών πρώτων προγραμματισμένων ωρών της ημέρας— για να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να κάνουν εναλλακτικές ασκήσεις, εργασίες, έρευνα στη βιβλιοθήκη, κ.τ.λ. Ταυτόχρονα, προγραμματίζει και κάποιες δραστηριότητες στα πλαίσια κάποιου άλλου γνωστικού αντικείμενου που να απαιτεί εξάσκηση στη συγκεκριμένη ύλη της Γλώσσας ή των Μαθηματικών --π.χ. αναθέτει στους μαθητές να εντοπίσουν στο κείμε-

νο της Ιστορίας το συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο που αναλύθηκε την ημέρα αυτή, να το ξαναγράψουν αλλάζοντας τους χρόνους, κ.τ.λ..

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/τρια ώστε να επεξεργαστεί τη διδακτέα ύλη και να αποκομίσει την αναγκαία γνώση. Το μεγαλύτερο μέρος των ωρών αυτών μπορούν κάλλιστα να ενταχθούν στο ολόημερο πρόγραμμα ως «ώρες προετοιμασίας». Από την εμπειρία των προηγούμενων ετών με το Ολόημερο Σχολείο προκύπτει ότι ενώ στις μικρές τάξεις είναι και απολύτως αναγκαία, αλλά και πλήρως εφικτή η ολοκλήρωση της προετοιμασίας στα πλαίσια του σχολείου, στις δύο τελευταίες τάξεις αυτό δεν είναι πάντα εφικτό. Το γεγονός αυτό δεν πρέπει να εκληφθεί ως μειονέκτημα του προγράμματος, καθώς είναι γνωστό ότι, σε κάθε περίπτωση, ένας μαθητής της Ε' ή της Στ' δημοτικού δεν θα είχε ολοκληρώσει όλα του τα μαθήματα στις 4 το απόγευμα. Όμως εκτιμάται ότι με την ουσιαστική αναμόρφωση της διδακτικής πράξης, τον περιορισμό --αν όχι την κατάργηση-- της αποστήθισης, την αξιοποίηση των εργαστηρίων, την ανάθεση εκπόνησης θεματικών ατομικών και ομαδικών εργασιών με τη χρήση της βιβλιοθήκης και του ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού, οι μαθητές θα μπορούν να αποκομίζουν γνώση μέσα από δημιουργικές και ευχάριστες διεργασίες και σε συγκριτικά λιγότερο χρόνο ανά ημέρα. Εφ' όσον δε, υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα στην ίδια τάξη, μέρος της προετοιμασίας μπορεί να ενταχθεί στα πλαίσια και άλλων γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, και κλάσματα από τα Μαθηματικά, και μίξη χρωμάτων από τα Εικαστικά, μπορούν να ανατεθούν ως εργασία που εκπονείται την ώρα της Πληροφορικής στο εργαστήριο, με το να σχεδιάζουν οι μαθητές ένα χωριό (με τις ανάλογες υποδιαίρεσεις σε σπίτια, πόρτες, παράθυρα, κ.τ.λ.), χαρταετούς που πετούν τα παιδιά (με τις ανάλογες υποδιαίρεσεις γεωμετρικών σχημάτων στο χαρταετό,) κ.τ.λ. Ίσως πρέπει πάλι να τονιστεί ότι κύριος στόχος της παραπάνω πρακτικής δεν είναι να μειωθεί απλώς η προετοιμασία ή να περιοριστεί η παρεχόμενη γνώση, αλλά αντίθετα να μάθουν τα παιδιά περισσότερα, με τρόπο μάλιστα ευέλικτο, ελκυστικό, δημιουργικό και ευχάριστο.

Ένας άλλος μαθησιακός στόχος της ένταξης και ολοκλήρωσης της προετοιμασίας στο Ολόημερο Σχολείο είναι και η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν αρκετά παιδιά. Δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές κάθε σχολικής τάξης δεν είναι στο ίδιο επίπεδο, είναι γνωστό σε όλους τους εκπαιδευτικούς ότι ορισμένοι μεν προχωρημένοι μαθητές ολοκληρώνουν την εργασία που τους έχει ανατεθεί πολύ γρήγορα, ή ίσως και στα πλαίσια του μαθήματος, ενώ ορισμένοι άλλοι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης ή και επεξεργασίας της ύλης. Βέβαια ο αριθμός των μαθητών που έχουν τέτοια προβλήματα διαφέρει σε μεγάλο βαθμό μεταξύ σχολικών μονάδων ή/και περιοχών. Σαν αποτέλεσμα, κάθε σχολική μονάδα, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της και τις ανάγκες της κάθε τάξης πρέπει να συμπεριλαμβάνει τις αναγκαίες ώρες σχολικής προετοιμασίας στο πρόγραμμα. Εφ' όσον όμως η αλλαγή της διδακτικής προσέγγισης σε συνδυασμό με τον επιπρόσθετο χρόνο που αφιερώνεται για προετοιμασία δεν επαρκούν για ορισμένους μαθητές ή κατηγορίες μαθητών, τότε πρέπει να διαμορφωθεί τμήμα /τα ενισχυτικής διδασκαλίας. Προσοχή όμως θα πρέπει να δοθεί ώστε να μη στιγματιστούν οι συμμετέχοντες μαθητές, ούτε να «τιμωρηθούν», κάνοντας, για παράδειγμα, μάθημα κατά την ώρα που οι υπόλοιποι μαθητές κάνουν ευχάριστες δραστηριότητες επιλογής, ζωγραφική, πληροφορική ή κάτι άλλο ανάλογο.

Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να αποφευχθεί η συνθήκη αυτή, αλλά και να ενισχυθούν και να αξιοποιηθούν οι ικανότητες όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, είναι η ανάθεση εργασιών που να μπορούν να εκπονηθούν σε διάφορα επίπεδα δυσκολίας, κάτι που είναι εξαιρετικά εύκολο και εφικτό, ιδιαίτερα στα μαθήματα που δη-

μιουργούν την ανάγκη για ενισχυτική διδασκαλία, που είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Εφ' όσον οι εργασίες αυτές εκπονούνται κατά τη διάρκεια της «Προετοιμασίας», ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί στη βοήθεια των αδύνατων μαθητών, ενώ οι πλέον δυνατοί μπορούν να εργαστούν σιωπηρά στη τάξη ή να ερευνήσουν το θέμα τους στη βιβλιοθήκη ή το υπολογιστικό κέντρο, ή εάν έχουν τελειώσει να ασχοληθούν με άλλη δραστηριότητα. Ένας άλλος τρόπος οργάνωσης της προετοιμασίας είναι η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, μέσω της οποίας οι ομάδες για την επεξεργασία ενός θέματος μπορούν να συγκροτηθούν από μαθητές διαφόρων επιπέδων, ώστε οι «καλύτεροι» να βοηθούν τους «αδύνατους» και άμεσα –εξηγώντας ή βοηθώντας τους να προσεγγίσουν το θέμα ή να βρουν λύσεις-- και έμμεσα –δίνοντας το παράδειγμα μέσω της δικής τους δουλειάς.

## 2. ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Η διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος του Ολοήμερου Σχολείου επίσης διέπεται από μια σειρά από άξονες-στόχους: (α) *την αλλαγή στη διάρκεια του σχολικού προγράμματος* –έναρξη, διάρκεια διδακτικών ωρών, λήξη, ζώνες-- και (β) *την αλλαγή στην κατανομή των γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων* στα πλαίσια του διευρυσμένου σχολικού ωραρίου. Οι δύο αυτοί άξονες αναλύονται λεπτομερέστερα στη συνέχεια.

### 2.1 Αλλαγή στη διάρκεια του προγράμματος

Η επίτευξη του συνόλου αλλά και των επί μέρους στόχων και διεργασιών που παρατέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα προϋποθέτει και βασίζεται στη *διευρυμένη χρονικά λειτουργία του σχολικού προγράμματος*. Ειδικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς στόχους, για την κάλυψη των επιπρόσθετων γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων, και για την ολοκλήρωση της σχολικής προετοιμασίας, καθίσταται *αναγκαία η επιμήκυνση του σχολικού ωραρίου*. Όσο δε αφορά τους κοινωνικούς στόχους του Ολοήμερου Σχολείου, η προστασία και ασφάλεια των παιδιών εργαζομένων γονέων, η αντισταθμιστική εκπαίδευση, η καταπολέμηση της παραπαιδείας, κ.τ.λ. καθιστούν εξ ορισμού *αναγκαία την επιμήκυνση του σχολικού ωραρίου*.

Αυτό που δεν προκύπτει ως αυτονόητο, είναι το *κατά πόσο* θα πρέπει να επιμηκυνθεί το υφιστάμενο σχολικό ωράριο. Είναι σαφές ότι η απόφαση για τη συνολική διάρκεια του ολοήμερου προγράμματος θα πρέπει να βασίζεται στην εκτίμηση τουλάχιστον των παρακάτω παραγόντων:

- (i) Των γενικών στόχων που το πρόγραμμα καλείται να επιτελέσει,
- (ii) των συγκεκριμένων δράσεων και του περιεχομένου που αυτές θα λαμβάνουν,
- (iii) του *οικονομικού κόστους* και αντίστοιχα της δυνατότητας κάλυψης του κόστους λειτουργίας του ολοήμερου από το κράτος ή/και άλλους φορείς,
- (iv) των πορισμάτων των τακτικών μελετών *αξιολόγησης* που αφορούν στις *επιπτώσεις* που η μεγαλύτερης διάρκειας σχολική ημέρα θα έχει σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και άτομα,
- (v) την εκτίμηση των *μακροπρόθεσμων επιπτώσεων* που μια μεγαλύτερης διάρκειας σχολική ημέρα θα έχει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, -- για παράδειγμα οι επιπτώσεις της φοίτησης ενός μαθητή από Α' έως Στ' τάξη στις δραστηριότητές του, στη λειτουργία της οικογένειάς του, κ.τ.λ.,
- (vi) τη βασισμένη στα παραπάνω *συγκριτική εκτίμηση κόστους-οφέλους* -- παιδαγωγικού και οικονομικού--, κάθε επιπρόσθετης σχολικής ώρας.



Αντλώντας επί του παρόντος από την εμπειρία των προηγούμενων ετών εφαρμογής του ολοήμερου προγράμματος, εντοπίζουμε τους παρακάτω άξονες στη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος:

(α) *Αλλαγές στη διάρκεια του προγράμματος.* Η έναρξη του προγράμματος γίνεται κανονικά στις 8:15 το πρωί. Εφ' όσον όμως υπάρχει επαρκής ζήτηση από εργαζόμενους γονείς για να ανοίγει το σχολείο νωρίτερα, η σχολική επιτροπή μπορεί να εισηγηθεί το άνοιγμα του σχολείου κατά μία περίπου ώρα ενωρίτερα. Κατά τη διάρκεια της ώρας αυτής, οι μαθητές προσέρχονται και αναπτύσσουν κάποιες δραστηριότητες, ολοκληρώνουν εργασίες ή απλώς χαλαρώνουν. Το αρμόδιο σχολικό όργανο αποφασίζει συλλογικά για τη στελέχωση του προγράμματος κατά το χρονικό αυτό διάστημα.

Η λήξη του προγράμματος αποτελεί ένα από τα πλέον ακανθώδη ζητήματα στη λειτουργία ενός Ολοήμερου Σχολείου. Με βάση την προηγηθείσα εμπειρία και την αποτίμηση των επιπτώσεών της, ως ώρα λήξης του ολοήμερου προσδιορίζεται 4:00 μ.μ. και μια ώρα νωρίτερα για τις μικρές τάξεις, Α' και Β'. Και πάλι εάν υπάρχει αντίστοιχη απόφαση από το αρμόδιο σχολικό όργανο, και αν υπάρχει περιθώριο συμπλήρωσης ωραρίου κάποιου εκπαιδευτικού, μπορεί το σχολείο να λειτουργήσει και μια ώρα αργότερα (4.00 – 5.00 μ.μ.), προσφέροντας κατά κύριο λόγο επίβλεψη των μαθητών που παραμένουν, χωρίς οργανωμένο πρόγραμμα. Με το ίδιο σκεπτικό, μαθητές των δύο πρώτων τάξεων που τελειώνουν το σχολικό τους πρόγραμμα στις 3.00 μ.μ. μπορούν να παραμείνουν στο σχολείο έως τις 4.00 – ιδιαίτερα όταν έχουν μεγαλύτερα αδέρφια στο ίδιο σχολείο -- ή εάν είναι απολύτως αναγκαίο για τους γονείς και ως τις 5:00.

Ακόμα, πέρα από την τυπική ώρα λήξης του σχολικού προγράμματος μπορεί το σχολείο να παραμένει ανοιχτό μέχρι τις πρώτες βραδινές ώρες, ανάλογα πάντα: με τις ανάγκες της τοπικής εκπαιδευτικής κοινότητας –μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων --, και βέβαια τη *θέληση* και τη δυνατότητα της κοινότητας αυτής να καλύπτει την επίβλεψη των σχολικών χώρων κατά την περίοδο αυτή. Τόσο στις μικρές κοινωνίες όσο και στα αστικά κέντρα μια αντίστοιχη λειτουργία του σχολείου βοηθά στο να καταστεί το σχολείο πόλος έλξης και συλλογικής και ομαδικής δράσης ατόμων και φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας, χώρος ψυχαγωγίας και δημιουργίας.

(β) *Αλλαγές στη διάρκεια της διδακτικής ώρας.* Είναι γνωστό ότι στο ισχύον ωρολόγιο πρόγραμμα ο χρόνος χωρίζεται κυρίως σε 45λεπτα διαστήματα. Η οργάνωση αυτή του χρόνου είναι προσαρμοσμένη τόσο στις ανάγκες του υφιστάμενου αναλυτικού προγράμματος, όσο και στη μέθοδο διδασκαλίας που σήμερα ακολουθείται –μετωπική διδασκαλία, με «παράδοση» του μαθήματος, κ.τ.λ. Με βάση τις παραπάνω αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και τις διδακτικές μεθόδους του Ολοήμερου Σχολείου είναι δυνατό, και σε μερικές περιπτώσεις αναγκαίο, να *αλλάξει και η διάρκεια της διδακτικής ώρας*. Ειδικότερα σε μαθήματα και τις δραστηριότητες το περιεχόμενο ή η διδακτική των οποίων διαφοροποιείται από το συμβατικό πρόγραμμα, η διδακτική ώρα μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί ανάλογα με τις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικού σε σχέση με το συγκεκριμένο αντικείμενο.

Κατά τον ίδιο τρόπο μπορούν να *ενοποιηθούν δύο διδακτικές ώρες* για να έχουμε καλύτερη αξιοποίηση του χρόνου που απαιτείται για την ολοκληρωμένη επεξεργασία ενός θέματος, ή για την εφαρμογή μιας συγκεκριμένης μορφής εργασίας, όπως παραδείγματος χάρη ισχύει για την εργασία με project, η οποία δύσκολα ολοκληρώνεται στα πλαίσια του συμβατικού 45λεπτου. Μάλιστα, η εφαρμογή τέτοιων μορφών εργασίας μπορεί να γίνει αποτελεσματικότερη μόνο με τη διαμόρφωση μεγαλύτερων ενοτήτων διδακτικού χρόνου –π.χ. η εκπόνηση ενός project στη Φυσική ή στη Μελέτη μπορεί να απαιτεί ένα ενιαίο δίωρο. Η παρέμβαση αυτή μπορεί, προς το παρόν, να εφαρμοστεί ευκολότερα κατά την οργάνωση των «μαθημάτων» της μετα-μεσημβρινής ζώ-

νης, αλλά εφ' όσον κρίνεται αναγκαίο μπορεί κάλλιστα να εφαρμοστεί και κατά την προ-μεσημβρινή περίοδο.

## **2.2 Αλλαγή στην κατανομή των γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα**

Από την προηγηθείσα συζήτηση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτικής μεθοδολογίας του Ολοήμερου Σχολείου προκύπτει ότι είναι αναγκαία η ανακατανομή των γνωστικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε σχέση με το υφιστάμενο πρόγραμμα. Η ανακατανομή αυτή βασίζεται σε δύο βασικές αρχές: (1) την κατάργηση της αξιολογικής διαφοροποίησης μεταξύ «ακαδημαϊκών» και «μη-ακαδημαϊκών» μαθημάτων και (2) την εφαρμογή της θέσης αυτής στην πράξη μέσα από την ενοποίηση του προ και μετα-μεσημβρινού προγράμματος και τη διάχυση των περισσότερων μαθημάτων –αν όχι όλων-- καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.

Ο βασικός κανόνας ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα διαμορφώνεται ως *ένα ενιαίο σύνολο* που ξεκινά από τις 8:15 το πρωί και ολοκληρώνεται στις 4:00 το απόγευμα. Η εμπειρία των προηγούμενων ετών έδειξε ότι σε αρκετές περιπτώσεις ολοήμερων Σχολείων, κρατήθηκε το υφιστάμενο πρόγραμμα του «συμβατικού σχολείου» ως έχει και απλώς προστέθηκαν ώρες «προετοιμασίας» και ορισμένες δραστηριότητες μετά το γεύμα. Πρέπει να τονίσουμε ότι αυτό το πρόγραμμα είναι μια βελτιωμένη μορφή ενός προγράμματος διευρυμένου ωραρίου, αλλά *δεν είναι* ένα πρόγραμμα Ολοήμερου Σχολείου. Μάλιστα, δημιουργεί πολλαπλά προβλήματα και αναστολές στην εφαρμογή του αναβαθμισμένου ολοήμερου προγράμματος.

Βασική παρέμβαση-στόχο του ολοήμερου προγράμματος αποτελεί η *καταπολέμηση του διαχωρισμού μεταξύ ακαδημαϊκών και μη-ακαδημαϊκών μαθημάτων*. Αποτελεί κοινό τόπο ότι στο «συμβατικό» σχολείο η μεγάλη έμφαση δίνεται στα «ακαδημαϊκά» μαθήματα, και κυρίως Γλώσσα και Μαθηματικά, τόσο από πλευράς κατανομής χρόνου όσο και από τη διδακτική πράξη καθαυτή που περνά στα παιδιά την αντίληψη ότι αυτά είναι τα «σοβαρά» μαθήματα. Πολλές από τις ώρες που είναι προγραμματισμένες για γνωστικά αντικείμενα όπως η Μελέτη ή τα Θρησκευτικά, απορροφώνται από τους εκπαιδευτικούς για την ολοκλήρωση των «σοβαρών» αυτών μαθημάτων. Η παράβλεψη και ο έμπρακτος υποβιβασμός των «δευτερευόντων» γνωστικών αντικειμένων ήταν ακόμα πιο έντονη πριν την τοποθέτηση των εκπαιδευτικών «ειδικοτήτων», οπότε οι ώρες της Μουσικής, των Εικαστικών ή της Γυμναστικής συνήθως θυσιάζονταν στους βωμούς της Γλώσσας και των Μαθηματικών.

Η πρακτική αυτή καταργείται στο Ολοήμερο Σχολείο και αντικαθίσταται με την έμπρακτη αναγνώριση ότι η γνώση αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο, διαρκώς αυξανόμενο, το οποίο μπορεί να προσεγγιστεί από πολλές πλευρές και με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Έτσι, μέσα στο σχολείο, η απόκτηση της γνώσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η καλλιέργεια ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών, περνούν *μέσα από την επεξεργασία πολλαπλών γνωστικών αντικειμένων και με πολλαπλούς τρόπους και μεθόδους*. Τα αντικείμενα δε αυτά δεν κατατάσσονται σε σοβαρά ή μη, σημαντικά ή μη, γιατί όλα είναι εξίσου αναγκαία για την σφαιρική καλλιέργεια και διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, ενός ενεργού πολίτη.

Βέβαια, διεθνώς αναγνωρίζεται ότι, ανεξαρτήτως κλίσεων, ενδιαφερόντων ή επιλογών, όλοι οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν καλά τη μητρική τους γλώσσα και τα μαθηματικά. Δεν έπεται όμως ότι ο στόχος αυτός επιτυγχάνεται αποκλειστικά με το βομβαρδισμό των μαθητών με κανόνες και ασκήσεις στα αντικείμενα αυτά και μόνο κατά την ώρα της Γλώσσας ή των Μαθηματικών. Ούτε έπεται ότι η απόκτηση γνώσε-

ων της γλώσσας και μαθηματικών πρέπει να γίνεται σε βάρος των υπολοίπων γνώσεων και δεξιοτήτων που οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν και που είναι εξίσου σημαντικές για τη σφαιρική ανάπτυξη και καλλιέργειά τους.

Για τους λόγους αυτούς το ολοήμερο πρόγραμμα διαμορφώνεται έτσι ώστε να καταργείται η διάκριση μεταξύ «ακαδημαϊκών» και «μη ακαδημαϊκών» μαθημάτων. Αυτό επιτυγχάνεται με τις εξής δύο παρεμβάσεις:

(α) Με τη μετάδοση και εμπέδωση της διδακτέας ύλης σε όλα τα μαθήματα – συμπεριλαμβανομένης της Γλώσσας και των Μαθηματικών— μέσα από περισσότερο δημιουργικούς, διερευνητικούς και ψυχαγωγικούς τρόπους – διαθεματικές ασκήσεις και εργασίες, έρευνα βιβλιοθήκης, παιχνίδι, ομαδικές εργασίες, επισκέψεις σε φυσικά, πολιτισμικά, ιστορικά αξιοθέατα, διερεύνηση θεμάτων στο Διαδύκτιο για τα μεγαλύτερα παιδιά, κ.τ.λ. Με τον τρόπο αυτό συνδέεται το γλωσσικό μάθημα ή το μάθημα των μαθηματικών με άλλα μαθήματα, δραστηριότητες ή εφαρμογές, χωρίς να εκλαμβάνεται ως «ανώτερο».

(β) Μέσα από την οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος και ειδικότερα μέσα από τη διάχυση των «ακαδημαϊκών» μαθημάτων *καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας*. Αυτό που είναι ευρέως αποδεκτό είναι ότι η Γυμναστική θα πρέπει να προγραμματίζεται για την πρώτη διδακτική ώρα, και όπου και για όποιες τάξεις αυτό είναι εφικτό, θα πρέπει να εφαρμοστεί. Βέβαια η επικρατούσα άποψη είναι ότι το μυαλό των παιδιών είναι πιο καθαρό και ξεκούραστο κατά τις πρώτες διδακτικές ώρες οπότε και διδάσκονται τα κυριότερα «ακαδημαϊκά» μαθήματα, τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Επειδή δεν υπάρχουν επιστημονικά δεδομένα περί του αντιθέτου, οι περισσότερες διδακτικές ώρες των μαθημάτων αυτών μπορούν να προγραμματίζονται κατά τις πρώτες πρωινές ώρες. Όμως άλλα «ακαδημαϊκά» μαθήματα, των οποίων η ύλη μπορεί και πρέπει να δουλευτεί μέσα από εργαστηριακές δραστηριότητες –π.χ. Φυσική-, μέσα από βιβλιογραφική έρευνα και εκπόνηση εργασιών –π.χ. Ιστορία, Θρησκευτικά-, μέσα από επισκέψεις στη φύση αλλά και σε μουσεία, μνημεία και άλλους εξωτερικούς χώρους – π.χ. Μελέτη, Ιστορία, Θρησκευτικά—μπορούν να ενταχθούν μερικώς ή εξ ολοκλήρου στη μεταμεσημβρινή ζώνη, παρέχοντας επιπρόσθετο ενδιαφέρον, δραστηριοποίηση και ευχαρίστηση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Και αντίστροφα μαθήματα που θεωρούνται ευχάριστα, διασκεδαστικά, ξεκούραστα, όπως η Μουσική, τα Εικαστικά, η Πληροφορική, και πολλά από τα επιπρόσθετα μαθήματα επιλογής, μπορούν να ενταχθούν μερικώς στην προ-μεσημβρινή ζώνη, ως «διαλείμματα» χαλάρωσης, και μερικώς στη μεταμεσημβρινή ζώνη.

### 3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Συμπερασματικά προκύπτει από τα παραπάνω ότι το ολοήμερο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα φέρνουν μια πλειάδα καινοτομιών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αν όχι μια ουσιαστική και ριζική μεταρρύθμιση. Κατ' αρχάς, ανατρέπουν τα βασικά προβληματικά στοιχεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – μετωπική διδασκαλία, μάθηση μέσω της στείρας επανάληψης και αποστήθισης, μονομερής έμφαση ακαδημαϊκών μαθημάτων, έλλειψη πολλαπλότητας εκπαιδευτικού υλικού, περιορισμός γνωστικών αντικειμένων, κατακερματισμός της παρεχόμενης γνώσης, κ.ο.κ. Εκτός αυτού, το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου εισάγει και υλοποιεί τις πλέον πρόσφατες και πρωτοποριακές διδακτικές μεθόδους –διερευνητική μάθηση, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, χρήση νέων τεχνολογιών, κ.τ.λ.—και εντάσσει νέα γνωστικά αντικείμενα, η διδασκαλία των οποίων καθίσταται αναγκαία μέσα από τις πρόσφατες κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις.

Έτσι, καθώς το περιεχόμενο, οι διαδικασίες και τα «προϊόντα» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναβαθμίζονται και εμπλουτίζονται, οι βασικοί εμπλεκόμενοι φορείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, συμμετέχουν, συνεργάζονται, ανακαλύπτουν, ευχαριστιούνται, παράγουν και βοηθούν ο ένας τον άλλο, προάγονται και βελτιώνονται ως άνθρωποι και ως πολίτες. Γιατί τελικά, η σημερινή κοινωνία και εκπαίδευση αποζητά τη διαμόρφωση ενός «νέου πολίτη». Αφού δηλαδή τα κοινωνικά δεδομένα της παγκοσμιοποίησης έχουν αλλάξει ριζικά, οφείλει και το σχολείο να ανταποκριθεί, βοηθώντας στη διαμόρφωση του νέου αυτού ενεργού πολίτη, με τα χαρακτηριστικά της συνεργατικότητας, της συμμετοχής, της αναγνώρισης και αποδοχής της ετερότητας, της ευελιξίας, της δυνατότητας διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων, της ανάπτυξης κρίσης και πρωτοβουλίας. Και η καλλιέργεια των χαρακτηριστικών αυτών πρέπει να ξεκινήσει από το δημοτικό σχολείο, όχι για να καταστήσει το νέο πολίτη απλώς ανταγωνιστικό στο παγκόσμιο χωριό και την αγορά του, αλλά για να του θεμελιώσει την ανθρωπιστική και κοινωνική εκείνη παιδεία που θα του επιτρέψει εποικοδομητικά αλλά και κριτικά να ενταχθεί και να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας καλύτερης κοινωνίας. Στα πλαίσια του προβληματισμού αυτού, το ολοήμερο, που περιγράψαμε παραπάνω, προσδοκά να γίνει όχι μόνο σχολείο μετάδοσης γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά ταυτόχρονα να λειτουργήσει ως μια μικρή κοιτίδα επεξεργασίας και παραγωγής πολιτισμού και ανθρωπισμού.

**ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ:  
ΟΙ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΥΠΟΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥ  
ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ**

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Μέχρι σήμερα έχουν καταγραφεί στην παιδαγωγική βιβλιογραφία αρκετές ποσοτικά και σημαντικές ποιοτικά προτάσεις για μεταρρύθμιση της φυσιογνωμίας του σχολείου, της σχολικής τάξης και ζωής. Αυτές οι προτάσεις επηρέασαν και βελτίωσαν, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό, το «παραδοσιακό σχολείο» σε πολλές χώρες. Παρά τη βελτίωση αυτή το σχολείο αμφισβητείται ανοιχτά σήμερα και δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν την κατάργησή του, αν αυτό ήδη δεν έχει αυτοκαταργηθεί. Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, οι μεταρρυθμιστικές προτάσεις δεν άγγιξαν ουσιαστικά και σε βάθος την καρδιά του σχολείου, με αποτέλεσμα να έχει κανείς την εντύπωση ότι, ενώ γράφονται και λέγονται πολλά, λίγα είναι αυτά που υιοθετούνται και εφαρμόζονται στη σχολική πραγματικότητα. **Αν λοιπόν γίνεται λόγος διεθνώς για κατάργηση του σχολείου, μήπως αποτελεί προσβολή της λογικής η πρόταση για ένα Ολοήμερο Σχολείο, δηλαδή ουσιαστικά για επέκταση του σχολείου μέχρι το απόγευμα και μάλιστα στη χώρα μας, όπου το σχολείο έχει μείνει αρκετά μακριά από τα συμβαίνοντα σε άλλες χώρες και δεν έχει πάρει σε ικανοποιητικό βαθμό υπόψη του τα ερευνητικά δεδομένα;**

Λέγοντας Ολοήμερο Σχολείο δεν εννοούμε ασφαλώς «όλη την ημέρα σχολείο». Με άλλα λόγια ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου με την παραμονή των παιδιών περισσότερες ώρες σ' αυτό δεν εξυπηρετεί ούτε μόνον κοινωνικές ούτε μόνον γνωστικές ανάγκες με την έννοια της προσφοράς περισσότερων γνώσεων στους μαθητές. Ούτε και η παραμονή των μαθητών στο σχολείο σημαίνει ότι οι μαθητές θα περιορίζονται στο χώρο του σχολείου, αλλά ότι θα έχουν και εξωσχολικές εμπειρίες και θα αποκτούν γνώσεις και θα διαμορφώνουν τον χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους όχι μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά συγκεντρώνοντας εμπειρίες και αξιοποιώντας ερεθίσματα και έξω από αυτό (B. Martens, 1994, 93).

Για να μπορέσει αυτό το σχολείο να πετύχει τον σκοπό του, θα πρέπει τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς να αλλάξουν νοοτροπία, ώστε να μην εμποτισθεί - διαβρωθεί το σχολείο αυτό από το πνεύμα που κυριαρχεί τις περισσότερες φορές στο συνηθισμένο. Αν θα πρέπει να αλλάξει η στάση απέναντι στη μετάδοση και στην επεξεργασία της γνώσης στο συνηθισμένο σχολείο, αυτό επιβάλλεται να γίνει κατά μείζονα λόγο στο ολοήμερο (J. Wittern, 1990, 67, K. Schittko, 1995, 18). Ασφαλώς θα αποτύχει, αν το Ολοήμερο Σχολείο θεωρήσει ότι αποστολή του είναι αποκλειστικά, πέρα από την φύλαξη των μαθητών, η προετοιμασία των κατ' οίκον εργασιών και η προσφορά μαθημάτων τα οποία δεν εμφανίζονται στο πρόγραμμα του παραδοσιακού σχολείου. «Φύλαξη και γνώσεις» ή και αντικείμενα που δεν προκαλούν ίσως με την πρώτη ματιά ένταση και κούραση (από σκάκι μέχρι ψάρεμα) αποτελούν κινδύνους για το Ολοήμερο Σχολείο, γιατί παραπλανούν πολλές φορές και ίσως οδηγούν σε εφησυχασμό, με την έννοια ότι οι ώρες γεμίζουν με δραστηριότητες οι οποίες προκαλούν απλώς ευχαρίστηση. Πέρα από την ευχαρίστηση θα πρέπει να είναι ορατό και το παιδευτικό αποτέλεσμα.

Το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να βοηθήσει στην υλοποίηση και εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών προτάσεων, με την προοπτική μάλιστα αυτές να εφαρμοσθούν και

στα ημήμερησια σχολεία. Με άλλα λόγια το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να αποτελέσει τον προπομπό ή τον τροχιοδείκτη για αλλαγές και εκτιμήσεις και στο συνηθισμένο σχολείο, δεδομένου ότι η δομή και η λειτουργία του όχι μόνον επιτρέπουν, αλλά και επιβάλλουν την υιοθέτηση προτάσεων που αφορούν την οργάνωση της σχολικής ζωής και εργασίας, την διάρθρωση και μεθοδολογική προσέγγιση των περιεχομένων διδασκαλίας, τις μορφές εργασίας που εξασφαλίζουν τόσο την αποτελεσματική μάθηση αλλά και την καλλιέργεια θετικού συναισθηματικού κλίματος μέσα στην τάξη κλπ.

Μερικές φορές παρεξηγείται η αποστολή και ο ρόλος του Ολοήμερου Σχολείου. Η παραμονή του μαθητή για μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο δεν σημαίνει «ευκαιρία» ή δυνατότητα για προσφορά περισσότερων γνώσεων στον μαθητή. Το Ολοήμερο Σχολείο, θέλοντας να αποφύγει τον κίνδυνο να θεωρηθεί ως πολύωρο και εξουθενωτικό σχολείο κατ' αναλογία ως προς τον τρόπο λειτουργίας του προς το παραδοσιακό, προσπάθησε να τονίσει τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και να επιχειρήσει τη σύζευξη αγωγής και μάθησης. Η εντατικοποίηση των ρυθμών μάθησης, η προσθήκη νέων περιεχομένων διδασκαλίας-απαιτήσεων και η επίτευξη υψηλών γνωστικών επιδόσεων δεν ανήκουν οπωσδήποτε στις προθέσεις του Ολοήμερου Σχολείου. **Αντίθετα αυτό το σχολείο επιχειρεί την υπέρβαση του παραδοσιακού σχολείου με την καλλιέργεια ενός κλίματος που θα εξασφαλίζει τη δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης, την ευχάριστη παραμονή στο σχολείο, την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των μαθητών, τη συνεργασία και γενικά τη διαμόρφωση ενός ώριμου και σκεπτόμενου πολίτη.** Ασφαλώς ο έλεγχος του μαθητή ή η παραβίαση του ελεύθερου χρόνου του έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην προσπάθεια του σχολείου για αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και καλλιέργεια ελεύθερης και αυτόνομης προσωπικότητας. Η παραμονή του μαθητή για μεγάλο χρονικό διάστημα της ημέρας στο σχολείο μπορεί είτε να οδηγήσει τους γονείς στην σταδιακή παραχώρηση στο σχολείο της ευθύνης για την αγωγή των παιδιών τους είτε να προκαλέσει τη σύγκρουση μεταξύ σχολείου και οικογένειας σχετικά με τις αρχές και τους τρόπους διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Οι κίνδυνοι αυτοί μπορούν να εξουδετερωθούν με τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου και τη συμμετοχή της οικογένειας στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού αλλά και του γνωστικού πλαισίου του σχολείου. Εξάλλου το Ολοήμερο Σχολείο δεν επιδιώκει να αντικαταστήσει ή να υποκαταστήσει την οικογένεια, αλλά να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες για την ενεργό συμμετοχή της οικογένειας στη ζωή του σχολείου. Με άλλα λόγια το Ολοήμερο Σχολείο δεν επιθυμεί την «ιδρυματοποίηση» του μαθητή και τη «σχολειοποίηση της κοινωνίας» αλλά την κάλυψη γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και ψυχολογικών κενών και ελλειμμάτων του μαθητή από το ένα μέρος και βελτίωση του ανθρώπινου προσώπου της κοινωνίας από το άλλο.

Όπως προαναφέρθηκε, το Ολοήμερο Σχολείο αποβλέπει στη σύνδεση κοινωνικής και γνωστικής μάθησης, μόρφωσης και εκπαίδευσης, ελεύθερου χρόνου και ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή. Ο κίνδυνος που ελλοχεύει είναι να διαχωρισθεί η καθιερωμένη προμεσημβρινή ζώνη και να παραμείνει ως έχει και να ακολουθήσει η μεταμεσημβρινή διανθισμένη με διάφορες δραστηριότητες και ομάδες εργασίας. Θα πρέπει δηλαδή η αγωγή και η εκπαίδευση να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλοκαλύπτονται και να έχουν τη μορφή μιας ενιαίας και ολοκληρωμένης ενότητας (ενιαίο-αδιάσπαστο Ολοήμερο Σχολείο). Η διδασκαλία των περιεχομένων, ο ελεύθερος χρόνος και οι διάφορες δραστηριότητες, οι ομάδες εργασίας και τα μαθήματα επιλογής, η διάταξη και διαρρύθμιση του χώρου και η διαμόρφωση χρονικών πλαισίων διδασκαλίας απαιτούν από το ένα μέρος τη θεώρηση του Προγράμματος από σχεδόν μηδενική βάση και από το άλλο τη σύγκλιση και **αλληλεξάρτηση όλων των «δραστηριοτήτων» μέσα στο σχολείο.**

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε σε ορισμένες μεταρρυθμιστικές προτάσεις και σε μέτρα που μπορούν να λειτουργήσουν βελτιωτικά και να αντιμετωπίσουν προβλήματα που συνδέονται τόσο με το Ολοήμερο όσο και με το συνηθισμένο ημιμερήσιο σχολείο. Κατά τη γνώμη μας άλλες από αυτές τις προτάσεις είναι άμεσα εφαρμόσιμες και άλλες προϋποθέτουν την ικανοποίηση συγκεκριμένων απαιτήσεων, ενώ άλλα από τα μέτρα μπορούν να εφαρμοσθούν βραχυπρόθεσμα και άλλα έχουν μακροπρόθεσμη προοπτική. Οπωσδήποτε όμως η άμεση και σε μικρά βήματα εφαρμογή τους ανοίγει το δρόμο και ευρύτερες και πιο ουσιαστικές αλλαγές. **Βέβαια ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί μόνος του να ανατρέψει άρδην ούτε και να μεταρρυθμίσει μια εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία έχει αποκρυσταλλωθεί και υφίσταται επί πολλά χρόνια. Δεν θα πρέπει ωστόσο να παραιτηθεί από οποιαδήποτε προσπάθεια.**

Τόσο οι προτάσεις όσο και τα μέτρα που ακολουθούν μπορούν, κατά τη γνώμη μας, να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό και στην εκτέλεση της διδασκαλίας του. Συνδέονται μάλιστα άμεσα μεταξύ τους, αλληλοϋποστηρίζονται, αποτελώντας μια δέσμη αλληλοεξαρτώμενων στόχων. Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή τους προϋποθέτει διαφορετικό τρόπο σκέψης και συνεπάγεται βαθιές αλλαγές στο πρόγραμμα και γενικότερα στη σχολική ζωή:

## **1. ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ - ΣΧΕΔΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (PROJECT)**

Το μάθημα με τη μέθοδο project σχεδιάζεται και οργανώνεται από τους μαθητές και αποτελεί ίσως την σημαντικότερη παράμετρο της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, μια και αποστασιοποιείται από την παράθεση και αλληλοδιαδοχή των διάφορων μαθημάτων στο Αναλυτικό και στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Κ. Frey, 1998, 89). Η διδασκαλία προσανατολίζεται τώρα σε θέματα και προβλήματα που βρίσκονται στο χώρο της εμπειρίας και στον ορίζοντα του μαθητή, αφορούν τον «κόσμο» του και πηγάζουν από τα πράγματα που βρίσκονται γύρω και τις καταστάσεις που απαντώνται στην καθημερινή ζωή (Αθ. Τριλιανός, 1991, τ.Ι, 50). Ασφαλώς ο εκπαιδευτικός πρέπει να εναρμονίσει τις απαιτήσεις και τα αποτελέσματα καθώς και την όλη διαδικασία του project με τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μαθαίνουν χωρίς να έχουν την αίσθηση ότι «ωπακούουν» σε προδιαγραφές και ότι κάνουν μάθημα, όπως το θέλει η συνηθισμένη διδασκαλία (Κ. Χρυσάφιδης, 1998, 43). Το σχέδιο εργασίας δεν πρέπει ωστόσο να εκπέσει και να εκφυλισθεί με τη συσσώρευση γνωστικών πληροφοριών, ώστε να θυμίζει το συνηθισμένο μάθημα.

Δεν πρέπει βέβαια να νομίσει 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 και πρέπει να συνυπάρξουν και να συνεργασθούν. Πέρα όμως από αυτήν τη σχέση συνυπαρξης και συνεργασίας βρίσκονται ταυτοχρόνως και σε μια σχέση αντίθεσης και αλληλοαναίρεσης. Ενώ δηλαδή το σχέδιο εργασίας αποβλέπει στην μεταβολή και 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 τον 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.

Η χρονική διάρκεια ενός project μπορεί, αν και δύσκολα, να περιορίζεται σε ένα δίωρο ή να καλύπτει ολόκληρο το απόγευμα, περισσότερες ημέρες ή και εβδομάδες και ακόμα μήνες ή και χρόνια. Ένα σχέδιο εργασίας είναι δυνατόν:

**α.** να αφορά μια συγκεκριμένη τάξη ή και παράλληλες τάξεις,

**β.** να υπερβαίνει τα όρια της τάξης και να αφορά περισσότερες τάξεις ή και ολόκληρο το σχολείο.

Μέχρι σήμερα έχουν αποκρυσταλλωθεί τρεις μορφές-τύποι σχεδίου εργασίας:

**α.** το σχέδιο εργασίας, το οποίο αναφέρεται σε θέματα και προβλήματα μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο από το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα οποία επεξεργάζονται οι μαθητές στο πλαίσιο της τάξης τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο. Με άλλα λόγια το σχέδιο εργασίας θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα νέο μάθημα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα: π.χ. οι δεινόσαυροι επάνω στη γη- ένα ηφαίστειο ξυπνάει- πώς ζούσαν οι πρώτοι άνθρωποι- παιδιά πεθαίνουν από την πείνα στην Αφρική- τα παιχνίδια στην Αρχαία Ελλάδα.

**β.** το σχέδιο εργασίας, το οποίο θέτει μεγαλύτερες απαιτήσεις στους μαθητές, απαιτεί περισσότερο χρόνο και αποστασιοποιείται από τα σχέδια εργασίας, τα οποία έχουν συγκεκριμένο χρόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα: π.χ. ανακαλύπτοντας τα χρώματα στη φύση- οργάνωση ενός μουσείου λαϊκής τέχνης- διαμόρφωση του κήπου.

**γ.** το σχέδιο εργασίας, το οποίο καλύπτει ένα ευρύτερο χρονικό διάστημα, επιλέγεται από τον μαθητή και συνδέεται με χώρους μάθησης εκτός του σχολείου, ώστε να αποδείξει την άμεση σχέση του με τη ζωή και την καθημερινή πραγματικότητα: π.χ. οργανώνοντας ένα τυπογραφείο στο σχολείο μας - ας γίνουμε κριτές στους Ολυμπιακούς Αγώνες.

Και οι τρεις μορφές project μπορούν να έχουν τη θέση τους στο Ολοήμερο Σχολείο, δεδομένου μάλιστα ότι ακόμα και τα σχέδια εργασίας τα οποία δεν έχουν εμφανή σχέση με μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος αποτελούν μια από τις σημαντικές παιδαγωγικές προσφορές του Ολοήμερου Σχολείου.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μεταβάλλεται στη διδασκαλία με project. Ο εκπαιδευτικός «παραχωρεί» την πρωτοβουλία στους μαθητές, αλλά είναι σε ετοιμότητα για προσφορά βοήθειας και υποστήριξης. Αυτό σημαίνει ότι **ούτε παρατηρεί παθητικά ούτε σπεύδει να δώσει λύσεις εκεί που οι μαθητές τα καταφέρνουν χωρίς τη δική του βοήθεια**. Οποιοδήποτε σχέδιο εργασίας δεν εξασφαλίζει οπωσδήποτε την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Ο βαθμός επικαιρότητας και το ενδιαφέρον των μαθητών είναι κριτήρια για την επιλογή του θέματος (St. Fishman & L. McCarthy, 1998, 54). Πέρα όμως από το θέμα πρέπει και η διαδικασία επεξεργασίας του να εξασφαλίζει μέχρι το τέλος την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών.

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 ή καταγραφής των επιμέρους πλευρών και πτυχών του δεν 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.



## 2. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ο κατακερματισμός των γνώσεων κατά μαθήματα, τουλάχιστον στο Δημοτικό Σχολείο, προσκρούει εύλογα σε παιδαγωγικές ενστάσεις. Σύμφωνα με αυτές ο κόσμος εμπειρίας του μαθητή είναι ενιαίος και τα θέματα-προβλήματα πρέπει να αντιμετωπισθούν ως ολότητες, γιατί απαιτούν ένα σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων οι οποίες ξεπερνούν τα στενά όρια που θέτουν τα επιμέρους μαθήματα (Χρ. Θεοφιλίδης, 1997, 11, ΥΠΕΠΘ, 1999, 59). «Ένα μάθημα χωρίς μαθήματα», το οποίο ενδείκνυται για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δεν ξεκινάει ασφαλώς από συγκεκριμένα μαθήματα. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν καταλήγει και σε αυτά, αφού πολλές γνώσεις που θα αποκτηθούν μπορούν να ενταχθούν σε αυτά (P. Brandt, 1987,25, M. Becker-Hubrich, 1999, 78,). Αυτό που αναφέρθηκε δηλαδή για το σχέδιο εργασίας (project) ισχύει και στην περίπτωση αυτή.

Βέβαια η κατάργηση των μαθημάτων ανατρέπει το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα και προκαλεί σχετικό άγχος, μια και συνοδεύεται από το ερώτημα της κάλυψης του κενού που θα προκύψει. Μεταξύ της διατήρησης των μαθημάτων ως έχουν και της παντελούς κατάργησης τους διατυπώνονται και έχουν εφαρμοσθεί ενδιάμεσες προτάσεις και λύσεις. Έτσι, η ενιαιοποίηση και σύνδεση μαθημάτων μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, τις κυριότερες από τις οποίες παρουσιάζουμε στη συνέχεια.

### 2.1 Υπέρβαση του μαθήματος

Κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος επιχειρείται η ένταξη ενός συγκεκριμένου θέματος σε ένα ευρύτερο πλαίσιο προβληματισμού, γίνονται αναφορές σε θέματα και προβλήματα, τα οποία ξεπερνούν τα στενά όρια του μαθήματος, και στα οποία μπορεί να αναφέρονται και άλλα μαθήματα: στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας γίνονται αναφορές σε θέματα Γεωγραφίας και Ιστορίας.

Αυτή η μορφή διαθεματικής προσέγγισης είναι η πλέον γνωστή, γιατί πραγματοποιείται σε επίπεδο σχεδιασμού της καθημερινής διδασκαλίας και δεν χρειάζεται συγκεκριμένο σχεδιασμό στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αν και αναφορές σε Αναλυτικά Προγράμματα και Οδηγίες θα μπορούσαν να προωθήσουν και να βελτιώσουν την ευρύτερη εφαρμογή της (K. Moegling, 1998, 87).

Μια παραλλαγή της διαθεματικής προσέγγισης που προαναφέρθηκε είναι γνωστή ως *emerging curriculum*: κατά τη διδασκαλία ενός θέματος από ένα μάθημα ξεπηδάει - προκύπτει ένα θέμα από άλλο μάθημα (**emerging curriculum**). Π.χ. κατά τη διδασκαλία της ιστορίας μιας πόλης δίνονται ερεθίσματα για τη διδασκαλία ενός θέματος από τη Γεωγραφία (το οποίο θα είναι το επόμενο). Η διδασκαλία της Γεωγραφίας ενδεχομένως να οδηγήσει στην Ιστορία, οπότε η Ιστορία είναι το επόμενο μάθημα. Στο Δημοτικό Σχολείο αυτός ο τρόπος (*emerging*) οδήγησε στην «ενιαία ημέρα»: επιδιώκεται η σύνδεση μεταξύ των διάφορων μαθημάτων και γίνεται συχνή αναφορά σε προηγούμενες γνώσεις που προσφέρθηκαν κατά τη διάρκεια της ημέρας. Π.χ. μερικά από τα μαθηματικά προβλήματα μπορούν να προκύψουν από το σύστημα ύδρευσης μιας πόλης. Αργότερα κατά τη διάρκεια της ημέρας, όταν οι μαθητές θα ασχολούνται στο πλαίσιο της Γεωγραφίας με μια πόλη, τότε μπορούν να αξιοποιήσουν και να ανακαλέσουν τα μαθηματικά προβλήματα και τις λύσεις τους. Τα αντικείμενα διδασκαλίας δεν είναι μαθήματα αλλά θέματα στα οποία δίνεται κάθε φορά έμφαση (προβολή). Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής μεταβαίνει από ένα θέμα που δίνει βάρος στην ανάγνωση σε ένα θέμα που δίνει βάρος στα μαθηματικά και στη συνέχεια σε ένα θέμα που δίνει βάρος στη γραφή κλπ.

## 2.2 Σύνδεση θεμάτων και προβλημάτων από διάφορα μαθήματα

Κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος προσφέρονται ερεθίσματα για επεξεργασία θεμάτων και προβλημάτων, τα οποία εντάσσονται σε άλλα μαθήματα. Αυτή η προσφορά των ερεθισμάτων γίνεται συνειδητά και μετά από προηγούμενο σχεδιασμό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τον έλεγχο και την εποπτεία αυτών που θα διδάξει στα διάφορα μαθήματα, θα πρέπει δηλαδή να έχει σχεδιάσει ποια θέματα θα θίξει κάθε φορά και με ποιο τρόπο θα τα συνδυάσει με άλλα μαθήματα. Ο συνδυασμός αυτός μπορεί να γίνει ad hoc στο πλαίσιο ενός μαθήματος ή κατά τη διδασκαλία των διάφορων μαθημάτων.

Π.χ.- στο μάθημα της Ιστορίας θίγονται θέματα, τα οποία αποτελούν την αφετηρία και οδηγούν κατόπιν σχεδιασμού σε άλλα συναφή θέματα στην Αισθητική Αγωγή και στη Γεωγραφία,

- σύνδεση των Φυσικών Επιστημών με τα Μαθηματικά. Ο μαθητής μαθαίνοντας Φυσική την ίδια ώρα μαθαίνει και πώς μπορούν τα Μαθηματικά να βοηθήσουν στην επίλυση προβλημάτων στη Φυσική.

Μια εξελιγμένη και πιο απαιτητική μορφή της σύνδεσης των μαθημάτων μεταξύ τους προϋποθέτει τον ακριβή και ευρύτερο σχεδιασμό καθώς και τον απόλυτο συγχρονισμό των θεμάτων και προβλημάτων, τα οποία επεξεργάζεται η τάξη στα διάφορα μαθήματα (Ιστορία, Θρησκευτικά, Αγωγή του Πολίτη, Γεωγραφία, Ξένη Γλώσσα, Μουσική).

## 2.3 Διαμόρφωση ενός μαθήματος με την ενοποίηση περισσότερων μαθημάτων

Διάφορα μαθήματα ενοποιούνται και διαμορφώνουν ένα μάθημα. Ένα τέτοιο μάθημα (Κοινωνικές Σπουδές-Social Sciences) προέκυψε στην αρχή από την ενοποίηση της Ιστορίας με τη Γεωγραφία. Στη συνέχεια προστέθηκαν και άλλα μαθήματα καθώς και γνώσεις από άλλες επιστήμες: Οικονομικά, Κοινωνιολογία, Πολιτικές Επιστήμες, Δίκαιο, Ανθρωπολογία. Ασφαλώς ένας τέτοιος συνδυασμός δημιουργεί προβλήματα, αλλά τουλάχιστον εξασφαλίζει μια έστω απλή επαφή με αντικείμενα τα οποία θα έμεναν εκτός Αναλυτικού Προγράμματος. Μερικά σχολεία σημειώνουν επιτυχία, καθώς προσφέρουν αυτό το μάθημα μέσω θεμάτων τα οποία θεωρούν σημαντικά.

Σήμερα συγκεντρώνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το μάθημα «Ενιαία Προσφορά της Γλώσσας» για τη διδασκαλία και μάθηση της μητρικής γλώσσας. Αν και πολλές φορές ο όρος δεν δίνει μια σαφή εικόνα του περιεχομένου του, συνήθως η διδασκαλία στηρίζεται σε ορισμένα γενικά θέματα και μέσω αυτών των θεμάτων διδάσκονται η ανάγνωση, η γραφή, η λεκτική διατύπωση και η ακρόαση. Γίνεται χρήση ολόκληρων κειμένων και όχι τόσο των ανθολογίων με αποσπασματικά κείμενα- δίνεται έμφαση στην προφορική επικοινωνία και ομιλία μέσα στην τάξη- αξιοποιούνται οι γλωσσικές διατυπώσεις των ίδιων των μαθητών παρά οι φτιαχτές ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων.- στην ανάγνωση δίνεται βάρος στην απόδοση του νοήματος και της σημασίας και όχι στη χρήση λεκτικών δεξιοτήτων.

Η ενιαιοποίηση όλων των μαθημάτων, πράγμα που σημαίνει την κατάργησή τους με τη σημερινή μορφή, είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, ακόμα και αν αυτή περιορισθεί στις κατώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ο εκπαιδευτικός δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτής της ενιαιοποίησης, εκτός εάν έχει τα απαιτούμενα περιεχόμενα διδασκαλίας και πολύ συγκεκριμένες οδηγίες. Εξάλλου χωρίς την ικανοποίηση αυτής της προϋπόθεσης το επίπεδο των σκοπών και των στόχων θα διαφέρει σημαντικά από τάξη σε τάξη και από σχολείο σε σχολείο, δεδομένου ότι η ενιαιοποίηση θα επαφίεται αποκλειστικά στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να συγκεντρώσει τα

περιεχόμενα και το υλικό. Επειδή μάλιστα ο εκπαιδευτικός μέχρι τώρα δεν έχει διδάξει με αυτόν τον τρόπο, θα ήταν καλό να αρχίσει με την σύζευξη δύο μαθημάτων και σταδιακά να επεκτείνεται και σε άλλα. Εξάλλου, αν εξαιρέσει κανείς τις μικρότερες τάξεις, το κάθε μάθημα δεν θα πρέπει να χάνει την ταυτότητά του: να διδάσκεται η Γλώσσα, αλλά να γίνονται αναφορές σε θέματα και προβλήματα στην Ιστορία κλπ. και μάλιστα να αξιοποιούνται αυτά τα θέματα και τα προβλήματα για την καλλιέργεια της Γλώσσας.

Πρέπει να τονιστεί εδώ ότι η διδασκαλία με σχέδιο εργασίας και η διδασκαλία με διαθεματική προσέγγιση έχουν πολλά κοινά σημεία, αλλά δεν ταυτίζονται ( L. Huber, 1999, 31). Η διδασκαλία με project είναι μια περισσότερο πολύπλοκη και πιο απαιτητική μορφή διαθεματικής διδασκαλίας. Με το σχέδιο εργασίας οι μαθητές επεξεργάζονται από κοινού προβλήματα και θέματα, τα οποία δεν εντάσσονται οπωσδήποτε στο πρόγραμμα διδασκαλίας, όπως αυτό είναι διαρθρωμένο και δομημένο κατά μαθήματα. Με αυτήν την έννοια προσεγγίζει τη διαθεματική μάθηση, καθώς υπερβαίνει τα όρια των συνηθισμένων μαθημάτων. Δεν είναι ωστόσο βέβαιο, αν κατά την επεξεργασία ενός θέματος ή προβλήματος στο πλαίσιο του project θα εμπλακούν και γνώσεις από τα διάφορα μαθήματα. Αυτό σημαίνει ότι κάθε διδασκαλία με project δεν είναι πάντοτε και αναγκαστικά διαθεματική και ότι, στην περίπτωση που αυτό συμβαίνει, δεν είναι οπωσδήποτε και καλή. Δεν σημαίνει βέβαια ότι κάθε διαθεματική διδασκαλία πρέπει να οδηγεί και να εκβάλλει σε ένα project ούτε ότι είναι καλή μόνον αν οδηγεί σε project. Είναι αναμφισβήτητο ότι ένα project μπορεί να προσφέρει όχι μόνον ευκαιρία για διαθεματική προσέγγιση, αλλά και να δραστηριοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να προκαλέσει τη συμμετοχή τους.

Το project «Αρχαία Ελλάδα: πώς ήταν η ζωή στις πόλεις» μπορεί να συνδυάσει γνώσεις από διάφορα μαθήματα (Γλώσσα, Ιστορία, Αισθητική-Θεατρική Αγωγή-Βιολογία, Γεωγραφία).

### **3. ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ**

Πολλές φορές διαπιστώνει κανείς ότι οι αποφάσεις και τα μέτρα που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό και την εκτέλεση της διδασκαλίας τους δεν ανακλούν τις γνώσεις και την γενικότερη παιδαγωγική τους ενημέρωση και κατάρτιση. Η διαπίστωση αυτή ξενίζει ιδιαίτερα, δεδομένου ότι δεν αφορά μόνο την ελληνική αλλά και τη διεθνή πραγματικότητα (R. Webb, 1993, 240, St. Ward, 1996, 71). Το κύριο επιχείρημα το οποίο προβάλλεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη του απαιτούμενου χρόνου, ο οποίος κρίνεται απαραίτητος για την εφαρμογή των διάφορων μοντέλων διδασκαλίας και μορφών εργασίας. Πράγματι αναρωτιέται κανείς αν τα θετικά αποτελέσματα ενός προγράμματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών μπορούν, τουλάχιστον στο σύνολό τους, να μεταφερθούν στην εκπαιδευτική πράξη και να επηρεάσουν αποφασιστικά τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού.

Είναι πράγματι ιδιαίτερα δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να προσπαθήσει να εφαρμόσει τις μεταρρυθμιστικές προτάσεις, οι οποίες ευαγγελίζονται τη δραστηριοποίηση του ενδιαφέροντος του μαθητή, την καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικού πνεύματος και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η μέθοδος project, η διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία παραμένουν πολλές φορές αχρησιμοποίητα όπλα στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού, ο οποίος εξαναγκάζεται στον περιορισμό της διδασκαλίας του σε άμεσες και «αποτελεσματικές» λύσεις, προκειμένου να καλύψει γνωστικούς στόχους. Ως παιδαγωγός δεν αισθάνεται ωστόσο και ιδιαίτερα ευχαριστημένος ούτε ασφαλώς έχει ήσυχη τη συνείδησή του, μια και παραιτείται από μέτρα και προτάσεις που θα βοηθούσαν στην επίτευξη των μεγαλεπήβολων

επιδιώξεων του Αναλυτικού Προγράμματος. Η παραίτηση αυτή γίνεται συνειδητά και δικαιολογείται στη συνείδησή του από το οφθαλμοφανές κενό ανάμεσα στους σκοπούς του Προγράμματος και τις πρακτικές προϋποθέσεις για την επίτευξή τους.

Εξάλλου ο διαμελισμός και κατακερματισμός του χρόνου διδασκαλίας κατά διδακτικές ώρες όχι μόνον εμποδίζει και δεν επιτρέπει την εμβάθυνση στο περιεχόμενο διδασκαλίας, αλλά και απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από τους μαθητές του. Η διδασκαλία μαθημάτων για τα οποία προβλέπονται πολύ λίγες ώρες μέσα στην εβδομάδα έχει ως αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται συναισθηματική σχέση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών: ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να γνωρίσει καν τους μαθητές του. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δεδομένου ότι «μπαινοβγαίνουν» περισσότεροι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη.

Η αδυναμία λοιπόν του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί σε παιδαγωγικά αιτήματα δεν ανάγεται πολλές φορές στην έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης ή στην απουσία της απαιτούμενης διάθεσης αλλά **στον εγκλωβισμό του στις καθιερωμένες συνθήκες που επιβάλλει το Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα.**

Αν τα προαναφερθέντα ισχύουν για το συνηθισμένο σχολείο, τότε θα ήταν πρόκληση να μεταφερθεί οπωσδήποτε αυτή η κατάσταση στο Ολοήμερο Σχολείο. **Αν είναι βέβαιο ότι ένα τέτοιο σχολείο προσφέρει τη δυνατότητα και προσφέρεται για «αλλαγές», άλλο τόσο βέβαιο είναι ότι χωρίς αλλαγές θα καταλήξει σε ένα «απάνθρωπο σχολείο», το οποίο θα εξουθενώνει τον μαθητή.**

Σύμφωνα με τη λογική της ομαδοποίησης των διδακτικών ωρών θα πρέπει να προβλέπονται στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο Πρόγραμμα συνεχόμενες ώρες για ένα μάθημα, το οποίο θα διδάσκεται έτσι ένα ευρύτερο χρονικό διάστημα. Οι διδακτικές ώρες δεν είναι οπωσδήποτε ανάγκη να καλύπτουν τον συνηθισμένο χρόνο των 45` αλλά ανάλογα με τις ανάγκες και απαιτήσεις ευρύτερα ή και μικρότερα χρονικά διαστήματα. Τα μαθήματα δεν θα πρέπει λοιπόν να διδάσκονται συγχρόνως αλλά το ένα κατόπι του άλλου. Όπως γίνεται κατανοητό, η πρόταση αυτή δεν στοιχειοθετεί καμιά μέθοδο, αλλά αναφέρεται στη δομή και διάρθρωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Η συγκέντρωση των διδακτικών ωρών σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα δεν εκφράζει πλήρως αυτήν την πρόταση, αν πάρει κανείς υπόψη του ότι αναφέρεται και στο περιεχόμενο διδασκαλίας, αφού δημιουργεί τις προϋποθέσεις για διαφορετική δομή του και ουσιαστικότερη εμβάθυνση σε αυτό. Θα ήταν το ίδιο λάθος να νομίσει κανείς ότι αυτή η ομαδοποίηση των διδακτικών ωρών δεν επιτρέπει την διαθεματική προσέγγιση. Συμβαίνει μάλιστα το αντίθετο, καθώς ενδείκνυται για διαθεματική προσέγγιση θεμάτων και προβλημάτων.

Τα διάφορα μοντέλα, τα οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία και εφαρμόζονται στην καθημερινή πράξη σε διάφορες χώρες, δεν επιτρέπουν λόγω της πολλαπλότητας και της ποικιλίας τους την ομαδοποίησή τους και την ταξινόμηση ή την κατάταξή τους σε συγκεκριμένα σχήματα με όμοια γνωρίσματα και ίδια ταυτότητα.

Σύμφωνα με την ακραιφνή της μορφή απαιτείται η συγκέντρωση των διδακτικών ωρών, οι οποίες προβλέπονται για τη διδασκαλία ενός μαθήματος κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, σε ένα συγκεκριμένο και συνεχές χρονικό διάστημα. Η πιο απλή μορφή της συνιστά μόνον την ομαδοποίηση των διδακτικών ωρών μέσα στην εβδομάδα (G. Theumer-Schwaderer, 2000, 134). Αυτή όμως η μορφή και η λύση, όπως είναι προφανές, αν και εξασφαλίζει την συγκέντρωση των ωρών διδασκαλίας ενός μαθήματος, ελάχιστα κοινά έχει με την προηγούμενη. Μια άλλη πρόταση που παραπέμπει στην ομαδοποίηση των διδακτικών ωρών προβλέπει τη διάρθρωση του Ωρολογίου Προγράμματος κατά δίωρα χρονικά διαστήματα, στα οποία παρεμβάλλονται ευρύτερα διαστήματα παύσεων (D.L. Fritz, 1997, 64). Η πρόταση αυτή αποτελεί μια εφαρμογή του block schedule στην απλή του μορφή, το οποίο κατακτά έδαφος στις ΗΠΑ. Αν και δεν

εκφράζει την φιλοσοφία ούτε του block scheduling ούτε της ομαδοποίησης των διδακτικών ωρών, μπορεί να εφαρμοσθεί πολύ εύκολα και να διευκολύνει την εμπάθουση στο περιεχόμενο διδασκαλίας.

*Πρόταση:* πριν προχωρήσει κανείς σε μια περισσότερο ρηξικέλευθη δομή του Αναλυτικού και του Ωρολόγιου Προγράμματος, θα βοηθούσε στην αρχή να ακολουθήσει τη χρονική διάρθρωση κατά δίωρα, χωρίς αυτό να είναι απολύτως δεσμευτικό. Όπου δηλαδή κρίνεται σωστό και ανάλογα με τις ανάγκες, θα πρέπει να διευρυνθεί ή και να περιορισθεί ο χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία ενός μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κρίνει ανάλογα με τον σχεδιασμό της διδασκαλίας του σε καθημερινή βάση.

#### **4. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

Στο παραδοσιακό σχολείο κυριαρχεί η ανταγωνιστική και ατομική δομή οργάνωσης. Αυτό σημαίνει ότι ο κάθε μαθητής επιδιώκει ένα αποτέλεσμα, το οποίο θα προβάλλει τον ίδιο σε βάρος των συμμαθητών του, ενώ αγνοεί και περιφρονεί ως άσχετες τις προσπάθειες των άλλων. Αντίθετα η συνεργατική δομή επιδιώκει τη θετική συσχέτιση μεταξύ των στόχων που πετυχαίνουν οι μαθητές. Με άλλα λόγια ο μαθητής επιδιώκει την επίτευξη ενός στόχου που θα είναι ευεργετικός όχι μόνο για τον ίδιο αλλά και για την ομάδα.

##### **4.1. Τα κύρια γνωρίσματα της συνεργατικής διδασκαλίας;**

- διατύπωση ενός προβλήματος,

-η διαμόρφωση μικρών ομάδων 2-6 μαθητών (δεν έχει καθορισθεί με βεβαιότητα και δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τον αριθμό των μελών της ομάδας. Συνήθως προτείνονται για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ομάδες των 4-6 μαθητών. Ενδείκνυται στις μικρές τάξεις αλλά και στις μεγαλύτερες, όταν για πρώτη φορά εφαρμόζεται η συνεργατική διδασκαλία, να αρχίζει ο εκπαιδευτικός με εταιρική εργασία και σταδιακά να αυξάνει τον αριθμό των μαθητών της ομάδας.

Η ομάδα των τεσσάρων μαθητών έχει ορισμένα πλεονεκτήματα (δεν δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία- μπορούν να διαμορφωθούν δύο υποομάδες, ώστε να διευκολυνθεί η πορεία επεξεργασίας του θέματος-δεν απαιτεί μεγάλη αναδιάταξη των θρανίων- μπορεί να διεξαχθεί μέσα σε μια ή δύο διδακτικές ώρες),

-αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών (το κάθε μέλος πρέπει να συμβάλει στην ολοκλήρωση του έργου. Η ομάδα έχει την ανάγκη της συμβολής του κάθε μέλους-και η επιτυχία του κάθε μέλους εξαρτάται από την συμβολή των άλλων μελών),

-προσωπική επαφή και επικοινωνία (η διαμόρφωση του χώρου πρέπει να διευκολύνει την οπτική επαφή και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών),

-ανομοιογένεια στη σύνθεση της ομάδας (ο αδύνατος μαθητής πρέπει να βιώσει την εμπειρία της επιτυχίας, ώστε να τονωθεί το αυτοσυναίσθημά του. Αλλά και ο καλός μαθητής γίνεται καλύτερος, γιατί αναλαμβάνοντας το ρόλο του δασκάλου αναδιαρθρώνει το αντικείμενο και το επεξεργάζεται βαθύτερα από ό,τι το είχε κάνει στην αρχή της προσπάθειάς του. Έχει αποδειχθεί ότι οι αδύνατοι και μέτριοι μαθητές δραστηριοποιούνται από τους καλούς μαθητές τόσο στο νοητικό όσο και στον ηθικό τομέα),

-αποκέντρωση- καταμερισμός έργου (οι μαθητικές ομάδες αναλαμβάνουν ένα μέρος της εξουσίας και της «ευθύνης» του εκπαιδευτικού. Η ομάδα δεν πρέπει να λειτουργεί με αρχηγό, κύριο υπεύθυνο και απλά μέλη, αλλά πρέπει να γίνεται καταμερισμός της εξουσίας προς όλα τα μέλη. Ο κάθε μαθητής θα αναλαμβάνει ένα ρόλο και θα έχει μια συγκεκριμένη ευθύνη. Με αυτόν τον τρόπο αντιμετωπίζονται και προβλήματα πειθαρχ-

χίας, δεδομένου ότι οποιαδήποτε τέτοια προβλήματα παραπέμπονται στην ομάδα (Ηλ. Ματσαγγούρας, 2000,112).

#### 4.2. Πώς λειτουργεί η συνεργατική διδασκαλία;

-ο εκπαιδευτικός εκθέτει σχετικές με το πρόβλημα πληροφορίες προς όλη την τάξη και στη συνέχεια διαμορφώνει ομάδες. Μπορεί όμως και να αρχίσει αμέσως με τον χωρισμό των μαθητών σε ομάδες.

- ανακοινώνει τα θέματα-προβλήματα, διανέμει το υλικό προς επεξεργασία. Τα θέματα μπορεί να είναι κοινά για όλες τις ομάδες ή η κάθε ομάδα να έχει το δικό της επιμέρους θέμα.

-η κάθε ομάδα μπορεί να λειτουργήσει συλλογικά ή να διαμορφώσει επιμέρους ομάδες, επιμερίζοντας το θέμα της σε επιμέρους θέματα. Βέβαια πριν την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια πρέπει να γίνει ενιαία παρουσίαση του θέματος στην ομάδα.

-οι μαθητές συζητούν στην ολομέλεια τα πορίσματά τους, συγκρίνουν, αντιπαραθέτουν στοιχεία και συνάγουν συμπεράσματα, ώστε να δοθεί μια συλλογική και ενιαία απάντηση στο πρόβλημα (Ν. Χαραλάμπους, 1996, 25).

Πέρα από αυτά που προαναφέρθηκαν, η συνεργατική διδασκαλία παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα:

- μείωση του άγχους, δεδομένου ότι ο κάθε μαθητής αισθάνεται ότι αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτός από τους συμμαθητές του,
- καλλιεργείται θετικό συναισθηματικό κλίμα, το οποίο έχει και θετική επίδραση στη στάση του μαθητή απέναντι στο μάθημα και στο σχολείο,
- μέσω των κοινωνικών σχέσεων και της επικοινωνίας ο μαθητής αισθάνεται συναισθηματική κάλυψη,
- θετική επίδραση στην νοητική ανάπτυξη. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με τη συνεργατική διδασκαλία αναπτύσσουν ανώτερες ικανότητες και δεξιότητες λογικής επεξεργασίας του θέματος από ό,τι οι μαθητές στην παραδοσιακή τάξη. Μέσω της σύγκρουσης των απόψεων ο μαθητής μαθαίνει να λειτουργεί ως μέλος της ομάδας, περιορίζοντας τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης. Έτσι προωθείται όχι μόνον η νοητική αλλά και η ηθική ανάπτυξη.
- η λεκτική επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας οδηγεί στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας.

Για την αποτελεσματική εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας απαιτείται το απαραίτητο διδακτικό υλικό. Ο χρόνος παραμένει ένα σημαντικό πρόβλημα. Θα μπορούσε ωστόσο να αντιμετωπισθεί με τον συνδυασμό της συνεργατικής διδασκαλίας με άλλες μορφές διδασκαλίας. Βέβαια δεν είναι δυνατόν συνεχώς να εφαρμόζεται και μάλιστα αποκλειστικά η συνεργατική διδασκαλία. Σίγουρα ωστόσο μπορεί να αποτελέσει όαση για τους μαθητές.

Οποιαδήποτε από τις προηγούμενες προτάσεις μπορεί να οδηγήσει σε αποτυχία την ίδια τη διδασκαλία, να εξουθενώσει τον μαθητή, να περιορίσει το ενδιαφέρον του για το μάθημα και να καταλήξει σε «καταστροφική επένδυση». Το σχέδιο εργασίας δεν πρέπει να ευτελίσει το περιεχόμενο και να οδηγήσει σε ένα αποτέλεσμα που μπορεί να αναγνωρίζεται ως επιτυχία με κριτήριο την πρακτική εφαρμογή, την αναφορά σε πραγματικά-πρακτικά θέματα και τη συμμετοχή του μαθητή, αλλά που δεν μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί μακροπρόθεσμα για την επίτευξη των σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος. Οι κατασκευές και οι χειρωνακτικές ενασχολήσεις είναι καθαυτές στόχοι

του προγράμματος, αλλά συγχρόνως πρέπει να λειτουργήσουν και ως μέσο για τη δραστηριοποίηση του ενδιαφέροντος του μαθητή και την ικανοποίηση μακροπρόθεσμων αναγκών, όπως αυτές περιέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Το Ολοήμερο Σχολείο αναζητεί και θα βρει τον δρόμο του, αλλά ίσως δεν έχει και δεν μπορεί ακόμα να- επιδείξει τις ικανότητες και την παιδαγωγική προσφορά του. Καθώς η έρευνα δεν έχει προχωρήσει σε ικανοποιητικό βαθμό, ώστε να είναι ασφαλής και ερευνητικώς καλυμμένη η εφαρμογή ποικίλων μέτρων και αποφάσεων που αφορούν κυρίως στο Πρόγραμμα διδασκαλίας, υπάρχει κίνδυνος είτε το Ολοήμερο Σχολείο να συρρικνωθεί και απλουστευθεί, μη διαφέροντας έτσι από το παραδοσιακό σχολείο, είτε να θεωρηθεί εξοντωτικό για τους μαθητές και ως εκ τούτου καταργητέο, είτε να απομακρυνθεί από την παιδαγωγική αποστολή του και να ικανοποιεί αποκλειστικά κοινωνικές ανάγκες.

Δεν θα ήταν υπερβολή, αν υποστηρίζαμε ότι κάθε Ολοήμερο Σχολείο ξεχωριστά αλλά και στο σύνολό του αποτελεί ένα «πειραματικό σχολείο» που προσφέρει τη δυνατότητα για εφαρμογή διάφορων προτάσεων και μέτρων. Ασφαλώς η υλοποίησή τους δεν θα γίνει «με δοκιμή και πλάνη» αλλά μετά από προσεκτικό σχεδιασμό και με βάση τα αποτελέσματα ερευνών. Εξάλλου είναι ίσως η μοναδική ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου να λειτουργήσουν μέσα σε μεγάλα περιθώρια ελευθερίας και να εφαρμόσουν το δικό τους «μικρό πρόγραμμα διδασκαλίας» μέσα στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η ευελιξία και ελευθερία του εκπαιδευτικού όχι μόνον δεν «τρομάζει», αλλά τώρα θεωρείται απαραίτητη και αναγκαία. Ο εκπαιδευτικός ξαναγίνεται δάσκαλος και καλείται να αντιμετωπίσει με δραστικότερα παιδαγωγικά μέτρα και κριτήρια τα προβλήματα των μαθητών και του σχολείου.

## **Βιβλιογραφία**

- Becker - Hubrich, M. , Fachuebergreifender und faecherverbind licher Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Westphalen, Verlag fuer Schule u. Weiterbildung, 1999
- Brandt, P., Fachuebergreifendes Unterrichten: Modelle zum 2. Schuljahr. Muenchen, Pruegel, 1987
- Huber, L., Vereint, aber nicht eins: Faecheruebergreifender Unterricht und Projektunterricht. In: Dagmar Haensel (Hrsg.), Projektunterricht. Weinheim u. Basel, Beltz, 1999(2), 31-53
- Fishman, St. & McCarthy, L., John Dewey and the Challenge of Classroom Practice. New York, Teachers College Press, 1998
- Frey, K., Die Projektmethode. Weinheim u. Basel, Belzt, 1998
- Fritz, D.L., Teaching for Ninety Minutes: Conversations with Teachers Using Block Scheduling. Lincoln, Diss. 1997
- Θεοφιλίδης, Χρ., Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας. Αθήνα, Γρηγόρης, 1997(2)
- Martens, B., Die Verlaessliche Halbtagsgrundschule- Anforderungen an eine ueberfaelige Reform. In: Die Ganztagschule, 3, 1994, 93-107

- Ματσαγγούρας, Ηλ., Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα, Γρηγόρη, 2000
- Moegling, K., Faecheruebergreifender Unterricht - Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 1998
- Πυργιωτάκης, Ι.: Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Schittko, K., Zur Begrueundung, zum paedagogischen Konzept und zur Arbeit in der Ganztagschule. In: Die Ganztagschule, 1, 1995, 18-36
- Theumer-Schwaderer, G., «Single» Modell: Epochenunterricht in einer Hauptschulklassse. In: H. Kamm (Hrsg.), Epochenunterricht. Grundlagen-Modelle- Praxisberichte. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 2000, 134-145
- Τριλιανός, Αθ., Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Αθήνα, Αφοι Τολίδη, 1991
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (μετάφραση εργασίας του συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης, Ν. Ηλιάδης, Αγγλ. Γαλανοπούλου). Αθήνα, Εκδόσεις Π.Ι., 1999
- Χαραλάμπους, Ν., Η διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση. Λευκωσία, 1996
- Χρυσ αφίδης, Κ., Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα, Gutenberg, 1998
- Ward, St., Thematic Approaches to the Core National Curriculum. In: D. Coulby & St. Ward (eds), The Primary Core National Curriculum. Policy into Practice. London/New York, Cassell, 1996(2), 71-95
- Webb, R. The National Curriculum and the Changing Nature of Topic Work. In: The Curriculum Journal, 4, 1993, 2, 240-251
- Wittern, J., Arbeit, Freizeit, Schule. Probleme eines offenen Lernfeldes. In: Die Ganztagschule, 2/3, 1990, 67-83



## Η ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είναι κοινός τόπος ότι ο ανελέητος βομβαρδισμός που δέχονται οι μαθητές με πληθώρα γνώσεων, οι αυξημένες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και γενικά της κοινωνίας, η ελλιπής κατάρτιση (επιστημονική, παιδαγωγική, διδακτική) των εκπαιδευτικών –κατάσταση για την οποία δεν φέρνουν την ευθύνη οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αλλά κυρίως οι Σχολές Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσής τους κ.ά.– καθώς και άλλοι λόγοι, που είτε οφείλονται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είτε σε άλλους παράγοντες και φορείς, αποτελούν σοβαρό εμπόδιο και δημιουργούν τεράστια προβλήματα στην επιτυχία του παιδαγωγικού τους έργου.

Η κατάσταση αυτή αφενός δεν βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην υπερνίκηση των δυσκολιών που συναντούν και αντιμετωπίζουν στο έργο τους, και ειδικά στην προετοιμασία, στην πραγμάτωση και στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του διδακτικού τους έργου, και αφετέρου δεν συμβάλλει όσο θα έπρεπε στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής μάθησης των μαθητών, με αποτέλεσμα να παρατηρείται σήμερα σε μεγάλο βαθμό το φαινόμενο της στείρας μάθησης.

Έτσι, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής καθώς και οι γονείς βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα τα οποία καλούνται να ξεπεράσουν, βοηθώντας οι ίδιοι από μόνοι τους εαυτούς τους καθώς και με τη βοήθεια των άλλων. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής του Πιλοτικού Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και του Διευρυμένου Ωραρίου οφείλουν, λόγω της μεγάλης διάρκειας της παραμονής τους στο σχολείο, της διδασκαλίας νέων γνωστικών αντικειμένων, της μη έγκαιρης και κατάλληλης προετοιμασίας εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων για το σχολείο αυτό, να βοηθηθούν από φορείς, επιστημονικές επιτροπές, ειδικούς κλπ., ώστε να έχουν επιτυχία στο έργο τους.

Οι παραπάνω σκέψεις αποτέλεσαν έναν από τους κύριους λόγους της συγγραφής της παρούσας εργασίας. Θεωρήσαμε σκόπιμο να αναφερθούμε *στη μέθοδο project* και να την παρουσιάσουμε με συντομία, γιατί νομίζουμε ότι με τον τρόπο αυτό μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθηθεί αποτελεσματικά στη διεξαγωγή της παιδαγωγικής και της διδακτικής του πράξης και συγχρόνως να βοηθήσει τους μαθητές.

Στην εργασία αυτή οριοθετούμε **τη μέθοδο project**, παραθέτουμε και επισημαίνουμε τους κυριότερους λόγους, για τους οποίους τη θεωρούμε σημαντική για το έργο των εκπαιδευτικών, παρουσιάζουμε τις φάσεις, τις οποίες ακολουθεί κανείς στην πραγματοποίησή της, και, τέλος, δίνουμε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα εφαρμογής.

### 1. ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT

*Η μέθοδος project* έχει τις ρίζες της στο φιλοσοφικό ρεύμα του Πραγματισμού (1) και δίνει βαρύτητα κυρίως στην πρωτοβουλία, στην αυτενέργεια και στις ίδιες ενέργειες των μαθητών. Χρησιμοποιήθηκε στην Αμερική και την Ευρώπη από γνωστούς παιδαγωγούς, που άφησαν εποχή στην Ιστορία της Παιδαγωγικής (2).

*Η μέθοδος project*, όπως και η Ομαδική διδασκαλία (3), είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται αποκλειστικά από ομάδα ή ομάδες ατόμων στη διαπραγμάτευση ενός θέματος, ρίχνοντας βαρύτητα στη συλλογική εργασία, στο συλλογικό πνεύμα, στην

πρωτοβουλία των συμμετεχόντων, στην απόκτηση και στην ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης.

Ειδικότερα, τα στοιχεία που κάνουν τη συγκεκριμένη μέθοδο να ξεχωρίσει από τις άλλες, είναι ότι:

- Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκτήσει άνεση και ευχέρεια στη χρήση του λόγου, δεδομένου ότι κατά την εφαρμογή της αναπτύσσεται και καλλιεργείται στενή συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους συμμαθητές του, η οποία βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν θάρρος και να εκφραστούν ελεύθερα ενώπιον τρίτων. Με τον τρόπο αυτό, χρησιμοποιώντας οι μαθητές διάφορες μορφές γλωσσικής έκφρασης, όπως το διάλογο, την αφήγηση κλπ., βοηθούνται να ξεπεράσουν τις γλωσσικές τους αδυναμίες που συνήθως έχουν με τη φοίτησή τους στο σχολείο, μια που ένα μεγάλο μέρος από αυτούς αντιμετωπίζει, για πολλούς και ποικίλους λόγους (κοινωνικούς, οικονομικούς, οικογενειακούς κλπ. λόγους) τέτοιου είδους δυσκολίες.

- Επιτρέπει στο μαθητή να αναπτύξει πρωτοβουλία και να εκφράσει τις απόψεις του άφοβα και ελεύθερα. Ο μαθητής αναζητά και εντοπίζει τα αντικείμενα με τα οποία θα ασχοληθεί, χωρίς να καταπιέζεται από τον εκπαιδευτικό. Αποφασίζει ο ίδιος γι' αυτό που θα ασχοληθεί και δεν του το επιβάλλουν οι άλλοι. Το αντικείμενο π.χ. με το οποίο θα ασχοληθούν οι μαθητές δεν καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό αλλά από τους ίδιους, ο αριθμός των ωρών που θα δουλέψουν κλπ.

- Βοηθά να γίνεται η συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή με ίσους όρους. Ο εκπαιδευτικός είναι μέλος της ομάδας, όπως και ο μαθητής. Δεν υπάρχουν και δεν καλλιεργούνται εξουσιαστικές σχέσεις ανάμεσα τους (4).

- Προσφέρει στους μαθητές, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση, ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική και στη διδακτική διαδικασία.

- Δίνει και την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να δεχθούν κριτική από τους συμμαθητές τους. Αυτό συμβαίνει διότι γίνεται συζήτηση και κριτική κατά την πορεία της εφαρμογής της μεθόδου **project**. Η μέθοδος αυτή προβλέπει συγκέντρωση της ομάδας ανά τακτά χρονικά διαστήματα, δηλαδή τα ενημερωτικά διαλείμματα, για να συζητούν τα μέλη της τα προβλήματα που συναντούν και για να παρουσιάζουν το υλικό που βρίσκουν. Στις συναντήσεις αυτές ασκείται κριτική, και αν τα στοιχεία που έχουν παρουσιάσει δεν θεωρηθούν ικανοποιητικά, οι μαθητές ανατρέχουν για ανεύρεση νέων στοιχείων, ακόμη και για να αναπροσαρμογή του θέματος.

Ας παραθέσουμε όμως ακόμη μερικές άλλες σκέψεις γύρω από τη μέθοδο **project**, για να φανεί καλύτερα η παιδαγωγική και η διδακτική της σημασία στην πράξη.

**Η μέθοδος project** είναι η κατ' εξοχήν μέθοδος που προσφέρεται για τη δημιουργία **διαπροσωπικής επικοινωνίας** (5) **ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και μαθητή**, διότι δεν έχει σχεδόν κανένα κοινό γνώρισμα με τις άλλες κλασσικές μορφές και μεθόδους διδασκαλίας, στις περισσότερες από τις οποίες ο εκπαιδευτικός δεσπόζει σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής και της διδακτικής πράξης, θεωρώντας τον εαυτόν του ως αποκλειστικό φορέα γνώσης κλπ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ομάδα είναι διακριτικός, συμβουλευτικός και ισότιμος. Ενσωματώνεται στην ομάδα και δρα όπως όλα τα άλλα μέλη της, δηλαδή ως ένα απλό μέλος. Το γεγονός αυτό γεφυρώνει το χάσμα που συνήθως υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή και αναπτύσσεται μια οικειότητα και δημιουργική σχέση ανάμεσά τους. Παράλληλα προσφέρει τη βοήθεια του στην ομάδα, όταν τη χρειαστούν οι μαθητές, όταν δηλαδή του ζητηθεί να τους βοηθήσει για να αποπερατώσουν την εργασία τους ή σε οποιαδήποτε άλλη φάση της εξέλιξης της εργασίας τους. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, παροτρύνοντάς τους να φτιάξουν τη δική τους προσωπικότητα και αποφεύγοντας να παράγει δικά του πιστά αντίγραφα. Αυτό το πετυχαίνει, γιατί απο-

φεύγει να τους μεταδώσει ξερές και πολλές φορές ξεπερασμένες γνώσεις. Έτσι φαίνεται και επιβραβεύεται και η αξία του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη.

**Με τη μέθοδο project** δίνεται στους μαθητές η πρωτοβουλία να αναζητήσουν και να εντοπίσουν τα αντικείμενα με τα οποία θα ασχοληθούν, να βρουν από μόνοι τους τις πηγές του θέματος που διαπραγματεύονται (6) και να καθορίσουν οι ίδιοι στη συνέχεια τον τρόπο δουλειάς τους. Έτσι σμιλεύουν με τα χέρια τους τα άμορφα ευρήματά τους και τα διαμορφώνουν σε όμορφες δημιουργίες, χωρίς να βρίσκονται πάντα κάτω από την επιρροή και την επίδραση του εκπαιδευτικού.

**Η μέθοδος project** βοηθά τον εκπαιδευτικό να **καταργήσει τον ελιτισμό μέσα στη σχολική τάξη**. Αυτό το πετυχαίνει, επειδή δε δίνει μόνο τη δυνατότητα στον κάθε μαθητή να συμμετέχει στο πρόγραμμα, αλλά και τον παροτρύνει για κάτι τέτοιο, τον ενθαρρύνει να εκφραστεί και να εργαστεί προς την κατεύθυνση αυτή από την πρώτη κιόλας στιγμή. Ο μαθητής, ως ισότιμο μέλος της ομάδας, μπορεί να εκφράσει τις απόψεις του, να συζητήσει, να φέρει τις αντιρρήσεις του, να επιχειρηματολογήσει και να πείσει, να θέτει έντονους προβληματισμούς στην ομάδα, να ενημερώσει τους υπόλοιπους συμμαθητές του για τα προβλήματα που προκύπτουν, προτείνοντας και προσφέροντας παράλληλα και τις ενδεικνυόμενες λύσεις. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται και καλλιεργείται μια τέτοιου είδους παιδαγωγική σχέση που συντελεί τα μέγιστα στην απόκτηση της πνευματικής, κοινωνικής κλπ. ενηλικίωσης του μαθητή (7).

Με τη μέθοδο **project** κραταιώνεται λοιπόν η προσωπικότητα του μαθητή, διότι **αποκτά αυτοπεποίθηση, αυτονομία και σιγουριά**. Με το δικαίωμα που του παρέχεται να κάνει εύστοχες παρατηρήσεις και επεμβάσεις στην ομάδα, καταφέρνει από τον κατακερματισμό και τη διάλυση των παραδεδομένων να δημιουργήσει δυνατότητες για μια προσωπική αντιμετώπιση του κάθε θέματος, να βρει λύση που δεν είναι έτοιμη και ξένη, αλλά αποτέλεσμα της δικής του ατομικής προσπάθειας. Καταφέρνει να ανατρέψει αυτά που θεωρούνται αποδεκτά από όλους ότι δηλαδή «η ανατροφή και η εκπαίδευση των ατόμων δεν επιτρέπει να τολμά κανείς να είναι διαφορετικός από το γείτονά του, να φοβάται να σκεφθεί διαφορετικά από το καθιερωμένο υπόδειγμα της κοινωνίας και να δείχνει ψεύτικο σεβασμό στην αυθεντία και στην παράδοση» (8).

Επίσης, **η μέθοδος project**, συμβάλλει στη σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή και επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην ποιότητα των γνώσεων (9).

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω που αναφέραμε, θα πρέπει κανείς ως εκπαιδευτικός να γνωρίζει και να εφαρμόζει σωστά **τη μέθοδο project**, διότι αλλιώς υπάρχει κίνδυνος, όλα αυτά να μην πραγματοποιηθούν. Υπάρχει π.χ. ο κίνδυνος να μη γίνει σωστά η κατανομή της δουλειάς, οι δειλοί και λιγότερο τολμηροί μαθητές να παραγκωνισθούν και να υπερισχύσουν οι πιο ικανοί, όπως συνήθως συμβαίνει μέσα στις τάξεις (10). Γι' αυτό και χρειάζεται πριν από κάθε εφαρμογή της μεθόδου αυτής να γίνεται λεπτομερής ενημέρωση και μια πρώτη δοκιμή.

**Συνοψίζοντας** θα μπορούσε κανείς υποστηρίξει ότι **η μέθοδος project** πρέπει και μπορεί να εφαρμοστεί στο **Πιλοτικό Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο και γενικά σε κάθε μορφής Σχολείο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**, διότι με την εφαρμογή της, μπορούν να απασχοληθούν δημιουργικά οι μαθητές μιας σχολικής τάξης, αλλά και οι μαθητές από διαφορετικές τάξεις που έχουν ενταχθεί στην ίδια ομάδα του project, αποκομίζοντας πολλά οφέλη.

Μετά την παρουσίαση των παραπάνω σκέψεων που δείχνουν κατά τη γνώμη μας την παιδαγωγική σημασία και αξία που είχε και έχει **η μέθοδος project** στην παιδαγωγική και στη διδακτική πράξη, αναφερόμαστε ειδικά στον τρόπο εφαρμογής της.

## 2. Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PROJECT

Στην πραγματοποίηση *της μεθόδου project* ακολουθείται η εξής διαδικασία:

### **α) Πρωτοβουλία για συμμετοχή**

Το άτομο ή τα άτομα που έχουν τη διάθεση να εργαστούν σε ένα *project* συγκεντρώνονται και καθορίζουν την ομάδα ή τις ομάδες εργασίας (όπου αυτό είναι απαραίτητο). Συνήθως αυτήν την πρωτοβουλία την αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν την πρωτοβουλία για μια τέτοια συνεργασία.

Οι μαθητές που θα ασχοληθούν με το *project* μπορεί να είναι όλοι της ίδιας σχολικής τάξης και του ίδιου τμήματος, ή μαθητές και άλλων τμημάτων, μαθητές διαφορετικών τάξεων, μαθητές μόνο του ίδιου φύλου, μαθητές και των δυο φύλων, μαθητές της ίδιας ηλικίας ενός σχολείου ή και περισσότερων σχολείων, ανάλογα με τις ανάγκες και τους στόχους του προγράμματος που θα πραγματοποιήσουν. Υπάρχουν δηλαδή για τη συγκρότηση της ομάδας ή των ομάδων πολλές δυνατότητες επιλογής μελών. Όλα τα μέλη που συμμετέχουν στο πρόγραμμα πρέπει να το θέλουν και δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να εξαναγκάζεται κάποιος να πάρει μέρος στο project.

### **β) Επιλογή του θέματος**

Το σύνολο των μελών (μαθητών) που θα εργασθούν με *τη μέθοδο project* συγκεντρώνονται και συζητούν το θέμα. Η επιλογή του θέματος, με το οποίο θα ασχοληθεί η ομάδα ή οι ομάδες, μπορεί να γίνει από οποιαδήποτε γνωστική περιοχή. Συνήθως γίνονται προτάσεις από όλα τα μέλη που συμμετέχουν και κατασταλάζουν σε εκείνο το θέμα που οι περισσότεροι το θεωρούν ως το πιο κατάλληλο για να ασχοληθούν. Όλοι λοιπόν μπορούν να προτείνουν κάποιο θέμα που θεωρούν ότι θα ενδιαφέρει το σύνολο της τάξης. Η επιλογή του θέματος δεν είναι μια απλή διαδικασία για τους μαθητές. Λόγω του νεαρού της ηλικίας τους ή για οποιουσδήποτε άλλους λόγους έχουν κλονισμένη την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, δεν εμπιστεύονται πολλές φορές τις ικανότητές τους και θεωρούν ότι το θέμα που προτείνει ο καθένας τους είναι ασήμαντο. Εξάλλου είναι συνηθισμένοι στην επιβολή θεμάτων από τον εκπαιδευτικό. Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός πρέπει να τους οπλίσει με τόλμη, να τους ενθαρρύνει και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν οι ίδιοι πρωτοβουλία (η πρωτοβουλία, όπως τονίστηκε σε πολλά σημεία της εργασίας αυτής είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της μεθόδου project) (11). Είναι σκόπιμο (αν και αυτονόητο) να επισημανθεί ότι το θέμα, που επιλέγεται, πρέπει να ανταποκρίνεται στις γνώσεις, στις δυνατότητες και στα ενδιαφέροντα που έχουν οι μαθητές τους. Η σωστή επιλογή θα βοηθήσει στην υλοποίησή του, γιατί διαφορετικά δε θα μπορέσουν να το αποπερατώσουν και ίσως οδηγηθούν σε δυσάρεστες και «χαοτικές» καταστάσεις.

### **γ) Καθορισμός και προσδιορισμός του στόχου**

Στον καθορισμό του στόχου δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα, γιατί θα πρέπει να πληρούνται όλες οι προϋποθέσεις και συνθήκες που απαιτούνται τόσο για την εξακρίβωση και τη διατύπωσή του όσο και για την επίτευξή του. Θα πρέπει δηλαδή οι συμμετέχοντες να γνωρίζουν ποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες θα υλοποιηθούν, πού θα λάβουν αυτές χώρα, πώς θα αξιολογηθούν κλπ. Προτείνονται διάφοροι στόχοι από τα μέλη που συμμετέχουν (ο καθένας έχει το δικαίωμα να προτείνει στόχους) και επιλέγεται από την πλειοψηφία των μαθητών ο καλύτερος.

Με τη διατύπωση και την επιλογή του στόχου περιχαρακώνεται το θέμα σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Ο στόχος που έχει επιλεγεί από τα μέλη της ομάδας, ανακοινώνεται και γράφεται στον πίνακα, για να τον γνωρίζουν όλοι.

#### **δ) Προγραμματισμός και πορεία εργασίας.**

Μετά την επιλογή του θέματος και του καθορισμού του στόχου ή των στόχων του **project** ορίζεται ένας από το σύνολο των μαθητών ως «συντονιστής», για να κατευθύνει τις εργασίες που θα ακολουθήσουν. Ο συντονιστής πρέπει να είναι καθολικής αποδοχής. Προσδιορίζεται το πλαίσιο της εργασίας, ο χρόνος δράσης που θα χρειαστεί για τη διεκπεραίωση του project και τα χρονικά διαστήματα που θα συναντιέται η ομάδα για να παρουσιάζει την πορεία της εργασίας της. Στη φάση του προγραμματισμού ιεραρχούνται βασικά όλες οι ανάγκες που αφορούν το πρόγραμμα. Ακόμη γίνεται η ανάθεση των αρμοδιοτήτων και των υποχρεώσεων που θα αναλάβει κάθε μέλος της ομάδας.

#### **ε) Καθορισμός ομάδων**

Μετά τις παραπάνω φάσεις για τη χρήση της μεθόδου project, καθορίζονται και συγκροτούνται οι ομάδες. Η συγκρότηση των ομάδων γίνεται ανάλογα με το ενδιαφέρον που έχει ο κάθε μαθητής για τα αντικείμενα που έχουν προκύψει. Τα προς διερεύνηση αντικείμενα προσεγγίζονται επισταμένα και διερευνώνται από τις ομάδες με μεγάλη προσοχή. Σε κάθε ομάδα ορίζεται και ένας «**υποσυντονιστής**» και ένας **γραμματέας**. Ο πρώτος συντονίζει την ομάδα και ο δεύτερος καταγράφει με κάθε λεπτομέρεια τις συζητήσεις και τις προτάσεις των μελών της, που έχουν άμεση σχέση με το θέμα που πραγματεύονται. Ο καταμερισμός των υποθεμάτων στις ομάδες συμβάλλει στην πληρέστερη προσέγγιση του θέματος, αλλά και στην εύρυθμη λειτουργία των ομάδων γενικά.

#### **στ) Προκαθορίζονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης**

Ο συντονιστής όλων των μελών που συμμετέχουν και δουλεύουν **στο project**, καθορίζει από κοινού με τα άλλα μέλη το ημερολόγιο δραστηριοτήτων και τους χώρους στους οποίους θα γίνονται οι συναντήσεις. Ακόμη καθορίζει και τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης. Στα διαλείμματα αυτά:

- Καθορίζεται το περιεχόμενο της συζήτησης,
- συζητούνται όλα τα βήματα στα οποία έχουν προβεί οι ομάδες σχετικά με την πορεία της εργασίας τους,
- γίνεται αμοιβαία πληροφόρηση και επισημαίνονται τα προβλήματα,
- γίνονται (αν και όποτε χρειαστεί) οι αναγκαίες διορθώσεις και οι απαραίτητες παρεμβάσεις,
- γίνεται κριτική, αλλαγή του ρυθμού εργασίας, αν η μέχρι τότε πορεία της εργασίας δε θεωρείται ικανοποιητική και εάν τα αποτελέσματα που επιφέρει είναι φτωχά, τέλος
- στα διαλείμματα ενημέρωσης κρατούνται πρακτικά. Ακόμη, είναι υποχρεωμένοι όλοι να τηρούν τους χρόνους, να ανταλλάσσουν απόψεις και να μη δημιουργούν προβλήματα. Επίσης, τίθενται οι όροι, όπως να μη μιλούν π.χ. δυο άτομα συγχρόνως, να παίρνουν όλοι το λόγο, να μην ενοχλεί ο ένας τον άλλον κλπ.

Ανάλογα με το χρόνο διάρκειας του **project**, καθορίζεται και ο αριθμός των διαλειμμάτων. Πολλές φορές ο συντονιστής, αν νομίζει ότι είναι ανάγκη, μπορεί να ορίσει και επιπλέον ενημερωτικά διαλείμματα, εκτός από αυτά που είχε προκαθορίσει.

### ζ) Συγκέντρωση του υλικού

Ο τρόπος συγκέντρωσης του υλικού εξαρτάται από το είδος *του project*. Εάν έχουν αναλάβει π.χ. να κάνουν μια έρευνα με γραπτό ερωτηματολόγιο, κάποιιοι αναλαμβάνουν τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, άλλοι τη διανομή του, άλλοι τη συγκέντρωσή του, κάποιιοι άλλοι αναλαμβάνουν να καταγράψουν πληροφορίες, να επεξεργαστούν το υλικό κλπ. Εάν πάλι *το project* προβλέπει συνέντευξη, αναθέτουν σε κάθε μέλος της ομάδας να συναντήσει ίσο αριθμό ατόμων, για να συλλέξει τις πληροφορίες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση της εργασίας, κλπ.

Η φάση της συγκέντρωσης του υλικού είναι και η φάση που χρειάζεται να αναπτύξουν τα μέλη των ομάδων πολύ μεγάλη και έντονη δραστηριότητα. Οι ομάδες συγκεντρώνουν το υλικό και ανταλλάσσουν σκέψεις μέχρις ότου ολοκληρωθεί το project και πάρει την τελική του μορφή.

### η) Επεξεργασία του υλικού

Μετά τη συλλογή του υλικού, ακολουθεί η επεξεργασία που έχει και την περισσότερη δουλειά. Στο στάδιο αυτό συμμετέχουν ενεργά και δραστήρια όλα τα μέλη της ομάδας, επιχειρούν να συνθέσουν το υλικό που συγκέντρωσαν και καταβάλλουν κοπιαστικές προσπάθειες να το επεξεργαστούν όσο γίνεται καλύτερα. Είναι η φάση που απαιτεί πλέον την επισταμένη προσοχή και την υπευθυνότητα των μελών της ομάδας. Οι συμμετέχοντες κάνουν όλες τις απαραίτητες και τις αναγκαίες βελτιώσεις, ώστε να επιφέρει ο κόπος τούς αναμενόμενους καρπούς.

Στο στάδιο αυτό αποκωδικοποιούνται π.χ. τα δεδομένα της έρευνας, όταν πρόκειται, όπως προαναφέρθηκε για έρευνα που γίνεται με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου, ή απομαγνητοφωνούνται οι συνεντεύξεις κλπ. Η ομάδα βρίσκεται στο *forte* της δουλειάς και επιδιώκει να εξακριβώσει και να διατυπώσει τα τελικά πορίσματα της δουλειάς τους. Το κείμενο που συντάσσεται από το γραμματέα ακολουθεί μια κυκλική διαδικασία. Κάθε μέλος της ομάδας εκφράζει τη γνώμη του, τις απόψεις και τις ιδέες του για την τελική μορφή του κειμένου. Κάθε ομάδα φτάνει σε ένα αποτέλεσμα και σε κάποιο συμπέρασμα, σχετικό με το θέμα που είχε αναλάβει να διεκπεραιώσει.

### θ) Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Στο στάδιο αυτό οι ομάδες παρουσιάζουν τα τελικά αποτελέσματα της εργασίας τους. Η κάθε ομάδα επιλέγει τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσει το έργο της. Οι υπόλοιπες ομάδες παρακολουθούν, για να αξιολογήσουν την παρουσιαζόμενη εργασία. Εδώ δίνεται η δυνατότητα της ανταλλαγής απόψεων και της κριτικής. Καλλιεργείται στους μαθητές η άποψη ότι οι παρατηρήσεις πρέπει να είναι καλόπιστες, ειλικρινείς και γόνιμες. Δεν αποκλείεται να παρατηρηθούν και σκληρές αντιπαραθέσεις ανάμεσά τους, αλλά ο συντονιστής οφείλει να συμπεριφερθεί και να τις χειριστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατευνάσει και να ηρεμήσει τα πνεύματα, να επιβάλει την ηρεμία και την πειθαρχία στην ομάδα.

Στην τελική αυτή φάση της εφαρμογής *της μεθόδου project* παρουσιάζονται τα στοιχεία των θεμάτων που επεξεργάστηκαν οι ομάδες, τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν και τις προτάσεις τους. Εκ των προτέρων δεν μπορεί κανείς βέβαια να είναι σίγουρος αν η όλη τους εργασία θα στεφθεί από επιτυχία ή από αποτυχία, αλλά αν τα μέλη της ομάδας έχουν οργανωθεί σωστά και αν έχουν κάνει όλα τα απαραίτητα μεθοδικά βήματα που απαιτούνται, θα φτάσουν σε θεμιτά και θετικά αποτελέσματα και θα νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας. Θα νιώσουν τη χαρά για την εργασία και για τα απο-

τελέσματα που κατέληξαν οι ίδιοι καθώς και τη μεγάλη ικανοποίηση από την ανακάλυψη της γνώσης. Ακόμη, θα αισθανθούν έντονα την ανάγκη να ανακοινώσουν στις άλλες υποομάδες τα αποτελέσματα της εργασίας τους, για να ακούσουν τη γνώμη των άλλων για τη δουλειά την οποία έκαναν.

Μετά την παρουσίαση των υποθεμάτων, ακολουθεί η τελική μορφή του κειμένου. Συνήθως γίνεται συρραφή των αποτελεσμάτων των υποομάδων ή συντάσσεται και διατυπώνεται κάποιο καινούριο κείμενο.

Για καλύτερη κατανόηση των όσων έχουμε αναφέρει μέχρις εδώ, δίνουμε αμέσως παρακάτω ένα συγκεκριμένο παράδειγμα εφαρμογής *της μεθόδου project*.

### **3. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ**

Ακολουθεί σχηματικά ένα παράδειγμα εφαρμογής *της μεθόδου project*. Το project αφορά μαθητές Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου και έχει ως θέμα «Έργα μεγάλων Ελλήνων συγγραφέων».

## Βήματα της μεθόδου project



### 1<sup>ο</sup> βήμα

#### Πρωτοβουλία:

Οι μαθητές της Στ' τάξης αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να δουλέψουν με project

### 8<sup>ο</sup> βήμα

#### Παρουσίαση project:

-γράφουν στον πίνακα  
-διαβάζουν στίχους κ.λ.π.  
-συμπεράσματα, προτάσεις



### 2<sup>ο</sup> βήμα

#### Καθορισμός θέματος:

Έργα μεγάλων Ελλήνων συγγραφέων



### 7<sup>ο</sup> βήμα

#### Επεξεργασία υλικού:

Ορίζονται όσοι θα γράψουν στον πίνακα, επιλογή στίχων, αριθμός αυτών που θα διαβάσουν κ.ά.



### 3<sup>ο</sup> βήμα

#### Προσδιορισμός του στόχου:

Να γνωρίσει ο κάθε μαθητής τη ζωή και το έργο δυο Ελλήνων συγγραφέων



### 6<sup>ο</sup> βήμα

#### Συγκέντρωση υλικού:

Σε βιβλιοθήκες, μελοποιημένους στίχους, φωτοτυπίες, εποπτικό υλικό κ.ά.



### 4<sup>ο</sup> βήμα

#### Καθορισμός ομάδων και συντονιστή:

Η διαδικασία επιλογής γίνεται με εκδήλωση ενδιαφέροντος



### 5<sup>ο</sup> βήμα

#### Πορεία και προκαθορισμός διαιμιμάτων:



Ενημέρωση και ανατροφοδότηση



### **1<sup>ο</sup> βήμα: Πρωτοβουλία**

Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης κάποιου Δημοτικού Σχολείου, εκφράζουν την επιθυμία τους στον εκπαιδευτικό της τάξης να παρουσιάσουν κάποιο project. Ο εκπαιδευτικός συμφωνεί και ακούει τις προτάσεις τους.

### **2<sup>ο</sup> βήμα: Καθορισμός θέματος**

Ύστερα από εκτενή συζήτηση καθορίζουν το θέμα «ΕΡΓΑ ΜΕΓΑΛΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ».

### **3<sup>ο</sup> βήμα: Προσδιορισμός στόχου**

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να γνωρίσει ο κάθε μαθητής τη ζωή και τα έργα δύο σπουδαίων Ελλήνων συγγραφέων, μέσω των οποίων έγιναν διάσημοι.

### **4<sup>ο</sup> βήμα: Καθορισμός ομάδων**

Καθορίζονται τα μέλη που θα συμμετέχουν στην ομάδα. Όλα τα παιδιά είναι της ίδιας ηλικίας και η δήλωση για συμμετοχή είναι προαιρετική. Από αυτούς που έχουν δηλώσει, επιλέγεται ένας ως **συντονιστής** της ομάδας. Η διαδικασία της επιλογής γίνεται ή με εκδήλωση ενδιαφέροντος ή, αν βρεθούν πολλοί υποψήφιοι, με κλήρωση. Όλοι οι μαθητές που απαρτίζουν την ομάδα, προτείνουν διάφορους συγγραφείς, των οποίων τα έργα θα ήθελαν να παρουσιάσουν. Επειδή όμως ο χρόνος που θα παρουσιάσουν την εργασία τους δε θα πρέπει να ξεπερνά τις δυο διδακτικές ώρες - τόσες ώρες τους επέτρεψε ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσουν- αναγκάζονται να επιλέξουν μόνο δυο, τους σπουδαιότερους από αυτούς που έχουν προτείνει. Έτσι λοιπόν προσδιορίζουν επακριβώς τους συγγραφείς που θα παρουσιάσουν.

### **5<sup>ο</sup> βήμα: Πορεία και προκαθορισμός διαλειμμάτων ενημέρωσης και ανατροφοδότησης**

- Προγραμματίζουν την πορεία που θα ακολουθήσουν.
- Γίνεται καταμερισμός των εργασιών.
- Κάποιοι αναλαμβάνουν να ανατρέξουν σε βιβλιοθήκες, για να βρουν τα έργα των δύο συγγραφέων που θέλουν να παρουσιάσουν.
- Άλλοι πάλι φροντίζουν να βρουν μελοποιημένους στίχους, αν υπάρχουν, ή αν οι συγγραφείς ζουν, προσπαθούν να πάρουν προσωπική συνέντευξη κλπ.
- Κάποιοι άλλοι προσπαθούν να ετοιμάσουν φωτοτυπίες από την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή των συγγραφέων.

### **6<sup>ο</sup> βήμα: Συγκέντρωση υλικού**

Την ημέρα που έχουν ορίσει να συναντηθούν, φροντίζουν να είναι όλοι παρόντες και ανάλογα με την υποχρέωση που είχαν αναλάβει, προσκομίζουν το υλικό που έχουν

βρει. Εάν είναι αρκετό κανονίζουν δυο συναντήσεις ή και περισσότερες για την επεξεργασία του.

### **7<sup>ο</sup> βήμα: Επεξεργασία του υλικού**

Ορίζονται αυτοί που θα γράψουν στον πίνακα τους τίτλους των έργων (κατά προτίμηση όσοι κάνουν καλά γράμματα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι άλλοι παραμελούνται).

- Επιλέγουν τα κομμάτια που θα διαβάσουν δυο μαθητές.
- Ορίζονται αυτοί που θα παρουσιάσουν τα μελοποιημένα κομμάτια ή τα μαγνητοφωνημένα κείμενα.
- Ορίζονται αυτοί που θα μοιράσουν με τη σωστή σειρά τις φωτοτυπίες μέσα στη σχολική τάξη και που θα χειριστούν το γραφοσκόπιο για την προβολή των διαφανειών που έχουν ετοιμάσει.

### **8<sup>ο</sup> βήμα: Παρουσίαση των πορισμάτων της εργασίας (έρευνας)**

Είναι η τελευταία φάση της εφαρμογής της μεθόδου **project**.

- Οι μαθητές γράφουν στον πίνακα τα έργα των συγγραφέων.
- Διαβάζουν τα κομμάτια που έχουν επιλέξει.
- Ακούγονται τα μελοποιημένα κομμάτια.
- Μοιράζουν φωτοτυπίες στο ακροατήριο και προβάλλουν τις διαφάνειες.
- Τονίζουν τα καινούργια στοιχεία που απεκόμισαν και καταθέτουν συγκεκριμένες προτάσεις, όπου αυτές είναι απαραίτητες.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης (12) καθ' όλη τη διάρκεια της εκτέλεσης της εργασίας (της διεξαγωγής της έρευνας) **με τη μέθοδο project** βοηθά τους μαθητές στις αναζητήσεις τους, συνεργάζεται μαζί τους και δείχνει πραγματικό και έντονο ενδιαφέρον για την εργασία που κάνουν και την πρόοδο που σημειώνουν.

### **Σημειώσεις**

- 1 Ο όρος Πραγματισμός προέρχεται από τη λέξη πράγμα που σημαίνει ενέργεια, πρακτική άσκηση. Εμφανίστηκε στα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα και έδινε μεγάλη βαρύτητα και σημασία στη δραστηριότητα και στην πράξη, δηλαδή στην πρακτική εφαρμογή που πρέπει να αναπτύσσει ο μαθητής, παρά στη θεωρία και στην επιστήμη. Βλ. Μ. Ρόζενταλ - Π. Γιουντίν, Φιλοσοφικό Λεξικό (μετ. Π. Στεφάνου), Αθήνα 1963, σελ. 442 κ.ε.
- 2 Βλ. π.χ. Κ. Frey, Η μέθοδος project, Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη (μετ. Κλ. Μάλλιου), Θεσσαλονίκη 1986, Μ. Ρόζενταλ - Π. Γιουντίν, ο. π., σελ. 381, Κ. Χρυσοφίδης, Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία, Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο, Αθήνα 1994.

- 3 Δ. Χατζηδήμου, Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος, Θεσσαλονίκη 1989, Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής, Θεσσαλονίκη 1987.
- 4 Ε. Ταρατόρη, Εξουσιαστικές σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στη σχολική τάξη, άρθρο στο Περιοδ. «Μακεδόν», τ.7, 2000, σελ. 65-72.
- 5 Βλ. Ε. Ταρατόρη, Η μέθοδος project και η συμβολή της στη διαπροσωπική επικοινωνία δασκάλου-μαθητή, άρθρο στο Περιοδ. «Σχολείο και Ζωή», τ. 2, 1996, σελ. 49-55, Κ. Frey, ό.π, σελ. 9 και Δ. Χατζηδήμου, Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής, Θεσσαλονίκη 1988.
- 6 Βλ. Duncker - Goetz, Projektunterricht, Langenau - Ulm, 1988.
- 7 Δ. Χατζηδήμου, Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής, ό.π..
- 8 Βλ. Κρισμαμούρη, Εκπαίδευση και η σημασία της ζωής, Αθήνα, σελ. 5-6.
- 9 Είναι γεγονός πως με τη μέθοδο αυτή και με τις δυνατότητες που προσφέρει, δεν εξαντλείται η επικοινωνία εκπαιδευτικού - μαθητή. Αντισταθμίζει όμως τη σημερινή ανεπάρκεια των διαπροσωπικών σχέσεων, με την προσφορά αναμφισβήτητα πολλών θετικών στοιχείων. Για τη σύσφιξη σχέσεων και για τις ελλείψεις σε έρευνες σχετικές με τη θεματική αυτή βλ. π.χ. E. Meyer, Planung und Analyse von Gruppenprozessen, Grafenau 1979.
- 10 Βλ. Κ. Frey, Η μέθοδος project, ο. π. σελ. 81-82, και Ε. Ταρατόρη, Δ. Χατζηδήμου, Δ. Χλεμέ, Τα επαγγέλματα, Πρακτική εφαρμογή της μεθόδου projekt, άρθρο στο Περιοδ. «Κίνητρο», τ. 3, 2001, σελ. 161-172.
- 11 Βλ. H. Gudions, Handlungsorientiert Lehren und Lernen, Bad Heildrunn OBB, 1989, σελ. 58. Για την προετοιμασία διαφόρων σχολικών προγραμμάτων βλ. στη σειρά «Resource Books For Teachers» και συγκεκριμένα στο βιβλίο των B.Tomalin - S. Stempleskil, Cultural Awareness, Oxford University, Press 1993, σελ. 16 κ.ε.
- 12 Βλ. σχετικά, H. Klippert, Projektwochen, Weinheim 1989.



## Η ΟΜΑΔΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρείται να παρουσιαστεί η εφαρμογή στην πράξη μίας παλαιάς και ταυτόχρονα επίκαιρης μορφής διδασκαλίας, η ομαδική. Η εφαρμογή της γίνεται με την παράθεση ενός παραδείγματος από μία ενότητα του μαθήματος της Γεωγραφίας της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Όμως, πριν κάνουμε λόγο για την εφαρμογή της, θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε σε ορισμένες βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται, στα πλεονεκτήματά της, στις φάσεις από τις οποίες διέρχεται, καθώς και στις ενέργειες στις οποίες προβαίνουν οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός σε κάθε μια από τις φάσεις αυτές.

### 1. ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Για να μπορέσει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός την ομαδική διδασκαλία θα πρέπει πρώτα-πρώτα να υπάρχει η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, ώστε να διευκολυνθεί στην προσπάθειά του αυτή. Αυτό συνεπάγεται ότι οι αίθουσες διδασκαλίας πρέπει να είναι έτσι κατασκευασμένες, ώστε να παρέχουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει, όσο γίνεται καλύτερα και πιο αποτελεσματικά, νέες μορφές διδασκαλίας. Δεν πρέπει δηλαδή να προσφέρονται οι σχολικές αίθουσες μόνο για την εφαρμογή της μετωπικής διδασκαλίας, πράγμα που γίνεται σήμερα σχεδόν εξολοκλήρου στα σχολεία μας (1), αλλά να δημιουργηθούν σιγά - σιγά και άλλες υποδομές.

Επίσης, θα πρέπει από την πλευρά των δύο κύριων τουλάχιστον παραγόντων της διδασκαλίας, **του εκπαιδευτικού (2), και του μαθητή**, να παίρνονται τέτοιου είδους μέτρα που να προάγουν τη δια-νοητική δι-εργασία και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην διεκπεραίωση της διδακτικής πράξης. Για τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια κοινωνική μορφή διδασκαλίας χρειάζονται νέες ικανότητες, δεξιότητες και κοινωνικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και των δύο. Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει εξοπλιστεί με τέτοια εφόδια, ώστε να μπορεί να προσφέρει και να παρουσιάζει τις σκέψεις και το μάθημά του με σωστό τρόπο, να είναι ικανός, να διαθέτει δηλαδή ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να εισηγείται, να διασαφηνίζει, να παρακινεί, να συμβουλεύει και να διορθώνει τους άλλους χωρίς να δημιουργεί προβλήματα κλπ. Ο μαθητής από την άλλη πλευρά θα πρέπει να έχει μάθει να απο-δέχεται την κριτική και γενικά τη γνώμη των άλλων, να συν-διαλέγεται, να συλλογίζεται και να προβληματίζεται γύρω από αυτά που λέγονται από τους άλλους και γύρω από αυτά που πρόκειται να παραθέσει ο ίδιος, να είναι σε θέση να αναλύει, να αξιολογεί, να απορρίπτει με επιχειρήματα και όχι με επιτακτικό τρόπο θέσεις και απόψεις που δε θεωρεί ως σωστές, να διευθετεί, να προγραμματίζει, να διατυπώνει και να υποστηρίζει με ορθολογικό και όχι με ανορθολογικό τρόπο την άποψη του κλπ. (3).

Ακόμη μία άλλη βασική προϋπόθεση για τη σωστή εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας είναι το ίδιο το περιεχόμενο της διδασκαλίας, **το ίδιο το θέμα**. Θα πρέπει να είναι γνωστό, επίκαιρο, ενδιαφέρον, να περιέχει αμφισβητούμενα και αμφιλεγόμενα στοιχεία, οπότε με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουν οι μαθητές να ενδιαφερθούν πραγματικά και να δουλέψουν με διάθεση και μεράκι. Αν το θέμα δεν είναι γνωστό, επίκαιρο και χρήσιμο, οφείλει ο εκπαιδευτικός να επιστρατεύσει όλες του τις επιστημονικές γνώσεις και διδακτικές του ικανότητες, ώστε με τη βοήθεια των διδακτικών αρχών της

επικαιρότητας, της λειτουργικότητας κλπ. να εφαρμόσει στην πράξη με επιτυχία την ομαδική διδασκαλία.

Τέλος, μία άλλη βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της είναι ο αριθμός των μαθητών μίας σχολικής τάξης καθώς και ο χρόνος. Όσο μικρότερο αριθμό μαθητών έχει μία σχολική τάξη και όσο περισσότερο χρόνο (ένα δίωρο) έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός, τόσο καλύτερα και αποτελεσματικά μπορεί αυτή να εφαρμοστεί (4).

Από όσα παραθέσαμε έως τώρα, συνεπάγεται ότι για να εφαρμοστεί η ομαδική διδασκαλία και να αποδώσει θετικά, θα πρέπει να πληρούνται ορισμένες βασικές προϋποθέσεις που αφορούν στον παράγοντα **εκπαιδευτικό, μαθητή** και στην **επίσημη πολιτεία**. Ειδικότερα οι συμμετέχοντες στην ομαδική διδασκαλία (εκπαιδευτικός, μαθητής) πρέπει να διαθέτουν πρωτοβουλία, αυτενέργεια, να έχουν αυτόνομη σκέψη, να διακατέχονται από συλλογικότητα, συντροφικότητα, κοινωνικότητα, να έχουν συνηθίσει να δουλεύουν με αυτόν τον τρόπο, φροντίζοντας προηγουμένως να έχουν ενημερωθεί λεπτομερώς γι' αυτήν τη μορφή διδασκαλίας, για τα εμπόδια που ενδεχομένως θα συναντήσουν αργότερα κατά την εφαρμογή της καθώς και για τους τρόπους υπερνίκησης τους. Επίσης οφείλουν όλοι να γνωρίζουν πως οι εξωτερικοί παράγοντες και οι υπάρχουσες συνθήκες διαδραματίζουν ουσιώδη ρόλο στην εφαρμογή ή μη της ομαδικής διδασκαλίας και στην επίτευξη των στόχων της, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι, αν δεν υπάρχουν οι ευνοϊκές συνθήκες, δεν μπορεί να εφαρμοστεί, δεδομένου ότι με τη διδασκαλία αυτή αποκτάται η **«κοινωνική μάθηση»** η οποία δυστυχώς λείπει σήμερα από τα σχολεία μας. Αλήθεια πόσοι από μας διακατέχονται σήμερα από **«αλληλεγγύη», «συντροφικότητα», «κριτικό πνεύμα», «δημοκρατική υπευθυνότητα»;** Αν πράγματι μας λείπουν (που μας λείπουν σίγουρα) τέτοιες αρχές και αξίες, ποιος φταίει άραγε; Μήπως φέρουμε ευθύνη και εμείς οι ίδιοι, επειδή δεν το επιχειρούμε για πολλούς και ποικίλους λόγους;

Ας αναφερθούμε όμως **στις φάσεις**, τις οποίες ακολουθεί ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας, και ας τις παραθέσουμε με συντομία.

## 2. ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Η ομαδική διδασκαλία, της οποίας η χωροταξική διευθέτηση της τάξης διαφέρει από όλες τις άλλες μορφές, δεδομένου ότι οι μαθητές κάθονται σε σχήμα κύκλου ή Π, αποτελείται **από τρεις φάσεις**. Από **την πρώτη**, που έχει χαρακτήρα κλειστό, από **τη δεύτερη**, που έχει χαρακτήρα ανοιχτό, και από **την τρίτη**, που έχει επίσης χαρακτήρα κλειστό.

**Στην πρώτη φάση** γίνεται διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες, καθορίζεται και διευθετείται το θέμα που θα επεξεργαστούν οι μαθητές, καθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς οι στόχοι, που πρόκειται να επιτευχθούν από τους συμμετέχοντες στις μικρές ομάδες, και ο ακριβής χρόνος, που θα δουλέψουν οι μαθητές των ομάδων. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνει κανείς ότι στην ομαδική διδασκαλία μπορούν όλες οι μικρές ομάδες να διαπραγματευτούν το ίδιο θέμα ή κάθε ομάδα να επεξεργαστεί ένα διαφορετικό σκέλος του θέματος και μία διαφορετική υποενότητα, έτσι που η μία να συμπληρώνει την άλλη και όλες μαζί να αποτελούν μια σφαιρική παρουσίαση του θέματος.

**Στη δεύτερη φάση**, εργάζονται οι μαθητές σε μικρές ομάδες που είχαν καθοριστεί στην προηγούμενη φάση, επεξεργάζονται το θέμα που είχαν αναλάβει και διατυπώνουν στην αρχή ένα προσωρινό αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα στο οποίο φτάνουν πρέπει να είναι απόρροια όλων των συμμετεχόντων στην ομάδα και όχι μόνο των καλών ή των δυναμικών μαθητών. Δηλαδή ο γραμματέας που επιλέγεται από τη μικρή ομάδα και καταγράφει τα αποτελέσματα της συζήτησης που γίνεται στη μικρή αυτή

ομάδα, δεν γράφει ότι του λέει ο ένας και ο άλλος μαθητής, αλλά αυτό στο οποίο έχει καταλήξει, μετά από συζήτηση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Επίσης αυτό που καταγράφεται θα πρέπει να είναι διατυπωμένο με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα. Θα πρέπει να αποφεύγονται οι ασάφειες, γιατί έτσι επιφέρει σύγχυση στη συζήτηση, που ακολουθεί αργότερα. Στη φάση αυτή γίνονται λοιπόν αρχικά προσπάθειες από όλους να επιλυθούν προβλήματα και να δοθούν απαντήσεις στο θέμα που πραγματεύονται και στη συνέχεια προσπαθούν τα μέλη να ενοποιήσουν τις θέσεις τους. Ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή περιορίζεται να βοηθά διακριτικά και συμπαραστέκεται απλά στο έργο των ομάδων αν και όποτε τον χρειαστούν. Ο ρόλος του είναι απλά και μόνο καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, επικουρικός.

**Στην τρίτη φάση**, παρατίθενται από τις ομάδες τα επιμέρους αποτελέσματα και ενοποιούνται. Γράφονται δηλαδή στον πίνακα τα αποτελέσματα της κάθε ομάδας ξεχωριστά από τον εκπαιδευτικό, με τη βοήθεια φυσικά ενός μαθητή, συζητούνται, κρίνονται, διορθώνονται, συμπληρώνονται, οριστικοποιούνται και τέλος ανακοινώνονται και αντιγράφονται από τους μαθητές. Με άλλα λόγια διερευνώνται και επιλύονται τα θέματα που επεξεργάστηκαν οι μαθητές των ομάδων, δίνουν στα αποτελέσματα που κατέληξαν την οριστική τους μορφή, κατοχυρώνοντάς τα με έναν ορθολογικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός αφήνει στη συνέχεια δύο με τρία λεπτά της ώρας να αντιγράψουν οι μαθητές από τον πίνακα τα οριστικά αποτελέσματα .

Αυτές, σε πολύ αδρές γραμμές, είναι οι τρεις φάσεις της ομαδικής διδασκαλίας. Ακολουθεί, τώρα, ένα παράδειγμα από το μάθημα της Γεωγραφίας, για να γίνουν πιο κατανοητά όσα αναφέρθηκαν παραπάνω.

### 3. ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Στην εφαρμογή της ομαδικής διδασκαλίας, όπως αφήσαμε να εννοηθεί, η διδακτική ενότητα, την οποία θα επεξεργαστούν οι μαθητές σε ομάδες, είναι προκαθορισμένη συνήθως από τον εκπαιδευτικό. Αυτό δεν συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός αποκλείει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλία, το αντίθετο μάλιστα. Οι μαθητές παρακινούνται από τον εκπαιδευτικό τους να ψάξουν να βρουν και να προτείνουν ό,τι σχετικό υπάρχει γύρω από τη θεματική της διδακτικής αυτής ενότητας.

Το παράδειγμα εφαρμογής, το οποίο παρατίθεται στη συνέχεια, έχει επιλεγεί από το μάθημα της Γεωγραφίας της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η διδακτική ενότητα έχει τον τίτλο «**Η ΑΣΙΑ**».

**Στην πρώτη φάση**, που έχει χαρακτήρα κλειστό, κάθονται δηλαδή όλοι μαζί σε σχήμα κύκλο ή Π, γίνεται διαχωρισμός των μαθητών σε μικρές ομάδες και δίνονται όλες οι απαραίτητες και αναγκαίες εκείνες διευκρινίσεις που απαιτούνται για να δουλέψει κάθε μία ομάδα. Ο διαχωρισμός αυτός μπορεί να γίνει **ανάλογα π.χ. με τη σχολική επίδοση** των μαθητών (όμως, για να υπάρξει καλύτερο αποτέλεσμα, είναι προτιμότερο μέσα στην ίδια ομάδα να συνυπάρχουν μαθητές με διάφορες επιδόσεις, πολύ καλοί, καλοί, μέτριοι, αδύνατοι, γιατί μέσα, από τον καινούριο τους ρόλο, το συνεργατικό, οι μαθητές δραστηριοποιούνται περισσότερο και οι καλύτεροι βοηθούν και δεν αποκλείεται αρκετές φορές να συμβάλλουν και στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των αδυνάτων), **ανάλογα με τη συνεργατικότητα και τους φιλικούς δεσμούς** που συνήθως έχουν αναπτύξει (5), ή **ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών** κλπ.

Ο αριθμός των ομάδων εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών μίας τάξης. Εάν για παράδειγμα η τάξη έχει 25 μαθητές, γίνεται συνήθως ισοκατανομή και δημιουργούνται 5 ομάδες των 5 ατόμων η κάθε μία. Κάτι τέτοιο προτείνεται στο παράδειγμα της προαναφερόμενης ενότητας. Χωρίζονται οι μαθητές σε 5 ομάδες και ανατίθεται σε κά-

θε μία ομάδα να επεξεργαστεί διαφορετικό αντικείμενο (θα μπορούσε να δοθεί και ένα μόνο αντικείμενο για όλες τις ομάδες).

**Στην πρώτη ομάδα** ανατίθεται π.χ. ως αντικείμενο εργασίας το θέμα «**Η θέση της Ασίας στην υδρόγειο σφαίρα**». Οι μαθητές της πρώτης αυτής ομάδας έχουν μπροστά τους λ.χ. την υδρόγειο σφαίρα και επιχειρούν να προσδιορίσουν τη θέση της Ασίας, να συζητήσουν και να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως σε ποιο ημισφαίριο βρίσκεται, από ποιους ωκεανούς βρέχεται, αν βρίσκεται κοντά στην Ελλάδα κ.ά.

**Στη δεύτερη ομάδα** ανατίθεται ως αντικείμενο εργασίας το θέμα «**Οι εποχές και η ώρα στην Ασία**». Τους δίνονται οδηγίες, ένας ωρολογιακός χάρτης και καλούνται οι μαθητές της ομάδας αυτής να συζητήσουν και να απαντήσουν αν π.χ. η γεωγραφική της θέση επηρεάζει τις εποχές της Ασίας σε σχέση με τις εποχές των χωρών του Νοτίου ημισφαιρίου, αν παρατηρείται διαφορά ωρών μεταξύ Ασίας και Ελλάδας και γιατί, κλπ.

**Στην τρίτη ομάδα** ανατίθεται ως αντικείμενο εργασίας το θέμα «**Το έδαφος και το κλίμα της Ασίας**». Και εδώ δίνονται όλες οι απαραίτητες και αναγκαίες διευκρινίσεις στους μαθητές της ομάδας αυτής. Έχουν μπροστά τους το γεωφυσικό χάρτη της Ασίας και οφείλουν να επιχειρήσουν να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως εάν η Ήπειρος της Ασίας είναι ορεινή ή πεδινή, πού βρίσκονται οι περισσότερες πόλεις και γιατί, ποια συμπεράσματα μπορούν να βγάλουν για το κλίμα και τη βλάστηση στις διάφορες περιοχές, μελετώντας τη μορφολογία του εδάφους της κλπ.

**Στην τέταρτη ομάδα** ανατίθεται ως αντικείμενο εργασίας το θέμα «**Η χλωρίδα και η πανίδα της Ασίας**». Οι μαθητές έχουν και εδώ μπροστά τους το χάρτη και ύστερα από συζήτηση οφείλουν στη δεύτερη φάση της ομαδικής διδασκαλίας να καταγράψουν τα φυτά και τα ζώα της συγκεκριμένης Ηπείρου, να αναφερθούν ιδιαίτερα σε αυτά που συναντούν για πρώτη φορά και να κάνουν συγκρίσεις για όσα κοινά υπάρχουν στη χώρα μας κλπ. Τέλος,

**Στην πέμπτη ομάδα** ανατίθεται ως αντικείμενο εργασίας το θέμα «**Η Ιστορία της Ασίας**». Οι μαθητές της ομάδας αυτής οφείλουν στη δεύτερη φάση της ομαδικής διδασκαλίας να παρατηρήσουν τους ιστορικούς χάρτες, να αναφέρουν στο πόσο νωρίς ή αργά ήταν γνωστή στους ανθρώπους σε σχέση με τις άλλες Ηπείρους, τι ήταν αυτό που τη βοήθησε (π.χ. η γεωγραφική της θέση), ποιοι λαοί την κατοίκησαν και ποια πρόοδο παρουσίασαν από τότε που έγινε γνωστή μέχρι σήμερα κλπ.

Αφού δόθηκαν στην **πρώτη αυτή φάση** όλες οι παραπάνω διασαφηνίσεις και επεξηγήσεις στις ομάδες και αφού καθορίστηκε ο χρόνος, ο τρόπος κλπ. που θα δουλέψουν, ακολουθεί η **δεύτερη φάση** της ομαδικής διδασκαλίας, που έχει, όπως αναφέραμε, χαρακτήρα ανοιχτό. Εντάσσεται δηλαδή ο καθένας στην ομάδα του και αρχίζουν οι μικρές ομάδες να δουλεύουν συλλογικά, εγκαταλείποντας τη θέση που κάθονταν στην αρχή.

**Στη δεύτερη αυτή φάση**, που είναι πολύ ουσιαστική, τα μέλη αρχίζουν να δουλεύουν στις ομάδες τους, επιλέγοντας πρώτα το γραμματέα της κάθε ομάδας, επιχειρούν να συνεργαστούν από κοινού, ώστε να τηρήσουν και να αξιοποιήσουν, όσο γίνεται καλύτερα, το χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, και να αντεπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο που έχουν αναλάβει να φέρουν σε πέρας. Καταγράφει ο γραμματέας αυτό στο οποίο έχουν καταλήξει όλοι μετά από συζήτηση και γνωρίζουν όλοι οι συμμετέχοντες της μικρής ομάδας τι λέγεται και τι γίνεται καθ' όλη τη χρονική διάρκεια της εργασίας τους.

Μετά την παρέλευση του χρόνου αυτού και την ολοκλήρωση των εργασιών τους ακολουθεί η **τρίτη φάση**, που έχει, όπως αναφέραμε, κλειστό χαρακτήρα. Οι μαθητές επανέρχονται στην αρχική τους θέση, κάθονται δηλαδή σε σχήμα κύκλου ή σε σχήμα



Π. και παρουσιάζουν τη δουλειά τους. Στη φάση αυτή παρουσιάζονται και συζητούνται διεξοδικά τα αποτελέσματα της κάθε ομάδας ξεχωριστά.

Ειδικότερα, κάθε ομάδα, αφού έχει επεξεργασθεί το θέμα της στον προκαθορισμένο χρόνο, αναθέτει στο γραμματέα της ή σε κάποιον άλλον να γράψει μαζί με τον εκπαιδευτικό στον πίνακα τα συμπεράσματά της ή να τα διαβάσει. Στη συνέχεια ακολουθούν παρατηρήσεις από την πλευρά των υπολοίπων μελών των ομάδων, γίνεται συζήτηση και καταλήγουν στα οριστικά πορίσματα. Ο εκπαιδευτικός αφήνει στους μαθητές δύο με τρία λεπτά να αντιγράψουν τα τελικά συμπεράσματα στα οποία έχουν φτάσει οι μαθητές όλης της σχολικής τάξης, τα οποία προηγουμένως έχουν γραφεί στον πίνακα. Και έτσι ολοκληρώνεται η διδακτική ενότητα σχετικά **με «την Ασία»**.

#### 4. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην εργασία αυτή επιχειρήσαμε να παραθέσουμε πολύ συνοπτικά τις βασικές προϋποθέσεις και τη διαδικασία εφαρμογής της ομαδικής διδασκαλίας. Προσπαθήσαμε κατόπιν να παραθέσουμε τον τρόπο που μπορεί κανείς ως εκπαιδευτικός να την εφαρμόσει στην πράξη, χωρίς βέβαια να έχουμε την απαίτηση να μπορεί κανείς να την εφαρμόσει με επιτυχία από την πρώτη κιόλας φορά. Για ένα πράγμα όμως είμαστε σίγουροι. Η ομαδική διδασκαλία είναι μία μορφή διδασκαλίας που δίνει τη δυνατότητα και την ευκαιρία στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς να μαθαίνει ο ένας από τον άλλον, είναι μία μορφή που βοηθά τους μαθητές να μάθουν να μαθαίνουν, παροτρύνοντας τους να αναλάβουν οι ίδιοι πρωτοβουλία και να δραστηριοποιηθούν ενεργά, είναι μία μορφή που συμβάλλει στο να γνωρίσει ο ένας τον άλλο, αναπτύσσοντας έτσι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, πράγμα που το έχουμε σήμερα όλοι ανάγκη. Είναι γνωστό άλλωστε ότι κανένας φορέας (δημόσιος-ιδιωτικός), κανένας θεσμός, κανένας οργανισμός, καμιά επιχείρηση (δημόσια-ιδιωτική) δεν πρόκειται να αποδώσει αποτελεσματικά, αν δε φροντίσουν προηγουμένως οι ιθύνοντες να υπάρξει καλό, φιλικό εργασιακό κλίμα, ώστε να αναπτυχθούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στο προσωπικό. Η όλη αυτή προσπάθεια που γίνεται με την ομαδική διδασκαλία δεν αποβαίνει σε καμιά περίπτωση σε βάρος της μάθησης και της γνώσης των μαθητών που δουλεύουν με τον τρόπο αυτό. Αντίθετα για να επέλθει η πραγματική μάθηση στο σχολείο, οφείλουν οι μαθητές να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον, να γνωρίσουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις του άλλου, τα προβλήματα που έχουν, ώστε να φτάσουν στο σημείο να αντιληφτούν τα προβλήματα των άλλων, να κατανοήσουν τη δεινή θέση των άλλων και να δώσουν λύσεις στα προβλήματα και στις δυσκολίες που ενδεχομένως έχουν. Είμαστε σίγουροι ότι η ομαδική διδασκαλία συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή σε μεγάλο βαθμό.

#### Υποσημειώσεις

1. Η θέση αυτή δεν πρέπει να ερμηνευτεί ότι και με την υπάρχουσα υποδομή των σχολείων μας δεν μπορεί να εφαρμοστεί η ομαδική διδασκαλία, απλά θέλουμε να τονίσουμε ότι η υλικοτεχνική υποδομή συμβάλλει και βοηθά πολύ αποτελεσματικά στην υλοποίηση της.
2. Για τον εκπαιδευτικό υπάρχει συγκεκριμένη εικόνα, γιατί έχει να παίξει και παίζει πολλούς ρόλους, το ρόλο του συμβούλου, του παιδαγωγού, του κοινωνικού λειτουργού, του επιστήμονα, του δημόσιου υπαλλήλου, του ατόμου που έχει ιδιωτική ζωή κλπ. με αποτέλεσμα η εικόνα του να είναι ασαφής και συγκεκριμένη.

3. Τα γνωρίσματα αυτά δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να τα αποκτήσει με την ομαδική διδασκαλία. Το αντίθετο, η ομαδική διδασκαλία βοηθά να τα αποκτήσουν οι μαθητές και να τα εφαρμόσουν στην πράξη αργότερα.
4. Η ομαδική διδασκαλία δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε τάξεις που ο αριθμός μαθητών είναι μεγάλος και ο χρόνος λιγότερος. Απλά τονίζουμε ότι θα μπορούσε να εφαρμοστεί καλύτερα, αν οι μαθητές δεν ήταν πολλοί και αν υπήρχε το δώρο για τη διδασκαλία μίας ενότητας.
5. Μία ομάδα στην οποία είναι ενταγμένοι “φίλοι”, και γνωρίζουν τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, μπορούν να συνεργασθούν καλύτερα, αναλαμβάνοντας ο καθένας το ρόλο που του ταιριάζει και να παρουσιάσει καλύτερο αποτέλεσμα. Όμως, με την ομαδική διδασκαλία οι μαθητές που δε γνωρίζονται μεταξύ τους, μπορούν να αποκτήσουν καλές σχέσεις, γι’ αυτό και προτείνεται η συγκρότηση των ομάδων να γίνεται και από μαθητές που δεν είναι φίλοι μεταξύ τους.

### **Ενδεικτική βιβλιογραφία**

- Αναγνωστοπούλου, Μ., Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση, Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση, Θεσσαλονίκη 2001
- Δερβίση, Στ. Οι στάσεις των μαθητών απέναντι στην παραδοσιακή- μετωπική και την ομαδική διδασκαλία, άρθρο στο Περιοδ. «Νέα Παιδεία», τ. 79. 1996, σελ. 40-63
- Δερβίση, Στ. Σύγχρονη Γενική Διδακτική, Θεσσαλονίκη 1981
- Κανάκη, Ι., Η οργάνωση της διδασκαλίας – μάθησης με ομάδες εργασίας, Αθήνα 1987
- Κογκούλη, Ι., Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση, Θεσσαλονίκη 1994
- Ματσαγγούρα Ηλ., Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση, Αθήνα 1987
- Ματσαγγούρα Ηλ., Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Αθήνα 1998
- Παπά, Αθ., Μαθητοκεντρική διδασκαλία, τ. β’, Αθήνα 1987
- Ταρατόρη, Ε. Εξουσιαστικές σχέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων στη σχολική τάξη, άρθρο στο Περιοδ. «Μακεδόν», τ.7, 2000, σελ. 65-72
- Τριλιανού, Αθ., Προσεγγίσεις στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών, Αθήνα 1988
- Vogel, A., Unterrichtsformen I, Ravensburg 1974, Workshop Schulpaedagogik, Materialien Bd. 12.
- Vogel, A., Unterrichtsformen II, Ravensburg 1979, Workshop Schulpaedagogik, Materialien Bd. 17
- Χατζηδήμου, Δ., Εισαγωγή στη Θεματική της Διδακτικής, Θεσσαλονίκη 1987
- Χατζηδήμου, Δ., Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, β’ έκδοση, Θεσσαλονίκη 2000

## ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ- ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο συζητείται και παρουσιάζεται το ζήτημα των εργασιών των μαθητών, ενώ στο δεύτερο παρατίθενται ορισμένες οδηγίες που μπορούν να φανούν χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς του Ολοήμερου Σχολείου και όχι μόνο.

**Α.** Είναι κοινός τόπος ότι οι περισσότεροι παράγοντες και φορείς που εμπλέκονται με θέματα και ζητήματα του σχολείου και γενικά της Εκπαίδευσης, όπως είναι π.χ. η επίσημη πολιτεία, οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί επιστήμονες κ.ά., θεωρούν ότι οι κατ' οίκον εργασίες συμβάλλουν και επιδρούν θετικά στην αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών και της μάθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί π.χ. ή καλύτερα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει, μεταξύ των άλλων, πως αυτές (οι κατ' οίκον εργασίες) είναι πολύ επωφελείς σε αυτούς, επειδή ανακουφίζονται στην εργασία τους και βελτιώνουν τα αποτελέσματά της, επειδή εξυπηρετούν παιδαγωγικούς σκοπούς κλπ. Ωστόσο δε θα πρέπει σε καμιά περίπτωση να αντιμετωπισθούν ως «καλόν αμιγές κακού», γιατί δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι οι μαθητές έχουν μάθει στο σχολείο να εργάζονται αυτόνομα και ανεξάρτητα, ότι διαθέτουν τις απαιτούμενες ικανότητες ή ότι έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν το σπίτι τους με επιτυχία ένα πρόβλημα ή ένα θέμα από μόνοι τους. Επίσης δεν είναι καθόλου σίγουρο ότι οι κατ' οίκον εργασίες παρέχουν κίνητρα μάθησης στο μαθητή, ώστε να επιθυμεί να ασχοληθεί με αυτές με μεράκι, με κέφι και διάθεση.

Εξάλλου οι κατ' οίκον εργασίες λειτουργούν και ως κρυφός ή όχι τόσο εμφανής μηχανισμός επιλογής, δεδομένου ότι είναι κοινός τόπος ότι οι αδύνατοι μαθητές, οι μαθητές δηλαδή που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν την πορεία και τη διαδικασία της διδασκαλίας και που γενικότερα αισθάνονται ότι ο ρυθμός της διδασκαλίας και οι απαιτήσεις του μαθήματος ξεπερνούν τις δυνατότητές τους για συμμετοχή, παραμένουν συνήθως αδρανείς, αμέτοχοι και πολλές φορές αμήχανοι μπροστά στις κατ' οίκον εργασίες. Τότε, έρχονται οι από μηχανής θεοί, οι γονείς, που κατά κανόνα επεμβαίνουν στις περιπτώσεις αυτές για να βοηθήσουν δήθεν τα παιδιά τους, ανεξάρτητα αν τις περισσότερες φορές δεν το κατορθώνουν, λόγω ελλιπούς κατάρτισης (επιστημονικής, παιδαγωγικής, διδακτικής κλπ).

Όμως η παρέμβαση αυτή δεν είναι ό,τι καλύτερο, γιατί οι περισσότεροι γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά, οπότε ο μαθητής έχει ελλείψεις και κενά που τον εμποδίζουν να παρακολουθήσει τη συνέχεια του μαθήματος, να συμμετάσχει ενεργά, να κάνει με ευχαρίστηση τις εργασίες του και να τις διεκπεραιώνει τακτικά. Αυτό συνεπάγεται ότι ο μαθητής αυτός θα έχει συνήθως αποτυχία στην εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών του, μια που, όπως δείχνουν και πολλές έρευνες, ο μαθητής ο οποίος δε διεκπεραιώνει και δεν ολοκληρώνει τακτικά τις κατ' οίκον εργασίες του δεν μπορεί να τις διεκπεραιώσει με επιτυχία, οπότε και παραιτείται των προσπαθειών του.

Για τους παραπάνω λόγους καθώς και για άλλους που θα αναφερθούν παρακάτω, οι κατ' οίκον εργασίες αντιμετωπίζονται πολύ σοβαρά από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς κλπ. Όμως, ιδιαίτερα οι γονείς, όπως ήδη επισημάνθηκε, από την υπερβολική αγωνία και το υπερβολικό άγχος που έχουν μήπως και τα παιδιά τους

αποτύχουν και χάνουν το τρένο στη σχολική τους πρόοδο, επιχειρούν να βοηθήσουν και, αντί για βοήθεια, προξενούν, πολλές φορές, χωρίς φυσικά να το επιθυμούν, αναστάτωση και προβλήματα στις ίδιες τους τις οικογένειες και στα ίδια τους τα παιδιά. Άλλες φορές πάλι οι ίδιοι οι γονείς διεκπεραιώνουν, όταν μπορούν, τουλάχιστον ένα τμήμα των κατ' οίκον εργασιών, με αποτέλεσμα να τίθεται σε αμφισβήτηση η λογική που διέπει την ανάθεση των κατ' οίκον εργασιών, ότι δηλαδή θα πρέπει να εκτελούνται από τους ίδιους μαθητές.

Η ανάθεση λοιπόν των κατ' οίκον εργασιών αποτελεί για τον εκπαιδευτικό καθώς και για πολλούς άλλους (οικογένεια, επίσημη πολιτεία κλπ.), ένα σημαντικό, αλλά και συνάμα δυσκολότατο έργο. Γι' αυτό και οι κατ' οίκον εργασίες δεν πρέπει να ανατίθενται από συνήθεια ή απλώς για εξοικονόμηση χρόνου και δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως προπαρασκευαστικό στάδιο για αυτό που θα επακολουθήσει ή ως συμπληρωματικό στάδιο για αυτό που προηγήθηκε. Θα πρέπει πολύ περισσότερο να καταβληθούν προσπάθειες, ώστε να είναι ελκυστικές, να προκαλούν τη σκέψη και να αναπτύσσουν τα ενδιαφέροντα του μαθητή, να έχουν άμεση σχέση με το αντικείμενο του μαθήματος και να προσφέρουν την ευκαιρία για εμπάθυνση και διεύρυνση της μάθησης.

Αυτό σημαίνει ότι οι κατ' οίκον εργασίες δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται «μυωπικά και στατικά». Ο ρόλος τους δηλαδή δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην επανάληψη και στην εμπέδωση των όσων έχουν διδαχθεί ούτε στην ολοκλήρωση και στο κλείσιμο μίας ενότητας και ενός θέματος που ξεκίνησε στη σχολική αίθουσα, αλλά και στο να προσφέρουν ερεθίσματα για παραπέρα επεξεργασία της ενότητας και του θέματος στο σχολείο. Σκοπός των εργασιών δεν πρέπει να είναι η συσσώρευση γνώσεων, η αναπαραγωγή των «μεμαθημένων» και η επιφανειακή διεύρυνση των πληροφοριών που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο της διδασκαλίας αλλά η αυτόνομη επεξεργασία προβλημάτων, η διερευνητική μάθηση, η κριτική και δημιουργική στάση απέναντι σε γνώσεις και θέματα, η μεταβίβαση της μάθησης (τόσο των γνώσεων καθαυτών όσο και της μεθοδολογικής τους προσέγγισης) και η ανάπτυξη επικοινωνίας και αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών για την από κοινού αντιμετώπιση ενός προβλήματος.

Το Ολοήμερο Σχολείο, από τη φιλοσοφία του, προσφέρεται για την αντιμετώπιση του προβλήματος των «κατ' οίκον εργασιών». Δε θα μπορούσε ασφαλώς το σχολείο αυτό να υιοθετήσει κατ' οίκον εργασίες, μια και οι μαθητές επιστρέφουν στο σπίτι αργά το απόγευμα, έχοντας παραμείνει σε αυτό για πολλές ώρες. Οι «εργασίες», επιστρέφοντας στο χώρο στον οποίο ανήκουν, θα μπορούν να ανταποκρίνονται αμεσότερα στις δυνατότητες και στις προϋποθέσεις του μαθητή, θα κατευθύνονται από τον εκπαιδευτικό και θα εναρμονίζονται επιτυχέστερα με το αντικείμενο και τους στόχους της διδασκαλίας. Αν τώρα υπάρχουν εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές του Ολοήμερου Σχολείου θα μπορούσαν να ασχοληθούν και στο σπίτι με εργασίες, το λιγότερο που θα μπορούσε να πει κανείς για τους εκπαιδευτικούς αυτούς είναι ότι δε συνειδητοποιούν ότι οι μαθητές παραμένουν διπλάσιο χρόνο στο σχολείο και όποια δουλειά είναι να κάνουν, οφείλουν να την κάνουν στο σχολείο τους και πουθενά αλλού. Επομένως, όταν μιλά κανείς για εργασίες στο Ολοήμερο Σχολείο, οφείλει να εννοεί μόνο τις εργασίες που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό για να τις διεκπεραιώσουν οι μαθητές του στο χώρο του σχολείου.

Αν κάποιος παρακολουθήσει την πρακτική που εφαρμόζεται στην ανάθεση των εργασιών στο σχολείο αυτό, θα διαπιστώσει ότι οι εργασίες που δίνονται, διακρίνονται ως προς τη δομή τους σε δύο κατηγορίες:

**α.** Εργασίες οι οποίες ακολουθούν και «προσάπτονται» σε αυτό που έχει προηγηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος. Οι εργασίες αυτές έχουν το «προσθετικό ύψος»

των παραδοσιακών κατ' οίκον εργασιών και προϋποθέτουν καθορισμένο και συγκεκριμένο χρόνο για τη διεκπεραίωσή τους. Στο Ολοήμερο Σχολείο πρέπει ωστόσο να ποικίλλει η διατύπωση, η δομή και η μεθοδολογική τους προσέγγιση, μια και αυτές αποτελούν στον τύπο αυτό του σχολείου τμήμα της διδασκαλίας με άμεση υποστήριξη και ευθύνη του εκπαιδευτικού.

**β.** Εργασίες οι οποίες ενσωματώνονται στη διδασκαλία και δεν αποτελούν ανεξάρτητο τμήμα της. Αυτό σημαίνει ότι αλλάζει και η δομή της διδασκαλίας, αφού εμπεριέχει και το σώμα των εργασιών. Λέγοντας «αλλαγή» στην προκειμένη περίπτωση εννοούμε όχι απλώς την εναλλαγή στις διάφορες μορφές εργασίας αλλά και τη διαμόρφωση ευέλικτων χρονικών διαστημάτων για την επεξεργασία θεμάτων και προβλημάτων καθώς και τον καθορισμό συγκεκριμένων αλλά περισσότερο διευρυσμένων χρονικών διαστημάτων, τα οποία θα θεωρηθούν ως απαραίτητα για την ολοκλήρωση της εργασίας.

Η διάκριση αυτή των εργασιών σε δύο κατηγορίες είναι ασφαλώς συμβατική, μια και μπορούν να εφαρμόζονται και οι δύο ανάλογα με τους σκοπούς και τις δυνατότητες που προσφέρει το περιεχόμενο διδασκαλίας.

Βέβαια η ποιοτική-αποτελεσματική αντιμετώπιση και διεκπεραίωση των εργασιών ποικίλλει από μαθητή σε μαθητή. Το ίδιο ποικίλλει και ο αριθμός των εργασιών που μπορεί να ολοκληρώσει ο ένας ή ο άλλος μαθητής, μια και δεν είναι γνωστά τα όρια μίας συγκεκριμένης ηλικίας πέρα από τα οποία η αντιμετώπιση μίας εργασίας ή ενός αριθμού εργασιών είναι αδύνατη.

Για την ανταπόκριση του Ολοήμερου Σχολείου στις νέες απαιτήσεις των εργασιών που προκύπτουν από τη «διαφορετική» διατύπωση των θεμάτων και τους διαφορετικούς όρους επεξεργασίας τους **απαιτείται αλλαγή νοοτροπίας στο σχεδιασμό και στην οργάνωση της διδασκαλίας**, δεδομένου ότι ένας από τους κύριους σκοπούς της διδασκαλίας είναι η τοποθέτηση των μαθητών απέναντι σε θέματα και προβλήματα, η πρόκληση της σκέψης τους και η αυτόνομη όσο και από κοινού αναλαμβανόμενη προσπάθεια για την επίλυση και αντιμετώπισή τους. Η διδασκαλία δεν αντιμετωπίζει πλέον σήμερα το μαθητή στατικά, δεν τον τοποθετεί απέναντι στον εκπαιδευτικό αλλά απέναντι στο πρόβλημα και «δίπλα» στους συμμαθητές και στον εκπαιδευτικό του.

Το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει σχετικά την εμπειρία και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή σύγχρονων κοινωνικών και διδακτικών μορφών διδασκαλίας, καινούριων μεθόδων διδασκαλίας στο πλαίσιο των «κατ' οίκον εργασιών». Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να αφιερώνει περισσότερο χρόνο στην επιστημονική και στη διδακτική του ενημέρωση, στο σχεδιασμό του μαθήματός του, επιλέγοντας και οργανώνοντας με ιδιαίτερη προσοχή το υλικό και τα μέσα διδασκαλίας κλπ.

Η διεκπεραίωση των εργασιών στο πλαίσιο νέων μορφών διδασκαλιών δεν καταργεί φυσικά την ατομική εργασία, αλλά ούτε και στηρίζεται αποκλειστικά μόνο σε αυτήν. Ως γνωστόν η αντιμετώπιση ορισμένων θεμάτων και προβλημάτων επιβάλλει την ατομική εργασία, η οποία θα ποικίλλει, όπως προαναφέρθηκε, από μαθητή σε μαθητή ανάλογα με τις δυνατότητες και προϋποθέσεις του κάθε μαθητή για επίτευξη των στόχων διδασκαλίας. Ασφαλώς αν κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι με ένα θέμα και πρόβλημα θα «πρέπει» να ασχοληθούν όλοι οι μαθητές, τότε μπορεί να αναθέσει την επεξεργασία ενός θέματος ή προβλήματος σε όλη την τάξη.

Αν το Ολοήμερο Σχολείο δεν μπόρεσε, τουλάχιστον πάντοτε, να λύσει ριζικά το πρόβλημα των «εργασιών», πάντως κατόρθωσε να το αντιμετωπίσει θετικότερα σε σύγκριση με το συμβατικό σχολείο. Αυτό συμβαίνει, διότι οι εργασίες δεν ανατίθενται συνήθως σε όλη την τάξη, αλλά δίνονται εργασίες διαφορετικών απαιτήσεων σε διαφορετικές ομάδες μάθησης και σε διαφορετικούς μαθητές μέσα στη σχολική τάξη, τηρούν

μία σειρά και ένα βαθμό δυσκολίας κατά την ανάθεσή τους και αποβλέπουν όχι τόσο στη συγκέντρωση γνώσεων όσο στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης του μαθητή, προσφέροντας ερεθίσματα για αυτόνομη εργασία, διερευνητική μάθηση, μάθηση με project και ομαδοκεντρική διδασκαλία,

Αν οι παραδοσιακές «κατ' οίκον εργασίες» έχουν μειονεκτήματα και προκαλούν παρενέργειες, δε σημαίνει ότι οι εργασίες στο Ολοήμερο Σχολείο δεν βάζουν σε κίνδυνο την προσπάθεια και τους σκοπούς του. Υπάρχει λ.χ. ο κίνδυνος να οδηγήσουν οι εργασίες στη συρρίκνωση του περιεχομένου διδασκαλίας και στην αισθητή απόκλιση από το Αναλυτικό Πρόγραμμα (για την αντιμετώπιση του κινδύνου αυτού ενδεχομένως ο εκπαιδευτικός να αυξήσει το χρόνο της διδασκαλίας και της επεξεργασίας των θεμάτων) και να σχολειοποιηθεί ο χρόνος παραμονής των μαθητών στο σχολείο (ιδιαίτερα η ενσωμάτωση των εργασιών στη διδασκαλία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα, χωρίς μάλιστα να το συνειδητοποιεί πάντοτε ο εκπαιδευτικός, την αύξηση και διεύρυνση του χρόνου εργασίας και τη συρρίκνωση του χρόνου, ο οποίος θα πρέπει να προβλέπεται για ελεύθερο χρόνο και κατ' επιλογήν δραστηριότητες). Επίσης υπάρχει κίνδυνος να μετατεθεί η ευθύνη για τη διεκπεραίωση των εργασιών από το σπίτι στο σχολείο (από το ένα μέρος έχει ως ευχάριστο αποτέλεσμα την αποδέσμευση της οικογένειας από αυτό το πρόβλημα, αλλά από το άλλο στη σχετική αποξένωση της οικογένειας από το σχολείο και από τον τρόπο εργασίας των παιδιών). Αν π.χ. συμφωνήσει κανείς ότι πράγματι ο μαθητής δεν είναι δυνατόν να επεξεργασθεί ορισμένα θέματα στο σχολείο αλλά σε ήσυχο και απομονωμένο περιβάλλον (ανάγνωση ενός κειμένου, απαγγελία ενός ποιήματος, προφορική απόδοση φωνηέντων και λέξεων κλπ), τότε αυτά ανατίθενται για το σπίτι, αλλά κοντά σε αυτά ελλοχεύει πάντοτε ο κίνδυνος να προστεθούν και άλλα, τα οποία δεν ολοκληρώθηκαν στο σχολείο. Ακόμη δεν αποκλείεται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν μία ή δύο ώρες εβδομαδιαίως να αρχίσουν να αναθέτουν πολλές εργασίες, θεωρώντας το ως κάτι πολύ φυσιολογικό. Το πρόβλημα αυτό θα γίνει πιο μεγάλο, αν δεν υπάρξει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ώστε να τηρηθεί ένα μέτρο στις απαιτήσεις τους προς τους μαθητές. Μάλιστα η κατάσταση αυτή μπορεί να επιδεινωθεί σε περιόδους εξετάσεων.

Ας παρατεθούν όμως ακόμη λίγες σκέψεις για το θέμα αυτό σχετικά με το Ολοήμερο Σχολείο.

Η «προετοιμασία-μελέτη» στο Ολοήμερο Σχολείο για την επόμενη ημέρα καλύπτει συνήθως δύο ώρες ημερησίως, δηλαδή ένα μεγάλο σχετικά χρονικό διάστημα, το οποίο αφαιρεί από τη μεταμεσημβρινή ζώνη τη δυνατότητα να εντάξει άλλα θέματα και άλλες δραστηριότητες. Η «σχολειοποίηση» παραμένει ένας αμείλικτος αντίπαλος, ο οποίος απειλεί να εξουδετερώσει το θετικό συναισθηματικό κλίμα και την ευχάριστη παραμονή των μαθητών στο σχολείο. Αυτή μάλιστα η προετοιμασία-μελέτη εξαντλείται συνήθως στην άσκηση και στην πανομοιότυπη επεξεργασία θεμάτων χωρίς προϋποθέσεις για δραστηριοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Αποτελεί ασφαλώς την ευκολότερη λύση σε σύγκριση με την ενσωμάτωση των εργασιών στη διδασκαλία. Όπως προαναφέρθηκε, μπορεί αυτή η προετοιμασία-μελέτη να γίνει ελκυστική, αρκεί να αλλάξει η νοοτροπία που την διαπνέει, σύμφωνα με την οποία αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητη φάση και ξεκομμένη από τη διδασκαλία με κύριο σκοπό την απλή άσκηση και την απομνημόνευση γνώσεων. Για την ενσωμάτωση των εργασιών όμως στη διδασκαλία και στο μάθημα απαιτούνται ασφαλώς Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια τα οποία να πληρούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε να προωθούν αυτήν την ενσωμάτωση. Αν τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια βασίζονται σε μια συγκεκριμένη θεώρηση της προσφοράς και επεξεργασίας γνώσεων, είναι δύσκολο να στηρίξουν μια διαφορετική προσέγγιση, χωρίς να θυσιάσουν ένα μέρος των γνώσεων αυτών. Με άλλα λόγια είναι ορατός ο κίνδυνος να οδηγήσει η ενσωμά-

τωση των εργασιών στη διδασκαλία στον περιορισμό του εύρους των γνώσεων και των αντίστοιχων στόχων και σκοπών.

Η προετοιμασία-μελέτη είναι δύσκολο πάντως να εκλείψει εντελώς και να ενσωματωθεί πλήρως στη διδασκαλία υπό τις παρούσες συνθήκες. Όπως όμως γίνεται σε πολλές περιπτώσεις, καλύπτει ένα μεγάλο μέρος της μεταμεσημβρινής ζώνης, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται όλο σχεδόν το απόγευμα ως χρόνος προετοιμασίας για την επόμενη ημέρα. Αυτό το γεγονός λειτουργεί σε βάρος της ποικιλίας και ελκυστικότητας του προγράμματος, με αποτέλεσμα η μεταμεσημβρινή φάση, παρόλο που απαλλάσσει τους γονείς από την εργασία στο σπίτι, να μην πείθει και να μην ικανοποιεί.

Τι θα μπορούσε να γίνει για το ζήτημα αυτό;

Θα μπορούσε π.χ. να προτείνει κανείς η μελέτη να περιορισθεί περίπου σε μία διδακτική ώρα ημερησίως, να μην ανήκει οπωσδήποτε στη μεταμεσημβρινή ζώνη (αν το πρόγραμμα το επιτρέπει, θα μπορούσε να ενταχθεί στην προμεσημβρινή ζώνη, ώστε το απόγευμα να αφιερωθεί η ώρα αυτή σε άλλες δραστηριότητες), να μην είναι εντελώς ανεξάρτητη ώρα άσκησης και απομνημόνευσης, αλλά να ανήκει οργανικά στις πρωινές δραστηριότητες και να περιλαμβάνει θέματα και προβλήματα με τα οποία θα ασχολούνται οι μαθητές. Αν η μελέτη εξακολουθήσει να παραμένει ως ώρα άσκησης και απομνημόνευσης, θα κουράζει τους μαθητές, χωρίς να έχει κανένα ιδιαίτερο αποτέλεσμα.

Επίσης θα μπορούσε κανείς να προτείνει να δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα μαθήματα για περισσότερη εμβάθυνση και παραπέρα προβληματισμό. Αν σε μία συγκεκριμένη ημέρα ευνοείται ένα συγκεκριμένο μάθημα λόγω της δυσκολίας και της ιδιαίτερης σπουδαιότητας ενός θέματος, την επόμενη ημέρα θα μπορούσε να ευνοηθεί ένα άλλο κλπ. Έτσι θα δινόταν η δυνατότητα περιοδικά σε όλα τα μαθήματα για μεγαλύτερη επεξεργασία.

Ακόμη, θα μπορούσε κανείς να προτείνει στον εκπαιδευτικό να είναι προετοιμασμένος για την επιτυχή επεξεργασία διαφόρων θεμάτων και προβλημάτων, ώστε να δραστηριοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να καταστήσει τη μελέτη χρόνο ευχάριστης ενασχόλησης.

Το Ολοήμερο Σχολείο καλείται λοιπόν σήμερα να αντιμετωπίσει το «πρόβλημα των κατ' οίκον εργασιών», γιατί από αυτήν την αντιμετώπιση θα εξαρτηθεί η ποιότητα του κλίματος που θα επικρατήσει σε αυτό, των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Το θετικό συναισθηματικό κλίμα είναι ιδιαίτερα σημαντικό, μια και οι μαθητές παραμένουν σε 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 του σχολείου από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και γενικά από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

**Β.** Για να μπορέσει λοιπόν το Ολοήμερο Σχολείο να υπερνικήσει τα προβλήματα που προκύπτουν από τις εργασίες των μαθητών και για να μπορέσουν αυτές να αποδώσουν θετικά και αποτελεσματικά στη μάθηση των μαθητών, να συμβάλουν στην αύξηση και στην πρόοδο της σχολικής τους επίδοσης καθώς και στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (είναι γνωστό ότι το θέμα αυτό προκαλεί προστριβές και προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου (1)), θα πρέπει, κατά τη γνώμη μας, όπως ήδη επισημάνθηκε εμφαντικά, σε ό,τι αφορά στον εκπαιδευτικό, στο μαθητή, στο γονέα και στην επίσημη πολιτεία να πληρούνται από την πλευρά τους ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, γι' αυτό και αναφερόμαστε στη συνέχεια ειδικά σε ορισμένες από αυτές. Όμως, για πρακτικούς λόγους αναφερόμαστε εδώ μόνο σε αυτές τις προϋποθέσεις που αφορούν αποκλειστικά και μόνο στον παράγοντα εκπαιδευτικό, ελπίζοντας **α)** ότι με τον τρόπο αυτό ανταποκρινόμαστε γρήγορα και άμεσα στο να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς του Ολοήμερου, και όχι μόνο, Σχολείου να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντι-

μετωπίζουν στο προαναφερόμενο ζήτημα και **β)** ότι συμβάλουμε στο να βοηθηθούν και να βελτιωθούν πρώτα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και στη συνέχεια οι μαθητές τους, δεδομένου ότι είναι κοινός τόπος πως και οι δύο (εκπαιδευτικοί-μαθητές) έχουν δυσκολίες στην αντιμετώπιση του θέματος αυτού. Εκ των προτέρων όμως σπεύδουμε να επεξηγήσουμε ότι δεν υποστηρίζουμε πως οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν κατά γράμμα τις οδηγίες αυτές (2), σε περίπτωση που διαπιστώσουν πως αυτές δε συμβαδίζουν με τις δικές τους παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές και δεν ανταποκρίνονται στο δικό τους «παιδαγωγικό, διδακτικό πιστεύω», αν και στην επιστήμη της Παιδαγωγικής δεν υπάρχουν «πιστεύω», αλλά θεωρίες.

Ας δώσουμε λοιπόν ορισμένες συγκεκριμένες οδηγίες, τις οποίες θεωρούμε απαραίτητες να τις γνωρίζει ο εκπαιδευτικός της πράξης κατά την ανάθεση, την εκτέλεση και τον έλεγχο των εργασιών των μαθητών του.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει:

**α)** Να γνωρίζει τις ικανότητες, τον τρόπο δουλειάς, τις αδυναμίες, τις ελλείψεις, τις δυσκολίες κλπ. που έχουν ή συναντούν οι μαθητές στην εκτέλεση των εργασιών τους (η αρχή της ατομικότητας, της αυτενέργειας, της λειτουργικότητας, της χρησιμότητας, της επικαιρότητας καθώς και οι συνθήκες και προϋποθέσεις της μάθησης των μαθητών – αν είναι υπερβολικά κρύα ή ζεστή η αίθουσα, αν οι εργασίες γίνονται το πρωί ή το απόγευμα, αν είναι αδιάθετοι, ορφανοί, αν είναι μοναχογιόι ή έχουν πολλά αδέρφια, αν έχουν πολλές ή λίγες ελλείψεις στα γνωστικά τους αντικείμενα, αν έχουν πολλές ή λίγες, σημαντικές ή ασήμαντες δυσκολίες στην επικοινωνία με τους άλλους, αν επικρατεί φιλική ή εχθρική ατμόσφαιρα στην οικογένεια και στη σχολική τάξη, αν δηλαδή οι σχέσεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι αρμονικές, αν το σχολείο διαθέτει βιβλιοθήκη και πόσο καλά οργανωμένη είναι αυτή, τι βιβλία περιέχει κλπ. - παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην ανάθεση όσο και στην εκτέλεση των εργασιών από την πλευρά των μαθητών).

**β)** Να είναι σε θέση να ξεχωρίζει ποιες εργασίες προκαλούν το ενδιαφέρον ή την αδιαφορία των μαθητών, ποιες εργασίες είναι χρήσιμες, ωφέλιμες, αναγκαίες κλπ. στους μαθητές και ποιες όχι, ποιες εργασίες προτιμούν οι μαθητές και ποιες όχι, ποιες εργασίες και σε ποιο βαθμό προάγουν την παραγωγική, τη δημιουργική, την κριτική κλπ. σκέψη τους. Επομένως ο εκπαιδευτικός οφείλει να αποφεύγει να αναθέτει εργασίες που έχουν **πάντα την ίδια μορφή**, που εξυπηρετούν **τον ίδιο σκοπό**, που υλοποιούνται **με τον ίδιο τρόπο εκτέλεσης**, που απαιτούν **πάντα τον ίδιο χρόνο εκτέλεσης** κλπ. Να φροντίζει δηλαδή να υπάρχει **διαφοροποίηση**:

- **ως προς το επίπεδο των μαθητών** (ως γνωστό υπάρχει ο καλός, ο αδύνατος, ο άριστος κλπ. μαθητής και όχι μόνο ενός επιπέδου μαθητής),

- **ως προς τον τρόπο ανάθεσης των εργασιών** (να αναθέτει δηλαδή άλλοτε γραπτές, άλλοτε προφορικές και άλλοτε πάλι μικτές),

- **ως προς τη μορφή ανάθεσης και εκτέλεσης των εργασιών** (να έχουν άλλοτε ατομική, άλλοτε ομαδική, άλλοτε εταιρική κλπ. μορφή, να είναι άλλοτε προαιρετικές και άλλοτε υποχρεωτικές, να αφήνει επίσης ο εκπαιδευτικός που και που τους μαθητές του να επιλέξουν οι ίδιοι τις εργασίες τους, ώστε να ενισχύουν και να αναπτύσσουν την αυτόνομη και την ελεύθερη σκέψη και δράση τους),

- **ως προς το βαθμό δυσκολίας τους** (να μην είναι πάντα εύκολες, πάντα δύσκολες, πάντα μέτριου ή μεγάλου βαθμού δυσκολίας, αλλά να διαφέρουν κάθε φορά που δίνονται εργασίες),

- **ως προς το είδος και το σκοπό τους** (να ασκούνται οι μαθητές σε όσα διδάχθηκαν (ασκήσεις), να επαναλαμβάνουν ό,τι έχουν διδαχθεί (επαναλήψεις), να εφαρμόζουν ό,τι έχουν διδαχθεί (εφαρμογές), να αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες (γνώσεις και δεξιότητες), να ασκούνται και να μαθαίνουν με πειράματα (επίδειξη), να κάνουν κάτι



που και που μηχανικά αλλά όχι πάντα (μηχανικές), να ανακαλούν στη μνήμη ό,τι έχουν διδαχθεί (μνημονικές), να συνδυάζουν πολλές πλευρές του μαθήματός του (συνδυαστικές), να αποκτούν κρίση και να την προάγουν (κριτικές), να αποκτούν και να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών (δημιουργικές), να ασκούνται στην απόκτηση και στην ενίσχυση της θέλησης των μαθητών (βούληση, αυτόνομη σκέψη), να αναπτύσσουν και να διαμορφώνουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητα των μαθητών (διάμορφωση χαρακτήρα και προσωπικότητας), εκδηλώνοντας και αναπτύσσοντας έτσι τις ατομικές τους κλίσεις, να απαιτούν την εμπάθυνση και τον προβληματισμό των μαθητών (εμπάθυνσης και προβληματισμού), να προκαλούν την ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον των μαθητών (ευχάριστες, ενδιαφέρουσες),

- **ως προς το χρόνο διάρκειας ανάθεσης και εκτέλεσης** (να ανατίθενται π.χ. άλλοτε σε καθημερινή βάση (προσοχή όμως να μη διαρκούν πολλές ώρες), άλλοτε σε εβδομαδιαία, σε δεκαπενθήμερη, σε μηνιαία, σε τριμηνιαία κλπ. βάση),

- **ως προς την ποιότητα και την ποσότητα της ανάθεσης των εργασιών** (να προτιμούνται οι λίγες και οι καλές από πλευράς ποιότητας εργασίες παρά οι πολλές και οι χωρίς ποιότητα),

- **ως προς τα μαθήματα ανάθεσης και εκτέλεσής της** (μπορεί να ανατίθεται σε ένα μάθημα, σε δύο, σε κύκλους μαθημάτων κλπ).

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

**γ)** 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 δουλεύουν από μόνοι τους, από κοινού με άλλους, να εφαρμόζουν στην πράξη όσα έχουν μάθει και να μην «παπαγαλίζουν» και αναμοχλεύουν 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, πώς και γιατί το απαντούν κλπ.

**δ)** Να συζητά με τους μαθητές τις εργασίες τόσο πριν από την ανάθεση όσο και μετά την ανάθεση καθώς και να τις ελέγχει οπωσδήποτε μετά την εκτέλεσή τους. Ο έλεγχος μπορεί να γίνεται είτε σε καθημερινή, εβδομαδιαία κλπ. βάση καθώς και μέσα από τη συζήτηση που θα ακολουθήσει με τον καθένα μαθητή ξεχωριστά ή με μικρές ομάδες ή με όλους μαζί κλπ. Υπάρχουν πολλοί και διάφοροι τρόποι ελέγχου των εργασιών: Ο εκπαιδευτικός μπορεί π.χ. να συγκεντρώσει όλα τα τετράδια των μαθητών και να τα διορθώσει, να συλλέξει με δειγματοληπτικό τρόπο έναν μικρό αριθμό τετραδίων και να τα ελέγξει, να ελέγξουν οι ίδιοι οι μαθητές τα γραπτά τους μετά από τις οδηγίες που θα τους δώσει ο ίδιος, να ελέγξουν οι μαθητές τις εργασίες των συμμαθητών τους κλπ. Ο τρόπος ελέγχου της εργασίας των μαθητών εξαρτάται κυρίως από το είδος της εργασίας που αναθέτει ο εκπαιδευτικός. Πρέπει πάντως να επισημανθεί εμφαντικά ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει εκ των προτέρων, όταν δηλαδή αναθέτει τις εργασίες, τον τρόπο ελέγχου των εργασιών. Μετά από κάθε έλεγχο καλείται ο εκπαιδευτικός να επισημάνει με ένα γραπτό του σημείωμα ή με μια γραπτή του έκθεση (αυτό εξαρτάται από το είδος της εργασίας) τα θετικά στοιχεία των εργασιών των μαθητών και να αποφεύγει την αριθμητική βαθμολογία. Ο έλεγχος (όχι η αξιολόγηση) 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 οι εργασίες τους δεν ελέγχονται, έχουν την εντύπωση ότι δουλεύουν άδικα, γιατί νομίζουν ότι εκπαιδευτικός δεν δείχνει τη δέουσα προσοχή και την ανάλογη βαρύτητα στις εργασίες που τους αναθέτει, δεν υπολογίζει τη δουλειά τους κλπ.

**ε)** Να γνωρίζει μεθόδους εκτέλεσης εργασιών, τον επακριβή χρόνο εκτέλεσής τους (πόσο χρόνο απαιτούν από τους μαθητές για να τις φέρουν σε πέρας) καθώς και ότι αυτές (οι εργασίες) προξενούν άγχος και δυσφορία στους μαθητές, ιδιαίτερα όταν δεν μπορούν να τις διεκπεραιώσουν λόγω έλλειψης π.χ. χρόνου, του μεγάλου βαθμού δυσκολιών τους, της αδιαφορίας που προξενούν κλπ.

**στ)** Να προετοιμάζει τις εργασίες που πρόκειται να αναθέσει οπωσδήποτε στο σπίτι του από την προηγούμενη ημέρα και να τις συμπεριλαμβάνει στον προγραμματισμό του μαθήματός του σε μικροεπίπεδο. Με τον τρόπο αυτό δε θα δίνει ευκαιριακές και πρόχειρες εργασίες, αλλά καλά και πολύ καλά προετοιμασμένες και προγραμματισμένες από κάθε άποψη.

**ζ)** Να δίνει στους μαθητές πάντα σαφείς, ακριβείς, πλήρεις και κατάλληλες οδηγίες για την εκτέλεση των εργασιών. Να αποφεύγονται δηλαδή οι ασάφειες, γιατί επιφέρουν τη σύγχυση στη σκέψη των μαθητών, με αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν απορίες και να μη βοηθούνται αποτελεσματικά.

**η)** 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 κίνητρα, ενδιαφέρον να τις διεκπεραιώσουν και να μην έχουν την εντύπωση ότι δουλεύουν στα «τυφλά».

**θ)** Να αναθέτει εργασίες με ρεαλιστικούς και επιτεύξιμους στόχους. Να γνωρίζει δηλαδή ο εκπαιδευτικός αν οι μαθητές του μπορούν να τις φέρουν σε πέρας, γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν αυτοί να αισθανθούν τη χαρά της ανακάλυψης και της δημιουργίας και δε θα τις θεωρούν αγγαρεία.

**ι)** 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 δουλέψουν. Οι διακρίσεις σε προσωπικό επίπεδο επιφέρουν ιδιαίτερα στους αδύνατους μαθητές αρνητικές συνέπειες και τους τραυματίζουν ψυχικά, γι' αυτό και υποχρεούται ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει και να εκτιμά την προσπάθεια του κάθε μαθητή. Γι' αυτό και οφείλει ο εκπαιδευτικός να ενθαρρύνει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από σχολική επίδοση, να εκτελέσουν τις εργασίες τους, να τους συμπαραστέκεται παιδαγωγικά να τις φέρουν σε πέρας, χωρίς να υπολογίζει το χρόνο και τον κόπο που κάθε φορά καταβάλλει.

**ια)** Να φροντίζει να εκτελούν και να τελειώνουν οι μαθητές έγκαιρα τις εργασίες που τους αναθέτει. Σε περίπτωση που δεν το κάνει αυτό, οι μαθητές δεν παίρνουν στα σοβαρά την εκτέλεση των εργασιών τους, απογοητεύονται, δυσαρεστούνται και δεν τις διεκπεραιώνουν με κέφι και διάθεση.

**ιβ)** Να γνωρίζει ποια είναι η θέση και η στάση της επίσημης πολιτείας, των μαθητών και των γονιών για το ζήτημα των εργασιών. Αν έχουν δηλαδή αρνητική, πολλή αρνητική, θετική, πολλή θετική, αδιάφορη κλπ. στάση, αν τις θεωρούν αναγκαίες και χρήσιμες η επίσημη πολιτεία, οι μαθητές και οι γονείς και πόσο αναγκαίες και χρήσιμες τις θεωρούν. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει πάντως ότι η στάση της επίσημης πολιτείας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων είναι, παρόλα τα προβλήματα που δημιουργούν, θετική για τις κατ' οίκον εργασίες των μαθητών. Οι γονείς, οι μαθητές και εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι εργασίες των μαθητών έχουν παιδαγωγική σημασία, ότι παίζουν θετικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών και ότι πρέπει να ανατίθενται σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση (3).

**ιγ)** Να έχει μάθει να ζει με τα προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην τάξη εξαιτίας της ανάθεσης των εργασιών, ώστε να μπορεί να τα αντιμετωπίζει και ανάλογα. Θα τα αντιμετωπίσει με επιτυχία όσο πιο καλός γνώστης και πιο καλά ενημερωμένος είναι για τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές του, όσο πιο πολύ ασχολείται με τους μα-

θητές τους και όσο πιο πολλές προσπάθειες καταβάλλει να τις υπερνικήσουν οι μαθητές με τη δική του βοήθεια, με τη βοήθεια των συμμαθητών τους κλπ.

**ιδ)** Να μη χρησιμοποιεί την ανάθεση και την εκτέλεση των εργασιών ως μέσο τιμωρίας των μαθητών, ούτε ως μέσο και ως ευκαιρία απασχόλησης ή ως τρόπο ελέγχου των μαθητών, ή ως μέσο δικής του αυτοπροβολής κλπ.

**ιε)** Να αποφεύγει να αναθέτει εργασίες μόνο και μόνο για να φανεί καλός στα μάτια των γονέων και των μαθητών. Επίσης να μην αναθέτει εργασίες, επειδή απλά και μόνο πρέπει να τις αναθέσει, αλλά να τις αναθέτει, αφού έχει πεισθεί ότι εξυπηρετούν παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς και αφού τις έχει προηγουμένως προετοιμάσει και προγραμματίσει κατάλληλα στο σπίτι του, όπως αναφερθήκαμε παραπάνω.

**ιστ)** 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 υπόλοιποι συνάδελφοί του που διδάσκουν άλλα μαθήματα. Να έχει υπόψη του αν το σχολείο διαθέτει τα αναγκαία υλικά και τα επιπρόσθετα μέσα που απαιτούνται για να τις φέρουν σε πέρας οι μαθητές.

**ιζ)** Να ενημερώνει σε τακτά χρονικά διαστήματα τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών καθώς και τους συναδέλφους του για τα αποτελέσματα των εργασιών τους.

**ιη)** Να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα για την ανάθεση και την εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών, να συζητά τα προβλήματα που ανακύπτουν εξαιτίας των εργασιών αυτών και να τα επιλύει από κοινού με τους άλλους συναδέλφους του.

**ιθ)** Να εισαγάγει την καθιέρωση ενός τετραδίου ή βιβλίου ανάθεσης εργασιών για κάθε σχολική τάξη, στο οποίο θα αναγράφονται αναλυτικά οι εργασίες τις οποίες αναθέτουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην τάξη αυτή. Με τον τρόπο αυτό γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το είδος εργασιών που εκτελούν οι μαθητές, το χρόνο που χρειάζονται να τις φέρουν σε πέρας κλπ. Τέλος,

**ι)** να μην ξεχνά ο εκπαιδευτικός τη βασική παιδαγωγική αρχή, ότι δηλαδή όσο καλύτερα προετοιμασμένος είναι αυτός για τη διδασκαλία του τόσο πιο αποτελεσματική διδασκαλία κάνει και επομένως τόσο λιγότερες και πιο αποτελεσματικές εργασίες αναθέτει (4).

## Υποσημειώσεις

\*Τα ονόματα των συγγραφέων δίνονται εδώ με αλφαβητική σειρά.

1. Το ότι οι εργασίες των μαθητών δημιουργούν δυσάρεστες καταστάσεις στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές, στους γονείς και γενικά στους εμπλεκόμενους παράγοντες και φορείς της Εκπαίδευσης διαπιστώνεται από τη μελέτη της σχετικής παιδαγωγικής αρθρογραφίας και βιβλιογραφίας (βλ. Δ. Χατζηδήμου, Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, Θεσσαλονίκη 2001, β' έκδοση, (Εκδόσεις Κυριακίδη)). Το γεγονός αυτό επισημάνθηκε επίσης και σε Ημερίδα που είχε οργανώσει η Επιστημονική Επιτροπή Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων και Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου στις 15 Δεκεμβρίου του 2000 από Προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, Σχολικούς Συμβούλους καθώς και από Διευθυντές των 28 Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
2. Η προσπάθειά μας αυτή, να δώσουμε ορισμένες πρακτικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς, ώστε να αντιμετωπίσουν με επιτυχία (με μια σχετική επιτυχία) το ζήτημα των εργασιών των μαθητών, δεν πρέπει να ερμηνευτεί από τους αναγνώστες εκπαιδευτικούς ότι τους δίνουμε να εφαρμόσουν στη διδακτική τους πράξη έτοιμες συνταγές, συνταγές δίνει ένας γιατρός και όχι οι επιστήμονες παιδαγωγοί. Το πώς θα αντιμετωπίσει το ζήτημα αυτό ο εκπαιδευτικός, ποιες σκέψεις-οδηγίες από αυτές που παραθέσαμε θα πάρει (και αν πάρει) υπόψη του ο εκπαιδευτικός κλπ, είναι αποκλειστικά δικό του θέμα και κανενός άλλου. Εμείς απλά και μόνο παραθέτουμε ορισμένες οδηγίες, κατά τη γνώμη μας χρήσιμες, οι οποίες απορρέουν από τη μελέτη της σχετικής παιδαγωγικής βιβλιογραφίας και των σχετικών ερευνητικών εργασιών.
3. Βλ. Δ. Χατζηδήμου, ό.π. Στο βιβλίο αυτό δίνεται και περισσότερη βιβλιογραφία για το ζήτημα των κατ' οίκον εργασιών.
4. Περισσότερες πληροφορίες για τις κατ' οίκον εργασίες βλ. Δ. Χατζηδήμου, ό.π. Το βιβλίο αυτό είναι το μοναδικό, από όσο γνωρίζουμε, ελληνόγλωσσο βιβλίο, το οποίο ασχολείται αποκλειστικά με αυτό το ζήτημα.

## Βιβλιογραφία

- Appel, St.** (in Zusammenarbeit mit & Rutz, G.), Handbuch Ganztagschule. Schwalbach/Ts., Wochenschau, 1998
- Becker, G. & Kohler, Br.,** Hausaufgaben: kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Weinheim/Basel, Beltz, 1995
- Brueckner, U.,** Hausaufgaben-kein Problem:wie mein Kind es selber schafft. Freiburg/Basel/Wien, Herder, 2000
- Corno, L.,** Looking at Homework Differently. In: The Elementary School Journal, 100, 2000, 5, 529-548

- Hascher, T. & Bischof, F.**, Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule-ein Vergleich bezueglich Leistung, Belastung und Einstellungen zur Schule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 4, 2000, 252-265
- Holtappels, H.-G.**, Ganztagschule und Schuloeffnung: Perspektiven fuer die Schulentwicklung. Muenchen, Juventa, 1994
- Kaum, H. (Hrsg.)**, Epochenunterricht: Grundlagen-Modelle-Praxisberichte. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 2000
- Μπουζάκη, Σ.**, Το Ολοήμερο Σχολείο. Θεωρία και πράξη-σύγχρονες τάσεις. Στο: Πρακτικά 9ου Πανελλήνιο Εκπαιδευτικού Συνεδρίου δασκάλων-νηπιαγωγών, ΔΟΕ-ΠΟΕΔ Λευκωσία 1995, 35-46
- Nilshon, I.**, Schule ohne Hausaufgaben?: eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule. Muenster, Waxmann, 1995
- ΥΠΕΠΘ**, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (μετάφραση εργασίας του συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης). Αθήνα, Εκδόσεις Π.Ι., 1999
- Χατζηδήμου, Δημ.**, Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών. Θεσ/νίκη, Κυριακίδης, 1995
- Ward, St.**, Thematic Approaches to the Core National Curriculum. In: D. Coulby 7 St Ward(eds), The Primary Core National Curriculum. Policy into Practice. London/New York, Cassell, 1996(2), 71-95



**ΟΙ «ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ»  
ΣΤΑ ΠΙΛΟΤΙΚΑ ΟΛΟΗΜΕΡΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

**1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ**

Από παιδαγωγική σκοπιά και αν ληφθεί υπόψη ο ισχύων μέχρι τώρα γνωσιοκεντρικός και δασκαλοκεντρικός τρόπος οργάνωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο σχολείο, η ενότητα «ελεύθερες δραστηριότητες» οφείλει να αποτελέσει τον πυρήνα του Ολοήμερου Σχολείου.

Με την έννοια αυτή το σχολείο οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη την ανάγκη των μαθητών για δημιουργικές και ψυχοκινητικές απασχολήσεις, γεγονός που θα διευκολύνει την εφαρμογή προγραμμάτων με εξειδικευμένους παιδαγωγικούς και διδακτικούς προσανατολισμούς. Ειδικά για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης, το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα οφείλει να είναι απαλλαγμένο μαθημάτων και, συνεπώς, η ενότητα «ελεύθερες δραστηριότητες» θα πρέπει να αποτελεί τον κορμό του. Τούτο σημαίνει παράλληλα ότι τις απογευματινές ώρες μπορεί να γίνει εξατομίκευση του ωρολογίου προγράμματος, με επιλογή από τα παιδιά δραστηριοτήτων στις οποίες θα συμμετέχουν ενεργά.

Πέραν της υποχρεωτικής συμμετοχής στους μαθητές πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα, της αυτόνομης επιλογής κάποιων δραστηριοτήτων, που βρίσκονται κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και, επομένως, θα καλύπτουν περιοχές, όπως η δημιουργική απασχόληση, η ανάπτυξη των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων (συνεργασίας – αυτονόμησης), οι νέες εμπειρίες και τα νέα βιώματα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, η διαμόρφωση της σχολικής ζωής στα μέτρα και τους ρυθμούς τους.

Στα μέτρα αυτά, η διαμόρφωση ενός ενιαίου προμεσημβρινού και μεταμεσημβρινού αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος διευκολύνει περισσότερο την ενότητα των «ελεύθερων δραστηριοτήτων».

**2. ΤΡΟΠΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΩΝ «ΕΛΕΥΘΕΡΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ»**

Οι «ελεύθερες δραστηριότητες» δεν μπορεί να αποτελούν ξεκομμένο μέρος του προγράμματος, αλλά εντάσσονται πλήρως και οργανικά σε αυτό, χωρίς όμως να σημαίνει ότι δεν θα έχουν και ένα βαθμό αυτοδυναμίας. Με τον τρόπο αυτό θα επιτευχθούν οι ιδιαίτεροι στόχοι της δημιουργικής απασχόλησης, της ψυχαγωγίας, της σχολικής ζωής και της κοινωνικοποίησης, όπως επίσης και ιδιαίτεροι στόχοι του κάθε αντικειμένου ξεχωριστά.. Αυτό σημαίνει ότι οι «ελεύθερες δραστηριότητες» και τα «πρόσθετα αντικείμενα» μπορούν να έχουν τις παρακάτω μορφές:

**2.1. Οι “ελεύθερες δραστηριότητες” ως ενίσχυση των αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος**

Ένας αριθμός δραστηριοτήτων ενσωματώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και λειτουργεί συμπληρωματικά και παράλληλα προς αυτό. Τούτο σημαίνει, για παράδειγμα, ότι οι δραστηριότητες που αφορούν την αισθητική αγωγή, το θεατρικό παιχνίδι και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, συμπληρώνουν τα παραδοσιακά αντικείμενα διδα-

σκαλίας και τις παραδοσιακές μεθόδους μάθησης. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να γίνουν με δύο τρόπους:

- Στην προμεσημβρινή ή μεταμεσημβρινή ζώνη, το μάθημα που προβλέπεται από το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου (π.χ. Ιστορία ή Εμείς κι ο Κόσμος), πραγματοποιείται με τη συμβολή των πρόσθετων δραστηριοτήτων.
- Στη μεταμεσημβρινή ή προμεσημβρινή ζώνη, σε ώρα που από το ωρολόγιο πρόγραμμα ορίζεται ως ώρα του συγκεκριμένου «ελεύθερου αντικειμένου», αφού έχει υπάρξει προγραμματισμός και συνεννόηση με τον δάσκαλο του τμήματος, ώστε να επιτυγχάνεται η σύνδεση του με τα γενικά περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης (π.χ. τα παιδιά της Α΄ τάξης την ώρα της ψηλοπλαστικής κατασκευάζουν το νέο γράμμα που διδάχτηκαν στη Γλώσσα)

Υπό την έννοια αυτή, οι «ελεύθερες δραστηριότητες» εντάσσονται στα παραδοσιακά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος με τη μορφή διερευνητικών διεργασιών (project). Τούτο σημαίνει ότι η διδασκαλία τους οργανώνεται με αλληλεπίδραση και προφανώς με ελκυστικό τρόπο, έτσι ώστε ο μαθητής να αναπτύσσει ένα ευρύ φάσμα δράσεων, μέσα από τις οποίες αποκτά εξειδικευμένες δεξιότητες και εμβαθύνει στη γνώση.

## **2.2. Οι «ελεύθερες δραστηριότητες» ως μέσο επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων των γνωστικών αντικειμένων του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος.**

Αυτή η μορφή οργάνωσης των «ελεύθερων δραστηριοτήτων» διαφέρει από την προηγούμενη στο εξής σημείο: η «ελεύθερη δραστηριότητα» δεν συμπληρώνει πλέον τη μαθησιακή διαδικασία του συγκεκριμένου αντικειμένου, αλλά χρησιμοποιείται ως μέσο για την επίτευξη των ειδικών στόχων της. Για παράδειγμα ένα μάθημα ιστορίας μπορεί να χρησιμεύσει ως αφορμή για την κατασκευή μακετών ή για ψηλοπλαστική, ενώ ένα μάθημα γεωμετρίας μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την εκμάθηση στοιχείων προγραμματισμού στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (για παράδειγμα στο περιβάλλον της γλώσσας Logo). Για να συμβεί όμως αυτό απαιτείται, κατά τη διαδικασία οργάνωσής τους, στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

## **2.3. Οι «ελεύθερες δραστηριότητες» ως μέρη ενιαίων διερευνητικών διεργασιών (“project”).**

Στα πλαίσια του ωρολογίου προγράμματος, προ- και μετα- μεσημβρινού, μπορούν να οργανώνονται ενιαία “project”, μέσω των οποίων και χωρίς να ακολουθείται με αυστηρότητα η διάταξη των ωρών διδασκαλίας, ενσωματώνουν διάφορα αντικείμενα με εκτεταμένη χρήση των εργαστηρίων και της βιβλιοθήκης. Για παράδειγμα, το project που θα κάνει η έκτη τάξη (ενδεχομένως και δύο τμήματά της μαζί) ενός σχολείου της Λέσβου για ένα εργοστάσιο παρασκευής σαπουνιού, μπορεί να περιλαμβάνει τη μελέτη στοιχείων της τοπικής παράδοσης, σε σύνδεση με τους τομείς της ιστορίας (τοπική οικονομική ιστορία του 19<sup>ου</sup> αιώνα, μικρασιατική καταστροφή και πρόσφυγες κλπ.), της χημείας από το μάθημα ο Φυσικός Κόσμος (πώς από το λάδι παρασκευάζεται το σαπούνι), των μαθηματικών με την μελέτη των οικονομικών στοιχείων της εταιρίας (πωλήσεις, κέρδη κλπ.), της αισθητικής αγωγής (π.χ. σχέδιο των μηχανημάτων). Η



δραστηριότητα αυτή μπορεί να επεκταθεί και σε άλλους τομείς όπως στο εργαστήριο των ηλεκτρονικών υπολογιστών, με γράφημο των κειμένων και κατασκευή πινάκων των οικονομικών στοιχείων και αναζήτηση στοιχείων στο Διαδίκτυο, στη βιβλιοθήκη με την αναζήτηση πληροφοριακού υλικού, στο εργαστήριο αισθητικής αγωγής (π.χ. με ζωγραφική σε αφίσες για την προώθηση του προϊόντος), με εκμάθηση τοπικών χωρών και τοπικών δημοτικών τραγουδιών κλπ. Όλα τα παραπάνω μπορούν να συνδυαστούν με επίσκεψη στον τόπο παραγωγής, όπως και με επίσκεψη παραγόντων της παραγωγής στο σχολείο.

#### 2.4. Οι «ελεύθερες δραστηριότητες» ως αυτοδύναμα γνωστικά αντικείμενα.

Επιπλέον οι ελεύθερες δραστηριότητες μπορούν να αποτελέσουν και αυτοδύναμα γνωστικά αντικείμενα για την προαγωγή δεξιοτήτων, την ανάπτυξη των νοητικών και γνωστικών ικανοτήτων αλλά και γενικά την διεύρυνση των πνευματικών και κοινωνικών οριζόντων των παιδιών.

Αυτός ήταν κυρίως, το σχολικό έτος 2000-2001, ο τρόπος εισαγωγής των «ελεύθερων δραστηριοτήτων» στα 28 πιλοτικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία. Από την καταγραφή των προγραμμάτων τους<sup>1</sup> βλέπουμε ότι τα παρακάτω αντικείμενα εντάχθηκαν στο πρόγραμμά τους:

ΕΙΔΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΑ ΟΠΟΙΑ ΕΝΤΑΧΘΗΚΕ
Πληροφορική	27
Θεατρική αγωγή	25
Μουσική – μουσικοκινητική αγωγή	24
Παραδοσιακοί χοροί	23
Νέο γνωστικό αντικείμενο	16
Εικαστικά	15
Περιβαλλοντική εκπαίδευση	14
Αθλητικές δραστηριότητες	9
Μυθολογία – παραμύθι	6
Αγγλικά (πρόσθετες ώρες) ή Γερμανικά	6
Αγωγή υγείας	5
Κυκλοφοριακή αγωγή	3

Η επιλογή των αντικειμένων έγινε από τα ίδια τα σχολεία και σε κάποιο βαθμό καθορίστηκε και από τη διαθεσιμότητα του κατάλληλου προσωπικού ή από τον διαθέσιμο εξοπλισμό. Από τις επιλογές των ίδιων των σχολείων διαπιστώνει κανείς ότι τα αντικείμενα της πληροφορικής, της θεατρικής αγωγής, της μουσικής, της μουσικοκινη-

<sup>1</sup> Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΣΕΠΠΕ, ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Φυσικοί Δείκτες Πιλοτικών Ολοήμερων Σχολείων 2000-2001

τικής αγωγής και των παραδοσιακών χορών είναι πολύ «δημοφιλή». Η προτίμηση αυτή ενισχύει τη σημαντικότητά τους, αφού χωρίς καμία υπόδειξη θεωρήθηκαν από τα σχολεία κατά κάποιο τρόπο ως «υποχρεωτικά». Με την έννοια αυτή δεν πρέπει να αγνοηθούν. Είμαστε όμως της άποψης ότι τα σχολεία πρέπει να έχουν τη δυνατότητα επιλογής των δραστηριοτήτων που θέλουν να εντάξουν στο πρόγραμμά τους, αφού λάβουν υπόψη τόσο τις ιδιαιτερότητές τους, όσο και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Κάτι τέτοιο ενισχύει την αυτοδυναμία της σχολικής μονάδας και συμβάλλει στην μεγαλύτερη αποδοτικότητά της. Θεωρούμε αυτονόητο ότι ένας τέτοιος τρόπος επιλογής των «ελεύθερων δραστηριοτήτων» δεν θα πρέπει να αποκλείει και τη δυνατότητα ένταξης κάποιων αντικειμένων σε όλα τα σχολεία, όπως συμβαίνει π.χ. με την πληροφορική, τη θεατρική αγωγή κ.λπ.

Εκτός από τις παραπάνω «ελεύθερες δραστηριότητες» υπάρχει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων που μπορούν να ενταχθούν στο πρόγραμμα των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων, όπως:

- Η μαγειρική
- Η κεραμική
- Οι δραστηριότητες στη φύση
- Οι συναντήσεις με επαγγελματίες και εξέχουσες προσωπικότητες από την τοπική κοινωνία και όχι μόνο
- Η περιήγηση σε τοπικά ιστορικά μνημεία, μουσεία και τόπους ιδιαίτερου ενδιαφέροντος
- Η λογοτεχνία και η απαγγελία ποιημάτων
- Η απασχόληση σε δραστηριότητες “ελεύθερου χρόνου” (όπως παιχνίδια ατομικά και ομαδικά, “χαλαρές” δραστηριότητες ανάγνωσης, παρακολούθησης επιλεγμένων ταινιών, συζητήσεις κλπ.)

Σε αυτήν την τελευταία περίπτωση, μπορεί να δοθεί η δυνατότητα διαφορετικής συγκρότησης των τμημάτων των μαθητών, όχι πια κατά τάξη, αλλά κατά ομάδες ενδιαφερόντων, όπου θα δραστηριοποιούνται μαζί παιδιά διαφορετικών ηλικιών.

Εκφράζουμε την άποψη ότι για να θεωρηθεί σημαντική και ολοκληρωμένη η παρέμβαση του ολοήμερου σχολείου στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, πρέπει όλες οι παραπάνω μορφές των «ελεύθερων δραστηριοτήτων» να ενταχθούν με σαφήνεια και αποφασιστικότητα στο πρόγραμμά του, έπειτα από προγραμματισμό του ίδιου του σχολείου.

### **3. ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΩΝ “ΕΛΕΥΘΕΡΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ”**

Θεωρούμε ότι οι “ελεύθερες δραστηριότητες” δεν πρέπει να είναι αυστηρά καθορισμένες και περιορισμένες μέσα σε ένα αυστηρό «αναλυτικό» πρόγραμμα, αλλά να έχουν ένα σαφή παιδαγωγικό και διδακτικό προσανατολισμό. Προέχουν λοιπόν:

- Η σύνταξη ενός καταλόγου πρόσθετων αντικειμένων που μπορούν αρχικά να περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου, με την επισήμανση ότι είναι δυνατόν σε αυτόν να προστεθούν και άλλα.
- Ο καθορισμός ενός πλαισίου προγράμματος για καθένα από αυτά τα αντικείμενα, με καταγραφή των στόχων του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι συγκεκριμένοι στόχοι θα χαρακτηρίζονται από διδακτισμό. Οι στόχοι αυτοί πρέπει να υλοποιούνται με τρόπο ώστε να διευκολύνουν την απόκτηση δεξιοτήτων από τον μαθητή, να προσφέρουν ψυχαγωγία δημιουργική απασχόληση, να ενισχύουν την ψυχική του ικανοποίηση και γενικά την κοινωνικοποίησή του.
- Η υπόδειξη παραδειγμάτων οργάνωσης των «ελεύθερων δραστηριοτήτων» και τρόπων συνεργασίας των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τα παραπάνω.

#### 4. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ

Οι «ελεύθερες δραστηριότητες» εντάσσονται πλήρως στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου και καθορίζονται από τους παιδαγωγικούς σκοπούς του. Συνεπώς η αποκλειστική ευθύνη οργάνωσής του πρέπει να ανήκει στους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν αφενός την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και αφετέρου εξειδικευμένες γνώσεις για μια τέτοια αποστολή. Πρέπει να γίνει σαφές ότι σκοπός του σχολείου δεν είναι να καταρτίσει χορευτές, μουσικούς, ζωγράφους, γλύπτες και προγραμματιστές ηλεκτρονικών υπολογιστών. Ως εκ τούτου, το Ολοήμερο Σχολείο πρέπει να στελεχώνεται από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν τα απαραίτητα προσόντα. Σε κάποια αντικείμενα ήδη υπάρχουν εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί (δάσκαλοι, νηπιαγωγοί και ειδικοτήτων) όπως:

- Για τον σχολικό αθλητισμό εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής.
- Για τους υπολογιστές δάσκαλοι που είτε έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικά Τμήματα όπου έχουν διδαχτεί πληροφορική είτε έχουν αποφοιτήσει από την Μετεκπαίδευση και έχουν διδαχτεί πληροφορική είτε έχουν πιστοποιημένα σεμινάρια είτε έχουν τύχει συγκεκριμένης επιμόρφωσης<sup>2</sup>.
- Για τα εικαστικά, τη θεατρική αγωγή και τη μουσικοκινητική αγωγή υπάρχουν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είναι γνώστες των συγκεκριμένων αντικειμένων λόγω των σπουδών τους (στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες στις Σχολές Νηπιαγωγών, στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων και Νηπιαγωγών και στα προγράμματα Μετεκπαίδευσης) ή επειδή παρακολούθησαν ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα και σεμινάρια.

Με τον τρόπο αυτό και στην έκταση που θα είναι δυνατό να εφαρμοστεί, το Υπουργείο Παιδείας θα μπορέσει, αφενός να αξιοποιήσει πλήρως τις δυνατότητες του υπάρχοντος προσωπικού και αφετέρου να δώσει πρόσθετες δυνατότητες απασχόλησης σε αδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Πρόσθετο στοιχείο που πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι η ύπαρξη αυτή τη στιγμή παράλληλων καινοτόμων προγραμμάτων του ΥΠΕΠΘ, όπως το Πρόγραμμα «Μελίνα – εκπαίδευση και πολιτισμός», το πρόγραμμα των Σχολικών Βιβλιοθηκών, τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, τα «Μουσικά» και τα «Αθλητικά» σχολεία, το πρόγραμμα «Νησί των Φαιάκων» (πληροφορική) και το πρόγραμμα της «Κοινωνίας της Πληροφορίας». Θεωρούμε ότι το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να συνδεθεί με αυτά τα προγράμματα, ώστε αφενός να αξιοποιηθεί η αποκτηθείσα εμπειρία και αφετέρου να δοθεί από το ΥΠΕΠΘ μια ενιαία κατεύθυνση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

#### 5. «ΑΝΟΙΓΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ»

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, σημαντικό στοιχείο στην οργάνωση του χρόνου και των δραστηριοτήτων των παιδιών πρέπει να είναι ο «ανοιχτός» και ευέλικτος χαρακτήρας του Ολοήμερου Σχολείου. Αυτό το “άνοιγμα” έχει δύο διαστάσεις:

- Δυνατότητα «εισόδου» στο σχολείο ειδικών σε διάφορα θέματα και εμπλοκή γονέων και παραγόντων της τοπικής κοινότητας σε δραστηριότητες που μπορούν να φανούν χρήσιμοι.
- Δυνατότητα «εξόδου» του σχολείου στην τοπική κοινωνία με προγραμματισμένες δραστηριότητες εκτός του χώρου του, είτε αυτές εντάσσονται στα πλαίσια των project είτε αφορούν ευρύτερες κοινωνικές εκδηλώσεις και πρωτοβουλίες.

<sup>2</sup> Τα νέα προγράμματα επιμόρφωσης στα πλαίσια της εισαγωγής των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα διευρύνουν κατά πολύ τον αριθμό αυτών των εκπαιδευτικών.

Είμαστε της άποψης ότι το θέμα της οργάνωσης των «ελεύθερων δραστηριοτήτων» και των «πρόσθετων αντικειμένων» στο Ολοήμερο Σχολείο είναι μια καθοριστική παιδαγωγική παρέμβαση που θα προσδώσει στο σχολείο το χαρακτήρα μιας καινοτόμου πρότασης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για να γίνει αυτό όμως πρέπει πρώτα απ' όλα να οριστικοποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι δραστηριότητες αυτές θα οργανώνονται και θα εντάσσονται στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Ως εκ τούτου είναι αναγκαίο να συνεχιστεί η μελέτη τους.

**ΜΕΡΟΣ Γ΄**

**Ειδικά θέματα – πτυχές του Ολοήμερου Σχολείου**



## II. Ξωχέλλης

### ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είναι κοινός τόπος ότι, για να μπορέσει να ανταποκριθεί ο εν ενεργεία εκπαιδευτικός στις σημερινές, πολύ διαφοροποιημένες σε σύγκριση με το παρελθόν, συνθήκες και απαιτήσεις, *πρέπει να εκπληρωθεί μια τουλάχιστον πολύ βασική προϋπόθεση*: η παροχή και αξιοποίηση δυνατοτήτων και ευκαιριών για συνεχή επιμόρφωση (*συνεχιζόμενη εκπαίδευση*) από την είσοδό του στο επάγγελμα (δηλαδή μετά την απόκτηση των απαραίτητων προσόντων διορισμού στη βασική ή αρχική του εκπαίδευση) έως την αφυπηρέτησή του.

Οι νέες συνθήκες στις σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν από τον εκπαιδευτικό συνεχή εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό των γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων του, ικανότητα για σωστές επιλογές στόχων και κριτική σύνθεση των παρεχομένων στη νέα γενιά γνώσεων και θετική στάση απέναντι στη διαδικασία συνεχούς εκπαίδευσης. *Απαιτούν επομένως έναν νέο τύπο εκπαιδευτικού, τον «στοχαζόμενο», ερευνητή και καινοτόμο εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει ότι αποκτά βαρύνουσα σημασία η βασική και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα ότι τίθεται επιτακτικά το ζήτημα αναπροσανατολισμού τους, καθώς και αντίστοιχων αλλαγών στα προγράμματα σπουδών και στις πρακτικές τους.*

Για το σχεδιασμό, την οργάνωση και υλοποίηση των απαιτούμενων επιμορφωτικών δράσεων κατά τη διάρκεια της ενεργού υπηρεσίας του εκπαιδευτικού η βιβλιογραφία και οι σχετικές διεθνείς, αλλά και οι ελληνικές στο μεταξύ, εμπειρίες(1) οδηγούν σχηματοποιημένα στην εξής βασική αρχή: *επιβάλλεται μια συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μικρής, ως επί το πλείστον, κάθε φορά διάρκειας αλλά μεγάλης εμβέλειας, αποκεντρωμένη, επαναλαμβανόμενη και πολυμορφική, με αφετηρία της τις διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών και τις εθνικές εκπαιδευτικές προτεραιότητες.* Παράλληλα βέβαια προτείνονται και εφαρμόζονται προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας για συμπληρωματική κατάρτιση ή μετεκπαίδευση, καθώς και κύκλοι μεταπτυχιακών σπουδών για εκπαιδευτικούς.

Μια μορφή συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, που αναδεικνύεται σήμερα διεθνώς ως ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη και έχει άμεση σημασία για τους εκπαιδευτικούς των ολοήμερων σχολείων, είναι η *ενδοσχολική επιμόρφωση*. Απευθύνεται στο διδακτικό προσωπικό μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και έχει ως *αφετηρία* της τις ιδιαιτερότητες του σχολείου και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών(2). Είναι γνωστό ότι κάθε σχολική μονάδα, πέρα από τις κοινές για όλα τα σχολεία προδιαγραφές λειτουργίας, έχει τη δική της ιδιαιτερότητα, που διαμορφώνεται και προσδιορίζεται από τα δημογραφικά, κοινωνικο-οικονομικά και πολιτιστικά δεδομένα της περιοχής, από τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του σχολείου (αναλογία εκπαιδευτικών – μαθητών, σταθερό ή μετακινούμενο διδακτικό προσωπικό, ενεργός ή όχι σύλλογος γονέων, σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού), από τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα κ.λπ. Οι ιδιαίτερες αυτές συγκεκριμένες συνθήκες κάθε σχολείου πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορεί να πει κανείς ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση διέπεται από μια διαφορετική λογική, συγκριτικά με άλλες γνωστές μορφές επιμόρφωσης: αποτελεί πρωτοβουλία και ευθύνη του ίδιου του σχολείου και (πρέπει να) εντάσσεται στον ετήσιο προγραμματισμό του, ενώ αφετηρία της αποτελούν οι επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, σε συνάρτηση με τα εκπαιδευτικά / παιδαγωγικά και διοικητικά προβλήματα του συγκεκριμένου σχολείου και σε συσχέτιση με την τοπική κοινωνία. Υπό την έννοια αυτή εκείνο που προέχει είναι το νέο πνεύμα που εκφράζει και θέλει να μεταφέρει η ενδοσχολική επιμόρφωση στις σχολικές μονάδες και στο διδακτικό τους προσωπικό και αυτό το νέο πνεύμα συμπυκνώνεται στους εξής δύο βασικούς στόχους: α) Να ενισχυθεί η αυτονομία της σχολικής μονάδας και να καλλιεργηθεί στους εκπαιδευτικούς η διάθεση ενεργού συμμετοχής τους στην επιμόρφωση ως μία διαρκή διαδικασία, να αποκτήσουν δηλαδή θετική στάση απέναντι στη δια βίου παιδεία, έτσι ώστε να αποκομίσουν οι ίδιοι οφέλη στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη. β) Να υποστηριχθεί με τον τρόπο αυτό η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, όπως είναι π.χ. αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, το πρόγραμμα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, παρεμβάσεις στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης κ.λπ.

*Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συνεισφέρει επίσης ουσιαστικά στην ανάπτυξη του σχολείου.* Με αφετηρία την παραδοχή ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιοτική αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε σχολική μονάδα, προτείνονται σήμερα –και εφαρμόζονται ήδη αλλού– συγκεκριμένες στρατηγικές για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας. Δηλαδή τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του σχολείου συγκροτούν και διαμορφώνουν συγκεκριμένα σχέδια ανάπτυξης του σχολείου, για την εκπλήρωση των οποίων απαιτείται η πραγματοποίηση ποικίλων δράσεων εντός της σχολικής μονάδας. Ανάμεσα στις δράσεις αυτές, που προγραμματίζονται εγκαίρως και εκτελούνται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, σημαντική θέση κατέχει και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου, με στόχο να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του έργου τους. Η επιμόρφωση εντάσσεται δηλαδή οργανικά στα σχέδια ανάπτυξης και βελτίωσης του σχολείου και το σχολείο αποκτά για τους εκπαιδευτικούς τριπλή διάσταση: αποτελεί χώρο εργασίας, ταυτόχρονα εστία επιμόρφωσης και αφετηρία για προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η ενδοσχολική επιμόρφωση συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα, τα σημαντικότερα των οποίων είναι τα εξής: α) Συνδέεται στενά με την σύγχρονη τάση για αποκέντρωση της εκπαίδευσης έως το βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που είναι η σχολική μονάδα. Β) Παρέχει τη δυνατότητα άμεσης κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και αντιμετώπισης εκπαιδευτικών προβλημάτων σε τοπικό επίπεδο. γ) Εμπλέκει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και παρέχει έτσι περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών τόσο στο διδακτικό προσωπικό όσο και στη διεύθυνση του σχολείου. δ) Βοηθά να συνειδητοποιήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση φορείς (γονείς, προϊστάμενες αρχές, τοπική κοινωνία) ότι η επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανάπτυξης του σχολείου ως συνόλου και κατά προέκταση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. ε) Αποτελεί μια μορφή επιμόρφωσης, η οποία αν εφαρμοστεί επιτυχώς και στηριχθεί διοικητικά και οικονομικά, μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις «από κάτω», οι οποίες μπορεί να είναι μικρού εύρους και να προχωρούν με αργούς ρυθμούς, αποδεικνύονται όμως πιο αποτελεσματικές και πιο σταθερές στο χρόνο.



Τα χαρακτηριστικά και τα πλεονεκτήματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης την καθιστούν πολύ κατάλληλη ως μορφή επιμόρφωσης στο Ολοήμερο Σχολείο, το οποίο έχει τη δική του φυσιογνωμία και δυναμική. Από τις δικές μας τριετείς εμπειρίες στο πλαίσιο του έργου «Ενδοσχολική επιμόρφωση» προκύπτει ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των ελλήνων εκπαιδευτικών σήμερα επικεντρώνονται από θεματική άποψη σε τρεις κυρίως τομείς: νέες τεχνολογίες, κοινωνική συμπεριφορά και προβλήματα μάθησης των μαθητών και ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας. Και οι επισκέψεις που πραγματοποιήσαμε σε Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία επιβεβαίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία αυτά έχουν επιμορφωτικές ανάγκες που αφορούν κυρίως θέματα διδακτικής μεθοδολογίας (π.χ. για τη διδασκαλία του μαθήματος Φυσικής και Χημείας, τη χρήση των αντίστοιχων εργαστηρίων, καθώς και γενικότερα εποπτικών οργάνων κατά τη διδακτική διαδικασία, ομαδική εργασία, τρόπους αποτελεσματικής προετοιμασίας και μελέτης των μαθητών κ.λπ.). Οι ανάγκες αυτές που εξειδικεύονται βέβαια κατά σχολική μονάδα, μπορούν να καλυφθούν κατά τρόπο αποτελεσματικό με το σχεδιασμό, την οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης, χωρίς να αποκλείεται βέβαια, κατά περίπτωση, και η αξιοποίηση άλλων μορφών και τύπων επιμόρφωσης, όπως π.χ. της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης.

Νομίζουμε ότι η υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με την ενεργό συμμετοχή του διδακτικού προσωπικού κάθε Πιλοτικού Ολοήμερου Σχολείου επείγει και πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα από την πολιτεία. Η σχετική μεθοδολογία, που δοκιμάστηκε και εφαρμόστηκε με μεγάλη επιτυχία στη χώρα μας τα τρία τελευταία χρόνια, προσφέρεται και μπορεί να αξιοποιηθεί. Με δεδομένες τις κατά κανόνα περιορισμένες δυνατότητες ουσιαστικής συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολείου στη χώρα μας η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να συμβάλει στην υλοποίηση του στόχου αυτού, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το Ολοήμερο Σχολείο με τις σημαντικές ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει στη φιλοσοφία και λειτουργία του. Ειδικότερα, μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης παρέχονται δυνατότητες και ερεθίσματα στους εκπαιδευτικούς για σχεδιασμό και εφαρμογή μιας στενότερης μεταξύ τους συνεργασίας σε θέματα λειτουργίας του σχολείου και της σχολικής τάξης με πρωτοβουλίες και ενέργειες, όπως είναι η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών, οι αμοιβαίες επισκέψεις στις τάξεις τους και οι αντίστοιχες συζητήσεις, η καταγραφή προβλημάτων και η συγκρότηση σχεδίου ανάπτυξης του σχολείου, η ανάληψη πρωτοβουλιών για διοργάνωση και πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων, σεμιναρίων και διαλέξεων στο σχολείο κ.λπ. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να αποτελέσει η ενδοσχολική επιμόρφωση μια καλή αφετηρία και να παράσχει απαραίτητα ερεθίσματα στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου.

### **Παραπομπές**

- (1) Πρβλ. Τα πορίσματα των ποικίλων Ομάδων Εργασίας, που δραστηριοποιήθηκαν στο ΥΠΕΠΘ από το 1998
- (2) Πρβλ. Π. Ξωχέλλη – Ζ. Παπαναούμ, Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

### **Ενδεικτική βιβλιογραφία**

- G. Brinkmann, Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο περιοδικό «*Παιδαγωγική Επιθεώρηση*», 24/1996, σ.27-37 (με βιβλιογραφικές αναφορές).

- P. Daschner u.a., *Schulautonomie- Chancen und Grenzen*, Weinheim/ München 1995  
(με βιβλιογραφία).
- D. Hargreaves, *The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development*, στο: *Teaching and Teacher Education*, 10,4, σ.423-438.
- Γ. Μπαγάκη, Ένα παράξενο σύνθημα: ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μια απόπειρα θεμελίωσης της εκπαιδευτικής δράσης, στο: *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 19/1992, σ.31-35.
- Π. Ξωγέλλη – Ζ. Παπαναούμ, *Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εμπειρίες 1997-2000*, Θεσσαλονίκη 2000.
- Ζ. Παπαναούμ, *Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών*, στο: Σ. Γεωργίου κ.ά. (επιμ.), *Σύγχρονη έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, Λευκωσία 2000.

## ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

### ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΘΕΑΥΤΟ

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου γνωστός στο διεθνή χώρο λειτούργησε πρόσφατα και στην Ελλάδα. Παρά τις αντιξοότητες, η επιστημονική επιτροπή που ξεκίνησε με τα 28 πιλοτικά σχολεία κατάφερε να δώσει το στίγμα και να οριοθετήσει τις θεσμικές και λειτουργικές του διαστάσεις. Το σχολικό έτος 2000-2001 η επιστημονική επιτροπή διευρύνθηκε και προσπαθεί να αποσαφηνίσει **το ΕΙΝΑΙ και το ΓΙΓΝΕΣΘΑΙ** του νέου θεσμού. Η δυσκολία έγκειται στις απαντήσεις που ζητούν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, όπως π.χ. α) Ποια είναι η ταυτότητα του Ολοήμερο Σχολείου; β) Σε τι διαφέρει από τα κανονικά ημερήσια σχολεία; γ) Ποιο είναι το διδακτικό και υποστηρικτικό προσωπικό αυτού του σχολείου; δ) Τι γίνεται με το διδακτικό και το ημερήσιο πρόγραμμα; ε) Ποια είναι τα πλεονεκτήματα των μαθητών που φοιτούν στο ολοήμερο; στ) Τι γίνεται με τις μεθόδους αγωγής και μάθησης; ζ) Ποιος είναι ο ρόλος της πολιτείας, των γονιών και της τοπικής κοινωνίας; Στον κατάλογο των ερωτήσεων αυτών θα μπορούσαν να προστεθούν και άλλες εξίσου σημαντικές, αφού όπως είπαμε πιο πάνω, ο θεσμός του Ολοήμερο Σχολείου είναι καινοφανής και προκαλεί εύλογες ερωτήσεις. Πολύ σύντομα θα πούμε ότι το Ολοήμερο Σχολείο είναι μία πρόκληση στη σύγχρονη κοινωνική αναγκαιότητα. **Είναι ένα σχολείο με προοπτική: στη γνώση, στη δράση και στη δημιουργία.** Είναι το δυναμικό σχολείο που θέλει να αποκολληθεί από τη στατικότητα και να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να ξεδιπλώσουν το πολύπλευρο ταλέντο τους, **στην κατάκτηση των γνώσεων, των αξιών και των δεξιοτήτων με προσωπική συμμετοχή** και ταυτόχρονα να καλλιεργήσει **την ΚΡΙΤΙΚΗ – ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ και ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ** τους σκέψη. Δεν πρόκειται δηλαδή για ένα σχολείο φύλαξης των μαθητών, ούτε ακόμα για ένα παρατεταμένο φροντιστήριο για ενίσχυση μόνο του γνωστικού τομέα. Εδώ έχουμε μια ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ παρουσία της σχολικής Κοινότητας, όπου το παιδί αισθάνεται ελεύθερο να μάθει, να δημιουργήσει, να οικοδομήσει και να αξιολογήσει ταυτόχρονα το δικό του έργο! Έτσι λοιπόν, οι διαφορές με το κανονικό πρωινό σχολείο εντοπίζονται μεταξύ των άλλων και στο επιπλέον ωράριο που αξιοποιείται με την ευρύτητα των στόχων του. Είναι ακόμα πολύ φυσικό η μεθοδολογία της αγωγής και μάθησης να είναι εναρμονισμένη με τα πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής και οι εκπαιδευτικοί καθώς και το λοιπό προσωπικό που πλαισιώνει το ολοήμερο να έχουν την καθοδήγηση και την πληροφόρηση που απαιτεί η εκπαιδευτική αυτή καινοτομία.

### Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑ ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

**Ακούγεται συχνά ότι η πληροφορία είναι επικοινωνία.** Αυτό όμως ελέγχεται ως μία εσφαλμένη άποψη. Αν σκεφθούμε καλά θα διαπιστώσουμε πολύ απλά ότι η πληροφορία και ο γνωστικός καταγιγισμός δεν δημιουργούν αυτή τη μέθεξη και την αυθόρμητη στροφή **της αποδοχής του πομπού από το δέκτη.** Το ξέρουμε καλά από τα μαθητικά μας χρόνια και ακόμα, από τη συνέχεια των σπουδών μας στο Πανεπιστήμιο. Η επικοινωνία είναι ανέφικτη αν ο εκπαιδευτικός στηριχθεί μόνο σε μία σειρά πληροφοριών που θα παρουσιαστούν είτε προφορικά είτε με άλλα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.

Πολλές φορές διαπιστώνουμε ότι ο ομιλητής, ομιλεί σε «**ώτα μη ακουόντων**». Είναι οδυνηρό να κάνει κανείς διαπιστώσεις, αλλά νομίζουμε ότι κανείς δεν πρέπει να έχει τον ναρκισσισμό και να πιστεύει ότι επικοινωνεί μόνο και μόνο, επειδή κάνει ένα μάθημα ξηρό και ανούσιο, σε παιδιά που σφύζουν από ζωή και είναι ηφαιστεια έτοιμα να εκραγούν, αν κάτι δεν πάει καλά. Ο Erich Fromm στην Κοινωνική Ψυχολογία, μας είπε ότι ένας από τους αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας και αύξησης της αποτελεσματικότητας στο μαθησιακό και εργασιακό χώρο είναι: **Να δείξουμε ενδιαφέρον, να σκύψουμε προσεκτικά στο κάθε παιδί να το ενθαρρύνουμε και να αναγνωρίσουμε τα προσωπικά του επιτεύγματα**. Στο σχολείο για να πάνε όλα καλά και ιδιαίτερα στο ολόημερο, που χρονικά παρατείνεται, ο Δάσκαλος χρειάζεται να βρει τις στρατηγικές εκείνες που θα αναδείξουν την αυθόρμητη επικοινωνία, όπως αναδύεται από τις παιδικές ψυχές και ενώνεται με τη δημιουργική δράση.

## **ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΥΝΙΣΤΟΥΝ ΚΑΙ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Κάνουμε τη σκέψη ότι για την καλή επικοινωνία και την οικοδόμηση αρμονικής σχέσης μεταξύ Παιδαγωγού-Παιδαγωγούμενου πρέπει να επισημανθούν ορισμένοι παράγοντες που συνιστούν και επηρεάζουν το παιδαγωγικό κλίμα μέσα στη σχολική Κοινότητα. Παραθέτουμε μερικές παιδαγωγικές θέσεις που ενισχύουν και ισχυροποιούν την επικοινωνία στο Ολοήμερο Σχολείο:

**Τα παιδιά δε μας δημιουργούν προβλήματα, αλλά έχουν προβλήματα:** Αν και αυτό αναφέρεται στην εξαίρεση του κανόνα, συναντούμε πολλές φορές εκπαιδευτικούς ή Παιδαγωγούς γενικότερα, να μας λένε ότι τα παιδιά τους δημιουργούν προβλήματα. **Ο L. Seif θα μας πει ότι: Αγωγή σημαίνει κατανόηση και βοήθεια.** Αν υπάρχει αδυναμία να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά των μαθητών, τότε τα πράγματα οδηγούνται σε αδιέξοδο. Οι Παιδαγωγοί μας λένε **ότι τα παιδιά δε δημιουργούν προβλήματα, αλλά έχουν προβλήματα.** Πρέπει επομένως στις περιπτώσεις αυτές που μπορεί να είναι λίγες ή και μερικές φορές ακραίες να δούμε τα παιδιά με κατανόηση, **χωρίς να τα θεωρήσουμε ένοχα.** **Ο καλός δάσκαλος ξεχωρίζει την πράξη από τον πράξαντα.** Εμείς πιστεύουμε ότι αν ένα παιδί δεν έχει προβλήματα δεν υπάρχει λόγος να δημιουργήσει προβλήματα.

## **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ**

Από έρευνες που έγιναν σε διάφορα Πανεπιστήμια διαπιστώθηκε ότι **οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών και των Παιδαγωγών** γενικότερα για τους μαθητές τείνουν να εκπληρωθούν, καθώς και το αντίθετο. Είναι γνωστό σε όλους το πείραμα που έκανε ο καθηγητής Rosenthal, χρησιμοποιώντας ως πειραματόζωα τα ποντίκια. Βρέθηκε δηλαδή **ότι οι θετικές προσδοκίες επαληθεύτηκαν.** Επίσης, το πείραμα έδειξε ότι η προδιάθεση του Παιδαγωγού για αρνητική απόδοση και επίδοση των μαθητών **αυτοεκπληρώθηκε.** Στο Ολοήμερο Σχολείο, όπου ο χρόνος εργασίας παρατείνεται πέραν του κανονικού ωραρίου των πρωινών σχολείων, η αντιμετώπιση των μαθητών χρειάζεται λεπτούς χειρισμούς από καλά ενημερωμένους εκπαιδευτικούς. Η ενθάρρυνση και η αποθάρρυνση του μαθητή αποτελούν όρους και έννοιες που θέλουν σαφή διαχωρισμό. Παλιότερα στο προσκήνιο ήταν η αμοιβή και ο έπαινος. Σύμφωνα με τον R. Dreikurs η ενθάρρυνση συνίσταται στην προτεραιότητα αυτοπροβολής του ίδιου του παιδιού για το επίτευγμά του και όχι του Παιδαγωγού που τον καθοδηγεί. Όταν ένα παιδί φτάνει σε κάποιο επίτευγμα ή σε μία δημιουργία, δεν πρέπει να πούμε «**είμαι πε-**

**ρήφανος για σένα», αλλά «εσύ, ο μαθητής, πρέπει να είσαι πρώτιστα περήφανος για ό,τι έχεις καταφέρει».** Εδώ βέβαια υπάρχει και ο αντίλογος, που υποστηρίζει ότι αν ρίξεις έναν κουβά σε ένα άδειο πηγάδι δεν μπορείς να βγάλεις νερό, αλλά αυτό οι Επιστήμες της Αγωγής το ξεπερνούν με εναλλακτικές στρατηγικές αγωγής και μάθησης.

## **ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ – ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Κάθε σχολείο πρέπει να κινείται και να λειτουργεί με πνεύμα δημοκρατικό και αντι-αυταρχικό. Ιδιαίτερα το Ολοήμερο Σχολείο χρειάζεται αυτό το πλαίσιο αναφοράς για να γίνει αποτελεσματικό και να ανταποκριθεί στις προσδοκίες όλων μας. Στο δημοκρατικό σχολείο λειτουργούν πάντα οι κανόνες συνεργασίας και συνύπαρξης των μελών του. Η αντιαυταρχική αγωγή από την άλλη πλευρά μας έχει δώσει ορισμένες θέσεις που προσδιορίζουν παιδαγωγικά τη σχέση: Παιδαγωγού – Παιδαγωγούμενου. Ο A. S. Neill για παράδειγμα υποστηρίζει ότι η παιδαγωγική σχέση πρέπει να στηρίζεται **στην αμοιβαιότητα και την ισότητα μεταξύ Παιδαγωγού – Παιδαγωγούμενου**. Εδώ χρειάζεται να πούμε ότι οι λεκτικές και σωματικές ποινές δεν έχουν καμία θέση στο σύγχρονο δημοκρατικό και αντιαυταρχικό σχολείο. **Το σύνθημα της Παιδαγωγικής όπως το ξέρουμε όλοι μας είναι: Κάτω τα χέρια από το παιδί.**

## **ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΔΕ ΣΗΜΑΙΝΕΙ ΑΣΥΔΟΣΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΡΧΙΑ**

Κάθε σχολική Κοινότητα λειτουργεί με κανόνες, που τα μέλη της καλούνται να αποδεχτούν και να εφαρμόσουν. Οι θεμελιωτές των μαθητικών ελευθεριών μπορεί να παρεξηγηθούν αν δεν διευκρινίσουμε τι εννοούμε με τους όρους δημοκρατικό και αντι-αυταρχικό σχολείο. **Οι ελευθερίες λοιπόν που μας δίνει ένα σύγχρονο σχολείο δεν σημαίνουν ότι εννοούν την ασυδοσία και την αναρχία.** Σε κάθε σχολείο και κατά συνέπεια στο ολοήμερο: **Κανένα παιδί δεν επιτρέπεται επειδή είναι παιδί να καταπιέζει και να βασανίζει το περιβάλλον του (γονείς, δασκάλους, συμμαθητές κ.λπ.). Δεν υπάρχει δηλαδή κανένας καταστατικός χάρτης των δικαιωμάτων του παιδιού που να λέει: Παιδί είμαι και κάνω ό,τι θέλω.** Επίσης δεν υπάρχει καταστατικός χάρτης των ενηλίκων (γονιών, παιδαγωγών, εκπαιδευτικών κ.λπ.) που να υποστηρίζει ότι μπορούν να καταπιέζουν και να βασανίζουν τα παιδιά. Άρα, το παιδαγωγικό, δημοκρατικό και αντιαυταρχικό μήνυμα οδηγεί σε μία παιδαγωγική σχέση, όπου **θα κυριαρχεί η ισότητα και η αμοιβαιότητα μεταξύ Παιδαγωγού – Παιδαγωγούμενου.** Σε ό,τι αφορά τώρα τη γνώση, το πράγμα δεν είναι απλό. Πρέπει να ξέρουμε ότι η ψυχική υγεία του παιδιού δεν μπορεί να διαταραχτεί. Η απόρριψη του μαθητή με την ευρύτερη έννοια είναι αντιπαιδαγωγική. Ο John Holt θα μας πει ότι: **«Κανείς δεν ξεκινάει τη ζωή του ως κουτός».** Ο ίδιος ο A. S. Neill αναφερόμενος στην ψυχική υγεία του παιδιού και στους ακροβατισμούς της φιλοδοξίας των ενηλίκων για την ανήλικη γενιά θα πει χαρακτηριστικά: **Προτιμώ να έχω ευτυχισμένους σκουπιδιάρηδες παρά νευρωτικούς σοφούς.** Ο John Dewey επίσης θα σημειώσει ότι: **Το σχολείο δεν πρέπει να είναι μόνο προετοιμασία του παιδιού για τη ζωή, αλλά να βοηθήσει το παιδί να ζήσει και τη σημερινή του ζωή.** Το ελεύθερο και ελκυστικό σχολείο, όπως το ολοήμερο, λειτουργεί μέσα στα θεσμικά πλαίσια και είναι ταυτόχρονα ένα **Σχολείο από τη ζωή με τη ζωή για τη ζωή,** όπως τονίζουν οι Γάλλοι παιδαγωγοί.

## Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ Η ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ ΕΛΕΥΘΕΡΩΝ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

Στο Ολοήμερο Σχολείο η επικοινωνία στη σχολική τάξη αποβλέπει και στη δημιουργία Ελεύθερων και Υπεύθυνων Πολιτών, όπως καταγράφεται και στο άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος. Η υπευθυνότητα μέσα από την ελευθερία σφυρηλατείται μέσα από τη βιωματική αποδοχή των αξιών της ζωής. Στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών μας χρειάζεται σύμφωνα και με τις απόψεις ορισμένων παιδαγωγών, **να πούμε ένα αποφασιστικό όχι στα παιδιά, όταν διαπιστώσουμε μία αντικοινωνική συμπεριφορά**. Βέβαια, και οι σχολικές αντικοινωνικές ενέργειες στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης δεν πρέπει να δραματοποιούνται. Ο E. Claparede θα μας πει μάλιστα ότι αυτές οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές μπορεί να είναι: **Ένας ελιγμός και μία πλάνη της φύσης στο αναπτυσσόμενο άτομο που δρα κάτω από το νόμο της εξελικτικής διαδοχής των φυσικών φαινομένων**. Ο Rousseau επίσης είχε τονίσει την επίδραση της κοινωνίας, την ευεργετική επίδραση της αγωγής καθώς και την αξία και τη σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας. Τρία πράγματα θεωρούνται σημαντικά και προβάλλονται από τον Rousseau:

- Όλα τα ανθρώπινα όντα εξέρχονται τέλεια από τα χέρια του δημιουργού, αλλά τα διαφθείρει η κοινωνία.

- **Εξευγενίζουμε τα φυτά με την καλλιέργεια και τον άνθρωπο με την αγωγή.**

- **Το ότι ο άνθρωπος γεννιέται παιδί είναι μία έννοια της δημιουργίας, γιατί αν ερχόταν στη ζωή ενήλικας θα ήταν ένας τέλειος «ηλίθιος» δεν θα ήξερε να γράφει, να διαβάζει, να κινείται και να ολοκληρώνεται. Είναι λοιπόν ευλογία Θεού που έχουμε την παιδική ηλικία.** Σε αυτή την παιδαγωγική αλληλουχία, **χρειάζεται να πούμε ένα αποφασιστικό Όχι στο παιδί**, όταν, πρόκειται να διασφαλίσουμε την σωματική του ακεραιότητα, να προστατεύσουμε τη σωματική ακεραιότητα των άλλων παιδιών, να βοηθήσουμε το παιδί να κατανοήσει ότι δεν πρέπει με τις πράξεις του να εμποδίσει και να ενοχλήσει τους άλλους και ούτε να κάνει κατάχρηση των ελευθεριών και των δικαιωμάτων του. Στις περιπτώσεις αυτές, δεν κινδυνεύουμε να χαρακτηρίσουμε αυταρχικοί, αφού η δράση μας έχει στόχο την προστασία και όχι την καταπίεση του παιδιού.

## ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΖΩΗΣ

Από τις πρώτες εμπειρίες του Ολοήμερο Σχολείο διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές επικοινωνούν σε μία συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση σε πνεύμα συνειδητής επιλογής, αφού τα δεδομένα αφήνουν περιθώρια για ομαδική και ατομική δράση μέσα από την ομάδα. Εδώ εμπλέκονται ποικίλες δραστηριότητες και οι μαθητές αποδεσμεύονται από το σύνδρομο της τυποποιημένης μαθητικής παρουσίας δηλαδή της οριοθετημένης σχολειοποίησης που εξαντλείται στο **Δούναι και λαβείν**. Οι ρόλοι αλλάζουν στις ελεύθερες δραστηριότητες και αναδιπλώνεται το δυναμικό του καθενός, σε ένα πλέγμα αναζήτησης και επίτευξης στόχων. Γενικά, η δημιουργία και το πνεύμα της ελεύθερης και προσωπικά επιλεγμένης δράσης τείνει να αμβλύνει τον κονφορμισμό που αναδύεται σε μία προγραμματισμένη μάθηση με τη προσδοκία της ετερόνομης και προεπιλεγμένης απάντησης. Εδώ υπάρχει μια **σύζευξη της συγκλίνουσας με την αποκλίνουσα σκέψη** ιδιαίτερα στον τομέα της δημιουργικότητας, **όπου και οι πνευματικός τόκος** είναι προϊόν του μοναδικού Εγώ του καθενός από τους μαθητές μας. Αυτός ο ελεύθερος συγχρωτισμός στο Ολοήμερο Σχολείο είναι επιθυμητός, όπως δείχνουν οι έρευνες που έκανε η Επιστημονική Επιτροπή και φαίνεται ότι συγκαταλέγεται στα γόνιμα και

δημιουργικά στοιχεία της προοπτικής για εδραίωση και επέκταση του θεσμού. Άλλωστε αυτά είναι σύμφωνα με έναν από τους πολλούς ορισμούς του σχολείου, δηλαδή: **Το σχολείο είναι Κοινότητα ζωής.**

## **Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ**

Από την ιστορία της Παιδαγωγικής είχαμε ακούσει τους όρους **Δασκαλοκεντρικό και Παιδοκεντρικό Σχολείο**. Στη βιβλιογραφία ο όρος Παιδοκεντρικό πλαισιώθηκε από το **Μαθητοκεντρικό σχολείο**. Βέβαια, εκτός από τους όρους αυτούς και άλλοι, όπως: Ομαδοκεντρικό, ομαδοσυνεργατικό κ.λπ. έχουν αρχίσει να διευρύνουν την παιδαγωγική ορολογία. Το **Παιδοκεντρικό** ήταν μία σημαντική θέση της Γερμανικής Παιδαγωγικής και οι παιδαγωγοί ήθελαν να πρυτανεύσει το σύνθημα: **Ξεκινάτε από το παιδί**. Η σχολική πραγματικότητα καθιέρωσε και τον όρο **Μαθητοκεντρικό**, αφού το παιδί εγκαταλείποντας το **Νηπιαγωγείο φορτώνεται τη μαθητική σάκα και από παιδί γίνεται μαθητής**. **Γιατί όμως να πάμε στο μαθητοκεντρικό σχολείο και όχι στο Ομαδοκεντρικό;** Θα λέγαμε ότι το ομαδοκεντρικό είναι η φυσική κατάληξη, αλλά για να δεις μια ευτυχημένη και δημιουργική ομάδα πρέπει πρώτα να έχεις ευτυχημένα άτομα. Αν έστω και ένας μαθητής δεν είναι ευτυχημένος τότε η ομάδα έχει τις αδυναμίες που ξέρουμε. **Τα ευτυχημένα άτομα συγκροτούν και τα ευτυχημένα σύνολα**. Το ζητούμενο τώρα είναι να δούμε το ρόλο του δασκάλου μέσα από τα νέα δεδομένα. Στο παραδοσιακό ή Δασκαλοκεντρικό σχολείο όπως συνηθίζουμε να το αποκαλούμε, ο ρόλος του δασκάλου ήταν διαφορετικός από αυτόν που σήμερα συναντούμε. Η περιγραφή αυτού του ρόλου δεν έχει απολύτως καμία σχέση με τις φωτεινές προσωπικότητες των δασκάλων μας, που μας έμαθαν γράμματα και τους οποίους εμείς σεβόμαστε και τιμούμε. Ξέρουμε άλλωστε ότι **στους γονείς οφείλουμε το Ζην στους δε δασκάλους το Ευ Ζην**. Η περιγραφή μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής διάστασης ενός ρόλου που κυριαρχούσε σε κάποιο βαθμό στο απώτατο παρελθόν δεν αναιρεί αυτές τις προσωπικότητες. Έχει καταγραφεί όμως ο ρόλος αυτός σύμφωνα με τα δεδομένα της εποχής εκείνης και **ήταν ρόλος: Μεταδότη της γνώσης, μεταλαμπαδευτής, δαδούχου, σμιλευτή και πυρπολητή ψυχών, παντογνώστη, πάνσοφου και κινητής εγκυκλοπαίδειας**. Στη σημερινή παιδαγωγική βιβλιογραφία βρίσκουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού με κάποια διαφοροποίηση που ανάγεται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και **δεν αντιπαρατίθεται ούτε προσωποποιείται**. Έτσι, **ο ρόλος του δασκάλου είναι: Βοηθητικός, συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός, αντιαυταρχικός, δημιουργικός, αντιδιδασκτικός, κοινωνικός κ.λπ.** Θα ήταν σκόπιμο να αποσαφηνίσουμε με συντομία τον όρο «αντιδιδασκτικός» για να μην υπάρχει καμία παρεξήγηση. Με τον όρο αντιδιδασκτικός εννοούμε ότι ο δάσκαλος δεν προσφέρει έτοιμη γνώση μέσα από τη μονολογική μορφή διδασκαλίας, **αλλά αντίθετα κινητοποιεί και δραστηριοποιεί τους μαθητές του να κατακτήσουν τη γνώση με προσωπική συμμετοχή και όχι με την τραπεζική ή Ταϊστική μέθοδο διδασκαλίας που ο P. Freire επικρίνει**. Θα λέγαμε όμως ότι αν κάπου επιβάλλεται, λόγω της φύσης κάποιας γνωστικής ενότητας να χρησιμοποιηθεί και η άλλη μέθοδος, αυτό εναπόκειται στην κριτική σκέψη του εκπαιδευτικού να δράσει με ελευθερία και χωρίς μεθοδολογικούς πειθαναγκασμούς. Η από καθέδρας διδασκαλία: **Ex Kathedra**, συγκέντρωσε την κριτική της πλειονότητας των παιδαγωγών. Παλιότερα η Maria Montessori είχε πει χαρακτηριστικά: **Να μη διδάσκουμε**. Ο ίδιος ο J. Piaget υποστηρίζει ότι όποιος δίνει έτοιμη γνώση στο μαθητή, εμποδίζει την ανάπτυξή του. Η βασική αρχή του Piaget για τη μάθηση συνοψίζεται στο εξής: **Μαθαίνω σημαίνει ανακαλύπτω**.

## ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΤΟ ΑΝΤΙΠΑΛΟ ΔΕΟΣ

Ίσως εδώ να υπάρχει μία απορία για το πού βρίσκεται το αντίπαλο δέος και τι κάνει το ολόημερο για την εξισορρόπηση αυτής της επικοινωνίας, ώστε όλα να είναι εναρμονισμένα με τους ευέλικτους αντικειμενικούς στόχους που το ίδιο έχει θέσει. Πρώτα πρέπει να δει κανείς τις προσδοκίες των μαθητών μας. Η παράταση του χρόνου και η διεύρυνση των δραστηριοτήτων τουλάχιστον σε πεδίο, ελεύθερης δράσης, δημιουργεί στους μαθητές εύλογα ερωτήματα για το που πάει όλη αυτή η προσπάθεια. Μετά δηλαδή από τη λήξη του κανονικού ωραρίου μπαίνει το θέμα του Τι - Πώς - Γιατί - Από ποιον κ.λπ. Συγχρόνως οι μαθητές έχουν και τα δικά τους όνειρα και τις προοπτικές. Αν όλα αυτά δέσουν μεταξύ τους και αν δημιουργηθεί η ατμόσφαιρα που όλοι περιμένουν, τότε και το ολόημερο και οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σ' αυτό αισθάνονται ότι υπάρχει βάση για καθημερινή βελτίωση και για νέες κατακτήσεις. Οι γονείς από την άλλη πλευρά είναι και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι να αξιολογήσουν το πρόγραμμα με τα δικά τους κριτήρια. Εδώ δηλαδή δεν πρόκειται για καμία αντιπαλότητα. **Αυτό το δέος είναι ο σεβασμός και η ηθική υποχρέωση των φορέων του ολόημερου να ανταποκριθούν σε αυτό που πρέπει, ως φυσική συνέπεια να προκύψει. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα** είναι εκείνα που θα μας πουν μέσω των γονιών, των μαθητών και της κοινωνίας για το πώς πήγε ο θεσμός και που βρισκόμαστε. Μπαίνουμε έτσι στη λογική της **ανατροφοδότησης**. Αυτή η **ανατροφοδότηση είναι θετική**, όταν οι φορείς παίρνοντας τα **αναμενόμενα αποτελέσματα** και συγκρίνοντάς τα με τους στόχους που έθεσαν λένε απλά ότι πέτυχαν ή απέτυχαν. **Η αρνητική ανατροφοδότηση είναι να πει κανείς ότι ανεξάρτητα από τα αποτελέσματα δεν αλλάζουμε τίποτα.** Οι εκροές, δηλαδή θα μας δώσουν ένα στίγμα, και ένα μήνυμα το πώς πήγαμε. Αυτό μπορούμε να το διαπιστώσουμε και οι ίδιοι, αλλά οι μαθητές και οι γονείς είναι καλό να μας το δηλώσουν με τη δεοντολογία που επιβάλλεται σε τέτοια εγχειρήματα. Τότε το ολόημερο στις νέες **εισροές των προγραμμάτων**, μπορεί να αποφύγει τα κενά του προηγούμενου έτους αν βέβαια υπάρχουν τέτοια και να τροφοδοτήσει το θεσμό με **νέες εισροές (εισερχόμενα)** που θα μας δώσουν **τα επιθυμητά αναμενόμενα αποτελέσματα**. Αυτό μπορεί το ολόημερο να το ελέγξει μέσα από το επιστημονικό δυναμικό που διαθέτει και πάντα σε αγαστή σύμπνοια και επικοινωνία με τη σχολική Κοινότητα. Με τον τρόπο αυτό **το αντίπαλο δέος** που είδαμε πιο πάνω μεταβάλλεται σε ένα συλλογικό και δημιουργικό κεκτημένο.

## Ο ΚΑΛΟΣ ΚΑΙ Ο ΑΡΙΣΤΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΣΤΗ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τονίστηκε πιο πάνω ότι κάθε σχολείο πρέπει να δώσει στους μαθητές του τη δυνατότητα να αποκτήσουν: **Γνώσεις, αξίες και δεξιότητες**. Παράλληλα να **ενισχύσει την κριτική, δημιουργική και διαλεκτική τους σκέψη**. Είναι δύσκολο έως αδύνατο να δώσει κανείς συμβουλές το πώς θα γίνει αυτό. Κάποιες προσεγγίσεις στο θέμα μας δημιουργούν μεγαλύτερη ευθύνη στον αγωνιζόμενο εκπαιδευτικό που **αντιμετωπίζει καθημερινά το ΣΟΚ της πράξης**. Είδαμε σε κάποια πιλοτικά ολόημερα που επισκεφθήκαμε και συνεργαστήκαμε με τους δασκάλους, τους διευθυντές και το λοιπό δυναμικό που πλαισιώνει τα σχολεία αυτά ότι στην καθημερινή πρακτική οι ίδιοι αναλίσκονται για την επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί σε θεσμικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Υπάρχουν πολλές ερωτήσεις. Μερικές από αυτές έχουν περισσότερη σημασία, όπως διατυπώνονται δηλαδή ως ερωτήσεις παρά οι όποιες απαντήσεις που θα επιχειρούσε κάποιος



να δώσει. Το ευτύχημα είναι ότι όλοι όσοι έχουν εμπλακεί στο θεσμό αυτό έχουν την πρόθεση να κάνουν το καλύτερο. Ξέρουμε όμως και οι παλιοί και οι νέοι δάσκαλοι ότι κάθε νέος θεσμός περνάει κάποιες δοκιμασίες έως ότου εδραιωθεί. Αυτό το έχουμε ζήσει και εμείς, αλλά το διαβάζουμε και στην ιστορία της εκπαίδευσης. Ίσως μετά από κάμποσα χρόνια αυτά που ζούμε τώρα που είναι η αρχή δηλαδή τις δυσκολίες, να ηγήσουν παράξενα στα αυτιά των νεότερων. Αυτό είναι απολύτως κατανοητό. Ο ιστορικός της εκπαίδευσης ελπίζουμε να αφιερώσει λίγες σειρές στην προσπάθεια αυτή που είναι συλλογική και όλοι έχουμε το μερίδιο της ευθύνης για την επιτυχία της. Βλέπουμε πάντα την αισιόδοξη πλευρά και μέσα από τη διαπροσωπική επικοινωνία όλων των φορέων ελπίζουμε στο καλύτερο. Στις σκέψεις που ακολουθούν παρουσιάζεται μια ανάγλυφη εικόνα **θεώρησης του ρόλου του καλού και άριστου δασκάλου**. Τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα έχουν επιλεγεί από μεταφρασμένο κείμενο και δίνουν μία διάσταση του συγγραφέα που καταγράφει κάποια χαρακτηριστικά με δική του φυσικά ευθύνη. Τα γνωρίσματα αυτά χωρίς να διαφοροποιούνται ουσιαστικά **μετατοπίζουν το ζητούμενο από το περιέχον στο περιεχόμενο** και υπερτονίζουν τις μεθοδολογικές στρατηγικές που επιλέγονται ή εναλλάσσονται στον κάθε δάσκαλο για την επιτυχία του στο έργο της αγωγής και μάθησης: **«Ο καλός δάσκαλος μπορεί να δώσει στους μαθητές του πολλές απαντήσεις σε πολλές ερωτήσεις. Ο άριστος όμως δάσκαλος βοηθάει 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 στην διδακτέα ύλη, επειδή τέτοιες αξίες μεταδίδονται μέσω καθημερινών πράξεων και όχι μέσω καθημερινών διαλέξεων. Ο καλός δάσκαλος αγωνίζεται να διατηρήσει τον έλεγχο της τάξης του. Ο άριστος όμως δάσκαλος γνωρίζει ότι πρέπει πρώτα απ' όλα να μπορεί να ελέγχει τον εαυτό του»**. Πιστεύουμε ότι τα γνωρίσματα του καλού και του άριστου δασκάλου είναι μέσα στις καθημερινές επιλογές της σχολικής διαδικασίας. Θέλουμε μέσα από το Ολοήμερο Σχολείο να κάνουμε ακόμα ένα βήμα προς τα εμπρός. Δεν είναι τυχαίο ότι οι εκπαιδευτικοί που μπήκαν στο θεσμό από το αρχικό του στάδιο, συνεχίζουν να υπηρετούν στα πιλοτικά ολοήμερα παρά τις αντιξοότητες που παρουσιάζονται στην εκκίνηση κάθε νέας προσπάθειας. Οι σκέψεις αυτές που παρατίθενται εδώ έχουν την πρόθεση να εναρμονίσουν τη θεωρία με την πράξη. Δεν είναι βέβαια παγκόσμιο θέσφατο, αλλά αποτελούν αντικείμενο συζήτησης. Το πιο σημαντικό είναι, το Ολοήμερο Σχολείο να καταξιωθεί ως θεσμός και να αποκτήσει την αναγνώριση που του προσήκει από τους μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και την ελληνική κοινωνία.

**Σημείωση:** Αντί παραπομπών, παραθέτουμε μερικές από τις πηγές που χρησιμοποιήσαμε στο σύντομο αυτό κείμενο. Το κείμενο για τα γνωρίσματα του καλού και του άριστου δασκάλου έθεσε στη διάθεσή μας στο ΜΔΔΕ ο συνάδελφος Ι.Τ.

### **Ενδεικτική βιβλιογραφία**

Βρεττός, Ι.: Μη λεκτική συμπεριφορά και επικοινωνία στη σχολική τάξη, Θεσσαλονίκη 1994.

Δανασσής – Αφεντάκης Αντ.: Μάθηση και ανάπτυξη, Αθήνα 1994.

Καίλα Μ. – Πολεμικός Ν. – Ξανθάκου Γ.: Η σχολική φοβία, Τ.Α', Αθήνα 1998.

- Λάμνιαν Κ.: Εισήγηση για το ολοήμερο στην επιστημονική επιτροπή του ΥΠΕΠΘ, 2001.
- Μπουζάκης, Σ.: Συγκριτική παιδαγωγική, Αθήνα 1988.
- Ξωχέλλης, Π.: Παιδαγωγική του σχολείου, Θεσσαλονίκη 1991.
- Παλιός, Ζ.: Εισήγηση για το ολοήμερο στην επιστημονική επιτροπή του ΥΠΕΠΘ, 2001.
- Παπάς, Αθ.: Η αντιπαιδαγωγικότητα της παιδαγωγικής, Αθήνα 1999.
- Παπάς, Αθ.: Σχολική παιδαγωγική, Αθήνα 2000.
- Παπάς, Αθ.: Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας, Εκδόσεις Δελφοί, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης Ι.: Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.
- Πυργιωτάκης, Ι. – Βιτσιλάκη, Χρ.: Εισήγηση για το Ολοήμερο Σχολείο στην επιστημονική επιτροπή του ΥΠΕΠΘ, 2001.
- Ραπτόπουλος, Κ.: Εισήγηση για το ολοήμερο στην επιστημονική επιτροπή του ΥΠΕΠΘ, 2001.
- Ταρατόρη, Ε.: Παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη 1995.
- Τζάνη, Μ.: Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, Αθήνα 1992.
- Χατζηδήμου, Δ.: Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών, Θεσσαλονίκη 1995.

## **ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΝΕΕΣ ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Το Ολοήμερο Σχολείο δεν σημαίνει απλά και μόνο την χρονική επιμήκυνση της λειτουργίας 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 κοινωνικοποιητικό και πολιτισμικό του ρόλο (βλ. Χανιωτάκης, Ν., 2001). Λόγω της χρονικής του διεύρυνσης, έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί ακριβώς προς εκείνες τις επιδόσεις και τις ικανότητες που κατά κανόνα παραμελούνται στο κανονικό σχολείο: την πρακτική και κοινωνική μάθηση, τις καλλιτεχνικές ικανότητες (π.χ. μουσική, θεατρική και αισθητική παιδεία), αλλά και προς άλλα γνωστικά αντικείμενα που δεν μπορούν να χωρέσουν στο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, όπως η δεύτερη ξένη γλώσσα, οι Η/Υ, η αγωγή καταναλωτή, η αγωγή για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.π.

Είναι προφανές ότι σε μία ανανεωμένη μορφή σχολείου ο ρόλος του εκπαιδευτικού 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 μοιραία τον εκπαιδευτικό σε ανασύνθεση και αναθεώρηση του ρόλου του μέσα και έξω από το σχολείο.

Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει η έλλειψη βιβλιογραφίας και έρευνας γύρω από τον θεσμό του Ολοήμερου Σχολείου στην Ελλάδα, η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποκωδικοποιήσει τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις που τίθενται στον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να λειτουργήσει στο διαφορετικό κοινωνικο-παιδαγωγικό κλίμα του Ολοήμερου Σχολείου. Πεποίθησή μας αποτελεί ότι καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι εύκολο να προχωρήσει στο σχολείο και την κοινωνία, αν προηγουμένως δεν έχει γίνει κατανοητή και δεν έχει εδραιωθεί πλήρως στη συνείδηση του εκπαιδευτικού.

### **1. Ο ΝΕΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

#### **1.1. Διδακτικές και κοινωνικο-παιδαγωγικές απαιτήσεις**

Όπως έχει αναλυθεί σε άλλες εργασίες του παρόντος τόμου, η λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου επιτρέπει και ταυτόχρονα επιβάλλει αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Αν αποκωδικοποιήσουμε τις αλλαγές που αφορούν στον διδακτικό τομέα, μπορούμε επιγραμματικά να τις συνοψίσουμε στα εξής:

α) Περιορίζεται η παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η μετάδοση γνώσεων και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων οργάνωσης της διδασκαλίας. Αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη μέθοδο Project, στις διαθεματικές προσεγγίσεις της μάθησης και στην ομαδική διδασκαλία (βλ. Lochmann, R., 1986:87).

β) Στις διδακτικές καινοτομίες του Ολοήμερου Σχολείου ανήκουν επίσης η ελαστική διαμόρφωση του σχολικού χρόνου με το «σπάσιμο» των 45λέπτων, η ευέλικτη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος με βάση τους βιολογικούς ρυθμούς των

παιδιών, το ελαστικό ωράριο έναρξης της σχολικής ημέρας ή ενδεχομένως και μελλοντικά η κατάργηση των ηλικιακών τάξεων (βλ. Holtappels, H.-R., 1995:15 κ.ε.).

γ) Οι κατ' οίκον εργασίες εντάσσονται στη διδασκαλία και η προετοιμασία του μαθητή για τα μαθήματα της επομένης πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσα στο σχολείο και όχι στο σπίτι. Στο Ολοήμερο Σχολείο δεν έχει θέση η παραδοσιακή νοοτροπία σύμφωνα με την οποία, ο δάσκαλος διδάσκει στην τάξη, αλλά μεταφέρει την ευθύνη της μάθησης, της εξάσκησης και της εμπέδωσης στο σπίτι του μαθητή. Στο μεγαλύτερο της ποσοστό, η μάθηση πρέπει να επιτελείται στο σχολείο.

δ) Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενισχυτική παρέμβαση, όχι μόνο για τους αδύνατους, αλλά και για τους προικισμένους μαθητές, που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και επιδόσεις και οι οποίοι προωθούνται ανάλογα με το επίπεδο τους.

ε) Σημαντική θέση στην οργάνωση του ολοήμερου κατέχει η αγωγή για ατομική και συλλογική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου. Για τον σκοπό αυτό προσφέρονται ποικίλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, εκ των οποίων άλλες είναι προαιρετικού και άλλες υποχρεωτικού χαρακτήρα (βλ. Appel, St./Rutz, G., 1998:82 κ.ε.).

Από τα παραπάνω προκύπτουν νέες απαιτήσεις ρόλων για τον εκπαιδευτικό του Ολοήμερου Σχολείου, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής:

*α) Μεθοδολογική ευελιξία*

Οι αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας που αναφέραμε απαιτούν από το διδακτικό προσωπικό του ολοήμερου γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με την εφαρμογή των διεπιστημονικών μεθόδων μάθησης, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την ανοιχτή και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση προσανατολισμένη στη δράση μέσα από τη λεγόμενη *ελεύθερη εργασία*. Ιδίως η τελευταία προσφέρεται για αυτόνομη και δημιουργική μάθηση, αφού ο ίδιος ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να προτείνει ή να επιλέγει ανάμεσα στα προτεινόμενα από τον δάσκαλο του θέματα, εκείνα που θέλει να επεξεργαστεί και ταυτόχρονα να καθορίζει τον ρυθμό και τον χρόνο της απασχόλησής του με ένα θέμα.

Παράλληλα απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό ικανότητες για την πραγματοποίηση ελκυστικών και απαιτητικών προσφορών στον τομέα των Projects, την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την εξατομικευμένη ενίσχυση του μαθητή, την προετοιμασία διαφοροποιημένου υλικού μάθησης και γενικώς τη διαμόρφωση ενός ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης (βλ. Holtappels, 1994:23κ.ε.).

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι ο εκπαιδευτικός του ολοήμερου δεν πρέπει μόνο να υποστεί την ανάλογη επιμόρφωση, αλλά να δείξει και ο ίδιος ενδιαφέρον και να καταβάλει προσπάθεια αλλαγής της διδακτικής του συμπεριφοράς. Είναι ανάγκη να συνειδητοποιήσει ότι ο νέος του ρόλος είναι πολυδύναμος και ότι θα πρέπει να αναζητά, να ανακαλύπτει και να δημοσιοποιεί τα δεδομένα του. Ιδιαίτερα στα πρώτα βήματα του θεσμού, με την ανύπαρκτη σχεδόν εμπειρία, η ανταλλαγή απόψεων σε μικρο-επίπεδο (σχολείο) και μακρο-επίπεδο (εφημερίδα, περιοδικό, Internet) είναι αναγκαία για την από κοινού αναζήτηση λύσεων.

*β) Ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου*

Με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου και ιδίως στις προαιρετικές, αλλά και με τη συμμετοχή του σε νέες δράσεις, όπως επισκέψεις μουσείων, πολιτιστικών χώρων, εκδηλώσεις εορταστικού χαρακτήρα κ.λπ., οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να δουν τον εκπαιδευτικό σε μια άλλη λειτουργία, στο ρόλο του συντρόφου και συμβούλου, γεγονός το οποίο λειτουργεί τελικά υπέρ του σχολικού κλίματος και της ατμόσφαιρας της τάξης. Από την άλλη δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να παρατηρήσει καλύτερα τους μαθητές του, να αναπτύξει στενότερες σχέ-

σεις μαζί τους και έτσι να βοηθηθεί κατά την άσκηση των διαγνωστικών και συμβουλευτικών του καθηκόντων. Σε γενικές γραμμές η πληθώρα των προσφερόμενων δραστηριοτήτων αποτελεί μία θετική προϋπόθεση για τη στενότερη επαφή των μελών της σχολικής κοινότητας και την καλύτερη συνεργασία και σύναψη σχέσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στο ολόημερο απαιτεί από τον εκπαιδευτικό γνώσεις και ικανότητες για την επιλογή, το σχεδιασμό, την οργάνωση και την πραγματοποίηση αυθεντικών καταστάσεων μάθησης, καινοτομιών, συλλογικών μορφών δράσης και μορφών παιγνιώδους μάθησης. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπνευστή με την έννοια της ενθάρρυνσης και παρώθησης του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να ανακαλύψει και να αναπτύξει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, ενώ μέσα από την αγωγή για τον ελεύθερο χρόνο επιδιώκει να εξισορροπεί τον διδακτικό και τον εξωδιδακτικό τομέα ως ισότιμα μέρη της σχολικής ζωής. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κατά νου ότι η μάθηση δεν επιτελείται μόνον μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και ότι οι δημιουργικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου προσφέρονται τόσο για την συμπλήρωση και εμπέδωση των παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων όσο και για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που άπτονται του κοινωνικού, του συναισθηματικού και του ψυχοκινητικού τομέα.

Στα πλαίσια κοινωνικο-παιδαγωγικής ομαδικής εργασίας οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους μαθητές θεματοποιούν και συζητούν προβλήματα, ανάγκες και κινδύνους ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, όπως: βία και επιθετικότητα, κάπνισμα και προβλήματα εξάρτησης από διάφορες ουσίες, κλοπή, κίνδυνοι στο δρόμο για το σπίτι, παιχνίδια και όπλα, οικογένεια κ.ά. Η κοινωνική εργασία στο ολόημερο δεν πρέπει να περιορίζεται στην αντιμετώπιση και υποστήριξη δύσκολων περιπτώσεων παιδιών από ελλειμματικές οικογένειες, όπως συχνά γίνεται με τους κοινωνικούς λειτουργούς στα σχολεία μας, αλλά επεκτείνεται στην προσπάθεια να γίνει το σχολείο πιο ευχάριστο μέσα από προσφορές ελεύθερου χρόνου και τη δυνατότητα συμβουλευτικής των μαθητών. Η διευρυμένη παραμονή των παιδιών στον σχολικό χώρο προσφέρει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα συμβουλευτικής των μαθητών τους σε θέματα αγωγής και συμπεριφοράς, αντιμετώπισης και επίλυσης συγκρούσεων, αξιοποίησης του εξωσχολικού ελεύθερου χρόνου κ.ά. (βλ. Raab, E., 1991:15). Με όλα αυτά τονώνεται ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού, γεγονός που αφήνει περισσότερα περιθώρια ενδυνάμωσης και ανάπτυξης των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της προσωπικότητας του μαθητή.

## **1.2. Ο αυτοπροσδιορισμός του σχολείου και ο ρόλος διευθυντών και εκπαιδευτικών**

Εξίσου σημαντική θεωρείται η ανάγκη να οργανώνεται η σχολική ζωή στο ολόημερο όσο το δυνατόν περισσότερο μέσα από τη σχολική κοινότητα και όχι να επιβάλλεται εκ των άνω. Για τον λόγο αυτό σε πολλά ολόημερα που λειτουργούν στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν καθιερωθεί οι εβδομαδιαίες σχολικές συνελεύσεις, ή σε άλλες περιπτώσεις οι συνελεύσεις εξαμήνου, στις οποίες εκπαιδευτικοί και μαθητές από κοινού παίρνουν αποφάσεις για τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής (βλ. Wiesmann, J., 1994:19). Γενικώς, στα Ολόημερα Σχολεία καταβάλλεται προσπάθεια ώστε η καθημερινότητα της σχολικής ζωής να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ανταλλαγή απόψεων και γνώμων μεταξύ μαθητών και δασκάλων. Απαιτούνται δηλαδή δεξιότητες συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, με τους μαθητές, αλλά και με «ομάδες αναφοράς» που διεκδικούν σήμερα όλο και περισσότερο λόγο στη σχολική ζωή, όπως σύλλογοι γονέων, τοπική αυτοδιοίκηση κ.λπ.

Για την εύρυθμη λειτουργία του ολοήμερου είναι αναγκαίο να υπάρχει δυναμικός διευθυντής, που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προγραμματίζει, εποπτεύει και κατευθύνει τόσο τις πρωινές όσο και τις μεταμεσημβρινές σχολικές δραστηριότητες (Holtappels, H.-G., 1994:14 κ.ε.). Ο ρόλος των διευθυντών κατέχει θέση κλειδί στην επιτυχή εφαρμογή του ολοήμερου προγράμματος. Προκειμένου όμως να αναβαθμιστεί ο ρόλος τους πρέπει να καταρτισθούν κατάλληλα και ταυτόχρονα να δοθούν περισσότερα περιθώρια προγραμματισμού και δράσης στη σχολική μονάδα.

Η τελευταία διαπίστωση ισχύει εξίσου και για τους εκπαιδευτικούς: αυτονομία της σχολικής μονάδας σημαίνει στην πράξη να δοθούν ελεύθερα πεδία δράσης στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό κατά την επιτέλεση του έργου τους. Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται οι προσπάθειες ελαστικοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να δοθούν περιθώρια στο σχολείο και στον εκπαιδευτικό να προτείνουν και να διαμορφώνουν –τουλάχιστον ως ένα βαθμό– τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιδίωξη να δοθεί περισσότερη αυτονομία στον εκπαιδευτικό πρέπει να συνοδεύεται από την προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και την χαλάρωση του γραφειοκρατικού ελέγχου (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1997-98:17).

Ειδικότερα για τα πιλοτικά ολοήμερα που λειτουργούν στη χώρα μας, η ομαλή συνεργασία και λειτουργία τους δυσχεραίνεται σε μεγάλο βαθμό λόγω της συχνής εναλλαγής εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο τόσο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, όσο και από το ένα έτος στο άλλο. Είναι προφανές ότι χωρίς την παρουσία σταθερού εκπαιδευτικού προσωπικού και μάλιστα με κίνητρα και αποδοχή της ιδέας του ολοήμερου είναι δύσκολο να επιτευχθούν οι στόχοι του (Πυργιωτάκης, Ι., 2001:591).

Είναι κοινός τόπος ότι σε κάθε σχολείο θεωρείται απαραίτητη η στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, διευθυντών, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Ειδικότερα στο ολοήμερο επιβάλλεται η συνεργασία μεταξύ όλων των μελών του διδακτικού προσωπικού και ιδιαίτερα μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωινής και της απογευματινής ζώνης. Όπως είναι γνωστό, το ολοήμερο λειτουργεί με ένα ενιαίο οργανωτικό πλαίσιο και όχι ξεκομμένα, σαν να υπάρχουν δύο σχολεία στον ίδιο χώρο. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η συστηματική συνεργασία του «εκπαιδευτικού της τάξης» με το υπόλοιπο προσωπικό που εμπλέκεται σε αυτήν, μέσα από τακτές συναντήσεις σε συγκεκριμένη ώρα και χώρο.

### **1.3. Άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία**

Μία βασική αρχή που διέπει το Ολοήμερο Σχολείο είναι το άνοιγμα προς τον περιβάλλοντα χώρο του ώστε να αποκτήσει εγγύτητα προς τη ζωή και να αποφευχθεί η περαιτέρω σχολειοποίηση του μαθητή (βλ. Θωΐδης, Ι., 2000:209κ.ε.). Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας, ώστε να ενεργοποιηθούν γονείς και φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου. Σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει ως προς το σημείο αυτό και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η αξιοποίηση των γονέων και άλλων προσώπων στα πλαίσια των Projects ή άλλων δραστηριοτήτων, με τρόπο ώστε να μεταφέρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους μέσα στο σχολείο. Οι γονείς μπορούν επίσης να παρακολουθήσουν τον εκπαιδευτικό κατά την διδασκαλία του στην τάξη και σε πολλές περιπτώσεις να αναλάβουν υποχρέωση επιτήρησης σε ποικίλες δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Το άνοιγμα του σχολείου προς τα έξω και προς τα μέσα 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 (βλ. Opaschowski, H., 1996:244κ.ε.).

Στα Ολοήμερα Σχολεία πολλών χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, στη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος εμπλέκεται και προσωπικό άλλων ειδικοτήτων, όπως για παράδειγμα κοινωνικοί παιδαγωγοί, σχολικοί ψυχολόγοι, παιδαγωγοί, βοηθοί, σύμβουλοι, εμπυχωτές κ.ά. Επικουρικό ρόλο στην οργάνωση της σχολικής ζωής αναλαμβάνουν επίσης άτομα που υπηρετούν πολιτική θητεία, αλλά και καλλιτέχνες ή τεχνίτες από την τοπική κοινωνία, ενώ συχνά εμπλέκονται και γονείς των μαθητών σε εθελοντική βάση. Ορισμένες από τις ειδικότητες αυτές, χρηματοδοτούνται συχνά από τις τοπικές κοινότητες ή άλλους φορείς, όπως η εκκλησία, ή ιδρύματα υποτροφιών και σε πολλές περιπτώσεις από τους γονείς (βλ. Hurrelmann, Kl., 1990:24κ.ε., Θωΐδης, I., 2000:83κ.ε., Ganztagsschulverband GGT e.v., 1993:163).

## **2. ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΕΤΑΔΟΤΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΤΟΝ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟ-ΚΡΙΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΜΕ ΑΥΤΟΝΟΜΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΡΟΛΟ**

Οι διευρυμένες δυνατότητες αγωγής και μάθησης που προσφέρονται στο Ολοήμερο Σχολείο, δημιουργούν υποχρεώσεις και απαιτήσεις ρόλων πιο σύνθετες και πιο διαφοροποιημένες σε σχέση με το τυπικό σχολείο. Όπως ήδη αναφέραμε, το επαγγελματικό προφίλ των προσόντων του εκπαιδευτικού απαιτεί παράλληλα με τις παραδοσιακές βασικές διδακτικές ικανότητες, και επιπλέον κοινωνικο-παιδαγωγικές ικανότητες.

Η παραδοσιακή εικόνα του εκπαιδευτικού μεταδότη της γνώσης μεταβάλλεται και στο επίκεντρο βρίσκονται δραστηριότητες που σχετίζονται με την αγωγή και τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου, ως χώρου ζωής και αυθεντικών βιωμάτων. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, αναλαμβάνει σε μεγαλύτερο βαθμό το ρόλο του παιδαγωγού με επιπρόσθετες σε σχέση με το παραδοσιακό σχολείο κοινωνικές, πολιτισμικές, δημιουργικές και επικοινωνιακές ικανότητες δράσης.

Το Ολοήμερο Σχολείο φαίνεται να δημιουργεί τις κατ' αρχήν προϋποθέσεις, ώστε να ξεπεραστεί το κυρίαρχο πρότυπο του εκπαιδευτικού- διεκπεραιωτή και εντολοδόχου της πολιτείας, ο οποίος υπηρετεί τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές μεταδίνοντας γνώσεις και αξίες που έχουν προκαθοριστεί και ελεγχθεί από την εκάστοτε κρατική εξουσία (το μοντέλο αυτό είναι γνωστό ως "Top-down- model"). Σε αντίθεση με το πρότυπο αυτό, το ολοήμερο προσφέρει την ευκαιρία να αναπτυχθεί το μοντέλο του εκπαιδευτικού, το οποίο είναι γνωστό με τον όρο "Open professionalism" και το οποίο προτείνει τον εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστή με έμφαση στον παιδαγωγικό του ρόλο, ικανό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να εφαρμόζει καινοτομίες και γενικώς να κρίνει, να «στοχάζεται» και να δρα μέσα σε ένα διευρυμένο πλαίσιο αρμοδιοτήτων και ελευθεριών (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1997-98:11).

Είναι προφανές ότι η έμπρακτη αξιοποίηση του δεύτερου μοντέλου, δηλαδή του εκπαιδευτικού- μεταρρυθμιστή, προϋποθέτει ταυτόχρονες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να δοθεί «χώρος» και χρόνος στον εκπαιδευτικό να ασκήσει το παιδαγωγικό του έργο, υπερβαίνοντας τον παραδοσιακό του ρόλο, του διεκπεραιωτή και μεταδότη της γνώσης. Η προώθηση του μοντέλου εκπαιδευτικού - μεταρρυθμιστή είναι δύσκολο -αν όχι αδύνατον- να επιτευχθεί μέσα στο υφιστάμενο πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του σχολικού θεσμού. Η κρίση του παραδοσιακού σχολείου επιβάλλει την προσπάθεια εκσυγχρονισμού του και αναπόφευκτα τη μεταβολή και αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Μέσα δηλαδή στην κοινωνία της γνώσης, την κοινωνία της μετανεωτερικότητας, που οι πληροφορίες διαχέονται από πολλές πηγές, ο «μεταδοτικός» γνωστικός ρόλος

του εκπαιδευτικού έχει «υπονομευθεί». Ο μαθητής έπαυσε πλέον να ακούει τη γνώση για πρώτη φορά από το στόμα του εκπαιδευτικού ή να την συναντά για πρώτη φορά στο διδακτικό εγχειρίδιο. Μέσα από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα με τις χιλιάδες των πληροφοριών που την διαποτίζουν ο μαθητής ξέρει πολλά πράγματα για πολλά και ποικίλα ζωτικά θέματα. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αφήσει τους μαθητές να διατυπώσουν τα ποικίλα, ενδεχομένως αποσπασματικά και μη ολοκληρωμένα γνωστικά στοιχεία και ο ίδιος να στοχαστεί και να τα κρίνει μαζί τους, να εμβαθύνει σε αυτά, να τα συμπληρώσει και να τα ολοκληρώσει, εντάσσοντάς τα συστηματικά σε ένα ευρύτερο γνωστικό όλο. Καλείται δηλαδή να επεξεργαστεί τις πληροφορίες και σε συνεργασία με τους μαθητές του να τις μετουσιώσει σε Γνώση.

Το Ολοήμερο Σχολείο με τα ανανεωμένα προγράμματα, με τα νέα γνωστικά αντικείμενα δεν καλεί απλώς τον εκπαιδευτικό να αναλάβει το ρόλο αυτό, αλλά τον προκαλεί. Με την έννοια αυτή, ο νέος αυτός τύπος σχολείου βοηθάει τον εκπαιδευτικό να συναντήσει τον ανανεωμένο εαυτό του και να μη μείνει στον δάσκαλο του παρελθόντος. Η αναμόρφωση αυτή της αυτοσυνειδησίας του εκπαιδευτικού θα τροφοδοτήσει τον ίδιο με ένα βαθύτατο αίσθημα ικανοποίησης, αυτοπραγμάτωσης και πληρότητας, γεγονός που θα τον βοηθήσει να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επιτυχία στο ρόλο του και θα αναβαθμίσει το ίδιο το κοινωνικό του κύρος.

### **3. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ**

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις προκύπτει εύλογα το ερώτημα: είναι εύκολο να προκύψει ο νέος αυτός ρόλος του εκπαιδευτικού και με ποιον τρόπο; Βέβαιον είναι ότι η μεταβολή αυτή κρίνεται αναγκαία και απαραίτητη, γιατί όπως τονίστηκε στην αρχή, καμιά εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν είναι δυνατόν να επιτύχει στην πράξη, αν δεν εδραιωθεί πρωτίστως στη συνείδηση του εκπαιδευτικού.

Στο σημείο αυτό γίνεται ξανά επίκαιρη η φράση ενός κλασικού της Φιλοσοφίας και της Παιδαγωγικής, του Wilhelm Humboldt: «*Ό,τι θέλεις να εισαγάγεις αύριο στην κοινωνία, φρόντισε να το εισαγάγεις σήμερα στο σχολείο*», φράση η οποία λίαν επιτυχώς συμπληρώθηκε από έναν άλλο μεγάλο παιδαγωγό, τον Friedrich Schneider: «*και ό,τι θέλεις να εισαγάγεις σήμερα στο σχολείο φρόντισε να το εισαγάγεις πρωτίστως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*».

Είναι προφανές ότι η αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η ανταπόκρισή του στις απαιτητικές ιδιαιτερότητες του Ολοήμερου Σχολείου που συνοπτικά περιγράψαμε, περνάει μέσα από την βασική εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Το πρόβλημα αυτό θα μπορούσε να εξεταστεί και να αντιμετωπιστεί με βάση δύο διαφορετικές διαστάσεις. Από τη μια για τους εκπαιδευτικούς που ήδη εργάζονται στα πιλοτικά ολοήμερα της χώρας μας και από την άλλη για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που μελλοντικά θα κληθούν να εργαστούν σε Ολοήμερα Σχολεία ή σε σχολεία με τμήματα διευρυμένου ωραρίου. Στην πρώτη περίπτωση είναι απαραίτητη μία συνεχής επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση βραχείας διάρκειας (π.χ. ενδοσχολική), η οποία θα στηρίζεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και θα πραγματοποιείται με την ενεργό συμμετοχή τους.

Στη δεύτερη απαιτούνται αλλαγές στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Παιδαγωγικά Τμήματα, τα οποία μέχρι σήμερα δεν έχουν αντιδράσει προς αυτή την κατεύθυνση και δεν προσφέρουν κάποια εξειδίκευση ή έστω γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την εργασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ολοήμερα προγράμματα.



Σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, στην βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εντάσσονται νέα γνωστικά αντικείμενα που άπτονται του ολοήμερου ή δημιουργείται ένα επιπλέον χρονικό διάστημα σπουδών (π.χ. ενός εξαμήνου), στο οποίο μπορούν όσοι επιθυμούν να αποκτήσουν εξειδίκευση στην Παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου και στην θεωρία και πράξη του Ολοήμερου Σχολείου. Η εξειδίκευση αυτή λειτουργεί και ως επιμόρφωση για προσωπικό άλλων ειδικοτήτων που εργάζονται ή προβλέπεται να εργαστούν σε Ολοήμερα Σχολεία, γεγονός που συμβάλλει θετικά στη μελλοντική συνεργασία και στην από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων του ολοήμερου. Η επιπλέον εκπαίδευση περιλαμβάνει συνήθως θεωρητική κατάρτιση και πρακτική άσκηση σε Ολοήμερα Σχολεία με επικέντρωση στους τομείς α) της διδασκαλίας και μάθησης β) της αγωγής και γ) του ελεύθερου χρόνου (Tichy, H.J., 1981, Oraschowski, H., 1996)

Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι προϋποθέσεις, ώστε να καταρτίζονται εκπαιδευτικοί ικανοί να ανταποκριθούν στις πολυσύνθετες απαιτήσεις του ολοήμερου, ενώ παράλληλα αξιοποιείται η ευκαιρία για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να διευρύνουν τον επαγγελματικό τους ορίζοντα και να βελτιώσουν τις εργασιακές τους δυνατότητες. Εννοούμε εδώ κυρίως ότι μέσα από τη διεύρυνση του πεδίου σπουδών και την ευελιξία των προγραμμάτων μπορεί να προωθηθεί η επαγγελματική δραστηριότητα και σε άλλα παρεμφερή επαγγελματικά πεδία στο μέλλον.

Τα παραπάνω δεν απαλλάσσουν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό από την προσωπική του ευθύνη. Ο ίδιος με δική του προσπάθεια και πρωτοβουλία οφείλει να επιδιώκει τη δική του αέναη αυτομόρφωση και αυτοπραγμάτωση και να οδηγείται στο δικό του αυτοπροσδιορισμό. Εξάλλου από τον κανόνα αυτό δεν μπορεί να διαφύγει κανείς σήμερα σε οποιονδήποτε εργασιακό χώρο, χειρωνακτικό –τεχνικό ή ακαδημαϊκό και αν απασχολείται. Το κόστος στην περίπτωση αυτή θα είναι αναπόφευκτο: μένει και κινείται εκτός πραγματικότητας. Τούτο αποτελεί, και πρέπει να τονιστεί με έμφαση, βασική εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, από την οποία δεν μπορούμε πλέον εύκολα να διαφύγουμε. Στην κοινωνία της γνώσης με τις πολλαπλές σεμιναριακές και τηλε-εκπαιδευτικές επιμορφώσεις θα προσφέρονται οι δυνατότητες στον καθένα. Αν ο καθένας κάνει ή όχι χρήση των δυνατοτήτων αυτών, αυτό αποτελεί δική του ευθύνη και οι συνέπειες βαραίνουν τον ίδιο. Με άλλα λόγια, η ευθύνη για την εκπαιδευτική ανισότητα στα πλαίσια της πολιτικής αυτής, μεταφέρεται από το σχολείο στον πολίτη.-

### **Ενδεικτική βιβλιογραφία**

- Appel, St./Rutz, G. (1998): *Handbuch Ganztagschule*. Wochenschau Vrlg. Schwallbach.
- Ganztagsschulverband GGT e.v., (1993): Personelle Ausstattung von Ganztagschulen – Ausgewählte Bundesländer im Vergleich. In: *Die Ganztagschule*, H.4, σ.163-169.
- Görlich/Seipl (1985): Modell der Lehrerausbildung für ganztägige Schulen (Österreich). In: *Die Ganztagschule*, H.4, σ.161-165.
- Θωίδης, Ι. (2000): *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα.

- Holtappels, H.-G. (1994): *Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Institut für Schulentwicklungsforschung. Juventa. Weinheim und München.
- Holtappels, H.-G. (1995): Ganztagserziehung als Gestaltungsrahmen der Schulkultur - Modelle und Perspektiven für ein zeitgemäßes Schulkonzept. In: *Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*, (Hrsg.) H.-G. Holtappels, Leske+Büdrich, Opladen, σ.12-49.
- Hurrelmann Kl. (1990): Plädoyer für mehr Ganztagsschulen. In: *Die Ganztagsschule* H.1, σ.3-31.
- Kunert, H. (1981): Schulinterne Lehrerfortbildung an Ganztagsschulen – Werkstattgespräch- In: *Die Ganztagsschule*, H.3/4, σ.88-106.
- Lochmann R. (1986): Indetifikationsprobleme im Zusammenhang von Freizeit- und Projektarbeit für Schüler und Lehrer. In: *Die Ganztagsschule*, H.1, σ.87-106.
- Ξωχέλλης, Π., (1997-98): Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες προκλήσεις. Περ. *Μακεδόν*, τ.4, σ.3-20.
- Opaschowski, H. (1996): *Pädagogik der freien Lebenszeit*. Opladen: Leske & Budrich.
- Περσιάνης, Π. (1997): Φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με την καθιέρωση και λειτουργία του Ολοήμερου Σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.26, σ.61-74.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2001): Ολοήμερο Σχολείο: Μία πρώτη προσπάθεια εφαρμογής του στην Ελλάδα. Στο: Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.589-604.
- Raab, E. (1991): Sozialpädagogischer Arbeit in der Ganztagsschule. In: *Die Ganztagschule*, H.1, σ.3-22.
- Seiring, W. (1986): Spiele im ausserunterrichtlichen Bereich. In: *Die Ganztagsschule*, H.2/3, σ.67-72.
- Tichy, H.J. (1981): Animative Didaktik in der Lehrerfortbildung.. In: Opaschowski, H.W.: *Methoden der Animation, Praxisbeispiele*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn/OBB, σ.153-157.
- Χανιωτάκης, Ν. (2001): Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου. Υπό δημοσίευση στο περιοδ. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.57.
- Wiesmann, J.: Schule ohne Klingel. Lernzeiten aushandeln und gestalten. In: *Friedrich Jahresheft*, 1994, σ.18-21.

**Κώστας Λάμνιαν**

## **ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η εργασία αυτή επιχειρεί να συγκεκριμενοποιήσει τις βασικές αιτίες της σχολικής αποτυχίας κάποιων μαθητών και να αναδείξει πιθανές δυνατότητες παρέμβασης του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, το συγκεκριμένο κείμενο επισημαίνει ότι βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας αποτελούν οι επιλεκτικοί προσανατολισμοί των μαθητών σε συγκεκριμένα ή σε αφηρημένα νοήματα (βλέπε υποενότητα 3. 1.), οι οποίοι, σε συνδυασμό με τη μορφή και το περιεχόμενο της επίσημης σχολικής γνώσης, περιθωριοποιούν τους μαθητές που είναι εξοικειωμένοι, αποκλειστικά, με συγκεκριμένα νοήματα (Holland: 1981, Bernstein: 1990, Λάμνιαν: 2000 & Lamnias: 2000). Παράλληλα, τονίζει ότι η διαπιστωμένη σήμερα υποχώρηση της παιδαγωγικής, η οποία συνδέεται με την ιδεολογία του "αποτελεσματικού" σχολείου και την έμφαση στο «τι» της σχολικής γνώσης, ενισχύει την εκπαιδευτική ανισότητα και δεν συντελεί στον περιορισμό της συνακόλουθης σχολικής αποτυχίας. Τέλος, η εργασία αυτή υποστηρίζει ότι η ενίσχυση της παιδαγωγικής, καθώς και η διεύρυνση του χρόνου που είναι διαθέσιμος για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, μπορεί να συμβάλει στον περιορισμό των συνεπειών που δημιουργούν οι διακριτοί νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών. Στο σημείο αυτό, θεωρούμε ότι αναδεικνύονται και συγκεκριμενοποιούνται οι δυνατότητες παρέμβασης του Ολοήμερου Σχολείου.

### **2. ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΟΡΑΤΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ**

Σήμερα, το παραδοσιακό σχολείο λειτουργεί κάτω από την πίεση:

α. Των επιβολών της επίσημης σχολικής γνώσης (1), η οποία, σε κάποιο βαθμό, εκφράζει τις απαιτήσεις του πεδίου παραγωγής. Είναι γνωστό (Bernstein: 1990) ότι το πεδίο παραγωγής παρεμβαίνει εμμέσως και επηρεάζει τη διαδικασία επιλογής και ρύθμισης των περιεχομένων της σχολικής γνώσης.

β. Των ηθικών διλημμάτων που δημιουργεί:

- Η σταδιακή αποκάλυψη του αναπαραγωγικού (2) του χαρακτήρα.
- Η παράλληλη συγκάλυψη των υπαρκτών εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

γ. Της παιδαγωγικής επιστημονικής γνώσης, η οποία αναδεικνύει τα προβλήματα και απαιτεί-νομιμοποιεί τις αλλαγές των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Έτσι, το σχολείο καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα αντιφατικό πλαίσιο, αφού ταυτόχρονα πρέπει:

1. Να είναι ένα "αποτελεσματικό" σχολείο. Συγκεκριμένα, το σχολείο είναι υποχρεωμένο να μεταδίδει τα "πακέτα" των γνώσεων του αναλυτικού προγράμματος, τα

οποία είναι ενταγμένα στο πλέγμα της συνολικής επίσημης γνώσης των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος. Ταυτόχρονα, το εκπαιδευτικό σύστημα νομιμοποιεί την απόφαση που ορίζει ποιο "πακέτο" γνώσης δίνει το εισιτήριο για μια θέση στην ανώτατη εκπαίδευση. Έτσι, είναι περισσότερο από βέβαιο ότι όλοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, παραπαιδεία, "παιδαγωγική επιστημονική γνώση" κ.λ.π.) προσανατολίζονται και επιδιώκουν, με κάθε μέσο, τη μετάδοση του συγκεκριμένου "πακέτου".

2. Να απαντά, σε ηθικού και κοινωνικού χαρακτήρα διλήμματα, τα οποία συνδέονται και με τις υπαρκτές εκπαιδευτικές ανισότητες. Οι παρεμβάσεις για τον περιορισμό των υπαρκτών εκπαιδευτικών ανισοτήτων, δεν είναι πάντα συμβατές με τον τρόπο που στην πράξη ορίζεται η έννοια του "αποτελεσματικού" σχολείου και της "επιτυχίας" του μαθητή.

3. Να διαμορφώνει συνθήκες, στο πλαίσιο των οποίων, θα αναδεικνύονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μαθησιακής διαδικασίας. Π. χ., Συνθήκες για:

- Την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ευαισθησίας, της συνεργατικότητας κ.λ.π. των μαθητών.
- Τη σύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με κάτι ευχάριστο.
- Την προβολή εναλλακτικών τρόπων μάθησης (π. χ., μάθηση μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, από τον Η/Υ κ.λπ.).

Στο σημείο αυτό αναδεικνύονται οι αντιφάσεις του παραδοσιακού σχολείου, οι οποίες αναπαράγουν τη σχολική αποτυχία ορισμένων μαθητών, οι οποίοι συνήθως ανήκουν στα μεσαία και κάτω κοινωνικά στρώματα. Συγκεκριμένα, δεν μπορείς να απαιτείς από όλα τα παιδιά, στον ίδιο χρόνο και με την ίδια διδακτική μεθοδολογία, να μάθουν τα ίδια πράγματα. Παράλληλα, πρέπει να επισημάνουμε ότι, ενώ η ποσότητα της γνώσης που διαχειρίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα έχει πολλαπλασιαστεί τα τελευταία χρόνια, ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί παραμένει ο ίδιος. Στο πλαίσιο αυτό, κάποιοι μαθητές μπορούν και ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις και κάποιοι όχι. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, ανταποκρίνονται οι μαθητές που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα.

## **2. 1. Η διαπιστωμένη υποχώρηση της παιδαγωγικής και οι πιθανότητες σταδιακής ενίσχυσής της**

Η λειτουργία της εκπαίδευσης, μολονότι εκδηλώνεται στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου(3), επηρεάζεται σημαντικά και από τις σχέσεις που, κάθε φορά, διαμορφώνει με το πεδίο της παραγωγής. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η σχέση του εκπαιδευτικού θεσμού με το πεδίο της παραγωγής ισχυροποιήθηκε, με αποτέλεσμα την υποταγή της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις του και την έμφαση στο «τι» της σχολικής γνώσης. Αυτό είχε/έχει ως αποτέλεσμα την υποχώρηση της παιδαγωγικής και την έμφαση στην εξειδίκευση (Bernstein: 1990, βλέπε και Λάμνιαν: υπό εκτύπωση). Η υποχώρηση της παιδαγωγικής εκδηλώθηκε με την ανάδειξη της ιδεολογίας του "αποτελεσματικού" σχολείου και συνοδεύτηκε από την υποβάθμιση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της μαθησιακής διαδικασίας, τα οποία θα μπορούσαν να καλύψουν όψεις της εκπαιδευτικής ανισότητας. Τελικά, η υποχώρηση της παιδαγωγικής μπορεί να θεωρηθεί μία από τις αιτίες που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής ανισότητας και στη σχολική αποτυχία μαθητών που ανήκουν σε ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Bernstein (1990: 133-164), η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών θα οδηγήσει στη σταδιακή αποσύνδεση της εκπαίδευσης από το πεδίο της πα-

ραγωγής. Ειδικότερα, θα περιορίσει την πολυπλοκότητα του καταμερισμού της εργασίας στο πεδίο της παραγωγής, αφού πολλές εξειδικευμένες δράσεις είτε έχουν ενσωματωθεί είτε πρόκειται να ενσωματωθούν στα προγράμματα των υπολογιστών.

Όμως, η προοπτική της σταδιακής αποσύνδεσης της εκπαίδευσης από το πεδίο της παραγωγής μπορεί:

I. Να οδηγήσει την εκπαίδευση στην περιθωριοποίηση. Ο Bernstein (1990: 158) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών θα μετατρέψει την οικογένεια σε "πρωτογενή χώρο απόκτησης της γνώσης". Οι μαθητές, κυρίως εκείνοι που φιλοδοξούν να αποκτήσουν πανεπιστημιακή μόρφωση, θα αποκτούν τη γνώση μέσα από τα παγκόσμια δίκτυα επικοινωνιών. Ταυτόχρονα, πολλές απλές εξειδικεύσεις, οι οποίες θα είναι απαραίτητες για τις ανάγκες του πεδίου παραγωγής, θα πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της συντεχνίας.

Στην περίπτωση αυτή, είναι σαφές ότι η γνώση θα αποδεσμευτεί από τον φορέα της και ότι οι εκπαιδευτικές λειτουργίες θα πραγματοποιούνται χωρίς, ή με περιορισμένη, την ανθρώπινη διαμεσολάβηση. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η παιδαγωγική θα υποχωρήσει δραματικά. Παράλληλα, θα αμβλυνθούν οι ηθικές και οι ιδεολογικές δεσμεύσεις, οι οποίες διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις των παρεμβάσεων (π. χ. παρεμβάσεις για τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας).

II. Να δημιουργήσει προϋποθέσεις, στο πλαίσιο των οποίων, θα αναβαθμιστούν και θα διαφοροποιηθούν ποιοτικά οι εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ειδικότερα, ο περιορισμός των παρεμβάσεων του πεδίου παραγωγής και η εξασφάλιση της σχετικής έστω αυτονομίας του εκπαιδευτικού συστήματος, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (π.χ., ενεργοποίηση της κοινωνίας και λειτουργία της συμμετοχικής δημοκρατίας), είναι πολύ πιθανό να διαμορφώσει συνθήκες για:

α. Την ενίσχυση της παιδαγωγικής, η οποία μπορεί να αποτελέσει το βασικό μοχλό των παρεμβάσεων και των ποιοτικών διαφοροποιήσεων της μαθησιακής διαδικασίας. Οι παρεμβάσεις και οι ποιοτικές διαφοροποιήσεις είναι απαραίτητες για τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας.

β. Την εκδήλωση ηθικού και ιδεολογικού χαρακτήρα διλημάτων, τα οποία μπορούν:

- Να περιορίσουν την εργαλειακή λογική του "αποτελεσματικού" σχολείου.
- Να αναδείξουν πεδία παρεμβάσεων (π. χ. παρεμβάσεις στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων).

Στο πλαίσιο αυτό, οι παράγοντες του παιδαγωγικού πεδίου θα έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν με παιδαγωγικά κριτήρια, στα οποία θεωρώ ότι είναι ενσωματωμένα και ηθικά-κοινωνικά κριτήρια (βλέπε κριτική παιδαγωγική), για:

- τις προτεραιότητες,
- την έκταση και την κατεύθυνση των παρεμβάσεων,
- τον τρόπο χρήσης των νέων τεχνολογιών,
- τον τρόπο συγκρότησης της επίσημης σχολικής γνώσης κ.λ.π.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αναδεικνύονται οι προοπτικές και οι δυνατότητες παρέμβασης του Ολοήμερου Σχολείου, στο οποίο δημιουργείται χώρος για την ενίσχυση της παιδαγωγικής. Σε κάθε περίπτωση, η ενίσχυση της παιδαγωγικής αποτελεί αναγκαία συνθήκη για μια οργανωμένη αντιμετώπιση του ζητήματος της σχολικής αποτυχίας κάποιων μαθητών.

### 3. ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΚΑΠΟΙΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Με βάση τη σύντομη ανάλυση, η οποία προηγήθηκε, γίνεται φανερό ότι η ενίσχυση της παιδαγωγικής δημιουργεί προϋποθέσεις για γενικότερες ποιοτικού χαρακτήρα αλλαγές στο σχολείο. Ωστόσο, η ενίσχυση της παιδαγωγικής προϋποθέτει και τη διεύρυνση του χρόνου που είναι απαραίτητος για την ποιοτική και παιδαγωγικά φορτισμένη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στο σημείο αυτό, μπορούν να αναδειχθούν οι δυνατότητες του Ολοήμερου Σχολείου, καθώς και ο παρεμβατικός του χαρακτήρας στο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας και των υπαρκτών εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ειδικότερα, το Ολοήμερο Σχολείο μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία προϋποθέσεων, για την άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Όλοι σχεδόν οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης έχουν επισημάνει την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι οποίες οδηγούν κάποιους μαθητές στη σχολική αποτυχία. Πλήθος εμπειρικών ερευνών έχει δείξει ότι οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, σε συντριπτικά ποσοστά, δεν έχουν την ίδια πορεία στο εκπαιδευτικό σύστημα με αυτή των μαθητών που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη: 1985, Πυργιωτάκης: 1989, Halliday: 1995, Μυλωνάς: 1998 κ.λ.π.). Παράλληλα, επειδή κανείς σοβαρός μελετητής δεν μπορεί να ερμηνεύσει το φαινόμενο αυτό με ρατσιστικού χαρακτήρα επιχειρήματα (βλέπε και Halliday: 1995), άρχισαν να διερευνώνται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο οι αιτίες του προβλήματος, οι οποίες δεν μπορεί παρά να είναι κοινωνικά κατασκευασμένες.

Στο πλαίσιο αυτό, πολλοί κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης, υπερβαίνοντας το επίπεδο των διαπιστώσεων, το οποίο ασφαλώς έχει ανοίξει το πεδίο του προβληματισμού, έχουν επεξεργαστεί συστήματα εννοιών, όπως: το πολιτιστικό κεφάλαιο, τους κώδικες επικοινωνίας, τους επιλεκτικούς προσανατολισμούς των μαθητών σε νοήματα κ.λ.π., τα οποία συγκεκριμενοποιούν τις αφετηρίες της σχολικής αποτυχίας και ανοίγουν τα πεδία των παρεμβάσεων. Τελικά, η εργασία αυτή:

α. Θα επισημάνει τα προβλήματα που δημιουργούν, σε ορισμένες κοινωνικές κατηγορίες μαθητών, οι επιλεκτικοί προσανατολισμοί τους σε συγκεκριμένα ή σε αφηρημένα νοήματα.

β. Θα επιχειρήσει να αναδείξει προοπτικές και να προτείνει τρόπους παρέμβασης, στο πλαίσιο των δυνατοτήτων που δημιουργεί:

- Η αύξηση του διαθέσιμου εκπαιδευτικού χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο.
- Η πιθανολογούμενη αυτονομία του εκπαιδευτικού συστήματος και η ενίσχυση της παιδαγωγικής.

#### 3. 1. Νοηματικοί προσανατολισμοί των μαθητών και επιπτώσεις στη σχολική αποτυχία

Ο Bernstein (1990: 14-21) υποστηρίζει ότι, στο πλαίσιο των διαφορετικών "υλικών βάσεων" που λειτουργούν στο πεδίο της παραγωγής αναπτύσσεται μια απλή ή μια πολύπλοκη κοινωνική διαίρεση εργασίας, στο εσωτερικό της οποίας εκδηλώνονται διαφορετικές πρακτικές. Παράλληλα, τονίζει ότι οι διαφορετικές πρακτικές συγκροτούν και διακριτά νοήματα (βλέπε και Holland: 1981, Varela: 1994). Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι, στο πλαίσιο μιας απλής κοινωνικής διαίρεσης εργασίας, συγκροτούνται συγκε-

κριμένα νοήματα, ενώ, στο πλαίσιο μιας σύνθετης κοινωνικής διαίρεσης εργασίας, συγκροτούνται αφηρημένα νοήματα. Έτσι, τα παιδιά που κοινωνικοποιούνται στις διακριτές αυτές υλικές βάσεις **εξοικειώνονται** και **κατανοούν** με μεγαλύτερη ευκολία τα αντίστοιχα συγκεκριμένα ή αφηρημένα νοήματα. Π. χ.:

- Το παιδί ενός μεσαίου και κάτω αγρότη κοινωνικοποιείται σε μια εξαρτημένη από «τοπικά» πλαίσια υλική βάση. Στην υλική αυτή βάση αναπτύσσεται μια απλή κοινωνική διαίρεση εργασίας, η οποία επιβάλλει την πραγματοποίηση πολύ συγκεκριμένων δράσεων. Οι πολύ συγκεκριμένες δράσεις, με τη σειρά τους, συγκροτούν πολύ συγκεκριμένα νοήματα, με τα οποία εξοικειώνονται όσοι κοινωνικοποιούνται με βάση τις δράσεις αυτές.
- Αντίθετα, το παιδί ενός εμπόρου κοινωνικοποιείται σε μια διευρυμένη και ανεξάρτητη από πλαίσια υλική βάση. Στο εσωτερικό της υλικής αυτής βάσης εκδηλώνεται μια πολύπλοκη κοινωνική διαίρεση εργασίας, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη σύνθετων και, πολλές φορές, απρόβλεπτων δράσεων. Οι σύνθετες και απρόβλεπτες δράσεις, με τη σειρά τους, συγκροτούν αφηρημένα κυρίως νοήματα. Έτσι, το παιδί του εμπόρου, από πολύ μικρή ηλικία και σε καθημερινή βάση, προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει νοήματα που έχουν σχέση με εισαγωγές, εξαγωγές, συνεργασίες, συμβάσεις, χρηματιστήριο, στρατηγικές επικοινωνίας κ.λπ. (βλέπε και Λάμνιαν: 2000).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1990), οι μαθητές που προέρχονται από μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα προσανατολίζονται επιλεκτικά σε αφηρημένα νοήματα, με τα οποία είναι εξοικειωμένοι. Αντίθετα, οι μαθητές που προέρχονται από μεσαία και κάτω κοινωνικά στρώματα προσανατολίζονται επιλεκτικά σε συγκεκριμένα νοήματα. Ωστόσο, οι επιλεκτικοί αυτοί προσανατολισμοί σε νοήματα δημιουργούν συνέπειες στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα:

- Οι πρώτοι είναι εξοικειωμένοι και κατανοούν με σχετική ευκολία τα αφηρημένα νοήματα της επίσημης σχολικής γνώσης.
- Οι δεύτεροι, οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι αποκλειστικά με τα συγκεκριμένα νοήματα της καθημερινής γνώσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι δεύτεροι αντιμετωπίζουν προβλήματα, όταν καλούνται:

α. Να "αναγνωρίσουν" τα ποικίλα και αφηρημένα περιεχόμενα της επίσημης σχολικής γνώσης.

β. Να επιχειρηματολογήσουν, πάνω σε νοήματα, τα οποία απαιτούν τη χρήση εξειδικευμένων εκφράσεων.

Στο σημείο αυτό, οφείλουμε να τονίσουμε ότι η θεωρητική κατασκευή του Bernstein έχει επιβεβαιωθεί και στο πεδίο της εμπειρικής έρευνας (Holland: 1981, Morais, Fontinhas & Neves: 1992, Cooper, Dunne & Rodgers: 1997, βλέπε και Λάμνιαν: 2000).

Τελικά, τόσο η θεωρητική ανάλυση, όσο και τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών, μας δείχνουν ότι οι κοινωνικά προσδιορισμένοι επιλεκτικοί προσανατολισμοί των μαθητών προδιαγράφουν, σε μεγάλο βαθμό, την πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ταυτόχρονα, αφού η επίσημη σχολική γνώση κυριαρχείται από αφηρημένα νοήματα, με τα οποία δεν είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, καθίσταται φανερή η κατεύθυνση των συνεπειών. Ωστόσο, ο προσδιορισμός της κοινωνικά διαμορφωμένης αφετηρίας της σχολικής αποτυχίας ορισμένων μαθητών εγείρει ηθικά και παιδαγωγικά διλήμματα, στα οποία οφείλει να δώσει απαντήσεις ένα δημοκρατικό και κοινωνικά ευαίσθητο εκπαιδευτικό σύστημα.

Είναι αυτονόητο ότι οι απαντήσεις αυτές θα πρέπει να έχουν το χαρακτήρα των οργανωμένων παρεμβάσεων.

### 3. 2. Η διεύρυνση του διαθέσιμου εκπαιδευτικού χρόνου και οι δυνατότητες παρέμβασης στο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας των μαθητών

Στο υποκεφάλαιο αυτό επιδιώκεται η ανάδειξη των δυνατοτήτων και η συγκεκριμενοποίηση των παρεμβάσεων, οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο του διευρυμένου εκπαιδευτικού χρόνου που προσφέρει το Ολοήμερο Σχολείο. Είναι αυτονόητο ότι ο διευρυμένος εκπαιδευτικός χρόνος, κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, δημιουργεί χώρο για την ενίσχυση της παιδαγωγικής. Παράλληλα, ο διευρυμένος χρόνος και η ενισχυμένη παιδαγωγική αποτελούν αναγκαίες συνθήκες για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας. Όμως, είναι αυτονόητο ότι ο διευρυμένος χρόνος δεν μπορεί και δεν πρέπει να καλυφθεί με την απλή προσθήκη νέων αυτόνομων "πακέτων" γνώσης. Η προσθήκη γνωστικών αντικειμένων, όπως νέες τεχνολογίες, θεατρικό παιχνίδι, τοπική ιστορία, λαϊκή παράδοση, ρυθμική κ.λ.π. είναι απαραίτητη, κυρίως γιατί, πέρα από την όποια γνώση, μπορεί να συμβάλει:

- Στην ποιοτική διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.
- Στη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων μάθησης.

Οι εναλλακτικοί τρόποι μάθησης βοηθούν τους μαθητές και συμβάλλουν στην πληρέστερη **κατανόηση** των κλασικών γνωστικών αντικειμένων.

Με βάση τις σκέψεις αυτές, οι οποίες θεωρούμε ότι μπορούν να υλοποιηθούν στις ευνοϊκές συνθήκες που δημιουργεί το Ολοήμερο Σχολείο, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε συγκεκριμένα πεδία παρεμβάσεων, επισημαίνοντας τα προβλήματα και τις εναλλακτικές δυνατότητες που δημιουργούν:

α. Οι διακριτές μορφές γνώσης (η επίσημη σχολική και οι όψεις της καθημερινής γνώσης των μαθητών), τις οποίες είναι υποχρεωμένο να ρυθμίσει και να διαχειρισθεί το εκπαιδευτικό σύστημα.

β. Οι διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο των ευνοϊκότερων συνθηκών του Ολοήμερου Σχολείου και να αμβλύνουν τις υπαρκτές εκπαιδευτικές ανισότητες.

\*\*\*

Η διάκριση του Bernstein μεταξύ της εξαρτημένης από τοπικά πλαίσια καθημερινής γνώσης, και της ανεξάρτητης από πλαίσια αφηρημένης γνώσης, αναδεικνύει το επιστημολογικό χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στην καθημερινή γνώση των μαθητών και στην περισσότερο αφηρημένη και επεξεργασμένη σχολική γνώση (βλέπε και Κουλαϊδής: 1994, Lamnias: 2000). Με την ανάδειξη του συγκεκριμένου χάσματος, θέλουμε να επισημάνουμε ότι η επίσημη σχολική γνώση, η απόκτηση της οποίας εξασφαλίζει την επιτυχία του μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν αποτελεί **συνέχεια** της καθημερινής γνώσης. Η επίσημη σχολική γνώση **επιλέγεται** από το πρωτογενές πλαίσιο παραγωγής της επιστημονικής γνώσης. Συγκεκριμένα, η ειδική επιστημονική γνώση, με βάση τις κοινωνικά προσδιορισμένες αρχές της ταξινόμησης και της περιχάραξης(4) (Bernstein: 1991), απλοποιείται και οργανώνεται (αναπλασιώνεται), συγκροτώντας τα ονομαζόμενα αναλυτικά προγράμματα. Τελικά, η επίσημη σχολική γνώση αποτελεί ένα «επιλεγμένο» και με κοινωνικές παρεμβάσεις «τεχνικά κατασκευασμένο» σώμα γνώσης.



Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αξιοποιήσουμε την προσέγγιση του Dowling (1998), η οποία μας προσφέρει χρήσιμα εννοιολογικά εργαλεία για:

- Τη συγκεκριμενοποίηση του επιστημολογικού χάσματος, στο οποίο έχουμε ήδη αναφερθεί.
- Τον εντοπισμό των πεδίων παρέμβασης, τα οποία θα βοηθήσουν στην εξειδίκευση πρακτικών, για την αντιμετώπιση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας των μαθητών που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Θεωρούμε ότι το ζήτημα της εκπαιδευτικής ανισότητας και της συνακόλουθης σχολικής αποτυχίας μπορεί, σε κάποιο βαθμό, να αντιμετωπιστεί με την εναλλακτική χρήση των διακριτών πρακτικών "εσωτερικού" και "δημόσιου πεδίου". Συγκεκριμένα:

1. Οι πρακτικές "εσωτερικού πεδίου" διαμορφώνονται με βάση τα αφηρημένα περιεχόμενα / νοήματα της επίσημης σχολικής γνώσης. Τα νοήματα αυτά, εκφράζοντας την ανα-τοποθετημένη επιστημονική γνώση, είναι, συνήθως, ισχυρά ταξινομημένα, εξειδικευμένα και με αυστηρή γλώσσα διατυπωμένα. Ωστόσο, οι πρακτικές του πεδίου αυτού είναι απαραίτητες, αφού αυτές διαχειρίζονται τις νομιμοποιημένες μορφές γνώσης (τις επιλεγμένες και ρυθμισμένες από το εκπαιδευτικό σύστημα γνώσεις). Είναι αυτονόητο ότι η απόκτηση των γνώσεων αυτών αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία των μαθητών στο δοσμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι εύκολες και "προοδευτικές" λύσεις για χωρίς όρους στροφή προς την καθημερινή γνώση των μαθητών, η οποία τάχα συνδέεται και με τα ενδιαφέροντά τους, το μόνο που εξασφαλίζουν είναι η αποτυχία και η περιθωριοποίηση των μαθητών εκείνων που κατέχουν αποκλειστικά τη γνώση αυτή (βλέπε και Gramsci, στο Lombardi: 1986). Ταυτόχρονα, θέλουμε να επισημάνουμε ότι, αν περιοριστούμε αποκλειστικά στη γνώση και στις πρακτικές του "εσωτερικού πεδίου", όπως συνήθως γίνεται στο παραδοσιακό σχολείο, σύμφωνα με την ανάλυσή μας, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν:

- Θα δίνουν συγκριτικά πολύ περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στους μαθητές που προέρχονται από τα μεσαία και άνω κοινωνικά στρώματα, αφού αυτοί είναι εξοικειωμένοι με τα αφηρημένα και τα εξειδικευμένα νοήματα του εσωτερικού πεδίου της γνώσης και της πρακτικής (βλέπε και ενότητα 3. 1.).
- Θα ελαχιστοποιούν τις πιθανότητες επιτυχίας των μαθητών που δεν είναι εξοικειωμένοι με τα νοήματα αυτά.

Έτσι, θα αναπαράγουν τις άνισες ευκαιρίες του παραδοσιακού σχολείου.

2. Το Ολοήμερο Σχολείο, αξιοποιώντας το διευρυμένο χρόνο που έχει στη διάθεσή του, μπορεί να ενσωματώσει και να εμπλέξει στην εκπαιδευτική διαδικασία τη γνώση και τις πρακτικές του «δημόσιου πεδίου», οι οποίες συνδέονται με την καθημερινή γνώση και τις καθημερινές πρακτικές των μαθητών. Έτσι, χωρίς να παραμελήσει την επίσημη σχολική γνώση, μπορεί να συμβάλει στην εναλλακτική χρήση των διακριτών γνώσεων και πρακτικών των δύο πεδίων. Ειδικότερα, οι πρακτικές "δημόσιου πεδίου" διαμορφώνονται με βάση χαλαρές ταξινομήσεις περιεχομένου και εκφράσεων, οι οποίες:

- Ανοίγουν το επικοινωνιακό πλαίσιο της σχολικής τάξης και αποτελούν ένα χώρο περισσότερο άτυπων δοκιμών, πειραματισμών, εναλλακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών εφαρμογών των ισχυρά ταξινομημένων, εξειδικευμένων και αυστηρά διατυπωμένων γνώσεων του "εσωτερικού πεδίου". Στο χαλαρό αυτό πλαίσιο γίνονται οι απαραίτητες αποσαφηνίσεις, "αναγνωρίζονται" τα πλαίσια

της επιχειρηματολογίας και επιχειρούνται, σε ένα πρώτο επίπεδο, παραγωγές κειμένων που να συνδέονται με την επίσημη σχολική γνώση.

- Δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης παράλληλων δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να συνδέονται άμεσα με τη γνώση και τις πρακτικές του «εσωτερικού πεδίου».

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται ο ρόλος και η χρησιμότητα νέων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως:

- Η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία.
- Η μέθοδος Project.
- Η διδασκαλία με θεατρικό παιχνίδι.
- Η χρήση Η/Υ για τη διδασκαλία γνώσης εσωτερικού πεδίου κ.λ.π.

Ωστόσο, δεν μπορούμε να υποβαθμίσουμε τη γνώση και τις πρακτικές του "εσωτερικού πεδίου", αφού αυτές και μόνο αυτές διαχειρίζονται την επιλεγμένη και ρυθμισμένη (τη νομιμοποιημένη) από το εκπαιδευτικό σύστημα γνώση, η οποία εξασφαλίζει την επιτυχία αυτών που την αποκτούν. **Ιδιαίτερα, στις σημερινές συνθήκες της παγκοσμιοποίησης της γνώσης, η αποστασιοποίηση από τη γνώση και τις πρακτικές του πεδίου αυτού σημαίνει περιθωριοποίηση. Έτσι, αξιοποιώντας τις ευνοϊκότερες προϋποθέσεις του Ολοήμερου Σχολείου (διευρυμένος χρόνος και ενισχυμένη παιδαγωγική), πρέπει να συγκροτούμε, εναλλακτικά, διακριτές πρακτικές "εσωτερικού" και "δημόσιου πεδίου".** Με τις εναλλαγές αυτές:

1. Εξοικειώνονται, ή μπορούν να εξοικειωθούν, όλοι οι μαθητές με τη γνώση και τις πρακτικές που αξιολογεί το εκπαιδευτικό σύστημα (πρακτικές εσωτερικού πεδίου).
2. Ταυτόχρονα, όλοι οι μαθητές ενισχύουν το αυτοσυναίσθημά τους στο πλαίσιο των πρακτικών του "δημόσιου πεδίου", με τις οποίες είναι εξοικειωμένοι.

Έτσι, δημιουργούνται προϋποθέσεις για τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας των μαθητών που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

#### 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση τη σύντομη αυτή ανάλυση, θα υποστηρίξουμε ότι στο Ολοήμερο Σχολείο δημιουργούνται συνθήκες για την πραγματοποίηση επεξεργασμένων παρεμβάσεων, οι οποίες μπορούν να περιορίσουν τη σχολική αποτυχία. Ωστόσο, οι συνθήκες αυτές απαιτούν:

α. Την υποχώρηση της συνδεμένης με το πεδίο της παραγωγής θετικιστικής λογικής του "αποτελεσματικού" σχολείου και την παράλληλη ανάδειξη των αξιακών λογικών (5) της παιδαγωγικής.

β. Την κατάλληλη αξιοποίηση του διευρυμένου χρόνου, τον οποίο έχει στη διάθεσή του το Ολοήμερο Σχολείο, για την ανάπτυξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Στο σημείο αυτό, θεωρούμε ότι αναδεικνύονται δύο εναλλακτικές δυνατότητες. Η πρώτη μπορεί να χρησιμοποιήσει τον διευρυμένο χρόνο του Ολοήμερου Σχολείου, αυξάνοντας ποσοτικά τη γνώση και τις πρακτικές του «εσωτερικού πεδίου». Η δεύτερη, εμπλέκοντας γνώση και πρακτικές του δημόσιου πεδίου, μπορεί να συμβάλει στην ποιοτική διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, ο διευρυμένος χρόνος μπορεί να καλυφθεί:

1. Με την απλή "προσθήκη" μαθημάτων ειδικότητας, τα οποία θα επιδιώκουν τη δική τους αυτόνομη παρουσία και την παράλληλη ανάπτυξη ενός πλέγματος εξειδικευμένων εννοιών, ενταγμένων στη λογική του "εσωτερικού πεδίου" της γνώσης και της

πρακτικής. Στην περίπτωση αυτή, τα νέα γνωστικά αντικείμενα, αντί να συμβάλουν, μέσα από εναλλακτικού χαρακτήρα προσεγγίσεις, στην αποσαφήνιση και επεξεργασία του ήδη επιβαρημένου επίσημου "πακέτου" γνώσεων του σχολείου, θα απαιτούν την εκμάθηση από τους μαθητές νέων εξειδικευμένων εννοιολογικών πλεγμάτων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η παρέμβαση στο ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θα είναι περιορισμένη.

2. Με την οργανική ενσωμάτωση των νέων μαθημάτων, στο σύστημα γνώσεων που ήδη λειτουργεί στο σχολείο. Τα νέα μαθήματα, μετά την απόκτηση από όλους τους μαθητές ενός απαραίτητου για την αξιοποίησή τους εννοιολογικού πλέγματος, μπορούν να προσφέρουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης και αποσαφήνισης της γνώσης του κλασικού σχολικού προγράμματος. Ειδικότερα, μπορούν να ενισχύσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές του "δημόσιου πεδίου". Όπως έχει τονιστεί, οι πρακτικές αυτές έχουν στόχο την εναλλακτική προσέγγιση της επίσημης σχολικής γνώσης, την αποσαφήνισή της, τη χρήση λιγότερο "επεξεργασμένης" γλώσσας, την πραγματοποίηση ποικίλων εφαρμογών κ.λ.π.

- Η δραματοποίηση μπορεί να αποσαφηνίσει, με όρους "δημόσιου πεδίου", ένα ιστορικό γεγονός, ένα μαθηματικό πρόβλημα ή ακόμα και ένα αφηρημένο γραμματικό φαινόμενο.
- Η χρήση του Η/Υ μπορεί να διαφοροποιήσει ποιοτικά τη διδασκαλία των μαθηματικών ή της γεωγραφίας κ.λ.π.

Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία διαφοροποιείται ποιοτικά και δημιουργούνται προϋποθέσεις για εναλλακτική χρήση πρακτικών "εσωτερικού" και "δημόσιου" πεδίου, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και της σχολικής αποτυχίας. Σε κάθε περίπτωση, το Ολοήμερο Σχολείο, μέσα από τη διεύρυνση του διαθέσιμου χρόνου, δημιουργεί χώρο και για την ενίσχυση της παιδαγωγικής.

## **Παραπομπές**

(1) Σύμφωνα με το εννοιολογικό σύστημα του Bernstein (1990, 1991, 1996, 2000, βλέπε και Λάμνιας & Τσατσαρώνη: 1998-1999) μπορούμε να διακρίνουμε τρεις μορφές γνώσης:

- Τις ειδικές επιστημονικές γνώσεις του πρωτογενούς πλαισίου παραγωγής γνώσης, οι οποίες παράγονται στα πανεπιστήμια ή στα ανεξάρτητα ερευνητικά κέντρα.
- Την καθημερινή γνώση των μαθητών, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση (βλέπε και Λάμνιας: 2000).
- Την κατασκευασμένη από παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος επίσημη σχολική γνώση, η οποία αποτελεί μια «τεχνική» γνώση που προκύπτει από την ανατοποθέτηση της ειδικής επιστημονικής γνώσης.

(2) Πολλές κοινωνιολογικές θεωρίες (Bowles and Gintis: 1976, Althusser: 1972, Bourdieu & Passeron: 1977, Bernstein: 1990 κ.λ.π. επισημαίνουν ότι το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και της κοινωνικής ανισότητας

(3) Σύμφωνα με τον Bernstein (1990: 134), συμβολικός έλεγχος είναι το μέσο που μεταφράζει τις σχέσεις εξουσίας σε λόγο και το λόγο σε σχέσεις εξουσίας. Παράλληλα, στο εννοιολογικό σύστημα του Bernstein:

- Το πεδίο του συμβολικού ελέγχου περιλαμβάνει τους ελεγχόμενους από το κράτος θεσμούς και παράγοντες, οι οποίοι διαχειρίζονται πόρους λόγου.
- Αντίθετα, το πεδίο της παραγωγής, δίνει έμφαση στη διαχείριση των φυσικών πόρων

(4) Η έννοια της ταξινόμησης προσδιορίζει την ισχύ του συνόρου που υπάρχει ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες. Έτσι, όταν αναφερόμαστε στη σχολική γνώση, η αρχή της ταξινόμησης προσδιορίζει τις σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης. Η έννοια της περιχάραξης, από την άλλη μεριά, αναφέρεται στην παιδαγωγική και προσδιορίζει «τη σχέση μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου» (Bernstein: 1991: 67-68). Ο Bernstein (1991: 201-206) υποστηρίζει ότι οι διαφοροποιήσεις στις τιμές της ταξινόμησης και τις περιχάραξης διαφοροποιούν και τις εκπαιδευτικές πρακτικές, οι οποίες μπορεί να ευνοούν τη μία ή την άλλη κοινωνική κατηγορία μαθητών.

(5) Ο Weber υποστηρίζει ότι ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των μοντέρνων δυτικών κοινωνιών επιδιώκει την ορθολογική αξιοποίηση των μέσων που είναι απαραίτητα για την πραγματοποίηση κάποιου σκοπού. Έτσι, έχει επιβάλει τη θετικιστική, την «τυπική» μορφή λογικής (formal rationality). Η λογική αυτή είναι αποσυνδεδεμένη από αξίες και αναδεικνύει έναν καθαρά τεχνικό προσανατολισμό που έχει στόχο την αποτελεσματικότητα. Όμως, ταυτόχρονα, ο Weber αναφέρεται στην ύπαρξη και λειτουργία των αξιακών λογικών, οι οποίες όμως θεωρεί ότι λειτουργούν παρασιτικά και συνδέονται με τις αξιακές σφαίρες της ηθικής και της τέχνης. Ωστόσο, ο Habermas (1984 & 1987), θα τονίσει ότι ο εκδημοκρατισμός της κοινωνίας μπορεί να επιβάλει τη συμπληρωματική λειτουργία της τυπικής λογικής και των αξιακών λογικών, οι οποίες διευρύνουν την έννοια της λογικής και αναδεικνύουν τις αποδεκτές από το κοινωνικό πλαίσιο πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτό, η παιδαγωγική, η οποία ενσωματώνει και εκφράζει τις ευαισθησίες του κοινωνικού πλαισίου, μπορεί και πρέπει να επιβάλει τη λειτουργία των αξιακών λογικών.

## Βιβλιογραφία

- Althusser, L.** (1972) "Ideology and Ideological State Apparatuses", in: B. R. Cosin (ed.) *Education: Structure and Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Bowles, S. & Gintis, H.** (1976) *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B.** (1990) *Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse* (vol. 4). London: Routledge.
- Bernstein, B.** (1991): *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ι. Σολομών.
- Bernstein, B.** (1996) *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.

- Bernstein, B.** (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition). Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, inc.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C.** *Reproduction in Education and Culture*. Translation, P. Nice, Sage, London, (1977).
- Cooper, B., Dunne, M. & Rodgers N.** (1997) "Social Class, Gender, Item Type and Performance in National Tests of Primary School Mathematics: Some Research Evidence from England", Paper presented at the *Annual Conference of the American Educational Research Association*. Chicago, March 1997.
- Dowling, P.** (1998) *The Sociology of Mathematics Education: Mathematical Myths/Pedagogic Texts*. London: The Falmer Press.
- Habermas, J.** (1984) *The Theory of communicative action: Reason and the rationalization of society, Vol. 1*. London: Heinemann. Translation, T. McCarthy.
- Habermas, J.** (1987) *The Theory of communicative action: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason, Vol. 2*. Cambridge: Polity Press. Translation, T. McCarthy.
- Halliday, M.A.K.** (1995) "Language and the Theory of Codes", in A. R. Sadovnik (Ed.) *Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Holland, J.** (1981) "Social Class and Changes in Orientation to Meaning", in *Sociology*, 151, 1-18.
- Κουλαϊδής, Β.** (1994): "Επιστημολογία και Κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων: Η επιλογή περιεχομένου για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75 (Μάρτιος-Απρίλιος), 22-29.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α.** "Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: Προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (1998-1999), 103/1998, σελ. 73-80 & 104/1999, σελ. 70-77.
- Lamniac C.** (2000) "Communicative Rationality: A Contribution for the Re-shaping of Critical Pedagogy", εισήγηση στο *Διεθνές Συνέδριο: Education for Social Democracies, Changing Forms and Sites*. London: University of London-Institute of Education (Ιούλιος, 2000).
- Λάμνιαν, Κ.** (2000) "Η Κοινωνική Συγκρότηση των Νοηματικών Προσανατολισμών των Μαθητών και ο Μύθος των Ίσων Εκπαιδευτικών Ευκαιριών", *Μέντορας*, τόμος 2ος.

- Λάμνιαν, Κ.** (υπό εκτύπωση) «Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γνώσης και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων». Η εργασία αυτή παρουσιάστηκε το Νοέμβριο του 2000 σε σχετικό συνέδριο στην Πάτρα και θα δημοσιευθεί σε πρακτικά, τα οποία θα εκδοθούν σύντομα.
- Lombardi, F.** (1986) *Οι Παιδαγωγικές Αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής. Μετάφραση, Τάσος Δερβέρης.
- Morais A., Fontinas F. & Neves I.** (1992) “Recognition and Realization Rules in Acquiring School Science-the contribution of pedagogy and social background of students”, in *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 13, No. 2, pp. 247-270.
- Μυλωνάς, Θ.** (1998) “Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς”, στο Θ. Μυλωνάς *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1989) *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Α.** (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Varela, J.** (1994) “Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στο ναρκισισμό”, στο *Πειθαρχία και Γνώση, τοπικά α΄*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου.

## Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΔΙΑΣΤΑΣΗ

Είναι αλήθεια ότι στην Ελλάδα δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη η αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου, στο βαθμό τουλάχιστον που αυτή κρίνεται απαραίτητη σήμερα. Από την άλλη πλευρά δεν υπάρχει σχεδόν καμιά αμφιβολία ότι η αρχιτεκτονική των σχολείων έχει ύψιστη σημασία για το φαινόμενο της αγωγής και η παιδαγωγική της σημασία είναι μεγάλη. Η ίδια δηλαδή η αρχιτεκτονική του χώρου με όλη τη διάταξη των κτιριακών συγκροτημάτων και τη σχέση τους με τον αύλειο χώρο, με την διάταξη και 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 ψυχο-παιδαγωγικό κλίμα και με τον δικό της σιωπηρό τρόπο προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά όχι μόνο ως προς τη μάθηση, αλλά και ως προς το ψυχο-κοινωνικό κλίμα, την εσωτερική διάθεση των χρηστών και ασκεί τη δική της ψυχοπαιδαγωγική επενέργεια. Μέσα σ' αυτό το κλίμα θέτει τα πλαίσια του τρόπου λειτουργίας και άσκησης του παιδαγωγικού ενεργήματος και δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι τα πλαίσια αυτά μερικές φορές καθίστανται ανυπέβλητα, αν δεν προηγηθούν οι αντίστοιχες μεταβολές στο χώρο.

Αν παρατηρήσει κανείς τα πρώτα σχολικά κτήρια διαπιστώνει εύκολα, ότι κατά έναν περίεργο τρόπο βρίσκονταν σε συνάφεια με τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου. Έτσι π.χ. τα προ του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου κτήρια είχαν κατά κανόνα μικρά παράθυρα σε αρκετή απόσταση από το πάτωμα της αίθουσας και κυρίως από την πλευρά που συνέπιπτε να είναι ο παρακείμενος δρόμος, αν βέβαια τύχαινε να υπάρχει. Η αιτιολογία των δασκάλων ήταν ότι τα παιδιά δεν έπρεπε να έχουν οπτική επαφή με τον περιβάλλοντα κόσμο, γιατί θα «χάζευαν έξω και δεν θα παρακολουθούσαν το μάθημα». Τα ίδια αυτά σχολεία είχαν τις περισσότερες φορές και έναν ψηλό μαντρότοιχο, δήθεν «για λόγους προστασίας των παιδιών».

Η αλήθεια είναι ότι η αρχιτεκτονική αυτή βρισκόταν σε απόλυτη συνάρτηση με το ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου και αντιστοιχούσε στο όλο παιδαγωγικό κλίμα. Σύμφωνα με το κλίμα αυτό, το σχολείο λειτουργούσε, ως νησίδα, αποκομμένο από την κοινωνία και η αντίληψη αυτή έβρισκε την πλήρη εφαρμογή της με τα στοιχεία της αρχιτεκτονικής, που μόλις προαναφέραμε.

Αργότερα με βάση το σύνθημα που κυριάρχησε διεθνώς «σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία» στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και του κόσμου γενικότερα, δεν άλλαξαν μόνο οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα προγράμματα και τα βιβλία για να εναρμονιστούν με τις κοινωνικές ανάγκες και να ανταποκριθούν στα δεδομένα και τις απαιτήσεις των καιρών, αλλά και η ίδια η αρχιτεκτονική των σχολικών κτιρίων, που επεχείρησε μια αμεσότερη διασύνδεση του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Στα πλαίσια αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα ξέφυγαν από την «ομηρία» της ακαδημαϊκής γνώσης και της νοησιαρχικής αντίληψης περί σχολείου και εμπλουτίστηκαν με νέα αντικείμενα και δημιουργικές δραστηριότητες, που δεν είχαν συμπεριληφθεί ως τότε σ' αυτά. Ανάλογα προσαρμόστηκε και η αρχιτεκτονική των κτιρίων, αφού έπρεπε

να παρασχεθούν οι σχετικοί χώροι, για να γίνει δυνατή η εφαρμογή των νέων αυτών αντικειμένων του προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό τα σχολεία άλλαξαν όψη και επικράτησε ένα νέο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα στην εσωτερική τους λειτουργία. **Έτσι χώρος και πρόγραμμα διασυνδέονται αναγκαστικά στο σχολείο, το ένα προϋποθέτει το άλλο και μόνο μέσα από την αμοιβαία υποστήριξη του ενός από το άλλο, μπορεί να μεγιστοποιηθεί το αποτέλεσμα του παιδαγωγικού ενεργήματος.** Αυτό πρέπει να γίνει συνείδηση όλων όσων ασχολούνται με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή της στην πράξη.

Αυτό διαπιστώνεται ιστορικά και από την ελληνική πραγματικότητα. Η ελληνική παιδαγωγική σκέψη προσκολλημένη στη νοησιарχική αντίληψη περί σχολείου, επέβαλε σε μεγάλο βαθμό και την ανάλογη αρχιτεκτονική. Έτσι το σχολικό κτήριο στις περισσότερες περιπτώσεις διαμορφώθηκε από δύο βασικούς χώρους: Τους χώρους διδασκαλίας και τον αύλειο χώρο. Κατά τη συνήθη αρχιτεκτονική οι χώροι αυτοί ήταν εύκολα διακριτοί μεταξύ τους και αναλαμβάνουν ο καθένας τον δικό του ρόλο: Χώρος μάθησης ο ένας, κοινωνικός χώρος ο άλλος. Οι χώροι μάθησης και διδασκαλίας ήθελαν το μαθητή καθηλωμένο, ενώ ο αύλειος χώρος έδινε ευκαιρία στα παιδιά για ελεύθερο παιχνίδι και εκτόνωση. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα σχολεία ήταν ισόγεια και με τον τρόπο αυτό ως μόνη διαχωριστική γραμμή παρέμενε το κατώφλι των αιθουσών διδασκαλίας, αφού ήταν έτσι προσανατολισμένες, ώστε να έχουν άμεση πρόσβαση στην αυλή.

Τα σχολεία αυτά, κυρίως στις μικρές πόλεις και την ύπαιθρο, είχαν άπλετο το φως και πλούσιο τον ήλιο. Τα παράθυρα στη φάση αυτή κατασκευάζονταν μεγάλα και σε μικρή απόσταση από το πάτωμα της αίθουσας, ώστε να μπορούν να τα χειρίζονται οι μαθητές. Η αμεσότητα αυτή χώρων μάθησης και κοινωνικού χώρου θεωρούμε ότι ήταν ό,τι καλύτερο μπορούσε να προσφέρει το σχολείο αυτό. Όπου μάλιστα κοντά ή δίπλα στην αυλή υπήρχε κάποιος κήπος με δέντρα ή λουλούδια και εξασφαλιζόταν επιπλέον η άμεση επαφή με τη φύση και τα πράγματα, εκεί η προσφορά ήταν χωρίς αμφιβολία ακόμη πιο σημαντική.

Γίνεται φανερό ότι ο χώρος αυτός, με όλη την απλότητα και την λιτότητά του ήταν οικείος και προσίτος στο παιδί, αφού ανάλογη ήταν και η «αρχιτεκτονική» του οικογενειακού του χώρου. Κρίνεται όμως ανεπαρκής. Καθώς δηλαδή ως διδασκαλία εκλαμβάνονταν κυρίως η (προφορική) μετάδοση των γνώσεων από το δάσκαλο προς τους μαθητές, καθώς οι συνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας και η διερευνητική προσέγγιση της γνώσης δεν είχαν εισαχθεί καθόλου τότε ακόμη στο ελληνικό σχολείο, ως χώροι διδασκαλίας υιοθετήθηκαν απλές αίθουσες, με την έδρα του δασκάλου, τα θρανία και τα καθίσματα για το μαθητή, με τον μαυροπίνακα, τους χάρτες (και άλλα παρόμοια) στους τοίχους. Απουσίαζαν τα εργαστήρια Φυσικής και Χημείας, τα εργαστήρια καλλιτεχνικών μαθημάτων και πλήθος άλλων εγκαταστάσεων που κρίνονται απαραίτητες. Αυτή η κατάσταση μάς κληροδοτήθηκε από το πρόσφατο παρελθόν και υπάρχει κατά κύριο λόγο στα σχολεία μας. Από την άλλη πλευρά, σήμερα, κατασκευάζονται πολυδαίδαλα κτήρια με πολλούς ορόφους, που είναι απρόσωπα και ευνοούν την ανωνυμία και τα οποία στις περισσότερες περιπτώσεις δεν τηρούν βασικούς κανόνες προφύλαξης και ασφάλειας των παιδιών και δεν παρέχουν στοιχειώδεις εγκαταστάσεις για άτομα με ειδικές ανάγκες, χωρίς ταυτόχρονα να προβλέπονται οι αναγκαίοι χώροι που προαναφέραμε.

Έτσι, τώρα που η αξία νέων διδακτικών αντικειμένων αναγνωρίζεται και υιοθετείται η εισαγωγή τους στα σχολεία, δεν υπάρχουν οι ανάλογοι χώροι που θα επιτρέψουν την ουσιαστική τους προσφορά και η κατάσταση δυσκολεύεται, αφού, όπως τονίστηκε πα-



ραπάνω, χώρος και πρόγραμμα αλληλοσυμπληρώνονται και το ένα λειτουργεί πάντα σε σχέση με το άλλο. Με την έννοια αυτή, η λειτουργία ενός σχολείου ως ολόημερου διέρχεται αρχικά από την κτιριακή του ανασυγκρότηση και την ανανέωση της αρχιτεκτονικής του χώρου, κάτι που δεν είναι ούτε εύκολο ούτε και πάντοτε εφικτό. Για το λόγο αυτό χρειάζεται προσεγμένη επιλογή των σχολείων, αφού η μετατροπή τους σε ολόημερα προϋποθέτει την ύπαρξη των ανάλογων χώρων και τη διαμόρφωσή τους σε εργαστήρια, ανάλογα με τις ανάγκες. Παρακάτω παραθέτουμε τις βασικές υποδομές με τη σχετική επίπλωση και τον απαραίτητο εξοπλισμό.

## **2. ΑΙΘΟΥΣΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ, ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ, ΑΛΛΟΙ ΧΩΡΟΙ**

Σε ό,τι αφορά την ανέγερση κτηρίων, η ομάδα κτηριολογικών προγραμμάτων της αντίστοιχης υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ (ΔΙΠΕΕ –Τμήμα Α΄) έχει εκπονήσει δύο πλήρη κτηριολογικά προγράμματα, με όλα τα σχεδιαγράμματα και τις σχετικές λεπτομέρειες, για δύο διαφορετικούς τύπους Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου, ένα για 6/θέσιο με 180 μαθητές και ένα άλλο για 12/θέσιο με 380 μαθητές. Τα στοιχεία αυτά είναι στη διάθεση των ενδιαφερομένων και δεν ασχολούμαστε εδώ περισσότερο. Στην εργασία αυτή περιγράφουμε συνοπτικά τις αίθουσες, τα εργαστήρια και τους πρόσθετους χώρους που απαιτούνται για τη μετατροπή ενός σχολείου σε ολόημερο, χωρίς να επιθυμούμε να «ντύσουμε» όλα τα σχολικά κτήρια ομοιόμορφα με το ίδιο «κουστούμι»,

### **2.1 Αίθουσες διδασκαλίας**

Μολονότι η αίθουσα διδασκαλίας δεν είναι ο μόνος χώρος στον οποίο περνά τις ώρες παραμονής του στο Ολοήμερο Σχολείο ο μαθητής, όπως συμβαίνει κατά κανόνα στο παραδοσιακό σχολείο, εντούτοις η αίθουσα διδασκαλίας διατηρεί σημαντική θέση και στο πρόγραμμα του σχολείου αυτού, αφού εξακολουθεί να αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα, γύρω από τον οποίο διαπλέκεται το πρόγραμμα και η ζωή των μαθητών. Εξάλλου η μέχρι τώρα εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών, αλλά και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στηρίζονται στις αντιλήψεις αυτές, με αποτέλεσμα οποιαδήποτε αναμόρφωση των σχολικών κτηρίων να προσκρούει στα εδραιωμένα αυτά στερεότυπα, τα οποία οφείλει να αποβάλει επιτέλους η ελληνική κοινωνία για να μπορέσει να αλλάξει ο παραδοσιακός χαρακτήρας των σχολείων.

Στα πλαίσια αυτά δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί ο οποιοσδήποτε παιδαγωγικός επανασχεδιασμός στο εσωτερικό του σχολικού χώρου, αν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, οι οποίοι θα κληθούν να ζήσουν σ' αυτόν, δεν έχουν σχηματίσει γνώμη για τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και λειτουργεί η αίθουσα διδασκαλίας στο Ολοήμερο Σχολείο. Το θέμα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού η αίθουσα διδασκαλίας και οι λοιποί χώροι καλούνται να λειτουργήσουν ως υποκατάστατο της οικογένειας στο Ολοήμερο Σχολείο περισσότερες ώρες από ότι στα άλλα δημοτικά σχολεία. Για το λόγο αυτό το ολόημερο πρέπει να έχει διαφορετική επίπλωση, η οποία να θυμίζει κατά το δυνατό την επίπλωση του σπιτιού και να παρέχει κάποιες στοιχειώδεις ανέσεις. Πέραν τούτου η διαρρύθμιση της αίθουσας πρέπει να επιτρέπει την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών εργασίας και συνεργασίας. Για το λόγο αυτό προτείνεται κάθε αίθουσα να χωρίζεται σε περιοχές με βάση τον εξοπλισμό και την επίπλωσή της:

α) Στο χώρο εργασίας με τα θρανία σε διάταξη για τη λειτουργία ομάδων, έτσι όπως τον έχουμε μάθει και τον γνωρίζουμε μέχρι σήμερα. Θα πρέπει όμως να υπάρχει σχετική άνεση χώρου, για να μπορούν εύκολα οι μαθητές και ο δάσκαλος να προβαίνουν σε αναδιάταξη των καθισμάτων (ημικύκλιο, σχήμα Π ή διάταξη για ομαδική εργασία) κ.λπ.

β) Ο χώρος για απασχολήσεις που απαιτούν κάποιο βαθμό ιδιωτικότητας, όπως μελέτη, ανάπαυση, χαλάρωση κλπ. Καλό είναι ο χώρος αυτός να έχει διαμορφωθεί έτσι, ώστε να προσιδιάζει στους χώρους του σπιτιού. Για το λόγο αυτό υπάρχουν προσωπικοί χώροι για κάθε παιδί. Συνιστούνται κυρίως ξύλινα συρτάρια ή καλύτερα ντουλάπια, ώστε το κάθε παιδί να μπορεί να κλειδώσει σ' αυτά μέρος των βιβλίων και άλλων προσωπικών του αντικειμένων και να μην είναι αναγκασμένο να τα κουβαλάει καθημερινά στο σπίτι. Ένα χαμηλό σαλονάκι επίσης, που να προσιδιάζει στο ύψος των παιδιών, είναι απαραίτητο για την ευκαιριακή χαλάρωση. Σ' αυτή τη «γωνία ευκαιριακής χαλάρωσης» προσφεύγουν οι μαθητές που τέλειωσαν την εργασία τους και έχουν χρόνο να διαβάσουν κάτι στο μεταξύ ή μπορεί να έλθουν και να χαλαρώσουν σ' αυτήν κάποιοι μαθητές μετά από το γεύμα και να προετοιμάσουν κάποιες εργασίες για την επόμενη μέρα.

Η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας κατ' αυτόν τον τρόπο (δηλαδή με δύο περιοχές) επιτρέπει στους μαθητές και στο δάσκαλο να καθιερώσουν εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και εργασίας στην τάξη. Πέρα όμως από την οργάνωση αυτή του χώρου πρέπει να υπάρξει και μια στοιχειώδης χρωματική οργάνωση της αίθουσας, ώστε οι μαθητές να καλλιεργούν παράλληλα με τις νοητικές τους ικανότητες και το αισθητικό τους κριτήριο.

Είναι γνωστό ότι το ύψος των αιθουσών διδασκαλίας είναι δυσανάλογο με εκείνο των μαθητών. Προκειμένου λοιπόν να μετριαστεί αυτή η δυσαρμονία, προτείνεται ο χωρισμός της επιφάνειας των τοίχων σε τρεις οριζόντιες ζώνες με στόχο την προσαρμογή της αίσθησης του χώρου στην παιδική κλίμακα. Έτσι, η αίθουσα διδασκαλίας με βάση την επιλογή των χρωμάτων και μόνο χωρίζεται σε τρεις οριζόντιες ζώνες:

α) Η **κατώτερη ζώνη** περιλαμβάνει το τμήμα των τοίχων που ορίζεται από το πάτωμα ως την ποδιά των παραθύρων. Για τη ζώνη αυτή επιλέγονται έντονα χρώματα, κατά κανόνα τέτοια που να αρέσουν στους μαθητές-χρήστες, διότι αυτοί κατά κύριο λόγο έρχονται σε επαφή με τον συγκεκριμένο χώρο. Κατά κανόνα επιλέγονται χρώματα που να «δένουν» με τα ντουλάπια, τα ράφια ή τα συρτάρια και τα άλλα έπιπλα, διότι αυτά τοποθετούνται σ' αυτό το ύψος συνήθως.

β) Η **μεσαία ζώνη** ορίζεται από τις ποδιές των παραθύρων και εκτείνεται μέχρι το διάστημα που φτάνει πάνω από τις πόρτες και τα παράθυρα. Η ζώνη αυτή βάφεται λευκή ή με χρώμα αραιωμένο με λευκό. Εδώ τοποθετούνται κυρίως οι φανελλοπίνακες για καρφίτσωμα σχεδίων, εικόνων κ.λπ., καθώς επίσης και έργα τέχνης που διακοσμούν τους τοίχους, κ.ά.π.

γ) Η **ανώτερη ζώνη** αρχίζει από το τέλος της μεσαίας και ενοποιείται με την οροφή. Το χρώμα της ζώνης αυτής ενοποιείται επίσης με το χρώμα της οροφής. Είναι η ζώνη με την οποία οι μαθητές έρχονται σπανιότερα σε οπτική επαφή, ωστόσο θα πρέπει να επιλέγονται χρώματα που να ηρεμούν και να ξεκουράζουν τους μαθητές.

Η κάθε αίθουσα πρέπει να έχει τους δικούς της χρωματικούς συνδυασμούς, ώστε να αποκτήσει τη δική της οπτική ταυτότητα. Οι κουρτίνες ακολουθούν την αντίστοιχη χρωματική ζώνη. Τα εργαστήρια και οι υπόλοιποι χώροι του σχολικού κτηρίου, που περιγράφονται παρακάτω, ακολουθούν επίσης τις ίδιες αρχές χρωματικής οργάνωσης.

## **2. 2 Εργαστήρια**

Τα εργαστήρια και οι χώροι αυτοί περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω, προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητός ο τρόπος της λειτουργίας τους και να συνειδητοποιηθεί η αποστολή τους.

### **α) Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων**

Στα πλαίσια της προσπάθειας για βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου, σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, ως χώρος οργάνωσης και ανάπτυξης πλούσιας σχολικής ζωής, με όλες τις εκφάνσεις της και ως χώρος έκφρασης κάθε συλλογικής προσπάθειας. Στο χώρο αυτό μπορούν να πραγματοποιούνται πρόγραμμα των εορταστικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να περιλαμβάνει οπωσδήποτε τη σκηνή, τα παρασκήνια και την αποθήκη, η οποία θα μπορεί, αν δεν υπάρχει άλλος χώρος, να διαμορφωθεί και σε αποδυτήρια. Η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων μπορεί επίσης, να χρησιμοποιηθεί, για εκθέσεις, εκπαιδευτικές προβολές, για ενημερωτικές συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Κατά τον ίδιο τρόπο προσφέρεται για την ανάπτυξη προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενδοσχολικής επιμόρφωσης καθώς και προγραμμάτων λειτουργίας σχολών γονέων.

Για όλους τους παραπάνω λόγους η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων πρέπει να έχει καλή ακουστική και καλή μόνωση. Σε σχολεία που είναι αδύνατον να διατεθεί άλλος χώρος για εστιατόριο, μετατρέπεται σε χώρο εστίασης με πτυσσόμενα τραπέζια και καρέκλες. Το φαγητό γίνεται κατά κανόνα σε τρεις βάρδιες, ως εξής: Η πρώτη και η δεύτερα τάξη μαζί, η τρίτη με την τετάρτη επίσης μαζί και, τέλος, η πέμπτη μαζί με την έκτη. Μπορεί βέβαια, αν κριθεί σκόπιμο, να δοκιμασθεί και οποιοσδήποτε άλλος συνδυασμός τάξεων ή τμημάτων. Στην περίπτωση που λειτουργεί και ως χώρος εστίασης, πρέπει οπωσδήποτε να επικοινωνεί με χώρο στον οποίο θα υπάρχει νεροχύτης, ντουλάπια, ψυγεία και φούρνοι μικροκυμάτων.

### **β) Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών - Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης**

Με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οι μαθητές μελετούν, παρατηρούν, πειραματίζονται, διερευνούν τις λειτουργίες και τις σχέσεις του ανθρώπου - κοινωνίας - φύσης μέσα από κριτική σκέψη και συλλογικές διαδικασίες. Μέσα στο εργαστήριο οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να ξεφύγουν από τη στεία παράθεση πληροφοριών και θα δοκιμάσουν ο καθένας ξεχωριστά και όλοι μαζί το πείραμα για να οδηγηθούν στο συμπέρασμα μέσα από την ανακάλυψη.

Το εργαστήριο Φυσικών Επιστημών-Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης πρέπει να έχει εμβαδόν περί τα 75 τ.μ. Να υπάρχει πρόβλεψη για παροχή νερού (νεροχύτες ) και ηλεκτρικό.

### **γ) Εργαστήριο Πληροφορικής**

Σήμερα όλοι έχουμε συνειδητοποιήσει ότι ζούμε σε εποχή κατά την οποία η πληροφορική έχει εισχωρήσει σε όλους τους τομείς της επιστήμης. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από τη νέα αυτή πραγματικότητα, όχι μόνο διότι θα πρέπει να αναπροσαρμόζεται στις νέες απαιτήσεις της κοινωνίας, αλλά και επειδή ο υπολογιστής δεν είναι μια μηχανή όπως οι άλλες, αλλά μιμείται την ανθρώπινη σκέψη, αποφασίζει, διδάσκει και συνδέει τους ανθρώπους μεταξύ τους με το διαδίκτυο. Οι εκπαιδευτικές λειτουργίες του υπολογιστή έχουν στόχο την προώθηση του τεχνολογικού

αλφαριθμητισμού, τη χρήση του υπολογιστή ως εποπτικού και επικοινωνιακού μέσου, ως γνωστικού εργαλείου και ως μέσου για ποικίλα παιχνίδια των παιδιών.

Στο Ολοήμερο Σχολείο θεωρούμε απαραίτητο το εργαστήριο της πληροφορικής, το οποίο πρέπει να έχει εμβαδόν περί τα 50 τ.μ. Να υπάρχει πρόβλεψη για περιμετρική παροχή ηλεκτρικού ρεύματος ( πρίζες ανά 1,20 μ) και βέβαια Η/Υ, ένας ανά δύο μαθητές. Το εργαστήριο πληροφορικής θα πρέπει ακόμη να σχεδιάζεται έτσι, που να μπορεί να λειτουργεί και σαν αίθουσα προβολών εικόνας μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, video και τηλεόρασης, διαθέτοντας την ανάλογη οθόνη προβολής.

#### **δ) Εργαστήριο Εικαστικών**

Η εικαστική αγωγή ενθαρρύνει το παιδί να εκφράσει με οπτικές μορφές τον ψυχικό του κόσμο και τη δική του προσωπική άποψη για το κοινωνικό του περιβάλλον. Αναπτύσσοντας τις αντιληπτικές του ικανότητες, το παιδί αρχίζει να συνειδητοποιεί τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης ως άτομο - μέλος μιας ομάδας.

Προτείνεται το εργαστήριο των εικαστικών να είναι κατά τέτοιο τρόπο διαμορφωμένο ώστε να δίνεται στο παιδί η ευκαιρία να κινείται σ' ένα περιβάλλον άνετο και φωτεινό. Πρέπει να έχει εμβαδόν περί τα 50 τ.μ. Να υπάρχουν ντουλάπια με συρτάρια και ράφια για τα διάφορα υλικά, πάγκοι εργασίας διαστάσεων 90 cm X 2m X ύψος ανάλογο του ύψους των μαθητών, καρέκλες και προπάντων βρύσες, νεροχύτες με αποχέτευση. Βασικό είναι επίσης να υπάρχει μηχανήμα προβολής σλάϊτς και μηχανισμός συσκότισης. Στον τοίχο (στη μεσαία χρωματική ζώνη) να υπάρχει κατάλληλο υλικό για την ανάρτηση των εργασιών των μαθητών.

#### **ε) Εργαστήριο Μουσικής – Μουσικοκινητικής Αγωγής**

Η μουσική είναι συνυφασμένη με το παιχνίδι. Η έκφραση «παίζω μουσική» συναντιέται σε όλο τον κόσμο και σε όλες τις γλώσσες. Ποτέ όμως η μουσική δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο ως διασκέδαση αλλά και ως μέσο καλλιέργειας, ευαισθητοποίησης και δημιουργικής έκφρασης. Υπ' αυτήν την έννοια διευρύνεται η στοχοθεσία του μαθήματος, περιλαμβάνοντας και νέες κατευθύνσεις όπως γνωριμία με το ηχητικό περιβάλλον, καλλιέργεια μουσικής ακοής, γνωριμία με ηχογόνα σώματα και μουσικά όργανα, ευαισθητοποίηση στο ρυθμό και την κίνηση.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί και να γίνεται πιο ελκυστικό, το εργαστήριο πρέπει να έχει εμβαδόν περί τα 50 τ.μ. με ραδιοκασετόφωνο, CD, αρμόνιο, τη σειρά των κρουστών από τον Ο.Σ.Κ., πίνακα με πεντάγραμμο, μοκέτα στο δάπεδο και βέβαια καλή ακουστική και οπωσδήποτε μόνωση. Για τη μουσικοκινητική αγωγή να υπάρχουν κορίνες, κορδέλες, στεφάνια και στρώματα.

#### **στ') Εργαστήριο Θεατρικής Αγωγής - Θεατρικού Παιχνιδιού**

Το θεατρικό παιχνίδι και γενικά η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο αποτελεί ή πρέπει να αποτελεί, προέκταση της καθημερινής ζωής του παιδιού με τρόπο τέτοιο, ώστε αυτό να αποκτά μια άλλη σχέση με το σώμα του, να μεταλλάσσει τη σχέση του με τον εαυτό του και με τους άλλους, να ευαισθητοποιείται προς τις τέχνες, οι γνώσεις να γίνονται βίωμα και το σπουδαιότερο το παιδί, μέσα από όλα αυτά, να βρίσκει πολλές δυνατότητες απόλαυσης, ενθουσιασμού και χαράς που ανανεώνουν και πραγματώνουν το είναι του.

Το εργαστήριο θεατρικής αγωγής - θεατρικού παιχνιδιού πρέπει να έχει εμβαδόν περί τα 50 τ.μ. με μοκέτα, ραδιοκασετόφωνο, μηχανήμα προβολών, τουλάχιστον δύο κινούμενα σποτς, ντουλάπια ή μπαούλα για φύλαξη των υλικών.

### **ζ) Βιβλιοθήκη - αναγνωστήριο**

Η βιβλιοθήκη - αναγνωστήριο αποτελεί την καρδιά του σχολείου. Εκεί ο μαθητής θα αναζητήσει πληροφορίες, θα ανακαλύψει τις απόψεις άλλων ανθρώπων, θα κρίνει και θα συγκρίνει και θα ανοίξει ένα παράθυρο στον κόσμο.

Πρέπει να έχει εμβαδόν περί τα 50 τ.μ. με ράφια για βιβλία, δίσκους και κασέτες, τραπεζία, καρέκλες, κλπ. Καταβάλλεται προσπάθεια να δημιουργηθεί ευχάριστο κατά το δυνατόν περιβάλλον, ώστε να προξενεί ευχαρίστηση η παραμονή σ' αυτό. Στη βιβλιοθήκη οι μαθητές μπορούν να παραμείνουν για μελέτη, για συλλογή πληροφοριών, ακρόαση μουσικής και ότι άλλο μπορεί να συμβεί στο χώρο, χωρίς να στερεί την ησυχία των άλλων για μελέτη.

### **Βιβλιογραφία**

Ελένη Καλαφάτη: Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 1821-1929. Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα 1988.

Δημήτριος Γερμανός: Χώρος και διαδικασίες αγωγής, Gutenberg, Αθήνα 1993.