

τα ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΔΟΚΙΜΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΚΕΦΑΛΑΙΩΝ
 ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
 ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

| | |
|--|-----|
| ΣΧΟΛΙΑ | 3 |
| ΑΡΧ. ΓΑΒΡΙΗΛ: Αναζητώντας την Ελένη..... | 9 |
| ΘΑΝΑΣΗ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗ: Το πρώτο Στάσιμο της Ελένης του Ευριπίδη | 25 |
| ΧΡΙΣΤΟΥ ΔΑΛΚΟΥ: Βαθειά αύλαξ..... | 34 |
| Φ.Κ. ΒΩΡΟΥ: Ποιο το νόημα της διένεξης Λασκαράτου και Κλήρου - Εκκλησίας;..... | 41 |
| ΜΙΧΑΛΗ ΓΙΑΝΝΗ ΓΡΥΝΤΑΚΗ: Το βενιζελικό κίνημα του 1916 και η στάση των Κυπρίων | 58 |
| ΣΤΑΜΑΤΗ ΚΟΚΚΙΝΗ: Πρόγραμμα ασκήσεως της σκέψεως, μέσω του μαθήματος της Ιστορίας..... | 74 |
| ΧΑΡ. Γ. ΧΑΡΙΤΟΥ: Το σχολείο των «Αδ. Αγ. Ιωσήφ της εμφανίσεως» ως όργανο ιδεολογικού επηρεασμού..... | 90 |
| ΓΙΑΝΝΗ Μ. ΓΡΥΝΤΑΚΗ: Το νέο βιβλίο Ιστορίας Β' Λυκείου | 100 |
| ΝΙΚΟΥ ΦΑΣΑΤΑΚΗ: Η έκθεση του Ιωάννη Κοκκώνη για τα δημοτικά σχολεία το 1836..... | 107 |
| Σ. ΗΛΙΑΔΟΥ - ΤΑΧΟΥ: Από το εργαστήριο τοπικής ιστορίας στη διδακτική της τοπικής ιστορίας | 120 |
| ΙΦΙΓΕΝΕΙΑΣ ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ: Οι μαθητές της Θράκης ζωγραφίζουν την Ιστορία..... | 134 |
| ΧΑΡ. Σ. ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗ: Αντικειμενικές δυσκολίες στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας... .. | 140 |
| Καινοτόμες δραστηριότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέμα «Πολιτισμός - Τέχνες»..... | 147 |
| ΝΙΚΟΥ Ι. ΧΑΝΙΩΤΑΚΗ: Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου | 160 |
| ΠΕΡΣΕΦΟΝΗΣ ΣΙΜΕΝΗ, ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΜΠΑΚΑ: Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. | 179 |
| ΗΛΙΑ ΜΑΡΟΥΔΑ: Προοπτικές και διαφοροποιήσεις στο παιδαγωγικό έργο..... | 193 |
| Μ. Β. ΚΑΤΣΑΜΑΓΚΟΥ: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη και διατήρηση δημοκρατικού κλίματος... .. | 205 |
| ΓΙΑΝΝΗ ΤΖΗΚΑ: Το μάθημα των «Θρησκευτικών» στο Δημοτικό | 210 |
| ΓΡΑΤΣΙΕΛΛΑ - ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΑΣΤΕΛΛΑΝΟΥ: Παιδεία και Πολυπολιτισμική κοινωνία | 216 |
| ΔΗΜΗΤΡΗ ΤΣΑΡΔΑΚΗ: Από τον Όργουελ στα Παιδαγωγικά Τμήματα | 225 |
| ΝΙΚΟΥ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ: Η Σωματική ποινή στο Σχολείο..... | 236 |
| Λ. ΚΑΡΑΓΚΟΥΝΗ: Η Σχολική Διδακτική Δεοντολογία ως μηχανισμός επεξεργασίας γνώσεων..... | 244 |
| ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑΣ: Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή..... | 252 |
| ΜΑΣ ΓΡΑΦΟΥΝ..... | 263 |
| ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ..... | 268 |

61 - 62



τα ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ

ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

ΟΡΓΑΝΟ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΝΔΕΣΜΟΥ

ΤΕΥΧΟΣ 61 - 62 • ΠΕΡΙΟΔΟΣ Β΄

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

| | |
|---|-----|
| ΣΧΟΛΙΑ | 3 |
| ΑΡΧ. ΓΑΒΡΙΗΛ: Αναζητώντας την Ελένη | 9 |
| ΘΑΝΑΣΗ ΦΡΑΓΚΟΥΛΗ: Το πρώτο Στάσιμο της Ελένης του Ευρωπίδη | 25 |
| ΧΡΙΣΤΟΥ ΔΑΛΛΚΟΥ: Βαθεία αύλαξ | 34 |
| Φ.Κ. ΒΩΡΟΥ: Ποιο το νόημα της διένεξης Λασκαράτου και Κλήρου - Εκκλησίας; | 41 |
| ΜΙΧΑΛΗ ΓΙΑΝΝΗ ΓΡΥΝΤΑΚΗ: Το βενιζελικό κίνημα του 1916 και η στάση των Κυπρίων ... | 58 |
| ΣΤΑΜΑΤΗ ΚΟΚΚΙΝΗ: Πρόγραμμα ασκήσεως της δημιουργικής σκέψεως των μαθητών μέσω του μαθήματος της Ιστορίας και ψυχοτεχνικών ασκήσεων | 74 |
| ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥ Γ. ΧΑΡΙΤΟΥ: Το σχολείο των «Αδελφών του Αγ. Ιωσήφ της εμφανίσεως» ως όργανο ιδεολογικού επηρεασμού | 90 |
| ΓΙΑΝΝΗ Μ. ΓΡΥΝΤΑΚΗ: Το νέο βιβλίο Ιστορίας Β΄ Λυκείου | 100 |
| ΝΙΚΟΥ ΦΑΣΑΤΑΚΗ: Η έκθεση του Ιωάννη Κοκκίωνα για τα δημοτικά σχολεία το 1836 | 107 |
| Σ. ΗΛΙΑΔΟΥ - ΤΑΧΟΥ: Από το εργαστήριο τοπικής ιστορίας στη διδακτική της τοπικής ιστορίας | 120 |
| ΙΦΙΓΕΝΕΙΑΣ ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ: Οι μαθητές της Θράκης ζωγραφίζουν την Ιστορία | 134 |
| ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥ Σ. ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗ: Αντιχειμενικές δυσκολίες στη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας | 140 |
| ΓΙΩΡΓΗ ΣΙΓΑΛΑ, ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΠΑΠΑΖΑΡΗ, ΓΙΑΝΝΗ ΚΑΤΣΑΡΟΥ, ΕΛΕΝΗΣ ΜΠΟΥΝΤΑ, ΕΙΡΗΝΗΣ ΜΑΛΛΗ, ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΠΑΤΣΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ, ΣΟΦΙΑΣ ΛΥΜΠΕΡΟΠΟΥΛΟΥ, ΒΕΡΟΝΙΚ ΖΩΓΡΑΦΟΥ: Καινοτόμες δραστηριότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέμα «Πολιτισμός - Τέχνες» | 147 |
| ΝΙΚΟΥ Ι. ΧΑΝΙΩΤΑΚΗ: Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου | 160 |
| ΠΕΡΣΕΦΟΝΗΣ ΣΙΜΕΝΗ, ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΜΠΑΚΑ: Το ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου και η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1997 | 179 |
| ΗΛΙΑ ΜΑΡΟΥΔΑ: Προοπτικές και διαφοροποιήσεις στο παιδαγωγικό έργο | 193 |
| ΜΑΡΙΑΣ Β. ΚΑΤΣΑΜΑΓΚΟΥ: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη και διατήρηση δημοκρατικού κλίματος μέσα στη σχολική τάξη | 205 |
| ΓΙΑΝΝΗ ΤΖΗΚΑ: Το μάθημα των «Θρησκευτικών» στο Δημοτικό | 210 |
| ΓΡΑΤΣΙΕΛΛΑ - ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΑΣΤΕΛΛΑΝΟΥ: Παιδεία και Πολυπολιτισμική κοινωνία | 216 |
| ΔΗΜΗΤΡΗ ΤΣΑΡΔΑΚΗ: Από τον Όργουελ στα Παιδαγωγικά Τμήματα | 225 |
| ΝΙΚΟΥ ΓΙΑΝΝΑΚΟΥΛΗ: Η Σωματική ποιητή στο Σχολείο | 236 |
| ΛΕΥΤΕΡΗ ΚΑΡΑΓΚΟΥΝΗ: Η Σχολική Διδακτική Δεοντολογία ως μεταποιητικός μηχανισμός επεξεργασίας ακατέργαστων παιδικών εμπειρικών γνώσεων | 244 |
| ΑΝΔΡΕΑΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑΣ: Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή | 252 |
| ΜΑΣ ΓΡΑΦΟΥΝ | 263 |
| ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ | 268 |

Για το Ολοήμερο Σχολείο

Θεωρήσαμε σκόπιμο για τον φερόμενο ως «νέο» θεσμό να περιλάβουμε σε τούτο το τεύχος και στο επόμενο μερικές συνεργασίες, όπου αναλύονται:

- Οι λόγοι επαναφοράς του θεσμού.
- Οι προϋποθέσεις που κρίνονται από τους ειδικούς αναγκαίες για την επιτυχία.
- Οι ιδιαίτερες πρωτοβουλίες που αναμένονται από τους εκπαιδευτικούς.
- Σύντομο ιστορικό του θεσμού κατά τον αιώνα που πρωτοεμφανίστηκε το ολοήμερο.

(Από τη Συντακτική Επιτροπή)

Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου

Του ΝΙΚΟΥ Ι. ΧΑΝΙΩΤΑΚΗ

Το άρθρο τούτο αναλύεται στις ακόλουθες παραγράφους

Εισαγωγή

1. Παιδαγωγική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου
 - 1.1. Κρίση και κριτική του ημιημερήσιου σχολείου
 - 1.2. Η παιδαγωγική δυναμική του ολοήμερου σχολείου
2. Κοινωνιολογική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου
 - 2.1. Αλλαγές στη διάρθρωση και λειτουργία της οικογένειας
 - 2.2. Η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας
 - 2.3. «Τα παιδιά με το κλειδί στο χέρι»
 - 2.4. Η «απώλεια της γειτονιάς»
 - 2.5. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
 - 2.6. Πολυπολιτισμικές κοινωνίες
 - 2.7. Νέες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας
 - 2.8. Αντιστάθμιση της ανισότητας και του οικογενειακού «ελλείμματος»

Επίλογος

Βιβλιογραφία

Εισαγωγή

Στη σχετική με το **ολοήμερο σχολείο** συζήτηση στον ευρωπαϊκό χώρο προβάλλονται συχνά σοβαροί κοινωνικο - πολιτικοί λόγοι, οι οποίοι σχετίζονται με μεταβολές στην οικογένεια ή στην αγορά εργασίας και οι οποίοι συνηγορούν για την ολοήμερη παραμονή των παιδιών στο σχολείο (βλ. κεφ.2.). Ωστόσο, οι λόγοι αυτοί δεν επαρκούν από μόνοι τους, ώστε να διατυπωθεί μία παιδαγωγική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου. Αυτό σημαίνει πως πάνω από όλα πρέπει να βλέπουμε και να εξετάζουμε την ιδέα του ολοήμερου σχολείου ως μία παιδαγωγική παρέμβαση αποφασιστικής σημασίας, ως μία μορφωτική προσφορά προς το μαθητή προκειμένου να αναπτύξει όσο πιο ολόπλευρα γίνεται την προσωπικότητά του. Μία τέτοια κατ' αρχήν αντίληψη για το ολοήμερο σχολείο εγείρει πολλαπλές απαιτήσεις και δεν μπορεί βέβαια να περιοριστεί στην απλή φύλαξη των παιδιών στο σχολικό χώρο, προκειμένου να μην πάθουν τίποτα, μέχρι να έρθουν οι γονείς τους από τη δουλειά να τα παραλάβουν.

Κατά συνέπεια, η θεμελίωση του **ολοήμερου σχολείου** δεν περιορίζεται μόνον στην ανάγκη ανταπόκρισης του σχολείου στις σύγχρονες απαιτήσεις και στις μεταβολές που παρατηρούνται σήμερα σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας των αναπτυσσόμενων χωρών, αλλά στηρίζεται στην ανάγκη υπέρβασης της παρατεταμένης κρίσης που διέρχεται ο σχολικός θεσμός και στον «απογαλακτισμό» του από παραδοσιακές αντιλήψεις και δομές. Κοντολογίς, χρειαζόμαστε ένα «άλλο» σχολείο, και αυτό το αίτημα δεν είναι καινούριο.

Ωστόσο, παρά την κριτική που ασκείται τις τελευταίες δεκαετίες στο ημιημερήσιο σχολείο, και παρά τις όποιες προσπάθειες ανανέωσής του, φαίνεται ότι οι υπάρχουσες δομές του δεν του επιτρέπουν τη «φυγή προς τα εμπρός». Υπ' αυτή την έννοια, το ολοήμερο σχολείο εμφανίζεται ως μία ευκαιρία για εσωτερική και εξωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου και ως μία δυνατότητα υπέρβασης πολλών προβλημάτων και αδυναμιών του παραδοσιακού σχολείου. Ο προβληματισμός για τους λόγους που υπαγορεύουν την ανάγκη του ολοήμερου σχολείου είναι πρωταρχικής σημασίας, ακριβώς επειδή οι λόγοι αυτοί αποτελούν την πυξίδα στην πορεία της μετεξέλιξης του ημιημερήσιου σχολείου σε ολοήμερο. Αρκεί βέβαια οι λόγοι να «πείθουν» για την αναγκαιότητά του.

1. Παιδαγωγική θεμελίωση του ολοήμερου σχολείου

Αν έπρεπε να διατυπώσουμε μία άκρως περιεκτική δήλωση για την παιδαγωγική αναγκαιότητα του ολοήμερου σχολείου, αυτή θα εκφραζόταν με το σύνθημα: «περισσότερο χρόνο για τα παιδιά!». Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη του παιδιού και η μά-

θηση στο σχολείο με βάση τις δικές του ανάγκες χρειάζονται περισσότερο χρόνο απ' ό,τι στο ημιημερήσιο σχολείο, δεδομένου ότι σχολείο δεν είναι και δεν πρέπει να είναι μόνο διδασκαλία. Ο παράγοντας χρόνος είναι σημαντικός για τη άνετη διαμόρφωση των διαδικασιών μάθησης, την αρμονική διευθέτηση των διαπροσωπικών σχέσεων, την αποφυγή ή ελάττωση αγχογόνων καταστάσεων και τη βελτίωση της διδασκαλίας με παράλληλη εντατικοποίηση των μέτρων εξατομικευμένης ενίσχυσης του μαθητή (βλ. Appel, St./Rutz, G., 1998:21). Υπ' αυτές τις συνθήκες, το ολοήμερο σχολείο μπορεί να αποτελέσει, όχι ένα χώρο απλής παραμονής όπως είναι σήμερα, αλλά έναν χώρο ζωής και αυθεντικών εμπειριών, στον οποίο ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης γνωστικών επιδόσεων, αλλά του δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξει τις ικανότητές του, εκτός από τον γνωστικό, και στον κοινωνικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. (βλ. Hentig, v., H., 1990:50).

Θα μπορούσε βέβαια να αντιτάξει κανείς ότι η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή συμπεριλαμβάνεται –τουλάχιστον κατά τύπον- και στη σκοποθεσία του παραδοσιακού ημιημερήσιου σχολείου. Ωστόσο, τόσο η κριτική που ασκείται τα τελευταία χρόνια στο τυπικό σχολείο, όσο και οι σχετικές έρευνες δε φαίνεται να επιβεβαιώνουν την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Έτσι, με βάση την κρίση του σημερινού σχολείου και την κριτική που ασκείται σε αυτό, το **ολοήμερο σχολείο** εμφανίζεται ως μία εναλλακτική λύση, ως μία μεταρρυθμιστική πρόταση ανανέωσης και βελτίωσης του σχολικού θεσμού με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και επικέντρωση στον κοινωνικοποιητικό και πολιτισμικό ρόλο του σχολείου.

1.1. Κρίση και κριτική του ημιημερήσιου σχολείου

Αν και το αίτημα για «**σύνδεση του κεφαλιού, της καρδιάς και των χεριών**» (Ipfling, H.-J, 1993:156) προβάλλεται τα τελευταία χρόνια από πολλές πλευρές όλο και πιο συχνά, εντούτοις το τυπικό σχολείο απέχει από αυτή την προοπτική και εξακολουθεί να διέρχεται θεσμική και παιδαγωγική κρίση (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1997-98, Πυργιωτάκης, Ι. / Κανάκης, Ι., 1992). Οι γνώσεις που προσφέρονται μέσα από τα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα βρίσκονται συνήθως μακριά από τις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, από καθημερινά προβλήματα και χαρές, και ελάχιστα μόνο συνδέονται με τις απαιτήσεις της ζωής. Το σχολείο εγκαλείται για ομοιομορφία και ακαταλληλότητα του περιεχομένου σπουδών, ότι προσφέρει μονόπλευρη και μυωπική μάθηση, δίνει δηλαδή έμφαση σε γνωστικές κυρίως και λεκτικές επιδόσεις και επικεντρώνεται στη συσσώρευση αφηρημένων γνώσεων (βλ. Holtappels, H.-G., 1994:25κ.ε.).

Όσον αφορά τη σχολική οργάνωση των διαδικασιών μάθησης διαπιστώνεται ότι

είναι από χρονική άποψη αυστηρά και ομοιόμορφα προγραμματισμένες, κυριαρχεί η ανταγωνιστική μάθηση και η μονολειτουργικότητα των σχολικών χώρων, ενώ οι δυνατότητες για κοινωνική μάθηση, καλλιτεχνικές, μουσικές, αθλητικές και δημιουργικές δραστηριότητες είναι περιορισμένες. Ο μαθητής συμμετέχει παθητικά στη διδασκαλία, η οποία είναι κατά κανόνα δασκαλοκεντρική, «μετωπική» και χαρακτηρίζεται από βερμπαλισμό και την αυταρχική σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητή (βλ. Klafki, W., 1987:49, Ξωχέλλης, Π., 1997-98:10).

Οι διαδικασίες αξιολόγησης των επιδόσεων, η κυριαρχία βαθμών και εξετάσεων και η συνακόλουθη πίεση επηρεάζουν και «αλλοιώνουν» τους στόχους αγωγής και μάθησης του σχολείου. Κοινωνικοί στόχοι μάθησης όπως η αλληλεγγύη και η ικανότητα ομαδικής εργασίας θυσιάζονται στο πνεύμα του ανταγωνισμού των επιδόσεων και της ατομικής σχολικής προόδου. Για τον μαθητή η μάθηση στο σχολείο δε συνδέεται με απαιτήσεις και εμπειρίες της καθημερινότητάς του, αλλά με την κατοχή καλών βαθμών και πιστοποιητικών, ώστε να μπορέσει αργότερα να ενταχθεί στην αγορά εργασίας (βλ. Καψάλης, Αχ., 1998:48, Χανιωτάκης, Ν., 1999:36-39). Ανοιχτές μορφές μάθησης, εξατομίκευση και εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελούν τις εξαιρέσεις. Επιπλέον, από πολλές έρευνες διαπιστώνεται συνεχώς η δυσανεξία του μαθητή απέναντι στο σχολείο (βλ. Holtappels, H.-G., 1994:25).

Παρόμοιες διαπιστώσεις ισχύουν και για το ελληνικό σχολείο, όπως προκύπτει από πολλές έρευνες και μελέτες που ασχολούνται με την οργάνωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, τα περιεχόμενα σπουδών και τις λειτουργίες του σχολικού θεσμού (βλ. Κανάκης, Ι., 1991, Ματσαγγούρας, Η., 1987 και 1985, Τριλιανός, Θ., 1991, Φλουρής, Γ., 1995, Κανάκης, Ι./Βάμβουκας, Μ., 1996, Βάμβουκας, Μ./Κανάκης, Ι., 1997, Μαυρογιώργος, Γ., 1993).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις και κριτικές απόψεις εκβάλλουν στην ανάγκη εκσυγχρονισμού του σχολείου, στην ανανέωση των στόχων, των περιεχομένων, των μορφών και των χώρων μάθησης και γενικώς στην βελτίωση των περιστάσεων της σχολικής ζωής με γνώμονα τα προβλήματα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι επιδιώξεις αυτές αναζητούνται σήμερα στην κατεύθυνση της διεπιστημονικής μάθησης, της ολικής μάθησης, της προαιρετικής συμμετοχής σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, στις αρχές της κοινωνικής μάθησης κ.ά., **σε αρχές δηλαδή που πραγματώνονται ή έστω έχουν τις προϋποθέσεις να υλοποιηθούν στο ολοήμερο σχολείο.** Σε κάθε περίπτωση αυτό που πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι το σχολείο δεν είναι μόνο διδασκαλία και ότι, για να προσαρμοστεί η μάθηση στις ανάγκες των παιδιών, χρειάζεται χρόνος..

1.2. Η παιδαγωγική δυναμική του ολοήμερου σχολείου

Το ολοήμερο σχολείο, λόγω της χρονικής του διεύρυνσης, έχει τη δυνατότητα

να επεκταθεί ακριβώς προς εκείνες τις επιδόσεις που κατά κανόνα παραμελούνται στο σημερινό σχολείο: την πρακτική και κοινωνική μάθηση, τις καλλιτεχνικές ικανότητες (π.χ. μουσική, θεατρική και αισθητική παιδεία), αλλά και επιπλέον διδακτικές προσφορές, που δεν μπορούν να χωρέσουν στο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, όπως η δεύτερη ξένη γλώσσα, η αγωγή καταναλωτή, η αγωγή για τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.π. Ταυτόχρονα δημιουργούνται οι χρονικές προϋποθέσεις τόσο για την εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων οργάνωσης της διδασκαλίας (π.χ. ανοιχτή και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, *ελεύθερη εργασία*, μάθηση με τη μέθοδο Project), όσο και για την ευέλικτη διαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος με βάση τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών. Η αλλαγή της μεθόδου της διδασκαλίας στο ολοήμερο σχολείο επιφέρει και αλλαγές που σχετίζονται με την κατάργηση των κατ' οίκον εργασιών ή τη διευθέτησή τους στο σχολικό χώρο.

Επιπλέον, η επέκταση του σχολικού προγράμματος και η πληθώρα των προσφερόμενων δραστηριοτήτων αποτελούν θετικές προϋποθέσεις για τη στενότερη επαφή των μελών της σχολικής κοινότητας μεταξύ τους, την καλύτερη συνεργασία και σύναψη σχέσεων μεταξύ μαθητή και δασκάλου, αλλά και τη σύνδεση του σχολείου με τον περιβάλλοντα χώρο του. Οι πολλές κοινές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου δίνουν σε κάθε μαθητή την ευκαιρία να αναπτύξει ικανότητες δράσης και συμμετοχής στη λήψη συλλογικών αποφάσεων, να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του «άλλου», αλλά και να ταυτιστεί με το σχολείο του, να συμφωνήσει με άλλους.

Ειδικότερα το άνοιγμα του σχολείου προς τον κοινωνικό περίγυρο προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να ασχοληθούν με προβλήματα και καταστάσεις από την επικαιρότητα ή την τοπική κοινωνία. Η δραστηριοποίηση με αυτό τον τρόπο θεωρείται ότι αμβλύνει τη διάκριση μεταξύ σχολείου και ζωής, βοηθάει στην αφύπνιση και ανακάλυψη πολύπλευρων ενδιαφερόντων του μαθητή, ενώ παράλληλα, μέσα από την αξιοποίηση εξωσχολικών φορέων και προσώπων, προσφέρεται η δυνατότητα συνάντησης των νέων με τις μεγαλύτερες γενιές και σύναψης νέου τύπου κοινωνικών σχέσεων (Irpfling, 1993:156).

Το ολοήμερο σχολείο, λόγω του διευρυμένου ωραρίου του, έχει την άνεση να ασχοληθεί τόσο με τους αδύνατους μαθητές, που έχουν ανάγκη ενισχυτικής παρέμβασης, όσο και με τους «ταλαντούχους» που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και επιδόσεις και οι οποίοι μπορούν να προωθηθούν ανάλογα με το επίπεδο τους. Ταυτόχρονα, η επέκταση της σχολικής ημέρας επιφέρει πολύ θετικά αποτελέσματα στην προσαρμογή και στην γλωσσική καλλιέργεια αλλοδαπών παιδιών από οικογένειες μεταναστών ή προσφύγων. Γενικώς, το ολοήμερο προσφέρει σε όλους τους μαθητές περισσότερο χρόνο προετοιμασίας και εξάσκησης στα διάφορα μαθήματα από ό,τι προσφέρεται στο κανονικό σχολείο. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να απαλλαχτεί ο μαθητής και η οι-

κογένειά του από την ανάγκη ιδιαίτερων ή φροντιστηριακών μαθημάτων από την ιδιωτική εκπαιδευτική αγορά.

Όλα τα παραπάνω δε σημαίνουν βέβαια ότι από το πρωί μέχρι το απόγευμα το ολοήμερο σχολείο απασχολεί προγραμματισμένα τον μαθητή. Αν και η αγωγή για συλλογική και ατομική διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου στο ολοήμερο σχολείο είναι πρωταρχικής σημασίας, εντούτοις η προσφορά δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου στους μαθητές δεν μπορεί να έχει αποκλειστικά δεσμευτικό χαρακτήρα. Είναι σημαντική η απαίτηση να μπορεί ο μαθητής να επιλέγει μεταξύ διαφορετικών προσφερόμενων δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, να συμμετέχει προαιρετικά σε κάποιες από αυτές ή σε μαθητικές ομάδες ενδιαφερόντων, ακόμα και να μπορεί να ξεκουράζεται σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους. Οι ήσυχες φάσεις μελέτης, ανάπαυσης, περιουλλογής ή κατ' ιδίαν συνάντησης του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, είναι αναγκαίες στο ολοήμερο σχολείο. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει βέβαια την ύπαρξη κατάλληλα διαμορφωμένων χώρων: αίθουσα ή ειδικούς χώρους ξεκούρασης και ησυχίας, βιβλιοθήκη, χώρους για ατομική εργασία και εκτέλεση των σχολικών εργασιών, αίθουσα ανάγνωσης, κήπο για βόλτες, κ.ά. (βλ. Ipfling, H.-J, 1993:158).

Εξίσου σημαντική θεωρείται η ανάγκη να οργανώνεται η σχολική ζωή στο ολοήμερο όσο το δυνατόν περισσότερο μέσα από τη σχολική κοινότητα και όχι να επιβάλλεται εκ των άνω. Αν και ο σχεδιασμός και η οργάνωση εκ των άνω δεν μπορούν να αποκλειστούν εντελώς, ωστόσο, όσο περισσότερο συμμετέχει ο μαθητής στη διαμόρφωση και στην επιλογή των διαφόρων δραστηριοτήτων, τόσο περισσότερο δένεται με το σχολείο του, μπορεί να αυτονομείται, να παίρνει προσωπικές αποφάσεις και να συμπεριφέρεται με υπευθυνότητα.

Η κριτική που ασκείται στο ολοήμερο επισημαίνει συχνά το γεγονός ότι όσο περισσότερο εδραιώνεται το σχολείο στην καθημερινότητα του παιδιού τόσο περισσότερο ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνει ο μαθητής αντικείμενο σχολειοποίησης και ετεροπροσδιορισμού (βλ. αναλυτικά στο κεφ.4). Από την άλλη όμως πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι το σχολείο δεν μπορεί να μετατραπεί σε χώρο ικανοποίησης όλων των αναγκών και επιθυμιών μαθητών και γονέων. Οι απαιτήσεις των μαθητών για περισσότερη ψυχαγωγία και διασκέδαση στο σχολείο ή οι απαιτήσεις των γονέων για διευρυμένη φύλαξη των παιδιών τους και αύξηση των ωρών διδασκαλίας, μπορεί να είναι δικαιολογημένες και να λαμβάνονται υπόψη, αλλά έρχονται σε δεύτερη μοίρα συγκρινόμενες με τις ανάγκες αγωγής, μόρφωσης και ελεύθερου χρόνου, δηλαδή με τις ανάγκες της ίδιας της ζωής, και μάλιστα πολύ περισσότερο αν οι ανάγκες αυτές προέρχονται από ένα υποβαθμισμένο κοινωνικό περιβάλλον (Appel, St./Rutz, G., 1998:66).

Συμπερασματικά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διεύρυνση του σχολικού χρόνου και η επέκταση του σχολικού προγράμματος σε ολοήμερη βάση δημιουργούν τις κατ'

αρχήν προϋποθέσεις για τη μεταβολή των οργανωτικών και λειτουργικών δομών του σχολείου, την εσωτερική μεταρρύθμισή του, την επικέντρωση στην παιδαγωγική του λειτουργία και την ενίσχυση του κοινωνικού και πολιτιστικού του ρόλου, προκειμένου να ελαττωθεί η μεγάλη απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στη ζωή. Αυτό που απουσιάζει ή δίνεται με το σταγονόμετρο στο σημερινό σχολείο (μισής ημέρας), μπορεί να ενταχθεί άνετα στο ολόημερο, λόγω της δυνατότητας του να προσφέρει περισσότερο χρόνο και περισσότερες ευκαιρίες στο μαθητή μέσα σε ένα παιδαγωγικά διαμορφωμένο περιβάλλον.

2. Κοινωνιολογική θεμελίωση του ολόημερου σχολείου

Ως προς την κοινωνική διάσταση και αναγκαιότητα του ολόημερου σχολείου, υποστηρίζεται από πολλές πλευρές η άποψη, ότι αφού η κοινωνία αλλάζει, άρα και το σχολείο πρέπει να λάβει υπόψη του τις μεταβολές αυτές και να προσαρμοστεί ανάλογα. Κατά συνέπεια, αφού οι κοινωνικές συνθήκες το επιβάλλουν, το σχολείο οφείλει να αναπροσαρμόσει τον χρόνο λειτουργίας του σε ολόημερη βάση, προκειμένου να ικανοποιούνται οι ανάγκες των εργαζόμενων γονέων.

Ωστόσο, η άποψη ότι το σχολείο πρέπει συνεχώς να συνεκτιμά τις κοινωνικές μεταβολές και να προσαρμόζεται ανάλογα, αν και είναι κατ' αρχήν ορθή, δεν μπορεί να γίνει άκριτα αποδεκτή. Είναι γνωστό ότι το σχολείο δεν λειτουργεί μέσα σε ένα «κοινωνικο-οικονομικό κενό» (βλ. Husen, T., 1991:31) και ότι μία από τις πρωταρχικές του λειτουργίες είναι η προετοιμασία της νέας γενιάς για την αντιμετώπιση της ζωής και της πραγματικότητας μέσα στο συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικό συγκείμενο (περιβάλλον). Η σχέση όμως αυτή δεν είναι μονόπλευρη, αφού το σχολείο αποτελεί μία γέφυρα «διπλής κυκλοφορίας» μεταξύ της νέας γενιάς και της κοινωνίας. Από τη μία πλευρά, δηλαδή, είναι αναγκαίο να «μεταδοθεί» η κοινωνία στον μαθητή και από την άλλη να είναι σε θέση ο μαθητής -και αυριανός ενήλικας πολίτης- να αλλάξει και να εξελίξει με θετικό τρόπο την κοινωνία μέσα στην οποία ζει.

Συνεπώς, αν και η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί έναν τομέα της κοινωνικής πολιτικής, εντούτοις το σχολείο δεν μπορεί και δεν πρέπει να μετατρέπεται συνεχώς σε ένα εργαστήριο επισκευής των ζημιών και των δυσλειτουργιών που δημιουργούνται σε άλλους κοινωνικούς χώρους. Μπορεί, για παράδειγμα, το παιγνίδι, η κίνηση και ο αθλητισμός στο σχολείο να αποτελούν το αντιστάθμισμα της ακινησίας των παιδιών στο σπίτι, αλλά ταυτόχρονα πρέπει, μέσα από την ενημέρωση των γονέων, να συνειδητοποιήσουν αυτοί ότι υπάρχουν και άλλες δυνατότητες για το παιδί τους εκτός από την τηλεόραση. Όσον αφορά γενικότερα το θεσμό του ολόημερου σχολείου, η εκπαιδευτική ή οικογενειακή πολιτική θα όφειλε να ασκείται κατά τέτοιο τρόπο από την Πολιτεία, ώστε, αντί να πιέζονται οι γονείς να στείλουν τα παιδιά τους στο ο-

λοήμερο σχολείο, να δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε να μπορούν οι ίδιοι μετά το μεσημέρι να φροντίζουν και να ασχολούνται με τα παιδιά τους.

Με βάση τις παραπάνω επιφυλάξεις επιδιώκεται στη συνέχεια η σκιαγράφηση των σημαντικότερων μεταβολών σε κοινωνικό επίπεδο, οι οποίες σηματοδοτούν την ανάγκη ανανέωσης του σημερινού σχολείου, την επέκταση των παιδαγωγικών του δραστηριοτήτων και τη διεύρυνση του χρόνου λειτουργίας του.

2.1. Αλλαγές στη διάρθρωση και λειτουργία της οικογένειας

Αποτελεί πια κοινό τόπο η διαπίστωση ότι, σε σύγκριση με προηγούμενες γενιές, οι σημερινές κοινωνικές συνθήκες στις αναπτυγμένες χώρες μεταβάλλονται με ταχύτατους ρυθμούς και αντίστοιχα αλλάζουν και οι οικογενειακές συνθήκες (βλ. Ξωχέλης, Π., 1997-98:3κ.ε.). Το πέρασμα από την πατριαρχική στην πυρηνική οικογένεια συνοδεύεται από τη «λειτουργική απώλεια» της οικογένειας (Πυργιωτάκης, Ι., 1999:174) και το διαδέχεται τα τελευταία χρόνια η έντονη παρουσία της μονογονεϊκής οικογένειας, λόγω της δραματικής αύξησης των διαζευγμένων ζευγαριών και της αύξουσας τάσης να αναλαμβάνουν οι γυναίκες μόνες τους την ανατροφή του παιδιού τους (άγαμες μητέρες) (βλ. Fthenakis, W.E., 1997:13κ.ε.). Στην Ελλάδα το ποσοστό των μονογονεϊκών οικογενειών υπολογίζεται σε 5,6% επί του συνόλου των νοικοκυριών με παιδιά (βλ. EUROSTAT, 1997 και Κογκίδου, Δ., 1995), ενώ το ποσοστό των διαζυγίων έχει αυξηθεί από 0,4% που ήταν το 1970 σε 0,7% το 1993 (βλ. EUROSTAT, 1996).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων διαπιστώνεται ότι σε όλες τις αναπτυγμένες κοινωνίες αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των παιδιών που ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες, των παιδιών που μεγαλώνουν ως μοναχοπαίδια¹, ή των παιδιών που συμβιώνουν με έναν δεύτερο πατέρα ή μητέρα (βλ. Ipfling, H.-J., 1993:151, Binstein, G./Hoyer, K., 1982:124, Burk, K., 1991:58). Επιπλέον, ο παππούς και η γιαγιά έχουν πάψει προ πολλού να μένουν στο ίδιο νοικοκυριό με την οικογένεια των παιδιών τους, ενώ ταυτόχρονα πολλές γιαγιάδες είναι εργαζόμενες στη φάση που έχουν ανάγκη φροντίδας τα εγγόνια τους και έτσι δεν μπορούν να βρῖσκονται σε κατάσταση «διαθεσιμότητας».

Οι αλλαγές που επιτελούνται στην οικογένεια δεν αφορούν μόνο στη διάρθρωσή και στη συνεχή συρρίκνωσή της, αλλά περιλαμβάνουν και ποιοτικές μεταβολές ψυχολογικού τύπου, που αναφέρονται στη σχέση του ζευγαριού, στις αντιλήψεις περί αγωγής των παιδιών και στη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους. Ως προς τις αντιλήψεις των γονέων για τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, ήδη από τη δεκαετία του '80 μέχρι σήμερα, παρατηρείται μία γενικότερη τάση ενίσχυσης των αξιών εκείνων που σχετίζονται με τον ανταγωνισμό, τον ατομικισμό, την αυτονομία

και την ανεξαρτησία, ενώ υποχωρούν παραδοσιακές αξίες, όπως η υπακοή, η ομοιομορφία, η παθητικότητα, η υποχωρητικότητα κ.ά.π. Στις αναπτυγμένες χώρες της Ευρώπης, ενώ μέχρι πρότινος τα παιδιά αποτελούσαν -μεταξύ άλλων- για τους γονείς «βοήθεια για τα γεράματα» ή μια ενδεχόμενη οικονομική στήριξη για το μέλλον, σήμερα λειτουργούν περισσότερο ως πηγή νοηματοδότησης της ζωής και χαράς των γονέων. Η αναγνώριση των απαιτήσεων αυτονομίας των παιδιών μεταβάλλει τη σχέση τους με τους γονείς σε μία σχέση δημοκρατικής και «συντροφικής συγκατοίκησης» (Fithenakis, W.E., ό.π.:17κ.ε., βλ. και Holtappels, H.-G., 1994:43).

Οι παραπάνω μεταβολές, σε συνδυασμό με την παρατηρούμενη αύξουσα γεωγραφική κινητικότητα, τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία και την αναδόμηση των κοινωνικών σχέσεων και δικτύων, επιφέρουν επιπλέον αλλαγές στην οικογενειακή σφαίρα, οδηγούν σε ένα πλουραλισμό των «στιλ ζωής» και συχνά σε μία ασυνέχεια της οικογενειακής εξέλιξης (π.χ. διαζύγιο) με ποικίλες επιβαρύνσεις και «εξατομίκευση» της πολυσύνθετης πλέον οικογενειακής ζωής. Είναι αυτονόητο ότι οι καταστάσεις αυτές δε βιώνονται μόνο από τους γονείς, αλλά πολύ περισσότερο από τα παιδιά, έτσι ώστε να τίθεται το ερώτημα, πώς και κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορεί σήμερα να επιτευχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η αγωγή και φροντίδα των παιδιών όχι μόνο στα οικογενειακά πλαίσια αλλά και στο σχολείο.

Παραλείψεις και προβλήματα στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού δεν απορρέουν μόνον από ασταθείς και ελλειμματικές οικογένειες (διαδικασίες χωρισμού ή διαζυγίου, εναλλαγή προσώπων αναφοράς, λάθη αγωγής των γονέων, μόνιμη ανεργία κ.ά.), αλλά και από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό ή οικονομικό επίπεδο, στις οποίες οι γονείς είναι τόσο απορροφημένοι από το επάγγελμα και την καριέρα τους, ώστε να μην προλαβαίνουν να ασχοληθούν με το παιδί τους και τελικά να παίξουν μικρό μόνον ρόλο στην καθημερινότητά του. Όλα τα παραπάνω θεμελιώνουν την ανάγκη συμπληρωματικής και υποστηρικτικής για την οικογένεια αγωγής μέσα από παιδαγωγικούς – εκπαιδευτικούς θεσμούς. Το σχολείο αποκτά αυξημένη ευθύνη στην αγωγή των παιδιών και για αυτό απαιτείται επιπλέον χρόνος, **ώστε να αμβλυνθούν οι παρενέργειες της «παιδικής μοναχικότητας»** και τα «ελλείμματα αγωγής» (Holtappels, 1992:151).

Οι ίδιοι οι γονείς εμφανίζονται πλειοψηφικά υπέρ της άποψης ότι για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών τους απαιτείται μία συμπληρωματική ενίσχυση και φροντίδα εκτός της οικογένειας. Η μικρή και επιρρεπής στις κρίσεις σημερινή οικογένεια έχει ανάγκη από ένα δίκτυο τυπικών και άτυπων σχέσεων, καθώς και από θεσμοθετημένες υπηρεσίες εκ μέρους της Πολιτείας, ώστε οι γονείς να βοηθηθούν και να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις διαφοροποιημένες απαιτήσεις αγωγής των παιδιών τους. Αυτό σημαίνει ότι οι υποστηρικτικοί για την οικογένεια θεσμοί δεν αφορούν μόνο τα αδύνατα κοινωνικά στρώματα (βλ. Burk, K., 1991:58).

2.2. Η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας

Αποφασιστικής σημασίας εξέλιξη για τη λειτουργία του σχολείου σε διεθνές επίπεδο αποτελεί η συνεχώς αυξανόμενη «γυναικοποίηση» της αγοράς εργασίας (Καζαμίας, Α., 1995:563) και η συνακόλουθη μεταβολή στην κατανομή των ρόλων μέσα στην οικογένεια. Στις χώρες της δυτικής Ευρώπης τα ποσοστά εργαζόμενων γυναικών με παιδιά ηλικίας κάτω των 10 ετών ήταν το 1988 στην Ολλανδία 32%, Ιταλία 42%, Γαλλία 56%, Αγγλία 46%, Ισπανία 28%, Γερμανία, 38%, Δανία 79% (Schmidt, G., 1994:54, βλ. και Μπουζάκης, 1995:41).

Στην Ελλάδα σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 1985-86, διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι γονείς με παιδιά ηλικίας των τριών πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, οι οποίοι αναγκάζονται είτε να αφήνουν το παιδί τους σε τρίτο πρόσωπο, για να το φροντίζει τις ώρες που δεν βρίσκεται στο σχολείο, είτε το παιδί να μένει απροστάτευτο, ανέρχονται σε 105.680 (οικογένειες) (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985-86). Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι 116.376 γονείς (βλ. γυναίκες) δεν εργάζονται προκειμένου να φροντίσουν τα παιδιά τους.

Οι παραπάνω αριθμοί μας οδηγούν στις εξής διαπιστώσεις:

α) Το γεγονός ότι και οι δύο γονείς είναι εργαζόμενοι και μάλιστα, κατά κανόνα, με ωράριο εργασίας που υπερβαίνει αυτό του σχολείου, σημαίνει την αυξημένη ανάγκη φύλαξης των «παιδιών με το κλειδί στο χέρι», τα οποία επιστρέφουν στο σπίτι και μένουν μόνο τους –συχνά επί ώρες- μέχρι να έρθουν οι γονείς από την εργασία τους (βλ. παρακάτω).

β) Από κοινωνικοπολιτική άποψη, η εξασφάλιση της φροντίδας και παραμονής των παιδιών σε κάποιο χώρο, όπως π.χ. στο ολοήμερο σχολείο, συμβάλλει στην προσπάθεια της γυναίκας/μητέρας για χειραφέτηση (πρβλ. Μπουζάκης, 1995:40, Holtappals, H.-G., 1994:15, Knauf, T., 1993:19).

Η μακρά απουσία των εργαζόμενων γονέων από το σπίτι θεωρείται ότι συμβάλλει ως ένα βαθμό στην αύξηση των παραμελημένων παιδιών και της νεανικής παραβατικότητας, γεγονός που κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη για υπεύθυνη, δημιουργική και παιδαγωγικά προσανατολισμένη φύλαξη της νέας γενιάς. Και μάλιστα η επίβλεψη δεν περιορίζεται μόνο στην ηλικία του δημοτικού σχολείου, αλλά και στην εφηβική ηλικία.

Πρέπει τέλος να τονίσουμε ότι η προσπάθεια της σύγχρονης γυναίκας να ανταποκριθεί ταυτόχρονα στον επαγγελματικό και στο μητρικό της ρόλο, και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι γονείς στη φροντίδα και αγωγή των παιδιών (προβλήματα οικονομικά, πρόβλημα φύλαξης των παιδιών, έλλειψη βοήθειας από τρίτα πρόσωπα κ.ά.) επιδρούν ανασταλτικά στην επιθυμία της οικογένειας να απο-

κτήσει πολλά παιδιά και συμβάλλουν στην αύξηση του ήδη σοβαρού δημογραφικού προβλήματος των αναπτυγμένων κοινωνιών. Στη χώρα μας ο δείκτης γονιμότητας, δηλαδή ο αριθμός γεννήσεων ανά χίλιες γυναίκες αναπαραγωγικής ηλικίας έχει ελαττωθεί από 2,39 που ήταν το 1970 σε 1,35 το 1994 (βλ. EUROSTAT, 1996). Από αυτή την άποψη, η θεσμική υποστήριξη της οικογένειας στην ανατροφή των παιδιών της και ειδικότερα η γενίκευση της ολοήμερης αγωγής, θεωρείται ότι μπορεί να συνδράμει, έστω και κατά τι, στην άμβλυνση του δημογραφικού προβλήματος.

2.3. «Τα παιδιά με το κλειδί στο χέρι»

Στις αναπτυγμένες χώρες της Ευρώπης, όπως και στις Η.Π.Α., η συνεχής αύξηση του αριθμού των εργαζόμενων γυναικών έχει οδηγήσει σε μία ραγδαία αύξηση του ποσοστού των παιδιών με το κλειδί στο χέρι, τα οποία μετά από το σχολείο και μέχρι να επιστρέψουν οι γονείς τους από την εργασία είναι αναγκασμένα να φροντίζουν μόνο τους τον εαυτό τους. Σύμφωνα με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που μνημονεύσαμε παραπάνω, στη χώρα μας περίπου 34.000 παιδιά ηλικίας Α', Β' και Γ' τάξης του δημοτικού σχολείου, λόγω της εργασίας των γονέων τους, είναι αναγκασμένα να φροντίζουν μόνο τους τον εαυτό τους όταν τελειώσουν από το σχολείο (βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1985-86).

Στις Η.Π.Α. υπολογίζεται ότι 2,1 εκατομ. παιδιά ηλικίας 5-13 ετών ανήκουν στην κατηγορία αυτή (βλ. Fthenakis, W.E., 1997:24). Από έρευνες διαπιστώνεται ότι συχνά οι γονείς των παιδιών αυτών «επικοινωνούν» μαζί τους μέσω σημειωμάτων που αφήνουν στο σπίτι: «κλείνε τις πόρτες», «μην ανοίξεις σε κανένα», «κάτσε να διαβάσεις», «πάρε τηλέφωνο το μπαμπά στη δουλειά» κ.ά. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά αυτά βλέπουν περισσότερο τηλεόραση από τα παιδιά που τυγχάνουν φροντίδας από μεγάλους, τρώνε περισσότερο, παίζουν λιγότερο με τα γειτονόπουλα, είναι πιο επιρρεπή σε ατυχήματα ή στη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (αλκοόλ, καπνός, μαριχουάνα), δεν έχουν βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες τους, ενώ αρκετά συχνά διακατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας και κοινωνικής απομόνωσης. Η κατάσταση επιδεινώνεται από τους ίδιους τους γονείς που επιμένουν να μην ανοίξει το παιδί τους σε κανέναν την πόρτα ή ακόμα και να μην απαντούν στο τηλέφωνο για λόγους ασφαλείας. Σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά αυτά αναλαμβάνουν να φροντίζουν τα μικρότερα αδέρφια τους, κάτι που δεν τους αρέσει καθόλου και νιώθουν ότι τα επιβαρύνει. Η επικρατούσα άποψη ότι «τα παιδιά με το κλειδί στο χέρι» είναι πιο υπεύθυνα, αυτόνομα και «ενήλικα», δεν επιβεβαιώνεται από τις σχετικές έρευνες (βλ. Fthenakis, W.E., ό.π.:25).

Είναι χαρακτηριστικό ότι στις Η.Π.Α. το ολόήμερο σχολείο αποτελούσε πάντοτε τον κανόνα κυρίως λόγω της μακράς απουσίας των εργαζόμενων γονέων από το σπι-

τι και των παρεπόμενων κινδύνων για τους νέους από τροχαία ή άλλα ατυχήματα, χρήση αλκοόλ ή άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών, απαγωγή, εγκληματικότητα κ.λπ. (βλ. Περσιάνης, 1997). Μάλιστα, η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών περιλαμβάνει μεταξύ άλλων ένα μοντέλο πρόνοιας, σύμφωνα με το οποίο διάφορες οικογένειες, που διαμένουν κοντά στο σχολείο, αναλαμβάνουν με βάση σαφείς κρατικές προδιαγραφές τη φύλαξη ενός συγκεκριμένου αριθμού παιδιών (Fthenakis, W.E., ό.π.:29).

2.4. Η «απώλεια της γειτονιάς»

Οι αλλαγές που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων στη ρυμοτομία των σύγχρονων πόλεων και η αύξηση της κυκλοφορίας των αυτοκινήτων στους δρόμους έχουν ως συνέπεια τα σημερινά παιδιά να «χάσουν» σημαντικούς χώρους συνάντησης, παιχνιδιού και εμπειριών. Η απώλεια της σημασίας της γειτονιάς σε συνδυασμό με την αύξηση της υπογεννητικότητας και την έκρηξη των μέσων μαζικής ενημέρωσης έχουν ως αποτέλεσμα να μειώνονται δραστικά οι ευκαιρίες που έχουν τα παιδιά για κοινωνικές σχέσεις στον περιβάλλοντα της κατοικίας τους χώρο.

Ο δραστικός περιορισμός της «κοινωνικοποίησης του δρόμου» έχει ως αποτέλεσμα να βιώνεται ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών σε ξεχωριστές νησίδες, που βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη της πόλης και στις οποίες η πρόσβαση είναι εφικτή μόνο με κάποιο μεταφορικό μέσο και συνήθως με τον γονέα στον οικείο ρόλο του «ταξιτζή». Είτε πρόκειται, δηλαδή, για επισκέψεις σε φίλους, είτε για συμμετοχή σε αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, είτε για φοίτηση σε φροντιστήρια ή ιδιαίτερα μαθήματα, όλο και περισσότερο οι κοινωνικές επαφές, σχέσεις και δραστηριότητες των παιδιών είναι προσχεδιασμένες και προγραμματισμένες με ραντεβού και μάλιστα συχνά από τους ίδιους τους γονείς.

Το πέρασμα από την «παιδικότητα του δρόμου» στην «απομόνωση της παιδικότητας» (Holtappels, 1992, σ.151), ελαττώνει τις ευκαιρίες του παιδιού να συνάψει κοινωνικές σχέσεις με συνομήλικους, το καθηλώνει στο σπίτι, και μάλιστα συχνά αποκλειστικά στο δωμάτιο του, γιατί μόνον εκεί επιτρέπεται να παίζει ελεύθερα είτε μόνο του είτε με κάποιον φίλο. Η απώλεια της γειτονιάς επιβάλλει την ανάγκη για μία αγωγή που συμπληρώνει την οικογενειακή, και υποστηρίζει την ανάπτυξη δυνατοτήτων για κοινωνικές εμπειρίες και επαφές μεταξύ των παιδιών. Εξάλλου, διαπιστώνεται ότι το σχολείο, έστω και με τη σημερινή του μορφή, μετατρέπεται όλο και πιο πολύ σε σημαντικό χώρο, όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συνάπτουν φιλίες με συνομήλικους.

2.5. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

Χαρακτηριστικό γνώρισμα των σύγχρονων κοινωνιών αποτελούν επίσης τα «καινούργια αδέρφια» του παιδιού, δηλαδή τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (τηλεόραση, διαδίκτυο). Όπως προκύπτει από πολλές εμπειρικές έρευνες, τα παιδιά καταναλώνουν καθημερινά πολλές ώρες μπροστά σε μία οθόνη με αποτέλεσμα την αύξηση της «μόνωσης επικοινωνίας», την παρουσίαση της πραγματικότητας από «δεύτερο χέρι», την ελάττωση του διαθέσιμου χρόνου του παιδιού για ενασχόληση με άλλες δραστηριότητες και γενικώς τη «συνάντηση» του παιδιού με αμφιλεγόμενες νόρμες και αξίες (βλ. Θωϊδής, Ι., 2000:138/139). Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική προέλευση του μαθητή, τόσο αυξάνονται οι ώρες τηλεθέασης (Holtappels, H.-G., 1994:44 κ.ε.).

Το πλήθος των πληροφοριών, εικόνων και σημασιών που εισπράττει το παιδί καθημερινά από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι δύσκολο να αποκωδικοποιηθεί και να γίνει αντικείμενο κατάλληλης επεξεργασίας. Στο **ολοήμερο σχολείο** δίνεται η δυνατότητα να προκληθούν ενδιαφέροντα ελεύθερου χρόνου και ερεθίσματα για την πραγματοποίηση αυθεντικών εμπειριών, την ενεργοποίηση της διπλής επικοινωνίας, την αγωγή για τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και γενικώς μια πιο χρήσιμη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών (Irppling όπ.π., σ.152/153).

2.6. Πολυπολιτισμικές κοινωνίες

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται ως πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές, γεγονός το οποίο -παρά την ανασφάλεια που εμπεριέχει- πρέπει να κατανοηθεί ως ένας εμπλουτισμός της κοινωνικής ζωής που απαιτεί κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες (Burk, K., 1991:59,). Τέτοιες ικανότητες και στάσεις αποδοχής της ετερότητας μπορούν να αναπτυχθούν στο **ολοήμερο σχολείο** λόγω της επέκτασης του χρόνου παραμονής και της διεύρυνσης των προσφερόμενων κοινών δραστηριοτήτων, όπως η σίτιση, οι αθλητικές δραστηριότητες, το παιχνίδι, οι ομάδες εργασίας, οι μαθητικές κοινότητες κ.ά.π.

Δεδομένου ότι στο ολοήμερο σχολείο επιδιώκεται η κοινωνική συν-εκπαίδευση, είναι θεμιτή η αντιπαράθεση με διαφορετικές κουλτούρες (πολιτισμικά βιώματα), εμπειρίες και τρόπους συμπεριφοράς. Έτσι, θα μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες ανοχής και σεβασμού απέναντι σε συμμαθητές με διαφορετικό φυλετικό προσδιορισμό, χρώμα και θρήσκευμα μέσα σε ένα κοινό πλαίσιο κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, γεγονός που θα τους βοηθήσει να διατηρήσουν και στο μέλλον ανάλογες στάσεις και ικανότητες (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1997-98:7).

2.7. Νέες απαιτήσεις στην αγορά εργασίας

Σε όλες τις αναπτυγμένες κοινωνίες οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για επαγγελματικά προσόντα έχουν αυξηθεί σε σημαντικό βαθμό, με αποτέλεσμα τα πιο ελκυστικά επαγγέλματα να απαιτούν περισσότερο από άλλοτε υψηλούς εκπαιδευτικούς τίτλους. Το γεγονός αυτό οδηγεί με τη σειρά του τους γονείς σε πίεση των παιδιών τους για υψηλότερες επιδόσεις και σε αυξημένες φιλοδοξίες.

Από την άλλη πλευρά όμως, η αγορά εργασίας και η πολυπλοκότητα της οργάνωσης της εργασίας απαιτούν, όχι μόνο εξειδικευμένες γνώσεις, αλλά και βασικές ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρίες, όπως είναι οι ξένες γλώσσες, οι ικανότητες επικοινωνίας και ομαδικής παραγωγής έργου, οι ικανότητες ανάλυσης, σύνθεσης και σχεδιασμού, η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, η ικανότητα επεξεργασίας και ερμηνείας των πληροφοριών, η χρήση νέων τεχνολογιών (H/Y, Internet), οι ικανότητες ευελιξίας κ.ά. (βλ. Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. 2000:45).

Η συνεχιζόμενη ραγδαία αύξηση των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογικών επιτευγμάτων πρέπει να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι το σημερινό σχολείο, όσο και αν εκσυγχρονίζεται και βελτιώνεται σε μέσα και μεθόδους, είναι αδύνατον και άσκοπο να ανταποκριθεί στη μετάδοση όσο περισσότερων γνώσεων γίνεται. Αντιθέτως, χωρίς να παραμελείται η νοητική καλλιέργεια των μαθητών και η οικειοποίηση εκ μέρους τους ορισμένων βασικών γνώσεων, είναι απαραίτητο να στραφεί και να δώσει το μεγαλύτερο βάρος σε τρόπους απόκτησης της γνώσης, σε μορφές διερευνητικής μάθησης, στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι σε γνώσεις και επιστημονικά επιτεύγματα, καθώς και στην ετοιμότητα μάθησης για μια δια βίου εκπαίδευση (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1997-98:5).

Οι νέες απαιτήσεις σηματοδοτούν μια διαφορετική σκόπευση του σύγχρονου σχολείου, τη στροφή από την ποσοτική διάσταση της εκπαίδευσης στην ποιοτική. Αν και πολλές από τις παραπάνω απαιτήσεις εμπεριέχονται σε παλαιότερες ιδέες της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και στην κριτική του σχολείου της δεκαετίας του '60, εντούτοις η έμπρακτη αξιοποίησή τους τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται από επιμέρους επιστημονικούς κλάδους όπως η Παιδαγωγική της Ειρήνης, η Παιδαγωγική του Ελεύθερου Χρόνου, η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, η Κοινωνική Παιδαγωγική κ.ά. Το **ολοήμερο σχολείο** εμφανίζεται σήμερα ως ο προνομιακός χώρος υλοποίησης πολλών από τις αρχές των παραπάνω επιστημονικών κλάδων.

2.8. Αντιστάθμιση της ανισότητας και του οικογενειακού «ελλείμματος»

Στην επιχειρηματολογία υπέρ του ολοήμερου σχολείου τονίζεται ιδιαίτερα η δυνατότητά του να λειτουργήσει αντισταθμιστικά και να συμβάλει έτσι στην άμβλυνση

των κοινωνικών ανισοτήτων και του κοινωνικού αποκλεισμού (βλ. Holtappels, 1992:151, Κεφάλαια, Μ., 1995, σ.53). Το μορφωτικό έλλειμμα των παιδιών από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, τα μεγάλα ποσοστά λειτουργικού αναλφαβητισμού και η μαθητική διαρροή επιβάλλουν την ανάγκη προγραμματισμένων μέτρων ενίσχυσης και στήριξης των μαθητών αυτών.

Όπως ήδη αναφέραμε, το **ολοήμερο σχολείο**, εκτός από την χρονική άνεση που έχει για πιο ολοκληρωμένη ενισχυτική παρέμβαση στους αδύνατους μαθητές, (οι οποίοι συνήθως προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά στρώματα), προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να διευθετούν τις «κατ' οίκον» εργασίες και να προετοιμάζουν τα μαθήματα της επομένης στο σχολείο και όχι στο σπίτι. Και είναι γνωστό ότι ακριβώς οι γονείς από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα είναι εκείνοι που κατά κανόνα αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους είτε επειδή δεν έχουν την απαραίτητη μόρφωση είτε γιατί δεν μπορούν να πληρώσουν για ιδιαίτερα μαθήματα ή φροντιστήρια. Υπ' αυτή την έννοια, το **ολοήμερο σχολείο** απευθύνεται πρωτίστως στα παιδιά που προέρχονται από ένα μη μορφωσιογόνο περιβάλλον, αφού αυτά έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη βοήθειας και ενίσχυσης.

Από την άλλη βέβαια, η ολοκλήρωση των υποχρεώσεων του μαθητή μέσα στο σχολείο ανακουφίζει όλους ανεξαιρέτως τους γονείς, αφού απαλλάσσονται από το επίπονο έργο της κατ' οίκον μελέτης και έτσι μπορούν να αξιοποιήσουν τον ελεύθερο χρόνο που βρίσκονται με το παιδί τους με πιο θετικό και δημιουργικό τρόπο.

Επίλογος

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες θέτουν το θεσμό του σχολείου μπροστά σε νέες απαιτήσεις και το καλούν να αντιδράσει ανάλογα. Από την άλλη, το ίδιο το σχολείο φαίνεται ότι διέρχεται μία παρατεταμένη κρίση και ότι αδυνατεί με τις υπάρχουσες δομές να υπερβεί τις χρόνιες αδυναμίες του και να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις. Η παραδοσιακή αντίληψη για το σχολείο, η θεσμική κυριαρχία της διδασκαλίας, ο σταθερός για όλους ρυθμός μάθησης, το άκαμπτο αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων αποτελούν μερικούς από τους πολλούς ανασταλτικούς παράγοντες στην προσπάθεια του σχολείου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της **κοινωνικοποίησης** και της ανάπτυξης της **προσωπικότητας** των σημερινών παιδιών.

Το σχολείο χρειάζεται περισσότερο χρόνο για παιδαγωγική δράση, για σύνθετες και ανοιχτές διαδικασίες μάθησης, για ενίσχυση της μάθησης, προσφορές ελεύθερου χρόνου, και γενικότερα για τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής με κοινωνικο - παιδαγωγικό προσανατολισμό. Όσο περισσότερο χάνει το μονοπώλιο της γνώσης, τόσο πιο πολύ αυξάνει τη σημασία του ως χώρου ζωής, εμπειριών, συναντήσεων και φιλι-

κών επαφών μεταξύ των μαθητών. Όλα αυτά προϋποθέτουν μια διαφορετική αντίληψη για το σχολείο, προκειμένου να πραγματοποιηθούν και μία διεύρυνση των λειτουργιών του, προπάντων σε σχέση με τη διαμόρφωσή του ως χώρου ζωής και μάθησης.

Οι λόγοι που συνηγορούν στην καθιέρωση ολοήμερων προγραμμάτων δεν παύουν να εγκυμονούν ορατούς κινδύνους, οι οποίοι συχνά συνδέονται με την σχολειοποίηση του μαθητή και την οικογενειακή του αποστέρωση. Ωστόσο, η υλοποίηση των **στόχων του Ολοήμερου** και η αντιμετώπιση των παραπάνω κινδύνων απαιτούν και μία διαφορετική αντίληψη για το σχολείο. Τα περιεχόμενα σπουδών και οι μορφές οργάνωσης της μάθησης πρέπει να προσαρμοστούν στις διαφοροποιημένες σήμερα απαιτήσεις για μόρφωση και ανάπτυξη ικανοτήτων της νέας γενιάς. Τα προβλήματα, οι επιβαρύνσεις και οι προϋποθέσεις μάθησης των μαθητών πρέπει να θεωρηθούν από μια νέα βάση και το σχολείο να διευρύνει τις λειτουργίες του με τέτοιο τρόπο ώστε η διαμόρφωση της σχολικής ζωής να επικεντρώνεται στην κοινωνική μάθηση και κοινωνική ένταξη.

Θα ήταν βέβαια αφέλεια να υποστηρίξει κάποιος ότι το ολοήμερο σχολείο είναι σε θέση να αντιμετωπίσει όλα τα προβλήματα του παραδοσιακού σχολείου. Ωστόσο, είναι σε θέση να λειτουργήσει ως σχολείο ελεύθερου χρόνου και να προσφέρει ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, επιτρέπει πλήθος κοινωνικών επαφών και αφορμές για κοινωνική μάθηση, ελαττώνει τα προβλήματα που συνδέονται με την προετοιμασία του μαθητή και τις κατ' οίκον εργασίες, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην αντιστάθμιση της εκπαιδευτικής ανισότητας και στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και τέλος μπορεί –στο βαθμό που λειτουργεί ως ανοιχτό σχολείο– να βοηθήσει να έρθουν πιο κοντά οι διάφορες γενιές και να μετατραπεί η σχολική μονάδα σε κοιτίδα πολιτισμού και χώρο ζωής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Appel, St./Rutz, G. (1998): *Handbuch Ganztagssschule*. Wochenschau Vrlg. Schwallbach.
- Binsteiner, G. / Hoyer, K. (1982): *Freizeitarbeit in der Ganztagssschule. Konzepte und Erfahrungen*. In: Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Schulsozialarbeit: Problemfelder und Erfahrungen aus der Praxis*. München, Juventa Vrlg.
- Burk, K. (1991): *Ganze Halbtagsgrundschule – Grundschule mit festen Öffnungszeiten*. In: *Die Grundschule*, H.9, S.58-60.
- 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.
- Hentig, v., H. (1990): *Das Beurteilungssystem der Bielefelder Laborschule*. In: Becker, H. /

- Hentig, v. H. (Hrsg.): Zensuren, Lügen – Notwendigkeit Alternativen. Ullstein, Klett-Cotta.
- Holtappels, H.-G. (1997): *Grundschule bis mittags: Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur*. Weinheim & München, Juventa Verl.
- Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995): *Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*. Opladen, Leske&Budrich.
- Holtappels, H.-G. (1994): *Ganztagschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Institut für Schulentwicklungsforschung, Juventa, Weinheim und München
- Holtappels, H.-G. (1992) : Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte. In: *Die Ganztagschule*, H.2, S.150-165.
- Ippling, H.-J. (1993) Notwendigkeit Ganztägiger Betreuungsformen in einer sich wandelnden Gesellschaft. In: *Die Ganztagschule*, H.4, S.143-161.
- Kaiser, Astr. (1992): Das Konzept „Freie Arbeit“ im Spannungsfeld zwischen Materialdifferenzierung und Projektlernen. Kritische Anmerkungen zu Problemen neuer grundschulpädagogischer Reformbestrebungen. In: *Die Ganztagschule*, H.1, S.42-49.
- Kaplan, K./Becker-Gebhard, B. (Hrsg.) (1997): *Handbuch der Hortpädagogik*. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau.
- Knauf, T. (1993): Die Ganztagschule in Europa. Entwicklungslinien im EG- Bereich. Στο: *Päd Extra*, H.6, S.18-21.
- 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 Vergleichs*, Mitter, W./Botho von Kopp (Hrsg.), Böhlau, σ. 46-107.
- Wittern, J.: Arbeit, Freizeit, Schule- Probleme eines offenen Lernfeldes. In: *Die Ganztagschule*, 1990/2-3, S.67-83.
- Wiesmann, J.: Schule ohne Klingel. Lernzeiten aushandeln und gestalten. In: *Friedrich Jahresheft*, 1994, S.18-21..

Ελληνική

- Βάμβουκας, Μ./Κανάκης, Ι. (1997): Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο-Α μέσα διδασκαλίας και μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.25, σ.61-86.
- Θωίδης, Ι. (2000): *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Φλώρινα.
- Καζαμιάς, Α. (1995): Νεοεμφωπαϊκός ενασχολισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη «φανταστική Ευρώπη». Στο: Καζαμιάς, Α./Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και ενασχολισμού*. Εκδ. Σείριος, Αθήνα, σ.550-586.
- Κανάκης, Ι. (1991): Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.14-15, σ.5-32.
- Κανάκης, Ι./Βάμβουκας, Μ. (1996): Ο εξοπλισμός των σχολείων σε οπτικοακουστικά μέσα και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. *Νέα Παιδεία*, τ.79, σ.108-125.
- Κάτσικας, Χρ. (2000): Από τα πέντε ως τις πέντε. Έρευνα για το ολοήμερο σχολείο. Πεφ. *Εκφραση*, Νοέμβριος.

- Καψάλης, Αχ. (1998): *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο*. Gutenberg, Αθήνα.
- Κεφάλαια, Μ. (1995): Ολοήμερο σχολείο: πρόκληση για αλλαγή ή απλή χρονική επέκταση; Κοινωνιολογική θεώρηση μιας καινοτομίας. Εισήγηση στο 9^ο συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. στην Πάφο της Κύπρου, με θέμα το ολοήμερο σχολείο. Λευκωσία, σ.47-56
- Κογκίδου, Δ. (1995): *Μονογονεϊκές οικογένειες*. Εκδ. Λιβάνης, Νέα Σύνορα, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985): Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.25, σ.77-86.
- Ματσαγγούρας Η. (1987): Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και υποδείξεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.6, σ.5-22.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993): "Συμμετοχή" των μαθητών στο Μάθημα, άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα σ.28-33.
- Μπουζάκης, Σ. (1995): *Το ολοήμερο σχολείο. Θεωρία και πράξη – σύγχρονες τάσεις*. Εισήγηση στο 9^ο συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. στην Πάφο της Κύπρου, με θέμα το ολοήμερο σχολείο. Λευκωσία.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χρ. (2000): Κοινωνικοποίηση και κοινωνική μεταβολή. Τα συμβάντα κοινωνικοποίησης στο νέο οικονομικό- κοινωνικό περιβάλλον. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.111, σ.39-45.
- Ξωχέλλης, Π. (1997-98): Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: Η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διεξοδος και προοπτική; *Μακεδόν*, τ.4, σ.3-19.
- Περισιάνης, 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.
- Πυργιωτάκης, Ι. / Κανάκης, Ι. (Επιμ.) (1992): *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Τζάνη, Μ. (1995) Το ολοήμερο σχολείο στην ελληνική εκπαίδευση: Πραγματικότητα, προβλήματα και προοπτικές. Εισήγηση στο 9^ο συνέδριο Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. στην Πάφο της Κύπρου, με θέμα το ολοήμερο σχολείο. Λευκωσία. σ.57-62.
- Τριλιανός, Θ. (1991): Η τέχνη των ερωτήσεων σε μια αποτελεσματική διδασκαλία. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.24, σ.56-61.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1985-86):
- Φλουρής, Γ. (1995): Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων. Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο: Καζαμιάς, Α. / Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, σ.328-367.
- ΥΠΕΠΘ / 2^ο Κ.Π.Σ. – ΕΠΕΑΕΚ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999): *Έργο Σχολεία Εφαρμογής Πειραματικών Προγραμμάτων Εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ). Πιλοτικό Πρόγραμμα): Ολοήμερο Σχολείο*. Αθήνα..
- Χανιωτάκης, Ν. (1999): *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχο-*

λείο. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.

Husen, T. (1991): *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες.* (Μετάφρ. Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα, Προτάσεις.

¹ Η αύξηση του αριθμού των μοναχοπαιδιών δεν σημαίνει ότι παρατηρείται μία τέτοια τάση. Αντιθέτως η τάση σήμερα στις αναπτυγμένες κοινωνίες είναι η επιθυμία των νέων ζευγαριών για δύο παιδιά (Fthenakis, W.E., 1997, s.14-15).