

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κώστας Παπαχρήστος, Σχ. Σύμβουλος Δημ Εκπ/σης

1. Το Ολοήμερο Σχολείο

Με τον όρο Ολοήμερο σχολείο εννοούμε τη σχολική μονάδα, στην οποία το πρόγραμμα επεκτείνεται πέραν του ημερήσιου και λειτουργεί τουλάχιστον ως τις 15:30, όλες τις ημέρες της εβδομάδας. Προσφέρεται μεσημεριανό φαγητό, αλλά και πρόγραμμα μαθημάτων - δραστηριοτήτων (πρώτου και δεύτερου κύκλου), που παρουσιάζει συνάφεια και εναλλαγή μαθημάτων – δραστηριοτήτων (καλλιτεχνικών, πολιτιστικών, αθλητικών). Η όλη δε οργάνωση βρίσκεται υπό την ευθύνη της σχολικής μονάδας.

Ολοήμερα σχολεία υπάρχουν στην Ευρώπη και στην Αμερική, εδώ και πολλές δεκαετίες. Στις δεκαετίες του 1970 & του 1980 ενισχύεται η προβληματική για το Ολοήμερο σχολείο, ως ο τύπος του σχολείου που μπορεί να προσφέρει δυνατότητες για παρακολούθηση μαθημάτων επιλογής, περισσότερες ευκαιρίες για καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες και μεταφορά «των κατ' οίκον» εργασιών από το σπίτι στο σχολείο.

Η μελέτη της Ευρωπαϊκής εμπειρίας, δείχνει ότι δεν υπάρχει ένας τύπος Ολοήμερου σχολείου. Οι τρόποι οργάνωσης και λειτουργίας παίρνουν υπόψη τις κοινωνικο-οικονομικές, γεωγραφικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες (Κωνσταντίνου, 2007:17-33). Ο ρόλος των γονέων είναι σημαντικός. Χώρες στις οποίες ο θεσμός του Ολοήμερου σχολείου έχει μεγάλη παράδοση είναι η Αγγλία και η Ουαλία, η Γαλλία, η Ισπανία, η Ολλανδία και το Βέλγιο. Στις χώρες αυτές, τα παιδιά φεύγουν από το σχολείο μόλις οι γονείς τελειώσουν την εργασία τους. Στα σχολεία αυτά οι μαθητές μαθαίνουν τα πάντα, χωρίς να προσφεύγουν σε Ιδιωτικά Εκπαιδευτήρια ή Ιδιωτικά μαθήματα το απόγευμα.

2. Τύποι Ολοήμερου Σχολείου

Ανεξάρτητα ολοήμερα σχολεία: Η λειτουργία της πρωινής και μεταμεσημβρινής ζώνης είναι ανεξάρτητη, δηλ. δεν υπάρχει ενιαία φιλοσοφία στη λειτουργία. Η φοίτηση στην μεταμεσημβρινή ζώνη είναι προαιρετική και περιλαμβάνει την προετοιμασία των «κατ' οίκον» εργασιών και ελεύθερες δραστηριότητες. Στον τύπο αυτό του σχολείου δεν έχουμε σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό.

Ενσωματωμένα ολοήμερα σχολεία: Τα σχολεία αυτά χαρακτηρίζονται για τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό και την ενιαία λειτουργία των προ και μεταμεσημβρινών δραστηριοτήτων. Εμφανίζουν διάφορες παραλλαγές και λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες.

Κλειστά ολοήμερα σχολεία: (Υποχρεωτικό πρόγραμμα – 8:00-16:15). Λειτουργούν ως αργά το απόγευμα με πρόγραμμα υποχρεωτικό για όλους τους μαθητές/τριες. Προσφέρονται διδασκαλία και ποικίλες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μέθοδο Project, στην ενισχυτική διδασκαλία, στην εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Ανοιχτά ολοήμερα σχολεία: (Προαιρετικό πρόγραμμα). Το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα είναι προαιρετικό, αλλά έντονος ο παιδαγωγικός του προσανατολισμός. Προσφέρονται ελεύθερες,

παιδαγωγικά χρήσιμες δραστηριότητες. Συμμετέχουν ενεργά οι γονείς και υπάρχουν κοινωνικοί παιδαγωγοί και βοηθητικό προσωπικό (Κυριακοπούλου, 2006:110-111).

Μεγάλη Βρετανία

Το «ολοήμερο» σχολείο έχει παράδοση στο Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα με υψηλή κοινωνική αποδοχή. Ότι ισχύει για το Αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα με παραλλαγές και με πιο ευέλικτες μορφές ισχύει για το εκπαιδευτικά συστήματα της Ουαλίας, της Σκωτίας και της Ιρλανδίας. Το πρόγραμμα προβλέπει κατά κανόνα δυο περιόδους λειτουργίας: η πρώτη από τις 9:00 ως τις 12:00 και η δεύτερη από τις 13:00 ως τις 15: 30. Προσφέρονται αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, με ευελιξία στο πρόγραμμα μαθημάτων.

Ιταλία

Από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να οργανώνεται ο τύπος των «ολοήμερων» σχολικών μονάδων. Το μεγαλύτερο μέρος των σχολικών μονάδων της βασικής εκπαίδευσης λειτουργεί σε πενήμερη βάση από τις 8:30 ως 16:30. Τα ωράρια στα σχολεία που λειτουργούν σε εξαήμερη βάση είναι μικρότερα. Προσφέρονται αθλητικές πολιτιστικές δραστηριότητες, προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και μαθήματα επιλογής.

Λουξεμβούργο

Τα σχολεία λειτουργούν από τις 8:00 ως τις 11:45 και από τις 14:00 ως 16:00. Πρόσφατα ιδρύθηκαν *Κέντρα Μεσημεριανής Φροντίδας* για παιδιά γονέων που εργάζονται. Τις δαπάνες καλύπτουν η κεντρική διοίκηση και οι τοπικές αρχές, τις δε δαπάνες της σίτισης των μαθητών οι γονείς. Προσφέρονται προαιρετικά μαθήματα στα τέσσερα πρώτα χρόνια και «εποπτευόμενες δραστηριότητες» στα δυο τελευταία.

Βέλγιο

Μεγάλος αριθμός βασικών σχολείων σε όλες τις κοινότητες του Βελγίου λειτουργούν σε «ολοήμερη» βάση, από τις 8:00/8:30 ως τις 18:00. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 71% των σχολείων του Γαλλόφωνου τμήματος προσφέρουν φροντίδα κατά το μεσημέρι, το 44% πριν την έναρξη των μαθημάτων και το 50% ως τις 18:00. Στα σχολεία αυτά οι μαθητές/τριες υπό την επίβλεψη του διδακτικού προσωπικού μπορούν να διεκπεραιώσουν τις προβλεπόμενες σχολικές εργασίες.

Γερμανία

Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι «ολοήμερων» σχολικών μονάδων που ποικίλουν στα κρατίδια. Μόνο 4.800 σχολεία ή το (9,6%) περίπου των σχολικών μονάδων υπάγεται σ' αυτό τον τύπο των σχολείων. Από αυτά το 5,5% λειτουργούν ως ενσωματωμένα, το 1% ως μερικώς ενσωματωμένα και το 3% ως ανοιχτά ολοήμερα σχολεία. Αν και από το 1968 το Γερμανικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο προσπάθησε να αναδείξει αυτόν τον τύπο των σχολικών μονάδων αναπτύσσοντας αρκετά προγράμματα, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη ζήτηση εκ μέρους των γονέων για ολοήμερα σχολεία.

Δανία

Τα σχολεία λειτουργούν ως την 14:00 ή 15:00 με προσφορά μεσημεριανού φαγητού. Ταυτόχρονα έχουν οργανωθεί και τα Κέντρα Ελεύθερου Χρόνου, εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, που αναλαμβάνουν τη φροντίδα των παιδιών, με έξοδα των γονέων. Στην επίβλεψη των παιδιών συμμετέχουν εξειδικευμένο προσωπικό, αλλά και γονείς και φοιτητές.

Εκτός από τον υποχρεωτικό κορμό των μαθημάτων προβλέπονται τα μη υποχρεωτικά μαθήματα τα οποία υποχρεούται να προσφέρει η σχολική μονάδα και τα μη υποχρεωτικά μαθήματα τα οποία

μπορεί να προσφέρει το σχολείο. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση για ολόημερη φροντίδα εντός του σχολείου.

Γαλλία

Ο «ολοήμερος» τύπος του σχολείου είναι ο κυρίαρχος. Μάλιστα σε μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λαμβάνεται μέριμνα που επιτρέπει την παραμονή των μαθητών/τριών κατά το απόγευμα. Πέραν από το βασικό κορμό των μαθημάτων προβλέπονται καλλιτεχνικές, αθλητικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Επίσης υπάρχει υπηρεσία «μελέτης» με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, που κατά κανόνα προσφέρεται σε παιδιά με εργαζόμενους γονείς. Σε κάθε μονάδα υπάρχει μια «καντίνα» που οργανώνεται από τις τοπικές αρχές ή σε συνεργασία με τις τοπικές αρχές.

Ολλανδία

Υπάρχει ρύθμιση (1983), σύμφωνα με την οποία το σχολείο μπορεί, εφόσον η οικονομική επιβάρυνση εναπόκειται στους γονείς, να αναλάβει τη φροντίδα, όχι όμως και τη σίτιση των παιδιών κατά τις ώρες του μεσημεριανού διαλείμματος. Τα 2/3 των σχολικών μονάδων της βασικής εκπαίδευσης προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα, την οποία ακολουθούν περίπου το 30% των μαθητών.

Ισπανία

Στα αστικά κέντρα αυξάνεται ο αριθμός των σχολικών μονάδων που διαθέτουν δυνατότητες παροχής μεσημβρινού γεύματος και παραμονής των μαθητών στις μεσημβρινές ώρες. Στα σχολεία με φορέα την εκκλησία προσφέρονται δυνατότητες για ποικίλες δραστηριότητες τις ώρες εκτός μαθημάτων.

Σουηδία

Ο τύπος του ολόημερου σχολείου στο Σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι καθολικός. Το ολόημερο σχολείο είναι το «λεγόμενο» κανονικό σχολείο.

Φιλανδία

Διαθέτει αποκεντρωμένο σύστημα, το οποίο υπάγεται στην Τοπική Αυτοδιοίκηση (μόνο 4%) των σχολείων είναι ιδιωτικά. Στη Φιλανδία μπορούμε να μιλήσουμε για ολόημερο εκπαιδευτικό σύστημα, παρά για ολόημερο σχολείο. Στη Φιλανδία έχουμε το λεγόμενο ολόημερο σχολείο των «τριών τετάρτων» ή διαφορετικά το «πλήρες ημιημερήσιο σχολείο», το οποίο εκτός από το πρόγραμμα παρέχει και μεσημεριανό φαγητό. Το ωράριο είναι από τις 8:00 – 9:00 έως και τις 14:00. Το γεύμα δίνεται δωρεάν. Ιδιαίτερη έμφαση όμως δίνεται στην κοινωνική μάθηση, τη συμβουλευτική και την αγωγή υγείας. Οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση και στα σχολεία εργάζονται επίσης σχολικοί παιδαγωγοί, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι. Παρέχεται εξατομικευμένη βοήθεια στους αδύνατους μαθητές. Η συζήτηση, τα τελευταία χρόνια επικεντρώνεται στην επέκταση του χρόνου ως τις 16:00, αλλά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιφυλάξεις.

Κύπρος

Ο θεσμός του ολόημερου δημοτικού σχολείου λειτουργεί από το (1999). Τρεις είναι οι βασικές, ως προς το ωράριο παραλλαγές, σύμφωνα με το «ανεξάρτητο» μοντέλο: α) τρεις φορές την εβδομάδα μέχρι τις 16:00 για τους μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων, β) τέσσερις φορές την εβδομάδα ως τις 13:40 για τα ίδια παιδιά και γ) επέκταση του ωραρίου μέχρι τις 13:05 για τα παιδιά όλων των τάξεων. Στην Κύπρο το μεταμεσημβρινό πρόγραμμα εστιάζεται κυρίως στην ολοκλήρωση των κατ'οίκον εργασιών και στην ενισχυτική διδασκαλία (Κυριακοπούλου, 2006:111-114).

Η σύγχρονη προβληματική τα τελευταία χρόνια, για το ολοήμερο σχολείο, εστιάζεται κυρίως:

α) στην αλλαγή των δομών και των ρόλων στην οικογένεια σε συνδυασμό με τις μεταβολές στη δομή της εργασίας. Ιδιαίτερα επισημαίνεται η αυξανόμενη ένταξη των γυναικών – μητέρων στην εργασία (Πυργιωτάκης, 2006:50).

β) στην αντισταθμιστική και εξισορροπιστική λειτουργία του σχολείου, ώστε να συμβάλει με την παροχή ενίσχυσης στους μαθητές/τριες στη μείωση των ανισοτήτων.

γ) στην αντιμετώπιση της μείωσης των κοινωνικών επαφών των παιδιών στα αστικά κέντρα και στον περιορισμό των δυνατοτήτων τους για απόκτηση κοινωνικών εμπειριών (Παπάς, 2001:177-190).

δ) στις αυξανόμενες επιδράσεις των Μ.Μ.Ε

ε) στην ελληνική περίπτωση, εμφανίζεται ζήτηση από τους γονείς εκπαιδευτικών υπηρεσιών από την εκπαιδευτική αγορά, το ολοήμερο σχολείο επιχειρεί να τις ενσωματώσει σε σημαντικό βαθμό, ελαφρύνοντας τους οικονομικούς προϋπολογισμούς.

Οι προβληματισμοί αυτοί αλλά και οι εφαρμογές που έχουν γίνει, έχουν οδηγήσει στη διατύπωση της άποψης ότι το «ολοήμερο» σχολείο δε μπορεί να στοχεύει μόνο στη διεύρυνση των μαθησιακών δυνατοτήτων ή στην επέκταση του σχολικού χρόνου ή μόνο στην αντιμετώπιση των κοινωνικών αναγκών, αλλά σε μια αλλαγή της οργάνωσης της δομής του σχολείου, της σχολικής ζωής, του σχολικού χρόνου και του εκπαιδευτικού έργου (ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, 2007:13).

Ο σχεδιασμός και η οργάνωση των Ολοήμερων σχολείων προς τη διαπολιτισμική κατεύθυνση πρέπει να παρέμβει διορθωτικά στην αποσπασματικότητα, την αντιφατικότητα των θεσμών και των πρακτικών με τους οποίους έχει κατά κανόνα επιχειρηθεί μέχρι τώρα η εκπαιδευτική διαχείριση των ζητημάτων μετανάστευσης και παλιννόστησης. Η πρόβλεψη για τους μαθητές δεν θα πρέπει να αφορά μόνο την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα ή να λήγει με την πιθανή μεταπήδησή τους στο κεντρικό εκπαιδευτικό δίκτυο, αλλά να διασφαλίζει την τυπική και ουσιαστική προσοντοποίησή τους σε κάθε επί μέρους στάδιο. Έρευνες έχουν δείξει ότι είναι δυνατή η σχολική επιτυχία των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών όταν γίνονται θετικές παρεμβάσεις στις σχολικές μονάδες (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 2010: 53-55. Batelaan - Coomans, 1999).

Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών θα μπορούσε και θα έπρεπε να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το Ολοήμερο σχολείο καλείται να παίξει το ρόλο αυτό αφού έχει ως κύριο σκοπό «...τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη μεταστροφή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας ώστε, αφενός η εκπαίδευση να βασίζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή και, αφετέρου, να υπάρχει ευελιξία στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος...» (Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., Φ50/116/72388/Γ1/11-7-2003).

Έχει ασκηθεί δριμύτατη κριτική στο “παραδοσιακό” σχολείο για τον ακαδημαϊσμό του, τη διδασκαλία ιδίων μαθημάτων σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις, την εφαρμογή προγραμμάτων χωρίς να παίρνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες των τοπικών κοινωνιών, την αδυναμία εφαρμογής ουσιαστικής ενισχυτικής διδασκαλίας, τη σχολική αποτυχία των μαθητών, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη δυσκολία ένταξης των μειονοτικών ομάδων, το ρόλο του εκπαιδευτικού (Πυργιωτάκης 2002: 23-56). Η κριτική αυτή υιοθετήθηκε και από το ολοήμερο σχολείο,

προκειμένου να τονίσει τη δική του στρατηγική που «... στοχεύει σε μια ριζική αλλαγή του τρόπου με τον οποίο βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε το ρόλο του σχολείου...» (Φ.13.1/885/88609/Γ1/3-9-2002) και (Φ/3447/91696/Γ1/2-9-03). Ειδικότερα οι παιδαγωγικές και κοινωνικές επιδιώξεις του ολοήμερου, σύμφωνα με τα παραπάνω, αφορούν:

α) Τον εμπλουτισμό του Αν. Προγράμματος, β) Τον επαναπροσδιορισμό των μεθόδων διδασκαλίας και της διδακτικής πράξης, γ) Την ανάπτυξη ουσιαστικής διαπροσωπικής επικοινωνίας, την αποδοχή της ετερότητας μέσα από τη βαθύτερη γνωριμία της κουλτούρας του “άλλου”, δ) Τον εμπλουτισμό της γλωσσικής δυνατότητας και την ανάπτυξη της φαντασιακής-συμβολικής ικανότητας των μαθητών, ε) Την ενισχυτική διδακτική παρέμβαση, την παιδαγωγική φροντίδα, την ενίσχυση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, στ) Την ευαισθητοποίηση και ενεργοποίηση των γονέων και των τοπικών κοινωνιών με στόχο το “άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία”.

Οι παραπάνω στόχοι και επιδιώξεις του ολοήμερου σχολείου προσδίδουν σ’ αυτό ένα διαπολιτισμικό προσανατολισμό, που υπό προϋποθέσεις, μπορεί να εμπλουτίζει τις δραστηριότητές του, να ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών και να βοηθήσει στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, της ψυχικής επαφής και της αλληλοκατανόησης των μαθητών.

Ένα ενιαίο ολοήμερο σχολείο πρέπει να αποτελέσει «μια κοινότητα που νοιάζεται», όπου τα μέλη της νοιάζονται και αλληλοστηρίζονται, αναπτύσσοντας παράλληλα διαπροσωπικές σχέσεις, που τους προσφέρουν ψυχολογική ασφάλεια, τους κινητοποιούν για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και κατά συνέπεια διευκολύνουν τη σχολική τους προσαρμογή (Χατζηχρήστου, 2004: 1-19).

3. Αλλόγλωσσοι μαθητές στα Ολοήμερα Σχολεία

Το Ολοήμερο Σχολείο αποτελεί δυνάμει μία αξιόπιστη πρόταση για την επίτευξη των στόχων της Διαπολιτισμικής, στη βάση της αρχής του ενιαίου σχολείου. Με το Νόμο 2525/23-9-1997 τ.Α΄, καθιερώνεται η λειτουργία του νέου θεσμού του Ολοήμερου Σχολείου. Ο νέος θεσμός προσφέρει ένα πλούσιο και αναβαθμισμένο πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων, το οποίο στοχεύει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών και στην εμπέδωση των γνώσεων και δεξιοτήτων που διδάσκονται σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Το Ολοήμερο Πρόγραμμα τόσο των Νηπιαγωγείων όσο και των Δημοτικών Σχολείων παρέχει περισσότερες δυνατότητες για την εφαρμογή του διεπιστημονικού και διαθεματικού Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών (ΔΕΠΠΣ).

Το ποσοστό των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα είναι σημαντικά μεγαλύτερο από το γενικό σύνολο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών των σχολείων που είναι 15,15% (21.514 νήπια σε σύνολο 142.022) στα Νηπιαγωγεία και 13,31% στα Δημοτικά Σχολεία (79.485 μαθητές σε σύνολο 597.132) και φτάνει στο 23,95% και στο 23,93% αντίστοιχα. Αυτό σημαίνει ότι εγγράφονται και παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα κατ’ αναλογία περισσότεροι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές.

Πιο αναλυτικά, οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές, οι οποίοι παρακολουθούν το Ολοήμερο Πρόγραμμα των Ολοήμερων Σχολείων, σήμερα είναι: στα Νηπιαγωγεία 10.930 μαθητές (7.685 νήπια και 3.245 προνήπια) σε σύνολο 45.644 μαθητών (31.175 νήπια και 14.469 προνήπια),

ποσοστό 23,95 % (24,65% νήπια και 22,43% προνήπια), ενώ στα Δημοτικά Σχολεία είναι 32.475 αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές σε σύνολο 135.692 μαθητών ολοήμερου προγράμματος, ποσοστό 23,93%. Παρατηρούμε ότι, δεν υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στα δύο ποσοστιαία μεγέθη, γεγονός που υποδηλώνει ότι, η προτίμηση και η εμπιστοσύνη στο θεσμό του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου από γονείς και μαθητές που το επιλέγουν, παραμένει στον ίδιο βαθμό και στο δημοτικό Σχολείο (Πηγή: Υπ. ΠΔΒΜΘ, Δ/ση Σπουδών Π.Ε., Τμήμα Γ', 13-10-2010)

Επίσης, παρατηρούμε στα στοιχεία του πίνακα ότι, οι περιοχές που παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά φοίτησης αλλοδαπών και παλιννοστούντων τόσο στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο όσο και στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο είναι:

- η Α' Αθήνας (35,39% Νηπ. και 45,95% Δημ.)
- ο Πειραιάς (28,90% Νηπ. και 26,28% Δημ.)
- η Αττική (συνολικά : 25,03 Νηπ. Και 32,07 Δημ.)
- η Βοιωτία (29,60% Νηπ. και 32,06% Δημ.)
- η Φωκίδα (34,53% Νηπ. και 39,69% Δημ.)
- η Ζάκυνθος (52,75% Νηπ. και 31,83% Δημ.)
- η Αργολίδα (34,09% Νηπ. και 33,09% Δημ.)

Ενώ περιοχές που παρουσιάζουν τα μικρότερα ποσοστά φοίτησης αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο ολοήμερο σχολείο είναι:

- οι Σέρρες (4,58% Νηπ. και 10,33% Δημ.)
- ο Έβρος (1,94% Νηπ. και 6,74% Δημ.)
- η Ξάνθη (5,24% Νηπ. και 8,01% Δημ.)
- η Φλώρινα (7,12% Νηπ. και 6,61% Δημ.)
- η Ροδόπη (7,97% Νηπ. και 10,92% Δημ.)
- η Ευρυτανία (4,17% Νηπ. και 12,56% Δημ.)

Τα παραπάνω αποτελέσματα, που υποδεικνύουν έμμεσα και την συγκέντρωση και εγκατάσταση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μεταναστών στα μεγάλα αστικά κέντρα και όχι στις απομακρυσμένες από αυτά και παραμεθόριες περιοχές, μπορούν να ερμηνευθούν με βάση το δεδομένο ότι, ο πληθυσμός αυτός αποτελεί ένα μεγάλο μέρος του εργατικού δυναμικού της χώρας. Όσον αφορά την επίτευξη των στόχων του Ολοήμερου Σχολείου, διαπιστώνεται ότι επιτυγχάνεται ένας από τους βασικότερους, αυτός της παροχής της κοινωνικής μέριμνας στην οικογένεια και αναδεικνύεται το σχολείο και ως κοινωνικός θεσμός (Πηγή: Υπ. ΠΔΒΜΘ, Δ/ση Σπουδών Π.Ε., Τμήμα Γ', 13-10-2010)

Η πλειονότητα των μαθητών αυτών προέρχονται από την Αλβανία και από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, ενώ εμφανίζονται και συμπαγείς ομάδες μαθητών προερχόμενες από άλλες χώρες, όπως οι χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και οι Αφρικανικές χώρες. Ο μαθητικός πληθυσμός των αλλοδαπών κυρίως μαθητών εμφανίζει συνεχή αύξηση σε απόλυτους αριθμούς. Έτσι ενδεικτικά αναφέρουμε ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση κατά το σχολικό έτος 2003-2004 το σύνολο των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ήταν: στα Νηπιαγωγεία 11.083 μαθητές σε σύνολο 142.051 μαθητών, ποσοστό 7,8%, ενώ στα δημοτικά σχολεία ήταν: 67.149 μαθητές σε σύνολο 654.354 μαθητών, ποσοστό 10,26%.

Το Ολοήμερο Πρόγραμμα που εφαρμόζεται σήμερα περιλαμβάνει υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και στα Μαθηματικά, δηλαδή, μελέτη και προετοιμασία των μαθητών για τα

μαθήματα της επόμενης ημέρας από υπεύθυνο δάσκαλο, καθώς και δυνατότητα επιλογής μαθημάτων και δραστηριοτήτων, όπως: Ξένη γλώσσα, Εισαγωγή στις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Αθλητισμός, Χορός, Θεατρική Αγωγή, Μουσική και Εικαστικά. Τα αντικείμενα αυτά διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που έχουν τους ανάλογους τίτλους σπουδών. Για μαθητές που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται η δυνατότητα σχεδιασμού ενός ευέλικτου Ωρολογίου Προγράμματος και η εφαρμογή του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, το πρόγραμμα προβλέπει χρόνο σίτισης και ξεκούρασης, ώστε να μην αποστερούνται οι μαθητές που το επιλέγουν από την κάλυψη βασικών βιολογικών αναγκών, κατά τη διάρκεια των οκτώ ωρών (8.00-4.00) που το παρακολουθούν.

4. Οι Παιδαγωγικές σχέσεις στο Ολοήμερο σχολείο.

Για να ανταποκριθεί το ολοήμερο σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση στις συνθήκες που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και να διατηρήσει τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους στηρίζονται οι σύγχρονες δημοκρατίες (πρόοδος και κοινωνική συνοχή), οφείλει να αλλάξει τα «αναλλοίωτα» χαρακτηριστικά του/της, έτσι όπως αυτά σφυρηλατήθηκαν στις αρχές του 19^{ου} αιώνα με τη συγκρότηση του έθνους – κράτους: τον εθνοκεντρισμό, την εσωστρέφεια, τον αμυντικό του χαρακτήρα, την οριοθέτηση της εθνικής ταυτότητας (Πασιάς, 2002).

Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να: α) συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών, ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης του διαφορετικού, β) να ξεκαθαρίσει τους στόχους του για τις γνώσεις, τις αξίες και τις δεξιότητες που θα μεταδίδει στους νέους (Νικολάου, 2003), γ) να αναπτύξει τον προβληματισμό για την ύπαρξη στερεοτύπων και διακρίσεων που αφορούν το φύλο, με στόχο την επίτευξη αμοιβαίας αποδοχής, εκτίμησης και κατανόησης και όχι απλώς της ανοχής ή της ανεκτικότητας, και δ) να προωθήσει τα ανθρώπινα δικαιώματα, τους κανόνες δικαίου και την κοινή πολιτισμική κληρονομιά, εμπλουτισμένη από τη διαφορετικότητά της (Παπαχρήστος, 2010).

Το ολοήμερο σχολείο (Τζάνη, 1998 & 2001), υπό προϋποθέσεις (Βρεττός, 2002: 71-72), μπορεί να λειτουργήσει λυτρωτικά στην καθημερινότητα ενός γνωσιοκεντρικού σχολείου, “παραμερίζοντας τον ορθολογισμό και αμφισβητώντας τη συμβατικότητα”, να συμβάλει ώστε το σχολείο να γίνει χώρος έκφρασης και δημιουργίας, να καλλιεργήσει τις ανθρώπινες σχέσεις διαμέσου της συνεργασίας, να διευρύνει τους κώδικες επικοινωνίας και να καταπολεμήσει τις διακρίσεις και τα στερεότυπα. Η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας προϋποθέτει δημιουργική, καλλιτεχνική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη (Ανθόπουλος, 2006). Άλλωστε σκοπός του ολοήμερου σχολείου, σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή: “...δεν είναι απλή αθροιστική συνύπαρξη του παραδοσιακού σχολείου και των νέων διδακτικών αντικειμένων με τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας...είναι κάτι πέρα και πάνω απ’ 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 διαφορετικού δομημένου χώρου” (Πυργιωτάκης, 2001: 1). Η πρόταση του Π.Ι. (Αλαχιώτης, 2002: 5-14) για τη διαθεματικότητα στο ΔΕΠΠΣ και στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, με την εφαρμογή τους κυρίως στην Ευέλικτη Ζώνη, δίνουν σ’ ένα βαθμό τη δυνατότητα δημιουργίας συνθηκών ελεύθερης - φυσικής

επικοινωνίας, συλλογικής προσπάθειας και βιωματικής μάθησης στο ολοήμερο σχολείο (Οικονόμου, 2003: 1-3).

Ουσιαστικές προϋποθέσεις βέβαια προς την κατεύθυνση αυτή είναι οι προτάσεις της Επιστημονικής Επιτροπής του ολοήμερου, που μέχρι σήμερα δεν έχουν ουσιαστικά υλοποιηθεί και αφορούν: α) τις υποδομές, δηλ. τη διαμόρφωση ειδικών χώρων για εικαστικά, σωματική άσκηση, βιβλιοθήκη-αναγνωστήριο, εργαστήρια: θεατρικής αγωγής-φυσικών επιστημών - περιβαλλοντικής αγωγής - μουσικής & μουσικοκινητικής αγωγής – πληροφορικής και άλλους χώρους ανάλογα με τα αντικείμενα που επιλέγει και εντάσσει στο πρόγραμμά της η σχολική μονάδα (Βιτσιλάκη-Πυργιωτάκης, 2001: 34), β) το νέο πρόγραμμα με αντιμεταθέσεις μαθημάτων από την πρωινή και την απογευματινή ζώνη ώστε το πρόγραμμα να είναι ενοποιημένο και οι τρεις ζώνες (πρωινή, μεσημβρινή και μεταμεσημβρινή) να αποτελούν ένα ενιαίο όλο, καθώς και δυνατότητα επιλογής μαθημάτων από τους μαθητές και τη σχολική μονάδα, που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, (Ξωχέλλης, 2006), γ) το νέο κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, με άπλωμα του παιδευτικού του έργου και πέραν του σχολείου σε πρωτοβουλίες και άλλες δραστηριότητες, δ) το νέο παιδαγωγικό πνεύμα με προτεραιότητα στην ενσυνείδητη – εσωτερική πειθαρχία έναντι της εξωτερικής και διδακτική μεθοδολογία, κυρίως ομαδική – μέθοδος project, για να μη σχολειοποιηθεί ο ελεύθερος χρόνος του παιδιού, αλλά να αποσχολειοποιηθεί κατά το δυνατόν και η πρωινή ζώνη εργασίας, και ε) την έμφαση στη συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του ολοήμερου σχολείου και στην ενδοσχολική επιμόρφωσή τους (Πυργιωτάκης, 2001:14-21). Θα μπορούσαμε βέβαια να προσθέσουμε πολλά ακόμη που έχουν σχέση με τους πόρους, με την αξιολόγηση των μαθητριών/των, με την αντισταθμιστική λειτουργία του, την παιδαγωγική επάρκεια των εκπ/κών ειδικοτήτων, την αυστηρή δόμησή του, τις εργασιακές σχέσεις των εκπαιδευτικών, την ουσιαστική επιμόρφωση και στήριξη των στελεχών της εκπ/σης (Σαλτερής, 2006: 46-51). Στόχος της εργασίας μας δεν είναι να συνεχίσει τη συζήτηση για τα υπαρκτά προβλήματα, που αντιμετωπίζει το ολοήμερο σχολείο, τα οποία άλλωστε είναι γνωστά στην Πολιτεία, η οποία έχει χρέος να επιλύσει και εκ του αποτελέσματος βέβαια θα κριθεί (Τσιπλητάρης, 2001: 142-144). Επιδίωξή μας είναι η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να ενισχυθεί σημαντικά σε θέματα διαπολιτισμικότητας ώστε στο πλαίσιο του ολοήμερου σχολείου να υλοποιούν δραστηριότητες που να βασίζονται στις αρχές της Δ.Α. και να προωθούν την απρόσκοπτη και ισότιμη πρόσβαση στο σχολείο και τα μορφωτικά αγαθά όλων των μαθητριών/ών, που ανήκουν σε πολιτισμικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές ομάδες.

Θα θέλαμε όμως να επισημάνουμε, ότι οι όποιες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες γίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως αυτή του ολοήμερου σχολείου, δεν μπορεί να έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν πάρουν υπόψη τους το επίπεδο των γνώσεων και της ευαισθησίας, αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (βλ. σχετική ερευνητική μελέτη των Σαΐτη, Πανάικα κ.ά 2003: 171-192). Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου και του εκπαιδευτικού μας συστήματος εξαρτάται από το συνεχή εκδημοκρατισμό και εμπλουτισμό με νέα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που αποτελούν το κομβικό σημείο για την επιτυχία κάθε μεταρρύθμισης και την προώθηση κάθε καινοτομίας στην εκπαίδευση των κοινωνιών της Ευρώπης. Ο κανόνας αυτός πρέπει να υιοθετηθεί και στην Ελλάδα.

5. Η διαπολιτισμική διάσταση του Ολοήμερου σχολείου

Προκειμένου να υπάρξει ένα διαπολιτισμικό ολοήμερο σχολείο, δεν είναι αρκετό να έχει μαθητές/τριες από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. Ένα διαπολιτισμικό κλίμα είναι επίσης απαραίτητο, και για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο κλίμα (Ζωγράφος, 2005: 47-54) το ολοήμερο σχολείο πρέπει να καλύπτει διάφορες απαιτήσεις, όπως:

1. Θετικές προσδοκίες από τους δασκάλους. Πολλοί δάσκαλοι προσαρμόζουν τις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές τους σύμφωνα με την προέλευση των μαθητών: το φύλο, την κοινωνική τους τάξη ή την εθνική ομάδα τους. Η έρευνα έδειξε ότι οι προφανείς προσδοκίες των δασκάλων έχουν μεγάλη επίδραση στις επιδόσεις των μαθητών/τριών και στην υποχρέωσή τους να πετύχουν. Οι πολιτισμικές διαφορές δεν μπορούν να ερμηνεύονται ως διαφορές στην ικανότητα που σχετίζεται με τα καλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Rosenthal & Jacobson, 1968).

2. Ένα μαθησιακό περιβάλλον που να ενθαρρύνει τις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών ομάδων. Υπάρχουν αποδείξεις ότι ίσες προσδοκίες των δασκάλων και η αντιμετώπιση των μαθητών ως ίσων, έχουν θετική επίδραση στις διαπολιτισμικές επαφές και τη συνεργασία. Δεν είναι εύκολο να παραβλεφθούν οι αρχικές διαφορές των παιδιών, όταν έρχονται στο σχολείο και στην τάξη: μερικά έχουν ό,τι χρειάζονται για τις σχολικές δραστηριότητες, άλλα όχι. Για την ενθάρρυνση των θετικών αλληλεπιδράσεων πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι η διαπροσωπική ανταλλαγή πρέπει να είναι ισχυρή και αρκετά οικεία για να δημιουργήσει μια «κοινή πραγματικότητα» και μια βάση για κατανόηση μεταξύ των ομάδων. Τα μέλη των διαφορετικών ομάδων πρέπει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες. Οι καταστάσεις αλληλεπίδρασης πρέπει να απαιτούν συνεργασία προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί σκοποί και μια προφανής θεσμική υποστήριξη προκειμένου να ενθαρρυνθεί η δι-ομαδική συνεργασία (Bennett, 1995: 28-29).

3. Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα σπουδών. Αυτή η πτυχή αποβλέπει επίσης στα μαθησιακά περιεχόμενα, αλλά κυρίως στις μεθόδους και τον τρόπο κατά τον οποίο τα περιεχόμενα παρουσιάζονται. Στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού προγράμματος σπουδών, πρέπει να υιοθετήσουμε μια κριτική προσέγγιση σε όλα τα στοιχεία που μεταδίδουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις ή καλλιεργούν τις εθνοκεντρικές, φυλετικές ή εθνικιστικές στάσεις (Παπαχρήστος, 2001^α).

Σε επίπεδο σχολικού προγράμματος σπουδών (Banks, 2001: 315-334), τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να την προσεγγίσουμε από τουλάχιστον δύο προοπτικές:

α) Την επίσημη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που σημαίνει ότι τα σχολεία εφαρμόζουν προγράμματα/πρότζεκτ, που προωθούν τις διαπολιτισμικές αξίες και τις ενσωματώνουν στην καθημερινή σχολική δραστηριότητα. Αυτή η διάσταση «της γνώσης», όπως επίσης ονομάζεται προσπαθεί να παρέχει στους μαθητές τα εννοιολογικά εργαλεία για να καταλάβουν την πολιτισμική διαφορετικότητα προκειμένου να ερμηνεύσουν κριτικά τις πληροφορίες που λαμβάνουν. Ο στόχος της εισαγωγής στοιχείων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό πρόγραμμα είναι να οικοδομηθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και συνεργασίας, που είναι απαραίτητες στα πλαίσια των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών κοινωνιών.

Ο ρόλος της επίσημης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι εύκολος. Έχει μια διπλή κατεύθυνση: να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εθνοπολιτισμικών ομάδων και να παρέχει στους

μαθητές της πλειοψηφίας τις προοπτικές που χρειάζονται. Υπό τις προϋποθέσεις αυτές, χρειάζονται διαρθρωτικές παρεμβάσεις στο ολόημερο σχολείο και πρέπει να αρχίζουν από την επανεξέταση της στάσης του σχολείου σχετικά με τα πολιτισμικά, εθνικά, θρησκευτικά στερεότυπα, μέχρι την προσθήκη διαπολιτισμικών στοιχείων στην προ - και εν υπηρεσία κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

β) Την άτυπη διαπολιτισμική εκπαίδευση, που έχει παρόμοιους σκοπούς με την επίσημη, αλλά στο πλαίσιο του ολόημερου σχολείου μπορεί να λειτουργήσει με άλλες μεθόδους και διαδικασίες, προσπαθώντας να αποφύγει τις άκαμπτες δομές και τις παραδοσιακές θεσμικές νόρμες και τη γνωστή αντίσταση στην αλλαγή του σχολείου. Το ολόημερο σχολείο δεν μπορεί να είναι τόπος, όπου η γνώση μεταβιβάζεται και διαμορφώνονται ορισμένες ικανότητες. Είναι ο χώρος των αλληλεπιδράσεων (Τρίλιανός, 1997), των επαφών και των κοινών εμπειριών ζωής, της αλληλεγγύης και της αμοιβαίας αποδοχής. Εάν θέλουμε τα παιδιά να έχουν μια θετική σχολική εμπειρία, χρειάζονται όλα ένα διαπολιτισμικό κλίμα, όπου μπορούν να συμμετέχουν στην επικοινωνία, στην καθημερινή ζωή της οργάνωσης, «στην οικοδόμηση της πραγματικότητας» που ανήκουν (Gundara, 1997: 65-66).

Ένα διαπολιτισμικό ολόημερο σχολείο με την έννοια της σχολικής μονάδας που διέπεται από διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές αρχές, δεν διαφοροποιείται στην ουσία του, αλλά εμπλουτίζεται, γίνεται πιο ευέλικτο και δημιουργικό προετοιμάζοντας τους μαθητές του για την πραγματική υπόσταση της ζωής του κόσμου.

6. Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο Ολόημερο σχολείο

«Εάν οι εκπαιδευτικοί δεν κατανοούν τις δομικές ανισότητες, είναι απίθανο να έχουν την ικανότητα να εκπληρώσουν τις ανάγκες πολλών από τα παιδιά που καλούνται να διδάξουν» (Barton, 1992)

Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα κυριαρχούν σε μεγάλο βαθμό στις στάσεις και αντιλήψεις του κοινωνικού συνόλου και κατ' επέκταση γίνονται εμφανείς στις θέσεις των μαθητών, που όμως διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους, παρουσιάζοντας μεγαλύτερη συχνότητα στους μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και μικρότερη στους μαθητικούς πληθυσμούς του Δημοτικού και του Νηπιαγωγείου. Η έκφραση των πεποιθήσεων των νέων σχετίζεται περισσότερο με τα εδραιωμένα κοινωνικά στερεότυπα, όπως αναπαράγονται κυρίως από τα Μ.Μ.Ε (Κούρτη, 2004: 114-118). Οι μαθητές ακόμη, έχουν ελλειπείς γνώσεις για τη διαφορετικότητα, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα καθώς και αδυναμία να τα συνδέσουν με την καθημερινότητά τους και τον τρόπο σκέψης τους. Η πληροφόρησή τους προέρχεται από διάφορες πηγές και βασίζεται περισσότερο σε τυχαίες αναφορές, παρά στη συστηματική προσέγγιση των θεμάτων αυτών.

Τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η νέα πραγματικότητα των πολυεθνικών τάξεων πρέπει να συμβαδίζουν με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των σύγχρονων εκπαιδευτικών, μιας και αποτελούν τον κύριο μοχλό για την επιτυχία κάθε προσπάθειας αλλαγής. Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, προκαλεί τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν πάνω στις πολιτισμικές τους αντιλήψεις, τις αξίες, τις προσδοκίες, τα οράματα, καθώς επίσης για τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις παρανοήσεις που επηρεάζουν το περιεχόμενο της

διδασκαλίας και τον τρόπο που τα μηνύματα μεταδίδονται και προσλαμβάνονται από τους διαφορετικούς μαθητές.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα στο χώρο του ολοήμερου σχολείου, πρέπει να διαχειρίζεται με άνεση και ευχέρεια θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα, όπως επίσης και τα όποια προβλήματα που προκύπτουν από τη συνύπαρξη και αλληλεπίδραση μεταξύ των εθνοπολιτισμικών ομάδων που ζουν σε μία χώρα, σε μία κοινωνία (Παπαχρήστος, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, είναι αναγκαίο να έχουν ξεκάθαρες και σαφείς δημοκρατικές στάσεις και αξίες, ικανότητα θέασης των πραγμάτων από διάφορες πλευρές και ικανότητα λειτουργίας σε όλα τα επίπεδα της πολιτισμικής ταυτότητας (Μάρκου, 1998:45 & Craft, 1996:4-6). Από αυτή τη βάση θα μπορούν να έχουν τη δυνατότητα:

- Να εναντιώνονται μέσα από την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική σε κάθε είδους διάκριση και στερεότυπη ιεράρχηση.
- Να σχεδιάζουν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού τους προγράμματος, έτσι ώστε η διδασκαλία να είναι απελευθερωμένη από κάθε μορφή προκατάληψης (Καλατζή-Αζίζι, 1998).
- Να προωθούν την ανάπτυξη ενός Αναλυτικού Προγράμματος, που θα παίρνει υπόψη την πολυπολιτισμικότητα των σχολικών τάξεων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Να προσεγγίζουν διαθεματικά & διεπιστημονικά επιλεγμένα μέρη του Αναλυτικού Προγράμματος και να εμπλουτίζουν διαπολιτισμικά όλα τα μαθήματα. Αυτό δίνει στους μαθητές τις ευκαιρίες για να εφαρμόσουν δεξιότητες, να αναπτύξουν ικανότητες, να καθορίσουν οι ίδιοι τις ανάγκες τους (από τα βιώματά τους) (UNESCO, 1999).
- Να είναι ικανοί να υιοθετούν διδακτικές τεχνικές που προάγουν τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση αποφεύγοντας τις παραδοσιακές βερμπαλιστικές μεθόδους (Χρυσυφίδης, 1994: 18-28) (Τριλιανός, 1998).
- Να είναι ικανοί να ενισχύουν την αυτοαντίληψη και τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση των μαθητριών και των μαθητών, που περιθωριοποιούνται εξαιτίας της κοινωνικής και πολιτισμικής τους προέλευσης. Η ενίσχυση της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης είναι πρωταρχική για τους νέους, αφού αποτελεί προϋπόθεση για να οικοδομηθούν στέρεα οι γνώσεις, να καλλιεργηθούν οι αξίες και να αναπτυχθούν οι δεξιότητες (Κολιάδης, 1997).
- Να μπορούν να χειρίζονται αλλά και να επιλέγουν κατάλληλο και ευέλικτο διδακτικό υλικό, το οποίο βοηθά ατομικά και ομαδικά τη μαθησιακή διαδικασία σεβόμενοι το ρυθμό του κάθε μαθητή.
- Να ενημερώνονται συνεχώς για τα νέα ερευνητικά δεδομένα της Παιδαγωγικής και Ψυχολογικής έρευνας, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2000).
- Να μελετούν τη σχετική βιβλιογραφία και την καθημερινή αρθρογραφία, που αναφέρεται στις σχέσεις και την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου. Να στηρίζουν και επιδιώκουν αυτήν την επικοινωνία που κατά κανόνα λειτουργεί ενισχυτικά και ευεργετικά στην πρόοδο των μαθητών. Να δίνουν οδηγίες και κατευθύνσεις στους γονείς για την πρόοδο των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων (Γκόβαρης, 2005:93-99).
- Να επιλέγουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους, ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή των συμμαθητών τους και να κατανοούν τα προβλήματά τους

και τις συναισθηματικές δυσκολίες προσαρμογής τους (Τριλιανός, 2006: 2-6 και Zeichner, 1993).

- Να είναι σε θέση να δίνουν πληροφορίες και να χρησιμοποιούν πηγές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, που αντανακλούν και αναφέρονται: α) στο πολιτισμικό υπόβαθρο των «Άλλων» μαθητών, β) την πολυεθνικότητα της κοινωνίας, γ) την πολυπολιτισμική κληρονομιά.
- Να αναπτύσσουν δραστηριότητες και προγράμματα για τη διατήρηση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Να ενισχύουν και να επιζητούν την επιμόρφωση και την κατάρτισή τους σε ζητήματα διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας (Καγκά, 2005: 57-58).
- Να ενδιαφέρονται ώστε κάθε πρόγραμμα επιστημονικής και επαγγελματικής τους κατάρτισης να εμπλουτίζεται με στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Να εξερευνούν και να επανεξετάζουν τα προγράμματα σπουδών, τα γνωστικά αντικείμενα, τη συνάφειά τους με την πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας, τις ανάγκες τις δικές τους και των μαθητών των εθνοπολιτισμικών ομάδων.

Ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός ξέρει πως η γνώση δεν οικοδομείται με απλή συσσώρευση πληροφοριών, οι οποίες μεταδίδονται από το δάσκαλο στους μαθητές. Θεωρεί πως μόνο με ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας μπορούν να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η κατάργηση των συνόρων μεταξύ των μαθημάτων ως αυτοτελών-ξεχωριστών κλάδων διδασκαλίας προάγει την αυτενεργό μάθηση, όπου ο μαθητής τοποθετείται στο κέντρο και μπροστά σε καταστάσεις μάθησης, που προϋποθέτουν δράση από τον ίδιο και σχετίζονται με την ψυχοσύνθεση του μαθητή και τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της ψυχοπνευματικής του ανάπτυξης (Τριλιανός, 2006). Σ' ένα τέτοιο ολοήμερο σχολείο που η διαπολιτισμικότητα αποτελεί αρχή και διαπερνά κάθε δραστηριότητα, προάγεται η πολυπολιτισμική και γλωσσική ποικιλία, οι διδάσκοντες χειρίζονται ζητήματα φυλής, εθνότητας, φύλου, κοινωνικής τάξης και καταγωγής τίμια, ευαίσθητα και ανοιχτά. Έτσι μόνο μπορεί να παρέχουν στους νέους ευκαιρίες για να εξερευνήσουν τον ευρύτερο κόσμο που τους περιβάλλει και τις ιδέες του, ώστε η σχολική μονάδα να μετατραπεί σε μια πολύχρωμη ομπρέλα για με βάση τη διαπολιτισμικότητα και τα Ανθρώπινα δικαιώματα.

7. Οι έρευνες για τον κοινωνικό και παιδαγωγικό ρόλο του Ολοήμερου σχολείου

Η παρουσία των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στο απογευματινό μέρος του ολοήμερου σχολείου είναι πολύ μεγάλη σε σχέση με το πρωινό, όπως φαίνεται από τα στοιχεία που παραθέσαμε πιο πάνω. Σχετικές ενδεικτικές έρευνες για το αν το ολοήμερο σχολείο βοηθά όλους τους μαθητές, αλλά και τους αλλόγλωσσους να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό μας δείχνουν, πως παρά τα όποια προβλήματα, το ολοήμερο παίζει ένα σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Η θετική αποδοχή του νέου θεσμού σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο αποτυπώνεται σε έρευνες όπως αυτές της Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1999, της Μουρελάτου, 2000, του ΙΝΕ-ΓΣΕΕ, 2003, των Πατινιώτη-Ντολοπούλου-Θωμά, 2003, των Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004, των Λουκέρη-Σταματοπούλου-Αλβέρτη, 2005, των Κυρίζογλου-Γρηγοριάδη, 2005, Παπαχρήστου, 2005 και 2010, αλλά και των Ινστιτούτων Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ & ΙΠΕΜ – ΔΟΕ, 2007). Στις έρευνες αυτές καταγράφεται η βελτίωση της ατομικής συμπεριφοράς των μαθητών, η τόνωση του αυτοσυναισθήματος και της συλλογικότητας, η διαμόρφωση μηχανισμών αποτελεσματικότερης

επίλυσης των συγκρούσεων, η ανάπτυξη των φιλικών σχέσεων μεταξύ μαθητών διαφορετικών ηλικιών. Θετικά αποτελέσματα μάλιστα αναφέρονται όσον αφορά τους μαθητές που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό ή σε μαθητές που φοιτούσαν σε Φ.Τ. και Γ.Υ. παρά τις σημαντικές ελλείψεις και τα προβλήματα των αντισταθμιστικών αυτών θεσμών (Μουρελάτου, 2000). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στις παραπάνω έρευνες (Λουκέρης -Σταματοπούλου-Αλβέρτη, 2005:64-65), εκτιμά ότι το συνεργατικό και αλληλέγγυο κλίμα που δημιουργείται, βοηθά και έχει θετικό αντίκτυπο στην διαδικασία κοινωνικοποίησης των μαθητών. Όσον αφορά τους γονείς, παρά το ότι συνεχίζουν να πηγαίνουν τα παιδιά τους σε ποικίλες δραστηριότητες εκτός Ολοήμερου, δηλώνουν ότι το επιλέγουν «για την ασφάλεια που προσφέρει στους μαθητές και για το ενδιαφέρον πρόγραμμά του» (Κυρίζογλου-Γρηγοριάδης, 2005:80-81).

Στο ερώτημα αν το ολοήμερο σχολείο βοηθά στην γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, δεν έχουμε σημαντικά ερευνητικά δεδομένα που να επιβεβαιώνουν ή να διαψεύδουν το παραπάνω ερώτημα. Έχουμε όμως ερευνητικά δεδομένα που συγκλίνουν στο ότι τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων, που δεν έχουν προηγούμενη σχολική εμπειρία στις χώρες καταγωγής τους, χρειάζονται 7 με 10 χρόνια περίπου για να αποκτήσουν ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, δηλ. ικανότητα να εκφράζουν σύνθετα νοήματα και αφηρημένες έννοιες σε προφορική ή γραπτή μορφή μέσω της ίδιας της γλώσσας (Cummins, 2000: 163-178). Η επικοινωνιακή βέβαια πλευρά της δεύτερης γλώσσας, που υποβοηθείται από διαπροσωπικές μορφές επικοινωνίας, χρειάζεται για να αποκτηθεί δύο (2) χρόνια περίπου (Γλώσσα του διαλείμματος και γλώσσα της σχολικής τάξης). Να σημειώσουμε βέβαια ότι οι απαντήσεις που δίνονται, από σχετικές έρευνες στην ερώτηση αν στο Ολοήμερο Σχολείο οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές, δεν είναι ικανοποιητικές. Όσον αφορά τον τομέα της δικής τους εκπαίδευσης και επιμόρφωσης σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπ/ση και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, εκφράζουν δυσαρέσκεια και όχι ικανοποίηση (Σπινθουράκη, 2003:95-114).

Ιδιαίτερα σημαντικά θεωρούμε τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη με την πρωτοβουλία και τη συνεργασία των Ινστιτούτων Εργασίας της ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (ΙΝΕ) και της ΔΟΕ (ΙΠΕΜ) (Κωνσταντίνου, 2007:53-82). Στόχος ήταν η διερεύνηση του ρόλου και της σημασίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στις συγκεκριμένες συνθήκες οργάνωσης και λειτουργίας του. Για το σκοπό της έρευνας συγκροτήθηκαν δύο ερωτηματολόγια, στα οποία συμμετείχαν 2044 γονείς και 198 εκπαιδευτικοί των Ο.Δ.Σ. της επικράτειας (202 σχολεία). Η ερευνητική ομάδα ήταν εξαμελής (Κωνσταντίνου, Χ., Μιχαλοπούλου, Κ., Δημουλάς, Κ., Μπουκουβάλας, Κ., Χατζηδημητρίου, Ε., Γεωργόπουλος, Σ.). Τα ερευνητικά ευρήματα είναι πολλά και παρουσιάζουν αξιόλογο ενδιαφέρον από άποψη όχι μόνο επιστημονική, αλλά και εκπαιδευτική, πολιτική και κοινωνική. Ωστόσο, για τη συγκεκριμένη περίπτωση θα αναδείξουμε ένα μέρος των σημαντικότερων απ' αυτά.

Ειδικότερα από τα σχετικά ευρήματα προκύπτει ότι:

Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο ικανοποιεί, κατά προτεραιότητα, τις κοινωνικές ανάγκες των γονέων, δηλαδή επιτελεί κυρίως την κοινωνική του αποστολή, γιατί ουσιαστικά αποδεσμεύει τους γονείς από την επίβλεψη των παιδιών τους. Δεν ικανοποιεί, όμως, στον ίδιο βαθμό τις παιδαγωγικές ανάγκες των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, το ωράριο λειτουργίας του Ο.Δ.Σ. εξυπηρετεί τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών και των οικογενειών τους (ποσοστό 88,7% για τους εκπαιδευτικούς και 93,4% για τους γονείς).

Σχετικά με το προσφερόμενο πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς υποστηρίζουν ότι η 1^η πιο σημαντική δραστηριότητα του Ο.Δ.Σ. είναι η προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης ημέρας (ποσοστό 47,5% για τους εκπαιδευτικούς και 66,4% για τους γονείς) και ότι η 2^η πιο σημαντική δραστηριότητα είναι το μάθημα της Πληροφορικής (ποσοστό 32,2% για τους εκπαιδευτικούς και 38,5% για τους γονείς).

Από την αξιολόγηση των ευρημάτων διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς διαφοροποιούνται ως ένα βαθμό σχετικά με την άποψη που έχουν διαμορφώσει για τον τρόπο σίτισης των μαθητών στο Ο.Δ.Σ.. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, σε ένα αθροιστικό ποσοστό 68,7%, χαρακτηρίζουν τον τρόπο σίτισης των μαθητών από μέτριο έως κακό, ενώ από την αντίθετη πλευρά οι γονείς, σε ένα αθροιστικό ποσοστό 66,7%, χαρακτηρίζουν τον τρόπο σίτισης των μαθητών από μέτριο έως καλό.

Υπάρχει έλλειψη και ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, κυρίως ειδικών χώρων. Και στο σημείο αυτό συμφωνούν οι γνώμες των γονέων και των εκπαιδευτικών. Στο ίδιο θέμα οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν την ανεπαρκή επιμόρφωσή τους, τη μη έγκαιρη πρόσληψη διδακτικού προσωπικού και την έλλειψη κινήτρων γι' αυτούς. Ακόμη, οι ίδιοι επισημαίνουν τις ελλείψεις και ανεπαρκείς προϋποθέσεις υλοποίησης του παιδαγωγικού τους ρόλου.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να είναι ικανοποιημένοι από τις παιδαγωγικές τους προσπάθειες (βαθμός ικανοποίησης: 7,75 με άριστα το 10). Αντιθέτως, οι γονείς εμφανίζονται να μην είναι ευχαριστημένοι με το σχολικό πρόγραμμα των παιδιών τους.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο φοιτούν κυρίως μαθητές με μέτριες επιδόσεις και ότι το ΥΠ.Ε.Π.Θ. αντί να ενισχύει, αποδυναμώνει το θεσμό. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως τάση για απαξίωση του θεσμού. Οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν, επίσης, τη θετική συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, παρότι προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί προτείνουν να αλλάξει ο σημερινός τύπος του Ολοήμερου δημοτικού σχολείου.

Η συνολική αξιολόγηση της οργάνωσης και λειτουργίας του θεσμού του Ο.Δ.Σ. είναι θετική και αυτό αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό τους γονείς απ' ό,τι τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς σχηματίζουν πολύ θετική και θετική άποψη για τη λειτουργία του Ο.Δ.Σ. σε αθροιστικά ποσοστά 73,6% και 86,8% αντιστοίχως.

Τελικά, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων, σε ποσοστό 98,5% και 99,3% αντιστοίχως, εκφράζουν την επιθυμία να συνεχιστεί και στο μέλλον η λειτουργία του Ο.Δ.Σ..

8. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το ολοήμερο σχολείο πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς ο ρόλος και οι ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης προσδιορίζονται από την έννοια μιας ποιοτικής εκπαίδευσης, η οποία απευθύνεται σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την κοινωνική, οικονομική ή πολιτισμική τους προέλευση. Στη σημερινή πραγματικότητα οφείλει να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο ενός ανοιχτού αποκεντρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει να έχει ως κύριο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη μεταστροφή της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας

ώστε, αφενός η εκπαίδευση να βασίζεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή και, αφετέρου, να υπάρχει ευελιξία στη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Στόχος της Πολιτείας και του Υπ. ΠΔΒΜΘ θα πρέπει να είναι το ολοήμερο σχολείο να λειτουργήσει με τη μορφή Ενιαίου Σχολείου και να εξασφαλίζεται η συνέχεια του προμεσημβρινού και του μεταμεσημβρινού ωραρίου. Ένα Ενιαίο Ολοήμερο Σχολείο, το οποίο θα παρέχει επαρκή χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών των μαθητών στο σχολείο με την απαλλαγή των εργαζόμενων γονέων από την επιπλέον φροντίδα στο σπίτι και ενισχυτική διδασκαλία για την κάλυψη κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αναπτύσσοντας παράλληλα τις διαπροσωπικές σχέσεις, προσφέροντας την αναγκαία ψυχολογική ασφάλεια για ενεργό συμμετοχή στη σχολική ζωή και τη διευκόλυνση της σχολικής τους προσαρμογής. Το ενιαίο ολοήμερο σχολείο δεν μπορεί να είναι η απλή αθροιστική συνύπαρξη του «παραδοσιακού σχολείου» και των νέων διδακτικών αντικειμένων με τις επιπλέον ώρες διδασκαλίας. Θα είναι 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 διαφορετικού δομημένου χώρου.

Ουσιαστικές προϋποθέσεις προς την κατεύθυνση ενός ενιαίου ολοήμερου σχολείου είναι η ενεργοποίηση της Εκπαιδευτικής Κοινότητας, της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των Γονέων, ώστε το σχολείο να τεθεί στο επίκεντρο της ζωής των τοπικών κοινωνιών, επιδιώκοντας το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και της ανάγκες της. Οι όποιες παρεμβάσεις οφείλουν να δώσουν νέα πνοή στο Ολοήμερο Σχολείο, ώστε να αποτελέσει το βασικό μοχλό ανανέωσης και εκσυγχρονισμού ολόκληρης της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να παίρνουν υπόψη τη σημερινή πολυπολιτισμικότητα και τον αυξημένο αριθμό των αλλόγλωσσων μαθητών. Οι παρεμβάσεις θα αφορούν:

Την Υλικοτεχνική Υποδομή: Σταδιακά να οριοθετούνται περιοχές εκπαιδευτικής προτεραιότητας (μη προνομιούχες οικονομικά και κοινωνικά περιοχές) και να γίνονται διορθωτικές παρεμβάσεις στα σχολεία για την εξασφάλιση των αναγκαίων συνθηκών εφαρμογής των πρόσθετων δραστηριοτήτων. Διαμορφώνονται δηλ. ειδικοί χώροι για εικαστικά, σωματική άσκηση, βιβλιοθήκη-αναγνωστήριο, εργαστήρια: θεατρικής αγωγής-φυσικών επιστημών - περιβαλλοντικής αγωγής - μουσικής & μουσικοκινητικής αγωγής – πληροφορικής και άλλοι χώροι ανάλογα με τα αντικείμενα που θα επιλέγει και θα εντάσσει στο πρόγραμμά της η σχολική μονάδα.. Τα νέα σχολεία να πληρούν όλες τις προδιαγραφές ενός ενιαίου ολοήμερου σχολείου. Να υπάρχει πρόβλεψη για:

- Χώρο εργαστηρίου πληροφορικής (στα πολυθέσια Δημοτικά σχολεία)
- Αίθουσα Βιβλιοθήκης
- Αίθουσα φυσικών επιστημών
- Χώρο Θεάτρου – Πολλαπλών Δραστηριοτήτων
- Χώρους ξεκούρασης, είτε εντός είτε εκτός της αίθουσας του τμήματος
- Αίθουσα Καλλιτεχνικών μαθημάτων
- Πρόβλεψη για ατομικούς αποθηκευτικούς χώρους των μαθητών
- Χώρο εστίασης και χώρο προετοιμασίας του γεύματος.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα: Το Πρόγραμμα Σπουδών να περιλαμβάνει αντιμεταθέσεις μαθημάτων από την πρωινή και την απογευματινή ζώνη, ώστε να είναι

ενοποιημένο και οι τρεις ζώνες (πρωινή, μεσημβρινή και μεταμεσημβρινή), να αποτελούν ένα ενιαίο όλο. Να δίνεται η δυνατότητα επιλογής μαθημάτων από τους μαθητές και τη σχολική μονάδα, που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Τα πρόσθετα γνωστικά αντικείμενα ή οι δραστηριότητες επιλέγονται με τη σύμφωνη γνώμη εκπαιδευτικών και γονέων, μετά από έγκριση του Σχολικού Συμβούλου. Αυτά δηλαδή που οι γονείς αναζητούσαν/τούν στην ελεύθερη αγορά, εκτός της επίσημης εκπαίδευσης, έναντι τιμήματος ή δεν εύρισκαν εξαιτίας της περιοχής κατοικίας τους ή του κοινωνικού και του οικονομικού επιπέδου τους, τώρα τα προσφέρει το σχολείο χωρίς καμία οικονομική επιβάρυνση.

Στο Αναλυτικό και Ωρολόγιο πρόγραμμα να εντάσσεται η διδασκαλία των τεχνολογιών επικοινωνίας και Πληροφορίας, της Θεατρικής Αγωγής και των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Θεσμοθετείται υπεύθυνος εργαστηρίου πληροφορικής, που θα πρέπει να είναι, στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας. Ο εκπαιδευτικός αφενός αναλαμβάνει τη διαχείριση του εργαστηρίου πληροφορικής και τις πρόσθετες δραστηριότητες, που θα γίνονται με τη χρήση Η/Υ και αφετέρου συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό του τμήματος/τάξης, που θα χρησιμοποιεί το εργαστήριο. Οι ώρες της Αγγλικής γλώσσας αυξάνουν και η διδασκαλία της αναβαθμίζεται. Στόχος: η απόκτηση από τους μαθητές των βασικών επικοινωνιακών ικανοτήτων στη Α/θμια εκπ/ση και των πιο σύνθετων στη Δ/θμια, με δυνατότητες πιστοποίησης (Α' & Β' επιπέδου).

Το Ωρολόγιο πρόγραμμα, όσον αφορά την επέκταση του χρόνου εργασίας, μπορεί να συνδιαμορφώνεται με τη συνεργασία εκπαιδευτικών & γονέων, στο πλαίσιο ενός ανοικτού στην κοινωνία σχολείου, το οποίο ενισχύει την αποκέντρωση των διοικητικών πρακτικών και την εμπλοκή των κοινωνικών φορέων στη λειτουργία του. Η διάρκεια του χρόνου λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες των αστικών κέντρων και της επαρχίας (μεγάλο αριθμό ολιγοθεσίων σχολικών μονάδων), όπως επίσης των τοπικών συνθηκών (αγροτικών εργασιών, μετακινήσεις τσιγγανοπαίδων...). Το Πρόγραμμα για τις Α' και Β' τάξεις εφαρμόζεται υποχρεωτικά από (8:00 έως 14:30 ή 15:00) και προαιρετικά μέχρι τις 17:00. Για τις υπόλοιπες το υποχρεωτικό πρόγραμμα εφαρμόζεται από (8:00 έως 15:30 ή 16:00) και προαιρετικά μέχρι τις 17:00.

Το εκπαιδευτικό και το βοηθητικό προσωπικό: Για τη στελέχωση του ολοήμερου σχολείου προσλαμβάνονται μόνιμοι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων με αποκλειστικό ωράριο εργασίας. Σε εξαιρετικές μόνο περιπτώσεις γίνεται πρόσληψη ειδικοτήτων, όταν δεν υπάρχει άλλη δυνατότητα. Στόχος θα πρέπει να είναι η σταδιακή πρόσληψη μόνιμου βοηθητικού προσωπικού ή έστω part time στις περιπτώσεις που δε μπορεί να έχει πλήρες ωράριο, για να καλύψει τις ανάγκες: Σίτισης, εποπτείας κατά τον ελεύθερο χρόνο και την ξεκούραση, βοήθειας στους εκπαιδευτικούς κατά τις εξόδους από το σχολείο ή κατά την υλοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων, τακτοποίησης και οργάνωσης του σχολικού χώρου (Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το προσωπικό αυτό μπορεί να προέρχεται και από αποφοίτους ΤΕΕ, ΙΕΚ, ΤΕΙ ανάλογων προσόντων).

Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών είναι συνεχής: διαμορφώνεται ο οδηγός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στην αρχή κάθε έτους Υπ. ΠΔΒΜΘ & Π.Ι. σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια και τους φορείς συνεχιζόμενης εκπαίδευσης/επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, διαμορφώνουν και στέλνουν στους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδα τον οδηγό επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για κάθε επιμορφωτική δραστηριότητα (υποχρεωτική ή προαιρετική), σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο. Οι θεσμοί συνεχιζόμενης εκπαίδευσης προσφέρουν γνωστικά αντικείμενα, που καλύπτουν κάθε ανάγκη των εκπαιδευτικών, όπως ενδεικτικά:

- Την αντιμετώπιση της κοινωνικής, πολιτιστικής και εθνικής ποικιλότητας των μαθητών.

- Τα θέματα της διγλωσσίας, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, σχολικής αποτυχίας και παραγόντων που τα προκαλούν.
- Την εισαγωγή των ΤΠΕ σε μαθησιακές και σε όλες τις επαγγελματικές πρακτικές.
- Την ομαδική δουλειά με τους συναδέλφους τους και με άλλους επαγγελματίες που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία των ίδιων μαθητών
- Την ενασχόληση με το Α.Π.Σ/ΔΕΠΠΣ, την οργανωτική ανάπτυξη και την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.
- Τη συνεργασία με τους γονείς και του άλλους κοινωνικούς εταίρους.
- Τη δράση που στηρίζεται σε ερευνητική ή επίλυσης προβλήματος μεθοδολογία
- Κατευθύνσεις για την προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης.
- Τη διδασκαλία των μαθητών για τα πολιτικά καθήκοντα και δικαιώματά τους (διαμόρφωση του ενεργού πολίτη).
- Την προαγωγή της ανάπτυξης ικανοτήτων των μαθητών για την κοινωνία της γνώσης
- Την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.

Ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας: ενισχύεται ο κοινωνικός και παιδαγωγικός χαρακτήρας του ολοήμερου προς τη διαπολιτισμική κατεύθυνση. Προωθούνται δραστηριότητες που ενισχύουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία Συστηματική εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας – διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Οργανωμένη ενισχυτική/εξατομικευμένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα (Οργάνωση φροντιστηριακού τμήματος). Ειδικά δηλ. προγράμματα, που να αφορούν τους αλλόγλωσσους μαθητές.

- Βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του ολοήμερου σχολείου (χώροι φαγητού, ξεκούρασης, δραστηριοτήτων). Βελτίωση της οργάνωσής του (στελέχωση, πόροι, προγράμματα) και εμπλουτισμός με κατάλληλο εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό.
- Ενίσχυση του κοινωνικού χαρακτήρα του ολοήμερου (δωρεάν γεύματα και υλικού σε μαθητές). Προώθηση και ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης με τους γονείς και τις οικογένειες των μαθητών – διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε απογευματινά τμήματα. Εμπλουτισμός του προγράμματος με διαπολιτισμικές δραστηριότητες.
- Παρουσία δίγλωσσου εκπαιδευτικού, ειδικευμένου και καταρτισμένου σε θέματα διαπολιτισμικής και δίγλωσσης εκπαίδευσης, από τη χώρα προέλευσης των μαθητών.
- Συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.
- Ενίσχυση των μαθημάτων ειδικοτήτων (αγγλικά, πληροφορική, αθλητικές δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι...) και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να προσδίδουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Δημιουργείται σε κάθε Γραφείο Εκπ/σης Διεπιστημονική ομάδα, υπό την εποπτεία της Παιδαγωγικής & Επιστημονικής καθοδήγησης (Σχολικού Συμβούλου), η οποία αναλαμβάνει το ρόλο της συμβουλευτικής και γενικά της παιδαγωγικής και ψυχολογικής στήριξης του σχολείου, όπως επίσης και τις σχέσεις με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολείο και την οικογένεια (Παπαχρήστος, 2010:231-251).

Η διαπολιτισμική κατεύθυνση του ολοήμερου σχολείου, έχει την έννοια της παροχής

βοήθειας και ενίσχυσης στους αλλόγλωσσους μαθητές, ώστε να κατακτήσουν ικανοποιητικό βαθμό γλωσσομάθειας, προκειμένου να συναγωνιστούν τους γηγενείς μαθητές με τους καλύτερους δυνατούς όρους, αλλά και την κάλυψη των κενών του οικογενειακού περιβάλλοντος. Να σημειώσουμε βέβαια τις αντιλήψεις που κυριαρχούν και σήμερα για τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων (περί ελλειμματικότητας) (Χατζηδάκη, 2005). Οι αντιλήψεις αυτές εφ' όσον εξακολουθούν να υπάρχουν στο σχολείο και στους εκπαιδευτικούς, δείχνουν κυρίως τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το ίδιο το σχολείο, αφού απευθύνεται σε ένα υψηλό μέσο όρο και λειτουργεί με την αντίληψη της ομοιομορφίας και εξισωτικά, χωρίς να παίρνει υπόψη το κεφάλαιο, τον πλούτο και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι όποιες αντισταθμιστικές παρεμβάσεις μικρό αποτέλεσμα θα έχουν, σύμφωνα με τον Cummins, όταν οι εξουσιαστικές σχέσεις, που βρίσκονται σε λειτουργία στην ευρύτερη κοινωνία αποτελούν τη ρίζα της σχολικής αποτυχίας των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών. Σε περιβάλλοντα πολιτισμικής, γλωσσικής και οικονομικής ανισότητας, η αλληλεπίδραση διδασκόντων και μαθητών δεν είναι ποτέ ουδέτερη. Είτε αμφισβητεί ανοιχτά τη λειτουργία των εξουσιαστικών σχέσεων είτε ενισχύει αυτές τις σχέσεις. Οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και δασκάλων και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, έχουν μεγαλύτερη σημασία για τη μαθητική πρόοδο από την οποιαδήποτε μέθοδο για τη διδασκαλία της γλώσσας και των άλλων μαθημάτων (Cummins, 2003:163).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαχιώτης, Στ. (2002). «Η Ευέλικτη Ζώνη του Σχολείου». Στο Περ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων-Ειδικό αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 5-14.
- Ανθόπουλος, Κ. (2006). «Ολοήμερο Σχολείο-από τη θεωρία στην πράξη: Ένας θεσμός με μετέωρο βήμα. Μερικές σκέψεις και παρατηρήσεις». Στο: Πρακτικά του 20^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. με Θέμα: *Ολοήμερο Σχολείο, δέκα χρόνια μετά. Εμπειρία – Προοπτικές*.
- Banks, J. (2001). *Cultural Diversity and Education –Foundations, Curriculum, and Teaching*, University of Washington, Seattle, MA: Allyn & Bacon.
- Barton, L., Pollard, A., Whitty, G. (1992), Experiencing GATE: the impact of accreditation upon initial training institutions in England, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 18, pp. 44-57.
- Batelaan, P.- Coomans, F. (1999). *The international basis for Intercultural Education including Anti-racist and Human Rights Education*, Paris, I.A.I.E.-Unesco-Council of Europe.
- Benett, C.I. (1990). *Comprehensive multicultural education*. Allyn&Bacon, Boston-London Toronto.
- Βάρφη, Β. & Παπαγιάννη, Α. (2010). «Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα». Στο: Κολιάδης, Εμ. (επιμ.) *Συμπεριφορά στο σχολείο*. Αθήνα, Γρηγόρης, σσ. 670- 698.
- Βιτσιλάκη, Χ.-Πυργιωτάκης, Ι. (2001). «Το ολοήμερο σχολείο: μια συνοπτική πρόταση για την εφαρμογή του στην πράξη». Στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.) *Ολοήμερο Σχολείο, Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ.
- Βρεττός, Ι. (2002). «Το Ολοήμερο Σχολείο: “η μεταρρύθμιση που δεν έγινε” μπορεί τώρα να γίνει;». Στο Περ: Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, ΕΛΛΙΕΠΕΚ. Αθήνα, Ατραπός, σσ. 61-73.
- Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ – Π.Ι.
- Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Ε., Κοντάκος, Α. (επιμ.-εισαγωγή) (2007). *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας – Ζητήματα θεωρίας και πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα, Ατραπός.

- Γκόβαρης, Χ. (2005) (επιμ.-εισαγωγή). *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο – Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Αθήνα, Ατραπός, σσ. 9-24.
- Cummins, J. (2000). Negotiating intercultural identities in the multicultural classroom. *The CATESOL Journal*, 12 (1), 163-178.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Μετάφραση: Σ. Αργυρή, εισαγωγή-επιμέλεια: Ε. Σκούρτου. Αθήνα, Gutenberg.
- Ζωγράφος, Α. (2005). «Το παιδαγωγικό κλίμα στο Ολοήμερο Σχολείο». Στο: Β. Σακκάς (επιμ.), *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*. Αθήνα. Ατραπός, σσ. 47-54.
- Zeichner, K. (1993). *Educating teachers for cultural diversity*, East Lansing, National Center for Research on Teacher Learning.
- Gundara, J. (1997), «Issues and problems of representation in a comparative European context», in: Woodrow, D.-Verma,G.κ.ά., *Intercultural Education: Theories, Policies and Practice*, Burlington USA, Ashgate, pp.65-74.
- Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ & ΙΠΕΜ – ΔΟΕ, (2007). *Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου – Πανελλαδική Έρευνα με τις απόψεις γονέων και Εκπαιδευτικών*. Κωνσταντίνου Χ. (επιμ.). Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- ΙΝΕ/ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ, (2003). «Έρευνα του ΙΝΕ: Ολοήμερο σχολείο, η κοινωνική σημασία και οι προοπτικές του». Στο: *Ενημέρωση*, τ. 95 (Μάιος 2003).
- Καγκά, Ε. (2005). «Η δημιουργική αξιοποίηση της πολυμορφίας, γλωσσικής και πολιτισμικής στο Ολοήμερο Σχολείο». Στο: Β. Σακκάς (επιμ.), *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*. Αθήνα, Ατραπός, σσ. 55-61.
- Καλατζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Βλάχου, Α. (1998), *Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση*, Αθήνα,Γ.Γ.Α.Ε.-ΥΠΕΠΘ.
- Κανακίδου, Ε. / Παπαγιάννη, Β. (2010). *Εισαγωγή στην παγκόσμια αναπτυξιακή εκπαίδευση*. Αθήνα, Πεδίο.
- Κανακίδου, Ε. / Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον Πολίτη του Έθνους στον Πολίτη του Κόσμου*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Κούρτη, Ε. (2004). «Εκπαίδευση και Τηλεόραση». Στο: *Τηλεόραση και Ελληνική κοινωνία*, σύνταξη: Λεβεντάκος, Δ. Αθήνα, Εικόν, σσ. 113-133.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*, τόμοι: Β' & Γ' Γνωστικές & Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Αθήνα.
- Κυριακοπούλου, Ε. (2006). «Ολοήμερο σχολείο: Ευρωπαϊκή εμπειρία, Ερευνητικά δεδομένα». Στο: ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, *Ολοήμερο Σχολείο: 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες – Προοπτικές*. Αθήνα, ΔΟΕ, σσ.109-120.
- Κυρίζογλου Γ., Γρηγοριάδης Γ. (2005). «Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο: Πώς αξιολογούν την εφαρμογή του θεσμού γονείς, δάσκαλοι/-λες και διευθυντές/ντριες». Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ. 4 (Φεβρουάριος 2005). Αθήνα, Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε., σσ. 69-83.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007) (Επιμ.). *Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου*. ΙΝΕ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ.
- Κωνσταντίνου, Χ., (1998). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα Gutenberg.
- Λουκέρης Δ., Σταματοπούλου Ε., Αλβέρτης Ν., (2005). «Αξιολόγηση της συμμετοχικής διαδικασίας σχεδιασμού, οργάνωσης και λειτουργίας του Προγράμματος του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Μια κριτική προσέγγιση σύμφωνα με τις απόψεις των Διευθυντών και Υποδιευθυντών ή υπευθύνων των σχολείων της Περιφέρειας Πειραιά». Στο: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τ.4 (Φεβρουάριος 2005). Αθήνα, Ι.Π.Ε.Μ. – Δ.Ο.Ε., σσ. 50-68.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Κ.Ε..Δ.Α..
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα, ΚΕ.Δ.Α.
- Ματθαίου, Δ. (2010). «Συγκριτική Εκπαίδευση, Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις: Οι Σύγχρονοι Προβληματισμοί. Συγκριτική εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Μια

- προβληματική συμβίωση». Στο: *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτικής Επιθεώρηση*, Ειδικό Θεματικό τεύχος. Τχ.14^ο/Απρίλιος 2010. Αθήνα, Παπαζήσης, σσ.31-45.
- Ματθαίου, Δ. (2007). «Τάσεις στη διαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου εκπαίδευσης. Η μεταλλαγή ενός εργαλείου ανάλυσης σε μέσο χειραγώγησης της εκπαιδευτικής πολιτικής». Στο: Δ. Χαραλάμπους (επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν – παρόν – μέλλον*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 301-310.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Στρατηγικές Διδασκαλίας- Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). « Κώδικας επαγγελματικής δεοντολογίας των εκπαιδευτικών. Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, 1/2004, 7-26.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική τάξη – θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μουρελάτου, Ε., (2000). «Ολοήμερο σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ.164-171.
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο Επιστημονικός Διάλογος σχετικά με την Σκοπιμότητα Εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα* 2003, Τεύχος 2 (65-78).
- Ξωχέλλης, Π. (2006). «Το Ολοήμερο Σχολείο από Παιδαγωγική σκοπιά και η Ελληνική Περίπτωση». Στο: Πρακτικά του 20^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δ.Ο.Ε. – Π.Ο.Ε.Δ. με Θέμα: *Ολοήμερο Σχολείο, δέκα χρόνια μετά. Εμπειρία – Προοπτικές*.
- Οικονόμου, Γ. (2003). «Οι δυνατότητες του Ολοήμερου σχολείου να διασφαλίσει ποιότητα στην παιδαγωγική σχέση, ένα από τα ζητούμενα στο σύγχρονο σχολείο», εισήγηση στην ενημερωτική-επιμορφωτική Ημερίδα του Υπ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (21-11-2003). Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., Πανάκας, Π., Σαΐτη, Α., Κυριάκη, Ρ. (2003). «Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών τμημάτων δημιουργικών δραστηριοτήτων σε θέματα σχετικά με τη στελέχωση και την προοπτική του Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου». Περ. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 36, Αθήνα, Ατραπός, σσ. 171-192.
- Παπαπέτρου, Μ., Σουσαμίδου-Καραμπέρι, Α. (2004). *Ολοήμερο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press.
- Παπάς, Α. (2001). «Ολοήμερο σχολείο και διαπροσωπική επικοινωνία». Στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.) *Ολοήμερο σχολείο: Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα, ΟΕΔΒ – ΥΠΕΠΘ, σσ. 177-190.
- Παπαχρήστος, Κ. – Ντεμίρης, Β. (2010). *Θέματα διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). «Ο εκπαιδευτικός στη διαπολιτισμική συμβουλευτική διαδικασία». Στο: Αθ. Τριλιανός, Ιγ. Καράμηνας (επιμ.), Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα 5, 6 & 7 Δεκεμβρίου 2008 με Θέμα: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα, Ατραπός, σσ. 278-286.
- Παπαχρήστος, Κ. (2008). «Φύλο και διαπολιτισμικότητα στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο». Στο Περ.: *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τχ. τ.8 & 9. Δ.Ο.Ε. – ΙΠΕΜ Δ.Ο.Ε..
- Παπαχρήστος, Κ. (2005). «Διαπολιτισμικότητα και ισότητα των Φύλων στο Ολοήμερο σχολείο: Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού». Στο: Β. Σακκάς (επιμ.) *Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία*. Αθήνα, Ατραπός, σσ. 133-150.
- Πασιάς, Γ. (2002). «Προς την Ευρώπη της γνώσης: Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του '90». Στο: Ματθαίου, Δ. (επιμ.) *Η Εκπαίδευση Απέναντι στις προκλήσεις του 21^{ου} Αιώνα. Νέες ορίζουσες και προοπτικές*. Αθήνα, Λιβάνης, σσ. 185-244.
- Πατινώτης, Ν., Ντολιοπούλου, Ε., Θωμά, Ε. (2003). «Πώς βλέπουν οι γονείς το Ολοήμερο Σχολείο». *Επιστημονικό Βήμα της Δ.Ο.Ε.*, τ.2, Μαΐος 2003, σσ.24-43.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2006). «Ολοήμερο Σχολείο στην Ελλάδα: Η γένεση, τα προβλήματα, οι προοπτικές». Στο: ΔΟΕ- ΠΟΕΔ, *Ολοήμερο Σχολείο: 10 χρόνια μετά. Εμπειρίες – Προοπτικές*. Αθήνα, ΔΟΕ, σσ.49-54.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002). «Ολοήμερο Σχολείο: διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση». Στο: Πυργιωτάκης, Ι. (επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β., σσ. 23-56.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εισαγωγή - Στο: «Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές»*. Στο: Πυργιωτάκης, Ι. Αθήνα, Υπ.Ε.Π.Θ.
- Rosenthal, R., Jacobson, L.(1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York, Holt, Rinehart & Winston.

- Σαλτερής, Ν.(2006). «Το Ολοήμερο Σχολείο ως νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: μια διαδοχική επιλεκτική προσέγγιση στηριγμένη σε απόψεις Διευθυντών Ολοήμερων Σχολείων». Στο: Α. Μαρκαντωνάτου – Ν. Σαλτερής (επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο – Κοντινά και μακρινά πλάνα*. Αθήνα, Ταξιδευτής, σσ. 43-52.
- Τζάνη Μ., (2001). «Το Ολοήμερο Σχολείο δεν είναι μόνο ζήτημα ωραρίου. Φιλοσοφία και μεθοδολογία μιας καινοτόμου προτάσεως». Στο: *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Τζάνη, Μ. (1998). «Το ολοήμερο σχολείο». Στο Περ: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ.22, σσ.20-23.
- Τριλιανός, Θ. (2006). «Διδακτικές ενέργειες και στάσεις του εκπαιδευτικού στα πλαίσια της λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου». Στο: Θ. Γούπος & Α. Μήνας (επιμ.) *Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο – Κεντρικό Επιμορφωτικό Σεμινάριο Στελεχών της Εκπ/σης της Δ/σης Π/θμιας Εκπ/σης του Υπ.Ε.Π.Θ.* Αθήνα 31 Μαρτίου 2006, σσ.1-7.
- Τριλιανός, Θ. (2002). *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (2000). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τ. Α' & Β', Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα.
- Τσιπλητάρης, Α. (2001). *Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού. Μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση στα πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα, Ατραπός.
- UNESCO (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την Προεδρία του JACQUES DELORS. Κ.Ε.Ε., (Επιμ.: Μ. Κασσωτάκη). Αθήνα, Gutenberg.
- Υπ. ΠΔΒΜΘ (2010), Δ/ση Σπουδών Α/θμιας Εκπαίδευσης – Τμήμα Γ' (13-10-2010).
- Χατζηδάκη, Α. (2005) (επιμ.) «Μοντέλα Διγλωσσικής συμπεριφοράς σε Οικογένειες Αλβανών Μαθητών: δεδομένα από εμπειρική Έρευνα». Στο: *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος, 3/2005, σσ.79-102.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Λυκισάκου, Κ. (2004). «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει». Στο Περ.: *Ψυχολογία*, τόμος 11 – τ.1. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σσ.1-19.
- Χρυσυφίδης, Κ. (1994). *Βιοματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project Σχολείο*. Αθήνα, Gutenberg.

Νόμοι, Υπουργικές αποφάσεις, Εγκύκλιοι

- Ν. 2525/1997, (ΦΕΚ 188/1997, τ. Α'): «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις», (άρθρο 4: Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο).
- Φ.20/482/95210/Γ1/9-9-2003, (ΦΕΚ 1325/12003, τ.Β'), Υπουργική Απόφαση: «Ωρολόγιο Πρόγραμμα 1/Θ, 2/Θ, 3/Θ, 4/Θ, 5/Θ Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων».
- Φ/3447/91696/Γ1/209-03.
- Φ.20/482/95210/Γ1/9-9-2003, (ΦΕΚ 1325/2003, τ.Β'), Υπουργική Απόφαση: Πρόγραμμα Σπουδών του αντικειμένου «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» του Ολοήμερου Σχολείου.
- Φ.13.1/885/88609/Γ1/3-9-2002.
- Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002, (ΦΕΚ 1471/2002, τ.Β'), Υπουργική Απόφαση: «Ωράριο λειτουργίας 1/Θ, 2/Θ, 3/Θ, 4/Θ, 5/Θ Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων».
- Φ.50/76/121153/Γ1/13-11-2002, (ΦΕΚ 1471/2002, τ.Β'), Υπουργική Απόφαση: «Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα των Αγγλικών, Θεατρικής Αγωγής, Χορού, Μουσικής, Εικαστικών, Αθλητισμού των Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων».
- Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002, (ΦΕΚ 1340/2002, τ.Β'), Υπουργική Απόφαση: «Καθορισμός ειδικότερων καθηκόντων, αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων Διδασκόντων».
- Φ.12/725/66545/Γ1/9-6-2009 Εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ.: «Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου 2009-2010».
- Υπ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., Φ50/116/72388/Γ1/11-7-2003.