

Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας

Ιωάννης Θωίδης και Νικόλαος Χανιωτάκης

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει αναζωπυρωθεί στις ευρωπαϊκές χώρες η συζήτηση για τα προγράμματα ολοήμερης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά τη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας «PISA» (Programme for International Student Assessment, Πρόγραμμα Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών), η οποία πραγματοποιήθηκε από τον Ο.Ο.Σ.Α. Στον πυρήνα αυτής της συζήτησης βρίσκεται το λεγόμενο «PISA σοκ», η αφνιδιαστική, δηλαδή, για κάποιους διαπίστωση ότι οι χώρες που διαθέτουν ολοήμερα σχολεία, και γενικότερα οργανωμένη ολοήμερη εκπαίδευση, αγωγή και φροντίδα, παρουσίασαν τα καλύτερα συγκριτικά αποτελέσματα (π.χ. Φιλανδία, Ολλανδία) (OECD, 2001· 2003)¹. Ένα ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας ήταν ότι δεν περιορίστηκε μόνο στην αξιολόγηση των γνώσεων που αποκτούν οι μαθητές στο σχολείο, αλλά εξέτασε και την ικανότητα των μαθητών να αξιοποιούν και να εφαρμόζουν τις γνώσεις αυτές σε συγκεκριμένες καταστάσεις και προβλήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας που αφορούν τη χώρα μας είναι μάλλον ανησυχητικά, αφού διαπιστώθηκε ότι οι έλληνες μαθητές αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που παίρνουν στο σχολείο για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, το 2000, σε σύνολο 31 χωρών η χώρα μας κατατάχθηκε στην 25^η θέση όσον αφορά το γνωστικό και επιστημονικό αλφαριθμητισμό, και στην 28^η θέση όσον αφορά το μαθηματικό αλφαριθμητισμό. Το 2003, και σε σύνολο 40 χωρών, κατέλαβε την 32^η θέση στα μαθηματικά, την 30^η θέση στην αναγνωστική ικανότητα κατανόησης κειμένου, την 30^η θέση στις φυσικές επιστήμες και την 32^η θέση στην επίλυση προβλημάτων (εφημ. *Η Καθημερινή της Κυριακής*, 12-12-2004).

Ένα κεντρικό συμπέρασμα της έρευνας PISA είναι ότι οι χώρες που βρέθηκαν στις υψηλές θέσεις της κατάταξης διαθέτουν συστήματα ολοήμερης εκπαίδευσης, τα οποία καταφέρνουν να συνδέσουν τη διδασκαλία με τη διαμόρφωση

¹ Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2000 και το 2003 και βρίσκεται σε εξέλιξη. Στην πρώτη φάση (2000) συμμετείχαν 4.000 μαθητές ηλικίας 15 ετών, ενώ το 2003 έλαβαν μέρος 4.620 μαθητές της ίδιας ηλικίας.

του ελεύθερου χρόνου των μαθητών, συστήματα δηλαδή που δεν παραμένουν μόνο στις επιδόσεις, αλλά δίνουν έμφαση στη λεγόμενη κοινωνική μάθηση και συμπεριφορά. Στον ευρωπαϊκό χώρο τα αποτελέσματα της έρευνας PISA οδήγησαν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης να συνδεθεί με συστηματικό τρόπο η σχολική μάθηση με τα προβλήματα και τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο καλείται να ανοίξει τις πόρτες του στους εξωσχολικούς χώρους μάθησης, να τους αξιοποιήσει αλλά και να συμβάλει στην παραπέρα ανάπτυξή τους.

Σε χώρες με μακρά παράδοση στο ημιημερήσιο σχολείο η έρευνα PISA έδωσε την αφορμή για έντονες συζητήσεις σχετικά με την επέκταση του ολοήμερου σχολείου, το άνοιγμα του σχολείου και την αναγκαιότητα της σύνδεσης και συνεργασίας τυπικών και μη τυπικών μορφών εκπαίδευσης και φροντίδας. Η δημοσιοποίηση των συμπερασμάτων του PISA έδωσε στην πραγματικότητα μια επιπρόσθετη ώθηση προς την κατεύθυνση της ολοήμερης εκπαίδευσης και του ολοήμερου σχολείου. Εξάλλου, οι κοινωνικοοικονομικές προϋποθέσεις για τη στροφή του σχολείου σε αυτή την κατεύθυνση προϋπήρχαν (π.χ. αυξανόμενη εισοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας). Σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες που δεν παρουσίασαν καλά αποτελέσματα στην έρευνα PISA, στην Ελλάδα τα αρνητικά αποτελέσματα απασχόλησαν ελάχιστα τον επιστημονικό κόσμο, ενώ η ίδια η έρευνα δέχτηκε έντονη κριτική από τους επίσημους εκπαιδευτικούς φορείς.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να δώσουμε μια εικόνα της ολοήμερης εκπαίδευσης στην Ευρώπη, α) παρουσιάζοντας τα βασικότερα μοντέλα και τύπους ολοήμερων σχολείων που υπάρχουν και β) χρησιμοποιώντας ως παραδείγματα μερικές από τις χώρες με παράδοση στο ολοήμερο και στο ημιημερήσιο σχολείο.

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η έννοια του ολοήμερου σχολείου είναι αρκετά ασαφής, δεδομένου ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές πρακτικές εφαρμογές, ενώ οι απόψεις και οι θέσεις που εκφράζονται διαφοροποιούνται επίσης σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους (Θωΐδης, 2000). Μάλιστα, όσον αφορά τις αγγλοσαξωνικές χώρες, δεν υπάρχουν μελέτες και έρευνες που ασχολούνται με τη γενικότερη προβληματική και τις επιδράσεις του ολοήμερου σχολείου. Αυτό συμβαίνει, επειδή σε αυτές τις χώρες το σχολείο ήταν πάντα ολοήμερο και δεν απασχολεί ως τέτοιο τον επιστημονικό, δημόσιο και πολιτικό διάλογο.

Το ολοήμερο σχολείο και γενικότερα τα ολοήμερα προγράμματα εκπαίδευσης έχουν απασχολήσει και σε παλαιότερες εποχές τόσο το χώρο της Παιδαγωγικής όσο και τους άμεσα εμπλεκόμενους με τα εκπαιδευτικά θέματα, γονείς και εκπαιδευτικούς. Ήδη από το 19^ο αιώνα το ολοήμερο ήταν μία συνηθισμένη μορφή σχολείου σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Μέχρι τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο τα σχολεία στην Ευρώπη ήταν «ολοήμερα», με την έννοια ότι η διδασκαλία

γινόταν πριν αλλά και μετά το μεσημέρι (*παραδοσιακό ή διδακτικό ολοήμερο σχολείο*) (Ludwig, 1993· 1995:69). Το ενδιάμεσο διάωρο διάλειμμα δεν ανήκε στην περιοχή ευθύνης του σχολείου.

Μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο παρατηρήθηκε μια σταδιακή ανανέωση των σχολείων που ήταν οργανωμένα σε ολοήμερη βάση (Appel/ Rutz, 1998). Σε αυτές τις αλλαγές καθοριστικό ρόλο είχε η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική. Παιδαγωγικά κινήματα και σχολικά μοντέλα όπως το Jena Plan του P. Petersen, το Σχολείο Εργασίας του G. Kerschensteiner, το ενιαίο σχολείο του Paul Oestreich κ.ά. συμπεριέλαβαν τάσεις και απόψεις προς την κατεύθυνση της ολοήμερης σχολικής αγωγής. Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο αυξήθηκαν ακόμη περισσότερο οι απαιτήσεις για τη λειτουργία ολοήμερων σχολείων, κυρίως λόγω των προβληματικών μεταπολεμικών συνθηκών ζωής (Θωίδης, 2000).

Ωστόσο, η ολοήμερη εκπαίδευση δεν γενικεύτηκε σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και έτσι στα τέλη του εικοστού αιώνα διαπιστώθηκε ότι, ενώ στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι χρόνοι της εργασίας αλλά και της κοινωνικής ζωής έχουν αλλάξει ραγδαία, οι χρονικοί ρυθμοί του σχολείου έχουν γενικώς παραμείνει σταθεροί και δεν έχουν προσαρμοστεί στις αλλαγές αυτές. Επιπλέον, στην παγκοσμιοποιημένη πια κοινωνία της γνώσης το σχολείο δεν μπόρεσε να ανταποκριθεί στο θεμελιώδες αίτημα για ισότητα ευκαιριών (Schmidt, 1994). Όλα αυτά ισχύουν με το παραπάνω και για την Ελλάδα, η κοινωνία της οποίας φαίνεται να διανύει ένα στάδιο εκσυγχρονισμού και προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται διεθνώς (Πυργιωτάκης, 2001).

Μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης

Στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει σήμερα μία μεγάλη ποικιλία ολοήμερων σχολείων, τα οποία χαρακτηρίζονται από ένα πλουραλισμό παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικών, που εκτείνεται από το παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο μέχρι τα εναλλακτικά σχολεία ολοήμερης διάρκειας (Ludwig, 1993). Ένας πρώτος, γενικός διαχωρισμός τους μπορεί να γίνει με βάση τη διαμόρφωση του μεταμεσημβρινού προγράμματος, σε *ανεξάρτητα* και σε *ενσωματωμένα* ολοήμερα σχολεία.

Στα ανεξάρτητα μοντέλα η διδασκαλία περιορίζεται στο προμεσημβρινό πρόγραμμα, ενώ στα ενσωματωμένα οι προμεσημβρινές και οι μεταμεσημβρινές δραστηριότητες αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο (Μπουζάκης, 1995). Με κριτήριο την υποχρεωτικότητα ή μη του προσφερόμενου προγράμματος τα ολοήμερα σχολεία διαφοροποιούνται σε *κλειστά* και σε *ανοιχτά* ολοήμερα (Δεμίρογλου, 2005). Είτε με τη μία είτε με την άλλη μορφή το ολοήμερο σχολείο αποτελεί σήμερα τον κανόνα τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο όσο και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα του υπόλοιπου κόσμου (Allemann-Ghionda, 2003· Appel & Rutz, 1998:95· εφημ. *Το Βήμα της Κυριακής*, 19-02-2006).

Συνήθως τα ολοήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα στην Ευρωπαϊκή Ένωση

δεν περιλαμβάνουν αποκλειστικά το σχολείο. Στα καθήκοντα εκπαίδευσης και φροντίδας συμμετέχουν σχεδόν πάντα, λιγότερο ή περισσότερο, και άλλοι φορείς, όπως η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η Εκκλησία, διάφορα ιδρύματα και φορείς. Γενικότερα, στα ολοήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα εξασφαλίζεται μια σύζευξη και συνεργασία θεσμικών μορφών τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης, στις οποίες συμμετέχει ενίοτε και η οικογένεια (Coelen, 2004· Otto & Coelen, 2004). Εξαιρέσεις αποτελούν τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ελλάδας, της Αυστρίας, της Σουηδίας και της Γερμανίας, όπου σπάνια παρατηρείται τέτοιου είδους συνεργασία (Coelen, 2003).

Οι χώρες εκείνες στις οποίες ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου έχει μια μακρά παράδοση και είναι αρκετά διαδεδομένος είναι η Αγγλία και Ουαλία, η Γαλλία, η Ισπανία, η Ολλανδία και το Βέλγιο (Schmidt, 1994). Αντίθετα, σε χώρες όπως η Γερμανία, η Ιταλία, η Δανία, η Πορτογαλία και η Ελλάδα κυριαρχεί το παραδοσιακό ημήμερησιο σχολείο (Renz, 1994· Allemann-Ghionda, 2005). Πρέπει να επισημάνουμε, ωστόσο, ότι ο παραπάνω διαχωρισμός σε χώρες με ολοήμερο ή με ημήμερησιο σχολικό προσανατολισμό παρουσιάζει δυσκολίες και αποτελεί ίσως μία σχηματική μόνο διάκριση. Η διευρυνόμενη σχολική λειτουργία –σε μερικές από τις παραπάνω χώρες– με προμεσημβρινό και μεταμεσημβρινό πρόγραμμα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι το σχολείο αναλαμβάνει επιπλέον κοινωνικά και παιδαγωγικά καθήκοντα (δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, κοινωνική μάθηση κ.ά.) και ότι αποτελεί ένα ολοήμερο σχολείο με σαφή παιδαγωγική αντίληψη και προσανατολισμό. Τελευταία υπάρχει μία τάση προσέγγισης και αλληλοσυμπλήρωσης των δύο σχολικών μοντέλων, του ολοήμερου και του παραδοσιακού ημήμερησιου σχολείου. Η τάση αυτή είναι προς την κατεύθυνση της καθιέρωσης ολοήμερων προγραμμάτων με μεγάλη ποικιλία οργανωτικών μορφών και με παράλληλη ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων.

1. Ανεξάρτητα ή προσθετικά μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας μαθητών

Τα ανεξάρτητα ή προσθετικά μοντέλα χαρακτηρίζονται κυρίως από την ανεξάρτητη λειτουργία της πρωινής και μεταμεσημβρινής ζώνης, την προαιρετική λειτουργία της μεταμεσημβρινής ζώνης και την απουσία μιας ενιαίας φιλοσοφίας λειτουργίας (Appel/Rutz, 1998· Holtappels, 1992 και 1995).

α) Ολοήμερο σχολείο ως συνεργασία ημήμερησιου σχολείου και παιδικού σταθμού. Μετά το τέλος της διδασκαλίας τα παιδιά περνούν στον παιδικό σταθμό, όπου απασχολούνται σε όλη την υπόλοιπη διάρκεια της ημέρας με διάφορες δραστηριότητες. Το σχολείο και ο παιδικός σταθμός βρίσκονται άλλοτε σε χωριστά κτίρια και άλλοτε στο ίδιο. Τα έξοδα διατροφής και φροντίδας των παιδιών επιβαρύνουν ενίοτε και τους γονείς.

β) Ημήμερησιο σχολείο με επιπρόσθετο πρόγραμμα φροντίδας και απασχόλησης. Στο σχολείο αυτό παρέχονται πριν και μετά την οργανωμένη διδασκαλία

δυνατότητες παιχνιδιού και προσφορές ελεύθερου χρόνου σε εθελοντική βάση. Συνήθως απευθύνονται σε μικρό αριθμό παιδιών του σχολείου. Στο πρόσθετο πρόγραμμα προσφέρονται και δυνατότητες για ενισχυτική διδασκαλία, βοήθεια στην εκτέλεση των κατ' οίκον εργασιών και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες.

2. Ενσωματωμένα μοντέλα ολοήμερης εκπαίδευσης, αγωγής και φροντίδας μαθητών

Τα ενσωματωμένα μοντέλα χαρακτηρίζονται από τον παιδαγωγικό τους προσανατολισμό και το ενιαίο πρόγραμμα ολοήμερης λειτουργίας. Δεν αποτελούν ενιαίο εκπαιδευτικό μοντέλο, μια και εμφανίζουν διάφορες παραλλαγές (π.χ. μερικώς ενσωματωμένο μοντέλο), αλλά προσαρμόζονται στις τοπικές ιδιαιτερότητες και λαμβάνουν υπόψη τις συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες.

α) Ανοιχτό ολοήμερο σχολείο. Πρόκειται για σχολείο που χαρακτηρίζεται από την προαιρετικότητα του μεταμεσημβρινού προγράμματος, αλλά και την παιδαγωγική του στοχοθεσία. Εκτός από το κανονικό πρόγραμμα προσφέρονται ελεύθερες, παιδαγωγικά χρήσιμες δραστηριότητες στις μεταμεσημβρινές ώρες: φύλαξη των παιδιών, φαγητό, δυνατότητες για μάθηση, ενίσχυση, κατ' οίκον εργασίες, παιχνίδι και ελεύθερος χρόνος. Οι μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας διαφοροποιούνται από αυτές του παραδοσιακού σχολείου. Οι εκτός της διδασκαλίας εκπαιδευτικές δραστηριότητες διακρίνονται σε υποχρεωτικές και σε επιλογής. Συχνά παρέχεται η δυνατότητα για επικοινωνία και επαφές με άλλους κοινωνικούς, πολιτιστικούς και μορφωτικούς θεσμούς. Στο απογευματινό πρόγραμμα συνήθως συμμετέχουν γονείς, κοινωνικοί παιδαγωγοί και βοηθητικό προσωπικό.

β) Ολοήμερο σχολείο με υποχρεωτικό πρόγραμμα (υποχρεωτικό ολοήμερο ή απλώς ολοήμερο) (8:00 – 16.15). Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες που προβλέπονται από το σχολικό πρόγραμμα. Οι αρχές οργάνωσης του συνολικού χρόνου βασίζονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές, που λαμβάνουν υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των μαθητών. Υπάρχει, δηλαδή, εναλλαγή της διδασκαλίας και των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, με βάση το ρυθμό μάθησης και τις ανάγκες των παιδιών. Ορισμένες φορές συνεκτιμώνται και οι επιθυμίες των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος. Επίσης, προσφέρονται διαφοροποιημένες μορφές μάθησης με ιδιαίτερη έμφαση στη μέθοδο Project, στο άνοιγμα του σχολείου, στην ενισχυτική διδασκαλία και στην εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων. Ο εξωδιδακτικός χρόνος διακρίνεται σε υποχρεωτικό και προαιρετικό. Συνήθως οι κατ' οίκον εργασίες ενσωματώνονται στο μάθημα.

γ) Ολοήμερο οικοτροφείο. Αποτελεί μια παραλλαγή του υποχρεωτικού ολοήμερου. Και εδώ το πρόγραμμα διαρκεί συνήθως μέχρι τις 16.00'-16:30', με τη διαφορά ότι το σχολείο διαθέτει ειδικευμένο προσωπικό και, κατόπιν επιθυμίας

των γονέων, αναλαμβάνει περισσότερες υποχρεώσεις στο πλαίσιο της φροντίδας και αγωγής έως τις 18:00. Συνήθως η ίδρυσή τους προϋποθέτει ότι στη γύρω περιοχή λειτουργεί και ένα σχολείο με ημιημερήσιο πρόγραμμα, ώστε οι γονείς να μπορούν να επιλέγουν. Στο μεσημβρινό διάλειμμα παρέχεται η δυνατότητα για ξεκούραση, ακόμα και για ύπνο (Rekus, 2005).

δ) Πλήρες ημιημερήσιο σχολείο (ως ενσωματωμένο μοντέλο). Το σχολείο αυτό διαθέτει ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα, το οποίο παρέχει δυνατότητες για συμπληρωματικές προσφορές μάθησης, παιχνιδιού και ελεύθερου χρόνου. Οι δυνατότητες αυτές συνδέονται με τη διδασκαλία και πραγματοποιούνται άλλοτε σε προαιρετική βάση και άλλοτε με υποχρεωτική συμμετοχή του μαθητή. Συνήθως λειτουργεί από τις 7:30 ή 8:00 το πρωί (συνήα η έναρξη της σχολικής ημέρας είναι κυλιόμενη) μέχρι τις 13:00 ή 14:00 και αφορά όλους τους μαθητές της σχολικής μονάδας. Περιλαμβάνει πολλές παιδαγωγικές καινοτομίες και πολλές από τις αρχές του ολοήμερου με σκοπό την εσωτερική μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου. Αντί για μικρά διαλείμματα γίνονται δύο μεγάλα. Απευθύνεται κυρίως στις μικρές ηλικίες.

Χώρες με παράδοση στο ολοήμερο σχολείο

Τα ολοήμερα σχολεία στη *Γαλλία* έχουν την πιο μακρά παράδοση στην Ευρώπη. Από το 1882 «οι Γάλλοι μαθητές φοιτούν στο ολοήμερο χωρίς να το ξέρουν» (Allemann-Ghionda, 2003 και 2005· Veil, 2002:29). Η δημιουργία τους οφείλεται περισσότερο σε πολιτικές και πολιτιστικές επιλογές και λιγότερο σε παιδαγωγικές αρχές (Alix, 2003). Το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια ενιαία, ιεραρχική εκπαιδευτική δομή και ένα κρατικό εκπαιδευτικό μονοπώλιο (μόνο το 14% των δημοτικών σχολείων είναι ιδιωτικά) (Alix, 2003· Coelen, 2004:4). Στην κοινή περί σχολείου αντίληψη δεν διαχωρίζονται οι έννοιες της μόρφωσης και της φροντίδας των παιδιών και των νέων.

Η σχολική εβδομάδα είναι διάρκειας πέντε ημερών και στα περισσότερα σχολεία (80%) περιλαμβάνει 4 ημέρες μαθημάτων σε ολοήμερη βάση, μία ημέρα ελεύθερη από μαθήματα, συνήθως Τετάρτη ή Πέμπτη, ενώ το Σάββατο τα μαθήματα γίνονται μόνο πρωί. Το κενό που δημιουργείται την Τετάρτη ή την Πέμπτη καλύπτεται είτε από αθλητικές δραστηριότητες, υπό την επίβλεψη καθηγητών φυσικής αγωγής, είτε από θρησκευτική κατήχηση, την οποία αναλαμβάνουν οι διάφορες Εκκλησίες (Coelen, 2004· Vidon, 1990:333). Το σχολικό ωράριο διαρκεί από τις 8:00' με 8.30' έως τις 11:30'-12.00' και συνεχίζει από τις 14.00' έως τις 16.00'-17.00'. Οι μεσημβρινές ώρες περιλαμβάνουν γεύμα για όσους μαθητές το επιθυμούν. Η οικονομική συνεισφορά των γονέων στο φαγητό είναι ανάλογη με το εισόδημά τους. Η λειτουργία λέσχης και η πρόσληψη του προσωπικού της είναι υπόθεση της τοπικής αυτοδιοίκησης, η οποία μπορεί να εκχωρήσει αυτή την αρμοδιότητα σε ιδιωτικούς φορείς.

Για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου υπάρχει η δυνατότητα να παραμεί-

νουν στο σχολείο μέχρι τις 18.00', κατόπιν πρωτοβουλίας των γονέων και με δική τους οικονομική συμβολή. Σχεδόν σε κάθε σχολείο υπάρχει ένα είδος κοινοφελούς Club («foyer socio-educatif»), το οποίο προσφέρει δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο μεσημβρινό διάλειμμα και αργά το απόγευμα. Οι γονείς και οι μεγαλύτεροι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του προγράμματος.

Στο εκπαιδευτικό προσωπικό συμπεριλαμβάνεται και εξειδικευμένο προσωπικό, που απασχολείται κυρίως στις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, αν και στο δημοτικό σχολείο υπάρχει η τάση να καλύπτεται το πρόγραμμα από τον δάσκαλο της τάξης. Περισσότερο από το ¼ του προσωπικού είναι παιδαγωγικό βοηθητικό προσωπικό, το οποίο έχει την επιμέλεια της μεσημβρινής ανάπαυλας, τον έλεγχο των παρουσιών, την ενίσχυση των μαθητών που έχουν ανάγκη κ.ά. Το προσωπικό αυτό μπορεί να είναι φοιτητές (με αμοιβή), απόφοιτοι ειδικών σπουδών, κοινωνικοί λειτουργοί, διοικητικό και τεχνικό προσωπικό, προσωπικό εστιατορίου, νοσοκόμοι κ.λπ.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων παρατηρείται μια προσπάθεια αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και αυτονομίας της σχολικής μονάδας με σκοπό να δοθεί έμφαση στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου.

Στην *Αγγλία* και στην *Ουαλία* το ολοήμερο σχολείο αποτελεί τον κανόνα και έχει μια μακρά παράδοση από το 1920 (Allemann-Ghionda, 2003 και 2005). Το παραδοσιακό ολοήμερο αρχικά δημιουργήθηκε για να καλύψει κοινωνικές ανάγκες, στη συνέχεια όμως το πρόγραμμά του εμπλουτίστηκε με βάση σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές αρχές. Το αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας και της Ουαλίας χαρακτηρίζεται από την οργανωτική αυτονομία της σχολικής μονάδας, γεγονός που έχει συντελέσει στη δημιουργία διαφοροποιημένων ολοήμερων προγραμμάτων, δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές να αποκτούν εμπειρίες με βάση τις ανάγκες τους (Knauf, 1993· Renz, 1994· Scheipl, 1990· Winch, 2005). Το αγγλικό σχολείο, ακόμη και μετά την ψήφιση του μεταρρυθμιστικού νόμου του 1989 και την καθιέρωση του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, εξακολουθεί να διατηρεί τον ανοιχτό του χαρακτήρα και να θεωρείται σχολείο της κοινότητας («community school»).

Σε όλες τις σχολικές βαθμίδες η σχολική ημέρα χωρίζεται σε προμεσημβρινή («morning session») και μεταμεσημβρινή διδασκαλία («afternoon session»). Το ωράριο λειτουργίας του σχολείου είναι από τις 9.00' έως τις 12.30' και από τις 13.30' έως τις 15:00'-16:00'. Το μεσημβρινό διάλειμμα μπορεί να είναι από 30 έως 90 λεπτά. Σε περίπτωση που το σχολείο λειτουργεί έξι ημέρες την εβδομάδα οι μαθητές έχουν ένα απόγευμα ελεύθερο. Ο χρόνος διδασκαλίας δεν είναι αυστηρά προκαθορισμένος.

Στα μεσημεριανά διαλείμματα παρέχεται γεύμα στους μαθητές, το οποίο δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Αρκετά σχολεία προσφέρουν μετά τη λήξη των

μαθημάτων απογευματινά προγράμματα (after-schools Clubs) και αθλητικές δραστηριότητες, τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών, ενώ άλλα διαθέτουν τους χώρους τους έτσι, ώστε οι μαθητές να διεκπεραιώνουν τις κατ' οίκον εργασίες στο σχολικό χώρο (Winch, 2005). Οι ιδιωτικοί εξωσχολικοί φορείς είναι περιορισμένοι ως ανύπαρκτοι. Η φροντίδα των μαθητών στον εξωδιδασκτικό χρόνο επιβαρύνει αποκλειστικά τους δασκάλους. Το σχολείο διαθέτει πάντως και βοηθητικό προσωπικό, ενώ τα τελευταία χρόνια οι δάσκαλοι επιδιώκουν την πρόσληψη επιπλέον προσωπικού στο πλαίσιο εφαρμογής ολοήμερων προγραμμάτων.

Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές («Local Education Authorities») αναλαμβάνουν την ευθύνη να προσφέρουν στους μαθητές ένα ζεστό μεσημβρινό γεύμα, με προδιαγραφές ποιότητας που καθορίζονται από την κεντρική εξουσία. Οι γονείς συμβάλλουν οικονομικά –εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις (π.χ. των οικονομικά ασθενέστερων)– στο κόστος του γεύματος και της παραμονής των μαθητών στο σχολείο πέραν του κανονικού προγράμματος.

Στην Ολλανδία όλα τα σχολεία παραδοσιακά έχουν ολοήμερη οργάνωση. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας και ειδικότερα ο χρόνος λειτουργίας των σχολείων παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία με το αγγλικό σύστημα. Οι σχολικές μονάδες έχουν μεγάλη αυτονομία και σε μεγάλο βαθμό εφαρμόζουν αρχές και ιδέες της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής (Knauf, 1993:40· Schmidt, 1994:70). Η πλειονότητα των σχολείων υπάγονται σε ένα περίπλοκο σύστημα σύζευξης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής με την έντονα αποκεντρωμένη διοίκηση. Τα περισσότερα σχολεία (65%) υπάγονται σε δημόσιους φορείς (π.χ. εκκλησίες, ιδρύματα, συλλόγους) και χρηματοδοτούνται και από την κεντρική κυβέρνηση. Το 1/3 των σχολείων της χώρας είναι κοινοτικά και διοικούνται από ένα νομικό σώμα στο πλαίσιο του κοινοτικού νόμου. Οι δημοτικοί σύμβουλοι ή τα νομικά αυτά σώματα προσλαμβάνουν τους δασκάλους και τους διευθυντές των σχολείων (Coelen, 2004:4).

Το σχολικό πρόγραμμα διαρκεί από τις 8.00'-8:30' έως τις 15:00'-15.30' με ενδιάμεσο μεσημβρινό διάλειμμα από μία έως μιάμιση ώρα. Μία ή δύο ημέρες την εβδομάδα τα απογεύματα είναι ελεύθερα για τους μαθητές. Την ευθύνη και φροντίδα των παιδιών κατά τις μεσημβρινές ώρες αναλαμβάνουν οι γονείς, το σχολείο ή εξειδικευμένο προσωπικό. Η απόφαση είναι θέμα των ίδιων των γονέων, οι οποίοι αναλαμβάνουν και τα επιπλέον έξοδα. Οι γονείς μπορούν να επιλέξουν ελεύθερα το σχολείο όπου θα στείλουν τα παιδιά τους και κατά κανόνα στο σχολείο δεν δίνονται κατ' οίκον εργασίες.

Το μεσημεριανό διάλειμμα αποτελεί ένα πρόβλημα για τους περισσότερους γονείς, αφού το κόστος της εξωσχολικής φροντίδας είναι πολύ υψηλό. Για το λόγο αυτό τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες για τη δημιουργία εξωσχολικών ιδρυμάτων φροντίδας και ολοήμερων σχολείων από τοπικές πρωτοβουλίες και δίκτυα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τη στήριξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και

της Εθνικής Κυβέρνησης. Μέχρι το 2010 επιδιώκεται μέσω της συνεργασίας σχολικών και εξωσχολικών φορέων κάθε εβδομο βασικό σχολείο να αποτελέσει ένα ολοήμερο σχολείο («brede scholen»).

Στη Φιλανδία έχουμε το λεγόμενο ολοήμερο σχολείο των «τριών τετάρτων». Πρόκειται για έναν τύπο ολοήμερου (αλλιώς ονομάζεται «πλήρες ημιημερήσιο σχολείο»), το οποίο εκτός από το ημιημερήσιο πρόγραμμα περιλαμβάνει και μεσημεριανό φαγητό. Στην περίπτωση της Φιλανδίας θα μπορούσαμε περισσότερο να μιλήσουμε για ολοήμερο εκπαιδευτικό σύστημα και λιγότερο για ολοήμερο σχολείο. Το σχολικό ωράριο είναι από τις 8:00'-9:00' έως τις 14:00'.

Το μεσημεριανό φαγητό και η μεταφορά των μαθητών παρέχονται δωρεάν. Στη διάρκεια του σχολικού γεύματος δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική μάθηση, στη συμβουλευτική και στην αγωγή υγείας, στην οποία παραδοσιακά το φιλανδικό σχολικό σύστημα αποδίδει μεγάλη σημασία.

Για τις επιπλέον προσφορές δραστηριοτήτων στο σχολείο αποφασίζει η Τοπική Αυτοδιοίκηση. Πολλά σχολεία διαθέτουν απογευματινούς ομίλους (Clubs), δηλ. ομάδες ενδιαφερόντων, οι οποίες καθοδηγούνται από τους δασκάλους (π.χ. φωτογραφία, μουσική, αθλητισμός). Στο πλαίσιο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης προσφέρεται απογευματινή φροντίδα σε παιδικούς σταθμούς (π.χ. βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες, διαμόρφωση ελεύθερου χρόνου). Ωστόσο, από τη δεκαετία του '90 τόσο τα Clubs όσο και οι παιδικοί σταθμοί έχουν ελαττωθεί, λόγω οικονομικών δυσκολιών της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το κενό αυτό συμπληρώνουν ρυθμίσεις από την κεντρική εξουσία, οι οποίες αφορούν την ελάττωση του χρόνου εργασίας των γονέων ή το δικαίωμα να παίρνουν εξαμηνιαία άδεια από την εργασία τους, με λιγότερα όμως χρήματα (60-70% του μισθού). Η δεύτερη λύση ικανοποιεί ιδιαίτερα τις εργαζόμενες μητέρες, οι οποίες φεύγουν ολικώς ή μερικώς για ένα εξάμηνο από τη δουλειά τους, κάτι που έχει κατοχυρωθεί νομοθετικά για γονείς με παιδιά στην πρώτη τάξη. Η οικονομική κρίση της τοπικής αυτοδιοίκησης έχει οδηγήσει και σε αύξηση της συμμετοχής ιδιωτικών φορέων στην απογευματινή φροντίδα και αγωγή των μαθητών.

Στη σχετική πρόσφατη δημόσια συζήτηση προτείνεται μία πληρέστερη ολοήμερη εκπαίδευση στο πλαίσιο του σχολείου. Από το 2002 το Υπουργείο Παιδείας επιδιώκει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη συνεργασία με δημόσιους και μη δημόσιους φορείς κοινωνικής πρόνοιας, την Εκκλησία, ενώσεις γονέων, αθλητικούς ομίλους, πολιτιστικούς συλλόγους κ.λπ., οι οποίοι όλο και περισσότερο προσφέρουν δραστηριότητες επί πληρωμή. Αν και η τάση είναι για ένα ολοήμερο ανοιχτού τύπου, εφαρμόζεται σήμερα ένα πιλοτικό πρόγραμμα σε σχολεία (Project «MUKAVA») με διάρκεια από τις 8.00 έως τις 16.00 (διδασκαλία και δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου). Υπεύθυνος για τις δραστηριότητες αυτές είναι ο διευθυντής του σχολείου, ενώ οι δάσκαλοι που συμμετέχουν αμείβονται με επιπλέον χρήματα (Coelen, 2004).

Η Φιλανδία διαθέτει ένα αποκεντρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και το σχο-

λείο υπάγεται αποκλειστικά στην Τοπική Αυτοδιοίκηση (μόνο το 4% των σχολείων είναι ιδιωτικά), ενώ οι κατευθυντήριες γραμμές τίθενται από την κεντρική κυβέρνηση (Freymann, 2005). Έτσι, τα σχολεία διοικούνται από εκλεγμένα κοινοτικά συμβούλια και ταυτόχρονα εποπτεύονται από το Εθνικό Υπουργείο Παιδείας. Τα σχολεία και οι δάσκαλοι έχουν μεγάλη αυτονομία στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής (Freymann, 2005).

Οι δάσκαλοι δεν είναι δημόσιοι υπάλληλοι και προσλαμβάνονται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Στο σχολείο εργάζονται, επίσης, σχολικοί παιδαγωγοί, ειδικοί παιδαγωγοί, κοινωνικοί λειτουργοί καθώς και προσωπικό με ψυχολογική και ιατρική κατάρτιση. Η γενικότερη φιλοσοφία που διέπει το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι, αν ο μαθητής δεν μαθαίνει, δεν φταίει ο μαθητής αλλά το σχολείο, που δεν βρίσκει τους τρόπους ώστε να προσαρμοστεί η μάθηση στις ανάγκες και στους ρυθμούς του μαθητή. Στο πνεύμα αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εξατομικευμένη βοήθεια των αδύναμων μαθητών. Εξάλλου, το σχολείο είναι ενιαίο και συνεπώς δεν υπάρχει δυνατότητα να διοχετευθούν οι μαθητές σε άλλα λιγότερο απαιτητικά σχολεία. Στο ελάχιστο δημοτικό σχολείο καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να μαθαίνουν τα παιδιά από ενδιαφέρον και όχι για να πάρουν καλούς βαθμούς. Για το λόγο αυτό δεν δίνονται βαθμοί (εκτός από την τελευταία τάξη), δεν υπάρχει στασιμότητα του μαθητή, ενώ οι κατ'οίκον εργασίες είναι σχετικά λίγες (Mathies, 2002: 38). Η μάθηση είναι προσανατολισμένη σε προβλήματα και εφαρμογές, γεγονός που –μεταξύ άλλων– ερμηνεύει τα πολύ καλά αποτελέσματα της Φιλανδίας στην έρευνα PISA.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας ήταν παραδοσιακά προσανατολισμένο στις δομές του γαλλικού συστήματος. Έτσι, η λειτουργία των σχολείων στις δύο χώρες παρουσιάζει και σήμερα αρκετές ομοιότητες. Η Ισπανία διαθέτει καθημερινά ολοήμερο πρόγραμμα (9:00-13:00 ή 12:00 και 15:00-17:00 ή 18:00), ενώ τα μεσημβρινά διαλείμματα χαρακτηρίζονται από τη μεγάλη τους διάρκεια. Για όσους μαθητές παραμένουν στο σχολείο προβλέπεται μεσημεριανό γεύμα, το οποίο είναι δωρεάν μόνο για τους μαθητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (Schmidt, 1994:66).

Σε περιπτώσεις απουσίας εξωσχολικών κέντρων ελεύθερου χρόνου τα προβλήματα αντιμετωπίζονται μέσω της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Πολλές φορές πραγματοποιούνται εντός του σχολείου διάφορα μαθήματα, τα οποία χρηματοδοτούνται από τους γονείς μετά από σχετική άδεια της σχολικής διεύθυνσης.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έλλειψη επαρκών χώρων και απαραίτητου προσωπικού και μια τάση για κατάργηση του απογευματινού προγράμματος λόγω της επιπλέον επιβάρυνσης των δασκάλων.

Χώρες με παράδοση στο ημιημερήσιο σχολείο

Στη Γερμανία τα ολοήμερα σχολεία παρουσιάζουν αρκετές διαφορές μεταξύ τους, μια και το καθένα από τα 16 κρατίδια έχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει τη

δική του εκπαιδευτική πολιτική (Appel, 2003· Holtappels, 2004· Wahler, 2005). Η δημιουργία των ολοήμερων σχολείων οφείλεται σε επιδράσεις της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και σε επιρροές από αγγλοσαξονικές κυρίως χώρες. Ωστόσο, η ημήμερη οργάνωση του σχολείου αποτελεί τον κανόνα, με τη διαφορά ότι και εδώ, όπως και στη Δανία, υπάρχουν δυνατότητες για παροχή φροντίδας εκτός του σχολικού χώρου. Παραδοσιακά η φύλαξη των παιδιών λαμβάνει χώρα σε παιδικούς σταθμούς, οι οποίοι όμως δεν συνεργάζονται με το σχολείο και θεωρούνται το «αποπαίδι» του εκπαιδευτικού συστήματος και λύση ανάγκης. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη ζήτηση εκ μέρους των γονέων για ολοήμερα σχολεία. Σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία, 4.800 σχολεία (9,6%) λειτουργούν ως ολοήμερα. Από αυτά, 5,5% λειτουργούν ως ενσωματωμένα μοντέλα, 1,0% ως μερικώς ενσωματωμένα και 3,0% ως ανοιχτά ολοήμερα (KMK 2004). Το ποσοστό των γονέων που επιθυμούν περισσότερα ολοήμερα σχολεία από 39% που ήταν το 1991 έχει ανέλθει στο 56% το 2004. Τα ποσοστά αυτά είναι ακόμα μεγαλύτερα σε γονείς με παιδιά στο δημοτικό σχολείο (Holtappels, 2004).

Για τις μικρότερες μαθητικές ηλικίες διαπιστώνεται μεγαλύτερη προτίμηση στα ενσωματωμένα μοντέλα (π.χ. υποχρεωτικό ολοήμερο) ή στα μερικώς ενσωματωμένα. Τα ενσωματωμένα ολοήμερα σχολεία είναι υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές τουλάχιστον 3 ημέρες την εβδομάδα επί επτά ώρες, στα μερικώς ενσωματωμένα αυτό ισχύει μόνο για ένα μέρος των μαθητών, που έχει εξαρχής δηλώσει ότι το επιθυμεί, ενώ τα ανοιχτά ολοήμερα οι μαθητές υποχρεούνται να τα παρακολουθήσουν τουλάχιστον την μισή σχολική χρονιά (Rekus, 2005).

Στα πλαίσια της ομοσπονδιακής εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται ένα μεγάλο πρόγραμμα, το «Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung» (Επενδυτικό πρόγραμμα: μέλλον, εκπαίδευση, φροντίδα), στο πλαίσιο του οποίου πρόκειται στη χρονιά που διανύουμε να ιδρυσθούν 5.000 ολοήμερα σχολεία (Coelen, 2004· KMK, 2004).

Η Δανία συγκαταλέγεται στις χώρες που παραδοσιακά εφαρμόζουν ημήμερη προγράμματα διδασκαλίας. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων το ημήμερο σχολείο στη Δανία μετεξελίσσεται όλο και περισσότερο σε σχολείο με ολοήμερο πρόγραμμα και μάλιστα σε εθελοντική βάση. Στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού σχολείου κυριαρχεί η ημήμερη μορφή διδασκαλίας. Είναι όμως αξιοσημείωτη η συνεργασία σχολείου και κέντρων ελεύθερου χρόνου για παιδιά.

Από τη δεκαετία του '90 γίνονται προσπάθειες για άνοιγμα του σχολείου και συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια τάση για ολοήμερη φροντίδα εντός του σχολείου. Με έξοδα των γονέων έχουν δημιουργηθεί εντός των σχολείων τα «κλαμπ ελεύθερου χρόνου». Στην επίβλεψη των παιδιών στο σχολείο συμμετέχουν, εκτός από εξειδικευμένο προσωπικό, γονείς ή και φοιτητές. Ωστόσο, δεν υπάρχει σύνδεση της απασχόλησης των

παιδιών πέραν των σχολικών μαθημάτων με τη διδασκαλία ή με το αναλυτικό πρόγραμμα (Schmidt 1994:74· Renz, 1994:16).

Στην *Ιταλία* δεν υπάρχει, επίσης, μια ενιαία μορφή ολοήμερου σχολείου, γιατί οι μορφές του ποικίλλουν από περιφέρεια σε περιφέρεια (Coelen, 2004). Οι πειραματικές προσπάθειες για την εισαγωγή του ολοήμερου σχολείου ξεκίνησαν τη δεκαετία του '60 και συνεχίζονται μέχρι σήμερα σε ένα κλίμα συζητήσεων, αντιπαραθέσεων και αντιδράσεων. Ο πιο διαδεδομένος τύπος ολοήμερου είναι το ανοιχτό ολοήμερο, το οποίο, όπως και στη χώρα μας, είναι προαιρετικό (δύο ή το πολύ τρεις ημέρες την εβδομάδα από τις 8:30' ως τις 12:30' και από τις 14:00' ως τις 16:30'). Με τη μεταρρύθμιση του 1997 δόθηκαν μεγάλα περιθώρια αυτονομίας στις σχολικές μονάδες και έκτοτε η διαμόρφωση του προγράμματος είναι υπόθεση του κάθε σχολείου.

Βασικό κριτήριο για να επιτραπεί η ίδρυση ενός ολοήμερου σχολείου αποτελούν οι διαθέσιμοι χώροι και ο εξοπλισμός του σχολείου. Σε μερικές περιπτώσεις με πρωτοβουλία των τοπικών αρχών παρέχεται δυνατότητα φύλαξης των παιδιών πριν και μετά την έναρξη των μαθημάτων, καθώς και κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος. Τα ιδιαίτερα μαθήματα ή τα φροντιστήρια δεν είναι καθόλου διαδεδομένα.

Οι γονείς αποφασίζουν για τη συμμετοχή των παιδιών στις επιπλέον προσφορές του σχολείου και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό και την οργάνωση του σχολικού προγράμματος. Σε πολλές περιπτώσεις οι επιλογές των γονέων αντιστρατεύονται τις παιδαγωγικές επιλογές του ολοήμερου σχολείου (Schmidt, 1994:78). Το προσωπικό των σχολείων απαρτίζεται από δασκάλους και κοινωνικούς παιδαγωγούς, οι οποίοι συμμετέχουν ισότιμα σε όλο το φάσμα του προγράμματος.

Στην *Ελβετία* στο δημόσιο σχολείο παραδοσιακά η διδασκαλία κατανέμεται στις πρωινές και απογευματινές ώρες. Δεν προβλέπεται όμως μεσημβρινή φροντίδα και έτσι οι μαθητές τις περισσότερες φορές περνούν το χρονικό αυτό διάστημα στο σπίτι. Σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να προσφέρεται και μεσημεριανό γεύμα. Υπάρχουν και ολοήμερα σχολεία (ονομάζονται εκεί «ημερήσια»), τα οποία παρέχουν οργανωμένη φροντίδα στο μεσημβρινό διάλειμμα, βοήθεια στις σχολικές εργασίες και προσφορές ελεύθερου χρόνου. Αποτελούν όμως την εξαίρεση και διακρίνονται σε ενσωματωμένα και ανοιχτά (Mangold & Messerli, 2005).

Το ολοήμερο σχολείο στην Ελλάδα

Η πρωινή και μεταμεσημβρινή μορφή σχολικής οργάνωσης κυριάρχησε και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σχεδόν αμέσως μετά την ίδρυσή του. Ήδη από το 1836 το σχολείο λειτουργούσε και πρωί και απόγευμα, με ένα ενδιάμεσο διάλειμμα δύο ωρών (Δημαράς, 1988α:60, 297-299· Λέφας, 1942:65). Παρόμοιο πρόγραμμα πρωινής και απογευματινής λειτουργίας ίσχυε το 1894 για τα τετρατά-

ξια τότε δημοτικά σχολεία (Λέφας, 1942), το 1896 για τα Νηπιαγωγεία, αλλά και αργότερα, το 1913, για τα εξατάξια δημοτικά σχολεία (Δημαράς, 1988β). Το 1927 καθιερώθηκαν τα σχολικά συσσίτια αρχικά για τους άπορους και αργότερα για όλους τους μαθητές. Χρηματοδοτούνταν από το κράτος, αλλά και από εράνους ή και εισφορές τοπικών παραγόντων (Λέφας, 1942). Η συγκεκριμένη μορφή σχολικής οργάνωσης, η οποία σήμερα χαρακτηρίζεται ως το «παράδοσιακό ολοήμερο σχολείο», ανταποκρινόταν στις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής.

Στα μεγάλα αστικά κέντρα λίγο μετά την έναρξη του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου (1941) καταργήθηκε η απογευματινή ζώνη σε 2.500 σχολεία, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των μαθητών –αποτέλεσμα της αστυφιλίας– και συνεπώς της έλλειψης επαρκών αιθουσών (Πορτούλας, 1953). Την περίοδο που θα ακολουθήσει και κυρίως στις δεκαετίες του '50 και του '60 αναπτύχθηκε στην Ελλάδα έντονος προβληματισμός και αντιπαραθέσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα σχετικά με την ορθότητα ή μη της λειτουργίας του σχολείου σε ολοήμερη βάση (Θωίδης, 2000 και 2005α· Χανιωτάκης, 2004). Στην πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση που ακολούθησε επιστρατεύτηκαν διάφορα παιδαγωγικά, ψυχολογικά, κοινωνικο-πολιτικά, συνδικαλιστικά και σχετικά με την υγεία των μαθητών επιχειρήματα προκειμένου να υποστηριχτεί η κατάργηση ή η διατήρηση της απογευματινής ζώνης μαθημάτων. Από τη μία πλευρά υποστηρίχθηκε η άποψη πως θα έπρεπε να διατηρηθεί το ολοήμερο σχολικό πρόγραμμα και να μετεξελιχθεί σταδιακά το δημοτικό σε ένα σύγχρονο ολοήμερο σχολείο, όπως, δηλαδή, έγινε και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί λόγω του μεγάλου φόρτου εργασίας (60 ώρες την εβδομάδα) εμφανίστηκαν επιφυλακτικοί απέναντι σε αυτή την προοπτική, δείχνοντας σαφή προτίμηση στην κατάργηση της απογευματινής ζώνης. Ωστόσο, άφηναν κάποια περιθώρια αποδοχής της πρότασης για ολοήμερο σχολείο στην περίπτωση που η Πολιτεία θα προσλάμβανε το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό (Παπαζήσης, 1966).

Το 1965 η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος σε συνεργασία με τη Συνομοσπονδία Γονέων Ελλάδος έθεσε το θέμα της κατάργησης των απογευματινών μαθημάτων στον τότε Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Ευάγγελο Παπανούτσο, ο οποίος το παρέπεμψε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Διδασκαλικόν Βήμα, 1965, α.φ. 571). Τελικά, η κατάργηση της μεταμεσημβρινής σχολικής εργασίας, αν και εγκρίθηκε το 1966 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εφαρμόστηκε στην πράξη το 1971 (7.000 σχολεία) (Διδασκαλικόν Βήμα, 1966, α.φ. 598, Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. 5198/71).

Δύο δεκαετίες αργότερα το «ολοήμερο λαϊκό 9χρονο βασικό σχολείο» (Διδασκαλικόν Βήμα, 1985, α.φ.967) συγκαταλέγεται στα βασικά αιτήματα της Δ.Ο.Ε. και των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων. Στη δεκαετία του '80 είχαν ήδη επέλθει σημαντικές μεταβολές στην ελληνική κοινωνία, όπως, για παράδειγμα, η αυξανόμενη εισοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας και η αλλαγή στη δομή

και τη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Οι μεταβολές αυτές έθεταν επιτακτικά το πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών των εργαζόμενων γονέων μετά το σχολείο (ΥΠΕΠΘ, 1985-86, Στατιστική Υπηρεσία). Στην εισηγητική έκθεση του Ν. 1566/85 το Υπουργείο Παιδείας, αναγνωρίζοντας την ύπαρξη ιδιαίτερων εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών, ιδίως των παιδιών με εργαζόμενους και τους δύο γονείς, πρότεινε νέους θεσμούς με σκοπό την εναρμόνιση της αγωγής και της κοινωνικής μέριμνας.

Κατά το σχολικό έτος 1986-87 το Υπουργείο Παιδείας, λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος του προβλήματος, αποφάσισε τη δοκιμαστική λειτουργία τμημάτων απασχόλησης μαθητών-παιδιών εργαζόμενων γονέων (10 Ολοήμερα στο Λεκανοπέδιο Αττικής). Το μέτρο αφορούσε τους μαθητές των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Τη συνέχεια ανέλαβαν οι ίδιοι οι γονείς, οι οποίοι με δική τους πρωτοβουλία και τη στήριξη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης και αρμόδιων εκπαιδευτικών φορέων δημιούργησαν μέσα στα σχολεία μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος τα «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης». Τα τμήματα αυτά λειτούργησαν κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα με την οικονομική συνεισφορά των γονέων και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Ανταποκρίνονταν κατά κύριο λόγο σε κοινωνικές ανάγκες και κατά δεύτερο λόγο σε εκπαιδευτικές. Με παρόμοιο πνεύμα λειτούργησαν και λειτουργούν μέχρι και σήμερα τα *Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης* (Κ.Δ.Α.Π.) για νήπια και για παιδιά του δημοτικού σχολείου υπό τον έλεγχο και την εποπτεία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Κατά το σχολικό έτος 1994-95 η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας προχώρησε στη δοκιμαστική εφαρμογή Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης κυρίως για τα παιδιά των εργαζόμενων γονέων, αναλαμβάνοντας αυτή τη φορά και την ευθύνη για την τοποθέτηση μόνιμων ή αναπληρωτών δασκάλων σε αυτά (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1994). Το μοντέλο αυτό λειτούργησε παράλληλα με τα «Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης» μέχρι το 1998. Η κατάσταση άλλαξε μετά την ψήφιση του Ν. 2525/97 και την απόφαση του Υπουργείου Παιδείας α) να εφαρμόσει στο πλαίσιο του *Σχολείου Διευρυμένου Ωραρίου* τη λειτουργία *Τμημάτων Δημιουργικών Δραστηριοτήτων*, και β) να εισαγάγει το θεσμό του ολοήμερου σχολείου ως πλήρως αναπτυγμένου εκπαιδευτικού μοντέλου με σαφείς μεταρρυθμιστικούς σκοπούς και προθέσεις (28 Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία). Και οι δύο τύποι ολοήμερων σχολείων τέθηκαν υπό την εποπτεία και καθοδήγηση επιστημονικής επιτροπής και εντάχθηκαν στο δεύτερο και τρίτο Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης. Αν και στις προθέσεις του ΥΠΕΠΘ ήταν η επέκταση των Πιλοτικών Ολοήμερων, ωστόσο το 2002 παρουσιάστηκε μία αιφνίδια μεταστροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία προσανατολίστηκε στη βελτίωση και τον εκσυγχρονισμό των Σχολείων Διευρυμένου Ωραρίου και, συνακόλουθα, στο «πάγωμα» των Πιλοτικών (Χανιωτάκης, 2004). Έτσι, από το σχολικό έτος 2002-03 επήλθαν αλλαγές στο οργανωτικό πλαίσιο, εισήχθησαν τα μαθήματα ειδικοτήτων στα Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε παιδαγωγικές

κατευθύνσεις. Το ανοιχτό ή προαιρετικό ολοήμερο σχολείο, όπως θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το συγκεκριμένο τύπο σχολείου, «σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους» (Φ.50./343/85329/Γ1, 31-8-2005) και ταυτόχρονα να ανταποκριθεί σε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες της εποχής.

Τελικές παρατηρήσεις

Από τη σύντομη επισκόπηση της πορείας του «ολοήμερου» σχολείου προκύπτει ότι τελικά η Ελλάδα, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. Ιταλία, Δανία), στρέφεται τις τελευταίες δεκαετίες από το ημερήσιο προς το ημιημερήσιο πρόγραμμα μαθημάτων. Αντίθετα, άλλες χώρες της Ευρώπης, όπως για παράδειγμα η Αγγλία, η Γαλλία και η Ισπανία, διατηρούν το ολοήμερο πρόγραμμα που εφαρμόζουν εδώ και έναν περίπου αιώνα. Το παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο του τέλους του 19^{ου} αιώνα εμπλουτίστηκε, βέβαια, σταδιακά με νέα στοιχεία και μετεξελίχτηκε σε «σύγχρονο ολοήμερο σχολείο» (Χανιωτάκης, 2004· Chaniotakis & Thoidis, 2002). Οι χώρες οι οποίες κατάργησαν το παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο κάλυψαν σε μεγάλο βαθμό το κενό που δημιουργήθηκε το απόγευμα με κοινωνικές προσφορές φροντίδας, επιμέλειας και πολιτισμού είτε στο πλαίσιο μιας κεντρικής πολιτικής με κοινωνικό χαρακτήρα είτε με τη βοήθεια της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, της Εκκλησίας και άλλων ιδρυμάτων και συλλόγων (Θωίδης, 2005^α· Χανιωτάκης 2004). Στη χώρα μας αυτό δεν συνέβη στον ίδιο βαθμό με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την τεράστια ανάπτυξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας είτε σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (βλ. φροντιστήρια) είτε σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου (βλ. αθλητισμός, χορός, μουσική κ.λπ.) (Chaniotakis & Thoidis, 2002).

Στον ευρωπαϊκό χώρο διαμορφώνονται σήμερα δύο ομάδες κρατών. Από τη μια εκείνα που διατηρούν τη λειτουργία του σχολείου σε ημιημερήσια βάση και από την άλλη εκείνα που το σχολείο τους λειτουργεί ως συνέχεια και μετεξέλιξη του παραδοσιακού ολοήμερου σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή των χωρών με παράδοση στο Ολοήμερο, το σχολείο άρχισε να ενσωματώνει σταδιακά νέα στοιχεία στο πρόγραμμά του, να αναλαμβάνει όλο και περισσότερο τη φροντίδα και απασχόληση των παιδιών και ιδίως στο μεσημβρινό μεγάλο διάλειμμα. Η μετεξέλιξη αυτή μπορεί να ερμηνευτεί ως μία ανταπόκριση του σχολείου στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες και στις αλλαγές της δομής της οικογένειας.

Από την άλλη πλευρά, οι χώρες με παράδοση στο ημιημερήσιο σχολείο τείνουν όλο και περισσότερο να επεκτείνουν τη διάρκεια της πρωινής ζώνης και να εντάσσουν μεταμεσημβρινές ώρες φροντίδας και απασχόλησης των μαθητών στο σχολικό πρόγραμμα. Συχνά η πραγματοποίηση επιπλέον σχολικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνεται σε συνεργασία με εξωσχολικούς φορείς. Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η σχετική με το ολοήμερο συζήτηση δεν επικεντρώνεται

νεται στο ερώτημα αν θα πρέπει να υπάρχει ολοήμερο σχολείο ή όχι, αλλά στον τρόπο με τον οποίο το ολοήμερο θα μπορούσε να λειτουργήσει καλύτερα.

Η καθιέρωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου στον ευρωπαϊκό χώρο δεν είναι πάντα συνυφασμένη με ξεκάθαρες παιδαγωγικές προθέσεις και επιδιώξεις. Αρκετά συχνά το Ολοήμερο έρχεται να ικανοποιήσει κοινωνικο-πολιτικούς στόχους (π.χ. ανάγκη φύλαξης των παιδιών), θέτοντας έτσι σε δεύτερη μοίρα την παιδαγωγική του διάσταση. Έτσι όμως το ολοήμερο σχολείο χάνει τη δυναμική του και τη δυνατότητα να γίνει χώρος αγωγής και ζωής, και όχι απλώς ένας χώρος φύλαξης με διευρυμένο ωράριο διδασκαλίας και απασχόλησης των παιδιών. Το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρά τις σημαντικές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που έγιναν τις δύο τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη δεκαετία του '80 η εισαγωγή προγραμμαμάτων ολοήμερης εκπαίδευσης υπαγορεύτηκε αρχικώς από κοινωνικοπαιδαγωγικούς και κοινωνικοπολιτικούς λόγους. Στη συνέχεια, στα τέλη της δεκαετίας του '90, το *ολοήμερο σχολείο* προβλήθηκε ως το νέο σχολικό μοντέλο, το οποίο μέσα από τη γενίκευσή του θα μπορούσε να συμβάλει στην υπέρβαση της κρίσης του παραδοσιακού σχολείου, στην ανανέωση και στον παιδαγωγικό του αναπροσανατολισμό (Θωΐδης, 2000). Οι προσπάθειες για ένα ολοήμερο σχολείο με σαφείς παιδαγωγικές σκοπούς και καινοτόμες δράσεις αφορούσαν κυρίως τα *Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία* (Χανιωτάκης, 2004). Τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης και τα Τμήματα Δημιουργικών Δραστηριοτήτων συνοδεύτηκαν τις περισσότερες φορές από πολλά οργανωτικά και λειτουργικά προβλήματα με αποτέλεσμα τα περισσότερα να λειτουργήσουν κυρίως ως χώροι φύλαξης, κάτι που αποτελούσε και έναν από τους πρωταρχικούς στόχους τους.

Σήμερα το ολοήμερο σχολείο προβάλλεται στη χώρα μας ως το υπόδειγμα του σχολείου που μπορεί να εφαρμόσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και να γίνει ο κύριος φορέας της. Οι νέες προτάσεις του Υπουργείου Παιδείας για ένα ολοήμερο σχολείο με παιδαγωγική διάσταση αποτελούν σίγουρα μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα ερωτήματα ωστόσο και η ανησυχία των εμπλεκόμενων στα εκπαιδευτικά μας πράγματα παραμένουν. Οι παιδαγωγικές απαιτήσεις του ολοήμερου σχολείου συνδέονται με υψηλό κόστος. Ο κίνδυνος που υπάρχει εδώ είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος με «φθηνές λύσεις». Αρκεί να επισημάνουμε ότι απαραίτητοι χώροι και κατάλληλος εξοπλισμός, χώροι εργασίας, βιβλιοθήκες, χώροι κατάλληλοι για παιχνίδια και άθληση αποτελούν τις περισσότερες φορές την εξαίρεση.

Στα ολοήμερα σχολεία πολλών ευρωπαϊκών χωρών εμπλέκονται, όπως προαναφέρθηκε, στις εξωδιδασκτικές ώρες, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, και κοινωνικοί παιδαγωγοί, εμπνευστές, σχολικοί σύμβουλοι ή ψυχολόγοι, παιδαγωγοί κ.ά. Η απουσία των παραπάνω ειδικοτήτων στην Ελλάδα συνοδεύεται, δυστυχώς, και από την ελλιπή ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η

πρόσληψη κάποιων ειδικοτήτων (π.χ. γυμναστών ή καθηγητών ξένης γλώσσας) και ωρομισθίων χωρίς ανάλογη παιδαγωγική επιμόρφωση σίγουρα δεν αποτελεί λύση. Αντίθετα, εγκυμονεί τον κίνδυνο της αποεπαγγελματοποίησης της παιδαγωγικής φροντίδας και φύλαξης.

Αυτό που δεν έχει συνειδητοποιηθεί επαρκώς είναι ότι η ολοήμερη εκπαίδευση δεν μπορεί να εξαντλείται στο επίπεδο της μάθησης, αλλά να ενδιαφέρεται εξίσου για την αγωγή και τη σωστή φροντίδα των παιδιών. Οι νέες διαστάσεις της μάθησης, η διά βίου μάθηση, η άτυπη μάθηση, η βιωματική μάθηση επιτάσσουν από τη μεριά τους την ανάγκη σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας. Πέραν τούτου, τα ελλείμματα αγωγής που διαπιστώνονται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια επιβάλλουν την ανάληψη επιπλέον κοινωνικοπαιδαγωγικών μέτρων στο πλαίσιο ολοήμερων μορφών εκπαίδευσης, τα οποία θα συμπληρώνουν και θα στηρίζουν την μικρή και επιρρεπή σε κρίσεις οικογένεια.

Το σχολείο, σε συνεργασία με άλλους κοινωνικούς φορείς και πρόσωπα, θα πρέπει στο πλαίσιο ενιαίου παιδαγωγικού σχεδιασμού να επιδιώκει την ανάπτυξη ενός διευρυμένου εκπαιδευτικού χώρου, που θα περιλαμβάνει τον τοπικό κοινωνικό περίγυρο, θα λαμβάνει υπόψη του τις ευκαιρίες για άτυπη μάθηση στον εξωσχολικό τομέα και θα αξιοποιεί εναλλακτικούς χώρους και μορφές μάθησης. Είναι πολύ σημαντικό το σχολείο και οι κοινωνικοί φορείς που ασχολούνται με παιδιά και νέους να συναντιούνται τακτικά, να συνεννοούνται μεταξύ τους και να σχεδιάζουν κοινές δράσεις, να θέτουν κοινούς στόχους και καθήκοντα (Θωίδης, 2004 και 2005β). Στο πλαίσιο αυτό προτείνονται τόσο η ανάπτυξη κοινοτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όσο και η δημιουργία διαθεσμικών δικτύων με ολοήμερες προσφορές δραστηριοτήτων για μαθητές. Το κάθε σχολείο θα πρέπει να ακολουθήσει το δικό του, ξεχωριστό δρόμο ανάλογα με τις δυνατότητες και τις προσφορές του περιβάλλοντός του, δημιουργώντας έτσι μέσω του ανοίγματός του στον κοινωνικό περίγυρο και της ολοήμερης εκπαίδευσης μια ιδιαίτερη σχολική ταυτότητα και ποιότητα σχολικής ζωής.

Βιβλιογραφία

- Alix, Chr. (2003). *Ganztagsschule in Frankreich. Eine Fallstudie*. Deutsches Institut fuer Internationaler Paedagogische Forschung, Frankfurt am Main.
- Allemann-Ghionda, C. (2003). Ganztagsschule – ein Blick ueber den Tellerrand. Στο Appel, S./Ludwig H. Jahrbuch Ganztagsschule. *Neue Chancen fuer die Bildung (2004)*. WochenschauVerlag: Schwalbach, 69-85.
- Allemann-Ghionda, C. (2005). Die Ganztagsschule in Frankreich. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.) *Die Ganztagsschule*. Juventa: Weinheim, 69-83.
- Appel, St. & Rutz, G. (1998). *Handbuch Ganztagsschule*. Wochenschau Vrlg.: Schwallbach.
- Chaniotakis, N. & Thoidis, I. (2002). Die Ganztagsschule in Griechenland: Flucht nach vorne oder Sackgasse?. *Die Ganztagsschule*, 2/3, 67-83.
- Coelen, Th. (2004). *Ganztaegige Bildungssysteme im internationalen Vergleich. Zum Verhaeltnis von formeller und nicht-formeller Bildung in Finnland, Frankreich und den Niederlanden*. Arbeitsgruppe “Ganztagsschule – Ganztagsbetreuung – Ganztagsbildung”, Zuerich.
- Coelen, Th. (2004). Youth Work and Schools in “Full-day” Education Systems. International comparison of links between formal and non-formal education. Στο *Social Work & Society*, 2, 207-214.
- Eurydice (Eurybase) (2005). Organisation of school time in Europe (2005/06 school year). http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html.
- Freymann, T. (2005). Die Ganztagsschule in Finnland. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagsschule*. Juventa: Weinheim, 99-106.
- Holtappels, H.-G. (1992). Mehr Zeit für Kinder! Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte. Στο *Die Ganztagsschule*, 2, 150-165.
- Holtappels, H.-G. (Hrsg.) (1995). *Ganztagserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven*. Opladen, Leske&Budrich.
- Holtappels, H. G. (2004). Ganztagsschule in Deutschland – Situationsanalyse und Forschungsergebnisse. Στο *Die Ganztagsschule*, 4/2004.
- Ipfing, H.-J. (1993). Notwendigkeit Ganztägiger Betreuungsformen in einer sich wandelnden Gesellschaft. Στο *Die Ganztagsschule*, 4, 143-161.
- KMK – Kulturlministerkonferenz (Hrsg.) (2004). *Bericht ueber die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Laedern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03*, Bonn.
- Knauf, T. (1993). Die Ganztagsschule in Europa. Entwicklungslinien im EG- Bereich. Στο *Päd Extra*, 6, 18-21.
- Ludwig, H. (1995). Moderne Ganztagsschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert – Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagsschule. Στο *Die Ganztagsschule*, 2-3, 68-89.
- Ludwig, H. (1993). *Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagsschule in Deutschland. Vom Ausgang des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 2. Weltkrieges*. Band 1, Böhlau: Köln.

- Mangold, M. & Messerli, A. (2005). Die Ganztagschule in der Schweiz. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule*. Juventa: Weinheim, 107-124.
- Matthies, A.-L. (2002). Finnisches Bildungswesen und Familienpolitik: ein "leuchtendes" Beispiel? Στο *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 38-45.
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris.
- OECD (2003). *Bildung auf einen Blick*. OECD-Indikatoren 2003, Berlin.
- Otto, H.-U. & Coelen, T. (2004). Auf dem Weg zu einem neuen Bildungsverständnis: Ganztagschule oder Ganztagsbildung? Στο Otto, H.-U./Coelen, T. (Hrsg.) *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. VS Verlag fuer Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 7-19.
- Rekus, J. (2005). Theorie der Ganztagschule – praktische Orientierungen. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule*, Juventa: Weinheim, 279-299.
- Renz, M. (1994): Ganztagschule in anderen EG-Ländern. Wie sieht die Realität aus? Στο *Die Ganztagschule*, 1-2, 3-18.
- Scheipl, J. (1990). Ganztägiges Schulwesen im internationalen Vergleich. Στο *Erziehung und Unterricht* (Wien), 6, 322-332.
- Schmidt, G. (1994). Die Ganztagschule in einigen Ländern Europas. Vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts «Zeit für Schule». Στο W. Mitter & Botho von Kopp (Hrsg.), *Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Vergleichs*, Böhlau, 46-107.
- Veil, M. (2002). Ganztagschule mit Tradition: Frankreich. Στο *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41, 29-37.
- Vidon, H.-J. (1990). Schulzeit in Frankreich. Στο *Erziehung und Unterricht*, 6, 333-337.
- Wahler, P., Preiss, Ch. & Schaub, G. (2005). *Ganztagsangebote an der Schule. Erfahrungen – Probleme – Perspektiven*. DJI: Muenchen.
- Winch, C. (2005). Die Ganztagschule in Grossbritannien. Στο V. Ladenthin & J. Rekus (Hrsg.), *Die Ganztagschule*. Juventa: Weinheim, 85-97.
- Δεμίρογλου, Π. (2005). *Η λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου στη χώρα μας*. Αδελφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.
- Δημαράς, Α. (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*. Τόμος Α' (1821-1894) και τόμος Β' (1895-1967). Ερμής: Αθήνα.
- Διδασκαλικόν Βήμα* (1965α). Έκθεση Πεπραγμένων του Διοικητικού Συμβουλίου της ΔΟΕ. Η κατάργηση της απογευματινής εργασίας. 571, 4.
- Διδασκαλικόν Βήμα* (1966). Συνεχές ημερήσιο πρόγραμμα εργασίας. 598, 9.
- Διδασκαλικό Βήμα* (1985). Το ολοήμερο σχολείο και το αίτημα για ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση, 967.
- Εφημερ. *Η Καθημερινή της Κυριακής* (2004). Αλλαγή πλεύσης χρειάζεται η ελληνική εκπαίδευση. 12 Ιανουαρίου.
- Εφημερ. *Το Βήμα της Κυριακής* (2006). Νοσεί το ολοήμερο σχολείο. 19 Φεβρουαρίου, Α44.
- Θωίδης, Ι. (2000). *Σχολείο και ελεύθερος χρόνος. Συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου*

- χρόνου στα πλαίσια λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική διατριβή, Φλώρινα.
- Θωΐδης, Ι. (2004). Ολοήμερο. Ένα σχολείο ανοιχτό προς τα μέσα και προς τα έξω. *Μακεδόν*, 12, 35-45.
- Θωΐδης, Ι. (2005α). Η μετάβαση από το «παραδοσιακό ολοήμερο σχολείο» στο ημιημερήσιο σχολείο. Ο δημόσιος διάλογος της περιόδου 1950-1970. Στο *Η ελληνική παιδεία από τον 18^ο ως τον 20^ο αι. Ερευνητικές συνιστώσες*. Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας: Φλώρινα, 373-383.
- Θωΐδης, Ι. (2005β). Τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση. Από την ανατολική παράδοση στις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις. Στο *Η Καθ' ημάς ανατολή*. Αφιερωματικός τόμος στον Κ. Δελικωνοσταντή. ΠΔΜ: Φλώρινα, 311-324.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδύσεως*. Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, Αθήνα.
- 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.
- Παπαζήσης, Χ. (1966). Και πάλι για το συνεχές πρόγραμμα. Απάντηση σε νέο άρθρο της κ. Μουστάκα. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 590, 8.
- Πορτούλας, Π. (1953). Τα απογευματινά μαθήματα. *Διδασκαλικόν Βήμα*, 212, 4.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο *Ολοήμερο σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2005). *Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο*. Εγκύκλιος: Φ50./343/85329/ Γ1/31-8-2005.
- Χανιωτάκης, Ν. (2004). Από το «παραδοσιακό» στο σύγχρονο ολοήμερο σχολείο – «σχολειοποίηση» και «παραπαιδεία». *Μακεδόν*, 12, 45-55.