



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ο ρόλος των χρονικών διευθετήσεων στο Ημιμερήσιο και  
Ολοήμερο Σχολείο στη βελτίωση της μάθησης και της σχολικής  
ζωής: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΤΗΣ ΛΑΖΑΡΙΔΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ (Α.Μ.: 760)  
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις «Επιστήμες της Αγωγής»  
Με ειδίκευση «Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ

Φεβρουάριος, 2020

**ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ**

1.

**Επόπτης: ΘΩΙΔΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ**

**Βαθμός:** \_\_\_\_\_

**Ημερομηνία:** \_\_\_\_\_

**ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ**

2.

**Δεύτερος Βαθμολογητής: ΜΑΥΡΟΠΑΛΙΑΣ ΤΡΥΦΩΝΑΣ**

**Βαθμός:** \_\_\_\_\_

**Ημερομηνία:** \_\_\_\_\_

**ΦΥΛΛΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ**

3.

**Τρίτος Βαθμολογητής: ΚΑΣΒΙΚΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

**Βαθμός:** \_\_\_\_\_

**Ημερομηνία:** \_\_\_\_\_

**Γενικός βαθμός:** \_\_\_\_\_

Η συγγραφέας... Λαζαρίδου Χριστίνα .... βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά σε εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

**Υπογραφή:** \_\_\_\_\_

**Ημερομηνία:** \_\_\_\_\_

*«Εμείς θα πρέπει να είμαστε η αλλαγή, την οποία επιθυμούμε να δούμε στον κόσμο» Mahatma Gandhi*

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	7
Abstract.....	9
Εισαγωγή .....	10
<b>Α΄ Μέρος .....</b>	<b>13</b>
<b>1. Ο θεσμός του Ολοήμερου .....</b>	<b>13</b>
<b>2. Χρονικές διευθετήσεις .....</b>	<b>18</b>
2.1. Η αντίληψη του χρόνου.....	18
2.2. Η σημασία του χρόνου για το σχολείο.....	20
2.3. Η αντίληψη του σχολικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς .....	24
2.4. Η σημασία του χρόνου για τους μαθητές.....	27
2.5. Σχολείο «τούρμπο» του Reheins.....	29
2.6. Θεωρίας της Οικολογίας του χρόνου.....	31
2.7. Η σημαντικότητα του χρόνου κατά Pestalozzi .....	32
2.8. Ελεύθερος χρόνος .....	33
2.9. Μεσημεριανό διάλειμμα .....	37
2.10. Αρνητική επίδραση του χρόνου .....	37
<b>3. Ρύθμιση στο Ολοήμερο Σχολείο .....</b>	<b>40</b>
3.1. Εισαγωγή.....	40
3.2. Προέλευση του όρου «ρύθμιση».....	42
3.3. Χαρακτηριστικά της «ρύθμισης» .....	44
3.4. Μορφές ρύθμισης.....	45
3.4.1. Εξωτερική ρύθμιση σχολικής μονάδας (Takt).....	49
3.4.2. Εσωτερική ρύθμιση σχολικής μονάδας .....	50
3.4.3. Εσωτερική ρύθμιση μαθητών .....	51
3.5. Συμπεράσματα.....	53
<b>4. Εφαρμογή της «ρύθμισης».....</b>	<b>54</b>

4.1. Βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου.....	54
4.1.1. Παράδειγμα εφαρμογής στο “ Offene Schule Waldau in Kassel „.....	56
4.2. Τυποποιημένα μοντέλα ημερήσιου προγράμματος (Appel).....	57
<b>5. Επιπτώσεις εφαρμογής της ρύθμισης σε δομές Ολοήμερου Σχολείου.....</b>	<b>59</b>
5.1. Εφαρμογή ρύθμισης .....	59
5.2. Μεταβολές σε προσωπικό, δομή του χώρου και υλικο-τεχνική υποδομή.....	59
5.2.1. Μεταβολές σε επίπεδο προσωπικού και μαθησιακής κουλτούρας.....	60
5.2.2. Μεταβολές σε επίπεδο σχολικής οργάνωσης .....	62
5.2.3. Μετατροπές σχολικού περιβάλλοντος .....	63
5.2.4. Ανάγκες σε υλικοτεχνική υποδομή .....	64
<b>6. Αντίλογος εφαρμογής της ρύθμισης.....</b>	<b>65</b>
<b>7. Σύγχρονη άποψη σχετικά με τον όρο «ρύθμιση» .....</b>	<b>67</b>
<b>8. Διεθνής συζητήσεις του όρου .....</b>	<b>69</b>
<b>B΄ Μέρος .....</b>	<b>71</b>
<b>9. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>71</b>
9.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα .....	71
9.2. Συμμετέχοντες.....	71
9.3. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	74
9.4. Διαδικασία.....	75
9.5. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας.....	76
9.6. Ανάλυση δεδομένων .....	76
<b>10. Αποτελέσματα .....</b>	<b>78</b>
10.1. Εναρμόνιση του προγράμματος με τους βιολογικούς ρυθμούς, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.....	78
10.2. Ρύθμιση και ευελιξία του προγράμματος.....	81
10.3. Μεθόδευση της διδασκαλίας και καινοτομίες .....	82
10.4. Σχολική κοινότητα .....	84

10.5. Άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο .....	86
10.6. Αξιοπιστία έρευνας .....	87
<b>11. Συζήτηση .....</b>	<b>88</b>
Βιβλιογραφία .....	92
Έρευνες.....	95
<b>12. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>99</b>
12.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	99
12.2. Πίνακες παρουσίασης συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών.....	101

## Περίληψη

Η σχέση του σχολικού χρόνου και της μάθησης ερευνάται εδώ και αρκετές δεκαετίες καθώς έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη μιας αλληλένδετης σχέσης η οποία μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στη σχολική επιτυχία, πράγμα που αποτελεί βασικό πυλώνα στη διευθέτηση χρονικών ζητημάτων της σχολικής ζωής από την πολιτεία. Στην ουσιαστική διαμόρφωση λοιπόν του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος καλείται να συμβάλλει και ο εκπαιδευτικός, ρυθμίζοντας το σχολικό χρόνο με ευέλικτο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψη του τις βιολογικές ανάγκες των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και τις κλήσεις τους, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός ευχάριστου σχολικό περιβάλλον άμεσα συνδεδεμένο με την πραγματική ζωή.

Η παρούσα έρευνα είχε ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυνατότητα διευθέτησης χρονικών ζητημάτων στο σχολείο. Το δείγμα συγκροτήθηκε κατά τυχαίο τρόπο από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (152) από τις σχολικές μονάδες του νομού Φλώρινας.

Ως βασικό ερευνητικό μας εργαλείο επιλέξαμε ερωτηματολόγια κλειστού τύπου που απαρτίζονταν από τους εξής θεματικούς άξονες: την εναρμόνιση του σχολικού προγράμματος με τους βιολογικούς ρυθμούς των μαθητών, τις ανάγκες και ενδιαφέροντα μαθητών, τη δυνατότητα ρύθμισης και ευελιξίας του προγράμματος, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την εισαγωγή καινοτομιών, τις σχέσεις της σχολικής κοινότητας καθώς και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συνελέγησαν έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και οδήγησε στη διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το ολοήμερο δημοτικό σχολείο είναι πιο αποτελεσματικό όταν το ωράριο λειτουργίας εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών, όταν οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο στο μεσημεριανό διάλειμμα και όταν τους δίνεται η δυνατότητα να κινούνται πάντα. Επίσης θεωρούν ότι το ολοήμερο γίνεται πιο αποτελεσματικό, εάν έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των μαθητών, όταν επιτηρούνται οι μαθητές στον ελεύθερό τους χρόνο, όταν επικρατεί καλό συναδελφικό κλίμα και όταν λύνονται τα προβλήματα μεταξύ τους με διάλογο. Πιστεύουν ακόμα ότι όταν το

ολοήμερο είναι ανοιχτό στην κοινωνία, συμβάλλει στην ανάπτυξη της τοπική κοινωνίας και συνεργάζεται με άλλα σχολεία τότε μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικό για τους μαθητές.

**Λέξεις κλειδιά:** διευθέτηση σχολικού χρόνου, «Ρύθμιση» χρονικό μοντέλο ολοήμερου σχολείου, Ολοήμερο Σχολείο



## **Abstract**

The relationship between school time and learning has been researched for several decades as it has been found that there is an interrelated relationship that can effectively contribute to school success, which is a key pillar in the state's timing of school life. The teacher is also called to contribute to the effective configuration of the school timetable, regulating the school time in a flexible way, taking into account the biological needs of students, their interests and calls, while at the same time seeking to create a pleasant school environment directly connected with real life.

This study has as a basic purpose the investigation of the opinions of the teachers as far as the management of time at school is concerned. The sample was randomly collected by teachers of primary Education (152) from schools of Florina. As our basic study instrument, we chose closed-format questionnaires which consist of these topics: the attunement of the curriculum with the biological needs and interests of the students, the regulation potential and flexibility of the program, the scheme of teaching and introduction of pioneering methods, the relationships of the school community as the opening of the school at society.

The statistical process of data that were collected was done with the statistical program Spss and drew to the conclusion that teachers consider the all-day school to be more affective, when students have enough time during their lunch break and when they have the chance to move around. They also consider that all-day school becomes even more effective if they have the potential to formulate the timetable in a flexible way, taking into consideration the biological rhythm of the students when there is a good colleagues environment and when the problems are solved with the dialogue. They also believe that when all-day school is open to society, contributes to the development of the local society and cooperates with other schools, than it can be even more effective for the students.

**Keywords:** Management of school time, “Rhythmisierung” time model of all day school, All-day School

## Εισαγωγή

Ο λόγος που επιλέχτηκε το συγκεκριμένο θέμα εργασίας είναι για να διερευνηθεί κατά πόσο διαθέτει ο εκπαιδευτικός την ευχέρεια να διαχειρίζεται ευέλικτα το σχολικό χρόνο και μέσα από αυτό να διαφανεί η αποτελεσματικότητα της κατάλληλης ρύθμισης του σχολικού χρόνου στη σχολική επιτυχία. Είναι γεγονός ότι ο χρόνος αποτελεί μία σημαντική παράμετρο που επηρεάζει πολλές πτυχές της ζωής του ανθρώπου και συμβάλλει σημαντικά στην ευτυχία του. Ακόμα και για το ολόημερο σχολείο είναι σημαντική η κατάλληλη διευθέτηση των χρονικών ζητημάτων από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτευχθούν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί σκοποί και να οδηγηθεί ο μαθητής σε σχολική επιτυχία. Οι αλλαγές στο θεσμό της οικογένειας, η ανάγκη και των δύο γονέων για εργασία, η πολύωρη απουσία τους από το σπίτι κ.ά. επέβαλαν την προσαρμογή του σχολείου στις νέες κοινωνικές και μαθησιακές απαιτήσεις παρατείνοντας τη σχολική παραμονή των μαθητών, δηλαδή επεκτείνοντας το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτός ο επιπλέον χρόνος λειτουργίας του σχολείου οδήγησε στη δημιουργία του θεσμού του ολόημερου σχολείου και στην εύλογη ανησυχία για τον τρόπο με τον οποίο θα διαμορφώνονταν αυτή η χρονική επέκταση λειτουργίας του. Βασική έγνοια της κοινωνίας αποτέλεσε η ουσιαστική μαθησιακή και παιδαγωγική κάλυψη του επιπλέον χρόνου, ώστε να μπορέσει να επιτευχθούν κοινωνικοί και παιδαγωγικοί σκοποί. Κεντρικό πρόσωπο στην προσπάθεια αυτή αποτέλεσε ο εκπαιδευτικός, ο οποίος κλήθηκε να ανταπεξέλθει στο νέο του ρόλο και να ρυθμίσει κατάλληλα τα διδακτικά αντικείμενα και τις διάφορες δράσεις εντός των προκαθορισμένων από την πολιτεία χρονικών πλαισίων, αναλογιζόμενος τις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών, των γονέων και της κοινωνίας με τελικό στόχο τη σχολική τους επιτυχία. Ο όρος «ρύθμιση», που σχετίζεται με διαμόρφωση σχολικού χρόνου, συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, στα γερμανικά σχολεία και αφορούσε τη διαδικασία οργάνωσης του ημερήσιου ωρολόγιου προγράμματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι βιολογικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Συγκεκριμένα, η «ρύθμιση» αναφέρεται στην τοποθέτηση του μαθητή στο επίκεντρο του σχολικού προγράμματος, με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, στην εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και στη δυνατότητα καλύτερη εμβάθυνση σε διδακτικά αντικείμενα από τους μαθητές, στην καλύτερη κατανομή διδακτικών αντικειμένων, τόσο στην πρωινή όσο και στην απογευματινή ζώνη, στην προσφορά

εναλλαγών φάσεων κούρασης και ξεκούρασης, δηλαδή εργασίας και χαλάρωσης, στην προσθήκη επιπλέον μαθημάτων επιλογής και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, η διδασκαλία των οποίων γίνεται από εξειδικευμένο εξωσχολικό διδακτικό προσωπικό, στη δυνατότητα καλύτερης στήριξης αδύναμων μαθητών και, κυρίως, στην προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με την πραγματική ζωή και την κοινωνία.

Στο πρώτο μέρος επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση του θεσμού του ολοήμερου σχολείου, των σκοπών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, από την ίδρυσή του έως σήμερα. Στη συνέχεια ακολουθεί το κεφάλαιο που αφορά το «χρόνο», τη σημασία του στη ζωή του ανθρώπου, άρα και στο σχολείο. Συγκεκριμένα αναλύεται ο τρόπος διαχείρισης του χρόνου στα σχολεία, ο καταμερισμός του σε ενότητες, ενώ τονίζεται η σημασία του χρόνου για τους μαθητευόμενους και για τους μαθητές κ.ά. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στον ελεύθερο χρόνο και αναδεικνύεται η συμβολή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έπειτα επιχειρείται η περιγραφή ένας χρονικού μοντέλου που εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία της Γερμανίας, της λεγόμενης «Ρύθμισης», το οποίο αφορά τη σωστή διαχείριση του «περισσότερου χρόνου» στο δημοτικό σχολείο. Επίσης αναλύονται τα χαρακτηριστικά αυτού του χρονικού μοντέλου και παρουσιάζονται κάποια αποτελέσματα από την εφαρμογή του σε γερμανικά σχολεία (Kamski, 2014).

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που αφορούσε στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη ρύθμιση χρονικών ζητημάτων στα σχολεία, στην εναρμόνιση του αναλυτικού προγράμματος με τους βιολογικούς ρυθμούς των μαθητών, στη μεθόδευση της διδασκαλίας, στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας και στο άνοιγμα και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Η στατιστική ανάλυση που ακολούθησε με τη χρήση προγράμματος SPSS οδήγησε στη διεξαγωγή αποτελεσμάτων που έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το ολοήμερο δημοτικό σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό, εάν το ωράριο λειτουργίας, εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών, εάν προσφέρεται ατομική στήριξη σε αδύναμους μαθητές και εάν οι μαθητές έχουν πάντα τη δυνατότητα να κινούνται. Οι διαπιστώσεις αυτές φαίνεται να λύνουν την παγιωμένη κατάσταση που περιγράφουν οι Πούρκος και Κοντοπόδης, (2005), η οποία αναγνωρίζει τον μαθητή ως παθητικό δέκτη που βιώνει τον χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνά αργά και δυσάρεστα. Επιπλέον, οι μαθητές αισθάνονται ότι

είναι εγκλωβισμένοι στην παρακολούθηση μαθημάτων χωρίς ενδιαφέρον και στην εκτέλεση δραστηριοτήτων χωρίς δημιουργικότητα και χωρίς την ουσιαστική συμμετοχής τους, σαν να είναι παρόντες και ταυτόχρονα απόντες. Συνεπώς τα ευρήματα αυτά, έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις του Scheurer (2018), ο οποίος αναγνωρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό να χειρίζονται υπεύθυνα και αυτόνομα το δικό τους χρόνο, δηλαδή να γίνονται κυρίαρχοι του χρόνου τους. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με τον Θωίδη (2012), του Scheurer, (2018), που συμφωνούν ότι το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι ο μαθητής.

Επίσης διαπιστώθηκε στην έρευνά μας ότι το ολοήμερο σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό εάν οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για το μεσημεριανό φαγητό και εάν ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με την άποψη που διατυπώνει ο Ταταρίδης (2006), όπου αναφέρει ότι ο διδακτικός χρόνος αποτελεί συνονθύλευμα του διδακτικού χρόνου και του χρόνου που αφιερώνεται για άλλες δραστηριότητες.

## **Α΄ Μέρος**

### **1. Ο θεσμός του Ολοήμερου**

Η πορεία του σχολείου ακολούθησε, από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα έως σήμερα, μια συγκεκριμένη πορεία επηρεασμένη από τις κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, την εκβιομηχάνιση και την ταχύτατη πρόοδο που σημειώθηκε σε πολλούς τομείς της ζωής του ανθρώπου. Σε αυτό συνέβαλαν κι άλλοι παράγοντες, όπως η ραγδαία ανάπτυξη των επιστημών, της τεχνολογίας και της οικονομίας, κυρίως επιτάχυνση παραγωγής και κατανάλωσης προϊόντων, που οδήγησαν στην επιτάχυνση των ρυθμών της ζωής του ανθρώπου επηρεάζοντας κατά συνέπεια πολλές ακόμα πτυχές της. Αναγκαία προϋπόθεση για τη συνέχιση αλλά και την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης αποτέλεσε η ενίσχυση της μόρφωσης του εργατικού δυναμικού με εξειδικευμένες γνώσεις. Έτσι, μπήκε στο επίκεντρο μελετών η εκπαίδευση, αφού αυξήθηκαν τα διδακτικά αντικείμενα και ανέβηκαν οι διδακτικοί ρυθμοί με στόχο την προσφορά υψηλής και ποιοτικής εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθεί η οικονομική ανάπτυξη και η πρόοδος της κοινωνίας. Για καιρό αναζητούνταν και δεν έπαψαν μέχρι σήμερα να αναζητούνται κατάλληλες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και διδακτικές καινοτομίες που θα μόρφωναν και θα εξειδίκευαν τον εργατικό πληθυσμό, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στον ανταγωνισμό που επέφερε η παγκοσμιοποίηση αλλά και στην ανεργία. Η επέκταση του διδακτικού ωραρίου, η εισαγωγή ολοένα και περισσότερων διδακτικών αντικειμένων, η συνεχής μετάδοση αδιάφορων, για τους μαθητές, γνώσεων αποτέλεσαν κάποια βήματα προς την κατεύθυνση αυτή. Παράλληλα οδήγησαν όμως όλα αυτά στη σταδιακή ανάπτυξη του ολοήμερου σχολείου (Gkoratsa, 2013. Ξωχέλλης, 1997. Πυργιωτάκης, 1997).

Στη συνέχεια, και λόγω της παγκοσμιοποίησης, απαιτήθηκε η τροποποίηση του μέχρι τότε βασικού στόχου του ολοήμερου σχολείου, που υπήρξε ο παθητικός εφοδιασμός των πολιτών με πληθώρα τυποποιημένων γνώσεων, τονίζοντας τη σημασία των παιδαγωγικών θεμάτων στη σχολική ζωή με κύρια έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αναγκαίων για την ανάπτυξη μελλοντικών ενεργών πολιτών σε μια κοινή αγορά εργασίας. Η αποτελεσματικότητα της παραπάνω προσπάθειας διαφάνηκε αρκετά χρόνια μετά ακόμα δυσσιώνει, αφού οι μαθητικές επιδόσεις του διαγωνισμού PISA 2000 δεν υπήρξαν οι αναμενόμενες για πάρα πολλές χώρες. Άρα,

εύκολα μπορούσε να συμπεραθεί ότι επιβάλλονταν η συνέχιση στην εξεύρεση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων για διάφορους τομείς της εκπαίδευσης, που θα μπορούσαν να ανταπεξέλθουν στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τέτοιες αφορούν στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων με νέα διδακτικά αντικείμενα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, στην εισαγωγή νέων και καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία κ.ά. Συχνά παρουσιάζονταν οι εκπαιδευτικοί ως αποδέκτες κοινωνικών πιέσεων για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που σε συνδυασμό με προβλήματα διαχείρισης της υπέρογκης και απαρχαιωμένης διδακτικής ύλης εντός πιεστικών χρονικών πλαισίων καθώς και άλλων προβλημάτων αναγκάζονταν να καταφύγουν στην αναζήτηση λύσεων.

Μια σχετικά πρόσφατη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στο ελληνικό σχολείο αποτέλεσε η ίδρυση του ολοήμερου σχολείου το διάστημα 1997-2002, λόγω των κοινωνικών και πολιτικών αναγκών που δημιουργήθηκαν από την εισαγωγή των γυναικών στην αγορά εργασίας, καθώς και από την ανάγκη για πιο μορφωμένο εργατικό δυναμικό. Η προσπάθεια της δημιουργίας του ολοήμερου σχολείου φάνηκε ότι επηρεάστηκε αρκετά από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι οποίες είχαν εφαρμόσει ήδη το θεσμό του ολοήμερου, αποσκοπώντας στην κάλυψη κοινωνικών αναγκών και στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, μεταδίδοντας γνώσεις και δεξιότητες στους μαθητές, κατάλληλες ώστε να μπορούν να ζήσουν και να εργαστούν σε διεθνές περιβάλλον.

Αναφερόμενοι πάντως στο θεσμό του ολοήμερου σχολείου συνειδητοποιούμε ότι δεν υπάρχει στη βιβλιογραφία σαφής ορισμός, καθώς συναντάται διεθνών με πολλές παραλλαγές, που αφορούν στην οργάνωση και στον τρόπο λειτουργίας του. Μπορούν, όμως, να διακριθούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η παρατεταμένη χρονική παραμονή των μαθητών στο σχολικό χώρο, η δυνατότητα σίτισής τους κατά το μεσημεριανό διάλειμμα, ο εμπλουτισμός του προγράμματος λειτουργίας του με επιπρόσθετα διδακτικά αντικείμενα και δραστηριότητες, οι οποίες διδάσκονται από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Πυργιωτάκης, 2001). Επίσης παρατηρούνται όμοιες προτεραιότητες σε πολλές χώρες, που αφορούν στις κοινωνικές και παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους, στην κοινωνικοποίηση, στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των

ταλέντων τους κ.ά. Γενική παραδοχή αποτέλεσε πάντως, ότι το ολοήμερο σχολείο παρείχε στους μαθητές, καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, σύνδεση της τυπικής και άτυπης μάθησης (Gkoratsa, 2013).

Η παρατεταμένη παραμονή των μαθητών στο σχολείο βοήθησε τους εργαζόμενους γονείς να απαλλαγούν από τις έννοιες του απογεύματος που σχετίζονται με τα παιδιά τους, αφού εκτελούνται οι κατ' οίκον εργασίες στο σχολείο ενώ οι μαθητές σιτίζονται κατά το μεσημεριανό διάλειμμα και απασχολούνται με ποικίλες δραστηριότητες.

Βιβλιογραφικά διακρίνονται διεθνώς κυρίως δύο τύποι ολοήμερων δημοτικών σχολείων που είναι : **τα ανοιχτά ολοήμερα** (λειτουργούν μόνο ως το μεσημέρι υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές) και **τα κλειστά ολοήμερα** (λειτουργούν ως το απόγευμα με υποχρεωτικό ωράριο για όλους τους μαθητές), όμως και τα δύο έχουν ως βασικούς στόχους την εφαρμογή του οικείου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας. Συγχρόνως, φροντίζουν και καθοδηγούν τους μαθητές στις δραστηριότητές τους, προωθούν τη συνεργασία και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των συμμετεχόντων σε αυτά κ.ά., ώστε να διαμορφωθεί το σχολείο σαν χώρος συνδεδεμένος με τη ζωή <sup>1</sup>(Θωΐδης, 2015)

Αρχικά εμφανίζεται το ολοήμερο σχολείο σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα. Με την ίδρυση του ελληνικού κράτους δημιουργείται σχολείο που λειτουργεί σε δύο ζώνες, πρωί και απόγευμα, με ενδιάμεσο διάλειμμα δύο ωρών για φαγητό και ξεκούραση (Δημαράς, 1988. Λέφας, 1942). Ως το 1913 λειτουργούν εξατάξια δημοτικά σχολεία, όπου ανάμεσα στα ακαδημαϊκά μαθήματα απασχολούνται οι μαθητές με δημιουργικές δράσεις, ενώ από το 1927 εισάγονται στα σχολεία συσσίτια για τους μαθητές. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ακολούθησαν μεγάλα κοινωνικά προβλήματα, όπως η αστυφιλία και η τεράστια συσσώρευση μαθητών στα μεγάλα αστικά κέντρα, αναγκάζοντας τα σχολεία να λειτουργήσουν πλέον ως ιδρύματα. Η αμφισβήτηση του θεσμού, όμως, που ακολούθησε λίγα χρόνια αργότερα, στηρίχτηκε στο ότι το ολοήμερο σχολείο δεν εκπλήρωνε πια σωστά τους σκοπούς λειτουργίας του και έτσι καταργήθηκε (Θωΐδης & Χανιωτάκης, 2015).

---

<sup>1</sup> Φ.50/492/108832//Γ1

Στη δεκαετία του 80' παρουσιάστηκε εν νέου επιτακτική η ανάγκη επαναφοράς του θεσμού στη Ελλάδα κυρίως λόγω των ραγδαίων κοινωνικών και οικονομικών εξελίξεων που προήλθαν από την είσοδο της γυναίκας στην αγορά εργασίας (Υφαντή & Καραντζής, 2008. Gkoratsa, 2013). Την περίοδο αυτή, προκειμένου να μείνουν πολλά παιδιά μετά την επιστροφή τους από το σχολείο χωρίς επίβλεψη, πράγμα που παραμόνευε πολλούς κινδύνους, συνεχίστηκε η φοίτησή τους στο σχολικό χώρο υπό την επίβλεψη εκπαιδευτικών. Έτσι, δημιουργήθηκαν αρχικά από τους ίδιους τους εργαζόμενους γονείς τα Τμήματα Δημιουργικής Απασχόλησης [Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ. (Πρόγραμμα Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών Εργαζόμενων Γονέων)], τα οποία λειτουργούσαν μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου (Καραβασίλης, 2005) και εν συνεχεία, το 1989, οργανώθηκε και λειτούργησε πιλοτικά από την ίδια την πολιτεία ένα σύνολο σχολείων Π.Δ.Α.Μ.Ε.Γ. <sup>2</sup>, με σκοπό την μελλοντική τους επέκταση. Βασικό μέλημά τους αποτέλεσε η κάλυψη των εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών των μαθητών εργαζόμενων γονέων, προσφέροντάς τους ασφαλή φύλαξη και προστασία. Για τη λειτουργία τους απαιτούνταν η πρόσληψη εκπαιδευτικού προσωπικού, η διάθεση κατάλληλου χώρου και κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (Σιμένη & Μπάκας, 2001).

Το 1997 θεμελιώθηκε ο θεσμός του ολοήμερου σχολείου ( κατά το άρθρο 4 του νόμου 2525/1997) και προσδιορίστηκαν κάποια χαρακτηριστικά λειτουργίας του, όπως ήταν τα ακόλουθα:

- α. η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκόμενων μαθημάτων
- β. η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης μέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης
- γ. η προαιρετική εφαρμογή ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες<sup>3</sup>.

Τη σχολική χρονιά 1998-99 ακολούθησε η επέκταση του θεσμού σε χίλια δημοτικά σχολεία ως «Διευρυμένου ωραρίου», τα οποία λειτούργησαν ως ανοιχτά

---

<sup>2</sup> Γ1/98/265/2-3-1989

<sup>3</sup> ΦΕΚ 188/23-9-97, τ. Α'



ολοήμερα<sup>4</sup>. Στο ωράριό τους παρείχαν γεύμα και ξεκούραση στους μαθητές, προετοιμασία για την επόμενη μέρα καθώς και δημιουργικές δραστηριότητες.

Μαζί με τα παραπάνω ολοήμερα λειτούργησαν τη σχολική χρονιά 1999-2000 και κάποια Πιλοτικά Ολοήμερα Σχολεία (Π.Ο.Σ.) στα οποία δεν υπήρχε ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ των πρωινών και απογευματινών μαθημάτων. Με αυτό το είδος ολοήμερου σχολείου επιχειρήθηκε το άνοιγμα στην κοινωνία και η εισαγωγή καινοτομιών (Αγγελής, 2005). Δυστυχώς, λόγω του υψηλού κόστους λειτουργίας τους, μετά το 2005 μετονομάστηκαν «Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία» ενώ λειτούργησαν για ακόμα έξι σχολικά έτη (Πυργιωτάκης, 2002. Παλαγιάννης & Μηνάς, 2008).

Στο μεταξύ, τα «Σχολεία Διευρυμένου Ωραρίου» μετατράπηκαν το 2002 σε «Ολοήμερα Σχολεία» και εξαπλώθηκαν γρήγορα τα επόμενα έτη. Όμως, η παρακμή τους δεν άργησε να έρθει, σημειώνοντας φθίνουσα πορεία στον αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών, κυρίως το διάστημα 2006-2010, λόγω της μη έγκαιρης στελέχωσης και της καθυστέρησης στην έναρξη των μαθημάτων (Τρίγκα, 2006).

Στη συνέχεια, το 2007-2013, πραγματοποιήθηκε η υλοποίηση του «Νέου Σχολείου» ή «Σχολείου του 21<sup>ου</sup> Αιώνα»<sup>5</sup>, όπου επιχειρήθηκε τροποποίηση της γενικότερης φιλοσοφίας του σχολείου, θέτοντας στο επίκεντρο την καλλιέργεια της μόρφωσης και της κριτικής σκέψης των μαθητών. Έτσι, τέθηκαν σε λειτουργία 800 «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών» (ΕΑΕΠ)<sup>6</sup>, που είχαν ως βασικό τους στόχο, μεταξύ άλλων, την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων που διαμοιράζονταν τόσο στην πρωινή όσο και στην απογευματινή ζώνη, την ανανέωση των μορφών διδασκαλίας τους, την προετοιμασία των μαθητών για την επόμενη μέρα, την καλύτερη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, την πρόσληψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, την προσφορά ζεστού γεύματος κατά το μεσημεριανό διάλειμμα από τους γονείς κ.ά. (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2015).

---

<sup>4</sup>Φ.13.1/767/884/3-9-98

<sup>5</sup> Ν.3879/2010

<sup>6</sup> Φ.2/879/88413/Γ1/20-7-2010, Φ.12/520/61575/Γ1/30-5-2011

## 2. Χρονικές διευθετήσεις

Από τον Αριστοτέλη ως τις μέρες μας, ακόμα, ασχολούνται ερευνητές με το θέμα του «Χρόνου», που αποτελεί ένα διαχρονικό αντικείμενο προς μελέτη για ερευνητές διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίοι προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: Τι είναι ο χρόνος και αν υφίσταται πραγματικά. Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα οι Oakden και Sturt (1922), όπως φαίνεται στον Μπονίδη (1995), μελέτησαν κατά πόσο τα παιδιά κατανοούν χρονικές έννοιες (παρόν, παρελθόν και μέλλον). Αργότερα ασχολήθηκε και ο Piaget κάνοντας πειράματα με παιδιά, ενώ ο Buck (1946) εισήγαγε το “Time Appreciation Test” το οποίο περιελάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στον προσανατολισμό και σε χρονικές έννοιες. Την ίδια χρονιά διεξάγονται έρευνες από την Ames (1946), ενώ ακολουθεί ο Bradley, ο οποίος χρησιμοποίησε τα λεκτικά τεστ των Oakden & Sturt. Τελικά κατέληξαν να συγκλίνουν πολλοί μελετητές ότι η έννοια του χρόνου γίνεται κατανοητή κατά την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών και σχετίζεται ιδιαίτερα με τη νοητική ηλικία τους, ενώ φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο η κοινωνικο-οικονομική προέλευσή τους (Μπονίδης, 1995).

Πάντως ακόμα και στις μέρες μας διαπιστώνεται ότι δεν μπόρεσε να διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός για το τι είναι ο χρόνος, αντιθέτως καταφέραμε να τον διαχωρίσουμε σε κατηγορίες, όπως σε «αντικειμενικό» και «υποκειμενικό» χρόνο. Σαν αντικειμενικό χρόνο, ή Αριστοτελικό χρόνο κατά τον Μπονίδη, ορίζονται γενικές έννοιες του χρόνου που μπορούν να μετρηθούν και δηλώνουν κίνηση ή αλλαγή στο χώρο, όπως ο χρόνος που μετράμε την ώρα ή τις ημέρες, ο βιολογικός χρόνος, ο ιστορικός χρόνος κ.ά. Αντίθετα ο υποκειμενικός χρόνος εξαρτάται από το πώς τον αντιλαμβάνεται και τον βιώνει το κάθε άτομο (Μπονίδης, 1995).

### 2.1. Η αντίληψη του χρόνου

Η αντίληψη του χρόνου αποτελεί ακόμα και στις μέρες μας ένα βασικό στοιχείο μελέτης διεθνούς ενδιαφέροντος καθότι φαίνεται να συνιστά βασικό παράγοντα επιρροής της ζωής του ανθρώπου. Είναι γεγονός ότι οι ραγδαίες εξελίξεις στη οικονομία, την τεχνολογία, τον πολιτισμό κ.τ.λ. δεν άφησαν ανεπηρέαστο τον άνθρωπο, ο οποίος πασχίζει να βρει την ισορροπία του υπό την πίεση του χρόνου, διότι νιώθει ότι από αυτόν εξαρτάται η επιτυχία του. Και ενώ, όπως φαίνεται, δύσκολα μπορεί να απαντηθεί η ερώτηση «Τι είναι χρόνος;» προσπαθούμε να τον

αντιληφθούμε με διάφορους τρόπους, να τον καταμερίσουμε και κατά συνέπεια να τον διαχειριστούμε με αποτελεσματικό τρόπο. Σύμφωνα με έρευνες η σωστή διαχείριση του χρόνου στη σύγχρονη κοινωνία αποτελεί δεξιότητα που έχει μεγάλη αξία και μπορεί να επιλύσει πολλά προβλήματα, ακόμα και οικονομικής φύσεως και ανεργίας. Συγχρόνως, μπορεί να καθορίσει τις οικογενειακές, φιλικές και επαγγελματικές σχέσεις του ατόμου, τη διάθεση και την ψυχολογία του και να το οδηγήσει και σε ισορροπημένη προσωπική και επαγγελματική ζωή.

Ο Plattner (1990), όπως φαίνεται στον Πουρκό & Κοντοπόδη (2005), ανέπτυξε ένα θεωρητικό μοντέλο κατανόησης του χρόνου, με την ενσωμάτωση πολλών διαφορετικών ψυχολογικών ευρημάτων. Ο ίδιος θεωρεί ότι η αντίληψη του βιώματος του χρόνου (Zeitleben) εξαρτάται από το επίπεδο ανάπτυξης της επίγνωσης του χρόνου, την αντίληψη της διάρκειας και το αίσθημα ενδιαφέροντος που δείχνουμε. Ο ίδιος χρησιμοποιεί τον όρο «επίγνωση του χρόνου» (Zeitbewusstsein) επιδιώκοντας να τονίσει τις γνωστικές, συγκινησιακές και πρακτικές διαστάσεις του χρόνου, οι οποίες επηρεάζονται μεταξύ τους. Παρατηρείται εδώ, ότι η συνείδηση του χρόνου εξαρτάται από την ανάπτυξη του ατόμου και μπορεί να μεταβάλλεται διαρκώς στην πορεία της ζωής του.

Ένας ακόμα ερευνητής, ο Brückner, όπως αναφέρεται στους ίδιους, σημειώνει ότι η εμπειρία του χρόνου σχετίζεται με την επίγνωση του χρόνου (Bewusstheit), στο κατά πόσο κενός ή πλήρης είναι, αλλά και στα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί ένα βίωμα του χρόνου.

Ψυχολόγοι ερευνητές ανακάλυψαν ότι η αντίληψη του χρόνου από τα άτομα γίνεται με εξελικτικό τρόπο κατά την πορεία της ζωής τους και επηρεάζεται από κοινωνικούς, πολιτιστικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σύμφωνα επίσης με τον Πουρκό & Κοντοπόδη (2005), ο χρόνος διαθέτει ψυχολογική διάσταση, δηλαδή, βιώνουμε το χρόνο ως συνδυασμό από εσωτερικούς (σωματικούς) με εξωτερικούς (περιβαλλοντικούς) παράγοντες οι οποίοι αλληλεπιδρούν, π.χ. τον πόνο και τη χρονική του διάρκεια ή κάποιο συμβάν του περιβάλλοντος σε συνδυασμό με την ικανότητα του ατόμου να προσανατολίζεται, να αλληλεπιδρά μέσα σε αυτό και να εστιάζει την προσοχή του σε αυτό.

Παρόμοια αναφέρονται ερευνητές και στην οικοσωματικο-βιωματική προσέγγιση της αντίληψης του χρόνου και τη σχέση του με τον ψυχολογικό χρόνο, που αναφέρεται στο πώς νιώθουμε και ο οποίος είναι πολύ σημαντικός για την υποκειμενική ύπαρξη ενός ατόμου. Ταυτόχρονα αποτελεί ο ψυχολογικός χρόνος θεμελιώδες στοιχείο για την καλύτερη κατανόηση της ενεργητικότητας και ευεξίας του ατόμου (βίωμα του χρόνου πλήρους νοήματος) ή της ανίας και της αδράνειάς του (βίωμα του κενού χρόνου). Μελετώντας κάποιοι ερευνητές, όπως ο Wernefelder, τη φυσική υπόσταση των ζώων σε συνδυασμό με τον ψυχολογικό χρόνο, ανακάλυψαν ότι ζώα που βρίσκονται αιχμάλωτα σε κακές συνθήκες κράτησης βιώνουν το πέρασμα του χρόνου αδιάφορα, με ανία, χωρίς να έχει νόημα η ύπαρξή τους, αναπτύσσουν στερεότυπες συμπεριφορές, δείγματα ότι υποφέρουν. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και με άτομα που εγκλωβίζονται και τους στερείται η αυτενέργεια, ο αυθορμητισμός, η περιέργεια, η δημιουργική δράση, δηλαδή δεν τους δίνεται η δυνατότητα να δράσουν μόνοι τους και με τρόπο που θα τους βοηθήσει να ανακαλύψουν τον κόσμο. Και η κατάσταση επιδεινώνεται όταν όλα αυτά συμβαίνουν, σε συνδυασμό με άλλα αρνητικά χαρακτηριστικά της εποχής μας, όπως είναι το άγχος, η βία, η κατάθλιψη, η αδιαφορία κ.ά. (Πούρκος & Κοντοπόδης, 2005).

Άλλος τρόπος να αντιλαμβανόμαστε το χρόνο στην καθημερινή μας ζωή γίνεται με τη χρήση του ρολογιού, που με αυτό ρυθμίζεται ολόκληρη τη ζωή μας, όπως η διάρκεια εργασίας μας, η διάρκεια λειτουργίας του σχολείου κ.ά. Στο λεξιλόγιό μας χρησιμοποιούμε συχνά εκφράσεις, όπως «χάνω χρόνο», «πρέπει να βρω χρόνο» ή «δεν έχω χρόνο για να ..», «κέρδισα χρόνο» κ.ά., οι οποίες υποδηλώνουν την εξάρτηση του ατόμου από το χρόνο και την ασφυκτική πίεση που νιώθει ο άνθρωπος εξαιτίας αυτού. Υπάρχουν κι άλλες που δείχνουν τη σχέση του χρόνου με την οικονομία, π.χ. «ο χρόνος είναι χρήμα», ή αναφέρονται και σε άλλες πτυχές (Παπαδόπουλος κ.ά., 2008).

## **2.2. Η σημασία του χρόνου για το σχολείο**

Τα εκάστοτε κοινωνικοπολιτικά προβλήματα μιας εποχής λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαμόρφωση του τρόπου λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, όπως φάνηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Ιδιαίτερα, κατά την περίοδο των ραγδαίων εξελίξεων της εκβιομηχάνισης, όπου σημειώθηκε ταχύτατη αύξηση της παραγωγής και της κατανάλωσης προϊόντων, επιταχύνθηκε (Beschleunigung) και ο ρυθμός της

ζωής των ατόμων συμπαρασύροντας κι άλλους τομείς της ζωής του, όπως το χώρο εργασίας του, τον προσωπικό του χρόνο, τον ελεύθερό του χρόνο κ.ά. Η επιτάχυνση αυτή επηρέασε ακόμα και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου καθώς και την εκπαιδευτική διαδικασία, εισάγοντας όσο το δυνατόν περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία όμως θεωρούνταν απαραίτητα εφόδια σε μια ανταγωνιστική αγορά εργασίας, ενώ δεν παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές κτλ. (Scheurer, 2018).

Πάνω σε αυτές τις διαπιστώσεις στηρίχτηκε η πολιτεία διαμορφώνοντας τη δομή της λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου και τον καθορισμό του Αναλυτικού του προγράμματος θέτοντας έτσι τις βάσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που ήταν κοινή για όλους τους μαθητές. Κατά τη διαδικασία αυτή έλαβε υπόψη τις ιδιαίτερες ηλικιακές ανάγκες των μαθητών, όπως και τις απαιτήσεις της οικονομίας και της κοινωνίας μέσα στην οποία αυτοί ζουν. Η πολιτεία προχώρησε επίσης στη διαμόρφωση των χρονικών διευθετήσεων και των χρονικών πλαισίων που αφορούσαν ζητήματα της σχολικής ζωής, όπως ήταν η ηλικία εγγραφής των μαθητών, η διάρκεια φοίτησης, η έναρξη και η λήξη της σχολικής χρονιάς, η διάρκεια των διακοπών και οι αργίες κτλ. Με αυτόν τον τρόπο διαχωρίστηκε ο σχολικός χρόνος σε «ζώνες», κάποιες από τις οποίες ανήκαν στο υποχρεωτικό ωράριο για όλους τους μαθητές, ενώ κάποιες όχι. Ο σχολικός χρόνος κατανεμήθηκε στη συνέχεια σε μικρότερα διαστήματα, ίσης διάρκειας, τις διδακτικές ώρες, που σχετίζονταν π.χ. με τη χρονική διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, τη διάρκεια των διαλειμμάτων, τη διάρκεια διαφόρων δραστηριοτήτων ή εκδηλώσεων κ.ά.

Η διαπίστωση ότι ο σχολικός χρόνος αποτελούσε ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στη μαθησιακή διαδικασία είχε αναφερθεί ήδη από τον Carroll (1929), όπως φαίνεται στους Rogers & Mirra (2014), σχεδόν έναν αιώνα πριν. Ο ίδιος είχε υπογραμμίσει τότε ότι ο διδακτικός χρόνος βρισκόταν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και είχε τονίσει ότι η μαθησιακή πρόοδος των μαθητών εξαρτιόταν από το χρόνο που αφιέρωναν οι ίδιοι στη μάθηση.

Παρόμοια βλέπουμε ότι και οι Creemers και Kyriakides (2006) θεωρούν το χρόνο που αφιερώνει ο εκπαιδευτικός στη μαθησιακή δραστηριότητα ως έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ωστόσο, ο

διδασκτικός χρόνος με βάση τα όσα διαβάζουμε στο άρθρο του Ταταρίδη (2006), διακρίνεται σε δυο επιμέρους κατηγορίες, που είναι σε συνάρτηση η μια της άλλης και σχετίζονται με την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή δραστηριότητα. Παρουσιάζεται λοιπόν η εν λόγω σχέση με τη μορφή μιας εξίσωσης:

$$\text{Διδασκτικός χρόνος} = \text{Χρόνος επί τω έργω} + \text{Χρόνος εκτός έργου}$$

Αξίζει να διευκρινιστεί εδώ ότι στην εξίσωση αυτή, στην κατηγορία χρόνος εκτός έργου, εμπίπτουν οι διαδικασίες μετάβασης στο μάθημα, ο διαμοιρασμός φυλλαδίων, ο συντονισμός της τεχνικής υποστήριξης, τα θέματα κοινωνικής συμπεριφοράς που ανακύπτουν, όπως συνομιλίες και διαφωνίες με συμμαθητές, θέματα γενικότερης φύσης και πειθαρχικά, ζητήματα μη απασχόλησης και απουσίας συγκέντρωσης, αλλά και φυσικής απουσίας από την τάξη για ανάγκες, όπως νερό κτλ. Στην ίδια κατηγορία συνυπάρχει και ο «νεκρός χρόνος» από άποψη εκπαιδευτικού χρόνου, που αναφέρεται στα διαλείμματα, τις αργίες, τις διακοπές κ.ά.

Άλλος ένας ερευνητής που προχωράει στο διαχωρισμό του σχολικού χρόνου είναι ο Noonan (2007), ο οποίος θεωρεί ότι ο σχολικός χρόνος κατανέμεται σε τουλάχιστον τρεις διαφορετικούς ών τύπων διδασκτικού χρόνου οι οποίοι είναι αλληλεπικαλυπτόμενοι:

#### i. Προγραμματισμένος χρόνος (allocated time)

Πρόκειται για το συνολικό αριθμό ημερών ή ωρών που προβλέπεται από την εκπαιδευτική νομοθεσία και το ωρολόγιο πρόγραμμα να μείνουν οι μαθητές στο σχολείο. Μπορεί να γίνει περαιτέρω διάκριση σε:

α) Διδασκτικό χρόνο (instructional time) δηλαδή στο χρόνο που οι μαθητές παραμένουν στη σχολική τάξη κάνοντας μάθημα και

β) Μη διδασκτικό χρόνο (non instructional time) δηλαδή τα διαστήματα κατά τα οποία δε διεξάγεται τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όπως είναι τα διαλείμματα, τα κενά, ο χρόνο αλλαγής τάξης, οι συνελεύσεις, οι περίπατοι, οι εκδρομές ή άλλες δραστηριότητες (Σιγανού, 2007).

Ο διδασκτικός χρόνος μπορεί να χωριστεί ακόμα στις εξής υποκατηγορίες:

#### ii. Χρόνος ενασχόλησης ή χρόνος «επί του έργου» (engaged time ή on task time)

Πρόκειται για τύπο διδακτικού χρόνου που συνήθως αναφέρεται εντός της σχολικής τάξης και οι μαθητές συμμετέχουν σε καθαρά μαθησιακές δραστηριότητες, δηλαδή, είναι χρόνος κατά τον οποίο γίνεται μάθημα και σύμφωνα με τη Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη (2002), όπως φαίνεται στη Σιγανού (2007), αναπτύσσονται στην τάξη δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές δεν είναι ενεργοποιημένοι σε μια μαθησιακή διαδικασία, όπως η λήψη παρουσιών και απουσιών, οι αναθέσεις εργασιών, οι ανακοινώσεις κ.ά.

### iii. Ακαδημαϊκός χρόνος ή χρόνος πραγματικής μάθησης (academic time ή actual learning time)

Είναι ο διδακτικός χρόνος κατά τον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν στις διαδικασίες μάθησης με βαθμό δυσκολίας αντίστοιχο του επιπέδου τους, ενεργά και με επιτυχία. Σε αυτή τη χρονική διάρκεια, δίνονται οδηγίες για εργασίες στους μαθητές, εισάγονται διαφορετικοί μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Αυτός ο σχολικός χρόνος διαφέρει όχι μόνο από σχολείο σε σχολείο, αλλά και από σχολική τάξη σε σχολική τάξη και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως αν το επίπεδο των μαθησιακών απαιτήσεων είναι αντίστοιχο με το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, αν κρίνουν οι μαθητές το διδασκόμενο αντικείμενο έχει σημασία και είναι ενδιαφέρον (Rogers & Mirra, 2014). Η αποτελεσματική διαχείριση τάξης έχει μεταξύ άλλων ως στόχο τη μεγιστοποίηση του χρόνου πραγματικής μάθησης για το σύνολο των μαθητών (Σιγανού, 2007).

Η αξία του σχολικού χρόνου θεμελιώνεται ακόμα περισσότερο καθώς αντιλαμβανόμαστε ότι το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό με υποχρεωτική παρακολούθηση για όλους τους μαθητές, παρά το γεγονός ότι σημειώνουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, όπως αναπτυξιακές, κοινωνικές κ.ά. Στόχος του σχολείου σήμερα δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων στη μετέπειτα ζωή των ατόμων, αλλά και η συμβολή στη διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων, προτύπων, αξιών κτλ. που προωθούν τη διατήρηση της επικρατούσας κοινωνικής τάξης πραγμάτων ενώ συμβάλλουν και στην κοινωνική εξέλιξη. Ακόμη είναι σημαντικό ότι και ο έλεγχος της διαχείρισης του χρόνου βρίσκεται στα χέρια των ιεραρχικά ανώτερων, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των διαθέσεών τους. Αν αυτή η διαχείριση δε γίνει βασιζόμενη στους μαθητές και τις ανάγκες τους οδηγεί σε

αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, προβλήματα οργάνωσης, διευθέτησης, ελέγχου και πειθαρχίας στην καθημερινή σχολική ζωή τα οποία αναγκάζεται ο εκπαιδευτικός να τα αντιμετωπίσει εφαρμόζοντας διάφορες τεχνικές θετικής ή αρνητικής ενίσχυσης κ.ά. Φαίνεται λοιπόν ότι δεν αφιερώνεται ο σχολικός χρόνος μόνο στη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά απαιτείται και χρόνος στη διευθέτηση τέτοιων ζητημάτων (Μαυρογιώργος, 2008).

### **2.3. Η αντίληψη του σχολικού χρόνου από τους εκπαιδευτικούς**

Εύκολα γίνεται μέσα από έρευνες αντιληπτή η σχέση του σχολικού χρόνου με τη διδακτική διαδικασία και την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων. Αντιλαμβανόμαστε δηλαδή την ύπαρξη αιτιατής σχέσης μεταξύ τους, η οποία φαίνεται να επηρεάζει ολόκληρη τη στατική οργανωτική δομή του σχολικού χρόνου ενώ μπορεί να συντελέσει αποτελεσματικά στη μεγιστοποίηση της απόδοσης των μαθητών. Και αυτό διότι τις τελευταίες δεκαετίες αντιμετωπίζεται ο σχολικός χρόνος ως μετρήσιμη ποσότητα η οποία σχετίζεται τόσο με το διαθέσιμο από τον εκπαιδευτικό διδακτικό χρόνο όσο και με τον αξιοποιούμενο από το μαθητή χρόνο, που μπορεί σε συνδυασμό με άλλα οργανωτικά σχήματα ή εκπαιδευτικά μέσα να συμβάλλει στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Παπαδόπουλος και συν., 2005).

Σαν μετρήσιμη ποσότητα λοιπόν ο σχολικός χρόνος δίνει τη δυνατότητα στην πολιτεία να προσαρμόζει την απαιτούμενη διδακτέα ύλη στο εκάστοτε ωρολόγιο πρόγραμμα, πράγμα που τονίζει την προτεραιότητα που δίνεται στο χρόνο σε σχέση με την επιλογή της σχολικής γνώσης. Η διαπίστωση αυτή αποτελεί κατά τον Μαυρογιώργο (2008) την «τεχνοκρατικογραφειοκρατική προσέγγιση» της κατανομής και διευθέτησης σχολικού χρόνου.

Κατά τους Πούρκο & Κοντοπόδη (2005) αποτελούν οι παραπάνω αντιλήψεις επίσης μια «τεχνοκρατική διάσταση» του χρόνου, που διαχωρίζει κάθετα τα διδακτικά αντικείμενα και αφορά κυρίως τη διευθέτηση διοικητικών αναγκών της σχολικής οργάνωσης, επηρεάζοντας τόσο τη διδακτική πράξη όσο και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

Έτσι, λοιπόν, γίνονται εύκολα αντιληπτές οι χρονικές ενότητες που διαμορφώνει η πολιτεία στο εβδομαδιαίο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα και αφορούν:



- το χρόνο έναρξης, τη διάρκεια και τη λήξη των διδακτικών ωρών,
- τη διαδοχή των μαθημάτων και των διδακτικών ωρών,
- το χρόνο που διατίθεται για δραστηριότητες, όπως την προσευχή, τα διαλείμματα, τις αργίες κ.τ.λ.
- το χρόνο εργασίας του διδακτικού προσωπικού και των μαθητών κ.ά. (Μαυρογιώργος, 2008).

Αφού, κατά την πολιτεία, ο σχολικός χρόνος αποτελεί μετρήσιμη ποσότητα είναι σημαντικό να καλλιεργηθεί στους μαθητές η συνείδηση του χρόνου, δηλαδή να αντιλαμβάνονται το χρόνο μέσα από το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα που του δίνεται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς. Εκεί φαίνεται ότι ο σχολικός χρόνος προγραμματίζεται και κατακερματίζεται, όπως φαίνεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Κάθε σχολικό έτος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στις 175 διδακτικές ημέρες ετησίως, ενώ κάθε σχολική ημέρα χωρίζεται σε μικρότερα ίσα διαστήματα, δηλαδή σε μικρότερες μονάδες, που είναι οι διδακτικές ώρες, οι οποίες διαδέχονται η μία την άλλη (Σιγανού, 2007). Ο εκπαιδευτικός καλείται να εφαρμόσει αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα με αποτελεσματικό τρόπο και να διαχειριστεί το σχολικό χρόνο που έχει στη διάθεσή του με ευέλικτο τρόπο. Σε αυτό έχει συνεργάτη το σχολικό κουδούνι. Ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αποτέλεσε το κουδούνι έναν κώδικα κανόνων, που βοηθούσε στην αντίληψη του χρόνου, όριζε τη διάρκεια της σχολικής εργασίας, απαιτούσε τη συμμόρφωση σε αυτό κ.ά., που αν τηρούνταν ευλαβικά από τους μαθητές θα οδηγούσε σε θετική διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, καθώς και σε σχολική επιτυχία.

Το σχολικό κουδούνι λοιπόν καθορίζει την έναρξη και τη λήξη της σχολικής ημέρας, την εναλλαγή των μαθημάτων, τα διαλείμματα, τη χρονική διάρκεια εκδηλώσεων, τεστ κ.ά. Ο χρόνος μεταξύ των κουδουνιών διατίθεται για τη διδακτική διαδικασία και την κάλυψη της διδακτέας ύλης, τις εξετάσεις, διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως τη συμμετοχή σε πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες, ενημερώσεις ή εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.ά. Η ακριβής τήρηση των απαιτήσεων του ωρολόγιου προγράμματος από τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία οδηγεί, όπως είπαμε παραπάνω, και σε σχολική επιτυχία όμως

ταυτόχρονα περιορίζει την αυτενέργεια και αυτονομία των μαθητών, μεγιστοποιεί τον έλεγχο από τους εκπαιδευτικούς, ακυρώνει όποια ισότητα μεταξύ των εμπλεκομένων κ.ά. (Πούρκος & Κοντοπόδης, 2005. Μαυρογιώργος, 2008).

Επειδή ο σχολικός χρόνος αντιμετωπίζεται λοιπόν ως ποσοτικός, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, αυτό δε συνεπάγεται αυτομάτως ότι ο περισσότερος χρόνος βελτιώνει το μαθησιακό επίπεδο όλων των μαθητών, διότι ο κάθε μαθητής διαθέτει διαφορετικό βαθμό ωριμότητας και απαιτεί διαφορετικό χρόνο στην επεξεργασία των νέων διδακτικών αντικειμένων (Μαυρογιώργος, 2008). Ταυτόχρονα, αναφέρεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ότι ο προγραμματισμένος σχολικός χρόνος δεν επαρκεί για την κάλυψη της διδακτέας ύλης (Σιγανού, 2007), λόγω «κακής διαχείρισης» από μέρος του, με αποτέλεσμα να μη δίνεται στους μαθητές ο αιτούμενος χρόνος για να εμβαθύνουν στα νέα μαθητικά θέματα δημιουργώντας έτσι στους μαθητές διάφορα μαθησιακά αλλά και ψυχολογικά προβλήματα. Έτσι, θεωρείται ο χρόνος ως ο βασικός υπολογίσιμος αντίπαλος κατά την εκπαιδευτική τους πράξη, με αποτέλεσμα να εστιάζουν πολλοί ερευνητές σε μορφές διαχείρισης του σχολικού χρόνου, στην αποτελεσματικότητα των μορφών αυτών, στον πραγματικά διαθέσιμο διδακτικό χρόνο εκπαιδευτικών και μαθητών κ.ά. Πάντως, το καθημερινό διδακτικό πρόγραμμα είναι πάντα υπερφορτωμένο, με αποτέλεσμα να παραμελούνται παιδαγωγικές δραστηριότητες, απαραίτητες για τη βελτίωση της ζωής των μαθητών και των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων στη διδακτική πράξη (Εμβλωτής και συν., 2011). Συχνά, παρατηρείται, ακόμα, ότι ο πραγματικός διδακτικός χρόνος δεν είναι σταθερός αλλά ποικίλει ανάλογα με τη σχολική μονάδα και τις συνθήκες που επικρατούν εκεί. Γι' αυτό, ολοένα και περισσότερο, θεωρείται αναγκαία μια αναδιάρθρωση του σχολικού χρόνου και η υιοθέτηση μιας πιο ευέλικτης δομής γιατί ο χρόνος αποτελεί το μέσο με το οποίο μπορεί να αυξηθεί ή να μειωθεί η αποδοτικότητα των μαθητών, που μπορεί να οργανωθεί, να μετρηθεί, να σπαταληθεί και να διευθετηθεί ώστε να επιτευχθούν οι προσδοκώμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι (Μαυρογιώργος, 2008). Με αφορμή όλα τα προηγούμενα επιχειρήθηκε σε επόμενο κεφάλαιο η παρουσίαση ενός χρονικού μοντέλου που εφαρμόζεται στη Γερμανία και διεξήχθη έρευνα που μελετούσε τους τρόπους διαχείρισης του σχολικού χρόνου.

Γενικά, διαπιστώνεται πάντως ότι, ενώ το σχολείο εκσυγχρονίζεται τα τελευταία χρόνια σε πολλούς τομείς του, όπως είναι η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία ή η βιωματική μάθηση και η ενεργητική διδασκαλία, παρ' όλα αυτά φαίνεται ότι η διαχείριση του σχολικού χρόνου συνεχίζει να παραμένει η ίδια εδώ και έναν αιώνα. Γι' αυτόν το λόγο παρατηρείται ότι τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι συζητήσεις γύρω από αυτό το θέμα, τονίζοντας την ανάγκη για μεταρρύθμιση και για διερεύνηση των σχέσεων του σχολικού χρόνου με τη διδασκαλία, τη μάθηση, τις επιπτώσεις που έχει στις επιδόσεις των μαθητών, στην κοινωνικοποίησή τους και γενικά στη σχολική ζωή. Οπότε μετατοπίζεται το ενδιαφέρον στην αναζήτηση κατάλληλων μοντέλων οργάνωσης του χρόνου, που θα είναι πιο ευέλικτα με ελαστικά ωράρια, που θα τροποποιούν τη χωροταξία του σχολείου και θα λαμβάνουν υπόψη τους τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών, την ετερογένειά τους και θα οδηγεί το σχολείο σε έναν διαφορετικό ρυθμό λειτουργίας (Παπαδόπουλος και συν., 2008). Αυτά, όμως, είναι δύσκολο να επιτευχθεί μέσω τυποποιημένων μορφών διδασκαλίας εντός ανελαστικών ωρολόγιου σχολικού προγράμματος.

Η τροποποιημένη και ευέλικτη αντιμετώπιση της διαχείρισης του σχολικού χρόνου καλό είναι να δίνει στον εκπαιδευτικό περιθώρια παρέμβασης και ρύθμισης της σχολικής ημέρας με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιούνται τόσο οι εκπαιδευτικές όσο και οι παιδαγωγικές και ψυχολογικές ανάγκες όλων των μαθητών (Παπαδόπουλος κ.ά., 2008). Όπως αναφέρει ο Messner στο Scheurer (2018) είναι πολύ σημαντικό να προσαρμόζεται καλύτερα ο χρόνος και ο ρυθμός εργασίας των μαθητών στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους με την εισαγωγή εναλλακτικών τρόπων μάθησης, δηλαδή είναι καλό να εξανθρωπιστεί (*vermenschlichen*) ο χρόνος και ο ρυθμός εργασίας των μαθητών. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούσε να συμβάλλει στην απόκτηση εμπειριών, εντός και εκτός σχολικού ωραρίου, δηλαδή μέσω της σύνδεσης της τυπικής και άτυπης μάθησης και να τους οδηγήσει στη ουσιαστική και αυτόνομη διαμόρφωση της μελλοντικής τους ζωής.

#### **2.4. Η σημασία του χρόνου για τους μαθητές**

Ο χρόνος αποτελεί για το παιδί μια αφηρημένη έννοια, την οποία δύσκολα μπορεί να κατανοήσει, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιεί λεξιλόγιο με έννοιες του χρόνου. Η διαδικασία της κατανόησης του χρόνου στα παιδιά αποτελεί μια

εξελικτική διαδικασία και απαιτεί πολλά χρόνια, ώσπου να ολοκληρωθεί. Ο Piaget (1955) ερευνώντας την αντίληψη του χρόνου στα παιδιά, κατέληξε ότι ο χρόνος αποτελεί την κίνηση στο χώρο, δηλαδή απαρτίζεται από ένα σύνολο κινήσεων που συντελούνται σε συγκεκριμένο χώρο. Ταυτόχρονα με τις έννοιες του χρόνου, κατανοεί το παιδί έννοιες σχετικές με το χώρο. Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά αρχίζουν να κατανοούν τις έννοιες μέσα από τη χρήση τους στην καθημερινή ζωή, μέσα από διδακτικό υλικό και συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες αλλά και μέσα από τις ίδιες τις εμπειρίες τους (Μπονίδης, 2008).

Ο σχολικός χρόνος αποτελεί μια σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παίζει σημαντικό ρόλο για το μαθητή αφού αναγκάζεται να περάσει πολλά χρόνια φοιτώντας στα σχολεία. Ξεκινώντας τη φοίτησή του ο μαθητής στο σχολείο έρχεται σε επαφή για πρώτη φορά με τον οργανωμένο σχολικό χρόνο μέσω του ωρολόγιου εβδομαδιαίου προγράμματος που τους δίνεται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς, όπου διαφαίνονται στοιχεία όπως η ώρα έναρξης και λήξης σχολικής ημέρας, η διάρκεια διδασκαλίας των μαθημάτων, η διάρκεια των διαλειμμάτων κτλ. (Μαυρογιώργος, 2008)

Έρευνες αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές συνηθίζουν να διαχωρίζουν το χρόνο σε χρόνο εντός σχολείου, ο οποίος διαθέτει αυστηρά οργανωμένη δομή, και σε χρόνο εκτός σχολείου, χωρίς κάποια οργανωμένη δομή. Νιώθουν ότι ο χρόνος εκτός σχολείου είναι πιο παραγωγικός και δημιουργικός σε αντίθεση με το χρόνο εντός σχολείου, που τον νιώθουν ως χαμένο χρόνο, χωρίς σύνδεση με την πραγματική ζωή, αν και πιστεύουν ότι είναι και ο πιο σημαντικός, καθότι εδώ, συντελείται η διδακτική διαδικασία της τυπικής μάθησης. Ωστόσο, ένας καλός επαναπροσδιορισμός και μια καλή ρύθμιση της σχολικής ημέρας θα μπορούσε να προσφέρει στους μαθητές οργανωμένο και ποιοτικό χρόνο και εντός σχολείου, που θα βασίζονταν στα ενδιαφέροντά τους και στις ανάγκες τους, ενώ θα αποτελούσε σημείο αναφοράς για τη μετέπειτα οργάνωση της τωρινής και μελλοντικής τους ζωής καθώς και του ελεύθερου χρόνου τους (Scheurer, 2018. Πούρκος & Κοντοπόδης, 2005).

Μέσα από έρευνες διαφαίνεται επίσης η παθητική διάθεση των μαθητών, οι οποίοι βιώνουν τον χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνά αργά και δυσάρεστα, πράγμα που αποτελεί το βίωμα του «κενού χρόνου», χωρίς κάποιο νόημα

για αυτούς και αυτό διότι κατά την άποψή τους το μάθημα δεν παρουσιάζει κάποιο ενδιαφέρον, είναι βαρετό και μονότονο. Οι ίδιοι νιώθουν εγκλωβισμένοι στην παρακολούθηση μαθημάτων χωρίς ενδιαφέρον και στην εκτέλεση δραστηριοτήτων χωρίς δημιουργικότητα, χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή τους, σα να είναι παρόντες και ταυτόχρονα απόντες. Οι προσωπικές τους ανάγκες και οι ιδιαιτερότητές τους δε φαίνεται να λαμβάνονται υπόψη, ενώ απαιτείται να δείχνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος αντανακλαστικά, προσοχή και αντοχή, έτοιμοι να μαθαίνουν γρήγορα και αποτελεσματικά σα να είναι ακούραστες αυτόματες μηχανές-ρομπότ. Πολλοί κάνουν λόγο για κούραση, για πίεση, για άγχος, για βαρεμάρα, για θλίψη, για θυμό. Νιώθουν ότι ο χρόνος τους περνάει αναξιοποίητος ενώ παρομοιάζουν την παραμονή τους στο σχολείο με φυλακή. Παράλληλα, αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα κυρίως, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της διδασκαλίας, όπως άγχος, πίεση, θλίψη, κούραση, θυμό κ.ά. αφού νιώθουν ότι βρίσκονται σε καταστολή.

Μόνο όταν νιώσουν οι μαθητές ότι λαμβάνονται υπόψη οι προσωπικές τους ανάγκες και οι ιδιαιτερότητές τους κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας, όταν εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία με αυτενέργεια και επικρατεί χαλαρή και φιλική διάθεση, τότε νιώθουν θετικά συναισθήματα, είναι συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάνουν και αισθάνονται ότι ο χρόνος τους αξιοποιείται σωστά και έχει νόημα. Σε αυτή τη διαδικασία, τον πιο σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός, από τον οποίο εξαρτάται πώς θα νιώσουν οι μαθητές το χρόνο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του π.χ. αν διαθέτει χιούμορ, εάν χρησιμοποιεί νέες μεθόδους, εάν χρησιμοποιεί διάλογο και ενεργητική συμμετοχή τότε δημιουργούνται θετικά συναισθήματα στους μαθητές (Πούρκος & Κοντοπόδης, 2005).

## **2.5. Σχολείο «τούρμπο» του *Reheins***

Κατά την περίοδο της εκβιομηχάνισης και της ταχύτατης ανάπτυξης της οικονομίας και των επιστημών παρατηρήθηκε, όπως είδαμε και παραπάνω, μια έντονη αύξηση στους ρυθμούς της ζωής των ανθρώπων που επηρέασε πολλές πτυχές στη ζωή αυτού. Έτσι φάνηκε η ανάγκη να παράγουμε γρηγορότερα για να καταναλώνουμε γρηγορότερα, χάνοντας το πραγματικό νόημα της ζωής μας. Αυτό οδήγησε στην αύξηση της εξωτερικής και η εσωτερικής πίεσης των ανθρώπων, ανέβηκαν οι τιμές των προϊόντων, μεγάλωσε το καταναλωτικό βουνό και μαζί τους τα χρέη των ανθρώπων κ.τ.λ. Αυτή η πίεση για ταχύτητα, που αποτελεί χαρακτηριστικό

γνώρισμα του σύγχρονου άνθρωπου, μοιάζει με τη ρόδα του χάμστερ, όπου όσο τρέχεις να τα προλάβεις όλα, τόσο αυξάνεται συνεχώς η ταχύτητα με την οποία γυρίζει η ρόδα. Δυστυχώς, δύσκολά μπορούμε να επιβραδύνουμε την ταχύτητα της ρόδας και ακόμα δυσκολότερα να κατεβούμε από αυτή τη ρόδα που μας επιβάλλει η κοινωνία (Reheins, 2013).

Αυτή η πίεση του χρόνου και της ταχύτητας φαίνεται ότι επηρέασε ακόμα και την εκπαίδευση, όπου επιχειρήθηκε η εισαγωγή και το «μπούκωμα» των μαθητών μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα με έναν τεράστιο όγκο νέας διδακτέας ύλης, που προερχόταν από τις ταχύτερες επιστημονικές εξελίξεις. Την ύλη αυτή απαιτούνταν να την αφομοιώνουν οι μαθητές μηχανικά χωρίς να μπορούν να κατανοήσουν την αξία της. Χαρακτηριστικό δείγμα της βιασύνης αποτέλεσε και η επιβολή συχνών τεστ εντός ενός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου με το κυνήγι των βαθμών και την ανάγκη για διάκριση λόγω του μεγάλου ανταγωνισμού που επικρατούσε στην κοινωνία. Αυτόν τον εξαναγκασμένο ανταγωνισμό τον ονόμασαν οι κοινωνιολόγοι «μορφοποιημένη βία» και οδήγησε στη δημιουργία γρήγορων σχολείων (σχολείων «τούρμπο»), γρήγορου φαγητού (fast food), γρήγορων αυτοκινήτων, στην υπερκατανάλωση κ.ά.

Στο σχολείο τούρμπο επιχειρήθηκε το μπούκωμα των μαθητών με όσο το δυνατόν περισσότερες και προσωρινές γνώσεις, την αποκαλούμενη «βουλμική μάθηση» (Scheurer, 2018), σε όσο γίνεται λιγότερο χρόνο, καταπνίγοντας την ανάγκη τους για κίνηση, περιορίζοντας τα συναισθήματα και τα θέλω τους για τις ανάγκες του μαθήματος, κομματιάζοντας ολόκληρο τον κόσμο των μαθητών, του χώρου και του χρόνου, αναγκάζοντάς τους να προσαρμοστούν σε αυτό. Το σχολείο μετατρέπεται σε αγώνα δρόμου για την απόκτηση και συγκράτηση καλών βαθμών, με τελικό σκοπό την κατάκτηση μιας καλής θέσης στην κοινωνία, παραμερίζοντας τις όποιες ιδιαιτερότητες των μαθητών. Συνεπώς, ο καθένας κανονίζει την τύχη του, μιας και ισχύουν οι ίδιες προϋποθέσεις για όλους.

Όπως αναφέρει στη συνέχεια ο Reheins (2013), για να θεωρηθεί όμως ένα σχολείο ως πετυχημένο και καλό για τους μαθητές του, θα πρέπει να τους διαθέτει περισσότερο χρόνο, ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, για να έχουν τη δυνατότητα αναλυτικότερης επεξεργασίας των διδακτικών αντικειμένων και να

μπορεί να επιτύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, η μεγαλύτερη παραμονή των μαθητών στο σχολείο ωφελεί και τους γονείς, αφού τους απαλλάσσει από τις απογευματινές έγνοιες του διαβάσματος και των δραστηριοτήτων. Και για την κοινωνία, ακόμα, είναι πολύ σημαντική η επιμήκυνση της σχολικής ημέρας και η εισαγωγή παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, επειδή αποτελεί χώρο συναναστροφής μαθητών με κοινωνικές, θρησκευτικές, εθνικές κτλ. διαφορές συντελώντας με αυτόν τον τρόπο στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής.

## **2.6. Θεωρίας της Οικολογίας του χρόνου**

Η αξία του χρόνου παρουσιάζεται και μέσα από τη θεωρία της οικολογίας του χρόνου, όπως φαίνεται στο Reheins (2013). Η οικολογία του χρόνου είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στην ανάπτυξη των ατόμων, αφού αναφέρεται στην ανάγκη παραχώρησης του απαιτούμενου χρόνου σε κάθε άτομο, ανάλογα με τις ανάγκες του, ώστε να μπορέσει να ολοκληρώσει διάφορες δραστηριότητες, όπως είναι η μάθηση, η εκτέλεση μιας εργασίας, η συναναστροφή με συνανθρώπους κ.ά. Τα προαπαιτούμενα αυτά χρονικά περιθώρια διαφέρουν σε κάθε άνθρωπο και εξαρτώνται από αποδοχή ότι ο άνθρωπος μπορεί να επηρεάσει το εαυτό του κατά μεγάλο βαθμό, μπορεί να επηρεαστεί από το φυσικό του περιβάλλον αλλά και από την κοινωνία μέσα στην οποία ζει. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι πάντα παρόντα και εναλλάσσονται. Σαν ον της φύσης θα πρέπει ο άνθρωπος να έχει το χρόνο του για να συγχρονιστεί με τη μη ανθρώπινη φύση, να αναπνέει, να τρέφεται, να ντύνεται κτλ. Σαν ον της κοινωνίας και του πολιτισμού θα πρέπει ο άνθρωπος να διαθέτει χρόνο για να μπορεί να συγχρονίζεται στην επικοινωνία και στη συνεργασία με άλλους. Αυτό θα το πετύχει αν προσαρμόζονται τα άτομα μεταξύ τους, ώστε να προκύπτει μια αλληλεπίδραση και μια ισορροπία σε καταστάσεις, όπως π.χ. να μιλάνε και να ακούνε, να δίνουν και να παίρνουν κ.α. Και σαν ατομικό ον ο άνθρωπος πρέπει να διαθέτει το χρόνο να συγχρονίζεται με τον εαυτό του, μεταξύ του κάνω και δεν κάνω, μεταξύ εργασίας και υποχρέωσης, μεταξύ απλής παρέμβασης και συνειδητής παρέμβασης κ.ά.

Άρα, κάθε άνθρωπος απαιτεί το δικό του ξεχωριστό χρόνο να μπορέσει να κατακτήσει τη γνώση (Eigenzeit). Αυτός ο χρόνος θα πρέπει να γίνεται σεβαστός. Συνεπώς, δεν μπορούμε να επιτύχουμε μόρφωση κατά βούληση, επειδή αυτό αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα και συντονισμό με τη διδασκαλία (Reheins, 2013).

## ***2.7. Η σημαντικότητα του χρόνου κατά Pestalozzi***

Άλλη μία θεωρία που τονίζει τη σημαντική θέση που κατέχει ο χρόνος στην ανάπτυξη του ατόμου διατυπώθηκε από τον Pestalozzi. Η σημαντική αυτή θεωρία στηρίζεται στην άποψη ότι η ανάπτυξη του ατόμου προέρχεται από τη συνεργασία τριών στοιχείων: του μυαλού, της καρδιάς και του χεριού, καθένα από τα οποία απαιτούν το χρόνο τους για να μπορέσουν να αναπτυχθούν σωστά.

Συγκεκριμένα, η γνωστική πλευρά της σχολικής μαθησιακής διαδικασίας, που αφορά τον εγκέφαλο, χρειάζεται χρόνο για να δει, να ακούσει, να μυρίσει, να συνθέσει έννοιες, να σχηματίσει απορίες, να κατανοήσει κ.ά. Αυτός ο απαιτούμενος χρόνος διαφέρει κατά πολύ από άτομο σε άτομο. Έτσι, για παράδειγμα, μπορεί κάποιος βλέποντας μια ζυγαριά να κατανοήσει την έννοια της μαθηματικής ισότητας, ενώ άλλος χρειάζεται να την πιάσει και να πειραματιστεί μέχρι να κατανοήσει την έννοια της ισότητας. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί εδώ η ανατροφοδότηση, γιατί μέσα από τα λάθη μας μαθαίνουμε. Μέσα από την ανατροφοδότηση μπορεί ο δάσκαλος να κατανοήσει την πορεία της διαδικασίας διδασκαλία-μάθηση, που σε ένα σχολείο τούρμπο επιδιώκεται η αποφυγή λαθών, διότι απουσιάζει το φαινόμενο της οικολογίας του χρόνου.

Η καρδιά εμπεριέχει τη συναισθηματική πλευρά της μάθησης. Εδώ, απαιτείται, χρόνος για τη διδασκαλία προκειμένου να ικανοποιηθεί η περιέργεια, να δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος για φυσιολογική ωρίμανση, να νιώθουν οι μαθητές ότι λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι απορίες τους. Επίσης, είναι σημαντικό να δοθεί χρόνος στους μαθητές να αναπτύξουν κίνητρα, κριτική σκέψη, συμπόνια, αξιολόγηση καταστάσεων κ.ά. Αν επιθυμεί η πολιτεία το σχολείο να πλάθει ώριμους πολίτες, τότε θα πρέπει να αναπτυχθούν συναισθηματικές σχέσεις, βασιζόμενες στις αξίες και τις αρχές της κοινωνίας μας, δηλαδή, τις ανθρώπινες αξίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δικαιοσύνη, τη δημοκρατία κ.ά.

Αναφερόμενοι, έπειτα, στο χέρι εννοούμε όλα τα κινητικά όργανα του ανθρώπου που λειτουργούν σύμφωνα με τους βιολογικούς ρυθμούς του κάθε ανθρώπου. Αν εξετάσουμε καλύτερα τον άνθρωπο μέσα από το φακό της οικολογίας του χρόνου, βλέπουμε ότι κάθε κίνηση ανήκει σε ένα μοτίβο, παρατήρηση και επέμβαση με συνέπειες και αναστοχασμό. Το μοτίβο είτε επαναλαμβάνεται είτε τροποποιείται. Ακόμα και διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες είναι κυκλικά ρυθμιζόμενες, όπως η αναπνοή ή ο ύπνος και ο ξύπνιος κ.ά. Ένα σχολείο που σέβεται



τον ατομικό χρόνο δράσης, που δίνει τον απαιτούμενο χρόνο σε κάθε μαθητευόμενο, χρόνο για εξάσκηση, για πρακτική εφαρμογή των αποκτημένων γνώσεων, ώστε να μπορούν να καταλήξουν στην αυτό-αποτελεσματικότητα. Για τους μαθητές είναι πολύ σημαντικός ο έλεγχος πάνω στην ατομική δράση, να μπορούν να κάνουν μόνοι τους πράγματα και μέσα από την εμπειρία της αυτενέργειας να γίνονται πιο δυνατοί. Απαραίτητο βέβαια είναι η καλή και επιτυχημένη σχέση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή. Ο απαιτούμενος ατομικός χρόνος πρέπει να μετριέται σύμφωνα με την ανάγκη για αυτενέργεια, να μπορεί να πειραματιστεί και να δημιουργήσει τις δικές του σχέσεις με κάθε νέο μαθησιακό αντικείμενο. Ενώ, όταν όλα αυτά απουσιάζουν, μειώνεται η ενεργητική διάθεση και μετατρέπεται σε παθητική αποδοχή που οδηγεί σε αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις. Γι'αυτό λοιπόν δεν πρέπει να μετριούνται οι μαθησιακές πρόοδοι με εξωτερικά κριτήρια και μέσους όρους.

Σήμερα λοιπόν περισσότερο από ποτέ με τις τόσες ραγδαίες εξελίξεις σε τεχνολογικό, πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο, επιβάλλεται η καλλιέργεια δεξιοτήτων για την κατάκτηση της δια βίου μάθησης, ενώ απαιτείται μία νέα λογική συνολικής διαχείρισης του σχολικού χρόνου, η οποία να αφήνει στον εκπαιδευτικό περιθώρια παρέμβασης και να απαντά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών και στη συναισθηματική ενίσχυση όλων των μαθητών (Reheins, 2013).

## **2.8. Ελεύθερος χρόνος**

Όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, το ολόημερο σχολείο αποτελεί έναν ενιαίο χώρο ζωής μαθητών και εκπαιδευτικών, που έχει ως βασικό του στόχο την άρση της ομοιόμορφης εκπαίδευσης και την προώθηση της διαφοροποιημένης, δηλαδή την προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους ατομικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών ανάλογα με την ωριμότητα του καθενός (Παπαδόπουλος κ.ά., 2008). Έτσι διαμορφώνεται το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου τόσο με γνωστικά αντικείμενα σε συνδυασμό με παιδαγωγικές δραστηριότητες που θα ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών. Μέσα στον ποιοτικό σχολικό χρόνο λοιπόν συνυπάρχει ή θα πρέπει να συνυπάρχει και ο ελεύθερος χρόνος.

Ενώ, λοιπόν, ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί μέρος του γενικού ωρολόγιου προγράμματος της σχολικής μονάδας και συνυπάρχει ταυτόχρονα μαζί με όλα τα προαναφερθέντα είδη σχολικού χρόνου, τα οποία αναλύσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, εντούτοις εύκολα τον αντιλαμβανόμαστε ως χρόνο αντίθετο με τη

διδασκαλία. Δηλαδή, ο διδακτικός χρόνος αναφέρεται ως χρόνος εργασίας, ενώ ο ελεύθερος χρόνος ως χρόνος χαλάρωσης. Στην ουσία, όμως, δε θα έπρεπε να συμβαίνει αυτό, αλλά θα έπρεπε τα δύο είδη να γίνονται κατανοητά σαν ένα σύνολο, σε βαθμό που να μην αναγνωρίζονται τα όρια του καθενός, όπως αναφέρει ο Oraschowski (2008) στο Θωίδη (2012). Αυτή η σύνθεση των χρόνων είναι ικανή να διαμορφώσει έναν νέο τρόπο λειτουργίας της σχολικής ζωής και να δώσει νέα πνοή στη μάθηση, αφού έτσι μπορεί να ενισχυθεί η τυπική μάθηση με άλλες δραστηριότητες, που μπορούν να εκτελούνται εκτός διδακτικού χρόνου, δηλαδή κατά τον ελεύθερο χρόνο μέσα από εναλλακτικές μορφές εργασίας, παιχνίδι, εναλλαγές έντασης και ξεκούρασης κ.ά. Δηλαδή, έτσι μπορεί πλεχτεί η τυπική μάθηση με την άτυπη (Γκλιάνου-Χριστοδούλου,χ.χ.).

Ως ελεύθερος χρόνος νοείται «η ελεύθερη δράση και επιλογή, όπως συμβαίνει και στον κόσμο των ενηλίκων» (Θωίδης, 2015:122), δηλαδή υφίσταται όταν το παιδί διαθέτει χρόνο μέσα στον οποίο μπορεί να επιλέγει τις πράξεις του και να δρα ελεύθερα και υπεύθυνα. Κατά τους Χανιωτάκη & Θωίδη (2002) τα χαρακτηριστικά του ελεύθερου χρόνου είναι τα εξής:

- είναι ο χρόνος αντιστάθμισης προς τη διδασκαλία
- οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν στην απόκτηση ικανοτήτων και γνώσεων απαραίτητων για τη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου
- αυτός ο χρόνος συνήθως σχολειοποιείται από τους εκπαιδευτικούς
- επικρατεί εκπαιδευτική ανισότητα μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα σχετικά με τη χρήση του ελεύθερου χρόνου
- ο ελεύθερος χρόνος συμβάλλει στην κάλυψη αναγκών και επιθυμιών των ίδιων των μαθητών.

Κάποιες χώρες, ανάμεσά τους η Δανία, αναγνώρισαν ήδη από το 1980 τον ελεύθερο χρόνο ως αναπόσπαστο κομμάτι του σχολικού χρόνου, δημιουργώντας Κέντρα Ελεύθερου Χρόνου που λειτουργούσαν είτε εντός ή εκτός των σχολικών μονάδων. Σε αυτά εργάζονταν ειδικά εκπαιδευμένοι παιδαγωγοί, που καλούνταν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων κατά τη διάρκεια των πρωινών μαθημάτων αλλά και κατά τις απογευματινές ώρες. Σκοπός τους ήταν να εξισορροπήσουν την άκαμπτη και σταθερή προσήλωση στη μετάδοση ακαδημαϊκών γνώσεων των παραδοσιακών σχολείων, με τη δημιουργία πιο χαλαρής μαθησιακής ατμόσφαιρας, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και αυτενέργειας των μαθητών, τη

συμβολή στη δημιουργία δια-ηλικιακών φιλιών κ.ά. συμπληρώνοντας τις καθημερινές ανάγκες του ημερήσιου μαθησιακού προγράμματος.

Γρήγορα, όμως τα πράγματα άλλαξαν και το 2014, μετά και τα αποτελέσματα PISA, η δανέζικη κυβέρνηση αναγκάστηκε να προχωρήσει σε μεταρρυθμίσεις με σκοπό την καλύτερη κάλυψη των μαθησιακών κενών, αυξάνοντας ποσοτικά τις διδακτικές ώρες των μαθημάτων της γλώσσας και των μαθηματικών. Όμως, έτσι, μειώθηκε παράλληλα ο διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος, δηλαδή ο ποιοτικός χρόνος των μαθητών, περιορίστηκε η αυτονομία τους και εισήχθησαν δεσμευτικά χρονικά προγράμματα, ενώ μειώθηκε και η δυνατότητα ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές ατομικά, άρα και η πιθανότητα για ουσιαστικό δέσιμο μαζί τους (Gravensen & Ringskou, 2017).

Στο ολόημερο σχολείο πάντως καταβάλλονται σήμερα προσπάθειες καλύτερης εκμετάλλευσης του επιπλέον χρόνου που διαθέτει, συνδέοντας τη διδασκαλία με τον ελεύθερο χρόνο χωρίς την απλή σχολειοποίησή του. Εφόσον οι χρόνοι εργασίας και χαλάρωσης αποτελούν μια ενότητα χωρίς διακριτά όρια, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να τον αποδεχτούν ως ένα στοιχείο της καθημερινότητάς του στο σχολείο και να προσπαθήσει να τον καλύψει δημιουργικά με πιο ολοκληρωμένες δραστηριότητες, εμβαθύνοντας σε διάφορες ενότητες, ενώ μπορεί παράλληλα να εστιάσει καλύτερα την προσοχή του σε όλους τους μαθητές. Για να μπορέσουν να το επιτύχουν αυτό θα πρέπει να εκπαιδευτούν στην «Αγωγή του χρόνου», δηλαδή να εφοδιαστούν με κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες ώστε να έχουν συνείδηση των διαφόρων ειδών χρόνου και να τους χειρίζονται ευέλικτα σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών κάθε φορά. Μπορεί, λοιπόν, στη συνέχεια να διαπαιδαγωγήσει και να διδάξει τα παιδιά ώστε να συμμετέχουν και αυτά ενεργά στη διαμόρφωση ελεύθερου χρόνου, να ασχοληθούν με τις κλίσεις τους, να τους βοηθήσει να συνδέσουν τη σχολική ζωή με την εξωσχολική, την τυπική με την άτυπη μάθηση κ.ά. Με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου γίνεται η μάθηση πιο αποτελεσματική, ο χρόνος περνάει πιο ευχάριστα καλύπτοντας τις δικές τους παιδαγωγικές ανάγκες (Gravensen & Ringskou, 2017).

Πάντως, και ενώ καταβάλλονται προσπάθειες στο ολόημερο σχολείο για καλύτερη διαχείριση του σχολικού χρόνου, διαπιστώνεται με δυσκολία η ύπαρξη ελεύθερου χρόνου με τον παραδοσιακή του μορφή. Δυστυχώς, για μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών ο ελεύθερος χρόνος δε θεωρείται σημαντικός, ιδιαίτερα αφού δεν

ταξινομείται ως χρόνος μάθησης και έτσι εύκολα καταπατείται από αυτούς, ενώ συχνά φοβούνται την ύπαρξή του, διότι αισθάνονται ότι κατά τη διάρκεια αυτού χάνεται ο έλεγχος στην τάξη και γίνεται φασαρία. Και όλα αυτά λόγω της ελλειμματικής του βασικής εκπαίδευσης πάνω στο θέμα. Ιδιαίτερα στην Ελλάδα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στην εργασία αποφεύγοντας την ύπαρξη ελεύθερου χρόνου και όπου υπάρχει αυτός απλά σχολειοποιείται, με αποτέλεσμα πολλοί γονείς να δυσαρεστούνται με τον τρόπο λειτουργίας του.

Και οι μαθητές από την άλλη πρέπει να εκπαιδεύονται στη διαχείριση του ελεύθερου τους χρόνου κατά τον οποίο έχουν οι ίδιοι τη δυνατότητα να αναπτύξουν στο σχολείο τα ενδιαφέροντά τους και να καλλιεργήσουν τα ταλέντα τους, να διασκεδάσουν, να χαλαρώσουν, να παίξουν και να συνεργαστούν με συμμαθητές κ.ά. στοιχεία τα οποία συμπληρώνουν την τυπική μάθηση και οδηγούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους ως άτομα. Γενικά, επικρατεί η διαπίστωση, μέσα από αποτελέσματα ερευνών, ότι μαθητές που έμαθαν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον ελεύθερό τους χρόνο σημειώνουν και καλύτερες σχολικές επιδόσεις. Αν επιτυγχάνονταν αυτή η προσπάθεια θα μπορούσε να διαμορφώσει τις προϋποθέσεις για μια πιο ευέλικτη οργάνωση της μάθησης στο σχολείο, ενώ ο σχολικός χρόνος θα χαρακτηριζόταν από τους μαθητές ως ευχάριστος και πιο αποδοτικός και σίγουρα όχι σαν χαμένος χρόνος (Θωϊδής, 2012).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια μέσω του ΔΕΠΠΣ και του ΑΠ, του σχολικού έτους 2011-12, να συμπεριληφθεί ο ελεύθερος χρόνος και η αγωγή του στις στοχοθεσίες του σχολείου. Ωστόσο, πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν άγνοια διαχείρισης του επιπλέον σχολικού χρόνου τον οποίο καλούνται να διαχειριστούν διαφορετικά, εφόσον δεν υπάρχουν διακριτά όρια ανάμεσα στα διάφορα είδη χρόνου και δεν έχουν εκπαιδευτεί στην κατάλληλη εκμετάλλευσή του, ενώ παράλληλα φοβούνται τη χαλάρωση της τάξης και τη δημιουργία φασαρίας (Παπαδόπουλος και συν., 2008).

Αντιλαμβανόμενοι πολλοί γονείς αυτόν τον κίνδυνο ανησυχούν ότι τα παιδιά τους δε θα έχουν ελεύθερο χρόνο στο σχολείο, ιδιαίτερα τις απογευματινές ώρες, αναγκάζονται συχνά να συνεχίσουν την εκπαίδευση των παιδιών του πληρώνοντας ιδιωτικά συλλόγους όπου μπορούν να ασχοληθούν με τον αθλητισμό, τη μουσική, τη ζωγραφική κ.ά. μειώνοντας ακόμα περισσότερο τον υπολειπόμενο ελεύθερό τους χρόνο. Ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το σχολικό απόγευμα ως

επιμήκυνση του σχολικού πρωινού με τη συνέχιση της διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή υπερφορτώνονται χωρίς τη δυνατότητα για αυθεντικές εμπειρίες και κοινωνικές σχέσεις.

Για την αντιμετώπιση της κατάστασης θα πρέπει το ολόημερο να εντάξει στο πρόγραμμά του ποικίλες πολιτιστικές και δημιουργικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, ώστε να διαφανεί ο παιδαγωγικός χαρακτήρας του και οι οποίες θα έλκουν τους μαθητές. Συγχρόνως είναι αναγκαίο, όπως τονίζει ο Scheurer (2018) να μάθουν οι μαθητές, αφού αντιληφθούν τη χρησιμότητα του ελεύθερου χρόνου, να χειρίζονται υπεύθυνα και αυτόνομα το δικό τους ελεύθερο χρόνο, δηλαδή, να γίνονται κυρίαρχοι του χρόνου τους, επιλέγοντας ακόμα και μόνοι τους τις εξωσχολικές δραστηριότητες με τις οποίες θέλουν να ασχοληθούν (σπορ, παιχνίδια, τέχνη κ.τ.λ.), δραστηριότητες που θα τους γεμίσουν με χαρά και ικανοποίηση (Χανιωτάκης, 2004).

## **2.9. Μεσημεριανό διάλειμμα**

Ο σχολικός χρόνος αφιερώνεται και σε άλλες δραστηριότητες, όπως είναι για παράδειγμα στην παροχή ζεστού μεσημεριανού γεύματος κατά το μεσημεριανό διάλειμμα, προκειμένου να καλυφθούν οι βασικές βιολογικές ανάγκες των μαθητών. Το διάστημα αυτό αποτελεί συγχρόνως, μία σύνθετη παιδαγωγική δραστηριότητα που είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά, αφού συμβάλλει στη δημιουργία διατροφικής συνείδησης και διατροφικής συμπεριφοράς στους μαθητές.

Αυτό το διάστημα συμπεριλαμβάνεται ο χρόνος που οι μαθητές τρώνε και ο μετέπειτα χρόνος χαλάρωσης με τις διάφορες δραστηριότητες που τον συνοδεύουν. Μέσα σε αυτό το διάστημα προσφέρεται στους μαθητές η ευκαιρία για κοινωνική μάθηση, ενδυνάμωση των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους κ.α. Παράλληλα δέχονται ενημέρωση πάνω σε θέματα αγωγής υγείας και αγωγής της διατροφής. Βέβαια απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη κατάλληλα διαμορφωμένων χώρων σίτισης και χαλάρωσης, εξειδικευμένο προσωπικό ενημερωμένο πάνω στην τήρηση κανόνων, ώστε να σιτίζονται οι μαθητές σωστά και στη συνέχεια να ξεκουράζονται (Θωΐδης, 2015).

## **2.10. Αρνητική επίδραση του χρόνου**

Από παλιά ακόμα δεχόταν κριτική η συσχέτιση του σχολείου με τον χρόνο. Μεταξύ των επικριτών, όπως φαίνεται στους Πούρκο & Κοντοπόδη (2005), υπήρξε και ο Rousseau, ο οποίος κατέκρινε τον τρόπο διαχείρισης του χρόνου στην ανατροφή

και στην εκπαίδευση των παιδιών, ενώ ο Wagenschein, όπως φαίνεται στους ίδιους, θεωρούσε ως απαράδεκτο τον τεμαχισμό του σχολικού χρόνου σε ώρες διδασκαλίας. Ακόμα και κατά τη δεκαετία του 80' πολλοί παιδαγωγοί θεωρούσαν κατακριτέο «τον τρόπο με τον οποίο επιταχύνεται και γίνεται γραμμικός ο χρόνος στο σχολείο»<sup>7</sup>. Παρόλα αυτά, γενικότερα αλλά και ειδικότερα στη χώρα μας, οι έρευνες περιορίστηκαν πάνω στο θέμα της διαχείρισης του χρόνου από τους εκπαιδευτικούς, και μελετήθηκε μόνο σε συνάρτηση με την επίτευξη των προαποφασισμένων στόχων.

Συγχρόνως οδηγήθηκε η κοινωνία στην αντίδραση του υπερφορτωμένου σχολικού προγράμματος που αποτελούσε συνέπεια της ταχύτατα αναπτυσσόμενης κοινωνίας και ανάγκαζε μαθητές και μαθητευόμενους να ακολουθούν αγκομαχώντας. Οι συνέπειες αυτής της κατάστασης δεν άργησαν να φανούν στους συμμετέχοντες, όπως ήταν η υπερβολική κούραση και ανία των μαθητών από την παθητική μάθηση της πολύωρης διδακτικής ημέρας, χωρίς κίνηση και άλλες δραστηριότητες, αλλά και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών, οι ακατάλληλες σχολικές εγκαταστάσεις και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, η κούραση και το άγχος των εκπαιδευτικών για να «βγάλουν την ύλη» κ.ά. Αυτό συνέβη διότι κατά τη χρονική επέκταση του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος δε λαμβάνονταν ιδιαίτερα υπόψη οι παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών, όπως ήταν η ανάγκη για κίνηση, για χαλάρωση, για αυτενέργεια και δημιουργικότητα, για συμμετοχή σε δραστηριότητες και γνώσεις που συνδέονταν με τη ζωή κ.τ.λ.. Αντιθέτως προστίθενταν αυθαίρετα γνωστικά αντικείμενα επιβαρύνοντας ακόμα περισσότερο το σχολικό πρόγραμμα και την ψυχολογία των μαθητών, ενώ ο ελεύθερος χρόνος σχολειοποιούνταν (Θωίδης & Χανιωτάκης, 2015).

Ένα άλλο πρόβλημα που παρατηρήθηκε κατά την διεξαγωγή της σχολικής ημέρας υπήρξε η διαπίστωση της απώλειας μέρους του σχολικού χρόνου λόγω της διαφορετικής έκτασης που έχει αυτός ο χρόνος σε κάθε σχολική μονάδα καθώς και ποικίλει ο τρόπος με τον οποίο αυτός χρησιμοποιείται. Αν και υποθέτουμε πάντα ότι η διάρκεια του διαθέσιμου ετήσιου, εβδομαδιαίου ή ημερήσιου σχολικού χρόνου είναι ο ίδιος σε όλα τα σχολεία, ώστε να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί τους στόχους που θέτουν. Όμως, έρευνες έδειξαν ότι κάτι τέτοιο φαίνεται να μην ισχύει, διότι κατά τη

---

<sup>7</sup>Πούρκος, Κοντοπόδης, 2005, σελ.252

διάρκεια μιας σχολικής ημέρας, παίζει σημαντικό ρόλο «ο χαμένος χρόνος», που αποτελεί σημαντικό στοιχείο του διδακτικού χρόνου και επηρεάζει την απόδοση των μαθητών. Με την έννοια του χαμένου χρόνου εννοείται ο σχολικός χρόνος που δεν ανήκει στον προγραμματισμένο, το χρόνο επί του έργου ή τον ακαδημαϊκό. Χαμένος διδακτικός χρόνος θεωρείται ο χρόνος όταν οι μαθητές δεν κάνουν μάθημα λόγω απουσίας κάποιου εκπαιδευτικού, όταν παρουσιάζονται προγραμματισμένες και μη διακοπές κατά τη διδακτική πράξη, όταν οι μαθητές γράφουν κάποιο τεστ, όταν σχολιάζονται τα αποτελέσματα κάποιου τεστ, όταν ξεκινάει η σχολική ημέρα με καθυστερημένη προσέλευση μαθητών και εκπαιδευτικών κ.ά. Έρευνες έδειξαν ότι μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα αντιλαμβάνονται το χρόνο με τελείως διαφορετικό τρόπο, ενώ ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος φαίνεται να μην είναι πάντα αρκετός, ιδιαίτερα για μαθητές προερχόμενους από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Ιδιαίτερα για αυτούς τους μαθητές, φαίνεται ότι ο χρόνος έχει νόημα μόνο στο τώρα, ικανοποιώντας τώρα τις ανάγκες τους, ενώ για μαθητές μεσαίων και ανώτερων τάξεων φαίνεται ότι ο χρόνος έχει αξία και για το μέλλον, δηλαδή προγραμματίζουν για το μέλλον. Ακόμα, παρατηρείται ότι σε μερικές αδύναμες οικονομικά κοινωνίες διατίθεται λιγότερος μαθησιακός χρόνος στους μαθητές τους, αφού ο μαθησιακός χρόνος εξαρτάται από την ποιότητα των σχολικών συνθηκών (π.χ. ησυχία, καθαριότητα κτλ), ενώ οδηγούνται συχνά λόγω οικονομικών περικοπών στο κλείσιμο σχολικών μονάδων, σε καθυστερημένες προσλήψεις εκπαιδευτικών, σε ελλείψεις υποδομών κ.ά. Επίσης φαίνεται να επηρεάζουν στο χάσιμο διδακτικού χρόνου στρεσογόνες καταστάσεις που δημιουργούνται σε μαθητές προερχόμενους από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, η απουσία εκπαιδευτικών κ.ά. Σε τέτοιες κοινωνίες οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να συναναστρέφονται και αφιερώνουν παραπάνω χρόνο στις τις ανάγκες των μαθητών τους, παρά στη διδασκαλία καθεαυτή με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε μειωμένη απόδοση.

Αν αθροίσουμε όλα τα παραπάνω, φαίνεται ξεκάθαρα ότι ο χαμένος χρόνος κάθε σχολικής μονάδας ή κάθε σχολικής τάξης υπάρχει και είναι διαφορετικός, ενώ η κατάσταση φαίνεται να επιδεινώνεται σε κοινωνίες με κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα και να οδηγεί σε κοινωνικές αδικίες ή ανισότητες μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων (Rogers & Mirra, 2014. Μαυρογιώργος, 2008).

### **3.Ρύθμιση στο Ολοήμερο Σχολείο**

#### **3.1.Εισαγωγή**

Για πολλά χρόνια τα ολοήμερα σχολεία στη Γερμανία είχαν υποτιμηθεί κυρίως λόγω της αρνητικής στάσης που είχαν απέναντί τους τόσο οι γονείς όσο και οι μαθητές, μιας και δεν προσέφεραν κάτι ιδιαίτερο στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών ή στη αλλαγή της κοινωνικής του συμπεριφοράς (Wendt, Bos, 2015. Steiner, Fischer, 2011). Η άποψη αυτή άρχισε να αλλάζει στις αρχές του 21<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς κύριος στόχος του ολοήμερου σχολείου αποτελούσε πλέον η πεποίθηση ότι το σχολείο πρέπει να προωθεί και να υποστηρίζει την ατομική ανάπτυξη όλων των μαθητών αμβλύνοντας τις συνηθισμένες εκπαιδευτικές ανισότητες (Steiner & Fischer, 2011).

Όμως, το βασικό έναυσμα για ουσιαστική μεταρρυθμιστική προσπάθεια στη Γερμανία επήλθε μετά τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων του διαγωνισμού PISA το 2001, όπου Γερμανοί μαθητές σημείωσαν πολύ χαμηλές επιδόσεις σε σύγκριση με μαθητές άλλων χωρών (Schulz-Gade, 2017. Pfeifer & Holtappels, 2008). Η σύγκριση των εθνικών με τα διεθνή αποτελέσματα επιδόσεων οδήγησε εύκολα στο συμπέρασμα ότι τα υπάρχοντα γερμανικά σχολεία ήταν πλέον ξεπερασμένα και επιβάλλονταν μεταρρυθμίσεις. Σε αυτό συνέβαλλε επίσης η διαπίστωση της ταχύτατης επιστημονικής και τεχνολογικής εξέλιξης που σημειώνονταν, σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου και οδηγεί εύκολα στη διαπίστωση της επιτακτικής ανάγκης για προσφορά καλύτερης και ποιοτικότερης κατάρτισης στους μαθητές και σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας. Ταυτόχρονα, όμως, κλήθηκε το ολοήμερο σχολείο να εξυπηρετήσει τις κοινωνικές ανάγκες εργαζόμενων οικογενειών εξασφαλίζοντας ποιοτικότερη επίβλεψη στα παιδιά τους (Schulz-Gade, 2017).

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που ακολούθησαν στα ολοήμερα εστίασαν την προσοχή τους στην τροποποίηση και την εισαγωγή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας, στην προσπάθεια σύνδεσης σχολικών και εξωσχολικών μαθησιακών προσφορών και τελικώς στη σύνδεση του σχολείου με την πραγματική ζωή. Ουσιαστικά, η όλη μεταρρυθμιστική προσπάθεια της γερμανικής κυβέρνησης επικεντρώθηκε στην ίδρυση ενός παιδοκεντρικού σχολείου, όπου θα λάμβανε υπόψη



του τις ανάγκες όλων των παιδιών, ενώ παράλληλα θα τους προσέφερε τις κατάλληλες και επαρκείς συνθήκες μάθησης (Kolbe et al.; Kamski, 2014).

Όμως, ήδη από τη δεκαετία του 1920, όπως αναφέρει ο Ludwig (1993) στην Kamski (2014), ξεκίνησαν τα πρώτα σημαντικά βήματα για αναδιαμόρφωση μιας σχολικής ημέρας στη Γερμανία με την εισαγωγή του όρου «**ρύθμιση της σχολικής ημέρας**» με την οποία επιχειρούνταν η ορθότερη οργάνωση του σχολικού προγράμματος μιας σχολικής μονάδας συστήνοντας ένα «σχολείο ζωής». Ο όρος «ρύθμιση» αναφερόταν μεταφορικά στην ιδέα της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης, όπου με επίκεντρο το παιδί, δημιουργούνταν ένα σχολείο άμεσα συνδεδεμένο με τη ζωή. Συγκεκριμένα, η προσπάθεια αυτή αφορούσε την τροποποίηση του ισχύοντος παραδοσιακού σχολείου και τη δημιουργία ενός καλύτερου, το οποίο θα λάμβανε υπόψη του τις ηλικιακές και βιολογικές ανάγκες των μαθητών.

Την ίδια εποχή αναφέρεται ο Harless (1926) στο έργο του “Das Zeit-Gesetz in der Erziehungsaufgabe”, ότι ένας ζωντανός οργανισμός, όπως ο άνθρωπος, άρα και το παιδί, ακολουθεί κάποιους “ρυθμούς” οι οποίοι τον επηρεάζουν, συνεπώς επηρεάζουν και την απόδοσή του στο σχολείο. Επισημαίνει, δηλαδή, ότι η απόδοση των μαθητών δύναται να μεταβληθεί κατά τη διάρκεια μίας ημέρας ή μίας εποχής, με αποτέλεσμα να απαιτούνται ρυθμιστικοί μηχανισμοί αποφυγής μονότονων καταστάσεων, όπως είναι για παράδειγμα η ισορροπημένη εναλλαγή μεταξύ εγρήγορσης και χαλάρωσης προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή ανάπτυξη των μαθητών. Ο ίδιος τονίζει επίσης ότι με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαμε να οδηγηθούμε στη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου, προσαρμοσμένου στο παιδί, δίνοντάς του νόημα και ερεθίσματα να αναπτυχθεί πολύπλευρα, συνδεδεμένο με την παραγωγή και την πραγματική ζωή, σχολείο το οποίο θα απάλλασσε ταυτόχρονα τις οικογένειες από έγνοιες κοινωνικές και παιδαγωγικές (Kolbe et al., 2006. Holtappels, 1995).

Αυτή η ανάγκη, προσαρμογής του σχολείου στον μαθητή, διαφάνηκε και το 1931, όπως συνεχίζει ο Ludwig (1993) στον Kolbe (Kolbe et al., 2006), όταν, κατά τη διαμόρφωση του ημερήσιου προγράμματος του σχολείου Waldschule Leipzig, θεωρούνταν αναγκαίο να προσφέρει το σχολείο εναλλαγές μεταξύ έντονης πνευματικής και σωματικής άσκησης στη φύση, μέσω μιας αρμονικής ρυθμικής σύνδεσης των δύο αυτών καταστάσεων. Ο Kolbe αναφέρεται και στον Oestreich, ο

οποίος το 1922 θεωρούσε ότι είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ο ημερήσιος ρυθμός της ψυχής και του σώματος ταυτόχρονα. Παράλληλα τόνιζε ο Ganzenmüller (1927), στον ίδιο, την ανάγκη ύπαρξης εναλλαγών μεταξύ διαφόρων δραστηριοτήτων και της απόλυτης ηρεμίας εντός μιας σχολικής ημέρας (Kolbe, Rabenstein & Reh, 2006).

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληγαν και άλλοι ερευνητές κατά τη δεκαετία 1970, οι οποίοι υποστήριζαν την ύπαρξη καμπύλων στην απόδοση των μαθητών, δηλαδή καμπύλων που δικαιολογούν τις φυσικές αντοχές μάθησης και απόδοσης των μαθητών. Σύμφωνα με αυτές, παρατηρούνταν ότι τις πρωινές ώρες σημειώνονταν κορύφωση της μαθησιακής απόδοσης των μαθητών, η οποία διαρκούσε ως τις πρώτες μεσημεριανές ώρες. Ακολούθως η απόδοσή τους έπεφτε για να σημειώσει έπειτα το απόγευμα άλλη μια μικρή κορύφωση απόδοσης ( Kamski,2012).

Από το 1991 γινόταν πλέον λόγος για “ρυθμιζόμενο πρόγραμμα“, το οποίο ο Messner, όπως αναφέρεται στον Kolbe at all (2006), θεωρούσε πως αναφερόταν στη βελτίωση της χρονικής και εργασιακής διαμόρφωσης του σχολικού προγράμματος καθώς και στις ανάγκες και τη δυναμική των μαθητευόμενων, δηλαδή τόνιζε ότι το σχολείο ήταν απαραίτητο να γίνει πιο ανθρώπινο προσφέροντας στους μαθητές ολόπλευρη ικανοποίηση.

Πολλές απόψεις, σαν τις προαναφερόμενες, οδήγησαν στην προσπάθεια διαμόρφωσης της σημερινής μορφής του ολόημερου σχολείου ως ενός καλύτερου σχολείου, το οποίο θα προσαρμοζόταν στο παιδί και θα του έδινε νόημα για να αναπτυχθεί, που θα ήταν “λιγότερο” ένα απλό σχολείο, ενώ θα επέτρεπε τη σύνδεση μεταξύ “σχολείου” και “ζωής” (Kolbe et al., 2006).

### **3.2. Προέλευση του όρου «ρύθμιση»**

Οι Appel & Rutz (2004) στον Ramseger (2011) αναφέρουν ότι η λέξη «ρύθμιση» προέρχεται από τη λέξη «ρυθμός», η οποία είναι ελληνική και σημαίνει την αρμονική και ομοιόμορφα χωρισμένη κίνηση ή την περιοδική εναλλαγή των φυσικών φαινομένων. Ο ρυθμός αποτελεί την ελεύθερη δυναμική που ξεδιπλώνεται εντός της τακτικής ακολουθίας του χρόνου. Η ζωή είναι ρυθμός. Η ζωή είναι ρυθμικά οργανωμένη. Ο ρυθμός αποτελεί τη βάση όλων των ζωντανών οργανισμών. Κάθε τι που αντιλαμβανόμαστε κινείται σε έναν συγκεκριμένο ρυθμό. Χωρίς το περιοδικό

πάνω και κάτω δεν θα μπορούσε να υπάρξει ζωή, γιατί τα βιολογικά συστήματα μισούν το ομοιόμορφο επίπεδο. Κάθε φυσικό κύλισμα της ζωής στο περιβάλλον ακολουθεί συγκεκριμένους ρυθμούς. Η Γη περιβάλλεται από ουράνια σώματα με περιοδική κίνηση και έτσι ορίζεται ο χρόνος σε ημέρες και νύχτες, σε σεληνιακές φάσεις και στην εναλλαγή των εποχών. Όλες οι φυσικές πορείες της ζωής των ζωντανών οργανισμών ακολουθούν συγκεκριμένους ρυθμούς. Ακόμη και ο άνθρωπος είναι ένα ον προσαρμοσμένο σε ρυθμούς. Οι ρυθμοί ανήκουν στην καθημερινότητά του ανθρώπου, όπως η εισπνοή και η εκπνοή της αναπνοής του, ο ύπνος και ο ξύπνιος, η εργασία και η ξεκούραση κτλ. Οι ρυθμοί μας διαφέρουν ανάλογα με το μέρος που ζούμε, κατά τη διάρκεια του χρόνου και των εποχών, αλλά και κατά τη διάρκεια μέρας και νύχτας. Ξυπνάμε και κοιμόμαστε, μαθαίνουμε και ξεχνάμε κ.ά. Ο ρυθμός, σαν βασικό χαρακτηριστικό ζωντανών οργανισμών, αποτελεί ένα στοιχείο προγραμματισμού, οργάνωσης και κατασκευής της ζωής μας. Μας βοηθάει να οργανώσουμε ουσιαστικά και δομικά τις ανάγκες μας για εργασία και ξεκούραση, για δράση και στοχασμό, για δουλειά και χαλάρωση (Kamski,2014. Scheuerer, 2018).

Η αναζήτηση ενός καλού ρυθμού θα μπορούσε να παρομοιαστεί με τους κλασικούς μουσικούς που αναζητούν τη σύνθεση μιας καλής μουσικής, μιας συμφωνίας. Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για την αναζήτηση του χρονικού πλέγματος που πετυχαίνει αρμονικές εναλλαγές μεταξύ διαστημάτων με κίνηση και ηρεμία, με φάσεις εγρήγορσης και χαλάρωσης (Ramseger, 2011).

Στην εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε τελικά ο όρος “Rhythmus“ ή “Rhythmisierung“, κυρίως μεταφορικά, αναφερόμενος στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αφορούσαν παιδαγωγικά θέματα ενός σχολείου, μέσα στο οποίο το παιδί και οι ανάγκες του θα βρισκόταν στο επίκεντρό του και το οποίο θα ήταν συνδεδεμένο με τη ζωή, ενός “σχολείου ζωής” (Kolbe,Rabenstein & Reh,2006). Συγκεκριμένα, αναφερόμενοι στη ρύθμιση μιας σχολικής ημέρας εννοούμε τη διαμόρφωσή της με τέτοιο τρόπο που να είναι γεμάτη εναλλαγές δραστηριοτήτων και ουσιώδη αντικείμενα, με διαστήματα κούρασης και ξεκούρασης, δηλαδή εναλλαγές από δράση και αδράνεια (Scheuerer, 2008). Σύμφωνα με τον Ramseger (2009), αναφερόμενοι στη ρύθμιση εννοούμε την προσπάθεια να αλλάξουμε τη διαχείριση του χρόνου στο σχολείο, δηλαδή να επινοηθεί μια κατάλληλη διαχείριση του χρόνου που θα είναι χρήσιμη για τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών, αντίθετα με το να

τους προκαθορίζεται η μαθησιακή διαδικασία μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Αυτή η διαδικασία επηρεάζει ολόκληρη τη σχολική δομή.

Κύριες αιτίες εισαγωγής της ρύθμισης στις σχολικές μονάδες αποτέλεσαν οι εξής λόγοι:

- η άποψη της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής, η οποία τοποθετούσε τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και εστίαζε στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους
- η διαπίστωση της εξαντλητικής κούρασης που υφίστανται οι μαθητές καθημερινά στα σχολεία, η οποία ξεπερνά κατά πολύ τις φυσικές αντοχές, και η ανάγκη για σπάσιμο της μονοτονίας του σχολείου, με φάσεις κούρασης και ξεκούρασης,
- η αποδοχή ότι οι άνθρωποι γενικά, άρα και οι μαθητές, ακολουθούν κάποιους γενικούς βιολογικούς ρυθμούς, οι οποίοι είναι η αιτία που κατά τη διάρκεια μιας ημέρας σημειώνουν μεγάλες διακυμάνσεις στις επιδόσεις τους (Kamski, 2014. Scheuerer, 2008. Kolbe et al., 2006).

### ***3.3. Χαρακτηριστικά της «ρύθμισης»***

Το σχολείο ως χώρος απόκτησης εμπειριών και σύνδεσης με τη ζωή πρέπει να είναι ένα μέρος όπου επικρατούν καλές σχέσεις μεταξύ των μελών, που προωθούν και συντελούν στην ανάπτυξη των μαθητών. Οι χρονοβιολόγοι και οι ερευνητές του εγκεφάλου απέδειξαν τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να επιτευχθεί αυτό, κυρίως με την εισαγωγή της «ρύθμισης». Αν και εξ αρχής ο όρος «ρύθμιση» ήταν, και συνεχίζει να είναι, αρκετά ασαφής, με αποτέλεσμα να μην ήταν δυνατόν να προσδιοριστεί επακριβώς η σημασία του, υπήρξαν όπως κάποια αποδεκτά κοινά χαρακτηριστικά, που προσδιόριζαν μια καλή ρύθμιση. Επομένως, αναφερόμενοι στον όρο «ρύθμιση» μπορεί να εννοείται:

- η διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και η ανάγκη διασκορπισμού του ωρολόγιου προγράμματος τόσο στον πρωινό όσο και στον απογευματινό κύκλο
- η σταθερή οργάνωση χρονικών διαστημάτων

- οι επαναλαμβανόμενες φάσεις κούρασης και ξεκούρασης που περνούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια μίας σχολικής ημέρας
- η ανάγκη τροποποίησης των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και η εφαρμογή ποικίλων μορφών διδασκαλίας κ.ά.
- η ενίσχυση των μαθησιακών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων των μαθητών
- οι συνθέσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού προσωπικού ενός ολοήμερου Σχολείου και οι μεταξύ τους σχέσεις

Συγκεκριμένα, με την εισαγωγή της «ρύθμισης» στις σχολικές μονάδες εννοούμε μια ποικιλία δραστηριοτήτων και χρονικών ακολουθιών, όπως αυτές εκτελούνται από το διδακτικό προσωπικό ή το ευρύτερο προσωπικό του σχολείου και τους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ημέρας. Με αυτή τη διατύπωση αυτόματα γίνεται σύνδεση της έννοιας τόσο με την οργάνωση του σχολείου, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τη διαμόρφωση μιας σχολικής ημέρας ή μιας εβδομάδας, τα περιεχόμενα διδασκαλίας κ.α. (Scheurer, 2018).

### **3.4. Μορφές ρύθμισης**

Εφαρμόζοντας μία ρύθμιση δίνεται η ευκαιρία για αλλαγή και έχει μόνο νόημα εφόσον καταφέρει να βελτιώσει τη μαθησιακή πρόοδο των συμμετεχόντων με τελικό στόχο την διαμόρφωση νέας μαθησιακής κουλτούρας ενός σχολείου, δηλαδή, το πώς μαθαίνουν οι μαθητές και πώς μπορούμε να το επιτύχουμε αυτό; Αυτό είναι ένα πολυσύνθετο ζήτημα και τη διάθεση για αλλαγή όλων των συμμετεχόντων, π.χ. προϋποθέτει την αλλαγή στάσης των εκπαιδευτών απέναντι στους μαθητευόμενους, τη συνειδητοποίηση ότι απαιτείται αλλαγή στο ρόλο τους, την επέκταση της υπευθυνότητας και του ενδιαφέροντος που τους δείχνουν και πέρα από τη διδακτική ώρα κ.ά. Επίσης προϋποθέτει τη συνεργασία εντός της σχολικής μονάδας από όλους τους συμμετέχοντες, από τις ομάδες εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, συνεργασίες με γονείς και εξωσχολικές υπηρεσίες και ιδιαίτερα η συνεργασία εντός μιας σχολικής τάξης και εντός της ίδιας σχολικής χρονιάς από διάφορες τάξεις (Scheurer,2018).

Ο Schnetzer (2008), όπως και ο Burk (2005), διαχωρίζει μια επιτυχημένη ρύθμιση στα δύο βασικά δομικά χαρακτηριστικά της, συγκεκριμένα:

- του “Takt” που αναφέρεται σε χρονικές ενότητες που είναι σταθερές και προκαθορισμένες από το σχολείο και με βάση τις οποίες ορίζονται λειτουργίες, όπως οι ώρες διδασκαλίας, η ώρα έναρξης και η λήξης του σχολείου, τα σταθερά ορισμένα διαλείμματα, το μεσημεριανό διάλειμμα, ο χρόνος διάρκειας μιας διδακτικής ώρας κ.ά., και
- της “Rhythmisierung” ή του “Rhythmus”, που αναφέρεται στη διαμόρφωση της εσωτερικής μαθησιακής και παιδαγωγικής δομής εντός των προκαθορισμένων χρονικών δομών μιας σχολικής μονάδας, κατάλληλης για να επιτευχθεί σχολική επιτυχία για κάθε μαθητή της, με το διασκορπισμό ή τη κατάλληλη διαμόρφωση των μορφωτικών ενοτήτων εντός μιας σχολικής ημέρας. Αυτός ο ρυθμός τροποποιείται, δηλαδή επιτρέπει παραλλαγές και ποικιλομορφία. Επίσης, διαχωρίζεται σε εσωτερική και εξωτερική ρύθμιση της σχολικής μονάδας, όπως θα δούμε παρακάτω (Scheuerer, 2018).

Σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να ισχυριστεί κάποιος ότι υπάρχει ένα μοντέλο ρύθμισης το οποίο μπορεί να εισαχθεί σε όλες τις σχολικές μονάδες και να περιμένουμε να έχει πάντα την ίδια επιτυχία. Γενικά, κάθε σχολική μονάδα είναι ξεχωριστή και διαθέτει τα δικά της δομικά, λειτουργικά και παιδαγωγικά στοιχεία που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την προσπάθεια εισαγωγής όποιας ρύθμισής της. Τέτοιοι παράγοντες είναι π.χ. ο τύπος του σχολείου, το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα που εφαρμόζει, οι ιδιαίτερες κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες που επικρατούν στην περιοχή κ.ά. Οπότε είναι πολύ σημαντικό, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς τους, να γνωρίζουν εξ αρχής τον τρόπο που θα διαμορφωθεί μία σχολική μέρα, τότε θα παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα, τότε και πόση ώρα θα διαρκέσουν τα διαλείμματά τους ή πώς θα μπορούν να εισαχθούν τα ενισχυτικά μαθήματα ή τα μαθήματα επιλογής τους κατά τη διάρκεια της ημέρας (Zöhlke & Supper, 2015).

Έτσι, λοιπόν, κάθε ολόημερο σχολείο ακολουθεί έναν δικό του τρόπο διαχείρισης του χρόνου (Takt), ο οποίος καθορίζεται από τους ισχύοντες οργανωτικούς παράγοντες, δεν μεταβάλλεται και επηρεάζει π.χ. την έναρξη και τη λήξη μίας σχολικής ημέρας, τον τρόπο οργάνωσης μιας σχολικής μονάδας, τη μορφή μιας διδακτικής ημέρας, τη διάρκεια και τη δόμηση μιας διδακτικής ώρας, τη σειρά διδασκαλίας των διαφόρων μαθημάτων μιας σχολικής ημέρας και μιας σχολικής εβδομάδας, τον αριθμό των διδακτικών αντικειμένων που πρόκειται να διδαχθούν και των απαιτούμενων διδακτικών τους ωρών ανά βδομάδα Συγχρόνως, καθορίζονται τα διαλείμματα , δηλαδή η ποσότητα και η διάρκειά τους. Παράλληλα, όμως, επηρεάζει και τον απαιτούμενο χρόνο εργασίας των μαθητών. Με τη σχολική ρύθμιση καθορίζεται ουσιαστικά ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι μαθητές ενός σχολείου υπόκεινται σε έναν δικό τους βιολογικό ρυθμό, με στιγμές μαθησιακής κορύφωσης και μαθησιακής ύφεσης των μαθητών καθώς και με φάσεις συγκέντρωσης και φάσεις χαλάρωσης (Schnetzer, 2008).

Οι διαδικασίες μάθησης σχετίζονται με διαφορετικά είδη ρύθμισης:

- **εξωτερική ρύθμιση σε σχολικό επίπεδο**, δηλαδή της σχολικής οργάνωσης μέσω της χρονικής οργάνωσης της καθημερινότητας, π.χ. συγκεκριμένα ωράρια μεταξύ κούρασης και ξεκούρασης κ.ά.
- **εσωτερική ρύθμιση σε σχολικό επίπεδο**, π.χ. εναλλαγές από διδακτικές μεθόδους, καθοδηγούμενες και αυτενεργές φάσεις εργασίας κ.ά.
- **εσωτερική ρύθμιση σε προσωπικό επίπεδο του κάθε μαθητή**, λαμβάνεται υπόψη ο ατομικός ρυθμός μάθησης του κάθε μαθητή ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές του.<sup>8</sup>

Μια σχολική ρύθμιση δεν νοείται ως κάτι δεδομένο και δεν ταιριάζει σε κάθε σχολική μονάδα, αλλά η κάθε σχολική μονάδα πρέπει να βρει τον κατάλληλο τρόπο ρύθμισης του σχολικού χρόνου της, ώστε να συμβάλλει στη αποτελεσματικότερη

---

<sup>8</sup> Kamski, I., 2012. Dirkman, 2010.

μάθηση για του δικού της μαθητικό πληθυσμό. Σε αυτό συμβάλλουν κι άλλοι παράγοντες, όπως ο τύπος του σχολείου, οι κοινωνικο-χωρικές συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων κ.ά. Γι'αυτό το λόγο δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί εύκολα το φαινόμενο της ρύθμισης του σχολείου, αλλά αποτελεί ένα βασικό συστατικό της σχολικής ανάπτυξης, που πρέπει να εκτελεστεί τόσο από γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Dirkman, 2010).

Πολύ σημαντικό στοιχείο της ρύθμισης είναι η τροποποίηση της χρονικής διάρκειας της διδακτικής ώρας. Είναι γνωστό ότι στο ημερήσιο σχολείο επικρατούσε, για πάνω από 100 χρόνια, το εξάωρο διδακτικό πρόγραμμα, χωρισμένο σε 45 λεπτά. Έξι διδακτικές ώρες με έξι διαφορετικά μαθήματα και έξι διαφορετικούς καθηγητές δεν αποτελούν ιδανικούς παράγοντες μάθησης αν ληφθούν υπόψη και τα μικρά διαλείμματα που οδηγούσαν σε αγχώδεις καταστάσεις, λόγω του ότι οι μαθητές θα έπρεπε να αλλάζουν αίθουσες διδασκαλίας, οι οποίες συχνά απέχουν αρκετά μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο δε δίνονταν ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση, όπως διαφάνηκε μέσα από τα αποτελέσματα των Γερμανών μαθητών του διαγωνισμού PISA το 2000 σε σύγκριση με μαθητές άλλων χωρών. Προέκυψε λοιπόν το ερώτημα πώς έφτασαν τα πράγματα σε τέτοιο σημείο;

Το 1911 εισήχθη στα σχολεία της Πρωσίας ένα νέο ωρολόγιο πρόγραμμα βασισμένο στη 45 λεπτή διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, αντικαθιστώντας την έως τότε 60 λεπτή διάρκεια, όπου δεν έφτανε ο χρόνος να διδαχθούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα που έπρεπε. Αυτή η τροποποίηση οδήγησε, όμως, σε γρήγορες εναλλαγές μεταξύ μαθημάτων και εκπαιδευτικών με σκοπό την αποκλειστική προώθηση της γνώσης (Scheurer, 2008). Από αυτό γίνεται κατανοητό ότι η εισαγωγή του 45 λεπτού διδασκαλίας δεν έγινε με βάση κάποια παιδαγωγικά κριτήρια, αλλά σχετίζονταν αποκλειστικά με την οργάνωση της σχολικής ημέρας και τη δυνατότητα διδασκαλίας περισσότερων αντικειμένων. Αργότερα, ασχολήθηκε ο Burk (2005) με τη χρονική διαμόρφωση της σχολικής ημέρας και θεωρείται ότι είναι εκείνος που άνοιξε τη συζήτηση για τη ρύθμιση της σχολικής μέρας και συντέλεσε στην εισαγωγή της εναλλακτικής 45 λεπτής διάρκειας της διδασκαλίας. Η τροπολογία αυτή οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην ανησυχία να μη μετατραπούν οι μαθητές σε βιαστικά στρατιωτάκια τα οποία τρέχουν από αίθουσα σε αίθουσα. Όμως, όπως φαίνεται ακόμα και μετά από 100 χρόνια, η συζήτηση σχετικά με τη καταλληλότερη



διαμόρφωση του σχολικού ωρολόγιου προγράμματος και του Ολοήμερου σχολείου ακόμα συνεχίζεται (Dirkmann, 2010).

### **3.4.1. Εξωτερική ρύθμιση σχολικής μονάδας (Takt)**

Η εισαγωγή της ρύθμισης σε μια σχολική μονάδα μπορεί να αναφέρεται στην εξωτερική ρύθμισή της, χαρακτηρισμένο και ως takt, όπου εννοούμε τις χρονικά προκαθορισμένες χρονικές ενότητες και τη διαμόρφωση του ωρολόγιου προγράμματος ενός σχολείου (όπως είδαμε πιο πάνω). Εδώ, οριστικοποιείται η διάρκεια των ωρών διδασκαλίας και η αλληλουχία των διδακτικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ο καθορισμός των διαλειμμάτων, η ώρα σχολικής έναρξης, πότε θα τρώνε μεσημεριανό φαγητό, πότε θα διδάσκονται μαθήματα κορμού και πότε μαθήματα επιλογής κ.ά.(Scheurer, 2008).

Εδώ, προκαθορίζονται, επίσης, οι εναλλαγές μεταξύ διδακτικών και μαθησιακών φάσεων, όπως αναφέρεται στην Kamski (2014), οι οποίες θέτονται είτε για βραχυπρόθεσμα διαστήματα, π.χ. μιας ημέρας είτε για μακροπρόθεσμο διαστήματα, π.χ. μιας εβδομάδας. Συγκεκριμένα η εξωτερική ρύθμιση της σχολικής μονάδας αναφέρεται σε θέματα όπως:

- την επιλογή εξωσχολικών δραστηριοτήτων και προσφορών διάφορων μαθημάτων για τους μαθητές
- τον καθορισμό συγκεκριμένων περιεχομένων διδασκαλίας
- το χρονικό πλαίσιο διδασκαλίας του κάθε περιεχομένου
- τα μέσα διδασκαλίας που απαιτούνται
- τους συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους που θέτονται κάθε φορά
- τον καθορισμό συναντήσεων για συζητήσεις μεταξύ των μελών μιας τάξης
- την εισαγωγή ελεύθερων και μη καθοδηγούμενων φάσεων εργασίας για τους μαθητές
- την εισαγωγή φάσεων κούρασης και ξεκούρασης, συγκέντρωσης και κίνησης, μεταξύ διαστημάτων μάθησης και ελεύθερου χρόνου κατά τη

διάρκεια μιας ημέρας που είναι προσανατολισμένα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών κ.α. (Scheuerer, 2018)

### **3.4.2. Εσωτερική ρύθμιση σχολικής μονάδας**

Επιπλέον μπορεί η ρύθμιση μιας σχολικής μονάδας να αφορά την εσωτερική ρύθμιση (Binnenrhythmisierung) του ολοήμερου σχολείου και να περιγράφει τη διαμόρφωση της μαθησιακής δομής εντός μιας διδακτικής ώρας ή περισσότερων, εισάγοντας καινοτομίες στη διδασκαλία και τροποποιώντας τη μαθησιακή κουλτούρα των μαθητών. Αυτή η διαδικασία διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, αυτή η ρύθμιση επιδιώκει την κατάρριψη του συνηθισμένου χρονικού πλαισίου διδασκαλίας των μαθημάτων και τη βελτίωση του λειτουργικού ρυθμού της σχολικής μονάδας, ώστε να εστιάζεται στους ατομικούς ρυθμούς μάθησης του κάθε μαθητή της. Εδώ υπάρχει ευχέρεια επέμβασης και τροποποίησης του σχολικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς με την εισαγωγή διαφορετικών μαθησιακών και διδακτικών μεθόδων, κάποιες από τις οποίες μπορούν να κατευθύνονται από τους ίδιους τους μαθητές. Επίσης, εφαρμόζονται μέθοδοι για συνεργατική και αυτενεργή μάθηση, κυρίως, μέσω της διαθεματικότητας και εργασιών μεγαλύτερων χρονικών διαστημάτων, τα project (Scheurer, 2008, 2018. Kamski, 2014). Για την παιδαγωγική κάλυψη του σχολικού χρόνου διατίθενται και επιπρόσθετες μορφωτικές προσφορές, που δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες χαλάρωσης, παιχνιδιού, επικοινωνίας καθώς επίσης και χρόνο εξατομικευμένης ενίσχυσης, καλλιέργειας των ατομικών τους ενδιαφερόντων και ικανοτήτων κ.ά. σε συνδυασμό με το υπόλοιπο υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Άρα, αποτελεί το ολόημερο ένα σχολείο που προσφέρει περισσότερα μορφωτικά αγαθά εντός ενός μεγαλύτερου χρονικού πλαισίου, με οργανωμένο ελεύθερο χρόνο, παιδαγωγική στήριξη για εξατομικευμένη μάθηση κ.ά.

Η εισαγωγή μιας ρύθμισης σε ένα ολόημερο προϋποθέτει ένα σταθερό ωρολόγιο πρόγραμμα καθώς και ειδικούς χώρους για εναλλακτικές δραστηριότητες. Η ρύθμιση εξαρτάται ακόμα από τον τύπο του ολόημερου σχολείου στο οποίο αναφερόμαστε, αν είναι κλειστό ή ανοιχτό. Στο κλειστό έχουν οι μαθητές την υποχρέωση να ακολουθούν όλο το σχολικό πρόγραμμα. Ακόμα κι σε αυτό τον τύπο σχολείου μπορεί να εισαχθεί η ρύθμιση, μεταθέτοντας κάποια μαθήματα από τον πρωινό στον απογευματινό κύκλο ή και το αντίστροφο. Στο ανοιχτό ολόημερο συμμετέχουν οι μαθητές εθελοντικά, επιλέγοντας δραστηριότητες και μαθήματα, τα

οποία υποχρεώνονται να παρακολουθήσουν είτε για μισό σχολικό έτος είτε για ολόκληρο. Επίσης, μπορούν κάποια διδακτικά αντικείμενα να μεταφερθούν στον πρωινό κύκλο ώστε στο απογευματινό να υπάρχουν τα μαθήματα ελεύθερης επιλογής. Πολλές φορές, σε μεγάλα ολοήμερα που έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών προς σίτιση, θεωρείται αναγκαία η δυνατότητα μετατόπισης του μεσημεριανού διαλείμματος, ώστε να υπάρχει για όλους ζεστό γεύμα (Dirkmann, 2010).

### **3.4.3. Εσωτερική ρύθμιση μαθητών**

Μία πολύ σημαντική πτυχή της ρύθμισης αναφέρεται και στον μαθητή που τον αντιλαμβάνεται ως ξεχωριστή οντότητα με τις ιδιαιτερότητές του. Σε αυτήν την περίπτωση ρύθμισης εννοείται ο μαθησιακός ατομικός ρυθμός που ακολουθεί ο μαθητευόμενος βάση του ατομικού του τέμπο, ενώ του προσφέρεται παράλληλα εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα από τις οργανωτικές δομές λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου, κυρίως μέσω της χρονικής ρύθμισης της λειτουργίας του (Schnitzer, 2008 ).

Συγκεκριμένα αποτελεί η μάθηση εδώ μία εξατομικευμένη διαδικασία του εγκεφάλου, ο οποίος για να λειτουργεί σωστά χρειάζεται κάποια ποσότητα οξυγόνου, ενέργειας και υγρού καθώς και σωματική κίνηση. Ένα παιδί γεννιέται με περίπου 100 εκατομμύρια νευρώνες, αριθμός οι οποίοι μεταβάλλεται ελάχιστα κατά τη διάρκεια της ζωής του. Οι νευρώνες αποτελούνται από δένδριτες, οι οποίοι λαμβάνουν σήματα είτε ηλεκτρικά είτε χημικά τα οποία έπειτα μεταβιβάζουν προς άλλους νευρώνες και έτσι επιτυγχάνεται η ανταλλαγή μηνυμάτων. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται οι «συνάψεις». Κάθε νευρώνας είναι συνδεδεμένος με περίπου πάνω από 10.000 άλλους. Με την επαναλαμβανόμενη χρήση συγκεκριμένων συνάψεων εξασφαλίζεται η σταθεροποίησή τους. Αυτές οι «συνάψεις» είναι καθοριστικές για τη μάθηση. Μόνο οι συνάψεις που χρησιμοποιούνται μπορούν να διατηρηθούν, ενώ οι υπόλοιπες χάνονται. Και ενώ οι εγκεφαλοι όλων των ανθρώπων είναι κατασκευασμένοι με τον ίδιο τρόπο, τελικά λειτουργούν εντελώς διαφορετικά (Dirkman, 2010).

Εξίσου σημαντικό για τη μάθηση αποτελούν τα μεμονωμένα ερεθίσματα που δέχεται κάθε μαθητής από το περιβάλλον του, τα οποία ενεργοποιούν τους νευρώνες και μεταβιβάζουν αστραπιαία τα μηνύματα στον εγκέφαλο. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνει ο εγκέφαλός μας, είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα, κυρίως ό,τι έχει σχέση με

τον προσανατολισμό στον κόσμο και ό,τι συντελεί στην επίλυση προβλημάτων. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό που παίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή ετοιμότητα ενός παιδιού είναι η ανάπτυξη, από πολύ μικρή ηλικία, του αισθήματος της εμπιστοσύνης στον εαυτό του και της τόλμης να βασίζεται να πλησιάσει και να δοκιμάζει νέα πράγματα.

Μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε λοιπόν ότι η μάθηση δεν μπορεί να μεταβιβαστεί απλά από τον έναν εγκέφαλο στον άλλο παρά μόνο μέσω περιβαλλοντικών παραγόντων σε συνδυασμό με την προσοχή, την ετοιμότητα για μάθηση, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα μάθησης που διαθέτουν οι μαθητές. Οπότε ένας επιτυχημένος μαθητής θα πρέπει να διαθέτει οπωσδήποτε τα εξής χαρακτηριστικά :

- αυτονομία
- αυτενέργεια
- να διαθέτει περιέργεια
- να έχει ενδιαφέροντα
- να του αρέσουν οι προκλήσεις
- να νιώθει την υποστήριξη των οικείων του
- να θέτει στόχους και να τους επιτυγχάνει.

Όταν ο μαθητής είναι συγκεντρωμένος και συμμετέχει ενεργά, χωρίς να βομβαρδίζεται παθητικά με γνώσεις, νιώθει ικανοποίηση και παράγει νέα κίνητρα για μάθηση. Όμως η επίτευξη της μάθησης σε μία μαθησιακή ομάδα, που όλοι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο λόγω της φαινομενικής ομοιομορφίας της, δεν μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, επειδή το κάθε άτομο διαθέτει διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης και έτσι ο ενιαίος τρόπος διδασκαλίας δε θα έχει την ίδια επιτυχία σε κάθε μαθητή. Λαμβάνοντας υπόψη του το σχολείο αυτή τη διαπίστωση προσπαθεί έπειτα να βρει τρόπους να καλύψει τις ατομικές ανάγκες για μάθηση του καθενός μαθητή ξεχωριστά και να προωθήσει έτσι τη μάθηση σε όλους τους μαθητές.

Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να γνωρίζει καλά τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και, ανάλογα με τα μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν, να επαναπροσδιορίζει συνεχώς τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία προσφέροντας εξατομικευμένη διδασκαλία μέσα στη σχολική τάξη (Dirkmann, 2010).

### **3.5. Συμπεράσματα**

Με βάση όλα τα παραπάνω μπορούμε να καταλάβουμε ότι δεν υπάρχει μία μόνο αποδεδειγμένη και αποτελεσματική μορφή ρύθμισης η οποία ταιριάζει σε κάθε σχολική μονάδα. Κάθε σχολική μονάδα, λαμβάνοντας τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού του αλλά και του εκπαιδευτικού προσωπικού του, σε συνδυασμό με τις ιδιαίτερες περιβαλλοντικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε έναν τόπο, συνθέτει τη δική της ρύθμιση διαμορφώνοντας ένα δικό της εκπαιδευτικό πλαίσιο και θέτοντας τους δικούς της εκπαιδευτικούς στόχους. Ανάλογα με τα αποτελέσματα της ρύθμισης που εφαρμόζει, μπορεί να τη διατηρήσει ή και να την τροποποιήσει εισάγοντας μια νέα.

Με την πάροδο των χρόνων έχουν σχεδιαστεί και δοκιμαστεί στην πράξη πολλά διαφορετικά μοντέλων ρύθμισης μιας σχολικής μέρας, που όμως όλα επιδιώκουν να κάνουν τη μάθηση πιο ελκυστική και αποτελεσματική βάζοντας στο επίκεντρο το μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και ανάγκες του. Παράλληλα επιδιώκουν να μετατρέψουν τα σχολεία σε οικείους χώρους μάθησης, απόκτησης εμπειριών, άμεσα συνδεδεμένα με τη ζωή (Scheuerer, 2018).

## 4. Εφαρμογή της «ρύθμισης»

### 4.1. Βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου

Συγκρίνοντας ένα κοινό ημερήσιο σχολείο με ένα ολοήμερο παρατηρούμε ότι το ολοήμερο σχολείο διαθέτει περισσότερο χρόνο που είναι απαραίτητος από παιδαγωγική σκοπιά, ενώ διαπιστώνουμε ότι η λειτουργία του δε βασίζεται μόνο στη συμμετοχή των εκπαιδευτών αλλά μπορούν να συμμετάσχουν ακόμα και εξωσχολικοί συνεργάτες, βοηθητικό προσωπικό, γονείς κ.ά. Μέσα σε αυτόν τον χρόνο φαίνεται επιτακτική η ανάγκη για ουσιαστική παιδαγωγική διαμόρφωση του χρόνου των ολοήμερων σχολείων. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία από οργανωτικά μοντέλα που προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες διαμόρφωσης του χρόνου και των χρονικών ενοτήτων μιας σχολικής καθημερινότητας και στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής ατμόσφαιρας των μαθητών. Για να είναι η χρονική επιμήκυνση των ολοήμερων αποτελεσματική και να μπορεί να εφαρμοστεί κάποιο οργανωτικό μοντέλο απαιτείται η ύπαρξη έγκαιρη διαθεσιμότητα σε εκπαιδευτικό προσωπικό, διαφόρων ειδικοτήτων, κατάλληλα διαμορφωμένοι χώροι και η αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή.

Είναι πολύ σημαντική η εφαρμογή μιας ουσιαστικής παιδαγωγικά ρύθμισης σε μία σχολική μονάδα επειδή έτσι αποφεύγεται η σχολική μονοτονία αφού εισάγονται διάφορες δραστηριότητες και υπάρχουν εναλλαγές στο πρόγραμμα. Οπότε κάποια στοιχεία μιας καλής ρύθμισης μιας σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Scheurer (2018), θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα εξής:

- Πιο αργή σχολική έναρξη (ανοιχτό ξεκίνημα) και λήξη των μαθημάτων, αυτό στηρίζεται στις διαπιστώσεις ερευνών από τους χρονοβιολόγους
- Οι εναλλαγές από χρονικά διαστήματα κούρασης και ξεκούρασης, από μάθηση και χαλάρωση που διασκορπίζονται τόσο στον πρωινό όσο και στον απογευματινό κύκλο
- Ο σχηματισμός χρονικών μπλοκ με διδακτικές ενότητες
- Η μετατροπή της 45 λεπτής διάρκειας διδακτικών ωρών σε έναν άλλο ρυθμό

- Η καλλιέργεια μιας νέας μαθησιακής κουλτούρας
- Η προσφορά διαφορετικών μαθησιακών αντικειμένων και εναλλαγή από καθοδηγούμενες φάσεις και φάσεις αυτενέργειας των μαθητών, όπου οι μαθητές είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη μάθησή τους
- Η εργασία πάνω σε ένα θέμα για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα με τη μορφή project και την παρουσίασή του, οι μαθησιακές διαδικασίες και εκτός σχολικού χώρου
- Τα μεγαλύτερα διαλείμματα για ξεκούραση, διαλείμματα με προσφορά δραστηριοτήτων
- Το μεγάλο μεσημεριανό διάλειμμα με την προσφορά φαγητού και χρόνο για κίνηση, χαλάρωση, ηρεμία, ξεκούραση και συζήτηση
- Η ύπαρξη ελεύθερου χρόνου, που διαμορφώνεται δημιουργικά με επιτήρηση (γυμναστική, μουσική, θέατρο, εργαστήρια κ.α.)
- Τα μαθήματα για το σπίτι εκτελούνται στο σχολείο
- Η καλλιέργεια μιας νέας μαθησιακής κουλτούρας, δοκιμή καινοτομιών
- Η αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους εκπαιδευόμενους
- Η συνεργασία εκπαιδευτικών ομάδων διαφορετικών ειδικοτήτων
- Η πρόωση όλων των μαθητών με τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων π.χ. μέσω προπόνηση μαθητών (school coaching) (Schnetzer, 2008. Scheuerer, 2018)

Παρατηρώντας κάποια αποτελέσματα από την εφαρμογή του φαινομένου της ρύθμισης σε σχολικό και οργανωτικό επίπεδο μιας σχολικής μονάδας, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχουν πολλές δυνατότητες διαχείρισης της χρονικής ρύθμισης, συγκεκριμένα μπορεί να εφαρμοστεί :

- εντός μίας διδακτικής ώρας
- εντός μιας χρονικής ενότητας
- εντός μίας σχολικής ημέρας
- εντός μίας εβδομάδας
- εντός ενός μήνα
- εντός ενός έτους
- εντός μιας σχολικής ώρας για κάποιο συγκεκριμένο παιδί, σε μία σχολική μονάδα

#### **4.1.1. Παράδειγμα εφαρμογής στο “ Offene Schule Waldau in Kassel „**

Όπως είδαμε και σε προηγούμενη ενότητα, η ρύθμιση εφαρμόζεται σε πολλές γερμανικές σχολικές μονάδες με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής ζωής και της σχολικής επιτυχίας των μαθητών. Έπειτα ανακοινώνονται τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της ρύθμισης διαφόρων σχολείων ώστε να αποτελέσουν παραδείγματα για άλλες σχολικές μονάδες. Έτσι λοιπόν επιλέξαμε να παρουσιάσουμε την εφαρμογή της ρύθμισης στο “ Offene Schule Waldau in Kassel“.

Το σχολείο αυτό έχει διαμορφώσει πολύ έξυπνα την ημερήσια ρύθμιση: το πρωινό μάθημα διασκορπίστηκε καθ'όλη τη διάρκεια της ημέρας. Μέσα από το πιο αργό πρωινό ξεκίνημα, τα μεγαλύτερα διαλείμματα και ενός καλά οργανωμένου μεσημεριανού διαλείμματος αποτελεί το σχολείο πρότυπο μιας πετυχημένης ρύθμισης. Επίσης, ξεκίνησε το σχολείο από νωρίς να καταργεί τα όρια μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων και να αναθέτει αρμοδιότητες σε μαθητές, με τις οποίες θα μπορούν να διαμορφώσουν το μέλλον τους, όπως είναι η κοινωνική μάθηση, η εκμάθηση υπολογιστών, το μάθημα «ελεύθερη μάθηση» κ.ά. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται στενά σε ομάδες των ίδιων σχολικών ετών (Jahrgangsteams) για δύο συνεχόμενα έτη τουλάχιστον. Έτσι μετατρέπεται το σχολείο σε χώρο μάθησης και απόκτησης εμπειριών, μέσα από την περιέργεια, την εκτίμηση και την ανάπτυξη.

Παρακάτω βλέπουμε το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:



Διαμόρφωση χρόνου	Ρύθμιση				
	Δευτέρα	Τρίτη	Τετάρτη	Πέμπτη	Παρασκευή
07.30-09.45	Ανοιχτό ξεκίνημα: άνοιγμα στις σχολικής βιβλιοθήκης, άνοιγμα της καφετέριας, προσφορές: παιχνίδια κίνησης, δραστηριότητες μάθησης και ελεύθερου χρόνου, ενισχυτική διδασκαλία, διεκπεραίωση ασκήσεων που ήταν για το σπίτι, συζητήσεις, συναντήσεις εκπαιδευτικών με μαθητές				
08.45-10.15	1. Διδακτική ενότητα (πρωινός κύκλος): «Θρησκεία στην τάξη μου», «Ολοκληρωμένες φυσικές επιστήμες» 5-8 τάξεις με τα μαθήματα Βιολογία, Χημεία και Φυσική				
10.15-10.45	Διάλειμμα				
10.45-12.15	2. Διδακτική ενότητα: μάθημα «Νέες Τεχνολογίες» (5-8 τάξεις)				
12.15-13.15	Μεσημεριανό διάλειμμα: άνοιγμα της καφετέριας, του μπιστρό ( οι τάξεις 9-10 μαγειρεύουν για μαθητές), άνοιγμα της σχολικής βιβλιοθήκης, του γυμναστηρίου και της αίθουσας κοινωνικής απασχόλησης, προσφέρονται ανοιχτά μαθήματα				
13.15-14.40	3. Διδακτική ενότητα: Ελεύθερη μάθηση, τις Παρασκευές μόνο: συμβούλιο τάξης, διαμεσολάβηση				
15.00-16.00	Προσφορές δραστηριοτήτων				

(Scheurer, 2018)

#### **4.2. Τυποποιημένα μοντέλα ημερήσιου προγράμματος (Appel)**

Όταν γίνεται λόγος στη βιβλιογραφία για τη «ρύθμιση», συνήθως αναφέρονται σε οργανωτικά μοντέλα διαχείρισης του χρόνου και κυρίως αναφέρονται στα τέσσερα οργανωτικά μοντέλα του Appel (2004), όπως φαίνεται στον Kolbe at all (2006), τα οποία είναι τα πιο διαδεδομένα στην πράξη:

**A.) 10-ωρη διάρκεια :** το σχολείο διαρκεί από τις 8.00 π.μ.- 4.30 μ.μ. και διακόπτεται από ένα σύντομο διάλειμμα το μεσημέρι (15-30 λεπτά), ενώ χωρίζεται σε 6 διδακτικές ώρες στον πρωινό κύκλο και 4 ώρες στον απογευματινό.

**B.) 9-ωρη διάρκεια :** το σχολείο διαρκεί από τις 8.00 π.μ.- 4.30 μ.μ., ενώ διακόπτεται από ένα μεγάλο διάλειμμα το μεσημέρι (45-70 λεπτά). Υπάρχουν 6 διδακτικές ώρες στον πρωινό κύκλο και 2 στον απογευματινό.

**Γ.) 10-ωρη διάρκεια :** το σχολείο διαρκεί από τις 8.00 π.μ.- 4.30 μ.μ. και διαχωρίζεται σε 5 διδακτικές ώρες στον πρωινό κύκλο και 4 στον απογευματινό. Το μεσημεριανό διάλειμμα διαρκεί από 30 έως 50 λεπτά.

**Δ.) 8-ωρη διάρκεια :** το σχολείο διαρκεί από τις 8.00 π.μ.- 3.30 μ.μ. και μεσολαβεί ένα μεγάλο μεσημεριανό διάλειμμα (50-80 λεπτά). Τα μαθήματα χωρίζονται σε 5 διδακτικές ώρες στην πρωινή ζώνη και 2 στην απογευματινή.

Στα παραπάνω μοντέλα ορίζει ο Appel το εβδομαδιαίο διδακτικό πρόγραμμα, όπου οι υποχρεώσεις και ο συνολικός χρόνος παραμονής των μαθητών στο σχολείο εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως π.χ. το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται και τον αριθμό των υποχρεωτικών ωρών διδασκαλίας των μαθητών κ.ά. Και στα τέσσερα μοντέλα διαφαίνεται η διαφορετική διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος, το οποίο διαχωρίζει το ημερήσιο πρόγραμμα σε κάποιες διδακτικές ώρες στον πρωινό κύκλο και κάποιες ώρες στον μεσημεριανό.

Σημαντική στα μοντέλα αυτά φαίνεται να είναι και η διάρκεια της χρονικής παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο, αφού δημιουργούνται μεγάλα κενά αναμονής τους, λόγω του μεγάλου μεσημεριανού διαλείμματος, ενώ η διδασκαλία των μαθημάτων του κατά τις απογευματινές ώρες δεν είναι σταθερά προγραμματισμένη. Άρα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ώρες αναμονής στα σχολεία των εκπαιδευτικών και του παιδαγωγικού προσωπικού ενώ θα πρέπει να προγραμματιστεί χρόνος για συνελεύσεις και διασκέψεις των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, ο Appel δημιουργεί το πλαίσιο ενός ημερήσιου προγράμματος που στηρίζεται στην 45-λεπτά διδασκαλία, αφήνοντας την ελευθερία να συμπληρώνονται οι υπόλοιπες ώρες, όπως επιθυμούν εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Ο Appel ρυθμίζει την εξωτερική ρύθμιση, ενώ αφήνει την εσωτερική ρύθμιση, δηλαδή την εσωτερική σχολική οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος, των διαλειμμάτων και το βαθμό τήρησης του αυστηρού 45 λεπτού διδασκαλίας. Δε συμβάλει όμως ιδιαίτερα στην εφαρμογή καινοτόμων διαδικασιών στα σχολεία, για παιδαγωγικές και διδακτικές μεταρρυθμίσεις ή άλλες μεταρρυθμίσεις (Kolbe et al., 2006).

## **5. Επιπτώσεις εφαρμογής της ρύθμισης σε δομές Ολοήμερου Σχολείου**

### **5.1. Εφαρμογή ρύθμισης**

Η εισαγωγή μιας ρύθμισης σε μια σχολική μονάδα αποτελεί, όπως αναφέρει ο Höhmann et al. (2012), μια χρονοβόρα διαδικασία τροποποίησης ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Για να μπορέσει να εφαρμοστεί μια καλή ρύθμιση δεν απαιτούνται μόνο μετατροπές σε οργανωτικούς και λειτουργικούς τομείς του σχολείου, αλλά είναι απαραίτητη ακόμα η εισαγωγή ενός νέου παιδαγωγικού πλαισίου, που θα αφορά ολόκληρη τη σχολική μονάδα και θα επηρεάζει τη μαθησιακή κουλτούρα του σχολείου. Πολύ σημαντικό είναι βέβαια, πριν την εφαρμογή οποιασδήποτε ρύθμισης, να τίθενται εξαρχής και ξεκάθαρα οι σκοποί και οι στόχοι που επιδιώκονται να επιτευχθούν. Μέσα σε αυτή την προσπάθεια θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν νοοτροπία και στάση απέναντι στους εκπαιδευόμενους, να εισάγουν άλλη κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης κ.ά. όπως θα αναλυθούν παρακάτω. Έτσι σχεδιάζεται μία «ρύθμιση» που αφορά αποκλειστικά τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα λαμβάνοντας υπόψη τους το προφίλ της εκάστοτε σχολικής μονάδας, το υπάρχον περιβάλλον και τους στόχους, όπως είπαμε, που αυτή έχει θέσει.

Τα διάφορα μοντέλα ρύθμισης εστιάζουν σε διαφορετικές παραμέτρους κάθε φορά, όπως στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της εκάστοτε σχολικής κοινότητας, τα όρια και τους υλικούς περιορισμούς που έχουν, ελλείψεις σε ανθρώπινο δυναμικό κτλ. Εάν η σχολική μονάδα διαθέτει ήδη εμπειρία με τη συνειδητή παιδαγωγική χρήση του χρόνου, τότε αυτό μπορεί να συμβάλλει θετικά στη δημιουργία και το σχεδιασμό της έννοιας της νέας χρονικής δομής ενός ολοήμερου σχολείου (Scheurer, 2008. Schnetzer, 2008 ).

### **5.2. Μεταβολές σε προσωπικό, δομή του χώρου και υλικο-τεχνική υποδομή**

Τα επιτυχημένα ολοήμερα, πέρα από ανάγκη μεγαλύτερης χρονικής παραμονής των μαθητών στο σχολείο, η οποία μπορεί να φτάνει και τις 9 ώρες ημερησίως, έχουν αυξημένη προσφορά μορφωτικών αγαθών, ανάγκη για αποτελεσματική καθοδήγηση, επίβλεψη και στήριξη των μαθητών τους από τους

εκπαιδευτικούς, αυξημένες απαιτήσεις σε εκπαιδευτικό και πρόσθετο προσωπικό, περισσότερους διαθέσιμους χώρους με το κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό κ.α. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρείται η κάλυψη των αναγκών και των ενδιαφερόντων τους με στόχο τη σχολική επιτυχία.

Για να γίνει η εισαγωγή μιας σωστής ρύθμισης απαιτούνται αλλαγές σε πολλούς τομείς της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, το σχολείο θα πρέπει να είναι πρόθυμο για αλλαγές του εκπαιδευτικού προσωπικού και της στάσης του απέναντι στους μαθητευόμενους. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχουν κατάλληλοι χώροι για να μπορούν να εκτελούνται διάφορες δράσεις ή να χαλαρώνουν οι μαθητές, όπως θα αναλύσουμε παρακάτω.

### **5.2.1. Μεταβολές σε επίπεδο προσωπικού και μαθησιακής κουλτούρας**

Για να μπορέσει να γίνει σωστή εφαρμογή μιας ρύθμισης πρέπει να είναι πρόθυμοι όλοι οι συμμετέχοντες να υποστούν τις μεταβολές στις έως τότε επικρατούσες συνθήκες, ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί. Είναι σημαντικό να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και η στάση του απέναντι στους μαθητευόμενους λόγω της χρονικής επιμήκυνσης του ωραρίου λειτουργίας του συνυπάρχουν πολλές ώρες κάθε μέρα στο ίδιο περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το νέο εργασιακό περιβάλλον του ολοήμερου απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να επιβλέπει, να φροντίζει και να καθοδηγεί τους μαθητές, να εφαρμόσει ποικίλες μεθόδους διδασκαλίας μέσα σε τροποποιημένους χρόνους εργασίας, αφού δε χωρίζονται πλέον οι διδακτικές ενότητες με βάση τις διαθέσιμες διδακτικές ώρες, αλλά οργανώνονται σύμφωνα με το νέο ημερήσιο σχολικό ρυθμό. Για να επιτευχθεί αυτό, απαιτείται αλλαγή στον τρόπο μάθησης και τη μαθησιακή κουλτούρα γενικά του σχολείου.

Συγχρόνως, προβλέπεται οι εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν τη σημασία της συνεργασίας, εντός και εκτός σχολείου, π.χ. με συμμαθητές, με εξωσχολικούς φορείς, με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων κ.ά. Πιο αποτελεσματικές αποδεικνύονται οι συνεργασίες πάνω σε διαθεματικές εργασίες και project, όπου η συνεργασία εμπλέκει πολλούς μαζί για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Από τους εκπαιδευτικούς, επίσης, τονίζεται η αξία της ανατροφοδότησης, και η ευχέρεια εφαρμογής της στο ολοήμερο

λόγω του επιπλέον χρόνου. Επιπλέον, προσφέρονται στον εκπαιδευτικού νέες διαδικασίες εκτίμησης της επίδοσης και αξιολόγησης των μαθητών, επειδή δε βαθμολογούνται πλέον μόνο μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια.

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την ομαλή εφαρμογή μιας ρύθμισης αποτελούν οι τυχόν ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό της κάθε σχολικής μονάδας ,κάθε χρόνο, αν αναλογιστούμε ότι τα ολοήμερα σχολεία διαθέτουν συνήθως το εξής προσωπικό:

- διδακτικό προσωπικό
- κοινωνικοί λειτουργοί
- γονείς και εθελοντές
- εξωτερικοί συνεργάτες ( ειδικοί σε διάφορους τομείς, όπως π.χ. θέατρο, μουσεία, εικαστικά, μουσική, αθλητισμό, εθελοντικοί οργανισμοί προσφοράς βοήθειας κ.ά.)

Κοιτώντας τη μεικτή ομάδα προσωπικού του σχολείου, που κατά συνέπεια δημιουργείται, πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια, λόγω του διαφορετικού μορφωτικού και επαγγελματικού τους υπόβαθρου, να εξασφαλιστούν τα απαιτούμενα παιδαγωγικά προσόντα όλου του προσωπικού του ολοήμερου και να επιτύχει η ενσωμάτωση και η συνένωσή τους ως μία ομάδα στη σχολική επιχείρηση (Schnetzer, 2008). Μέσα από αυτήν την ομάδα πρέπει να προωθηθεί η συνεργασία μεταξύ τους, με τους γονείς αλλά και με φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς είναι η βαθμίδα στην οποία βρίσκεται (στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια κτλ.), το προκαθορισμένο από τη διοίκηση ωρολόγιο πρόγραμμα που εφαρμόζεται με την προκαθορισμένη χρονική διάρκεια διδασκαλίας κάποιων μαθημάτων ( 3 ως 5 μέρες τη βδομάδα, 7-9 ώρες ανά μέρα), συγκεκριμένες τοπικές συνήθειες του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί ένα σχολείο κ.ά.

Σε κάθε περίπτωση όμως, είναι σημαντικό να μην προωθούνται από τους εκπαιδευτικούς μόνο μαθησιακοί στόχοι αλλά να τονίζονται και παιδαγωγικοί μέσα από τη συνειδητοποίηση ύπαρξης διαφορετικών βιορυθμών ανάλογα με την ηλικία

των μαθητών. Οι μικρότεροι μαθητές δε διαθέτουν τις ίδιες αντοχές και έχουν άλλες ανάγκες από ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές (Scheurer, 2008. Höfmann et al., 2012).

### **5.2.2. Μεταβολές σε επίπεδο σχολικής οργάνωσης**

Η συνειδητή μεταβολή του χρονικού πλαισίου του σχολείου μέσω της ρύθμισης με πιο παιδαγωγικά κριτήρια επιτελείται με τη μετατόπιση του σχολικού κουδουνιού και τη διαφοροποίηση της σχολικής έναρξης και λήξης, των διαλειμμάτων, της διαμόρφωσης του μεσημεριανού διαλείμματος με την εισαγωγή δραστηριοτήτων χαλάρωσης και κίνησης κ.ά. και διαμορφώνουν εκ νέου την ημερήσια έκβαση της σχολικής ημέρας.

Συγκεκριμένα μπορούν να εισαχθούν οι παρακάτω καινοτομίες:

- πιο αργή σχολική έναρξη, ακόμα και ανοιχτή έναρξη
- εναλλαγές μεταξύ κούρασης και ξεκούρασης, εναλλαγές στη μάθηση, κίνηση και ξεκούραση στον πρωινό και τον απογευματινό κύκλο για να εξισωθούν οι γνωστικές φάσεις.
- προσφορά και μελέτη διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων με φάσεις καθοδήγησης και αυτενέργειας
- ενασχόληση για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα πάνω σε πιο πολύπλοκα θέματα με τη μορφή project και τη μετέπειτα παρουσίασή τους ακόμα και σε εξωσχολικά μέρη
- μεγαλύτερα διαλείμματα για ξεκούραση
- μεσημεριανά διαλείμματα με προσφορά για κίνηση, ηρεμία, απόσυρση, ανακούφιση και συζήτηση
- χρόνο για ελεύθερη διαμόρφωση από τους μαθητές, με επιτήρηση (π.χ. προσφορά γυμναστικής, μουσικής, θεάτρου, εργαστήρια κ.ά.)
- μετατροπή της 45 λεπτής διάρκειας διδακτικών ωρών σε έναν άλλο ρυθμό
- εκτέλεση εργασιών μόνο για το σχολείο και όχι για το σπίτι

- εφαρμογή μιας νέας μαθησιακής κουλτούρας και τη δοκιμή νέων μεθόδων διδασκαλίας
- συνεργασία μεταξύ διάφορων εκπαιδευτικών και διαφόρων επαγγελματικών ομάδων, γονέων, κοινωνικών φορέων κ.ά.
- ενίσχυση όλων των μαθητών μέσω κατάλληλων μέσων, π.χ. Schólerecoaching.

### 5.2.3.Μετατροπές σχολικού περιβάλλοντος

Πέρα από τις λειτουργικές μεταβολές, θεωρείται απαραίτητη και η διαμόρφωση του περιβάλλοντος χώρου του ολοήμερου, τόσο του εσωτερικού όσο και του εξωτερικού, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στις περισσότερες και πιο εξειδικευμένες ανάγκες μόρφωσης, καθοδήγησης και επίβλεψης των μαθητών των σχολείων αυτών, βάση των ηλικιών και των ενδιαφερόντων τους παράλληλα με τις ανάγκες και προσδοκίες του προσωπικού του σχολείου.

Μερικοί χώροι του ολοήμερου σχολείου είναι για τον Appel πάρα πολύ σημαντικοί, όπως φαίνεται στον Schulz-Gade (2017), και εξυπηρετούν βασικές ανάγκες των παιδιών, άρα είναι απαραίτητο να υπάρχουν, ενώ άλλοι χώροι -που λέγονται επιλογής- είναι καλό να υπάρχουν. Τέτοιοι χώροι είναι οι εξής:

- **Αίθουσες διδασκαλίας:** αίθουσες για όλες τις τάξεις, ειδικές αίθουσες εργαστηρίων (π.χ. χημείας κ.ά.)
- **Αίθουσες για φαγητό:** λέσχη, καφετέρια (όπως και χώροι: κουζίνες, αποθήκες τροφίμων, δροσεροί χώροι-ψυγεία κ.ά.)
- **Χώροι συνάντησης και συναναστροφών :** ίντερνετ καφέ, γωνία για τσάι, αίθουσα παιχνιδιών, αυλή, αίθουσα καθοδήγησης-συμβουλευτικής, αίθουσες μεσολάβησης, ψησταριές, χώροι για να κάθονται και παγκάκια, σχολικός κήπος, σχολική λιμνούλα/βιότοπος, αίθουσα πολυμέσων κ.ά.
- **Χώροι χαλάρωσης και ηρεμίας:** χώροι για ατομικές εργασίες, για μικρές ομάδες, μικρές γωνίτσες, για καθιστές ομάδες, γκαζόν για να ξαπλώνουν, παγκάκια κ.ά.

- **Χώροι πολυμέσων και σχολικές βιβλιοθήκες:** αίθουσα με τεχνολογικό εξοπλισμό, μαθητικά ατελιέ, σχολικές βιβλιοθήκες
- **Χώροι για κίνηση και παιχνίδι:** για πικν πογκ, μπιλιάρδο, χώροι με αθλητικά όργανα για διάφορα αθλήματα, για να ξεδίνουν, να σκαρφαλώνουν, να ακολουθούν κ.ά.
- **Χώροι για μουσική και χώροι δημιουργίας:** αίθουσες με μουσικά όργανα, σκηνή θεάτρου, χώροι για μαθήματα μαγειρικής, αίθουσα κεραμικής, εργαστήρια με εργαλεία για επεξεργασία ξύλου, μετάλλου κ.ά.
- **Χώροι για το προσωπικό:** γραφείο εκπαιδευτικών, χώροι συσκέψεων, χώροι ξεκούρασης στα διαλείμματα για το παιδαγωγικό προσωπικό, χώροι για συνεργασίες κ.α.(Schulz-Gade, 2017).

#### **5.2.4. Ανάγκες σε υλικοτεχνική υποδομή**

Η ανάγκη ύπαρξης τόσων διαμορφωμένων αιθουσών στα ολοήμερα σχολεία, όπως περιγράφεται παραπάνω, προεξοφλεί την ανάλογη για κάλυψη των χώρων αυτών με την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή. Τα ολοήμερα σχολεία έχουν επίσης περισσότερη ανάγκη να διαθέτουν πληθώρα υλικοτεχνικού εξοπλισμού σε σχέση με τα ημερήσια σχολεία, διότι λόγω της μεγαλύτερης παραμονής των μαθητών στο σχολικό χώρο απαιτούνται κατάλληλα εξοπλισμένοι χώροι, που να μπορούν οι μαθητές π.χ. να αλλάζουν ρούχα ή να αποθηκεύουν τα αντικείμενά τους (π.χ. ντουλαπάκια που κλειδώνουν για να αφήσουν τις τσάντες τους, τα αθλητικά του παπούτσια, τις φόρμες τους, τα εφεδρικά ρούχα κ.ά.). Επίσης, είναι απαραίτητη η κατάλληλη επίπλωση των ειδικών αιθουσών και η εξασφάλιση διαφόρων αντικειμένων, όπως μεταφερόμενα διαχωριστικά αιθουσών, σάκοι να κάθονται, τραπέζια για μπιλιάρδο, συστήματα φύλαξης παιχνιδιών, εργασιακή νησίδα, υλικά και σκεύη για δημιουργικές κατασκευές, όργανα για πειραματική ανακάλυψη, υλικά για θεατρικές παραστάσεις, υλικά για παιχνίδια συντροφιάς και κίνησης, όπως παιχνίδια με χαρτιά, σκέιτ μπορντ, σχοινιά κ.ά. Ακόμα, απαιτούνται ειδικά αθλητικά όργανα για τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς χώρους του σχολείου, εκπαιδευτικό υλικό για ατομική μάθηση και για αυτοέλεγχο, αντικείμενα για χώρους απομόνωσης, μουσικά όργανα, βιβλιοθήκες κ.ά. (Schulz-Gade, 2017).



## 6. Αντίλογος εφαρμογής της ρύθμισης

Η γερμανική βιβλιογραφία είναι πλούσια σε μελέτες, παραδείγματα και περιγραφές της εφαρμογής της ρύθμισης διαφόρων γερμανικών σχολείων. Αυτό ισχύει διότι δεν υπάρχει μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, ίδια για όλα τα ομοσπονδιακά κρατίδια της Γερμανίας, ενώ δίνεται η δυνατότητα να επιλέγουν οι σχολικές μονάδες ελεύθερα και να εφαρμόζουν μοντέλα ανάλογα με τις ιδιαίτερες τοπικές ανάγκες που επικρατούν. Αυτό είναι αρκετά επίφοβο για την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής όποιας ρύθμισης επιλέξουν να εισάγουν.

Επίσης η βιβλιογραφία ασχολείται κυρίως με την παρουσίαση θετικών αποτελεσμάτων εφαρμογής της ρύθμισης και τα μαθησιακά και παιδαγωγικά προβλήματα που αυτή επιλύσει. Όμως, δε γίνεται ιδιαίτερος λόγος για περιορισμούς που εμποδίζουν μια καλή ρύθμιση. Σύμφωνα με τον Scheurer (2008) υπάρχουν κάποια στοιχεία τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην κριτική αντιμετώπιση της ρύθμισης στα σχολεία, όπως π.χ.:

- Με ποια κριτήρια μπορεί να γίνει η επιλογή των μαθημάτων που θα διδαχθούν στον πρωινό κύκλο και ποια στον απογευματινό ώστε να επιτευχθεί μια πιο παιδοκεντρική αντιμετώπιση των μαθητών στηριζόμενη στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους;
- Τα σχολεία πρέπει να ακολουθήσουν μια διαφορετική οργάνωση, που δεν επιτρέπεται να βασίζεται μόνο στις αυθαίρετες εναλλαγές μαθημάτων, αλλά θα πρέπει, όπως υποστηρίζει ο Hentigs στο έργο του “Schule als Lebens- und Erfahrungsraum”, και φαίνεται στον Scheurer (2008), να στηρίζεται σε συγκεκριμένες προϋποθέσεις που θα επιτρέπουν τη σωστή ανάπτυξη των μαθητών.
- Στο βωμό για σχολική ανάπτυξη και της ρύθμισης γίνονται πολλοί πειραματισμοί μεμονωμένων σχολικών μονάδων τροποποιώντας τη διδασκαλία και τα χρονικά περιθώριά της αναζητώντας νέες μαθησιακές κουλτούρες για τους μαθητές.
- Η αναζήτηση μιας νέας μαθησιακής κουλτούρας οδηγεί συχνά σε σκέψεις για τροποποίηση της εφαρμοζόμενης ρύθμισης και την

εισαγωγή μιας νέας χρονικής ακολουθίας, αφού πολλές μορφές διδασκαλίας απαιτούν διαφορετικά χρονικά μονοπάτια. Ακόμα ,απαιτείται περισσότερος χρόνος για κοινωνική ανάπτυξη και συζήτηση, για αναζήτηση κοινών ενδιαφερόντων και την κοινή ενασχόληση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς εντός του ελεύθερου χρόνου τους με την εναλλαγή ρόλων.

- Η απουσία κατάλληλα διαμορφωμένων χώρων στις σχολικές εγκαταστάσεις, η έλλειψη οικονομικών πόρων, η διάθεση μη υγιεινού μεσημεριανού γεύματος στους μαθητές, η απουσία κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού, η απουσία ειδικοτήτων επηρεάζει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της ρύθμισης κ.ά. (Scheurer, 2008)

## 7. Σύγχρονη άποψη σχετικά με τον όρο «ρύθμιση»

Η συζήτηση γύρω από τη “Ρύθμιση” των ολοήμερων σχολείων της Γερμανίας, παραμένει ακόμα και στις μέρες μας ένα επίκαιρο θέμα, όπως διαφαίνεται και στη γερμανική βιβλιογραφία. Ο Kolbe et al (2006) επισημαίνει ότι ο Burk (2005), ο οποίος συμφωνεί στην ύπαρξη καμπυλών απόδοσης των μαθητών, αναφέρεται σε ένα κείμενό του σχετικά με διαχείριση του χρόνου στα ολοήμερα σχολεία, δηλαδή, σχετικά με το διαχωρισμό ανάμεσα σε σταθερά προγραμματισμένα χρονικά διαστήματα διδασκαλίας και της “ρύθμισης” μέσα στο μαθησιακό πλαίσιο. Θεωρεί ότι είναι απαραίτητη για τα παιδιά, να τηρούνται οι φυσικοί ρυθμοί, κούρασης και χαλάρωσης, προκειμένου να είναι υγιείς. Άρα, φάσεις κούρασης και χαλάρωσης αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.

Ακόμα και ο Appel, όπως φαίνεται στους ίδιους, θεωρεί ότι το ολοήμερο σχολείο εκπληρώνει κυρίως παιδαγωγικούς σκοπούς και αποτελεί μια κοινή μαθησιακή και εργατική κοινότητα μέσα στην οποία τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται όμορφα, αφού λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες τους. Ο ίδιος συνεχίζει ότι η εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης που σχετίζονται με τη ρύθμιση, δηλαδή την αρμονική κίνηση, μιας περιοδικής εναλλαγής φυσικών φαινομένων, όπως είναι τα κύματα ή η εναλλαγή μεταξύ ύπνου και ξύπνιου. Ο ίδιος υποστηρίζει ακόμα ότι όλοι οι άνθρωποι, άρα και τα παιδιά, διαθέτουν τους ίδιους φυσικούς χρόνους επίδοσης με βάση τους οποίους θα πρέπει να διαμορφώνεται το διδακτικό πρόγραμμα στα γερμανικά ολοήμερα σχολεία, δηλαδή να προγραμματίζονται κατάλληλα τα μαθήματα του πρωινού κύκλου και να εισάγεται χρόνος χαλάρωσης, σε κατάλληλα διαμορφωμένους χώρους για ξεκούραση και παιχνίδι και να δίνεται και η δυνατότητα εναλλαγής διαφόρων δραστηριοτήτων, ώστε να υπάρχει ευελιξία.

Έχοντας την ίδια άποψη με τον Appel, ο Holtappels (2005), αποδέχεται ότι υπάρχει ένας συγκεκριμένος ρυθμός ανάπτυξης και μάθησης των παιδιών (Lebensrhythmus), ο οποίος, αν χρησιμοποιηθεί ως βάση της σχολικής “ρύθμισης”, θα μπορούσε να συντελέσει στη διαμόρφωση ενός πιο παιδαγωγικά κατάλληλου χρονικού ρυθμού μάθησης. Είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη η φυσική και ψυχο-κοινωνική κόπωση καθώς και τα όρια αντοχής των παιδιών, ο μαθησιακός ρυθμός τους κατά το σχεδιασμό των διδακτικών και μεθοδολογικών απαιτήσεις μάθησης. Επομένως, για να είναι αποτελεσματική μία ρύθμιση, απαιτούνται

εναλλαγές από κούραση και ξεκούραση, φάσεις συγκέντρωσης και χαλάρωσης, κίνησης και ηρεμίας, εργασίας και παιχνιδιού που οδηγούν σε πιο χαλαρές μαθησιακές διευθετήσεις και ολιστική τροποποίηση του μαθησιακού προσανατολισμού.

Σημαντική είναι ακόμα και η άποψη των σύγχρονων γονέων οι οποίοι τονίζουν τη σπουδαιότητα του Ολοήμερου σχολείου τόσο στην προσφορά ειδικών και ενισχυτικών μαθησιακών προγραμμάτων για τα παιδιά τους όσο και στη σωστή διαμόρφωση του ελεύθερου χρόνου και αθλητικών δραστηριοτήτων τους (Kamski,2014).

## 8. Διεθνής συζητήσεις του όρου

Το θέμα της ρύθμισης δεν έχει συζητηθεί ιδιαίτερα σε άλλες χώρες, πέρα της Γερμανίας. Όπως δείχνουν έρευνες, τα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών αναπτύχθηκαν με διαφορετικό τρόπο, αφού επηρεάστηκαν και από διαφορετικούς παράγοντες, και οδήγησαν στο να διαμορφώσουν διαφορετικά το θέμα του “χρόνου” στα σχολεία τους, για παράδειγμα στον τρόπο διαμόρφωσης του ωρολόγιου προγράμματος διδασκαλίας τους, στο χρόνο που περνούν οι μαθητές στα σχολεία, την κατανομή του χρόνου σε διδασκαλία μαθημάτων και άλλων δραστηριοτήτων κ.ά. Έτσι, θεωρείται αδύνατη η σύγκριση μεταξύ των σχολικών συστημάτων που επικρατούν σε άλλες χώρες και αφορούν χρονικές διευθετήσεις. Ενώ, θα μπορούσε να γίνει σύγκριση άλλων παραγόντων που αφορούν, π.χ. τη διαπολιτισμικότητα, τη σχέση σχολείου με την οικογένεια, το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας που εφαρμόζουν, τη διαμόρφωση του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών καθώς και η επιμόρφωσή τους, το ρόλο των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών κτλ. Σημαντικό σταθμό στην υιοθέτηση της ρύθμισης και στη διαμόρφωση του ολοήμερου σχολείου πολλών άλλων κρατών αποτέλεσε, ίσως και η αρνητική άποψη πολλών ειδικών, οι οποίοι ισχυρίζονταν ότι η ρύθμιση αποτελούσε απλά μία επιμήκυνση της σχολικής ημέρας.

Γενική διαπίστωση πάντως αποτελεί ότι καμία άλλη χώρα, στην οποία λειτουργούν ολοήμερα σχολεία, δε δίνει τόσο μεγάλη έμφαση σε μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και τη διαμόρφωση της ημερήσιας δομής λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου που αφορούν παιδαγωγικά θέματα, όσο η Γερμανία.

Ας δούμε παρακάτω κάποια παραδείγματα ολοήμερων σχολείων άλλων χωρών:

- I. Έτσι, για παράδειγμα, η Ολλανδία, παρόλο που προχώρησε στη σύσταση πολλών τύπων σχολείων, δεν παρατηρούνται μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, όσον αφορά στο χρόνο που αφιερώνεται στη διδασκαλία. Οι μαθητές δεν έχουν ιδιαίτερα ελεύθερο χρόνο, ενώ περνούν μεγάλα χρονικά διαστήματα στο σχολείο. Κάθε σχολείο στην Ολλανδία έχει τη δυνατότητα να τροποποιεί το ωρολόγιο πρόγραμμα με τα διαλείμματά του, αναλόγως. Υπάρχουν μεγάλα μεσημεριανά

διαλείμματα, τα οποία μπορούν να περάσουν είτε στο σχολείο είτε και στα σπίτια τους.

- II. Στη Γαλλία λόγω της ολοένα και αυξανόμενης συμμετοχής της γυναίκας στην αγορά εργασίας, έγιναν μεταρρυθμιστικές προσπάθειες επιμήκυνση της σχολικής ημέρας, που δε βασίζονταν τόσο στην κάλυψη παιδαγωγικών αναγκών όσο σε κοινωνικο-πολιτικούς παράγοντες, ενώ επιχειρήθηκε η μετατροπή των σχολείων σε «σπίτια προς σέρβις». Συγχρόνως, παρατηρήθηκε θετική διάθεση των σχολείων για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις καθώς και προσπάθειες εισαγωγής επαναπροσδιορισμού σχέσεων σχολείου-ζωής.
- III. Στα αγγλικά σχολεία μένουν οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί όλη μέρα στα σχολεία, έχοντας συνήθως απογευματινά μαθήματα, ξεκινώντας από τις 9.00 π.μ. έως τις 3.45 μ.μ. Τα μαθήματα διαρκούν περίπου 35-45 λεπτά, ενώ υπάρχει ένα μεγάλο μεσημεριανό διάλειμμα. Μεγάλη συμμετοχή έχουν εξωσχολικοί στη επίβλεψη των μαθητών, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν αρκετό χρόνο που δεν τους προσμετράται στο υποχρεωτικό τους ωράριο και μεταφέρεται είτε μετά το μεσημεριανό διάλειμμα είτε μετά το απογευματινό μάθημα. Όλες οι δραστηριότητες που γίνονται εκτός του αναλυτικού προγράμματος χαρακτηρίζουν την κουλτούρα λειτουργίας του εκάστοτε αγγλικού σχολείου, που είναι πολύ στενά συνδεδεμένες με την τοπική, αγγλική νοοτροπία, χωρίς όμως να αλλοιώνουν την δομή των υποχρεωτικών σχολικών ωρών.
- IV. Στην Ισπανία είναι τα περισσότερα σχολεία Ολοήμερα. Τα παιδιά περνούν το μεσημεριανό τους διάλειμμα στα σπίτια τους, μιας και δεν διατίθενται κονδύλια για σχολικά γεύματα. Αν και δεν επιτρέπει το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ισπανία την ανάθεση ασκήσεων για το σπίτι, δεν τηρείται αυτό ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς (Kolbe et al., 2006).

## **B' Μέρος**

### **9. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **9.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που σχετίζονται με τις χρονικές διευθετήσεις του ωρολόγιου προγράμματος και συγκεκριμένα με τις διδακτικές, παιδαγωγικές και οργανωτικές διαστάσεις του και σε ποιο βαθμό τις θεωρούν αποτελεσματικές για την εκπαιδευτική διαδικασία. Στα πλαίσια του ολοήμερου προγράμματος, κάποιες χρονικές διευθετήσεις προβλέπονται από το πλαίσιο που θέτει η πολιτεία, αλλά υπάρχει και η ευχέρεια των εκπαιδευτικών για τροποποιήσεις ανάλογα με τις ανάγκες. Όμως και στις δύο περιπτώσεις η σωστή διαχείριση του χρόνου μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχημένη σχολική ζωή. Ειδικότερα, οι επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι διαχείρισης του χρόνου που θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικοί για την εκπαιδευτική διαδικασία στο ολοήμερο σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και να διερευνηθεί η άποψη των συμμετεχόντων για τους τρόπους διαχείρισης του χρόνου που θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικοί για την εκπαιδευτική διαδικασία στο ολοήμερο και σε τι βαθμό επιδρούν τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στη διαμόρφωση των απόψεων τους. Συνεπώς τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι:

1. Ποιοι είναι **οι τρόποι διαχείρισης του χρόνου** που θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικοί για την εκπαιδευτική διαδικασία στο Ολοήμερο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
2. Υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και της διαμόρφωσης άποψης αναφορικά με **τρόπους διαχείρισης του χρόνου** που θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικοί για την εκπαιδευτική διαδικασία στο Ολοήμερο σχολείο;

#### **9.2. Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 152 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος

αναζητήθηκε μέσω της τυχαίας επιλογής του. Συγκεκριμένα δόθηκαν ερωτηματολόγια σε 5 δημοτικά της Φλώρινας και 2 σε δημοτικά του Αμυνταίου, όπως και σε άλλα 8 δημοτικά σχολεία σε χωριά του νομού Φλώρινας. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διευκρινίστηκε ο σκοπός της έρευνας και το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξάγεται, ενώ παράλληλα δηλώθηκε ρητά η εξασφάλιση της ανωνυμίας τους αφού απαιτούνταν μόνο η δήλωση του φύλου, της ηλικίας, της ειδικότητας, της σχέσης εργασίας τους, της προϋπηρεσίας τους σε έτη, της προϋπηρεσίας τους σε Ολοήμερα σχολεία, το λόγο εργασίας τους σε αυτά τα σχολεία καθώς και τη στάση τους απέναντι για μελλοντική επιθυμία εργασίας σε Ολοήμερο σχολείο. Από το γενικό σύνολο των συμμετεχόντων συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν 152 ερωτηματολόγια. Οι 103 εξ αυτών ήταν γυναίκες, δηλαδή το 67.8%, ενώ οι άντρες ήταν 49 και αποτελούσαν το 32.2%. Συνολικά οι δάσκαλοι ήταν 118, δηλαδή το 77.6% και υπόλοιποι 34 ήταν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και αποτελούσαν το 22.4% επί του συνόλου.

Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε ηλικίες έως 40 ετών, η δεύτερη από 41-50, ενώ η τρίτη αφορούσε εκπαιδευτικούς των οποίων η ηλικία του ξεπερνούσε τα 50 έτη. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη κατηγορία απαρτίστηκε από 22 άτομα, δηλαδή το 14.5% του συνόλου, η δεύτερη από 48 εκπαιδευτικούς, δηλαδή το 31.6% του συνόλου και στην τρίτη κατηγορία ανήκαν 82 εκπαιδευτικοί που αποτελούσαν το 53.9% του συνόλου, δηλαδή αυτοί αποτελούσαν την πολυπληθέστερη κατηγορία. Η επόμενη ερώτηση αναφερόταν στη σχέση εργασίας όπου υπήρχαν τρεις κλίμακες. Η πρώτη αφορούσε τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, που ήταν οι 125 των ερωτηθέντων, δηλαδή το 82.2%. Η δεύτερη κατηγορία αφορούσε αποσπασμένους εκπαιδευτικού οι οποίοι ήταν μόλις 10 και αποτελούσαν το 6.6%, και η τρίτη τους αναπληρωτές που ήταν 17, δηλαδή το 11.2% του συνολικού πληθυσμού. Στην ερώτηση σχετικά με πιθανή μετεκπαίδευση από τους 152 απάντησαν οι 149 ερωτηθέντες λέγοντας ότι οι 109, δηλαδή το 71.7% επί του συνόλου, δε διέθεταν κάποια μετεκπαίδευση και οι 40, δηλαδή το 26.3% διέθετε μετεκπαίδευση, ενώ 3, που αποτελεί το 2% δεν έδωσαν κάποια απάντηση.

Στην ερώτηση εάν διέθεταν προϋπηρεσία σε Ολοήμερο τμήμα οι 123, δηλαδή το 80.9 επί του συνόλου, απάντησαν ότι είχαν προϋπηρεσία, ενώ οι 29 δε διέθεταν προϋπηρεσία, που αποτελούσε το 19.1% του συνόλου. Σχετικά με τα έτη



προϋπηρεσίας τους σε Ολοήμερο τμήμα έγινε κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σε 2 κλίμακες με απαντήσεις. Η πρώτη αφορούσε αυτούς που διέθεταν προϋπηρεσία έως τα 10 έτη και ήταν 121, δηλαδή το 79.7% ενώ η δεύτερη αφορούσε όσους είχαν περισσότερα από 10 έτη και σε αυτήν απάντησαν ότι ανήκαν 2, δηλαδή το 1.3% του συνόλου, ενώ οι 29 δεν έδωσαν καμία απάντηση, που αποτελούσε το 19.1% επί του συνόλου. Στην ερώτηση που αναζητούνταν οι λόγοι εργασίας τους σε Ολοήμερου τμήματος οι 40, δηλαδή το 26.3%, απάντησαν ότι το έκαναν από προσωπική επιλογή, ενώ οι 82, δηλαδή το 53.9% , απάντησαν ότι το έκαναν λόγω υπηρεσιακών αναγκών. Στην ίδια ερώτηση δεν έδωσαν καμία απάντηση 30 εκπαιδευτικοί που αποτελούσαν το 19.7%.

Στην επόμενη ερώτηση απαντούν όσοι είχαν επιλέξει στην προηγούμενη ερώτηση την απάντηση «Μετά από προσωπική επιλογή» και τώρα είχαν να επιλέξουν μία από τις τρεις απαντήσεις για την επιλογή εργασίας σε ολοήμερο τμήμα. Η πρώτη απάντηση αναφέρεται στην πεποίθηση στο θεσμό και την οποία επέλεξαν οι 17 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 11.2% του υποσυνόλου των υποκειμένων. Τη δεύτερη απάντηση, που αναφέρεται στην εξυπηρέτηση του ωραρίου επέλεξαν οι 12 εκπαιδευτικοί, δηλαδή το 7.9% ενώ την τρίτη απάντηση επέλεξαν 11, δηλαδή το 7.2%, η οποία αναφερόταν σε άλλους λόγους επιλογής. Η τελευταία ερώτηση αναφερόταν στην επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνέχιση εργασίας σε ολοήμερο τμήμα, όπου οι 103, δηλαδή το 67.8% ήταν αρνητικοί και οι 43 ήταν θετικοί και απάντησαν ναι, δηλαδή το 28.3% επί του συνόλου, ενώ 6 εκπαιδευτικοί δεν έδωσαν καμία απάντηση, που αποτελούσαν το 3.9% επί του συνόλου (πίνακας 1).

**Πίνακας 1. Περιγραφική στατιστική κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος**

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	N	%
Φύλο	Άνδρας	49	32,20
	Γυναίκα	103	67,80
Ηλικία	<40	22	14,50
	41-50	48	31,60
	>50	82	53,90
σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	125	82,20
	Αποσπασμένος/η	10	6,60

	Αναπληρωτής/τρια	17	11,20
Ειδικότητα	Δάσκαλος	119	78,30
	Άλλη	33	21,70
Έτη προϋπηρεσίας	<10	15	9,90
	10 μέχρι 20	51	33,60
	20 μέχρι 30	18	11,80
	>30	68	44,70
Μετεκπαίδευση	Ναι	109	71,70
	Όχι	40	26,30
Προϋπηρεσία σε ολοήμερο σχολείο	Ναι	123	80,90
	Όχι	29	19,10
Πόσα έτη	<10	121	79,70
	>10	2	1,30
Λόγοι εργασία σε Ολ.σχ.	Προσωπική επιλογή	40	26,30
	Υπηρεσιακών αναγκών	82	53,90
Αν προσωπική επιλογή γιατί	Πεποίθηση στο θεσμό	17	11,20
	Εξυπηρετεί το ωράριο	12	7,90
	Άλλοι λόγοι	11	7,20
Επιθυμία για συνέχιση σε Ολοημ.	Ναι	43	28,30
	Όχι	103	67,80

Έπειτα ακολουθούσαν 38 ερωτήσεις μέσα από τις οποίες επιδιώκονται να αποτυπώσουν οι εκπαιδευτικοί τις απόψεις τους σχετικά με το βαθμό που θεωρούν ότι χαρακτηρίζουν ένα αποτελεσματικό Ολοήμερο Σχολείο διάφοροι παράγοντες. Οι ερωτήσεις αναφέρονται σε διάφορα λειτουργικά και παιδαγωγικά θέματα που αφορούσαν τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές αλλά και το ίδιο το Ολοήμερο σχολείο, όπως θα δούμε πιο αναλυτικά παρακάτω.

### **9.3. Μέσα συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων, προκειμένου να εξετάσουμε το σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, επιλέχτηκε η ποσοτική έρευνα, ως η πιο κατάλληλη μέθοδος, η οποία επέτρεψε την επιβεβαίωση ή μη των ερευνητικών μας υποθέσεων που ανέδειξε το θεωρητικό μας πλαίσιο και άλλες παρόμοιες έρευνες και τον προσδιορισμό των σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών επαληθεύοντας ή μη τις εκτιμήσεις και τις προβλέψεις μας. Με τη χρήση

της ποσοτικής έρευνας εξετάστηκε ένας αρκετά μεγάλος αριθμός δείγματος εκπαιδευτικών με διαφορετικά χαρακτηριστικά εξασφαλίζοντας αντικειμενικότητα και ειλικρίνεια για τα αποτελέσματα. Ως εργαλείο επιλέχτηκε η κατασκευή ενός γραπτού δομημένου ερωτηματολογίου, που αποτελούνταν από κλειστού τύπου ερωτήσεις κυρίως και το οποίο συμπληρώθηκε ατομικά, ανώνυμα και εθελοντικά από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο σχηματίστηκε από ήδη προϋπάρχοντα και ήδη δοκιμασμένα ερωτηματολόγια τα οποία χρησιμοποιούνται πολύ συχνά στα γερμανικά Ολοήμερα σχολεία όπου αναζητούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για θέματα λειτουργικά και παιδαγωγικά, ώστε να εστιάζεται η προσοχή της πολιτείας σε τυχόν προβλήματα, παραλείψεις και κενά.

Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκουν να ξεπερνιούνται οι δυσλειτουργίες των Ολοήμερων σχολείων συμβάλλοντας στη συνεχή αναβάθμισή τους και κατά συνέπεια τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Συγκεκριμένα επιλέχτηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς που χρησιμοποιήθηκε το 2015 σε Ολοήμερα σχολεία την Γερμανίας (Kulturminister Konferenz, 2015). Επίσης χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς της Βόρειας Ρηνανία Βεστφαλία (2004). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 38 ερωτήσεις στις οποίες καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να απαντήσουν με τη βοήθεια μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ). Αναλυτικά οι ερωτήσεις ήταν ταξινομημένες σε 5 θεματικούς άξονες. Στην πρώτη ενότητα οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εκφράσουν τη γνώμη τους για την αντιμετώπιση των μαθητών, στη δεύτερη ενότητα ζητήθηκε η γνώμη τους για τη διαχείριση του χρόνου στο σχολείο, στην τρίτη ενότητα έπρεπε να αξιολογήσουν τις σχέσεις τους με συναδέλφους, με άλλα σχολεία και με την κοινωνία, στην τέταρτη ενότητα έπρεπε να εκφραστούν για τον τρόπο λειτουργίας του Ολοήμερου σχολείου και στην πέμπτη ενότητα ζητήθηκε η γνώμη τους για θέματα που αφορούν τη δυνατότητα για παιχνίδι, ξεκούραση και ενασχόληση με ενδιαφέροντα των μαθητών.

#### **9.4. Διαδικασία**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά σχολεία του δήμου Φλώρινας και Αμυνταίου. Η χρονική διάρκεια της έρευνας ήταν δύο μήνες (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2019) και τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στα υποκείμενα της έρευνας

από την ίδια ερευνήτρια. Η επιλογή των σχολείων μονάδων έγινε με τυχαίο τρόπο χωρίς κάποιο ιδιαίτερο κριτήριο. Επιλέχθηκαν πολυθέσια Δημοτικά των πόλεων αλλά και ολιγοθέσια κάποιων χωριών γύρω από τις πόλεις. Η πρόσβαση στα Δημοτικά σχολεία ήταν ελεύθερη λόγω του ότι η ερευνήτρια είναι συνάδελφος.

### **9.5.Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας**

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας είναι εξαιρετικά σημαντικοί παράμετροι σε μια ερευνητική διαδικασία. Για το λόγο αυτό καταβλήθηκε κάθε εφικτή προσπάθεια για να προκύψουν αξιόπιστα αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα πριν από τη διανομή του ερωτηματολογίου της έρευνας έγινε δοκιμαστική συμπλήρωση από 5 άτομα τα οποία ανήκουν στον πληθυσμό της έρευνας. Από τη δοκιμαστική συμπλήρωση επιδιώχθηκε να εξακριβωθεί, εάν υπάρχει ασάφειες ή μη κατανοητά σημεία. Σύμφωνα με τις ανατροφοδοτήσεις των συμμετεχόντων στη δοκιμαστική συμπλήρωση το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητό και σαφές για κάποιον εκπαιδευτικό. Σε αυτό είναι σαφές ότι συνέβαλε το γεγονός ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προήλθαν από ερωτηματολόγια τα οποία έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί και δοκιμαστεί για την εγκυρότητά τους. Για την διερεύνηση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach, που μετράει την εσωτερική συνοχή και αξιοπιστία, του ερωτηματολογίου και σύμφωνα με τους Ουζούνη και Νακάκης (2011), ενδείκνυται όταν έχει χρησιμοποιηθεί η κλίμακα Likert.

### **9.6. Ανάλυση δεδομένων**

Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το πρόγραμμα IBM SPSS και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 25 ενώ βοηθητικά χρησιμοποιήθηκε και το Microsoft Office Excel. Αρχικά τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν καταχωρήθηκαν στο Microsoft Office Excel, κατηγοριοποιήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια διεξήχθη η στατιστική ανάλυση στο στατιστικό πακέτο IBM SPSS. Οι αναλύσεις που επιλέχθηκαν για την παρούσα έρευνα είναι η περιγραφική στατιστική ανάλυση για την παρουσίαση της κατανομής συχνοτήτων και των τιμών που λαμβάνουν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις και ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση συσχετίσεων για τη διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ των εξεταζόμενων μεταβλητών (Εμβαλωτής και συν., 2006). Για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας δημιουργήθηκαν

πέντε θεματικοί άξονες μεταβλητών που αφορούν τις χρονικές διευθετήσεις στο ολόημερο σχολείο.

## 10.Αποτελέσματα

### 10.1 Εναρμόνιση του προγράμματος με τους βιολογικούς ρυθμούς, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών

Για να εξακριβωθεί το πλήθος των μεταβλητών με το μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση και η κατανομή συχνοτήτων. Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι κατά την άποψη των συμμετεχόντων το ολοήμερο Δημοτικό σχολείο, μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό, εάν το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών, εάν προσφέρεται ατομική στήριξη σε αδύναμους μαθητές και εάν οι μαθητές έχουν πάντα τη δυνατότητα να κινούνται (πίνακας 1).

<b>Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων ομαδοποίησης μεταβλητών «Εναρμόνιση του προγράμματος με τους βιολογικούς ρυθμούς και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών»</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>
Το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών.	2.92	0.97
Προσφέρεται ατομική στήριξη σε αδύναμους μαθητές.	2.91	0.95
Οι μαθητές έχουν πάντα τη δυνατότητα να κινούνται	2.87	0.81
Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία μορφών διδασκαλίας για τη χαλάρωση των μαθητών από το πρωινό πρόγραμμα.	2.60	0.91
Το σχολείο εστιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών.	2.56	0.90
Προσφέρονται ουσιαστικές δραστηριότητες χαλάρωσης.	2.48	1.00
Οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για χαλάρωση και ξεκούραση.	2.47	0.94
Οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο να τον περάσουν με τους φίλους και συμμαθητές τους.	2.43	0.95
Οι μαθητές έχουν αρκετά διαλείμματα.	2.39	0.87
Προσφέρονται εναλλακτικές δράσεις στη σχολική ζωή.	2.35	1.03

Υπάρχουν αρκετές αίθουσες και χώροι όπου μπορούν οι μαθητές να χαλαρώνουν και να ξεκουράζονται.	1.94	1.31
Οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες να αποσυρθούν και να είναι μόνοι τους.	1.48	1.21

Σε συνέχεια της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος T test προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μεταβλητών. Τα αποτελέσματα που του ελέγχου T test έδειξαν ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο ( $M.O.= 2.57$   $T.A.=0.79$ ) ότι υπάρχουν αρκετές αίθουσες και χώροι όπου μπορούν οι μαθητές να χαλαρώνουν και να ξεκουράζονται ( $p = 0.035$ ,  $t = 1.342$   $df = 128$ ) σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 1.87$   $T.A.=1.37$ ). Από τον έλεγχο T test διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας ( $M.O.=2.8$   $T.A.=0.75$ ) συγκριτικά με τους δασκάλους ( $M.O.=2.39$   $T.A.=1.05$ ) αναφορικά με το γεγονός ότι όταν προσφέρονται ουσιαστικές δραστηριότητες χαλάρωσης, τότε αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου ( $p=0.004$ ,  $t=1.956$   $df=147$ ). Επιπροσθέτως φάνηκε ότι οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας ( $M.O.=2.97$   $T.A.=0.709$ ) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ( $M.O.=2.52$   $T.A.=1.034$ ) ως προς την αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν οι μαθητές έχουν πάντα τη δυνατότητα να κινούνται ( $p=.000$ ,  $t=2.884$   $df=147$ ).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες χωρίς προϋπηρεσία στο ολοήμερο σχολείο παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.=2.56$   $T.A.=0.801$ ) συγκριτικά με τους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία ( $M.O.=2.46$   $T.A.=1.046$ ), αναφορικά με την αποδοτικότητα του ολοήμερο σχολείου όταν προσφέρονται ουσιαστικές δραστηριότητες χαλάρωσης ( $p=0.045$   $t=0.451$   $df=147$ ). Επίσης, από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες με προϋπηρεσία στο ολοήμερο σχολείο παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας ( $M.O.=2.93$   $T.A.=0.755$ ) συγκριτικά με τους συμμετέχοντες χωρίς προϋπηρεσία ( $M.O.=2.64$   $T.A.=0.989$ ), σχετικά με το βαθμό που η δυνατότητα των μαθητών να κινούνται συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου ( $p=0.003$   $t=-1.679$   $df=147$ ).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας επίσης προκύπτει υψηλότερος βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ολοήμερο από επιλογή ( $M.O.=3.20$   $T.A.=0.758$ ) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο ολοήμερο λόγω υπηρεσιακών αναγκών ( $M.O.=2.75$   $T.A.=1.069$ ), σε σχέση με το βαθμό αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου όταν προσφέρεται ατομική στήριξη σε αδύναμους μαθητές ( $p=0.011$   $t=2.403$   $df=121$ ). Επίσης οι συμμετέχοντες που εργάζονται στο ολοήμερο από επιλογή παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.=3.08$   $T.A.=0.764$ ) από τους οι συμμετέχοντες που εργάζονται στο ολοήμερο λόγω υπηρεσιακών αναγκών ( $M.O.=2.871$   $T.A.=1.045$ ) αναφορικά με το βαθμό αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου όταν το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών ( $p=0.037$   $t=1,119$   $df=121$ ). Τα αποτελέσματα του ελέγχου T test δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες που εργάζονται στο ολοήμερο από πεποίθηση παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.=2.56$   $T.A.=0.727$ ) από τους οι συμμετέχοντες που εργάζονται στο ολοήμερο λόγω ωραρίου ( $M.O.=2.17$   $T.A.=1.193$ ) ως προς την αποδοτικότητα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου όταν οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο να τον περάσουν με τους φίλους και συμμαθητές τους ( $p=0.041$   $t=1.088$   $df=26$ ).

Επίσης διαπιστώθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να συνεχίσουν την εργασία τους στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.=2.63$   $T.A.=0.946$ ) από τους οι συμμετέχοντες που εργάζονται στο ολοήμερο και δεν επιθυμούν να συνεχίσουν να εργάζονται στο ολοήμερο ( $M.O.=2.55$   $T.A.=0.946$ ), ως προς την αποδοτικότητα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου όταν το σχολείο εστιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών ( $p=0.017$   $t=0.513$   $df=130$ ). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να συνεχίσουν την εργασία τους στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.=3.26$   $T.A.=0.665$ ) από τους συμμετέχοντες που εργάζονται στο ολοήμερο και δεν επιθυμούν να συνεχίσουν να εργάζονται στο ολοήμερο ( $M.O.=2.76$   $T.A.=1.044$ ), ως προς την αποδοτικότητα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου όταν το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών ( $p=0.008$   $t=2.867$   $df=136$ ). Για να διαπιστωθεί εάν οι μεταβλητές που εξετάστηκαν συσχετίζονται μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης



Pearson r. Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε έδειξε μέτριες θετικές συσχετίσεις σε ένα ζεύγος μεταβλητών (Βλ. Πίνακα 2, παράρτημα).

## 10.2. Ρύθμιση και ευελιξία του προγράμματος

Από τον πίνακα 3, διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι το ολοήμερο σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό εάν οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για το μεσημεριανό φαγητό και εάν ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών.

<b>Πίνακας 3. Κατανομή συχνότητας ομαδοποίησης μεταβλητών «Ρύθμιση και ευελιξία του προγράμματος»</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για το μεσημεριανό φαγητό.	2.90	0.90
Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών.	2.77	0.97
Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ελαστικά το σχολικό χρόνο (σπάσιμο του 45 λεπτού)	2.50	0.92
Ο εκπαιδευτικός καταργεί τις ηλικιακές τάξεις.	2.37	1.11
Η διάρκεια της διδακτικής ώρας μπορεί να διαρκεί έως και 90 λεπτά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και του εκπαιδευτικού.	2.05	1.21
Διοργανώνονται έκτακτες σχολικές δραστηριότητες	2.03	1.29
Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν μόνοι τους ένα μέρος του χρόνου τους.	2.00	1.10
Προσφέρονται υποχρεωτικά μαθήματα στην απογευματινή ζώνη χαλάρωσης.	1.85	1.12
Διοργανώνεται project που διαρκούν όλη τη σχολική χρονιά	1.71	1.32
Διοργανώνονται ημέρες παρουσίασης project.	1.62	1.17
Διοργανώνεται εβδομάδα παρουσίασης project.	1.43	1.25

Σε συνέχεια της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος T test προκειμένου να διαπιστωθούν πένες διαφοροποιήσεις μεταξύ των

μεταβλητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο T test οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.=2.16$   $T.A.=1.144$ ) από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ( $M.O.=1.63$   $T.A.=1.385$ ) ως προς την αποδοτικότητα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου όταν η διάρκεια της διδακτικής ώρας διαρκεί έως και 90 λεπτά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και του εκπαιδευτικού ( $p=0.028$   $t=2.217$   $df=145$ ). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση συμφωνούν περισσότερο ( $M.O.=2.08$   $T.A.=0.997$ ) από τους εκπαιδευτικούς χωρίς μετεκπαίδευση ( $M.O.=1.97$   $T.A.=1.382$ ) ότι το ολοήμερο σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό εάν διοργανώνονται έκτακτες σχολικές δραστηριότητες ( $p=0.001$   $t=0.435$   $df=140$ ). Τέλος διαπιστώθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να συνεχίσουν να εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο ( $M.O.=2.12$   $T.A.=0.927$ ) συμφωνούν πιο πολύ σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν να συνεχίσουν να εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο ( $M.O.=1.87$   $T.A.=1.169$ ), σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν μόνοι τους ένα μέρος του χρόνου τους ( $p=0.042$   $t=1.205$   $df=134$ ). Για να διαπιστωθεί εάν οι μεταβλητές που εξετάστηκαν συσχετίζονται μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r. Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε έδειξε μέτριες θετικές συσχετίσεις σε ένα ζεύγος μεταβλητών (Βλ. Πίνακα 4).

### 10.3. Μεθόδευση της διδασκαλίας και καινοτομίες

Από τον πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι το ολοήμερο δημοτικό σχολείο μπορεί να βελτιωθεί κυρίως εάν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων και εάν τα 90 λεπτά μάθημα επαρκούν για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων ομαδοποίησης μεταβλητών «Μεθόδευση της διδασκαλίας και καινοτομίες»	M.O.	T.A.
Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.	2.84	0.87
Τα 90'λεπτά μάθημα επαρκούν για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.	2.63	0.97
Εναλλάσσονται τα μαθήματα με πρακτικές	2.16	1.16

δραστηριότητες.		
Ο εκπαιδευτικός αναθέτει και παρακολουθεί συστηματικά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας	2.14	1.14
Προσφέρεται αρκετός χρόνος για ανοιχτά μαθήματα	1.95	1.12
Τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.	1.77	1.45

Σε συνέχεια της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος T test προκειμένου να διαπιστωθούν πένες διαφοροποιήσεις μεταξύ των μεταβλητών. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.= 1.83$   $T.A.=1.310$ ), συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 1.75$   $T.A.=1.519$ ), ως προς την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ( $p=0.014$   $t=0.337$   $df=149$ ). Επίσης οι αναπληρωτές καθηγητές παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.= 2.22$   $T.A.=1.202$ ), συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς ( $M.O.= 1.73$   $T.A.=1.521$ ), ως προς την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ( $p=0.035$   $t=0.956$   $df=131$ ).

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με μέχρι δέκα χρόνια προϋπηρεσία παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.= 2.00$   $T.A.=0.887$ ), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με 10 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας ( $M.O.= 1.71$   $T.A.=1.446$ ), ως προς την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ( $p=0.003$   $t=0.723$   $df=63$ ). Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.= 2.93$   $T.A.=0.787$ ), συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση ( $M.O.= 2.68$   $T.A.=0.971$ ), ως προς την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων ( $p=0.029$   $t=1.632$   $df=140$ ). Για να διαπιστωθεί εάν οι μεταβλητές που εξετάστηκαν συσχετίζονται μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson r. Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε έδειξε μέτριες θετικές συσχετίσεις σε ένα ζεύγος μεταβλητών (Βλ. Πίνακα 6, παράρτημα).

#### 10.4. Σχολική κοινότητα

Από τον πίνακα 7 διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν ως βασικές προϋποθέσεις να επιτηρούνται οι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο, να επικρατεί καλό συναδελφικό κλίμα, τα προβλήματα με τους συναδέλφους λύνονται από κοινού με διάλογο και στο σχολείο να τηρούνται από τους συναδέλφους κανόνες καλής συνύπαρξης, ώστε να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου.

<b>Πίνακας 2. Κατανομή συχνοτήτων ομαδοποίησης μεταβλητών «Σχολική κοινότητα»</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Επιτηρούνται οι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο	3.41	0.85
Επικρατεί καλό συναδελφικό κλίμα.	3.29	0.83
Τα προβλήματα με τους συναδέλφους λύνονται από κοινού με διάλογο.	3.20	0.89
Στο σχολείο τηρούνται από τους συναδέλφους κανόνες καλής συνύπαρξης.	3.05	1.04
Το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών.	2.92	0.97
Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.	2.84	0.87
Το σχολείο συμμετέχει και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εξέλιξη και ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας.	2.81	1.01
Το σχολείο συνεργάζεται καλά με άλλα σχολεία της περιοχής.	2.80	1.17
Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών.	2.77	0.97
Τα 90'λεπτά μάθημα επαρκούν για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.	2.63	0.97
Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία μορφών διδασκαλίας για τη χαλάρωση των μαθητών από το πρωινό πρόγραμμα.	2.60	0.91
Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ελαστικά το σχολικό χρόνο (σπάσιμο του 45 λεπτού)	2.50	0.92
Ο εκπαιδευτικός καταργεί τις ηλικιακές τάξεις.	2.37	1.11
Ο εκπαιδευτικός αναθέτει και παρακολουθεί	2.14	1.14

συστηματικά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας		
Οι εκπαιδευτικοί δεν προσέχουν ιδιαίτερα την τήρηση κανόνων.	1.33	1.47

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τον έλεγχο T test έδειξαν ότι οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας ( $M.O.=3.50$   $T.A.=0.784$ ) από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ( $M.O.=3.09$   $T.A.=1.011$ ), ως προς την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν οι μαθητές επιτηρούνται στον ελεύθερο χρόνο ( $p=0.008$   $t=2.450$   $df=148$ ). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $M.O.=2.93$   $T.A.=0.787$ ), από τους εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση ( $M.O.=2.68$   $T.A.=0.971$ ), ότι μπορεί να αυξηθεί η αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου αν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων ( $p=0.029$   $t=1.632$   $df=140$ ). Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία στο ολοήμερο σχολείο πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $M.O.=2.86$   $T.A.=1.079$ ), από τους εκπαιδευτικούς χωρίς προϋπηρεσία ( $M.O.=3.53$   $T.A.=0.741$ ) ότι μπορεί να αυξηθεί η αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου αν επιτηρούνται οι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο ( $p=0.029$   $t=3.966$   $df=148$ ).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο για να καλύψουν εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ( $M.O.=2.67$   $T.A.=1.132$ ) από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο από επιλογή τους ( $M.O.=2.91$   $T.A.=1.905$ ), αναφορικά με την αύξηση της αποδοτικότητας του ολοήμερου σχολείου αν το σχολείο συμμετέχει και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εξέλιξη και ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας ( $p=0.032$   $t=1.296$   $df=119$ ). Επίσης οι συμμετέχοντες που εργάζονται από επιλογή τους στο ολοήμερο σχολείο συμφωνούν περισσότερο ( $M.O.=3.08$   $T.A.=0.764$ ), από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο λόγω υπηρεσιακών αναγκών ( $M.O.=2.87$   $T.A.=1.045$ ), για την αύξηση της αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου εάν το ωράριο λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών ( $p=0.037$   $t=1.119$   $df=121$ ).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο από πεποίθηση συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $M.O.=3.44$   $T.A.=0.727$ ) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο, λόγω του ωραρίου

( $M.O.=2.25$   $T.A.=1.422$ ), ως προς την αύξηση της αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου εάν στο σχολείο τηρούνται από τους συναδέλφους κανόνες καλής συνύπαρξης ( $p=0.015$   $t=2.886$   $df=126$ ). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να συνεχίσουν να εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο συμφωνούν περισσότερο ( $M.O.=2.76$   $T.A.=1.044$ ) από τους εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν να συνεχίσουν να εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο ( $M.O.=3.26$   $T.A.=0.665$ ), ως προς την αύξηση της αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου εάν το ωράριο λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών ( $p=0.008$   $t=2.867$   $df=136$ ). Για να διαπιστωθεί εάν οι μεταβλητές που εξετάστηκαν συσχετίζονται μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$ . Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε έδειξε μέτριες θετικές συσχετίσεις σε ένα ζεύγος μεταβλητών (Βλ. Πίνακα 8, παράρτημα).

### **10.5. Άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο**

Από τον πίνακα 9 που ακολουθεί, καθίσταται σαφές ότι κατά την άποψη των συμμετεχόντων, όταν το σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία, όταν το σχολείο συμμετέχει και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εξέλιξη και ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας και όταν το σχολείο συνεργάζεται καλά με άλλα σχολεία της περιοχής, το ολοήμερο σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό.

<b>Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων ομαδοποίησης μεταβλητών «Άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο»</b>	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Το σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία.	2.9 2	0.8 9
Το σχολείο συμμετέχει και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εξέλιξη και ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας.	2.8 1	1.0 1
Το σχολείο συνεργάζεται καλά με άλλα σχολεία της περιοχής.	2.8 0	1.1 7
Τα μαθήματα επιλογής γίνονται εκτός σχολικού χώρου.	0.9 8	1.1 8

Τα αποτελέσματα του ελέγχου T test, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση συμφωνούν περισσότερο ( $M.O.=2.98$   $T.A.=0.836$ ) από τους

εκπαιδευτικούς με μετεκπαίδευση ( $M.O.=2.83$   $T.A.=1.035$ ), ως προς την αύξηση της αποτελεσματικότητας του ολόημερου σχολείου εάν το σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία ( $p=0.032$   $t=0.927$   $df=136$ ). Για να διαπιστωθεί εάν οι μεταβλητές που εξετάστηκαν συσχετίζονται μεταξύ τους, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson  $r$ . Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε έδειξε μέτριες θετικές συσχετίσεις σε ένα ζεύγος μεταβλητών (Βλ. Πίνακα 10).

### **10.6. Αξιοπιστία έρευνας**

Για την διερεύνηση του επιπέδου αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach Alpha. Ο δείκτης Cronbach Alpha λαμβάνει τιμές από το μηδέν μέχρι και τη μονάδα και οι τιμές που βρίσκονται κοντά στη μονάδα υποδεικνύουν υψηλή αξιοπιστία. Στην παρούσα έρευνα η τιμή του δείκτη  $\alpha$  είναι 0.904.

## 11. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να απαντήσει σε δυο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο είναι ποιοι είναι οι τρόποι διαχείρισης του χρόνου που θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικοί για την εκπαιδευτική διαδικασία στο Ολοήμερο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και το δεύτερο είναι εάν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών και της διαμόρφωσης άποψης αναφορικά με τρόπους διαχείρισης του χρόνου που θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικοί για την εκπαιδευτική διαδικασία στο Ολοήμερο σχολείο.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα τα αποτελέσματα της έρευνας, υπέδειξαν παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς του. Πιο συγκεκριμένα, το ολοήμερο Δημοτικό σχολείο, μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό, εάν το ωράριο λειτουργίας, εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών, εάν προσφέρεται ατομική στήριξη σε αδύναμους μαθητές και εάν οι μαθητές έχουν πάντα τη δυνατότητα να κινούνται. Οι διαπιστώσεις αυτές φαίνεται να λύνουν την παγιωμένη κατάσταση που περιγράφουν οι Πούρκος και Κοντοπόδης, (2005), η οποία αναγνωρίζει τον μαθητή ως δέκτη και αυτός είναι αυτός ο οποίος βιώνει τον χρόνο κατά τη διάρκεια του μαθήματος να περνά αργά και δυσάρεστα, αυτό αποτελεί βίωμα του κενού χρόνου, χωρίς κάποιο νόημα για αυτόν. Επιπλέον, οι μαθητές αισθάνονται ότι είναι εγκλωβισμένοι στην παρακολούθηση μαθημάτων χωρίς ενδιαφέρον και στην εκτέλεση δραστηριοτήτων χωρίς δημιουργικότητα και χωρίς την ουσιαστική συμμετοχής τους, σαν να είναι παρόντες και ταυτόχρονα απόντες. Συνεπώς τα ευρήματα αυτά, έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις του Scheurer (2018), ο οποίος αναγνωρίζει ότι είναι πολύ σημαντικό να χειρίζονται υπεύθυνα και αυτόνομα το δικό τους χρόνο, δηλαδή να γίνονται κυρίαρχοι του χρόνου τους. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με τον Θωίδη (2012), του Scheurer, (2018), που συμφωνούν ότι το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να είναι ο μαθητής.

Επίσης, το ολοήμερο σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποτελεσματικό εάν οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για το μεσημεριανό φαγητό και εάν ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους



βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με την άποψη που διατυπώνει ο Ταταρίδης (2006), όπου αναφέρει ότι ο διδακτικός χρόνος αποτελεί συνονθύλευμα του διδακτικού χρόνου και του χρόνου που αφιερώνεται για άλλες δραστηριότητες. Η αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου ενδέχεται να ενισχυθεί στις περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων και εάν το μάθημα υλοποιείται σε 90 λεπτά. Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι βασικές προϋποθέσεις αύξησης της αποτελεσματικότητας του ολοήμερου σχολείου, είναι να επιτηρούνται και να καθοδηγούνται οι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο, να επικρατεί καλό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, και τα πιθανά προβλήματα με τους συναδέλφους να επιλύονται με διάλογο. Επίσης, είναι σημαντικό στο σχολείο να τηρούνται από τους συναδέλφους οι κανόνες καλής συνύπαρξης. Μια ακόμη διαπίστωση που προέκυψε από την έρευνα είναι ότι όταν το σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία, όταν το σχολείο συμμετέχει και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εξέλιξη και ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας και όταν το σχολείο συνεργάζεται καλά με άλλα σχολεία της περιοχής, τότε το ολοήμερο σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό.

Στα πλαίσια του δευτέρου ερευνητικού ερωτήματος διαπιστώθηκε σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι το φύλο διαδραματίζει κάποιο ρόλο καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους, συγκριτικά με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, αναφορικά με την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου, στις περιπτώσεις όπου τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Επίσης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των αναπληρωτών και των μόνιμων εκπαιδευτικών, σχετικά με το πως το ολοήμερο σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό. Πιο συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο ότι υπάρχουν αρκετές αίθουσες και χώροι όπου μπορούν οι μαθητές να χαλαρώνουν και να ξεκουράζονται σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι αναπληρωτές καθηγητές παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους, συγκριτικά με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, ως προς την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.

Οι απόψεις των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται και ως προς την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας συγκριτικά με τους δασκάλους αναφορικά με το ότι αυξάνεται η αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν προσφέρονται ουσιαστικές δραστηριότητες χαλάρωσης. Παράλληλα, οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ως προς την αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν οι μαθητές έχουν πάντα τη δυνατότητα να κινούνται. Επίσης, οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ως προς την αποδοτικότητα του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου όταν η διάρκεια της διδακτικής ώρας διαρκεί έως και 90 λεπτά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και του εκπαιδευτικού. Μια επιπλέον διαπίστωση είναι ότι οι δάσκαλοι παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ως προς την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν οι μαθητές επιτηρούνται στον ελεύθερο χρόνο.

Διαφοροποίηση των συμμετεχόντων υπάρχει και ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Πιο αναλυτικά οι συμμετέχοντες χωρίς προϋπηρεσία στο ολοήμερο σχολείο παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους, συγκριτικά με τους συμμετέχοντες με προϋπηρεσία, αναφορικά με την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν προσφέρονται ουσιαστικές δραστηριότητες χαλάρωσης, οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την αποτελεσματικότητα του ολοήμερου σχολείου, τη δυνατότητα των μαθητών να κινούνται και εάν επιτηρούνται οι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μέχρι δέκα χρόνια προϋπηρεσία παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς με 10 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας, ως προς την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων υπάρχει και στους συμμετέχοντες που εργάζονται στο ολοήμερο από επιλογή ή λόγω υπηρεσιακών αναγκών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ολοήμερο από επιλογή θεωρούν ότι το ολοήμερο σχολείο θα γίνει πιο αποτελεσματικό, εάν προσφέρεται ατομική στήριξη σε αδύναμους μαθητές και όταν το ωράριο λειτουργίας του

ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ολοήμερο σχολείο προκειμένου να καλύψουν εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό αναφορικά με την αύξηση της αποδοτικότητας του ολοήμερου σχολείου αν το σχολείο συμμετέχει και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εξέλιξη και ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων που εργάζονται στο ολοήμερο από πεποίθηση, σε σχέση με τους συμμετέχοντες που εργάζονται στο ολοήμερο λόγω ωραρίου. Η διαφοροποίηση αυτή υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ολοήμερο από πεποίθηση πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η αποδοτικότητα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου μπορεί να παρουσιάσει αύξηση όταν οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο να τον περάσουν με τους φίλους και συμμαθητές τους και εάν στο σχολείο τηρούνται από τους συναδέλφους κανόνες καλής συνύπαρξης. Διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων διαπιστώνεται και στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να συνεχίσουν την εργασία τους στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο, οι οποίοι συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι μπορεί να αυξηθεί η αποδοτικότητα του ολοήμερου δημοτικού σχολείου όταν το σχολείο εστιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών, όταν το ωράριο λειτουργίας του ολοήμερου δημοτικού σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών και όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν μόνοι τους ένα μέρος του χρόνου τους.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μετεκπαίδευση συμφωνούν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς χωρίς μετεκπαίδευση ότι το ολοήμερο σχολείο μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό εάν διοργανώνονται έκτακτες σχολικές δραστηριότητες. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί χωρίς μετεκπαίδευση παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συμφωνίας, ως προς την αποδοτικότητα του ολοήμερου σχολείου όταν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων και όταν το σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ελληνική**

- Αγγελής, Α. (2005). *Επισκόπηση της πιλοτικής εφαρμογής «Ολοήμερο σχολείο»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βρεττός, Ι. (2001). *Γιορτή και σχολή και σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Σαββάλας.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν., Αξιοποίηση του χρόνου στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*, 2004-2011.
- Δημαράς, Α. (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (Τεκμήρια ιστορίας), τ. Α' (1821-1894) και τ. Β' (1895-1967). Ερμής: Αθήνα.
- ΔΣΕ (1985). *Διδασκαλικό Βήμα*, τεύχος 963.
- Εμβλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν. (2015). *Ολοήμερο σχολείο. Παιδαγωγικές και κοινωνικές διαστάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, β' έκδοση.
- Θωίδης, Ι. & Χανιωτάκης, Ν. (2007). Ολοήμερη εκπαίδευση. Η ευρωπαϊκή εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, τεύχος 6, σελ. 99 (97-116).
- Θωίδης, Ι. (2012). Ελεύθερος χρόνος και ολοήμερο σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 24, 91-109, 2012
- Καραβασίλης Γ. (2005). *Ολοήμερο σχολείο: Οργάνωση-Προβλήματα-Προοπτικές*. Στο: «Ολοήμερα Δημοτικά σχολεία», Αθήνα: Ατραπός.
- Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες. Πραγματικότητα-προοπτικές-Κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: «Νέα σύνορα» ΛΙΒΑΝΗ.
- Κομένιος, Ι. (1912). *Μεγάλη Διδακτική* (μεφρ. Δημ. Ιωαννίδου Ολυμπίου). Αθηνά: Τύποις Μιχαήλ Μαντζεβελάκης.
- Λέφας, Χρ. (1942). *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Οργανισμός Εκπαιδύσεως Διδακτικών Βιβλίων.

- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Εκπαίδευση και χρόνος: Μορφές κατανόησης, και κατανομής / διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά.. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α, (υπό έκδοση), Ε.Α.Π. Πάτρα.
- Μπονίδης, Κ. (1995). Η κατανόηση εννοιών και φράσεων χρόνου από παιδιά ηλικίας 8-11 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 2, 175-213.
- Ξωχέλλης, Π. (1997). Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: Η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική. *ΜΑΚΕΔΝΟΝ*, (4), 3-19.
- Παλαγιάννης, Β. & Μηνάς, Β. (2008). Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο. Σημερινή πραγματικότητα, διαπιστώσεις, προτάσεις. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* 9, 56-64.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2002). Ολοήμερο Σχολείο: Ιστορική Πραγματικότητα και Προοπτική. *Τα Εκπαιδευτικά*, 65 & 66, 166-174.
- Παπαβασιλείου - Πυργιωτάκη, Χ. (2004). Διαθεματικότητα και ολοήμερο σχολείο. *ΜΑΚΕΔΝΟΝ*, (12), 19-23
- Παπαδόπουλος, Σ., Ασλανίδου, Σ., Γεωργιάδης, Μ., Μενεξές, Γ., Οικονόμου, Α., Πάντα, Δ., Σταυρίδης, Φ. (2008). Η διαχείριση του χρόνου στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Researchgate*.
- Πνευματικός, Δ., & Καρανάτσιου, Κ. (2001). Ολοήμερο σχολείο, έξι μήνες λειτουργίας : Από την αντίδραση στην αποδοχή. *Χρονικά του Π.Σ.Π.Θ.*, (11), 65-84.
- Πούρκος, Μ., & Κοντοπόδης, Μ. (2005). Πώς βιώνουν το χρόνο στο σχολείο οι μαθητές 16 ετών. *Psychology*, 2005, 249-275.
- Πυργιωτάκης Ι. Ε. (2002). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς Εξελίξεις και η Ελληνική περίπτωση. Στο: *Ολοήμερο Σχολείο Λειτουργία και Προοπτικές*. Επιμέλεια Πυργιωτάκης Ι., Αθήνα.

- Πυργιωτάκης, Ι. (2001). Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και η ελληνική περίπτωση. Στο: Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (επιμέλεια), (2001), *Ολοήμερο Σχολείο. Λειτουργία και Προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1997). Φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με την καθιέρωση και λειτουργία του ολοήμερου σχολείου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.26, 61-74.
- Σιγανού, Α., (2007). Διδακτικός χρόνος και διδακτέα ύλη: Η αναγκαιότητα της επάρκειας του διδακτικού χρόνου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, (12), 101-113.
- Σιμένη, Α.Π., & Μπάκας Ν. (2001). Το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο - Σχολείο διευρυμένου ωραρίου και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997. *Τα Εκπαιδευτικά*.
- Τρίγκα, Ν. (2006). Νοσεί το Ολοήμερο Σχολείο. Στην Εφημερίδα: ΤΟ ΒΗΜΑ ONLINE. Κυριακή 19 Φεβρουαρίου. Αρ. φύλλου : 14694, [http://www.tovima.gr/print\\_article.php?e=B&f=14694&m=A44&aa=1](http://www.tovima.gr/print_article.php?e=B&f=14694&m=A44&aa=1), ανακτήθηκε στις 12/11/2017
- Τρίγκα, Ν. (2006). Μαραζώνουν τα Ολοήμερα Σχολεία. Στην Εφημερίδα: ΕΘΝΟΣ ONLINE.11-9-2006, <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22768&subid=2&pubid=62357>, ανακτήθηκε στις 12/11/2017
- Υφαντής, Α., & Καραντζής, Λ. (2008). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ολοήμερο δημοτικό σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, (46), 71-83.
- Χανιωτάκης, Ρ. (2004). Από το “παραδοσιακό” στο σύγχρονο ολοήμερο σχολείο- “σχολειοποίηση” και “παραπαιδεία”. *ΜΑΚΕΔΝΟΝ*, (12), 45-53.
- Χανιωτάκης, Ν., Θωίδης, Ι. (2002). Διαθεματικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου στο Ολοήμερο Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 241-245.
- Χανιωτάκης, Ν. (2001). Παιδαγωγική και κοινωνιολογική θεμελίωση του Ολοήμερου Σχολείου, *Τα Εκπαιδευτικά*, τεύχος 61-62, 160-178.

## Έρευνες

Δημουλάς, Κ., Κωνσταντίνου, Χ., Μιχαλοπούλου, Κ., Μπουκουβάλας, Κ., Χατζηδημητρίου, Ε., Γεωργόπουλος, Σ., (2007). Διερεύνηση του Κοινωνικού και Παιδαγωγικού Ρόλου του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου. Πανελλαδική Έρευνα με τις Απόψεις Γονέων και Εκπαιδευτικών. Ινστιτούτο Εργασίας Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΙΝΕ), Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΠΙΕΜ).

Εμβαλωτής, Α., Μπονίδης, Κ., & Ανδρουλάκης, Γ. (2011). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία των Ολοήμερων Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος: Μια πρώτη ανάγνωση των ευρημάτων. Αθήνα: ΠΙΕΜ/ΔΟΕ.

## Νόμοι

ΥΠΕΠΘ. 2010. Φ.2/879/88413/Γ1/20-7-2010

ΥΠΕΠΘ. 2010. Φ.2/879/88413/Γ1/20-7-2010

ΥΠΕΠΘ, 2003, Φ.50/58/26861/Γ1/17-03-2003

ΥΠΕΠΘ. 2002, Φ13.1/885/88609/Γ1/3-9-2002

ΥΠΕΠΘ. 1998, Φ.13.1/767/Γ1/884/3-9-1998

ΥΠΕΠΘ. 1997, Φ.Ε.Κ. 188/2525/ 23-9-1997

## Ξενόγλωσση

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσομπατζούδης, επιστ. επιμ., Ν. Κουβαράκου, μτφ.). Αθήνα: Ίων. (Β' ελληνική έκδοση).

Dirkmann, K. H. (2010). *Rhythmisierung in den Ganztagschule und Unterricht, Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft*. Niedersachsen.

- Gkoratsa, A. (2013). The impact of Greek all-day school on teachers, students and parents lives. Brunel University. United Kingdom (διπλωματική).
- Gravesen, T., & Ringskou L. (2017). On the move from pedagogy to timeagogy? Or how time constitutes the work of pedagogues in the Danish Primary School and Leisure-time Center. *IJREE*, vol.5, 164-177.
- Jörg, R. (2009). *Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden. Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule*. Jahrbuch Ganztagschule 2009.
- Hesener, C. (2006). *Entstehung und Entwicklung der Ganztagschule in Deutschland*. Dortmund.
- Holtappels, H.G. (1995). *Ganztagserziehung in der Schule - Modelle, Forschungsbefunde, Perspektiven*. Opladen: Leske + Budrich. Springer
- Höhm, K., Kamski, I. & Schnetzer, T. (2012). *Was ist eigentlich eine Ganztagschule? Eine Informationsbroschüre für Eltern und Interessierte*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS).
- Kamski, I. (2014). *Rhythmisierung in Ganztagschulen, Erprobte Praxis-funktionierende Modelle*. Debus-Pädagogik Verlag. Schwalbach. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Kamski, I. (2012). *Die "Rhythmisierung" in der Ganztagschule als gelingender Faktor für eine veränderte Lernkultur*. Technische Universität Dortmund. Dortmund.
- Klemm, K., (2014). *Ganztagschulen in Deutschland: Die Ausbaudynamik ist erlahmt*. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
- Klemm, K., (2013). *Ganztagschulen in Deutschland eine bildungsstatistische Analyse*. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Bertelsmann Stiftung.
- Kolbe F.U., Rabenstein K. & Reh S. (2006). „Rhythmisierung“ Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren.



- Pfeifer M., Holtappels H.G. (2008). Improving Learning in All-Day Schools: results of a new teaching time model. *European Educational Research Journal*, volume 7, number 2.
- Ramseger, J. (2009). Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden. Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm für die offene Ganztagsgrundschule. In: Appel, S., Ludwig, H., Rother, U., Rutz, G., : *Leben – Lernen –Leisten. Schwalbach, Taunus : Wochenschau-Verl.* 2009, 121-130
- Reheins, F. (2013). Entschleunigung: *Über den Umgang mit Zeit beim Lernen und im Leben – oder: die Befreiung vom Hamsterrad.* Schriftliche Fassung des Beitrags für den Ganztagsschulkongress. Augsburg.
- Rogers, J. & Mirra, N. (2014). It's About Time: Learning Time and Educational Opportunity in California High Schools. Los Angeles : *UCLA IDEA.*
- Scheurer, A. (2018). Rhythmisierung, *στο* : Die Ganztagschule 2018- *Zeitschrift des Ganztagsschulverbandese.* Frankfurt. 48-75.
- Scheurer, A. (2008). “Rhythm is it!”- Rhythmisierung, *στο*: Ganztagschule und schulische Förderung –Appel S., Ludwig H., Rother U. & Rutz G., Leitthema Lernkultur. Schwalbach, *Taunus. Wochenschau-Verl.* 53-64.
- Schnetzer, T. (2008). Tagesstruktur an Ganztagsschulen: Die Rhythmisierung. *στο Ganztagschule- Perspektive aus Wissenschaft und Praxis-* Bosse D., Mammes I. & Nerowski C., University of Bamberg. Press Bamberg.
- Schulz-Gade, H. (2017). *Bibliografie Ganztagschule 2010-2016.* Debus Pädagogik.
- Wendt H., Bos W. (2015). *Auf dem Weg zum Ganztagsgymnasium.* Waxmann Verlag GmbH.
- Wilde, D. (2006). Rhythmisierung: Die Zeit in der Schule neu strukturieren. In: *Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Den ganzen Tag- von Anfang an.* Berlin.

Zöhlke C. & Supper S.(2015). Der Stundenplan an Ganztagschulen, verschiedene Planungsmodelle am Beispiel Grundschule. Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Baden-Württemberg c/o Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. StEG (2015).

Statistisches Bundesamt o.J.: Schulen, <https://www.destatis.de/DE/Zahlen-Fakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Schulen.html>;  
19.07.16

SteG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen)

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/610417/umfrage/schueler-an-ganztagschulen-in-deutschland-nach-bundeslaendern-nach-angebotsform/>

### **Πηγές για το ερωτηματολόγιο**

Kulturminister Konferenz (2015). *Ganztagschulen in Deutschland. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin,Bonn.

<https://ganztagschulen.wordpress.com/frageboegen/> .Ministerium für Schule, Jugend und Kinder. NordrheinWestfalen.

[http://www.oberschule-im-seevetal.de/sites/default/files/musterfragebogen\\_lehrerinnen\\_und\\_lehrer.pdf](http://www.oberschule-im-seevetal.de/sites/default/files/musterfragebogen_lehrerinnen_und_lehrer.pdf)

## 12. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### 12.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

**Α΄ ΜΕΡΟΣ** Γενικές ερωτήσεις (μόνο μία απάντηση)

1. Φύλο : Άντρας  Γυναίκα
2. Σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε :  
< 30  31-40  41-50  >50
3. Σχέση εργασίας: αποσπασμένος/η  αναπληρωτής/τρια   
μόνιμος/η  ωρομίσθιος/ια
4. Ειδικότητα: ΠΕ
5. Έτη προϋπηρεσίας: <5  5-10  10-20  20-10  >20
6. Μετεκπαίδευση: ναι  όχι
7. Έχετε προϋπηρεσία σε Ολοήμερο τμήμα; ναι  όχι
8. Αν ναι, πόσα έτη; \_\_\_\_\_
9. Εργάζεστε σε ολοήμερο σχολείο : Α. Μετά από προσωπική επιλογή   
B. Λόγω υπηρεσιακών αναγκών
10. Αν είναι επιλογή σας για ποιο λόγο την κάνατε;  
α. Από πεποίθηση για το θεσμό του ολοήμερου   
β. Με εξυπηρετεί το ωράριο λειτουργίας   
γ. Άλλους λόγους
11. Θα επιθυμούσατε να συνεχίσετε να εργάζεστε στο Ολοήμερο; ναι  όχι

### Β΄ ΜΕΡΟΣ

	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω προτάσεις θα χαρακτήριζαν ένα αποτελεσματικό ολοήμερο σχολείο; (κυκλώνω ή βάζω X στο αντίστοιχο νούμερο)	Καθόλου	Λίγο	μέτρια	πολύ	Πάρα πολύ
1	Προσφέρεται ατομική στήριξη σε αδύναμους μαθητές.	1	2	3	4	5
2	Προσφέρονται ουσιαστικές δραστηριότητες χαλάρωσης.	1	2	3	4	5

3	Το σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία.	1	2	3	4	5
4	Το σχολείο εστιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών.	1	2	3	4	5
5	Προσφέρονται εναλλακτικές δράσεις στη σχολική ζωή (ποικιλόμορφη).	1	2	3	4	5
6	Προσφέρονται υποχρεωτικά μαθήματα στην απογευματινή ζώνη χαλάρωσης.	1	2	3	4	5
7	Επιτηρούνται οι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο (π.χ. στο μεγάλο διάλειμμα ή στην απογευματινή ζώνη).	1	2	3	4	5
8	Διοργανώνονται ημέρες παρουσίασης project.	1	2	3	4	5
9	Διοργανώνεται εβδομάδα παρουσίασης project.	1	2	3	4	5
10	Διοργανώνεται project που διαρκούν όλη τη σχολική χρονιά (π.χ. χορωδία, σχολική εφημερίδα, σχολικό κήπο κτλ)	1	2	3	4	5
11	Διοργανώνονται έκτακτες σχολικές δραστηριότητες (π.χ. σχολικές γιορτές, αθλητικές δραστηριότητες κτλ)	1	2	3	4	5
12	Οι μαθητές έχουν αρκετά διαλείμματα.	1	2	3	4	5
13	Οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για το μεσημεριανό φαγητό.	1	2	3	4	5
14	Οι μαθητές έχουν πάντα τη δυνατότητα να κινούνται (π.χ. στο παιχνίδι, στον περίπατο, στη γυμναστική).	1	2	3	4	5
15	Οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για χαλάρωση και ξεκούραση.	1	2	3	4	5
16	Υπάρχουν αρκετές αίθουσες και χώροι όπου μπορούν οι μαθητές να χαλαρώνουν και να ξεκουράζονται.	1	2	3	4	5
17	Οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες να αποσυρθούν και να είναι μόνοι τους.	1	2	3	4	5
18	Οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο να τον περάσουν με τους φίλους και συμμαθητές τους.	1	2	3	4	5
19	Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν μόνοι τους ένα μέρος του χρόνου τους.	1	2	3	4	5
20	Εναλλάσσονται τα μαθήματα με πρακτικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
21	Η διάρκεια της διδακτικής ώρας μπορεί να διαρκεί έως και 90 λεπτά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και του εκπαιδευτικού.	1	2	3	4	5
22	Προσφέρεται αρκετός χρόνος για ανοιχτά μαθήματα (π.χ. για ελεύθερη εργασία, στα ημερήσια προγράμματα, στα εβδομαδιαία προγράμματα, στα project, στη διδασκαλία σε εργαστήρια)	1	2	3	4	5
23	Τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.	1	2	3	4	5
24	Τα μαθήματα επιλογής γίνονται εκτός σχολικού χώρου.	1	2	3	4	5
25	Στο σχολείο τηρούνται από τους συναδέλφους κανόνες καλής συνύπαρξης.	1	2	3	4	5
26	Οι δάσκαλοι δεν προσέχουν ιδιαίτερα την τήρηση κανόνων.	1	2	3	4	5
27	Τα προβλήματα με τους συναδέλφους λύνονται από κοινού με διάλογο.	1	2	3	4	5
28	Επικρατεί καλό συναδελφικό κλίμα.	1	2	3	4	5
29	Το σχολείο συνεργάζεται καλά με άλλα σχολεία της περιοχής.	1	2	3	4	5
30	Το σχολείο συμμετέχει και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εξέλιξη και ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας.	1	2	3	4	5
31	Τα 90 λεπτά μάθημα επαρκούν για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.	1	2	3	4	5
32	Ο εκπαιδευτικός αναθέτει και παρακολουθεί συστηματικά την	1	2	3	4	5

	υλοποίηση σχεδίων εργασίας ( project) με στόχο την δραστηριοποίηση και την συνεργασία των μαθητών εντός και εκτός σχολείου.					
33	Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία μορφών διδασκαλίας με στόχο τη χαλάρωση των μαθητών μετά την κόπωση από το πρωινό πρόγραμμα.	1	2	3	4	5
34	Ο εκπαιδευτικό διαμορφώνει ελαστικά το σχολικό χρόνο ( σπάσιμο του 45 λεπτού)	1	2	3	4	5
35	Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών.	1	2	3	4	5
36	Ο εκπαιδευτικός καταργεί τις ηλικιακές τάξεις.	1	2	3	4	5
37	Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.	1	2	3	4	5
38	Το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5

## 12.2. Πίνακες παρουσίασης συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών

**Πίνακας 3. Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητής «Εναρμόνιση του προγράμματος με τους βιολογικούς ρυθμούς και τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών»**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Pearson Correlation	1	,504	,315	,292	,052	,072	,271	,312	,145	,178	,374	,318
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,525	,384	,001	,000	,077	,029	,000	,000
	N	152	150	146	149	152	150	151	148	149	149	152	152
2	Pearson Correlation	<b>,504</b>	1	,492	,545	,199	,039	,379	,329	,333	,336	,296	,304
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,015	,637	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	150	150	144	147	150	148	149	146	147	147	150	150
3	Pearson Correlation	,315	,492	1	,578	,117	-,010	,106	,318	,166	,252	,347	,330
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,158	,904	,204	,000	,048	,002	,000	,000
	N	146	144	146	143	146	145	146	142	143	143	146	146
4	Pearson Correlation	,292	<b>,545</b>	<b>,578</b>	1	,195	,064	,197	,320	,249	,247	,398	,305
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,017	,443	,016	,000	,002	,003	,000	,000
	N	149	147	143	149	149	147	148	145	147	146	149	149
5	Pearson Correlation	,052	,199	,117	,195	1	,408	,435	,393	,268	,348	,132	,202
	Sig. (2-tailed)	,525	,015	,158	,017		,000	,000	,000	,001	,000	,106	,012
	N	152	150	146	149	152	150	151	148	149	149	152	152
6	Pearson Correlation	,072	,039	-,010	,064	,408	1	,538	,367	,213	,157	,144	,054
	Sig. (2-tailed)	,384	,637	,904	,443	,000		,000	,000	,009	,057	,079	,514
	N	150	148	145	147	150	150	149	146	147	147	150	150

7	Pearson Correlation	,271	,379	,106	,197	,435	<b>,538</b>	1	,561	,471	,343	,169	,222
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,204	,016	,000	,000		,000	,000	,000	,037	,006
	N	151	149	146	148	151	149	151	147	148	148	151	151
8	Pearson Correlation	,312	,329	,318	,320	,393	,367	<b>,561</b>	1	,633	,373	,366	,241
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,003
	N	148	146	142	145	148	146	147	148	145	145	148	148
9	Pearson Correlation	,145	,333	,166	,249	,268	,213	,471	<b>,633</b>	1	,453	,239	,193
	Sig. (2-tailed)	,077	,000	,048	,002	,001	,009	,000	,000		,000	,003	,018
	N	149	147	143	147	149	147	148	145	149	146	149	149
10	Pearson Correlation	,178	,336	,252	,247	,348	,157	,343	,373	,453	1	,176	,234
	Sig. (2-tailed)	,029	,000	,002	,003	,000	,057	,000	,000	,000		,031	,004
	N	149	147	143	146	149	147	148	145	146	149	149	149
11	Pearson Correlation	,374	,296	,347	,398	,132	,144	,169	,366	,239	,176	1	,303
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,106	,079	,037	,000	,003	,031		,000
	N	152	150	146	149	152	150	151	148	149	149	152	152
12	Pearson Correlation	,318	,304	,330	,305	,202	,054	,222	,241	,193	,234	,303	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,012	,514	,006	,003	,018	,004	,000	
	N	152	150	146	149	152	150	151	148	149	149	152	152

**ΥΠΟΜΝΗΜΑ:**

1. Προσφέρεται ατομική στήριξη σε αδύναμους μαθητές.
2. Προσφέρονται ουσιαστικές δραστηριότητες χαλάρωσης.
3. Το σχολείο εστιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών.
4. Προσφέρονται εναλλακτικές δράσεις στη σχολική ζωή
5. Οι μαθητές έχουν αρκετά διαλείμματα.
6. Οι μαθητές έχουν πάντα τη δυνατότητα να κινούνται
7. Οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για χαλάρωση και ξεκούραση.
8. Υπάρχουν αρκετές αίθουσες και χώροι όπου μπορούν οι μαθητές να χαλαρώνουν και να ξεκουράζονται.
9. Οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες να αποσυρθούν και να είναι μόνοι τους.
10. Οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο να τον περάσουν με τους φίλους και συμμαθητές τους.
11. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία μορφών διδασκαλίας για τη χαλάρωση των μαθητών από το πρωινό πρόγραμμα.
12. Το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών.

**Πίνακας 4. Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητής «Ρύθμιση και ευελιξία του προγράμματος»**

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Pearson Correlation	1	,305	,288	,310	,220	,165	,245	,102	,118	,145	,149
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,007	,043	,003	,221	,156	,078	,074
	N	150	147	144	148	150	150	148	146	147	148	146
2	Pearson Correlation	,305	1	,809	,739	,461	-,095	,216	,090	,319	,219	-
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,251	,009	,281	,000	,008	,955
	N	147	149	144	148	149	149	147	145	145	147	145

3	Pearson Correlation	,288	,809	1	,802	,377	-,100	,295	,096	,307	,205	-
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,230	,000	,255	,000	,013	,916
	N	144	144	146	144	146	146	144	142	142	144	142
4	Pearson Correlation	,310	<b>,739</b>	<b>,802</b>	1	,567	-,006	,256	,151	,234	,247	,068
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,940	,002	,069	,005	,002	,414
	N	148	148	144	150	150	150	148	146	146	148	146
5	Pearson Correlation	,220	,461	,377	<b>,567</b>	1	,031	,246	,264	,229	,277	,088
	Sig. (2-tailed)	,007	,000	,000	,000		,703	,002	,001	,005	,001	,290
	N	150	149	146	150	152	152	150	148	148	150	148
6	Pearson Correlation	,165	-	-	-	,031	1	,228	,110	,129	,048	,145
	Sig. (2-tailed)	,043	,251	,230	,940	,703		,005	,183	,118	,562	,079
	N	150	149	146	150	152	152	150	148	148	150	148
7	Pearson Correlation	,245	,216	,295	,256	,246	,228	1	,321	,360	,234	,310
	Sig. (2-tailed)	,003	,009	,000	,002	,002	,005		,000	,000	,004	,000
	N	148	147	144	148	150	150	150	146	146	148	146
8	Pearson Correlation	,102	,090	,096	,151	,264	,110	,321	1	,085	,222	,296
	Sig. (2-tailed)	,221	,281	,255	,069	,001	,183	,000		,314	,007	,000
	N	146	145	142	146	148	148	146	148	144	146	144
9	Pearson Correlation	,118	,319	,307	,234	,229	,129	,360	,085	1	,327	,168
	Sig. (2-tailed)	,156	,000	,000	,005	,005	,118	,000	,314		,000	,044
	N	147	145	142	146	148	148	146	144	148	146	144
10	Pearson Correlation	,145	,219	,205	,247	,277	,048	,234	,222	,327	1	,477
	Sig. (2-tailed)	,078	,008	,013	,002	,001	,562	,004	,007	,000		,000
	N	148	147	144	148	150	150	148	146	146	150	146
11	Pearson Correlation	,149	-	-	,068	,088	,145	,310	,296	,168	,477	1
	Sig. (2-tailed)	,074	,955	,916	,414	,290	,079	,000	,000	,044	,000	
	N	146	145	142	146	148	148	146	144	144	146	148

**ΥΠΟΜΝΗΜΑ:**

1. Προσφέρονται υποχρεωτικά μαθήματα στην απογευματινή ζώνη χαλάρωσης.
2. Διοργανώνονται ημέρες παρουσίασης project.
3. Διοργανώνεται εβδομάδα παρουσίασης project.
4. Διοργανώνεται project που διαρκούν όλη τη σχολική χρονιά
5. Διοργανώνονται έκτακτες σχολικές δραστηριότητες
6. Οι μαθητές έχουν αρκετό χρόνο για το μεσημεριανό φαγητό.
7. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν μόνοι τους ένα μέρος του χρόνου τους.
8. Η διάρκεια της διδακτικής ώρας μπορεί να διαρκεί έως και 90 λεπτά ανάλογα με τις ανάγκες του μαθήματος και του εκπαιδευτικού.
9. Ο εκπαιδευτικό διαμορφώνει ελαστικά το σχολικό χρόνο ( σπάσιμο του 45 λεπτού)
10. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών.
11. Ο εκπαιδευτικός καταργεί τις ηλικιακές τάξεις.

**Πίνακας 5. Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητής «Μεθόδευση της διδασκαλίας και καινοτομίες»**

**Correlations**

	1	2	3	4	5	6
1 Pearson Correlation	1	,594	,244	,117	,399	,239
1 Sig. (2-tailed)		,000	,003	,154	,000	,003
N	151	150	150	151	150	151
2 Pearson Correlation	<b>,594</b>	1	,400	,110	,433	,212
2 Sig. (2-tailed)			,000	,177	,000	,009
N	150	151	150	151	150	151
3 Pearson Correlation	,244	,400	1	,005	,318	,107
3 Sig. (2-tailed)	,003	,000		,950	,000	,190
N	150	150	151	151	150	151
4 Pearson Correlation	,117	,110	,005	1	,329	,148
4 Sig. (2-tailed)	,154	,177	,950		,000	,069
N	151	151	151	152	151	152
5 Pearson Correlation	,399	,433	,318	,329	1	,280
5 Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
N	150	150	150	151	151	151
6 Pearson Correlation	,239	,212	,107	,148	,280	1
6 Sig. (2-tailed)	,003	,009	,190	,069	,000	
N	151	151	151	152	151	152

**ΥΠΟΜΝΗΜΑ:**

1. *Εναλλάσσονται τα μαθήματα με πρακτικές δραστηριότητες.*
2. *Προσφέρεται αρκετός χρόνος για ανοιχτά μαθήματα*
3. *Τα μαθήματα επιλογής διδάσκονται από εξωσχολικούς εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων.*
4. *Τα 90' λεπτά μάθημα επαρκούν για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.*
5. *Ο εκπαιδευτικός αναθέτει και παρακολουθεί συστηματικά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας*
6. *Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.*





Πίνακας 6. Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητής «Σχολική κοινότητα»

Correlations

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Pearson Correlation	1	,260	,015	,341	,344	,280	,174	,068	,036	-,005	-,011	,077	,077	,142	,100
	Sig. (2-tailed)	0	,001	,854	,000	,000	,001	,034	,408	,664	,954	,893	,348	,353	,081	,221
	N	151	148	145	148	151	145	149	151	150	151	147	149	147	151	151
2	Pearson Correlation	,260	1	-,248	,375	,447	,355	,112	,170	,168	,287	,182	,072	,027	,084	,017
	Sig. (2-tailed)	,001		,003	,000	,000	,000	,178	,038	,041	,000	,028	,383	,745	,311	,834
	N	148	149	142	146	149	143	147	149	148	149	145	147	145	149	149
3	Pearson Correlation	,015	-,248	1	-,133	-,137	-,060	,031	-,012	,065	-,111	-,014	,159	,321	,034	,021
	Sig. (2-tailed)	,854	,003		,115	,100	,480	,714	,886	,442	,185	,870	,058	,000	,683	,802
	N	145	142	145	142	145	140	143	145	144	145	141	143	142	145	145
4	Pearson Correlation	,341	,375	-,133	1	,676	,465	,308	,124	,126	,224	,088	,119	,016	,129	,169
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,115		,000	,000	,000	,133	,128	,006	,293	,150	,844	,118	,040
	N	148	146	142	149	149	143	147	149	148	149	146	148	145	149	149
5	Pearson Correlation	,344	,447	-,137	<b>,676</b>	1	,546	,307	,224	,190	,217	,129	,258	,062	,141	,153
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,100	,000		,000	,000	,006	,019	,007	,119	,001	,453	,083	,060
	N	151	149	145	149	152	146	150	152	151	152	148	150	148	152	152
6	Pearson Correlation	,280	,355	-,060	,465	<b>,546</b>	1	,502	,352	,342	,385	,243	,260	,013	,212	,188
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,480	,000	,000		,000	,000	,000	,004	,002	,879	,010	,023	,023
	N	145	143	140	143	146	146	144	146	145	146	142	144	143	146	146
7	Pearson Correlation	,174	,112	,031	,308	,307	<b>,502</b>	1	,225	,370	,434	,161	,258	,057	,227	,308
	Sig. (2-tailed)	,034	,178	,714	,000	,000	,000		,006	,000	,000	,052	,002	,495	,005	,000
	N	149	147	143	147	150	144	150	150	149	150	146	148	146	150	150
8	Pearson Correlation	,068	,170	-,012	,124	,224	,352	,225	1	,329	,288	,200	,236	,115	,148	,250
	Sig. (2-tailed)	,408	,038	,886	,133	,006	,000	,006		,000	,000	,015	,004	,164	,069	,002
	N	151	149	145	149	152	146	150	152	151	152	148	150	148	152	152
9	Pearson Correlation	,036	,168	,065	,126	,190	,342	,370	,329	1	,576	,299	,258	,161	,280	,203
	Sig. (2-tailed)	,664	,041	,442	,128	,019	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,051	,000	,012
	N	150	148	144	148	151	145	149	151	151	151	147	149	147	151	151
10	Pearson Correlation	-,005	,287	-,111	,224	,217	,385	,434	,288	<b>,576</b>	1	,374	,325	,050	,346	,303
	Sig. (2-tailed)	,954	,000	,185	,006	,007	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,543	,000	,000
	N	151	149	145	149	152	146	150	152	151	152	148	150	148	152	152
11	Pearson Correlation	-,011	,182	-,014	,088	,129	,243	,161	,200	,299	,374	1	,327	,168	,410	,243
	Sig. (2-tailed)	,893	,028	,870	,293	,119	,004	,052	,015	,000	,000		,000	,044	,000	,003
	N	147	145	141	146	148	142	146	148	147	148	148	148	146	148	148

12	Pearson Correlation	,077	,072	,159	,119	,258	,260	,258	,236	,258	,325	,327	1	,477	,450	,333
	Sig. (2-tailed)	,348	,383	,058	,150	,001	,002	,002	,004	,001	,000	,000		,000	,000	,000
	N	149	147	143	148	150	144	148	150	149	150	146	150	146	150	150
13	Pearson Correlation	,077	,027	,321	,016	,062	,013	,057	,115	,161	,050	,168	,477	1	,220	,174
	Sig. (2-tailed)	,353	,745	,000	,844	,453	,879	,495	,164	,051	,543	,044	,000		,007	,035
	N	147	145	142	145	148	143	146	148	147	148	144	146	148	148	148
14	Pearson Correlation	,142	,084	,034	,129	,141	,212	,227	,148	,280	,346	,410	,450	,220	1	,325
	Sig. (2-tailed)	,081	,311	,683	,118	,083	,010	,005	,069	,000	,000	,000	,000	,007		,000
	N	151	149	145	149	152	146	150	152	151	152	148	150	148	152	152
15	Pearson Correlation	,100	,017	,021	,169	,153	,188	,308	,250	,203	,303	,243	,333	,174	,325	1
	Sig. (2-tailed)	,221	,834	,802	,040	,060	,023	,000	,002	,012	,000	,003	,000	,035	,000	
	N	151	149	145	149	152	146	150	152	151	152	148	150	148	152	152

ΥΠΟΜΝΗΜΑ:

1. Επιτηρούνται οι μαθητές στον ελεύθερο χρόνο
2. Στο σχολείο τηρούνται από τους συναδέλφους κανόνες καλής συνύπαρξης.
3. Οι δάσκαλοι δεν προσέχουν ιδιαίτερα την τήρηση κανόνων.
4. Τα προβλήματα με τους συναδέλφους λύνονται από κοινού με διάλογο.
5. επικρατεί καλό συναδελφικό κλίμα.
6. Το σχολείο συνεργάζεται καλά με άλλα σχολεία της περιοχής.
7. Το σχολείο συμμετέχει και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εξέλιξη και ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας.
8. Τα 90' λεπτά μάθημα επαρκούν για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων.
9. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει και παρακολουθεί συστηματικά την υλοποίηση σχεδίων εργασίας
10. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ποικιλία μορφών διδασκαλίας για τη χαλάρωση των μαθητών από το πρωινό πρόγραμμα.
11. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ελαστικά το σχολικό χρόνο ( σπάσιμο του 45 λεπτού)
12. Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει ευέλικτα το ωρολόγιο πρόγραμμα λαμβάνοντας υπόψη τους βιολογικούς ρυθμούς των παιδιών.
13. Ο εκπαιδευτικός καταργεί τις ηλικιακές τάξεις.
14. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί μικρές ομάδες για την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων.
15. Το ωράριο λειτουργίας του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου εξυπηρετεί τις ανάγκες των μαθητών.

**Πίνακας 7. Ανάλυση συσχετίσεων μεταβλητής «Άνοιγμα και σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο»**

**Correlations**

		1	2	3	4
1	Pearson Correlation	1	-,060	,302	,307
	Sig. (2-tailed)		,473	,000	,000
	N	150	144	144	148
2	Pearson Correlation	-,060	1	,201	,093
	Sig. (2-tailed)	,473		,017	,268
	N	144	146	140	144
3	Pearson Correlation	<b>,302</b>	,201	1	,502
	Sig. (2-tailed)	,000	,017		,000
	N	144	140	146	144
4	Pearson Correlation	<b>,307</b>	,093	,502	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,268	,000	
	N	148	144	144	150

**ΥΠΟΜΝΗΜΑ:**

1. Το σχολείο είναι ανοιχτό στην κοινωνία.
2. Τα μαθήματα επιλογής γίνονται εκτός σχολικού χώρου.
3. Το σχολείο συνεργάζεται καλά με άλλα σχολεία της περιοχής.
4. Το σχολείο συμμετέχει και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εξέλιξη και ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας.

