



ΨΗΦΙΔΕΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ
ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Δημήτρης Ι. Οικονομόπουλος

ΨΗΦΙΑΔΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Δημήτρης Ι. Οικονομόπουλος



© Δημήτρης Ι. Οικονομόπουλος

Παν. Καίσαρη 45, 24100,

Καλαμάτα, 6932236592

e-mail: ekonomopoulos@sch.gr

Ιστολόγιο: <https://blogs.sch.gr/ekonomopoulos/>

ISBN: 978-618-00-0673-5

Καλαμάτα, 2018

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Κατάλογος Πινάκων.....	5
Κατάλογος Γραφημάτων.....	7
Ευχαριστίες.....	9
Εισαγωγή.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	
1.1 Ολιγοθέσια Σχολεία: Εννοιολογική διασάφηση και οργάνωση.....	13
1.2 Η διεθνής διάσταση των ολιγοθέσιων σχολείων.....	21
1.3 Ελληνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα με εφαρμογή σε Ολιγοθέσια Σχολεία.....	27
1.4 Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα από το 1974 έως σήμερα.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	
2.1 Εκπαιδευτική πολιτική: Ορισμός και βασικές θεωρίες.....	37
2.2 Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.....	39
2.3 Εκπαιδευτική πολιτική και ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα.....	44
2.3.1 Νόμος 309/1976 και ολιγοθέσια σχολεία.....	51
2.3.2 Θέσεις Δ.Ο.Ε. για το νόμο 309/1976 και τα ολιγοθέσια σχολεία.....	56
2.3.3 Νόμος 1566/1985 και ολιγοθέσια σχολεία.....	59
2.3.4 Θέσεις Δ.Ο.Ε. για το νόμο 1566/1985 και τα ολιγοθέσια σχολεία.....	66
2.3.5 11 ^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Δ.Ο.Ε. για τα ολιγοθέσια σχολεία.....	69
2.3.6. Ολιγοθέσια σχολεία και ποιότητα εκπαίδευσης: Διεθνής και ελληνική έρευνα.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΝΟΜΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΩΝ ΔΟΕ ΓΙΑ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	
3.1 Εισαγωγή.....	76
3.2 Ανάλυση των συζητήσεων στη Βουλή και η ερμηνευτική τους προσέγγιση.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΣ	
4.1 Στόχοι και λειτουργικοί ορισμοί.....	86
4.2 Στοιχεία πρωτοτυπίας.....	87
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα / Ερευνητικές υποθέσεις.....	89

4.4 Επιλογή ερευνητικού υποδείγματος και το ερωτηματολόγιο της έρευνας....	91
4.5 Δειγματοληψία, δείγμα και διαδικασία.....	95
4.6 Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	19
4.7 Ανάλυση δεδομένων.....	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
5.1 Διατήρηση ή κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων.....	114
5.2 Παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία.....	119
5.3 Παροχή ίδιας ποιότητας εκπαίδευσης των ολιγοθεσίων με τα πολυθέσια σχολεία αν υποστηριχθούν κατάλληλα.....	128
5.4 Λόγοι ύπαρξης των ολιγοθέσιων σχολείων.....	129
5.5 Αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφέρονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου.....	137
5.6 Δυσκολίες δασκάλων ολιγοθέσιων σχολείων.....	140
5.7 Υποστήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων.....	153
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ/ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	
6.1 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις.....	166
6.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	173
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	178
ΠΗΓΕΣ.....	191
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.....	193
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.....	195

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 ^α : Ομάδα ερωτήσεων που ερευνά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι κατά την εργασία τους σε ολιγοθέσια σχολεία.....	93
Πίνακας 1 ^β : Ομάδα ερωτήσεων που ερευνά το κατά πόσο θα βοηθούσαν οι παρακάτω δράσεις το ολιγοθέσιο σχολείο έτσι ώστε να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με το πολυθέσιο.....	94
Πίνακας 1: Αριθμός σχολείων και δασκάλων περιφέρειας Πελοποννήσου.....	95
Πίνακας 2: Δάσκαλοι ανά νομό.....	97
Πίνακας 3: Κατανομή δασκάλων του δείγματος κατά ηλικία και φύλο.....	101
Πίνακας 4: Τύπος Σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι του δείγματος.....	103
Πίνακας 5: Συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση.....	104
Πίνακας 6: Κατανομή θέσης υπηρεσίας δασκάλων του δείγματος σε σχέση με τη συνολική προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση.....	105
Πίνακας 7: Βασικές σπουδές.....	107
Πίνακας 8: Επιπλέον σπουδές.....	108
Πίνακας 5.1.1: Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία.....	114
Πίνακας 5.1.2.....	117
Πίνακας 5.2.1.....	122
Πίνακας 5.2.2.....	124
Πίνακας 5.2.3.....	125
Πίνακας 5.2.4: Θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης επειδή:.....	125
Πίνακας 5.2.5: Χαρακτηρισμός της εκπαίδευσης που παρείχε η Π.Α. ή το Π.Τ.Δ.Ε., φοίτησης, σε σχέση με τα ολιγοθέσια Σχολεία.....	127
Πίνακας 5.3: Τα ολιγοθέσια Σχολεία μπορούν να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα.....	128
Πίνακας 5.4.1: Τα ολιγοθέσια Σχολεία είναι Σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές.....	130
Πίνακας 5.4.2: Είναι τα ολιγοθέσια σχολεία σχολεία ανάγκης;.....	131
Πίνακας 5.4.3: Τα ολιγοθέσια Σχολεία καλό είναι να υπάρχουν αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας σε εκπαιδευτικούς.....	132

Πίνακας 5.4.4: Τα ολιγοθέσια Σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία.....	133
Πίνακας 5.4.5: Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, την κάλυψη των κενών κ.ά..	134
Πίνακας 5.4.6: Τα ολιγοθέσια υποστηρίζονται το ίδιο με τα πολυθέσια.....	135
Πίνακας 5.5: Για να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα που αναφύονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθεσίου σχολείου σας βοήθησε/σαν:.....	137
Πίνακας 5.6.1: Περιγραφικά μέτρα.....	141
Πίνακας 5.6.2: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	142
Πίνακας 5.6.3: Ερμηνευόμενη διακύμανση από τις συνιστώσες.....	143
Πίνακας 5.6.4: Πίνακας κυρίων συνιστωσών.....	143
Πίνακας 5.6.5: Πίνακας κυρίων συνιστωσών (Varimax περιστροφή).....	144
Πίνακας 5.7.1: Περιγραφικά μέτρα.....	154
Πίνακας 5.7.2: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.....	155
Πίνακας 5.7.3: Ερμηνευόμενη διακύμανση από τις συνιστώσες.....	156
Πίνακας 5.7.4: Πίνακας κυρίων συνιστωσών.....	156
Πίνακας 5.7.5: Πίνακας κυρίων συνιστωσών (Varimax περιστροφή).....	157

Παράρτημα I

Πίνακας με την εξέλιξη αριθμού σχολείων (ολιγοθεσίων και πολυθεσίων) και δασκάλων από το σχολικό έτος 1974-75 έως το σχολικό έτος 2009-10.....	194
Πίνακας με την εξέλιξη αριθμού σχολείων (ολιγοθεσίων και πολυθεσίων) και δασκάλων της Πελοποννήσου από το σχολικό έτος 1974-75 έως το σχολικό έτος 2009-10.....	195

Παράρτημα II

Διατελέσαντες Υπουργοί Παιδείας από το 1974 έως τον Νοέμβριο του 2018...	197
--	-----

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1.4.1: Εξέλιξη του αριθμού των σχολείων από το 1974 έως το 2010	32
Διάγραμμα 1.4.2: Εξέλιξη αριθμού δασκάλων από το 1974-2010.....	33
Διάγραμμα 1.4.3: Εξέλιξη του αριθμού των σχολείων της Πελοποννήσου από το 1974 έως το 1986.....	34
Διάγραμμα 1.4.4: Εξέλιξη του αριθμού των σχολείων της Πελοποννήσου από το 2000 έως το 2010.....	35
Διάγραμμα 1.4.5: Εξέλιξη του αριθμού των δασκάλων της Πελοποννήσου από το 1974 έως το 1986.....	36
Διάγραμμα 1.4.6: Εξέλιξη του αριθμού των δασκάλων της Πελοποννήσου από το 2000 έως το 2010.....	36
Διάγραμμα 1: Φύλο Υπηρετούντων Δασκάλων.....	99
Διάγραμμα 2: Κατανομή δασκάλων του δείγματος κατά ηλικία και φύλο.....	103
Διάγραμμα 3: Κατανομή δασκάλων του δείγματος ανά θέση υπηρεσίας.....	106
Διάγραμμα 5.2: Άποψη των δασκάλων για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια	120
Διάγραμμα 5.6.1: Φύλο και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου.....	145
Διάγραμμα 5.6.2: Τύπος σχολείου υπηρεσίας και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου.....	146
Διάγραμμα 5.6.3: Προϋπηρεσία δασκάλων και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου.....	148
Διάγραμμα 5.6.4: Επιπλέον σπουδές και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου.....	149
Διάγραμμα 5.6.5: Φοίτηση σε ολιγοθέσιο και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου.....	151
Διάγραμμα 5.6.6: Νομός υπηρεσίας και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου.....	152
Διάγραμμα 5.7.1: Φύλο και κατάλληλη υποστήριξη ολιγοθεσίου σχολείου.....	158
Διάγραμμα 5.7.2: Τύπος σχολείου υπηρεσίας και κατάλληλη υποστήριξη ολιγοθεσίου σχολείου.....	159
Διάγραμμα 5.7.3: Προϋπηρεσία δασκάλων και κατάλληλη υποστήριξη ολιγοθεσίου σχολείου.....	161
Διάγραμμα 5.7.4: Επιπλέον σπουδές και κατάλληλη υποστήριξη ολιγοθεσίου σχολείου.....	162
Διάγραμμα 5.7.5: Φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο και κατάλληλη υποστήριξη του.....	163

Διάγραμμα 5.7.6: Νομός υπηρεσίας δασκάλων και υποστήριξη ολιγοθέσιου
σχολείου..... 164

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για να ολοκληρωθεί η παρούσα εργασία απαιτήθηκε η πολύτιμη βοήθεια και συνεργασία πολλών. Από τη θέση αυτή νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που βοήθησαν και με οποιοδήποτε τρόπο συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

Πρώτα απ' όλους τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Ανδρέα Μπρούζο ο οποίος, ως επιβλέπων της διδακτορικής διατριβής, με ενθάρρυνε, με καθοδήγησε, με στήριξε και με βοήθησε από την πρώτη μέρα που επικοινωνήσα μαζί του μέχρι και την ολοκλήρωση της διατριβής. Εκφράζω στον σπουδαίο αυτόν επιστήμονα, άνθρωπο και δάσκαλό μου τη βαθιά ευγνωμοσύνη και εκτίμησή μου.

Τον καθηγητή κ. Ιωάννη Ε. Πυργιωτάκη και τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Νικόλαο Παπαδάκη οι οποίοι, ως μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, τόσο με τη βοήθειά τους όσο και με τη θετική στάση τους απέναντί μου με βοήθησαν ουσιαστικά.

Τέλος, τους συναδέλφους μου δασκάλους των σχολείων της περιφέρειας Πελοποννήσου που ανταποκρίθηκαν άμεσα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το οποίο αποτέλεσε καθοριστικό εργαλείο για την παρούσα εργασία.

Νοέμβριος 2018

Δημήτρης Ι. Οικονομόπουλος

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημερινή κατάσταση που διέρχεται η πατρίδα μας είναι αφενός κρίσιμη και αφετέρου ευκαιρία για ένα νέο, δυναμικό και ελπιδοφόρο ξεκίνημα. Είναι κρίσιμη γιατί υφέρπει μια πολυεπίπεδη κρίση, που εκτός από την οικονομική διάσταση που έχει, αγγίζει και το πολιτικό, το κοινωνικό, το πολιτιστικό και συνακόλουθα το εκπαιδευτικό γίνεσθαι της ελληνικής κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, όμως, είναι μια ευκαιρία για ένα νέο ξεκίνημα της ελληνικής πολιτείας και κοινωνίας που θα είναι απαλλαγμένο από βάρη, αγκυλώσεις και στρεβλώσεις που, δυστυχώς, χαρακτηρίζουν το νεοελληνικό κράτος από την περίοδο της δημιουργίας του μέχρι και σήμερα. Η εκπαίδευση όχι μόνο καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη νέα προσπάθεια αλλά υποχρεούται να τραβήξει μπροστά δείχνοντας και συνάμα χαράσσοντας το δρόμο. Η προσπάθεια αυτή είναι δεδομένο ότι εμπεριέχει δυσκολίες, κακοτοπιές και κινδύνους που σίγουρα θα προκαλέσουν απώλειες. Κανένας, όμως, πρωτοπόρος δεν άνοιξε το δρόμο για τους υπόλοιπους χωρίς ο ίδιος να υποστεί σημαντική φθορά. Ελπίζουμε και πιστεύουμε ότι η νεοελληνική εκπαίδευση θα τα καταφέρει και τελικά θα προετοιμάσει τη νέα γενιά των παιδιών μας, τα οποία θα οικοδομήσουν ένα νέο και πραγματικά σύγχρονο κράτος. Στην προσπάθεια αυτή κυρίαρχο ρόλο θα παίξει η γνώση. Η γνώση, πρώτα από όλα για το παρελθόν, που θα καταγράψει και θα αξιολογήσει ενέργειες και δομές έτσι ώστε να διατηρήσει ότι θετικό υπάρχει αλλά και να αποφύγει την επανάληψη λαθών του παρελθόντος. Η γνώση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκήθηκε τα τελευταία τριάντα πέντε χρόνια μπορεί να βοηθήσει, στο μέτρο που της αναλογεί, σε αυτή τη δύσκολη αλλά και ελπιδοφόρα, υπό προϋποθέσεις, περίοδο που ανοίγεται μπροστά μας.

Η καταγραφή της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα μικρά ολιγοθέσια σχολεία μέσα από νομοθετικά κείμενα, από απόψεις και θέσεις κομμάτων, βουλευτών και συνδικαλιστικών οργανώσεων και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των δασκάλων, που έχουν υπηρετήσει ή όχι σε αυτά τα σχολεία, αποτελούν το διττό στόχο αυτής της εργασίας. Μια εργασία, που έγινε το χρονικό διάστημα κατά το οποίο κορυφώθηκε η κρίση, που περιγράφηκε παραπάνω, και που φιλοδοξεί να αποκαλύψει, στο μέτρο του δυνατού, όλο το πλέγμα των θέσεων και ενεργειών που συνθέτουν την εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια σχολεία, από τη μεταπολίτευση και εντεύθεν, έτσι ώστε να σχεδιαστεί το μέλλον, για αυτά τα μικρά σχολεία, γνωρίζοντας την αντικειμενική αλήθεια,

όπως αυτή θα προκύψει μέσα από την επιστημονική έρευνα και όχι με βάση την υποκειμενική αλήθεια που κατά καιρούς πρεσβεύουν οι υπεύθυνοι της ελληνικής πολιτείας.

Τα κεφάλαια που συναποτελούν και συνθέτουν αυτό το πόνημα* είναι έξι.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται να γίνει μια παρουσίαση του ολιγοθέσιου σχολείου και της θέσης που έχει τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Επίσης, γίνεται μια συνοπτική περιγραφή ορισμένων από τα προγράμματα, κυρίως αυτών που υποστηρίχθηκαν από τη Ευρωπαϊκή Ένωση, που εφαρμόστηκαν σε κάποια ολιγοθέσια σχολεία. Ακόμη καταγράφεται η πορεία αυτού του τύπου σχολείου σε ότι αφορά τον αριθμό των σχολικών μονάδων, δασκάλων και μαθητών τόσο για ολόκληρη την Ελλάδα όσο και ειδικότερα για την περιφέρεια Πελοποννήσου.

Η εκπαιδευτική πολιτική είναι το αντικείμενο μελέτης του δεύτερου κεφαλαίου. Εδώ δίνονται ή επιχειρείται να παρουσιαστούν οι πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής σε συνάρτηση με τα ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα όπως προκύπτουν από το, κατά καιρούς, εφαρμοζόμενο νομοθετικό πλαίσιο. Επίσης, καταγράφονται οι απόψεις των βουλευτών όπως αποτυπώθηκαν στα Πρακτικά της Βουλής, κατά τη συζήτηση των δύο κύριων νομοθετημάτων (νόμοι 309/1976 & 1566/1985) που διέπουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από το 1976 έως σήμερα. Επιπλέον, παρατίθενται οι απόψεις και οι θέσεις της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.) τόσο για καθένα από τα παραπάνω νομοθετήματα όσο και όπως διαμορφώθηκαν από το 11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργάνωσε στην Κύπρο η Δ.Ο.Ε. σε συνεργασία με την αντίστοιχη κυπριακή ομοσπονδία με θέμα τα μικρά ολιγοθέσια σχολεία. Το κεφάλαιο κλείνει με την παράθεση των ερευνών, τόσο διεθνών όσο και ελληνικών, για τη σχέση της οργανικότητας του σχολείου με τις επιδόσεις και τις στάσεις των φοιτούντων μαθητών.

Η ερμηνευτική προσέγγιση των δύο προαναφερόμενων νόμων και των απόψεων της Δ.Ο.Ε αποτελεί το αντικείμενο του τρίτου κεφαλαίου. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτούν οι θέσεις, για τα ολιγοθέσια σχολεία, τόσο των πολιτικών όσο και των δασκάλων μέσα στο χρονικό, συγκυριακό και τοπικό πλαίσιο, που έχει διαμορφωθεί, κατά τη συζήτησή τους.

*Βασικός κορμός αυτού του βιβλίου είναι η διδακτορική διατριβή με τίτλο «Η εκπαιδευτική πολιτική για τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων (1976 – σήμερα). Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου» που εγκρίθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το 2013, με ορισμένες διορθώσεις και προσθήκες που έγιναν το διάστημα που μεσολάβησε από τότε μέχρι σήμερα.

Το τέταρτο κεφάλαιο καταγράφει τους λειτουργικούς ορισμούς που είναι απαραίτητοι για την παραπέρα εξέλιξη της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις που καλείται να υπηρετήσει η εργασία, τα στοιχεία πρωτοτυπίας που περιέχει όπως επίσης και την επιλογή του κατάλληλου ερευνητικού υποδείγματος. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με την αναλυτική παρουσίαση της δειγματοληψίας που διεξήχθη η οποία, ούσα επιτυχής, συνηγορεί υπέρ της εξωτερικής εγκυρότητας της έρευνας.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιέχει, αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας με την ανάλυση των δεδομένων. Παράμετροι που εξετάζονται και αναλύονται είναι η άποψη για τη διατήρηση ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων, η παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία, οι λόγοι ύπαρξης των μικρών σχολείων, η αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφέρονται σε σχέση με τη λειτουργία του μικρού σχολείου, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία και τέλος η υποστήριξη που πρέπει να έχουν από την πολιτεία για να μπορέσουν να παράσχουν υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.

Η εργασία κλείνει με το έκτο κεφάλαιο που περιλαμβάνει την ανακεφαλαίωση των ευρημάτων της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις που διατυπώθηκαν στο τέταρτο κεφάλαιο. Επιπλέον, αφενός επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων όπως αυτά έχουν διατυπωθεί στα προηγούμενα κεφάλαια λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν τα ολιγοθέσια σχολεία και αφετέρου κατατίθενται προτάσεις, για καλύτερη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων, όπως προκύπτουν από τα ευρήματα της διατριβής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

1.1 Ολιγοθέσια Σχολεία: Εννοιολογική διασάφηση και οργάνωση

Τα δημοτικά σχολεία (συμπεριλαμβανομένων και των ελληνικών) μπορούμε να τα κατατάξουμε σε δύο μεγάλες κατηγορίες, ανάλογα με τον αριθμό των δασκάλων, δηλαδή την οργανικότητα που καθένα απ' αυτά έχει. Η μία κατηγορία είναι τα ολιγοθέσια και η άλλη τα πολυθέσια. Αν και υπάρχουν επιμέρους διαφοροποιήσεις ως προς τον αριθμό των δασκάλων που μπορεί να διδάσκουν σε ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι τα δημοτικά σχολεία στα οποία τουλάχιστον δύο τάξεις κάνουν συνδιδασκαλία θεωρούνται ολιγοθέσια (Birch & Lally, 1995. Μπούζος, 1999β, 2002. Berry, 2000. Φύκαρης, 2002. Χαρίτος, 2008. Brown, 2008. Γούπος & Μπέτζελος, 2009). Σε αυτές τις απόψεις συμπεριλαμβάνεται και του γράφοντος με την προσθήκη ότι στα ολιγοθέσια σχολεία αφενός όλοι οι μαθητές κάνουν συνδιδασκαλία είτε ανά δύο τάξεις (τριθέσιο), είτε ανά τρεις τάξεις (διθέσιο), είτε όλες οι τάξεις μαζί (μονοθέσιο) και αφετέρου τα τετραθέσια και πενταθέσια σχολεία αν και σε δύο, τουλάχιστον, τάξεις τους γίνεται συνδιδασκαλία τα θεωρούμε ως πολυθέσια αφού: α) υπάρχουν τάξεις που δε γίνεται συνδιδασκαλία (δύο στο τετραθέσιο και τέσσερις στο πενταθέσιο), β) σε αυτά τα σχολεία προβλέπεται θέση διευθυντή με τετραετή θητεία και όχι προϊσταμένου, όπως στα υπόλοιπα ολιγοθέσια, γ) διδάσκεται ξένη γλώσσα (αγγλικά) και φυσική αγωγή, από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων, δ) το υποχρεωτικό ωράριο των δασκάλων ταυτίζεται με αυτό των πολυθέσιων σχολείων (21 -24 ώρες εβδομαδιαίως σε αντίθεση με το ωράριο των 1/Θ, 2/Θ & 3/Θ που φτάνει τις 25 ώρες).

Με μια πρώτη, επιφανειακή, ματιά επισημαίνεται η κύρια διαφορά ανάμεσα στα ολιγοθέσια και τα πολυθέσια δημοτικά. Στα ολιγοθέσια όλα τα τμήματα αποτελούνται από διαφορετικές τάξεις που κάνουν συνδιδασκαλία. Για παράδειγμα, στο μονοθέσιο δημοτικό σχολείο ένας δάσκαλος διδάσκει και στις έξι τάξεις, στο διθέσιο δύο δάσκαλοι διδάσκουν τα παιδιά όλων των τάξεων, συνήθως Α', Γ', Δ' ο ένας και Β', Ε', ΣΤ' ο άλλος, κ.ο.κ. Αντίθετα στα πολυθέσια σχολεία είτε κάθε τάξη έχει το δικό της δάσκαλο (εξαθέσια και πάνω) είτε οι μαθητές υποχρεώνονται να ολοκληρώσουν τον κύκλο του δημοτικού σχολείου κάνοντας συνδιδασκαλία το πολύ σε δύο (πενταθέσιο) ή σε τέσσερις τάξεις (τετραθέσια). Όμως, αυτή η διαφορά στον καταμερισμό των τάξεων, δημιουργεί πολλά προβλήματα στο ολιγοθέσιο σχολείο τα οποία έχουν να κάνουν, κυρίως, με το μέγεθος της ύλης που μπορεί να διδαχθεί,

το χρόνο, που ασφαλώς είναι περιορισμένος, για τη διδασκαλία κάθε ενότητας και γενικά με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, όπως θα συζητηθεί παρακάτω.

Έχοντας υπόψη την κύρια διαφορά μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων θα περίμενε κανείς και η αντιμετώπιση από την πολιτεία να είναι διαφορετική τουλάχιστον σε κάποια βασικά ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, θα ήταν όχι μόνο φυσικό αλλά και αναμενόμενο η ύπαρξη διαφορετικού αναλυτικού προγράμματος, για τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια ή η ύπαρξη διαφορετικών βιβλίων, που θα ελάμβαναν υπόψη τους τη συνδιδασκαλία μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, που γίνεται στο ολιγοθέσιο σχολείο ή, έστω, η κατάλληλη εκπαίδευση, επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τόσο μέσα από τις σχολές που φοιτούν όσο και κατά την υπηρεσία τους. Και όλα αυτά όχι για να γίνει κάποιου είδους χάρη ή ευνοϊκή αντιμετώπιση των ολιγοθέσιων σχολείων αλλά μόνο και μόνο για λόγους ισονομίας και παροχής ίσων ευκαιριών σε όλα τα παιδιά όπως προστάζει και το ελληνικό σύνταγμα. Είναι γνωστό (Πυργιωτάκης, 1992. Μπούζος, 2002) και αυταπόδεικτο, μόνο με μια απλή ανάγνωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων, ότι αυτά απευθύνονται σε μαθητές που φοιτούν σε πολυθέσια σχολεία. Μάλιστα ο Πυργιωτάκης (1992, σελ.150) θεωρεί ότι ο τύπος του σχολείου που έγινε κέντρο αναφοράς για θέματα εκπαίδευσης, βιβλίων και υλικού είναι το εξαθέσιο και καταλήγει λέγοντας ότι μαθητές και δάσκαλοι άλλων τύπων σχολείων «πιέζονται και συμπίεζονται από κάθε άποψη για να προσαρμοστούν στα βιβλία, τις μορφές και τα μέσα διδασκαλίας του εξαθεσίου. Έτσι το εξαθέσιο εξελίχτηκε βαθμιαία σε κλίνη του Προκρούστη».

Ο αντίλογος, βέβαια, που υποστηρίζει ότι πρόκειται για μικρό αριθμό μαθητών, που φοιτούν σε ολιγοθέσια σχολεία ή για υψηλό κόστος δημιουργίας αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων, που θα απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά ολιγοθεσίων σχολείων μόνο αποδεκτός δε μπορεί να γίνει αφενός επειδή όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες (ελληνικό σύνταγμα 1975 άρθρο 16¹) και αφετέρου τα τελευταία τριάντα χρόνια, που η χώρα μας είναι μέλος των ευρωπαϊκών κοινοτήτων δεκάδες, για να μην πούμε εκατοντάδες, προγράμματα που αφορούν την εκπαίδευση χρηματοδοτήθηκαν και είτε υλοποιήθηκαν είτε έμειναν στα στάδια της μελέτης ή της πιλοτικής εφαρμογής Κάποια από

¹ Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. (άρθρο 16 § 4). Η ίδια διάταξη επαναλαμβάνεται και στα αναθεωρημένα συντάγματα του 1986, του 2001 και του 2008.

αυτά θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν και να θεραπεύσουν τις παραπάνω ανισότητες². Το περίεργο, αν όχι ύποπτο, είναι η εμμονή πολλών παραγόντων τόσο της πολιτικής, κεντρικής και τοπικής, όσο και της εκπαιδευτικής κοινότητας για την κατάργηση των ολιγοθεσίων, υποστηρίζοντας ότι παρέχουν χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση, τη στιγμή που αρκετές έρευνες δείχνουν ότι δεν ισχύει πάντα κάτι τέτοιο, αλλά όπου και όταν ισχύει έχει να κάνει με τη μη υποστήριξη του και όχι με την οργανικότητά του. Χαρακτηριστικά, σε ότι αφορά την επίδοση των μαθητών του ολιγοθέσιου σχολείου ο Μπρούζος (2002, σελ. 81) σημειώνει: «η διεθνής έρευνα αποφάνθηκε ότι οι μαθητές πολυηλικιακών τάξεων έχουν τουλάχιστον εξίσου καλές επιδόσεις και, ενδεχομένως, υπερτερούν των συμμαθητών τους σε παραδοσιακές τάξεις στο επίπεδο της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης». Ο Miller (1991) παρατηρεί: «αν και πολλοί εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης και γονείς συνεχίζουν να αναρωτιούνται κατά πόσο το ολιγοθέσιο σχολείο έχει αρνητικές επιπτώσεις στις επιδόσεις των μαθητών τα στοιχεία των ερευνών δείχνουν ότι η φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση, τις κοινωνικές σχέσεις ή τη συμπεριφορά». Ο Παπασταμάτης (1998, σελ. 316) σημειώνει:

«τα ολιγοθέσια σχολεία με κατάλληλη οργάνωση μπορούν να προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο καλύτερο από κάθε άλλο τύπο σχολείου». Επιπλέον, με έρευνα που πραγματοποίησε ο γράφων σε μαθητές γυμνασίων του Ν. Μεσσηνίας (2009β, σελ. 137) διαπιστώθηκε ότι «η οργανικότητα του δημοτικού σχολείου που φοίτησαν οι μαθητές (ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο) δεν επηρεάζει ούτε την επίδοση τους ούτε το ποσοστό εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης».

Θεωρούμε ότι κανένας δεν θα μπορούσε να υποστηρίξει πως τα ολιγοθέσια σχολεία δεν έχουν μειονεκτήματα και μάλιστα σημαντικά. Υποστηρίζουμε, όμως, ότι τα μειονεκτήματα αυτά αφενός έχουν να κάνουν με το έλλειμμα της συγκροτημένης και επικεντρωμένης, σε αυτόν τον τύπο σχολείου, εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου υπολείπονται των πλεονεκτημάτων που απολαμβάνουν οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά. Συνοπτικά, παρακάτω, αναφέρονται τα κυριότερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στην εκπαίδευση των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων, όπως αυτά προκύπτουν από τη σχετική

² Η αλήθεια είναι ότι υπήρξαν προγράμματα που αφορούσαν εν μέρει ή εξ ολοκλήρου το ολιγοθέσιο σχολείο αλλά τελικά έμειναν στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής ή έστω της περιορισμένης τοπικής λειτουργίας όπως για παράδειγμα το πρόγραμμα «ΣΧΕΔΙΑ», το πρόγραμμα «ΔΙΑΣ», το ευρωπαϊκό σχέδιο «MUSE», το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «RURAL WINGS», το δίκτυο για τα ολιγοθέσια σχολεία «NEMED» κ.ά.

βιβλιογραφία (Miller, 1990. Πυργιωτάκης, 1992. Veenman, 1995. Παπασταμάτης, 1998. Μπούζος, 2002. Μερκούρης, 2005. Jimerson, 2006. Παππάς, 2006. Χαρίτος, 2008. Γούπος & Μπέτζελος, 2009) και την υποκειμενική εμπειρία του γράφοντος, ο οποίος εργάστηκε για δεκατρία σχολικά έτη σε ολιγοθέσια σχολεία.

Ξεκινώντας από τα πλεονεκτήματα αναφέρουμε ότι:

- οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά τον κάθε μαθητή και μπορούν να επέμβουν εξειδικευμένα στην αντιμετώπιση κάποιων προβλημάτων που τυχόν αντιμετωπίζει,
- ο μαθητής δουλεύει χωρίς την άμεση εποπτεία του δάσκαλου και έτσι μαθαίνει να αυτενεργεί και να προστρέχει σε πηγές (π.χ. εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο),
- μεταξύ των μαθητών διαμορφώνεται, συνήθως, συνεργατικό πνεύμα και σπάνια ανταγωνιστικό,
- πολλές φορές μαθητές μικρότερων τάξεων παρακολουθούν κάποια μαθήματα μεγαλύτερων τάξεων όταν έχουν αυτή την ωριμότητα. Αντίστοιχα, μαθητές από μεγαλύτερες τάξεις που μπορεί να έχουν κάποια κενά μπορούν να ωφεληθούν από την παρακολούθηση μικρότερης τάξης για κάποιο συγκεκριμένο σημείο της ύλης. Για παράδειγμα ένας μαθητής της Στ' τάξης που αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διαίρεση δεκαδικού με δεκαδικό αριθμό μπορεί να παρακολουθήσει πάλι το συγκεκριμένο κεφάλαιο κατά τη διδασκαλία του στην Ε' τάξη,
- οι μαθητές των ολιγοθεσίων αντιμετωπίζουν, συνήθως, θετικά τη φοίτηση σ' αυτά τα σχολεία,
- παρατηρούνται λιγότερα κρούσματα απειθαρχίας και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία.

Απ' την άλλη όμως υπάρχουν και μειονεκτήματα. Κάποια από αυτά είναι:

- η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου για κάλυψη όλων των πλευρών κάποιου θέματος,
- η έλλειψη άμιλλας μεταξύ των παιδιών αφού είναι δυνατό, πολλές φορές, μια τάξη να αποτελείται από ένα μόνο παιδί,
- η κούραση του δάσκαλου ο οποίος είναι αναγκασμένος, προκειμένου να προλάβει να διδάξει την ύλη που πρέπει, να κινείται με εντατικό ρυθμό από τάξη σε τάξη και από μάθημα σε μάθημα,
- η εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλία από βιβλία που είναι φτιαγμένα, πρωτίστως, για τα πολυθέσια δημοτικά σχολεία,
- η ανυπαρξία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων όπως αγγλικών, φυσικής αγωγής κ.λπ.

Βέβαια, εκτός των άλλων ιδιοτεροτήτων, που έχουν τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια, είναι και η θέση του δασκάλου σ' αυτά τα σχολεία.

Ο τόπος και ο τρόπος λειτουργίας ενός ολιγοθέσιου σχολείου επηρεάζει, σε μεγάλο βαθμό και το δάσκαλο και κατά συνέπεια η εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται σ' αυτά τα σχολεία υπόκειται σε περιορισμούς ή καλύτερα επιρροές, που έχουν να κάνουν με τον τύπο του σχολείου.

Έτσι, πρώτα απ' όλα, ο δάσκαλος που πηγαίνει σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο δεν έχει «οπλιστεί» με τα εφόδια εκείνα που είναι απαραίτητα για την επιτυχή έκβαση του έργου του. Είναι γνωστό άλλωστε ότι η εκπαίδευση των υποψηφίων δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, παλιότερα, και στα Παιδαγωγικά Τμήματα, σήμερα, αποσκοπεί στο να προετοιμάσει το φοιτητή να γίνει ο αυριανός δάσκαλος του πολυθεσίου δημοτικού σχολείου. Σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (1998) κανένα ελληνικό Παιδαγωγικό Τμήμα δεν δίνει εξειδικευμένη θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση για τους δασκάλους που προορίζονται να διδάξουν σε ολιγοθέσια σχολεία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μπρούζος (2002, σελ. 87) «η εκπαίδευση των δασκάλων γίνεται κατά κανόνα με κέντρο αναφοράς το πολυθέσιο σχολείο καθώς προετοιμάζονται πρωτίστως για μία αδιαφοροποίητη κατάσταση». Με αυτή τη λογική όμως οι νέοι δάσκαλοι που κατά κανόνα υπηρετούν στα ολιγοθέσια σχολεία βρίσκονται προ ενός αδιεξόδου, θα μπορούσαμε να πούμε, όταν μπαίνουν στην αίθουσα ενός σχολείου και έχουν απέναντί τους μαθητές από 6 έως 12 ετών που φοιτούν σε όλες τις τάξεις αλλά είναι υποχρεωμένοι να κάνουν συνδιδασκαλία. Ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 150) παρατηρεί:

«Είναι προφανές ότι το “σοκ της πράξης” που αντιμετωπίζουν στην αφετηρία της σταδιοδρομίας τους όλοι οι εκπαιδευτικοί γίνεται στην περίπτωση αυτή πιο οξύ, αφού τώρα αναγκάζονται να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρες συνθήκες με μεθοδολογικά εργαλεία που έχουν επινοηθεί για να χρησιμοποιούνται κάτω από διαφορετικές συνθήκες».

Οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1984, σελ. 105), αναφερόμενοι στη σπουδαιότητα της πρώτης επαφής του νέου εκπαιδευτικού με την τάξη, σημειώνουν:

«Τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού στο σχολείο αποτελούν έναν πολύ σημαντικό σταθμό στην επαγγελματική του βιογραφία. Η περίοδος αυτή θεωρείται και χρησιμοποιείται ως μια γέφυρα μετάβασης από μια κοινωνική κατηγορία σε άλλη: από

το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του δασκάλου ή από το “θρανίο” στην “έδρα”».

Έτσι, ο νέος δάσκαλος του ολιγοθέσιου σχολείου, που αντιμετωπίζει πολλαπλάσιες δυσκολίες από το συνάδελφό του του πολυθεσίου, αρχίζει τον επαγγελματικό του βίο από δυσμενή θέση γεγονός που εντείνει την ανασφάλειά του και επηρεάζει την παραπέρα εξέλιξή του.

Βιώνοντας αυτή την πραγματικότητα ο δάσκαλος του ολιγοθέσιου σχολείου πολλές φορές αυτοσχεδιάζει. Αυτοπαγιδεύεται σε έναν «άγονο εμπειρισμό», όπως σημειώνει ο Παπακωνσταντίνου (1984, σελ. 80), αναφερόμενος γενικά στους εκπαιδευτικούς, που αγωνίζονται μόνοι και αβοήθητοι χωρίς κατάλληλη επιμόρφωση και καθοδήγηση. Το πρόβλημα ασφαλώς εντείνεται στα ολιγοθέσια σχολεία όπου ο δάσκαλος είναι μόνος του και χωρίς την κατάλληλη εκπαίδευση για αυτού του τύπου σχολεία. Για να αντιμετωπίσουν αυτό το έλλειμμα κάποιοι δάσκαλοι, που και οι ίδιοι ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια σχολεία, ανασύρουν από τη μνήμη τους τον τρόπο διδασκαλίας του δικού τους δασκάλου και τον μιμούνται. Είναι προφανές, βέβαια, ότι το αποτέλεσμα αυτής της μίμησης μάλλον αρνητικό παρά θετικό είναι, τις περισσότερες φορές, για τους μαθητές (άλλωστε είναι άλλες εποχές με διαφορετικές ανάγκες και προαπαιτούμενα).

Άλλοι δάσκαλοι πάλι απογοητεύονται και εργάζονται απλώς ως δημόσιοι υπάλληλοι που «εκτελούν» τα καθήκοντά τους τυπικά (εφαρμογή ωραρίου, κάλυψη της ύλης όπως όπως κ.λπ.) «κρυφοκοιτάζοντας» προς το αρμόδιο Γραφείο ή Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσδοκώντας σε κάποια απόσπαση που θα τους φέρει σε κάποιο μεγαλύτερο σχολείο.

Φυσικά, θα ήταν απαράδεκτη παράλειψη να μην αναφερθούν και οι δάσκαλοι εκείνοι που ξεπερνώντας την πρώτη έκπληξη του ολιγοθέσιου σχολείου φροντίζουν να ενημερωθούν από τη βιβλιογραφία, το διαδίκτυο, από παλιότερους έμπειρους συναδέλφους, από άλλες πηγές και πολλές φορές βοηθούμενοι από τα λάθη τους, τα οποία θα είχαν αποφύγει αν η εκπαίδευσή τους ήταν κατάλληλη, οδηγούν το σχολείο και τους μαθητές τους από τα μονοπάτια της άγνοιας και της εγκατάλειψης στη λεωφόρο της γνώσης και της παιδείας.

Εκτός από την έλλειψη της κατάλληλης εκπαίδευσης, από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες και τα Παιδαγωγικά Τμήματα που προέρχονται, οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων αντιμετωπίζουν και άλλες δυσκολίες στην προσπάθειά τους για την καλύτερη και

αποδοτικότερη παρουσία τους στη σχολική αίθουσα. Οι δυσκολίες αυτές, που οφείλονται σε εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς-οικονομικούς παράγοντες παρατίθενται, συνοπτικά, παρακάτω.

Πρώτα οι εκπαιδευτικοί παράγοντες. Η οργάνωση και ο τρόπος λειτουργίας του ολιγοθέσιου σχολείου επηρεάζουν αρνητικά την εργασία που γίνεται σε αυτά τα σχολεία αφού εφαρμόζεται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με τα πολυθέσια. Μάλιστα, όπως έχει προαναφερθεί, αυτό το πρόγραμμα όπως και τα σχολικά βιβλία που το συνοδεύουν έχουν φτιαχτεί με βάση το πολυθέσιο σχολείο. Έτσι προκειμένου ο δάσκαλος του ολιγοθέσιου σχολείου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτού του αναλυτικού προγράμματος επιλέγει να εργαστεί με έντονο ρυθμό, πράγμα ιδιαίτερα κουραστικό και για τον ίδιο αλλά, το κυριότερο, και για τα παιδιά.

Η έλλειψη πολλών μαθητών σε μια τάξη στερεί από το δάσκαλο τη δυνατότητα να υλοποιήσει προγράμματα (π.χ. για τη γνωριμία με το τοπικό φυσικό, κοινωνικό ή πολιτιστικό περιβάλλον) που θα βοηθούσαν τα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τη συνεργασία και την άμιλλα μεταξύ τους. Επιπλέον, όπως προέκυψε από έρευνα της Powley (1998), η έλλειψη ανταγωνισμού (με την έννοια της ευγενούς άμιλλας, θα προσθέταμε) μεταξύ των μαθητών αποτελεί μια από τις αδυναμίες του ολιγοθέσιου σχολείου

Στη συνέχεια οι κοινωνικοί παράγοντες. Τα σχολεία που λειτουργούν ως ολιγοθέσια βρίσκονται, κατά κύριο λόγο, σε απομονωμένες περιοχές. Ο δάσκαλος αυτών των σχολείων, αναγκασμένος κάποιες φορές να μένει σε απομεμακρυσμένα μικρά νησιά ή ορεινές περιοχές, αποκόπτεται από τον κοινωνικό του περίγυρο, με ότι συνέπειες αυτό συνεπάγεται για την ψυχική του διάθεση. Το γεγονός αυτό, βέβαια, σίγουρα τον επηρεάζει και μάλιστα αρνητικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο «απομονωμένος» δάσκαλος όπως χαρακτηριστικά αποκαλεί ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 147) το δάσκαλο που κατοικεί στην έδρα του ολιγοθέσιου σχολείου, συνήθως σε κάποιο χωριό, είναι αναγκασμένος να προσαρμοστεί στα τοπικά ήθη και έθιμα που πολλές φορές μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με αυτά που μέχρι τότε πίστευε ή είχε συνηθίσει. Η αδυναμία κάποιων δασκάλων να προσαρμοστούν στο τοπικό περιβάλλον είναι η αιτία της αποκοπής τους από την τοπική κοινωνία και της επιθετικότητας που αντιμετωπίζουν, από τους κατοίκους των περιοχών αυτών. Η επιθετικότητα αυτή εκδηλώνεται, συνήθως λεκτικά, είτε υπό τη μορφή παρατηρήσεων προς τον ίδιο είτε υπό τη μορφή παραπόνων προς τον Προϊστάμενο και το Σχολικό Σύμβουλο του εκπαιδευτικού. Η απόσταση αυτή, που δημιουργείται ανάμεσα στο δάσκαλο και στην τοπική κοινωνία, περνάει, συνήθως, και μέσα στη σχολική τάξη καθιστώντας την όλη διαδικασία αδύναμη και τελικά ανούσια. Έτσι η εύρεση του

κατάλληλου δασκάλου, που θα ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, όπου βρίσκεται το ολιγοθέσιο σχολείο, δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση για τους έχοντες την ευθύνη διοίκησης της εκπαίδευσης (Stone, 1990. Lemke, 1994. Collins, 1999).

Τέλος, δεν θα πρέπει να αγνοηθεί το γεγονός ότι, όπου ο δάσκαλος προσαρμόζεται και εντάσσεται ως πλήρες μέλος στη μικρή τοπική κοινωνία, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά δυναμική και ουσία που μόνο οφέλη μπορεί να απορρέουν απ' αυτή. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η σχολική πολυηλικιακή τάξη του ολιγοθέσιου σχολείου, μέσα σε κλίμα συνεργασίας και κατανόησης, οδηγείται στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Μάλιστα ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 147) προσθέτει ότι ο δάσκαλος «έχει τη δυνατότητα να δράσει όχι απλά ως παθητικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στη μια γενιά και την άλλη, αλλά ως μοχλός κοινωνικής ανανέωσης».

Οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί δεν είναι οι μόνοι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα ολιγοθέσια σχολεία. Πολλές φορές σημαντικό και καθοριστικό ρόλο παίζουν οι οικονομικές συνθήκες που βιώνει ο δάσκαλος, στη διαμόρφωση της στάσης του απέναντι στο σχολείο.

Έτσι, ο δάσκαλος που υπηρετεί σε ολιγοθέσιο σχολείο, το οποίο τις περισσότερες φορές είναι μακριά από τη μόνιμη κατοικία του, είναι αναγκασμένος να πληρώνει ενοίκιο για το σπίτι που μένει όπως επίσης και να καλύπτει τα έξοδα μετακίνησής του. Σε άλλες περιπτώσεις αναγκάζεται να μετακινείται καθημερινά, από τον τόπο μόνιμης κατοικίας του προς το σχολείο και αντίστροφα, δαπανώντας ένα σημαντικό μέρος του μισθού του.

Η οικονομική επιβάρυνση του εκπαιδευτικού, η οποία οφείλεται στη γεωγραφική θέση του σχολείου, τον οδηγούν στο να επιδιώκει να αλλάξει σχολείο και να πάει σε κάποιο που βρίσκεται κοντά στη μόνιμη κατοικία του περιορίζοντας τα έξοδά του. Με αυτή την τακτική όμως οι μαθητές των μικρών και δυσπρόσιτων σχολείων είναι αναγκασμένοι να αλλάζουν δάσκαλο όχι μόνο κάθε σχολικό έτος, αλλά πολλές φορές και μέσα στην ίδια σχολική χρονιά με αυτονόητες συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Καταλήγοντας, σε ένα ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο ο δάσκαλος διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία ή την αποτυχία του σχολείου να βοηθήσει αποτελεσματικά τα παιδιά, στην προσπάθειά τους για κατάκτηση γνώσης και επίτευξη των φιλόδοξων στόχων που προβάλλει ο μέχρι σήμερα ισχύων νόμος 1566/1985, που διέπει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο οποίος, στο πρώτο του άρθρο, αναφέρει:

«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Ο δάσκαλος, όμως, επηρεάζεται από παράγοντες που τις περισσότερες φορές δεν μπορεί να ελέγξει, όπως για παράδειγμα η «ελλιπής» εκπαίδευσή του στα Παιδαγωγικά Τμήματα ή οι «δύσκολες» οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που βιώνει. Η πολιτεία, με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκεί, μπορεί να παρέμβει, καθοριστικά, ενισχύοντας την προσπάθεια που καταβάλλουν οι δάσκαλοι αυτών των σχολείων.

1.2 Η διεθνής διάσταση των ολιγοθέσιων σχολείων

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, τα οποία στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται, συνήθως, ως αγροτικά ή μικρά σχολεία (rural or small schools), δεν είναι εφεύρημα ή φαινόμενο ελληνικό. Ήταν ο βασικός τύπος σχολείου, του περασμένου αιώνα, στις αγροτικές περιοχές. Σήμερα υπάρχουν, κατά κύριο λόγο, μόνο όπου δεν είναι εύκολη η μεταφορά των μαθητών σε κοντινό πολυθέσιο και όπου δεν μπορεί να γίνει συγχώνευση ολιγοθέσιων σχολείων σε πολυθέσια. Παρόλα αυτά στο 30% των αιθουσών διδασκαλίας που λειτουργούν σήμερα, σε παγκόσμιο επίπεδο, γίνεται συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων (Brunswic & Valérien 2004, σελ. 26).

Ολιγοθέσια σχολεία υπάρχουν σε πολλές χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής της Ωκεανίας και φυσικά της Ασίας και της Αφρικής. Βέβαια, αν και η φιλοσοφία λειτουργίας τους είναι κοινή (π.χ. συνδιδασκαλία τάξεων) υπάρχουν πολλές επιμέρους αλλά καθοριστικές διαφορές μεταξύ των χωρών.

Στη συνέχεια παρατίθεται, συνοπτικά, η κατάσταση σε ότι αφορά τα ολιγοθέσια σχολεία σε μια σειρά από χώρες της Ευρώπης, πολιτείες των Η.Π.Α., την Αυστραλία και τον Καναδά.

Στην **Ιταλία**, σύμφωνα με την Bernardini (2006), υφίστανται ολιγοθέσια σχολεία εξαιτίας συγκεκριμένων κοινωνικών ή γεωγραφικών συνθηκών που επικρατούν π.χ. ολιγοθέσια σχολεία παιδιατρικών τμημάτων νοσοκομείων, ολιγοθέσια για παιδιά με ειδικές ανάγκες, ολιγοθέσια για παιδιά μεταναστών, ολιγοθέσια σε φυλακές για κρατούμενους που δεν έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ολιγοθέσια για περιοχές όπου διαβιούν άτομα γλωσσικών μειονοτήτων όπως στα σύνορα με Γαλλία, με Αυστρία, με

Σλοβενία και κυρίως ολιγοθέσια σε αγροτικές και δυσπρόσιτες περιοχές της ορεινής και νησιωτικής Ιταλίας. Άλλωστε το σύνταγμα της Ιταλικής Δημοκρατίας (αρθρ. 33 και 34) καθορίζει ότι είναι καθήκον του κράτους να παρέχει την πρόσβαση στην εκπαίδευση σε όλους τους νέους που ζουν στη χώρα, ανεξάρτητα από το πού και πώς ζουν (Eurypedia - Italy - 2010/11).

Στην **Πορτογαλία** ελάχιστες αναφορές υπάρχουν σε επίσημες εκδόσεις για τα ολιγοθέσια σχολεία. Στην πραγματικότητα όμως υπάρχουν τέτοιου τύπου σχολεία κυρίως στις αγροτικές και απομονωμένες περιοχές (Duarte, 1995 - δίκτυο Nemed³). Μάλιστα για να μην υπάρξει απομόνωση των σχολείων με λίγους μαθητές προωθείται, από το σχ. έτος 1996/97 πιλοτικά και από το 2000 συστηματικά, η συγχώνευσή όχι μόνο μεταξύ δημοτικών αλλά και μεταξύ δημοτικών και νηπιαγωγείων ιδρύοντας συστάδες σχολείων (Eurypdice - Portugal - 2006/07, σελ.62).

Στη **Γαλλία** υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία τα οποία υποστηρίζουν την εκπαίδευση κυρίως στις αγροτικές περιοχές. Σύμφωνα με το Γάλλο εκπαιδευτικό και συγγραφέα Bernard Collot⁴ το 1993 τα 6.748, από τα συνολικά 36.401 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ήταν ολιγοθέσια στα οποία μάλιστα φοιτούσε το 3% του συνόλου των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Little (2007, σελ. 5) αναφέρει ότι το 2000 το 34% όλων των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν συνδυαζόμενες⁵ τάξεις εκ των οποίων 4,5% ήταν μονοθέσια. Όπου είναι δυνατό τα σχολεία συγχωνεύονται για να δημιουργηθούν πολυθέσια. Στην περίπτωση που απέχουν το ένα από το άλλο μέχρι τρία χιλιόμετρα και το ένα έχει, τουλάχιστον, δεκαπέντε μαθητές δεν απαιτείται συναίνεση του οικείου δήμου. Σε οποιαδήποτε άλλη περίπτωση απαιτείται η συναίνεση των εμπλεκόμενων δήμων. Για όσα σχολεία συνεχίζουν να λειτουργούν ως ολιγοθέσια προωθείται η μεταξύ τους συνεργασία, ανεξάρτητα αν ανήκουν στον ίδιο δήμο ή όχι με κοινά προγράμματα, με χρήση των εγκαταστάσεων του ενός σχολείου από τα άλλα κ.ο.κ. (Eurypdice - France - 2009/10, σελ. 65-66).

³ Πρόκειται για ένα διεθνές δίκτυο, το οποίο φέρνει σε επαφή εκπαιδευτικούς, παιδαγωγούς και ερευνητές από 10 ευρωπαϊκές χώρες που έχουν κοινό ενδιαφέρον για την έρευνα, την ανάπτυξη και την υποστήριξη της εκπαίδευσης σε ολιγοθέσια σχολεία και υλοποιείται με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στο πλαίσιο της Δράσης Comenius 3 του προγράμματος Σωκράτης.

⁴ Σε εισήγησή του στο συνέδριο με θέμα «Αγροτική ανάπτυξη και εκπαιδευτικές κοινότητες» (απομονωμένα σχολεία) που οργανώθηκε από το *Instituto das Comunidades Educativas* στην Πορτογαλία στις 6,7 και 8 Ιουλίου 1993.

⁵ Ακριβής μετάφραση του όρου «combined» που χρησιμοποιεί η συγγραφέας.

Στην **Ισπανία** για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών αγροτικών και απομακρυσμένων περιοχών έχουν καθιερωθεί δύο οργανωτικά πρότυπα. Στο πρώτο οι μαθητές μεταφέρονται, καθημερινά, στο κοντινότερο πολυθέσιο σχολείο με έξοδα που τα καλύπτουν οι κοινότητες. Στην περίπτωση που η καθημερινή μεταφορά των μαθητών είναι ανέφικτη οι κοινότητες οφείλουν να εγκαταστήσουν τους μετακινούμενους μαθητές σε οικοτροφεία με την υποχρέωση οι μαθητές να επιστρέφουν στο σπίτι τους τα Σαββατοκύριακα και κατά τη διάρκεια των διακοπών. Το δεύτερο οργανωτικό πρότυπο, το οποίο έχει κερδίσει σταδιακά την αποδοχή στις αγροτικές περιοχές, προβλέπει ότι τα ολιγοθέσια σχολεία οργανώνονται σε ομάδες (colegios rurales agrupados) και οι μαθητές παρακολουθούν τα μαθήματα στην περιοχή που ζουν, ενώ αυτοί που μετακινούνται είναι οι εκπαιδευτικοί. Με τον τρόπο αυτό καλύπτονται όλες οι ειδικότητες που προβλέπονται από τη νομοθεσία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για όλη την ομάδα αυτών των σχολείων υπάρχει ενιαία διοίκηση, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε ένα και ενιαίο σύλλογο διδασκόντων και εφαρμόζεται κοινό πρόγραμμα (Eurydice - Spain - 2009/10, σελ. 83, 84, 94).

Στη **Ρουμανία** τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν μια πραγματικότητα στις αγροτικές περιοχές. Σε κάθε χωριό υπάρχει σχολείο με αριθμό δασκάλων που καθορίζεται με το νόμο «Οργάνωση και λειτουργία της Δημοτικής Εκπ/σης» του 1999 από την αναλογία: 1/θέσιο από τέσσερις έως είκοσι μαθητές, 2/θέσιο από είκοσι ένα έως σαράντα μαθητές και 3/θέσιο από σαράντα ένα έως εξήντα μαθητές. Σύμφωνα με την εθνική έκθεση για τη Ρουμανία⁶, του δικτύου Nemed, το σχ. έτος 2000/01 το 44,25% των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν μονοθέσια έως τετραθέσια σχολεία.

Στην **Κύπρο** υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία (1/θ – 3/θ) ως σχολεία ανάγκης. Μάλιστα ο όρος ολιγοθέσιο σχολείο δεν αναφέρεται πουθενά στους νόμους, που διέπουν την εκπαίδευση. Οι όροι που χρησιμοποιούνται είναι μονοδιδάσκαλα για τα μονοθέσια σχολεία, διδιδάσκαλα για τα διθέσια σχολεία και σχολεία με τρεις δασκάλους για τα τριθέσια. Προωθείται η συγχώνευση σχολείων κοντινών περιοχών και όπου αυτό δεν είναι δυνατό υποστηρίζονται τα ολιγοθέσια με την πρόσληψη προσωπικού μερικής απασχόλησης. Το σχολικό έτος 2004/05 το 17,4% των σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου ήταν ολιγοθέσια στα οποία φοιτούσε το 3,1% του συνόλου των μαθητών αυτής της βαθμίδας και

⁶ Available: http://www.ea.gr/ep/nemed/fls/181894645188096RO_NationalReport.pdf Retrieved : 04/03/2009

δίδασκε το 5,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Pasiardis, 2005).

Στην **Τουρκία**, στις περιοχές όπου οι γεωγραφικές συνθήκες εμποδίζουν τη μεταφορά των μαθητών σε κάποιο κεντρικό πολυθέσιο σχολείο, λειτουργούν ολιγοθέσια. Δεν επιτρέπεται να λειτουργήσει ολιγοθέσιο σχολείο αν στις τρεις πρώτες τάξεις φοιτούν λιγότεροι από δέκα μαθητές. Σ' αυτήν την περίπτωση λειτουργεί ο θεσμός του κινητού σχολείου που στελεχώνεται από μεταφερόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επισκέπτονται τα απομακρυσμένα χωριά για να διδάξουν τους λίγους μαθητές που ζουν εκεί. Επίσης δε λειτουργεί ολιγοθέσιο σχολείο σε καμιά περιοχή αν η απόσταση από κάποιο κοντινό πολυθέσιο σχολείο δεν ξεπερνά τα 2 χιλιόμετρα (Eurydice - Turkey - 2009/10, σελ. 99, 100).

Στην **Πολωνία** το 41,8% του συνολικού αριθμού των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φοιτά σε σχολεία αγροτικών περιοχών. Δε λειτουργεί σχολείο σε περιοχές όπου διαβιούν μαθητές πρώτης έως τετάρτης τάξης και απέχουν από κοντινό σχολείο μέχρι 3 χιλιόμετρα και μέχρι 4 χιλιόμετρα για μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης. Για μεγαλύτερες αποστάσεις η κοινότητα είναι υποχρεωμένη είτε να μεταφέρει δωρεάν τους μαθητές, στο πλησιέστερο σχολείο είτε να τους καλύπτει τα ναύλα για τη μετακίνησή τους με δημόσια μέσα συγκοινωνίας. Σε περιπτώσεις απομονωμένων περιοχών δύναται να λειτουργούν ολιγοθέσια σχολεία (Eurydice - Πολωνία - 2009/10, σελ. 68).

Στην **Αυστρία**, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις, υπεύθυνες για τη θέση των δημοσίων σχολείων είναι οι τοπικοί δήμοι και κοινότητες, οι δημοτικές οργανώσεις και οι επαρχίες (Eurydice - Austria - 2008/09, σελ. 82). Στην Αυστρία που, για να λειτουργήσει ένα σχολείο πρέπει να έχει τουλάχιστον 10 μαθητές, υπάρχουν πολλά μικρά σχολεία επειδή πολλές μικρές κοινότητες βρίσκονται σε απομονωμένες κοιλάδες οι οποίες, μόνες τους, συντηρούν τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου. Μάλιστα αυτές οι εγκαταστάσεις χρησιμοποιούνται από τις κοινότητες και για άλλους σκοπούς. Έτσι επιτυγχάνεται η συνεχής φροντίδα και συντήρησή τους, για να βρίσκονται σε υψηλό λειτουργικό και αισθητικό επίπεδο (Cooper, 2007)⁷.

Στη **Φινλανδία** περίπου το 30% των σχολείων είναι ολιγοθέσια στα οποία φοιτά το 7% των παιδιών σχολικής ηλικίας και διδάσκει το 19% των νέων Φινλανδών εκπαιδευτικών. Οι μεγάλες αποστάσεις που χωρίζουν τα πολλά μικρά και απομονωμένα χωριά καθιστούν απαραίτητη την ύπαρξη των μικρών σχολείων σε κάθε κοινότητα. Σε πολλά χωριά το ολιγοθέσιο σχολείο είναι ταυτόχρονα και το πολιτιστικό κέντρο του οικισμού. Όμως, η

⁷ Αναφορά για το πρόγραμμα Αρίων: Μικρά σχολεία στην Ευρώπη. Επισκέψεις 2003 και 2007 στην Αυστρία.

υπογεννητικότητα και τα οικονομικά προβλήματα των δήμων οδηγούν στο κλείσιμο των πολύ μικρών σχολείων. Μάλιστα, από το 1996 έχει κλείσει το 25% των ολιγοθέσιων σχολείων (Paasimaki, όπως αναφέρεται στους Little & Pridmore, 2004, σελ. 7).

Επίσης, όπως αναφέρει η Mulryan-Kyne (2005), επικαλούμενη στοιχεία που έχει αντλήσει από πηγές των ίδιων των χωρών:

- το 42% των δημοτικών σχολείων της **Νορβηγίας**, το σχολικό έτος 2000-2001, είχε συνδιδασκόμενες τάξεις,
- το 35% των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην **Τσεχία** είναι ολιγοθέσια (Δεκέμβριος 2002),
- το 40% των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της **Ιρλανδίας** είναι ολιγοθέσια (2004),
- στο 23% όλων των σχολικών αιθουσών, των σχολείων της **Ελβετίας**, γίνεται συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών τάξεων (1983),
- σε μία από τις επτά σχολικές αίθουσες του **Καναδά** γίνεται συνδιδασκαλία και σε ολιγοθέσια σχολεία φοιτά το 20% του συνόλου των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1991).

Στις **Η.Π.Α.** η εκπαιδευτική πολιτική για τα μικρά σχολεία εκπορεύεται από κάθε πολιτεία ξεχωριστά, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής. Γενικά όμως ισχύει ό,τι και στη Ευρώπη. Τα ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζονται, συνήθως, ως σχολεία ανάγκης και ο αριθμός τους συνεχώς βαίνει μειούμενος (Muse, Smith & Barker 1987). Μάλιστα, οι κεντρικές πολιτείες (Κολοράντο, Κάνσας, Μισούρι, Νεμπράσκα, Β. Ντακότα, Ν. Ντακότα και Γουαϊόμινγκ) έχουν το μεγαλύτερο ποσοστό των αγροτικών σχολείων σε σχέση με το σύνολο των σχολείων τους από τις υπόλοιπες πολιτείες (Barley & Brigham 2008).

Στην **Αυστραλία** λειτουργούν πολλά μικρά ολιγοθέσια σχολεία που βρίσκονται, συνήθως, στις μικρές και απομονωμένες κοινότητες (Marland, 1994). Σύμφωνα με την Little (2007 σελ. 5) το 1988 το 40% των σχολείων που βρίσκονταν στη Βόρεια Αυστραλία είχαν συνδιδασκόμενες τάξεις.

Τέλος, τα ολιγοθέσια σχολεία κυριαρχούν σε πολλές περιοχές της **Ασίας**, της **Λατινικής Αμερικής** και της **Αφρικής** και ο αριθμός τους είναι πιθανόν να αυξηθεί, καθώς συνεχίζονται οι προσπάθειες από τους διεθνείς οργανισμούς για την παροχή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε ευρύτερη κλίμακα, ιδίως στις απομακρυσμένες αγροτικές περιοχές. Χαρακτηριστικά η Little (2007 σελ. 5 & 6) παραθέτει τα παρακάτω στοιχεία:

♣ στο **Περού** το 1998 το 78% των δημόσιων δημοτικών σχολείων ήταν ολιγοθέσια. Από αυτά το 41% ήταν μονοθέσια,

♣ στη **Σρι Λάνκα** το 1999 το 63% των δημόσιων δημοτικών σχολείων είχαν από τέσσερις και κάτω δασκάλους,

♣ στη **Μαυριτανία** το 2002-2003 το 39% του συνόλου των παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης φοιτούσε σε ολιγοθέσια σχολεία. Μάλιστα, το 82% του παραπάνω ποσοστού αφορούσε παιδιά αγροτικών περιοχών,

♣ στην **Ινδία** το 1996 το 84% των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν τρεις ή λιγότερους δασκάλους.

Η στελέχωση των ολιγοθέσιων σχολείων δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση, για ένα κράτος, αφού οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα αποφεύγουν να υπηρετήσουν σε τέτοιου τύπου σχολεία με δεδομένο ότι αυτά έχουν αυξημένες απαιτήσεις τόσο σε χρόνο, για την προετοιμασία της διδασκαλίας, όσο και σε όγκο εργασίας (Μπρούζος, 2002). Επιπλέον παράγοντας, που μπορεί να λειτουργεί αποτρεπτικά στην απόφαση των δασκάλων να υπηρετήσουν σε ολιγοθέσιο σχολείο είναι το γεγονός ότι τα σχολεία, που λειτουργούν ως ολιγοθέσια, βρίσκονται, κατά κύριο λόγο, σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές. Ο δάσκαλος αυτών των σχολείων, αναγκασμένος κάποιες φορές να μένει σε απομακρυσμένα μικρά νησιά ή ορεινές περιοχές, επιβαρύνεται οικονομικά και αποκόπτεται από τον κοινωνικό του περίγυρο, με ό,τι συνέπειες αυτό συνεπάγεται τόσο για την οικονομική του κατάσταση όσο και για την ψυχική του διάθεση. Μάλιστα, σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 71-73), σε νεοδιόριστους δασκάλους που υπηρετούσαν στην Κρήτη, μόνο το 44,3% του συνόλου δήλωσε ότι η απομόνωση δεν αποτελεί γι' αυτούς πρόβλημα. Το ποσοστό αυτό αυξάνει θεαματικά και φτάνει το 94,9% του συνόλου των δασκάλων που είναι πάνω από 47 ετών. Σύμφωνα με τον Mc Ewan, 1999 (όπως αναφέρεται στο Μπρούζος, 2002, σελ. 96 & 97) πολλές χώρες εφαρμόζουν εκπαιδευτική πολιτική προσέλκυσης εκπαιδευτικών, για τη στελέχωση σχολείων της υπαίθρου τα οποία, κατά κανόνα, είναι ολιγοθέσια. Έτσι, παροχή επιδομάτων όπως στην Αργεντινή, στη Βενεζουέλα, στην Κόστα Ρίκα, στο Νεπάλ, στην Ονδούρα, στις Φιλιππίνες ή στεγαστικών διευκολύνσεων και επιδοτήσεων για στέγη όπως στη Ζιμπάμπουε, στο Ιράκ, στο Μεξικό, στο Πακιστάν, στη Σενεγάλη, στη Σιέρα Λεόνε, στη Συρία ή ειδική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα υπηρετήσουν σε αυτού του τύπου τα σχολεία όπως στη Βενεζουέλα, στην Κολομβία, στο Μπαγκλαντές, στη Νικαράγουα είναι κάποιες από αυτές τις πολιτικές των κρατών. Τελικά,

όμως και παρά τα κίνητρα που προσφέρονται για την κάλυψη θέσεων στα σχολεία της υπαίθρου, δε φαίνεται αυτά να αποδίδουν και να προσελκύουν εκπαιδευτικούς.

1.3 Ελληνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα με εφαρμογή σε Ολιγοθέσια Σχολεία

Το χρονικό διάστημα από τη μεταπολίτευση και εντεύθεν σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν, πιλοτικά, προγράμματα που στόχο είχαν την υποστήριξη σχολείων απομονωμένων και δυσπρόσιτων περιοχών. Από όσο γνωρίζουμε όμως για κανένα δε γενικεύτηκε η εφαρμογή του σε όλα τα ολιγοθέσια σχολεία της πατρίδας μας. Τα προγράμματα στα οποία θα αναφερθούμε εν συντομία συγχρηματοδοτήθηκαν, κυρίως, από το ελληνικό κράτος και την Ευρωπαϊκή Ένωση είναι τα εξής: το πρόγραμμα «ΣΧΕΔΙΑ», το πρόγραμμα «ΔΙΑΣ», το ευρωπαϊκό σχέδιο «MUSE», το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «RURAL WINGS», το δίκτυο για τα ολιγοθέσια σχολεία «NEMED» και, εν μέρει, το πρόγραμμα «COMENIUS».

Το πρόγραμμα ΣΧΕΔΙΑ (Σχολικός Εκπαιδευτικός Δικτυακός Ιστός Αιγαίου) σύμφωνα με τους Τσολακίδη & Φώκιαλη (2001, σελ. 273) αποτελεί μια προσπάθεια εισαγωγής της πληροφορικής στα δημοτικά σχολεία απομακρυσμένων νησιωτικών περιοχών του Αιγαίου. Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού 46 δημοτικά σχολεία από 32 νησιά του Αιγαίου συνδέθηκαν με το διαδίκτυο δημιουργώντας ένα δικτυακό ιστό ο οποίος επιτρέπει την επικοινωνία αφενός μεταξύ τους και αφετέρου με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στόχος του προγράμματος είναι, μέσα από την υποδομή και την τεχνογνωσία που θα αποκτηθεί, να καταστεί δυνατή η χρήση εφαρμογών πληροφορικής προκειμένου να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στα νησιά αυτά και να μειωθεί ο βαθμός απομόνωσής τους. Προγραμματικός φορέας ήταν του Υπουργείου Αιγαίου και φορέας υλοποίησης το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Αιγαίου και νησιωτικής πολιτικής από την υλοποίηση του προγράμματος, το οποίο και έχει ολοκληρωθεί, προέκυψαν, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω αποτελέσματα: Μαζική εισαγωγή πληροφορικής, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που προσέφερε σημαντικό πλεονέκτημα στους μαθητές των νησιών του Αιγαίου αφού αυτοί ωφελήθηκαν από τη συγκεκριμένη δράση. Επίσης, η απόκτηση τεχνογνωσίας από τους συμμετέχοντες δασκάλους τους προσέφερε σημαντική βοήθεια τόσο και την παρούσα χρονική συγκυρία όσο και κατά την άσκηση των μελλοντικών τους καθηκόντων και τέλος η ωφέλεια που αποκόμισαν οι μόνιμοι κάτοικοι της νησιωτικής χώρας αφού τους

δόθηκε η ευκαιρία, μέσω της υποδομής πληροφορικής που δημιουργήθηκε, να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία και να άρουν την όποια απομόνωση υφίστανται λόγω της γεωγραφικής θέσης των νησιών.

Μετά την παραπάνω εκτίμηση της πολιτείας, για την επιτυχία του προγράμματος, θα περίμενε κανείς, όχι μόνο να συνεχιστεί, αλλά και να επεκταθεί και στις υπόλοιπες απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές της Ελλάδας, όπου υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία. Δυστυχώς όμως κάτι τέτοιο δε συνέβη και έτσι το πρόγραμμα δεν ξεπέρασε σε διάρκεια την πενταετία (1999-2004).

Το πρόγραμμα MUSE (MUltigrade School Education) ήταν ένα πρόγραμμα διετούς διάρκειας (Οκτώβριος 2002 έως Οκτώβριο 2004) που, μεταξύ άλλων, είχε ως στόχο αφενός την επιμόρφωση εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία, στη χρήση νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής και αφετέρου τη δημιουργία πλατφόρμας για επικοινωνία μεταξύ δασκάλων, μαθητών και επιμορφωτών. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε ολιγοθέσια σχολεία τεσσάρων ευρωπαϊκών κρατών της Ελλάδας, της Φινλανδίας, της Ισπανίας και του Ηνωμένου Βασιλείου. Συνεργάτες του προγράμματος για την Ελλάδα ήταν το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και τα εκπαιδευτήρια Ελληνογερμανική Αγωγή.

Το πρόγραμμα ΔΙΑΣ (Δορυφορικός Ιστός Απομακρυσμένων Σχολείων) υλοποιήθηκε με μερική χρηματοδότηση από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας του Υπουργείου Ανάπτυξης στηριζόμενο από το Γ' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης 2000-2006 και αποτέλεσε, κατά κάποιον τρόπο, τη συνέχεια του προγράμματος MUSE. Σύμφωνα με την έκθεση αξιολόγησης του έργου (Σωτηρίου, Κουλούρης, Τουλουμάκου, Τσολακίδης & Σωτηρίου, 2006, σελ. 7) είχε ως στόχο «την ανάπτυξη ενός προηγμένου ηλεκτρονικού μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο θα μπορεί να υποστηρίξει την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία μέσω δορυφορικών τηλεπικοινωνιακών συστημάτων. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης σχεδιάστηκε κατάλληλα ώστε να καλύψει τις διδακτικές ανάγκες και να βελτιώσει το έργο των εκπαιδευτικών αυτών. Το πρόγραμμα επιμόρφωσης δομήθηκε πάνω σε τρεις βασικούς άξονες:

- Κατάρτιση σε μεθοδολογίες και στρατηγικές διδασκαλίας στο ολιγοθέσιο σχολείο ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις της διδασκαλίας στα σχολεία αυτά.
- Κατάρτιση σε μεθόδους διαμόρφωσης κινήτρων στους μαθητές ώστε να ενισχυθούν τα ποσοστά ολοκλήρωσης του κύκλου της βασικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

- Κατάρτιση για την υποστήριξη της ανάπτυξης των κοινοτήτων όπου λειτουργούν τα σχολεία αυτά».

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με την υποστήριξη του Πανεπιστημίου Αιγαίου, των εκπαιδευτηρίων της Ελληνογερμανικής Αγωγής και του ΟΤΕ με τη συμμετοχή δέκα ολιγοθέσιων σχολείων τα οποία ήταν διασκορπισμένα σε όλη την Ελλάδα.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος οι δράσεις του αξιολογούνται ως θετικές (Σωτηρίου & άλλοι, 2006, σελ. 67-74) όμως και αυτή η τεχνογνωσία, που αποκτήθηκε από το πρόγραμμα ΔΙΑΣ, δεν διαχύθηκε σε μεγαλύτερο αριθμό ολιγοθέσιων σχολείων αλλά το μόνο που έγινε κατορθωτό ήταν να συνεχιστεί αυτή η ερευνητική προσπάθεια, στα πλαίσια δύο νέων ερευνητικών προγραμμάτων, του δικτύου για τα ολιγοθέσια σχολεία «NEMED» και του ευρωπαϊκού προγράμματος «RURAL WINGS».

Το δίκτυο για τα ολιγοθέσια σχολεία NEMED (Network of Multigrade Education) ήταν ένα ευρωπαϊκό διακρατικό δίκτυο με συμμετοχή δέκα χωρών που υποστηρίχθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στο πλαίσιο του προγράμματος Σωκράτης (Δράση Comenius 3). Η διάρκεια του προγράμματος ήταν τριετής με έναρξη στις 1/10/2004 και ολοκλήρωση στις 30/9/2007. Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και τα εκπαιδευτήρια Ελληνογερμανική Αγωγή είναι οι συμμετέχοντες φορείς από την πλευρά της Ελλάδας.

Οι στόχοι του, όπως αυτοί αναφέρονται στην ιστοσελίδα του, ήταν:

- Διεξαγωγή εκτεταμένης έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση στα ολιγοθέσια σχολεία, καθώς και τις συνθήκες που επικρατούν στα σχολεία αυτά στην Ευρώπη (έκταση φαινομένου, ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία, εθνικές πολιτικές για τα ολιγοθέσια σχολεία, κ.λπ.).

- Προσφορά εξειδικευμένης υποστήριξης και επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικούς ολιγοθέσιων σχολείων που συμμετέχουν στο δίκτυο, υποστηρίζοντας συγχρόνως την επικοινωνία μεταξύ απομακρυσμένων ολιγοθέσιων σχολείων.

- Αξιολόγηση της εφαρμογής μεθοδολογιών που βασίζονται στις νέες τεχνολογίες καθώς και πρακτικών ειδικά σχεδιασμένων για τα ολιγοθέσια σχολεία.

- Αύξηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής της εκπαιδευτικής πολιτικής για τα ολιγοθέσια σχολεία, με στόχο την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της μάθησης που λαμβάνουν χώρα σε αυτά.

- Διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σχολεία, σε ευρωπαϊκό επίπεδο.

- Δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για τη διατήρηση και διεύρυνση του δικτύου.

Όπως αναφέρει ο Tsolakidis (2005, σελ. 62) ένας από τους στόχους του προγράμματος ήταν η βιωσιμότητά του τρία έτη μετά την ολοκλήρωσή του και η ανάπτυξη του έτσι ώστε να συμπεριλάβει και καινούρια μέλη από ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία.

Το πρόγραμμα RURAL WINGS αποσκοπεί, με την αξιοποίηση των δορυφορικών τηλεπικοινωνιών και των ευρυζωνικών συνδέσεων στο διαδίκτυο, να δώσει τη δυνατότητα επιμόρφωσης ατόμων που βρίσκονται σε απομονωμένες περιοχές άρα και σε δασκάλους που υπηρετούν σε δυσπρόσιτες περιοχές όπου συνήθως υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία. Το πρόγραμμα που ξεκίνησε το 2007 και η ολοκλήρωσή του τοποθετείται μέσα στο 2011 εφαρμόζεται πιλοτικά σε περιοχές δεκαπέντε ευρωπαϊκών χωρών μεταξύ των οποίων βρίσκεται και η Ελλάδα (περιοδικό Καινοτομία, 2008, σελ. 6-7 & <http://www.ruralwings-project.net/RW/index.html>). Στην Ελλάδα το πρόγραμμα είναι γνωστό ως «Φτερά της γνώσης» και την υλοποίησή του έχουν αναλάβει το ΕΜΠ και το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σε συνεργασία με τα εκπαιδευτήρια Ελληνογερμανική Αγωγή και εταιρείες τηλεπικοινωνιών.

Τέλος, το πρόγραμμα Comenius θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και από ολιγοθέσια σχολεία αφού, όπως αναφέρει ο Γρόλλιος (2005, σελ. 111)

«η πρώτη βασική παράμετρος του Comenius είναι η σύσταση και ανάπτυξη δικτύων στα οποία συμμετέχει μεγάλη ποικιλία φορέων. Όλοι οι τύποι των σχολείων που βρίσκονται εγκατεστημένα στις συμμετέχουσες χώρες είναι επιλέξιμοι, για να σχηματίζουν συμπράξεις στο πλαίσιο του Comenius, είτε παρέχουν γενική, είτε επαγγελματική, είτε τεχνική εκπαίδευση. Ο όρος περιλαμβάνει πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια σχολικά ιδρύματα και εγκαταστάσεις που προσφέρουν προσχολική και σχολική εκπαίδευση».

Στις οδηγίες για τους αιτούντες, σύμφωνα με το Γρόλλιο (2005, σελ.153) σημειώνεται: «Κατοχυρώνει ως ισότιμα κριτήρια χρηματοδότησης προγραμμάτων⁸ την αντιμετώπιση των αναγκών των μειονεκτούντων μαθητών λόγω προσωπικής μειονεξίας, κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος, γεωγραφικής θέσεως ή για άλλους λόγους». Ανεξάρτητα από τους λόγους που επέβαλαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση να εφαρμόσει αυτή την πρακτική, στην ουσία πρόκειται για πολιτική άσκησης αντισταθμιστικής αγωγής σε παιδιά που το έχουν ανάγκη. Μάλιστα, η αναφορά σε γεωγραφικές περιοχές παραπέμπει ευθέως σε απομονωμένες περιοχές όπου, κατά κανόνα, λειτουργούν ολιγοθέσια σχολεία. Ερευνώντας

⁸ Μεταξύ άλλων κριτηρίων.

τα αποτελέσματα της παραπάνω δράσης μέσα από την ιστοσελίδα του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών⁹, που είναι και ο διαχειριστής του προγράμματος για την Ελλάδα, διαπιστώνεται ότι από το 2003 και μέχρι το 2011 τα ολιγοθέσια σχολεία που συμμετείχαν δεν ξεπερνούν, για κάθε έτος, τα πέντε. Είναι προφανές ότι το ασφυκτικό χρονικό πλαίσιο που λειτουργεί ο δάσκαλος, στο ολιγοθέσιο σχολείο σε συνδυασμό με την έλλειψη εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας λειτούργησαν καθοριστικά για την πολύ μικρή συμμετοχή των ολιγοθέσιων σχολείων στο πρόγραμμα Comenius.

Εν κατακλείδι, με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, διαπιστώνεται ότι υπήρξε, από την πλευρά της πολιτείας με την οικονομική στήριξη κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προσπάθεια για ενίσχυση των μικρών σχολείων η οποία όμως δεν προχώρησε, σε καμία περίπτωση, πέρα από την πιλοτική εφαρμογή της.

1.4 Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα από το 1974 έως σήμερα

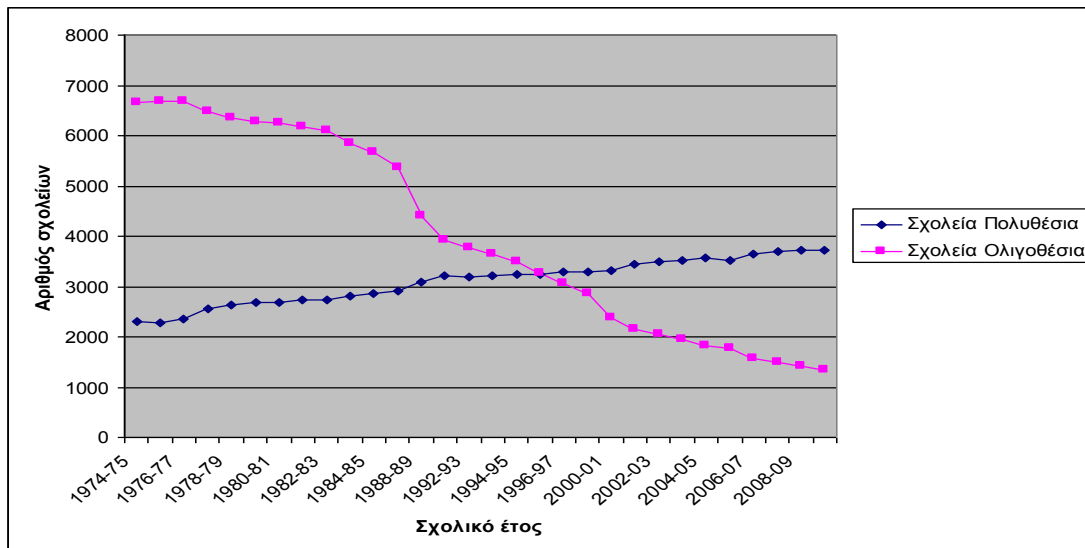
Τα τελευταία χρόνια, από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα, παρατηρείται μια σταθερή μείωση των ολιγοθέσιων (1/θ, 2/θ & 3/θ) σχολείων¹⁰. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η μείωση αυτή δεν παρουσιάζει μια σταθερή πορεία, κατά το δυνατόν, έτσι ώστε να υποθέσει κάποιος ότι ακολουθεί την αστυφιλία και τη μετανάστευση άρα και τη σταδιακή αποδυνάμωση των χωριών και των μικρών νησιών από το πληθυσμό τους. Αντίθετα παρατηρούνται περίοδοι έξαρσης του φαινομένου των καταργήσεων ολιγοθεσίων σχολείων και περίοδοι ύφεσης του φαινομένου. Αναλυτικά, παρατηρώντας το Διάγραμμα 1.4.1 διαπιστώνεται ότι από το 1974 μέχρι το 1984 υπάρχει μια σταθερή μείωση του αριθμού των ολιγοθέσιων σχολείων, κατά μέσο όρο, περίπου εκατό το χρόνο. Στη συνέχεια παρατηρείται το φαινόμενο η μείωση να πολλαπλασιάζεται και για τα επόμενα δέκα έτη να κλείνουν, κατά μέσο όρο, διακόσια ολιγοθέσια σχολεία ανά έτος. Η ψήφιση του νόμου 1566 το Σεπτέμβρη του 1985 φαίνεται ότι επέδρασε σε αυτή την πρακτική. Μάλιστα όπως προκύπτει από τη μελέτη των πρακτικών κατά τη συζήτηση του παραπάνω νόμου στη Βουλή τα οποία αναλυτικά παρουσιάζονται παρακάτω, η πρόθεση της πολιτείας ήταν να καταργηθούν όλα τα μικρά σχολεία και μόνο μετά τη σθεναρή αντίδραση βουλευτών, κυρίων νησιωτικών περιοχών, δόθηκε η δυνατότητα υπάρξεως μονοθέσιων σχολείων με λιγότερους από έξι μαθητές. Την επόμενη δεκαετία 1994 έως 2004 ο ρυθμός κατάργησης

⁹ <http://www.iky.gr/IKY/portal/gr/default/CMSGRWindow?action=2&uri=/gr/socrates/results/com-res.html>

¹⁰ Ο πλήρης πίνακας με τον αριθμό των σχολείων και των δασκάλων περιλαμβάνεται στο παράρτημα Ι.

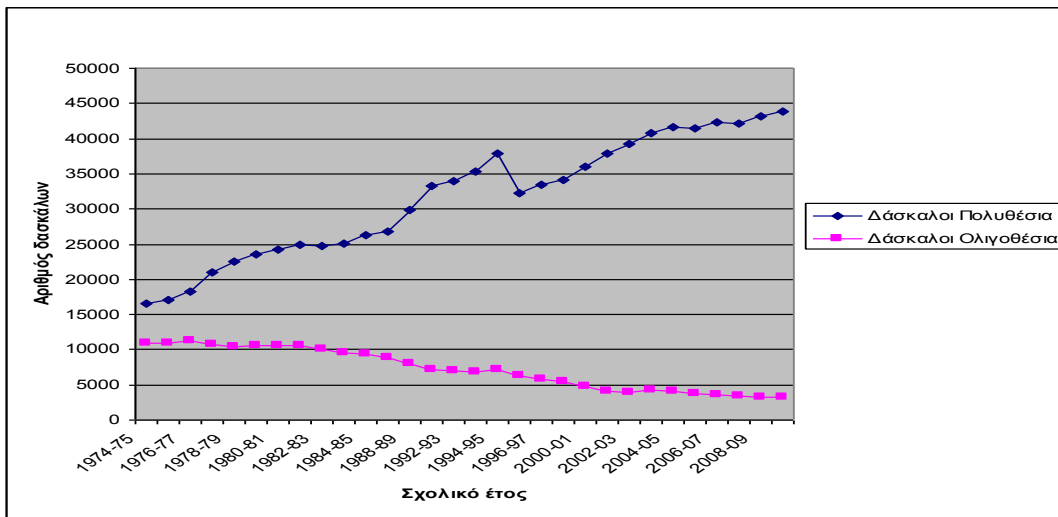
των ολιγοθεσίων σχολείων ανακόπτεται και από τα διακόσια σχολεία που καταργούνται ανά έτος, κατά μέσο όρο περίπου, την προηγούμενη δεκαετία μειώνονται στα εκατόν πενήντα. Τέλος, από το 2004 έως το 2010 ο ρυθμός κατάργησης παραμένει σταθερός με την προηγούμενη δεκαετία παρουσιάζοντας μια πολύ μικρή περαιτέρω επιβράδυνση των καταργήσεων ολιγοθέσιων σχολείων. Ήδη, όμως, ο αριθμός ολιγοθέσιων σχολείων έχει φτάσει στο ένα πέμπτο του αριθμού του πρώτου έτους της μεταπολίτευσης. Το σχολικό έτος 2009-10 λειτούργησαν 1.341 ολιγοθέσια σχολεία ενώ το σχολικό έτος 1974-75 λειτούργησαν 6.654.

Αντίθετη πορεία ακολουθεί ο αριθμός των πολυθέσιων σχολείων, ο οποίος βαίνει συνεχώς αυξανόμενος με αποτέλεσμα από τα 2.281 πολυθέσια σχολεία που λειτουργούσαν το σχολικό έτος 1975-76 να φτάσουμε τα 3.734, το σχολικό έτος 2009-10, σημειώνοντας αύξηση 65%, περίπου.



Διάγραμμα 1.4.1: Εξέλιξη του αριθμού των σχολείων από το 1974 έως το 2010

Ανάλογη εικόνα παρουσιάζει και ο αριθμός των δασκάλων που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία όπως εύγλωττα αποτυπώνεται στο Διάγραμμα 1.4.2 που έπεται. Έτσι από τους έντεκα χιλιάδες, περίπου, δασκάλους που υπηρετούσαν, το σχολικό έτος 1974-75, σε ολιγοθέσια σχολεία ο αριθμός υποτριπλασιάζεται και πέφτει στους τρεισήμισι χιλιάδες, περίπου, το σχολικό έτος 2009-2010. Μάλιστα τη δεκαετία του ογδόντα παρατηρείται μια εντονότερη πτώση του αριθμού των δασκάλων ολιγοθέσιων σχολείων μεγαλύτερη των υπόλοιπων, υπό εξέταση, δεκαετιών. Η ψήφιση του νόμου 1566/1985 φαίνεται πως έχει επηρεάσει στην κατεύθυνση αυτή.



Διάγραμμα 1.4.2: Εξέλιξη αριθμού δασκάλων από το 1974-2010

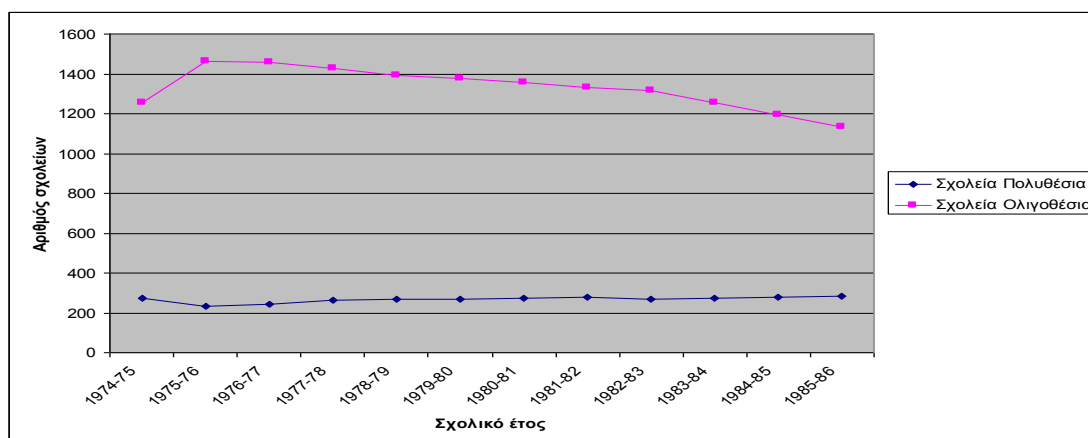
Επιχειρώντας να αποκαλυφθούν ενέργειες και σχέσεις που αναδεικνύουν την εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας έναντι των σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης και με βάση τα προηγούμενα διαγράμματα παρατηρείται ότι η αναλογία δασκάλων ανά ολιγοθέσιο σχολείο από 1,6 προς 1 το σχολικό έτος 1974-75 φτάνει το σχολικό έτος 2009-10 στην αναλογία 2,2 προς 1, αντίστοιχα. Στα πολυθέσια η αναλογία για το σχολικό έτος 1974-75 είναι 7,2 δάσκαλοι προς 1 σχολείο ενώ το σχολικό έτος 2009-10 διαμορφώνεται σε 11,8 προς 1, αντίστοιχα. Βέβαια, στην αναλογία των δασκάλων προς τα πολυθέσια σχολεία πρέπει να προστεθούν και οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, που έχουν εν τω μεταξύ ενσωματωθεί, οι οποίοι φτάνουν τους 7.652¹¹ γεγονός που σημαίνει ότι αναλογούν δύο περίπου σε κάθε πολυθέσιο σχολείο. Είναι προφανές ότι πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς κυρίως αγγλικής γλώσσας και φυσικής αγωγής και σε μικρότερο βαθμό καλλιτεχνικών μαθημάτων, τους οποίους έχουν όλα τα πολυθέσια σχολεία, ενώ δεν έχουν τα ολιγοθέσια. Αυτό, όμως, μάλλον συνιστά άνιση μεταχείριση, εκ μέρους της πολιτείας, η οποία ενώ φροντίζει τα πολυθέσια σχολεία να έχουν εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, και πολύ σωστά κάνει, δεν κάνει το ίδιο και για τα ολιγοθέσια. Αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης στα ολιγοθέσια σχολεία, σε συνδυασμό με το δυσπρόσιτη και απομονωμένη περιοχή, που συνήθως βρίσκονται αυτά τα σχολεία όπου δεν υπάρχουν ιδιωτικοί φορείς παροχής

¹¹ Πρόκειται για εκπαιδευτικούς, μόνιμους ή αναπληρωτές με πλήρες ωράριο και όχι ωρομίσθιους που υπηρετούν συνήθως σε ολόημερα σχολεία.

Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1401&r_param=SED12&y_param=2009_00&mytabs=0)

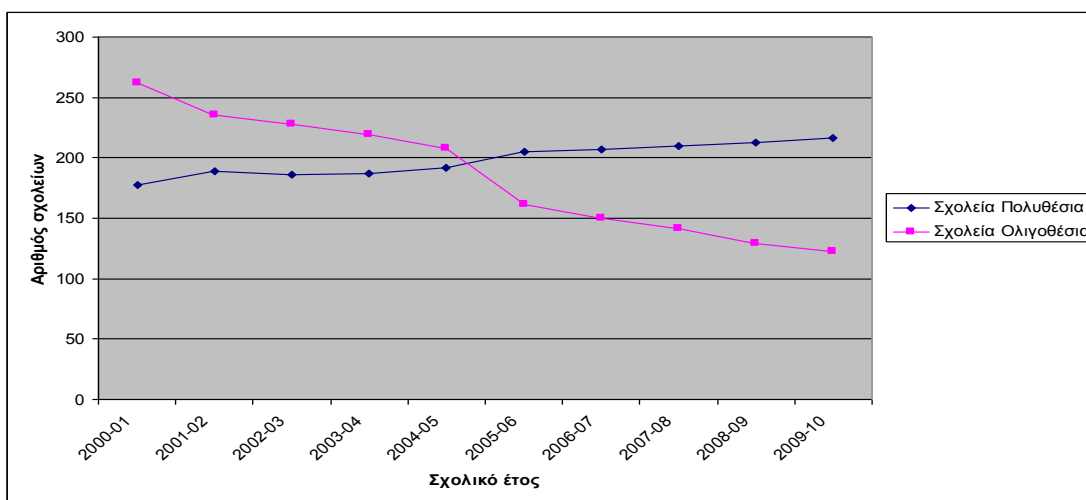
ανάλογων δραστηριοτήτων, οδηγούν σύμφωνα με τον Μπούζο (2002, σελ. 88) στη μείωση των δυνατοτήτων των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων να πετύχουν, μελλοντικά, σε συναφείς με τα παραπάνω αντικείμενα περιοχές.

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον της έρευνας στην περιφέρεια Πελοποννήσου¹² παρατηρείται ότι υπάρχει μια συνεχής και σταθερή μείωση των ολιγοθέσιων σχολείων, από το σχολικό έτος 1975-76, και αντίστοιχα μια μικρότερη αλλά σταθερή αύξηση των πολυθέσιων σχολείων. Η τάση αυτή δε διαφοροποιείται τόσο κατά την περίοδο που στην περιφέρεια Πελοποννήσου περιλαμβάνονταν και οι νομοί Αχαΐας και Ηλείας και αποτυπώνεται στο διάγραμμα 1.4.3 όσο και κατά την περίοδο που στην περιφέρεια Πελοποννήσου δεν υπάγονται οι νομοί Αχαΐας και Ηλείας και εμφανίζεται στο διάγραμμα 1.4.4. Συγκεκριμένα, από τα 1.465 ολιγοθέσια και τα 233 πολυθέσια που λειτούργησαν στην περιφέρεια Πελοποννήσου το σχολικό έτος 1975-76 δέκα χρόνια μετά, το σχολικό έτος 1985-86, λειτούργησαν 1.135 ολιγοθέσια και 283 πολυθέσια. Στη συνέχεια και υπό τη νέα διοικητική διαίρεση της Πελοποννήσου λειτούργησαν, το σχολικό έτος 2000-2001, 178 πολυθέσια και 262 ολιγοθέσια σχολεία ενώ το τελευταίο σχολικό έτος 2009-10, για το οποίο αντλήθηκαν στοιχεία από την Ε.Σ.Υ.Ε., ο αριθμός των πολυθεσίων είναι 216 ενώ ο αριθμός των ολιγοθεσίων συρρικνώνεται περαιτέρω και πλέον είναι μόλις 122.



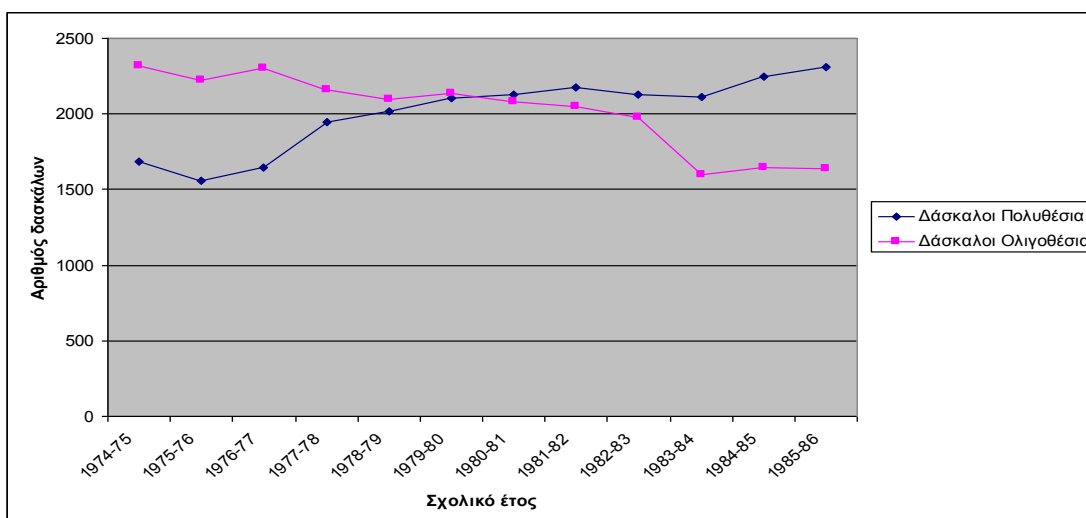
Διάγραμμα 1.4.3: Εξέλιξη του αριθμού των σχολείων της Πελοποννήσου από το 1974 έως το 1986

¹² Ως περιφέρεια Πελοποννήσου εννοείται η γεωγραφική ενότητα που περιλαμβάνει του νομούς Αργολίδας, Αχαΐας, Αρκαδίας, Ηλείας, Κορινθίας, Λακωνίας και Μεσσηνίας μέχρι το 1994. Από το έτος αυτό και μετά εννοείται η διοικητική περιφέρεια που περιλαμβάνει τους νομούς Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας, Λακωνίας και Μεσσηνίας. Στην περιφέρεια Πελοποννήσου δεν συμπεριλαμβάνονται πλέον οι νομοί Αχαΐας και Ηλείας οι οποίοι μαζί με το νομό Αιτωλοακαρνανίας συγκροτούν την περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Η παραπάνω ταξινόμηση είναι αντίστοιχη αυτής της Ε.Σ.Υ.Ε. η οποία με βάση αυτή τη διαίρεση δίνει τα στατιστικά στοιχεία για τη συγκεκριμένη περιφέρεια.

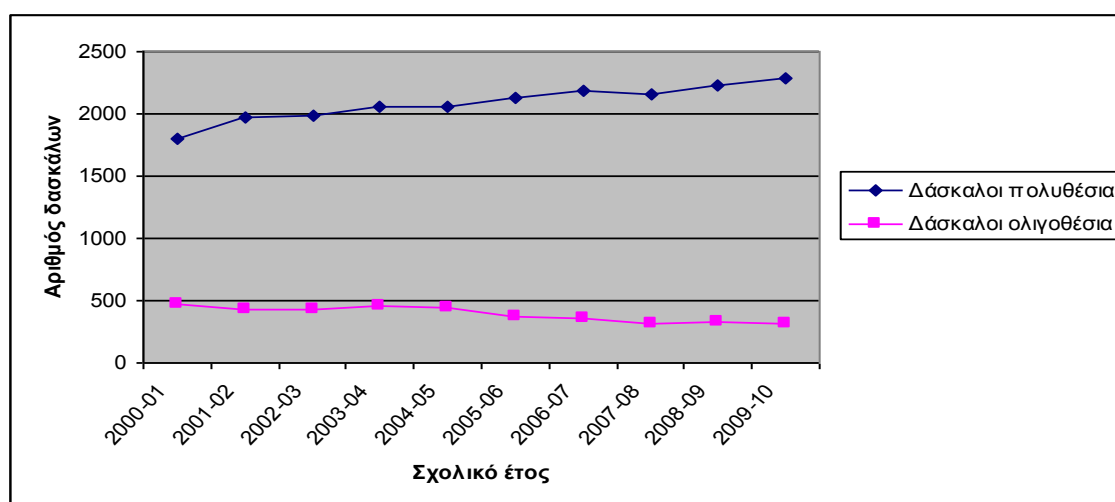


Διάγραμμα 1.4.4: Εξέλιξη του αριθμού των σχολείων της Πελοποννήσου από το 2000 έως το 2010

Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζει και ο αριθμός των δασκάλων που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία όπως εύγλωττα αποτυπώνεται στα Διαγράμματα 1.4.5 (που αναφέρεται στη γεωγραφική ενότητα της Πελοποννήσου) και 1.4.6 (που αναφέρεται στη διοικητική περιφέρεια Πελοποννήσου) που ακολουθούν. Έτσι από τους δύομιση χιλιάδες, περίπου, δασκάλους που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 1974-75 σε ολιγοθέσια σχολεία ο αριθμός μειώνεται περίπου κατά 30% και πέφτει στους χίλιους εξακόσιους, περίπου, το σχολικό έτος 1985-86. Ακριβώς αντίστροφη κατεύθυνση ακολουθεί ο αριθμός των δασκάλων που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία οι οποίοι από τους χίλιους εξακόσιους, περίπου, που ήταν το 1974-75 αυξάνονται κατά 50% και προσεγγίζουν τους δύομιση χιλιάδες, περίπου. Στη συνέχεια την τελευταία δεκαετία που καλύπτει η παρούσα έρευνα και ενώ στην Πελοπόννησο δεν υπάγονται πια οι νομοί Αχαΐας και Ηλείας παρατηρείται διαρκής πτώση του αριθμού των δασκάλων ολιγοθέσιων σχολείων, οι οποίοι από τους πεντακόσιους, περίπου, που υπηρετούν το σχολικό έτος 2000-2001 φτάνουν τους τριακόσιους το σχολικό έτος 2009-10.



Διάγραμμα 1.4.5: Εξέλιξη του αριθμού των δασκάλων της Πελοποννήσου από το 1974 έως το 1986



Διάγραμμα 1.4.6: Εξέλιξη του αριθμού των δασκάλων της Πελοποννήσου από το 2000 έως το 2010

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η αναλογία δασκάλων ανά ολιγοθέσιο σχολείο έχει λίγο υψηλότερη τιμή από αυτή ολόκληρης της Ελλάδας¹³ και φτάνει τους 1,8 προς 1, το σχολικό έτος 1974-75, ενώ το σχολικό έτος 2009-10 γίνεται 2,6 προς 1, αντίστοιχα. Στα πολυθέσια η αναλογία πέφτει, σε σχέση με την αναλογία ολόκληρης της χώρας και για το σχολικό έτος 1974-75 διαμορφώνεται σε 6,2 δάσκαλοι προς 1 σχολείο ενώ το σχολικό έτος 2009-10 γίνεται 10,6 προς 1, αντίστοιχα.

¹³ Βλέπε σελ. 33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

2.1 Εκπαιδευτική πολιτική: Ορισμός και βασικές θεωρίες

Με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική, μπορούμε εν συντομία να πούμε¹⁴ ότι εννοούμε όλες τις ενέργειες, τα μέτρα και τις αποφάσεις των αρμοδίων θεσμικών οργάνων που αφορούν και απευθύνονται στην εκπαίδευση. Βέβαια, εκτός από τα θεσμικά όργανα, που πρωτίστως επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκάστοτε επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική, υπάρχουν και εξωθεσμικοί παράγοντες που παρεμβαίνουν επιδιώκοντας να διαμορφώσουν και εκείνοι την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Ως τέτοιοι θα μπορούσαν να αναφερθούν τα κάθε λογής ιδιωτικά, κερδοσκοπικά και μη, ινστιτούτα και ιδρύματα τα οποία καταθέτουν και υλοποιούν προγράμματα που απευθύνονται στη μαθητική κοινότητα.

Ο Σαΐτης (2000, σελ. 123) αναφέρει ότι με τον όρο «εκπαιδευτική πολιτική εννοούμε το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» και ο Παπαδάκης (2003, σελ. 80-82) σημειώνει ότι:

«ο όρος εκπαιδευτική πολιτική είναι εκ των πραγμάτων πιο σύνθετος, αφού πρώτα από όλα αναφέρεται γενικά στην εκπαίδευση, δηλαδή στη μάθηση γνώσεων και δεξιοτήτων, στη μάθηση μιας κουλτούρας και των συναρτημένων με αυτήν αξιών, στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο, στην σχολική υλικοτεχνική υποδομή, στη διδασκαλία και στα μέσα διεξαγωγής της διδασκαλίας. Έπειτα, ο ίδιος όρος «εκπαιδευτική πολιτική»: 1) Αναφέρεται στις επιλογές ενός πολιτικού προσώπου ή μιας ομάδας πολιτικών προσώπων και στα αποτελέσματα αυτών των επιλογών. 2) Θεωρείται ως μια ολοκληρωμένη δέσμη δράσης, που κοινοποιείται στα πλαίσια ενός πολιτικού λόγου ή μιας νομοθεσίας. 3) Σχετίζεται με τις αποφάσεις για την εκπαίδευση, που λαμβάνονται από τα κλιμάκια εξουσίας. 4) Διακρίνεται στη μακρο-εφαρμοσίμη (σ' αυτήν που σχεδιάζεται από την κεντρική εξουσία και αφορά το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα) και στη μικρο-εφαρμοσίμη (σ' αυτήν που σχεδιάζεται σε τοπικό επίπεδο και αφορά στη λειτουργία των σχολείων). 5) Δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο ποτέ σε διαφορετικά κράτη. Έτσι, για

¹⁴ Οι Haddat & Demsky (1995, σελ. 22) σημειώνουν: «Μελέτες για την εκπαιδευτική πολιτική δείχνουν την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο χαρακτήρα της, λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος».

να έχει αποτελεσματικότητα πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας, στην οποία ασκείται. 6) Τα προαναφερθέντα συστατικά μιας εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέονται άρρηκτα με το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και ιδεολογικό πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία εκπονούνται, δημοσιοποιούνται και γίνεται προσπάθεια να εφαρμοσθούν».

Οι Καλεράντε και Μόρμορης (χ.χ., σελ. 10) αναφερόμενοι στον ορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής υποστηρίζουν ότι οι συνήθεις ορισμοί της εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετωπίζουν τη σχέση μεταξύ της θεωρίας και της πράξης ως σταθερή χωρίς να σημειώνεται η διαρκώς μεταβαλλόμενη σχέση μεταξύ εμπειριών, πολιτικής και ιδεολογίας στον ευρύτερο χωροχρόνο. Έτσι μια προσπάθεια ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να συνυπολογίσει αφενός τις ιδέες και απόψεις της άρχουσας τάξης με βάση την κοσμοθεώρηση συγκεκριμένων ομάδων και τις ιδέες ένταξης του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο και αφετέρου το εθνικό και γενικά το ευρύτερο παγκοσμιοποιημένο σύστημα. Καταλήγοντας, τονίζουν:

«Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική σχηματοποιείται ως υποσύστημα που κινείται με βάση τις αρχές μιας παγκοσμιοποιημένης ιδεολογικής ηγεμονίας και διαμορφώνεται αναπροσαρμοζόμενη σε εθνικό επίπεδο ως “κοινή λογική”, προκειμένου να νομιμοποιηθεί και να γίνει αποδεκτή από τα υποκείμενα. Επομένως, η απάντηση στο ερώτημα τι είναι εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να είναι αξιολογικά ουδέτερη, καθώς πάντα θα αντανακλά απόψεις για το τι θα έπρεπε να νοείται με τον όρο εκπαιδευτική πολιτική».

Όπως αναφέρει η Ζαμπέτα (1994) τέσσερις είναι οι βασικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες ερμηνεύουν το ρόλο της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία. Πρόκειται για τις φιλελεύθερες προσεγγίσεις, τις μαρξιστικές προσεγγίσεις, τις προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας και τις πλουραλιστικές προσεγγίσεις, οι οποίες παρουσιάζονται, συνοπτικά, στη συνέχεια.

Η φιλελεύθερη προσέγγιση η οποία θεωρεί την εκπαίδευση αφενός δημόσιο αγαθό για το οποίο το κράτος θα πρέπει να παρέχει ένα ελάχιστο εκπαιδευτικών παροχών και αφετέρου δεν θα πρέπει να υπονομεύει την άσκηση της ατομικής επιλογής και ελευθερίας. Η φιλελεύθερη προσέγγιση, της ερμηνείας της εκπαιδευτικής πολιτικής, αντιμετωπίζει θέματα που άπτονται των ορίων μέσα στα οποία πρέπει να κινείται η πολιτεία, της ατομικής

επιλογής και ελευθερίας του πολίτη, της κριτικής των εκπαιδευτικών συστημάτων που μετατρέπονται σε εμπόδια γραφειοκρατικού τύπου και της δυνατότητας λειτουργίας του ελεύθερου ανταγωνισμού ως μόνη λύση για την εξυγίανση της εκπαίδευσης (Ζαμπέτα, 1994).

Από την άλλη πλευρά βρίσκονται οι μαρξιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες θεωρούν ότι η εκπαίδευση που προκύπτει είναι το αποτέλεσμα του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας στα πλαίσια του σύγχρονου αστικού κράτους (Τύπας, 1999). Η Ζαμπέτα (1994) αναφέρει ότι οι μαρξιστικές προσεγγίσεις εντοπίζουν το αντικείμενο της συζήτησης «στο ρόλο της εκπαίδευσης στο σύγχρονο καπιταλιστικό κράτος, στη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνική αναπαραγωγή, στην κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την ισότητα, στην εκπαιδευτική αλλαγή τόσο ως προς τις διαδικασίες που οδηγούν στην αλλαγή όσο και ως προς το πραξιακό ιδεώδες και τέλος, στην άσκηση της κριτικής ως προς τη φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική».

Επίσης, οι προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας που αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό που παρέχεται από το κράτος και επωφελούνται όλοι οι πολίτες. Μάλιστα οι προσεγγίσεις αυτού του τύπου τονίζουν το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την παροχή αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, όπου αυτό απαιτείται, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής. Είναι φανερό ότι η προσέγγιση αυτή βρίσκεται εγγύτερα στις απόψεις των μαρξιστικών προσεγγίσεων και απέναντι από αυτές των φιλελεύθερων προσεγγίσεων, όπως αναφέρονται παραπάνω.

Τέλος, οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τις οποίες η εκπαιδευτική πολιτική δεν προκύπτει από μια κοινωνική (κυρίαρχη) ομάδα αλλά από την αλληλεπίδραση διαφόρων ομάδων πίεσης και πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων. Μάλιστα σύμφωνα με τους McPherson & Raah (1988) οι πλουραλιστικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι η άσκηση εξουσίας χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις, αντιθέσεις, συζητήσεις και συμβιβασμούς μεταξύ κοινωνικών ή πολιτικών ομάδων με διαφορετικά και, πολλές φορές, αντικρουόμενα συμφέροντα γεγονός που αντανάκλαται στην εκπαιδευτική πολιτική.

2.2 Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας αποτελεί τον επίσημο βραχίονα της πολιτείας για άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συγκεντρωτική μορφή που έχει η διοίκηση της εκπαίδευσης καθιστά το Υπουργείο Παιδείας απόλυτο κυρίαρχο, για την εφαρμογή της

όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω των προεδρικών διαταγμάτων, των υπουργικών αποφάσεων και των εγκυκλίων που εκδίδει. Η εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, από το 1974 και εντεύθεν φαντάζει ως ανεργία, ασυνεχής και αποσπασματική. Κύρια αιτία αυτής της διαμορφωμένης και εν πολλοίς παγωμένης κατάστασης αποτελεί η διαρκής προσπάθεια των ιθυνόντων (κυβερνητικών κομμάτων και Υπουργών Παιδείας) για αλλαγές χωρίς να αξιολογείται η έως τότε εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική έτσι ώστε να συμπληρωθεί, αν κάπου υστερεί, ή να καταργηθούν τμήματά της που τυχόν έχουν αποτύχει. Η λέξη μεταρρύθμιση είναι προφανές ότι ασκεί ιδιαίτερη γοητεία στους Υπουργούς Παιδείας, αφού τη χρησιμοποιούν αβασάνιστα και κατά κόρον σχεδόν κάθε φορά που αναλαμβάνουν το υπουργείο, αποδυναμώνοντάς την όμως από την πραγματική σημασία της. Εύστοχα, ο Πυργιωτάκης σε κείμενό του με τίτλο «Ο μύθος του Σίσυφου» (2010, σελ. 80-83) αφού περιγράφει παραστατικά την προσπάθεια κάθε υπουργού για μεταρρύθμιση και υποστηρίζει ότι «μέσα από το διπολικό σχήμα, μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση, πορεύεται η ελληνική εκπαίδευση πάνω από ένα αιώνα» αναφέρει ότι ο καλύτερος Υπουργός Παιδείας θα είναι εκείνος «που θα ψηφίσει έναν και μόνο νόμο. Το νόμο που θα απαγορεύει την αλλαγή του νόμου περί παιδείας». Ο Καζαμιάς (όπως αναφέρεται στο Μπουζάκης, 2002) παρομοιάζει κάθε προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με το μύθο του Σίσυφου. Είναι φυσικό αυτό να συμβαίνει, αφού οι πολιτικές που επιχειρείται να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση, τις περισσότερες φορές, εκπορεύονται αφενός από το κόμμα που βρίσκεται στην κυβέρνηση και αφετέρου από το πρόσωπο του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας. Μάλιστα, χαρακτηριστικά, ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 101-102) αναφέρει: «Κάθε κυβερνητική αλλαγή συνοδεύεται από αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας, άρση των εκπαιδευτικών μέτρων και εισαγωγή νέων» ενώ, ο πρώην Υπουργός Παιδείας, επί κυβερνήσεως Ν.Δ., Ιωάννης Βαρβιτσιώτης σε άρθρο του, στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ στις 14-9-1997, αναφέρει:

«Δεν πρόκειται καν να επανέλθω στο δυσάρεστο φαινόμενο που και πάλι ζήσαμε: ο κάθε υπουργός Παιδείας που αναλαμβάνει να θεωρεί καθήκον του να ταυτισθεί με μια μεταρρύθμιση. Στα 23 χρόνια της Μεταπολίτευσης, το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάστηκε να απορροφήσει επτά τουλάχιστον βασικές μεταρρυθμίσεις στη Μέση, Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση, πολύ δε περισσότερες ενδιάμεσες παρεμβάσεις που οι περισσότερες αυτοκαταργήθηκαν ή ούτε καν ξεκίνησαν να εφαρμόζονται, με θύματα πάντοτε τους μαθητές. Τα περισσότερα παιδιά έχουν δει να αλλάζει τουλάχιστον τρεις φορές το σύστημα γύρω από το οποίο καλούνται να προσαρμόσουν και να οργανώσουν

την πορεία τους στον χώρο της Παιδείας προσέγγιση στα μαθήματα, μέθοδος και περιεχόμενο της ύλης, εξετάσεις, πρόσβαση στις βαθμίδες που, μην το ξεχνούμε, είναι βασική συνιστώσα της δικής τους ζωής.»

Αν μάλιστα συνυπολογιστεί ότι από το 1974 έως σήμερα έχουν υπηρετήσει, ως Υπουργοί Παιδείας, είκοσι επτά άτομα¹⁵ μπορεί να εξηγηθεί η ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής που κατά καιρούς εφαρμόζεται ή επιχειρείται να εφαρμοστεί.

Βέβαια, δεν θα πρέπει να λησμονηθεί και ο ρόλος της Βουλής που με τα νομοθετήματα που ψηφίζει, μετά από πρόταση συνήθως του Υπουργείου Παιδείας, καθορίζει την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική. Οι ενδιάμεσες μορφές διοίκησης και καθοδήγησης της εκπαίδευσης όπως είναι η Περιφέρειες, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, αυτό που περιορίζονται να κάνουν, είναι να μεταφέρουν προς τη σχολική μονάδα τις αποφάσεις της πολιτείας, χωρίς να έχουν συμμετάσχει οι ίδιοι στη διαμόρφωσή τους ή έστω να έχουν εισηγηθεί, τις περισσότερες φορές. Ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 38) αναφέρει γι' αυτές τις ενδιάμεσες μορφές διοίκησης ότι «πρόκειται για όργανα- διεκπεραιωτές των εντολών της κεντρικής υπηρεσίας». Η επικοινωνία υπουργείου – περιφέρειας - διεύθυνσης – σχολικής μονάδας δεν είναι αμφίδρομη και δυναμική αλλά μονόδρομη, από το υπουργείο προς τη σχολική μονάδα και κάποιες φορές εκτός πραγματικότητας, αφού δεν αφήνει περιθώρια επιλογών στη σχολική μονάδα, η οποία δεν θα πρέπει να λησμονείται ότι είναι η μοναδική «μάχημη» μονάδα του Υπουργείου Παιδείας, στην οποία οφείλουν όλες οι άλλες υπηρεσίες του υπουργείου την ύπαρξή τους και την οποία οφείλουν να υπηρετούν¹⁶. Μάλιστα, το σύστημα είναι τόσο συγκεντρωτικό που δεν λαμβάνει υπόψη του ούτε καν τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής. Χαρακτηριστικά ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 35) σημειώνει: «σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το ελληνικό οι διαφοροποιήσεις από νομό σε νομό ή από σχολείο σε σχολείο είναι σχεδόν μηδαμινές». Έτσι, οι συνιστώσες που συγκροτούν τη σχολική μονάδα όπως οι μαθητές, οι γονείς και ο

¹⁵ Αναλυτικά δες στο Παράρτημα II.

¹⁶ Χαρακτηριστική είναι η αναφορά συνάδελφου δασκάλου, ο οποίος μετά από είκοσι πέντε χρόνια στην τάξη, ορίστηκε υπεύθυνος πολιτιστικών θεμάτων μιας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Πελοποννήσου. Μετά την πάροδο περίπου δύο μηνών, από τον ορισμό του και σε ερώτηση από τον γράφοντα τι του έχει κάνει εντύπωση από την έως τότε υπηρεσία του στη Διεύθυνση, αβίαστα και φυσικά απάντησε: «Αν και στο γραφείο ακούω για προγράμματα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αναλυτικά κ.ά, ακούω για συγχωνεύσεις σχολείων, ακούω για θέσεις εκπαιδευτικών καθόλου ή πολύ σπάνια ακούω τη λέξη παιδί λες και η υπηρεσία αυτή δεν έχει να κάνει με παιδιά».

σύλλογος διδασκόντων δεν ερωτώνται για θέματα που τους αφορούν και τελικά καλούνται να υπηρετήσουν και να υλοποιήσουν. Όμως, κανείς δε γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες, τις ιδιαίτερες συνθήκες, τις προοπτικές της σχολικής μονάδας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν εκεί, τους γονείς και κηδεμόνες των οποίων τα παιδιά φοιτούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και τους ίδιους τους μαθητές του σχολείου. Και φτάνουμε στο σημείο

«το παιδί της Θεσσαλίας π.χ. διδάσκεται (αν διδάσκεται) τις ίδιες ώρες και τα ίδια πράγματα για την σπογγαλιεία με το παιδί της Καλύμνου και το παιδί της Καλύμνου μαθαίνει τα ίδια για την βαμβακοκαλλιέργεια με το παιδί της Θεσσαλίας, μολονότι τα στοιχεία αυτά έχουν διαφορετική ιεράρχηση στη μια και την άλλη τοπική κοινωνία.» (Πυργιωτάκης, Μπρούζος, Στεφάνου, Παπαδάκης, Παληός & Κουλαϊδής, 2008, σελ. 140)

Προς την κατεύθυνση αποκέντρωσης φαίνεται ότι κινείται ο νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ο οποίος στο ΙΔ΄ κεφάλαιο υπό το σημειολογικό τίτλο «Όργανα λαϊκής συμμετοχής» που περιλαμβάνει τα άρθρα 48-52 επιχειρεί μια «αποστεγανοποίηση του σχολείου», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 41). Πρόκειται για μια απόπειρα εμπλοκής της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, τουλάχιστον σε επίπεδο εισήγησης προς την κεντρική εξουσία. Έτσι, προβλέπεται να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν μια σειρά από συμβούλια και επιτροπές με τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης, επαγγελματικών και συνδικαλιστικών οργανώσεων, εκπαιδευτικών και μαθητών κ.ά. Κατά συνέπεια ιδρύονται:

- η σχολική επιτροπή με συμμετοχή τοπικής αυτοδιοίκησης, διευθυντή και γονέων της σχολικής μονάδας η οποία διαχειρίζεται τα οικονομικά της μονάδας,
- το σχολικό συμβούλιο στο οποίο εκτός από τους συμμετέχοντες στη σχολική επιτροπή διευρύνεται με τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και του συλλόγου διδασκόντων και μαθητών (για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) της μονάδας που φροντίζει για την ομαλή λειτουργία του σχολείου,
- η δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας που συγκροτείται σε κάθε δήμο ή κοινότητα με τη συμμετοχή κοινωνικών εταίρων και παραγόντων της εκπαίδευσης και της τοπικής αυτοδιοίκησης με αποστολή την εισήγηση στο δήμο ή την κοινότητα θεμάτων που άπτονται της λειτουργίας των σχολικών μονάδων,

- οι αντίστοιχες νομαρχιακές επιτροπές που λειτουργούν όπως και οι δημοτικές αλλά σε επίπεδο νομού, και
- το εθνικό συμβούλιο παιδείας που εισηγείται στην κυβέρνηση θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και συμμετέχουν σε αυτό εκπρόσωποι διάφορων υπουργείων, φορέων, παραγωγικών τάξεων, συνδικαλιστικών οργανώσεων, φοιτητικών οργανώσεων κ.ά.

Έντεκα χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση των παραπάνω συμβουλίων για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) σε έκθεση που συνέταξε, μετά από παραγγελία του Υπουργού Παιδείας, στο κεφάλαιο «Άσκηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Διοίκηση και Διαχείριση» αναφέρει ότι «η Ελλάδα έχει αρχίσει να κινείται προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης, ωστόσο τα μέτρα που έχουν ληφθεί παρουσιάζουν λογικές και λειτουργικές αδυναμίες» και συνεχίζει προσθέτοντας:

«Στην πραγματικότητα συντελείται μάλλον μια αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων παρά μια αποκέντρωση. Το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει αρμοδιότητα του κέντρου αποφάσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν περιθώρια για ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και βελτιώσεων. Η διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο δε βασίζεται σε έναν ορθολογικό σχεδιασμό» (Ο.Ο.Σ.Α., 1996, σελ. 86-87).

Φυσικά, δεν είναι εύκολο μια σχολική μονάδα να μπορέσει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει δράσεις που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να επιτευχθεί αυτή η επιδίωξη θα πρέπει, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999), να υπάρξει τροποποίηση της υπάρχουσας διοικητικής δομής της εκπαίδευσης, με την εκχώρηση αυτονομίας στη σχολική μονάδα, για λήψη αποφάσεων σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής που την αφορούν, όπως επίσης και ενίσχυση της σχολικής μονάδας με υλικοτεχνική υποδομή έτσι ώστε να μπορέσει να υποστηρίξει τις όποιες αποφάσεις υιοθετήσει. Η ίδια η σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι σε θέση, κυρίως σε επιστημονικό επίπεδο, να προτείνει και να υλοποιήσει δράσεις, που θα ενισχύσουν και θα αναβαθμίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ενημερωμένου διευθυντή, ο οποίος θα έχει διαμορφωμένη μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία που δεν θα είναι στατική και αμετακίνητη αλλά ανοιχτή σε νέες ιδέες και καινοτομίες αφουγκραζόμενος τις ανάγκες όχι μόνο του τόπου που βρίσκεται η σχολική μονάδα αλλά και του χρόνου, μέσα στον οποίο καλείται να προωθήσει νέες ιδέες και απόψεις. Ανάλογο επιπέδου θα πρέπει να είναι και ο σύλλογος διδασκόντων

για να μπορεί να προτείνει, αλλά το κυριότερο, να υλοποιήσει την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας.

Τέλος, ένας άλλος φορέας, που σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1992), προσπαθεί να παρέμβει στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την κυκλοφορία συνδικαλιστικών εντύπων (π.χ. Διδασκαλικό Βήμα), επιστημονικών εντύπων (π.χ. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου), συνεδρίων (π.χ. 11^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα τα ολιγοθέσια σχολεία) και με απεργιακές κινητοποιήσεις είναι η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.).

2.3 Εκπαιδευτική πολιτική και ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα

Από το 1976 μέχρι σήμερα δύο είναι οι βασικοί νόμοι μέσω των οποίων η πολιτεία καθορίζει τους όρους και τις προϋποθέσεις λειτουργίας της δημοτικής εκπαίδευσης. Ο πρώτος νόμος, υπ' αριθ. 309, ψηφίστηκε το 1976 και ίσχυε μέχρι το 1985 οπότε και ψηφίστηκε ο δεύτερος νόμος, υπ' αριθ. 1566, ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα, με αρκετές τροποποιήσεις. Οι αναφορές στα ολιγοθέσια σχολεία και στους δύο νόμους είναι ελάχιστες και αφορούν μάλλον τεχνικο-οικονομικά θέματα χωρίς να υπεισέρχονται σε θέματα ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναλυτικά, στο νόμο 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» μόνο τρία άρθρα, από τα ογδόντα τέσσερα που περιέχει, αναφέρονται, ονομαστικά, στα ολιγοθέσια σχολεία. Πρώτα στην παράγραφο 1 του άρθρου 12 όπου αναφέρει τον αριθμό των μαθητών που απαιτούνται για την οργανικότητα κάθε σχολείου π.χ. 15-30 μαθητές για λειτουργία μονοθέσιου σχολείου, 31-60 για λειτουργία διθέσιου, 61-90 για τριθέσιο, 91-120 για τετραθέσιο κ.ο.κ. ενώ στην παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου διευκρινίζεται ότι: «Εις περιπτώσεις καθ' ας συντρέχουν εξαιρετικοί λόγοι (εθνικοί, γεωγραφικοί), δύναται να ιδρύονται μονοθέσια σχολεία και όταν ο αριθμός των φοιτώντων μαθητών υπερβαίνει τους 7, αλλ' υπολείπεται των 15». Στη συνέχεια στην παράγραφο 4 του άρθρου 17 όπου ορίζεται ποιοι δάσκαλοι θα υπηρετούν στα ολιγοθέσια σχολεία και ποιοι θα ασκούν καθήκοντα προϊσταμένου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται: «Εις τα μονοθέσια έως και τριθέσια δημοτικά σχολεία τοποθετούνται Διδάσκαλοι Α' ή Διδάσκαλοι. Εις τα διθέσια έως και τριθέσια δημοτικά σχολεία προϊστάμενος είναι ο κατά βαθμόν ανώτερος, επί δε ομοιοβάθμων ο υπό του αρμόδιου Επιθεωρητού οριζόμενος ως καταλληλότερος και κατά προτίμησιν, ο έχων πτυχίον μετεκπαιδεύσεως.». Βέβαια αυτή η ρύθμιση αποκλείει, ουσιαστικά, δασκάλους με πάνω από 14 χρόνια υπηρεσίας, άρα και με μεγάλη εμπειρία, να

υπηρετήσουν σε ολιγοθέσια σχολεία. Στο άρθρο 51, παράγραφος 4, περιγράφεται το επίδομα του μονοθεσίτη δασκάλου που ανέρχεται στις 1.000 δραχμές μηνιαίως. «Εις διδασκάλους υπηρετούντας εις μονοθέσια σχολεία καταβάλλεται μηνιαίως αποζημίωσις εκ δραχμών 1.000 και δ' έκαστον μήνα του διδακτικού έτους, συνεντελλομένη δια των καταστάσεων πληρωμής των τακτικών αποδοχών αυτών.»

Αντίστοιχα, στο νόμο 1566 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» μόνο πέντε από τα ενενήντα έξι άρθρα, που περιλαμβάνονται στο νόμο, αναφέρονται, ουσιαστικά, στα ολιγοθέσια σχολεία. Έτσι, στην παράγραφο 9 του άρθρου 2 αναφέρεται ότι μαθητές που κατοικούν μακριά από την έδρα του σχολείου μπορεί να μεταφέρονται ή να διαμένουν και να σιτίζονται δωρεάν στην έδρα που λειτουργεί το σχολείο που φοιτούν, ανοίγοντας έτσι το δρόμο της κατάργησης των μικρών σχολείων. Στη συνέχεια στο άρθρο 4 με τις παραγράφους 4 και 6 καθορίζεται η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων, η οποία προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε μαθητές προς ένα δάσκαλο για τα μονοθέσια και διθέσια και τριάντα μαθητές προς ένα δάσκαλο για τα μεγαλύτερα σχολεία. Στο ίδιο άρθρο, στην παράγραφο 9, αναφέρεται ότι είναι δυνατή η ίδρυση μονοθέσιων σχολείων, ανεξαρτήτως του αριθμού των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν, αν ειδικές τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν ενώ στις παραγράφους 13, 14 και 15 περιγράφεται η διαδικασία συγχώνευσης των ολιγοθέσιων σχολείων, η έδρα λειτουργίας των νέων πολυθέσιων σχολείων που θα δημιουργηθούν, ο τρόπος μεταφοράς των μαθητών από τις περιοχές των συγχωνευόμενων σχολείων στις έδρες των κεντρικών σχολείων και οι φορείς που θα επωμισθούν το κόστος μεταφοράς. Στο άρθρο 11 με την παράγραφο 9 του Α' εδαφίου ορίζεται ότι δάσκαλοι οποιουδήποτε βαθμού μπορούν να ασκήσουν καθήκοντα Προϊσταμένου ολιγοθέσιου σχολείου, ενώ στην παράγραφο 4 του Γ' εδαφίου καθορίζεται το επίδομα θέσης των Προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων. Στις παραγράφους 6 και 7 του άρθρου 13 περιγράφεται ο τρόπος επιλογής των Προϊσταμένων των ολιγοθέσιων σχολείων, καθώς και το ωράριο εργασίας τους. Τέλος στην παράγραφο 10 του Γ' εδαφίου του άρθρου 16 υπάρχει η πρόβλεψη οι δασκάλες που είναι μητέρες παιδιών μέχρι τριάμισι ετών να αποσπώνται από τα ολιγοθέσια σε πολυθέσια σχολεία.

Μελετώντας τα πρακτικά των συζητήσεων στη Βουλή για την ψήφιση αυτών των δύο βασικών νομοσχεδίων, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούνται τα εξής:

Ελάχιστες αναφορές υπάρχουν για τα ολιγοθέσια σχολεία από τους βουλευτές και τους υπουργούς που συμμετείχαν στις σχετικές συζητήσεις για την ψήφισή τους. Συνήθως,

μάλιστα, αυτές οι αναφορές γίνονται με αρνητικό τρόπο, κυρίως για να δείξουν την κακή ή χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης, που παρέχεται σ' αυτού του τύπου τα σχολεία.

Συγκεκριμένα, για τα ολιγοθέσια σχολεία υπάρχουν δεκαπέντε μόνο αποκλειστικές αναφορές στις 375 πυκνογραμμένες τυπογραφικές σελίδες των πρακτικών, για τη συζήτηση και ψήφιση του νόμου «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», του γνωστού και ως νόμου 309/1976, που καταλαμβάνουν 290 σειρές από ένα σύνολο 49.000 σειρών, περίπου, που εκτείνονται όλες οι τοποθετήσεις. Οι περισσότερες αναφορές αφορούν τα ολιγοθέσια ως παράδειγμα παροχής χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης, χωρίς τεκμηρίωση, και κατά συνέπεια ζητείται ή προτείνεται η κατάργηση ή η συγχώνευσή τους. Μόνο δύο αναφορές παρουσιάζουν, στοιχειοθετημένα, τα χαρακτηριστικά του ολιγοθέσιου σχολείου συγκρίνοντάς το με το πολυθέσιο. Και αυτές οι αναφορές, που βρίσκονται στις σελίδες 4.053-4.059 από το βουλευτή Βασίλειο Πεντάρη και στις σελίδες 4.124 – 4.125 από το βουλευτή Ιωάννη Κατσαφάδο και αναλυτικά παρουσιάζονται στη συνέχεια, καταλήγουν σε πρόταση όχι για αναβάθμιση ή υποστήριξη του ολιγοθέσιου αλλά για κατάργηση ή συγχώνευσή του με μεγαλύτερα σχολεία κοντινών περιοχών.

Ακόμη μικρότερος είναι ο αριθμός των αναφορών για τα ολιγοθέσια σχολεία στα πρακτικά της ψήφισης του νόμου 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» που ισχύει μέχρι σήμερα, με αρκετές τροποποιήσεις πάντως. Στην εισηγητική έκθεση και στα πρακτικά των συζητήσεων αυτού του νομοσχεδίου, το οποίο τελικά ψηφίστηκε με τη διαδικασία του κατεπείγοντος, υπάρχουν μόνο δεκατρείς αναφορές, στις 228 συνολικά σελίδες, που εκτείνονται σε 189 σειρές από ένα σύνολο περίπου 27.000 σειρών. Για τους δύο παραπάνω νόμους, που καθόρισαν την εκπαιδευτική πολιτική της πολιτείας για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από το 1976 μέχρι σήμερα, θα ακολουθήσει αναλυτική καταγραφή των σημείων τόσο των ίδιων των νομοθετημάτων όσο και των συζητήσεων που έγιναν στη Βουλή κατά την ψήφισή τους.

Εκτός από τους δύο προαναφερόμενους νόμους, υπάρχουν διατάξεις, που αφορούν ή επηρεάζουν τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου, τόσο σε νόμους και προεδρικά διατάγματα όσο και σε υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους. Αναλυτικά, παρατίθεται το παρακάτω νομοθετικό πλαίσιο, ιδιαίτερα τα σημεία που αφορούν τα ολιγοθέσια σχολεία:

Στο σημαντικό, για την εκπαίδευση, νόμο 1304 του 1982 (Φ.Ε.Κ. 144/τ. Α') με τον οποίο εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου η μόνη αναφορά που γίνεται στα ολιγοθέσια σχολεία είναι στο άρθρο 29 όπου καθορίζεται ότι, με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Οικονομικών, μπορούν να συγχωνεύονται μονοθέσια,

διθέσια και τριθέσια σε τετραθέσια σχολεία και πάνω. Μάλιστα οι τάξεις αυτών των νέων πολυθέσιων σχολείων θα μπορούν να λειτουργούν στις έδρες των συγχωνευόμενων σχολείων. Αυτή είναι και η μόνη αναφορά του νόμου σε ολιγοθέσια σχολεία αν και τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, που ψηφίστηκε, υπήρχαν στην Ελλάδα¹⁷ 8.906 δημοτικά σχολεία από τα οποία τα 6.183 ήταν ολιγοθέσια στα οποία φοιτούσαν 184.684 μαθητές και υπηρετούσαν 10.552 δάσκαλοι. Παρατηρώντας, μάλιστα, τα προσόντα και τη διαδικασία επιλογής των νέων Σχολικών Συμβούλων, που όριζε ο νόμος στα άρθρα 16 & 17, δεν αναφέρεται καθόλου η προϋπηρεσία του υποψηφίου σε ολιγοθέσιο σχολείο αν και τουλάχιστο το ένα τρίτο των Σχολικών Συμβούλων θα καθοδηγούσαν, κυρίως, ολιγοθέσια σχολεία.

Επόμενη αναφορά του ολιγοθέσιου σχολείου με νόμο (εκτός από το νόμο 1566/1985 για τον οποίο θα γίνει εκτενής αναφορά στη συνέχεια) γίνεται το 1997 με το νόμο 2470 (Φ.Ε.Κ. 40/τ. Α') που αφορά το μισθολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων. Στο άρθρο 15 αναφέρεται το επίδομα που θα λαμβάνουν οι προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων σχολείων, το οποίο ανέρχεται στις 10.000 δραχμές και αποτελεί λιγότερο από το ένα τρίτο του επιδόματος που λαμβάνουν οι διευθυντές τετραθέσιων σχολείων και άνω που φτάνει τις 32.000 δραχμές. Μάλιστα το επίδομα αυτό είναι το μικρότερο από όλα τα επιδόματα θέσεων ευθύνης του δημόσιου τομέα με εξαίρεση αυτού που λαμβάνουν οι προϊστάμενοι αυτοτελών γραφείων διοίκησης και κρατικών παιδικών σταθμών το οποίο ανέρχεται στις 6.000 δραχμές.

Το ίδιο έτος ψηφίζεται ο νόμος 2517 (Φ.Ε.Κ. 160/τ. Α') που αφορούσε την εκλογή διδακτικού προσωπικού των Α.Ε.Ι. Με το άρθρο 9 αυτού του νόμου αναπροσαρμόζεται το ωράριο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων. Έτσι από 1-9-1997 το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας διαμορφώνεται ως εξής:

- Διευθυντές τετραθέσιων και πενταθέσιων σχολείων, ώρες 20
- Διευθυντές εξαθέσιων μέχρι εννιαθέσιων σχολείων, ώρες 12
- Διευθυντές δεκαθέσιων και εντεκαθέσιων σχολείων, ώρες 10
- Διευθυντές δωδεκαθέσιων και πάνω σχολείων, ώρες 8
- Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σχολεία ανεξάρτητα από το βαθμό και το χρόνο υπηρεσίας τους, ώρες 25
- Εκπαιδευτικοί τετραθέσιων και πάνω σχολείων, ώρες 24 αν έχουν μέχρι δέκα χρόνια υπηρεσίας, ώρες 23 αν έχουν από 10 μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας, ώρες 22 αν έχουν από 15 μέχρι 20 χρόνια υπηρεσίας και 21 ώρες αν έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας. Στην ίδια

¹⁷ Βλέπε σχολικό έτος 1981-82 στο παράρτημα Ι.

λογική κινείται και ο νόμος 4547/2018 (Φ.Ε.Κ. 102/τ. Α΄) ο οποίος στο άρθρο 49 προβλέπει: «α) Το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία, ορίζεται ως εξής: I) Διευθυντές 4θέσιων και 5θέσιων δημοτικών σχολείων, ώρες 18. II) Διευθυντές 6θέσιων μέχρι και 9θέσιων δημοτικών σχολείων, ώρες 10. III) Διευθυντές 10θέσιων και 11θέσιων δημοτικών σχολείων, ώρες 8. IV) Διευθυντές 12θέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων, ώρες 6. V) Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 1θέσια, 2θέσια και 3θέσια δημοτικά σχολεία, ανεξάρτητα από το βαθμό και το χρόνο υπηρεσίας τους, ώρες 25. VI) Εκπαιδευτικοί 4θέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων: αν έχουν μέχρι 10 έτη υπηρεσίας, ώρες 24, αν έχουν από 10 μέχρι 15 έτη υπηρεσίας, ώρες 23, αν έχουν από 15 μέχρι 20 έτη υπηρεσίας, ώρες 22 και αν έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, ώρες 21....Το εβδομαδιαίο υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που επιλέγονται ως υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων μειώνεται κατά δύο (2) ώρες κατά τη διάρκεια της θητείας τους.».

Είναι προφανές ότι οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση από τους συναδέλφους τους των πολυθέσιων, σε ότι αφορά το διδακτικό τους ωράριο, αφού καλούνται να διδάξουν έως και τέσσερις ώρες, εβδομαδιαίως, επιπλέον των ωρών που θα δίδασκαν αν υπηρετούσαν σε πολυθέσιο σχολείο. Μάλιστα, εκτός αυτών των παραπάνω ωρών, υποχρεούνται να διδάξουν επιπλέον έως πέντε ώρες την εβδομάδα, προκειμένου να συμπληρωθεί το ωράριο των ολιγοθέσιων σχολείων. Για αυτές τις πέντε ώρες αμείβονται με υποχρεωτικές υπερωρίες.

Το Σεπτέμβριο του 1997 ψηφίζεται και ο υπ' αριθ. 2525 νόμος (Φ.Ε.Κ. 188/τ. Α΄) με τίτλο «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Με το άρθρο 4 αυτού του νόμου καθιερώνεται το ολοήμερο σχολείο χωρίς να υπάρχει διάκριση σε ότι αφορά τον τύπο του σχολείου που μπορεί να εφαρμοστεί. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων, τουλάχιστον αυτών που παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα, να διδαχθούν αντικείμενα που δεν διδάσκονται στο πρωινό πρόγραμμα. Για πρώτη φορά γίνεται πράξη η διδασκαλία αγγλικών, πληροφορικής, καλλιτεχνικών και φυσικής αγωγής, από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων, σε μαθητές ολοήμερων ολιγοθέσιων σχολείων. Πριν συμπληρωθεί δεκαπενταετία γίνεται διάκριση των σχολείων, όπου δύναται να λειτουργήσει ολοήμερο πρόγραμμα και αποκλείονται τα ολιγοθέσια σχολεία. Συγκεκριμένα με την υπ' αριθ. Φ.12/520/61575/Γ1 απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας που δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 1327/τ. Β΄/16-6-2011 προβλέπεται ότι η εφαρμογή ολοήμερου

προγράμματος μπορεί να γίνει σε εξαθέσια σχολεία και πάνω αποκλείοντας τα ολιγοθέσια, τα τετραθέσια και τα πενταθέσια σχολεία. Με την ίδια ημερομηνία δημοσίευσης δημοσιεύεται νέο Φ.Ε.Κ., το υπ' αριθ. 1345/τ. Β', που περιέχει συμπληρωματική απόφαση της Υφυπουργού η οποία ορίζει ότι μπορούν και μικρότερης οργανικότητας, από εξαθέσια σχολεία, να λειτουργούν ως ολοήμερα αρκεί να είναι εγγεγραμμένοι και να φοιτούν τουλάχιστον εξήντα μαθητές. Είναι προφανές ότι τα μόνα σχολεία που δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως ολοήμερα είναι τα ολιγοθέσια αφού το μεγαλύτερο απ' αυτά, το τριθέσιο, έχει έως σαράντα πέντε μαθητές¹⁸. Η προαναφερόμενη κατάργηση του ολοήμερου στα ολιγοθέσια σχολεία ανατρέπεται με την Υ.Α. υπ' αρ. 83939/Δ1/2017 (Φ.Ε.Κ. 1800/τ. Β'/201) η οποία καθιερώνει τη λειτουργία του ολοήμερου σε όλα τα ολιγοθέσια σχολεία και προβλέπει τη διδασκαλία διδακτικών αντικειμένων από ειδικότητες, όπως αγγλικά, πληροφορική κ.λπ. Σε ένα άλλο σημείο του παραπάνω νόμου προβλέπεται η δυνατότητα εισαγωγής περισσότερων του ενός διδακτικών βιβλίων για το μαθητή σε μαθήματα που αυτό κρίνεται απαραίτητο (άρθρο 7 § 2). Η διάταξη αυτή θα μπορούσε, θεωρούμε, να ληφθεί και ως δυνατότητα συγγραφής βιβλίων ειδικά για τους μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων, όπου γίνεται συνδιδασκαλία διαφορετικών τάξεων. Δυστυχώς, κάτι τέτοιο δεν υλοποιήθηκε μέχρι σήμερα.

Τα προεδρικά διατάγματα που έχουν εκδοθεί και περιέχουν αναφορές για το ολιγοθέσιο σχολείο είναι:

- Το Π.Δ. υπ' αριθ. 424, που δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 162/τ. Α'/25-6-1976, το οποίο καθορίζει την κατά φύλο σύνθεση των δημοτικών σχολείων. Έτσι, στα μονοθέσια σχολεία τοποθετούνται υποχρεωτικά μόνο άντρες δάσκαλοι, στα διθέσια ένας άντρας και μια γυναίκα ενώ στα τριθέσια δύο γυναίκες και ένας άντρας.
- Το Π.Δ. υπ' αριθ. 1034 του 1977 (Φ.Ε.Κ. 347/τ. Α') με περιεχόμενο το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Με το άρθρο 4 καθορίζεται επακριβώς το ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των τύπων δημοτικών σχολείων, μεταξύ αυτών και των ολιγοθέσιων σχολείων τα οποία, φυσικά, έχουν μεγαλύτερο ωράριο από τα πολυθέσια, προκειμένου να καλύψουν το εύρος της ύλης των μαθημάτων όλων των τάξεων.
- Το Π.Δ. υπ' αριθ. 201 του 1998 (Φ.Ε.Κ. 161/τ. Α') με τίτλο «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων» στο οποίο η μόνη σημαντική αναφορά για τα ολιγοθέσια σχολεία αφορά τις μετεγγραφές μαθητών οι οποίες επιτρέπονται, μεταξύ άλλων περιπτώσεων, όταν οι μαθητές μετακινούνται από μονοθέσιο ή διθέσιο σχολείο σε τριθέσιο και πάνω, εφόσον οι

¹⁸ Βλέπε στην μεθεπόμενη σελίδα τη σχετική Κ.Υ.Α. των Υπουργών Οικονομίας και Παιδείας.

γονείς τους επιθυμούν τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά τους (άρθρο 8, § ζ). Εδώ θεωρούμε ότι πρόκειται, στην πραγματικότητα, για ομολογία, από την πολιτεία, της άνισης ποιότητας εκπαίδευσης που παρέχει στα παιδιά, που φοιτούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία.

- Το Π.Δ. υπ' αριθ. 528 του 1984 (Φ.Ε.Κ. 185/τ. Α') με περιεχόμενο το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Το άρθρο 3 αναφέρει τα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα τόσο των πολυθέσιων όσο και των ολιγοθέσιων σχολείων. Όπως στο Π.Δ. 1034/1977 έτσι και στο παρόν διάταγμα το ωράριο διδασκαλίας είναι μεγαλύτερο στα ολιγοθέσια σχολεία από τα πολυθέσια. Για παράδειγμα στο εξαθέσιο σχολείο η Α' και η Β' τάξεις διδάσκονται 23 ώρες εβδομαδιαίως ενώ οι υπόλοιπες τάξεις διδάσκονται 25 ώρες. Στο μονοθέσιο δημοτικό σχολείο όλες οι τάξεις διδάσκονται 30 ώρες. Στην πραγματικότητα, βέβαια, οι μαθητές του ολιγοθέσιου διδάσκονται λιγότερες ώρες από τους μαθητές του πολυθέσιου γιατί ενώ στο πολυθέσιο όλες οι ώρες διδασκαλίας απευθύνονται σε όλους τους μαθητές της τάξης δεν γίνεται το ίδιο στο ολιγοθέσιο όπου υπάρχει συνδιδασκαλία διαφορετικών τάξεων στην ίδια αίθουσα από τον ίδιο δάσκαλο.

Με την υπ' αριθ. Φ.12/79/51/33 απόφαση του Υφυπουργού Παιδείας, η οποία δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 43/τ. Β'/2000 και αναφέρει το ωρολόγιο πρόγραμμα και το ωράριο εργασίας δημοτικών σχολείων, παρά το ότι στους πίνακες με τα ωρολόγια προγράμματα για κάθε τύπο σχολείου δεν αναφέρει τα αγγλικά ως μάθημα στα ολιγοθέσια σχολεία με μια παρατήρηση, που παραθέτει στο τέλος των παραπάνω πινάκων, αναφέρει ότι «στα ολιγοθέσια σχολεία (1/θ, 2/θ, 3/θ) στα οποία θα διατεθεί εκπ/κός Αγγλικής Γλώσσας, το ωράριο των τάξεων Δ, Ε και ΣΤ αυξάνεται με τις αντίστοιχες που θα διδάξει ο εκπ/κός αυτός χωρίς βεβαίως να γίνεται υπέρβαση τριών ωρών την εβδομάδα για κάθε μία από τις παραπάνω τάξεις». Η παραπάνω παρατήρηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια για άρση της ανισότητας, που υφίστανται τα παιδιά ολιγοθέσιων σχολείων σε σχέση με τα παιδιά των πολυθέσιων, τουλάχιστον ως προς τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Εξ όσων γνωρίζουμε, όμως, και μετά από επικοινωνία με αρκετούς Σχολικούς Συμβούλους, της περιφέρειας Πελοποννήσου, δεν διδάχτηκε στα ολιγοθέσια ξένη γλώσσα.

Τέλος, από το σχολικό έτος 2006-2007, με Κ.Υ.Α. των Υπουργών Οικονομίας και Παιδείας, η οποία δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. υπ' αριθ. 1507/2006 τ. Β', η οργανικότητα των Δημοτικών Σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία δεκαπέντε μαθητών προς ένα δάσκαλο, για τα ολιγοθέσια σχολεία και είκοσι πέντε μαθητών ανά δάσκαλο, για τα πολυθέσια. Αναλυτικά, η οργανικότητα κάθε τύπου σχολείου διαμορφώνεται ως εξής:

Μαθητές	Δάσκαλοι	Οργανικότητα
10 έως 15	1	Μονοθέσιο
16 έως 30	2	Διθέσιο
31 έως 45	3	Τριθέσιο
46 έως 100	4	Τετραθέσιο
101 έως 125	5	Πενταθέσιο
126 έως 150	6	Εξαθέσιο
151 έως 175	7	Επταθέσιο
176 έως 200	8	Οκταθέσιο
201 έως 225	9	Εννιαθέσιο
226 έως 250	10	Δεκαθέσιο
251 έως 275	11	Ενδεκαθέσιο
276 έως 300	12	Δωδεκαθέσιο

2.3.1 Νόμος 309/1976 και ολιγοθέσια σχολεία

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 2.3 ελάχιστες είναι οι αναφορές, για τα ολιγοθέσια σχολεία, από τους βουλευτές κατά τη συζήτηση του σχεδίου νόμου «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», ο οποίος όταν ψηφίστηκε πήρε τον αριθμό 309/1976 (Φ.Ε.Κ. 100/τ. Α'). Συγκεκριμένα:

Ο βουλευτής υπολοίπου πρώην δήμου Αθηναίων του ΠΑ.ΣΟ.Κ. Απόστολος Κακλαμάνης αναφέρει:

«... Ακόμη δεν νομίζουμε, ότι προωθείται η συνταγματική επιταγή για υποχρεωτική εκπαίδευση με τη δυνητική ευχέρεια –με την ευχέρεια, όχι με τη ρητή υποχρέωση – του Κράτους να αντιμετωπίσει το θέμα της μεταφοράς στα σχολεία των παιδιών των αγροτικών, ημιορεινών και ορεινών περιοχών...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.041).

Ο βουλευτής υπολοίπου πρώην δήμου Αθηναίων της Ν.Δ. Χάρης Καρατζάς σημειώνει: «... Θα ήθελον επίσης να υπογραμμίσω σαν σημαντικήν βελτίωσιν των συνθηκών των λειτουργών της Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, το επίδομα των μονοθεσιτών διδασκάλων ένα πολύ παλαιό σημαντικό αίτημα για τους θεράποντες της Στοιχειώδους Παιδείας...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.050) αναδεικνύοντας έτσι την οικονομική διάσταση του ζητήματος.

Εμπεριστατωμένη απεικόνιση της υπάρχουσας κατάστασης τόσο από πλευράς αριθμού και είδους υπαρχόντων Δημοτικών Σχολείων (ολιγοθέσια, πολυθέσια) όσο και από

πλευράς τρόπου λειτουργίας του ολιγοθεσίου σχολείου (αναφέρεται στα μονοθέσια και στα διθέσια δημοτικά σχολεία) δίνει ο βουλευτής Χανίων της ΕΔΗΚ Βασίλειος Πεντάρης, ο οποίος, μεταξύ άλλων, τονίζει:

«... Το καθεστώς των διθεσίων – μονοθεσίων Δημοτικών Σχολείων χτυπά τους αγρότες μας. Έτσι έχουμε την καταδίκη του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού μας. Συμπερασματικά το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών της αγροτιάς δεν έχει τις ίδιες δυνατότητες μαθήσεων με τα παιδιά των αστικών περιοχών.

Για να λυθεί το πρόβλημα, κ.κ. συνάδελφοι, πρέπει να επέλθη μια συμπύκνωση των οικισμών, αφού ο μεγάλος αριθμός των οικισμών είναι και αντιοικονομικός και αντικοινωνικός και να δημιουργηθούν σ' αυτούς πλήρη Δημοτικά Σχολεία, όπου θα γίνεται μια σοβαρή εκπαίδευση. Η μετάβαση δε των μαθητών από τους οικισμούς στα πλήρη Δημοτικά Σχολεία να γίνεται δωρεάν...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.053 – 4.054).

Βέβαια, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, από το παραπάνω τμήμα των απόψεων του ομιλητή, προκρίνεται ως λύση για το πρόβλημα της χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης που παρέχουν τα ολιγοθέσια σχολεία η συγχώνευσή τους με πλήρη σχολεία, όπως ονομάζει τα πολυθέσια.

Στη συνέχεια της συζήτησης ο Υπουργός Παιδείας Γεώργιος Ράλλης, δίνοντας έμφαση στα οικονομικά της εκπαίδευσης σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία, επισημαίνει:

«... Εις αυτό πρέπει να προσθέσετε και το επίδομα του μονοθεσίου. Δεν είναι σοβαρά επιβάρυνσις αυτή; Είναι 40 εκατομμύρια περίπου ετησίως. Θεωρείται ότι δια τους διδασκάλους ότι αυτό είναι κεκτημένο δικαίωμα, αλλά κεκτημένο δικαίωμα, το οποίο δεν το είχαν επί 7-8 χρόνια και τους το έδωσε η παρούσα Κυβέρνησις. Και δεν βλέπω διατί πρέπει να υβριζώμεθα, διότι δίδωμεν κάτι το οποίον εις το παρελθόν τους αφηρέθη, αντί να μας ευχαριστούν...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.122).

Η επισήμανση αυτή αποτελεί και τη μοναδική αναφορά από πλευράς του Υπουργού Παιδείας για τα ολιγοθέσια σχολεία κατά τη συζήτηση του εν λόγω νόμου στη Βουλή.

Εκτενή αναφορά στα ολιγοθέσια σχολεία, με παράθεση οικονομικών στοιχείων, γίνεται από το βουλευτή Πειραιώς και νήσων της Ν.Δ. Ιωάννη Κατσαφάδο. Ο συγκεκριμένος πολιτικός, μέσα από μια καθαρά στατιστικοοικονομική προσέγγιση, θεωρεί

ότι το πρόβλημα των ολιγοθεσίων σχολείων μπορεί να λυθεί, χωρίς επιβάρυνση για το κράτος, αρκεί να κλείσουν όλα τα μικρά σχολεία και στη θέση τους να ιδρυθούν, σε κεντρικά κεφαλοχώρια, εξαθέσια. Έτσι θα μειωθεί ο αριθμός των δασκάλων που απαιτείται για τη λειτουργία όλων των σχολείων και από τα χρήματα που θα εξοικονομηθούν από τη μισθοδοσία τους θα καταστεί δυνατή η χρηματοδότηση μέσω μεταφοράς για να μεταφέρονται δωρεάν οι μαθητές στα κεντρικά εξαθέσια σχολεία που θα δημιουργηθούν. Συγκεκριμένα, προτείνει:

«... Και τώρα η λύσις: Είναι απλή, κύριοι συνάδελφοι. Όλα τα μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια, τετραθέσια και πενταθέσια είναι ανάγκη να συγκεντρωθούν σε εξαθέσια Σχολεία, σε κεφαλοχώρια. Και οι μαθηταί να μεταφέρονται με αυτοκίνητα. Θα συμφωνήτε ασφαλώς ότι είναι προτιμότερο να μεταφέρονται ένα τέταρτο το πρωί και το μεσημέρι στο Σχολείο οι μαθηταί παρά να διδάσκονται μειονεκτικά, να ξοδεύονται 756 εκατομμύρια στον αέρα και να καταδικάζονται 14.351 δάσκαλοι να ζουν μακριά από το Θεό...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.124).

Είναι φανερό ότι ο βουλευτής θεωρεί το ολιγοθέσιο Σχολείο «μειονεκτικό» τόσο για το μαθητή όσο και για το δάσκαλο και μοναδική λύση που προκρίνει είναι η κατάργησή του με ταυτόχρονη δημιουργία εξαθεσίων Σχολείων, σε κεντρικά κεφαλοχώρια, που θα εξυπηρετούν τις γύρω περιοχές.

Ο Άγγελος Πνευματικός, βουλευτής Εύβοιας της Ν.Δ. αφού αποδίδει τα εύσημα στους δασκάλους, ιδιαίτερα των μονοθέσιων σχολείων, οι οποίοι είναι αναγκασμένοι να διδάσκουν την ίδια στιγμή διαφορετικά μαθήματα σε μαθητές διαφορετικών τάξεων, παρατηρεί:

«... Δεν θα ήθελα να είπω ότι οι δάσκαλοί μας δεν είναι ικανοί. Οι δάσκαλοί μας είναι ικανώτατοι. Είναι αυτοί εις τους οποίους δίνουμε την νεολαία μας και εις τους οποίους έχουμε εστραμμένο το βλέμμα μας δια τις νεώτερες γενιές μας. Αλλά το έργο τους είναι πάρα πολύ δύσκολο. Δυσκολεύονται όταν διδάσκουν παιδιά της Α΄ τάξεως και παιδιά της ΣΤ΄ τάξεως. Υπάρχουν χωριά όπου σε μία τάξιν είναι δύο μαθηταί της ΣΤ΄, ένας της Δ΄ κ.λπ. ή δύο της Α΄ τάξεως. Δεν είναι δυνατό να έχουμε απαιτήσιν από τα παιδιά αυτά να αναπτυχθούν όπως τα παιδιά που βρίσκονται κάπου αλλού. Επίσης δεν θα πρέπει να είμαστε απαιτητικοί με τον δάσκαλο που του ζητάμε την ίδια ώρα να διδάσκη ταυτόχρονα στα παιδιά και ιστορία και μαθηματικά. Διότι τώρα βάλαμε όπως πληροφορούμαι και τα

σύνολα εις το Δημοτικό. Δηλαδή θα διδάσκουν σύνολα από την μια μεριά και από την άλλη το Α και το Β...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.127).

Ο Κωνσταντίνος Αποσκίτης, βουλευτής Αρκαδίας της Ν.Δ., θεωρεί ότι η σύνταξη εκθέσεων των Διευθυντών των Σχολείων, για τους δασκάλους που υπηρετούν μαζί τους, δημιουργεί προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις, πρωτίστως στα Ολιγοθέσια Σχολεία επειδή, όπως αναφέρει: «... εις τα ολιγοθέσια σχολεία, όπου οι βαθμοί μεταξύ του διδακτικού προσωπικού δεν έχουν μεγάλην διαφοράν, εδημιουργήθησαν προβλήματα, αντιπάθειες και λοιπά...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.204).

Ο βουλευτής Έβρου της Ν.Δ. Σταύρος Ταταρίδης αναδεικνύει τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου που υπηρετεί σε μικρά χωριά και καταλήγει λέγοντας:

«... Δι' αυτόν τον λόγον πρέπει να λάβωμεν, πρώτον υπ' όσιν τους μαθητάς και τις δυνατότητές των και εν συνεχεία και τους διδασκάλους, οι οποίοι εκτός από το διδασκαλικόν καθήκον, εκτελούν και μίαν αποστολήν, ιδιαιτέρως εις τα χωριά και εις τας παραμεθούριους περιοχάς, όπου είναι πυρήνες, γύρω από τους οποίους συγκεντρώνεται το κοινωνικόν σύνολον.» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.207).

Το ωράριο των μονοθεσιτών δασκάλων συσχετίζει με το επίδομα του μονοθέσιου Σχολείου ο Υφυπουργός Παιδείας Χρυσόστομος Καραπιτέρης, ο οποίος μεταξύ άλλων επισημαίνει:

«... Πάντως, οφείλω να δώσω την εξής εξήγησιν εις την Εθνικήν Αντιπροσωπείαν, ότι αι 34 ώραι αφορούν τους διδασκάλους, τους διδάσκοντας εις τα μονοθέσια Σχολεία και ότι εις τα μονοθέσια σχολεία υπηρετούν οι πρωτοδιοριζόμενοι διδάσκαλοι. Δια τους διδασκάλους αυτούς, όπως γνωρίζετε, δίδεται δια του άρθρου 51 του νομοσχεδίου ειδικόν επίδομα 1.000 δραχμών μηνιαίως. Συνεπώς, δεν πρέπει να θεωρηθή ότι το όριον των 34 ωρών είναι μέγαλον, διότι επί του ωραρίου αυτού θα δίδεται υπερωριακή αμοιβή...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.207).

Η αναφορά αυτή του υφυπουργού είναι η μοναδική που κάνει για τα ολιγοθέσια σχολεία, όπως και του υπουργού, κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου στη Βουλή.

Στην οικονομική διάσταση του θέματος και συγκεκριμένα στο επίδομα για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε μονοθέσια και στη σύνδεσή του με το μισθό τους έτσι

ώστε να αναπροσαρμόζεται και να μην παραμένει στατικό στέκεται και ο βουλευτής δήμου Αθήνας της Ν.Δ. Γεράσιμος Αποστολάτος, ο οποίος σημειώνει:

«Κύριε Πρόεδρε, εις την παράγραφον 4 παρέχεται ένα κίνητρον δια τους υπηρετούντας εις μονοθέσια Σχολεία διδασκάλους δια του ποσού του ενός χιλιοδράχμου μηνιαίας αποζημιώσεως, ως επιδόματος. [...] Θα πρότεινα όπως τούτο μεταβληθή εις ποσοστόν επί του μισθού των, δηλ. το 1/6 ή το 1/7 αυτού, ούτως ώστε να υπάρξη ένα πραγματικόν κίνητρον και να μην παραμένη η στατικότητα του ποσού των 1000 δραχμών ποσόν που φαλκιδεύεται λόγω της αύξησης του τιμαριθμού.» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.277).

Πρέπει να επισημανθεί ότι αυτή η πρόταση, για σύνδεση του επιδόματος με το μισθό έτσι ώστε να αναπροσαρμόζεται κάθε φορά που αναπροσαρμόζεται και ο μισθός, τελικά δεν έγινε δεκτή (άρθρο 51, § 4).

Ο βουλευτής, του ΠΑ.ΣΟ.Κ., Απόστολος Κακλαμάνης προτείνει να δοθεί η δυνατότητα στις γυναίκες δασκάλες να μπορούν να υπηρετούν σε μονοθέσια, εφόσον το επιθυμούν. Ο βουλευτής αναφέρει συγκεκριμένα:

«...Νομίζω, ότι το θέμα πρέπει να αντιμετωπιστή ώστε εάν επιθυμή μία δασκάλα να διορισθή σε ένα μονοθέσιο σχολείο και να είναι δυνατή η παραμονή της εκεί. Γιατί πολλές φορές, όπως γνωρίζετε, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν οικογένειες στα χωριά που τοποθετούνται ή υπηρετούν εκεί οι σύζυγοί των και με τη διάταξη αυτή εμποδίζονται να τοποθετηθούν εκεί...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.278).

Σημειώνεται ότι το Π.Δ. 424/ΦΕΚ 162/Τ.Α'25-6-1976 που εκδόθηκε δύο μήνες μετά τη συζήτηση του νόμου 309/1976 στη Βουλή προέβλεπε ότι μόνο άνδρες δάσκαλοι μπορούν να υπηρετούν σε μονοθέσια.

Ο βουλευτής Μαγνησίας της Ν.Δ. Γεώργιος Διακόπουλος, κατά τη συζήτηση του άρθρου 57, το οποίο αναφέρεται στις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών από Σχολείο σε Σχολείο, ζητά να ληφθεί μέριμνα ώστε να απαγορεύεται η απόσπαση, σε όσους υπηρετούν σε απομακρυσμένα χωριά, κατά τη διάρκεια του Σχολικού έτους. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«... πηγαίναμε κατά καιρούς στα διάφορα χωριά και μας εκφράζανε μονίμως το παράπονο – ιδίως στα χωριά που είναι απομακρυσμένα – ότι δεν τυχάνει να έχουν τους ίδιους δασκάλους από την αρχή του Σχολικού έτους μέχρι το τέλος διότι κατά την διάρκεια του Σχολικού έτους γίνεται μια κάποια απόσπαση. Παρακαλώ λοιπόν να ληφθή

μέριμνα, ούτως ώστε να απαγορεύεται και η απόσπαση, όπως απαγορεύεται η μετάθεση κατά τη διάρκεια του Σχολικού έτους...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.282).

Ο βουλευτής Λάρισας της ΕΔΗΚ Χρήστος Γραμματίδης επιχειρεί να αναδείξει το πρόβλημα που θα προκύψει με τις εκθέσεις των επιθεωρητών για τους κρινόμενους δασκάλους, ιδιαίτερα με αυτούς που υπηρετούν σε ορεινά χωριά, λόγω της κοινωνικής απομόνωσης που βιώνουν. Έτσι, υποβάλει το ρητορικό ερώτημα για το ποιος εκπαιδευτικός θα λάβει τη βαθμολογία εξάιρετος λέγοντας χαρακτηριστικά:

«... Ποίοι είναι εκείνοι που θα πάρουν την βαθμολογία του εξάιρετου; Θα είναι ο δάσκαλος ενός ορεινού χωριού ο οποίος δεν θα έχει την ευκαιρία να συνδέεται με τον Επιθεωρητήν, τον οποίον απλώς θα βλέπη δύο φορές το έτος κατά τας επιθεωρήσεις και θα του υποβάλη τα σέβη του, ή μήπως θα λάβη τον χαρακτηρισμό «εξάιρετος» εκείνος, ο επιτήδιος δάσκαλος της Πόλεως, ο οποίος θα επιδιώξη στενήν γνωριμίαν και φιλίαν ίσως με τον Επιθεωρητήν;...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.288).

Τελευταία αναφορά για τα σχολεία των χωριών, κατά τη συζήτηση αυτού του νομοσχεδίου στη Βουλή, γίνεται από το βουλευτή Φθιώτιδας της Ν.Δ. Αχιλλέα Παπαλουκά, ο οποίος προτείνει να δοθούν κίνητρα για την παραμονή των ικανότερων εκπαιδευτικών σε Σχολεία των χωριών και όχι να συνωστίζονται στην Αθήνα. Στην πρόταση αυτή φτάνει αφού, όπως διαπιστώνει, όσοι έχουν περισσότερα μόρια είναι και οι ικανότεροι και αυτοί ζητούν να μετατεθούν στην Αθήνα. Αναφέρει σχετικά:

«... Ανεξαρτήτως αν συχνά τα μόρια ικανότητας είναι κατόπιν πιέσεων, δέχομαι ότι οι έχοντες περισσότερα μόρια είναι ικανότεροι. Είναι ορθόν όμως οι ικανοί να μετατίθενται εις Αθήνας και εις τα χωρία να μένουν οι ολιγώτερο ικανοί; [...] όχι με λόγια αλλά με έργα και εις όλα τα νομοθετήματα να ετοιμαζώμεθα και να ευρίσκομεν κίνητρα δια την δυνατότητα παραμονής και εξελίξεως και Επιστημόνων εις την Επαρχίαν...» (Πρακτικά Βουλής, 1976, σελ. 4.289).

2.3.2 Θέσεις Δ.Ο.Ε. για το νόμο 309/1976 και τα ολιγοθέσια σχολεία

Ανατρέχοντας στο χώρο των δασκάλων, το ίδιο χρονικό διάστημα με τη συζήτηση και ψήφιση του νόμου 309/1976, είναι δυνατό να αναδειχθούν οι θέσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών μέσα από τις εισηγήσεις και τις εργασίες των συνεδρίων του συνδικαλιστικού τους οργάνου, δηλαδή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος.

Έτσι στην πρώτη σελίδα του Διδασκαλικού Βήματος, επίσημου οργάνου έκφρασης της Δ.Ο.Ε., αρ. φύλλου 780/25-9-1975, δημοσιεύεται ανοιχτή επιστολή της Δ.Ο.Ε. προς την Εθνική Αντιπροσωπεία, ενόψει της ψήφισης του νόμου «Περί Γενικής Εκπαιδύσεως» με την οποία προειδοποιεί για αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς αν, μεταξύ άλλων αιτημάτων, δεν θεσπιστεί και η καταβολή υπερωριακής αποζημίωσης στους εκπαιδευτικούς μονοθεσίων και διθεσίων σχολείων.

Το παραπάνω αίτημα είχε περιληφθεί και στις αποφάσεις που είχε πάρει η 44^η (1^η μεταδικτατορική) Γενική Συνέλευση της Δ.Ο.Ε., 2-5 Ιουλίου 1975, όπου στο κεφάλαιο των οικονομικών διεκδικήσεων του κλάδου συμπεριλαμβάνεται και το επίδομα ερημίας, το οποίο θα έπρεπε να χορηγηθεί σε όλους τους δασκάλους και νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε χωριά και κωμοπόλεις με πληθυσμό έως 1.500 κατοίκους. Επίσης με απόφασή της η ίδια Γενική Συνέλευση ζητούσε να δημιουργηθούν κατοικίες για τους δασκάλους που υπηρετούν σε μονοθέσια σχολεία. (Διδασκαλικό Βήμα/αριθμός φύλλου 780/25-9-1975/σελίδα 5)

Στο ίδιο φύλλο του Διδασκαλικού Βήματος, στη σελίδα 14, περιέχεται ανακοίνωση της ΠΕΑΔ (Πανελλήνια Ένωση Αδιόριστων Δασκάλων & Νηπιαγωγών) όπου, μεταξύ άλλων αιτημάτων που προβάλλει, θεωρεί απαραίτητη την επαναφορά του επιδόματος μονοθεσίτου (ερημίας), που κατήργησε το δικτατορικό καθεστώς, που προηγήθηκε και την αύξησή του στις 2.000 δραχμές.

Στις 25 Οκτωβρίου 1975 η Δ.Ο.Ε. αποστέλλει ένα υπόμνημα προς τον υπουργό Συντονισμού, το οποίο κοινοποιεί στους υπουργούς Προεδρίας, Οικονομικών και Παιδείας, με το οποίο ζητά να επαναχορηγηθούν τα επιδόματα που είχαν καταργηθεί κατά τη διάρκεια της επταετίας 1967-1974. Συγκεκριμένα, το υπόμνημα, για το επίδομα του μονοθεσίτη δασκάλου, αφού αναφέρεται το ιστορικό της χορήγησης και της διακοπής του, καταλήγει:

«Όθεν υποβάλλωμεν Υμίν παράκλησιν, όπως εξετάσητε μετά πνεύματος κατανοήσεως, το δικαιοτάτον τούτο αίτημα των διδασκάλων της κατηγορίας ταύτης και προέλθητε εις τας δεούσας ενέργειας δια την επαναχορήγησιν του, αναπροσαρμόζοντες τούτο εις το ύψος των σημερινών τιμαριθμικών δεδομένων. » (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φυλ. 782/28-10-1975,σελ. 2).

Στις 15-11-1975 η Δ.Ο.Ε. προκηρύσσει 48ωρη απεργία για την 21^η & 22^α του ίδιου μήνα με πληθώρα αιτημάτων, κυρίως οικονομικής φύσης. Ανάμεσά τους περιέχεται και το αίτημα χορήγησης επιδόματος στο μονοθεσίτη δάσκαλο: «Δεν αντιμετωπίζει (εννοείται το προς ψήφιση νομοσχέδιο- Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπ/σεως) την

επαναχορήγηση του επιδόματος στο μονοθεσίτη δάσκαλο που ήταν, προ της επταετίας, κεκτημένο δικαίωμα.»

Στο φύλλο 792 του Διδασκαλικού Βήματος, την 3^η Μαΐου 1976, δημοσιεύεται ο ψηφισθείς νόμος 309/1976 και η Δ.Ο.Ε. στο πρωτοσέλιδο, τονίζει ότι αρκετές αλλαγές επήλθαν στο αρχικό νομοσχέδιο μετά από δικές της πιέσεις προς το υπουργείο Παιδείας και τους βουλευτές τους οποίους και ευχαριστεί. Ένα από τα κύρια σημεία του νόμου, σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε. είναι η χορήγηση αποζημίωσης ύψους 1.000 δραχμών σε όσους δασκάλους υπηρετούν σε μονοθέσια σχολεία: «Σε δασκάλους που υπηρετούν σε μονοθέσια δημοτικά σχολεία καταβάλλεται αποζημίωση 1.000 δρχ. για κάθε μήνα του διδακτικού έτους (άρθρον 51)».

Στην έκθεση πεπραγμένων το Διοικητικό Συμβούλιο της Δ.Ο.Ε., για το ομοσπονδιακό έτος 1975-76, που καταλαμβάνει δώδεκα πυκνογραμμένες σελίδες του φύλλου 795/5-7-1976 του Διδασκαλικού Βήματος μόνο δύο σειρές, στη σελίδα 2, και μία σειρά στη σελίδα 4 αναφέρονται στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο και αυτές αφορούν την επαναχορήγηση του επιδόματος του μονοθεσίτη δασκάλου το οποίο και θεωρεί κεκτημένο δικαίωμα που ικανοποιήθηκε μετά από δικές της πιέσεις: «...Συγκεκριμένα επισημάναμε ότι το Νομοθέτημα [...] Δεν αντιμετώπιζε την επαναχορήγηση του επιδόματος του 1/θεσίτη δασκάλου, που ήταν ένα κεκτημένο δικαίωμα [...] Πετύχαμε τη χορήγηση του επιδόματος του 1/θεσίτη δασκάλου στο ύψος των 1.000 δραχμών...»

Στο υπ' αριθ. 796/25-8-1976 φύλλο του Διδασκαλικού Βήματος δημοσιεύεται ένα μέρος των ομιλιών, των εισηγήσεων και των αποφάσεων της 45^{ης} (2^{ης} μεταδικτατορικής) Γενικής Συνέλευσης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας που έγινε στην Αθήνα από 5-11 Ιουλίου 1976 και ελάχιστες αναφορές υπάρχουν για τα ολιγοθέσια σχολεία.

Συγκεκριμένα, υπάρχει μία αναφορά, που γίνεται από τον Υφυπουργό Παιδείας Χρυσόστομο Καραπιπέρη, σε μια αποστροφή της ομιλίας του, για τα ολιγοθέσια σχολεία και συγκεκριμένα για το επίδομα του μονοθεσίτη δασκάλου, Μάλιστα ο υφυπουργός αναφέρει κατά λέξη: «... και το επίδομα του ερημίτη, του δύστυχου δασκάλου αυξήσαμε ...» (σελίδα 3).

Επίσης, η ίδια Γ.Σ. με τις αποφάσεις της επανέρχεται στο θέμα του επιδόματος για το δάσκαλο του μονοθέσιου σχολείου και ζητά, αφενός να χαρακτηριστεί ως επίδομα θέσης και να δίνεται όλους τους μήνες του έτους, όχι μόνο τους μήνες του διδακτικού έτους και αφετέρου να χορηγείται επίδομα ερημίας σε όλους τους δασκάλους και νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε χωριά ή κωμοπόλεις με λιγότερους από 1.500 κατοίκους ανεξάρτητα από την

οργανικότητα των Σχολείων (σελίδα 6 του Δ.Β.). Επιπλέον διεκδικεί τη δημιουργία κατοικίας δασκάλου στα σχολεία των ακριτικών περιοχών και στα μονοθέσια (σελίδα 7 του Δ.Β.). Ακόμη, για πρώτη φορά κατά τη μεταπολίτευση, σε αποφάσεις Γ.Σ. υπάρχει αίτημα για πριμοδότηση με επιπλέον μόρια στις μεταθέσεις σε όσους υπηρετούν σε κοινότητες ή οικισμούς με πληθυσμό κάτω των 500 κατοίκων, εξαιρουμένων των οικισμών που υπάγονται σε δήμους (σελίδα 8 του Δ.Β.).

Τέλος στις αποφάσεις αυτής της Γ.Σ. περιέχονται και οι παρακάτω διεκδικήσεις που αφορούν τα ολιγοθέσια σχολεία (σελίδα 8 του Δ.Β.):

«... 15. Υποχρεωτική μετάθεση των επιθυμούντων δασκάλων που υπηρετούν επί μία 5/ετία στα μονοθέσια δημοτικά σχολεία.

16. Να δικαιούται αποσπάσεως και ο Δ/ντής των 3/θεσίων και κάτω σχολείων.

17. Να μπορούν να μετατεθούν και διδασκάλισσες στα 1/θέσια, τη αιτήσει των...»

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη των πρακτικών των εισηγήσεων, των παρεμβάσεων και των αποφάσεων του ανώτατου συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων που είναι η Γενική Συνέλευση διαπιστώνεται ότι είναι ελάχιστες οι αναφορές στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο. Μάλιστα, στην ουσία, η αναφορά είναι μία και έχει να κάνει με το επίδομα του μονοθεσίου. Πουθενά δεν υπάρχει διεκδίκηση για άλλο πρόγραμμα, για συγγραφή ξεχωριστών σχολικών βιβλίων για ιδιαίτερη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ολιγοθεσίου σχολείου. Δεν θα ήταν υπερβολικές ή ανέφικτες αυτές οι διεκδικήσεις για τα ολιγοθέσια σχολεία αφού δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι το σχολικό έτος 1975-76 το ποσοστό των μαθητών που φοιτούσαν σ' αυτού του τύπου τα σχολεία φτάνει το 30% του συνόλου των μαθητών της χώρας (249.376 μαθητές από τους συνολικά 862.648) και υπηρετούσε το 40% των δασκάλων (10.943 δάσκαλοι από τους 28.008 συνολικά υπηρετούντες στη δημοτική εκπαίδευση)¹⁹.

2.3.3 Νόμος 1566/1985 και ολιγοθέσια σχολεία

Επόμενος σημαντικός σταθμός της εκπαιδευτικής πολιτικής, μετά τη μεταπολίτευση, αποτελεί ο νόμος 1566 που ψηφίστηκε το 1985 (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α') από τη Βουλή μετά από πρόταση της κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και αρμόδιο Υπουργό Παιδείας Απόστολο Κακλαμάνη. Ο νόμος αυτός, που έχει τον τίτλο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ψηφίστηκε μετά από συζήτηση πέντε συνεδριάσεων από το 2^ο Θερινό Τμήμα Εργασιών της Βουλής. Μάλιστα,

¹⁹ Βλέπε σχολικό έτος 1975-76 στο παράρτημα Ι.

από τα κόμματα της αντιπολίτευσης και ως διαμαρτυρία για την εισήγηση της κυβέρνησης να ψηφιστεί το νομοσχέδιο ως επείγον, το Κ.Κ.Ε. αποχώρησε από την αίθουσα αμέσως μετά την πρωτολογία της εισηγήτριας του Μαρίας Δαμανάκη ενώ η Ν.Δ. αποχώρησε μετά τη συζήτηση και ψήφιση των 14 πρώτων άρθρων του νομοσχεδίου.

Ο χρονικός περιορισμός που υπήρχε για τη συζήτηση αφενός και η αποχώρηση των κομμάτων αφετέρου, δυστυχώς, στέρησαν τη δυνατότητα της κατάθεσης όλων των απόψεων των κομμάτων και των βουλευτών για πολλά θέματα που αφορούν τα ολιγοθέσια σχολεία αφού τα περισσότερα άρθρα του νόμου (82 από τα 96) ψηφίστηκαν με απλή ανάγνωσή τους. Παρόλα αυτά μπορούν να αντληθούν στοιχεία και απόψεις από τα πρώτα δεκατέσσερα άρθρα, που έγινε αναλυτική συζήτηση απ' όλα τα κόμματα εκτός του Κ.Κ.Ε. που αποχώρησε από την αρχή.

Ο Νόμος 1566/1985 που ισχύει μέχρι σήμερα, με αρκετές πάντως τροποποιήσεις, ήταν ο τελευταίος που αντιμετώπιζε συνολικά την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Μελετώντας τα πρακτικά από τη συζήτηση αυτού του νόμου στη Βουλή μπορούν να αναφερθούν τα επόμενα σημεία που αναφέρονται ή αφορούν άμεσα ή έμμεσα τα ολιγοθέσια σχολεία.

Ο βουλευτής Αρτας του ΠΑΣΟΚ Αλέξανδρος Λιαροκάπης αναφέρει μεταξύ άλλων στην αγόρευσή του:

«...Καθιερώνεται και συγκεκριμενοποιείται η συνταγματική επιταγή ότι η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν από το Κράτος. Πρέπει να είναι ουσιαστική και πραγματική η δωρεάν παροχή. Ειδικότερα για τα άπορα παιδιά των άγονων ορεινών χωριών, στις εσχατιές της επαρχιακής Ελλάδας, τα οποία ταλαιπωρούνται κατά τη μεταφορά από το συνοικισμό στο σχολείο και οπωσδήποτε, αξιότιμε κύριε Υπουργέ, υποσιτίζονται. Το δυνητικό «μπορεί» πρέπει, για μένα, να γίνει υποχρεωτικό, για τη μεταφορά και τη σίτιση ειδικότερα των παιδιών της επαρχιακής ορεινής Ελλάδας...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 903).

Είναι φανερό ότι ο βουλευτής παρότι αναφέρεται σε ολιγοθέσια σχολεία, αφού τέτοια είναι συνήθως τα σχολεία των ορεινών περιοχών, δεν φαίνεται να παίρνει θέση για τη διατήρησή τους ή όχι.

Ο βουλευτής Πρεβέζης του ΠΑΣΟΚ Σπυρίδων Κατηνιώτης αφού εξάρει την έως τότε προσφορά του μονοθέσιου σχολείου και παραθέτει αριθμητικά στοιχεία για τη λειτουργία των μονοθέσιων σχολείων στην εκλογική του περιφέρεια καταλήγει:

«...Πρέπει πραγματικά να αντιμετωπίσουμε το θέμα της συγχώνευσης των σχολείων. Και το προβλέπει το νομοσχέδιο. Θα ήθελα να υπάρξει μια κατεύθυνση. Συναντάμε αντιδράσεις και από τους παράγοντες του Υπουργείου οι οποίοι θέλουν το σχολείο και έχουν δίκιο να το θέλουν. Όμως σήμερα το μονοθέσιο σχολείο δεν μπορεί να προσφέρει αυτά που πρόσφερε κάποτε. Το μονοθέσιο σχολείο υπήρξε κυψέλη από την οποία λύθηκαν πολλά προβλήματα, ξεκίνησαν οι νέοι άνθρωποι εκείνης της εποχής και σίγουρα ο δάσκαλος του μονοθέσιου σχολείου ήταν ο ήρωας της εποχής εκείνης και εξακολουθεί να είναι ο ήρωας. Μόνο που είναι ξεπερασμένα αυτά τα πράγματα...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 908).

Ο ομιλητής προτείνει ξεκάθαρα την κατάργηση του μονοθέσιου σχολείου θεωρώντας ότι επιτέλεσε το σκοπό για τον οποίο είχε δημιουργηθεί αλλά τώρα πια είναι ξεπερασμένο μοντέλο σχολείου. Μάλιστα στην τοποθέτησή του κατά τη συζήτηση του άρθρου 4 του νομοσχεδίου που αφορά αποκλειστικά τη Δημοτική Εκπαίδευση καταθέτει αναλυτικά την άποψή του περί της καταργήσεως των ολιγοθεσίων σχολείων αφού τα θεωρεί σχολεία άλλων εποχών. Προτείνει την κατάργηση των μονοθεσίων και των διθέσιων σχολείων με απόφαση της κυβέρνησης, αφενός για να καμφθούν οι όποιες αντιδράσεις και αφετέρου για να εξοικονομηθούν χρήματα που θα διατεθούν στην προσχολική αγωγή. Στην τοποθέτησή του, μεταξύ άλλων, αναφέρει:

«...Ενώ, λοιπόν, με την εξουσιοδότηση δίνεται η δυνατότητα να προχωρήσουμε στη συγχώνευση των σχολείων, φοβάμαι ότι από τις αντιδράσεις τοπικών παραγόντων δεν θα είναι εύκολο να γίνει. Θα παρακαλούσα, λοιπόν, την Κυβέρνηση να το τολμήσει και να προχωρήσει στην κατάργηση των μονοθέσιων και διθέσιων σχολείων, για να γίνει πραγματικότητα η παρ. 14 που λέει ότι οι μαθητές μεταφέρονται δωρεάν κ.λπ. Σας το λέω από εμπειρίες δικές μου ότι πάλι θα έχουμε πιέσεις προς Βουλευτές και Νομάρχες να μη καταργηθεί το μονοθέσιο σχολείο με τους 4 ή 5 μαθητές και να αφήσουμε καταδικασμένα αυτά τα παιδιά στη μοναξιά. Πρέπει το πρόβλημα των μονοθέσιων σχολείων να αντιμετωπιστεί ριζικά, ώστε τις δαπάνες που θα εξοικονομήσουμε να τις δώσουμε στον τομέα της προσχολικής αγωγής, στον οποίο πρέπει να εγκύψουμε περισσότερο.» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 994).

Η βουλευτής Επικρατείας της Ν.Δ. Βιργινία Τσουδερού ζητά, με την αγόρευσή της, να συνεχιστεί η ύπαρξη του ολιγοθέσιου σχολείου ιδιαίτερα σε περιοχές που η μεταφορά των μαθητών είναι δύσκολη ή και αδύνατη πολλές φορές το χειμώνα. Συγκεκριμένα επισημαίνει:

«...Επιπλέον θα έλεγα, κύριε Υπουργέ, ότι σε ορεινά χωριά που υπάρχει δυσκολία μεταφοράς το χειμώνα, δεν πρέπει να καταργηθεί το σχολείο. Έχουμε το παράδειγμα της Αγγλίας που κράτησε το σχολείο σ' ένα βόρειο νησί της Σκωτίας όπου υπάρχει ένα και μόνο παιδί, γιατί τους μισούς χειμερινούς μήνες δεν μπορεί να μεταφέρεται το παιδί στο πλησιέστερο σχολείο στη Σκωτία. Αφού υπάρχει η υποχρέωση του κράτους να παρέχει παιδεία, πρέπει στα ορεινά χωριά που ο χειμώνας είναι πολύ βαρύς και τα παιδιά δεν μπορούν να μεταφερθούν, να διατηρείται το σχολείο...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 973).

Την ίδια άποψη με τη Βιργινία Τσουδερού ενστερνίζεται και υπερθεματίζει ο βουλευτής Σερρών της Ν.Δ. Νικόλαος Κλείτος ο οποίος επικρίνει τους παλιότερους επιθεωρητές και τους σύγχρονους συμβούλους οι οποίοι σπεύδουν να υποβαθμίσουν οργανικά ή και να κλείσουν τα ολιγοθέσια σχολεία αγνοώντας άλλες παραμέτρους που είναι ανεξάρτητες του αριθμού των φοιτούντων μαθητών. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«... Μια άλλη παρατήρηση, με την οποία συμπλέω και συντάσσομαι, είναι εκείνη που έκαμε η κ. Τσουδερού. Όταν σε τόσες χώρες αν υπάρχει και ένας ακόμη μαθητής λειτουργεί το σχολείο θα συμφωνήσετε μαζί μου, κύριε Υπουργέ, με την τάση την οποία είχαν άλλοτε, αν θέλετε, οι επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων, σήμερα, οι σύμβουλοί σας να σπεύδουν από διτάξια να τα κάνουν μονοτάξια ή και ακόμη να καταργούν σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι κάτι που πραγματικά πρέπει σαν γενικότερη πολιτική να το προσέξετε...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 976, 977).

Ο βουλευτής Φθιώτιδας της Ν.Δ. Πανουργιάς Πανουργιάς στέκεται, ιδιαίτερα, στη δυσκολία που παρουσιάζουν οι ορεινές περιοχές για την καθημερινή μεταφορά των μαθητών από τον τόπο διαμονής του και αντίστροφα. Έτσι, αφήνει να εννοηθεί ως λύση αυτού του προβλήματος την ύπαρξη μικρών σχολείων σε κάθε χωριό δίνοντας μάλιστα και κοινωνική διάσταση στην παρουσία του δασκάλου στο χωριό, λέγοντας:

«... Εξοδεύτηκαν πολλά χρήματα και σ' όλα τα χωριά και τα πιο μικρά υπάρχουν σχολεία. Και για πολλά χρόνια υπήρχε και δάσκαλος ο οποίος όχι μόνο εξεπαίδευε τα παιδιά, αλλά αποτελούσε και ένα κοινωνικό στοιχείο για το χωριό. Δεν ξέρω, γιατί δεν έχω μελετήσει απολύτως το νομοσχέδιο, αν έχει προβλεφθεί κάτι για τα χωριά τα οποία απομονώνονται κατά τη διάρκεια του χειμώνα και λόγω των καιρικών συνθηκών, αλλά και λόγω κακών συγκοινωνιών. Τι θα γίνονται αυτά τα παιδιά; Μήπως γι' αυτά τα χωριά θα έπρεπε, έστω και προσωρινά, μέχρις ότου αποκτηθούν οι συγκοινωνιακές δυνατότητες να ληφθούν ιδιαίτερα μέτρα; ...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 979).

Ο ανεξάρτητος βουλευτής Β' Πειραιώς Μανώλης Γλέζος στη συζήτηση για το άρθρο 4 του νόμου αντιπαρατίθεται αφενός στο βουλευτή Σπ. Κατηνιώτη που ζητά να κλείσουν, συλλήβδην, όλα τα μονοθέσια και διθέσια σχολεία και αφετέρου στην πρόβλεψη του νομοσχεδίου για αναγκαίο όρο ύπαρξης σχολείου τη φοίτηση τουλάχιστον έξι παιδιών. Αναρωτιέται, μάλιστα, τι θα γίνει με τα δημοτικά σχολεία που έχουν ένα μαθητή και βρίσκονται σε μικρά ακριτικά νησιά. Συγκεκριμένα, αναφέρει:

«... Έρχομαι στο άλλο σημείο στην παρ. 9. Συμφωνώ με τον άλλο συνάδελφο που μίλησε, να συγχωνευθούν τα σχολεία – που έχουν δυνατότητες να συγχωνευθούν – να μην έχουν ένα και δύο μαθητές, Αλλά, όταν πρόκειται για μικρά νησάκια, εάν εφαρμοστεί το άρθρο και δεν έχουν 6 μαθητές θα καταργηθεί το δημοτικό σχολείο στα νησάκια που δεν έχουν 6 μαθητές; [...] Το άρθρο αναφέρει “στις περιπτώσεις που ειδικές τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν είναι δυνατή η ίδρυση μονοθέσιων δημοτικών σχολείων, όταν οι προβλεπόμενοι να φοιτήσουν σ' αυτό μαθητές είναι τουλάχιστον έξι (6)”. Το ερώτημά μου είναι σαφές: Όταν είναι ένας, τι θα γίνει; Θα καταργήσουμε στο Καστελλόριζο το δημοτικό σχολείο που έχει έναν; Είμαι υποχρεωμένος να καταψηφίσω το άρθρο αυτό, εάν παραμείνει αυτή η διάταξη. Προτείνω να υπάρχουν και να ιδρύονται Σχολεία, ανεξάρτητα από αριθμό μαθητών, όταν οι τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν. Δεν μπορούμε ποτέ στα μικρά νησάκια, που διατηρήθηκε εκεί ο πληθυσμός, να καταργήσουμε το σχολείο, επειδή έχει ένα μαθητή. Αποκλείεται αυτό να γίνει...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 996).

Σύμφωνος με την άποψη του Μανώλη Γλέζου δηλώνει και ο βουλευτής Έβρου της Ν.Δ. Ιωάννης Καβαρατζής, ο οποίος σημειώνει χαρακτηριστικά:

« ...Το δεύτερο που θα ήθελα να σταθώ είναι ότι είμαι σύμφωνος με τον κ. Γλέζο. Μάλλον ο κ. Γλέζος είναι σύμφωνος με το Κόμμα μας, γιατί και εμείς τα μονοθέσια, δεν θελήσαμε να τα καταργήσουμε. Παραξενεύτηκα όταν άκουσα περίπου από το συνάδελφο να πει κάπως να τα καταργήσουμε συλλήβδην. Το θέμα αυτό το αντιμετωπίζαμε και εμείς. Πληρώναμε τις μεταφορές των μαθητών. Παντού λειτουργούν τα μονοθέσια. Μάλιστα, σε άσχημες καιρικές όπως είπε ο κ. Υπουργός για την Ελβετία, θα του θυμίσω περιστατικά ότι λειτουργούν μονοθέσια με 2, 3 και 4 παιδιά. Κατόπιν τούτου δεν είμαι σύμφωνος με αυτό που περίπου πήγατε να πείτε, ότι θα πρέπει κάποτε να το σκεφτούμε καλύτερα και συλλήβδην να τα ακυρώσουμε.» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 996).

Ανάλογη θέση παίρνουν και οι βουλευτές του ΠΑΣΟΚ, Κυκλάδων Πέτρος Βάλβης ή Κατσίπης και Δωδεκανήσου Κλεάνθης Ζερβός, οι οποίοι ορμώμενοι από τον τόπο εκλογής τους (νησιωτική Ελλάδα) αντικρούουν την πρόταση του κλεισίματος των σχολείων που δεν έχουν πάνω από έξι μαθητές και προτείνουν να μην καθορίζεται ελάχιστος αριθμός φοιτούντων μαθητών στις περιπτώσεις που οι συνθήκες το επιβάλλουν.

Συγκεκριμένα ο Πέτρος Βάλβης ή Κατσίπης επικαλούμενος εθνικούς λόγους για την παραμονή κατοίκων στα νησιά, ιδιαίτερα στα μικρά, θεωρεί ότι οι λόγοι αυτοί είναι ισχυρότεροι των όποιων οικονομικών ή παιδαγωγικών λόγων που επικαλείται το Υπουργείο Παιδείας για το κλείσιμο των μικρών σχολείων και επισημαίνει: «...να μην υπάρχει κανένας αριθμητικός περιορισμός στα μικρά νησιά, στις περιπτώσεις που ειδικές τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν, να είναι δυνατή η ίδρυση μονοθέσιων δημοτικών σχολείων ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 997).

Στη συνέχεια το λόγο παίρνει ο βουλευτής Κλεάνθης Ζερβός ο οποίος δίνει μια άλλη διάσταση, στη λειτουργία σχολείου σε μικρά και απομονωμένα νησιά, που αφορά τον σημαίνοντα κοινωνικό ρόλο που παίζει, σ' αυτές τις μικρές κοινωνίες, ο δάσκαλος. Ακριβώς, επισημαίνει:

«... Σ' ένα χωριό στη στεριά, πιστεύω να είναι εύκολο τα 2, 3, 4 ή 5 παιδιά να μεταφερθούν στο διπλανό χωριό. Τι θα γίνει όμως π.χ. με τους Αρκιούς, με την Ψέριμο, θα κλείσει το Σχολείο και θα μείνουν οι άνθρωποι αυτοί χωρίς κάποιο φωτισμένο; Και αυτή είναι η καινούρια διάσταση που θέλω να δώσω, που δεν την άκουσα από άλλους, ότι η παρουσία του δασκάλου σ' αυτό το μικρό νησί είναι απαραίτητη, όχι μόνο για το σχολείο, για τους μικρούς μαθητές, αλλά και για τους μεγάλους, γιατί θα έχουν ένα φωτισμένο άνθρωπο να ανταλλάξουν μια κουβέντα, να ακούσουν μία συμβουλή. Γι' αυτό με όλη τη

θέρμη και τη δύναμη της ψυχής μου υποστηρίζω ότι θα είναι μέγα σφάλμα και μια πράξη που κάθε άλλο παρά προάγει τα εθνικά συμφέροντα η κατάργηση αυτών των σχολείων» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 997, 998).

Στη συνέχεια της συζήτησης για το άρθρο 4, ο βουλευτής Αιτωλίας και Ακαρνανίας της Ν.Δ. Θωμάς Χούτας εκφράζει τη διαφωνία του για την παράγραφο 13 το οποίο προτείνει τη συγχώνευση των σχολείων με λιγότερους από 15 μαθητές υποστηρίζοντας ότι μια τέτοια ενέργεια: «...Θα προκαλέσει, σε ορεινές, κυρίως, περιοχές, πάρα πολλά προβλήματα, καθ' όσον είναι δύσκολες οι συγκοινωνίες...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 999).

Οι αντιδράσεις των βουλευτών, ιδιαίτερα των προερχομένων από τη νησιωτική Ελλάδα, για την παρ. 9 του άρθρου 4 που προέβλεπε ως ελάχιστο αριθμό μαθητών, για να λειτουργήσει ένα δημοτικό σχολείο, τους έξι οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας να την μεταβάλει έτσι ώστε να επιτρέπεται η ίδρυση σχολείων σε περιπτώσεις που ειδικές, τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν, ανεξαρτήτως του αριθμού των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν, μη παραλείποντας να τονίσει την επίσημη πολιτική που είναι η πολιτική των συγχωνεύσεων των μικρών σχολείων.

Η σχετική παρέμβαση του Υφυπουργού Παιδείας Πέτρου Μώραλη έχει ως εξής:

«...Το Υπουργείο θα δεχθεί την πρόταση των συναδέλφων για τα σχολεία, όπου ειδικές τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν και θα μεταβάλει την παρ. 9, κύριε Πρόεδρε, ανεξαρτήτως του αριθμού μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν. Μετά δηλαδή τη λέξη “σχολείων” προστίθεται “ανεξαρτήτως του αριθμού μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν”. Παρ’ όλα αυτά πρέπει να πω ότι η πολιτική των συγχωνεύσεων είναι πολιτική μας με μια προϋπόθεση όμως. Εκεί που υπάρχει και η λαϊκή συναίνεση και όχι υποχρεωτικά, δεδομένου ότι μιλάμε σε ένα λαό που έχει συνδέσει την ύπαρξη του χωριού του με την παρουσία του σχολείου. Δεν μπορείς ξαφνικά να του αφαιρέσεις το σχολείο, αν δεν τον πείσεις προηγουμένως. Έτσι, λοιπόν, το Υπουργείο Παιδείας προχωρά στις συγχωνεύσεις, όπου υπάρχει λαϊκή συναίνεση και όπου εξασφαλίζεται αυτή...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 999, 1.000).

Τελευταία αναφορά στα ολιγοθέσια σχολεία κατά τη συζήτηση του νομοσχεδίου, που όταν ψηφίστηκε έγινε ο νόμος 1566/1985, προέρχεται πάλι από τον Υφυπουργό Παιδείας Πέτρο Μώραλη ο οποίος κατά τη συζήτηση του άρθρου 13, που αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό των δημοτικών σχολείων, υποστηρίζει ότι έχει ικανοποιηθεί το

αίτημα για ευνοϊκή μεταχείριση σχολικών μονάδων που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές. Αναφέρει σχετικά: «... Και η ευνοϊκότερη μεταχείριση σχολικών μονάδων σε υποβαθμισμένες περιοχές και αυτό έχει κατά την άποψή μας ικανοποιηθεί. Έχουμε μειώσει τον αριθμό μαθητών στα μονοθέσια σχολεία. Είναι 1 δάσκαλος προς 25 μαθητές ενώ ήταν 1/30...» (Πρακτικά Βουλής, 1985, σελ. 1.074).

Στο τελικό κείμενο του νόμου που ψηφίστηκε υπάρχει, στο άρθρο 16, εδάφιο Γ, § 16, η παρακάτω πρόβλεψη: «Δασκάλες που είναι μητέρες παιδιών μέχρι τριάμιση ετών μπορεί να αποσπώνται από ολιγοθέσια σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία με απόφαση του νομάρχη ύστερα από σύμφωνη γνώμη του οικείου περιφερειακού υπηρεσιακού συμβουλίου.» Με την πρόβλεψη αυτή είναι προφανές ότι αναγνωρίζονται οι δυσκολίες και οι αυξημένες απαιτήσεις του ολιγοθέσιου σχολείου σε σχέση με το πολυθέσιο.

Επιπλέον, υπάρχει μια αναφορά, για τα ολιγοθέσια σχολεία, στην εισηγητική έκθεση που συνόδευε το νομοσχέδιο, κατά την κατάθεσή του στη Βουλή, στις 5-2-1985. Όπως φαίνεται από το Διδασκαλικό Βήμα (αρ. φύλλου 961/2^{ος} 1985, σελ. 12) όπου δημοσιεύεται, αυτούσια, η εισηγητική έκθεση, πολιτική του υπουργείου είναι η συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων. Αναφέρεται, χαρακτηριστικά: «... Γενικεύεται ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες ο θεσμός της συγχώνευσης των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες, ώστε να αποβεί η λειτουργία τους αρτιότερη...»

Με την ολοκλήρωση της μελέτης της εισηγητικής έκθεσης, των πρακτικών της συζήτησης στη Βουλή και του ίδιου του νόμου 1566/1985 αβίαστα εξάγεται η διαπίστωση ότι οι λίγες αναφορές στα ολιγοθέσια σχολεία αφορούν τη διατήρησή τους ή όχι και τον ελάχιστο αριθμό παιδιών που μπορεί να έχουν. Πουθενά δεν υπάρχει αναφορά για πιθανή ενίσχυσή τους ή στήριξή τους οικονομικά, παιδαγωγικά κ.λπ. για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν.

2.3.4 Θέσεις Δ.Ο.Ε. για το νόμο 1566/1985 και τα ολιγοθέσια σχολεία

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος από την αρχή της δεκαετίας του 1980, ιδιαίτερα μετά το 1981, απαιτούσε την αλλαγή του ισχύοντος τότε νόμου 309/1976 προβάλλοντας, κυρίως, οικονομικά και θεσμικά αιτήματα αλλά με ελάχιστες αναφορές στα ολιγοθέσια σχολεία. Έτσι, στην έκθεση πεπραγμένων της συνδικαλιστικής χρονιάς 1983-84 του απερχόμενου Διοικητικού Συμβουλίου προς την 53^η τακτική Γενική Συνέλευση του κλάδου (21-25/6/1984) μόνο σε δύο σημεία της αναφέρεται στα ολιγοθέσια σχολεία. Το πρώτο επισημαίνει την πρόταση του κλάδου για μείωση του διδακτικού ωραρίου των Δ/ντών

1/Θ, 2/Θ, 3/Θ δημοτικών σχολείων στις 23 ώρες, με την πληρωμή υπερωριών για τις επιπλέον ώρες και το δεύτερο αφορά ένα παλιότερο αίτημα που επανέρχεται και αφορά την αναδρομική υπερωριακή αποζημίωση των Προϊσταμένων 1/Θ και 2/Θ σχολείων των ετών 1980 έως το Σεπτέμβρη του 1981 (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλλου 954, Ιούλιος- Αύγουστος 1984, σελ. 17). Βέβαια το περίεργο και αξιοπρόσεκτο είναι ότι στις αποφάσεις της 53^{ης} Γενικής Συνέλευσης, δημοσιεύτηκε στις σελίδες 50-57 του ίδιου φύλλου του Δ.Β. δεν υπάρχει ούτε μία αναφορά για τα ολιγοθέσια σχολεία.

Οι εξελίξεις στα εκπαιδευτικά θέματα, με κυρίαρχη την κατάθεση στη Βουλή του νομοσχεδίου για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις 5-2-1985, με τις σαρωτικές αλλαγές που φιλοδοξούσε να φέρει, οδήγησε τη Δ.Ο.Ε. στη διοργάνωση έκτακτου συνεδρίου, στις 21 & 22 Μαρτίου 1985, προκειμένου να πάρει θέση για το νομοσχέδιο και να υποβάλει προτάσεις κατά τη συζήτησή του στην αρμόδια επιτροπή της Βουλής. Στο διεκδικητικό πλαίσιο του κλάδου, όπως διαμορφώθηκε στο έκτακτο συνέδριο της Δ.Ο.Ε. αναφέρεται: «...β.7 Να δοθεί προτεραιότητα στη σύμπτυξη ολιγοθέσιων σχολείων σε σχολικά κέντρα και να προβλεφτούν συγκεκριμένα μέτρα (π.χ. σχολ. λεωφορεία, η αναλογία δασκάλου μαθητών να είναι 1:20). Σύμπτυξη σχολείων κατά τάξεις να γίνεται μόνο σε εξειδικευμένες περιπτώσεις...» (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλλου 966, Μάιος 1985, σελ. 4). Μάλιστα στην επόμενη σελίδα του παραπάνω Δ.Β., όπου αναλύεται αυτή η θέση, προτείνεται η στήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων με διάφορους τρόπους, όχι όμως ως πολιτική για αναβάθμιση και υποστήριξη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά προσωρινά έως ότου επιτευχθεί η συγχώνευσή τους. Ακριβώς, αναφέρεται:

«...με βάση τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στις συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων είναι ανάγκη να μειωθεί ανάλογα και το ωράριο των προϊσταμένων των σχολείων αυτών. Προς την κατεύθυνση αυτή θα βοηθήσει αποτελεσματικά η στελέχωση των σχολείων με το απαραίτητο διοικητικό προσωπικό. Με στόχο ακόμα τις ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση είναι απαραίτητο να μειωθεί η αντιστοιχία δασκάλου – μαθητών στα μονοθέσια και διθέσια σχολεία. Αυτό έως ότου επιτευχθεί η συγχώνευση των σχολείων αυτών σε ολοκληρωμένες και βιώσιμες σχολικές μονάδες...» (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φύλλου 966, Μάιος 1985, σελ. 5).

Τελευταία αναφορά για τα ολιγοθέσια σχολεία, κατά τις εργασίες της έκτακτης γενικής συνέλευσης της Δ.Ο.Ε., αποτελεί η επισήμανση της προσκείμενης, στην τότε

κυβέρνηση, συνδικαλιστικής παράταξης η οποία εκτιμά ως πολύ θετική την προτεινόμενη, από το νομοσχέδιο, καθιέρωση υπερωριών για τους εκπαιδευτικούς των 1/Θ και 2/Θ δημοτικών σχολείων. Στη σελίδα 19 του ίδιου Δ.Β. υπό τον τίτλο «Ισοτιμία χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας Υπερωρίες 1/Θ και 2/Θ» επισημαίνεται η αποκατάσταση της αδικίας που υφίστανται οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων, σε σχέση με άλλους εργαζόμενους που εισπράττουν υπερωρίες και πλασματικά επιδόματα, ενώ οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δεν εισέπρατταν ούτε δραχμή για το έργο που προσέφεραν πέρα από αυτό που προέβλεπαν οι νόμοι.

Μετά την ψήφιση του νόμου 1566/1985 και αφού η Δ.Ο.Ε. παρατηρεί με επιστολή της στον Υπουργό Παιδείας (Δ.Β., αρ. φύλλου 960,9^{ος} 1985, σελ. 10) ότι καμία από τις προτάσεις που υπέβαλε στις 3-4-1985 και 1-7-1985, μετά την έκτακτη γενική της συνέλευση, δεν ελήφθη υπόψη κατά τη σύνταξη των τροπολογιών του υπουργείου, για ενσωμάτωσή τους στο νόμο, αποφασίζει την κήρυξη 24ωρης απεργίας, για τις 13-9-1985, με αίτημα, εκτός των άλλων «... β.1.4 Να θεσπιστούν μέτρα προτεραιότητας συγχώνευσης των ολιγοθέσιων σχολείων σε σχολικά κέντρα με την πρόβλεψη συγκεκριμένων μέτρων. (Η σύμπτυξη σχολείων κατά τάξεις είναι αντιπαιδαγωγική και να γίνεται μόνο σε εξειδικευμένες περιπτώσεις)...»

Είναι φανερό ότι τον κλάδο των δασκάλων, όπως εκφράζεται από το ανώτερο συνδικαλιστικό του όργανο τη Δ.Ο.Ε., το μόνο που τον απασχολεί, σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία, είναι η προτεραιότητα για το κλείσιμό τους με συγχωνεύσεις και μάλιστα, όπου κριθεί απαραίτητο, υποχρεωτικές. Έτσι, στην εισήγηση του διοικητικού συμβουλίου της Δ.Ο.Ε. προς την 55η Γενική συνέλευση του κλάδου, που έγινε στην Αθήνα από 21 – 25 Ιουνίου 1986, προτείνεται η υποχρεωτική συγχώνευση των ολιγοθεσίων όπου είναι δυνατό. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «... ζ. Συγχώνευση ολιγοθέσιων Δ. Σχολείων Το πρόβλημα των ολιγοθεσίων σχολείων και οι παράμετροί του είναι γνωστά (ούτε σωστό μάθημα γίνεται, οι δάσκαλοι υποφέρουν για χίλιους δυο λόγους, δυσανάλογες δαπάνες κλπ). Προτείνουμε: Να γίνει υποχρεωτική η συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων, όπου είναι δυνατό....» (Δ.Β., αρ. φύλλου 977, 4^{ος} 1986, σελ. 6). Είναι αξιοπρόσεκτο ότι δεν υπάρχει καμιά πρόταση για στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συντελείται στο ολιγοθέσιο σχολείο, έστω και όπου δεν είναι δυνατό να συγχωνευτούν. Βέβαια, ως μια τέτοια πρόταση, κατά κάποιο τρόπο, θα μπορούσε να εκληφθεί η πρόθεση του Δ.Σ., στην ίδια εισήγηση, να αγωνιστεί για: «... ε. Την αντιμετώπιση του προβλήματος που προκύπτει από την πέρα από

τις 30 ώρες εβδομαδιαίας εργασίας απασχόληση των συναδέλφων των ολιγοθεσίων σχολείων για την εύρυθμη λειτουργία τους...» (Δ.Β., αρ. φύλλου 977, 4^{ος} 1986, σελ. 4).

Καταλήγοντας, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι το σχολικό έτος 1984-85, που διαδραματίζονται τόσο η ψήφιση του νόμου 1566 όσο και οι αντιδράσεις της ΔΟΕ, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητος αφού ανέρχονται στους 161.731 έναντι 674.191 που φοιτούσαν σε πολυθέσια (ποσοστό περίπου 20% του συνόλου των μαθητών). Αντίστοιχα ο αριθμός των δασκάλων που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία φτάνει τους 9.440 έναντι 26.269 που υπηρετούσαν σε πολυθέσια σχολεία (ποσοστό 26% του συνόλου των δασκάλων)²⁰ ενώ το 66% του συνόλου των δημοτικών σχολείων ήταν ολιγοθέσια (5.659 ολιγοθέσια και 2.858 πολυθέσια).

2.3.5 11^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Δ.Ο.Ε. για τα ολιγοθέσια σχολεία

Το 11^ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο που οργάνωσε η Δ.Ο.Ε. σε συνεργασία με την Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (Π.Ο.Ε.Δ.) ήταν η μοναδική, συστηματική και ολοκληρωμένη παρέμβαση της συνδικαλιστικής οργάνωσης των δασκάλων, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, για το θέμα των ολιγοθεσίων σχολείων. Με αυτό το συνέδριο, που διεξήχθη στη Λάρνακα της Κύπρου, από τις 30 Απριλίου έως την 1^η Μαΐου 1997 και θέμα είχε «Τα μονοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην Κύπρο και την Ελλάδα», επιχειρείται να γίνει παρουσίαση του μικρού σχολείου κατά το διάβα του χρόνου αλλά και συνάμα να υπάρξουν προτάσεις για τη μελλοντική του πορεία.

Ο πρώτος εισηγητής Χρήστος Θεοφιλίδης, αναπληρωτής καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, αφού παρουσίασε πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών που έχουν γίνει, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο συνιστά μια περιοριστική διευθέτηση για τους μαθητές αλλά και για τον εκπαιδευτικό» (Χαραλαμπίδης, 1997, σελ. 39). Ο επόμενος εισηγητής Αθανάσιος Τριλιανός, αναπληρωτής καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, αφού παραθέτει την άποψη της ελλαδικής πολιτείας περί κατάργησης των ολιγοθεσίων σχολείων όπως προκύπτει από το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο (νόμοι 1304/1982, άρθρο 29 & 1566/1985, άρθρο 4) και τις δηλώσεις αρμοδίων πολιτικών (δηλώσεις Υφυπουργού Παιδείας Γ. Πασχαλίδη ότι το υπουργείο συνηγορεί στη δημιουργία πολυθεσίων σχολείων, γιατί συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και

²⁰ Βλέπε σχολικό έτος 1984-85 στο παράρτημα Ι.

προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες στους μαθητές, Χαραλαμπίδης, 1997, σελ. 41) καταγράφει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ολιγοθέσιου σχολείου. Κλείνοντας, τάσσεται υπέρ των «συγχωνεύσεων μικρών σχολείων μετά από περίσκεψη και στάθμιση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων μιας τέτοιας ενέργειας» (Χαραλαμπίδης, 1997, σελ. 51) επισημαίνοντας ότι όπου κριθεί σκόπιμο να διατηρηθούν θα πρέπει να υποστηριχθούν, από την πολιτεία, με συγκεκριμένα μέτρα όπως ανέγερση σύγχρονων διδακτηρίων με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, με εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένου σε αυτού του τύπου τα σχολεία, με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά.

Ο καθηγητής και πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Γεώργιος Δήμου στην τοποθέτησή του και αφού παρουσιάζει έρευνα που έχει διεξαγάγει στην περιοχή της Ηπείρου και των Επτανήσων παίρνει σαφή θέση υπέρ της κατάργησης του μονοθέσιου σχολείου επειδή, όπως υποστηρίζει, δεν μπορεί να δώσει στο μαθητή τις απαραίτητες γνώσεις σε αντίθεση με το πολυθέσιο σχολείο το οποίο μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να προσφέρει αυτές τις γνώσεις π.χ. μια ξένη γλώσσα.

Ο διευθυντής της Διεύθυνσης Σπουδών του ελλαδικού Υπουργείου Παιδείας αφού επέρριψε ευθύνες στους δασκάλους που, κατά τη γνώμη του, δεν υποστηρίζουν όσο θα έπρεπε την επίσημη κυβερνητική επιλογή για κατάργηση του ολιγοθέσιου σχολείου και ίδρυση σχολικών κέντρων, παρέθεσε ένα λογιστικό πλαίσιο για κατάργηση του μικρού σχολείου, το οποίο προέκυψε από μια πρόταση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του νομού Αιτωλοακαρνανίας, όπως ο ίδιος ανέφερε. Η λογιστική αυτή προσέγγιση θα οδηγούσε στην εξοικονόμηση ενάμισι εκατομμυρίου ευρώ ανά έτος. Επιπλέον υποστήριξε ότι θα υπήρχε κέρδος και για την εκπαιδευτική διαδικασία αφού τα παιδιά, στα νέα σχολικά κέντρα, θα διδάσκονταν και μαθήματα από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων κάτι που στερούνταν στο ολιγοθέσιο σχολείο. Όμως κανένας λόγος δεν αρθρώθηκε τόσο για τη μεταφορά των μαθητών και το κατά πόσο θα είναι ασφαλής και όχι εξουθενωτική για τα παιδιά όσο και για τη στελέχωση των ολιγοθεσίων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που θα οδηγούσε σε άμβλυνση της ανισομέρειας ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους σχολείων, τουλάχιστον ως προς αυτή την παράμετρο.

Ο διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης του κυπριακού Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού υποστήριξε ότι η επίσημη κυβερνητική πολιτική, όπως έχει καθοριστεί από δεκαοκτώ συνεδριάσεις υπουργικών συμβουλίων από το 1984 έως το 1996, είναι η κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων και ιδιαίτερα του μονοδιδάσκαλου (μονοθεσίου).

Παράλληλα, όμως, παραδέχθηκε ότι η δημιουργία περιφερειακών σχολείων²¹ δεν είναι μια ανάγκη που στηρίχθηκε σε επιστημονικά δεδομένα που προέκυψαν μέσα από έρευνα. Ίσως για το λόγο αυτό εκτιμά ότι υπήρχαν αρκετές αντιδράσεις από τοπικές κοινότητες. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι την περίοδο 1984-1996 αποφασίστηκε η κατάργηση 96 μονοδιδάσκαλων σχολείων και η συμπλεγματοποίησή τους με 40 μεγαλύτερα σχολεία. Την ίδια περίοδο έλαβαν διαμαρτυρίες εναντίον αυτού του μέτρου από 47 κοινότητες ενώ επιστολές ευαρέσκειας έλαβαν από 17 κοινότητες.

Από τους συνέδρους, που στη συνέχεια έλαβαν το λόγο, άλλοι τάχθηκαν υπέρ της άποψης για κατάργηση των ολιγοθέσιων και μεταφορά των μαθητών σε σχολικά κέντρα και άλλοι ζήτησαν στήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου. Η πρώτη άποψη συγκέντρωσε τη μεγάλη πλειονότητα των συνέδρων που τοποθετήθηκαν.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διήμερη συζήτηση ο Αθ. Τριλιανός (Χαραλαμπίδης, 1997, σελ. 185-186) αναφέρει ότι όπου δεν υπάρχουν λόγοι εθνικοί, ιστορικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί, δημογραφικοί, γεωγραφικοί, παιδαγωγικοί και διοικητικοί που να επιβάλλουν τη διατήρηση του ολιγοθέσιου σχολείου αυτά θα πρέπει να συγχωνευθούν σε αναβαθμισμένα σχολικά κέντρα. Όπου κριθεί απαραίτητη η ύπαρξη ολιγοθέσιων αυτά πρέπει να ενισχυθούν τόσο με εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα και υλικοτεχνικό εξοπλισμό όσο και με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο έτερος εισηγητής Χρ. Θεοφιλίδης συνοψίζοντας τα αποτελέσματα του συνεδρίου παρουσίασε τα θετικά και τα αρνητικά σημεία των συγχωνεύσεων των ολιγοθέσιων σχολείων τόσο για τους μαθητές και το δάσκαλο όσο και για τη μικρή κοινωνία όπου λειτουργεί το μικρό σχολείο. Ακόμη, παρουσίασε τα θετικά και τα αρνητικά μιας μεγάλης σχολικής μονάδας όπως κατεγράφησαν από προηγούμενους ομιλητές. Καταλήγοντας έκρουσε τον κώδωνα του κινδύνου που υπάρχει στην περίπτωση που απλώς δημιουργηθούν σχολικά κέντρα, στη θέση των ολιγοθέσιων, χωρίς υποστήριξη για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το 11^ο συνέδριο της ΠΟΕΔ –ΔΟΕ κλείνει παίρνοντας θέση υπέρ της κατάργησης των ολιγοθέσιων σχολείων και της δημιουργίας πολυθέσιων σχολικών κέντρων. Στην τελευταία σελίδα των πρακτικών καταλήγει:

²¹ Τα περιφερειακά σχολεία της Κύπρου είναι τα αντίστοιχα σχολικά κέντρα στην ελλαδική ορολογία, δηλαδή τα πολυθέσια σχολεία (τετραθέσια και άνω).

«Στο οργανωτικό σχήμα του περιφερειακού σχολείου τα παιδιά σε αμιγή τμήματα, και στο αμιγές τμήμα υπάρχουν διαφορετικά άτομα, είναι παιδιά με ιδιαίτερα προβλήματα και ανάγκες, όπως ακριβώς συμβαίνει στο μικρό σχολείο. Συνεπώς, πρέπει να επιδιώξουμε σημαντικά ποιοτική διδασκαλία, την αλληλοστήριξη των συναδέλφων, τη συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και τη διασύνδεση σχολείου και κοινότητας. Είναι σίγουρο ότι υπάρχουν θετικά και αρνητικά στην ίδρυση περιφερειακών σχολικών μονάδων. Ωστόσο οι συζητήσεις που έγιναν στο συνέδριο, οι έρευνες που έγιναν και τα θεωρητικά μοντέλα που αναλύθηκαν, μας επιτρέπουν να πούμε ότι η πλάστιγγα κλίνει εμφανώς υπέρ του περιφερειακού σχολείου.» (Χαραλαμπίδης, 1997, σελ. 200).

2.3.6 Ολιγοθέσια σχολεία και ποιότητα εκπαίδευσης: Διεθνής και ελληνική έρευνα

Την ίδια περίοδο που κυρίαρχη είναι η άποψη, της επίσημης πολιτείας δια του Υπουργείου Παιδείας, της Βουλής και της Δ.Ο.Ε., για κατάργηση ή συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων και η οποία, όπως αναφέρει ο Μπρούζος (2002), «έχει τις ρίζες της στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε κατά τις περιόδους 1950 και 1960 στη Βόρειο Αμερική και στην Ευρώπη» τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα αναπτύσσονται απόψεις και έρευνες που καταρρίπτουν το επιχείρημα περί άμεσης σύνδεσης της οργανικότητας ενός σχολείου με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι έρευνες που πραγματοποιούνται αυτήν την περίοδο λαμβάνουν υπόψη τους και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντος του ολιγοθέσιου σχολείου και απορρίπτουν τα συμπεράσματα των παλαιότερων ερευνών που θεωρούσαν την οργανικότητα του σχολείου υπεύθυνη για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών (Παπασταμάτης, 1998, σελ. 64).

Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω έρευνες:

Οι Sher & Tompkins (όπως αναφέρει ο Παπασταμάτης, 1998) αναθεώρησαν τις αρχικές απόψεις τους περί χαμηλότερης σχολικής επίδοσης των μαθητών εξαιτίας της φοίτησής τους σε ολιγοθέσια σχολεία και υποστήριξαν ότι η όποια διαφορά δεν οφειλόταν στην οργανικότητα του σχολείου που φοιτούσαν αλλά, μεταξύ άλλων, στην επίδραση του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος, που διαβιούσαν τα παιδιά.

Η Rule (1983), στη διδακτορική της διατριβή, συνέκρινε την επίδοση τριών χιλιάδων τριακοσίων εξήντα μαθητών στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Το συμπέρασμα που κατέληξε είναι ότι η φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά την επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση ενώ στα μαθηματικά η συνδιδασκαλία που

εφαρμόζεται σε αυτά τα σχολεία επηρεάζει θετικά τους μέτριους και τους καλούς μαθητές και αρνητικά τους μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Η Jones (1999) παρατηρεί, σε έρευνά της, ότι στα μικρά σχολεία καταγράφηκε αφενός καλύτερη επίδοση στα μαθήματα και αφετέρου μικρότερη διαρροή –εγκατάλειψη του σχολείου και καλύτερες συμπεριφορές.

Οι Barker & Lunn (1984) συμπεραίνουν ότι η χαμηλή επίδοση, που μπορεί να παρατηρείται σε μαθητές του ολιγοθέσιου σχολείου, οφείλεται στις ακατάλληλες διδακτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται και αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί αν αλλάξουν αυτές οι μέθοδοι και χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες.

Στα ίδια συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι Galton, Simon & Croll οι οποίοι, όπως αναφέρει ο Galton (1993), διαπίστωσαν ότι για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων δεν ευθύνεται η συνδιδασκαλία που γίνεται σε αυτού του τύπου τα σχολεία αλλά το ακατάλληλο πλαίσιο που οργανώνεται και λειτουργεί η τάξη αυτών των σχολείων.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Β. Ιρλανδία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές των μικρών σχολείων αγροτικών περιοχών δεν έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μαθητές των πολυθέσιων σχολείων αστικών περιοχών. Όπου προέκυπτε κάποια διαφορά αυτή οφειλόταν στο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και όχι στην ποιοτική διαφορά μεταξύ των δύο τύπων σχολείων (Trew, 1977).

Οι Bell & Sigsworth (1987) ερεύνησαν τις επιπτώσεις της φοίτησης, σε διαφορετικού τύπου σχολεία, στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές των μικρών σχολείων σχημάτιζαν ομάδες που απαρτιζόνταν από άτομα διαφορετικού φύλου και ηλικίας σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι στα πολυθέσια σχολεία. Μάλιστα, οι μαθητές των μικρών σχολείων αφενός ήταν ευχαριστημένοι από την κατάσταση που βίωναν και αφετέρου είχαν πιο θετική προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά από τους μαθητές των πολυθεσίων.

Την επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων ερεύνησαν οι Patrick & Hargreaves, όπως αναφέρεται στο Galton & Patrick (1990, σελ. 121), και κατέληξαν: «Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, η αναλογία αγοριών – κοριτσιών σε μια τάξη και οι ικανότητες των μαθητών είναι καθοριστικότεροι για την πρόοδο και την επίδοση τους σε σχέση με παράγοντες όπως μέγεθος της τάξης και κάθετη ομαδοποίηση (συνδιδασκαλία) που διακρίνουν το μικρό σχολείο».

Σε συγκριτική μελέτη των μικρών σχολείων, πολλών ευρωπαϊκών κρατών, αφού διαπιστώθηκε ότι η ποιότητα της οργάνωσης της διδασκαλίας, στα ολιγοθέσια σχολεία, συνδέεται άμεσα με την υποστήριξη τους διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία σε συνδιδασκόμενα τμήματα όχι μόνο δεν έχει αρνητικό αντίκτυπο στις επιδόσεις των μαθητών αλλά προέκυψε ότι οι μαθητές τέτοιων τάξεων στη Νορβηγία και στην Αυστρία είχαν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές μονοηλικιακών τάξεων και ίδιες επιδόσεις στη Σλοβενία, στη Σκωτία και στη Φινλανδία (Nolimal, 1998).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα αποτελέσματα έρευνας στη Φινλανδία, σύμφωνα με την οποία, τα μικρά σχολεία παρουσιάζουν πλήθος πλεονεκτημάτων που ξεκινούν από τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας και καταλήγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ανεξαρτησία που παρουσιάζουν οι μαθητές στην εργασία τους, την ευέλικτη διδασκαλία που πραγματοποιείται, την ευκολία υλοποίησης καινοτομιών και τη σπανιότητα των πειθαρχικών παραπτωμάτων (Pietarinen, 1998).

Επιπλέον, όπως αναφέρει η Mc Avoy (1998) επικαλούμενη μελέτες αρκετών ερευνητών (Anderson and Pavan, 1992. Brown and Martin, 1989. Eames, 1989. Gutierrez and Slavin, 1992. Johnson et al, 1985. Katz, Evangelou & Hartman, 1990. Miller, 1989) δεν προκύπτουν σημαντικά οφέλη στην επίδοση των μαθητών που φοιτούν σε μονοηλικιακές τάξεις (δηλ. πολυθέσια σχολεία) έναντι των μαθητών που φοιτούν σε πολυηλικιακές τάξεις (ολιγοθέσια σχολεία).

Επίσης, ο Miller (1990) συνοψίζοντας τα συμπεράσματα είκοσι μιας ερευνών²², που έγιναν από διάφορους ερευνητές το χρονικό διάστημα από 1938 έως 1986, κατέληξε ότι τόσο από τις δεκατρείς έρευνες, που μελέτησαν την επίδοση των μαθητών όσο και από τις δέκα έρευνες, που μελέτησαν τις στάσεις των μαθητών προκύπτει το συμπέρασμα ότι η φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά ούτε την επίδοση ούτε τις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές των μαθητών.

Αντίστοιχες έρευνες, που έγιναν στην Ελλάδα και την Κύπρο, κατέληξαν στη διαπίστωση ότι είτε δεν υπάρχει διαφορά στην επίδοση των μαθητών μεταξύ ολιγοθέσιων

²² Πρόκειται για τις έρευνες των: Knight (1938), Drier (1949), Adams (1953), Chace (1961), Yerry (1964), Way (1969), Harvey, (1974), MacDonald & Wurster (1974), Adair (1978), Milburn (1981), Lincoln (1981), Rule (1983), Pratt & Treacy(1986) που ερευνήσαν τις επιδόσεις των μαθητών και τις έρευνες των: Chace (1961), Yerry & Henderson (1964), Mycock (1966), Junell (1970), Schroeder & Nott (1974), Papay, Costello, Hedl & Spielberg (1975), Schrankler (1976), Milburn (1981), Sherman (1984), Pratt & Treacy (1986) που εξέτασαν τις στάσεις των μαθητών.

και πολυθέσιων σχολείων είτε όπου υπάρχει διαφορά αυτή δεν οφείλεται στην οργανικότητα του σχολείου φοίτησης (Ζύμαρης, 1983. Θεοδωρόπουλος, 1970. Καραμήτρογλου, 1984. Παπαιωάννου, 1971. Παπασταμάτης, 1998. Φιλίππου, 1993)

Μάλιστα οι νεώτερες έρευνες στην Ελλάδα καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Συγκεκριμένα:

Στα συμπεράσματα της έρευνας του ο Kapsalis (2000) αναφέρει ότι δεν προκύπτει διαφορά στις μαθησιακές εμπειρίες ανάμεσα στους μαθητές ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων.

Ο Φύκαρης (2002) συμπεραίνει ότι όπως προκύπτει, από την έρευνα που διεξήγαγε, η οργανικότητα του σχολείου φοίτησης δεν επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών.

Έρευνα του γράφοντος (Οικονομόπουλος, 2009β), σε μαθητές γυμνασίων του ν. Μεσσηνίας, έδειξε ότι η οργανικότητα του δημοτικού σχολείου, που φοίτησαν, δεν επηρεάζει ούτε την επίδοσή τους στο γυμνάσιο ούτε συνδέεται με την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Τέλος, η έρευνα που πραγματοποίησε η Πιστιόλη (2011), με τη διδακτορική της διατριβή, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων σχολείων δε διαφοροποιούνται στην αυτοαντίληψή τους και στην αυτεκτίμησή τους σε ότι αφορά τους περισσότερους τομείς όπως ακαδημαϊκές δεξιότητες, συναισθηματική συμπεριφορά, αθλητικές επιδόσεις, δημοτικότητα κ.ά.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται ότι παρά το ότι οι διεθνείς και εγχώριες έρευνες, από το 1970 και εντεύθεν, αποσυνδέουν την επίδοση των μαθητών από την οργανικότητα του σχολείου που φοιτούν, οι επίσημοι φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής αγωνίζονται για την κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων επειδή ...παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΝΟΜΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΩΝ

ΛΟΕ ΓΙΑ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

3.1 Εισαγωγή

Η ερμηνευτική προσέγγιση των πραγμάτων, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (2004), έχει μακρά παράδοση και ιστορία. Οφείλεται στους Φιλολόγους, τους Θεολόγους και τους Φιλοσόφους οι οποίοι, λόγω της φύσης του αντικειμένου τους, υποχρεούνται να ακολουθήσουν ερμηνευτική πορεία για να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημα του υπό εξέταση αντικειμένου τους σε αντίθεση με τους επιστήμονες των θετικών επιστημών στις οποίες οι αριθμοί κυριαρχούν, εκφράζουν και μετρούν το αποτέλεσμα.

Η ερμηνευτική μέθοδος που συστηματοποιήθηκε από τους Schleiermacher και Dilthey (Πυργιωτάκης, 2000, σελ. 107) κυριάρχησε και μάλιστα στην Παιδαγωγική ήταν η αποκλειστική μέθοδος για πολλά χρόνια, από το δέκατο ένατο αιώνα έως και το πρώτο μισό του εικοστού. Αυτό δε σημαίνει ότι ακόμη και σήμερα δεν εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παιδαγωγική έρευνα.

Σύμφωνα με τον Rohrs, όπως αναφέρεται στο Πυργιωτάκης (2000, σελ. 104) «απώτερος στόχος της ερμηνευτικής είναι ο ερευνητής να κατανοήσει το συγγραφέα περισσότερο από ότι ο ίδιος τον εαυτό του».

Τέλος, κατά τον Πυργιωτάκη (2004) προκειμένου να μην απειληθεί η επιστημονικότητα της ερμηνευτικής τόσο από την απουσία συγκεκριμένων κανόνων γενικής ισχύος (όπως υποστηρίζουν οπαδοί του εμπειρικού – αναλυτικού παραδείγματος) όσο και από τον περιορισμό στην κατανόηση και την ερμηνεία των φαινομένων χωρίς τη βαθύτερη κοινωνική κριτική (όπως υποστηρίζουν οπαδοί της κριτικής θεωρίας) πρέπει, κατά την εφαρμογή της ερμηνευτικής μεθόδου, να τηρηθούν οι επόμενες τέσσερις βασικές αρχές:

α) Η Ιστορικότητα των φαινομένων. Αυτό σημαίνει ότι για την κατανόηση και εξήγηση ενός κοινωνικού φαινομένου απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αναζήτηση και ανάλυση όλων εκείνων των παραγόντων, που επηρεάζουν ή και διαμορφώνουν την εκδήλωση του φαινομένου ή της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

β) Η ταύτιση υποκειμένου – αντικειμένου και η σημασία του χωροχρόνου. Η αρχή αυτή λειτουργεί συμπληρωματικά της προηγούμενης και προσθέτει στους παράγοντες, που

θα πρέπει να αναζητηθούν και να αναλυθούν, τη διείσδυση και συμμετοχή του ιδίου του ερευνητή υποκειμένου στις συνθήκες μέσα στις οποίες εξελίχθηκε το υπό έρευνα γεγονός.

γ) Η διαλεκτική σχέση μέρους – όλου. Τα επιμέρους στοιχεία ενός κοινωνικού συμβάντος αν αθροιστούν δε σημαίνει ότι μας δίνουν το συμβάν. Με άλλα λόγια το κοινωνικό γεγονός δεν είναι απλή άθροιση των επιμέρους γεγονότων και στοιχείων που το συνθέτουν αλλά κάτι πολύ πιο συνθετικό και δυναμικό. Το υπό έρευνα κοινωνικό γεγονός θα μπορούσαμε να πούμε ότι μοιάζει με το ψηφιδωτό, το οποίο δεν αποτελεί μια απλή σύνθεση των επιμέρους ψηφιδών, που το συνθέτουν αλλά είναι μια σύνθεση ψηφιδών με συγκεκριμένο τρόπο και σειρά, που στοχεύουν στην παρουσίαση μιας συγκεκριμένης εικόνας. Οποιαδήποτε άλλη τοποθέτηση των ψηφιδών θα οδηγούσε σε άλλη εικόνα, η οποία κατά πάσα βεβαιότητα δε θα είχε καμία σχέση με την προσδοκώμενη.

δ) Ο ερμηνευτικός κύκλος. Το σχήμα που χρησιμοποιείται για τη γνώση και κατανόηση του υπό εξέταση κοινωνικού γεγονότος ή συμπεριφοράς είναι ο κύκλος. Χαρακτηριστικά, για τον ερμηνευτικό κύκλο, ο Πυργιωτάκης (2000, σελ. 105) αναφέρει: «μέσα από την πρώτη προσπάθεια μεθόδευσης της πνευματικής διεργασίας (Π₁) αποκτάται μια πρώτη κατανόηση (Κ₁) του περιεχομένου, για να ακολουθήσει μια δεύτερη προσπάθεια (Π₂) με διευρυμένη πλέον εμπειρία, που και αυτή με τη σειρά της θα καταλήξει σε μια διευρυμένη και βαθύτερη κατανόηση. Έτσι κάθε επόμενη προσπάθεια (Π₃, Π₄, Π₅ κ.λπ.) οδηγεί με τη σειρά της σε μια επίσης βαθύτερη κατανόηση (Κ₃, Κ₄, Κ₅ κ.λπ.), μέσα σε μια κυκλική πορεία ενός αέναου ερμηνευτικού κύκλου».

3.2 Ανάλυση των συζητήσεων στη Βουλή και η ερμηνευτική τους προσέγγιση

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, θα επιχειρηθεί να ερμηνευθούν τα δύο βασικά νομοθετήματα²³, που διέπουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από το 1976 έως σήμερα, στο κομμάτι τους εκείνο που αναφέρονται ή αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική, για τα ολιγοθέσια σχολεία. Παράλληλα, θα συνεξετάζονται και οι θέσεις του επίσημου συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων, της Δ.Ο.Ε., όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από ανακοινώσεις, συνέδρια και έντυπα του κλάδου.

Μια πρώτη γενική παρατήρηση, που έχει ισχύ και στους δύο νόμους, είναι η πολύ μικρή προσοχή – σημασία που έχει δοθεί από τους βουλευτές για τη λειτουργία των

²³ Αναφερόμαστε στο νόμο 309 του 1976 που ίσχυε μέχρι το 1985 οπότε και αντικαταστάθηκε από το δεύτερο βασικό νόμο της περιόδου τον 1566 του 1985 ο οποίος ισχύει, στα βασικά του σημεία, μέχρι σήμερα.

ολιγοθέσιων σχολείων, κατά τη συζήτηση των παραπάνω νομοθετημάτων στη Βουλή. Από το γεγονός αυτό, μπορεί κάποιος να υποθέσει ότι οι βουλευτές και η επίσημη πολιτεία, δια του αρμόδιου υπουργείου, έχουν μάλλον αποκρυσταλλωμένη άποψη περί της αναγκαιότητας κατάργησης του μικρού ολιγοθέσιου σχολείου. Η άποψη αυτή διακρίνεται σε μικρότερο βαθμό κατά τη συζήτηση και ψήφιση του νόμου 309/1976 και σε εντονότερο βαθμό κατά τη συζήτηση και ψήφιση του νόμου 1566/1985. Μάλιστα στην αρχική πρόταση του νομοσχεδίου του 1985 προβλεπόταν γενικό κλείσιμο όλων των μικρών σχολείων στα οποία φοιτούσαν λιγότεροι από έξι μαθητές. Η διάταξη αυτή τροποποιήθηκε, αφού πρώτα συγκέντρωσε τα πυρά πολλών βουλευτών, προερχόμενων κυρίως από νησιωτικές περιοχές. Η περίπτωση αυτή αποτελεί, μάλλον, κλασικό παράδειγμα τακτικής, που υιοθετούν κάποιες κυβερνήσεις, κατά την ψήφιση των νομοσχεδίων η οποία, όπως αναφέρει ο Πυργιωτάκης (2004, σελ.85-86) εκδηλώνεται ως εξής: «Η συνήθης στρατηγική είναι να αφήσει εμφανέστατο κάποιο έκδηλα αρνητικό σημείο, προκειμένου να συγκεντρωθούν επ' αυτού οι αντιπολιτευτικές επικρίσεις και να περάσουν τα άλλα απαρατήρητα, αφήνοντας την αντιπολίτευση μάλλον ικανοποιημένη, γιατί το κυρίαρχο αρνητικό αποσύρθηκε.» Βέβαια, η αντίδραση των βουλευτών στο ενδεχόμενο γενικού κλεισίματος των μικρών σχολείων έχει περισσότερο να κάνει με το πώς θα αντίκριζαν τους ψηφοφόρους τους, των οποίων τα παιδιά θα στερούνταν το σχολείο, παρά με την ελλειμματική εκπαίδευση που ενδεχομένως παρείχαν αυτά τα σχολεία. Με τον τρόπο αυτό όλοι μένουν ικανοποιημένοι, η μεν κυβέρνηση γιατί δεν πρόσθεσε τίποτα στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης των μικρών σχολείων, κάτι που αν γινόταν ασφαλώς θα είχε κόστος, οι δε αντιδρώντες βουλευτές θα μπορούσαν να πάνε στις περιφέρειές τους και να ισχυριστούν ότι έδωσαν μάχη, την οποία και κέρδισαν, για να διατηρηθούν τα σχολεία. Τα παιδιά όμως που φοιτούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία, στα οποία δεν προστέθηκε τίποτα στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αν ερωτούνταν μάλλον θα δήλωναν ως μη ικανοποιημένα.

Βέβαια, για την αποφυγή λανθασμένων συμπερασμάτων, θα πρέπει να σημειωθεί ότι και στους δύο παραπάνω νόμους υπήρχε πρόβλεψη ότι όταν καταργείτο ένα σχολείο, οι μαθητές του θα μεταφέρονταν, με κρατική μέριμνα, στο πλησιέστερο εν λειτουργία σχολείο. Το κατά πόσο αυτή η μεταφορά ήταν ασφαλής μάλλον δε φαίνεται να απασχόλησε ιδιαίτερα τους εμπνευστές των νομοσχεδίων, προκειμένου να θέσουν κάποιες προδιαγραφές, αφού κατά καιρούς αναγράφονται στις εφημερίδες και ακούγονται στα μ.μ.ε. ειδήσεις για

μεταφορά μαθητών με μη ασφαλή μέσο όπως π.χ. πάνω σε καρότσες αγροτικών αυτοκινήτων²⁴.

Με την ψήφιση του νόμου 309/1976 από την κυβέρνηση της Ν.Δ. μάλλον φαίνεται ότι επιχειρείται μια προσπάθεια να ξαναπιαστεί ο μίτος της εκπαίδευσης από το σημείο που είχε κοπεί την προδικτατορική περίοδο. Η μελέτη αυτού του νόμου οδηγεί στη διακρίβωση πολλών κοινών στοιχείων με το νομοθετικό διάταγμα 4379/1964, το οποίο είχε ψηφιστεί από την κυβέρνηση υπό το Γεώργιο Παπανδρέου και σθεναρά είχε αντιπαρατεθεί ο ιδεολογικός προκάτοχος της Ν.Δ. η Ε.Ρ.Ε. Η αλλαγή στάσης αυτής της παράταξης, για το συγκεκριμένο θέμα, ίσως θα μπορούσε να αποδοθεί σε μια προσπάθεια του αρχηγού της και πρωθυπουργού Κωνσταντίνου Καραμανλή να επιδείξει διάθεση συνεννόησης, με τα κόμματα της αντιπολίτευσης, προκειμένου να εστιάσει στη μεγάλη επιδίωξή του που δεν ήταν άλλη από την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα. Δεν αποτελεί εξάλλου τυχαίο γεγονός ο ορισμός ως νέου Υπουργού Παιδείας, λίγο πριν τη ψήφιση του εν λόγω νομοσχεδίου, του πρωτοκλασάτου στελέχους της παράταξης του Γεωργίου Ράλλη ο οποίος μάλιστα κράτησε και το χαρτοφυλάκιο του Υπουργείου Προεδρίας της κυβερνήσεως

²⁴ Βλέπε: α) Κολοβός, 1987, σελ. 55-63 «Ένα μόσκοβιτς με παιδιά στην καρότσα» β) Εφημερίδα «Πατρίς», 2-3-2012 με τίτλο «Πηγαίνουν σχολείο πάνω σε καρότσα αγροτικού». http://www.patrisnews.com/news_details.php?id=8342

Δυστυχώς, το θέμα της μεταφοράς των μαθητών από τα σπίτια τους στα σχολεία φοίτησής τους και αντίστροφα αποτελεί ακόμη και σήμερα σοβαρό πρόβλημα, όχι μόνο της εκπαίδευσης αλλά τόσο του κράτους όσο και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Το παρακάτω περιστατικό δείχνει το μέγεθος του προβλήματος, αλλά και την οπτική γωνία που κάθε παράγοντας βλέπει το θέμα. Με την υπαγωγή της αρμοδιότητας της μεταφοράς των μαθητών στους δήμους (νόμος 3852/2010- Φ.Ε.Κ. 87^Α - πρόγραμμα Καλλικράτης) ζητήθηκε από Προϊστάμενο γραφείου Π.Ε., με πολλά μεταφερόμενα παιδιά (νήπια και δημοτικού), από τον οικείο δήμο, η άποψή του για την ασφαλή και όσο το δυνατό οικονομική μεταφορά τους. Ο Προϊστάμενος αφού μελέτησε όλες τις περιπτώσεις μεταφοράς μαθητών και τις ιδιαιτερότητες της περιοχής του κατέληξε σε πρόταση για μεταφορά μαθητών και νηπίων με λεωφορεία (μισθωμένα ή του ΚΤΕΛ) αρκεί, στην περίπτωση της μεταφοράς με τα δρομολόγια του ΚΤΕΛ, να υπάρχει ένας συνοδός σε κάθε λεωφορείο, για την αποφυγή προβλημάτων που άπτονται της ασφάλειας των παιδιών. Ο τοπικός δήμαρχος πρόωθησε το έγγραφο αρμοδίως και όταν αυτό περιήλθε σε γνώση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης κάλεσε τον Προϊστάμενο για εξηγήσεις. Όταν ο Προϊστάμενος του εξήγησε ότι το σκεπτικό της πρότασής του είχε δύο παραμέτρους, πρώτα την ασφαλή μεταφορά των μαθητών και δευτερευόντως το κόστος, το οποίο πάντως θα ήταν αισθητά μειωμένο από τα προηγούμενα έτη, ο Περιφερειακός Διευθυντής έξαλλος του αντέτεινε ότι στη Σκανδιναβία οι μαθητές πηγαίνουν με χιονοπέδιλα στο σχολείο τους χωρίς να υπάρχει έτσι επιβάρυνση του κράτους. Έχοντας περάσει περίπου επτά χρόνια από το παραπάνω περιστατικό ακόμη δεν έχει βρεθεί λύση στη μεταφορά έτσι ώστε να διασφαλίζεται η απρόσκοπτη και ασφαλής προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών στα σχολεία τους.

που κατείχε. Η συνάφεια του νέου νόμου με το προδικτατορικό διάταγμα τονίζεται και από τον ιθύνοντα νου του διατάγματος του 1964, Ευάγγελο Παπανούτσο, γενικό γραμματέα του υπουργείου παιδείας το 1964 και βουλευτή της Ένωσης Κέντρου – Νέων Δυνάμεων το 1976, ο οποίος στην ομιλία του στην 1^η μεταδικτατορική συνέλευση της Δ.Ο.Ε. τον Ιούλιο του 1975, μεταξύ άλλων, αναφέρει:

«Ήδη το σχέδιο νόμου²⁵ όπως δημοσιεύτηκε στις εφημερίδες, προετοιμάζεται, ξαναφέρνει μια εκπαιδευτική δομή, που είχε νομοθετηθεί από την κυβέρνηση του Γεωργίου Παπανδρέου το 1964. Είναι ευχής έργον, ότι η πολιτική παράταξη στους κόλπους της οποίας βρίσκονται τα περισσότερα στελέχη της τότε αντιπολιτεύσεως του 1964, που είχε πολεμήσει με πάθος την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, είναι, λέγω, ευχής έργον, ότι αυτή η πολιτική παράταξη έρχεται δέκα χρόνια αργότερα και την εισηγείται στο κοινοβούλιο.» (Δ.Β., αρ. φυλ. 779, 1975, σελ. 12-13).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες δεν είναι περίεργο ότι δεν υπάρχει διαφορετική αντιμετώπιση του ολιγοθέσιου σχολείου από τους δύο νόμους (4379/1964 & 309/1976). Για παράδειγμα αξίζει να αναφερθεί ότι και στις δύο περιπτώσεις προβλέπεται η ύπαρξη δασκάλου για σχολεία με πάνω από 15 μαθητές με την προσθήκη, στο νόμο της μεταπολίτευσης, ότι θα μπορούσε να ιδρυθούν μονοθέσια σχολεία και σε περιοχές με λιγότερους από δεκαπέντε μαθητές αλλά περισσότερους από επτά, για εξαιρετικούς λόγους. Η ίδια ρύθμιση διατηρείται και στο νόμο 1566/1985 με μια επιπλέον διαφορά που συνίσταται στη δυνατότητα λειτουργίας μονοθέσιου σχολείου ανεξαρτήτως του αριθμού μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν. Η ρύθμιση αυτή προήλθε από την αντίδραση βουλευτών στην προσπάθεια του υπουργείου παιδείας να ορίσει ως κατώτερο δυνατό αριθμό μαθητών για λειτουργία σχολείου τους έξι²⁶.

Ο νόμος 1566/1985 ψηφίζεται σε μια χρονική περίοδο κατά την οποία η κυβέρνηση νιώθει αρκετά δυνατή, αφού μόλις έχει ανανεωθεί η λαϊκή εντολή για συνέχιση της διακυβέρνησης της χώρας από την ίδια, με τις εκλογές που έγιναν στις 2 Ιουνίου 1985 και είναι έτοιμη να προχωρήσει σε μια ευρεία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, έστω και χωρίς τη συμφωνία ή την ανοχή της αντιπολίτευσης. Δεν είναι τυχαίο που ο σημαντικός αυτός νόμος ψηφίζεται από θερινό τμήμα και όχι από την ολομέλεια της Βουλής και με την απουσία της

²⁵ Αναφέρεται στο νόμο 309/1976.

²⁶ Αναλυτικά βλέπε στην ενότητα 2.3.3.

αντιπολίτευσης, που αποχώρησε κατά τη διάρκεια της συζήτησης και δεν έλαβε μέρος στην ψηφοφορία.

Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση, που τον συνόδευε, κινείτο σε τρεις άξονες τη διοίκηση, τη λαϊκή συμμετοχή και την επιστημονική – παιδαγωγική υποστήριξη. Στη διοίκηση γίνεται προσπάθεια για αποκέντρωση με μεταφορά αρμοδιοτήτων και πόρων στην τοπική αυτοδιοίκηση, κύρια στον τομέα της οικονομικής διαχείρισης των σχολικών μονάδων και της σχολικής περιουσίας. Με τη λαϊκή συμμετοχή επιχειρείται η ενεργή εμπλοκή της κοινότητας (τοπικής και ευρύτερης) στη λειτουργία του σχολείου μέσω της συμμετοχής σε διάφορα συμβούλια²⁷. Στον επιστημονικό παιδαγωγικό άξονα καταργείται το Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.) και επανιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) για να επανασυνδέσει τη μεταρρύθμιση του 1964 με το γίνεσθαι²⁸ της εποχής.

Γεγονός πάντως αποτελεί η κυβερνητική στάση για σταδιακή κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων και συγκέντρωση των μαθητών σε πολυθέσια σχολεία, έστω και αν δεν νομοθετήθηκε επακριβώς, αποτέλεσε πολιτική της κυβέρνησης με την προϋπόθεση της συμφωνίας των τοπικών κοινωνιών, σύμφωνα με δήλωση του Υφυπουργού Παιδείας στη Βουλή²⁹ κατά την ψήφιση του νόμου. Εξετάζοντας τον αριθμό των σχολείων, τη περίοδο ψηφίσεως του νόμου και αμέσως μετά, παρατηρείται αύξηση του ρυθμού κατάργησης των ολιγοθέσιων σχολείων και ενώ από το 1981 έως το 1985 έχουν καταργηθεί 524 ολιγοθέσια σχολεία από το 1985 μέχρι το 1989 καταργήθηκαν 1.242 ολιγοθέσια σχολεία (αύξηση περίπου 150%). Ανάλογη πορεία ακολούθησε και η ίδρυση πολυθέσιων σχολείων που από τα 135 νέα πολυθέσια σχολεία από το 1981 έως το 1985 φτάνουν τα 218 νέα πολυθέσια από το 1985 έως το 1989 (ποσοστό αύξησης περίπου 50%)³⁰.

²⁷ Για περισσότερα επ' αυτού βλέπε σελ. 42-43.

²⁸ Η περιπέτεια των γνωμοδοτικών αυτών οργάνων της πολιτείας δεν έχει τελειωμό σε ότι αφορά, τουλάχιστον, την ονοματολογία τους. Με το νόμο 3966/2011 (ΦΕΚ 118^{Α'}) το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καταργήθηκε και τη θέση του πήρε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Σημειολογικά κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι το Π.Ι. ιδρύθηκε με το νόμο 4379/1964 από τον τότε Πρωθυπουργό και Υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου, καταργήθηκε από τη δικτατορία με τον αναγκαστικό νόμο 59/1967. Κατά τη μεταπολίτευση ιδρύθηκε το Κ.Ε.Μ.Ε. με το νόμο 186/1975 με αρμοδιότητες αντίστοιχες με αυτές του προδικτατορικού Π.Ι. ενώ το 1985 με το νόμο 1566 επανιδρύθηκε το Π.Ι. από κυβέρνηση με Πρωθυπουργό τον Ανδρέα Γ. Παπανδρέου για να καταργηθεί με το νόμο 3966/2011 από κυβέρνηση με Πρωθυπουργό τον Γεώργιο Α. Παπανδρέου.

²⁹ Βλέπε σελ. 65.

³⁰ Αναλυτικά τα στοιχεία δίνονται στο Παράρτημα Ι.

Το συνδικαλιστικό όργανο των δασκάλων κατά την πρώτη περίοδο της μεταπολίτευσης εστιάζει την προσοχή του κυρίως στην αποχουντοποίηση της εκπαίδευσης βάζοντας σε δεύτερη μοίρα την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην 1^η μεταδικτατορική Γενική Συνέλευση του κλάδου που έγινε από 2-5 Ιουλίου 1975 προτείνεται, από αντιπροσώπους πενήντα οκτώ τοπικών συλλόγων και γίνεται αποδεκτό να εγγραφεί ως πρώτο θέμα της ημερήσιας διάταξης η κάθαρση στην παιδεία (Δ.Β., αρ. φυλ. 779, 1975, σελ.10). Δεν είναι τυχαία ή ανεξήγητη αυτή η ιεράρχηση με δεδομένο ότι πρόκειται για τον πρώτο χρόνο της μεταπολιτεύσεως με νωπά ακόμη τα σημάδια της δικτατορίας πάνω στον κλάδο και την εκπαίδευση γενικότερα (κατάργηση της μεταρρύθμισης του 1964, προσπάθεια πλήρους και ασφυκτικού ελέγχου της εκπαίδευσης από το καθεστώς με σειρά αναγκαστικών νόμων κ.ά.). Μοιραία, όμως, κάθε συζήτηση για αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στα ολιγοθέσια σχολεία, φαντάζει μάλλον ως πολυτέλεια και δεν υφίσταται καν. Με τον τρόπο αυτό το μόνο που φαίνεται να απασχολεί τον κλάδο, σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία, είναι το επίδομα των υπηρετούντων σ' αυτά δασκάλων και πέραν αυτού ουδέν. Αντίστοιχη είναι και η τακτική της Δ.Ο.Ε. και κατά την ψήφιση του νόμου 1566/1985. Η χρονική στιγμή είναι μια πολύ καλή στιγμή για τον κλάδο αφού μια σειρά από επιδιώξεις προηγούμενων ετών έχουν γίνει πραγματικότητα. Έτσι οι σπουδές των δασκάλων έχουν ανωτατοποιηθεί και από τις διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες έχουν αρχίσει τη λειτουργία τους τα τετραετή Παιδαγωγικά Τμήματα, ο θεσμός του Επιθεωρητή δεν υπάρχει και στη θέση του ο Σχολικός Σύμβουλος, ένας νέος, φιλόδοξος και πολλά υποσχόμενος θεσμός³¹ κάνει την εμφάνισή του και τέλος, η μισθολογική εξομοίωση των δασκάλων με

³¹ Δυστυχώς η εξέλιξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου δεν ήταν η αναμενόμενη και αξιολογώντας τον τριάντα χρόνια μετά τη θεσμοθέτησή του το ισοζύγιο κρίνεται μάλλον αρνητικό με ελάχιστες εξαιρέσεις. Το γεγονός αυτό έχει κύριο αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων για τους οποίους ο Σχολικός Σύμβουλος είναι ο μοναδικός θεσμικός παράγοντας της εκπαίδευσης που θα μπει στην τάξη τους και θα τους βοηθήσει σε πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (στα πολυθέσια υπάρχει και ο Διευθυντής). Προς αυτή την κατεύθυνση συνηγορεί και το γεγονός ότι περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα δηλώνουν ότι δεν έχουν βοηθηθεί από Σχολικό Σύμβουλο κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία. Είναι προφανές ότι στην περίπτωση αυτή πρόκειται για επιβεβαίωση της θεωρίας του εκκρεμούς και από τον αυστηρό, απρόσιτο και πάρα πολλές φορές αυταρχικό επιθεωρητή, ο οποίος λειτουργούσε ως φόβητρο για τους δασκάλους, περάσαμε στον άβουλο και χωρίς δυνατότητα επέμβασης, στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, σχολικό σύμβουλο ως οποίος τις περισσότερες φορές αντιμετωπιζόταν ως ξένος και παρείσακτος για τη σχολική μονάδα. Άλλωστε, δεν είναι λίγες οι γελοιογραφίες της εποχής που δείχνουν ένα μικρό και αδύναμο Σχολικό Σύμβουλο να εκλιπαρεί, στην πόρτα του σχολείου,

τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και σε αυτή την περίοδο όμως οι διεκδικήσεις της Δ.Ο.Ε έχουν να κάνουν με το επίδομα των δασκάλων ολιγοθέσιων σχολείων και με την κατάργηση αυτών των σχολείων, ακόμη και χωρίς τη συναίνεση της τοπικής κοινωνίας (Δ.Β./αρ. φύλλου 977/4⁰⁵ 1986/σελ. 6). Προτάσεις για υποστήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων με νέα προγράμματα, με νέα βιβλία, με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έστω και για ένα διάστημα, έως ότου ωριμάσουν οι συνθήκες και καταργηθούν, δεν εμφανίζονται πουθενά στη ρητορική του οργάνου, αυτής της περιόδου³².

Επίσης, αναζητήθηκαν σε αρχεία ολιγοθέσιων σχολείων που βρίσκονται εν λειτουργία ή έχουν κλείσει, της περιφέρειας Πελοποννήσου, αλλά δεν εντοπίστηκαν εγκύκλιοι ή έγγραφα που να αφορούν αποκλειστικά αυτού του τύπου σχολεία. Οτιδήποτε υπάρχει απευθύνεται σε πολυθέσια και εν μέρει σε ολιγοθέσια π.χ. καθορισμός ωρολογίου προγράμματος. Κάποιες ελάχιστες αναφορές που υπάρχουν αποκλειστικά για τα ολιγοθέσια σχολεία είναι οι αποφάσεις του αρμοδίου υπηρεσιακού συμβουλίου (ΠΥΣΠΕ) με τις οποίες ορίζεται ο προϊστάμενος του σχολείου. Μάλιστα, σε αρκετά έγγραφα με τα οποία καλούνται οι διευθυντές των σχολείων σε κάποια ενημερωτική συνάντηση επισημαίνεται ότι και οι προϊστάμενοι των ολιγοθεσίων πρέπει να συμμετέχουν αγνοώντας έτσι τις ιδιαίτερες ανάγκες του ολιγοθεσίου οι οποίες απαιτούν ιδιαίτερη και ξεχωριστή ενημέρωση απ' αυτή των πολυθεσίων.

Τέλος, ανατρέχοντας σε εκθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, που υποβάλλουν στο τέλος κάθε διδακτικού έτους οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαπιστώνεται μια ομοφωνία ως προς την πρόταση για κατάργηση ή συγχώνευση των μικρών σχολείων, ιδιαίτερα των μονοθέσιων. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα των εκθέσεων που αναφέρονται στα μικρά σχολεία. Έτσι, σε έκθεση Σχολικού Συμβούλου, με τη λήξη του διδακτικού έτους 1992-93, αναφέρεται ότι θα πρέπει να προχωρήσει η συγχώνευση των ατροφικών σχολικών μονάδων σε βιώσιμα σχολικά κέντρα. Με τον τρόπο αυτό θα παρέχεται ικανοποιητικό αντιστάθμισμα στην ταλαιπωρία της μετακίνησης που θα υπόκεινται οι μαθητές. Σε έκθεση Σχολικού Συμβούλου, με τη λήξη του διδακτικού έτους 1994-95, αναφέρεται ότι οι μαθητές των μονοθεσίων και γενικά των ολιγοθέσιων σχολείων αδικούνται συγκρινόμενοι με τους μαθητές των πολυθεσίων. Στην ίδια έκθεση αναφέρεται οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων δεν απολαμβάνουν τις προβλεπόμενες από το Σύνταγμα

έναν δυνατό και γεμάτο σιγουριά και αυτοπεποίθηση δάσκαλο να του επιτρέψει να μπει στο σχολείο. Τελικά, με το νόμο 4547/2018 αντικαταστάθηκαν οι Σχολικοί Σύμβουλοι από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

³² Βλέπε πρακτικά έκτακτου συνεδρίου της Δ.Ο.Ε. 21 & 22/3/1985 και 55^{ης} Γενικής Συνέλευσης 21-25/6/1986)

ίσες ευκαιρίες για εκπαίδευση αφού δεν διδάσκονται ξένη γλώσσα και προτείνεται η σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και συγγραφή βιβλίων που θα ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων. Άλλος Σχολικός Σύμβουλος, με τη λήξη του σχολικού έτους 2001-2002, αναφερόμενος στην πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού έργου της περιφέρειάς του αναφέρει ότι διαπιστώνει δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά την υλοποίηση των νέων προγραμμάτων σπουδών των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων εξαιτίας της απειρίας ορισμένων εκπαιδευτικών των σχολείων και του κύκλου συνδιδασκαλίας ορισμένων μαθημάτων.

Γίνεται φανερό ότι την πολιτική της επίσημης πολιτείας, των τελευταίων δεκαετιών, για κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων την έχουν ενστερνιστεί και υιοθετήσει τόσο οι Προϊστάμενοι των διευθύνσεων και των γραφείων όσο και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, της περιφέρειας Πελοποννήσου και γι' αυτό δε φαίνεται να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στήριξης των δασκάλων, σε τοπικό επίπεδο π.χ. μέσω της επιμόρφωσης. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους που συμμετέχουν στην έρευνα δηλώνουν ότι δεν έχουν υποστηριχθεί από τον Προϊστάμενό τους ή τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο, κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσιο σχολείο³³.

Καταληκτικά, προκύπτει ότι το γενικό κλίμα που επικρατεί τόσο σε πολιτικό – συνδικαλιστικό επίπεδο (Βουλευτές, Υπουργείο Παιδείας, Δ.Ο.Ε.) όσο και σε υπηρεσιακό επίπεδο (Διευθύνσεις - Γραφεία Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι) οδηγεί στην κυριαρχία της άποψης περί κατάργησης του ολιγοθέσιου σχολείου. Σημαία αυτής της θέσης αποτελεί η γενική πεποίθηση που έχει ή επιχειρείται να διαμορφωθεί ότι το ολιγοθέσιο σχολείο παρέχει χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση χωρίς, ωστόσο, κάτι τέτοιο να επιβεβαιώνεται ή να τεκμηριώνεται ή έστω να υποστηρίζεται από επιστημονικά ερευνητικά δεδομένα. Θεωρούμε, ότι για την προαναφερθείσα άποψη, καταλυτικό ρόλο έχουν διαδραματίσει τεχνικο-οικονομικοί λόγοι οι οποίοι δεν μπορούν να προταχθούν, αφού αυτό θα είχε αρνητικό κοινωνικό και, κυριότερα, πολιτικό κόστος για τους υποστηρικτές τους. Μάλιστα, κατά τις συζητήσεις στη Βουλή, για την ψήφιση των νόμων 309/1976 και 1566/1985, προκύπτει ότι οι τοποθετήσεις των βουλευτών είναι αποσπασματικές, περιπτωσιακές και έντονα επικριτικές έναντι του μονοθέσιου σχολείου. Προτείνεται μόνο η κατάργησή του και πουθενά δεν υπάρχει αναφορά ή έστω νύξη για ενίσχυση ή και αναβάθμισή του ακόμα και στις περιοχές όπου συμφωνούν ότι πρέπει να συνεχίσουν τη λειτουργία τους (π.χ. μικρά νησιά). Από την άλλη, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των δασκάλων συνηγορούν και

³³ Βλέπε ενότητα 5.5.

επικροτούν την τακτική της καταργήσεως του ολιγοθέσιου σχολείου θεωρώντας ότι έτσι οι δάσκαλοι, που υπηρετούν σε αυτά τα σχολεία, θα μετακινηθούν σε μεγαλύτερα, βγαίνοντας από την απομόνωση που βιώνουν. Όμως, η πρόταση για κατάργηση του ολιγοθέσιου σχολείου και η μεταφορά των παιδιών στο πλησιέστερο πολυθέσιο σχολείο ενδεχομένως να λειτουργεί θετικά τόσο ως προς τα έξοδα λειτουργίας του σχολείου όσο και ως προς την άρση της απομόνωσης των δασκάλων αλλά, σίγουρα, όπως αναφέρει ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 148), τίποτα δε θα προσφέρει στα παιδιά αν δε συνοδευτεί από άλλες δράσεις όπως για παράδειγμα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής και ενισχυτικής διδασκαλίας στα πολυθέσια σχολεία που θα δημιουργηθούν ενώ, επιπλέον, τονίζει ότι «Εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι η μεταρρύθμιση του αγροτικού σχολείου και η μεταβολή του από κοινό σχολείο σε “παιδικό πολύκεντρο” ολικής απασχόλησης και συνολικής καλλιέργειας». Πουθενά, όμως, στη ρητορική, της υπό μελέτη περιόδου, δεν υπάρχουν τέτοιες προτάσεις γεγονός που αποδεικνύει την επιφανειακή και καθαρά λογιστική οπτική που κυριαρχεί, σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία (ιδιαίτερα τα μονοθέσια) τόσο σε πολιτικό – συνδικαλιστικό όσο και σε υπηρεσιακό επίπεδο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1 Στόχοι και λειτουργικοί ορισμοί

Ως ένα από τα δύο κύρια ζητούμενα της εργασίας τέθηκε η διερεύνηση της άποψης των δασκάλων, που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου, αφενός για την ύπαρξη συγκροτημένης και συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής³⁴ για τα ολιγοθέσια σχολεία, κατά το τελευταίο τέταρτο του εικοστού αιώνα και την πρώτη δεκαετία του εικοστού πρώτου (1974-σήμερα) και αφετέρου για τη σκοπιμότητα συνέχισης της λειτουργίας τους ή κατάργησής τους. Με βάση αυτό το σκεπτικό έγινε προσπάθεια, διαμέσου του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε, να εξευρεθούν και να μελετηθούν οι σχέσεις μεταξύ των παρακάτω εννοιών:

τύπος σχολείου³⁵ και:

- ✓ ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- ✓ υποστήριξη από την πολιτεία,
- ✓ δάσκαλος.

Στη συνέχεια η έρευνα επικεντρώνεται στο ολιγοθέσιο σχολείο και μελετά τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ της έννοιας ολιγοθέσιο σχολείο και:

- ✓ δυσκολίες των δασκάλων που υπηρετούν σ' αυτό,
- ✓ συνέχιση λειτουργίας του ή όχι,
- ✓ λόγοι παροχής χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης (αν κάποιος θεωρεί ότι αυτό ισχύει),
- ✓ δράσεις υποστήριξης του από την πολιτεία.

Οι παραπάνω μεταβλητές για τις οποίες θα επιχειρηθεί να αναδειχθούν οι μεταξύ τους σχέσεις θα εξεταστούν επιπλέον σε συνδυασμό με τα επόμενα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δασκάλων:

- το φύλο,
- την ηλικία,

³⁴ Η άποψη των δασκάλων για συγκεκριμένες ενέργειες και δράσεις της πολιτείας θεωρούμε ότι είναι καθοριστική για την ιχνηλάτηση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής.

³⁵ Εφεξής όταν γίνεται αναφορά στον όρο τύπος σχολείου εννοείται ο διαχωρισμός των σχολείων σε ολιγοθέσια και πολυθέσια.

- τα έτη συνολικής υπηρεσίας,
- τα έτη υπηρεσίας σε ολιγοθέσιο σχολείο,
- τον τύπο σχολείου που σήμερα υπηρετούν,
- τη θέση που σήμερα κατέχουν,
- τις σπουδές που έχουν κάνει,
- τη φοίτηση, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο σχολείο.

4.2 Χρησιμότητα έρευνας

Η βιβλιογραφία σε ότι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, στην Ελλάδα, είναι από ελάχιστη έως στοιχειώδης. Ότι υπάρχει εμπεριέχεται, κυρίως, σε εργασίες που αφορούν τα πολυθέσια σχολεία και αποσπασματικά, συγκυριακά και επιδερμικά αναφέρεται στα ολιγοθέσια. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι παρά το ότι έγινε ενδελεχής έλεγχος τόσο των υπαρχόντων διδακτορικών διατριβών όσο και της ευρύτερης βιβλιογραφίας δεν ευρέθη κάποια μελέτη που να πραγματεύεται το προτεινόμενο θέμα. Ότι υπάρχει έχει σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται γενικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και φυσικά αφορά τα πολυθέσια σχολεία.

Κατά την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και των διδακτορικών διατριβών παρά το ότι υπάρχουν εξαιρετικές εργασίες που αναφέρονται στη σύγκριση της επίδοσης ανάμεσα σε μαθητές ολιγοθεσίων και πολυθεσίων σχολείων (π.χ. Kapsalis, 2000. Φύκαρης, 2002) ή στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των μικρών σχολείων (π.χ. Παπασταμάτης, 1998) ή στο οικονομικό κόστος που συνεπάγεται η ύπαρξη ολιγοθεσίων σχολείων (π.χ. Σαΐτης, 2000) ή στις προσδοκίες που υπάρχουν για τα μικρά σχολεία (π.χ. Μπρούζος, 2002) ή, ακόμη, και στην εκπαιδευτική πολιτική, γενικά, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση – πολυθέσια δημοτικά σχολεία (π.χ. Ζαμπέτα, 1994) προκύπτει ότι δεν υπάρχει συστηματική καταγραφή της εκπαιδευτικής πολιτικής (της περιόδου μετά το 1974) για τα ολιγοθέσια σχολεία (με δεδομένο ότι αυτά τα σχολεία αποτελούν διαφορετικά σχολεία, λόγω της στελέχωσης τους) η οποία αποτελεί τον κρισιμότερο, ίσως, παράγοντα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί την αιτία ή το υπόβαθρο πάνω στο οποίο εκδηλώνονται τα «συμπτώματα» (επίδοση, εγκατάλειψη του σχολείου κ.ά.) της εκπαίδευσης των μαθητών των δημοτικών σχολείων (όλων των τύπων).

Εν κατακλείδι, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αν και υπάρχουν, στη σχετική βιβλιογραφία, εκτενείς αναφορές για τη σύγκριση της επίδοσης μαθητών ολιγοθεσίων και πολυθεσίων σχολείων η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται έχει ερευνηθεί μόνο στο σκέλος

της εκείνου που αφορά τα πολυθέσια σχολεία. Αντίθετα δεν έχει γίνει κάτι ανάλογο για την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. Το «κενό» αυτό που αφορά ένα σημαντικό τμήμα³⁶ της υποχρεωτικής – πρωτοβάθμιας - εκπαίδευσης φιλοδοξεί να καλύψει η παρούσα έρευνα μέσα, κυρίως, από την καταγραφή των απόψεων των ίδιων των δασκάλων. Άλλωστε μια εργασία όπως η παρούσα έχει ενδιαφέρον όχι μόνο γιατί απλώς θα καταγράψει την υπάρχουσα κατάσταση και τη διαχρονική εξέλιξή της, μέσα στην υπό εξέταση περίοδο, αλλά και επειδή θα διερευνήσει και τις απόψεις των δασκάλων που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου. Μια περιφέρεια που αποτελεί ένα γεωγραφικό χώρο όπου θα μπορούσε να διεξαχθεί μια ερευνητική διαδικασία της οποίας τα συμπεράσματα έχουν ευρύτερο ενδιαφέρον και θα μπορούσαν να αποτελέσουν οδηγό για το μεγαλύτερο τμήμα της χώρας αφού, αφενός η γεωγραφική κατανομή των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι ίδια, περίπου, με άλλες εκπαιδευτικές περιφέρειες³⁷ και, αφετέρου αυτή η περιφέρεια αποτελεί μια μικρογραφία, θα μπορούσαμε να πούμε, ολόκληρης της Ελλάδας. Έχει μεγάλα αστικά κέντρα (Καλαμάτα, Κόρινθος), πεδινές περιοχές (κάμποι Μεσσηνίας, Αργολίδας), ορεινές περιοχές άλλες με έντονη ανάπτυξη και άλλες όχι (Βυτίνα, Δημητσάνα, ορεινή Μάνη, ορεινή Κορινθία), παραθαλάσσιες περιοχές αναπτυγμένες και με υστέρηση (Μονεμβασία, Κορώνη, Ξυλόκαστρο, ανατολική και νότια Μάνη, Νεάπολη), περιοχές με μεγάλα ποσοστά ανεργίας, περιοχές με χαμηλά ποσοστά ανεργίας κ.ο.κ.

³⁶ Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία ανέρχονται στα 3.277 και αποτελούν το 50,2% του συνόλου των δημοτικών σχολείων. Σε αυτά φοιτούν 76.978 μαθητές (12,2% του συνόλου των μαθητών δημοτικών σχολείων) και διδάσκουν 6.262 δάσκαλοι (16,3% του συνόλου των δασκάλων). Τα στοιχεία αναφέρονται στο σχ. έτος 1995/96 το οποίο με τυχαίο τρόπο επιλέχθηκε από το σύνολο των ετών από το 1974 και εντεύθεν.

³⁷ Για παράδειγμα, παίρνοντας πάλι το σχολικό έτος 1995-96 (από τα σχολικά έτη 1975-76 έως σήμερα) με τυχαίο τρόπο (βλ. και προηγούμενη υποσημείωση) παρατηρούμε ότι το 70,5% του συνόλου των σχολικών ομάδων της χώρας (εξαιρούνται η Αττική και η Κ. Μακεδονία όπου υπάγεται η Θεσσαλονίκη) βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές (δήμοι ή κοινότητες με λιγότερους από 2.000 κατοίκους). Η συντριπτική πλειοψηφία αυτών των σχολείων – 91,4% - είναι ολιγοθέσια. Το αντίστοιχο ποσοστό για την κατανομή των σχολικών μονάδων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου ανέρχεται στο 74% ενώ άλλων περιφερειών κυμαίνεται στο ίδιο περίπου ποσοστό π.χ. Δ. Μακεδονία 73%, Β. Αιγαίο 76,6%, Α. Μακεδονία και Θράκη 67,8%, Δ. Ελλάδα 69,4%, Ιόνια Νησιά 78% κ. ά. (Πηγή: ΕΛ.ΣΤΑΤ.)

4.3 Ερευνητικά ερωτήματα / Ερευνητικές υποθέσεις

Ερευνητικό Ερώτημα: Βασικό ζητούμενο της έρευνας είναι η εύρεση και περιγραφή της μορφής των κατανομών που παρουσιάζουν οι απόψεις των δασκάλων, που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου τη χρονική περίοδο που διεξάγεται αυτή, για τη λειτουργία του ολιγοθεσίου δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα ενδιαφέρουν οι απόψεις που αφορούν:

- ✓ την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σχολεία,
- ✓ τη στήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων από την πολιτεία,
- ✓ τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ολιγοθέσια σχολεία,
- ✓ την αναγκαιότητα ή όχι της ύπαρξης των ολιγοθέσιων σχολείων.

Το προαναφερόμενο ερευνητικό ερώτημα συμπληρώνεται από τα παρακάτω επιμέρους ερωτήματα:

A) Υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι και στις απόψεις τους για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε διαφορετικού τύπου σχολεία, την αναγκαιότητα ύπαρξης του ολιγοθεσίου σχολείου κ.ά.; Αν και το ποσοστό των δασκάλων που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία της περιφέρειας Πελοποννήσου είναι πολύ υψηλότερο σε σχέση με το ποσοστό των δασκάλων που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία της ίδιας περιφέρειας (86,82% και 13,18%, αντίστοιχα)³⁸ παρουσιάζει ενδιαφέρον να ερευνηθεί ενδεχόμενη συσχέτιση των απόψεων για τις διαφορές ή όχι της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε διαφορετικού τύπου σχολεία ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν στα αντίστοιχου τύπου σχολεία.

B) Η θέση που υπηρετεί ένας δάσκαλος (δάσκαλος τάξης, προϊστάμενος, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος) επηρεάζει την άποψή του σε θέματα όπως η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν τα ολιγοθέσια σχολεία, η αναγκαιότητα ύπαρξης του ολιγοθεσίου σχολείου, η ισότιμη υποστήριξή του από την πολιτεία κ.ά.; Παρά το ότι και τα στελέχη της εκπαίδευσης³⁹ είναι δάσκαλοι, η κατοχή μιας διευθυντικής θέσης, ενδεχομένως, να αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα της άποψής τους για το μελετώμενο θέμα σε σχέση με τους δασκάλους της τάξης. Μάλιστα το ποσοστό των συμμετεχόντων στελεχών στην έρευνα είναι ικανοποιητικό και επαρκές, για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων αφού ανέρχεται

³⁸ Δες αναλυτικά στον Πίνακα 1 της ενότητας 4.5 «Δειγματοληψία, δείγμα και διαδικασία».

³⁹ Ως στελέχη της εκπαίδευσης θεωρούνται οι δάσκαλοι που ασκούν καθήκοντα Προϊσταμένου ή Διευθυντή σχολικής μονάδας, Διευθυντή εκπαίδευσης και Σχολικού Συμβούλου.

στο 13,35% του συνόλου των υπηρετούντων σε θέση στελέχους της περιφέρειας Πελοποννήσου (49 στους 367)⁴⁰.

Γ) Υπάρχει ομοιότητα ανάμεσα στις απόψεις των ανδρών και των γυναικών δασκάλων, των δασκάλων που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της περιφέρειας⁴¹, των δασκάλων που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία, των δασκάλων που οι ίδιοι, ως μαθητές, είχαν φοιτήσει σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο και των επιπλέον σπουδών που έχουν πραγματοποιήσει οι δάσκαλοι που συμμετέχουν στην έρευνα σε σχέση με τα αναφερόμενα στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα ζητήματα;

Ερευνητικές Υποθέσεις

A) Αναμένεται συσχέτιση ανάμεσα

α) στο φύλο,

β) στις επιπλέον σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει,

γ) στον τύπο του σχολείου που, ως μαθητές, είχαν φοιτήσει οι δάσκαλοι οι

οποίοι υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου

και στην άποψη για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων σχολείων.

B) Αναμένεται συσχέτιση ανάμεσα

α) στη θέση που κατέχουν σήμερα,

β) στον τύπο του σχολείου που σήμερα υπηρετούν οι δάσκαλοι της

περιφέρειας Πελοποννήσου

και στην άποψη για παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία.

Γ) Αναμένεται συσχέτιση ανάμεσα

α) στις επιπλέον σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει,

β) στον τύπο του σχολείου που σήμερα υπηρετούν

και στην άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευσης με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα.

Δ) Αναμένεται συσχέτιση ανάμεσα

α) στο φύλο,

β) στις επιπλέον σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει,

γ) στον τύπο του σχολείου που σήμερα υπηρετούν

⁴⁰ Δες υποσημείωση υπ' αρ. 39 και επιπλέον το Διάγραμμα 3.

⁴¹ Αναφερόμαστε στην διοικητική περιφέρεια Πελοποννήσου η οποία αποτελείται από τους νομούς Αργολίδας, Αρκαδίας, Κορινθίας, Λακωνίας και Μεσσηνίας.

και στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσιο σχολείο.

4.4 Επιλογή ερευνητικού υποδείγματος και το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Όπως υποστηρίζει ο Μπρούζος, στον πρόλογο για την ελληνική έκδοση του Gilbert De Landsheere (1996, σελ. 9), οι μεθοδολογικές επιλογές γίνονται βάσει διαφορετικών, συχνά αντιμαχόμενων, επιστημολογικών αντιλήψεων των ερευνητών. Με αφετηρία αυτή την άποψη θεωρούμε ότι ο τρόπος που ο ερευνητής προσεγγίζει την κοινωνική πραγματικότητα είναι αυτός που τον επηρεάζει κατά την επιλογή ερευνητικού υποδείγματος. Δύο είναι τα κυρίαρχα ρεύματα για την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο ρεαλισμός και ο ιδεαλισμός. Σε επιστημολογικό επίπεδο τα δύο αυτά ρεύματα εκφράζονται με το Θετικισμό και τον Αντιθετικισμό, αντίστοιχα, ενώ τα ερευνητικά υποδείγματα που αντιστοιχούν είναι το εμπειρικό - αναλυτικό για το πρώτο και το ερμηνευτικό - φαινομενολογικό για το δεύτερο.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο μέσα από το οποίο έγινε προσπάθεια να ανιχνευθούν τα στοιχεία εκείνα που συνιστούν και συνθέτουν την εκπαιδευτική πολιτική όπως ακριβώς τα αντιλαμβάνονται και τα βιώνουν αυτοί που έχουν κληθεί να την εφαρμόσουν, δηλαδή οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από 19 απλές και σύνθετες ερωτήσεις και για την κατασκευή του λήφθησαν υπόψη οι παρακάτω προϋποθέσεις⁴²:

✓ Ως προς τη μορφή υπήρχαν ερωτήσεις όλως των ειδών (ανοιχτές, κλειστές, ερωτήσεις- φίλτρα) ανάλογα με το εκάστοτε ζητούμενο.

✓ Οι ερωτήσεις τοποθετήθηκαν κατά αύξουσα σειρά ανάλογα με τη δυσκολία τους (πρώτα οι δημογραφικές και τελευταίες αυτές που φανερώνουν άποψη).

⁴² Κατά την κατασκευή του ερωτηματολογίου, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα III μαζί με τη συνοδευτική του επιστολή, ελήφθησαν υπόψη οι απόψεις των παρακάτω:

- Javeau, 2000, σελ. 94-104.
- Bell, 2001, σελ. 121-142.
- Robson, 2007, σελ. 284-297.
- Ξεκαλάκη, 1995, σελ. 142-143
- Πυργιωτάκης, 2000, σελ. 134-135
- Τζωρτζόπουλος, 1991, σελ. 49-72
- Φίλιας, 2003, σελ. 151-166 & 171-173

✓ Όπου θεωρήθηκε ότι έπρεπε να υπάρχει αξιολογική γνώμη από τους συμμετέχοντες χρησιμοποιήθηκε κλίμακα Likert χρησιμοποιώντας πεντάβαθμη κλίμακα με τις επιλογές: καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ, δεν ξέρω/δεν απαντώ.

✓ Καταβλήθηκε προσπάθεια να μην υπάρχουν ασαφείς ή διφορούμενες ερωτήσεις και έννοιες. Άλλωστε ένας από τους βασικούς στόχους της κατασκευής πιλοτικού ερωτηματολογίου για την πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε της κύριας έρευνας είναι και αυτός.

Οι δεκαεννέα ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα που απαρτίζεται από την πρώτη έως τη δέκατη τρίτη ερώτηση περιλαμβάνει δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, δηλαδή ανεξάρτητες μεταβλητές όπως φύλο, ηλικία, συνολική προϋπηρεσία στη εκπαίδευση, έτη υπηρεσίας σε ολιγοθέσιο σχολείο, σημερινή θέση υπηρεσίας (στέλεχος, δάσκαλος τάξης κ.ά), βασικές και επιπλέον σπουδές, φοίτηση ως μαθητής/τρια σε ολιγοθέσιο σχολείο, προσέγγιση του ολιγοθέσιου κατά τη διάρκεια των σπουδών (διδασθέντα μαθήματα, παρακολούθηση μαθημάτων σε ολιγοθέσιο κ.ά.). Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει την 14^η, 15^η, 16^η και 18^η ερώτηση και αναφέρεται στις δυσκολίες και την αντιμετώπισή τους κατά την εργασία σε ολιγοθέσια σχολεία των δασκάλων του δείγματος όπως επίσης και στην αναγκαιότητα για την ύπαρξη ή όχι των ολιγοθεσίων σχολείων. Τέλος, η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει τη 17^η και τη 19^η ερώτηση οι οποίες αναφέρονται στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία και στους τρόπους στήριξής τους από την πολιτεία.

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, όπου υπήρχαν ομάδες ερωτήσεων που αφορούσαν μια κοινή γενικότερη μεταβλητή, εφαρμόστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha⁴³. Τα αποτελέσματα που αποτυπώνονται στους επόμενους Πίνακες 1^α και 1^β επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου⁴⁴.

⁴³ Ο δείκτης Alpha προτάθηκε με άρθρο του Cronbach το 1951 (Psychometrika, 16, (3), 1951, σελ. 297-334) βασίζεται στην εργασία του Guttman και άλλων, κατά τη δεκαετία του 1940, και δηλώνει το βαθμό εσωτερικής συνάφειας μιας ομάδας ερωτήσεων που αναφέρονται συνολικά σε ένα γενικότερο μονοδιάστατο αντικείμενο.

⁴⁴ Ικανοποιητικό επίπεδο της τιμής του δείκτη θεωρείται το 0,70 και σε κάποιες περιπτώσεις το 0,80. Σπάνια και για αναγνωριστικές έρευνες ως ικανοποιητικό επίπεδο μπορεί να θεωρηθεί τιμή από 0,60 έως 0,70. (Garson, 2011) Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας θεωρούμε την τιμή 0,70 ως την κατώτερη αποδεκτή.

Πίνακας 1^α: Ομάδα ερωτήσεων που ερευνά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι κατά την εργασία τους σε ολιγοθέσια σχολεία.

	Scale	Scale	Corrected	Squared	Cronbach's
	Mean if	Varianc	Item-Total	Multiple	Alpha if Item
	Item	e if Item	Correlation	Correlatio	Deleted
	Deleted	Deleted		n	
<ul style="list-style-type: none"> το διοικητικό μέρος (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων κ.ά.) 	17,12	13,722	,473	,583	,735
<ul style="list-style-type: none"> η τήρηση των οικονομικών στοιχείων του Σχολείου (Βιβλίο Εσόδων - Εξόδων, Απολογισμός κ.ά.) 	16,96	13,888	,389	,561	,752
<ul style="list-style-type: none"> το κοινωνικό μέρος (απομάκρυνση από το οικείο και γνώριμο περιβάλλον) 	17,46	13,827	,456	,548	,738
<ul style="list-style-type: none"> η προσαρμογή στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον 	17,58	14,838	,392	,522	,749
<ul style="list-style-type: none"> το οικονομικό μέρος (κόστος μετακίνησης από και προς τη μόνιμη κατοικία, διαμονή κ.ά.) 	16,79	13,963	,439	,225	,741
<ul style="list-style-type: none"> ο λίγος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου 	16,37	14,043	,505	,566	,731
<ul style="list-style-type: none"> η συνδιδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις 	16,57	13,622	,511	,590	,728
<ul style="list-style-type: none"> το συνεχές ωράριο διδασκαλίας (δεν υπάρχει κανένα κενό) 	16,68	13,138	,529	,476	,724
Reliability Coefficients	8 Items				
Cronbach's Alpha = 0,763	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items = 0,764				

Πίνακας 1^β: Ομάδα ερωτήσεων που ερευνά το κατά πόσο θα βοηθούσαν οι παρακάτω δράσεις το ολιγοθέσιο σχολείο έτσι ώστε να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με το πολυθέσιο

	Scale	Scale	Corrected	Squared	Cronbach's
	Mean if	Varianc	Item-Total	Multiple	Alpha if Item
	Item	e if Item	Correlatio	Correlatio	Deleted
	Deleted	Deleted	n	n	
• η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ολιγοθέσια Σχολεία	24,53	13,683	,369	,222	,833
• η σύνταξη αναλυτικού προγράμματος που θα ισχύει μόνο για τα ολιγοθέσια Σχολεία και θα έχει λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητές τους (π.χ. συνδιδασκαλία τάξεων)	24,42	13,039	,656	,484	,799
• η συγγραφή βιβλίων αποκλειστικά για τα ολιγοθέσια Σχολεία	24,78	11,995	,485	,342	,826
• η στελέχωση των ολιγοθεσίων Σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (π.χ. αγγλικών, φυσικής αγωγής κ.ά.)	24,51	13,231	,544	,323	,810
• η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη του ολιγοθεσίου Σχολείου (π.χ. διαδίκτυο, εξ αποστάσεων εκπαίδευση κ.ά.)	24,57	12,627	,627	,494	,799
• η δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης και εργαστηρίων (πληροφορικής, φυσικής,...)	24,59	12,697	,621	,503	,800
• η παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς των ολιγοθεσίων Σχολείων για να παραμένουν μεγάλο χρονικό διάστημα σ' αυτά (π.χ. κάλυψη εξόδων μετακίνησης κ.ά.)	24,51	12,509	,623	,529	,799

- η εφαρμογή διδακτικού ωραρίου

των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα

χρόνια υπηρεσίας, όπως και στα 24,51 12,602 ,595 ,496 ,803

πολυθέσια και αποζημίωσή τους για τις

επιπλέον ώρες

Reliability Coefficients 8 Items

Cronbach's Alpha = 0,829 Cronbach's Alpha Based on Standardized Items = 0,838

4.5 Δειγματοληψία, δείγμα και διαδικασία

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτελείται από όλους τους δασκάλους και τις δασκάλους που υπηρετούν, σε οποιαδήποτε θέση π.χ. δάσκαλος τάξης, δάσκαλος ολοήμερου, διευθυντής ή προϊστάμενος σχολικής μονάδας, σχολικός σύμβουλος της περιφέρειας Πελοποννήσου το σχολ. έτος 2010-2011.

Η έρευνα, η οποία φιλοδοξεί στη σαφή επικοινωνία με τους δασκάλους της τάξης έτσι ώστε να μην υπάρξει χάσμα μεταξύ τους (έρευνας και δασκάλων)⁴⁵, επικεντρώνεται στην περιφέρεια Πελοποννήσου.

Από τον πληθυσμό που προαναφέρθηκε επιλέχθηκε ένα στρωματοποιημένο τυχαίο δείγμα (stratified random sample). Η στρωματοποίηση έγινε κατά νομό. Στον επόμενο Πίνακα 1 καταγράφεται η δυναμικότητα κάθε νομού σε δασκάλους και το είδος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

Πίνακας 1: Αριθμός σχολείων και δασκάλων περιφέρειας Πελοποννήσου

Νομός	Αριθμός πολυθεσίων Σχολείων	Αριθμός δασκάλων		Αριθμός ολιγοθεσίων Σχολείων	Αριθμός δασκάλων	
		πολυθεσίων			ολιγοθεσίων	
		Άνδρες	Γυναίκες		Άνδρες	Γυναίκες
Αργολίδας	31	102	226	32	28	48
Αρκαδίας	27	96	201	31	28	46
Κορινθίας	55	136	402	24	15	50

⁴⁵ Landsheere, 1996, σελ.41

Λακωνίας	36	118	253	29	12	51
Μεσσηνίας	61	192	396	21	14	30
		644	1478		97	225
Σύνολο	210		2122	137		322

Ο συνολικός αριθμός των δασκάλων που υπηρετεί σε οποιαδήποτε θέση στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης⁴⁶ της περιφέρειας Πελοποννήσου ανέρχεται στους 2444 (Γυναίκες 1703 ή ποσοστό 69,68% και Άνδρες 741 ή ποσοστό 30,32%).

Προκειμένου, αφενός να υπολογιστεί το μέγεθος του τελικού δείγματος και αφετέρου να ελεγχθεί τόσο η σαφήνεια και η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου όσο και η ανταπόκριση των ερωτώμενων⁴⁷ διανεμήθηκε σε είκοσι τυχαία άτομα του παραπάνω πληθυσμού το ερωτηματολόγιο. Από τα είκοσι ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα τα δεκαοκτώ. Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο.

Επίσης, μετά από επεξεργασία των πληροφοριών που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα, το ποσοστό (p) των δασκάλων που θεωρούν, με βάση τις γνώσεις και την πείρα τους, ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια ανέρχεται στο 76,4% ενώ το ποσοστό αυτών που διαφωνούν μ' αυτή τη θέση είναι 23,6%. Χρησιμοποιώντας αυτό το ποσοστό υπολογίζουμε το μέγεθος του τελικού δείγματος⁴⁸.

Έτσι, το μέγεθος του δείγματος (n) υπολογίστηκε με την δέσμευση ότι το σφάλμα (e) της εκτίμησης του των δασκάλων που θεωρούν, με βάση τις γνώσεις και την πείρα τους, ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια δεν υπερβαίνει το 5%⁴⁹ με πιθανότητα 0,90. Ο τύπος που καθόρισε το μέγεθος του δείγματος είναι⁵⁰ :

⁴⁶ Συμπεριλαμβάνονται και οι Σχολικοί Σύμβουλοι οι οποίοι έχουν περιληφθεί στην ομάδα των δασκάλων των πολυθεσίων σχολείων.

⁴⁷ Τζωρτζόπουλος, 1991, σελ. 55 & 105

⁴⁸ Φίλιας, 2003. σελ. 392

⁴⁹ Cochran, 1977, σελ. 72

⁵⁰ Ξεκαλάκη, 1995, σελ. 63

Δαφέρμος, 2005, σελ. 273, 274

$$n_0 = \frac{z_{1-\frac{\alpha}{2}}^2 * p * (1-p)}{e^2}, \text{ με } z_{1-\frac{\alpha}{2}} = z_{0,975} = 1,96 \text{ (αφού το διάστημα εμπιστοσύνης}$$

που επιλέγεται είναι 90%). Το τελικό μέγεθος του δείγματος που θα χρησιμοποιηθεί θα

δοθεί από τον τύπο $n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$ στην περίπτωση που ισχύει $\frac{n_0}{N} > 0,05$.

$$\text{Έτσι, } n_0 = \frac{z_{1-\frac{\alpha}{2}}^2 * p * (1-p)}{e^2} = \frac{1,96^2 * 0,764 * 0,236}{0,05^2} = 277,06. \text{ Όμως, αφού}$$

$\frac{n_0}{N} = \frac{277,06}{2444} \approx 0,113 > 0,05$ το τελικό μέγεθος του δείγματος που θα χρησιμοποιηθεί θα

$$\text{δοθεί από τον τύπο } n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}} = \frac{277,06}{1 + \frac{277,06 - 1}{2444}} = 248,94 \approx 249$$

Αφού υπολογίστηκε το συνολικό μέγεθος του δείγματος αυτό κατανέμεται αναλογικά (αντίστοιχα με τον πληθυσμό) σε κάθε νομό της περιφέρειας Πελοποννήσου. Ο επόμενος Πίνακας 2 αποτυπώνει το μέγεθος του πληθυσμού και του δείγματος που θα χρησιμοποιηθεί για κάθε νομό.

Πίνακας 2: Δάσκαλοι ανά νομό

Νομός	Πληθυσμός	Δείγμα
Αργολίδας	404	41
Αρκαδίας	371	38
Κορινθίας	603	61
Λακωνίας	434	44
Μεσσηνίας	632	65
Σύνολο	2444	249

Στη συνέχεια υπολογίζεται αναλογικά (σε σχέση με τον αριθμό των υπηρετούντων δασκάλων όπως αυτός δίνεται από τον Πίνακα 1) ο αριθμός τόσο των ολιγοθέσιων όσο και των πολυθέσιων σχολείων στα οποία απευθυνθήκαμε για τη συλλογή των ερωτηματολογίων για κάθε νομό. Με τον τρόπο αυτό απευρέυθη το ενδεχόμενο να επιλεγούν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υπηρετήσει καθόλου σε ολιγοθέσια ή σε πολυθέσια σχολεία. Με τυχαίο τρόπο

επιλέχθηκαν τα σχολεία κάθε νομού στα οποία διεξήχθη η δειγματοληψία. Τα ερωτηματολόγια που απεστάλησαν σε κάθε νομό θα είναι 10% περισσότερα από τα απαιτούμενα για να συγκεντρωθεί το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος αφού, όπως διαπιστώθηκε από την πιλοτική έρευνα 10% των ερωτηματολογίων που δόθηκαν δεν επεστράφησαν.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη δειγματοληψία ήταν η εξής: Προηγούνταν επικοινωνία με τους Διευθυντές ή Προϊστάμενους των σχολείων τα οποία είχαν τυχαία επιλεγεί. Αφού τους δίνονταν οι απαραίτητες εξηγήσεις για την έρευνα και διαπιστωνόταν η διάθεσή τους να βοηθήσουν ή όχι⁵¹ τους αποστέλλονταν φάκελος που περιείχε τόσα ερωτηματολόγια όσοι ήταν οι δάσκαλοι της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Μέσα υπήρχε και απαντητικός φάκελος με προπληρωμένο το ταχυδρομικό τέλος έτσι ώστε να μην επιβαρυνθούν ούτε με το κόστος αποστολής ούτε και να διαθέσουν χρόνο για να προμηθευτούν τα απαραίτητα γραμματόσημα. Αρκούσε μόνο όταν συγκέντρωναν τα ερωτηματολόγια να τα τοποθετούσαν στον απαντητικό φάκελο τον οποίο θα έριχναν σε ένα ταχυδρομικό κουτί.

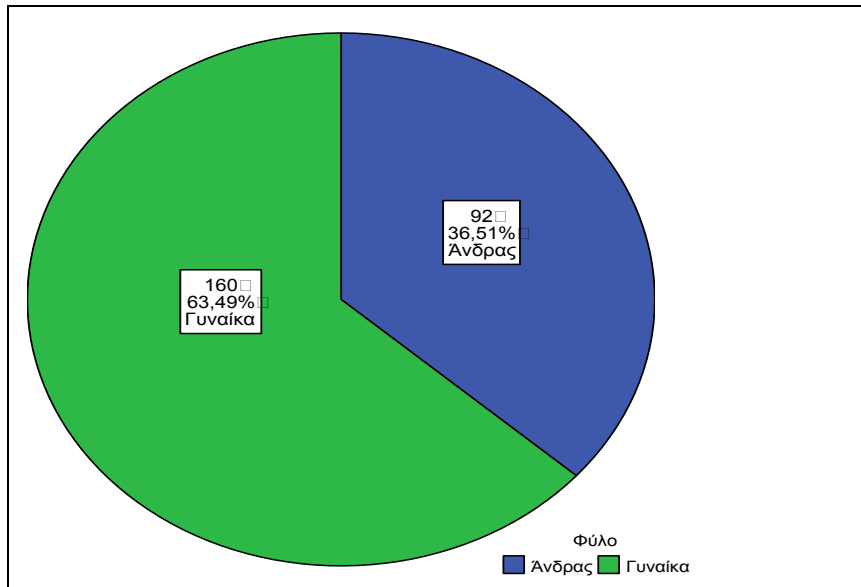
Η διαδικασία ξεκίνησε στο τέλος του Ιανουαρίου 2011 και ολοκληρώθηκε με την παραλαβή του τελευταίου απαντητικού φάκελου στις αρχές Απριλίου 2011. Συνολικά στάλθηκαν 275 ερωτηματολόγια σε σαράντα δύο σχολεία (είκοσι έξι πολυθέσια και δεκαέξι ολιγοθέσια) και επεστράφησαν, συμπληρωμένα, 252⁵². Έτσι καλύφθηκε επιτυχώς το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος των 249 ερωτηματολογίων που έπρεπε να συγκεντρωθούν.

⁵¹ Να σημειωθεί ότι η διάθεση των παραπάνω συναδέλφων για συνεργασία ήταν πολύ υψηλή και σε ελάχιστες περιπτώσεις υπήρξε δυσκολία ή άρνηση για συμμετοχή.

⁵² Το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης που φτάνει το 91,6% προφυλάσσει την έρευνα από μεροληπτικές εκτιμήσεις εξαιτίας της χαμηλής ή της μη ανταπόκρισης. Η σχετική βιβλιογραφία ποικίλει ως προς το ύψος αυτού του ποσοστού αφού ο Scott (1961) θεωρεί ως ικανοποιητικό ένα ποσοστό 90% ενώ ο Arber (1993) κατεβάζει αυτό το ποσοστό στο 60% . Ο Παρασκευόπουλος (1993, σελ. 123) υποστηρίζει ότι: «αν τελικά επιστραφεί συμπληρωμένο ένα 70% των ερωτηματολογίων, το ποσοστό αυτό θεωρείται απόλυτα ικανοποιητικό». Οι Cohen & Manion (2000, σελ. 143) ανεβάζουν το παραπάνω ποσοστό ανταπόκρισης μαζί με τη συνετή χρήση επιστολών υπόμνησης σε 70% έως 80%. Τέλος ο Robson (2007, σελ. 294) θεωρεί ότι: «ακόμη και μετρίου μεγέθους διαφορές μεταξύ αποκρινόμενων και μη αποκρινόμενων απαιτούν ένα ποσοστό απόκρισης περίπου 90% προκειμένου να αποφευχθούν οι μεροληπτικές εκτιμήσεις».

4.6 Χαρακτηριστικά του δείγματος

Όπως προαναφέρθηκε το δείγμα αποτελείται από 252 δασκάλους/ες εκ των οποίων οι 160 (ή το 63,49%) είναι γυναίκες και οι 92 (ή το 36,51%) είναι άντρες, όπως αποτυπώνεται και στο Διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1: Φύλο Υπηρετούντων Δασκάλων

Το εύρος⁵³ του 99% διαστήματος εμπιστοσύνης για το πραγματικό ποσοστό κάθε φύλου, των υπηρετούντων δασκάλων στην Περιφέρεια Πελοποννήσου που προκύπτει από τα αριθμητικά στοιχεία για κάθε φύλο ξεχωριστά, του δείγματος δίνεται από τα διαστήματα: 55,7% έως 71,3% για τις γυναίκες και 28,7% έως 44,3% για τους άντρες⁵⁴. Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας και παρατίθενται στον Πίνακα 1 της ενότητας της δειγματοληψίας διαπιστώνεται ότι τα αντίστοιχα ποσοστά γυναικών και αντρών δασκάλων που υπηρετούν στην Περιφέρεια

⁵³ Το εύρος του διαστήματος εμπιστοσύνης υπολογίστηκε από τον τύπο $\frac{X}{n} \pm Z_{1-\alpha/2} * \sqrt{\frac{(X/n) * (1 - X/n)}{n}}$,

όπου X το σύνολο των ατόμων του δείγματος που έχουν κάποιο χαρακτηριστικό π.χ. άνδρες ή γυναίκες, n το μέγεθος του δείγματος και Z =2,58 για υπολογισμό του 99% δ.ε. Επίσης γίνεται δεκτό ότι επειδή το δείγμα είναι μεγάλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί η κανονική προσέγγιση της διωνυμικής κατανομής (Πανάρετος & Ξεκαλάκη 2000, σελ.349).

⁵⁴ Το δ.ε. για τις γυναίκες, μας πληροφορεί ότι, με πιθανότητα 99%, το πραγματικό ποσοστό των γυναικών – στο σύνολο των δασκάλων που υπηρετούν στην Περιφέρεια Πελοποννήσου το σχολικό έτος 2010-2011 – δεν είναι μικρότερο του 55,7% αλλά ούτε μεγαλύτερο του 71,3%. Αντίστοιχα το πραγματικό ποσοστό των αντρών δεν είναι μικρότερο από 28,7% ούτε μεγαλύτερο από 44,3%.

Πελοποννήσου το σχολικό έτος 2010-2011, που διεξήχθη η έρευνα, είναι 69,68% και 30,32%, αντίστοιχα. Αφού οι τιμές αυτές βρίσκονται μέσα στα διαστήματα εμπιστοσύνης που δόθηκαν παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το δείγμα που έχει επιλεγεί είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού ως προς την αναλογία κάθε φύλου.

Στον Πίνακα 3, που ακολουθεί, παρουσιάζεται η κατανομή των δασκάλων του δείγματος κατά ηλικία και φύλο. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι, από τους ενενήντα δύο άνδρες μόνο πέντε έχουν ηλικία από 56-60 (ή ποσοστό 5,4% του συνόλου των ανδρών) ενώ στην αντίστοιχη ηλικιακή ομάδα των γυναικών βρίσκεται μόνο μία γυναίκα (ή ποσοστό 0,6% του συνόλου των γυναικών).

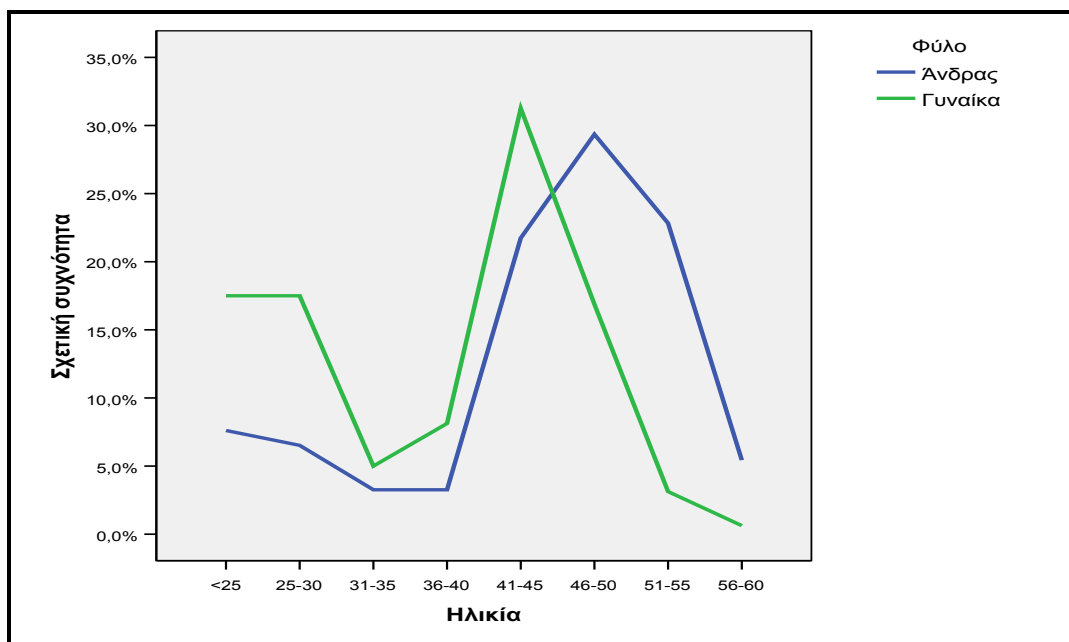
Πίνακας 3: Κατανομή δασκάλων του δείγματος κατά ηλικία και φύλο

		Ηλικία								Σύνολο	
		<25	25-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	ο	
Φύλο	Ανδρας	Συχνότητα	7	6	3	3	20	27	21	5	92
		Επί τοις % του Φύλου	7,6%	6,5%	3,3%	3,3%	21,7%	29,3%	22,8%	5,4%	100 %
		Επί τοις % της Ηλικίας	20,0%	17,6%	27,3%	18,8%	28,6%	50,0%	80,8%	83,3%	36,5%
		Επί τοις % του συνόλου	2,8%	2,4%	1,2%	1,2%	7,9%	10,7%	8,3%	2,0%	36,5%
		Συχνότητα	28	28	8	13	50	27	5	1	160
		Επί τοις % του Φύλου	17,5%	17,5%	5,0%	8,1%	31,3%	16,9%	3,1%	,6%	100 %
	Γυναίκα	Επί τοις % της Ηλικίας	80,0%	82,4%	72,7%	81,3%	71,4%	50,0%	19,2%	16,7%	63,5%
		Επί τοις % του συνόλου	11,1%	11,1%	3,2%	5,2%	19,8%	10,7%	2,0%	,4%	63,5%
		Συχνότητα	35	34	11	16	70	54	26	6	252
		Επί τοις % του Φύλου	13,9%	13,5%	4,4%	6,3%	27,8%	21,4%	10,3%	2,4%	100 %
		Επί τοις % της Ηλικίας	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
		Επί τοις % του συνόλου	13,9%	13,5%	4,4%	6,3%	27,8%	21,4%	10,3%	2,4%	100 %
Σύνολο	Επί τοις % του συνόλου										
	Επί τοις % του συνόλου										

Η εξήγηση για το πολύ μικρό ποσοστό δασκάλων αυτής της ηλικιακής ομάδας μπορεί να αναζητηθεί στο ότι οι δάσκαλοι, που προέρχονται από τις διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες, στην ηλικία των 55 ετών, συνήθως, συμπληρώνουν τριακοπενταετή υπηρεσία οπότε και αποχωρούν συνταξιοδοτούμενοι. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στο τετραπλάσιο ποσοστό των γυναικών δασκάλων των δύο πρώτων ηλικιακών ομάδων (11,1% έναντι 2,8% του συνόλου των δασκάλων για την πρώτη ηλικιακή ομάδα και 11,1% έναντι 2,4% για τη δεύτερη ηλικιακή ομάδα). Από τη μελέτη του πίνακα αυτό που πρέπει, επίσης να επισημανθεί είναι η μικρή αντιπροσώπευση των ηλικιακών ομάδων 31-35 και 36-40. Στην πρώτη απ' αυτές βρίσκονται μόνο έντεκα δάσκαλοι (ή ποσοστό 4,4% επί του συνόλου των δασκάλων) ενώ στη δεύτερη δεκαέξι (ή ποσοστό 6,3% του συνόλου των δασκάλων). Το γεγονός αυτό χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, όμως μια πρώτη εξήγηση αποτελεί ο πολύ μικρός αριθμός διορισμών δασκάλων, των οποίων η μεγάλη πλειοψηφία ανήκει στις προαναφερόμενες ηλικιακές ομάδες, κατά τα σχολικά έτη 1994-95 με 683 διορισμούς, 1995-96 με 998 διορισμούς και 2000-01 με 867 διορισμούς⁵⁵.

Το Διάγραμμα 2, που ακολουθεί, οπτικοποιεί τις παραπάνω παρατηρήσεις και επιπλέον αποτυπώνει την κατανομή των ηλικιών των δασκάλων ξεχωριστά για τους άνδρες και τις γυναίκες δείχνοντας ότι η κατανομή τους είναι περίπου ίδια με μια ελαφρά απόκλιση, προς τα δεξιά, την κατανομή των ανδρών. Η εξήγηση αυτής της απόκλισης μπορεί να αποδοθεί, κατά κύριο λόγο, στη στρατιωτική θητεία που είναι υποχρεωμένοι να κάνουν οι άνδρες και συνεπώς ο διορισμός τους έχει, περίπου, δύο έτη διαφορά σε σχέση με τις συνομήλικες συναδέλφισσές τους. Η μετακίνηση του γραμμογραφήματος των ανδρών προς τα δεξιά γίνεται εντονότερη από την ηλικία των 50 ετών και πάνω. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στη δυνατότητα συνταξιοδότησης των γυναικών σε μικρότερη ηλικία από τους άνδρες.

⁵⁵ Πηγές: Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Δ.Ο.Ε.



Διάγραμμα 2: Κατανομή δασκάλων του δείγματος κατά ηλικία και φύλο

Συνεχίζοντας την περιγραφή των δεδομένων του δείγματος και εξετάζοντας τον τύπο του σχολείου (ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο) που υπηρετούν οι συμμετέχοντες δάσκαλοι⁵⁶ παρατηρούμε ότι 39 δάσκαλοι (ή το 15,5% του συνόλου) υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία και 204 (ή το 81% του συνόλου) υπηρετούν σε πολυθέσια δημοτικά σχολεία (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Τύπος Σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι του δείγματος

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	39	15,5
Σε Πολυθέσιο Σχολείο	204	81,0
Αλλού (Γραφείο, ΚΕΔΔΥ κ.λπ.)	9	3,6
Σύνολο	252	100,0

Το εύρος του 99% διαστήματος εμπιστοσύνης⁵⁷ για το πραγματικό ποσοστό των υπηρετούντων δασκάλων σε ολιγοθέσια ή πολυθέσια Σχολεία της Περιφέρειας Πελοποννήσου, που προκύπτει από τα αριθμητικά στοιχεία για κάθε τύπο σχολείου ξεχωριστά, του δείγματος δίνεται από τα διαστήματα: (9,6% έως 21,4%) για τα ολιγοθέσια

⁵⁶ Στο εξής τόσο για τους άνδρες δασκάλους όσο και για τις γυναίκες δασκάλες θα χρησιμοποιείται ο όρος μόνο «δάσκαλοι» προς διευκόλυνση ανάγνωσης του κειμένου. Στις περιπτώσεις που είναι αναγκαίο θα χρησιμοποιούνται και οι δύο όροι προσδιορισμού του φύλου ανάλογα.

⁵⁷ Για τον υπολογισμό του 99% δ.ε. βλ. την υποσημείωση υπ' αρ. 53.

και (78,6% έως 90,4%) για τα πολυθέσια Σχολεία⁵⁸. Από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας και παρατίθενται στον Πίνακα 1 της ενότητας της δειγματοληψίας διαπιστώνεται ότι τα αντίστοιχα ποσοστά δασκάλων που υπηρετούν σε ολιγοθέσια ή πολυθέσια Σχολεία της Περιφέρειας Πελοποννήσου το σχολικό έτος 2010-2011, που διεξήχθη η έρευνα, είναι 13,18% και 86,82%⁵⁹, αντίστοιχα. Αφού οι τιμές αυτές βρίσκονται μέσα στα διαστήματα εμπιστοσύνης που δόθηκαν παραπάνω οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το δείγμα που έχει επιλεγεί είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού ως προς την αναλογία κάθε τύπου σχολείου.

Η προϋπηρεσία των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα αποτυπώνεται στον επόμενο Πίνακα 5.

Πίνακας 5: Συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

Έτη Υπηρεσίας	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
0-10	88	34,9
11-20	68	27,0
21-30	85	33,7
>30	11	4,4
Σύνολο	252	100,0

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτει ότι την πρώτη και την τρίτη δεκαετία υπηρεσίας στην εκπαίδευση διανύει το ίδιο, περίπου, ποσοστό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (34,9% και 33,7% αντίστοιχα), λίγο μικρότερο (27%) το ποσοστό αυτών που έχουν από 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας ενώ μόνο ένας στους είκοσι τρεις δασκάλους (ή ποσοστό 4,4%) έχουν πάνω από τριάντα χρόνια υπηρεσίας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο επόμενος Πίνακας 6 ο οποίος αποτυπώνει την κατανομή των δασκάλων σε κάθε τύπο σχολείου (ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο) σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους. Έτσι παρατηρείται ότι σε ολιγοθέσια σχολεία υπηρετούν κυρίως δάσκαλοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας των οποίων ο αριθμός φθίνει όσο αυξάνει η προϋπηρεσία έως ότου μηδενίζεται μετά τα τριάντα έτη. Αντίθετα στα πολυθέσια σχολεία ο

⁵⁸ Το εύρος του διαστήματος εμπιστοσύνης, για τα ολιγοθέσια, μας πληροφορεί ότι, με πιθανότητα 99%, το πραγματικό ποσοστό των δασκάλων ολιγοθέσιων Σχολείων – στο σύνολο των δασκάλων που υπηρετούν στην Περιφέρεια Πελοποννήσου το σχολικό έτος 2010-2011 – δεν είναι μικρότερο του 9,6% αλλά ούτε μεγαλύτερο του 21,4%. Αντίστοιχα το πραγματικό ποσοστό των δασκάλων πολυθεσίων δεν είναι μικρότερο από 78,6% ούτε μεγαλύτερο από 90,4%.

⁵⁹ Στο ποσοστό αυτό συμπεριλαμβάνονται και οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

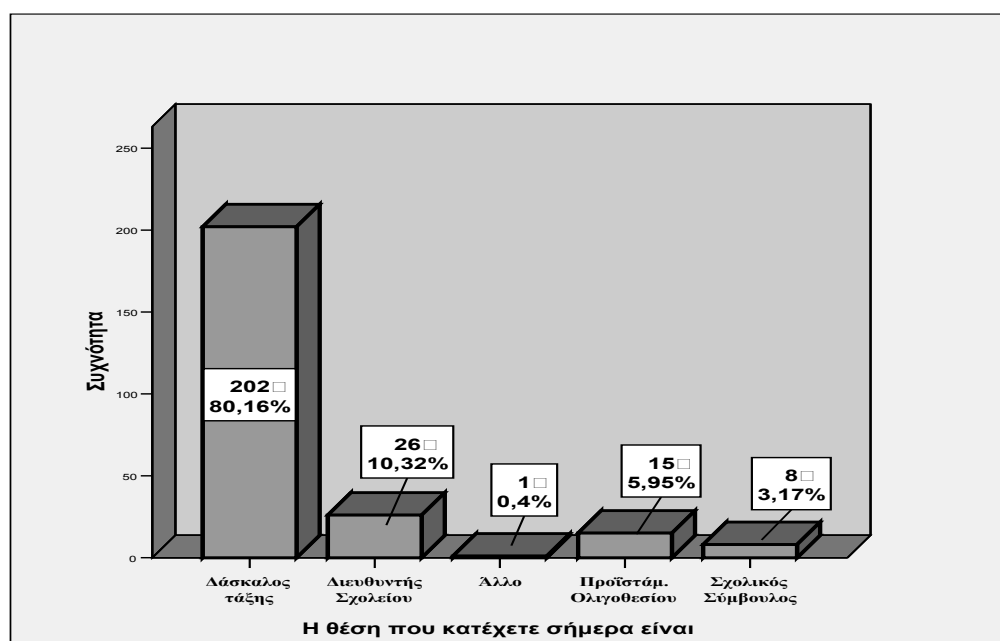
αριθμός των δασκάλων είναι περίπου ίδιος στις δύο πρώτες δεκαετίες υπηρεσίας, αυξάνει ελαφρώς την τρίτη δεκαετία και φθίνει μετά τα τριάντα χρόνια οπότε και προφανώς η δυνατότητα συνταξιοδότησης παίζει το ρόλο της. Με βάση αυτόν τον πίνακα μπορεί να βγει το συμπέρασμα ότι επιδίωξη της μεγάλης πλειονότητας των δασκάλων είναι να υπηρετήσουν σε πολυθέσιο σχολείο ή να μετακινηθούν σε πολυθέσιο όταν τους δοθεί αυτή η δυνατότητα (π.χ. συγκεντρώσουν μόρια για μετάθεση). Αν η τάση αυτή είναι στατιστικά ισχυρή ή όχι θα μελετηθεί σε επόμενο κεφάλαιο της εργασίας όπου θα εξαχθούν και συμπεράσματα για την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και το ρόλο που παίζει στην τάση αυτή.

Πίνακας 6: Κατανομή θέσης υπηρεσίας δασκάλων του δείγματος σε σχέση με τη συνολική προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση

			Συνολική προϋπηρεσία στην εκπαίδευση				Σύνολο
			0-10	11-20	21-30	>30	
αριστερή ήμισυ	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	24	9	6	0	39
		Επί τοις % της τωρινής υπηρεσίας	61,5%	23,1%	15,4%	,0%	100,0%
		Επί τοις % της συν. εκπ. προϋπηρεσίας	27,3%	13,2%	7,1%	,0%	15,5%
		Επί τοις % του συνόλου	9,5%	3,6%	2,4%	,0%	15,5%
	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	64	59	72	9	204
		Επί τοις % της τωρινής υπηρεσίας	31,4%	28,9%	35,3%	4,4%	100,0%
		Επί τοις % της συν. εκπ. προϋπηρεσίας	72,7%	86,8%	84,7%	81,8%	81,0%
		Επί τοις % του συνόλου	25,4%	23,4%	28,6%	3,6%	81,0%
	Αλλού (Γραφείο, Σ.Σ., ΚΕΔΔΥ κ.λπ..)	Συχνότητα	0	0	7	2	9
		Επί τοις % της τωρινής υπηρεσίας	,0%	,0%	77,8%	22,2%	100,0%
		Επί τοις % της συν. εκπ. προϋπηρεσίας	,0%	,0%	8,2%	18,2%	3,6%
		Επί τοις % του συνόλου	,0%	,0%	2,8%	,8%	3,6%

Σύνολο	Συχνότητα	88	68	85	11	252
	Επί τοις % του συν.	34,9%	27,0%	33,7%	4,4%	100,0%

Μία μεταβλητή που έχει ιδιαίτερη σημασία στην παραπέρα πορεία της έρευνας είναι η θέση που σήμερα υπηρετούν οι δάσκαλοι του δείγματος. Το διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζει τόσο τις απόλυτες όσο και τις σχετικές συχνότητες κατά θέση υπηρεσίας των δασκάλων.



Διάγραμμα 3: Κατανομή δασκάλων του δείγματος ανά θέση υπηρεσίας

Έτσι, διαπιστώνεται ότι τέσσερις στους πέντε συμμετέχοντες στην έρευνα είναι δάσκαλοι τάξης. Είναι δάσκαλοι που ασκούν διδακτικό έργο είτε σε μία μόνο τάξη στα πολυθέσια είτε κάνοντας συνδιδασκαλία στα ολιγοθέσια. Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται και οι δάσκαλοι των ολοήμερων τμημάτων. Ένας στους δέκα συμμετέχοντες είναι διευθυντής πολυθέσιου σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι ασκεί τόσο διδακτικό όσο και διοικητικό έργο. Υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με το νόμο 2517/1997 το διδακτικό ωράριο των διευθυντών και των προϊσταμένων των σχολείων διαμορφώνεται ως εξής: Οκτώ ώρες για τους διευθυντές των δωδεκαθέσιων και άνω σχολείων, δέκα ώρες για τους διευθυντές δεκαθεσίων και ενδεκαθεσίων, δώδεκα ώρες για τους διευθυντές των εξαθεσίων έως εννιαθεσίων και είκοσι ώρες για τους διευθυντές των τετραθέσιων και πενταθέσιων σχολείων. Αντίθετα, όχι μόνο δεν προβλέπεται μείωση για το διδακτικό ωράριο των προϊσταμένων των ολιγοθέσιων σχολείων αλλά υποχρεούνται να διδάξουν είκοσι πέντε

ώρες εβδομαδιαίως, ανεξάρτητα αν το υποχρεωτικό τους ωράριο είναι μικρότερο αφού για τους υπηρετούντες σε ολιγοθέσια σχολεία δεν ισχύει μείωση του διδακτικού ωραρίου ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας⁶⁰. Επίσης, είναι υποχρεωμένοι να διδάξουν πέντε επιπλέον ώρες για τις οποίες αμείβονται υπερωριακά. Οι δάσκαλοι αυτής της κατηγορίας αποτελούν το 5,95% του συνόλου των συμμετεχόντων στο δείγμα. Τέλος μικρότερα ποσοστά καταλαμβάνουν, όπως ήταν αναμενόμενο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι⁶¹ που φτάνουν το 3,17% του συνόλου. Ένας δάσκαλος δήλωσε ότι υπηρετεί σε γραφείο Εκπαίδευσης ως αποσπασμένος.

Οι βασικές σπουδές που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε σχέση με το αν φοίτησαν σε Παιδαγωγική Ακαδημία, άρα έχουν πραγματοποιήσει διετείς σπουδές ή με το αν φοίτησαν σε Παιδαγωγικό Τμήμα οπότε έχουν πραγματοποιήσει τετραετείς σπουδές⁶² αποτελούν μία παράμετρο που θα μπορούσε να παρουσιάσει κάποιας μορφής συσχέτιση με τις εξαρτημένες μεταβλητές του δείγματος.

Πίνακας 7: Βασικές σπουδές

	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Παιδαγωγική Ακαδημία	39	15,5	15,5
Π.Τ.Δ.Ε.	123	48,8	64,3
Π.Α. & Εξομοίωση	90	35,7	100,0
Σύνολο	252	100,0	

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στο ποσοστό όσων φοίτησαν σε Παιδαγωγικά τμήματα (48,8%) και στο ποσοστό όσων φοίτησαν σε Παιδαγωγικές ακαδημίες (51,2%). Η κατηγορία αυτή των δασκάλων (απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών) επιμερίζεται σ' αυτούς που φοίτησαν μόνο σε Παιδαγωγική Ακαδημία (ποσοστό 15,5% του συνόλου των δασκάλων) και σ' αυτούς που

⁶⁰ Νόμος 2517/1997, άρθρο 9, § 3

⁶¹ Στην περιφέρεια Πελοποννήσου υπηρετούν είκοσι Σχολικοί Σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης

⁶² Οι πρώτοι εισακτέοι στα Παιδαγωγικά τμήματα άρχισαν τις σπουδές τους το ακαδημαϊκό έτος 1984-85. Για τρία χρόνια λειτουργούσαν παράλληλα Παιδαγωγικά τμήματα και Παιδαγωγικές ακαδημίες οι οποίες πήραν για τελευταία φορά εισακτέους το ακαδημαϊκό έτος 1986-87.

αφού φοίτησαν σε Παιδαγωγική Ακαδημία στη συνέχεια φοίτησαν σε Παιδαγωγικό Τμήμα με βάση το Π.Δ. 130/1990⁶³ (ποσοστό 35,7% του συνόλου των δασκάλων).

Οι επιπλέον σπουδές⁶⁴ που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτυπώνονται στον επόμενο πίνακα:

Πίνακας 8: Επιπλέον σπουδές

Τίτλος Σπουδών	Συχνότητα	Σχετική	Αθροιστική
		Συχνότητα	Συχνότητα
Δεύτερο πτυχίο	8	3,2	3,2
Δ.Δ.Ε.	26	10,3	13,5
Μεταπτυχιακό	4	1,6	15,1
Δ.Δ.Ε. & Μεταπτυχιακό	3	1,2	16,3
Δεύτερο πτυχίο & Δ.Δ.Ε.	6	2,4	18,7
Δ.Δ.Ε. & Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	2	0,8	19,4
Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.	10	4,0	23,4
Χωρίς επιπλέον σπουδές	187	74,2	97,6
Διδακτορικό & Μεταπτυχιακό	1	0,4	98,0
Β Πτυχίο & Δ.Δ.Ε. & 3 Μεταπτυχιακό & Διδακτορικό	3	1,2	99,2
Δ.Δ.Ε. & Μεταπτυχιακό & 2 Διδακτορικό	2	0,8	100,0
Σύνολο	252	100,0	

Παρατηρώντας τον Πίνακα 8 διαπιστώνεται ότι 187 δάσκαλοι (ή ποσοστό 74,2% του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα) δεν έχουν πραγματοποιήσει σπουδές πέρα

⁶³ Το Π.Δ. 130/1990 προέβλεπε ότι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί που έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικές Ακαδημίες ή Σχολές Νηπιαγωγών και είναι διορισμένοι ή υποψήφιοι προς διορισμό στη δημόσια ή ιδιωτική εκπαίδευση μπορούν να εισαχθούν, κατ' εξαίρεση και υπέρβαση του αριθμού των εισακτέων με πανελλήνιες εξετάσεις, στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Α.Ε.Ι. προκειμένου να εξομοιωθούν με τους πτυχιούχους αυτών των τμημάτων. Με απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του οικείου Τμήματος Α.Ε.Ι. καθορίζονται τα μαθήματα, που υποχρεούται να εξεταστεί ο κατατασσόμενος καθώς και οι σχετικές εργασίες που θα εκπονήσει για την ολοκλήρωση των σπουδών του. Εισηγητής του εν λόγω Π.Δ. υπήρξε ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Δεσποτόπουλος επί οικουμενικής κυβερνήσεως με Πρωθυπουργό τον Ξενοφώντα Ζολώτα.

⁶⁴ Εννοούμε τις σπουδές που δεν αποτελούν προαπαιτούμενο για διορισμό στην εκπαίδευση όπως δεύτερο πτυχίο, ΣΕΛΔΕ, Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, μεταπτυχιακό και διδακτορικό.

από τις βασικές για το διορισμό τους στην εκπαίδευση⁶⁵. Αντίθετα 65 δάσκαλοι (ή ποσοστό 25,8% του συνόλου) έχουν κάνει σπουδές πέρα από τις βασικές. Απ' αυτούς δεκατρείς (ή ποσοστό 5,2% του συνόλου) έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ενώ έξι από τους δεκατρείς έχουν και διδακτορικό. Ιδιαίτερα αυξημένος είναι ο αριθμός αυτών που έχουν δίπλωμα από Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης⁶⁶ που ανέρχεται στους τριάντα δύο (ή σε ποσοστό 16,7% του συνόλου των δασκάλων).

4. 7 Ανάλυση δεδομένων

Η θεωρία του ελέγχου στατιστικών υποθέσεων αποτελεί ένα πολύ βασικό τμήμα της Επαγωγικής Στατιστικής, η οποία ονομάζεται εξάλλου Επαγωγική γιατί ακριβώς ασχολείται με τα θεωρητικά εκείνα εργαλεία που επιτρέπουν το πέρασμα από το μερικό στο γενικό (Φίλιας, 2003, σελ. 351). Άλλωστε, ο έλεγχος στατιστικών υποθέσεων είναι το σημαντικότερο κομμάτι της Στατιστικής επιστήμης, αφού πραγματεύεται τη διατύπωση συμπερασμάτων ελεγχόμενης αξιοπιστίας, σχετικά με τις άγνωστες τιμές των παραμέτρων ενός ή περισσότερων πληθυσμών με βάση πληροφορίες που προέρχονται από ένα πολύ μικρό, συγκριτικά με τον πληθυσμό, δείγμα (Κιντής, 1996, σελ. 307-308).

Για τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου ελέγχου διατυπώνονται δύο υποθέσεις. Η μηδενική υπόθεση (null hypothesis), που συμβολίζεται με H_0 , η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι δεν υπάρχει σημαντική, στατιστικά, επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής επί της εξαρτημένης και η εναλλακτική υπόθεση (alternative hypothesis), που συμβολίζεται με H_1 και εκφράζει το ακριβώς αντίθετο από τη μηδενική, δηλαδή υπάρχει σημαντική, στατιστικά, επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής επί της εξαρτημένης.

Ο έλεγχος στατιστικών υποθέσεων αποβλέπει στην απόρριψη ή όχι μιας υπόθεσης (της μηδενικής). Στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιηθούν οι έλεγχοι υποθέσεων χ^2 (chi-square), έλεγχοι υποθέσεων για τη διαφορά μέσων (T-Test) και ANOVA (Analysis Of Variance). Επίσης, θα χρησιμοποιηθεί και παραγοντική ανάλυση (factor analysis).

Ο έλεγχος στατιστικών υποθέσεων χ^2 (chi-square) είναι ένα εκπληκτικά πολύμορφο στατιστικό κριτήριο καθώς είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί για να κρίνει ένα μεγάλο

⁶⁵ Δεν συμπεριλαμβάνεται η εξομοίωση πτυχίων για την οποία υπάρχει εκτενής αναφορά στην υποσημείωση υπ' αρ. 63.

⁶⁶ Δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής του ερευνητή ότι στην περιφέρεια Πελοποννήσου όπου υπηρετούν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δεν υφίσταται Παιδαγωγικό Τμήμα γεγονός που σημαίνει ότι για να φοιτήσει ένας δάσκαλος σε Δ.Δ.Ε. πρέπει να μετακινηθεί στην έδρα κάποιου Παιδαγωγικού Τμήματος.

αριθμό υποθέσεων οι οποίες σχετίζονται με κατηγορικού τύπου δεδομένα (Δαφέρμος, 2005, σελ. 289).

Επειδή υπάρχουν διαφορές στον τρόπο ταξινόμησης των κατηγορικών δεδομένων αλλά και επειδή πρέπει να εκτελεστούν διαφόρων ειδών δοκιμασίες, η δοκιμασία χ^2 είναι δυνατό να διακριθεί σε τρεις μορφές:

α) Ως τεστ ομοιογένειας (Homogeneity test). Αυτό που ενδιαφέρει σε αυτόν τον έλεγχο είναι να ελεγχθεί η ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα στις ομάδες που συγκροτεί η μία μεταβλητή ως προς μια άλλη.

β) Ως τεστ ανεξαρτησίας (Contingency – tables test). Στο πλαίσιο αυτού του ελέγχου αυτό που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι να διαπιστωθεί αν δύο συγκεκριμένοι παράγοντες (μεταβλητές) είναι ανεξάρτητοι, στατιστικά, μεταξύ τους ή όχι. Τόσο για αυτό το τεστ όσο και για το τεστ ομοιογένειας δεν πρέπει να εφαρμόζεται αν δεν ισχύουν οι παρακάτω προϋποθέσεις⁶⁷:

- Τα δεδομένα να προέρχονται από τυχαία δειγματοληψία από τον πληθυσμό όλων των δυνατών παρατηρήσεων.
- Οι παρατηρήσεις είναι ανεξάρτητες, που σημαίνει ότι κάθε παρατήρηση θα πρέπει να προέρχεται από διαφορετικό υποκείμενο.
- Τα δεδομένα ανήκουν στην ονομαστική κλίμακα.
- Το πολύ το 20% των κελιών του πίνακα συνάφειας να έχουν αναμενόμενη συχνότητα κάτω από 5.

γ) Ως τεστ καλής προσαρμογής (Goodness-of-fit test). Αυτό το τεστ έρευνα πόσο καλά προσαρμόζεται μια παρατηρούμενη κατανομή σε μια θεωρητική, δεδομένη και επιλεγμένη, κατανομή από τον ερευνητή.

Η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA)⁶⁸ είναι η τεχνική που χρησιμοποιείται προκειμένου να συγκριθούν οι μέσοι πολλών πληθυσμών και βασίζεται στη σύγκριση της μεταβλητότητας μεταξύ των πληθυσμών και της μεταβλητότητας στο εσωτερικό των πληθυσμών. Έτσι αν υποθεθεί ότι δεν υπάρχει μεταβλητότητα μεταξύ των πληθυσμών μας αυτό δεν θα συνεπάγεται ότι όλες οι μετρήσεις θα είναι ίδιες, αλλά ενδέχεται κάποιες να

⁶⁷ α) Δαφέρμος, 2005, σελ. 297 & β) Robson, 2007, σελ. 498-499.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Champion Dean, όπως αναφέρεται στο Δαφέρμος, 2005, σελ. 297, μπορεί το μέγεθος του δείγματος να κυμαίνεται από 25 μέχρι 250. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί να παρακαμφθεί η μη υπέρβαση του 20% των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5.

⁶⁸ Bruning, & Kintz, 1987. p. 18-23

είναι διάφορες λόγω της τυχαίας φύσης των μετρήσεών μας. Αυτό οδηγεί στο γεγονός ότι θα υπάρχει μεταβλητότητα στο εσωτερικό του κάθε πληθυσμού που μπορεί να εκτιμηθεί. Ανάλογη εκτίμηση μπορεί να γίνει και για τη μεταβλητότητα μεταξύ των πληθυσμών. Στην περίπτωση που οι μεταβλητότητες μεταξύ των πληθυσμών και του εσωτερικού τους είναι του αυτού μεγέθους, τότε συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των μέσων των υπό εξέταση πληθυσμών. Αν η μεταβλητότητα μεταξύ των πληθυσμών είναι μεγαλύτερη από τη μεταβλητότητα στο εσωτερικό των πληθυσμών τότε γίνεται δεκτό ότι οι μέσοι των πληθυσμών διαφέρουν μεταξύ τους.

Στην ανάλυση της διακύμανσης θεωρούνται k πληθυσμούς με άγνωστους μέσους μ_1, \dots, μ_k , που από τον κάθε πληθυσμό λαμβάνεται ένα τυχαίο δείγμα. Υποτίθεται ότι οι πληθυσμοί έχουν κοινή διακύμανση σ^2 . Η μηδενική υπόθεση είναι:

$$H_0: \mu_1 = \dots = \mu_k, \quad \text{ενώ η εναλλακτική}$$

$$H_1: \text{τουλάχιστον μία από τις ισότητες δεν ισχύει.}$$

Η στατιστική συνάρτηση ελέγχου, κάτω από την H_0 , είναι:

$$F_0 = MST_r / MSE,$$

όπου MST_r είναι το ηλίκο της μεταβλητότητας μεταξύ των πληθυσμών προς $k-1$ και MSE είναι το ηλίκο της μεταβλητότητας στο εσωτερικό των πληθυσμών προς $n-k$. Τέλος, n είναι ο συνολικός αριθμός των παρατηρήσεών μας και k ο αριθμός των δειγμάτων.

Απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση αν $F_0 > F_{k-1, n-k; \alpha}$, όπου $F_{k-1, n-k; \alpha}$ είναι το α -ποσοστιαίο σημείο της F κατανομής με $k-1$ και $n-k$ βαθμούς ελευθερίας.

Σύμφωνα με τον Δαφέρμο (2005, σελ. 580-581) για να είναι έγκυρος ο έλεγχος υποθέσεων με την ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) πρέπει:

- Το δείγμα να είναι τυχαίο και να μην υπάρχει σχέση ανάμεσα στις παρατηρήσεις της ίδιας κατηγορίας και ανάμεσα στις παρατηρήσεις διαφορετικών κατηγοριών⁶⁹.
- Οι πληθυσμοί που συγκροτούν το δείγμα θα πρέπει να είναι κανονικά κατανομημένοι⁷⁰.
- Οι πληθυσμοί του δείγματος θα πρέπει να έχουν ίσες διασπορές.

⁶⁹ Η δειγματοληψία που διενεργήθηκε εξασφαλίζει αυτή την προϋπόθεση.

⁷⁰ Οι Πανάρετος & Ξεκαλάκη (2000, σελ. 185-186) αναφέρουν ότι σύμφωνα με το Κεντρικό Οριακό Θεώρημα (Central Limit Theorem) για αρκετά μεγάλες τιμές του δείγματος ο δειγματικός μέσος ακολουθεί κατά προσέγγιση την κανονική κατανομή. Άρα, στην παρούσα εργασία ικανοποιείται και αυτή η προϋπόθεση.

Στην περίπτωση που δεν ικανοποιούνται κάποια από τις παραπάνω προϋποθέσεις αντί για το κριτήριο της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) πραγματοποιείται το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis το οποίο δεν απαιτεί τις παραπάνω δεσμεύσεις.

Για τη διενέργεια του στατιστικού κριτηρίου T-Test πρέπει τα δεδομένα να είναι τύπου διαστήματος ή αναλογίας, τα δείγματα να έχουν επιλεγεί τυχαία και να προέρχονται από κανονικά κατανομημένο πληθυσμό, προϋποθέσεις που εξασφαλίζονται στην παρούσα έρευνα.

Διενεργώντας κάποια από τις προαναφερόμενες δοκιμασίες γίνεται δεκτή ή απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0) όταν η τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας είναι μεγαλύτερη ή μικρότερη, αντίστοιχα, από κάποια προκαθορισμένη. Συνήθως το προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας μπορεί να είναι το 1% που σημαίνει ότι μια διαφορά μπορεί να συμβεί τυχαία λιγότερο από μία φορά στις εκατό ή να είναι το 5% δηλαδή μια διαφορά μπορεί να συμβεί τυχαία λιγότερο από πέντε φορές στις εκατό ή να είναι το 10% άρα μια διαφορά μπορεί να συμβεί τυχαία λιγότερο από δέκα φορές στις εκατό. Στην παρούσα εργασία το προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (p-value ή p-τιμή) τίθεται το 5% γεγονός που σημαίνει ότι αν η p-τιμή είναι μεγαλύτερη από την τιμή 0,05 θα γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση ενώ αν η p-τιμή είναι μικρότερη από την τιμή 0,05 θα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και θα γίνεται δεκτή η εναλλακτική⁷¹.

Η ανάλυση παραγόντων (factor analysis)⁷² χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών όπου σημαντικές μεταβλητές δεν μπορούν να

⁷¹ Η τιμή 0,05 έχει επικρατήσει και χρησιμοποιείται στις περισσότερες έρευνες. Ο πρώτος επιστήμονας που συνέστησε τη χρησιμοποίηση του 0,05 ως επιπέδου σημαντικότητας ήταν ο μεγάλος Άγγλος στατιστικός R.A. Fisher που στη δεκαετία του 1920 παρατήρησε (R.A. Fisher, 1926, "The Arrangement of Field Experiments" Journal of the Ministry of Agriculture of Great Britain, p.504): «Διευκολύνει να σύρουμε τη γραμμή στο σημείο εκείνο (στο επίπεδο εκείνο) στο οποίο μπορούμε να πούμε "ή υπάρχει κάτι σημαντικό στην επίδραση που μελετάμε ή έχει συμβεί κατά σύμπτωση κάτι που δεν περιμένει κανείς να συμβεί περισσότερο από μία στις είκοσι φορές (δοκιμές)...". Αν "μία στις είκοσι φορές" δεν φαίνεται αρκετά υψηλό ποσοστό, μπορούμε, αν κάτι τέτοιο κρίνουμε σκόπιμο, να σύρουμε τη γραμμή στο σημείο που αντιστοιχεί στην περίπτωση "μία στις πενήντα φορές" (δηλαδή στο σημείο 0,02) ή στην περίπτωση "μία στις εκατό" (δηλαδή στο σημείο 0,01). Προσωπικά, ο συγγραφέας προτιμά να καθορίσει ένα χαμηλό ποσοστό σημαντικότητας στο σημείο 5% και να αγνοήσει πλήρως όλα τα αποτελέσματα τα οποία αποτυγχάνουν να φθάσουν στο επίπεδο αυτό» (Αναφέρεται στο Πανάρετος & Ξεκαλάκη, 2000, σελ. 468-469).

⁷² Bartholomew, Steele, Moustaki, Galbraith, 2002

μετρηθούν απευθείας, όπως για παράδειγμα η άποψη των ερωτώμενων για κάποιο θέμα. Σύμφωνα με τον Πραμαγγιούλη (2008, σελ. 107) με τη μεθοδολογία αυτή γίνεται εφικτό:

- Να μειωθούν οι διαστάσεις του προβλήματος.
- Να δημιουργηθούν καινούριες μεταβλητές, οι παράγοντες, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως κάποιες μη μετρήσιμες μεταβλητές.
- Να εξηγηθούν οι συσχετίσεις που υπάρχουν στα δεδομένα, για τις οποίες έχουμε υποθέσει ότι οφείλονται αποκλειστικά στην ύπαρξη κάποιων κοινών παραγόντων που δημιούργησαν τα δεδομένα.

Διακρίνεται σε διερευνητική (exploratory) δηλαδή βοηθάει στην ανακάλυψη και στην ταυτοποίηση μη παρατηρούμενων παραγόντων και επιβεβαιωτική (confirmatory) με την οποία ελέγχεται αν ένα σύνολο μεταβλητών που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση μη παρατηρούμενων παραγόντων είναι ικανοποιητικό.

Για να μπορεί να εφαρμοστεί παραγοντική ανάλυση απαιτούνται οι παρακάτω έλεγχοι καταλληλότητας:

- Οι συντελεστές συσχέτισης, μεταξύ των μεταβλητών, θα πρέπει να είναι υψηλοί.
- Οι συντελεστές μερικής συσχέτισης μεταξύ των ζευγών μεταβλητών πρέπει να είναι χαμηλοί.
- Η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), που συγκρίνει τα μεγέθη των παρατηρούμενων συντελεστών συσχέτισης προς τους συντελεστές μερικής συσχέτισης δεν πρέπει να είναι μικρή⁷³.

⁷³ Τιμές κοντά στην μονάδα (πάνω από το 0,5) δηλώνουν ότι η πολύπλοκη μεταβλητή μπορεί να προβλεφτεί με ακρίβεια και χωρίς λάθη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Διατήρηση ή κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των δασκάλων, που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου, για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων σχολείων. Όπως προκύπτει από τον επόμενο Πίνακα 5.1.1 ένας στους δύο δασκάλους (ή ποσοστό 50,8% του συνόλου των συμμετεχόντων) θεωρεί ότι τα ολιγοθέσια πρέπει να πάψουν να υφίστανται με τη σημερινή τους μορφή και να καταργηθούν ή να συγχωνευτούν με πολυθέσια. Ένας στους τρεις (ή ποσοστό 33,7% του συνόλου) θεωρεί ότι πρέπει να συνεχίσουν τη λειτουργία τους όπως μέχρι τώρα ενώ ένας στους οκτώ (ή ποσοστό 13,5% του συνόλου) προτείνει κάτι άλλο όπως ενίσχυση των ολιγοθεσίων με εκπαιδευτικό υλικό και ειδικότητες κ.ά. Τέλος, πέντε συμμετέχοντες δεν απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Πίνακας 5.1.1: Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
Πρέπει να συνεχίσουν τη λειτουργία τους	85	33,7	34,4	34,4
Πρέπει να καταργηθούν ή να συγχωνευθούν με πολυθέσια	128	50,8	51,8	86,2
Άλλο	34	13,5	13,8	100,0
	247	98,0	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	5	2,0		
Σύνολο	252	100,0		

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις το ερώτημα που τίθεται είναι: Το ποσοστό των δασκάλων του δείγματος που θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια πρέπει να καταργηθούν ή να συγχωνευτούν με πολυθέσια είναι ικανό να οδηγήσει σε ανάλογο συμπέρασμα και για ολόκληρο τον πληθυσμό των δασκάλων της περιφέρειας Πελοποννήσου; Με τον έλεγχο

Chi- Square⁷⁴ που διενεργείται παρατηρείται ότι η τιμή του χ^2 είναι 53,789, οι βαθμοί ελευθερίας είναι 2 και το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας που αντιστοιχεί στις δύο αυτές τιμές είναι μικρότερο από 0,0005⁷⁵. Αυτή η τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης. Με άλλα λόγια το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των δασκάλων της Πελοποννήσου που θεωρούν ότι πρέπει να καταργηθούν ή να συγχωνευτούν τα ολιγοθέσια και στο ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι πρέπει να συνεχίσουν τη λειτουργία τους όπως είναι σήμερα ή με κάποιες αλλαγές.

Θεωρείται ότι τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε είναι εφαρμόσιμο, δηλαδή είναι σε θέση να δώσει αξιόπιστα συμπεράσματα αφού ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις που τίθενται για την αξιοπιστία του ελέγχου⁷⁶.

Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι μία μεταβλητή που θα πρέπει να συνεξεταστεί με την άποψη για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων σχολείων. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η εύρεση της πιθανής διαφοράς ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες σε ότι αφορά την άποψη για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων σχολείων διενεργώντας το τεστ ομοιογένειας χ^2 . Τα αποτελέσματα του ελέγχου οδηγούν στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 247) = 0,94, p = 0,624$. Με άλλα λόγια το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων σχολείων ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες που συμμετέχουν στην έρευνα. Θεωρείται ότι τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε είναι εφαρμόσιμο, δηλαδή είναι σε θέση να δώσει αξιόπιστα συμπεράσματα ικανοποιούνται οι παραδοχές που απαιτούνται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της άποψης για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων σχολείων σε σχέση με το νομό που υπηρετεί ο κάθε δάσκαλος.

⁷⁴ Εφεξής τα αναλυτικά αποτελέσματα των ελέγχων θα παρατίθενται με πίνακες στο Παράρτημα II. Η εύρεσή τους γίνεται με τον αριθμό της σελίδας που αναφέρεται ο έλεγχος και η οποία αναγράφεται στον τίτλο του πίνακα.

⁷⁵ Η κατασκευάστρια εταιρεία του SPSS αναφέρει ότι όταν η τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας, που δίνει ο πίνακας των αποτελεσμάτων του ελέγχου, είναι 0,000 αυτή να μη θεωρείται μηδενική και πρέπει να συμπληρώνεται ένα τέταρτο δεκαδικό ψηφίο το οποίο θα είναι το 5 (SPSS Base 10.0, Applications Guide, 1999, σελ. 71). Γι' αυτό όπου απαντάται, εφεξής, η τιμή 0,000 θα θεωρείται ότι είναι μικρότερη από την τιμή 0,0005 και όχι μηδενική.

⁷⁶ Βλέπε ενότητα 4.7

Η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) που διενεργήθηκε, $F_0(4, 242) = 0,259$, $p = 0,904$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της περιφέρειας Πελοποννήσου. Με δεδομένο ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 242) = 0,426$, $p = 0,79$] δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση⁷⁷. Άρα αφού ικανοποιείται και η προϋπόθεση για ισότητα των διασπορών⁷⁸ θεωρείται ότι η ανάλυση της διακύμανσης που διενεργήθηκε είναι εφαρμόσιμη, δηλαδή είναι σε θέση να δώσει αξιόπιστα συμπεράσματα.

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η άποψη για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθεσίων έχει σχέση με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι. Το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργείται διαπιστώνεται ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί αφού το ένα στα τρία κελιά έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το ζήτημα ξαναγίνεται ο έλεγχος χωρίς να συμπεριλαμβάνονται οι δάσκαλοι που δεν υπηρετούν σε σχολείο αλλά βρίσκονται σε γραφείο, ΚΕΔΔΥ κ.ά. Αφού διαπιστώνεται ότι έχει αντιμετωπιστεί το πρόβλημα (μόνο το 16,7% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5) και άρα έχει ισχύ ο συγκεκριμένος έλεγχος προκύπτει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, $\chi^2(2, N = 239) = 8,522$, $p = 0,014$. Συνεπώς το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν ολιγοθέσια σχολεία και στους δασκάλους που υπηρετούν σε πολυθέσια.

Πράγματι, όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 5.1.2, που ακολουθεί, μεγαλύτερο ποσοστό δασκάλων των πολυθεσίων σχολείων θεωρούν ότι πρέπει να καταργηθούν ή να συγχωνευτούν τα ολιγοθέσια σχολεία από το αντίστοιχο ποσοστό των δασκάλων των ολιγοθεσίων. Συγκεκριμένα, ποσοστό 55,7% των δασκάλων που υπηρετούν σε πολυθέσια υποστηρίζουν ότι τα ολιγοθέσια πρέπει να καταργηθούν ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των δασκάλων, που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία, ανέρχεται μόλις στο 30,8%.

⁷⁷ Οι υποθέσεις που διατυπώνονται εδώ έχουν ως εξής:

H_0 Δεν υπάρχει διαφορά στις διασπορές των πέντε νομών της Πελοποννήσου.

H_1 Σε τουλάχιστον ένα ζεύγος νομών υπάρχει διαφορά στις διασπορές.

⁷⁸ Βλέπε ενότητα 4.7

Πίνακας 5.1.2

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία:		Πρέπει να συνεχίσουν τη λειτουργία τους	Πρέπει να καταργηθούν ή να συγχωνευθούν με πολυθέσια	Άλλο	Σύνολο	
Σήμερα υπηρετείτε	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	Συχνότητα Επί τοις % της σημερινής θέσης υπηρεσίας	21 55,3%	13 34,2%	4 10,5%	38 100,0%
	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Συχνότητα Επί τοις % της σημερινής θέσης υπηρεσίας	62 30,8%	112 55,7%	27 13,4%	201 100,0%
	Αλλού (Γραφείο, ΚΕΔΔΥ κ.λπ..)	Συχνότητα Επί τοις % της σημερινής θέσης υπηρεσίας	2 25,0%	3 37,5%	3 37,5%	8 100,0%
Σύνολο	Συχνότητα Επί τοις % της σημερινής θέσης υπηρεσίας	85 34,4%	128 51,8%	34 13,8%	247 100,0%	

Η θέση στην οποία υπηρετεί ένας δάσκαλος (δάσκαλος τάξης, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος) είναι παράμετρος που μπορεί να συνδεθεί με την άποψη για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων. Για να διαπιστωθεί αν οι δύο παραπάνω παράγοντες (μεταβλητές) είναι ανεξάρτητοι, στατιστικά, μεταξύ τους ή όχι διενεργείται τεστ ομοιογένειας (Homogeneity test). Με τον έλεγχο που γίνεται διαπιστώνεται ότι δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται αφού υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό από το επιτρεπτό 20% των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 (53,3% των κελιών). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα θα συγχωνευτούν οι κατηγορίες των δασκάλων σε δύο. Αυτούς που είναι δάσκαλοι τάξης και αυτοί που ασκούν καθήκοντα διευθυντή, προϊσταμένου ή σχολικού συμβούλου. Ο καινούριος έλεγχος, αφού διαπιστώνεται ότι ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για να είναι έγκυρος (κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5), οδηγεί στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 246) = 2,58, p = 0,276$. Συνεπώς το τεστ ομοιογένειας

χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικές θέσεις (δάσκαλος τάξης, θέση στελέχους).

Μία άλλη παράμετρος που, ενδεχομένως, μπορεί να έχει επηρεάσει την άποψη των δασκάλων για κατάργηση ή συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων είναι το αν οι ίδιοι φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο. Το τεστ ομοιογένειας χ^2 (Homogeneity test) που διενεργείται και αφού διαπιστώνεται η εγκυρότητά του (κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5) οδηγεί στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 247) = 1,84, p = 0,398$. Αυτό σημαίνει ότι το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά, σε ότι αφορά την άποψη για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων, ανάμεσα στους δασκάλους που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους δασκάλους που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία.

Ολοκληρώνοντας τον έλεγχο για την ύπαρξη ή όχι σχέσης μεταξύ της άποψης των δασκάλων για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων και άλλων μεταβλητών διενεργείται έλεγχος για την ύπαρξη ή όχι σχέσης ανάμεσα στην παραπάνω άποψη και στις επιπλέον σπουδές (πέρα του βασικού πτυχίου και της εξομοίωσης⁷⁹) που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες στην έρευνα δάσκαλοι.

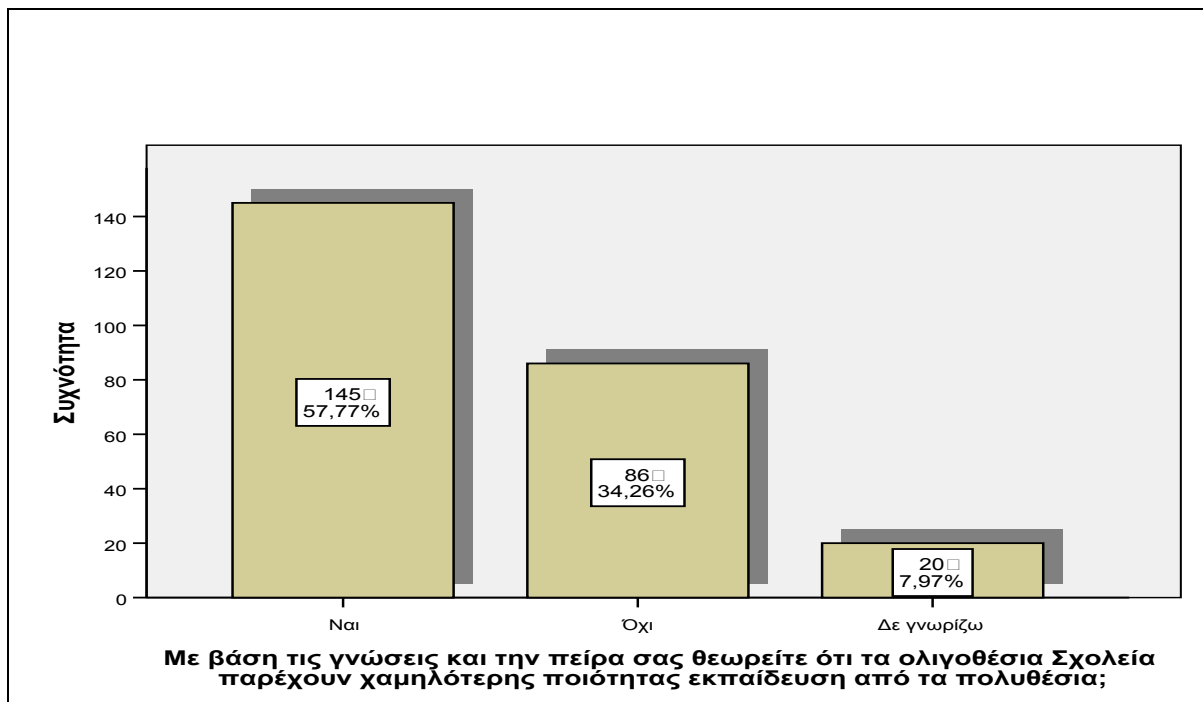
Το τεστ ομοιογένειας χ^2 που πραγματοποιείται οδηγεί στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 247) = 2,61, p = 0,271$. Άρα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων σχολείων ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν επιπλέον σπουδές και σε αυτούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές (πρώτο πτυχίο και εξομοίωση).

Σε καμία περίπτωση, επίσης, δεν διαπιστώθηκε σημαντική, στατιστικά, σχέση μεταξύ της άποψης για κλείσιμο ή όχι των ολιγοθέσιων και μεταβλητών που αναφέρονται στις σπουδές των δασκάλων όπως αν κατά τη διάρκεια των σπουδών παρακολούθησαν μαθήματα που αφορούν το ολιγοθέσιο σχολείο ή αν παρακολούθησαν δειγματική διδασκαλία σε ολιγοθέσια ή αν πραγματοποίησαν οι ίδιοι διδασκαλία σε ολιγοθέσιο ή αν η πτυχιακή τους εργασία αφορούσε τα ολιγοθέσια.

⁷⁹ Βλέπε υποσημείωση υπ' αρ. 63.

5.2 Παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία

Η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης είναι ένα ζητούμενο που απασχολεί όλους τους άμεσα ή έμμεσα εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, τοπικές κοινωνίες κ.λπ.). Σε προηγούμενη ενότητα παρουσιάστηκαν έρευνες οι οποίες έχουν δείξει, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα, ότι η επίδοση των μαθητών δεν εξαρτάται από την οργανικότητα του σχολείου που φοιτούν αλλά από άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Για παράδειγμα, η υπηρεσία του δασκάλου σε μικρά ολιγοθέσια σχολεία, που συνήθως βρίσκονται σε απομονωμένες περιοχές, τον αναγκάζουν να επιδιώκει τη μετάθεσή του σε κάποιο αστικό ή ημιαστικό κέντρο όπου υπάρχουν πολυθέσια σχολεία. Αυτές οι συχνές αλλαγές των δασκάλων των ολιγοθέσιων σχολείων αναπόφευκτα επηρεάζουν και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν αφού, όπως σημειώνει ο Παπιάς (2007), «δυσχεραίνουν το ούτως ή άλλως δύσκολο έργο της εκπαίδευσης των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων και μειώνουν τις προσπάθειες άμβλυνσης των ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης». Επιπλέον, οι νέοι δάσκαλοι που συνήθως υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία διαθέτουν μικρή ή καθόλου διδακτική εμπειρία, παράγοντας που, σύμφωνα με την Darling-Hammond (2000), επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους. Η άποψη των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως προαναφέρθηκε, είναι ότι τα ολιγοθέσια σχολεία πρέπει να καταργηθούν γιατί παρέχουν χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση. Ποια όμως είναι η άποψη των δασκάλων που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια;



Διάγραμμα 5.2: Άποψη των δασκάλων για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια

Εξετάζοντας το παραπάνω διάγραμμα διαπιστώνεται ότι κυρίαρχη είναι η άποψη που θεωρεί ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση σε σχέση με τα πολυθέσια. Οι δάσκαλοι που έχουν αυτή την άποψη ανέρχονται στους 145 (ή ποσοστό 57,77% του συνόλου του δείγματος) ενώ αντίθετη άποψη έχουν 86 (ή ποσοστό 34,26% του συνόλου των δασκάλων που λαμβάνουν μέρος στην έρευνα). Ένας αριθμός που φτάνει τους είκοσι δασκάλους (ή ποσοστό 7,97% του συνόλου) απαντά ότι δεν έχει άποψη επί του συγκεκριμένου θέματος.

Το επόμενο βήμα είναι ο έλεγχος του κατά πόσο η επικρατούσα άποψη περί χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση που παρέχουν τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία, των δασκάλων του δείγματος, μπορεί να γενικευτεί για τον πληθυσμό των δασκάλων της περιφέρειας Πελοποννήσου.

Με το τεστ ομοιογένειας χ^2 (Homogeneity test) που διενεργείται προκύπτει ότι πρέπει να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση, $\chi^2(2, N = 247) = 93,474, p < 0,0005$. Αυτή η τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι της περιφέρειας Πελοποννήσου πιστεύουν ότι υπάρχει διαφορά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία.

Θεωρείται ότι τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε είναι εφαρμόσιμο, δηλαδή είναι σε θέση να δώσει αξιόπιστα συμπεράσματα αφού ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις που τίθενται για την αξιοπιστία του ελέγχου.⁸⁰

Το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι μία μεταβλητή που θα πρέπει να συνεξεταστεί με την άποψη για παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία. Στην περίπτωση αυτή ενδιαφέρει η εύρεση της πιθανής διαφοράς ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες σε ότι αφορά αυτήν την άποψη και θα ερευνηθεί με το τεστ ομοιογένειας χ^2 . Τα αποτελέσματα του τεστ οδηγούν στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 251) = 1,921, p = 0,383$. Με άλλα λόγια το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για την παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες του δείγματος.

Θεωρείται ότι τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε είναι εφαρμόσιμο, δηλαδή είναι σε θέση να δώσει αξιόπιστα συμπεράσματα αφού ικανοποιούνται οι παραδοχές που απαιτούνται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της άποψης που υποστηρίζει ότι υπάρχει διαφορά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της περιφέρειας.

Η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) που διενεργήθηκε, $F_0(4, 246) = 0,237, p = 0,917$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της περιφέρειας Πελοποννήσου. Με δεδομένο ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 246) = 0,282, p = 0,89$] δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση⁸¹. Άρα αφού ικανοποιείται και η προϋπόθεση για ισότητα των διασπορών⁸² θεωρείται ότι η ανάλυση της

⁸⁰ Βλέπε ενότητα 4.7

⁸¹ Οι υποθέσεις που διατυπώνονται εδώ έχουν ως εξής:

H_0 Δεν υπάρχει διαφορά στις διασπορές των πέντε νομών της Πελοποννήσου.

H_1 Σε τουλάχιστον ένα ζεύγος νομών υπάρχει διαφορά στις διασπορές.

⁸² Βλέπε ενότητα 4.7

διακύμανσης που διενεργήθηκε είναι εφαρμόσιμη, δηλαδή είναι σε θέση να δώσει αξιόπιστα συμπεράσματα.

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι. Στον Πίνακα 5.2.1 παρατηρείται ότι έξι στους δέκα δασκάλους που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία υποστηρίζουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας από τα πολυθέσια. Η αντίστοιχη αναλογία των δασκάλων που υπηρετούν σε ολιγοθέσιο σχολείο είναι τέσσερις στους δέκα. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν η διαφορά αυτή είναι, στατιστικά, σημαντική εκτελείται έλεγχος χ^2 .

Πίνακας 5.2.1:

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια;			Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω	Σύνολο	
Σήμερα υπηρετείτε	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	17	22	0	39	
		Επί τοις % της σημερινής θέσης υπηρεσίας	43,6%	56,4%	,0%	100,0%	
		Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	120	63	20	203
Σήμερα υπηρετείτε	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Επί τοις % της σημερινής θέσης υπηρεσίας	59,1%	31,0%	9,9%	100,0%	
		Αλλού (Γραφείο, ΚΕΔΔΥ κ.λπ..)	Συχνότητα	8	1	0	9
		Επί τοις % της σημερινής θέσης υπηρεσίας	88,9%	11,1%	,0%	100,0%	
Σύνολο		Συχνότητα	145	86	20	251	
		Επί τοις % της σημερινής θέσης υπηρεσίας	57,8%	34,3%	8,0%	100,0%	

Το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργείται διαπιστώνεται ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί αφού το ένα στα τρία κελιά έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το ζήτημα ξαναγίνεται ο έλεγχος χωρίς να συμπεριλαμβάνονται οι δάσκαλοι που δεν υπηρετούν σε σχολείο αλλά βρίσκονται σε γραφείο, ΚΕΔΔΥ κ.ά. Αφού διαπιστώνεται ότι έχει αντιμετωπιστεί το πρόβλημα (μόνο ένα από τα έξι κελιά έχει

αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5) και άρα έχει ισχύ ο συγκεκριμένος έλεγχος προκύπτει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, $\chi^2(2, N = 242) = 11,233, p = 0,004$. Συνεπώς, το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικό τύπο σχολείου.

Η θέση στην οποία υπηρετεί ένας δάσκαλος (δάσκαλος τάξης, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος) είναι παράμετρος που μπορεί να συνδεθεί με την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία. Για να διαπιστωθεί αν οι δύο παραπάνω παράγοντες (μεταβλητές) είναι ανεξάρτητοι, στατιστικά, μεταξύ τους ή όχι διενεργείται τεστ ομοιογένειας (Homogeneity test). Με τον έλεγχο που γίνεται διαπιστώνεται ότι δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται αφού υπάρχει μεγαλύτερο ποσοστό από το επιτρεπτό 20% των κελιών με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5 (53,3% των κελιών). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα συγχωνεύονται οι κατηγορίες των δασκάλων σε δύο. Αυτούς που είναι δάσκαλοι τάξης και αυτοί που ασκούν καθήκοντα διευθυντή, προϊσταμένου ή σχολικού συμβούλου. Ο καινούριος έλεγχος, αφού διαπιστώνεται ότι ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για να είναι έγκυρος (16,7% των κελιών έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5), οδηγεί στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 251) = 3,01, p = 0,222$. Συνεπώς το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικές θέσεις (δάσκαλος τάξης, θέση στελέχους).

Μία άλλη παράμετρος που, ενδεχομένως, μπορεί να έχει επηρεάσει την άποψη των δασκάλων για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία είναι το αν οι ίδιοι φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο. Το τεστ ομοιογένειας χ^2 (Homogeneity test) που διενεργείται και αφού διαπιστώνεται η εγκυρότητά του (κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5) οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 251) = 6,83, p = 0,033$. Αυτό σημαίνει ότι το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι υπάρχει διαφορά, σε ότι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία, ανάμεσα στους δασκάλους που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους δασκάλους που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία. Μάλιστα, όπως φαίνεται στον

Πίνακα 5.2.2 το ποσοστό δασκάλων που φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο σχολείο και θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των δασκάλων που δε φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο.

Πίνακας 5.2.2

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια		Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω	Σύνολο	
Ως μαθητή/στρια φοιτήσατε	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	55	35	2	92
		Επί τοις % του τύπου του σχολείου φοίτησης	59,8%	38,0%	2,2%	100,0%
	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	90	51	18	159
		Επί τοις % του τύπου του σχολείου φοίτησης	56,6%	32,1%	11,3%	100,0%
Σύνολο	Συχνότητα	145	86	20	251	
	Επί τοις % του τύπου του σχολείου φοίτησης	57,8%	34,3%	8,0%	100,0%	

Ολοκληρώνοντας τον έλεγχο για την ύπαρξη ή όχι σχέσης μεταξύ της άποψης των δασκάλων για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία και άλλων μεταβλητών θα διενεργηθεί έλεγχος για την ύπαρξη ή όχι σχέσης ανάμεσα στην παραπάνω άποψη και στις επιπλέον σπουδές (πέρα του βασικού πτυχίου και της εξομοίωσης⁸³) που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες στην έρευνα δάσκαλοι.

Το τεστ ομοιογένειας χ^2 που πραγματοποιείται οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 251) = 7,13, p = 0,028$. Άρα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν επιπλέον σπουδές και σε αυτούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές (πρώτο πτυχίο και εξομοίωση). Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.2.3, οι δάσκαλοι που έχουν επιπλέον σπουδές υποστηρίζουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό (επτά στους δέκα) από τους δασκάλους που δεν έχουν επιπλέον σπουδές (πέντε στους δέκα), ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια.

⁸³ Βλέπε υποσημείωση υπ' αρ. 63

Πίνακας 5.2.3

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια;		Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω	Σύνολο	
Σπουδές που έχετε	Με επιπλέον σπουδές	Συχνότητα Επί τοις % των σπουδών	46 71,9%	14 21,9%	4 6,3%	64 100,0%
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	Συχνότητα Επί τοις % των σπουδών	99 52,9%	72 38,5%	16 8,6%	187 100,0%
Σύνολο		Συχνότητα Επί τοις % των σπουδών	145 57,8%	86 34,3%	20 8,0%	251 100,0%

Με κυρίαρχη την άποψη, των δασκάλων της Πελοποννήσου, ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας από τα πολυθέσια τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν γιατί συμβαίνει αυτό απαντώντας με ναι, όχι ή δε γνωρίζω σε ερωτήσεις που αφορούν τη λειτουργία του ολιγοθεσίου. Ο Πίνακας 5.2.4 αποτυπώνει τις απαντήσεις τους.

Πίνακας 5.2.4: Θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης επειδή:

		Απόλυτη	Σχετική	Σχετική	Αθροιστική
		Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα
				έγκυρων τιμών	έγκυρων τιμών
οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθεσίων Σχολείων δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση	Ναι	52	20,6	29,2	29,2
	Όχι	116	46,0	65,2	94,4
	Δε γνωρίζω	10	4,0	5,6	100,0
	Σύνολο	178	70,6	100,0	
Ελλείπουσες τιμές		74	29,4		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
ο χρόνος διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων δεν επαρκεί	Ναι	158	62,7	86,8	86,8
	Όχι	16	6,3	8,8	95,6
	Δε γνωρίζω	8	3,2	4,4	100,0

	Σύνολο	182	72,2	100,0	
Ελλείπουσες τιμές		70	27,8		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
τα σχολικά βιβλία δεν είναι κατάλληλα για τα ολιγοθέσια Σχολεία	Ναι	138	54,8	76,7	76,7
	Όχι	32	12,7	17,8	94,4
	Δε	10	4,0	5,6	100,0
	ννωρίζω Σύνολο	180	71,4	100,0	
Ελλείπουσες τιμές		72	28,6		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του ολιγοθεσίου Σχολείου	Ναι	156	61,9	86,2	86,2
	Όχι	15	6,0	8,3	94,5
	Δε	10	4,0	5,5	100,0
	ννωρίζω Σύνολο	181	71,8	100,0	
Ελλείπουσες τιμές		71	28,2		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
το επίπεδο γνώσεων των μαθητών των ολιγοθεσ. Σχολείων είναι χαμηλό εξαιτίας των κοινωνικών-γεωγραφικών-οικονομικών συνθηκών	Ναι	108	42,9	60,0	60,0
	Όχι	58	23,0	32,2	92,2
	Δε	14	5,6	7,8	100,0
	ννωρίζω Σύνολο	180	71,4	100,0	
Ελλείπουσες τιμές		72	28,6		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		

Αναλύοντας τον πίνακα διαπιστώνεται ότι ένας στους τρεις δασκάλους θεωρεί ότι η παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση δε σχετίζεται με πλημμελή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που δουλεύουν εκεί. Μάλιστα η διαφορά μεταξύ αυτών που απαντούν θετικά στην παραπάνω ερώτηση και αυτών που απαντούν αρνητικά είναι, στατιστικά, σημαντική όπως αποδεικνύει και ο έλεγχος χ^2 που διενεργείται και οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2 (2, N = 178) = 96,045, p < 0,0005$. Με άλλα λόγια είναι, στατιστικά, μικρότερο το ποσοστό των δασκάλων, που υπηρετούν σε σχολεία της περ. Πελοποννήσου,

και θεωρούν ότι για την παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα ολιγοθέσια ευθύνεται η μη κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν εκεί.

Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη που έχουν οι δάσκαλοι για την εκπαίδευση που τους παρείχε η Π.Α. ή το Π.Τ.Δ.Ε. που φοίτησαν. Όπως φαίνεται από τον επόμενο Πίνακα 5.2.5 οκτώ στους δέκα (81,3% του συνόλου) τη θεωρούν ανύπαρκτη ή στοιχειώδη ενώ μόνο ένας στους έξι (15% του συνόλου) τη θεωρεί ικανοποιητική και, τέλος, μόνο το 1,6% του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνα τη θεωρούν πλήρη.

Πίνακας 5.2.5: Χαρακτηρισμός της εκπαίδευσης που παρείχε η Π.Α. ή το Π.Τ.Δ.Ε., φοίτησης, σε σχέση με τα ολιγοθέσια Σχολεία

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική έγκυρων τιμών	Συχνότητα
Ανύπαρκτη	101	40,1	41,1	41,1	
Στοιχειώδης	99	39,3	40,2	81,3	
Ικανοποιητική	37	14,7	15,0	96,3	
Πλήρης	4	1,6	1,6	98,0	
ΔΞ/ΔΑ	5	2,0	2,0	100,0	
Σύνολο	246	97,6	100,0		
Ελλείπουσες τιμές	6	2,4			
Γενικό Σύνολο	252	100,0			

Διενεργώντας, μάλιστα και έλεγχο χ^2 προκύπτει ότι πρέπει να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση, $\chi^2(4, N = 246) = 189,203, p < 0,0005$. Συμπεραίνεται, δηλαδή, ότι υπάρχει σημαντική, στατιστικά, διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των δασκάλων που θεωρούν ότι έλαβαν πλήρη, ικανοποιητική, στοιχειώδη ή ανύπαρκτη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με σαφή υπεροχή των ποσοστών που αντιστοιχούν στην ανύπαρκτη και στη στοιχειώδη εκπαίδευση.

Ο ανεπαρκής χρόνος διδασκαλίας των διδακτικών αντικειμένων αναδεικνύεται ως πολύ σημαντική παράμετρος αφού το 86,8% των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα ολιγοθέσια σχετίζεται με αυτή την παράμετρο. Η πολύ χαμηλή τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας που προκύπτει από τον έλεγχο χ^2 οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης $\chi^2(2, N = 182) = 234,769, p < 0,0005$ γεγονός που σημαίνει ότι το παραπάνω ποσοστό αντικατοπτρίζει το πραγματικό ποσοστό όλων των δασκάλων της περιφέρειας.

Αντίστοιχα υψηλά είναι και τα ποσοστά των δασκάλων που θεωρούν για την παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα ολιγοθέσια ευθύνονται τόσο τα σχολικά βιβλία που είναι ακατάλληλα για ολιγοθέσια σχολεία, 76,7% του συνόλου των δασκάλων, όσο και το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του ολιγοθέσιου σχολείου, ποσοστό 86,2% του συνόλου. Λίγο μικρότερο (60%) είναι το ποσοστό αυτών που θεωρούν υπεύθυνο το χαμηλό επίπεδο γνώσεων των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων εξαιτίας των κοινωνικών – γεωγραφικών – οικονομικών συνθηκών που βιώνουν. Διενεργώντας έλεγχο χ^2 προκειμένου να διαπιστώσουμε αν μπορούμε να θεωρήσουμε τα παραπάνω ποσοστά αντιπροσωπευτικά των απόψεων του συνόλου των δασκάλων της Πελοποννήσου συμπεραίνεται ότι σε καμία περίπτωση δε γίνεται δεκτή η μηδενική υπόθεση, $\chi^2 (2, N = 180) = 156,133, p < 0,0005$ για την καταλληλότητα των σχολικών βιβλίων, $\chi^2 (2, N = 181) = 227,746, p < 0,0005$ για το αναλυτικό πρόγραμμα και $\chi^2 (2, N = 180) = 73,733, p < 0,0005$ για τις συνθήκες που βιώνουν οι μαθητές. Άρα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι παραπάνω απόψεις εκφράζουν την πλειονότητα των δασκάλων της συγκεκριμένης περιφέρειας.

5.3 Παροχή ίδιας ποιότητας εκπαίδευσης των ολιγοθεσίων με τα πολυθέσια σχολεία αν υποστηριχθούν κατάλληλα

Αφού, όπως προέκυψε από την προηγούμενη ενότητα, οι δάσκαλοι της περιφέρειας Πελοποννήσου θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια, το επόμενο ερώτημα που τίθεται είναι αν μπορούν τα ολιγοθέσια να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα.

Πίνακας 5.3: Τα ολιγοθέσια Σχολεία μπορούν να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα

	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα
Ναι	182	72,2
Όχι	58	23,0
Δε γνωρίζω	11	4,4
Σύνολο	251	99,6
Ελλείπουσες τιμές	1	,4
Γενικό σύνολο	252	100,0

Είναι φανερό, από τη μελέτη του Πίνακα 5.3 ότι η μεγάλη πλειονότητα των δασκάλων του δείγματος θεωρούν πως τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια σχολεία αν υποστηριχθούν κατάλληλα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα, που υποστηρίζουν την παραπάνω άποψη, φτάνει τους 182 (ή ποσοστό 72,2% του συνόλου) ενώ αυτοί που πιστεύουν ότι το αντίθετο είναι 58 (ή ποσοστό 23% του συνόλου). Έντεκα δάσκαλοι (ή ποσοστό 4,4% του συνόλου) απαντούν ότι δεν γνωρίζουν.

Απαραίτητη κρίνεται η διενέργεια του τεστ ομοιογένειας χ^2 (Homogeneity test) για αποδειχθεί αν η παραπάνω διαφορά είναι, στατιστικά, σημαντική ή όχι. Η τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας που προκύπτει από τον έλεγχο και με δεδομένο ότι ο έλεγχος που διενεργήθηκε είναι αξιόπιστος, αφού ικανοποιούνται οι παραδοχές που τίθενται για την αξιοπιστία του⁸⁴ οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 251) = 186,558, p < 0,0005$. Έτσι, συμπεραίνεται ότι οι δάσκαλοι της περιφέρειας Πελοποννήσου πιστεύουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να προσφέρουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα.

5.4 Λόγοι ύπαρξης των ολιγοθέσιων σχολείων

Όπως προέκυψε, παραπάνω, η άποψη των δασκάλων της Πελοποννήσου αφενός ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια και αφετέρου ότι θα πρέπει να κλείσουν ή να συγχωνευτούν με πολυθέσια σχολεία είναι στατιστικά ισχυρή. Με δεδομένο όμως ότι ολιγοθέσια σχολεία εξακολουθούν να υφίστανται ποια είναι η άποψή τους για την αναγκαιότητα της ύπαρξής τους. Έτσι οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα κλήθηκαν να τοποθετηθούν με Ναι, Όχι & Δε γνωρίζω στα παρακάτω:

- Τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές.

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω Πίνακα 5.4.1 τρεις στους τέσσερις δασκάλους συμφωνούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης για τις περιοχές που υπάρχει δυσκολία στη μετακίνηση των μαθητών ενώ μόνο ένας στους πέντε διαφωνεί με αυτή την άποψη.

⁸⁴ Βλέπε ενότητα 4.7

Πίνακας 5.4.1: Τα ολιγοθέσια Σχολεία είναι Σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές

	Απόλυτη	Σχετική	Σχετική	Αθροιστική
	Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα
			έγκυρων τιμών	έγκυρων τιμών
Ναι	196	77,8	78,1	78,1
Όχι	48	19,0	19,1	97,2
Δε γνωρίζω	7	2,8	2,8	100,0
Σύνολο	251	99,6	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	1	,4		
Γενικό Σύνολο	252	100,0		

Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική, όπως προκύπτει από τον έλεγχο Chi-Square με βάση τον οποίο απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, $\chi^2 (2, N = 251) = 236,279, p < 0,0005$. Με άλλα λόγια το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές και στο ποσοστό αυτών που διαφωνούν με αυτή την άποψη.

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι. Το τεστ ομοιογένειας χ^2 , που διενεργείται, διαπιστώνεται ότι δεν μπορεί να εφαρμοστεί αφού το ένα στα τρία κελιά έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το ζήτημα ξαναγίνεται ο έλεγχος χωρίς να συμπεριλαμβάνονται οι δάσκαλοι που δεν υπηρετούν σε σχολείο αλλά βρίσκονται σε γραφείο, ΚΕΔΔΥ κ.ά. Αφού διαπιστώνεται ότι έχει αντιμετωπιστεί το πρόβλημα (μόνο ένα από τα έξι κελιά έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη από 5) και άρα έχει ισχύ ο συγκεκριμένος έλεγχος προκύπτει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, $\chi^2 (2, N = 242) = 12,234, p = 0,002$. Συνεπώς το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικό τύπο σχολείου.

Μάλιστα, όπως φαίνεται από τον επόμενο Πίνακα 5.4.2 οι οκτώ στους δέκα δασκάλους που υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία έχουν την παραπάνω άποψη για την

ύπαρξη των ολιγοθεσίων ενώ η αντίστοιχη αναλογία των δασκάλων που υπηρετούν σε ολιγοθέσια πέφτει στους έξι στους δέκα.

Πίνακας 5.4.2

		Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία είναι Σχολεία				Σύνολο
		ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές				ο
			Ναι	Όχι	Δε γνωρίζω	
Σήμερα υπηρετείτε	Σε	Συχνότητα	24	15	0	39
	Ολιγοθέσιο	Επί τοις % του	9,9%	6,2%	,0%	16,1
	Σχολείο	συνόλου				%
	Σε	Συχνότητα	165	31	7	203
	Πολυθέσιο	Επί τοις % του	68,2%	12,8%	2,9%	83,9
	Σχολείο	συνόλου				%
Σύνολο		Συχνότητα	189	46	7	242
		Επί τοις % του	78,1%	19,0%	2,9%	100,0
		συνόλου				%

Μία άλλη παράμετρος που, ενδεχομένως, μπορεί να έχει επηρεάσει την άποψη των δασκάλων ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης είναι το αν οι ίδιοι φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο. Το τεστ ομοιογένειας χ^2 (Homogeneity test) που διενεργείται και αφού διαπιστώνεται η εγκυρότητά του (κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5)⁸⁵ οδηγεί στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(1, N = 244) = 0,01, p = 0,922$. Αυτό σημαίνει ότι το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές όπου δεν μπορούν να μετακινούνται καθημερινά οι μαθητές ανάμεσα στους δασκάλους που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους δασκάλους που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία.

⁸⁵ Αφαιρέθηκαν οι επτά δάσκαλοι που απάντησαν με την επιλογή Δε γνωρίζω για να μην υπάρξουν κελιά με αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες του 5.

- Επόμενος λόγος ύπαρξης των ολιγοθεσιών που κλήθηκαν να τοποθετηθούν οι ερωτώμενοι δάσκαλοι είναι: «Καλό είναι να υπάρχουν ολιγοθέσια σχολεία αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας σε εκπαιδευτικούς».

Ο Πίνακας 5.4.3 δείχνει ότι οι απόψεις των δασκάλων της περιφέρειας Πελοποννήσου είναι μοιρασμένες αφού ποσοστό 42,5% πιστεύουν ότι καλό είναι να υπάρχουν αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας στους εκπαιδευτικούς ενώ ποσοστό 45,2% δε συμφωνούν με αυτή την άποψη. Ενδιαφέρον στοιχείο του πίνακα είναι η διαπίστωση ότι περίπου ένας στους δέκα συμμετέχοντες δεν παίρνει θέση αφού επιλέγει την απάντηση δε γνωρίζω.

Πίνακας 5.4.3: Τα ολιγοθέσια Σχολεία καλό είναι να υπάρχουν αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας σε εκπαιδευτικούς.

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
Ναι	107	42,5	44,0	44,0
Όχι	114	45,2	46,9	90,9
Δε γνωρίζω	22	8,7	9,1	100,0
Σύνολο	243	96,4	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	9	3,6		
Γενικό Σύνολο	252	100,0		

Με δεδομένη την απόλυτη, σχεδόν, ισορροπία ανάμεσα σε αυτούς που λένε «Ναι» και σε αυτούς που λένε «Όχι» στην άποψη ότι καλό είναι να υπάρχουν τα ολιγοθέσια σχολεία, αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας στους εκπαιδευτικούς, δεν υπάρχει λόγος να γίνει οποιοσδήποτε έλεγχος, για την ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο απόψεων, αφού σίγουρα δεν είναι δυνατό να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση περί της μη ύπαρξης διαφοράς.

- Ένας τρίτος λόγος ύπαρξης των ολιγοθεσιών για τον οποίο ζητήθηκε να τοποθετηθούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι: «Τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία».

Όπως προκύπτει από τον επόμενο πίνακα δύο στους τρεις δασκάλους θεωρούν ότι η λειτουργία των ολιγοθεσιών σχολείων αποτρέπει την αστυφιλία ενώ ένας στους τέσσερις δε θεωρεί ότι ισχύει κάτι τέτοιο. Δεκατέσσερις δάσκαλοι (ποσοστό 5,6% του συνόλου) είτε δεν απάντησαν σε αυτό το ερώτημα είτε επέλεξαν την επιλογή «Δε γνωρίζω».

Πίνακας 5.4.4: Τα ολιγοθέσια Σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία.

	Απόλυτη	Σχετική	Σχετική	Αθροιστική
	Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα έγκυρων
			έγκυρων τιμών	τιμών
Ναι	173	68,7	70,0	70,0
Όχι	65	25,8	26,3	96,4
Δε γνωρίζω	9	3,6	3,6	100,0
Σύνολο	247	98,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές	5	2,0		
Γενικό Σύνολο		100,0		

Το επόμενο βήμα είναι ο έλεγχος του κατά πόσο η επικρατούσα άποψη, των δασκάλων του δείγματος, ότι τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία μπορεί να γενικευτεί για τον πληθυσμό των δασκάλων της περιφέρειας Πελοποννήσου.

Με το τεστ ομοιογένειας χ^2 (Homogeneity test) που διενεργείται προκύπτει ότι πρέπει να απορριφθεί η μηδενική υπόθεση, $\chi^2 (2, N = 247) = 168,810, p < 0,0005$. Αυτή η τιμή του παρατηρούμενου επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι της περιφέρειας Πελοποννήσου πιστεύουν ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό αυτών που θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία και στο ποσοστό αυτών που διαφωνούν με αυτή την άποψη.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της παραπάνω άποψης σε σχέση με τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι. Με το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργείται προκύπτει ότι, οριακά, δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, $\chi^2 (2, N = 241) = 5,877, p = 0,053$. Συνεπώς το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικό τύπο σχολείου.

Μία άλλη μεταβλητή που μπορεί να έχει επηρεάσει την άποψη των δασκάλων ότι τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία είναι το αν οι ίδιοι φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο. Το

τεστ ομοιογένειας χ^2 (Homogeneity test) που διενεργείται οδηγεί στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(1, N = 247) = 4,068, p = 0,131$. Αυτό σημαίνει ότι το συμπέρασμα που προκύπτει ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρατούν τον πληθυσμό στην ύπαιθρο αποτρέποντας την αστυφιλία ανάμεσα στους δασκάλους που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους δασκάλους που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία.

- Τελευταίος λόγος ύπαρξης των ολιγοθεσίων για τον οποίο κλήθηκαν να εκφράσουν την άποψή τους οι δάσκαλοι του δείγματος είναι: «Τα ολιγοθέσια σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, κάλυψη κενών κ.ά.)».

Μελετώντας τον επόμενο Πίνακα 5.4.5 φαίνεται ότι συντριπτική είναι η υπεροχή της άποψης που θεωρεί ότι δεν ισχύει η παραπάνω θέση. Οκτώ στους δέκα δασκάλους θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία δεν υποστηρίζονται το ίδιο με τα πολυθέσια από την πολιτεία. Αντίθετη άποψη έχει μόνο ένας στους δέκα.

Πίνακας 5.4.5: Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, την κάλυψη των κενών κ.ά.

	Απόλυτη	Σχετική	Σχετική	Αθροιστική
	Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα	Συχνότητα
			έγκυρων τιμών	έγκυρων τιμών
Ναι	30	11,9	12,2	12,2
Όχι	199	79,0	80,9	93,1
Δε γνωρίζω	17	6,7	6,9	100,0
Σύνολο	246	97,6	100,0	
Ελλείπουσες Τιμές	6	2,4		
Γενικό Σύνολο	252	100,0		

Αν και η διαφορά μεταξύ αυτών που θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια υποστηρίζονται το ίδιο με τα πολυθέσια από την πολιτεία και αυτών που δε συμμερίζονται αυτή την άποψη είναι μεγάλη διενεργήθηκε τεστ ομοιογένειας χ^2 (Homogeneity test) προκειμένου να διαπιστωθεί ότι αυτή η διαφορά είναι, στατιστικά, σημαντική και αντανάκλα την άποψη ολόκληρου του πληθυσμού (δηλαδή των δασκάλων που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου). Το αποτέλεσμα του τεστ οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(1, N = 246) = 251,439, p < 0,0005$. Αυτό σημαίνει ότι το συμπέρασμα που προκύπτει ότι

υπάρχει διαφορά στο ποσοστό των δασκάλων, οι οποίοι υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου, που θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, κάλυψη κενών κ.ά.) και στο ποσοστό αυτών που διαφωνούν με αυτή την άποψη.

Στη συνέχεια εξετάζεται αν η άποψη για μη ισότιμη υποστήριξη, από την πολιτεία, των ολιγοθεσίων σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία έχει σχέση με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι. Προκειμένου να είναι έγκυρο τεστ ομοιογένειας χ^2 (λιγότερο από το 20% των κελιών να έχουν αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5) ο έλεγχος διενεργείται χωρίς να συμπεριλαμβάνονται οι δάσκαλοι που δεν υπηρετούν σε σχολείο αλλά βρίσκονται σε γραφείο, ΚΕΔΔΥ κ.ά. και όσοι απαντούν ότι δε γνωρίζουν αν ισχύει η προς εξέταση άποψη. Αφού διαπιστώνεται ότι έχει ισχύ ο συγκεκριμένος έλεγχος προκύπτει ότι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, $\chi^2(1, N = 221) = 6,855, p = 0,019$. Συνεπώς το τεστ ομοιογένειας χ^2 που διενεργήθηκε οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, κάλυψη κενών κ.ά.) ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν ολιγοθέσια σχολεία και στους δασκάλους που υπηρετούν σε πολυθέσια.

Πράγματι, όπως διαπιστώνεται από τον Πίνακα 5.4.6, που ακολουθεί, μεγαλύτερο ποσοστό δασκάλων των πολυθεσίων σχολείων θεωρούν ότι ισχύει η παραπάνω θέση από το αντίστοιχο ποσοστό των δασκάλων των ολιγοθεσίων αφού επτά στους δέκα δασκάλους που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία θεωρούν ότι δεν υποστηρίζονται το ίδιο τα ολιγοθέσια με τα πολυθέσια σχολεία ενώ η αντίστοιχη αναλογία των δασκάλων που υπηρετούν σε πολυθέσια είναι εννιά στους δέκα.

Πίνακας 5.4.6

Με βάση τις γνώσεις και την πείρα σας θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια Σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, Σύνολο την κάλυψη των κενών κ.ά.

			Ναι	Όχι	
Σήμερα υπηρετείτε	Σε Ολιγοθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	10	27	37
		Επί τοις % της σημερινής θέσης υπηρεσίας	27,0%	73,0%	100,0%
	Σε Πολυθέσιο Σχολείο	Συχνότητα	20	164	184
		Επί τοις % της	10,9%	89,1%	100,0%

	σημερινής θέσης			
	υπηρεσίας			
Σύνολο	Συχνότητα	30	191	221
	Επί τοις % του συνόλου	13,6%	86,4%	100,0%

Μία άλλη παράμετρος που, πιθανόν, μπορεί να έχει επηρεάσει την άποψη των δασκάλων για ισότιμη υποστήριξη των ολιγοθεσίων σχολείων είναι το αν οι ίδιοι φοίτησαν, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο. Το τεστ ομοιογένειας χ^2 (Homogeneity test) που διενεργείται και αφού διαπιστώνεται η εγκυρότητά του (κανένα κελί δεν έχει αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του 5) οδηγεί στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 246) = 1,030, p = 0,598$. Αυτό σημαίνει ότι το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, κάλυψη κενών κ.ά.) ανάμεσα στους δασκάλους που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους δασκάλους που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία.

Ολοκληρώνοντας τον έλεγχο για μη ισότιμη υποστήριξη, από την πολιτεία, των ολιγοθεσίων σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία και άλλων μεταβλητών διενεργείται έλεγχος για την ύπαρξη ή όχι σχέσης ανάμεσα στην παραπάνω άποψη και στις επιπλέον σπουδές (πέρα του βασικού πτυχίου και της εξομοίωσης⁸⁶) που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες στην έρευνα δάσκαλοι.

Το τεστ ομοιογένειας χ^2 που πραγματοποιείται οδηγεί στη μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(2, N = 246) = 2,035, p = 0,361$. Άρα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά την άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία υποστηρίζονται από την πολιτεία το ίδιο με τα πολυθέσια (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, κάλυψη κενών κ.ά.) ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν επιπλέον σπουδές και σε αυτούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές (πρώτο πτυχίο και εξομοίωση).

⁸⁶ Βλέπε υποσημείωση υπ' αρ. 63

5.5 Αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφέρονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου

Βασικό ζητούμενο της παρούσας εργασίας είναι ο εντοπισμός των πτυχών εκείνων της εκπαιδευτικής πολιτικής που αποδεικνύουν την ύπαρξη ή όχι οργανωμένης πολιτικής από την πολιτεία για τη λειτουργία των ολιγοθεσίων σχολείων. Έτσι θα περίμενε κανείς ότι οι φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως οι Σχολικοί Σύμβουλοι, οι Προϊστάμενοι ή οι Διευθυντές Εκπαίδευσης, που έχουν άμεση επαφή και εποπτεία των ολιγοθεσίων σχολείων θα είναι οι κύριοι αρωγοί των δασκάλων που υπηρετούν σε αυτά. Οι απόψεις των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα παρουσιάζονται, ομαδοποιημένες, στον Πίνακα 5.5.

Πίνακας 5.5: Για να αντιμετωπίσετε τα προβλήματα που αναφέρονταν σε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθεσίου σχολείου σας βοήθησε/σαν:

		Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα έγκυρων τιμών	Αθροιστική Συχνότητα έγκυρων τιμών
Ο Προϊστάμενος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης της περιοχής σας	Όχι	106	42,1	53,3	53,3
	Ναι	93	36,9	46,7	100,0
	Σύνολο	199	79,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές		53	21,0		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
Ο Προϊστάμενος του Σχολείου σας (σε 2/Θ & 3/Θ)	Όχι	74	29,4	41,3	41,3
	Ναι	105	41,7	58,7	100,0
	Σύνολο	179	71,0	100,0	
Ελλείπουσες τιμές		73	29,0		
Γενικό Σύνολο		252	100,0		
Ο Σχολικός Σύμβουλος	Όχι	104	41,3	52,3	52,3
	Ναι	95	37,7	47,7	100,0

	Σύνολο	199	79,0	100,0		
Ελλείπουσες τιμές		53	21,0			
Γενικό Σύνολο		252	100,0			
Άλλοι συνάδελφοι (πιο έμπειροι) στους οποίους προσφεύγατε	Όχι	27	10,7	13,4	13,4	
	Ναι	175	69,4	86,6	100,0	
	Σύνολο	202	80,2	100,0		
Ελλείπουσες τιμές		50	19,8			
Γενικό Σύνολο		252	100,0			
Αυτοενημερωθήκατε από βιβλιογραφία (βιβλία, περιοδικά), συμμετοχή σε ημερίδες, διαδίκτυο κ.ά.	Όχι	54	21,4	27,0	27,0	
	Ναι	146	57,9	73,0	100,0	
	Σύνολο	200	79,4	100,0		
Ελλείπουσες τιμές		52	20,6			
Γενικό Σύνολο		252	100,0			
Δεν ενημερωθήκατε από πουθενά και αυτοσχεδιάζατε	Όχι	129	51,2	74,1	74,1	
	Ναι	45	17,9	25,9	100,0	
	Σύνολο	174	69,0	100,0		
Ελλείπουσες τιμές		78	31,0			
Γενικό Σύνολο		252	100,0			

Μια πρώτη γενική διαπίστωση που προκύπτει από την εξέταση του παραπάνω πίνακα είναι ότι οι βασικοί φορείς της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (ο Προϊστάμενος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης και ο Σχολικός Σύμβουλος), που θα έπρεπε να σταθούν ως αρωγοί δίπλα στους δασκάλους των ολιγοθέσιων σχολείων είναι απόντες, σε μεγάλο ποσοστό, αφού λιγότεροι από τους μισούς δασκάλους, που απαντούν σε αυτή την ερώτηση, δηλώνουν ότι έχουν υποστηριχθεί από τους παραπάνω στην αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος που είχε σχέση με τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου. Λίγο καλύτερη

είναι η κατάσταση με την υποστήριξη που παρείχε ο Προϊστάμενος του ολιγοθέσιου σχολείου (σε 2/Θ & 3/Θ), θεσμός που βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (έξι στους δέκα δηλώνουν ότι στηρίχθηκαν από τον Προϊστάμενό τους στο ολιγοθέσιο σχολείο). Αντίθετα, μη επίσημοι διάυλοι και πρόσωπα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των δασκάλων ολιγοθεσίων σχολείων. Συγκεκριμένα, εννιά στους δέκα δασκάλους δηλώνουν ότι στηρίχθηκαν από άλλους έμπειρους συναδέλφους στους οποίους προσέφευγαν και επτά στους δέκα σημειώνουν ότι αυτοενημερώθηκαν από βιβλιογραφία (βιβλία - περιοδικά), συμμετοχή τους σε ημερίδες, διαδίκτυο κ.ά., όταν αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα. Τέλος, η διαπίστωση που αναδεικνύει την ανάγκη ενημέρωσης και επιμόρφωσης των δασκάλων που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία είναι ότι ένας στους τέσσερις δασκάλους δεν ενημερώθηκε από πουθενά και αυτοσχεδίαζε. Το μεγάλο ποσοστό αυτών που ενημερώθηκαν από κάποια πηγή, που όπως φάνηκε παραπάνω δεν είναι επίσημη, φανερώνει την ανάγκη για οργανωμένη επιμόρφωση από την πλευρά της πολιτείας η οποία όπως προκύπτει από τα παραπάνω είτε απουσιάζει είτε υπολειτουργεί.

Διενεργώντας το τεστ ομοιογένειας χ^2 για τις παραπάνω απόψεις επαληθεύονται οι εκτιμήσεις που προέκυψαν, κατά την εξέταση του Πίνακα 5.5, για το ρόλο των επίσημων φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα για:

- το πρώτο τμήμα του πίνακα προκύπτει μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(1, N = 199) = 0,849, p = 0,357$. Άρα, δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν ναι στην ερώτηση αν ο Προϊστάμενος ή ο Διευθυντής Εκπαίδευσης βοήθησαν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθεσίου σχολείου και στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν όχι.

- το τρίτο τμήμα του πίνακα προκύπτει μη απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης, $\chi^2(1, N = 199) = 0,407, p = 0,523$. Άρα, δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν ναι στην ερώτηση αν ο Σχολικός Σύμβουλος βοήθησε στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθεσίου σχολείου και στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν όχι.

Το αποτέλεσμα των προαναφερόμενων ελέγχων ενισχύουν την άποψη που διατυπώθηκε για μη ενεργό και καθοριστική, τουλάχιστον, συμμετοχή των επίσημων φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής στην αντιμετώπιση προβλημάτων των δασκάλων ολιγοθεσίων σχολείων.

Αντίθετα οι ανεπίσημοι διάλογοι επιμόρφωσης⁸⁷ παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση προβλημάτων ολιγοθεσίων. Ο έλεγχος χ^2 καταδεικνύει αυτή την άποψη αφού σε όλες τις περιπτώσεις απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Συγκεκριμένα προκύπτει ότι:

- υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν ναι στην ερώτηση αν ο Προϊστάμενος του σχολείου βοήθησε στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθεσίου σχολείου και στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν όχι [$\chi^2(1, N = 179) = 5,369, p = 0,021$].

- υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν ναι στην ερώτηση αν άλλοι συνάδελφοι (πιο έμπειροι), στους οποίους προσέφευγαν, βοήθησαν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθεσίου σχολείου και στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν όχι [$\chi^2(1, N = 202) = 108,436, p < 0,0005$].

- υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν ναι στην ερώτηση αν αυτοενημερώθηκαν από βιβλιογραφία (βιβλία - περιοδικά), συμμετοχή σας σε ημερίδες, διαδίκτυο κ.ά για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθεσίου σχολείου και στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν όχι [$\chi^2(1, N = 200) = 42,320, p < 0,0005$].

- υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν ναι στην ερώτηση αν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναφύονταν κατά τη λειτουργία του ολιγοθεσίου σχολείου δεν ενημερώθηκαν από πουθενά και αυτοσχεδίαζαν και στο ποσοστό των δασκάλων που απαντούν όχι [$\chi^2(1, N = 174) = 40,552, p < 0,0005$].

5.6 Δυσκολίες δασκάλων ολιγοθέσιων σχολείων

Έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι κάθε μορφής δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι, που εργάστηκαν σε ολιγοθέσια σχολεία, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας που ο καθένας απέδιδε σε αυτές. Οι δυσκολίες στις οποίες κλήθηκαν να πάρουν θέση καταθέτοντας την άποψή τους οι δάσκαλοι απαντώντας στην ερώτηση «Αν εργαστήκατε σε ολιγοθέσια Σχολεία πόσο σας δυσκόλεψαν τα παρακάτω;» ήταν:

- Α. Το διοικητικό μέρος (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων κ.ά.).
- Β. Η τήρηση των οικονομικών στοιχείων του Σχολείου (Βιβλίο Εσόδων – Εξόδων, Απολογισμός κ.ά.).

⁸⁷ Θεωρούμε και τον Προϊστάμενο του ολιγοθέσιου σχολείου ανεπίσημο φορέα αφού, συνήθως, λειτουργεί με βάση την εμπειρία του, όταν αυτή υπάρχει και όχι με βάση κάποια επιμόρφωση ή καθοδήγηση που έχει λάβει.

- Γ. Το κοινωνικό μέρος (απομάκρυνση από το οικείο και γνώριμο περιβάλλον).
- Δ. Η προσαρμογή στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον.
- Ε. Το οικονομικό μέρος (κόστος μετακίνησης από και προς τη μόνιμη κατοικία, διαμονή κ.ά.).

- ΣΤ. Ο λίγος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου.

- Ζ. Η συνδιδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις.
- Η. Το συνεχές ωράριο διδασκαλίας (δεν υπάρχει κανένα κενό).

Οι επιλογές που είχαν οι ερωτώμενοι, ως προς τη δυσκολία της καθεμιάς από τις οκτώ ερωτήσεις ήταν: καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ, δε γνωρίζω/ δεν απαντώ. Κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων δόθηκαν, αντίστοιχα, οι τιμές 1, 2, 3, 4. Όσοι επέλεξαν την επιλογή δε γνωρίζω/ δεν απαντώ δεν συμπεριλήφθησαν καθόλου στην κωδικοποίηση.

Στο σημείο αυτό, διερευνητικά, καταβλήθηκε προσπάθεια για τον προσδιορισμό του παραγοντικού μοντέλου στην περίπτωση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κυρίων συνιστωσών και μέσα από το στατιστικό πακέτο SPSS έγινε προσπάθεια να εφαρμοσθεί η παραγοντική ανάλυση στις παραπάνω οκτώ μεταβλητές.

Όπως προκύπτει από τον παρακάτω Πίνακα 5.6.1 και με βάση την κλίμακα που έχει χρησιμοποιηθεί, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι δάσκαλοι, κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αμελητέες αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων τους, στις έξι από τις οκτώ ερωτήσεις, βρίσκεται μεταξύ του «λίγο» και του «πολύ» ενώ στις άλλες δύο βρίσκεται μεταξύ του «καθόλου» και του «λίγο».

Πίνακας 5.6.1: Περιγραφικά μέτρα

Μεταβλητές ⁸⁸	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Μέγεθος δείγματος
14Α	2,26	,870	200
14Β	2,41	,948	199
14Γ	1,91	,877	199
14Δ	1,79	,718	201
14Ε	2,59	,868	201
14ΣΤ	2,98	,757	200

⁸⁸ Για λόγους συντομίας οι μεταβλητές κωδικοποιούνται ως εξής: «Το διοικητικό μέρος (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων κ.ά.)» γίνεται 14Α, «Η τήρηση των οικονομικών στοιχείων του Σχολείου (Βιβλίο Εσόδων – Εξόδων, Απολογισμός κ.ά.)» γίνεται 14Β κ.ο.κ.

14Z	2,79	,836	201
14H	2,68	,918	200

Στη συνέχεια μελετώνται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αφού αν δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, είναι σχεδόν αδύνατο αυτές οι μεταβλητές να μοιράζονται κοινούς παράγοντες. Ο παρακάτω πίνακας των συσχετίσεων δίνει συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών. Μάλιστα το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας για τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης⁸⁹ βρέθηκε σε όλες τις συγκρίσεις (με εξαίρεση τη συσχέτιση μεταξύ της 14Δ και της 14ΣΤ μεταβλητής) μικρότερο του 0,05 γεγονός που οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης..

Πίνακας 5.6.2: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

		14A	14B	14Γ	14Δ	14E	14ΣΤ	14Z	14H
Correlation	14A	1,000							
	14B	,748	1,000						
	14Γ	,275	,199	1,000					
	14Δ	,223	,188	,692	1,000				
	14E	,202	,151	,333	,319	1,000			
	14ΣΤ	,231	,172	,128	,084	,241	1,000		
	14Z	,177	,130	,201	,153	,296	,725	1,000	
	14H	,202	,186	,296	,119	,335	,578	,608	1,000
	Sig. (1-tailed)	14A							
14B		,000							
14Γ		,000	,003						
14Δ		,001	,004	,000					
14E		,002	,017	,000	,000				
14ΣΤ		,001	,008	,037	,118	,000			
14Z		,006	,034	,002	,016	,000	,000		
14H		,002	,004	,000	,047	,000	,000	,000	

⁸⁹ H₀: Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι μηδέν.

H₁: Η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι διάφορη του μηδενός.

Επίσης η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), που φτάνει το 0,669, σε συνδυασμό με τη, σχεδόν, μηδενική τιμή του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett⁹⁰ (χ^2 (28) = 621,162, $p < 0,0005$) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παραγοντική ανάλυση κρίνεται ως αποδεκτή ανάλυση των υπό εξέταση δεδομένων.

Με την ανάλυση σε κύριες συνιστώσες προκύπτουν τόσες συνιστώσες όσες και οι μεταβλητές η καθεμία από τις οποίες ερμηνεύει ένα ποσοστό της διακύμανσης. Στον επόμενο Πίνακα 5.6.3 διαπιστώνεται ότι τρεις συνιστώσες ερμηνεύουν το 75,616% της διακύμανσης. Το ποσοστό αυτό θεωρείται ικανοποιητικό και καταλήγουμε στη χρήση τριών συνιστωσών – παραγόντων όπως άλλωστε προτείνεται και από το ίδιο το στατιστικό πρόγραμμα (Πίνακας 2.6.4).

Πίνακας 5.6.3: Ερμηνεύσιμη διακύμανση από τις συνιστώσες

Συνιστώσες	– Αρχικές Ιδιοτιμές		
Παράγοντες	Σύνολο	% της Διακύμανσης	% Αθροιστικό της Διακύμανσης
1	3,041	38,019	38,019
2	1,648	20,599	58,618
3	1,360	16,998	75,616
4	,696	8,705	84,321
5	,480	6,005	90,326
6	,286	3,578	93,904
7	,260	3,255	97,159
8	,227	2,841	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 5.6.4: Πίνακας κυρίων συνιστωσών

	Συνιστώσες - Παράγοντες		
	1	2	3
14A	,574	,439	,590
14B	,508	,432	,658
14Γ	,592	,472	-,480

⁹⁰ Ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett χρησιμοποιεί τον έλεγχο χ^2 για να ελέγξει αν ο πίνακας συσχετίσεων είναι ή όχι ταυτοτικός,

14Δ	,512	,535	-,518
14E	,595	,044	-,261
14ΣΤ	,690	-,539	,105
14Ζ	,708	-,542	-,034
14Η	,714	-,414	-,024

Extraction Method: Principal Component Analysis.

3 components extracted.

Τέλος, η περιστροφή των παραγόντων έχει ως σκοπό να βελτιώσει την ερμηνευτική ικανότητα του μοντέλου. Ουσιαστικά οι επιβαρύνσεις επαναπροσδιορίζονται με σκοπό οι μεγάλες να γίνουν μεγαλύτερες και μικρές μικρότερες. Με αυτό τον τρόπο οι παράγοντες σχετίζονται με λιγότερες μεταβλητές και η εξαγωγή των συμπεράσματος γίνεται πιο εύκολη. Στην συγκεκριμένη περίπτωση πραγματοποιήθηκε εφαρμογή της Varimax περιστροφής⁹¹ προκειμένου να διευκολυνθεί η ερμηνεία των παραγόντων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν και αποτυπώνονται στον Πίνακα 5.6.5 πιστοποίησαν την άποψη για την ύπαρξη τριών παραγόντων.

Πίνακας 5.6.5: Πίνακας κυρίων συνιστώσων (Varimax περιστροφή)

Συνιστώσες - Παράγοντες			
	1	2	3
14A			,911
14B			,931
14Γ		,883	
14Δ		,899	
14E		,508	
14ΣΤ	,873		
14Ζ	,886		
14Η	,803		

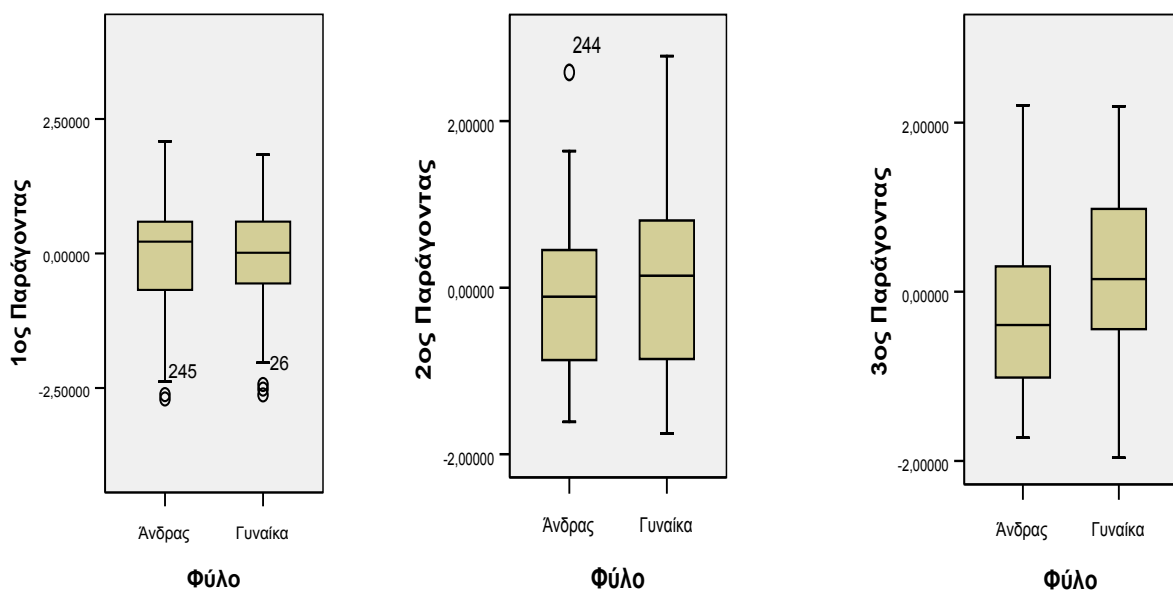
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotation converged in 4 iterations.

⁹¹ Βλέπε Bartholomew et al. (2002)

Έτσι οι παραπάνω οκτώ μεταβλητές οργανώνονται σε τρεις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις «Δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου» και περιλαμβάνει τις μεταβλητές 14ΣΤ, 14Ζ & 14Η. Ο δεύτερος παράγοντας συγκροτείται από τις μεταβλητές 14Γ, 14Δ & 14Ε το περιεχόμενο των οποίων αναφέρεται στις «Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου σχολείου» και ο τρίτος παράγοντας συγκροτείται από τις μεταβλητές 14Α και 14Β που σχετίζονται με τις «Δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου».

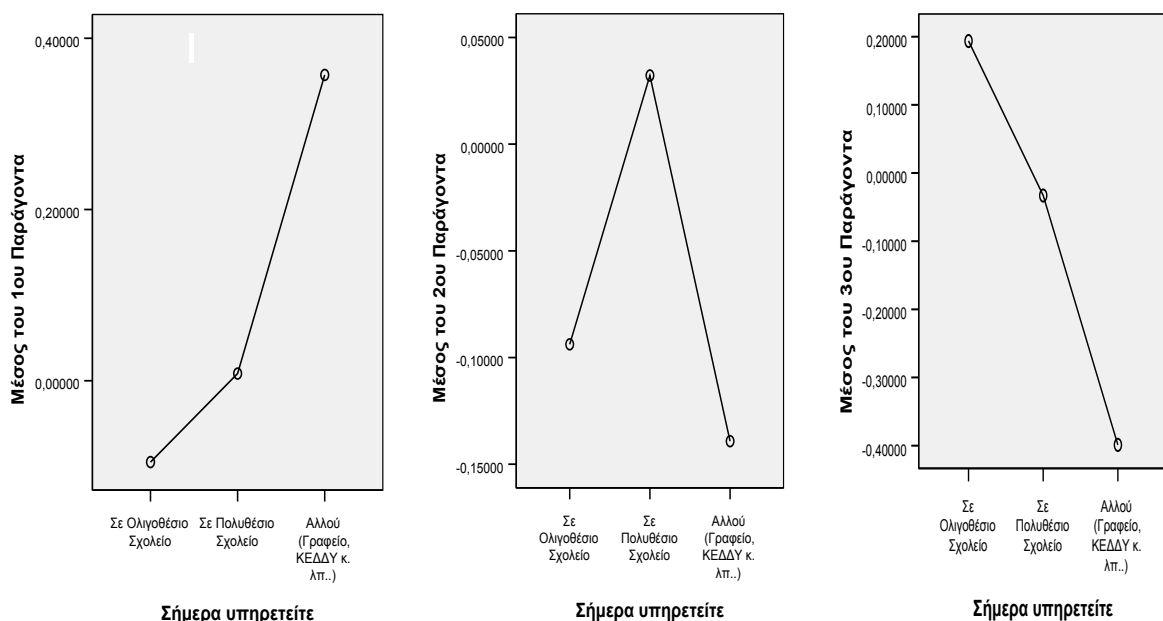


Διάγραμμα 5.6.1: Φύλο και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

Στη συνέχεια συνεξετάζονται οι τρεις παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και ομαδοποιούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία με μεταβλητές όπως το φύλο, την υπηρεσία σήμερα σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τη φοίτηση ή όχι, ως μαθητής, σε ολιγοθέσιο σχολείο και το νομό που σήμερα υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Ξεκινώντας από το φύλο και όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 5.6.1, το οποίο αποτυπώνει το μέγεθος των δυσκολιών ανά παράγοντα ξεχωριστά για κάθε φύλο, παρατηρείται ότι για τους δύο πρώτους παράγοντες δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε φύλου ενώ για τον τρίτο φαίνεται να υπάρχει διαφορά και μάλιστα υψηλότερο μέσο εμφανίζουν οι γυναίκες.

Διενεργώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών του κάθε φύλου για κάθε ένα παράγοντα συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά, σημαντική, διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σε ότι αφορά τόσο τον πρώτο, $t(188) = -0,069$, $p = 0,945$ όσο και τον δεύτερο παράγοντα, $t(188) = -1,621$, $p = 0,107$. Αντίθετα φαίνεται ότι υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά τον τρίτο παράγοντα, $t(188) = -3,495$, $p = 0,001$. Με άλλα λόγια τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία και από την γεωγραφική θέση του σχολείου ενώ, αντίθετα, φαίνεται ότι οι γυναίκες δυσκολεύονται περισσότερο από τους άντρες σε ζητήματα που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου.

Ο τύπος του σχολείου που σήμερα υπηρετούν οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα ενδεχομένως να επηρεάζει την άποψή τους για το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν ή αντιμετωπίζουν κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία. Τα επόμενα γραμμογραφήματα (Διάγραμμα 5.6.2) παρουσιάζουν τους υπηρετούντες σε ολιγοθέσια σχολεία τη χρονική περίοδο της έρευνας να αντιμετωπίζουν αυξημένο βαθμό δυσκολιών που σχετίζονται με τον τρίτο παράγοντα ενώ μικρότερου βαθμού δυσκολίας θεωρούν τόσο τις μεταβλητές που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα όσο και τις μεταβλητές που απαρτίζουν τον δεύτερο παράγοντα. Αντίστροφη είναι η άποψη αυτών που δεν υπηρετούν σε σχολεία (βρίσκονται σε γραφείο ή είναι σχολικοί σύμβουλοι). Τέλος, όσοι υπηρετούν σε πολυθέσια αξιολογούν ως υψηλότερου βαθμού δυσκολίες αυτές που αναφέρονται στις μεταβλητές που συγκροτούν τον δεύτερο παράγοντα.

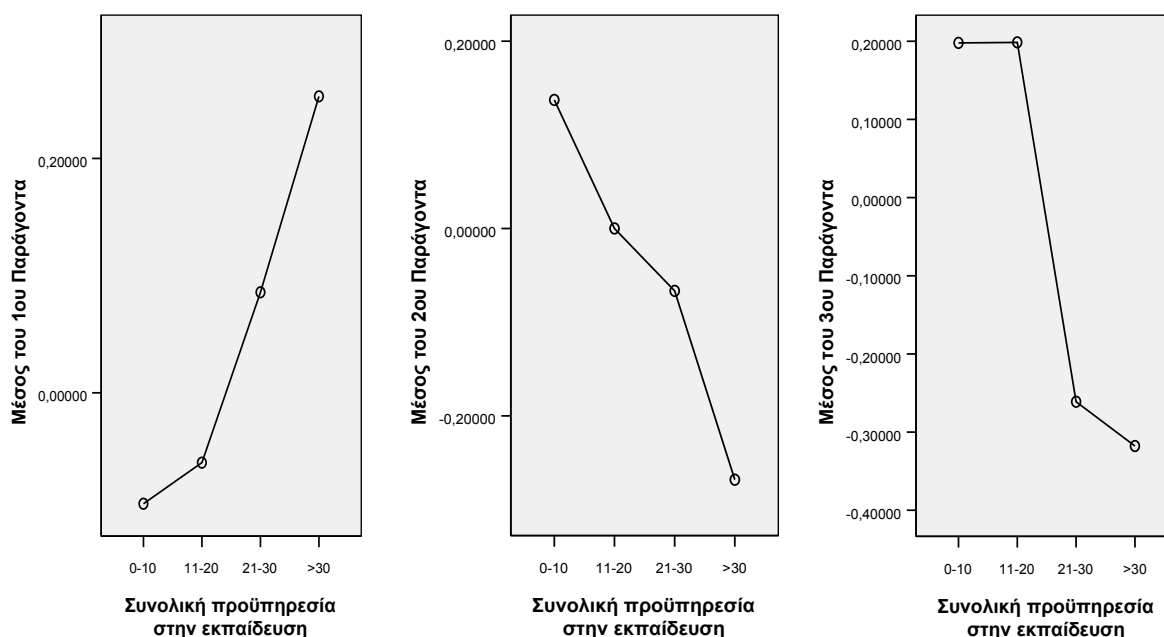


Διάγραμμα 5.6.2: Τύπος σχολείου υπηρεσίας και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές που προκύπτουν από την εξέταση των γραμμογραφημάτων είναι, στατιστικά, σημαντικές πραγματοποιείται στατιστικός έλεγχος. Το κριτήριο που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA), αφού υπάρχουν περισσότεροι από δύο πληθυσμοί (δάσκαλοι που υπηρετούν σε ολιγοθέσιο σχολείο, σε πολυθέσιο σχολείο και αλλού). Η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) που διενεργήθηκε για τον πρώτο παράγοντα, $F_0(2, 187) = 0,625$, $p = 0,536$ και δεδομένου ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(2, 187) = 0,815$, $p = 0,444$] οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Η ανάλυση της διακύμανσης για το δεύτερο παράγοντα, $F_0(2, 187) = 0,312$, $p = 0,733$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν το δεύτερο παράγοντα ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(2, 187) = 0,690$, $p = 0,503$]. Για τον τρίτο παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [$F_0(2, 187) = 4,274$, $p = 0,015$]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way Anova. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου, $\chi^2(2, N = 180) = 3,609$, $p = 0,165$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον τρίτο παράγοντα ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία.

Τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας που έχουν οι δάσκαλοι είναι μια μεταβλητή που, πιθανόν, να επηρεάζει την άποψή τους για τις δυσκολίες που απορρέουν από την λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου. Ερμηνεύοντας το Διάγραμμα 5.6.3 διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι που έχουν προϋπηρεσία πάνω είκοσι χρόνια θεωρούν ως υψηλότερου βαθμού τις δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία (1^{ος} παράγοντας). Αντίθετα αυτοί που έχουν έως είκοσι χρόνια προϋπηρεσία θεωρούν ως υψηλότερου βαθμού δυσκολίες αυτές που

απορρέουν από τη γεωγραφική θέση των ολιγοθεσίων σχολείων (2^{ος} παράγοντας) και τη διοικητική λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου (3^{ος} παράγοντας).

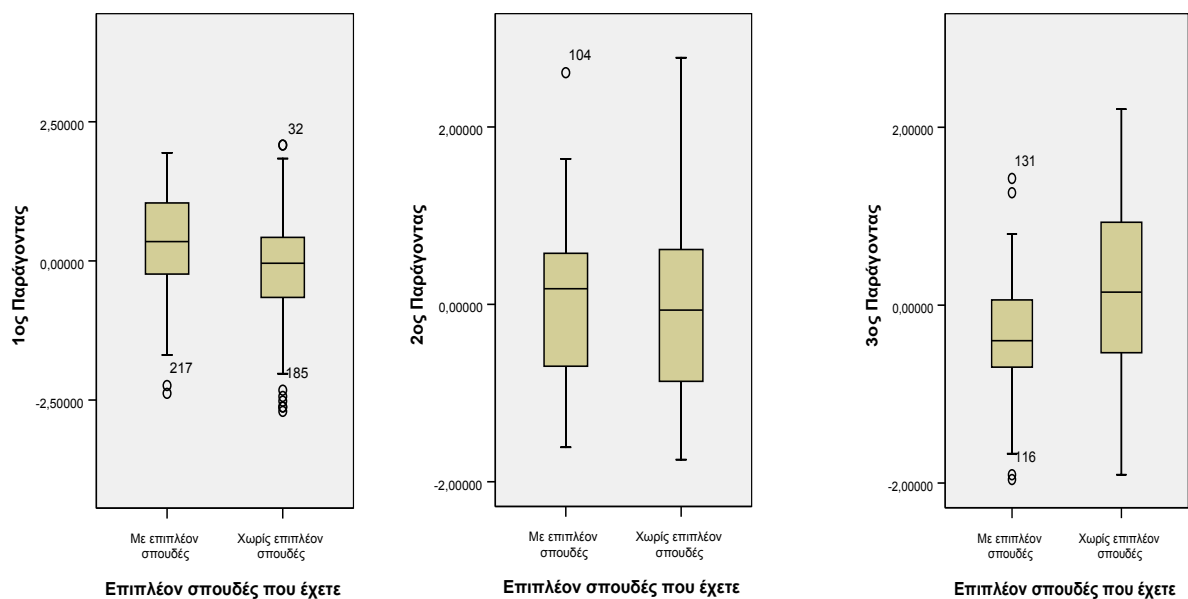


Διάγραμμα 5.6.3: Προϋπηρεσία δασκάλων και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

Για την εύρεση, στατιστικά σημαντικής, διαφοράς των παραπάνω εκτιμήσεων διενεργείται ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA). Ο έλεγχος που διενεργήθηκε για τον πρώτο παράγοντα, $F_0(3, 186) = 0,566$, $p = 0,638$ και δεδομένου ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(3, 186) = 0,952$, $p = 0,417$] οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία. Η ανάλυση της διακύμανσης για το δεύτερο παράγοντα, $F_0(3, 186) = 0,616$, $p = 0,605$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν το δεύτερο παράγοντα ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(3, 186) = 0,210$, $p = 0,890$]. Για τον τρίτο παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [$F_0(3, 186) = 3,029$, $p = 0,031$]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση

του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way Anova. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου, $\chi^2(3, N = 180) = 11,447, p = 0,010$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον τρίτο παράγοντα ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία. Μάλιστα οι δάσκαλοι που έχουν έως είκοσι χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ως υψηλότερου βαθμού τις δυσκολίες που απορρέουν από την διοικητική λειτουργία του σχολείου σε αντίθεση με τους δασκάλους που έχουν πάνω από είκοσι χρόνια υπηρεσίας οι οποίοι δε θεωρούν ως υψηλού βαθμού αυτές τις δυσκολίες.

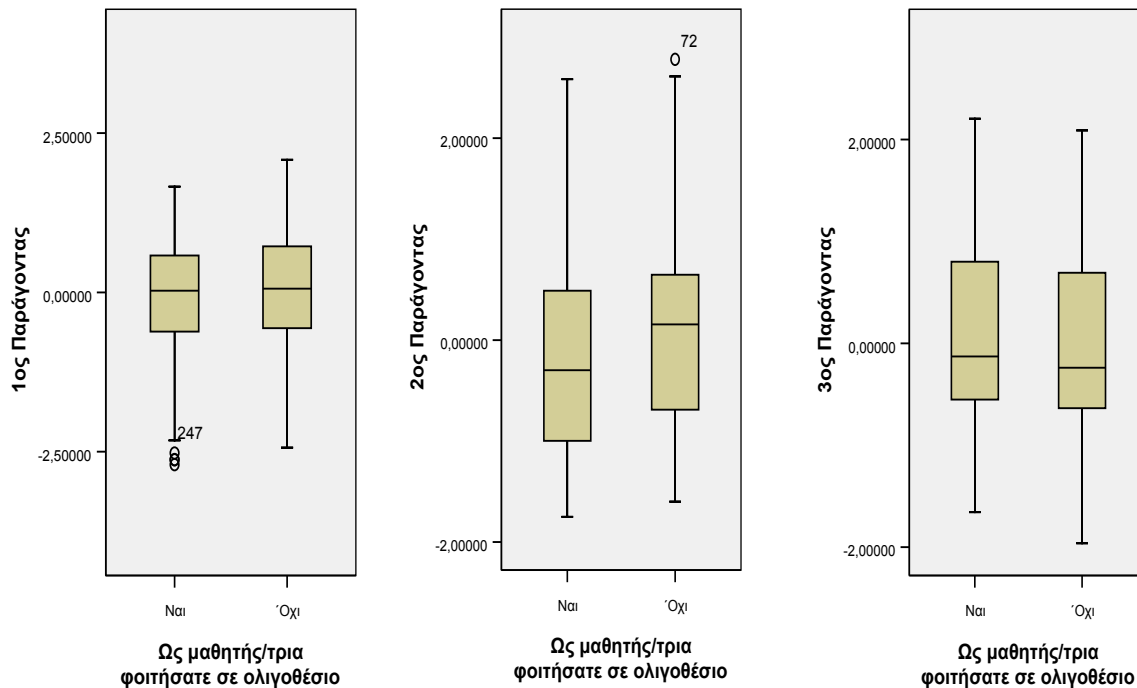
Η άποψη για το βαθμό δυσκολίας κάθε παράγοντα κατά την υπηρεσία σε ολιγοθέσιο σχολείο είναι πιθανό να σχετίζεται με τις επιπλέον σπουδές που μπορεί να έχει κάνει κάποιος δάσκαλος. Το Διάγραμμα 5.6.4, το οποίο αποτυπώνει το μέγεθος των δυσκολιών ανά παράγοντα ξεχωριστά για τους δασκάλους που έχουν επιπλέον σπουδές και για τους δασκάλους χωρίς επιπλέον σπουδές, παρατηρείται ότι για τον δεύτερο παράγοντα, που αφορά τις δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθεσίου, δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε ομάδας δασκάλων ενώ για τον πρώτο και για τρίτο φαίνεται να υπάρχει διαφορά και μάλιστα υψηλότερο μέσο εμφανίζουν οι δάσκαλοι με επιπλέον σπουδές στον πρώτο παράγοντα, που αναφέρεται σε δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία και χωρίς επιπλέον σπουδές στον τρίτο παράγοντα, ο οποίος αναφέρεται σε δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου.



Διάγραμμα 5.6.4: Επιπλέον σπουδές και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου

Διενεργώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών της κάθε ομάδας δασκάλων (χωρίς επιπλέον σπουδές & με επιπλέον σπουδές) για κάθε ένα παράγοντα συμπεραίνουμε ότι υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν επιπλέον σπουδές και στους δασκάλους που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές σε ότι αφορά τόσο τον πρώτο, $t(188) = 2,264$, $p = 0,025$ όσο και τον τρίτο παράγοντα, $t(188) = -3,958$, $p < 0,0005$. Αντίθετα φαίνεται ότι δεν υπάρχει διαφορά σε ότι αφορά τον δεύτερο παράγοντα, $t(188) = 0,376$, $p = 0,707$. Με άλλα λόγια τόσο οι δάσκαλοι που έχουν επιπλέον σπουδές όσο και οι δάσκαλοι που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες που απορρέουν από την γεωγραφική θέση του σχολείου ενώ όπως προκύπτει οι δάσκαλοι που έχουν επιπλέον σπουδές δυσκολεύονται περισσότερο από τους δασκάλους που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές σε ζητήματα που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία και τέλος, ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει με τις δυσκολίες που σχετίζονται με τη διοικητική λειτουργία του σχολείου.

Η φοίτηση σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο των δασκάλων κατά τα μαθητικά τους χρόνια, ενδεχομένως, να έχει επηρεάσει την άποψη τους για το βαθμό δυσκολίας καθενός από τους προαναφερόμενους παράγοντες. Στο Διάγραμμα 5.6.5, το οποίο αποτυπώνει τους μέσους των δυσκολιών ανά παράγοντα ξεχωριστά για τους δασκάλους που φοίτησαν οι ίδιοι σε ολιγοθέσιο σχολείο και για τους δασκάλους που φοίτησαν σε πολυθέσιο, παρατηρείται ότι για τον δεύτερο παράγοντα, που αφορά τις δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθεσίου, φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε ομάδας δασκάλων και μάλιστα υψηλότερο μέσο εμφανίζουν οι δάσκαλοι που δεν φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο, ενώ για τον πρώτο και για τον τρίτο παράγοντα φαίνεται να μην υπάρχει διαφορά.

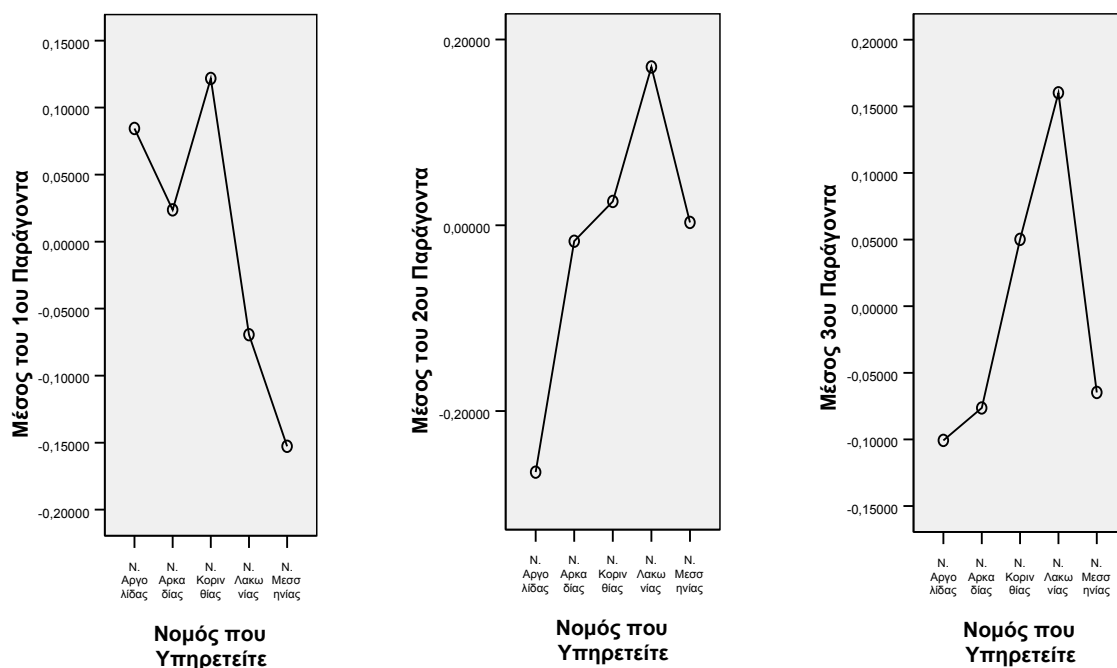


Διάγραμμα 5.6.5: Φοίτηση σε ολιγοθέσιο και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου

Πραγματοποιώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών του κάθε φύλου για κάθε ένα παράγοντα επιβεβαιώνεται η πρώτη εκτίμηση, από τη μελέτη του παραπάνω διαγράμματος, για τη μη ύπαρξη διαφοράς τόσο για τον πρώτο παράγοντα, $t(188) = -1,210$, $p = 0,228$ όσο και τον τρίτο παράγοντα, $t(188) = 1,425$, $p = 0,156$. Αντίθετα δεν επιβεβαιώνεται η πρώτη εκτίμηση περί ύπαρξης διαφοράς ανάμεσα στους δασκάλους που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο και στους δασκάλους που φοίτησαν σε πολυθέσιο σχολείο σε ότι αφορά τον δεύτερο παράγοντα αφού, έστω και οριακά δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση για ισότητα των μέσων, $t(188) = -1,745$, $p = 0,083$. Συμπεραίνεται ότι τόσο οι δάσκαλοι που έχουν φοιτήσει οι ίδιοι, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο σχολείο όσο και οι δάσκαλοι που δεν έχουν φοιτήσει σε ολιγοθέσιο φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας για ζητήματα που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία, τη γεωγραφική θέση και τη διοικητική λειτουργία του σχολείου.

Ο νομός που υπηρετεί κάθε δάσκαλος είναι πιθανό να τον επηρεάζει ως προς το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων που άπτονται της λειτουργίας του ολιγοθεσίου. Τα επόμενα γραμμογραφήματα που περιέχονται στο Διάγραμμα 5.6.6 αποτυπώνουν τους μέσους των απόψεων των δασκάλων ανά νομό και παράγοντα. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ενιαία τάση για κατάταξη όλων των παραγόντων στον ίδιο βαθμό δυσκολίας για κάθε νομό. Έτσι, όπως φαίνεται, υψηλότερο βαθμό δυσκολίας για τον πρώτο παράγοντα αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι που εργάζονται στους νομούς Αργολίδας, Αρκαδίας και Κορινθίας. Οι δάσκαλοι

της Λακωνίας και περισσότερο της Μεσσηνίας κατατάσσουν τις δυσκολίες που απορρέουν από αυτόν τον παράγοντα ως ήσσονος σημασίας. Τα ζητήματα που απορρέουν από τον δεύτερο παράγοντα οι δάσκαλοι της Αργολίδας τα θεωρούν ως ήσσονος δυσκολίας αντίθετα με τους δασκάλους της Λακωνίας οι οποίοι τα θεωρούν ως μείζονος δυσκολίας. Στο μέσο βρίσκονται οι απόψεις των δασκάλων των υπόλοιπων νομών. Σε ότι αφορά τα ζητήματα που σχετίζονται με τον τρίτο παράγοντα ως μικρού βαθμού δυσκολίας τα ταξινομούν οι δάσκαλοι της Αργολίδας, της Αρκαδίας και της Μεσσηνίας. Μέτριου βαθμού δυσκολίας τα θεωρούν οι δάσκαλοι της Κορινθίας και υψηλού βαθμού δυσκολίας οι δάσκαλοι της Λακωνίας.



Διάγραμμα 5.6.6: Νομός υπηρεσίας και δυσκολίες ολιγοθεσίου σχολείου

Για την εύρεση, στατιστικά σημαντικής, διαφοράς των παραπάνω εκτιμήσεων θα διενεργηθεί ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA). Για τον πρώτο παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [$F_0(4, 185) = 6,406, p < 0,0005$]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way Anova. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου, $\chi^2(4, N = 185) = 1,396, p = 0,845$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που

απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της περιφέρειας Πελοποννήσου. Η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) που διενεργήθηκε για το δεύτερο παράγοντα, $F_0(4, 185) = 0,864$, $p = 0,487$ και δεδομένου ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 185) = 0,991$, $p = 0,413$] οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν το δεύτερο παράγοντα ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της Πελοποννήσου. Η ανάλυση της διακύμανσης για τον τρίτο παράγοντα, $F_0(4, 185) = 0,414$, $p = 0,798$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον τρίτο παράγοντα ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της Πελοποννήσου. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 185) = 1,588$, $p = 0,179$].

5.7 Υποστήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων

Σημαντικό κομμάτι της έρευνας καταλαμβάνει η άποψη των δασκάλων για τις δράσεις που πρέπει να αναλάβει η πολιτεία για να βοηθήσει τα ολιγοθέσια σχολεία έτσι ώστε να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια. Οι δράσεις πάνω στις οποίες κλήθηκαν να πάρουν θέση, καταθέτοντας την άποψή τους, οι δάσκαλοι ήταν οι παρακάτω;

- Α. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ολιγοθέσια σχολεία.
- Β. Σύνταξη αναλυτικού προγράμματος που θα ισχύει μόνο για τα ολιγοθέσια σχολεία και θα έχει λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητές τους (π.χ. συνδιδασκαλία τάξεων).
- Γ. Συγγραφή βιβλίων αποκλειστικά για τα ολιγοθέσια σχολεία.
- Δ. Στελέχωση των ολιγοθεσίων σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (π.χ. αγγλικών, φυσικής αγωγής κ.ά).
- Ε. Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη του ολιγοθέσιου σχολείου (π.χ. διαδίκτυο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού κ.ά.).
- ΣΤ. Δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης και εργαστηρίων (πληροφορικής, φυσικής, ...).

- Ζ. Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων για να παραμένουν μεγάλο χρονικό διάστημα σ' αυτά (π.χ. αυξημένη μοριοδότηση για κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης, κάλυψη εξόδων μετακίνησης κ.ά.).

- Η. Εφαρμογή διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, όπως και στα πολυθέσια και αποζημίωσή τους για τις επιπλέον ώρες.

Οι επιλογές που είχαν οι ερωτώμενοι, ως προς τη δυσκολία της καθεμιάς από τις οκτώ ερωτήσεις ήταν: καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ, δε γνωρίζω/ δεν απαντώ. Κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων δόθηκαν, αντίστοιχα, οι τιμές 1, 2, 3, 4. Όσοι επέλεξαν την επιλογή δε γνωρίζω/ δεν απαντώ δεν συμπεριλήφθησαν καθόλου στην κωδικοποίηση.

Έτσι, διερευνητικά, καταβλήθηκε προσπάθεια για τον προσδιορισμό του παραγοντικού μοντέλου στην περίπτωση των δράσεων που θεωρούν οι δάσκαλοι ότι θα βοηθήσουν το ολιγοθέσιο σχολείο να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με το πολυθέσιο. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κυρίων συνιστωσών και μέσα από το στατιστικό πακέτο SPSS έγινε προσπάθεια να εφαρμοσθεί η παραγοντική ανάλυση στις παραπάνω οκτώ μεταβλητές.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.7.1 και με βάση την κλίμακα που έχει χρησιμοποιηθεί, για όλες τις αναφερόμενες δράσεις, ο μέσος όρος των απόψεων των δασκάλων βρίσκεται μεταξύ του «πολύ» και του «πάρα πολύ» γεγονός που δείχνει αφενός ότι οι δάσκαλοι, μάλλον, πιστεύουν στη δυνατότητα του ολιγοθεσίου σχολείου να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με το πολυθέσιο αν υποστηριχθεί κατάλληλα και αφετέρου ότι δεν υπάρχει αυτή η υποστήριξη από την πολιτεία μέχρι σήμερα.

Πίνακας 5.7.1: Περιγραφικά μέτρα

Μεταβλητές ⁹²	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Μέγεθος δείγματος
19Α	3,51	,773	203
19Β	3,64	,608	204
19Γ	3,27	,990	201
19Δ	3,56	,661	202
19Ε	3,48	,719	204
19ΣΤ	3,47	,698	204

⁹² Για λόγους συντομίας οι μεταβλητές κωδικοποιούνται ως εξής: «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ολιγοθέσια σχολεία» γίνεται 19Α, «Σύνταξη αναλυτικού προγράμματος που θα ισχύει μόνο για τα ολιγοθέσια σχολεία και θα έχει λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητές τους (π.χ. συνδιδασκαλία τάξεων)» γίνεται 19Β κ.ο.κ.

19Z	3,55	,737	204
19H	3,55	,748	201

Στη συνέχεια θα μελετηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών αφού αν δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, είναι σχεδόν αδύνατο αυτές οι μεταβλητές να μοιράζονται κοινούς παράγοντες. Ο Πίνακας 5.7.2 των συσχετίσεων δίνει τις μεταξύ τους συσχετίσεις. Επίσης το παρατηρούμενο επίπεδο σημαντικότητας για τον έλεγχο της μηδενικής υπόθεσης⁹³ βρέθηκε σε όλες τις συγκρίσεις μικρότερο του 0,05 γεγονός που οδηγεί στην απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης.

Πίνακας 5.7.2: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

		19A	19B	19Γ	19Δ	19E	19ΣΤ	19Ζ	19Η
Correlation	19A	1,000							
	19B	,441	1,000						
	19Γ	,205	,536	1,000					
	19Δ	,215	,377	,374	1,000				
	19E	,231	,395	,366	,432	1,000			
	19ΣΤ	,295	,387	,280	,477	,647	1,000		
	19Ζ	,189	,435	,314	,405	,502	,474	1,000	
	19Η	,219	,471	,327	,334	,415	,426	,669	1,000
Sig. (1-tailed)	19A								
	19B	,000							
	19Γ	,002	,000						
	19Δ	,001	,000	,000					
	19E	,001	,000	,000	,000				
	19ΣΤ	,000	,000	,000	,000	,000			
	19Ζ	,004	,000	,000	,000	,000	,000		
	19Η	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

Τέλος, η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), που φτάνει το 0,818, σε συνδυασμό με τη, σχεδόν, μηδενική τιμή του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett⁹⁴ (χ^2 (28)

⁹³ Βλέπε υποσημείωση υπ' αρ. 89

⁹⁴ Βλέπε υποσημείωση υπ' αρ. 90

= 545,530, $p < 0,0005$) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παραγοντική ανάλυση κρίνεται ως αποδεκτή ανάλυση των υπό εξέταση δεδομένων.

Με την ανάλυση σε κύριες συνιστώσες προκύπτουν τόσες συνιστώσες όσες και οι μεταβλητές και η καθεμία από αυτές ερμηνεύει ένα ποσοστό της διακύμανσης. Στον Πίνακα 5.7.3 διαπιστώνεται ότι δύο συνιστώσες ερμηνεύουν το 59,58% της διακύμανσης. Το ποσοστό αυτό θεωρείται ικανοποιητικό και δεδομένου ότι για κάθε επόμενο παράγοντα το παραπάνω ποσοστό αυξάνει με χαμηλό ρυθμό (περίπου 10%) καταλήγουμε στη χρήση δύο συνιστωσών – παραγόντων όπως άλλωστε προτείνεται και από το ίδιο το στατιστικό πρόγραμμα (Πίνακας 5.7.4).

Πίνακας 5.7.3: Ερμηνευόμενη διακύμανση από τις συνιστώσες

	Συνιστώσες – Παράγοντες		Αρχικές Ιδιοτιμές	
	Σύνολο	% της Διακύμανσης	%	Αθροιστικό της Διακύμανσης
1	3,764	47,056	47,056	
2	1,002	12,524	59,580	
3	,832	10,399	69,980	
4	,799	9,983	79,962	
5	,578	7,227	87,189	
6	,377	4,714	91,903	
7	,346	4,319	96,222	
8	,302	3,778	100,000	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 5.7.4: Πίνακας κυρίων συνιστωσών

	Συνιστώσες - Παράγοντες	
	1	2
19A	,465	,657
19B	,735	,426
19Γ	,611	,329
19Δ	,661	-,083
19E	,747	-,252
19ΣΤ	,743	-,231
19Ζ	,752	-,332
19Η	,723	-,215

Extraction Method: Principal Component Analysis.

2 components extracted.

Τέλος, η περιστροφή των παραγόντων έχει ως σκοπό να βελτιώσει την ερμηνευτική ικανότητα του μοντέλου. Ουσιαστικά οι επιβαρύνσεις επαναπροσδιορίζονται με σκοπό οι μεγάλες να γίνουν μεγαλύτερες και μικρές μικρότερες. Με αυτό τον τρόπο οι παράγοντες σχετίζονται με λιγότερες μεταβλητές και η εξαγωγή των συμπεράσματος γίνεται πιο εύκολη. Στην συγκεκριμένη περίπτωση πραγματοποιήθηκε εφαρμογή της Varimax περιστροφής⁹⁵ προκειμένου να διευκολυνθεί η ερμηνεία των παραγόντων. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν και αποτυπώνονται στον Πίνακα 5.7.5 πιστοποίησαν την άποψη για την ύπαρξη δύο παραγόντων.

Πίνακας 5.7.5: Πίνακας κυρίων συνιστωσών (Varimax περιστροφή)

	Συνιστώσες - Παράγοντες	
	1	2
19A		,804
19B		,757
19Γ		,609
19Δ	,600	
19E	,764	
19ΣΤ	,749	
19Ζ	,811	
19Η	,723	

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Rotation converged in 3 iterations.

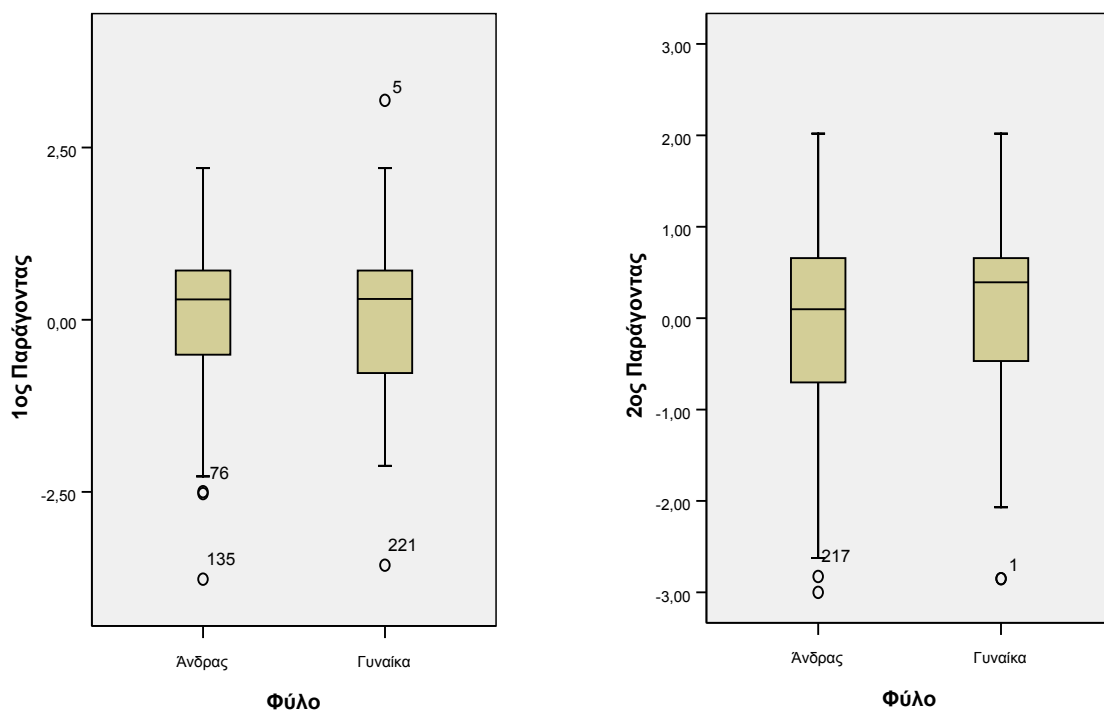
Έτσι οι παραπάνω οκτώ μεταβλητές οργανώνονται σε δύο παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την «Υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους» και περιλαμβάνει τις μεταβλητές 19Δ, 19Ε, 19ΣΤ, 19Ζ & 19Η. Ο δεύτερος παράγοντας συγκροτείται από τις μεταβλητές 19Α, 19Β & 19Γ το περιεχόμενο των οποίων αναφέρεται στην «Υποστήριξη του

⁹⁵ ο.π. Bartholomew et al. (2002)

ολιγοθεσίου σχολείου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (επιμόρφωση, αναλυτικό πρόγραμμα, κατάλληλα βιβλία)»

Στη συνέχεια οι δύο παράγοντες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και ομαδοποιούν την άποψη των δασκάλων για την κατάλληλη υποστήριξη των ολιγοθεσίων προκειμένου να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια θα συνεξεταστούν με μεταβλητές όπως το φύλο, την υπηρεσία σήμερα σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τη φοίτηση ή όχι, ως μαθητής, σε ολιγοθέσιο σχολείο και το νομό που σήμερα υπηρετούν οι δάσκαλοι.

Ξεκινώντας από το φύλο και όπως φαίνεται στο επόμενο διάγραμμα, το οποίο αποτυπώνει την υποστήριξη που πρέπει να παρασχεθεί στο ολιγοθέσιο σχολείο, έτσι ώστε να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με το πολυθέσιο, ανά παράγοντα ξεχωριστά για κάθε φύλο, παρατηρείται ότι και για τους δύο παράγοντες δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων ανάμεσα στα δύο φύλα.

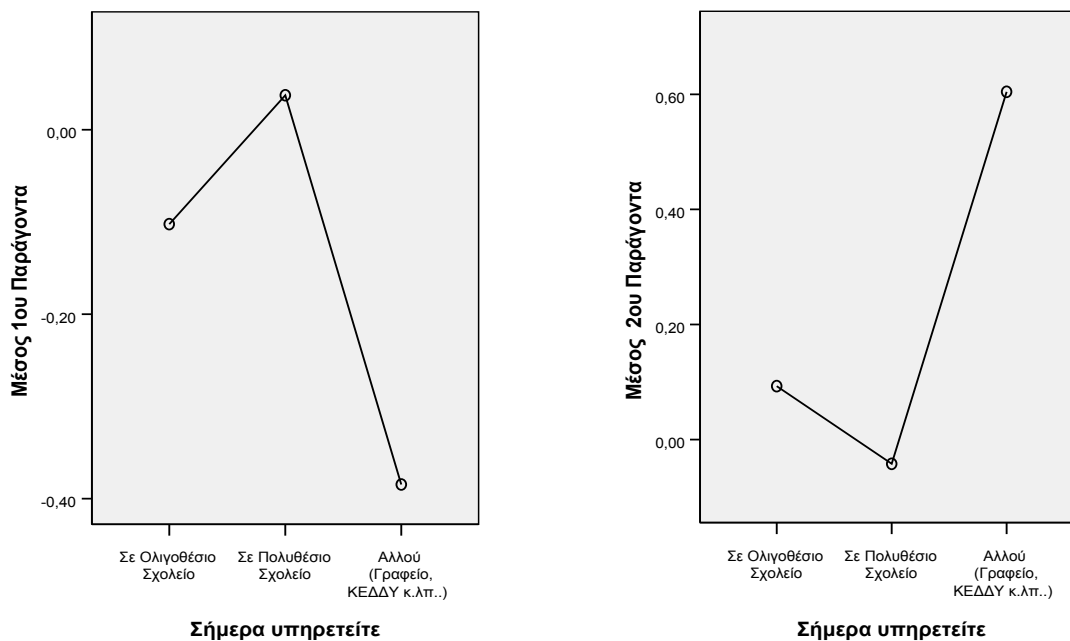


Διάγραμμα 5.7.1: Φύλο και κατάλληλη υποστήριξη ολιγοθέσιου σχολείου

Διενεργώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών του κάθε φύλου για κάθε ένα παράγοντα συμπεραίνουμε ότι πράγματι δεν υπάρχει στατιστικά, σημαντική, διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σε ότι αφορά τόσο τον πρώτο, $t(193) = -0,028$, $p = 0,978$ όσο και τον δεύτερο παράγοντα, $t(193) = -1,336$, $p = 0,183$. Με άλλα λόγια τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες φαίνεται ότι αποδίδουν την ίδια σημασία τόσο στην

υποστήριξη με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους (1^{ος} παράγοντας) όσο και με την υποστήριξη που έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία του ολιγοθέσιου (2^{ος} παράγοντας).

Ο τύπος του σχολείου που σήμερα υπηρετούν οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα ενδεχομένως να επηρεάζει την άποψή τους το ποια είναι κατάλληλη υποστήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων προκειμένου να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια. Τα επόμενα γραμμογραφήματα (Διάγραμμα 5.7.2) παρουσιάζουν τους υπηρετούντες είτε σε ολιγοθέσια είτε σε πολυθέσια σχολεία, τη χρονική περίοδο της έρευνας, να θεωρούν ίδιας περίπου σημασίας την υποστήριξη τόσο των δράσεων του πρώτου παράγοντα όσο και των δράσεων του δεύτερου παράγοντα. Αντίθετα οι δάσκαλοι που δεν υπηρετούν σε σχολεία (βρίσκονται σε γραφείο ή είναι σχολικοί σύμβουλοι) θεωρούν ως καταλληλότερη υποστήριξη τις δράσεις που απορρέουν από τον δεύτερο παράγοντα ενώ για τις δράσεις που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα αποδίδουν μικρότερη σημασία σε σχέση με τους υπόλοιπους δασκάλους.



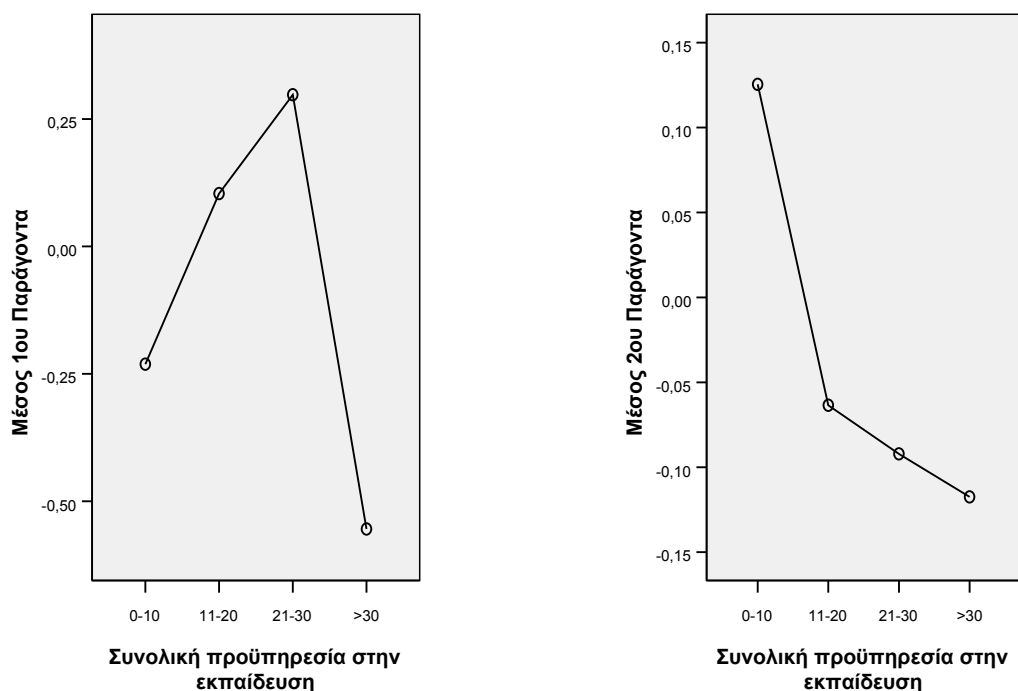
Διάγραμμα 5.7.2: Τύπος σχολείου υπηρεσίας και κατάλληλη υποστήριξη ολιγοθέσιου σχολείου

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές που προκύπτουν από την εξέταση των γραμμογραφημάτων είναι σημαντικά στατιστικές διενεργείται στατιστικός έλεγχος. Το κριτήριο που χρησιμοποιείται είναι η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA). Ο έλεγχος που διενεργήθηκε για τον πρώτο παράγοντα, $F_0(2, 192) = 0,668$, $p = 0,514$ και δεδομένου ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του

Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(2, 192) = 0,658, p = 0,519$] οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία (ολιγοθέσιο, πολυθέσιο & αλλού) σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους (1^{ος} παράγοντας).

Η ανάλυση της διακύμανσης για το δεύτερο παράγοντα, $F_0(2, 192) = 1,211, p = 0,300$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία (ολιγοθέσιο, πολυθέσιο & αλλού) σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη που έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία του ολιγοθέσιου (2^{ος} παράγοντας). Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(2, 192) = 0,912, p = 0,404$].

Τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας που έχουν οι δάσκαλοι είναι πιθανόν να επηρεάζουν την άποψή τους για το είδος της υποστήριξης των ολιγοθέσιων σχολείων προκειμένου να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια. Παρατηρώντας το Διάγραμμα 5.7.3 διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι που έχουν προϋπηρεσία πάνω από τριάντα χρόνια αποδίδουν μικρότερη σημασία, στην υποστήριξη του ολιγοθέσιου με δράσεις που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα (υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους), σε σχέση με τους δασκάλους που έχουν μικρότερη προϋπηρεσία. Αντίθετα αυτοί που έχουν μέχρι δέκα χρόνια υπηρεσίας αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία, στην υποστήριξη του ολιγοθέσιου με δράσεις που συνθέτουν το δεύτερο παράγοντα (επιμόρφωση, αναλυτικό πρόγραμμα, κατάλληλα βιβλία), από τους δασκάλους που έχουν μεγαλύτερη προϋπηρεσία.



Διάγραμμα 5.7.3: Προϋπηρεσία δασκάλων και κατάλληλη υποστήριξη ολιγοθέσιου σχολείου

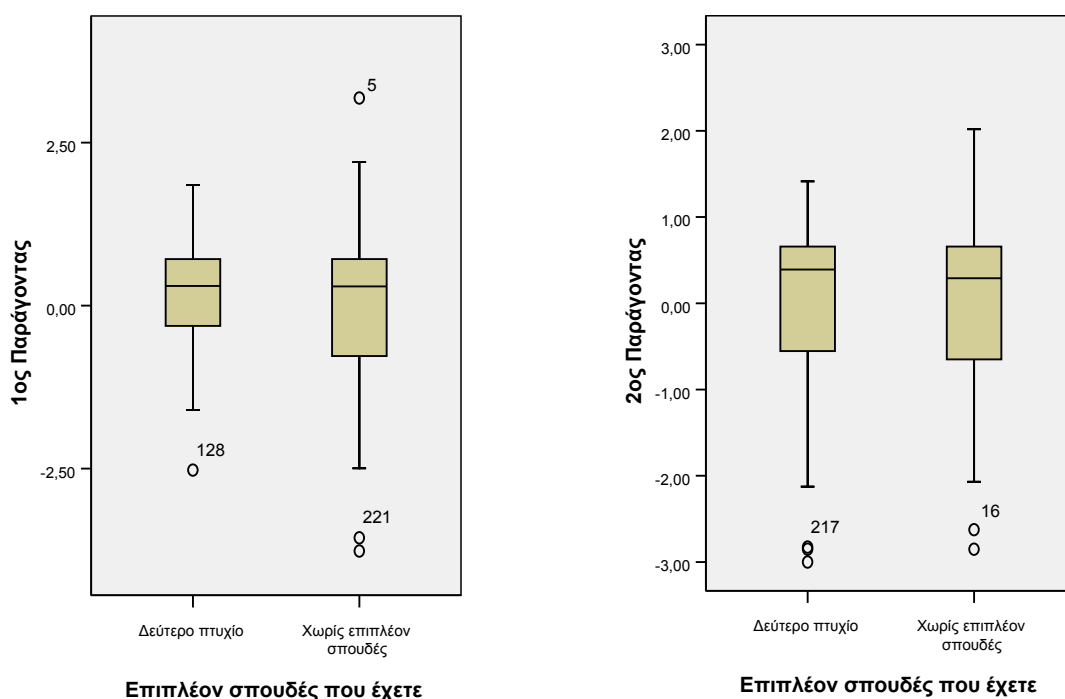
Για την εύρεση, στατιστικά σημαντικής, διαφοράς των παραπάνω εκτιμήσεων διενεργείται ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA). Για τον πρώτο παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [$F_0(3, 191) = 4,546, p = 0,004$]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way Anova. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου, $\chi^2(3, N = 194) = 9,023, p = 0,029$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους των ολιγοθεσίων σχολείων (1^{ος} παράγοντας).

Μάλιστα οι δάσκαλοι που έχουν έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία, στην υποστήριξη του ολιγοθεσίου σχολείου με δράσεις που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα, σε σχέση με τους δασκάλους που έχουν πάνω από τριάντα χρόνια.

Η ανάλυση της διακύμανσης για το δεύτερο παράγοντα, $F_0(3, 191) = 0,661, p = 0,577$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά σημαντική, διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ολιγοθεσίου σχολείου με επιμόρφωση

εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα, κατάλληλα βιβλία ($2^{ος}$ παράγοντας). Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(3, 191) = 1,775, p = 0,153$].

Η αξιολόγηση για την υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου για κάθε παράγοντα είναι πιθανό να σχετίζεται με τις επιπλέον σπουδές που μπορεί να έχει κάνει κάποιος δάσκαλος. Το Διάγραμμα 5.7.4, το οποίο αποτυπώνει, ανά παράγοντα ξεχωριστά, την αξιολόγηση για κατάλληλη υποστήριξη των ολιγοθεσίων τόσο των δασκάλων που έχουν επιπλέον σπουδές και των δασκάλων χωρίς επιπλέον σπουδές. Παρατηρώντας το προκύπτει ότι δε φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε ομάδας δασκάλων και για τους δύο παράγοντες.



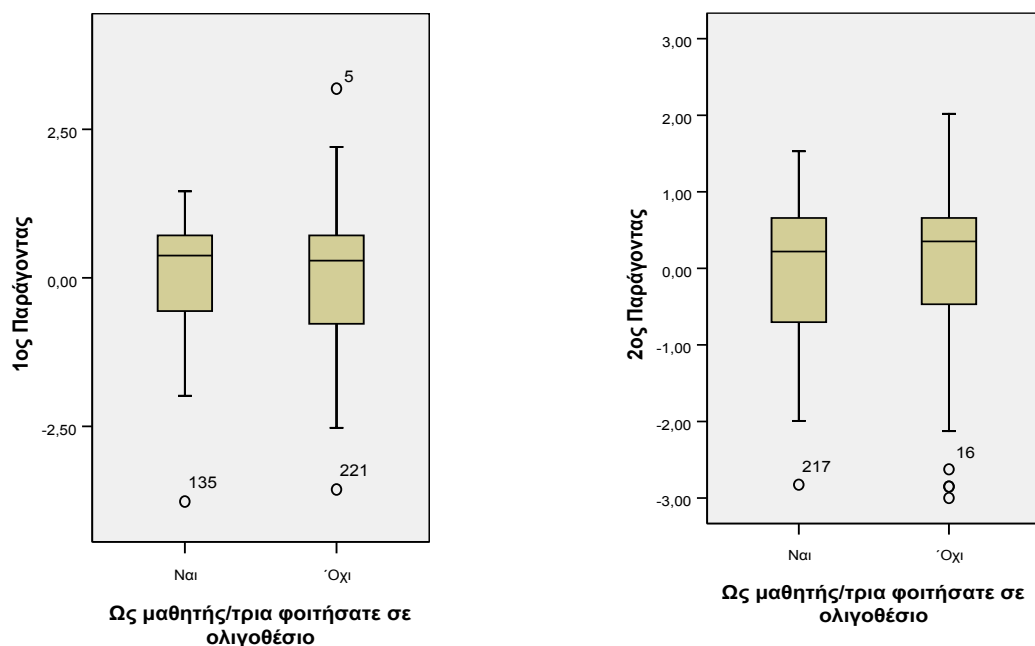
Διάγραμμα 5.7.4: Επιπλέον σπουδές και κατάλληλη υποστήριξη ολιγοθέσιου σχολείου

Διενεργώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών της κάθε ομάδας δασκάλων (χωρίς επιπλέον σπουδές & με επιπλέον σπουδές) για κάθε ένα παράγοντα ξεχωριστά συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει, στατιστικά σημαντική, διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν επιπλέον σπουδές και στους δασκάλους που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές σε ότι αφορά τόσο τον πρώτο, $t(193) = 0,849, p = 0,397$ όσο και τον δεύτερο παράγοντα, $t(193) = 0,069, p = 0,945$.

Με άλλα λόγια τόσο οι δάσκαλοι που έχουν επιπλέον σπουδές όσο και οι δάσκαλοι που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές αξιολογούν ως εξίσου σημαντικές αφενός τις δράσεις που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα (υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου με υποδομές,

νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους) και αφετέρου τις δράσεις που συνθέτουν τον δεύτερο παράγοντα (υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ολιγοθέσιου σχολείου με επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα, κατάλληλα βιβλία).

Η φοίτηση σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο των δασκάλων, κατά τα μαθητικά τους χρόνια, ίσως να έχει επηρεάσει την αξιολόγησή τους για τη σπουδαιότητα καθενός από τους προαναφερόμενους παράγοντες. Στο Διάγραμμα 5.7.5, το οποίο αποτυπώνει τους μέσους των απόψεων, ανά παράγοντα ξεχωριστά, των δασκάλων που φοίτησαν οι ίδιοι σε ολιγοθέσιο σχολείο και των δασκάλων που φοίτησαν σε πολυθέσιο, παρατηρείται ότι, αν και υπάρχουν περισσότερες ακραίες τιμές μεταξύ αυτών που δε φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο και για τους δύο παράγοντες σε σχέση με αυτούς που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο, δε φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε ομάδας δασκάλων τόσο για τον πρώτο όσο και για τον δεύτερο παράγοντα.

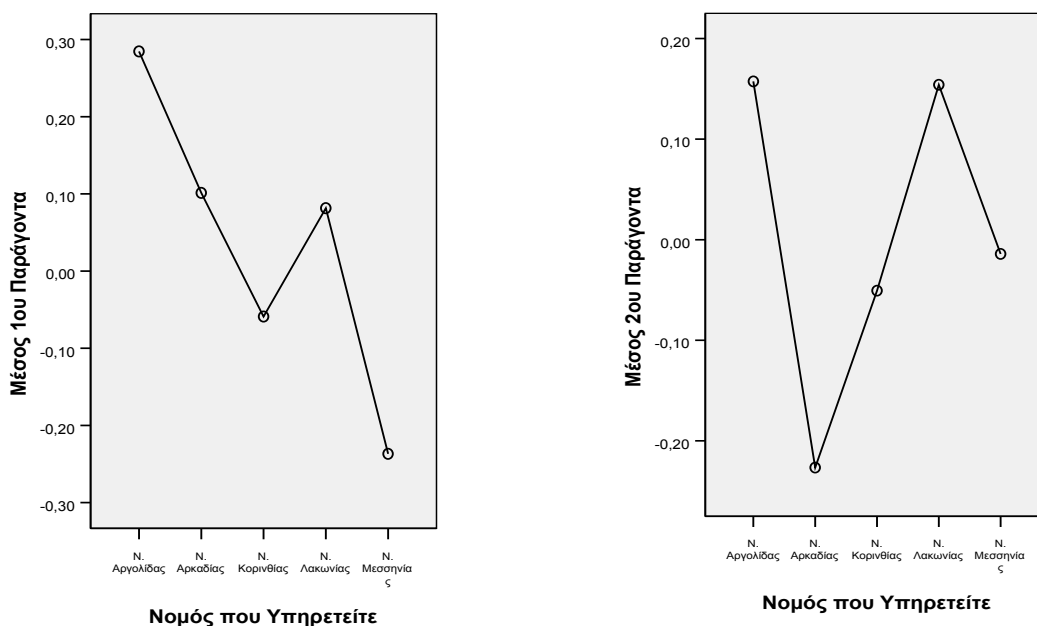


Διάγραμμα 5.7.5: Φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο και κατάλληλη υποστήριξη του

Πραγματοποιώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών της αξιολόγησης των δασκάλων που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο και των δασκάλων που φοίτησαν σε πολυθέσιο για κάθε ένα παράγοντα επιβεβαιώνεται η πρώτη εκτίμηση, από τη μελέτη του παραπάνω διαγράμματος, για τη μη ύπαρξη διαφοράς τόσο για τον πρώτο παράγοντα, $t(193) = 0,886$, $p = 0,377$ όσο και τον δεύτερο παράγοντα, $t(193) = -0,672$, $p = 0,503$. Συμπεραίνεται ότι τόσο οι δάσκαλοι που έχουν φοιτήσει οι ίδιοι, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο σχολείο όσο και οι δάσκαλοι που δεν έχουν φοιτήσει σε ολιγοθέσιο αξιολογούν

ως ίδιας σημασίας τόσο τις δράσεις που σχετίζονται με υποστήριξη του ολιγοθεσίου με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους (1^{ος} παράγοντας) όσο και τις δράσεις που σχετίζονται με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ολιγοθεσίου σχολείου με επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα, κατάλληλα βιβλία (2^{ος} παράγοντας).

Ο νομός που υπηρετεί κάθε δάσκαλος είναι πιθανό να τον επηρεάζει ως προς το ποια θεωρεί καταλληλότερη υποστήριξη του ολιγοθεσίου σχολείου έτσι ώστε να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με το πολυθέσιο. Τα επόμενα γραμμογραφήματα που περιέχονται στο Διάγραμμα 5.7.6 αποτυπώνουν τους μέσους των απόψεων των δασκάλων ανά νομό και παράγοντα. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ενιαία τάση για κατάταξη και των δύο παραγόντων στο ίδιο επίπεδο για κάθε νομό. Έτσι, όπως φαίνεται, για τον πρώτο παράγοντα οι δάσκαλοι του ν. Αργολίδας αξιολογούν πάνω από το γενικό μέσο όρο την υποστήριξη με δράσεις που τον απαρτίζουν. Οι απόψεις των δασκάλων των νομών Αρκαδίας, Κορινθίας και Λακωνίας βρίσκονται κοντά στο μέσο όλων των νομών ενώ οι απόψεις των δασκάλων του ν. Μεσσηνίας είναι αρκετά χαμηλότερα από το γενικό μέσο όρο. Την υποστήριξη με δράσεις, που συνθέτουν τον δεύτερο παράγοντα, πάνω από το γενικό μέσο όρο την αξιολογούν οι δάσκαλοι που εργάζονται στους νομούς Αργολίδας και Λακωνίας, κοντά στο μέσο όρο είναι οι απόψεις όσων εργάζονται στους νομούς Κορινθίας και Μεσσηνίας ενώ αρκετά κάτω από το γενικό μέσο βρίσκεται η αξιολόγηση των δασκάλων που εργάζονται στο ν. Αρκαδίας.



Διάγραμμα 5.7.6: Νομός υπηρεσίας δασκάλων και υποστήριξη ολιγοθέσιου σχολείου

Για την εύρεση, στατιστικά σημαντικής, διαφοράς των παραπάνω εκτιμήσεων διενεργείται ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA). Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε, για τον πρώτο παράγοντα, $F_0(4, 190) = 1,475$, $p = 0,211$ και δεδομένου ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 190) = 0,809$, $p = 0,521$] οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά σημαντική, διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε σχολεία διαφορετικών νομών, της περιφέρειας Πελοποννήσου, σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους (1^{ος} παράγοντας). Η ανάλυση της διακύμανσης για το δεύτερο παράγοντα, $F_0(4, 190) = 0,811$, $p = 0,519$, οδηγεί, επίσης, στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά σημαντική, διαφορά ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε σχολεία διαφορετικών νομών, της περιφέρειας Πελοποννήσου, σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη που έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία του ολιγοθεσίου (2^{ος} παράγοντας). Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 190) = 0,756$, $p = 0,555$].

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ/ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν διττός. Αφενός να καταγράψει και να ερμηνεύσει την εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια σχολεία τη χρονική περίοδο 1976 (έτος που ψηφίστηκε ο νόμος υπ' αρ. 309) μέχρι σήμερα και αφετέρου να εντοπίσει και να παρουσιάσει τις επιπτώσεις, της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, στη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων όπως τη βλέπουν ή και τη βιώνουν οι δάσκαλοι της περιφέρειας Πελοποννήσου.

Σε ότι αφορά το πρώτο ζητούμενο της έρευνας, η εκπαιδευτική πολιτική αναζητήθηκε μέσα από νόμους, προεδρικά διατάγματα και εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, από τα πρακτικά των συζητήσεων στη Βουλή, των δύο βασικών νόμων που ψηφίστηκαν αυτή την περίοδο (του νόμου 309/1976 & 1566/1985) και από έντυπα, ανακοινώσεις και συνέδρια της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, που αποτυπώνουν τις θέσεις του ανώτατου συνδικαλιστικού φορέα των δασκάλων.

Το πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει είναι η συνεχής προσπάθεια, συνοδευόμενη συνήθως από ρητορική περί αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τόσο από την επίσημη πολιτεία όσο και από την ομοσπονδία των δασκάλων για κατάργηση ή συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων. Η θέση αυτή δικαιολογείται από την άποψη των υποστηρικτών της ότι το ολιγοθέσιο σχολείο παρέχει χαμηλότερης ποιότητας από το πολυθέσιο και ως εκ τούτου θα πρέπει να καταργηθεί για το καλό των παιδιών. Μια άποψη, όμως, που από ότι φάνηκε από τη μελέτη της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας δε στηρίζεται σε ερευνητικές εργασίες αφού η πλειονότητα των ερευνών, αυτής της περιόδου, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι επιδόσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων δεν είναι χαμηλότερες ή χειρότερες από αυτές των μαθητών πολυθέσιων σχολείων. Μάλιστα, προκύπτει ότι στην Ελλάδα συνεχίζει να εφαρμόζεται μια εκπαιδευτική πολιτική, για κατάργηση του ολιγοθέσιου σχολείου, την στιγμή που στην υπόλοιπη Δυτική Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική η πολιτική αυτή έχει εγκαταλειφθεί από τις δεκαετίες του 1970 (Μπρούζος, 2002) και του 1980 (Brunswic & Valerien, 2004).

Το δεύτερο συμπέρασμα που εξάγεται είναι το γεγονός ότι δεν έγινε καμιά προσπάθεια συστηματικής και οργανωμένης στήριξης, όλων των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας και οι όποιες προσπάθειες, με χρηματοδότηση κυρίως από προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, περιορίζονταν στην πιλοτική τους εφαρμογή σε ελάχιστο αριθμό ολιγοθέσιων σχολείων. Εξαίρεση, στην παραπάνω κατάσταση, αποτελεί η λειτουργία ολοήμερου σχολείου και στα ολιγοθέσια οπότε, για πρώτη φορά στα εκπαιδευτικά δρώμενα της Ελλάδας, θα μπορούσαν να διδαχθούν, οι μαθητές αυτών των σχολείων, γνωστικά αντικείμενα όπως ξένη γλώσσα, νέες τεχνολογίες κ.ά. από εκπαιδευτικούς αντίστοιχων ειδικοτήτων. Η θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου για τα ολιγοθέσια έγινε το 1997 και δυστυχώς μετά από εφαρμογή μιας δεκαετίας, περίπου, καταργήθηκε το 2011.

Σε ότι αφορά το δεύτερο ζητούμενο της έρευνας αναζητήθηκαν, μέσω ερωτηματολογίου, οι απόψεις των δασκάλων της περιφέρειας Πελοποννήσου για μια σειρά από ζητήματα που άπτονται της λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων όπως η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι, η στήριξη από τη πολιτεία και η αναγκαιότητα ύπαρξής τους ή όχι. Τα ζητήματα αυτά συνεξετάστηκαν με μια σειρά από μεταβλητές όπως τύπος σχολείου και θέση που υπηρετούν, τύπος σχολείου που φοίτησαν ως μαθητές, επιπλέον σπουδές που έχουν πραγματοποιήσει, το φύλο τους κ.ά. Τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν συνοψίζονται ως εξής:

1. Η πλειονότητα των δασκάλων που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου υποστηρίζει ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση σε σχέση με τα πολυθέσια. Μάλιστα αυτή η άποψη δε διαφοροποιείται ούτε ανάμεσα στους άντρες και στις γυναίκες του δείγματος, ούτε ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της περιφέρειας, ούτε ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικές θέσεις (δάσκαλος τάξης, θέση στελέχους). Αντίθετα υπάρχει διαφοροποίηση σε ότι αφορά την άποψη για παροχή χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία ανάμεσα στους δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικό τύπο σχολείου (η πλειονότητα των δασκάλων που υπηρετούν σε ολιγοθέσιο σχολείο δε συμμερίζονται την παραπάνω άποψη), ανάμεσα στους δασκάλους που ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσια και στους δασκάλους που φοίτησαν σε πολυθέσια σχολεία (η πλειονότητα των δασκάλων που οι ίδιοι ως μαθητές φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο διαφωνούν με την παραπάνω άποψη) και, τέλος, ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν επιπλέον σπουδές και σε αυτούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές - πρώτο πτυχίο και εξομοίωση – (η πλειονότητα των δασκάλων που έχουν επιπλέον σπουδές υποστηρίζει

την παραπάνω άποψη σε αντίθεση με όσους δεν έχουν επιπλέον σπουδές οι απόψεις των οποίων είναι μοιρασμένες).

2. Η παροχή χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση στα ολιγοθέσια σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία αποδίδεται από τους δασκάλους:

- στον ανεπαρκή χρόνο, που έχει στη διάθεσή του ο δάσκαλος του ολιγοθέσιου σχολείου, για τη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων. Σε έρευνα του Φύκαρη (2002) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει από σχετικά έως καθόλου ικανοποιημένη από το χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων.

- στα ακατάλληλα, για το ολιγοθέσιο σχολείο, σχολικά βιβλία.
- στο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του ολιγοθέσιου σχολείου.

- στο χαμηλό επίπεδο γνώσεων των μαθητών ολιγοθέσιων σχολείων εξαιτίας των κοινωνικών – γεωγραφικών – οικονομικών συνθηκών που βιώνουν.

Αντίθετα δεν θεωρούν υπεύθυνη, για τη χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχουν τα ολιγοθέσια, την πλημμελή εκπαίδευση των δασκάλων που διδάσκουν εκεί αν και η συντριπτική πλειοψηφία χαρακτηρίζει την εκπαίδευση που τους παρείχε η Παιδαγωγική Ακαδημία ή το Παιδαγωγικό Τμήμα, που φοίτησαν, ανύπαρκτη ή στοιχειώδη. Θεωρούμε ότι η αντίφαση αυτή είναι φαινομενική και όχι ουσιαστική γιατί προφανώς τόσο η αυτοεπιμόρφωση όσο και η ενημέρωση από άλλους έμπειρους δασκάλους περιόρισε τις ελλείψεις, που δεν κατάφεραν να καλύψουν οι σχολές φοίτησης, όσων κλήθηκαν να εργαστούν σε ολιγοθέσιο σχολείο. Επιβεβαιώνοντας το παραπάνω εύρημα, περί ελλιπούς εκπαίδευσης των υποψηφίων δασκάλων, ο Πυργιωτάκης ήδη από το 1992 (1992, σελ. 150) υποστηρίζει ότι: «Τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν πρέπει να συνεχίσουν να παράγουν εκπαιδευτικούς για μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που εκλαμβάνεται γενική και αόριστη και μάλιστα ενιαία και αδιαφοροποίητη. Επιστημονική κατάρτιση σημαίνει μελέτη και διαφοροποίηση των συνθηκών, ώστε να αντιμετωπίζονται με τον ενδεδειγμένο κατά περίπτωση τρόπο. Στα πλαίσια αυτά κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση όλων των σχολικών τύπων και ιδιαίτερα του μονοθεσίου και του ολιγοθεσίου». Επιπλέον, η Mulryan – Kyne (2005) σε μελέτη που έκανε στην Ιρλανδία καταλήγει ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα ολιγοθέσιο σχολείο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι καλά εκπαιδευμένοι και να υποστηρίζονται επαρκώς ενώ, όπως αναφέρει η ίδια, ο Veenman υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία δεν έχουν την κατάλληλη κατάρτιση.

3. Η πλειονότητα των δασκάλων πιστεύουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να προσφέρουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα. Θεωρούν μάλιστα ως σημαντική βοήθεια για το ολιγοθέσιο σχολείο τόσο την υποστήριξη του με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους όσο και την υποστήριξη του κατά για την εκπαιδευτική διαδικασία με επιμόρφωση των δασκάλων, αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του⁹⁶ και κατάλληλα βιβλία. Αυτή η άποψη δε διαφοροποιείται:

- ούτε ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες,
- ούτε ανάμεσα σε δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία (ολιγοθέσιο, πολυθέσιο & αλλού),
- ούτε ανάμεσα σε δασκάλους με επιπλέον ή όχι σπουδές,
- ούτε ανάμεσα σε δασκάλους που έχουν φοιτήσει οι ίδιοι, ως μαθητές, σε διαφορετικού τύπου σχολείο,
- ούτε ανάμεσα σε δασκάλους που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς.

Παρεμφερές είναι το εύρημα της έρευνας του Φύκαρη (2002) ο οποίος, στα συμπεράσματά του, αναφέρει ότι για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών του ολιγοθέσιου σχολείου οι εκπαιδευτικοί προτείνουν, κατά φθίνουσα σειρά προτίμησης, συγγραφή κατάλληλων διδακτικών βιβλίων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συγχώνευση ολιγοθεσίων, ένταξη στο ολιγοθέσιο εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και επέκταση του ολοήμερου σχολείου και στο ολιγοθέσιο σχολείο.

Λίγο διαφορετική είναι η κατάσταση ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία που ενώ συμφωνούν, για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ολιγοθέσιου σχολείου με επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα και κατάλληλα βιβλία σε ότι αφορά την υποστήριξη με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους οι έχοντες προϋπηρεσία πάνω από τριάντα χρόνια δεν την θεωρούν τόσο σημαντική όσο οι συνάδελφοί τους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας.

4. Τα ολιγοθέσια σχολεία είναι σχολεία ανάγκης σε απομονωμένες περιοχές απ' όπου δεν μπορούν να μετακινηθούν καθημερινά οι μαθητές υποστηρίζει σημαντικό, στατιστικά, ποσοστό δασκάλων. Μάλιστα αυτή η άποψη αφενός σχετίζεται με τον τύπο του

⁹⁶ Ο Παπασταμάτης (1998, σελ. 305) για να τονίσει τη σπουδαιότητα και τη σημασία του αναλυτικού προγράμματος αναφέρει: «το αναλυτικό πρόγραμμα έχει αξία μόνο αν ανταποκρίνεται στο κοινωνικό περιεχόμενο των παιδιών»

σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι (στα πολυθέσια είναι η συντριπτική πλειοψηφία σε αντίθεση με τα ολιγοθέσια όπου υπάρχει σχεδόν ισορροπία) και αφετέρου δεν σχετίζεται με τον τύπο σχολείου που φοίτησαν, ως μαθητές, οι δάσκαλοι. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με αντίστοιχο εύρημα της έρευνας του Μπρούζου (2002, σελ. 139) ο οποίος αναφέρει: «Η πλειονότητα (80,2%) ταυτίζεται με την άποψη ότι τα μικρά σχολεία είναι σχολεία ανάγκης».

5. Η άποψη ότι τα ολιγοθέσια σχολεία καλό είναι να υπάρχουν αφού προσφέρουν θέσεις εργασίας στους εκπαιδευτικούς βρίσκει μοιρασμένους τους δασκάλους επειδή δεν ευρέθη σημαντική, στατιστικά, διαφορά μεταξύ αυτών που θεωρούν ότι ισχύει και αυτών που υποστηρίζουν το αντίθετο.

6. Η λειτουργία ολιγοθέσιων σχολείων λειτουργεί ως αποτρεπτικός παράγοντας της αστυφιλίας υποστηρίζει η πλειονότητα των δασκάλων. Μάλιστα δεν υπάρχει σημαντική, στατιστικά, διαφορά τόσο ανάμεσα στους δασκάλους που φοίτησαν σε διαφορετικού τύπου σχολεία όσο και ανάμεσα στους δασκάλους που φοίτησαν οι ίδιοι ως μαθητές σε διαφορετικού τύπου σχολείο.

7. Οι δάσκαλοι της περιφέρειας Πελοποννήσου, στη μεγάλη τους πλειονότητα, υποστηρίζουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία δεν υποστηρίζονται το ίδιο με τα πολυθέσια από την πολιτεία σε ότι έχει να κάνει το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, την κάλυψη των κενών κ.ά. Την άποψη αυτή την υποστηρίζουν περισσότερο οι δάσκαλοι που υπηρετούν σε πολυθέσια σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία. Επίσης καμία διαφοροποίηση δεν υπάρχει στην αξιολόγηση της παραπάνω άποψης τόσο ανάμεσα στους δασκάλους που φοίτησαν, ως μαθητές, σε διαφορετικού τύπου σχολείο όσο και ανάμεσα στους δασκάλους που έχουν ή όχι επιπλέον σπουδές. Το εύρημα αυτό ταυτίζεται με την άποψη του Παπασταμάτη (1998, σελ. 77) ο οποίος συγκρίνοντας τα σχολεία της πόλης (πολυθέσια) με τα σχολεία του χωριού (ολιγοθέσια) μεταξύ άλλων αναφέρει: «τα πρώτα [...] έχουν βιβλία που είναι κατάλληλα για το σύστημα οργάνωσης (κάθε δάσκαλος και μία τάξη)».

8. Οι επίσημοι φορείς εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής φαίνεται ότι δε διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων αφού είναι μοιρασμένες οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα για τη βοήθεια που έλαβαν ή όχι από τον Προϊστάμενο ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης και το Σχολικό Σύμβουλο της περιοχής τους, κατά την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος που άπτεται της λειτουργίας του ολιγοθέσιου σχολείου. Αντίθετα, δηλώνουν ότι υποστηρίχθηκαν από τους ανεπίσημους φορείς εφαρμογής

εκπαιδευτικής πολιτικής όπως τον Προϊστάμενο⁹⁷ του ολιγοθέσιου σχολείου, άλλους εμπειρότερους συναδέλφους, τη βιβλιογραφία και το διαδίκτυο. Γεγονός είναι ότι η πλειονότητα των δασκάλων δεν αυτοσχεδίαζαν, κατά την παραμονή τους σε ολιγοθέσιο σχολείο και από κάπου ενημερώνονταν χωρίς όμως αυτή η ενημέρωση να προέρχεται από τους επίσημους φορείς. Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησε ο Cross (1980) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων θεωρούν πως έχουν ελλιπή υποστήριξη στο έργο τους τόσο σε σχέση με τα προβλήματα κατά τη διδασκαλία όσο και σε σχέση με προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών.

9. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι στο ολιγοθέσιο σχολείο ομαδοποιούνται σε τρεις άξονες:

- Δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου (ο λίγος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου, η συνδιδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις και το συνεχές ωράριο διδασκαλίας). Ο Veenman (1995) αναφέρει ότι μελέτες που έχουν διεξαχθεί, σε διάφορες χώρες, έχουν αποκαλύψει κοινά προβλήματα και ανησυχίες που συνδέονται, μεταξύ άλλων, με την έλλειψη χρόνου για την επαρκή και ολοκληρωμένη διδασκαλία των απαιτούμενων διδακτικών αντικειμένων. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Σαΐτη (2000), προκύπτει, με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, ότι η συνδιδασκαλία είναι υπεύθυνη για την μη παροχή ίδιων ευκαιριών μάθησης στους μαθητές ολιγοθεσίων με τους μαθητές πολυθέσιων σχολείων.

- Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου σχολείου (απομάκρυνση από το οικείο και γνώσιμο περιβάλλον, προσαρμογή στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον και κόστος μετακίνησης από και προς τη μόνιμη κατοικία, διαμονή κ.ά). Οι Birch & Lally, σε έκθεσή τους που εκδόθηκε από την Unesco, (1995, σελ. 59) αναφέρουν ότι η δυσκολία προσέλκυσης εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια σχολεία αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα λόγω των γεωγραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών αυτών των σχολείων.

- Δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων, τήρηση των οικονομικών στοιχείων του σχολείου κ.ά.)

Η άποψη για τις παραπάνω δυσκολίες φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται:

- από τον τύπο σχολείου που υπηρετούν οι δάσκαλοι,

⁹⁷ Βλέπε υποσημείωση υπ' αρ. 87

- από τον τύπο του σχολείου που οι ίδιοι φοίτησαν ως μαθητές,
- από το νομό που σήμερα υπηρετούν.

Αντίθετα, υπάρχει διαφοροποίηση, σε ότι αφορά τις δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου, ανάμεσα:

- στους άντρες και στις γυναίκες,
- στους δασκάλους που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία,
- στους δασκάλους που έχουν επιπλέον ή όχι σπουδές.

Στις δυσκολίες αυτές δηλώνουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο:

- οι γυναίκες από τους άντρες,
- οι έχοντες προϋπηρεσία λιγότερο από είκοσι χρόνια σε σχέση με αυτούς που έχουν πάνω από είκοσι χρόνια,
- οι δάσκαλοι που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές σε σχέση με τους δασκάλους που έχουν επιπλέον σπουδές.

Τέλος, διαφοροποίηση υπάρχει και σε ότι αφορά τις δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου στις οποίες οι δάσκαλοι με επιπλέον σπουδές δηλώνουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο από τους δασκάλους που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές.

10. Έχοντας υπόψη, τη σημερινή κατάσταση που επικρατεί στα ολιγοθέσια σχολεία σημαντική, στατιστικά, πλειοψηφία των δασκάλων αξιολογεί ότι τα ολιγοθέσια σχολεία θα πρέπει να πάψουν να λειτουργούν όπως λειτουργούν σήμερα και να καταργηθούν ή να συγχωνευθούν με πολυθέσια. Το εύρημα αυτό ταυτίζεται με αντίστοιχο του Μπρούζου (2002, σελ. 194) ο οποίος ερμηνεύει την αντίφαση που υπάρχει, από τη μια οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι στα μικρά σχολεία και από την άλλη τοποθετούνται υπέρ της κατάργησής τους, «από την επίδραση που ασκούν διάφορες “ομάδες αναφοράς” (εκπαιδευτικές αρχές, συνδικαλιστικά όργανα κ.ά.) στο έργο και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (βλ. Ξωχέλλης 1984, Πυργιωτάκης 1992, σελ. 29 και 1999, σελ. 261)». Στην παραπάνω ερμηνεία θεωρούμε ότι θα πρέπει να προστεθεί και η απογοήτευση των δασκάλων από τη λειτουργία της ελληνικής πολιτείας σε σχέση με την υποστήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι το ολιγοθέσιο σχολείο μπορεί να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με το πολυθέσιο αρκεί να υποστηριχθεί κατάλληλα τόσο με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους όσο και, κατά για την εκπαιδευτική διαδικασία,

με επιμόρφωση των δασκάλων, αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του και κατάλληλα βιβλία.

6.2 Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Οι πολιτικές που ασκήθηκαν για τα ολιγοθέσια σχολεία, κατά την περίοδο που καλύπτει η παρούσα διατριβή (1976 – σήμερα), όπως παρουσιάστηκαν στο δεύτερο και στο τρίτο κεφάλαιο δεν αντιμετωπίζουν αυτά τα σχολεία ως διαφορετικά σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια και ως εκ τούτου δεν προνοούν για θέσπιση και, κυρίως, για εφαρμογή πολιτικών που θα αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και θα θεραπεύουν τις αδυναμίες αυτών των μικρών σχολείων έτσι ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Από ότι προκύπτει το πολυθέσιο (εξαθέσιο) σχολείο εξακολουθεί να λειτουργεί ως «κλίνη του Προκρούστη», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πυργιωτάκης από τις αρχές τις δεκαετίας του ενενήντα (1992, σελ. 150), μέχρι σήμερα. Επιβεβαίωση, της παραπάνω διαπίστωσης, αποτελούν και οι απόψεις των δασκάλων της περιφέρειας Πελοποννήσου οι οποίες, όπως παρουσιάζονται και αναλύονται στο πέμπτο κεφάλαιο, καταδεικνύουν την έλλειψη στήριξης των ολιγοθέσιων σχολείων και την απουσία πολιτικών αντιμετώπισης των ειδικών συνθηκών κάτω από τις οποίες καλούνται να επιτελέσουν το έργο τους στα ολιγοθέσια σχολεία. Συγκεκριμένα, επιχειρώντας την εξαγωγή συμπερασμάτων από τη στατιστική ανάλυση των απόψεων των δασκάλων που υπηρετούν στην περιφέρεια Πελοποννήσου σε ότι αφορά την εκπαιδευτική πολιτική συμπεραίνεται ότι:

- Η πολιτεία δεν έχει δείξει μέχρι σήμερα ιδιαίτερη μέριμνα για τα ολιγοθέσια σχολεία ακόμα και από την προετοιμασία των υποψήφιων δασκάλων στις σχολές φοίτησης των οποίων το πρόγραμμα είναι σαφώς προσανατολισμένο στα πολυθέσια σχολεία. Το έλλειμμα αυτό της επαρκούς εκπαίδευσης αποτελεί πηγή άγχους το οποίο σε συνδυασμό με την απομόνωση που, συνήθως, βιώνουν κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσιο σχολείο τους φθείρει ψυχολογικά. (Πυργιωτάκης, 1992. Παπασταμάτης, 1998. Μπρούζος, 2002). Μάλιστα, επειδή πάγια επιδίωξη τόσο της πολιτείας όσο και των συνδικαλιστικών οργάνων των δασκάλων είναι η κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων, δεν αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες ούτε υλοποιούνται δράσεις, για την ενίσχυση αυτών των σχολείων, όπως για παράδειγμα η δημιουργία ξεχωριστού αναλυτικού προγράμματος για τα ολιγοθέσια ή η διδασκαλία ξένης γλώσσας στο πρωινό πρόγραμμα.

- Διερευνώντας τις απόψεις των δασκάλων της περιφέρειας Πελοποννήσου προκύπτει ότι καμία πολιτική δεν υλοποιήθηκε για την υποστήριξη αποκλειστικά των ολιγοθέσιων σχολείων

- Τα αναλυτικά προγράμματα απευθύνονται σε πολυθέσια και απλώς εφαρμόζονται στα ολιγοθέσια σχολεία.

- Οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων αγωνίζονται να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους βασιζόμενοι στις δικές τους δυνάμεις (π.χ. αυτοεπιμόρφωση) και όχι στους φορείς της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

- Οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης από τα πολυθέσια όχι όμως εξαιτίας της ιδιομορφίας τους αλλά εξαιτίας της ανύπαρκτης στήριξης από το κράτος. Πιστεύουν, μάλιστα, ότι μπορούν να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευσης με τα πολυθέσια αρκεί να υποστηριχθούν κατάλληλα. Με τη φράση κατάλληλη υποστήριξη δεν εννοούν κάτι παραπάνω από ότι ισχύει για τα πολυθέσια αλλά ακριβώς να εφαρμόζεται και σε αυτά τα σχολεία ότι και στα πολυθέσια όπως αναλυτικό πρόγραμμα για ολιγοθέσια, βιβλία που θα υπηρετούν και θα υποστηρίζουν την ιδιαιτερότητα της συνδιδασκαλίας, ίδιες συνθήκες εργασίας των δασκάλων (π.χ. στο ωράριο), ενίσχυση με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων κ.ά.

- Τέλος, θεωρούμε ότι η ανυπαρξία ενδεδειγμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, από την πολιτεία, για τα ολιγοθέσια σχολεία οδηγεί τους δασκάλους της Πελοποννήσου να αξιολογούν ως προτιμότερη την κατάργησή τους ή τη συγχώνευση με πολυθέσια παρά τη συνέχιση της λειτουργίας τους.

Τα παραπάνω συμπεράσματα επιβεβαιώνονται και από τη μελέτη των δύο βασικών νόμων⁹⁸ για την εκπαίδευση που ψηφίστηκαν την περίοδο αυτή αφού πουθενά μέσα στα κείμενα των νόμων ή των συζητήσεων στη Βουλή δεν υπάρχει πρόταση ή έστω νύξη για υποστήριξη των ολιγοθεσίων σχολείων για αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχουν. Αντίθετα προσεγγίζονται με μια αυστηρά λογιστική οπτική που το μόνο που δείχνει να την αφορά είναι το κόστος λειτουργίας τους και το κέρδος πιθανών καταργήσεων ή συγχωνεύσεων. Αυτή η λογιστική οπτική θεωρούμε ότι κυριαρχεί στο Υπουργείο Παιδείας μέχρι σήμερα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο θεσμός του ολόημερου σχολείου που θεσμοθετήθηκε με το άρθρο 4 του νόμου 2525/1997 ο οποίος εφαρμόστηκε, από το

⁹⁸ Πρόκειται για τους νόμους 309/1976 με τίτλο «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» και 1566/1985 με τίτλο «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

σχολικό έτος 1998-99, χωρίς, ευτυχώς, να αποκλείει ολιγοθέσια σχολεία. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια ισότιμης υποστήριξης, από την πολιτεία, του ολιγοθεσίου σχολείου σε σχέση με το πολυθέσιο τουλάχιστον με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Όμως, από το σχολικό έτος 2011-12 καταργείται το ολοήμερο πρόγραμμα στα ολιγοθέσια σχολεία με την υπ' αρ. Φ.12/520/61575/Γ1 απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας που δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 1327/τ. Β'/16-6-2011. Έτσι παύει η οποιαδήποτε δυνατότητα των μαθητών του ολιγοθεσίου να διδαχθούν διδακτικά αντικείμενα τα οποία στα πολυθέσια είναι αυτονόητα στα ολιγοθέσια όμως δεν υφίστανται καθόλου (π.χ. αγγλικά, πληροφορική κ.ά.).

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία κρίνεται σκόπιμο να συνοψιστούν, με προτάσεις, τα ευρήματα που αφορούν τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής προς όφελος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης που απολαμβάνουν οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων⁹⁹. Ολιγοθέσια σχολεία που θα πρέπει να λειτουργούν με βάση την άποψη του Κρίβα (2007), σύμφωνα με την οποία, το σχολείο υποστηρίζει τους μαθητές του έτσι ώστε, μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, να αναδυθούν οι δυνατότητές τους και να μειωθούν οι αδυναμίες τους, γνωστικού, ψυχολογικού ή κοινωνικού τύπου. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Μπούζος (2002, σελ. 195) «οι Επιστήμες της Αγωγής δεν είναι δυνατόν να περιορίζονται στη διερεύνηση (περιγραφή και εξήγηση) της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά οφείλουν να διατυπώνουν σαφείς προτάσεις για τη διαρκή βελτίωσή της». Συγκεκριμένα, προτείνεται:

- Ταχύρρυθμη επιμόρφωση των δασκάλων που εργάζονται ή πρόκειται να εργαστούν σε ολιγοθέσια σχολεία. Τα χρονικά διαστήματα 1-10 Σεπτεμβρίου και 16-21 Ιουνίου, που δε λειτουργούν τα σχολεία, αλλά οι δάσκαλοι οφείλουν να παρευρίσκονται σε αυτά, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την υλοποίηση μιας τέτοιας δράσης.
- Μελέτη και συγγραφή αναλυτικών προγραμμάτων για τα μαθήματα που απευθύνονται σε μαθητές που φοιτούν σε συνδιδασκόμενες τάξεις.
- Συγγραφή βιβλίων έντυπων ή ψηφιακών για χρήση από τους μαθητές πολυηλικιακών τάξεων.
- Διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (ξένη γλώσσα, φυσική αγωγή κ.ά.).

⁹⁹ Δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι παρά τη μείωση του αριθμού των ολιγοθέσιων σχολείων, το σχολικό έτος 2009-2010 λειτούργησαν 1341 ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία.

- Αξιοποίηση του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών για ταχύτατη μεταφορά δεδομένων. Έτσι είναι δυνατόν να γίνουν μαθήματα εξ αποστάσεως με συμμετοχή μαθητών όπου δεν είναι εφικτή η φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού (διαδραστική διδασκαλία). Με τον τρόπο αυτό ένας εκπαιδευτικός, π.χ. ξένης γλώσσας, θα μπορεί να διδάσκει ταυτόχρονα μαθητές που φοιτούν σε περισσότερα από ένα ολιγοθέσια σχολεία.

- Ουσιαστική στήριξη και υποστήριξη του δασκάλου ολιγοθέσιου σχολείου από τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο ορισμός σε κάθε μία από τις δεκατρείς περιφερειακές διευθύνσεις ενός υπευθύνου για τα ολιγοθέσια σχολεία της περιφέρειας θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη λειτουργία τους αφού θα αντιμετώπιζε άμεσα το όποιο πρόβλημα δημιουργούνταν και επιπλέον θα μπορούσε να συντονίζει, με τη συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων, τις διαδικασίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- Θέσπιση κινήτρων για την παραμονή δασκάλων σε ολιγοθέσια σχολεία. Τα κίνητρα αυτά δεν είναι απαραίτητο να έχουν οικονομικό κόστος, σε αυτή τη δύσκολη περίοδο που διανύει η χώρα, αλλά θα μπορούσαν προβλέπουν υπηρεσιακά οφέλη, για το δάσκαλο που παραμένει πέρα κάποιου χρονικού διαστήματος σε ολιγοθέσιο σχολείο όπως, για παράδειγμα, αυξημένη μοριοδότηση για μετάθεση ή για κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης.

- Συνεργασία πολιτείας και Παιδαγωγικών Τμημάτων για αύξηση ή τροποποίηση, ότι και όπου κριθεί απαραίτητο, των διδακτικών αντικειμένων που αφορούν τη διδασκαλία σε ολιγοθέσιο σχολείο, κατά την εκπαίδευση των υποψήφιων δασκάλων.

- Δημιουργία ψηφιακής πλατφόρμας με άμεση και συνεχή σύνδεση με τα ολιγοθέσια σχολεία με σκοπό την υποστήριξή τους σε ότι αφορά το διοικητικό κομμάτι της λειτουργίας τους π.χ. εγγραφές και μετεγγραφές μαθητών, τήρηση οικονομικών στοιχείων, στατιστικά στοιχεία κ.ά.

- Άμεση επαναφορά του θεσμού του ολοήμερου σχολείου, τουλάχιστον έως ότου θεσμοθετηθεί και λειτουργήσει, στο πρωινό πρόγραμμα, η διδασκαλία ξένης γλώσσας, φυσικής αγωγής, καλλιτεχνικών και πληροφορικής από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων έστω και εξ αποστάσεως, όπως προαναφέρθηκε.

Τέλος, κλείνοντας, θεωρούμε ότι μια εργασία με αντικείμενο τη σύγκριση των πολιτικών, για τα ολιγοθέσια σχολεία, που ασκούνται σε διαφορετικές χώρες θα είχε μεγάλη αξία αφού θα κατέτασσε την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, για τα ολιγοθέσια σχολεία,

όπως οριοθετήθηκε και περιγράφηκε από την παρούσα εργασία, στη θέση που πραγματικά έχει μέσα στο ευρωπαϊκό και γενικότερα στο διεθνές εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arber, S. (1993). Designing samples. In N. Gilbert (Ed.), *Researching Social Life* (pp. 68-92).
- Βαρβιτσιώτης, Ι. (1997). Για μια πραγματική ισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. *Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*. 14-9-1997. σελ. Α23. Διαθέσιμο: www.tovima.gr/opinions/article/?aid=91098 Ανασύρθηκε: 10-06-2010.
- Barker, B. (1986). *The advantages of small schools*. ERIC Digests. ERIC Document Reproduction Service. No ED. 265988.
- Barley, Z. A., & Brigham, N. (2008). Preparing teachers to teach in rural schools. *Issues & Answers Report, No. 045*.
- Bartholomew, D.J., Steele, F., Moustaki, I., Galbraith, J.I. (2002). *The Analysis and Interpretation of Multivariate Data for Social Scientists*, Chapman and Hall, New York.
- Bell, A and Sigsworth, A (1987) *The Small Rural Primary School: a Matter of Quality*. London: Falmer.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας* (Πρόλογος – Εισαγωγή – Απόδοση Αναστασία – Βαλεντίνη Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.
- Bernardini, Oz., Is. (2006). The legal framework of the education system in Italy. Available: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=isabelle%20ozasciyan%20bernardini&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ea.gr%2Fep%2Fnemed%2Ffls%2F92843704646400The_legal_framework_of_the_education_system_in_Italy.doc&ei=FIE6T67mHY26-AaOoYCtBw&usq=AFQjCNEuk-71qsv_b7txNJgKr8rPuvO5tQ&cad=rja Retrieved: 14/02/2012.
- Berry, C. (2000). *Multigrade teaching: a discussion document*. Available: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerry.pdf> Retrieved: 10/04/2010.
- Birch, I. & Lally, M. (1995). *Multigrade Teaching in Primary Schools*. Bangkok: Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development Unesco.
- Βουλή των Ελλήνων. (1976). Πρακτικά Βουλής. σελ. 4017 – 4392. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Βουλή των Ελλήνων. (1985). Πρακτικά Βουλής. Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1985. Συνεδριάσεις ΚΗ΄ έως ΛΣΤ΄. σελ. 885 – 1263. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Brown, B. (2008). Multigrade Teaching: A review of selected literature and implications for teacher education and training in South Africa. Available: <http://www.3rs.org.za/index.php?module=Pagesetter&type=file&func=get&tid=2&fid=document&pid=12> Retrieved: 13/04/2011.
- Bruning, J. & Kintz, B. (1987). *Computational Handbook of Statistics*. (3rd ed.), USA. Scott, Foresman and Company.
- Brunswic, E. Valérien, J. (2004). *Multigrade schools: improving access in rural Africa?* Paris: UNESCO. IIEP Available: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136280e.pdf>. Retrieved: 12/09/2010.
- Γ.Γ.Αιγαίου & Ν.Π. *Πρόγραμμα Σχεδία - Σχολικός Εκπαιδευτικός Δικτυακός Ιστός Αιγαίου*. Διαθέσιμο: <http://www.ypai.gr/site/home/Basic+Menu/Programs/Olokliwmena/Raft.csp> Ανασύρθηκε: 21/2/2012.
- Γιακαλλής, Ν. (1984). Το μονοθέσιο σχολείο στην Ελλάδα. *Σχολείο και Σπίτι*, 266, 88-91.
- Γιάννου, Σ. (1986). Το 1/θ σχολείο χτες, σήμερα και αύριο. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 266, 51-54.
- Γιάννου, Σ. (2005). Και πάλι λόγος για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 5/470, 274-280.
- Claude, J. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (Επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά Κατερίνα Τζαννόνε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques*. (3rd ed.), N.Y.: J. Wiley & Sons.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μετάφραση Μητσοπούλου, Χρ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, T. (1999). *Attracting and retaining teachers in rural areas*. ERIC Clearinghouse on rural education and small schools. Charleston WV. ERIC Document Reproduction Service No. EDO-RC-99-7.
- Collot, B. (1993). *Icole rurale et classes uniques : problématique*. Available: <http://b.collot.pagesperso-orange.fr/b.collot/ADELE.html> Retrieved: 1/03/2009.
- Cooper, M. (2007). *Small Schools In Europe*. Individual Report Arion Visit 16.10 Salzburg, Austria. Available: http://www.thegrid.org.uk/goodpractice/international/arion/documents/0607_austria_m_cooper.doc Retrieved: 22/05/2009.

- Γκότοβος, Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (1984) Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Ε.Α. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούπος, Θ. & Μπέτζελος, Ν. (2009). *Νέες μορφές Εκπαιδευτικής και Παιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. για την αντιμετώπιση προβλημάτων στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία*. 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ενταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Βόλος Διαθέσιμο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24 Ανασύρθηκε: 12/3/2012.
- Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική Λόγος και πράξη των Ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, 16, (3), 1951, σελ. 297-334.
- Cross, W. et al. (1980). *The identification of skills and characteristics needed by country school teacher*. Victoria: University of Victoria.
- Darling-Hammond, L. (2000, January 1). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education policy Analysis Archives*, 8(1).
- Δαφέρμος, Βασίλης. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δημητρόπουλος, Γ. (1983-4). Τα μονοτάξια δημοτικά σχολεία και η «συγχώνευση» της ισότητας ευκαιριών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 2, 22-44.
- Διδακταλικό Βήμα. (1975). Δεκαπενθήμερη ειδική εφημερίδα. Επίσημο συνδικαλιστικό όργανο της Δ.Ο.Ε. Τεύχη 779/5-9-1975, 780/25-9-1975, 781/15-10-1975, 782/28-10-1975, 783/22-11-1975.
- Διδακταλικό Βήμα. (1976). Δεκαπενθήμερη ειδική εφημερίδα. Επίσημο συνδικαλιστικό όργανο της Δ.Ο.Ε. Τεύχη 786/20-1-1976, 787/10-2-1976, 788/1-3-1976, 792/3-5-1976, 793/18-5-1976, 795/5-7-1976, 796/25-8-1976, 797/15-9-1976, 798/1-10-1976, 801/16-11-1976.
- Διδακταλικό Βήμα. (1977). Δεκαπενθήμερη ειδική εφημερίδα. Επίσημο συνδικαλιστικό όργανο της Δ.Ο.Ε. Τεύχη 804/17-1-1977, 811/3-5-1977, 812/17-5-1977, 813/1-6-1977, 814/4-7-1977.

- Διδασκαλικό Βήμα. (1984). Μηνιαία εφημερίδα της Δ.Ο.Ε. Τεύχη 954/7^{ος} & 8^{ος} 1984, 958/11^{ος} 1984.
- Διδασκαλικό Βήμα. (1985). Μηνιαία εφημερίδα της Δ.Ο.Ε. Τεύχη 961/2^{ος} 1985, 964/4^{ος} 1985, 966/5^{ος} 1985, 968/7^{ος} & 8^{ος} 1985, 969/9^{ος} 1985.
- Διδασκαλικό Βήμα. (1986). Μηνιαία εφημερίδα της Δ.Ο.Ε. Τεύχος 977/4^{ος} 1986.
- Duarte, A. (1995). *A short report on Multigrade Teaching and ICT in Portuguese Education*. Available:
http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=duarte%20a%20short%20report%20on%20multigrade%20teaching%20and%20&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ea.gr%2Fep%2Fnemed%2Ffls%2F162041895577536Report_on_Multigrade_teaching_and_ICT_in_Portuguese_Education.doc&ei=8Aw9T6DQE4SQ0AXRy4SmBw&usg=AFQjCNGa5kuJTto7qPDzqJyHJFYtgv9DIPQ&cad=rja
Retrieved: 10/03/2010.
- Δουρούκας, Κ., (2008). Ολιγοθέσια σχολεία και Νέες Τεχνολογίες. *Ανοιχτό Σχολείο*, 106, 29-31.
- Edmunds, E. L. & Bessai, F. (1977), (1978). The myth and reality of small schools. *Head Teachers Review*. 68, 9, 54-56 & 69, 10, 2-5.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1978). *Στατιστική της εκπαίδευσεως 1974-75*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1978). *Στατιστική της εκπαίδευσεως 1975-76*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1979). *Στατιστική της εκπαίδευσεως 1976-77*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1981). *Στατιστική της εκπαίδευσεως 1977-78*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1982). *Στατιστική της εκπαίδευσεως 1978-79*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1983). *Στατιστική της εκπαίδευσεως 1979-80*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1986). *Στατιστική της εκπαίδευσεως 1980-81*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1987). *Στατιστική της εκπαίδευσεως 1981-82*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1990). *Στατιστική της εκπαίδευσης 1982-83*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1994). *Στατιστική της εκπαίδευσης 1984-85*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1995). *Στατιστική της εκπαίδευσης 1985-86*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1997). *Στατιστική της εκπαίδευσης 1986/87-1991/92*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (2000). *Στατιστική της εκπαίδευσης 1992/93-1993/94*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (2002). *Στατιστική της εκπαίδευσης 1994/95-1997/98*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. (2008). *Rural Wings: Ευρυζωνικές τηλεπικοινωνίες μέσω δορυφόρου*. Καινοτομία Έρευνα & Τεχνολογία. Τεύχος 67, Αθήνα Διαθέσιμο: http://www.ekt.gr/content/img/product/75031/full_issue.pdf Ανασύρθηκε: 22/2/2012.
- Eurydice. (2006/07). *The Education System in Portugal*. Available: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PT_EN.pdf Retrieved: 14/07/2009.
- Eurydice. (2008/09). *The education system in Austria*. Available: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/AT_EN.pdf Retrieved: 30/08/2011.
- Eurydice. (2009/10). *Organisation of the education system in France*. Available: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FR_EN.pdf Retrieved: 10/08/2011.
- Eurydice. (2009/10). *Organisation of the education system in Poland*. Available: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_EN.pdf Retrieved: 13/08/2011.
- Eurydice. (2009/10). *Organisation of the education system in Spain*. Available: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/ES_EN.pdf Retrieved: 16/08/2011.
- Eurydice. (2009/10). *Organisation of the education system in Turkey*. Available: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/TR_EN.pdf Retrieved: 13/08/2011.

- Eurypedia. (2010/11). Primary Education in Italy. Available: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Primary_Education. Retrieved: 14/02/2012.
- Ζαμπέτα, Εύ. (1994). *Εκπ/κή πολιτική στην Α/θμια Εκπ/ση [1974 - 1989]*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζύμαρης, Ε. (1983). Σχέση οργανικότητας δημοτικού σχολείου και επιδόσεως των μαθητών στην Α΄ και ΣΤ΄ τάξη του Γυμνασίου, *Σχολείο και Ζωή*, 3, 107-118 & 144.
- Fisher, R.A. (1926). The Arrangement of Field Experiments. *Journal of the Ministry of Agriculture of Great Britain*.
- Forsythe, D. (1983). *The Rural community and the small school*. Aberdeen: Aberdeen University Press.
- Galton, M. (1993). *Managing education in small primary schools* (ASPE Paper #4, Managing Primary Education Series). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 364 379).
- Galton, M and Patrick, H (Eds.) (1990) *Curriculum Provision in the Small Primary School*. London: Routledge.
- Garson, G.D. (2011). *Scales and Standard Measures*. Available: <http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/standard.htm> Retrieved: 24-01-2012.
- Haddad, W. & Demsky, T. (1995). Education policy – planning process: an applied framework. Paris: Unesco.
- Harman, H.H. (1976). *Modern Factor Analysis*. (3rd ed.), Chicago. University of Chicago Press.
- Θεοδωρόπουλος, Ε. (1970). Η εκπαίδευση εις την ύπαιθρο, *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, 3-4, 53-54.
- Jimerson, L. (2006). *The Hobbit Effect: Why Small Works in Public Schools*. The report from the Rural School and Community Trust. Available: http://www.ruraledu.org/user_uploads/docs/hobbit_effect.pdf. Retrieved: 1/7/2009.
- Johnston, R.S. (1979). The survival of the small school, *OECD/CERI Conference on New Directions in Rural Education*. Perth, Western Australia.
- Jones, W., C. (1999). *Administrators', Teachers' and Students' perceptions about experiences within a small school population*. Doctoral Dissertation. Tuscaloosa, University of Alabama.
- Καλεράντε, Ε. & Μόρμορης, Εμ. (χ.χ.). *Εκπαιδευτική πολιτική και ενδοσχολική στήριξη*. Καλαμάτα: Κέλωρ.

- Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42, 34-36.
- Kapsalis, G. (2000). *Students' learning experiences in multigrade and single grade Greek primary schools*. Doctoral Dissertation. Graduate School of Education. University of Bristol.
- Καραμήτρογλου, Θ. (1984). *Το Μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στη (σχολική) πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Καρναβάς, Β. (2011). *Όψεις πολιτικής κοινωνικοποίησης δωδεκαετών μαθητών του ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Katz, L. (1992). Non-graded and Mixed-age Grouping in Early Childhood Programmes. Urbana, IL: Eric Clearinghouse in Early Childhood Education.
- Κιντής, Α. (1996). *Στατιστικές και Οικονομετρικές Μέθοδοι*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολοβός, Σ. (1987). Ένα μόσχοβιτς με παιδιά στην καρότσα. *Εκ παραδρομής*. τ. 6 σελ. 55-63.
- Κρίβας, Σ. (2007). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα.
- Landsheere, G. D. (1996). *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση* (μετάφραση Γ. Δίπλας, επιμέλεια Α. Μπρούζος). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Lemke, J., C. (1994). *Teacher induction in rural and small school districts*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 369589.
- Little, A. W. (Ed). (2007). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht: Springer.
- Little, A. & Pridmore, P. (2004). *The MUSE Training programme: a final evaluation*. Institute of Education University of London Available: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextReportOct2004.pdf> Retrieved: 25/03/2009.
- Marland, P. (1994). *Preparing teachers for multi-grade classrooms: some questions and answers*. University of Southern Queensland. Available: <http://www.aare.edu.au/93pap/marlp93148.txt> Retrieved: 26/03/2009.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών*

- Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α', (σσ. 115-160). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Mc Avoy, D. (1998). Heterogeneous Grouping of Students and Its Effects on Learning. Available: <http://ruby.fgcu.edu/courses/80337/McAvoy/HETERO~1.html> Retrieved: 13/04/2009.
- McPherson A., Raah C.C. (1988). *Governing Education. A sociology of Policy since 1945*, Edinburg: Edinburg University Press, p. xii.
- McRobbie, J. (2001). *Are small schools better? School size, considerations for safety and learning*. POLICY BRIEF. WestEd Policy Program. Available: http://www.wested.org/online_pubs/po-01-03.pdf. Retrieved: 13/07/2010.
- Μερκούρης, Ι. (2005). Τα ολιγοθέσια σχολεία στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Σύγχρονοι προβληματισμοί στην εκπαίδευση*. Σεπτέμβριος – Οκτώβριος. σελ. 34-36.
- Miller, B. (1989). *The multigrade classroom: A resource handbook for small, rural schools*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Miller, B. (1990). A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in Rural Education*, 7(1). Available: <http://www.jrre.psu.edu/articles/v7.n1.p1-8,Miller.pdf>. Retrieved: 27/4/2010.
- Miller, B. (1991). Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Charleston WV*. Available: <http://www.ericdigests.org/pre-9221/teaching.htm>. Retrieved: 16/3/2009.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2002). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπούζος, Α. (1996). Πρόλογος στην Ελληνική Έκδοση. Στο Landsheere, G. D. *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Μπούζος, Α. (1999). Εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία Μύθοι και πραγματικότητα. Στο Κωνσταντίνου, Χ. και Πλειός, Γ. (επιμ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός και σχολική αποτυχία*. Πρακτικά Η' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα. σελ. 263-279.
- Μπούζος, Α. (1999β). Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία. Στο Νικόδημος, Σ., Πετρουλάκης, Ν. & Χάρης, Κ. (επιμ.)

- Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ατραπός σελ. 824-831.
- Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, Μεγάλες προσδοκίες*. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Mulryan-Kyne, C. (2005, December 26). The grouping practices of teachers in small two-teacher primary schools in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Rural Education*, 20(17). Available: <http://www.umaine.edu/jrre/archive/20-17.pdf>. Retrieved: 1/3/2009.
- Muse, I. (1985). A study of performance of students from small country elementary schools when they attend High school. *Reproduction Service*. No ED261243.
- Muse, I., Hite, S., Randall, V. & Jensen A. (1998). One-teacher schools in America. *The teacher educator*, 33, 141-149.
- Muse, I., Smith, R., & Barker, B. (1987). *The One-Teacher School in the 1980s*. Las Cruces, NM: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Nolimal, F (1998) Comparative analysis of small rural and remote primary schools with composite classes in Slovenia and in some European countries. Paper presented at the European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia.
- Ξεκαλάκη, Ευδ. (1995). *Τεχνικές Δειγματοληψίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Οικονομόπουλος, Δ. (2009) Επίδοση στο γυμνάσιο και εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τους μαθητές που προέρχονται από ολιγοθέσια και πολυθέσια δημοτικά σχολεία. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*. ΙΠΕΜ – ΔΟΕ τ. 10, σελ.75-81.
- Οικονομόπουλος, Δ. (2009β) *Υποχρεωτική εκπαίδευση Τύπος σχολείου και επίδοση των μαθητών*. Καλαμάτα: Έλντρον.
- ΟΟΣΑ (1996). Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας: Έκθεση εμπειρογνομόνων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Πανάρετος, Ι. & Ξεκαλάκη, Ε. (2000). *Εισαγωγή στη στατιστική σκέψη*, Τόμος ΙΙ. Αθήνα.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάκης, Ν. (2004). *Η παλίμψηστη εξουσία: Κράτος, Πανεπιστήμιο και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαϊωάννου, Α. (1971). Εισιτήριοι εξετάσεις γυμνασίων. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*. 19-20. 33-42.

- Παπαϊωάννου, Α. (1972). Εισιτήριοι εξετάσεις γυμνασίων. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*. 21-22. 34-39.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1984). Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. & Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παππάς, Ν. (2006). Δημιουργικότητα και ολιγοθέσια σχολεία: μια εναλλακτική πρόταση βιωσιμότητας. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα 13-14 Μαΐου.
- Παππάς, Ν. (2007). Ολιγοθέσια σχολεία και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα. Αθήνα 4-6 Μαΐου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τομ. 2. Αθήνα.
- Pasiardis, P. (2005). *Cyprus National Report on multigrade schools*. Available: http://www.ea.gr/ep/nemed/index.asp?lang=de&Cat_ID=576 Retrieved: 13/04/2011.
- Pietarinen (1998) *Rural school students' experiences on the transition from primary school to secondary school*. Paper presented to Symposium on Children's Experiences - Crossing Boundaries Network: Communities and their schools, Session 7.03, ECER.
- Πιστιόλη, Ε. (2010). Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε Μονοθέσια και Ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Διδακτορική Διατριβή. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25769#page/1/mode/2up> Ανασύρθηκε 22-07-2012.
- Powley, E., L. (1998). *One-teacher primary schools in England, Scotland and Wales: A secondary analysis*. Doctoral Dissertation. Department of educational Leadership and foundations Brigham Young University.
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008). *Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση SPSS*. Διαθέσιμο: <http://labs.fme.aegean.gr/decision/files/docs/Odigos-SPSS-Pramaggioulis.pdf> Ανασύρθηκε: 27/1/2012.

- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι*. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. & Παπαδάκης, Ν. (2000). Ερμηνευτική Μέθοδος και Τάξη του Λόγου στην Εκπαιδευτική Πολιτική: *Η περίπτωση του Ημερήσιου Τύπου*. Στο Παπάς, Αθ., Τσιπλιτάρης, Αθ. κ.α. (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα Πρακτικά 2^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, (σσ. 73-99). Αθήνα: Ατραπός.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα: Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2004). Ερμηνευτική προσέγγιση εκπαιδευτικών νόμων και νομοσχεδίων: Μια απόπειρα διαμόρφωσης ενός σχεδίου εργασίας. Στο Χατζηδημού, Δ., Ταρατόρη, Ελ. κ.ά. (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα Πρακτικά 4^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, (σσ. 73-86). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε., Μπρούζος, Α., Στεφάνου, Ελ., Παπαδάκης, Ν., Παληός, Ζαχ. & Κουλαϊδής, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα Μια πρόταση για την αποκέντρωση της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2010). *Εκτός των τειχών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Rule, G. (1983). *Effects of multiage grouping on elementary student achievement in reading and mathematics*. (Ph. D. diss.: Northern Arizona University) Dissertation Information Service No 8315672.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθεσίων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας & Ακαρνανίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση & Διοίκηση Της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Scott, C. (1961). Research on mail surveys. *Journal of the Royal Statistical Society*. Series A (General), 124, 143-195.
- SPSS, Base 10.0. (1999). *Applications Guide*. SPSS Inc.
- Σταμέλος, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Stone, D. (1990). *Recruiting and retaining teachers in rural schools*. Far West Laboratory Knowledge Brief Number Four. ERIC Document Reproduction Service No. ED 328383.
- Σωτηρίου, Σ., Κουλούρης, Π., Τουλουμάκου, Α., Τσολακίδης, Κ. & Σωτηρίου, Μ. (επιμ.) (2006). *ΔΙΑΣ Έκθεση αξιολόγησης του έργου*. Copyright: Σύμπραξη ΔΙΑΣ, Επίνοια α.ε.
- Τζωρτζόπουλος, Π. (1991). *Οργάνωση και διεξαγωγή δειγματοληπτικών ερευνών*. Αθήνα.
- Trew, K (1977) *Teacher Practices and Classroom Resources*. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research.
- Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Tsolakidis C. and Fokides M. (2001) Information and Communication Technologies as a Tool for Improving Teaching in Multigrade Schools. European Distance Education Network 10th Annual Conference. *Learning Without Limits: Developing the Next Generation of Education*. Stockholm 10-13 June, Proceedings, p. 160 –165.
- Tsolakidis, C. (2005). Multigrade schools and the NEMED European network στο Tsolakidis, C., Sotiriou, S. & Koulouris, P. (Ed.) *Broadband and satellite communications in schools: Challenges and opportunities for the educational community in rural areas*. Proceedings of the First Conference of the Network of Multigrade Education (NEMED). Athens: Epinoia s.a.
- Τσολακίδης, Κ. & Φώκιαλη, Π. (2001). Ένα εκπαιδευτικό, αναπτυξιακό και ερευνητικό δίκτυο σχολείων. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου στο Ρέθυμνο με θέμα: *Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική Διατριβή. Διαθέσιμο: <http://library.panteion.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/112/18/typas.pdf>
Ανασύρθηκε: 17-07-2012.
- Veenman, S. (1995). Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381. Διαθέσιμο: <http://rer.sagepub.com/content/65/4/319.full.pdf+html>. Ανασύρθηκε: 17-07-2012.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. (1985). *Νόμος πλαίσιο Υπ' αρ. 1566*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Φίλιας, Β. (εποπ.) (2003). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φιλίππου, Γ. (1993). Οι Μαθηματικές γνώσεις των τελειόφοιτων του δημοτικού σχολείου (Μια συγκριτική αξιολόγηση). Στο Χιωτάκης, Σ. (επιμ.). *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο*, 73-79. Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.
- Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση* (Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Χαραλαμπίδης, Σ. (επιμ.). (1997). *Περιφερειακά Σχολεία Σχολικά Κέντρα*. Πρακτικά 11^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων – Νηπιαγωγών Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε. Λάρισα: Π.Ο.Ε.Δ.
- Χαραλάμπος, Δ. (1990) Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974). Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη.
- Χαρίτος, Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*. ΙΠΕΜ – ΔΟΕ. τ. 9, σελ. 15-26.

ΠΗΓΕΣ

Ιστοσελίδες:

<http://www.nemed-project.org/index.asp?lang=el>

<http://www.ellinogermaniki.gr/ep/muse/index.htm>

<http://www.ruralwings-project.net/>

<http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE->

[themes?p_param=A1401&r_param=SED12&y_param=2000_00&mytabs=0](http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A1401&r_param=SED12&y_param=2000_00&mytabs=0)

<http://www.iky.gr>

Νομοθετικά και διοικητικά κείμενα:

Νόμοι

Νομοθετικό διάταγμα 4379/1964 (Φ.Ε.Κ. 182/τ. Α')

Αναγκαστικός νόμος 59/1967 (Φ.Ε.Κ. 110/τ. Α')

Νόμος 186/1975 (Φ.Ε.Κ. 214/τ. Α')

Νόμος 309/1976 (Φ.Ε.Κ. 100/τ. Α')

Νόμος 1304/1982 (Φ.Ε.Κ. 144/τ. Α')

Νόμος 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α')

Νόμος 2470/1997 (Φ.Ε.Κ. 40/τ. Α')

Νόμος 2517/1997 (Φ.Ε.Κ. 160/τ. Α')

Νόμος 2525/1997 (Φ.Ε.Κ. 188/τ. Α')

Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118 τ. Α')

Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. υπ' αριθ. 424 (Φ.Ε.Κ. 162/τ. Α'/25-6-1976)

Π.Δ. υπ' αριθ. 1034 (Φ.Ε.Κ. 347/τ. Α'/12-11-1977)

Π.Δ. υπ' αριθ. 201 (Φ.Ε.Κ. 161/τ. Α'/13-7-1998)

Π.Δ. υπ' αριθ. 528 (Φ.Ε.Κ. 185/τ. Α'/26-11-1984)

Υπουργικές Αποφάσεις

Υ.Α. υπ' αριθ. Φ.12/79/51/33 του Υφυπουργού Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 43/τ. Β'/21-1-2000)

Κ.Υ.Α. υπ' αριθ. Φ.3/897/97652/Γ1 των Υπουργών Οικονομίας και Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 1507/
τ. Β'/15-10-2006)

Υ.Α. υπ' αριθ. Φ.12/520/61575/Γ1 της Υφυπουργού Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 1327/τ. Β'/16-6-2011)

Υ.Α. υπ' αριθ. Φ.12/530/62626/Γ1 της Υφυπουργού Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 1345/τ. Β'/16-6-2011)

Εκθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου από τους σχολικούς συμβούλους της περ.
Πελοποννήσου

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Πίνακας με την εξέλιξη αριθμού σχολείων (ολιγοθεσίων και πολυθεσίων) και δασκάλων από το σχολικό έτος 1974-75 έως το σχολικό έτος 2009-10

Σχ. Έτος	Σχολεία		Δάσκαλοι		Μαθητές	
	Πολυθέσια	Ολιγοθέσια	Πολυθέσια	Ολιγοθέσια	Πολυθέσια	Ολιγοθέσια
1974-75	2312	6654	16588	10956	600175	254213
1975-76	2281	6681	17065	10943	613272	249376
1976-77	2349	6680	18303	11287	625620	237713
1977-78	2546	6485	20994	10762	644804	219243
1978-79	2634	6356	22572	10395	651854	207593
1979-80	2687	6267	23590	10597	654761	196254
1980-81	2692	6252	24187	10550	650590	192558
1981-82	2723	6183	24932	10552	650260	184684
1982-83	2728	6096	24777	10107	655444	179326
1983-84	2807	5842	25006	9499	667837	167886
1984-85	2858	5659	26269	9440	674191	161731
1985-86	2908	5374	26768	8954	686015	150046
1988-89	3076	4417	29875	8051	673033	124549
1991-92	3209	3919	33232	7129	627812	99963
1992-93	3198	3770	33997	6954	603489	94551
1993-94	3210	3641	35302	6905	588901	89244
1994-95	3229	3498	37821	7103	571901	83814
1995-96	3247	3277	32247	6262	554259	76978
1996-97	3282	3075	33470	5877	543345	69275
1997-98	3303	2869	34177	5390	539244	63175

2000-01	3322	2386	36030	4744
2001-02	3454	2146	37952	4087
2002-03	3489	2052	39191	3969
2003-04	3523	1948	40771	4188
2004-05	3569	1829	41609	4139
2005-06	3521	1776	41522	3816
2006-07	3650	1570	42339	3658
2007-08	3686	1488	42223	3402
2008-09	3720	1407	43231	3313
2009-10	3734	1341	43922	3232

Πίνακας με την εξέλιξη αριθμού σχολείων (ολιγοθεσίων και πολυθεσίων) και δασκάλων της Πελοποννήσου από το σχολικό έτος 1974-75 έως το σχολικό έτος 2009-10

Σχ. Έτος	Σχολεία		Δάσκαλοι		Μαθητές	
	Πολυθέσια	Ολιγοθέσια	Πολυθέσια	Ολιγοθέσια	Πολυθέσια	Ολιγοθέσια
1974-75	274	1256	1687	2318	56070	52469
1975-76	233	1465	1561	2224	51305	49442
1976-77	242	1460	1644	2302	52477	46664
1977-78	264	1426	1948	2161	54623	42527
1978-79	269	1390	2014	2096	55086	39792
1979-80	270	1377	2102	2136	55008	38240
1980-81	275	1356	2129	2082	55090	36249
1981-82	280	1332	2175	2046	55765	33898
1982-83	267	1315	2129	1977	54750	33818
1983-84	274	1256	2114	1596	55980	32192

1984-85	280	1195	2243	1643	57375	30066
1985-86	283	1135	2311	1641	59304	28078
2000-01	178	262	1794	475		
2001-02	189	235	1965	427		
2002-03	186	228	1991	432		
2003-04	187	219	2055	455		
2004-05	192	208	2055	445		
2005-06	205	161	2122	373		
2006-07	207	150	2181	359		
2007-08	210	141	2162	316		
2008-09	213	129	2232	326		
2009-10	216	122	2284	313		

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Διατελέσαντες Υπουργοί Παιδείας από το 1974 έως τον Νοέμβριο του 2018

	Όνομα	Έναρξη θητείας	Λήξη θητείας
1.	Νικόλαος Λούρος	24 Ιουλίου 1974	21 Νοεμβρίου 1974
2.	Παναγιώτης Ζέπος	21 Νοεμβρίου 1974	5 Ιανουαρίου 1976
3.	Γεώργιος Ράλλης	5 Ιανουαρίου 1976	28 Νοεμβρίου 1977
4.	Ιωάννης Βαρβιτσιώτης	28 Νοεμβρίου 1977	10 Μαΐου 1980
5.	Αθανάσιος Ταλιαδούρος	10 Μαΐου 1980	21 Οκτωβρίου 1981
6.	Ελευθέριος Βερυβάκης	21 Οκτωβρίου 1981	5 Ιουλίου 1982
7.	Απόστολος Κακλαμάνης	5 Ιουλίου 1982	25 Απριλίου 1986
8.	Αντώνης Τρίτσης	25 Απριλίου 1986	9 Μαΐου 1988
9.	Απόστολος Κακλαμάνης	9 Μαΐου 1988	22 Ιουνίου 1988
10.	Γιώργος Παπανδρέου	22 Ιουνίου 1988	2 Ιουλίου 1989
11.	Βασίλης Κοντογιαννόπουλος	2 Ιουλίου 1989	12 Οκτωβρίου 1989
12.	Κων/νος Δεσποτόπουλος	12 Οκτωβρίου 1989	23 Νοεμβρίου 1989

13.	Κώστας Σημίτης	23 Νοεμβρίου 1989	13 Φεβρουαρίου 1990
14.	Κων/νος Δεσποτόπουλος	13 Φεβρουαρίου 1990	11 Απριλίου 1990
15.	Βασίλης Κοντογιαννόπουλος	11 Απριλίου 1990	10 Ιανουαρίου 1991
16.	Γιώργος Σουφλιάς	10 Ιανουαρίου 1991	13 Οκτωβρίου 1993
17.	Δημήτριος Φατούρος	13 Οκτωβρίου 1993	8 Ιουλίου 1994
18.	Γιώργος Παπανδρέου	8 Ιουλίου 1994	25 Σεπτεμβρίου 1996
19.	Γεράσιμος Αρσένης	25 Σεπτεμβρίου 1996	13 Απριλίου 2000
20.	Πέτρος Ευθυμίου	13 Απριλίου 2000	10 Μαρτίου 2004
21.	Μαριέττα Γιαννάκου	10 Μαρτίου 2004	19 Σεπτεμβρίου 2007
22.	Ευριπίδης Στυλιανίδης	19 Σεπτεμβρίου 2007	8 Ιανουαρίου 2009
23.	Άρης Σπηλιωτόπουλος	8 Ιανουαρίου 2009	7 Οκτωβρίου 2009
24.	Άννα Διαμαντοπούλου	7 Οκτωβρίου 2009	7 Μαρτίου 2012
25.	Γεώργιος Μπαμπινιώτης	7 Μαρτίου 2012	17 Μαΐου 2012
26.	Αγγελική - Ευφροσύνη Κιάου	17 Μαΐου 2012	21 Ιουνίου 2012
27.	Κων/νος Αρβανιτόπουλος	21 Ιουνίου 2012	9 Ιουνίου 2014
28.	Ανδρέας Λοβέρδος	9 Ιουνίου 2014	27 Ιανουαρίου 2015
29.	Αριστείδης Μπαλτάς	27 Ιανουαρίου 2015	28 Αυγούστου 2015
30.	Αγγελική - Ευφροσύνη Κιάου	28 Αυγούστου 2015	23 Σεπτεμβρίου 2015
31.	Νικόλαος Φίλης	23 Σεπτεμβρίου 2015	5 Νοεμβρίου 2016
32.	Κώστας Γαβρόγλου	5 Νοεμβρίου 2016	

Πηγή: <http://el.wikipedia.org/wiki>

Η καταγραφή της εκπαιδευτική πολιτικής, για τα μικρά ολιγοθέσια σχολεία, μέσα από νομοθετικά κείμενα, από απόψεις και θέσεις κομμάτων, βουλευτών και συνδικαλιστικών οργανώσεων και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των δασκάλων, που έχουν υπηρετήσει ή όχι σε αυτά τα σχολεία, αποτελούν το διττό στόχο αυτής της εργασίας.

Μια εργασία που φιλοδοξεί να αποκαλύψει, στο μέτρο του δυνατού, όλο το πλέγμα των θέσεων και ενεργειών που συνθέτουν την εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια σχολεία, από τη μεταπολίτευση και εντεύθεν, έτσι ώστε να σχεδιαστεί το μέλλον, για αυτά τα μικρά σχολεία, γνωρίζοντας την αντικειμενική αλήθεια, όπως αυτή θα προκύψει μέσα από την επιστημονική έρευνα και όχι με βάση την υποκειμενική αλήθεια που κατά καιρούς πρεσβεύουν οι υπεύθυνοι της ελληνικής πολιτείας.