

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ:
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:
«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΧΡΥΣΑΝΘΗ Β. ΚΟΡΡΕ

(ΑΜ 227203)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ:

ΣΑΪΤΗ ANNA, ΑΝ. ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

ΜΕΛΗ:

ΣΑΪΤΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΑΡΔΙΑΝΟΥ ΕΛΕΝΗ, ΔΙΔΑΚΤΩΡ ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

ΑΘΗΝΑ, 2010

ΘΕΜΑ:

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελ.
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
1. Γενικά Στοιχεία	6
2. Δομή	7
3. Ευχαριστίες	8
<i>ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ</i>	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	11
1. Περίληψη	11
2. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος	11
3. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας	14
4. Αναγκαιότητα της έρευνας	15
5. Σπουδαιότητα της έρευνας	16
6. Προϋποθέσεις της έρευνας	17
7. Οριοθέτηση του προβλήματος	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	19
1. Περίληψη	19
2. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα ολιγοθέσια σχολεία	19
3. Θεωρητική προσέγγιση της λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων	24
3.1 Τα ολιγοθέσια σχολεία υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης.	24
3.2 Μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος	25
3.2.1. Σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος	25
3.2.2. Διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος	26
3.2.3. Δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος	28
3.3 Σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	29
3.3.1. Σχολείο	29
3.3.2. Σκοπός του δημοτικού σχολείου	30
3.3.3. Οργανικότητα δημοτικών σχολείων	31
3.3.4. Διοίκηση του δημοτικού σχολείου	31

3.4 Ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο	32
3.4.1. Βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ολιγοθέσιου σχολείου	33
3.4.2. Παράμετροι αποτελεσματικής λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων	34
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: Η ΕΡΕΥΝΑ	39
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	40
1. Περίληψη	40
2. Διαδικασία και μέσα συλλογής δεδομένων	40
3. Δείγμα	42
4. Εργαλεία στατιστικής ανάλυσης- Στατιστικές τεχνικές	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	48
1. Περίληψη	48
2. Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία προϊσταμένων ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων	48
3. Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών πολυθέσιων δημοτικών σχολείων	52
4. Στοιχεία προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων	55
5. Στοιχεία διευθυντών πολυθέσιων σχολείων	61
6. Ολιγοθέσια σχολεία: Διδακτικό προσωπικό	68
7. Πολυθέσια σχολεία: Διδακτικό προσωπικό	74
8. Ολιγοθέσια σχολεία: Τεχνολογικός εξοπλισμός	80
9. Πολυθέσια σχολεία: Τεχνολογικός εξοπλισμός	84
10. Ολιγοθέσια σχολεία: Απόψεις ερωτηθέντων	91
11. Πολυθέσια σχολεία: Απόψεις ερωτηθέντων	92
12. Συμπέρασμα	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	93
1. Περίληψη	93
2. Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία	93

3.	Στοιχεία διευθυντικών στελεχών	96
4.	Στοιχεία διδακτικού προσωπικού	99
5.	Τεχνολογικός εξοπλισμός σχολείων	104
6.	Απόψεις ερωτηθέντων	106
	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	108
7.1	Συμπεράσματα	108
7.2	Προτάσεις.	111
	<i>ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</i>	114
	Ερωτηματολόγιο προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων	115
	Ερωτηματολόγιο διευθυντών πολυθέσιων σχολείων	120
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124
1.	Ελληνόγλωσση	124
2.	Ξενόγλωσση	129
3.	Ηλεκτρονικές διευθύνσεις	131
4.	Νόμοι	132

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1. Γενικά στοιχεία

Η εκπαίδευση αποτελεί παγκόσμιο και αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα. Επηρεάζει ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, καθιστώντας τον ικανό να συμμετέχει αποτελεσματικά σε μια ελεύθερη κοινωνία και ενισχύοντας το αίσθημα αξιοπρέπειάς του. Το δικαίωμα όλων να έχουν πρόσβαση στη γνώση υποδηλώνει την υποχρέωση της δημοκρατικής πολιτείας να εγγυάται στους πολίτες της το πλήρες δικαίωμα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και να μεριμνά για την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης καθώς και για την τήρηση της αρχής αυτής. Η ποιότητα της εκπαίδευσης, εξάλλου, αποτελεί κριτήριο επιτυχίας μιας πολιτείας.

Αποκλειστικοί φορείς εκτέλεσης της ανωτέρω αποστολής του κράτους είναι τα σχολεία. Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ν.1566, άρ.4, παρ. 4, 5, 6), τα δημοτικά σχολεία ανάλογα με τον αριθμό των οργανικών θέσεων των δασκάλων που υπηρετούν σε αυτά χαρακτηρίζονται από μονοθέσια ως δωδεκαθέσια. Τα σχολεία στα οποία οι οργανικές θέσεις των δασκάλων δεν υπερβαίνουν τις τρεις και που ένας δάσκαλος διδάσκει δύο ή περισσότερες τάξεις καλούνται γενικά ολιγοθέσια, ενώ τα μεγαλύτερης οργανικότητας λέγονται πολυθέσια.

Από ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν με σκοπό τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ οργανικότητας και αποτελεσματικότητας του δημοτικού σχολείου προέκυψαν διυστάμενες απόψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ολιγοθέσιου σχολείου. Άλλοι ερευνητές διαπιστώνουν ότι τα σχολεία αυτά προσφέρουν χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης λόγω των πολλών μειονεκτημάτων τους (Παπαδημητρίου 1962, Ντόντης 1980, Κατσιούλας 1983, Γιακάλης 1984, Bell & Sigsworth 1987, Ίντος 1991, Καούρης 1993, Σαλποδήμου 1993, Weiss & Korrea 1996, Σαΐτης 2000, Saiti 2004), ενώ άλλοι οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι από τη διεθνή έρευνα δεν προκύπτουν διαφορές μεταξύ των μαθητών των δύο τύπων σχολείων και ότι η διαφορετικότητα δημιουργεί πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης με βασική προϋπόθεση την κατάλληλη υποστήριξη του δασκάλου (Μπρούζος 2002, Φύκαρης 2002, Καψάλης 2003). Ο Παπασταμάτης (1998) υποστηρίζει ότι «με κατάλληλη οργάνωση τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο καλύτερο από κάθε άλλο τύπο σχολείου» (σελ.316).

Έχοντας κατά νου: α) τις παραπάνω σκέψεις και β) το γεγονός ότι στα σχολεία των αγροτικών περιοχών παρατηρούνται:

- Άνισες ευκαιρίες εκπαίδευσης (Θεοφιλίδης και Κυριακίδης, 1999. Παπασταμάτης, 2002. Φύκαρης, 2002. Καψάλης και Παπασταμάτης, 2006. Προκοπιάδου, 2006)
- Κοπιώδεις συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 2002. Παπασταμάτης, 1998. Σαΐτης, 2000. Φύκαρης, 2002).
- Κινητικότητα εκπαιδευτικών. (Καούρης, 1993. Πυργιωτάκης, 1992. Σαΐτης, 2000.)
- Ελλείψεις στις εγκαταστάσεις και στην υλικοτεχνική υποδομή (Κυρίδης κ.ά. 1999, Σαΐτης 2000, Φύκαρης 2002, Παππάς 2007, Προκοπιάδου 2009).

γεννιέται το ερώτημα μήπως τα παιδιά των μικρών σχολείων της υπαίθρου δεν απολαμβάνουν πλήρως το δικαίωμά τους στη μόρφωση, τουλάχιστον όσο τα παιδιά των μεγάλων σχολείων. Ο προβληματισμός αυτός μας οδηγεί στη διεξαγωγή μιας έρευνας σχετικά με τα θέματα αυτά, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο τα προαναφερθέντα φαινόμενα ισχύουν στην εκπαιδευτική περιφέρεια νοτίου Αιγαίου.

Έχοντας υπόψη μας ότι οι πραγματοποιηθείσες ερευνητικές μελέτες που αφορούν τη διάρθρωση του σχολικού δικτύου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συγκεκριμένους νομούς της χώρας δεν έχουν καθολική ισχύ και δεν μπορούν να γενικευτούν καθώς κάθε νομός της χώρας μας έχει τις ιδιαιτερότητές του (Σαΐτης 2000), η επιλογή της συγκεκριμένης περιφέρειας προέκυψε α) από την επιθυμία μας να επεκτείνουμε την έρευνα για την προσέγγιση των λειτουργικών προβλημάτων των ολιγοθέσιων σχολείων, η οποία ήδη έχει πραγματοποιηθεί σε ορισμένους νομούς της χώρας μας, όπως στο νομό Αιτωλοακαρνανίας (Σαΐτης 2000), στο νομό Σερρών (Τσεσμενή-Μαραγκάκη 1998) και στο νομό Πέλλας (Ιωσηφίδης και Καραϊσκάκης 1998), στο νοτιοανατολικό άκρο της Ελλάδας που λόγω της πληθυσμιακής του ευρωστίας και των φυσικών και πολιτιστικών πόρων του αποτελεί ζωτικό κομμάτι της χώρας μας και β) από το γεγονός ότι η πολυδιάσπαση (79 νησιά και πολλές βραχονησίδες) και η μορφολογία του εδάφους στην περιφέρεια αυτή έχουν ευνοήσει τη δημιουργία πολλών μικρών σχολείων, η έρευνα των οποίων ενδέχεται να είναι αποκαλυπτική νέων ενδιαφερόντων στοιχείων για τη λειτουργικότητα του ολιγοθέσιου σχολείου.

2. Δομή

Η εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος αφορά τη θεωρητική διερεύνηση του θέματος, ενώ το δεύτερο την εμπειρική προσέγγιση αυτού.

Το πρώτο μέρος απαρτίζεται από δύο κεφάλαια: Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται η θεωρητική διερεύνηση του θέματος, ξεκινώντας με την παρουσίαση της προβληματικής.

Δηλαδή, διατυπώνεται το προς έρευνα πρόβλημα και ο σκοπός της μελέτης. Ακολούθως διατυπώνονται ο σκοπός της έρευνας και οι σχετικές ερευνητικές υποθέσεις. Ακολουθεί ο προσδιορισμός των λόγων για τους οποίους κρίνεται σημαντική η έρευνα αυτή, καταγράφονται οι προϋποθέσεις της και οριοθετείται το πρόβλημα. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη λειτουργικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων και η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικότερων όρων που σχετίζονται με το θέμα καθώς και των παραμέτρων που καθορίζουν την αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια (3ο ως 6ο). Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε κατά την εκπόνηση αυτής της ερευνητικής εργασίας. Περιγράφεται η διαδικασία συλλογής δεδομένων, παρουσιάζεται ο πληθυσμός αναφοράς και το μέγεθος του δείγματος. Γίνεται περιγραφή των σταδίων διαμόρφωσης ως την τελική μορφή του ερωτηματολογίου. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα εμπειρικά αποτελέσματα ως προς την υφιστάμενη λειτουργικότητα των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων. Παρέχονται στοιχεία από τη διερεύνηση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Το πέμπτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο της εργασίας επιχειρείται σύνοψη και ανασύνθεση των βασικών σημείων από τα προηγούμενα κεφάλαια και διατύπωση διαπιστώσεων από τη συνολική θεώρηση των επιμέρους ευρημάτων σχετικά με τη λειτουργικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων. Στο τέλος παρουσιάζονται προτάσεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων.

3. Ευχαριστίες.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της διπλωματικής εργασίας

- τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Σαΐτη Χρήστο, για την ουσιαστική καθοδήγησή του, τις υπεύθυνες υποδείξεις του και την ηθική συμπαράστασή του. Η ενεργός, αδιάλειπτη, υποστηρικτική παρουσία του, η γενναιόδωρη προσφορά του χρόνου του και της πολύτιμης πείρας του, η πίστη του στις αρχές, στους στόχους και τις αξίες της επιστήμης που φυσικά και αδιάκοπα διαχέεται μέσα από το πρότυπό του, αποτέλεσαν μία «δωρεά», που καθιστά το έργο αυτής της διπλωματικής εργασίας περισσότερο μεστό νοήματος και την εμπειρία ζωτικότατη για την επίτευξη του

εκπαιδευτικού έργου. Νιώθω την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου γι' αυτή την πολύτιμη προσφορά.

- Την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, κα Σαΐτη Άννα, για την πολύτιμη παρουσία, βοήθεια και συμπαράστασή της καθώς και την άοκνη και γεμάτη συνέπεια δραστηριοποίησή της καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος προς όφελος των φοιτητών, καθώς και για την πρόθυμη ανταπόκρισή της με καθοδηγητικές συμβουλές και εύστοχες παρατηρήσεις όσες φορές της ζητήθηκε κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας αυτής.
- Τη Διδάκτορα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, κα Σαρδιανού Ελένη για την ουσιαστική προσφορά της κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος, τόσο με την ποιοτική διδασκαλία της, όσο και με το ηθικό πρότυπό της αλλά και με την πρόθυμη και ακαταπόνητη προσπάθειά της για την παροχή κάθε είδους ενίσχυσης, ψυχολογικής, πληροφοριακής ή άλλης, προκειμένου να υλοποιηθούν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στόχοι των φοιτητών.
- Τη συνεργάτιδα της κας Α. Σαΐτη, κα Προβατάρη Σοφία, για την ουσιαστικότερη παροχή βοήθειας, την επίβλεψη και καθοδήγηση που με προθυμία και υπευθυνότητα παρείχε, καθιστώντας το εγχείρημα της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας πραγματικά πολύτιμη εκπαιδευτική και επικοινωνιακή εμπειρία.
- Τα διευθυντικά στελέχη των δημοτικών σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου που με προθυμία συνεργάστηκαν για την παροχή πληροφοριών μέσω του ερωτηματολογίου που με πολλή προσοχή και επιμέλεια συμπλήρωσαν.

Χωρίς τη συμβολή όλων των ανωτέρω δεν θα είχε πραγματοποιηθεί η ερευνητική αυτή εργασία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ:
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η Προβληματική της Έρευνας.

1. Περίληψη:

Σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη, τα ολιγοθέσια σχολεία μειονεκτούν σε σύγκριση με τα πολυθέσια. Οι χαρακτηρισμοί «σχολεία ανάγκης» (Καούρης 1993:223), «καρκίνωμα της παιδείας» (Κατσιούλας 1983:5), «κρυφό σχολειό» (Ελευθεροτυπία, φύλλο της 3-3-2009), «γκρίζες ζώνες της εκπαίδευσης» (Ελευθεροτυπία, φύλλο της 3-3-2009) ή ακόμη και «σχολείο ανάγκης στο οποίο οι δάσκαλοι δίνουν μάχες χαρακωμάτων» (Ξανθόπουλος 2001:461) καθώς και υποθέσεις όπως ότι τα «ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζονται ως πρόσκαιρα και θνησιγενή» (Καψάλης-Παπασταμάτης 2003) υποδηλώνουν τη μειονεκτική θέση των σχολείων αυτών και το πλήθος των δυσχερειών που έπονται αυτής στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Η υπάρχουσα διαφορά αποδίδεται σε αίτια εντοπιζόμενα κυρίως στους εξής άξονες: α) στους εκπαιδευτικούς, τόσο ως προς την ανεπαρκή προετοιμασία, εμπειρία και σταθερότητά τους όσο και ως προς τις δύσκολες συνθήκες που αντιμετωπίζουν στο έργο τους, β) στην απουσία εκπαιδευτικών μέσων και μαθησιακών ευκαιριών.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας, η οποία σχετίζεται με τα λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου.

2. Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν αλλά και με τη σχετική βιβλιογραφία, η ισχύς της εκπαίδευσης, η οποία δικαιολογείται από τη σημασία της για την κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας την καθιστά σημαντικότερο κοινωνικό δικαίωμα. Το δικαίωμα αυτό δε διατυπώνεται μόνο στο ισχύον Σύνταγμα, αλλά και σε πολλές διεθνείς διακηρύξεις και νομικά κείμενα, θεμελιώνοντας «αγώγιμες απαιτήσεις έναντι του κράτους για δωρεάν δημόσια εκπαίδευση, οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και ρύθμιση ισότιμης πρόσβασης σε αυτό» (Πουλής, 2006:45).

Από τη διατύπωση των ρυθμίσεων του άρθρου 16 του Συντάγματος (1975-1986-2001) διακρίνουμε το δικαίωμα στην υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση (παρ. 3) και στη δωρεάν παιδεία (παρ. 4) (Πουλής, 2006:46). Η υλοποίηση του δικαιώματος αυτού της τυπικής εκπαίδευσης (Σαΐτη 2000:56-57) πραγματοποιείται στο σχολείο, το οποίο, κατά το Σαΐτη

(2007:59), «δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο για την επίτευξη των στόχων του και εκφράζει έναν τρόπο συλλογικής δράσης στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις». Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η ολόπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών (ν. 1566/1985, άρθ. 4). Για την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού είναι πολύ σημαντικούς παράγοντες αποτελούν:

- η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού
- τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα
- η διοίκηση και η από μέρους της εξασφάλιση των προϋποθέσεων απρόσκοπτης λειτουργίας των σχολείων
- η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος.

Ο Παπασταμάτης (1998) υποστηρίζει ότι ιδιαίτερα στην εποχή μας, κατά την οποία το πρόβλημα της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης γίνεται όλο και πιο έντονο, η πρόκληση για όλα τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς είναι να προσφέρουν στους μαθητές μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία και στη συνέχεια να αξιολογούν αυτή την εμπειρία όσο γίνεται αποτελεσματικότερα.

Οι ανωτέρω προϋποθέσεις και η προσπάθεια εξασφάλισής τους αφορά όλους τους τύπους σχολείων, ιδιαίτερα όμως τα ολιγοθέσια σχολεία. Αυτά, αν και έχουν ως στόχο μέσω των εκπαιδευτικών τους «να προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση σε μαθητές διαφορετικών ηλικιών και ικανοτήτων και συνήθως σε δυσπρόσιτες περιοχές» (Παπασταμάτης, 1998: 12), κατά γενική εκτίμηση αποτελούν συντελεστές μιας ανισότητας σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εξαιτίας της χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης που προσφέρουν. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι δάσκαλοι εκπαιδεύονται με κέντρο αναφοράς το πολυθέσιο σχολείο, γεγονός που αποτελεί πηγή άγχους για αυτούς, όταν στην αρχή της σταδιοδρομίας τους υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία και που σε συνδυασμό με την απομόνωση από τους άλλους συναδέλφους τους τους φθείρουν ψυχολογικά και τους μειώνουν την παραγωγικότητα. (Πυργιωτάκης 1992, Παπασταμάτης 1998, Μπρούζος, 2002). Από την άλλη πλευρά, «το δύσκολο έργο της εκπαίδευσης αυτών των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων, που ξεκινούν τη μάχη του πνεύματος τόσο άνισα, έχουν αναλάβει δάσκαλοι στη μεγάλη τους πλειοψηφία νεοδιόριστοι και αναπληρωτές» (Παππός 2007:345).

Επιπλέον, κατά τον Παπασταμάτη (1998), η εγκατάλειψη από την πολιτεία αποτελεί πραγματικότητα για αυτό τον τύπο σχολείου. Οι δάσκαλοι δεν έχουν ευκαιρίες να παρακολουθήσουν σεμινάρια και επιμορφώσεις. Επίσης, μετά από ένα μικρό χρονικό διάστημα υπηρεσίας στα σχολεία αυτά, μετατίθενται ή αποσπώνται σε άλλα, μεγαλύτερα και θεωρούμενα πλεονεκτικότερα σχολεία. Το γεγονός αυτό, που αποτελεί συνέπεια της

συγκεντρωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας έχει ως αποτέλεσμα να αναβάλλονται ή να λύνονται πρόχειρα «τα σημαντικότερα από τα επείγοντα μορφωτικά προβλήματα της επαρχίας και του χωριού» (σελ.25). Αν στα παραπάνω προστεθούν η ανεπαρκής προετοιμασία των εκπαιδευτικών λόγω των πολλών μαθημάτων που επιβάλλει η συνδιδασκαλία, η σοβαρή κούραση από το συνδυασμό διοικητικού, παιδονομικού και διδακτικού έργου (Κόκκος 2000), καθώς και η πίεση του χρόνου που εμποδίζει τη χρήση μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Σαΐτης 2000), γίνεται κατανοητή η τοποθέτηση περί της μειονεκτικής θέσης των ολιγοθέσιων σχολείων.

Εξάλλου, όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και τα βιβλία, αυτά επίσης είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις συνθήκες των πολυθέσιων σχολείων (Πυργιωτάκης 1992, Μπούζος 2002), «με συνέπεια την ανεπάρκεια του χρόνου της διδασκαλίας στα συμπλέγματα των τάξεων και την αδυναμία εξάντλησης της προκαθορισμένης διδακτικής ύλης» (Χαρίτος 2008:17). Στην εν λόγω ανισότητα ευκαιριών συμβάλλει και το γεγονός του αποκλεισμού των μικρών σχολείων από τη διδασκαλία μαθημάτων ειδικότητας (ξένη γλώσσα, γυμναστική, καλλιτεχνικά) από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (Μπούζος 1999β, Σαΐτης 2000,) ή της ελλιπούς -ή με περιορισμένο ωράριο -διδασκαλίας αυτών (Δουρούκας 2008, Χαρίτος 2008) με την επακόλουθη μείωση των δυνατοτήτων των μαθητών τους «να πετύχουν μελλοντικά σε συναφείς με τα παραπάνω αντικείμενα περιοχές» (Μπούζος 2000:88). Ακόμη και τα ολοήμερα σχολεία, που άρχισαν να λειτουργούν από το σχολικό έτος 1998-1999 με σκοπό την «αντιστάθμιση των παραγόντων που οδηγούν σε εκπαιδευτικές ανισότητες» αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη στελέχυσή τους με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων λόγω της χαμηλής ωριαίας αποζημίωσης και της απουσίας κάλυψης των οδοιπορικών τους εξόδων (Παππάς 2007:345).

Αν στα παραπάνω προστεθούν και οι βιβλιογραφικές αναφορές σχετικά με τη τη συνδιδασκαλία και τη διατάραξη του παιδαγωγικού κλίματος εξαιτίας αυτής, την περικοπή στο ελάχιστο του διαθέσιμου χρόνου για τα δευτερεύοντα μαθήματα (Μερκούρης 2005) και την αδυναμία να κατανοήσουν οι μαθητές ύλη που δεν αντιστοιχεί στην ηλικία τους (Κόκκος 2000, Μερκούρης 2005), τίθεται υπό αμφισβήτηση το αν και κατά πόσο τα ολιγοθέσια σχολεία επιτελούν το έργο για το οποίο δημιουργήθηκαν. Η σκέψη αυτή οδηγεί στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διεξαγωγή έρευνας σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων, προκειμένου να διαπιστωθεί αν ισχύουν τα παραπάνω για την Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου.

3. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας.

Η έρευνα αυτή καλείται:

α) Να διερευνήσει αν και κατά πόσο τα ολιγοθέσια σχολεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου λειτουργούν αποτελεσματικά, χωρίς να διαφοροποιούνται από τα πολυθέσια στις συνθήκες λειτουργίας και στο παρεχόμενο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

β) Να κάνει προτάσεις σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα με στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων, τόσο στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια, όσο και στις λοιπές περιφέρειες της χώρας μας.

Οι επιμέρους υποθέσεις στις οποίες θα προσπαθήσει να δώσει απάντηση η έρευνα είναι:

- Υ1: Στα ολιγοθέσια σχολεία υπάρχει έντονη κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού.
- Υ2: Η στελέχωση των σχολείων της υπαίθρου (μικρών ή ολιγοθέσιων) γίνεται κατά κανόνα από νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς.
- Υ3: Οι εκπαιδευτικοί των μικρών σχολείων στερούνται ειδικής εκπαίδευσης απαραίτητης για την άσκηση των διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων στο συγκεκριμένο τύπο σχολείου.
- Υ4: Η άσκηση των διοικητικών και διδακτικών καθηκόντων του δασκάλου-προϊσταμένου είναι εξαντλητική.
- Υ5: Η έλλειψη χρόνου στους προϊσταμένους ολιγοθέσιων σχολείων στερεί σε αυτούς τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών για δημιουργικές δραστηριότητες στα πλαίσια άσκησης του ηγετικού τους ρόλου.
- Υ6: Τα ολιγοθέσια σχολεία στερούνται τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό.
- Υ7: Ο μικρός αριθμός μαθητών των «ατροφικών» σχολείων αφαιρεί τη δυνατότητα διεξαγωγής δραστηριοτήτων εκπαιδευτικής διαδικασίας, διδασκαλίας νέων γνωστικών αντικειμένων και πραγματοποίησης εκπαιδευτικών καινοτομιών.
- Υ8: Η επιβαλλόμενη από τις συνθήκες του ολιγοθέσιου σχολείου διδακτική πρακτική της συνδιδασκαλίας δημιουργεί δυσκολίες στο διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, καθώς κάποια από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά της επιδρούν αρνητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4. Αναγκαιότητα της έρευνας.

Η γνωριμία με αυτό τον ιδιαίτερο και πολύ ενδιαφέροντα τύπο σχολείου λειτούργησε ως μοχλός διέγερσης της επιθυμίας περαιτέρω εισόδου στο θέμα της λειτουργικότητας αυτού. Ως πρόκληση επενέργησαν επίσης τα κατά καιρούς δημοσιεύματα στον τύπο (Η Καθημερινή, φύλλο της 21-4-2001. Η Ελευθεροτυπία, φύλλο της 3-3-2009) σχετικά με τις ιδιαιτερότητες, τις αδυναμίες και τις απαιτήσεις των σχολείων αυτών. Κατά παρόμοιο τρόπο, ως ερεθίσματα πρόκλησης ενδιαφέροντος λειτούργησαν οι σοβαρές επιστημονικές μελέτες για τα ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα (Παπασταμάτης 1998. Σαΐτης 2000. Μπούζος 1998, 1999α, 1999β, 2002, Φύκαρης 2002 Saiti 2005) καθώς και η διεθνής βιβλιογραφία και αρθρογραφία με τις διαφορετικές οπτικές που παρέχει σχετικά με το θέμα (Μπούζος 2002). Επίσης, με δεδομένο το ότι η σύγχρονη εποχή αποτελεί πλέον «Κοινωνία της πληροφορίας», καθώς η οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξή της προϋποθέτουν μια ευρεία υιοθέτηση και χρήση προηγμένων τεχνικών και υπηρεσιών (Προκοπιάδου, 2009), το ενδιαφέρον της πολιτείας για την τεχνολογική υποστήριξη των σχολείων απομονωμένων περιοχών γεννά ελπίδες για την αλλαγή της υπάρχουσας κατάστασης προς το καλύτερο και τη δημιουργία ευκαιριών για περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών. Έτσι, καινοτόμα προγράμματα όπως π.χ. το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας «ΛΟΓΟΜΑΘΕΙΑ» (Μαυρολέων 2008), το δίκτυο σχολείων Ελλάδας «ΤΗΛΕΜΑΧΟΣ», το διεθνές πρόγραμμα «GLOBE ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ», το ερευνητικό πρόγραμμα «ΔΙΑΣ», το πρόγραμμα «ΣΧΕΔΙΑ», το πρόγραμμα «MUSE», το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «RURAL WINGS», το δίκτυο για τα ολιγοθέσια σχολεία «NEMED» και το πιο πρόσφατο πρόγραμμα ευρυζωνικής ανάπτυξης δικτύων «Δόρυ» (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2009), έχουν σχεδιαστεί κυρίως για τους μαθητές των μικρών σχολείων των απομακρυσμένων περιοχών, με άμεσο στόχο την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών προς όλους τους πολίτες, ανεξάρτητα από γεωγραφικούς περιορισμούς. Απώτερο στόχο αποτελεί η εξ ίσου αποτελεσματική συμμετοχή αυτών μακροπρόθεσμα στην προσπάθεια για οικονομική ανάπτυξη, την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και την αύξηση της παραγωγικότητας (Vandenbroucke, 2007 στο Προκοπιάδου, 2009). Καθώς οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) όλο και περισσότερο εισέρχονται στον εκπαιδευτικό χώρο με αντικειμενικό στόχο την υιοθέτηση τεχνολογικών εφαρμογών στη μάθηση, στην παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών και στη διοίκηση του σχολικού χώρου (Mooij et al, 2001. Προκοπιάδου, 2009), ο χώρος των

ολιγοθέσιων σχολείων αποτελεί ιδανική αφετηρία και αυτός είναι ένας επιπλέον λόγος πρόκλησης ερευνητικού ενδιαφέροντος

Έρευνες όπως αυτή μπορούν να βοηθήσουν την πολιτεία στην καλύτερη γνωριμία με τα σχολεία αυτά, τα προβλήματά τους και τις αξιοποιήσιμες πτυχές τους, ώστε να προσδιορίσει πιο εύστοχα τις κατευθύνσεις παροχής στήριξης. Μπορούν, επίσης, να βοηθήσουν και τους δασκάλους - ενεργεία και εκκολλαπτόμενους- των οποίων η εκπαίδευση αφορά κυρίως το πολυθέσιο σχολείο, ώστε όχι μόνο να μην υφίστανται το «σοκ της πράξης» (Πυργιωτάκης 1992) στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, αλλά και να ωθηθούν σε διαφορετική θεώρηση, προσέγγιση και μεθοδολογία εργασίας στα σχολεία αυτά. Επιπλέον, κάθε έρευνα, συγκεντρώνοντας και αποκαλύπτοντας στοιχεία για ένα θέμα, το ξαναφέρει στο προσκήνιο για να επανεξεταστεί από άλλη σκοπιά και να δημιουργήσει νέους προβληματισμούς αλλά και να υπογραμμίσει την ανάγκη επέκτασης της έρευνας για τη διερεύνηση και άλλων παραμέτρων του θέματος.

5. Σπουδαιότητα της έρευνας.

Η σπουδαιότητα αυτής της ερευνητικής εργασίας έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί πρόσφατα, παρά τις αλλαγές σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής που έχουν σημειωθεί στη λειτουργία μέρους των σχολείων αυτών. Εξάλλου το θέμα αυτό δεν έχει διερευνηθεί στο γεωγραφικό χώρο του νοτίου Αιγαίου, στις Κυκλάδες και τα Δωδεκάνησα, που διαθέτουν ένα σημαντικό αριθμό μικρών σχολείων και που λόγω της μορφολογίας τους ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου είναι «εκ των ων ουκ άνευ». Επιπλέον, το γεγονός ότι το θέμα της λειτουργικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων συνοδεύεται από πολύ μικρή έρευνα παρά τη σημαντική του θέση αυτού του τύπου σχολείου στη δημογραφία των δημοτικών σχολείων και το ήδη επιτελεσθέν έργο του, καθώς «στο μικρό σχολείο της περασμένης εποχής προσανατολίστηκαν πολλές γνώριμες εκπαιδευτικές καινοτομίες» (Μπρούζος 2002:36), καθιστά ένα τέτοιο εγχείρημα σημαντικό. Η εξασφάλιση ευνοϊκότερων συνθηκών λειτουργίας του ολιγοθέσιου σχολείου, εφάμιλλων με αυτές του πολυθέσιου, συνοψίζει τη σπουδαιότητα μιας έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο.

Η σπουδαιότητα αυτή ενισχύεται από δύο επιπλέον παράγοντες: α) τη δυνατότητα που παρέχει μια τέτοια προσπάθεια να αξιοποιηθούν τα δεδομένα της διεθνούς έρευνας και να κριθεί αν είναι εφαρμόσιμα στα ελληνικά ολιγοθέσια σχολεία και β) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, που και στην έρευνα λειτουργεί ανανεωτικά ως το πιο ζωντανό και

μεταβαλλόμενο τμήμα του ερευνητικού πεδίου, αλλά και τους ίδιους οδηγεί σε περαιτέρω ευαισθητοποίηση.

6. Προϋποθέσεις της έρευνας.

Η πραγματοποίηση της έρευνας προϋποθέτει σημαντική ευαισθητοποίηση και ανταπόκριση προϊσταμένων ολιγοθέσιων και διευθυντών πολυθέσιων δημοτικών σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας νοτίου Αιγαίου, ώστε να συμπληρωθεί ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων. Εξίσου απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η με ακρίβεια, σαφήνεια, εγκυρότητα και ειλικρίνεια τοποθέτηση στα ερωτηθέντα και η διατύπωση ουσιαστικών προτάσεων, όπου ζητείται.

Επιλέξαμε το γραπτό ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, παρά τα μειονεκτήματα που συνδέονται με αυτό, με κυριότερα (Παρασκευόπουλος 1993, Javeau 1996, Βάμβουκας 1998, Καραγεώργος 2002): α. το χαμηλό ποσοστό ερωτηματολογίων που επιστρέφονται στον ερευνητή, γεγονός που αίρει την τυχαιότητα και αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, β. την απουσία βεβαιότητας για τη σαφήνεια των ερωτήσεων στους συμμετέχοντες και για τη μη επίδραση τρίτων σε αυτούς καθώς και γ. την περιορισμένη χρήση του μόνο στους γνωρίζοντες ανάγνωση και γραφή. Τα πολλά πλεονεκτήματά του, με κυριότερα α. ότι ο ερωτώμενος δεν επηρεάζεται από τον ερευνητή, β. ότι η τυποποίηση στη διατύπωση των ερωτήσεων συμβάλλει στην αξιοπιστία των προερχόμενων από αυτό δεδομένων και γ. ότι είναι μια γρήγορη τεχνική που χρησιμοποιείται σε μεγάλο αριθμό ατόμων, μας στρέφουν προς τη χρήση του. Σε συνδυασμό, μάλιστα, με τη φύση του θέματος και την πεποίθηση πως η μελετημένη και προσεκτική κατασκευή του ερωτηματολογίου και η σωστή διανομή του αποτελούν εγγύηση για την εξασφάλιση ακριβών στοιχείων και πολύτιμων πληροφοριών, θεωρούμε ότι είναι η πλέον ενδεδειγμένη μέθοδος

7. Οριοθέτηση του προβλήματος.

Η εργασία που ακολουθεί έχει ως στόχο της τη διερεύνηση της λειτουργικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου. Ειδικότερα επιδιώκει την αποτύπωση των στάσεων και αντιλήψεων των προϊσταμένων ολιγοθέσιων και διευθυντών πολυθέσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της εν λόγω περιοχής σχετικά με τον τρόπο και τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων τους, προκειμένου να

φωτιστεί το έργο αλλά και τα προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων και να βρεθούν τρόποι βελτίωσης της λειτουργίας τους. Η έρευνα διεξήχθη στα ολιγοθέσια σχολεία των νομών Κυκλάδων και Δωδεκανήσου. Λόγω της εδαφικής ιδιομορφίας και της συνύπαρξης στα όρια των δύο νομών ποικίλου μεγέθους νησιών –πολύ μικρών αλλά και πολύ μεγάλων-, κατά τη συλλογή των στοιχείων καταβλήθηκε προσπάθεια λήψης αντιπροσωπευτικού δείγματος από κάθε νησί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Περίληψη

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, από ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στο παρελθόν σχετικά με τη λειτουργικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων προέκυψε ένας μεγάλος αριθμός θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών, με αποτέλεσμα τη διατύπωση δισταμένων απόψεων για τη χρησιμότητά τους και τη συνέχιση της λειτουργίας τους ή τη συγχώνευσή τους. Στο παρόν κεφάλαιο θα εστιάσουμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς των ολιγοθέσιων σχολείων, προκειμένου να έχουμε μια σαφή εικόνα των μέχρι αυτή τη στιγμή κατεχόμενων γνώσεων, άρα και των δυνατοτήτων για περαιτέρω έρευνα.

2.Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τα ολιγοθέσια σχολεία.

Κατά τις περασμένες δεκαετίες αριθμητικά είχαν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στη μετάδοση της γνώσης. Για παράδειγμα, το σχολικό έτος 1995/6 το 56,8 των δημόσιων δημοτικών σχολείων και το 60,9 των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων ήταν ολιγοθέσια (Μπρούζος 2002), ενώ το 2003-2004 το ποσοστό που αντιπροσώπευαν επί του συνόλου των δημοτικών σχολείων ήταν 39,7% (Κουλαϊδής 2005). Σήμερα αντιπροσωπεύουν περίπου το 25,5 του συνόλου των δημοτικών σχολείων (ΥΠΕΠΘ 2009, 2010). Παρά τη σημαντική μείωσή τους κατά τα τελευταία χρόνια, ωστόσο εξακολουθούν να αποτελούν μία σημαντική μερίδα στο σύνολο των δημοτικών σχολείων κι αυτό εξηγείται από το ότι η πλειοψηφία τους βρίσκεται στα πολλά μικρά νησάκια και χωριά καθώς και απομονωμένους οικισμούς που διαθέτει κατά κόρον η χώρα μας. Η αξιολόγηση αριθμητική τους παρουσία όμως δε σημαίνει και μια ανάλογα αξιολόγηση από άποψη ποσότητας και συστηματικότητας επεξεργασίας των εμπειριών και των δεδομένων λειτουργίας τους. Οι εμπειρικές μελέτες αλλά και οι βιβλιογραφικές εργασίες σχετικά με το θέμα αυτό είναι περιορισμένες και συνήθως εξαντλούνται στη θεώρηση ορισμένων μόνο πτυχών του ολιγοθέσιου σχολείου. Από αυτές όμως αντλούμε πολλές και αξιόλογες πληροφορίες σχετικά με την οργάνωση, τη λειτουργία, το πολιτιστικό περιβάλλον, τα οικονομικά θέματα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του ολιγοθέσιου σχολείου και μάλιστα μέσα από τη διεισδυτική ματιά «ανθρώπων της πράξης»

(Μπρούζος 1999). Επίσης, με τη μελέτη τους προσδιορίζουμε πτυχές που χρήζουν διερεύνησης, δηλαδή νέες κατευθύνσεις, για την έρευνά μας.

Ο Πυργιωτάκης (1992) μέσα από την ερευνητική μελέτη του προσεγγίζει τις συνθήκες εργασίας των ελλήνων δασκάλων. Αναφέρει ότι στα θέματα εκπαίδευσης, εκπόνησης βιβλίων και διδακτικού υλικού υπάρχουν, εκτός από τους κοινούς, και άλλοι παρεμποδιστικοί παράγοντες στα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία, γεγονός που δεν έχει ληφθεί υπόψη από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Έτσι κέντρο αναφοράς γίνεται ο τύπος του εξαθέσιου σχολείου, ενώ μαθητές και δάσκαλοι των άλλων σχολείων «πιέζονται και συμπίεζονται από κάθε άποψη για να προσαρμοστούν στα βιβλία, τις μορφές και τα μέσα διδασκαλίας του εξαθέσιου. Έτσι το εξαθέσιο εξελίχτηκε βαθμιαία σε κλίνη του προκρούστη» (Πυργιωτάκης 1992:150).

Ο Παπασταμάτης (1998:12) γράφει για «πτωχεία της ελληνικής βιβλιογραφίας με αντικείμενο τα ολιγοθέσια σχολεία». Ο ίδιος στη μελέτη του (1998) παρουσιάζει τις δύο διαφορετικές απόψεις (πλεονεκτήματα-μειονεκτήματα) και για τους δύο τύπους σχολείου και τα επιχειρήματα των υποστηρικτών τους. Εξετάζει τα βασικά επιχειρήματα των οπαδών της κατάργησης των ολιγοθέσιων σχολείων και στη συνέχεια αναπτύσσει τρόπους βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα σχολεία της υπαίθρου. Αναπτύσσει τη σημασία και διατυπώνει προτάσεις για την καλή εμφάνιση του σχολικού διδακτηρίου και τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας στα συμπλέγματα τάξεων. Αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και στην ανάγκη χρήσης του στα πλαίσια του τοπικού περιβάλλοντος, τονίζει την ανάγκη καλής συνεργασίας με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, δίνει τα γνωρίσματα του καλού δασκάλου και διατυπώνει συμπεράσματα σχετικά με τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματική λειτουργία των μικρών σχολείων.

Στην ειδική ερευνητική μελέτη του για τα ολιγοθέσια σχολεία του νομού Αιτωλοακαρνανίας ο Σαΐτης (2000) μελετά τα λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων του συγκεκριμένου νομού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς του το ολιγοθέσιο σχολείο μειονεκτεί έναντι του πολυθέσιου, γιατί «συντηρεί την εκπαιδευτική ανισότητα[...] και κατ' επέκταση δεν ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας (σελ. 98). Επιπλέον διατυπώνει τεκμηριωμένες εισηγήσεις για την ποιοτική βελτίωση του σχολικού δικτύου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο νομό.

Καθώς η ύπαρξη μονοθέσιων και ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο, ο Μπρούζος (2002) αναφέρεται σε μια σειρά ερευνών που εκπονήθηκαν από τα τέλη της δεκαετίας του '60 διεθνώς με σκοπό τη διερεύνηση πιθανών

πλεονεκτημάτων των μικρής κλίμακας σχολείων με βασικά ερωτήματα: α. αν υφίστανται πλεονεκτήματα, β. ποια η αποτελεσματικότητα των μικρών σχολείων και γ. ποιοι μαθητές αποκομίζουν οφέλη από τα μικρά σχολεία. Επισημαίνει, μάλιστα, στις έρευνες αυτές μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος στη διερεύνηση της σχολικής επίδοσης.. Η « διεθνής έρευνα αποφάνθηκε ότι οι μαθητές πολυηλικιακών τάξεων έχουν τουλάχιστον εξίσου καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και, ενδεχομένως υπερτερούν των συμμαθητών τους σε παραδοσιακές τάξεις στο επίπεδο της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης» (Μπρούζος 2002:81, Καψάλης 2003, Παπασταμάτης 2004). Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, ο Μπρούζος χαρακτηρίζει ελλιπή έως και ανύπαρκτη την ερευνητική αντιμετώπιση του θέματος αποκαλώντας μεταφορικά το θέμα αυτό ως το «φτωχό συγγενή» της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας και έρευνας (1999β:265). Όπως αναφέρει, η πλειονότητα των εργασιών στη χώρα μας έχει εκπονηθεί από εκπαιδευτικούς, σπάνια από παιδαγωγούς επιστήμονες και μέσα από αντιπαράθεση πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων καταλήγει συνήθως στη συγκριτική υπεροχή των πολυθέσιων σχολείων. Τονίζει την ανάγκη να διερευνηθούν συστηματικά στην ελληνική πραγματικότητα σε πανελλήνια κλίμακα κάποιες μεταβλητές που έχουν διερευνηθεί παγκοσμίως. Επιχειρεί να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των ελλήνων δασκάλων που αφορούν τη λειτουργία και την αναγκαιότητα ύπαρξης των μονοθέσιων και ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα. Καταλήγει στην άποψη πως είναι παράδοξο το γεγονός ότι σε αστικές περιοχές άλλων χωρών δημιουργούν μικρά σχολεία μέσα σε μεγάλα συστήνοντας πολυηλικιακές τάξεις και ενθαρρύνοντας τη συνεργατική μάθηση, ενώ στην Ελλάδα επιχειρείται το κλείσιμο των σχολείων αυτών.

Η ερευνητική μελέτη του Φύκαρη (2002) με θέμα: « Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση», στόχος της οποίας είναι η διερεύνηση του ζητήματος της αποτελεσματικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων σε σύγκριση με τα πολυθέσια, καταλήγει μεταξύ άλλων σε δύο κύρια πορίσματα: α. ότι δεν υπάρχουν διαφορές στις σχολικές επιδόσεις ανάμεσα στους μαθητές των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων και β. ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να είναι θετικά διακείμενοι προς τον τύπο του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου.

Αρκετά διαφωτιστικές είναι οι αναφορές και οι ερευνητικές μελέτες που έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά ή που περιλαμβάνονται στα πρακτικά επιστημονικών συνεδρίων :

Στα πρακτικά του 11^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων και Νηπιαγωγών στη Λάρνακα (1997) εκτίθενται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του

ολιγοθέσιου σχολείου, εξετάζονται συγκεκριμένα θέματα π.χ. διδακτήριο, υλικοτεχνική υποδομή, μέθοδοι διδασκαλίας, δραστηριότητες μαθητών κ.ά. τόσο για τα ολιγοθέσια σχολεία όσο και για τα σχολικά κέντρα και διατυπώνονται προτάσεις για την αναδιοργάνωση των μικρών σχολείων που πρέπει να διατηρηθούν όπου είναι δύσκολη η συγχώνευση.

Οι Καούρης (1993), Μαρκατάτος (1997), Κόκκος (2000), Ξανθόπουλος (2001), Νταγιάκης (2003), Γιάννος (2005), Κακλαμάνης (2005), Μερκούρης (2005), Παππάς (2007) επιχειρούν να δώσουν με τα άρθρα τους μια ρεαλιστική εικόνα των σχολείων της υπαίθρου. Εκθέτουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους, τις συνθήκες εργασίας και μάθησης σε αυτά και κάνουν προτάσεις αποτελεσματικότερης λειτουργίας αυτών.

Ο Μπούζος (1999β) επιχειρεί με βάση τη διεθνή εμπειρία αλλά και την ελληνική κοινωνική, εκπαιδευτική και γεωπολιτική πραγματικότητα τη διατύπωση εναλλακτικών λύσεων για την απρόσκοπτη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων, αποβλέποντας στην άρση του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού αποκλεισμού που υφίστανται μαθητές και εκπαιδευτικοί μικρών σχολείων και στη μεγαλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων των ολιγοθέσιων σχολείων.

Ο Παπασταμάτης (2004) επιχειρεί να διερευνήσει τις ενδεχόμενες διαφορές ως προς μια πλευρά της συναισθηματικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης της προσωπικότητας, την αυτοαντίληψη, των παιδιών των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων και οδηγείται στο συμπέρασμα ότι όπως προκύπτει τουλάχιστον από το συγκεκριμένο δείγμα το ολιγοθέσιο σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά την αυτοαντίληψη των παιδιών. Επίσης διατυπώνει μια σειρά από προτάσεις για την ευέλικτη προσέγγιση του προβλήματος της βελτίωσης της αυτοαντίληψης.

Η Saiti (2004, 2005) τονίζει τη στρατηγική σημασία της σωστής επιλογής προσωπικού για τη στελέχωση των σχολείων της υπαίθρου. Η αξιοκρατική επιλογή αυτών καθώς και ένα συστηματικό σχέδιο προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον στα πλαίσια της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων προτείνονται ως θέματα που οφείλει να επεξεργαστεί η πολιτεία προκειμένου να είναι αποτελεσματικά τα μικρά σχολεία. Οι ολοένα αυξανόμενες ανάγκες αυτών των σχολείων καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για ιδιαίτερα καταρτισμένους δασκάλους. Ένα προπαρασκευαστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για όσους πρόκειται να υπηρετήσουν σε τέτοια σχολεία αλλά και η συνεχής, ποιοτική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας σε αυτά αποτελούν αναγκαία μέτρα για την αποτελεσματικότητά τους. Η ερευνήτρια τονίζει την ανάγκη διεξαγωγής εμπειρικών

ερευνών στο πεδίο των ολιγοθέσιων σχολείων, ώστε να γίνει βαθύτερη μελέτη του θέματος και να διατυπωθούν ουσιαστικές προτάσεις.

Ο Φύκαρης (2005) διερευνά κατά πόσο ο ιδιαίτερος τρόπος διδασκαλίας των ολιγοθέσιων σχολείων, δηλαδή η συνδιδασκαλία, μπορεί να αποτελεί πρόβλημα διδακτικής αποτελεσματικότητας. Η ανάλυση στην οποία προβαίνει καταλήγει στα εξής: η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικών ηλικιών εμπεριέχει τις δυνατότητες για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Για να έχει όμως τα αναμενόμενα αποτελέσματα ως στρατηγική διδασκαλίας, πρέπει να πληρούνται κάποιες προϋποθέσεις όσον αφορά την προσωπικότητα και τον τρόπο δουλειάς του εκπαιδευτικού. Επομένως απαιτείται κατάλληλη εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί κατά την εργασία τους σε αυτό τον ιδιαίτερο τύπο σχολείου.

Ο Δουρούκας (2008), παρουσιάζοντας τα βασικά χαρακτηριστικά του ολιγοθέσιου σχολείου και την από μέρους του αδυναμία εκπλήρωσης της βασικής αρχής της δημοκρατικής κοινωνίας αλλά και επιταγής του ελληνικού Συντάγματος για παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης σε όλους, προτείνει την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην παραπάνω κατεύθυνση. Επιπλέον αναφέρει συγκεκριμένους τρόπους αξιοποίησης της τεχνολογίας, εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά και δραστηριότητες που οδηγούν στην άρση κάθε έλλειψης που ευθύνεται για την εκπαιδευτική ανισότητα.

Ο Χαρίτος (2008) αναφέρεται στα λειτουργικά προβλήματα και τις δυσκολίες των ολιγοθέσιων σχολείων καθώς και στα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη λειτουργία τους, καταδεικνύοντας την ανάγκη για αξιοπρεπή λειτουργία των μικρών σχολείων «για λόγους εθνικούς, ιστορικο-κοινωνικούς, δημογραφικούς και παιδαγωγικούς» (σελ. 23). Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι κάθε λύση στο πρόβλημα της εκπαιδευτικής ανισότητας πρέπει να έχει γνώμονα το μαθητικό δυναμικό και να σταθμίζει τα δεδομένα με τα κριτήρια που υπαγορεύουν οι τοπικοί παράγοντες.

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει η γνώση της ύπαρξης ζωτικών προβλημάτων και ελλείψεων που οδηγεί σε προβληματισμό σχετικά με την παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης στους μαθητές όλων των τύπων σχολείων. Ως αποτέλεσμα αυτών προβάλλει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, προκειμένου να ενισχυθούν τα δεδομένα μας για μια πιο εμπεριστατωμένη ανάλυση και μελέτη του ζωτικού αυτού θέματος. Η επικέντρωση της έρευνας κυρίως στα θέματα που αφορούν το δάσκαλο, την εκπαίδευση και κατάρτισή του, την επιλογή του, τις συνθήκες εργασίας του και τη στάση του απέναντι στο ολιγοθέσιο σχολείο και όχι στις επιδόσεις των μαθητών ή στο δίλημμα «διατήρηση ή συγχώνευση των

μικρών σχολείων» είναι αυτό που θα τη διαφοροποιήσει, καθώς και το ότι θα εκπονηθεί σε μια γεωγραφική περιοχή που δεν έχει αποτελέσει ως αυτή τη στιγμή αντικείμενο έρευνας.

3.Θεωρητική προσέγγιση της λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων

3.1 Τα ολιγοθέσια σχολεία υπό το πρίσμα της συστημικής θεώρησης.

Ο όρος «εκπαιδευτικό σύστημα» μας παραπέμπει σε ένα «οργανωμένο σύστημα εκπαίδευσης με σαφώς καθορισμένους σκοπούς» (Σαΐτη 2000:58) ή σε ένα σύνολο στοιχείων συνδεδεμένων μεταξύ τους μέσω σχέσεων αλληλεπίδρασης, καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο, αλλά και όλα μαζί συλλειτουργούν για την επίτευξη του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Ως σύστημα διαθέτει τα εξής έξι βασικά χαρακτηριστικά: 1) τα στοιχεία (υποσυστήματα) που αποτελούν τα βασικά του μέρη, 2) τα σύνορα που το διαχωρίζουν από άλλα συστήματα, 3) τις εισροές που είναι απαραίτητες για τη λειτουργία του, 4) τη διαδικασία μετασχηματισμού, μέσω της οποίας το σύστημα αναπτύσσει λειτουργίες που μετασχηματίζουν τις εισροές, 5) τις εκροές, δηλαδή το αποτέλεσμα της λειτουργίας του συστήματος και 6) το μηχανισμό ανατροφοδότησης, για το έλεγχο της πραγματοποίησης των στόχων του συστήματος.(Hoy & Miskel 1996, Ζαβλανός 1998, Πετρίδου 1998, Σαΐτης 2007).

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα ανοιχτό σύστημα, καθώς συμμετέχει σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με το εξωτερικό περιβάλλον (Kast et.al.1972, Ζαβλανός 1998, Σαΐτη 2000, Σαΐτης 2007). Κάποιοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι κατά τη Σαΐτη (2000) οι εξής: α) οικονομικοί (π.χ. επίδραση κονδυλίων πολιτείας στη λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων) β) κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες (π.χ. επίπεδο πνευματικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος παιδιών) γ) πολιτικοοικονομικοί παράγοντες (π.χ. αλλαγές στην εκπαίδευση που σχετίζονται με τα βιβλία, τη διδακτέα ύλη, τους διορισμούς κ.λπ.) και δ) τεχνολογικοί παράγοντες (π.χ. ριζική αναδιάρθρωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου). Από τα παραπάνω εύκολα οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα πως μια αδιάκοπη και αμφίδρομη σχέση «δούναι και λαβείν» διαδραματίζεται μεταξύ εκπαιδευτικού συστήματος και περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις μεταβολές που συμβαίνουν στο περιβάλλον και να αναπροσαρμόζεται στην κατεύθυνση αυτών.

Βασικό στοιχείο (υποσύστημα) του εκπαιδευτικού συστήματος είναι το σχολείο το οποίο δρα μέσα στον κοινωνικό χώρο για την επίτευξη των στόχων του και εκφράζει έναν τρόπο συλλογικής δράσης στα πλαίσια της οποίας αναπτύσσονται κοινωνικές σχέσεις.

Απόρροια της έννοιας του συστήματος είναι η συστημική αντίληψη σύμφωνα με την οποία ένα σύστημα (π.χ. το σχολείο) συνδέεται με άλλα συστήματα (π.χ. το πολιτικό, το κοινωνικό, το εκπαιδευτικό) των οποίων αποτελεί υποσύστημα. Στην πράξη αυτό συνεπάγεται ότι η δραστηριότητα ενός υποσυστήματος επηρεάζει και επηρεάζεται από τη δραστηριότητα των άλλων υποσυστημάτων που βρίσκονται είτε στο εσωτερικό είτε στο εξωτερικό του περιβάλλον.

Η προσέγγιση της συστημικής θεώρησης στην οργάνωση και λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων παρέχει τη δυνατότητα τόσο στους προϊσταμένους των σχολείων αυτών όσο και στα ανώτερα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης να κατανοούν σφαιρικά τα επιμέρους στοιχεία των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων (π.χ. αριθμό μαθητών, αριθμό δασκάλων, κτηριακές εγκαταστάσεις κ.ά.) και να γνωρίζουν ότι η μεταβολή ενός στοιχείου (π.χ. αύξηση ή μείωση των μαθητών ή των δασκάλων) θα επηρεάσει αυτόματα και τα λοιπά στοιχεία (π.χ. τον αριθμό των τάξεων, το ωρολόγιο πρόγραμμα κ.ά.) του συγκεκριμένου τύπου σχολείου.

Συμπερασματικά, τα στοιχεία που συνθέτουν την οργανωτική υπόσταση ενός ολιγοθέσιου σχολείου αποκτούν σπουδαιότητα άρα και καλή λειτουργικότητα, όταν συνδεθούν μεταξύ τους με τις αρχές και τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Δηλαδή, η αποτελεσματικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων εξαρτάται από τις ικανότητες της εκπαιδευτικής διοίκησης, η οποία προγραμματίζει, οργανώνει, συντονίζει και ελέγχει τις επιμέρους δραστηριότητες του σχολικού συστήματος.

3.2. Μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.2.1 Σκοπός εκπαιδευτικού συστήματος

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος «...Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους, έχει δε ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και τη διάπλαση αυτών ως ελευθέρων πολιτών...». Όπως εύκολα αντιλαμβάνεται κανείς ο σκοπός της παιδείας είναι ευρύτατος και πολυδιάστατος. Διαφοροποιείται, όπως είναι φυσικό, σε καθεμιά από τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Για τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης προβλέπεται στο άρθρο 1 του ν. 1566/85:

«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».

Στη συνέχεια καθορίζονται οι ειδικότεροι στόχοι προκειμένου να υπηρετηθεί ο ανωτέρω σκοπός και οι βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των προαναφερθέντων σκοπού και στόχων. Αυτοί είναι: α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, γ) η εξασφάλιση όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

Η Τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ). Σύμφωνα με το νόμο 1268/1982, όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε μεταγενέστερα, αυτά έχουν ως αποστολή «να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και την διδασκαλία». Επίσης, σύμφωνα με το νόμο 1403/1983 έχουν ως στόχο τη «... θεωρητική και πρακτική εκπαίδευση, επαρκή για την εφαρμογή επιστημονικών, τεχνολογικών, καλλιτεχνικών ή άλλων δεξιοτήτων στο επάγγελμα...»

3.2.2. Διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος

Η διοικητική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζει την ακόλουθη ιεραρχική διάρθρωση :

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, το οποίο σχεδιάζει και υλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική. Επιχειρεί σε εθνικό επίπεδο έναν στρατηγικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη λειτουργία του σχολικού συστήματος. Προγραμματίζει θέματα σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα εκπαιδευτικά μέσα και την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, την

κατανομή των πόρων, τις καινοτομικές δραστηριότητες στα σχολεία, τον τρόπο επιλογής και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών λειτουργών κ.ά. (Σαΐτης 2008α)

- Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίες υπάγονται στο ΥΠ.ΕΠΘ και είναι υπεύθυνες για τη διοίκηση και τον έλεγχο της λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο περιφέρειας. Προΐστανται αυτών οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης. Σε αυτές υπάγονται οι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην έδρα κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης λειτουργούν ένα Ανώτατο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΠΥΣΠΕ) και ένα αντίστοιχο Δευτεροβάθμιας (ΑΠΥΣΔΕ).
- Διευθύνσεις και Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε Νομαρχιακό Επίπεδο, οι οποίες έχουν ιδρυθεί στην έδρα κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος για τη διοίκηση και τον έλεγχο των νηπιαγωγείων-δημοτικών σχολείων και των γυμνασίων αντίστοιχα. Σε αυτές υπάγονται τα γραφεία εκπαίδευσης. Οι προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προΐστανται των Γραφείων της Διεύθυνσής τους, ασκούν τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολείων της περιφέρειάς τους, είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων καθώς και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στη Διεύθυνση. Οι προϊστάμενοι των Γραφείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προΐστανται των Γραφείων αυτών και ασκούν για τα σχολεία της περιοχής τους τις αρμοδιότητες που αναφέραμε παραπάνω για τους Προϊσταμένους των διευθύνσεων.
- Σχολικές Μονάδες, στις οποίες λαμβάνει χώρα η διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Σε κάθε σχολείο ή σχολικό συγκρότημα λειτουργεί η σχολική επιτροπή, η οποία λειτουργεί σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο άρθρο 5 παράγραφο 8 και 9 του Ν. 1894/90. Πρόκειται για δημοτικό ή κοινοτικό Νομικό Πρόσωπο, που καλύπτει ένα ή περισσότερα σχολεία της Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, όπως αυτές εκτιμώνται από τον αντίστοιχο Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Έργο της είναι η διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών των σχολείων, η εκτέλεση έργων συντήρησης των σχολείων, η εισήγηση προς τις αντίστοιχες διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον εφοδιασμό των σχολείων με έπιπλα, εξοπλιστικά είδη και βιβλία, η διαχείριση των εσόδων από τα σχολικά

κυλικεία και άλλα στην κατεύθυνση της στήριξης της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου.

3.2.3. Δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (ν.1566/85, 1268/82, 1404/83), οι βασικές βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης είναι τρεις: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία. Στα νηπιαγωγεία φοιτούν για δύο χρόνια τα παιδιά από την ηλικία των τεσσάρων ετών (την ηλικία αυτή πρέπει να έχουν συμπληρώσει ως την 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής), ενώ από τα έξι τους χρόνια ξεκινούν τη φοίτηση στο δημοτικό σχολείο, η οποία διαρκεί έξι χρόνια. Επίσης, με το νόμο 2527/97 εισήχθη ο θεσμός του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο αναλυτικό πρόγραμμα.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διακρίνεται σε υποχρεωτική και μη υποχρεωτική. Η υποχρεωτική παρέχεται από τα Γυμνάσια (ν.1566/85, άρθρο 5), απευθύνεται σε μαθητές δώδεκα ως δεκαπέντε ετών και η φοίτηση είναι τριετής. Η μη υποχρεωτική περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ) (ν. 3475/2006, ν. 2525/97). Η διάρκεια φοίτησης σε αυτά είναι τριετής. Παράλληλα με τα ημερήσια σχολεία λειτουργούν και Εσπερινά Γυμνάσια και Εσπερινά Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια. Επίσης επαγγελματική εκπαίδευση παρέχεται και στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ), οι οποίες είναι ημερήσιες και η διάρκεια φοίτησης σε αυτές είναι δύο χρόνια.

Στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργούν επιπλέον Εκκλησιαστικά, Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά, Πειραματικά και Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια και Ειδικά Γυμνάσια, Λύκεια και Λυκειακές τάξεις. Επίσης λειτουργούν Καλλιτεχνικά Σχολεία, Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχονται σε δημόσια και ιδιωτικά εκπαιδευτήρια.

Επίσημη, αλλά αδιαβάθμιτη, είναι η κατάρτιση που παρέχεται από τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάστασης (IEK) (ν. 2009/92), που ανήκουν στην κατηγορία της μετα-Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτά προσφέρεται τυπική αρχική επαγγελματική εκπαίδευση/κατάρτιση και η δυνατότητα απόκτησης διπλώματος επαγγελματικής

κατάρτισης με επαγγελματικά δικαιώματα. Τα ιδρύματα αυτά δέχονται αποφοίτους γυμνασίου και λυκείου και μπορεί να είναι δημόσια ή ιδιωτικά.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δημόσια, παρέχεται δωρεάν και περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και τα Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα (ΑΤΕΙ). Τα ιδρύματα αυτά είναι αυτοδιοικούμενα νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου. Στα ΑΕΙ ανήκουν τα πανεπιστήμια, τα Πολυτεχνεία και την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών (ΑΣΚΤ). Δικαίωμα πρόσβασης στα ιδρύματα αυτά έχουν οι κάτοχοι απολυτηρίου ημερήσιου ή εσπερινού ή εκκλησιαστικού ενιαίου λυκείου (ν. 2909/2001, άρθρο 1 & ν. 2525/97, άρθρο 2). Ο τεχνολογικός τομέας της Ανώτατης Εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α-ΤΕΙ) (ν.1404/83, ν.2916/2001) και την Ανωτάτη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙ.ΤΕ) . Η εισαγωγή των μαθητών στα παραπάνω ιδρύματα εξαρτάται από εξετάσεις εθνικού επιπέδου που γίνονται στη Γ' λυκείου.

Πανεπιστημιακή εκπαίδευση παρέχεται και από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, που σκοπό έχει την εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

3.3. Σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

3.3.1.Σχολείο

Κατά το Μπαμπινιώτη (1998) η λέξη σχολείο προέρχεται από την αρχαία λέξη «σχολή», η αρχική σημασία της οποίας ήταν ανάπαυση, ησυχία, ελεύθερος χρόνος και που στη συνέχεια συμπληρώθηκε και με τη σημασία της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου, προκειμένου να καλλιεργήσει κανείς το πνεύμα του. Με τη σημασία της σπουδής και της φιλοσοφικής συζήτησης συναντάται στους φιλοσόφους Πλάτωνα και Αριστοτέλη. Στην ελληνιστική κοινή συναντάται και με τη σημασία του ιδρύματος που παρέχει με συστηματικό τρόπο τέτοιες γνώσεις και σπουδές. Πρόκειται, δηλαδή, για ίδρυμα που λειτουργεί ως παράγοντας κοινωνικής εξέλιξης (Ξωχέλλης 2005) και παρέχει πρωτίστως γνώσεις στα παιδιά με καθορισμένους όρους και για καθορισμένο χρόνο σπουδών. Ωστόσο, στη σχετική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι υπάρχει ασυμφωνία των επιστημόνων για τη διατύπωση ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού που να καλύπτει σφαιρικά τον όρο «σχολείο». Η ασυμφωνία αυτή πιθανόν να απορρέει από το γεγονός ότι διαφορετικοί επιστήμονες, (π.χ. παιδαγωγοί, οικονομολόγοι, κ.ά.) μελετούν τα προβλήματα του σχολείου από διαφορετική οπτική. Για παράδειγμα, συγγραφείς από το χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης εκλαμβάνουν

το σχολείο ως «παιδαγωγικό οργανισμό, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς ως προς τη λειτουργία του...» (Κωνσταντίνου 1994:24) και ως «ίδρυμα οργανωμένης μάθησης» (Μπαμπάλης, 2005:93), εντός του οποίου επιτελούνται συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, όπως αυτές της διδασκαλίας, της αγωγής, της αξιολόγησης και της κοινωνικοποίησης.

Μερικοί άλλοι συγγραφείς ορίζουν το σχολείο ως «κοινωνικό σύστημα, καθόσον είναι δημιούργημα της κοινωνίας και βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον του» (Μιχόπουλος, 1998:75) και ως «ένα κοινωνικό σύστημα (το οποίο) βρίσκεται σε συνεχή δυναμική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, δηλαδή το κοινωνικό, το πολιτικό και το οικοσύστημα μέσα στο οποίο είναι ενταγμένο» (Ζαβλανός 2003:125).

Υπάρχουν ακόμη και εκείνοι που θεωρούν το σχολείο ως «οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία» (Σκουρής, 1995:62), στην οποία επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι, και ως κοινωνική οργάνωση που χαρακτηρίζεται από μια αλληλεξάρτηση των στοιχείων της (όπως αξίες, κοινωνικοί ρόλοι, σύστημα διοίκησης κ.ά.) τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές λειτουργίες...» (Σαΐτης, 2007:97). Από τις παραπάνω συνοπτικές σκέψεις έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι ανεξάρτητα από το αν το σχολείο ορίζεται ως «παιδαγωγικός οργανισμός» ή ίδρυμα οργανωμένης μάθησης» ή «κοινωνικό σύστημα» κ.ά., στην πράξη είναι βασική μονάδα του εκπαιδευτικού συστήματος και η λειτουργία του στοχεύει στην «παραγωγή» εγγραμάτων και μορφωμένων μαθητών, οι οποίοι στο μέλλον θα αποτελέσουν χρήσιμα άτομα της κοινωνίας μας.

3.3.2. Σκοπός του δημοτικού σχολείου

Σύμφωνα με το άρθρο 4 του νόμου 1566 του 1985 σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το δημοτικό σχολείο βοηθά τους μαθητές:

- Να διευρύνουν και αναδιατάσσουν τις σχέσεις της δημιουργικής του δραστηριότητας με τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα φαινόμενα που μελετούν,
- Να οικοδομούν τους μηχανισμούς που συμβάλλουν την αφομοίωση της γνώσης, να αναπτύσσονται σωματικά, να βελτιώνουν τη σωματική και ψυχική του υγεία και να καλλιεργούν τις κινητικές τους ικανότητες,

- Να κατακτούν το περιεχόμενο των βασικότερων εννοιών και να αποκτούν, βαθμιαία, την ικανότητα να ανάγονται από τα δεδομένα των αισθήσεων στην περιοχή της αφηρημένης σκέψης.
- Να αποκτούν την ικανότητα ορθής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου.
- Να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών και
- Να καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο, ώστε να μπορούν να εκτιμούν τα έργα της τέχνης και να εκφράζονται ανάλογα, μέσα από τα δικά τους καλλιτεχνικά δημιουργήματα.

3.3.3. Οργανικότητα δημοτικών σχολείων

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85 η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα δάσκαλο για τα μονοθέσια και διθέσια και για τα λοιπά τριάντα (30) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο, ως εξής:

Μαθητές	Δάσκαλοι	Οργανικότητα
10-25	1	Μονοθέσιο
26-50	2	Διθέσιο
51-90	3	Τριθέσιο
91-120	4	Τετραθέσιο
121-150	5	Πενταθέσιο
151-180	6	Εξαθέσιο
181-210	7	Επταθέσιο
211-240	8	Οκταθέσιο
241-270	9	Εννεαθέσιο
271-300	10	Δεκαθέσιο
301-330	11	Ενδεκαθέσιο
331-360	12	Δωδεκαθέσιο

Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομικών μπορεί να μειώνεται ο αριθμός των μαθητών που αναλογεί σε κάθε οργανική θέση δασκάλου. Στις περιπτώσεις που ειδικές τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν είναι δυνατή η ίδρυση μονοθέσιων δημοτικών σχολείων, ανεξαρτήτως του αριθμού των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν.

3.3.4. Διοίκηση του δημοτικού σχολείου.

Οι σχολικές μονάδες διοικούνται από το διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών καθώς και για την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους και συμμετέχει στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. Αν απουσιάζει ή κωλύεται, αναπληρώνεται από τον υποδιευθυντή, ο οποίος οφείλει επίσης να βοηθά το διευθυντή στο καθημερινό του έργο. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από όλους τους δασκάλους του σχολείου με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Είναι, δηλαδή, συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων με σκοπό την επίτευξη καλύτερης εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και καλύτερης λειτουργίας του σχολείου. Αποτελεί ένα στοιχείο εκδημοκρατισμού στη διοίκηση των σχολείων (Σαΐτης 2001).

3.4. Ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο

Συνηθίζουμε να αποκαλούμε ολιγοθέσια τα σχολεία εκείνα των οποίων οι οργανικές θέσεις δεν υπερβαίνουν τις τρεις. Ο Φύκαρης (2002) επιχειρεί έναν πλήρη ορισμό προκειμένου να αποσαφηνιστεί τι ακριβώς εννοείται με τον όρο, ο οποίος διαμορφώθηκε από το συνδυασμό των βασικών παραμέτρων διαφόρων ορισμών από την ελληνική και την ξένη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με αυτόν:

«Ολιγοθέσιο Δημοτικό σχολείο ορίζεται το σχολείο εκείνο, στο οποίο υπηρετούν από ένας ως τρεις εκπαιδευτικοί με διδακτικά καθήκοντα πλήρους απασχόλησης, οι οποίοι διδάσκουν τα διδακτικά αντικείμενα τουλάχιστον δύο διαφορετικών τάξεων και υπάρχει συνύπαρξη και συνδιδασκαλία δύο τουλάχιστον διαφορετικών ηλικιακών βαθμίδων, επομένως και τάξεων, μέσα στην ίδια σχολική αίθουσα» (σελ.:18).

Το φαινόμενο των ολιγοθέσιων σχολείων δεν είναι μόνο ελληνικό αλλά παγκόσμιο. Ολιγοθέσια, ακόμη και μονοθέσια σχολεία συναντούμε και σε χώρες με μεγάλη τεχνολογικά πρόοδο, όπως οι ΗΠΑ, ο Καναδάς, η Ιαπωνία, η Σουηδία, η Σκωτία, η Πορτογαλία, η Νορβηγία, η Φινλανδία, η Γαλλία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ελβετία, η Αυστρία, η Β.

Ιρλανδία, η Αυστραλία, η Νέα Ζηλανδία. Κατά τον προηγούμενο αιώνα το ολιγοθέσιο σχολείο ήταν ο κυρίαρχος τύπος σχολείου σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου, με την εξέλιξη όμως του πολιτισμού και τη δημογραφική διαφοροποίηση στις εξελιγμένες χώρες τα τελευταία πενήντα χρόνια περιορίστηκε σημαντικά (Σαΐτης 2000). Κάθε χώρα έχει τη δική της πολιτική σχετικά με τη μόρφωση των παιδιών των κατοίκων απομακρυσμένων αγροτικών περιοχών.

3.4.1. Βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού ολιγοθέσιου σχολείου.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα παραθέσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των ολιγοθέσιων σχολείων, όπως εξάγονται από τη βιβλιογραφία (Γιάννου 1986, Ίντος 1991, Καούρης 1993, Κέλλης 1993, Κόκκος 2000, Μαρκατάτος 1997, Μπούζος 1998,1999, 2002, Παπασταμάτης 1998, Σαΐτης 2000, Saiti 2004,2005, Φύκαρης 2002,2005, Μερκούρης 2005, Κακλαμάνης, 2005) που διαθέτουμε:

- Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ηλικιακές ομάδες. Συνδιδάσκονται σε όλα τα μαθήματα εκτός από τα μαθηματικά.
- Η διδασκαλία γίνεται σε ημίωρα, όχι σε πλήρεις διδακτικές ώρες. (Κυρίως στα μονοθέσια σχολεία)
- Σε κάθε τάξη διατίθεται περιορισμένος χρόνος.
- Περικόπτεται και συρρικνώνεται στο ελάχιστο ο διαθέσιμος χρόνος των δευτερευόντων μαθημάτων.
- Καθημερινά η απασχόληση των μαθητών με σιωπηρές εργασίες διαρκεί αρκετό χρόνο.
- Οι ώρες διδασκαλίας είναι περισσότερες από ό τι στα πολυθέσια σχολεία.
- Η αναλογία δασκάλων-μαθητών είναι μικρότερη από ό τι στα πολυθέσια. Η διδασκαλία είναι συνήθως περισσότερο εξατομικευμένη. Οι σχέσεις δασκάλων-μαθητών αμεσότερες.
- Η στελέχωσή τους γίνεται συνήθως από νέους και άπειρους δασκάλους. Επίσης παρατηρείται έντονη κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού.
- Η εργασία των εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά είναι ιδιαίτερα κοπιώδης, γιατί το απαιτητικό διδακτικό έργο συνδυάζεται και με διοικητικό.
- Πρόκειται για το «σχολείο του χωριού». Βιώνει έντονη γεωγραφική και κοινωνική απομόνωση.

- Δεν προβλέπεται διδασκαλία ξένων γλωσσών, γυμναστικής, μουσικής και καλλιτεχνικών από ειδικούς.
- Οι κτηριακές εγκαταστάσεις είναι συνήθως εγκαταλειμμένες και η υλικοτεχνική υποδομή ανεπαρκής.

3.4.2. Παράμετροι αποτελεσματικής λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων.

Ένα από τα πιο συνήθη και καίρια και ευρισκόμενα σε εξέλιξη ζητήματα όσον αφορά τα ολιγοθέσια σχολεία είναι αυτό της αποτελεσματικότητάς τους. Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο για κάθε τύπο σχολείου, αν αναλογιστεί κανείς πόσο σπουδαίες αλλαγές έχουν συντελεστεί στην κοινωνία τα τελευταία πενήντα χρόνια και ποια η σημασία αυτού του γεγονότος στον επαναπροσδιορισμό της αποστολής του εκπαιδευτικού συστήματος. Ιδιαίτερα κρίσιμο όμως προβάλλει το ερώτημα στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους που τα διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα σχολεία και καθιστούν δυσχερέστερο το έργο τους.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της βιβλιογραφίας η έννοια «αποτελεσματικότητα» είναι πολυσύνθετη και η αποσαφήνιση του όρου πολυδιάστατο πρόβλημα (Σαϊτής 1997). Στο πέρασμα του χρόνου διαφοροποιούνται τόσο τα κριτήρια και οι στόχοι, όσο και τα μοντέλα εξέτασής της. Κατά το Θεριανό (2006), παρά τον τεράστιο αριθμό ερευνών σχολικής αποτελεσματικότητας δεν έχουν προκύψει συμπεράσματα επιστημονικώς ασφαλή, κοινώς αποδεκτά και αξιοποιήσιμα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Η έρευνα χρησιμοποιεί ποικίλους δείκτες ως κριτήρια, καθώς γίνεται προσπάθεια να εξεταστούν διάφορες διαστάσεις της επίδρασης του σχολείου στην προσωπικότητα του μαθητή. Συνηθέστερο κριτήριο όμως είναι οι σχολικές επιδόσεις, καθώς είναι η καταλληλότερη μεταβλητή για εμπειρική διερεύνηση (Καψάλης 2005)

Μια από τις σημαντικότερες ενδείξεις αποτελεσματικότητας φαίνεται να είναι η συνύπαρξη ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και ίσων ευκαιριών για όλους (Lezotte 1992, Καψάλης 2005). Πολλές έρευνες ανέδειξαν τους παράγοντες της οργάνωσης και διεύθυνσης του σχολείου, της σχολικής διδασκαλίας, των καλών διαπροσωπικών σχέσεων, των υψηλών προσδοκιών για όλους τους μαθητές της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών και των προσφερόμενων προγραμμάτων, κ.ά. ως καθοριστικούς για τη διάκριση των σχολείων σε αποτελεσματικά και μη αποτελεσματικά.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Edmonds 1979, Bloom (1986) Θεοφιλίδης 1994, Παπαναούμ 1995, Stoll & Mortimore 1997, Sammons & Hillman & Mortimore 1997,

Davies 1997 Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης 2000, Καψάλης 2005, Σαϊτής 2007β) οι κυριότεροι παράγοντες αποτελεσματικότητας ενός σχολείου είναι οι εξής:

i.*Η εκπαιδευτική ηγεσία*: Για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου είναι απαραίτητο να υπάρχει κάποιος ηγέτης. Ο λόγος που το καθιστά αναγκαίο είναι η ανάγκη ύπαρξης ενός οράματος που θα εμπεριέχει τους σκοπούς και στόχους του σχολείου, ο προγραμματισμός και οι ακοπιάστες προσπάθειες για την υλοποίησή τους, η δημιουργία κατάλληλου εργασιακού κλίματος για την επίτευξη του ανωτέρω στόχου, η φροντίδα για τη διαρκή επιμόρφωση και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου, η παρώθηση, η έμπνευση και εμπύχωση του ανθρώπινου δυναμικού για την παραγωγή έργου στην παραπάνω κατεύθυνση. Αν ο διευθυντής του σχολείου έχει τα προσόντα για να ενσαρκώσει ένα τέτοιο ρόλο, διαμορφώνεται ένα περιβάλλον στο οποίο μπορούν να υπάρξουν και να καρποφορήσουν όλα τα προαναφερθέντα ουσιώδη στοιχεία. Κατά τους Southwork 1990, Sammons et al. 1997, Hallinger & Heck 1996, Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη 2000) ένα πρώτο βασικό χαρακτηριστικό της αποτελεσματικής οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου είναι το όραμα που πρέπει να διαμορφώσει ο σχολικός ηγέτης για τη σχολική μονάδα που διευθύνει. Άλλα επίσης βασικά γνωρίσματα θεωρούνται τα ακόλουθα: Η ικανότητα μετασχηματισμού και εισαγωγής καινοτομιών, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, η σταθερότητα και ενσυνείδητη δράση, η δημιουργικότητα, η ευαισθησία, η επαγγελματική πληρότητα (Θεοφιλίδης- Στυλιανίδης 2000). Οι Σαϊτής (2007β, 2008α) και Bush (2008) διαχωρίζουν την έννοια της διοίκησης από την έννοια της ηγεσίας. Η διοίκηση και η διεύθυνση αναφέρονται στην οικοδόμηση και διατήρηση μιας οργανωσιακής δομής, στο σχεδιασμό και τη διεκπεραίωση σχεδίων και πραγμάτων με το σωστό τρόπο και στην αποτελεσματική εργασία με τους άλλους ανθρώπους, περιλαμβάνοντας (Σαϊτής 2008_α) την εκχώρηση εξουσίας, την παρώθηση, την επικοινωνία, το συντονισμό και το χειρισμό διαφορών ενώ η ηγεσία αναφέρεται στην οικοδόμηση και διατήρηση μιας οργανωσιακής κουλτούρας, στη χάραξη μιας σωστής κατεύθυνσης στο σχολείο και στην εγκαθίδρυση της αποστολής του. Στα ανωτέρω πλαίσια δεν πρέπει να αγνοείται και να υποβαθμίζεται ο ρόλος του υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας, καθώς το έργο που καλείται να επιτελέσει ο διευθυντής, καλείται να το επιτελέσει «κατ' επέκταση και ο υποδιευθυντής του σχολείου» (Σαϊτή & Μιχόπουλος 2005).

ii.*Η δομή και η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και των διδακτικών μεθόδων*: Για να υπάρξει ένα αποτελεσματικό σχολείο είναι απαραίτητο να συντρέχουν και να συνυπάρχουν οι εξής προϋποθέσεις: α. ένα μελετημένο αναλυτικό πρόγραμμα με σαφείς και ξεκάθαρους στόχους, β. ένα πρόγραμμα με τους στόχους του σχολείου σαφώς διατυπωμένους αλλά και με χρονοδιαγράμματα υλοποίησής τους ήδη κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς

κατόπιν συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου και τέλος γ. η ατομική αλλά και ομαδική προσπάθεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών για μια ποιοτική διδασκαλία με στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης όλων των παιδιών.

iii. *Η ανάπτυξη και σταθερότητα του προσωπικού*: Η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες γνώσεις και στους ανανεωμένους ρόλους που τους επιβάλλουν οι σύγχρονες κοινωνίες αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού σχολείου. Προγράμματα επιμόρφωσης που συνδέονται άμεσα με το πρόγραμμα του σχολείου και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς 2003, Saiti 2004, Καψάλης 2005) οδηγούν σε βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και σε απόκτηση νέων ικανοτήτων από αυτούς, απαραίτητες προϋποθέσεις, ώστε ο εκπαιδευτικός να κατορθώνει να συμβαδίζει με τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σχολείο με το πέρασμα του χρόνου. Η σημασία που έχει η επιμόρφωση παράλληλα με την υπηρεσία, ιδιαίτερα για τα διευθυντικά στελέχη, έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία (Weaver Hart & Weindling 1996). Χωρίς την προσωπική ανάπτυξη, την κατάλληλη εκπαίδευση και την αίσθηση του επαγγελματικού ρόλου από μέρους των εκπαιδευτικών είναι αδύνατη η υλοποίηση οποιασδήποτε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, όσο ορθολογική κι αν είναι η οργάνωση των σχολικών μονάδων (Υφαντή και Βοζαίτης 2009). Εξίσου σημαντική με την ανάπτυξη είναι και η σταθερότητα του προσωπικού του σχολείου, καθώς αυξάνει τη συνοχή της σχολικής κοινότητας και ενισχύει το συντονισμό των ποικίλων δραστηριοτήτων που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Η συνεχής κινητικότητα που παρατηρείται λόγω των συστημάτων προσλήψεων, μεταθέσεων και αποσπάσεων έχει αρνητικές επιπτώσεις στο ηθικό του προσωπικού και των μαθητών, στις επιδόσεις των τελευταίων, αλλά και στον προγραμματισμό του σχολικού έργου καθώς και στη διεκπεραίωση των βασικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τους στόχους του σχολείου. Επίσης, η μεταβολή στη σύνθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία παγίωσης μιας καινοτόμου κουλτούρας και τη μειωμένη αίσθηση ευθύνης από τους μετακινούμενους εκπαιδευτικούς για τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν προσωρινά (Καπετσώνης 2006). Δηλαδή, έχει τόσο παιδαγωγικές, όσο και διοικητικές συνέπειες (Σαϊτής 1997, Παπασταμάτης 1998).

Σε αυτό το σημείο θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η άποψη του Παπασταμάτη (1998) σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα στο συγκεκριμένο πλαίσιο των ολιγοθέσιων σχολείων, για την οποία βαρύνουσας σημασίας προϋποθέσεις είναι επιπλέον: α. η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, β. τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και ο ενθουσιασμός τους. Η προσθήκη αυτών των χαρακτηριστικών ενισχύει την άποψη

για τη σημασία της σταθερής και συνεχώς αναπτυσσόμενης προσωπικότητας του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

iv. Η οργανωσιακή υποστήριξη: Ότι περιλαμβάνει ο όρος αυτός όταν αναφέρεται στο σχολείο, δηλαδή κτήρια κατάλληλων προδιαγραφών, ύπαρξη εξοπλισμένων και λειτουργικών βιβλιοθηκών και εργαστηρίων, εκπαιδευτικούς σωστά επιλεγμένους και αξιοποιούμενους με φροντίδα για την στήριξη και την ικανοποίησή τους, αποτελούν στοιχεία απολύτως απαραίτητα για την παροχή ποιοτικής και αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Η σημασία που έχει ο χώρος του σχολείου για τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών έχει απασχολήσει την έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα και έχει διαπιστωθεί ότι η διατήρηση του σχολείου σε καλή κατάσταση συμβάλλει στη διαμόρφωση υψηλότερων προτύπων τόσο επίδοσης όσο και αποτελεσματικότητας (Sammons et al 1997).

v. Η συνεργασία σχολείου οικογένειας: Η ενημέρωση των γονιών για τους στόχους του σχολείου, τις προσδοκίες για τα παιδιά, τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους και την πρόοδο που έχει επιτελεστεί καθώς και η συνεχής επικοινωνία μαζί τους συμβάλλουν στην από κοινού θέσπιση στόχων αλλά και στην υλοποίηση αυτών μέσω της κατανόησης και της στήριξης από τους γονείς αλλά και της βελτίωσης της ποιότητας της βοήθειας που προσφέρουν στα παιδιά τους. (Θεοφιλίδης 1994). Η γονεϊκή εμπλοκή αφορά τη συμπεριφορά που τηρεί ο γονέας στο σπίτι και στο σχολείο απέναντι στο παιδί του, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του όσο αφορά την εκπαίδευσή του και τις προσδοκίες του για το μέλλον του (Reynolds & Clements, 2005:10). Οι σύγχρονοι ορισμοί της γονεϊκής εμπλοκής έχουν αντικαταστήσει τον όρο «γονεϊκή» με τον όρο «οικογενειακή», διότι οι πιο σημαντικοί ενήλικες στη ζωή πολλών παιδιών σήμερα είναι συγγενικά τους πρόσωπα ή άλλα πρόσωπα, τα οποία τους προσφέρουν καθημερινή φροντίδα (Christenson & Sheridan, 2001:48). Κατά την άποψη της Berger (2004:293), το σχολείο πρέπει να ενδυναμώνει την εμπλοκή της οικογένειας και την αυτοεκτίμηση των γονέων και των μαθητών.

Το ευνοϊκό σχολικό κλίμα: Προκειμένου να γίνει κατανοητό τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο «σχολικό κλίμα», θα υιοθετήσουμε τις εκφράσεις «ατμόσφαιρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα», «σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος» ή σύμπλεγμα παραγόντων, που διαποτίζει το πνεύμα και τις δραστηριότητες του σχολείου» (Καψάλης 2005). Περιλαμβάνει ορατά και αόρατα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του σχολείου και του προσωπικού του (Christensen & Sheridan, 2001:102). Στα ορατά χαρακτηριστικά ανήκουν μεταξύ άλλων τα προγράμματα, οι σκοποί και η δομή του σχολείου, ενώ τα αόρατα ή συμβολικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν στοιχεία όπως οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες των μελών του. Η επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων αλλά και μεταξύ

διδασκόντων- διδασκομένων, η κυριαρχία επαίνου και αμοιβής και όχι τιμωρίας (Σαΐτης 2007), η συλλογική προσπάθεια, οι δημοκρατικές μέθοδοι για τη λήψη των αποφάσεων και την επίλυση των προβλημάτων είναι μερικά από τα στοιχεία που προσδιορίζουν το καλό σχολικό κλίμα και επιβεβαιώνουν την άποψη κατά την οποία το κλίμα σε έναν κοινωνικό οργανισμό είναι ό τι και η προσωπικότητα για τον άνθρωπο.

Κατά τον Θεοφιλίδη (1994) η εξασφάλιση του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος είναι η σημαντικότερη παράμετρος του αποτελεσματικού σχολείου. Αυτή προϋποθέτει την προσπάθεια για μεγιστοποίηση του χρόνου μάθησης, τη διατύπωση σαφώς διατυπωμένων και κοινά αποδεκτών στόχων, τον εκσυγχρονισμό των διδακτικών μεθόδων, τη συστηματική εργασία του διδακτικού προσωπικού και την επιβράβευση της επιτυχίας στον ακαδημαϊκό τομέα.

Μεταξύ των ανωτέρω παραγόντων υπάρχει αναπόφευκτα μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεπικάλυψη αυτών. Π.χ. η ηγεσία εμπλέκεται στη λειτουργία άλλων παραγόντων, για παράδειγμα στο σχολικό κλίμα, στη συνεργασία σχολείου οικογένειας ή στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, παίζοντας σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά τους. Σύμφωνα με την άποψη του Σαΐτη (2002:106) η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του διευθυντή.

Ανακεφαλαιωτικά, για να είναι αποτελεσματική μια σχολική μονάδα, θα πρέπει να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατόν πληρέστερη συνύπαρξη και συλλειτουργία των ανωτέρω παραγόντων. Αυτή η διαπίστωση αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν αφορά τον ευαίσθητο χώρο των ολιγοθέσιων σχολείων, στα οποία η γεωγραφική απομόνωση και ο επαγγελματικός και κοινωνικός αποκλεισμός (Μπρούζος 2002) επιβάλλουν ιδιαίτερους χειρισμούς από την πολιτεία, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους, προϋποθέτοντας δυνατή θέληση και αδιάκοπη προσπάθεια.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:
Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία

1. Περίληψη

Στα δύο προηγθέντα κεφάλαια επιχειρήθηκε θεωρητική ανάλυση των βασικών εννοιών που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά και ιδιαίτερα το αποτελεσματικό σχολείο, καθώς και των γνωστών από τη βιβλιογραφία λειτουργικών χαρακτηριστικών των ολιγοθέσιων σχολείων.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για να υπηρετήσει τη μελέτη αυτή. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο του έτους 2009 με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου.

2. Διαδικασία και μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκε το χειμώνα 2009-2010 με τη μέθοδο του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου, το οποίο δόθηκε σε προϊσταμένους ολιγοθέσιων σχολείων και διευθυντές πολυθέσιων σχολείων των νομών Κυκλάδων και Δωδεκανήσου. Η μέθοδος αυτή προτιμήθηκε ως πιο αποτελεσματική σε σύγκριση με άλλους τρόπους συλλογής δεδομένων, π.χ. ως προς τη συνέντευξη, η οποία είναι πιο χρονοβόρα, με λιγότερο συγκεκριμένες και περισσότερο ασαφείς κατά την αποκωδικοποίησή τους απαντήσεις. Συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια, ένα απευθυνόμενο στους Προϊστάμενους ολιγοθέσιων σχολείων και ένα δεύτερο απευθυνόμενο στους Διευθυντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Στην αρχή του ερωτηματολογίου τέθηκε σύντομο σημείωμα προς τους αποδέκτες, προκειμένου αυτοί να ενημερωθούν για το σκοπό της έρευνας αλλά και να βεβαιωθούν για το γεγονός ότι οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς.

Η σύνταξη του ερωτηματολογίου έγινε από την ερευνήτρια υπό την καθοδήγηση του επιβλέποντος καθηγητή κατόπιν επισταμένης βιβλιογραφικής ενημερώσεως και ανταλλαγής απόψεων με εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η δόμηση των ερωτηματολογίων έγινε με ερωτήσεις κλειστού τύπου, με εξαίρεση ένα μικρό αριθμό ερωτήσεων με τις οποίες επιδιωκόταν η έκφραση της προσωπικής άποψης των εκπαιδευτικών.

Η επίδοση των ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς έγινε τόσο με τη βοήθεια των Διευθύνσεων και των Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Κυκλάδων και Δωδεκανήσου όσο και με προσωπική επαφή της ερευνήτριας με προϊσταμένους ολιγοθέσιων σχολείων και διευθυντές πολυθέσιων.

Το **πρώτο** ερωτηματολόγιο που αφορά τους Προϊσταμένους ολιγοθέσιων και μονοθέσιων σχολείων περιλαμβάνει εικοσιέξι ερωτήσεις (βλ. παράρτημα), οι οποίες διατυπώθηκαν μετά από επισταμένη μελέτη της βιβλιογραφίας. Οι ερωτήσεις αυτές κατηγοριοποιήθηκαν απαρτίζοντας έξι κατηγορίες, τις εξής:

- Γενικά στοιχεία των ερωτώμενων (: Οργανικότητα σχολείου)
- Δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (:Φύλο, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας, ιδιότητα υπηρεσίας και εντοπιότητα)
- Στοιχεία Προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων (:Εδώ ο Προϊστάμενος καλείται να απαντήσει αν έχει λάβει ειδική εκπαίδευση για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του, αν αντιμετωπίζει δυσκολίες στη διεκπεραίωση αυτών και πού τις αποδίδει, αν έχει υλοποιήσει καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο του με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών).
- Στοιχεία διδακτικού προσωπικού (:Εδώ καλείται να απαντήσει πόσα συνεχή έτη παραμένουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο ευθύνης του, αν κατά κανόνα είναι κατά κανόνα νεοδιόριστοι, αν υπηρετούν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, αν οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση για διδασκαλία σε ολιγοθέσιο σχολείο, αν τους δημιουργεί δυσκολίες η συνδιδασκαλία και εξαιτίας ποιων παραγόντων, σε ποιο βαθμό επηρεάζει η μετακίνηση των εκπαιδευτικών κάποιες θεμελιώδεις πτυχές της σχολικής ζωής και τέλος αν θα παρέμεναν λαμβάνοντας ισχυρά κίνητρα για τρία συνεχή έτη στο ίδιο σχολείο).
- Στοιχεία τεχνολογικού εξοπλισμού (:σχετικά με την ύπαρξή τους αλλά και τη δυνατότητα χειρισμού τους)
- Απόψεις ερωτηθέντων (:σχετικά με την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων, κυρίως ως προς την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για πιο μακρά παραμονή, ως προς την ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης του ολιγοθέσιου σχολείου και ως προς τη στελέχωση των μικρών σχολείων με εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων).

Το **δεύτερο** ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους διευθυντές πολυθέσιων σχολείων περιλαμβάνει είκοσι ερωτήσεις που χωρίζονται σε έξι κατηγορίες με τον ίδιο τρόπο όπως και στο πρώτο ερωτηματολόγιο, αλλά με κάποιες διαφοροποιήσεις των ερωτήσεων κατά

κατηγορία. Στο τέλος περιλαμβάνει ερώτηση σχετικά με τις προτάσεις των διευθυντών για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των πολυθέσιων σχολείων, επικεντρώνοντας στην παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς για την παραμονή τους στο ίδιο σχολείο για τρία τουλάχιστον έτη και στην ειδική κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Ο απαραίτητος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 20 λεπτά, καθώς δεν ξεπερνά τις τέσσερις σελίδες (τρεις στην περίπτωση του δεύτερου ερωτηματολογίου). Ο βαθμός ανταπόκρισης στο αίτημά μας για συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν υψηλός και δε σημειώθηκε καμία περίπτωση άρνησης ή απροθυμίας. Αντίθετα, τόσο οι προϊστάμενοι όσο και οι διευθυντές με μεγάλη προθυμία δέχτηκαν να απαντήσουν.

Η κύρια φάση της συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο ως το Δεκέμβριο του 2009. Συγκεντρώσαμε συνολικά 149 ερωτηματολόγια (82 από τα πολυθέσια σχολεία και 67 από τα ολιγοθέσια) επαρκώς συμπληρωμένα, τα οποία αξιοποιήθηκαν στο επόμενο στάδιο της στατιστικής επεξεργασίας με το πρόγραμμα SPSS.

3. Το δείγμα

Ως γνωστόν δειγματοληψία είναι η διαδικασία με την οποία επιλέγουμε ένα δείγμα από τον πληθυσμό, επιδιώκοντας αυτό να είναι κατά το δυνατό ομοιογενές και αντιπροσωπευτικό, δηλαδή να διαθέτει κατά προσέγγιση τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού στον οποίο ανήκει, ώστε να έχουμε σε μεγάλο βαθμό τη βεβαιότητα ότι τα αποτελέσματά μας είναι αξιόπιστα. Η εγκυρότητα μιας εμπειρικής έρευνας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το δείγμα επί του οποίου έχει πραγματοποιηθεί η έρευνα. Γι' αυτόν το λόγο ένας συνήθης προβληματισμός για τον ερευνητή είναι ο προσδιορισμός του μεγέθους του δείγματος προκειμένου να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητά του.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι προϊστάμενοι των ολιγοθεσίων και οι διευθυντές των πολυθεσίων σχολείων της εκπαιδευτικής περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου. Το σύνολο των ολιγοθεσίων σχολείων στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιφέρεια είναι 68 και των πολυθεσίων 138. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 67 και 82 ερωτηματολόγια αντίστοιχα, τα οποία αποτέλεσαν επαρκές δείγμα για περαιτέρω στατιστική ανάλυση. Ο βαθμός ανταπόκρισης ήταν 98,5% και 59,4% αντίστοιχα. (Βλέπε πίνακες 1 και 2).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών, των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την οργανικότητα σχολικών μονάδων, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα, τα χρόνια υπηρεσίας ως προϊσταμένων στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα, την ιδιότητα με την οποία υπηρετούν (υπηρεσιακή κατάσταση: μόνιμοι ή αναπληρωτές) και τον τόπο κατοικίας τους.

Γενικά στοιχεία	Στοιχεία σχολικών μονάδων	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Οργανικότητα	1/θέσιο	20	29,9	29,9
	2/θέσιο	31	46,3	76,1
	3/θέσιο	16	23,8	100,0
	Σύνολο	67	100,0	
Δημογραφικά στοιχεία	Στοιχεία προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων			
Φύλο	Ανδρας	31	46,3	46,3
	Γυναίκα	36	53,7	100,0
	Σύνολο	67	100,0	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος (-η)	29	43,3	43,3
	Άγαμος (-η)	38	56,7	100,0
	Σύνολο	67	100,0	
Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας	1-5 έτη	37	55,0	55,0
	6-10 έτη	12	18,0	73,0
	11-15 έτη	4	6,0	79,0
	16-20 έτη	4	6,0	85,0
	21 έτη και άνω	10	15,0	100,0
	Σύνολο	67	100,0	
Χρόνια υπηρεσίας στο	1-5 έτη	57	85,0	85,0
	6-10 έτη	5	7,5	92,5

Γενικά στοιχεία	Στοιχεία σχολικών μονάδων	Συχνότητα	Σχετική συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα
σημερινό σχολείο	11-15 έτη	2	3,0	95,5
	16 έτη και άνω	3	4,5	100,0
	Σύνολο	67	100,0	
Διευθυντική εμπειρία	1-5 έτη	58	86,6	86,6
	6-10 έτη	5	7,4	94,0
	11-15 έτη	2	3,0	97,0
	16 έτη και άνω	2	3,0	100,0
	Σύνολο	67	100,0	
Ιδιότητα	Μόνιμος	52	77,6	77,6
	Αναπληρωτής	15	22,4	100,0
	Σύνολο	67	100,0	
Τόπος κατοικίας ίδιος με τόπο εργασίας	Ναι	23	34,3	34,3
	Όχι	44	65,7	100,0

Πίνακας 1^α: Μέσοι όροι ετών υπηρεσίας Προϊσταμένων

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	67	9,01	9,638	1,177
χρόνια υπηρεσίας ως προϊστάμενος σε αυτό το σχολείο	67	3,24	4,884	,597
χρόνια υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	67	3,64	5,248	,641

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συνολικά	7,656	66	,000	9,015	6,66	11,37
χρόνια υπηρεσίας ως προϊστάμενος σε αυτό το σχολείο	5,428	66	,000	3,239	2,05	4,43
χρόνια υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	5,681	66	,000	3,642	2,36	4,92

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων, σχετικών και αθροιστικών %, των διευθυντών (-ριών) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την οργανικότητα των σχολείων, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα, τα χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντών στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα.

Γενικά στοιχεία	Στοιχεία σχολικών μονάδων	Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική σχετική συχνότητα
Οργανικότητα	4/θέσια-12/θέσια	82	100,0	100,0
Δημογραφικά στοιχεία	Στοιχεία διευθυντικών στελεχών			
Φύλο	Ανδρας	50	61,0	100,0
	Γυναίκα	32	39,0	
	Σύνολο	82	100,0	
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος (-η)	66	80,5	100,0
	Άγαμος (-η)	16	19,5	
	Σύνολο	82	100,0	
Χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας	1-5 έτη	3	3,6	100,0
	6-10 έτη	7	8,4	
	11-15 έτη	10	12,2	
	16-20 έτη	12	14,6	
	21 έτη και άνω	50	61,2	
	Σύνολο	82	100,0	

Χρόνια υπηρεσίας στο σημερινό σχολείο	1-5 έτη	50	61,0	61,0
	6-10 έτη	18	22,0	82,9
	11-15 έτη	5	6,0	89,0
	16 έτη και άνω	9	11,0	100,0
	Σύνολο	82	100,0	
Διευθυντική εμπειρία	1-5 έτη	68	82,9	82,9
	6-10 έτη	9	10,9	93,8
	11-15 έτη	2	2,5	96,3
	16 έτη και άνω	3	3,7	100,0
	Σύνολο	82	100,0	

Πίνακας 2^α: Μέσοι όροι ετών υπηρεσίας Διευθυντών

χρόνια στην εκπαίδευση συνολικά	82	20,99	7,401	,817
χρόνια ως διευθυντής στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα	82	3,67	3,709	,410
χρόνια στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα	82	6,41	6,168	,681

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
χρόνια στην εκπαίδευση συνολικά	25,679	81	,000	20,988	19,36	22,61
χρόνια ως διευθυντής στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα	8,963	81	,000	3,671	2,86	4,49
χρόνια στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα	9,417	81	,000	6,415	5,06	7,77

4. Εργαλεία στατιστικής ανάλυσης- στατιστικές τεχνικές.

Η επιλογή της μεθοδολογίας που ακολουθείται απορρέει από το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε και αποτελεί ουσιώδες τμήμα της παρούσας εργασίας, καθώς αποτελεί τη γέφυρα μεταξύ θεωρητικού υπόβαθρου και εμπειρικών αποτελεσμάτων.

Σε αυτή την έρευνα αξιοποιήθηκαν από τη στατιστική γνώσεις και τεχνικές που αφορούν α) την περιγραφική στατιστική (μέσοι όροι, συχνότητες, ποσοστά), β) πίνακες διπλής εισόδου (έλεγχος χ^2) και γ) ελέγχους συσχετίσεων κατά Spearman. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήθηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha = 0,05$.

Αρχικά οι μεταβλητές μας ταξινομήθηκαν στις βασικές κατηγορίες των ονοματικών και ποσοτικών μεταβλητών. Κατά τους Ανδρεαδάκη & Βάμβουκα (2005) από την ταξινόμηση των μεταβλητών της έρευνας σε είδη εξαρτάται στη συνέχεια ο τρόπος παρουσίασής τους σε μονομεταβλητούς πίνακες, η επιλογή του κατάλληλου είδους γραφημάτων και η υιοθέτηση συγκεκριμένων περιγραφικών μέτρων. Επίσης, η ταξινόμηση αποκτά εξαιρετική σημασία και στη διαδικασία ελέγχου των ερευνητικών υποθέσεων, καθώς η επιλογή των κατάλληλων στατιστικών τεχνικών στο επίπεδο της επαγωγικής ανάλυσης συναρτάται με το είδος στο οποίο ανήκει καθεμιά από τις εξεταζόμενες μεταβλητές.

Στα πλαίσια της επαγωγικής στατιστικής και συγκεκριμένα της εκτιμητικής έγινε σημειακή και διαστημική εκτίμηση των παραμέτρων. Στο επίπεδο της επαγωγικής στατιστικής εφαρμόστηκε το κριτήριο χ^2 , για τον έλεγχο ύπαρξης συνάφειας ανάμεσα σε δύο ονοματικές μεταβλητές. Με τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων βασική επιδίωξη μας ήταν να απαντηθεί αν απορρίπτεται η υπόθεση ότι η άγνωστη παράμετρος είναι ίση με μια τιμή ή όχι. Λόγω του περιορισμένου εύρους του ερευνητικού δείγματος, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες ο αριθμός των φατνίων με αναμενόμενη συχνότητα μικρότερη του πέντε υπερέβαινε το είκοσι τοις εκατό του συνόλου των φατνίων του πίνακα διπλής εισόδου, προχωρήσαμε σε ανακωδικοποιήσεις συναφών κατηγοριών της εξαρτημένης μεταβλητής ή σε εφαρμογή του πιθανολογικού στατιστικού κριτηρίου Fisher's Exact Test.

Βασικός στόχος για τις προαναφερθείσες επιλογές και ενέργειες ήταν η εξασφάλιση των προϋποθέσεων για μια αξιόπιστη στατιστική ανάλυση. Η ορθή διερεύνηση των θέσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία του σχολείου είναι σημαντική, καθώς, οδηγώντας σε εντοπισμό και καταγραφή ελλείψεων, αδυναμιών και δυσλειτουργιών, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας πιο αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ανάλυση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

1. Περίληψη

Στην παρούσα ενότητα δίνονται τα αποτελέσματα από τη διερεύνηση των στοιχείων σχετικά με τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων στην εκπαιδευτική περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου, τις θέσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά και τη σύγκρισή τους με τα πολυθέσια του ίδιου Νομού.

2. Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων .

Από τους προϊστάμενους ολιγοθέσιων σχολείων που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, διαπιστώνονται τα εξής:

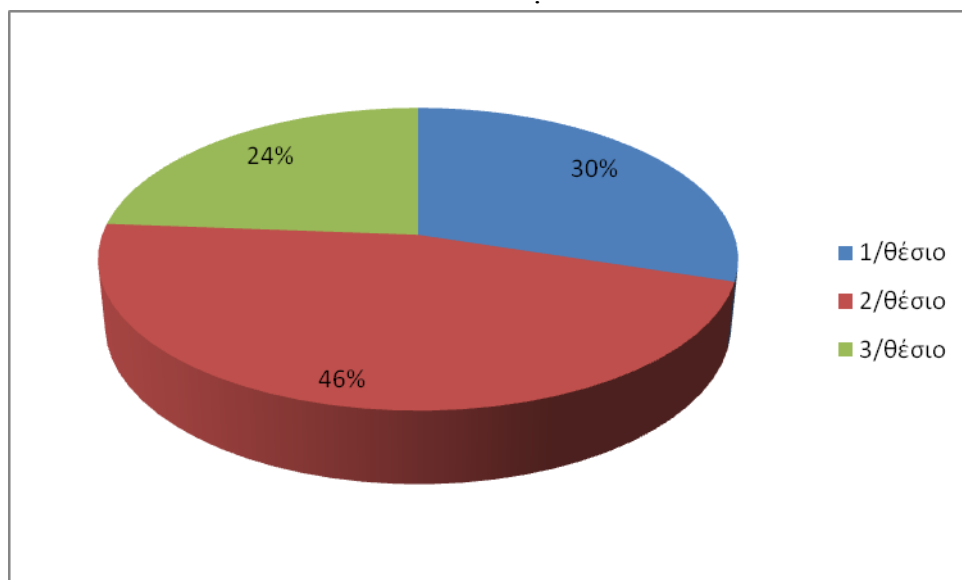
Ως προς την οργανικότητα των σχολικών μονάδων, το 29,9% (20) των ερωτηθέντων προϊσταμένων υπηρετεί σε μονοθέσια σχολεία, το 46,3% (31) σε διθέσια και το 23,9% (16) σε τριθέσια (Πίνακας 1) (Διάγραμμα 1).

Ως προς το φύλο των ερωτηθέντων, το 53,7% (36) είναι γυναίκες και το 46,3% (31) είναι άνδρες (Πίνακας 1) (Διάγραμμα 2).

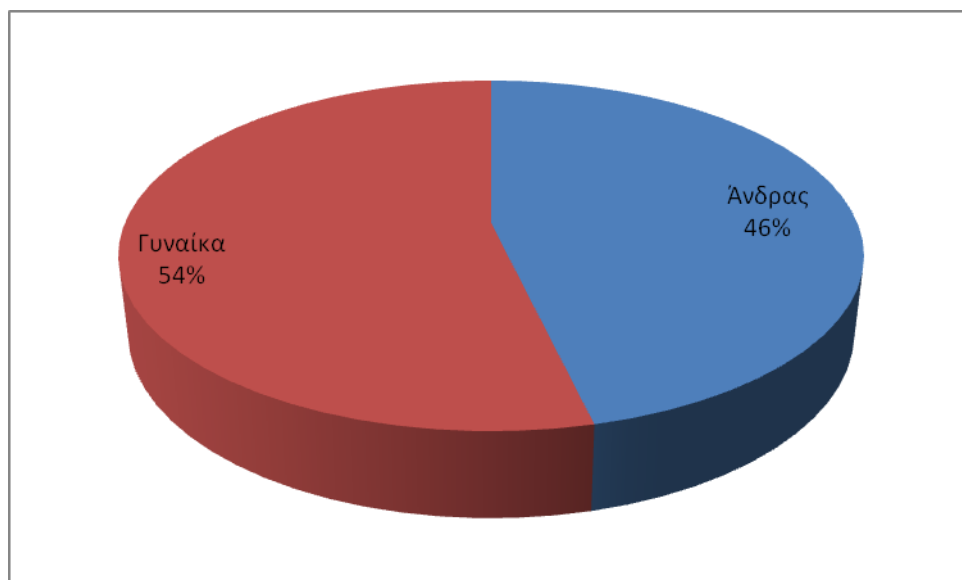
Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, από αυτούς που απάντησαν το 56,7% (38) είναι ανύπανδροι, ενώ το 43,3% (29) είναι παντρεμένοι (Πίνακας 1) (Διάγραμμα 3).

Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ερώτηση 3α), κατά μέσο όρο οι ερωτώμενοι έχουν 9,01 έτη υπηρεσίας και συγκεκριμένα το 55% (37) έχει συνολική υπηρεσία από 1 έως πέντε έτη, το 18% (12) έχει 6 έως 10 έτη, το 6% (4) έχει 11 έως 15 έτη, το 6% (4) έχει 16-20 έτη και το 15% (10) έχει 21 έτη και άνω συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία (Πίνακες 1 & 1α) (Διάγραμμα 4).

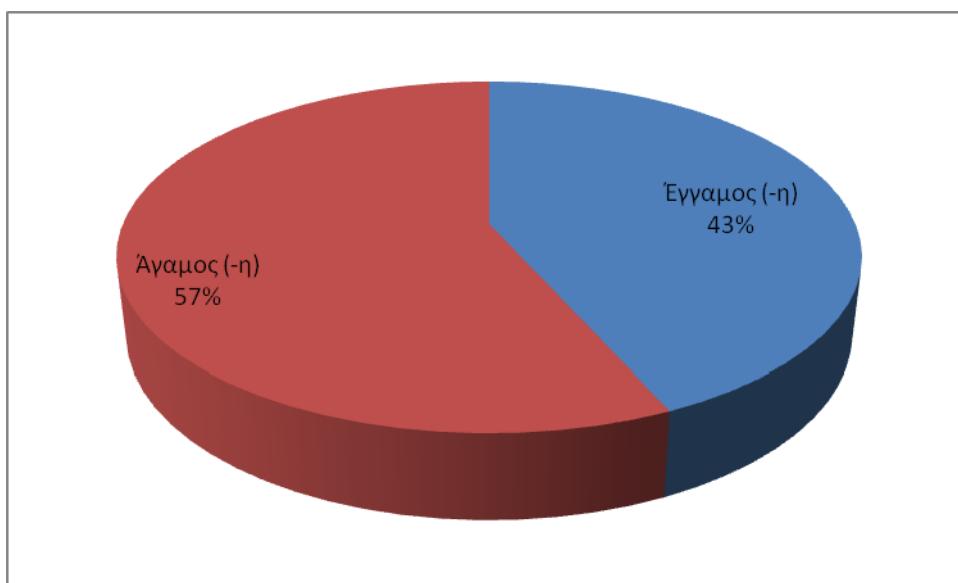
Διάγραμμα 1: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών κατά οργανικότητα.



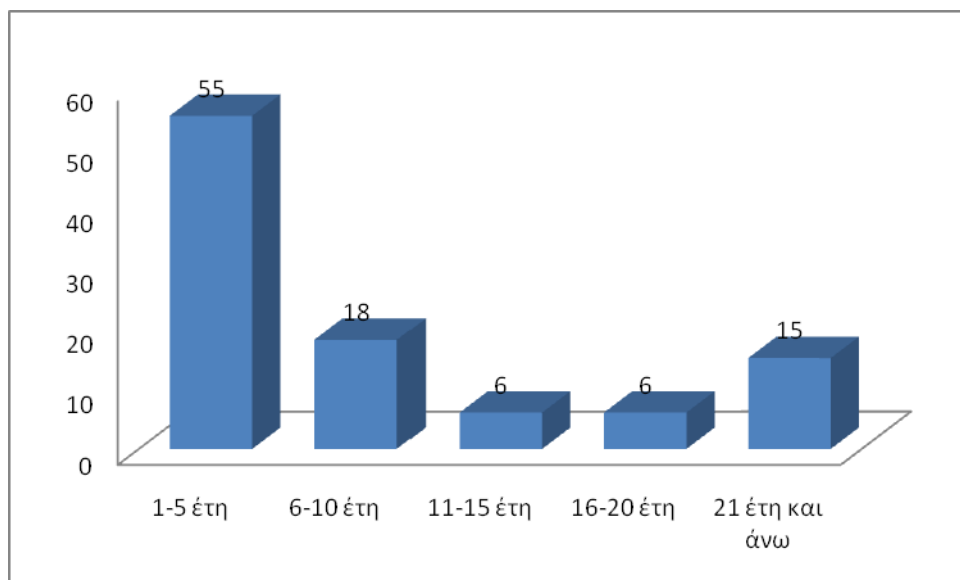
Διάγραμμα 2: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των προϊσταμένων κατά φύλο.



Διάγραμμα 3: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των προϊσταμένων κατά οικογενειακή κατάσταση.



Διάγραμμα 4: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των προϊσταμένων ως προς τα χρόνια υπηρεσίας



στην εκπαίδευση.

Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα (ερώτηση 3β), κατά μέσο όρο οι ερωτώμενοι έχουν 3,64 έτη υπηρεσίας και συγκεκριμένα το 85% (57) έχει υπηρεσία από 1 έως 5 έτη, το 7,5% (5) έχει 6 έως 10 έτη, το 3% (2) έχει 11 έως 15 έτη, ενώ το 4,5% (3) έχει 16 και άνω έτη υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο (Πίνακες 1 & 1α).

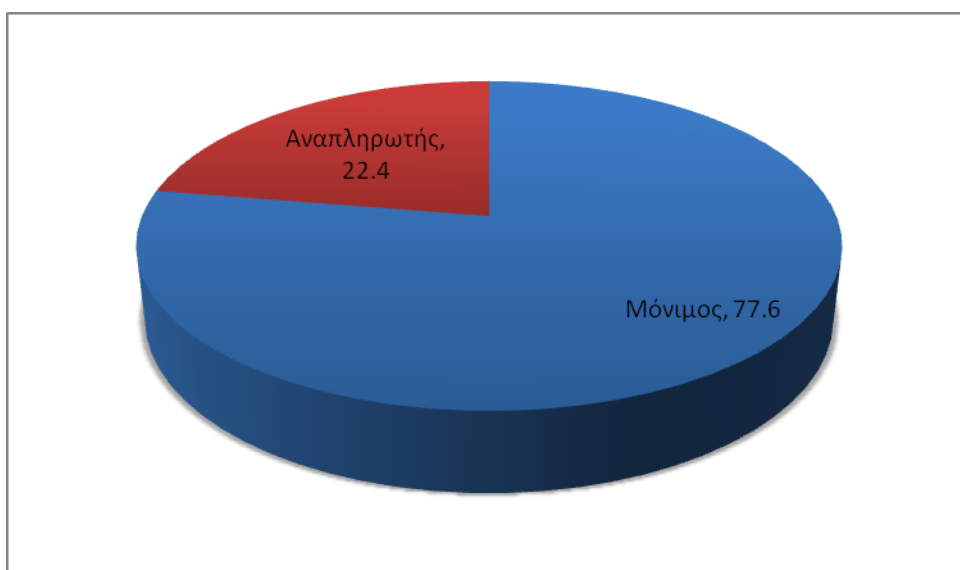
Σχετικά με την εμπειρία τους ως προϊσταμένων στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα (ερώτηση 3γ), κατά μέσο όρο οι ερωτώμενοι έχουν 3,24 έτη υπηρεσίας και συγκεκριμένα το 86,6% (58) αυτών που απάντησαν έχει υπηρεσία 1 έως 5 έτη, το 7,4% (5) 6 έως 10 έτη, το

3% (2) 11 έως 15 έτη, ενώ επίσης ένα 3% (2) έχει 16 και άνω έτη υπηρεσίας ως προϊσταμένου στο συγκεκριμένο σχολείο (Πίνακες 1 & 1α).

Ως προς την ιδιότητα με την οποία υπηρετούν (υπηρεσιακή κατάσταση) (ερώτηση 4), το 77,6% (52) είναι μόνιμοι, ενώ το 22,4 (15) είναι αναπληρωτές (Πίνακας 1) (Διάγραμμα 5).

Σχετικά με το ερώτημα (5) αν «ο τόπος κατοικίας σας είναι ίδιος με τον τόπο εργασίας σας» το 65,7% (44) απαντά «ναι», ενώ το 34,3 (23) απαντά αρνητικά (Πίνακας 1) (διάγραμμα 6).

Διάγραμμα 5: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των προϊσταμένων σύμφωνα με την ιδιότητα υπηρεσίας



Διάγραμμα 6: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των προϊσταμένων ως προς τον τόπο κατοικίας.



3. Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία διευθυντών πολυθέσιων δημοτικών σχολείων

Από τα διευθυντικά στελέχη σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που απάντησαν το ερωτηματολόγιο προκύπτουν τα εξής:

Ως προς την οργανικότητα των σχολικών μονάδων, το 9,8% (8) υπηρετεί σε τετραθέσια και πενταθέσια σχολεία, το 41,5% (34) σε εξαθέσια, το 18,3% (15) σε επταθέσια ως ενδεκαθέσια και το 30,5% (25) σε δωδεκαθέσια (Πίνακας 2) (Διάγραμμα 1').

Σχετικά με το φύλο των ερωτηθέντων διευθυντών πολυθέσιων δημοτικών σχολείων, το 61% (50) είναι άντρες και το 39% (32) είναι γυναίκες (Πίνακας 2) (Διάγραμμα 2').

Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση, το 80,5% (66) των ερωτηθέντων διευθυντών είναι παντρεμένοι, ενώ το 19,5% (16) είναι ανύπανδροι (Πίνακας 2) (Διάγραμμα 3').

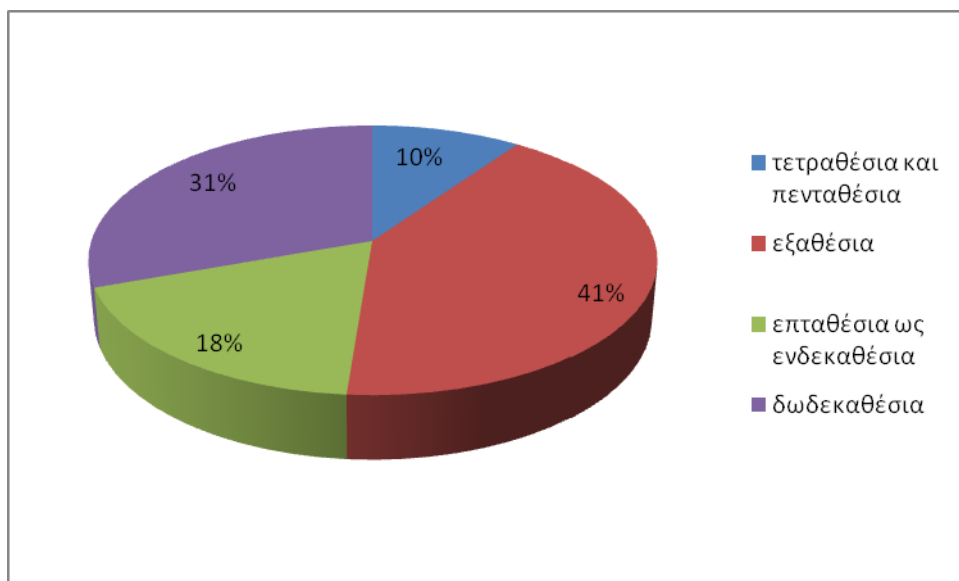
Όσον αφορά τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (ερώτηση 3α), κατά μέσο όρο οι ερωτώμενοι έχουν 20,99 έτη υπηρεσίας και συγκεκριμένα το 3,6% (3) έχει 1 έως 5 έτη, το 8,4% (7) έχει 6 έως 10 έτη, το 12,2% (10) 11 έως 15 έτη, το 14,6% (12) έχει 16-20 έτη, ενώ το 61,2% (50) έχει εικοσιένα και άνω έτη (Πίνακες 2 & 2α) (διάγραμμα 4').

Ως προς τα έτη υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα (ερώτηση 3β), κατά μέσο όρο οι ερωτώμενοι έχουν 6,41 έτη υπηρεσίας και συγκεκριμένα το 61% (50) δήλωσε ότι

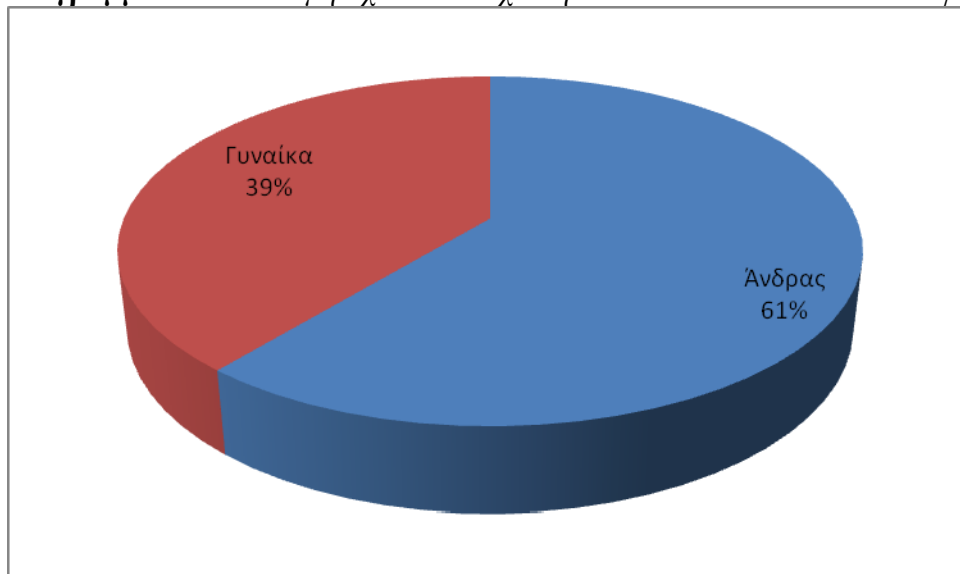
παραμένει στο ίδιο σχολείο 1 έως 5 έτη, το 22% (18) 6 έως 10, το 6% (5) 11 έως 15, ενώ το 11% (9) 16 έτη και άνω (Πίνακες 2 & 2α).

Ως προς τον αριθμό των ετών διευθυντικής εμπειρίας στο σχολείο που υπηρετούν τώρα (ερώτηση 3γ), κατά μέσο όρο οι ερωτώμενοι έχουν 3,67 έτη υπηρεσίας και συγκεκριμένα το 82,9% (68) απάντησε 1 έως 5 έτη, το 10,9% (9) 6 έως 10, το 2,5% (2) 11 έως 15 και το 3,7% (3) 16 έτη και άνω (Πίνακες 2 & 2α).

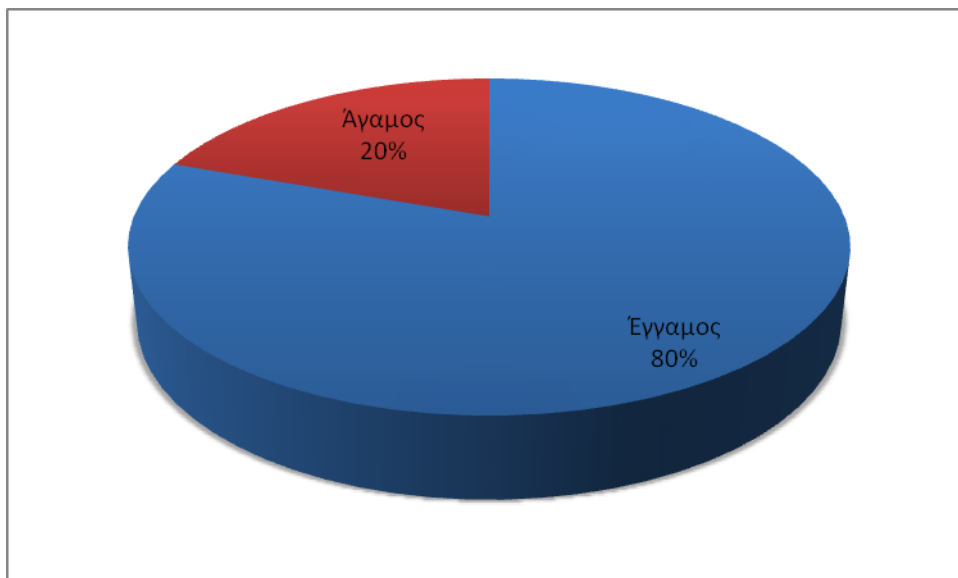
Διάγραμμα 1': Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών κατά οργανικότητα.



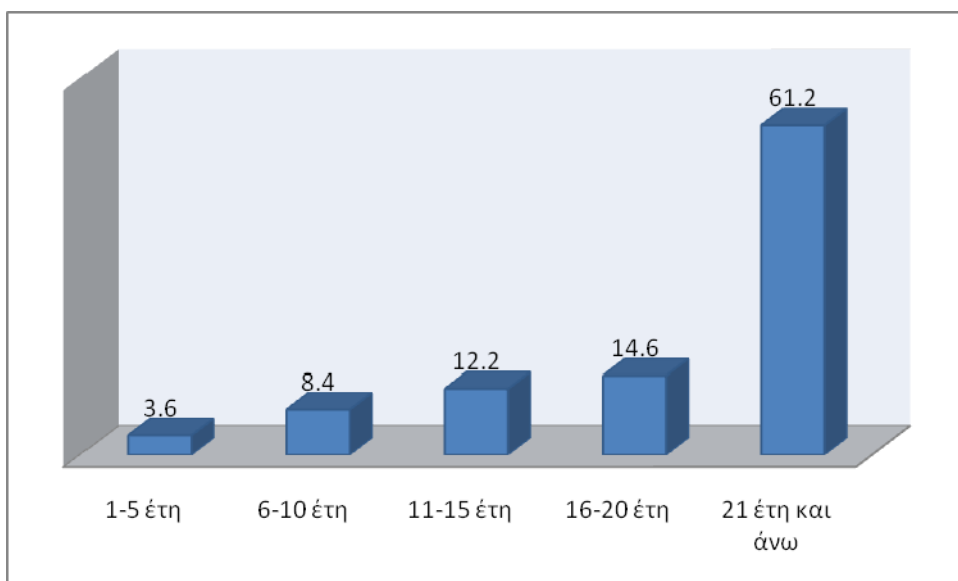
Διάγραμμα 2': Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών κατά φύλο



Διάγραμμα 3΄: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών κατά οικογενειακή κατάσταση.



Διάγραμμα 4΄: Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών ως προς τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.



4. Στοιχεία προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων

Στην ερώτηση (6) «έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων σας στο ολιγοθέσιο σχολείο», το 94% (63) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών έδωσε αρνητική απάντηση σε αντίθεση με το 4,5% (3) που απάντησε θετικά.

Ως προς το «ποια εκπαίδευση έχετε λάβει για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων στο ολιγοθέσιο σχολείο» (ερώτηση 7), απάντησε μόνο το 4,5% (3). Ο φορέας παροχής αυτής της εκπαίδευσης ήταν και για τους τρεις εκπαιδευτικούς τα διδασκαλεία της χώρας.

Όσον αφορά την ερώτηση (8) «ως προϊστάμενος (-η) αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων», το 14,9% (10) απάντησε «καθόλου», το 34,3% (23) «λίγο», το 41,8% (28) «πολύ» και το 9% (6) «πάρα πολύ».

Σε συνδυασμό με την ερώτηση 4 (υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών: μόνιμοι- αναπληρωτές) η έρευνά μας έδειξε πως περισσότερο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Συγκεκριμένα, ελέγχθηκε αν υπάρχει σχέση μεταξύ ιδιότητας παροντικής υπηρεσίας (αναπληρωτής-μόνιμος) των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση και του βαθμού δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ως προϊστάμενοι μικρού σχολείου. Ο πίνακας (3) ταξινομεί διαξονικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας διδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις μεταβλητές *Δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων* και *Ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (αναπληρωτής-μόνιμος)*. Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (3), προκύπτει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι υπάρχουν δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων, στις διαβαθμίσεις, *καθόλου*, *λίγο*, *πολύ*, *πάρα πολύ*, διαφοροποιείται στις δύο κατηγορίες ιδιότητας παροντικής υπηρεσίας, *μόνιμος*, *αναπληρωτή*, εμφανίζοντας επιπλέον μια τάση να αυξάνεται στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς. Έτσι, το ποσοστό από 10% στη διαβάθμιση *καθόλου* γίνεται 17,4% στη διαβάθμιση *λίγο*, 21,4% στη διαβάθμιση *πολύ*, ενώ αυξάνεται ιδιαίτερα στη διαβάθμιση δυσκολίας *πάρα πολύ* και φθάνει 66,7 %, αντίθετα, στην κατηγορία *μόνιμος*, το αντίστοιχο ποσοστό είναι σαφώς μικρότερο (33,3 %). Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων. Ακολουθεί ο πίνακας (3) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 3: Συνάφεια δυσκολίας στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων και ιδιότητας παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής).

			ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)		Total
			αναπληρωτής	μόνιμος	
δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	καθόλου	Count	1	9	10
		% within δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	10,0%	90,0%	100,0%
		% within ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)	6,7%	17,3%	14,9%
	λίγο	Count	4	19	23
		% within δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	17,4%	82,6%	100,0%
		% within ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)	26,7%	36,5%	34,3%
	πολύ	Count	6	22	28
		% within δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	21,4%	78,6%	100,0%
		% within ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)	40,0%	42,3%	41,8%
	πάρα πολύ	Count	4	2	6
		% within δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	66,7%	33,3%	100,0%
		% within ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)	26,7%	3,8%	9,0%
	Total	Count	15	52	67
		% within δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	22,4%	77,6%	100,0%
		% within ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 4: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,999(a)	3	,046
Likelihood Ratio	6,768	3	,080
Linear-by-Linear Association	4,609	1	,032
N of Valid Cases	67		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται οριακά η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση και *Δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων* και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων έχει σημαντική σχέση με την ιδιότητα της παροντικής τους υπηρεσίας (Πίνακας 4). Ο έλεγχος συσχέτισης Spearman φανέρωσε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ιδιότητας παροντικής υπηρεσίας των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων (αναπληρωτές-μόνιμοι) και του βαθμού δυσκολίας κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής Spearman για τη συσχέτιση αυτών των δύο μεταβλητών είναι -0,249. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, οι μόνιμοι υπάλληλοι αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων.

Στην ερώτηση (9) «ποιοι παράγοντες δυσκολεύουν το έργο σας», οι απόψεις των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων που απάντησαν Πολύ-Πάρα πολύ ποικίλλουν (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Παράγοντες που δυσκολεύουν το έργο των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων.

α/α	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		συχνότητα	Ποσοστό %	συχνότητα	Ποσοστό %
(α)	Περιορισμένος χρόνος λόγω παράλληλης άσκησης διδακτικών καθηκόντων	32	47,8	3	4,5
(β)	Υποχρεώσεις έναντι τοπικής αυτοδιοίκησης	10	14,9	25	37,3
(γ)	Διεκπεραίωση αλληλογραφίας	19	28,4	16	23,9
(δ)	Μέριμνα για ελλείψεις –φθορές στην υλικοτεχνική υποδομή.	23	34,3	12	17,9
(ε)	Ενδοσχολικά προβλήματα σε σχέση με τα πρόσωπα(δάσκαλοι- μαθητές).	9	13,4	26	38,8
(στ)	Έλλειψη διδακτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	6	9,0	29	43,3
(ζ)	Ελλιπής κατάρτιση στις Τ.Π.Ε.	5	7,5	30	44,8
(η)	Έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης σε θέματα διοίκησης.	25	37,3	10	14,9

Η ερώτηση 9α σε συνδυασμό με την ερώτηση 4 οδηγούν στα ευρήματα που φαίνονται στον πίνακα 6.

Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (6), προκύπτει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι δεν υπάρχουν δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων στις διαβαθμίσεις *πολύ, πάρα πολύ*, διαφοροποιείται στις δύο κατηγορίες ιδιότητας παροντικής υπηρεσίας, *μόνιμου, αναπληρωτή*, εμφανίζοντας αύξηση στους μόνιμους εκπαιδευτικούς 51,9%, ενώ αντίθετα στους αναπληρωτές είναι σαφώς μικρότερο 33,3%. Ακόμη, το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι παράγοντας δυσκολίας άσκησης διοικητικών καθηκόντων δεν είναι ο περιορισμένος χρόνος διαφοροποιείται στις δύο κατηγορίες ιδιότητας παροντικής υπηρεσίας, εμφανίζοντας αύξηση στην κατηγορία των αναπληρωτών. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων, ενώ περισσότερο οι μόνιμοι απαντούν ότι ο περιορισμένος χρόνος είναι η αιτία δυσκολίας άσκησης διοικητικών καθηκόντων. Ακολουθεί ο πίνακας (6) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 6: Συνάφεια ιδιότητας παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής) και περιορισμένου χρόνου

			περιορισμένος χρόνος			Total
			-9	όχι	ναι	
ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)	αναπληρωτής	Count	5	3	7	15
		% within ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)	33,3%	20,0%	46,7%	100,0%
		% within περιορισμένος χρόνος	15,6%	100,0%	21,9%	22,4%
	μόνιμος	Count	27	0	25	52
		% within ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)	51,9%	,0%	48,1%	100,0%
		% within περιορισμένος χρόνος	84,4%	,0%	78,1%	77,6%
	Total	Count	32	3	32	67
		% within ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας (μόνιμος-αναπληρωτής)	47,8%	4,5%	47,8%	100,0%
		% within περιορισμένος χρόνος	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 7: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,247 ^a	2	,004
Likelihood Ratio	9,900	2	,007
Linear-by-Linear Association	1,285	1	,257
N of Valid Cases	67		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας* των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση και *Περιορισμένος χρόνος* και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Ιδιότητα παροντικής υπηρεσίας*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Περιορισμένος χρόνος*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων καθώς και τη θεώρηση του περιορισμένου χρόνου ως παράγοντα δυσκολίας στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων έχει σημαντική σχέση με την ιδιότητα της παροντικής τους υπηρεσίας (Πίνακας 7).

Αναφορικά με την ερώτηση (10) «ως προϊστάμενος έχετε υλοποιήσει στο σχολείο σας καινοτόμα προγράμματα με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών», το 71,6% (48) των προϊσταμένων δηλώνει πως δεν έχει πραγματοποιήσει τέτοια προγράμματα, ενώ το 28,4% (19) απαντά θετικά.

Στην ερώτηση (11) ποιοι «παράγοντες ευθύνονται», οι απαντήσεις ποικίλλουν (βλ. Πίνακα 8).

Πίνακας 8: Παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για τη μη υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στα ολιγοθέσια σχολεία.

α/α	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
α	Έλλειψη χρόνου	40	59,7	9	13,4
β	Συνεχής αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού	17	25,4	32	47,8
γ	Μικρός αριθμός μαθητών	21	31,3	28	41,8
δ	Έλλειψη κινήτρων στο εκπαιδευτικό	15	22,4	34	50,7

	προσωπικό				
ε	Άλλο	2	3	47	70,1

Η ερώτηση 11β σε συνδυασμό με την οργανικότητα οδηγούν στα ευρήματα που φαίνονται στον πίνακα 9.

Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (9), προκύπτει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι η συνεχής αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι παράγοντας που ευθύνεται για τη μη υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, διαφοροποιείται στις τρεις κατηγορίες οργανικότητας σχολείου, εμφανίζοντας επιπλέον μια τάση να μειώνεται όσο μεγαλώνει η οργανικότητα των σχολείων και ιδιαίτερα στα τριθέσια που είναι 18,8% ενώ στα μονοθέσια φθάνει το 70%. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μικρότερα σχολεία θεωρούν ότι η συνεχής αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού δεν είναι παράγοντας που ευθύνεται για τη μη υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Ακολουθεί ο πίνακας (9) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 9: Συνάφεια μεταξύ συνεχούς αλλαγής του εκπαιδευτικού προσωπικού και οργανικότητας σχολείου

			οργανικότητα σχολείου			Total
			μονοθέσιο	διθέσιο	τριθέσιο	μονοθέσιο
συνεχής αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού	-9	Count	4	6	8	18
		% within συνεχής αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού	22,2%	33,3%	44,4%	100,0%
		% within οργανικότητα σχολείου	20,0%	19,4%	50,0%	26,9%
	όχι	Count	14	15	3	32
		% within συνεχής αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού	43,8%	46,9%	9,4%	100,0%
		% within οργανικότητα σχολείου	70,0%	48,4%	18,8%	47,8%
	ναι	Count	2	10	5	17
		% within συνεχής αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού	11,8%	58,8%	29,4%	100,0%
		% within οργανικότητα σχολείου	10,0%	32,3%	31,3%	25,4%
	Total	Count	20	31	16	67
		% within συνεχής αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού	29,9%	46,3%	23,9%	100,0%
		% within οργανικότητα σχολείου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 10: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

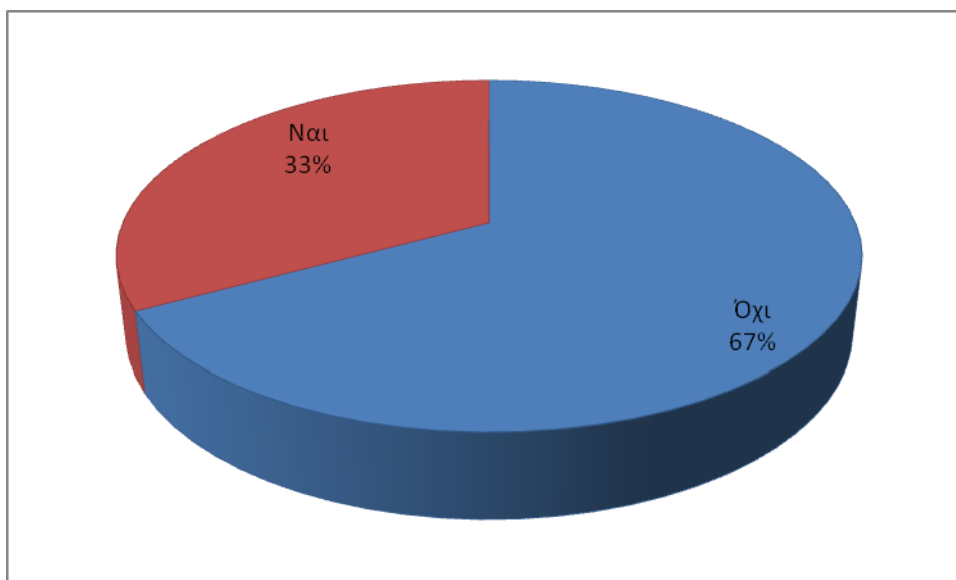
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,742(a)	4	,019
Likelihood Ratio	12,288	4	,015
Linear-by-Linear Association	2,758	1	,097
N of Valid Cases	67		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Οργανικότητα σχολείου* και *Συνεχής αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού* και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Οργανικότητα σχολείου*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Συνεχής αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεώρηση της συνεχούς αλλαγής εκπαιδευτικού προσωπικού ως αιτίας της μη υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών έχει σημαντική σχέση με την οργανικότητα του σχολείου τους (Πίνακας10).

5. Στοιχεία διευθυντών πολυθέσιων σχολείων

Στην ερώτηση τέσσερα (4) «έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας», το 67,1% (55) δίνει αρνητική απάντηση, ενώ το 32,9% (27) απαντά θετικά (διάγραμμα 5').

Διάγραμμα 5': Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών ως προς τη λήψη ειδικής εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας.



Σε συνδυασμό με το φύλο η έρευνα έδειξε ότι περισσότεροι οι άνδρες διευθυντές έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα ελέγχθηκε αν υπάρχει σχέση μεταξύ φύλου των διευθυντών στη δημόσια εκπαίδευση και απάντησης στην ερώτηση 4 για το αν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας. Ο πίνακας (11) ταξινομεί διαζωνικά, ως προς τις δύο μεταβλητές, το σύνολο των παρατηρήσεων. Είναι, δηλαδή, ένας διδιάστατος πίνακας συνάφειας που διασταυρώνει τις μεταβλητές *Φύλο* και *Ειδική εκπαίδευση στη διοίκηση σχολικής μονάδας*. Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (11), προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν ότι έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας, διαφοροποιείται στις δύο κατηγορίες του φύλου, εμφανίζοντας αύξηση στους άνδρες διευθυντές. Έτσι, το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν ότι έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας στις γυναίκες είναι 22,2%, ενώ αυξάνεται στους άντρες και φθάνει 77,8 %. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότεροι οι άντρες διευθυντές έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας. Ακολουθεί ο πίνακας (11) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 11: Συνάφεια μεταξύ του φύλου και της ειδικής εκπαίδευσης στη διοίκηση σχολικής μονάδας

			ειδική εκπαίδευση στη διοίκηση σχολικής μονάδας		Total
			όχι	ναι	όχι
φύλο	γυναίκες	Count	26	6	32

άνδρες	% within φύλο	81,3%	18,8%	100,0%
	% within ειδική εκπαίδευση στη διοίκηση σχολικής μονάδας	47,3%	22,2%	39,0%
	Count	29	21	50
	% within φύλο	58,0%	42,0%	100,0%
	% within ειδική εκπαίδευση στη διοίκηση σχολικής μονάδας	52,7%	77,8%	61,0%
	Count	55	27	82
Total	% within φύλο	67,1%	32,9%	100,0%
	% within ειδική εκπαίδευση στη διοίκηση σχολικής μονάδας	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 12: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	4,776(b)	1	,029		
Continuity Correction(a)	3,781	1	,052		
Likelihood Ratio	5,006	1	,025		
Fisher's Exact Test				,033	,024
Linear-by-Linear Association	4,718	1	,030		
N of Valid Cases	82				

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ φύλου των διευθυντών στη δημόσια εκπαίδευση και απάντησης στην ερώτηση 4 για το αν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Φύλο*, συσχετίζεται με την *Ειδική εκπαίδευση στη διοίκηση σχολικής μονάδας*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των διευθυντών σχετικά με το αν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας έχει σημαντική σχέση με το φύλο τους (Πίνακας 12). Ο έλεγχος συσχέτισης Spearman για τη συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της ειδικής εκπαίδευσης στη διοίκηση σχολικής μονάδας φανέρωσε θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής Spearman για τη συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών είναι 0,241. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, περισσότερο οι άντρες λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση στη διοίκηση σχολικών μονάδων.

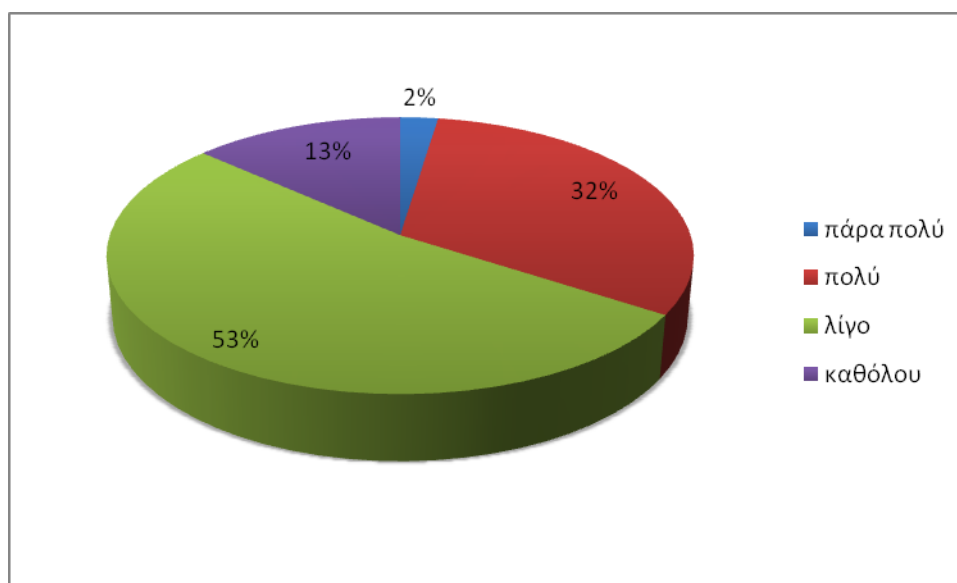
Ως προς το «ποια εκπαίδευση έχετε λάβει» (ερώτηση 13), οι απαντήσεις ποικίλλουν (βλ. πίνακα 13)

Πίνακας 13: Ειδική εκπαίδευση σε θέματα σχολικής μονάδας.

α/α	ΕΚΠ/ΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
α	Επιμορφωτικά σεμινάρια	6	7,3	22	26,8
β	Διδασκαλείο	15	18,3	13	15,9
γ	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη διοίκηση εκπαίδευσης	7	8,5	21	25,6
δ	Άλλο	4	4,9	24	29,3

Στο ερώτημα (6) «ως διευθυντής (-ρια) αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων» το 2,4% (2) απαντά «πάρα πολύ», το 31,7% (26) «πολύ», το 52,4% (43) «λίγο» και το 13,4% (11) καθόλου (Διάγραμμα 6').

Διάγραμμα 6': Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών ως προς την αντιμετώπιση δυσκολιών στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων.



Σε συνδυασμό με την ερώτηση 3β η έρευνα έδειξε ότι οι διευθυντές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν τώρα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άσκηση των

διοικητικών τους καθηκόντων. Συγκεκριμένα: Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (14), προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν ότι ως διευθυντές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων, στις διαβαθμίσεις, καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ, διαφοροποιείται στις τέσσερις κατηγορίες των χρόνων διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο, εμφανίζοντας επιπλέον μια τάση να μειώνεται όσο μεγαλώνουν τα χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο. Έτσι, το ποσοστό από 84,6% στη διαβάθμιση πολύ στην κατηγορία 1-5 χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο, μειώνεται και γίνεται στην ίδια διαβάθμιση 11,5% στην κατηγορία 6-10 χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο και φθάνει στο 0% στην κατηγορία 11-15 χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο και μόλις 3,8% στην τελευταία κατηγορία 16 και άνω χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο οι διευθυντές με λιγότερα χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Ακολουθεί ο πίνακας (14) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 14: Συνάφεια μεταξύ των χρόνων διευθυντικής υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν τώρα και των δυσκολιών στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων

			Δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων				Total
			καθόλου	λίγο	πολύ	πάρα πολύ	
χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	1-5	Count	7	38	22	1	68
		% within χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	10,3%	55,9%	32,4%	1,5%	100,0%
		% within Δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	63,6%	88,4%	84,6%	50,0%	82,9%
	6-10	Count	1	4	3	1	9
		% within χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	11,1%	44,4%	33,3%	11,1%	100,0%
		% within Δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	9,1%	9,3%	11,5%	50,0%	11,0%
	11-15	Count	2	0	0	0	2

Total	16 και άνω	% within χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% within Δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	18,2%	,0%	,0%	,0%	2,4%
		Count	1	1	1	0	3
		% within χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	33,3%	33,3%	33,3%	,0%	100,0%
		% within Δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	9,1%	2,3%	3,8%	,0%	3,7%
		Count	11	43	26	2	82
		% within χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο	13,4%	52,4%	31,7%	2,4%	100,0%
		% within Δυσκολίες στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 15: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,927 ^a	9	,036
Likelihood Ratio	11,684	9	,232
Linear-by-Linear Association	1,361	1	,243
N of Valid Cases	82		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο* και *Δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων* των διευθυντών στη δημόσια εκπαίδευση και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας σε αυτό το σχολείο*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των διευθυντών σχετικά με το αν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων έχει σημαντική σχέση με τα χρόνια διευθυντικής υπηρεσίας τους στο σχολείο (Πίνακας 15) (Διάγραμμα 6).

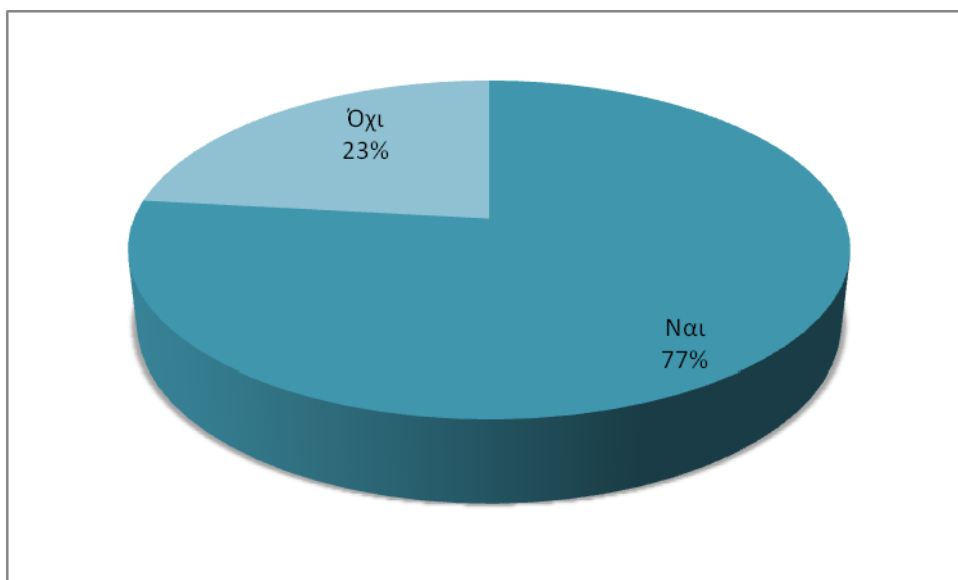
Ως προς το ερώτημα (7) «Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ποιοι παράγοντες δυσκολεύουν το έργο σας», οι απαντήσεις των διευθυντικών στελεχών ποικίλλουν (Πίνακας 16)

Πίνακας 16: Παράγοντες δυσκολίας στην άσκηση του διοικητικού έργου των διευθυντών πολυθέσιων σχολείων.

α/α	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		συχνότητα	Ποσοστό %	συχνότητα	Ποσοστό %
(α)	Περιορισμένος χρόνος λόγω παράλληλης άσκησης διδακτικών καθηκόντων	27	32,9	5	6,1
(β)	Έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης	21	25,6	11	13,4
(γ)	Υποχρεώσεις έναντι τοπικής αυτοδιοίκησης	12	14,6	20	24,4
δ)	Διεκπεραίωση αλληλογραφίας	12	14,6	20	24,4
(ε)	Μέριμνα για ελλείψεις –φθορές στην υλικοτεχνική υποδομή.	24	29,3	8	9,8
(στ)	Ενδοσχολικά προβλήματα σε σχέση με τα πρόσωπα(δάσκαλοι- μαθητές).	15	18,3	17	20,7
(ζ)	Έλλειψη διδακτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	15	18,3	17	20,7
(η)	Ελλιπής κατάρτιση στις Τ.Π.Ε.	11	13,4	21	25,6

Ως προς το ερώτημα (8), αν « ως διευθυντής (-τρια) έχετε συμβάλει ώστε οι συνάδελφοί σας να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες και καινοτόμα προγράμματα με στόχο το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του», το 76,8% (63) των ερωτηθέντων διευθυντών απάντησε «ναι», ενώ το 23,2% (19) «όχι» (διάγραμμα 7').

Διάγραμμα 7': Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών ως προς τη συμβολή τους στην πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων και καινοτόμων προγραμμάτων με στόχο το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του.



Στην ερώτηση (9) «ποιοι παράγοντες ευθύνονται» για τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δημιουργικές δραστηριότητες, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους διευθυντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων παρουσιάζονται στον πίνακα 17.

Πίνακας 17: Παράγοντες μη συμμετοχής των εκπαιδευτικών πολυθέσιων σχολείων σε δημιουργικές δραστηριότητες.

α/α	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
(α)	Έλλειψη χρόνου	14	17,1	6	7,3
(β)	Συνεχής αλλαγή εκπ/κού προσωπικού	8	9,8	12	14,6
(γ)	Απροθυμία εκπ/κού προσωπικού λόγω έλλειψης κινήτρων.	16	19,5	4	4,9
(δ)	Άλλο	1	1,2	19	23,2

6. Ολιγοθέσια σχολεία: Διδακτικό προσωπικό

Στην ερώτηση (12) «πόσα συνεχή έτη παραμένουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας», το 1,5% (1) των ερωτηθέντων προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων σημειώνει 4 και άνω έτη, το 6,0% (4) 3 έτη, 17,9% (12) 2 έτη και το 74,6% (50) 1 έτος.

Στο ερώτημα (13) «στο σχολείο σας τοποθετούνται κατά κανόνα νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί», το 77,6% (52) των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων απαντά «ναι», ενώ το 22,4% (15) απαντά αρνητικά.

Ως προς το αν υπηρετούν «στο σχολείο σας εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων» (ερώτηση 14), οι απαντήσεις των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων φαίνονται στον Πίνακα 18.

Πίνακας 18: Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στα ολιγοθέσια σχολεία

α/α	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
(α)	Φυσικής Αγωγής	18	26,9	49	73,1
(β)	Ξένων γλωσσών	19	28,4	48	71,6
(γ)	Πληροφορικής	6	9,0	61	91,0
(δ)	Μουσικής	7	10,4	60	89,6

Σχετικά με το ερώτημα (15) «εσείς και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση για την άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων σε ολιγοθέσιο σχολείο», το 10,4% (7) των προϊσταμένων απαντά «όλοι», το 16,4% (11) «μερικοί» και το 73,1% (49) «κανένας».

Στην ερώτηση (16) αν «η συνδιδασκαλία σε δύο ή περισσότερες τάξεις δημιουργεί δυσκολίες στην άσκηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών», το 94,0% (63) απαντά θετικά, ενώ 6% (4) δίνει αρνητική απάντηση.

Στο ερώτημα (17) ποιοι «παράγοντες επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία», οι απαντήσεις ποικίλλουν (βλέπε Πίνακα 19)

Πίνακας 19: Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

α/α	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
(α)	Η ανεπάρκεια του χρόνου	58	86,6	5	7,5
(β)	Η προετοιμασία πολλών διαφορετικών μαθημάτων	36	53,7	27	40,3
(γ)	Το ότι τα διδακτικά βιβλία είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των πολυθέσιων	49	73,1	14	20,9

	δημοτικών σχολείων.				
(δ)	Η διατάραξη του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης από τους μαθητές στους οποίους έχουν ανατεθεί σιωπηρές εργασίες.	22	32,8	41	61,2
(ε)	Η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης για διδασκαλία σε ολιγοθέσια.	39	58,2	24	35,8

Ως προς το «σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αλλαγή- μετακίνηση εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει» τη λειτουργικότητα του σχολείου σας (ερώτηση 18), οι απαντήσεις των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων φαίνονται στον Πίνακα 20.

Πίνακας 20: Επίδραση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών στη λειτουργικότητα του ολιγοθέσιου σχολείου.

α/α		Πάρα πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου	
		Συχν	Ποσ. %	Συχν	Ποσ.%	Συχν	Ποσ %	Συχν	Ποσ %
(α)	Τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας	29	43,3	28	41,8	8	11,9	2	3,0
(β)	Τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος	21	31,3	28	41,8	13	19,4	5	7,5
(γ)	Τις επιδόσεις των μαθητών	16	23,9	37	55,2	10	14,9	4	6,0
(δ)	Τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.	15	22,4	34	50,7	12	17,9	6	9,0
(ε)	Τη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	13	19,4	19	28,4	20	29,9	15	22,4

Η ερώτηση 18α σε συνδυασμό με την οργανικότητα μας οδηγούν στα ευρήματα που παρουσιάζονται στον πίνακα (21). Συγκεκριμένα: Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (21), προκύπτει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι ο προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από την αλλαγή – μετακίνηση εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στις διαβαθμίσεις,

καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ, διαφοροποιείται στις τρεις κατηγορίες οργανικότητας σχολείου, εμφανίζοντας επιπλέον μια τάση να αυξάνεται όσο μεγαλώνει η οργανικότητα του σχολείου. Έτσι, το ποσοστό από 25% στη διαβάθμιση *πάρα πολύ* στα μονοθέσια, γίνεται 35,5% στα διθέσια και φθάνει 81,3% στα τριθέσια σχολεία. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί στα μεγαλύτερα σχολεία, τα τριθέσια, θεωρούν ότι ο προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από την αλλαγή – μετακίνηση εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ακολουθεί ο πίνακας (21) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 21: Συνάφεια οργανικότητας σχολείου και επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών τον προγραμματισμό του σχολικού έργου

			Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου				Total
			καθόλου	λίγο	αρκετά	πάρα πολύ	
οργανικότητα σχολείου	μονοθέσιο	Count	1	1	13	5	20
		% within οργανικότητα σχολείου	5,0%	5,0%	65,0%	25,0%	100,0%
		% within Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών τον προγραμματισμό του σχολικού έργου	50,0%	12,5%	46,4%	17,2%	29,9%
	διθέσιο	Count	0	5	15	11	31
		% within οργανικότητα σχολείου	,0%	16,1%	48,4%	35,5%	100,0%
		% within Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών τον προγραμματισμό του σχολικού έργου	,0%	62,5%	53,6%	37,9%	46,3%
	τριθέσιο	Count	1	2	0	13	16
		% within οργανικότητα σχολείου	6,3%	12,5%	,0%	81,3%	100,0%
		% within Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών τον προγραμματισμό του σχολικού έργου	50,0%	25,0%	,0%	44,8%	23,9%
	Total	Count	2	8	28	29	67
		% within οργανικότητα σχολείου	3,0%	11,9%	41,8%	43,3%	100,0%
		% within Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών τον προγραμματισμό του σχολικού έργου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 22: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,931 ^a	6	,003
Likelihood Ratio	26,353	6	,000
Linear-by-Linear Association	2,914	1	,088
N of Valid Cases	67		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Οργανικότητα σχολείου* και *Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου* και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Οργανικότητα σχολείου*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου έχει σημαντική σχέση με την οργανικότητα του σχολείου τους (Πίνακας 22). Ο έλεγχος συσχέτισης Spearman φανέρωσε θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανικότητας του σχολείου και της επίδρασης της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής Spearman για τη συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών είναι 0,281. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, όσο μεγαλώνει η οργανικότητα του σχολείου, τόσο αυξάνεται και η επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου.

Η ερώτηση 18α σε συνδυασμό με την ερώτηση 5 μας οδηγούν στα ευρήματα που φαίνονται στον πίνακα (23). Συγκεκριμένα: Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (23), προκύπτει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούν ότι ο προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από τη συνεχή μετακίνηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στις διαβαθμίσεις, *καθόλου*, *λίγο*, *αρκετά*, *πάρα πολύ*, διαφοροποιείται στις δύο κατηγορίες του τόπου κατοικίας, εμφανίζοντας επιπλέον μια τάση να αυξάνεται σ' εκείνη την κατηγορία του τόπου όπου δεν είναι ίδιος ο τόπος κατοικίας με τον τόπο εργασίας. Έτσι, το συνολικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που απαντούν ότι ο προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από την συνεχή μετακίνηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, στις

διαβαθμίσεις, *καθόλου, λίγο, αρκετά, πάρα πολύ*, είναι 65,7% στην κατηγορία όπου ο τόπος κατοικίας τους δεν είναι ίδιος με τον τόπο εργασίας τους, δηλαδή εμφανώς μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό στη δεύτερη κατηγορία του τόπου που είναι 34,3%. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που ο τόπος κατοικίας τους δεν είναι ίδιος με τον τόπο εργασίας τους, θεωρούν ότι ο προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από τη συνεχή μετακίνηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ακολουθεί ο πίνακας (23) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 23: Συνάφεια μεταξύ τόπου κατοικίας ίδιου με τόπο εργασίας και επίδρασης της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου

			Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου				Total
			καθόλου	λίγο	αρκετά	πάρα πολύ	
τόπος κατοικίας ίδιος με τόπο εργασίας	όχι	Count	1	4	24	15	44
		% within τόπος κατοικίας ίδιος με τόπο εργασίας	2,3%	9,1%	54,5%	34,1%	100,0%
		% within Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών τον προγραμματισμό του σχολικού έργου	50,0%	50,0%	85,7%	51,7%	65,7%
		% of Total	1,5%	6,0%	35,8%	22,4%	65,7%
	ναι	Count	1	4	4	14	23
		% within τόπος κατοικίας ίδιος με τόπο εργασίας	4,3%	17,4%	17,4%	60,9%	100,0%
		% within Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών τον προγραμματισμό του σχολικού έργου	50,0%	50,0%	14,3%	48,3%	34,3%
		% of Total	1,5%	6,0%	6,0%	20,9%	34,3%
	Total	Count	2	8	28	29	67
		% within τόπος κατοικίας ίδιος με τόπο εργασίας	3,0%	11,9%	41,8%	43,3%	100,0%
		% within Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών τον προγραμματισμό του σχολικού έργου	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	3,0%	11,9%	41,8%	43,3%	100,0%

Πίνακας 24: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,581 ^a	3	,035
Likelihood Ratio	9,190	3	,027
Linear-by-Linear Association	,503	1	,478
N of Valid Cases	67		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Τόπος κατοικίας ίδιος με τόπο*

εργασίας και *Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου* και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Τόπος κατοικίας ίδιος με τόπο εργασίας*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών στον προγραμματισμό του σχολικού έργου έχει σημαντική σχέση με τον τόπο κατοικίας τους (Πίνακας 24).

Στο ερώτημα (19), «αν η πολιτεία σας παρείχε ισχυρά κίνητρα, π.χ. εξασφάλιση διαμονής, πρόσθετες οικονομικές απολαβές ή διπλά μόρια, θα παραμένατε για τρία και περισσότερα συνεχή έτη στο ολιγοθέσιο σχολείο», το 89,6% (60) των απαντήσεων είναι θετικές και 10,4% (7) αρνητικές.

7. Πολυθέσια σχολεία: Διδακτικό προσωπικό

Στο ερώτημα (10) «πόσα συνεχή έτη παραμένουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας», το 19,5% (16) των διευθυντών πολυθέσιων σχολείων δηλώνουν 1 έτος, το 17,1% (14) 2 έτη, το 17,1% (14) 3 έτη, το 46,3% (38) 4 και περισσότερα έτη.

Σε συνδυασμό με το φύλο η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν περισσότερα συνεχή έτη στο σχολείο όταν οι διευθυντές είναι άντρες. Συγκεκριμένα: από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (25), προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν στην ερώτηση 10 σχετικά με τα συνεχή έτη που παραμένουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους, στις διαβαθμίσεις *1 έτος*, *2 έτη*, *3 έτη* και *4 έτη* και περισσότερα, διαφοροποιείται στις δύο κατηγορίες του φύλου, εμφανίζοντας αύξηση στους άνδρες διευθυντές. Έτσι, το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν ότι τα συνεχή έτη που παραμένουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους, στη διαβάθμιση *1 έτος* και στην κατηγορία των αντρών διευθυντών είναι 18%, στη διαβάθμιση *3 έτη* το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 20% και στο 54% στη διαβάθμιση *4 έτη και περισσότερα*, ενώ στις γυναίκες το ποσοστό στην ίδια διαβάθμιση είναι σαφώς μικρότερο, 34,4%. Εξαίρεση αποτελεί το ποσοστό στη διαβάθμιση *2 έτη* που είναι στους άντρες μικρότερο, 8%. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο στους άντρες διευθυντές παραμένουν οι εκπαιδευτικοί συνεχή έτη στο σχολείο. Ακολουθεί ο πίνακας (25) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 25: Συνάφεια μεταξύ συνεχών ετών παραμονής στο σχολείο και φύλου

			φύλο		Total
			γυναίκες	άνδρες	γυναίκες
Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο	1 έτος	Count	7	9	16
		% within Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο	43,8%	56,3%	100,0%
		% within φύλο	21,9%	18,0%	19,5%
	2 έτη	Count	10	4	14
		% within Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο	71,4%	28,6%	100,0%
		% within φύλο	31,3%	8,0%	17,1%
	3 έτη	Count	4	10	14
		% within Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο	28,6%	71,4%	100,0%
		% within φύλο	12,5%	20,0%	17,1%
	4 έτη και περισσότερα	Count	11	27	38
		% within Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο	28,9%	71,1%	100,0%
		% within φύλο	34,4%	54,0%	46,3%
Total	Count		32	50	82
	% within Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο		39,0%	61,0%	100,0%
	% within φύλο		100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 26: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,593(a)	3	,035
Likelihood Ratio	8,532	3	,036
Linear-by-Linear Association	3,516	1	,061
N of Valid Cases	82		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Φύλου* και *Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο* και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Φύλο*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των διευθυντών σχετικά με τα συνεχή έτη που παραμένουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους, έχει σημαντική σχέση με το φύλο τους (Πίνακας 26).

Σε συνδυασμό με την οργανικότητα η έρευνα έδειξε ότι περισσότερα συνεχή έτη παραμένουν οι εκπαιδευτικοί σε σχολεία μεγαλύτερης οργανικότητας. Συγκεκριμένα: Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (27), προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν στην ερώτηση 10 σχετικά με τα συνεχή έτη που παραμένουν συνήθως οι

εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους, στις διαβαθμίσεις 1 έτος, 2 έτη, 3 έτη και 4 έτη και περισσότερα, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της οργανικότητας του σχολείου, εμφανίζοντας αύξηση στα μεγαλύτερα σχολεία, δηλαδή με οργανικότητα 7-12. Έτσι, το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν σχετικά με τα συνεχή έτη που παραμένουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους, στη διαβάθμιση 4 έτη και περισσότερα και στην κατηγορία των μικρότερων σχολείων, οργανικότητα 4-6, είναι 34,2%, στην ίδια διαβάθμιση, 4 έτη και περισσότερα και στην κατηγορία των μεγαλύτερων σχολείων, οργανικότητα 7-12, είναι 65,8%, σαφώς μεγαλύτερο. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο στα μεγαλύτερα σχολεία, οργανικότητα 7-12, παραμένουν οι εκπαιδευτικοί συνεχή έτη στο σχολείο. Ακολουθεί ο πίνακας (27) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 27: Συνάφεια μεταξύ οργανικότητας και συνεχών ετών παραμονής στο σχολείο.

			Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο				Total
			1 έτος	2 έτη	3 έτη	4 έτη και περισσότερα	
Οργανικότητα	4-6	Count	12	9	8	13	42
		% within Οργανικότητα	28,6%	21,4%	19,0%	31,0%	100,0%
		% within Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο	75,0%	64,3%	57,1%	34,2%	51,2%
	7-12	Count	4	5	6	25	40
		% within Οργανικότητα	10,0%	12,5%	15,0%	62,5%	100,0%
		% within Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο	25,0%	35,7%	42,9%	65,8%	48,8%
Total	Count		16	14	14	38	82
	% within Οργανικότητα		19,5%	17,1%	17,1%	46,3%	100,0%
	% within Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 28: Έλεγχος ανεξαρτησίας

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,175(a)	3	,027
Likelihood Ratio	9,438	3	,024
Linear-by-Linear Association	8,677	1	,003
N of Valid Cases	82		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Οργανικότητα* και *Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο* και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Οργανικότητα*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Συνεχή έτη παραμονής στο σχολείο*. Συμπεραίνουμε ότι ο αριθμός των συνεχών ετών που παραμένουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο τους, έχει σημαντική σχέση με την οργανικότητα του σχολείου. (Πίνακας 28). Ο έλεγχος συσχέτισης Spearman φανέρωσε θετική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού συνεχών ετών παραμονής στο ίδιο σχολείο και οργανικότητας σχολείου. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής Spearman για τη συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών είναι 0,333. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, όσο αυξάνεται η οργανικότητα μιας σχολικής μονάδας, τόσο περισσότερα συνεχή έτη παραμένουν οι εκπαιδευτικοί στο ίδιο σχολείο.

Ως προς το αν «στο σχολείο σας τοποθετούνται κατά κανόνα νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί» (ερώτηση 11), το 41,5% (34) των διευθυντικών στελεχών απαντά «Ναι», ενώ το 58,5% (48) δίνει αρνητική απάντηση.

Σχετικά με το ερώτημα (12), σε ποιο βαθμό «η αλλαγή –μετακίνηση εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει» τη λειτουργικότητα του σχολείου σας, οι απόψεις των διευθυντικών στελεχών ποικίλλουν (βλ. Πίνακα 29).

Πίνακας 29: Επίδραση της κινητικότητας των εκπαιδευτικών στη λειτουργικότητα του πολυθέσιου σχολείου.

α/α		Πάρα πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου	
		Συχν	Ποσ. %	Συχν	Ποσ. %	Συχ.	Ποσ %	Συχν	Ποσ %
(α)	Τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας	34	41,5	31	37,8	14	17,1	3	3,7
(β)	Τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος	24	29,3	33	40,2	19	23,2	6	7,3

(γ)	Τις επιδόσεις των μαθητών	22	26,8	32	39,0	23	28,0	5	6,1
(δ)	Τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.	13	15,9	39	47,6	21	25,6	9	11,0
(ε)	Τη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων	8	9,8	29	35,4	30	36,6	15	18,3

Στην ερώτηση (13), αν στο σχολείο σας υπηρετούν «εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων», οι απαντήσεις των διευθυντών είναι ποικίλες και παρουσιάζονται στον Πίνακα (30).

Πίνακας 30: Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων στα πολυθέσια σχολεία.

α/α	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
(α)	Φυσικής Αγωγής	79	96,3	3	3,7
(β)	Ξένων γλωσσών	80	97,6	2	2,4
(γ)	Πληροφορικής	25	30,5	57	69,5
(δ)	Μουσικής	53	64,6	29	35,4

Η ερώτηση 13δ σε συνδυασμό με την οργανικότητα μας οδηγεί στα ευρήματα που φαίνονται στον πίνακα (31).

Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (31), προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν στην ερώτηση 13δ σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας Μουσικής στο σχολείο τους, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της οργανικότητας του σχολείου, εμφανίζοντας αύξηση στα μεγαλύτερα σχολεία, δηλαδή με οργανικότητα 7-12. Έτσι, το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν ότι υπηρετούν στο σχολείο τους εκπαιδευτικοί ειδικότητας Μουσικής στην κατηγορία των μικρότερων σχολείων, *οργανικότητα 4-6*, είναι 54,8%, ενώ στην κατηγορία των μεγαλύτερων σχολείων, *οργανικότητα 7-12*, είναι 75%, σαφώς μεγαλύτερο. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο στα μεγαλύτερα σχολεία με οργανικότητα 7-12, υπηρετούν εκπαιδευτικοί ειδικότητας Μουσικής. Ακολουθεί ο πίνακας (31) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών

Πίνακας 31: Συνάφεια εκπαιδευτικών μουσικής και οργανικότητας

			Οργανικότητα		Total
			4-6	7-12	4-6
Εκπαιδευτικοί μουσικής	όχι	Count	19	10	29
		% within Εκπαιδευτικοί μουσικής	65,5%	34,5%	100,0%
		% within Οργανικότητα	45,2%	25,0%	35,4%
	ναι	Count	23	30	53
		% within Εκπαιδευτικοί μουσικής	43,4%	56,6%	100,0%
		% within Οργανικότητα	54,8%	75,0%	64,6%
Total	Count		42	40	82
	% within Εκπαιδευτικοί μουσικής		51,2%	48,8%	100,0%
	% within Οργανικότητα		100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 32: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,671(b)	1	,055		
Continuity Correction(a)	2,839	1	,092		
Likelihood Ratio	3,718	1	,054		
Fisher's Exact Test				,067	,045
Linear-by-Linear Association	3,626	1	,057		
N of Valid Cases	82				

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% οριακά απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Οργανικότητα* και *Εκπαιδευτικοί Μουσικής* και συνεπώς γίνεται αποδεκτή η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Οργανικότητα*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Εκπαιδευτικοί Μουσικής*. Συμπεραίνουμε ότι υπάρχει μικρή σχέση μεταξύ οργανικότητας σχολείου και ύπαρξης εκπαιδευτικών μουσικής (Πίνακας 32).

8. Ολιγοθέσια σχολεία: Τεχνολογικός εξοπλισμός

Στο ερώτημα (20), ποια είδη «τεχνολογικού εξοπλισμού διαθέτει το σχολείο σας», οι απαντήσεις των προϊσταμένων ποικίλλουν (βλ. Πίνακα 33).

Πίνακας 33: Ο τεχνολογικός εξοπλισμός στα ολιγοθέσια σχολεία.

α/α	ΕΙΔΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
(α)	Ηλεκτρονικούς υπολογιστές	61	91,0	6	9,0
(β)	Βιντεοπροβολέα	25	37,3	42	62,7
(γ)	Φαξ	63	94,0	4	6,0
(δ)	Προτζέκτορα- διαφανοσκόπιο	19	28,4	48	71,6
(ε)	Προβολέα διαφανειών	25	37,3	42	62,7
(στ)	Μηχανή σλάιτς	20	29,9	47	70,1
(ζ)	Άλλο (τι;)	3	4,5	64	95,5

Στην ερώτηση (21) «ως προϊστάμενος (-η) σχολείου διαθέτετε προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή», το 71,6% (48) των προϊσταμένων απαντά «Ναι», ενώ το 28,4% (19) δίνει αρνητική απάντηση.

Σε συνδυασμό με την οργανικότητα, η έρευνα έδειξε ότι περισσότερο οι προϊστάμενοι στα πιο μικρά σχολεία διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Συγκεκριμένα: Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (34), προκύπτει ότι το ποσοστό των προϊσταμένων που διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή, διαφοροποιείται στις κατηγορίες οργανικότητας σχολείου, εμφανίζοντας επιπλέον μια τάση να μειώνεται όσο μεγαλώνει η οργανικότητα των σχολείων. Έτσι, το ποσοστό των προϊσταμένων που απάντησαν ότι έχουν υπολογιστή και ανήκουν στα τριθέσια είναι 29,2%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των προϊσταμένων που ανήκουν στα μονοθέσια και τα διθέσια είναι μεγαλύτερο, 35,4%. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο οι προϊστάμενοι που υπηρετούν στα πιο μικρά σχολεία διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ακολουθεί ο πίνακας (34) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 34: Συνάφεια μεταξύ οργανικότητας σχολείου και απάντησης στην ερώτηση αν ο προϊστάμενος διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή.

			αν ο προϊστάμενος διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή		Total
			όχι	ναι	
οργανικότητα σχολείου	μονοθέσιο	Count	3	17	20
		% within οργανικότητα σχολείου	15,0%	85,0%	100,0%
		% within αν ο προϊστάμενος διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή	15,8%	35,4%	29,9%
	διθέσιο	Count	14	17	31
		% within οργανικότητα σχολείου	45,2%	54,8%	100,0%
		% within αν ο προϊστάμενος διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή	73,7%	35,4%	46,3%
	τριθέσιο	Count	2	14	16
		% within οργανικότητα σχολείου	12,5%	87,5%	100,0%
		% within αν ο προϊστάμενος διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή	10,5%	29,2%	23,9%
	Total	Count	19	48	67
		% within οργανικότητα σχολείου	28,4%	71,6%	100,0%
		% within αν ο προϊστάμενος διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 35: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,045(a)	2	,018
Likelihood Ratio	8,255	2	,016
Linear-by-Linear Association	,002	1	,961
N of Valid Cases	67		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Οργανικότητα σχολείου* και *Αν ο*

προϊστάμενος διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Οργανικότητα σχολείου*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Αν ο προϊστάμενος διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν ο προϊστάμενος διαθέτει ηλεκτρονικό υπολογιστή έχει σημαντική σχέση με την οργανικότητα του σχολείου τους (Πίνακας με τον έλεγχο Chi-Square Tests).

Ως προς το ερώτημα (22), «γνωρίζετε να χειρίζεστε ηλεκτρονικό υπολογιστή σε βαθμό που να σας επιτρέπει τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας», το 92,5% (62) των προϊσταμένων απαντά θετικά και το 7,5% (5) αρνητικά.

Σχετικά με το αν «το σχολείο σας διαθέτει εργαστήριο πληροφορικής» (ερώτηση 23), το 28,4% (19) απαντά «Ναι», ενώ το 71,6% (48) απαντά «Όχι».

Στην ερώτηση (24), αν «οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν ηλεκτρονικό υπολογιστή χρησιμοποιούν τη γνώση τους αυτή για την εκπαίδευση των μαθητών», το 10,4% (7) απαντούν «όλοι», το 17,9% (12) μερικοί, και το 3,0% (2) «κανένας».

Σε συνδυασμό με την οργανικότητα η έρευνα οδήγησε στα ευρήματα που φαίνονται στον πίνακα (36). Συγκεκριμένα: Από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (36), προκύπτει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών, στις διαβαθμίσεις *μερικοί, όλοι* διαφοροποιείται στις κατηγορίες οργανικότητας σχολείου, εμφανίζοντας επιπλέον μια τάση να αυξάνεται όσο μεγαλώνει η οργανικότητα των σχολείων. Έτσι, το ποσοστό των εκπαιδευτικών στα μονοθέσια που απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών στις διαβαθμίσεις *μερικοί, όλοι* είναι συνολικά 10%, το αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών στα διθέσια είναι μεγαλύτερο, 32,3% και στα τριθέσια ακόμα μεγαλύτερο 43,8%. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα πιο μεγάλα σχολεία χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών. Ακολουθεί ο πίνακας (36) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 36: Συνάφεια μεταξύ οργανικότητας σχολείου και ερώτησης αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών.

			αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών.				Total
			-9	κανένας	μερικοί	όλοι	
οργανικότητα σχολείου	μονοθέσιο	Count	16	2	0	2	20
		% within οργανικότητα σχολείου	80,0%	10,0%	,0%	10,0%	100,0%
		% within αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών.	34,8%	100,0%	,0%	28,6%	29,9%
	διθέσιο	Count	21	0	6	4	31
		% within οργανικότητα σχολείου	67,7%	,0%	19,4%	12,9%	100,0%
		% within αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών.	45,7%	,0%	50,0%	57,1%	46,3%
	τριθέσιο	Count	9	0	6	1	16
		% within οργανικότητα σχολείου	56,3%	,0%	37,5%	6,3%	100,0%
		% within αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών.	19,6%	,0%	50,0%	14,3%	23,9%
	Total	Count	46	2	12	7	67
		% within οργανικότητα σχολείου	68,7%	3,0%	17,9%	10,4%	100,0%
		% within αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 37: Έλεγχος αξιοπιστίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,936 ^a	6	,044
Likelihood Ratio	15,862	6	,015
Linear-by-Linear Association	2,334	1	,127
N of Valid Cases	67		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Οργανικότητα σχολείου* και *Αν οι*

εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Οργανικότητα σχολείου*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών έχει σημαντική σχέση με την οργανικότητα του σχολείου τους (Πίνακας 37).

Σχετικά με το ερώτημα (25), αν «λειτουργεί στο σχολείο σας οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη», το 55,2% (37) των προϊσταμένων δίνει θετική απάντηση, ενώ το 44,8% (30) αρνητική.

9. Πολυθέσια σχολεία: Τεχνολογικός εξοπλισμός.

Στο ερώτημα (14), σχετικά με τα είδη τεχνολογικού εξοπλισμού που διαθέτει το σχολείο, οι απαντήσεις των διευθυντών ποικίλλουν (Πίνακας 38) (Διάγραμμα 8').

Πίνακας 38: Ο τεχνολογικός εξοπλισμός στα πολυθέσια σχολεία.

α/α	ΕΙΔΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟΥ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
		Συχνότητα	Ποσοστό %	Συχνότητα	Ποσοστό %
(α)	Ηλεκτρονικούς υπολογιστές	81	98,8	1	1,2
(β)	Βιντεοπροβολέα	62	75,6	20	24,4
(γ)	Φαξ	82	100,0	0	0
(δ)	Προτζέκτορα- διαφανοσκόπιο	47	57,3	35	42,7
(ε)	Προβολέα διαφανειών	47	57,3	35	42,7
(στ)	Μηχανή σλάιτς	39	47,6	43	52,4
(ζ)	Άλλο (τι;)	4	4,9	78	95,1

Η ερώτηση 14ε σε συνδυασμό με την οργανικότητα οδηγεί σε ευρήματα που φαίνονται στον πίνακα (39). Συγκεκριμένα: από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (39), προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν στην ερώτηση 14ε σχετικά με τους προβολείς διαφανειών στο σχολείο τους, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της οργανικότητας του σχολείου, εμφανίζοντας επιπλέον μια τάση να αυξάνεται στα μεγαλύτερα σχολεία. Έτσι,

το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν ότι διαθέτει το σχολείο τους Προβολέα διαφανειών στην κατηγορία των μικρότερων σχολείων, *οργανικότητα τετραθέσια και πενταθέσια*, είναι 8,5%, στην κατηγορία των μεγαλύτερων σχολείων, *οργανικότητα επταθέσια ως ενδεκαθέσια*, είναι 25,5%, σαφώς μεγαλύτερο, ενώ στην κατηγορία *δωδεκαθέσια* φθάνει το 36,2%. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο τα μεγαλύτερα σχολεία διαθέτουν Προβολέα διαφανειών. Ακολουθεί ο πίνακας (39) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 39: Συνάφεια μεταξύ ερώτησης για προβολέα διαφανειών και οργανικότητα
οργανικότητα * Προβολέας διαφανειών Crosstabulation

			Προβολέας διαφανειών		Total
			όχι	ναι	
οργανικότητα	4-5	Count	4	4	8
		% within οργανικότητα	50,0%	50,0%	100,0%
		% within Προβολέας διαφανειών	11,4%	8,5%	9,8%
	6	Count	20	14	34
		% within οργανικότητα	58,8%	41,2%	100,0%
		% within Προβολέας διαφανειών	57,1%	29,8%	41,5%
	7-11	Count	3	12	15
		% within οργανικότητα	20,0%	80,0%	100,0%
		% within Προβολέας διαφανειών	8,6%	25,5%	18,3%
	12	Count	8	17	25
		% within οργανικότητα	32,0%	68,0%	100,0%
		% within Προβολέας διαφανειών	22,9%	36,2%	30,5%
Total	Count		35	47	82
	% within οργανικότητα		42,7%	57,3%	100,0%
	% within Προβολέας διαφανειών		100,0%	100,0%	100,0%

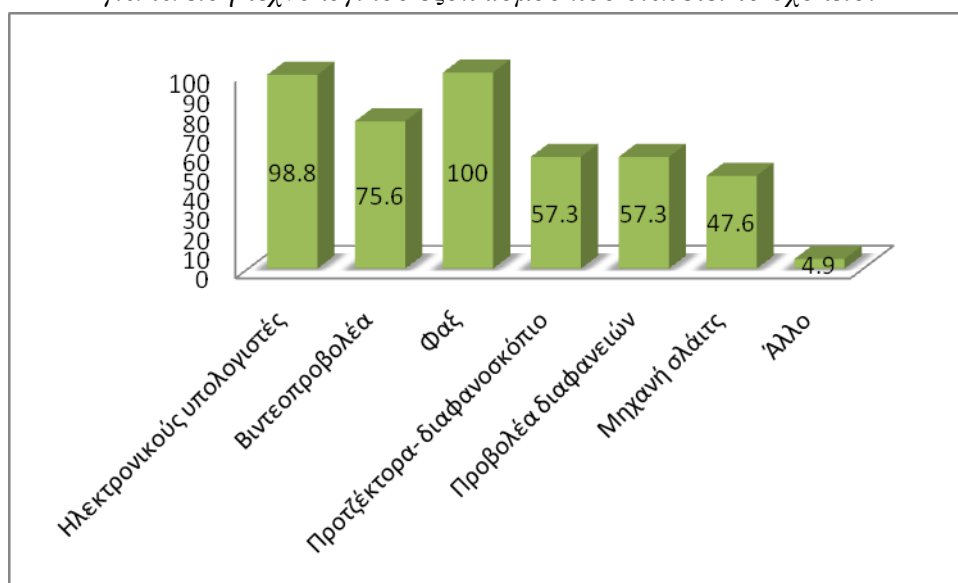
Πίνακας 40: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,117(a)	3	,044
Likelihood Ratio	8,398	3	,038
Linear-by-Linear Association	4,215	1	,040
N of Valid Cases	82		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% οριακά απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Οργανικότητα* και

Προβολέας διαφανειών και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Οργανικότητα*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Προβολέας διαφανειών*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των διευθυντών σχετικά με τους Προβολείς διαφανειών στο σχολείο τους, έχει σχέση με την οργανικότητα του σχολείου τους (Πίνακας 40). Ο έλεγχος συσχέτισης Spearman φανέρωσε θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανικότητας της σχολικής μονάδας και της ύπαρξης προβολέα διαφανειών. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής Spearman για τη συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών είναι 0,3. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, όσο μεγαλώνει η οργανικότητα του σχολείου, τόσο μεγαλώνει και η πιθανότητα να διαθέτει προβολέα διαφανειών.

Διάγραμμα 8΄ : Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών ως προς την απάντησή τους για τα είδη τεχνολογικού εξοπλισμού που διαθέτει το σχολείο.



Στην ερώτηση (15), αν «ως διευθυντής (-ρια) σχολείου διαθέτετε προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή», το 89,0% (73) των ερωτηθέντων διευθυντικών στελεχών απαντά «Ναι», ενώ το 11% (9) «Όχι» (διάγραμμα 9΄).

Σχετικά με το αν «γνωρίζετε να χειρίζεστε ηλεκτρονικό υπολογιστή σε βαθμό που να σας επιτρέπει τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας;» (ερώτηση 16), το 89,0% (73) των διευθυντών απαντά θετικά και το 11,0% (9) δίνει αρνητική απάντηση (διάγραμμα 10΄).

Στην ερώτηση (17) αν «Το σχολείο σας διαθέτει εργαστήριο πληροφορικής», το 59,8% (49) απαντά «Ναι», ενώ το 40,2% (33) δίνει αρνητική απάντηση.

Σε συνδυασμό με την οργανικότητα η έρευνα έδειξε ότι περισσότερο τα μεγαλύτερα σχολεία διαθέτουν εργαστήριο πληροφορικής. Συγκεκριμένα: από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (41), προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν στην ερώτηση 17 σχετικά με την ύπαρξη Εργαστηρίου Πληροφορικής στο σχολείο τους, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της οργανικότητας του σχολείου, εμφανίζοντας μια αύξηση στα μεγαλύτερα σχολεία. Έτσι, το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν ότι διαθέτει το σχολείο τους Εργαστήριο Πληροφορικής στην κατηγορία των μικρότερων σχολείων, οργανικότητα 4-6, είναι 36,7%, στην κατηγορία των μεγαλύτερων σχολείων, οργανικότητα 7-12, είναι 63,3%, σαφώς μεγαλύτερο. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο τα μεγαλύτερα σχολεία διαθέτουν Εργαστήριο Πληροφορικής. Ακολουθεί ο πίνακας (41) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 41: Συνάφεια μεταξύ οργανικότητας και ύπαρξης εργαστηρίου πληροφορικής

			Εργαστήριο πληροφορικής		Total
			όχι	ναι	
Οργανικότητα	4-6	Count	24	18	42
		% within Οργανικότητα	57,1%	42,9%	100,0%
		% within Εργαστήριο πληροφορικής	72,7%	36,7%	51,2%
	7-12	Count	9	31	40
		% within Οργανικότητα	22,5%	77,5%	100,0%
		% within Εργαστήριο πληροφορικής	27,3%	63,3%	48,8%
Total	Count		33	49	82
	% within Οργανικότητα		40,2%	59,8%	100,0%
	% within Εργαστήριο πληροφορικής		100,0%	100,0%	100,0%

Πίνακας 42: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,224 ^b	1	,001		
Continuity Correction ^a	8,835	1	,003		
Likelihood Ratio	10,517	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,001
Linear-by-Linear Association	10,100	1	,001		
N of Valid Cases	82				

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Οργανικότητα* και *Εργαστήριο Πληροφορικής* και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Οργανικότητα*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Εργαστήριο Πληροφορικής*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των διευθυντών σχετικά με την ύπαρξη εργαστηρίου πληροφορικής στο σχολείο τους, έχει σχέση με την οργανικότητα του σχολείου (Πίνακας 42).). Ο έλεγχος συσχέτισης Spearman φανέρωσε θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανικότητας της σχολικής μονάδας και της ύπαρξης εργαστηρίου πληροφορικής. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής Spearman για τη συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών είναι 0,353. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, όσο μεγαλώνει η οργανικότητα του σχολείου, τόσο μεγαλώνει και η πιθανότητα να διαθέτει εργαστήριο πληροφορικής .

Όσον αφορά το ερώτημα (18), αν «οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν ηλεκτρονικό υπολογιστή χρησιμοποιούν τη γνώση τους αυτή για την εκπαίδευση των μαθητών», το 9,8% (8) των διευθυντών πολυθέσιων δημοτικών σχολείων απαντά «Όλοι», το 51,2% (42) «Μερικοί», ενώ το 4,9% (4) «Κανένα».

Σε συνδυασμό με την οργανικότητα η έρευνα έδειξε ότι περισσότερο στα μικρά σχολεία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για την εκπαίδευση των μαθητών. Συγκεκριμένα: από την ανάγνωση του περιεχομένου του πίνακα (43), προκύπτει ότι το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν στην ερώτηση 18 σχετικά με τη χρησιμοποίηση P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών στο σχολείο τους, διαφοροποιείται στις κατηγορίες της οργανικότητας του σχολείου, εμφανίζοντας στη διαβάθμιση *όλοι* μια αύξηση στα μικρότερα σχολεία. Έτσι, το ποσοστό των διευθυντών που απαντούν ότι *όλοι* χρησιμοποιούν P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών στο σχολείο τους, στην κατηγορία των μεγαλύτερων σχολείων, οργανικότητα 7-12, είναι 37,5%, ενώ στην κατηγορία των

μικρότερων σχολείων, οργανικότητα 4-6, είναι 62,5%, σαφώς μεγαλύτερο. Άρα, μπορούμε να πούμε ότι περισσότερο στα μικρότερα σχολεία όλοι χρησιμοποιούν P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών. Ακολουθεί ο πίνακας (43) που παρουσιάζει τη συνάφεια των δύο αυτών μεταβλητών.

Πίνακας 43: Συνάφεια μεταξύ οργανικότητας και χρησιμοποίησης P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών

			Χρησιμοποίηση P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών				Total
			-9	κανένας	μερικοί	όλοι	
Οργανικότητα	4-6	Count	20	3	14	5	42
		% within Οργανικότητα	47,6%	7,1%	33,3%	11,9%	100,0%
		% within Χρησιμοποίηση P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών	71,4%	75,0%	33,3%	62,5%	51,2%
	7-12	Count	8	1	28	3	40
		% within Οργανικότητα	20,0%	2,5%	70,0%	7,5%	100,0%
		% within Χρησιμοποίηση P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών	28,6%	25,0%	66,7%	37,5%	48,8%
Total	Count	28	4	42	8	82	
	% within Οργανικότητα	34,1%	4,9%	51,2%	9,8%	100,0%	
	% within Χρησιμοποίηση P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Πίνακας 44: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

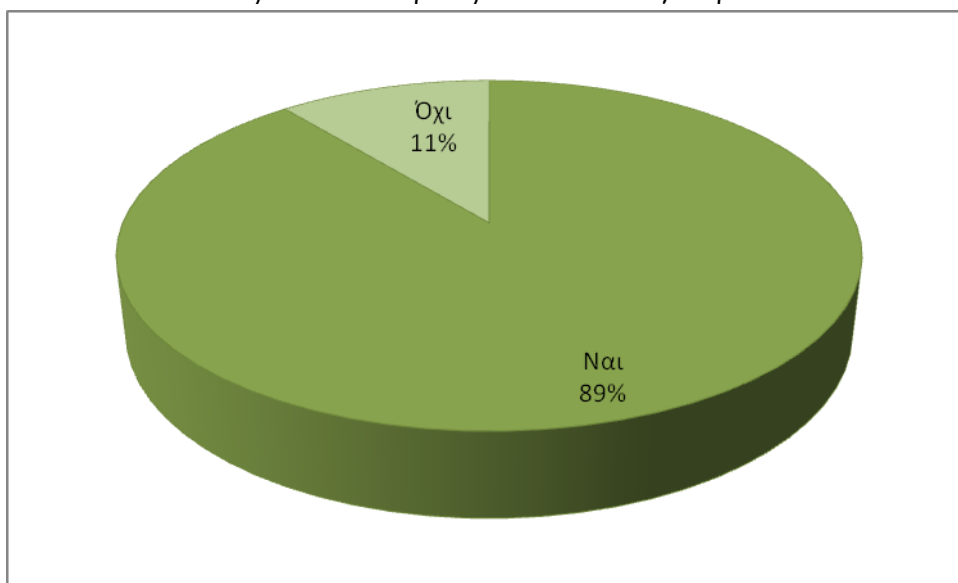
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,267 ^a	3	,010
Likelihood Ratio	11,573	3	,009
Linear-by-Linear Association	6,749	1	,009
N of Valid Cases	82		

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, ότι δηλαδή δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών *Οργανικότητα* και *Χρησιμοποίηση P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών* και συνεπώς δεν απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση

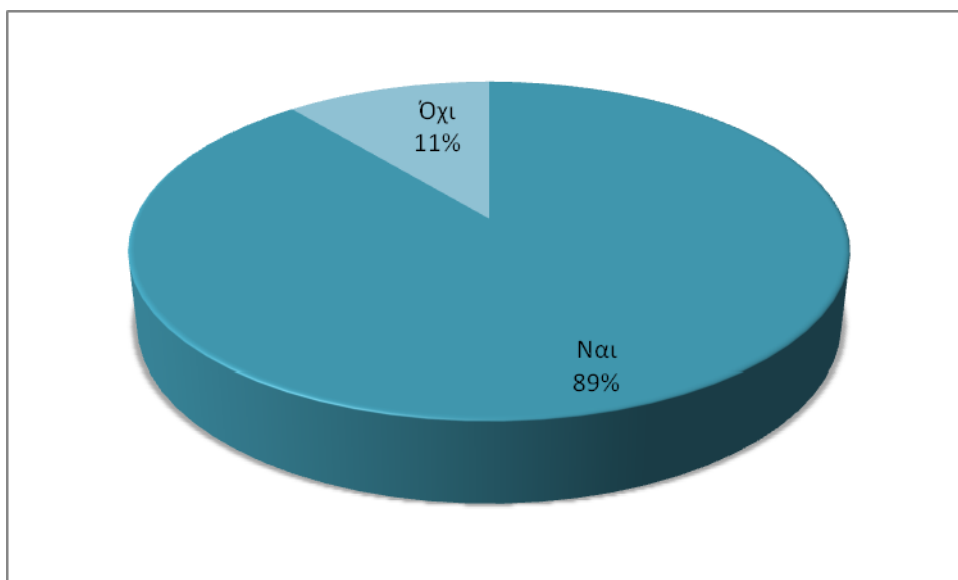
σύμφωνα με την οποία η ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι *Οργανικότητα*, συσχετίζεται με την εξαρτημένη μας μεταβλητή, που είναι *Χρησιμοποίηση P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών*. Συμπεραίνουμε ότι η απάντηση των διευθυντών σχετικά με τη χρησιμοποίηση P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών στο σχολείο τους, έχει σχέση με την οργανικότητα του σχολείου τους (Πίνακας 44). Ο έλεγχος συσχέτισης Spearman φανέρωσε θετική συσχέτιση μεταξύ της οργανικότητας της σχολικής μονάδας και χρησιμοποίησης P.C. για την εκπαίδευση των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο συντελεστής Spearman για τη συσχέτιση των δύο αυτών μεταβλητών είναι 0,250. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα παραπάνω, όσο μεγαλώνει η οργανικότητα του σχολείου, τόσο περισσότερο χρησιμοποιούνται οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών.

Ως προς το αν «λειτουργεί στο σχολείο σας οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη» (ερώτηση 19), το 62,2% (51) των ερωτηθέντων απαντά «Ναι» ενώ το 37,8% (31) δίνει αρνητική απάντηση.

Διάγραμμα 9': Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών ως προς την κατοχή προσωπικού ηλεκτρονικού υπολογιστή.



Διάγραμμα 10': Κατανομή σχετικών συχνοτήτων % των διευθυντών ως προς τη γνώση χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή σε βαθμό τέτοιο που να επιτρέπει τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας.



10. Ολιγοθέσια σχολεία: Απόψεις ερωτηθέντων

Στην ερώτηση (26) «τι έχετε να προτείνετε για την αποτελεσματικότερη οργάνωση των ολιγοθέσιων σχολείων», έδωσε απάντηση το 70,1% (47). Οι απόψεις των ερωτηθέντων προϊσταμένων ποικίλλουν. Οι αναφορές τους σχετίζονται με:

- Ενίσχυση μοριοδότησης της υπηρεσίας σε ολιγοθέσια σχολεία και αξιοποίησή της για μεταθέσεις, προαγωγές, ακόμη και για μόνιμο διορισμό, αν πρόκειται για αναπληρωτές (51%), (24).
- Παροχή οικονομικών κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων, μεταξύ των οποίων πρέπει να συμπεριλαμβάνονται η εξασφάλιση διαμονής και η κάλυψη των μετακινήσεών τους (59,5%) (28).
- Ειδική εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο για την άσκηση των διοικητικών και διδακτικών καθηκόντων στο ολιγοθέσιο σχολείο. (17,02%) (8)
- Συχνή και ουσιαστική (σύμφωνα με τις ανάγκες) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων σχολείων (87,23%) (41).
- Στελέχωση με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, προκειμένου να απαλλάσσεται ο δάσκαλος από το πρόσθετο βάρος κάποιων μαθημάτων στο ήδη επιβαρυνόμενο πρόγραμμά του, αλλά και να μην αδικούνται οι μαθητές των σχολείων αυτών σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους των πολυθέσιων σχολείων (51,0%) (24).
- Διορισμός εκπαιδευτικών αυξημένων προσόντων (π.χ. ξένη γλώσσα, μουσική, πληροφορική κ.ά.), ώστε να καλυφθούν τα κενά από την έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (25,5%) (12).
- Επαρκής τεχνολογικός εξοπλισμός. Εξασφάλιση κονδυλίων για διαρκή και σωστή συντήρηση των χώρων των σχολείων αυτών (21,2%) (10).
- Βιβλία προσαρμοσμένα στις ανάγκες αυτού του τύπου σχολείου

11. Πολυθέσια σχολεία: Απόψεις ερωτηθέντων.

Στην ερώτηση (20), «τι έχετε να προτείνετε για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των πολυθέσιων σχολείων», απάντησε το 67,1% (45). Οι απόψεις των ερωτηθέντων διευθυντών ποικίλλουν.

- Οικονομικά κίνητρα, π.χ. αύξηση μισθών, επιδόματα, κάλυψη εξόδων κατοικίας και μετακίνησης,(24,4%) (11).
- Επιπλέον μοριοδότηση (π.χ. πρόσθετα μόρια για την υπηρεσία σε συγκεκριμένες επαρχίες καθώς και για κάθε επιπλέον έτος στο ίδιο σχολείο) (24,4%) (11).
- Εξασφάλιση κατάλληλης κτηριακής υποδομής και προμήθεια σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού(22,2%) (10).
- Συστηματική επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης (93,3%) (42).

12. Συμπέρασμα:

Από τις παραπάνω προτάσεις προκύπτει ότι τα ηγετικά στελέχη και των δύο τύπων σχολείων θεωρούν την ουσιαστική διοικητική επιμόρφωση των διευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως το βασικό παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η ερμηνεία των ευρημάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των συχνοτήτων κάθε μεταβλητής και αναφέρονται στο βαθμό λειτουργικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου.

2. Γενικά και Δημογραφικά στοιχεία.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια, κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διαπίστωση του βαθμού λειτουργικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας. Από τη συνολική θεώρηση των

επιμέρους ευρημάτων προκύπτουν συγκεκριμένες διαπιστώσεις για τη λειτουργικότητα του ολιγοθέσιου σχολείου στην εκπαιδευτική περιφέρεια νοτίου Αιγαίου από τη σκοπιά των διευθυντικών στελεχών δημοτικών σχολείων.

Ειδικότερα, από το δείγμα της έρευνας προκύπτει ότι όσον αφορά τη στελέχωση των διευθυντικών θέσεων των ολιγοθέσιων σχολείων, η πλειοψηφία των προϊσταμένων (53,7%) είναι γυναίκες, ενώ το 46,3% είναι άντρες. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην υπερίσχυση των γυναικών στον κλάδο των εκπαιδευτικών, καθώς το επάγγελμα αυτό ανήκει σε εκείνα τα επαγγέλματα που θεωρούνται γυναικεία (όπως και των βιβλιοθηκάρων, κοινωνικών βοηθών και νοσοκόμων) (Παπούλιας 2009), γεγονός που καθιστά απόλυτα φυσική πραγματικότητα την ανάληψη περισσότερων θέσεων προϊσταμένων από γυναίκες.

Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους διευθυντές πολυθέσιων σχολείων είναι 61% άντρες και 39% γυναίκες, ποσοστό αισθητά χαμηλότερο από των αντρών. Μολονότι α) η ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία (ν. 3467/2006 ΦΕΚ 128 τ.Α΄) δεν περιλαμβάνει περιορισμούς για την κατάληψη διευθυντικών θέσεων από γυναίκες και β) στο χώρο της διοικητικής επιστήμης δεν έχει παρατηρηθεί διαφορά άσκησης εξουσίας ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών (Σαΐτης 2007:80), η παρουσία γυναικών σε υψηλές διοικητικές θέσεις είναι χαμηλή σε δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το ίδιο μπορεί να ειπωθεί για τους ιδιωτικούς οργανισμούς, αφού το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε υψηλές διοικητικές θέσεις υπολογίζεται σε 5% και το ποσοστό των γυναικών manager είναι 25%, αν και το ποσοστό των κοριτσιών που εισάγονται στα ΑΕΙ είναι περίπου 52% (Παπούλιας 2009). Το αποτέλεσμα αυτό όσον αφορά την εκπαίδευση δεν αποτελεί έκπληξη, διότι σχετικές έρευνες (Σαΐτης 1997, Σαΐτη και Μιχόπουλος 2005, Kyriakoussis & Saiti 2006) καταδεικνύουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί διστάζουν να υποβάλλουν αιτήσεις για κατάληψη διευθυντικής θέσης. Οι κυριότεροι λόγοι της γυναικείας υποαντιπροσώπησης στην εκπαιδευτική ιεραρχία είναι η μητρότητα, οι αλληλοσυγκρουόμενες επαγγελματικές και οικογενειακές ευθύνες της εκπαιδευτικού (Χατζηπαναγιώτου 1997), τα διαφορετικά «ενδιαφέροντα» των γυναικών εκπαιδευτικών (Σαΐτη 2000), τα κοινωνικά στερεότυπα και το «ανδροκρατούμενο κατεστημένο» (Χαραλαμπίδου- Σολωμή 2002) καθώς και η έλλειψη κινήτρων από πλευράς πολιτείας. Το φαινόμενο αυτό δεν είναι αποκλειστικά ελληνικό, αλλά διεθνές. Π.χ στις ΗΠΑ, παρά το γεγονός ότι το 40% των διοικητικών θέσεων καταλαμβάνονται από γυναίκες, ουσιαστικά αυτές απουσιάζουν από υψηλές θέσεις διοικητικού και εκτελεστικού χαρακτήρα (Eagly & Carli, 2007).

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων, το 56,7% είναι άγαμοι, ενώ το 43,3% έγγαμοι. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τους διευθυντές

πολυθέσιων δημοτικών σχολείων είναι 19,5% και 80,5%. Συγκρίνοντας τα παραπάνω ευρήματα παρατηρούμε ότι το ποσοστό των άγαμων προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων είναι περίπου τριπλάσιο από αυτό που ισχύει για τους διευθυντές των πολυθέσιων. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στο ότι τα μικρά σχολεία στελεχώνονται κατά κανόνα από νέους εκπαιδευτικούς.

Σχετικά με τη συνολική υπηρεσία το δείγμα της έρευνας έδειξε ότι στα ολιγοθέσια σχολεία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (ποσοστό 85%) έχει συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία από 1 έως 5 έτη. Αυτό σημαίνει ότι στα ολιγοθέσια σχολεία υπηρετούν κυρίως εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, πρωτίστως νεοδιοριζόμενοι (Παπασταμάτης 1996, Πυργιωτάκης 1992, Σαϊτης 2000). Το γεγονός αυτό συνεπάγεται περιορισμένη διδακτική αλλά και διοικητική και οργανωτική εμπειρία και έχει αρνητικές συνέπειες ιδιαίτερα για τη διδασκαλία σε πολυηλικιακές ομάδες. Αντίθετα, στα πολυθέσια σχολεία η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 61,2% έχει συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 21 και άνω έτη. Οι διαφορές μεταξύ των ευρημάτων που αφορούν τους δύο τύπους σχολείου μπορούν να αποδοθούν στο σύστημα προσλήψεων και μεταθέσεων των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τα έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο με την ιδιότητα του προϊσταμένου, το 70,1% δηλώνει από 1 έως 2 έτη. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι περισσότεροι από τους μισούς διευθυντές πολυθέσιων σχολείων (ποσοστό 54,9%) έχει διευθυντική εμπειρία επίσης μόνο 1-2 έτη, αν και η πλειοψηφία αυτών (61,2%) έχει συνολική υπηρεσία άνω των 21 ετών. Το εύρημα αυτό, που μπορεί να αποδοθεί στο σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων (ν. 3467/2006 -ΦΕΚ 128 τ. Α'), αφού σύμφωνα με αυτό οι διευθυντές επιλέγονται και τοποθετούνται για τετραετή θητεία στις κενές θέσεις και για το υπόλοιπο αυτής στις κενούμενες, δεν εξηγεί μόνο την ασυνέχεια στα διοικητικά δρώμενα του ελληνικού σχολείου αλλά και την αστάθεια που ταλανίζει τη διεύθυνση του ελληνικού σχολείου -μικρού και μεγάλου- και την αδυναμία της για δημιουργική δράση και εκπόνηση καινοτόμων προγραμμάτων. Το προαναφερθέν φαινόμενο της μικρής διευθυντικής εμπειρίας επιδρά αρνητικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς «η τακτική αλλαγή διευθυντών-προϊσταμένων επηρεάζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου, δεδομένου ότι προκαλείται αναστάτωση, διασπάται η συνοχή και το κοινό όραμα για την επίτευξη στόχων, καθώς και δεν ευνοείται η καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης από την πλευρά του διευθυντή» (Προκοπιάδου 2009:197)

Όσον αφορά την υπηρεσιακή κατάσταση (μόνιμοι ή αναπληρωτές) των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων, το 77,6% είναι μόνιμοι, ενώ το 22,4% είναι αναπληρωτές. Με δεδομένο ότι στα ολιγοθέσια σχολεία η συντριπτική πλειονότητα παραμένει στο σχολείο από

ένα έως πέντε έτη (ερώτηση 3β), το εύρημα αυτό, που επιβεβαιώνει την Υ1 υπόθεσή μας, σημαίνει ότι ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς αλλάζει σχολείο κάθε χρόνο. Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς «οι οικονομικές συνθήκες στην Ελλάδα αναγκάζουν την ελληνική κυβέρνηση να έχει περισσότερους από 4000 αναπληρωτές δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους οποίους δεν έχει γίνει μόνιμος διορισμός, αλλά προσλαμβάνονται κάθε χρόνο και τοποθετούνται σε διαφορετικά σχολεία. Είναι αξιοσημείωτο ότι πολλοί από αυτούς κάνουν αίτηση να υπηρετήσουν στα μικρά αγροτικά σχολεία» (Saiti 2005:33). Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι η δημιουργία αναστάτωσης για τη λειτουργία του σχολείου αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, αφού αυτό το εργασιακό καθεστώς της προσωρινότητας συνδέεται με εργασιακή ανασφάλεια, με την ταλαιπωρία συχνών μετακινήσεων, καθώς επίσης και με ψυχική φόρτιση (Φύκαρης 2002).

Ενδιαφέρον, εξάλλου, στοιχείο που προκύπτει από το δείγμα μας είναι ότι ποσοστό 34,3% δηλώνει ότι δεν εργάζεται στον τόπο κατοικίας του. Το γεγονός αυτό που μπορεί να αποδοθεί στο ότι κατά το υπάρχον σύστημα πρόσληψης δε διορίζονται οι εκπαιδευτικοί με βάση την πρώτη προτίμησή τους, αποτελεί, πιθανόν, παράγοντα μη παραμονής στο σχολείο για μακρό χρονικό διάστημα. Είναι αξιοσημείωτο το εύρημα σχετικής έρευνας (Μλεκάνης 2005), σύμφωνα με το οποίο το 82% των εκπαιδευτικών που μετακινούνται περισσότερα από 50 χιλιόμετρα την ημέρα για να φτάσουν στην εργασία τους, δεν παραμένει δεύτερη χρονιά στο ίδιο σχολείο. Το εύρημά μας σχετίζεται επίσης με την άποψη (Πυργιωτάκης 1992) ότι κατά την πρώτη περίοδο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των δασκάλων, που αρχίζει με το διορισμό και τελειώνει με τη μετάθεση στο σχολείο επιθυμίας τους, οι μετακινούμενοι δάσκαλοι δεν έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία την τοπική κουλτούρα με αποτέλεσμα, «αντί να παρεμβάλλονται αυτοί μεταξύ μαθητών και ενηλίκων επιδιώκοντας τη σωστή διαμεσολάβηση, παρεμβάλλονται οι μαθητές ανάμεσα στο δάσκαλο και τους γονείς τους» (σελ. 147). Το αποτέλεσμα αυτό καταδεικνύει την αδυναμία του ολιγοθέσιου σχολείου να συνεργαστεί σωστά με την οικογένεια, στοιχείο που παρεμποδίζει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

3. Στοιχεία διευθυντικών στελεχών.

Όσον αφορά τον παράγοντα «εκπαίδευση των διευθυντικών στελεχών για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων στο ολιγοθέσιο σχολείο», σε αντίθεση με τους διευθυντές πολυθέσιων σχολείων, μόλις το 4,5% των προϊσταμένων δηλώνουν ότι έχουν λάβει ειδική

εκπαίδευση στον τομέα της σχολικής διοίκησης. Το εύρημα αυτό, που επαληθεύει μερικώς την Υ3 ερευνητική μας υπόθεση, μπορεί να αποδοθεί τόσο στην έλλειψη προγραμμάτων ουσιαστικής επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαΐτης 1996, Σαΐτης και Γουρναρόπουλος 2001) όσο και στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, (ν.3467/2006), σύμφωνα με το οποίο για την επιλογή των υποψηφίων για την κατάληψη θέσεων ηγετικών στελεχών τα τυπικά προσόντα δεν αποτελούν συντελεστή αυξημένης βαρύτητας και συνεπώς δεν υπάρχει το ανάλογο κίνητρο για την απόκτησή τους από τους εκπαιδευτικούς. Μια άλλη πιθανή ερμηνεία αποτελεί και το ότι οι υπάρχουσες δομές της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα μας δεν επαρκούν ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες ενός μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών που ίσως επεδείκνυε ενδιαφέρον για την απόκτηση μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών (Δάρρα, Υφαντή, Προκοπιάδου, Σαΐτης 2010). Το αποτέλεσμα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία αν αναλογιστούμε ότι η σωστή επιλογή και η ειδική κατάρτιση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μικρών σχολείων συνιστούν καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματική λειτουργία τους (Μπρούζος 1998, Σαΐτη 2005, Δάρρα κ.ά. 2010). Το αντίστοιχο ποσοστό για τους διευθυντές των πολυθέσιων σχολείων είναι 32,9% και μπορεί να αποδοθεί στην ευκολότερη πρόσβαση που έχουν οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων σε επιμορφωτικά προγράμματα αλλά και στα έτη υπηρεσίας τους που συνήθως είναι περισσότερα και επομένως και οι ευκαιρίες επιμόρφωσης κατ' αναλογία περισσότερες.

Άξιο αναφοράς είναι το εύρημά μας σύμφωνα με το οποίο για τους προϊσταμένους ολιγοθέσιων σχολείων μοναδικός φορέας επιμόρφωσης είναι το διδασκαλείο. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στη δυσκολία των εκπαιδευτικών από δυσπρόσιτες περιοχές να συμμετέχουν στα προγράμματα επιμόρφωσης που διοργανώνονται. Συνέπεια της έλλειψης διοικητικής επιμόρφωσης είναι η ανεπάρκεια στην προετοιμασία και στην απόκτηση εφοδίων για τη σωστή διεκπεραίωση του διοικητικού έργου και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά την άσκησή του.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει και το εύρημά μας σύμφωνα με το οποίο το 50,8% των προϊσταμένων δυσκολεύεται «πολύ» ως «πάρα πολύ» στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Το στοιχείο αυτό, δηλαδή ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς αντιμετωπίζει δυσκολίες στο διοικητικό του έργο, μπορεί πιθανώς να αποδοθεί τόσο στην έλλειψη εμπειρίας εξαιτίας της ολιγόχρονης υπηρεσίας τους, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, όσο και στην έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους διευθυντές πολυθέσιων σχολείων είναι 34,1%, δηλαδή αυτοί αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες από τους προϊσταμένους ολιγοθέσιων σχολείων. Αυτό δεν αποτελεί έκπληξη, καθώς οι διευθυντές διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία αλλά και επιμορφώνονται σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Επιπροσθέτως, οι διευθυντές των

πολυθέσιων σχολείων σε αντίθεση με τους προϊσταμένους σχεδόν απαλλάσσονται από τα διδακτικά τους καθήκοντα.

Επιπλέον, η έρευνά μας έδειξε ότι η υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών (μόνιμοι-αναπληρωτές) διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους σχετικά με το βαθμό δυσκολίας στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Περισσότερο οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται «πολύ» ως «πάρα πολύ». Μια ερμηνεία για το εύρημα αυτό ίσως να είναι το γεγονός ότι τα μικρά σχολεία των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών στελεχώνονται συνήθως με νέους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια νέους προϊσταμένους, οι οποίοι, εκτός των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν γενικά λόγω έλλειψης εμπειρίας, είναι πιθανό να αγνοούν το πλαίσιο λειτουργίας θεσμών που υπάγονται στην αρμόδιότητά τους (Καραγιάννη 2006).

Όσον αφορά τους διευθυντές, η έρευνα έδειξε ότι αυτοί που έχουν λιγότερα έτη διευθυντικής υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο δυσκολεύονται περισσότερο στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων. Το εύρημα αυτό μας οδηγεί στη σκέψη ότι η διοίκηση του σχολείου αντιμετωπίζεται περισσότερο ως θέμα εμπειρίας, παρά ειδικής προετοιμασίας και επιμελούς εργασίας. Έτσι, όσοι διαθέτουν χρόνο διευθυντικής εμπειρίας, χρησιμοποιούν τη γνώση τους αυτή ως κυριότερο, αν όχι μοναδικό, εργαλείο για την άσκηση του διοικητικού τους έργου. Αυτό, ίσως, μαρτυρεί έμμεσα ότι επικεντρώνουν την προσοχή τους στα τρέχοντα ζητήματα του σχολείου, σε κάθε είδους απαραίτητες και επείγουσες γραφειοκρατικές διεκπεραιώσεις, αμελώντας ή αναβάλλοντας άλλες, μακροπρόθεσμης ωφέλειας, δραστηριότητες.

Οι προϊστάμενοι που δήλωσαν ότι δυσκολεύονται «πολύ» ή «πάρα πολύ» στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων το αποδίδουν πρωτίστως στον περιορισμένο χρόνο λόγω παράλληλης άσκησης διδακτικών καθηκόντων (47,8%) και δευτερευόντως στην έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης σε θέματα διοίκησης (37,3%) και στη διεκπεραίωση αλληλογραφίας (28,4%). Το αποτέλεσμα αυτό, που μπορεί να αποδοθεί ως ένα βαθμό και στην ελλιπή εμπειρία λόγω των λίγων ετών συνολικής υπηρεσίας των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων, επιβεβαιώνει την Υ4 ερευνητική μας υπόθεση. Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί των μικρών σχολείων δεν είναι ειδικά εκπαιδευμένοι για την άσκηση διοικητικών και εκπαιδευτικών καθηκόντων στο ολιγοθέσιο σχολείο, όπως προαναφέρθηκε, ο συνδυασμός αυτών των καθηκόντων χωρίς την απαραίτητη προετοιμασία εξαντλεί τον εκπαιδευτικό.

Στα πολυθέσια σχολεία ο περιορισμός του χρόνου είναι επίσης ο κυρίαρχος παράγοντας δυσκολίας στην άσκηση του διοικητικού έργου, αλλά με σαφώς μικρότερο ποσοστό από

αυτό που ισχύει για τους προϊσταμένους (32,9%), ενώ ακολουθούν η μέριμνα για ελλείψεις και φθορές στην υλικοτεχνική υποδομή (29,3%) και η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης (25,6%). Φαίνεται ότι στα πολυθέσια σχολεία η μείωση του διδακτικού ωραρίου που προβλέπεται για το διευθυντή τού επιτρέπει να ασκεί το διοικητικό του έργο με μεγαλύτερη άνεση χρόνου και ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει προέρχονται περισσότερο από τη συνύπαρξη στον ίδιο χώρο πολλών ατόμων και την ανάγκη ικανοποίησης τρεχουσών αναγκών και όχι από βασικά ζητήματα που αφορούν τα εφόδια άσκησης του διοικητικού και διδακτικού έργου όπως προκύπτει για τα ολιγοθέσια σχολεία.

Όσον αφορά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η συντριπτική πλειοψηφία των προϊσταμένων (71,6%) δηλώνει πως δεν έχει υλοποιήσει τέτοια προγράμματα. Σχετικά με τους παράγοντες που ευθύνονται αναφέρουν ως κυριότερους την έλλειψη χρόνου (59,7%), το μικρό αριθμό μαθητών (31,3%) και τη συνεχή αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού (25,4%). Στο αντίστοιχο ερώτημα οι διευθυντές απαντούν στη συντριπτική πλειοψηφία τους (76,8%) ότι έχουν συμβάλει στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Συγκρίνοντας τα ευρήματα της έρευνας για τους δύο τύπους σχολείων βλέπουμε ότι τα ολιγοθέσια σχολεία λόγω των συνθηκών λειτουργίας τους (μικρός αριθμός μαθητών και έλλειψη χρόνου λόγω της παράλληλης άσκησης διδακτικού και διοικητικού έργου) στερούνται την πραγματοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, παρά τη σπουδαιότητα αυτών για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει τις Υ5 και Υ7 ερευνητικές μας υποθέσεις, γεγονός που σημαίνει ότι οι προϊστάμενοι εμποδίζονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δημιουργικών δραστηριοτήτων εξαιτίας της ανεπάρκειας του χρόνου και του μικρού αριθμού μαθητών.

Επιπροσθέτως, η έρευνα έδειξε ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί-προϊστάμενοι των τριθέσιων σχολείων σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους των μονοθέσιων και διθέσιων θεωρούν τη συνεχή αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού ως παράγοντα μη υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί σε δύο τουλάχιστον λόγους: Πρώτον διότι οι εκπαιδευτικοί –προϊστάμενοι μονοθέσιων και διθέσιων σχολείων λόγω φόρτου εργασίας είναι απορροφημένοι στο διδακτικό και διοικητικό τους έργο και ως εκ τούτου δεν επιχειρούν άλλες δημιουργικές δραστηριότητες και δεύτερον ο μικρός αριθμός μαθητών είναι, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, στοιχείο αποτρεπτικό της εκπόνησης καινοτόμων προγραμμάτων. Από το εύρημα αυτό γίνεται σαφές ότι τα μικρότερα σχολεία μειονεκτούν έναντι των πολυθέσιων καθώς στερούν τα παιδιά των αγροτικών περιοχών από

δημιουργικές δραστηριότητες, οι οποίες, όπου υπάρχουν, συμπληρώνουν και ολοκληρώνουν τη μάθηση.

4. Στοιχεία διδακτικού προσωπικού.

Όπως προκύπτει από το δείγμα της έρευνας, η μεγάλη πλειονότητα των προϊσταμένων δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί παραμένουν στο σχολείο τους συνήθως ένα έτος. Με το εύρημα αυτό συμφωνούν και τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Σαΐτης 2001, Φύκαρης 2002, Προκοπιάδου 2009), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται διαρκώς βελτιώνοντας τις θέσεις τους και δείχνοντας την προτίμησή τους για τα πολυθέσια σχολεία αστικών περιοχών, εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητες που τους παρέχει το υπάρχον σύστημα μεταθέσεων και αποσπάσεων (ν. 1566/85, ν.1824/88, Π.Δ. 50/1996, Π.Δ. 100/1997, ν.2469/1997). Κατά το Σαΐτη (2001) «η κινητικότητα των εκπαιδευτικών οφείλεται περισσότερο σε προσωπικούς και οικογενειακούς λόγους και λιγότερο σε ανάγκες της υπηρεσίας» (σελ. 85). Περαιτέρω η Saiti (2005) επισημαίνει τη σημασία της επιλογής κατάλληλων δασκάλων για τα μικρά αγροτικά σχολεία, οι οποίοι θα μπορούν να αντεπεξέλθουν στις γεωγραφικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές εργασιακές συνθήκες. Η δημιουργία κατάλληλων και υποστηρικτικών συνθηκών εργασίας θα εμποδίσει να έλκονται οι εκπαιδευτικοί από καλύτερες εργασιακές συνθήκες σε πιο δημοφιλείς περιοχές. Στα πολυθέσια σχολεία η έρευνα έδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών (46,3%) παραμένει στο ίδιο σχολείο τέσσερα και περισσότερα έτη. Συγκρίνοντας τα ευρήματα αυτά γίνεται φανερό το πρόβλημα της μεγάλης κινητικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ολιγοθέσια σχολεία. Η κινητικότητα, «καταργεί τη «βασική διοικητική αρχή της ενότητας προσωπικού που υπαγορεύει την ανάγκη για ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και δημιουργικών πρωτοβουλιών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας» (Σαΐτης 2001:85) και αναστέλλει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καθώς ο μεγάλος αριθμός των κενών οργανικών θέσεων στα σχολεία της χώρας, σε συνδυασμό με τη βραδύτητα έγκρισης των πιστώσεων για την πρόσληψη αναπληρωτών δημιουργεί δυσχέρειες στην ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων (Δάρρα κ.ά., 2010).

Αναφορικά με τη στελέχωση των ολιγοθέσιων σχολείων, η έρευνά μας έδειξε ότι το 77,6 των εκπαιδευτικών που τοποθετούνται σε αυτά είναι νεοδιοριζόμενοι, επιβεβαιώνοντας μια θέση που ήδη έχει επανειλημμένα διατυπωθεί (Μπρούζος 1999β, Παπασταμάτης 1998, Πυργιωτάκης 1992). Σύμφωνα με σχετικές έρευνες διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι νεοδιοριζόμενοι δάσκαλοι αρχίζουν την εκπαιδευτική σταδιοδρομία τους σε μονοθέσια και

ολιγοθέσια σχολεία (Μπρούζος 2002) και ότι παρά το γεγονός αυτό οι γνώσεις που τους έχουν παρασχεθεί από τις σχολές στις οποίες φοίτησαν τους καθιστούν περισσότερο έτοιμους για το πολυθέσιο σχολείο (Πυργιωτάκης 1992). Αυτό το φαινόμενο μπορεί να έχει πολλές αρνητικές συνέπειες για τη διδασκαλία σε πολυηλικιακές τάξεις, η επιτυχής διεξαγωγή της οποίας ασφαλώς προϋποθέτει εκπαίδευση και εμπειρία. Το αντίστοιχο ποσοστό νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών για τα πολυθέσια σχολεία είναι 41,5%, σαφώς μικρότερο από αυτό των ολιγοθέσιων. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν την Υ2 ερευνητική μας υπόθεση, σύμφωνα με την οποία «η στελέχωση των σχολείων της υπαίθρου (μικρών ή ολιγοθέσιων) γίνεται κατά κανόνα από νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς». Το αποτέλεσμα αυτό δεν καταδεικνύει μόνο τις ελλείψεις στο σύστημα στελέχωσης των δημοσίων σχολείων της χώρας, αλλά υπογραμμίζει και την υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σχολεία, αφού για τα μικρά σχολεία «θα έπρεπε να επιλέγονται έμπειροι εκπαιδευτικοί με διάθεση να μείνουν αρκετό χρόνο στο σχολείο τοποθέτησής τους» (Μπρούζος 2001:191).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τα οποία μόνο στο 26,9% των ολιγοθέσιων σχολείων υπηρετούν καθηγητές φυσικής αγωγής, στο 28,4% καθηγητές ξένων γλωσσών, στο 9,0% καθηγητές πληροφορικής, και στο 10,4% καθηγητές μουσικής. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα πολυθέσια σχολεία είναι: εκπαιδευτικοί κλάδου φυσικής αγωγής στο 96,3% των σχολείων, καθηγητές ξένων γλωσσών στο 97,6%, πληροφορικής στο 30,5% και μουσικής στο 64,6%. Σύμφωνα με τα ανωτέρω δεδομένα, γίνεται φανερό ότι μεταξύ των δύο τύπων σχολείων υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τη στελέχωση με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Με δεδομένο ότι και μέσα στα πολυθέσια σχολεία παρουσιάζεται τάση διαφοροποίησης ως προς τη στελέχωση με εκπαιδευτικούς κλάδου μουσικής ανάλογα με την οργανικότητά τους, έχουμε τη δυνατότητα να υποστηρίξουμε ότι η στελέχωση των δημοτικών σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων είναι συνάρτηση της οργανικότητάς τους. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση σύμφωνα με την οποία «το ποσοστό των δασκάλων ειδικοτήτων μεγαλώνει με την αύξηση της οργανικότητας του σχολείου που υπηρετούν. Το αποτέλεσμα αυτό [...] αποτελεί σημαντικό κριτήριο για την ανάγνωση εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο χώρο της πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης». (Σαΐτης 2000:90).

Σε ό,τι αφορά την ειδική εκπαίδευση των δασκάλων, ώστε να ανταποκρίνονται στις διδακτικές ανάγκες που επιβάλλει η ιδιαιτερότητα του ολιγοθέσιου σχολείου, η συντριπτική πλειοψηφία (73,1%) φαίνεται πως δεν έχει λάβει τέτοια. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει μερικώς την Υ3 ερευνητική υπόθεσή μας, ότι οι δάσκαλοι των μικρών σχολείων στερούνται την ειδική εκπαίδευση που είναι απαραίτητη για την άσκηση των διδακτικών και

διοικητικών καθηκόντων στο συγκεκριμένο τύπο σχολείο. Μια πιθανή ερμηνεία για αυτό το αποτέλεσμα είναι ότι στα Παιδαγωγικά Τμήματα Εκπαίδευσης η προετοιμασία των δασκάλων επιχειρείται με κέντρο αναφοράς το πολυθέσιο σχολείο. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Saiti A., Prokopiadou G., 2004), σύμφωνα με τα οποία η εκπαίδευση για τη διδασκαλία στα ολιγοθέσια ελληνικά σχολεία είναι ανεπαρκής, καθώς δε συμπεριλαμβάνει προετοιμασία για τα θέματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία σε αυτά. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα διατυπώνεται η πρόταση για παροχή προ- και ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης για τη διδασκαλία στα μικρά σχολεία, ώστε να υπάρξει ο δάσκαλος που είναι ικανός να διδάξει στις πολυηλικιακές τάξεις. Άλλη σχετική έρευνα (Πυργιωτάκης 1992) καταλήγει στο συμπέρασμα 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» (σελ. 150). Είναι χαρακτηριστική η δήλωση προϊσταμένου μονοθεσίου σχολείου του δείγματός μας με τριαντατέσσερα χρόνια συνολικής υπηρεσίας: «Μετά από την εικοσιπενταετή υπηρεσία μου ως προϊσταμένου σε ολιγοθέσια σχολεία, χωρίς ειδική εκπαίδευση, πιστεύω ότι αυτή είναι εκ των ων ουκ άνευ». Παρόμοια θέση έχει εκφράσει και άλλος, νεότερος εκπαιδευτικός «Αυτό που ισχύει μέχρι τώρα είναι: πέσε και μάθε να κολυμπάς στα βαθιά. Όμως ένα σωσίβιο είναι απολύτως απαραίτητο. Στην περίπτωσή μας αυτό έχει τη μορφή εκπαίδευσης και κατάρτισης στα θέματα διοίκησης του ολιγοθεσίου, μοντέλων διδασκαλίας για τα μικρά σχολεία και σεμιναρίων για τους οικονομικούς χειρισμούς, καθώς οι δάσκαλοι δεν είναι λογιστές!».

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν και τα ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τα οποία η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει πως η συνδιδασκαλία δημιουργεί δυσκολίες στην άσκηση του διδακτικού τους έργου. Το εύρημα αυτό, που επιβεβαιώνει την Υ8 ερευνητική μας υπόθεση, δεν είναι παράξενο, εφόσον η διδασκαλία σε συνδιδασκόμενα τμήματα έχει αρκετές αρνητικές συνέπειες, με κυριότερες την αδυναμία των μαθητών να παρακολουθήσουν τη διδακτέα ύλη, αφού αυτή συχνά απευθύνεται σε μεγαλύτερους κατά ένα χρόνο μαθητές, την ανεπαρκή προετοιμασία του εκπαιδευτικού λόγω του μεγάλου αριθμού μαθημάτων, τον περιορισμένο χρόνο που διαθέτει σε κάθε τάξη, την περικοπή του χρόνου των δευτερευόντων μαθημάτων και τις πολλές σιωπηρές εργασίες, ο έλεγχος των οποίων, εξάλλου, είναι ένα πρόσθετο βάρος για τον εκπαιδευτικό. Από σχετική έρευνα (Σαϊτης 2000:92) προκύπτει ότι η μεγάλη πλειονότητα των δασκάλων-προϊσταμένων του

δείγματος πιστεύει ότι το ολιγοθέσιο σχολείο δεν παρέχει στους μαθητές ίδιες ευκαιρίες με το πολυθέσιο και ως πρώτο και κυριότερο αίτιο αυτής της εκπαιδευτικής ανισότητας θεωρεί τη συνδιδασκαλία.

Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία, αυτοί είναι κατά σειρά βαρύτητας οι εξής: Η ανεπάρκεια του χρόνου, τα προσαρμοσμένα στις ανάγκες των πολυθέσιων σχολείων διδακτικά βιβλία, η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης για διδασκαλία σε ολιγοθέσια, η προετοιμασία πολλών διαφορετικών μαθημάτων και η διατάραξη του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης από τους μαθητές που εκτελούν σιωπηρές εργασίες. Η ανάδειξη της ανεπάρκειας του χρόνου σε κυριότερο πρόβλημα για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας πιθανόν δικαιολογείται, όπως έχει προαναφερθεί, από το επιβαλλόμενο από τις συνθήκες καθεστώ της συνδιδασκαλίας και ειδικά για την περίπτωση των προϊσταμένων-από τη συγκέντρωση στο ίδιο πρόσωπο διοικητικών και διδακτικών ευθυνών. Ο δεύτερος κατά σειρά παράγων που ενοχοποιείται για επιβάρυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα διδακτικά βιβλία, εντάσσεται μαζί με την εκπαίδευση των δασκάλων, το αναλυτικό πρόγραμμα και τις μεθόδους διδασκαλίας στο γενικότερο πρόβλημα της απουσίας πρόβλεψης και προετοιμασίας για τη διδασκαλία στις ιδιαίτερες συνθήκες του ολιγοθέσιου σχολείου.

Αναφορικά με τους τομείς στους οποίους επιδρά η αλλαγή –μετακίνηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δυσχεραίνοντας τη λειτουργικότητα του σχολείου, επικρατέστεροι φαίνεται να είναι ο προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας, η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και οι επιδόσεις των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά ενισχύονται θεωρητικά από την άποψη (:Παπασταμάτης 1998) ότι από τη σχετική θεωρία έχουμε σοβαρά ενδεικτικά στοιχεία ότι τα αποτελέσματα της συχνής αλλαγής δασκάλων -ακόμη και δύο και τρεις φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους - είναι αρνητικά για τη σχολική επίδοση των μαθητών. Αυτό συμβαίνει επειδή αποσταθεροποιεί τα σχολεία, καθιστώντας τη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων προβληματική και δυσχεραίνοντας τις συναδελφικές σχέσεις. Επίσης ο Σαΐτης (1997) αναφέρει ότι οι συχνές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών δημιουργούν αστάθεια στη λειτουργία του σχολείου. Οι ίδιοι τομείς επίδρασης της κινητικότητας των εκπαιδευτικών και με την ίδια ιεραρχία δηλώνονται και για τα πολυθέσια σχολεία, στα οποία όμως το φαινόμενο της κινητικότητας δεν παρατηρείται στον ίδιο βαθμό.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο περισσότερο στα μεγαλύτερα από τα ολιγοθέσια σχολεία, τα τριθέσια, οι εκπαιδευτικοί-προϊστάμενοι θεωρούν ότι ο προγραμματισμός του έργου της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από την αλλαγή-

μετακίνηση των εκπαιδευτικών. Αυτό το εύρημα δεν εκπλήσσει, καθώς όσο πιο μεγάλης οργανικότητας είναι ένα σχολείο, τόσο πιο πολλοί είναι οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί για τους οποίους τίθεται ζήτημα συντονισμού, αλλά και τόσο πιο πολλές οι πιθανότητες μετακινήσεων κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επιπροσθέτως, η έρευνα έδειξε ότι περισσότερο αναγνωρίζουν την επίδραση της συνεχούς μετακίνησης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας οι εκπαιδευτικοί που ο τόπος κατοικίας τους δεν είναι ίδιος με τον τόπο εργασίας τους. Αυτό το αποτέλεσμα μάλλον εκπλήσσει και δεν είναι εύκολο να ερμηνευτεί. Είναι πιθανό αυτοί οι δάσκαλοι που «έχουν το άγχος και την αγωνία της μετακίνησης» (Πυργιωτάκης 1992:147) να είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι σχετικά με την έλλειψη σταθερότητας κάθε μορφής καθώς και τη σημασία της για την οργάνωση και την αποτελεσματικότητα του έργου του εκπαιδευτικού ή, ακόμη, οι απαντήσεις τους να «δίνουν προτεραιότητα στο θεσμό των μεταθέσεων, αφού, μέσω αυτού, προσδοκούν βελτίωση στις οργανικές τους θέσεις» (Σαΐτης 2001:78).

5. Τεχνολογικός εξοπλισμός σχολείων

Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή, η έρευνά μας έδειξε ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός των ολιγοθέσιων σχολείων υστερεί σε σύγκριση με τα πολυθέσια σχολεία, επιβεβαιώνοντας την Υ6 ερευνητική μας υπόθεση. Το εύρημα αυτό εκπλήσσει, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός του εξοπλισμού των σχολείων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και των διοικητικών υπηρεσιών με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα και εργαλεία μέσω προγραμμάτων όπως το Μέτρο 1.1 του πρώτου άξονα προτεραιότητας του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Κοινωνία της Πληροφορίας (ΚτΠ)» (Προκοπιάδου 2009), μπορεί όμως να αποδοθεί στην ανυπαρξία ενιαίου κεντρικού προγραμματισμού για τον υλικό εξοπλισμό των σχολείων, στις χαμηλές πιστώσεις για την παιδεία, στην εξάρτησή του ζητήματος αυτού από την οικονομική ευρωστία της σχολικής επιτροπής και από το ενδιαφέρον της σχολικής διεύθυνσης που δεν είναι συνήθως το αναμενόμενο λόγω της προαναφερθείσας ολιγόχρονης

παραμονής του προϊσταμένου στο μικρό σχολείο (Σαΐτης 2000). Πρόκειται για ένα αρνητικό εύρημα για τρεις λόγους: Πρώτον για τις δυσχέρειες που σημαίνει για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στο ολιγοθέσιο σχολείο, δεύτερον γιατί συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας άνιση κατάστασης για τους μαθητές, ασυμβίβαστης με την έννοια της παιδείας, ακόμη και αν συμβαίνει σε μικρή κλίμακα και τρίτον γιατί (Προκοπιάδου 2009) αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την ισότιμη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση όλων των μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ως προς την ύπαρξη προσωπικού ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διάθεση των διευθυντικών στελεχών, τόσο η πλειοψηφία των προϊσταμένων όσο και των διευθυντών απαντά θετικά, αλλά υπάρχει διαφορά στα ποσοστά υπέρ των διευθυντών. Η διαπίστωση αυτής της διαφοράς έρχεται σε αντίθεση με τις πραγματικές ανάγκες που δίνουν προτεραιότητα στο ολιγοθέσιο σχολείο για δύο κυρίως λόγους: Πρώτον, γιατί η διοίκηση σε αυτό ασκείται από τον προϊστάμενο παράλληλα με πλήρες εκπαιδευτικό έργο και δεύτερον διότι πρόκειται για σχολεία σε απομακρυσμένες, συχνά δυσπρόσιτες, περιοχές. Επομένως, ο τεχνολογικός εξοπλισμός τους είναι απαραίτητος για την εξασφάλιση ταχείας και αποτελεσματικής διεκπεραίωσης των διοικητικών λειτουργιών και γραφειοκρατικών διαδικασιών.

Συσχετίζοντας το συγκεκριμένο ερευνητικό αποτέλεσμα με την οργανικότητα ενός σχολείου, παρατηρούμε ότι περισσότερο στα μικρά σχολεία οι προϊστάμενοι διαθέτουν προσωπικούς υπολογιστές. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να αποδοθεί στην εκπόνηση προγραμμάτων όπως τα Nemed και Rural Wings για την ανάπτυξη των απομακρυσμένων και γεωγραφικά απομονωμένων περιοχών, στις οποίες, ως γνωστόν, βρίσκονται και τα πιο μικρά σχολεία.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο η συντριπτική πλειοψηφία των προϊσταμένων έχει την ικανότητα να χειρίζεται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας και μάλιστα σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους διευθυντές πολυθέσιων σχολείων, οι οποίοι επίσης είναι κάτοχοι αυτής της γνώσης στη μεγάλη πλειονότητά τους. Αυτό το γεγονός μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι προϊστάμενοι είναι συνήθως νεότεροι από τους διευθυντές λόγω του συστήματος επιλογής διευθυντικών στελεχών, όπως έχει ήδη προαναφερθεί, και ως εκ τούτου είναι φυσικό να διαθέτουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις νέες τεχνολογίες καθώς βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο της σταδιοδρομίας τους. Επιπλέον, είναι περισσότερο καταρτισμένοι τεχνολογικά μέσα από τις βασικές σπουδές τους, καθώς, όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα πανεπιστημιακών σπουδών περιλαμβάνουν μαθήματα για τις νέες τεχνολογίες στην

εκπαίδευση. Επίσης, όπως είναι γνωστό, την τελευταία δεκαετία η πολιτεία έλαβε μέριμνα για την επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες.

Λιγότερο ευοίωνες προοπτικές για το ολιγοθέσιο σχολείο σημαίνει το εύρημα σύμφωνα με το οποίο μόνο το 28,4% των σχολείων των ερωτηθέντων προϊσταμένων διαθέτουν εργαστήριο πληροφορικής. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα πολυθέσια σχολεία είναι διπλάσιο. Το γεγονός αυτό, που μπορεί επίσης να αποδοθεί στα προαναφερθέντα αίτια της ανυπαρξίας ενιαίου κεντρικού προγραμματισμού και του χαμηλού προϋπολογισμού για την παιδεία (Σαΐτης 2000), έρχεται σε αντίθεση με τις πραγματικές ανάγκες που επιβάλλουν το ολιγοθέσιο σχολείο ως κυριότερο αποδέκτη αυτών. Η συστηματική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών από τα μικρά σχολεία εκτός του ότι είναι αναγκαία γιατί σε αυτά, ως γνωστόν, το 40% του διδακτικού χρόνου κατανέμεται στις σιωπηρές εργασίες, έχει επίσης ενισχυτική συμβολή, καθώς οδηγεί στην αποτροπή της απομόνωσης και στη διάνοιξη νέων επικοινωνιακών διαύλων, καθιστώντας το σχολείο μέρος του πανελλήνιου ή παγκόσμιου εκπαιδευτικού χώρου (Σταμάτης & Κόνσολας 2002).

Σε συνδυασμό με το προηγούμενο εύρημα και σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, αρνητικό είναι και το αποτέλεσμα που αφορά τη χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής για την εκπαίδευση των μαθητών. Από το ήδη μικρό ποσοστό εργαστηρίων πληροφορικής ακόμη μικρότερο χρησιμοποιείται κατά τη διδακτική πράξη. Έτσι, οι μαθητές στερούνται ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τη δημιουργική αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και την πρόσκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων

Συσχετίζοντας με την οργανικότητα, προκύπτει ότι περισσότερο οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα μεγαλύτερης οργανικότητας ολιγοθέσια σχολεία χρησιμοποιούν τους υπολογιστές για την εκπαίδευση των μαθητών. Το φαινόμενο αυτό, που ίσως να μπορεί να αποδοθεί στην αύξηση της πίεσης του χρόνου όσο μειώνεται η οργανικότητα, συμφωνεί με την άποψη ότι η πίεση του χρόνου εμποδίζει το δάσκαλο του μικρού σχολείου να αξιοποιήσει τα μέσα εκπαιδευτικής τεχνολογίας που απαιτούν χρόνο και ειδικές γνώσεις (Σαΐτης 2000).

Σχετικά με τη λειτουργία οργανωμένης σχολικής βιβλιοθήκης, περίπου οι μισοί προϊστάμενοι απαντούν καταφατικά. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους διευθυντές είναι κατά 10% περίπου μεγαλύτερο. Έχοντας υπόψη μας σχετικές έρευνες (Σαΐτης & Σαΐτη 2002, Προκοπιάδου 2009) εκτιμούμε πως οι θετικές απαντήσεις των διευθυντικών στελεχών δεν αφορούν όλες την ύπαρξη και λειτουργία βιβλιοθήκης με αναγνωστήριο, στεγασμένης στον κατάλληλο χώρο, ώστε να μπορεί να καλύψει τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών, των δασκάλων, ακόμη και των πολιτών και να αποτελέσει κέντρο πνευματικής και πολιτιστικής

δημιουργίας (Σαΐτης & Σαΐτη 2002) Μάλλον πρόκειται στις περισσότερες περιπτώσεις για απλή κατασκευή, τοποθετημένη σε κάποια αίθουσα ή γραφείο ή διάδρομο, που στην καλύτερη περίπτωση λειτουργεί ως δανειστική βιβλιοθήκη. Κατά την εκτίμηση των Σαΐτη και Σαΐτη (2002) στις περιπτώσεις αυτές «ο θεσμός της σχολικής βιβλιοθήκης, ιδιαίτερα στα μικρά σχολεία, δεν υπηρετεί την αποδοτική εφαρμογή του σχολικού προγράμματος από τους δασκάλους κι ούτε καλλιεργεί σημαντικά τη φιλαναγνωσία των μαθητών» (σελ.29).

6. Απόψεις ερωτηθέντων

Στη γενική ερώτηση «τι έχετε να προτείνετε για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων» οι απόψεις των ερωτηθέντων διευθυντών/προϊσταμένων της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου ποικίλλουν. Οι προτάσεις τους σχετίζονται με:

- Ενίσχυση, ακόμη και διπλασιασμό της μοριοδότησης για την υπηρεσία σε ολιγοθέσια σχολεία, και παροχή οικονομικών κινήτρων, ώστε να ελκύονται οι εκπαιδευτικοί τόσο για διορισμό όσο και για πιο μακρόχρονη παραμονή σε αυτά.
- Ειδική εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο για την υπηρεσία σε ολιγοθέσια σχολεία, αλλά και τακτική επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και λειτουργίας σχολικών μονάδων και στην ειδική διδακτική των μαθημάτων κατά τη συνδιδασκαλία.
- Στελέχωση των ολιγοθέσιων σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ή διορισμός από ξεχωριστή επετηρίδα δασκάλων αυξημένων προσόντων, ώστε να καλυφθούν τα κενά από την έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.
- Φροντίδα για την υλικοτεχνική υποδομή αλλά και την τεχνογνωσία του προσωπικού των σχολείων, ώστε να είναι δυνατή η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με τον κατά το δυνατό καλύτερο τρόπο και στον ανώτερο βαθμό.

Από την άλλη πλευρά οι κυριότερες προτάσεις των διευθυντών πολυθέσιων σχολείων σχετίζονται με:

- Οικονομικά κίνητρα για αξιοπρεπέστερη διαβίωση και κάλυψη εξόδων.
- Επιπλέον μοριοδότηση για κάποιες περιοχές ή και για κάθε επιπλέον έτος στο ίδιο σχολείο.
- Συστηματική επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στις νέες τεχνολογίες.

Από το παραπάνω ερευνητικό αποτέλεσμα προκύπτει ότι στην περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων δίνεται από τους προϊσταμένους ιδιαίτερη έμφαση στα κίνητρα, ώστε να υπάρχει συνειδητή προτίμηση και πιο μακρόχρονη παραμονή σε αυτό τον τύπο σχολείου και να μην πλήττεται από την κινητικότητα. Επίσης, έμφαση δίνεται στη σωστή εκπαίδευση και επιμόρφωση, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατά την άσκηση του ιδιόμορφου διδακτικού και του διοικητικού έργου που συνδυάζονται στο πρόσωπο του συχνά άπειρου

προϊσταμένου. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη πρόσληψης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, για την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και την άρση οποιασδήποτε ανισότητας εις βάρος μαθητών και δασκάλων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Συμπεράσματα-Προτάσεις

7.1 Συμπεράσματα

Στα προηγούμενα κεφάλαια επιχειρήθηκε μία ερευνητική προσέγγιση του θέματος της λειτουργικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων, με βάση τις γνώσεις, τις θέσεις και τις εκτιμήσεις των διευθυντικών στελεχών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου. Αυτοί τοποθετήθηκαν σε θέματα λειτουργικότητας των σχολείων τους, ζωτικά για την επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης. Η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, που μας παρείχαν, επέτρεψαν κάποιες διαπιστώσεις, τη θεμελίωση ή αμφισβήτηση των οποίων καλείται να κάνει η περαιτέρω έρευνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία συγκρινόμενα με τα πολυθέσια δεν έχουν την ίδια δυνατότητα να προσφέρουν στους μαθητές τους επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες εξαιτίας κάποιων παραγόντων. Οι κυριότεροι παράγοντες που αναδύθηκαν μέσα από την έρευνα είναι οι εξής:

- Η στελέχωση των ολιγοθέσιων σχολείων γίνεται κυρίως από νέους εκπαιδευτικούς, αναπληρωτές ή νεοδιόριστους. Το γεγονός αυτό συνεπάγεται προβλήματα και ανεπάρκειες στη διδασκαλία λόγω περιορισμένης διδακτικής εμπειρίας, αλλά και - στην περίπτωση των αναπληρωτών- αίσθημα ανασφάλειας, προσωρινότητας και ψυχικής φόρτισης, στοιχεία που δε συνάδουν με την αδιάκοπη και σθεναρή προσπάθεια για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Ειδικότερα η στελέχωση των σχολείων από νέους και άπειρους προϊσταμένους έχει επιπλέον ως συνέπεια την έλλειψη της απαραίτητης διοικητικής εμπειρίας για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου. Τα παραπάνω επιδεινώνονται με την έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης σύμφωνα με τις ανάγκες του μικρού σχολείου, καθιστώντας το θέμα της αποτελεσματικής λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων αμφίβολη υπόθεση.
- Η απουσία διευθυντικής εμπειρίας είναι φαινόμενο που αφορά την πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών, είτε πρόκειται για ολιγοθέσια είτε για πολυθέσια σχολεία. Η ασυνέχεια στη διοίκηση του σχολείου που δημιουργείται εξαιτίας της συχνής εναλλαγής διευθυντών/προϊσταμένων ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό για τον κλονισμό της ομαλής λειτουργίας του σχολείου, για την απουσία υπευθυνότητας κατά την

άσκηση της σχολικής διοίκησης, για τη διάσπαση της συνοχής του σχολείου αλλά και για την έλλειψη δημιουργικής δράσης, εκπόνησης καινοτόμων προγραμμάτων και επίτευξης κοινών στόχων.

- Περισσότερο από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία, δηλαδή σε αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, επιλέγουν να διαμένουν μακριά από τον τόπο εργασίας τους. Το γεγονός αυτό, που πηγάζει από πρακτικές αλλά και εσωτερικές ανάγκες και διαθέσεις του εκπαιδευτικού των οποίων η κάλυψη είναι επωφελής γι' αυτόν, έχει και αρνητικές συνέπειες, όπως την αδυναμία ανίχνευσης και αξιοποίησης της τοπικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική διαδικασία, την απουσία εποικοδομητικής συνεργασίας με την οικογένεια, αλλά και την επίσπευση αλλαγής σχολείου, ως αποτέλεσμα της κόπωσης που προέρχεται από τις καθημερινές μετακινήσεις προς και από το σχολείο.
- Ένας στους δύο προϊσταμένους ολιγοθέσιων σχολείων συναντά «πολλές» έως «πάρα πολλές» δυσκολίες κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του. Αυτές κυρίως οφείλονται στον περιορισμένο χρόνο των προϊσταμένων λόγω παράλληλης άσκησης και διδακτικών καθηκόντων καθώς και στην έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης για τις ιδιαίτερες συνθήκες της διοίκησης αυτού του τύπου σχολείου. Οι δυσκολίες για τους διευθυντές πολυθέσιων σχολείων αφορούν το ένα τρίτο των διευθυντικών στελεχών και με εξαίρεση τον περιορισμό του χρόνου οφείλονται σε διαφορετικά αίτια, όπως τη μέριμνα για ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης. Η σύγκριση επιτρέπει τον εντοπισμό των κυριότερων αιτίων που καθιστούν ανεπαρκή τη διοίκηση των μικρών σχολείων και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότητά τους.
- Η αδυναμία υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών είναι ένα φαινόμενο που αφορά κυρίως το ολιγοθέσιο σχολείο και οφείλεται στο μικρό αριθμό των μαθητών του, στην έλλειψη χρόνου λόγω των ιδιότυπων συνθηκών που επικρατούν σε αυτό και κατά την άποψη κυρίως των προϊσταμένων των μεγαλύτερης οργανικότητας ολιγοθέσιων σχολείων οφείλεται επίσης στη συνεχή αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού. Το γεγονός αυτό έχει αρνητικά αποτελέσματα τόσο όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους μαθητές, όσο και την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών που μεταφράζονται μακροπρόθεσμα σε ευκαιρίες μελλοντικής εξέλιξης.
- Η κινητικότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται πιο έντονη στα ολιγοθέσια σχολεία, για τα οποία η συνηθέστερη διάρκεια παραμονής εκπαιδευτικού είναι ένα έτος, σε σύγκριση με τα πολυθέσια, στα οποία η αντίστοιχη παραμονή είναι τέσσερα

και περισσότερα έτη. Στα ολιγοθέσια σχολεία δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο της εναλλαγής δασκάλων ακόμη και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Το φαινόμενο της κινητικότητας, που βρίσκει πρόσφορο έδαφος στις σχετικές με το σύστημα μεταθέσεων και αποσπάσεων νομοθεσίες, αποτελεί τροχοπέδη για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, καθώς επιδρά αρνητικά στον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας, στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και στις επιδόσεις των μαθητών, θέτοντας σε δοκιμασία τη συνοχή της σχολικής κοινότητας.

- Η υποδεέστερη παρουσία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στα ολιγοθέσια σχολεία από αυτή των πολυθέσιων στερεί από τους μαθητές των αγροτικών και ημιαστικών περιοχών την πρόσβαση σε γνώσεις και δεξιότητες που στην εποχή μας αποτελούν «κλειδιά» για τη μετέπειτα πορεία, τη μελλοντική εξέλιξη και την επαγγελματική αποκατάσταση. Ως εκ τούτου η συγκεκριμένη ανεπάρκεια αποτελεί ανισότητα σε βάρος των μαθητών των μικρών σχολείων συνοδευόμενη από την απειλή κινδύνων τόσο για την πολιτιστική και οικονομική πρόοδο της χώρας μας όσο και για τις ανθρωπιστικές αξίες μας.
- Την ανισότητα ευκαιριών που υφίστανται οι μαθητές ολιγοθέσιων σχολείων ενισχύει και η πρακτική της συνδιδασκαλίας. Αυτή θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων ως ένας από τους κυριότερους παράγοντες δημιουργίας δυσχερειών στην αποτελεσματική διεξαγωγή του διδακτικού έργου, αφού συνδέεται με πολλές αρνητικές συνέπειες για το μαθητή, που εστιάζονται στη δυσκολία του να παρακολουθήσει τη διδακτέα ύλη που συχνά απευθύνεται σε μεγαλύτερους μαθητές, αλλά και για τον εκπαιδευτικό, με κυριότερες την αδυναμία να προετοιμαστεί επαρκώς, αλλά και τη δυσκολία να ελέγξει έγκαιρα και σωστά τις σιωπηρές εργασίες.
- Ο τεχνολογικός εξοπλισμός των ολιγοθέσιων σχολείων υστερεί σε σύγκριση με αυτόν των πολυθέσιων, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά στη ισότιμη διευκόλυνση των μικρών σχολείων στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη διεκπεραίωση των διοικητικών-γραφειοκρατικών θεμάτων και στη δυνατότητα διασύνδεσής τους σε ενιαίο δίκτυο επικοινωνίας, ζητήματα καθοριστικής σημασίας για αυτόν τον ιδιαίτερο τύπο σχολείου.
- Η ικανότητα χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή για τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο μέρος των προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων, ξεπερνώντας και τους διευθυντές πολυθέσιων σχολείων. Με δεδομένο το ότι το ΥΠΕΠΘ έχει λάβει μέριμνα για την επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες του συνόλου των εκπαιδευτικών, η προπόρευση των προϊσταμένων των

μικρών σχολείο στη συγκεκριμένη δεξιότητα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποδίδεται στο νεαρότερο της ηλικίας τους που δικαιολογεί κατάρτιση στις νέες τεχνολογίες ήδη από τις βασικές σπουδές τους.

- Λιγότερα από το ένα τρίτο των ολιγοθέσιων σχολείων και σε πολύ μικρότερο ποσοστό από τα πολυθέσια διαθέτουν εργαστήριο πληροφορικής, παρά τη σημασία που έχει αυτό για την κάλυψη ουσιαστικών αναγκών αυτού του τύπου σχολείου. Η ανυπαρξία ενιαίου κεντρικού προγραμματισμού και ο χαμηλός προϋπολογισμός για την παιδεία στερούν από τα αγροτικά σχολεία ζωτικά εργαλεία για την ανάπτυξή τους και την αποτελεσματική λειτουργία τους.
- Ενώ ένα στα δύο ολιγοθέσια σχολεία διαθέτει σχολική βιβλιοθήκη, με βάση τα στοιχεία που μας είναι γνωστά σχετικά με τις οργανωμένες σχολικές βιβλιοθήκες καταλαβαίνουμε πως δεν πρόκειται για βιβλιοθήκες με τις προδιαγραφές που θα επιτρέψουν την κάλυψη των μορφωτικών αναγκών των μαθητών και των δασκάλων και την αποδοτική εφαρμογή του σχολικού προγράμματος.

7.2 Προτάσεις

Ο εντοπισμός των σημείων στα οποία το μικρό σχολείο χρειάζεται ενίσχυση ή αλλαγή είναι το πρώτο ουσιαστικό βήμα της προσπάθειας βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς τους. Το επόμενο οφείλει να είναι η κατάθεση προτάσεων σχετικά με τα θέματα που πρέπει να μελετηθούν και τους στόχους που είναι αναγκαίο να τεθούν, προκειμένου να αρθούν συστηματικά και σταθερά όλα τα αρνητικά φαινόμενα. Σε αυτά τα πλαίσια, ένα σχέδιο βελτίωσης θα μπορούσε να περιλαμβάνει τους εξής βασικούς άξονες:

- ✓ Ως προς τις διαδικασίες στελέχωσης των ολιγοθέσιων σχολείων με εκπαιδευτικό προσωπικό και διευθυντικά στελέχη:
 - επανεξέταση του τρόπου διορισμού των δασκάλων ή επιλογής των προϊσταμένων, ώστε να γίνονται βάσει ικανοτήτων. Έτσι αυτοί θα μπορούν να αντεπεξέρχονται στις διδακτικές, διοικητικές και τεχνολογικές ανάγκες των σχολείων αυτών.
 - επιλογή έμπειρων εκπαιδευτικών με διάθεση να μένουν για πολύ χρόνο στο σχολείο τοποθέτησής τους και παροχή κινήτρων για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, ώστε να περιορίζεται η κινητικότητα και να εξασφαλίζεται εκπαιδευτική και διοικητική συνέχεια.

- ✓ Ως προς την εκπαίδευση των δασκάλων που πρόκειται να υπηρετήσουν στο ολιγοθέσιο σχολείο:
 - Ειδική εκπαίδευση για τη διδασκαλία στα ολιγοθέσια σχολεία από τα Τμήματα Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης των πανεπιστημίων
 - Ολοκληρωμένη και συνεχής επιμόρφωση, η οποία θα ξεκινά πριν την έναρξη της υπηρεσίας και θα συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια αυτής, με αξιόπιστα προγράμματα, κατάλληλα και ουσιαστικά για το ολιγοθέσιο σχολείο, ώστε να αντιμετωπίζονται με ευαισθησία τα προβλήματα που αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του. Επίσης, κατάρτιση σε νέες μεθοδολογίες για ολιγοθέσια σχολεία, καθώς και στη χρήση και συντήρηση των σύγχρονων μέσων εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ακόμη και εν υπηρεσία, μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών (π.χ. Muse) υπό την εποπτεία πανεπιστημίων.
- ✓ Ως προς τα αντικείμενα διδασκαλίας, τις διδακτικές μεθόδους και τα μέσα:
 - Δημιουργία οργανικών θέσεων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αλλά και δημιουργία ολοήμερων τμημάτων με μαθήματα ειδικότητας σε όλα τα ολιγοθέσια σχολεία, ώστε να μην ασφυκτιά ο δάσκαλος προσπαθώντας να προσφέρει κάποιες από αυτές τις γνώσεις υπό την πίεση του χρόνου και να μην αδικείται ο μαθητής σε περίπτωση έλλειψής τους
 - Προσπάθεια χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη σχολική τάξη και εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας (π.χ. το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας μέσω H/Y: Λογομάθεια) καθώς και συμμετοχή σε πρωτοποριακά προγράμματα με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ουσιαστικά ζητήματα σε τοπική και πλανητική κλίμακα (π.χ. το παγκόσμιο πρωτότυπο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης Globe-Αλέξανδρος). Αξιοποίηση της δυνατότητας επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών καθώς και παροχής επαγγελματικής υποστήριξης και επιμόρφωσης μέσα από τις Πύλες εκπαίδευσης και δικτύωσης (π.χ. δίκτυο Nemed).
 - Διαμόρφωση ειδικών χώρων σύμφωνα με τις διεθνείς και εθνικές προδιαγραφές για τη στέγαση σχολικών βιβλιοθηκών σε όλα τα ολιγοθέσια σχολεία, ώστε να διευκολύνεται και να συμπληρώνεται το έργο του δασκάλου αλλά και ως μια επιπλέον ευκαιρία για την ομαλή ένταξη των τεχνολογικών καινοτομιών στη διοικητική και εκπαιδευτική πραγματικότητα του ολιγοθέσιου σχολείου. Άλλωστε, ένας τέτοιος ειδικός χώρος μπορεί να αξιοποιηθεί και για τη διεξαγωγή ποικίλων άλλων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.

- Οικονομική ενίσχυση των σχολικών μονάδων βάσει των χαρακτηριστικών και των αναγκών τους (Brooks & Saiti 2003). Στα πλαίσια αυτά: διάθεση των αναγκαίων πόρων για τη διασφάλιση άρτιας κτηριακής υποδομής καθώς και την προμήθεια και συντήρηση του αναγκαίου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για το ολιγοθέσιο σχολείο.

Συμπερασματικά, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής και έχοντας συνειδητοποιήσει το διευρυνόμενο ρόλο και τη μεγάλη αξία του έργου του ολιγοθέσιου σχολείου, καθώς από τις πρώτες ημέρες της Ελληνικής Εκπαίδευσης μέχρι σήμερα πρωταγωνιστεί στην προσπάθεια προσφοράς ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής εμπειρίας στους μαθητές αγροτικών και ημιαστικών περιοχών, εκτιμούμε ότι προβάλλεται επιτακτική η ανάγκη για ένα συστηματικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό με σημείο αναφοράς το ολιγοθέσιο σχολείο. Με δεδομένα την απαιτητικότητα της σύγχρονης εποχής σχετικά με την κατοχή πνευματικών και επαγγελματικών εφοδίων, αλλά και τις επιταγές της Δημοκρατίας και του Ανθρωπισμού για παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους νέους, ο σχεδιασμός θα πρέπει να έχει ως στόχο την εξεύρεση νέων στρατηγικών στελέχωσης των σχολείων της υπαίθρου, αλλά και εκπαίδευσης των δασκάλων και στήριξής τους υλικά και ηθικά στο δύσκολο έργο τους. Κρίνεται, συνεπώς, απαραίτητη η διερεύνηση σε βάθος των διαρκώς αυξανόμενων αναγκών των σχολείων αυτών αλλά και των αλλαγών που υφίστανται και η μέριμνα επάνδρωσής τους με δυναμικό που διαθέτει τα εφόδια για τις ιδιαίτερες συνθήκες τους και σεβασμό για τα δεδομένα του χώρου που καλείται να υπηρετήσει. Επιπλέον επιβάλλεται η παροχή υλικών μέσων και ευκαιριών δημιουργίας, συμμετοχής και επικοινωνίας, ώστε να αρθεί κάθε είδους ανισότητα και να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη δυνατή ποιότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία των ολιγοθέσιων σχολείων, που συνεπάγεται ακολούθως και την ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας του συστήματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ:
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από **προϊσταμένους (-ες)** ολιγοθέσιων σχολείων. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση της λειτουργικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ημερομηνία: .../.../2009.

Α΄ Γενικά στοιχεία

Οργανικότητα σχολείου: .../θέσιο

Β΄ Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος (-η) ☐ Άγαμος (-η) ☐
3. Χρόνια υπηρεσίας α. συνολικά: ☐
στην εκπαίδευση: β. στο σχολείο που υπηρετείτε **τώρα**: ☐
γ. ως **προϊστάμενος (-η)** στο σχολείο ☐
που υπηρετείτε **τώρα** : ☐
4. Ιδιότητα με την οποία υπηρετείτε: α. μόνιμος ☐ β) αναπληρωτής ☐
5. Ο τόπος κατοικίας σας είναι ίδιος με τον τόπο εργασίας σας; Ναι ☐ Όχι ☐

Γ΄ Στοιχεία προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων

6. Έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων σας στο ολιγοθέσιο σχολείο; Ναι ☐ Όχι ☐
7. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Ναι», διευκρινίστε ποια εκπαίδευση έχετε λάβει.
 - α. Επιμορφωτικά σεμινάρια δμηννης τουλάχιστον διάρκειας ☐
 - β. Διδασκαλείο ☐
 - γ. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη διοίκηση της εκπαίδευσης ☐
 - ☐

δ. Άλλο (τι;)

8. Ως προϊστάμενος (-η) μικρού σχολείου αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

9. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ποιοι παράγοντες δυσκολεύουν το έργο σας. (Σημειώστε με X ό,τι ισχύει).

α) Περιορισμένος χρόνος λόγω παράλληλης άσκησης διδακτικών καθηκόντων	☐
β) Υποχρεώσεις έναντι τοπικής αυτοδιοίκησης	☐
γ) Διεκπεραίωση αλληλογραφίας	☐
δ) Μέριμνα για ελλείψεις-φθορές στην υλικοτεχνική υποδομή	☐
ε) Ενδοσχολικά προβλήματα σε σχέση με τα πρόσωπα (δάσκαλοι- μαθητές)	☐
στ) Έλλειψη διδακτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	☐
ζ) Ελλιπής κατάρτιση στις Τ.Π.Ε.	☐
η) Έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης σε θέματα διοίκησης	☐

10. Ως προϊστάμενος (-η) έχετε υλοποιήσει στο σχολείο σας καινοτόμα προγράμματα με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών;

Ναι ☐ Όχι ☐

11. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Όχι», ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες ευθύνονται; (Σημειώστε με X ό,τι ισχύει).

α. Έλλειψη χρόνου ☐

β. Συνεχής αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού ☐

γ. Μικρός αριθμός μαθητών ☐

δ. Έλλειψη κινήτρων στο εκπαιδευτικό προσωπικό ☐

ε. Άλλο (τι;) ☐

Δ' Διδακτικό προσωπικό

12. Πόσα συνεχή έτη παραμένουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας? ☐

α) 1 έτος ☐ β) 2 έτη ☐ γ) 3 έτη ☐ δ) 4 και άνω έτη ☐

13. Στο σχολείο σας τοποθετούνται κατά κανόνα νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί;

Ναι ☐ Όχι ☐

14. Υπηρετούν στο σχολείο σας εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων; (Σημειώστε με X ό,τι ισχύει).

α. Φυσικής αγωγής ☐ γ. Πληροφορικής ☐
β. Ξένων γλωσσών ☐ δ. Μουσικής ☐

15. Εσείς και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση για την άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων σε ολιγοθέσιο σχολείο;

Όλοι ☐ Μερικοί ☐ Κανένας ☐

16. Η συνδιδασκαλία σε δύο ή περισσότερες τάξεις δημιουργεί δυσκολίες στην άσκηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών;

Ναι ☐ Όχι ☐

17. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «ναι», ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία; (Σημειώστε με X ό,τι ισχύει)

α) Η ανεπάρκεια του χρόνου.	
β) Η προετοιμασία πολλών διαφορετικών μαθημάτων.	
γ) Το ότι τα διδακτικά βιβλία είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων.	
δ) Η διατάραξη του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης από τους μαθητές στους οποίους έχουν ανατεθεί σιωπηρές εργασίες.	
ε) Η έλλειψη ειδικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία στα ολιγοθέσια σχολεία.	

18. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αλλαγή – μετακίνηση εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α) Τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας				
β) Τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος				
γ) Τις επιδόσεις των μαθητών				
δ) Τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας				
ε) Τη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων				

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθό λου
στ) Άλλο				

19. Αν η πολιτεία σας παρείχε ισχυρά κίνητρα, π.χ. εξασφάλιση διαμονής, πρόσθετες οικονομικές απολαβές ή διπλά μόρια, θα παραμένατε για τρία και περισσότερα συνεχή έτη στο ολιγοθέσιο σχολείο;

Ναι ☐ Όχι ☐

Ε' Τεχνολογικός εξοπλισμός

20. Ποια από τα παρακάτω είδη τεχνολογικού εξοπλισμού διαθέτει το σχολείο σας; (Σημειώστε με X ό,τι ισχύει).

α) Ηλεκτρονικούς υπολογιστές	
β) Βιντεοπροβολέα	
γ) Φαξ	
δ) Προτζέκτορα- διαφανοσκόπιο	
ε) Προβολέα διαφανειών	
στ) Μηχανή σλάιτς	
ζ) Άλλο (τι;)	

21. Ως προϊστάμενος (-η) σχολείου διαθέτετε προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή;

Ναι ☐ Όχι ☐

22. Γνωρίζετε να χειρίζεστε ηλεκτρονικό υπολογιστή σε βαθμό που να σας επιτρέπει τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας;

Ναι ☐ Όχι ☐

23. Το σχολείο σας διαθέτει εργαστήριο πληροφορικής;

Ναι ☐ Όχι ☐

24. Αν «Ναι», οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν ηλεκτρονικό υπολογιστή χρησιμοποιούν τη γνώση τους αυτή για την εκπαίδευση των μαθητών;

Όλοι ☐ Μερικοί ☐ Κανένας ☐

25.Λειτουργεί στο σχολείο σας οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη;

Ναι

☐

Όχι

☐

Στ' Απόψεις ερωτηθέντων

26. Τι έχετε να προτείνετε για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων:

α. Ως προς την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για την παραμονή τους στα μικρά σχολεία περισσότερο από τρία χρόνια;

β. Ως προς την ειδική εκπαίδευση- κατάρτιση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ολιγοθέσια σχολεία;

γ. Ως προς τη στελέχωση των μικρών σχολείων με εκπαιδευτικούς της π/θμιας εκπαίδευσης με αυξημένα προσόντα (ξένη γλώσσα, μουσική, πληροφορική κ.ά.);

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από **διευθυντές (-ριες)** πολυθέσιων σχολείων. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση της λειτουργικότητας των ολιγοθέσιων σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ημερομηνία: .../.../2009.

Α' Γενικά στοιχεία

Οργανικότητα σχολείου: .../θέσιο

Β' Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος (-η) ☐ Άγαμος (-η) ☐
3. Χρόνια υπηρεσίας α. συνολικά: ☐
στην εκπαίδευση: β. στο σχολείο που υπηρετείτε **τώρα**: ☐
γ. ως **διευθυντής (-ρια)** στο σχολείο που υπηρετείτε **τώρα** : ☐

Γ' Στοιχεία διευθυντών πολυθέσιων σχολείων

4. Έχετε λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης σχολικής μονάδας; ☐
Ναι ☐ Όχι ☐
5. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Ναι», διευκρινίστε ποια εκπαίδευση έχετε λάβει.
 - α. Επιμορφωτικά σεμινάρια 6μηνης τουλάχιστον διάρκειας ☐
 - β. Διδασκαλείο ☐
 - γ. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη διοίκηση της εκπαίδευσης ☐
 - δ. Άλλο (τι;) ☐
6. Ως διευθυντής (-ρια) αντιμετωπίζετε δυσκολίες στην άσκηση των διοικητικών σας καθηκόντων;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

7. **Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Πολύ» ή «Πάρα πολύ», ποιοι παράγοντες δυσκολεύουν το έργο σας. (Σημειώστε με X ό,τι ισχύει).**

α) Περιορισμένος χρόνος από την παράλληλη άσκηση διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων.	
β) Έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης.	
γ) Υποχρεώσεις έναντι τοπικής αυτοδιοίκησης	
δ) Διεκπεραίωση αλληλογραφίας	
ε) Μέριμνα για ελλείψεις-φθορές στην υλικοτεχνική υποδομή	
στ) Ενδοσχολικά προβλήματα σε σχέση με τα πρόσωπα (δάσκαλοι- μαθητές)	
ζ) Έλλειψη διδακτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.	
η) Ελλιπής κατάρτιση στις Τ.Π.Ε	

8. **Ως διευθυντής (-ρια) έχετε συμβάλει ώστε οι συνάδελφοί σας να συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες και καινοτόμα προγράμματα με στόχο το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του;**

Ναι ☐ Όχι ☐

9. **Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «Όχι», ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες ευθύνονται; (Σημειώστε με X ό,τι ισχύει).**

- α. Έλλειψη χρόνου ☐
- β. Συνεχής αλλαγή εκπαιδευτικού προσωπικού ☐
- γ. Απροθυμία εκπαιδευτικού προσωπικού λόγω έλλειψης κινήτρων ☐
- δ. Άλλο (τι;)

Δ΄ Διδακτικό προσωπικό

10. **Πόσα συνεχή έτη παραμένουν συνήθως οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σας;**

α) 1 έτος ☐ β) 2 έτη ☐ γ) 3 έτη ☐ δ) 4 και άνω έτη ☐

11. **Στο σχολείο σας τοποθετούνται κατά κανόνα νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί;**

Ναι ☐ Όχι ☐

12. **Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η αλλαγή – μετακίνηση εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επηρεάζει**

	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α) Τον προγραμματισμό του έργου της σχολικής μονάδας				
β) Τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος				
γ) Τις επιδόσεις των μαθητών				
δ) Τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας				
ε) Τη λήψη αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων				
στ) Άλλο				

13. Υπηρετούν στο σχολείο σας εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων; (Σημειώστε με X ό,τι ισχύει).

α. Φυσικής αγωγής ☐ γ. Πληροφορικής ☐
 β. Ξένων γλωσσών ☐ δ. Μουσικής ☐

Ε' Τεχνολογικός εξοπλισμός

14. Ποια από τα παρακάτω είδη τεχνολογικού εξοπλισμού διαθέτει το σχολείο σας; (Σημειώστε με X ό,τι ισχύει).

α) Ηλεκτρονικούς υπολογιστές	
β) Βιντεοπροβολέα	
γ) Φαξ	
δ) Προτζέκτορα- διαφανοσκόπιο	
ε) Προβολέα διαφανειών	
στ) Μηχανή σλάιτς	
ζ) Άλλο (τι;)	

15. Ως διευθυντής (-ρια) σχολείου διαθέτετε προσωπικό ηλεκτρονικό υπολογιστή;

Ναι ☐ Όχι ☐

16. Γνωρίζετε να χειρίζεστε ηλεκτρονικό υπολογιστή σε βαθμό που να σας επιτρέπει τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας;

Ναι ☐ Όχι ☐

17. Το σχολείο σας διαθέτει εργαστήριο πληροφορικής;

Ναι ☐ Όχι ☐

18. Αν «Ναι», οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν ηλεκτρονικό υπολογιστή χρησιμοποιούν τη γνώση τους αυτή για την εκπαίδευση των μαθητών;

Όλοι ☐ Μερικοί ☐ Κανένας ☐

19. Λειτουργεί στο σχολείο σας οργανωμένη σχολική βιβλιοθήκη;

Ναι ☐ Όχι ☐

Στ' Απόψεις ερωτηθέντων

20. Τι έχετε να προτείνετε για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των πολυθέσιων σχολείων; α. Ως προς την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς για την παραμονή τους στο ίδιο σχολείο περισσότερο από τρία χρόνια:

β. Ως προς την ειδική κατάρτιση των διευθυντικών στελεχών σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης :

γ. Άλλες προτάσεις:

Βιβλιογραφία

1. Ελληνόγλωσση

- Ανδρεαδάκης, Ν. , Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας-σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάμβουκας, Μ. (1988) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (5^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού* (2^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γιακάλλης, Ν. (1984). Το Μονοθέσιο Σχολείο στην Ελλάδα. *Το σχολείο και το σπίτι*, 266, 88-91.
- Γιάνναρου, Λ. « Τα μονοθέσια σχολεία με τους ζογκλέρ δασκάλους», *Καθημερινή*, φύλλο της 21-4-2001. Διαθέσιμο στο: <http://kathimerini.gr>.
- Γιάννος, Σ. (1986). Το Μονοθέσιο Σχολείο χθες, σήμερα, αύριο. *Το σχολείο και το_σπίτι* , 289, 88-91.
- Γιάννος, Σ. (2005). Και πάλι λόγος για τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία. *Το σχολείο και το σπίτι*, 5 (470) , 274-280.
- Δάρρα, Μ. , Υφαντή, Α. , Προκοπιάδου, Γ., Σαϊτής, Χ. (2010). Θέσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη στελέχωση διδακτικού προσωπικού στο σχολείο: Εμπειρική μελέτη. Υπό δημοσίευση
- Δουρούκας, Κ. (2008). Ολιγοθέσια σχολεία και νέες τεχνολογίες. *Ανοιχτό σχολείο*, 106, 29-31.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζαβλανός Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1994). Ο ηγετικός ρόλος του διευθυντή στη δημιουργία αποτελεσματικού σχολείου. *Παρουσία*, 1, 48-55.
- Θεοφιλίδης, Χ. , Κυριακίδης, Λ. (1999). Το σχολικό κέντρο: Οι απόψεις των γονέων. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 25-26, 160.
- Θεοφιλίδης, Χ. , Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία & πρακτική της διοίκησης δημοτικού σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Θεριανός, Κ. , (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ίντος, Χ.Π. (1991). Το μονοθέσιο σχολείο. *Σχολείο και ζωή*, ΛΘ/4, 165-169.

- Ιωσηφίδης, Π., Καραϊσκάκης, Δ. (1998). *Συνενώσεις ολιγοθέσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του νομού Πέλλας*. Έδεσσα: University Studio Press, 1998.
- Κακλαμάνης, Θ. (2005). Τα «σχολεία ανάγκης» μπορούν να ανοίξουν ένα παράθυρο στο μέλλον; *Το σχολείο και το σπίτι*, 1 (466), 23-32.
- Κακλαμάνης, Θ. (2005). Συνεργατική μάθηση και ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 130-144.
- Κανάκης, Ι., Βάμβουκας, Μ. (1996). Ο εξοπλισμός των σχολείων σε οπτικοακουστικά μέσα και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. *Νέα Παιδεία*, 79, 108-125.
- Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων. *Σχολείο και ζωή*, 5-6, 223-227.
- Καπετσώνης, Κ. (2006). Η διεύρυνση της αυτονομίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 117, 135-144.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής: μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραγιάννη, Χ. (2006). *Διοίκηση εκπαίδευσης και όργανα λαϊκής συμμετοχής στην Ελλάδα. Η περίπτωση του σχολικού συμβουλίου*. Διπλωματική εργασία. Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κατσιούλας, Ζ. (1993). Εκστρατεία μονοθεσιτών. *Διδακταλικό Βήμα*, τ. Β', 935,5.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Καψάλης, Γ. Η αλληλεπίδραση των μαθητών σε ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία. Διαθέσιμο στο: http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/kapsalis_v.htm
- Καψάλης, Γ., Παπασταμάτης, Α. Στάσεις στελεχών εκπαίδευσης και τοπικής αυτοδιοίκησης απέναντι στα ολιγοθέσια σχολεία. Διαθέσιμο στο: http://www.pee.gr/e27_11_03/sin_ath/kapsalis_&papastamatis_v.htm
- Κέλλης, Γ. Ι. (1993). Μονοθέσια-Ολιγοθέσια σχολεία. *Το σχολείο του μέλλοντος*, 3, 3.
- Κόκκος, Π. (2000). Το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο στη σχολική πράξη. *Το σχολείο και το σπίτι*, 5, 232-234.
- Κουλαϊδής, Β. (2005) (επιμ.), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

- Κυρίδης, Α., Αγγελάκη, Χ., Μαυρικάκη, Ε., Σμάγα, Σ. (1999). Συνθήκες λειτουργίας των δημοσίων σχολείων στην Ελλάδα. Η υλικοτεχνική υποδομή. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 105, 83-92.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτόν*. Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκη.
- Μαρκατάτος, Π. (1997). Το μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στο χθες και το σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές. *Το σχολείο και το σπίτι*, 3(396), 155-159.
- Μαρκατάτος, Π. (1997). Το μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στο χθες και το σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές. *Το σχολείο και το σπίτι*, 4(397), 206-212
- Μαυρολέων, Κ.(2008). Οι ΤΠΕ στα ολιγοθέσια σχολεία της Καρπάθου. Διαθέσιμο στο: <http://papakalinikos.wordpress.com>
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Μερκούρης, Ι.(2005). Τα ολιγοθέσια σχολεία στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Σύγχρονοι προσανατολισμοί στην εκπαίδευση*. Σεπτέμβριος- Νοέμβριος, 34-36.
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2001). *Μάνατζμεντ: οργανωτικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρούζος, Α., (1998). Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία. Στο *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Πρακτικά, σελ. 824-851.
- Μπρούζος, Α., (1999α). Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία. Στο: Κ.Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (1999β). Εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία: Μύθοι και πραγματικότητα. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειος (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α., (2002). *Μικρά Σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.

- Νταγιάκης, Α.(2003). Τα μαθηματικά στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Προτάσεις και προοπτικές. *Το σχολείο και το σπίτι*. 5 (452), 271-274.
- Ντόντης, Ε. (1980). Οι σιωπηρές εργασίες στα ολιγοθέσια σχολεία. *Το σχολείο και το σπίτι*. 222. 285-287.
- Ξανθόπουλος, Ν. (2001). Αναφορά στο ολιγοθέσιο-μικρό σχολείο. *Το σχολείο και το σπίτι*. 9 (438),461-467.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο: Α. Καψάλης (επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Οικονόμου, Κ. (2004). ΤΠΕ και διδασκαλία ξένων γλωσσών: ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 9,172-187.
- Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων- Νηπιαγωγών (11^ο, 1997, Λάρνακα).
- Παπαδημητρίου, Δ.Ι. (1962). *Το μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στην ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα.
- Παπαλεξανδρή, Ν., Μπουραντάς, Δ. (2003). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γ. Μπένου.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου:θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Παπασταμάτης, Α. (2004). Η αυτοαντίληψη των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων. *Μακεδόν*. 13, 95-109.
- Παππάς, Ν. (2007). Ολιγοθέσια σχολεία και ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Εισήγηση στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης με θέμα *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2. Αθήνα.
- Πετρίδου, Ε. (2008). *Διοίκηση- Μάνατζμεντ*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.
- Πολίτης, Π., Ρούσσο, Π., Καραμάνης, Μ., Τσαούσης, Γ. (2000). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ. Στο: Β. Κόμης (επιμ.), *Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση*: Πρακτικά του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Πάτρα. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Πουλής, Π. (2006) *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί* (3^η έκδοση). Αθήνα- Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάκκουλα.

- Προκοπιάδου, Γ. (2006). *Η λειτουργία των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από τις νέες τεχνολογίες*. Διπλωματική εργασία στο Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου.
- Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών*. Διδακτορική διατριβή στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ρούσσος, Π., Πολίτης, Π. (2004). Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ. Στο: Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός (επιμ.). *4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: [http:// www.etpe.gr](http://www.etpe.gr).
- Ρούσσος, Π., Τσαούσης Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Σαΐτη, Α., Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 43-55.
- Σαΐτης, Χ. (1997). Management ολικής ποιότητας: Μία νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, 9, 21-51.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο Νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας: ερευνητική μελέτη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2001), *Η Λειτουργία του Σχολείου μέσα από τις Αποφάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων: ερευνητική Μελέτη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ., Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, 99, 75-90.
- Σαΐτης, Χ., Σαΐτη, Α. (2002). *Σχολικές βιβλιοθήκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2007α). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Έκδοση του Ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2007β). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Έκδοση του Ιδίου.

- Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Έκδοση του Ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο διευθυντής στο Δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαλποδήμου, Ν. (1993), Το μονοθέσιο σήμερα. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*. 397, 27-30.
- Σκουρής, Β., Τάχος, Α. (1995). *Δίκαιο της Παιδείας*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Σταμάτης, Π., Κόνσολας, Μ. (2002). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα ολιγοθέσια σχολεία: το παράδειγμα του διθέσιου δημοτικού σχολείου Δαματριάς. [Στο] Α. Δημητρακόπουλου (επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος: Καστανιώτη.
- Τσεσμενή- Μαραγκάκη, Δ. (1998). *Εκπαιδευτική ιστορία μιας πόλης και της περιοχής της: Η διάρθρωση του σχολικού δικτύου Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Νομό Σερρών (1950-1990)*. Διδακτορική Διατριβή Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- ΥΠΕΠΘ (2009). Διεύθυνση Προγραμματισμού και Επιχειρησιακών Ερευνών. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ (2010) Διεύθυνση Διοικητικών υποθέσεων.
- Υφαντή, Α.Α. και Βοζαΐτης, Γ. (2009), Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*, 3, 31-46.
- Φύκαρης, Ι.Μ. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Φύκαρης, Ι. (2005). Η «συνδιδασκαλία» ως στρατηγική διδασκαλίας στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο. Διδακτικές αδυναμίες και δυνατότητες. *Μακεδόν*, 14, 163-173.
- Χαραλαμπίδου-Σολωμή Δ. (2002). *Η θέση της γυναίκας στην ιεραρχία της δημόσιας εκπαίδευσης της Κύπρου κατά το έτος 2000*, Λευκωσία.
- Χατζηγεωργίου, Α., Φωτόπουλος, Ν., Παππά, Α., Λυβιάκης, Γ., Κοντός, Χ. «Οι γκρίζες ζώνες της εκπαίδευσης». *Ελευθεροτυπία*, φύλλο της 3-3-2009. Διαθέσιμο στο: <http://www.enet.gr>.
- Χατζηπαναγιώτου Π. (1997). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης της σχολικής μονάδας. Η επίδραση του παράγοντα φύλου». Στο Δελιγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.) *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας (293-302).

2. Ξενόγλωσση

- Bell, A. and Singsworth, A. (1987). *The small rural primary school; A matter of quality*. The Falmer Press, Sussex, U.K.
- Berger, E. (2004). *Parents as partners in education. Families and schools working together*. (6th ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Bloom, B.S., Krathwohl (1986). *Ταξινομία διδακτικών στόχων*. (Α. Παγανού, Μετάφρ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Brookes, K., Saiti, A. (2003). Public expenditure on education: Evidence of the greek public primary schools. *Journal of Business and Society*, 16, 119-138.
- Bush, T. (2008). From management to leadership: Semantic or Meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 271-288.
- Christenson, S. & Sheridan, S. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
- Cohen, L., Manion L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Davies, L. (1997). The rise of the school effectiveness movement. [In] J. White, M. Barber, (ed.) *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London.
- Eagly, A. H. & Carli, L.L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, Σεπτέμβριος, 62-71.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*. 37(1), 701-702.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the Principals in school effectiveness: a review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32, 1.
- Hetherington, E. M. and Parke, R. D. (1979). *Child psychology: a contemporary viewpoint* (2nd edn). London: McGraw Hill.
- Hoy, W., Miskel, C. (1996). *Educational administration: theory research and practice*. New York: Lane Akers.
- Javeau, C., (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο* (Τζαννόνε- Τζώρτζη, μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kast E.E. and Rozenzweig J.E., (1972). General systems theory: Application for organisation and management. [In] *Academy of Management Journal*, 15 (4), 447-465.
- Kyriakoussis, A., Saiti, A. (2006). Underrepresentation of women in public primary school administration: the experience of Greece. *International Electronic Journal for leadership in learning*, 10 (5).

- Lezotte , L. W. (1992). *Effective Schools. Practices that work*. Okemos, MI: Effective school products Ltd.
- Mooij, T., Smeets, E. (2001). Modelling and supporting ICT implementation in secondary schools. *Computers and Education*, 36, 265-281.
- Reid, K., Bullock, R., Howarth, S. (1988). *An introduction to primary school organisation*. London: Holder and Stoughton.
- Reynolds, A. & Clements , M. (2005). Parent involvement and Children's school success. In: E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press, 109-127
- Saiti, A. (2005). The staffing of small rural primary school in Greece. *Management in education*, 19 (4), 5.
- Saiti, A., Prokopiadou, G. (2004, May 4-6). Teacher education as a crucial determinant of the effectiveness of small rural schools in Greece. Paper presented at the 7th ATEE Spring University 'European added value in teacher education: the role of teachers as promoters of basic skills acquisition and facilitators of learning'. University of Tartu Estonia.
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P. (1997). Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. [In] J. White, M. Barber, (ed.) *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London.
- Southwork, G. (1990). Leadership, headship and effective primary schools. *School Organisation*, 10(1), 3-16.
- Stoll, L., Mortimore, P. (1997). School effectiveness and school improvement. [In] J. White, M. Barber, (ed.) *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London.
- Weaver Hart, A., Weinding, D. (1996). Developing successful school.[In] *International Handbook of Educational, Leadership and Administration*. London. Edited by Kenneth Leithwood et al. Kluwer academic Publishers.
- Weiss, K. E., Corea, V.I. (1996). Challenges and strategies for early childhood special education services in Florida's rural schools: A Delphi study. *Research in rural education*, 12, 33-43.

3. Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

Πρόγραμμα GLOBE-ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ (Global Learning and Observations to Benefit the Environment): <http://www.di.uoa.gr/speech/globe>

Δίκτυο NEMED (Network of Multigrade Education): <http://www.nemed-project.org>

Πρόγραμμα MUSE (Multigrade School Education): <http://www.rhodes.aegean.gr/muse>

Κοινωνία της Πληροφορίας: <http://ypepth.gr/ktp>

Κοινωνία της Πληροφορίας: www.infosoc.gr

Νόμοι

Νόμος 1268/1982 (ΦΕΚ 87 τ.Α'), «*Δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*».

Νόμος 1404/1983 (ΦΕΚ 173 τ.Α'), «*Δομή και λειτουργία των τεχνολογικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων*».

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ.Α'), «*Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις*».

Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ 296 τ.Α'), «*Ρύθμιση Θεμάτων Εκπαιδευτικών και Άλλες Διατάξεις*».

Νόμος 2009/1992 (ΦΕΚ 18 τ.Α'), «*Εθνικό σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*».

Π.Δ. 50/1996 (ΦΕΚ 45 τ.Α'), «*Μεταθέσεις και Τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*».

Νόμος 2469/1997 (ΦΕΚ 38 τ.Α'), «*Περιορισμός και Βελτίωση της Αποτελεσματικότητας των Κρατικών Δαπανών και Άλλες Διατάξεις*».

Π.Δ. 100/1997 (ΦΕΚ 94 τ.Α') «*Τροποποίηση του Π.Δ. 50/1996 (ΦΕΚ 45 τ.Α') Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*».

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188 τ.Α'), «*Για το ενιαίο Λύκειο, την πρόσβαση των αποφοίτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*»

Νόμος 2527/1997 (ΦΕΚ 206 τ.Α') «*Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων του ν. 2190/1994 και άλλες διατάξεις*».

Νόμος 2916/2001 (ΦΕΚ 114 τ.Α') «*Για τη Διάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων του τεχνολογικού τομέα*».

Νόμος 3467/2006 (ΦΕΚ 128 τ.Α'), «*Επιλογή Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ρύθμιση Θεμάτων Διοίκησης και Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις*».

Νόμος 3475/ 2006 (ΦΕΚ 146 τ.Α'), «*Για την οργάνωση και λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*»

Νόμος 1894/1990 (ΦΕΚ 110 τ.Α'), «*Ρυθμίσεις για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*»

