

**Σπυριδούλα Κατσαντώνη**

**ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ  
ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ**

**ΑΘΗΝΑ, 2007**

## Εισαγωγή

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία αποτελούσαν ως το 1994 την πλειοψηφία των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Παπασταμάτης, 1998· Μπρούζος, 2002). Ο αριθμός τους όμως συνεχώς συρρικνώνεται και η περαιτέρω παρουσία τους καθίσταται αμφίβολη.

Σήμερα υπάρχουν 1724 ολιγοθέσια στην Ελλάδα σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ, τα οποία αποτελούν το 31,5% από 5.470 συνολικά σχολεία Πρωτοβάθμιας.

Ο Bray (1987) ισχυρίζεται ότι στα ολιγοθέσια σχολεία η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους είναι αρκετά περιορισμένη, λόγω του μικρού αριθμού παιδιών, σε αντίθεση με τα πολυθέσια σχολεία που προσφέρουν ποικιλία εμπειριών.

Η έλλειψη επίσης πολλών μαθητών στην τάξη του ολιγοθέσιου μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (HMI, 1978).

Έρευνες ωστόσο που αναφέρονται στο ελληνικό πλαίσιο (π.χ. Καψάλης, 2001, 2002· Φύκαρης, 2002) αλλά και το εξωτερικό (π.χ. Galton et al., 1980· Gray & Feldman, 1997· Galton et al., 1998) δεν συμφωνούν με αυτά τα επιχειρήματα. Αντίθετα υποστηρίζουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία είναι εφάμιλλα των πολυθέσιων σχολείων. Από την πλευρά του ο Piaget (1976 στο Brown & Palincsar, 1989) τόνισε ότι η σκέψη αναπτύσσεται ιδανικά μέσα από την αλληλεπίδραση με τα μέλη της κοινότητας. Αν μάλιστα ένα μοτίβο αλληλεπίδρασης αφομοιωθεί από τους μαθητές, μπορεί να τους οδηγήσει σε περαιτέρω ανάπτυξη της σκέψης τους (Brown & Palincsar, 1989) και σε βελτιωμένη ακαδημαϊκή πορεία, χωρίς ωστόσο η αλληλεπίδραση να αποτελεί πάντα αναγκαία προϋπόθεση για την επίδοση των μαθητών (Bennett, 1985).

Από τα 5470 δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, τα 1724 έχουν οργανικότητα τεσσάρων ή λιγότερων δασκάλων, που σημαίνει ότι τουλάχιστον δύο τάξεις διδάσκονται στην ίδια αίθουσα, από έναν εκπαιδευτικό. Κατά προσέγγιση 1330 έχουν οργανικότητα ενός ή δύο δασκάλων. Έτσι, περισσότερα από 1300 σχολεία λειτουργούν με λιγότερους από 20 μαθητές στο σύνολό τους. Σε ποσοστό αυτό σημαίνει ότι το 32,0% περίπου των δημοτικών σχολείων της χώρας είναι ολιγοθέσια. Το τρέχον ισχύον πλαίσιο οργανικότητας των σχολείων

απαιτεί 25 μαθητές για κάθε δάσκαλο. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι ένα σχολείο με σύνολο μαθητών 26 άτομα, θα αποκτήσει οργανικότητα δύο δασκάλων, επομένως θα γίνει διθέσιο. Τουλάχιστον 51 μαθητές καθιστούν ένα σχολείο τριθέσιο και ούτω καθεξής.

Από την άλλη, λιγότεροι από 25 μαθητές, έστω και αν αυτοί είναι ένας μοναδικός μαθητής, δικαιολογούν την ίδρυση και διατήρηση μονοθέσιου σχολείου.

Υπάρχει μάλιστα ειδικός και συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο διανέμονται οι τάξεις, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου. Για διθέσιο σχολείο, η διανομή είναι η εξής: ο ένας δάσκαλος διδάσκει τις τάξεις Α', Γ' και Δ' και ο δεύτερος δάσκαλος τις τάξεις Β', Ε' και ΣΤ'. Στα τριθέσια σχολεία ο ένας εκπαιδευτικός διδάσκει τις τάξεις Α' και Β', ο δεύτερος τις τάξεις Γ' και Δ' και ο τελευταίος τις τάξεις Ε' και ΣΤ'. Δεν είναι ασυνήθιστο ένας μαθητής να διδαχτεί ενώ φοιτά στην Γ' την ύλη της Δ' σε αρκετά αντικείμενα και την επόμενη χρονιά, ενώ φοιτά στην Δ' να διδαχτεί ύλη της Γ'.

Η πλέον απαιτητική μορφή διδασκαλίας είναι η διδασκαλία του ολιγοθέσιου σχολείου, όπου ένας δάσκαλος διδάσκει από μία ως και τις έξι τάξεις ταυτόχρονα. Η πλέον προσφιλή μέθοδος διδασκαλίας είναι ο δάσκαλος να απευθύνεται σε μία βαθμίδα, ενώ οι λοιπές αυτό-απασχολούνται σε σιωπηλές εργασίες. Η συνεργατική μάθηση μεταξύ των μαθητών, ενισχυμένη με στρατηγικές αυτο-διδασκαλίας είναι επίσης συνήθης. Το ωράριο είναι ρευστό, συχνά τα διαλείμματα καταπατούνται σε όφελος διδακτικού χρόνου, αν και ούτε ο σφετερισμός αυτού του χρόνου επιλύει το δριμύ πρόβλημα και ο δάσκαλος συχνά καταφεύγει στο να αναθέτει αυξημένες εργασίες για το σπίτι. Άλλη προσφιλή διδακτική μεθοδολογία είναι η διδασκαλία ανά ζεύγη, όπου ένας μαθητής μεγαλύτερης τάξης και καλού επιπέδου διδάσκει έναν συμμαθητή του.

Ένα σχολείο χαρακτηρίζεται ως ολιγοθέσιο όταν σε αυτό τουλάχιστον ένας εκπαιδευτικός διδάσκει ταυτόχρονα δύο ή περισσότερες τάξεις.

Συνήθως λοιπόν στα ολιγοθέσια σχολεία ένας περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών προσπαθεί να εκτελέσει τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα με την ίδια επιτυχία που θα ανέμενε κανείς στο πλαίσιο του αντίστοιχου πολυθέσιου.

Οι δάσκαλοι στα ολιγοθέσια σχολεία έχουν να επιτελέσουν πολυδιάστατο εκπαιδευτικό έργο, πολύπλοκότερο από το αντίστοιχο των συναδέλφων τους στα άλλα σχολεία, καθώς πρέπει να διδάξουν σε τάξεις που απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες. Οι τάξεις αυτές αποτελούνται

από μαθητές διαφορετικών ηλικιών και εκπαιδευτικών βαθμίδων, αλλά κυρίως δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων.

Κατά συνέπεια, για να μπορέσουν οι μαθητές στο ολιγοθέσιο σχολείο να επιτύχουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, οι δάσκαλοι τους πρέπει να είναι καταρτισμένοι ανάλογα, στο να διαθέτουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία και να είναι σε θέση να αντεπεξεχθούν στις υψηλών απαιτήσεων συνθήκες του ολιγοθέσιου σχολείου.

Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη το θεσμό και τις ιδιαιτερότητες του ολιγοθέσιου σχολείου, ως παράγοντα που συμβάλλει τα μέγιστα στην παροχή εκπαίδευσης σε δυσπρόσιτες και απομονωμένες περιοχές.

Ολιγοθέσια σχολεία δεν εντοπίζονται σε μερικές μόνο χώρες και περιοχές. Υπάρχουν και δίδουν λύσεις στις ανάγκες εκπαίδευσης πληθυσμών σε πολλές χώρες.

Πέρα από τις αναπτυσσόμενες περιοχές της Ασίας, της Αφρικής ή της Λατινικής Αμερικής, όπου εντοπίζονται σοβαρά προβλήματα στις υποδομές της εκπαίδευσης και των μεταφορών, σχολεία αυτού του είδους συναντώνται σε υψηλά ποσοστά και στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες.

Το ολιγοθέσιο σχολείο δεν αρκεί να δίνει απλώς μια ευκαιρία εκπαίδευσης στα παιδιά της περιοχής του, αλλά να παρέχει στην τοπική κοινωνία υπηρεσίες εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου. Εξάλλου, τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν τη μόνη δυνατή και βιώσιμη λύση για την παροχή εκπαίδευσης στις δυσπρόσιτες και απομονωμένες περιοχές.

Συνεπώς, οι προσπάθειες πρέπει να επικεντρωθούν στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία αυτά.

Επίσης τα ολιγοθέσια σχολεία παρουσιάζουν ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον από παιδαγωγικής απόψεως. Τα σχολικά αυτά περιβάλλοντα αποτελούν ιδανικά πεδία εφαρμογής και αξιολόγησης παιδαγωγικών μεθόδων που προωθούν την αυτόνομη και εξατομικευμένη μάθηση, καθώς και ποικίλες μορφές συνεργατικής μάθησης και αλληλοδιδασκαλίας.

Συνήθως η αξιοποίηση προηγούμενων διδακτικών προσεγγίσεων προκύπτει λόγω συγκεκριμένων πρακτικών αναγκών, οδηγώντας όμως με τον τρόπο αυτό και σε αξιοσημείωτα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο αυτό προκύπτουν παιδαγωγικά συμπεράσματα για την ευρύτερη αξιοποίηση των μεθοδολογιών αυτών και στα, πολυθέσια σχολεία τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η πραγματικότητα, όμως είναι άλλη. Στις περισσότερες χώρες τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν ένα από τα πλέον παραμελημένα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς οι εκπαιδευτικές αρχές, κεντρικές αλλά και τοπικές, κατά κανόνα δεν αναγνωρίζουν ούτε την ιδιαίτερη σημασία και το ρόλο των σχολείων αυτών, ούτε την ανάγκη διαφοροποίησης και προσαρμογής στις ιδιαιτερότητές τους των προβλεπόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Αντιθέτως, τα ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζονται συνήθως ως «αναγκαίο κακό», το οποίο εξυπηρετεί την υποχρέωση της πολιτείας για παροχή εκπαίδευσης σε όλους.

Συνεπώς, τα ζητήματα ποιότητας της εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σχολεία υποβαθμίζονται και δεν αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα ειδικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία αυτά.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι η έλλειψη σωστού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, γεωπολιτικές και κοινωνικές ιδιομορφίες, η απομόνωση και οι ελλείψεις σε υποδομές και προσωπικό, ουσιαστικά τοποθετούν σήμερα το ολιγοθέσιο σχολείο στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος, με αμφιλεγόμενη προσφορά και δυσοίωνες προοπτικές.

## 1.Τα ολιγοθέσια σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση

Με τον όρο ολιγοθέσια ή μικρά δημοτικά σχολεία εννοούνται τα μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σχολεία που λειτουργούν με ένα, δυο ή τρεις δασκάλους αντίστοιχα, απαντώνται κυρίως στην ελληνική ύπαιθρο και αποτελούν το 32% περίπου, των σχολείων της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Τα χαρακτηριστικά τους είναι σε γενικές γραμμές ότι βρίσκονται σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές, ο δάσκαλος διδάσκει σε δύο, τρεις ή έξι τάξεις μέσα στην ίδια αίθουσα και είναι συνήθως νέος και άπειρος, δε γίνονται πλήρεις διδακτικές ώρες, χρησιμοποιούνται οι σιωπηρές εργασίες για εμπέδωση της ύλης και κάλυψη των κενών, ενώ τέλος, παρατηρείται ανεπαρκής κτιριακός εξοπλισμός και έλλειψη εποπτικού εξοπλισμού.

Τα χαρακτηριστικά αυτά απαντώνται κατά κύριο λόγο στα μονοθέσια και διθέσια δημοτικά σχολεία, τα οποία αναλογικά είναι και περισσότερα, σε σχέση με τους άλλους τύπους σχολείων.

Σήμερα ο αριθμός των ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων είναι αρκετά μεγάλος και τα περισσότερα από τα σχολεία αυτά βρίσκονται σε ακριτικές, δυσπρόσιτες και αραιοκατοικημένες περιοχές της Ελλάδας.

Από το 1834 μέχρι σήμερα τα σχολεία αυτά αποτελούν τους βασικούς τύπους δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα, από τα οποία αποφοίτησαν πολλές γενιές Ελλήνων.

Τα τελευταία 40 χρόνια και πολύ πιο έντονα από την ψήφιση του Ν. 1566/85 (άρθρο 4, παρ. 13), ο οποίος το προβλέπει, γίνεται λόγος για τη συγχώνευση τους σε σχολικά κέντρα<sup>1</sup>.

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή, το πρόβλημα των μικρών σχολείων, δεν απαντάται μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες του κόσμου.

Τα κριτήρια<sup>2</sup> δε για τη συγχώνευση τους σε σχολικά κέντρα είναι αλλού ποιοτικά (λόγοι καθαρώς παιδαγωγικοί) και αλλού ποσοτικά (λόγοι οικονομικοί και, τάσεις εκμοντερνισμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας).

---

1 Τριλιανός Αθ. (1997), Τα μικρά δημοτικά σχολεία της επαρχιακής Ελλάδας - Διατήρηση ή συγχώνευση τους σε επαρχιακά κέντρα; Ένα συνεχιζόμενο δίλημμα. Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου εκπαιδευτικού συνεδρίου ΔΟΕ - ΠΟΕΔ..

2 Παπασταμάτης Αδ., (1998) Τα ολιγοθέσια σχολεία της Ελληνικής υπαίθρου, Γρηγόρης, β'έκδ.,σελ.95.

Στην Ελλάδα το πρόβλημα αυτό προέκυψε, ως φυσική συνέπεια, από την ερήμωση της υπαίθρου, από τη συρρίκνωση του αγροτικού πληθυσμού και από την αστικοποίηση μεγάλου μέρους του, που σε συνάρτηση με την υπογεννητικότητα και τη μείωση του μαθητικού πληθυσμού που ακολουθούσε νομοτελειακά, κατόρθωσε να γίνει ένα μακροχρόνιο και δυσεπίλυτο πρόβλημα της Ελληνικής Εκπαίδευσης.

Η αλήθεια είναι ότι πέρα από την επιστημονική και παιδαγωγική πλευρά του, το πρόβλημα αυτό, παρουσιάζει και μια «πολιτική» πλευρά, η οποία δεν έχει αξιολογηθεί στο βαθμό που θα έπρεπε, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται μια αδικαιολόγητη διαιώνιση του προβλήματος, με πολύ άσχημες συνέπειες για την εκπαίδευση. Τη διάσταση του όρου αυτού θα την αναλύσουμε παρακάτω και θα προσπαθήσουμε να την οριοθετήσουμε και να την λάβουμε υπόψη στις προτάσεις μας.

Τέλος ένας άλλος λόγος, που θα δημιουργούσε ούτως ή άλλως την αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού, πιθανόν και να το έθετε, είναι η αλλαγή της δομής της διοικητικής διαίρεσης της χώρας (Νόμος Ι. Καποδίστριας). Με το νόμο αυτό όπως είναι γνωστό, καταργούνται οι Κοινότητες και τη θέση τους παίρνουν διευρυμένοι Δήμοι, που απαρτίζονται από πολλές μικρές Κοινότητες. Στο διοικητικό αυτό μοντέλο φαίνεται πως απέβλεπε ο νομοθέτης, δίνοντας τη δυνατότητα υπό προϋποθέσεις να καταργούνται μικρές σχολικές μονάδες και τη θέση τους να παίρνουν σχολικά κέντρα, χωρίς όμως να βάζει ασφαλιστική δικλείδα, την ύπαρξη ποιοτικών και μόνον όρων.

## 2. Η έννοια του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου, σύντομη ιστορική αναδρομή.

Με τους όρους μονοθέσια ή ολιγοθέσια ή μικρά σχολεία ή σχολεία της υπαίθρου ή ακόμη και αγροτικά σχολεία, αναφερόμαστε σε εκείνα των οποίων η οργανικότητα των θέσεων των δασκάλων είναι μικρότερη από έξι. Τα σχολεία αυτά που δεν διαθέτουν από έξι έως και δώδεκα δασκάλους, εκτός των εκπ/κών ειδικοτήτων, είναι πλήρη σχολεία και λειτουργούν με συμπλέγματα τάξεων κυρίως σε αγροτικές περιοχές<sup>3</sup>.

Παρά την αστυφιλία που μαστίζει χωριά και οικισμούς, και παρά το ότι πολλά ολιγοθέσια λειτουργούν με λιγότερους από τους προβλεπόμενους από το νόμο μαθητές, το μέγεθος αυτό αποτελεί συνολικά το 20% των τμημάτων της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μας επισημαίνει ότι τα σχολεία του τύπου αυτού θα εξακολουθούν να κατέχουν ψηλή θέση στη δημογραφία των δημοτικών σχολείων.

Το 19<sup>ο</sup> αι., μετά την απελευθέρωση της Ελλάδος και ως το 1880, ο νόμος του 1834 «περί Δημοτικών Σχολείων», προέβλεπε τη φοίτηση επτά ετών χωρίς να καθορίζει τάξεις, σε σχολεία που ήταν στη συντριπτική τους πλειοψηφία μονοθέσια και με μεγάλους αριθμούς μαθητών. Επικρατούσε η χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου<sup>4</sup> όπου ένας δάσκαλος επέλεγε μια ομάδα παιδιών με ξεχωριστές ικανότητες και τους παρέδιδε το μάθημα, ενώ εκείνοι στη συνέχεια όφειλαν με τη σειρά τους να το δείξουν και στους υπόλοιπους.

Παρά την κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής, με την εγκύκλιο 3580/4-5-1881 και την εισαγωγή της συνδιδασκτικής και το διορισμό περισσότερων του ενός δασκάλων στα σχολεία<sup>5</sup>, ο αριθμός των μικρών σχολείων δεν μειώνεται, λόγω της εδαφικής μορφολογίας της χώρας μας με πληθώρα

<sup>3</sup> Ο νόμος 1566/85 (άρθρο 4, παρ. 6) αναφέρει συγκεκριμένα πως 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 έως 25      1      Μονοθέσιο

26 έως 50      2      Διθέσιο

51 έως 90      3      Τριθέσιο

91 έως 120    4      Τετραθέσιο

121 έως 150   5      Πενταθέσιο κ.ά, αλλά υπάρχουν ειδικές περιπτώσεις που επιβάλλουν την ίδρυση μονοθέσιων σχολείων ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών που θα φοιτήσουν.

<sup>4</sup> Ευαγγελόπουλος, Σ.(1998) «Ελληνική Εκπαίδευση», , Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ.92

<sup>5</sup> Ανδρέου, Α., (1982), Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 9, , σ. 34-41



απομονωμένων οικισμών με ελάχιστους κατοίκους και λόγω ανεπαρκούς οικονομικής υποστήριξης από την πολιτεία.

Ενώ στην ύπαιθρο εμφανίζονταν σχολεία με ελλιπή αριθμό τάξεων, στις πόλεις που δεν υπήρχε οικονομική δυσπραγία αλλά ακόμη και σε πολλές επαρχιακές περιοχές, λειτουργούσαν πλήρη σχολεία, εξατάξια, χωρίς όμως την αντιστοιχία μαθητών- δασκάλων όπως τη γνωρίζουμε σήμερα. Από το 1910, με το νόμο 3692, που προβλέπει την προσάρτηση μονοταξίου Δημοτικού σχολείου στο «Μαράσλειο Διδασκαλείο», με το νόμο 2858 του 1921 και με το νόμο 5802 του 1933<sup>6</sup> «Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών», το μονοτάξιο σχολείο αποκτά τη μορφή την οποία διατηρεί και στις μέρες μας<sup>7</sup>.

Είναι δε χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η πολιτεία αναγνώριζε πάντοτε τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και είχε την πρόθεση να εξασφαλίζει αφενός την πρόσβαση σε κάθε πολίτη, σε κάθε σημείο της επικράτειας και αφετέρου να οργανώνει και να συστηματοποιεί τη φοίτηση όπου παρουσιάζονται προβλήματα στην αποδοτικότητα του σχολείου. Πολλοί ονόμασαν τα oligothésia και «σχολεία ανάγκης» αν λάβει κανείς υπ όψιν του το κόστος λειτουργίας τους για έναν πολύ περιορισμένο αριθμό μαθητών.

Σε όλες όμως τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1959, 1964, 1976-77, 1982-85, 1992, 1997, η ουσία είναι πως το σχολείο είναι ο κυρίαρχος παράγοντας της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης, που οφείλει να προσαρμόζεται σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, ενώ οι δαπάνες για την παιδεία αποτελούν παραγωγική επένδυση και προϋπόθεση για την ευημερία και την ισχυροποίηση της κοινωνικής συνοχής. Με ειδικά προγράμματα για αλλοδαπούς, παλιννοστούντες και τσιγγάνους, καινοτόμα προγράμματα που εφαρμόζονται με τη συνεργασία των Παιδαγωγικών τμημάτων, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της Διεύθυνσης Σπουδών του ΥΠΕΠΘ, με μεθοδευμένη ενισχυτική διδασκαλία και επιμορφωτικές δράσεις η σχολική μονάδα γίνεται πυρήνας παιδείας και πολιτισμού και θέλει να απαντήσει με

---

<sup>6</sup> Τσουρέκης, Δ., (1992) «Το χρονικό του Μαρασλείου διδασκαλείου», περ. Ελληνοχριστιανική Αγωγή, Ιούνιος, σ. 184-192. Βλ. επίσης το νόμο 2858 του 1921 σύμφωνα με τον οποίο ιδρύονται τα μονοτάξια σχολεία στα οποία ένας δάσκαλος διδάσκει και στις έξι τάξεις. Σύμφωνα, όμως με τον Παλαιολόγος, Γ. «Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαρασλείος Παιδαγωγική Ακαδημία», Αθήνα, εκδ. Δημητράκου, 1939, σ. 9. στον ίδιο νόμο στο άρθρο 9 αναφέρεται ότι ο αριθμός των μαθητών στο μονοταξιο σχολείο δεν υπερβαίνει τους 50

<sup>7</sup> Παπασταμάτης, Α. (1998), «Τα oligothésia σχολεία της Ελληνικής υπαίθρου», εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα σ.22.

επιτυχία στις προκλήσεις και στις απαιτήσεις της εποχής. Αν στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που προανέφερα συμπληρώσω και τον τελευταίο νόμο 3369 του 2005 για τη συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης, στο πνεύμα της δυναμικής αξιοποίησης του ανθρώπινου κεφαλαίου, καταλήγουμε στο ισχύον εκπαιδευτικό μας σύστημα που επικρίνεται από πολλούς είτε διότι βρίσκεται στο πεδίο των κομματικών επιδιώξεων είτε διότι απουσιάζει ο προγραμματισμός και η συνολική φιλοσοφία είτε διότι δεν ανταποκρίνεται στις κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις της εποχής<sup>8</sup>.

Τη σπουδαιότητα αλλά και την πολυπλοκότητα του προβλήματος εστιάζουν στους χαιρετισμούς τους, στο συνέδριο της ΔΟΕ - ΠΟΕΔ, που έγινε στη Λάρνακα το 1997, ο τότε Πρόεδρος της κυπριακής Βουλής κ. Σπύρος Κυπριανού και ο τότε Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού κ. Γ. Χατζηνικολάου.

Ο κ. Κυπριανού είπε τότε χαρακτηριστικά: «... Το ίδιο το βασικό θέμα που απασχολεί το συνέδριο αυτό, η αξιοποίηση και η ανάδειξη των περιφερειακών σχολείων, αγγίζει ουσιαστικά ένα ιδιαίτερα σοβαρό και οξύ ζήτημα : την ισότιμη και ισομερή ανάπτυξη των μη αστικών περιοχών, την παροχή ίσων ευκαιριών στα παιδιά της υπαίθρου, την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των σχολικών κτιρίων και για ευρύτερους παιδαγωγικούς σκοπούς... »<sup>9</sup>.

Γεγονός είναι ότι μέχρι σήμερα παραμένει σε «εκκρεμότητα» το σοβαρό αυτό ζήτημα της εκπαίδευσης και πρέπει να αντιμετωπισθεί τόσο από την Πολιτεία, όσο και από την Επιστημονική Κοινότητα με επιστημονικές και παιδαγωγικές μεθόδους, στην πραγματική του διάσταση, απαλλαγμένο από συναισθηματισμούς και ανώφελους εμπειρισμούς.

---

<sup>8</sup> Πρακτικά Ι Ι<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΠΟΕΔ -ΔΟΕ, σελ. 23

<sup>9</sup> Ο κ. Χατζηνικολάου συμπλήρωσε τα εξής σχετικά : «...Η συγχώνευση των μικρών δημοτικών σχολείων σε περιφερειακά σχολικά κέντρα και οι προοπτικές των περιφερειακών σχολείων αποτελούν ένα ακανθώδες, θα έλεγα, ζήτημα που απασχολεί έντονα τις κοινότητες, τους εκπαιδευτικούς και τις Κυβερνήσεις Κύπρου και Ελλάδος. Τα δημοτικά σχολεία της υπαίθρου υπήρξαν ανέκαθεν το κύριο θεμέλιο της παιδείας μας εισάγοντας τα νιάτα της φυλής στον υπέροχο ελληνικό ναό της γνώσης και της αρετής. Οι ραγδαίες ωστόσο κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών και ο εξαστισμός του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Κύπρο, έχουν οδηγήσει πάρα πολλές αγροτικές κοινότητες στη συρρίκνωση... ».

### **3. Λειτουργικά προβλήματα και δυσκολίες των ολιγοθέσιων σχολείων.**

Στα πλαίσια των προσπαθειών που καταβάλλονται για την παροχή εκπαίδευσης υψηλών προδιαγραφών δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε τις δυσκολίες και τα προβλήματα που εμφανίζονται σταδιακά, όσο περισσότερο μειώνεται η οργανικότητα ενός σχολείου.

Το εκπαιδευτικό πρόβλημα στις αγροτικές κυρίως περιοχές είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί ριζικά αν δεν ανατραπεί ο ρυθμός ερήμωσης και υποβάθμισης τους.<sup>10</sup> Επειδή το ζήτημα των ολιγοθέσιων σχολείων απασχολεί εδώ και πολλές δεκαετίες τη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα έχουν δημοσιευτεί πολλά άρθρα και εργασίες που αναφέρονται ακριβώς στις δυσχέρειες της λειτουργίας των σχολείων αυτών. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, θα επιδιώξω να καταγράψω τα μειονεκτήματα που συναντά κανείς, αλλά και τα πλεονεκτήματα σε άλλη ενότητα, με την τοποθέτηση του σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο.

Αρχικά να σημειώσουμε ότι το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα που ισχύει στα πολυθεσία σχολεία ισχύει και στα ολιγοθέσια με συνέπεια την ανεπάρκεια του χρόνου της διδασκαλίας στα συμπλέγματα των τάξεων και την αδυναμία εξάντλησης της προκαθορισμένης διδακτικής ύλης. Επίσης δεν είναι εύκολο ο δάσκαλος να εφαρμόζει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας αν προηγουμένως δεν έχει προετοιμαστεί σωστά και δεν έχει οργανώσει με ακρίβεια τους διδακτικούς του στόχους. Σε κάθε στιγμή της καθημερινής διδασκαλίας κινδυνεύει από την πίεση του χρόνου να βρεθεί εύκολα εκτός προγράμματος δεδομένου ότι έχει την υποχρέωση να τηρήσει πιστά, συνήθως με αγωνία και άγχος, την ακολουθία όλων των μαθημάτων. Εδώ να προσθέσουμε ως εξαιρετικά αρνητική επισήμανση και τη δυσχέρεια του δασκάλου να παρέχει στοιχειώδη βοήθεια σε μαθητές που έχουν ελαφρές μαθησιακές δυσκολίες, παρόλη τη χρήση των σιωπηρών εργασιών που αποσκοπούν στη συμπλήρωση των κενών και στην εμπέδωση των γνώσεων, μιας και η διδασκαλία διεξάγεται με γρήγορους ρυθμούς.

Στην περίπτωση των σιωπηρών εργασιών, έχουμε το αντιστάθμισμα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου-οι οποίες συμβαδίζουν με τη

---

<sup>10</sup> Δαρβούδης, Θ «Τα προβλήματα μάθησης στα Δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας», Περ. Σύγχρονη Εκπ/ση, τ. 78,1994, σ. 59.

σύγχρονη τάση για εξατομίκευση της διδακτικής προσπάθειας<sup>11</sup>. Αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι να οργανώνει και να συντονίζει τις εργασίες αυτές, αφού προηγουμένως τις έχει προετοιμάσει κατάλληλα με ευρηματικότητα και δεξιότητες, λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών. Άλλωστε συνήθως ο αριθμός των παιδιών είναι μικρός κι αυτό βοηθάει την εξατομικευμένη διδασκαλία, την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια και να γίνεται το μάθημα καλύτερα<sup>12</sup>.

Στα συμπλέγματα των τάξεων, στα μικρά σχολεία, για πολλούς το σοβαρότερο μειονέκτημα είναι η διδασκόμενη ύλη που διαρθρώνεται έτσι ώστε τον ένα χρόνο οι μαθητές να δέχονται την ύλη της ανώτερης τάξης και τον επόμενο της κατώτερης με συνέπεια να μην ανταποκρίνεται στις αποτελεσματικές και αφομοιωτικές ικανότητες των παιδιών αλλά και επιπλέον να μη βρίσκεται σε λογική και χρονική αλληλουχία.

Η διδασκαλία των μαθημάτων της φυσικής και της αισθητικής αγωγής (εικαστική αγωγή- μουσική αγωγή), διδάσκονται ελλιπώς ή με περιορισμένο ωράριο κυρίως στα μονοθέσια σχολεία. Για την ξένη γλώσσα, αν διατεθεί εκπαιδευτικός, το ωράριο των τάξεων που θα διδάξει αλλάζει ανάλογα με τις επιπλέον ώρες. Είναι γενικά παραδεκτό πως στα σχολεία του τύπου αυτού είναι δύσκολο να αφομοιωθούν τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως ορίζονται από το ΥΠΕΠΘ, με εξειδικευμένους δασκάλους και ειδικά μαθήματα και οι ευκαιρίες των παιδιών να απολαμβάνουν τις παροχές της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι περιορισμένες<sup>13</sup>.

Παλαιότερα μάλιστα, αλλά και σήμερα ως ένα βαθμό, οι συχνές αλλαγές του προσωπικού όχι μόνον κάθε χρονιά αλλά και στο μέσο, δημιουργούσαν ευνόητα και πρόσθετες ανεπιθύμητες καταστάσεις στους μαθητές. Τα τελευταία χρόνια, στα απομακρυσμένα ολιγοθέσια σχολεία που χαρακτηρίστηκαν ως δυσπρόσιτα, ισχύει η διετής παραμονή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διορίζονται σε αυτά με αίτηση τους. Αρνητική εξίσου επίδραση ενδεχομένως να έχει και η παρουσία, σε ένα σχολείο, του ίδιου δασκάλου για πολλά χρόνια ο οποίος μπορεί να είναι και

---

<sup>11</sup> Κυρίδης Α., κ.ά., «Ζητήματα λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων της ελληνικής υπαίθρου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών», περ. Επιστήμες Αγωγής, τ. 2- 3, 2001, σ. 114.

<sup>12</sup> Β. Χάριτος, «Μία πρόταση δημιουργικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ολιγοθέσιο σχολείο», παρουσίαση στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα, Μάιος 2005.

<sup>13</sup> Καούρης, Γ. «Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων», περ. Ανοιχτό Σχολείο, τ. 42, 1993, σ.35.

αναποτελεσματικός ή οι σχέσεις του, με τους λίγους γονείς στη μικρή κοινωνία, να έχουν διαταραχθεί.

Σχετικά με το δάσκαλο και στα αρνητικά της εύρυθμης λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων συμπεριλαμβάνεται και η εξαντλητική εργασία του επειδή οφείλει να προετοιμάζεται καθημερινά επαρκώς σε ένα μεγάλο όγκο μαθημάτων και να προσαρμόζεται κάθε λίγα λεπτά και σε διαφορετικό τμήμα παιδιών. Οι ανάγκες της υπηρεσίας για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του σχολείου, η αδυναμία απουσίας και αντικατάστασης του για μικρά χρονικά διαστήματα και τα ελλιπή εποπτικά μέσα ιδίως στην απομακρυσμένη περιφέρεια προστίθενται στον κατάλογο των απαιτήσεων του μικρού σχολείου. Η πρόκληση για το χαρισματικό και δεξιότεχνη δάσκαλο είναι μεγάλη αλλά η πλειονότητα των ολιγοθεσιτών είναι νεοδιορισμένοι και αναπληρωτές, απομονωμένοι σε ξεχασμένα σχολεία της επαρχίας που μπορεί ακόμα και να μη διαμένουν στην έδρα του σχολείου ή να μην έχουν ειδική κατάρτιση για τέτοιου είδους σχολεία.<sup>14</sup>

Πολλές φορές με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς δημιουργείται πρόβλημα στην ισοκατανομή του πληθυσμού των τάξεων του σχολείου. Παρατηρείται το φαινόμενο κάποιες τάξεις να λειτουργούν με ελάχιστους μαθητές, κάποιες να είναι πλήρεις και κάποιες να μην υπάρχουν καθόλου με συνέπεια να καταργείται η άμιλλα, η αμφίπλευρη επιρροή και να μην τηρούνται οι κανόνες κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών<sup>15</sup>.

Παράλληλες δυσχέρειες εμφανίζονται από τον προγραμματισμό των δαπανών, αν υπάρχουν χρήματα, από τη μετακίνηση των μαθητών, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις ή την προμήθεια υλικοτεχνικών μέσων. Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή οι ελλείψεις αυξομειώνονται ανάλογα με την περιοχή που εδρεύει το σχολείο και οι σοβαρές ελλείψεις μετατρέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια αγχωτική κατάσταση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές.

---

<sup>14</sup> Σαΐτης Χ, (2000) «Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας», Αθήνα, εκδ. Ατραπός σ. 30.

<sup>15</sup> Τσιπλητάρης, Α., (2000) «Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης», Αθήνα, εκδ. Περιβολάκι. σ. 27-29

## **4. Ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων.**

### **4.1. Παιδαγωγικά προβλήματα**

#### **• Ωρολόγιο Πρόγραμμα**

Με το να διδάσκει ο δάσκαλος του μικρού σχολείου σε πολλές τάξεις, έχει λιγότερο χρόνο στη διάθεση του από το δάσκαλο του πολυθέσιου σχολείου. Η συγκριτική αντιπαράθεση των ωρών διδασκαλίας κατά εβδομάδα, καθώς και για ολόκληρο το διδακτικό έτος, δίνει μεγάλη διαφορά μεταξύ μονοθέσιου και εξαθέσιου δημοτικού σχολείου στις διδακτικές ώρες. Έτσι, ενώ στην πρώτη τάξη ο δάσκαλος του μονοθέσιου σχολείου αφιερώνει 6 ώρες την εβδομάδα, ο δάσκαλος του εξαθέσιου αφιερώνει 25. Παρόμοια διαφορά υπάρχει και μεταξύ των άλλων τάξεων.

Η διδακτέα ύλη και τα βιβλία του δασκάλου είναι τα ίδια για όλους τους τύπους των δημοτικών σχολείων. Εν τούτοις, είναι σχεδόν αδύνατο να καταφέρει ένας δάσκαλος να διδάξει σε έξι τάξεις την ύλη που θα διδάξουν έξι δάσκαλοι στις αντίστοιχες έξι τάξεις ενός εξαθέσιου σχολείου. Επομένως, το φάσμα του χρόνου φαίνεται εφιαλτικό και ασφυκτικό για το δάσκαλο του μικρού σχολείου, ο οποίος δε βλέπει να έχει περιθώρια χρόνου για άνετη και μεθοδική διδασκαλία.<sup>6</sup> Αυτό εξαναγκάζει το δάσκαλο να περιορίζεται στην προσφορά του νέου μαθήματος και να μειώνει σημαντικά τις υπόλοιπες δραστηριότητες της διδασκαλίας. Συνεπώς, η άμεση διδασκαλία του δασκάλου για κατανόηση του μαθήματος από τους μαθητές είναι πολύ περιορισμένη.

Το αναλυτικό πρόγραμμα των ολιγοθέσιων σχολείων είναι το ίδιο με αυτό των πολυθεσιών. Ωστόσο, λόγω του περιορισμένου χρόνου που έχει στη διάθεση του ο δάσκαλος, η διδακτέα ύλη διδάσκεται με πολύ γρήγορο ρυθμό, με κίνδυνο τα παιδιά να αδυνατούν να κατανοήσουν και να εμβαθύνουν στο περιεχόμενο. Ως αντίρροπο αυτής της αδυναμίας έχουν καθιερωθεί οι σιωπηρές εργασίες που αποσκοπούν στη συμπλήρωση των κενών και στην εμπέδωση της διδασκαλίας.

Στην έρευνα που αναφέρεται στην παραπάνω βιβλιογραφική παραπομπή και που περιγράφει τα ζητήματα λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί σαν αρνητικές αναφορές σημείωσαν τις εξής : «Δεν είναι ευέλικτο το αναλυτικό πρόγραμμα», «Ύλη που δεν ανταποκρίνεται στο

νοητικό επίπεδο των μαθητών», «Η πληθώρα της ύλης δυσκολεύει τους μαθητές», «Δεν υπάρχει χρόνος για ελεύθερες δραστηριότητες», «Δυσκολία πραγματοποίησης πειραμάτων λόγω έλλειψης χρόνου», «Πίεση χρόνου κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων».

Το ζήτημα του ωρολογίου προγράμματος, είναι βασικός παράγοντας της λειτουργίας των ολιγοθεσίων σχολείων, αλλά έτσι όπως έχει διευθετηθεί, συγκαταλέγεται στα μειονεκτήματα των μικρών σχολείων και είναι ένας από τους παράγοντες που χρήζουν επανεξέτασης και βελτίωσης.

#### • **Απουσία δασκάλων ειδικότητας**

Είναι γνωστό ότι στο μικρό σχολείο δεν διδάσκουν δάσκαλοι ειδικότητας. Αυτό παρουσιάζεται ως μειονέκτημα του ολιγοθεσίου σχολείου, παράλληλα όμως γίνεται ένα μεγάλο υπαρκτό πρόβλημα για τον δάσκαλο που διδάσκει και επιστημονικά θέτει το ζήτημα της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών. «Οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να προετοιμάζονται για διπλό ρόλο : το ρόλο του δασκάλου της τάξης και του δασκάλου της ειδικότητας». Παρόμοιες είναι και οι απόψεις του Πυργιωτάκη , ο οποίος φρονεί ότι οι δάσκαλοι πρέπει να προετοιμάζονται όχι μόνο για το ρόλο του δασκάλου της τάξης που διδάσκει όλα τα μαθήματα χωρίς καμία ειδίκευση, αλλά και για το ρόλο του δασκάλου με ειδικότητα<sup>16</sup>. Είναι αποδεκτό, ότι η γνώση του αντικειμένου είναι σημαντικός παράγοντας στη διδακτική διαδικασία.

Εκτός από την ειδίκευση των δασκάλων τάξεως σε κάποιο μάθημα, απαιτείται και ειδίκευση δασκάλων για συμπλέγματα τάξεων. Αν και τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν ένα μεγάλο αριθμό της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ωστόσο τα Παιδαγωγικά Τμήματα, ελάχιστα ενδιαφέρονται για το θέμα αυτό. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για διδασκαλία στα μικρά σχολεία, πρέπει να συμπεριληφθεί στα αναλυτικά προγράμματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων συστηματικά και μεθοδικά και όχι πρόχειρα και αποσπασματικά. Θα πρέπει να εξευρεθούν τρόποι για διδασκαλία με μικρό αριθμό μαθητών, σύντομη διάρκεια χρόνου και αξιοποίηση των μεγαλύτερων μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία των μικρότερων. Να προετοιμάζονται ακόμη, για πολλαπλές διδασκαλίες, για εξατομικευμένη διδασκαλία, για κατανομή του χρόνου των μαθημάτων,

---

<sup>16</sup> Πυργιωτάκης Ι., (1992), «Ελληνες Δάσκαλοι», Αθήνα, Γρηγόρης.

για ομαδοποίηση και χρήση μεθόδων που είναι κατάλληλες για παιδιά διαφορετικών τάξεων.<sup>17</sup>

Ένας άλλος τομέας που πρέπει να δοθεί προσοχή ή μάλλον να εστιαστεί το ενδιαφέρον της Πολιτείας, είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των μικρών σχολείων. Βασικοί λόγοι που επιβάλλουν την επιμόρφωση είναι :

- α) Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις εκσυγχρονίζονται συνεχώς και έτσι ο δάσκαλος χρειάζεται να ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις του και τις διδακτικές του ικανότητες,
- β) Το περιεχόμενο της διδασκαλίας μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς, επειδή η επιστήμη σε κάθε περιοχή εισάγει νέα γνώση και βελτιώνει την υπάρχουσα. Συνεπώς, η επιμόρφωση είναι αναγκαία ως μηχανισμός εκσυγχρονισμού των γνώσεων των εκπαιδευτικών,
- γ) Η εκπαίδευση των φοιτητών πολύ περισσότερο στο παρελθόν, στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες , αλλά και στα Π.Τ.Δ.Ε. σήμερα, παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις, μερικές μάλιστα βασικές,
- δ) Είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνικές εξελίξεις,
- ε) Όσο βελτιώνονται οι μέθοδοι διδασκαλίας τόσο δυσκολότερο γίνεται το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς απαιτείται ένα πολύ υψηλό επίπεδο γνώσεων της ψυχολογίας του μαθητή, του κοινωνικού περιβάλλοντος, της διδακτέας ύλης αλλά και πραγματική αγάπη για το επάγγελμα, και
- στ) Είναι ακόμη απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, επειδή έχει αποδειχτεί ότι και οι πιο καλοσχεδιασμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις απέτυχαν, εφόσον οι δάσκαλοι δεν είχαν κατάλληλα επιμορφωθεί για το σκοπό αυτό.

Δυστυχώς όμως, η επαγγελματική πρακτική με την οποία αντιμετωπίζεται ο δάσκαλος μέχρι σήμερα, δηλαδή να τοποθετείται νέος και άπειρος σε ένα απομονωμένο σχολείο, χωρίς να του προσφέρεται καμιά ουσιαστική επιμόρφωση ούτε καθοδήγηση, δεν τον ενθαρρύνει στο να ανανεώσει τις γνώσεις του, να εκσυγχρονίσει τις παιδαγωγικές του ιδέες και τον τρόπο διδασκαλίας του. Κι αυτό προσμετράται στα μειονεκτήματα των ολιγοθεσίων σχολείων, που με άλλο χειρισμό από

---

<sup>17</sup> Φραγκουδάκη Α., (1993), «Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών», Σύγχρονη Εποχή 71,26-30



τους θεσμοθετημένους φορείς, θα μπορούσε το αποτέλεσμα να ήταν διαφορετικό.

### • Ζητήματα ισότητας ευκαιριών για τους μαθητές

Δίνεται η δυνατότητα για παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στα μικρά σχολεία, στον ίδιο βαθμό, όπως και στα μεγάλα; Αυτό το ερώτημα έπρεπε πρώτα απ' όλα να εξετάσει η Πολιτεία με τους θεσμοθετημένους φορείς της και με αφετηρία το αποτέλεσμα να ξεκινούσε για την εύρεση των κατάλληλων λύσεων.

Είναι γεγονός, ότι η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στα παιδιά του Ελληνικού λαού, λειτουργεί από το νομοθέτη μάλλον ως ευχολόγιο για τους μαθητές των ολιγοθεσίων σχολείων. Και τούτο συμβαίνει γιατί συγχέονται οι έννοιες του ίσου, με αυτές του ίδιου ή του όμοιου. Ίσες ευκαιρίες μπορούμε να έχουμε σε ίδιους τύπους ή όμοιους τύπους σχολείων. Σε ανόμοιους και μάλιστα ποσοτικά διαφοροποιημένους τύπους σχολείων δεν μπορεί να σταθεί λογικά ο όρος «ίσος», γιατί προκαταβολικά έχουν αναιρεθεί οι προϋποθέσεις ύπαρξης του.

Είναι δεδομένο ότι η πολιτεία θεωρεί ως κανονικό τύπο σχολείου το πολυθέσιο, πάνω σ'αυτόν νομοθετεί, εκπαιδεύει, φτιάχνει αναλυτικό πρόγραμμα, προσδοκεί. Ο δεύτερος τύπος, τα ολιγοθέσια, αν και αφορούν ακόμα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού, τα αντιμετωπίζει ως υποδεέστερα του πρώτου, ενώ θα έπρεπε να ασχοληθεί και να τον αναγάγει ως ισότιμο, αυθύπαρκτο και ανεξάρτητο τύπο, περιμένοντας να του προσπορίσει θετικά και ισάξια αποτελέσματα.

### • Πειθαρχία

Ένας σοβαρός παράγοντας της μαθησιακής διαδικασίας, είναι η διατήρηση από τον εκπαιδευτικό της τάξης και της πειθαρχίας, αφού χωρίς αυτές είναι αδύνατο να διεξαχθεί αποτελεσματικά η διδασκαλία.

Ο κ. Τριλιανός χαρακτηριστικά αναφέρει : « ...Ο δε ικανός δάσκαλος συχνά κρίνεται από την δεξιότητα του να επιβληθεί στους μαθητές του και να διατηρήσει την ηρεμία και γαλήνη κατά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και μάθησης... ». Ακόμη γράφει ότι, «...Συχνά παρατηρείται ότι η ομαλή λειτουργία της τάξης διακόπτεται από μικροπροβλήματα μη κανονικής συμπεριφοράς των μαθητών, όπως το να παίρνουν το λόγο χωρίς ν ' ακολουθούν τη σειρά τους, το να μετακινούνται από τις θέσεις

τους, το να μη συμμορφώνονται στις επιταγές των κανόνων της τάξης, το να μη προσέχουν σε κείνα που παρουσιάζει ο δάσκαλος ή οι συμμαθητές τους, το να προσέρχονται καθυστερημένα στο μάθημα, το να μην τελειώνουν τις εργασίες που τους ανατέθηκαν, κ.ά.»<sup>18</sup>.

### • Τρόπος εργασίας δασκάλου

Είναι αποδεκτό απ' όλους ότι το έργο του δασκάλου είναι πολύ κουραστικό σε σύγκριση με το έργο άλλων επαγγελματιών. Διδάσκω θα πει επικοινωνώ Φυσικά η ενέργεια αυτή δεν είναι εύκολη, ειδικά όταν έχεις να επικοινωνήσεις με αρκετά παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων και ενδιαφερόντων. Αφού η εργασία του δασκάλου που διδάσκει σε μια τάξη, θεωρείται δύσκολη, για το δάσκαλο του ολιγοθεσίου σχολείου η εργασία αυτή είναι εξαντλητική. Αυτό που δυσκολεύει ιδιαίτερα το έργο του δασκάλου, που διδάσκει σε περισσότερες από μία τάξεις, είναι η συνεχής μετάπτωση από τη μία τάξη σε άλλη και η προσαρμογή του στο πνευματικό και λεκτικό επίπεδο της τάξης και στις ιδιαιτερότητες της.

Η προσπάθεια να διαφοροποιεί κάθε λίγο το διδακτικό του στυλ για να μπορέσει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις ενός τμήματος παιδιών διαφορετικής ηλικίας, στα ενδιαφέροντα τους, στις ικανότητες τους και στο νοητικό τους επίπεδο, απαιτεί υπερένταση των πνευματικών ικανοτήτων του δασκάλου, πράγμα που επιδρά δυσμενώς στο νευρικό του σύστημα.

Φυσικά μια διδασκαλία για να έχει πιθανότητες επιτυχίας, πρέπει να έχει προετοιμασθεί. Οι δάσκαλοι που διδάσκουν σε πολλές τάξεις υποχρεούνται να προετοιμασθούν σε πολλά μαθήματα<sup>19</sup>. Στην περίπτωση του μονοθεσίου σχολείου περίπου σε 15 μαθήματα. Αντίθετα ο δάσκαλος του πολυθεσίου πρέπει να προετοιμασθεί περίπου σε 5 μαθήματα.

Ολοκληρώνοντας την ενασχόληση μας με την πρώτη κατηγορία ζητημάτων που αφορούν τη λειτουργία των ολιγοθεσίων σχολείων, διαπιστώνουμε τις δυσχέρειες στον τρόπο εργασίας του δασκάλου και τις επιπτώσεις στην ομαλή και σωστή απόδοση του στη σχολική τάξη.

---

<sup>18</sup> Τριλιανός Θ., (1992, 1998), «Μεθοδολογία της διδασκαλίας II», Αθήνα,.

<sup>19</sup> Παπάς Α., (1984), «Σχεδιασμός εργασίας και δραστηριοτήτων σε επίπεδο περιφέρειας, σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης», Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τεύχος 3, 1-33.

## 4.2. Λειτουργικά προβλήματα

### • Ελλείψεις στην κτιριακή υποδομή

Είναι γεγονός ότι, ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα των σχολείων αυτών είναι το κτιριακό και το οικονομικό.

Είναι αντιοικονομικό να προσφερθεί κατάλληλο κτίριο, που εκτός από τις απαραίτητες αίθουσες διδασκαλίας θα διαθέτει αίθουσα εκδηλώσεων, αίθουσα φυσικής αγωγής, αίθουσα αισθητικής αγωγής, αίθουσα φυσικών, κ.λ.π. για να χρησιμοποιούνται από ένα μικρό αριθμό μαθητών, για λίγες ώρες την εβδομάδα.

Αντίθετα, σε ένα Σχολικό Κέντρο οι εγκαταστάσεις αυτές θα χρησιμοποιούνται συνέχεια, επειδή θα το χρησιμοποιούν πολυπληθέστεροι μαθητές.

Επίσης, ισχυρίζονται ότι εκτός από τα τεράστια οικονομικά ποσά που απαιτούνται για την κατασκευή και συντήρηση πολλών τέτοιων διασκορπισμένων διδακτηρίων, απαιτούνται σημαντικές δαπάνες για να εφοδιαστούν τα μικρά σχολεία με εποπτικά μέσα, βιβλία και κάθε άλλου είδους εξοπλισμό, που θα χρησιμοποιείται και πάλι από ένα μικρό αριθμό παιδιών, όταν στο Σχολικό Κέντρο ο εξοπλισμός αυτός θα ικανοποιούσε τις μαθησιακές ανάγκες δεκάδων παιδιών.

### • Εποπτικό υλικό

Ο ρυθμός εργασίας του δασκάλου στα σχολεία αυτά παρεμποδίζεται από την ανεπάρκεια χρημάτων και εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Η έλλειψη εποπτικών μέσων δυσκολεύει σημαντικά το έργο του δασκάλου και τον αποθαρρύνει από το να χρησιμοποιεί σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, επειδή πολλές απ' αυτές προϋποθέτουν τη χρήση εποπτικών μέσων και ειδικά μηχανημάτων σύγχρονης τεχνολογίας, όπως τηλεόρασης, βίντεο, ηλεκτρονικού υπολογιστή κ.λ.π. Όλα αυτά είναι ευκολότερο να υπάρξουν στα μεγάλα σχολεία- παρά στα μικρά.

Αλλά ακόμη κι αν υπάρχουν εποπτικά μέσα στα μικρά αυτά σχολεία, η χρήση τους απαιτεί εξειδικευμένους δασκάλους. Έτσι είναι πολύ πιθανόν ο δάσκαλος του μικρού σχολείου να αδυνατεί να τα χρησιμοποιήσει. Εξάλλου η χρήση εποπτικών μέσων απαιτεί αρκετό χρόνο, κάτι, που, όπως έχουμε αναφέρει, δεν προσφέρεται από τις συνθήκες λειτουργίας στα μικρά σχολεία.

Στον οικονομικό τομέα τώρα, κάθε σχολείο όσους μαθητές κι αν έχει, χρειάζεται κάποιες δαπάνες για τη συντήρηση του κτιρίου, τη θέρμανση

και καθαριότητα και για την αγορά και χρήση εποπτικών μέσων και άλλων ειδών εξοπλισμού. Όταν όλες αυτές οι δαπάνες πραγματοποιούνται για λίγους μαθητές, τότε είναι φυσικό η λειτουργία του μικρού σχολείου να είναι δαπανηρή. Αλλά και το γεγονός ότι η αναλογία μαθητών - δασκάλου στα μικρά σχολεία είναι μικρή, καθιστά τα σχολεία αυτά ακόμη περισσότερο δαπανηρά.

- **Παλαιότητα κτιρίων**

Όπως προαναφέραμε ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των μικρών σχολείων είναι το κτιριακό. Τα προβλήματα που παρουσιάζουν τα κτίρια των μικρών σχολείων, είναι η παλαιότητα, η κακοκατασκευή, η έλλειψη αισθητικής και η εικόνα εγκατάλειψης που επιδρούν αρνητικά τόσο στα παιδιά, όσο και στο δάσκαλο. Υπάρχουν βέβαια και εξαιρέσεις, ιδιαίτερα σ' αυτά τα κτίρια που είναι κληροδοτήματα ή χτίστηκαν από ομογενείς του εξωτερικού.

Η εικόνα αυτή όμως συνδέεται άμεσα και επηρεάζει το κλίμα της σχολικής τάξης.

### 4.3. Κοινωνικά προβλήματα

#### • Γεωγραφική απομόνωση

Ένα από τα μεγάλα προβλήματα του μικρού σχολείου, είναι και αυτό της γεωγραφικής απομόνωσης. Το πρόβλημα αυτό αφορά όλους τους φορείς που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία :Το δάσκαλο, τους μαθητές αλλά και τον κοινωνικό περίγυρο, τους γονείς δηλαδή και την ευρύτερη κοινότητα.

Οι δάσκαλοι δεν επιθυμούν να διοριστούν σε μικρά χωριά και ειδικά σε αυτά που είναι απομονωμένα, επειδή νιώθουν κοινωνικά και επαγγελματικά απομονωμένοι. Αυτό κυρίως οφείλεται στο ότι δεν υπάρχουν πολιτιστικές εκδηλώσεις, δε βρίσκουν σύγχρονη κατοικία και η μετάβαση τους σε άλλα χωριά ή πόλεις είναι δύσκολη.

Από πλευράς επαγγελματικής μπορεί να ειπωθεί ότι ο δάσκαλος του απομακρυσμένου χωριού δεν είναι εύκολο να συναναστραφεί με τους συναδέλφους του καινά συμμετέχει σε σεμινάρια και σε άλλες επιμορφωτικές συναντήσεις ή να τον επισκέπτεται συχνά ο σχολικός σύμβουλος. Ένας τέτοιος δάσκαλος ίσως να οδηγηθεί στη ρουτίνα της καθημερινής διδασκαλίας και να μη φροντίζει να εκσυγχρονιστεί. Έτσι οι μαθητές θα έχουν εκπαίδευση περισσότερο κατάλληλη για το παρελθόν, παρά για το παρόν ή το μέλλον.

Ο δάσκαλος αισθανόμενος κοινωνική και επαγγελματική απομόνωση ζει με την ελπίδα της μετάθεσης του σε ένα πλεονεκτικότερο σχολείο. Όσο μικρότερο και απομονωμένο είναι το σχολείο, τόσο λιγότερο επιθυμούν να παραμείνουν οι δάσκαλοι σ' αυτό. Γι αυτό στα μονοθέσια σχολεία έχουμε συνήθως κάθε χρόνο αλλαγή δασκάλου και σε αρκετές περιπτώσεις και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η αλλαγή αυτή σημαίνει διάσπαση της συνέχειας της διδασκαλίας και έναρξη μιας νέας, επειδή σπάνια γίνεται πραγματική μεταβίβαση του σχολείου και ενημέρωση του νέου δασκάλου για την μέχρι τότε εργασία.<sup>20</sup>

Εκτός από τον εκπαιδευτικό όμως, η γεωγραφική απομόνωση έχει αντίκτυπο και στους μαθητές, αλλά και στους γονείς και τον κοινωνικό περίγυρο, με κύρια συμπτώματα την έλλειψη παραστάσεων, την ανάπτυξη τοπικιστικού πνεύματος, συμπλεγμάτων κατωτερότητας, κ.ά.,

---

<sup>20</sup> Παπασταμάτης Α., (1998), «Τα ολιγοθέσια σχολεία της Ελληνικής υπαίθρου», Αθήνα, β'έκδοση, εκδ. Γρηγόρης, 58.

που έχουν δυσμενή επίδραση στη δουλειά του δασκάλου αλλά και στην περαιτέρω πορεία των μαθητών.

#### • **Αδυναμία συνεργασίας με άλλα σχολεία**

Η Γεωγραφική απομόνωση επιφέρει σαν αποτέλεσμα και την αδυναμία της συνεργασίας του μικρού σχολείου με άλλες σχολικές μονάδες. Η μετακίνηση των παιδιών, ιδιαίτερα του Δημοτικού Σχολείου λόγω της μικρής τους ηλικίας, είναι πολύ δύσκολη και απαιτεί συγκεκριμένη διαδικασία που προβλέπεται από το Νόμο. Στην ήδη προβληματική διαδικασία, αν προστεθούν και οι εγγενείς αδυναμίες των μικρών σχολείων, που έχουν να κάνουν με την απόσταση, την επικινδυνότητα λόγω καιρικών συνθηκών και τη γεωγραφική απομόνωση, καθιστούν τη δυνατότητα αυτή αδύνατη και λόγω κενό περιεχομένου. Η όλη προσπάθεια περιορίζεται στη συνδιοργάνωση κάποιας κοινής εκδρομής ή διδακτικής επίσκεψης και τίποτα παραπάνω.

Σαν αντίποδα της δραστηριότητας αυτής θα βλέπαμε τη μετακίνηση δασκάλων ή εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, που θεσμικά είναι πιο εύκολο και με μειωμένο τον παράγοντα των ευθυνών, αλλά στη χώρα μας ούτε και αυτή η λύση έχει γίνει εφικτή στα μικρά σχολεία.

Έτσι παρατηρούμε ότι στα μικρά σχολεία λόγω των ειδικών συνθηκών λειτουργίας τους, είναι δύσκολο να εφαρμοστούν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας ή καινοτόμες προσπάθειες που θα έδιναν πιθανές διεξόδους και λύσεις αποδεκτές στη σωστή ,αποδοτική και βιώσιμη λειτουργία τους.

#### • **Πολιτιστική απομόνωση**

Το σχολείο στο χωριό ήταν το ιδεώδες σχολείο, επειδή αποτελούσε φυσικό τμήμα του κοινωνικού περιβάλλοντος και ήταν κέντρο κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης. Αποτελούσε και αποτελεί ακόμη, σημαντικό παράγοντα διατήρησης και ανάπτυξης της παράδοσης και της κουλτούρας του λαού. Είναι δύσκολο να διανοούμασταν χωριό χωρίς σχολείο.

Το μεγάλο ενδιαφέρον που δείχνουν όλοι σχεδόν οι κάτοικοι του χωριού για το σχολείο τους, οφείλεται σε τρεις κυρίως λόγους.

Ο πρώτος είναι ότι οι περισσότεροι απ' αυτούς υπήρξαν μαθητές του σχολείου και έτσι το σχολείο είναι μέρος της ζωής τους.

Ο δεύτερος είναι ότι τα άτομα πάντοτε βρίσκουν πως είναι ευκολότερο να ταυτιστούν με τα μικρά ιδρύματα, στα οποία η συμμετοχή τους όσο μικρή κι αν είναι, παρατηρείται και εκτιμάται από τους άλλους.

Ο τρίτος οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά είναι γνωστά σε όλους τους κατοίκους του χωριού και επομένως, είναι φυσικό να ενδιαφέρονται για αυτά και το σχολείο τους. Το ενδιαφέρον αυτό είναι ζωτικό για τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των γονέων και δίνει την αίσθηση της συνέχειας της ζωής.

Η σημαντική θέση που έχει το σχολείο για το χωριό, βοηθάει τους δασκάλους να θεωρούνται σημαντικά πρόσωπα και να παίζουν αρχηγικό ρόλο στην κοινωνία του χωριού.

Βλέπουμε ότι η πολιτιστική απομόνωση αποτελεί και αυτή σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει το θέμα των ολιγοθεσίων σχολείων και αποτελεί βασικό επιχείρημα για τη δημιουργία των σχολικών κέντρων.

## 5. Πλεονεκτήματα από τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας δεν φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από το μέγεθος του, ούτε ότι τα μικρά σχολεία προσφέρουν φτωχές και ανεπαρκείς γνώσεις. Παρά το μικρό κοινωνικό περίγυρο, τις περιορισμένες παραστάσεις και τη χαμηλή πνευματική και πολιτιστική κίνηση της υπαίθρου, υπάρχουν πολλά ολιγοθέσια σχολεία, άριστα οργανωμένα, με αξιοζήλευτες επιδόσεις και αποτελέσματα<sup>21</sup>. Ο δάσκαλος έχει την άνεση με δική του πρωτοβουλία να οργανώσει το πρόγραμμα και τη σχολική μονάδα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και κατά τρόπον ώστε να δημιουργήσει το καλύτερο περιβάλλον για μάθηση. Αν καταφέρει να εκμεταλλευτεί το μικρό αριθμό μαθητών και τη φιλική ατμόσφαιρα του σχολείου, μπορεί να αναπτύξει εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας και ισχυρό πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Πολλοί υποστηρίζουν πως αυτό που λείπει είναι η επαρκής παιδαγωγική και διοικητική κατάρτιση του ολιγοθεσίτη δασκάλου<sup>22</sup>.

Η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, πρωτοβουλιών και υγιών σχέσεων με τους συμμαθητές αφήνουν περισσότερο χώρο για εστίαση στη μάθηση, στην εμπέδωση της και στην ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του παιδιού. Είναι συνηθισμένο το φαινόμενο να παίζουν στο προαύλιο τα λίγα παιδιά του μονοθέσιου σχολείου, ομαδικά παιχνίδια, χωρισμένα σε δύο ομάδες αγόρια και κορίτσια μαζί, να συναγωνίζονται κανονικά και μάλιστα να παίρνουν και μεγάλη ευχαρίστηση από αυτό που κάνουν. Στα θετικά τέλος συγκαταλέγεται και η κοινωνική επαφή του δασκάλου με τους γονείς των παιδιών. Η οικειότητα, η άμεση επαφή με το σχολείο και η στενή καθημερινή σχέση της υπαίθρου βοηθούν και τα παιδιά να προσαρμόζονται γρήγορα και να πλησιάζουν το δάσκαλο, αλλά και το δάσκαλο να επεμβαίνει έγκαιρα εκεί που υπάρχουν δυσλειτουργίες. Το σχολείο είναι για το χωριό ένα μικρό κοινωνικό και πολιτιστικό κέντρο που αγκαλιάζει όλων των ειδών τις εκδηλώσεις και στις οποίες συμμετέχουν με ζήλο, όλοι οι κάτοικοι.

Στα πλεονεκτήματα που παρατίθενται στην παρούσα μελέτη ενδέχεται να προστεθούν και άλλα, που θα θεωρηθούν ως σημαντικά κίνητρα για

<sup>21</sup> Κυρίδης, Α. Γ. κ.ά., «Συνθήκες λειτουργίας των δημοσίων σχολείων στην Ελλάδα. Η λικοτεχνική υποδομή- Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων», περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 105, 1999, σ. 91.

<sup>22</sup> Σαίτης, Χ. ό.π., σ. 28-29.



να ασχοληθεί η πολιτεία με την επιβίωση και την αναβάθμιση των μικρών σχολείων. Η κατάργηση, ο υποβιβασμός ή η συγχώνευση, είναι εύκολες λύσεις που αντί να θεραπεύσουν προβλήματα δημιουργούν άλλα, για αυτό η κάθε ενέργεια θα πρέπει να διακρίνεται από λεπτομερές πρόγραμμα , σχεδιασμό σε βάθος χρόνου και σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των αιτημάτων των μικρών κοινωνιών.<sup>23</sup>

## **6. Μειονεκτήματα των ολιγοθεσίων σχολείων.**

- 1) Η εξαντλητική εργασία του δασκάλου στα ολιγοθέσια σχολεία και κυρίως στα μονοθέσια.
- 2) Η πνευματική αυτοκτονία και η κοινωνική απομόνωση του δασκάλου που υπηρετεί στα μικρά σχολεία. Μακριά από επαφές με πνευματικούς ανθρώπους και εστίες πνεύματος και πολιτισμού, αλλοτριώνεται και ισοπεδώνεται από το αντιπνευματικό περιβάλλον όπου ζει και συναναστρέφεται.
- 3) Η ανεπαρκής κτιριακή υποδομή και οι αντίξοες συνθήκες εργασίας. Οι δάσκαλοι των ολιγοθεσίων σχολείων συχνά είναι υποχρεωμένοι να λειτουργούν σε κτίρια παλιά, κακοσυντηρημένα, χωρίς τους απαραίτητους βοηθητικούς χώρους, για την παροχή πολύπλευρης εκπαίδευσης στα παιδιά και χωρίς το στοιχειώδη εξοπλισμό, που θα τους έδινε τη δυνατότητα να κάνουν το μάθημα ενδιαφέρον και ελκυστικό.
- 4) Η αδυναμία του δασκάλου να διαθέσει επαρκή διδακτικό χρόνο για κάθε τάξη που έχει αναλάβει στο ολιγοθέσιο σχολείο. Η συμπλεγματικότητα των τάξεων στα ολιγοθέσια σχολεία, είναι γεγονός επιβεβλημένο από την ίδια τη φύση των πραγμάτων και ο δάσκαλος εγκλωβισμένος στην αναγκαιότητα του σχήματος αυτού, αδυνατεί να αντιδράσει. Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η εξουδετέρωση αρκετών μαθημάτων του ολιγοθεσίου σχολείου-, καθώς επίσης και η πλημμελής εκτέλεση των υπολοίπων.
- 5) Η εφαρμογή ανεπαρκούς διδακτικής μεθοδολογίας. Ο ελλιπής χρόνος διδασκαλίας, υποχρεώνει το δάσκαλο σε ξηρή και μονότονη διδασκαλία, χωρίς τη χρήση εποπτικών μέσων και

---

<sup>23</sup> Τριλιανός, Α. «Τα μικρά δημοτικά σχολεία της επαρχιακής Ελλάδας- Διατήρηση ή συγχώνευση τους σε επαρχιακά κέντρα; Ένα συνεχιζόμενο δίλημμα», Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπ/κού συνεδρίου Δασκάλων- Νηπιαγωγών ΠΟΕΔ- ΔΟΕ, Λάρνακα 1997, σ. 47-48.

συζήτηση. Η πληθώρα της διδακτέας ύλης πιέζει ασφυκτικά με αποτέλεσμα ο δάσκαλος να προσφεύγει στη διάλεξη και στο μονόλογο. Ούτε λόγος να γίνεται για αυτενέργεια, συμμετοχικότητα, δημιουργικότητα και ομαδική εργασία των μαθητών, εφόσον όλοι οι προαναφερθέντες τρόποι δουλειάς προϋποθέτουν μεγάλη δαπάνη χρόνου. Αυτή η έλλειψη χρόνου καθιστά αναποτελεσματική και τη χρήση των διδακτικών βιβλίων, τα οποία κατά απαράδεκτο τρόπο είναι τα ίδια με αυτά των πολυθεσιών σχολείων.

- 6) Η μη ικανοποιητική προετοιμασία των σιωπηρών εργασιών από το δάσκαλο και η μη παρακολούθηση της εφαρμογής τους. Μολονότι οι σιωπηρές εργασίες αποτελούν βασική δραστηριότητα αυτού του τύπου σχολείων και είναι δυνατόν να καλλιεργούν αρκετές δεξιότητες και στάσεις των μαθητών και να διευκολύνουν πολύ την αφομοίωση της νέας γνώσης, δεν αποδίδουν συνήθως τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα, επειδή πιεσμένος από το φόρτο εργασίας ο δάσκαλος, αδυνατεί να καταβάλει ιδιαίτερη προσπάθεια για την προετοιμασία τους.
- 7) Η ανάγκη εφαρμογής της συνδιδασκαλίας στα μικρά σχολεία. Η συνδιδασκαλία είναι υποχρεωτική μ' αποτέλεσμα να δημιουργούνται συμπλέγματα τάξεων, ως διοικητική ρύθμιση<sup>20</sup> και να εφαρμόζονται οι κύκλοι διδασκαλίας. Έτσι η διδασκαλία στα ολιγοθέσια σχολεία όπως γίνεται, συντελεί ώστε οι μαθητές της προηγούμενης τάξης να παρακολουθούν μαθήματα της επόμενης, για τα οποία δεν έχουν την απαραίτητη σωματική και νοητική ανάπτυξη, μ' αποτέλεσμα να διαταράσσονται οι πνευματικές λειτουργίες τους. Επιπλέον η συνδιδασκαλία δυσχεραίνει την εκτέλεση των δραστηριοτήτων λόγω του θορύβου και της ενόχλησης που προξενεί η μια τάξη στην άλλη, όταν η μια κάνει μάθημα κι η άλλη εργάζεται σιωπηλά. Ακόμα παρεμποδίζεται η μάθηση των μεγάλων παιδιών και διασπάται η προσοχή τους, εξαιτίας της ταυτόχρονης ύπαρξης των μικρών παιδιών, τα οποία μονοπωλούν τη φροντίδα και την ύπαρξη του δασκάλου.
- 8) Η μη χρησιμοποίηση ειδικά εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια σχολεία καθώς επίσης και καθηγητών ειδικοτήτων. Η έλλειψη των πρώτων οφείλεται σε αμέλεια της Πολιτείας, ενώ η ανυπαρξία των δεύτερων οφείλεται αφενός σε έλλειψη δαπανών και αφετέρου σε εγγενείς αδυναμίες του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος των ολιγοθεσιών σχολείων.
- 9) Η παρεμπόδιση της κοινωνικοποίησης των μαθητών των μικρών

σχολείων, ιδιαίτερα αυτών που έχουν κάτω από 10 μαθητές. Σε τόσο μικρά σχολεία, ο αριθμός φοίτησης δεν επιτρέπει τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, πράγμα που παρακωλύει τη διαδικασία της μάθησης.

## **7. Το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα του μικρού σχολείου.**

Θα θέλαμε να διατυπώσουμε και κάποιες σκέψεις σχετικά με το παραπρόγραμμα ή άτυπο πρόγραμμα, του μικρού σχολείου, που ενσωματώνεται στη σύγχρονη έννοια του επίσημου αναλυτικού προγράμματος<sup>24</sup>.

Ωστόσο ο όρος εμπεριέχει ασάφεια σχετικά με το νόημα και την επίδραση στους μηχανισμούς της σχολικής ζωής για αυτό στη βιβλιογραφία εμφανίζεται με πληθώρα παραλλαγών. Η ύπαρξη και λειτουργία του άτυπου προγράμματος διαμορφώνεται από την κουλτούρα, το ιδιαίτερο κλίμα και τις διδακτικές πρακτικές όχι μόνον της κάθε σχολικής μονάδας αλλά και της κάθε τάξης και του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου και επιδρά στην εν γένει μαθησιακή διαδικασία. Για τους λόγους αυτούς κρίνουμε σκόπιμη τη σύντομη αναφορά στη λειτουργία του ανεπίσημου Α.Π. στα σχολεία της υπαίθρου. Παράγοντες που θέτουν σε λειτουργία το ανεπίσημο πρόγραμμα είναι η πειθαρχία, οι σχέσεις δασκάλων, γονέων, μαθητών, η διαμόρφωση του χώρου του σχολικού περιβάλλοντος, η συμμετοχή σε προγράμματα κάθε είδους, το ήθος, οι αξίες, οι αντιλήψεις κ. ά. Λεπτομερής αποσαφήνιση των στοιχείων που συνθέτουν το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να γίνει με σκοπό την τροποποίηση και τον προγραμματισμό των στόχων όπως συμβαίνει με το επίσημο Α.Π. Εφόσον όμως τα αποτελέσματα του παραπρογράμματος σχετίζονται με σημαντικές πλευρές της σχολικής ζωής και ασκούν ασυνείδητες επιδράσεις που εσωτερικεύονται από τους μαθητές είναι αναγκαία η μελέτη τους για την κατά περίπτωση ευνοϊκή διαχείριση της σχολικής πράξης.

---

<sup>24</sup> «Είναι το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν περιέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της τυπικής και επίσημης σχολικής διαδικασίας» Βλ.Μαυρογιώργος, Γ. «Το σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα», στο: Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, επιμ. Θ. Γκότοβος- Γ. Μαυρογιώργος- Π. Παπακωνσταντίνου, Αθήνα 1986, 2<sup>η</sup> Έκδοση.

## **8. Η πολιτική διάσταση των ολιγοθεσίων σχολείων.**

Περιγράψαμε προηγουμένως τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα των ολιγοθεσίων σχολείων. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε μια πλευρά του θέματος, που δεν έχει αναφερθεί και αναλυθεί στο βαθμό που πρέπει.

Είναι γεγονός ότι τα εκπαιδευτικά ζητήματα είναι κατ' εξοχήν πολιτικά ζητήματα. Κι αυτό γιατί, όταν η επιστήμη ολοκληρώνει τα πορίσματα της, έρχεται στη συνέχεια η Πολιτεία να νομοθετήσει και να τα κάνει Νόμους του Κράτους. Η Ιστορία της Εκπαίδευσης, είναι γεμάτη από τέτοια παραδείγματα.

Υπάρχουν όμως περιπτώσεις που για λόγους «πολιτικής» ή μάλλον για να ακριβολογούμε «μικροπολιτικής», γίνεται σκόπιμη παρέμβαση της Πολιτείας ή σε άλλες περιπτώσεις δε γίνεται καμμία παρέμβαση της, μ' αποτέλεσμα να βλάπτεται η επιστήμη και να καθίσταται ανακόλουθη η Πολιτεία. Και με τέτοια παραδείγματα είναι γεμάτη η Ιστορία της εκπαίδευσης της χώρας μας και μάλιστα πολλά, αφού από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και εντεύθεν, οι κυβερνήσεις της χώρας μας προσπάθησαν να χρησιμοποιήσουν την παιδεία για «ίδιον» όφελος.

Ένα από τα τρανταχτά παραδείγματα αυτής της αντιμετώπισης από την Πολιτεία, είναι και το θέμα που εξετάζουμε.

Γνωρίζουμε όλοι μας πως ο τύπος του ολιγοθεσίου σχολείου και μάλιστα του μονοθεσίου, υπήρξε ο βασικός τύπος σχολείου της χώρας μας, γιατί αυτό το επέβαλαν οι συνθήκες: μεγάλο τμήμα του πληθυσμού της χώρας μας βρισκόταν στην ύπαιθρο και παράλληλα υπήρχε τεράστια έλλειψη οικονομικών πόρων.

Όταν όμως οι κοινωνικές συνθήκες άρχισαν να αλλάζουν και παράλληλα η χώρα μας ήταν σε εμφανώς καλύτερη οικονομική κατάσταση, από την περιγραφόμενη στην προηγούμενη παράγραφο, δεν αναζητήθηκε από την Πολιτεία βιώσιμη λύση τέτοια που θα είχε ως στόχο την ποιοτική και όχι την ποσοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Και εδώ νομίζουμε ότι βρίσκεται η κακοδαιμονία του προβλήματος.

Ποιες είναι οι παραλείψεις της Πολιτείας στο συγκεκριμένο θέμα : Πρώτον το ζήτημα της παροχής «ίσων ευκαιριών» στα παιδιά του Ελληνικού λαού. Πολύ σωστά το έχει προβλέψει η Πολιτεία στο Σύνταγμα της και τους εκπαιδευτικούς Νόμους, με την υφιστάμενη όμως εκπαιδευτική κατάσταση, το ζήτημα των ίσων ευκαιριών, λειτουργεί μάλλον σαν ευχή παρά σαν επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Κι αυτό γιατί με

τις δύο μεγάλες κατηγορίες σχολείων που λειτουργούν στην ελληνική επικράτεια, τα πολυθεσία και τα ολιγοθέσια, δεν είναι δυνατόν να παρέχονται οι πολυπρόθετες «ίσες» ευκαιρίες, με τον τρόπο που λειτουργούν τα σχολεία αυτά.

Η Πολιτεία, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, ενδιαφέρεται να αναπτύξει τον τύπο του πολυθεσίου σχολείου. Τον άλλο, του ολιγοθεσίου σχολείου, τον χρησιμοποιεί επικουρικά και χωρίς να ασχοληθεί επιστημονικά και θεσμικά μαζί του. Ό,τι νομοθετεί για το πολυθέσιο, το εφαρμόζει «καθ' οικονομίαν» και στο ολιγοθέσιο.

Δεύτερο σφάλμα της Πολιτείας στο ζήτημα των ολιγοθεσίων σχολείων, είναι ότι ενώ έχει επιλέξει ως λύση του ζητήματος αυτού τη δημιουργία «Σχολικών Κέντρων», δεν στηρίζει την επιλογή της αυτή θεσμικά, αλλά επιλέγει την οδό της «μικροπολιτικής», με τη δυνητική και υπό όρους επιλογή της δημιουργίας των Σχολικών Κέντρων.

### **9. Προσπάθειες εισαγωγής των ΤΠΕ στα ολιγοθέσια σχολεία**

Είναι γενική τοποθέτηση πλέον της παιδαγωγικής έρευνας ότι συνηγορούν κοινωνικοί, εκπαιδευτικοί και πολιτικοί λόγοι να ερευνηθεί και να αναπτυχθεί ο γόνιμος τρόπος ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν σχεδιαστεί, υλοποιηθεί και εφαρμοστεί ποικίλα προγράμματα επικεντρωμένα στις στρατηγικές αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. αναφέρονται επιγραμματικά τα ακόλουθα:

#### **A. Το πρόγραμμα ΜΟΥΣΑ**

Το κέρδος από την εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία μπορεί να μελετηθεί από την εμπειρία που αποκτήθηκε με την καινοτόμο εφαρμογή του προγράμματος ΜΟΥΣΑ Το Πρόγραμμα ΜΟΥΣΑ αποτέλεσε μια προσπάθεια εισαγωγής της Πληροφορικής σε 46 Δημοτικά Σχολεία 32 απομακρυσμένων νησιωτικών περιοχών του Αιγαίου. Στα πλαίσια του προγράμματος αυτού, τα σχολεία συνδέθηκαν με το Διαδίκτυο δημιουργώντας ένα δικτυακό ιστό ο οποίος διευκόλυνε δραματικά την επικοινωνία με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και τη λοιπή εκπαιδευτική κοινότητα. Το πρόγραμμα ΜΟΥΣΑ επιμόρφωσε τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, δικτύωσε όλα τα ολιγοθέσια σχολεία του Αιγαίου και τα εξόπλισε με υπολογιστές. Επίσης, το πρόγραμμα έχει κατασκευάσει

μία διαδικτυακή πύλη στην οποία οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν εκπαιδευτικό υλικό, ασκήσεις αλληλεπιδραστικές, ασκήσεις προς εκτύπωση, φόρουμ επικοινωνίας, τις επίσημες ιστοσελίδες των σχολείων-συνεργατών. Οι ιδιαίτερες ανάγκες κάθε

σχολείου μελετήθηκαν χωριστά και το πρόγραμμα προσαρμόστηκε στις ιδιαιτερότητες αυτές. Επίσης, αναπτύχθηκε ένας στενός διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στα σχολεία και στην υπεύθυνη ομάδα στήριξης του πανεπιστημίου. Από την πρωτοποριακή εφαρμογή του προγράμματος ΜΟΥΣΑ καταγράφηκαν τα προβλήματα που αφορούν ειδικά τα ολιγοθέσια σχολεία και αποτέλεσαν μία τεκμηριωμένη και εμπειριστατωμένη αφηγηρία για περαιτέρω έρευνα.

Το πρόγραμμα ΜΟΥΣΑ είχε ως σκοπό να αναπτύξει ένα ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα επιμόρφωσης το οποίο σχεδιάστηκε για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική τους απόδοση σε περιβάλλον ολιγοθέσιων σχολείων.

Η κατάρτιση βασίστηκε σε μια καινοτόμο μεθοδολογική προσέγγιση για τη σχολική διδασκαλία σε ολιγοθέσια σχολεία και στη χρήση των εφαρμογών των Νέων Τεχνολογιών και της Πληροφορικής ώστε να παρέχει:

Ένα ενδοϋπηρεσιακό πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους δασκάλους των ολιγοθέσιων σχολείων

Τη χρήση του Διαδικτύου προκειμένου να αναπτυχθεί μια πλατφόρμα για την κατάρτιση, τη συνεργασία, τη δικτύωση και την ανταλλαγή των ιδεών μεταξύ των δασκάλων, των σπουδαστών και των εκπαιδευτών.

Η προσέγγιση προώθησε τις επαγγελματικές ικανότητες των δασκάλων των ολιγοθέσιων σχολείων καθώς επίσης ανέπτυξε τις δυνατότητές τους να σχεδιάζουν και να αξιολογούν διδακτικά πλάνα. Το πρόγραμμα ΜΟΥΣΑ παρείχε συνεχή κατάρτιση και υποστήριξη των δασκάλων των ολιγοθέσιων σχολείων, ενισχύοντας την επικοινωνία μεταξύ της διδακτικής πρακτικής των ολιγοθέσιων σχολείων και της κοινότητας.

## **B. Το πρόγραμμα ΔΙΑΣ**

Το πρόγραμμα ΔΙΑΣ (ZEUS – Δορυφορικός Ιστός Απομακρυσμένων Σχολείων) οραματίζεται την εφαρμογή προηγμένων επικοινωνιακών καναλιών για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ολιγοθέσια σχολεία. Το πρόγραμμα είναι ένα αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ ερευνητών της παιδαγωγικής επιστήμης, εκπαιδευτών, δασκάλων, σχεδιαστών λογισμικού και ειδικών της επικοινωνίας, οι οποίοι θα σχεδιάσουν, αναπτύξουν και εφαρμόσουν εκπαιδευτικά προγράμματα κατάρτισης βασισμένα στις δορυφορικές υπηρεσίες με στόχο την

υποστήριξη ολιγοθεσίων σχολείων στις απομακρυσμένες ηπειρωτικές και νησιωτικές περιοχές της επικράτειας. Ένας δεύτερος χρονικά στόχος του προγράμματος είναι ο εξής: οι ίδιοι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί να λειτουργήσουν περαιτέρω ως επιμορφωτές στις ΤΠΕ για τον λοιπό τοπικό πληθυσμό της περιοχής τους (γονείς μαθητών, αγρότες κλπ) το πρόγραμμα επιδιώκει την ανάπτυξη των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών τους πηγών και τη απόκτηση ικανότητας αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική τους πράξη. Το πρόγραμμα ΔΙΑΣ τέλος ευελπιστεί στη δημιουργία του πλαισίου και των τεχνικών που θα επιτρέψουν τη μόνιμη παροχή από απόσταση κατάρτισης στους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς και στη δημιουργία διαύλων επικοινωνίας ανάμεσα στους δασκάλους και στους λοιπούς εκπαιδευτικούς φορείς.

Ο δραστικός περιορισμός του διδακτικού χρόνου που αναλογεί σε κάθε μαθητή, ο έντονος τεμαχισμός της διδακτικής διαδικασίας, η έλλειψη συνοχής, η αναγκασία από κοινού διδασκαλία προκειμένου να πληρωθούν τα αιτήματα μιας ετερογενούς τάξης, καθιστούν την ολιγοθέσια διδασκαλία μία εξαιρετικά απαιτητική διδασκαλία. Ο δάσκαλος των ολιγοθεσίων καλείται να ενοποιήσει διαφοροποιημένες ομάδες μαθητών, να θέσει ταυτόχρονα μαθητικούς στόχους για περισσότερες από μία ομάδες, να μετουσιώσει τις ετερογενείς ομάδες σε ομάδες συνεργασίας και να οργανώσει τους μαθητές σε μία λειτουργική ενότητα.

Στην ολιγοθέσια διδασκαλία, οι ΤΠΕ είναι ένα αναντικατάστατης αξίας εργαλείο το οποίο μπορεί να παρέχει λύσεις βελτιωτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που παρέχουν τα σχολεία. Σε αρκετές περιπτώσεις συναντά κανείς το παράδοξο, η τεχνολογία να χρησιμοποιείται ελάχιστα από αυτούς που τη χρειάζονται περισσότερο. Ο πλέον νευραλγικό στόχος των προαναφερθέντων προγραμμάτων είναι να κατασταθεί σαφές και αποδεδειγμένο ότι οι ΤΠΕ μπορούν να υποστηρίξουν θεαματικά την ολιγοθέσια διδασκαλία και να αναμορφώσουν ριζικά τον τρόπο σχεδιασμού του αναλυτικού τους προγράμματος. Τα ολιγοθέσια σχολεία, παρότι συρρικνώνονται συνεχώς, θα παραμείνουν παρόντα είτε ως εκπαιδευτική αναγκαιότητα για τις περισσότερες των περιπτώσεων, είτε ως εκπαιδευτικό πείραμα για ελάχιστες άλλες.

Εντούτοις, το να αποκτήσουν τα ολιγοθέσια προνομιακή μεταχείριση στην



ιεράρχηση των αναγκών των σχεδιασμών εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μάλλον ανεδαφική προσδοκία. Μία ρεαλιστική προσδοκία είναι η πεποίθηση ότι οι ΤΠΕ είναι σε θέση να βελτιώσουν θεαματικά την ολιγοθέσια διδασκαλία. Το εμπόδιο το οποίο πρέπει να υπερφαλαγγιστεί είναι η νοοτροπία η οποία αντιμετωπίζει τις ΤΠΕ ως ξένο σώμα. Ένας ακόμα βασικός στόχος των σχεδιασμών της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η αλλαγή αυτής της νοοτροπίας. Αν αυτό επιτευχθεί, οι ΤΠΕ μπορούν πραγματικά να επιφέρουν τομή στη διδασκαλία στα ολιγοθέσια σχολεία.

## **10. Συμπεράσματα**

Με την εργασία αυτή προσπαθήσαμε να καταδείξουμε αναλυτικά το πλήθος των προβλημάτων αλλά και την επιτακτική ανάγκη μιας αξιοπρεπούς λειτουργίας των μικρών σχολείων για λόγους εθνικούς, ιστορικοκοινωνικούς, δημογραφικούς και παιδαγωγικούς. Το επιχείρημα που εγείρεται από πολλούς σχετικά με το υψηλό κόστος λειτουργίας των σχολείων αυτών, αναλογικά με τους μαθητές που φοιτούν, φαίνεται να μην αντέχει σε σοβαρή κριτική αν λάβει κανείς υπ όψιν του τους ανωτέρω λόγους αλλά και το πλήθος των ιδρυμάτων που παραμένουν σε λειτουργία, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, με αμφίβολη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα. Άλλωστε κανένα από τα προβλήματα που περιγράψαμε προηγουμένως δεν είναι ανυπερέβλητο αν υπάρχει βούληση των εκπαιδευτικών και των αρμόδιων τοπικών και περιφερειακών φορέων. Εκείνο όμως που αξίζει την προσοχή των υπευθύνων είναι να επαναπροσδιοριστεί με σοβαρότητα και προσοχή ο ρόλος των σχολείων της υπαίθρου και να επιδιωχθεί ο εκσυγχρονισμός του θεσμού σε ένα ευρύτερο πολιτικοκοινωνικό πλαίσιο. Τα ζητούμενα είναι η ποιοτική εκπαίδευση και η εξάλειψη των ανισοτήτων μεταξύ των αστικών κέντρων και της υπαίθρου. Όλες οι λύσεις που θα προταθούν εάν προηγουμένως δεν έχουν μελετηθεί με σοβαρό διάλογο με τους ενδιαφερόμενους φορείς δεν μπορούν να είναι βιώσιμες και να αντέξουν στο χρόνο. Εφ' όσον το νομοθετικό πλαίσιο δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τις προϋποθέσεις συγχώνευσης σχολείων, κάθε περίπτωση είναι χρήσιμο να εξετάζεται ιδιαίτερος, δεδομένης της πολυπλοκότητας των δυσχερειών που ενδέχεται να εμφανίζει.

Τα σχολεία της υπαίθρου θα αποτελούν για πολλά χρόνια στο μέλλον ένα σημαντικό μέρος του συνόλου του δικτύου της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τόσο ο αριθμός των διάσπαρτων αγροτικών πληθυσμών όσο και οι διαφορές που αναδεικνύονται από περιοχή σε περιοχή δυσκολεύουν τη χάραξη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εξάλειψη της εκπαιδευτικής ανισότητας μέσα από τη διατήρηση ή την κατάργηση των μικρών σχολείων είναι ένα πολύπλοκο παιδαγωγικό ζήτημα με προεκτάσεις εθνικής σημασίας. Η επιμόρφωση και η έμφαση στην εξειδίκευση των δασκάλων των ολιγοθέσιων σχολείων είναι επίσης ζήτημα προτεραιότητας. Αν σε κάθε περίπτωση η λύση που δίνεται έχει γνώμονα το μαθητικό δυναμικό και αντιμετωπίζεται με τη δέουσα προσοχή, σταθμίζοντας τα δεδομένα με τα κριτήρια που υπαγορεύουν οι τοπικοί παράγοντες, έχουμε συμβάλλει ανώδυνα και αποτελεσματικά στη βελτίωση και στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης που παρέχουν τα σχολεία της υπαίθρου.

## **11. Προτάσεις**

Αν και ένα αναλυτικό πρόγραμμα που έχει συνταχτεί με βάση την επιστημονική μεθοδολογία και δεοντολογία πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια στους σκοπούς του, συνέχεια περιεχομένου, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα κοινωνικά δεδομένα και να μην είναι μονοδιάστατα θεωρητικό ώστε να οδηγεί σε ομοιομορφίες που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, δεν λαμβάνεται μέριμνα για τα μικρά σχολεία και τις γεωγραφικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες τους. Αυτά που ισχύουν για τους μαθητές όλων των σχολείων και κυρίως για εκείνα στα οποία κάθε δάσκαλος έχει την τάξη του ισχύουν και στα μικρά σχολεία της επαρχίας.

Είναι λοιπόν φανερό ότι ένας κατάλληλος σχεδιασμός με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών των σχολείων της υπαίθρου θα ήταν απαραίτητος. Το κρυφό Α. Πρόγραμμα, όπως είδαμε, καλύπτει πολλά κενά και κυρίως εκεί που το επίσημο υστερεί στις πραγματικές κοινωνικές και άλλες ανάγκες, αλλά δεν λύνει το πρόβλημα

Τα σχολικά βιβλία που θα μπορούσαν είτε να διαφοροποιηθούν είτε να διδαχτούν με άλλη οργάνωση και δομή ύλης, για το ολιγοθέσιο σχολείο, είναι αξιόλογο αίτημα για άμεσο προβληματισμό και δράση. Από την άλλη πλευρά ένας καλός προγραμματισμός και σχεδιασμός, από το δάσκαλο, των στόχων του διδακτικού του έργου αποβαίνει θετικά στη διευκόλυνση της προσπάθειας του κατά την υπηρεσία του σε μικρό

σχολείο. Επισημίναμε και προηγουμένως ότι η εργασία του δασκάλου χωρίς λεπτομερή προετοιμασία εγκυμονεί κινδύνους στο ολιγοθέσιο σχολείο. Εδώ αναφερόμαστε και στις σιωπηρές εργασίες ( ανάθεση, συμπλήρωση, διόρθωση κ.ά), που είναι ο κορμός της διδακτικής μεθοδολογίας και που επιβάλλεται να είναι ευχάριστες και δημιουργικές.σχολεία. Προτείνουν να τοποθετούνται σε αυτά εκείνοι που το επιθυμούν. Οι δάσκαλοι επίσης είναι υπεύθυνοι και για τις σχέσεις και το κλίμα που θα δημιουργήσουν στην μικρή κοινωνία, ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς. Είναι προς όφελος των ιδίων αλλά και των παιδιών η συμμετοχή των γονέων στα θέματα του σχολείου.

Υποχρέωση της πολιτείας είναι να υποστηρίξει την κτιριακή υποδομή των ολιγοθεσιων σχολείων που λειτουργούν κανονικά στις αγροτικές περιοχές και να καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες τους σε μέσα εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

Οι δάσκαλοι που αποφοιτούν σήμερα από τα Παιδαγωγικά τμήματα της χώρας και που στελεχώνουν τα μικρά σχολεία της υπαίθρου είναι ικανοί στο μεγαλύτερο ποσοστό να χειρίζονται με άνεση τον εξειδικευμένο, σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό.

Η αύξηση μισθολογικών και βαθμολογικών κινήτρων των υπηρετούντων στα ολιγοθέσια σε συνδυασμό με την ελαχιστοποίηση των προβλημάτων έναρξης της σχολικής χρονιάς και το αίτημα για συντονισμένη συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, είναι ζητήματα που έχουν τεθεί πολλές φορές αλλά είναι πάντα στην επικαιρότητα<sup>25</sup>.

Η δυνητική συγχώνευση των μικρών σχολείων προβλέπεται από το νόμο 1566 του 1985 και εφαρμόστηκε υπό προϋποθέσεις με μεγάλη επιτυχία σε πολλές περιοχές της πατρίδας μας. Άλλες φορές κρίνεται αναγκαία η ενοποίηση, ο υποβιβασμός, ή ακόμη και η κατάργηση σχολείων. Στο βαθμό που μπορούμε να δημιουργήσουμε πολυθεσία σχολεία σε εξοπλισμένα, σύγχρονα διδακτήρια, με εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, συνεκτιμώντας τα προβλήματα της απόστασης και της απρόσκοπτης μεταφοράς των μαθητών, έχουμε λύσει το πρόβλημα. Διαφορετικά εστιάζουμε την προσοχή μας στον περιορισμό των αρνητικών παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάδειξη των αντικειμενικών αδυναμιών των μικρών σχολείων.

---

<sup>25</sup> Μπρούζος Α., «Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία», Παρουσίαση στο 1° Πανελλήνιο συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Πρακτικά 1998, σ. 830

## Βιβλιογραφία

- Bennett, N. (1985). Interaction and achievement in classroom groups. *The British Journal of Educational Psychology, Monograph Series*, 2, 105-119.
- Bray, M. (1987). *Are small schools the answer? Cost-effective strategies for rural school provision*. London: Commonwealth Secretariat.
- Brown, A. N. & Palincsar, A. S. (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction. Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 393-451). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Croll, P. (1986). *Systematic classroom observation*. London: The Falmer Press.
- Delamont, S. & Hamilton, D. (1984). Revisiting classroom research: A continuing cautionary tale. In S. Delamont (Ed.), *Readings on interaction in the classroom* (pp. 3-37). London: Methuen.
- Galton, M., Hargreaves, L. & Comber, C. (1998). Classroom practice and the national curriculum in small rural primary schools. *British Educational Research Journal*, 24 (1), 43-61.
- Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the primary classroom*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Gray, P. & Feldman, J. (1997). Patterns of age mixing and gender mixing among children and adolescents at an ungraded democratic school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43 (1), 67-86.
- HMI (1978) *Primary education in England: A survey by HM Inspectors of Schools*. London: HMSO, Department of Education and Science.
- Simpson, M. & Tuson, J. (1995). *Using observation in small-scale research: A beginner's guide*. Practitioner Minipaper 16. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Wells, G. (1975). *Coding manual for the description of child speech*. University of Bristol, Graduate School of Education.
- Ανδρέου, Α., *Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας*, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.9, 1982.
- Γιακαλλής Ν. (1984), « Το μονοθέσιο σχολείο στην Ελλάδα », *Σχολείο και σπίτι* τ.266.
- Δανασσής - Αφεντάκης Α., (1995), « Σύγχρονες τάσεις αγωγής », Αθήνα.

- Δαρβούδης θ., (1994), « Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας », Σύγχρονη Εκπαίδευση 78.
- Δήμου, Γ., *Το δημογραφικό πρόβλημα και οι επιπτώσεις του στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, περ. Επιστημονικό Βήμα, Δ.Ο.Ε.- Ι.Π.Ε.Μ., τ.1, Μάιος 2002.
- Ευαγγελόπουλος, Σ., *Ελληνική Εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Ιντος, Χ., *Το μονοθεσιο σχολείο*, περ. Σχολείο και Ζωή, τ. 4, 1991.
- Καούρης Γ. (1993), Προβλήματα ολιγοθεσίων δημοτικών σχολείων », *Ανοιχτό Σχολείο*, τεύχος 42.
- Καψάλης, Γ. Β. (Αλεξανδρούπολη, 24-27 Μαΐου 2001). Η ποιότητα της συζήτησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Διαφορές μεταξύ μονοθέσιων, διθέσιων και πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία, «8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας».
- Καψάλης, Γ. Β. (Πάτρα, 1-2 Νοεμβρίου 2002). Η συζήτηση κατά την επεξεργασία του κειμένου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού, «Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία».
- Κέλλης, Γ.,. *Μονοθεσια- Ολιγοθέσια σχολεία*, περ. Το Σχολείο του Μέλλοντος, τ. 3, 1993.
- Κόκκος, Π., *Το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο στη σχολική πράξη*, περ. Το σχολείο και το σπίτι, τ. 425, 2000.
- Κυριδής, Α. Γ. κ.ά., *Ζητήματα λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολών της ελληνικής υπαίθρου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών*, περ. Επιστήμες Αγωγής, τ. 2-3, 2001.
- Κυριδής, Α. Γ. κ.ά., *Συνθήκες λειτουργίας των δημοσίων σχολών στην Ελλάδα. Η υλικοτεχνική υποδομή. Η περίπτωση των δημοτικών σχολών*, περ. Σύγχρονη Εκπ/ση, τ. 105, 1999.
- Μαυρογιώργος, Γ., *Το σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα*, στο: Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη, επιμ. Θ. Γκότοβος- Γ. Μαυρογιώργος- Π. Παπακωνσταντίνου, Αθήνα 1986, 2<sup>η</sup> Έκδοση.
- Μπρούζος, Α. (2002). Μικρά σχολεία μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α., *Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία*, Παρουσίαση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο

- Συνέδριο Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος, Πρακτικά 1998, σ. 824-831.
- Ξωχέλλης Π., (1984), « Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος», Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.
- Παλαιολόγος, Γ., *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία*, Αθήνα, εκδ. Δημητράκου 1989.
- Παπάς Α., (1984), « Σχεδιασμός εργασίας και δραστηριοτήτων σε επίπεδο περιφέρειας, σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης », Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τεύχος 3.
- Παπάς Α., (1990), « Μαθητοκεντρική Διδασκαλία », Αθήνα, εκδ. Βιβλία για όλους.
- Παπάς Α., (2000), « Σχολική Παιδαγωγική », Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Παπασταμάτης Αδ.,(1998), « Τα ολιγοθέσια σχολεία της Ελληνικής υπαίθρου », εκδ. Γρηγόρης, β' έκδοση, Αθήνα.
- Παπασταμάτης, Α. Ι. (1998). Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση; (2η έκδοση) Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης L, (1992), « Έλληνες δάσκαλοι », Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης.
- Σαΐτης, Χ., *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολών της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας*, Αθήνα, Ατραπός 2000.
- Τριλιανός Θ. (1998), « Η παρώθηση», Αθήνα.
- Τριλιανός Θ., (1998), « Μεθοδολογία της διδασκαλίας I ,II», Αθήνα,
- Τριλιανός, Α., *Τα μικρά δημοτικά σχολεία της επαρχιακής Ελλάδας- Διατήρηση ή συγχώνευση τους σε επαρχιακά κέντρα; Ένα συνεχιζόμενο δίλημμα*, Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπ/κού συνεδρίου Δασκάλων- Νηπιαγωγών ΠΟΕΔ- ΔΟΕ, Λάρνακα 1997.
- Τριλιανός, Α., *Το κρυφό πρόγραμμα και ο διδακτικός – μαθησιακός ρόλος του στη σχολική τάξη*, στο: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, επιμ. Δ. Χατζηδήμου, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, σ. 725.
- Τσιπλητάρης, Α., *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*, εκδ. Περιβολάκι, Αθήνα 2000.
- Τσουρέκης, Α., *Το χρονικό του Μαράσλειου Διδασκαλείου*, περ. Ελληνοχριστιανική Αγωγή, Ιούνιος 1992.
- Φραγκουδάκη Ά., « Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών », Σύγχρονη Εποχή 71.

- Φύκαρης, Ι. Μ. (2002). Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χαρίτος, Β., *Μια πρόταση δημιουργικής διδασκαλίας' του γλωσσικού μαθήματος στο ολιγοθέσιο σχολείο*, Παρουσίαση στο 3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπ/σης, Αθήνα, Μάιος 2005.