

Μελετήματα και ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης

**Χαριστήριος τόμος
στον Ομότιμο Καθηγητή
Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου**

Επιμέλεια

Κωνσταντίνος Γ. Μπίκος

Ελένη Ευ. Ταράτορη



**Αφοί Κυριακίδη
ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε.**

ISBN 978-960-602-051-3

© 2015

Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.

Επισκόπου Κίτρους Νικολάου 4

54635 - Θεσσαλονίκη

T. 2310.208.570

F. 2315.550.889

e-mail: info@afoikyriakidi.gr

web: www.afoikyriakidi.gr

FB: www.fb.com/afoikyriakidi

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Πάντως, κατά το Ν. 2121/1993 και τη διεθνή σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο, (ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο), τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια εκδότη.

Μορφές στήριξης των ολιγοθέσιων σχολείων από την πολιτεία: Απόψεις εκπαιδευτικών

Ανδρέας Μπρούζος,
Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Δημήτριος Οικονομιόπουλος,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

1. Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι, από τη δεκαετία του 1970 και μετά, παρατηρείται σταδιακή συρρίκνωση του αριθμού των ολιγοθέσιων σχολείων η οποία οφείλεται, εν μέρει, στην πληθυσμιακή αποψίλωση της ελληνικής υπαίθρου και, σε μεγαλύτερο βαθμό, στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, που ευνοεί ή και επιδιώκει την κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων και τη μεταφορά των μαθητών τους στα πλησιέστερα πολυθέσια. Η επικράτηση αυτής της πολιτικής, σύμφωνα με τον Μπρούζο (2002:198), «έχει τις ρίζες της στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόστηκε κατά τις περιόδους 1950 και 1960 στη Βόρειο Αμερική και στην Ευρώπη». Όμως, την ίδια περίοδο, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα αναπτύσσονται απόψεις και έρευνες που καταρρίπτουν το επιχείρημα περί άμεσης σύνδεσης της οργανικότητας ενός σχολείου με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι έρευνες, που πραγματοποιούνται αυτήν την περίοδο, λαμβάνουν υπόψη τους και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες του περιβάλλοντος του ολιγοθέσιου σχολείου και απορρίπτουν τα συμπεράσματα των παλαιότερων ερευνών που θεωρούσαν την οργανικότητα του σχολείου υπεύθυνη για τη χαμηλή επίδοση των μαθητών (Παπασταμάτης, 1998:64).

Στο συμπέρασμα, ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων δεν έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους μαθητές των πολυθέσιων σχολείων, καταλήγουν, επίσης, οι έρευνες των Sher και Tompkins (όπ. αναφ. στο Παπασταμάτης, 1998), οι διδακτορικές διατριβές των Rule (1983) και Jones (1999), οι έρευνες των Galton, Simon και Croll (όπ. αναφ. στο Galton, 1993) και οι έρευνες των Trew (1977) στη Β. Ιρλανδία και Mc Anoy (1998) η οποία επικαλείται μελέτες αρκετών ερευνητών. Οι προαναφερόμενες έρευνες διαπιστώνουν ότι όπου προέκυπτε κάποια διαφορά αυτή οφειλόταν στο κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών και όχι στην ποιοτική διαφορά μεταξύ των δύο τύπων σχολείων. Την επίδοση των μαθητών ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων ερεύνησαν οι Patrick και Hargreaves (όπ. αναφ. στο Galton and Patrick, 1990:121), και κατέληξαν: «Τα ευρήματα αυτά υπο-

δηλώνουν ότι παράγοντες όπως η ηλικία των μαθητών, η αναλογία αγοριών – κοριτσιών σε μια τάξη και οι ικανότητες των μαθητών είναι καθοριστικοί για την πρόοδο και την επίδοση τους σε σχέση με παράγοντες όπως μέγεθος της τάξης και κάθετη ομαδοποίηση (συνδιδασκαλία) που διακρίνουν το μικρό σχολείο». Σε ανάλογες διαπιστώσεις καταλήγει συγκριτική μελέτη, για την επίδοση των μαθητών των μικρών σχολείων, στη Νορβηγία, στην Αυστρία, στη Σλοβενία, στη Σκωτία και στη Φινλανδία (Nolimal, 1998). Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα αποτελέσματα έρευνας στη Φινλανδία, σύμφωνα με την οποία τα μικρά σχολεία παρουσιάζουν πλήθος πλεονεκτημάτων που ξεκινούν από τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινότητας και καταλήγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ανεξαρτησία που παρουσιάζουν οι μαθητές στην εργασία τους, την ευέλικτη διδασκαλία που πραγματοποιείται, την ευκολία υλοποίησης καινοτομιών και τη σπανιότητα των πειθαρχικών παραπτώματων (Pietarinen, 1998). Επίσης, ο Miller (1990) συνοψίζοντας τα συμπεράσματα είκοσι μιας ερευνών, που έγιναν από διάφορους ερευνητές το χρονικό διάστημα από 1938 έως 1986, κατέληξε ότι τόσο από τις δεκατρείς έρευνες, που μελέτησαν την επίδοση των μαθητών όσο και από τις δέκα έρευνες, που μελέτησαν τις στάσεις των μαθητών προκύπτει το συμπέρασμα ότι η φοίτηση σε ολιγοθέσιο σχολείο δεν επηρεάζει αρνητικά ούτε την επίδοση ούτε τις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές των μαθητών. Οι Bell και Sigsworth (1987) ερευνήσαν τις επιπτώσεις της φοίτησης, σε διαφορετικού τύπου σχολεία, στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές των μικρών σχολείων σχημάτιζαν ομάδες που απαρτιζόνταν από άτομα διαφορετικού φύλου και ηλικίας σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στα πολυθέσια σχολεία. Μάλιστα, οι μαθητές των μικρών σχολείων αφενός ήταν ευχαριστημένοι από την κατάσταση που βίωναν και αφετέρου είχαν πιο θετική προσωπική και κοινωνική συμπεριφορά από τους μαθητές των πολυθέσιων.

Αντίστοιχες έρευνες, που έγιναν στην Ελλάδα και την Κύπρο, κατέληξαν στη διαπίστωση ότι είτε δεν υπάρχει διαφορά στην επίδοση των μαθητών μεταξύ ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων, είτε όπου υπάρχει διαφορά αυτή δεν οφείλεται στην οργανικότητα του σχολείου φοίτησης (Ζήμας, 1983. Θεοδωρόπουλος, 1970. Καραμήτρογλου, 1984. Παπαϊωάννου, 1977. Παλασταμάτης, 1998. Φιλίππου, 1993). Επίσης, νεότερες έρευνες στην Ελλάδα καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα. Ειδικότερα, ο Kapsalis (2007) αναφέρει ότι δεν προκύπτει διαφορά στις μαθησιακές εμπειρίες ανάμεσα στους μαθητές ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων. Ομοίως, ο Φωκιάδης

(2002) συμπεραίνει ότι η οργανικότητα του σχολείου φοίτησης δεν επηρεάζει σημαντικά την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Επιπροσθέτως, έρευνα του Οικονομοπούλου (2009), σε μαθητές γυμνασίων του νομού Μεσσηνίας, έδειξε ότι η οργανικότητα του δημοτικού σχολείου, που φοίτησαν, δεν επηρεάζει ούτε την επίδοσή τους στο γυμνάσιο ούτε συνδέεται με την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τέλος, η έρευνα που πραγματοποίησε η Πιστιόλη (2011), με τη διδακτορική της διατριβή, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές των ολιγοθέσιων και των πολυθέσιων σχολείων δε διαφοροποιούνται αφενός στην αυτοαντίληψή τους και στην αυτοεκτίμησή τους σε ότι αφορά τους περισσότερους τομείς όπως ακαδημαϊκές δεξιότητες, συναισθηματική συμπεριφορά, αθλητικές επιδόσεις, δημοτικότητα κ.ά. και αφετέρου στην επίδοσή τους στα Μαθηματικά. Διαφοροποίηση φαίνεται να υπάρχει στην επίδοση στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, όπου τα παιδιά των πολυθέσιων υπερέχουν των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων και η οποία οφείλεται, σύμφωνα με την ερευνήτρια, στο πλαίσιο λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων.

Από τα παραπάνω, συνάγεται εύλογα το συμπέρασμα πως η υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου, από την πολιτεία, ίσως είναι η απάντηση για την παροχή από αυτά τουλάχιστον ίδιας ποιότητας εκπαίδευσης με τα πολυθέσια. Ποια όμως είναι η κατάλληλη υποστήριξη; Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, της περιφέρειας Πελοποννήσου, για τις δράσεις που πρέπει να αναλάβει η πολιτεία έτσι ώστε να ενισχυθούν τα ολιγοθέσια σχολεία, προκειμένου να παρέχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια. Ειδικότερα, με γνώμονα την επίτευξη του παραπάνω στόχου, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί αναμενόταν να έχουν θετική άποψη τόσο για τη στήριξη του ολιγοθέσιου με εκπαιδευτικά μέτρα, όπως σύνταξη αναλυτικού προγράμματος, συγγραφή βιβλίων αποκλειστικά για τα ολιγοθέσια, κ.ά. (Υπόθεση 1) όσο και για την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών προς υποβοήθηση του έργου των εκπαιδευτικών αυτών των σχολείων (Υπόθεση 2). Επίσης, θετική στάση αναμενόταν να έχουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή κινήτρων για μακροχρόνια παραμονή των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια (Υπόθεση 3). Τέλος, δεν αναμενόταν να διαφοροποιούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναλόγως των επιμέρους δημογραφικών τους χαρακτηριστικών (Υπόθεση 4).

2. Μέθοδος

2.1. Πληθυσμός και δείγμα

Το δειγματοληπτικό πλαίσιο αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν, σε οποιαδήποτε θέση, π.χ. δάσκαλος τάξης, δάσκαλος ολοήμερου, διευθυντής ή προϊστάμενος σχολικής μονάδας, σχολικός σύμβουλος της περιφέρειας Πελοποννήσου το σχολ. έτος 2010-2011. Από τον προαναφερθέντα πληθυσμό επιλέχθηκε ένα, κατά νομό, στρωματοποιημένο τυχαίο δείγμα. Προκειμένου, αφενός να υπολογιστεί το μέγεθος του τελικού δείγματος και αφετέρου να ελεγχθεί τόσο η σαφήνεια και η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου όσο και η ανταπόκριση των ερωτώμενων (Τζωρτζόπουλος, 1991:55 & 105) διανεμήθηκε σε είκοσι τυχαία άτομα του παραπάνω πληθυσμού το ερωτηματολόγιο. Από τα είκοσι ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα τα δεκαοκτώ. Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Επίσης, μετά από επεξεργασία των πληροφοριών που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα, το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε στα 249 άτομα.

Αφού υπολογίστηκε το συνολικό μέγεθος του δείγματος αυτό κατανέμεται αναλογικά (αντίστοιχα με τον πληθυσμό) σε κάθε νομό της περιφέρειας Πελοποννήσου. Στον Πίνακα 1 καταγράφεται η δυναμικότητα κάθε νομού σε εκπαιδευτικούς (κλάδου δασκάλων), το είδος της σχολικής μονάδας που υπηρετούν και το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε για κάθε νομό.

Στη συνέχεια, υπολογίστηκε αναλογικά (σε σχέση με τον αριθμό των υπηρετούντων δασκάλων όπως αυτός δίνεται στον Πίνακα 1) ο αριθμός τόσο των ολιγοθέσιων όσο και των πολυθέσιων σχολείων στα οποία απευθυνθήκαμε για τη συλλογή των ερωτηματολογίων για κάθε νομό. Με τον τρόπο αυτό απεφεύχθη το ενδεχόμενο να επιλεγούν εκπαιδευτικοί που δεν έχουν υπηρετήσει καθόλου σε ολιγοθέσια ή σε πολυθέσια σχολεία. Με τυχαίο τρόπο επιλέχθηκαν τα σχολεία κάθε νομού στα οποία διεξήχθη η δειγματοληψία. Τα ερωτηματολόγια που απεστάλησαν σε κάθε νομό ήταν 10% περισσότερα από τα απαιτούμενα για να συγκεντρωθεί το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος αφού, όπως διαπιστώθηκε από την πιλοτική έρευνα 10% των ερωτηματολογίων που δόθηκαν δεν επεστράφησαν.

Πίνακας 1: Αριθμός σχολείων και εκπαιδευτικών (ΠΕ70) περιφέρειας Πελοποννήσου

Νομός	Αριθμός πολυθέσιων Σχολείων	Αριθμός εκπ/κών πολυθέσιων Σχολείων		Αριθμός ολιγοθέσιων Σχολείων	Αριθμός εκπ/κών ολιγοθέσιων Σχολείων		Μέγεθος Δείγματος
		Αν- δρες	Γυναί- κες		Αν- δρες	Γυναί- κες	
Αργολίδας	31	102	226	32	28	48	41
Αρκαδίας	27	96	201	31	28	46	38
Κορινθίας	55	136	402	24	15	50	61
Λακωνίας	36	118	253	29	12	51	44
Μεσσηνίας	61	192	396	21	14	30	65
Σύνολο εκπ/κών		644	1478		97	225	
Σύνολο	210	2122		137	322		249

2.2. Ερωτηματολόγιο

(1) Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων τύπου Likert (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ) την άποψή τους για τις δράσεις που είναι απαραίτητο να αναλάβει η πολιτεία για τη στήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων, προκειμένου να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια. Ειδικότερα, η ερώτηση που τέθηκε ήταν: «Αν θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια πόσο, κατά τη γνώμη σας, θα βοηθούσαν οι παρακάτω δράσεις;»

- Α. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ολιγοθέσια σχολεία.
- Β. Σύνταξη αναλυτικού προγράμματος που θα ισχύει μόνο για τα ολιγοθέσια σχολεία και θα έχει λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητές τους (π.χ. συνδιδασκαλία τάξεων).
- Γ. Συγγραφή βιβλίων αποκλειστικά για τα ολιγοθέσια σχολεία.

- Δ. Στελέχωση των ολιγοθέσιων σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (π.χ. αγγλικών, φυσικής αγωγής κ.ά.).
- Ε. Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη του ολιγοθέσιου σχολείου (π.χ. διαδίκτυο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού κ.ά.).
- ΣΤ. Δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης και εργαστηρίων (πληροφορικής, φυσικής,...).
- Ζ. Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων για να παραμένουν μεγάλο χρονικό διάστημα σ' αυτά (π.χ. αυξημένη μοριοδότηση για κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης, κάλυψη εξόδων μετακίνησης κ.ά.).
- Η. Εφαρμογή διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, όπως και στα πολυθέσια και αποζημίωσή τους για τις επιπλέον ώρες.

Οι οκτώ προτάσεις της κλίμακας υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Από την παραγοντική ανάλυση διατηρήθηκαν τελικά όλες οι προτάσεις οι οποίες φόρτιζαν σε δύο παράγοντες με ιδιοτιμή > 1 (βλ. Πίνακα 2). Επίσης, η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (ΚΜΟ), που ανέρχεται στο 0,82, σε συνδυασμό με την τιμή του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett ($\chi^2(28) = 545,53, p < 0,0005$) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παραγοντική ανάλυση κρίνεται ως αποδεκτή ανάλυση των υπό εξέταση δεδομένων. Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 59,58% (βλ. Πίνακα 2).

Ο πρώτος παράγοντας αφορά την «Υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους» και περιλαμβάνει τις μεταβλητές Δ, Ε, ΣΤ, Ζ & Η (5 προτάσεις, ιδιοτιμή = 3,76, % εξηγούμενης διακύμανσης = 47,06). Ο δεύτερος παράγοντας συγκροτείται από τις μεταβλητές Α, Β & Γ το περιεχόμενο των οποίων αναφέρεται στην «Υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (επιμόρφωση, αναλυτικό πρόγραμμα, κατάλληλα βιβλία)» (3 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,002, % εξηγούμενης διακύμανσης = 12,52).

Πίνακας 2: Διερευνητική ανάλυση παραγόντων

Προτάσεις	Συνιστώσες - Παράγοντες	
	1	2
Αν θεωρείτε ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια πόσο, κατά τη γνώμη σας, θα βοηθούσαν οι παρακάτω δράσεις;		
Α. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ολιγοθέσια σχολεία		,804
Β. Σύνταξη αναλυτικού προγράμματος που θα ισχύει μόνο για τα ολιγοθέσια σχολεία και θα έχει λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητές τους (π.χ. συνδιδασκαλία τάξεων)		,757
Γ. Συγγραφή βιβλίων αποκλειστικά για τα ολιγοθέσια σχολεία		,609
Δ. Στελέχωση των ολιγοθεσίων σχολείων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (π.χ. αγγλικών, φυσικής αγωγής κ.ά)	,600	
Ε. Αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη του ολιγοθέσιου σχολείου (π.χ. διαδίκτυο, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού κ.ά.)	,764	
ΣΤ. Δημιουργία σχολικής βιβλιοθήκης και εργαστηρίων (πληροφορικής, φυσικής,...)	,749	
Ζ. Παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς των ολιγοθεσίων σχολείων για να παραμένουν μεγάλο χρονικό διάστημα σ' αυτά (π.χ. αυξημένη μοριοδότηση για κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης, κάλυψη εξόδων μετακίνησης κ.ά.)	,811	
Η. Εφαρμογή διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, όπως και στα πολυθέσια και αποζημίωσή τους για τις επιπλέον ώρες	,723	
Ιδιαιτερότητα	3,764	1,002
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	47,056	12,524
Σημείωση: Παράγοντας 1 = Υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους» και περιλαμβάνει τις μεταβλητές Δ, Ε, ΣΤ, Ζ & Η. Παράγοντας 2 = Υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (επιμόρφωση, αναλυτικό πρόγραμμα, κατάλληλα βιβλία).		

(2) Εκτός από την προαναφερόμενη κλίμακα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν και σε μια σειρά ερωτήσεων ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία: το φύλο, τον τύπο του σχολείου υπηρεσίας, την προϋπηρεσία τους, τις επιπλέον σπουδές τους, τη φοίτησή τους σε ολιγοθέσιο σχολείο και το νομό που υπηρετούσαν.

2.3. Διεξαγωγή της έρευνας

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η εξής: Προηγούνταν επικοινωνία με τους Διευθυντές ή Προϊστάμενους των σχολείων τα οποία είχαν τυχαία επιλεγεί. Αφού τους δίνονταν οι απαραίτητες εξηγήσεις για την έρευνα και διαπιστωνόταν η διάθεσή τους να βοηθήσουν τους αποσπελλόμενους φάκελος ο οποίος περιελάμβανε (1) απαντητικό φάκελο με προπληρωμένο ταχυδρομικό τέλος και (2) τόσα ερωτηματολόγια όσοι ήταν οι δάσκαλοι της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Η διαδικασία ξεκίνησε στο τέλος Ιανουαρίου 2011 και ολοκληρώθηκε, με την παραλαβή του τελευταίου απαντητικού φακέλου, στις αρχές Απριλίου 2011. Συνολικά στάλθηκαν 275 ερωτηματολόγια σε σαράντα δύο σχολεία (είκοσι έξι πολυθέσια και δεκαέξι ολιγοθέσια) και επεστράφησαν, συμπληρωμένα, 252. Έτσι καλύφθηκε επιτυχώς το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος των 249 ερωτηματολογίων που έπρεπε να συγκεντρωθούν. Το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης που φτάνει το 91,6% προφυλάσσει την έρευνα από μεροληπτικές εκτιμήσεις εξαιτίας της χαμηλής ή της μη ανταπόκρισης.

3. Αποτελέσματα

Ο μέσος όρος των απόψεων των εκπαιδευτικών για όλες τις αναφερόμενες δράσεις βρίσκεται μεταξύ του «πολύ» και του «πάρα πολύ» (βλ. Πίνακα 3) γεγονός που δείχνει αφενός ότι οι εκπαιδευτικοί, μάλλον, πιστεύουν στη δυνατότητα του ολιγοθέσιου σχολείου να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαίδευσης με το πολυθέσιο, αν υποστηριχθεί κατάλληλα, και αφετέρου ότι δεν υπάρχει αυτή η υποστήριξη μέχρι σήμερα.

Στη συνέχεια, οι δύο παράγοντες, που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση, συνεξετάστηκαν με μεταβλητές όπως το φύλο, την υπηρεσία σήμερα σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τη φοίτηση ή όχι, ως μαθητής, σε ολιγοθέσιο σχολείο και το νομό που σήμερα υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 3: Περιγραφικά μέτρα

Μεταβλητές	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Μέγεθος δείγματος
Α	3,51	,773	203
Β	3,64	,608	204
Γ	3,27	,990	201
Δ	3,56	,661	202
Ε	3,48	,719	204
ΣΤ	3,47	,698	204
Ζ	3,55	,737	204
Η	3,55	,748	201

Διενεργώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών του κάθε φύλου, για κάθε ένα παράγοντα, συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα σε ότι αφορά τόσο τον πρώτο, $t(193) = -0,028$, $p = 0,978$ όσο και τον δεύτερο παράγοντα, $t(193) = -1,336$, $p = 0,183$. Με άλλα λόγια τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες φαίνεται ότι αποδίδουν την ίδια σημασία τόσο στην υποστήριξη με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους (1ος παράγοντας) όσο και με την υποστήριξη που έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία του ολιγοθεσίου (2ος παράγοντας).

Ο διαφορετικός τύπος σχολείου που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί είναι η επόμενη μεταβλητή που συνεξετάστηκε. Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), αφού υπάρχουν περισσότεροι από δύο πληθυσμοί (εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσιο σχολείο, σε πολυθέσιο σχολείο και αλλού). Η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) που διενεργήθηκε για τον πρώτο παράγοντα, $F_0(2, 192) = 0,668$, $p = 0,514$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(2, 192) = 0,658$, $p = 0,519$] συνεπώς, ισχύει η συνθήκη ομοιογένειας των διακυμάνσεων, που αποτελεί προϋπόθεση επιλογής της παραμετρικής ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (Μακράκης, 2005:127). Η ανάλυση της διακύμανσης για το δεύτερο παράγοντα, $F_0(2, 192) = 1,211$, $p = 0,300$, οδηγεί στο συμπέρασμα

ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία (ολιγοθέσιο, πολυθέσιο και αλλού), σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη που έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία του ολιγοθέσιου (2ος παράγοντας). Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(2, 192) = 0,912, p = 0,404$].

Τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας, που έχουν οι εκπαιδευτικοί, είναι πιθανόν να επηρεάζουν την άποψή τους για το είδος της υποστήριξης των ολιγοθέσιων σχολείων προκειμένου να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια. Με δεδομένο ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [$F_0(3, 191) = 4,546, p = 0,004$] προκύπτει ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης μόνης κατεύθυνσης (One-Way ANOVA) για τον πρώτο παράγοντα. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way Anova. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου, $\chi^2(3, N = 194) = 9,023, p = 0,029$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων σχολείων (1ος παράγοντας). Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως τριάντα χρόνια υπηρεσίας αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία, στην υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου με δράσεις που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από τριάντα χρόνια. Η ανάλυση της διακύμανσης για το δεύτερο παράγοντα, $F_0(3, 191) = 0,661, p = 0,577$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας του ολιγοθέσιου σχολείου με επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ιδιαίτερο αναλυτικό πρόγραμμα, κατάλληλα βιβλία (2ος παράγοντας). Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(3, 191) = 1,775, p = 0,153$].

Η άποψη για υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου είναι πιθανό να σχετίζεται με τις επιπλέον σπουδές που μπορεί να έχει κάνει κάποιος εκπαιδευτικός. Διενεργώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων της άποψης της κάθε ομάδας εκπαιδευτικών (χωρίς επιπλέον σπουδές και με επιπλέον

σπουδές) για κάθε ένα παράγοντα ξεχωριστά συμπεραίνεται ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές και στους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές σε ότι αφορά τόσο τον πρώτο, $t(193) = 0,849$, $p = 0,397$, όσο και τον δεύτερο παράγοντα, $t(193) = 0,069$, $p = 0,945$.

Η φοίτηση σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο των εκπαιδευτικών, κατά τα μαθητικά τους χρόνια, ίσως να έχει επηρεάσει την αξιολόγησή τους για τη σπουδαιότητα καθενός από τους προαναφερόμενους παράγοντες. Πραγματοποιώντας έλεγχο υποθέσεων, για τη σύγκριση των μέσων τιμών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο και των εκπαιδευτικών που φοίτησαν σε πολυθέσιο σχολείο, για κάθε ένα παράγοντα, προκύπτει η μη ύπαρξη διαφοράς τόσο για τον πρώτο παράγοντα, $t(193) = 0,886$, $p = 0,377$, όσο και τον δεύτερο παράγοντα, $t(193) = -0,672$, $p = 0,503$. Συμπεραίνεται ότι, τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει οι ίδιοι, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο σχολείο όσο και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν φοιτήσει σε ολιγοθέσιο, αξιολογούν ως ίδιας σημασίας τόσο τις δράσεις που σχετίζονται με τον 1ο παράγοντα όσο και τις δράσεις που σχετίζονται με τον 2ο παράγοντα.

Ο νομός που υπηρετεί κάθε εκπαιδευτικός είναι πιθανό να τον επηρεάζει ως προς το ποια θεωρεί καταλληλότερη υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου έτσι ώστε να παράσχει ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με το πολυθέσιο. Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε, με την ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), για τον πρώτο παράγοντα, $F_0(4, 190) = 1,475$, $p = 0,211$, και δεδομένου ότι το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 190) = 0,809$, $p = 0,521$], οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία διαφορετικών νομών, της περιφέρειας Πελοποννήσου, σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους (1ος παράγοντας). Η ανάλυση της διακύμανσης για το δεύτερο παράγοντα, $F_0(4, 190) = 0,811$, $p = 0,519$, οδηγεί, επίσης, στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία διαφορετικών νομών, της περιφέρειας Πελοποννήσου, σε ότι αφορά την άποψη για την υποστήριξη που έχει να κάνει με την εκπαιδευτική διαδικασία του ολιγοθέσιου (2ος παράγοντας). Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του

Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 190) = 0,756, p = 0,555$].

4. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, της περιφέρειας Πελοποννήσου, για τις δράσεις που πρέπει να αναλάβει η πολιτεία έτσι ώστε να βοηθήσει τα ολιγοθέσια σχολεία, ώστε να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απόψεις αυτές ομαδοποιούνται σε δύο παράγοντες: Ο πρώτος παράγοντας αφορά την «Υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους» και ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην «Υποστήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (επιμόρφωση, αναλυτικό πρόγραμμα, κατάλληλα βιβλία)».

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι τα ολιγοθέσια σχολεία μπορούν να προσφέρουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευση με τα πολυθέσια αν υποστηριχθούν κατάλληλα. Θεωρούν μάλιστα ως σημαντική βοήθεια, για το ολιγοθέσιο σχολείο, τόσο την υποστήριξή του με υποδομές, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και κίνητρα για τους δασκάλους όσο και την υποστήριξή του κατά για την εκπαιδευτική διαδικασία με επιμόρφωση των δασκάλων, αναλυτικό πρόγραμμα προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες του³³² και κατάλληλα βιβλία. Αυτή η άποψη δε διαφοροποιείται:

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

Παρεμφερές είναι το εύρημα του Φύκαρη (2002) ο οποίος, στα συμπεράσματά του, αναφέρει ότι για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων οι εκπαιδευτικοί προτείνουν, κατά φθίνουσα σειρά προτίμησης, συγγραφή κατάλληλων διδακτικών βιβλίων, επιμόρφωση των

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

παιδευτικών, συγχώνευση ολιγοθεσίων, ένταξη στο ολιγοθέσιο εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και επέκταση του ολοήμερου σχολείου και στο ολιγοθέσιο σχολείο.

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

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς που ανοίγουν το δρόμο σε μελλοντικές μελέτες. Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί μόνο της περιφέρειας Πελοποννήσου. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε μία από τις δεκατρείς περιφέρειες της χώρας. Μελλοντικές έρευνες, που θα έχουν ως δειγματοληπτικό πλαίσιο άλλες περιφέρειες ή και ολόκληρη τη χώρα, θα έδιναν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων για ολόκληρη την επικράτεια.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την κατάλληλη υποστήριξη των ολιγοθεσίων σχολείων, έτσι ώστε να παράσχουν ίδιας ποιότητας εκπαίδευσης με τα πολυθέσια. Κατά συνέπεια, η μελέτη αυτή θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερος χρήσιμη για τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίοι, με άξονα τα αποτελέσματα της μελέτης, θα μπορούσαν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δράσεις που θα οδηγούσαν στην άρση των ανισοτήτων μεταξύ των διαφορετικών τύπων σχολείων.

Βιβλιογραφία

- Bell, A., & Sigsworth, A. (1987). *The Small Rural Primary School: a Matter of Quality*. London: Falmer.
- Ζώμαρης, Ε. (1983). Σχέση οργανικότητας δημοτικού σχολείου και επιδόσεων των μαθητών στην Α' και ΣΤ' τάξη του Γυμνασίου, *Σχολείο και Ζωή*, 3, 107-118 & 144.
- Galton, M. (1993). *Managing education in small primary schools* (ASPE Paper #4, Managing Primary Education Series). (ERIC Document Reproduction Service No. ED 364 379)
- Galton, M., & Patrick, H. (Eds.). (1990). *Curriculum Provision in the Small Primary School*. London: Routledge.

- Θεοδωρόπουλος, Ε. (1970). Η εκπαίδευση εις την ύπαιθρο, *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, 3-4, 53-54.
- Jones, W., C. (1999). *Administrators', Teachers' and Students' perceptions about experiences within a small school population*. Unpublished doctoral dissertation, University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA.
- Kapsalis, G. (2000). *Students' learning experiences in multigrade and single grade Greek primary schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Bristol, UK.
- Καραμήτρογλου, Θ. (1984). *Το Μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στη (σχολική) πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Μακράκης, Β. (2005) *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS* (3η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Mc Avoy, D. (1998). Heterogeneous Grouping of Students and Its Effects on Learning. Retrieved April 13, 2009, from <http://ruby.fgcu.edu/courses/80337/McAvoy/HETERO~1.html>
- Miller, B. (1990). A Review of the Quantitative Research on Multigrade Instruction. *Research in Rural Education*, 7(1). Available from <http://www.jrre.psu.edu/articles/v7,n1,p1-8,Miller.pdf>
- Μπρούζος, Α. (2002) *Μικρά σχολεία, Μεγάλες προσδοκίες*. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Nolimal, F. (1998). *Comparative analysis of small rural and remote primary schools with composite classes in Slovenia and in some European countries*. Paper presented at the European Conference for Educational Research, University of Ljubljana, Slovenia.
- Οικονομόπουλος, Δ. (2009) *Υποχρεωτική εκπαίδευση Τύπος σχολείου και επίδοση των μαθητών*. Καλαμάτα: Έλντρον.
- Παπαϊωάννου, Α. (1971). Εισιτήριοι εξετάσεις γυμνασίων. *Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου*, 19-20, 33-42.
- Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Pietarinen, J. (1998) *Rural school students' experiences on the transition from primary school to secondary school*. Paper presented to Symposium on Children's Experiences - Crossing Boundaries Network: Communities and their schools, Session 7.03, ECER.
- Πιστιόλη, Ε. (2010). *Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε Μονοθέσια και Ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία*.

- Λιδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 25769).
- Rule, G. (1983). Effects of multiage grouping on elementary student achievement in reading and mathematics (Doctoral dissertation, Northern Arizona University). *Dissertation Information Service* No 8315672.
- Τζωρτζόπουλος, Π. (1991). *Οργάνωση και διεξαγωγή δειγματοληπτικών ερευνών*. Αθήνα.
- Trew, K. (1977). *Teacher Practices and Classroom Resources*. Belfast: Northern Ireland Council for Educational Research.
- Φιλίππου, Γ. (1993). Οι Μαθηματικές γνώσεις των τελειόφοιτων του δημοτικού σχολείου (Μια συγκριτική αξιολόγηση). Στο Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο* (σελ. 73-79). Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρη.
- Φύκαρης, Ι. (2002) *Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.