



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΔΥΣΠΡΟΣΙΤΩΝ ΚΑΙ ΑΚΡΙΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ**
Απόψεις των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

της

ΥΦΑΝΤΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής
Αβδημιώτης Σπυρίδων

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος, 2020



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος (ΔΙ.ΠΑ.Ε.) με έδρα τη Θεσσαλονίκη, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, Ιανουάριος, 2020

Η Δηλούσα: Αναστασία Υφαντίδου

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Έχοντας φτάσει στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αισθάνονται την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους και όσες συνέβαλαν άμεσα ή έμμεσα στο αποτέλεσμα αυτό.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας, καθηγητή κ.Σπύρο Αβδημιώτη για την συνεργασία μας, την πολύτιμη βοήθεια, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση του. Τον ευχαριστώ, επίσης για την υπομονή και την κατανόηση του στα διάφορα προβλήματα που ανέκυψαν κατά τη διαδικασία εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Ακόμη, επιθυμώ να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα διαθέτοντας, με προθυμία, τον πολύτιμο χρόνο τους. Χωρίς τη βοήθεια τους δε θα είχε ολοκληρωθεί το παρόν ερευνητικό εγχείρημα.

Τέλος, ευχαριστώ από καρδιάς την οικογένειά μου για την στήριξη της με διάφορους τρόπους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Περίληψη

Τα ολιγοθέσια σχολεία αποτέλεσαν ανέκαθεν βασικό θεμέλιο της ελληνικής παιδείας. Στις δυσπρόσιτες περιοχές και στην ελληνική μεθόριο υπάρχουν πολλές ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες που η ύπαρξη και η λειτουργία τους στο μέλλον θεωρείται δεδομένη, παρά τον συνεχώς μειωμένο αριθμό τους, εξαιτίας των ιδιαίτερων γεωγραφικών χαρακτηριστικών του ελλαδικού χώρου. Αποτελούν σχολεία με ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις. Κατά καιρούς έχουν διερευνηθεί οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχονται στα ολιγοθέσια σχολεία των δυσπρόσιτων περιοχών. Κρίνεται αναγκαίο, μέσα από την παρούσα εργασία να επιχειρηθεί η προσέγγιση του πεδίου εκείνου που αφορά στη διοίκηση των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, επιχειρώντας μία πιο διεισδυτική ερευνητική προσέγγιση αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες διοίκησης τους.

Για τη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκαν δέκα ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έχουν υπηρετήσει κατ' εξακολούθηση σε απομακρυσμένες ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες της χώρας. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύονται οι απαιτήσεις και οι ιδιαιτερότητες διοίκησης και εντοπίζονται οι δυσκολίες άσκησης των οργανωτικών και διοικητικών καθηκόντων των σχολείων αυτών. Παράλληλα, αποτυπώνεται το εκπαιδευτικό προφίλ του διδακτικού προσωπικού στα συγκεκριμένα σχολεία και διαπιστώνεται το επίπεδο συνεργασίας και παρακίνησης στο εσωτερικό τους, καθώς και η αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον και η συμμετοχή αυτού στην άσκηση της διοικητικής λειτουργίας.

Ευελπιστούμε τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας να αποδειχθούν χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα σχολεία των απομακρυσμένων και ακριτικών περιοχών, αλλά και σε όσους επιχειρήσουν μία ανάλογη προσέγγιση στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Abstract

Multigrade schools have always been an integral part of the Greek educational system. In remote regions as well as in the Greek border area there are several multigrade schools whose operation in the future is considered a given despite them constantly being reduced due to the specificities of the Greek geographical areas. They are schools with special requirements and needs. At times the educational services provided in these schools in remote areas have been expanded. It is deemed necessary, through this paper, to attempt an approach of the field concerning the administration of these schools, trying to provide an incisive analysis of their administrative specificities.

In our research we conducted ten semi-structured interviews with primary education teachers who have consecutively worked in remote multigrade schools of the country. The results of the research indicate the requirements and the particularities of the administration and also identify the challenges in exercising the organizational and administrative tasks of these schools. In addition, the results reflect the educational profile of the teachers and determine the level of cooperation and motivation between them as well as their interaction with the external environment and its participation in the administrative operation.

We hope the results of this survey prove useful for teachers serving in multigrade schools and also for anyone attempting a similar approach in this specific research domain.

Πίνακας περιεχομένων

Μπορείτε να:	2
Υπό τους ακόλουθους όρους:.....	2
Περίληψη.....	5
Abstract	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	12
Τα ολιγοθέσια και δυσπρόσιτα δημοτικά σχολεία.....	12
1.1 Ολιγοθέσιο σχολείο: Εννοιολογική οριοθέτηση.....	12
1.2 Δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες.....	14
1.3 Τα ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία-Από το 1974 έως σήμερα	15
1.4 Χαρακτηριστικά των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων	16
1.5 Η εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια σχολεία.....	18
1.6 Η στελέχωση των ολιγοθέσιων σχολείων και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ολιγοθεσίτες εκπαιδευτικοί	21
1.7 Κίνητρα και πολιτικές προσέλκυσης εκπαιδευτικών	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	29
Η Διοίκηση και οι λειτουργίες της	29
2.1 Η έννοια «διοίκηση»	29
2.2 Οι λειτουργίες της διοίκησης.....	30
2.3 Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος διοίκησης.....	31
2.4. Οι λειτουργίες της διοίκησης στο ολιγοθέσιο σχολείο	32
2.4.1. Προγραμματισμός	33
2.4.2.Οργάνωση	35
2.4.3.Διεύθυνση	37
2.4.4.Έλεγχος.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	41
Καθήκοντα και ρόλος των Προϊσταμένων ολιγοθέσιων μονάδων.....	41
3.1 Αρμοδιότητες και καθήκοντα των Προϊσταμένων ολιγοθέσιων μονάδων με βάση το θεσμικό πλαίσιο.....	41
3.2 Ο ρόλος του Προϊσταμένου στο ολιγοθέσιο σχολείο	43
3.3 Ο ρόλος του Προϊσταμένου ως ηγέτη στο ολιγοθέσιο σχολείο	45
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	48

Σκοπός και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας	48
4.1. Εισαγωγή.....	48
4.2. Αντικείμενο της έρευνας	48
4.3. Σκοπός- Ερευνητικά ερωτήματα	49
4.4. Μεθοδολογία έρευνας	49
4.4.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου.....	50
4.4.2. Το εργαλείο της έρευνας	51
4.4.3 Πρωτόκολλο συνέντευξης και ερωτήσεις.....	53
4.4.4. Περιγραφή του δείγματος	54
4.4.5. Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας.....	57
4.4.6. Προβλήματα –περιορισμοί κατά την έρευνα	58
4.4.7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	58
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ	59
Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.....	59
5.1 Άξονας 1 ^{ος} : Εκπαιδευτικό προφίλ του ερωτώμενου- Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών των δυσπρόσιτων ολιγοθέσιων μονάδων.....	59
5.1.1. Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία δυσπρόσιτων και ακριτικών περιοχών- εμπειρίες, προβλήματα και κίνητρα (ερ.1-2-3).	60
5.2. Άξονας 2ος: Διοίκηση και Ηγεσία στο ολιγοθέσιο δυσπρόσιτο σχολείο	67
5.2.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες της διοίκησης στο δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο (ερ.4-5).....	67
5.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες άσκησης των διοικητικών καθηκόντων σε συνδυασμό με τα εκπαιδευτικά καθήκοντα (ερ. 6).....	71
5.2.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ ηγεσίας που επικρατεί στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες μονάδες (ερ.7)	73
5.3. Άξονας 3 ^{ος} : Όραμα για το σχολικό οργανισμό- Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στο δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο.	75
5.3.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη οράματος στα δυσπρόσιτα ολιγοθέσια σχολεία και τα περιθώρια άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. (ερ.8-9).....	75
5.4.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακίνηση από τον Προϊστάμενο της ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας ως παράμετρο για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της. (Ερ. 10)	80
5.5. Συνεκτικότητα και συγκρούσεις στο δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο	82
5.5.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες μονάδες (ερ. 11-12).....	82
5.6. Άξονας 6 ^{ος} : Αλληλεπίδραση του ολιγοθέσιου σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον	84

5.6.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδραση του δυσπρόσιτου ολιγοθέσιου σχολείου με την τοπική κοινωνία (ερ. 13)	84
5.6.2. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο υποστήριξης που παρέχεται στο διοικητικό και εκπαιδευτικό τους έργο από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου αντίστοιχα, στο δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο. (ερ. 14)	87
5.7. Διασύνδεση εννοιών	91
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ	92
Συζήτηση- συμπεράσματα- προτάσεις	92
6.1. Συζήτηση και γενικά συμπεράσματα	92
6.2. Προτάσεις	96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98
Ελληνόγλωσση	98
Ξενόγλωσση.....	101
Νομοθετικά κείμενα.....	102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	108

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο είναι ένας οργανισμός, καθώς διαθέτει ανθρώπινο δυναμικό που δραστηριοποιείται σε αυτόν, το οποίο εργάζεται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, μέσω της αξιοποίησης των διατιθέμενων πόρων και μέσω της συλλογικής προσπάθειας. Έτσι λοιπόν η έννοια της διοίκησης δεν μπορεί να αποκλειστεί από τον χώρο της εκπαίδευσης. Η διοίκηση της Εκπαίδευσης παρουσιάζει πολυεπίπεδες δυσκολίες που τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Στη συγκεκριμένη έρευνα θα διερευνηθούν οι ιδιαιτερότητες και οι παράμετροι διοίκησης των ολιγοθέσιων σχολείων που εδρεύουν σε απομακρυσμένες και ακριτικές περιοχές της χώρας μας. Είναι γεγονός ότι ο αριθμός των μικρών σχολείων είναι συνεχώς μειούμενος, ωστόσο αυτά θα εξακολουθούν να υπάρχουν εξαιτίας των ιδιαίτερων γεωμορφολογικών χαρακτηριστικών της πατρίδας μας. Οι απαιτήσεις και οι ανάγκες διοίκησης αυτών των σχολείων είναι ιδιαίτερες, όπως και η φυσιογνωμία τους.

Αφορμή για την επιλογή του θέματος αποτέλεσε η προσωπική εμπειρία υπηρετήσης της ερευνήτριας σε τέτοιου είδους σχολεία. Οι δυσχέρειες που κλήθηκε να αντιμετωπίσει σε προσωπικό επίπεδο και σε ζητήματα διαβίωσης, καθώς και οι προκλήσεις σε επαγγελματικό επίπεδο, όσον αφορά στη διαχείριση των διοικητικών απαιτήσεων των ιδιαίτερων αυτών σχολείων αποτέλεσαν το έναυσμα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα.

Η παρούσα μελέτη στοχεύει να ερευνήσει τις ιδιαιτερότητες της διοίκησης των δυσπρόσιτων ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τον τρόπο άσκησης του διοικητικού έργου σε αυτές.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη, θεωρητικό και ερευνητικό και αναπτύσσεται σε έξι (6) κεφάλαια. Το θεωρητικό μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια (1^ο-2^ο-3^ο):

Στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρείται αρχικά μία εννοιολογική προσέγγιση στις έννοιες «ολιγοθέσιο» και «δυσπρόσιτο» δημοτικό σχολείο, γίνεται μία σύντομη αναδρομή στη λειτουργία των σχολείων αυτών από το 1974 έως σήμερα και περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά του. Στη συνέχεια, περιγράφεται η εθνική εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια σχολεία και αναλύεται ο τρόπος στελέχωσης τους και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί σε αυτά, καθώς και

τα κίνητρα και οι πολιτικές για την προσέλκυση εκπαιδευτικού προσωπικού στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

Το 2^ο κεφάλαιο πραγματεύεται αρχικά την έννοια της διοίκησης. Ακολούθως, περιγράφονται αναλυτικά οι λειτουργίες αυτής: προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος, όπως αυτές υλοποιούνται στο απομακρυσμένο ολιγοθέσιο σχολείο.

Στο 3^ο κεφάλαιο περιγράφονται οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των Προϊσταμένων των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων με βάση το θεσμικό πλαίσιο και ο ρόλος του Προϊσταμένου στη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολείων αυτών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, αποτελεί το ερευνητικό μέρος και βασίζεται στη διενέργεια της ποιοτικής μας έρευνας και στα αποτελέσματα της. Απαρτίζεται από τρία κεφάλαια (4^ο-5^ο-6^ο).

Στο 4^ο κεφάλαιο αναφέρεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και περιγράφεται το αντικείμενο, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος της έρευνας και η επιλογή του ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων. Έπειτα παρατίθεται το πρωτόκολλο της έρευνας με τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην επιλογή και την περιγραφή του δείγματος, στη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, σε δυσκολίες που προέκυψαν και σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.

Στο 5^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα και καταγράφονται τα ερευνητικά αποτελέσματα.

Τέλος στο 6^ο κεφάλαιο συνοψίζονται τα ερευνητικά ευρήματα και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, ενώ υποβάλλονται και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Τα ολιγοθέσια και δυσπρόσιτα δημοτικά σχολεία

1.1 Ολιγοθέσιο σχολείο: Εννοιολογική οριοθέτηση

Τα Δημοτικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας κατατάσσονται από το Υπουργείο Παιδείας, ανάλογα με την οργανικότητα τους, σε δύο ευρύτερες κατηγορίες: τα πολυθέσια ή ενιαίου τύπου δημοτικά σχολεία (4/θέσια και άνω) και στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. Το ζήτημα των ολιγοθέσιων σχολείων έχει απασχολήσει έρευνες και βιβλιογραφία, καθώς αυτά διαθέτουν φανατικούς υποστηρικτές αλλά και επικριτές. Στην εγχώρια βιβλιογραφία εκτός από τον όρο «ολιγοθέσια», συναντούνται και με όρους όπως μικρά σχολεία ή αγροτικά σχολεία (Χαρίτος, 2008). Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία απαντώνται κυρίως με τον όρο multigrade schools αλλά και με όρους όπως rural schools, small schools και one room school (για τα μονοθέσια) (Φύκαρης, 2002).

Ορίζοντας τα ολιγοθέσια σχολεία, ο Μπρούζος (1999) αναφέρεται σε αυτά ως τα σχολεία εκείνα, στα οποία, ο ίδιος δάσκαλος διδάσκει σε τουλάχιστον δύο τάξεις ταυτόχρονα. Ο Φύκαρης (2002), τονίζοντας τη δυσκολία να αποδοθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός και οριοθέτηση της έννοιας «ολιγοθέσιο», καταλήγει σε έναν συνοπτικό «λειτουργικό» ορισμό για τα ολιγοθέσια σχολεία, χαρακτηρίζοντας τα ως τα σχολεία εκείνα τα οποία απασχολούν από έναν έως τρεις εκπαιδευτικούς, πλήρους ωραρίου, οι οποίοι διδάσκουν όλα τα διδακτικά αντικείμενα τουλάχιστον δυο διαφορετικών τάξεων και οδηγούν σε συνύπαρξη και συνδιδασκαλία δύο τουλάχιστον ηλικιακών βαθμίδων εντός της ίδιας σχολική αίθουσας. Στις παραπάνω απόψεις δείχνουν να συγκλίνουν, ακολούθως, και άλλοι ερευνητές όπως οι Χαρίτος (2008), Brown (2008), Οικονομόπουλος (2013).

Το μονοθέσιο (1/Θ) δημοτικό σχολείο, στελεχώνεται από έναν και μοναδικό εκπαιδευτικό και ένα τμήμα με συνδιδασκαλία όλων των ηλικιακών βαθμίδων, στο διθέσιο (2/Θ) λειτουργούν δύο τμήματα με συνδιδασκαλία των τάξεων ανά τρεις (Α'-Γ'-Δ' και Β'-Ε'-Στ') και το τριθέσιο (3/Θ) στελεχώνεται από τρεις

εκπαιδευτικούς και απαρτίζεται από τρία τμήματα με συνδιδασκαλία ανά δυο τάξεις (Α'-Β', Γ'-Δ' και Ε'- Στ').

Η διάκριση των σχολείων καθορίζεται από την οργανικότητα τους σε θέσεις εκπαιδευτικών και εξαρτάται από την αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, όπως αυτή καθοριζόταν από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το ν.1566/1985. Σε πιο πρόσφατη υπουργική απόφαση του 2006 (ΦΕΚ 1507/13-10-2006, τ. Β'), ως εξέλιξη και βελτίωση του παραπάνω νόμου, αναφέρεται πως η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία δεκαπέντε (15) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο για τα μονοθέσια ,διθέσια και τριθέσια δημοτικά σχολεία και για τα λοιπά (4/θέσια και άνω), είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο (βλ. Πίνακας 1). Ωστόσο, σύμφωνα με το ν.1566/1985, αρθ.4, παρ.9, σε περιπτώσεις που το επιβάλλουν ειδικές συνθήκες, είναι δυνατή η ίδρυση μονοθέσιων δημοτικών σχολείων, ανεξαρτήτως του αριθμού που πρόκειται να φοιτήσουν σε αυτά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Οργανικότητα Δημοτικών Σχολείων (ΦΕΚ 1507/13-10-2006, τ. Β')

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

1.2 Δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες

Η γεωγραφική κατανομή του ελληνικού κράτους σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη μορφολογία του εδάφους, καθιστούν συχνά αδύνατη τη μετακίνηση και την πρόσβαση του μαθητικού δυναμικού σε σχολεία των αστικών κέντρων και ως εκ τούτου αναγκαία την ύπαρξη ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, ακόμη και με μονοψήφιο αριθμό μαθητών. Οι σχολικές μονάδες αυτές βρίσκονται συνήθως απομονωμένες σε ορεινούς όγκους, σε νησιωτικές περιοχές ή στα όρια των συνόρων της πατρίδας μας και χαρακτηρίζονται από το Υπουργείο Παιδείας ως δυσπρόσιτες ή απομακρυσμένες, παραμεθόριες ή ακριτικές.

Για το Υ.ΠΑΙ.Θ , οι ακριτικές σχολικές μονάδες, αυτές δηλαδή που απαντώνται κατά μήκος των ελληνικών συνόρων και συγκεκριμένα σε ακτίνα βάθους 20 χιλιομέτρων από αυτά, χαρακτηρίζονται ως παραμεθόριες.

Ωστόσο, στο εσωτερικό της χώρας, υπάρχουν σχολεία, που παρόλο που δεν βρίσκονται στη συνοριακή γραμμή της χώρας μας ή πλησίον αυτής, είναι απομονωμένα στην ύπαιθρο ή ιδιαίτερα απομακρυσμένα από τα αστικά κέντρα και η επικοινωνία με αυτά είναι προβληματική. Αυτές οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από το Υ.ΠΑΙ.Θ ως δυσπρόσιτες ή απομακρυσμένες. Οι περισσότερες από τις παραπάνω δυσπρόσιτες και παραμεθόριες σχολικές μονάδες, είναι «μικρά» σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λειτουργούν ως ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία και αριθμούν σε 257 σύμφωνα με την Υπουργική απόφαση του 2018 για τον επανακαθορισμό των δυσπρόσιτων σχολικών μονάδων (ΦΕΚ 3941/11-09-2018, τ. Β')

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Δυσπρόσιτες Σχολικές Μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
(ΦΕΚ 3941/11-09-2018, τ. Β')

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΥΣΠΡΟΣΙΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	45
Κεντρικής Μακεδονίας	1
Δυτικής Μακεδονίας	9
Ηπείρου	14
Θεσσαλίας	12

Ιονίων Νήσων	11
Δυτικής Ελλάδας	9
Στερεάς Ελλάδας	26
Αττικής	2
Πελοποννήσου	8
Βορείου Αιγαίου	37
Νοτίου Αιγαίου	59
Κρήτης	24

1.3 Τα ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία-Από το 1974 έως σήμερα

Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, κατά βάση τα μονοθέσια (1/Θ) και ακολούθως τα διθέσια (2/Θ), αποτέλεσαν την κυρίαρχη μορφή δημοτικών σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μέχρι και τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα (Παπασταμάτης, 1998. Μπρούζος, 2002). Είναι γεγονός πως, από τη μεταπολίτευση και έπειτα διαφαίνεται να συρρικνώνεται σταδιακά ο αριθμός τους, ακολουθώντας την τάση που επικρατεί στην εκπαιδευτική πολιτική της Ευρώπης και της Βορείου Αμερικής (Οικονομόπουλος & Μπρούζος, 2017). Συγκεκριμένα, σήμερα λειτουργούν 795 (215 μονοθέσια, 375 διθέσια και 205 τριθέσια) ολιγοθέσια σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τα συνολικά 4.450 δημοτικά σχολεία, σύμφωνα με στοιχεία της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ. (ποσοστό: 17,8%). Είναι αξιοσημείωτο, ότι κατά το πρώτο σχολικό έτος της μεταπολίτευσης, 1974-1975, τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία αριθμούσαν 6.654, από τα 8.966 συνολικά δημοτικά σχολεία της ελληνικής επικράτειας (ποσοστό:74,2%), (Ε.Σ.Υ.Ε, 1978).

Προς την κατεύθυνση αυτή συνετέλεσε καθοριστικά η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1985 (ν.1566/1985), μέσα από την οποία καθοδηγείται, με τη συνδρομή της πολιτείας και των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, μια προσπάθεια ενοποίησης και συγχώνευσης των μικρών σχολείων, σε μεγαλύτερες πολυθέσιες σχολικές μονάδες και σε πολλές περιπτώσεις επιτυγχάνεται ο υποβιβασμός ή και η κατάργησή τους (Χαρίτος, 2008. Οικονομόπουλος,2013). Αντιστρόφως ανάλογη εικόνα παρουσιάζει ο αριθμός των πολυθέσιων σχολικών μονάδων, που διαρκώς αυξάνουν.

Επιπλέον, στη διαρκή μείωση των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, συνέβαλλε, κατά την Πιστιόλη (2011) η εξωτερική μετανάστευση που κορυφώθηκε κατά τις δεκαετίες του '60 και του '70, η εσωτερική μετανάστευση των κατοίκων της υπαίθρου προς τα μεγαλύτερα αστικά κέντρα και ο μειωμένος αριθμός των γεννήσεων στη χώρα μας, τις τρεις (3) τελευταίες δεκαετίες.

Σήμερα, παρά τον σημαντικά μειωμένο αριθμό των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων, η ύπαρξη και η λειτουργία αυτών και στο μέλλον θεωρείται δεδομένη, λόγω των ιδιαίτερων γεωγραφικών χαρακτηριστικών και της μορφολογίας του ελλαδικού χώρου. Τα δημοτικά σχολεία της υπαίθρου υπήρξαν ανέκαθεν το βασικό θεμέλιο της Παιδείας και θ' αποτελούν για πολλά ακόμη χρόνια ένα σημαντικό κομμάτι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Χαρίτος, 2018).

1.4 Χαρακτηριστικά των Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων

Τα κύρια χαρακτηριστικά των μικρών δημοτικών σχολείων είναι τα παρακάτω:

- Τα σχολεία αυτά εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες αγροτικών απομονωμένων περιοχών και ολιγάριθμων μαθητών.
- Το διδακτικό προσωπικό που καλείται να υπηρετήσει και να διευθύνει τα ολιγοθέσια σχολεία και ιδίως τα μονοθέσια, είναι συνήθως εκπαιδευτικοί νέοι και άπειροι (Φύκαρης, 2002. Παπασταμάτης, 1998).
- Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τις εκπαιδευτικές αρμοδιότητες τουλάχιστον δύο τάξεων. Ειδικότερα στο μονοθέσιο δημοτικό σχολείο, εκτός από τα πλήρη διδακτικά καθήκοντα, καλείται να διατελέσει τα διοικητικά καθήκοντα της οργάνωσης και της λειτουργίας του ολιγοθέσιου σχολείου, ως διευθυντής.
- Τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια απευθύνονται σε μαθητές πολυθέσιων σχολείων και δεν είναι προσαρμοσμένα για τα ολιγοθέσια σχολεία και τους μαθητές τους (Πυργιωτάκης, 1992. Μπρούζος, 2002. Οικονομόπουλος, 2013).
- Τα ολιγοθέσια σχολεία δε διαθέτουν εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, όπως Φυσικής Αγωγής, Αγγλικών, Μουσικής.

- Στη σχολική αίθουσα του ολιγοθέσιου σχολείου συνδιδάσκονται περισσότερες από μία (1) τάξεις και μαθητές διαφορετικών ηλικιών. Σε κάθε ένα από τα συνδιδασκόμενα τμήματα, διδάσκονται από κοινού, συνήθως όλα τα μαθήματα ,εκτός από τα Μαθηματικά. Με αυτόν τον τρόπο, ακολουθούνται εκ περιτροπής, ο Α' κύκλος (η ύλη της μιας τάξης) για ένα χρόνο και ο Β' κύκλος (η ύλη της άλλης τάξης) τον επόμενο χρόνο. Είναι λοιπόν γεγονός ότι η διδακτέα ύλη δεν αντιστοιχεί απαραίτητα με την ηλικία των μαθητών (Παπασταμάτης, 1998) και συχνά κατά τον Καούρη (1993), οι εναλλασσόμενοι κύκλοι διδασκαλίας δημιουργούν «σύγχυση» στους μαθητές αφού η διδακτέα ύλη δεν ακολουθεί τη χρονική ή λογική δομή.
- Το Ωρολόγιο πρόγραμμα στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο υπέστη ποικίλες προσαρμογές, προκειμένου να πληροί την ανάγκη εφαρμογής του Ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και να περιλαμβάνει το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (Κλουβάτος,2013). Έτσι, λοιπόν, τα διδακτικά αντικείμενα, εκτός της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών, περιορίζονται στη διδασκαλία μισής και όχι πλήρους διδακτικής ώρας (45 λεπτά), ήτοι 20-22 λεπτά της ώρας. Οι μισές αυτές διδακτικές ώρες ορίζονται ως ημίωρα εργασίας.
- Βασικό κορμό της διδασκαλίας στο ολιγοθέσιο σχολείο αποτελούν οι σιωπηρές εργασίες, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που οι μαθητές επιτελούν ήσυχα, σιωπηρά, είτε ατομικά, είτε ομαδικά. Η ανάθεση των εργασιών γίνεται από τον εκπαιδευτικό, σε συγκεκριμένο τμήμα, κατά τη λήξη του διδακτικού ημώρου με αυτό, ώστε ο ίδιος να διδάξει στο έτερο συνδιδασκόμενο τμήμα, απερίσπαστα, για το επόμενο ημίωρο.
- Τα κτίρια των μικρών σχολείων έχουν προβλήματα εξαιτίας της παλαιότητας, παρουσιάζοντας συχνά την εικόνα της εγκατάλειψης. Επιπλέον, οι απαιτήσεις συντήρησης της κτιριακής υποδομής σε συνδυασμό με τις ανάγκες θέρμανσης και προμήθειας εξοπλισμού και εποπτικού υλικού, καθιστούν τη λειτουργία τους δαπανηρή, εξυπηρετώντας μικρό αριθμό μαθητών (Δημητρόπουλος, 1984. Παπασταμάτης, 1996. Κατσαντώνη, 2007. Πιστιόλη, 2011). Το αποτέλεσμα είναι τα σχολεία αυτά να παραμένουν κακοσυντηρημένα και ελλιπώς εξοπλισμένα, με εξαίρεση τα κτίρια που αποτελούν κληροδοτήματα.

1.5 Η εκπαιδευτική πολιτική για τα ολιγοθέσια σχολεία

Η εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται κατά τον Σαΐτη (2000), ως το σύνολο των ενεργειών που υλοποιεί και των μέσων που χρησιμοποιεί ένα κράτος, για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Στη χώρα μας, η διαμόρφωση και η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι αρμοδιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Συχνά κατά τις διαδικασίες διαμόρφωσης της, δίνεται βήμα συμμετοχής και σε άλλους φορείς όπως: θεσμοθετημένα Συμβουλευτικά Όργανα, την Ακαδημαϊκή και Εκπαιδευτική κοινότητα και Συνδικαλιστικές Ομοσπονδίες. Εν τέλει το Υπουργείο Παιδείας είναι αυτό που καθίσταται κυρίαρχο στη χάραξη της, εξαιτίας της συγκεντρωτικής δομής και διοίκησης της εκπαίδευσης και η οποία εφαρμόζεται μέσα από τα προεδρικά διατάγματα, τις υπουργικές αποφάσεις και τις εγκυκλίους που εκδίδει (Οικονομόπουλος, 2013). Οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά, επιβάλλοντας μια ομοιόμορφη εκπαιδευτική πολιτική σε όλα τα σχολεία της χώρας, χωρίς να εκτιμώνται κοινωνικοί, πολιτισμικοί ή γεωγραφικοί παράγοντες και συχνά δεν έχουν την αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Η λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από το 1974 κι έπειτα καθορίζεται με δύο νόμους. Πρόκειται για τον ν. 309/1976 (ΦΕΚ 100/30-04-1976, τ. Α'), «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδύσεως» και τον ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-09-1985, τ. Α'), «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Ο τελευταίος ισχύει μέχρι σήμερα με αρκετές τροποποιήσεις. Όπως όμως διαπιστώνει ο Οικονομόπουλος (2013), οι αναφορές στα ολιγοθέσια σχολεία είναι ελάχιστες. Συγκεκριμένα, στον ν.309/1976 μόνο τρία (3) εκ των ογδόντα τεσσάρων (84) άρθρων αναφέρονται στα ολιγοθέσια σχολεία και στον ν.1566/1985, μόνο πέντε (5) εκ των ενενήντα έξι (96). Οι αναφορές αυτές σχετίζονται με τεχνικά και οικονομικά θέματα και όχι με ζητήματα ενίσχυσης της λειτουργίας, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την προσέλκυση διδακτικού προσωπικού στα μικρά σχολεία. Μάλιστα, ο τελευταίος νόμος, στις παραγράφους 13,14 και 15 περιγράφει τη διαδικασία συγχώνευσης των ολιγοθέσιων σχολείων, ανοίγοντας τον δρόμο για τη συγχώνευση των μικρών σχολείων δυνητικά-όχι υποχρεωτικά-που όμως προωθήθηκε και εφαρμόστηκε σε μεγάλο αριθμό σχολείων της πατρίδας μας (Χαρίτος, 2008). Τέλος, ο

Οικονομόπουλος (2013), αναφέρει ότι κατά τις συζητήσεις ψήφισης των παραπάνω νομοσχεδίων, η πλειοψηφία των αναφορών από βουλευτές και υπουργούς είχαν αρνητική χροιά, υποδεικνύοντας την κακή λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων και την χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτά.

Δυο από τις βασικές «αστοχίες» της ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής που αποτελούν σημαντικές αδυναμίες για τα μικρά σχολεία είναι: η εφαρμογή ενιαίου αναλυτικού προγράμματος σχεδιασμένου για το σύνολο των σχολείων και το αυξημένο ωράριο των ολιγοθεσιτών εκπαιδευτικών.

Τα αναλυτικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για τα πολυθέσια σχολεία και τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα η υλοποίησή τους στα μικρά σχολεία να γίνεται ιδιαίτερα πιεστική (Φύκαρης, 2002. Κατσαντώνη, 2007. Χαρίτος, 2008. Πιστιόλη, 2011. Οικονομόπουλος, 2013). Επομένως, ο εκπαιδευτικός στο μικρό σχολείο διαθέτει ελάχιστο χρόνο για τη διδασκαλία του νέου μαθήματος, δημιουργώντας ένα «ασφυκτικό κλοιό» στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της διδακτέας ύλης (Παπασταμάτης, 1998). Η διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και η αναδιάρθρωση της ύλης στα σχολικά εγχειρίδια, για τα ολιγοθέσια σχολεία, αποτελούν χρόνια αιτήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας, που επανειλημμένα αγνοούνται από τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Όσον αφορά στο υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, αυτό αναπροσαρμόζεται με το αρθ. 49 του ν.4547/2018 (ΦΕΚ 102/12-6-2018, τ. Α') και διαμορφώνεται ως εξής:

- Διευθυντές τετραθέσιων και πενταθέσιων δημοτικών σχολείων, ώρες 18
- Διευθυντές εξαθέσιων μέχρι και εννιαθέσιων δημοτικών σχολείων, ώρες 10
- Διευθυντές δεκαθέσιων και ενδεκαθέσιων δημοτικών σχολείων, ώρες 8
- Διευθυντές δωδεκαθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων, ώρες 6
- Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια δημοτικά σχολεία, ανεξάρτητα από το βαθμό και το χρόνο υπηρεσίας τους, ώρες 25
- Εκπαιδευτικοί τετραθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων: αν έχουν μέχρι 10 έτη υπηρεσίας, ώρες 24, αν έχουν από 10 μέχρι 15 έτη υπηρεσίας, ώρες 23, αν έχουν από 15 μέχρι 20 έτη υπηρεσίας, ώρες 22 και αν έχουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, ώρες 21

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι προκειμένου να καλυφθεί το ωράριο των ολιγοθέσιων σχολείων (ήτοι 30 ώρες), οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτά διδάσκουν έως πέντε (5) ώρες επιπλέον την εβδομάδα, ως υποχρεωτική υπερωριακή απασχόληση, την οποία και αμείβονται. Είναι προφανές λοιπόν, ότι το ωράριο των ολιγοθεσιτών εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα πιο επιβαρυνμένο σε σχέση με αυτό των συναδέλφων τους στα πολυθέσια σχολεία.

Παρά την διαρκή υποβάθμιση του ολιγοθέσιου σχολείου κατά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, έχει επιχειρηθεί κατά καιρούς η ενίσχυση του μέσω της στελέχωσης με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και μέσω της λειτουργίας του ολοήμερου δημοτικού σχολείου. Η τελευταία και πιο συντονισμένη από αυτές, έγινε με την υπ.αριθμ. 83939/Δ1//2017 απόφαση του Υπουργού Παιδείας, η οποία δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 1800/24-05-2017. Σε αυτό καθορίζεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Ολιγοθέσιων Σχολείων και ορίζεται η στελέχωση τους από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ΠΕ06 (Αγγλικής Γλώσσας), ΠΕ11 (Φυσικής Αγωγής), ΠΕ32 (Θεατρικής Αγωγής), ΠΕ16 (Μουσικής), ΠΕ08 (Καλλιτεχνικών), ΠΕ19-20 (Πληροφορικής), για τουλάχιστον τρεις (3) ημέρες την εβδομάδα, με προϋποθέσεις. Ακόμη περιγράφεται το Ωρολόγιο Πρόγραμμα για το Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο στα 1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια, όπου αυτό δύναται να λειτουργήσει μετά τη λήξη του υποχρεωτικού ωραρίου (μετά τη 13:30) και προϋποθέτει την εγγραφή τουλάχιστον των 2/3 του μαθητικού πληθυσμού για τα 1/θέσια και 10 μαθητών για τα 2/θέσια και 3/θέσια σχολεία. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα κάλυψης του προγράμματος, από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, για τα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής, της Αισθητικής Αγωγής και των ΤΠΕ.

Την τελευταία εικοσαετία σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν διάφορα προγράμματα, με χρηματοδοτήσεις του ελληνικού κράτους και κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που στόχευαν ειδικά στην υποστήριξη σχολείων δυσπρόσιτων και απομακρυσμένων περιοχών της πατρίδας μας (Οικονομόπουλος, 2013). Συγκεκριμένα και κατά τους Κατσαντώνη (2007) και Οικονομόπουλο (2013), κάποια από αυτά είναι:

- Το πρόγραμμα ΣΧΕΔΙΑ (Σχολικός Εκπαιδευτικός Δικτυακός Ιστός Αιγαίου), πενταετούς διάρκειας (1999-2004), για την εισαγωγή των ΤΠΕ σε 32 απομακρυσμένα μικρά σχολεία του Αιγαίου, με τη συμμετοχή 46 δημοτικών.

- Το πρόγραμμα MUSE (MULTIGRADE SCHOOL EDUCATION), διετούς διάρκειας (2002-2004), το οποίο υλοποιήθηκε από ολιγοθέσια σχολεία 4 ευρωπαϊκών χωρών, με στόχο τη χρήση των ΤΠΕ αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ολιγοθέσια σχολεία.
- Το πρόγραμμα ΔΙΑΣ (Δορυφορικός Ιστός Απομακρυσμένων Σχολείων), ως επέκταση του προγράμματος MUSE, με στόχο την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω πλατφόρμας επικοινωνίας, με τη συμμετοχή δέκα (10) ολιγοθέσιων ελληνικών σχολείων και εξαετή διάρκεια (2000-2006).
- Το πρόγραμμα «Φτερά της Γνώσης» (RURAL WINGS) που υλοποιήθηκε στην Ελλάδα και σε περιοχές άλλων 14 ευρωπαϊκών κρατών για την επιμόρφωση δασκάλων δυσπρόσιτων περιοχών, με τη χρήση δορυφορικών τηλεπικοινωνιών. Το πρόγραμμα είχε πενταετή διάρκεια (2007-2011).
- Το ευρωπαϊκό διακρατικό δίκτυο NEMED (Network of Multigrade Education), για τα ολιγοθέσια σχολεία με τη συμμετοχή δέκα χωρών και στόχους την έρευνα για τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας και την εκπαιδευτική πολιτική στα μικρά σχολεία αλλά και την εξειδικευμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν τριετής (2004-2007).

Παρά την επιτυχία των προγραμμάτων, αυτά δεν επεκτάθηκαν σε διάρκεια, ούτε γενικεύτηκε η εφαρμογή τους στο σύνολο των δυσπρόσιτων ολιγοθέσιων σχολείων, πέρα από την πιλοτική.

1.6 Η στελέχωση των ολιγοθέσιων σχολείων και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ολιγοθεσίτες εκπαιδευτικοί

Η στελέχωση των ολιγοθέσιων σχολείων, η οποία πολλές φορές ολοκληρώνεται αρκετό καιρό μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, είναι ένα από τα βασικά μειονεκτήματα της λειτουργίας των σχολείων αυτών. Κατά τον Μπούζο (2002), αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποφεύγει να υπηρετήσει στα ολιγοθέσια σχολεία, εξαιτίας των απαιτήσεων, τόσο ως προς τον όγκο της εργασίας, όσο και ως προς το χρόνο της προετοιμασίας που αυτή απαιτεί.

Η πλειονότητα των δασκάλων που καλούνται να υπηρετήσουν σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο είναι νεοδιόριστοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (Σαΐτης, 2000), οι οποίοι βρίσκονται συνήθως στην απαρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, είναι νέοι και άπειροι (Φύκαρης, 2002. Παπασταμάτης, 1998) και έρχονται αντιμέτωποι με διδακτικά καθήκοντα και διοικητικές υποχρεώσεις, χωρίς καμία προηγούμενη εμπειρία. Σύμφωνα με την Πυργιανού (2017), το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεί ένα αναγκαίο στάδιο για τον Έλληνα εκπαιδευτικό, προκρινόμενου να εξασφαλιστεί καλύτερη μοριοδότηση ή μια ευνοϊκότερη μελλοντική τοποθέτηση. Ωστόσο, το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση, αφού ο εκπαιδευτικός που θα το στελεχώσει έχει προετοιμαστεί, κατά τη διάρκεια των σπουδών του, με σημείο αναφοράς το πολυθέσιο σχολείο (Μπρούζος, 2002), καθώς καμία Παιδαγωγική Σχολή της ημεδαπής δεν παρέχει εξειδικευμένη εκπαίδευση, σε θεωρητικό ή πρακτικό επίπεδο, στους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να στελεχώσουν ολιγοθέσια σχολεία (Παπασταμάτης, 1998).

Στην αφετηρία της καριέρας του, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μπροστά σε ένα αδιέξοδο, αφού καλείται να διδάξει σε μια πολυηλικιακή τάξη και να διεκπεραιώσει εξωδιδακτικά διοικητικά καθήκοντα, ενώ οι σύμβουλοι εκπαίδευσης δεν παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για την περαιτέρω επιμόρφωση και εξέλιξη τους (Brewster & Railsback, 2001, όπως αναφέρεται στο Πιστιόλη, 2011). Το αποτέλεσμα είναι, ο εκπαιδευτικός, να αναζητεί ενημέρωση στο διαδίκτυο ή τη βιβλιογραφία, αλλά και σε άλλους εμπειρότερους συναδέλφους, προκειμένου να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα. Ενίοτε, όμως, αυτοσχεδιάζει ή επιλέγει να εργαστεί με ιδιαίτερα έντονο ρυθμό, με αποτέλεσμα να θεωρεί τη διδακτική διαδικασία δύσκολη, απαιτητική και αναποτελεσματική (Μπρούζος, 2002). Έτσι, συχνά απογοητεύεται, εγκαταλείποντας το μονοπάτι της γνώσης και λειτουργεί «διεκπεραιωτικά», ως δημόσιος υπάλληλος (Οικονομόπουλος, 2013).

Συνοψίζοντας, το έργο των εκπαιδευτικών στα μικρά σχολεία, κυρίως στα μονοθέσια, καθίσταται ιδιαίτερα κοπιαστικό (Καούρης, 1993), λόγω των αυξημένων ευθυνών στα διδακτικά και διοικητικά ζητήματα (Φύκαρης, 2002). Για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, ο δάσκαλος επιφορτίζεται από τις οργανωτικές και διοικητικές ευθύνες και από το ρόλο του απέναντι στην κοινότητα. Παρά το αίσθημα ευθύνης και την ευσυνειδησία του, συχνά δεν αισθάνεται επαρκής στο διδακτικό

κομμάτι, εξαιτίας της έλλειψης του χρόνου και των κατάλληλων μέσων ώστε να προετοιμάσει τη διδασκαλία πλήθους διδακτικών αντικειμένων (Πιστιόλη, 2011).

Εκτός από τις εκπαιδευτικές και διοικητικές δυσκολίες, ο εκπαιδευτικός στο ολιγοθέσιο σχολείο έρχεται αντιμέτωπος με αντίξοες κοινωνικές συνθήκες και συχνά αισθάνεται κοινωνική και επαγγελματική απομόνωση (Πυργιωτάκης, 1992. Παπασταμάτης, 1998). Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των ολιγοθέσιων σχολείων, βρίσκεται κυρίως σε απομακρυσμένα μικρά νησιά ή δυσπρόσιτες ορεινές περιοχές, αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα ως προς την απόφαση των δασκάλων να υπηρετήσουν σε αυτά. Η διαμονή του εκπαιδευτικού στην έδρα του σχολείου, τις περισσότερες φορές, αποτελεί αναγκαστική και μόνη επιλογή, με αποτέλεσμα αυτός να αποκόπτεται από τον κοινωνικό του περίγυρο, με αρνητικές συνέπειες στον ψυχισμό του και ακολούθως στο εκπαιδευτικό του έργο (Οικονομόπουλος, 2013).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκπαιδευτικό του δυσπρόσιτου σχολείου, αποτελεί η προσαρμογή του στην τοπική κοινωνία, στα ήθη και τα έθιμα της (Πυργιωτάκης, 1992). Σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (1998), ο δάσκαλος της κοινότητας θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από κοινωνικό κύρος, που απορρέει από εκτίμηση και σεβασμό προς το πρόσωπο και το έργο του. Το κοινωνικό κύρος ενισχύεται από τις συναναστροφές με την κοινότητα και τους κατοίκους της, το ενδιαφέρον για το σχολείο και τη ζωή του χωριού και την ενεργή συμμετοχή του στις παραδόσεις και τα έθιμα, αλλά και από την παραμονή του στο ίδιο σχολείο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Ωστόσο, ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αδυνατεί να προσαρμοστεί στην τοπική κοινωνία, με αποτέλεσμα την αποκοπή τους από την κοινότητα, την κοινωνική τους απομόνωση και δημιουργία αρνητικού έως επιθετικού κλίματος προς το πρόσωπο του (Μπρούζος, 2002). Παρατηρείται συχνά το γεγονός, ο εκπαιδευτικός του απομονωμένου μονοθέσιου ή ολιγοθέσιου σχολείου να το εγκαταλείπει ακόμη και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, εξαιτίας της κοινωνικής και εκπαιδευτικής απομόνωσης που βιώνει (Παπασταμάτης, 1998). Κατά τους Brewster & Railsback (2001), η μοναξιά, η απομόνωση και το άγχος που προκαλεί η οργάνωση του ολιγοθέσιου σχολείου, σε συνδυασμό με την έλλειψη καθοδήγησης και υποστήριξης, λειτουργούν αποτρεπτικά στην προσέλκυση εκπαιδευτικού δυναμικού στις απομονωμένες επαρχιακές περιοχές. Η Πιστιόλη (2011) αναφέρει ως συχνό το

φαινόμενο οι δάσκαλοι να τείνουν να αποφεύγουν τα δυσπρόσιτα επαρχιακά σχολεία της χώρας μας, λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων μακριά από την έδρα του σχολείου, εξαιτίας της γεωγραφικής απομόνωσης και της δυσκολίας πρόσβασης στα αστικά κέντρα αλλά και λόγω των δυσμενών καιρικών συνθηκών που επικρατούν σε αυτές τις περιοχές, τους χειμερινούς μήνες. Για τον λόγο αυτό προτείνεται συχνά στη βιβλιογραφία, να τοποθετούνται στα μικρά σχολεία δάσκαλοι με καταγωγή από επαρχιακές περιοχές που διαθέτουν και ανάλογη εκπαιδευτική εμπειρία ως μαθητές.

Εν κατακλείδι και με βάση τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι η πολιτεία είναι αυτή που με την εκπαιδευτική της πολιτική μπορεί να δράσει αντισταθμιστικά και να λειτουργήσει ενισχυτικά, παρέχοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, με στόχο την καταπολέμηση της υποστελέχωσης των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων στις δυσπρόσιτες περιοχές της πατρίδας μας.

1.7 Κίνητρα και πολιτικές προσέλκυσης εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός που καλείται από την πολιτεία να υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο σχολείο, βρίσκεται συνήθως μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας του και αυτό συνεπάγεται σημαντικά έξοδα διαμονής και μετακίνησης. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που επιλέγει την καθημερινή μετακίνηση από τη μόνιμη κατοικία προς το σχολείο του και αντιστρόφως, οι δαπάνες είναι αυξημένες και δυσανάλογες (Οικονομόπουλος, 2013). Αυτή η οικονομική επιβάρυνση, εξαιτίας της γεωγραφικής απομόνωσης του σχολείου, τον αναγκάζει να επιχειρεί την αλλαγή σχολείου, προς άλλο, που βρίσκεται εγγύτερα της μόνιμης κατοικίας του και του τόπου συμφερόντων του. Τα ζητήματα αύξησης των μισθολογικών και βαθμολογικών κινήτρων, από την πολιτεία για τους εκπαιδευτικούς των ολιγοθέσιων ή δυσπρόσιτων σχολικών μονάδων, αποτελούν διαρκή αιτήματα του εκπαιδευτικού κλάδου και βρίσκονται πάντα στην επικαιρότητα (Χαρίτος, 2008).

Σύμφωνα με τον Mc Ewan(1999), όπως αναφέρει ο Μπρούζος (2002), και με τους Brewster & Railsback (2001), πολλές χώρες εφαρμόζουν εκπαιδευτική πολιτική προσέλκυσης εκπαιδευτικών, προκειμένου να διασφαλίσουν τη στελέχωση και την παραμονή των εκπαιδευτικών στα μικρά επαρχιακά σχολεία, που κατά βάση είναι ολιγοθέσια και πολλές φορές απομονωμένα και δυσπρόσιτα. Οι παροχές αυτές

περιλαμβάνουν παροχή επιδομάτων και στεγαστικών διευκολύνσεων και επιδοτήσεων.

Ο Mc Ewan(1999)- όπως αναφέρεται στο Μπρούζος(2002)-καταγράφει κάποιες από τις παραπάνω μεθόδους προσέλκυσης εκπαιδευτικού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, αυτές αφορούν σε παροχή επιδομάτων έως 80% επί του βασικού μισθού στην Αργεντινή και έως 100% στο Νεπάλ και κάλυψη βασικών εξόδων διαμονής και μετακίνησης σε χώρες όπως στη Γουιάνα, τη Λιβύη, την Κόστα Ρίκα και στεγαστικές επιδοτήσεις και διευκολύνσεις σε χώρες όπως το Ιράκ, το Μεξικό, η Ζιμπάμπουε, η Συρία και η Σενεγάλη. Αντίστοιχες διευκολύνσεις, μέσω παροχής στεγαστικών δανείων ή ενοικίασης σπιτιού από την πολιτεία, εφαρμόζονται και σε πολιτείες των ΗΠΑ, όπως της Οκλαχόμα, του Μισσισιπή, της Φλόριντα και της Πενσυλβανία (Πιστιόλη, 2011). Επιπλέον, βαθμολογικά κίνητρα για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα σχολεία της υπαίθρου, δίνονται στη Βενεζουέλα, την Γουιάνα, την Κόστα Ρίκα, την Ονδούρα και την Τζαμάικα. Τέλος, ειδική εκπαίδευση, παρέχεται από την πολιτεία, στους εκπαιδευτικούς των μικρών επαρχιακών σχολείων της Κολομβίας, του Μπαγκλαντές και της Νικαράγουα. Βέβαια, παρά την εκπαιδευτική πολιτική και τις στρατηγικές των διάφορων κρατών, μέσα από έρευνες που έγιναν στις ΗΠΑ, διαφαίνεται οι εκπαιδευτικοί να δείχνουν προτίμηση στα μεγάλα σχολεία των αστικών κέντρων.

Από την πλευρά της η ελληνική πολιτεία έχει υιοθετήσει ανά διαστήματα στρατηγικές, για την προσέλκυση και παραμονή των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια και απομακρυσμένα σχολεία, ακόμα και μετά τον διορισμό τους ώστε να εξασφαλιστεί όσο το δυνατό μεγαλύτερη σταθερότητα εκπαιδευτικού προσωπικού σε αυτά. Τα μέτρα αφορούν κυρίως σε οικονομικά επιδόματα, ως προσαυξήσεις και συμπληρώματα του βασικού μισθού και σε ενισχυμένη μοριοδότηση. Συγκεκριμένα:

- Έξοδα μετάθεσης και εφάπαξ αποζημίωση σε μόνιμους εκπαιδευτικούς: Σύμφωνα με τις παρ.8,9 του αρθ. 14 του ν.2685/1999 (ΦΕΚ Α 35/18-2-1999), οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε σχολείο με απόσταση μεγαλύτερη των 50 χιλιομέτρων από την έδρα της οργανικής τους, δικαιούνται έξοδα μετακίνησης για τους ίδιους και τα μέλη των οικογενειών τους. Επιπλέον στο αρθρ.20 του ν.2606/1998 προβλέπεται ότι όσοι εκπαιδευτικοί αιτηθούν να μετατεθούν από μη παραμεθόριο σε παραμεθόριο περιοχή με την υποχρέωση

της παραμονής για τρία τουλάχιστον έτη, ενισχύονται με εφάπαξ αποζημίωση και δαπάνες μετάθεσης.

- Επιχορήγηση για αγορά κατοικίας: Ο ν.2718/2000 προβλέπει την καταβολή επιχορήγησης, σε μόνιμους εκπαιδευτικούς, για αγορά κατοικίας σε παραμεθόρια ή δυσπρόσιτη περιοχή με την προϋπόθεση ότι έχει συμπληρώσει πέντε (5) έτη παραμονής σε αυτή και την υποχρέωση να υπηρετήσει για ακόμη δέκα (10) χρόνια. Η επιχορήγηση αφορά στο 40% της αντικειμενικής αξίας για αγορά ή ανέγερση κατοικίας.
- Επίδομα παραμεθορίου: Σύμφωνα με τον ν.4024/2011 ορίστηκε ότι δικαιούνται επίδομα Απομακρυσμένων – Παραμεθόριων περιοχών, ύψους 100 ευρώ, εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε περιοχές που βρίσκονται στην παραμεθόριο ζώνη της χώρας μας, και συγκεκριμένα στους Νομούς Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου, στα νησιά του Βορείου Αιγαίου (περιφέρεια Βορείου Αιγαίου), στα Δωδεκάνησα, ή απέχουν είκοσι (20) χιλιόμετρα από τα σύνορα με την Αλβανία, την Π.Γ.Δ.Μ. και την Βουλγαρία.
- Επίδομα προβληματικής περιοχής: Για προβληματικές περιοχές κατηγορίας Α', το επίδομα ανέρχεται στα 50 ευρώ, ενώ για προβληματικές περιοχές κατηγορίας Β' σε 40 ευρώ. Οι προβληματικές περιοχές της παραγράφου 2 του άρθρου 20 του Ν. 2606/98 (ΦΕΚ 89/Α/22-4-1998) προσδιορίζονται με την ΚΥΑ ΔΙΔΑΔ/Φ.50/265/29847 (ΦΕΚ 667/Β/11-11-1992), όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με τις ΚΥΑ ΔΙΔΑΔ/Φ42/2463/ΟΙΚ/10-11-1999 (ΦΕΚ 2097/Β/30-11-1999), ΔΙΔΑΔ/Φ.42/2489/ οικ.5659/6-3-2000 (ΦΕΚ 270/Β/8-3-2000), ΔΙΔΑΔ/Φ.48Α/5/οικ.8352/30-3-2007 (ΦΕΚ 571/Β/20-4-2007) και ΔΙΔΑΔ/Φ48Α/38/οικ.33004/11-12-2008 (ΦΕΚ 2599/Β/22-12-2008). Ως προβληματικές χαρακτηρίζονται περιοχές που βρίσκονται σε μεγάλη απόσταση από αστικά κέντρα, σε συνδυασμό και με συνθήκες δύσκολης πρόσβασης σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή υφίστανται άλλοι γεωφυσικοί παράγοντες (π.χ. υψόμετρο). Επιπλέον σε αυτές περιλαμβάνονται πόλεις και χωριά που βρίσκονται σε νησιά, με δυσχέρεια πρόσβασης λόγω μη ύπαρξης συχνών δρομολογίων πλοίων όσο και άλλους γεωφυσικούς παράγοντες.

- Επίδομα προϊσταμένου: Το επίδομα θέσης των Προϊστάμενων μονοθέσιων, διθέσιων και τριθέσιων δημοτικών σχολείων ανέρχεται στα 150 ευρώ, σύμφωνα με το αρθ. 19 του ν.4547 (ΦΕΚ 102/12-6-2018, τ. Α΄).
- Αυξημένη μοριοδότηση: Το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην αναμοριοδότηση των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τον εξορθολογισμό της υφιστάμενης κατάταξής τους σε κατηγορίες, με την υπ. αριθμ. 133529/ΓΔ4/7-8-2018 Υπουργική Απόφαση που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 3941B/2018. Τα βασικά κριτήρια που ελήφθησαν υπόψη στη συγκεκριμένη διαδικασία είναι αυτά που ορίζονται στο π.δ. 111/2016 (ΦΕΚ 193/18-10-2016, τ. Α΄) και συγκεκριμένα: α) ο πληθυσμός της έδρας των σχολείων, β) οι συνθήκες διαβίωσης των εκπαιδευτικών, γ) η οργανικότητα, δ) η απόσταση των σχολείων από την έδρα του νομού, ε) οι συγκοινωνιακές συνθήκες και στ) το υψόμετρο, κατατάσσοντας τις σχολικές μονάδες σε δεκατρείς (13) κατηγορίες τις Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Ζ, Η, Θ, Ι, ΙΑ, ΙΒ και ΙΓ. Στην ανωτέρω Υ.Α ορίζεται ότι ως δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθορίζονται όλες οι σχολικές μονάδες που κατατάσσονται στις κατηγορίες Ι, ΙΑ, ΙΒ και ΙΓ από το σχολικό έτος 2018-2019 και λαμβάνουν 10,11,12 και 13 μόρια αντίστοιχα. Με την παρούσα υπουργική απόφαση επικαιροποιήθηκε, μετά από την παρέλευση δεκαετιών, η μοριοδότηση των σχολικών μονάδων. Εξισώθηκε η μοριοδότηση των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε οι σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που βρίσκονται στην ίδια δημοτική/τοπική κοινότητα να λαμβάνουν τον ίδιο αριθμό μορίων. Με την νέα μοριοδότηση αίρονται οι υφιστάμενες στρεβλώσεις και εξορθολογίζεται η κατάταξη των σχολικών μονάδων σε κατηγορίες.
- Διπλασιασμός μοριοδότησης του χρόνου υπηρεσίας στα δυσπρόσιτα: Το άρθ.4 του ν.4283/2014 ορίζει τον διπλασιασμό των μορίων μετάθεσης για το μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί στις δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες (Θ και Ι κατηγορίας με βάση την παλαιά μοριοδότηση και Ι, ΙΑ, ΙΒ και ΙΓ με βάση την αναμοριοδότηση του 2018). Απαραίτητη προϋπόθεση για να διπλασιαστούν τα μόρια είναι η παραμονή σ αυτά τα σχολεία (όχι απαραίτητα στο ίδιο) τουλάχιστον δύο έτη είτε με οργανική ,είτε με

απόσπαση. Επίσης, όπως εξακολουθητικά αναφέρεται στο αρθ.6, παρ.14 του ν.3027/2002, το άρθ.9, παρ.3 του ν.3391/2005 και το άρθ. 5Α του ν.3848/2010 ο χρόνος πραγματικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών που διανύεται σε απομακρυσμένες δημόσιες σχολικές μονάδες, οι οποίες ανήκουν στις κατηγορίες μοριοδότησης Θ' και Ι' (ήτοι κατηγορίες Ι, ΙΑ, ΙΒ και ΙΓ με την αναμοριοδότηση του 2018) υπολογίζεται στο διπλάσιο για τη διαμόρφωση των τελικών πινάκων κατάταξης των εκπαιδευτικών. Ο διπλασιασμός των μονάδων συνθηκών διαβίωσης αναπληρωτών εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν σε απομακρυσμένες σχολικές μονάδες και οι ανωτέρω διατάξεις καταργούνται με το αρθ. 67 του ν.4589/2019 (ΦΕΚ Α' 13) και δεν υπολογίζεται στο διπλάσιο ο χρόνος προϋπηρεσίας σε αυτές κατά τη σύνταξη των πινάκων διορισμού.

Ωστόσο, οι δάσκαλοι δε φαίνεται να διατίθενται ευνοϊκά απέναντι στα μικρά σχολεία. Οι αυξημένες απαιτήσεις που έχει η διδασκαλία πολλαπλών διδακτικών αντικειμένων σε πολυηλικιακές τάξεις και οι εξωδιδακτικές διοικητικές ευθύνες (Μπρούζος, 2002), σε συνδυασμό με την γεωγραφική απομόνωση αναφέρονται ως πιθανά εμπόδια για την προσέλκυση των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια απομονωμένα σχολεία (Cole, 1989. Brewster & Railsback, 2001). Ο Φύκαρης (2002), αναφερόμενος σε έρευνα του Κυριακίδη (1976), το 1972 στο νομό Ιωαννίνων, μια εκπαιδευτική περιφέρεια με μεγάλο αριθμό ορεινών δυσπρόσιτων σχολικών μονάδων, διαπιστώνει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που προτιμούσαν τα μονοθέσια σχολεία, ήταν αυτοί που δεν είχαν οικογενειακές υποχρεώσεις, ενώ οι ίδιοι παραδέχονται πως έρχονταν αντιμέτωποι με πολλαπλές δυσκολίες και σημαντικές ελλείψεις. Η μεγάλη πλειοψηφία των δασκάλων του νομού επιθυμούσε να τοποθετηθεί σε σχολεία πλησίον της πόλης, προκειμένου να διασφαλιστεί η μόρφωση και η περίθαλψη των παιδιών τους.

Ανάλογα αποτελέσματα αναφέρει ο Μπρούζος (2002), σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 937 δασκάλους της Βορείου Ελλάδας το 1998. Σημειωτέον, το 80,2% χαρακτήρισε τα ολιγοθέσια ως σχολεία ανάγκης, γεγονός που επιβεβαιώνει τη μη ευνοϊκή στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα σχολεία αυτά. Επιπλέον, το 79,6% συμφωνεί πως οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι για να υπηρετήσουν σε τέτοια σχολεία και το 92,2% συμφωνεί ότι θα έπρεπε να δίδονται αυξημένα κίνητρα (επιδόματα, μοριοδότηση, επαγγελματική εξέλιξη), ώστε να

τοποθετούνται σε αυτά όσοι πραγματικά το επιθυμούν. Το 47,4% δήλωσε πως δε θα επέλεγε να υπηρετήσει σε ολιγοθέσιο απομακρυσμένο σχολείο, ακόμη κι αν του παρέχονταν τα παραπάνω κίνητρα, ενώ ως αποτρεπτικοί παράγοντες καταδεικνύονται η έλλειψη επιμόρφωσης (71,9%), η κοινωνική απομόνωση (71,5%) και η πολιτισμική υποβάθμιση της επαρχίας (58%).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η Διοίκηση και οι λειτουργίες της

2.1 Η έννοια «διοίκηση»

Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας και επιδιώκει την πραγματοποίηση κάποιου κοινού σκοπού, με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες όπως ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Θεοφανίδης, 1985). Για τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994), διοίκηση είναι η δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση των διαφόρων συντελεστών της οργάνωσης με στόχο την επίτευξη του σκοπού που επιδιώκει το οργανωτικό σχήμα του συστήματος.

Η διοίκηση, σαν έννοια, έχει επιχειρηθεί να διατυπωθεί με ποικίλους ορισμούς, χωρίς οι ερευνητές να μπορούν να καταλήξουν σε έναν κοινά αποδεκτό. Ωστόσο, φαίνεται να συγκλίνουν στα βασικά χαρακτηριστικά της, τα οποία, κατά τον Σαΐτη (2008α) είναι: η επιδίωξη του σκοπού, ο καταμερισμός του έργου στα μέλη και η συνεργασία μεταξύ αυτών για την επίτευξη του σκοπού και η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεχή και πολύπλοκη που χρειάζεται να μεταβάλλεται και να προσαρμόζεται ως προς το περιβάλλον στο οποίο ασκείται (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Μάλιστα, ο Σαΐτης (2008γ) την ανάγει σε επιστήμη και τέχνη.

Όσον αφορά στη Διοίκηση στο χώρο της εκπαίδευσης, η Μπρίνια (2008) την χαρακτηρίζει ως μια διαδικασία δημιουργίας και διατήρησης του κατάλληλου κλίματος στη σχολική μονάδα, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με στόχο την

πραγματοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί, μέσω των λειτουργιών του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου και μέσω της αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων πόρων.

Δε μπορεί η έννοια της διοίκησης να αποκλείεται από το χώρο της εκπαίδευσης, αφού το σχολείο μπορεί να θεωρηθεί οργανισμός, καθώς το ανθρώπινο δυναμικό που δραστηριοποιείται σε αυτόν, εργάζεται για την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων, μέσα από την αξιοποίηση των διατιθέμενων πόρων και με συντονισμένη προσπάθεια από τα μέλη του.

2.2 Οι λειτουργίες της διοίκησης

Οι θεωρητικοί της οργανωτικής επιστήμης συχνά διαφωνούν, αναφορικά με τον αριθμό των επιμέρους λειτουργιών του διοικητικού στελέχους. Ωστόσο, οι πιο δυναμικές λειτουργίες της διοικητικής δραστηριότητας θεωρούνται: ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος (Σαΐτης, 2008α).

Προγραμματισμός: ο προγραμματισμός αποτελεί την αρχική και βασική λειτουργία της διοίκησης και προηγείται των λοιπών λειτουργιών της (Σαΐτης, 2008α.2008β) Πρόκειται για μια νοητική διεργασία όπου καθορίζονται οι στόχοι του οργανισμού, εξετάζονται οι εναλλακτικοί τρόποι για την επίτευξη των στόχων και προσδιορίζονται τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν, οι ενέργειες που θα υλοποιηθούν, αλλά και ο χρόνος υλοποίησης τους (Κατσαρός, 2008). Με τη λειτουργία του προγραμματισμού μειώνονται οι άσκοπες ή ανεπιθύμητες ενέργειες, οι επικαλύψεις και οι παραλείψεις. Ο προγραμματισμός διακρίνεται σε: α) στρατηγικό, ο οποίος αφορά σε μακροπρόθεσμους στόχους και εστιάζει στο σύνολο του οργανισμού και β) λειτουργικό, ο οποίος είναι βραχυπρόθεσμος και εστιάζει στις τρέχουσες λειτουργίες του οργανισμού. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η συγκεκριμένη διοικητική λειτουργία αφορά στις ενέργειες του διευθυντή του σχολείου που σχετίζονται με την κατάρτιση του προγράμματος και τον σχεδιασμό των δράσεων, δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων που θα πραγματοποιηθούν στη διάρκεια του έτους (Σαΐτης, 2008α).

Οργάνωση: Με τη λειτουργία αυτή, καθορίζεται το εσωτερικό πλαίσιο, το κατάλληλο οργανωτικό περιβάλλον, εντός του οποίου λαμβάνουν χώρα οι

δραστηριότητες, οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις των μελών του οργανισμού, καθώς και η αποτελεσματική χρησιμοποίηση των πόρων για την επίτευξη των στόχων που έχουν προγραμματιστεί (Σαΐτης, 1994). Στο χώρο του σχολείου, η λειτουργία της οργάνωσης θα μπορούσε να αφορά στον ορθολογικό καταμερισμό του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού (Σαΐτης, 2008β).

Διεύθυνση: Η διοικητική αυτή λειτουργία είναι η δυσκολότερη δραστηριότητα του ηγετικού στελέχους, αφού περιλαμβάνει όσες ενέργειες σχετίζονται με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού (Σαΐτης, 2008α). Στο χώρο της σχολικής μονάδας, η λειτουργία της διεύθυνσης αφορά στην παρακίνηση των μελών του διδακτικού προσωπικού προς την επίτευξη των στόχων, στην καθοδήγηση προς τη μεταξύ τους συνεργασία και στη συστηματική επιμόρφωση με στόχο την καλύτερη δυνατή κατάρτιση τους (Σαΐτης, 2008 γ).

Έλεγχος: Πρόκειται για τη διαδικασία παρακολούθησης και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της λειτουργίας του οργανισμού συγκριτικά με τους στόχους που τέθηκαν κατά τον προγραμματισμό (Κουτούζης, 1999). Μέσα από τον έλεγχο μπορεί να διαπιστωθεί εάν τα πραγματοποιούμενα αποτελέσματα συνάδουν με τα επιθυμητά. Έτσι, το ηγετικό στέλεχος μπορεί να προβεί σε τροποποίηση του αρχικού προγραμματισμού και επανακαθορισμό των στόχων. Προκειμένου να χαρακτηριστεί ως ικανοποιητική η λειτουργία του ελέγχου, πρέπει να έχει προηγηθεί ακριβής προγραμματισμός, σωστή οργάνωση και άριστη διεύθυνση του ανθρώπινου δυναμικού (Σαΐτης, 2008 α).

2.3 Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος διοίκησης

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας έχουν καθιερωθεί τέσσερα (4) επίπεδα διοίκησης, τα οποία, κατά τον Μπάκα (2007), είναι:

Το Εθνικό επίπεδο. Στο επίπεδο αυτό βρίσκεται η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας με τις διευθύνσεις και τα αρμόδια τμήματα, τα κεντρικά υπηρεσιακά, γνωμοδοτικά και πειθαρχικά συμβούλια (Κ.Υ.Σ.Π.Ε., Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.,

Κ.Υ.Σ.Δ.Ι.Π.) της εκπαίδευσης και οι διάφοροι οργανισμοί και θεσμοί (Ο.Σ.Κ., Π.Ι., κλπ) οι οποίοι βοηθούν και υποστηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο.

Το περιφερειακό επίπεδο. Είναι ένα νέο επίπεδο εκπαιδευτικής διοίκησης που δημιουργήθηκε σε κάθε μια από τις 13 Περιφέρειες της χώρας. Περιλαμβάνει την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, η οποία αποτελείται από ένα τμήμα Διοίκησης, δύο τμήματα Επιστημονικής-Παιδαγωγικής καθοδήγησης, ένα για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, και από τα υπηρεσιακά συμβούλια, Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε., Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ι.Π. Στην περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης προΐσταται ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης, ο οποίος είναι μετακλητός δημόσιος υπάλληλος.

Το νομαρχιακό επίπεδο. Βρίσκεται στην έδρα κάθε νομού ή νομαρχιακών διαμερισμάτων της χώρας. Αποτελείται από τις διευθύνσεις και τα γραφεία εκπαίδευσης και από τα τοπικά υπηρεσιακά συμβούλια Π.Υ.Σ.Π.Ε. και Π.Υ.Σ.Δ.Ε.

Το επίπεδο σχολικής μονάδας. Είναι το τελευταίο επίπεδο και βρίσκεται στη σχολική μονάδα. Σ' αυτό περιλαμβάνονται ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου.

2.4. Οι λειτουργίες της διοίκησης στο ολιγοθέσιο σχολείο

Η διοίκηση, η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών οργανισμών είναι συνυφασμένες με τους όρους της γραφειοκρατίας και του συγκεντρωτισμού. Ολόκληρο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δομημένο πάνω στο γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης (Κουσουλός, Μπούνιας & Καμπουρίδης, 2004). Εξάιρεση δε μπορεί να αποτελέσει το ολιγοθέσιο σχολείο και κατ' επέκταση οι δυσπρόσιτες-παραμεθόριες σχολικές μονάδες, που αποτελούν βασικό πυλώνα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακολουθούν τη χάραξη της εθνικής πολιτικής, χωρίς να χαράσσουν με αυτονομία δική τους εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική. Παρακάτω, θα επιχειρηθεί η προσέγγιση των λειτουργιών της διοίκησης στο ελληνικό ολιγοθέσιο σχολείο.

2.4.1. Προγραμματισμός

Η διαδικασία του στρατηγικού προγραμματισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει κατ' αποκλειστικότητα στο Υπουργείο Παιδείας και σε κεντρικά επιτελικά όργανα, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Κατσαρός, 2008). Ο σχεδιασμός αυτός είναι μακροπρόθεσμος και αφορά σε ευρύτερους αντικειμενικούς σκοπούς για την πορεία της ελληνικής παιδείας (Σαΐτης, 2008β). Στο επίπεδο αυτό προγραμματίζονται, από την εκπαιδευτική ηγεσία, ζητήματα που αφορούν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, την υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών μονάδων, τις καινοτόμες δράσεις και καθορίζεται ο τρόπος επιλογής και επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Εκτός από τον επιτελικό του ρόλο, το Υ.ΠΑΙ.Θ. έχει και ρόλο εκτελεστικό, αφού μέσα από τις διοικητικές του υπηρεσίες, ολοκληρώνονται οι διορισμοί και οι υπηρεσιακές μεταβολές (μεταθέσεις, αποσπάσεις) του εκπαιδευτικού προσωπικού της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης.

Σε περιφερειακό επίπεδο, ο σχεδιασμός είναι βραχυπρόθεσμος και λειτουργικός. Τα περιθώρια άσκησης προγραμματισμού από τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης είναι ελάχιστα και περιορίζονται στη ευθύνη της διασύνδεσης με τις κεντρικές υπηρεσίες του υπουργείου, που εξακολουθεί να αποτελεί το κέντρο λήψης των αποφάσεων (Σαΐτης, 2008β).

Στο νομαρχιακό επίπεδο, οι δυνατότητες για προγραμματισμό είναι μηδαμινές και αφορούν κυρίως στην κατανομή και την αξιοποίηση, από τις Νομαρχιακές Υπηρεσίες, των πόρων και των κονδυλίων προς του Δήμους. Στο ίδιο επίπεδο, ανήκουν και οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, που βρίσκονται στην έδρα κάθε νομού και εδώ συναντώνται κάποια περιθώρια για την άσκηση λειτουργικού προγραμματισμού. Οι διευθυντές εκπαίδευσης φροντίζουν για τη βέλτιστη λειτουργία των σχολικών μονάδων της ευθύνης τους, μεριμνώντας για την έγκαιρη στελέχωση τους και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σε συνεργασία με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου (πρώην σχολικούς συμβούλους), σχετικές με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με καινοτόμες δράσεις και αξιοποίηση νέων τεχνολογιών και προγραμμάτων πρόσθετης διδακτικής στήριξης και ενισχυτικής διδασκαλίας.

Σε επίπεδο σχολείου, υπεύθυνος για τον προγραμματισμό είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, ο Προϊστάμενος. Ο σχεδιασμός σχετίζεται με ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, καταμερισμού

εργασιών και οργάνωσης της σχολικής ζωής. Πιο συγκεκριμένα, είναι υπεύθυνος για της κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου στα μέλη του διδακτικού προσωπικού, των προγραμματισμό των διδακτικών επισκέψεων, των σχολικών εκδηλώσεων και όλων των δράσεων που εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και το πρόγραμμα συναντήσεων με τους γονείς.

Ο προγραμματισμός στο επίπεδο αυτό γίνεται σε ετήσια βάση, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και κατόπιν συγκλήσεως του συλλόγου διδασκόντων. Ωστόσο, το απομακρυσμένο ολιγοθέσιο σχολείο, στην έναρξη του σχολικού έτους είναι συχνά ανεπαρκώς ή και καθόλου στελεχωμένο. Ακόμη και όταν αυτό στελεχωθεί, η λειτουργία του προγραμματισμού αποτελεί μια πρόχειρη, τυπική και σχεδόν ανύπαρκτη πρακτική. Ο Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας περιορίζεται στην κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος και των εορταστικών εκδηλώσεων για το τρέχον έτος, αναπαράγοντας τον προγραμματισμό προηγούμενων ετών, βασιζόμενος στο βιβλίο πρακτικών του σχολείου.

Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται και στα πολυθέσια σχολεία της πατρίδας μας και αυτό μπορεί να αποδοθεί στο συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης. Διαφαίνεται όμως εντονότερο στα ολιγοθέσια σχολεία, ιδίως στα απομακρυσμένα, καθώς ο εκπαιδευτικός που θα αναλάβει τα καθήκοντα του Προϊσταμένου, είναι προσωρινά τοποθετημένος εκεί για το τρέχον σχολικό έτος και δε γνωρίζει τις ανάγκες και την κουλτούρα του νέου του σχολείου, ώστε να προβεί σε έναν ουσιαστικό προγραμματισμό. Επιπλέον, έχει να αντιμετωπίσει και άλλα ζητήματα, προσαρμογής και διαμονής αλλά και να προετοιμαστεί για τα διοικητικά του καθήκοντα αλλά και τα διδακτικά, αφού θα κληθεί να αναλάβει από δύο (2) έως έξι (6) τάξεις ταυτόχρονα. Τέλος, παρατηρείται συχνά το φαινόμενο το εκπαιδευτικό προσωπικό στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες να μη διατηρείται σταθερό για ολόκληρο το σχολικό έτος, αφού συχνά οι εκπαιδευτικοί που τοποθετούνται σε αυτές αιτούνται βελτίωση θέσης. Για τους παραπάνω λόγους οι σύλλογοι διδασκόντων των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων περιορίζονται στις απολύτως τυπικές διαδικασίες προγραμματισμού.

Από όσα προαναφέρθηκαν διαφαίνεται ότι οι βασικές παράμετροι του εκπαιδευτικού σχεδιασμού καθορίζονται από την κεντρική ηγεσία. Η σχολική μονάδα απέχει πολύ

από την αυτονομία και αποτελεί φορέα υποδοχής και εκτέλεσης της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι φορέα συνδιαμόρφωσης αυτής (Κατσαρός, 2008)

2.4.2.Οργάνωση

Η λειτουργία της οργάνωσης, σύμφωνα με την Dean (1995), όπως αναφέρει ο Κατσαρός (2008), έχει σχέση με τους τέσσερις παρακάτω παράγοντες:

- Την αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης
- Τη δημιουργία αποτελεσματικής διοικητικής δομής
- Την κατανομή του έργου, μέσα από την κατάλληλη αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού
- Την αποτελεσματική χρησιμοποίηση του χρόνου, του χώρου και των πόρων.

Σχετικά με την αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας και της μάθησης στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο, τα περιθώρια της οργανωτικής παρέμβασης είναι πολύ περιορισμένα, αφού η κατανομή των μαθητών σε τάξεις και τμήματα ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες με βάση την οργανικότητα του σχολείου. Επιπλέον, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στόχοι και το περιεχόμενο του είναι καθορισμένο κεντρικά με ελάχιστα περιθώρια ευελιξίας και οι απαιτήσεις της διδακτέας ύλης, η οποία δεν είναι προσαρμοσμένη για τα μικρά σχολεία, σε συνδυασμό με τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο που πρέπει να διανεμηθεί τις πολυηλικιακές τάξεις, περιορίζει ακόμη περισσότερο τους εκπαιδευτικούς του ολιγοθέσιου σχολείου σε κάθε προσπάθεια οργανωτικής παρέμβασης της μαθησιακής διαδικασίας.

Η παιδαγωγική αυτονομία περιορίζεται στην επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας και των υλικών και μέσων που θα χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσαρμόσει τη διδασκαλία τους στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών του και να εργαστεί ομαδικά ή εξατομικευμένα, επιλέγοντας ακόμη και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας (Παπασταμάτης, 1996). Είναι γεγονός, ότι οι απαιτήσεις για τον εκπαιδευτικό είναι αυξημένες, εξαιτίας της ανομοιογένειας που υπάρχει στις τάξεις των μικρών σχολείων, όπου συνυπάρχουν παιδιά διαφορετικής ηλικίας.

Όσον αφορά στη δημιουργία μιας αποτελεσματικής διοικητικής δομής, τα περιθώρια είναι ακόμη στενότερα, αφού αυτή προσδιορίζεται από κεντρικά ειλημμένες

αποφάσεις. Το ολιγοθέσιο απομακρυσμένο σχολείο αποτελεί φορέα υποδοχής της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και αυτό δεν επιτρέπει στον Προϊστάμενο, αλλά και το σύλλογο διδασκόντων να αναπτύξουν περαιτέρω της διοικητικές τους ικανότητες.

Ως προς την κατανομή του έργου και την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, παρατηρείται ότι ενώ στα πολυθέσια σχολεία υπάρχουν ευρύτερα περιθώρια, δεν ισχύει το ίδιο για τα ολιγοθέσια. Στα πολυθέσια σχολεία η κατανομή των τάξεων και των τμημάτων μεταξύ του διδακτικού προσωπικού γίνεται μέσα από τις διαδικασίες του συλλόγου διδασκόντων, ενώ συνεκτιμώνται οι ανάγκες των μαθητών και οι επιθυμίες των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, στις ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, ο μικρός αριθμός, τόσο των τάξεων (1 έως 3), όσο και του εκπαιδευτικού προσωπικού, δεν επιτρέπει τέτοιου είδους ευελιξία.

Τέλος, αναφερόμενοι στην αποτελεσματική αξιοποίηση του χρόνου, του χώρου και των πόρων, οι δυνατότητες δείχνουν να είναι ευρύτερες. Αυτό μπορεί να ισχύσει για τα πολυθέσια σχολεία, όμως δεν αποτελεί πραγματικότητα για τα ολιγοθέσια. Είναι γεγονός ότι ο χρόνος στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο είναι περιορισμένος και ανελαστικός και η διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος προσδιορίζεται κεντρικά. Είναι σημαντικό, ο Προϊστάμενος, να οργανώσει και να αξιοποιήσει όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα τον χρόνο του και να τον διαμοιράσει μεταξύ της διδακτικής διαδικασίας και των διοικητικών του εργασιών (Σαίτης, 2007).

Ακολούθως, η οργάνωση του χώρου και της σχολικής αίθουσας είναι σημαντικός παράγοντας για τη μεθόδευση της διδασκαλίας.. Το πρόβλημα έγκειται ότι στα μικρά σχολεία οι χώροι είναι λιγοστοί, οι βοηθητικές αίθουσες ανύπαρκτες και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός απαρχαιωμένος. Η μοναδική σχολική αίθουσα, που μπορεί το σχολείο να διαθέτει, χρησιμοποιείται για το σύνολο των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων του σχολείου. Με όλα τα παραπάνω, το σχολικό περιβάλλον συχνά καθίσταται ως μη ελκυστικό. Αποτελεί, λοιπόν, πλήρη ευθύνη του διδακτικού προσωπικού η διαμόρφωση του χώρου με τρόπο που να διευκολύνει τη συνύπαρξη και την εργασία όλων των μαθητών. Επιπλέον, ο Προϊστάμενος χρειάζεται να φροντίσει ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες συνθήκες φωτισμού, ακουστικής, θέρμανσης, εξαερισμού και χρωματισμού στην αίθουσα (Παπασταμάτης, 1996).

Τέλος, οι οικονομικοί πόροι που αναλογούν στα ολιγοθέσια σχολεία, συνήθως επαρκούν για την κάλυψη των πάγιων αναγκών του σχολείου και όχι για την χρηματοδότηση εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων ή για τον εμπλουτισμό του εξοπλισμού και των εποπτικών μέσων και υλικών του σχολείου.

2.4.3.Διεύθυνση

Η λειτουργία της διεύθυνσης είναι πολυσύνθετη και θεωρείται η δυσκολότερη, καθώς σχετίζεται με την ενεργοποίηση και τη δραστηριοποίηση του οργανισμού και του δυναμικού του, για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Η διεύθυνση, ως λειτουργική δραστηριότητα, εστιάζει ιδιαίτερα στον ανθρώπινο παράγοντα και συγκεκριμένα στο πρόσωπο του διευθυντή και στον τρόπο που αυτός καλλιεργεί την διάθεση των υφιστάμενων του, καθοδηγώντας τους να αναλάβουν ενσυνείδητα, ενέργειες για την εκπλήρωση των στόχων του οργανισμού (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας εκτείνεται σε δύο διαστάσεις, τη δομική-οργανωτική και την ατομική. Η πρώτη διάσταση είναι θεσμική και σχετίζεται με το σχολείο ως οργανωτικό σύνολο, οπότε η διεύθυνση βασίζεται σε ένα προδιαγεγραμμένο πλαίσιο, όπου ο διευθυντής, ως κρίκος του εκπαιδευτικού συστήματος διοίκησης, έχει την ευθύνη για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής νομιμότητας και των διοικητικών διαδικασιών. Η δεύτερη διάσταση, η ατομική, σχετίζεται με τους διευθυντές και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και επιτελούν το έργο τους. Στο επίπεδο αυτό, η άσκηση της διεύθυνσης αποτελεί μια σαφώς πιο προσωπική διαδικασία και σχετίζεται με τη διαχείριση των ανθρώπινων συσχετισμών μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και με την αλληλεπίδραση με πρόσωπα και φορείς που συνδέονται με οποιοδήποτε τρόπο με τη σχολική κοινότητα.

Η αποστολή, οι αρμοδιότητες, τα καθήκοντα και οι ευθύνες των διευθυντών και των προϊσταμένων των σχολικών μονάδων προσδιορίζεται από την Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16.10.02). Ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και επεκτείνεται πέρα από τον διοικητικό. Ο διευθυντής καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες, να καθοδηγεί και να συντονίζει το διδακτικό προσωπικό, να εμπνέει και να παρακινεί (Κατσαρός, 2008). Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να διαθέτει θεωρητικές γνώσεις και εμπειρία, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και τη διοίκηση. Είναι γεγονός, βέβαια, ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους Διευθυντές σχολικών

μονάδων ή τους Προϊσταμένους , κατά το έργο τους, περιορίζεται από τη διοικητική ιεραρχία και την γραφειοκρατία.

Η διεύθυνση ενός ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου ασκείται από τον αναπληρωτή ή νεοδιόριστο εκπαιδευτικό που θα οριστεί Προϊστάμενος, μετά την τοποθέτηση του στο σχολείο. Σε αυτή τη περίπτωση, οι Προϊστάμενοι δε διαθέτουν τις θεωρητικές γνώσεις της διοίκησης, αφού δεν καταρτίζονται ως προς αυτές στη διάρκεια των σπουδών τους και δε διαθέτουν ανάλογη εμπειρία. Επιπλέον, οι αρμοδιότητες τους δε διασαφηνίζονται από τις κανονιστικές αποφάσεις, αλλά εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο που αφορά κυρίως τους διευθυντές των πολυθέσιων σχολείων. Στην πραγματικότητα, βαρύνονται από την ευθύνη που συνοδεύει η θέση τους, αφού συχνά ο ορισμός τους σε αυτήν δεν πραγματοποιείται κατόπιν επιθυμίας και σχετικής αίτησης τους, αλλά με απόφαση του Διευθυντή Εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η διευθυντική λειτουργία στα ολιγοθέσια σχολεία περιορίζεται στην εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων, στην τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων και την αρχειοθέτηση των εγγράφων, στη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας, στην προμήθεια αναλώσιμων υλικών και στη συντήρηση του σχολικού εξοπλισμού.

Στην πραγματικότητα ,ούτε ο ίδιος ο Προϊστάμενος της ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας, παρακινείται από τους δικούς τους διοικητικούς προϊστάμενους, να αναλάβει πρωτοβουλίες για την ενίσχυση του σχολείου. Τα ανώτερα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης έχουν περιορισμένα περιθώρια σχετικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών ως προς την ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να καταστήσουν τις θέσεις αυτές ελκυστικές με κίνητρα οικονομικά και ανταποδοτικά, καθώς ανάλογες πρωτοβουλίες είναι ευθύνη αποκλειστικά της κεντρικής εξουσίας.

2.4.4. Έλεγχος

Ο έλεγχος είναι η λειτουργία της διοίκησης που συνδέεται άμεσα με τη λειτουργία του προγραμματισμού, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν με τους αρχικούς επιδιωκόμενους στόχους, με βασικό σκοπό τον επαναπροσανατολισμό της δράσης (Κατσαρός, 2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο έλεγχος αποτελεί τη μοναδική λειτουργία που δεν ασκείται άμεσα από την κεντρική εξουσία, αλλά ακολουθεί την κατανομή των οργάνων της διοικητικής κλίμακας. Αυτό σημαίνει πως στη σχολική μονάδα, την

ευθύνη του ελέγχου και της αξιολόγησης φέρει ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος του εκάστοτε σχολείου.

Στην επιστήμη της διοίκησης γίνεται διάκριση μεταξύ του ελέγχου και της αξιολόγησης, καθώς ο πρώτος έχει εσωτερική διοικητική προοπτική, αντιθέτως, η δεύτερη διαθέτει εξωστρεφή κοινωνική προοπτική (Chevallier, 1993). Ωστόσο, στην εκπαίδευση, η λειτουργία του ελέγχου ταυτίζεται με την έννοια της αξιολόγησης (Κατσαρός, 2008), αφού «ο σκοπός της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας», σύμφωνα με την Υ.Α. 30972/Γ1/05-03-2013, ΦΕΚ 614/2013. Η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση δεν έχει στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο της διαδικασίας της αξιολόγησης είναι ίδιο τόσο για τις ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, όσο και για τις πολυθέσιες. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) στη σχολική μονάδα γίνεται με τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και την ευθύνη της υλοποίησης της έχουν ο Διευθυντής ή Προϊστάμενος σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου. Πρόκειται για μια διαδικασία που εφαρμόζεται σε ετήσια βάση, αφού στο τέλος του σχολικού-διδακτικού έτους καταρτίζεται μια έκθεση αποτίμησης, μια συνοπτική περιγραφή για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, όλου του σχολικού έτους. Σύμφωνα με την Υ.Α. 1816/ΓΔ4/2019-ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019, στην έκθεση αποτυπώνονται τα αποτελέσματα των δράσεων που υλοποιήθηκαν και περιλαμβάνονται διαφοροποιήσεις που προέκυψαν σε σχέση με τον αρχικό προγραμματισμό, αλλά και δυσκολίες που αντιμετώπιστηκαν. Επιπλέον, κατατίθενται βελτιωτικές προτάσεις που μπορούν να υλοποιηθούν κατά το επόμενο σχολικό έτος και αφορούν σε δράσεις επιμόρφωσης που δύναται να πραγματοποιηθούν από τις δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Οι παραπάνω εκθέσεις και οι προτάσεις που αυτές εισηγούνται, μελετώνται από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, ώστε να ληφθούν υπόψη και στον δικό τους προγραμματισμό.

Στις πολυθέσιες σχολικές μονάδες, η αποτίμηση εκπαιδευτικού έργου, μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα παραγωγική διαδικασία. Στις ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες, η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί περισσότερο μια τυπική καταγραφή, αφού βασίζεται στον αρχικό προγραμματισμό που πραγματοποιείται συνήθως με

προχειρότητα κάτω από ασφυκτικά πιεστικό πλαίσιο στην έναρξη του σχολικού έτους. Ο Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας καταγράφει την πορεία των δράσεων, ενώ τις περισσότερες φορές αποφεύγει να καταθέσει προτάσεις βελτίωσης που να αφορούν το επόμενο σχολικό έτος, αφού το πιο πιθανό είναι ότι δε θα βρίσκεται στην ίδια σχολική μονάδα, αλλά αυτή θα στελεχωθεί από διαφορετικό διδακτικό προσωπικό.

Γενικότερα, οι λειτουργίες της διοίκησης και οι διαδικασίες τους υλοποιούνται πιο ολοκληρωμένα στο πολυθέσιο δημοτικό σχολείο και λιγότερο στο ολιγοθέσιο και δυσπρόσιτο. Στις πολυθέσιες σχολικές μονάδες, ο διευθυντής ορίζεται με κριτήριο τα προσόντα και την σχετική εμπειρία και η θητεία του δεν είναι μονοετής, αλλά έχει διάρκεια. Ακόμη το διδακτικό προσωπικό είναι πιο σταθερό, λόγω των οργανικών θέσεων και πολυπληθέστερο. Τα παραπάνω ευνοούν στην κατάρτιση ενός έγκαιρου προγραμματισμού, μέσα από συμμετοχική διαδικασία λήψης αποφάσεων, που μπορεί να είναι όχι μόνο λειτουργικός αλλά και στρατηγικός. Η κατανομή του διδακτικού και εξωδιδασκτικού έργου μπορεί να γίνει πιο ορθολογικά με την τοποθέτηση των κατάλληλων ατόμων στις κατάλληλες θέσεις. Αντιθέτως, στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο, η υποστελέχωση του με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και η κινητικότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν ευνοούν την έγκαιρη κατάρτιση της βασικής λειτουργίας του προγραμματισμού. Όσον αφορά στη λειτουργία της οργάνωσης, ο μικρός αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών δεν παρέχει ευελιξία ως προς την κατανομή των αρμοδιοτήτων. Τέλος, ο Προϊστάμενος, δεν ορίζεται βάσει προσόντων και συνήθως υπολείπεται εμπειρίας σε ανάλογη διευθυντική θέση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Καθήκοντα και ρόλος των Προϊσταμένων ολιγοθέσιων μονάδων

3.1 Αρμοδιότητες και καθήκοντα των Προϊσταμένων ολιγοθέσιων μονάδων με βάση το θεσμικό πλαίσιο

Η διοίκηση αποτελεί οπωσδήποτε ένα ιδιαίτερα νευραλγικό τμήμα για κάθε οργανισμό. Βέβαια, η σχολική μονάδα παρουσιάζει διαφορές και ιδιαιτερότητες συγκριτικά με άλλους οργανισμούς και αυτό καθιστά τον ρόλο του Διευθυντή πολυσύνθετο και πολυδιάστατο. Οι αρμοδιότητες ενός διευθυντή παραμένουν ίδιες ανεξάρτητα από το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Αυτό σημαίνει ότι οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των Προϊσταμένων των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων δε διαφέρουν από αυτά των Διευθυντών των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Ο Προϊστάμενος είναι επιφορτισμένος με ποικίλες αρμοδιότητες οι οποίες αποτυπώνονται στη νομοθεσία (Καραγεώργος, 2017). Η Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β') καθορίζει επακριβώς τις ευθύνες των Διευθυντών, με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας να βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και να είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό.

Συγκεκριμένα, στο άρθρο 27, προβλέπεται η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία μέσα από πρωτοβουλίες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο Διευθυντής προΐσταται του εκπαιδευτικού, συνεργαζόμενος μαζί του, κατευθύνοντας, συντονίζοντας και ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες του, ενώ διατηρεί τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων αμβλύνοντας τις οποιεσδήποτε αντιθέσεις προκύπτουν.

Σύμφωνα με το άρθρο 28, στα γενικά καθήκοντα του Διευθυντή περιλαμβάνεται η συνεργασία του με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Επιπλέον, αναφέρεται ότι ο Διευθυντής έχει την υποχρέωση της εκπροσώπησης του σχολείου σε κάθε σχέση με τρίτο και παραμονής στο σχολείο, όλες τις εργάσιμες ώρες, για την

ομαλή του λειτουργία. Ακόμη, είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή των νόμων, των κανονιστικών αποφάσεων και των εγκυκλίων και την τήρηση τους από το Σύλλογο Διδασκόντων. Ενημερώνει τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές) για τους στόχους και το έργο του σχολείου και έχει την παιδαγωγική ευθύνη της διαμόρφωσης θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον και της ανάπτυξης αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών του, αλλά και της φροντίδας για κάθε μέτρο που μπορεί να συμβάλλει στη βέλτιστη λειτουργία του σχολείου.

Όσον αφορά στα καθήκοντα του Διευθυντή απέναντι στο Σύλλογο Διδασκόντων, στο άρθρο 29 αναφέρεται πως ο Διευθυντής καλεί τον Σύλλογο σε συνεδριάσεις, στις οποίες προεδρεύει και εισηγείται τα θέματα αυτών. Έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ενημερώνει το Σύλλογο Διδασκόντων για τη συντήρηση και τη λειτουργία των εγκαταστάσεων και των εποπτικών μέσων και είναι υπεύθυνος για την προστασία της υγείας και της ασφάλειας των μαθητών. Ενημερώνει το Σύλλογο Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία και είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου διδασκαλίας από το εκπαιδευτικό προσωπικό και την κάλυψη των διδακτικών ωρών σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικού. Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης γονέων και είναι υπεύθυνος για τη διατήρηση της πειθαρχίας, την τήρηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών.

Σχετικά με τα καθήκοντα του διευθυντή ως προς τον Σχολικό Σύμβουλο και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης, στο άρθρο 30 αναφέρεται πως ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει την ευθύνη για την προώθηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων για το εκπαιδευτικό προσωπικό και αναλαμβάνει τις πρωτοβουλίες για την ενίσχυση του διδακτικού έργου των νέων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, είναι υπεύθυνος για την έγκαιρη ενημέρωση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης όσον αφορά στην πραγματοποίηση κάθε είδους διδακτικών επισκέψεων αλλά και σε περίπτωση ελλείψεων ή απουσίας σε διδακτικό προσωπικό.

Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή σχετικά με τους μαθητές, ορίζονται στο άρθρο 31. Σύμφωνα με αυτό, ο Διευθυντής συγκροτεί τα τμήματα, κατανέμοντας σε αυτά τους μαθητές, διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές και εγκρίνει τις μετεγγραφές,

εφαρμόζοντας τις ισχύουσες διατάξεις και την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών και εκδίδει κι υπογράφει τους τίτλους σπουδών. Ακόμη συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες και συντελεί στη διαμόρφωση φιλικού παιδαγωγικού κλίματος, κατανόησης και υπευθυνότητας.

Τέλος, στο άρθρο 32, περιγράφονται τα καθήκοντα του Διευθυντή σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και άλλους συντελεστές της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι ο Διευθυντής καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου σε συνεδριάσεις, καλεί τους γονείς και κηδεμόνες για ενημέρωση και μετέχει στις συνεδριάσεις τους. Τέλος, έχει την υποχρέωση να παρέχει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον χωρίς να τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων του.

Η διεύθυνση, λοιπόν, της σχολικής μονάδας, όπως τονίζει η Μυλωνά (2005), θεωρείται ένας τομέας εξαιρετικά απαιτητικός αφού ο Διευθυντής ή Προϊστάμενος πρέπει να διαθέτει πολυπρόσωπη δράση και να συγκεντρώνει ταυτόχρονα χαρακτηριστικά ηγέτη, επόπτη, εκπαιδευτικού, γραμματέα, υποκινητή, αξιολογητή, καθοδηγητή, εκπροσώπου και δέκτη.

3.2 Ο ρόλος του Προϊσταμένου στο ολιγοθέσιο σχολείο

Τα καθήκοντα του Προϊσταμένου σε μια μονοθέσια σχολική μονάδα ασκεί ο μοναδικός εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε αυτήν. Στις λοιπές, ολιγοθέσιες μονάδες, διθέσιες και τριθέσιες, Προϊστάμενος ορίζεται ο έχων την μεγαλύτερη προϋπηρεσία, κατόπιν αποφάσεως του Διευθυντή εκπαίδευσης. Αν και ο Προϊστάμενος μιας σχολικής μονάδας ανήκει στο κατώτερο επίπεδο της διοικητικής οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, ο ρόλος του στο ολιγοθέσιο σχολείο είναι πολύ σημαντικός, αφού αυτός είναι ο κύριος ή ο μοναδικός υπεύθυνος για τη λειτουργία του σχολείου (Φύκαρης, 2002). Πρόκειται για ένα ρόλο διττό: του εκπαιδευτικού και του διοικητικού στελέχους.

Ως εκπαιδευτικός, είναι υπεύθυνος για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και τη μετάδοση γνώσεων σε αυτούς. Σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρ.245 του ν.4512/2018 έχει την ευθύνη για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού εποπτικού

υλικού, τη διόρθωση εργασιών και την ενημέρωση της αξιολόγησης των μαθητών. Επιπλέον οφείλει να συμμετέχει στην προετοιμασία και την πραγματοποίηση των εορταστικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων και στις διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου, όπως και στην κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων υποστήριξης μαθητών ή μαθητικών ομάδων. Στα εξωδιδασκτικά του καθήκοντα ως εκπαιδευτικού περιλαμβάνεται η επικοινωνία με τις δομές υποστήριξης του παιδαγωγικού έργου και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στο ίδιο τμήμα αλλά και η ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων.

Ως Προϊστάμενος, έχει την ευθύνη της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και της καθοδήγησης της σχολικής κοινότητας. Ασκεί τη διοίκηση, θέτοντας υψηλούς εκπαιδευτικούς στόχους και φροντίζει να εξασφαλίσει την επίτευξη τους. Το διοικητικό του έργο διακρίνεται στη διοίκηση και διαχείριση των παιδαγωγικών υποθέσεων, στη διαχείριση του διδακτικού προσωπικού και των υποθέσεων του, στη διοίκηση των εκπαιδευόμενων, στη διαχείριση καταστάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική κοινότητα και περιβάλλον και τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και μέσων (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Είναι γεγονός ότι η διοικητική εργασία πραγματοποιείται όχι μόνο εσωτερικά, αλλά και εξωτερικά του σχολικού περιβάλλοντος. Εσωτερικά, μέσα από γραφειοκρατικές διαδικασίες και τη συνεργασία με τον ανθρώπινο παράγοντα εντός του σχολείου (εκπαιδευτικοί και μαθητές) και εξωτερικά, μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία, τους πολιτιστικούς φορείς και συλλόγους γονέων (Σαΐτης, 2008β. Κατσαρός, 2008. Τσιαπλής & Τυριακίδου, 2016).

Οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντα ενός Διευθυντή είναι πολυάριθμα και πολύπλευρα, όπως αναφέρθηκαν αναλυτικά παραπάνω, σύμφωνα με την Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340, τ. Β'), γι' αυτό και το διοικητικό του έργο περιλαμβάνει πολλαπλούς ρόλους. Τα καθήκοντα αυτά δε διαφοροποιούνται ανάλογα με το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, ο Διευθυντής μιας πολυθέσιας σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένος με τη διοίκηση του σχολικού οργανισμού και τα γραφειοκρατικά ζητήματα, χωρίς να έχει την ευθύνη μιας σχολικής τάξης ή τμήματος. Αντιθέτως, ο Προϊστάμενος της ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας, πέρα από τα διοικητικά, έχει και εκπαιδευτικά καθήκοντα αφού είναι ο

υπεύθυνος εκπαιδευτικός για δύο, τρεις ή έξι τάξεις ταυτόχρονα (τριθέσιο, διθέσιο ή μονοθέσιο σχολείο αντίστοιχα).

Ο Προϊστάμενος –εκπαιδευτικός, εκτός από την καθημερινή προετοιμασία σε πληθώρα διδακτικών αντικειμένων και της αναπροσαρμογής αυτών βάσει του μαθητικού πληθυσμού, οφείλει να ανταποκριθεί και στις υπηρεσιακές ανάγκες, μη έχοντας τη δυνατότητα να αντικατασταθεί, ακόμη κι όταν υπάρχει ανάγκη να απουσιάσει (Τσιαπλές & Τυριακίδου, 2016). Επιπλέον, φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες με το ζήτημα του περιορισμένου χρόνου διδασκαλίας που διατίθεται σε κάθε τάξη και με την ολοκλήρωση της προβλεπόμενης ύλης (Χαρίτος, 2008).

Τέλος, το απομακρυσμένο ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεί μια πρόκληση για τον Προϊστάμενο- εκπαιδευτικό, αφού παράλληλα με τον διοικητικό και διδακτικό φόρτο εργασίας, καλείται να αντιμετωπίσει δυσχέρειες στην εύρεση κατάλληλης κατοικίας και δυσκολίες προσαρμογής σε δύσκολες συνθήκες διαβίωσης. Ο Πυργιωτάκης(1992) σε έρευνα του, μέσα την ανάλυση των συνθηκών εργασίας καταγράφει την κοινωνική απομόνωση των Προϊσταμένων που υπηρετούν και διαμένουν σε απομονωμένα χωριά της χώρας μας.

3.3 Ο ρόλος του Προϊσταμένου ως ηγέτη στο ολιγοθέσιο σχολείο

Προκειμένου να μπορέσει ο Προϊστάμενος να ανταποκριθεί στο έργο του, οφείλει να αναπτύξει χαρακτηριστικά ηγέτη. Από έρευνες των τελευταίων δεκαετιών προκύπτει η συσχέτιση ενός αποτελεσματικού σχολείου με την ποιότητα της ηγεσίας του Διευθυντή. Για τον όρο «ηγεσία», έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί. Ωστόσο, συμπερασματικά και με την ευρεία έννοια, η ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας, ώστε να εξασφαλιστεί η πρόθυμη συνεργασία, που θα αποβεί αποτελεσματική, προς την επίτευξη των στόχων (Σαΐτης, 2008α). Η ηγεσία δεν ταυτίζεται με τη διοίκηση αλλά είναι μέρος αυτής.

Οι άξονες της συμπεριφοράς, που μπορούν να αναδείξουν τον Προϊστάμενο ως ηγέτη της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον Κατσαρό(2008),είναι οι εξής:

α) Ως μετασχηματιστικός ηγέτης:

Ως μετασχηματιστικός ηγέτης, δημιουργεί το όραμα για το σχολείο του, σύμφωνα με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας και διασφαλίζει ότι αυτό είναι κατανοητό και αποδεκτό από όλα τα μέλη, ώστε όλοι να συνεργαστούν για την υλοποίηση του. Παράλληλα συνδέει το όραμα με την καθημερινότητα και προωθεί την αλλαγή, στηρίζοντας την δημιουργικότητα και την καινοτομία.

β) Ως εκπαιδευτικός ηγέτης:

Ως εκπαιδευτικός ηγέτης, διασφαλίζει την υλοποίηση της βασικής αποστολής και του σκοπού της εκπαίδευσης. Εξασφαλίζει τις κατάλληλες συνθήκες για τη διδασκαλία και τη μάθηση και καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες μάθησης και συμπεριφοράς. Επιπλέον, προωθεί την εφαρμογή, την ανάπτυξη και την ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

γ) Ως συμμετοχικός ηγέτης:

Ως συμμετοχικός ηγέτης επιδιώκει τη δημιουργία συνεργατικής κουλτούρας και προωθεί τη συνεργασία και με άλλα σχολεία. Αντιμετωπίζει δίκαια και ισότιμα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ανταμείβει τους συνεργάτες του, τους ενδυναμώνει και αναγνωρίζει τις ικανότητες τους. Ταυτόχρονα, προωθεί και την προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και υποστηρίζει τους νέους συναδέλφους.

δ) Ως διοικητικός ηγέτης:

Ως διοικητικός ηγέτης φροντίζει για τη λειτουργία του σχολείου, βάσει του θεσμικού πλαισίου και των θεωριών διοίκησης. Εξασφαλίζει την αποδοτική κατανομή των διαθέσιμων πόρων και τη φροντίδα του σχολικού εξοπλισμού και των κτιρίων και την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της μάθησης. Τέλος, αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες στη διοίκηση του σχολείου.

ε) Ως υπεύθυνος ηγέτης:

Ως υπεύθυνος ηγέτης, φροντίζει για την εκπλήρωση των στόχων του προγραμματισμού. Εξασφαλίζει να αποσαφηνίσει τις ευθύνες κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας, αναπτύσσοντας την ατομική και ομαδική υπευθυνότητα και συνυπευθυνότητα. Επιπλέον, παρέχει συμβουλές και υποστήριξη σε όλους, ώστε να

ανταπεξέρχονται στις ευθύνες τους, αναδεικνύει την προσωπική συνεισφορά, διοχετεύει την ανατροφοδότηση και προβαίνει σε απολογισμό.

στ) Ως ηγέτης ενδυνάμωσης:

Ως ηγέτης φροντίζει για την διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας και την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας μέσα από τη συνεργασία με το εξωτερικό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία, τους γονείς και τους φορείς για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και την προαγωγή της ακαδημαϊκής, πνευματικής, κοινωνικής, συναισθηματικής, ηθικής και πολιτισμικής ευημερίας των μαθητών αλλά και την διασφάλιση της υγείας και της ασφάλειας τους. Προωθεί, έτσι, τη συσχέτιση των μαθησιακών εμπειριών με την κοινωνική πραγματικότητα.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Σκοπός και μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για τη μελέτη αυτών. Αναλύεται η ερευνητική μέθοδος, τα βασικά χαρακτηριστικά και η χρησιμότητα της και ακολούθως παρουσιάζεται το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, δηλαδή, η ημιδομημένη συνέντευξη και το πρωτόκολλο της. Επιπλέον, περιγράφεται το δείγμα και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος, γίνεται αναφορά σε τυχόν δυσκολίες και προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.

4.2. Αντικείμενο της έρευνας

Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που τα τελευταία χρόνια υπηρετούν σε oligothésia σχολεία δυσπρόσιτων και απομακρυσμένων περιοχών της πατρίδας μας και επιχειρεί μια καταγραφή των απόψεων τους για ζητήματα που αφορούν στον τρόπο και στις παραμέτρους διοίκησης σε σχολεία με ιδιαιτερότητες, όπως τα συγκεκριμένα.

Με σημείο αναφοράς τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών, θα καταγραφούν οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες τους για τις ιδιαιτερότητες της διοίκησης των δυσπρόσιτων oligothésiων σχολικών μονάδων και τον τρόπο άσκησης του διοικητικού έργου, τόσο από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού όσο και από αυτήν του Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας.

4.3. Σκοπός- Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να καταγραφούν και να διερευνηθούν οι εμπειρίες , οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις ιδιαιτερότητες της διοίκησης των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών της πατρίδας μας.

Συσχετίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο με το σκοπό της έρευνας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η εμπειρική ερευνητική διαδικασία:

1. Ποια είναι τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις δυσπρόσιτες και απομακρυσμένες σχολικές μονάδες και κάτω από ποιες συνθήκες ανέλαβαν υπηρεσία;
2. Ποιες είναι οι δυσκολίες άσκησης των οργανωτικών και διοικητικών καθηκόντων στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες;
3. Ποιο στυλ ηγεσίας επικρατεί στα «μικρά σχολεία», ποιο είναι το επίπεδο παρακίνησης και συνεργασίας;
4. Με ποιο τρόπο επιδρά το εξωτερικό περιβάλλον και ποιο το επίπεδο συμμετοχής στην άσκηση της διοικητικής λειτουργίας;

4.4. Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία έρευνας, αναφέρεται στις παραμέτρους της ερευνητικής προσπάθειας, οι οποίες αφορούν στις γενικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στις μεθόδους, στις τεχνικές, στα μέσα, στα υλικά και στις διαδικασίες που θα επιλέξει ο ερευνητής, για τη διεξαγωγή της έρευνας του (Δημητρόπουλος, 2004).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία, διαπιστώνεται η διάκριση δυο βασικών προσεγγίσεων μεθοδολογίας της έρευνας, ως προς το είδος των δεδομένων που συλλέγονται, σε ποσοτικές (Quantity Research) και σε ποιοτικές (Quality Research). Οι ποσοτικές μέθοδοι, οι οποίες χρησιμοποιούνται κυρίως στις φυσικές επιστήμες, στοχεύουν στην εξήγηση των φαινομένων και εστιάζουν στο γενικό και το καθολικό. Αντιθέτως, οι ποιοτικές μέθοδοι εστιάζουν στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, μέσα από

την κατανόηση της κοινωνικής εμπειρίας και της μοναδικότητας του βίοκοσμου των υποκειμένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Κατά τον Kvale (1996) – όπως αναφέρεται στο Παρασκευόπουλου-Κόλλια, 2008-, η συχνότητα εμφάνισης του υπό μελέτη φαινομένου καταγράφεται μέσω των ποσοτικών μεθόδων, ενώ η εξερεύνηση της φύσης του φαινομένου πραγματοποιείται μέσα από τις ποιοτικές μεθόδους.

4.4.1. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η φύση της έρευνας και των αναζητούμενων πληροφοριών καθορίζει το είδος προσέγγισης που θα υιοθετηθεί για την έρευνα και τη μέθοδο που θα επιλεγεί από τον ερευνητή για τη συγκέντρωση των δεδομένων (Bell, 1997). Με βάση το διατυπωμένο σκοπό και για την υλοποίηση των στόχων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα συμβαδίζει με το προηγούμενο θεωρητικό πλαίσιο, εφόσον η ερευνήτρια δεν έχει την πρόθεση να καταγραφούν γενικές τάσεις αλλά να διερευνηθούν σε βάθος οι αντιλήψεις, οι απόψεις, οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων. Η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες είναι από τα πλέον σημαντικά ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες (Ιωσηφίδης, 2003) και είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες πια στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από δυο μοναδικά χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι ότι το μέσο διεξαγωγής της αποτελεί ο ίδιος ο ερευνητής και το δεύτερο είναι ότι ο κύριος σκοπός της αφορά στο να διερευνήσει κάποιες πτυχές του κοινωνικού συστήματος που μελετά. Με βάση αυτά τα δυο αναπόσπαστα χαρακτηριστικά ο ερευνητής δεν αποτελεί απλώς δέκτη της γνώσης, αλλά αυτός που την οικοδομεί, συλλέγοντας τα δεδομένα και μετατρέποντας τα σε πληροφορίες, μέσω της ανάλυσης. Άλλα βασικά χαρακτηριστικά της είναι ότι παρέχει πιο ολιστική θεώρηση της πραγματικότητας, εκδηλώνει προτίμηση στις «φυσικές» πηγές άντλησης ερευνητικών δεδομένων και ενδιαφέρον για την εσωτερική οπτική των αντικειμένων (Freebody, 2003). Επομένως, βασικά εργαλεία της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας είναι ο λόγος, ο διάλογος και η επιχειρηματολογία και ακολούθως οι προτιμώμενες τεχνικές είναι επικοινωνιακές, αφηγηματικές και διαλογικές (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Τα συνήθη στάδια μιας ποιοτικής έρευνας, σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2011), είναι τα εξής:

- ✓ Προσδιορισμός του θέματος/ομάδας/φαινομένου της έρευνας.
- ✓ Βιβλιογραφική ανασκόπηση.
- ✓ Σχεδιασμός του ερευνητικού ερωτήματος, της έρευνας και της συλλογής δεδομένων.
- ✓ Εντοπισμός των τομέων που αφορούν την έρευνα και το ρόλο του ερευνητή στην έρευνα/κατάσταση.
- ✓ Εντοπισμός των πηγών πληροφόρησης (π.χ. ατόμων/ομάδων που θα συμμετέχουν στην έρευνα).
- ✓ Ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας με τους συμμετέχοντες.
- ✓ Διεξαγωγή της έρευνας και της συλλογής δεδομένων ταυτόχρονα.
- ✓ Διεξαγωγή της ανάλυσης των δεδομένων, είτε ταυτόχρονα, σε συνεχή βάση, δεδομένου ότι η κατάσταση προκύπτει και εξελίσσεται, ή διεξαγωγή της ανάλυσης των δεδομένων μετά την έρευνα.
- ✓ Έκθεση αποτελεσμάτων και της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) ή των απαντήσεων στις ερωτήσεις που προκύπτουν από την έρευνα.
- ✓ Δημιουργία μιας υπόθεσης για περαιτέρω έρευνα ή δοκιμή.

4.4.2. Το εργαλείο της έρευνας

Το εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη, κατά τον Ιωσηφίδη (2008), αποτελεί την πιο διαδεδομένη μέθοδο συλλογής ερευνητικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες. Πρόκειται για μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ προσώπων, που καθοδηγείται από τον ερευνητή με στόχο την απόσπαση πληροφοριών σχετικών με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen & Manion, 1992- όπως αναφέρεται στο Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

Η συνέντευξη αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο με πλεονεκτήματα την άμεση επαφή με τον ερωτώμενο, τη διερεύνηση σε βάθος, αντιλήψεων, απόψεων και αξιών, την κατανόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη εμπειρία, τη διαδραστική επικοινωνία των συμμετεχόντων και τη διερεύνηση θεμάτων που δεν είχαν προηγουμένως καθοριστεί ή και την τροποποίηση του αρχικού σχεδιασμού της ερευνητικής διαδικασίας (Mason,2003. Ιωσηφίδης,2003. Robson, 2007. Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ανάλογα με το βαθμό τυποποίησης της από τον ερευνητή, στη βιβλιογραφία, οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε τρία βασικά είδη: η δομημένη συνέντευξη (structured interview), η ημιδομημένη συνέντευξη (semi structured interview) και η μη δομημένη συνέντευξη (unstructured interview).

- Στις δομημένες συνεντεύξεις, ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει σε προκαθορισμένες ερωτήσεις, συγκεκριμένου αριθμού και περιεχομένου (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008). Αυτού του είδους οι συνεντεύξεις, σχεδόν δε χρησιμοποιούνται στην ποιοτική έρευνα, αφού το αυστηρά καθορισμένο περιεχόμενο, σειρά και διατύπωση δεν επιτρέπει την εις βάθος συλλογή δεδομένων (Robson, 2007).
- Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων και αξιοποιείται κυρίως από νέους μελετητές σαν ένας οδηγός για να καλυφθεί το πλαίσιο των ζητημάτων που διερευνώνται. Αυτό το είδος συνέντευξης παρέχει ευελιξία στον ερευνητή ως προς την προσθήκη ή αφαίρεση ερωτήσεων και ως προς τη διαφοροποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με το κοινωνικό υποκείμενο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).
- Η μη δομημένη συνέντευξη είναι ανοικτή και δεν αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις. Πρόκειται για μια ελεύθερη συζήτηση, μια διάδραση, μεταξύ του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου, βασισμένη σε έναν κατάλογο θεμάτων καθορισμένων από τον ερευνητή. Το πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης σχετίζεται με την ενδεχόμενη ανάδειξη θεμάτων, πτυχών και διαστάσεων τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί ή προβλεφθεί από τον ερευνητή (Robson, 2007. Mason, 2009).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η προσωπική συνέντευξη σε βάθος. Κατά την Κυριαζή (2002) στις άμεσες ή σε βάθος συνεντεύξεις, ο ερωτώμενος κατέχει το βασικό ρόλο, ενώ ο ερευνητής λειτουργεί ως διακριτικός καθοδηγητής. Είναι γεγονός ότι η προσωπική συνέντευξη αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία, ωστόσο δίνει στον ερευνητή την ευκαιρία να παρουσιάσει διεξοδικά το σκοπό της έρευνας στον συνομιλητή του και να του δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες ώστε να εξασφαλίσει τη συνεργασία του και να προκαλέσει το ενδιαφέρον του (Παρασκευόπουλος, 1993). Ένα σπουδαίο πλεονέκτημα της προσωπικής συνέντευξης είναι ότι μέσω αυτής δίνεται στον ερευνητή η δυνατότητα της παρατήρησης του τρόπου που ο ερωτώμενος

απαντά, του τόνου της φωνής, της έκφρασης του προσώπου, της στάσης του σώματος και της άντλησης πληροφοριών που δε θα μπορούσαν να αποκαλυφθούν με μια γραπτή απάντηση (Bell , 2007)

Όσον αφορά στο βαθμό δόμησης, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία περιλαμβάνει έναν αριθμό προκαθορισμένων ερωτήσεων καλύπτοντας τα ζητήματα που θεωρούνται σημαντικά, ενώ ταυτόχρονα παρέχει ευελιξία ως προς τη σειρά, τη διατύπωση και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα τροποποίησης και προσαρμογής των ερωτημάτων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί με ελευθερία, άνεση και ειλικρίνεια και να περιγράψει εμπειρίες και καταστάσεις που έχουν γι' αυτόν ιδιαίτερη σημασία.

4.4.3 Πρωτόκολλο συνέντευξης και ερωτήσεις

Το ερευνητικό εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης βασίστηκε σε Πρωτόκολλο συνέντευξης, το οποίο συζητήθηκε και διαμορφώθηκε σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή.

Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν επιχειρήθηκε να έχουν πλήρη συσχέτιση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πρόκειται για ερωτήσεις ανοικτού τύπου που παρέχουν στον ερωτώμενο μεγαλύτερη ελευθερία και άνεση να εκφράσει τα βιώματα και τις πεποιθήσεις του. Οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν σε έξι θεματικούς άξονες, προκειμένου να είναι ευκολότερη η ανάλυση και η κωδικοποίηση τους. Στη συνέχεια περιγράφονται επιγραμματικά οι άξονες της συνέντευξης:

1^{ος} άξονας ερωτήσεων: Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες σχολικές μονάδες. Η τοποθέτηση τους, εμπειρίες, δυσκολίες και κίνητρα

Ο 1^{ος} άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που καταγράφουν τα βιογραφικά και επαγγελματικά των εκπαιδευτικών και προβλήματα που αντιμετώπισαν κατά την παραμονή τους σε μια απομακρυσμένη-απομονωμένη περιοχή.

2^{ος} άξονας ερωτήσεων: Ηγεσία και διοίκηση στα δυσπρόσιτα ολιγοθέσια σχολεία

Ο 2^{ος} άξονας περιέχει ερωτήσεις που σχετίζονται με τις ιδιαιτερότητες και τις δυσκολίες άσκησης των διοικητικών καθηκόντων των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων καθώς και το στυλ ηγεσίας που ακολουθείται.

3^{ος} άξονας ερωτήσεων: Όραμα για τη σχολική μονάδα- εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική

Ο 3^{ος} άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με την αποστολή και το όραμα του σχολείου αλλά και τις δυνατότητες ανάπτυξης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

4^{ος} άξονας ερωτήσεων: Παρακίνηση

Ο 4^{ος} άξονας περιέχει ερωτήσεις που αναφέρονται στην παράμετρο της παρακίνησης που στοχεύει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας.

5^{ος} άξονας ερωτήσεων: Συνεκτικότητα και συγκρούσεις

Ο 5^{ος} άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με την επικοινωνία , τις σχέσεις και τη συνεργασία μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.

6^{ος} άξονας ερωτήσεων: Αλληλεπίδραση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον

Ο 6^{ος} άξονας ερωτήσεων αναφέρεται στη συνεργασία της σχολικής μονάδας με το περιβάλλον και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας και την υποστήριξη του διοικητικού έργου από τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Το πρωτόκολλο συνέντευξης και οι ερωτήσεις παρατίθενται στο παράρτημα 1 και ενδεικτική απομαγνητοφωνημένη συνέντευξη, στο παράρτημα 2 της παρούσας εργασίας.

4.4.4. Περιγραφή του δείγματος

Για την επιλογή του δείγματος αποφεύχθηκε η διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, που είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα και επιλέχθηκαν άτομα διαθέσιμα για τον ερευνητή, ωστόσο ο τρόπος της συγκεκριμένης δειγματοληψίας δε μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικός. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί πρόβλημα, αφού η ποιοτική

κοινωνική έρευνα δε στοχεύει στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος αλλά στην εις βάθος μελέτη των φαινομένων μέσα από τις βιοματικές εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων (Ιωσηφίδης, 2008). Γι αυτό το λόγο επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling). Όπως η Κυριαζή (2002) αναφέρει, μέσα από τη σκόπιμη δειγματοληψία, ο ερευνητής διαλέγει εκ προθέσεως άτομα που θεωρεί ότι έχουν τα χαρακτηριστικά του θέματος που επιθυμεί να ερευνήσει και επικεντρώνεται σε περιπτώσεις που πιστεύει ότι μπορούν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που έχει θέσει.

Η στρατηγική της δειγματοληψίας είναι αυτή της ομοιογενούς δειγματοληψίας (homogeneous samples), όπου ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα άτομα που διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά για τη μελέτη και την κατανόηση μιας συγκεκριμένης υποομάδας σε βάθος, ώστε να εξυπηρετούνται οι σκοποί της έρευνας (Creswell, 2011).

Για το παρόν ερευνητικό εγχείρημα συνελέγησαν δέκα (10) συνεντεύξεις, εστιάζοντας αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ειδικότητας ΠΕ70-δασκαλοι) που τα τελευταία χρόνια υπηρετούν σε δυσπρόσιτες απομακρυσμένες σχολικές μονάδες της πατρίδας μας και εργάζονται όλοι μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους. Πρόκειται για εννέα (9) γυναίκες (E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10) και έναν (1) άντρα (E2), γεγονός που εξηγείται, καθώς τα τελευταία χρόνια, ο χώρος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι κυρίως γυναικοκρατούμενος. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 25 έως 34 για τους οκτώ (8) από αυτούς (E1, E2, E3, E4, E5, E8, E9, E10) και από 35 έως 44 για τους άλλους δύο (2) (E6, E7)

Από αυτούς, οι δύο (2) (E5, E6) υπηρετούν τα τελευταία χρόνια ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί, ενώ οι υπόλοιποι οχτώ (8) (E1, E2, E3, E4, E7, E8, E9, E10) όλα τα χρόνια εργάζονται ως συμβασιούχοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Η προϋπηρεσία και η διδακτική εμπειρία όλων κυμαίνεται από 11 έως 13 χρόνια, ενώ όλοι έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσια δυσπρόσιτα σχολεία της χώρας μας από τουλάχιστον 3 έως 7 έτη. Πιο αναλυτικά: τρία (3) έτη για τους E8 και E10, τέσσερα (4) έτη για τους E1 και E2, πέντε (5) έτη για τους E4 και E7, έξι (6) έτη για τους E3, E5, E6 και επτά (7) έτη για τον E9. Οι δυσπρόσιτες μονάδες υπηρετήσεως των εκπαιδευτικών του δείγματος βρίσκονται σε νησιά των Σποράδων, των Κυκλάδων, του Ανατολικού

Αιγαίου και των Δωδεκανήσων, σε ορεινές περιοχές της Στερεάς Ελλάδας, της Πελοποννήσου και της Δυτικής Μακεδονίας αλλά και σε μειονοτικά παραμεθόρια χωριά της Θράκης. Απ' όσο προέκυψε κατά την ανάλυση των ατομικών στοιχείων των εκπαιδευτικών, όλοι έχουν διατελέσει καθήκοντα Προϊσταμένου στις σχολικές μονάδες όπου έχουν υπηρετήσει από 1 έως 5 σχολικά έτη. Να τονιστεί εδώ, πως το στοιχείο αυτό δεν αποτελούσε προϋπόθεση επιλογής του δείγματος των ερωτώμενων. Ωστόσο, η ανάληψη διοικητικών καθηκόντων φαίνεται να είναι αναπόφευκτη για εκπαιδευτικούς που εργάζονται επί σειρά ετών σε τέτοιου είδους σχολεία. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει αναλυτικά τα χαρακτηριστικά στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Χαρακτηριστικά Στοιχεία των Εκπαιδευτικών του Δείγματος

ΚΩΔ.	Φύλο	Ηλικία	Σχέση Εργασίας	Συνολική διδακτική εμπειρία	Διδακτική εμπειρία σε δυσπρόσιτα σχολεία	Θέση ευθύνης ως Προϊστάμενος σε ολιγοθέσιες δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες
E1	Γ	25-34	Αναπληρώτρια	9	4	1
E2	Α	25-34	Αναπληρωτής	10	4	1
E3	Γ	25-34	Αναπληρώτρια	11	6	3
E4	Γ	25-34	Αναπληρώτρια	11	5	1
E5	Γ	25-34	Μόνιμη	11	6	3
E6	Γ	35-44	Μόνιμη	13	6	3
E7	Γ	35-44	Αναπληρώτρια	11	5	5
E8	Γ	25-34	Αναπληρώτρια	11	3	2
E9	Γ	25-34	Αναπληρώτρια	11	7	1
E10	Γ	25-34	Αναπληρώτρια	11	3	3

4.4.5. Ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2019 και τον Ιανουάριο του 2020. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ίδια για όλα τα υποκείμενα της έρευνας. Αρχικά, μέσω προσωπικής τηλεφωνικής επικοινωνίας έγινε γνωστή η διεξαγωγή της έρευνας, η ενημέρωση ως προς τους σκοπούς της και ζητήθηκε η συνδρομή και η συνεργασία των υποψηφίων. Όλοι αποκρίθηκαν θετικά και με μεγάλη προθυμία στο κάλεσμα, αφού το θέμα τους αφορούσε άμεσα. Έτσι ορίστηκαν ο χρόνος και ο τόπος των κατ' ιδίαν συναντήσεων. Όλες τις συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν, αφού οι συνεντευζιάζόμενοι διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση της ανωνυμίας τους και κανένας δεν εκδήλωσε επιφυλακτικότητα για την ηχητική καταγραφή των λόγων του. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο μέρος που επιθυμούσε ο εκάστοτε ερωτώμενος, συνήθως σε χώρο εξωτερικό. Ωστόσο, τρεις (3) πραγματοποιήθηκαν μέσω διαδικτυακής βιντεοκλήσης, και μία (1) μέσω τηλεφώνου, αφού λόγω του δυσπρόσιτου των περιοχών τους, ήταν ανέφικτη η διαζώσης συνάντηση. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν μέσα σε κλίμα άνεσης, εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Όπως η Παρασκευοπούλου- Κόλλια (2008) τονίζει, η επαφή του ερευνητή-ερωτώμενου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, διέπεται από συναισθήματα εμπιστοσύνης, ασφαλείας ή και ανασφάλειας.

Προτού ξεκινήσει η συνέντευξη, οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν ένα έντυπο με τα ατομικά τους στοιχεία για τα δημογραφικά δεδομένα της έρευνας, από όπου προέκυψε το δείγμα. Έπειτα, αναγνώστηκε από κοινού το πρωτόκολλο της συνέντευξης, ώστε να εισάγουμε τους ερωτώμενους στους σκοπούς της έρευνας μας. Οι ερωτήσεις διατυπώθηκαν με βάση τους άξονες του πρωτοκόλλου και η ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διαδικασίας έκανε αποσαφηνίσεις ή διευκρινίσεις, όποτε αυτό κρινόταν απαραίτητο. Οι συνεντεύξεις διήρκεσαν 20-25 λεπτά. Σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατούνταν σημειώσεις γύρω από τις λέξεις-κλειδιά. Με το τέλος κάθε συνέντευξης ευχαριστούσαμε τον συνεντευζιάζόμενο για τη συμβολή και τη συμμετοχή του.

Το επόμενο βήμα ήταν η πλήρης απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η μετατροπή τους σε γραπτό κείμενο. Τα κείμενα μελετήθηκαν προσεκτικά και οι απαντήσεις ταξινομήθηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες. Η κατηγοριοποίηση των αποτελεσμάτων βασίστηκε στις λέξεις κλειδιά που καταγράφηκαν καθ' όλη τη

διάρκεια των συνεντεύξεων αλλά και άλλων που εντοπίστηκαν κατά τη μελέτη τους. Ως μέθοδος ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου με κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων και περιγράφηκαν τα αποτελέσματα κατά θεματικό άξονα με αυτούσιες αναφορές στις δηλώσεις των συνεντευξιζόμενων.

4.4.6. Προβλήματα –περιορισμοί κατά την έρευνα

Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας, προέκυψαν δυσκολίες και περιορισμοί τις οποίες η ερευνήτρια έπρεπε να διαχειριστεί και να προσπεράσει. Η μεγαλύτερη δυσκολία εντοπίστηκε στη διενέργεια των συνεντεύξεων, αφού βρισκόμαστε στο μέσον της σχολικής χρονιάς και υπάρχει μεγάλη γεωγραφική απόσταση από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων. Έτσι η ερευνήτρια προνόησε για την υλοποίηση και την καταγραφή ορισμένων από τις συνεντεύξεις στο διάστημα των χειμερινών διακοπών των εκπαιδευτικών, που οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς επέστρεψαν στα μέρη καταγωγής τους. Καθώς όμως δεν ήταν εφικτή η διαζώσης συνέντευξη με όλους τους συνεντευξιζόμενους, αναγκαστικά ένας αριθμός αυτών πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικτυακής βιντεοκλήσης, ξεπερνώντας έτσι το εμπόδιο της απόστασης.

4.4.7. Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά την κοινωνική έρευνα, αφού διέπουν κάθε είδος της, τόσο την ποσοτική όσο και την ποιοτική (Ιωσηφίδης, 2003). Φαίνεται όμως να έχει ειδική βαρύτητα κατά την ποιοτική κοινωνική έρευνα, εξαιτίας της αμεσότερης επαφής των κοινωνικών υποκειμένων με τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2008).

Όπως ο Patton (2002) αναφέρει, κατά τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας, όπου χρησιμοποιείται η συνέντευξη ως το μέσο συλλογής των ποιοτικών δεδομένων, κάποια από τα ηθικά ζητήματα που τίθενται προς εξέταση είναι της αμοιβαιότητας, της εμπιστευτικότητας, της πρόσβασης και της ιδιοκτησίας των δεδομένων και της συναίνεσης κατόπιν ενημέρωσης.

Στην παρούσα έρευνα λοιπόν, έγινε κάθε προσπάθεια για την τήρηση των ζητημάτων ηθικής και δεοντολογίας.. Η ερευνήτρια φρόντισε να ενημερώσει για το σκοπό της μελέτης, πληροφορώντας όλους τους συμμετέχοντες και εξασφαλίζοντας τη συναίνεση τους. Επιπλέον διασφαλίστηκε η διατήρηση της εμπιστευτικότητας, ο σεβασμός της ιδιωτικής ζωής και των προσωπικών δεδομένων, καθώς και η ανωνυμία όλων των συμμετεχόντων. Τέλος, διαβεβαιώθηκαν όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι, για τη δυνατότητα πρόσβασης τους στα αποτελέσματα της έρευνας μετά το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα, όπως αυτά συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν μέσα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Η παρουσίαση- ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων γίνεται κατά θεματικό άξονα. Κάθε θεματικός άξονας χωρίστηκε σε επιμέρους θεματικές ενότητες και ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις ανά θέμα. Με τη συγκεκριμένη ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων αναδεικνύεται αφενός το βίωμα και η εμπειρία των υποκειμένων και για την τεκμηρίωση αυτών παρατίθενται ενδιάμεσα αυτούσια αποσπάσματα από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις της συνέντευξης.

5.1 Άξονας 1^{ος} : Εκπαιδευτικό προφίλ του ερωτώμενου- Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών των δυσπρόσιτων ολιγοθέσιων μονάδων

Οι πληροφορίες αναφορικά με ατομικά τα στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος που σχετίζονται με το επιστημονικό και εκπαιδευτικό τους προφίλ παρατίθενται αναλυτικά στον Πίνακα 3 (σελ. 56) στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο περιγραφής του δείγματος.

5.1.1. Η τοποθέτηση των εκπαιδευτικών σε σχολεία δυσπρόσιτων και ακριτικών περιοχών- εμπειρίες, προβλήματα και κίνητρα (ερ.1-2-3).

Στον συγκεκριμένο άξονα αποτυπώνεται το προφίλ των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία δυσπρόσιτων και ακριτικών περιοχών. Πρόκειται κυρίως για αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται επανειλημμένα σε τέτοιου είδους σχολεία, λόγω σειράς κατάταξης στους πίνακες αναπληρωτών και μόνιμους εκπαιδευτικούς που βρέθηκαν σε αυτά τα μέρη κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους πορείας, λαμβάνοντας μια οργανική θέση διορισμού και παρέμειναν σε αυτά για την αυξημένη μοριοδότηση. Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων αποτυπώνεται ο τρόπος κάτω από τον οποίο ανέλαβαν υπηρεσία στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες μονάδες, εστιάζοντας στο αν τοποθετήθηκαν εκεί από επιλογή τους ή αν η τοποθέτηση τους έγινε με βάση τη σειρά κατάταξης τους. Κοινός παρονομαστής σε όλες σχεδόν τις απαντήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι η σειρά κατάταξης με την οποία τοποθετήθηκαν αρχικά σε τέτοιου είδους σχολεία. Κάθε άλλο, παρά επιλογή τους ήταν η υπηρετήση σε αυτά, χαρακτηρίζοντας την από τυχαία έως αναγκαστική. Συγκεκριμένα:

«Ακριβώς επιλογή ποτέ δεν μπορεί να έχει ένας αναπληρωτής θεωρώ, καθώς δε δηλώνουμε τη σχολική μονάδα εξ' αρχής. Η πρώτη μου τοποθέτηση ήταν στην τύχη, όπου υπηρετήσα στα Ψαρά.... Τα άλλα δύο(2) μου δυσπρόσιτα ήταν επίσης στην τύχη.» (Σ1),

«Παρ' όλο που βρισκόμουν σε καλή σειρά κατάταξης βρέθηκα τελευταίος στα Δωδεκάνησα και με αποτέλεσμα να αναγκαστώ να σε υπηρετήσω σε μια τέτοια σχολική μονάδα.» (Σ2),

«Από τις έξι (6) φορές που έχω εργαστεί σε ολιγοθέσια σχολεία, τις δύο (2) αναγκάστηκα να πάω καθώς τοποθετήθηκα τελευταία λόγω έλλειψης κοινωνικών κριτηρίων.» (Σ3),

«Και τις τέσσερις (4) χρονιές η πρόσληψη ήταν τυχαία. Έτυχε να προληφθώ εκεί, καθώς είμαι αναπληρώτρια δασκάλα. Ωστόσο τη μία από αυτές, θα μπορούσα να πω ότι ήταν αναγκαστική η ανάληψη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς επρόκειτο για ένα πολύ μικρό νησάκι στο οποίο δεν επιθυμούσα να μείνω.» (Σ4),

«... ήταν απλά τυχαίο το γεγονός λόγω κατάταξης στους πίνακες.» (Σ7),

«Έχω εργαστεί σε τέτοιου είδους σχολεία τρεις (3) χρονιές. Όλες τις χρονιές τοποθετήθηκα εκεί χωρίς να είναι επιλογή μου, λόγω της σειράς κατάταξης. Μάλιστα τις δύο από τις τρεις, δεν επιθυμούσα σε καμία περίπτωση να υπηρετήσω... Ωστόσο δεν παραιτήθηκα, μόνο για να μην αποκλειστώ από τους πίνακες αναπληρωτών.» (Σ8),

«Τα πρώτα χρόνια δεν ήταν επιλογή μου. Ανάλογα με τη θέση που είχα στον πίνακα κατάταξης, με έπαιρναν σε συγκεκριμένες περιοχές, χωρίς να τις έχω δηλώσει» (Σ9),

«Δεν πήγα από επιλογή. Ήμουν στην τελευταία θέση στη σειρά του πίνακα και δεν υπήρχε άλλη επιλογή. Έπρεπε να τοποθετηθώ στο συγκεκριμένο σχολείο και τις τρεις (3) χρονιές» (Σ10).

Ωστόσο κάποιοι από τους παραπάνω ερωτώμενους επέλεξαν να υπηρετήσουν σε δυσπρόσιτη περιοχή ξανά, με κίνητρο τους την αυξημένη μοριοδότηση, όπου διπλασιάζονταν οι μήνες υπηρετήσεως στους πίνακες αναπληρωτών.

«...τις υπόλοιπες τρεις(3) χρονιές ήταν επιλογή μου για τη μοριοδότηση να βρεθώ σε τέτοιου είδους μονάδες. Αν για έναν αναπληρωτή τους εννέα μήνες τα μόρια ήταν εννέα, σε μια δυσπρόσιτη ήταν τα διπλάσια, δεκαοχτώ, με αποτέλεσμα να έχεις καλύτερη θέση στον πίνακα κατάταξης» (Σ2),

«Τη δεύτερη φορά όμως το επέλεξα. Ήταν η πρώτη μου επιλογή...» (Σ1),

«Τις υπόλοιπες ήταν επιλογή μου, λόγω μοριοδότησης.» (Σ3),

«Σε κάποιες μονάδες ήταν επιθυμία μου να υπηρετήσω, λόγω μορίων κυρίως...» (Σ7).

Από διαφορετική οπτική φαίνεται να βλέπουν το ζήτημα οι δύο (2) μόνιμοι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας , οι οποίοι εξαρχής επέλεξαν δυσπρόσιτα σχολεία για τον διορισμό τους και παρέμειναν σε αυτά λόγω ενισχυμένης μοριοδότησης.

«...ήθελα να πάω στην Πάμο. Δήλωσα διορισμό στα Δωδεκάνησα με σκοπό να πάω εκεί.» (Σ5)

«Ήταν προτίμηση δική μου με στόχο να μαζέψω μόρια για μία μετάθεση.» (Σ6)

Πολλαπλά και έντονα φαίνεται να είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εργασία τους σ' ένα δυσπρόσιτο μέρος, με αυτά να

εστιάζονται στην προσαρμογή τους εκεί, αλλά κυρίως σε ζητήματα μετακίνησης και διαμονής. Ελάχιστοι είναι αυτοί που ανέφεραν προβλήματα, προσαρμογής, όχι γιατί δεν υπάρχουν, αλλά στη νομαδική ζωή του νέου εκπαιδευτικού αυτά είναι ο κανόνας με αποτέλεσμα να θεωρούνται μικρότερης σημασίας από αυτά της μετακίνησης και της διαμονής.

«Τα προβλήματα προσαρμογής γενικότερα είναι αρκετά, καθώς μιλάμε για δυσπρόσιτες περιοχές (...) μέρη απομακρυσμένα και η προσαρμογή απαιτεί ένα εύλογο χρονικό διάστημα.» (Σ4),

«...μέχρι τα Χριστούγεννα ζορίστηκα, γιατί είμαι από στεριά και ένιωσα περιορισμένη.» (Σ5),

«Τα προβλήματα προσαρμογής υπάρχουν κάθε αρχή της σχολικής χρονιάς, για εμάς τους αναπληρωτές . Πρέπει μέσα σε λίγες μέρες να προσαρμοστείς σε νέο τόπο, νέο σχολείο, νέο σπίτι, νέους μαθητές και ανθρώπους.»(Σ8)

Για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε ακριτικές νησιωτικές περιοχές, φαίνεται πως τα βασικά προβλήματα μετακίνησης σχετίζονται με θαλάσσια καιρικά φαινόμενα και αποκλεισμούς λόγω απαγορευτικών, όπως και με έλλειψη δρομολογίων της γραμμής και αποκλειστικής μετακίνησης με καΐκια της γραμμής ή ιδιωτικά. Όσον αφορά στις δυσπρόσιτες ορεινές περιοχές τα προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στο κακό ή συχνά μη ασφαλτοστρωμένο οδικό δίκτυο και σε δυσκολίες πρόσβασης εξαιτίας κατολισθήσεων, χιονιού ή παγετού:

«Αποκλειόμασταν πολλές φορές στη Χίο, χωρίς να έχουμε πρόσβαση στο νησί (Ψαρά) ή το αντίθετο. (...) αντίστοιχα στα βουνά, στο Λιβάδι Ελασσόνας ή στη Ρούσσα Έβρου, όπου είχαμε χιόνια, η πρόσβαση ήταν δύσκολη και το οδικό δίκτυο κλειστό.» (Σ1),

«Στη μία περίπτωση υπηρετούσα σε ένα χωριό με απόσταση μιάμιση ώρα από την πρωτεύουσα. Στη δεύτερη περίπτωση, ο δρόμος για να προσεγγίσεις το χωριό που βρισκόταν το σχολείο ήταν πολύ δύσκολος και στις άλλες δύο περιπτώσεις όπου τα δυσπρόσιτα βρίσκονταν σε νησιά, ήταν δύσκολη η συγκοινωνία... επειδή ήταν μικρό νησάκι η μετακίνηση γινόταν με καΐκι, ούτε καν με πλοίο. Σκεφτείτε ότι στα 4 μποφόρ, υπήρχε απαγορευτικό.» (Σ4),

«...Κυρίως στις μετακινήσεις, γιατί ήταν δύσκολα τα οδικά δίκτυα.» (Σ6),

«...επρόκειτο για ορεινά χωριά με κάκιστο οδικό δίκτυο, χωματόδρομους και κατολισθήσεις.» (Σ8),

«...όταν παρουσιάστηκα στην Πρωτοβάθμια και τοποθετήθηκα, ο Διευθυντής Εκπαίδευσης μου είπε ότι δεν ξέρει πως θα πάω εκεί, δεν υπάρχει συγκοινωνία, δεν φτάνει το ΚΤΕΛ στο συγκεκριμένο χωριό.» (Σ10),

Σε ότι αφορά στη διαμονή, προβλήματα αντιμετώπισαν κυρίως οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να υπηρετήσουν σε πάρα πολύ μικρά χωριά και νησιά της πατρίδας, είτε γιατί υπήρχε ένα μοναδικό κατάλυμα (ξενώνας, ξενοδοχείο) με αποτέλεσμα οι τιμές ενοικίων να είναι ιδιαίτερα αυξημένες, είτε γιατί δεν υπήρχε καμία επιλογή για ενοικίαση και ο εκπαιδευτικός έπρεπε να διαμείνει στο χώρο του σχολείου:

«...σ' ένα μικρό νησί που εργάστηκα, τους Αρκιούς, αναγκαστικά έμεινα στον χώρο του σχολείου που είχε χωριστεί το μισό από το διδακτήριο. Εκεί βέβαια υπήρχαν αρκετά προβλήματα. Αναγκάστηκα να προβώ σε προσωπικές εργασίες, για τη μόνωση του κτιρίου, στον καθαρισμό του, στο να το εξοπλίσω με προσωπικά μου έξοδα με κάποιες συσκευές οικιακές. Και με την θέρμανση είχα θέμα σημαντικό...», (Σ2),

«...στο μικρό νησί που προανέφερα, επειδή υπήρχε μονοπώλιο -ένας ξενώνας-, οι τιμές ήταν ιδιαίτερα αυξημένες.» (Σ4),

«Για τη διαμονή... έχει τύχει να πάω σε χωριό, να μείνω σε ξενώνα μία ολόκληρη σχολική χρονιά, όπου πλήρωνα 350 ευρώ το μήνα. Έχει τύχει να ψάχνω σπίτι επί 15 ημέρες, να μη βρίσκω και να πρέπει καθημερινά να μετακινούμαι δρόμιση και τρεις ώρες από το σπίτι μου, μέχρι να βρω κάτι. (...) στο δημοτικό σχολείο της Βοβούσας (Ιωαννίνων), είχε δωμάτιο για το δάσκαλο. Έμεινα εκεί. Έμεινα μέσα στο σχολείο. ...» (Σ7),

«Το χειρότερο κομμάτι ήταν αυτό της διαμονής στα δύο από τα τρία σχολεία. Η μόνη επιλογή ήταν το δωμάτιο του δασκάλου, στο χώρο του σχολικού κτιρίου. Ο χώρος αυτός και στα δύο σχολεία ήταν σε πολύ άσχημη κατάσταση και αναγκάστηκα με προσωπική δουλειά και έξοδα αλλά και πιέσεις προς τον τοπικό πρόεδρο να το καταστήσουμε βιώσιμο.» (Σ8),

«Στο χωριό υπάρχει σπίτι του δασκάλου, το οποίο παραχωρείται δωρεάν στους εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται εκεί. Βέβαια, είναι ένα δωμάτιο για δύο εκπαιδευτικούς συνήθως...» (Σ10),

Στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που διέμειναν σε χώρους του σχολείου, διαπιστώνεται από τα λεγόμενα τους πως τα καταλύματα αυτά συχνά είναι κακοσυντηρημένα και έχουν πολλές ελλείψεις, αφού βρίσκονται κάτω από κοινοτική φροντίδα. Ωστόσο, φαίνεται να πιστεύουν ότι αυτή η αναγκαστική επιλογή διαμονής είναι σίγουρα βοηθητική και θα έπρεπε να υπάρχει και σε άλλα απομακρυσμένα μέρη αφού, ενδεχομένως θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παράγοντας προσέλκυσης εκπαιδευτικών:

«...από τα μέσα της σχολικής χρονιάς, η κοινότητα φρόντισε ώστε να παραχωρήσει στους εκπαιδευτικούς κάποια καταλύματα και αυτό ήταν αρκετά βοηθητικό. Φαντάζομαι για τα επόμενα χρόνια μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα που θα προσέλκυε έναν συνάδελφο να αποδεχτεί την πρόσληψη.» (Σ4),

«Γενικά είναι τεράστια τα προβλήματα και θα έπρεπε σε αυτά ειδικά τα μέρη, να έχουν προνοήσει, είτε οι Δήμοι, είτε οι Πρωτοβάθμιες και να υπάρχουν δωμάτια για τον δάσκαλο...» (Σ7),

«Η μετακίνηση, η καθημερινή είναι πολύ δύσκολη. Στο χωριό υπάρχει σπίτι του δασκάλου, το οποίο παραχωρείται δωρεάν στους εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται εκεί... και η θέρμανση καλύπτεται από το σχολείο.» (Σ10).

Όσον αφορά στα κίνητρα υπηρετήσης σε δυσπρόσιτες περιοχές, όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως μοναδικό την μοριοδότηση. Επισημαίνουν πως μέχρι την ψήφιση του ν.4589/2019, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί διπλασίαζαν τους μήνες προϋπηρεσίας τους στους πίνακες αναπληρωτών, σε περίπτωση που υπηρετούσαν σε δυσπρόσιτη μονάδα. Απ' την άλλη, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί διπλασιάζουν τα μόρια μετάθεσης τους, στην περίπτωση που ζητήσουν ν' αποσπαστούν από τη σχολική μονάδα οργανικής τοποθέτησης τους σε μια άλλη, χαρακτηρισμένη ως δυσπρόσιτη:

«Υπηρετώντας κάποιες περιόδους σε δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες η μοριοδότηση ήταν διπλή... με αποτέλεσμα να έχεις καλύτερη θέση στον πίνακα κατάταξης και μελλοντικά να έχεις καλύτερες επιλογές.» (Σ2),

«Τα προηγούμενα χρόνια, ένας αναπληρωτής παρακινούνταν εν μέρει από το γεγονός του διπλασιασμού των μηνών προϋπηρεσίας...» (Σ3),

«Πιστεύω πως μέχρι τώρα, που παρείχε τη διπλή μοριοδότηση, αυτό αποτελούσε ένα κίνητρο, ώστε να επιλέξει κάποιος συνάδελφος ένα τέτοιου είδους σχολείο.»(Σ4),

«Θεωρώ ότι το μόνο κίνητρο είναι ο διπλασιασμός των μορίων για τους αναπληρωτές... Επίσης για τους μόνιμους, αν υπηρετήσεις μία χρονιά σε δυσπρόσιτο, τα μόρια την επόμενη χρονιά διπλασιάζονται (...)Ισχύει για τους μόνιμους αν κάνουν απόσπαση εκεί, από τη μόνιμη θέση τους, για να πάνε σε μία άλλη δυσπρόσιτη.» (Σ5),

«Ως νεοδιόριστη για δύο (2) χρόνια έπαιρνα διπλασιασμό μορίων.» (Σ6),

«Ο διπλασιασμός μορίων θεωρώ ότι είναι το μόνο κίνητρο...» (Σ7),

«Το μόνο κίνητρο που παρείχε η πολιτεία μέχρι πέρυσι ήταν η διπλά μοριοδοτούμενοι μήνες στους πίνακες κατάταξης αναπληρωτών.» (Σ8),

«Παλιότερα που μετρούσαν τα δυσπρόσιτα, ίσως υπήρχε αυτό το κίνητρο.» (Σ9),

Ωστόσο, όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί, αναπληρωτές και μόνιμοι, παραδέχονται πως από τη φετινή σχολική χρονιά, από την οποία κι έπειτα, οι μήνες μοριοδότησης δε διπλασιάζονται πια, δεν υπάρχει κανένα κίνητρο υπηρετήσης στις συγκεκριμένες περιοχές. Μάλιστα σε αυτή την κατάργηση αποδίδουν και τις φετινές παραιτήσεις εκπαιδευτικών που ανήλθαν σε χιλιάδες.

«Ακριβώς. Έχει σταματήσει να υφίσταται, με αποτέλεσμα να έχει πολλές παραιτήσεις εκπαιδευτικών και έχει δημιουργήσει μεγάλο θέμα γιατί ήταν το σημαντικότερο κίνητρο και το μοναδικό σημαντικό...» (Σ2).

«Κατά τη γνώμη μου δε θεωρώ ότι η πολιτεία σήμερα παρέχει κίνητρα.» (Σ3)

«...πιστεύω θα αποτελέσει ένα μεγάλο πλήγμα για αυτές τις περιοχές. Γιατί δεν θα υπάρχει κανένα κίνητρο που θα μπορούσε να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν αυτά τα μέρη και να αντέξουν να παραμείνουν σε αυτά.» (Σ4),

«...ο διπλασιασμός των μορίων για τους αναπληρωτές, το οποίο μία ισχύει, μία δεν ισχύει. Οπότε δεν είναι σταθερό κίνητρο.» (Σ5),

«...οπότε δεν υπάρχει κανένα κίνητρο. Απολύτως κανένα.» (Σ7),

«...πλέον, δεν νομίζω πως υπάρχει κάποιο κίνητρο και αυτό φαίνεται φέτος και από τις πολλές παραιτήσεις εκπαιδευτικών.» (Σ8),

«Τώρα ειδικά, κανένα απολύτως κίνητρο.» (Σ9),

«Όχι, βέβαια, καθόλου κίνητρα. Τα λίγα κίνητρα που έχουμε, μας τα παίρνουν πίσω. Η διπλή μοριοδότηση έχει πάψει να ισχύει.»

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι το οικονομικό κίνητρο είναι ουσιαστικά ανύπαρκτο, αφού όπως εξηγούν οι εκπαιδευτικοί, το επίδομα προβληματικής περιοχής ή το επίδομα παραμεθορίου, είναι πραγματικά μικρά επιδόματα, όχι αρκετά για να σε παρακινήσουν. Για το λόγο αυτό κάποιοι από τους ερωτωμένους δεν αναφέρθηκαν καν σε αυτού του είδους το κίνητρο, αλλά και όσοι αναφέρθηκαν, πιστεύουν πως δε μπορεί με τίποτα να ισοσταθμιστεί με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις περιοχές. Επιπλέον, συγκεκριμένη εκπαιδευτικός με υπηρετήση σε δυσπρόσιτα μειονοτικά σχολεία της Θράκης τονίζει πως το επίδομα ειδικών συνθηκών, δεν αποδίδεται πια.

«Υπάρχει φυσικά κι ένα οικονομικό το οποίο αν ζυγίσεις τα πράγματα δεν είναι τόσο μεγάλο για να σε δελεάσει ...» (Σ2),

«...δε θεωρώ ότι η πολιτεία σήμερα παρέχει κίνητρα. (...)ούτε οικονομικά, ούτε επαγγελματικά παρέχει κάτι» (Σ3),

«...το επίδομα προϊσταμένου είναι τόσο μικρό, που δεν φτάνει ούτε για να πας τα έγγραφα στην Πρωτοβάθμια, όταν χρειάζεται» (Σ7),

«Οικονομικό κίνητρο σίγουρα δεν υπάρχει, Αφού το επίδομα είναι τόσο μικρό, που δεν είναι υπολογίσιμο.» (Σ8),

«Κάποιο επίδομα, δεν υπάρχει. Την πρώτη φορά πήραμε και ένα επίδομα ειδικών συνθηκών λεγόταν... το οποίο την επόμενη χρονιά το πήραν πίσω» (Σ10).

5.2. Άξονας 2ος: Διοίκηση και Ηγεσία στο ολιγοθέσιο δυσπρόσιτο σχολείο

5.2.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες της διοίκησης στο δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο (ερ.4-5)

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας έχουν αναλάβει χρέη διοίκησης στα ολιγοθέσια σχολεία όπου έχουν υπηρετήσει από ένα (1) έως πέντε (5) έτη. Χωρίς αυτό να αποτελεί προϋπόθεση για την επιλογή του δείγματος, στην πορεία διαπιστώθηκε ότι αυτό είναι σχεδόν αναπόφευκτο για τους εκπαιδευτικούς αυτών των σχολείων. Ορισμένοι από τους ερωτηθέντες (E4, E7, E8, E9) λοιπόν διετέλεσαν ως Προϊστάμενοι αναγκαστικά, αφού τα σχολεία που υπηρετούσαν τη δεδομένη στιγμή ήταν μονοθέσια (1/Θ). Οι υπόλοιποι ερωτηθέντες ανέλαβαν χρέη Προϊσταμένου σε διθέσια (2/Θ) και τριθέσια (3/Θ) σχολεία. Ωστόσο, δηλώνουν πως τις περισσότερες φορές αυτό συνέβη χωρίς να το επιθυμούν, τύγχανε όμως να έχουν περισσότερη προϋπηρεσία από τους συναδέλφους τους. Ο βασικός λόγος της μη επιθυμίας τους, ήταν το γεγονός ότι δεν είχαν καμία ανάλογη διοικητική εμπειρία.

«Τον δεύτερό μου χρόνο στα Ψαρά, ο Προϊστάμενος, ο οποίος ήταν μόνιμος εκεί πήρε τη θέση του δημάρχου... και ήμουν η πιο παλιά, με τα περισσότερα μόρια. Κι έτσι ανέλαβα τη θέση της Προϊσταμένης της σχολικής μονάδας(...) Δεν είχα καμία γνώση επί του θέματος. Είχα πάρα πολύ καλές σχέσεις με τον Διευθυντή μου, οπότε ήθελα να τον βοηθήσω και πίστευα ότι θα με βοηθούσε κι αυτός στα χρέη Διεύθυνσης.» (Σ1),

«...ήμασταν και οι δύο αναπληρωτές και ορίστηκα εγώ γιατί είχα περισσότερη προϋπηρεσία. Δε θέλαμε και οι δυο, γιατί δεν είχαμε και οι δύο εμπειρία.» (Σ2),

«...ήμασταν και οι τρεις νεοδιόριστες (...) έτυχε να προηγούμαι... και με βάση τη νομοθεσία έπρεπε να αναλάβω εγώ τη Διεύθυνση του σχολείου. Εκτός αν δεν ήθελα... Βέβαια ούτε τα υπόλοιπα κορίτσια δεν θέλανε να αναλάβουν τα χρέη Προϊσταμένης. Οπότε αναγκαστικά τηρήσαμε τη νομοθεσία!» (Σ5).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο μια εκπαιδευτικός (E10) ανέλαβε άτυπα τα χρέη διοίκησης, για τρία χρόνια μάλιστα, χωρίς να έχει οριστεί Προϊσταμένη, εξαιτίας του ιδιότυπου συστήματος διοίκησης των μειονοτικών σχολείων της Θράκης. Όπως αναφέρει: *«Τυπικά ο Διευθυντής σε αυτά τα σχόλια είναι μουσουλμάνος και ο χριστιανός εκπαιδευτικός είναι Υποδιευθυντής. Διευθυντής και*

υποδιευθυντής όμως έχουν την ίδια θέση, αφού για τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης, άτυπα, θεωρείται ο χριστιανός εκπαιδευτικός Προϊστάμενος, ο οποίος και αναλαμβάνει τη γραφειοκρατική δουλειά» (Σ10).

Όσον αφορά στις ιδιαιτερότητες διοίκησης των δυσπρόσιτων ολιγοθέσιων σχολείων, παρά το γεγονός ότι αυτές είναι πολλές και αρχικά δείχνουν να μην κατηγοριοποιούνται, οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν ως σημαντικότερες τις παρακάτω: το δυσπρόσιτο της περιοχής σε συνδυασμό με τις δυσκολίες επικοινωνίας με την οικεία διεύθυνση, τη συχνή αλλαγή του διοικητικού υποκειμένου των «μικρών» σχολείων εξαιτίας της μεγάλης κινητικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη στελέχωση των σχολείων από εκπαιδευτικούς με έλλειψη διοικητικής εμπειρίας και τον περιορισμένο χρόνο, λόγω και των εκπαιδευτικών καθηκόντων του Προϊσταμένου.

Ως μια από τις βασικές ιδιαιτερότητες που αναφέρεται ως δυσλειτουργία για την άσκηση του διοικητικού έργου στα δυσπρόσιτα σχολεία, θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η απόσταση της απομακρυσμένης σχολικής μονάδας από την οικεία διεύθυνση και οι δυσκολίες που προκύπτουν συχνά στην επαφή και την αλληλεπίδραση με αυτή. Η επικοινωνία γίνεται κυρίως μέσω τηλεφώνου και διαδικτύου και αυτό δημιουργεί ανασφάλεια τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους Προϊσταμένους, αφού προβλήματα τεχνικής φύσεως και διακοπές ρεύματος – που είναι συχνές- είναι δυνατόν να καταστήσουν την επικοινωνία αδύνατη και να υπάρξει ασυνέπεια από την πλευρά του σχολείου ως προς τη διεκπεραίωση διοικητικών εργασιών:

«...το γεγονός ότι είναι δυσπρόσιτη. Αυτό από μόνο του δυσκολεύει τη διοίκηση, την οργάνωση...» (Σ3),

«Το πιο δύσκολο κομμάτι είναι ότι δεν έχεις επαφή με τη διεύθυνση λόγω νησιού... Δεν είναι εύκολη. Η επικοινωνία, η άμεση και η διαπροσωπική γίνονται όλα μέσω τηλεφώνου και ίντερνετ. Και έτσι είναι δύσκολο να σε βοηθήσουν. (...)Απλά, σε περιπτώσεις έκτακτες υπήρχε ο φόβος ότι δεν θα μπορείς να επικοινωνήσεις. Κάτι που όντως συνέβαινε...Υπήρχε καθυστέρηση στο να λάβεις απάντηση σε κάτι έκτακτο» (Σ5),

«Η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας συνήθως είναι μακριά. Οπότε εκεί υπήρχε ένα πρόσθετο άγχος» (Σ9),

«Μια χρονιά ως Προϊστάμενος δεν είχα ίντερνετ, οπότε είχα ένα μικρό στικάκι 5GB, με το οποίο έπρεπε να διεκπεραιώνω όλα τα διοικητικά μου καθήκοντα και όταν αυτό τελείωνε δεν θα μπορούσα να ανταπεξέλθω.» (Σ2),

«...δεν είχαμε ποτέ τόσο άμεση επικοινωνία με τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Δεν ερχόντουσαν τα μείλς, τα έγγραφα, ώστε να ξέρουμε τι να κάνουμε. Υπήρχαν μέρες που δεν είχαμε καν τηλέφωνο, δεν μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε. Οπότε αυτό δυσκόλευε την κατάσταση.» (Σ10).

Μια ακόμη ιδιαιτερότητα που επισημαίνεται είναι ότι οι διοικητικές λειτουργίες στο ολιγοθέσιο δυσπρόσιτο σχολείο δε μπορεί να είναι μακροπρόθεσμες, λόγω της έλλειψης μόνιμου και σταθερού προσωπικού σε αυτές. Το προσωπικό των σχολείων αυτών –κυρίως νέοι εκπαιδευτικοί- τείνει να εναλλάσσεται συχνά, πολλές φορές ακόμη και στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, και ως αποτέλεσμα αυτού δημιουργείται ασυνέχεια στην οργάνωση της διοίκησης του σχολείου και αυτό συνδέεται με ανυπαρξία προγραμματισμού και οράματος για τη σχολική μονάδα:

«...σχεδόν κάθε χρόνο, η διοίκηση αλλάζει επειδή υπηρετούν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ή αναπληρωτές. Κάθε χρόνο ξεκίνα η οργάνωση της διοίκησης από την αρχή, οπότε αυτό δεν είναι τόσο θετικό για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.» (Σ4),

«Η διοίκηση των σχολείων αυτών δεν ακολουθεί καμία συνέχεια γιατί το προσωπικό εναλλάσσεται κάθε χρόνο ή ακόμη και στη διάρκεια της χρονιάς.» (Σ8),

«...αυτές οι σχολικές μονάδες στελεχώνονται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ή νεοδιόριστους. Αυτό συνεπάγεται τη μη ύπαρξη «οράματος» για τα σχολεία αυτά.» (Σ3).

Ακόμη μια ιδιαιτερότητα που τονίζεται από τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη διοικητικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις της διοίκησης στα ολιγοθέσια σχολεία. Η απειρία οφείλεται, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, στο γεγονός ότι πρόκειται για νέους εκπαιδευτικούς, αναπληρωτές και νεοδιόριστους, χωρίς προηγούμενη σχετική εμπειρία και χωρίς επιμόρφωση σχετικά με την διοικητική λειτουργία. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν χρέη Προϊσταμένου, περιορίζονται στα απολύτως τυπικά τους καθήκοντα, αναπαράγοντας γραφειοκρατικά το έργο των προηγούμενων Προϊσταμένων, προκειμένου να μη βρεθούν εκτεθειμένοι:

«Συνήθως, τη διοίκηση σε αυτές τις σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν άτομα που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία και πολλές φορές αυτό είναι αναγκαστικό. Αναγκάζονται να αναλάβουν χρέη Προϊσταμένου.» (Σ4),

«...εμείς οι αναπληρωτές, δεν είμαστε καλά επιμορφωμένοι. Την πρώτη χρονιά με στείλανε σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο να αναλάβω Προϊσταμένη. Δεν είχα ιδέα ούτε να φτιάξω πρωτόκολλο. Δεν ήρθε κανένας να μου δείξει, δεν είχαμε βοήθεια από πουθενά. Βλέπαμε τι έκανε ο προηγούμενος και κάναμε και εμείς το ίδιο.» (Σ7),

«Τα σχολεία αυτά στελεχώνονται από αναπληρωτές ή νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά δεν διαθέτουν εμπειρία ώστε να διατελέσουν τις διοικητικές εργασίες. Το ίδιο συνέβη και σε μένα με αποτέλεσμα να προσπαθώ να εκτελώ όλες τις απαραίτητες εργασίες με βάση αυτές των προηγούμενων χρόνων.» (Σ8),

«Δεν είχα καμία γνώση του τι έπρεπε να κάνω σαν Προϊσταμένη και δεν είχα και καμία ενημέρωση για αυτό. Πήγα σε μία θέση η οποία ήταν κενή εντελώς και έπρεπε από την αρχή να καταλάβω μόνη μου τι πρέπει να κάνω και τι δεν πρέπει..» (Σ9).

Τέλος, ως ιδιαιτερότητα αναφέρεται ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεση τους οι Προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων σχολείων, αφού κύριο έργο τους είναι το εκπαιδευτικό και μάλιστα με πλήρη και συχνά υπερωριακή απασχόληση στην τάξη τους για τις ανάγκες του ωρολογίου προγράμματος. Ο χρόνος, λοιπόν που απομένει για την εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων είναι ελάχιστος έως ανύπαρκτος:

«...πολύ δύσκολη δουλειά και πολύ χρονοβόρα. Ο εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει τις διοικητικές αυτές αρμοδιότητες έχει και την τάξη του, τα παιδαγωγικά καθήκοντά του... είναι και εκπαιδευτικός με πλήρες ωράριο.» (Σ1),

«Υπάρχει λιγιστός χρόνος, γιατί ο εκπαιδευτικός θα πρέπει ταυτόχρονα και να διδάσκει και να είναι Διευθυντής ή Προϊστάμενος.» (Σ6),

«Ένα ακόμη άγχος ήταν πως θα συνδυάσεις την τάξη με τη δουλειά στο γραφείο και όλες τις υποχρεώσεις που έχεις.» (Σ9).

Μία από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς (E9) εκθέτει μία, κατά τη γνώμη της αρνητική ιδιαιτερότητα, που δεν αναφέρθηκε από τους υπόλοιπους. Αυτή σχετίζεται με τη διοικητική χαλαρότητα που υπάρχει στα σχολεία αυτά εξαιτίας του μικρού αριθμού εκπαιδευτικών και μαθητών, με αποτέλεσμα το σχολείο να

παραμελείται: «Μια άλλη ιδιαιτερότητα έχει να κάνει με την οργανικότητα. Το γεγονός ότι είναι ολιγοθέσιο το σχολείο, παραπέμπει σε μια διοικητική χαλαρότητα και κάποιες φορές σε αδιαφορία όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και γενικότερα τις κτιριακές εγκαταστάσεις.» (Σ3).

5.2.2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσκολίες άσκησης των διοικητικών καθηκόντων σε συνδυασμό με τα εκπαιδευτικά καθήκοντα (ερ. 6)

Βασική δυσκολία για το σύνολο των ερωτώμενων του δείγματος, όσον αφορά στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων, αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος. Ο εκπαιδευτικός στο ολιγοθέσιο σχολείο έχει πλήρη διδακτικά καθήκοντα και έχει υπό την ευθύνη του ενίοτε δύο(2), τρεις (3) ή και όλες τις τάξεις σε συνδιδασκόμενα τμήματα. Ο χρόνος που μπορεί να διατεθεί στην εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων περιορίζεται στα λιγοστά λεπτά του διαλλείματος, καθώς οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως προτεραιότητα φυσικά είναι η σχολική τάξη και το εκπαιδευτικό τους έργο:

«...γινόμαστε εκπαιδευτικοί έχοντας το όραμα, όχι να κάτσουμε σε μια καρέκλα διεύθυνσης, αλλά να διδάξουμε σε τάξη. Φαντάζομαι ότι οι περισσότεροι δίνουμε προτεραιότητα εκεί κι έπειτα όλος ο ελεύθερος χρόνος πηγαίνει στα διοικητικά.» (Σ1),

«Το σημαντικότερο πρόβλημα είναι το πρόβλημα του χρόνου, υπάρχει πίεση πάρα πολλή μεγάλη και είναι στενά τα περιθώρια που έχεις για να ανταποκριθείς στα διοικητικά καθήκοντα απ τη στιγμή που έχεις ένα εκπαιδευτικό έργο που δε μπορεί να μείνει πίσω και δε μπορεί να γίνουν και εκπτώσεις.» (Σ2),

«...δε μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός, ότι ο όγκος της ύλης, ο χρόνος διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα που είναι ίδια με αυτά των πολυθεσίων σε συνδυασμό με τον όγκο της γραφειοκρατίας, επιβαρύνουν ιδιαίτερα το έργο ενός Προϊσταμένου.» (Σ3),

«Σίγουρα είναι δύσκολο γιατί δεν υπάρχει χρόνος... Δε συνδυάζεται εύκολα.» (Σ5),

«Υπάρχουν πολλές δυσκολίες, μεγάλη πίεση χρόνου» (Σ6),

«Η μεγαλύτερη δυσκολία νομίζω είναι ο περιορισμένος χρόνος. Σ' ένα ολιγοθέσιο σχολείο ο εκπαιδευτικός έχει πλήρες ωράριο...» (Σ8),

«...πώς θα συντονίσω το χρόνο και για να είμαι μέσα στην τάξη και για να ολοκληρώνω τις υποχρεώσεις μου στο γραφείο.» (Σ9),

«...έχεις να διδάξεις (...) με τα συνδιδασκόμενα τμήματα και έχεις να ασχοληθείς και με τα γραφειοκρατικά» (Σ10).

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν προτεραιότητα στην τάξη τους, κάποιοι από αυτούς παραδέχονται ότι πολλές φορές τυγχάνει να «ξεκλέβουν» χρόνο από τον διδακτικό και να λειτουργούν εις βάρος της μαθησιακής διαδικασίας, σε περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο να διεκπεραιώσουν άμεσα κάποια γραφειοκρατική εργασία:

«Πολλές φορές μάλιστα, αναγκάζεσαι να παραμερίσεις τα εκπαιδευτικά σου καθήκοντα για να εκτελέσεις κάποια γραφειοκρατική εργασία ,εκείνη τη στιγμή, την ώρα του μαθήματος, για να παραδοθεί εγκαίρως στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας» (Σ4),

«...όταν για παράδειγμα, είχα Ε' - Στ', ήταν πολύ πιο εύκολο να αφήσω τα παιδιά 5 λεπτά, αν συμβεί κάτι έκτακτο και να πάω στο γραφείο. Σε αντίθεση με τις χρονιές που είχα μικρές τάξεις.» (Σ5),

«Μπορεί να χρειαζόταν να στείλουμε έγγραφα στην Πρωτοβάθμια άμεσα και δεν ήξερες πού να πρωτοπάς και βέβαια πολύ συχνά εννοείται κλέβεις χρόνο και από το μάθημα» (Σ7),

«Πολλές φορές χρειάστηκε να αναθέσω στα παιδιά σιωπηρές εργασίες προκειμένου να ολοκληρώσω μία εργασία που έπρεπε άμεσα να εκτελεστεί.» (Σ8).

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εξαιτίας της πίεσης του χρόνου, αναγκάζονταν συχνά να ασχοληθούν με τις διοικητικές εργασίες μετά τη λήξη του διδακτικού τους ωραρίου ή ακόμη και τις απογευματινές ώρες, πάντα εις βάρος της προσωπικής τους ζωής και του προσωπικού τους χρόνου:

«Αναγκαστικά ασχολείσαι μετά τη λήξη του και πολλές φορές και τα απογεύματα. Γενικά είναι πολύ μεγάλο το κόστος και σε χρόνο και στην προσωπική σου ζωή, για να ανταποκριθείς πλήρως και να γίνουν όλα όπως πρέπει.» (Σ2),

«Η επιλογή είναι μία, να κάνεις δουλειά εκτός εργασιακού ωραρίου.» (Σ5),

«Πολλές ώρες την ημέρα, καθημερινά... πέραν του εργασιακού ωραρίου.» (Σ6),

«Πέραν της προσωπικής σου ζωής που μπορεί και να καθόσουν στο σχολείο πίσω, μία, δυο, τρεις ώρες για να τελειώσεις με τη 'χαρτούρα'.» (Σ7),

«Εκτός αυτού αφιέρωνα πολλά απογεύματα για να κάνω με ηρεμία αυτά που έπρεπε.» (Σ8).

5.2.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το στυλ ηγεσίας που επικρατεί στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες μονάδες (ερ.7)

Αναφορικά με το στυλ ηγεσίας ή κάποιο συνδυασμό αυτών, που διέπει τη διοίκηση και τη λειτουργία μιας δυσπρόσιτης ολιγοθέσιας μονάδας, τρεις (3) από τους ερωτώμενους (E1, E9, E10) εκτιμούν ότι αυτό είναι αποκλειστικά γραφειοκρατικό, τρεις (3) κλίνουν πως πρόκειται για ένα συνδυασμό του γραφειοκρατικού με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας (E4, E6, E8). Ακόμη τρεις (3) εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως υπάρχει ένα συνδυασμός του δημοκρατικού με το χαλαρό στυλ (E2, E5, E7), ενώ μία (1) ερωτώμενη (E3) πιστεύει πως η διοίκηση τέτοιου είδους σχολείων, βασίζεται στο αποκλειστικά χαλαρό στυλ ηγεσίας.

Σχετικά με το γραφειοκρατικό στυλ ηγεσίας, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως στα σχολεία αυτά δίνεται έμφαση στην εκτέλεση των διοικητικών εργασιών, εξαιτίας του συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης που δημιουργεί άγχος και ευθύνη για συνέπεια απέναντι στα νομοθετήματα και στους ανώτερους διοικητικούς Προϊσταμένους:

«...οι περισσότεροι Διευθυντές/ Προϊστάμενοι - βάζω και τον εαυτό μου μέσα ως ένα σημείο- χάνονται από όλα αυτά τα νομοθετήματα... Συνεπώς, είναι αναγκασμένοι να ακολουθούν κάποιες γραμμές τόσο για δική τους εξασφάλιση, όσο και του συνόλου του σχολικού προσωπικού.» (Σ1),

«...θέλω να είμαι συνεπής και με φοβίζει λίγο η όλη αυτή η ευθύνη που υπάρχει.» (Σ9),

«Υπάρχει το γραφειοκρατικό, σίγουρα... Κυρίως αυτό θα έλεγα (...)σε ένα πιο μικρό σχολείο... έχεις πιο λίγη διοικητική δουλειά. Και πάλι όμως έχεις να τα κάνεις όλα αυτά συνδυαστικά.» (Σ9).

Ακόμη τρεις (3) ερωτώμενοι , πιστεύουν ότι το στυλ ηγεσίας στα «μικρά» σχολεία, είναι σίγουρα γραφειοκρατικό σε συνδυασμό με το δημοκρατικό. Γραφειοκρατικό καθώς:

«...τα άτομα που αναλαμβάνουν προσπαθούν να επιτελέσουν τη γραφειοκρατική εργασία, όχι ως διευθυντές, ως ηγέτες αλλά ως διεκπεραιωτές.» (Σ4),

«...πρέπει να γίνουν όσα ζητάει η διεύθυνση.»(Σ6),

«...κύριο μέλημα είναι η διεκπεραίωση όλων των διοικητικών εργασιών.»(Σ8).

Ταυτόχρονα, υποστηρίζουν οι ερωτώμενοι, στα ολιγοθέσια σχολεία , επιδιώκεται η συνεργασία και η συμμετοχή όλων και συχνά η λήψη αποφάσεων γίνεται από κοινού, καθώς εξαιτίας του μικρού αριθμού του εκπαιδευτικού προσωπικού επιτυγχάνεται πιο αρμονική συνεννόηση. Αυτά τα χαρακτηριστικά συνάδουν με το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα:

«...πολλά από αυτά τα σχολεία είναι 2/Θ (διθέσια) και 3/Θ (τριθέσια) και πρέπει να καλλιεργηθεί ένα δημοκρατικό στυλ, ώστε να υπάρχει αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους.» (Σ4),

«...το προσωπικό είναι λιγιστό και όλοι έχουν ν' αντιμετωπίσουν ίδια ζητήματα και καταστάσεις, νομίζω πως υπάρχει βοήθεια και κατανόηση και το διοικητικό έργο μοιράζεται.» (Σ8).

Την ίδια άποψη σχετικά με τη δημοκρατικότητα που εφαρμόζεται στη διοίκηση του ολιγοθέσιου σχολείου, υποστηρίζουν και οι ερωτώμενοι που θεωρούν ότι επικρατεί ένας συνδυασμός του δημοκρατικού με το χαλαρό στυλ ηγεσίας. Εστιάζουν λοιπόν στη δημοκρατική και συμμετοχική ηγεσία σε συνδυασμό με μια χαλαρότητα που προκύπτει από τη φιλική διάθεση και τη μικρή οργανικότητα του σχολείου.

«Συνήθως εφαρμόζεται το δημοκρατικό και το χαλαρό... ένας συνδυασμός μεταξύ των δύο... υπάρχει μια επικοινωνία, μια συνεργασία. Ο διευθυντής παίρνει και δίνει πρωτοβουλία(...) Γιατί γενικά υπάρχει μια σχέση διαφορετική μεταξύ των εκπαιδευτικών σε αυτά τα μικρά σχολεία.» (Σ2),

«...συνήθως συναποφασίζαμε τα πάντα... Σχεδόν τα πάντα... Οπότε θα σου πω ότι ήταν χαλαρό, πάντως σίγουρα ήταν πολύ δημοκρατικό.» (Σ5),

«...υπάρχει μία καλή ατμόσφαιρα μεταξύ τους με συνεργασία, κατανόηση. Αλλά από την εμπειρία που έχω, θεωρώ ότι τα περισσότερα ολιγοθέσια σχολεία, είναι αρμονικά σχολεία. Για αυτόν ακριβώς το λόγο, συνήθως είναι δημοκρατικό και χαλαρό το στυλ με συνεννόηση ως προς τις εργασίες του καθενός.» (Σ7),

Μία μόνο εκπαιδευτικός τονίζει, με απογοητευτικό ύφος, ότι κυρίαρχο στυλ είναι το χαλαρό εξαιτίας του μη ελέγχου από την κεντρική διοίκηση, με επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου, την υποδομή και τις σχέσεις με τη κοινωνία. : *«Στην πλειοψηφία των Δυσπρόσιτων σχολείων κυριαρχούσε το χαλαρό στυλ ηγεσίας στους περισσότερους τομείς. Οι διοικητικές εργασίες διεκπεραιώνονταν... αλλά όλα τα υπόλοιπα λειτουργούσαν στον...«αυτόματο». Αναφέρομαι στην υλικοτεχνική υποδομή αλλά και τις σχέσεις με την κοινωνία.» (Σ3).*

5.3. Αξονας 3^{ος}: Όραμα για το σχολικό οργανισμό- Εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική στο δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο.

5.3.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη οράματος στα δυσπρόσιτα ολιγοθέσια σχολεία και τα περιθώρια άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. (ερ.8-9)

Από το δείγμα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, τέσσερις (4) εξ αυτών πιστεύουν πως είναι δύσκολο να υπάρξει όραμα για τα δυσπρόσιτα ολιγοθέσια σχολεία. Κατά τη γνώμη τους, δε μπορεί να υπάρξει τέτοια κατεύθυνση αφού το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι σταθερό για να μπορέσει να οργανώσει και να υλοποιήσει οτιδήποτε αφορά στην αποστολή της σχολικής μονάδας ή πιθανό δεν έχει τέτοια διάθεση, εξαιτίας της ενασχόλησης με τα λοιπά καθήκοντα ,με αποτέλεσμα τα σχολεία στις δυσπρόσιτες περιοχές να είναι συχνά υποβαθμισμένα. Ένας άλλος παράγοντας για την έλλειψη οράματος, είναι ίσως η συνεχής συρρίκνωση του μαθητικού δυναμικού:

«Θεωρώ ότι μεγαλεπήβολο όραμα δεν μπορεί να υπάρξει, καθώς μέσα σε λίγους μήνες δεν μπορεί να επιτευχθεί» (Σ4),

«...δεν υπήρχε κάποιο μεγάλο όραμα. Αυτό είναι κάτι που πιστεύω οφείλεται στη συχνή εναλλαγή του προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί... περιμένουν απλά να κυλήσει η χρονιά.

Επίσης απορροφώνται τόσο πολύ από τα διοικητικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα, που μάλλον τελευταίο τους μέλημα είναι η αποστολή της σχολικής μονάδας» (Σ8),

«...αυτά τα σχολεία ουσιαστικά υπολειπούνταν... κατά κάποιον τρόπο ήταν «παρατημένα». Τα παιδιά όσο περνούσαν τα χρόνια, μειώνονταν. (...)Δεν έγινε καμία κίνηση ούτε από πλευράς σχολείου, ούτε από πλευράς κατοίκων.» (Σ9),

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνηγορούν στο γεγονός ότι μπορεί να γεννηθεί κάποιο όραμα για αυτές τις σχολικές μονάδες. Περιγράφοντας τις εμπειρίες τους στα δυσπρόσιτα ολιγοθέσια σχολεία που έχουν υπηρετήσει, είτε από τη θέση του εκπαιδευτικού, είτε από τη θέση του Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας περιγράφουν τις προσπάθειες που έγιναν, χωρίς να είναι απόλυτα σίγουροι ότι αυτές μπορούν να αποτελέσουν όραμα. Οι στόχοι τους προσανατολίζονταν στη βελτίωση των εγκαταστάσεων και των υποδομών του σχολείου, καθώς και της ανανέωσης του εξοπλισμού του αλλά και στη προσπάθεια τους να δώσουν ευκαιρίες στους μαθητές αντισταθμίζοντας την έλλειψη ευκαιριών στα πολύ μικρά μέρη και να δημιουργήσουν ένα σχολείο αντάξιο των πολυθεσίων:

«...τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με όσα πιο πολλά ερεθίσματα γίνεται, γιατί δεν έχουνε την ευκολία από μόνα τους. Αν μπορούμε να το ονομάσουμε αυτό όραμα, τότε ναι, υπάρχει.» (Σ1),

«..είναι πάρα πολύ σημαντικό πέρα από το μαθησιακό κομμάτι, τα παιδιά να αποκτήσουν κάποιες παραστάσεις, να έρθουν σε επαφή με δραστηριότητες που δεν είχαν δει μέχρι τότε (...)Συμμετείχαμε σε κινητό πλανητάριο, σε διπλανό νησί, καλέσαμε στο νησί την Κρατική Ορχήστρα Αθηνών» (Σ2),

«Αυτό που προσπάθησα είτε μόνη μου- στα μονοθέσια- είτε με συναδέλφους ήταν να δημιουργήσουμε ένα ολιγοθέσιο σχολείο που δε θα υστερεί σε τίποτα από ένα πολυθέσιο.» (Σ3),

«Δεν ήξερα για πόσο ,αλλά ήξερα ότι αυτό είναι το σχολείο μου. Οπότε και κάναμε πολλά πράγματα... αλλάζαμε τα καλοριφέρ (...)εξοπλίσαμε όλο το σχολείο, τις τρεις τάξεις και το νηπιαγωγείο ,το οποίο συστεγαζόταν, με διαδραστικούς. Πήραμε καινούργιο φωτοτυπικό... Βέβαια όλα αυτά ήταν χορηγία.» (Σ5),

«Βέβαια και υπήρχε. Επισκευές στο σχολικό κτίριο... Αποκατάσταση κυρίως εγκαταστάσεων.», (Σ6),

«...νομίζω πως υπήρχε όραμα από την πλευρά του κυρίως -γιατί το υπόλοιπο προσωπικό εναλλασσόταν κάθε χρόνο-. Ο συγκεκριμένος όμως φρόντιζε στο σχολείο να μη λείπει τίποτα σε σχέση με τα πολυθεσια σχολεία και το ίδιο ήθελε και για τους μαθητές. Να μη στερούνται τίποτα ούτε σε μάθηση ,ούτε σε ψυχαγωγία ,ούτε σε άθληση, ούτε σε δραστηριότητες.» (Σ8).

Ένα ξεχωριστό όραμα από τα παραπάνω, προκύπτει κατά τη συνέντευξη μιας εκπαιδευτικού δυσπρόσιτου μειονοτικού σχολείου της Θράκης, η οποία αναφέρεται στο διαχρονικό όραμα της σχολικής μονάδας, όπου υπηρετούσε για τρία (3) έτη. Αποστολή της σχολικής μονάδας ήταν ο περιορισμός της σχολικής διαρροής προς την Τουρκία και η εγγραφή των μαθητών σε ελληνόφωνο Γυμνάσιο-Λύκειο της περιοχής: *«...επειδή υπήρχε σχολική διαρροή προς Τουρκία, γιατί τα παιδιά μιλούσαν τούρκικα στο μειονοτικό σχολείο, προσπαθήσαμε όσο το δυνατόν περισσότερο να στέλνουμε τα παιδιά σε ελληνικό γυμνάσιο-λύκειο στην πρωτεύουσα του Νομού.»* (Σ10).

Είναι γεγονός, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, παραδέχονται πως παρά τις προσπάθειες υλοποίησης οράματος, δε γνωρίζουν αν αυτό είχε εξέλξη και συνέχεια και τις επόμενες χρονιές ,εξαιτίας της μετακίνησης τους σε διαφορετική σχολική μονάδα:

« Δεν το γνωρίζω γιατί η ιδιαιτερότητα σε εμάς είναι ότι αναλαμβάνουμε τον Σεπτέμβρη και φεύγουμε τον Ιούνιο και δεν υπάρχει επικοινωνία των εκπαιδευτικών της προηγούμενης σχολικής χρονιάς με τους επόμενους... δε μπορώ να είμαι σίγουρος, αν συνεχίστηκε...» (Σ2),

«...δε μπορώ να ξέρω κατά πόσο το κατόρθωσα ή συνεχίστηκε, αφού λόγω των συνθηκών (είμαι αναπληρώτρια) δε συνέχισα να εργάζομαι στο ίδιο σχολείο πέρα από ένα σχολικό έτος.» (Σ3),

Μόνο μία εκπαιδευτικός παραδέχτηκε με χαρά ότι η ίδια συνέχισε το όραμα της προκατόχου της και η εκπαιδευτικός που την διαδέχτηκε την επόμενη χρονιά, συνέχισε το δικό της, στο ορεινό δυσπρόσιτο σχολείο όπου υπηρετούσε: *«η προηγούμενη δασκάλα από μένα είχε κινήσει διαδικασίες να χορηγηθεί στο σχολείο από δωρεές εξοπλισμός, όπως βιβλιοθήκες, χάλια, βιβλία, το οποίο ανέλαβα και*

διεκπεραίωσα εγώ κατά τη δική μου θητεία. Εγώ είχα μιλήσει με το Δήμαρχο γιατί χρειαζόταν να αλλαχθεί επειγόντως το δάπεδο του σχολείου, πράγμα το οποίο έγινε την επόμενη από εμένα χρόνια. Αφήναμε δουλειά ο ένας για τον άλλον, τέλος πάντων...» (Σ7).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι το όραμα μοιράστηκε με τους γονείς και τους μαθητές και είχαν τη συνδρομή της τοπικής κοινωνίας κάθε φορά που αυτή ζητήθηκε, για την υλοποίηση του:

«Νομίζω ότι όλη η κοινωνία συμβάλλει σε αυτό, γιατί είναι πολύ μικρά τα μέρη που έχουν ολιγοθέσια σχολεία, οπότε δίνουν σε αυτό προτεραιότητα...» (Σ1),

«...μοιράστηκε και στους γονείς και αγκαλιάστηκε και από την τοπική κοινωνία και από τους μαθητές.» (Σ2),

«Οπότε έκαναν κινήσεις οι γονείς, να μαζευτούν χρήματα. Λίγο ο ένας, λίγο ο άλλος... καταφέραμε να φέρουμε τη δωρεά στο σχολείο. Εννοείται, ότι αν δεν μοιραστεί το όραμά σου δεν μπορεί να γίνει πραγματικότητα. Απλά θεωρώ ότι πρέπει να το πεις (να το μοιραστείς) τη σωστή στιγμή.» (Σ5),

«Αυτό μοιράστηκε και με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.» (Σ6),

«Το μοιραστήκαμε με τους γονείς. Οι γονείς στα μονοθέσια σχολεία είναι πολύ κοντά στο σχολείο. Κοντά με τον «καλό» τρόπο. Είναι κοντά στο δάσκαλο και προσπαθούν όλοι μαζί να βοηθήσουν και τα παιδιά τους. Κρέμονται από το σχολείο...» (Σ7).

Στη συζήτηση για τη δυνατότητα και τα περιθώρια άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής στα δυσπρόσιτα ολιγοθέσια σχολεία, το δείγμα των εκπαιδευτικών σχεδόν διχάστηκε με τους έξι (6) από αυτούς να θεωρούν ότι υπάρχει ανάλογη δυνατότητα (E2, E3, E5, E6, E7, E10), ενώ οι τέσσερις (4) θεωρούν πως κάτι τέτοιο είναι δύσκολο έως ακατόρθωτο (E1, E4 E8, E9).

Όσοι απάντησαν θετικά, υποστηρίζουν πως τα σχολεία αυτά ενδείκνυται για την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς απέχουν από την κεντρική διοίκηση, άρα και από τον άμεσο έλεγχο αυτής. Επίσης, το γεγονός ότι τα αναλυτικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα για τα πολυθέσια σχολεία, αναγκάζει τον εκπαιδευτικό να παρεκκλίνει από αυτά προσαρμόζοντας τα στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον της απομακρυσμένης περιοχής. Οι ερωτώμενοι θεωρούν πως

αυτό μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα μέσα από άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού με αυτήν και με φορείς της, αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασης με γειτονικά σχολεία για την εφαρμογή δράσεων και καινοτομιών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται:

«Ίσως όταν είσαι σε απομακρυσμένο νησί, σε ένα απομακρυσμένο χωριό, που δεν υπάρχουν πολλές δραστηριότητες, αναγκάζεσαι να αλλάξεις λίγο το αναλυτικό πρόγραμμα, να βγεις στην κοινωνία για κάποιες δράσεις, μη συμβατές με αυτό.» (Σ2),

«Λόγω της ιδιαιτερότητας του, το δυσπρόσιτο σχολείο ενδείκνυται για άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η απομάκρυνση από την κεντρική διοίκηση, δίνει τη δυνατότητα να πάρει πρωτοβουλίες, να καινοτομήσει χωρίς να έχει τον άμεσο έλεγχο και εποπτεία. Αυτό βέβαια θα διευκολυνόταν μέσα από τη συνεργασία κοντινότερων σχολικών μονάδων για να είναι πιο εύκολα υλοποιήσιμο.» (Σ3),

«Σίγουρα υπάρχει εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και αυτό το αποφασίζει το προσωπικό, οι δάσκαλοι... με το πόσο συνεργάζονται, πόσο ανοικτοί είναι...» (Σ5),

«Βέβαια και υπάρχει η δυνατότητα. Σε συνεργασία με τον Δήμο, τον Πρόεδρο της τοπικής κοινότητας μπορούν να γίνουν δράσεις που να ξεφεύγουν από τα καθορισμένα όρια» (Σ6),

«Νομίζω, ότι σε σχέση με τις μεγαλύτερες μονάδες, έχει πολύ μεγαλύτερα περιθώρια και λόγω της ιδιαιτερότητας της. Όταν για παράδειγμα, πρέπει να διδάξεις ταυτόχρονα σε έξι διαφορετικές τάξεις, θα κάνεις αλλαγές αναγκαστικά, αναγκαστικά θα πάρεις πρωτοβουλίες και θα κάνεις κάτι καινοτόμο.» (Σ7),

«Ναι, υπάρχουν περιθώρια. Νομίζω πως έχει να κάνει με τη θέληση του δασκάλου και με τη συνεργασία της κοινωνίας των γονέων και άλλων φορέων. Σίγουρα υπάρχει δυνατότητα.» (Σ10).

Από διαφορετική οπτική αντιμετωπίζουν το ζήτημα τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί του δείγματος, που πιστεύουν πως τα περιθώρια για κάτι τέτοιο είναι στενά βασίζοντας την άποψη τους σε μια σειρά από περιοριστικούς παράγοντες όπως: τα προβλήματα προσαρμογής και η κακή ψυχολογία του εκπαιδευτικού στο απομονωμένο μέρος που λειτουργούν ανασταλτικά σε οποιοδήποτε τέτοιο σχεδιασμό, η απομόνωση του σχολείου και η έλλειψη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής που θα απαιτούσε

η οποιαδήποτε καινοτομία, ο περιορισμένος χρόνος και τα στενά περιθώρια του αναλυτικού προγράμματος που δεν επιτρέπουν παρεκκλίσεις, ο μικρός αριθμός των μαθητών που δεν αποτελεί παράμετρο παρακίνησης για τον εκπαιδευτικό και η αδιαφορία της τοπικής κοινωνίας για συνεργασία:

«Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα να προσαρμοστεί στο μέρος που πάει. Δεν είναι εύκολη πάντα η προσαρμογή, γιατί πιθανόν το μέρος όπου βρέθηκε να μην ήταν επιλογή του, οπότε και η ψυχολογία του παίζει οπωσδήποτε πολύ μεγάλο ρόλο στο να αναλάβει μετά να υλοποιήσει οποιαδήποτε δράση.» (Σ1),

«Πιστεύω ότι τα περιθώρια για κάτι τέτοιο είναι στενά. Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος. Επιπλέον σε αυτά τα σχολεία δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο. Πρέπει να παρεκκλίνεις αρκετά από τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου, πράγμα δύσκολο...» (Σ4),

«...ο χρόνος στα μικρά σχολεία είναι περιορισμένος για κάτι τέτοιο. Και για να μιλήσω για εμένα προσωπικά, η ψυχολογία σε ένα απομονωμένο μέρος ήταν τόσο κακή, που αυτό ήταν το τελευταίο που με ενδιέφερε.» (Σ8),

«Νομίζω πως όχι. Οι περιοριστικοί παράγοντες είναι ίσως τα απομονωμένα μέρη που βρίσκονται, ο μικρός αριθμός των παιδιών που δεν δίνει κάποιο κίνητρο, η αδιαφορία για αυτά τα σχολεία και των κατοίκων και της αρμόδιας διεύθυνσης.» (Σ9).

5.4. Άξονας 4^{ος}: Η παρακίνηση στο ελληνικό ολιγοθέσιο σχολείο.

5.4.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακίνηση από τον Προϊστάμενο της ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας ως παράμετρο για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της. (Ερ. 10)

Συζητώντας με τους ερωτώμενους για την παρακίνηση και τον ρόλο της στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση τους έργου της, καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν υπήρχε παρακίνηση από τον Προϊστάμενο της δυσπρόσιτης σχολικής μονάδας που έχουν υπηρετήσει και πώς αυτή λειτούργησε. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών- οκτώ (8) από τους δέκα (10)- απαντά πως συνάντησε την παράμετρο αυτή από τον Προϊστάμενο, στις περισσότερες από τις

δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες που έχει υπηρετήσει και μάλιστα με θετικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως βασική παράμετρος για την επιτυχημένη παρακίνηση είναι η στάση και η προθυμία του Προϊσταμένου για αλλαγή και ακολούθως η επαγγελματική του ευσυνειδησία, οι καλές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η επιθυμία για ανάπτυξη και εξέλιξη. Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, τα παραπάνω είναι ικανά να παρακινήσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό:

«Ναι. Υπήρξαν σε πολλές περιπτώσεις τέτοιες στάσεις από τους διευθυντές. Ήταν πάρα πολύ ενθαρρυντικές και όντως είχαν αποτελέσματα.» (Σ1),

«Όταν ο Προϊστάμενος δίνει το καλό το παράδειγμα, είναι πολύ δραστήριος, είναι ευγενικός, έχει καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς και θέλει να δώσει στα παιδιά ότι μπορεί περισσότερο πέρα από τις συνθήκες τότε ακολουθείς και εσύ αναγκαστικά. Το κίνητρο για τον εκπαιδευτικό είναι η στάση του και η καλή του διάθεση και η επαγγελματική του ευσυνειδησία.» (Σ2),

«...υπήρχε μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά του Προϊσταμένου ώστε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Το συγκεκριμένο σχολείο, μάλιστα, στο παρελθόν θεωρήθηκε καινοτόμο. Ήταν το πρώτο σχολείο στην Ελλάδα που εισήγαγε τους διαδραστικούς πίνακες στις τάξεις του. Μία κίνηση που βοήθησε τη μάθηση και την εξέλιξη και των μαθητών και των εκπαιδευτικών.» (Σ4),

«Υπήρξαν περιπτώσεις όπου πράγματι ο Προϊστάμενος είχε και το ρόλο του «μέντορα» αλλά και βοηθούσε μία μικρή σχολική μονάδα να αναδειχθεί και μαζί με αυτήν να αναδειχθούν και οι δάσκαλοι της και τα παιδιά της.» (Σ7),

«Όπως και να χει δηλαδή, η παρακίνηση εξαρτάται από τη διάθεση του Προϊσταμένου. Αρκεί αυτή η διάθεση, για να ενεργοποιηθούν και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί.» (Σ8),

Από τη γενική τάση που περιγράφηκε παραπάνω διαφοροποιούνται δύο (2) εκπαιδευτικοί (E3, E9), οι οποίοι θεωρούν πως δεν εφαρμόστηκε καμία μορφή παρακίνησης από τους Προϊσταμένους τους. Μάλιστα η μια εκπαιδευτικός αναφέρει :
«Δε θα έλεγα πως υπήρχε κάποια ιδιαίτερη παρακίνηση. Τα περισσότερα γίνονταν για το τυπικό της υπόθεσης, όπως και κάποια πράγματα μη ουσιώδη αποκλειστικά για... την εικόνα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.» (Σ3).

5.5. Συνεκτικότητα και συγκρούσεις στο δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο

5.5.1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες μονάδες (ερ. 11-12)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται προφανώς και από τις προσωπικότητες και τους χαρακτήρες τους. Ωστόσο σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο, κατά τη γνώμη τους, υπάρχει μεγαλύτερη συνεκτικότητα μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού σε σύγκριση με τα πολυθέσια σχολεία. Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων του δείγματος της έρευνας –εννέα (9) από τους δέκα (10)-, τάχθηκε υπέρ αυτής της άποψης, με μία (1) μόνο εκπαιδευτικό να έχει διαφορετική γνώμη. Η ενισχυμένη συνεκτικότητα των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τη γνώμη και την εμπειρία των ερωτώμενων, οφείλεται στους κοινούς στόχους που τίθενται για τη σχολική μονάδα, τις κοινές δυσκολίες και προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την εργασία και διαμονή τους σ' ένα δυσπρόσιτο μέρος, στον μικρό αριθμό των εκπαιδευτικών που ευνοεί στην συνοχή και στην έλλειψη ανταγωνισμού και εξουσιαστικών τάσεων:

«Ευνοεί το γεγονός του ότι ο αριθμός των συναδέλφων σ' ένα τέτοιο σχολείο ,είναι μικρός. Βρίσκεις τα κουμπιά του άλλου πιο εύκολα, περνάς περισσότερο χρόνο μαζί... συνεργάζεσαι καλύτερα και είναι πιο δεμένη η ομάδα, οπότε αυτό αντανακλάται και στο εκπαιδευτικό έργο.» (Σ2),

«...και τις τέσσερις(4) χρονιές που εργάστηκα σε τέτοια σχόλια συνεργάστηκα στο βαθμό που θα ήταν ωφέλιμο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου.» (Σ4),

«Υπήρχε μεγάλη συνεκτικότητα με τους εκπαιδευτικούς. Ακόμη και με εκείνους που ήρθαν αργότερα στο σχολείο και δεν γνωριζόμασταν από πριν... Έτυχα όμως σε πολύ συνεργάσιμα άτομα» (Σ5),

«Υπάρχει μεγαλύτερη συνεκτικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών απ' ότι στα πολυθέσια σχολεία.Τα προβλήματα είναι πολλά, η κοινωνία είναι μικρή, αναγκαστικά υπάρχει συνεργασία για να επιλύονται τα προβλήματα» (Σ6),

«Συνήθως υπάρχει συνεκτικότητα και είναι πιο δεμένοι. Επειδή είναι λίγοι, δένονται αναγκαστικά μεταξύ τους, έχουν και ίδιους στόχους ακριβώς. Είναι τόσο μικρή η σχολική μονάδα, που δεν αφήνει περιθώρια για διαφορετική στοχοθεσία.» (Σ7),

«Ο μικρός αριθμός των συναδέλφων ευνοεί στην πιο άμεση συνεννόηση. Επίσης συχνά σε τέτοια μέρη, ο συνάδελφός σου, μπορεί να είναι και η μόνη σου παρέα. Έτσι το έζησα εγώ, τουλάχιστον...» (Σ8),

«Από την εμπειρία μου στα ολιγοθέσια σχολεία... όλα αυτά τα χρόνια, νομίζω πως υπάρχει μία πολύ καλή συνεργασία, ανάμεσα στα δύο τρία άτομα που είμαστε εκεί» (Σ9),

Η εκπαιδευτικός που διαφοροποιήθηκε από την γενική τάση πιστεύει πως οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν μοναχικά συνήθως και η συνεργασία υφίσταται : *«μόνο για την υλοποίηση εορταστικών εκδηλώσεων και όχι για την επίτευξη εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων» (Σ3).*

Αναφορικά με την ύπαρξη συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο ολιγοθέσιο σχολείο, όλα τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας, ακόμη και αυτοί που μπορούν να θυμηθούν κάποιες συγκρούσεις, συνηγορούν στο γεγονός ότι αυτές δεν αποτελούν τον κανόνα στα «μικρά σχολεία». Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως άλλοτε δεν υπάρχουν καθώς αποφεύγονται, άλλοτε αφορούν σε μικρές καθημερινές προστριβές χωρίς να λαμβάνουν έκταση και άλλοτε είναι περιορισμένες και με θετικές επιδράσεις. Οι συγκρούσεις λοιπόν τείνουν να αποφεύγονται, αφού ανάμεσα σε τόσο μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, υπάρχει ο φόβος της μη αποκατάστασης των σχέσεων:

«Στις περισσότερες περιπτώσεις στα ολιγοθέσια σχολεία αποφεύγονται οι συγκρούσεις...» (Σ3),

«Πρέπει να υπάρχει πολύ σοβαρός λόγος για να οδηγηθείς σε σύγκρουση. Γενικά νομίζω πως προσπαθείς να αποφύγεις με κάθε τρόπο να συγκρουστείς με το συνάδελφό σου. Θα αποτελεί ένα μεγάλο βάρος για όλη τη διάρκεια χρονιάς, αν οι σχέσεις δεν αποκατασταθούν.» (Σ8).

«Δύσκολα... αποκαθίστανται συνήθως οι σχέσεις. Σε ένα δυσπρόσιτο δε μέρος δεν είναι εύκολο να αποφύγεις κάποιον, οπότε έρχεσαι πολλές φορές αντιμέτωπος...» (Σ1).

Κατά την εμπειρία της πλειοψηφίας των ερωτώμενων, δεν έχουν βιώσει μεγάλες συγκρούσεις στα ολιγοθέσια σχολεία όπου έχουν υπηρετήσει, παρά μόνο προστριβές μικρές και περιορισμένης έκτασης, που είτε δεν επηρέασαν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, είτε επέφεραν καλύτερες και συλλογικότερες λύσεις:

«...ήταν περιορισμένες. Δεν επηρέασαν τη σχολική ζωή και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Είχαν κάποια πρόσκαιρη αρνητική επίδραση, χωρίς να επηρεάσει ουσιαστικά τη λειτουργία της σχολικής μονάδας» (Σ2),

«...όχι καβγάδες... Αλλά αντίθετες απόψεις. Αυτές μας έβαζαν στη διαδικασία να σκεφτούμε την άλλη γνώμη και άποψη και πολλές φορές καταλήγαμε σε κάτι συνδυαστικό, σε κάτι που μπορεί να μην το έχει σκεφτεί κανένας και να βγει και κάτι καλύτερο. Εννοείται ότι υπάρχουν ομαλές συγκρούσεις που συνήθως επιφέρουν καλύτερες λύσεις, γιατί ακούγονται όλες οι γνώμες και συνδυάζονται.» (Σ5),

«Υπήρξαν μικρές σε έκταση συγκρούσεις, αλλά έπειτα από συζήτηση και συνεξήγηση δημιουργήθηκαν καλές σχέσεις που είχαν θετικές επιδράσεις.» (Σ6).

Μόνο δύο (2) από τους ερωτώμενους είχαν να θυμηθούν συγκεκριμένα συγκρουσιακά συμβάντα. Στην μία περίπτωση επρόκειτο για συνάδελφο που απουσίαζε συχνά και άνευ λόγου από την εργασία του και «*επιβαρυνόταν το υπόλοιπο προσωπικό της σχολικής μονάδας. Οπότε ήταν δύσκολο για τους υπόλοιπους...*» (Σ10). Στην άλλη περίπτωση, πρόκειται για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του ίδιου σχολείου που επενέβαιναν «*κυρίως στη διαμόρφωση του προγράμματος, αλλά και σε όλη την άσκηση της διοίκησης*» (Σ1) με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συνεχώς συγκρούσεις. Οι συγκρούσεις, όπως μαρτυρούν οι εκπαιδευτικοί, δεν επηρέασαν τη λειτουργία της σχολικής τους μονάδας, ωστόσο οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών δεν αποκαταστάθηκαν ποτέ.

5.6. Άξονας 6^{ος}: Αλληλεπίδραση του ολιγοθέσιου σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον

5.6.1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αλληλεπίδραση του δυσπρόσιτου ολιγοθέσιου σχολείου με την τοπική κοινωνία (ερ. 13)

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων, δηλώνει πως το δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο επιδιώκει και πρέπει να επιδιώκει το «άνοιγμα» στην κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργαστεί στις δυσπρόσιτες περιοχές της πατρίδας μας κρίνουν την αλληλεπίδραση αυτή απαραίτητη, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο ανήκει στην τοπική κοινωνία και την έχει ανάγκη, καθώς αυτή αποτελεί και το μόνο στήριγμα προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που το στελεχώνουν:

«Δεν μπορεί να γίνει διαφορετικά. Σε τόσο μικρά μέρη πρέπει να πάρεις και να δώσεις όποια βοήθεια μπορείς. Δε γίνεται αλλιώς. Το σχολείο είναι ένα ενεργό κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και όταν μιλάμε για μέρη με τόσες δυσκολίες, δεν μπορεί να είναι αποκομμένο απ' αυτήν. Θέλει να βοηθήσει την κοινωνία και να βοηθηθεί.» (Σ2),

«Ένα σχολείο είναι ένας οργανισμός. Σε μία μικρή κοινωνία, δεν αποτελεί μόνο έναν οργανισμό. Αποτελεί ενεργό κομμάτι αυτής...» (Σ4),

«Θεωρώ ότι σε οποιοδήποτε μέρος και αν είσαι πρέπει να συνεργαστείς με την τοπική κοινωνία γιατί από εκεί έρχεται η βοήθεια, που είναι πάρα πολύ σημαντική. Πόσο μάλλον σε ένα πάρα πολύ μικρό μέρος.» (Σ5),

«Εννοείται ότι επιδιώκεται και χρειάζεται κιόλας. Θεωρείται απαραίτητη.» (Σ6),

«Η συνεργασία με την τοπική κοινωνία είναι το Α και το Ω σε ένα δυσπρόσιτο και ολιγοθέσιο απομακρυσμένο σχολείο. Αν δεν έχεις τη βοήθεια του Δήμου, των γονέων των ιδίων, δεν ξέρω... Δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει διαφορετικά.» (Σ7),

«Τα μικρά σχολεία ανήκουν στην κοινωνία. Εμείς είμαστε περαστικοί από αυτά. Το σχολείο σίγουρα επιδιώκει τη συνεργασία με την κοινωνία γιατί την έχει ανάγκη ως βοηθό και ως στήριγμα, το ίδιο και ο δάσκαλος του μικρού σχολείου.» (Σ8).

Μόνο μία από όλους τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς εξέφρασε διαφορετική άποψη, θεωρώντας ότι το σχολείο αποφεύγει την επαφή με την τοπική κοινωνία προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε εμπλοκή και ανάμιξη της κοινωνίας στα ζητήματα του σχολείου τονίζοντας χαρακτηριστικά πως : *«Η συνεργασία με την τοπική κοινωνία αποτελεί «αγκάθι» για τα ολιγοθέσια και για τα πολυθέσια σχολεία. Τις περισσότερες φορές αποφεύγεται- από τη μεριά του σχολείου- οποιαδήποτε ανάμιξη της σχολικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία.» (Σ3).*

Όσον αφορά στην ανταπόκριση της τοπικής κοινωνίας στο κάλεσμα του σχολείου, κάποιοι από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι η κοινωνία κρατά στάση αδιάφορη ή επιφυλακτική:

«Οι κάτοικοι ήταν αρκετά επιφυλακτικοί, όταν δεν μας γνώριζαν, και σαν γονείς και σαν τοπική κοινωνία. Δεν ήθελαν να «κουραστούν» ή να «ξεβολευτούν.» (Σ5),

«(...)κάποιες φορές ήταν αδιάφορη.» (Σ6),

«Κρατούν μία στάση αδιάφορη για αυτά τα σχολεία πλέον. Θεωρούν κάποια στιγμή αυτά τα σχολεία πιθανόν να κλείσουν και δεν ασχολούνται καθόλου, με οποιοδήποτε κομμάτι. Ακόμη και αν εμείς κάποια στιγμή μπορεί να ζητήσουμε την παραμικρή βοήθεια. Ένα παράδειγμα ίσως είναι ότι δεν σχηματίζουν συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων. Αδιαφορούν και δεν θέλουν να συνεργαστούν μεταξύ τους.» (Σ9).

Ωστόσο, η στάση αυτή δεν αποτελεί κανόνα, παρά εξαίρεση, αφού οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους –εφτά (7) από τους δέκα(10)- παραδέχονται πως η κοινωνία ξεπερνά το αναμενόμενο επίπεδο ανταπόκρισης. Κατά τη γνώμη τους, η κοινωνία αφουγκράζεται και αγκαλιάζει κάθε ανάγκη και δράση του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Συχνά ο χώρος του σχολείου αποτελεί χώρο αναψυχής και πολιτισμού και οι εκδηλώσεις του αποτελούν ευκαιρίες ψυχαγωγίας για τους κατοίκους των απομονωμένων περιοχών. Κρίνουν μάλιστα ότι «τα αποτελέσματα και η ανταπόκριση της κοινωνίας ήταν θεαματικά.» (Σ3).

«Η κοινωνία ανταποκρίνεται σε τόσο απλά πράγματα, όπως μία σχολική γιορτή. Έρχονταν άτομα τα οποία δεν είχαν καν παιδιά στο σχολείο για να την παρακολουθήσουν. Για αυτούς το σχολείο ήτανε το κέντρο της κοινότητας τους.» (Ε7),

«Η κοινωνία ανταποκρινόταν, παρά τη διαφορά θρησκείματος και γλώσσας (στο μειονοτικό σχολείο)» (Σ10),

«Υπάρχει ανταπόκριση της κοινωνίας, αγκαλιάζει το σχολείο, αγκαλιάζει τους μαθητές για να αντισταθμιστούν οι ελλείψεις που έχουν τα παιδιά σε δραστηριότητες. Και από την άλλη, το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα χώρο δράσης, να χρησιμοποιηθεί ο εξοπλισμός του από τους γονείς, να δοθεί κάποια αίθουσα για κάποια πολιτιστική εκδήλωση, το απόγευμα η αυλή του να αποτελέσει χώρο αναψυχής. Επιπλέον, μια σχολική γιορτή μπορεί για την κοινωνία να αποτελεί ένα κοσμικό γεγονός, το κοσμικό

γεγονός της χρονιάς. Έτσι το βίωσα εγώ. Υπάρχει διαφορά στις σχέσεις της τοπική κοινωνία και σχολείου σε ένα ολιγοθέσιο, μ ένα μεγαλύτερο σχολείο στη γειτονιά μιας πόλης και είναι απρόσωπη η κατάσταση. Είναι τεράστια η διαφορά, θα έλεγα», (Σ7)

5.6.2. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με το επίπεδο υποστήριξης που παρέχεται στο διοικητικό και εκπαιδευτικό τους έργο από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου αντίστοιχα, στο δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο. (ερ. 14)

Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων σχετικά με το ζήτημα της υποστήριξης στο διοικητικό τους έργο από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκύπτει πως όσες φορές χρειάστηκε, παρασχέθηκε σχετική καθοδήγηση, όπως υποστηρίζουν οι επτά (7) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Η βοήθεια ήταν κατά βάση τηλεφωνική και οι περισσότερες Διευθύνσεις Εκπαίδευσης φαίνεται να στέκονται υποστηρικτικά στο διοικητικό έργο των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί τυγχάνει να μη διαθέτουν προηγούμενη σχετική εμπειρία. Η υποστήριξη αυτή παρέχεται κυρίως από το προσωπικό της αρμόδιας διεύθυνσης, ωστόσο κάποιοι από τους ερωτώμενους (Ε1, Ε6) υποστηρίζουν ότι είχαν άμεση συνεργασία με τους Διευθυντές Εκπαίδευσης και τους υποδέχτηκαν και στη σχολική μονάδα, παρά τις δυσκολίες πρόσβασης. Βέβαια, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς η επικοινωνία αυτή δεν ήταν πάντοτε εφικτή, αναγκάζονταν να απευθύνονται σε περισσότερο έμπειρους συναδέλφους ή να ανατρέχουν στο έργο των προηγούμενων ετών:

«Υπάρχει σε πρώτη φάση μία καθοδήγηση τηλεφωνική και μια βοήθεια στο διοικητικό έργο. Εγώ που δεν είχα εμπειρία διοικητική χρειάστηκε αρκετές φορές, να με καθοδηγήσουν απ' την Πρωτοβάθμια και είχα αρκετή βοήθεια. Σίγουρα, σε αυτό το κομμάτι υπάρχει βοήθεια και από συναδέλφους γειτονικών μικρών σχολείων.» (Σ2),

«Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης ήταν τέτοιου είδους άνθρωπος που ήθελε να βοηθήσει, ίσως διέθετε και το χρόνο να το κάνει(...) επισκέφθηκε τρεις φορές το σχολείο μας και μας βοηθούσε κατ' εξακολούθηση. Είχαμε καθημερινή σχεδόν επικοινωνία, τόσο με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης όσο και με το προσωπικό της διεύθυνσης» (Σ1),

«Υπάρχει μία σχετική καθοδήγηση από την πλευρά της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές πρέπει να στηριχθείς στις δικές σου δυνάμεις. Κυρίως συμβουλευέσαι το έργο των προηγούμενων χρόνων, μιλώ, ως επί το πλείστον για τη γραφειοκρατική εργασία» (Σ4),

«Είχαμε πολύ καλή συνεργασία. Δεν υπήρχε περίπτωση να συμβεί κάτι, να χρειαστούμε κάτι και να μη βοηθηθούμε. Με την ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ, με το myschool, που δεν το γνωρίζαμε και ήταν κάτι καινούργιο. Ή σε εκπαιδευτικά θέματα, ο διευθυντής εκπαίδευσης ήταν εξαιρετικός, πολύ αυστηρός, αλλά πολύ συνεργάσιμος.» (Σ5),

«Βοήθησαν πάρα πολύ στα προβλήματα που είχαμε να αντιμετωπίσουμε στα εν λόγω σχολεία.. Είχαμε την επίσκεψη του μία (1) φορά το χρόνο.Αλλά, κυρίως τηλεφωνικά είχαμε οποιαδήποτε βοήθεια χρειαζόμασταν.» (Σ6),

«Η βοήθεια που είχαμε συνήθως από τη διεύθυνση ήταν στο ότι... δεν ξέρω πώς να κάνω ένα έγγραφο, δεν ξέρω τι να κάνω στο myschool, με το τάδε κομμάτι του. Παίρνω τηλέφωνο και μου λύνουν απορίες. Υπήρχαν πρωτοβάθμιες που ήταν πολύ ανοιχτές και πολύ φιλότιμες» (Σ7),

«...με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας, δεν μπορούσα να πω ότι δεν ήταν βοηθητική απλά δεν είχαμε τόσο καλή επικοινωνία...».

Οι υπόλοιποι τρεις (3) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος πιστεύουν ότι δεν είχαν την αναμενόμενη υποστήριξη από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στο διοικητικό τους έργο και χαρακτηρίζουν τη στάση τους αδιάφορη ή και επιθετική, τονίζοντας πως μοναδικό μέλημα τους αποτελούσε η διεκπεραίωση εγγράφων από την πλευρά του σχολείου:

«Η εκάστοτε Διεύθυνση Εκπαίδευσης ασχολείται μόνο με τη διεκπεραίωση εγγράφων από την πλευρά του σχολείου. Πέραν τούτου, τις περισσότερες φορές αγνοεί ή εσκεμμένως αδιαφορεί για το τι συμβαίνει εντός των σχολικών μονάδων.» (Σ3),

«Να ξεκινήσω από το διοικητικό, εγώ θεωρώ πως δεν βοηθάνε τους Προϊσταμένους καθόλου και μάλιστα. Όταν ζητάς βοήθεια είναι συνήθως απόλυτοι και επιθετικοί κάποιες φορές για τα αυτονόητα»(Σ9).

Μάλιστα, μία εκ των ερωτώμενων περιγράφει αναλυτικά την αρνητική εμπειρία που είχε κατά την απροειδοποίητη επίσκεψη του Διευθυντή Εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούσε ως εκπαιδευτικός και Προϊσταμένη, εστιάζοντας στην, όχι βοηθητική και συναδελφική, αλλά αυστηρά ελεγκτική και εξουσιαστική του διάθεση:

«Την πρώτη χρονιά που ανέλαβα Προϊσταμένη σε ένα σχολείο και όντας αρκετά άπειρη, με επισκέφθηκε απροειδοποίητα ο Διευθυντής Εκπαίδευσης, στο ορεινό χωριό που εργαζόμουν και χωρίς να ενδιαφερθεί καθόλου για το προσωπικό κομμάτι και το εκπαιδευτικό, άνοιξε το πρωτόκολλο και μου ζητούσε από το αρχείο να του βρω το τάδε εξερχόμενο ή εκείνο το εισερχόμενο.» (Σ8).

Οι εμπειρίες των υποκειμένων του δείγματος, σε ότι αφορά τη συνεργασία τους με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (πρώην σχολικούς συμβούλους) στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες μονάδες, ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Το επίπεδο συνεργασίας κυμαίνεται από ανύπαρκτο σε κάποιες περιπτώσεις έως εξαιρετικό σε κάποιες άλλες. Δύο (2) από τους ερωτώμενους υποστηρίζουν ότι δεν είχαν ποτέ καμιά συνεργασία με σχολικούς συμβούλους:

«Προσωπικά η σύμβουλος για μένα ήταν άφαντη. Βοήθεια, κανένας, ποτέ...» (Σ7),

«Οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ή Σχολικοί Σύμβουλοι... Δεν είχαμε ποτέ κάποια επαφή. Και κάποια σεμινάρια που έκαναν συνήθως δεν μπορούσαμε να έχουμε πρόσβαση... Δεν είχαμε επαφή με Σύμβουλο, καθόλου, θυμάμαι, όσο ήμασταν στο δυσπρόσιτο.» (Σ10).

Επιπλέον, ακόμη δύο (2) ερωτώμενοι, ισχυρίζονται, πως δεν είχαν παιδαγωγική καθοδήγηση και η συνεργασία τους περιορίστηκε στην τυπική ετήσια επίσκεψη στη σχολική τους μονάδα:

«Οι συντονιστές εκπαίδευσης κάνουν μεμονωμένες επισκέψεις, μια (1) φορά το χρόνο, περισσότερο για τυπικούς, παρά για ουσιαστικούς λόγους.» (Σ3),

«Όχι επισκέψεις... Η επίσκεψη της, τον Μάιο, όταν ήξερε ότι δεν θα βρει χιόνια, κατολισθήσεις, κρύο και τα λοιπά. Τότε ήρθε ...» (Σ7).

Ακολουθώς τέσσερις (4) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος παραδέχονται πως υπήρχε παιδαγωγική καθοδήγηση και βοήθεια όταν αυτό ήταν απαραίτητο, με

μειονέκτημα το γεγονός ότι αυτή γινόταν πάντα τηλεφωνικά, λόγω δυσκολιών πρόσβασης στη σχολική μονάδα.

«Είχα ζητήσει βοήθεια και συμβουλές. Η αλήθεια είναι ότι μου έδωσε προτάσεις και συμβουλές που με βοήθησαν αρκετά ώστε να δομήσω και να οργανώσω το μάθημά μου.» (Σ4),

«Οι σχέσεις μου ήταν πολύ καλές... και με τον Σχολικό Σύμβουλο. Την τελευταία χρόνια και με τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (...)λόγω του απομακρυσμένου των περιοχών .Δεν γινόταν να επισκεφτείς στα σχολεία. . Αλλά, κυρίως τηλεφωνικά είχαμε οποιαδήποτε βοήθεια χρειαζόμασταν.» (Σ6),

«Έχω συναντήσει συντονιστές και Σχολικούς Συμβούλους οι οποίοι είναι δίπλα σου και μπορείς να τους τηλεφωνήσεις αν έχεις κάποιο πρόβλημα...» (Σ9),

Ο ένας (1) εξ αυτών τονίζει ότι οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις που δίνονται συχνά είναι ελλιπείς, αφού πολλές φορές απαιτείται η φυσική παρουσία του Συντονιστή στην τάξη για να είναι περισσότερο ολοκληρωμένη η παρέμβαση:

«Κάποιες ιδιαίτερες καταστάσεις ή κάποια παιδαγωγική κατεύθυνση για ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών, να μη μπορεί να γίνει σωστά τηλεφωνικά, οπότε εκεί υπάρχει ένα μικρό έλλειμμα. Είναι κάποιες φορές που χρειάζεται ο σύμβουλος να παρακολουθήσει το μάθημα, για να καταλάβει ακριβώς τι συμβαίνει με ένα μαθητή» (Σ2).

Τέλος, δύο (2) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, κρίνουν πως είχαν υψηλό επίπεδο υποστήριξης από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου όσον αφορά στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών και συνολικά της σχολικής τους μονάδας:

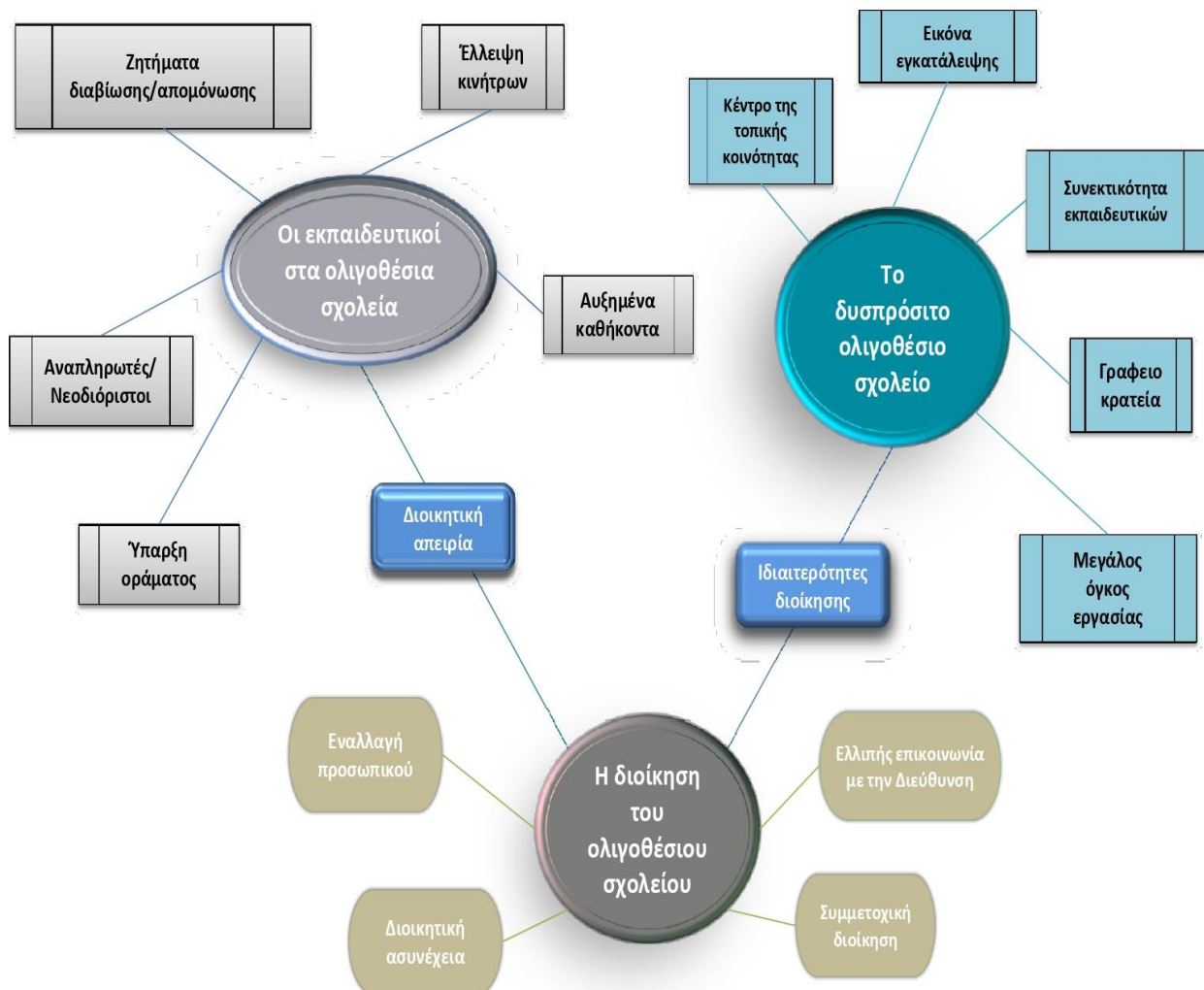
«...είχαμε μία κυρία εντελώς διαφορετικής ιδιοσυγκρασίας, η οποία είχε έρθει από την Αμερική. Πολύ διαφορετικά τα δεδομένα για αυτήν. Δεν ήταν ο σύμβουλος-ελεγκτής για κανένα λόγο. Πραγματικά ήταν εκεί όταν τη ζητούσαμε, προσπαθούσε να έρθει. Νομίζω ότι μία φορά το τρίμηνο την είχαμε, πράγμα δύσκολο για τα νησιά... Δεν ήταν ποτέ αρνητική στο να δοκιμάσουμε κάτι. Και ευέλικτη, και ελαστική και βοηθητική...» (Σ5),

«Στα δύο ακραία δυσπρόσιτα σχολεία, η επικοινωνία μας ήταν κυρίως τηλεφωνική και μέλημά τους ήταν περισσότερο η ψυχολογική υποστήριξη και ενίσχυσή μου. Στο τρίτο ολιγοθέσιο όπου οι συνθήκες ήταν καλύτερες και η πρόσβαση ευκολότερη, επειδή

υπήρχαν παιδιά με πολλές ιδιαιτερότητες ο Σχολικός Σύμβουλος φρόντιζε να είναι εκεί κάθε φορά που τον καλούσαμε, παρόλο που η υπηρεσία του πια δεν κάλυπτε αυτό το κόστος της μετακίνησης. Θυμάμαι ότι είχε επισκεφτεί το σχολείο μας πάνω από 10 φορές μέσα στη χρονιά. Και όχι μόνο το δικό μας...» (Σ8).

5.7. Διασύνδεση εννοιών

Στο σημείο αυτό αποτυπώνεται, μέσω διαγράμματος, η διασύνδεση των λέξεων-κλειδιών που καταγράφονταν κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων αλλά και των εννοιών που εξήχθησαν κατά τη μελέτη αυτών.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

Συζήτηση- συμπεράσματα- προτάσεις

6.1. Συζήτηση και γενικά συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας μας, αρχικά διερευνήθηκε το εκπαιδευτικό προφίλ του διδακτικού προσωπικού στα δυσπρόσιτα ολιγοθέσια σχολεία. Διαπιστώθηκε λοιπόν πως η στελέχωση των ολιγοθέσιων σχολείων της πατρίδας μας γίνεται από νέους εκπαιδευτικούς που καλούνται να αναλάβουν μια τέτοια θέση ως αναπληρωτές ή ως νεοδιόριστοι και συχνά αναλαμβάνουν και την διοίκηση αυτών των σχολείων. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, χωρίς καμιά εμπειρία από διοικητικά καθήκοντα (Φύκαρης, 2002. Παπασταμάτης, 1998). Άλλωστε το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεί είναι αναγκαίο στάδιο για τον Έλληνα εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να συλλέξει μόρια για μια καλύτερη μελλοντική τοποθέτηση (Πυργιανού, 2017). Όπως μαρτυρούν τα υποκείμενα της έρευνας μας, αντιμετώπισαν συχνά προβλήματα προσαρμογής και απομόνωσης αλλά και ζητήματα διαβίωσης στα δυσπρόσιτα μέρη όπου υπηρέτησαν και ως επί το πλείστον παραδέχονται πως αναγκάστηκαν να διαμένουν στην έδρα του σχολείου, αφού δεν είχαν άλλη επιλογή εξαιτίας των δυσκολιών πρόσβασης. Όλα τα παραπάνω είχαν επιπτώσεις στην ψυχολογία τους και αντίκτυπο στο έργο τους, καθώς η γεωγραφική απομόνωση συχνά τους οδηγεί σε κοινωνική και επαγγελματική απομόνωση (Πυργιωτάκης, 1992. Παπασταμάτης, 1998) με αρνητικές συνέπειες στον ψυχισμό τους και ακολούθως στο εκπαιδευτικό τους έργο (Οικονομόπουλος, 2013).

Συζητώντας με τους εκπαιδευτικούς για τα κίνητρα υπηρέτησης στις δυσπρόσιτες περιοχές, οι ίδιοι παραδέχονται πως αυτά είναι πλέον ανύπαρκτα. Οποιαδήποτε οικονομικά κίνητρα υπήρχαν έχουν διακοπεί και όσα έχουν απομείνει περιορίζονται σε συμβολικά ποσά ενώ το μοναδικό κίνητρο, που είχε αξιολογηθεί κατά το παρελθόν ως σημαντικό, αυτό της διπλής μοριοδότησης κατά την υπηρέτηση στις δυσπρόσιτες περιοχές, έχει καταργηθεί με το αρθρ. 67 του ν. 4589/2019 (ΦΕΚ Α' 13). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας εκφράζουν την πεποίθησή τους, πως η κατάργηση του θα αποτελέσει πλήγμα για τα απομακρυσμένα σχολεία. Η πρόβλεψη επιβεβαιώνεται αφού σύμφωνα με επίσημα στοιχεία του ΚΥΣΠΕ, μόνο στη Δ' φάση

πρόσληψης αναπληρωτών από τις 6.323 προσλήψεις, οι 1.067 (384 στην Π.Ε. και 683 στη Δ.Ε.) δεν αποδέχτηκαν την πρόσληψή τους με το συνολικό αριθμό μη αποδοχής προσλήψεων να ξεπερνά τις 2.500 στα τέλη Νοέμβρη, για το σχολικό έτος 2019-2020. (Πηγή: www.especial.gr).

Οι ιδιαιτερότητες της διοίκησης των δυσπρόσιτων ολιγοθέσιων σχολείων, όπως η έρευνα απέδειξε είναι πολλαπλές και με ποικίλες προεκτάσεις. Αυτές συνοψίζονται ως εξής:

- Στην ελλιπή επικοινωνία με την οικεία Διεύθυνση, εφόσον αυτή δεν είναι άμεση λόγω του δυσπρόσιτου της περιοχής και περιορίζεται κυρίως σε τηλεφωνική υποστήριξη.
- Στη συχνή αλλαγή του διδακτικού προσωπικού, άρα και των Προϊσταμένων, που οδηγεί σε μια «διοικητική ασυνέχεια».
- Στην έλλειψη διοικητικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τα διοικητικά καθήκοντα.
- Στον μεγάλο όγκο εργασίας, διοικητικής και εκπαιδευτικής
- Στον περιορισμένο χρόνο λόγω το συνδυασμού της άσκησης των διοικητικών λειτουργιών σε συνδυασμό με τα πλήρους ωραρίου εκπαιδευτικά καθήκοντα

Ο μεγάλος όγκος της εργασίας και τα στενά χρονικά περιθώρια αναφέρονται επανειλημμένα από τα υποκείμενα του δείγματος της έρευνας μας, επιβεβαιώνοντας τη βιβλιογραφία. Όπως ο Καούρης (1993) αναφέρει, το έργο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στα «μικρά σχολεία», χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα κοπιαστικό, εξαιτίας των αυξημένων ευθυνών σε διδακτικά και εκπαιδευτικά καθήκοντα. Αφενός ,τα αναλυτικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για τα πολυθέσια σχολεία και τους μαθητές τους, με αποτέλεσμα η υλοποίησή τους στα μικρά σχολεία να γίνεται ιδιαίτερα πιεστική (Φύκαρης, 2002. Κατσαντώνη, 2007. Χαρίτος, 2008. Πιστιόλη, 2011. Οικονομόπουλος, 2013). Αφετέρου, ο εκπαιδευτικός που στελεχώνει το ολιγοθέσιο σχολείο έχει προετοιμαστεί, κατά τη διάρκεια των σπουδών του, με σημείο αναφοράς το πολυθέσιο σχολείο και δεν έχει λάβει σχετική επιμόρφωση (Μπρούζος, 2002).

Όσον αφορά το στυλ ηγεσίας που διέπει τη λειτουργία και τη διοίκηση των δυσπρόσιτων ολιγοθέσιων μονάδων, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας συνηγορούν πως σίγουρα υπάρχει το γραφειοκρατικό υπόβαθρο, αφού δίνεται έμφαση στην εκτέλεση εργασιών με βάση συγκεκριμένους κανόνες, πολιτικές και πρότυπες διαδικασίες εκτέλεσης (Χυτήρης, 1994). Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα μας, καταλήγουν ότι σχεδόν σε κάθε περίπτωση, επικρατεί το δημοκρατικό στυλ, είτε μόνο του είτε σε συνδυασμό με άλλο στυλ ηγεσίας. Στο δημοκρατικό ή συμμετοχικό στυλ ηγεσίας ζητείται, αλλά και επιδιώκεται η συμβολή όλων στη λήψη αποφάσεων και εξουσιοδοτούνται όλοι σε μεγάλο βαθμό (Χυτήρης, 1994). Από την έρευνα μας αυτό επαληθεύεται και αποδίδεται στον μικρό αριθμό των εκπαιδευτικών που ευνοεί στη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων.

Παρά τις ιδιαιτερότητες της διοίκησης και τις προσωπικές και επαγγελματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των δυσπρόσιτων ολιγοθέσιων σχολείων, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την έρευνα μας, διέθεταν όραμα για τη σχολική μονάδα υπηρετήσης τους, ωστόσο αυτό το όραμα χαρακτηριζόταν από ανακολουθία, λόγω της μη ύπαρξης μόνιμου προσωπικού. Επιπλέον, ως αποτέλεσμα της έρευνας μας, υπάρχουν περιθώρια άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού η απομάκρυνση από τον έλεγχο της κεντρικής διοίκησης λειτουργεί ενισχυτικά ως προς αυτό. Παρ' όλα αυτά οι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά αφορούν, κυρίως, στα στενά περιθώρια του αναλυτικού προγράμματος που δημιουργούν «ασφυκτικό κλοιό» στον εκπαιδευτικό και στην έλλειψη της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε καινοτόμες δράσεις. Τα αποτελέσματα έρχονται να επιβεβαιώσουν τη βιβλιογραφία, αφού στις βασικές «αστοχίες» της ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής, που αποτελούν σημαντικές αδυναμίες για τα μικρά σχολεία, συγκαταλέγονται η εφαρμογή ενιαίου αναλυτικού προγράμματος σχεδιασμένου για των σύνολο των σχολείων και το αυξημένο ωράριο των ολιγοθεσιτών εκπαιδευτικών (Φύκαρης, 2002. Κατσαντώνη, 2007. Χαρίτος, 2008. Πιστιόλη, 2011. Οικονομόπουλος, 2013) και ο ελλιπής εξοπλισμός τους (Κατσαντώνη, 2007. Πιστιόλη, 2011).

Ακολούθως, η έρευνα μας αποδεικνύει ότι υπάρχει υψηλό επίπεδο παρακίνησης, ως παράγοντας ανάπτυξης της σχολικής μονάδας και βελτίωσης του έργου της. Οι συμμετέχοντες θεωρούν καθοριστική τη συμβολή και τη συμπεριφορά του Προϊσταμένου ως προς αυτό. Όπως αναφέρει η Μπρίνια (2008), ο Διευθυντής είναι

αυτός που με τη συμπεριφορά του και τις ενέργειές του ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς με στόχο να καλλιεργήσει ένα θετικό εργασιακό κλίμα. Επιπλέον, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα επικοινωνίας και ομαδικού πνεύματος που διακατέχει τις σχέσεις των εκπαιδευτικών στα μικρά σχολεία, είναι στοιχεία απαραίτητα για την πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου.

Τέλος, η έρευνα μας επιχείρησε να διερευνήσει την αλληλεπίδραση που υπάρχει τόσο στο εσωτερικό των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων αλλά και σε ότι αφορά το εξωτερικό περιβάλλον. Η έρευνα μας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια σχολεία διέπονται από μεγάλη συνεκτικότητα, ενώ εκλείπουν και αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Συνδέοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις για τους παράγοντες που ενισχύουν τη συνεκτικότητα της ομάδας διαπιστώνεται ότι:

- το μικρό μέγεθος της ομάδας στα ολιγοθέσια σχολεία ενισχύει τη συνεκτικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών
- οι απαιτήσεις του δυσπρόσιτου ολιγοθέσιου σχολείου οδηγούν σε υψηλό επίπεδο συνεκτικότητας
- η καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγεί σε μεγαλύτερη συνεκτικότητα
- η έλλειψη ανταγωνισμού προφυλάσσει τη συνεκτικότητα της ομάδας.

Εξετάζοντας την αλληλεπίδραση του δυσπρόσιτου ολιγοθέσιου σχολείου με την τοπική κοινωνία, η έρευνα μας αποδεικνύει πως επιδιώκεται, από την πλευρά του σχολείου, η εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας, με την ανταπόκριση της τελευταίας να κρίνεται θεαματική. Το σχολείο αποτελεί την κινητήριου δύναμη για την τοπική κοινωνία και αντίστοιχα η τοπική κοινωνία αποτελεί το στήριγμα για το απομακρυσμένο σχολείο και τον εκπαιδευτικό του. Σύμφωνα με τον Φύκαρη (2004), το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα αναζωογόνησης της μικρής και απομονωμένης κοινότητας και πολλές φορές τυγχάνει να είναι ο μοναδικός σύνδεσμος της κοινότητας με τον έξω κόσμο.

Τέλος, στην έρευνα μας αποτυπώνεται το επίπεδο υποστήριξης του έργου των εκπαιδευτικών, τόσο του διοικητικού από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, όσο και του εκπαιδευτικού από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (πρώην σχολικούς συμβούλους). Αποδεικνύεται ότι υπάρχει υποστήριξη από τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, σε ότι αφορά τις οργανωτικές και διοικητικές εργασίες του ολιγοθέσιου σχολείου, ωστόσο αυτή θεωρείται ελλιπής αφού δεν είναι άμεση, παρά τηλεφωνική. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι όσον αφορά στην παιδαγωγική καθοδήγηση από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, αυτή θεωρείται αρκετά προβληματική συχνά και ανύπαρκτη. Ακόμη και όταν υπάρχει, δε μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητική αφού η καλύτερη δυνατή παρέμβαση μπορεί να γίνει μόνο κατόπιν παρουσίας του Συντονιστή στη σχολική μονάδα και σχετικής παρατήρησης. Όπως αναφέρει και η Πιστιόλη (2011), επιβεβαιώνοντας τα παραπάνω, οι σύμβουλοι εκπαίδευσης δεν παρέχουν την απαραίτητη υποστήριξη για την περαιτέρω επιμόρφωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μας, το αποδίδουν αυτό στις δυσκολίες πρόσβασης στις σχολικές μονάδες και στο μεγάλο αριθμό σχολείων που έχουν υπό την ευθύνη τους οι Συντονιστές και παραδέχονται ότι και οι ίδιοι εξαιτίας των ιδιαίτερων δυσκολιών στη μετακίνηση, συχνά δεν είχαν την ευκαιρία να παρευρίσκονται στις επιμορφώσεις που τυχόν οργανώνονταν.

6.2. Προτάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας μας, αν και δεν μπορούν να γενικευθούν, ανοίγουν περαιτέρω τη συζήτηση για τις ιδιαιτερότητες της Διοίκησης των Ολιγοθέσιων σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις δυσπρόσιτες περιοχές της χώρας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι υπηρετούντες σε αυτά εκπαιδευτικοί. Μέσα από την ενασχόλησή μας με το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο γεννήθηκαν ορισμένα σχετικά ζητήματα και ερωτήματα που θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν στο μέλλον, τα οποία μεταξύ άλλων θα περιλαμβάνουν τα εξής:

- ✓ Θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί το συγκεκριμένο ζήτημα και για την περίπτωση των δυσπρόσιτων σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τα ερευνητικά αποτελέσματα μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- ✓ Θα μπορούσαν να εξεταστούν, μέσω ερευνητικής διαδικασίας οι απόψεις των στελεχών της εκπαίδευσης (Διευθυντές Εκπαίδευσης, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου) για τα συγκεκριμένα σχολεία, τη στελέχωση και τον τρόπο διοίκησης τους.
- ✓ Η συγκριμένη μελέτη μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για ανάλογη έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας, με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών υπηρετούντων σε δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες μονάδες, στην οποία να περιλαμβάνεται συγκριτική αποτίμηση στο συγκεκριμένο θέμα, μεταξύ των νησιωτικών δυσπρόσιτων σχολείων και των δυσπρόσιτων σχολείων που βρίσκονται σε ορεινές ηπειρωτικές περιοχές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα – Α.Α. Λιβάνη

Δημητρόπουλος, Γ. (1983-4). Τα μονοτάξια δημοτικά σχολεία και η «συγχώνευση» της ισότητας ευκαιριών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 2, 22-44.

Δημητρόπουλος, Ε., (2004). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας: προς ένα συστηματικό δυναμικό μοντέλο μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1978). *Στατιστική της εκπαίδευσεως 1974-75*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Θεοφανίδης, Στ. (1985). *Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Συνδεσμος ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε στις 27 Δεκεμβρίου, 2019, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ.(2003). *Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων*. Αθήνα :Κριτική

Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Ανοιχτό Σχολείο*, 42, 34-36.

Κατσαντώνη, Σ. (2007). Ολιγοθέσια Σχολεία, Προγράμματα και Διδασκαλία. Αθήνα. Ανακτήθηκε 22 Αυγούστου,2019, από http://2pek-athin.att.sch.gr/images/FOLDERS/Dhmosieyseis_Arthra/ologothesia%20sxoleia.pdf

Κατσαρός, Ιω. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Κλουβάτος, Κ., Λυκουροπούλου, Ε. (2013). Οι ΤΠΕ ως «συνεργάτες» διδασκαλίας και μάθησης στο ολιγοθέσιο σχολείο: παραδοχές και ζητούμενα. Στο Κ. Γλέζου, Σ. Σωτηρίου & Ν. Τζιμόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις*

ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», 17-19 Μαΐου 2013. Σύρος. Ανακτήθηκε 21 Αυγούστου, 2019, από http://klouvatos.mysch.gr/syggrafiko_ergo/tpe_oligothesio.pdf

Κουσουλός, Α., Μπούνιας, Κ., & Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική Διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κυριαζή, Ν. (2002) *Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*(4^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κυριακίδη, Π. (1976).*Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του διδασκάλου της επαρχίας*. Ιωάννινα

Μπάκας, Θ.(2007). Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες-ελλείψεις-προοπτικές . Στο Γ. Καψάλης και Α. Κατσίκης (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20 Μαΐου 2007: Πρακτικά* (σ. 49-97). Ιωαννίνα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μπρίνια, Β. (2008) *Management εκπαιδευτικών μονάδων & εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης

Μπρούζος, Α. (1999). Εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία. Μύθοι και πραγματικότητα. Στο Κωνσταντίνου, Χ. και Πλειός, Γ. (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός και σχολική αποτυχία*. Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (σελ. 263-279). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία-Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα, Απόψεις και στάσεις διευθυντών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη

Οικονομόπουλος, Δ.(2013) *Η εκπαιδευτική πολιτική για τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων (1976 – σήμερα). Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου(Διδακτορική Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 19 Αυγούστου,2019, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36969#page/1/mode/2up>

Παπασταμάτης, Α. Ι. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της Ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση;* (β' έκδοση). Αθήνα : Εκδόσεις Γρηγόρης

Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/jode.9726>

Πιστιόλη, Ε. (2011). *Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε Μονοθέσια και Ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία* (Διδακτορική Διατριβή).

Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 19 Αυγούστου, 2019, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25769#page/1/mode/2up>

Πυργιανού, Ε. (2017). *Τα προβλήματα των νεοδιόριστων διευθυντών ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων και ο ρόλος του θεσμού του μέντορα: Η περίπτωση της Νάξου* (Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ). Ανακτήθηκε 21 Αυγούστου, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/36755>

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα Σχολικής Διοίκησης: Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα : Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2000). *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας*. Αθήνα: Ατραπός

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σαΐτης, Χ. (2008β). *Οργάνωση και Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σαΐτης, Χρ. (2008γ). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Τσιαπλές, Ν. & Τυριακίδου Π. (2016). Ο Ρόλος του Προϊσταμένου στο ολιγοθέσιο σχολείο. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης & Ι. Μπέτσας

(επίμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 28-30 Νοεμβρίου 2014, τόμοι Α'-Β': Πρακτικά(σ.1663-1676). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Φύκαρης, Ι. (2002). *Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση :Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου ,2019, από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13524#page/1/mode/2up>

Φύκαρης, Ι. (2004). Τοπική Κοινότητα και Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 19-32, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Χαρίτος, Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου. ΙΠΕΜ – ΔΟΕ*. τ. 9, σελ. 15-26.

Χυτήρης, Λ. (1994). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις* . Αθήνα: Interbooks

Ξενογλώσση

Bell, J.(1997). *Μεθοδικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Brewster, C. & Railsback, J. (2001b). Special considerations for rural schools. NW Regional Educational Laboratory. Retrieved 21 Δεκεμβρίου 2008 from Web site: http://www.nwrel.org/request/may01/considerations_rural.html.

Brown, B. (2008). *Multigrade Teaching: A review of selected literature and implications for teacher education and training in South Africa*. Ανακτήθηκε 20 Αυγούστου,2019, από https://www.academia.edu/23500944/Multigrade_Teaching

Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education* (3rd ed.).London: Routledge.

Cole, R. (1989). *Small schools: An international overview*. ERIC Clearinghouse on rural education and small schools Charleston WV. Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου,2019, από <https://www.ericdigests.org/pre-9214/small.htm>

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τζορμπατζούδης, επιμ.). Αθήνα: Ίων.

Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.

Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. London: Sage Publications

Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (Ε. Δημητριάδου, μετ., Ν. Κυριαζή, επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publications.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, μετ., Κ. Μιχαλοπούλου, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Νομοθετικά κείμενα

Πίνακας επικαλούμενων νομοθετικών κειμένων	
ν. 1566/1985 , ΦΕΚ Α΄ 167/30-9-1985	«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»
Υ.Α.Φ.3/897/97652/Γ1/13-10-2006 (ΦΕΚ 1507, τ. Β΄)	«Αριθμός μαθητών ανά Τάξη ή Τμήμα Τάξης στο Δημοτικό Σχολείο»
Υ.Α. 133529/ΓΔ4/11-09-2018 (ΦΕΚ 3941 τ.Β΄)	«Κατάταξη σε αξιολογικές κατηγορίες και καθορισμός δυσπρόσιτων σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»
ν. 309/1976 ,ΦΕΚ Α΄ 100/30-04-1976	«Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»
ν. 4547/2018 , ΦΕΚ Α΄ 102/12-6-2018	«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
Υ.Α. 83939/Δ1/24-05-2017 (ΦΕΚ 1800)	«Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ολιγοθέσιων Δημοτικών Σχολείων»
ν. 2685/1999, ΦΕΚ Α΄ 35/18-2-1999	«Κάλυψη δαπανών μετακινουμένων υπαλλήλων εντός και εκτός Επικράτειας και άλλες διατάξεις»
ν. 2606/1998, ΦΕΚ Α΄ 89/22-4-1998	«Μισθολογικές ρυθμίσεις διπλωματικών υπαλλήλων και άλλων' συναφών κατηγοριών του Υπουργείου Εξωτερικών, καθώς και των γιατρών του Εθνικού Συστήματος Υγείας και άλλες διατάξεις»
ν. 4024/2011, ΦΕΚ Α΄ 226/27-10-2011	«Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015»
ΚΥΑ ΔΙΔΑΔ/Φ.50/265/29847 (ΦΕΚ 667/Β/11-11-1992)	«Καθορισμός προβληματικών περιοχών σε εφαρμογή του άρθρου 9 του ν. 2085/1992»

Π.Δ. 111/2016 ,ΦΕΚ Α' 193/18-10-2016	«Τροποποίηση του Π.δ. 50/1996 “Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης” (Α' 45)»
ν. 4283/2014, ΦΕΚ Α' 189/10-9-2014	«Ίδρυση και οργάνωση Συμβουλίου Εθνικής Πολιτικής για την Παιδεία και άλλες διατάξεις»
ν.3027, ΦΕΚ Α' 152/28-06-2002	«Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»
ν. 3391, ΦΕΚ Α' 240/4-10-2005	«Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος και άλλες διατάξεις.»
ν. 3848, ΦΕΚ Α' 71/19-05-2010	«Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.»
ν. 4589, ΦΕΚ Α' 13/ 29-01-2019	«Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.»
Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340)	«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων.»
Υ.Α. 30972/Γ1/05-03-2013 (ΦΕΚ 614, τ. Β')	«Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης»
Υ.Α. 1816/ΓΔ4/11-01-2019 (ΦΕΚ 16, τ. Β')	«Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων.»
ν.4512, ΦΕΚ Α' 5/ 17-01-2018	«Ρυθμίσεις για την εφαρμογή των Διαρθρωτικών Μεταρρυθμίσεων του Προγράμματος Οικονομικής Προσαρμογής και άλλες διατάξεις.»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Πρωτόκολλο συνέντευξης - Οδηγός συνέντευξης

Η παρούσα έρευνα υλοποιείται στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών μου, του Τμήματος Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος και συγκεκριμένα στο ΠΜΣ «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Η έρευνα αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες διοίκησης των ολιγοθέσιων και δυσπρόσιτων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη διερεύνηση των παραμέτρων εκείνων που σχετίζονται με την ηγεσία του σχολικού οργανισμού, την παρακίνηση, τη συνεκτικότητα ή τις συγκρούσεις στο εσωτερικό του και παράλληλα την αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον.

Η συμμετοχή σας είναι πολύ σημαντική διότι η επαγγελματική σας εμπειρία σε δυσπρόσιτες περιοχές θα συνεισφέρει στην κατανόηση των παραγόντων και των διαδικασιών μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων αυτών και η άσκηση των οργανωτικών και διοικητικών καθηκόντων σε αυτά.

Πριν ξεκινήσουμε τη συνομιλία μας, ζητώ την συναίνεσή σας για την ηχητική καταγραφή της συζήτησής μας. Σας διαβεβαιώνω ρητά ότι θα διασφαλιστεί η ανωνυμία όλων των ερωτηθέντων τόσο κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας και της σύνταξης όσο και της δημοσιοποίησης των δεδομένων. Θα χαρώ να μοιραστώ τα αποτελέσματα μαζί σας μετά την ολοκλήρωση της έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ
ΔΥΣΠΡΟΣΙΤΕΣ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ**

Ατομικά στοιχεία εκπαιδευτικού

Φύλο

- Γυναίκα Άνδρας

Ηλικία

- 25-34 35-44 45-54 55-65

Ειδικότητα:

Έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός

- 1-5 5-10 10-20 20-30 περισσότερα από 30

Έτη εργασίας σε δυσπρόσιτα ολιγοθέσια σχολεία.....

Σχέση εργασίας αναπληρωτής μόνιμος

Είμαι κάτοχος

- δεύτερου πτυχίου ΑΕΙ μεταπτυχιακού διπλώματος

 διδακτορικού

Ενδεικτικές ερωτήσεις συνέντευξης.

Η ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΥΣΠΡΟΣΙΤΩΝ ΚΑΙ ΑΚΡΙΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ- ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ

- 1.Κάτω από ποιες συνθήκες αναλάβατε υπηρεσία;
- 2.Αντιμετώπισατε προβλήματα προσαρμογής , μετακίνησης ή διαμονής στην εργασία σας στο δυσπρόσιτο μέρος;
- 3.Πιστεύετε ότι η πολιτεία παρέχει κίνητρα υπηρετήσεως στις δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες για τον αναπληρωτή ή νεοδιόριστο εκπαιδευτικό; Ποιες ήταν οι δικές σας προσδοκίες ;

ΔΙΟΙΚΗΣΗ-ΗΓΕΣΙΑ

4. Στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες μονάδες που υπηρετήσατε ως εκπαιδευτικός, χρειάστηκε να αναλάβετε χρέη Προϊσταμένου;
- 5.Σύμφωνα με τη γνώμη σας, ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες της διοίκησης μιας δυσπρόσιτης ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας;
- 6.Ποιες, κατά τη γνώμη σας, δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι Προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων κατά την άσκηση των οργανωτικών διοικητικών τους καθηκόντων σε συνδυασμό με τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα;
- 7.Ποιο από τα βασικά στυλ ηγεσίας (εξουσιαστικό, γραφειοκρατικό, δημοκρατικό , χαλαρό) ή συνδυασμός ποιών από τα παραπάνω επικρατεί κατά τη γνώμη σας στη δυσπρόσιτη σχολική μονάδα σχολική όπου υπηρετείτε/ υπηρετήσατε;

ΟΡΑΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ-ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

- 8.Υπήρχε κάποιο όραμα αναφορικά με την αποστολή της σχολικής σας μονάδας; Αν ναι, αυτό μοιράστηκε και με τους άμεσα εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές);

9. Πιστεύετε ότι σε μια σχολική μονάδα όπως το απομακρυσμένο-δυσπρόσιτο σχολείο, υπάρχουν περιθώρια άσκησης, εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (δράσεις, πρωτοβουλίες, καινοτομίες); Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, ποιοι οι περιοριστικοί παράγοντες;

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

10. Σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, η παρακίνηση αποτελεί μια βασική παράμετρο λειτουργίας προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στο ολιγοθέσιο σχολείο που υπηρετήσατε, εφαρμόστηκαν από την πλευρά της Διεύθυνσης κάποιες μορφές παρακίνησης για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση του έργου αυτής;

ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

11. Πως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί μιας ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας; Υπάρχει συνεκτικότητα μεταξύ των μελών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου;

12. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, παρατηρήθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας; Αν ναι ποιες ήταν οι θετικές επιδράσεις ή οι αρνητικές επιπτώσεις αυτών;

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

13. Βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας, στο ελληνικό δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο, επιδιώκεται συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία; Για ποιο σκοπό; Πως ανταποκρίνεται η κοινωνία ως προς αυτό;

14. Βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας, ποιο είναι το επίπεδο υποστήριξης που παρέχεται στο εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο των εκπαιδευτικών ενός απομακρυσμένου ολιγοθέσιου σχολείου από την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Συνέντευξη 4η

Άξονας 1^{ος}: Η ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΥΣΠΡΟΣΙΤΩΝ ΚΑΙ ΑΚΡΙΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ- ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΚΙΝΗΤΡΑ

Κάτω από ποιες συνθήκες αναλάβατε υπηρεσία;

E4: Έχω εργαστεί τέσσερα (4) χρόνια σε δυσπρόσιτα δημοτικά σχολεία. Και τις τέσσερις χρονιές η πρόσληψη ήταν τυχαία. Έτυχε να προληφθώ εκεί, καθώς είμαι αναπληρώτρια δασκάλα. Ωστόσο τη μία από αυτές, θα μπορούσα να πω ότι ήταν αναγκαστική η ανάληψη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς επρόκειτο για ένα πολύ μικρό νησάκι στο οποίο δεν επιθυμούσα να μείνω. Αν όμως δεν αναλάμβανα υπηρεσία, ουσιαστικά θα αποκλειόμουν από τον πίνακα αναπληρωτών για δύο χρόνια. Οπότε δεν μπορούσα να κάνω αντίθετα, έπρεπε να δεχτώ την πρόσληψη.

Αντιμετωπίσατε προβλήματα προσαρμογής , μετακίνησης ή διαμονής στην εργασία σας στο δυσπρόσιτο μέρος;

E4: Τα προβλήματα προσαρμογής γενικότερα είναι αρκετά, καθώς μιλάμε για δυσπρόσιτες περιοχές. Οπότε σίγουρα δεν μπορείς να προσαρμοστείς πολύ εύκολα εκεί. Είναι μέρη απομακρυσμένα και η προσαρμογή απαιτεί ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Τώρα, όσον αφορά προβλήματα μετακίνησης, υπήρξαν... και τις τέσσερις περιπτώσεις. Ας πούμε, στη μία περίπτωση υπηρετούσα σε ένα χωριό με απόσταση μιάμιση ώρα από την πρωτεύουσα. Στη δεύτερη περίπτωση ο δρόμος για να προσεγγίσεις το χωριό που βρισκόταν το σχολείο ήταν πολύ δύσκολος και στις άλλες δύο περιπτώσεις όπου τα δυσπρόσιτα βρίσκονταν σε νησιά, ήταν δύσκολη η συγκοινωνία με το πλοίο και τα απαγορευτικά ήταν συχνά. Μάλιστα στο ένα εκ των δύο, επειδή ήταν μικρό νησάκι η μετακίνηση γινόταν με καΐκι, ούτε καν με πλοίο.

Δεν υπήρχε πλοίο της γραμμής;

E4: Υπήρχε καΐκι της γραμμής, το οποίο μάλιστα επειδή ήταν επιβατηγό καΐκι, δεν μπορούσε να πλεύσει σε δύσκολες συνθήκες. σκεφτείτε ότι στα 4 μποφόρ, υπήρχε απαγορευτικό. Οπότε μιλάμε για μεγάλο βαθμό δυσκολίας στη μετακίνηση και εκτός αυτού, στο συγκεκριμένο μέρος ήσουν αναγκασμένος να μείνεις στο νησί. Λόγω των αραιών δρομολογίων, δε μπορούσες να μείνεις απέναντι στη στεριά. Επιπλέον ήμουν αναγκασμένη να αφήνω το αυτοκίνητο απέναντι στη στεριά, αφού το καΐκι ήταν μόνο επιβατηγό. Οπότε είχα και την έγνοια αν το αυτοκίνητό μου θα είναι εντάξει όλο αυτό το διάστημα. Όσον αφορά στη διαμονή, στα περισσότερα μέρη δεν υπήρχαν δυσκολίες. Μόνο στο ένα από αυτά, στο μικρό νησί που προανέφερα, επειδή υπήρχε μονοπώλιο -ένας ξενώνας-, οι τιμές ήταν ιδιαίτερα αυξημένες. Ωστόσο, από τα μέσα της σχολικής χρονιάς, η κοινότητα φρόντισε ώστε

να παραχωρήσει στους εκπαιδευτικούς κάποια καταλύματα και αυτό ήταν αρκετά βοηθητικό. φαντάζομαι για τα επόμενα χρόνια μπορεί να αποτελέσει έναν παράγοντα που θα προσέλκυε έναν συνάδελφο να αποδεχτεί την πρόσληψη.

Πιστεύετε ότι η πολιτεία παρέχει κίνητρα υπηρετήσης στις δυσπρόσιτες σχολικές μονάδες για τον αναπληρωτή ή νεοδιόριστο εκπαιδευτικό; Ποιες ήταν οι δικές σας προσδοκίες ;

Σ4: Πιστεύω πως μέχρι τώρα, που παρείχε τη διπλή μοριοδότηση, αυτό αποτελούσε ένα κίνητρο, ώστε να επιλέξει κάποιος συνάδελφος ένα τέτοιου είδους σχολείο. Ωστόσο αυτό παύει να ισχύει και ειλικρινά πιστεύω θα αποτελέσει ένα μεγάλο πλήγμα για αυτές τις περιοχές. Γιατί δεν θα υπάρχει κανένα κίνητρο που θα μπορούσε να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν αυτά τα μέρη και να αντέξουν να παραμείνουν σε αυτά

Άξονας 2^{ος} :ΔΙΟΙΚΗΣΗ-ΗΓΕΣΙΑ

Στις δυσπρόσιτες ολιγοθέσιες μονάδες που υπηρετήσατε ως εκπαιδευτικός, χρειάστηκε να αναλάβετε χρέη Προϊσταμένης;

E4: Από τα τέσσερα (4) χρόνια, το ένα (1) από αυτά χρειάστηκε να υπηρετήσω ως προϊσταμένη.

Σύμφωνα με τη γνώμη σας, ποιες είναι οι ιδιαιτερότητες της διοίκησης μιας δυσπρόσιτης ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας;

E4: Συνήθως τη διοίκηση σε αυτές τις σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν άτομα που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία και πολλές φορές αυτό είναι αναγκαστικό. Αναγκάζονται να αναλάβουν χρέη προϊσταμένου. Ένα δεύτερο στοιχείο , είναι ότι σχεδόν κάθε χρόνο, η διοίκηση αλλάζει επειδή υπηρετούν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ή αναπληρωτές. Κάθε χρόνο ξεκίνα η οργάνωση της διοίκησης από την αρχή, οπότε αυτό δεν είναι τόσο θετικό για την ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Ποιες, κατά τη γνώμη σας, δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι Προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων κατά την άσκηση των οργανωτικών διοικητικών τους καθηκόντων σε συνδυασμό με τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα;

E4: Το ότι θα πρέπει να συνδυαστεί η γραφειοκρατική δουλειά με τα εκπαιδευτικά καθήκοντα, είναι η μόνη σίγουρη δυσκολία. Πολλές φορές μάλιστα, αναγκάζεσαι να παραμερίσεις τα εκπαιδευτικά σου καθήκοντα για να εκτελέσεις κάποια γραφειοκρατική εργασία ,εκείνη τη στιγμή, την ώρα του μαθήματος, για να

παραδοθεί εγκαίρως στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οπότε σίγουρα υπάρχουν τέτοιες δυσκολίες.

Ποιο από τα βασικά στυλ ηγεσίας (εξουσιαστικό, γραφειοκρατικό, δημοκρατικό, χαλαρό) ή συνδυασμός ποιών από τα παραπάνω επικρατεί κατά τη γνώμη σας στη δυσπρόσιτη σχολική μονάδα σχολική όπου υπηρετείτε/ υπηρετήσατε;

E4: Πιστεύω ότι ουσιαστικά υπάρχει ένας συνδυασμός. Πιο πολύ του γραφειοκρατικού με το δημοκρατικό. Όπως προανέφερα, τα άτομα που αναλαμβάνουν προσπαθούν να επιτελέσουν τη γραφειοκρατική εργασία, όχι ως διευθυντές, ως ηγέτες αλλά ως διεκπεραιωτές. Από την άλλη, επειδή πολλά από αυτά τα σχολεία είναι 2/Θ (διθέσια) και 3/Θ (τριθέσια) πρέπει να καλλιεργηθεί ένα δημοκρατικό στυλ, ώστε να υπάρχει αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους

Άξονας 3^{ος}: ΟΡΑΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟ-ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Υπήρχε κάποιο όραμα αναφορικά με την αποστολή της σχολικής σας μονάδας; Αν ναι, αυτό μοιράστηκε και με τους άμεσα εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές);

E4: Κοιτάζετε, θεωρώ ότι μεγαλεπήβολο όραμα δεν μπορεί να υπάρξει, καθώς μέσα σε λίγους μήνες δεν μπορεί να επιτευχθεί. Ωστόσο το βασικό μέλημα ήταν να κυλήσει αρμονικά η χρονιά και να ολοκληρώσουν οι μαθητές με επιτυχία στην τάξη τους. Αυτό είναι ένα όραμα που έχει ο δάσκαλος σε κάθε σχολείο. Για να υπάρξει μακροπρόθεσμο όραμα, λόγω της συχνής αλλαγής του προσωπικού, αυτό ίσως θα πρέπει να συντονιστεί από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ίσως ο εκάστοτε Προϊστάμενος να το εκτελέσει σε συνεργασία με τους προηγούμενους ή με τους επόμενους για να υπάρχει μία συνέχεια...

Πιστεύετε ότι σε μια σχολική μονάδα όπως το απομακρυσμένο-δυσπρόσιτο σχολείο, υπάρχουν περιθώρια άσκησης, δικής του εσωτερικής πολιτικής (δράσεις, πρωτοβουλίες, καινοτομίες); Αν ναι, σε ποιους τομείς; Αν όχι, ποιοι οι περιοριστικοί παράγοντες;

E4: Πιστεύω ότι τα περιθώρια για κάτι τέτοιο είναι στενά. Δεν υπάρχει αρκετός χρόνος. Επιπλέον σε αυτά τα σχολεία δεν υπάρχει η κατάλληλη υποδομή για να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο. Πρέπει να παρεκκλίνεις αρκετά από τα αναλυτικά

προγράμματα του Υπουργείου, πράγμα δύσκολο... Πόσο μάλλον αν επιχειρήσεις να το κάνεις ως προϊστάμενος, αφού η ευθύνη είναι μεγαλύτερη. Άρα πιστεύω ότι τα περιθώρια είναι πολύ στενά.

Άξονας 4^{ος}: ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ

Σύμφωνα με τις αρχές της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, η παρακίνηση αποτελεί μια βασική παράμετρο λειτουργίας προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στο ολιγοθέσιο σχολείο που υπηρετήσατε, εφαρμόστηκαν από την πλευρά της Διεύθυνσης κάποιες μορφές παρακίνησης για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση του έργου αυτής;

E4: Θεωρώ, πως το ένα από αυτά υπήρχε μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά του Προϊσταμένου ώστε να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Το συγκεκριμένο σχολείο, μάλιστα, στο παρελθόν θεωρήθηκε καινοτόμο. Ήταν το πρώτο σχολείο στην Ελλάδα που εισήγαγε τους διαδραστικούς πίνακες στις τάξεις του. Μία κίνηση που βοήθησε τη μάθηση και την εξέλιξη και των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Μπορείτε να μας αναφέρετε σε ποιο νόμο ανήκει αυτό το σχολείο;

E4: Ανήκει στο Νομό Φλώρινας.

Άξονας 5^{ος}: ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ

Πως αλληλεπιδρούν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί μιας ολιγοθέσιας σχολικής μονάδας; Υπάρχει συνεκτικότητα μεταξύ των μελών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου;

E4: Σίγουρα σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία έστω και υποτυπώδης. Πολλές φορές εργαζόμαστε και συνυπάρχουμε με συναδέλφους που δεν ταιριάζουμε απόλυτα. Εγώ συγκεκριμένα και τις τέσσερις χρονιές που εργάστηκα σε τέτοια σχόλια συνεργάστηκα στο βαθμό που θα ήταν ωφέλιμο, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου.

Σύμφωνα με την εμπειρία σας, παρατηρήθηκαν συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας; Αν ναι ποιες ήταν οι θετικές επιδράσεις ή οι αρνητικές επιπτώσεις αυτών;

E4: Από ότι θυμάμαι έντονη σύγκρουση δεν είχε συμβεί

Άξονας 6^{ος}: ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΟ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας, στο ελληνικό δυσπρόσιτο ολιγοθέσιο σχολείο, επιδιώκεται συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία; Για ποιο σκοπό; Πως ανταποκρίνεται η κοινωνία ως προς αυτό;

E4: Ένα σχολείο είναι ένας οργανισμός. Σε μία μικρή κοινωνία δεν αποτελεί μόνο έναν οργανισμό. Αποτελεί ενεργό κομμάτι αυτής. Όσον αφορά τη δική μου εμπειρία υπήρξε συνεργασία και θέληση από την πλευρά των γονέων και μαθητών. Μόνο σε ένα από αυτά δεν ήταν εύκολη η συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Ενώ η συνεργασία με γονείς και μαθητές ήταν πολύ καλή και το μέρος πολύ μικρό, πράγμα που σημαίνει ότι η τοπική κοινωνία θα πρέπει να αγκαλιάζει το σχολείο, υπήρχε μία τυπική σχέση και από ότι πληροφορήθηκα αυτό συνέβαινε γενικότερα και τα προηγούμενα χρόνια.

Βάσει της προσωπικής σας εμπειρίας, ποιο είναι το επίπεδο υποστήριξης που παρέχεται στο εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο των εκπαιδευτικών ενός απομακρυσμένου ολιγοθέσιου σχολείου από την οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου;

E4: Υπάρχει μία σχετική καθοδήγηση από την πλευρά της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και από τον Υπεύθυνο Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές πρέπει να στηριχθείς στα πόδια σου και στις δικές σου δυνάμεις. Κυρίως συμβουλευέσαι το έργο των προηγούμενων χρόνων, μιλώ, ως επί το πλείστον για τη γραφειοκρατική εργασία. Όσον αφορά την εργασία μέσα στην τάξη, από την εκπαιδευτική σκοπιά, πάλι μόνος σου θα πρέπει να συνδυάσεις και να μοιράσεις τον χρόνο σου για να διδάξεις ταυτόχρονα στις δύο (2) τάξεις στις τρεις (3) ή στις έξι (6) τάξεις.

Έχετε ζητήσει τη συνδρομή κάποιου Συμβούλου Εκπαίδευσης τα χρόνια που υπηρετήσατε σε αυτά τα σχολεία;

E4: Τη χρονιά που υπηρετήσα σε 1/Θ (μονοθέσιο) που εν συνεχεία λειτούργησε ως 2/Θ (διθέσιο) είχα ζητήσει βοήθεια και συμβουλές. Η αλήθεια είναι ότι μου έδωσε προτάσεις και συμβουλές που με βοήθησαν αρκετά ώστε να δομήσω και να οργανώσω το μάθημά μου.