

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΑ ΟΛΙΓΟΘΕΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Ανδρέας Μπρούζος
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δρ Δημήτρης Οικονομόπουλος
Διευθυντής 9ου Δ.Σ. Καλαμάτας

Summary

The main purpose of this essay is to detect and demonstrate the difficulties that faced the educators who worked in small multigrade schools, depending on how difficult each educator considered these schools to be, and also depending on a series of demographic and other variables. Two hundred and fifty-two educators of the primary and secondary education of the Peloponnese Region participated in this survey. The collection of the data was made via self-administered questionnaires. The extensive analysis of factors revealed three main categories of difficulties: In the first category we can notice the difficulties which are a result of the educational function of the school. In the second category we find the difficulties which the educators face because of the school's location and in the third and final category we can find the difficulties which are related to the school's administrative policy. Most of the educators admit that they faced the difficulties which are mentioned above. We also don't have significant statistic differences between these variables, at least between the first two of these categories of difficulties, which are mentioned above. This survey can be used by the official bodies/institutions in order to face these difficulties via targeted actions.

Λέξεις κλειδιά

Ολιγοθέσια σχολεία, Δυσκολίες εκπαιδευτικών, Λειτουργία του σχολείου.

0. Εισαγωγή

Τα δημοτικά σχολεία μπορούν να καταταγούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τον αριθμό των δασκάλων, δηλαδή την οργανικότητα που καθένα απ' αυτά έχει. Η μία κατηγορία είναι τα ολιγοθέσια και η άλλη τα πολυθέσια. Αν και υπάρχουν επιμέρους διαφοροποιήσεις, ως προς τον αριθμό των δασκάλων που μπορεί να διδάσκουν σε ένα σχολείο για να χαρακτηριστεί ως ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο, οι περισσότεροι ερευνητές συγκλίνουν στην άποψη ότι τα δημοτικά σχολεία στα οποία τουλάχιστον δύο τάξεις κάνουν συνδιδασκαλία θεωρούνται ολιγοθέσια

(Birch & Lally, 1995, Μπρούζος, 1999, 2002, Berry, 2000, Φύκαρης, 2002, Χαρίτος, 2008, Brown, 2008, Γούπος & Μπέτζελος, 2009). Ο Οικονομόπουλος (2013) προσθέτει ότι, για τη σημερινή ελληνική πραγματικότητα, τα τετραθέσια και πενταθέσια σχολεία, αν και σε δύο τουλάχιστον τάξεις τους γίνεται συνδιδασκαλία, πρέπει να θεωρηθούν ως πολυθέσια αφού: (1) υπάρχουν τάξεις που δε γίνεται συνδιδασκαλία (δύο στο τετραθέσιο και τέσσερις στο πενταθέσιο), (2) σε αυτά τα σχολεία προβλέπεται θέση διευθυντή με τετραετή θητεία και όχι προϊστάμενου, όπως στα υπόλοιπα ολιγοθέσια, (3) διδάσκεται ξένη γλώσσα (αγγλικά) και φυσική αγωγή από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων και (4) το υποχρεωτικό ωράριο των δασκάλων ταυτίζεται με αυτό των πολυθέσιων σχολείων (21-24 ώρες εβδομαδιαίως σε αντίθεση με το ωράριο των 1/Θ, 2/Θ & 3/Θ που φτάνει τις 25 ώρες).

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσπάθειά τους για την καλύτερη και αποδοτικότερη παρουσία τους στη σχολική αίθουσα. Οι δυσκολίες αυτές, που σχετίζονται με εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες παρατίθενται, συνοπτικά, παρακάτω.

Κατά πρώτο λόγο, η οργάνωση και ο τρόπος λειτουργίας του ολιγοθέσιου σχολείου επηρεάζουν αρνητικά την εργασία που γίνεται σε αυτά τα σχολεία, αφού εφαρμόζεται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα με τα πολυθέσια. Μάλιστα, αυτό το πρόγραμμα όπως και τα σχολικά βιβλία που το συνοδεύουν έχουν φτιαχτεί με βάση το πολυθέσιο σχολείο. Έτσι, προκειμένου ο εκπαιδευτικός του ολιγοθέσιου σχολείου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτού του αναλυτικού προγράμματος επιλέγει να εργαστεί με έντονο ρυθμό, πράγμα ιδιαίτερα κουραστικό και για τον ίδιο αλλά, το κυριότερο, και για τα παιδιά. Η έλλειψη πολλών μαθητών σε μια τάξη στερεί από τον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να υλοποιήσει προγράμματα (π.χ. για τη γνωριμία με το τοπικό φυσικό, κοινωνικό ή πολιτιστικό περιβάλλον) που θα βοηθούσαν τα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τη συνεργασία και την άμιλλα μεταξύ τους. Επίσης, όπως προέκυψε από έρευνα της Powley (1998), η έλλειψη ανταγωνισμού (με την έννοια της ευγενούς άμιλλας, θα προσθέταμε) μεταξύ των μαθητών αποτελεί μια από τις αδυναμίες του ολιγοθέσιου σχολείου.

Επιπλέον, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα σχολεία που λειτουργούν ως ολιγοθέσια βρίσκονται, κατά κύριο λόγο, σε απομονωμένες περιοχές. Ο εκπαιδευτικός αυτών των σχολείων, αναγκασμένος κάποιες φορές να μένει σε απομακρυσμένα μικρά νησιά ή ορεινές περιοχές, αποκόπτεται από τον κοινωνικό του περίγυρο. Το γεγονός αυτό, βέβαια, σίγουρα τον επηρεάζει και μάλιστα αρνητικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο «απομονωμένος» δάσκαλος, όπως χαρακτηριστικά αποκαλεί ο Πυργιωτάκης (1992:147) τον εκπαιδευτικό που κατοικεί στην έδρα του ολιγοθέσιου σχολείου, συνήθως σε κάποιο χωριό ή μικρό νησί, είναι αναγκασμένος να προσαρμοστεί στα τοπικά ήθη και έθιμα που πολλές φορές μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με αυτά που μέχρι τότε πίστευε ή είχε συνηθίσει. Η αδυναμία κάποιων

εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στο τοπικό περιβάλλον είναι η αιτία της αποκοπής τους από την τοπική κοινωνία και της επιθετικότητας που αντιμετωπίζουν από τους κατοίκους των περιοχών αυτών. Η επιθετικότητα αυτή εκδηλώνεται, συνήθως λεκτικά, είτε υπό τη μορφή παρατηρήσεων προς τον ίδιο είτε υπό τη μορφή παραπόνων προς τον Προϊστάμενο και το Σχολικό Σύμβουλο του εκπαιδευτικού. Η απόσταση αυτή, που δημιουργείται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στην τοπική κοινωνία, περνάει, συνήθως, μέσα στη σχολική τάξη καθιστώντας την όλη διαδικασία αδύναμη και τελικά ανούσια. Έτσι, η εύρεση του κατάλληλου εκπαιδευτικού, που θα ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες του τοπικού περιβάλλοντος, όπου βρίσκεται το ολιγοθέσιο σχολείο, δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση για τους έχοντες την ευθύνη διοίκησης της εκπαίδευσης (Stone, 1990, Lemke, 1994, Collins, 1999). Θα αποτελούσε παράλειψη να μην επισημανθεί ότι όπου ο εκπαιδευτικός προσαρμόζεται και εντάσσεται ως πλήρες μέλος στη μικρή τοπική κοινωνία, η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά δυναμική και ουσία που μόνο οφέλη μπορεί να απορρέουν απ' αυτή. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η σχολική πολυηλικιακή τάξη του ολιγοθέσιου σχολείου, μέσα σε κλίμα συνεργασίας και κατανόησης, οδηγείται στο καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Μάλιστα ο Πυργιωτάκης (1992:147) προσθέτει ότι ο δάσκαλος «έχει τη δυνατότητα να δράσει όχι απλά ως παθητικός διαμεσολαβητής ανάμεσα στη μια γενιά και την άλλη, αλλά ως μοχλός κοινωνικής ανανέωσης».

Παράλληλα, κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί και οι κοινωνικοί δεν είναι οι μόνοι παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία στα ολιγοθέσια σχολεία. Συχνά σημαντικό και καθοριστικό ρόλο παίζουν οι οικονομικές συνθήκες που βιώνει ο εκπαιδευτικός, στη διαμόρφωση της στάσης του απέναντι στο σχολείο. Έτσι, ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε ολιγοθέσιο σχολείο, το οποίο τις περισσότερες φορές είναι μακριά από τη μόνιμη κατοικία του, είναι αναγκασμένος να πληρώνει ενοίκιο για το σπίτι που μένει όπως επίσης και να καλύπτει τα έξοδα μετακίνησής του. Σε άλλες περιπτώσεις αναγκάζεται να μετακινείται καθημερινά, από τον τόπο μόνιμης κατοικίας του προς το σχολείο και αντίστροφα, δαπανώντας ένα σημαντικό μέρος του μισθού του. Η οικονομική επιβάρυνση του εκπαιδευτικού, η οποία οφείλεται στη γεωγραφική θέση του σχολείου, τον οδηγούν στο να επιδιώκει να αλλάξει σχολείο και να τοποθετηθεί σε κάποιο που βρίσκεται κοντά στη μόνιμη κατοικία του περιορίζοντας τα έξοδά του. Με αυτή την τακτική όμως οι μαθητές των μικρών και δυσπρόσιτων σχολείων είναι αναγκασμένοι να αλλάζουν δάσκαλο όχι μόνο κάθε σχολικό έτος, αλλά πολλές φορές και μέσα στην ίδια σχολική χρονιά με αυτόνοτες συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από τα παραπάνω συνάγεται εύλογα το συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία αντιμετωπίζουν μια σειρά από δυσκολίες. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της περφέρειας Πελοποννήσου, που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσια σχολεία,

για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, κατά την υπηρεσία τους, σε αυτά τα σχολεία. Ειδικότερα, με γνώμονα την επίτευξη του παραπάνω στόχου, οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής: Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία αναμενόταν να αντιμετωπίζουν δυσκολίες τόσο κατά την εκπαιδευτική του λειτουργία (Υπόθεση 1), όσο και κατά τη λειτουργία του σχολείου ως διοικητική μονάδα (Υπόθεση 2). Τα ατομικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αναμενόταν να συσχετίζονται και τις δυσκολίες που απορρέουν από τη γεωγραφική θέση του ολιγοθέσιου σχολείου (Υπόθεση 3). Για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί που ως μαθητές φοιτήσαν σε ολιγοθέσια σχολεία αναμενόταν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τις παραπάνω δυσκολίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν φοιτήσει σε ολιγοθέσια.

1. Μέθοδος

1.1. Πληθυσμός και δείγμα

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

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

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

Νομός	Αριθμός πολυθέσιων Σχολείων	Αριθμός εκπ/κών πολυθέσιων Σχολείων		Αριθμός ολιγοθέσιων Σχολείων	Αριθμός εκπ/κών ολιγοθέσιων Σχολείων	
		Άνδρες	Γυναίκες		Άνδρες	Γυναίκες
Αργολίδας	31	102	226	32	28	48
Αρκαδίας	27	96	201	31	28	46
Κορινθίας	55	136	402	24	15	50
Λακωνίας	36	118	253	29	12	51
Μεσσηνίας	61	192	396	21	14	30
Σύνολο δασκάλων	644	1478		97	225	
Σύνολο	210	2122	137	322		

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

Προκειμένου, αφενός να υπολογιστεί το μέγεθος του τελικού δείγματος και αφετέρου να ελεγχθεί τόσο η σαφήνεια και η αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου όσο και η ανταπόκριση των ερωτώμενων (Τζωρτζόπουλος, 1991:55 & 105) διανεμήθηκε σε είκοσι τυχαία άτομα του παραπάνω πληθυσμού το ερωτηματολόγιο. Από τα είκοσι ερωτηματολόγια επεστράφησαν συμπληρωμένα τα δεκαοκτώ. Λαμβάνοντας υπόψη τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο. Επίσης, μετά από επεξεργασία των πληροφοριών που προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα, το μέγεθος του δείγματος προσδιορίστηκε στα 249 άτομα.

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

Πίνακας 2: Εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) ανά νομό

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

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

1.2. Ερωτηματολόγιο

Η επίτευξη του στόχου της έρευνας οδήγησε στην κατασκευή ερωτηματολογίου το οποίο:

(1) Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σημειώσουν σε κλίμακα τεσσάρων σημείων τύπου Likert τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν απαντώντας στην ερώτηση «Αν εργαστήκατε σε ολιγοθέσια Σχολεία πόσο σας δυσκόλεψαν τα παρακάτω;»

- Α. Το διοικητικό μέρος (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων κ.ά.).
- Β. Η τήρηση των οικονομικών στοιχείων του Σχολείου (Βιβλίο Εσόδων – Εξόδων, Απολογισμός κ.ά.).
- Γ. Το κοινωνικό μέρος (απομάκρυνση από το οικείο και γνώσιμο περιβάλλον).
- Δ. Η προσαρμογή στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον.
- Ε. Το οικονομικό μέρος (κόστος μετακίνησης από και προς τη μόνιμη κατοικία, διαμονή κ.ά.).
- ΣΤ. Ο λίγος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου.
- Ζ. Η συνδιδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις.
- Η. Το συνεχές ωράριο διδασκαλίας (δεν υπάρχει κανένα κενό).

Οι επιλογές που είχαν οι ερωτώμενοι, ως προς τη δυσκολία της καθεμιάς από τις οκτώ ερωτήσεις, ήταν: καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ. Κατά την κωδικοποίηση των δεδομένων δόθηκαν, αντίστοιχα, οι τιμές 1, 2, 3, 4. Η υψηλή τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha (=0,76) επιβεβαιώνει την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια, διερευνητικά, καταβλήθηκε προσπάθεια για τον προσδιορισμό του παραγοντικού μοντέλου στην περίπτωση των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία. Η ανάλυση παραγόντων (factor analysis) χρησιμοποιείται κυρίως από τους ερευνητές των κοινωνικών επιστημών όπου σημαντικές μεταβλητές δεν μπορούν να μετρηθούν απευθείας (Bartholomew et al., 2002), όπως για παράδειγμα η άποψη των ερωτώμενων για κάποιο θέμα. Σύμφωνα με τον Πραμαγγιούλη (2008:107) με τη μεθοδολογία αυτή γίνεται εφικτό:

- Να μειωθούν οι διαστάσεις του προβλήματος.
- Να δημιουργηθούν καινούριες μεταβλητές, οι παράγοντες, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν ως κάποιες μη μετρήσιμες μεταβλητές.
- Να εξηγηθούν οι συσχετίσεις που υπάρχουν στα δεδομένα, για τις οποίες έχουμε

υποθέσει ότι οφείλονται αποκλειστικά στην ύπαρξη κάποιων κοινών παραγόντων που δημιούργησαν τα δεδομένα.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των κυρίων συνιστωσών και μέσα από το στατιστικό πακέτο SPSS έγινε προσπάθεια να εφαρμοσθεί η παραγοντική ανάλυση στις παραπάνω οκτώ μεταβλητές. Οι οκτώ προτάσεις της κλίμακας υποβλήθηκαν σε ανάλυση κυρίων συνιστωσών, με ορθογώνια περιστροφή αξόνων τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser. Από την παραγοντική ανάλυση διατηρήθηκαν τελικά όλες οι προτάσεις οι οποίες φόρτιζαν σε τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή > 1 (βλ. Πίνακα 3). Επίσης η τιμή του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), που ανέρχεται στο 0,67, σε συνδυασμό με τη, σχεδόν, μηδενική τιμή του ελέγχου σφαιρικότητας του Bartlett ($\chi^2(28) = 621,162, p < 0,0005$) οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παραγοντική ανάλυση κρίνεται ως αποδεκτή ανάλυση των υπό εξέταση δεδομένων. Το συνολικό ποσοστό της εξηγούμενης διακύμανσης ήταν 75,62% (βλ. Πίνακα 3).

Ο πρώτος παράγοντας αφορά τις «Δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου» και περιλαμβάνει τις μεταβλητές ΣΤ, Ζ & Η (3 προτάσεις, ιδιοτιμή = 3,04, % εξηγούμενης διακύμανσης = 38,02). Ο δεύτερος παράγοντας συγκροτείται από τις μεταβλητές Γ, Δ & Ε το περιεχόμενο των οποίων αναφέρεται στις «Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου σχολείου» (3 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,65, % εξηγούμενης διακύμανσης = 20,6) και ο τρίτος παράγοντας συγκροτείται από τις μεταβλητές Α & Β που σχετίζονται με τις «Δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου» (2 προτάσεις, ιδιοτιμή = 1,36, % εξηγούμενης διακύμανσης = 17,00).

Πίνακας 3: Διερευνητική ανάλυση παραγόντων

Προτάσεις	Συνιστώσες - Παράγοντες		
	1	2	3
<i>Αν εργαστήκατε σε ολιγοθέσια Σχολεία πόσας δυσκόλεψαν τα παρακάτω;</i>			
A. Το διοικητικό μέρος (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων κ.ά.)			,911
B. Η τήρηση των οικονομικών στοιχείων του Σχολείου (Βιβλίο Εσόδων – Εξόδων, Απολογισμός κ.ά)			,931
Γ. Το κοινωνικό μέρος (απομάκρυνση από το οικείο και γνώριμο περιβάλλον)		,883	
Δ. Η προσαρμογή στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον		,899	
E. Το οικονομικό μέρος (κόστος μετακίνησης από και προς τη μόνιμη κατοικία, διαμονή κ.ά.)		,508	

ΣΤ. Ο λίγος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου	,873		
Z. Η συνδιδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις	,886		
Η. Το συνεχές ωράριο διδασκαλίας (δεν υπάρχει κανένα κενό)	,803		
Ιδιοτιμή	3,041	1,648	1,360
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	38,019	20,599	16,998

Σημείωση: Παράγοντας 1 = Δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου. Παράγοντας 2 = Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου σχολείου. Παράγοντας 3 = Δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου

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

1.3. Διεξαγωγή της έρευνας

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η εξής: Προηγούνταν επικοινωνία με τους Διευθυντές ή Προϊστάμενους των σχολείων τα οποία είχαν τυχαία επιλεγεί. Αφού τους δίνονταν οι απαραίτητες εξηγήσεις για την έρευνα και διαπιστωνόταν η διάθεσή τους να βοηθήσουν τους αποστολλόμενους φάκελος που περιείχε τόσα ερωτηματολόγια όσοι ήταν οι δάσκαλοι της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Μέσα υπήρχε και απαντητικός φάκελος με προπληρωμένο το ταχυδρομικό τέλος έτσι ώστε να μην επιβαρυνθούν ούτε με το κόστος αποστολής ούτε και να διαθέσουν χρόνο για να προμηθευτούν τα απαραίτητα γραμματόσημα.

Η διαδικασία ξεκίνησε στο τέλος του Ιανουαρίου 2011 και ολοκληρώθηκε με την παραλαβή του τελευταίου απαντητικού φακέλου στις αρχές Απριλίου 2011. Συνολικά στάλθηκαν 275 ερωτηματολόγια σε σαράντα δύο σχολεία (είκοσι έξι πολυθέσια και δεκαέξι ολιγοθέσια) και επεστράφησαν, συμπληρωμένα, 252. Έτσι καλύφθηκε επιτυχώς το επιθυμητό μέγεθος του δείγματος των 249 ερωτηματολογίων που έπρεπε να συγκεντρωθούν. Το υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης που φτάνει το 91,6% προφυλάσσει την έρευνα από μεροληπτικές εκτιμήσεις εξαιτίας της χαμηλής ή της μη ανταπόκρισης. Η σχετική βιβλιογραφία ποικίλει ως προς το ύψος αυτού του ποσοστού αφού ο Scott (1961) θεωρεί ως ικανοποιητικό ένα ποσοστό 90%, ενώ ο Arber (1993) περιορίζει αυτό το ποσοστό στο 60%. Ο Παρασκευόπουλος (1993:123) υποστηρίζει ότι: «αν τελικά επιστραφεί συμπληρωμένο ένα 70% των ερωτηματολογίων, το ποσοστό

αυτό θεωρείται απόλυτα ικανοποιητικό». Οι Cohen και Manion (2000:143) ανεβάζουν το παραπάνω ποσοστό ανταπόκρισης μαζί με τη συνετή χρήση επιστολών υπόμνησης σε 70% έως 80%. Τέλος ο Robson (2007:294) θεωρεί ότι: «ακόμη και μετρίου μεγέθους διαφορές μεταξύ αποκρινόμενων και μη αποκρι-νόμενων απαιτούν ένα ποσοστό απόκρισης περίπου 90% προκειμένου να αποφευχθούν οι μεροληπτικές εκτιμήσεις».

2. Αποτελέσματα

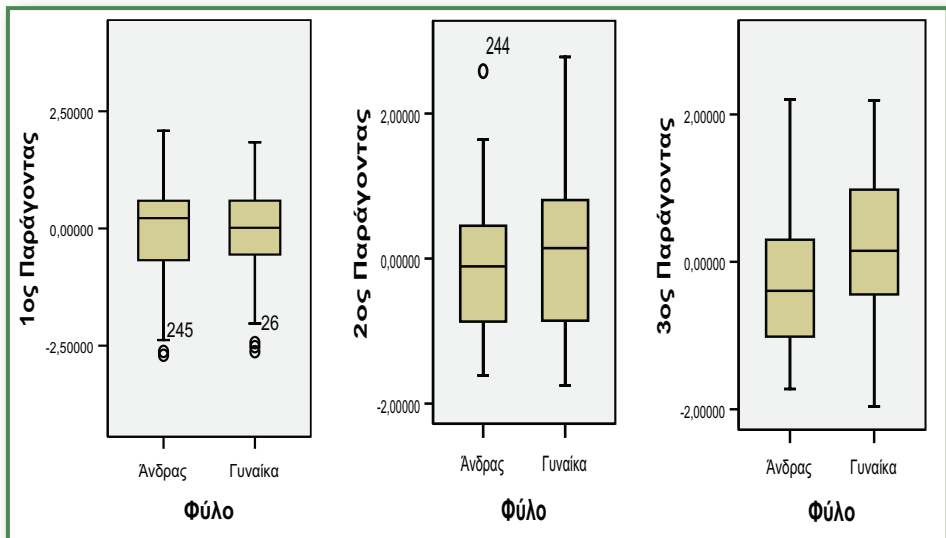
Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί, κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αμελητέες αφού ο μέσος όρος των απαντήσεών τους, στις έξι από τις οκτώ ερωτήσεις, βρίσκεται μεταξύ του «λίγο» και του «πολύ» ενώ στις άλλες δύο βρίσκεται μεταξύ του «καθόλου» και του «λίγο» όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4 και με βάση την κλίμακα που έχει χρησιμοποιηθεί.

Πίνακας 4: Περιγραφικά μέτρα

Μεταβλητές	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Μέγεθος δείγματος
A	2,26	,870	200
B	2,41	,948	199
Γ	1,91	,877	199
Δ	1,79	,718	201
E	2,59	,868	201
ΣΤ	2,98	,757	200
Z	2,79	,836	201
H	2,68	,918	200

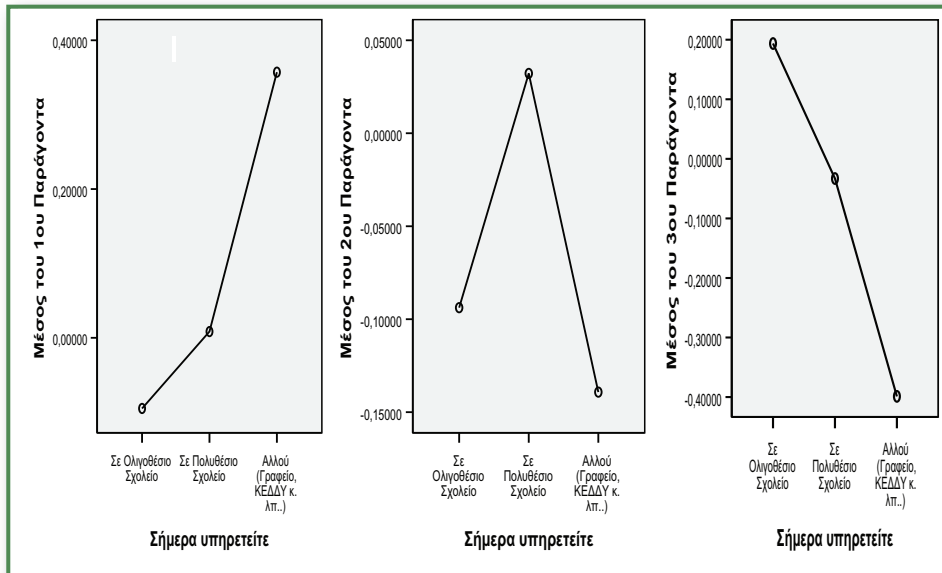
Στη συνέχεια συνεξετάστηκαν οι τρεις παράγοντες, που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση και ομαδοποιούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία, με μεταβλητές όπως το φύλο, την υπηρεσία σήμερα σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο, τα χρόνια υπηρεσίας, τις επιπλέον σπουδές, τη φοίτηση ή όχι, ως μαθητής, σε ολιγοθέσιο σχολείο και το νομό που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα.

Ξεκινώντας από το φύλο και όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 1, το οποίο αποτυπώνει το μέγεθος των δυσκολιών ανά παράγοντα ξεχωριστά για κάθε φύλο, παρατηρείται ότι για τους δύο πρώτους παράγοντες δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε φύλου ενώ για τον τρίτο φαίνεται να υπάρχει διαφορά και μάλιστα υψηλότερο μέσο εμφανίζουν οι γυναίκες.

Διάγραμμα 1: Φύλο και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

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

Ο τύπος του σχολείου που σήμερα υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ενδεχομένως να επηρεάζει την άποψή τους για το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίσαν ή αντιμετωπίζουν κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία. Τα επόμενα γραμμογράφηματα (Διάγραμμα 2) παρουσιάζουν τους υπηρετούντες σε ολιγοθέσια σχολεία τη χρονική περίοδο της έρευνας να αντιμετωπίζουν αυξημένο βαθμό δυσκολιών που σχετίζονται με τον τρίτο παράγοντα, ενώ μικρότερου βαθμού δυσκολίας θεωρούν τόσο τις μεταβλητές που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα όσο και τις μεταβλητές που απαρτίζουν τον δεύτερο παράγοντα. Αντίστροφη είναι η άποψη αυτών που δεν υπηρετούν σε σχολεία (βρίσκονται σε γραφείο ή είναι σχολικοί σύμβουλοι). Τέλος, όσοι υπηρετούν σε πολυθέσια αξιολογούν ως υψηλότερου βαθμού δυσκολίες αυτές που αναφέρονται στις μεταβλητές που συγκροτούν τον δεύτερο παράγοντα.

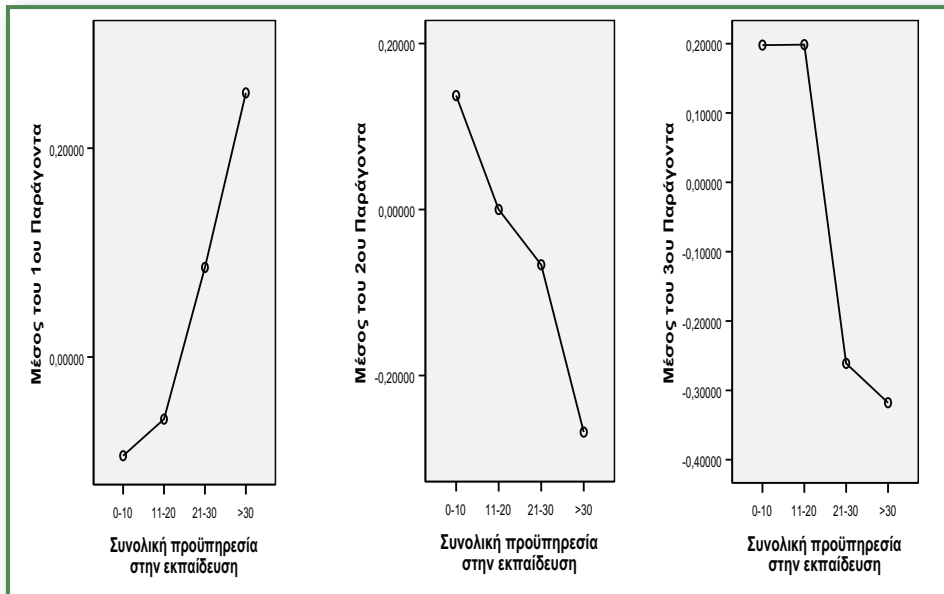
Διάγραμμα 2: Τύπος σχολείου υπηρεσίας και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές που προκύπτουν από την εξέταση των γραμμογραφημάτων είναι, στατιστικά, σημαντικές πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος. Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), αφού υπάρχουν περισσότεροι από δύο πληθυσμοί (εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ολιγοθέσιο σχολείο, σε πολυθέσιο σχολείο και αλλού). Η ανάλυση της διακύμανσης (ANOVA) που διενεργήθηκε για τον πρώτο παράγοντα, $F_0(2, 187) = 0,625, p = 0,536$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(2, 187) = 0,815, p = 0,444$] συνεπώς, ισχύει η συνθήκη ομοιογένειας των διακυμάνσεων, που αποτελεί προϋπόθεση επιλογής της παραμετρικής ανάλυσης διασποράς μονής κατεύθυνσης (Μακράκης, 2005:127). Η ανάλυση της διακύμανσης για τον δεύτερο παράγοντα, $F_0(2, 187) = 0,312, p = 0,733$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον δεύτερο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(2, 187) = 0,690, p = 0,503$]. Για τον τρίτο παράγοντα

διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [$F_0(2, 187) = 4,274, p = 0,015$]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way ANOVA. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου, $\chi^2(2, N = 180) = 3,609, p = 0,165$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον τρίτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία.

Τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί είναι μια μεταβλητή που, πιθανόν, να επηρεάζει την άποψή τους για τις δυσκολίες που απορρέουν από την λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου. Ερμηνεύοντας το Διάγραμμα 3 διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία πάνω από είκοσι χρόνια θεωρούν ως υψηλότερου βαθμού τις δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία (1^{ος} παράγοντας). Αντίθετα, αυτοί που έχουν έως είκοσι χρόνια προϋπηρεσία θεωρούν ως υψηλότερου βαθμού δυσκολίες αυτές που απορρέουν από τη γεωγραφική θέση των ολιγοθεσίων σχολείων (2^{ος} παράγοντας) και τη διοικητική λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου (3^{ος} παράγοντας).

Διάγραμμα 3: Προϋπηρεσία εκπ/κών και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

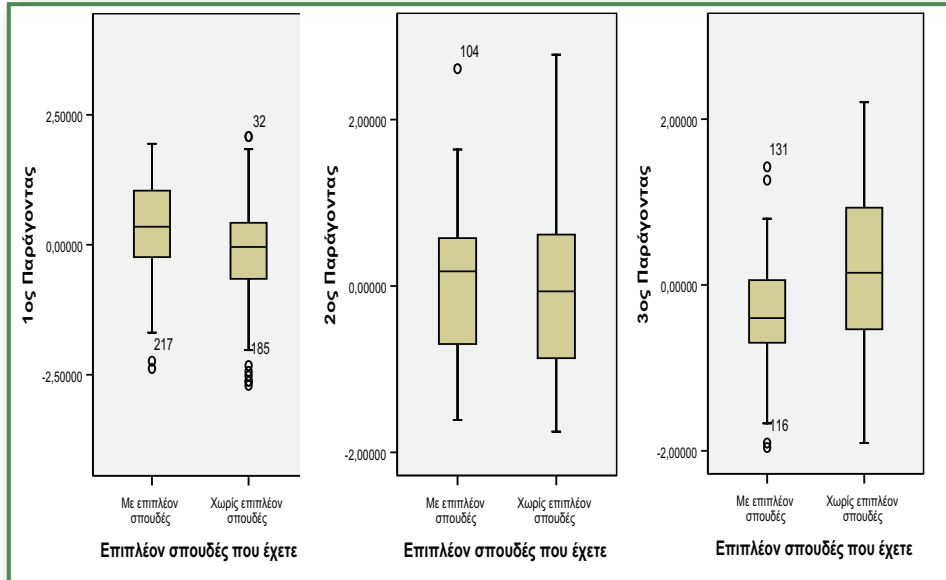


Για την εξέταση, στατιστικά σημαντικής, διαφοράς των παραπάνω εκτιμήσεων πραγματοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Ο έλεγχος που διενεργήθηκε για τον πρώτο παράγοντα, $F_0(3, 186) = 0,566, p = 0,638$ οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(3, 186) = 0,952, p = 0,417$]. Η ανάλυση της διακύμανσης για τον δεύτερο παράγοντα, $F_0(3, 186) = 0,616, p = 0,605$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον δεύτερο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(3, 186) = 0,210, p = 0,890$]. Για τον τρίτο παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [$F_0(3, 186) = 3,029, p = 0,031$]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του παραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way ANOVA. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου, $\chi^2(3, N = 180) = 11,447, p = 0,010$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον τρίτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετική προϋπηρεσία. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που έχουν έως είκοσι χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ως υψηλότερου βαθμού τις δυσκολίες που απορρέουν από την διοικητική λειτουργία του σχολείου σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από είκοσι χρόνια υπηρεσίας οι οποίοι δε θεωρούν ως υψηλού βαθμού αυτές τις δυσκολίες.

Η άποψη για το βαθμό δυσκολίας κάθε παράγοντα κατά την υπηρεσία σε ολιγοθέσιο σχολείο είναι πιθανό να σχετίζεται με τις επιπλέον σπουδές που μπορεί να έχει κάνει κάποιος εκπαιδευτικός. Το Διάγραμμα 4, το οποίο αποτυπώνει το μέγεθος των δυσκολιών ανά παράγοντα ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές και για τους εκπαιδευτικούς χωρίς επιπλέον σπουδές, παρατηρείται ότι για τον δεύτερο παράγοντα, που αφορά τις δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου, δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε ομάδας εκπαιδευτικών ενώ για τον πρώτο και για τρίτο φαίνεται να υπάρχει διαφορά και μάλιστα υψηλότερο μέσο εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές στον πρώτο παράγοντα, που αναφέρεται σε δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία και χωρίς επιπλέον σπουδές στον τρίτο

παράγοντα, ο οποίος αναφέρεται σε δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου.

Διάγραμμα 4: Επιπλέον σπουδές και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

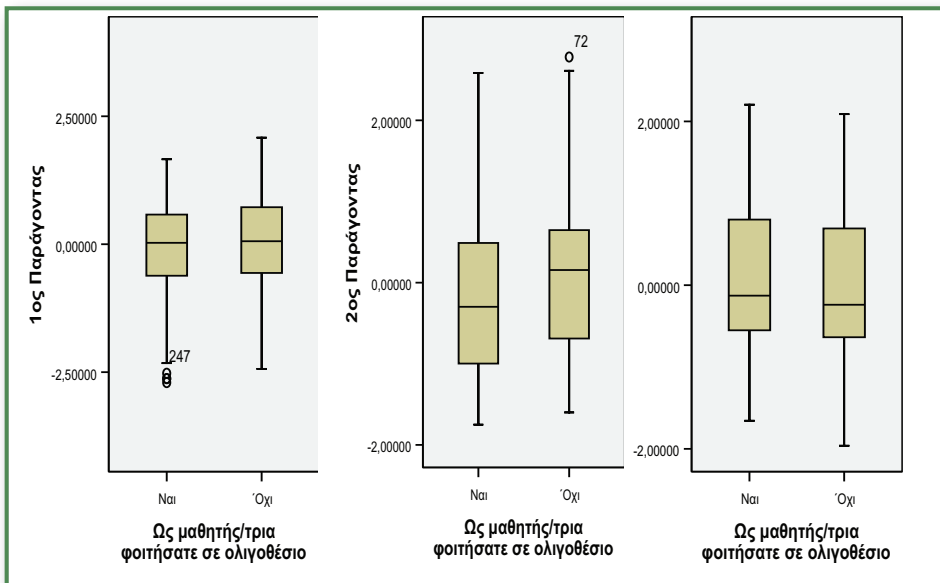


Διεργώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών της κάθε ομάδας δασκάλων (χωρίς επιπλέον σπουδές & με επιπλέον σπουδές) για κάθε ένα παράγοντα συμπεραίνουμε ότι υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές και στους εκπαιδευτικούς που έχουν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

Η φοίτηση σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο των εκπαιδευτικών κατά τα μαθητικά τους χρόνια, ενδεχομένως, να έχει επηρεάσει την άποψη τους για το βαθμό δυ-

σκολίας καθενός από τους προαναφερόμενους παράγοντες. Στο Διάγραμμα 5, το οποίο αποτυπώνει τους μέσους των δυσκολιών ανά παράγοντα ξεχωριστά για τους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν οι ίδιοι σε ολιγοθέσιο σχολείο και για τους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε πολυθέσιο, παρατηρείται ότι για τον δεύτερο παράγοντα, που αφορά τις δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου, φαίνεται να υπάρχει διαφορά των μέσων κάθε ομάδας εκπαιδευτικών και μάλιστα υψηλότερο μέσο εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί που δεν φοίτησαν σε ολιγοθέσιο σχολείο, ενώ για τον πρώτο και για τον τρίτο παράγοντα φαίνεται να μην υπάρχει διαφορά.

Διάγραμμα 5: Φοίτηση σε ολιγοθέσιο και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου

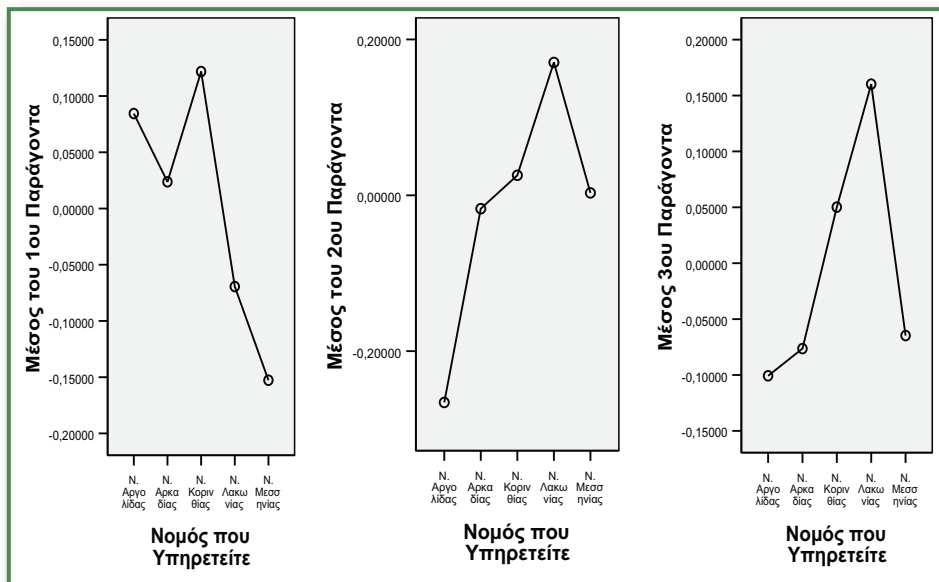


Πραγματοποιώντας έλεγχο υποθέσεων για τη σύγκριση των μέσων τιμών της κάθε κατηγορίας για κάθε έναν παράγοντα επιβεβαιώνεται η πρώτη εκτίμηση, από τη μελέτη του παραπάνω διαγράμματος, για τη μη ύπαρξη διαφοράς τόσο για τον πρώτο παράγοντα, $t(188) = -1,210, p = 0,228$, όσο και τον τρίτο παράγοντα, $t(188) = 1,425, p = 0,156$. Αντίθετα δεν επιβεβαιώνεται η πρώτη εκτίμηση περί ύπαρξης διαφοράς ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε ολιγοθέσιο και στους εκπαιδευτικούς που φοίτησαν σε πολυθέσιο σχολείο σε ότι αφορά τον δεύτερο παράγοντα αφού, έστω και οριακά δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση για ισότητα των μέσων, $t(188) = -1,745, p = 0,083$. Συμπεραίνεται ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που έχουν φοιτήσει οι ίδιοι, ως μαθητές, σε ολιγοθέσιο σχολείο όσο και οι

εκπαιδευτικοί που δεν έχουν φοιτήσει σε ολιγοθέσιο φαίνεται ότι αντιμετωπίζουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας για ζητήματα που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία, τη γεωγραφική θέση και τη διοικητική λειτουργία του σχολείου.

Ο νομός που υπηρετεί κάθε εκπαιδευτικός είναι πιθανό να τον επηρεάζει ως προς το βαθμό δυσκολίας των θεμάτων που άπτονται της λειτουργίας του ολιγοθεσίου. Τα επόμενα γραμμογραφήματα που περιέχονται στο Διάγραμμα 6 αποτυπώνουν τους μέσους των απόψεων των εκπαιδευτικών ανά νομό και παράγοντα. Παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ενιαία τάση για κατάταξη όλων των παραγόντων στον ίδιο βαθμό δυσκολίας για κάθε νομό. Έτσι, όπως φαίνεται, υψηλότερο βαθμό δυσκολίας για τον πρώτο παράγοντα αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στους νομούς Αργολίδας, Αρκαδίας και Κορινθίας. Οι εκπαιδευτικοί της Λακωνίας και περισσότερο της Μεσσηνίας κατατάσσουν τις δυσκολίες που απορρέουν από αυτόν τον παράγοντα ως ήσσονος σημασίας. Τα ζητήματα που απορρέουν από τον δεύτερο παράγοντα οι εκπαιδευτικοί της Αργολίδας τα θεωρούν ως ήσσονος δυσκολίας αντίθετα με τους εκπαιδευτικούς της Λακωνίας οι οποίοι τα θεωρούν ως μείζονος δυσκολίας. Στο μέσο βρίσκονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών των υπόλοιπων νομών. Σε ότι αφορά τα ζητήματα που σχετίζονται με τον τρίτο παράγοντα ως μικρού βαθμού δυσκολίας τα ταξινομούν οι εκπαιδευτικοί της Αργολίδας, της Αρκαδίας και της Μεσσηνίας. Μέτριου βαθμού δυσκολίας τα θεωρούν οι εκπαιδευτικοί της Κορινθίας και υψηλού βαθμού δυσκολίας οι εκπαιδευτικοί της Λακωνίας.

Διάγραμμα 6: Νομός υπηρεσίας και δυσκολίες ολιγοθέσιου σχολείου



Για τον έλεγχο, στατιστικά σημαντικής, διαφοράς των παραπάνω εκτιμήσεων διενεργήθηκε ο στατιστικός έλεγχος της ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA). Για τον πρώτο παράγοντα διαπιστώθηκε ότι δεν μπορεί να γίνει παραμετρικός έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης επειδή το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, μικρότερο από το 5% [$F_0(4, 185) = 6,406, p < 0,0005$]. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε η λύση του απαραμετρικού ελέγχου Kruskal-Wallis ο οποίος αντιστοιχεί στον παραμετρικό One-Way ANOVA. Η διενέργεια αυτού του ελέγχου, $\chi^2(4, N = 185) = 1,396, p = 0,845$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον πρώτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της περιφέρειας Πελοποννήσου. Η ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA) που διενεργήθηκε για τον δεύτερο παράγοντα, $F_0(4, 185) = 0,864, p = 0,487$ οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν το δεύτερο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της Πελοποννήσου. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 185) = 0,991, p = 0,413$]. Η ανάλυση της διακύμανσης για τον τρίτο παράγοντα, $F_0(4, 185) = 0,414, p = 0,798$, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει, στατιστικά, σημαντική διαφορά σε ότι αφορά την άποψη για το βαθμό δυσκολίας των μεταβλητών που απαρτίζουν τον τρίτο παράγοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε διαφορετικούς νομούς της Πελοποννήσου. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, του στατιστικού κριτηρίου του Levene, είναι, και σε αυτή την περίπτωση, κατά πολύ μεγαλύτερο από το 5% [$F_0(4, 185) = 1,588, p = 0,179$].

3. Συζήτηση

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ή έχουν υπηρετήσει σε ολιγοθέσια σχολεία της περιφέρειας Πελοποννήσου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δυσκολίες αυτές ομαδοποιούνται σε τρεις άξονες:

- Δυσκολίες που απορρέουν από την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου (ο λίγος χρόνος που διατίθεται για τη διδασκαλία κάθε διδακτικού αντικειμένου, η συνδιδασκαλία μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικές τάξεις και το συνεχές ωράριο διδασκαλίας). Μάλιστα, σ' αυτές τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές δηλώνουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές. Ο Veenman (1995) αναφέρει ότι μελέτες που έχουν διεξαχθεί, σε διάφορες χώρες, έχουν αποκαλύψει κοινά προβλήματα και

ανησυχίες που συνδέονται, μεταξύ άλλων, με την έλλειψη χρόνου για την επαρκή και ολοκληρωμένη διδασκαλία των απαιτούμενων διδακτικών αντικειμένων. Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Σαΐτη (2000), προκύπτει, με βάση τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, ότι η συνδιδασκαλία είναι υπεύθυνη για την μη παροχή ιδίων ευκαιριών μάθησης στους μαθητές ολιγοθεσίων με τους μαθητές πολυθέσιων σχολείων.

- Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της γεωγραφικής θέσης του ολιγοθέσιου σχολείου (απομάκρυνση από το οικείο και γνώριμο περιβάλλον, προσαρμογή στο καινούριο κοινωνικό περιβάλλον και κόστος μετακίνησης από και προς τη μόνιμη κατοικία, διαμονή κ.ά). Η άποψη των συμμετεχόντων στην έρευνα, γι' αυτές τις δυσκολίες, δεν φαίνεται να επηρεάζεται από τις μεταβλητές που συνεξετάστηκαν. Οι Birch και Lally, σε έκθεσή τους που εκδόθηκε από την Unesco, (1995:59) αναφέρουν ότι η δυσκολία προσέλκυσης εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια σχολεία αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα λόγω των γεωγραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών αυτών των σχολείων.
- Δυσκολίες που απορρέουν από τη διοικητική λειτουργία του σχολείου (εγγραφές, μετεγγραφές μαθητών, σύνταξη και αποστολή εγγράφων, τήρηση των οικονομικών στοιχείων του σχολείου κ.ά.)

Η άποψη για τις παραπάνω δυσκολίες φαίνεται ότι δεν επηρεάζεται:

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

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

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

Στις δυσκολίες αυτές δηλώνουν ότι δυσκολεύονται περισσότερο:

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

Στην έρευνα που διεξήγαμε υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που ανοίγουν το δρόμο σε μελλοντικές έρευνες. Στο δείγμα συμπεριλάβαμε εκπαιδευτικούς μόνο της περι-

φέρειας Πελοποννήσου. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε μία από τις δεκατρείς περιφέρειες της χώρας. Μελλοντικές έρευνες που θα έχουν ως δειγματοληπτικό πλαίσιο άλλες περιφέρειες ή και ολόκληρη τη χώρα θα έδιναν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων για ολόκληρη την επικράτεια.

Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης δείχνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την υπηρεσία τους σε ολιγοθέσια σχολεία. Κατά συνέπεια, η μελέτη αυτή θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερος χρήσιμη για τους φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής οι οποίοι, με άξονα τα αποτελέσματα της μελέτης, θα μπορούσαν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν δράσεις που θα οδηγούσαν στην άρση των παραπάνω δυσκολιών.

Βιβλιογραφία

- Arber, S. (1993) Designing samples. In N. Gilbert (Ed.), *Researching Social Life* (pp. 68-92).
- Bartholomew, D.J., F. Steele, I. Moustaki & J.I. Galbraith (2002) *The Analysis and Interpretation of Multivariate Data for Social Scientists*, Chapman and Hall.
- Birch, I. & M. Lally (1995) *Multigrade Teaching in Primary Schools*. : Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development Unesco.
- Berry, C. (2000) *Multigrade teaching: a discussion document*. Available: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerry.pdf> Retrieved: 10/04/2010.
- Brown, B. (2008) Multigrade Teaching: A review of selected literature and implications for teacher education and training in. Available: <http://www.3rs.org.za/index.php?module=Pagesetter&type=file&func=get&tid=2&fid=document&pid=12> Retrieved: 13/04/2011.
- Cohen, L. & L. Manion (2000) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Μετάφραση Μητσοπούλου, Χρ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collins, T. (1999) *Attracting and retaining teachers in rural areas*. ERIC Clearinghouse on rural education and small schools.. ERIC Document Reproduction Service No. EDO-RC-99-7.
- Γούπος, Θ. & Ν. Μπέτζελος (2009) *Νέες μορφές Εκπαιδευτικής και Παιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. για την αντιμετώπιση προβλημάτων στα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία*. 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Βόλος Διαθέσιμο: http://www.etpe.gr/extras/view_proceedings.php?conf_id=24 Ανασύρθηκε:12/3/2012.

- Lemke, J. C. (1994) *Teacher induction in rural and small school districts*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 369589.
- Μακράκης, Β. (2005) *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS*. ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ. Αθήνα: Gutenberg (3η έκδοση).
- Μπρούζος, Α. (1999) Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία. Στο Νικόδημος, Σ., Πετρουλάκης, Ν. & Χάρης, Κ. (επιμ.) *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Αθήνα: Ατραπός σελ. 824-831.
- Μπρούζος, Α. (2002) *Μικρά σχολεία, Μεγάλες προσδοκίες*. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- 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*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τομ. 2. Αθήνα.
- Powley, E. L. (1998) *One-teacher primary schools in, and : A secondary analysis*. Doctoral Dissertation. Department of educational Leadership and foundations.
- Πραμαγγιούλης, Π. (2008) *Οδηγός ανάλυσης δεδομένων με τη χρήση SPSS*. Διαθέσιμο: <http://labs.fme.aegean.gr/decision/files/docs/Odigos-SPSS-Pramaggioulis.pdf> Ανασύρθηκε: 27/1/2012.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992) *Έλληνες δάσκαλοι*. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Robson, C. (2007) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαΐτης, Χ. (2000) *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθεσίων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας & Ακαρνανίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Scott, C. (1961) Research on mail surveys. *Journal of the Royal Statistical Society*. Series A (General), 124, 143-195.
- Stone, D. (1990) *Recruiting and retaining teachers in rural schools*. Laboratory Knowledge Brief Number Four. ERIC Document Reproduction Service No. ED 328383.
- Τζωρτζόπουλος, Π. (1991). *Οργάνωση και διεξαγωγή δημοτολογικών ερευνών*. Αθήνα.
- Veenman, S. (1995) Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 65(4), 319-381. Διαθέσιμο: <http://rer.sagepub.com/content/65/4/319.full.pdf+html>. Ανασύρθηκε: 17-07-2012.

- Φύκαρης, Ι. (2002) *Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση* (Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη α.ε.
- Χαρίτος, Β. (2008) *Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*. ΙΠΕΜ – ΔΟΕ. τ. 9, σελ. 15-26.