

Ολιγοθεσιακή διδασκαλία: Η υφιστάμενη κατάσταση και η αναγκαιότητα διαφοροποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος

Κωνσταντίνος Κλουβάτος¹

¹Σχολικός Σύμβουλος 3^{ης} Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Κυκλάδων

Tel: 2285022090, E-mail: klouvatos@sch.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία στο ελληνικό ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο παρουσιάζει τόσες ιδιομορφίες και δυσκολίες, που τις περισσότερες φορές η εφαρμογή του σχεδιασμένου για όλα τα σχολεία Αναλυτικού Προγράμματος καθίσταται αδύνατη σε ολιγοθεσιακά περιβάλλοντα. Τα μεγαλύτερα προβλήματα αφορούν στην ταυτόχρονη διαχείριση του ανεπαρκούς διδακτικού χρόνου και του πλεονασματικού μαθησιακού χρόνου, αλλά και στις μεγάλες απαιτήσεις της διδακτικής και μαθησιακής προετοιμασίας. Επίσης, διαπιστώνεται ότι η ακολουθούμενη πρακτική της συνδιδασκαλίας διαφορετικών τάξεων (π.χ. Γ' και Δ' τάξη), πέρα από τις μαθησιακές δυσχέρειες και εκπαιδευτικές ανισότητες που μπορεί να προκαλεί για επιμέρους ομάδες μαθητών, δεν εφαρμόζεται με ενιαίο τρόπο σε όλα τα ολιγοθέσια σχολεία. Αναφέρεται ενδεικτική περίπτωση εκπαιδευτικής περιφέρειας, στην οποία εμφανίζεται εντυπωσιακή ποικιλομορφία εφαρμογής συνδιδασκαλιών στα ολιγοθέσια σχολεία. Η περίπτωση αυτή, σίγουρα όχι μοναδική, ως πρώτη αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης, υποδεικνύει την αναγκαιότητα (α) εναρμόνισης των ολιγοθέσιων σχολείων σε έναν ενιαίο τρόπο συνδιδασκαλίας, (β) προσαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος ή σχεδιασμού διαφοροποιημένου Αναλυτικού Προγράμματος για τα ολιγοθέσια σχολεία και (γ) περαιτέρω έρευνα για το θέμα αυτό.

1. Εισαγωγή

Η ιδιοτυπία του ολιγοθέσιου σχολείου έγκειται στο ότι ο εκπαιδευτικός διδάσκει ταυτόχρονα μέσα στην ίδια αίθουσα σε περισσότερες από μία σχολικές τάξεις. Η πρακτική αυτή δεν είναι νέα, ούτε συναντάται μόνο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά εφαρμόζεται διεθνώς σε απομακρυσμένες περιοχές με μικρό αριθμό μαθητών (Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific 1989, Miller 1991, Vincent 1999). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλαμβάνει δύο, τρεις ή και τις έξι ακόμη τάξεις στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας. Το γεγονός ότι οι τάξεις αυτές απαρτίζονται από μαθητές μικτής ηλικίας και μαθησιακού επιπέδου αυξάνει σημαντικά τις διδακτικές απαιτήσεις. Άλλες πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί είναι αυτές που βασίζονται στην ευέλικτη ομαδοποίηση με βάση το μαθησιακό επίπεδο και τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Miller 1991, Vincent 1999).

Ανεξάρτητα από τον τρόπο ομαδοποίησης των μαθητών στο ολιγοθέσιο σχολείο (μία, δύο, τρεις ή έξι τάξεις σε μια αίθουσα), η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας βασίζεται κυρίως στην καλή οργάνωση και προετοιμασία της διδακτικής διαδικασίας (Vincent 1999), η οποία προϋποθέτει τη βαθιά γνώση των ατομικών διαφορών των μαθητών (μαθησιακή ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, μαθησιακό προφίλ) και δεξιότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η μακρόχρονη διδακτική εμπειρία σε ολιγοθέσια σχολεία μπορεί να εξασφαλίσει σε μεγάλο βαθμό την επιζητούμενη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των διδακτικών πόρων.

Οι έρευνες που συγκρίνουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων δεν έχουν καταλήξει σε ενιαία συμπεράσματα. Αρκετές είναι οι έρευνες που δείχνουν διαχρονικά ότι όχι μόνο δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δύο τύπους σχολείων αλλά αναγνωρίζουν και μια σειρά πλεονεκτημάτων του ολιγοθέσιου (Nash 1980, Παπασταμάτης 1995, Vincent 1999, Μπρούζος 2002, Mariano & Kirby 2009). Γενικά, οι υποστηρικτές του ολιγοθέσιου σχολείου προβάλλουν ως σημαντικότερα πλεονεκτήματα: τις μαθησιακές ρουτίνες, την αλληλοδιδασκτική προσέγγιση, την καλλιέργεια της ανεξαρτησίας, υπευθυνότητας αλλά και της αλληλεγγύης, την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων, αυτοεκτίμησης και πνευματικής ανάπτυξης που επιτυγχάνονται από την αλληλεπίδραση των μαθητών, την άνεση που αισθάνονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας από τις στενές προσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους, αλλά και την αυξημένη εμπλοκή της τοπικής κοινότητας στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Dodendorf 1983, McEwan 1998, Φύκαρης 2004). Ως μειονεκτήματα αναφέρονται η προσωρινή διαμονή των εκπαιδευτικών στις μειονεκτικές περιοχές, η ανεπαρκής εμπειρία, η έλλειψη παιδαγωγικής καθοδήγησής τους, η αδυναμία του ωρολογίου προγράμματος να συμπεριλάβει κάποια μαθήματα που διδάσκονται στα πολυθέσια και η ανεπάρκεια στην υλικοτεχνική υποδομή.

2. Η υφιστάμενη κατάσταση της ολιγοθεσιακής διδασκαλίας

Από τις ιδιομορφίες της λειτουργίας του ολιγοθέσιου σχολείου το πιο αξιοσημείωτο είναι ότι, παρόλο που ο διδακτικός χρόνος που αναλογεί για κάθε διδακτικό αντικείμενο είναι σημαντικά μικρότερος, το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει κοινό με το αναλυτικό πρόγραμμα του πολυθέσιου σχολείου, χωρίς καμία απόκλιση ως προς τον όγκο της διδακτέας ύλης. Ο εκπαιδευτικός ενός μονοθέσιου σχολείου με μαθητές σε όλες τις τάξεις είναι επιφορτισμένος με την προετοιμασία και τη διδασκαλία 11 ή 12 διδακτικών αντικειμένων σε καθημερινή βάση, παράλληλα με την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων. Ο διδακτικός χρόνος για κάθε γνωστικό αντικείμενο περιορίζεται στο 25λεπτο ή 20λεπτο, κατά περίπτωση, καθώς κάθε διδακτικό 45λεπτο χωρίζεται σε δύο επιμέρους διδακτικές περιόδους. Κατ' εξαίρεση, στο γλωσσικό μάθημα, ο διδακτικός χρόνος μπορεί να ανέλθει στα 45 λεπτά, αλλά μόνο για μία τάξη κάθε ημέρα. Ουσιαστικά, ο δάσκαλος έχει καθημερινά στη διάθεσή του ένα διδακτικό δίωρο (90λεπτο) και ένα 25λεπτο για τέσσερις διδασκαλίες στο γλωσσικό μάθημα. Κατ' αντιστοιχία, ένα διδακτικό δίωρο (90λεπτο) διατίθεται για 4 διδασκαλίες μαθηματικών. Με τον ίδιο τρόπο (ένα διδακτικό αντικείμενο ανά 25λεπτο ή 20λεπτο) συνεχίζεται η διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων (Μελέτη Περιβάλλοντος, Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία, Φυσικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή, Φυσική Αγωγή) (Κλουβάτος & Λυκουροπούλου 2013). Ακόμη και ο δάσκαλος των Α' και Β' τάξεων ενός τριθέσιου δημοτικού σχολείου θα πρέπει να προετοιμάσει και να διδάξει 6 – 8 διδακτικά αντικείμενα ημερησίως στον ίδιο χρόνο που ο δάσκαλος της Α' ή της Β'

τάξης ενός εξαθεσίου σχολείου θα διδάξει 4 - 5 διδακτικά αντικείμενα. Μια πρακτική που έχει εφαρμοστεί για την περίπτωση της Α΄ και Β΄ τάξης στα ολιγοθέσια σχολεία της Ινδίας είναι αυτές οι τάξεις να λειτουργούν ως μία μικτή τάξη με ενιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα και κοινά μαθήματα (Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific 1989). Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται συγκριτικά ο καταμερισμός ενός διδακτικού εξαώρου στο μονοθέσιο και στο εξαθέσιο δημοτικό σχολείο.

Διδακτικό αντικείμενο	Μονοθέσιο		Εξαθέσιο
	Συνδιδασκαλία	Διδακτικός Χρόνος	Διδακτικός Χρόνος
Γλώσσα	Α΄, Β΄, (Γ΄ + Δ΄), (Ε΄ + ΣΤ΄) (4 διδασκαλίες)	2 ½ διδακτικές ώρες (90 + 25 λεπτά) για 4 διδασκαλίες	2 διδακτικές ώρες (90 λεπτά) για 1 διδασκαλία
Μαθηματικά	Γ΄, Δ΄, Ε, ΣΤ΄ (4 διδασκαλίες)	2 ½ διδακτικές ώρες (90 + 25 λεπτά) για 4 διδασκαλίες	1 διδακτική ώρα (45 λεπτά) για 1 διδασκαλία
Μελέτη	Α΄, Β΄ (2 διδασκαλίες)	1 ½ διδακτική ώρα (45 + 20 λεπτά) για 3 διδασκαλίες	1 διδακτική ώρα (45 λεπτά) για 1 διδασκαλία
Ιστορία	Ε΄ + ΣΤ΄ (1 συνδιδασκαλία)		1 διδακτική ώρα (45 λεπτά) για 1 διδασκαλία
Φυσική Αγωγή	-	-	1 διδακτική ώρα (45 λεπτά) για 1 διδασκαλία
Σύνολα	11 διδασκαλίες σε 6 διδ. ώρες		5 διδασκαλίες σε 6 διδ. ώρες

Πίνακας 1. Διδακτικός χρόνος μονοθέσιου και εξαθεσίου δημοτικού σχολείου

Η ανάγκη πλήρους εφαρμογής του ενιαίου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου στο μονοθέσιο και γενικότερα στο ολιγοθέσιο σχολείο υπαγόρευσε ποικίλες προσαρμογές στο ωρολόγιο πρόγραμμά του. Για να «χωρέσουν» χρονικά στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του ολιγοθεσίου, γνωστικά αντικείμενα, όπως Αισθητική Αγωγή και Φυσική Αγωγή, μπορούν να συνδιδάσκονται ταυτόχρονα σε περισσότερες ή σε όλες τις τάξεις. Η πιο χαρακτηριστική όμως προσαρμογή στο ωρολόγιο πρόγραμμα του μονοθέσιου και γενικότερα του ολιγοθέσιου σχολείου είναι η συνδιδασκαλία όλων των μαθημάτων στην Γ΄ και Δ΄ τάξη και, αντίστοιχα, στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη, πλην των Μαθηματικών.

3. Συνδιδασκαλία μαθημάτων: Μια δυσεπίλυτη εκπαιδευτική ανισότητα

Η συνδιδασκαλία όλων των μαθημάτων, εκτός των μαθηματικών, στην Γ΄ και Δ΄ τάξη και, αντίστοιχα, στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη είναι επίσημη πρακτική, η οποία εφαρμόζεται εδώ και δεκαετίες στο ολιγοθέσιο σχολείο λόγω της σημαντικής

ανεπάρκειας διδακτικού χρόνου. Αφού, δηλαδή, δεν επαρκεί ο χρόνος για δύο ξεχωριστές διδασκαλίες της Γλώσσας της Γ΄ και της Δ΄ τάξης, συνδιδάσκεται η Γλώσσα της Γ΄ και στις δύο τάξεις τη μία σχολική χρονιά και η Γλώσσα της Δ΄ την επόμενη χρονιά. Το ίδιο εφαρμόζεται για τα υπόλοιπα μαθήματα των Γ΄ και Δ΄ τάξεων, εκτός των Μαθηματικών. Η ίδια πρακτική εφαρμόζεται κατ' αντιστοιχία στην Ε΄ και Στ΄ τάξη, προκειμένου ο χρόνος διδασκαλίας να επαρκεί για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Η πρακτική αυτή όμως διαμορφώνει αναπόφευκτα άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Για παράδειγμα, οι μαθητές της Β΄ τάξης, κατά την προαγωγή τους στην Γ΄ τάξη ή θα διδαχθούν τα μαθήματα της Γ΄ τάξης μαζί με τους μαθητές της Δ΄ ή θα συνδιδαχθούν τα μαθήματα της Δ΄ τάξης. Η δεύτερη περίπτωση είναι εμφανώς δυσχερέστερη για τους μικρούς μαθητές. Εν συνεχεία, ενδέχεται οι ίδιοι μαθητές στην Ε΄ τάξη να έρθουν αντιμέτωποι με τον κύκλο μαθημάτων της Στ΄ τάξης. Αυτή η διπλή αναντιστοιχία του βαθμού δυσκολίας της διδασκτέας ύλης με το νοητικό επίπεδο των συγκεκριμένων μαθητών μπορεί να δημιουργήσει ανυπέρβλητα μαθησιακά προβλήματα και να επηρεάσει αρνητικά όλη την εκπαιδευτική πορεία τους.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που αφορά στις συνδιδασκαλίες είναι ότι με το πέρασμα των δεκαετιών η εφαρμογή τους δε γίνεται πλέον με ενιαίο τρόπο σε όλα τα ολιγοθέσια σχολεία. Στα περισσότερα ολιγοθέσια σχολεία εφαρμόζεται το σχήμα «όλα τα μαθήματα της μίας τάξης», π.χ. όλα τα μαθήματα της Γ΄ ή όλα τα μαθήματα της Στ΄, σε μερικά σχολεία το σχήμα «γλώσσα της μίας τάξης και τα δευτερεύοντα της άλλης τάξης» και σε άλλα το σχήμα «γλώσσα και ένα ή δύο δευτερεύοντα της μίας τάξης και τα υπόλοιπα δευτερεύοντα της άλλης τάξης». Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται στοιχεία από τη μορφή των συνδιδασκαλιών που εφαρμόζονται σε 34 ολιγοθέσια σχολεία του Νοτίου Αιγαίου κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Σε σύνολο 66 συνδιδασκαλιών οι 50 είχαν τη μορφή διδασκαλίας όλων των μαθημάτων της μίας τάξης (εκτός των μαθηματικών), οι 11 ακολουθούν το σχήμα «γλώσσα της μίας τάξης και δευτερεύοντα της άλλης τάξης» και οι υπόλοιπες 5 το σχήμα «γλώσσα και ένα ή δύο δευτερεύοντα μαθήματα της μίας τάξης και υπόλοιπα δευτερεύοντα της άλλης τάξης».

Σύνολο ολιγοθέσιων σχολείων (μονοθέσια έως τριθέσια)	34
Σύνολο συνδιδασκαλιών (Γ – Δ΄ ή Ε – Στ΄ τάξεις)	66 *
Αριθμός συνδιδασκαλιών μορφής: «όλα τα μαθήματα της μίας τάξης»	50
Αριθμός συνδιδασκαλιών μορφής: «γλώσσα της μίας τάξης και δευτερεύοντα της άλλης τάξης»	11
Αριθμός συνδιδασκαλιών μορφής: «γλώσσα και ένα ή δύο δευτερεύοντα μαθήματα της μίας τάξης και υπόλοιπα δευτερεύοντα της άλλης τάξης»	5
* Σε δύο σχολεία λείπουν οι αντίστοιχες τάξεις (Γ – Δ΄ ή Ε – Στ΄)	

Πίνακας 2. Μορφές συνδιδασκαλίας στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία του Ν. Αιγαίου σχολ. έτους 2013-2014

Αν συγκρίνει κανείς τις παραπάνω τρεις εκδοχές συνδιδασκαλίας ως προς το βαθμό ισοκατανομής των μαθησιακών απαιτήσεων, καταλήγει αβίαστα στο συμπέρασμα

ότι η δεύτερη και τρίτη εκδοχή είναι πιο δίκαιες για τους μαθητές, καθώς εξισορροπείται η δυσκολία των γνωστικών αντικειμένων στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό για τις δύο συνδιδασκόμενες τάξεις. Μία άλλη πρακτική άμβλυνσης της ιδιότυπης εκπαιδευτικής ανισότητας που δημιουργεί η συνδιδασκαλία είναι να μην επωμίζεται η ίδια ομάδα μαθητών το βάρος της «αντίθετης» συνδιδασκαλίας στην Γ - Δ΄ και στη συνέχεια στην Ε - ΣΤ΄ τάξη. Αν π.χ. οι μαθητές της Γ΄ τάξης συνδιδάσκονται το β΄ κύκλο (γλώσσα και δευτερεύοντα μαθήματα Δ΄ τάξης), και ακολούθως, στην Δ΄ τάξη, τον α΄ κύκλο (γλώσσα και δευτερεύοντα της Γ΄ τάξης), το σχολείο οφείλει να έχει μεριμνήσει ώστε οι ίδιοι μαθητές όταν βρεθούν στην Ε΄ τάξη να διδάχονται τον κύκλο της Ε΄ τάξης (α΄ κύκλο: γλώσσα και δευτερεύοντα Ε΄ τάξης).

Από τα 23 ολιγοθέσια σχολεία του Νοτίου Αιγαίου που κατά το σχολικό έτος 2013-2014 εφαρμόζουν συνδιδασκαλία όλων των μαθημάτων της μίας τάξης τα 18 σχολεία εφαρμόζουν παράλληλους κύκλους συνδιδασκαλίας, δηλαδή Α΄ κύκλο τόσο στη Γ-Δ΄ όσο και στην Ε-ΣΤ΄ τάξη ή Β΄ κύκλο τόσο στη Γ-Δ΄ όσο και στην Ε- ΣΤ΄ τάξη και μόνο 5 σχολεία εφαρμόζουν αντίθετο κύκλο στην Ε-ΣΤ΄ από αυτόν που εφαρμόζαν στην Γ-Δ΄ τάξη. Είναι φανερό ότι οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι περισσότερο ισοκατανεμημένες στα 5 σχολεία.

4. Διδακτικός χρόνος – Μαθησιακός χρόνος: Δυο διαφορετικές παράμετροι

Μια άλλη σημαντική διάσταση των ολιγοθέσιων σχολείων είναι η αναντιστοιχία διδακτικού και μαθησιακού χρόνου. Συγκριτικά με το πολυθέσιο σχολείο, ο δάσκαλος του μονοθέσιου και διθέσιου σχολείου έχει πολύ λιγότερο χρόνο στη διάθεσή του για τη διδασκαλία των μαθημάτων, καθώς ο χρόνος αυτός πρέπει να καταναμηθεί σε δύο ή περισσότερες τάξεις. Ο μαθησιακός χρόνος, από την άλλη πλευρά, δηλαδή ο χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές κάθε τάξης, είναι πλεονασματικός συγκριτικά με τους μαθητές ενός πολυθέσιου σχολείου. Ο χρόνος π.χ. του γλωσσικού μαθήματος στο ολιγοθέσιο είναι 115 λεπτά, δηλαδή κατά ένα 25λεπτο μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο χρόνο του πολυθέσιου (βλέπε πίνακα 1). Από αυτόν το χρόνο, τα 90 λεπτά ή τουλάχιστον τα 65 λεπτά αποτελούν μαθησιακό χρόνο, κατά τον οποίο οι μαθητές εργάζονται σιωπηρά χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου. Συνεπώς, ο διδακτικός χρόνος του δασκάλου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ελλειμματικός, ενώ ο μαθησιακός χρόνος των μαθητών πλεονασματικός. Συνήθως η διαπίστωση αυτή παραβλέπεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Κατσαντώνη 2007, Παππάς 2007, Χαρίτος 2008).

Η διαχείριση του διδακτικού χρόνου στο ολιγοθέσιο σχολείο δεν αποτελεί πάντοτε εύκολη υπόθεση, παρά μόνο μετά από πολύχρονη διδακτική εμπειρία σε τέτοια περιβάλλοντα. Γι' αυτό δεν είναι ασυνήθιστο το φαινόμενο να μην κατορθώνεται η ολοκλήρωση της γλώσσας και των μαθηματικών στον προγραμματισμένο χρόνο και να «θυσιάζεται» ο χρόνος της αισθητικής αγωγής, της ευέλικτης ζώνης, της φυσικής αγωγής ή άλλων μαθημάτων για το σκοπό αυτό.

Η διαχείριση του μαθησιακού χρόνου, δηλαδή του χρόνου σιωπηρής εργασίας των μαθητών είναι άλλη μία παράμετρος που δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών και τους επιφορτίζει με πρόσθετη προετοιμασία (Κορρέ 2010). Αναγκαίο καθημερινό μέλημα του δασκάλου είναι η ανάθεση σιωπηρών εργασιών για εκπόνηση σε ατομική ή ομαδική βάση, στο χρόνο που ο ίδιος διδάσκει στις υπόλοιπες τάξεις. Αλλά πέρα και από το περιεχόμενο των εργασιών, η εγκαθίδρυση και παγίωση συγκεκριμένων ρουτινών μέσα στην τάξη είναι αποφασιστικής σημασίας για τη διατήρηση του παιδαγωγικού κλίματος και την εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

Από τη μελέτη των Barker et al (1984) για τα αγροτικά σχολεία από 13 πολιτείες των Ηνωμένων Πολιτειών εξάγεται το συμπέρασμα ότι η προσπάθεια βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε αυτά τα περιβάλλοντα θα πρέπει να καταβάλλεται σε τοπικό επίπεδο, καθώς τα προβλήματα και οι ανάγκες διαφέρουν σημαντικά από περιοχή σε περιοχή. Ουσιαστικά, όμως, στην περίπτωση των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, η αποτελεσματικότερη παρέμβαση που προτείνεται εδώ και χρόνια είναι η ευέλικτη προσαρμογή ή η διαφοροποίηση του Προγράμματος Σπουδών, ώστε αυτό να είναι λιγότερο ασφυκτικό και να ανταποκρίνεται πραγματικά στις ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας και στα ιδιαίτερα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, στα οποία αυτά τα σχολεία λειτουργούν (Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific 1989, Κατσαντώνη 2007, Χαρίτος 2008).

5. Συμπεράσματα - προτάσεις

Στο σημερινό πλαίσιο των συνεχών κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών το ολιγοθέσιο σχολείο δείχνει να αποτελεί και να παραμένει τις επόμενες δεκαετίες αναγκαίος εκπαιδευτικός θεσμός στη χώρα μας (Φύκαρης 2004), έστω κι αν ο πληθυσμός της ελληνικής υπαίθρου έχει συρρικνωθεί σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Τα ποικιλόμορφα προβλήματα, όμως, που παρουσιάζονται στη σημερινή του λειτουργία επιτάσσουν την αναδιοργάνωσή του. Είναι λοιπόν σκόπιμη πλέον η ανάληψη εθνικής πρωτοβουλίας για προσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στις ανάγκες και δυνατότητες του ολιγοθέσιου σχολείου με παράλληλη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών πρακτικών ειδικά προσαρμοσμένων για το ολιγοθέσιο σχολείο, απαντώντας με αυτόν τον τρόπο στο διαρκή προβληματισμό για κατάργηση ή συνολική αναδιοργάνωση αυτού του τύπου σχολείου (Κατσαντώνη 2007, Χαρίτος 2008, Παπασταμάτης 1995). Το ίδιο αίτημα προσαρμογής του αναλυτικού προγράμματος «στα μέτρα» του ολιγοθέσιου έχει εξάλλου διατυπωθεί σε πολλές άλλες χώρες, σε αρκετές εκ των οποίων έχει ήδη τεθεί σε εφαρμογή η απαιτούμενη προσαρμογή του (Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific 1989, Joubert n.d., Aghazadeh 2007).

Το νέο «Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Ολιγοθέσιο Σχολείο» θα έχει προσανατολισμό στη διαθεματική και εννοιοκεντρική προσέγγιση της γνώσης, αλλά ταυτόχρονα θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιομορφίες και τις απαιτήσεις της ολιγοθεσιακής διδασκαλίας καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τοπικών κοινωνιών. Η εκπόνηση νέων διδακτικών εγχειριδίων, ειδικά προσαρμοσμένων για τα ολιγοθέσια σχολεία, προκύπτει ως αυτονόητο επακόλουθο της αλλαγής του αναλυτικού προγράμματος. Ενδεχομένως, όμως, με τις κατάλληλες οδηγίες και προσαρμογές θα μπορούσε το νέο αναλυτικό πρόγραμμα να εφαρμοστεί ακόμη και μέσω των υφιστάμενων διδακτικών βιβλίων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα πρέπει να επανεξεταστεί και ο θεσμός των συνδιδασκαλιών, ίσως με την εφαρμογή ενός περισσότερο ευέλικτου μοντέλου διαχείρισης της διδακτέας ύλης στις συνδιδασκόμενες τάξεις. Αυτονόητη, βέβαια, είναι και η ανάγκη για ταυτόχρονη εφαρμογή ενός εθνικού προγράμματος εκσυγχρονισμού των υλικοτεχνικών υποδομών των ολιγοθέσιων σχολείων στην κατεύθυνση της βελτίωσης των συνθηκών μάθησης και της βέλτιστης παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. Οι παραπάνω προσαρμογές, για να έχουν αποτέλεσμα, θα πρέπει να συνοδεύονται από (α) θεσμικές παρεμβάσεις για επιμήκυνση του χρόνου παραμονής των εκπαιδευτικών στα ολιγοθέσια και (β) εξειδικευμένη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού των ολιγοθεσίων.

Βιβλιογραφία

- [1] M. Aghazadeh, "National Curriculum Adaptation. Model for Multi-grade Classrooms", *The Curriculum Studies Journal*, 2007.
- [2] B. Barker, I. Muse, R. Smith, "Curriculum Characteristics of Rural School Districts in Thirteen Selected States", *Research in Rural Education*, vol 2, no 3, pp 91-94, 1984.
- [3] J. Joubert, "Adapted/Adjusted Curriculum for Multigraded teaching in Africa: A real solution?", paper prepared for website http://multigrade.ioe.ac.uk/full_texts.html.
- [4] D. M. Dodendorf, "A unique rural school environment", *Psychology in the Schools*, vol 20, pp. 99-104, 1983.
- [5] P. J. McEwan, "The effectiveness of multigrade schools in Colombia", *International Journal of Educational Development*, vol. 18, no. 6, pp. 435-452, Elsevier, 1998.
- [6] B. Miller, "A Review of the Qualitative Research on Multigrade Instruction", *Journal of Research in Rural Education*, vol. 7, no.2, pp. 3-12, Winter 1991.
- [7] R. Nash, "Schooling in rural societies", Methuen, London, 1980.
- [8] Unesco Principal Regional Office for Asia and the Pacific, "Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools", Bangkok, 1989.
- [9] L. T. Mariano, S. N. Kirby, "Achievement of Students in Multigrade Classrooms", Institute of Education Sciences, RAND Education, 2009.
- [10] S. Vincent, "The Multigrade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 1: Review of the Research on Multigrade Instruction. Northwest Regional Educational Lab., Portland, OR, Rural Education Program, 1999.
- [11] Σ. Κατσαντώνη, "Ολιγοθέσια Σχολεία, Προγράμματα και Διδασκαλία". Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2013 από τη διεύθυνση: http://www.2pek.gr/DHMOSIEYSEIS_ARTHRA/katsantoni/ologothesia%20sxoleia.pdf, 2007.
- [12] Κ. Κλουβάτος, Ε. Λυκουροπούλου, "Οι ΤΠΕ ως «συνεργάτες» διδασκαλίας και μάθησης στο ολιγοθέσιο σχολείο: παραδοχές και ζητούμενα", Στα υπό έκδοση Πρακτικά του 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος 17, 18, 19 Μαΐου 2013.
- [13] Χ. Κορρέ, "Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη λειτουργικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νοτίου Αιγαίου", Αθήνα, 2010.
- [14] Α. Μπρούζος, "Μικρά Σχολεία - Μεγάλες Προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων", Εκδόσεις τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 2002.
- [15] Α. Παπασταμάτης, "Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου. Κατάργηση ή αναδιοργάνωση;", Γρηγόρης, Αθήνα, 1995.
- [16] Ν. Παππάς, "Ολιγοθέσια Σχολεία και Ίσες Ευκαιρίες στην Εκπαίδευση". Στο Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», 343-346, Αθήνα, 2007.
- [17] Ι. Φύκαρης, "Τοπική Κοινότητα και Σχολείο", *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχ. 9, σελ. 19-32, Σεπτέμβριος 2004.
- [18] Β. Χαρίτος, "Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων". *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 15-26, 2008.