

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY OF PELLOPONNESE



Σχολή Κοινωνικών και Πολιτικών
Επιστημών

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Μελέτη περίπτωσης σε μονοθέσιο δημοτικό σχολείο Αρκαδίας σε σχέση με την αλληλεπίδραση του κοινωνικού και μαθησιακού προφίλ των μαθητών στην ταυτότητα αυτού του τύπου σχολείου»

Ταγκαλάκη Σοφία

A.M.: 14123

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσακίρη Δέσποινα

Σεπτέμβριος 2016

Κόρινθος

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ιστορία των ολιγοθέσιων και μονοθέσιων σχολείων στον κόσμο ...	9
1.1. Ιστορική αναδρομή	9
1.2. Τα ολιγοθέσια σχολεία στην Ευρώπη	12
1.3. Το προφίλ της Γαλλικής εκπαίδευσης	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ιστορία των ολιγοθέσιων και μονοθέσιων σχολείων στην Ελλάδα	18
2.1. Τα ολιγοθέσια σχολεία ως το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο.....	18
2.2. Η εικόνα των ολιγοθέσιων σχολείων στη σύγχρονη εποχή όπως αναδεικνύεται από την νομοθεσία και την κοινή γνώμη	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαφορές των μονοθέσιων και των πολυθέσιων σχολείων ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών	27
3.1. Το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών: εννοιολογικό πλαίσιο.....	27
3.2. Η αξία του Αναλυτικού Προγράμματος.....	30
3.3. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στα Πολυθέσια σχολεία	31
3.4. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στα Ολιγοθέσια σχολεία	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των Μονοθέσιων σχολείων.....	38
4.1. Ιστορική αναδρομή των μονοθέσιων σχολείων.....	38
4.2. Πλεονεκτήματα των ολιγοθέσιων σχολείων	38
4.3. Μειονεκτήματα των ολιγοθέσιων σχολείων	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία.....	45
5.1. Κοινωνικά και οικονομικά διακυβεύματα των ολιγοθέσιων σχολείων σε σχέση με τους μη προνομιούχους μαθητές	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων έρευνας	51
6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	51

6.2 Μεθοδολογία έρευνας.....	51
6.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου	52
6.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	54
6.5 Διαμόρφωση της εσχάρας παρατήρησης.....	55
6.6 Ακρίβεια, αξιοπιστία, ζητήματα δεοντολογίας.....	56
6.7 Περιγραφή δείγματος και τρόπος διεξαγωγής της παρατήρησης.....	57
6.8. Παρουσίαση και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων	58
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	77
Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 28-09-2015.....	78
Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 29-10-2015.....	83
Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 4-11-2015.....	91
Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 20-11-2015.....	97
Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 14-1-16.....	102
Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 25-2-2015.....	107

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1: Σημαντικότερες νομοθετικές πράξεις	21
Πίνακας 2: Στατιστικά δεδομένα για τον αριθμό των μονοθέσιων σχολείων 1985-2002.....	23
Πίνακας 3: Πρωτόκολλο παρατήρησης μαθητών	55
Πίνακας 4: Ημερομηνίες Παρατηρήσεων.....	55
Πίνακας 5: Προφίλ μαθητή Α.....	58
Πίνακας 6: Προφίλ μαθητή Β1	60
Πίνακας 7: Προφίλ μαθητή Β2	61
Πίνακας 8: Προφίλ μαθητή Γ	62
Πίνακας 9: Προφίλ μαθητή Δ1	63
Πίνακας 10: Προφίλ μαθητή Δ2	64
Πίνακας 11: Προφίλ μαθητή Ε	65
Πίνακας 12: Προφίλ μαθητή ΣΤ	66
Πίνακας 13: Εκπαιδευτικές δράσεις	67

*«Ν' αγαπάς την ευθύνη, να λες εγώ, εγώ μονάρχος μου
έχω χρέος να σώσω τη γη, κι αν δε σωθεί, εγώ
φταίω»*

Ν. Καζαντζάκης, Ασκητική

*...στους εκπαιδευτικούς που πιστεύουν πως η αλλαγή της εκπαίδευσης
δεν είναι ουτοπία και νιώθουν υπεύθυνοι για αυτή...*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση για όλους τους πολίτες αποτελεί βασικό δικαίωμα κάθε οργανωμένης κοινωνίας. Στην ιστορία της εκπαίδευσης, οργανώθηκαν και εφαρμόστηκαν διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές, άλλοτε με γνώμονα το μαθησιακό, το κοινωνικό της εκάστοτε πολιτείας, και άλλοτε με το οικονομικό και πολιτικό όφελος των εκάστοτε κυβερνόντων. Αυτές οι εκπαιδευτικές πολιτικές ανάλογα με τα θεμέλια πάνω στα οποία βασίζονται παρήγαγαν και τα αντίστοιχα αποτελέσματα για την κοινωνία αλλά και για την ίδια την εκπαίδευση.

Το ζήτημα των ολιγοθέσιων ή μικρών σχολείων απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα εδώ και πολλές δεκαετίες, κυρίως όσο αφορά την αποτελεσματικότητά τους. Είναι αλήθεια ότι τα μικρά σχολεία επειδή συνήθως βρίσκονται σε σχετικά απομακρυσμένες περιοχές που κατοικούν λίγα παιδιά, ο ρόλος τους δρα υποστηρικτικά στο μορφωτικό αγαθό, στην γνώση και στην εκπαίδευση (Γιακαλλής, 1984). Σε απομονωμένες περιοχές, μικρά χωριά και νησιά, η εκπαίδευση των μαθητών επιτελείται με τη βοήθεια αυτών των σχολείων. Η ομαδικότητα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η ισότητα και ο εκδημοκρατισμός της σχολικής αίθουσας, η οποία δεν είναι τίποτα άλλο από μια μικρογραφία της κοινωνίας θεωρείται ότι παίρνει «σάρκα και οστά» στο χώρο ενός ολιγοθέσιου σχολείου.

Σύμφωνα με την εμπειρική έρευνα, όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας ή κοινωνικού και οικονομικού υπόβαθρου νιώθουν αποδοχή και αυτοπεποίθηση με τον απαραίτητο όρο να υφίσταται διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Τόσο η οικογένεια και το σχολείο όσο και η κοινωνία, μαθαίνουν τα παιδιά να σέβονται το διαφορετικό και να αποδέχονται τους υπόλοιπους μαθητές ως είναι, εκεί έγκειται και η αξία της άλλωστε (Χαρίτος, 2008).

Η γράφουσα της παρούσας εργασίας, μέσω της επαγγελματικής της θέσης, που σχετίζεται με την εκπαίδευση μαθητών σε μονοθέσια σχολεία, είναι σε θέση να γνωρίζει βασικές πτυχές άσκησης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος αλλά και του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ένα τέτοιο σχολείο και ποιες οι διαφορές αυτού του τύπου σχολείων από τα κοινά σχολεία. Ειδικότερα, μέσω της βιωματικής εμπειρίας διαπιστώσαμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να οργανώσουν την ύλη ώστε να είναι αντιληπτή στους μαθητές αξιοποιώντας πολλές βοηθητικές σημειώσεις.

Έτσι λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν τρόπο για να απλουστεύουν την παράδοση του διδακτικού αντικειμένου οργανώνοντας την ύλη για τους μαθητές με απλά βήματα ώστε να βελτιώνουν ποιοτικά το λειτουργικό τους έργο (Ευαγγελόπουλος, 1984), επιχειρώντας να οργανώσουν το ωρολόγιο πρόγραμμα, να το τηρήσουν και εντέλει να το προσαρμόσουν στις ολοένα αυξανόμενες ανάγκες των μαθητών αλλά και στις απαιτήσεις για τη λειτουργικότητα της διδασκαλίας. Τα μονοθέσια σχολεία στο εξωτερικό¹ ακόμη και στην Ελλάδα αποτελούσαν τον μοναδικό τύπο τέτοιας εκπαιδευτικής πρακτικής και φυσικά αυτό είχε και μειονεκτήματα αλλά και πλεονεκτήματα (Κυριαζή, 2006). Επί της ουσίας οι διαφορές στην εκπαιδευτική πρακτική σχετίζονταν με το γεγονός ότι σε μια τάξη διδάσκονταν παράλληλα πολλές ηλικιακές ομάδες φοιτητών.

Έρευνες έχουν δείξει ότι το ολιγοθέσιο σχολείο έχει πιο θετικό μαθησιακό κλίμα. Επιπλέον, η συνδιδασκαλία των τάξεων όχι μόνο δεν είχε αρνητική επίδραση στην απόδοση των μαθητών, αλλά με τις απαραίτητες μεθόδους το σχολείο αυτό καθίσταται λειτουργικό και αποδοτικό διαμορφώνοντας την αρμόζουσα οργανωτική δομή. Ως εκ τούτου δεν υφίστανται ενδείξεις για διδακτική «ανεπάρκεια» των ολιγοθέσιων διδακτικών σχολείων ωστόσο όμως προκειμένου να υπάρξουν ουσιαστικές βελτιωτικές κινήσεις είναι απαραίτητη η τροποποίηση της ιδεολογίας των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Παπασταμάτης, 1996).

Από την άλλη όμως, δεν υπάρχουν διδακτικές ειδικότητες, οι δάσκαλοι φεύδονται χρόνου και συνήθως τα αποφεύγουν σημειώνοντας συνεχείς μετακινήσεις για αλλού, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι σχεδιασμένο για αυτά τα σχολεία (Κυρίδης, Παπασταμάτης, Γκόλια, Μπάρα, 2001).

Για να καλλιεργηθούν βέβαια πολύτιμα μορφωτικά αγαθά καθώς και τα οφέλη της εκπαίδευσης στα μονοθέσια σχολεία, πρέπει να μεριμνήσει ο κρατικός μηχανισμός, η πρόνοια μέσα από την αναδιάρθρωση και αναμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες θα προσαρμόζονται στις νέες ανάγκες των μαθητών και κατά συνέπεια στις απαιτήσεις της κοινωνίας, θα εξομαλύνουν τυχόν αντιξοότητες και θα συνδράμουν στην ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της σχολικής δραστηριότητας (Παπαδάκης, 1999).

¹ Φιλανδία, Γαλλία, Καναδάς, Σουηδία και αλλού

Θέτουμε λοιπόν το εξής ερευνητικό πρόβλημα : πώς επηρεάζεται και αν επηρεάζεται η απόδοση της λειτουργικότητας των μονοθέσιων σχολείων και από ποιους παράγοντες. Επίσης, παρά το γεγονός ότι τα μονοθέσια σχολεία, στην κοινή γνώμη και όχι μόνο, δημιουργούνται ως εκπαιδευτικοί θεσμοί εκτάκτου ανάγκης κάνουμε μια υπόθεση εργασίας ότι υπό ορισμένες συνθήκες τα συγκεκριμένα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και να συμβάλλουν στην σχολική επιτυχία των μαθητών και πως η αντίληψη αυτή είναι περισσότερο στερεοτυπική παρά πραγματική. Έτσι θέτουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Η φοίτηση των μαθητών στα μονοθέσια σχολεία μπορεί να αποβεί περισσότερο αποτελεσματική για τα παιδιά σε σχέση με τα κανονικά σχολεία;

Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές παίζουν ένα καθοριστικό ρόλο στην πορεία της σχολικής φοίτησης;

Σε ποιον βαθμό και υπό ποιες συνθήκες τα μονοθέσια σχολεία μπορούν να αμβλύνουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες;

Η δομή της παρούσας εργασίας διαμορφώνεται ως εξής : Αφού ξεκινήσουμε με μια αναφορά στην ιστορική εξέλιξη των σχολείων αυτών, προβαίνουμε στη μελέτη συγκριτικής θεώρησης στα μονοθέσια και πολυθέσια σχολεία, την απήχηση του αναλυτικού προγράμματος στα ολιγοθέσια καθώς και το αντίκτυπο της λειτουργικότητας του σχολείου στην ψυχοσύνθεση του παιδιού μέσα από το μαθησιακό και κοινωνικό του προφίλ. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ιστορία των μονοθέσιων σχολείων στον κόσμο και ειδικότερα στην Ελλάδα που αναλύονται στο πρώτο και στο δεύτερο κεφάλαιο, στην συνέχεια παρουσιάζονται οι διαφορές των μονοθέσιων σχολείων ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται και μειονεκτήματα των Μονοθέσιων σχολείων και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία γεγονός που θα αποτελέσει μια από τις βασικές παραμέτρους που θα διερευνηθούν στο ερευνητικό μέρος. Το τελευταίο κεφάλαιο αποτελείται από την ανάλυση και την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ιστορία των ολιγοθέσιων και μονοθέσιων σχολείων στον κόσμο

1.1. Ιστορική αναδρομή

Η εκπαίδευση είναι το κύριο ιδεολογικό μέσον το οποίο χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει τις υπόλοιπες ανισότητες στις δημοκρατικές χώρες όπου τα άτομα υπολογίζονται ως ίσοι μεταξύ τους και ότι η εκπαίδευση βασίζεται στην αξιοκρατία, κι αυτό το έχει σαν κανόνα (Duru- Bellat, 2008). Όπως ήδη αναφέραμε, τα μονοθέσια σχολεία είναι εκείνα στα οποία ο αριθμός των μαθητών δεν είναι ανάλογος με τον αριθμό των δασκάλων οι οποίοι εργάζονται με παραπάνω από μία τάξεις και ηλικιακές ομάδες μέσα σε μια διδακτική ώρα. Η κύρια νομοθεσία που επιτάσσει αυτή την πολιτική για τα σχολεία αυτά αναφέρεται στο Νόμο 1566/85 ο οποίος αφορά στη δομή και τη λειτουργία της εκπαίδευσης καθώς και στο νόμο 3528/07 και 3839/10 που αφορά τον δημόσιο- υπαλληλικό κώδικα και το ΠΔ 201/98 σχετικό με την οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών σχολείων. Η συγκεκριμένη κατηγορία σχολείων υπάρχει εδώ και πολλά χρόνια και σε πολλές χώρες ως μια πραγματική μέθοδος διδασκαλίας που συμβάλλει στην γενικότερη εκπαιδευτική πρακτική (NEMED, 2004).

Επιπροσθέτως, προωθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που προάγει την επικοινωνιακή συνεργασία και αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Στην γενικότερη εκπαιδευτική πρακτική περιλαμβάνεται και ο συνδυασμός των γνωστικών αντικειμένων ώστε να προωθείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και οι συνδυαστικές απορίες και προβληματισμοί που επιθυμεί να θέσει το παιδί (Μπρούζος, 1999).

Τα ολιγοθέσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνήθως βρίσκονται σε αγροτικές περιοχές και η ύπαρξη τους ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των κατοίκων που διαμένουν σε αυτές. Στηρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα για αιώνες και καλύπτουν σημαντικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό σημαίνει ότι τα προβλήματα τα οποία παρουσιάζονται στο σχολείο έχουν σύνδεση με την τοπική κοινωνία διότι σε κάθε επαρχιακή πόλη οι άνθρωποι έχουν αναπτύξει σθεναρούς κοινωνικούς δεσμούς. Ο άρρηκτος δεσμός ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία είναι πολύ σημαντικός καθώς η κοινωνία είναι η προέκταση του σχολείου και έτσι γονείς και δάσκαλοι

λειτουργούν σαν να είναι το ίδιο πρόσωπο που ενδιαφέρεται για την πρόοδο και την πνευματική καλλιέργεια του παιδιού. Συν τοις άλλης οι μαθητές είναι λίγοι και είναι πιο εύκολο να στον εκπαιδευτικό να έχει μια εμπειριστατωμένη αντίληψη της προσωπικότητας και συμπεριφοράς του αλλά και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα διότι στο πλαίσιο της μικρής εκπαιδευτικής ομάδας οι μαθητές νιώθουν εξοικείωση με τους συμμαθητές και τους δασκάλους, γεγονός που ευνοεί μια γόνιμη συνεργασία και ακόμη μια πιο επιτυχή κοινωνική συναναστροφή ώστε σε καθετί που αφορά το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας και κοινωνίας είναι αληθινές και ιδιαίτερες.

Ήδη από τον 17^ο αιώνα συναντώνται μονοθέσια σχολεία στις ΗΠΑ. Τα μονοθέσια σχολεία αποτελούνται από έναν εκπαιδευτικό. Το εκπαιδευτικό κτήριο συνήθως ήταν προσφορά της εκκλησίας, ενώ η συμμετοχή των παιδιών δεν είχε συνεχή χαρακτήρα. Το κόστος φοίτησης ήταν υψηλό, το εξωτερικό περιβάλλον και η μεγάλη χιλιομετρική μετακίνηση, αποτελούσαν κάποιους από τους παράγοντες της ασταθούς συμμετοχής στο σχολείο. Επίσης, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ήταν η γενικότερη φιλοσοφία που επικρατούσε τότε, η οποία προσέδιδε έναν προαιρετικό χαρακτήρα στη φοίτηση στο σχολείο σε αντιπαραβολή με τις οικιακές αλλά και τις άλλες εργασίες οι οποίες απέφεραν κάποιο κέρδος (Μαυρογιώργος, 1989).

Η τάση αυτή άρχισε να αλλάζει με το πέρας του 19^{ου} αιώνα και την παράλληλη αύξηση των μονοθέσιων δημοτικών σχολείων. Φαίνεται ότι σταδιακά στη συνείδηση του λαού η επιμόρφωση και η θέση στη κοινωνία απέκτησαν θετική συσχέτιση. Γεννήθηκε η αντίληψη ότι το σχολείο προσφέρει πολλά ευεργετήματα στη ποιότητα ζωής. Έτσι, η κοινωνία φρόντιζε να επανδρώσει τα σχολεία της, τόσο με υλικοτεχνικό εξοπλισμό, όσο και με κατάλληλο εκπαιδευτικό προσωπικό (Φύκαρης, 2002).

Φαίνεται ότι τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούσαν τη βασική δομή εκπαίδευσης, ειδικά στη Βόρεια Αμερική. Το τοπίο της εκπαίδευσης αρχίζει να αλλάζει με τη συγκέντρωση των πολιτών σε μεγάλα αστικά κέντρα και άλλα φαινόμενα που παρατηρήθηκαν ως απόρροια της Βιομηχανική Επανάστασης (Νικολοπούλου, 2011).

Έτσι, το εκπαιδευτικό μοντέλο εξελίσσεται σε ένα πιο οικείο για τα σημερινά δεδομένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, με τις εγγραφές να γίνονται βάσει ηλικίας, ώστε να

επέλθει μια ομοιογένεια στις τάξεις. Παρ' όλα αυτά, τα μονοθέσια σχολεία συνεχίζουν να λειτουργούν κυρίως σε αγροτικές περιοχές (Brunswic, Valerien, 2004).

Τα νέα σχολεία παρείχαν έναν πιο συστηματικό τρόπο οργάνωσης του ολοένα αυξανόμενου αριθμού μαθητών. Η οργάνωση σε τάξεις αποτελούσε έναν πιο εύκολο και λειτουργικό τρόπο διοίκησης. Αυτή η αλλαγή στην δομή της εκπαίδευσης συνοδεύτηκε με την δημιουργία σχολικών βιβλίων ξεχωριστά για κάθε τάξη, καθώς και με την ανάγκη εξειδικευμένων και καλά εκπαιδευμένων δασκάλων. Αυτές οι αλλαγές είχαν ως αποτέλεσμα να παγιωθεί η συγκεκριμένη οργάνωση εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, σύμφωνα με τον Miller (1989), τα συγκεκριμένα σχολεία οργανώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταπεξέλθουν στον αυξανόμενο πληθυσμό των μαθητών και όχι για να προσφέρουν εξατομικευμένες υπηρεσίες (Hayes, 1993).

Ενώ μέχρι το 1920 τα μονοθέσια σχολεία αποτελούσαν το 70% των δημοτικών σχολείων στις ΗΠΑ, το ποσοστό αυτό μειώθηκε αγγίζοντας το 1% μέχρι και το 1980. Η αύξηση των πολυθέσιων σχολείων συνδέεται με την παράλληλη αύξηση των κατοίκων ανά περιοχή, κάτι που ώθησε τα σχολεία να πολλαπλασιάσουν τις τάξεις και αυτόματα να μετατραπούν σε πολυθέσια. Μέχρι το 1996, τα μονοθέσια σχολεία μειώθηκαν τόσο, σε σημείο που να φτάσουν τον αριθμό των 448.

Δεν ισχύει όμως, η ίδια μείωση και για τα μονοθέσια σχολεία ιδιωτικού ενδιαφέροντος. Από τα 4 που ιδρύθηκαν το 1940, έφτασαν τα 1175 το 1996. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των σχολείων ανήκουν στις θρησκευτικές ομάδες των Amish & Old Order Mennonite, οι οποίες διαθέτουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο τρόπο διαβίωσης. Στις μέρες μας, η γενικότερη τάση που επικρατεί στις ΗΠΑ είναι η εκμηδένιση των ολιγοθέσιων και ειδικά των μονοθέσιων σχολείων (Φύκαρης, 2002).

Ωστόσο, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες όπως επίσης και στις ΗΠΑ και στον Καναδά επανιδρύονται ολιγοθέσια σχολεία σε αραιοκατοικημένες περιοχές αναγνωρίζοντας την αποτελεσματικότητά τους στην εκπαίδευση. Σαφώς σε αυτές τις χώρες τα ολιγοθέσια σχολεία είχαν θετική απήχηση για αυτό και οι πολίτες αυτών των χωρών αποφάσισαν την επανίδρυση γιατί διέκριναν κάποια θετικά αποτελέσματα όπως θετικές κοινωνικές σχέσεις, αληθινούς δεσμούς εμπιστοσύνης και σεβασμού, δυνατότητες και ευκαιρίες σε μαθητές που ζούσαν σε απομονωμένα μέρη καθώς και το δικαίωμα στην παιδεία και τη μόρφωση όλων των παιδιών αναζητώντας τρόπους

ενδυνάμωσης των γνωστικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων μέσα από την εκπαίδευσή τους στα ολιγοθέσια σχολεία (Φύκαρης, 2002).

1.2. Τα ολιγοθέσια σχολεία στην Ευρώπη

Στη Μεγάλη Βρετανία το βασικό εκπαιδευτικό μοντέλο που ακολουθήθηκε ήταν η αλληλοδιδασκαλία. Τα μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά συνεπικουρούσαν στην εκπαίδευση των μικρότερων. Περίπου το 1800 άρχισε να αλλάζει αυτό το μοντέλο με τη διαμόρφωση των τάξεων στη σύγχρονη συνθήκη ανά ηλικιακή ομάδα (Νικολοπούλου, 2011).

Το πρώτο χρονικό διάστημα της δεκαετίας του '90 ο αριθμός των ολιγοθέσιων Δημοτικών σχολείων ανερχόταν στα 3500. Εκεί φοιτούσαν περίπου το 15% του συνόλου των μαθητών. Παράλληλα, στη Σκωτία τα ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία αποτελούσαν περίπου το 23% του συνολικού αριθμού των Δημοτικών σχολείων και στα οποία φοιτούσαν περίπου 50 μαθητές. Γενικότερα τα ολιγοθέσια σχολεία στην Αγγλία κρίθηκαν ως αναποτελεσματικά.

Το 1929 τα ολιγοθέσια σχολεία κρίθηκαν ως μικρά από την έκθεση Hadow, (Μπουζάκης, 1999) σε αντίθεση με την επάρκεια των υπηρεσιών που παρείχαν τα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων. Λίγο αργότερα, το 1960, η Έκθεση του Plowden και η έκθεση του Gittins (Μπουζάκης, 1999) τόνισαν την απορρόφηση μεγάλων οικονομικών πόρων και την αίσθηση της αποστασιοποίησης που νιώθουν οι δάσκαλοι αυτών των σχολείων. Οι αξιολογήσεις αυτών εκθέσεων λειτούργησαν καταλυτικά στο περιορισμό των ολιγοθέσιων Δημοτικών σχολείων. Η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, 28 χρόνια αργότερα, αποτέλεσε το τελικό κρίσιμο χρονικό σημείο μείωσης αυτών των σχολείων. Η μεταρρύθμιση αυτή είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα σταθερό ωρολόγιο πρόγραμμα για όλους τους μαθητές και να αναζητηθούν εξειδικευμένοι δάσκαλοι για την παράδοση αυτού του προγράμματος. Η εύρεση και πρόσληψη τέτοιων δασκάλων προϋπέθετε έναν μεγάλο αριθμό μαθητών, κάτι το οποίο απέκλειε τα ολιγοθέσια σχολεία από αυτή τη διαδικασία.

Βέβαια την εξαετία 1985-1991 έγιναν προσπάθειες περαιτέρω ενίσχυσης του Ωρολογίου Προγράμματος των ολιγοθέσιων σχολείων, με τη βοήθεια χρηματοδότησης ύψους 7 εκατομμύρια λιρών, τόσο στην Αγγλία, όσο και στην

Ουαλία. Παρατηρείται έτσι μια στροφή στη γενική αρνητική γνώμη που επικρατούσε σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία. Άρχισε να υποστηρίζεται ότι η εκμηδένιση των ολιγοθέσιων σχολείων δεν αποτελεί μια σωστή τακτική, καθώς προσφέρουν μια πιο προσωπική, εξατομικευμένη παροχή υπηρεσιών και εκπαίδευσης στους μαθητές, προωθούν την συνεργασία και το ύψιστο αγαθό την εκπαίδευση και μάθηση. Φάνηκε μέσα από την πολύχρονη εμπειρία ύπαρξης των ολιγοθέσιων σχολείων ότι πολλοί γονείς στέλνουν τα παιδιά τους σε αυτά τα σχολεία, προκειμένου να καρπώνονται αυτά τα θετικά στοιχεία.

Τα μικρά σχολεία φαίνεται να ανταποκρίνονται στο δύσκολο έργο της θέσπισης της συνεργασίας σε επίπεδο γεωγραφικό όπως αναλύθηκε προηγουμένως ενώ οι αντιπαραθέσεις σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των μικρών σχολείων, όσο αφορά την παροχή εκπαιδευτικών, διοικητικών υπηρεσιών, αλλά και αν έχουν υψηλό κόστος έχουν συμπυκνωθεί σε βασικά σημεία:

1. Η παροχή ενός μεγάλου αριθμού εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και η διασφάλιση της συνεργασίας τους με ειδικούς συμβούλους.
2. Η δημιουργία εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς σε εκπαιδευτικές πρακτικές, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων.
3. Η βελτίωση των επαγγελματικών γνώσεων των εκπαιδευτικών (Hayes, 1993).

Τα ολιγοθέσια σχολεία παρέχουν πολύτιμες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε αγροτικά μέρη, τόσο της Βόρειας Αμερικής, όσο και της Ευρώπης. Στη Γαλλία, όπως και στη Μεγάλη Βρετανία τα μικρά σχολεία αποτελούν το κανόνα σε μικρές περιοχές, εξαιτίας των λίγων παιδιών, αλλά και του μικρού αριθμού εκπαιδευτικών (Νικολοπούλου, 2011).

Στις ορεινές περιοχές της Γαλλίας, οι μεγάλες και δυσπρόσιτες αποστάσεις καθιστούν δύσκολη διαδικασία τη συγκέντρωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Σε άλλες περιοχές, οι συγκεντρώσεις οργανώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα, συγκεντρώνοντας τους μαθητές και εκπαιδευτικούς από διάφορα διασκορπισμένα σχολεία στο σχολείο της πιο κεντρικής περιοχής. Κατά τη διάρκεια αυτού του διαστήματος, τα πολυθέσια σχολεία διασπώνται και διαμορφώνονται σε μονοθέσια, στα οποία οργανώνονται διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με τη βοήθεια ενός εξειδικευμένου δασκάλου σε μία μόνο τάξη.

Το 1994, οι γαλλικές αγροτικές περιοχές ήταν 8.084, στις οποίες κατοικούσαν περίπου το 2% του συνόλου των μαθητών. Σε εκείνες τις περιοχές, το 6% των σχολείων ήταν μονοθέσια και διθέσια και οι μαθητές τους αποτελούσαν το 9% του συνόλου (Φύκαρης, 2002).

Λίγα χρόνια αργότερα, το 2000, στη Γαλλία υπήρχαν συνολικά 52.000 δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων τα 800 ήταν μονοθέσια και τα 17.000 ήταν διθέσια και τριθέσια σχολεία. Οι εκπαιδευτικές συγκεντρώσεις κατάφεραν να διατηρήσουν για τα σχολεία του κάθε χωριού ένα ατελές ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο προσφερόταν για παραπάνω από μια τάξεις για κάθε χωριό που συμμετείχε σε αυτή τη διαδικασία (Γιακαλλής, 1984).

Η αποτελεσματικότητα των μικρών σχολείων σε σχέση με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών δεν φαίνεται να είναι χαμηλή. Η Παγκόσμια Τράπεζα σε μια κριτική της χρησιμοποιώντας μελέτες οι οποίες διεξήχθησαν στη Βόρεια Αμερική και την Ευρώπη για να αξιολογήσουν την επίδραση της εκπαίδευσης στα μονοθέσια σχολεία, στην επίδοση των μαθητών τονίζει ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών των μονοθέσιων σχολείων και των μαθητών οι οποίοι φοιτούσαν σε πολυθέσια σχολεία (Κυριαζή, 2006).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη Γερμανία, την Ολλανδία, την Ελβετία και τις Ηνωμένες Πολιτείες, οι μαθητές των μονοθέσιων σχολείων αποδίδουν σε επίπεδο συγκρίσιμο σε όλα τα βασικά μαθήματα. Η κατάσταση φαίνεται να είναι ακόμη καλύτερη στην περίπτωση της Γαλλίας. Εκεί, οι μαθητές των μονοθέσιων σχολείων αποδίδουν πολύ καλύτερα, κάτι το οποίο βασίζεται στην ετοιμότητα της αυτοδιδασκαλίας που κατέχουν οι μαθητές.

Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα των μονοθέσιων σχολείων των βόρειων χωρών βασίζεται, μεταξύ άλλων και στην παροχή πόρων από τους τοπικούς εκπαιδευτικούς φορείς, η οποία υποστηρίζεται από τη τοπική κυβέρνηση. Επίσης, το κόστος των παροχών στους μαθητές του Δημοτικού σχολείου δεν είναι ιδιαίτερα υψηλότερο σε σχέση με την περίπτωση των σχολείων που συγκεντρώνονται μαθητές από διάφορα μέρη, αρκεί να προσθέσει κανείς το κόστος της μεταφοράς αυτών των μαθητών (Brunswic, Valerien, 2004).

Σε άλλες χώρες, όπως η Ελβετία και το Βέλγιο, κάθε μικρή αγροτική περιοχή διαθέτει ένα σχολείο, ωστόσο τα ολιγοθέσια σχολεία έχουν ενοποιηθεί με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να βρίσκονται σε τάξεις ανάλογα την ηλικία. Έτσι, κάθε τάξη ορίζεται με βάση την ηλικία και σε κάθε χωριό λειτουργεί από ένα σχολείο. Επίσης, μια άλλη μέθοδος που υιοθετείται είναι να μεταφέρονται οι δάσκαλοι, σχηματίζοντας έτσι «συγκεντρωτικά» σχολεία, όπως προαναφέρθηκε.

Στην περίπτωση της Γερμανίας, την δεκαετία του '60, άρχισαν να μειώνονται τα ολιγοθέσια σχολεία, μέσω της ενοποίησης τους. Η συγχώνευση αυτή, η οποία εντατικοποιήθηκε την επόμενη δεκαετία, πραγματοποιήθηκε με το πρόσχημα του μειωμένου αριθμού των πολιτών ανά περιοχή. Βασικός στόχος ήταν να εξομαλυνθούν οι τάξεις των οποίων οι μαθητές ανήκαν σε διάφορες ηλικιακές ομάδες, έχοντας κατά νου ότι είναι περισσότερο ωφέλιμο αυτό το μοντέλο για λόγους εκπαιδευτικούς και οικονομικούς. Εν τέλει, ορίστηκαν κάποιες προδιαγραφές προκειμένου να κλείσει ένα σχολείο, όπως ο αριθμός των κατοίκων της περιοχής και η απόσταση του από το εγγύτερο σχολείο. Η ίδια πολιτική ασκήθηκε και στην Ισπανία, με τη δημιουργία μεγάλων σχολείων και τη συγκέντρωση μαθητών από διάφορες περιοχές.

Όσο αφορά στην Αυστρία, η κατάσταση είναι πιο ευνοϊκή σε σχέση με τη διατήρηση των ολιγοθέσιων Δημοτικών σχολείων. Εκεί τα σχολεία είναι κατανομημένα ανά περιοχή. Η διατήρηση αυτή υποστηρίζεται από τη γεωγραφική θέση, αλλά και από το σημαντικό επιχείρημα ότι το σχολείο τονώνει τη παράδοση και τη ζωντάνια των κοινοτήτων.

Σε παρόμοιο κλίμα κινήθηκαν και οι κοινότητες της Πορτογαλίας, όπου η φοίτηση σε ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία άγγιζε το 80% του συνολικού αριθμού των μαθητών, τις δεκαετίες του '80 και του '90. Η ύπαρξη των ολιγοθέσιων Δημοτικών σχολείων και η μεγάλη συμμετοχή σε αυτά υποστηρίχθηκε πολύ από δράσεις εκπαίδευσης από απόσταση, γνωστές ως «Telescola» (Φύκαρης, 2002).

1.3. Το προφίλ της Γαλλικής εκπαίδευσης

Η ανύψωση του εκπαιδευτικού επιπέδου των νεότερων γενεών ήταν ένας από τους κύριους σκοπούς της κυβέρνησης η οποία επισημοποιήθηκε στην Γαλλία το 1981 και ήταν επαναλαμβανόμενες από όλες τις επόμενες χορηγήσεις παρά την ποικιλία από

πολιτικά δάνεια (DuruBellat,n.d.). Για την πολιτεία το να εξαπλωθεί η εκπαίδευση σε μεγάλο ποσοστό, ανέδειξε την ανάγκη μεγάλης χρηματοδότησης αλλά είχε το πλεονέκτημα να διατηρήσει μια μεγάλη μάζα νέων ανθρώπων μακριά από την ανεργία και βέβαια οι δάσκαλοι ήταν ευχαριστημένοι διότι η επέκταση αυτή επιμήκυνε την αγορά εργασίας και ενίσχυσε την επιρροή τους στη γαλλική κοινωνία και το ίδιο ισχύει και για τους απασχολούμενους γιατί με τη δημόσια εκπαίδευση δεν ήταν αναγκαίο να πληρώσουν χρήματα.

Τα τελευταία είκοσι χρόνια παιδιά τα οποία προέρχονται από αβοήθητες οικογένειες έχουν λάβει πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας και σαφώς καλύτερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας (Duru-Bellat, 2008). Η πολιτεία δεν είναι πια ικανή να παρέχει την ίδια ποιοτική εκπαίδευση σε όλα τα σχολεία και οι μαθητές απλά θέλουν να αποδράσουν από τα κακά σχολεία αν θέλουν να αυξήσουν τις ευκαιρίες τους. Μια ισορροπημένη κοινωνική ανάμειξη βελτιώνει την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και ενισχύει τους πιο αδύναμους μαθητές.

Είναι ευρέως γνωστό σήμερα ότι χωρίς κίνητρα στο εκπαιδευτικό σύστημα και ο εκδημοκρατισμός στον μαθητόκοσμο ίσως να συμβάλλει στην μεγαλύτερη επιτυχία και σε διαφορετικές μορφές κοινωνικών ανισοτήτων. Αυτό το είδος της εξέλιξης λαμβάνει μέρος σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες όμως στη Γαλλία ακόμη και σήμερα η απροθυμία προς κάτι καθιερωμένο και δεδομένο οδηγεί συχνά τους δασκάλους να φοβούνται ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η αναγνώριση και να επηρεάσει την αποτελεσματικότητά τους.

Από το 1980 η Γαλλία εργάστηκε σκληρά για να αυξήσει το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να κλείσει το χάσμα ανάμεσα στις άλλες χώρες για τους μαθητές που αποφοιτούσαν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με τον όρο ότι οι βαθμοί έχουν αξία στην αγορά εργασίας συνεπώς και η εκπαίδευση θα έχει θετικά αποτελέσματα δεν υπάρχει ελπίδα να εξαλειφθούν οι κοινωνικές ανισότητες ανοίγοντας το σύστημα.

Η αξιοκρατία και η ισότητα της ευκαιρίας υπόσχεται ισότητα στον αγώνα της επιτυχίας και όχι ισότητα στα αποτελέσματα και κυρίως όχι στην οικονομική ζωή. Ουπουργός ισχυρίζεται βέβαια ότι προτεραιότητα θα πρέπει να δίνεται σε σχολεία μικρότερου επιπέδου για να μειωθούν οι ανισότητες, οπότε το λιγότερο βάρος να

δίνεται στην υψηλή εκπαίδευση και να εισαχθούν και ηθικά μαθήματα στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οπότε στη Γαλλία τα αριστερά πολιτικά κόμματα δίνουν πάντα σημασία στη δημόσια εκπαίδευση.

Τα κίνητρα για την περαιτέρω ανάπτυξη των σχολείων μπορούσαν να ενισχυθούν από το ευρύτερο επίπεδο εκπαίδευσης παγκοσμίως. Ωστόσο όμως, η Γαλλία βρέθηκε αντιμέτωπη με το βασικό ερώτημα που θέτει απαραίτητη την επιλογή της μονιμότητας ή της αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρχει η προσωπική αντίληψη της εκπαίδευσης και η περισσότερη ελευθερία για προσωπικές επιλογές γεννά τον διαχωρισμό μεταξύ των σχολείων και αν επίσης υφίσταται ο εκδημοκρατισμός ή η αγοραιοποίηση της εκπαίδευσης, η εμπορευματοποίηση δηλαδή της εκπαίδευσης και να νοείται η σημασία της ως ανταλλαγή εμπορικού προϊόντος στην αγορά εργασίας (MarieDuru–Bellat ,n.d.). Στη Γαλλία όπως και στη χώρα μας εξάλλου παρατηρείται μια έντονη βαθμοθηρία και υπάρχει μια προσκόλληση και μια εμμονή στον έλεγχο επίδοσης των μαθητών.

Τις τελευταίες δεκαετίες στη Γαλλία παρατηρείται ότι η εξαπλωμένη εκπαίδευση προωθείται αλλά παράλληλα τίθεται ένα βασικό θέμα για την ποιότητα ή για την ποσότητα της εκπαίδευσης. Πως ορίζεται το κάθε είδος εκπαίδευσης για ποιον και γιατί, για ποιο λόγο. Ο κοινωνιολόγος, μεταξύ άλλων, μπορεί να θυμίσει στον καθένα ότι αν εμείς θέλουμε ισότητα ή περισσότερη κοινωνική συνεκτικότητα, η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια πολιτική η οποία αξίζει να υποφέρει και η δημόσια παρέμβαση δε μπορεί να περιορίσει τον εαυτό της σε εκπαιδευτικές πρακτικές αλλά μπορεί όμως να βάλει ως στόχο τη μείωση των ανισοτήτων και ο κοινωνιολόγος μπορεί να εγείρει το ερώτημα για τα κόστη και τα οφέλη της εκπαίδευσης.

Η επέκταση της εκπαίδευσης δεν είναι η λύση για όλα τα κοινωνικά προβλήματα , είναι όμως ένα κομμάτι όπου οι ανισότητες προωθούνται και επαναπροωθούνται κι αυτό οδηγεί στη συσχέτιση του ρόλου της σχολικής εκπαίδευσης. Συνεπώς πρέπει να εξαλειφθούν οι ανισότητες ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και την αγορά εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Η ιστορία των ολιγοθέσιων και μονοθέσιων σχολείων στην Ελλάδα

2.1. Τα ολιγοθέσια σχολεία ως το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2002, σ.32): «τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, ιδιαίτερα το μονοθέσιο και κατά δεύτερο λόγο το διθέσιο, αποτελούσαν την κυρίαρχη μορφή των δημοτικών σχολείων τις περασμένες δεκαετίες. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την ίδρυση του μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα κυριαρχούσαν τα μικρά δημοτικά σχολεία».

Ο τρόπος σύστασης και οργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται ανά δεκαετίες σε σχέση με τα κοινωνικο-οικονομικά και πολιτικά δρώμενα (Πιστιόλη, 2011). Τον 19^ο αιώνα και συγκεκριμένα μέχρι το 1880 με τον νόμο που θεσπίστηκε στις 6 Φεβρουαρίου του 1834 ορίστηκε η επταετής φοίτηση στα Δημοτικά σχολεία. Τα σχολεία αυτά ήταν κατά βάση μονοθέσια και συγκέντρωναν πολλούς μαθητές. Η βασική εκπαιδευτική διαδικασία ήταν η εκπαίδευση μαθητών, που αξιολογούνταν από τον δάσκαλο ως οι πιο ικανοί και οι οποίοι με τη σειρά τους εκπαίδευαν τους υπόλοιπους μαθητές (Κατσαντώνη, 2007). Η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος υιοθετήθηκε εξαιτίας των περιορισμένων οικονομικών πόρων για περαιτέρω πρόσληψη εκπαιδευτικών.

Όπως περιγράφει ο Σιαμάγκας (2002, σελ:6) «Στα σχολεία αυτά γίναμε δάσκαλοι». (Πιστιόλη, 2011). Με τη δημοσίευση του νόμου της 6/18 Φεβρουαρίου 1834 «περί δημοτικών σχολείων» που ήταν βασισμένος στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα του 1833 καθιερώθηκε η επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και ρυθμίστηκαν θέματα για τη δομή και την οργάνωση των δημοτικών σχολείων (Ευαγγελόπουλος, 1984). Ο νόμος αυτός δε προέβλεπε ούτε δωρεάν παιδεία ούτε οριοθετούσε τους στόχους του δημοτικού σχολείου όμως ανέθεσε την ίδρυση των τετρατάξιων σχολείων στους δήμους της χώρας, κάτι που ίσχυε ως το 1878 όπου το κράτος ανέλαβε όλα τα έξοδα λειτουργίας των δημοτικών σχολείων (Ευαγγελόπουλος, 1984).

Ο νόμος αυτός είχε ως κύριο πνεύμα τη μαζική συμμετοχή των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, υπήρχαν διάφοροι παράγοντες που αποτέλεσαν τροχοπέδη σε αυτή τη διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι συνθήκες στις οποίες ζούσαν οι οικογένειες των αγροτών, σε οικονομικό και γεωγραφικό επίπεδο, καθώς και η

αντίληψη ότι η φοίτηση στα σχολεία δεν είναι κάτι σημαντικό, παρ' όλο τον υποχρεωτικό χαρακτήρα και το οικονομικό πρόστιμο που βάραινε τους γονείς, οδηγούσαν τις οικογένειες στο να μην στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, ώστε να συμμετέχουν στις διάφορες οικιακές και αγροτικές εργασίες (Μαυργιώργος, 1989). Επιπλέον, τα χρήματα που χρειαζόταν να καταβάλλουν οι γονείς, τόσο για τη φοίτηση, όσο και για την πληρωμή της εργασίας και της μετακίνησης του εκπαιδευτικού, καθιστούσε ακόμη πιο δύσκολο το έργο της φοίτησης όλων των παιδιών στο Δημοτικό σχολείο (Μπουζάκης, 1999) οργάνωση των περισσότερων σχολείων ήταν υπό τη μορφή των μονοθέσιων σχολείων, στα οποία εργαζόνταν υποκαταρτισμένοι δάσκαλοι. Επίσης, η οικονομική υποστήριξη από το ελληνικό κράτος ήταν ιδιαίτερα ελλιπής. Ωστόσο, στα κεντρικά σχολεία ο εκπαιδευτικός είχε και έναν συνεργάτη ο οποίος τον βοηθούσε στην εκπαιδευτική διαδικασία και διευκόλυνε τη κατάσταση.

Το 1880, βάσει διατάγματος καταργείται η μέθοδος της αλληλοεκπαίδευσης και πλέον μόνο ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την εκπαίδευση των παιδιών. Επιπλέον, αναδιαμορφώνεται η περίοδος φοίτησης στο Δημοτικό σχολείο, όπου στις αγροτικές περιοχές ορίζεται στα 4 χρόνια, ενώ στις μεγάλες περιοχές και πόλεις προβλέπεται η δημιουργία σχολείων εξαετούς φοίτησης και ευρείας θεματολογίας, στα οποία οι εκπαιδευτικοί θα ήταν περισσότεροι. Μέσα από αυτό το διάταγμα φαίνεται να αναδύεται η ιδέα των ολιγοθέσιων σχολείων, καθώς προβλέπεται ως μονοθέσιο το σχολείο που έχει 80 μαθητές και έναν εκπαιδευτικό, ως διθέσιο το σχολείο που έχει από 81 έως 160 μαθητές και δυο εκπαιδευτικούς, κ.ο.κ. (Φύκαρης, 2002).

Έτσι λοιπόν, παρ' όλο που η μέθοδος της αλληλοδιδασκαλίας εξαλείφεται και οι εκπαιδευτικοί αυξάνονται, τα μικρά σχολεία διατηρούν τον αριθμό τους. Και αυτό γιατί, η γεωγραφική κατανομή του ελληνικού κράτους περιέχει απομακρυσμένες περιοχές στις οποίες υπάρχουν μικρές κοινότητες και άρα μικρά σχολεία. Επίσης, οι οικονομικοί πόροι που παρέχονται από το κράτος δεν προωθούν την αναδιαμόρφωση αυτών των σχολείων. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα από τη κατάσταση που επικρατούσε στις αγροτικές περιοχές, σε αντίθεση με τις πόλεις, όπου λόγω καλύτερης οικονομικής κατάστασης ιδρύθηκαν μεγάλα σχολεία με 6 τάξεις (Κατσαντώνη, 2007).

Το 1889, επί κυβερνήσεως Τρικούπη, προβλέφθηκε η φοίτηση των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο επί 6 χρόνια, ενώ ταυτόχρονα ορίστηκαν πέντε είδη Δημοτικού σχολείου²:

1. Το «πλήρες» σχολείο, ως το σχολείο με 6 τάξεις και έναν εκπαιδευτικό ανά τάξη.
2. Το «πολυτάξιο» σχολείο, ως το σχολείο με 6 τάξεις και τρεις έως πέντε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν διαδοχικά.
3. Το «διτάξιο» σχολείο, ως το σχολείο με 6 τάξεις που συγκεντρώνονταν σε 2 αίθουσες και δίδασκαν 2 εκπαιδευτικοί.
4. Το «μονοτάξιο» σχολείο, ως το σχολείο με 6 τάξεις που συμπυκνώνονται σε μια αίθουσα με έναν εκπαιδευτικό.
5. Το «ημιημερήσιο» σχολείο, ως το σχολείο με 6 τάξεις, του οποίου η διδασκαλία χωριζόταν σε 2 βάρδιες, η μια πριν το μεσημέρι και η άλλη μετά το μεσημέρι.

Το τελευταίο είδος του Δημοτικού σχολείου εφαρμοζόταν σε μικρές αγροτικές περιοχές, όπου οι κάτοικοι δεν ξεπερνούσαν τους 600 και σε περιπτώσεις που ο μικρότερος αριθμός των 50 μαθητών δεν συμπληρωνόταν. Ωστόσο, η δυσκολία εφαρμογής αυτού του μοντέλου ήταν μεγάλη εξαιτίας, τόσο της αναγκαστικής συγκέντρωσης παιδιών και εκπαιδευτικών από διάφορα χωριά, όσο της διδασκαλίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού 12 τάξεων συνολικά. Στις περιπτώσεις δε, των περιοχών με λιγότερους από 300 κατοίκους, οι μαθητές φοιτούσαν στο πιο κοντινό «ημιημερήσιο» σχολείο (Φύκαρης, 2002).

Με την ψήφιση του νόμου 3692, το 1910 και του νόμου 5802, το 1933, τα μονοτάξια σχολεία διαμορφώνονται με τρόπο που είναι οικείος και στη σύγχρονη εποχή. Μέσα από αυτούς τους νόμους, φαίνεται η πρόθεση του κράτους να ορίσει ως ύψιστη προτεραιότητα τη μαζική και συνολική εκπαίδευση και μόρφωση των κατοίκων όλων των ελληνικών περιοχών, αλλά η προσπάθεια να εξαλειφθούν οι δυσκολίες που υπήρχαν στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, υπήρχε και η αντίληψη ότι αυτά τα σχολεία δημιουργήθηκαν «πυροσβεστικά», αν υπολογίσει

²Βλ. Παράρτημα αριθ. 101-109 της Εφημερίδος των συζητήσεων της Βουλής, του έτους 1889, περίοδος ΙΑ', σύνοδος Δ', σσ. 180-239 και Παράρτημα 124/15.5.1899 της εφημερίδος της Βουλής της Α' Συνόδου της ΙΕ' βουλευτικής περιόδου, νομοσχέδιον περί δημοτικής εκπαίδευσως, εν Αθήναις εκ του Εθνικού τυπογραφείου και λιθογραφείου 1899.

κανείς την απορρόφηση οικονομικών πόρων για την μόρφωση μικρού αριθμού παιδιών (Κατσαντώνη, 2007).

Το 1929, θεμελιώθηκαν σχολεία με στόχο τη γενική εκπαίδευση αλλά και την επαγγελματική κατάρτιση. Με άλλα λόγια, τα παιδιά εκπαιδεύονταν και αποκτούσαν δεξιότητες και επαγγελματικές ικανότητες χρήσιμες για την είσοδο τους στη κοινωνία. Επίσης, για πρώτη φορά ορίζεται ως υποχρεωτική, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια, η συμμετοχή στο Δημοτικό σχολείο από την ηλικία των 6 ετών. Τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν η ελληνική γλώσσα, η αριθμητική, η γεωμετρία, η ελληνική ιστορία, τα θρησκευτικά, η φυσική, η χημεία, η γυμναστική, οι πρακτικές γνώσεις που αφορούν τη γεωργία και τη προσωπική φροντίδα, κ.α. Παρόλο που υπήρξε μέριμνα δημιουργίας σχολείων και στις περιοχές με παιδιά που μιλούσαν άλλη γλώσσα, στην ουσία δεν εφαρμόστηκε ποτέ (Παπασταμάτης, 1996).

Πίνακας 1: Σημαντικότερες νομοθετικές πράξεις

Νόμοι	Βασική θεματική κατηγορία	Χρονολογία
Περί δημοτικών σχολείων	Επταετής φοίτηση υποχρεωτική	1834
Διάταγμα	Οργάνωση της μέσης εκπαίδευσης	1836
Διάταγμα	Καταργείται η μέθοδος αλληλο-εκπαίδευσης	1880
Νόμος	Εξαετής φοίτηση στο δημοτικό σχολείο	1889
Νόμος 3692	Το μονοτάξιο στις αρχές του 20^{ου} αιώνα	1910
Νόμος 5802	Όλα τα διδασκαλεία καταργούνται και ορίζεται συγκεκριμένος αριθμός των	

	εγγραφόμενων σε κάθε τάξη της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	1933
Νόμος	Θέμα η βελτίωση της γενικής εκπαίδευσης	1929
Νόμος 1566	Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας	1985

Μέσα από τη πορεία ψήφισης διάφορων νόμων, από το 1880 έως και το 1942, το εκπαιδευτικό σύστημα πέρασε από διάφορες μορφές. Η βασική ονομασία των σχολείων ήταν «μονοτάξια», «διτάξια», κ.ο.κ. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ως «τάξη» χαρακτηρίζεται το σύνολο των παιδιών που συγκεντρώνονται σε μια αίθουσα και εκπαιδεύονται από τον εκπαιδευτικό. Ο όρος δεν προσιδιάζει στον νόημα που έχει στις μέρες μας και που αφορά το επίπεδο της ακαδημαϊκής προόδου. Προκειμένου να γίνει σαφής ο διαχωρισμός αυτός, το 1959, τα σχολεία μετονομάστηκαν σε «μονοθέσια», «διθέσια», κ.ο.κ.

Επιπλέον, βάσει του ίδιου διατάγματος, του 3970, ορίστηκαν τα πολυθέσια Δημοτικά σχολεία, στα οποία ο αριθμός των εκπαιδευτικών κινούνταν από 6 έως και 12, όπου στο ανώτερο αριθμό των 250 παιδιών δίδασκε ένας εκπαιδευτικός ανά 40 μαθητές. Στα μικρά σχολεία του ενός ή των δυο εκπαιδευτικών, οι τάξεις συμπυκνώνονται από 6 σε 3, με εξαίρεση την διδασκαλία των μαθητών και της γλώσσας, τα οποία διδάσκονταν εξατομικευμένα για κάθε μια από τις 6 τάξεις. Κατά τη διδασκαλία στα συγκεκριμένα σχολεία, όπου όλοι οι μαθητές βρίσκονταν σε μια αίθουσα, ο εκπαιδευτικός δίδασκε το μάθημα στους μαθητές της μιας τάξης, ενώ οι μαθητές των υπόλοιπων τάξεων βρίσκονταν και εκείνοι στην αίθουσα εκτελώντας ήσυχα μια άλλη εργασία (Μαμώνα, 2011). Από το 1929 και μετά φαίνεται η μορφολογία των μικρών Δημοτικών σχολείων να μην υπόκεινται σε μεγάλες αλλαγές (Φύκαρης).

2.2. Η εικόνα των ολιγοθέσιων σχολείων στη σύγχρονη εποχή όπως αναδεικνύεται από την νομοθεσία και την κοινή γνώμη

Από το 1930 μέχρι και το 1982, όπως προαναφέρθηκε η μορφολογία των μικρών σχολείων δεν άλλαξε, πέραν της μετονομασίας του, το 1959, σε «μονοθέσια», «διθέσια», κ.ο.κ. Επιπλέον, το 1954 περίπου τα μισά από τα Δημοτικά σχολεία της χώρας ήταν μονοθέσια, ενώ το 1962 ο αριθμός μειώθηκε και διαμορφώθηκε στο 45% επί του συνόλου, δηλαδή από τα 9317 Δημοτικά σχολεία τα 4129 ήταν μονοθέσια.

Στις αρχές της δεκαετίας του '80 γίνεται όλο και περισσότερος λόγος για τα μικρά σχολεία από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς, αλλά και τη Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδος. Οι συζητήσεις είχαν ως κεντρικό άξονα τη μείωση των μικρών σχολείων μέσω της ενοποίησης τους σε μεγαλύτερα πολυθέσια. Έτσι, το 1982, το Υπουργείο Παιδείας προχωράει σε ενοποίηση διάφορων μικρών σχολείων δημιουργώντας νέα τετραθέσια ή και μεγαλύτερα. Τρία χρόνια αργότερα τονίζεται ως ύψιστος στόχος των Δημοτικών σχολείων η συνολική ψυχοσωματική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Ωστόσο, δίνεται η δυνατότητα ύπαρξης και μικρών σχολείων (Φύκαρης, 2002).

Πίνακας 2: Στατιστικά δεδομένα για τον αριθμό των μονοθέσιων σχολείων 1985-2002

Χρονολογία	Σχολεία στο σύνολό τους	Σχολεία ανάλογα με τις θέσεις
1985	8546	6106 μονοθέσια
2002	6196	1049 μονοθέσια 1078 διθέσια 1162 δωδεκαθέσια

Πηγή: Σχολική Στατιστική Υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας

Το 1985, η σχολική Στατιστική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας κατέγραψε 8546 σχολεία εκ των οποίων τα 6106 είναι ολιγοθέσια, τα μισά περίπου από αυτά ήταν

μονοθέσια. Πιο πρόσφατα το 2002 από τα 6196 σχολεία τα 1049 ήταν μονοθέσια, τα 1078 διθέσια ενώ τα δωδεκαθέσια άγγιξαν τον αριθμό των 1162. Φαίνεται ότι τα μικρά σχολεία έχουν λιγοστέψει αρκετά, χωρίς όμως να μην υπάρχουν εντελώς ή να υπάρχει η πιθανότητα να αφανιστούν πλήρως στο μέλλον (Μαμόνα, 2011) .

Η μείωση των Δημοτικών σχολείων, τις δεκαετίες '80 και '90 συνέβη κυρίως επειδή μειώθηκαν οι μαθητές. Μειώθηκαν επίσης τα ολιγοθέσια σχολεία, τα οποία σε σύγκριση με τα μεγαλύτερα σχολεία, φαίνεται να έχουν πιο έντονη αρνητική αλλαγή. Ειδικά τα μονοθέσια σχολεία μειώθηκαν αρκετά και αυτό γιατί ένας μεγάλος αριθμός Ελλήνων μετακόμισε, είτε σε άλλο μέρος της χώρας, είτε σε άλλη χώρα και επίσης, γιατί παρατηρήθηκαν σημαντικές μειώσεις γεννήσεων.

Αρκεί να λάβει κανείς υπόψη του, ότι τα μονοθέσια σχολεία εξυπηρετούσαν κυρίως τις ανάγκες αγροτικών περιοχών και νησιών, στα οποία ο πληθυσμός είναι ήδη μικρός. Ειδικά για αυτές τις περιοχές, η εσωτερική μετανάστευση των πολιτών σε μεγάλα αστικά κέντρα, επέφερε σημαντική μείωση στον αριθμό των μαθητών. Η συστηματική μείωση των γεννήσεων αποτελεί ένα φαινόμενο που προκαλεί αλυσιδωτές αντιδράσεις, καθώς ενώ τα σχολεία συγχωνεύονται και έτσι μειώνεται ο αριθμός τους, η υπογεννητικότητα προκαλεί μείωση των μαθητών, αλλαγή της μορφολογίας κάποιων σχολείων σε μικρά και άρα αναπόφευκτη κατάργηση τους (Φύκαρης, 2002).

Αν και τα μικρά σχολεία είναι πια μειωμένα, ακόμη αποτελούν ένα σημαντικό κεφάλαιο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η Ελλάδα είναι γεωγραφικά κατανεμημένη με μεγάλες εκτάσεις, βουνά, πεδιάδες, απομονωμένα νησιά και περιοχές, κάτι το οποίο σε συνδυασμό με την έλλειψη εκπαιδευτικών, προωθεί την ύπαρξη των ολιγοθέσιων σχολείων. Οι παράγοντες αυτοί, όπως επίσης και η υπογεννητικότητα και η μεταφορά των πολιτών στις πόλεις καθιστούν αμφίβολο αν θα εξαλειφθούν ποτέ τα ολιγοθέσια σχολεία στον ελληνικό χώρο (Πιστιόλη, 2011).

Αν επιχειρήσουμε μια κριτική ανάλυση των όσων αναφέραμε πιο πάνω, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι τα μονοθέσια σχολεία είναι ένας πολύ σημαντικός λόγος για τις αγροτικές κυρίως περιοχές όπου οι κάτοικοι είναι λίγοι άρα και οι μαθητές λίγοι. Όμως η μετακίνηση κάποιων από τις αγροτικές αυτές περιοχές προς τα αστικά κέντρα είχε ως φυσικό επακόλουθο να μειωθούν οι μαθητές λόγω της υπογεννητικότητας. Στην ουσία μειώθηκαν οι άνθρωποι και οι οικογένειες εκεί άρα και οι μαθητές.

Ωστόσο, τα μονοθέσια σχολεία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο διότι υπάρχουν και οι άνθρωποι που συνεχίζουν να έχουν ως τόπο διαμονής απομονωμένες περιοχές άρα τα μονοθέσια σχολεία εξυπηρετούν γιατί το πλησιέστερο επόμενο σχολείο που θα αναλάβει τη μόρφωσή τους ίσως να είναι σε πολύ μεγάλη απόσταση και να μην ευνοεί τις συνθήκες για σχολική φοίτηση.

Η σπουδαία τους απήχηση στον ελληνικό χώρο συνδέεται επίσης και με την έλλειψη εκπαιδευτικών οι οποίοι δε θα επιλέξουν εύκολα να πάνε σε μια απομονωμένη περιοχή να διδάξουν εκτός κι αν είναι μόνιμοι κάτοικοι εκεί. Αν και θεωρούμε πως στην κοινή αντίληψη η σημασία των ολιγοθέσιων σχολείων εννοιολογικά έχει παραγκωνιστεί, δε παύει να καλλιεργεί πρόσφορο έδαφος για τέτοιου είδους περιπτώσεις όπως απομονωμένοι κάτοικοι μιας και που όλοι οι άνθρωποι έχουν ανέκαθεν το αναφαίρετο δικαίωμα στη μάθηση και την εκπαίδευση οπότε και έχουν ακόμη θετικό αντίκρισμα στα σύγχρονα δεδομένα.

Όλες οι νομοθετικές ρυθμίσεις που μετέβαλλαν στη πορεία των χρόνων το εκπαιδευτικό σύστημα, είχαν ως γνώμονα τη σημασιοδότηση του σχολικού πλαισίου ως φορέα κοινωνικής αλλαγής, με οικονομικές προεκτάσεις, το οποίο φροντίζει να παρέχει στους πολίτες απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να είναι δραστήριοι και λειτουργικοί στην αγορά εργασίας. Η μέριμνα για εκπαιδευτικές δράσεις με ομάδα-στόχο μετανάστες και άλλες ευπαθείς ομάδες καθιστούν το σχολείο φορέα πολιτισμού και κοινωνικής πρόνοιας (Κατσαντώνη, 2007).

Ωστόσο, δεν φαίνεται αυτό να επιτυγχάνεται σε επαρκή βαθμό. Το 1997, ο Κυπριανού αναφέρει χαρακτηριστικά: «η αξιοποίηση και η ανάδειξη των περιφερειακών σχολείων, αγγίζει ουσιαστικά ένα ιδιαίτερα σοβαρό και οξύ ζήτημα: την ισότιμη και ισομερή ανάπτυξη των μη αστικών περιοχών, την παροχή ίσων ευκαιριών στα παιδιά της υπαίθρου, την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των σχολικών κτιρίων και για ευρύτερους παιδαγωγικούς σκοπούς».

Επιπλέον ο Χατζηνικολάου (1997, σ.23) γράφει: «Η συγχώνευση των μικρών δημοτικών σχολείων σε περιφερειακά σχολικά κέντρα και οι προοπτικές των περιφερειακών σχολείων αποτελούν ένα ακανθώδες, θα έλεγα, ζήτημα που απασχολεί έντονα τις κοινότητες, τις εκπαιδευτικούς και τις κυβερνήσεις Κύπρου και Ελλάδας. Τα δημοτικά σχολεία της υπαίθρου υπήρξαν ανέκαθεν το κύριο θεμέλιο της παιδείας τις εισάγοντας τα νιάτα της φυλής στον υπέροχο ελληνικό ναό της γνώσης και τις

αρετής. Οι ραγδαίες ωστόσο κοινωνικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών και ο εκστασιασμός του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κύπρο, έχουν οδηγήσει πάρα τις αγροτικές κοινότητες στη συρρίκνωση» (Πρακτικά Συνεδρίου ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, 1997). Θα πρέπει να σχολιάσεις τις παραπομπές

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Διαφορές των μονοθέσιων και των πολυθέσιων σχολείων ως προς το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών

3.1. Το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών: εννοιολογικό πλαίσιο

Στην προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου «πρόγραμμα» με όρους εκπαιδευτικούς απαντώνται διάφορες νοηματοδοτήσεις. Ο Νούτσος (1999, σ:20) αναφέρεται στην φράση «σχολικό πρόγραμμα», το οποίο εμπεριέχει το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα εξηγώντας ότι: «εκφράζει ταυτόχρονα όχι μόνο την επίσημη οροθέτηση των πλαισίων οργάνωσης του σχολικού χρόνου καθώς και μια αυστηρά καθορισμένη επίσημη ιεράρχηση της σχολικής γνώσης, αλλά ακόμα και την έκταση των γνωστικών περιοχών, τις σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις περιοχές καθώς και ορισμένους σκοπούς της καθεμιάς γνωστικής περιοχής».

Μέσα από αυτή τη περιγραφή αναδύονται δυο σημαντικά ποιοτικά στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο είναι η χρονική διάρκεια που αφιερώνεται για το κάθε μάθημα αλλά και που βρίσκονται τα παιδιά στο σχολείο και το δεύτερο είναι το τι διδάσκεται. Έτσι, οι επιλογές του γνωστικού περιεχομένου, η χρονική διάρκεια των μαθημάτων, αλλά και γνώσεις και δεξιότητες που υιοθετούνται κατά τη παραμονή των μαθητών στο σχολείο, καθορίζουν σχολικό πρόγραμμα. Το σχολικό πρόγραμμα διακρίνεται λοιπόν, στο «ωρολόγιο» και το «αναλυτικό», καθώς και το πρόγραμμα που αφορά στοιχεία εκπαίδευσης και μόρφωσης που προκύπτουν με έμμεσο τρόπο.

Ο Τσουκαλάς (2006, σ.553) υποστηρίζει ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα: «αποτελεί την τυπική θεσμοποιημένη μήτρα, στη βάση της οποίας οργανώνεται η χρήση του χρόνου των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης τους ενώ παράλληλα μεταφράζει τη γενική θεματική εικόνα εγχαρασόμενων μηνυμάτων σε ένα τυπικό και ρητό τεκμήριο ιεράρχησης των διδασκομένων μαθημάτων. Και η ιεράρχηση αυτή με την σειρά της, μεταφράζει τις βασικές θεματικές επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής, προϋποθέτει ένα σύνολο προηγούμενων ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών».

Το ωρολόγιο πρόγραμμα σχετίζεται με το χρόνο που θα αφιερωθεί για την παράδοση του κάθε μαθήματος, αλλά και με το συνολικό χρόνο που θα παραμείνει ο μαθητής στο σχολείο. Συγκεκριμένα, είναι:

- Η ωρολογιακή διάρκεια αξιοποίησης των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο.
- Η οργάνωση του χρόνου για παράδοση μαθημάτων και για άλλες χρήσιμες δραστηριότητες.
- Ο συνολικός αριθμός χρονικών διαστημάτων παράδοσης μαθημάτων σε ημερήσιο και εβδομαδιαίο επίπεδο.
- Ο καθορισμός του ανώτατου αριθμού διδακτικών ωρών ημερησίως.
- Ο καθορισμός του τρόπου διαδοχής των μαθημάτων.

Στην πραγματικότητα τα μαθήματα που διδάσκονται φαίνεται να μην μοιράζονται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή κάποια γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται περισσότερες ώρες απ' ότι άλλα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να υπάρχει έμμεσος διαχωρισμός των σημαντικών και απαραίτητων με άλλα μαθήματα λιγότερο σημαντικά και υποχρεωτικά. Αυτή η διάκριση, παρ' ότι δεν είναι ορατή και τυπική, έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει την αντίληψη όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους γονείς, τα παιδιά αλλά και τους δασκάλους.

Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται στη λίστα του ωρολογίου προγράμματος τα μαθήματα είναι αυθαίρετα ορισμένος εδώ και πολλές δεκαετίες. Συγκεκριμένα, από το 1894 πρώτα στη λίστα βρίσκονται η Ελληνική Γλώσσα και τα Θρησκευτικά. Ακολουθούσε η Αριθμητική, η οποία από το 1914 και μετά έδωσε τη θέση της στην Ιστορία, η οποία και πάλι αντικαταστάθηκε, 70 χρόνια αργότερα από τη Αριθμητική. Τελευταία μαθήματα καταγράφονται πάντα η Γυμναστική και η Αισθητική Αγωγή. Από το 2005, ως προαιρετική ώρα προστέθηκε η «Ευέλικτη Ζώνη». Σημαντικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι, από το 1993 και έπειτα τα θεματικά αντικείμενα αυξάνονται. Μέχρι το 2010, τα μαθήματα έφτασαν στα 16, για τα οποία έχουν οριστεί 7 εκπαιδευτικοί (Μπούργος, 2012).

Όσο αφορά στη καταγραφή των μαθημάτων στη λίστα του ωρολογίου προγράμματος, υπάρχει η άποψη ότι δεν είναι καθόλου αυθαίρετη. Φαίνεται να εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς. Επιπλέον, θέλοντας να αναδείξει τον λόγο πρόσθεσης καινούργιων θεματικών αντικειμένων, ο Νούτσος (1999, σ.98) παραθέτει ότι: «σημαίνει πως έχουν διαφοροποιηθεί ως προς ορισμένα σημεία οι σκοποί του προγράμματος, άρα και ο προσανατολισμός της παιδαγωγικής πρακτικής» (Νούτσος, 1999).

Μια άλλη πτυχή του σχολικού προγράμματος έχει να κάνει με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα τρία ποιοτικά στοιχεία του οποίου αποτελούν το θεματικό αντικείμενο που διδάσκεται, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται και ο στόχος που αναμένεται να εκπληρωθεί μέσα από την εκπαίδευση.

Αυτό που παρατηρείται ως κανόνας είναι, τόσο η επιλογή όσο και των περιεχόμενων μαθημάτων να επιλέγονται και να καθορίζονται από εξωτερικούς φορείς, χωρίς απαραίτητα να λαμβάνονται υπόψη τα ποιοτικά στοιχεία του σχολικού πλαισίου. Το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να αποτελεί έναν φορέα εκπαίδευσης και μόρφωσης, οι προδιαγραφές του οποίου δεν καθορίζονται από το ίδιο, ούτε σύμφωνα με αυτό. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές φαίνεται να διαμορφώνονται και να ασκούνται με άξονα την ακαδημαϊκή επίδοση και επιτυχία των μαθητών. Ο Stenhouse (2003, σ.15) διαμορφώνει μια περιγραφή του αναλυτικού προγράμματος με κριτική διάθεση: «Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί μια προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μια τέτοια μορφή που είναι ανοιχτή σε εξουχιστική κριτική και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πρακτική εφαρμογή».

Ο τρόπος διδασκαλίας έχει φιλοσοφικές προεκτάσεις και αποτελεί ένα ευρύ πεδίο συζητήσεων. Καθοριζόμενος με επίκεντρο είτε το άτομο ως ολότητα, είτε την εμπειρία, ο τρόπος διδασκαλίας διαμορφώνεται από παιδαγωγικούς, οικονομικούς και πολιτικούς φορείς. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές που προτείνουν διάφορα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Αλλά και το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται έχει κοινωνικές προεκτάσεις. Διαμορφώνεται άμεσα από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, την αντίληψη της γνώσης και τα εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικά δρώμενα της εποχής. Κατά τον Apple (1986, σ.101), το αναλυτικό πρόγραμμα: «ανταποκρίνεται σε ιδεολογικά και πολιτιστικά αποθέματα που έρχονται από κάπου και τα αντιπροσωπεύει. Δεν αντιπροσωπεύονται ωστόσο τα οράματα ούτε ανταποκρίνονται σε αυτό τα κοινωνικά νοήματα όλων των ομάδων». Προκύπτει με αυτό τον τρόπο, η επερώτηση :Πού βασίζεται η συλλογιστική του τρόπου διδακτικής και η διαμόρφωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του σκοπού που επιτελεί; (Μπούργος, 2012).

Η παιδαγωγική πρακτική όπως και οι αξιολογήσεις στις οποίες προβαίνει ο εκπαιδευτικός επί καθημερινής βάσεως είναι τα δύο συστήματα των μηνυμάτων τα οποία επιθυμεί να διοχετεύσει στους μαθητές του τα οποία είναι και άρρηκτα συνυφασμένα με το αναλυτικό πρόγραμμα και εξαιτίας λοιπόν αυτής της άμεσης συνάφειας αλλά και των κοινωνικών μεταβλητών όπως και των ρυθμίσεων οι οποίες αφορούν τη συγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος, προκύπτουν ως φυσική απόρροια οι κοινωνικές-γνωστικές συνέπειες όπου το κρυφό ή το φανερό πρόγραμμα έχει στη δόμηση της ταυτότητας των μαθητών.

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η παιδαγωγική πρακτική όπως επίσης και η αξιολόγηση ως συστήματα μηνυμάτων όπως ακριβώς αναφέραμε και πιο πάνω είναι μέρος του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Όμως δε πρέπει να ξεχνάμε ότι οι ρυθμίσεις του αναλυτικού προγράμματος αρχίζουν από τα χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο της γνώσης είτε στο πλαίσιο της κοινωνικά μοιρασμένης γνώσης ή στο γενικότερο πλαίσιο της σχολικά παρεχόμενης γνώσης (Bernstein, 1996).

3.2. Η αξία του Αναλυτικού Προγράμματος

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται λόγος για αναδιαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος των σχολείων. Κάθε προσπάθεια αλλαγής αυτού αποτελεί ταυτόχρονα συνολική αλλαγή στις εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές. Ο όρος Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει σαφείς στόχους και εμπεριέχει κάθε στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τα μέσα που αξιοποιούνται έως το περιεχόμενο των μαθημάτων και τον τρόπο που διδάσκονται.

Η εφαρμογή του προγράμματος διαμορφώνεται είτε με επίκεντρο τον άνθρωπο σαν ολότητα και την προώθηση ανθρωπιστικών αξιών, είτε με βάση πιο μηχανιστικών αντιλήψεων οι οποίες σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τις επιστημονικές απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο του προγράμματος. Ο δεύτερος τρόπος εφαρμογής φαίνεται να υπερισχύει από τον πρώτο. Αυτό συμβαίνει γιατί το Αναλυτικό Πρόγραμμα αναμένεται επιτελεί ένα συγκεκριμένο σκοπό και να αξιολογείται με σαφή τρόπο. Συνεπακόλουθα, δίνεται βάρος στην υιοθέτηση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών μεθόδων για τη διαδικασία και όχι τόσο στην βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Από την άλλη, η πρώτη μέθοδος έχει έντονα κοινωνικές προεκτάσεις. Κινείται με άξονα την συνολική εξέλιξη του ανθρώπου μέσα από τη μόρφωση του, έχει βιωματικό χαρακτήρα και φιλοδοξεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του τρόπου ζωής. Ο ανθρωπιστικός χαρακτήρας του Αναλυτικού προγράμματος συνδέει άμεσα τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες, τις οποίες υιοθετούν μέσα από το βίωμα και μπορούν να αξιοποιήσουν γενικότερα στη ζωή τους. Στοχεύει στην ολική ανάπτυξη του ατόμου και προσδίδει στην γνώση πραγματική υπόσταση, αφού μπορεί να εφαρμοστεί, χωρίς να παραμένει σε μια θεωρητική διάσταση.

Η δημιουργικότητα και η φαντασία αποτελούν σημαντικά αγαθά, τα οποία καλλιεργούνται μέσω της προσωπικής έκφρασης. Βασικό ακόμη στοιχείο είναι ότι προωθεί τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, μέσα από την καλλιέργεια της σφαιρικής και της δημιουργικής σκέψης, εξομαλύνοντας τη τάση για συντήρηση των στερεοτύπων και του γραμμικού τρόπου σκέψης.

Τα αναλυτικά προγράμματα είναι απαραίτητο, μεταξύ άλλων, να έχουν ως απώτερο σκοπό την ισορροπημένη συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών η οποία μπορεί να επιτευχθεί και με τον επαναπροσδιορισμό της ποιοτικής διδασκαλίας, με την αρωγή διαφορετικών διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων μεθόδους αλλά και με πολλές δραστηριότητες οι οποίες αναπτύσσουν την αυτογνωσία, την αυτενέργεια, την υπευθυνότητα, την αμερόληπτη συνείδηση, την αποδοχή και τον σεβασμό του διαφορετικού, την κριτική σκέψη, τη φαντασία, την κοινωνική ευαισθητοποίηση και την προσήλωση σε ένα σύστημα ηθικών και ανθρωπιστικών αξιών που όλοι πρέπει να υπηρετούμε (Τσατσαρώνη, 2010).

3.3. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στα Πολυθέσια σχολεία

Όπως προαναφέρθηκε, το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί το περιεχόμενο των μαθημάτων που διδάσκονται, αλλά και το πόσα και πώς κατανέμονται σε εβδομαδιαία βάση. Στις μέρες μας, στον όρο του Προγράμματος προστίθεται η καταγραφή του σκοπού που επιτελεί, καθώς και ο τρόπος και η εκτίμηση της διδασκαλίας. Ο Φλουρής (1984, σ: 20) περιγράφει χαρακτηριστικά το Αναλυτικό πρόγραμμα ως: «όλες οι δραστηριότητες, οι εμπειρίες και οι ενέργειες που έχουν προγραμματιστεί με σκοπό να προκαλέσουν τη μάθηση και να συμβάλλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων».

Επιπλέον στο Αναλυτικό Πρόγραμμα εμπεριέχεται και το «παραπρόγραμμα» (Κυριαζή, 2006). Το τελευταίο αφορά όλες τις δράσεις εκπαιδευτικού και μορφωτικού χαρακτήρα, οι οποίες δεν καταγράφονται και δεν έχουν προϋπολογιστεί, παρ' όλα αυτά έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ανάπτυξη των μαθητών.

Καθώς φαίνεται, το Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει να κάνει με όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, σε επίσημο και ανεπίσημο επίπεδο, οι οποίες διαδραματίζονται στο σχολικό πλαίσιο και συμβάλλουν στη μόρφωση των μαθητών. Έχουν σημαντική επίδραση στην εξέλιξη των παιδιών και γι' αυτό το λόγο, χρήζουν ιδιαίτερης μελέτης και προσεκτικής οργάνωσης (Πιστιόλη, 2011).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα όλων των Δημοτικών σχολείων απαρτίζεται από τα εξής μαθήματα:

1. Θρησκευτικά
2. Ελληνική Γλώσσα
3. Ιστορία
4. Μαθηματικά
5. Φυσικά (αποτελείται από τη Φυσική, τη Χημεία και τη Φυσική Ιστορία)
6. Γεωγραφία
7. Μελέτη Περιβάλλοντος
8. Φυσική Αγωγή
9. Αισθητική Αγωγή (αποτελείται από τη Μουσική, τη Θεατρική Αγωγή και τα Εικαστικά)
10. Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή
11. Αγγλική Γλώσσα

Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα δεν έχει την τάση να μεταβάλλεται, ενώ παράλληλα δεν έχει διαφοροποιήσεις στη μορφή του (Μπούργος, 2012).

Όσο αφορά στη κατανομή των μαθημάτων εβδομαδιαίως: Πίνακας

- Στη **Α' Δημοτικού** διδάσκονται: 9 ώρες Γλώσσα, 4 ώρες Μαθηματικά, 4 ώρες Μελέτη Περιβάλλοντος, 3 ώρες Αισθητική Αγωγή, 2 ώρες Φυσική Αγωγή και 2 ώρες Ευέλικτη Ζώνη. Δεν διδάσκονται καθόλου: Θρησκευτικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και Αγγλική Γλώσσα.

- Στη **Β' Δημοτικού** υπάρχει η ίδια κατανομή και των μαθημάτων και των διδακτικών ωρών.
- Στη **Γ' Δημοτικού** διδάσκονται: 2 ώρες Θρησκευτικά, 8 ώρες Γλώσσα, 4 ώρες Μαθηματικά, 2 ώρες Ιστορία, 3 ώρες Μελέτη Περιβάλλοντος, 3 ώρες Αισθητική Αγωγή, 2 ώρες Φυσική Αγωγή, 3 ώρες Αγγλική Γλώσσα και 3 ώρες Ευέλικτη Ζώνη. Δεν διδάσκονται: Γεωγραφία, Φυσικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή.
- Στη **Δ' Δημοτικού** υπάρχει η ίδια κατανομή και των μαθημάτων και των διδακτικών ωρών με την Γ' Δημοτικού.
- Στη **Ε' Δημοτικού** η Γλώσσα, η Αισθητική Αγωγή και η Ευέλικτη Ζώνη μειώνονται κατά 1 ώρα και παύει να διδάσκεται η Μελέτη Περιβάλλοντος. Επιπλέον διδάσκεται: 2 ώρες Γεωγραφία, 3 ώρες Φυσικά, 1 ώρα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, 2 ώρες δεύτερη Ξένη Γλώσσα.
- Στη **ΣΤ' Δημοτικού** υπάρχει η ίδια κατανομή και των μαθημάτων και των διδακτικών ωρών με την Ε' Δημοτικού, με τη μόνη διαφορά ότι αυξάνεται κατά 1 ώρα η δεύτερη Ξένη Γλώσσα (Απόσπασμα ΦΕΚ 119/2006).

Σε σχέση με το Ολοήμερο σχολείο, αφού ολοκληρωθεί το χρονικό διάστημα της διδασκαλίας των μαθημάτων, οι μαθητές αξιοποιούν το χρόνο τους με άλλες δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Προκειμένου να λειτουργήσει σωστά το συγκεκριμένο μοντέλο σχολείου χρειάζεται αναδιαμόρφωση η οργάνωση του σχολείου, με τέτοιο τρόπο ώστε το πρωινό, το μεσημεριανό και το απογευματινό διάστημα να συνενωθούν σε μια εκπαιδευτική μέρα. Πέραν των μαθημάτων που προβλέπονται, οι μαθητές διαβάζουν τα μαθήματα της επόμενης μέρας, εκτελούν διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού, καθώς και για τις περιπτώσεις μαθητών που χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής διαχείρισης, προβλέπεται ενισχυτική διδασκαλία.

Οι δημιουργικές δραστηριότητες που μπορούν να εμπλακούν οι μαθητές είναι το θέατρο, η εκπαίδευση στους υπολογιστές, τα εικαστικά και η ρυθμική ή ενόργανη γυμναστική. Στα Ολοήμερα σχολεία, οι μαθητές μένουν στο σχολείο από τις 8 το πρωί μέχρι και τις 4 ή 5 το απόγευμα. Τα 3 χρονικά διαστήματα που προαναφέρθηκαν και αποτελούν μια ενιαία εκπαιδευτική ημέρα αποτελούν το πρωί που γίνονται τα

μαθήματα, το μεσημέρι που οι μαθητές τρώνε και ξεκουράζονται και το απόγευμα πάλι διαβάζουν και εκπαιδεύονται.

Υπάρχουν βασικά μαθήματα και επιλογής, ενώ η οργάνωση τους διαμορφώνεται βάσει τις ημερήσιες ανάγκες. Σε κάθε περίπτωση τα 2 πρώτα μαθήματα που διδάσκονται είναι τα μαθηματικά και η γλώσσα. Ο λόγος επιλογής αυτών των μαθημάτων είναι διότι το πρωί οι μαθητές μπορούν να επικεντρώσουν πιο εύκολα τη προσοχή τους στο μάθημα. Τα βασικά μαθήματα συνήθως παραδίδονται τις 2 επόμενες ώρες, και ενίοτε η διδασκαλία τους γίνεται και το απόγευμα. Τα επιλεγόμενα μαθήματα δεν έχουν σταθερή ώρα παράδοσης.

Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της σφαιρικής σκέψης φαίνεται να αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς στόχους, μέσα από την υλοποίηση αντίστοιχων δραστηριοτήτων και την αξιοποίηση της βιβλιοθήκης του σχολείου. Επίσης, το απογευματινό εκπαιδευτικό διάστημα, στη διάρκεια του οποίου κάποιοι μαθητές μελετούν, χρειάζεται να αξιοποιείται για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ως χρόνος ενισχυτικής διδασκαλίας. Αυτό, μπορεί να οδηγήσει στο καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Μαχιά, 2015).

Οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου ως θεσμός σχετίζονται με την οργάνωση και τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Η μαθησιακή διαδικασία φιλτράρεται από κοινωνικούς παράγοντες και από την κυρίαρχη αντίληψη για τον άνθρωπο ως ολότητα. Επιπλέον, αυτό που χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη είναι ο τρόπος με τον οποίο σχετίζονται οι μαθητές μεταξύ τους και το πώς υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο.

Γι' αυτό όλες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πρέπει να διαμορφώνονται βάσει της εξέλιξης των μαθητών ως αυτόνομα όντα. Από τη μια λοιπόν, οι μαθητές χρειάζεται να αυτονομηθούν, και από την άλλη χρειάζεται να «εκπαιδευτούν» στη λειτουργική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν τα παραπάνω υπόψη τους και να πράττουν ανάλογα, ώστε να προωθούν την ανάπτυξη των παιδιών, τόσο σε επίπεδο ατομικό, όσο και σε κοινωνικό.

Επιπλέον, δεν πρέπει να παραμελούνται οι μαθησιακοί στόχοι, οι οποίοι εμπεριέχουν τον παράγοντα της αξιολόγησης. Δηλαδή, οι μαθητές εξετάζονται με το πέρας της διδασκαλίας σε σχέση με την κατανόηση και την εμπέδωση των γνώσεων (Πιστιόλη, 2011).

3.4. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα στα Ολιγοθέσια σχολεία

Σύμφωνα με τη διεύθυνση Σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ , τα κύρια συστατικά των μικρών δημοτικών σχολείων είναι (Κυριαζή, 2006) :

- Εξυπηρετούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αγροτικών περιοχών. Κατά γενική ομολογία, συνδέονται άμεσα με την εκπαίδευση στα χωριά.
- Οι εκπαιδευτικές αρμοδιότητες του εκάστοτε δασκάλου σχετίζονται με τη διδασκαλία από και πάνω τάξεων.
- Κάποια μαθήματα, όπως η Ιστορία, καλύπτουν μισή ώρα και όχι μια ολόκληρη διδακτική ώρα, η οποία είναι 45 λεπτά.
- Στην αίθουσα βρίσκονται μαθητές από περισσότερες από μια τάξεις.
- Το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ίδιο με αυτό που αξιοποιείται στα Πολυθέσια σχολεία.
- Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που επιτελούνται ήσυχα από τους μαθητές που δεν διδάσκονται, αλλά βρίσκονται στην αίθουσα, αποτελούν το βασικό κορμό διδασκαλίας.
- Κάθε εκπαιδευτικός έχει υπό την επίβλεψη του λιγότερους μαθητές σε σχέση με τη περίπτωση των Πολυθέσιων σχολείων.

Στα σχολεία με 3 εκπαιδευτικούς, οι 6 τάξεις συμπυκνώνονται σε 3 (Α' και Β', Γ' και Δ', Ε' και ΣΤ') και ο κάθε εκπαιδευτικός αναλαμβάνει από μια. Πέρα από τις δυο πρώτες τάξεις (Α' και Β'), οι οποίες διδάσκονται ξεχωριστά τα μαθήματα, οι υπόλοιπες τάξεις ανά δυο, διδάσκονται με τη μέθοδο της συνδιδασκαλίας. Εξαίρεση αποτελεί το μάθημα των Μαθηματικών, το περιεχόμενο του οποίου διδάσκεται ανάλογα με τη τάξη. Τα Μονοθέσια και Διθέσια σχολεία, διαθέτουν μια και δυο αίθουσες αντίστοιχα, όπου γίνεται η διδασκαλία.

Ειδικά στη περίπτωση των Μονοθέσιων σχολείων, αλλά και γενικά στα μικρά σχολεία, η Διευθυντική θέση είναι πολύ σημαντική και απαιτητική. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα ρόλο πολλαπλών καθηκόντων, τόσο διοικητικών, όσο και εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο, ορίζουν και προγραμματίζουν οι ίδιοι οι Διευθυντές, καθότι ταυτόχρονα και εκπαιδευτικοί, το ωρολόγιο Πρόγραμμα και τον τρόπο διδασκαλίας. Η κατανομή των καθηκόντων με τέτοιο τρόπο, διαφοροποιεί σημαντικά τη δομή και λειτουργία των Ολιγοθέσιων από τα Πολυθέσια σχολεία.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο διαφοροποίησης από τα Πολυθέσια σχολεία, το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα και μεγάλο πλεονέκτημα των μικρών Δημοτικών σχολείων είναι ο τρόπος κατανομής και οργάνωσης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση λοιπόν, τα παιδιά μοιράζονται τον ίδιο χώρο διδασκαλίας ανεξαρτήτως ηλικίας και κοινωνικό-οικονομικού υπόβαθρου. Έτσι, οι μαθητές συνεργάζονται και αλληλοεπιδρούν κατά την διάρκεια εκτέλεσης διάφορων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη μελέτη και τη παράδοση μαθημάτων μέχρι και τις δημιουργικές δραστηριότητες και τις σιωπηρές εργασίες. Βέβαια σε πολλές περιπτώσεις, και ειδικά στις 2 πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τα παιδιά οργανώνονται βάσει της ηλικιακής ομάδας στην οποία ανήκουν.

Ωστόσο, υπάρχουν πλήθος άλλων μεθόδων οργάνωσης τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορεί να ομαδοποιηθούν για να φέρουν εις πέρας ένα δύσκολο έργο, όπως προκύπτει από τη παράδοση των μαθημάτων, για να καλύψουν μια ανάγκη του χώρου ή για να εκτελέσουν μια δράση. Με αυτό τον τρόπο, βασικό ποιοτικό στοιχείο των μικρών σχολείων είναι η ποικιλομορφία και η διαφορετικότητα μεταξύ των μαθητών. Μέσα στην αίθουσα είναι δυνατόν να πραγματοποιούνται πολλαπλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως η παράδοση ενός μαθήματος και η επιτέλεση μιας εργασίας σιωπηλά από μια άλλη ομάδα μαθητών, καθιστώντας το σχολικό χώρο ένα ζωντανό πυρήνα γνώσης και μόρφωσης.

Επιπλέον, ο αριθμός παράδοσης των μαθημάτων είναι σαφώς μεγαλύτερος από αυτόν στα μεγάλα σχολεία. Ένας δάσκαλος μπορεί να παραδώσει μέχρι και 12 μαθήματα ανά εκπαιδευτική μέρα. Στην επιτυχή διεκπεραίωση αυτού του απαιτητικού έργου συμβάλλει ο συνδυασμός διδασκαλίας και σιωπηρών εργασιών.

Κάτι ακόμη που διαφοροποιεί τα μικρά σχολεία είναι η έλλειψη πολλών ειδικοτήτων. Όλα τα γνωστικά αντικείμενα αναμένεται να διδαχθούν από ένα πολύ μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, στην περίπτωση των Μονοθέσιων σχολείων από έναν μόνο (Φύκαρης, 2002).

Προκειμένου να διευκολυνθεί το απαιτητικό έργο της παράδοσης των μαθημάτων, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει ποια είναι τα σημαντικότερα σημεία των μαθημάτων, σε επίπεδο γνώσεων, τα οποία και διδάσκει διεξοδικά. Τα υπόλοιπα, είτε δεν αναφέρονται καθόλου, είτε γίνεται μια απλή συζήτηση σχετικά με αυτά. Μια

ακόμη εναλλακτική είναι, να συνενωθούν κοινά σημεία 2 μαθημάτων και να διδαχθούν ταυτόχρονα.

Όπως προαναφέρθηκε, συστατικό στοιχείο στη παράδοση των μαθημάτων στα μικρά σχολεία είναι οι εργασίες που γίνονται παράλληλα από τους μαθητές που δεν διδάσκονται εκείνη τη στιγμή, αλλά βρίσκονται στην αίθουσα. Πιο αναλυτικά, οι αναθέσεις αυτές αξιοποιούν τμήματα των θεμάτων που διδάσκονται, εκτελούνται από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, επιλέγονται χωρίς κάποια οδηγία του εκπαιδευτικού και συμβάλλουν στην ενίσχυση των μαθητών που υστερούν, αλλά και μαθητών που έχουν πολύ υψηλή επίδοση. Η δραστηριότητα μέσα από τις εργασίες τις οποίες αναθέτει ο δάσκαλος στους μαθητές προσφέρουν κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα όπως :

- ✓ Προάγουν τη δημιουργικότητα.
- ✓ Κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών.
- ✓ Εκπληρώνουν τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή.
- ✓ Είναι συναφείς με το σχολικό πλαίσιο και μπορούν να καλυφθούν στο χρονικό διάστημα που προβλέπεται.
- ✓ Επικαλούνται την αξιοποίηση των γνωστικών και πνευματικών ικανοτήτων των μαθητών.
- ✓ Είναι σαφείς στην περιγραφή.
- ✓ Είναι ευέλικτες και πραγματοποιούνται με ησυχία και απλότητα.

Επιπλέον, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο είναι η ανάγκη ύπαρξης ενός καλά εξοπλισμένου και οργανωμένου σχολικού περιβάλλοντος με υλικοτεχνικά μέσα. Υπολογιστές, βιβλία και διάφορα άλλα μέσα, όπως μολύβια, χάρακες, κ.α. συμβάλλουν καθοριστικά στην εκτέλεση των σιωπηρών εργασιών και συνεπακόλουθα στην ανάπτυξη της συνεργασίας και της αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μαθητών (Λαζαρίδης, 2001).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των Μονοθέσιων σχολείων

4.1. Ιστορική αναδρομή των μονοθέσιων σχολείων

Η λειτουργία των Ολιγοθέσιων σχολείων έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις εδώ και πολλές δεκαετίες. Αρχικά, η κριτική που διατυπώθηκε κατά τη περίοδο 1935-1975 αφορούσε την μεγάλη διαφοροποίηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών ανάμεσα στους 2 τύπους σχολείων.

Στην Ελλάδα σε μια ποιοτική έρευνα μέσα από συνεντεύξεις (Φύκαρης, 1999) διαπιστώθηκαν τα εξής :

- Η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών των ολιγοθέσιων σχολείων, όσο αφορά στο μάθημα της Γλώσσας, δεν διαφέρουν σημαντικά από εκείνη των μαθητών των πολυθέσιων σχολείων. Το ίδιο ισχύει και στα Μαθηματικά.
- Στα προαναφερθέντα μαθήματα, ο παράγοντας του φύλου επηρεάζει σε κάποιο αλλά όχι σημαντικό ποσοστό.
- Ο τόπος που βρίσκεται το σχολείο δεν επηρεάζει την επίδοση.
- Η δουλειά που ακολουθούν οι γονείς επηρεάζει την επίδοση. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι επηρεάζει την επιλογή φοίτησης σε ολιγοθέσιο ή πολυθέσιο σχολείο.
- Και στις δυο περιπτώσεις σχολείων, φαίνεται να επηρεάζει την επίδοση το επίπεδο γνώσεων και μόρφωσης των γονιών των μαθητών.
- Η ενισχυτική διδασκαλία και άλλου τύπου υποστήριξη, πέραν της σχολικής κοινότητας, δεν συνδέεται απαραίτητα με το πόσο καλά τα πηγαίνουν οι μαθητές στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά, ανεξαρτήτως δομής του σχολείου.

Φαίνεται λοιπόν, ότι δεν υπάρχει μια σαφή εκτίμηση που να υποδηλώνει ότι τα πολυθέσια σχολεία υπερτερούν στη παροχή εκπαίδευσης σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία (Φύκαρης, 2002β).

4.2. Πλεονεκτήματα των ολιγοθέσιων σχολείων

Το ολιγοθέσιο σχολείο θεωρείται μια εναλλακτική παιδαγωγική οπτική, το οποίο συγκεντρώνει μαθητές διαφορετικών ηλικιών και φιλοδοξιών με σκοπό να ανταποκριθεί στα διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης τους. Αποτελεί ένα περιβάλλον

συνεργασίας, και σε ορισμένες περιπτώσεις αλληλοδιδασκαλίας, το οποίο ενθαρρύνει την αυτονομία, την ανάπτυξη ηγετικών δεξιοτήτων, την αυτοπεποίθηση και την πνευματική εξέλιξη των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί, επειδή διδάσκουν στην ίδια τάξη παραπάνω από μια εκπαιδευτική χρονιά, συνδέονται με τους μαθητές σε σημείο που μπορούν να διαμορφώσουν τις συνθήκες προώθησης της αυτονομίας τους (McEwan, 1998).

Η βασική θεώρηση που καθορίζει τα μικρά σχολεία είναι η προσπάθεια παροχής κάθε δυνατής εκπαιδευτικής δραστηριότητας, έτσι ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα, με ταυτόχρονη εξάλειψη κάθε εμποδίου ή δυσκολίας που μπορεί να προκύψει. Αυτό το βασικό χαρακτηριστικό διαθέτουν τα μικρά σχολεία της Ελλάδας, της Ισπανίας, της Πορτογαλίας, της Τουρκίας και της Ινδίας (Μπρούζος, 1999).

Προκειμένου, το περιβάλλον των μικρών σχολείων να αποτελέσει ένα φορέα κατάκτησης της γνώσης χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να οργανώνει μια ατμόσφαιρα που προωθείται:

- ✓ Η εξατομικευμένη παροχή εκπαίδευσης.
- ✓ Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.
- ✓ Η εναρμονισμένη με το χώρο κοινωνική ανάπτυξη.

Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω χρειάζεται το σχολικό πρόγραμμα να αναδιαρθρώνεται και να είναι ευέλικτο στις ιδιαίτερες ανάγκες του περιβάλλοντος (Φύκαρης, 2012).

Έτσι, τα μικρά σχολεία φαίνεται να έχουν πολλαπλά πλεονεκτήματα σε επίπεδο κοινωνικό και ατομικό. Κάποια από αυτά είναι τα εξής:

- ✓ Η αξιοποίηση των εργασιών που γίνονται παράλληλα στην ίδια αίθουσα που παραδίδεται μάθημα προωθεί την αυτονομία, τη κατάκτηση γνώσης, αλλά και κεντρίζει το ενδιαφέρον για περαιτέρω προσωπική μελέτη. Το τελευταίο στοιχείο προκύπτει όταν οι μαθητές ακούν το μάθημα που διδάσκεται σε άλλα τάξη μαθητών και επιθυμούν και τα ίδια τα μάθουν παραπάνω πράγματα.
- ✓ Η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων και γνωστικού επιπέδου, η συνεργασία σε κοινά έργα, εκδρομές, κ.α., οδηγεί στον

αλληλοσεβασμό και την κοινωνικοποίηση, τόσο μέσα στο χώρο του σχολείου, όσο και έξω από αυτόν.

- ✓ Η διδασκαλία εκ μέρους του καθηγητή σε ένα σχολείο παραπάνω από μια εκπαιδευτική χρονιά έχει ως αποτέλεσμα την βαθιά συσχέτιση του με τους μαθητές και ως εκ τούτου την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής σχέσης με προσωπικές και κοινωνικές προεκτάσεις για την ανάπτυξη των παιδιών.
- ✓ Η συνύπαρξη των μαθητών ανεξαρτήτως φύλου και καταγωγής προωθεί στην εξάλειψη του ρατσισμού και στην λειτουργική συμμετοχή των μαθητών στη κοινωνία (Λαζαρίδης, 2001).

Σε παιδαγωγικό επίπεδο και δη στο επίπεδο ομαδικότητας λοιπόν, παρατηρούνται πολλά οφέλη. Συγκεκριμένα, ο Φύκαρης (2005, σ: 41) ισχυρίζεται ότι: «η σχολική τάξη την ώρα της διδασκαλίας λειτουργεί ως ένα πολυσυστηματικό και συνεχές δίκτυο επικοινωνίας στο πλαίσιο του οποίου αναπτύσσονται πολυποίκιλες διαπροσωπικές σχέσεις, οι οποίες θεμελιώνονται σε προϋπάρχουσες βιωματικές καταστάσεις του κάθε μαθητή». Επιπλέον, ο Ματσαγγούρας (1995, σ:19) παραθέτει ότι: «η ομαδική συνεργασία μεγιστοποιεί τη μάθηση, διότι οι αντιπαραθέσεις των αλληλοσυγκρουόμενων απόψεων και ιδεών α. ενδυναμώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, β. επισημαίνουν τις διάφορες παραμέτρους του προβλήματος, γ. δίνουν στο μαθητή-ερευνητή τη δυνατότητα, να κάνει διευκρινίσεις, συσχετίσεις, υποθέσεις, επαληθεύσεις, κτλ. και δ. δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα, μέσω μιας συνθετικής διαδικασίας, να διατυπώνει την προτεινόμενη λύση του προβλήματος».

Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών προκειμένου να εκπαιδευτούν διαμορφώνει καθοριστικά το περιβάλλον της μάθησης. Η αντίθετη συνθήκη ισχύει για τα πολυθέσια σχολεία, στα οποία ο ανταγωνισμός και η ατομική προσέγγιση των μαθητών δεν βοηθάει τους μαθητές να αφιερώσουν το κατάλληλο χρόνο να προσεγγίσουν τις γνώσεις με κριτική διάθεση.

Επομένως, το γνωστικό όφελος που παρατηρείται στη συνεργατική εκπαίδευση είναι πολύ σημαντικό. Μέσα από την ομάδα των μαθητών επέρχεται η προσέγγιση τη γνώσης, αλλά και η γνώση της ίδιας της γνώσης. Οι μαθητές έχουν το χρόνο και την ευχέρεια, να συζητήσουν, να προβληματιστούν και τελικά να κατακτήσουν τη γνώση. Από αυτή τη διαδικασία επωφελούνται ιδιαίτερα οι μαθητές και μαθησιακές

δυσκολίες και οι μέτριοι σε επίδοση μαθητές, οι οποίοι ενεργοποιούνται και επηρεάζονται από τους πιο προχωρημένους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τη δική τους γνώμη (Πιστιόλη, 2011).

Ένα ακόμη θετικό στοιχείο των μικρών σχολείων είναι ότι, επειδή συνήθως υπάρχουν σε μικρές αγροτικές περιοχές, συμβάλλουν στη κοινωνική συνοχή και τονώνουν τη παράδοση της εκάστοτε περιοχής.

Στην ίδια συλλογιστική των κοινωνικών πλεονεκτημάτων, οφείλει κανείς να προσθέσει την ετοιμότητα των μαθητών αυτών να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες εμπνέουν σεβασμό και εμπιστοσύνη. Οι σχέσεις αυτές οι οποίες αναπτύσσονται στο σχολικό πλαίσιο στηρίζουν τον εκάστοτε μαθητή σε όλες τις εκφάνσεις της εξέλιξης του. Αποτελούν μια σημαντική πτυχή των μικρών σχολείων γιατί στηρίζουν το μαθητή στις περιπτώσεις που η γονική μέριμνα μπορεί να είναι ελλιπής ή να μην είναι αρκετή. Οι φίλοι στηρίζουν και προσφέρουν στο παιδί επικοινωνία, τάση για αυτονομία, αλλά και αποδοχή. Μειώνουν επίσης την ανταγωνιστική διάθεση. Το στοιχείο αυτό μπορεί να λειτουργεί και ως μειονέκτημα για αυτού του τύπου τα σχολεία.

Στην ουσία όμως, δεν έχει ισχύ. Αυτό συμβαίνει γιατί, τα παιδιά από μόνα τους δεν διαθέτουν την επιθυμία να ανταγωνιστούν το ένα το άλλο. Η σύγχρονη εποχή ορίζει ως αποτελεσματικό στοιχείο των σχολείων την τάση για ανταγωνισμό, υπό την έννοια της δραστηριοποίησης των μαθητών και της δημιουργίας λειτουργικών και δυναμικών πολιτών στο μέλλον. Ωστόσο, το περιβάλλον που προωθεί αυτή τη τάση, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι αποτελεί ένα ευχάριστο και επιθυμητό χώρο για τα παιδιά. Τα παιδιά φαίνεται να προτιμούν τη συναναστροφή και την ανάπτυξη υγιών φιλικών σχέσεων, οι οποίες στηρίζουν το καθένα από αυτά σε κάθε στάδιο εξέλιξης και προσφέρουν μια υψηλού επιπέδου ποιότητα ζωής (Φύκαρης, 2002).

Ένα από τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα των ολιγοθέσιων σχολείων είναι η εφαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων στην ίδια αίθουσα και η αξιοποίηση διαφοροποιημένων μαθησιακών στρατηγικών, κατάλληλων να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν κίνητρα συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, χωρίς να προσκολλώνται στην εκπαιδευτική διαδικασία, που σχετίζεται με την πιστή παράδοση της διδακτέας ύλης και τη τήρηση του χρονοδιαγράμματος. Επιπλέον, μια μαθησιακή προσέγγιση με επίκεντρο τον

μαθητή έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές συγκεντρώνονται περισσότερο σε ένα μάθημα που είναι οργανωμένο σύμφωνα με τις ανάγκες τους (Song, Spradlin, Plucker, 2009).

4.3. Μειονεκτήματα των ολιγοθέσιων σχολείων

Οι διάφορες συζητήσεις και αντιπαραθέσεις σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των μικρών σχολείων έχουν καθορίσει και ορισμένα μειονεκτήματα αυτών. Μια πολύ συχνή διατύπωση περιγράφει τα σχολεία αυτά ως σχολεία «ανάγκης». Τα σχολεία αυτά υποστηρίζεται ότι δεν έχουν πλέον πρακτικό λόγο ύπαρξης και δεν έχουν τη δυνατότητα να εκπληρώσουν τις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες των παιδιών. Παρέχουν ελλιπείς γνώσεις με υψηλό κόστος και πιο συγκεκριμένα (Φύκαρης, 2002):

- Η περιορισμένη δυνατότητα παράδοσης όλου του διδακτικού περιεχομένου οδηγεί σε ελλιπή εκπαίδευση.
- Η συνύπαρξη των μαθητών όλων των τάξεων και η παράλληλα διδασκαλία δεν αποτελεί μια καθαρή και σαφή διδασκαλία.
- Οι εκπαιδευτικοί εξαντλούνται προσπαθώντας να οργανώσουν και να διδάξουν όλους τους μαθητές μαζί.
- Η αίθουσα δεν αποτελεί ένα ήρεμο χώρο διδασκαλίας, με την παρουσία όλων των μαθητών να κάνουν διαφορετικά πράγματα ανά ομάδες (Λαζαρίδης, 2001).

Αναλυτικά, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η συνύπαρξη και παράλληλη διδασκαλία πολλών τάξεων μαζί, αποτελεί μια μέθοδο μη αποτελεσματική για πολλούς θεωρητικούς. Η διδασκαλία των μαθητών που φοιτούν σε μεγαλύτερες τάξεις και έχουν πιο προχωρημένο επίπεδο εκπαίδευσης πιθανά μπερδεύει του μαθητές των μικρότερων τάξεων.

Κάτι τέτοιο μπορεί να αμβλύνει την αίσθηση της επάρκειας των μικρότερων μαθητών. Αλλά και για τους μαθητές που παράλληλα με το μάθημα άλλων τάξεων εκτελούν άλλες δραστηριότητες, φαίνεται να μην πετυχαίνουν το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα, είτε λόγω ελλιπούς οργάνωσης της δραστηριότητας, είτε λόγω μειωμένης επιτήρησης από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός από την άλλη, μπορεί να μην παρέχει ένα οργανωμένο πλαίσιο διδασκαλίας με συνοχή, τη στιγμή

που μπορεί η προσοχή του να στραφεί στους μαθητές που εκτελούν μια σιωπηρή εργασία (Πιστιόλη, 2011).

Από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί, θεωρούνται λίγοι για τη διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών, με αποτέλεσμα να παρέχουν ολοκληρωμένη εκπαίδευση. Συνήθως, δεν εκπαιδεύονται ώστε να ανταπεξέλθουν σε αυτό το ιδιαίτερο σχολικό πλαίσιο, όπου χρειάζεται συγκεκριμένη οργάνωση, ενώ ταυτόχρονα δεν τους παρέχεται ο απαραίτητος εξοπλισμός για να διευκολύνει τη διαδικασία. Καθώς σε ορισμένες περιπτώσεις, η κυρίαρχη πολιτική που ακολουθείται είναι η παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού κοινού για όλα τα σχολεία, πολυθέσια και ολιγοθέσια, και οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την απαραίτητη εξειδίκευση για διδασκαλία σε μικρά σχολεία, πολλοί αναφέρονται στην «αφάνεια» αυτών των σχολείων (McEwan, 2008).

Η τάξη ενός ολιγοθέσιου σχολείου αποτελεί ένα απαιτητικό περιβάλλον για τον εκπαιδευτικό. Όσο μεγαλύτερη είναι η ποικιλομορφία των μαθητών, τόσο πιο αναγκαία είναι η προσεκτική σχεδίαση και οργάνωση της διδασκαλίας. Η παραδοσιακή μέθοδος, ομιλία και καταγραφή στον πίνακα, φαίνεται να είναι αναποτελεσματική στη συγκεκριμένη περίπτωση (McEwan, 1998).

Ένα ακόμη σημαντικό μειονέκτημα των μικρών σχολείων είναι η μη αποδοχή τους από τους γονείς. Η συνδιδασκαλία μαθητών διαφορετικής ηλικίας και επιπέδου προβληματίζει τους γονείς και τους οδηγεί στην αβεβαιότητα σε σχέση με την ποιοτική παροχή υπηρεσιών. Συγκεκριμένα, οι γονείς των μεγαλύτερων μαθητών τείνουν να σκέφτονται ότι τα παιδιά τους θα μάθουν λιγότερα πράγματα, ενώ οι γονείς των νεότερων ότι τα παιδιά τους θα δυσκολευτούν πολύ και μπορεί να χάσουν την αυτοπεποίθησή τους. Συχνά, οι γονείς που παρεμβαίνουν στη σχολική πραγματικότητα, είναι εκείνοι που προτιμούν η φοίτηση των παιδιών τους να γίνει σε ολιγοθέσια σχολεία. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μικρών σχολείων γεμάτων με προνομιούχους μαθητές, το οποίο με τη σειρά του καθιστά τις τάξεις ιδιαίτερα ομοιογενείς, ένα χαρακτηριστικό που είναι ενάντια στη βασική φιλοσοφία των ολιγοθέσιων σχολείων (Song, Spradlin, Plucker, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη τη κοινή τήρηση του ωρολόγιου προγράμματος, τόσο στα πολυθέσια, όσο και στα ολιγοθέσια σχολεία μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι τα μικρά σχολεία υστερούν κατά πολύ σε σχέση με τα πολυθέσια. Κάποια βασικά

σημεία της μη λειτουργικότητας των μικρών σχολείων που επεκτείνονται και σε άλλες χώρες αναφέρονται ως εξής (Παπαγεωργίου, 2008):

- Η ταυτόχρονη διδασκαλία πολλών τάξεων έχει ως αποτέλεσμα τη μερική ολοκλήρωση της ύλης που χρειάζεται να διδαχτεί.
- Η χρονική διάρκεια των εκπαιδευτικών ωρών είναι πολύ μικρή, αν λάβει κανείς υπόψη του την ιδιαιτερότητα αυτού του σχολικού πλαισίου, γεγονός που μειώνει τη ποιότητα της διδασκαλίας.
- Στην περίπτωση των Δημοτικών σχολείων με ένα δάσκαλο, οι μαθητές είναι πολύ λίγοι, με αποτέλεσμα να μην διαμορφώνουν μια ολοκληρωμένη και λειτουργική κοινωνική ταυτότητα, μέσα από την αλληλεπίδραση.
- Στις πόλεις γίνονται δράσεις εξέλιξης των πολυθέσιων σχολείων σε μορφές πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικά, την ίδια στιγμή που τα μικρά σχολεία πασχίζουν να επιτελέσουν το βασικό έργο της μετάδοσης γνώσεων.
- Οι οικονομικοί πόροι που αφιερώνονται για τον κάθε μαθητή των μικρών σχολείων είναι αναλογικοί υψηλότεροι για τον κάθε μαθητή των πολυθέσιων σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών στα ολιγοθέσια σχολεία

5.1. Κοινωνικά και οικονομικά διακυβεύματα των ολιγοθέσιων σχολείων σε σχέση με τους μη προνομιούχους μαθητές

Το εκπαιδευτικό σύστημα πολλές φορές υιοθετεί πρακτικές που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη και εξέλιξη των μαθητών. Αυτό συμβαίνει γιατί δίνεται προτεραιότητα στο διαδικαστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και όχι στον ανθρωπιστικό. Πάντως, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι υπάρχει και η άποψη ότι στη πορεία των χρόνων έχουν εντοπιστεί διάφορες ενέργειες που μειώνουν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, κάτι το οποίο διαστρεβλώνει τη εικόνα της σχολικής κοινότητας ως φορέας μετάδοσης γνώσεων (Κοντέλλη, 2006).

Οι προκλήσεις στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αφορούν τη τεχνολογική εξέλιξη, τις δημογραφικές αλλαγές, τη νεανική ανεργία, τη φτώχεια, τις μεγάλες διαφοροποιήσεις των πολιτών σε σχέση με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο, κ.α. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Το σχολείο, το οποίο αποτελεί μια μικροκοινωνία δεν θα μπορούσε να μην επηρεαστεί από αυτές τις συνθήκες.

Η κοινωνικό-οικονομική θέση των μαθητών συμβάλλει άμεσα στην ακαδημαϊκή επίδοσή τους. Η αλληλεπίδραση των μαθητών διαμορφώνεται βάσει της γλώσσας που αξιολογείται. Η περιγραφή των μορφών του λόγου καθώς και οι όροι κοινή γλωσσική χρήση και μη κοινή επίσημη γλωσσική χρήση μετατράπηκαν σε επεξεργασμένους και περιορισμένους κώδικες οι οποίοι διέπουν τις συνδυαστικές δυνατότητες των συντακτικών εναλλαγών για την οργάνωση του νοήματος (Berstein, 1989).

Η σημασιολογική βάση των κωδίκων αναφερόταν με όρους οι οποίοι εξαρτιόντουσαν από το πλαίσιο όταν οι περιορισμένοι κώδικες και με όρους καθολικούς και λιγότερο τοπικούς, περισσότερο ανεξάρτητους από την παραγωγή τους στους επεξεργασμένους κώδικες (Berstein, 1989). Έχουμε να κάνουμε με δυο τύπους γλώσσας, την επεξεργασμένη μορφή γλώσσας, η οποία χρησιμοποιείται από μαθητές με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο και περιορισμένη μορφή γλώσσας των

μαθητών από κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι δυο αυτές μορφές γλώσσας αντικατοπτρίζουν διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία. Αν λάβει κανείς υπόψη αυτή τη συλλογιστική, συμφωνεί με τη σύνδεση της με την ανάλογη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που υιοθετούν την επεξεργασμένη μορφή γλώσσας είναι πιο ευνοημένα στο να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα απόδοσης. Αυτόματα, φαίνεται να διαφοροποιούνται οι μαθητές και να χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης (Κοντέλλη, 2006).

Στα ολιγοθέσια σχολεία, στα οποία βασικό στοιχείο είναι η πολυμορφία των μαθητών τους, ευνοείται η συνύπαρξη των μαθητών, καθώς παρέχεται, όπως προαναφέρθηκε εξατομικευμένη παροχή γνώσης. Διάφορες έρευνες έχουν τονίσει πολλαπλά οφέλη των ολιγοθέσιων σχολείων, ειδικά όσο αφορά στους μαθητές με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αυτής της κατηγορίας έχουν υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση στα μικρά σχολεία, η σύνδεση μεταξύ της φτώχειας και της επιτυχίας είναι μικρότερη στα ολιγοθέσια σχολεία σε σχέση με τα πολυθέσια σχολεία και τα επίπεδα σχολικής διαρροής είναι χαμηλότερα στα μικρά σχολεία. Οι Friedkin & Necochea (1988), βασίστηκαν σε μια συλλογιστική που σχετιζόταν με την αλληλεπίδραση της φτώχειας και του μεγέθους του σχολείου.

Σύμφωνα με αυτή την ιδέα, ο παράγοντας του μικρότερου σχολείου υποτέθηκε ότι θα ωφελήσει την υψηλή βαθμολογία των μαθητών από φτωχά σχολεία και ο παράγοντας του μεγαλύτερου σχολείου θα ωφελήσει την υψηλή βαθμολογία των μαθητών από ευνοημένα σχολεία. Φάνηκε ότι όχι μόνο το μέγεθος του σχολείου, αλλά και της περιοχής συνάδει με τα παραπάνω στοιχεία (Howley & Howley, 2006). Ωστόσο, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να εξετάζουν τη συσχέτιση της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των μαθητών με την ακαδημαϊκή επίδοση σε μικρά σχολεία.

Η διακήρυξη του Παρισιού (Μαυρογιώργος, 1989), σχετίζεται με την προώθηση των κοινών αξιών της ελευθερίας, της ανοχής και της εξάλειψης των διακρίσεων και θέτει ως βασικό σημείο αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών την σωστή ισορροπία των στόχων της εκπαίδευσης. Αυτές οι κατευθυντήριες θεωρούνται πολύ σημαντικές στις μέρες μας, που το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία ή αποτυχία, η σχολική διαρροή αγγίζει τον αριθμό των 5,5 εκατομμυρίων μαθητών, οι μετανάστες μαθητές χρήζουν ειδικής διαχείρισης προκειμένου να εκπληρωθούν οι ξεχωριστές τους ανάγκες και η είσοδο

και η επιτυχία στην ανώτερη εκπαίδευση εξαρτάται από κοινωνικούς παράγοντες. Κάτι ακόμη που χρειάζεται να επισημανθεί είναι ότι η έννοια της ισότητας εναρμονίζεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα και την υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση.

Ένα ακόμη φαινόμενο που παρατηρείται είναι εκείνο της σχολικής διαρροής. Τα μέτρα που χρειάζεται να εφαρμοστούν προκειμένου να συγκρατούνται οι μαθητές στα σχολεία αφορούν μεταξύ άλλων, τη ποιοτική και εξατομικευμένη παροχή γνώσης μειονεκτούντων παιδιών, την υιοθέτηση στρατηγικών εξάλειψης διακρίσεων, τη διευθέτηση γεωγραφικών αποστάσεων σε σχέση με την εκπαίδευση, την εστίαση σε ομάδες μαθητών που υποεκπροσωπούνται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015).

Ένα από τα βασικά δικαιώματα είναι η ισότητα στη παροχή εκπαίδευσης ανεξαρτήτως φύλου, καταγωγής ή κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης. Το ελληνικό σχολικό πλαίσιο έχει ως βασικό σκοπό την εξάλειψη των εκπαιδευτικών διακρίσεων, ως αποτέλεσμα διαφοροποίησης των μαθητών σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Η κοινωνική διάσταση του σχολείου καθώς και τα ανάλογα οφέλη που προσφέρει στους μαθητές αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο που ανήκουν επιτάσσουν την άμεση εξέλιξη του στα σύγχρονα δεδομένα. Ο εκσυγχρονισμός του σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε εξάλειψη των διακρίσεων, αλλά και σε ανάπτυξη, με όρους οικονομίας. Σε αντίθετη περίπτωση, η σχολική κοινότητα αποστασιοποιείται και αποκτά μια παθητική στάση, αποποιούμενη των ευθυνών της ως ζωντανός μέτοχος της εκάστοτε κοινωνίας.

Ως σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδος προτάσσεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αυτού του τύπου η διδασκαλία προτείνει τη δημιουργία μικρών ομάδων που χαρακτηρίζονται από ετερογένεια. Η διεργασία τέτοιων ομάδων προωθεί την άμιλλα και την λειτουργική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της. Οι μαθητές αλληλοϋποστηρίζονται και σέβονται ο ένας τον άλλο. Ταυτόχρονα, οξύνεται το αίσθημα της επάρκειας και αυτοπεποίθησης, αφού επικρατεί ένα ζεστό κλίμα αποδοχής.

Ένα τέτοιο περιβάλλον είναι κατάλληλο για μαθητές που υστερούν, είτε σε επίπεδο γνωστικό και μαθησιακό, είτε σε επίπεδο κοινωνικό-οικονομικό. Το ίδιο συμβαίνει και στην αντίθετη περίπτωση των μαθητών που μπορεί να ξεχωρίζουν εξαιτίας της υψηλής επίδοσης τους ή της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης. Η ισότητα και η

αλληλεγγύη, βασικές έννοιες των τωρινών εκπαιδευτικών πολιτικών, εκπαιδεύει τους μαθητές ως κοινωνικά όντα και συμβάλλει στη γενικότερη μόρφωση τους. Πρόκειται για ένα «εργαστήριο» καλλιέργειας κοινωνικής συνοχής και δημοκρατισμού. Τα παιδιά υιοθετούν θετικές δεξιότητες και προετοιμάζονται να εισέλθουν στη κοινωνία με δημιουργικότητα και θετική ματιά (Κοντέλλη, 2006).

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς πολύς λόγος γίνεται για επαγγελματισμό σε πολιτικά και τεχνοκρατικά κείμενα. Αυτό που περιγράφεται ως επαγγελματισμός και υπονοείται η απόλυτη τήρηση των κανόνων που θα πρέπει να διέπουν την διδασκαλία δεν περιέχει συχνά τους άγραφους κανόνες που θα πρέπει να διέπουν την επαγγελματική συμπεριφορά στον κλάδο της εκπαίδευσης ενώ ειδικότερα ο Χαρίτος (2008) σημειώνει ότι ο νέος επαγγελματισμός δεν αποτελεί ουσιαστικά καθόλου επαγγελματισμό. Με τον τρόπο που χρησιμοποιείται ο όρος δηλώνει έλλειψη επαγγελματισμού δηλαδή οι νέοι επαγγελματίες εστιάζουν στη πιστή τήρηση των κανόνων και καθιστούν τον επαγγελματισμό ως ένα τύπο επίδοσης ή εκτέλεσης, ο οποίος σχετίζεται με την εκπαιδευτική πρακτική υπό όρους παγιωμένων και εξωγενώς καθορισμένων κρίσεων(Χαρίτος, 2008).

Η έννοια του σύγχρονου επαγγελματισμού είναι εναντίον της πίστης και του απρόοπτου υπό την έννοια ότι ένας επαγγελματικός οδηγός δεν μπορεί να παρέχει αναλυτικές οδηγίες για όλα τα περιστατικά που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός. Πάντως, η αποτελεσματικότητα υπάρχει μόνο όταν μετριέται και αποδεικνύεται με απτό τρόπο ενώ η ύπαρξη ειδικών συνθηκών μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως δικαιολογία για αποτυχία. Φαίνεται ότι ο 'σύγχρονος επαγγελματισμός' σχετίζεται με τον επαγγελματισμό κάποιου άλλου, παρά του εκπαιδευτικού. Η επίδοση και η διαχείριση είναι δυο βασικές πολιτικές για την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αρκετά ανόμοια στοιχεία συνδέονται με αυτές τις πολιτικές, όπως οι σχέσεις ιεραρχίας, οι διαδικασίες δημιουργίας κινήτρων και οι μηχανισμοί μεταρρύθμισης. Αυτά τα στοιχεία προσφέρουν μια πολιτικά ελκυστική εναλλακτική πρόταση στη παραδοσιακή, εστιασμένη στη πολιτεία και δημόσια εκπαιδευτική πρόνοια (Ball, 2004).

Παρά τις αμείλικτες και τις επαναλαμβανόμενες κριτικές για την επικείμενη αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, οι συνδέσεις μεταξύ των ευκαιριών,

της επιτυχίας και της κοινωνικής τάξης έχουν παραμείνει παγιωμένες και αναπαράγονται βάσει πολιτικών που εφαρμόζονται.

Βάσει αυτών των συνθηκών, χρειάζεται να επανασυνδεθεί η εκπαίδευση με το δημοκρατικό πνεύμα μπροστά σε μια εκπαιδευτική συσχέτιση μεταξύ των σχολείων και των κοινοτήτων που ανήκουν. Μεταξύ άλλων υποχρεώσεων, τα σχολεία πρέπει να προωθούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων των γονιών, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να συμμετέχουν, να συζητούν, να προκαλούν και να ασκούν κριτική. Φαίνεται ότι χρειάζεται να επιστρέψουμε σε βασικά επίπεδα, να αναλογιστούμε σχετικά με τον σκοπό και την αξία της εκπαίδευσης, καθώς και γιατί υπάρχουν τα σχολεία και ποιος αποφασίζει για την διαμόρφωση όλων αυτών των σημαντικών σημείων (Ball, 2013).

Στη περίπτωση των ολιγοθέσιων σχολείων, οι βασικές εκπαιδευτικές τεχνικές που αξιοποιούνται, όπως προαναφέρθηκε, είναι η συνεργατική μάθηση, αλλά και η οργάνωση της διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στις ξεχωριστές ανάγκες του κάθε μαθητή.

Αυτό σημαίνει, ότι ο κάθε μαθητής προσεγγίζεται με βάση το τι χρειάζεται και πώς μπορεί να υποστηριχθεί καλύτερα. Στη σημερινή κοινωνία, όπου οι κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες παρατηρούνται σε μεγάλο βαθμό, το μαθησιακό περιβάλλον ενός μικρού σχολείου, φαίνεται να αποτελεί ένα ιδανικό μέρος προώθησης της γνώσης.

Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές όντας μέλη μικρών ομάδων έρχονται κοντά με τις αξίες της συνεργατικότητας, της αλληλεγγύης και του σεβασμού. Αλλά και σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές αυτοί μπορούν να πετύχουν το μέγιστο μαθησιακό αποτέλεσμα, με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Τόσο οι φορείς εκπαίδευσης όσο και της οργάνωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών δεν υπολογίζουν τη μεγάλη αξία και χρησιμότητα αυτών των σχολείων, ούτε και την ανάγκη εξατομικευμένης υποστήριξης τους. Σε πολλές περιπτώσεις, θεωρούνται «σχολεία ανάγκης», τα οποία υπάρχουν μόνο για να φαίνεται ότι το κράτος ανταποκρίνεται στο αναφαίρετο δικαίωμα των πολιτών για εκπαίδευση.

Με αυτά τα δεδομένα και με όσα έχουν διατυπωθεί και πιο πάνω, χρήζει επιτακτικής ανάγκης η αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως ορίζεται από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Κατσαντώνη, 2007).

Ο Bourdieu εύλογα διαχωρίζει το πολιτισμικό από το σχολικό κεφάλαιο το οποίο μετράται συνήθως ως επίδοση στα εκπαιδευτικά συστήματα και ως τίτλοι σπουδών.(Bourdieu, 2006β: 55-56) Η απόκτησή τους είναι άνιση καθώς το πρώτο ενέχει την έννοια της «κληρονομιάς», ενώ το άλλο αποκτάται από το σχολείο το οποίο αποτελεί παράγοντας συντήρησης των «κληρονομημένων». Έτσι, ο σχολικός θεσμός έχοντας το μονοπώλιο της πιστοποίησης πολιτισμικού κεφαλαίου πιστοποιεί εν τέλει το κληρονομημένο πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu, 2006β,σ. 123)³.

Σύμφωνα με τους Bourdieu και Passeron (1996) το σχολείο αποτελεί χώρος αναπαραγωγής και διατήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, αφού συστηματικά αγνοεί τις προϋπάρχουσες, πολιτισμικές κυρίως, ανισότητες. Υποστηρίζουν ότι τα παιδιά ήδη πριν από την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον έχουν ένα συγκεκριμένο «habitus», που προέρχεται από το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον που αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν. Αυτό το habitus που ο Bourdieu το ορίζει «.....ως δομή δομημένη και δομούσα, εισάγει στις πρακτικές και στη νόηση κάποια πρακτικά σχήματα συγκρότησης που προέρχονται από την ενσωμάτωση των κοινωνικών δομών, οι οποίες με τη σειρά τους, προέρχονται από την ιστορική εργασία των γενεών που διαδέχονται η μία την άλλη....» (Bourdieu, 2000: 156), παίζει ουσιώδη ρόλο για την επιβίωσή των μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα, τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική τους ανέλιξη η οποία πραγματοποιείται με την ένταξή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

³ Φαινόμενο ανισομετατροπής του κληρονομημένου πολιτισμικού κεφαλαίου

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων έρευνας

6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ανευρεθεί πώς επηρεάζεται και αν επηρεάζεται η απόδοση της λειτουργικότητας των μονοθέσιων σχολείων και από ποιους παράγοντες. Επίσης, παρά το γεγονός ότι τα μονοθέσια σχολεία, στην κοινή γνώμη και όχι μόνο, δημιουργούνται ως εκπαιδευτικοί θεσμοί εκτάκτου ανάγκης κάνουμε μια υπόθεση εργασίας ότι υπό ορισμένες συνθήκες τα συγκεκριμένα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και να συμβάλλουν στην σχολική επιτυχία των μαθητών και πως η αντίληψη αυτή είναι περισσότερο στερεοτυπική παρά πραγματική. Έτσι θέτουμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

. Ειδικότερα, τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι:

- 1^ο ερευνητικό ερώτημα: Η φοίτηση των μαθητών στα μονοθέσια σχολεία μπορεί να αποβεί περισσότερο αποτελεσματική για τα παιδιά σε σχέση με τα κανονικά σχολεία;
- 2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες παιδαγωγικές πρακτικές παίζουν ένα καθοριστικό ρόλο στην πορεία της σχολικής φοίτησης;
- 3^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιον βαθμό και υπό ποιες συνθήκες τα μονοθέσια σχολεία μπορούν να αμβλύνουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες;

Τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν προκειμένου να περιοριστεί η δήλωση σκοπού και να συγκεκριμενοποιηθούν περαιτέρω οι βασικοί άξονες διερεύνησης της παρούσας μελέτης.

6.2 Μεθοδολογία έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας που πρόκειται να παρουσιαστεί αφορά στον τρόπο με το οποίο σχεδιάστηκε αλλά και πραγματοποιήθηκε η παρούσα μελέτη. Ειδικότερα, για την εξυπηρέτηση του ερευνητικού σκοπού επιλέχθηκε η μέθοδος της παρατήρησης σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο πρωτόκολλο, των μαθητών στο μονοθέσιο δημοτικό σχολείο Αρκαδίας. Το δομημένο πρωτόκολλο παρατήρησης που σχεδιάστηκε αποτελεί το βασικό ερευνητικό εργαλείο της μελέτης η οποία πραγματοποιήθηκε στον χώρο του μονοθέσιου δημοτικού σχολείου Αρκαδίας σε οκτώ (8) μαθητές.

Ένα ακόμα σημαντικό στοιχείο το οποίο θα πρέπει να διευκρινιστεί κατά την ανάλυση της ερευνητικής μεθοδολογίας είναι η διάρκεια καθώς και ο τόπος στον οποίο διεξήχθη η έρευνα. Η διάρκεια της έρευνας ανέρχεται στις 149 ημέρες δηλαδή περίπου μισός χρόνος. Ειδικότερα, πρώτες παρατηρήσεις ξεκινούν στις 29 Σεπτεμβρίου του 2015 και η τελευταία στις 25 Φεβρουαρίου του 2016. Τέλος, το τόπος στον οποίο διεξήχθη η έρευνα είναι η τάξη του μονοθέσιου δημοτικού σχολείου Αρκαδίας.

6.3 Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η εύρεση της κατάλληλης ερευνητικής μεθόδου αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους άξονες υλοποίησης της παρούσας μελέτης. Ειδικότερα, η ερευνητική μέθοδος της παρατήρησης επιλέχθηκε καθώς αποτελεί την πιο φυσική τεχνική προκειμένου να παρακολουθήσει ο εκπαιδευτικός τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προοδεύουν σε ένα μονοθέσιο σχολείο σε συνάρτηση με το προφίλ και το ωρολόγιο πρόγραμμα που ακολουθούν. Η μέθοδος της παρατήρησης αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία συγκεντρώνονται «ανοικτές» πληροφορίες μέσω της παρατήρησης των ανθρώπων στο μέρος όπου διεξάγεται η έρευνα (Creswell, 2011).

Σαφώς, η μέθοδος της παρατήρησης διαθέτει ορισμένα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα τα οποία αναλύονται προκειμένου να αιτιολογηθεί με σαφήνεια η επιλογή αυτής της ερευνητικής μεθόδου. Αρχικά, το βασικό πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι η αμεσότητα της ερευνητικής διαδικασίας, εφόσον ο ερευνητής μπορεί να καταγράφει τις πληροφορίες που εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας άμεσα και με σχετική ευκολία.

Επιπλέον, η μέθοδος της παρατήρησης επιτρέπει την καταγραφή πραγματικών συμπεριφορών όταν οι συμμετέχοντες της έρευνας δεν είναι σε απόλυτη θέση να εκφράσουν την άποψή τους επί του θέματος. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της παρούσας μελέτης οι μαθητές του μονοθέσιου σχολείου στην Αρκαδία δεν είναι σε θέση να εκφέρουν άποψη σχετικά με την μαθητική τους πρόοδο και σαφώς δεν μπορούν να την διερευνήσουν σε συνάρτηση με λοιπά χαρακτηριστικά.

Έτσι, η μέθοδος της παρατήρησης έρχεται να επιλύσει τα παραπάνω θέματα καθώς ο ερευνητής-παρατηρητής καταγράφει τις πληροφορίες προόδου και τις αναλύει σε

συνάρτηση με το προφίλ του κάθε μαθητή. Γίνεται σαφές λοιπόν από τα παραπάνω ότι ένας μαθητής δημοτικού σχολείου δεν είναι σε θέση να συμμετέχει ενεργά σε μια έρευνα, για παράδειγμα με ερωτηματολόγια, εφόσον δεν διαθέτει τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά εχέγγυα γεγονός που οφείλεται στο νεαρό της ηλικίας.

Σε κάθε περίπτωση η μέθοδος της παρατήρησης δεν διαθέτει μόνο πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα τα οποία θα γίνει προσπάθεια να ελαχιστοποιηθούν στην εκπόνηση της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένο η μέθοδος της παρατήρησης παρουσιάζει ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο σχετίζεται κυρίως με την έκταση κατά την οποία ο παρατηρητής επηρεάζει την υπό παρατήρηση κατάσταση (Foster, 1996). Ορισμένοι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι το παραπάνω μειονέκτημα μπορεί να ξεπεραστεί όταν τα άτομα που παρατηρούνται έχουν εξοικειωθεί με την παρουσία του παρατηρητή ή/και δεν γνωρίζουν ότι είναι αντικείμενα παρατήρησης (Miles & Huberman, 1994).

Στην προκειμένη περίπτωση, που ο παρατηρητής-ερευνητής είναι η διδάσκουσα των μαθητών του μονοθέσιου σχολείου στην Αρκαδία, διασφαλίζεται ότι τα αντικείμενα της παρατήρησης είναι εξοικειωμένα με την παρουσία του παρατηρητή και δεν γνωρίζουν ότι είναι αντικείμενα παρατήρησης κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας. Με τον τρόπο αυτό εξαλείφεται ένα από τα βασικότερα μειονεκτήματα που παρουσιάζει η επιλεγμένη μεθοδολογία έρευνας.

Συχνά, η εξάλειψη του παραπάνω μειονεκτήματος αποτελεί μια πιο πολύπλοκη διαδικασία εφόσον εάν δεν υπάρχει επαγγελματική ή άλλη εμπλοκή του παρατηρητή με τα αντικείμενα της παρατήρησης υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η συμπεριφορά των συμμετεχόντων να αλλάζει αφού γνωρίζουν ότι είναι αντικείμενα παρατήρησης καθώς δεν είναι εξοικειωμένοι με την παρουσία του ερευνητή στον χώρο που δρουν. Στην παραπάνω περίπτωση είναι ιδιαίτερα δύσκολο και για τον ίδιο τον ερευνητή να γνωρίζει πως θα συμπεριφέρονταν τα αντικείμενα της παρατήρησης εάν δεν γνώριζαν ότι συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, ένα ακόμα σημαντικό πρόβλημα της ερευνητικής μεθόδου που επιλέχθηκε είναι το μέγεθος του χρόνου που απαιτείται για την διεξαγωγή της. Η επιστήμη της ανθρωπολογίας έχει θέσει ότι μια κλασική μελέτη συμμετοχικής παρατήρησης διαρκεί περίπου δύο με τρία έτη ενώ υπάρχει και μια τάση υπέρ της πιο

συμπυκνωμένης παρατήρησης η οποία έχει εφαρμοστεί κυρίως στον τομέα της έρευνας στην εκπαίδευση (Bodgewic, 1999).

Το παραπάνω μειονέκτημα έγινε προσπάθεια να εξαλειφθεί όσο το δυνατόν περισσότερο μέσω της δημιουργίας ενός κατάλληλου πρωτοκόλλου παρατήρησης το οποίο εφάπτεται ακριβώς στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Παρά το γεγονός ότι ο σχεδιασμός ενός τέτοιου πρωτοκόλλου διήρκεσε σχεδόν τρεις μήνες, διασφαλίστηκε ότι τα στοιχεία που θα συμπληρώνονται θα είναι σε θέση να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Τέλος, το μειονέκτημα της διάρκειας της ερευνητικής μεθόδου εξαλείφθηκε και μέσω της επαγγελματικής θέσης του ερευνητή. Δηλαδή, η ερευνήτρια ασκεί το επάγγελμα της εκπαιδευτικού στο μονοθέσιο δημοτικό σχολείο στην Αρκαδία κι ως εκ τούτου ο χρόνος παρατήρησης ήταν ίδιος με αυτόν που εργαζόταν στο σχολείο με αποτέλεσμα να εξοικονομείται αρκετός χρόνος εφόσον δεν ήταν απαραίτητες οι μετακινήσεις και οι διαρκείς παραμονές σε μέρη που μπορεί να βρίσκονταν τα αντικείμενα-υποκείμενα της παρατήρησης.

6.4 Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης είναι μια εσχάρα παρατήρησης το οποίο αποτυπώνεται σ' έναν πίνακα ο οποίος χωρίζεται σε δυο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος, που βρίσκεται αριστερά στον πίνακα αποτελείται από την περιγραφή του πεδίου δηλαδή πρόκειται για την περιγραφή του κάθε παρατηρούμενου αντικειμένου. Στην προκειμένη περίπτωση το αντικείμενο της παρατήρησης είναι οι μαθητές του μονοθέσιου δημοτικού στην Αρκαδία και οι σημειώσεις πεδίου αποτελούνται από κείμενο που γράφτηκε από την ερευνήτρια κατά την διάρκεια της παρατήρησης.

Το δεύτερο σκέλος του ερευνητικού εργαλείου αποτελείται από μια στήλη δεξιά του πίνακα στην οποία παρατίθενται οι αναστοχαστικές σημειώσεις δηλαδή όλες οι αντιλήψεις, τα προαισθήματα αλλά και τα βασικά ζητήματα που απορρέουν από την διαδικασία της παρατήρησης (Creswell, 2011, σ. 254). Οι παρατηρήσεις αφορούν κατά κύριο λόγο στις σκέψεις της ερευνήτριας σχετικά με τις μαθησιακές δεξιότητες που είναι το βασικό πεδίο διερεύνησης.

6.5 Διαμόρφωση της εσχάρας παρατήρησης

Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου παρατήρησης διενεργήθηκε σύμφωνα με τους κανόνες που επιτάσσει η σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά με τον τρόπο που διεξάγεται η έρευνα στον Εκπαιδευτικό κλάδο. Η αναλυτική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με τον επιδιωκόμενο σκοπό της μελέτης οδήγησαν στην διαμόρφωση του παρακάτω πρωτοκόλλου παρατήρησης (πίνακας 1) όπως αυτό διαμορφώνεται και στο επιστημονικό εγχειρίδιου του Creswell (Creswell, 2011, pp. 254, Πίνακας 8.4.).

Πίνακας 3: Πρωτόκολλο παρατήρησης μαθητών

Μαθητής:	Τόπος: Διδακτήριο Δημοτικό Σχολείο Καρύταινας
Τάξη:	
Φύλο:	
Ημερομηνία:	
Πεδίο: Μαθησιακές Δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

Στον παραπάνω πίνακα παρουσιάζεται σε μορφή παραδείγματος το πρωτόκολλο της παρατήρησης που θα χρησιμοποιηθεί προκειμένου να ολοκληρωθεί η ερευνητική διαδικασία. Ο παραπάνω πίνακας συμπληρώθηκε για όλους τους μαθητές έξι φορές, σε έξι διαφορετικές χρονικές στιγμές προκειμένου να σημειώνεται η πρόοδος των μαθησιακών δεξιοτήτων σε συνάρτηση με τα μελετώμενα χαρακτηριστικά. Συνολικά λοιπόν, τα αποτελέσματα της έρευνας θα παρουσιαστούν σε μορφή πινάκων σύμφωνα με τις ημερομηνίες που καταγράφηκαν οι παρατηρήσεις. Οι ημερομηνίες αυτές είναι έξι και παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 4: Ημερομηνίες Παρατηρήσεων

Παρατηρήσεις πεδίου	Ημερομηνία
1	29-09-2015
2	29-10-2015
3	04-11-2015
4	20-11-2015
5	14-01-2016

Για κάθε ημερομηνία που παρουσιάζεται στον παραπάνω πίνακα παρατίθενται οκτώ πρωτόκολλα, δηλαδή όσοι είναι αριθμητικά και οι μαθητές που παρατηρούνται. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η παρατήρηση και η κατασκευή του προφίλ των μαθητών στηρίχθηκε σε πληροφορίες που αφορούν το κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο του μαθητή καθώς και τα αντίστοιχα *habitus* που αναπτύσσει και καλλιεργεί στο πλαίσιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος.

6.6 Ακρίβεια, αξιοπιστία, ζητήματα δεοντολογίας

Καθ' όλη την διάρκεια της συγκέντρωσης και της ανάλυσης των δεδομένων της παρατήρησης, είναι απαραίτητο να εξασφαλίζεται η ακρίβεια των ευρημάτων και των ερμηνειών που δίνονται (Strauss, 1998). Η επικύρωση των ευρημάτων αποτελεί ίσως την σημαντικότερη διαδικασία της ερευνητικής μελέτης καθώς προσδιορίζεται η ακρίβεια και η αξιοπιστία των ευρημάτων μέσω συγκεκριμένων στρατηγικών (Elliott, Fischer, & Rennie, 1999).

Η μέθοδος της τριγωνοποίησης κρίθηκε ότι είναι η πιο κατάλληλη προκειμένου να επικυρωθεί η ακρίβεια των στοιχείων που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και των ευρημάτων που παρουσιάστηκαν. Ειδικότερα, μέσω της τριγωνοποίησης επιβεβαιώνονται τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν από διαφορετικά άτομα αλλά και από διαφορετικά δεδομένα (Patton, 2005). Στην τριγωνοποίηση αρχικά επιβεβαιώθηκαν τα προφίλ των μαθητών από τον διευθυντή του σχολείου ο οποίος έχει επαγγελματική εμπειρία τριάντα ετών ως εκπαιδευτικός ενώ για τον έλεγχο της προόδου των μαθησιακών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκαν σχολικά έγγραφα όπως για παράδειγμα οι βαθμολογίες που λάμβαναν οι μαθητές σε διαγωνίσματα οι οποίες ωστόσο δεν είναι δυνατόν να δημοσιευτούν για λόγους δεοντολογίας.

Με την παραπάνω μέθοδο εξετάζεται κάθε πηγή πληροφοριών με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της ακρίβειας και της αξιοπιστίας της ερευνητικής διαδικασίας (Willing, 2001). Επίσης, η ίδια η επαγγελματική θέση της ερευνήτριας προσδίδει αξιοπιστία στην ανάλυση των αποτελεσμάτων εφόσον είναι διδάσκουσα στο δημοτικό σχολείο, και παρά τα ζητήματα υποκειμενικότητας που δύναται να ανακύπτουν, είναι σε θέση

λόγω της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής της κατάρτισης να αναπτύσσει ανασταχαστικές διεργασίες ώστε να επεξεργάζεται την σχέση εμπλοκής και αποστασιοποίησης σε σχέση με το υπό διερεύνηση αντικείμενο .

Τέλος, τα ζητήματα δεοντολογίας που προκύπτουν από την έρευνα στην Εκπαίδευση αλλά και γενικότερα σε έρευνες που σχετίζονται με την συμπεριφορά ανηλίκων αποτελούν ένα ευαίσθητο κοινωνικό ζήτημα το οποίο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται σύμφωνα με τους κανόνες ηθικής και δεοντολογίας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Οι βασικότεροι κανόνες ηθικής που ακολουθήθηκαν ήταν ο σεβασμός στο χώρο διεξαγωγής της έρευνας, η ενημέρωση των κηδεμόνων των μαθητών για τους σκοπούς της έρευνας, η αποχή από πρακτικές εξαπάτησης, η διατήρηση της ανωνυμίας καθώς και η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων στους κηδεμόνες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

6.7 Περιγραφή δείγματος και τρόπος διεξαγωγής της παρατήρησης

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται από 8 μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε όλες τις τάξεις του μονοθέσιου δημοτικού σχολείου στην Αρκαδία. Είναι ευνόητο ότι θα πρέπει να διατηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών και έτσι η ονομασία τους φέρει τον αριθμό (γράμμα) της τάξης στην οποία φοιτούν (Α,Β,Γ,Δ,Ε,ΣΤ)ενώ όταν υπάρχουν παραπάνω από έναν μαθητές σε μια τάξη, μετά το γράμμα ακολουθεί ο αριθμός 1 ή 2. Το ερευνητικό δείγμα ακολουθείται επίσης και από συγκριμένα προφίλ τα οποία αντιστοιχούν σε κάθε μαθητή και βοηθούν τελικά στην περαιτέρω διερεύνηση των μαθησιακών δεξιοτήτων σε συνάρτηση με ορισμένα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.

Στην συνέχεια παρατίθενται οι οκτώ πίνακες στους οποίους περιγράφεται αναλυτικά το ερευνητικό δείγμα που θα συμμετέχει στην παρούσα μελέτη.Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η παρατήρηση και η κατασκευή του προφίλ των μαθητών στηρίχθηκε σε πληροφορίες που αφορούν το κοινωνικοπολιτισμικό και οικονομικό κεφάλαιο του μαθητή καθώς και τα αντίστοιχα habitus που αναπτύσσει και καλλιεργεί στο πλαίσιο του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Το προφίλ των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα αναπτύχθηκε από την ίδια την ερευνήτρια

στα πλαίσια της συνολικής διαδικασίας της παρατήρησης αλλά και των πληροφοριών που κατέχει εφόσον είναι διδάσκουσα στους μαθητές αυτούς.

6.8. Παρουσίαση και ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων

Το προφίλ του μαθητή Α παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (5) αλλά θα πρέπει να επισημανθεί ότι κατέκτησε τους περισσότερους μαθησιακούς στόχους από αυτούς που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ενώ παράλληλα εκπόνησε πολλές εργασίες στο σχολείο και δεν χρειαζόταν να εργαστεί επιπλέον στο σπίτι. Έκανε εποικοδομητικές εργασίες που προάγουν τη σφαιρική μόρφωση του μαθητή όπως για παράδειγμα η ανάγνωση βιβλίων γεγονός που σχεδόν ποτέ στα πολυθέσια σχολεία δεν γίνονται στο σχολείο και επαφίεται στους γονείς σύμφωνα πάντα με την εμπειρία της ερευνήτριας. Ο ρυθμός διδασκαλίας ήταν στον βηματισμό του ενώ στο σχολικό περιβάλλον ήταν πάντα ευδιάθετος και περνούσε καλά. Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών του και περιβάλλον γεμάτο ερεθίσματα που ζει ήταν δυνατόν να λειτουργήσουν παράλληλα με το σχολείο προσφέροντας πρόοδο στο μαθητή στα δικά του μέτρα και σταθμά. Ο μαθητής αυτός δεν θα μπορούσε να ασχοληθεί με εργασίες και δραστηριότητες του δικού του μαθησιακού επιπέδου σε πολυθέσια σχολεία μιας και δεν μπορεί να γίνει εξατομικευμένη στοχοθετική διδασκαλία σε αυτά τα σχολεία.

Πίνακας 5: Προφίλ μαθητή Α

Μαθητής: Α
Τάξη: Α
Ηλικία: 6
Εθνικότητα: Ελληνική
Φύλο: Άρρεν
Ο μαθητής Α προέρχεται από υψηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό υπόβαθρο. Οι γονείς του έχουν μεγαλώσει στην Αθήνα. Έχει 2 αδελφές. Μία 33 ετών από τον πρώτο γάμο του πατέρα του και μία 5 ετών. Ο μπαμπάς του είναι αρχιτέκτονας, έχει επιχείρηση εναλλακτικού τουρισμού η οποία εμπορεύεται το franchise της. Επίσης, ασχολείται με βιολογική καλλιέργεια ελιάς, παραγωγή βιολογικού λαδιού και απευθείας προώθηση στο εξωτερικό. Η μητέρα του έχει φοιτήσει στις σχολές Μωραΐτη και έχει σπουδάσει στο εξωτερικό μαθηματικός και ιστορία της τέχνης. Δεν εργάζεται και ασχολείται με οικιακά και με τα 2 της παιδιά. Η μεγαλύτερη αδερφή του με την οποία ο μαθητής έχει σχέσεις εργάζεται στην ευρωπαϊκή επιτροπή και μένει στις Βρυξέλες. Ο μαθητής δεν ζει στην Καρύταινα αλλά δίπλα ακριβώς στο ποτάμι του Αλφειού, 17χ.μ. από το σχολείο, σε ένα τεράστιο κτήμα με ελιές. Το σπίτι του είναι μεγάλο, με ξεχωριστό δωμάτιο για κατασκευές, παιχνίδι και εκπαιδευτικές

δραστηριότητες. Δεν υπάρχει τηλεόραση στο σπίτι του ενώ το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι διάχυτο. Περνά αρκετή ώρα στη φύση. Πηγαίνει καράτε, αγγλικά και ιππασία. Τουλάχιστον 1 με 2 σαββατοκύριακα το μήνα πηγαίνει στην Αθήνα για να επισκεφθεί μουσεία και θεατρικές παραστάσεις. Ταξιδεύει συχνά στο εξωτερικό. Φέτος, πήγε σε μια κοιλάδα της Ιταλίας για μία εβδομάδα και έκανε σκι. Ο χειμερινός τουρισμός είναι για την οικογένειά τους απαραίτητος καθώς ο μπαμπάς του ήταν αρχηγός της πρώτης ελληνικής αποστολής που ανέβηκε στο Έβερεστ και κάθε χρόνο απουσιάζει από το σχολείο μία εβδομάδα για αυτό το σκοπό.

Έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, είναι δυναμικός, έχει πολλές γνώσεις, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητος, φιλικός και δεν μειώνει ποτέ κανέναν. Βαριέται την γλώσσα αλλά λατρεύει τα μαθηματικά και την ιστορία η οποία δεν υπάρχει στο αναλυτικό του πρόγραμμα αλλά παρακολουθεί της Δ και της Στ τάξης.

Έχει μάθει από τον μπαμπά του να σχεδιάζει περίτεχνα μηχανήματα και σπίτια. Θέλει συνεχώς την αμέριστη προσοχή μου. Έρχεται πάντα διαβασμένος. Ξεκίνησε την Α τάξη έχοντας πλήρη φωνολογική επίγνωση.

Στην συνέχεια ο μαθητής Β, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, έχει μαθησιακές δυσκολίες που δεν ήταν η εκπαιδευτικός σε θέση να ανιχνεύσει αλλά ούτε και η σχολική σύμβουλος. Σε συνδυασμό με τις δυσμενείς συνθήκες που μεγαλώνει βρίσκεται σε πολύ χαμηλό μαθησιακό και επικοινωνιακό επίπεδο. Χρειαζόταν επίσκεψη στο ΚΕΔΥΥ κάτι το οποίο δε γινόταν μιας και χρειάζεται η συγκατάθεση και πρωτοβουλία του γονέα. Ο μαθητής αυτός δεν κατάφερε να μάθει να γράφει και να διαβάζει όμως κατάφερε να επικοινωνεί στην ομάδα και να συμμετέχει προφορικά στο μάθημα. Επίσης, το σχολείο ήταν ευχάριστο για αυτόν γιατί, παρά τις ιδιαιτερότητές του σαν παιδί, ήταν αποδεκτός από την ομάδα και αγαπητός.

Έτσι, έγινε πιο κοινωνικός γεγονός που δεν θα ήταν εφικτό σε μεγάλα και αχανή σχολικά περιβάλλοντα καθώς ο μαθητής θα κλεινόταν στον εαυτό του και δεν θα είχε καταφέρει να κοινωνικοποιηθεί πράγμα ιδιαίτερα συνηθισμένο για παιδιά με ιδιαιτερότητες. Αυτές οι ιδιαιτερότητες απαιτούν και ιδιαίτερη μεταχείριση από το σχολείο και τον εκπαιδευτικό κάτι το οποίο επιτυγχάνεται σε ολιγοθέσια σχολεία. Όμως, αν οι γονείς δέχονταν να πάει ο μαθητής κατόπιν διάγνωσης σε τάξη ένταξης ίσως βοηθιόταν σε μαθησιακό επίπεδο⁴. Αν πάλι η διάγνωση πρότεινε παράλληλη στήριξη στο σχολείο της μελέτης μας τότε θα ήταν ιδανικότερες συνθήκες για την πρόοδό του. Το προφίλ του μαθητή Β1 παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (6).

⁴Τάξη ένταξης όμως έχουν μόνο τα πολυθέσια σχολεία.

Πίνακας 6: Προφίλ μαθητή B1

Μαθητής: B1
Τάξη: B
Ηλικία: 7
Εθνικότητα: Ελληνική
Φύλο: Αγόρι
<p>Πρόκειται για έναν μαθητή που προέρχεται από ένα περιβάλλον χαμηλού κοινωνικού, μορφωτικού και μεσαίου οικονομικού επιπέδου. Οι γονείς έχουν ζώα και μένουν άλλες φορές το χωριό και άλλες σε σπίτι που βρίσκεται στο σημείο που είναι τα ζώα μακριά από οικισμό. Έχει 2 μεγαλύτερες αδερφές και ένα μικρότερο αγόρι. Δεν έχει καμία κοινωνική ζωή, δεν συμμετέχει σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, δεν έρχεται καθαρός στο σχολείο. Μιλάει δύσκολα στη δασκάλα του και στους συμμαθητές. Έχει πολύ φτωχό λεξιλόγιο. Δε παρακολούθησε το προνήπιο, στο νηπιαγωγείο ήρθε ελάχιστα και στην Α δημοτικού ήρθε μόνο 2 μήνες. Η σχολική σύμβουλος έκρινε πως πρέπει να προαχθεί στην Β τάξη για να μην θεωρήσει η οικογένεια πως «δεν τα παίρνει» και διακόψει τη φοίτηση.</p> <p>Μαθησιακά είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο. Δεν αναγνωρίζει ακόμα και απλές καθημερινές εικόνες. Δεν ξέρει τα γράμματα. Κάποιες φωνές τις λέει λάθος αλλά όχι γιατί δεν μπορεί να τις πει αλλά γιατί δεν τις έχει ακούσει όλες και σωστά. Δεν μπορεί να μετρήσει πάνω από το 10 και δεν μπορεί να γράψει κανέναν αριθμό. Σύμφωνα με τη σύμβουλο και τους εκπαιδευτικούς που έχουν δουλέψει μαζί του έχει σοβαρή μαθησιακή δυσκολία. Οι γονείς δεν συμφωνούν να επισκεφθεί το ΚΕΔΔΥ για διάγνωση και συμβουλευτικές προτάσεις στους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τη σύμβουλο που τον έχει δει επισταμένως δεν έχει καθόλου μακροπρόθεσμη μνήμη, και δεν έχει ακουστική μνήμη παρά μόνο εικονική.</p> <p>Συναισθηματικά είναι φοβισμένος, δεν έχει θάρρος, δεν λέει ότι τον ενοχλεί. Παίζει με τους συμμαθητές του οι οποίοι καταλαβαίνουν το πρόβλημά του και προσπαθούν να μην τον περιθωριοποιούν αλλά πολλές φορές δυσκολεύονται λόγω της έλλειψης υγιεινής.</p> <p>Οι γονείς του δεν έρχονται ποτέ σχολείο και δεν σηκώνουν τηλέφωνο στην δασκάλα. Έρχεται πολλές φορές σχολείο χωρίς φαγητό αλλά πάντα φροντίζει το σχολείο αλλά και οι συμμαθητές του. Λείπει αρκετές φορές για να βοηθήσει στα ζώα και ξυπνάει πολύ πρωί για να βοηθήσει επίσης στα ζώα με αποτέλεσμα σχεδόν κάθε πρωί να κοιμάται στο θρανίο περίπου μια ώρα. Όταν το καταλαβαίνει ξυπνάει ντροπιασμένος και φοβισμένος. Δεν γράφει ποτέ τίποτα στο σπίτι.</p>

Στην συνέχεια ο μαθητής B2 σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας είναι αρκετά καλός και το επίπεδό του ξεπερνά τους στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Το σπίτι συνεργάζεται με το σχολείο. Επίσης, κάνει αρκετές δραστηριότητες στο σχολείο σε σχέση με δραστηριότητες που θα γίνονταν σε ένα συμβατικό σχολείο ενώ παράλληλα δεν χρειάζεται να ασχολείται πολλή ώρα στο σπίτι κάτι το οποίο είναι σημαντικό για τους γονείς γιατί έχουν πολύ φορτωμένο

πρόγραμμα την καθημερινότητά τους. Στο σχολείο διαβάζει λογοτεχνικά βιβλία κάτι το οποίο δεν έχει μάθει από το σπίτι και ενδεχομένως αυτή να είναι και η προστιθέμενη αξία που προσφέρει το συγκεκριμένο σχολείο στο μαθητή Β2. Το προφίλ του μαθητή Β1 παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (7).

Πίνακας 7: Προφίλ μαθητή Β2

Μαθητής: Β2
Τάξη: Β
Ηλικία: 7
Εθνικότητα: Ελληνική
Φύλο: Κορίτσι
<p>Πρόκειται για μία μαθήτρια που προέρχεται από ένα περιβάλλον μεσαίου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου. Οι γονείς έχουν τελειώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν επιχείρηση. Έχει φυσιολογική κοινωνική ζωή, αν και δεν συμμετέχει σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, γιατί οι γονείς της εργάζονται αρκετές ώρες και δεν έχουν χρόνο να την πηγαίνουν. Μένει αρκετές ώρες με τη γιαγιά. Έχει μία μικρότερη αδερφή.</p> <p>Είναι σε ικανοποιητικό μαθησιακό επίπεδο. Ξέρει να διαβάζει πολύ καλά αλλά κάνει κάποια ορθογραφικά λάθη. Επίσης, είναι αρκετά δουλεμένη στα μαθηματικά αν και δεν είναι από τους μαθητές που τα κατακτούν γρήγορα, χρειάζεται χρόνο. Βαριέται εύκολα και κουράζεται. Δεν έχει ενδιαφέρον για εξωσχολικά βιβλία. Δεν έχει πάει σε μουσεία, παραστάσεις κ.ά.. παρά μόνο με το σχολείο. Τα πηγαίνει πολύ καλά με όλους τους συμμαθητές της, είναι ευπροσάρμοστη και συνεργάσιμη. Θαυμάζει τους γονείς της και έχει αυτοπεποίθηση. Δεν διαμαρτύρεται εύκολα όχι γιατί ντρέπεται άλλα γιατί δεν το χρειάζεται.</p>

Στην συνέχεια, ο μαθητής Γ είναι ένας μαθητής που βρίσκεται πάνω από το μέσο μαθητή σύμφωνα με τη τοποθεσία του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Ερχόμενος από πολυθέσιο σχολείο δεν ήξερε να δουλεύει μόνος οπότε σταδιακά εξοικειώθηκε με την διαδικασία που ακολουθείτε στο μονοθέσιο σχολείο. Επίσης, σύμφωνα με τους γονείς του, παρατήρησαν ότι η δουλειά που γινόταν στο σχολείο ήταν ιδιαίτερα σημαντική με αποτέλεσμα να μην υπάρχει μεγάλος φόρτος εργασίας στο σπίτι. Το γεγονός αυτό το παρατήρησαν επειδή στο παρελθόν ο μεγαλύτερος όγκος δουλειάς γινόταν στο σπίτι κάτι που τους δυσκόλευε λόγω ενός οικογενειακού τους προβλήματος. Ο μαθητής προόδευσε ικανοποιητικά και μάλιστα φάνηκε ότι έχει μια κλίση στα μαθηματικά. Το προφίλ του μαθητή Γ παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (8).

Πίνακας 8: Προφίλ μαθητή Γ

Μαθητής: Γ
Τάξη: Γ
Ηλικία: 8
Εθνικότητα: Ελληνική
Φύλο: Αγόρι
<p>Πρόκειται για έναν μαθητή που προέρχεται από ένα περιβάλλον μεσαίου κοινωνικού επιπέδου αλλά υψηλού οικονομικού. Οι γονείς έχουν τελειώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν επιχειρήσεις. Η μητέρα έχει τελειώσει ιδιωτική σχολή γραφιστικής και είναι γενικά καλλιεργημένος άνθρωπος. Ο μαθητής έχει φυσιολογική κοινωνική ζωή, συμμετέχει σε δραστηριότητες εκτός σχολείου (αγγλικά, καράτε, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, θεατρικό παιχνίδι). Έχει μια μεγαλύτερη αδερφή που πηγαίνει Τετάρτη δημοτικού και έναν μικρότερο αδερφό 4 χρονών με σοβαρά προβλήματα υγείας. Δεν περπατάει, δεν μιλάει, δεν μπορεί να διαγνωσθεί με τι πρόβλημα υγείας γεννήθηκε). Πέρασε μία δύσκολη χρονιά γιατί η μαμά του και ο μπαμπάς του έλειψαν για αρκετό καιρό στο νοσοκομείο με τον μικρότερο αδερφό. Παρόλα αυτά έχουν μια γυναίκα που από μικρά τα φροντίζει, τα αγαπάει και φροντίζει. Μένουν στην Μεγαλόπολη που έχει 4 μεγάλα σχολεία αλλά ήρθαν με δική τους πρωτοβουλία στην Καρύταινα πιστεύοντας ότι ένα μικρό σχολείο είναι πιο κοντά στα παιδιά και η κατάσταση πιο ελεγχόμενη σε συνδυασμό με το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στο σπίτι. Πηγαίνουν συχνά θέατρο, σε μουσεία και ακόμα και όταν η μαμά τους και ο μπαμπάς τους έλειπαν τα ανέβαζαν Αθήνα τα σαββατοκύριακα για να τα δουν και να επισκεφθούν χώρους πολιτισμικού κεφαλαίου. Φέτος επισκέφθηκε και το Παρίσι με τους γονείς του. Είναι σε ικανοποιητικό μαθησιακό επίπεδο. Ξέρει να διαβάζει πολύ καλά αλλά κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Επίσης, είναι αρκετά καλός στα μαθηματικά. Δεν έχει όμως αυτοπεποίθηση και νομίζει πως δεν είναι καλός στα μαθηματικά γιατί δεν είναι έξυπνος. Χρειάζεται δουλειά στην παραγωγή γραπτού λόγου γιατί δεν έχει σωστή δομή. Εργάζεται χωρίς να διαμαρτύρεται.</p> <p>Φέτος κάνει τον Β κύκλο μαθημάτων του μονοθέσιου σχολείου οπότε στην αρχή δυσκολεύτηκε λίγο στην γλώσσα αλλά το ξεπέρασε γρήγορα. Στην ιστορία όμως δεν το ξεπέρασε. Δυσκολευόταν όχι να κατανοήσει αλλά να αναπαράγει την ιστορική γνώση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.</p>

Σχετικά με τον μαθητή Δ1 η ερευνήτρια παρατηρεί ότι έμαθε να εργάζεται ατομικά και ομαδικά μόλις ξεκίνησε την φοίτησή της στο μονοθέσιο σχολείο. Ωστόσο όμως, συνάντησε ορισμένα εμπόδια κυρίως γιατί λόγω της δυσλεξίας δυσκολεύεται στην ανάγνωση και αυτό σημαίνει ότι ήθελε συνεχώς την βοήθεια της εκπαιδευτικού. Αυτό το ξεπέρασε μετά από αρκετή ατομική δουλειά αλλά και με την συνεχή παρακολούθηση της εκπαιδευτικού. Επίσης, έκανε αρκετές ασκήσεις στο σχολείο και δεν χρειαζόταν να εργάζεται πολλές ώρες στο σπίτι και σήμερα η μαθήτρια είναι πολύ δημιουργική γεγονός που αναδείχθηκε μέσα από τις δράσεις και τις επισκέψεις που έγιναν στο σχολείο. Η μητέρα λέει πως στο πολυθέσιο σχολείο, δηλαδή στη

συμβατική τάξη, δυσκολευόταν και συνεχώς είχε άγραφα ακόμα και τα σχολικά βιβλία. Αυτό ποτέ δε συνέβη σε αυτό το σχολείο γιατί η διδασκαλία ακολουθούσε το βηματισμό του μαθητή Δ1. Το προφίλ του μαθητή Δ1 παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (9).

Πίνακας 9: Προφίλ μαθητή Δ1

Μαθητής: Δ1
Τάξη: Δ
Ηλικία: 10
Εθνικότητα: Ελληνική
Φύλο: Κορίτσι
<p>Πρόκειται για μια μαθήτρια που προέρχεται από ένα περιβάλλον μεσαίου κοινωνικού επιπέδου αλλά υψηλού οικονομικού. Οι γονείς έχουν τελειώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχουν επιχειρήσεις. Η μητέρα έχει τελειώσει ιδιωτική σχολή γραφιστικής και είναι γενικά καλλιεργημένος άνθρωπος. Έχει δύο μικρότερους αδερφούς, ο ένας είναι ο μαθητής Γ και ο άλλος είναι 4 χρονών με σοβαρά προβλήματα υγείας (Δεν περπατάει, δεν μιλάει, δεν μπορεί να διαγνωσθεί με τι πρόβλημα υγείας γεννήθηκε). Πέρασε μία δύσκολη χρονιά γιατί η μαμά της και ο μπαμπάς της έλειπαν για αρκετό καιρό στο νοσοκομείο με τον μικρότερο αδερφό. Παρόλα αυτά έχουν μια γυναίκα που από μικρά τα φροντίζει, τα αγαπάει και φροντίζει. Μένουν στην Μεγαλόπολη που έχει 4 μεγάλα σχολεία αλλά ήρθαν με δική τους πρωτοβουλία στην Καρύταινα πιστεύοντας ότι ένα μικρό σχολείο είναι πιο κοντά στα παιδιά και η κατάσταση πιο ελεγχόμενη σε συνδυασμό με το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στο σπίτι. Πηγαίνουν συχνά θέατρο, σε μουσεία και ακόμα και όταν η μαμά τους και ο μπαμπάς τους έλειπαν τα ανέβαζαν Αθήνα τα σαββατοκύριακα για να τα δουν και να επισκεφθούν χώρους πολιτισμικού κεφαλαίου. Φέτος επισκέφθηκε και το Παρίσι με τους γονείς της. Ο μαθητής έχει φυσιολογική κοινωνική ζωή, συμμετέχει σε δραστηριότητες εκτός σχολείου (καράτε, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, θεατρικό παιχνίδι). Δεν πηγαίνει αγγλικά γιατί τη δυσκολεύουν πολύ λόγω της δυσλεξίας που έχει και για την οποία έχει φέρει και διάγνωση από το Κ.Ε.Δ.Υ.Υ.. Πηγαίνει όμως κάθε εβδομάδα σε κέντρο μαθησιακών δυσκολιών στην Αθήνα. Δυσκολεύεται στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Όμως είναι πολύ καλή στην παραγωγή γραπτού λόγου, στον προφορικό λόγο - σε πολύ υψηλότερο επίπεδο από την ηλικία της, έχει άψογη κατανόηση και των πιο δύσκολων νοημάτων των κειμένων και πλούσιο λεξιλόγιο. Είναι όμως δύσκολος χαρακτήρας, παραπονιέται με το παραμικρό, βαριέται το γράψιμο και το διάβασμα και θέλει μόνο τον προφορικό λόγο. Είναι πολύ καλή στις κατασκευές, στα εικαστικά και είναι ιδιαίτερα δημιουργική. Είναι σε ικανοποιητικό μαθησιακό επίπεδο. Επίσης, είναι αρκετά καλή στα μαθηματικά αλλά και πάλι χρειάζεται να της διαβάσει κάποιος τις εκφωνήσεις.</p>

Στην συνέχεια, ο μαθητής Δ2 σε συνδυασμό με τα ερεθίσματα που έχει σημείωσε σημαντική πρόοδο. Έμαθε να κάνει πράξεις μαθηματικών νοερά γεγονός που ήταν αρκετά δύσκολο στο παρελθόν. Είχε την παρακολούθηση της συμβούλου και τις

εμβόλιμες και στοχευμένες παρατηρήσεις της για την διδασκαλία κάτι που μπορούσε να πραγματοποιηθεί λόγω της φύσης των πολυηλικιακών τάξεων. Όπως θα παρατηρηθεί και στην συνέχεια στην παρουσίαση του προφίλ του μαθητή Δ2 πρόκειται για ένα παιδί που προέρχεται από ένα οικογενειακό περιβάλλον με ιδιαιτερότητες ενώ η εμφάνισή της είναι συχνά πολύ παραμελημένη. Ωστόσο όμως, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας δεν ένιωσε ποτέ στο περιθώριο κάτι το οποίο συμβαίνει στους μαθητές των μεγάλων σχολείων που προέρχονται από τέτοια περιβάλλοντα και με εμφάνιση ιδιαίτερα παραμελημένη. Συνήθως μαθητές από τέτοια περιβάλλοντα δεν έχουν την ευκαιρία να προοδεύσουν στα μεγάλα σχολεία καθώς δεν γίνεται να επαναλάβουν σημαντικές γνώσεις επισταμένως και συνεχώς όπως σε πολυηλικιακές τάξεις. Το προφίλ του μαθητή Δ2 παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (10).

Πίνακας 10: Προφίλ μαθητή Δ2

Μαθητής: Δ2
Τάξη: Δ
Ηλικία: 10
Εθνικότητα: ελληνική
Φύλο: κορίτσι
<p>Πρόκειται για την αδερφή του μαθητή Β1. Προέρχεται λοιπόν από ένα περιβάλλον χαμηλού κοινωνικού, μορφωτικού και μεσαίου οικονομικού επιπέδου. Οι γονείς έχουν ζώα και μένουν άλλες φορές το χωριό και άλλες σε σπίτι που βρίσκεται στο σημείο που είναι τα ζώα μακριά από οικισμό. Έχει 1 μεγαλύτερη αδελφή 14 χρονών και δύο μικρότερα αγόρια, τον μαθητή Β1 και ένα αγόρι 1 έτους. Δεν έχει καμία κοινωνική ζωή, δεν συμμετέχει σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, δεν έρχεται καθαρή στο σχολείο. Μιλάει δύσκολα στη δασκάλα του και στους συμμαθητές. Έχει πολύ φτωχό λεξιλόγιο. Παρακολούθησε το προνήπιο και το νηπιαγωγείο κανονικά καθώς και όλες τις τάξεις του δημοτικού. Μαθησιακά είναι σε πολύ χαμηλό επίπεδο για την ηλικία της. Όμως ξέρει να διαβάζει πολύ καλά και να γράφει. Κάνει ορθογραφικά λάθη αλλά ξέρει του βασικούς κανόνες ορθογραφίας. Δεν μπορεί να γράψει μία άρτια νοητικά παράγραφο, μπορεί όμως να επιλύει απλές ασκήσεις.</p> <p>Στα μαθηματικά είναι πολύ πίσω. Δεν μπορεί να κάνει νοερά προσθέσεις και αφαιρέσεις, δεν γνωρίζει την προπαίδια, ξέρει να λογαριάζει από το 0-20 με τα δάχτυλα. Ούτε καν με την αριθμογραμμή. Η σύμβουλος έθεσε ως στόχο να μάθει να κάνει πράξεις μέχρι το 100 με τη βοήθεια αριθμογραμμής και να ξεπεράσει το στάδιο των δαχτύλων. Φοβάται να πάρει το λόγο, να πει κάτι που την ενοχλεί. Έχει όμως θέληση για μάθηση.</p>

Σχετικά με τον μαθητή Ε η ερευνήτρια επισημαίνει ότι ο μαθητής αυτός είναι πολύ αδιάφορος με αποτέλεσμα να μην σημειώνει καμία σημαντική πρόοδο. Αντίστοιχα και οι γονείς του είναι αδιάφοροι τόσο για την παρακολούθηση των επιδόσεών του

στο σχολείο όσο και για την ενασχόλησή τους με τις εργασίες που πρέπει να γίνουν από το σπίτι. Επίσης, η ερευνήτρια παρατήρησε ότι το γεγονός ότι είναι δίγλωσσος δυσχεραίνει ακόμα περισσότερο την μαθησιακή του πρόοδο με αποτέλεσμα ο ρόλος της εκπαιδευτικού να δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο. Πάντως, αναλογικά με το προφίλ αυτού του μαθητή αλλά και τα χαρακτηριστικά του μονοθέσιου σχολείου η ερευνήτρια πιστεύει ότι ο μαθητής αυτός θα είχε αντίστοιχα αποτελέσματα σε όλους τους τύπους σχολείων. Το προφίλ του μαθητή Ε παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (11).

Πίνακας 11: Προφίλ μαθητή Ε

Μαθητής: Ε
Τάξη: Ε
Ηλικία: 12
Εθνικότητα: Αλβανική
Φύλο: Αγόρι
<p>Ο μαθητής Ε είναι παιδί μιας πολύτεκνης οικογένειας. Έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό 14 χρονών και 2 μικρότερα αγόρια, 2 και 3 χρονών. Η μητέρα του δεν εργάζεται ενώ ο πατέρας κάνει διάφορες δουλειές χειρωνακτικής εργασίας περιστασιακά. Μένει σε ένα χωριό σε απόσταση 25 χλμ. από το χωριό που βρίσκεται το σχολείο. Οι γονείς του δεν ενδιαφέρονται για την μόρφωση των παιδιών τους. Όμως ο μαθητής δεν απουσιάζει από το σχολείο και είναι πάντα περιποιημένος. Δεν πηγαίνει σε εξωσχολικές δραστηριότητες.</p> <p>Ο ίδιος δεν έχει κανένα ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Δεν κάνει ποτέ καμία εργασία στο σπίτι. Στο σχολείο προχωράει πολύ αργά. Όταν ήρθε στην Ελλάδα ήταν 6 χρονών και γράφτηκε στην Α τάξη και επαναφοίτησε για να μάθει την γλώσσα. Ξέρει να μιλάει καλά αν και δεν είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο οι γνώσεις του ξέρει να διαβάζει καλά, να γράφει καλά και δεν κάνει συντακτικά λάθη παρά μόνο ορθογραφικά. Μπορεί να γράφει μια άρτια εννοιολογικά παράγραφο. Κατανοεί τα κείμενα που διαβάζει, δεν έχει όμως γραμματολογική επίγνωση. Στα μαθηματικά είναι αρκετά πίσω. Ξέρει να κάνει όλες τις πράξεις, όμως δεν μπορεί να λύνει σύνθετα προβλήματα και δυσκολεύεται στα κλάσματα και στους δεκαδικούς αριθμούς. Βαριέται πάρα πολύ να γράφει και να διαβάζει και είναι πάρα πολύ αδιάφορος για τα μαθήματα. Οι ίδιοι οι γονείς λένε πως δεν πειράζει και πως μόνο να γράφει και να διαβάζει αρκεί.</p> <p>Ως προς την κοινωνική ζωή στο σχολείο είναι φυσιολογικός, παίζει με όλους, του αρέσει να έρχεται σχολείο και είναι πολύ καλός στα αθλήματα. Συνεργάζεται πολύ καλά με το μαθητή της Στ με τον οποίο παρακολουθούν μαζί τον Β κύκλο μαθημάτων του μονοθέσιου σχολείου. Παρακινείται από αυτόν και βοηθιέται καθώς ο μαθητής της Στ είναι πολύ καλός.</p>

Στην συνέχεια, σχετικά με τον μαθητή ΣΤ η ερευνήτρια σημειώνει ότι έχει καταφέρει να είναι πραγματικά άριστος ενώ παράλληλα το οικογενειακό του περιβάλλον έχει βοηθήσει αρκετά σε αυτό. Όμως, όπως επισημαίνει και η μητέρα του, έχει βοηθηθεί

πολύ από τη εξατομικευμένη διδασκαλία που έκανε όλα τα χρόνια στο μονοθέσιο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς εργάστηκε πολύ στο σχολείο, έκανε πολλές και υψηλού επιπέδου εργασίες και ανταποκρινόταν πολύ καλά στις απαιτήσεις των μαθημάτων. Επιπρόσθετα, έλαβε μέρος στο διαγωνισμό της μαθηματικής εταιρείας και σχεδόν αρίστευσε. Στο σπίτι δεν χρειάστηκε να κάνει εργασίες ενώ αφιέρωνε μόνο κάποιο χρόνο στο σπίτι για την εκμάθηση της ιστορίας. Σημείωσε γρήγορο μαθησιακό βηματισμό γεγονός που ακολούθησε το σχολείο και οι δράσεις, οι ασχολίες και οι δραστηριότητες που προσφέρονται από το οικογενειακό του περιβάλλον που έχουν πετύχει πολύ υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα σε αυτό τον μαθητή. Η σύμβουλος, πολλές φορές εμπόλιμα, πρότεινε απαιτητικές ασκήσεις που βοήθησαν την εκπαιδευτικό να προσφέρει τα μέγιστα σε αυτόν το μαθητή και να προάγει την αναλυτική του σκέψη. Το προφίλ του μαθητή ΣΤ παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (12).

Πίνακας 12: Προφίλ μαθητή ΣΤ

Μαθητής: ΣΤ
Τάξη: ΣΤ
Ηλικία: 12
Εθνικότητα: Ελληνική
Φύλο: Αγόρι
<p>Πρόκειται για έναν μαθητή που προέρχεται από ένα περιβάλλον μεσαίου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου Οι γονείς έχουν τελειώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση Η μητέρα έχει τελειώσει ιδιωτική σχολή βρεφονηπιοκόμων και είναι καλλιεργημένος άνθρωπος. Έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με την εκπαίδευση και έχει ιδιωτική επιχείρηση ου κάνει εκπαιδευτικές δράσεις με μαθητές (θεατρικό παιχνίδι, επισκέψεις σε μουσεία, εκπαιδευτικά προγράμματα κ.ά.). Το αντικείμενο της εργασίας της άπτεται της εκπαίδευσης. Ενδιαφέρεται πολύ για την εκπαίδευση του παιδιού της και είναι πολύ κοντά στο σχολείο. Ο πατέρας είναι τραπεζικός υπάλληλος. Μένουν στην Καρύταινα. Ο μαθητής έχει μια κοινωνική ζωή, όπου συμμετέχει σε δραστηριότητες εκτός σχολείου (αγγλικά, καράτε, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, θεατρικό παιχνίδι, μουσική). Δεν έχει αδέρφια. Είναι πολύ καλός μαθητής. Έχει κριτική σκέψη, είναι έξυπνος έχει πολύ καλή υποδομή και πολλές γενικές γνώσεις. Είναι δύσκολος χαρακτήρας και έχει αρχηγικές τάσεις. Φέτος είναι ο μεγαλύτερος και είναι εύκολο να υλοποιεί αυτές τις τάσεις στο σχολείο. Νομίζω όμως πως αυτό θα τον δυσκολέψει στο γυμνάσιο. Επίσης έχει ανάγκη από επιβράβευση παρόλο που δεν στερείται αυτοπεποίθησης. Γενικά δεν θέλει κάποιος να είναι καλύτερος από αυτόν.</p>

Στον πίνακα 13 παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές δράσεις που οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν για το σχολείο μελέτης της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 13: Εκπαιδευτικές δράσεις

Εκπαιδευτικές δράσεις	
Πανελλήνια Ημέρα αθλητισμού- Επίσκεψη στον Ιπποστάσιο Στεμνίτσας	Οι μαθητές έκαναν μάθημα ιππασίας, μιλήσαμε για το αθλητικό ιδεώδες και την έννοια του «Ευ Αγωνίζεσθαι» στην Αρχαία Ελλάδα και παρακολουθήσαμε έναν παιδί που έκανε θεραπευτική ιππασία και ενημερωθήκαμε για τη θεραπευτική ιππασία.
Επίσκεψη στο Μουσείο Ελληνικού Λαδιού και Ελιάς Σπάρτης	Πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
Πνευματικό κέντρο Μεγαλόπολης	Θεατρική παράσταση «Το κοριτσάκι με τα σίρτα»
Επίσκεψη στο Μουσείο Υδροκίνησης Δημητσάνας.	Συμμετοχή σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την τέχνη του Matisse
Επίσκεψη στο Λαογραφικό Μουσείο Στεμνίτσας.	Πραγματοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα : «Ένα εργαλείο που το 'λεγαν αργαλειό»
Επίσκεψη στην Σχολή Αργυροχρυσοχοΐας Στεμνίτσας.	Έγινε μάθημα στους μαθητές από τους καθηγητές της σχολής και κατασκευή δικού τους κοσμήματος
Είσοδος συνταξιούχου εκπαιδευτικού στο σχολείο.	Κατασκευή κουκλών από χαρτοπολτό.
Είσοδος Συνταξιούχου εισαγγελέα από το χωριό, στο σχολείο, απόγονου του Παπαφλέσσα.	Μίλησε για την ιστορία του χωριού κατά την επανάσταση και τον Παπαφλέσσα
Εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης για την	(«Τα λιομάζωμα»-Θεόφιλος, «Η κραυγή»- Μουνκ, «Ο αρχηγός» και «Η δολοφονία της ελευθερίας»-Γαΐτης , «Τα λιόδεντρα»- Βαν

τέχνη και δημιουργία γνωστών πινάκων ζωγραφικής με θέμα: «Μαγικές διαδρομές στην τέχνη».	Γκογκ, «Σημαιοστολισμένη Πόλη» -Κλέε, «Το καρναβάλι»- Μιρό, «Η Γκουέρνικα»- Πικάσο, «Η αντίσταση»- Μπετόν
--	---

Πηγή: Ιδιοκατασκευή από το προσωπικό αρχείο της ερευνήτριας

Τα προφίλ των αντικειμένων της παρατήρησης που παρουσιάστηκαν παραπάνω αποτελούν τις σημαντικότερες πληροφορίες οι οποίες θα πρέπει να ληφθούν υπ' όψιν προκειμένου να διαπιστωθεί η σχέση τους με την πρόοδο των μαθησιακών δεξιοτήτων. Επίσης, σημαντική πληροφορία αποτελούν και οι δράσεις στις οποίες συμμετείχαν οι μαθητές στο σχολείο που παρατίθενται στον πίνακα 13 καθώς και διαφοροποίηση του πραγματοποιηθέντος ωρολόγιο προγράμματος από το πρόγραμμα του υπουργείου.(βλ. Παραρτήματα)

Όπως προκύπτει λοιπόν από την ανάλυση που προηγήθηκε από τους οκτώ μαθητές μόνο ο ένας δεν σημειώνει κάποια πρόοδομαθησιακά, γεγονός που οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αδιαφορία των γονέων, οι οποίοι θεωρούν αρκετό το να γνωρίζει να διαβάζει και να γράφει και δεν τους ενδιαφέρει να έχει κάποιες παραπάνω γνώσεις ο μαθητής καθώς και στο γεγονός ότι αντιμετωπίζει κάποιες μαθησιακές δυσκολίες που έγκειται επίσης στη διακριτική ευχέρεια των γονέων να διαγνωσθούν και να αντιμετωπισθούν. Όλοι οι υπόλοιποι μαθητές προόδευσαν μαθησιακά ο καθένας αναλόγως με τις δυνατότητές του. Οι μαθητές που, όπως προκύπτει από τα προφίλ τους, προέρχονται από μεσαία και υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα κατάφεραν να κατακτήσουν υψηλούς μαθησιακούς στόχους συγκριτικά με αυτούς που θα κατακτούσαν στα μεγάλα σχολεία και μάλιστα με εργασία που σχεδόν τελειώνει στο σχολείο. Οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα που μαθησιακά είχαν ελλείψεις, κατάφεραν να τις αμβλύνουν με τη μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας, μέθοδος που πρακτικά και ουσιαστικά είναι μη πραγματοποιήσιμη σε μεγάλα και συμβατικά τμήματα. Παράλληλα, δεν υφίστανται σε αυτόν τον τύπο σχολείου περιθωριοποίηση και η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον είναι ομαλή και ευχάριστη, συντελώντας στην κοινωνικοποίησή τους, κάτι το οποίο δεν συμβαίνει σε μεγάλες σχολικές μονάδες όπου τέτοιοι μαθητές περιθωριοποιούνται αυτόματα ή πολλές φορές πέφτουν θύματα bulling. Παράλληλα, μόνα σε αυτά τα σχολεία οι μαθητές αυτοί μπορεί «να έχουν έναν άνθρωπο κοντά τους, όταν δεν τον βρίσκουν στο σπίτι». Ένα άλλο γεγονός που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η ευελιξία που

έχουν αυτά τα σχολεία ως προς την λειτουργία τους, μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά ως προς την επαφή την μαθητών με την τέχνη και με το πολιτισμικό κεφάλαιο γενικότερα που όπως αναφέρθηκε νωρίτερα συμβάλλει στην πρόοδο των παιδιών, τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά οργανώνοντας εκπαιδευτικές δράσεις και επισκέψεις.(Πίνακας 13)

Επίσης, από την ανάλυση των προφίλ των μαθητών προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς έχουν επισημάνει την συμβολή του μονοθέσιου σχολείου στην πρόοδο των παιδιών τους ενώ σε πολλά σημεία παρατηρείται ότι ορισμένοι μαθητές δεν θα είχαν τα ίδια σημάδια βελτίωσης εάν φοιτούσαν σε κάποιο μεγαλύτερο σχολείο.

Τέλος, φαίνεται ότι δεν ακολουθείτε σε καμία περίπτωση το ωρολόγιο πρόγραμμα που προτείνει το υπουργείο και πολλά μαθήματα διδάσκονται πλημμελώς γεγονός το οποί δε φαίνεται να επηρεάζει μαθησιακά τους μαθητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αποτελεί γνώμη πολλών, η θεώρηση των ολιγοθέσιων σχολείων ως «σχολεία ανάγκης». Η έκφραση αυτή εμπεριέχει τον αρνητικό ισχυρισμό της επιφανειακής ανταπόκρισης της πολιτείας στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των πολιτών. Η ανάγκη όμως αυτή μπορεί να ιδωθεί διαφορετικά. Ύψιστη ανάγκη θεωρείται η μόρφωση όλων των παιδιών, από τα αραιοκατοικημένα χωριά στους πρόποδες ενός βουνού μέχρι και τα νησιά, των οποίων οι μαθητές μπορεί να διανύσουν μεγάλες αποστάσεις για να πάνε στο σχολείο.

Το σχολείο αυτό που είναι μικρό και μπορεί να διαθέτει μόνο ένα δάσκαλο, προσφέρει ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, για ανταλλαγή απόψεων, για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Αλλά και στις μεγάλες πόλεις, τα πολυθέσια σχολεία είναι φορείς εκπαίδευσης. Εκεί που θεωρείται ότι ο ανταγωνισμός προωθεί τους ενεργούς πολίτες, εκεί η ετερογένεια και η εστίαση στην δημιουργικότητα και την αλληλεγγύη μπορεί να επιφέρει το μέγιστο ατομικό και μαθησιακό αποτέλεσμα. Η φοίτηση των μαθητών στα μονοθέσια σχολεία μπορεί να αποβεί περισσότερο αποτελεσματική για ορισμένα παιδιά με μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες σε σχέση με το να φοιτούσαν σε μεγαλύτερα σχολεία όπου η προσοχή του δασκάλου είναι επιμερισμένη σε περισσότερα παιδιά.

Το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών φαίνεται να σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο. Από την ερευνητική διαδικασία που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι οι μαθητές με πιο υψηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο ανέπτυσαν γρηγορότερα και ευκολότερα τις μαθησιακές τους δεξιότητες ενώ η συμμετοχή τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες δρα επικουρικά στην σχολική τους πρόοδο. Σαφώς, η πρόοδος που σημειώνεται οφείλεται και σε κάποιο βαθμό στην ενασχόληση των παιδιών αυτών και με άλλες δραστηριότητες οι οποίες προάγουν το αίσθημα για μάθηση και περαιτέρω ανέλιξη. Οι μαθητές πάλι με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο παρουσίασαν επίσης πρόοδο. Όμως, τα μονοθέσια σχολεία δεν μπορούν να αμβλύνουν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, μπορούν όμως να βοηθήσουν όλους τους μαθητές σε ικανοποιητικό βαθμό να προοδεύσουν μαθησιακά κυρίως επειδή ο περιορισμένος αριθμός των μαθητών και η αυξημένη προσοχή του εκπαιδευτικού επιδρά θετικά στην ομαλή συνεργασία των μαθητών και αφήνει χώρο για διδασκαλία «στα μέτρα του καθενός».

Το μέγεθος του σχολείου δρα καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αυτών, εφόσον παρά τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν δεν έρχονται αντιμέτωπα με φαινόμενα αποξένωσης από τους συμμαθητές τους. Οι μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από χαμηλού επιπέδου κοινωνικοοικονομικές ομάδες οφείλονται κατά κύριο λόγο στην απουσία σημαντικών εναυσμάτων που σχετίζονται με την θέληση για μάθηση. Οι γονείς καθώς και το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών λόγω του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου δύναται να επηρεάσουν την πρόοδο των μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών εφόσον δεν διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να αναπτυχθούν οι μαθησιακές δεξιότητες. Τα μικρά μονοθέσια σχολεία φυσικά και δεν μπορούν να αντικαταστήσουν αυτό το ελλιπές υπόβαθρο, μπορούν όμως σε σχέση με τα άλλα σχολεία να επέμβουν και να το βελτιώσουν.

Σε κάθε περίπτωση το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μιας οικογένειας συχνά δεν αποτελεί επιλογή των γονιών αλλά προκύπτει από τις συνθήκες διαβίωσης αλλά και τις ευκαιρίες που παρουσιάστηκαν στον κάθε άνθρωπο για να αναπτυχθεί. Οπότε δεν μπορεί κανείς να στοχοποιήσει μόνο το οικογενειακό περιβάλλον ειδικότερα όταν αυτό χαρακτηρίζεται από ανθρώπους με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης. Το πρόβλημα είναι οι γονείς αυτοί να μπορέσουν, παρά τις δικές τους αδυναμίες, να συνεργαστούν με το περιβάλλον του σχολείου προκειμένου να είναι σε θέση να βοηθούν τα παιδιά τους, στο μέτρο του εφικτού, να αποκτήσουν ισότιμη μόρφωση με τα υπόλοιπα παιδιά.

Το εκπαιδευτικό σύστημα χρήζει αναμόρφωσης κυρίως σε ότι αφορά τα μονοθέσια σχολεία, εφόσον συχνά οι δάσκαλοι και οι σύμβουλοι εκπαίδευσης αναλαμβάνουν καθολικά το έργο της εκπαίδευσης χωρίς να διαθέτουν τα απαραίτητα υλικά και άυλα εργαλεία. Τα σχέδια αναμόρφωσης θα πρέπει να περιλαμβάνουν ενεργά τον ρόλο των γονέων ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού και εκπαιδευτικού επιπέδου, καθώς όπως αποδείχθηκε και από την παρούσα μελέτη, ο ρόλος τους είναι καθοριστικός για την ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων των παιδιών τους.

Τέλος, εύλογα γεννάται το ερώτημα τι αποτελέσματα μπορεί να φέρει η ελευθερία αποφάσεων και κινήσεων από μέρους του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τον επαγγελματισμό του στα μονοθέσια σχολεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Απόσπασμα από ΦΕΚ 1139/2006. Ωρολόγιο Πρόγραμμα Δημοτικών Σχολείων. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/dimotiko/726-wrologio-programma-dhmotiko-scholeio.html>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). Η Ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση. Βρυξέλλες.

ΔΟΕ-ΠΟΕΔ (1997). Περιφερειακά Σχολεία Σχολικά Κέντρα, Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων Νηπιαγωγών. Λάρνακα.

Κατσαντώνη, Σ. (2007). Ολιγοθέσια σχολεία, Προγράμματα και Διδασκαλία. 2^ο Π.Ε.Κ. Αθήνας. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο http://2pek-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/FOLDERS/Dhmosieyseis_Arthra/ologothesia%20sxoleia.pdf

Κοντέλλη, Α. (2006). Σχολική Αποτυχία «Η περίπτωση του Νομού Λέσβου». Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνιολογίας. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Λαζαρίδης Ι., (2001), *Η διδακτική των μαθημάτων στα ολιγοθέσια σχολεία*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο <http://paroutsas.jmc.gr/monothesio2.htm>

Μαμώνα, Χ. (2011). Καταργημένα Μονοθέσια Σχολεία της Περιφέρειας Ανατολικής Αιγαλίας (1896-2010). Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Ειδίκευση: Ιστορία της Εκπαίδευσης και Μουσειοπαιδαγωγική. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μάρκου, Γ. (1997), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας κατά ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κ. Μ. Γρηγόρη.

Μαχιά, Α. (2015). Το ολόημερο σχολείο στην Ελλάδα και την Κύπρο- Μια συγκριτική Προσέγγιση. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών

Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών. Σχολική Παιδαγωγική και Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Μπούργος, Ι. (2012). *Τα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (ΕΑΕΠ): Η περίπτωση του νομού Ηλείας* (Doctoral dissertation).

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

Νικολοπούλου, Α. (2011). *Ολιγοθέσια σχολεία και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διερευνώντας το ρόλο του προϊσταμένου της σχολικής μονάδας*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα». Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Νούτσος, Χ. (1999) *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2015). Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 149-158.

Παπαγεωργίου, Σ. (2008). Εισήγηση στην Ημερίδα ΚΕΔΚΕ «Σχολείο και Τοπική Αυτοδιοίκηση. Υποχρέωση ή Δημιουργία». Βέροια. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjdtbLJjM3KAhVG1ywKHenDBXQQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.omosp-goneon-athinas.org%2Fomosp-athinas%2Fnblog%2F__HOMEDIR__%2Fwww%2Fomosp-athinas%2Fnblog%2Fwp-content%2Fuploads%2F2008%2F10%2Fkyreisigkedkeveroia.doc&usg=AFQjCNGRnDBtBMKN3t2DsIBo1qab4eRMxg

Πιστιόλη, Ε. (2011). Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε μονοθέσια και ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σιαμάγκας, Δ. (2002). Το ολιγοθέσιο σχολείο. *Διαπαιδαγώγηση*, 170.

Φλουρής, Σ. (1984). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κ. Μ. Γρηγόρη.

Φύκαρης, Ι. (2002). Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην Ελληνική εκπαίδευση: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής. Τομέας Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Φύκαρης Μ. Ι. (2002β), Εμπειρική προσέγγιση της σχολικής επίδοσης μαθητών Ολιγοθέσιων και Πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων στην Ελλάδα, *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e21_11_03/sin_ath_mer_c/them_enot_vii/fykaris.htm

Φύκαρης, Ι. (2005). Η ‘Συνδιδασκαλία ως στρατηγική διδασκαλίας στο Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο. Διδακτικέςαδυναμίεςκαιδυνατότητες. *Μακεδόν*, 14, σ: 163-173.

Φύκαρης, Ι. (2012). Academic Performance at the First Grade of Secondary Schools (Gymnasium) of Students Who Attended Small Rural Primary School. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*. Vol:2, p: 85-102.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

Ball, S.J. (2013). Policy paper: Education, justice and democracy – the struggle over ignorance and opportunity. *Centre for Labour and Social Studies*.

Bodgewic, S. (1999). Participant Observation. Στο B. Crabtree, & W. Miller, *Doing Qualitative Research* (σ. 236). Callifornia: Thousand Oaks, Sage.

- Bourdieu, P. (2006β). *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης* (μτφ. Κ. Καψαμπέλη). Αθήνα: Πατάκη (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1979)
- Bourdieu, P., & Passeron, J. Cl. (1996). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα* (μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος). Αθήνα: Καρδαμίτσα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1964)
- Bourdieu, P. (2000). *Πρακτικοί λόγοι: Για τη θεωρία της δράσης* (μτφ. Ρ. Τουτουντζή). Αθήνα: Πλέθρον (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994)
- Brunswic, É., & Valérien, J. (2004). *Multigrade Schools: Improving Access in Rural Africa? Fundamentals of Educational Planning 76*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.) Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving Guidelines for Publication of Qualitative Research Studies in Psychology and Related Fields. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 215-299.
- Hayes, K. (1993). *Effective multigrade schools: a review of the literature*. Bureau for Latin America and the Caribbean, Office of Development Resources, Education and Human Resources Division, US Agency for International Development.
- Foster, P. (1996). Observational Research. Στο R. Sapsford, & V. Jupp, *Data Collection and Analysis* (σ. 198). London: Sage.
- Howley, A., Howley, C. (2006). Small Schools and the Pressure to Consolidate. *Education Policy Analysis Archives*, 14, 10, p: 1-31.
- McEwan, P. (1998). The Effectiveness of Multigrade schools in Colombia. *Int J. Educational Development*, Vol. 18, No 6, p: 435-452. Great Britain.
- Marie Duru- Bellat, France: Permanence and change
- Marie Duru- Bellat , (2008), journal of education policy, Taylor and Francis
- Educational inclusion : towards a social justice agenda ?

- McEwan, P. (2008). Evaluating multigrade school reform in Latin America. *Comparative Education*, Vol 44, 4, p: 465-483. USA.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage: Thousand Oaks.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data analysis: A source book for new methods*. Sage: ThousandOaks.
- NEMED, (2004). Δίκτυο για τα ολιγοθέσια σχολεία. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο: <http://www.ea.gr/ep/nemed/>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. London: John Wiley & Sons, Ltd.
- Song, R., Spradlin, T., Plucker, J. (2009). The Advantages and Disadvantages of Multiage Classrooms in the Era of NCLB Accountability, *Center for Evaluation and Education Policy*, 7, 1. IndianaUniversity.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: ΕκδόσειςΣαββάλα.
- Strauss, A. &. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. CA: Sage: Thousand Oaks.
- Willing, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology. Adventures in theory and method*. Ballmoor: Biddles Limited, Guildford and Kings Lynn.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Πραγματικό ωρολόγιο πρόγραμμα

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ Δ/ΝΣΗ ΠΕ & ΔΕ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ																	
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΑΡΚΑΔΙΑΣ																	
1/8 ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ																	
ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ: 2015 - 2016																	
ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ																	
α/α: 1																	
ΤΑΞΗ Α Αρ. Μαθητών: 1 Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 11/2					ΤΑΞΗ Β Αρ. Μαθητών: 2 Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 11/2					ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Α-Β Αρ. Μαθητών: Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 1/2							
ΩΡΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ		
1 ^η 08:10	ΓΛΩΣΣΑ	ΓΛΩΣΣΑ (1/20)			ΓΛΩΣΣΑ (1/20)		ΓΛΩΣΣΑ (1/20)	ΓΛΩΣΣΑ		ΓΛΩΣΣΑ (1/20)							
2 ^η 09:00		ΜΑΘ. (1/2 Ω)	ΓΛΩΣΣΑ (1/20)	ΓΛΩΣΣΑ (1/20)		ΓΛΩΣΣΑ (1/20)			ΓΛΩΣΣΑ								
3 ^η 10:00	ΜΑΘ. (1/2 Ω)						ΜΑΘ. (1/2 Ω)										
4 ^η 10:45			ΜΑΘ. (1/2 Ω)		Μ. ΠΕΡ. (1/2)			ΜΑΘ. (1/2 Ω)	ΜΑΘ. (1/2 Ω)	Μ. ΠΕΡ. (1/2)							
5 ^η 11:45										Μ. ΠΕΡ. (1/2)							
6 ^η 12:45		Μ. ΠΕΡ. (1/2)									ΕΙΚ/ΚΑ (1/20)						
ΤΑΞΗ Γ Αρ. Μαθητών: 1 Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 3/2					ΤΑΞΗ Δ Αρ. Μαθητών: 2 Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: Ώρες διδασκαλίας: 3/2					ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Γ-Δ Αρ. Μαθητών: Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 10/2							
ΩΡΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ		
1 ^η 08:10											ΓΛΩΣΣΑ	ΓΛΩΣΣΑ (1/20)			ΓΛΩΣΣΑ (1/20)		
2 ^η 09:00																	
3 ^η 10:00										ΜΑΘ. (1/2 Ω)			ΓΛΩΣΣΑ	ΓΛΩΣΣΑ (1/20)			
4 ^η 10:45		ΜΑΘ. (1/2 Ω)		ΜΑΘ. (1/2 Ω)		ΜΑΘ. (1/2 Ω)											
5 ^η 11:45	ΜΑΘ. (1/2 Ω)								ΜΑΘ. (1/2 Ω)		Μ. ΠΕΡ. (1/2)	Μ. ΠΕΡ. (1/2)		ΘΡΗΣΚ. (1/20)			
6 ^η 12:15												ΙΣΤΟΡΙΑ (1/20)					
ΤΑΞΗ Ε Αρ. Μαθητών: 1 Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 3/2					ΤΑΞΗ ΣΤ Αρ. Μαθητών: 1 Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 3/2					ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Ε-ΣΤ Αρ. Μαθητών: Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 12/2							
ΩΡΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ		
1 ^η 08:10															ΓΛΩΣΣΑ		
2 ^η 09:00					ΜΑΘ. (1/2 Ω)					ΜΑΘ. (1/2 Ω)	ΓΛΩΣΣΑ	ΓΛΩΣΣΑ (1/20)			ΓΛΩΣΣΑ (1/20)		
3 ^η 10:00													ΓΛΩΣΣΑ				
4 ^η 10:45			ΜΑΘ. (1/2 Ω)			ΜΑΘ. (1/2 Ω)	ΜΑΘ. (1/2)										
5 ^η 11:45			ΜΑΘ. (1/2 Ω)								ΙΣΤΟΡΙΑ	ΦΥΣΙΚΑ (1/20)			Κ.Π.Α. (1/2 Ω)		
6 ^η 12:45			ΜΑΘ. (1/2 Ω)								ΘΡΗΣΚ. (1/20)	ΦΥΣΙΚΑ			ΓΕΩΓΡ. (1/2 Ω)		
ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Γ-Δ-Ε-ΣΤ Αρ. Μαθητών: Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 1/2					ΣΥΝΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ Α-Β-Γ-Δ-Ε-ΣΤ Αρ. Μαθητών: Δάσκαλος: Έτη υπηρεσίας: Υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο: 25 Ώρες διδασκαλίας: 2/2												
ΩΡΕΣ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ		
1 ^η 08:10																	
2 ^η 09:00																	
3 ^η 10:00																	
4 ^η 10:45																	
5 ^η 11:45																	
6 ^η 12:45				ΕΙΚ/ΚΑ (1/20)		Φ. ΑΓΩΓΗ (1/2)				Φ. ΑΓΩΓΗ (1/2)							
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ																	
Η ΕΥΕΛΙΚΤΗ ΖΩΝΗ ΕΦΑΡΜΟΖΕΤΑΙ ΚΑΤΑ ΤΙΣ ΣΙΩΠΗΡΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ																	
ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΩΡΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: 30																	
ΥΠΕΡΩΡΙΕΣ																	
Πραγματοποιείται στη σχολική μονάδα					ΩΡΕΣ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΚΠ/ΚΟΥ					ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ						
ΝΑΙ					5	ΤΑΓΚΑΛΑΚΗ ΣΟΦΙΑ											
ΕΦΗΜΕΡΕΥΟΝΤΕΣ																	
ΔΕΥΤΕΡΑ			ΤΡΙΤΗ			ΤΕΤΑΡΤΗ			ΠΕΜΠΤΗ			ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ					
ΤΑΓΚΑΛΑΚΗ ΣΟΦΙΑ			ΤΑΓΚΑΛΑΚΗ ΣΟΦΙΑ			ΤΑΓΚΑΛΑΚΗ ΣΟΦΙΑ			ΤΑΓΚΑΛΑΚΗ ΣΟΦΙΑ			ΤΑΓΚΑΛΑΚΗ ΣΟΦΙΑ					
Ημερομηνία ΘΕΩΡΗΘΗΚΕ Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ								Ημερομηνία Η ΠΡΟΪΤΑΜΕΝΗ									

Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 28-09-2015

Ημερομηνία: 28/09/2015	
Περιγραφή ωρολογίου προγράμματος:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Διδάχθηκαν: <ul style="list-style-type: none"> • Γλώσσα όλες οι τάξεις • Μαθηματικά όλες οι τάξεις • Ιστορία η Ε-Στ τάξη • Σιωπηρά εικαστικά • Διαβάσαμε ένα παραμύθι τα τελευταία 20' • Διάλειμμα μόνο 15' για φαγητό. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν έγιναν όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. • Διαμαρτύρονταν επειδή δεν βγήκαμε διάλειμμα. • Χτύπησε 3 φορές το τηλέφωνο του γραφείου και οι μαθητές την ώρα εκείνη διέκοψαν την εργασία τους.

Πρωτόκολλα παρατήρησης μαθητών

Μαθητής: Α	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Α	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 28/09/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε δύο σελίδες αντιγραφή και μία σελίδα ορθογραφία.</p> <p>Διάβασε λέξεις και προτάσεις γνωστές και άγνωστες.</p> <p>Στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου ανταποκρίνεται αλλά και βαριέται. Λέει πως οι ιστορίες του βιβλίου είναι «μωρουδίστικες».</p> <p>Σε καθημερινή βάση παραδίδεται και καινούρια φωνή/γράμμα.</p> <p>Έπαιξε με ένα συμμαθητή του στη γωνιά των δραστηριοτήτων για να τον βοηθήσει.</p>	<p>Ο μαθητής γνωρίζει όλους τους ήχους των γραμμάτων. Δεν γνωρίζει μόνο τους δίφθογγους, τα δίψηφα φωνήεντα και τα δίψηφα σύμφωνα. Είναι προφανές ότι έχει κατακτήσει την φωνολογική επίγνωση με τη μέθοδο του αναδυόμενου αναγραμματισμού μέσω της ενασχόλησης με τη μητέρα και την νηπιαγωγό.</p> <p>Έχει πλουσιότερο λεξιλόγιο.</p> <p>Δυσκολεύεται να εργαστεί μόνος. Θέλει την αμέριστη προσοχή της εκπαιδευτικού.</p> <p>Σε κλασική τάξη ή στον μέσο μαθητή παραδίδεται καινούρια φωνή κάθε δύο μέρες.</p> <p>Έχει φέρει βιβλία λογοτεχνικά στο σχολείο για να διαβάζουμε.</p> <p>Έπαιξε με ένα συμμαθητή του στη γωνιά των δραστηριοτήτων για να τον βοηθήσει.</p>

Μαθητής: B1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 28/9/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Αντέγραψε το μικρό του όνομα 10 φορές. Στο τέλος δεν ήξερε να το γράφει.</p> <p>Αντέγραψε τους αριθμούς από το 1 έως το 10.</p> <p>Έπαιξε ένα παιχνίδι-παζλ με το μαθητή της πρώτης στη γωνιά των δραστηριοτήτων. Αντιστοιχίζε γράμματα με λέξεις που συνοδεύονται από εικόνες.</p>	<p>Δεν γνωρίζει τις φωνές και τα γράμματα.</p> <p>Δεν έχει φωνολογική επίγνωση. Δεν λέει σωστά κάποιες λέξεις αν και μπορεί να προφέρει όλες τις φωνές και τα φωνήματα. Μάλλον τις έχει μάθει λάθος.</p> <p>Δεν μπορεί να γράψει το όνομά του. Του ζητάω να γράψει το Α και δεν μου απαντάει και δεν γράφει τίποτα. Απλά με κοιτά φοβισμένος. Στο παιχνίδι είναι δραστήριος και μιλάει με το συμμαθητή του.</p>

Μαθητής: B2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: K	
Ημερομηνία: 28/9/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Εγραψε μία σελίδα ορθογραφία και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνη της το κείμενό της και μετά το διάβασε σε εμένα. Στις ερωτήσεις κατανόησης και στον προφορικό λόγο είναι πολύ καλή. Έλυσε όλες τις εργασίες των βιβλίων μόνη της και την βοηθούσα όπου χρειαζόταν. Έκανε πολλές ασκήσεις σε εξωσχολικό τετράδιο. Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση. Δεν τις κάνει με ευχαρίστηση αλλά δεν γκρινιάζει και πολύ.</p> <p>Στα μαθηματικά της εξήγησα την καινούρια γνώση και έκανε τις ασκήσεις μόνη της. Χρειάστηκε όμως αρκετή καθοδήγηση. Σε επιπλέον ασκήσεις που έλυσε δεν χρειάστηκε.</p> <p>Στο τέλος ασχολήθηκε με το βιβλίο της Μελέτης του Περιβάλλοντος και</p>	<p>Στοχαστικές σημειώσεις: Δεν δυσκολεύεται ιδιαιτέρως και έχει μάθει να εργάζεται μόνη της. Κατακτά την καινούρια γνώση. Δεν είναι και τόσο καλή στην ορθογραφία γιατί δεν σκέφτεται πριν γράψει.</p> <p>Στην Μελέτη δεν μπόρεσα να την βοηθήσω γιατί ασχολιόμουν με τις μεγαλύτερες τάξεις εκείνη την ώρα. Ουσιαστικά πέρασε την ώρα της με αυτή τη δραστηριότητα.</p>

ζωγράφησε συγκεκριμένη εργασία που είχαμε κάνει στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης	
---	--

Μαθητής: Γ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Γ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 28/9/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
<p>Περιγραφή πεδίου: Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις από το διδαγμένο γνωστικό αντικείμενο και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι. Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνος το κείμενο του επόμενου μαθήματος. Στις ερωτήσεις κατανόησης και στον προφορικό λόγο δυσκολεύεται.. Έλυσε όλες τις εργασίες των βιβλίων μόνος του και όπου χρειαζόταν συνεργαζόταν με την ομάδα του, τις μαθήτριες της Δ τάξης. Έκανε ασκήσεις σε εξωσχολικό τετράδιο. Στα μαθηματικά αφού του εξήγησα την καινούρια γνώση έκανε τις ασκήσεις μόνος του. Δεν χρειάστηκε όμως ιδιαίτερη καθοδήγηση. Έλυσε και επιπλέον ασκήσεις χωρίς δυσκολία στο τετράδιό του. Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση και μία ενδεικτική άσκηση στα μαθηματικά.</p>	<p>Στοχαστικές σημειώσεις: Δεν δυσκολεύεται ιδιαίτερος αλλά δεν έχει μάθει να εργάζεται μόνος του ή να συνεργάζεται με την ομάδα του. Κατακτά την καινούρια γνώση εύκολα. Δεν είναι και τόσο καλός στην ορθογραφία γιατί δεν σκέφτεται πριν γράψει. Ζωγράφησε συγκεκριμένο θέμα. Του άρεσε το παραμύθι αλλά δεν μπορεί να αναπαράγει στον προφορικό λόγο εύκολα τις σκέψεις του. Χρειάζεται να του υπενθυμίζω να δουλεύει γιατί δεν έχει μάθει σε αυτούς τους ρυθμούς δουλειάς αφού φέτος ήρθε σε αυτόν τον τύπος σχολείου και δράττεται της ευκαιρίας να δουλεύει μόνος του για να καθυστερεί και να κάνει λιγότερες ασκήσεις.</p>

Μαθητής: Δ1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 28/9/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις από το διδαγμένο γνωστικό αντικείμενο και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνη της το κείμενο του επόμενου μαθήματος. Στις ερωτήσεις κατανόησης και στον προφορικό λόγο είναι πάρα πολύ καλή. Έλυσε όλες τις εργασίες των βιβλίων μόνη και όπου χρειαζόταν συνεργαζόταν με την ομάδα της, τους Γ και Δ2 μαθητές. Έκανε ασκήσεις σε εξωσχολικό τετράδιο.</p> <p>Στα μαθηματικά αφού της εξήγησα την καινούρια γνώση έκανε κάποιες ασκήσεις μόνος της. Σε κάποιες πιο περίπλοκες χρειάστηκε την καθοδήγησή μου. Έλυσε και επιπλέον ασκήσεις στο τετράδιο αλλά με την καθοδήγησή μου. Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση και μία ενδεικτική άσκηση στα μαθηματικά.</p>	<p>Δεν δυσκολεύεται ιδιαίτερος αλλά δεν έχει μάθει να εργάζεται μόνη της ή να συνεργάζεται με την ομάδα της. παρόλα αυτά της αρέσει να δείχνει στην μαθήτριά Δ2 που δυσκολεύεται αρκετά και μάλιστα της δείχνει ότι θέλει να είναι φίλες. Γενικά είναι πολύ ευαισθητοποιημένη με διάφορα κοινωνικής φύσης προβλήματα. Κατακτά την καινούρια γνώση εύκολα. Δεν είναι καλή στην ορθογραφία και σε αυτό φταίει η μαθησιακή δυσκολία με την οποία έχει διαγνωσθεί. Όμως δεν έχει κανένα πρόβλημα φωνολογικής επίγνωσης.</p> <p>Ζωγράφισε ελεύθερα. Της άρεσε το παραμύθι. Χρειάζεται να της υπενθυμίζω να δουλεύει γιατί δεν έχει μάθει σε αυτούς τους ρυθμούς δουλειάς αφού φέτος ήρθε σε αυτόν τον τύπο σχολείου.</p>
---	---

Μαθητής: Δ2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 28/9/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
<p>Περιγραφή πεδίου: Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις από το διδαγμένο γνωστικό αντικείμενο και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι. Στην άσκηση δυσκολεύτηκε αρκετά .</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνη της το κείμενο του επόμενου μαθήματος. Στις ερωτήσεις κατανόησης και στον προφορικό λόγο είναι δεν είναι καλή. Έλυσε όλες τις εργασίες των βιβλίων μόνη και όπου χρειαζόταν συνεργαζόταν με την ομάδα της, τους Γ και Δ1 μαθητές. Έκανε ασκήσεις σε εξωσχολικό τετράδιο διαφορετικές από τους άλλους 2 μαθητές.</p> <p>Στα μαθηματικά δεν μπορεί να ακολουθήσει τη ύλη της τάξης της. Έλυσε εξατομικευμένες ασκήσεις στο τετράδιο αλλά με την καθοδήγησή μου. Για το σπίτι</p>	<p>Στοχαστικές σημειώσεις: Δυσκολεύεται στο να κατανοεί τα κείμενα στη γλώσσα και στα μαθηματικά είναι πολύ πίσω. Της έχουν δοθεί 2 αριθμογραμμές σύμφωνα με τις ενδείξεις της συμβούλου και κάνει προσθέσεις και αφαιρέσεις μέχρι το 50. Επίσης κάνει εργασίες με μονάδες και δεκάδες και που ακόμα δεν έχει κατακτήσει. Μαθαίνει αργά και με την πλήρη καθοδήγησή μου.</p> <p>Δεν είχε κάνει τις εργασίες της για το σπίτι εκτός από την αντιγραφή παρότι είναι πολύ λίγες. Αυτό γίνεται καθημερινά.</p> <p>Ζωγράφισε ελεύθερα. Της άρεσε το παραμύθι και κάποιες ερωτήσεις</p>

πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση και μία ενδεικτική άσκηση στα μαθηματικά	κατανόησης τις κατάλαβε. Είναι χαρούμενη επειδή κάνει παρέα και συνεργάζεται με την μαθήτριά Δ1.
---	--

Μαθητής: Ε	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Ε	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 28/9/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις μαζί με την Γ-Δ τάξη και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι. Στην άσκηση αλλά με την καθοδήγηση τελικά την έλυσε.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνος το κείμενο του επόμενου μαθήματος αλλά όχι όλο. Στις ερωτήσεις κατανόησης και στον προφορικό λόγο είναι μέτριος. Έκανε τις εργασίες του σχολικού βιβλίου οι οποίες είναι ιδιαίτερα απαιτητικές και δυσκολεύεται.</p> <p>Στα μαθηματικά δεν μπορεί να ακολουθήσει τη γνώση της τάξης της. Έλυσε εξατομικευμένες ασκήσεις στο τετράδιο αλλά με την καθοδήγησή μου. Συγκεκριμένα έλυσε προβλήματα που χρειάζονται πολλαπλασιασμό ή διαίρεση. Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση και μία ενδεικτική άσκηση στα μαθηματικά.</p>	<p>Στη γλώσσα σε συνδυασμό με το δίγλωσσο περιβάλλον του είναι σε καλό επίπεδο. Στα μαθηματικά είναι πολύ πίσω. Γενικά θέλει πολύ χρόνο για να καταλάβει κάτι απλό. Έχουν πει στόχοι μετά την καθοδήγηση της συμβούλου για στοχευμένη εξατομικευμένη διδασκαλία.</p> <p>Του άρεσε το παραμύθι. Στην ιστορία απαντά σε κάποιες απλές ερωτήσεις. Του αρέσει όμως και θέλει να συμμετέχει επειδή διδάσκεται μέσω διαδραστικού πίνακα. Στο σπίτι δεν κάνει απολύτως τίποτα.</p>

Μαθητής: ΣΤ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: ΣΤ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 28/9/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

Έλυσε κάποιες απαιτητικές ασκήσεις ορθογραφίας. Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνος το κείμενο του επόμενου μαθήματος και έλυσε όλες τις ασκήσεις μόνος και σωστά. Έγραψε κείμενο με βάση τις υποδείξεις του βιβλίου. Το διορθώσαμε μαζί. Κάνει κάποια συντακτικά λάθη. Επίσης μπορεί να αναπτύξει λίγο ακόμα τα κείμενά του. Στις ερωτήσεις κατανόησης και στον προφορικό λόγο είναι άριστος. Στα μαθηματικά έλυσε όλες τις ασκήσεις χωρίς την καθοδήγησή μου σωστές. Έκανε επιπλέον απαιτητικές εργασίες στο τετράδιό του. Στην ιστορία είναι διαβασμένος με λεπτομέρεια. Αφού παραδόθηκε το επόμενο μάθημα έγραψε γραπτώς τις ερωτήσεις του βιβλίου και τις ελέγξαμε και διορθώσαμε μαζί. Στο σπίτι πήρε κάποιες ασκήσεις μαθηματικών και μια ερώτηση κριτικής σκέψης με βάση ιστορική πηγή στην ιστορία.

Την ώρα που διαβάζαμε παραμύθι αυτός απαντούσε στις ερωτήσεις της ιστορίας. Του αρέσει το μάθημα μέσω διαδραστικού πίνακα. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις περαιτέρω πληροφορίες που δίνονται στην παράδοση με τις παρουσιάσεις από τον διαδραστικό πίνακα. Έχει συνδυαστική σκέψη και καλή μνήμη. Έχει γενικές γνώσεις και τις χρησιμοποιεί επικουρικά στην νέα γνώση. Στα κείμενα είναι πολύ καλός αλλά κάνει κάποια τεχνικά λάθη στη χρήση των σημείων στίξης. Έρχεται πάντοτε διαβασμένος.

Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 29-10-2015

Ημερομηνία: 29/10/2015	
Τόπος: Δημοτικό Σχολείο	
Περιγραφή ωρολογίου προγράμματος:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Διδάχθηκαν: <ul style="list-style-type: none"> • Γλώσσα όλες οι τάξεις • Μαθηματικά όλες οι τάξεις • Ιστορία η Γ-Δ τάξη • Σιωπηρά εικαστικά • Φτιάξαμε έναν πίνακα ζωγραφικής ομαδικά στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης. • Διάλειμμα μόνο 15' για φαγητό. • Ο Α και οι μαθητές Β1 και Β2 έκαναν εικαστικά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Έλειπα στις Βρυξέλες για επιμόρφωση και το πρωί 10 λεπτά μιλήσαμε για την εμπειρία μου και τα κέρασα σοκολάτες. Μεγάλη χαρά. • Δεν έγιναν όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. • Διαμαρτύρονταν επειδή δεν βγήκαμε διάλειμμα. • Ο μαθητής της Β επικοινωνεί με τον μαθητή της Α όταν κάνουν εικαστικά. • Δεν παρεμποδίσθηκε το πρόγραμμα από εξωσχολικούς παράγοντες.

Πρωτόκολλα παρατήρησης μαθητών

Μαθητής: A	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: A	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 29/10/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε δύο σελίδες αντιγραφή και μία σελίδα ορθογραφία. Γράφει και προτάσεις. Διάβασε λέξεις και προτάσεις γνωστές και άγνωστες.</p> <p>Στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου ανταποκρίνεται αλλά και βαριέται.</p> <p>Σε καθημερινή βάση παραδίδεται και καινούρια φωνή/γράμμα και καινούριο μάθημα και στα μαθηματικά.</p> <p>Τα μαθηματικά είναι για αυτόν πολύ εύκολα. Το γνωστικό του επίπεδο βρίσκεται μετά το μέσο της ύλης του αναλυτικού προγράμματος για την Α τάξη.</p> <p>Κάνει πολλές εργασίες πέρα από αυτές των σχολικών βιβλίων τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά.</p> <p>Όταν τελειώνει με τη γλώσσα και τα μαθηματικά κάνει το βιβλίο με τα εικαστικά του προγράμματος σπουδών.</p> <p>Στο σπίτι κάνει μόνο αντιγραφή και ανάγνωση.</p> <p>Συμμετείχε ενθουσιασμένος στην κατασκευή του πίνακα ζωγραφικής.</p>	<p>Ο μαθητής παρότι δεν τα έχει διδαχθεί ακόμα μπορεί και αναγνωρίζει τα δίψηφα φωνήεντα και τα δίψηφα σύμφωνα.</p> <p>Έχει πλουσιότατο λεξιλόγιο.</p> <p>Δυσκολεύεται να εργαστεί μόνος. Θέλει την αμέριστη προσοχή της εκπαιδευτικού.</p> <p>Σε κλασική τάξη ή στον μέσο μαθητή παραδίδεται κάθε δύο μέρες.</p> <p>Έχει φέρει βιβλία λογοτεχνικά στο σχολείο για να τα διαβάσουμε.</p> <p>Η πρόοδός του είναι υψηλή. Μπορεί και κάνει πολύ δύσκολες ασκήσεις. Για παράδειγμα μπορεί να μαντέψει μέσα από μπερδεμένες συλλαβές ακόμα και λέξεις με 5 συλλαβές.(π.χ. αεροπλάνο) να τις γράφει και μάλιστα λέξεις που έχουν 2 σύμφωνα και φωνήεν.</p>

Μαθητής: B1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 29/10/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Κάθε μέρα γράφει το μικρό του όνομα Παρόλα αυτά δεν μπορεί να το γράψει σωστά. Εδώ και ένα μήνα κάθε μέρα γράφει τις φωνές, τις αντιστοιχίζει με εικόνες. Αλλά δεν μπορεί να της θυμηθεί και να τις γράψει μόνος του. Πρέπει να του λέω εγώ εικόνα που το έχει συνδυάσει και να το γράφει. Δεν έχει καθόλου ακουστική μνήμη παρά μόνο οπτική. Δεν ξέρει να μετράει ακόμα μέχρι το 10. Ξεχνάει κάποιους αριθμούς. Δεν ξέρει να τους γράφει.</p> <p>Έκανε ασκήσεις εξατομικευμένες. Δεν μιλάει ιδιαίτερα. Όμως όταν αποφασίζει να μιλήσει, είτε για δικό του λόγο, είτε για να απαντήσει σε ερωτήσεις από τι κείμενο που διαβάζω στην πρώτη έχει αντίληψη. Σήμερα περίγραψε μια εικόνα του σχολικού βιβλίου.</p> <p>Γράφει φωνές και ζωγραφίζει εικόνες με την αντίστοιχη αρχική φωνή αλλά ακόμα και να ζωγραφίσει είναι πολύ δύσκολο για αυτόν.</p> <p>Συμμετείχε με ενδιαφέρον στην κατασκευή αλλά με τη δική μου προτροπή.</p>	<p>Από Δευτέρα έως Παρασκευή καταφέρνει να συγκρατήσει κάποιες φωνές φωνηέντων και καμιά φορά το «τ» και το «π». Την Δευτέρα τις έχει ξεχάσει πάλι. Παρόλα αυτά δεν δυσανασχετεί με τις εργασίες που του βάζω ούτε κοιτά να τις αποφύγει. Όταν τελειώνει ζητά και άλλες, όταν κάτι τον ενοχλεί μου το λέει κάτι ου δεν έκανε στην αρχή.</p> <p>Η σύμβουλος έχει επισκεφθεί το σχολείο μας πρώτο από όλα τα σχολεία της εκπαιδευτικής της περιφέρειας για τον μαθητή αυτό, και για να μιλήσουμε ώστε να θέσουμε εξατομικευμένους στόχους. Έτσι, βασικός στόχος που τέθηκε είναι η κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή. Επίσης, σύμφωνα με τη σύμβουλο αλλά και με την προσωπική μου άποψη χρειάζεται επίσκεψη το Κ.Ε.Δ.Υ.Υ. αλλά η επικοινωνία με τους γονείς είναι ανύπαρκτη.</p>

Μαθητής: B2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 29/10/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Έκανε σε ξεχωριστό τετράδιο παραγωγή γραπτού λόγου σύμφωνα με είδη λόγου που συναντούνται στο σχολικό βιβλίο αλλά δεν διδάσκονται επιμελώς. Ανταποκρίνεται καλά. Στα μαθηματικά της εξήγησα την καινούρια γνώση και έκανε τις ασκήσεις μόνη της. Χρειάστηκε όμως αρκετή καθοδήγηση. Σε επιπλέον ασκήσεις που έλυσε δεν χρειάστηκε.</p> <p>Για το σπίτι πήρε αντιγραφή, ανάγνωση και κάποιες εργασίες στα μαθηματικά.</p> <p>Συμμετείχε με ενδιαφέρον στην κατασκευή.</p>	<p>Δεν δυσκολεύεται ιδιαίτερος και έχει μάθει να εργάζεται μόνη της. Κατακτά την καινούρια γνώση. Βελτιώνεται στην ορθογραφία. Δεν παραδίδεται καθημερινά καινούριο μάθημα ούτε στη γλώσσα ούτε στα μαθηματικά. Προχωράμε όπως θα προχωρούσαμε σε μία συμβατική τάξη. Κάνει αρκετές περαιτέρω εργασίες.</p>

Μαθητής: Γ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Γ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 29/10/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις από το διδαγμένο γνωστικό αντικείμενο και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνος το κείμενο του επόμενου μαθήματος. Έλυσε όλες τις εργασίες των βιβλίων μόνος του και δεν χρειάστηκε βοήθεια. Συνεργάστηκε με την ομάδα του, τις μαθήτριες της Δ τάξης για να βοηθήσει αυτές. Έκανε ασκήσεις σε εξωσχολικό τετράδιο.</p> <p>Στα μαθηματικά δεν προχωρήσαμε σε καινούριο μάθημα παρά επιμείναμε στο προηγούμενο και έλυσε απαιτητικές ασκήσεις σε εξωσχολικό τετράδιο. Δεν χρειάστηκε όμως ιδιαίτερη καθοδήγηση. Στην ιστορία ήταν διαβασμένος στο προηγούμενο μάθημα αλλά δυσκολεύεται στην προφορική έκφραση. Έγινε το καινούριο μάθημα στο διαδραστικό πίνακα και έλυσε ομαδικά τις ασκήσεις στο εργασιόν με την ομάδα του.</p> <p>Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση και μία ενδεικτική άσκηση στα μαθηματικά.</p>	<p>Δεν δυσκολεύεται ιδιαίτερος αλλά δεν έχει μάθει να εργάζεται μόνος του ή να συνεργάζεται με την ομάδα του. Κατακτά την καινούρια γνώση εύκολα. Έχει βελτιωθεί αρκετά στην ορθογραφία. Όταν κάνει λάθος το διορθώνει μόνος του και βρίσκει και τον κανόνα. Στην ιστορία δυσκολεύεται σε ερωτήσεις κρίσεως. Είναι όμως το βιβλίο της τετάρτης που διδάσκεται δύσκολο για αυτό. Οι μαθητές στην ηλικία του στα συμβατικά σχολεία κάνουν Μυθολογία που αφομοιώνεται πιο εύκολα από τα παιδιά και ένα πιο λιγότερο απαιτητικό βιβλίο. Του άρεσε ο πίνακας που κάναμε και συμμετείχε αρκετά.</p>

Μαθητής: Δ1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 29/10/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις από το διδαγμένο γνωστικό αντικείμενο και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνη της το κείμενο του επόμενου μαθήματος. Στις ερωτήσεις κατανόησης και στον προφορικό λόγο είναι πάρα πολύ καλή. Έλυσε όλες τις εργασίες των βιβλίων μόνη και όπου χρειαζόταν συνεργαζόταν με την ομάδα της, τους Γ και Δ2 μαθητές. Έκανε ασκήσεις σε εξωσχολικό τετράδιο.</p> <p>Στα μαθηματικά αφού της εξήγησα την καινούρια γνώση έκανε κάποιες ασκήσεις μόνη της. Δεν κατάφερε να κάνει επιπλέον ασκήσεις που ήταν προγραμματισμένες γιατί καθυστερεί να τελειώσει τις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου.</p> <p>Στην ιστορία ήταν πολύ καλά διαβασμένη. Μαθαίνει το μάθημα με λεπτομέρειες από την παρουσίαση στο διαδραστικό πίνακα. Έκανε εύκολα τις εργασίες της ιστορίας και βοήθησε και την ομάδα της.</p> <p>Συμμετείχε πιο ενεργά από όλους στην κατασκευή του πίνακα ζωγραφικής. Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση και μία ενδεικτική άσκηση στα μαθηματικά.</p>	<p>Είναι πολύ δημιουργική. Αγαπά ότι σχετίζεται με την τέχνη. Είναι πολύ καλή στις ερωτήσεις κρίσεως της ιστορίας. Δεν δυσκολεύεται ιδιαίτερα στον γραπτό λόγο αλλά δεν είναι τόσο καλή όσο στον προφορικό. Στη ορθογραφία δυσκολεύεται.</p>

Μαθητής: Δ2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 29/10/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις από το διδαγμένο γνωστικό αντικείμενο και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι. Στην άσκηση δεν δυσκολεύτηκε.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνη της το κείμενο του επόμενου μαθήματος. Στις ερωτήσεις κατανόησης και στον προφορικό λόγο είναι δεν είναι καλή. Έλυσε όλες τις εργασίες των βιβλίων μόνη και όπου χρειαζόταν συνεργαζόταν με την ομάδα του, τους Γ και Δ1 μαθητές. Έκανε ασκήσεις σε εξωσχολικό τετράδιο διαφορετικές από τους άλλους 2 μαθητές. Στα μαθηματικά δεν μπορεί να ακολουθήσει τη ύλη της τάξης της. Έλυσε εξατομικευμένες ασκήσεις στο τετράδιο αλλά με την καθοδήγησή μου.</p> <p>Στην ιστορία δεν κατανοεί το μάθημα και δεν έχει αίσθηση της χρονικής περιόδου για την οποία μιλάμε. Δεν είναι ποτέ διαβασμένη. Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση και μία ενδεικτική άσκηση στα μαθηματικά.</p>	<p>Δυσκολεύεται στο να κατανοεί τα κείμενα στη γλώσσα και στα μαθηματικά είναι πολύ πίσω. Έχει βελτιωθεί στη γλώσσα. Μπορεί και να επιλύει ασκήσεις που δεν μπορούσε(π.χ. χρονική αντικατάσταση) Στα μαθηματικά μπορεί πια να κάνει πράξεις με διψήφιους με αριθμογραμμή και χωρίς τα δάχτυλα. Μαθαίνει αργά. Δεν είχε κάνει τις εργασίες της για το σπίτι εκτός από την αντιγραφή παρότι είναι πολύ λίγες. Αυτό γίνεται καθημερινά.</p> <p>Στον πίνακα συμμετείχε με την προτροπή μου γιατί ντρέπεται. Παρόλα αυτά της άρεσε πολύ. Βελτιώνεται αργά αλλά σταθερά χωρίς πισωγυρίσματα.</p>

Μαθητής: Ε	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Ε	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 28/9/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις μαζί με την Γ-Δ τάξη και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι. Την άσκηση την έλυσε χωρίς την καθοδήγησή μου.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνος το κείμενο του επόμενου μαθήματος αλλά όχι όλο. Στις ερωτήσεις κατανόησης και στον προφορικό λόγο είναι μέτριος. Έκανε τις μισές εργασίες του σχολικού βιβλίου οι οποίες είναι ιδιαίτερα απαιτητικές και δυσκολεύεται.</p> <p>Στα μαθηματικά δεν μπορεί να ακολουθήσει τη γνώση της τάξης της. Έλυσε εξατομικευμένες ασκήσεις στο τετράδιο αλλά με την καθοδήγησή μου. Συγκεκριμένα έλυσε προβλήματα που χρειάζονται δύο πράξεις. Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση και μία ενδεικτική άσκηση στα μαθηματικά.</p>	<p>Συμμετείχε στον πίνακα αλλά όχι με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Βαριέται πολύ συχνά. Έτσι χαζεύει συχνά και πρέπει να του επιστώ την προσοχή για να δουλεύει. Δεν γράφει ποτέ τίποτα στο σπίτι και οι γονείς του δεν επικοινωνούν μαζί μου.</p>

Μαθητής: ΣΤ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: ΣΤ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 28/9/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

Έλυσε κάποιες απαιτητικές ασκήσεις ορθογραφίας. Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνος το κείμενο του επόμενου μαθήματος και έλυσε όλες τις ασκήσεις μόνος και σωστά. Έγραψε κείμενο στο τετράδιο παραγωγής γραπτού λόγου. Το διορθώσαμε μαζί. Έγινε διόρθωση από κοινού. Στα μαθηματικά έλυσε όλες τις ασκήσεις χωρίς την καθοδήγησή μου σωστές. Έκανε επιπλέον απαιτητικές εργασίες στο τετράδιό του. Έφτιαξε σχεδιάγραμμα για το επόμενο μάθημα της ιστορίας. Είναι πολύ δημιουργικό και σχεδόν καθοδήγησε αυτός την κατασκευή του πίνακα. Ήξερε τον ζωγράφο και αρκετά για αυτόν. Στο σπίτι πήρε κάποιες ασκήσεις μαθηματικών και μια ερώτηση κατανόησης από κείμενο του Ανθολογίου του προγράμματος σπουδών.

Είναι πολύ καλός και πολλές ασκήσεις του βιβλίου τόσο στα μαθηματικά όσο και στη γλώσσα είναι πολύ εύκολες για αυτόν. Έχει μάθει να εργάζεται μόνος. Χρειάζεται να εξελιχθεί στα κείμενα και αυτό έχει τεθεί σαν στόχος. Καθημερινά γράφει κείμενο και το διορθώνουμε μαζί. Εφαρμόζει τις παρατηρήσεις της ανατροφοδότησης. Εργάζεται αδιαμαρτύρητα. Έρχεται πάντοτε διαβασμένος.

Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 4-11-2015

Ημερομηνία: 4/11/2015	
Τόπος: Δημοτικό Σχολείο	
Περιγραφή ωρολογίου προγράμματος:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Διδάχθηκαν: <ul style="list-style-type: none"> • Γλώσσα όλες οι τάξεις • Μαθηματικά όλες οι τάξεις • Φυσική η Ε-Στ τάξη • Σιωπηρά εικαστικά • Διάλειμμα μόνο 5' για φαγητό στην τάξη. • Ο Α και οι μαθητές Β1 και Β2 έκαναν εικαστικά. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν έγιναν όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. • Διαμαρτύρονταν επειδή δεν βγήκαμε διάλειμμα. • Ο μαθητής της Α επικοινωνεί με τον μαθητή της Β1 όταν κάνουν εικαστικά. Η μαθήτρια Β2 όχι τόσο. • Παρεμποδίσθηκε το πρόγραμμα από εξωσχολικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα εξέδωσα ένα πιστοποιητικό σπουδών από αρχείο που τηρείται στο σχολείο και το βιαζόταν πολίτης που επισκέφθηκε το σχολείο. Περίπου 30 λεπτά τα παιδιά άφησαν τα μαθήματά τους.

Πρωτόκολλο παρατήρησης μαθητή

Μαθητής: A	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: A	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 4/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε δύο σελίδες αντιγραφή και μία σελίδα ορθογραφία. Γράφει και προτάσεις. Διάβασε άριστα την ανάγνωσή του. Στις ερωτήσεις κατανόησης του κειμένου ανταποκρίνεται αλλά και βαριέται. Σε καθημερινή βάση παραδίδεται και καινούρια φωνή/γράμμα και καινούριο μάθημα και στα μαθηματικά. Τα μαθηματικά είναι για αυτόν πολύ εύκολα. Το γνωστικό του επίπεδο βρίσκεται μετά το μέσο της ύλης του αναλυτικού προγράμματος για την Α τάξη. Βάζει μόνος του στο βιβλίο που ο δάσκαλός πρέπει να βάζει πράξεις σύμφωνα με την κατακτημένη γνώση πολύ δυσκολότερες με τριψήφιους αριθμούς. Κάνει πολλές εργασίες πέρα από αυτές των σχολικών βιβλίων τόσο στη γλώσσα όσο και στα μαθηματικά. Όταν τελειώνει με τη γλώσσα και τα μαθηματικά κάνει το βιβλίο με τα εικαστικά του προγράμματος σπουδών. Στο σπίτι κάνει μόνο αντιγραφή και ανάγνωση. Διαβάζει μόνος τις εκφωνήσεις των ασκήσεων και καταλαβαίνει το ζητούμενο.</p>	<p>Δυσκολεύεται να εργαστεί μόνος. Θέλει την αμέριστη προσοχή της εκπαιδευτικού. Έχει φέρει βιβλία λογοτεχνικά στο σχολείο για να τα διαβάσουμε. Παίρνει βιβλίο λογοτεχνικό, μικρού μήκους και το διαβάζει μόνος σιωπηρά και μετά ζωγραφίζει σκηνές από αυτό. Έχει προτίμηση στα ιστορικά βιβλία. Είναι πολύ καλός στα μαθηματικά. Η πρόοδός του συνεχίζεται σε πολύ καλό επίπεδο. Έχει κατακτήσει επιπλέον να διαβάζει και να γράφει λέξεις με –ια. Παρακολουθεί πάντα την ιστορία των μεγάλων τάξεων, γνωρίζει γεγονότα και συμμετέχει στην παράδοση ενεργά.</p>

Μαθητής: B1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 4/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

Δεν υπάρχει κάποια διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό επίπεδο. Ακόμα δεν γνωρίζει τις φωνές των φωνηέντων. Κάθε μέρα συνεχίζει να κάνει εξατομικευμένες εργασίες. Η σύμβουλος έχει επισκεφθεί δεύτερη φορά το σχολείο. Έχει παρακολουθήσει στενά τον μαθητή και έχει δώσει την εξής καθοδήγηση: Να γράφει λέξεις δισύλλαβες σε συνδυασμό με την εικόνα τους μήπως τις αποτυπώσει οπτικά. Επίσης, πρότεινε την εξάσκηση του προφορικού λόγου γιατί ως προς τον γραπτό χρειάζεται διάγνωση από ειδικούς στις μαθησιακές δυσκολίες και οι γονείς δεν συνεργάζονται ως προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ο μαθητής είναι ευτυχισμένος στο σχολείο και παίζει και συναναστρέφεται αρμονικά με τους άλλους μαθητές, οι οποίοι έχουν το νου τους να μην τον περιθωριοποιούν. Νιώθει όμως να μειονεκτεί. Έχει ταξινομήσει τον εαυτό του πιο κάτω από τους άλλους. Επίσης, πολλές φορές δυσαρεστούνται επειδή δεν είναι περιποιημένος και το λένε σε εμένα. Αυτός το καταλαβαίνει, στενοχωριέται αλλά μετά παίζουν και πάλι όλοι μαζί. Είναι κάτι που πετυχαίνεται επειδή πραγματικά η εποπτεία του δασκάλου είναι εφικτή. Σήμερα, με αφορμή ένα τέτοιο περιστατικό τον φώναξα να του πω για τους κανόνες υγιεινής. Συζητήσαμε μόνοι μας στο διάλειμμα, στην αυλή. Αύριο θα είναι πιο περιποιημένος όπως κάθε φορά σε ανάλογα περιστατικά αλλά όχι για πολύ

Μαθητής: B2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: K	
Ημερομηνία: 4/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διάβασε μόνη της το καινούριο κείμενο και έκανε τις εργασίες και μετά το επεξεργαστήκαμε μαζί και διόρθωσα τις εργασίες. Συνέχισε με τις επιπλέον εργασίες. Η ίδια πορεία ακολουθήθηκε και στα μαθηματικά. Παίρνει λίγη δουλειά για το σπίτι.</p> <p>Στο τέλος της έδωσα να διαβάσει ένα παραμύθι και να γράφει με λίγα λόγια στο τετράδιό της την ιστορία.</p>	<p>Όλα βαδίζουν φυσιολογικά. Απλά χρειάζεται λίγο προτροπή γιατί αφαιρείται και σταματά να εργάζεται. Επίσης, πολλές φορές συμμετέχει σε κάποιες συζητήσεις των μαθημάτων άλλων τάξεων και αυτό το επιδιώκω γιατί είναι σημαντικό να νιώθει πως δεν δουλεύει μόνη της συνεχώς.</p> <p>Στόχος του παραμυθιού είναι να αγαπήσει τα βιβλία κάτι το οποίο δεν ισχύει ως τώρα. Για αυτό δυσαρεστήθηκε με αυτήν την δραστηριότητα.</p>

Μαθητής: Γ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Γ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 4/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
	Είναι καλός στην ορθογραφία. Πρέπει να καλλιεργήσει την φαντασία του για να αναπτύσσει περισσότερο τα κείμενα του. Δεν του αρέσει να διαβάζει εξωσχολικά βιβλία στην ώρα των σιωπηρών εργασιών και δεν πείθεται εύκολα να το κάνει. Στα μαθηματικά είναι πάρα πολύ καλός.

Μαθητής: Δ1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 4/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις από το διδαγμένο γνωστικό αντικείμενο και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι. Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνη το κείμενο του επόμενου μαθήματος. Δεν χρειάστηκε ιδιαίτερη βοήθεια στις ασκήσεις. Έγραψε μόνη κείμενο στο τετράδιο παραγωγής γραπτού λόγου και η διόρθωση έγινε από κοινού με τη δασκάλα. Γράφει πολύ καλά. Στα μαθηματικά έκανε περαιτέρω εργασίες εμπέδωσης του προηγούμενου μαθήματος, χρειάστηκε αρχικά καθοδήγηση, αλλά στο τέλος όχι. Ζωγράφισε ελεύθερα. Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και	Είναι πολύ καλή στις ασκήσεις γλώσσας αλλά κάνει ορθογραφικά λάθη τα οποία μάλλον σχετίζονται με τη δυσλεξία. Στα μαθηματικά δυσανασχετεί που κάνει ασκήσεις πέρα από το σχολικό βιβλίο αλλά είναι καλή και συνεχώς βελτιώνεται. Είναι πιο καλή στον προφορικό από το γραπτό λόγο. Στο κείμενο παραγωγής γραπτού λόγου όμως έγραψε πολύ καλά με δομή και σαφήνεια στο λόγο της. Κάνει εύκολα την ανατροφοδότηση πράξη.

ανάγνωση.	
-----------	--

Μαθητής: Δ2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 4/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις από το διδαγμένο γνωστικό αντικείμενο και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνη το κείμενο του επόμενου μαθήματος. Χρειάστηκε ιδιαίτερη βοήθεια στις ασκήσεις. Έγραψε μόνη κείμενο στο τετράδιο παραγωγής γραπτού λόγου αλλά η διόρθωση το κείμενό της δεν είχε νόημα. Στα μαθηματικά κάνει κάποιες εργασίες για να κατακτήσει βασικές μαθηματικές ικανότητες.</p> <p>Ζωγράφισε ελεύθερα.</p> <p>Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή.</p>	<p>Έχει μία πρόοδο στα μαθηματικά. Μπορεί να λύνει απλά προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης με διψήφιο.</p> <p>Επίσης μπορεί να απαντάει σε απλές ασκήσεις κατανόησης κειμένου.</p>

Μαθητής: Ε	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Ε	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 4/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία-ασκήσεις μαζί με Γ-Δ τάξη και ορθογραφία που είχε αποκλειστικά αυτός και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνος το κείμενο του επόμενου μαθήματος και επέλυσε τις μισές από τις προγραμματισμένες εργασίες του σχολικού βιβλίου.</p> <p>Στη φυσική δείχνει ενδιαφέρον. Καταλαβαίνει τα πειράματα και απαντά στις ερωτήσεις του σχολικού βιβλίου. Δεν μπορεί όμως να αναπαράγει τα γενικά συμπεράσματα.</p>	<p>Δεν έχει ικανοποιητική πρόοδο στα μαθηματικά. Βελτιώνεται στη γλώσσα. Μπορεί να απαντάει σε απλές ασκήσεις κατανόησης κειμένου και να επιλύει ασκήσεις που δεν έλυσε. Επίσης γράφει μια παράγραφο με δομή και νόημα αλλά με ορθογραφικά λάθη.</p> <p>Το γεγονός ότι δεν μπορεί να αναπαράγει τα συμπεράσματα στη φυσική μάλλον οφείλεται στην χαμηλού επιπέδου λεκτική έκφραση.</p>

Δεν είχε έρθει διαβασμένος στις εργασίες που είχε στο σπίτι. Χρειάστηκε ιδιαίτερη βοήθεια στις ασκήσεις. Για το σπίτι πήρε μόνο αντιγραφή και ανάγνωση.	Ζωγράφισε σιωπηρά αλλά όχι θέμα που του είχα υποδείξει παρά κάτι δικό του.
--	--

Μαθητής: ΣΤ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: ΣΤ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 4/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Έλυσε κάποιες απαιτητικές ασκήσεις ορθογραφίας και σύνταξης σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών της τάξης του. Διδάχθηκε γλώσσα και μαθηματικά. Διάβασε μόνος το κείμενο του επόμενου μαθήματος και έλυσε όλες τις ασκήσεις μόνος και σωστά. Έγραψε κείμενο στο τετράδιο παραγωγής γραπτού λόγου. Το διορθώσαμε μαζί. Στα μαθηματικά έλυσε όλες τις ασκήσεις χωρίς την καθοδήγησή μου σωστές. Έκανε επιπλέον απαιτητικές εργασίες στο τετράδιό του. Στη φυσική είναι πολύ καλός. Χειρίζεται άψογα το διαδραστικό πίνακα μόνος του και κάνει πειράματα σε προσομοίωση στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής. Σήμερα μας παρουσίασε βιβλίο που είχε δανειστεί από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και είχε θέμα με την προσφυγιά. (Ματωμένα χρώματα-Διδώ Σωτηρίου) και προτείνει το σχολικό βιβλίο. Στο σπίτι πήρε κάποιες ασκήσεις μαθηματικών.	Είναι πολύ καλός και πολλές ασκήσεις του βιβλίου τόσο στα μαθηματικά όσο και στη γλώσσα είναι πολύ εύκολες για αυτόν. Έχει μάθει να εργάζεται μόνος. Στα κείμενα έχει πρόοδο σε λίγο χρονικό διάστημα. Δεν κάνει πια λάθη στα σημεία στίξης και στις παραγράφους. Διαβάζει εξωσχολικά βιβλία που του δίνω και γράφει την παρουσίασή τους. Καθημερινά γράφει κείμενο και το διορθώνουμε μαζί. Εφαρμόζει τις παρατηρήσεις της ανατροφοδότησης. Εργάζεται αδιαμαρτύρητα. Παρασύρθηκαν και άλλοι μαθητές με την παρουσίαση του βιβλίου και ζήτησαν βιβλίο και αυτοί. Φαίνεται ότι έχει ιδιαίτερη κλίση στα μαθηματικά. Λύνει όλο και πιο δύσκολες ασκήσεις. Πραγματικά το βιβλίο για αυτός είναι παιχνίδι, απλά το ελέγχω και ασχολούμαστε με πιο απαιτητικές ασκήσεις.

Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 20-11-2015

Ημερομηνία: 20/11/2015	
Τόπος: Δημοτικό Σχολείο	
Περιγραφή ωρολογίου προγράμματος:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Διδάχθηκαν: <ul style="list-style-type: none"> • Γλώσσα όλες οι τάξεις. • Μαθηματικά όλες οι τάξεις • Ιστορία η Ε-Στ τάξη • Σιωπηρά εικαστικά • Διάλειμμα μόνο 5' για φαγητό στην τάξη. • Ο Α και οι μαθητές Β1 και Β2 έκαναν εικαστικά. • Σιωπηρά ιστορία η Γ-Δ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν έγιναν όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. • Διαμαρτύρονταν επειδή δεν βγήκαμε διάλειμμα. • Ο μαθητής της Α επικοινωνεί με τον μαθητή της Β1 όταν κάνουν εικαστικά. Η μαθήτρια Β2 όχι τόσο. • Δεν παρεμποδίσθηκε το πρόγραμμα από εξωσχολικούς παράγοντες.

Πρωτόκολλα παρατήρησης μαθητών

Μαθητής: Α	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Α	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 20/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε δύο σελίδες αντιγραφή και μία σελίδα ορθογραφία. Μπορεί και διαβάζει όλο το κείμενο του σχολικού βιβλίου και όχι μόνο το ενδεδειγμένο σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου. Μέσω των ερωτήσεων κατανόησης του κειμένου μιλάει αναπτύσσει πολλά θέματα με πολύ καλό λεξιλόγιο. Σε καθημερινή βάση παραδίδεται και καινούρια φωνή/γράμμα. Διάβασε ένα λογοτεχνικό βιβλίο μικρό με δύσκολο νόημα (Το κομμάτι που λείπει συναντάει το μεγάλο Ο, Σελ Σιλβερστάιν). Χρειάστηκε ελάχιστα την βοήθειά μου για να καταλάβει το νόημα της ιστορίας. Στα μαθηματικά προχωράει με γρήγορους ρυθμούς. Ακόμα δεν έχει διδαχθεί κάτι που δεν ξέρει.</p>	<p>Ο μαθητής γνωρίζει όλους τους ήχους των γραμμάτων. Δεν γνωρίζει μόνο τους δίφθογγους αλλά ζητάει να τους μάθει. Έχει πλουσιότατο λεξιλόγιο. Δυσκολεύεται να εργαστεί μόνος. Θέλει την αμέριστη προσοχή της εκπαιδευτικού. Σε κλασική τάξη ή στον μέσο μαθητή παραδίδεται κάθε δύο μέρες. Μην έχοντας χρόνο να του εξηγήσω μόνη μου ερχόταν σε όποια τάξη βρισκόμουν για να του εξηγήσω. Παραπονιέται μερικές φορές στο διάλειμμα ότι δεν τα καταφέρνει στα παιχνίδια όπως οι άλλοι. Ένώ είναι καλός στα αθλήματα δεν νιώθει έτσι επειδή είναι μικρότερος και συνεχώς χάνει.</p>

Μαθητής: B1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 20/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση ως προς το μαθησιακό επίπεδο. Ακόμα δεν γνωρίζει τις φωνές των φωνηέντων αλλά έχει μάθει τρεις λέξεις και τις γράφει καθώς και το μικρό του όνομα. Επίσης ζωγραφίζει αρκετά καλύτερα. Κάθε μέρα συνεχίζει να κάνει εξατομικευμένες εργασίες. Συμμετέχει πιο πολύ προφορικά. Χαίρεται στις πρόβες για την Χριστουγεννιάτικη γιορτή. Είναι πρωταγωνιστής του θεατρικού αλλά με λίγα λόγια.</p> <p>Όμως τα πρωινά πολλές φορές τον παίρνει ύπνος στο σχολείο γιατί κουράζεται από τα ζώα και τα ξύλα.</p>	<p>Ο μαθητής είναι ευτυχισμένος στο σχολείο. Χαίρεται με τις πρόβες. Στις συζητήσεις των παιδιών για τις στολές και τι θα πάρουν οι μπαμπάδες και οι μαμάδες στον καθένα αμέσως στενοχωριέται αλλά όταν τους λέω ότι στολές θα έχουμε όλοι και ότι κανέναν δεν ξεχνά ο Αϊ-Βασίλης χαίρεται. Σήμερα μάλιστα μου ζήτησε να του ζωγραφίσω τι θέλει. Και όντως του ζωγράφισα. Και μου το έδωσε. Φυσικά ξέρει ότι ο Αϊ-Βασίλης θα 'ναι το σχολείο και έσπευσε να πει στο μαθητή της Α που νομίζει ότι υπάρχει Αϊ-Βασίλης ότι δεν υπάρχει κάτι το οποίο έκανε με χαρά θέλοντας να δείξει και αυτός την δική του υπεροχή σε κάτι.</p>

Μαθητής: B2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 20/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διάβασε μόνη της το καινούριο κείμενο και έκανε τις εργασίες και μετά το επεξεργαστήκαμε μαζί και διόρθωσα τις εργασίες. Συνέχισε με τις επιπλέον εργασίες.</p> <p>Έκανε μαθηματικά αλλά μόνο από το σχολικό βιβλίο. Δεν πρόλαβε ασκήσεις από το τετράδιο γιατί ήταν δύσκολο το σημερινό γνωστικό αντικείμενο. Και χρειαζόταν την απόλυτη καθοδήγηση μου. Στο τέλος ζωγράφισε με πινέλα που της αρέσει πάρα πολύ στην γωνιά που βρίσκεται το καβαλέτο.</p>	<p>Όλα βαδίζουν φυσιολογικά. Απλά χρειάζεται λίγο προτροπή γιατί αφαιρείται και σταματά να εργάζεται.</p> <p>Θα σταθούμε αρκετά σε αυτό το μάθημα στα μαθηματικά.</p>

Μαθητής: Γ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Γ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 20/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε ορθογραφία που είχε για το σπίτι και εργασίες σύμφωνα με το προηγούμενο μάθημα. Διάβασε το κείμενο που είχε για ανάγνωση. Προχωρήσαμε σε επόμενο μάθημα και το επεξεργάστηκε ως συνήθως.</p> <p>Έλυσε ασκήσεις στο τετράδιο.</p> <p>Στα μαθηματικά έκανε όλες τις ασκήσεις ανακάλυψης της καινούριας γνώσης και εξάσκησης μόνος.</p> <p>Στην ιστορία μελέτησε το καινούριο μάθημα και επέλυσε τις εργασίες του τετραδίου εργασιών.</p>	<p>Έχει βελτιωθεί στην ορθογραφία και στον προφορικό λόγο.</p> <p>Στα μαθηματικά είναι πολύ καλός. Στην ιστορία δυσκολεύεται στις ερωτήσεις κρίσεως που έχει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.</p> <p>Ιστορία δεν έγινε καθόλου με την εκπαιδευτικό γιατί η Ε-Στ δεν είχε προλάβει την προηγούμενη μέρα και το μεταθέσαμε για σήμερα.</p>

Μαθητής: Δ1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 20/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε ορθογραφία που είχε για το σπίτι και εργασίες σύμφωνα με το προηγούμενο μάθημα. Διάβασε το κείμενο που είχε για ανάγνωση. Προχωρήσαμε σε επόμενο μάθημα και το επεξεργάστηκε ως συνήθως.</p> <p>Έλυσε ασκήσεις στο τετράδιο.</p> <p>Στα μαθηματικά έκανε όλες τις ασκήσεις ανακάλυψης της καινούριας γνώσης και εξάσκησης αλλά χρειάστηκε την καθοδήγηση μου, περισσότερο στην εργασία ανακάλυψης της νέας γνώσης και λιγότερο στις εργασίες εμπέδωσης.</p> <p>Στην ιστορία μελέτησε το καινούριο μάθημα και επέλυσε τις εργασίες του τετραδίου εργασιών χωρίς καμία δυσκολία.</p>	<p>Είναι καλή σε όλες τις εργασίες της γλώσσας αλλά δυσκολεύεται στην ορθογραφία. Κατανοεί και τα δύσκολα νοήματα των κειμένων.</p> <p>Έχει μάθει να εργάζεται μόνη της κάτι που στην αρχή την δυσκόλευε και έχει καλλιεργήσει την υπομονή της. Τη δυσκολεύουν κάποιες εργασίες του βιβλίου στα μαθηματικά αλλά που είναι περίπλοκες ενώ δεν την δυσκολεύουν οι περαιτέρω που επιλύει στο τετράδιο της.</p> <p>Ιστορία δεν έγινε καθόλου με την εκπαιδευτικό γιατί η Ε-Στ δεν την είχε προλάβει την προηγούμενη μέρα και το μεταθέσαμε για σήμερα.</p>

Μαθητής: Δ2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 20/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε ορθογραφία που είχε για το σπίτι και εργασίες σύμφωνα με το προηγούμενο μάθημα. Διάβασε το κείμενο που είχε για ανάγνωση. Προχωρήσαμε σε επόμενο μάθημα και το επεξεργάστηκε ως συνήθως.</p> <p>Έλυσε ασκήσεις στο τετράδιο.</p> <p>Στα μαθηματικά έκανε ασκήσεις με τριψηφίους αριθμούς μέχρι το 500 με τη βοήθεια αριθμογραμμών.</p> <p>Στην ιστορία μελέτησε το καινούριο μάθημα και επέλυσε τις εργασίες του τετραδίου εργασιών αλλά με την απόλυτη βοήθεια της ομάδας της και τη δική μου.</p>	<p>Έχει βελτιωθεί στη κατανόηση κειμένων και στην ορθογραφία. Απαντά προφορικά και σωστά σε απλές ερωτήσεις. Στα μαθηματικά έχει βελτιωθεί πολύ. Δεν έχει κατακτήσει το επίπεδο της ηλικίας της όμως έχει περάσει σε τριψηφίους αριθμούς και έχει κατανοήσει και την λειτουργία των εκατοντάδων. Οι οδηγίες της συμβούλου ήταν καθοριστικές. Στέλνει υλικό και επισκέπτεται το σχολείο συστηματικά.</p>

Μαθητής: Ε	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Ε	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 20/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έλυσε τις εργασίες που είχε για το σπίτι και δεν τις είχε κάνει. Μετά έκανε ασκήσεις του βιβλίου στη γλώσσα που επίσης δεν είχε προλάβει την προηγούμενη μέρα στην τάξη. Στα μαθηματικά έκανε απλές ασκήσεις στο τετράδιό του αφού είναι αδύνατον να παρακολουθήσει το σχολικό βιβλίο.</p> <p>Στην ιστορία ήταν αδιάβαστος. Συμμετείχε στην παράδοση μόνο την επιμονή της εκπαιδευτικού.</p>	<p>Αργεί πολύ α γράφει γιατί ασχολείται μόνο όταν είμαι μαζί του. Είναι πολύ δύσκολο να κινήσω το ενδιαφέρον του για τα μαθήματα. Δείχνει τελείως αδιάφορος.</p>

Μαθητής: ΣΤ	
Τάξη: ΣΤ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 20/11/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Έλυσε απαιτητικές ασκήσεις ορθογραφίας και σύνταξης. Διορθώθηκαν από κοινού με την εκπαιδευτικό. Δεν προχώρησε στο σχολικό βιβλίο γιατί διάβασε ένα κείμενο ιδιαίτερα δύσκολο για την ηλικία του, «Το τίμημα της προόδου» του Παπανούτσου μιας και το σχολικό βιβλίο ασχολείται αυτόν τον καιρό με την τεχνολογία. Έγραψε ένα κείμενο για την τεχνολογία και τον άνθρωπο. Μαθηματικά προχώρησε στο μάθημά του όπως κάθε μέρα. Ιστορία ήταν άριστα διαβασμένος και προχωρήσαμε στο επόμενο μάθημα που συμμετείχε ενεργά.	Με εξέπληξε η κατανόηση του κειμένου του Παπανούτσου και το κείμενο που έγραψε ήταν πολύ καλό. Χρειάζεται τέτοιες εργασίες για να τον ωθούν ακόμα πιο μπροστά.

Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 14-1-16

Ημερομηνία: 14/1/2016	
Τόπος: Δημοτικό Σχολείο	
Περιγραφή ωρολογίου προγράμματος:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Διδάχθηκαν: <ul style="list-style-type: none"> • Γλώσσα όλες οι τάξεις • Μαθηματικά όλες οι τάξεις • Ιστορία η Ε-Στ τάξη • Σιωπηρά εικαστικά • Διάλειμμα μόνο 5' για φαγητό στην τάξη. • Ο Α και οι μαθητές Β1 και Β2 έκαναν εικαστικά. • Σιωπηρά ιστορία η Γ-Δ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν έγιναν όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. • Διαμαρτύρονταν επειδή δεν βγήκαμε διάλειμμα. • Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ιστορία της Ε-Στ. Χρειάστηκε 1,5 ώρες για διδασκαλία και επεξεργασία πηγών ώστε να εξασκηθεί ο μαθητής της έκτης σε αυτή την απαιτητική εργασία. • Δεν παρεμποδίσθηκε το πρόγραμμα από εξωσχολικούς παράγοντες.

Πρωτόκολλο παρατήρησης μαθητή

Μαθητής: Α	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Α	
Φύλο: Α	

Ημερομηνία: 14/1/2016	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε δύο σελίδες αντιγραφή και μία σελίδα ορθογραφία.</p> <p>Διάβασε ανάγνωση πολύ καλά το διδαγμένο και το αδίδακτο κείμενο.</p> <p>Δεν παραδίδεται κάθε μέρα καινούριο μάθημα γιατί οι δίφθογοι είναι στα μαθήματα ανά δύο.</p> <p>Ανταποκρίνεται πολύ καλά στην ανάγνωση των κειμένων που είναι πια πολύ μεγαλύτερα.</p> <p>Βαριέται το μάθημα της γλώσσας και τις ασκήσεις.</p> <p>Στα μαθηματικά προχωράει με γρήγορους ρυθμούς. Ακόμα δεν έχει διδαχθεί κάτι που δεν ξέρει.</p> <p>Έλυσε και στα δύο μαθήματα αρκετές εργασίες εκτός βιβλίου, στο τετράδιό του.</p>	<p>Δυσκολεύεται να εργαστεί μόνος. Θέλει την αμέριστη προσοχή της εκπαιδευτικού.</p> <p>Σε κλασική τάξη ή στον μέσο μαθητή χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να μάθει ένας μαθητής τους διφθόγγους. Βέβαια ασχολείται με τη γλώσσα αρκετή ώρα σε σχέση με το πρόγραμμα των 6/θεσιων σχολείων.</p> <p>Έχουμε συναντήσει μέχρι τώρα πίνακες ζωγραφικής στα σχολικά βιβλία και γνωρίζει καλλιτέχνες.</p>

Μαθητής: B1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 14/1/2016	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Ο μαθητής δεν θυμάται τίποτα από ότι ήξερε πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων. Πάλι από την αρχή μαθαίνει κάποιες φωνές και κάποιες λέξεις με συγκεκριμένο υλικό. Δεν γράφει τώρα πια πολλές ώρες για να μην κουράζεται. Ζωγραφίζει και ξεφυλλίζει βιβλία και εγκυκλοπαίδειες και μάλιστα κάνει συνεχώς ερωτήσεις για ότι βλέπει. Σχεδόν κάθε πρωί πια κοιμάται στο θρανίο κυριολεκτικά για καμιά ώρα. Σηκώνεται πολύ πρωί για να βοηθήσει στο άρμεγμα.</p>	<p>Ξέρω ότι τα απογεύματα μαζεύει ξύλα και δεν μου λείπει την αλήθεια. Φοβάται μην τον μαλώσω αν και του εξηγώ πολλά πράγματα. Επίσης, όταν ξυπνάει και καταλαβαίνει τι συνέβη τρέμει από το φόβο του. Τον καθησυχάζω</p> <p>Η αδερφή του το αγριοκοιτά και αυτός φοβάται περισσότερο. Προσπαθεί να δικαιολογήσει τους γονείς του σε πολλούς τομείς... Αντιλαμβάνεται πως κάποιες συμπεριφορές των γονιών του σχετίζονται με την πρόνοια που τους επισκέπτεται κατά καιρούς. Παρόλα αυτά με νιώθει κοντά του. Όταν τον αδικούν στο παιχνίδι όχι για το προσωπικό του προφίλ αλλά γιατί είναι μικρότερος και υπάρχει</p>

	διαφορά στις σωματικές ικανότητες έρχεται να μου ζητήσει να επέμβω κάτι το οποίο παλαιότερα δεν έκανε.
--	--

Μαθητής: B2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 14/1/2016	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε μία σελίδα ορθογραφία και διάβασε ένα μεγάλο κείμενο που είχε για το σπίτι.</p> <p>Διάβασε μόνη της το καινούριο κείμενο και έκανε τις εργασίες και μετά το επεξεργαστήκαμε μαζί και διόρθωσα τις εργασίες. Συνέχισε με τις επιπλέον εργασίες.</p> <p>Στα μαθηματικά κάνει εργασίες από το τετράδιο για να εξασκηθεί στην προπαίδεια που βρίσκεται στην πρώτη επαφή της με αυτήν . Οπότε δεν έγινε παράδοση καινούριου μαθήματος. Έκανε και προβλήματα με πολλαπλασιασμό και ανταποκρίθηκε πολύ καλά. Και χρειαζόταν την απόλυτη καθοδήγηση μου.</p> <p>Έκανε εικαστικά από το βιβλίο εικαστικών του υπουργείου. Χρειάστηκε την καθοδήγησή μου.</p>	<p>Όλα βαδίζουν φυσιολογικά. Απλά χρειάζεται λίγο προτροπή γιατί αφαιρείται και σταματά να εργάζεται.</p> <p>Στόχος είναι να μάθει καλά την προπαίδεια από αυτή τη σχολική χρονιά αν και γίνεται εκτενώς και στη Γ Δημοτικού.</p>

Μαθητής: Γ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Γ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 14/1/2016	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

<p>Έγραψε ορθογραφία, διάβασε ανάγνωση το επόμενο μάθημα, έγινε ανάλυση του μαθήματος και έλυσε τις εργασίες του εύκολα. Επίσης έλυσε και ασκήσεις εμπέδωσης.</p> <p>Στα μαθηματικά παρότι δύσκολο και καινούριο μάθημα (κλάσματα) δεν δυσκολεύτηκε καθόλου. Μάλιστα έκανε βιβλίο μαθητή, εργασιών και επιπλέον ασκήσεις.</p> <p>Στην ιστορία είχε διαβάσει αλλά δυσκολεύεται στην έκφρασή του. Έκανε μόνος το επόμενο μάθημα σιωπηρά αλλά στις εργασίες κρίσεως δυσκολεύεται.</p>	<p>Όλα βαδίζουν φυσιολογικά. Πρέπει να αποκτήσει ευφράδεια στον προφορικό λόγο. Όμως βελτιώνεται συνεχώς. Δουλεύει πια μόνος. Δηλώνει συνεχώς χαρούμενος που ήρθε σε αυτό το σχολείο.</p>
--	---

Μαθητής: Δ1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 14/1/2016	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε ορθογραφία, διάβασε ανάγνωση το επόμενο μάθημα, έγινε ανάλυση του μαθήματος και έλυσε τις εργασίες της εύκολα. Επίσης έλυσε και ασκήσεις εμπέδωσης.</p> <p>Στα μαθηματικά έλυσε προβλήματα αναγωγής στη μονάδα με κλάσματα στο τετράδιο γιατί την μπερδεύουν και επιμείναμε.</p> <p>Στην ιστορία είχε διαβάσει πολύ καλά. Έκανε μόνη το επόμενο μάθημα σιωπηρά αλλά στις εργασίες κρίσεως δυσκολεύεται.</p>	<p>Όλα βαδίζουν φυσιολογικά. Είναι αρκετά καλή αλλά έχει περιθώρια βελτίωσης.</p>

Μαθητής: Δ2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 14/1/2016	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

<p>Έγραψε ορθογραφία, διάβασε ανάγνωση το επόμενο μάθημα, έγινε ανάλυση του μαθήματος και έλυσε τις εργασίες της ικανοποιητικά αλλά και με την βοήθεια τη δική μου και της ομάδας της. Επίσης έλυσε και ασκήσεις εμπέδωσης.</p> <p>Στα μαθηματικά συνέχισε νοερές πράξεις μέχρι το 900. Επίσης έμαθε πράξεις κάθετες με κρατούμενο.</p> <p>Στην ιστορία δεν είχε διαβάσει. Προσπάθησε να κάνει μόνη το επόμενο μάθημα σιωπηρά αλλά δυσκολεύεται πολύ.</p>	<p>Έχει βελτιωθεί στα μαθηματικά αρκετά. Δεν δείχνει κουρασμένη σαν τον αδερφό της αλλά είναι ιδιαίτερα απεριποίητη τον τελευταίο καιρό και στενοχωρημένη. Δεν μου λέει τι έχει όμως.</p>
---	---

Μαθητής: E	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: E	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 14/1/2016	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έγραψε ορθογραφία, διάβασε ανάγνωση το επόμενο μάθημα, έγινε ανάλυση του μαθήματος και έλυσε κάποιες εργασίες του σχολικού βιβλίου. Λύνει επιλεκτικά τις πιο απλές.</p> <p>Στα μαθηματικά έλυσε απλές ασκήσεις με κλάσματα γιατί του βιβλίου του είναι πολύ δύσκολες για αυτόν.</p> <p>Στην ιστορία δεν είχε διαβάσει. Έλυσε μια απλή άσκηση του βιβλίου εργασιών με τη βοήθεια του βιβλίου. Δεν συμμετείχε στην ανάλυση των πηγών.</p>	<p>Στην γλώσσα βελτιώνεται αλλά στα μαθηματικά καθόλου. Δεν προσπαθεί και δεν διαβάζει.</p> <p>Επίσης στην ανάλυση των πηγών ήταν αδύνατον να συμμετάσχει και για αυτό το λόγο έκανε μια άλλη εργασία μόνος του.</p>

Μαθητής: ΣΤ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: ΣΤ	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 14/1/2016	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

<p>Λύνει όπως πάντα απαιτητικές ασκήσεις ορθογραφίας, γραμματικής και σύνταξης. Είναι πολύ καλός στα κείμενα , στην κατανόησή τους.</p> <p>Στα μαθηματικά είναι επίσης πολύ καλός. Λύνει καθημερινά απαιτητικές ασκήσεις περαν του σχολικού βιβλίου.</p> <p>Στην ιστορία χρειαζόταν μία καθοδήγηση για την ανάλυση των ιστορικών πηγών και τη σύνδεση τους με το κείμενο του βιβλίου. Έφτιαξε μόνος το σχεδιάγραμμα της ιστορίας καλλιεργώντας την αφαιρετική του ικανότητα.</p>	<p>Είναι πάρα πολύ καλός. Προχωρά γοργά. Κάνει υψηλών νοητικών και μαθησιακών απαιτήσεων εργασίες. Τον επόμενο μήνα θα συμμετάσχει στον ετήσιο διαγωνισμό της μαθηματικής εταιρίας.</p>
--	---

Πρωτόκολλο παρατήρησης πραγματοποιηθέντος ωρολογίου προγράμματος 25-2-2015

Ημερομηνία: 25/2/2015	
Τόπος: Δημοτικό Σχολείο	
Περιγραφή ωρολογίου προγράμματος:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Διδάχθηκαν:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Γλώσσα όλες οι τάξεις. • Μαθηματικά όλες οι τάξεις • Φυσική Ε-Στ • Σιωπηρά εικαστικά Α-Β-Γ-Δ • Διάλειμμα μόνο 1 ώρα μαζί με την ώρα της γυμναστικής 	<ul style="list-style-type: none"> • Δεν έγιναν όλα τα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. • Δεν παρεμποδίστηκε το πρόγραμμα από εξωσχολικούς παράγοντες.

Πρωτόκολλα παρατήρησης μαθητών

Μαθητής: Α	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Α	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 25/2/2016	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

<p>Έγραψε δύο σελίδες αντιγραφή και μία σελίδα ορθογραφία. Διάβασε ανάγνωση πολύ καλά το διδαγμένο και το αδίδακτο κείμενο. Δεν παραδίδεται κάθε μέρα καινούριο μάθημα γιατί με αφορμή τα μαθήματα γίνεται διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου. Σήμερα έγραψε το πρώτο του κείμενο πολύ καλά. Είχε βιωματικές εικόνες που τον βοήθησαν. Έγραψε με τη βοήθεια υποερωτημάτων και της εκπαιδευτικού περίπου 20 γραμμές. Δεν διδάχθηκε μαθηματικά.</p>	<p>Δυσκολεύεται να εργαστεί μόνος. Θέλει την αμέριστη προσοχή της εκπαιδευτικού. Είναι πολύ δύσκολο οι μαθητές της πρώτης τάξης να παράγουν κείμενο και να το διδαχτούν εξατομικευμένα στην κλασική τάξη. Βέβαια ασχολείται με τη γλώσσα αρκετή ώρα σε σχέση με το πρόγραμμα των 6/θεσιων σχολείων. Σήμερα χρειάστηκε για το κείμενο 3 ώρες. Κουράστηκε αρκετά και διαμαρτυρήθηκε.</p>
---	---

Μαθητής: B1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: A	
Ημερομηνία: 25/2/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Δεν υπάρχει πρόοδος ως προς την φωνολογική επίγνωση. Έχει συγκρατήσει 4-5 λέξεις, έχει μάθει το όνομα του. Έκανε πολλές ασκήσεις. Έγραψε αρκετά, Μπορεί και γράφει πιο καθαρά και γρήγορα. Αριθμούς δεν θυμάται καθόλου. Συνεχίζει να κοιμάται συχνά στο σχολείο.</p>	<p>Κοινωνικά έχει αναπτυχθεί γιατί μιλάει με τους γύρω του περισσότερο. Ήρθε μια δασκάλα και μιας έφτιαξε κούκλες από χαρτοπολτό, και έφτιαξαν και οι μαθητές. Συμμετείχε, προσπάθησε, διεκδίκησε την βοήθειά μου περισσότερο από κάθε άλλο παιδί, επικοινωνήσε με την κυρία ενώ δεν συνηθίζει να μιλάει με αγνώστους. Ούτε καν χαιρετάει.</p>

Μαθητής: B2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: B	
Φύλο: K	
Ημερομηνία: 25/2/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

Έκανε γλώσσα και μαθηματικά όπως κάθε μέρα μόνη της και είχε την καθοδήγησή μου όπου τη χρειαζόταν . Έκανε μόνη της Μελέτη και είχε επίσης την καθοδήγησή μου. Ζωγράφισε.	Είναι αρκετά καλή. Απλά γενικά βαριέται και χρειάζεται κίνητρο ή συνεχώς την προτροπή μου για να μην χαζεύει. Το καλύτερο κίνητρο για αυτήν είναι να ζωγραφίσει στο καβαλέτο. Σήμερα στο τέλος ζωγράφισε έναν πολύ ωραίο πίνακα ζωγραφικής.
--	---

Μαθητής: Γ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Γ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 25/2/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Έκανε γλώσσα όπως κάθε μέρα και είχε την καθοδήγησή μου όπου τη χρειαζόταν . Συνεργάστηκε πολύ καλά με την ομάδα του. Στα μαθηματικά είναι πολύ καλός. Λύνει όλο το βιβλίο και το εργασιών μόνος και κάνει περαιτέρω εργασίες πολύ εύκολα. Έκανε ομαδικά Μελέτη. Δεν χρειάστηκε η καθοδήγησή μου. Στην ιστορία ήταν διαβασμένος και μπόρεσε να εκφραστεί καλύτερα από άλλες φορές παρόλα αυτά χρειάζεται να αποκτήσει περισσότερη ευχέρεια στον προφορικό λόγο. Ζωγράφισε στο τέλος.	Είναι πολύ καλός στα μαθηματικά, στην ορθογραφία και στις εργασίες γλώσσας Όμως δυσκολεύεται στην προφορική έκφραση. Του προτείνω να διαβάζει βιβλία από τη βιβλιοθήκη όπως άλλοι μαθητές όταν τελειώνει τις εργασίες του αλλά δεν του αρέσει.

Μαθητής: Δ1	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 25/2/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:

<p>Έκανε γλώσσα όπως κάθε μέρα και είχε την καθοδήγησή μου όπου τη χρειαζόταν . Συνεργάστηκε πολύ καλά με την ομάδα της.</p> <p>Στα μαθηματικά είναι αρκετά καλή. Λύνει όλο το βιβλίο και το εργασιών αλλά χρειάζεται την βοήθειά μου στις εργασίες. Δεν προλαβαίνει να λύσει επιπλέον ασκήσεις όταν έχουμε καινούριο μάθημα και χρειάζεται και δεύτερη μέρα για αυτό.</p> <p>Έκανε ομαδικά Μελέτη. Δεν χρειάστηκε η καθοδήγησή μου.</p> <p>Στην ιστορία ήταν διαβασμένη. Είναι πολύ καλή και έχει συνδυαστική σκέψη. Ζωγράφησε στο τέλος.</p>	<p>Γενικά έχει βελτιωθεί στην ορθογραφία όσον αφορά τους κανόνες ορθογραφίας αλλά κάνει λάθη που σχετίζονται με την ιστορική γραφή των λέξεων. Η μαμά της που επισκέπτεται το ΚΕΔΥΥ λέει πως είναι λογικό λόγω της δυσλεξίας. Στο σχολείο κάνει σε ευρετήριο ασκήσεις με οικογένειες λέξεων για να βελτιωθεί. Έχει πολύ πλούσιο λεξιλόγιο και χειρίζεται πολύ καλά τον προφορικό λόγο.</p>
--	--

Μαθητής: Δ2	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Δ	
Φύλο: Κ	
Ημερομηνία: 25/2/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
<p>Έκανε γλώσσα όπως κάθε μέρα και είχε την καθοδήγησή μου όπου τη χρειαζόταν . Συνεργάστηκε πολύ καλά με την ομάδα της.</p> <p>Στα μαθηματικά έκανε ασκήσεις στο τετράδιό της. έχει μάθει πια να ανεβοκατεβαίνει μέχρι το 1000, 10-10, 50-50 και 100-100 και εξασκείται σε ασκήσεις υπέρβασης της δεκάδας. (π.χ. 75+18,750+180).</p> <p>Έκανε ομαδικά Μελέτη. Δεν χρειάστηκε η καθοδήγησή μου και συνεργάστηκε πολύ καλά με τους συμμαθητές της.</p> <p>Στην ιστορία δεν ήταν διαβασμένη. Δυσκολεύεται να συμμετέχει. Ζωγράφησε στο τέλος.</p>	<p>Γενικά έχει βελτιωθεί ως προς την κοινωνική συμπεριφορά αλλά και στα μαθήματα.</p> <p>Στο σπίτι γράφει μόνο αντιγραφή και κάνει την ανάγνωσή της. Είναι καλή στην ανάγνωση.</p>

Μαθητής: Ε	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: Ε	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 25/2/2015	

Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Έγραψε ορθογραφία με τη Γ-Δ τάξη και τα πήγε καλά. Επίσης είχε διαβάσει την ανάγνωσή του. Στο κείμενο που προχωρήσαμε διάβασε αρκετά καλά ανάγνωση γιατί είχε διαβάσει από το σπίτι. Στα μαθηματικά έκανε απλές ασκήσεις στο τετράδιό του με την απόλυτη καθοδήγησή μου. Στη φυσική που γίνεται με το διαδραστικό πίνακα συμμετέχει και γενικά σε ότι έχει σχέση με τις τεχνολογίες.	Γενικά έχει βελτιωθεί στην ορθογραφία όσον αφορά τους κανόνες ορθογραφίας αλλά κάνει λάθη που σχετίζονται με την ιστορική γραφή των λέξεων. Δεν είναι όμως διαβασμένος στις λίγες εργασίες που έχει για το σπίτι και διαβάζει τώρα μόνο την ανάγνωσή του. Στα μαθηματικά δεν ανταποκρίνεται ικανοποιητικά.

Μαθητής: ΣΤ	Τόπος: Διδακτήριο
Τάξη: ΣΤ	
Φύλο: Α	
Ημερομηνία: 25/2/2015	
Πεδίο: μαθησιακές δεξιότητες	
Περιγραφή πεδίου:	Στοχαστικές σημειώσεις:
Ακολουθεί τους συνηθισμένους ρυθμούς στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Επιλύει καθημερινά δύσκολες εργασίες και γράφει κείμενα. Στη φυσική προχωρήσαμε σε καινούριο μάθημα.	Είναι πολύ καλός. Προετοιμάζεται μέσω παλιών διαγωνισμάτων για τον διαγωνισμό της Μαθηματικής εταιρίας. Δείχνει ότι θα πάει πολύ καλά. Στη φυσική είναι πολύ καλός και μπορεί να ανακαλύπτει τη γνώση μέσα από τα πειράματα.

