

## Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων

Βασίλης Κ. Χαρίτος  
Δάσκαλος, M.Ed.

### 1. Η έννοια του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου και σύντομη ιστορική αναδρομή

#### Η έννοια του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου και σύντομη ιστορική αναδρομή

Με τους όρους μονοθέσια ή ολιγοθέσια ή ολιγοδύναμα ή μικρά σχολεία ή σχολεία της υπαίθρου ή ακόμη και αγροτικά σχολεία αναφερόμαστε σε εκείνα των οποίων η οργανικότητα των θέσεων των δασκάλων είναι μικρότερη από έξι.<sup>1</sup> Τα σχολεία αυτά, που δεν διαθέτουν από έξι έως και δώδεκα δασκάλους, εκτός των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα ειδικοτήτων, θεωρούνται πλήρη σχολεία και λειτουργούν με συμπλέγματα τάξεων, κυρίως σε αγροτικές περιοχές. Σε αυτό το γεγονός συντέλεσε η σταδιακή μείωση του αριθμού των μαθητών στην πατρίδα μας και γενικότερα η κρισιμότητα της κατάστασης του δημογραφικού μας προβλήματος, με αποτέλεσμα κατά το σχολικό έτος 1999-2000 να λειτουργήσουν 6.792 τμήματα ολιγοθέσιων σχολείων, από 1/θέσια έως και 4/θέσια.<sup>2</sup> Σήμερα, όμως, παρά την αστυφιλία επίσης που μαστίζει χωριά και οικισμούς, και παρά το ότι πολλά ολιγοθέσια λειτουργούν με λιγότερους από τους

<sup>1</sup> Ο νόμος 1566/85 ( άρθρο 4, παρ. 6) αναφέρει συγκεκριμένα πως η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα δάσκαλο για τα μονοθέσια και διθέσια και για τα λοιπά τριάντα (30) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο ως εξής:

Μαθητές	Δάσκαλοι	Οργανικότητα
10 έως 25	1	Μονοθέσιο
26 έως 50	2	Διθέσιο
51 έως 90	3	Τριθέσιο
91 έως 120	4	Τετραθέσιο
121 έως 150	5	Πενταθέσιο κ.ά.,

αλλά υπάρχουν ειδικές περιπτώσεις που επιβάλλουν την ίδρυση μονοθέσιων σχολείων ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών που θα φοιτήσουν.

<sup>2</sup> Η μείωση των τμημάτων των ολιγοθέσιων σχολείων μόνο κατά τη δεκαετία 1991-2000, είναι 28,6%. Τα στοιχεία προέρχονται από το περιοδικό «Επιστημονικό Βήμα» του Ι.Π.Ε.Μ. της Δ.Ο.Ε., τ. 1, Μάιος 2002, σ. 51-55.

προβλεπόμενους από το νόμο μαθητές και παρά την προσπάθεια για μείωση των σχολείων αυτών, η κατηγορία των ολιγοθέσιων σχολείων αντιπροσωπεύει το 39,7% του συνόλου των δημοτικών της Δημόσιας Εκπαίδευσης και όλα δείχνουν ότι τα σχολεία του τύπου αυτού θα εξακολουθούν να κατέχουν ψηλή θέση στη δημογραφία των δημόσιων δημοτικών σχολείων.<sup>3</sup>

Η ιστορική αφετηρία των μικρών σχολείων ξεκινά το 19<sup>ο</sup> αι., μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας, και ως το 1880, ο νόμος του 1834 «Περί Δημοτικών Σχολείων», προέβλεπε τη φοίτηση παιδιών επτά ετών χωρίς να καθορίζει τάξεις, σε σχολεία που ήταν στη συντριπτική τους πλειονότητα μονοθέσια και με μεγάλους αριθμούς μαθητών. Επικρατούσε η χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου (Ευαγγελόπουλος, 1998, σ. 92), όπου ένας δάσκαλος επέλεγε μια ομάδα παιδιών με ξεχωριστές ικανότητες και τους παρέδιδε το μάθημα, ενώ εκείνοι στη συνέχεια όφειλαν με τη σειρά τους να το δείξουν και στους υπόλοιπους.

Παρά την κατάρρηση της αλληλοδιδασκτικής, με την εγκύκλιο 3580/4-5-1881, και την εισαγωγή της συνδιδασκτικής (Ανδρέου, 1982, σ. 34-41) και το διορισμό περισσότερων από ένα δασκάλων στα σχολεία, ο αριθμός των μικρών σχολείων δεν μειώνεται, λόγω της εδαφικής μορφολογίας της χώρας μας, που είχε πληθώρα απομονωμένων οικισμών με ελάχιστους κατοίκους και λόγω ανεπαρκούς οικονομικής υποστήριξης από την πολιτεία (Παπασταμάτης, 1998, σ. 22). Ενώ στην ύπαιθρο εμφανίζονταν σχολεία με ελλιπή αριθμό τάξεων, στις πόλεις στις οποίες δεν υπήρχε οικονομική δυσπραγία αλλά ακόμη και σε πολλές επαρχιακές περιοχές λειτουργούσαν πλήρη εξατάξια σχολεία, χωρίς την αντιστοιχία μαθητών-δασκάλων όπως τη γνωρίζουμε σήμερα. Από το 1910, με το νόμο 3692, που προέβλεπε την προσάρτηση μονοτάξιου Δημοτικού Σχολείου στο «Μαράσλειο Διδασκαλείο» (Τσουρέκης, 1992, σ. 184-192), επίσης με το νόμο 2858 του 1921<sup>4</sup> καθώς και με το νόμο 5802 του 1933 «Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών»,<sup>5</sup> το μονοτάξιο σχολείο απέκτησε τη μορφή που διατηρεί και στις μέρες μας.

Όλα αυτά τα χρόνια είναι γεγονός ότι η πολιτεία δεν έπαψε να αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης, και είχε πάντοτε την πρόθεση να εξασφαλίζει αφενός την πρόσβαση σε κάθε πολίτη, σε κάθε σημείο της επικράτειας, και αφετέρου να οργανώνει και να συστηματοποιεί τη φοίτηση όπου παρουσιάζονταν προβλήματα στην αποδοτικότητα του σχολείου. Σε όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (1959, 1964, 1976-77, 1982-85, 1992, 1997) το σχολείο είναι ο κυρίαρχος παράγοντας της οικονομικής και κοινωνικής ανά-

<sup>3</sup> Τα στοιχεία περιλαμβάνουν τα μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια και τετραθέσια σχολεία της επικράτειας, για το σχολικό έτος 2003-2004, και παρουσιάζονται αναλυτικά στο: Κουλαϊδής, Β. (επιμ.), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα 2005, σ. 45.

<sup>4</sup> Με το νόμο 2858 του 1921 ιδρύονται τα μονοτάξια σχολεία, στα οποία ένας δάσκαλος διδάσκει και στις έξι τάξεις.

<sup>5</sup> Βλ. Παλαιολόγος, Γ. (1939): *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία*, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα σ. 9. Στον ίδιο νόμο, στο άρθρο 9, αναφέρεται ότι ο αριθμός των μαθητών στο μονοτάξιο σχολείο δεν υπερβαίνει τους 50.

πτυξης, που οφείλει να προσαρμόζεται σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, ενώ οι δαπάνες για την παιδεία αποτελούν παραγωγική επένδυση και υπόθεση για την ευημερία και την ισχυροποίηση της κοινωνικής συνοχής. Με ειδικά προγράμματα, με μεθοδευμένη ενισχυτική διδασκαλία, με επιμορφωτικές δράσεις, με έμπυχο δυναμικό διάφορων ειδικοτήτων και υλικοτεχνική υποδομή, η σύγχρονη σχολική μονάδα γίνεται πυρήνας παιδείας και πολιτισμού και θέλει να απαντήσει με επιτυχία στις προκλήσεις και στις απαιτήσεις της εποχής (Φ.12/335/51689/Γ1/7-6-2004, Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου, Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Π.Ε., σ. 5-7), σε ένα όμως εκπαιδευτικό περιβάλλον που επικρίνεται από πολλούς είτε διότι απουσιάζουν ο προγραμματισμός και η συνολική φιλοσοφία είτε διότι δεν ανταποκρίνεται στις κοινωνικο-οικονομικές απαιτήσεις της εποχής.

## **2. Λειτουργικά προβλήματα και δυσκολίες των ολιγοθέσιων σχολείων**

Στο πλαίσιο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την παροχή εκπαίδευσης υψηλών προδιαγραφών δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε τις δυσκολίες και τα προβλήματα που εμφανίζονται σταδιακά, όσο περισσότερο μειώνεται η οργανικότητα ενός σχολείου. Αυτό το εκπαιδευτικό πρόβλημα, στις αγροτικές κυρίως περιοχές, είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί ριζικά, αν δε σταματήσει ο ρυθμός ερήμωσης και υποβάθμισης των μικρών σχολείων (Δαρβούδης, 1994, σ. 59). Επειδή το ζήτημα των ολιγοθέσιων σχολείων απασχολεί εδώ και πολλές δεκαετίες τη διεθνή και την ελληνική πραγματικότητα, έχουν δημοσιευτεί πολλά άρθρα και εργασίες που αναφέρονται ακριβώς στις δυσχέρειες της λειτουργίας των σχολείων αυτών. Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία και έχοντας καταγράψει τα συμπεράσματα των παρατηρήσεών μας από τη μακροχρόνια υπηρεσία μας στα ολιγοθέσια σχολεία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, θα επιδιώξουμε να εντοπίσουμε τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα που συναντά κανείς με την τοποθέτησή του σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο.

Αρχικά ως σημειώσουμε ότι το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα που ισχύουν στα πολυθέσια σχολεία ισχύουν και στα ολιγοθέσια με συνέπεια την ανεπάρκεια του χρόνου της διδασκαλίας στα συμπλέγματα των τάξεων και την αδυναμία εξάντλησης της προκαθορισμένης διδακτικής ύλης. Επίσης, δεν είναι εύκολο ο δάσκαλος να εφαρμόζει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αν προηγουμένως δεν έχει προετοιμαστεί σωστά και δεν έχει οργανώσει με ακρίβεια τους διδακτικούς του στόχους (Παπασταμάτης, 1998, σ. 219-221). Σε κάθε στιγμή της καθημερινής διδασκαλίας του κινδυνεύει υπό την πίεση του χρόνου να βρεθεί εύκολα εκτός προγράμματος δεδομένου ότι έχει την υποχρέωση να τηρεί πιστά, συνήθως με αγωνία και άγχος, την ακολουθία όλων των μαθημάτων. Εδώ ως προσθέσουμε ως εξαιρετικά αρνητική επισήμανση και τη δυσχέρεια του δασκάλου να παρέχει στοιχειώδη βοήθεια σε μαθητές που έχουν ελαφρές μαθησιακές δυσκολίες, παρά τη χρήση των σιωπηρών εργασιών που αποσκοπούν στη

συμπλήρωση των κενών και στην εμπέδωση των γνώσεων, μια και η διδασκαλία διεξάγεται με γρήγορους ρυθμούς (Κυρίδης, 2001, σ. 114). Οι σιωπηρές εργασίες λειτουργούν ως αντιστάθμισμα στη δυσλειτουργία της διδακτικής διαδικασίας και συμβάλλουν στην εύρυθμη διεξαγωγή των μαθημάτων συμβαδίζοντας με τη σύγχρονη τάση για εξατομίκευση της διδακτικής προσπάθειας. Αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι να οργανώνει και να συντονίζει τις εργασίες αυτές, αφού προηγουμένως τις έχει προετοιμάσει κατάλληλα με ευρηματικότητα και δεξιότητες, λαμβάνοντας βέβαια υπόψη του τις μαθησιακές ικανότητες των παιδιών. Άλλωστε, ο αριθμός των παιδιών είναι συνήθως μικρός και αυτό διευκολύνει την εξατομικευμένη διδασκαλία, την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια και την αυτενέργεια των παιδιών καθώς και την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος (Χαρίτος, 2005).

Στα συμπλέγματα των τάξεων των μικρών σχολείων για πολλούς το σοβαρότερο μειονέκτημα είναι η διδασκόμενη ύλη, που διαρθρώνεται έτσι, ώστε τον ένα χρόνο οι μαθητές να δέχονται την ύλη της ανώτερης τάξης και τον επόμενο της κατώτερης, με συνέπεια αυτή να μην ανταποκρίνεται στις αποτελεσματικές και αφομοιωτικές ικανότητες των παιδιών, αλλά και να μη βρίσκεται σε λογική και χρονική αλληλουχία (Καούρης, 1993, σ. 35). Παράλληλα, τα μαθήματα της φυσικής και της αισθητικής αγωγής (εικαστική αγωγή- μουσική αγωγή) διδάσκονται ελλιπώς ή με περιορισμένο ωράριο, κυρίως στα μονοθέσια σχολεία. Για την ξένη γλώσσα, αν διατεθεί εκπαιδευτικός, το ωράριο των τάξεων στις οποίες αυτός θα διδάξει αλλάζει ανάλογα με τις επιπλέον ώρες (Φ.12/79/51/33/14-1-2000 του ΥΠΕΠΘ στο υπ' αρ. 43/21-1-2000, τ. Β' Φ.Ε.Κ.).

Γενικά, είναι παραδεκτό πως στα σχολεία του τύπου αυτού είναι δύσκολο να υλοποιηθούν τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως ορίζονται από το ΥΠΕΠΘ, με εξειδικευμένους δασκάλους και ειδικά μαθήματα, και οι ευκαιρίες των παιδιών να απολαμβάνουν τις παροχές της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι περιορισμένες. Παλαιότερα, μάλιστα, αλλά και σήμερα, ως ένα βαθμό, οι συχνές αλλαγές του προσωπικού, όχι μόνο κάθε χρονιά αλλά και στα μέσα της, δημιουργούσαν ενόητα και πρόσθετες, ανεπιθύμητες καταστάσεις στους μαθητές. Τα τελευταία χρόνια, στα απομακρυσμένα ολιγοθέσια σχολεία που έχουν χαρακτηριστεί ως δυσπρόσιτα, ισχύει η διετής παραμονή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διορίζονται σε αυτά με αίτησή τους (Φ.3/543/85333/Γ1/31-8-2005, Λειτουργία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Έναρξη Νέου Σχολικού Έτους 2005-2006, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών Αεθμιας Εκπαίδευσης, Τμήμα Α', σ. 10). Αρνητική, επίσης, επίδραση ενδεχομένως έχει και η παρουσία σε ένα σχολείο του ίδιου δασκάλου για πολλά χρόνια, ο οποίος μπορεί να είναι αναποτελεσματικός ή οι σχέσεις του με τους λίγους γονείς της μικρής κοινωνίας να έχουν διαταραχθεί (Παπασταμάτης, 1998, σ. 57-58).

Στα αρνητικά των ολιγοθέσιων σχολείων συμπεριλαμβάνεται ακόμα και η εξαντλητική εργασία του δασκάλου, αφού αυτός οφείλει να προετοιμάζεται καθημερινά επαρκώς σε ένα μεγάλο όγκο μαθημάτων και να προσαρμόζεται κάθε λίγο λεπτά σε διαφορετικό τμήμα παιδιών. Επιπλέον, οι ανάγκες της υπηρε-

σίας για την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων του σχολείου, η αδυναμία απουσίας και αντικατάστασής του για μικρά χρονικά διαστήματα και τα ελλιπή εποπτικά μέσα, ιδίως στην απομακρυσμένη περιφέρεια, προστίθενται στον κατάλογο των απαιτήσεων του μικρού σχολείου. Φυσικά, η πρόκληση για τον χαρismaticό και δεξιοτέχνη δάσκαλο είναι μεγάλη, αλλά δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι η πλειονότητα των ολιγοθεσιτών δασκάλων είναι νεοδιορισμένοι ή αναπληρωτές, απομονωμένοι σε ξεχασμένα σχολεία της επαρχίας, που μπορεί ακόμα και να μη διαμένουν στην έδρα του σχολείου ή να μην έχουν ειδική κατάρτιση για τέτοιου είδους σχολεία (Σαϊτής, 2000, σ. 30). Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης παρουσίας μου στο 1/θέσιο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο της Μαρασλείου, από το 1997 έως και το 2005, με την έγκριση και τη συμπαράσταση της Εποπτείας των σχολείων, είχα τη δυνατότητα και τη χαρά να επιδείξω σε πολλούς φοιτητές ενδιαφέρουσες και χρήσιμες τεχνικές της καθημερινής διδακτικής πρακτικής του μικρού σχολείου.<sup>6</sup>

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά ότι πολλές φορές με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς δημιουργείται πρόβλημα στην ισοκατανομή του πληθυσμού των τάξεων. Παρατηρείται, δηλαδή, το φαινόμενο κάποιες τάξεις να λειτουργούν με ελάχιστους μαθητές, κάποιες να είναι πλήρεις και κάποιες να μην υπάρχουν καθόλου, με συνέπεια να καταργείται η άμιλλα και η αμφίπλευρη επιρροή, και να μην τηρούνται οι κανόνες κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών (Τσιπλητάρης, 2000, σ. 27-29).

Τέλος, παράλληλες δυσχέρειες εμφανίζονται από τον προγραμματισμό των δαπανών, από την απουσία χρημάτων, από τη μετακίνηση των μαθητών, από τις εκπαιδευτικές επισκέψεις ή την προμήθεια υλικοτεχνικών μέσων. Πολλοί ονόμασαν τα ολιγοθέσια και «σχολεία ανάγκης», αν λάβει κανείς υπόψη του το κόστος λειτουργίας τους για έναν πολύ περιορισμένο αριθμό μαθητών (Σαλπαδήμου, 1993, σ. 28). Σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή πρέπει να σημειωθεί ότι οι ελλείψεις αυξομειώνονται ανάλογα με την περιοχή όπου εδρεύει το σχολείο, και οι σοβαρές ελλείψεις μετατρέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια αγχωτική κατάσταση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Κυρίδης, 1999, σ. 91).

### **3. Πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων**

Με την περιεκτική αναφορά των βασικών μειονεκτημάτων των ολιγοθέσιων σχολείων που επιχειρήσαμε να καταδείξουμε παραπάνω δεν μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι εξαντήσαμε το θέμα. Ούτε, επίσης, ότι τα σχολεία αυτά δεν διεκδικούν επάξια και έναν αντίστοιχο κατάλογο πλεονεκτημάτων γεγονός που υπο-

<sup>6</sup> Από τον Οκτώβριο του 1997 έως τον Ιούνιο του 2005, οπότε υπηρέτησα στα Πειραματικά σχολεία της Μαρασλείου, ενταγμένα στο Π.Τ.Δ.Ε., επόπτες ήταν οι καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Α. Παπάς και Α. Τριλιανός.

γραμμίζεται από την εξάπλωση και τη μακρόχρονη λειτουργία τους στον ελληνικό χώρο. Από τη μελέτη, άλλωστε, της σχετικής βιβλιογραφίας δεν φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από το μέγεθός του ούτε ότι τα μικρά σχολεία προσφέρουν φτωχές και ανεπαρκείς γνώσεις. Παρά το μικρό κοινωνικό περίγυρο, τις περιορισμένες παραστάσεις και τη χαμηλή πνευματική και πολιτιστική κίνηση της υπαίθρου, υπάρχουν πολλά ολιγοθέσια σχολεία, άριστα οργανωμένα, με αξιοζήλευτες επιδόσεις και αποτελέσματα (Ίντος, 1991, σ. 166-167). Ο δάσκαλος έχει την άνεση με δική του πρωτοβουλία να οργανώσει το πρόγραμμα και τη σχολική μονάδα ανάλογα με τις ανάγκες των παιδιών και κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργήσει το καλύτερο περιβάλλον για μάθηση. Αν καταφέρει να εκμεταλλευτεί το μικρό αριθμό μαθητών και τη φιλική ατμόσφαιρα του σχολείου, μπορεί να αναπτύξει εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας αλλά και ισχυρό πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Πολλοί υποστηρίζουν πως αυτό που λείπει είναι η επαρκής παιδαγωγική και διοικητική κατάρτιση (Σαϊτής, 2000, σ. 28-29) του ολιγοθεσίου δασκάλου.

Έπειτα από συστηματική παρατήρηση πολλών ετών διαπιστώσαμε ότι βασικά χαρακτηριστικά του μικρού σχολείου είναι η καλλιέργεια μιας έντονης διάθεσης για συνεργασία, η ωριμότητα, η αρμονική συμβίωση, τα κοινά παιχνίδια και οι συντροφικές των παιδιών όλων των ηλικιών. Πολλοί γονείς εντυπωσιάζονται και καταθέτουν την έκκλησή τους από την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών.

Ακόμα, «ο εθισμός των μαθητών στη σιωπηρή εργασία συντελεί στην αυτοσυγκέντρωση και την αγάπη προς την εργασία» (Παπανδρέου, 1960, σ. 33), όπως και η συνύπαρξη όλων μαζί των μαθητών στην ίδια αίθουσα προκαλεί αυτούς να παρακολουθούν τα δρώμενα και να μαθαίνουν με έναν αβίαστο και ιδιόμορφο τρόπο (Ίντος, 1991, σ.166). Επιπλέον, μια σύγχρονη μορφή «κρυφής» αλληλοδιδασκαλίας, που φαίνεται ότι αναπτύσσεται στα ολιγοθέσια, βοηθάει στην αποδοχή του σχολείου ως του φυσικού χώρου του παιδιού, το οποίο αντιμετωπίζει με υπευθυνότητα και πνευματική συγκέντρωση την εργασία και με σεβασμό το πρόσωπο του δασκάλου.

Η συνύπαρξη παιδιών διαφορετικής ηλικίας δεν αποτελεί μειονέκτημα, διότι με την ανάπτυξη του συνεργατικού πνεύματος εξαφανίζονται τα ψήγματα εγωισμού και ωφελούνται κυρίως εκείνοι με τη μειωμένη αυτοπεποίθηση. Οι μικροί μιμούνται τους μεγάλους. Η ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, πρωτοβουλιών και υγιών σχέσεων με τους συμμαθητές αφήνουν περισσότερο χώρο για εστίαση στη μάθηση, στην εμπέδωσή της και στην ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του παιδιού. Είναι συνηθισμένο φαινόμενο να παίζουν στο προαύλιο τα λίγα παιδιά του μονοθέσιου σχολείου ομαδικά παιχνίδια χωρισμένα σε δύο ομάδες, αγόρια και κορίτσια μαζί, να συναγωνίζονται κανονικά και μάλιστα να παίρνουν μεγάλη ευχαρίστηση από αυτό που κάνουν.

Στα θετικά, τέλος, συγκαταλέγεται και η κοινωνική επαφή του δασκάλου με τους γονείς των παιδιών. Η οικειότητα, η άμεση επαφή με το σχολείο και η στενή, καθημερινή σχέση της υπαίθρου βοηθούν και τα παιδιά να προσαρμόζονται γρήγορα και να πλησιάζουν τον δάσκαλο, αλλά και τον δάσκαλο να επεμβαίνει

έγκαιρα εκεί όπου υπάρχουν δυσλειτουργίες. Το σχολείο είναι για το χωριό ένα μικρό κοινωνικό και πολιτιστικό κέντρο, που αγκαλιάζει όλων των ειδών τις εκδηλώσεις, στις οποίες συμμετέχουν με ζήλο όλοι οι κάτοικοι (Τριλιανός, 1997, σ. 47-48).

Στα ανωτέρω πλεονεκτήματα των μικρών σχολείων ενδέχεται να προστεθούν και άλλα, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως σημαντικά κίνητρα, προκειμένου να συνεχίσει να ασχολείται η πολιτεία με την επιβίωση και την αναβάθμιση αυτών των σχολείων. Η κατάργηση, ο υποβιβασμός ή η συγχώνευση αποτελούν εύκολες λύσεις, οι οποίες αντί να θεραπεύσουν τα προβλήματα δημιουργούν άλλα. Γι' αυτό η κάθε ενέργεια του εκπαιδευτικού πρέπει να διακρίνεται από λεπτομερές πρόγραμμα, σχεδιασμό σε βάθος χρόνου και σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των αιτημάτων των μικρών κοινωνιών.

#### **4. Το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα του μικρού σχολείου**

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να διατυπώσουμε και κάποιες σκέψεις σχετικά με το παραπρόγραμμα ή άτυπο πρόγραμμα του μικρού σχολείου, που ενσωματώνεται στη σύγχρονη έννοια του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Το παραπρόγραμμα είναι «το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν περιέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της τυπικής και επίσημης σχολικής διαδικασίας» (Μαυρογιώργος, 1986). Ωστόσο, ο όρος εμπεριέχει αρκετή ασάφεια σχετικά με το νόημα και την επίδρασή του στους μηχανισμούς της σχολικής ζωής, γι' αυτό στη βιβλιογραφία εμφανίζεται με πληθώρα παραλλαγών. Η ύπαρξη και λειτουργία του άτυπου προγράμματος διαμορφώνεται από την κουλτούρα, το ιδιαίτερο κλίμα και τις διδακτικές πρακτικές όχι μόνο της κάθε σχολικής μονάδας αλλά και της κάθε τάξης και του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος του σχολείου (Πάσουλα, 2004, σ. 97-106) και επιδρά στην εν γένει μαθησιακή διαδικασία.

Για τους παραπάνω λόγους κρίνουμε σκόπιμη μία σύντομη αναφορά στη λειτουργία του ανεπίσημου προγράμματος των σχολείων της υπαίθρου. Παράγοντες που θέτουν σε λειτουργία το ανεπίσημο πρόγραμμα είναι η πειθαρχία, οι σχέσεις δασκάλων, γονέων και μαθητών, η διαμόρφωση του χώρου του σχολικού περιβάλλοντος, η συμμετοχή σε προγράμματα κάθε είδους, το ήθος, οι αξίες, οι αντιλήψεις κ.ά. Επίσης, η διαφοροποίηση που παρατηρείται στις κοινωνικές δομές μεταξύ των πόλεων και της υπαίθρου, η κουλτούρα του κάθε σχολείου, οι προσωπικότητες των δασκάλων και των μαθητών διαμορφώνουν κάθε φορά ένα πλήθος αξιών και προσεγγίσεων της σχολικής πραγματικότητας. Λεπτομερής αποσαφήνιση των στοιχείων που συνθέτουν το άτυπο αναλυτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να γίνει με σκοπό την τροποποίηση και τον προγραμματισμό των στόχων, όπως συμβαίνει με το επίσημο πρόγραμμα. Εφόσον, όμως, τα αποτελέσματα του παραπρογράμματος σχετίζονται με σημαντικές πλευρές της σχολικής ζωής και ασκούν ασυνείδητες επιδράσεις, που εσωτερικεύονται από τους μαθητές, είναι

αναγκαία η μελέτη τους για την κατά περίπτωση ευνοϊκή διαχείριση της σχολικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν ότι *το επίσημο πρόγραμμα είναι η κορυφή του παγόβουνου και ότι τα περισσότερα πράγματα που διδάσκονται στο σχολείο είναι αφανή, ασαφώς προσδιορισμένα και διαρθρωμένα και ανεπαρκώς ελεγχόμενα* (Τριλιανός, σ. 725).

## **5. Προτάσεις και μέτρα που αφορούν στην εύρυθμη λειτουργία των σχολείων**

Στη συνέχεια παρατίθενται μερικές προτάσεις που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των κυριότερων δυσκολιών των ολιγοθέσιων σχολείων. Αν και ένα αναλυτικό πρόγραμμα που έχει συνταχθεί με βάση την επιστημονική μεθοδολογία και δεοντολογία πρέπει να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια στους σκοπούς του, συνέχεια περιεχομένου, ευελιξία και προσαρμοστικότητα στα κοινωνικά δεδομένα και να μην είναι μονοδιάστατα θεωρητικό, ώστε να οδηγεί σε ομοιομορφίες που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Αθανασούλα-Ρέππα, 1994, σ. 42-43), εντούτοις δε λαμβάνεται μέριμνα για τα μικρά σχολεία και τις γεωγραφικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητές τους. Ό,τι ισχύει για όλα τα σχολεία, και κυρίως για εκείνα στα οποία κάθε δάσκαλος έχει την τάξη του, ισχύει και για τα μικρά σχολεία της επαρχίας. Όμως *το αναλυτικό πρόγραμμα έχει αξία μόνο αν ανταποκρίνεται στο κοινωνικό περιεχόμενο των παιδιών* (Παπασταμάτης, 1998, σ. 305). Είναι, λοιπόν, φανερό ότι ένας κατάλληλος σχεδιασμός ή αναμόρφωση με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών των μικρών σχολείων της υπαίθρου θα ήταν απαραίτητος. Το κρυφό πρόγραμμα, όπως είδαμε, καλύπτει πολλά κενά και κυρίως εκεί όπου το επίσημο υστερεί στις πραγματικές κοινωνικές και άλλες ανάγκες, αλλά δεν λύνει το πρόβλημα.

Τα σχολικά βιβλία, που θα έπρεπε είτε να διαφοροποιηθούν είτε να διδαχτούν με άλλη οργάνωση και δομή ύλης για το ολιγοθέσιο σχολείο, αποτελούν σοβαρό αίτημα για άμεση ικανοποίηση. Από την άλλη πλευρά, ένας καλός προγραμματισμός και σχεδιασμός των στόχων του διδακτικού έργου από τον δάσκαλο διευκολύνει πολύ την προσπάθειά του στο μικρό σχολείο, ενώ τυχόν ενέργειές του χωρίς λεπτομερή προετοιμασία εγκυμονούν σοβαρούς κινδύνους για το συγκεκριμένο σχολείο. Εδώ πρέπει να αναφέρουμε την ανάγκη για σχεδιασμό και προετοιμασία των σιωπηρών εργασιών (ανάθεση, συμπλήρωση, διόρθωση κ.ά.), που αποτελούν τον κορμό της διδακτικής πράξης στα ολιγοθέσια σχολεία και επιβάλλεται να είναι ευχάριστες και δημιουργικές.

Επίσης, από έρευνα προκύπτει ότι οι δάσκαλοι δεν αρνούνται τον αποφασιστικό τους ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, αλλά αισθάνονται ότι η κατάρτισή τους είναι ελλιπής. Έτσι, προτείνεται να τοποθετούνται σε αυτά εκείνοι που το επιθυμούν (Μπρούζος, 1998, σ. 830), σε συνδυασμό, βέβαια, με την παρακολούθηση σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Ακόμα, οι δάσκαλοι θεωρούνται υπεύθυνοι και για τις σχέσεις και το κλίμα που δημιουργείται ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς. Χρειάζεται, λοιπόν, σύνεση και



ευελιξία από τους δασκάλους, και είναι προς όφελος των ίδιων αλλά και των παιδιών η συμμετοχή των γονέων στα θέματα του σχολείου.

Εκτός από τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι είναι υποχρέωση της πολιτείας να υποστηρίζει την κτιριακή υποδομή των ολιγοθέσιων σχολείων, που λειτουργούν κανονικά στις αγροτικές περιοχές, και να καλύπτει επαρκώς τις ανάγκες τους σε μέσα εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Οι νέοι συνάδελφοι που αποφοιτούν σήμερα από τα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας και στελεχώνουν τα μικρά σχολεία της υπαίθρου κρίνονται ικανοί στο μεγαλύτερο ποσοστό να χειρίζονται με άνεση τον εξειδικευμένο και σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό. Δεν είναι, όμως, όλοι επαρκώς καταρτισμένοι στα αντικείμενα της διδασκαλίας μαθημάτων ολιγοθέσιων σχολείων, γι' αυτό προτείνεται η επιμελημένη θεωρητική και πρακτική εξάσκησή τους πριν τη λήψη του πτυχίου τους.

Επιπρόσθετα, σημαντική θεωρείται και η πρόταση για αύξηση των μισθολογικών και βαθμολογικών κινήτρων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα ολιγοθέσια σε συνδυασμό με την ελαχιστοποίηση των προβλημάτων κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, καθώς και το αίτημα για συντονισμένη συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Αυτά είναι ζητήματα που έχουν τεθεί πολλές φορές, αλλά πάντα βρίσκονται στην επικαιρότητα.

Τέλος, αξιωματικά ξαναλέμε ότι η δυνητική -και όχι υποχρεωτική- συγχώνευση των μικρών σχολείων προβλέπεται από το νόμο 1566 του 1985 και εφαρμόστηκε υπό προϋποθέσεις με μεγάλη επιτυχία σε πολλές περιοχές της πατρίδας μας. Είναι γεγονός, όμως, ότι σε κάποιες περιπτώσεις κρίνεται αναγκαία η ενοποίηση, ενώ σε άλλες ο υποβιβασμός και ακόμα και η κατάργηση μικρών σχολείων. Στο βαθμό, μάλιστα, που μπορούμε να δημιουργήσουμε πολυθέσια σχολεία σε εξοπλισμένα, σύγχρονα διδακτήρια, με εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, και να δώσουμε ικανοποιητική απάντηση στα ζητήματα της απόστασης και της απόσποπτης μεταφοράς των μαθητών, έχουμε λύσει το πρόβλημα κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Διαφορετικά, καλό είναι να εστιάζουμε την προσοχή μας στον περιορισμό των αρνητικών παραγόντων, που συμβάλλουν περισσότερο στην ανάδειξη των αντικειμενικών αδυναμιών των μικρών σχολείων.

## **6. Συμπεράσματα και τελικές παρατηρήσεις**

Δυστυχώς, ούτε με τις προτάσεις που διατυπώσαμε σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων, και που επανειλημμένως έχουν τεθεί από πολλούς στο παρελθόν, αλλά ούτε με το πολυδιάστατο ζήτημα της αναβάθμισης της λαϊκής παιδείας της ελληνικής υπαίθρου εξαντλείται το θέμα. Με την παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να καταδείξουμε αναλυτικά το πλήθος των προβλημάτων αλλά και την επιτακτική ανάγκη μιας αξιοπρεπούς λειτουργίας των μικρών σχολείων για λόγους εθνικούς, ιστορικο-κοινωνικούς, δημογραφικούς και παιδαγωγικούς. Το επιχείρημα που εγείρεται από πολλούς σχετικά με το υψηλό κόστος λειτουργίας των σχολείων αυτών, αναλογικά με τους μαθητές που φοιτούν, φαίνεται να μην αντέχει σε σοβαρή κριτική, αν λάβει κανείς υπόψη του τους

ανωτέρω λόγους αλλά και το πλήθος των ιδρυμάτων που παραμένουν σε λειτουργία, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, με αμφίβολη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα. Άλλωστε, κανένα από τα προβλήματα που περιγράψαμε προηγουμένως δεν είναι ανυπέρβλητο, αν υπάρχει η βούληση των εκπαιδευτικών και των αρμόδιων τοπικών και περιφερειακών φορέων.

Εκείνο, όμως, που αξίζει την προσοχή των υπευθύνων είναι να επαναπροσδιοριστεί με σοβαρότητα και προσοχή ο ρόλος των σχολείων της υπαίθρου και να επιδιωχθεί ο εκσυγχρονισμός του θεσμού σε ένα ευρύτερο πολιτικο-κοινωνικό πλαίσιο. Τα ζητούμενα είναι η ποιοτική εκπαίδευση και η εξάλειψη των ανισοτήτων μεταξύ των αστικών κέντρων και της υπαίθρου. Όλες οι λύσεις που θα προταθούν, εάν προηγουμένως δεν έχουν μελετηθεί μέσω ενός σοβαρού διαλόγου με τους ενδιαφερόμενους φορείς, δεν μπορούν να είναι βιώσιμες και να αντέξουν στο χρόνο. Εφόσον το νομοθετικό πλαίσιο δεν προσδιορίζει με σαφήνεια τις προϋποθέσεις συγχώνευσης σχολείων, κάθε περίπτωση είναι χρήσιμο να εξετάζεται ιδιαίτερα, δεδομένης της πολυπλοκότητας των δυσχερειών που ενδέχεται να εμφανίζει. Τα σχολεία της υπαίθρου θα αποτελούν για πολλά χρόνια στο μέλλον ένα σημαντικό μέρος του συνόλου του δικτύου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τόσο ο αριθμός των διάσπαρτων αγροτικών πληθυσμών όσο και οι διαφορές που αναδεικνύονται από περιοχή σε περιοχή δυσκολεύουν τη χάραξη ενιαίας εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η εξάλειψη της εκπαιδευτικής ανισότητας μέσα από τη διατήρηση ή την κατάργηση των μικρών σχολείων είναι ένα πολύπλοκο παιδαγωγικό ζήτημα με προεκτάσεις εθνικής σημασίας. Η επιμόρφωση και η έμφαση στην εξειδίκευση των δασκάλων των ολιγοθέσιων σχολείων είναι, επίσης, ζήτημα προτεραιότητας. Αν σε κάθε περίπτωση η λύση που δίνεται έχει γνώμονα το μαθητικό δυναμικό και αντιμετωπίζεται με τη δέουσα προσοχή, σταθμίζοντας τα δεδομένα με τα κριτήρια που υπαγορεύουν οι τοπικοί παράγοντες, έχουμε συμβάλει ανώδυνα και αποτελεσματικά στη βελτίωση και στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης που παρέχουν τα σχολεία της υπαίθρου.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. (1982), Επισκόπηση του θεσμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 9, σ. 34-41.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1994), Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου στις παραμεθόριες περιοχές και η συμβολή του στη διασυνοριακή συνεργασία, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 78, σ. 38-48.
- Γιακαλλής, Ν. (1984), Το μονοθέσιο σχολείο στην Ελλάδα, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 266.
- Δαρβούδης, Θ. (1994), Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 78.
- Δήμου, Γ. (2002), Το δημογραφικό πρόβλημα και οι επιπτώσεις του στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, *Επιστημονικό Βήμα*, Δ.Ο.Ε.-Ι.Π.Ε.Μ., τ. 1, Μάιος, σ. 51-63.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998), *Ελληνική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ίντος, Χ. (1991), Το μονοθέσιο σχολείο, *Σχολείο και Ζωή*, τ. 4, σ. 165-169
- Καούρης, Γ. (1993), Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων, *Ανοιχτό Σχολείο*, τ. 42, σ. 34-36.
- Κέλλης, Γ. (1993), Μονοθέσια-Ολιγοθέσια σχολεία, *Το Σχολείο του Μέλλοντος*, τ. 3.
- Κόκκος, Π. (2000), Το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο στη σχολική πράξη, *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τ. 425.
- Κουλαϊδής, Β. (2005) (επιμ.), *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα.
- Κυρίδης, Α. – Αγγελάκη, Χ. – Μαυρικάκη, Σμάγα, Σ. (1999), Συνθήκες λειτουργίας των δημοσίων σχολείων στην Ελλάδα. Η υλικοτεχνική υποδομή. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 105, σ. 83-92.
- Κυρίδης, Α. – Παπασταμάτης, Α. – Γκόλια, Π. – Μπάρα, Υ. (2001), Ζητήματα λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων της ελληνικής υπαίθρου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2-3, σ. 113-120.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986), Το σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, στο: Θ. Γκότοβος - Γ. Μαυρογιώργος - Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα 1986, 2<sup>η</sup> Έκδοση.
- Μπρούζος, Α. (1998), Στάσεις και αντιλήψεις των δασκάλων για τα μονοθέσια και ολιγοθέσια σχολεία, στο *1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*, Πρακτικά, σ. 824- 831.
- Παλαιολόγος, Γ. (1939), *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία*, Δημητράκου, Αθήνα.
- Παπανδρέου, Α. (1960), *Τα Σύγχρονα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία*, Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1995), *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, τόμος Γ', Αθήνα.
- Παπάς, Α. (1996), *Το προφίλ του δασκάλου*, Αθήνα.
- Παπασταμάτης, Α. (1998), *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Πάσουλα, Ε. (2004), Ατυπο Αναλυτικό Πρόγραμμα, κουλτούρα και ήθος του σχολείου και παραπλήσιοι όροι: Προσεγγίσεις, *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2, σ. 97-106.

- Σαϊτής, Χ. (2000), *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας*, Ατραπός, Αθήνα.
- Σαλπαδήμου, Ν. (1993), Το μονοθέσιο σήμερα, *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τ. 397, σ. 27-30.
- Σκουτερόπουλου, Ι. (1925), *Η αξία των μονοταξίων Διδασκαλείων και το μονοτάξιο Διδασκαλείο Αθηνών*, Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (1997), Τα μικρά δημοτικά σχολεία της επαρχιακής Ελλάδας - Διατήρηση ή συγχώνευσή τους σε επαρχιακά κέντρα; Ένα συνεχιζόμενο δίλημμα, στο: *Περιφερειακά σχολεία - Σχολικά κέντρα*, Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων - Νηπιαγωγών, ΠΟΕΔ- ΔΟΕ, Λάρισα 1997.
- Τριλιανός, Α., Το κρυφό πρόγραμμα και ο διδακτικός-μαθησιακός ρόλος του στη σχολική τάξη, στο: Χατζηδήμου, Δ. (επιμ.) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Αδελφοί Κυριακίδη.
- Τσιπλιτάρης, Α. (2000), *Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξης*, Περιβολάκι, Αθήνα.
- Τσουρέκης, Δ. (1992), Το χρονικό του Μαρασλείου Διδασκαλείου, *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, Ιούνιος, σ. 184-192.
- Χαρίτος, Β. (2005), Μια πρόταση δημιουργικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ολιγοθέσιο σχολείο, στο: *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη*, Πρακτικά του 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα 13-14 Μαΐου 2005 (σε ηλεκτρονική μορφή: [http://www.elliepek.gr/Documents/3o\\_Synedrio\\_Eisigiseis/Charitos.pdf](http://www.elliepek.gr/Documents/3o_Synedrio_Eisigiseis/Charitos.pdf), σ. 323-330).
- Ψαρρός, Γ. (1984), *Η συγχώνευση των σχολείων*, Μαρασλειακό Βήμα, τ. 2.
- British National Society (1991), *The future of small schools*, The Good News Press, Ongar.