ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

ΤΗΣ

ΚΙΡΜΙΖΑΚΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑΣ
ΑΜ. 169 ΈΤΟΣ ΕΓΓΡΑΦΗΣ 2010

ΜΕ ΤΙΤΛΟ

Κοινωνική Ευπάθεια, Κοινωνικο-εκπαιδευτικές Ανισότητες και Δημόσιες Πολιτικές: Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ελλάδα.

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ

ΡΕΘΥΜΝΟ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2012

ΑΞΙΟΛΟΓΗΤΕΣ

1. ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ _____
2. ΛΑΒΔΑΣ ΚΩΣΤΑΣ Α. _____
3. ΓΡΑΒΑΡΗΣ ΔΙΟΝΥΣΗΣ _____

Ημερομηνία Αξιολόγησης:

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Νίκο Παπαδάκη για την επιστημονική καθοδήγηση, την ενθάρρυνση και την κάθε είδους υποστήριξη που μου παρείχε κατά την εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

«Όταν ο άνθρωπος πάρει σωστή εκπαίδευση, γίνεται θεϊκό και πολύ ήμερο ζώο. Κι όταν δεν ανατραφεί αρκετά ή κατάλληλα, γίνεται το πιο άγριο απ' όσα γέννησε η φύση.»

Πλάτων

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ……. 7

ΠΡΟΛΟΓΟΣ …… 9

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Ι. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ …… 12

1.1 Το είδος της έρευνας……. 13

1.2 Η μεθοδολογία ……. 14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΗΣΗ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΖΩΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ …… .. 16

2.1 Κοινωνική ευπάθεια και κοινωνικός αποκλεισμός …….. 16

2.2 Πως η κοινωνική ευπάθεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέονται με την εκπαίδευση…….. 18

2.2.1 Η θεωρία του Pierre Bourdieu ……18

2.2.2 Τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα …….. 20

2.3 Οι επιπτώσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε κοινωνικό, προσωπικό και οικονομικό επίπεδο. ……. 23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΖΩΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ …….. 27

3.1 Αγγλία ……. 27
3.2 Γαλλία ……. 30
3.3 Κύπρος ……..32

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΟΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΣΕΕ : ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ … 34
4.1 Η μελέτη του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής……..34
4.1.1 Οι δείκτες……. 36
4.1.2 Ο καθορισμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας…….41
4.1. 3 Σύντομος σχολιασμός αποτελεσμάτων ……44
4.2 Η ετήσια έκθεση για την τυπική εκπαίδευση 2010……..45
4.2.1 Ο δείκτης εκροών……...46
4.2.2 Ιεραρχική ταξινόμηση των νομών …….. 48
4.3.3 Σύντομος σχολιασμός αποτελεσμάτων …….51

<u>ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ</u>

ΙΙ. <u>ΟΙ ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ</u>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΟΙ ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ …… 53
1.1 Η θεσμοθέτηση των ΖΕΠ …….53
1.2 Ο τρόπος λειτουργίας των ΖΕΠ και οι επιμέρους στόχοι ……54
1.2.1 Τα κριτήρια ένταξης των περιοχών σε ΖΕΠ ……..57
1.2.2 Οι άξονες προτεραιότητας και η περιφερειακή στρατηγική …….58
1.3 Η πιλοτική εφαρμογή των ΖΕΠ στην Αττική …… 60
1.3.1 Τα ωρολόγια προγράμματα των σχολείων ……63

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ «ΧΑΡΤΟΘΗΚΗ-ΖΕΠ» ……. 65

2.1 Τα χαρακτηριστικά της «Χαρτοθήκης-ΖΕΠ» ……..65

2.2 Οι δυσκολίες και οι «αναγκαστικές επιλογές» …….66

2.3 Ο τρόπος λειτουργίας της ηλεκτρονικής εφαρμογής …….. 67

ΕΠΙΛΟΓΟΣ ……..... 69

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ…… 76

ΣΥΝΤΟΜΟ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Ονοματεπώνυμο	**ΚΙΡΜΙΖΑΚΗ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ**
Ημερομηνία Γέννησης	01/09/1988
Διεύθυνση Κατοικίας	Μακεδονίας 24, 71307, Ηράκλειο
Τηλέφωνο	6970955459
E-mail	pkirmizaki@gmail.com

ΣΠΟΥΔΕΣ

2010	Εισαγωγή στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Πολιτικής Ανάλυσης και Δημόσιων και Ευρωπαϊκών Πολιτικών», του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης.
2006-2010	Πτυχίο Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης (Λίαν Καλώς: 8,11)
2006	Απολυτήριο Λυκείου, 5^{ο} Ενιαίο Λύκειο Ηρακλείου (15,7)

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

07/2010-09/2010	Εθελοντική εργασία στο Δήμο Ρεθύμνου. Γραμματεία Δημοτικού Συμβουλίου. Υπάλληλος Γραφείου.
2011	Ιδιώτης συνεργάτης της ΕΛ.ΣΤΑΤ. για το έτος 2011

ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

Αγγλικά	Άριστη γνώση, Proficiency Michigan, 2005.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ-ΣΥΝΕΔΡΙΑ

2012	International Conference on “Governance for Sustainable Development”, Rethymno, Crete, September 22, 2012, Περιφέρεια Κρήτης, Δήμος Ρεθύμνης, University of Crete, University of Lodz, University of Westminster, University of Applied Management, VetAgro Sup

2011	Ph.D. Summer School: “Europe in the World”, University of Crete, Department of Political Science, European Consortium for Political Research (ECPR)
2011	«Μεταναστευτική Πολιτική: Διεθνείς Τάσεις και Προβληματισμοί στην Σύγχρονη Ελλάδα», Σύλλογος Μεταπτυχιακών Φοιτητών του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης, Δήμος Φαιστού
2010	«Μεταρρύθμιση και Πολιτική: Ζητήματα Σχεδιασμού και Υλοποίησης πολιτικής σε εθνικό και υπερεθνικό Επίπεδο» Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης, Π.Μ.Σ Πολιτική Ανάλυση & Πολιτική Θεωρία, UNDP, European Parliament, Ευρωπαϊκή Επιτροπή Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα
2009	«Αυτοδιοίκηση, Εκπαίδευση και Παιδεία», Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ηρακλείου, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης, Δ.Ο.Ε, Ο.Λ.Μ.Ε.
2009	3^{ο} Συνέδριο Διοικητικών Επιστημόνων «Διοίκηση και Δημοκρατία: Ποιότητα, Αποτελεσματικότητα, Νομιμοποίηση», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
2009	«Οι ΜΚΟ ως οργανισμοί μάθησης», PRAKSIS, Γ.Γ.Δ.Β.Μ, Γ.Σ.Ε.Ε, Δήμος Ηρακλείου.
2009	«Δια Βίου Μάθηση: Στρατηγική, Κοινωνικοί Εταίροι και Πρακτικές Προώθησης των Στρατηγικών της Δια Βίου Μάθησης “Pass the light”», Γ.Γ.Δ.Β.Μ, Γ.Σ.Ε.Ε, PRAKSIS, Δήμος Ηρακλείου.
2009	«Εαρινοί Στοχασμοί: Οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της στον τουρισμό και την αγροτική οικονομία», Δήμος Μαλλίων.
2008	Σεμινάρια Φθινοπωρινού Κύκλου Σπουδών, Εργαστήρι Ελευθέρων Σπουδών Βικελαίας Δημοτικής Βιβλιοθήκης.

ΓΝΩΣΕΙΣ Η/Υ

Γνώση και χειρισμός Η/Υ.
Windows, Internet, Word, Excel, Access, PowerPoint
(κάτοχος του ευρωπαϊκού διπλώματος ECDL core).

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μετά το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, ο ανταγωνισμός Ανατολής-Δύσης και η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου παρότρυναν την εξάπλωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε ολόκληρο τον κόσμο και ειδικότερα στις αναπτυσσόμενες χώρες προκειμένου να επιταχυνθεί η οικονομική ανάπτυξη, να δημιουργηθούν πολιτιστικά πιο οργανωμένες κοινωνίες που θα επιδίωκαν την ισότητα (Σαΐτη, 2000). Ως εκ τούτου, η εκπαίδευση ξεκίνησε να αποτελεί καθολική και εθνική υπόθεση και να αφορά κάθε άτομο ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης (Green, 2010). Η εκπαιδευτική ανάπτυξη προσεγγιζόταν πλέον με μακροπρόθεσμους όρους, αντικειμενικούς στόχους, τέθηκαν προτεραιότητες και έγιναν επιλογές σε συμφωνία με άλλους τομείς ανάπτυξης (Σαΐτη, 2000).

Αρκετά χρόνια αργότερα, το Μάρτιο του 2000, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας, «αναγνώρισε το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης ως αναπόσπαστου μέρους των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών, ως μέσου για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης παγκοσμίως και ως εγγύηση για την εξασφάλιση της συνοχής των κοινωνιών και της πλήρους προσωπικής ολοκλήρωσης των πολιτών», θέτοντας 3 στρατηγικούς στόχους, ένας εκ των οποίων αφορούσε την διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, την παροχή ίσων ευκαιριών, την ενεργό συμμετοχή του πολίτη και την κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2008).

Λίγο μετά την ενδιάμεση αναθεώρηση της Στρατηγικής της Λισαβόνας, η Ε.Ε διαπίστωσε ότι οι στόχοι που είχαν τεθεί προς υλοποίηση μέχρι το 2010 δεν ήταν εφικτοί καθώς η αναπαραγωγή και συντήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος παρουσίαζαν αύξουσα πορεία παρά τις προσπάθειες εξάλειψης τους (Παπαδάκης, 2011). Σύμφωνα με τα δεδομένα, ενώ η εκπαίδευση θα έπρεπε να αποτελεί συνώνυμο της κοινωνικής δικαιοσύνης και να λειτουργήσει ως αντίβαρο στις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, δυστυχώς τις αναπαράγει ή τουλάχιστον τις συντηρεί (Griffiths, 2003) επιτρέποντας την δημιουργία ενός φαύλου κύκλου, στον οποίο οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες μετουσιώνονται σε εκπαιδευτικές και οι εκπαιδευτικές ανισότητες σε κοινωνικοοικονομικές. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες ξεκινούν από τα πρώιμα στάδια της εκπαίδευσης και συνεχίζουν να υφίστανται μέχρι και την τις υψηλότερες βαθμίδες αυτής. Όπως διαπιστώνει ο Foucault (1971), το πανεπιστήμιο αλλά και ολόκληρο το εκπαιδευτικό

σύστημα δεν λειτουργεί αμερόληπτα ενώ συμβάλλει στην διατήρηση της δύναμης συγκεκριμένων τάξεων ενώ κάποιες άλλες τις αποκλείει.

Σήμερα το ζήτημα της κοινωνικής ανισότητας και του συνακόλουθου με αυτήν κοινωνικού αποκλεισμού είναι πιο επίκαιρο από ποτέ. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το 16% του πληθυσμού έχουν εισόδημα 60% μικρότερο από το μέσο οικογενειακό εισόδημα της χώρας τους. Το 19% των παιδιών απειλούνται από την φτώχεια ενώ το 17% των Ευρωπαίων στερείται βασικά υλικά αγαθά (http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=751&langId=en).

Στη χώρα μας εν έτει 2012, τα υψηλά επίπεδα ανεργίας, η φτώχεια και η αδυναμία άσκησης των κοινωνικών δικαιωμάτων από μεγάλα τμήματα του πληθυσμού, συνιστούν ένα πλέγμα σχέσεων το οποίο επιδεινώνει τη θέση των πιο αδύναμων οικονομικά και κοινωνικά και εντείνει ακόμη περισσότερο τις ανισότητες. Η διατήρηση και αναπαραγωγή της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού στις οικονομικά και κοινωνικά προηγμένες κοινωνίες έρχεται σε αντίθεση με την επιδίωξη της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης και την αρχή της ισότητας των θεμελιωδών δικαιωμάτων του πολίτη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και κάτω από τις δυσμενείς συνθήκες τις οικονομικής κρίσης, η αμφίδρομη σχέση μεταξύ σχολικού περιβάλλοντος και κοινωνίας θα πρέπει να επανεξεταστεί και να αναπροσδιοριστεί. Μετά την μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, η οποία δεν φαίνεται να επέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, μία άλλα στρατηγική, αυτή της «θετικής διάκρισης» αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών που στοχεύουν άμβλυνση των ανισοτήτων μέσα από την «άνιση» μεταχείριση περιοχών της επικράτειας, οι οποίες παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά κοινωνικο-οικονομικών προβλημάτων (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο «γεννήθηκαν» και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, «βαδίζοντας» ανάμεσα στις «ολιστικές» και «κατασκευαστικές» θεωρίες, αναγνωρίζοντας τις ισχυρές πιέσεις της κοινωνίας πάνω στο άτομο αλλά αποφεύγοντας να υιοθετήσουν μία ντερμινιστική λογική. Σκοπός τους είναι να δημιουργηθεί ένα σχολικό περιβάλλον όπου ο μαθητής θα μπορέσει να ανατρέψει τους αρνητικούς κοινωνικούς προσδιορισμούς, θα πετύχει στο σχολείο και αλλά και στην ζωή του γενικότερα.

Τον δρόμο για την δημιουργία των πρώτων ΖΕΠ άνοιξε η Έκθεση Plowden το 1967, στην Αγγλία. Το παράδειγμα ακολούθησαν η Γαλλία το 1982 και η Κύπρος το 2003 (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Στην χώρα μας, η συζήτηση για τις ΖΕΠ

ξεκινάει το 2009 ενώ τον επόμενο χρόνο, το Υπουργείο Παιδείας καταθέτει πρόσκληση προς την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων για την υποβολή προτάσεων σχετικά με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας «Άξονας Προτεραιότητας 1», «Άξονας Προτεραιότητας 2», «Άξονας Προτεραιότητας 3», (http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/03/EPIKAIROPOIISI_PROSKISIS_ZEP.pdf). Την συνέχεια αυτής της προσπάθειας θα την αναλύσουμε και θα την αξιολογήσουμε στα κεφάλαια που ακολουθούν.

Γενικά, το πρώτο μέρος της εργασίας αφορά το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο των ΖΕΠ ενώ το δεύτερο μέρος την πρακτική εφαρμογής τους. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους αναφέρεται η μεθοδολογία πάνω στην οποία στηρίζεται η εν λόγω εργασία, τα μεθοδολογικά εργαλεία που «επιστρατεύτηκαν» για την συγγραφή της όπως και οι περιορισμοί που τη συνοδεύουν. Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά ουσιαστικά την αναγκαία εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών όρων και η σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών της εξίσωσης που ξεδιπλώνεται μπροστά μας. Κάτι τέτοιο θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση του ζητήματος και θα αποτελέσει την αφετηρία για την δημιουργία συλλογισμών, σκέψεων, συμπερασμάτων. Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται μια σύντομη αναφορά στα «δείγματα γραφής» των ΖΕΠ από τον ευρωπαϊκό χώρο και τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο, γίνεται μία σύντομη ανασκόπηση σε δύο μελέτες του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής (ΚΑΝΕΠ) της ΓΣΕΕ οι οποίες αποτέλεσαν την βάση για την δημιουργία των ελληνικών ΖΕΠ καθώς ανέδειξαν τον γεωγραφικό χαρακτήρα των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων.

Το δεύτερο μέρος, όπως έχει προαναφερθεί, αφορά το πρακτικό σκέλος των ΖΕΠ. Το πρώτο κεφάλαιο αναλύει με το πως ορίζεται μια περιοχή ως ΖΕΠ, το πώς έχουν ομαδοποιηθεί οι νομοί μέχρι τώρα κ.α. ενώ το δεύτερο κεφάλαιο αφορά την ηλεκτρονική πλατφόρμα των ΖΕΠ, την ηλεκτρονική χαρτοθήκη και τον τρόπο λειτουργίας της.

Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα της γράφουσας και μια ολική ανασκόπηση. Κλείνοντας θα ήθελα να εκφράσω την ελπίδα πως η εν λόγω εργασία να εκπληρώνει τον σκοπό της και να ικανοποιεί τις προσδοκίες όσων την αναγνώσουν ενώ θα ήθελα να ζητήσω εκ προοιμίου συγνώμη για τα οποιαδήποτε λάθη, τα οποία αποτελούν αποκλειστικά δική μου ευθύνη.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

I. ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Το πρώτο και σημαντικό βήμα πριν ξεκινήσεις να γράφεις μία εργασία ή να διεξάγεις μία έρευνα είναι να διαλέξεις το αντικείμενο με το οποίο θες να καταγίνεις. Αυτονόητο μεν, καθόλου εύκολο δε! Πριν επιλέξω το θέμα της διπλωματικής μου εργασίας είχα ήδη αποφασίσει ότι θα ασχοληθώ με την εκπαιδευτική πολιτική. Ο λόγοι που συνέβαλαν σε αυτή την απόφαση είναι δύο. Σίγουρα με επηρέασε το γεγονός ότι είμαι αλλά και αισθάνομαι κομμάτι της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό μου δημιουργεί την «περιέργεια» να την μελετήσω, να δω τις δομές και τις λειτουργίες της. Ο σημαντικότερος λόγος όμως που μου έστρεψε την προσοχή στην εκπαιδευτική πολιτική είναι η πίστη μου στην αξία της εκπαίδευσης. Οι θετικές μνήμες και εικόνες από τα μαθητικά μου χρόνια μετουσιώθηκαν στη πίστη ότι η εκπαίδευση, ως θεσμός, σε συνδυασμό με την παροχή αξιών μπορούν να καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό την πορεία του ατόμου άρα μίας κοινωνίας, άρα μίας χώρας. Για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας έμαθα κάποια πράγματα στο πλαίσιο της σεμιναριακής εργασίας που κάναμε μαζί με τις συμφοιτήτριες μου Μαρία Ντελάκη, Μαρία Φουλέ και Μίρκα Σκουλά για το μάθημα «Μεθοδολογία των Κοινωνικών Επιστημών». Θεώρησα την στρατηγική της θετικής διάκρισης και των ΖΕΠ κάτι τόσο καινούριο και διαφορετικό για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα που ήθελα να μάθω ακόμα περισσότερο για αυτό.

Μετά την επιλογή του θέματος, έπρεπε προφανώς και να ασχοληθώ με το ζήτημα της μεθοδολογίας, το οποίο και αναλύω παρακάτω. Γενικά, το ζήτημα της μεθοδολογίας στις κοινωνικές επιστήμες είναι σχετικά πιο σύνθετο απ' ότι είναι στις φυσικές επιστήμες. Τους λόγους για τους οποίος συμβαίνει κάτι τέτοιο, τους αναλύουν εξαιρετικά οι Verma και Mallick (2004). Οι κοινωνικές επιστήμες και συνεπώς ο ερευνητής που εξετάζει κάποιο κομμάτι των εν λόγω επιστημών, τις περισσότερες φορές έχει να διαχειριστεί έννοιες, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές ανθρώπων. Εκτός του ό,τι όλα τα παραπάνω είναι μη μετρήσιμα, μεταβάλλονται πάρα πολύ γρήγορα άρα δεν ελέγχονται εύκολα. Εν αντιθέσει, οι φυσικές επιστήμες και συνεπώς οι ερευνητές που ασχολούνται με αυτές μελετάνε φυσικούς νόμους οι οποίοι

επαληθεύονται κυρίως μέσα από την επανάληψη και την παρατήρηση. Τέλος, στις κοινωνικές επιστήμες «τα ενδιαφέροντα του ερευνητή, το υπόβαθρο του, η ικανότητα του, οι προκαταλήψεις του, οι θέσεις και οι αξίες του είναι πιθανόν να επηρεάσουν τη διαδικασία της έρευνας και επομένως τα αποτελέσματα της» (Verma& Mallick, 2004).

Βέβαια η ύπαρξη των παραπάνω περιορισμών δεν πρέπει να μας οδηγήσει στο εσφαλμένο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα των φυσικών ερευνών είναι έγκυρα ενώ των κοινωνικών ερευνών μη έγκυρα και υποκειμενικά. Η γνώση των παραπάνω περιορισμών βοηθάει στο να προσπαθήσουμε να παρακάμψουμε τα εμπόδια αυτά και να επιλέξουμε σωστά τα κατάλληλα εργαλεία που συμβάλλουν στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Αυτό θα επιχειρήσω να πράξω και στην έρευνα μου.

1.1 ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εν λόγω έρευνα είναι μία ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα είναι αρκετά δημοφιλής στο χώρο τον κοινωνικών επιστημών. Ο λόγος που διάλεξα να διεξάγω ποιοτική και όχι ποσοτική έρευνα οφείλεται στο ότι η πρώτη επιτρέπει την περαιτέρω εμβάθυνση ενώ παράλληλα μας βοηθάει να σχηματίσουμε μία πιο σφαιρική αντίληψη επί του ερευνητικού μας γρίφου (Manson, 2003) ενώ οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων είναι σχετικά πιο ελαστικές σε σχέση με τις ποσοτικές χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι απουσιάζει ο ερευνητικός σχεδιασμός.

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία περιγραφική μελέτη, μία μελέτη τελικής αξιολόγησης. Η περιγραφική μελέτη μέσα από την συλλογή δεδομένων προσπαθεί να απεικονίσει την παροντική κατάσταση, να αναδείξει την σημασία και την σπουδαιότητα αυτού που περιγράφεται αλλά και να δώσει περαιτέρω τροφή για σκέψη (Verma&Mallick, 2004). Το συγκεκριμένο είδος έρευνας δεν διέπεται από ιδιαίτερα αυστηρό σχεδιασμό και έχει γίνει αρκετά δημοφιλής τις τελευταίες τρεις δεκαετίες. Η περιγραφική έρευνα έχει διάφορες υποκατηγορίες ερευνών, μία από αυτές είναι η αξιολογική έρευνα η οποία μέσω της συγκέντρωσης πληροφοριών και επιχειρημάτων βοηθάει τα άτομα και την ομάδα που ενδιαφέρεται να συμμετάσχουν σε έναν κριτικό διάλογο για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα (Verma&Mallick, 2004).

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να περιγράψει όσο γίνεται καλύτερα τις διαστάσεις της κοινωνικής ευπάθειας, τις επιπτώσεις της και κυρίως την σχέση της με τις κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανισότητες. Δεύτερον, να αξιολογήσει τον βαθμό στον οποίο οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, ως εργαλείο άσκησης δημόσιας

πολιτικής, μπορούν να αποτελέσουν μία ουσιαστική απάντηση στην σημερινή πρόκληση, δεδομένου ότι εξαιτίας της οικονομικής συγκυρίας, ολοένα και περισσότεροι άνθρωποι ζουν μέσα στην απόλυτη φτώχεια με τις όποιες συνέπειες έχει αυτό και σε προσωπικό-οικογενειακό επίπεδο, σε ιδιωτικό-κοινωνικό επίπεδο.

Είναι σημαντικό όμως τονιστούν και οι περιορισμοί του εν λόγω εγχειρήματος. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας αποτελούν ένα εργαλείο δημόσιας πολιτικής το οποίο έχει ήδη εφαρμοστεί σε Μεγάλη Βρετανία, Γαλλία και Κύπρο αλλά στην Ελλάδα βρίσκονται ακόμα σε πιλοτικό στάδιο με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν στοιχεία που να αφορούν τις τυχόν επιπτώσεις της πολιτικής των ΖΕΠ στην ομάδα-στόχο. Αυτό το οποίο αξιολογείται είναι ο σχεδιασμός του εργαλείου και οι προοπτικές που ενδεχομένως έχει.

1.2 Η ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ

Σε αυτό το σημείο μπαίνει ένα καίριο ερώτημα. Πως μελετάμε μία πολιτική και στην συγκεκριμένη περίπτωση, μία εκπαιδευτική πολιτική. Η σαφήνεια της πολιτικής, η νομιμότητα-νομιμοποίηση της, η αποτελεσματικότητα της, η επάρκεια της και ο τρόπος που αξιολογείται από τις ομάδες ενδιαφέροντος αποτελούν τα εργαλεία που θα μας βοηθήσουν να φέρουμε εις πέρας μια τέτοια διαδικασία (Παπαδάκης, 2003).

Η μελέτη των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας παρουσιάζει κάποιους εύλογους περιορισμούς με αποτέλεσμα να μην μπορούν να απαντηθούν όλα τα παραπάνω κριτήρια. Οι περιορισμοί απορρέουν απ' το γεγονός πως οι ΖΕΠ βρίσκονται ακόμα σε πιλοτική φάση. Συνεπώς, δεν μπορούμε παρά να κάνουμε υποθέσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την επάρκεια της συγκεκριμένης πολιτικής . Σε πρακτικό επίπεδο λοιπόν, δεν υπάρχουν δεδομένα που να αφορούν την εφαρμογή των ΖΕΠ στην ελληνική περίπτωση.

Αναγνωρίζοντας τα όρια της συγκεκριμένης εργασίας θα προσπαθήσω να μελετήσω την εν λόγω πολιτική χρησιμοποιώντας κυρίως ποιοτικά δεδομένα και δευτερογενή ποσοτικά δεδομένα από τις έρευνες του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, που ουσιαστικά υπήρξαν οι πρώτες έρευνες που ανέδειξαν τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά των ανισοτήτων στην χώρα μας.

Το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται κατά κόρων στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα είναι η ανάλυση πηγών γραπτού λόγου. Το εν λόγω μεθοδολογικό εργαλείο «αποτελεί μία από τις κυριότερες μεθόδους της κοινωνικής

έρευνας η οποία από τους περισσότερους ερευνητές που χρησιμοποιούν την ερευνητική προσέγγιση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική και κατάλληλη να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της ερευνητικής τους στρατηγικής» (Manson, 2003).

Τα τεκμήρια τα οποία χρησιμοποιώ προκειμένου να στοιχειοθετήσω τα συμπεράσματα μου αφορούν πρακτικά συνεδρίων, άρθρα επιστημονικών περιοδικών, βιβλία και εκθέσεις και όπως προανέφερα κάποια δευτερογενή ποσοτικά δεδομένα στο πλαίσιο περιγραφής των ΖΕΠ αλλά καταλαμβάνουν πάρα πολύ μικρό μέρος της έρευνας.

Τέλος, οι Marshall και Rossman (2006) αναγνωρίζουν πως οι ερευνητές που καταπιάνονται με τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας πρέπει να διαχειριστούν συγκεκριμένες προκλήσεις. Πρώτον, να αναπτύξουν ένα εννοιολογικό πλαίσιο το οποίο θα είναι ολοκληρωμένο, περιεκτικό και ευπαρουσίαστο. Δεύτερον, να σχεδιάσουν ένα συστηματικό, διαχειρίσιμο και ευέλικτο πλάνο και τέλος, να τα ενσωματώσουν όλα αυτά σε ένα συνεκτικό κείμενο το οποίο θα «πείσει» τους αναγνώστες του (Marshall & Rossman, 2006). Εύχομαι και προσδοκώ η εργασία αυτή να ενσωματώνει τα παραπάνω χαρακτηριστικά και να παρουσιάζονται με ξεκάθαρο, περιεκτικό τρόπο όλα τα «σημεία» και οι «θέσεις».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΗΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΖΩΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

2.1 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ

Η «ευπάθεια» αποτελεί έναν όρο που χρησιμοποιείται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους από τις εκάστοτε ερευνητικές κοινότητες και έχει συσχετιστεί με διάφορες έννοιες όπως η ευαισθησία, η περιθωριοποίηση, η προσαρμοστικότητα, η έκθεση, ο κίνδυνος, η ικανότητα ανταπόκρισης κ.α. (Füssel& Klein, 2005). Σύμφωνα με την Ε.Ε «η ευπάθεια οφείλεται σε οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες όπως η φτώχεια, οι διακρίσεις λόγω φύλου, οι ένοπλες συγκρούσεις, η ενδοοικογενειακή βία, οι δυσλειτουργικές οικογένειες, καθώς και σε προσωπικές περιστάσεις όπως η ηλικία ή οι συνθήκες υγείας ή αναπηρίες» (Επιτροπή των ΕΚ, 2009) και συνοψίζει τις ευπαθείς ομάδες στις εξής:

-Άνεργοι μακράς διαρκείας

- Νέοι Άνεργοι

- Άποροι

- Ηλικιωμένοι

- Ηλικιωμένοι άνεργοι

- Μονογονεϊκές Οικογένειες

- Άτομα με ειδικές ανάγκες και χρόνιες παθήσεις

- Χρήστες Ουσιών

- Περιθωριακοί και άτομα με ελαφριά παραβατικότητα

- Αποφυλακισμένοι

- Μετανάστες

- Παλιννοστούντες

- Πρόσφυγες

- Τσιγγάνοι

- Κάτοικοι παραμεθορίων περιοχών

- Θρησκευτικές και εθνοτικές μειονότητες (ΙΝΕ, 2002)

Ενώ μετά το 2008 στις ευπαθείς ομάδες εντάχθηκαν και οι Neets, άτομα που εντάσσονται στην ηλικιακή κατηγορία των 15 ως 24 χρονών και δεν συμμετέχουν στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση ή την απασχόληση (Παπαδάκης, 2011).

Η έννοια της «κοινωνικής ευπάθειας» είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και αλληλένδετη με έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού», καθώς συνήθως το ένα οδηγεί στο άλλο. Ο όρος του «κοινωνικού αποκλεισμού» δεν αποτελεί έναν καινούριο όρο αντιθέτως χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά πριν αρκετά χρόνια και πιο συγκεκριμένα την δεκαετία του ’60 στο έργο του Pierre Massè “Les dividendes du progrès”, ο οποίος διατέλεσε γενικός γραμματέας του Υπουργείου Σχεδιασμού της Γαλλίας. Παρόλα αυτά η πατρότητα του όρου αποδόθηκε στον επίσης Γάλλο Rene Lenoir, ο οποίος το 1974 εξέδωσε το βιβλίο “Les exclus, un français sur dix”. (INE, 2002)

Σήμερα, ο όρος του «κοινωνικού αποκλεισμού» περιγράφει μία διαδικασία κατά την οποία κάποιοι ανθρώπων οδηγούνται στο κοινωνικό περιθώριο εξαιτίας της φτώχειας, της έλλειψης βασικών δεξιοτήτων ή της αρνητικής διάκρισης. Αυτό τους απομακρύνει από τις εργασιακές ευκαιρίες, την απόκτηση εισοδήματος όπως επίσης και από τις κοινωνικές δραστηριότητες. Έχουν ελάχιστη πρόσβαση στην εξουσία και τα σώματα λήψης αποφάσεων και συχνά νιώθουν ανίσχυροι και αδύναμοι να ελέγξουν αποφάσεις που επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή (Eurostat, 2010). Ουσιαστικά λοιπόν συμβάλει άμεσα στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, την απώλεια ανθρώπινων δικαιωμάτων, την χαλάρωση και τη διάρρηξη του κοινωνικού ιστού (INE, 2002).

Στην Ελλάδα ο όρος του «κοινωνικού αποκλεισμού» ξεκίνησε να χρησιμοποιείται περίπου μετά τα μέσα της δεκαετίας του ’90, προκειμένου να «περιγράψει μία σειρά από ετερόκλητα φαινόμενα που άνηκαν παραδοσιακά σε διαφορετικές επιστημονικές κατηγορίες (INE, 2002). Η έννοια του αποκλεισμού έχει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Πρώτον, ο «κοινωνικός αποκλεισμός» αποτελεί μία έννοια πολυδιάστατη γιατί αναφέρεται σε διαφορετικής φύσης φαινόμενα και δεν επικεντρώνεται π.χ. μόνο σε οικονομικής φύσεως φαινόμενα (όπως π.χ. συμβαίνει με τον όρο «φτώχεια»). Δεύτερον, αποτελεί διαδικασία και όχι κατάσταση καθώς με τον όρο του κοινωνικού αποκλεισμού «αναφερόμαστε σε καταστάσεις που ενδεχομένως οδηγούν σε αποκλεισμό, αλλά είναι πιθανόν και να μην οδηγούν σε καμία περίπτωση, γιατί κάποιοι άλλοι παράγοντες παρεμβαίνουν και ισορροπούν αυτές τις αρνητικές καταστάσεις» (INE, 2002). Τρίτον, αποτελεί μία έννοια πολιτικής διαχείρισης λόγω του ότι αναφέρεται στην ανάγκη πολιτικής αντιμετώπισης των διαρθρωτικών αναγκών

της οικονομικής και κοινωνικής τάξης, των συνεχόμενων και βαρέων κρίσεων που δοκιμάζουν οι σύγχρονες κοινωνίες του δυτικού κόσμου. Τέλος, ο «κοινωνικός αποκλεισμός είναι μία έννοια-ορίζοντα (concept-horizon) καθώς «εγκαινιάζει καινούρια πεδία στην κοινωνική έρευνα και νέους χώρους στην επιστημονική σκέψη» (INE, 2002).

2.2 ΠΩΣ Η ΚΟΙΝΩΙΚΗ ΕΥΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΣΥΝΔΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.2.1 Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ PIERRE BOURDIEU

Ο Pierre Bourdieu, γεννήθηκε στην Γαλλία το 1930 και αποτελεί μέχρι και σήμερα έναν από τους πιο αναγνωρισμένους διανοητές και ακαδημαϊκούς. Ο Bourdieu, έγινε γνωστός, μεταξύ άλλων, για την θεωρία του περί κοινωνικής αναπαραγωγής (social reproduction) μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος η οποία υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μείζονα παράγοντα στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Tzanakis, 2011, Καντζάρα, 2008).

Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή εξαρτάται άμεσα από το μερίδιο Κεφαλαίου που έχει κατανέμει η κοινωνία στην κοινωνική του τάξη. Το Κεφάλαιο αποτελείται από τρεις υποκατηγορίες: το οικονομικό κεφάλαιο (το χρήμα και ότι είναι δυνατό να μετατραπεί σε αυτό), το πολιτισμικό κεφάλαιο (η ψυχοδιανοητική και κοινωνική καλλιέργεια που σύμφωνα με το Bourdieu έχει την μεγαλύτερη ευθύνη στην σχολική απόδοση) και το κοινωνικό κεφάλαιο (το σύνολο των δικτυακών κοινωνικών σχέσεων που αποδίδουν κάποιο όφελος σε εκείνον που τις διατηρεί) (Θάνος, 2009, Butler& Watt, 2007).

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς «προικίζοντας» το παιδί τους με τα παραπάνω είδη κεφαλαίου, παράλληλα δημιουργούν τις συνθήκες για την ανάπτυξη ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό και επαγγελματικό τομέα. Όσο πιο μικρό είναι το μερίδιο του Κεφαλαίου που μεταβιβάζουν στο παιδί τόσο περισσότερο αυξάνονται και οι πιθανότητες σχολικής αποτυχίας. Επίσης, το εκπαιδευτικό σύστημα επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την ταξική αναπαραγωγή που έχει ξεκινήσει από την οικογένεια, με το να επιβραβεύει την ελίτ των μαθητών που έχει συσσωρεύσει το μεγαλύτερο μέρος του πολιτισμικού

κεφαλαίου αλλά και με το να εγκαθιδρύει ελιτιστικά κριτήρια που ενισχύουν την ανώτερη τάξη και αποκλείουν κάποια άλλη (Tzanakis, 2011). Πως γίνεται αυτό;

Ο Bourdieu ισχυρίζεται ότι κυρίως κατά την πρώτη παιδική ηλικία, τα παιδιά λαμβάνουν κάποιου είδους μάθηση στο πλαίσιο της στενής ή ευρύτερης οικογένεια, η οποία επηρεάζει την προσωπικότητα του αλλά και την εξωτερίκευσης αυτής, παράγοντας και εγκαθιστώντας διαθέσεις, αυτό που στα λατινικά ονομάζονται *habitus* (Θάνος, 2009, Butler& Watt, 2007). Το σχολείο όμως μέσα σε κάθε κοινωνία φαίνεται να μεταδίδει την κουλτούρα της ανώτερης και κυρίαρχης κοινωνικής τάξης και να την επιβάλλει ως την μόνη νόμιμη και άξια να μεταδοθεί. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά τα οποία είναι «προικισμένα» από το σπίτι τους με ένα τέτοιο σύστημα αντιλήψεων (habitus) να νιώθουν εξοικειωμένα με αυτό ενώ τα παιδιά μη ευνοημένων κοινωνικών τάξεων έρχονται αντιμέτωπα με ένα τελείως διαφορετικό habitus, μη συμβατό με αυτά που τα αναγκάζει να απορρίψουν το δικό τους. Τα παιδιά πιθανώς να νιώσουν ότι δεν μπορούν να ενσωματωθούν σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον και ξεκινήσει μία φθίνουσα πορεία απόδοσης που θα καταλήξει στην σχολική αποτυχία (Θάνος, 2009).

Η θεωρία του Bourdieu έχει δεχτεί αρκετές κριτικές, κυρίως για τον ντετερμινισμό με τον οποίο αντιμετωπίζει την αναπαραγωγή των ανισοτήτων. Αν το habitus των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα είναι καθορισμένο και δεν υπάρχει περιθώριο μεταβολής του τότε τα περιθώρια κοινωνικής αλλαγής είναι ανύπαρκτα (Harker, 2006). Παρόλα αυτά, κάποιοι επιστήμονες αν και αναγνωρίζουν μία «δόση» ντετερμινισμού στο έργο του Bourdieu δεν παραβλέπουν το γεγονός ότι αφήνει κάποια περιθώρια αισιοδοξίας, υπονοώντας πως το κοινωνικό υποκείμενο υπό ορισμένες προϋποθέσεις μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά και να καταφέρει να αποφύγει την σχολική αποτυχία και να ανατρέψει την διαιώνιση των ανισοτήτων (Θάνος, 2009, Harker, 2006). Επίσης ο Bourdieu αναλύει στο έργο του το πώς τα άτομα δεσμεύονται από τις κοινωνικές δομές και όχι τον βαθμό στον οποίο δεσμεύονται ή επηρεάζονται (Καντζάρα, 2008). Η θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής έχει επίσης δεχτεί κριτική και για το κομμάτι του πολιτισμικού κεφαλαίο. Ο λόγος είναι ότι τα παιδιά των κυρίαρχων τάξεων δεν έχουν όλα το ίδιο πολιτισμικό κεφάλαια ενώ τα έξυπνα παιδιά μπορεί να κατανοούν και το πολιτισμικό κεφάλαιο που μεταδίδει το σχολείο για αυτό και κάποιοι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα καταφέρνουν να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις (Καντζάρα, 2008). Η «αχίλλειος πτέρνα» της συγκεκριμένης κριτικής είναι ότι προσλαμβάνει την εξυπνάδα σαν εγγενές χαρακτηριστικό των ανθρώπων (δηλαδή ότι σαν οι άνθρωποι να

«γεννιούνται» έξυπνοι ή λιγότερο έξυπνοι) ενώ αντιθέτως ο Bourdieu έδειξε ότι η ευφυΐα και η εξυπνάδα είναι κοινωνικά κατασκευασμένες έννοιες (Καντζάρα, 2008).

2.2.2 ΤΑ ΠΡΟΣΦΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ

Σύμφωνα με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία έρχονται να συμπληρώσουν την θεωρία του Bourdieu, η σχολική αποτυχία ή επιτυχία όντως φαίνεται να συσχετίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο του μαθητή. Η θεωρία π.χ. της υλικής και πολιτισμικής αποστέρησης υποστηρίζει ότι η ανθυγιεινή διατροφή και/ή οι ανεπαρκείς συνθήκες διαβίωσης μπορούν να μειώσουν την πιθανότητα σχολικής επιτυχίας ενώ απ' την άλλη οι εργατικές συμπεριφορές και αξίες δεν ενθαρρύνουν την μάθηση αλλά αντίθετα ευνοούν την εγκατάλειψη του σχολείου» (Fischer, 2006), με αποτέλεσμα να δημιουργούνται τα προβλήματα τα οποία αναλύονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Επίσης, το 2009, η Έκθεση του NESSE (Network of Experts in Social Sciences of Education and training), *Early School Leaving: Lessons from research for policy makers,* καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα: οι πιθανότητες που έχει κάποιο παιδί να βγει πρόωρα εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυξάνονται ή μειώνονται ανάλογα με το κοινωνικο-οικονομικό του επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, οι ESLers (Early School Leavers), έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Πρώτον, έχουν ένα «μειονεκτικό» κοινωνικά υπόβαθρο, δηλαδή προέρχονται από «άνεργα» ή χαμηλά αμοιβόμενα νοικοκυριά που χαρακτηρίζονται από εργασιακή ανασφάλεια. Δεύτερον, είναι πιθανόν να ανήκουν τα ίδια σε κάποια ευπαθή ομάδα, δηλαδή να αντιμετωπίζουν κάποιας μορφής αναπηρία (σωματική ή πνευματική), να είναι έφηβες μητέρες, μετανάστες κ.ο.κ. και τέλος, εκείνοι που αποχωρούν πρόωρα απ' την εκπαίδευση μπορεί να προέρχονται και από «γκετοποιημένες» κοινότητες, δηλαδή κοινότητες οι οποίες στην πλειοψηφία τους συγκροτούνται από τις παραπάνω ευπαθείς και κοινωνικό-οικονομικά αδύναμες ομάδες (NESSE, 2009).

Μία δεύτερη έρευνα, αναφερόμενη στα πρώιμα στάδια της παιδικής ανάπτυξης, στην ηλικιακή κατηγορία 6 έως 9 ετών, υπογραμμίζει τη σημαντική επίδραση της «στερεοτυπικής απειλής» (stereotype threat), δηλαδή την ύπαρξη στερεοτύπων που συνδέονται με την κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο του παιδιού, στην διανοητική του εξέλιξη και την απόδοση του στο σχολείο (Dèsert, Prèaux, Jund, 2009). Συνεπώς τα παιδιά τα οποία είναι δέκτες θετικών στερεοτύπων παρουσιάζουν καλύτερα σχολικά

αποτελέσματα και έχουν μια συνεπή εκπαιδευτική πορεία ενώ αντίστοιχα τα παιδιά που αποτελούν δέκτες αρνητικών στερεοτύπων έχουν περισσότερες πιθανότητες είτε να απομακρυνθούν πρόωρα απ' το σχολείο είτε οι επιδόσεις τους να είναι χαμηλές.

Ο λόγος που συμβαίνει κάτι τέτοιο είναι γιατί τα παιδιά που προέρχονται από κοινωνικά στρώματα ή ομάδες που «απειλούνται» απ' τον κοινωνικό αποκλεισμό, μέσα στα πλαίσια της ομάδας ή του κοινωνικού τους στρώματος αποκτούν και δημοσιοποιούν μια κοινωνική ταυτότητα με εμφανή τα χαρακτηριστικά της υποβάθμισης (Κωνσταντίνου& Πλειός, 1997). Το αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι η δημιουργία ενός φαύλος κύκλος όπου οι κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες αναπαράγονται ή συντηρούνται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα και οδηγούν ξανά σε κατάσταση ευπάθειας και στον κοινωνικό αποκλεισμό με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Hogg και Vaughan (2010). Οι συγγραφείς της *Κοινωνικής Ψυχολογίας* τονίζουν ότι όταν το άτομο προέρχεται από μία κοινωνική ομάδα για την οποία υπάρχει αρνητική προκατάληψη ή για να το πούμε διαφορετικά, προέρχεται από μία στιγματισμένη κοινωνική ομάδα, έχει την αίσθηση πως θα κριθεί και θα αντιμετωπιστεί βάσει των συγκεκριμένων στερεοτύπων και άθελα του τα επιβεβαιώνει μέσα από την συμπεριφορά του (Hogg& Vaughan, 2010). ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και το πείραμα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

Πέραν όμως του πως αντιμετωπίζουν τα παιδιά τα στερεότυπα που τα συνοδεύουν, έχει σημασία και το πώς οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται σε μία κατάσταση. Το πείραμα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» των Rosenthal και Jacobson είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον. Οι δύο ερευνητές «υπέβαλαν παιδιά δημοτικού σε τεστ νοημοσύνης και είπαν στους δασκάλους ότι τα αποτελέσματα του τεστ θα αποτελούσαν αξιόπιστη πρόβλεψη για το ποια παιδιά θα «άνθιζαν» (θα εμφάνιζαν τυχαία νοητική ανάπτυξη στο άμεσο μέλλον). Δόθηκαν στους δασκάλους τα ονόματα είκοσι παιδιών που δήθεν θα «άνθιζαν»˙ στην πραγματικότητα, τα είκοσι ονόματα είχαν επιλεχθεί τυχαία από τους ερευνητές και δεν υπήρχαν διαφορές ως προς το δείκτη νοημοσύνης ανάμεσα στα παιδιά που υποτίθεται πως δήθεν θα «άνθιζαν» και στα υπόλοιπα. Πολύ γρήγορα οι δάσκαλοι αξιολόγησαν τα παιδιά που υποτίθεται ότι δεν θα «άνθιζαν» ως λιγότερο ανήσυχα πνευματικά, λιγότερο ευτυχισμένα και με λιγότερο ενδιαφέρον για το μάθημα απ' εκείνα που υποτίθεται ότι θα «άνθιζαν», δηλαδή οι δάσκαλοι ανάπτυξαν στερεοτυπικές προσδοκίες για τις δύο ομάδες. Οι βαθμολογίες για την σχολική εργασία των παιδιών ήταν συνεπείς με τις προσδοκίες αυτές. Οι Rosenthal και Jacobson μέτρησαν τον δείκτη νοημοσύνης των παιδιών στο τέλος πρώτου έτους και στην αρχή

και το τέλος του δεύτερου έτους. Βρήκαν ότι και στα δύο έτη τα παιδιά που θα «άνθιζαν» εμφάνισαν σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση του δείκτη νοημοσύνης απ' ότι τα υπόλοιπα παιδιά» (Hogg& Vaughan, 2010). Το πείραμα της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» είναι σημαντικό γιατί αναδεικνύει το πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος του δασκάλου στην εξέλιξη των μαθητών του. Η υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων είτε από τους μαθητές είτε από τους δασκάλους φαίνεται να έχει αρνητική επίπτωση στη πορεία των μαθητών που προέρχονται από μειονεκτικό περιβάλλον όχι μόνο γιατί συμβάλλει στο να διαμορφώσουν την εικόνα του «άδικου σχολείου», του «κακού δασκάλου» κ.ο.κ. αλλά γιατί επηρεάζει, σύμφωνα με το πείραμα, ακόμα και την διανοητική τους εξέλιξη. Ο συνδυασμός αυτών των δύο διαδικασιών κάνει σχεδόν αναπόφευκτη την απομόνωση του αδύναμου μαθητή, την χαμηλή επίδοση και ίσως την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

Μια άλλη μελέτη, στηριζόμενη στην θεωρία της υλικής και πολιτιστικής αποστέρησης προτείνει ότι η πορεία του παιδιού στο σχολείο είναι προδιαγραμμένη από την στιγμή της σύλληψης του. Ειδικότερα, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι στα παιδιά που ανήκουν σε εργατικές και φτωχές οικογένειες δεν προσφέρονται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αφού όντας ακόμα έμβρυα εξαιτίας της κακής διατροφής της μητέρας ή της ελλείπουσας ιατρικής περίθαλψης, είναι πολύ πιθανό να υστερούν νοητικά σε σχέση με έμβρυα τα οποία αναπτύσσονταν σε ένα υγιές περιβάλλον (Barry, 2005). Επίσης φαίνεται ότι σε εργατικές, φτωχές και μονογονεϊκές οικογένειες εξαιτίας του φόρτου εργασίας των γονιών, οι τελευταίοι δεν αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους με αποτέλεσμα να μην συμβάλλουν στην γλωσσική και πνευματική τους ανάπτυξη σε αντίθεση με τους γονείς που ανήκουν στα μεσαία και ψηλά στρώματα της κοινωνίας και ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση και την «καλλιέργεια» των παιδιών τους (Barry, 2005).

Τέλος, η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει ακόμα και τις παρέες που θα δημιουργήσουν μέσα στο σχολικό χώρο. Τα παιδιά από οικογένειες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, συνήθως παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στο σχολείο και επιλέγουν να κάνουν παρέα με παιδιά που προέρχονται από το ίδιο κοινωνικό στρώμα και παρουσιάζουν την ίδια σχολική επίδοση. Αυτό που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι όταν ένας μαθητής δείξει περισσότερη διάθεση για διάβασμα και πετύχει καλύτερους βαθμούς από τα παιδιά της παρέας του, είτε προσπαθεί να το κρύψει από αυτούς είτε αρνείται το ότι μελέτησε και το αποδίδει σε κάποιο φυσικό ταλέντο, φοβούμενος το "nerd stigma" (Krüger et al., 2011)

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τις παραπάνω μελέτες η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός δεν εξαρτώνται αποκλειστικά από τις δομές του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του μαθητή αλλά και από την διδακτική κουλτούρα που κυριαρχεί στη σχολική μονάδα όπως και από τις σχέσεις και του μαθητή με την μαθητική ομάδα (Κωνσταντίνου& Πλειός, 1997). Τα δεδομένα μας επιτρέπουν να αποφύγουμε τον ντετερμινισμό και αφήνουν περιθώρια αισιοδοξίας. Ο φαύλος κύκλος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν μπορεί να σπάσει μέσα σε ένα μικρό διάστημα αλλά δεν θα πρέπει να αποτελεί έναν ουτοπικό στόχο. Η πολιτική βούληση σε συνδυασμό με ένα άρτιο πλέγμα πολιτικών ίσως να μπορεί να δώσει την απάντηση στην διαιώνιση των ανισοτήτων.

2.3 ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ, ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Το φαινόμενο το εκπαιδευτικών ανισοτήτων αποτελεί ένα αρκετά σύνθετο ζήτημα με επιπτώσεις σε οικονομικό, κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο. Οι πολυδιάστατες εκφάνσεις του εν λόγω φαινομένου είναι που θέτουν το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην κορυφή της ατζέντας της Ε.Ε (Συμβούλιο της Ε.Ε, 2009) αλλά και του Υπουργείου Παιδείας (http://government.gov.gr/2011/03/15/9972/).

Σύμφωνα με τις αναλυτικές αναφορές του European Expert Network on Economics of Education (EENEE), η σχολική αποτυχία ή επιτυχία επηρεάζει το κοινωνικό γίγνεσθαι, το ίδιο το άτομο αλλά και την οικονομία μιας χώρας καθώς αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επιδρά στο βιοτικό επιπέδου, την κοινωνική συνοχή αλλά και την οικονομική ανάπτυξη (Βλ. Πίνακα 1.1).

Πίνακας 1.1

Cost category	Cost element
Private	Higher unemployment incident Higher unemployment duration Lower initial and lifetime earnings Lower own health status Higher own discount rate Less risk aversion

	Less lifelong learning participation Lower quality children Lower lifetime satisfaction
Social	Increased criminality Lower positive spill over effects on co-workers Lower rate of economic growth Lower intergenerational effects on children and parents Lower public health Higher unemployment Lower social cohesion
Fiscal	Lower tax revenues Higher unemployment and welfare payments Higher public health expenditures Higher police expenditure Higher criminal justice expenditure

Πηγή: Psacharopoulos, G., *(2007) The costs of School Failure,* EENEE, Analytical Report No.2, EENEE Publications

Στην έκθεση του 2011, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Επιστημόνων για την Οικονομία της Εκπαίδευσης, υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση επηρεάζει σημαντικά την οικονομική ανάπτυξη (βλ.Φωτόπουλος, 2008) καθώς συνδέεται με την καινοτομία, την διάχυση της τεχνολογίας και την παραγωγή (EENEE, 2011). Συνεπώς, η χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις των κρατών επηρεάζουν αρνητικά το συνολικό ΑΕΠ της Ε.Ε (Hanushek & Woessmann, 2011). Ενώ σε περίπτωση που το ποσοστό των “low achievers” πέσει κάτω από 15% μέχρι το 2020, τα μακροπρόθεσμα ανταποδοτικά οφέλη μπορεί να φτάσουν και το εκπληκτικό ποσό των 21 τρισεκατομμυρίων (Hanushek & Woessmann, 2011). Επίσης, ο βραβευμένος με Νομπελίστας Joseph Stiglitz (2012) σε σχετικά πρόσφατο άρθρο του στο *Social Europe Journal* , υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες εξαιτίας του ότι δεν τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες να μορφωθούν ή να καταρτιστούν, δεν έχουν την δυνατότητα να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους με αποτέλεσμα να μην μπορούν να αξιοποιηθούν. Το γεγονός αυτός

επηρεάζει εκτός από το ίδιο το άτομο, την οικονομική ανάπτυξή και την σταθερότητα της χώρας. Τέλος, όπως παρατηρεί ο Φωτόπουλος (2008) για την ελληνική περίπτωση, το ότι παρατηρούνται υψηλοί δείκτες ευμάρειας σε περιοχές (π.χ. τουριστικού ενδιαφέροντος) με αρνητικούς εκπαιδευτικούς δείκτες δεν θα πρέπει να μας παραπλανά καθώς υποδηλώνει συγκυριακή ευμάρεια που στηρίζεται στη «διαδεδομένη πρακτική του εύκολου και γρήγορου πλουτισμού και λιγότερο στο υπόβαθρο μιας τοπικής αναπτυξιακής κουλτούρας βασισμένης στην εκπαίδευση και την οργανωμένη μάθηση».

Απ' την άλλη πλευρά, οι φωνές που αντιτάσσονται στο αξίωμα «όσο πιο μορφωμένο είναι το άτομο τόσο πιο παραγωγικό γίνεται», πάνω στο οποίο στηρίζεται η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, ξεκίνησαν να εμφανίζονται ήδη από την δεκαετία του 1970. Ο Thurow επισημαίνει ότι στις υποανάπτυκτες χώρες, την περίοδο 1950-1970, παρά την άνοδο του μορφωτικού επιπέδου και την αύξηση των εργαζομένων με πανεπιστημιακές σπουδές καταγράφηκε αύξηση της φτώχειας και ουδεμία αξιοσημείωτη αύξηση σε μισθούς (Fischer, 2006). Συνεπώς, κατά τον Thurow, η εκπαίδευση μάλλον θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «ανταγωνιστικό πλεονέκτημα» καθώς «σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, κατά τις οποίες σημειώνεται ανεργία, αυξάνεται η προσφορά εργατικού δυναμικού και η εκπαίδευση μετατρέπεται σε αμυντικό όργανο, το οποίο χρησιμεύει για να μην μένεις πίσω στους καταλόγους με τις θέσεις εργασίας» (Fischer, 2006). Αν ρίξει κανείς μία ματιά στις έρευνες εργατικού δυναμικού(http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGEthemes?p_param=A0101) των τελευταίων ετών και στους ρυθμούς ανάπτυξης μας (McKinsey&Company, 2011), θα διαπιστώσει ότι αυτά τα δύο νούμερα είναι δυσανάλογα. Βέβαια θα μπορούσε να πει κάποιος ότι η χώρα πριν την κρίση και συγκεκριμένα απ' το 2002 και μετά αποτελούσε τον «πρωταθλητή» στην ανάπτυξη. Η ανάπτυξη όμως αυτή ήταν μία «φούσκα», καθώς «προήλθε αποκλειστικά από την ιδιωτική και δημόσια καταναλωτική δαπάνη, που με την σειρά της στηρίχτηκε σε ευρέως διαθέσιμες πιστώσεις χαμηλού κόστους» (McKinsey&Company, 2011).

Όσον αφορά το κοινωνικό σκέλος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι "early school leavers" και οι "low achievers" έχουν περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που ακολουθούν με συνέπεια την εκπαιδευτική διαδικασία, να προσφύγουν στο έγκλημα, να υποβαθμίσουν την δημόσια υγεία (Heckman, 2012), να συμβάλλουν στην πολιτισμική και κοινωνική στασιμότητα (Φωτόπουλος, 2008) και την «γκετοποίηση» περιοχών και γενικότερα να θέσουν σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή μιας κοινωνίας. Συνεπώς, η διαπίστωση πως «αν συνεχίσουμε να αφήνουμε τεράστια τμήματα της ανθρωπότητας εκτός εκπαιδευτικής τροχιάς, δεν δημιουργούμε

απλά έναν λιγότερο δίκαιο κόσμο αλλά επίσης και έναν λιγότερο ασφαλή» (Popov et al., 2009) όχι απλώς δεν αποτελεί υπερβολή αλλά αναδεικνύει με μεγάλη επιτυχία τις κοινωνικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας.

Τέλος, οι επιπτώσεις των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε προσωπικό επίπεδο, είναι εξίσου ανησυχητικές. Όπως φαίνεται στο παραπάνω πίνακα, όσοι εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους που συνεχίζουν το σχολείο, να βρεθούν μακροχρόνια άνεργοι ή να ζήσουν με χαμηλότερο βιοτικό επίπεδο. Αυτό το οποίο όμως παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προκαλεί ανησυχία στην επιστημονική κοινότητα, είναι η σχέση κοινωνικού αποκλεισμού και της πρόωρης θνησιμότητας. Σύμφωνα με έρευνα του 2009, το 15% των neets πεθαίνει σε διάστημα 10 ετών (Φωτόπουλος, 2011). Οι neets είναι άτομα που είτε επιθυμούν να ενταχθούν και δεν μπορούν να λόγω του κοινωνικού αποκλεισμού «είτε συνειδητά υιοθετούν μια στάση άρνησης στο σύστημα αξιών και τους θεσμούς που το εκπροσωπούν όπως η εκπαίδευση, η κατάρτιση ή η απασχόληση» (Φωτόπουλος, 2011).

Συνοψίζοντας, η επένδυση στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα δεν είναι απλώς ένα αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης αλλά σύμφωνα με τα επιστημονικά ευρήματα αποφέρει σημαντικά ανταποδοτικά οφέλη (Psacharopoulos 2007, Hanushek & Woessmann, 2011, Heckman 2012). Τα άτομα μέσα απ’ την εκπαίδευση κοινωνικοποιούνται, διαμορφώνουν την προσωπικότητα τους ενσωματώνοντας τις κοινωνικές αξίες ενώ παράλληλα τους δίνονται εφόδια προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην μεταβαλλόμενη κοινωνία της γνώσης . Ο συνδυασμός αυτός επιτρέπει στα παιδιά να νιώθουν μέρος του «όλου», να δρουν αποτελεσματικά προς όφελος των ιδίων αλλά και της κοινωνίας στην οποία είναι μέλη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΩΝ ΖΩΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας δεν αποτελούν ελληνικό εύρημα αλλά έχουν εφαρμοστεί ήδη και σε άλλα τρία κράτη της Ε.Ε, την Αγγλία, τη Γαλλία και την Κύπρο. Όπως θα δούμε η εκπαιδευτική προτεραιότητα εμφανίζεται για πρώτη φορά στην Ευρώπη το 1967 στην Αγγλία και από εκεί ξεκινάει να εξελίσσεται και να επεκτείνεται και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη.

3.1 ΑΓΓΛΙΑ

Το Αύγουστο του 1963, ο Υπουργός Παιδείας της Αγγλίας, Edward Boyle, ανέθεσε στο Κεντρικό Συμβουλευτικό Συμβούλιο για θέματα παιδείας να συντάξει μία ολοκληρωμένη έκθεση σχετικά με τις πτυχές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την μετάβαση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην δευτεροβάθμια (The Plowden Report, 1967). Η εν λόγω έκθεση αποτέλεσε την πρώτη επίσημη προσπάθεια θεσμοθέτησης της θετικής διάκρισης καθώς έβαζε στο προσκήνιο την ύπαρξη μίας εθνικής πολιτικής θετικών διακρίσεων σε σχολεία που βρίσκονταν σε υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Ειδικότερα, ανέφερε πως ήταν απαραίτητο να δοθεί προτεραιότητα στα σχολεία που βρίσκονταν σε υποβαθμισμένες περιοχές και πως ο πρωταρχικός στόχος ήταν να βελτιωθεί η μαθητική επίδοση των εν λόγω σχολείων σύμφωνα με τον μέσο όρο επίδοσης των υπόλοιπων σχολείων ενώ σε δεύτερο επίπεδο να γίνουν ακόμα καλύτερα (The Plowden Report, 1967). Επίσης η έκθεση Plowden πρότεινε κάποια αντικειμενικά κριτήρια βάσει των οποίων θα μπορούσαν να καθοριστούν τα σχολεία και οι περιοχές που χρειάζονταν περισσότερη βοήθεια όπως επίσης και πόση βοήθεια χρειάζονταν (Sammons, Kysel& Martimore, 1983). Στόχος των Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας «ήταν η βελτίωση των εκπαιδευτικών δεικτών σε βασικές δεξιότητες, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, και κυρίως η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και της σχολικής παραβατικότητας» (Κυρίδης& Φωτόπουλος, 2009)

Η αντίληψη περί θετικής διάκρισης βρήκε πρόσφορο έδαφος˙ μέσα σε λίγα χρόνια οι βάσεις του εθνικού προγράμματος είχαν φτιαχτεί με πρωτοβουλίες σε εθνικό και τοπικό επίπεδο (Smith, 1987). Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν άμεσα 5 Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας οι οποίες αποτελούσαν υποβαθμισμένες περιοχές και

ήταν κυρίως αστικά κέντρα. Τα σχολεία των περιοχών αυτών λάμβαναν μεγαλύτερη οικονομική ενίσχυση και είχαν τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν όπως αυτά έκριναν, απολαμβάνοντας μία σχετική αυτονομία (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Αυτό βέβαια άλλαξε με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988. Την χρονιά εκείνη η νομοθεσία εισήγαγε πιο συγκεντρωτικά μέτρα προβλέποντας για πρώτη φορά την εισαγωγή ενός υποχρεωτικού κοινού προγράμματος με προκαθορισμένο περιεχόμενο (Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση «Ευρυδίκη», 2008). Η μεταρρύθμιση αυτή συνέβαλλε στο να ατονήσει ο θεσμός των Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας μέχρι να επιστρέψει το 1997 και να εξελιχθεί στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Παρόλα αυτά, υπήρχαν σημάδια παρακμής ακόμα και λίγο νωρίτερα απ' την μεταρρύθμιση του 1988. Ο George Smith (1987) γράφει στο άρθρο του *Whatever Happened to Educational Priority Areas,* πως παρά τον αρχικό ενθουσιασμό το πρόγραμμα άρχισε να «παραπαίει» ώσπου στο τέλος εξαφανίστηκε στα τέλη της δεκαετία του 1970. Μία εξήγηση για την ατονία του θεσμού ήταν η χρηματοδότηση. Η χρηματοδότηση που λάμβαναν τα σχολεία των ΠΕΠ και γενικότερα η χρηματοδότηση που αφορούσε την περαιτέρω ανάπτυξη των περιοχών ήταν οριακά μεγαλύτερη από εκείνη που λάμβαναν οι υπόλοιπες περιοχές και σαφώς μικρότερη από εκείνη που είχε προβλεφθεί στην έκθεση Plowden (Smith, 1987). Μία δεύτερη εξήγηση συνδέεται με την έλλειψη πολιτικής βούλησης, καθώς οι πολιτικές θετικής διάκρισης δεν φαίνεται να υποστηρίζονταν πλήρως από τα πολιτικά κόμματα. Μπορεί η πολιτική της θετικής διάκρισης να προσεγγιζόταν από το ένα κόμμα ως ένας τρόπος έκφρασης της ανησυχίας για την φτώχεια και την ανισότητα αλλά πολύ εύκολα μπορούσε να μεταφραστεί από κάποιο άλλο κόμμα ως «εκλεκτικότητα» (selectivity) (Smith, 1987). Παρόλα αυτά ο συγγραφέας συνεχίζει λέγοντας πως οι δύο αυτοί λόγοι δεν είναι επαρκείς για να εξηγήσουν την απότομη ατονία του θεσμού και πως μάλλον τα αίτια στηρίζονται περισσότερο στην αδυναμία του να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες που εμφανίζονταν (Smith, 1987).

Επίσης, ο θεσμός των ΠΕΠ είχε δεχθεί κριτική και για την ορθότητα των δεικτών που χρησιμοποιήθηκαν από την Εκπαιδευτική Αρχή του Κεντρικού Λονδίνου προκειμένου να ενταχθούν περιοχές και σχολεία στο πρόγραμμα αλλά και να διαπιστωθεί το εύρος της βοήθειας που χρειαζόταν το κάθε σχολείο ή η περιοχή. Έρευνες είχαν δείξει ότι τα παιδιά που προέρχονταν από ευάλωτα στρώματα δεν βρίσκονταν συγκεντρωμένα σε συγκεκριμένες περιοχές αλλά βρίσκονταν και σε

σχολεία εκτός των ΠΕΠ με αποτέλεσμα να μην τους δίνονται οι ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες με τα παιδιά που πήγαιναν σε σχολεία ΠΕΠ (Sammons, et. al., 1983).

Αυτό συνέβαινε γιατί στην αρχή η πολιτική χρηματοδότησης των σχολείων χρηματοδοτούσε αποκλειστικά τα σχολεία που άνηκαν στις ΠΕΠ ενώ τα υπόλοιπα σχολεία που συγκέντρωναν ένα υψηλό δείκτη επίδοσης και συνεπώς βρίσκονταν εκτός του πραγράμματος, λάμβαναν ελάχιστη βοήθεια, όπως και τα παιδιά τα οποία φοιτούσαν σε αυτά τα σχολεία και προέρχονταν από ευάλωτα στρώματα. Η άνιση μεταχείριση στην χρηματοδότηση των σχολείων ξεπεράστηκε με την εισαγωγή περαιτέρω δεικτών το 1971 και 1973 προκειμένου να διασφαλιστεί μία πιο ισορροπημένη χρηματοδότηση (Sammons et. al., 1983).

Η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας δέχτηκε αρκετή κριτική και για το σκέλος που αφορά τον τρόπο διανομής των πόρων. Κάποιοι ισχυρίζονταν ότι οι πόροι κακώς δίνονταν στα σχολεία και δεν χρηματοδοτούνταν άμεσα τα ίδια τα παιδιά και οι οικογένειες τους (Sammon et. al., 1983). Ωστόσο δεν υπάρχουν στοιχεία που να δείχνουν ότι παροχή χρηματικής βοήθειας προσωπικά σε κάθε μαθητή μπορεί να επηρεάσει την απόδοση του, αντιθέτως μία τέτοια πρακτική δύναται να συμβάλλει στον στιγματισμό του (Sammons et. al., 1983). Το σημαντικότερο όμως είναι ότι η πρακτική της προσωπικής χρηματοδότησης του μαθητή παραβλέπει την πιθανότητα των επιδράσεων της εξωτερικότητας (externality effects). Σύμφωνα με έρευνες της εποχής, όπου υπήρχε υψηλή συγκέντρωση μαθητών με χαμηλές επιδόσεις επηρεαζόταν και η επίδοση του συνόλου προς το χειρότερο άρα η αντιμετώπιση του προβλήματος σε σχολικό επίπεδο είναι αναγκαία (Sammons et. al., 1983).

Όπως προαναφέρθηκε, παρά τις όποιες δυσκολίες ο θεσμός της εκπαιδευτικής προτεραιότητας επανήλθε δυναμικότερα το 1997 με την εξέλιξη των Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης ήταν 47 και η κάθε μία είχε περίπου 15-25 σχολεία. Οι βασικές επιδιώξεις των Ζωνών ήταν «η δημιουργία σχέσεων συνεργασίας των σχολείων μεταξύ τους, αλλά και με τις τοπικές επιχειρήσεις, τους γονείς, την τοπική κοινωνία και η ενίσχυση της καινοτομίας στα σχολεία, η οποία μπορεί να διαχυθεί και να αποτελέσει καλή πρακτική και για άλλες ομάδες σχολείων» (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Τέλος, το 2001 μετά την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων Ζωνών Εκπαιδευτικής Δράσης, ο πολιτική της θετικής διάκρισης παρέμεινε σταθερή στην εκπαιδευτική ατζέντα της Αγγλίας ενώ οι ΖΕΔ μετεξελίχθηκαν στο *Excellence in Cities Zones*,

δηλαδή ακόμα μικρότερες ζώνες προκειμένου η παρέμβαση να είναι πιο άμεση αλλά και αποτελεσματικότερη (Κυρίδης& Φωτόπουλος, 2009).

3.2 ΓΑΛΛΙΑ

Η συζήτηση περί θετικής διάκρισης δηλαδή, η αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων μέσω στοχευμένων «άνισων» παρεμβάσεων ξεκίνησε στη Γαλλία από τις αρχές τις δεκαετίας του 1980 (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Πιο συγκεκριμένα, μετά τις εκλογές του 1981 και την ανάδειξη του πρώτου Πρόεδρου από τον χώρο της αριστεράς, η εκπαιδευτική πολιτική της Γαλλίας επικεντρώθηκε στην απόδοση ίσων ευκαιριών σε όλους της τους μαθητές από οποιοδήποτε κοινωνικο-οικονομικό στρώμα κι αν προέρχονταν (Etienne, 2008). Ο θεσμός των ΖΕΠ μπήκε σε εφαρμογή ένα χρόνο αργότερα, το 1982, με πρωτοβουλία του τότε Υπουργού Παιδείας Alain Savary. Ο στόχος ήταν και είναι να επιτραπεί η πρόσβαση στη τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μαθητές που προέρχονταν από ευάλωτα στρώματα της κοινωνίας και να έχουν την δυνατότητα να φοιτήσουν στα *Grandes Ecoles* όπου εκπαιδεύονται οικονομικά και πολιτικά οι ελίτ της Γαλλίας (Etienne, 2008).

Στην λήψη της απόφασης για την δημιουργία Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, συνέβαλε «η αύξηση της ανεργίας των ανειδίκευτων, οι αυξανόμενες ανάγκες σε εξειδικευμένο προσωπικό, η σχολική αποτυχία και η αποφοίτηση από το σχολείο νέων χωρίς δίπλωμα» (Γεωργάκη& Διπλάρη, 2008). Η πολιτική των ΖΕΠ αμφισβητούσε τη μέχρι τότε θεωρία της κοινωνικής ισότητας στα πλαίσια του δημοκρατικού συστήματος και προωθούσε την αντίληψη ότι για να δοθούν ίσες ευκαιρίες σε παιδιά τα οποία προέρχονται από μειονεκτούντα περιβάλλοντα θα πρέπει να δοθεί περισσότερη προσοχή και βοήθεια σε αυτά τα παιδιά απ’ ότι σε όλα τα υπόλοιπα (Γεωργάκη& Διπλάρη, 2008).

Η κάθε Ζώνη αποτελούσε μία περιοχή η οποία είχε χαρακτηριστεί ως ΖΕΠ βάσει κοινωνικοοικονομικών και εκπαιδευτικών κριτηρίων. Τα σχολεία που εντάσσονταν άνηκαν στην πρωτοβάθμια αλλά και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Bénadou et. al, 2005). Στα σχολεία που άνηκαν σε ΖΕΠ, «αφενός διατέθηκαν περισσότεροι «πόροι» όπως υψηλή χρηματοδότηση, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα ένταξης και υποδοχής των αλλοδαπών μαθητών, προγράμματα εμψύχωσης και στήριξης της οικογένειας, ειδικά προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, ενίσχυση της γλωσσομάθειας, ειδικά πολιτιστικά προγράμματα και,

αφετέρου, ενισχύθηκε η συνεργασία των συγκεκριμένων σχολείων μεταξύ τους αλλά και με τις τοπικές κοινωνίες, γονείς και επιχειρήσεις προκειμένου να αντιμετωπισθούν φαινόμενα «υποεπίδοσης», παραβατικότητας, διαρροής κλπ» (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Τα σχολεία των ΖΕΠ απολάμβαναν μια σχετική αυτονομία καθώς ήταν υπεύθυνα για την διαμόρφωση και υλοποίηση των επιμέρους στόχων αλλά και για τον συντονισμό με τα υπόλοιπα σχολεία που συμμετείχαν στις ΖΕΠ αναπτύσσοντας κατά κάποιο τρόπο μία εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σε ένα κατά τ' άλλα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Τα προβλήματα τα οποία εμφανίστηκαν κατά την διάρκεια της υλοποίησης των ΖΕΠ ήταν αρκετά, καθώς τα κριτήρια ένταξης των σχολείων στις ΖΕΠ διέφεραν από περιοχή σε περιοχή. Σύμφωνα με μία έκθεση της Γενικής Επιθεώρησης οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία ΖΕΠ δεν αιτιολογούσαν την ένταξη τους σε σχετική ζώνη ενώ κάποια άλλα ιδρύματα εκτός ΖΕΠ θα έπρεπε να έχουν ενταχθεί (Γεωργάκη& Διπλάρη, 2008). Το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε με την μετεξέλιξη των ΖΕΠ σε Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η επιλογή των σχολείων που θα εντάσσονταν στα δίκτυα να μην γίνεται με αποκλειστικό κριτήριο το γεωγραφικό προσδιορισμό των μειονεκτικών περιοχών, όπως συνέβαινε πριν, αλλά με βάση τα κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα σχολεία από διαφορετικές περιοχές. (Κυρίδης& Φωτόπουλος, 2009).

Παρά τον προσωρινό χαρακτήρα των ΖΕΠ- η διάρκεια λειτουργίας τους είχε αρχικά οριστεί στα τέσσερα χρόνια- και τα οποιαδήποτε προβλήματα που προέκυψαν, ο θεσμός αυτός διευρύνθηκε και το 2007 μετεξελίχθηκε στα Δίκτυα Σχολικής Επιτυχίας (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας έχει βρει ένθερμους υποστηρικτές και στην Γαλλία αλλά παράλληλα εγείρει ερωτήματα για το αν η σχέση κόστους-απόδοσης είναι η επιθυμητή και προσδοκώμενη. Οι δαπάνες που αφορούν την πολιτική εκπαιδευτικής προτεραιότητας διακρίνονται σε δύο είδη. Ο κύριος όγκος της οικονομικής ενίσχυση διατίθεται στην παροχή επιδόματος που ανέρχεται (μέχρι το 2008 τουλάχιστον) σε 90 ευρώ το μήνα ανά μαθητή ενώ η υπόλοιπη χρηματοδότηση αφορά την πρόσληψη πρόσθετου προσωπικού και αύξηση των εκπαιδευτικών ωρών (Etienne, 2008). Σύμφωνα με την έρευνα του Εθνικού Ινστιτούτου Στατιστικών και Οικονομικών Μελετών (INSEE) της Γαλλίας που διεξήχθη το 2003, πάρα την αύξηση της χρηματοδότησης τα ανταποδοτικά οφέλη φαίνεται να είναι ασήμαντα (Etienne, 2008). Παρόλα αυτά η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αμφισβητείται κυρίως λόγω της μεθοδολογίας της έρευνας (Etienne, 2008).

Γενικότερα όμως φαίνεται να υπάρχει σύγχυση με το κομμάτι της αποτελεσματικότητα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Απ' το 1991 μέχρι το 1994 οι επιδόσεις των μαθητών που φοιτούσαν σε σχολεία ΖΕΠ ήταν κάτω από εκείνη των υπόλοιπων μαθητών. Παρόλα αυτά όταν έγινε σύγκριση των μαθητών ανάλογα με το κοινωνικό τους προφίλ, το χάσμα φαινόταν ασήμαντο σε σχέση με την πρόοδο που είχαν σημειώσει οι μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία των ΖΕΠ (INMEAS, 2009). Την περίοδο 1995-1998 υπήρξε μια σχετική αδράνεια και η ποσότητα των δεδομένων δεν επαρκεί για να έχουμε κάποιο ασφαλές συμπέρασμά. Στην αξιολόγηση του 2005, το Τμήμα Αξιολόγησης του Υπουργείου Παιδείας βρήκε ότι το χάσμα απόδοσης μεταξύ των μαθητών σε σχολεία ΖΕΠ και των μαθητών σε σχολεία που δεν ανήκουν σε σχολεία ΖΕΠ παραμένει ίδιο ενώ παρά τις αυξανόμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα σχολεία ΖΕΠ τουλάχιστον δεν επιδεινώνεται και η απόδοση των μαθητών τους (INMEAS, 2009).

3.3 ΚΥΠΡΟΣ

Η Δημοκρατία της Κύπρου αποτελεί ένα ιδιόμορφο κράτος κυρίως ως προς τη σύσταση του πληθυσμού της. Η γεωγραφική της θέση και το πέρασμα διαδοχικών κατακτητών την ανήγαγε σε «πολιτισμικό χωνευτήρι πολιτισμών» (Έκθεση Κυπριακής Δημοκρατίας, 2012). Σύμφωνα με τα επίσημα στατιστικά στοιχεία το 71,5% της Κυπριακής Δημοκρατίας αποτελείται από Ελληνοκυπρίους, 9,5% αποτελείται Τουρκοκυπρίους και το υπόλοιπο 19% από αλλοδαπούς που προέρχονται από κράτη-μέλη της Ε.Ε και τρίτες χώρες, που ζουν και εργάζονται σ' αυτήν. Αναφορικά με τη θρησκεία «οι Ελληνοκύπριοι είναι στην πλειονότητά τους Χριστιανοί Ορθόδοξοι και ανήκουν στην Αυτοκέφαλη Ελληνική Ορθόδοξη Εκκλησία της Κύπρου. Οι Τουρκοκύπριοι είναι Σουνίτες Μουσουλμάνοι, ενώ οι μικρότερες θρησκευτικές ομάδες των Μαρωνιτών, Αρμενίων και Λατίνων ανήκουν σε άλλα χριστιανικά δόγματα. Οι Μαρωνίτες ανήκουν στη Μαρωνιτική Καθολική Εκκλησία, οι Αρμένιοι στην πλειονότητά τους στην Αρμένικη Αποστολική Ορθόδοξη Εκκλησία και οι Λατίνοι στη Λατινική Καθολική Εκκλησία» (Έκθεση Κυπριακής Δημοκρατίας, 2012).

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας σε συνδυασμό με την γενικότερη ύπαρξη κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων οδήγησαν την κυπριακή κυβέρνηση στην υιοθέτηση πολιτικών εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί πως οι παραπάνω μειονότητες δεν αποτελούν εκπαιδευτικά μειονεκτούσες στη βάση του θρησκευτικού τους status αλλά στη βάση κοινωνικο-οικονομικών

προβλημάτων που κάποιες από αυτές αντιμετωπίζουν (Spithourakis, Karatzia-Stavlioti, Lempesi, Papadimitriou&Giannaka, 2008).

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ξεκίνησαν να εφαρμόζονται πιλοτικά από το 2003 σε δύο σχολικά πλέγματα, αυτό της Φανερωμένης στην Λευκωσία και του Αγίου Αντωνίου στη Λεμεσό και μέσα σε πέντε χρόνια διπλασιάστηκαν καθώς επεκτάθηκαν Παναγία τη Θεοσκέπαστη στην Πάφο και τη Φανερωμένη στη Λάρνακα (http://www.moi.gov.cy/moi/pio/pio.nsf/All/428551346E91664FC22577C1003A5955?Opendocument).

Στις ΖΕΠ εντάσσονται δημοτικά σχολεία, νηπιαγωγεία και ένα λύκειο που υπάγονται σε υποβαθμισμένες περιοχές. Τα κριτήρια ένταξης των περιοχών σε ΖΕΠ συνοψίζονται στα εξής: α) καταγεγραμμένο υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας, β) υψηλά ποσοστά λειτουργικού αναλφαβητισμού, γ) υψηλά ποσοστά αλλόγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών, δ) υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ε) μεγάλος αριθμός περιστατικών βίας και παραβατικότητας (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Παρά το γεγονός ότι η πολιτική των ΖΕΠ αποτελεί όπως προαναφέρθηκε, μια σχετικά πρόσφατη πολιτική και δεν υπάρχουν ώριμες αξιολογήσεις, ο θεσμός φαίνεται να έχει βρει πρόσφορο έδαφος και ευρεία αποδοχή απ’ τους γονείς και την κυπριακή κοινωνία γενικότερα (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012, Spithourakis et. al., 2008).

Τέλος, ο θεσμός των ΖΕΠ έχει περιληφθεί στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Απασχόληση, Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Κοινωνική Συνοχή 2007-2013» ως έργο με τίτλο: «Πρόγραμμα κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής Αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», το οποίο συγχρηματοδοτείται κατά 85% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 15% από την Κυπριακή Δημοκρατία με σκοπό την διατήρηση των ήδη υφιστάμενων ΖΕΠ και την επέκταση του θεσμού σε τουλάχιστον τέσσερις περιοχές (http://www.moi.gov.cy/moi/pio/pio.nsf/All/428551346E91664FC22577C1003A5955?Opendocument).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΟΙ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΓΣΕΕ : ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τον Μουζέλη, ιστορικά, η χώρα μας είχε ένα σχετικά «ανοικτό» σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης καθώς το ποσοστό των νέων από οικονομικά αδύνατες οικογένειες που κατορθώνουν να μπουν στο Πανεπιστήμιο ήταν, συγκριτικά με χώρες άλλες χώρες πολύ υψηλό. Παρόλα αυτά, με την μεταπολεμική εκβιομηχάνιση της χώρας αυτό το δημοκρατικό χαρακτηριστικό έχει περιοριστεί σημαντικά και τείνει να εξαφανιστεί (ΚΑΝΕΠ, 2007**)**. Δυστυχώς σήμερα, όλο και περισσότερο, οι αυξανόμενες ταξικές, κοινωνικοοικονομικές ανισότητες μεταφράζονται σε εκπαιδευτικές ανισότητες (ΚΑΝΕΠ, 2007), οι οποίες επιβαρύνονται από μια σειρά τοπικών, περιφερειακών και άλλου τύπου ανισοτήτων, που τελικά βαθαίνουν το κοινωνικό χάσμα ναρκοθετώντας την προοπτική της ελληνικής κοινωνίας. **«**Ο συσχετισμός των δεικτών εκπαίδευσης και ανάπτυξης των τελευταίων ετών απεικονίζει ανάγλυφα το μέγεθος της διαφοροποίησης στο επίπεδο της επικράτειας, υποδηλώνοντας ότι οι ανισότητες στην εκπαίδευση έχουν βαθιά τη ρίζα τους στο πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της κοινωνικής δομής» (Φωτόπουλος, 2008).

Προς επίρρωση της διαπίστωσης αυτής, αποκαλυπτικές είναι οι δύο μεγάλες έρευνες του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ) οι οποίες δείχνουν καθαρά τη διασύνδεση που υπάρχει μεταξύ γεωγραφικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική κοινωνία. Με βάση την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων, βλέπουμε πως ο βαθμός επιτυχίας και οι πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τον βαθμό κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης του νομού από τον οποίο προέρχονται οι μαθητές και μαθήτριες. (ΚΑΝΕΠ, 2007)

4.1 Η ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΕΝΑΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

«Η εισαγωγή στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας αποτελεί μία από τις πιο κρίσιμες παραμέτρους ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς επηρεάζει όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήδη από της

χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης.» (http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/olokliromenes-ereynes/systhma-prosbashs-sthn-tritobathmia-ekpaideysh.html).

Τα «Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», αποτελεί τον 12^{ο} Τόμο της «Μελέτης για την Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση» του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ. Στην έκθεση αυτή γίνεται ουσιαστικά η πρώτη νύξη για την γεωγραφικό χαρακτήρα των ανισοτήτων και την ανάγκη δημιουργίας Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Σύμφωνα με το ΚΑΝΕΠ, ο χαρακτηρισμός μιας περιοχής ως ΖΕΠ, απαιτεί την ύπαρξη αντικειμενικών εκτιμήσεων και δεδομένων, τη διαμόρφωση σαφών και αξιόπιστων εκπαιδευτικών δεικτών (όσο αυτό είναι δυνατόν να συμβεί) οι οποίοι θα πρέπει να απεικονίζουν την πραγματική κατάσταση που επικρατεί σε μια περιοχή (ΚΑΝΕΠ, 2007).

Οι ΖΕΠ ορίζονται με εκπαιδευτικά κριτήρια αλλά, σύμφωνα με την εμπειρία και άλλων χωρών, συμπίπτουν με τις λεγόμενες «δύσκολες» περιοχές, ιδίως στα υποβαθμισμένα προάστια των μεγάλων αστικών κέντρων, όπου βρίσκεται και το μεγαλύτερο ποσοστό των ΖΕΠ, και κατοικούνται σχεδόν αποκλειστικά από λαϊκά στρώματα και ψηλά ποσοστά μεταναστών, και που τέλος σταδιακά χειροτερεύουν καθώς τα πλήττει η ανεργία και οι συνέπειές της. Αντίστοιχα, συμπίπτουν με απομακρυσμένες ή απομονωμένες περιοχές όπου παρουσιάζονται, μεταξύ άλλων, προβλήματα μειωμένου αριθμητικά μαθητικού πληθυσμού (www.esos.gr).

Η επιλογή μιας ζώνης γίνεται με σφαιρική προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει και μη εκπαιδευτικούς παράγοντες. Η αρχή έγκειται στο να διαφοροποιηθεί το εκπαιδευτικό σύστημα με τρόπο μελετημένο και δίκαιο, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική διαστρωμάτωση της χώρας και διατηρώντας παράλληλα τις δημοκρατικές αρχές και την καινοτομία που εισάγει η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Το σχολείο λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εκάστοτε περιοχής, με τις ανθρώπινες, κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές παραμέτρους, και παραμένει φορέας καθολικότητας. Επιπλέον, η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας υποχρεώνει τις τοπικές οργανώσεις να επενδύσουν περισσότερο στη λειτουργία των δημοτικών και των γυμνασίων που εντάσσονται στις ΖΕΠ και με αυτό τον τρόπο να αποτελέσουν μέρος του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι (Γεωργάκη& Διπλάρη, 2008).

Στην πράξη, και κατόπιν των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων, τόσο περιοχές του Νομού Αττικής (Δ. Αττική) όσο και άλλες περιοχές, όπως η κεντρική και η δυτική Μακεδονία, η Θράκη, η νησιωτική Ελλάδα (Ιόνια νησιά, Κυκλάδες, Δωδεκάνησα, Κρήτη), η Ηλεία, η Σάμος, η Ευρυτανία, αποτελούν στην κυριολεξία τις «γκρίζες και

τις μαύρες» ζώνες του εκπαιδευτικού μας χάρτη. Πέρα όμως από τα χαμηλά ποσοστά πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, περισσότερο ανησυχητικές είναι οι απώλειες που εμφανίζονται σε επίπεδο σχολικής διαρροής και πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης. Ταυτόχρονα, τεράστια προβλήματα σημειώνονται σε περιοχές με υψηλή συγκέντρωση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών ή μαθητών Ρομά, περιοχές όπου διαφαίνεται η αδυναμία μας να οργανωθεί η υποδομή μιας αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής διαφοράς σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Φωτόπουλος, 2008).

4.1.1 ΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ

I. Ο ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

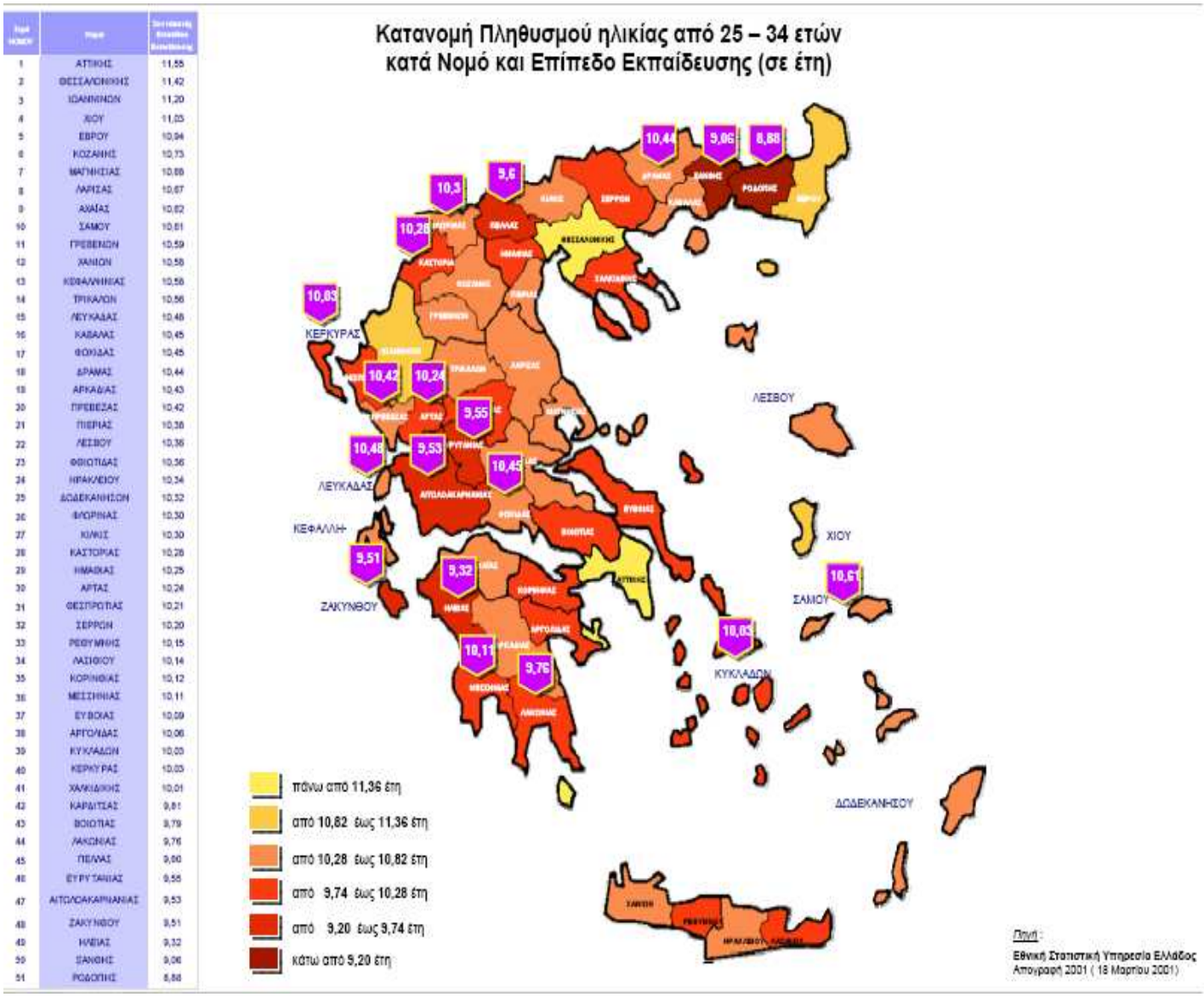
Σύμφωνα με την έρευνα της Γ.Γ της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας σχετικά με τις επιπτώσεις του επιπέδου εκπαίδευσης στην φτώχεια αλλά και την διαγενεακή μεταβίβαση της, η συσχέτιση μεταξύ επιπέδου εκπαίδευσης και φτώχειας ήταν πολύ ισχυρή.

Με βάση τα δεδομένα της Απογραφής του 2001, το ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ στην προσπάθεια του να διερευνήσει τη σχέση κοινωνικο-οικονομικών δεικτών κάθε νομού με το δείκτη πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (2004 και 2005) κατέγραψε την κατανομή του πληθυσμού σε επίπεδα εκπαίδευσης για κάθε νομό χωριστά.

Με βάση αυτή την κατανομή σχηματίστηκε ένας «Δείκτης Επιπέδου Εκπαίδευσης Νομού», ο οποίος μετέτρεπε την κατανομή σε μια Μέση Τιμή ανάλογα με το μέγιστο των ετών σπουδών κάθε επιπέδου εκπαίδευσης.

Ως πληθυσμός αναφοράς οριζόταν ο πληθυσμό κάθε Νομού που κατά την απογραφή του 2001 ήταν ηλικίας από 25-34 ετών (σημερινές ηλικίες 30-40 ετών). Η επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας ηλικιών έγινε επειδή ακριβώς αποτελεί αναμφισβήτητα ιδιαίτερα σημαντική πληθυσμιακή ομάδα για την ανάπτυξης κάθε τοπικής κοινωνίας.

Η κατανομή των νομών της χώρας ως προς το Δείκτη Επίπεδου Εκπαίδευσης έγινε σε έξι (6) κατηγορίες ανάλογα με τη Μέση Τιμή και τη διασπορά του (ΚΑΝΕΠ, 2007). Η αποτύπωση της κατανομής παρουσιάζεται στον ακόλουθο χάρτη:



(ΠΗΓΗ: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2007), *Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, Τόμος 12, στο « Μελέτη για την Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

ΙΙ. Ο ΣΥΝΘΕΤΙΚΟΣ ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΥΗΜΕΡΙΑΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Ο Συνθετικός Δείκτης Ευημερίας και Ανάπτυξης βασίστηκε στα δεδομένα μίας προϋπάρχουσας έρευνας που διεξήχθη το 2004 και από εκεί προέκυψε η ομαδοποίηση των νομών της χώρας ανάλογα με τον εν λόγω δείκτη. (ΚΑΝΕΠ, 2007)

Στον υπολογισμό του Δείκτη Ευημερίας αθροίστηκαν 22 επιμέρους οικονομικοί δείκτες στους οποίους περιλαμβάνονται:

- το Α.Ε.Π. ανά κάτοικο
- το Δηλωθέν Εισόδημα ανά κάτοικο
- οι Αποταμιευτικές Καταθέσεις ανά κάτοικο

• η οικιακή χρήση Ηλεκτρικού Ρεύματος ανά κάτοικο

• τα Επιβατικά ΙΧ Αυτοκίνητα ανά 100 κατοίκους

• οι κύριες Τηλεφωνικές Συνδέσεις ανά 100 κατοίκους

• η Απασχόληση

• η Οικοδομική Δραστηριότητα

• η Τουριστική Ανάπτυξη

• η αναλογία σχολείων, νοσοκομείων, ιατρών, φαρμακείων και δασκάλων ανά κάτοικο. (ΚΑΝΕΠ, 2007)

Ο Συνθετικός Δείκτης Ευημερίας και Ανάπτυξης (ΣΔΕΑ) αποδίδει τιμές στην εκατονταβάθμια κλίμακα (0-100), ενώ η κατάταξη των Νομών έγινε στις ακόλουθες 6 ομαδοποιημένες κατηγορίες:

• Δείκτης από 50 βαθμούς και άνω (στους 100)

• Δείκτης από 40 έως 50 βαθμούς (στους 100)

• Δείκτης από 35 έως 40 βαθμούς (στους 100)

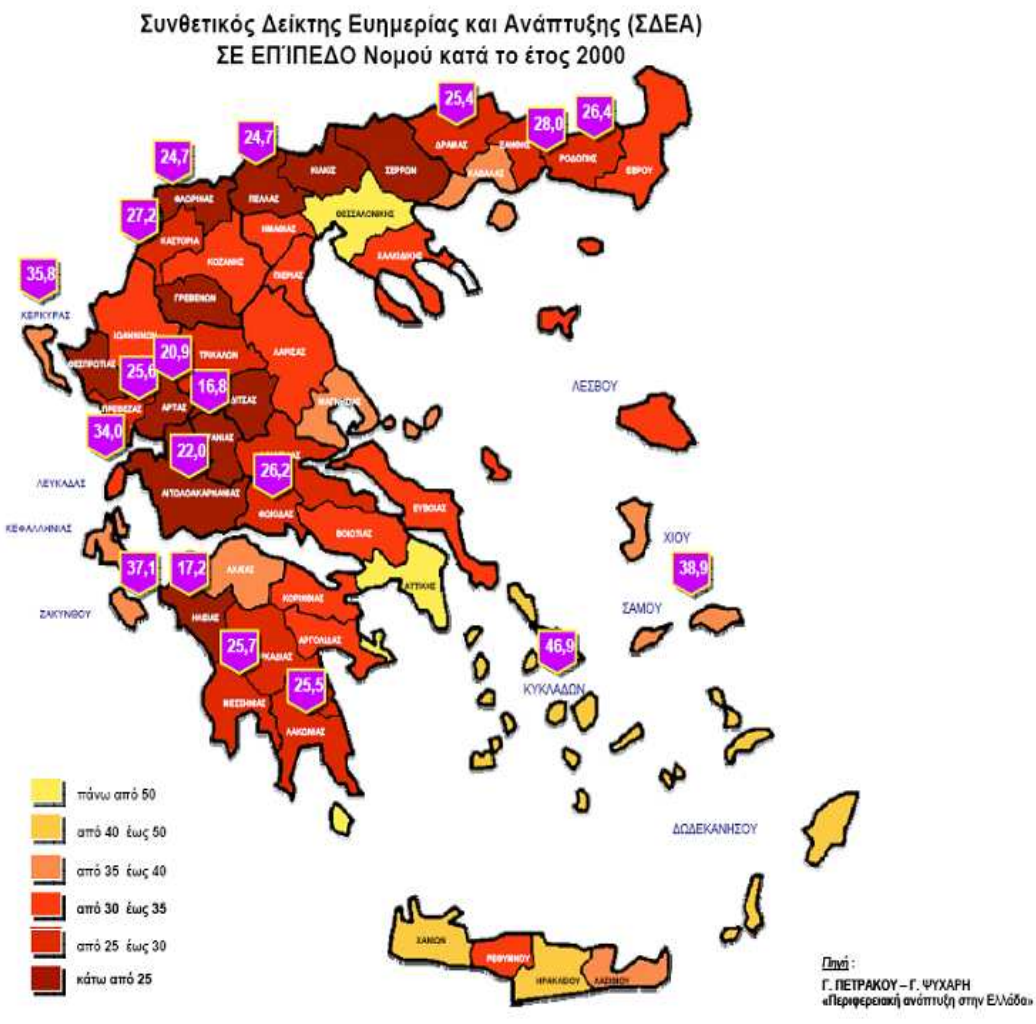
• Δείκτης από 30 έως 35 βαθμούς (στους 100)

• Δείκτης από 25 έως 30 βαθμούς (στους 100)

• Δείκτης έως 25 βαθμούς (στους 100)

Από την παρατήρηση της κατανομής των νομών είναι εμφανές το χάσμα μεταξύ κέντρου και περιφέρειας. Ο ΣΔΕΑ στην Αττική είναι 70,4 βαθμούς στους 100, ενώ από όλους τους νομούς ΣΔΕΑ άνω των 50 βαθμών συγκέντρωσαν μόνο οι Νομοί Θεσσαλονίκης και Δωδεκανήσου. Βέβαια αν η περιφέρεια συνεχίσει να μένει πίσω τόσο σε οικονομικούς όρους όσο και σε ποιότητα ζωής, ακόμα και η πρωτεύουσα θα αρχίσει να απειλείται εξαιτίας της μετακίνησης του πληθυσμού της περιφέρειας προς τα αστικά κέντρα. Τώρα θα αναρωτηθεί κανείς που είναι το μεμπτό. Το Κοινοτικό Πακέτο Στήριξης, απ’ το οποίο αντλούνται χρήματα για την περιφερειακή ανάπτυξη, δεν χρηματοδοτεί περιοχές με εισόδημα ανά κάτοικο μεγαλύτερο του 75% του κοινοτικού μέσου όρου. Έτσι λοιπόν, τα χρήματα που θα εισπράξει η χώρα σε μία τέτοια περίπτωση θα είναι πολύ λιγότερα απ’ ότι στα παρελθόν (ΚΑΝΕΠ, 2007).

[illegible]	Νομός	ΣΔΕΑ
1	ΑΤΤΙΚΗΣ	70,4
2	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	66,6
3	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	49,3
4	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	46,9
5	ΧΑΝΙΩΝ	41,1
6	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	40,6
7	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	39,2
8	ΣΑΜΟΥ	38,9
9	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	38,6
10	ΧΙΟΥ	37,2
11	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	37,1
12	ΑΧΑΪΑΣ	36,3
13	ΛΑΣΙΘΙΟΥ	36,3
14	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	35,8
15	ΚΑΒΑΛΑΣ	35,1
16	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	34,7
17	ΚΟΖΑΝΗΣ	34,4
18	ΛΕΣΒΟΥ	34,1
19	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	34
20	ΡΕΘΥΜΝΗΣ	34
21	ΛΑΡΙΣΑΣ	33,7
22	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	33,4
23	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	33,1
24	ΕΥΒΟΙΑΣ	32,1
25	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	31,9
26	ΠΙΕΡΙΑΣ	31,6
27	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	31,6
28	ΕΒΡΟΥ	31,3
29	ΗΜΑΘΙΑΣ	30,2
30	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	29,2
31	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	28,1
32	ΞΑΝΘΗΣ	28
33	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	27,2
34	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	27,2
35	ΡΟΔΟΠΗΣ	26,4
36	ΦΩΚΙΔΑΣ	26,2
37	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	25,7
38	ΠΡΕΒΕΖΑΣ	25,6
39	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	25,5
40	ΔΡΑΜΑΣ	25,4
41	ΠΕΛΛΑΣ	24,7
42	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	24,7
43	ΚΙΛΚΙΣ	24,3
44	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	22,3
45	ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	22
46	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	21,3
47	ΣΕΡΡΩΝ	21
48	ΑΡΤΑΣ	20,9
49	ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	20,1
50	ΗΛΕΙΑΣ	17,2
51	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	16,8



(ΠΗΓΗ:ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2007), *Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, Τόμος 12, στο «Μελέτη για την Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ)

ΙΙΙ. Ο ΔΕΙΚΤΗΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αναφερόμενοι στα συστήματα πρόσβασης που ίσχυαν το 2005 και το 2006 θα πρέπει εξαρχής να σημειωθεί ότι υπήρχαν δύο σημαντικές διαφορές:

- Ο ορισμός κατώτερου ορίου βαθμολογίας (ή μορίων) για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, με απόφαση του ΥΠΕΠΘ, από το 2006 αποκλείονται από την πρόσβαση στην τριτοβάθμια οι υποψήφιοι που δεν συγκέντρωσαν γενικό βαθμό πρόσβασης πάνω από 10, ή 10.000 μόρια.
- Η μείωση κατά το 2006 του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων από 9 σε 6.

Από την επεξεργασία των βαθμών πρόσβασης (σε κάθε γραπτώς εξεταζόμενο μάθημα) των αποφοίτων ανά Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μέσες Τιμές Μορίων ανά Κατεύθυνση, Επιστημονικό Πεδίο και Μαθήματα Αυξημένης Βαρύτητας) που ανακοίνωσε το ΥΠΕΠΘ για τις Γενικές Εξετάσεις των αποφοίτων της Γ΄ Λυκείου

του 2006, προέκυψε ο Δείκτης Πρόσβασης σε ΑΕΙ-ΤΕΙ –σε Μόρια- σε επίπεδο Νομού (ή περιοχής). (ΚΑΝΕΠ, 2007)

Με βάση τον Δείκτη Πρόσβασης, οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας ομαδοποιήθηκαν σε 6 κατηγορίες με βάση την πανελλήνια Μέση Τιμή του Δείκτη (10.574 Μόρια) και την Τυπική του Απόκλιση (663 μόρια). Από την ομαδοποίηση αυτή προέκυψε ότι κάτω από την πανελλήνια Μέση Τιμή είναι περιοχές με δύο εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά:

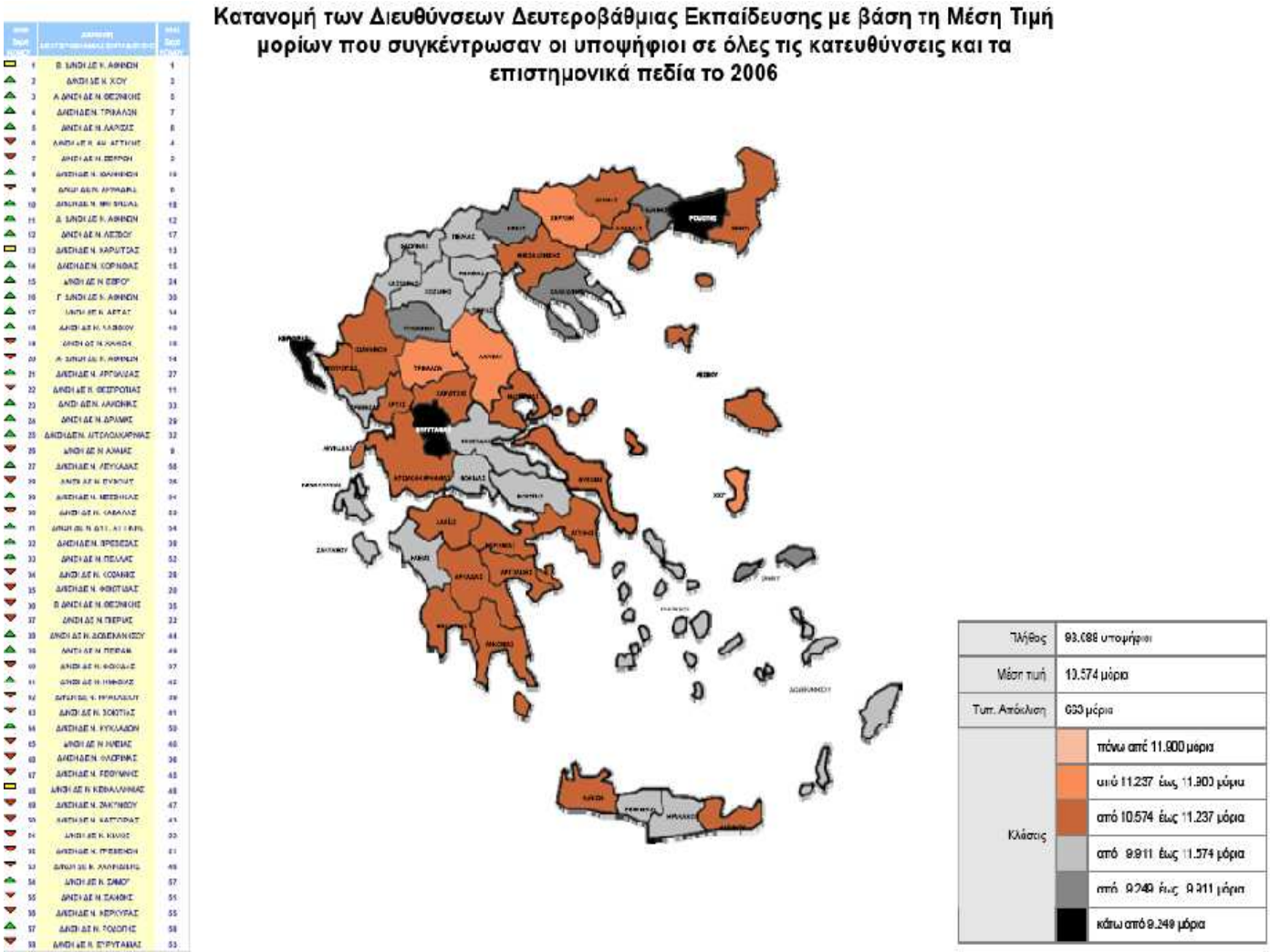
• περιοχές με χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης, υψηλή ανεργία, κλιμακούμενη αποβιομηχάνιση, χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα όπως η περιοχή της Θράκης και η Ευρυτανία (νομός με τη μεγαλύτερη απόκλιση από τη μέση τιμή και την τελευταία θέση στην κατανομή των νομών της χώρας),

• περιοχές (κυρίως νησιωτικές, όπως η περιφέρεια Ιονίων νήσων) με υψηλό ποσοστό απασχολουμένων σε τουριστικές επιχειρήσεις, δηλαδή με τουριστική ανάπτυξη και έντονη - αλλά όχι ισοκατανεμημένη- μέσα στο χρόνο τουριστική κίνηση (εγχώρια και μη), μαζικού κυρίως χαρακτήρα. Τέτοιες περιοχές μπορούν να θεωρηθούν οι νομοί Κέρκυρας και Σάμου. (ΚΑΝΕΠ, 2007)

Κάτω από την πανελλήνια Μέση Τιμή, αλλά πιο κοντά απ’ ότι η προηγούμενη κατηγορία βρίσκονται οι Νομοί Καστοριάς, Ζακύνθου, Κεφαλληνίας, Ρεθύμνης, Φλώρινας, Ηλείας, Κυκλάδων, Βοιωτίας, Ηρακλείου, Ημαθίας, Πειραιά, Δωδεκανήσου, Πιερίας, Β’ Διεύθυνση Θεσσαλονίκης, Φθιώτιδας, Κοζάνης, Πέλλας, Πρέβεζας και Δυτικής Αττικής. (ΚΑΝΕΠ, 2007)

Πάνω από την πανελλήνια Μέση Τιμή, βρίσκονται περιοχές και Νομοί όπως Β΄ Αθήνας, Χίου, Α’ Θεσσαλονίκης, Τρικάλων, Λάρισας, Ανατολικής Αττικής και Σερρών. Πρόκειται για περιοχές μέσα στα αστικά κέντρα με υψηλότερο στατιστικά εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο γονέων, και αντίστοιχα προσδοκίες για επαγγελματική αποκατάσταση μέσα από το κοινωνικό γόητρο του ακαδημαϊκού τίτλου, αλλά και περιοχές που οι σπουδές των παιδιών αποτελούν τη μόνη επαγγελματική διέξοδο έστω και με αυξημένη ανεργία. Δεν είναι τυχαίο ότι παρατηρούνται υψηλοί δείκτες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε αγροτικές περιοχές, κάτι που επιβεβαιώνει την παραδοσιακή τάση οι μαθητές από την αγροτική επαρχία να αναζητούν μέσω του Πανεπιστημίου μια «καλύτερη τύχη», αφού ο πρωτογενής τομέας παραγωγής συρρικνώνεται όλο και περισσότερο ενώ η ντόπια κουλτούρα συνεχίζει να θεωρεί ταυτόσημη την κοινωνική πρόοδο με τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο. (ΚΑΝΕΠ, 2007)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εσωτερικές κατανομές στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Αξιοσημείωτη επίσης είναι η περιφέρεια Αττικής, όπου παρατηρούμε μια σαφή διαφοροποίηση ανά Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ). (ΚΑΝΕΠ, 2007)



(ΠΗΓΗ:ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2007), *Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, Τόμος 12, στο «Μελέτη για την Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ)

4.1.2 Ο ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΖΩΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

Α) Περιοχές με Χαμηλό Συνθετικό Δείκτη Ευημερίας- Ανάπτυξης (ΣΔΕΑ)

Με βάση τα στοιχεία κατάταξης των Νομών (κατάταξη Δεικτών Ευημερίας, Επίπεδο Εκπαίδευσης στις ηλικίες 30-40 ετών και Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ), οι Νομοί διακρίνονται σε δύο βασικές Ζώνες:

- Στη Ζώνη **ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ,** περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με ιδιαίτερα χαμηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (κάτω από 35 στους 100 βαθμούς) και ιδιαίτερα χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατάταξη 1 και 2). Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 3 Νομοί (ΚΑΝΕΠ, 2007):

Περιφέρεια	Νομός	Δείκτης Ευημερίας	Επίπεδο Εκπαίδευσης Πληθυσμού (30-40 ετών)	Δείκτης Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (6 η μέγιστη κατηγορία και 1 η ελάχιστη)
ΑΝ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ-ΘΡΑΚΗ	ΡΟΔΟΠΗΣ	**26,4**	**1**	**1**
ΑΝ.ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ-ΘΡΑΚΗ	ΞΑΝΘΗΣ	**28,0**	**1**	**2**
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	**16,80**	**2**	**2**

(ΠΗΓΗ: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2007), *Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, Τόμος 12, στο «Μελέτη για τη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ)

- Στη Ζώνη **ΑΜΕΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με ιδιαίτερα χαμηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (κάτω από 35 στους 100 βαθμούς) και χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατάταξη 3). Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 16 Νομοί (ΚΑΝΕΠ, 2007):

Περιφέρεια	Νομός	Δείκτης Ευημερίας	Επίπεδο Εκπαίδευσης Πληθυσμού (30-40 ετών)	Δείκτης Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (6 η μέγιστη κατηγορία και 1 η ελάχιστη)
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΛΕΙΑΣ	**17,2**	**2**	**3**
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	**24,7**	**3**	**3**
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΦΩΚΙΔΑΣ	**26,2**	**4**	**3**
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΚΟΖΑΝΗΣ	**34,4**	**4**	**3**
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΠΙΕΡΙΑΣ	**31,8**	**3**	**3**
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜΑΘΙΑΣ	**30,2**	**3**	**3**
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	**33,1**	**3**	**3**
ΚΡΗΤΗΣ	ΡΕΘΥΜΝΗΣ	**34,0**	**3**	**3**
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΚΙΛΚΙΣ	**24,3**	**3**	**3**
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	**22,3**	**4**	**3**
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	**27,2**	**3**	**3**
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	**31,9**	**3**	**3**

ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ				
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	**34,0**	**4**	**3**
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΕΥΒΟΙΑΣ	**32,1**	**3**	**3**
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	**25,7**	**3**	**3**
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΠΕΛΛΑΣ	**24,7**	**2**	**3**

(ΠΗΓΗ: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2007), *Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, Τόμος 12, στο «Μελέτη για τη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ)

Β) Περιοχές με Υψηλό Συνθετικό Δείκτη Ευημερίας Ανάπτυξης (ΣΔΕΑ)

Με βάση τα στοιχεία κατάταξης των Νομών (κατάταξη Δεικτών Ευημερίας, Επίπεδο Εκπαίδευσης στις ηλικίες 30-40 ετών και Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ, οι Νομοί διακρίνονται σε δύο βασικές Ζώνες (ΚΑΝΕΠ, 2007):

- Στη Ζώνη **ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με υψηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (πάνω από 35 στους 100 βαθμούς) και ιδιαίτερα χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατάταξη 1 και 2). Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 4 Νομοί (ΚΑΝΕΠ, 2007):

Περιφέρεια	Νομός	Δείκτης Ευημερίας	Επίπεδο Εκπαίδευσης Πληθυσμού (30-40 ετών)	Δείκτης Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (6 η μέγιστη κατηγορία και 1 η ελάχιστη)
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΣΑΜΟΣ	**38,9**	**4**	**1**
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΚΕΡΚΥΡΑ	**35,8**	**3**	**2**
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	**46,9**	**3**	**2**
ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	**70,4**	**2**	**2**

(ΠΗΓΗ: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2007), *Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, Τόμος 12, στο «Μελέτη για τη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ)

- Στη Ζώνη **ΑΜΕΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με υψηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (πάνω από 35 βαθμούς), και χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατάταξη 3). Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 6 Νομοί (ΚΑΝΕΠ, 2007):

Περιφέρεια	Νομός	Δείκτης Ευημερίας	Επίπεδο Εκπαίδευσης Πληθυσμού (30-40 ετών)	Δείκτης Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (6 η μέγιστη κατηγορία και 1 η ελάχιστη)
ΚΡΗΤΗΣ	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	**40,6**	**3**	**3**
ΑΤΤΙΚΗΣ	ΠΕΙΡΑΙΑ	**70,4**	**4**	**3**
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	**49,3**	**3**	**3**
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	**38,5**	**4**	**3**
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	**37,1**	**2**	**3**
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	Β' ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	**55,5**	**5**	**3**

(ΠΗΓΗ: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2007), *Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, Τόμος 12, στο «Μελέτη για τη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ)

4.1.3 ΣΥΝΤΟΜΟΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Όσον αφορά την άμεση σύνδεση του βαθμού επιτυχίας και των πιθανοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ένα νομό της χώρας με το βαθμό κοινωνικής-οικονομικής ανάπτυξης του νομού, όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων των αποτελεσμάτων των Γενικών εξετάσεων του 2004, του 2005 και του 2006, παρατηρούμε ότι η σύνδεση είναι πολλαπλή: υπάρχουν περιοχές με χαμηλό δείκτη ευημερίας (μικρή ανάπτυξη, υψηλή ανεργία, χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα) και ταυτόχρονα χαμηλό δείκτη πρόσβασης, αλλά και περιοχές με εξίσου χαμηλό δείκτη ευημερίας, αλλά με υψηλό δείκτη πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν περιοχές με υψηλό δείκτη ευημερίας και ταυτόχρονα χαμηλό δείκτη πρόσβασης.

Για ακόμα μια φορά διαπιστώνεται ότι πίσω από τους χαμηλούς εκπαιδευτικούς δείκτες κρύβονται η ανέχεια, το χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα, η υψηλή ανεργία, ο υψηλός βαθμός πολυπολιτισμικότητας, η πολιτιστική υποβάθμιση. Ταυτόχρονα, όμως, παρατηρείται ότι οι δυσμενείς εκπαιδευτικοί δείκτες ευδοκιμούν και σε περιοχές που παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες ευημερίας (περιοχές με μεγάλη τουριστική ανάπτυξη, υψηλούς δείκτες κατανάλωσης, υψηλό κατά κεφαλήν εισόδημα κ.λπ.) υποδηλώνοντας ότι η ευμάρεια που παρατηρείται είναι συγκυριακή και «μετέωρη», αφού στηρίζεται περισσότερο στη διαδεδομένη πρακτική του εύκολου και γρήγορου πλουτισμού και λιγότερο στο υπόβαθρο μιας τοπικής αναπτυξιακής κουλτούρας βασισμένης στην εκπαίδευση και την οργανωμένη μάθηση, γεγονός που υπονομεύει την ίδια την

τουριστική προοπτική των περιοχών και συνεκδοχικά την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική ανάπτυξη (Φωτόπουλος, 2008).

Η επιτακτική ανάγκη για βελτίωση των δεικτών εκπαίδευσης μιας περιοχής δεν αποβλέπει απλώς στην είσοδο περισσότερων παιδιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά στη στέρεη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας που μπορεί να επιτευχθεί μόνο βήμα-βήμα, με σχέδιο και στόχο, επενδύοντας στην κατάκτηση της γνώσης και όχι απαξιώνοντάς την, χάριν του ευκαιριακού και άμεσου οικονομικού οφέλους. Ύστερα από τόσους πειραματισμούς και πολλά χρόνια αλλαγής σχεδίων στη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών, είναι πλέον σαφές πώς είναι μεγάλη ανάγκη η τοπική κοινωνία να έρθει στο επίκεντρο της έρευνας για την εκπαιδευτική πολιτική και μάλιστα σε όλους τους δείκτες της (απασχόληση, πολιτιστική κίνηση, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, βαθμός συνοχής, πολυπολιτισμικότητα κ.ά.) (ΚΑΝΕΠ, 2007)

4.2 Η ΕΤΗΣΙΑ ΕΚΘΕΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΥΠΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2010

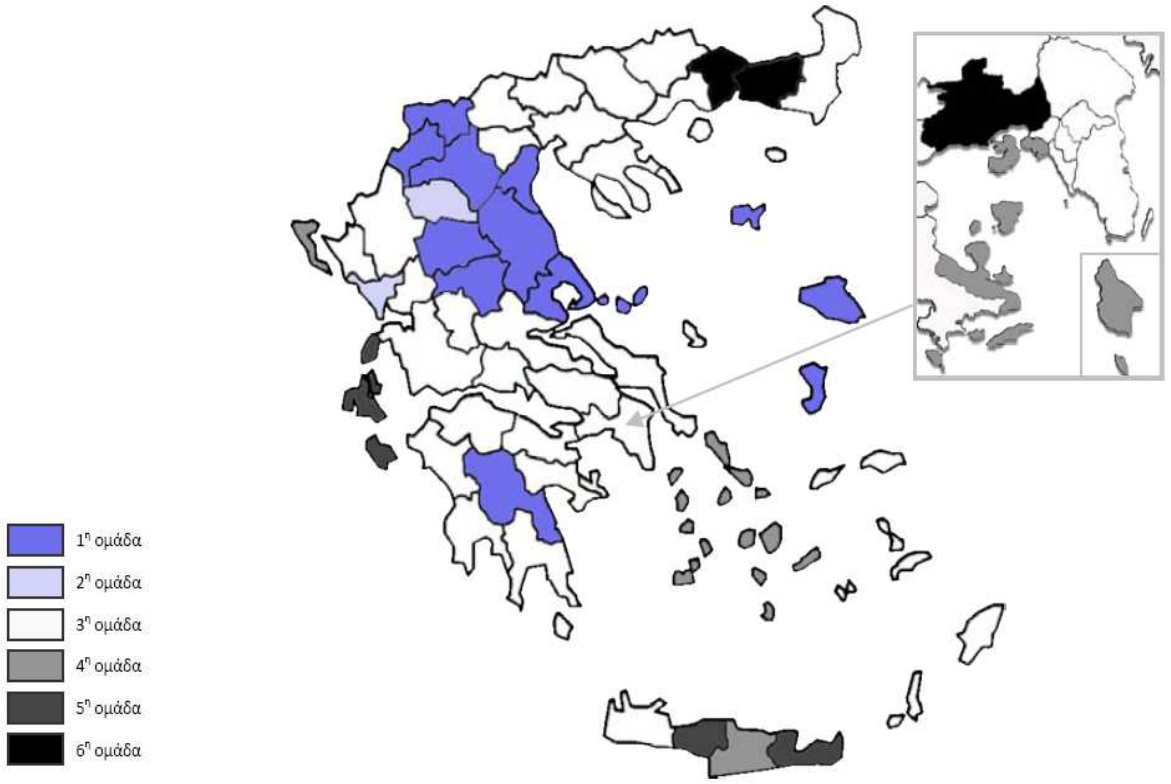
Άλλη μία σημαντική έκθεση του ΚΑΝΕΠ, τα αποτελέσματα της οποίας προκάλεσαν ιδιαίτερο προβληματισμό και ταυτόχρονα ενίσχυσαν το έδαφος για την δημιουργία των ΖΕΠ, είναι η *Ετήσια Έκθεση για την Τυπική Εκπαίδευση του 2010*. Στην συγκεκριμένη έκθεση, χρησιμοποιώντας στατιστικά δεδομένα της ΕΛ. ΣΤΑΤ. για τα σχολικά έτη 2005-2008, το ΚΑΝΕΠ προσπάθησε να αναδείξει τη διάκριση των μεταβλητών σε μεγέθη ΕΙΣΡΟΩΝ (επένδυση) και μεγέθη ΕΚΡΟΩΝ (εκπαιδευτικά αποτελέσματα) για την εκπαίδευση, προκειμένου να επιχειρηθεί μια πρώτη προσέγγιση της απόδοσης της εκπαίδευσης. Παράλληλα και με την ίδια προσέγγιση επιχειρείται η διερεύνηση της συνοχής μεταξύ των Νομών και, επομένως, ο εντοπισμός υπαρκτών εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς και ο αυξητικός ή μειωτικός ρυθμός μεταβολής τους κατά τη διάρκεια της τριετίας 2006-2008. Επιπλέον, στην έκθεση αξιολογούνται οι ευρωπαϊκοί στόχοι για την εκπαίδευση που τέθηκαν το 2003 και αφορούν για την περίοδο μέχρι και το 2020 με τις προσαρμογές που ακολούθησαν καθώς και η πορεία των κρατών-μελών προς αυτούς (http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/ethsies-ektheseis-ekpaideushs/ethsia-ekthesh-gia-thn-typikh-ekpaideysh-2010). Τα παρακάτω δεδομένα απορρέουν αποκλειστικά από την εν λόγω έκθεση και μπορείτε να διαβάσετε αναλυτικότερα το περιεχόμενο της εδώ: http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/ethsies-ektheseis-ekpaideushs/ethsia-ekthesh-gia-thn-typikh-ekpaideysh-2010

4.2.1 Ο ΔΕΙΚΤΗΣ ΕΚΡΟΩΝ

Σύμφωνα με την έκθεση, τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα δεν κατανέμονται ομοιόμορφα, σε όλους τους νομούς της χώρας. Ειδικότερα, οι 54 νομοί της επικράτειας ομαδοποιούνται με βάση την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ομαδοποίηση προέκυψε από την ανάλυση σε συστάδες (cluster analysis) με κριτήρια ταξινόμησης τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ας σημειωθεί ότι τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν περιληφθεί λόγω της διαφοροποίησης του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών, αλλά και των ποιοτικών χαρακτηριστικών ως προς τη διακοπή της φοίτησης στη συγκεκριμένη βαθμίδα. Στην παρούσα μελέτη, η μέθοδος της ιεραρχικής ταξινόμησης (hierarchical clustering), και συγκεκριμένα η ανιούσα μέθοδος (agglomerative method), χρησιμοποιείται για να εξεταστεί πόσο όμοιοι είναι οι νομοί ως προς τα παραγόμενα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα, με σκοπό την ανάδειξη ομάδων-νομών με υψηλό βαθμό ομοιότητας μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, ως κριτήρια ομαδοποίησης των νομών για το έτος 2008 χρησιμοποιήθηκαν τρεις μεταβλητές: οι Δείκτες Εκροών των Γυμνασίων, των Γενικών Λυκείων και των ΤΕΕ. Ο Δείκτης Εκροών επιχειρεί να αποδώσει τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση συνθέτοντας αποτελέσματα συγκράτησης και επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα, αποδίδει με τη μορφή ποσοστού, επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της βαθμίδας, τις κατηγορίες των μαθητών που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις του Ιουνίου και προήχθησαν με χαρακτηρισμό *Άριστα, Πολύ Καλά και Καλά,* δηλαδή ΔΕΝ συμπεριλαμβάνει τους μαθητές που διέκοψαν αδικαιολόγητα τη φοίτησή τους, που απορρίφθηκαν και επαναλαμβάνουν την τάξη, και που προήχθησαν οριακά με χαρακτηρισμό *Σχεδόν Καλά/Μέτρια.* Με βάση τα παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Δείκτες Εκροών) των Γυμνασίων, των Γενικών Λυκείων και της ΤΕΕ το 2008, η ιεραρχική ταξινόμηση υποδεικνύει τη δημιουργία έξι ομάδων νομών.

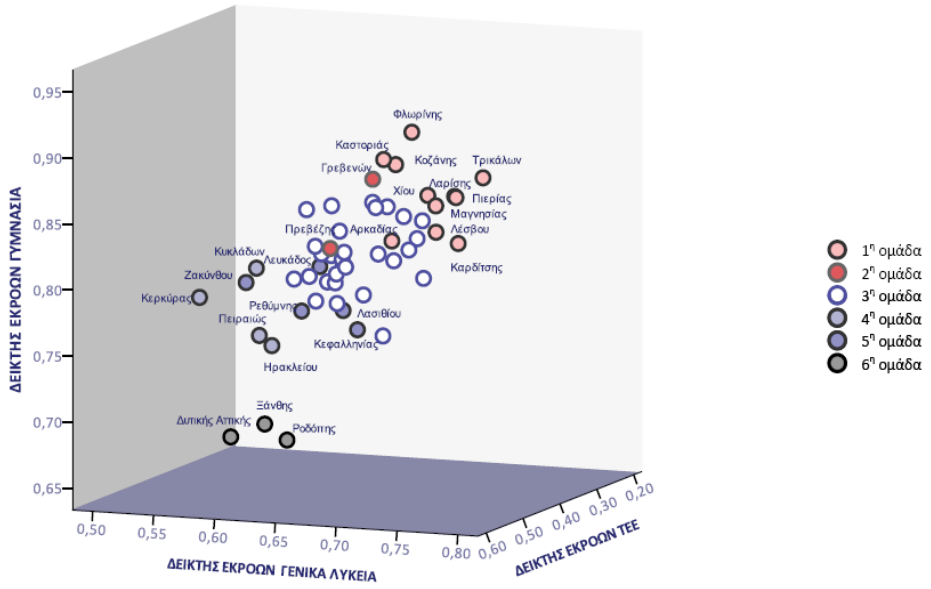
Στο ακόλουθο τρισδιάστατο διάγραμμα διασποράς αποδίδεται η συνολική κατανομή των 54 νομών ως προς τους τρεις Δείκτες Εκροών της Δευτεροβάθμιας και αποδίδονται με διαφορετικό χρωματισμό οι 6 ομάδες νομών που προέκυψαν από την ανάλυση ενώ στον ακόλουθο χάρτη αποδίδονται γεωγραφικά οι 6 ομάδες νομών που προέκυψαν από την ιεραρχική ταξινόμηση.

Χάρτης κατάταξης των νομών (ιεραρχική ταξινόμηση) με βάση τους Δείκτες Εκροών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το έτος 2008



(ΠΗΓΗ*:* ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2010), *Ετήσια Έκθεση για την Τυπική Εκπαίδευση 2010*, Τόμος Α’, Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Διάγραμμα διασποράς των 54 νομών ως προς τους Δείκτες Εκροών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το έτος 2008



(ΠΗΓΗ*:* ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2010), *Ετήσια Έκθεση για την Τυπική Εκπαίδευση 2010*, Τόμος Α’, Αθήνα ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ)

4.2.2 ΙΕΡΑΡΧΙΚΗ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ

1η ΟΜΑΔΑ - 11 ΝΟΜΟΙ : **Πιερίας, Καστοριάς, Κοζάνης, Φλωρίνης, Καρδίτσας, Λαρίσης, Μαγνησίας, Τρικάλων, Αρκαδίας, Λέσβου** και **Χίου**.

Οι Δείκτες Εκροών των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων των νομών αυτών είναι ανάμεσα στους υψηλότερους. Η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γυμνασίων της ομάδας αυτής είναι 86,7% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 80,5%), με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 83,5% και 90,8%. Αντίστοιχα, η μέση τιμή του Δέκτη Εκροών των Γενικών Λυκείων της ομάδας είναι 72,4% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 63,8%), με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 69,4% και 77,8%. Η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών της ΤΕΕ στους νομούς της ομάδας είναι 44,5% είναι επίσης υψηλή (πάνω από τη μέση τιμή των 54 νομών που είναι 37,2%) και κυμαίνεται μεταξύ 37,5% και 48,7%. Χαρακτηριστικό των νομών της ομάδας αυτής είναι η γεωγραφική τους γειτνίαση, αφού πρόκειται για νομούς των περιφερειών της Κεντρικής Μακεδονίας και της Θεσσαλίας, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζονται στην ομάδα και δύο νομοί που ανήκουν στην περιφέρεια του Βορείου Αιγαίου.

2η ΟΜΑΔΑ – 2 ΝΟΜΟΙ: **Γρεβενών** και **Πρέβεζας**.

Οι Δείκτες Εκροών των Γυμνασίων και των Γενικών Λυκείων των νομών αυτών είναι υψηλοί (πάνω από τη μέση τιμή των 54 νομών), ενώ οι τιμές του Δείκτη Εκροών της ΤΕΕ είναι ανάμεσα στις υψηλότερες της χώρας. Συγκεκριμένα, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γυμνασίων της ομάδας αυτής είναι 86,1% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 80,5%), με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 83,4% και 88,8%. Αντίστοιχα, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γενικών Λυκείων της ομάδας είναι 68,8% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 63,8%), με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 67,0% και 70,5%. Τέλος, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών της ΤΕΕ της ομάδας είναι 54,0% (πάνω από τη μέση τιμή των 54 νομών που είναι 37,2%) με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 53,97% και 54,03%.

3η ΟΜΑΔΑ – 29 ΝΟΜΟΙ: **Δράμας, Καβάλας, Έβρου, Ημαθίας, Θεσσαλονίκης, Κιλκίς, Πέλλας, Σερρών, Χαλκιδικής, Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Αιτωλοακαρνανίας, Αχαΐας, Ηλείας, Βοιωτίας, Ευβοίας, Ευρυτανίας, Φθιώτιδας, Φωκίδας, Αργολίδας, Κορινθίας, Λακωνίας, Μεσσηνίας, Αθηνών, Ανατολικής Αττικής, Σάμου, Δωδεκανήσου** και **Χανίων.**

Στην ομάδα αυτή οι Δείκτες Εκροών όλης της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν απέχουν ιδιαίτερα από τη μέση τιμή των 54 νομών. Η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γυμνασίων της ομάδας είναι 80,6% (τιμή που σχεδόν συμπίπτει με τη μέση τιμή των 54 νομών 80,5%), με τις τιμές των νομών της ομάδας να κυμαίνονται μεταξύ 74,4% και 84,8%. Αντίστοιχα, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γενικών Λυκείων της ομάδας είναι 63,5% (τιμή που επίσης συμπίπτει σχεδόν με τη μέση τιμή του συνόλου των νομών 63,8%), με τις τιμές των νομών της ομάδας να κυμαίνονται μεταξύ 57,9% και 69,0%. Τέλος, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών της ΤΕΕ της ομάδας αυτής είναι 35,5% (τιμή που δεν απέχει σημαντικά από τη μέση τιμή του συνόλου των νομών 37,2%) με τις τιμές των νομών της ομάδας να κυμαίνονται μεταξύ 26,6% και 43,2%. Οι νομοί που περιλαμβάνονται στην ομάδα αυτή καλύπτουν ολόκληρη σχεδόν την Ανατολική και Κεντρική Μακεδονία, την Ήπειρο και την Πελοπόννησο, και ολόκληρη την περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας. Σημειωτέον ότι στην ομάδα αυτή εντοπίζεται η πλειονότητα των μεγάλων αστικών κέντρων της χώρας (Θεσσαλονίκη, Αχαΐα και Νομαρχία Αθηνών).

4η ΟΜΑΔΑ – 4 ΝΟΜΟΙ: Κέρκυρας, Πειραιώς, Ηρακλείου και **Κυκλάδων**.

Οι Δείκτες Εκροών των Γυμνασίων και των γενικών Λυκείων των νομών αυτών είναι ελαφρώς χαμηλότεροι από τη μέση τιμή των 54 νομών, ενώ οι τιμές του Δείκτη Εκροών της ΤΕΕ είναι ελαφρώς υψηλότεροι από τη μέση τιμή όλων των νομών. Συγκεκριμένα, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γυμνασίων της ομάδας αυτής είναι 76,3% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 80,5%) με τις τιμές των νομών της ομάδας να κυμαίνονται μεταξύ 73,3% και 79,6%. Αντίστοιχα, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γενικών Λυκείων της ομάδας είναι 55,7% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 63,8%), με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 52,6% και 57,2%. Τέλος, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών της ΤΕΕ της ομάδας είναι 39,3% (πάνω από τη μέση τιμή των 54 νομών που είναι 37,2%) με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 35,4% και 41,9%. Τρείς από τους τέσσερις νομούς της ομάδας είναι νησιά, ενώ δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι η Νομαρχία Πειραιά περιλαμβάνει επίσης αρκετές νησιωτικές περιοχές.

5η ΟΜΑΔΑ – 5 ΝΟΜΟΙ: Ζακύνθου, Κεφαλληνίας, Λευκάδος, Λασιθίου και **Ρεθύμνης.**

Οι Δείκτες Εκροών των Γυμνασίων και των Λυκείων των νομών αυτών είναι ελαφρώς χαμηλότεροι από τη μέση τιμή των 54 νομών, ενώ οι τιμές του Δείκτη Εκροών της ΤΕΕ είναι ανάμεσα στους χαμηλότερους της χώρας. Συγκεκριμένα, η μέση τιμή του Δείκτη

Εκροών των Γυμνασίων της ομάδας αυτής είναι 75,7% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 80,5%) με τις τιμές των νομών της ομάδας να κυμαίνονται μεταξύ 73,2% και 78,4%. Αντίστοιχα, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γενικών Λυκείων της ομάδας είναι 57,1% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 63,8%), με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 53,1% και 59,9%. Τέλος, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών της ΤΕΕ της ομάδας είναι 25,6% (πάνω από τη μέση τιμή των 54 νομών που είναι 37,2%) με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 21,8% και 30,8%. Κοινό χαρακτηριστικό των νομών της ομάδας αυτής με τους νομούς της 4^{ης} είναι ότι και οι 5 νομοί αποτελούν νησιωτικές περιοχές και συγκεκριμένα των Ιονίων Νήσων και της Κρήτης.

<u>6^{η} ΟΜΑΔΑ – 3 ΝΟΜΟΙ:</u> Ξάνθης, Ροδόπης και **Δυτικής Αττικής.**

Οι Δείκτες Εκροών των Γυμνασίων και των Λυκείων των νομών αυτών είναι ανάμεσα στους χαμηλότερους της χώρας. Η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γυμνασίων της ομάδας αυτής είναι 66,1% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 80,5%) με τις τιμές των νομών της ομάδας να κυμαίνονται μεταξύ 65,2% και 66,7%. Αντίστοιχα, η μέση τιμή του Δείκτη Εκροών των Γενικών Λυκείων της ομάδας είναι 54,5% (έναντι της αντίστοιχης μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 63,8%), με τις τιμές των νομών να κυμαίνονται μεταξύ 53,6% και 55,3%. Ως προς το Δείκτη Εκροών της ΤΕΕ, οι τιμές των νομών είναι επίσης χαμηλές (σημαντικά χαμηλότερες της μέσης τιμής των 54 νομών που είναι 37,2%) και κυμαίνονται μεταξύ 26,9% και 36,6%, με μέση τιμή των νομών της ομάδας 31,4%.

Συνοπτικά, η 1^{η} και 2^{η} ομάδα νομών χαρακτηρίζονται από υψηλές τιμές στους δείκτες των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η 3^{η} και 4^{η} ομάδα νομών εμφανίζουν μέτριους δείκτες Εκροών, ενώ στην 5^{η} και 6^{η} ομάδα παρουσιάζονται οι νομοί με τους χαμηλότερους δείκτες αποτελεσμάτων σε ολόκληρη τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση το έτος 2008. Αρκετοί νομοί που αναδείχθηκαν από την ιεραρχική ταξινόμηση έχουν εντοπιστεί και σε προγενέστερες έρευνες του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2009β), που διερευνούσαν την ύπαρξη γεωγραφικών ανισοτήτων κατά την πρόσβαση των αποφοίτων των Γενικών Λυκείων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, νομοί όπως: **Ξάνθη, Ροδόπη, Λευκάδα, Κέρκυρα, Ζάκυνθος, Κεφαλονιά, Ρέθυμνο, Ηράκλειο, Κυκλάδες, Δυτική Αττική** και **Πειραιάς** είχαν ήδη χαρακτηριστεί από τη μελέτη του 2009 ως **ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας** με βάση το Δείκτη πρόσβασής τους στα ΑΕΙ-ΤΕΙ κατά την τετραετία 2005-2008. Στον αντίποδα, περιλαμβανόντουσαν νομοί με υψηλό Δείκτη Πρόσβασης όπως: **Χίος,**

Λάρισα, Καρδίτσα, Τρίκαλα και **Αρκαδία,** νομοί δηλαδή που στην παρούσα έκθεση εμφανίστηκαν να μετέχουν στην 1η και 2η ομάδα νομών που προέκυψαν από την ιεραρχική ταξινόμηση.

4.3.3 ΣΥΝΤΟΜΟΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από τη σύνθεση των δεικτών πρόσβασης της τετραετίας 2005-2008 προέκυψε ότι σταθερά κάτω από την πανελλήνια μέση τιμή βρίσκονται:

- ✓ Περιοχές με χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης, υψηλή ανεργία, κλιμακούμενη αποβιομηχάνιση, χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα (κυρίως στη Θράκη αλλά και εντός Αττικής, όπως οι δυτικές περιοχές και Πειραιάς).
- ✓ Αλλά και περιοχές με υψηλό ποσοστό απασχολούμενων σε τουριστικές επιχειρήσεις (Ανδριτσάκη, 2009).

Στον αντίποδα, βρίσκονται όπως πάντα οι:

- ✓ περιοχές με υψηλούς δείκτες ανάπτυξης και ευημερίας,
- ✓ αλλά και καθαρά αγροτικές περιοχές, όπου η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί αν όχι τη μόνη, από τις λίγες καλές ευκαιρίες ζωής (Ανδριτσάκη, 2009).

Τα παραπάνω διαπιστωθέντα έχουν ιδιαίτερη σημασία αφού υπονοείται ότι οι όποιες γεωγραφικές-κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην παραγωγή ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού αποτελέσματος, όπως στην περίπτωση του παραδείγματος, που ήταν η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια, δεν είναι ανεξάρτητο αλλά σχετίζεται με αντίστοιχα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που παράγονται σε προηγούμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Εδώ πρέπει να υπογραμμισθεί για ακόμη μία φορά ότι το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση είναι επίκαιρο για περισσότερο από 40 χρόνια στην επιστημονική έρευνα για την εκπαίδευση και αποτελεί βασικό δείκτη ύπαρξης κοινωνικών ανισοτήτων στην ελληνική κοινωνία.

Συνοψίζοντας, η συσχέτιση μεταξύ φτώχειας και εκπαίδευσης σύμφωνα με την βιβλιογραφία είναι ισχυρή. Οι έρευνες του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε απέδειξαν ότι οι κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες και συνεπώς οι εκπαιδευτικές, διαθέτουν γεωγραφικό χαρακτήρα. Η ψαλίδα μεταξύ περιφέρειας και

κέντρου είναι μεγάλη. Νομοί όπως η Ξάνθη, η Ροδόπη, το Λασίθι, το Ρέθυμνο, η Κοζάνη, η Ημαθία κ.α. παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλό δείκτη ανάπτυξης ενώ ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού τους αλλά και ο βαθμός πρόσβασης των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διατηρούνται σε χαμηλά επίπεδα. Εν αντιθέσει, νομοί όπως η Θεσσαλονίκη, η Αθήνα, η Ανατολική Αττική εμφανίζουν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και μεγαλύτερη ανάπτυξη. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα δεδομένα των ερευνών αφορούν τα χρόνια πριν το «ξέσπασμα» της χρηματοοικονομικής κρίσης του 2009. Συνεπώς, είναι λογικό ο δείκτης ευημερία και ανάπτυξης όπως και ο δείκτης πρόσβασης να έχουν πέσει σε ακόμη χαμηλότερα επίπεδα για τους «ευπαθείς» νομούς και να έχει επηρεάσει και τους εκείνους νομούς που μέχρι τότε παρουσίαζαν υψηλές ή κοντά στο μέσο όρο, τιμές.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

II. ΟΙ ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΟΙ ΖΩΝΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

1.1 Η ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΣΗ ΤΩΝ ΖΕΠ

Με την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ γεωγραφικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, γεννήθηκε η αντίληψη πως η υιοθέτηση εστιασμένων κρατικών πολιτικών που θα αναγνωρίζουν ζώνες εκπαιδευτικής αλλά και κοινωνικής προτεραιότητας σε περιοχές που εμφανίζονται χαμηλοί κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί δείκτες είναι απαραίτητη (Κυρίδης& Φωτόπουλος, 2009). Το Μάρτιο 2010, η τότε Υπουργός Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης καλεί την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων (ΕΥΕΕΔ) του ΥΠΔΒΜ να υποβάλλει εντός 10 ημερών από την ημερομηνία δημοσίευσης της πρόσκλησης, προτάσεις για το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» για την πράξη «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» (http://www.edulll.gr/?p=983).

Πιο συγκεκριμένα, στην πρόσκληση αναφέρεται ότι η ΕΥΕΕΔ θα πρέπει να υποβάλλει προτάσεις μεμονωμένα ή σε σύμπραξη με άλλους αρμόδιους φορείς οι οποίοι υπάγονται στο ΥΠΔΒΜ, με Σχολικές Επιτροπές και δυνάμει από τον Φεβρουάριο του 2012, με την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του παιδιού και του εφήβου, για την πράξη «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», και θα εμπίπτουν στην θεματική προτεραιότητα, κατηγορία πράξεων και οικονομική δραστηριότητα ανά Άξονα Προτεραιότητας. Οι άξονες προτεραιότητας της πράξης είναι τρεις και ο καθένας, όπως θα δούμε παρακάτω, συνδέεται με συγκεκριμένες δράσεις αλλά και περιοχές. Στην πρόσκληση ορίζονται εκτενέστατα οι στόχοι και οι δράσεις που αφορούν κάθε άξονα. Ως ημερομηνία λήξης της πράξης ορίζεται η 31η Δεκεμβρίου του 2015 (http://www.edulll.gr/?p=983).

Λίγους μήνες αργότερα το πρόγραμμα των ΖΕΠ εισάγεται επίσημα με το άρθρο 26 του Ν. 3879/2010. Σύμφωνα με την πρώτη παράγραφο του άρθρου «ορίζονται Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), στις οποίες εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας.» Ως γενικός στόχος των Ζ.Ε.Π. τίθεται «η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών» (ΦΕΚ 163/2010). Τέλος, το έργο υλοποιείται σε σύμπραξη με την Διεύθυνση Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Σχεδίων και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και λειτουργούν σε συνεργασία με τα προγράμματα «Εκπαιδευτική ένταξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής κοινότητας της Θράκης». Η συγχρηματοδότηση του προγράμματος γίνεται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (http://www.edulll.gr/?p=983).

1.2 Ο ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΖΕΠ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ

Η λειτουργία των ΖΕΠ στηρίζεται στην λογική της θετικής διάκρισης και ειδικότερα της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Η λογική της θετικής διάκρισης, η οποία ξεκίνησε από τις ΗΠΑ, αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες μέσω της άνισης μεταχείρισης αυτών (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Ειδικότερα, η εκπαιδευτική προτεραιότητα η οποία στηρίζεται στην λογική της θετικής διάκρισης αφορά την αποκατάσταση της ισότητας, «ενισχύοντας την εκπαιδευτική δράση εκεί που οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες λειτουργούν ως τροχοπέδη στη σχολική επιτυχία» (Γεωργάκη& Διπλάρη, 2008). Η ενίσχυση επιτυγχάνεται με την επένδυση περισσότερων ανθρώπινων και οικονομικών πόρων στις περιοχές με χαμηλούς δείκτες.

Ένα δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό του προγράμματος των ΖΕΠ είναι ότι εδράζεται πάνω σε μία ολιστική προσέγγιση για την εκπαίδευση διευρύνοντας την διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης εκτός του σχολικού χώρου, αναζητώντας τη στήριξη και τη συνεργασία της τοπικής κοινωνίας

(http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=68). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ομάδα εργασίας των ΖΕΠ «δεν νοείται ΖΕΠ που δεν είναι οργανικά συνδεδεμένη με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τις υπηρεσίες της, τις δομές υγείας και ψυχικής υγείας, τον ΟΑΕΔ, τα τοπικά συμβούλια πρόληψης εγκληματικότητας κλπ» (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Σχετικά με τον γενικό στόχος της πράξης όπως αναφέρθηκε παραπάνω είναι η ισότιμη ένταξη των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα ανεξάρτητα από την κοινωνική ή οικονομική τους κατάσταση μέσω υποστηρικτών δράσεων και παρεμβάσεων ενώ οι επιμέρους στόχοι που έχει θέσει το Υπουργείο είναι:

- η ανάπτυξη Ολοκληρωμένων και Ευέλικτων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για τη Σχολική Επιτυχία μαθητών που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες
- η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων διαφοροποιημένης συνεκπαίδευσης σε εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο για την επίτευξη των σκοπών μάθησης και ολόπλευρης ανάπτυξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης
- η ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων μάθησης και ανάπτυξης ώστε να διασφαλιστούν η σχολική επιτυχία και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτων κοινωνικο-οικονομιής και πολιτισμικής προέλευσης
- η διευκόλυνση της μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και της ομαλής μετάβασης των παιδιών στο σχολείο υποδοχής
- η πρόληψη και η αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής βίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου
- η ανάπτυξη της συνεργασίας των σχολείων σε ΖΕΠ τόσο μεταξύ των σχολείων της αυτής βαθμίδας όσο και μεταξύ των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και μεταξύ των σχολείων και τοπικής κοινότητας
- η αναβάθμιση υποδομών και εκπαιδευτικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος
- η ανάπτυξη του δικτύου αγωγής για την έγκαιρη αντισταθμιστική παρέμβαση στα προνήπια των ΖΕΠ μέσω βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών (http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=68).

Για την επιστημονική καθοδήγηση, υποστήριξη και παρακολούθηση της Πράξης έχει συγκροτηθεί η Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών και η Επιτροπή Σχεδιασμού και Συντονισμού. Η ΟΚΕ αποτελείται από τους παρακάτω επιστήμονες:

- *Νίκο Παπαδάκη*, Αναπληρωτή Καθηγητή Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης, Διευθυντή Κέντρου Πολιτικής Έρευνας και Τεκμηρίωσης (ΚΕΠΕΤ) Πανεπιστημίου Κρήτης (Πρόεδρος ΟΚΕ)
- *Θωμά Μαλούτα*, Καθηγητή Αστικής Κοινωνιολογίας Τμήματος Γεωγραφίας Χαροκόπειου Πανεπιστημίου & Αντιπρόεδρος Δ.Σ. ΕΚΚΕ (Μέλος ΟΚΕ)
- *Γιάννη Κατσίλλη*, Καθηγητή Κοινωνικής Εκπαιδευτικής Έρευνας και Κοινωνικής Στατιστικής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιου Πατρών (Μέλος ΟΚΕ)
- *Μανώλη Κουτούζη*, Επίκουρο Καθηγητή Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Επιστημονικό συνεργάτης ΚΑΝΕΠ-ΓΕΣΕΕ (Μέλος ΟΚΕ)
- *Ευαγγελία Μαυρικάκη*, Λέκτορα Βιολογίας και Αγωγής Υγείας, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Μέλος ΟΚΕ)
- *Βασίλη Γιαλαμά*, Αναπληρωτή Καθηγητή Στατιστικής, ΤΕΠΑΗ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Αναπληρωματικό μέλος ΟΚΕ)
- *Ελένη Τσακιρίδου*, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Στατιστικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Αναπληρωματικό μέλος ΟΚΕ)
- *Αγγελική Χρονοπούλου*, Μαθηματικός, Δρ. Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εκδότρια και υπεύθυνη ύλης του περιοδικού «Σύγχρονη Εκπαίδευση» (Αναπληρωματικό μέλος ΟΚΕ)
- *Χαράλαμπο Οικονόμου*, Επίκουρο Καθηγητή Κοινωνιολογίας της Υγείας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο (Αναπληρωματικό μέλος ΟΚΕ)
- *Σωκράτη Κονιόρδο*, Αναπληρωτή Καθηγητή Οικονομικής Κοινωνιολογίας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτη (Αναπληρωματικό μέλος ΟΚΕ)

Τέλος, την Επιτροπή Σχεδιασμού και Συντονισμού είναι απαρτίζουν οι :

- *Αργύρης Κυρίδης*, Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Π.Τ.Ν. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσαλονίκης
- *Νίκος Παπαδάκης*, Αν. Καθηγητής Πολιτικών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Κρήτης

- *Νίκος Φωτόπουλος*, Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012)

1.2.1 ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ΣΕ ΖΕΠ

Για την ένταξη των περιοχών σε ΖΕΠ χρειαζόταν ένας πολυπαραμετρικός δείκτης ο οποίος θα επέτρεπε την αξιολόγηση, ταξινόμηση και ανατροφοδότηση σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012).

Στο πλαίσιο συγκρότησης ενός τέτοιου εργαλείου, η ομάδα εργασίας για τις ΖΕΠ πρότεινε δύο υποκατηγορίες δεικτών, τους παραμετρικούς δείκτες και τους στρατηγικούς εκπαιδευτικούς δείκτες, ως συνιστώσες σε επίπεδο Νομού ενώ κάθε μία από αυτές περιλαμβάνει άλλους επτά υποδείκτες. Αναλυτικότερα, οι παραμετρικοί δείκτες υποδιαιρούνται:

- στους δείκτες αποτύπωσης σύνθεσης πληθυσμού (ηλικιακή κατανομή, πολιτισμικές ετερότητες)
- στο δείκτη (ποσοστό) ανεργίας
- στο κατά κεφαλήν εισόδημα και συσχέτιση με ΑΕΠ
- στις τραπεζικές καταθέσεις
- στα αδήλωτα εισοδήματα (στο σημείο που μπορεί να καταστεί εφικτός ο προσδιορισμός τους)
- στον δείκτη Neets
- στον δείκτης που παράγεται από δεδομένα που απηχούν τη κατάσταση της υγείας του πληθυσμού

Ενώ οι στρατηγικοί εκπαιδευτικοί δείκτες υποδιαιρούνται:

- στον δείκτη εκροών- παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- στον δείκτη εκροών- παραγόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων και της ΤΕΕ)
- στο δείκτη σχολικής διαρροής
- στο δείκτη συμμετοχής στη Δια βίου μάθηση
- στο δείκτη- ποσοστά συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- στη σύνθεση σχολικού πληθυσμού

- στο δείκτη ποσοτικής και ποιοτικής αποτύπωσης κατάστασης (συμπεριλαμβανομένης της υλικοτεχνικής και κτιριακής υποδομής) των σχολικών μονάδων

1.2.2 ΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ

Η πράξη των ΖΕΠ όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί μέρος του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2007-2013. Το επιχειρησιακό πρόγραμμα απαρτίζεται από τέσσερις στρατηγικούς στόχους. Ο πρώτος στρατηγικός στόχος του προγράμματος είναι η ««αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης». Ο δεύτερος στρατηγικός στόχος αφορά την «αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας». Ο τρίτος στρατηγικός στόχος του επιχειρησιακού προγράμματος είναι η «ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων» και ο τέταρτος και τελευταίος, στρατηγικός στόχος είναι η «ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας». Κάθε Στρατηγικός Στόχος του Προγράμματος αντιστοιχεί σε τρείς θεματικούς Άξονες Προτεραιότητας, ένας για κάθε κατηγορία περιφερειών (http://archive.minedu.gov.gr/docs/20sel_epeaek_080214.pdf). Οι κατηγορίες περιφερειών είναι δύο: περιφέρειες μεταβατικής στήριξης και περιφέρειες μη μεταβατικής στήριξης . Οι περιφέρειες μεταβατικής στήριξης υποδιαιρούνται σε περιφέρειες σταδιακής εξόδου και περιφέρειες σταδιακής εισόδου ενώ οι περιφέρειες χωρίς μεταβατική στήριξη αποτελούν τις περιφέρειες σύγκλισης.

Πιο συγκεκριμένα, οι περιφέρειες σταδιακής εξόδου είναι οι περιφέρειες όπου «το ΑΕγχΠ ανά κάτοικο θα υπερβεί, για στατιστικούς λόγους (λόγω της διεύρυνσης) το 75% του κοινοτικού μέσου όρου**.** Οι περιφέρειες αυτές θα τύχουν μεταβατικής, ειδικής και σταδιακά μειούμενης χρηματοδότησης στα πλαίσια του Στόχου «Σύγκλιση»» (http://www.espa.gr/el/Pages/DictionaryFS.aspx?item=355). Ειδικότερα, οι περιφέρειες σταδιακής εισόδου (phasing in), είναι οι « περιφέρειες του στόχου 1 κατά την περίοδο 2000-2006, οι οποίες δεν πληρούν πλέον τα κριτήρια περιφερειακής επιλεξιμότητας του στόχου «Σύγκλιση» και συνεπώς, τυγχάνουν μεταβατικής στήριξης στο πλαίσιο του στόχου «Περιφερειακή ανταγωνιστικότητα και απασχόληση»» (http://www.espa.gr/el/Pages/DictionaryFS.aspx?item=355). Οι περιφέρειες σύγκλισης είναι περιφέρειες οι οποίες στερούνται ανάπτυξης και το κατά κεφαλήν ΑΕγχΠ είναι

μικρότερο από το 75% του κοινοτικού μέσου όρου. «Οι περιφέρειες που πάσχουν από τη στατιστική επίπτωση η οποία συνδέεται με τη μείωση του κοινοτικού μέσου όρου μετά τη διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης λαμβάνουν, για το λόγο αυτό, σημαντική μεταβατική ενίσχυση προκειμένου να ολοκληρώσουν τη διαδικασία σύγκλισής τους. Η ενίσχυση αυτή θα παύσει το 2013 και δεν θα την ακολουθήσει άλλη μεταβατική περίοδος.» (http://www.espa.gr/el/Pages/DictionaryFS.aspx?item=396).

Αναλυτικότερα η κατηγοριοποίηση των περιφερειών στην χώρα μας:

Κατηγορία Περιφερειών	Κατηγορία Επιλέξιμων Περιφερειών	Περιφέρειες
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΧΩΡΙΣ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΗ ΣΤΗΡΙΞΗ	**ΣΥΓΚΛΙΣΗΣ**	Αν.Μακεδονίας&Θράκης, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Δυτικής Ελλάδας, Πελοποννήσου, Βορείου Αιγαίου, Κρήτης
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	**ΣΤΑΔΙΑΚΗΣ ΕΞΟΔΟΥ**	Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Αττικής
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ	**ΣΤΑΔΙΑΚΗΣ ΕΙΣΟΔΟΥ**	Στερεάς Ελλάδας, Νοτίου Αιγαίου

(ΠΗΓΗ: http://archive.minedu.gov.gr/docs/20sel_epeaek_080214.pdf)

Γενικότερα, οι Άξονες Προτεραιότητας 1, 2, 3 « Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης» που αφορούν την πράξη των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, έχουν ως επιμέρους στόχους: (http://archive.minedu.gov.gr/docs/20sel_epeaek_080214.pdf):

- την αναμόρφωση, τον εκσυγχρονισμό και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος-ενίσχυση της κινητικότητας του μαθητικού και φοιτητικού πληθυσμού
- την αποτίμηση της προόδου στην εκπαίδευση μέσω της εφαρμογής συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας-αξιολόγησης των συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος
- την επιτάχυνση του ρυθμού ένταξης των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών στην εκπαίδευση
- την ενίσχυση της πρόσβασης και της συμμετοχής όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με έμφαση στα άτομα με αναπηρία και τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες

- την ενίσχυση και την βελτίωση της ποιότητας της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με έμφαση στην καινοτομία και τις τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών.

Τέλος, όσον αφορά την συνολική δαπάνη συνολική δαπάνη του προγράμματος, ανέρχεται στα 24.930.000,00 ευρώ και κατανέμεται ενδεικτικά κατά άξονα προτεραιότητας. Για τον πρώτο άξονα προτεραιότητας «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 περιφέρειες σύγκλισης» ανέρχεται στα 5.000.000,00 ευρώ, για τον δεύτερο άξονα προτεραιότητας «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 3 περιφέρειες σταδιακής εξόδου» η δημόσια δαπάνη είναι 19.230.000,00 ενώ για τον τρίτο άξονα προτεραιότητας «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 2 περιφέρειες σταδιακής εισόδου» η δαπάνη είναι ανερχόταν μόλις στα 700.000,00 ευρώ (http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/03/proskllisi_zep_tropopoiisi.pdf).

1.3 Η ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΖΕΠ ΣΤΗΝ ΑΤΤΙΚΗ

Το σχολικό έτος 2010-2011 υπήρξε η ολοκλήρωση του θεσμικού πλαισίου των ΖΕΠ ενώ παράλληλα ολοκληρώθηκαν και οι επιστημονικές διεργασίες που αφορούσαν τον σχεδιασμό της πιλοτικής εφαρμογής. Το επόμενο σχολικό έτος 2011-2012, μετά την πρόσληψη του απαραίτητου εκπαιδευτικού προσωπικού, τον καθορισμό των δεικτών ΖΕΠ και την κατάταξη των περιοχών της Ελλάδας με βάση τους εν λόγω δείκτες και την υποβολή σχεδίων δράσης, το πρόγραμμα των ΖΕΠ μπήκε σε εφαρμογή http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=68). Εξαιτίας της παρουσίας σοβαρών προβλημάτων στον τομέα των δεδομένων, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στο επόμενο κεφάλαιο, η εφαρμογή των ΖΕΠ ήταν εφικτή μόνο στον Νομό Αττικής.

Με υπουργική απόφαση αριθμ. Φ.1 ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-2011 το Σεπτέμβριο του 2011 εντάσσονται στις πειραματικές ΖΕΠ τέσσερις περιοχές της Αττικής και 18 μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

ΖΕΠ	Σχολική Μονάδα
ΤΑΥΡΟΥ	2ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΤΑΥΡΟΥ 4ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΤΑΥΡΟΥ 2ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΑΥΡΟΥ 4ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΑΥΡΟΥ 77ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΛ. ΒΑΘΗΣ & ΕΞΑΡΧΕΙΩΝ	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 35ΟΥ ΚΑΙ 106ΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ 54ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ 55ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ 35ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΞΑΡΧΕΙΩΝ
ΚΑΤΩ ΠΑΤΗΣΙΩΝ	110ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ 44ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ 152ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΑΧΑΡΝΩΝ (Μενίδι)	11ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ 15ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ 29ο ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ 26ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ 29ο ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ (ΘΡΑΚΟΜΑΚΕΔΟΝΩΝ)

(ΠΗΓΗ:http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=68)

Στα σχολεία αυτά δύναται να λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα. Η ίδρυση των τμημάτων γίνεται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατόπιν αιτήματος της κάθε σχολικής μονάδας στις οικείες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας (ΦΕΚ 2142/2010).

Η φιλοσοφία των ΖΕΠ δεν περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον. Χτίστηκε πάνω στην παραδοχή ότι η μάθηση και η ανάπτυξη είναι εφικτές μόνο αν οι παρεμβάσεις εστιάζουν στο άμεσο και ευρύτερο σχολικό περιβάλλον του παιδιού. Προκειμένου να καταστεί δυνατό κάτι τέτοιο, η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς αλλά και τους φορείς της τοπικής κοινότητας κρίνεται απαραίτητη. Προς επίτευξη του παραπάνω στόχου, οι σχολικές μονάδες έχουν την δυνατότητα να αυτό-οργανωθούν, να φτιάξουν εκείνες το σχολικό τους πρόγραμμα προσαρμόζοντας «στις οικείες ανάγκες τους μια διευρυμένη μορφή ωρολογίου προγράμματος ολοήμερου σχολείου με υποχρεωτικό ωράριο 35 ωρών για όλες τις τάξεις» (ΦΕΚ 56/2011) και κινούμενες στους παρακάτω άξονες , οι οποίοι αποτελούν τους βασικούς πυλώνες του προγράμματος (ΦΕΚ 56/2011):

- υποστήριξη των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο
- υποστήριξη των μαθητών στην συναισθηματο-κοινωνική τους ανάπτυξη
- σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και τους τοπικούς φορείς

- ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε οργανισμό που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες λειτουργικού χαρακτήρα με την σύνταξη του οικείου αναλυτικού προγράμματος και την προώθηση εναλλακτικών καλών πρακτικών

Όσον αφορά τον άξονα της ακαδημαϊκής στήριξης των μαθητών, στο σχετικό ΦΕΚ (56/2011) αναφέρεται ότι είναι καλό το σχολικό πρόγραμμα να αναπτυχθεί έτσι ώστε να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου αλλά και την κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου και την ολοκλήρωση και παρακολούθηση των κατ' οίκον εργασιών στη Γλώσσα και Μαθηματικά. Τέλος, επισημαίνεται ότι προκειμένου να καταστεί εφικτός ο άξονας της συναισθηματικο-κοινωνικής υποστήριξης των μαθητών, θα πρέπει οι σχολικές μονάδες να επιδιώκουν την διεξαγωγή πολιτιστικών προγραμμάτων, δια-πολιτισμικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων αλλά και προγραμμάτων προσωπικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης.

Ειδικότερα για τα νηπιαγωγεία, το πρόγραμμα το οποίο θα αναπτύξει η κάθε σχολική μονάδα που εντάσσεται σε ΖΕΠ οφείλει να στοχεύει (ΦΕΚ 56/2011):

- στην ενίσχυση της σχέσης των παιδιών με τον προφορικό λόγο, τον αναδυόμενο εγγραμματισμό και τα μαθηματικά στο πλαίσιο αυθόρμητων και οργανωμένων δραστηριοτήτων, ομαδικών και ατομικών, διαθεματικής φύσης
- στην απόκτηση σχετικών δεξιοτήτων
- στην ενδυνάμωση της ταυτότητας τους
- στην κοινωνικο-συναισθηματική ετοιμότητα που απαιτείται για την ομαλή μετάβαση των νηπίων από στην πρώτη τάξη του Δημοτικού
- στην σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και την τοπική κοινότητα, ως προστιθέμενης κοινωνικής αξίας και συμβολή στην εκπαιδευτική προσπάθεια που επιτελείται με το πρόγραμμα των ΖΕΠ

Τέλος, για τα σχολεία που έχουν ενταχθεί στις πιλοτικές ζώνες προβλέπεται επίσης ενίσχυση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς συνεκπαίδευσης, σχολικούς ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και των στελεχών εκπαίδευσης, η δυνατότητα χρηματοδότησης των σχεδίων δράσης που προωθούν τους στόχους ΖΕΠ, η αναβάθμιση των υποδομών (ράμπες ΑΜΕΑ, αναβάθμιση αιθουσών κτλ) και τέλος η κάλυψη των λειτουργικών εξόδων που επιβαρύνουν τη σχολική μονάδα λόγω της υλοποίησης της Πράξης (http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=68).

1.3.1 ΤΑ ΟΡΟΛΟΓΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ

Τα δημοτικά σχολεία στις ΖΕΠ λειτουργούν ως ολοήμερα σχολεία με υποχρεωτικό πρόγραμμα επτά διδακτικών ωρών (8:10-14:00) και με προαιρετικό πρόγραμμα τριών διδακτικών ωρών (14:00-17:00). Αναλυτικότερα:

ΩΡΕΣ	ΠΡΩΙΝΗ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΖΩΝΗ
07.00-07.15 07.15-08.00	ΥΠΟΔΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΩΡΕΣ	**ΠΡΩΙΝΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΖΩΝΗ**
08.00-08.10 08.10-09.40 09.40-10.00 10.00-11.30 11.30-11.45 11.45-12.25 12.25-12.35 12.35-13.15 13.15-13.25 13.25-14.00 14.00-14.05	ΥΠΟΔΟΧΗ ΜΑΘΗΤΩΝ 1^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 2^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 5^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 6^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 7^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ-ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Υ.Π.Ζ
ΩΡΕΣ	**ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΖΩΝΗ**
14.05-14.40 14.40-14.50 14.50-15.30 15.30-15.40 15.40-16.15 16.15-16.25 16.25-17.00	ΦΑΓΗΤΟ-ΧΑΛΑΡΩΣΗ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 8^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 9^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 10^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ

(ΠΗΓΗ: *ΦΕΚ 56/2011*)

Ενώ ως ενδεικτικό πρόγραμμα το ΥΠΔΒΜ προτείνει το παρακάτω:

ΩΡΕΣ	ΠΡΩΙΝΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΖΩΝΗ & ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΖΩΝΗ
08.10-09.40 09.40-10.00 10.00-11.30 11.30-11.45 11.45-12.25 12.25-12.35 12.35-13.15 13.15-13.25 13.25-14.00	1^{Η} & 2^{Η} Δ.Ω ΓΛΩΣΣΑ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 3^{Η}&4^{Η} Δ.Ω ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ ΕΜΠΕΔΩΣΗ-ΠΡΟΕΚΤΑΣΗ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 5^{Η} Δ.Ω ΓΛΩΣΣΑ ΕΜΠΕΔΩΣΗ-ΠΡΟΕΚΤΑΣΗ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 6^{Η} Δ.Ω ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ή ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΖΩΝΗ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ 7^{Η} Δ.Ω ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ή

14.00-14.05	ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΖΩΝΗ ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ-ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

(ΠΗΓΗ: *ΦΕΚ 56/2011*)

Όσον αφορά το ωρολόγιο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων, ενδεικτικά η σχολική μονάδα μπορεί να το διαμορφώσει ως εξής:

ΩΡΕΣ	**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**
07.15-08.00	ΠΡΩΙΝΗ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΖΩΝΗ ΥΠΟΔΟΧΗ, ΑΥΘΟΡΜΗΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ
08.00-08.15 08.15-09.00	ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗ ΝΗΠΙΩΝ, 1^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΑΥΘΟΡΜΗΤΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΕ «ΓΩΝΙΕΣ»
09.00-10.30	2^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
10.30-11.30	ΔΙΑΛΕΙΜΜΑ-ΠΡΟΓΕΥΜΑ
11.30-12.00 12.00-12.15	3^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΚΛΑΣΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΗΜΕΡΑΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΠΟΜΕΝΗΣ, ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ, ΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗΣ ΝΗΠΙΩΝ ΚΛΑΣΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΤΕΛΟΣ ΠΡΩΤΗΣ ΖΩΝΗΣ
11.30-12.00	ΟΛΟΗΜΕΡΟ ΤΜΗΜΑ: ΑΥΘΟΡΜΗΤΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΙΣ «ΓΩΝΙΕΣ»
12.00-13.00	4^{Η} ΔΙΑΔΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ
13.00-13.45	ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΓΕΥΜΑΤΟΣ-ΓΕΥΜΑ
13.45-14.30	ΧΑΛΑΡΩΣΗ-ΥΠΝΟΣ ΤΕΛΟΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΖΩΝΗΣ (ΔΥΝΑΤΗ Η ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΜΕΤΑ ΑΠΟ ΑΙΤΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ)
14.30-15.30 15.30-15.45 15.45-16.00	5^{Η} ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑΣ. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΜΕ ΕΜΦΑΣΗ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟ ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗΣ (ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ ΗΜΕΡΑΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΠΟΜΕΝΗΣ, ΑΠΟΧΑΙΡΕΤΙΜΟΣ) ΤΕΛΟΣ ΤΡΙΤΗΣ ΖΩΝΗΣ, ΑΠΟΧΩΡΗΣΗ ΝΗΠΙΩΝ

(ΠΗΓΗ: *ΦΕΚ 56/2011*)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ «ΧΑΡΤΟΘΗΚΗ-ΖΕΠ»

Σύμφωνα με την Ομάδα Εργασίας των ΖΕΠ η επιτυχία της εν λόγω πολιτικής «δεν εξαρτάται μόνο από το περιεχόμενο των ειδικών δράσεων που θα αναπτυχθούν στις ΖΕΠ, αλλά, σε μεγάλο βαθμό, και από τον προσδιορισμό των βασικών κριτηρίων και την δημιουργία ενός αξιόπιστου μηχανισμού επιλογής περιοχών που θα εντάσσονται στο σχετικό πρόγραμμα.» (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Ο μηχανισμός αυτός δεν είναι άλλος από την «Χαρτοθήκη-ΖΕΠ». Παρακάτω θα αναλυθούν τα βασικά της χαρακτηριστικά αλλά και ο τρόπος λειτουργίας της έτσι όπως αυτά απαντώνται στην έκθεση που συντάχθηκε από την Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών (2012). Η συγκεκριμένη έκθεση αποτελεί την μοναδική πηγή για το συγκεκριμένο κεφάλαιο γι' αυτό το λόγο και δεν υπάρχουν αναφορές. Τα παρακάτω δεδομένα προέρχονται αποκλειστικά απ' την εν λόγω έκθεση.

2.1 ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ «ΧΑΡΤΟΘΗΚΗΣ-ΖΕΠ»

Η ομάδα εργασίας των ΖΕΠ αναζητούσε όπως προαναφέρθηκε, έναν αξιόπιστο μηχανισμό ο οποίος θα μπορούσε να «συστηματοποιήσει» τα δεδομένα για τις υποψήφιες περιοχές αλλά και τα κριτήρια επιλογής τους και θα μπορούσε να αποφανθεί για το ποιες από αυτές τις περιοχές πρέπει να ενταχθούν σε ΖΕΠ και ποιες όχι.

Ο Σταύρος Συρίγος, μηχανικός χωροταξίας και Υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας χρησιμοποιώντας την ήδη υπάρχουσα χαρτογραφική εφαρμογή «Χαρτοθήκη», την οποία είχε επιμεληθεί ο ίδιος στο πλαίσιο του προγράμματος «Πυθαγόρας ΙΙ» προκειμένου να αποτυπώσει τις μεταναστευτικές ομάδες στην Αττική, ανέπτυξε την «Χαρτοθήκη-ΖΕΠ», η οποία σύμφωνα με την ομάδα εργασίας των ΖΕΠ αποτελεί την απάντηση στην πρόκληση του προσδιορισμού των περιοχών.

Η ηλεκτρονική εφαρμογή «Χαρτοθήκη-ΖΕΠ», διέπεται από τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- επιτρέπει τη χαρτογραφική αποτύπωση περιοχών που συγκεντρώνουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θέτει ο χρήστης ως κριτήρια επιλογής.

- προσφέρει τη δυνατότητα τα χαρακτηριστικά επιλογής περιοχών που θέτει ο χρήστης να αφορούν δεδομένα/κριτήρια που αναφέρονται στις σχολικές μονάδες ή/και τις περιοχές στις οποίες εντάσσονται ή σε συνδυασμό και των δύο.
- οι σχολικές μονάδες συνδέονται με τις περιοχές στις οποίες εντάσσονται με βάση έναν κύκλο συγκεκριμένης ακτίνας (600μ) του οποίου αποτελούν το κέντρο˙ οι απογραφικοί τομείς που τέμνει ο κύκλος αυτός νοούνται ως περιοχή της σχολικής μονάδας.
- τα δεδομένα που αφορούν τις σχολικές μονάδες προέρχονται από διάφορες πηγές (βάσεις e-school και survey του ΥΠΔΒΜΘ, τη βάση των στατιστικών δεδομένων για την εκπαίδευση της ΕΛΣΤΑΤ).
- τα δεδομένα που αφορούν τις περιοχές προέρχονται από την Απογραφή Πληθυσμού του 2001.

2.2 ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙ «ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ»

Η δημιουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας υπό κανονικές συνθήκες θα έπρεπε να έπεται της ολοκλήρωσης κάποιων προαπαιτούμενων: α) τον ορισμό των κριτηρίων με βάση των οποίων θα εντάσσονταν οι περιοχές σε ΖΕΠ, β) τον ορισμό της γεωγραφικής κλίμακας για τις σχετικές εντάξεις, γ) τη διάθεση δεδομένων που αφορούν σχολικές μονάδες και περιοχές και θα υποστηρίζουν την επιλογή με βάση τα κριτήρια που έχουν οριστεί και την γεωγραφική κλίμακα που έχει οριστεί, δ) την πρόβλεψη πόρων για την ανάπτυξη της εφαρμογής.

Εξαιτίας της απουσίας των παραπάνω προαπαιτούμενων, η ομάδα εργασίας κλήθηκε να κάνει κάποιες «αναγκαστικές επιλογές», όπως τις χαρακτηρίζει στην έκθεση της, στο κομμάτι της μορφής αλλά και της εμβέλειας της συγκεκριμένης εφαρμογής.

Πρώτον, εξαιτίας του ότι η σύνθεση των κριτηρίων βάσει των οποίων μία περιοχή θα εντάσσονταν στο πρόγραμμα ΖΕΠ γινόταν παράλληλα με την ανάπτυξη της εφαρμογής, η χαρτοθήκη στηρίχτηκε σε ενδεικτικά κριτήρια επιτρέποντας όμως την εισαγωγή νέων κριτηρίων ώστε να μπορεί να προσαρμόζεται σε ενδεχόμενες αλλαγές και ευρύτερες αλλαγές πολιτικής.

Δεύτερον, η ένταξη των περιοχών στο πρόγραμμα συνεπάγεται το ότι οι εν λόγω περιοχές θα αντιστοιχούν και σε κάποια διοικητικά όρια προς αποφυγή πρακτικών

δυσκολιών. Πέραν τούτου, η κλίμακα στην οποία πραγματοποιείται η ανάλυση των δεδομένων/κριτηρίων οφείλει να είναι αναλυτική προκειμένου να μην υπάρξει τυχών συγκάλυψη σοβαρών τοπικών προβλημάτων μέσα στους μέσους όρους των ευρύτερων περιοχών. Συνεπώς, «ενδεδειγμένη γεωγραφική ενότητα για την εφαρμογή κρίθηκε ότι αποτελούν οι ελάχιστες χωρικές ενότητες για τις οποίες υπάρχουν διαθέσιμα δεδομένα (απογραφικοί τομείς)». Εξαιτίας της έλλειψης χρονικού περιθωρίου και αλλά και πόρων ήταν αδύνατη η πραγματοποίηση των διαδικασιών ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων σε επίπεδο απογραφικών τομέων αλλά και σχολικών μονάδων, η «Χαρτοθήκη-ΖΕΠ» περιέχει μόνο τον νομό Αττικής, για τον οποίο υπήρχαν μακρόχρονη επεξεργασία δεδομένων και μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση.

Τρίτον, η απουσία ποιότητας, επάρκειας και πρόσβασης σε δεδομένα αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που είχε να αντιμετωπίσει η ομάδα εργασίας για τις ΖΕΠ. Ο γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι η βάση δεδομένων survey του Υπουργείου Παιδείας περιέχει δεδομένα για τις σχολικές μονάδες αλλά αυτά αφορούν κυρίως τα διοικητικο-τεχνικά τους χαρακτηριστικά και όχι τις εκπαιδευτικές τους επιδόσεις. Η βάση δεδομένων e-school δυστυχώς χαρακτηρίζεται από έλλειψη δεδομένων λόγω του εθελοντικού χαρακτήρα παροχής δεδομένων από τις σχολικές μονάδες και τέλος η βάση των στατιστικών στοιχείων της εκπαίδευσης της ΕΛ.ΣΤΑΤ αν και προσφέρει την πληρέστερη εικόνα όσον αφορά τις εκπαιδευτικές επιδόσεις ανά σχολική μονάδα, εξάγει ομαδοποιημένα δεδομένα και η παροχή τους σε επίπεδο σχολικών μονάδων είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα ενώ απαιτούνται πολλαπλές μετατροπές ώστε τα δεδομένα να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο περιβάλλον άλλων εφαρμογών. Κάτω από αυτές τις πιεστικές συνθήκες, η ομάδα εργασίες κατέφυγε στην χρήση των πιο κατάλληλων, διαθέσιμων ενδεικτικών δεδομένων θέτοντας ως στόχο «την ενσωμάτωση καταλληλότερων δεδομένων/κριτηρίων στην επόμενη φάση του προγράμματος ΖΕΠ μαζί με την επέκταση της εμβέλειας της εφαρμογής από την Αττική στο σύνολο της χώρας».

2.3 Ο ΤΡΟΠΟΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η εφαρμογή «Χαρτοθήκη-ΖΕΠ» στηρίχτηκε πάνω στη εφαρμογή «Χαρτοθήκη» που είχε δημιουργηθεί για να αποτυπώσει τις μεταναστευτικές ομάδες στην Αττική. Για να χρησιμοποιήσει κάποιος την «Χαρτοθήκη-ΖΕΠ» θα πρέπει να εγκαταστήσει στον υπολογιστή του τη μητρική «Χαρτοθήκη». Αυτό μπορεί να γίνει

με δύο τρόπους είτε μέσω του CD που έχει δημιουργήσει η ομάδα εργασίας είτε κάνοντας εγκατάσταση της εφαρμογής από την ιστοσελίδα του ΕΚΚΕ (http://www2.ekke.gr/main.php?id=370), στην οποία διατίθεται και συνοπτικές οδηγός λειτουργίας.

Η εφαρμογή ουσιαστικά επιτρέπει την διατύπωση συναρτήσεων όσον αφορά τις σχολικές μονάδες ή/και τις περιοχές τους με βάση τα δεδομένα που έχουν ενσωματωθεί στην εφαρμογή προκειμένου να προσδιοριστούν οι περιοχές ΖΕΠ. Τα κριτήρια για μπορούν να επιλεγούν από δύο διαφορετικές ομάδες δεδομένων, τα «δεδομένα μονάδων» και τα «δεδομένα πανοράματος». Τα «δεδομένα μονάδας» σχετίζονται με την ταυτότητα αυτής δηλ. την βαθμίδα, την διεύθυνση κτλ. Επίσης περιέχουν δεδομένα απ' τα οποία προκύπτουν κάποιοι ποιοτικοί δείκτες π.χ. αριθμός μαθηματών και εκπαιδευτικών, κατάσταση κτιρίου, μαθητικές επιδόσεις κ.α. Ενώ τα «δεδομένα πανοράματος» αφορούν την κοινωνική και οικονομική φυσιογνωμία των περιοχών στις οποίες εντάσσονται οι σχολικές μονάδες π.χ. επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού τους, συνθήκες κατοικίας κ.α. Αξίζει να σημειωθεί πως το Πανόραμα Απογραφικών Δεδομένων 1991-2001 πάνω στο οποίο στηρίζεται εν μέρει η «Χαρτοθήκη-ΖΕΠ» αποτελεί μία εφαρμογή βάσης δεδομένων η οποία κατασκευάστηκε από ΕΚΚΕ σε συνεργασία με την ΕΣΥΕ για την εκμετάλλευση των δεδομένων των Απογραφών Πληθυσμού.

Τέλος, δίνεται η δυνατότητα στο χώρο του χαρτογραφικού αποτελέσματός να γίνουν περαιτέρω επεξεργασίες και να εντοπιστούν πρόσθετες παράμετροι. Η συγκεκριμένη δυνατότητα συμβάλλει στην στήριξη αποφάσεων για τον περιορισμό της αρχικής έκτασης των ΖΕΠ στις περιοχές όπου παρουσιάζονται εντονότερα προβλήματα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα που απασχολούν την σύγχρονη κοινωνία και «αφορά άτομα και κοινωνικές ομάδες με περιορισμένες ευκαιρίες, ευάλωτες στην προσαρμογή και με έλλειψη συμμετοχής σε κοινωνικές σχέσεις και δραστηριότητες […] ο κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες και αναπτύσσεται μέσα στα κοινωνικά συστήματα, τους θεσμούς και τους μηχανισμούς ένταξης, δημιουργώντας άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και την εργασία» (Γραμματίκα, 2011)

Η παρουσία των παραπάνω ανισοτήτων έχει αντίκτυπο σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Μετά την μαζικοποίηση της εκπαίδευσης που έλαβε χώρα απαρχές του 19^{ου} αιώνα (Green, 2010) ως μέσο άμβλυνσης των ανισοτήτων, και την απουσία των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, ο θεσμός της εκπαιδευτικής προτεραιότητας φαίνεται να αποτελεί στρατηγική επιλογή για κάποια ευρωπαϊκά κράτη προκειμένου να αντιμετωπίσουν τον λειτουργικό αναλφαβητισμό και τη σχολική αποτυχία (Spithourakis et. al, 2008) προκειμένου τα παιδιά από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα να είναι σε θέση να διεκδικήσουν μία καλύτερη κοινωνική θέση, ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο.

Σύμφωνα με έρευνες σε εθνικό (βλ. έρευνες ΚΑΝΕΠ) αλλά και διεθνές επίπεδο (βλ. Morrill, 2008, Redding& Venables, 2001), οι κοινωνικοοικονομικές ανισότητες δεν έχουν την ίδια ένταση σε όλες τις περιοχές της επικράτειας. Σε κάποιες περιοχές εμφανίζονται σε έξαρση, ενώ σε κάποιες άλλες το φαινόμενο μπορεί να υφίσταται σε πολύ μικρότερο βαθμό και συνεπώς η αναγκαιότητα κρατικής παρέμβασης να είναι λιγότερο άμεση. Σύμφωνα με την στρατηγική της θετικής διάκρισης η άμβλυνση των εν λόγω ανισοτήτων, είτε πρόκειται για κοινωνικο-οικονομικές, είτε για εκπαιδευτικές, είναι εφικτή μέσω της υλοποίησης εστιασμένων και «άνισων» παρεμβάσεων στις περιοχές που το έχουν περισσότερο ανάγκη (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Πάνω σε αυτή την λογική «χτίστηκε» και ο θεσμός των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Η εφαρμογή των ΖΕΠ ξεκίνησε από την Αγγλία το 1967 με την έκθεση Plowden και το 2010 «έφτασαν» και στην Ελλάδα αφού πρώτα εφαρμόστηκαν σε Γαλλία και Κύπρο. Οι ΖΕΠ αποτελούν την θεσμική αναγνώριση του προβλήματος, δηλ. της άνισης παροχής εκπαιδευτικών ευκαιριών και ταυτόχρονα την άμεση παρέμβαση του κράτους για την ενίσχυση των περιοχών που χρειάζονται στήριξη (Κυρίδης & Φωτόπουλος,

2009). Σκοπός είναι η αντιμετώπιση των ελλείψεων που εμφανίζονται σε επίπεδο υποδομών, εκπαιδευτικού προσωπικού και εξειδικευμένων επιστημόνων, προκειμένου να ενισχυθεί η μαθητική ένταξη, η προσαρμογή και η ανάπτυξη στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται (Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2009). Επίσης, «στοχεύει στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα από την στήριξη μειονεκτικών περιοχών και την ενδυνάμωση των σχολείων προκειμένου να ανατραπεί η αρνητική εικόνα, τόσο σε επίπεδο σχολικής επίδοσης όσο και σε γενικό επίπεδο παιδείας και πολιτισμού» (Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2009).

Παρά την παραπάνω θετική στοχοθεσία, η στρατηγική των ΖΕΠ έχει προκαλέσει ποικίλες αντιδράσεις, θετικές και αρνητικές. Σύμφωνα με τον Fischer (2006), «οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους παρεμβάσεων εν μέρει διίστανται, επικρατούν ωστόσο οι αρνητικές εκτιμήσεις, αφού φαίνεται να αναδεικνύεται ότι ενώ για τους αδύναμους μαθητές τα αποτελέσματα μοιάζουν αρνητικά σε πολλές περιπτώσεις, δεν υπάρχουν αντενδείξεις για τους υπόλοιπους.». Τα αίτια αυτής της αποτυχίας, όπως αναφέρει, είναι η συχνά ανεπαρκής χρηματοδότηση, το ότι το σχέδιο βελτίωσης της σχολικής επιτυχίας συνήθως μετατρέπεται σε μία προσπάθεια απλής κοινωνικής ένταξης, ενώ το κυριότερο είναι το ότι παρατηρείται μία ευρύτερη σχολική απομόνωση μέσω της ευρείας χρήσης ομοιογενών τάξεων. Επίσης παρατηρεί, ότι οι ΖΕΠ στιγματίζονται με αποτέλεσμα να τις αποφεύγουν οι πιο καταρτισμένοι μαθητές λόγω των οικογενειακών στρατηγικών για την εύρεση «καλών σχολείων». Αυτό, όπως αναφέρει, έχει «διαστροφικά αποτελέσματα» που επηρέαζαν σε τέτοια έκταση την επιτυχία των παρεμβάσεων που είχε προταθεί ακόμα και τη διατήρηση της ανωνυμίας των σχολείων που άνηκαν σε ΖΕΠ. Στα ίδια περίπου συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Bénabou, Kramarz και Prost (2005) που μελέτησαν την περίοδο λειτουργίας των ΖΕΠ στην Γαλλία από το 1987-1999. Παρά την σημαντική χρηματοδότηση που δόθηκε στα σχολεία για την ανάπτυξη project, την πρόσληψη προσωπικού, την αύξηση των διδακτικών ωρών, τα αποτελέσματα ήταν σχεδόν μηδαμινά όσον αφορά την πρόοδο των μαθητών, κυρίως στα γυμνάσια. Τα σχολεία που άνηκαν στις ΖΕΠ κάθε χρόνο έχαναν όλο και περισσότερους μαθητές ενώ το γεγονός ότι η αύξηση των μισθών των δασκάλων δεν συνδεόταν με την πρόοδο των μαθητών τους, «καθησύχασε» τους τελευταίους με αποτέλεσμα να μένουν σταθεροί και μην δραστηριοποιούνται στο βαθμό που θα έπρεπε. Η ανεπαρκής στάση των δασκάλων οφείλεται πιθανόν στην απειρία τους καθώς οι περισσότεροι που προσλαμβάνονταν και ήταν πρόθυμοι να δουλέψουν σε σχολεία ΖΕΠ είναι σχετικά νέοι (Bénabou et. al., 2005, Etennie, 2008).

Οι συγγραφείς της μελέτης παρόλα αυτά τονίζουν ότι τα αρνητικά αποτελέσματα αφορούν κυρίως τα Γυμνάσια. Στα δημοτικά παρατηρήθηκαν καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα γεγονός που οδήγησε στο συμπέρασμα ότι όσο πιο νωρίς γίνεται η επέμβαση τόσο αυξάνονται τα ποσοστά επιτυχίας της.

Στον αντίποδα, οι υποστηρικτές των ΖΕΠ και της εκπαιδευτικής προτεραιότητας αναγνωρίζοντας ότι το τοπίο είναι σχετικά «θολό» και ότι τα επιστημονικά ευρήματα δεν μπορούν να μας οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των ΖΕΠ, παρόλα αυτά η παρούσα εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή ίσες ευκαιρίες για όλους και διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνεχίζουν όχι απλώς να υφίστανται, αλλά και να διευρύνονται με ανησυχητικούς ρυθμούς (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Συνεπώς, «οι πολιτικές που αποστασιοποιούνται από την καταπολέμηση των ανισοτήτων έχουν δυσμενέστερα αποτελέσματα» (Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, 2012). Όσον αφορά το τομέα της ομοιογένειας στις τάξεις ΖΕΠ, η οποία σύμφωνα με ορισμένους έχει αρνητικά αποτελέσματα για τους πιο αδύναμους μαθητές, γερμανική έρευνα έδειξε ότι και στα σχολεία με ανομοιογενείς τάξεις και παιδιά από όλα τα κοινωνικά στρώματα, με δυνατούς και πιο αδύναμους μαθητές, η αναπαραγωγή ανισοτήτων συνεχίζει να υφίσταται. Ο λόγος που συμβαίνει κάτι τέτοιο είναι γιατί τα παιδιά επιλέγουν να κάνουν παρέα στο σχολείο, με παιδιά που νιώθουν ότι είναι «όμοιοι» τους (Krüger et. al. 2011). Οι μαθητές από τα μη προνομιούχα στρώματα επιλέγουν να κάνουν παρέα με μαθητές από την ίδια κοινωνική τάξη και να διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους μαθητές. Το ίδιο βέβαια ισχύει και για τους μαθητές των υπόλοιπων κοινωνικών τάξεων. Η μελέτη έδειξε ότι υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ της παρέας του μαθητή και αλλά και των επιδόσεων του στο σχολείο (Krüger et. al. 2011). Συνεπώς, σε ένα κανονικό σχολείο με ανομοιογενείς τάξεις, η επίδοση των μαθητών είναι ανάλογη με εκείνη των μαθητών που επιλέγουν να κάνουν παρέα, άρα η ανομοιογένεια της τάξης δεν έχει κάποιο θετικό ρόλο για τους αδύναμους μαθητές και η αναπαραγωγή των ανισοτήτων συνεχίζεται. Τέλος, στην Αγγλία όπου ο θεσμός της εκπαιδευτικής προτεραιότητας εφαρμόζεται εδώ και πολλά χρόνια, παρατηρείται ότι μπορεί η επίδοση των μαθητών στα σχολεία των μη προνομιούχων περιοχών να παραμένει σημαντικά κάτω από τον μέσο όρο της χώρας, παρόλα αυτά υπάρχει βελτίωση και με την εισαγωγή ορισμένων ρυθμίσεων ο θεσμός της εκπαιδευτικής προτεραιότητας πιθανόν να αποτελέσει την λύση στην μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Lupton, 2006).

Η συζήτηση για τις ΖΕΠ ξεκινάει επίσημα στην Ελλάδα από το 2009. Την χρονιά εκείνη η τότε Υπουργός Παιδείας σε συνάντηση με το προεδρείο της ΓΣΕΕ, δηλώνει ότι στόχος του υπουργείου είναι «να σταματήσουν τα σχολεία πολλών ταχυτήτων στη χώρα και να έχουν όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες και ίσες δυνατότητες» (http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=96612). Προς επίτευξη του στόχου αυτού θα δημιουργούνταν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.. Συνοπτικά, τα κριτήρια ένταξης των περιοχών σε ΖΕΠ θα γίνονταν ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική σύνθεση των οικογενειών, την παρουσία αλλοδαπών ή αλλόγλωσσων παιδιών, την μαθητική διαρροή, την αναλογία μαθητών ειδικής αγωγής της περιοχής. Μέσα στο 2010-2011, σύμφωνα με τη Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων (http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=68):

- υπήρξε ολοκλήρωση του απαιτούμενου θεσμικού πλαισίου για τις ΖΕΠ
- οι ειδικοί επιστήμονες στο πλαίσιο της ειδικότητας και της αρμοδιότητας τους πραγματοποίησαν επιτόπιες επισκέψεις στα σχολεία και παρέδωσαν τα παραδοτέα που αφορούν την συνεισφορά τους στον σχεδιασμό της πιλοτικής εφαρμογής και της προκαταρκτικής έρευνας, καθώς και τις απολογιστικές εκθέσεις του Β' εξαμήνου του σχολικού έτους 2010-2011
- εκπονήθηκαν και υλοποιήθηκαν 17 σχέδια δράσης από τις σχολικές μονάδες ΖΕΠ
- ολοκληρώθηκαν οι προαπαιτούμενες ενέργειες για την αναβάθμιση του εξοπλισμού και υποδομών των πιλοτικών ΖΕΠ. Πραγματοποιήθηκαν αυτοψίες από μηχανικούς της Δι.Εφ.Ε.Σ του ΥΠΔΒΜΘ και έγινε αποτύπωση των αναγκών διαμόρφωσης χώρων και η καταγραφή του αναγκαίου εξοπλισμού, με βάση τις λειτουργικές προδιαγραφές των ειδικών επιστημόνων
- συστάθηκε και ξεκίνησε εργασίες η ομάδα εργασίας για τον καθορισμό των δεικτών ΖΕΠ και την κατάταξη των περιοχών της Ελλάδας με βάση τους εν λόγω δείκτες

Ενώ κατά το σχολικό έτος 2011-2012:

- ξεκίνησε η εφαρμογή των νέων Ωρολόγιων Προγραμμάτων στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία που ανήκουν στις πειραματικές ΖΕΠ

- πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες προσλήψεις εκπαιδευτικών για την υποστήριξη των επιπλέον αναγκών των νέων ωρολογίων προγραμμάτων: επέκταση υποχρεωτικού ωραρίου, συνεκπαίδευση, ολοήμερο πρόγραμμα
- εκδόθηκε πρόσκληση για την υποβολή σχεδίων δράσης από τις σχολικές μονάδες των ΖΕΠ για το σχολικό έτος 2011-2012.
- πραγματοποιήθηκε προμήθεια ηλεκτρονικού εξοπλισμού
- προκηρυχθήκαν διαγωνισμοί για την προμήθεια εξοπλισμών και εκπαιδευτικού υλικού για τις σχολικές μονάδες ΖΕΠ
- ολοκληρώθηκαν οι εργασίες της ομάδας εργασίας για τον καθορισμό των δεικτών ΖΕΠ και την κατάταξη των περιοχών της Ελλάδας βάσει δεικτών

Δυστυχώς εξαιτίας της βραχύχρονης λειτουργίας των ΖΕΠ, δεν μπορούμε να διεξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για την ύπαρξη ή την απουσία θετικής επίδρασης στην ομάδα στόχου. Παρόλα αυτά, η προσωπική άποψη της γράφουσας είναι το ότι η λύση των ΖΕΠ είναι προς την σωστή κατεύθυνση αλλά παρόλα αυτά δεν είναι επαρκής. Ο λόγος που συμβαίνει κάτι τέτοιο είναι πρώτον γιατί η πολιτική των ΖΕΠ, αν και ορθώς έχει προληπτικό χαρακτήρα και επεμβαίνει όσο το δυνατόν νωρίτερα για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων γενικότερα, παρόλα αυτά δεν αναζητά λύσεις για εκείνες τις ομάδες πληθυσμού που έχουν ήδη εγκαταλείψει το σχολείο. Επίσης, αν και τίθεται σαν στόχος η έναρξη εποικοδομητικού διαλόγου μεταξύ σχολείου, τοπικής κοινότητας και κοινωνικών εταίρων, δεν υπάρχουν λεπτομέρειες για το πώς θα επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Ένα ακόμα σημαντικό μειονέκτημα, είναι ότι μπορεί κάποιες περιοχές να εμφανίζουν εντονότερο πρόβλημα, αλλά αυτό δεν συνεπάγεται ότι οι ανισότητες περιορίζονται μόνο σε εκείνες τις συγκεκριμένες περιοχές. Τέλος θεωρώ ότι ο στιγματισμός των σχολείων ως «ΖΕΠ», θα οδηγήσει στη «γκετοποίηση» τους και την επιδείνωση του φαινομένου της σχολικής διαρροής και της χαμηλής μαθητικής επίδοσης.

Αντί αυτού, προτείνω την ενδυνάμωση της ενισχυτικής διδασκαλίας στα σχολεία, στήριξη του θεσμού του ολοήμερου σχολείου, συνεχής αξιολόγηση των σχολείων, ενδυνάμωση κινήτρων για παροχή βοήθειας στους πιο αδύναμους μαθητές από τους πιο δυνατούς συμμαθητές τους και λειτουργία υπηρεσίας/τμήματος εντός του σχολείου που θα εστιάζει στους μαθητές και τις οικογένειες των μαθητών που το έχουν ανάγκη παρέχοντας τους ψυχολογική υποστήριξη, κοινωνικο-παιδαγωγική πρόνοια και εξατομικευμένες δραστηριότητες που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη των γνωστικών

τους ικανοτήτων αλλά και της αυτοπεποίθησης τους. Με αυτό τον τρόπο θα μειωθεί δραστικά η πιθανότητα απομόνωσης του σχολείου, αλλά και των ίδιων των μαθητών από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, ενώ παράλληλα το ποσοστό των μαθητών που θα βοηθηθεί θα είναι κατά πολύ μεγαλύτερο. Όσον αφορά εκείνους που βρίσκονται ήδη εκτός εκπαίδευσης, θα πρέπει να διαμορφωθούν σχολικά προγράμματα επανένταξης τα οποία θα είναι προσαρμοσμένα στις ειδικές ανάγκες της ομάδας-στόχου, π.χ. χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, χρονικοί περιορισμοί κ.α., δίνοντας έμφαση στην βελτίωση της επαγγελματικής προοπτικής της εν λόγω ομάδας. Ακόμη θα πρέπει η τοπική αυτοδιοίκηση να σφυγμομετρήσει τις διαφορετικές ανάγκες των δήμων, να ανοίξει διάλογο ανάμεσα στους πολίτες των τοπικών κοινοτήτων μέσω διοργάνωσης ημερίδων και συστηματικών δραστηριοτήτων διαθεματικής και διαπολιτισμικής φύσης. Τέλος, θα ήταν θετικό να δοθούν κίνητρα στις κατά τόπους παραγωγικές μονάδες (π.χ. βιομηχανίες, εργοστάσια), ώστε να εμπλακούν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνοντας και προωθώντας την εκπαίδευση και κατάρτιση του προσωπικού τους.

Σε μία περίοδο βαθιάς κοινωνικής και οικονομικής κρίσης η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών μπορεί να αποτελέσει ένα από τα κυριότερα αμυντικά όργανα των ασθενέστερων. Η εκπαιδευτική πολιτική, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, οφείλει να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση και να δημιουργήσει εκείνες τις συνθήκες, όπου η κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών θα πάψει να είναι τροχοπέδη στην ακαδημαϊκή πρόοδο και την κοινωνική τους ανέλιξη. Αυτό όμως δεν θα πρέπει να συνεπάγεται την παραμέληση των σχολείων που παρουσιάζουν ικανοποιητικά ή καλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και οι μαθητές τους προέρχονται από μεσαία ή και ψηλότερα κοινωνικά στρώματα. Δυστυχώς κάτι τέτοιο είναι εδώ και αρκετά χρόνια σε εξέλιξη, μέσω της συνεχούς μείωσης της δαπάνης για την εκπαίδευση από το 2006. Σύμφωνα με τον Γ.Γ της ΟΛΜΕ, από το 2009 μέχρι σήμερα έχουμε μείωση 16% στις δαπάνες για την παιδεία και μάλιστα «αν υπολογίσουμε ότι μέσα σε αυτά είναι και τα κονδύλια για την κατάρτιση και την έρευνα που δεν άνηκαν το 2009 στο Υπ. Παιδείας, η πραγματική μείωση των κονδυλίων για την παιδεία είναι ακόμα μεγαλύτερη», ενώ για πρώτη φορά μετά από 30 χρόνια η δαπάνη για την παιδεία πέφτει κάτω από το 3% του ΑΕΠ (http://www.syn.gr/downloads/proyp2012/paideia_proyp2012.pdf). Κλείνοντας, θα ήθελα να επικαλεστώ τα λόγια του Αριστοτέλη ο οποίος μέσα σε λίγες γραμμές συνοψίζει την σημασία της εκπαίδευσης όχι μόνο για το άτομο αλλά για την ίδια τη χώρα . Σύμφωνα λοιπόν με τον Αριστοτέλη «αυτοί που μελέτησαν προσεκτικά τον τρόπο διακυβέρνησης

των ανθρώπων, πρέπει να έχουν πεισθεί ότι πως η τύχη των εθνών εξαρτάται από την εκπαίδευση των νέων».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

Butler, T., Watt, P., (2007), *Understanding Social Inequality*, London, SAGE Publications

Brian, B., (2005), *Why Social Justice Matters*, UK, Polity Press

Dèsert, M., Prèaux, M., Jund, R., (2009), *So young and already victims of stereotype threat: Socio-economic status and performance of 6 to 9 years old children on Raven's progressive matrices*, European Journal of Psychology of Education, Vol. 24 (2)

Füssel, H., Klein, R., (2006), *Climate Change Vulnerability Assessments: An Evolution of Conceptual Thinking*, Climatic Change, Vol. 75 (3)

Griffiths, M. (2003), *Action for Social Justice in Education: Fairly Different*, England, Open University Press

Harker, K., R., (2006), *On Reproduction, Habitus and Education*, British Journal of Sociology and Education, Vol. 5 (2)

Krüger, H., H., Köhler, S., M., Pfaff, N., Zschach, M., (2011), *Peer group, educational distinction and educational biographies*, Childhood Vol. 18 (4)

Lupton, R. (2006), *Schools in Disadvantaged Areas: Low Attainment and Contextualised Policy Response*, Education, Globalization& Social Change, USA, Oxford University Press

Marshall, C., Rossman, B., G., (2006), *Design Qualitative Research*, USA, SAGE Publications

Popov, N., Wolhuter, C., Leutwyler, B., Mihova, M., Ogunleye, J., Bekiro□ullari, Z., (edits.), (2009), *Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology*, Bulgarian Comparative Educational Society, Sofia, Bureau for Educational Services

Sammons, P., Kysel, F., Mortimore, P., (1983), *Educational Priority Indices: a new perspective*, British Educational Research Journal, Vol.9 (1)

Smith, G., (1987), Whatever Happened to Educational Priority Areas?, Oxford Review of Education, Vol.13 (1)

Tzanakis, M., (2011), *Bourdieu's Social Reproduction Thesis and The Role of Cultural Capital in Educational Attainment: A Critical Review of Key Empirical Studies*, Educate Journal, Vol. 11 (1)

The Plowden Report, (1967), *Children and their Primary Schools*, a report of the Central Advisory Council for Education, London, HMSO

ΕΛΛΗΝΙΚΗ:

Ομάδα Κοινωνικών Ερευνών, (2012), Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Συνοπτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα

Νικολάου, Μ., Σ., (2008), *Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδος (2000-2008)*, Αθήνα, Gutenberg

Παπαδάκης, Ν., (2003), Εκπαιδευτική Πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική (;), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Καντζάρα, Β., (2008), *Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης, Αθήνα*, Εκδόσεις Πολύτροπον

Παπαδάκης, Ν., (2011), *Νέες μορφές κοινωνικής ευπάθειας και προκλήσεις για την κοινωνική πολιτική: οι NEETS (Young People not in education, Employment or Training*, στο Κείμενα Δημόσιας Πολιτικής, Τεύχος 12, ΙΣΤΑΜΕ

Σαΐτη, Α., (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Γεωργάκη, Σ., Διπλάρη, Χ., (2008), *Η εξέλιξη του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας: Άνοιγμα προς την κοινωνική δικαιοσύνη;*, διάλεξη που δόθηκε στα πλαίσια του 5^{ο} Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη» που διεξήχθη 03-05.10.2008 από το Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης

Γραμματίκα, Μ., (2011), *Προσεγγίσεις και σχέσεις ανάμεσα στον κοινωνικό αποκλεισμό, τις κοινωνικές ανισότητες και την τοξικοεξάρτηση*, Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη των Ευάλωτων Ομάδων, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2007), *Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*, Τόμος 12 στο «Μελέτη για την Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2010), *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης*, Τόμος Α' στο «Ετήσια Έκθεση για την Τυπική Εκπαίδευση 2010», Αθήνα, ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος, Ν., (2009), Η γεωγραφία της ελληνικής εκπαιδευτικής ανισότητας. Στο Θεόδωρος Β. Θάνος (επιμ.), Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας προς τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη, *Εκπαιδευτικές Ανισότητες: Μεθοδολογικά, Θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα*, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009, Αθήνα, Μοτίβο

Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ., (επιμ.), (1999), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, Συνέπειες και Αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Ή Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

Θάνος, Θ., Β., (2009), Η κοινωνικοποίηση ως ερμηνευτικό πλαίσιο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Στο Θεόδωρος Β. Θάνος (επιμ.), Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας προς

τιμήν του Καθηγητή Ιωάννη Πυργιωτάκη, *Εκπαιδευτικές Ανισότητες: Μεθοδολογικά, Θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα*, Ρέθυμνο 11 Μαρτίου 2009, Αθήνα, Μοτίβο

Εκπαιδευτικές Ανισότητες: Μεθοδολογικά, Θεωρητικά και Εμπειρικά Θέματα, Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, Αθήνα, Μοτίβο

Fischer, L., (2006), *Κοινωνιολογία του Σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο

Green, A., (2010), *Εκπαίδευση και Συγκρότηση του Κράτους: Η ανάδυση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Αγγλία, στην Γαλλία και στις ΗΠΑ*, Αθήνα, Gutenberg

Manson, J.(2003), *Η Διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα

McKinsey&Company, (2011), *Η Ελλάδα 10 Χρόνια Μπροστά: Προσδιορίζοντας το νέο Εθνικό Μοντέλο Ανάπτυξης*, έκθεση που χρηματοδοτήθηκε από τον Σύνδεσμο Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών, Αθήνα, McKinsey&Company

Verma, G.K., και Mallick, K. (2004), *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές, Αθήνα*, Τυπωθήτο

Hogg, A., M., Vaughan, M., G., (2010), *Κοινωνική Ψυχολογία*, Αθήνα, Gutenberg

Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ (2002), *Από την κοινωνική Ευπάθεια στον Κοινωνικό Αποκλεισμό: Διαδικασίες και Χαρακτηριστικά του Κοινωνικού Αποκλεισμού στο Νομό Κυκλάδων*, Αθήνα, ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ

ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ Ε.Ε:

Επιτροπή των ΕΚ, Πρόταση με τίτλο «*Απόφαση-Πλαίσιο του Συμβουλίου για την πρόληψη και την καταπολέμηση της εμπορίας ανθρώπων, καθώς και για την προστασία των θυμάτων, με την οποία καταργείται η απόφαση-πλαίσιο 2002/629/ΔΕΥ*» [COM (2009), 136 τελικό, Βρυξέλλες 25.3.2009]

Ευρωπαϊκό Δίκτυο Πληροφόρησης για την Εκπαίδευση «Ευρυδίκη», (2008), *Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*, Κύπρος, Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών Κυπριακής Δημοκρατίας

Συμβούλιο της Ε.Ε, «Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, («ΕΚ, 2020»)», (2009/C119/02), Ε.Ε C119/ 4, Βρυξέλλες 28.5.2009

Eurostat (2010), *Combating Poverty and Social Exclusion: A statistical portrait of the European Union*, Luxemburg

INTMEAS, (2009), *Inclusion and education in European countries: Final Report 4.France*, http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/inclusion/france_en.pdf

Psacharopoulos, G., (2007), *The Costs of School Failure-A Feasibility Study*, EENEE Analytical Report No. 2, EENEE Publications

Hanushek, A., E., Woessmann, L., (2011), *The Cost of Low Educational Achievement in the European Union*, EENEE Analytical Report No. 7, EENEE Publications

Heckman, J., J., (2012), The Case for Investing in Disadvantaged Young Children, EENEE Policy Brief, EENEE Publications

European Expert Network on Economics of Education (2011), *The Cost of Low Educational Achievement in the European Union*, EENEE Publications

NESSE, (2009), *Early School Leaving: Lessons from Research for Policy Makers*, διαθέσιμη στο http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report

Etienne, R., (2008), *France case study report 2: Priority Education Zones (ZEP) and Priority Education Networks (NEP)*, αναφορά που συντάχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος EPASI, Πανεπιστήμιο Paul Valéry, διαθέσιμη στο www.epasi.eu

Spithourakis, J., A., Karatzia-Stavlioti, E., Lempesi, G., E., Papadimitriou, I., Giannaka, C., (2008), *Country Report: Cyprus*, αναφορά που συντάχθηκε στα πλαίσια του προγράμματος EPASI, Πανεπιστήμιο Πατρών, διαθέσιμη στο www.epasi.eu

ΦΕΚ:

ΦΕΚ 2142/2010

ΦΕΚ 163/2010

ΦΕΚ 56/2011

ΑΡΘΡΑ-ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΣΕ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΟΡΦΗ:

Φωτόπουλος, Ν., (2008), *«Χτίζονται» πολιτείες απαίδευτων: Οι «γκρίζες ζώνες» στην εκπαίδευση*,Ελευθεροτυπία,15.11.2008,http://www.aua.gr/gr/synd/eedip/Nea/2008/Pan_eleyth_08-11-15_Fotopoulos_Fragoudaki_Mouzelis.pdf

Φωτόπουλος, Ν., (2011), *Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης*, Ελευθεροτυπία, 23.10.2011, http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=320146

Stiglitz, J., (2012), *The Price of Inequality*, Social Europe Journal, 06.06.2012, http://www.social-europe.eu/2012/06/the-price-of-inequality/?utm_source=feedburner&utm_medium=feed&utm_campaign=Feed%3A+SEJColumns+%28Social+Europe+Journal+%C2%BB+Columns%29&utm_content=FaceBook

Ανδριτσάκη, Α., (2009), *Αυξάνονται της ανάγκης τα θρανία*, Ελευθεροτυπία, 07.04.2009 http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=32833

Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C., (2005), *The French Zones D' Education Prioritaire: Much Ado About Nothing?*, Center for Economic Policy Research, http://www.princeton.edu/~rbenabou/papers/CEPR-DP5085.pdf

Morrill, R., (2008), *The Geography of Inequality*, 17.10.2008 http://www.newgeography.com/content/00341-the-geography-inequality

Redding, S., Venables, A., J., (2001), Economic Geography and International Inequality, London School of Economics http://dspace.cigilibrary.org/jspui/bitstream/123456789/21142/1/Economic%20Geography%20and%20International%20Inequality.pdf?1

Έκθεση Κυπριακής Δημοκρατίας, (2012), *Η Κύπρος με μία ματιά*, Κυπριακή Δημοκρατία, Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών, http://www.moi.gov.cy/moi/pio/pio.nsf/All/1F33F7E674B542DCC2257594002408F3/$file/%CE%97%20%CE%9A%CF%8D%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%AC%202012%20(2.94%20%CE%9C%CE%92).pdf

,

ΟΠΤΙΚΟ-ΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ:

Παπαδάκης, Ν., (2011), *Εκπαίδευση, Κοινωνική Ευπάθεια και Κοινωνική Πολιτική*, διάλεξη που δόθηκε στην ημερίδα της ΕΣΗΕΑ στις 05.12.2011: ,http://www.youtube.com/watch?v=M4xRNyWJVhY&feature=relmfu

Foucault, M., (1971), *Human Nature: Justice vs Power*, debate που διεξήχθη στην ολλανδική τηλεόραση με «αντίπαλο» τον Noam Chomsky: http://www.youtube.com/watch?v=mj2VJ7oexKc

URLS:

http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=751&langId=en

http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/03/EPIKAIROPOIISI_PROSKISIS_ZEP.pdf

http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/olokliromenes-ereynes/systhma-prosbashs-sthn-tritobathmia-ekpaideysh.html

http://archive.minedu.gov.gr/docs/20sel_epeaek_080214.pdf

http://www.espa.gr/el/Pages/DictionaryFS.aspx?item=355

http://government.gov.gr/2011/03/15/9972/

http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/PAGE-themes?p_param=A0101

www.esos.gr

http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes-ekdoseis/ethsies-ektheseis-ekpaideushs/ethsia-ekthesh-gia-thn-typikh-ekpaideysh-2010

http://www.moi.gov.cy/moi/pio/pio.nsf/All/428551346E91664FC22577C1003A5955?Opendocument

http://www.edulll.gr/?p=983

http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/03/prosklisi_zep_tropopoiisi.pdf

http://www.eye.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=6&id=34&Itemid=68

http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=96612

http://www.syn.gr/downloads/proyp2012/paideia_proyp2012.pdf