

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

«ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Ζ.Ε.Π. ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ
ΓΑΛΛΙΑ»

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ ΞΕΠΑΠΑΔΑΚΟΥ

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Ιούνιος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS
THE EDUCATION PRIORITY ZONES PROGRAM.
A COMPARATIVE STUDY BETWEEN
GREECE AND FRANCE

By

GIANNOPOULOU XEPAPADAKOU AGELIKI

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, June 2022

Στον γιο μου

«ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Ζ.Ε.Π. ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΓΑΛΛΙΑ»

Περίληψη

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών ηλικίας δεκαεπτά ετών εγκαταλείπει το σχολείο χωρίς να αποκτήσει απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση σχολική διαρροή αποτελεί ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα για την Ελλάδα αλλά και για τα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη, που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Η αναγνώριση αυτής της ανάγκης οδήγησε τους ερευνητές στην αναγνώριση των γενεσιουργών παραγόντων, στην παρουσίαση προτάσεων για την διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών εκπαιδευτικής πολιτικής και στην εύρεση λύσεων για την κατοχύρωση της εκπαιδευτικής ισότητας. Αναδείχτηκε ο καθοριστικός ρόλος της κοινωνικής προέλευσης ενός ατόμου στην εκπαιδευτική του εξέλιξη και στην ακαδημαϊκή του πορεία. Ως εκ τούτου τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα είναι αδικημένα και δεν μπορούν να ωφεληθούν από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική αποτέλεσε την λύση στο πρόβλημα αυτό καθώς βασίζεται σε τρεις αρχές στην ισότητα των ευκαιριών, στην θετική διάκριση και στην ισότητα στην εκπαίδευση. Στόχος της πολιτικής αυτής είναι να καταπολεμηθεί η σχολική διαρροή και ο κοινωνικός αποκλεισμός μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η αντισταθμιστική πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η Πολιτεία με τα ΖΕΠ ενισχύει τα σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές. Παρουσιάζεται το παράδειγμα της Γαλλίας και της Ελλάδας. Η Γαλλία από το 1981 υιοθέτησε την πολιτική αυτή και συνεχίζει να την στηρίζει μέχρι σήμερα. Η Ελλάδα έχει υιοθετήσει και αυτή πολιτικές για την ενίσχυση των μειονεκτούντων μαθητών από το 1983. Με το νόμο 1404 ιδρύονται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και αντίστοιχα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), για την ένταξη και την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πολιτική των ΖΕΠ υιοθετήθηκε στην χώρα μας το 2010.

Η εργασία αυτή εντάσσεται στον τομέα της συγκριτικής εκπαίδευσης και έχει βασικό στόχο την κατανόηση εκάστου εκπαιδευτικού φαινομένου μέσα στο δικό του εκπαιδευτικό σύστημα και στην βελτίωση της εκπαίδευσης (Van Daele, 1993, όπ. αναφ. στο Διπλάρη, 2011). Η μέθοδος λοιπόν που υιοθετείται είναι η συγκριτική μέθοδος ανάλυσης. Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Αρχικά έχουμε την θεωρητική ανάλυση όπου παρουσιάζονται οι γενεσιουργοί παράγοντες της σχολικής διαρροής και γίνεται και ιστορική αναδρομή της εφαρμογής των ΖΕΠ στην Ελλάδα και την Γαλλία. Έπειτα ακολουθεί η συγκριτική ανάλυση και η ανάλυση του περιεχομένου της θέσπισης των ΖΕΠ στις δύο χώρες. Τέλος η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση του προγράμματος στα πλαίσια της συγκριτικής μελέτης.

THE EDUCATION PRIORITY ZONES PROGRAM.

A COMPARATIVE STUDY BETWEEN

GREECE AND FRANCE

Abstract

In the European Union, a significant proportion of seventeen-year-olds drop out of school without a high school diploma. School failure and consequently school dropout is a difficult problem for Greece and for other European countries, which must be addressed. Recognition of this need has led researchers to identify the drivers, to present proposals for the formation of appropriate educational policy conditions and to find solutions to ensure educational equality. The decisive role of a person's social origin in his educational development and in his academic course emerged. Therefore the lower social strata are wronged and can not benefit from educational reforms. The remedial education policy was the solution to this problem as it is based on three principles: equal opportunities, positive discrimination and equality in education. The aim of this policy is to combat school dropout and social exclusion through educational interventions. This paper presents the remedial policy of the Educational Priority Zones. The State with the Educational Priority Zones strengthens the schools in degraded areas. The example of France and Greece is presented. France has adopted this policy since 1981 and continues to support it to this day. Greece has also adopted policies to support disadvantaged students since 1983. Law 1404 establishes the first Reception Classes and respective Tutoring Departments, for the integration and smooth adaptation of repatriated immigrants students to the Greek educational system. The policy of Educational Priority Zones was adopted in our country in 2010.

This paper is part of the field of comparative education and has as its main goal the understanding of each educational phenomenon within its own educational system and the improvement of education (Van Daele, 1993, Diplari, 2011). The method adopted is the comparative analysis method. The work is divided into two parts. First we have the theoretical analysis where the operative factors of school dropout are presented and there is a historical review of the implementation of Educational Priority Zones in Greece and France. Then follows the comparative analysis and the analysis of the content of the introduction of Educational Priority Zones in the two countries. Finally, the paper closes with the conclusions that emerge from the analysis of the program in the context of the comparative study.

Περιεχόμενα	11
Περίληψη	7
Abstract	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ο κίνδυνος της σχολικής διαρροής	13
1.1. Εισαγωγή	13
1.2. Ορισμός της σχολικής διαρροής	13
1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική διαρροή	15
1.3.1 Η θεωρία των βιολογικών παραγόντων	15
1.3.2 Η θεωρία των εξωγενών παραγόντων	18
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Το αίτημα της αντιμετώπισης του κινδύνου της σχολικής διαρροής.	24
2.1. Εισαγωγή	24
2.2. Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση. Επιστημονική διερεύνηση της θεωρίας	25
2.3. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση και η αρχή της θετικής διάκρισης	27
2.3.1. Η αρχή της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας	29
3.1. Εισαγωγή	30
3.2. Η εμφάνιση και εξέλιξη των ΖΕΠ στις χώρες μελέτης	30
3.2.1. Η περίπτωση της Γαλλίας	31
3.2.2. Η περίπτωση της Ελλάδας	34

3.3. Η σημασία της συγκριτικής μελέτης του θεσμού των ΖΕΠ μεταξύ της Γαλλίας και της Ελλάδας	37
---	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συγκριτική παρουσίαση των ΖΕΠ σε Γαλλία και Ελλάδα	38
---	-----------

4.1. Εισαγωγή	38
----------------------	-----------

4.2. Το μεθοδολογικό πλαίσιο	38
-------------------------------------	-----------

4.3. Το θεσμικό πλαίσιο στις χώρες μελέτης	39
---	-----------

4.3.1. Τα επιστημονικά δεδομένα από την εφαρμογή του θεσμού στη Γαλλία	39
---	-----------

4.3.2. Τα επιστημονικά δεδομένα από την εφαρμογή του θεσμού στην Ελλάδα	43
--	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα	48
---------------------------------	-----------

Βιβλιογραφία	54
---------------------	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ο ΚΙΝΔΥΝΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ

1.1 Εισαγωγή

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής πλήττει ολόκληρη την Ευρώπη, αφού ένα κομμάτι των νέων 16-29 ετών βρίσκεται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat. Αφορά κυρίως νέους που βρίσκονται στο κοινωνικό περιθώριο και προέρχονται από χαμηλά οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Αρχικά δίνεται ο ορισμός της σχολικής διαρροής και στη συνέχεια περιγράφονται οι παράγοντες που ευθύνονται για την εξάπλωση του φαινομένου. Η σχολική διαρροή αποτελεί μια βαθιά κοινωνική πληγή καθώς οι επιδράσεις της δεν εμφανίζονται μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά επηρεάζουν την κοινωνική συνοχή και γενικότερα την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξη της κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Φωτόπουλο (2013) οι στατιστικές έρευνες αποδεικνύουν πως στην Ευρώπη οι νέοι εγκαταλείπουν σε υψηλό ποσοστό το σχολείο:

- Ισπανία 21,1%
- Ιταλία 22,7%
- Βουλγαρία 24,6%
- Ελλάδα 23,2%

Η πρόσβαση των παιδιών στην εκπαίδευση καθορίζεται και επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί είναι το φύλο, η γεωγραφική τοποθέτηση και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας. Τα παραπάνω αποτελούν εμπόδιο για εκατομμύρια παιδιά να εισέλθουν στο εκπαιδευτικό σύστημα και να έχουν ίσες ευκαιρίες, ώστε να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους. Έτσι συντηρείται ο κύκλος της μειονεξίας μεταξύ των γενεών, διασπάται η κοινωνική συνοχή και το εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτελεί τον πρωταρχικό του στόχο, να αποτελεί πηγή δυναμικής ανάπτυξης (Φωτόπουλος, 2013).

1.2 Ορισμός της σχολικής διαρροής

Η προσέγγιση του όρου της σχολικής διαρροής αποτελεί μια δύσκολη υπόθεση για τους ερευνητές, καθότι το φαινόμενο αυτό χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα. Σε αυτό συμβάλλει ιδιαίτερος το γεγονός πως η σχολική διαρροή αλλά και η σχολική αποτυχία, ως πρόδρομος αυτής επηρεάζεται από ένα πλήθος κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Είναι επομένως εξαιρετικά δύσκολο να αποδοθεί ένας μόνο ορισμός (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007).

Ο όρος της σχολικής διαρροής είναι συνυφασμένος με τους όρους της *διακοπής φοίτησης*, της *εγκατάλειψης του σχολείου* και της *πρόωρης απομάκρυνσης από το σχολείο*. Οι ερευνητές που αναφέρονται στο φαινόμενο δεν χρησιμοποιούν έναν μόνο όρο και εναλλάσσουν στο λόγο τους τις λέξεις «διακοπή», «απομάκρυνση», «εγκατάλειψη» και «διαρροή» (Κουρουτσίδου, 2012). Γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η πολυπλοκότητα του φαινομένου της σχολικής διαρροής οδήγησε στη χρήση διαφορετικών ορισμών σε συνάρτηση με την έμφαση που δίνεται στις επιμέρους παραμέτρους του, όπως είναι οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, η βαθμίδα εκπαίδευσης και η διάρκεια της διαρροής.

Στην εκπαιδευτική ορολογία ο όρος «διαρροή» συνδέεται με τους μαθητές που δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση η οποία αποτελεί την ελάχιστη αναγκαία εκπαιδευτική προαπαίτηση στην κοινωνία που ζουν και ορίζεται ως «νόρμα» (Viadero, 2001). Στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες η «νόρμα» περιλαμβάνει την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα χρόνια της οποίας όμως διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Τα εφόδια που αποκτά το άτομο στις εκπαιδευτικές αυτές βαθμίδες θεωρούνται απαραίτητα για την επιτυχή είσοδο σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και την συνέχιση των σπουδών, για την παρακολούθηση προγραμμάτων εκπαιδευτικής κατάρτισης, αλλά και για την δυνατότητα ενσωμάτωσης στην αγορά εργασίας.

Η σχολική διαρροή με την γενική έννοια της διακοπής της φοίτησης στο σχολείο και της ελλιπούς συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι κάτι που παρατηρείται κυρίως από μαθητές με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η συνήθης εικόνα παραπέμπει σε ένα είδος κοινωνικού αποκλεισμού και μια εκπαιδευτική διαδικασία με χαρακτηριστικά ολοκληρωτικής αντιμετώπισης μαθητών που προέρχονται όμως από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η παγιωμένη αυτή κοινωνική, πολιτική και εκπαιδευτική κατάσταση συμβάλλει στο να οδηγηθούν στην σχολική αποτυχία σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκεκριμένες

ομάδες μαθητών που έχουν κυρίως κοινωνιολογικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά παρά εγγενή (Κοσσυβάκη, 1999). Οι μαθητές αυτοί που φέρουν την ταμπέλα του «κακού» και μη επιμελούς μαθητή λειτουργούν με κύριους μηχανισμούς άμυνας την άρνηση και την απομόνωση, χαρακτηρίζονται ως άτομα με αδύναμο Εγώ, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, τάσεις φυγής και άρνησης αντιμετώπισης των προβλημάτων και στάση εξάρτησης. Η εικόνα αυτή έχει διακείμενο ένα κοινωνικό περιβάλλον που αδυνατεί να αντιληφθεί την αγωνία και να σταθεί αρωγός στην ικανοποίηση των αναγκών τους (Ανδρεαδάκης, Καΐλα, 1995).

Υπάρχουν ωστόσο και έρευνες που υποστηρίζουν πως η σχολική επιτυχία και αντιστοίχως η σχολική αποτυχία και διαρροή ορίζεται από τον τρόπο που επιλέγεται από το εκπαιδευτικό σύστημα να αξιολογείται με αυθαίρετα κριτήρια η ικανότητα των μαθητών (Esland, 1971 όπ. αναφ. στο Παπάνης, Γιαβρίμης, χ.χ.) Αυτό σημαίνει πως αν άλλαζαν τα κριτήρια θα προέκυπτε διαφορετική κατανομή της αποτυχίας και της επιτυχίας, που δεν θα λειτουργούσε σε βάρος των παιδιών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, καθώς θα στηριζόταν στην ιδέα της «πολιτιστικής διαφορετικότητας» και όχι της «πολιτιστικής ανεπάρκειας». Επιπλέον το φαινόμενο της σχολικής διαρροής συνδέεται άρρηκτα όχι μόνο με την αποτυχία του μαθητή στο σχολείο αλλά και στην αποτυχία του ίδιου του συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθητή (Παπαδόπουλος, 1990, όπ. αναφ. στο Παπάνης, Γιαβρίμης, χ.χ.)

Όπως αναφέραμε και προηγουμένως η προσέγγιση του όρου δεν είναι εύκολη υπόθεση για τους ερευνητές. Οι διαφορετικοί ορισμοί που αποδίδονται στο φαινόμενο αποκαλύπτουν αυτήν ακριβώς την πολυπλοκότητα και την συνθετότητα που το περιβάλλει. Καθοριστικό παράγοντα στην μελέτη και κατανόησή του αποτελεί ο εντοπισμός και η καταγραφή των παραγόντων που το επηρεάζουν, κάτι που επιδιώκεται στη συνέχεια.

1.3. Παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική διαρροή

Η σχολική διαρροή είναι ένα φαινόμενο που αποτελεί μακροχρόνιο πρόβλημα για την σύγχρονη κοινωνία. Πολλοί είναι οι παράγοντες εκείνοι που την προκαλούν και την συντηρούν. Μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και με στόχο την προσέγγιση του φαινομένου θα εξετάσουμε τους γενεσιουργούς παράγοντες, των οποίων η διεξοδική διερεύνηση συμβάλλει στην κατανόηση και την περαιτέρω αντιμετώπιση του φαινομένου.

1.3.1 Η θεωρία των βιολογικών παραγόντων

Στις αρχές του 20ου αιώνα πρωτοπαρουσιάστηκαν εργασίες με ιατρονευροφυσιολογικές αναφορές, στις οποίες γινόταν προσπάθεια να θεμελιωθεί σχέση μεταξύ της εγκεφαλικής δραστηριότητας και των πνευματικών ικανοτήτων (γλωσσικών, αναγνωστικών κ.α.). Σύμφωνα με τον S. Orton (1937), αν η εγκεφαλική εξειδίκευση δεν αναπτυχθεί ομαλά, το παιδί θα αντιμετωπίσει δυσκολίες στην επεξεργασία αρχικά του προφορικού και στη συνέχεια του γραπτού λόγου, κάτι που θα δυσχεράνει την σχολική πορεία του (Γεωργούσης, 1986).

Αργότερα, στα μέσα του 20ου αιώνα διαμορφώθηκαν και οι πρώτες βιολογικές και γενετικές θεωρίες σύμφωνα με τις οποίες ο άνθρωπος διαθέτει μια έμφυτη τάση ως προς την ανάπτυξη του λόγου, που μεταβιβάζεται με τον γενετικό κώδικα καθώς είναι βιολογικά προκαθορισμένη. Σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές η σχολική αποτυχία και διαρροή θεωρούνταν υπόθεση του μαθητή και οι γενεσιουργοί παράγοντες του φαινομένου πρέπει να αναζητηθούν στο ίδιο το παιδί. Όπως δηλαδή είναι έμφυτη η ικανότητα του βαδίσματος έτσι αντιμετωπίζεται και η ικανότητα του λόγου. Με εργαλεία από την επιστήμη της βιολογίας επιχειρήθηκε να δοθεί εξήγηση στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και να καταστεί αποδεκτό πως υπάρχουν γενετικά καθορισμένες ιδιότητες ανωτερότητας ή κατωτερότητας των ανθρώπων, που μπορούν να ερμηνεύσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες ως αποτέλεσμα ατομικών διαφορών, προβάλλοντας τις σαν κάτι φυσικό και αυτονόητο (Φραγκιουδάκη, 1985). Η θεωρία των γενετικών παραγόντων της ευφυΐας και των διανοητικών ικανοτήτων στηρίχθηκε σε τεστ νοημοσύνης, που σύμφωνα με τα αποτελέσματα οδήγησαν τους ερευνητές να συμπεράνουν πως τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων, οικονομικών και κοινωνικών, έχουν χαμηλή επίδοση σε αντίθεση με εκείνα των αντιστοίχως ανώτερων (Παπάνης, Γιαβρίμης, χ.χ.). Παρότι βέβαια αποτελεί γενική παραδοχή πως ο γενετικός παράγοντας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της σχολικής πορείας και επίδοσης των μαθητών, αυτό δεν αποκλείει σε καμία περίπτωση την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας με τα κατάλληλα προγράμματα από το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον (Bryant et al, 1998). Ιδιαίτερα έντονη υπήρξε και η κριτική από τους κοινωνιολόγους, καθώς υποστήριξαν πως δεν πρέπει να γίνεται διαχωρισμός ανάμεσα στις γενετικές και τις περιβαλλοντικές επιρροές. Αναφορικά μάλιστα με τα τεστ νοημοσύνης, που χρησιμοποιήθηκαν για να στηρίξουν την θεωρία των βιολογικών παραγόντων υπήρξε έντονη αντίδραση χαρακτηρίζοντάς τα πολιτισμικά προκατειλημμένα. Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985) η ανθρώπινη ευφυΐα είναι μη μετρήσιμη καθότι περίπλοκη, πόσο μάλλον αδύνατο να

υπολογιστεί η ποσοστιαία επίδραση του κληρονομικού παράγοντα. Συνεχίζει υποστηρίζοντας πως η ευφυΐα είναι πολλών ειδών και ανάλογα τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και τις διαφορετικές κουλτούρες έχει άπειρες δυνατότητες εξέλιξης και καλλιέργειας από άτομο σε άτομο. Τέλος δεν πρέπει να παραβλέψουμε και την άποψη πως τα διάφορα τεστ νοημοσύνης μετρούν μόνο το τι οι ερευνητές της νοημοσύνης ορίζουν ως νοημοσύνη (Παπάνης, Γιαβρίμης, χ.χ.).

Αποτέλεσε λοιπόν επιτακτική ανάγκη η έρευνα για την σχολική αποτυχία και την σχολική διαρροή να προχωρήσει πέρα από τη θεωρία των βιολογικών παραγόντων γέννησης και ανάπτυξης και να στραφεί στην αναζήτηση των εξωγενών παραγόντων. Στη συνέχεια αναπτύσσονται οι κυριότεροι από αυτούς και συγκεκριμένα ο ρόλος της οικογένειας, το ίδιο το σχολικό περιβάλλον και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται, οι γεωγραφικές ανισότητες και η ενσωμάτωση παιδιών που προέρχονται από εθνικές μειονότητες ή είναι μετανάστες και πρόσφυγες και τέλος ο παράγοντας της οικονομίας και της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης.

1.3.2 Η θεωρία των εξωγενών παραγόντων

Ο ρόλος της οικογένειας

Η οικογένεια αποτελεί ένα πολύ σημαντικό παράγοντα του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας και διαρροής και ο ρόλος της έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Έχει υποστηριχθεί πως το μορφωτικό κεφάλαιο, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η κουλτούρα των γονέων που διαφαίνεται και από τις ενδοοικογενειακές σχέσεις συνδέονται με την σχολική επίδοση των μαθητών.

Σύμφωνα με έρευνα της ΑΣΠΑΙΤΕ για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, αναφορικά με το μορφωτικό κεφάλαιο, οι οικογένειες με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης μεταδίδουν στα παιδιά τους ένα εξίσου χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο που οδηγεί τους μαθητές αυτούς σε χαμηλή επίδοση. Τα παιδιά αυτά φέρουν συχνά το στίγμα του «κακού μαθητή» κάτι που βαραίνει πλείστα, καταρρακώνοντας την αυτοεκτίμηση τους, συμβάλλοντας στην πρόκληση συναισθημάτων απογοήτευσης και οδηγώντας τελικά σε σχολική διαρροή (ΑΣΠΑΙΤΕ, Αλιμήσης και συν. 2007).

Σύμφωνα με την Κουρουτσίδου (2012) το επίπεδο μόρφωσης της οικογένειας δεν επηρεάζει μόνο την σχολική επίδοση των μαθητών αλλά αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της επαγγελματικής τους εξέλιξης. Ειδικότερα, υποστηρίζει πως οι γονείς που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο παροτρύνουν τα παιδιά τους να αποζητούν περισσότερη γνώση και μόρφωση, ελέγχουν την σχολική τους πορεία και επίδοση, θέτουν ως πρωταρχικό στόχο την καλλιέργεια της γλώσσας και της σύνθετης έκφρασης και λειτουργούν υποστηρικτικά σε κάθε προβληματισμό τους. Παρέχουν έτσι τα κατάλληλα ερεθίσματα για μια ομαλή σχολική πρόοδο και συμβάλλουν στην επίδοση των παιδιών τους. Από την άλλη, οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο δεν λειτουργούν τις περισσότερες φορές υποστηρικτικά προς τα παιδιά τους σχετικά με την σχολική επιτυχία, αποθαρρύνοντας τα συχνά από το να μορφωθούν, επηρεάζοντας σημαντικά όχι μόνο την σχολική πρόοδο και την επίδοσή τους αλλά και την ίδια την παραμονή τους στο σχολείο.

Έρευνες (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007) υποστηρίζουν πως εξίσου σημαντικός με το μορφωτικό επίπεδο είναι ο ρόλος που διαδραματίζει και το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας καθότι επηρεάζει την σχολική επίδοση και επιτυχία. Η Κουρουτσίδου (2012) υποστηρίζει, πως οι οικογένειες με υψηλό κοινωνικό status παρέχουν στα παιδιά τους περισσότερα ερεθίσματα και ποιοτικές εμπειρίες, κάτι που δημιουργεί στα παιδιά αισθήματα ασφάλειας και αυξάνει την αυτοεκτίμησή τους. Αποτέλεσμα είναι τα παιδιά αυτά να συνεχίζουν απρόσκοπτα την μαθητική τους πορεία αυξάνοντας συνεχώς τις μαθητικές τους επιδόσεις.

Κατά τον Bourdieu P. (1966, όπ. αναφ. στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007) , επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών πως ο σχολικός μηχανισμός νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες, που αναπαράγουν με τη σειρά τους τις κοινωνικές ανισότητες. Σημειώνει, βέβαια, ότι το ποσοστό των «καλών μαθητών» στην πρώτη τάξη της μέσης εκπαίδευσης αυξάνει ευθέως ανάλογα με το εισόδημα της οικογένειας. Ωστόσο, όταν οι πατεράδες έχουν το ίδιο εκπαιδευτικό επίπεδο, τα εισοδήματα της οικογένειας δεν επιδρούν στη σχολική επιτυχία, ενώ αντίθετα, όταν τα εισοδήματα είναι ίδια, το ποσοστό των καλών μαθητών διαφοροποιείται αποκαλυπτικά ανάλογα με το αν ο πατέρας είναι ή όχι κάτοχος ακαδημαϊκού απολυτηρίου. Μια πρώτη προσέγγιση των αποτελεσμάτων αυτών καταδεικνύει πως η σχολική επιτυχία ή αποτυχία συνδέεται περισσότερο με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, παρά από την οικονομική τους κατάσταση. Επίσης, ο Bourdieu υποστηρίζει πως τα άτομα μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης, αποκτούν στο πλαίσιο της οικογένειάς τους έναν συγκεκριμένο τύπο κουλτούρας. Ενστερνίζονται έτσι, στα πλαίσια των ταξικών κοινωνιών, τις αξίες, τους κανόνες, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις καθώς και τα «κυρίαρχα πρότυπα» των τρόπων

σκέψης που επικρατούν στο οικογενειακό κυρίως περιβάλλον τους (Bourdieu, P. & Passeron, J.C., 1999) .

Ομοίως, ο Brouker (1997, όπ. αναφ. στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007) υποστηρίζει πως οι κοινωνικές αλλά και οικονομικές ανισότητες που μπορεί να διέπουν τη θέση της οικογένειας στο εκάστοτε κοινωνικό σύνολο λειτουργούν ως παράγοντες σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας αντίστοιχα. Το επάγγελμα των γονέων φαίνεται να διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη σχολική πορεία και επίδοση του εκάστοτε μαθητή. Τα παιδιά γονέων που εργάζονται στον πρωτογενή τομέα ή ανήκουν σε κάποια μειονοτική ομάδα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο ή να αποτύχουν σε αυτό. Σύμφωνα με τα στοιχεία ελληνικής μελέτης σε νέους που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε πως ο πατέρας απασχολείται με γεωργικές και κτηνοτροφικές δραστηριότητες, ενώ η μητέρα δηλώνει ως κύρια δραστηριότητα τα οικιακά (Κουρουτσίδου, 2012).

Παράλληλα οι ενδοοικογενειακές σχέσεις επιδρούν καθοριστικά στην σχολική πορεία των μαθητών και εντείνουν πολλές φορές το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Έρευνες εστίασαν πέρα από τα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και στα λειτουργικά χαρακτηριστικά της. Μελετήθηκε ο τρόπος επικοινωνίας των μελών μιας οικογένειας, οι ρόλοι που αναπτύσσονται σε αυτήν, ο βαθμός στον οποίο οι γονείς πιστεύουν στην εκπαίδευση ως αξία και οι φιλοδοξίες που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά τους (Γεωργίου, 1993). Επίσης ο δημοκρατικός τρόπος λειτουργίας της οικογένειας και η συμμετοχή των παιδιών στην λήψη αποφάσεων ενισχύει την αίσθηση αυτοεκτίμησης των παιδιών και τα οδηγεί σε υψηλές σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα, ο αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης επιδρά αρνητικά στους μαθητές καθώς οδηγεί σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις και τους κάνει να βιώσουν όχι μόνο την σχολική αλλά και την προσωπική αποτυχία (Κουρουτσίδου, 2012).

Τέλος το μέλλον των παιδιών στο σχολείο εξαρτάται από έναν παράγοντα περισσότερο ψυχολογικό παρά αποκλειστικά οικονομικό, τις προσδοκίες των γονέων. Οι γονείς μεταδίδουν στα παιδιά τους μια μορφωτική κληρονομιά που η σημασία της αυξάνεται όσο προχωράμε σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985). Τα παιδιά λαϊκής καταγωγής καθώς δεν δέχονται συχνά από το περιβάλλον τους τα κατάλληλα ερεθίσματα, για να αναπτύξουν τις πνευματικές τους ικανότητες και ταυτόχρονα αγνοούν, σε αντίθεση με τα παιδιά των ανώτερων τάξεων, την κουλτούρα του σχολείου , αδυνατούν να γίνουν καλοί μαθητές.

Ο ρόλος του σχολείου

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ως συνέπεια των κοινωνικών ανισοτήτων έχει απασχολήσει την διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία. Στα πλαίσια της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης οι ριζοσπάστες κοινωνιολόγοι Bowles και Gintis (1976) διατείνονται πως η εκπαίδευση μπορεί να κατανοηθεί μόνο στα πλαίσια της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται. Η οργάνωση του σχολείου αντανακλά την δομή της καπιταλιστικής κοινωνίας. Οι οικονομικές επομένως ανισότητες νομιμοποιούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα κρυμμένες υπό τον μανδύα της αξιοκρατίας, καθώς το επίπεδο της γνώσης των μαθητών εξαρτάται από την κοινωνική τους τάξη και την οικονομική επιτυχία. Ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης προετοιμάζονται να μπουν στην αγορά εργασίας ως κατώτερο εργατικό δυναμικό αφήνουν ελεύθερο το πεδίο άσκησης εξουσίας και ελέγχου στην κυρίαρχη αστική τάξη. Σύμφωνα με τους δυο κοινωνιολόγους το εκπαιδευτικό σύστημα συντηρεί και αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες με αποτέλεσμα να είναι αδύνατη η εφαρμογή της πολιτικής των ίσων ευκαιριών. Υποστηρίζουν πως η σχολική αποτυχία και κατά συνέπεια η σχολική διαρροή είναι προκαθορισμένη για τα παιδιά της εργατικής τάξης.

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής μελετήθηκε διεξοδικά από τον Basil Bernstein (1971). Στο έργο του εισάγει την έννοια του γλωσσικού κώδικα και υποστηρίζει την ανάπτυξη διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Η εργατική τάξη χρησιμοποιεί τον περιορισμένο (restricted) γλωσσικό κώδικα ενώ η μεσαία τάξη τον επεξεργασμένο (elaborated). Τα παιδιά αυτά κατά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον θα συναντήσουν τον επεξεργασμένο λόγο, που υιοθετεί το εκπαιδευτικό σύστημα και προεξοφλεί έτσι την αποτυχία των παιδιών, που προέρχονται από την εργατική τάξη. Σύμφωνα με τον Bernstein οι κώδικες αυτοί είναι αρχές όπου αποτυπώνονται οι κανόνες του κοινωνικού ελέγχου και οι ταξικές διαφορές και ρυθμίζουν την συμπεριφορά και την συνείδηση των υποκειμένων σιωπηρά. Έτσι τα υποκείμενα τοποθετούνται a priori με άνισους όρους μέσα στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές σχέσεις.

Καθοριστικό ρόλο στο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας και διαρροής διαδραματίζει και η έλλειψη κλίματος φροντίδας και υποστήριξης στο σχολικό περιβάλλον (Κουρουτσίδου, 2012). Με βάση την έρευνά της οι μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο βιώνουν έντονα ελλιπή στήριξη τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από την διεύθυνση του σχολείου. Οι ίδιες μάλιστα οι απόψεις και οι προσδοκίες που οι τελευταίοι διαμορφώνουν για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους αποτελούν δείκτες για την σχολική τους πρόοδο (Κουρουτσίδου, 2012).

Οποσδήποτε πρέπει να αναφερθεί και η στάση και συμπεριφορά του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Αυτοί είναι οι μετανάστες και οι μειονοτικοί πληθυσμοί, όπως οι Ρομά. Οι ίδιες άλλωστε οι πολιτικές που υιοθετούνται από την πολιτική ηγεσία είναι συχνά ατελέσφορες καθώς χάνονται σε ένα δαιδαλώδες γραφειοκρατικό σύστημα νομοθετημάτων και υπουργικών αποφάσεων, που άλλοτε εφαρμόζονται καθυστερημένα κατά την διάρκεια του σχολικού έτους και άλλοτε καθόλου. Για παράδειγμα στην πρώτη φάση εφαρμογής της Υπουργικής απόφασης αρ. 131024/Δ1/16 για την ίδρυση των ΔΥΕΠ, υπήρξε αδυναμία ίδρυσης ΔΥΕΠ νηπιαγωγείων και Τάξεων Υποδοχής στα γυμνάσια σε όλη την χώρα. Πολλά παιδιά λοιπόν που διέμεναν εκτός ΚΦΠ έμειναν εκτός δημόσιας εκπαίδευσης καθώς στερήθηκαν το νομοθετικά κατοχυρωμένο δικαίωμά τους να μάθουν την ελληνική γλώσσα και να ενταχθούν ομαλά στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα (Επιστημονική Επιτροπή, 2017). Στα παραπάνω αξίζει να σημειωθεί και η άποψη πως συχνά οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ελάχιστα για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών και τις θεωρούν πρόβλημα στη μαθητική διαδικασία (Χαρίτος, 2016).

Στο ίδιο θέμα ο Τσιάκαλος (2006) καταλήγει πως « το σχολείο σήμερα προσανατολίζεται μόνο στα χαρακτηριστικά των λεγόμενων κανονικών παιδιών, δηλαδή παιδιών με γνωστικές ικανότητες ορισμένου τύπου και συχνά, με συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές». Δημιουργείται έτσι στο εκπαιδευτικό σύστημα μια δομή, όπου τα παιδιά διαφορετικών πολιτισμών μοιάζουν κατώτερα, με συνέπεια να υποτιμάται η μητρική τους γλώσσα. Η τακτική αυτή οδηγεί σε υποτίμηση των ίδιων των παιδιών ως προσωπικότητες, κάτι που τα καταδικάζει σε περιθωριοποίηση, αποκλεισμό από το εκπαιδευτικό αγαθό και στην σχολική αποτυχία και διαρροή (Τσιάκαλος, 2006).

Μια ακόμα αδυναμία του σχολείου έχει να κάνει με την βαθιά ριζωμένη παραδοσιακή και δασκαλοκεντρική διδασκαλία που επηρεάζει αρνητικά την σχολική πορεία των μαθητών. Η περιορισμένη χρήση σύγχρονων εργαλείων εκπαίδευσης και εργαστηρίων στερεί από τους μαθητές τα απαραίτητα για την εξέλιξή τους εφόδια. Η ελλιπής λειτουργία ή ακόμα και η ανυπαρξία τεχνικών και επαγγελματικών ειδικοτήτων δεν προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για την αγορά εργασίας. Έτσι πολλά παιδιά παίρνουν εύκολα την απόφαση να εγκαταλείψουν στο σχολείο (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007).

Γεωγραφικές ανισότητες

Ο τόπος διαμονής ενός μαθητή μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής διαρροής, καθώς επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ποιότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Σύμφωνα με την A. Van Zanten (2001), η οποία διεξήγαγε ενδελεχή έρευνα στα προάστια του Παρισιού για επτά έτη, το σχολείο στην περιφέρεια διαφέρει από αυτό στην πόλη καθότι δεν ευνοεί την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και αδυνατεί να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές ως μέλη της παγκόσμιας κοινότητας. Πολλοί είναι οι παράγοντες που οδηγούν τα παιδιά των προαστίων σε εκπαιδευτικό και κατά συνέπεια κοινωνικό αποκλεισμό, μεταξύ αυτών η ανεργία και η έλλειψη πολιτικής βούλησης και ευαισθητοποίησης.

Η Κουρουτσίδου (2012) υποστηρίζει πως στις αγροτικές περιοχές η μαθητική διαρροή είναι πιο έντονη από τις πόλεις. Ερμηνεύει το γεγονός αυτό μέσω του κοινωνικού κεφαλαίου. Μιλώντας για κοινωνικό κεφάλαιο, εννοούμε τα κοινωνικά δίκτυα και την πρόσβαση σε αυτά των μελών μιας κοινωνίας. Τα δίκτυα αυτά από τη μια είναι περισσότερα στις αστικές περιοχές και συνδέονται με εξουσία, μεγάλες προσδοκίες και εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη. Από την άλλη στις αγροτικές περιοχές αυτά τα δίκτυα είναι ελάχιστα και στερούνται υψηλών κινήτρων για μελλοντική επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη. Οι μαθητές αυτοί οδηγούνται συχνότερα σε σχολική διαρροή από τους αντίστοιχους των αστικών κέντρων.

Σε έρευνα για λογαριασμό του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007) συμπεραίνεται πως οι ίδιοι οι γονείς συχνά καθοδηγούν και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να εγκαταλείψουν το σχολείο και να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Αυτή η συμπεριφορά συναντάται κυρίως σε φτωχά αγροτικά και μικρομεσαία στρώματα πληθυσμού, όπου μια ευκαιρία απασχόλησης των παιδιών θέτει την εκπαίδευσή τους σε δεύτερη μοίρα. Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται πως τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητικής διαρροής εντοπίζονται στις αγροτικές περιοχές των νομών Ζακύνθου, Ξάνθης, Ρεθύμνου, Ευρυτανίας, Ηλείας, Κυκλάδων, Κέρκυρας, Ροδόπης, Λασιθίου, Λακωνίας. Το επίπεδο εκπαίδευσης των κατοίκων των περιοχών αυτών είναι πολύ χαμηλό, αφού έχουν μεγάλο ποσοστό κατοίκων χωρίς απολυτήριο Γυμνασίου (68%-78%).

Οι γεωγραφικές ανισότητες ως προς τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα μεταξύ των κρατών της Ευρώπης επισημαίνονται από την Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η έκθεση μετρά την πρόοδο των χωρών προς την επίτευξη των

στόχων του στρατηγικού πλαισίου Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 (ΕΚ 2020) για την ευρωπαϊκή συνεργασία στους συγκεκριμένους τομείς. Παρέχει επίσης στοιχεία σχετικά με τα μέτρα που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση των θεμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Η επίτροπος Μαρίγια Γκαμπριέλ ανακοίνωσε την έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης για το 2020 στη διάσκεψη DigiEduHack στις 12 Νοεμβρίου 2020.

Η έκδοση της έκθεσης παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης είναι η τελευταία έκθεση του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης – ΕΚ 2020, το οποίο ολοκληρώνεται. Από την καθιέρωση των κριτηρίων αναφοράς της ΕΕ το 2009, ως μέρος αυτής της διαδικασίας, οι ευρωπαϊκές χώρες έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο όσον αφορά την επέκταση της συμμετοχής στην εκπαίδευση. Το κύριο θέμα της έκθεσης παρακολούθησης για το 2020 είναι η ψηφιακή εκπαίδευση και οι ψηφιακές ικανότητες. Εξετάζονται επίσης σ' αυτήν οι επιπτώσεις του κλεισίματος των σχολείων λόγω της πανδημίας COVID-19 και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την επίτροπο Γκαμπριέλ το 2020 υπήρξε μια χρονιά έντονων προκλήσεων όχι μόνο για την Ευρώπη αλλά για όλο τον κόσμο. Η πανδημία COVID-19 επηρέασε πάνω από 100 εκατομμύρια Ευρωπαίους, πολλοί από τους οποίους είναι μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας εκθέτοντάς τους σε μια νέα πραγματικότητα και σε πρωτόγνωρους τρόπους επικοινωνίας, μάθησης και εκπαίδευσης. Οι συνθήκες που δημιουργήθηκαν ανέδειξαν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και των δασκάλων στην διαρκή εξέλιξη των εκπαιδευομένων επιδεικνύοντας ευελιξία, δημιουργικότητα και καινοτομία. Την ίδια ωστόσο στιγμή, αναφέρει η επίτροπος, η κρίση αυτή επισήμανε την υπάρχουσα αδυναμία των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης. Οι κοινωνικο οικονομικές διαφορές μεταξύ των κρατών της Ευρώπης παραμένουν ο σημαντικότερος παράγοντας των εκπαιδευτικών εκροών στην Ε.Ε. και η κρίση της πανδημίας COVID-19 επέδρασε αρνητικά κυρίως σε εκείνους που ήδη βρίσκονταν σε μειονεκτική θέση. Αναφορικά με την σχολική διαρροή η μελέτη παρουσιάζει πως η Ευρώπη βρίσκεται συνολικά κοντά στο στόχο του 10% (τωρινό ποσοστό 10,2%). Τα ποσοστά βέβαια αυτά αν μελετηθούν ξεχωριστά σε κάθε χώρα οδηγούν σε δύο ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Πρώτον συνεχίζεται το γεωγραφικό χάσμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων βορά και νότου και δεύτερον η σχολική διαρροή εντοπίζεται σε μεγαλύτερα ποσοστά στους αλλοεθνείς (ποσοστό 22,2%) από ότι στους γηγενείς μαθητές (ποσοστό 8,9%) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Ο ρόλος της οικονομίας και η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης.

Τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της εκπαίδευσης λειτουργεί παράλληλα με την δημόσια εκπαίδευση με μεγάλη ένταση ένα σύστημα αγαθών και υπηρεσιών στον ιδιωτικό χώρο, όπου η εκπαίδευση διακινείται ως προϊόν στο οποίο ουσιαστικά έχουν πρόσβαση μόνο οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Ball, 2010). Τα σχολεία λειτουργούν με όρους αγοράς και οι γονείς συμπεριφέρονται ως καταναλωτές (Power & Frandji, 2010). Το ίδιο το κράτος ενθαρρύνει την ανάπτυξη αυτής της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με πρόσχημα την αποτελεσματικότητα. Ο πολιτικός κόσμος μάλιστα κατά πλειοψηφία υποστηρίζει πως η εκπαίδευση βελτιώνεται μέσα στις συνθήκες της ανταγωνιστικής αγοράς (Ball, 1993).

Οι συνθήκες αυτές ευνοούν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής σε ένα μεγάλο ποσοστό στις ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις, οι οποίες μειονεκτούν απέναντι στο σύστημα που περιγράφεται παραπάνω. Οι οικογένειες χαμηλού μορφωτικού, οικονομικού και κοινωνικού επιπέδου όχι μόνο αδυνατούν να ανταποκριθούν σε αυτές τις συνθήκες εκπαιδευτικού ανταγωνισμού, αλλά και ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να εγκαταλείψουν το σχολείο, ώστε να ενταχθούν στην αγορά εργασίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2007). Τα παιδιά αυτά αδικούνται σε σχέση με εκείνα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, αφού δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν τους κανόνες της εκπαιδευτικής αγοράς. Επιπλέον η εκπαιδευτική αυτή πολιτική έχει δημιουργήσει συνθήκες όχι μόνο κοινωνικού ανταγωνισμού αλλά και κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς όσοι επιλέγουν την ιδιωτική εκπαίδευση αγοράζουν εκπαιδευτικό κεφάλαιο που θα κωδικοποιήσει και θα πλαισιώσει την κοινωνική τους εμπειρία με τρόπο που τους διαφοροποιήσει από τους υπολοίπους (Ball, 1997). Σύμφωνα με τους Power & Frandji, (2010), ο τρόπος αυτός λειτουργίας της εκπαίδευσης μέσα από τους κανόνες της αγοράς εκθέτει την εκπαίδευση στον κίνδυνο να περιοριστεί σε μια τεχνικά υπολογισμένη διαδικασία και να απαξιωθεί ο κατεξοχήν ανθρωπιστικός της ρόλος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Το αίτημα της αντιμετώπισης του κινδύνου της σχολικής διαρροής.

2.1. Εισαγωγή

Όπως διαφαίνεται από την ανάλυση που επιχειρήθηκε παραπάνω η σχολική διαρροή, που αποτελεί γεγονός δεν αφορά μόνο τους μαθητές που αποτυγχάνουν. Πολλοί είναι οι γενεσιουργοί παράγοντες του φαινομένου, η οικογένεια, το σχολείο, ο τόπος κατοικίας και η νέα οικονομική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν και συντηρούν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, καθώς τοποθετούν τα υποκείμενα σε άνιση θέση με βάση το κοινωνικο οικονομικό επίπεδο στο οποίο ανήκουν (Βασιλοπούλου, 2015). Οι έρευνες της επιστημονικής κοινότητας στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας οδήγησαν την Πολιτεία στην προσπάθεια της επίλυσής του προβλήματος. Αρχικά επιχειρήθηκε η αντιμετώπισή του πάνω στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών με την προσδοκία να αμβλυνθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες, να αντιμετωπιστεί η εκπαιδευτική διαρροή και να μπορέσουν όλες οι κοινωνικές ομάδες να ενταχθούν ισότιμα στην αγορά εργασίας. Η αρχή της ισότητας των ευκαιριών προβλέπει την ίση μεταχείριση των ανθρώπων ανεξαρτήτως φύλου, εθνικότητας, θρησκευτικών πεποιθήσεων ή άλλων διακρίσεων. Το ζήτημα αποτελεί πρόκληση για τις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες καθώς η ισότητα των ευκαιριών συνδέεται άρρηκτα με την εξασφάλιση των προϋποθέσεων μιας ποιοτικής ζωής.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση με μια σειρά νομοθετημάτων προσπαθεί να παράσχει σε όλους τους πολίτες της την δυνατότητα ίσης πρόσβασης στις ευκαιρίες. Η συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997 εισήγαγε μια νέα διάταξη για να ισχυροποιήσει την αρχή της απαγόρευσης των διακρίσεων κάθε μορφής. Με τη Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000 οι Ευρωπαίοι ηγέτες στράφηκαν στην επένδυση στον ίδιο τον άνθρωπο και στην ανάπτυξη ενός κράτους πρόνοιας, που μέσω της δια βίου μάθησης μπορεί να ενισχύσει την απασχόληση.

Το 2007 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει την αναγκαιότητα για μια νέα προσέγγιση που θα προσφέρει στους πολίτες τις ευκαιρίες εκείνες για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, την εργασία, την υγεία και την κοινωνική προστασία. Η Επιτροπή διακήρυξε την επένδυση στη νεολαία ως βασική προτεραιότητα με τελικό στόχο την ανταπόκριση στις προκλήσεις του 21ου αιώνα. Το 2020 στη γνωστή ως «Νέα Λισαβόνα», η Ευρώπη θέτει ως βασικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές προτεραιότητες την μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής κάτω του 10% και της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού κατά 20 τουλάχιστον εκατομμύρια.

Διαφαίνεται μέσα από την προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και από την συχνή αναφορά της στην αρχή των ίσων ευκαιριών πως πρόκειται για μια πολύ σημαντική έννοια που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Στο κεφάλαιο αυτό θα προσεγγίσουμε την θεωρία της ισότητας στην εκπαίδευση και την συμβολή της στο ζήτημα της σχολικής διαρροής.

2.2. Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση

Στις δυτικές καπιταλιστικές χώρες μέχρι και τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο κυριαρχούσε η συντηρητική θεώρηση της ισότητας των ευκαιριών, σύμφωνα με την οποία ο κάθε άνθρωπος

είναι υπεύθυνος για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του. Το σχολείο ορίστηκε υπεύθυνο να επιλέγει άτομα που θα προωθούνται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα με κριτήρια την ικανότητα και τη θέληση. Η συντηρητική αυτή θεώρηση εφορμά από την Γαλλική Επανάσταση όπου η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών θεωρήθηκε σημαντικό βήμα για την εξισωτική εξέλιξη των ευκαιριών στη ζωή. Ο Rousseau (1762), υποστήριξε πως οι άνθρωποι γεννιούνται ίσοι και έχουν τα ίδια δικαιώματα. Παρόλα αυτά όμως έχουν και φυσικές διαφορές οι οποίες τους τοποθετούν άνισα στην κοινωνία, χωρίς να παραβιάζεται η κοινωνική ισότητα. Το φυσικό ταλέντο αποτέλεσε το κριτήριο για την επιλογή όσων θα προωθούνταν από τις αντίστοιχες θέσεις τις οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες σε δημόσιους και ιδιωτικούς τομείς. Διαφαίνεται πως η θεωρία της εξίσωσης των ευκαιριών δεν θα οδηγούσε απαραίτητα σε μεγαλύτερη κοινωνικοοικονομική ισότητα (Βασιλοπούλου, 2015).

Η θεωρία αυτή στην Ελλάδα ίσχυε ως τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Με το τέλος όμως του 19ου αιώνα η συντηρητική αυτή θεωρία έδωσε τη θέση της στη φιλελεύθερη θεώρηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, που αποτελεί και την κυρίαρχη θεώρηση στην ιστορία της παραπάνω έννοιας. Το επιδιωκόμενο πλέον είναι να οργανωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τρόπο τέτοιο που να μην αποκλείει κανένα παιδί. Ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών αποτελεί η ίση και χωρίς οικονομική επιβάρυνση πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Με αυτό ως ζητούμενο η Ευρώπη υιοθέτησε πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις με κυριότερες την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την ενοποίηση του σχολείου και την αύξηση του μαθητικού δυναμικού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η φιλελεύθερη θεώρηση κατά την ιστορική της εξέλιξη διαφοροποιήθηκε σε δύο άξονες έχοντας πάντα στόχο τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα από την υιοθέτηση της αρχής ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Στον πρώτο άξονα συναντάμε την εφαρμογή πρόσθετων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Τα επιμέρους μέτρα είναι η προς τα κάτω επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα διορθωτικά προγράμματα, η εξατομικευμένη διδασκαλία και οι οικονομικές παροχές. Στόχος των μέτρων αυτών ήταν η αποκατάσταση των περιορισμένων δυνατοτήτων του οικογενειακού περιβάλλοντος και της άνιση χρήσης των παροχών του σχολείου. Ο δεύτερος άξονας εφορμά από την θεώρηση πως κάθε διαθρωτικό μέτρο στην εκπαίδευση είναι καταδικασμένο σε αποτυχία και η ανισότητα θα διαιωνίζεται, εφόσον τα παιδιά θα δέχονται ανάλογα με τις ικανότητές τους άνιση ποσότητα γνώσεων. Πρόκειται για μια ριζοσπαστική θεώρηση που βασίστηκε σε έρευνες και κοινωνικοοικονομικές αναλύσεις από μαρξιστική σκοπιά. Κατά την θεώρηση αυτή δεν αρκεί μια απλή διαπίστωση της ανισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών αλλά επιβάλλεται η αναζήτηση των αιτιών του φαινομένου, ώστε να αποσαφηνιστούν οι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και να αναθεωρηθεί ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Βασιλοπούλου, 2015).

Η επιστήμη της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης διερεύνησε την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, ώστε να διαπιστωθεί πως πράγματι όλοι οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να εξελιχθούν με ίσους όρους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και να διεκδικήσουν ισότιμα τη θέση τους στην αγορά εργασίας. Πλήθος ερευνών διεξήχθησαν ώστε να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση με πιο συχνά αναφερόμενη στη διεθνή βιβλιογραφία την λεγόμενη Έκθεση του J. Coleman με τίτλο «Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», η οποία αποτελεί σταθμό για τις κοινωνικές επιστήμες.

Το 1964 ψηφίστηκε από το αμερικανικό Κογκρέσο ο νόμος Περί Δικαιωμάτων των Πολιτών, ο οποίος στο άρθρο 402 απαγόρευε όλες τις διακρίσεις μεταξύ των πολιτών για οποιοδήποτε χαρακτηριστικό τους και κατοχύρωνε νομικά τα ίσα δικαιώματα μεταξύ αυτών και το δικαίωμα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Για την σωστή εφαρμογή του συγκεκριμένου άρθρου του νόμου αυτού ο πρόεδρος του Κογκρέσου ζήτησε να γίνει διετής έρευνα στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων στις ΗΠΑ, ώστε να εντοπιστούν τυχόν εστίες απουσίας εκπαιδευτικών ευκαιριών λόγω ειδικών χαρακτηριστικών (χρώμα, φυλή, εθνική προέλευση). Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε από ομάδα επιστημών με υπεύθυνο τον Coleman και τα αποτελέσματά της εκδόθηκαν από το αμερικανικό εθνικό τυπογραφείο το 1966 με τον τίτλο «Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», γνωστή ως Έκθεση Coleman. Η ομάδα των επιστημόνων συγκέντρωσε και επεξεργάστηκε δεδομένα από 4000 σχολεία και ερωτηματολόγια από περίπου 640.000 μαθητές. Τα δεδομένα που συγκέντρωσαν αφορούσαν το σχολικό περιβάλλον, όπως τα κτίρια, τα προγράμματα σπουδών και η εικόνα των εκπαιδευτικών αλλά και τους μαθητές, όπως η επίδοση, η κοινωνικοοικονομική και οικογενειακή τους προέλευση και οι προσδοκίες τους για το μέλλον.

Η μελέτη των στοιχείων της έρευνας ανέδειξε τεράστιες διαφορές και διακρίσεις ανάλογα με την περιοχή που βρισκόταν η σχολική μονάδα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών και των οικογενειών τους (Φραγκουδάκη, 1985). Οι σχολικές μονάδες των μεγαλουπόλεων ξεχώριζαν καθώς λάμβαναν περισσότερα κονδύλια και είχαν καλά εξοπλισμένα εργαστήρια κ.α.. Αντίθετα τα σχολεία όπου φοιτούσαν μειονότητες, όπως μαύροι μαθητές μειονεκτούσαν από εκείνα που φοιτούσαν λευκοί μαθητές. Υπήρχαν σχολεία αδικημένα και σχολεία με πολλά προνόμια. Συγκεκριμένα η Έκθεση στο τελευταίο κεφάλαιο κατέληγε στα ακόλουθα συμπεράσματα (Φραγκουδάκη, 1985):

- Η επίδοση των μαθητών δεν επηρεάζεται από τις διαφορές που παρουσιάζουν τα σχολεία μεταξύ τους (σύγκριση με βάση κοινωνικοοικονομικά κριτήρια).
- Εκείνοι οι οποίοι επηρεάζονται περισσότερο ως προς την επίδοσή τους από τις διαφορές των σχολείων, είναι οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς.
- Η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται κατά πολύ από το επίπεδο των εκπαιδευτικών.
- Η επίδοση των μαθητών σχετίζεται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και με τις σχολικές προσδοκίες της πλειοψηφίας των συμμαθητών.

Η Έκθεση αυτή συμπέρανε πως η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση με στόχο την εξίσωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, είναι από μόνη της ατελέσφορη. Τα αποτελέσματα της δυσaráστησαν τους κυβερνητικούς υπευθύνους, καθώς οι ίδιοι περίμεναν να σταθεί στον εντοπισμό των κοινωνικών ανισοτήτων, κάτι που θα δικαιολογούσε την πρότασή τους για μεταρρυθμίσεις μέσω της αύξησης των εκπαιδευτικών δαπανών. Όμως, όπως φάνηκε τα μέτρα της κυβέρνησης δεν μπορούσαν να δώσουν οριστική λύση στο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η Έκθεση επικρίθηκε έντονα αλλά δεν αμφισβητήθηκε ως προς τα στατιστικά της συμπεράσματα από τους κοινωνιολόγους. Οι τελευταίοι υποστήριζαν πως υποτιμούσε τη θετική επίδραση που θα είχε η αύξηση των εκπαιδευτικών δαπανών στην επίδοση των μαύρων μαθητών. Η Έκθεση Coleman έκανε ξεκάθαρο πως η εκπαίδευση χρειάζεται διαθρωτικές αλλαγές, οι οποίες δεν αφορούν μόνο ένα θεσμικό παράγοντα και προσανατόλισε την έρευνα για την εύρεση των αιτιών των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην διερεύνηση παραγόντων και έξω από το σχολείο. Το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών με την Έκθεση Coleman δίνει τη θέση του στο αίτημα της εξίσωσης των δυνατοτήτων (Φραγκουδάκη, 1985).

Η Έκθεση Coleman αλλά και άλλες έρευνες σε όλες τις βιομηχανικές δυτικές χώρες διαπίστωσαν πως παρότι με το άνοιγμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο καθένας μπορεί να φοιτήσει ελεύθερα, η ισότητα των ευκαιριών είναι επίπλαστη, καθώς οι αδικημένες τάξεις δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Όπως διαπιστώνει ο Charlot (2004) η ευθύνη του σχολείου και κατ' επέκταση του κράτους μετατοπίζεται στο άτομο καθώς πλέον όποιος αποτυγχάνει φέρει και την ευθύνη της αποτυχίας του, αφού δεν αξιοποίησε σωστά τις ευκαιρίες που του δόθηκαν. Η σχολική αποτυχία αποτελεί το άλλοθι της αποτυχίας των πολιτικών και των εκπαιδευτικών, καθώς η ιδεολογία της ισότητας των ευκαιριών, η θεωρία των φυσικών χαρισμάτων και ο νομιμοποιημένος ρόλος του σχολείου δικαιολογούν τις ατομικές πορείες των μαθητών (Charlot 2004). Οι παραπάνω διαπιστώσεις πως η εκπαιδευτική ισότητα είναι μόνο τυπική ανάγκασε την εκπαιδευτική πολιτική να βρει τους τρόπους εκείνους που θα την κάνουν ουσιαστική. Ο προβληματισμός αυτός δημιούργησε την ιδέα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, που στοχεύει στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις στα εκπαιδευτικά συστήματα.

2.3. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση και η αρχή της θετικής διάκρισης

Αποτελεί βασική υποχρέωση κάθε ευνομούμενου δημοκρατικού κράτους, να έχουν όλοι οι πολίτες του την δυνατότητα να συμμετέχουν σε ένα καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και να γίνονται κοινωνοί του κόσμου της μάθησης χωρίς να εμποδίζονται από τα οποιαδήποτε κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση αποτελεί μια μεταρρυθμιστική λύση για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης.

Μετά την αποτυχία, σύμφωνα και με όσα ειπώθηκαν παραπάνω, των αρχικών προσπαθειών εξίσωσης της εκπαίδευσης, έγινε κατανοητό πως οι ανισότητες μέσα στην τάξη όχι μόνο δεν εξαλείφονται με την εκπαιδευτική πολιτική των ίσων ευκαιριών αλλά αντίθετα αμβλύνονται. Η ενοποίηση και η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης δεν κατάφεραν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η Πολιτεία όφειλε να αναθεωρήσει και να σκεφτεί άλλες πολιτικές ώστε να μηδενίσει τις κοινωνικές και οικονομικές εκείνες διαφορές που καταδίκάζαν εξ αρχής τους μαθητές να εισέρχονται με όρους άνισους στο κατά τα άλλα δημοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα των ίσων ευκαιριών (Βασιλοπούλου, 2015).

Στα πλαίσια αυτά εμφανίστηκε η ιδέα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, όπου το κράτος έθεσε ως βασικό του στόχο να αντισταθμίσει τις ελλείψεις των μη προνομιούχων κοινωνικών τάξεων δίνοντας τους τα εκπαιδευτικά εκείνα «όπλα» που θα διόρθωναν τις ανισότητες. Βασική παραδοχή αποτέλεσε το γεγονός πως η εκπαίδευση αναλάμβανε να αντιμετωπίσει τις διαφορές που προέρχονταν από το οικογενειακό περιβάλλον, να καταφέρει δηλαδή να αντισταθμίσει τις ανισότητες που λαμβάνουν χώρα πριν το σχολείο (Φραγκουδάκη, 1985). Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας είναι μια αντισταθμιστική πρόταση στα πλαίσια της προώθησης αντισταθμιστικών μεταρρυθμιστικών λύσεων με στόχο την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Η διαμόρφωση αυτής της νέας μεταρρυθμιστικής πρότασης οφείλει κατά πολύ την ύπαρξή της στα αποτελέσματα των ερευνών, που υποστήριξαν, πως η ανισότητες στην εκπαίδευση διαμορφώνονται εξαιτίας οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Συγκεκριμένα η ύπαρξη φαινομένων όπως η ανεργία, η φτώχεια και το φτωχό πολιτισμικό περιβάλλον εγείρουν συνθήκες εκπαιδευτικής ανισότητας. Αυτές πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά όχι μόνο μέσα στα πλαίσια του σχολείου αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Παρατηρούμε πως η προώθηση και εφαρμογή της διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πολιτικής σηματοδοτεί την θεσμική αναγνώριση του προβλήματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και νομιμοποιεί την κρατική παρέμβαση για την άμεση ενίσχυση των σχολείων, που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές με τρόπο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και περισσότερο εστιασμένο (Ε.Κ.Κ.Ε., 2012).

Αναλυτικότερα, η πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας βασίζεται στην αρχή της θετικής διάκρισης. Αυτό σημαίνει πως το σχολείο νομιμοποιείται να προσφέρει άνισα στους μαθητές εκπαιδευτικές παροχές, ώστε να ευνοηθούν οι ομάδες εκείνες που υστερούν κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά και μαθησιακά. Ομάδες δηλαδή που δεν έχουν τις απαραίτητες εκείνες προϋποθέσεις ομαλής ένταξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενισχύονται, κάτι που μπορεί να τους οδηγήσει σε σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με την πολιτική αυτή πρέπει να γίνεται περισσότερο διαφοροποιημένη παροχή του παιδαγωγικού αγαθού, που να υπολογίζει τις ξεχωριστές ανάγκες κάθε μαθητή. Οι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής έρχονται σε σύγκρουση με τη θεωρία της ομοιόμορφης παροχής της εκπαίδευσης, που αδιαφορεί για τις ατομικές διαφορές και οδηγεί σε μια ισότητα μάλλον τυπική παρά ουσιαστική. Η πραγματική ισότητα στην εκπαίδευση στηρίζεται πλέον στον εκδημοκρατισμό της προς όφελος όλων όσοι πολιτισμικά μειονεκτούν ως προς τις απαιτήσεις του σχολείου (Perrenoud, 2005).

2.3.1. Η αρχή της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης

Η μεταρρυθμιστική πρόταση της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης παρουσιάστηκε στην Αμερική τη δεκαετία του 1960. Βασική επιδίωξη ήταν η αναθεώρηση των στόχων της προσχολικής αγωγής και του έως τότε κατεξοχήν παραδοσιακού ρόλου των εν λόγω δομών. Έως τότε ο κύριος στόχος των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής ήταν η ανάπτυξη, κοινωνική και συναισθηματική των παιδιών των εργαζομένων και ο ρόλος τους ήταν κοινωνικός και οικονομικός. Σύμφωνα με τα νέα δεδομένα ο ρόλος και οι στόχοι των δομών αυτών έπρεπε να αναθεωρηθούν και να εμπλουτιστούν, έτσι ώστε να περιλαμβάνουν πλέον την νοητική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και την σχολική τους ωριμότητα. Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλλαν τα νέα επιστημονικά δεδομένα για το στάδιο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και την δυνατότητα αντιστάθμισης των κοινωνικο- πολιτισμικών στερήσεων κατά την νηπιακή ηλικία καθώς και η πεποίθηση πως η μεταρρύθμιση της προσχολικής αγωγής στα πλαίσια του σχολικού συστήματος έχει μείζονα σημασία. Επίσης, καθοριστική υπήρξε η παραδοχή της ανάγκης αντιμετώπισης του προβλήματος των κοινωνικά και οικονομικά στερημένων στρωμάτων, που απειλούσε την εσωτερική γαλήνη της αμερικανικής κοινωνίας (Γραμματικοπούλου, Τουρνοπετράκη, 2008).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έγιναν πράξη στα πλαίσια της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, ώστε να ενισχυθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και κυρίως εκείνα των υποβαθμισμένων περιοχών, ξεκίνησαν στην Αμερική το 1965 επί προεδρίας Johnson με την ονομασία Head Start και Title I. Τα προγράμματα αυτά φιλοδοξούσαν με την παρέμβαση στην προσχολική ηλικία, να καταπολεμήσουν την φτώχεια και την διαίωσή της σε περιοχές όπου υπήρχαν οικογένειες, που βίωναν έντονα τον οικονομικό αποκλεισμό. Τα προγράμματα αυτά προετοίμαζαν τους μελλοντικούς μαθητές να ενταχθούν με επιτυχία στην υποχρεωτική εκπαίδευση, μέσω της βελτίωσης των δεξιοτήτων τους σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Τα προγράμματα συνεχίστηκαν και το 1994 με το πρόγραμμα «Improving America's School Act» αλλά και το 2002 με το πρόγραμμα «No child Left Behind». Η συνέχεια αυτή και η πίστη της πολιτείας στην αντισταθμιστική εκπαίδευση παρά τις όποιες αμφισβητήσεις διατυπώθηκαν (βλ. Coleman και Jencks) αναβαθμίζει την εκπαίδευση σε πρωτεργάτη της άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων (Ζαντρίμα Μ., 2012).

Αντιστοίχως με την Αμερική υιοθετήθηκαν παρόμοιες μεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές προτάσεις και στην Ευρώπη. Στόχος και εδώ η ενίσχυση των οικονομικά και πολιτιστικά ασθενέστερων μαθητών για να αντισταθμιστούν οι ελλείψεις που χαρακτηρίζουν τις οικογένειες των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικά στρωμάτων. Στις προτάσεις αυτές συμπεριλαμβάνονται οι τάξεις υποδοχής, τα φροντιστηριακά τμήματα, τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας καθώς και διάφορες καινοτόμες λύσεις για την ενδυνάμωση των μη προνομιούχων μαθητών (Γιαβρίμης, 2007). Μια τέτοια λύση αποτελούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, που στοχεύουν στην ενίσχυση των σχολείων σε υποβαθμισμένες περιοχές, όπου στατιστικά παρουσιάζονται μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής. Με τα Ζ.Ε.Π. όχι μόνο αναβαθμίζεται η εκπαίδευση στις συγκεκριμένες περιοχές αλλά και οι ίδιες οι περιοχές γίνονται πόλος έλξης νέων μαθητών προασπίζοντας το δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και προάγοντας την θεωρία της ισότητας των ευκαιριών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

3.1. Εισαγωγή

Όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο η ανισότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνεται εντός του κοινωνικού πλαισίου και των συντεταγμένων που ορίζουν παράγοντες οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες γιγαντώνονται εξαιτίας της ανεργίας και της φτώχειας, που επικρατεί στις υποβαθμισμένες περιοχές και η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους πρέπει να επεκταθεί πέρα από το σχολείο στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πολιτική των ΖΕΠ, που στηρίζεται στην αρχή της θετικής διάκρισης αποτελεί την απάντηση της Πολιτείας στο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το κράτος αναγνωρίζοντας το πρόβλημα έρχεται

να το αντιμετωπίσει θεσμικά ενισχύοντας τα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών (Ε.Κ.Κ.Ε., 2012).

Σύμφωνα με την αρχή της θετικής διάκρισης το σχολείο νομιμοποιείται να παρέχει το εκπαιδευτικό αγαθό με άνισο τρόπο στους μαθητές, ώστε να ενισχύσει εκείνους που στερούνται και δεν διαθέτουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να φτάσουν στην σχολική επιτυχία. Η ομοιόμορφη παροχή του εκπαιδευτικού περιεχομένου δεν στηρίζει πλέον την ισότητα στην εκπαίδευση αλλά επιβάλλεται μια παιδαγωγική πολιτική διαφοροποιημένη, που αναγνωρίζει τις ατομικές διαφορές. Ο στόχος είναι πια η εξασφάλιση της πραγματικής ισότητας και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης (Perrenoud, 2005).

Για την επιτυχία του θεσμού των ΖΕΠ χρειάστηκε η συνεργασία των εκπαιδευτικών λειτουργών με παράγοντες έξω από τη σχολική κοινότητα, καθώς και η υιοθέτηση ενός κοινού σχεδίου δράσης όλων των σχολείων μιας περιοχής ΖΕΠ. Η κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνει τη δική της πολιτική με βάση τους πόρους που το κράτος παρέχει και συνεργάζεται με τα υπόλοιπα σχολεία ζώνης σύμφωνα με ένα κοινό σχέδιο δράσης, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Καθοριστικός είναι ο παράγοντας της τοπικής κοινωνίας και της αυτοδιοίκησης, ώστε μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις να αναστραφεί η εκπαιδευτική υποβάθμιση και οι δυσμενείς επιπτώσεις της στην τοπική κοινωνία. Το σχέδιο δράσης στο πλαίσιο των ΖΕΠ συγκεκριμένα περιλαμβάνει τις κατάλληλες παιδαγωγικές πολιτικές, τα απαραίτητα εκπαιδευτικά προγράμματα και εργαλεία, την ενίσχυση των σχολικών υποδομών, την επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και την συνεργασία του σχολείου, των κοινωνικών εταίρων και της τοπικής κοινωνίας (Ε.Κ.Κ.Ε., 2012).

3.2. Η εμφάνιση και εξέλιξη των ΖΕΠ στις χώρες μελέτης

Στην παρούσα μελέτη θα γίνει παρουσίαση και συγκριτική μελέτη της εμφάνισης και της εξέλιξης της αντισταθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής των ΖΕΠ σε δύο ευρωπαϊκά κράτη την Γαλλία και την Ελλάδα. Η Γαλλία από τη μια υιοθέτησε επίσημα την πολιτική των ΖΕΠ το 1981 και έως σήμερα συνεχίζει να στηρίζει την επιλογή της αυτή, ανάγοντάς τη μάλιστα σε βασική στρατηγική επιλογή του κράτους με στόχο την ενίσχυση των μαθητών που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά. Η Ελλάδα από την άλλη υιοθέτησε την πολιτική αυτή σε σύμπνοια με τις απαιτήσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ακολούθησε και συνεχίζει μέχρι σήμερα να έχει μια εκπαιδευτική στρατηγική, που στοχεύει στην σχολική επιτυχία και την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής σε μαθητές που προέρχονται από υποβαθμισμένες οικονομικό-κοινωνικά περιοχές.

3.2.1. Η περίπτωση της Γαλλίας

Η γαλλική πολιτεία υπήρξε πάντοτε υπέρμαχος του εκδημοκρατισμού και της ισότητας στην εκπαίδευση με απώτερο στόχο την βελτίωση των χαμηλών σχολικών επιδόσεων και την

καταπολέμηση της σχολικής διαρροής των μαθητών από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Στο πλαίσιο αυτό το 1959 επέκτεινε την υποχρεωτική εκπαίδευση στα 16 έτη και το 1977 δημιούργησε το ενιαίο γυμνάσιο, όπου εφαρμόστηκε κοινό πρόγραμμα σπουδών. Παρόλα αυτά η ίση αυτή αντιμετώπιση έφερε τα αντίθετα αποτελέσματα και σύμφωνα με μελέτες ενίσχυσε τις ανισότητες. (Education Prioritaire, Ministere de l'education, CANOPE). Έτσι κρίθηκε απαραίτητο να εφαρμοστεί η πολιτική της θετικής διάκρισης, η οποία βρήκε πρόσφορο έδαφος να αναπτυχθεί στην Γαλλία, καθώς τόσο η γαλλική κοινωνία όσο και τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών, που ήδη από το 1970 προβληματίζονταν έντονα από το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, την διεκδικούσαν δυναμικά. Η κυβέρνηση αναγνώρισε την ανάγκη της παροχής επιπλέον εκπαιδευτικών μέσων και εργαλείων σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές, ώστε να αντιμετωπιστούν τα εκπαιδευτικά εκείνα προβλήματα, που εμπόδιζαν την επιτυχή πορεία των μαθητών τόσο εκπαιδευτική όσο και κοινωνική (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008).

Η αρχή έγινε το 1982 από τον Alain Savary στη θέση του Υπουργού Παιδείας. Το πρόγραμμα ονομάστηκε αρχικά Ζώνες Προτεραιότητας και έπειτα Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Zones d' Education Prioritaire - ZEP). Ο όρος Ζώνες, προκύπτει από τις περιοχές που επιλέχθηκαν να ενισχυθούν με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις, που θα στήριζαν την σχολική επιτυχία και την ομαλή κοινωνική ένταξη παιδιών και εφήβων. Καθοριστική για την επιτυχία του προγράμματος υπήρξε η συμμετοχή των τοπικών φορέων, η δράση των οποίων καθώς και η κινητοποίηση των άμεσα ενδιαφερομένων δίνει στην εκπαίδευση δημοκρατικό χαρακτήρα (Hatcher, Leblond, 2001). Ταυτόχρονα αυτό οδηγεί σε αποκέντρωση της εξουσίας αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική στην Γαλλία, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα είναι παραδοσιακά συγκεντρωτικό (Benabou, Kramarz & Prost, 2009).

Η εκπαιδευτική πολιτική των ZEP στη Γαλλία ζει τρεις φάσεις, καθεμιά από τις οποίες οδηγούσε σε ανασχεδιασμό των ZEP και επαναπροσδιορισμό των στόχων του προγράμματος. Η πρώτη φάση διαρκεί από το 1989-1990, η δεύτερη από το 1997-1998 και η τρίτη από το 2005-2006 (Demeuse, Frandji, Greger, Rochex, 2012). Η ανάγκη αυτή για διαρκή επαναπροσδιορισμό ενίσχυε κάθε φορά τις ελπίδες για κοινωνική και εκπαιδευτική αλλαγή.

Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη φάση επαναπροσδιορισμού της πολιτικής το 1989 ο Υπουργός Παιδείας L. Jospin επιχειρεί να αντιμετωπίσει δυναμικά το ζήτημα της σχολικής διαρροής. Ο Jospin επιδιώκει να υπερβεί τα εμπόδια και τις δυσκολίες που ανέκυψαν από την πρώτη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής των ZEP, όπου υπήρξαν πολλές διαφοροποιήσεις καθώς δεν είχαν θεσπιστεί κοινά κριτήρια σε εθνικό επίπεδο για τον καθορισμό των περιοχών και επικρατούσε πολυπλοκότητα στις πολιτικές και διοικητικές διαδικασίες. Έτσι το 1989 ψηφίζεται ο Νόμος Jospin περί προσανατολισμού της εκπαίδευσης, όπου τροποποιείται σε μεγάλο βαθμό η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και καθορίζονται οι βασικοί στόχοι έως το 2000. Στόχος είναι η βελτίωση της σχολικής επίδοσης και η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής των μειονεκτούντων μαθητών, κάτι που στηρίζεται σε τρεις άξονες:

- I. Στην αξιολόγηση των ZEP
- II. Στην βελτίωση της εικόνας λειτουργίας τους
- III. Στην βελτίωση του εκπαιδευτικού προσωπικού

Στην πρώτη αυτή φάση αναβίωσης ο αριθμός των ZEP από 363 που ήταν το 1982 φτάνει σε 530 (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008). Το 1997 οι Γενικοί Επιθεωρητές Εκπαίδευσης C. Moisan και

J. Simon μετά από αξιολόγηση του προγράμματος συνέταξαν έκθεση όπου τόνισαν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του μέσα από ξεκάθαρες πολιτικές οδηγίες σε εθνικό επίπεδο και την μείωση του ποσοστού των μαθητών των ΖΕΠ. Το εθνικό συνέδριο που έλαβε χώρα το 1998 τόνισε την αναγκαιότητα της αναθεώρησης του προγράμματος (Education Prioritaire, Ministère de l'éducation, CANOPE).

Κατά την δεύτερη φάση ανασχεδιασμού του προγράμματος των ΖΕΠ (1997-1998), παρά τις επισημάνσεις των επιθεωρητών ο χάρτης τους επεκτάθηκε και ο αριθμός τους ανήλθε σε 770. Κατόπιν τούτου το 1999 δημιουργήθηκαν τα Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Reseaux d' Education Prioritaire - REP). Πλέον αναπτύσσεται έντονα η συνεργασία μεταξύ των σχολείων που αντιμετωπίζουν κοινά εκπαιδευτικά προβλήματα ακόμα και αν προέρχονται από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές. Στόχος είναι η επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, στα πλαίσια των ΖΕΠ, μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και το σχεδιασμό κοινών δράσεων (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008).

Κατά την τρίτη φάση αναβίωσης του προγράμματος των ΖΕΠ στην Γαλλία (2005-2006) θεσμοθετείται, σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα πλάνο τριών επιπέδων παρέμβασης. Στο επίπεδο 1 επιλέγονται από τις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας περίπου 250 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία χαρακτηρίζονται πλέον μαζί με τα αντίστοιχα πρωτοβάθμια που τα τροφοδοτούν, Δίκτυα Προσδοκίας Επιτυχίας (Réseaux Ambition Réussite - RAR). Στο επίπεδο 2 παραμένουν τα σχολεία με την μεγαλύτερη κοινωνική διαφοροποίηση και σχολική διαρροή, τα οποία συνεχίζουν να λαμβάνουν την ίδια αρωγή και ενίσχυση από την κεντρική εξουσία και την τοπική αυτοδιοίκηση και συνεχίζουν να λειτουργούν με τους κανόνες των ΖΕΠ. Στο επίπεδο 3 βρίσκουμε τα σχολεία εκείνα που προορίζονται να εγκαταλείψουν σταδιακά το πρόγραμμα ΖΕΠ, τα λεγόμενα Δίκτυα Σχολικής Επιτυχίας (Reseaux de Reussite Scolaire - RRS). Το σχέδιο αυτό προκάλεσε πολλές αντιδράσεις στους κύκλους των εκπαιδευτικών και των τοπικών φορέων, που έβλεπαν τα προνόμιά τους να χάνονται. Παρόλα αυτά ο αριθμός των σχολείων ΖΕΠ επεκτείνεται και ανέρχεται το 2008 σε 1200 (Demeuse et al., 2012).

Το δίκτυο RAR το 2011 δίνει τη θέση του στο πρόγραμμα Ecoles, Collèges, Lycées pour l' Ambition l' Innovation et la Réussite - Éclair (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια για την φιλοδοξία, καινοτομία και επιτυχία). Στόχος του προγράμματος αυτού είναι η πρόοδος των μαθητών, η ανάπτυξη των ακαδημαϊκών τους βλέψεων και η δημιουργία ενός κλίματος που ενθαρρύνει την μάθηση. Παρά όμως τις φιλόδοξες προσπάθειες και τις διαρκείς αναθεωρήσεις του προγράμματος των ΖΕΠ στη Γαλλία, η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών επιδρά κατασταλτικά στις σχολικές τους επιδόσεις (PISA, 2012). Κρίθηκε λοιπόν απαραίτητο να επανεξεταστεί η εκπαιδευτική πολιτική προτεραιότητας, καθώς δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Σε ενημερωτικό σημείωμα της 7ης Μαΐου 2013 αναφέρεται, ότι υπάρχουν κενά της τάξης του 35% στην γνώση των βασικών δεξιοτήτων στα γαλλικά στην τρίτη τάξη. Επίσης οι επιτυχίες που σημειώνονταν σε ορισμένα σχολεία του δικτύου πάσχιζαν να μακροημερεύσουν. Τέλος σημειώνεται πως ο χάρτης των ΖΕΠ, που επεκτάθηκε με την πάροδο του χρόνου, είχε γίνει περίπλοκος, ανεπαρκώς στοχοθετημένος και άδικος.

Έτσι τον Ιανουάριο του 2013, ο Υπουργός Παιδείας Vincent Peillon ζήτησε στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού της δημόσιας δράσης, μια ακόμα αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πολιτικής προτεραιότητας. Όλοι οι παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαίδευση προτεραιότητας κλήθηκαν να αντιδράσουν και να συμβάλλουν με τις δικές τους προτάσεις. Η

εμπειρία του προσωπικού συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην τροφοδοσία του πλαισίου αναφοράς για την εκπαίδευση προτεραιότητας, καθώς και στους προσανατολισμούς που παρουσιάστηκαν τον Ιανουάριο του 2014, όπου τα βασικά μέτρα καθορίστηκαν γύρω από τρεις άξονες:

1. μαθητές συνοδευόμενοι από τη μάθησή τους και κατά την οικοδόμηση της σχολικής τους σταδιοδρομίας.
2. εκπαιδευμένες, σταθερές και υποστηριζόμενες εκπαιδευτικές ομάδες.
3. ένα πλαίσιο που ευνοεί τη μάθηση.

Η προσπάθεια συνεχίζεται και το 2015 με την γενίκευση της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής προτεραιότητας. Στην αρχή του έτους τέθηκε σε εφαρμογή ο επικαιροποιημένος χάρτης της εκπαίδευσης προτεραιότητας, καθώς και η αναπροσαρμογή του συστήματος αποζημίωσης για τους εκπαιδευτικούς των ΖΕΠ. Οι τελευταίοι εκπαιδεύονται σε εθνικό επίπεδο από την DGESCO σε στενή συνεργασία με τις γενικές επιθεωρήσεις (Κέντρο Alain-Savary) και ακαδημαϊκούς, με στόχο την υποστήριξη της κατάρτισης και της συλλογικής εργασίας. Το φθινόπωρο του 2016 διοργανώθηκαν νέες δι-ακαδημαϊκές συναντήσεις για την ενίσχυση της καθοδήγησης σε όλα τα επίπεδα (εθνικά, ακαδημαϊκά, τοπικά), την ανάπτυξη δεσμών μεταξύ των παραγόντων, την προώθηση της συγκέντρωσης εμπειριών και τη διάδοση των πόρων. (Education Prioritaire, Ministere de l'educasion, CANOPE).

Το 2017 παρατηρείται μια «υπερκατανομή» κυρίως διδακτικών πόρων, που υπολογίζεται σε 1,4 δισ. Ευρώ ως πρόσθετο κόστος. Τα χρήματα αυτά χρηματοδότησαν το πρόγραμμα και περιλάμβαναν μέτρα κυρίως για την ειδική πολιτική ανθρώπινων πόρων, συμπεριλαμβανομένων μέτρων αποζημίωσης, κινητικότητας και σταδιοδρομίας. Η ενίσχυση του προγράμματος συνεχίζεται και το 2018, όπου όμως η κρατική μέριμνα στρέφεται και στην ενίσχυση των λεγόμενων «ορφανών σχολείων» στα πλαίσια της εκπαίδευσης προτεραιότητας (école orpheline), όπου οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικά ισοδύναμες με εκείνες του χάρτη της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Η πλειοψηφία των σχολείων αυτών βρίσκεται σε αστικούς δήμους και ένα ποσοστό 20% σε αγροτικές περιοχές. Με βάση το έργο της διευθύνουσας επιτροπής και τις ακροάσεις που πραγματοποιήθηκαν, η αποστολή εξετάζει την ανανέωση του δόγματος της εθνικής εκπαίδευσης στην οργάνωση της δημόσιας υπηρεσίας της εκπαίδευσης, με την έννοια μιας πολιτικής που θα υποστηρίζει τους μαθητές που διαμένουν ή φοιτούν σε περιοχές με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο ή είναι απομονωμένες από τα μεγάλα αστικά κέντρα (Ενημερωτικό Σημείωμα Γενικού Επιθεωρητή Εκπαίδευσης A. Azema, 2019). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης, η εκπαίδευση προτεραιότητας κατά το έτος 2019 ενισχύεται και εκτός από την καλλιέργεια της γλώσσας και της κλασικής εκπαίδευσης, επεκτείνεται σε ένα ωράριο ευέλικτο, όπου το 10% των σχολείων προτεραιότητας έχουν καλλιτεχνικά τμήματα, που γνωρίζουν ισχυρή ανάπτυξη. Στις τάξεις αυτές το ποσοστό των μαθητών από μειονεκτικά περιβάλλοντα φτάνει το 50%. Στα αντίστοιχα σχολεία των γαλλικών αποικιών του εξωτερικού το ποσοστό συμμετοχής των μαθητών στα τμήματα αυτά είναι σχεδόν μηδενική. Εξαιρέση αποτελεί η επαρχία της Μαρτινίκας όπου 26.000 μαθητές εγγράφηκαν σε τάξεις με ευέλικτα ωράρια (A. Ayoub και S. Maugis, 2019).

Καταλήγοντας παρατηρούμε πως η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας στη Γαλλία εξακολουθεί να αποτελεί κεντρική πολιτική επιλογή με στόχο την αντιμετώπιση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, παρότι η βελτίωση στις επιδόσεις των

μειονεκτούντων μαθητών είναι μικρή. Η Γαλλία μένει πιστή στην πολιτική της θετικής ενίσχυσης και προσαρμόζει την εκπαιδευτική πολιτική της σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών στα σχολεία της εκπαιδευτικής προτεραιότητας (Βασιλοπούλου, 2015).

3.2.2. Η περίπτωση της Ελλάδας

Μια από τις νέες πολιτικές της Ελλάδας που εντάσσονται στον ανασχεδιασμό του αναπτυξιακού μοντέλου της χώρας είναι η πολιτική της θετικής διάκρισης. Στόχος της συγκεκριμένης πολιτικής είναι να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο προφίλ γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της.

Πριν την επίσημη ίδρυση και λειτουργία κατά της επιταγές της Ε.Ε. των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είχε μεριμνήσει για την ομαλή ένταξη και προσαρμογή των κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά αδύναμων μαθητών στο σχολείο. Το 1983 με το νόμο 1404 ιδρύονται οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και αντίστοιχα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.), για την ένταξη και την ομαλή προσαρμογή των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το άρθρο 45 του νόμου καθόριζε το σκοπό της ίδρυσης και προέβλεπε, μεταξύ άλλων, τα σχετικά με την ίδρυση των Τ.Υ. και των Φ.Τ., την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και τις δαπάνες λειτουργίας, οι οποίες βάρυναν το Υπουργείο Παιδείας. Με το νόμο 1894/199038 μετατοπίζεται η ευθύνη λειτουργίας των συγκεκριμένων τμημάτων από το Υπουργείο παιδείας στην Νομαρχία, ενώ στα παιδιά των παλιννοστούντων προστίθενται τα παιδιά Ελλήνων ομογενών από τη Σοβιετική Ένωση, που επαναπατρίζονται την εποχή εκείνη.

Τη δεκαετία του '80, ιδρύονται με Προεδρικό Διάταγμα τάξεις υποδοχής για τα παιδιά των υπηκόων μελών της Ε.Ε. και για παιδιά υπηκόων εκτός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Μια σημαντική διαφοροποίηση που συντελείται εδώ είναι πως τα παιδιά αυτά διδάσκονται τη γλώσσα της χώρας προέλευσης, ενώ παρακολουθούν το εθνικό πρόγραμμα σπουδών και μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα. (Δαμανάκης, Μ. 2004).

Από τις αρχές του 1990 οι τάξεις υποδοχής εξελίχθηκαν σε παράλληλες τάξεις όπου τα παιδιά παρακολουθούσαν μαθήματα ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας και την ηλικία τους. Μέχρι το 1997 δεν είχαν συνταχθεί Αναλυτικά και Ωρολόγια προγράμματα. Τα ειδικά τεστ που χρησιμοποιούνται σήμερα για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών και να προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους δεν υπήρχαν. Οι εκπαιδευτικοί αποφάσιζαν οι ίδιοι για την δομή και τον τρόπο λειτουργίας των τμημάτων αυτών (Τσολερίδου, Α. 2009).

Ουσιαστικά η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε το 1996 με το νόμο 2413. Ο νόμος αυτός περιλαμβάνει διατάξεις για την προαγωγή της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιδρύονται διαπολιτισμικά σχολεία και ειδικό Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) που έχει ως αντικείμενο μεταξύ άλλων τη σύνταξη και την έγκριση προγραμμάτων, την συγγραφή διδακτικών βιβλίων, την προετοιμασία διδακτικού υλικού για τις εκπαιδευτικές μονάδες στο εξωτερικό και τα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η μελέτη και αντιμετώπιση όλων των σχετικών με

την διαπολιτισμική εξέταση θεμάτων που ενδεχομένως προκύψουν. Το Ι.Π.Ο.Δ.Ε. συνεργάζεται με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα πανεπιστήμια, ομάδες ειδικών επιστημόνων και άλλους φορείς (Νόμος 2413/1996).

Το 1999 το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει την υπουργική απόφαση 44 όπου ορίζεται πως οι Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα αφορούν πλέον την «εκπαίδευση παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών». Σύμφωνα με τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα παιδιά παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα και φοιτούν στο σχολείο ακριβώς όπως και τα υπόλοιπα παιδιά και ανάλογα με τις ανάγκες τους κατατάσσονται στις Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ. Στις Τάξεις Υποδοχής Ι εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ το πρόγραμμα εφαρμόζεται μέσα στις κανονικές τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης της Τάξης Υποδοχής Ι. Το πρόγραμμα των Φ.Τ. παρακολουθείται από παλιννοστούτες ή αλλοδαπούς μαθητές που ή δεν παρακολούθησαν τις Τάξεις Υποδοχής Ι και ΙΙ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες ή παρότι εντάχθηκαν στις παραπάνω τάξεις συνεχίζουν να δυσκολεύονται γλωσσικά.

Το 2010 με τον νόμο 3879/2010 εισήχθη στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ο θεσμός των ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Ο νόμος αυτός προβλέπει την ένταξη των Ζωνών σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στοχεύει στην απρόσκοπτη πρόσβαση όλων των προσφυγόπαιδων στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από δράσεις όπως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και άλλων. (Νόμος 3879/10). Ειδικότερα, στο σχέδιο δράσης «Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής» που εγκρίθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο, τονίζεται η ανάγκη προσαρμογής του ελληνικού σχολείου με την σύγχρονη εποχή. Αρωγοί σε αυτό γίνονται τα σύγχρονα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα, τα νέα αναλυτικά προγράμματα, οι νέες διδακτικές μέθοδοι και οι καινοτόμες δράσεις. Στο επίκεντρο βρίσκεται ο μαθητής και οι ανάγκες του, κανένας μαθητής δεν μένει πίσω και εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και η τοπική αυτοδιοίκηση έχουν τώρα θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο. Με το σχέδιο «Νέο Σχολείο» η Ελλάδα προσπαθεί να εναρμονιστεί με τους στόχους της Ε.Ε. για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση και να ακολουθήσει τις διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA.

Το σχέδιο «Νέο Σχολείο» λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», και συγκεκριμένα στο πλαίσιο των πρωταρχικών στόχων για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Η «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020) είναι ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα αυτόν, που βασίζεται στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010). Βασικός στόχος είναι η αντιμετώπιση των προκλήσεων για την δημιουργία μιας Ευρώπης βασισμένης στην γνώση και προσηλωμένης στην δια βίου μάθηση. Ταυτόχρονα τίθενται 4 στρατηγικοί στόχοι κοινού για όλα τα κράτη μέλη στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης:

- Υλοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και της κινητικότητας.
- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.
- Προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά.
- Ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και του επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Η πρόοδος που επιτυγχάνει το κάθε κράτος μέλος μπορεί να μετρηθεί με συγκεκριμένους δείκτες και κριτήρια αξιολόγησης. Η Ε.Ε. αναφορικά με την εκπαίδευση έθεσε ως στόχο την μείωση της σχολικής διαρροής από 15% σε 10% καθώς και την αύξηση του ποσοστού αυτών που έχουν λάβει ανώτατη εκπαίδευση από 31% σε 40% στις ηλικίες 30-34. Στην στρατηγική παρέχεται ένα σύνολο αρχών που πρέπει να τηρούνται, καθώς και κοινές μέθοδοι εργασίας με τομείς προτεραιότητας. Το κάθε κράτος μέλος έχει κάνει αυτούς τους κοινούς ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς στόχους εθνικούς. Η Ελλάδα για να αντιμετωπίσει την πρόωρη μαθητική διαρροή έχει σχεδιάσει και εφαρμόσει οριζόντιες δράσεις και παρεμβάσεις όπως η ψηφιακή αναβάθμιση των υπαρχόντων δικτύων και η δημιουργία ενός ενιαίου ψηφιακού περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Έτσι εξασφαλίζεται το βέλτιστο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα καθώς αναβαθμίζεται το έργο των εκπαιδευτικών. Στις παρεμβάσεις της Πολιτείας βρίσκουμε την αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του προγράμματος ΖΕΠ, την σύνδεση των τεχνικών σχολείων (βλ. ΕΠΑΛ) με την τοπική ανάπτυξη και την υιοθέτηση δράσεων για την αντιμετώπιση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων και την ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαίδευση (Βασιλοπούλου, 2015).

Η εκπαιδευτική πολιτική των ΖΕΠ στην Ελλάδα εντάχθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, που αναφέρονται στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην κοινωνική ενσωμάτωση των μειονεκτούντων μαθητών. Κατά το σχολικό έτος 2020-2021 δίνεται η δυνατότητα στα Γυμνάσια καθώς και στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π., μέσω συγχρηματοδοτούμενου έργου από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, στο πλαίσιο της συνέχισης της Δράσης: «Δράση (6,8,9).10.1δ:Ενίσχυση και ενσωμάτωση μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (2018-2022)_ Ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ΕΚΟ) στα Σχολεία.

Επίσης, η Πράξη αποσκοπεί στην εκπαίδευση και στην ομαλή προσαρμογή των προσφυγοπαίδων. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων Γυμνασίων, Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών και μαθητριών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα Γυμνάσια, Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών και μαθητριών). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών και μαθητριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγοπαίδων.

Γίνεται αντιληπτό πως η Ελλάδα ακολουθεί της επιταγές της Ε.Ε. στην εκπαιδευτική της πολιτική, καθώς άλλωστε οφείλει ως ισότιμο κράτος μέλος της. Όλη αυτή η προσπάθεια στηρίζεται νομοθετικά με στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης των μειονεκτούντων κοινωνικο-οικονομικά μαθητών αλλά και παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών που εκπαιδεύονται στο ελληνικό σχολείο.

3.3. Η σημασία της συγκριτικής μελέτης του θεσμού των ΖΕΠ μεταξύ της Γαλλίας και της Ελλάδας

Η αντισταθμιστική πολιτική στην εκπαίδευση ξεκίνησε ήδη από την δεκαετία του 1960 στην Αμερική από την προσχολική αγωγή, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Οι αποφάσεις που ελήφθησαν από την Πολιτεία και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος στηρίχτηκε στις έρευνες που κατέδειξαν πως η αντιστάθμιση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών στερήσεων μέσα από την εκπαίδευση, μπορεί να βελτιώσει και να αλλάξει την μετέπειτα πορεία, εκπαιδευτική και κοινωνική, των μαθητών. Στην συνέχεια οι αντισταθμιστικές πολιτικές υιοθετήθηκαν και από ευρωπαϊκά κράτη σε μια προσπάθεια να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα των έντονων εκπαιδευτικών ανισοτήτων και να καταπολεμήσουν την σχολική αποτυχία και διαρροή.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει η πιο διαδεδομένη αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική είναι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Η συγκεκριμένη δράση στοχεύει στην ενίσχυση των σχολείων των υποβαθμισμένων περιοχών και τα ενισχύει μέσα από κατάλληλες δράσεις. Για το λόγο αυτό η Πολιτεία προχωρά στην ενδυνάμωση των συγκεκριμένων σχολείων με το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, στην επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και στην συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, ώστε να υπάρχει άμεση διασύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Βασιλοπούλου, 2015).

Πολλά ευρωπαϊκά κράτη υιοθέτησαν την αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική των ΖΕΠ. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η περίπτωση της Γαλλίας και της Ελλάδας. Η Γαλλία ενσωμάτωσε την πολιτική των ΖΕΠ στο εκπαιδευτικό της σύστημα από το 1981 και συνεχίζει μέσα από αναπροσαρμογές να στηρίζει σθεναρά το μεταρρυθμιστικό αυτό σχέδιο. Παρότι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, στα χρόνια αυτά αναδείχτηκαν αδυναμίες του προγράμματος, τόσο στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στα αποτελέσματά του, μέσα από τις επίσημες αναφορές των επιθεωρητών εκπαίδευσης, η Γαλλία δεν εγκαταλείπει το πρόγραμμα, το υποστηρίζει δυναμικά και επιχειρεί να επιλύσει μέσω αυτού τις έντονες κοινωνικο- εκπαιδευτικές ανισότητες. Η Ελλάδα από το 2010 υλοποιεί με την σειρά της την εκπαιδευτική πολιτική ΖΕΠ στα πλαίσια του σχεδίου δράσης «Νέο Σχολείο», ακολουθώντας την πολιτική της Ε.Ε. και προσπαθεί να πετύχει τους δείκτες που η Ένωση ορίζει, τηρώντας τις αρχές που οφείλει και υιοθετώντας κοινές μεθόδους εργασίας.

Παρότι ο θεσμός των ΖΕΠ παρουσιάζει διάρκεια και σταθερότητα στην εκπαιδευτική πολιτική της Γαλλίας αλλά και της Ελλάδας, οι αξιολογήσεις πολλές φορές καταδεικνύουν και μαρτυρούν μια αδυναμία του να αντιμετωπίσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Παρόλα αυτά οι αξιολογήσεις αυτές δεν πρέπει να οδηγήσουν σε ακύρωση των αντισταθμιστικών πολιτικών, καθώς οι πολιτικές αυτές είναι το εισιτήριο ενός καλύτερου αύριο για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων.

Η συγκριτική μελέτη του θεσμού των ΖΕΠ στην Γαλλία και την Ελλάδα μέσα από τα θεσμικά κείμενα και τα δεδομένα των ερευνών θα διαλευκάνει όλες τις πλευρές του ζητήματος για την συμβολή της μεταρρυθμιστικής αυτής πολιτικής στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τον λόγο που η Γαλλία συνεχίζει να ακολουθεί πιστά και να στηρίζει την πολιτική αυτή, παρά τις όχι και πολύ θετικές μάλλον αξιολογήσεις των επιθεωρητών εκπαίδευσης και αν η Ελλάδα επιδιώκει πράγματι αυτό που ενστερνίζεται η Γαλλία. Πιστεύει πράγματι η Ελλάδα πως η πολιτική των ΖΕΠ μπορεί να

αντιμετωπίσει τις κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανισότητες ή απλά θέλει να είναι συνεπής με τις επιταγές της Ε.Ε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Συγκριτική παρουσίαση των ΖΕΠ σε Γαλλία και Ελλάδα

4.1. Εισαγωγή

Ο στόχος της εργασίας αυτής είναι η καταγραφή του τρόπου εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος ΖΕΠ στην Γαλλία και την Ελλάδα και τα αποτελέσματά της, ώστε να γίνουν αντιληπτά τα μέτρα με τα οποία προσπάθησαν τα κράτη αυτά να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της σχολικής διαρροής και των χαμηλών μαθητικών επιδόσεων και να διαπιστωθεί αν η συγκεκριμένη πολιτική πέτυχε τους στόχους της. Με τη σύγκριση των δύο κρατών θα αναδειχτούν οι ομοιότητες αλλά και οι διαφορές στην εφαρμογή της συγκεκριμένης πολιτικής.

Η μελέτη στηρίζεται στα θεσμικά κείμενα, όπως νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι, κείμενα της Ε.Ε. και επιστημονικές έρευνες και μελέτες, δημοσιεύσεις από την ελληνική αλλά και την ξένη βιβλιογραφία, που στόχευαν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ΖΕΠ στην Ελλάδα και την Γαλλία.

4.2. Το μεθοδολογικό πλαίσιο

Η μελέτη αυτή τοποθετείται στον τομέα της συγκριτικής εκπαίδευσης. Ο όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά το 1817. Παρόλα αυτά έως σήμερα δεν έχει διατυπωθεί ένας ορισμός, που να γίνει αποδεχτός από την παγκόσμια επιστημονική κοινότητα (Διπλάρη, 2011). Ο Van Daele (1993 *οπ. αναφ. στην Διπλάρη, 2011*) προβάλλει τον παρακάτω ορισμό: «Συγκριτική Εκπαίδευση είναι η διεπιστημονική συνισταμένη των Επιστημών της Εκπαίδευσης που μελετά φαινόμενα και εκπαιδευτικά γεγονότα στις σχέσεις τους με τον κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό περίγυρο, συγκρίνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές τους σε δύο ή περισσότερες περιοχές, χώρες, ηπείρους ή σε παγκόσμιο επίπεδο, με στόχο την καλύτερη κατανόηση του μοναδικού χαρακτήρα του κάθε φαινομένου μέσα στο δικό του εκπαιδευτικό σύστημα, την εύρεση αξιόπιστων γενικεύσεων και, τέλος, τη βελτίωση της εκπαίδευσης». Η συγκριτική εκπαίδευση είναι καθοριστική για την μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων πέρα από τα στενά όρια του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την γνωριμία με ξένους λαούς. Ο Kandel (1995, *οπ. αν. στην Διπλάρη, 2011*) αναφέρει «η μελέτη άλλων παιδαγωγικών συστημάτων επιδρά θετικά στην ατομική εργασία».

Γενικότερα η συγκριτική έρευνα είναι δύσκολη, περίπλοκη και αντιφατική και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προβληματική των μεθόδων της (Διπλάρη, 2011). Ο Bereday (1964, *οπ. αν. στην Διπλάρη, 2011*) υπογραμμίζει την ανάγκη οριοθέτησης του κλάδου ως επιστημονικής περιοχής. Σύμφωνα με τον ίδιο το μεθοδολογικό πρόβλημα της συγκριτικής μελέτης ξεκινά από την απουσία πνευματικών δεσμών με μια συγκεκριμένη επιστήμη. Ο τελευταίος προτείνει την σύνδεση της με τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Κατά την Καλογιαννάκη (2000, *οπ. αν. στην Διπλάρη, 2011*) το πλαίσιο θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης και οι προοπτικές σε αυτό το χώρο οριοθετούνται από τις εκπαιδευτικές

μεταρρυθμίσεις, τις διεθνείς έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης, από τις διεθνείς συνεργασίες και την έντονη δραστηριότητα των διεθνών οργανισμών στον χώρο της εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ, Ουνέσκο).

Η μέθοδος που επιλέχτηκε στην εργασία αυτή για την επεξεργασία του υλικού από την Ελλάδα και την Γαλλία αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική των ΖΕΠ είναι η συγκριτική μέθοδος. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει χαρακτήρα περιγραφικό καθώς ο ερευνητής συγκεντρώνει, ελέγχει και παρουσιάζει όλα τα δεδομένα και τις πληροφορίες που σχετίζονται με το προς εξέταση θέμα. Ακόμα ο χαρακτήρας της είναι δυναμικός καθώς επιχειρείται η ανάλυση και η ερμηνεία των εξελίξεων του θέματος (Ευαγγελόπουλος, 1987). Η ερμηνεία του υλικού που συγκεντρώθηκε γίνεται με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Έτσι εξετάζεται με τρόπο μεθοδικό και συστηματικό το περιεχόμενο ορισμένων κειμένων και ερμηνεύονται τα στοιχεία που τα απαρτίζουν και δεν είναι προσβάσιμα με την πρώτη ανάγνωση (Διπλάρη, 2011). Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (1998) πρέπει να γίνει ταξινόμηση και κωδικοποίηση του υλικού με στόχο την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση.

4.3. Το θεσμικό πλαίσιο στις χώρες μελέτης

4.3.1. Τα επιστημονικά δεδομένα από την εφαρμογή του θεσμού στη Γαλλία

Με την εγκύκλιο n ο 81-238 της 1-7-1981 (BO n ο 27 / 9-7-1981) εισάγονται στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Zones d' Education Prioritaire - ZEP). Στόχος του προγράμματος είναι η αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της ενίσχυσης της εκπαίδευσης σε περιοχές με μεγάλη σχολική αποτυχία. Επίσης δίνεται μεγάλη σημασία στην συνεργασία με τους τοπικούς φορείς. Υπεύθυνη για την εφαρμογή του σχεδίου είναι η Επιτροπή Συντονισμού. Η κάθε Ζώνη έχει το δικό της σχέδιο και αξιολογείται από την πρόοδο των μαθητών μέσω ειδικών κριτηρίων αξιολόγησης. Αποφάσεις έπαιρναν μόνο όσοι συμμετείχαν στην Επιτροπή π.χ. συντονιστές, διευθυντές, εκπαιδευτικοί. Οι λοιποί εμπλεκόμενοι π.χ. γονείς, τοπικές αρχές δεν συμμετέχουν στην Επιτροπή και στην διοίκηση (Hatcher, Leblond, 2001).

Με τον Νόμο 89-486 της 10-7-1989 (BO special n ο 4 / 31-8-1989) η Πολιτεία εξάρει το χρέος της να εξασφαλίσει το δικαίωμα όλων των παιδιών να συμμετέχουν στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από την προέλευσή τους κοινωνική, γεωγραφική και πολιτισμική (Διπλάρη, 2011). Ο Νόμος αυτός ορίζει επίσης την αποζημίωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις ΖΕΠ και προλέγει τον υπερδιπλασιασμό αυτής με στόχο την προσέλκυση τους. (Education Prioritaire, Ministere de l'education, CANOPE).

Η πρώτη αναθεώρηση της πολιτικής ΖΕΠ στην Γαλλία γίνεται το 1990 με την εγκύκλιο n ο 90-028 της 1-2-1990 (BO n ο 7 / 15-2-1990) όπου τονίζεται η καθοριστική σημασία που έχει η συνεργασία των σχολείων μεταξύ τους αλλά και με τους τοπικούς φορείς και τους υπόλοιπους εταίρους και διορίζεται διαχειριστής για κάθε ζώνη (Education Prioritaire, Ministere de l'education, CANOPE). Το 1992 (Circulaire n ο 92-360 της 7-12-1992 (BO n ο 47 / 10-12-1992)) ορίζονται τρεις άξονες για την λειτουργία των ΖΕΠ:

- Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση
- Βελτίωση της εικόνας και της λειτουργίας τους
- Βελτίωση της κατάστασης του προσωπικού που εργάζονται στα ΖΕΠ

Επίσης τονίζεται η μεγάλη σημασία της καλής γνώσης της γλώσσας που θα οδηγήσει στη σχολική επιτυχία. Ακόμα το έτος αυτό ιδρύεται το κέντρο Alain Savary που αποτελεί πηγή εκπαιδευτικών πρακτικών για τα ΖΕΠ.

Στη φάση της δεύτερης αναθεώρησης μετά το πόρισμα των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης Catherine Moisan και Jacky Simon (1997) «Les Determinants de la reussite en ZEP», που έχουμε ήδη παρουσιάσει, καθορίστηκαν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην σχολική επιτυχία στις ΖΕΠ.:

- η ανάγκη επικέντρωσης σε βασικές δεξιότητες (ομιλία, ανάγνωση, γραφή)
- η πρώιμη εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο
- το άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία
- η ανάπτυξη αποδοτικών εταιρικών σχέσεων
- η σταθερότητα των εκπαιδευτικών

Οι Επιθεωρητές έθιξαν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των επιλεγμένων περιοχών του προγράμματος, καθώς σε κάποια σχολεία οι υψηλές μαθητικές επιδόσεις δεν δικαιολογούσαν την ένταξή τους στο πρόγραμμα, ενώ υπήρχαν σχολεία που έπρεπε να ενταχθούν σε αυτό. Τέλος υποστήριξαν την ανάγκη μείωσης του ποσοστού των μαθητών ΖΕΠ. Με την έκθεση αυτή αλλάζει ο χάρτης των ΖΕΠ και περνάμε το 1999 στα Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Reseaux d' Education Prioritaire - REP), τα οποία ενσωματώνονται στη δομή των ΖΕΠ (Education Prioritaire, Ministere de l'education, CANOPE). Η ένταξη των σχολείων στο πρόγραμμα γίνεται με βάση τις κοινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και όχι με την γεωγραφική ζώνη στην οποία βρίσκονται (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008). Σε πλήρη ευθυγράμμιση με τα συμπεράσματα των Επιθεωρητών βρίσκεται η εγκύκλιος n° 99-007 της 20-01-1999 (BO n o 4 / 28-01-1999) που παρουσιάζει τους στόχους που πρέπει να πετύχουν τα νέα δίκτυα, ώστε να θεωρούνται επιτυχημένα:

- επιβεβαίωση των κοινών απαιτήσεων για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων στη γνώση
- καλή γνώση της γλώσσας
- ανάπτυξη πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων και εκπαίδευση στην εικόνα
- ενθάρρυνση της πρώιμης εκπαίδευσης
- υποστήριξη στους πιο ευάλωτους μαθητές και καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας
- εκπαίδευση στην πολιτική αγωγή και στην πολιτική ηθική
- ανάπτυξη στενότερων δεσμών μεταξύ σχολείου και οικογένειας
- άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και ανάπτυξη αποδοτικών εταιρικών σχέσεων
- αξιολόγηση της προόδου των μαθητών μέσα από κατάλληλα εργαλεία
- βελτίωση της υποστήριξης προς τους εκπαιδευτικούς για την επίτευξη αποτελεσματικότερης ηγεσίας.

Η επόμενη αξιολόγηση γίνεται από τις Γενικές Επιθεωρήτριες Anne Armand και Beatrice Gille (2006). Στην αναφορά τους «La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves» έχουμε πάλι ένα νέο απολογισμό της πολιτικής των ΖΕΠ. Η νέα αξιολόγηση θέτει ένα καινούριο πλάνο με νέους μηχανισμούς για την σχολική επιτυχία. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο ιδρύονται τα Δίκτυα Προσδοκίας Επιτυχίας (Reseaux Ambition Reussite - RAR), τα οποία απευθύνονται σε μαθητές με έντονες κοινωνικές και

σχολικές δυσκολίες. Στα Δίκτυα με στόχο την σχολική επιτυχία επιτρέπεται η επαφή και η συνεργασία με άλλες περιοχές από το δημοτικό ως το γυμνάσιο. Εδώ εφαρμόζεται και ο μηχανισμός της εκπαιδευτικής συνοδείας (accompagnement educative), όπου οι μαθητές μπορούν να μένουν παραπάνω ώρες στο σχολείο για βοήθεια στα μαθήματα αλλά και για να συμμετέχουν σε άλλες δραστηριότητες στα πλαίσια του σχολείου ή σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς. Στο πρόγραμμα για πρώτη φορά έχουμε εθελοντές εκπαιδευτικούς και εξωτερικούς συνεργάτες. Η κυβέρνηση θέλει να καλλιεργήσει ένα περιβάλλον επιτυχίας και να ενθαρρύνει την συνέχιση της φοίτησης στο Γυμνάσιο. Για την στήριξη των ανωτέρω προσλαμβάνονται 1000 καθηγητές και 3000 βοηθοί στα Δίκτυα RAR. Ταυτόχρονα ιδρύονται και τα RRS, τα Δίκτυα Σχολικής Επιτυχίας, όπου εντάσσονται Γυμνάσια, που με προϋποθέσεις θα απενταχθούν σταδιακά από το πρόγραμμα (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008).

Το 2011 τα δίκτυα RAR δίνουν τη θέση τους στο πρόγραμμα «Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια για τη φιλοδοξία, καινοτομία και επιτυχία» (Ecoles, Colleges, lycées pour l'ambition l'innovation at la réussite - Éclair). Το πρόγραμμα αυτό λειτούργησε πειραματικά το 2010 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πλέον επεκτείνεται και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το πρόγραμμα ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο Γυμνάσιο παρέχοντάς τους εξειδικευμένη βοήθεια. Ταυτόχρονα αναπτύσσονται εταιρικές σχέσεις μεταξύ των λυκείων και των πανεπιστημίων με στόχο την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής επιθυμίας. Τέλος η ίδια η οικογένεια εμπλέκεται ενεργά σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους.

Το 2013 στόχος της Γαλλίας γίνεται η ανοικοδόμηση του δημοκρατικού σχολείου και με νόμο στις 8 Ιουλίου αποτυπώνεται η ανάγκη μείωσης του χάσματος κατά 10% μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών των σχολείων ΖΕΠ και των υπολοίπων. Με την νέα μεταρρύθμιση για τη σχολική χρονιά 2014-2015 αντικαθίστανται τα παραπάνω δίκτυα από τα δίκτυα REP Δίκτυα Ενδυνάμωσης της Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Reseau d'education prioritaire renforce - Rep). Εδώ έχουμε δύο δίκτυα παρέμβασης. Τα Rep που περιλαμβάνουν σχολεία που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα και τα Rep+ που εφαρμόζονται σε απομονωμένες περιοχές με ακόμα πιο έντονα κοινωνικά προβλήματα. Η αναθεώρηση αυτή περιλαμβάνει 14 βασικά μέτρα (Βασιλοπούλου, 2015):

- εγγραφή στα σχολεία παιδιών κάτω των τριών ετών
- πρόσληψη ενός επιπλέον εκπαιδευτικού στα δημοτικά
- επιπρόσθετη βοήθεια στους μαθητές της πρώτης τάξης του γυμνασίου, οι οποίοι θα παραμένουν στο σχολείο μέχρι τις 16:30 μ.μ.
- επέκταση της εξατομικευμένης ψηφιακής υποστηρικτικής υπηρεσίας (D' COL), για τα μαθήματα των Γαλλικών, Μαθηματικών και Αγγλικών, σε όλα τα γυμνάσια
- ανάπτυξη της φιλοδοξίας και περιέργειας των παιδιών και επιπλέον υποστήριξη, ώστε να σχεδιάσουν μόνα τους τη σχολική τους διαδρομή
- ίδρυση οικοτροφείων για μαθητές γυμνασίου
- επένδυση χρόνου στην εξάσκηση, την ομαδική εργασία και την παρακολούθηση μαθητών στα πιο δύσκολα δίκτυα
- συνεχής εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στα πιο δύσκολα σχολεία, από ειδικούς στον χώρο
- παροχή επιπρόσθετων μισθολογικών προνομίων στους εκπαιδευτικούς για την αποτροπή μετακίνησής τους από τα σχολεία εκπαιδευτικής προτεραιότητας

- δημοσίευση στην ιστοσελίδα του Υπουργείου ενός αποθετηρίου που θα περιλαμβάνει αξιόπιστες οδηγίες και αρχές, ώστε να παρέχεται σε όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες ένα δομικό πλαίσιο, μια βάση για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών τους πρακτικών
- παροχή ακαδημαϊκής χρηματοδότησης σε καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις στην υπηρεσία των μαθητών
- δυνατότητα εισόδου των γονέων στο σχολείο και παρακολούθηση της εκπαίδευσης των παιδιών τους
- πρόσληψη 500 επιπλέον βοηθών στα πιο δύσκολα σχολεία για την εξασφάλιση ήρεμου κλίματος
- πρόσληψη επιπλέον νοσοκόμου και κοινωνικού λειτουργού στα πιο δύσκολα δίκτυα

Τα προγράμματα αυτά καθώς και οι προσπάθειες της κυβέρνησης δέχτηκαν αυστηρή κριτική. Σε μια μελέτη του 1988 (Viviane Isambert-Jamati, 1990, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012), στις εκθέσεις των Συντονιστών των ΖΕΠ για το Υπουργείο Παιδείας, ως κυρίαρχος στόχος της δράσης παρουσιάζεται η ενδυνάμωση της μάθησης. Παρόλα αυτά ο στόχος αυτός δεν επιχειρήθηκε μέσα από την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων αλλά με την ανάπτυξη δομών που λειτουργούσαν συμπληρωματικά στο κανονικό πρόγραμμα της τάξης. Άλλοι μελετητές (Bouveau et al, 1992, Fijalkow, 1992, Glasman, 1992, Lorcerie, 1993, Charlot, 1994, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012) καταλήγουν πως οι νέες δράσεις που υιοθετήθηκαν και περιλάμβαναν δραστηριότητες πολιτισμού και τέχνης δεν βοήθησαν την μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές των ΖΕΠ αλλά αντίθετα δυσχέραιναν την κατάσταση. Οι Charlot et al (1993, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012), για παράδειγμα, πιστεύουν ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες λειτουργούν σε βάρος της αποτελεσματικής μάθησης, καθώς οι καθηγητές κατακερματίζουν και απλοποιούν υπερβολικά τη γνώση. Σε άλλες μελέτες υποστηρίζεται πως τα μέτρα για την ενίσχυση των μαθητών ΖΕΠ εκτός σχολικού ωραρίου, συνέβαλλαν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών αλλά δεν μετέβαλλαν τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις τους (Glasman, 2001, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012). Επίσης οι δράσεις που στόχευαν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών βελτίωσαν μεν το κλίμα στα σχολεία, μείωσαν την σχολική διαρροή αλλά δεν συνέβαλλαν και αυτές στην βελτίωση της σχέσης των μαθητών με την γνώση (Martin & Bonnery, 2002, Millet & Thin, 2005, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012). Ακόμα όπως αναφέρουν οι ερευνητές παρέλειψαν να εξοπλίσουν τα σχολεία με εκείνα τα εργαλεία που θα μπορούσαν να αναλύσουν τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η Πολιτεία μοιάζει να δίνει κίνητρα κυρίως χρηματοδοτικά και να αντιμετωπίζει το πρόβλημα με γενικολογίες, χωρίς ξεκάθαρες πολιτικές (Demeuse et al., 2012).

Ακόμα ένα ζήτημα το οποίο εγείρεται στα πλαίσια της πολιτικής των ΖΕΠ στην Γαλλία είναι η κινητοποίηση των εξωεκπαιδευτικών φορέων. Σύμφωνα με μια άποψη με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων εξυγιαίνονται και βελτιώνονται οι δημόσιες υπηρεσίες. Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι οι οποίοι υποστηρίζουν, πως πρόκειται για μια νεοφιλελεύθερη πολιτική που προωθεί την ιδιωτικοποίηση. Η πολιτική όμως των ΖΕΠ που προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη στηρίζεται στην αποκέντρωση της εξουσίας και στην εκχώρηση της λήψης αποφάσεων από τους ενδιαφερόμενους άμεσα. Βλέπουμε λοιπόν πως το κράτος επαναπροσδιορίζει τη σχέση κοινότητας-κράτους μεταθέτοντας το δικαίωμα λήψης αποφάσεων από εθνικό σε τοπικό επίπεδο. Παρόλα αυτά και ενώ η λέξη κλειδί για τα ΖΕΠ είναι η συνεργασία, αυτό υπήρξε τελικά ένα δύσκολο εγχείρημα. Μετά το 1990 οι τοπικοί φορείς προσπάθησαν να ασκήσουν επιρροή στην νέα αυτή εκπαιδευτική πολιτική. Από την

άλλη οι γονείς παρότι ήταν οι άμεσα ενδιαφερόμενοι αποκλείονταν από την λήψη αποφάσεων λόγω μορφωτικού ελλείμματος. Οι αποφάσεις και η διοίκηση παίρνονταν από την Επιτροπή Συντονισμού (π.χ. συντονιστές, διευθυντές) αποκλείοντας τους υπόλοιπους εταίρους της Ζώνης. Η Επιτροπή αυτή συνέτασσε ένα συμβόλαιο επιτυχίας, το οποίο αξιολογούνταν ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών (Hatcher, Leblond, 2001). Το κράτος λοιπόν συνέχιζε να διατηρεί το έλεγχο με την σύναψη των Συμβολαίων αυτών.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του προγράμματος ΖΕΠ στην Γαλλία παρατηρούμε τα ακόλουθα. Οι πρώτες αξιολογήσεις του προγράμματος είχαν να κάνουν με απλή σύγκριση του μέσου όρου των μαθητών των υπόλοιπων σχολείων με τους μαθητές των ΖΕΠ (Benabou, Kramarz and Prost, 2009). Οι τελευταίοι προσπάθησαν να αξιολογήσουν την πολιτική των ΖΕΠ σε τρεις διαστάσεις:

- αξιολόγηση των παροχών και των βασικών χαρακτηριστικών ενός σχολείου ΖΕΠ (μέγεθος τάξης, εβδομαδιαίες διδακτικές ώρες, κατάρτιση και εμπειρία εκπαιδευτικών, μέγεθος και σύνθεση μαθητικού σώματος)
- αξιολόγηση κινητικότητας μαθητών και καθηγητών (επακόλουθο του 'στιγματισμού' του σχολείου μετά το χαρακτηρισμό της προτεραιότητας)
- αξιολόγηση της συνολικής επίδρασης του προγράμματος στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με βάση 4 μέτρα: απόκτηση τουλάχιστον ενός διπλώματος στο τέλος του σχολείου, φοίτηση στην 8η τάξη, φοίτηση στην 10η τάξη, επιτυχία στις εθνικές εξετάσεις μετά το Λύκειο

Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα η χρηματοδότηση των ΖΕΠ δεν ήταν σημαντική, καθώς αναλώθηκε κυρίως σε μισθούς εκπαιδευτικών και στην αύξηση των εκπαιδευτικών ωρών. Επίσης, αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ο κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών και των εκπαιδευτικών αυτών των σχολείων και παρά τα κίνητρα και τις παροχές που εδόθησαν στους καθηγητές, οι επιδόσεις των μαθητών μειώθηκαν. Ακόμα παρατηρήθηκε μείωση στις νέες εγγραφές στα σχολεία αυτά. Επιπλέον δεν αυξήθηκαν οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των παιδιών αυτών. Βλέπουμε λοιπόν μια αδυναμία των σχολείων να ανταποκριθούν στην εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των διδακτικών μεθόδων του προγράμματος ΖΕΠ. Τα τελευταία χρόνια η έννοια της προτεραιότητας διευρύνθηκε και πέρασε από τους μειονεκτούντες στους μαθητές-ταλέντα, δίνοντας προτεραιότητα στην αριστεία. Παρατηρείται μια πολιτική που δίνει έμφαση στο δυναμικό του κάθε παιδιού ως φυσικό χαρακτηριστικό και όχι ως αποτέλεσμα κοινωνικής ζύμωσης και απομακρύνει το ενδιαφέρον από τις εστίες των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Demeuse et al., 2012).

4.3.2. Τα επιστημονικά δεδομένα από την εφαρμογή του θεσμού στην Ελλάδα

Η μεταρρυθμιστική πολιτική των ΖΕΠ ξεκίνησε στην Ελλάδα το 2010 στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» (Υ.ΠΑΙ.Θ. 2010), στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3, που στόχευε στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και στην κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών των υποβαθμισμένων περιοχών, αξιοποιώντας την χρηματοδότηση από το Εθνικό πρόγραμμα Δημόσιων Επενδύσεων και από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Αρχικά υπήρξε η απαραίτητη προπαρασκευαστική μελέτη για το πρόγραμμα ΖΕΠ, η πιλοτική

εφαρμογή του, η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και η λειτουργία τους πανελλαδικά. Όλα τα προηγούμενα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης(π.χ. Ρομά) ενσωματώθηκαν στην νέα εκπαιδευτική πολιτική. Ταυτόχρονα σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος είναι συνεχής η επιμόρφωση και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, η επιστημονική καθοδήγηση και η διαρκής αξιολόγηση με στόχο τη βελτίωσή του.

Ο Νόμος 3879/2010 για τη δια βίου μάθηση τονίζει στο άρθρο 26 πως οι ΖΕΠ είναι μια καινοτομία στα πλαίσια του Νέου Σχολείου που στοχεύει στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στην εκπαίδευση. Στο κείμενο του Νόμου αναφέρεται ακόμα πως το σχέδιο ΖΕΠ στηρίζεται στην πολιτική της θετικής διάκρισης, βασίζεται στην σύνδεση και στην υποστήριξη από την τοπική κοινωνία και είναι μια δυναμική προσπάθεια να δημιουργηθεί ένας θεσμός όπου θα μπορούν να ενταχθούν περιοχές και σχολεία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Σύμφωνα με τον Νόμο 3879/2010 στην 1η παράγραφο ορίζεται πως στις ΖΕΠ εντάσσονται σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκονται σε περιοχές που παρατηρείται μεγάλη σχολική διαρροή, χαμηλός εκπαιδευτικός δείκτης, μικρή πρόσβαση στα πανεπιστήμια και έντονα χαμηλοί κοινωνικοοικονομικοί δείκτες, όπως η φτώχεια. Βασικός στόχος ορίζεται όπως προείπαμε η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στην εκπαίδευση μέσω υποστηρικτικών δράσεων. Τέτοιες δράσεις αποτελούν τα τμήματα υποδοχής και τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Οι πρώτες ΖΕΠ ορίστηκαν εντός Αττικής στο πλαίσιο του Προγράμματος του ΕΣΠΑ. Με Υπουργική απόφαση το σχολικό έτος 2010-2011 λειτουργούν τα πρώτα τμήματα στα οποία εντάσσονται 18 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. (ΦΕΚ 2142/31-12-2010, τ. Β'). Κατά την πιλοτική εφαρμογή των ΖΕΠ στα σχολεία αυτά το πρόγραμμα στόχευε να πειραματιστεί σε συνθήκες σχολικής τάξης εναλλακτικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το σχολείο αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στην υιοθέτηση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Οι λεπτομέρειες του προγράμματος των ΖΕΠ καθορίζονται από το Επιστημονικό Όργανο Διοίκησης, που απαρτίζεται από τους διευθυντές των σχολείων, τον σχολικό σύμβουλο και ένα μέλος ΔΕΠ και τον σύλλογο των διδασκόντων του σχολείου.

Οι πρόσθετες ανάγκες που προκύπτουν από την λειτουργία του προγράμματος επιβάλλουν την πρόσληψη επιπλέον προσωπικού και την διαμόρφωση του προγράμματος σε κάθε σχολική μονάδα. Στο τέλος του 2011 το πρόγραμμα επεκτείνεται και σε άλλες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής ιδρύθηκαν το 1980 (ΦΕΚ 1105 τ Β' /4-11-1980), που είχαν στόχο την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παλιννοστούντων μαθητών και λειτουργούσαν με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα. Με το Νόμο 1404/1983 (άρθρο 45) νομοθετήθηκαν οι Τ.Υ. και τα Φροντιστηριακά Τμήματα με στόχο την ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σήμερα οι Τ.Υ. εντάσσονται στη σχολική μονάδα και οι μαθητές διδάσκονται σε αυτές συγκεκριμένες ώρες σύμφωνα με τις ρυθμίσεις της Υπουργικής Απόφασης 10/20/Γ1/708/7-9-1999 (ΦΕΚ 1789/28-9-1999, τ. Β'): «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων».

Το πρόγραμμα των Τ.Υ. ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους. Στον πρώτο κύκλο έχουμε τις Τάξεις Υποδοχής Ι. Εδώ εφαρμόζεται εντατικό μάθημα της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ενώ παράλληλα οι μαθητές αυτοί παρακολουθούν και ορισμένα μαθήματα της Τάξης μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, όπως Μουσική, Εικαστικά, Γυμναστική κ.α. μετά από απόφαση του συλλόγου των εκπαιδευτικών και του σχολικού Συμβούλου. Με τις Τ.Υ. μαθητές από τη μουσουλμανική μειονότητα αλλά και μαθητές Ρομά είχαν την δυνατότητα να ενταχθούν και

να ενσωματωθούν ομαλά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στις Τ.Υ. ΙΙ, έχουμε μικτό πρόγραμμα διδασκαλίας, όπου οι ενταγμένοι μαθητές φοιτούν μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά στις φυσικές τάξεις με την απαραίτητη όμως παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία (ΟΕΠΕΚ, 2011). Η ένταξη ενός μαθητή στις Τ.Υ. Ι ή ΙΙ γίνεται έπειτα από συνεκτίμηση πολλών παραγόντων όπως είναι τα ειδικά διαγνωστικά τεστ του επιπέδου γλωσσομάθειας, οι δηλώσεις των γονέων και η εισήγηση των ειδικών επιστημόνων, που παρακολουθούν την πορεία του στο σχολείο και την προσαρμογή του. Εκτός από τις Τ.Υ. Ι και ΙΙ υπάρχουν και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.). Οι μαθητές οι οποίοι ολοκληρώνουν την φοίτησή τους σε αυτές και έχουν ενταχθεί στις φυσικές τάξεις μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα των Φ.Τ., που θα τους βοηθήσει στις γλωσσικές δυσκολίες τους. Στο πρόγραμμα μπορούν να πάρουν μέρος και μαθητές που δεν φοίτησαν στις Τ.Υ. αλλά αντιμετωπίζουν επίσης γλωσσικά προβλήματα. Στα Φ.Τ. η διδασκαλία γίνεται εκτός σχολικού ωραρίου και φτάνει στις 10 ώρες την εβδομάδα (ΟΕΠΕΚ, 2011).

Επίσημα η ένταξη των Τ.Υ. και των Φ.Τ. στο πλαίσιο του προγράμματος των ΖΕΠ γίνεται με την εγκύκλιο 120284/Γ1/5-10-2012 της Δ/σης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. Στην εγκύκλιο αναφέρεται μεταξύ όλων, πως για την λειτουργία των παραπάνω δράσεων απαιτείται η απόφαση Συλλόγου Διδασκόντων και η πρόταση του Σχολικού Συμβούλου. Οι τελευταίοι μαζί με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης υποβάλλουν στους Περιφερειακούς Διευθυντές τα αιτήματα για την ίδρυση των τμημάτων αυτών. Στη συνέχεια αυτοί αποφασίζουν σε σύμπνοια με τις προτάσεις των Πανεπιστημίων που υλοποιούν προγράμματα για την εκπαίδευση του συγκεκριμένου δείγματος μαθητών. Τα προγράμματα αυτά είναι (εγκύκλιος Φ. 1ΤΥ/814/103114/Γ1/9-9- 2011)

- «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» του ΑΠΘ.
- «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» του ΕΚΠΑ και ΑΠΘ.
- «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» του ΣΕΑΠΗ, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέργεια και η συμπληρωματικότητα των Προγραμμάτων.

Προκειμένου να βοηθηθούν περισσότερο οι σχολικές μονάδες ΖΕΠ στο έργο τους πραγματοποιήθηκαν συμβάσεις έργου με Σχολικούς Ψυχολόγους και Επιστημονικούς Συνεργάτες. Σε σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου προσδιορίζονται με ακρίβεια όλες οι ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούν κατά περίπτωση οι ψυχολόγοι και οι επιστημονικοί συνεργάτες για την επιτυχή ολοκλήρωση του έργου τους.

Βλέπουμε λοιπόν ότι η Ελλάδα προσπαθεί μέσα από μια σειρά αντισταθμιστικών πολιτικών να αντιμετωπίσει την σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή για τους μαθητές που προέρχονται από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Οι θεσμοί με τους οποίους προσπάθησε να διαχειριστεί τα θέματα αυτά εμφανίστηκαν πολύ αργά στην Ελλάδα σε σύγκριση με τη Γαλλία. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές αυτό οφείλεται στις δύσκολες μεταπολεμικές συνθήκες, που δεν επέτρεψαν στην Ελλάδα να ακολουθήσει την αναπτυξιακή πορεία της υπόλοιπης Ευρώπης (Γούπος, Βρυώνης, χ.χ.). Σύμφωνα με τους τελευταίους η πρώτη σημαντική μεταρρυθμιστική προσπάθεια για την εκπαίδευση έγινε το 1976 με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννιά χρόνια, καθώς και η καθιέρωση της Δημοτικής γλώσσας. Έπειτα το 1980 ακολούθησε η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής που στόχευαν στην ομαλή ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο σχολείο. Το 1997 ακολούθησε το Ολοήμερο Σχολείο που είχε και αυτό στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο.

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές τα μεταρρυθμιστικά αυτά προγράμματα δεν μετέβαλλαν επαρκώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο εξακολουθούσε να διακρίνεται από έντονες εκπαιδευτικές ανισότητες και συγκεντρωτισμό (Βοζαΐτης και Υφαντή, 2005). Στο περιβάλλον αυτό το 2010 παρουσιάζεται ως λύση η αντισταθμιστική πολιτική των ΖΕΠ. Η πολιτική αυτή παρουσιάστηκε ως πανάκεια για το πρόβλημα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, παρότι δεν διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις προηγούμενες μεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές προσπάθειες.

Παρόλα αυτά η Πολιτεία υποστήριξε την νέα εκπαιδευτική δράση καθώς πλέον εφαρμόζεται κάτι νέο σε επιλεγμένες περιοχές και περιλαμβάνει ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Πλέον η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν εστιάζει αποκλειστικά στο παιδί αλλά στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο στήριξης του παιδιού. Η πολιτική των ΖΕΠ εντάσσεται στο σχέδιο δράσης «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής» και ευελπιστεί να πετύχει την προσαρμογή του ελληνικού σχολείου στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής μέσα από νέα προγράμματα σπουδών, νέες διδακτικές μεθόδους, καινοτόμες και ποιοτικές δράσεις (Βασιλοπούλου, 2015). Όμως παρά τις εξαγγελίες της Πολιτείας στα πλαίσια του προγράμματος ΖΕΠ εντάχθηκαν δύο δράσεις που αποδείχτηκαν ανεπαρκείς στο παρελθόν, οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές οι παραπάνω εκπαιδευτικές πρακτικές διαφοροποιούν και απομονώνουν τους μετανάστες (Bank 's O., 1987, όπ. αναφ. στο Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.). Άλλες έρευνες κατέληξαν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απέτυχε να αντιμετωπίσει τις ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης των παιδιών των ΖΕΠ με αποτέλεσμα την χαμηλή σχολική επίδοση των παιδιών αυτών (Κοτσιώνη Π. 1990). Στο ίδιο πνεύμα συναντάμε εκθέσεις εκπαιδευτικών που αφορούν τη λειτουργία παράλληλων τάξεων και Φ.Τ. στην Αττική, που επισημαίνουν την ύπαρξη προβλημάτων αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τους εκπαιδευτικούς και τους αλλοδαπούς μαθητές (Κορομηλάς, 1994). Παρομοίως κατά τους Κανακίδου, Παπαγιάννη (1997) και Δαμανάκη (1997) δεν παρατηρούμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα από τη λειτουργία των Τ.Υ., των Φ.Τ. αλλά και των διαπολιτισμικών σχολείων. Ακόμα ο Berudt U. (1999, όπ. αναφ. στο Ευαγγελίου, Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.) διαπιστώνει ότι και τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής συνεχίζουν να εμφανίζουν προβλήματα στη γλώσσα. Τέλος κατά τις Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ. οι Τ.Υ., ενώ επιδιώκουν την ένταξη, οδηγούν στην απομόνωση.

Υπάρχει βέβαια και ο αντίλογος πως οι ΖΕΠ στην Ελλάδα είναι ένας θεσμός αρκετά πρόσφατος και οφείλουμε να μην οδηγούμαστε σε αβίαστα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά τους. Η Πολιτεία υποστηρίζει σθεναρά την εκπαιδευτική αυτή πολιτική στοχεύοντας στην αναβάθμιση του ελληνικού σχολείου προς όφελος όλων των μαθητών. Όμως το γεγονός πως χρησιμοποιεί εκπαιδευτικούς μηχανισμούς που δεν απέδωσαν στο παρελθόν, δημιουργεί επιφυλάξεις, για το αν θα κατορθώσει να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των μειονοτικών ομάδων των μαθητών. Δημιουργείται η εντύπωση, πως η Ελλάδα με τον τρόπο που επιλέγει να κινηθεί, επιδιώκει απλά να συμμορφωθεί και να ακολουθήσει τις επιταγές της Ε.Ε. στο θέμα αυτό κατακτώντας τους καθορισμένους στόχους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα

Στα προηγούμενα κεφάλαια επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε την λειτουργία της αντισταθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής των ΖΕΠ στην Γαλλία και την Ελλάδα. Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε συγκριτικά σε επιμέρους θεματικές

ενότητες την εφαρμογή του θεσμού στις δύο αυτές χώρες. Κατά την ανάγνωση των παρακάτω συμπερασμάτων θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν το γεγονός, πως η πολιτική αυτή εφαρμόστηκε πολύ πρόσφατα στην Ελλάδα ενώ στην Γαλλία υπάρχει για χρόνια.

Αναφορικά με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής των ΖΕΠ στην Γαλλία παρατηρούμε πως βασική επιδίωξη είναι η διόρθωση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την επιλεκτική ενίσχυση της εκπαίδευσης σε περιοχές με υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής. Κατά τις διάφορες φάσεις αναθεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής των ΖΕΠ επιχειρήθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

- Βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μειονεκτούντων μαθητών
- Επιβεβαίωση των κοινών απαιτήσεων για την ισότιμη πρόσβαση όλων στην γνώση, καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, συνεργασία του σχολείου με την κοινωνία.
- Επίτευξη της σχολικής επιτυχίας των μαθητών, στα πλαίσια απόκτησης βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Καλλιέργεια της ακαδημαϊκής φιλοδοξίας των μαθητών.
- Διεύρυνση της έννοιας της προτεραιότητας και στους ταλαντούχους μαθητές και προώθηση της «αριστείας».

Στην Ελλάδα ο στόχος είναι κοινός επίσης. Με την αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική των ΖΕΠ επιδιώκεται η άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η πρόσβαση και ένταξη στην εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο θεσμός στην Ελλάδα λειτουργεί στα πλαίσια του προγράμματος ΕΣΠΑ και αποβλέπει:

- Στην σχολική επιτυχία
- Στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση
- Στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και διαρροής
- Στην συνεργασία των σχολείων σε κάθε ζώνη ΖΕΠ
- Στην συνεργασία των σχολείων με την τοπική κοινωνία

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής των ΖΕΠ στην Γαλλία διαπιστώνουμε πως αξιολογήθηκαν τα παρακάτω κριτήρια:

- Το υψηλό ποσοστό αποτυχίας των μαθητών σε κοινωνικά, οικονομικά και πολιτιστικά υποβαθμισμένες περιοχές
- Οι έντονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στα σχολεία αναφοράς
- Τα φαινόμενα βίας και παραβατικότητας που σημειώνονταν στα συγκεκριμένα σχολεία αλλά και στην τοπική κοινωνία με την συμμετοχή μαθητών

Στην Ελλάδα επίσης τα κριτήρια επιλογής των ΖΕΠ είναι συναφή. Παρατηρούμε πως καθοριστικοί παράγοντες είναι:

- Το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής
- Το χαμηλό ποσοστό φοίτησης
- Το χαμηλό ποσοστό εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
- Οι χαμηλοί κοινωνικοί και οικονομικοί δείκτες

Όσον αφορά την διαδικασία επιλογής των σχολείων ΖΕΠ στην Γαλλία διαπιστώνεται πως δεν θεσπίστηκαν κοινά κριτήρια επιλογής και ταυτόχρονα υπήρξε απουσία κεντρικών

οδηγιών. Στην Ελλάδα ακολουθείται μια σχολαστικά σχεδιασμένη πορεία ως προς την επιλογή των σχολείων. Αρχικά προηγείται απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και σχετική πρόταση του οικείου Σχολικού Συμβούλου. Στην συνέχεια τα αιτήματα των σχολικών μονάδων για ίδρυση Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ υποβάλλονται από τους οικείους Σχολικούς Σύμβουλους και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης. Τέλος οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης αποφασίζουν σχετικά, αφού λάβουν υπόψη τους και τις προτάσεις των Πανεπιστημίων που υλοποιούν τα προγράμματα:

1. «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» του ΑΠΘ.
2. «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» του ΕΚΠΑ και ΑΠΘ.
3. «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» του ΣΕΑΠΗ, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέργεια και συμπληρωματικότητα των προγραμμάτων

Στις βασικές αρχές εφαρμογής του προγράμματος παρατηρούμε τα εξής. Στην Γαλλία υιοθετούνται καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι, αυξάνεται η χρηματοδότηση του προγράμματος με αποτέλεσμα να προσληφθούν στα πλαίσια της λειτουργίας του ΖΕΠ περισσότεροι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερες αμοιβές και αυξημένα μισθολογικά προνόμια. Τέλος παρουσιάζεται ως ιδιαίτερος σημαντική η συνεργασία με τους γονείς αλλά και την τοπική κοινωνία. Στην Ελλάδα γίνονται αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, δρομολογείται επιπλέον χρηματοδότηση, προσλαμβάνονται επίσης περισσότεροι εκπαιδευτικοί και εδώ επίσης το σχολείο συνεργάζεται με τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Επιπλέον στην Ελλάδα έχουμε συνεργασία μεταξύ των σχολείων της ζώνης.

Ως προς τον διοικητικό μηχανισμό που υποστήριξε το πρόγραμμα στη Γαλλία ο συντονισμός γίνεται από ειδική επιτροπή την Επιτροπή Συντονισμού, η οποία έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες. Αρχικά συντάσσει ένα σχέδιο δράσης, γνωστό ως Συμβόλαιο Επιτυχίας. Το σχέδιο αυτό είναι ορισμένου χρόνου και αξιολογείται από το Υπουργείο Παιδείας με εθνικά τεστ. Στην Επιτροπή αυτή συμμετέχουν επιθεωρητές, συντονιστές, Διευθυντές σχολείων και εκπρόσωποι καθηγητών. Από την άλλη δεν εκπροσωπούνται οι γονείς, οι συλλογικοί οργανισμοί και οι τοπικές αρχές. Η πρόοδος που σημειώνεται στις ζώνες ΖΕΠ ελέγχεται από τον υπεύθυνο και τον συντονιστή που έχουν διοριστεί για το σκοπό αυτό. Στην Ελλάδα θεσπίζεται το Επιστημονικό Όργανο Διοίκησης που αναλαμβάνει την επίβλεψη, την οργάνωση και τη διοίκηση των ζωνών ΖΕΠ. Εκεί συμμετέχουν οι διευθυντές των σχολείων ΖΕΠ, οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι και ένα μέλος ΔΕΠ. Το όργανο αυτό έχει συγκεκριμένες αρμοδιότητες όπως ο καθορισμός του ωρολογίου προγράμματος στα σχολεία που μετέχουν της Ζώνης. Τα σχολεία αυτά σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς προγραμματίζουν και ρυθμίζουν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Τέλος η Πολιτεία προχωρά σε διορισμό επιστημονικών συνεργατών και σχολικών ψυχολόγων με αρμοδιότητα την παροχή συμβουλών υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Ως προς τις υποστηρικτικές δράσεις του προγράμματος στην Γαλλία παρατηρούμε τα παρακάτω:

- Επεκτάθηκε η ενισχυτική διδασκαλία για τους πιο αδύναμους μαθητές πέρα από το σχολικό ωράριο
- Έχουμε δράσεις για την μείωση της βίας, της παραβατικότητας, της σχολικής διαρροής, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την κοινωνικοποίηση των μαθητών
- Προωθούνται δράσεις για την διασφάλιση της σύνδεσης και της συνέχισης της φοίτησης στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες
- Υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται η ακαδημαϊκή φιλοδοξία

- Παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας ένα δομικό πλαίσιο για την ομοιογενή ανάπτυξη των παιδαγωγικών πρακτικών
- Επιμορφώνονται και υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί που μετέχουν στο πρόγραμμα
- Ενισχύονται τα μισθολογικά προνόμια των εκπαιδευτικών με στόχο την παραμονή τους στο πρόγραμμα ΖΕΠ

Στην Ελλάδα αντίστοιχα έχουμε τις παρακάτω υποστηρικτικές δράσεις του προγράμματος:

- Λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής, Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, θερινά τμήματα, τμήματα διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας
- Υιοθετούνται δράσεις που αποσκοπούν στην κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών
- Προσλαμβάνονται σχολικοί ψυχολόγοι και επιστημονικοί συνεργάτες και πραγματοποιούνται δειγματικές παρεμβάσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, επιμορφώσεις και υπηρεσίες συμβουλευτικής

Όσον αφορά την χρηματοδότηση του προγράμματος στην Γαλλία παρατηρούμε ενισχυμένη κρατική επιχορήγηση (π.χ. για την περίοδο 1982-1992 δόθηκαν 400 εκατ. ευρώ (Benabou et al , 2009). Αντίστοιχα στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΖΕΠ ως πρόγραμμα ΕΣΠΑ χρηματοδοτήθηκε κατά το υψηλότερο ποσοστό από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από το Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων.

Ως προς τον ρόλο των συνεργαζόμενων εταίρων στην Γαλλία αυτό που εντοπίζεται είναι η δυνατότητα των τοπικών φορέων και των γονέων να διαμορφώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία στις ΖΕΠ. Ωστόσο, οι φορείς αυτοί δεν εκπροσωπούνται στην Επιτροπή Συντονισμού στην λήψη των αποφάσεων και δεν έχουν κανένα ρόλο στην λήψη των αποφάσεων. Όμως με την αναθεώρηση του 2011 δόθηκε στους γονείς η δυνατότητα ουσιαστικότερης συμμετοχής στην εκπαιδευτική δράση με συμμετοχή σε συζητήσεις και εργαστήρια με εκπαιδευτικά και άλλα θέματα. Στην Ελλάδα είναι έντονα ενεργή η συμμετοχή των γονέων και των τοπικών φορέων. Σύμφωνα μάλιστα με την φιλοσοφία του «Νέου Σχολείου» οι γονείς, οι μαθητές και η τοπική φορείς έχουν πλέον ουσιαστικό και θεσμικό ρόλο.

Τέλος ως προς την αξιολόγηση του προγράμματος στη Γαλλία διατυπώνονται από τους ερευνητές τα ακόλουθα συμπεράσματα. Αρχικά διαπιστώνεται από πλήθος μελετητών, πως δεν χρησιμοποιήθηκαν καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι στα πλαίσια των ΖΕΠ , ώστε να ενισχυθεί η μάθηση των μειονεκτούντων μαθητών. Αυτό που υιοθετήθηκε ήταν η ανάπτυξη δομών που λειτούργησαν εμβόλιμα στο κανονικό πρόγραμμα της τάξης, Viviane Isambert-Jamati (1990), Bouveau et al (1992), Fijalkow (1992), Glasman (1992), Lorcerie (1993), Charlot (1994). Επίσης έντονη κριτική ασκείται από τους μελετητές στις δράσεις εκείνες που στόχευαν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στην βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, καθώς παρατηρήθηκε πως συνέβαλαν ελάχιστα στην ενίσχυση της μάθησης (Martin & Bonnery 2002, Millet & Thin 2005) . Στο ίδιο πνεύμα η έρευνα του Glasman, 2001 κατέληξε πως η ενίσχυση των μαθητών των ΖΕΠ εκτός σχολικού ωραρίου, δεν βελτίωσε ουσιαστικά τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις παρότι βελτίωσε την συμπεριφορά των παιδιών και συνέβαλε στην κοινωνικοποίησή τους. Σύμφωνα με τους Benabou, Kramarz and Prost, 2009 παρατηρούνται αδυναμίες στη λειτουργία του προγράμματος καθώς αρχικά όπως διαπιστώνεται η χρηματοδότηση ήταν μικρή, ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη παρέμεινε υψηλός και δεν διαπιστώθηκε κάποιο αξιόλογο αποτέλεσμα

ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Επίσης σύμφωνα με τους ερευνητές αυτούς διαπιστώθηκε κοινωνικός στιγματισμός τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών. Τέλος σύμφωνα με τον Mattei, 2012 σε σύγκριση με τα άλλα σχολεία, εκείνα που ανήκουν στην ζώνη ΖΕΠ έχουν χαμηλότερες επιδόσεις και υψηλά ποσοστά αποτυχίας σε βασικές δεξιότητες.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ΖΕΠ στην Ελλάδα οι ερευνητές παρατηρούν τα εξής. Σύμφωνα με τον Banks (1987) η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. περιθωριοποιεί τους μετανάστες μέσα και έξω από το σχολείο. Η Κοτσιώνη Π. (1990), όπως και οι Hatzichristou Hopf (1992) παρατηρούν πως οι εμπειρίες, οι γνώσεις, οι δεξιότητες που είχαν ήδη οι μαθητές των ΖΕΠ αξιοποιήθηκαν ελάχιστα στα πλαίσια του προγράμματος για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών αυτών. Ο Κορομηλάς (1994) σε έρευνα του σε εκθέσεις εκπαιδευτικών ΖΕΠ εντόπισε πως οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν προβλήματα σε σχέση με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές. Οι Κανακίδου, Παπαγιάννη (1997), Δαμανάκης (1997) διαπιστώνουν πως η λειτουργία των Τ.Υ. και των διαπολιτισμικών σχολείων δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ο Berudt U. (1999) αναφέρει πως τα παιδιά των μειονοτικών πληθυσμών συνεχίζουν να παρουσιάζουν προβλήματα στη γλώσσα παρότι γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής.

Τα δύο ευρωπαϊκά κράτη η Γαλλία αρχικά και η Ελλάδα αργότερα θέλησαν με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ΖΕΠ να διαχειριστούν το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που είχαν εντοπίσει πως ξεκινά από τις κοινωνικές ανισότητες. Η αρχική στοχοθεσία του προγράμματος είναι η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής και η μείωση και η εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων. Η κατάκτηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από την απόκτηση γνώσεων και προσόντων αποτελεί βασική επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως φαίνεται στα επίσημα κείμενα. Από το 1997 και έπειτα γίνεται λόγος για συνοχή της ευρωπαϊκής κοινωνίας και παροχή σε όλους τους πολίτες ίσης πρόσβασης σε ευκαιρίες και σε διαθέσιμους πόρους. Το 2000 με την Στρατηγική της Λισαβόνας, τονίζεται πως η επένδυση στους ανθρώπους και η ύπαρξη ενός κράτους πρόνοιας είναι καίρια ζητήματα. Τα κράτη μέλη πρέπει να στηρίξουν την δια βίου μάθηση, αφού η απόκτηση δεξιοτήτων ενισχύει την απασχόληση. Το 2007 σε ανακοίνωση της Επιτροπής υποστηρίχτηκε η ανάγκη της ανάπτυξης του δυναμικού των πολιτών της Ευρώπης μέσα από την προσφορά των κατάλληλων ευκαιριών για πρόσβαση στα βασικά κοινωνικά αγαθά.

Ως προς τα κριτήρια επιλογής των περιοχών ΖΕΠ βρίσκουμε πολλές ομοιότητες στα δύο κράτη, όπως οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, το μεγάλο ποσοστό σχολικής αποτυχίας και διαρροής, οι έντονες κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες και η παραβατική συμπεριφορά. Κοινός στόχος είναι η ενίσχυση των αδικημένων κοινωνικά και μορφωτικά μαθητών. Η διαδικασία ωστόσο στη Γαλλία δεν είναι τόσο ξεκάθαρη καθώς εντάχθηκαν στη Ζώνη σχολεία που οι μαθητές σημείωναν υψηλές επιδόσεις, ενώ εξαιρέθηκαν ιδρύματα που έπρεπε να ενταχθούν, από την άλλη στην Ελλάδα η επιλογή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μοιάζει σαν μια τυπική γραφειοκρατική διαδικασία καθώς εκείνοι που αποφασίζουν είναι οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης.

Αναφορικά με την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής η λέξη κλειδί είναι η συνεργασία. Το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αντιμετωπίζεται ως ζήτημα που ξεπερνά τα όρια του σχολείου. Το ζήτημα πρέπει πλέον να αντιμετωπιστεί με την συνδρομή της οικογένειας

και της τοπικής κοινωνίας. Η Πολιτεία εκχωρεί πλέον αρμοδιότητες στους εμπλεκόμενους, έστω και σε επίπεδο θεωρητικό κάτι που είναι πολύ σημαντικό για κράτη συντηρητικά όπως η Γαλλία και η Ελλάδα.

Και στα δύο κράτη οι Ζώνες ΖΕΠ διοικούνται από έναν κεντρικό μηχανισμό. Στην Γαλλία το διοικητικό σχήμα ασκείται από επαγγελματίες της εκπαίδευσης, επιθεωρητές, συντονιστές, διευθυντές σχολείων και δεν περιλαμβάνει ούτε εκπροσώπους της κυβέρνησης. Η αποκέντρωση που εξαγγέλλεται στη Γαλλία είναι φαινομενική. Ομοίως στην Ελλάδα το Επιστημονικό Όργανο απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς φορείς, όπως διευθυντές σχολείων και σχολικούς συμβούλους, που ενισχύονται από επιστημονικούς συνεργάτες και σχολικούς ψυχολόγους. Βλέπουμε και εδώ μια προσπάθεια αποκέντρωσης, που επίσης δεν είναι πολύ ισχυρή, ώστε να επηρεάσει τις εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Μια πολύ βασική αρχή στην εφαρμογή της πολιτικής ΖΕΠ είναι η καινοτομία στο περιεχόμενο και στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών. Οι δράσεις που υιοθετήθηκαν υπερβαίνουν την βελτίωση της μάθησης και συναντάμε εξωδιδακτικές δραστηριότητες εκτός σχολικού ωραρίου και δραστηριότητες τέχνης και πολιτισμού που στοχεύουν στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών της Ζώνης. Επίσης και στα δύο κράτη παρέχονται οικονομικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς του προγράμματος, προγράμματα επιμόρφωσης και πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων.

Αναφορικά με την χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού προγράμματος ΖΕΠ παρατηρούμε, πως και στα δύο κράτη αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της νέας πολιτικής. Στην Γαλλία μόνο για την περίοδο που μελετήθηκε από τους Benabou et al. 2009, το κράτος έδωσε 400 εκατ. Ευρώ. Στην Ελλάδα επίσης είναι μεγάλη η χρηματοδότηση του προγράμματος και προέρχεται κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω του προγράμματος ΕΣΠΑ.

Τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Γαλλία η χρηματοδότηση του προγράμματος ΖΕΠ υπήρξε υψηλή, κάτι που έδωσε έρεισμα στο κράτος να ελέγχει τα αποτελέσματά του. Έτσι η συνεχής αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος ήταν αναγκαία για την διεκδίκηση χρηματοδότησης. Όπως αναφέραμε παραπάνω στη Γαλλία η αξιολόγηση καταδεικνύει πως οι διάφορες δράσεις που υιοθετήθηκαν βελτίωσαν το σχολικό κλίμα και μείωσαν την σχολική διαρροή αλλά δεν μετέβαλλαν σημαντικά τις χαμηλές μαθητικές επιδόσεις. Επιπλέον η κατά τα άλλα σημαντική χρηματοδότηση αναλώθηκε σε επιμέρους παροχές και δεν παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στο ίδιο το πρόγραμμα, όπως η μείωση του μεγέθους της τάξης ή η επαγγελματική καταξίωση των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν σε αυτό. Αντίθετα παρατηρήθηκε κοινωνικός αποκλεισμός για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αυτών και οι βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων δεν οδήγησε σε κάποιο αξιόλογο αποτέλεσμα ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών αυτών. Στην Ελλάδα επίσης η έρευνα γύρω από την λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. κατέληξε πως δεν ευοδώθηκαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αντίθετα και εδώ οι ερευνητές καταλήγουν πως οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών βιώνουν έντονα τον κοινωνικό αποκλεισμό, ενώ δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Καταλήγοντας συμπεραίνουμε, πως το πρόγραμμα των ΖΕΠ στην Ελλάδα και τη Γαλλία από τα όσα παρουσιάστηκαν δεν κατόρθωσε σε μεγάλο βαθμό να επιτύχει τους βασικούς στόχους του. Τα σχολικά αποτελέσματα δεν βελτιώθηκαν σημαντικά και οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν καταπολεμήθηκαν δραστικά. Ο διαχωρισμός των παιδιών με βάση την

κοινωνική, οικονομική, γεωγραφική τους θέση δεν λειτούργησε καθοριστικά ως προς την σχολική τους επίδοση αλλά και την κοινωνική τους ένταξη . Αντίθετα ο διαχωρισμός αυτός άμβλυσε το χάσμα μεταξύ των παιδιών των ΖΕΠ και εκείνων των κανονικών τάξεων.

Ο ρόλος της πολιτικής ηγεσίας στην εφαρμογή του προγράμματος ΖΕΠ είναι παρόμοιος στα δύο κράτη. Μεταθέτουν τις ευθύνες τους στους λειτουργούς της εκπαίδευσης. Από τη μία εξαγγέλλουν αποκέντρωση και από την άλλη δεν την υποστηρίζουν. Η αυτονομία στους νέους εταίρους δεν ήταν απόλυτα πραγματική αφού το κράτος δεν απομακρύνθηκε αρκετά. Επίσης η Πολιτεία περιορίστηκε στην οριοθέτηση γενικών στόχων και αρχών που δεν βοήθησαν στην επίλυση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας και διαρροής, αλλά στη διαχείριση περισσότερο της κοινωνικοποίησης των μαθητών και στην καταπολέμηση της βίας και της παραβατικότητας.

Στην Ελλάδα η εξαγγελίες για το «Νέο Σχολείο» δεν συμβαδίζουν απόλυτα με την πραγματικότητα. Η ελληνική Πολιτεία παρουσίασε ως λύση στο πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων την ανάσυρση θεσμών και εργαλείων από το παρελθόν όπως οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ. προσαρτώντας σε αυτούς τον όρο ΖΕΠ. Παρατηρείται λοιπόν πως στην Ελλάδα επικρατεί προχειρότητα ως προς την εφαρμογή του προγράμματος και μοιάζει σαν οι αρμόδιοι να υιοθετούν λύσεις για να δικαιολογήσουν τα χρήματα που εισρέουν από τα ευρωπαϊκά προγράμματα ΕΣΠΑ.

Καταλήγοντας οφείλουμε να παρατηρήσουμε πως η εκπαίδευση πρέπει να υπηρετεί στόχους εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς και κοινωνικούς. Τα κράτη οφείλουν να υπηρετούν το σκοπό αυτό μακριά από μικροπολιτικές. Πρέπει η Πολιτεία να μένει πιστή στην υπηρεσία κάθε πολίτη και κυρίως να στηρίζει εκείνους που μειονεκτούν. Φυσικά ένα κράτος το οποίο λειτουργεί στα πλαίσια μιας κοινότητας, όπως η Ε.Ε. δεν δύναται να παραβλέψει τους κοινούς στόχους, τα δεδομένα, τις πολιτικές και τα στατιστικά στα πλαίσια της εφαρμογής της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά ο κυρίαρχος και βασικός στόχος πρέπει να είναι πάντα ο εντοπισμός των πραγματικών αναγκών των μειονεκτούντων μαθητών και η κάλυψή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Ανδρεαδάκης, Ν., Καΐλα, Μ. (1995). Η σχολική αποτυχία: Από την «Οικογένεια» του Σχολείου στο «Σχολείο» της Οικογένειας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. (1998). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 64.
- Ευαγγελόπουλος, Σ.Β. (1987). Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Δανιά.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1999). Σχολική αποτυχία: Μια ένδειξη της παθολογίας του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και μια δυνατότητα υπέρβασης του κοινωνικού αποκλεισμού στην εκπαιδευτική πράξη. Στο: Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 169-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 19, 347-368
- Γεωργούσης, Π. (1986). Δυσχέρειες μάθησης, όπου αναφ. στον Orton. S. 1937, εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα.
- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997). Διαπολιτισμική Αγωγή. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). Απέναντι στα Εργαστήρια του Ρατσισμού, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ξένη

Ariane Azéma, inspectrice générale de l'éducation nationale, du sport et de la recherche et Pierre Mathiot, professeur des universités, directeur de Sciences Po Lill, Rapport remis le 5 novembre 2019
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/Rapport_territoires_et_reussite_1199516.pdf

AYOUB, Anissa. Auteur | MAUGIS, Sylvain. Auteur | France. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENJ). Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Bureau B3- Etudes sur les établissements et l'éducation prioritaire

Edité par Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse. Paris - 2019

Ball, S. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14:1, 3-19.

Ball, S. (1997). On the cusp: parents choosing between state and private schools in the UK: action within an economy of symbolic goods. *International Journal of Inclusive Education*, 1:1, 1-17

Benabou, R., Kramarz, F. & Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28, 345-356.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, Vol I. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1999) *Οι κληρονόμοι*, Εκδ. Καρδαμίτσα Αθήνα.

Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge and Kegan Paul.

Bryant, P., Nunes, T., Bindman, M. (1998). Awareness of language in children who have reading difficulties: Historical comparisons in a longitudinal study, *Journal of child psychology and psychiatry*, 39(4), 501-510.

Charlot, B. (2004). *Το σχολείο αλλάζει: Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί (μετάφραση Ε. Μπονοφάτου, Ν. Παπαγεωργίου)*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S Government printing office.

- Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., Rochex, J-Y. (2012). Educational Policies and Inequalities in Europe. Palgrave Macmillan.
- De Broucker P., "Σχολική αποτυχία στον Καναδά: Σημασία, Χαρακτηριστικά και θέματα πολιτικής" Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τη Σχολική αποτυχία, 8-10 Δεκεμβρίου 1997, Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997.
- European Commission, (2015). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. A European Agenda on Migration. Brussels, 13.5.2015 COM(2015) 240 final.
- Hatcher, R., Leblond, D. (2001). Education Action Zones and Zones d' Education Prioritaires. Paper presented at the conference on Travelling Policy / Local Spaces: Globalisation, Identities and Education Policy in Europe. Department of Education, Keele University, 27-29 June 2001.
- Perrenoud, P. (2005). Το σχολείο απέναντι στο πλήθος από κουλτούρες. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, μεταξύ της απαίτησης για ισότητα και του δικαιώματος στη διαφορά (μετάφραση: Χ. Παπαδόπουλος). Διαθέσιμο στο http://users.sch.gr/ppiliour/papers/Papadopoulos_X/15_Cultures.pdf
- Power, S. & Frandji, D. (2010). Education markets, the new politics of recognition and the increasing fatalism towards inequality. Journal of Education Policy, 25:3, 385-396.
- Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue. Paris: PUF.
- Viadero D. (2001) The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school. EducationWeek.

Άρθρα-Έρευνες

- Αλιμήσης, Δ., Γαβριλιάδη, Γκ., Προβατά, Α. Πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Αναφορά για την εθνική κατάσταση.
Ανάκτηση https://schoolinclusion.pixelonline.org/files/national_report/National_Report_GR_GR.pdf [Πρόσβαση στις 09/01/22].

- Βασιλοπούλου, Ευ. (2015). Συγκριτική μελέτη της θέσπισης των ΖΕΠ σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2991/%CE%A3%CF%85%CE%B3%CE%BA%CF%81.%20%CE%BC%CE%B5%CE%B%CE%AD%CF%84%CE%B7%20%CE%96%CE%95%CE%A0%20-%20pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Πρόσβαση 7/4/21].
- Βοζαΐτης, Γ., Υφαντή, Α. (2005). Αποκεντρωτικές πολιτικές και τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου κατά την περίοδο 1985-2003 στην Ελλάδα. Κριτική προσέγγιση. Στο 7ο Ετήσιο Συνέδριο της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικές Αλλαγές: Η Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου, Πάτρα, 8-10 Απριλίου 2005.
- Γεωργακή, Σ., Διπλάρη, Χ. (2008). Η εξέλιξη του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ): Άνοιγμα προς την κοινωνική δικαιοσύνη; Στο Σ.Μπουζάκης (Επιμ.). Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη. Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el>
- Γιαβρίμης, Π. (2007). Σχολική αποτυχία: Ένα βήμα προς τον κοινωνικό αποκλεισμό. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://eparanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_2612.html
- Γραμματικοπούλου, Ε., Τουρνοπετράκη, Ε. (2008). Αντισταθμιστική αγωγή: Οριοθέτηση των στόχων της - χαρακτηριστικά των προγραμμάτων της. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.edc.uoc.gr/~didptpe/Metekpaideysi%202/arthro%202.htm>
- Διπλάρη, Χ. (2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010): Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- E.K.K.E. (2012). Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.academia.edu/4407308/_
- Ζαντρίμα, Μ. (2012). Η εξέλιξη των αντισταθμιστικών πολιτικών στην Ελλάδα. Από το Ολοήμερο Σχολείο στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Παλιά προβλήματα, νέες λύσεις; Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γούπος, Θ., Βρυώνης, Κ. (χ.χ.). Ο αντισταθμιστικός θεσμός των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://6dim-diapolefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishghs eisDiapolEkpshs2008/o_antistathmistikos_thesmos.pdf
- Διπλάρη, Χ. (2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010): Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2017, σελ. 61. Βλ. επίσης Δελτίο Τύπου-ΥΠΠΕΘ (2016). Το ΙΕΠ για την εκπαίδευση των προσφύγων. ΥΠΠΕΘ-04-10-16.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Education and Training Monitor 2020. Ανακτήθηκε από <https://education.ec.europa.eu/el/ekthesi-parakolythisis-tis-ekpaideysis-kai-tis-katartisis> [Πρόσβαση 26/01/2022].
- Ευαγγελίου-Χαμπέση, Μ., Δημητρακοπούλου, Β. (χ.χ.). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τάξεις Υποδοχής. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής.
- Κουρουτσίδου, Μ. (2012). Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχολικής διαρροής. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος. Ανάκτηση <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36049#page/1/mode/2up>

Νόμος 2413/1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 124/Α/14-06-1996.

Νόμος 1404/1983 (άρθρο 45). Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Τάξεις Υποδοχής).

http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkprshs/01_Nomoi/N1404_1983.pdf

Νόμος 3879/2010. Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις.

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3879-2010.html>

ΟΕΠΕΚ (2011). Υλικό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων (Εποπτεία έργου: Γ. Μπαγάκης). Αθήνα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.oepek.gr/pdfs/t-Yliko.pdf> [Πρόσβαση στις 06/11/21].

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (χ.χ.). Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.f3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm [Πρόσβαση στις 06/11/21]

Τσολερίδου, Α. (2009). Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών. Διδακτορική Διατριβή, ΑΠΘ, σελ. 100.

Υπουργική Απόφαση 10/20/Γ1/708/7-9-1999 (ΦΕΚ 1789/28-9-1999, τ. Β'): «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων».

<https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1789-1999-idrysi-leitourgia-taxeis-ypodochis-frontistiriaka-tmimata-klimaka.pdf>

Υ.ΠΑΙ.Θ. (2010). Ένταξη της Πράξης «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2007-2013

http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/07/105121_ZEP_AP3.doc

ΥΠΔΒΜΘ-Διεύθυνση Σπουδών Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. Φ.1ΤΥ/814/103114/Γ1/9-9-2011 16-9-2011

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2007). Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Παραδοτέο 2.Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή των υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησής της. Μελέτη συγχρηματοδοτούμενη από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση. Διαθέσιμο από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf> [Πρόσβαση στις 31/10/21].

Υπουργική Απόφαση αρ.. 131024/Δ1/16. Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας(ΖΕΠ) Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ, Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων ΖΕΠ (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε. ΦΕΚ 2687 Β/29-08-2016.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). Σχολική διαρροή και περιθωριοποίηση των νέων. Ελευθεροτυπία. <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=345913>

Χαρίτος, Π. (2016). Η εκπαίδευση στην τσιγγάνικη κοινωνία. Ανακτήθηκε από <https://www.karditsanews.gr/π-χαρίτος-η-εκπαίδευση-στην-τσιγγάνικ/> [Πρόσβαση 25/01/21]

Education Prioritaire, Ministere de l' education, CANOPE). Ανάκτηση: <http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>