



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ
ΤΥΠΙΚΗ ΑΤΥΠΗ ΚΑΙ ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Βασιλοπούλου Ευαγγελία

Συγκριτική μελέτη της θέσπισης των ΖΕΠ σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων όσον αφορά τον τρόπο υλοποίησής τους και τα αποτελέσματά τους

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής: Δ. Τσακίρη, Αν. Καθηγήτρια. Επιβλέπουσα
Α. Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια
Γ. Μπαγάκης, Καθηγητής

ΚΟΡΙΝΘΟΣ

Ιούνιος 2015

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
Κεφάλαιο 1^ο Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας	7
1.1. Εισαγωγή	7
1.2. Η έννοια της σχολικής αποτυχίας	8
1.3. Θεωρητική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας	9
1.3.1. Ο ρόλος της οικογένειας	10
1.3.2. Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες: Ο ρόλος του σχολείου	12
1.3.3. Γεωγραφικές ανισότητες	15
1.3.4. Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης	17
1.4. Αναζητώντας λύση στο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας	19
Κεφάλαιο 2^ο Η ισότητα των ευκαιριών	21
2.1. Εισαγωγή	21
2.2. Ιστορική εξέλιξη της ισότητας των ευκαιριών	22
2.3. Επιστημονική διερεύνηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση	24
2.3.1. Η Έκθεση Coleman	24
2.3.2. Η «Ανισότητα» του Jencks	26
2.4. Ο μύθος της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών	28
Κεφάλαιο 3^ο Η αντισταθμιστική εκπαίδευση	30
3.1. Εισαγωγή	30
3.2. Οι απαρχές της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης	31
3.3. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας	32
3.4. Το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο εμφάνισης και εξέλιξης των ΖΕΠ στις χώρες μελέτης	35
3.4.1. Η περίπτωση της Αγγλίας	35
3.4.1.1. Απαρχές της πολιτικής της θετικής διάκρισης	35
3.4.1.2. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης και η εξέλιξή τους	37
3.4.2. Η περίπτωση της Γαλλίας	39
3.4.3. Η περίπτωση της Κύπρου	43
3.4.4. Η περίπτωση της Ελλάδας	45
3.5. Η αναγκαιότητα μιας συγκριτικής θεώρησης των ΖΕΠ	48

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4^ο Η υιοθετηθείσα μεθοδολογία για τη συγκριτική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου	52
Κεφάλαιο 5^ο Συγκριτική ανάλυση της θέσπισης των ΖΕΠ στις χώρες μελέτης	54
5.1. Εισαγωγή	54
5.2. Περιγραφή και ανάλυση του θεσμικού πλαισίου των μεταρρυθμίσεων των ΖΕΠ στις χώρες μελέτης	55
5.2.1. Παρουσίαση και ανάλυση επιστημονικών δεδομένων του πλαισίου εφαρμογής των Education Action Zones στην Αγγλία	55
5.2.2. Παρουσίαση και ανάλυση επιστημονικών δεδομένων του πλαισίου εφαρμογής των Zones d' Education Prioritaire στη Γαλλία	65
5.2.3. Παρουσίαση και ανάλυση επιστημονικών δεδομένων του πλαισίου εφαρμογής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Κύπρο	78
5.2.4. Παρουσίαση και ανάλυση επιστημονικών δεδομένων του πλαισίου εφαρμογής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ελλάδα.....	87
Κεφάλαιο 6^ο Μεθοδολογία ανάλυσης εστιασμένη στη σχάρα θεματικής κατηγοριοποίησης	99
6.1. Πίνακας καταγραφής της σχάρας θεματικής κατηγοριοποίησης	114
6.2. Ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από την καταγραφή των στοιχείων.....	120
Κεφάλαιο 7^ο Συμπεράσματα	130
Κεφάλαιο 8^ο Συζήτηση	138
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	142
ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ	149

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική αποτυχία είναι ένα θέμα βαρύνουσας σημασίας τόσο για τη διεθνή όσο και την εγχώρια εκπαιδευτική πολιτική λόγω των μεγάλων διαστάσεων του φαινομένου και της δυσκολίας επίλυσής του. Δεν είναι τυχαίο ότι σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ένα σημαντικό ποσοστό δεκαεπτάχρονων παιδιών (τα ποσοστά ποικίλλουν μεταξύ 4.9% και 48.2%) εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς να έχουν πτυχίο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Eurostat, 2004). Η ανάγκη αντιμετώπισης του προβλήματος οδήγησε τους ερευνητές στη θεωρητική διερεύνησή του και στον προσδιορισμό των παραγόντων εκείνων που συμβάλλουν στη δημιουργία και συντήρησή του. Έτσι, η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνική και οικονομική τάξη, ο γεωγραφικός τόπος όπου διαμένει κάποιος αλλά και η σύγχρονη εμπορευματοποιημένη μορφή της εκπαίδευσης φάνηκε ότι βρίσκονται στη βάση του προβλήματος.

Η επιστημονική διερεύνηση των παραγόντων αναπαραγωγής της σχολικής αποτυχίας συνέβαλε σημαντικά στη διαμόρφωση συνθηκών εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την εξεύρεση λύσεων αναφορικά με την εξασφάλιση της εκπαιδευτικής ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αρχικά, η σχολική αποτυχία επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστεί με τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης και τη διακήρυξη των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες, όμως, δε φάνηκε να αμβλύνονται. Σημαντικές έρευνες, όπως του Coleman (1966) και του Jencks (1973, όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985), έδειξαν ότι η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου είναι καθοριστική για το εκπαιδευτικό του μέλλον, με συνέπεια οι αδικημένες τάξεις να μην μπορούν να ωφεληθούν από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Η εκπαιδευτική πολιτική κινήθηκε, έτσι, προς αναζήτηση άλλων λύσεων που θα μετέτρεπαν την τυπική ισότητα σε ουσιαστική.

Στο πλαίσιο αυτής της επιδίωξης της εκπαιδευτικής πολιτικής δημιουργήθηκε η ιδέα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βασίζεται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές: της ισότητας των ευκαιριών, του εξισωτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της θετικής διάκρισης (Τσακίρη, 2013). Κοινός παρανομαστής των αρχών αυτών αποτελεί η παραδοχή ότι το σχολείο δεν αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, δεν τις μετατρέπει σε σχολικές ανισότητες, αντίθετα μπορεί με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να τις εξαλείψει στοχεύοντας στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Εν ολίγοις, η εκπαιδευτική

πολιτική αποφάσισε να αντισταθμίσει τα μειονεκτήματα των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων παρέχοντας στους εκπροσώπους τους περισσότερη βοήθεια.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρείται η προσέγγιση της αντισταθμιστικής πολιτικής των **Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας**, σύμφωνα με την οποία το κράτος νομιμοποιείται να παρέμβει άμεσα ενισχύοντας σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές. Συγκεκριμένα, προσεγγίζονται τα παραδείγματα της Αγγλίας, της Γαλλίας, της Κύπρου και της Ελλάδας ως αντιπροσωπευτικά. Η επιλογή μας στηρίζεται στο γεγονός ότι η Αγγλία, καταρχάς, έχοντας από το 1967 εφαρμόσει τις Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Education Priority Areas) χωρίς αποτέλεσμα επανέρχεται με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης (Education Action Zones) το 1997, αλλά γρήγορα τις σταματά. Η Γαλλία, από την άλλη, είναι η χώρα που από το 1981 δεν έχει αποσύρει την πολιτική ΖΕΠ, αλλά προβαίνει διαρκώς σε μεταρρυθμίσεις δείχνοντας την πίστη της σε αυτό το μέτρο. Η Κύπρος, ακολουθώντας κυρίως το παράδειγμα της Γαλλίας, υιοθετεί την πολιτική αυτή το 2003, παρά την αμφισβήτηση που δημιουργούσαν σχετικές μελέτες για την αποτελεσματικότητα του θεσμού, και αξίζει να δούμε πώς μετέφρασε την πολιτική αυτή στο δικό της εθνικό πλαίσιο. Τέλος, από τη σύγκριση δε θα μπορούσε να απουσιάζει η χώρα μας, η οποία υιοθέτησε το 2010 την ίδια πολιτική, αφού ο κύριος στόχος της εργασίας είναι να φανεί ποια ήταν τα κίνητρα της Ελλάδας, ώστε να εισαγάγει στο εκπαιδευτικό της σύστημα την πολιτική ΖΕΠ, από πού εμπνεύστηκε και με ποιον τρόπο επιχείρησε να την υλοποιήσει. Μέσα από αυτή τη μελέτη αναμένεται να εξαχθούν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με την προοπτική της πολιτικής αυτής στη χώρα μας και τη συμβολή της στο θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Η εργασία αυτή εντάσσεται στον τομέα της συγκριτικής εκπαίδευσης. Βασικός στόχος της συγκριτικής εκπαίδευσης αποτελεί η καλύτερη κατανόηση του μοναδικού χαρακτήρα του κάθε φαινομένου μέσα στο δικό του εκπαιδευτικό σύστημα, η εύρεση αξιόπιστων γενικεύσεων και, τέλος, η βελτίωση της εκπαίδευσης (Van Daele, 1993, όπ. αναφ. στο Διπλάρη, 2011). Επίσης, σύμφωνα με τον Kandel (1995, όπ. αναφ. στο Rohrs, n.d.) μέσα από τη συγκριτική μελέτη ο ερευνητής καθίσταται ικανός να αντιληφθεί καλύτερα το πνεύμα και την παράδοση του οικείου εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, η μέθοδος ανάλυσης που υιοθετούμε είναι η συγκριτική και ως μεθοδολογικό εργαλείο ερμηνείας του υλικού αξιοποιούμε την τεχνική της ανάλυσης

περιεχομένου. Το υλικό μας συνιστούν τα θεσμικά κείμενα με τα οποία υλοποιήθηκε η πολιτική ZEP σε κάθε χώρα, κείμενα της Ε.Ε. καθώς και επιστημονικές έρευνες, συγκριτικές μελέτες, επίσημες αξιολογήσεις που στόχο είχαν να αξιολογήσουν την πολιτική ZEP ως προς τα αποτελέσματά της σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόστηκε. Προκειμένου να πραγματοποιούμε το υλικό της έρευνάς μας καταφύγαμε στη χρήση θεματικών κατηγοριών ανάλυσης από την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, οι οποίες ανταποκρίνονται ταυτόχρονα στα ερωτήματα της έρευνας αλλά και στη συγκριτική μελέτη του θέματος. Ειδικότερα, η μελέτη μας καλείται να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων της πολιτικής των ZEP στις τέσσερις χώρες;
2. Ποια είναι η επίδραση του υπερεθνικού μορφώματος (Ε.Ε.) στις μεταρρυθμίσεις της πολιτικής των ZEP;
3. Ποια είναι τα αποτελέσματα της πολιτικής των ZEP σε σχέση με τον αρχικό τους στόχο, την πάταξη δηλαδή της σχολικής αποτυχίας και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων;
4. Κατά πόσο διαφέρει η πολιτική των ZEP στις τέσσερις χώρες ως προς τον τρόπο υλοποίησης και τα αποτελέσματά της;

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται η θεωρητική διερεύνηση του θέματός μας και προσεγγίζονται σε διακριτά κεφάλαια έννοιες που, όπως φάνηκε παραπάνω, αποτελούν το θεωρητικό της υπόβαθρο. Αυτές οι έννοιες είναι η σχολική αποτυχία, η ισότητα των ευκαιριών και η αντισταθμιστική εκπαίδευση. Επίσης, γίνεται μια ιστορική αναδρομή της εφαρμογής των ZEP στις χώρες μελέτης για να φανεί το κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο μέσα στο οποίο έλαβαν χώρα οι πολιτικές αποφάσεις. Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, γίνεται η συγκριτική ανάλυση και η ανάλυση περιεχομένου της θέσπισης των ZEP στις χώρες μελέτης. Το ερευνητικό μέρος κλείνει με την καταγραφή των συμπερασμάτων που προέκυψαν από την προηγηθείσα ανάλυση και την αποτύπωση της συζήτησης για την προοπτική του συγκεκριμένου θεσμού αλλά και τις αντισταθμιστικές πολιτικές συνολικότερα, στο πλαίσιο της συγκριτικής θεώρησης των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1^ο Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας

1.1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Gresham et al. (1996, όπ. αναφ. στο Γιαβρίμης, 2007) ένας μεγάλος αριθμός παιδιών μπορούν να διαγνωστούν ως μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, αφού το 50% των παιδιών φαίνεται πως λειτουργεί κάτω από τον μέσο όρο ακαδημαϊκής επίδοσης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες περίπου το 25% των παιδιών από 10 έως 17 ετών σημειώνουν σχολική επίδοση κάτω του μέσου όρου (Dryfoos, 1990, όπ. αναφ. στο Γιαβρίμης, 2007), ενώ σύμφωνα με τις σχολικές καταγραφές 20% των μαθητών παραμένουν μια φορά στη μαθητική τους σταδιοδρομία στην ίδια τάξη (Durlak, 1995, όπ. αναφ. στο Γιαβρίμης, 2007). Επιπλέον, αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών που παραπέμπονται σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα με αιτιολογία την χαμηλή επίδοση ή την υποχρέωση να επαναλάβουν την ίδια τάξη, όπως πιστοποιούν η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία καθώς και οι αντίστοιχες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Πανοπούλου-Μαράτου κ.συν., 1998, Σώκου-Μπάδα κ.συν, 1988, Παντελιάδου, 1995, όπ. αναφ. στο Γιαβρίμης, 2007). Εν, ολίγοις, αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, ένα σημαντικό ποσοστό δεκαεπτάχρονων παιδιών (τα ποσοστά ποικίλλουν μεταξύ 4.9% και 48.2%) βρίσκονται εκτός σχολείου και χωρίς πτυχίο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Eurostat, 2004).

Το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας εμφανίζεται από την εποχή που άρχισαν να τίθενται δημόσια ερωτήματα όπως: Για ποιο λόγο ορισμένοι μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο, ενώ άλλοι όχι; Γιατί η αποτυχία αυτή είναι πιο συχνή στις λαϊκές οικογένειες; Γιατί κάποια παιδιά από λαϊκές οικογένειες παρά τις στατιστικές προσδοκίες επιτυγχάνουν στο σχολείο; Η ανάγκη διερεύνησης του προβλήματος πέρα από καθαρά εκπαιδευτικούς λόγους επιβλήθηκε και για λόγους κοινωνικούς αλλά και οικονομικούς, αφού το επίπεδο εκπαίδευσης του ατόμου θεωρείται βασικός παράγοντας για την κοινωνική και οικονομική του ένταξη στους κόλπους της κοινωνίας που ζει και δημιουργεί. Παράλληλα, με την εκπαίδευση του ατόμου ωφελείται και η ίδια κοινωνία, αφού σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου του Theodore Schultz πηγές

πλούτου για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας είναι όχι μόνο οι γνωστές (ευφορία της γης, υπέδαφος, πρώτες ύλες κτλ.) αλλά και μια άλλη και μάλιστα η σημαντικότερη από όλες, ο άνθρωπος (Φραγκουδάκη, 1985).

Στο πλαίσιο της σπουδαιότητας που έχει το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας για τη μελέτη μας, κρίνεται σκόπιμο, αρχικά, να αποσαφηνιστεί εννοιολογικά ο όρος και στη συνέχεια να προσεγγιστεί θεωρητικά, ώστε να αναπτυχθούν διεξοδικότερα μέσα από τον επιστημονικό λόγο οι παράγοντες εκείνοι που βρίσκονται στη βάση της δημιουργίας του.

1.2. Η έννοια της σχολικής αποτυχίας

Με τον όρο σχολική αποτυχία νοείται η διαρροή, η διακοπή της σχολικής φοίτησης, η μη φοίτηση και ιδιαίτερα η μη ενεργός συμμετοχή ορισμένων μαθητών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στη μαθησιακή διαδικασία. Παραπέμπει σε ένα είδος κοινωνικού αποκλεισμού, που οφείλεται σε μια παγιωμένη κατάσταση κοινωνική, πολιτική και εκπαιδευτική αλλά και σε μια εκπαιδευτική διαδικασία με χαρακτηριστικά ολοκληρωτικής αντιμετώπισης άνισων ανθρώπων. Επομένως, οι ομάδες των μαθητών που πρόκειται να οδηγηθούν σε μεγαλύτερο ποσοστό στη σχολική αποτυχία είναι συγκεκριμένες και διαθέτουν περισσότερο κοινωνιολογικά και πολιτισμικά παρά εγγενή χαρακτηριστικά (Κοσσυβάκη, 1999).

Οι «κακοί» μαθητές χαρακτηρίζονται ως άτομα με αδύναμο Εγώ, που λειτουργούν κυρίως με βασικούς μηχανισμούς άμυνας την άρνηση και την απομόνωση, πλαισιώνονται από κοινωνικό περιβάλλον ανίκανο να αφουγκραστεί τις αγωνίες και τις ανάγκες τους, έχουν, στην πλειονότητά τους, χαμηλή αυτοεκτίμηση, στάση εξάρτησης και υποταγής, τάση φυγής από το πρόβλημα (Ανδρεαδάκης, Καΐλα, 1995).

Ο Esland (1971, όπ. αναφ. στο Παπάνης, Γιαβρίμης, χ.χ.) τονίζει ότι η εκπαιδευτική επιτυχία και αποτυχία είναι αποτέλεσμα του ορισμού και του τρόπου αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό της ικανότητας και της ευφυΐας με αυθαίρετα κριτήρια. Αν άλλαζαν τα κριτήρια αυτά, θα προέκυπτε διαφορετική κατανομή της επιτυχίας και της αποτυχίας, η οποία δε θα λειτουργούσε εις βάρος των παιδιών από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αφού θα βασιζόταν στην ιδέα της «πολιτιστικής διαφορετικότητας» και όχι της «πολιτιστικής ανεπάρκειας». Στο ίδιο πλαίσιο, εμπειρικές έρευνες έχουν δείξει ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών

επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχολική αποτυχία και επιτυχία καθώς και τις αιτίες τους (Molo, 1970, Gilly, 1980, όπ. αναφ. στο Μυλωνάς, Δημητριάδη, χ.χ.).

Παράλληλα, η σχολική αποτυχία έχει διττή σημασία, καθώς παραπέμπει στην αποτυχία του μαθητή στο σχολείο αλλά και στην αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθητή (Παπαδόπουλος, 1990, όπ. αναφ. στο Παπάνης, Γιαβρίμης, χ.χ.)

Γενικά, η προσέγγιση του όρου δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση για τους ερευνητές. Ο B. Charlot (1999), Γάλλος μελετητής, διατείνεται πως η σχολική αποτυχία είναι ένα «ανεύρετο αντικείμενο έρευνας», διαμορφωμένο από τις δημόσιες συζητήσεις και τα μαζικά μέσα ενημέρωσης. Η σχολική αποτυχία, δηλαδή, ως ερευνητικό αντικείμενο δεν υφίσταται χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν μαθητές που αποτυγχάνουν, που διακόπτουν τη σχολική φοίτηση ή απλώς υπολειπόμενοι κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τον ίδιο η ανάλυση φαινομένων, δηλωτικών της σχολικής αποτυχίας, πρέπει να γίνει μετά από ορισμό ενός ακριβούς αντικειμένου έρευνας που μπορεί να αναλυθεί. Διατείνεται ότι προϋπόθεση για τη μελέτη της σχολικής αποτυχίας είναι η μελέτη της σχέσης των μαθητών με τη γνώση, της σχέσης τους με το σχολείο, των ατομικών σχολικών διαδρομών μαθητών που δεν τα καταφέρνουν.

1.3. Θεωρητική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας

Αρχικά, η σχολική αποτυχία θεωρούνταν υπόθεση του μαθητή, γι' αυτό και οι πρώτες έρευνες προσπάθησαν να ανιχνεύσουν τους γενεσιουργούς παράγοντες του φαινομένου σε συνάρτηση με το παιδί. Οι πρώτες θεωρίες εξήγησης της σχολικής αποτυχίας προέρχονται από τον χώρο της βιολογίας και πρεσβεύουν ότι υπάρχουν γενετικά καθορισμένες ιδιότητες ανωτερότητας ή κατωτερότητας των ανθρώπων. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικές ανισότητες ερμηνεύονται ως αποτέλεσμα των ατομικών διαφορών ευφυΐας ή διανοητικών ικανοτήτων ή έφεσης στα γράμματα και έτσι προβάλλονται ως κάτι φυσικό και αυτονόητο (Φραγκουδάκη, 1985). Η θεωρία της νοημοσύνης στηρίχθηκε στα αποτελέσματα των τεστ νοημοσύνης που δείχνουν ότι τα άτομα των κατώτερων οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση σε αντίθεση με αυτά των ανώτερων στρωμάτων (Παπάνης, Γιαβρίμης, χ.χ.).

Η θεωρία αυτή, βέβαια, δέχτηκε κριτική από τους κοινωνιολόγους, που υποστήριξαν ότι είναι αδύνατο να χωριστούν οι γενετικές επιρροές από τις περιβαλλοντικές (ένδεια, εκπαίδευση κ.α.). Επιπλέον, τα τεστ νοημοσύνης έχουν επικριθεί ως πολιτισμικά προκατειλημμένα. Δεν μπορούν δηλαδή να θεωρηθούν ουδέτερα, επειδή μετρούν μόνο το τι οι ερευνητές της νοημοσύνης ορίζουν ως νοημοσύνη, κάτι που φαίνεται να απεικονίζει την εμπειρία και τη γνώση της μεσαίας τάξης (Παπάνης, Γιαβρίμης, χ.χ.). Στο ίδιο πλαίσιο, η Φραγκουδάκη (1985) υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη ευφυΐα είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και ως εκ τούτου μη μετρήσιμη. Ακόμα λιγότερο είναι δυνατό να μετρηθεί το ποσοστό του κληρονομικού παράγοντα. Σύμφωνα με την ίδια η μέτρηση αυτή είναι άχρηστη, εφόσον η ευφυΐα είναι πολλών ειδών και έχει άπειρες δυνατότητες εξέλιξης και καλλιέργειας ανάλογα με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες αλλά και γιατί οι διαφορετικές κουλτούρες (εθνοτικές και ταξικές) καλλιεργούν διαφορετικά αυτήν την ικανότητα στα άτομα.

Έτσι, η έρευνα γύρω από τη σχολική αποτυχία αποστασιοποιήθηκε από τους βιολογικούς παράγοντες γέννησης και ανάπτυξης του φαινομένου, που αποδίδουν τις αιτίες αποκλειστικά στον ίδιο τον μαθητή, και κινήθηκε προς την αναζήτηση παραγόντων και έξω από τον μαθητή. Οι κυριότεροι παράγοντες που κρίνονται ως υπεύθυνοι για τη σχολική αποτυχία και αναπτύσσονται διεξοδικά στη συνέχεια είναι: η οικογένεια, το σχολείο, οι γεωγραφικές ανισότητες και η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης.

1.3.1. Ο ρόλος της οικογένειας

Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική αποτυχία έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τόσο στη διεθνή βιβλιογραφία όσο και στην ελληνική. Στην παρούσα ενότητα θα αναλυθεί ο ρόλος της οικογένειας αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο αλλά και την κουλτούρα των γονέων και τον βαθμό στον οποίο οι δείκτες αυτοί συνδέονται με τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Στο παρελθόν οι ερευνητές ασχολήθηκαν κυρίως με μεταβλητές που σχετίζονται με τη δομή της οικογένειας, όπως μέγεθος, κοινωνική τάξη, μορφωτικό επίπεδο και επάγγελμα των γονέων. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1966) η επίδραση του μορφωτικού κεφαλαίου διακρίνεται στη σχέση ανάμεσα στο γενικό μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τη σχολική επιτυχία των παιδιών. 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. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον μελετητή η δράση του οικογενειακού περιβάλλοντος πάνω στη σχολική επιτυχία είναι σχεδόν αποκλειστικά μορφωτική.

Έρευνες μεγάλης χρονικής διάρκειας (Blau & Duncan, 1967, Gansemmer & Bealer, 1977, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 1993) έδειξαν πως οι πιθανότητες του ατόμου για κοινωνική άνοδο εξαρτώνται από την κοινωνικοοικονομική στάθμη της οικογένειάς του. Παρόμοια, ο Brouker (1997, όπ. αναφ. στο ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που μπορεί να διέπουν τη θέση της οικογένειας στο εκάστοτε κοινωνικό σύνολο λειτουργούν ως παράγοντες σχολικής επιτυχίας ή αντίθετα μειώνουν τις πιθανότητες για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Έτσι, τα παιδιά γονέων που εργάζονται στον πρωτογενή τομέα και τη μεταποίηση 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 δείγμα νέων που είχαν εγκαταλείψει την εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (66%) δήλωσε ότι ο πατέρας απασχολείται ως αγρότης ή εργάτης, το 13% ότι είναι τεχνίτης, το 5,8% ότι είναι ανεπάγγελτος ή συνταξιούχος. Ακολουθούν όσοι δήλωσαν ότι ο πατέρας τους εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος (4,3%), ως ελεύθερος επαγγελματίας (5,8%), ως ιδιωτικός υπάλληλος (2,2%) ή ειδικευμένος υπάλληλος (2,2%). Παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν οι δηλώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το επάγγελμα της μητέρας, όπου όμως ένα ποσοστό 48,2% δήλωσε ως απασχόληση της μητέρας τα οικιακά (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007).

Πέρα όμως από τα δομικά χαρακτηριστικά μιας οικογένειας άλλες έρευνες εστίασαν στα λειτουργικά χαρακτηριστικά της. Μεταξύ άλλων μελετήθηκαν παράγοντες, όπως ο τρόπος επικοινωνίας των μελών της οικογένειας, οι ρόλοι που σταδιακά αναπτύσσονται μέσα σ' 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). Κατά τον Davis (1991, όπ. αναφ. στο Γεωργίου, 1993) το τι κάνουν οι οικογένειες και όχι σε ποια δημογραφική κατηγορία ανήκουν είναι που καθορίζει το επίπεδο μάθησης και σχολικής επίδοσης των παιδιών τους.

Παρόμοια, το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του μαθητή και κατ' επέκταση της στάσης των δασκάλων απέναντί του. Οι Ανδρεαδάκης και Καΐλα (1995) υπογραμμίζουν την ευθύνη της οικογένειας στη σχολική αποτυχία γράφοντας χαρακτηριστικά :

οι μαθητές που «δεν επέλεξαν σωστά τους γονείς τους» κρίνονται ως άνομοι ή παράνομοι, ταραχοποιοί, αδιάφοροι, τεμπέληδες ή και νοητικά καθυστερημένοι, χωρίς έμφυτη έφεση για γράμματα· χαρακτηρίζονται ως «κακοί» και υφίστανται ένα είδος «σχολικού διωγμού» υπό μορφή ποινής ή αδιαφορίας, με ικανές προεκτάσεις για την κοινωνική ανέλιξη και προσωπική εξέλιξη του ατόμου (σελ. 35).

Τελικά, οι προσδοκίες των γονέων, που εξαρτώνται από έναν παράγοντα που δεν είναι αποκλειστικά οικονομικός ή χρηματικός αλλά ψυχολογικός και μορφωτικός, καθορίζουν το σχολικό μέλλον των παιδιών τους. Οι γονείς, δηλαδή, συνειδητά ή μη μεταδίδουν στα παιδιά τους μια μορφωτική κληρονομιά που είναι τόσο πιο σημαντική όσο προχωράμε προς τα ανώτερα στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά λαϊκής καταγωγής δε δέχονται τα κατάλληλα ερεθίσματα από το περιβάλλον που θα όξυναν τις διανοητικές τους ικανότητες, όπως συμβαίνει με τα παιδιά των ανώτερων τάξεων, και, επιπρόσθετα, φαίνεται να αγνοούν την κουλτούρα του σχολείου, που ταυτίζεται με αυτήν των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να είναι καλοί μαθητές.

1.3.2. Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες: Ο ρόλος του σχολείου

Στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει προσεγγιστεί πρωτίστως από τη διεθνή και στη συνέχεια από την ελληνική βιβλιογραφία ως απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι προσεγγίσεις που ακολουθούν έχουν τις θεωρητικές τους αφετηρίες κυρίως στους θεωρητικούς της αναπαραγωγής, που πρεσβεύουν ότι το σχολείο αναπαράγει τις σχέσεις παραγωγής και εξουσίας και την ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης και, ακόμα, ότι τα παιδιά των κατώτερων τάξεων αδυνατούν να αποκωδικοποιήσουν τον «λόγο» της εκπαίδευσης που φαίνεται να αποτελεί το μανιφέστο της κυρίαρχης τάξης.

Αρχικά, οι ριζοσπάστες κοινωνιολόγοι Bowles και Gintis (1976), ακολουθώντας το μαρξιστικό πρότυπο, θεωρούν ότι δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την εκπαίδευση ανεξάρτητα από την κοινωνία της οποίας αποτελεί τμήμα. Ως εκ τούτου, η οργάνωση των σχολείων αντανακλά τη δομή της καπιταλιστικής κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα, με σύνθημα την αξιοκρατία, νομιμοποιεί και αναπαράγει τις οικονομικές ανισότητες, καθώς εξαρτά την οικονομική επιτυχία των ατόμων από το επίπεδο της γνώσης που κατέχουν. Έτσι, τα παιδιά της εργατικής τάξης τοποθετημένα εξ αρχής άνισα στο ιεραρχικό σύστημα της εκπαίδευσης προετοιμάζονται μέσα στο σχολείο, για να εισέλθουν στην αγορά εργασίας ως κατώτερο εργατικό δυναμικό. Η εκπαίδευση γίνεται όπλο στα χέρια της κυρίαρχης αστικής τάξης, για να ελέγχει την εργατική δύναμη. Οι δυο κοινωνιολόγοι διατείνονται ότι το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει ως δύναμη κοινωνικής αλλαγής, γιατί συντηρεί και αναπαράγει τις υπάρχουσες ανισότητες και απορρίπτουν την αντίληψη ότι απολαμβάνουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες. Η σχολική αποτυχία για τα παιδιά της εργατικής τάξης είναι αναπόφευκτη, καθώς η θέση τους στον καταμερισμό της εργασίας είναι από πριν καθορισμένη.

Οι Bourdieu & Passeron (1970) με το έργο τους «Η Αναπαραγωγή» δείχνουν πως το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα προβάλλοντας την αυτονομία του κατορθώνει να επιτελεί τέλεια την ιδεολογική λειτουργία νομιμοποίησης της καθεστηκυίας τάξης. Μάλιστα, από όλες τις ιδεολογικές λειτουργίες του σχολείου αυτή είναι η καλύτερα συγκαλυμμένη.

Επειδή το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα κατορθώνει να δίνει την εντύπωση ότι η δράση εγγάραξης που επιτελεί είναι εξολοκλήρου υπεύθυνη για την παραγωγή της καλλιεργημένης έξης ή, μέσω μιας φαινομενικής αντίφασης, ότι οφείλει τη διαφορεική του αποτελεσματικότητα αποκλειστικά στις έμφυτες ικανότητες αυτών που την υφίστανται, και είναι συνεπώς ανεξάρτητο από κάθε ταξικό καθορισμό, ενώ στην πραγματικότητα απλώς επικυρώνει και ενισχύει μια ταξική έξη η οποία, έχοντας συγκροτηθεί έξω από το σχολείο, βρίσκεται στη βάση όλων των σχολικών αποκτημάτων, συμβάλλει με τρόπο αναντικατάστατο στη διαίωνιση της δομής των ταξικών σχέσεων και συγχρόνως στη νομιμοποίησή της, συγκαλύπτοντας ότι οι σχολικές ιεραρχίες τις οποίες παράγει αναπαράγουν τις κοινωνικές ιεραρχίες (σελ. 270).

Έτσι, το σχολείο δίνει στους προνομιούχους μαθητές το προνόμιο να μην εμφανίζονται ως προνομιούχοι, ενώ, αντίθετα, πείθει τους μειονεκτούντες ότι οφείλουν το σχολικό και κοινωνικό τους πεπρωμένο στις ελλείψεις τους σε ταλέντα ή αρετές, η ανάπτυξη των οποίων ενθαρρύνεται μέσα στους κόλπους της οικογένειας και συνιστά ένα «έθος» (habitus) γι' αυτούς, που τους συνοδεύει σε όλη τη μετέπειτα ζωή τους. Εν ολίγοις, καταδεικνύεται πως το σχολείο και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών και πολιτιστικών ανισοτήτων και στη νομιμοποίηση συγκεκριμένων πρακτικών μέσω της κρυφής σύνδεσης της σχολικής επίδοσης και του πολιτιστικού κεφαλαίου.

Στην προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας πολύτιμη είναι η συμβολή του Basil Bernstein (1971). Ο Bernstein εισάγει την έννοια του γλωσσικού κώδικα και υποστηρίζει ότι μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες: ο *επεξεργασμένος* (elaborated), που αντιστοιχεί στη μεσαία τάξη και ο *περιορισμένος* (restricted), που αντιστοιχεί στην εργατική τάξη. Η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και τα παιδιά της εργατικής τάξης με την είσοδό τους στο σχολείο προσκρούουν σε έναν ξένο για αυτά «λόγο» και αποτυγχάνουν. Οι κώδικες είναι αρχές στις οποίες είναι εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και οι αρχές του κοινωνικού ελέγχου, ώστε η σιωπηρή πρόσληψή τους από τα υποκείμενα συνεπάγεται ρύθμιση της συμπεριφοράς και της συνείδησής τους. Έτσι, τα υποκείμενα στο βαθμό που κατέχουν αυτούς τους κώδικες τοποθετούνται εξ ορισμού άνισα μέσα στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές σχέσεις.

Ειδικότερα, ο Bernstein (1991) με το θεωρητικό πλαίσιο που ανέπτυξε μπόρεσε να περιγράψει με κοινωνιολογικούς όρους τις αρχές που διέπουν τις γλωσσικές και παιδαγωγικές πρακτικές, κυρίως μέσα στην οικογένεια και στο σχολείο, να συνδέσει αυτές τις πρακτικές όχι μόνο μεταξύ τους αλλά και με πρακτικές σε άλλα πεδία, όπως της υλικής παραγωγής και της παραγωγής λόγου, να αναδείξει την ταξική φύση της ρύθμισής τους και να κατασκευάσει θεωρητικά τις κοινωνικές διαδικασίες δόμησης της εμπειρίας και της συνείδησης του υποκειμένου μέσω των γλωσσικών και των παιδαγωγικών κωδίκων. Το θεωρητικό μοντέλο του Bernstein παρέχει τη δυνατότητα στους ερευνητές να μελετήσουν με μεγαλύτερη καθαρότητα και σαφήνεια τις πολυσύνθετες σχέσεις, δομές και διαδικασίες πολιτισμικής αναπαραγωγής, να συνδέσουν τις πρακτικές με το κοινωνικό σύνολο και να εντοπίσουν τις διαδικασίες νομιμοποίησης των παιδαγωγικών πρακτικών.

Μια συνολική αποτίμηση των παραπάνω θεωριών δείχνει, λοιπόν, ότι το σχολείο μέσα από ποικίλους μηχανισμούς συμβάλλει στην κοινωνική αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αφήνοντας εκτεθειμένους τους εκπροσώπους των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων.

1.3.3. Γεωγραφικές ανισότητες

Το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας εξετάζεται στην υποενότητα αυτή αναφορικά με τη γεωγραφική περιοχή όπου διαμένει κάποιος. Ο τόπος, δηλαδή, διαμονής ενός μαθητή επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ποσότητα και ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών, οπότε μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής αποτυχίας στην εκπαίδευση. Πολλές μελέτες έρχονται να επιβεβαιώσουν αυτή τη σύνδεση.

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1966) ο τόπος κατοικίας έχει άμεση σχέση με την ύπαρξη ή την απουσία μορφωτικών προνομίων. Οι αιτίες μπορούν να αναζητηθούν στην πλούσια πνευματική κίνηση που αναπτύσσεται σε μια πόλη και στις ποικίλες εκπαιδευτικές ευκαιρίες που εύκολα παρέχονται στους κατοίκους της. Αντίθετα, το επαρχιακό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από δυσμενείς συνθήκες εκπαίδευσης, περιορισμένες πνευματικές ευκαιρίες, έλλειψη βιβλιοθηκών και γενικότερα απουσία κοινωνικών και πολιτιστικών ερεθισμάτων.

Για την A. Van Zanten (2001) το σχολείο στην περιφέρεια είναι τελείως διαφορετικό από αυτό της πόλης και δεν ευνοεί την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και την ένταξη των μαθητών στην παγκόσμια κοινωνία. Η ανεργία, ο χωρικός διαχωρισμός, η έλλειψη πολιτικής βούλησης και ευαισθητοποίησης είναι κάποιοι παράγοντες που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό των σχολείων των προαστίων. Στη διαπίστωση αυτή κατέληξε ύστερα από ενδελεχή μελέτη επτά χρόνων σε προάστια του Παρισιού.

Στο ελληνικό πλαίσιο, σύμφωνα με τα πορίσματα παλαιότερων αλλά και πιο πρόσφατων μελετών φαίνεται ότι σημειώνονται πολύ διαφορετικά ποσοστά συμμετοχής στην εκπαίδευση ανάλογα με τον νομό όπου διαμένει κάποιος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χάρτες κατά νομό που έφτιαξε η Μαρία Ηλιού (1976) καταδεικνύουν πιο ευνοημένους τους κατοίκους της Αττικής και λιγότερο απ' όλους τους κατοίκους της Θράκης. Η έρευνα του Θεόδωρου Μυλωνά (1982) δείχνει ότι οι μαθητές των πιο αδικημένων περιοχών έχουν πολύ χαμηλότερη βαθμολογία στο απολυτήριο του

δημοτικού. Ανάλογα, σε άλλη έρευνα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2007) επισημαίνεται ότι τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής εμφανίζονται σε αγροτικές περιοχές των νομών Ζακύνθου, Ξάνθης, Ρεθύμνου, Ευρυτανίας, Ηλείας, Κυκλάδων, Κέρκυρας, Ροδόπης, Λασιθίου, Λακωνίας. Ειδικότερα, για τους νομούς Ηλείας, Λακωνίας, Ευρυτανίας, Ροδόπης, Ξάνθης διαπιστώνεται ότι πρόκειται για περιοχές οικονομικά στερημένες. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό επίπεδο των κατοίκων των παραπάνω περιοχών είναι πολύ χαμηλό, αφού έχουν από τα υψηλότερα ποσοστά κατοίκων χωρίς απολυτήριο τριτάξιου Γυμνασίου (68%-78%). Στα οικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά αυτά χαρακτηριστικά πρέπει να προστεθεί, στην περίπτωση των νομών Ροδόπης και Ξάνθης, η εγκατάλειψη του σχολείου μετά το Δημοτικό της συντριπτικής πλειοψηφίας (85-100%) των μαθητών από μειονοτικές ομάδες. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές αυτοί αποτελούν το μισό περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των εν λόγω περιοχών.

Τις γεωγραφικές ανισότητες ως προς τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα όχι μόνο στο εσωτερικό κάθε κράτους αλλά και μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) επισημαίνει η έκθεση «Mind the Gap - Education inequality across EU regions». Η έκθεση, που εκπονήθηκε για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από το δίκτυο εμπειρογνομόνων των κοινωνικών επιστημών εκπαίδευσης και κατάρτισης (NESSE, 2012), βασίζεται σε στοιχεία της Eurostat και δείχνει πως τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα εξαρτώνται από τον τόπο όπου ζει κανείς στην Ευρώπη. Έτσι, σύμφωνα με την έκθεση φαίνεται να υπάρχει χάσμα μορφωτικού επιπέδου μεταξύ Βορρά και Νότου με τα υψηλότερα ποσοστά ατόμων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, μέχρι κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το πολύ, να εντοπίζονται κυρίως σε περιοχές της Νότιας Ευρώπης και ιδίως στην Ισπανία και την Πορτογαλία. Αντίθετα, οι περιφέρειες με τα χαμηλότερα ποσοστά ατόμων χαμηλού μορφωτικού επιπέδου βρίσκονται, ως επί το πλείστον, στο Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο, τις Κάτω Χώρες και τη Σουηδία. Ακόμα, η έκθεση δείχνει ότι οι περιφέρειες με το μεγαλύτερο ποσοστό ατόμων με σπουδές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (με πτυχίο ή μεταπτυχιακό δίπλωμα master's ή ισοδύναμο) βρίσκονται, ως επί το πλείστον, στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις Κάτω Χώρες, τη Βόρεια Ισπανία και την Κύπρο. Οι περιφέρειες με τα χαμηλότερα ποσοστά πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται στην Ιταλία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία και την Τσεχική Δημοκρατία. Στην έκθεση τονίζονται, επίσης, σημαντικές περιφερειακές ανισότητες όσον αφορά τη συμμετοχή των

ενηλίκων στη δια βίου μάθηση. Πάντως, σύμφωνα με την έκθεση οι διαφορές μεταξύ περιφερειών εντός του ίδιου κράτους μέλους είναι συχνά μεγαλύτερες από τις διαφορές μεταξύ των κρατών μελών.

Συμπερασματικά, ο τόπος κατοικίας κάποιου τόσο εντός των εθνικών ορίων όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο φαίνεται πως καθορίζει και την εκπαιδευτική του τύχη. Περιοχές αγροτικές και οικονομικά στερημένες στην Ελλάδα, όπου απουσιάζουν οι αναγκαίες πνευματικές ευκαιρίες, εύλογα πλήττονται από υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής. Ανάλογα, στην Ευρώπη το χάσμα Βορρά και Νότου δεν είναι ασήμαντο με τις χώρες του Νότου να σημειώνουν τα υψηλότερα ποσοστά χαμηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

1.3.4. Η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης

Στην υποενότητα αυτή θεάται το θέμα της σχολικής αποτυχίας ως αποτέλεσμα της άνισης θέσης των υποκειμένων μέσα στη νεοσύστατη εκπαιδευτική «αγορά», η οποία έχει αναπτυχθεί παράλληλα προς τη δημόσια εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, έχει δημιουργηθεί ένα σύστημα αγαθών και υπηρεσιών στον ιδιωτικό χώρο, όπου το εκπαιδευτικό αγαθό από αγαθό κοινό που πρέπει να απολαμβάνουν όλοι οι πολίτες διακινείται ως προϊόν, στο οποίο μπορούν να έχουν πρόσβαση μόνο οι μεσαίες και οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις (Ball, 2010), ενώ τα σχολεία λειτουργούν με όρους αγοράς και οι γονείς ως καταναλωτές εκπαίδευσης (Power & Frandji, 2010).

Το κράτος, για να επιτύχει την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση με παράλληλη μείωση των δαπανών, ενθαρρύνει την ανάπτυξη αυτής της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Έτσι, οι πολιτικοί προβάλλοντας μόνο τις θετικές πλευρές αυτής της ιδιότυπης εκπαιδευτικής αγοράς διατείνονται πως κάθε σχολείο βελτιώνεται μέσα σε αυτήν και χάρη στον ανταγωνισμό κάθε πελάτης μπορεί να είναι ευτυχισμένος (Ball, 1993). Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης προωθείται έντεχνα και μεθοδικά ως η σωτήρια λύση που γυρεύει να λύσει τόσο τα προβλήματα του εκπαιδευτικού χώρου όσο και των ατόμων που κινούνται σε αυτόν. Τα σύνορα μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού χώρου στην εκπαίδευση χαλαρώνουν, οι επιχειρήσεις αναλαμβάνουν το ρόλο του «μεσσία» και προκύπτουν νέες μορφές συνεργασίας, όπου το κράτος διατηρεί έναν σημαντικό ρόλο (Ball, 2009).

Τα παιδιά, όμως, των κατώτερων κοινωνικών τάξεων φαίνεται πως αδικούνται σε σχέση με αυτά των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων, καθώς δυσκολεύονται να

παρακολουθήσουν τους κανόνες που έχει επιβάλει η νέα εκπαιδευτική αγορά. Η Van Zanten (2005) μιλάει για νέες δομές αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς οι νέες συνθήκες δίνουν στους γονείς ευκαιρίες ανάμειξης τόσο εντός όσο και εκτός των ορίων του σχολείου, όπως με το δικαίωμα της επιλογής εκπαιδευτικού ιδρύματος (school choice). Η εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή, ενθαρρύνει τους γονείς να λειτουργούν ως καταναλωτές εκπαίδευσης και τους μεταθέτει την ευθύνη της «επιλογής». Στην αγορά αυτή τα ιδιωτικά σχολεία εξασφαλίζουν στους καταναλωτές το πλεονέκτημα της αποκλειστικότητας και της υπεροχής ως προς τις παροχές τους. Όσοι επιλέγουν ένα ιδιωτικό σχολείο πρακτικά αγοράζουν εκπαιδευτικό κεφάλαιο που θα κωδικοποιήσει και θα πλαισιώσει την κοινωνική τους εμπειρία με τρόπο που θα τους ξεχωρίσει από τους υπόλοιπους. Ορισμένες κοινωνικές ομάδες μπορούν, έτσι, να διατηρήσουν ή να αναβαθμίσουν τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία επιλέγοντας σχολεία που υπόσχονται περισσότερα οφέλη, ικανά να αποθηκευτούν και να εξαργυρωθούν στο μέλλον (Ball, 1997).

Ακραία έκφραση της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης είναι η δημοσιοποίηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων μέσα από δεδομένα απόδοσης, όπως είναι οι πίνακες αριστείας (league tables). Οι υποστηρικτές της τάσης αυτής διατείνονται ένθερμα ότι με αυτόν τον τρόπο οι γονείς -που, όπως ειπώθηκε, έχουν επωμιστεί με την ευθύνη της επιλογής- ενημερώνονται και υπεύθυνα επιλέγουν το καλύτερο. Οι πίνακες αριστείας, όμως, όπου εφαρμόστηκαν, πυροδότησαν μεγάλες διαμάχες και έγιναν αντικείμενο σφοδρής κριτικής, καθώς εκθέτουν την άδικη κατανομή του μορφωτικού αγαθού και δημοσιοποιούν το βαθμό που τα σχολεία είναι ικανά να παρακολουθήσουν τον σκληρό ανταγωνισμό της αγοράς και παρόμοια οι γονείς να εξασφαλίσουν για τα παιδιά τους μια θέση στα καλύτερα σχολεία. Είναι τυχαίο ότι και στην Αγγλία και στη Γαλλία ακριβά ιδιωτικά σχολεία και επίλεκτα σχολικά περιβάλλοντα (lycees, colleges) κατέχουν τις πρώτες θέσεις στους πίνακες αυτούς, ενώ τα δημόσια σχολεία, που εδράζονται σε μειονεκτικές περιοχές, τις τελευταίες; Τελικά, η δημοσιοποίηση αυτών των αποτελεσμάτων, εξαιρετικά προβληματική, συνιστά κατάφωρη παραβίαση της δημοκρατικής λειτουργίας μιας κοινωνίας και εκθέτει την εκπαίδευση στον κίνδυνο να περιοριστεί σε μια τεχνικά υπολογισμένη διαδικασία και να απαξιωθεί ο κατεξοχήν ανθρωπιστικός της ρόλος (Power & Frandji, 2010).

Εν κατακλείδι, στο βωμό του συμφέροντος και της οικονομικής ωφέλειας φαίνεται να θυσιάζεται το εκπαιδευτικό αγαθό, αφού κυριαρχούν οι νόμοι της αγοράς

και της οικονομίας που παρακάμπτουν εντελώς τις επιταγές της εκπαίδευσης. Η «επιλογή» αναδεικνύεται ως ένα πολυδύναμο μέσο στα χέρια της πολιτικής που επιθυμεί να μεταθέσει την ευθύνη στα άτομα (γονείς, μαθητές) ικανοποιώντας παράλληλα τους πιο απαιτητικούς «πελάτες» της μεσαίας τάξης. Από πρακτική ιδεολογικά αποφορτισμένη και ουδέτερη, όπως χαρακτηρίζεται στη ρητορική της φιλελεύθερης πολιτικής, μοιάζει τελικά να συνδέεται άμεσα και ισχυρά με τις διαφορές των κοινωνικών τάξεων και αναδύεται ως ο νέος παράγοντας συντήρησης και ενδυνάμωσης των κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων, το ιδεολογικό επιστέγασμα των οικονομικά ισχυρών να αναπαράγουν ελεύθερα το πολιτιστικό τους κεφάλαιο μέσα σε αυτήν την σύνθετη και θολή διαδικασία ιεράρχησης των σχολείων (Ball, Bowe & Gewirtz, 1996). Η εκπαίδευση, εν ολίγοις, ευφυώς επανατοποθετείται ως ιδιωτικό αγαθό και η «συμβολική βία» (Bourdieu & Passeron, 1970) ασκείται με τη συνενοχή των αδικημένων.

1.4. Αναζητώντας λύση στο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας

Όσο κι αν ο εξαιρετός Γάλλος κοινωνιολόγος Charlot (1999) διατείνεται ότι η σχολική αποτυχία είναι ένα ανεύρετο αντικείμενο έρευνας, αναγνωρίζει, ωστόσο, ότι υπάρχουν μαθητές που αποτυγχάνουν, που διακόπτουν τη σχολική φοίτηση ή απλώς υπολειπόμενοι κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η αποτυχία κάποιων μαθητών στο σχολείο είναι γεγονός και μάλιστα ένα γεγονός που δεν αφορά μόνο τα άτομα που αποτυγχάνουν. Μέσα από την προηγηθείσα ανάλυση φάνηκε ότι πολλοί είναι οι παράγοντες που δημιουργούν και συντηρούν το φαινόμενο αυτό: η οικογένεια αδυνατεί να ξεφύγει από τα όρια που η ίδια θέτει συμβάλλοντας έτσι στη διαιώνιση του οικονομικού και πνευματικού της ελλείμματος, το σχολείο αναπαράγει την ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης μέσα από την επιβολή του «επίσημου λόγου», γνώριμου στις ανώτερες τάξεις και τόσο ξένου στις κατώτερες, ο τόπος κατοικίας καθορίζει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των ατόμων σε μεγάλο βαθμό και, τέλος, η νέα εκπαιδευτική αγορά με τους νόμους της τοποθετεί τα υποκείμενα σε άνιση θέση ανάλογα με το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο στο οποίο ανήκουν.

Η αποτύπωση από την επιστημονική κοινότητα των παραγόντων που συμβάλλουν στη διαιώνιση της σχολικής αποτυχίας οδήγησε τους πολιτικούς υπεύθυνους στην προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος. Οι πρώτες λύσεις που

προωθήθηκαν οικοδομήθηκαν πάνω στην αρχή της ισότητας των ευκαιριών. Η παροχή ίσων ευκαιριών αναμενόταν να οδηγήσει στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, κάτι που θα επέτρεπε σε όλες τις κοινωνικές ομάδες να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους και να ενταχθούν επί ίσοις όροις στην αγορά εργασίας. Έτσι, στο επόμενο κεφάλαιο κρίνεται σκόπιμο να προσεγγιστεί βαθύτερα η έννοια της ισότητας των ευκαιριών, και μάλιστα στην εκπαίδευση, για να διαπιστωθεί, αν η εφαρμογή της αποδείχθηκε η κατάλληλη λύση για το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας.

Κεφάλαιο 2^ο Η ισότητα των ευκαιριών

2.1. Εισαγωγή

Η ισότητα των ευκαιριών αποτελεί μια γενική αρχή που προβλέπει την ίση μεταχείριση προσώπων ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, εθνικής προέλευσης, θρησκείας, αναπηρίας ή άλλης μορφής διακρίσεων. Η αρχή αυτή έχει εφαρμογή σε όλους τους τομείς της ζωής του ανθρώπου, όπως στον επαγγελματικό βίο, στην εκπαίδευση, στην υγειονομική περίθαλψη, στα δημόσια αγαθά και στις κοινωνικές υπηρεσίες. Το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τις σύγχρονες δημοκρατίες, γι' αυτό και όλα τα κράτη ανά τον κόσμο διακηρύττουν ότι καταβάλλουν μεγάλες προσπάθειες σε εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, για να προσφέρουν στους πολίτες τους πραγματική ισότητα που θα τους εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις για μια ζωή με ποιότητα.

Ειδικότερα, η Ευρωπαϊκή Ένωση, ιδίως τα τελευταία χρόνια, έχει θέσει ως βασικό της στόχο να ενισχύσει την χωρίς αποκλεισμούς συνοχή της ευρωπαϊκής κοινωνίας και να παράσχει σε όλους τους πολίτες τη δυνατότητα ίσης πρόσβασης στις προσφερόμενες ευκαιρίες και στους διαθέσιμους πόρους. Ήδη με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997 εισήγαγε μια νέα διάταξη, για να ενισχύσει την αρχή της απαγόρευσης των διακρίσεων που συνδέεται άμεσα με την ισότητα των ευκαιριών. Το άρθρο αυτό προέβλεπε τη δυνατότητα λήψης από το Συμβούλιο των αναγκαίων μέτρων για την καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων. Έπειτα, με τη Στρατηγική της Λισαβόνας το 2000 οι ηγέτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης τόνιζαν ότι η επένδυση στους ανθρώπους και η ανάπτυξη ενός ενεργητικού και δυναμικού κράτους πρόνοιας είναι ζητήματα καίρια για την οικονομία της γνώσης, που σημαίνει ότι τα κράτη μέλη πρέπει να αυξήσουν τις κατά κεφαλήν επενδύσεις στους ανθρώπινους πόρους και να δώσουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στη δια βίου μάθηση, δεδομένου ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων ενισχύει την απασχολησιμότητα. Το 2005, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εισάγοντας ένα νέο πλαίσιο για την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού πολιτικών κοινωνικής προστασίας και κοινωνικής ένταξης (κοινωνική ΑΜΣ) έθετε ως έναν από τους πρωταρχικούς της στόχους την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, της ισότητας ανδρών και γυναικών και των ίσων ευκαιριών για όλους μέσω επαρκών, προσιτών, οικονομικά βιώσιμων, προσαρμόσιμων και αποδοτικών συστημάτων κοινωνικής προστασίας και πολιτικών κοινωνικής ένταξης. Σε ανακοίνωση της Επιτροπής το

2007 εξακολουθεί να τονίζεται η αναγκαιότητα να αναπτυχθεί πλήρως το δυναμικό των Ευρωπαίων πολιτών μέσα από μια νέα προσέγγιση που θα επικεντρώνεται στο να προσφέρει στους πολίτες τις κατάλληλες ευκαιρίες για πρόσβαση στην εκπαίδευση, την απασχόληση, την υγειονομική περίθαλψη και την κοινωνική προστασία μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεγγύης, κοινωνικής συνοχής και αειφορίας. Στο πλαίσιο αυτό, η Επιτροπή αναγόρευσε την επένδυση στη νεολαία σε κορυφαία προτεραιότητα, ώστε να μπορούν όλοι να ανταποκριθούν στις προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα. Ακόμα και πρόσφατα, στη στρατηγική «Ευρώπη 2020», τη γνωστή ως «Νέα Λισαβόνα», η μείωση των ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου κάτω από 10% και η μείωση τουλάχιστον κατά 20 εκατομμύρια των ατόμων που βρίσκονται ή κινδυνεύουν να βρεθούν σε κατάσταση φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού αποτελούν δύο από τις βασικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η ισότητα των ευκαιριών αποτελεί αναμφίβολα μια έννοια πολύ σημαντική και το γεγονός ότι συναντάται συχνά μέσα στο λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθιστά αναγκαία μια βαθύτερη διερεύνησή της. Έτσι, ξεκινώντας από την ιστορική διαδρομή της έννοιας, που θα φωτίσει πώς γεννήθηκε ο όρος αυτός και πώς εξελίχθηκε ιστορικά, θα ακολουθήσει η επιστημονική διερεύνησή της στο χώρο της εκπαίδευσης, για να διαφανεί, αν οι ίσες ευκαιρίες, που επιλέχτηκαν αρχικά ως λύση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας, κατάφεραν τελικά να αγγίξουν το πρόβλημα στις ρίζες του.

2.2. Ιστορική εξέλιξη της ισότητας των ευκαιριών

Από την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών τέθηκε όχι ως στόχος αυτοδύναμος, αλλά θεωρήθηκε σημαντικό βήμα προς την εξισωτική εξέλιξη των ευκαιριών στη ζωή. Η εξίσωση των ευκαιριών, βέβαια, δε σήμαινε ότι θα επακολουθούσε μεγαλύτερη ισότητα στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ατόμων. Ο Rousseau (1762), υποστήριζε ότι οι άνθρωποι γεννιούνται μεν ίσοι και έχουν τα ίδια δικαιώματα, παράλληλα, όμως, έχουν μεταξύ τους φυσικές διαφορές, βάσει των οποίων χωρίς να παραβιάζεται η κοινωνική ισότητα τοποθετούνται άνισα στην κοινωνία. Το φυσικό ταλέντο θα ήταν το κριτήριο για την επιλογή των στελεχών και των επιστημόνων που θα προωθούσαν τις απαραίτητες οικονομικές και κοινωνικές διαδικασίες σε όλους τους δημόσιους και

ιδιωτικούς τομείς. Έτσι, το σχολείο ορίστηκε υπεύθυνο να επιλέγει τα άτομα που θα προωθούνται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα με κριτήρια την ικανότητα και τη θέληση (Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, 1983).

Η συντηρητική αυτή θεώρηση της ισότητας των ευκαιριών, κατά την οποία κάθε άνθρωπος είναι υπεύθυνος για την καλύτερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του, κυριαρχούσε στις δυτικές καπιταλιστικές χώρες μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ενώ στην Ελλάδα ίσχυε και ως τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Μετά το τέλος του 19^{ου} αιώνα, όμως, έκανε την εμφάνισή της η φιλελεύθερη θεώρηση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών και η συντηρητική θεώρηση άρχισε να φθίνει. Στο πλαίσιο της νέας θεώρησης, που αποτελεί και την κυρίαρχη στην ιστορία της έννοιας της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών, το ζητούμενο για την εκπαιδευτική πολιτική ήταν να οργανωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα με τέτοιο τρόπο που να παρέχει σε όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση, ισότητα με τη μορφή της ίσης και χωρίς οικονομικές επιβαρύνσεις πρόσβασης στην εκπαίδευση. Έτσι, προς αυτόν τον σκοπό δρομολογήθηκαν πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ευρώπη που περιλάμβαναν ενοποίηση και επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων καθώς και αύξηση του αριθμού των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, 1983).

Η ενοποίηση, όμως, του σχολείου και η μαζικοποίηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν επέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, καθώς οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν έδειξαν να αμβλύνονται. Η φιλελεύθερη θεώρηση στην ιστορική της εξέλιξη διαφοροποιήθηκε δίνοντας δύο διαφορετικούς άξονες. Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα ως προϋπόθεση αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων τέθηκε η εφαρμογή πρόσθετων μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής, που θα εξουδετέρωναν τα μειονεκτήματα που εμποδίζουν την εξέλιξη των ικανών μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέτοια μέτρα αποτέλεσαν η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης προς τα κάτω (νηπιαγωγείο), η εξατομίκευση της διδασκαλίας, τα «διορθωτικά» προγράμματα και οι οικονομικές παροχές, που στόχευαν να αποκαταστήσουν είτε την άνιση χρησιμοποίηση των παροχών του σχολείου είτε τις περιορισμένες δυνατότητες του οικογενειακού περιβάλλοντος. Δεύτερη διαφοροποίηση της φιλελεύθερης θεώρησης αποτέλεσε η ριζοσπαστική θεώρηση, που βασίστηκε σε πορίσματα ερευνών και σε γενικότερες κοινωνικοοικονομικές αναλύσεις από μαρξιστική σκοπιά, σύμφωνα με τις οποίες η εκπαιδευτική επίδοση και η οικονομική επιτυχία των

ατόμων εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τα κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά. Κατά αυτήν τη θεώρηση όλα τα διορθωτικά μέτρα στην εκπαίδευση είναι καταδικασμένα σε αποτυχία και η ανισότητα στη μάθηση θα αυξάνεται, εφόσον τα παιδιά θα δέχονται και άνιση ποσότητα γνώσεων ανάλογα με τις ικανότητές τους (Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, 1983).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι δεν αρκεί η διαπίστωση του αν υπάρχει ή όχι ανισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, αλλά το πιο σημαντικό είναι να αναζητηθούν οι αιτίες. Η διερεύνηση των αιτιών είναι αυτή που θα αποσαφηνίσει και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνακόλουθα θα οδηγήσει στην αναθεώρηση του τρόπου λειτουργίας της εκπαίδευσης. Έτσι, η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης οδηγήθηκε στην επιστημονική διερεύνηση της ισότητας των ευκαιριών, αφού μια πραγματικά δημοκρατική αντιμετώπιση στην εκπαίδευση προϋποθέτει η ισότητα των ευκαιριών να πάψει να είναι τυπική και να προσφέρει σε όλους τα εχέγγυα για να «ξεδιπλώσουν» την ιδιαίτερη προσωπικότητά τους και να διεκδικήσουν ισότιμα μια θέση στην αγορά εργασίας.

2.3. Επιστημονική διερεύνηση της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση

Σε όλες σχεδόν τις δυτικές χώρες πραγματοποιήθηκαν πολυάριθμες έρευνες με σκοπό να εντοπιστούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση και μέσα από τις κατάλληλες θεσμικές παρεμβάσεις να επέλθει η εξίσωση των ευκαιριών (π.χ. μελέτες Coleman, Jencks, Bowles και Gintis στις ΗΠΑ, Bourdieu-Passeron και Baudelot-Estabet στη Γαλλία). Δύο από τις πρώτες έρευνες, η λεγόμενη Έκθεση του J. Coleman με τίτλο «Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών» και η μελέτη του C. Jencks με τίτλο «Ανισότητα», κλασικές και πολυσυζητημένες στη διεθνή βιβλιογραφία, αποτέλεσαν σταθμό για τις κοινωνικές επιστήμες, καθώς οδήγησαν σε σημαντικές διαπιστώσεις και άνοιξαν νέους δρόμους.

2.3.1. Η Έκθεση Coleman

Η μελέτη του Coleman «Ισότητα των Εκπαιδευτικών Ευκαιριών», γνωστή ως Έκθεση Coleman (1966), εκδόθηκε από το αμερικανικό εθνικό τυπογραφείο αποτελώντας ουσιαστικά απάντηση στο άρθρο 402 του νόμου Περί Δικαιωμάτων των Πολιτών, ο οποίος ψηφίστηκε από το αμερικανικό Κογκρέσο το 1964. Σύμφωνα με

αυτόν τον νόμο κατοχυρώνονταν νομικά τα ίσα δικαιώματα και απαγορεύονταν όλες οι διακρίσεις μεταξύ των πολιτών για οποιοδήποτε χαρακτηριστικό τους, ενώ παράλληλα στην ίδια λογική κατοχυρωνόταν και το δικαίωμα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ο πρόεδρος του Κογκρέσου αποφάνθηκε πως, για να εφαρμοστεί σωστά το σχετικό άρθρο, θα έπρεπε να διενεργηθεί διετής έρευνα στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων που θα αφορούσε όλους τους πολίτες των ΗΠΑ, με στόχο να εντοπιστεί η απουσία των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών λόγω ειδικών χαρακτηριστικών (φυλής, χρώματος, θρησκευματος, εθνικής προέλευσης). Η έρευνα ανατέθηκε σε επιστημονική ομάδα ερευνητών, με υπεύθυνο τον Coleman, η οποία συνέλεξε και επεξεργάστηκε μεγάλο αριθμό δεδομένων από 4000 σχολεία και ερωτηματολόγια από περίπου 645.000 μαθητές. Τα συλλεγόμενα δεδομένα αφορούσαν το σχολικό περιβάλλον (σχολικά κτήρια, υπηρεσίες, προγράμματα σπουδών, χαρακτηριστικά των διδασκόντων) και τους μαθητές (σχολική επίδοση, κοινωνικοοικονομική και οικογενειακή προέλευση, κίνητρα, διάθεση και προσδοκίες τους για το σχολικό μέλλον).

Η μελέτη των στοιχείων κατέδειξε μεγάλες διαφορές και διακρίσεις κατά περιοχές και κατά κοινωνικές ομάδες (Φραγκουδάκη, 1985). Έτσι, τα σχολεία των ανατολικών πολιτειών και των μεγάλων πόλεων φάνηκε να υπερτερούν (με περισσότερα κονδύλια, τεχνικά μέσα, εργαστήρια φυσικής και χημείας κτλ.) από τα σχολεία των νοτιοδυτικών κυρίως πολιτειών. Ακόμα, τα σχολεία όπου φοιτούσαν μειονότητες και κυρίως μαύροι μαθητές ήταν πολύ χειρότερα από εκείνα όπου η πλειοψηφία ήταν λευκοί μαθητές. Το ίδιο ίσχυε και σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως αριθμός μαθητών κατά σχολείο και κατά τάξη, αριθμός και προσόντα διδασκόντων, φυλετικές διακρίσεις. Εν ολίγοις, υπήρχαν σχολεία προνομιούχα και σχολεία αδικημένα. Ειδικότερα, το τελευταίο κεφάλαιο της Έκθεσης που αφορούσε στη σχέση ανάμεσα στην επίδοση και τα χαρακτηριστικά των σχολείων είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς κατέληξε στα εξής συμπεράσματα (Φραγκουδάκη, 1985):

- Τα σχολεία παρά τις διαφορές τους δεν ασκούν επίδραση στην επίδοση των μαθητών (η σύγκριση γίνεται με βάση κοινωνικοοικονομικά κριτήρια).
- Οι διαφορές των σχολείων επιδρούν περισσότερο στην επίδοση μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες.
- Η ποιότητα των διδασκόντων φαίνεται να έχει πολύ μεγαλύτερη σχέση με τη μαθητική επίδοση.

- Η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό, κυρίως θετικά, από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας και τις σχολικές προσδοκίες της πλειοψηφίας των συμμαθητών.

Τα αποτελέσματα της Έκθεσης προκάλεσαν μεγάλη έκπληξη και δυσαρέσκεια στους κυβερνητικούς υπευθύνους για την εκπαίδευση. Ενώ ανέμεναν πως η Έκθεση, που οι ίδιοι παρήγγειλαν, θα στεκόταν στον εντοπισμό των κοινωνικών ανισοτήτων και θα τους έδινε το έναυσμα να προχωρήσουν σε μεταρρυθμίσεις και αύξηση των δαπανών με στόχο την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, τώρα τα αποτελέσματα της έρευνας τους οδηγούσαν σε αδιέξοδο, αφού έδειχναν ευθαρσώς ότι τα μέτρα της κυβέρνησης δεν επρόκειτο να «αγγίζουν» τις ρίζες του προβλήματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η έρευνα δέχτηκε έντονες κριτικές και από τους κοινωνιολόγους, οι οποίοι θεώρησαν ότι η Έκθεση υποτιμά τη θετική επίδραση που θα είχε η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση των μαύρων μαθητών, ωστόσο δεν αμφισβήτησαν τα στατιστικά συμπεράσματά της.

Εν κατακλείδι, με την Έκθεση Coleman κλονίστηκε το αίτημα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και στη θέση του προτάθηκε το αίτημα «εξίσωση των δυνατοτήτων». Ακόμα, έγινε φανερό ότι ουσιαστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορούν να επέλθουν, όταν οι διορθωτικές παρεμβάσεις αφορούν έναν μόνο θεσμικό παράγοντα. Έτσι, η Έκθεση που επηρέασε κατόπιν και κρατικούς υπεύθυνους και κυβερνήσεις, προσανατόλισε την έρευνα, που αναζητούσε τα αίτια των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, στη διερεύνηση παραγόντων και έξω από το σχολείο.

2.3.2. Η «Ανισότητα» του Jencks

Η δεύτερη μεγάλη έρευνα για την εκπαίδευση στις ΗΠΑ γράφτηκε από ομάδα ερευνητών με επικεφαλής τον C. Jencks και έχει τίτλο «Ανισότητα». Η μελέτη αυτή δεν αποτέλεσε πρωτότυπη έρευνα αλλά επεξεργασία πλήθους δεδομένων από πολυάριθμες έρευνες, που είχαν δημοσιευτεί ως το 1970 για την εκπαίδευση και την κοινωνική ανισότητα στις ΗΠΑ. Η ερευνητική ομάδα του Jencks διερεύνησε το θέμα της ανισότητας στην εκπαίδευση μέσα από τη συλλογή και επεξεργασία πλήθους στοιχείων σχετικών με τη σχολική επίδοση και την επαγγελματική επιτυχία των ατόμων. Τα κυριότερα συμπεράσματα της μελέτης ήταν τα ακόλουθα (Φραγκουδάκη, 1985):

- Η ανισότητα στον καταμερισμό των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση των πολιτών δεν εξηγεί τη διαφορετική σχολική επίδοση των ατόμων, άρα η αύξηση των δαπανών δεν θα επηρεάσει τις σχολικές επιδόσεις.
- Το σχολείο δεν ασκεί σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία, πλην του δημοτικού σχολείου που επηρεάζει κυρίως μαθητές από φτωχούς γονείς.
- Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας δεν επηρεάζει την επιτυχία στις δοκιμασίες νοημοσύνης.
- Η φυλετική διάκριση επηρεάζει πολύ λίγο την επιτυχία στις δοκιμασίες νοημοσύνης.
- Οι δοκιμασίες νοημοσύνης ως κριτήριο της σχολικής επίδοσης ευνοούν τους μαθητές από μέσα και ανώτερα κοινωνικά στρώματα καθώς και τους λευκούς μαθητές.
- Οι γνωστικές ικανότητες επηρεάζουν την πιθανότητα επιτυχημένης σχολικής καριέρας.
- Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας επηρεάζει τη διάρκεια των σπουδών και συνακόλουθα τις πιθανότητες απόκτησης διπλωμάτων με υψηλή οικονομική απόδοση.
- Η διάρκεια των σπουδών επηρεάζει την επαγγελματική επιτυχία.
- Η επαγγελματική επιτυχία εξαρτάται από την οικογενειακή προέλευση, την επίδοση στις δοκιμασίες νοημοσύνης και τα διπλώματα ως προς το 50%. Το άλλο 50% μένει στατιστικά ανεξήγητο και φαίνεται να αποδίδεται στην «τύχη».
- Η οικονομική επιτυχία δεν εξαρτάται απόλυτα από την οικογενειακή προέλευση ούτε από τη σχολική επίδοση ούτε από την επαγγελματική επιτυχία. Άρα ένα μέρος της οικονομικής επιτυχίας φαίνεται πάλι να αποδίδεται στην «τύχη».

Πρέπει να σημειωθεί ότι η «Ανισότητα» του Jencks παρουσιάζει σημαντικές μεθοδολογικές αδυναμίες, όπως ότι κατατάσσει, μετράει και συγκρίνει άτομα και όχι κοινωνικές ομάδες, χρησιμοποιεί τις μεταβλητές ανά δύο με αποτέλεσμα να μην καταλήγει σε συμπεράσματα ερμηνευτικά των κοινωνικών φαινομένων και, όπου δεν μπορεί να εξηγήσει τα κοινωνικά φαινόμενα, ανασύρει τον παράγοντα «τύχη». Φαίνεται, δηλαδή, πως ο Jencks ήθελε εξ αρχής να αποδείξει την ασήμαντη επίδραση

της εκπαίδευσης στην οικονομική και κοινωνική επιτυχία των ατόμων και επιστράτευσε όλους εκείνους τους μεθοδολογικούς χειρισμούς για να τα καταφέρει.

Ωστόσο, παρά τις μεθοδολογικές αδυναμίες, η επίδραση της μελέτης αυτής στις ΗΠΑ υπήρξε μεγάλη, κυρίως γιατί κλόνισε τη βαθιά ριζωμένη στους κόλπους της αμερικανικής κοινωνίας φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική ιδεολογία, που θεωρούσε ότι μεμονωμένες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση είναι ικανές να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές προς μια δικαιότερη κοινωνία. Η μελέτη του Jencks έδειξε ότι τέτοιου είδους εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν οδηγούν σε ισότητα και, παρόμοια προς την Έκθεση Coleman, η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση των μη προνομιούχων δεν επηρεάζει τη γνωστική ανισότητα μεταξύ των ατόμων. Αντίθετα, η θεραπεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων προϋποθέτει περισσότερες αλλαγές και όχι μόνο υλικές διορθωτικές παρεμβάσεις στο χώρο του σχολείου.

2.4. Ο μύθος της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών

Στην ανάπτυξη του παραπάνω κεφαλαίου φάνηκε ότι η ισότητα των ευκαιριών, όπως προωθήθηκε αρχικά με τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, στην πράξη δεν ανείρεσε τον επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου. Μια ιεραρχημένη κοινωνία δεν μπορεί να σεβαστεί το δικαίωμα όλων στην επιτυχία, καθώς η ισότητα των ευκαιριών δε συνεπάγεται αυτόματα και ισότητα των αποτελεσμάτων. Ο σχολικός ανταγωνισμός, βάσει του οποίου τα άτομα κατανέμονται σε διαφορετικά επίπεδα, καταμαρτυρεί πως η ιδέα της ισότητας των ευκαιριών προωθεί μια διαδικασία που στοχεύει τελικά στην παραγωγή της ανισότητας. Έτσι, ενώ η ιδεολογία των ίσων ευκαιριών εξαγγέλλει το καθολικό δικαίωμα στην επιτυχία, ένα μεγάλο μέρος του κοινωνικού συνόλου προσκρούει στην ιεραρχημένη διαφοροποίηση, που εξυπηρετεί, ως γνωστόν, τις απαιτήσεις του καπιταλιστικού καταμερισμού της εργασίας.

Οι έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω, του Coleman και του Jencks, αλλά και πολυάριθμες άλλες σε όλες τις βιομηχανικές δυτικές χώρες έδειξαν ότι η κοινωνική προέλευση ενός ατόμου αποτελεί τον κατεξοχήν παράγοντα που αποφασίζει για την εκπαιδευτική του εξέλιξη και ενίσχυσαν τη διαπίστωση ότι οι αδικημένες τάξεις δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σχολείο ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Με το άνοιγμα, λοιπόν, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο καθένας, βέβαια, μπορεί να εισέλθει, αλλά η ισότητα των ευκαιριών φαίνεται να είναι μια φενάκη. Το κέντρο

βάρους μετατοπίζεται τώρα από την ευθύνη του κράτους ή του σχολείου στην ευθύνη του ατόμου. Κατά συνέπεια, όπως πολύ καυστικά διατυπώνει και ο Charlot (2004):

Από εδώ και πέρα, όποιος αποτυγχάνει βαρύνεται με την ευθύνη της αποτυχίας του, γιατί οι ευκαιρίες του δόθηκαν (σελ.195).

Με τον τρόπο αυτόν, η ιδεολογία της ισότητας των ευκαιριών, της θεωρίας των φυσικών χαρισμάτων και ο νομιμοποιημένος ρόλος του σχολείου να δικαιολογεί τις ατομικές σχολικές πορείες των μαθητών ως απόρροια των δυνατοτήτων τους και όχι ως αίτημα της αγοράς εργασίας δεν αποτρέπει βέβαια την κρίση, αλλά επιτρέπει τη διαχείρισή της. Η σχολική αποτυχία αποτελεί το άλλοθι της πολιτικής, για να δικαιολογεί την ύπαρξη θέσεων εργασίας που δεν απαιτούν κανένα προσόν, αλλά και των εκπαιδευτικών, για να απεκδύονται τις ευθύνες για την παιδαγωγική τους αποτυχία και να τις μεταθέτουν στο καπιταλιστικό σύστημα (Charlot, 2004).

Η διαπίστωση, λοιπόν, ότι η θεσμοθετημένη εκπαιδευτική ισότητα είναι μόνο τυπική οδήγησε την εκπαιδευτική πολιτική σε αναζήτηση των τρόπων εκείνων που θα μετέτρεπαν την τυπική ισότητα απέναντι στη σχολική μόρφωση σε ουσιαστική. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού δημιουργήθηκε η ιδέα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, που έθεσε ως στόχο την αντιμετώπιση των ανισοτήτων μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις στη δομή και τα λειτουργικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων. Έτσι, στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα επιχειρηθεί αδρομερώς η προσέγγιση του όρου αντισταθμιστική εκπαίδευση και διεξοδικότερα η παρουσίαση του αντισταθμιστικού προγράμματος των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ).

Κεφάλαιο 3^ο Η αντισταθμιστική εκπαίδευση

3.1. Εισαγωγή

Η αντισταθμιστική εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Όλοι οι πολίτες ενός κράτους πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν στον σύγχρονο κόσμο της γνώσης και ειδικά στο τυπικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να εμποδίζονται από τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τους. Οι πρώτες προσπάθειες εξίσωσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών μέσα από την ενοποίηση και μαζικοποίηση της εκπαίδευσης δεν επέφεραν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και έδειξαν ότι η ίση μεταχείριση μέσα στην τάξη παράγει ανισότητες στη μάθηση. Η εκπαιδευτική πολιτική έπρεπε να σκεφτεί άλλους τρόπους για να εξαλείψει τις κοινωνικοοικονομικές διαφορές των μαθητών, που τους τοποθετούσαν εξ αρχής άνισα στη γραμμή αφετηρίας. Στο πλαίσιο αυτό γεννήθηκε η ιδέα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Το κράτος έθεσε τώρα ως στόχο να αντισταθμίσει τα μειονεκτήματα των λιγότερο προνομιούχων κοινωνικών τάξεων παρέχοντάς τους περισσότερη βοήθεια. Η εκπαίδευση έπρεπε, δηλαδή, να «διορθώσει» τις διαφορές που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον, να αντισταθμίσει τις ανισότητες που προϋπάρχουν του σχολείου (Φραγκουδάκη, 1985).

Το θέμα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης είναι μεγάλο, ιδιαίτερα ενδιαφέρον και διεπιστημονικό. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης ξεκινά από τη διαπίστωση πολλών μελετητών τη δεκαετία του 1970-1980 ότι οι αντισταθμιστικές προσπάθειες δεν απέδωσαν και ότι γενικά η εκπαιδευτική πολιτική που είχε στόχο την ισότητα απέτυχε. Η αλήθεια αυτής της διαπίστωσης, βέβαια, δεν είναι εύκολο να τεκμηριωθεί. Υπάρχουν έρευνες και μελέτες που επιβεβαιώνουν το αντίθετο. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον διάσημο αμερικανό παιδαγωγό Benjamin Bloom οι διαφορές που παρατηρούνται στη δυνατότητα μάθησης μπορούν να αρθούν με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση (Φραγκουδάκη, 1985).

Στη βάση αυτή, δε σταμάτησαν να προωθούνται αντισταθμιστικές μεταρρυθμιστικές λύσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Μια τέτοια αντισταθμιστική πρόταση αποτελούν και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, που είναι και το αντικείμενο μελέτης αυτής της εργασίας. Στόχος του κεφαλαίου αυτού αποτελεί η παρουσίαση του προγράμματος των ΖΕΠ μέσα στο

πλαίσιο το οποίο εντάσσονται, δηλαδή την αντισταθμιστική εκπαίδευση. Αφού, λοιπόν, αποτυπωθεί η ιστορική εξέλιξη της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, έπειτα θα επιχειρηθεί η προσέγγιση του προγράμματος των ΖΕΠ και ειδικότερα θα παρουσιαστεί το ιστορικο- πολιτικό συγκείμενο μέσα στο οποίο εμφανίστηκε και εξελίχτηκε σε κάθε κράτος από αυτά που ενδιαφέρουν την παρούσα εργασία, δηλαδή στην Αγγλία, τη Γαλλία, την Κύπρο και την Ελλάδα.

3.2. Οι απαρχές της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης

Οι αντισταθμιστικές πολιτικές ξεκίνησαν από την Αμερική τη δεκαετία του 1960 ως μια προσπάθεια αναθεώρησης των στόχων της προσχολικής αγωγής. Ενώ, δηλαδή, ο παραδοσιακός ρόλος των ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής ήταν κατεξοχήν κοινωνικός και οικονομικός με κύριους στόχους την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη παιδιών που οι γονείς τους εργάζονταν, ο ρόλος και οι στόχοι των ιδρυμάτων αυτών έπρεπε να αναθεωρηθούν και να αναπροσαρμοστούν στη βάση των νέων δεδομένων. Στη διαμόρφωση της νέας πραγματικότητας συνέβαλαν αποφασιστικά: 1) τα επιστημονικά συμπεράσματα που πρέσβευαν την σχεδόν αδύνατη αντιστάθμιση των κοινωνικο- πολιτισμικών στερήσεων κατά τη νηπιακή ηλικία (στάδιο πρωτογενούς κοινωνικοποίησης), 2) η ανάγκη αντιμετώπισης του απειλητικού για την εσωτερική γαλήνη προβλήματος των κοινωνικο- πολιτισμικά στερημένων στρωμάτων της αμερικανικής κοινωνίας και 3) η ολοένα και περισσότερο αυξανόμενη πεποίθηση ότι ο ρόλος της προσχολικής αγωγής μέσα στα πλαίσια του σχολικού συστήματος και της μεταρρύθμισής του είναι βασικής σημασίας. Υπό το πρίσμα αυτό, οι παραδοσιακοί στόχοι της προσχολικής εκπαίδευσης εμπλουτίστηκαν και με νέους στόχους που απέβλεπαν στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στη σχολική τους ωριμότητα (Γραμματικοπούλου, Τουρνοπετράκη, 2008).

Στο πλαίσιο της αλλαγής αυτής, η αμερικανική εκπαιδευτική πολιτική υλοποίησε συγκεκριμένα προγράμματα προσχολικής και σχολικής αγωγής, προκειμένου να ενισχύσει τα παιδιά των υποβαθμισμένων περιοχών να υπερβούν τα αντικειμενικά εμπόδια που δημιουργούνταν από τα οικονομικοκοινωνικά τους ελλείμματα. Χαρακτηριστικά αναφέροντας, τα προγράμματα Head Start και Title I,

που πραγματοποιήθηκαν το 1965¹ επί της προεδρίας του Johnson, αποτελούσαν προσπάθεια καταπολέμησης του «κύκλου της φτώχειας» με την πρώιμη παρέμβαση από τη νηπιακή ηλικία σε περιοχές όπου οι οικογένειες υπέφεραν από τον οικονομικό αποκλεισμό και στο πλαίσιο αυτό παρέχονταν μεγάλα ποσά. Ειδικότερα, το Title I απέβλεπε στη βελτίωση των γνωστικών και κοινωνικο- συναισθηματικών δεξιοτήτων των φτωχών μαθητών, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν επιτυχώς στη συνέχεια την υποχρεωτική εκπαίδευση (U.S. Department of Education, 2012). Αν και τα αποτελέσματα από το Title I δεν ήταν τα αναμενόμενα, η ιδέα της αντισταθμιστικής πολιτικής συνεχίστηκε και το 1994 στα πλαίσια του προγράμματος «Improving America's School Act» αλλά και το 2002 με το πρόγραμμα «No child Left Behind». Έτσι, αν και ο ρόλος της εκπαίδευσης στη δυνατότητα άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων είχε αμφισβητηθεί ήδη από τους Coleman και Jencks, η εκπαίδευση συνέχιζε να θεωρείται ως ο μεγάλος εξισοροπιστής των ανισοτήτων (Ζαντρίμα, 2012).

Με βάση τη νέα λογική δημιουργήθηκαν πολλών ειδών εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές προτάσεις και στον ευρωπαϊκό χώρο, με σκοπό να αντισταθμίσουν τις ελλείψεις των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Σε αυτές τις μορφές παρέμβασης συγκαταλέγονται η δημιουργία τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, ο εμπλουτισμός του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας με καινοτομικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και γενικά παρεμβάσεις ενδυνάμωσης των μη προνομιούχων ομάδων (Γιαβρίμης, 2007). Ως τέτοια μορφή παρέμβασης θεωρείται και η πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, που έθεσε ως στόχο μέσα από την ενίσχυση σχολείων σε υποβαθμισμένες περιοχές, όπου καταγράφονται υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, να αναβαθμίσει την εκπαίδευση στις εν λόγω περιοχές αλλά και τις ίδιες τις περιοχές και κατ' επέκταση να ενδυναμώσει το δημοκρατικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και να προσδώσει στην ισότητα των ευκαιριών ουσιαστικό χαρακτήρα.

3.3. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

¹ The Elementary and Secondary School Act. Public Law 89-10 (April 11, 1965)

Η πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας βασίζεται στην αρχή της θετικής διάκρισης. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης η εφαρμογή της θετικής διάκρισης σημαίνει ότι το σχολείο νομιμοποιείται να προσφέρει με άνισο τρόπο τις παροχές του στους εκπαιδευόμενους, με σκοπό να ευνοήσει τις αδικημένες ομάδες του χώρου αυτού, άτομα δηλαδή που δε διαθέτουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, για να ενσωματωθούν και να φτάσουν στη σχολική επιτυχία. Οι υπέρμαχοι της αρχής αυτής θεωρούν ότι η ισότητα δε βρίσκεται πλέον στην ομοιόμορφη παροχή του εκπαιδευτικού αγαθού αλλά σε μια παιδαγωγική περισσότερο διαφοροποιημένη, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του καθενός. Η πολιτική της θετικής διάκρισης έρχεται σε ρήξη με τις παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές, που αδιαφορούν για τις διαφορές των ατόμων οδηγώντας έτσι στην τυπική ισότητα. Στόχος της νέας πολιτικής είναι τώρα ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η εξασφάλιση πραγματικής ισότητας για χάρη αυτών που δε διαθέτουν μια πολιτισμική κληρονομιά σύμφωνη με τις απαιτήσεις του σχολείου (Perrenoud, 2005).

Στη διαμόρφωση της νέας πολιτικής συνέβαλαν, όπως έχει ειπωθεί, τα αποτελέσματα των ερευνών που έδειχναν ότι η ανισότητα στην εκπαίδευση δε διαμορφώνεται στο κενό ούτε εκτός του κοινωνικού πλαισίου αλλά εντός των συντεταγμένων που ορίζουν οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. Η φτώχεια, η ανεργία, το πολιτισμικό περιβάλλον δημιουργούν συνθήκες εκπαιδευτικής ανισότητας και για τον λόγο αυτόν η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους δεν μπορεί να περιοριστεί στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το ευρύτερο περιβάλλον, η κοινωνία όπου παρατηρούνται εντονότερα οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Θεσπίστηκε, έτσι, μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πολιτική, ευθυγραμμισμένη με την αρχή της θετικής διάκρισης, οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Με την πολιτική αυτή αναγνωρίζεται θεσμικά το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και ταυτόχρονα νομιμοποιείται το κράτος να παρέμβει άμεσα ενισχύοντας σχολεία σε υποβαθμισμένες περιοχές κατά τρόπο περισσότερο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και εστιασμένο (Ε.Κ.Κ.Ε., 2012).

Σύμφωνα με την πολιτική των ΖΕΠ τα σχολεία που υπάγονται στο εν λόγω πρόγραμμα πρέπει να δημιουργήσουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, για να εφαρμοστούν οι καινοτόμες δράσεις. Απαραίτητη, λοιπόν, θεωρήθηκε η συνεργασία όλων των σχολείων μιας περιοχής ΖΕΠ για την παρουσίαση ενός κοινού σχεδίου. Στην πραγματοποίηση του σχεδίου αυτού καλούνται να συμμετάσχουν εκτός από τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς και παράγοντες έξω από τη σχολική κοινότητα

(Τοπικοί Σύλλογοι, Πολιτιστικές Ενώσεις, Δήμος ή Κοινότητα, Ομάδες ενίσχυσης και εμπύχωσης, Κοινωνικοί Λειτουργοί (Oeuvrand, 1990, όπ. αναφ. στο ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, χ.χ.).

Κυβέρνηση, σχολεία και τοπική κοινωνία καλούνται, λοιπόν, να συνεργαστούν με στόχο τη σχολική επιτυχία. Καταρχάς, κάθε σχολική μονάδα επιφορτίζεται με την υποχρέωση να διαμορφώσει τη δική της πολιτική μέσα από τις δυνατότητες και τους πόρους που της διαθέτει το κράτος, αλλά και να συνεργαστεί με τα άλλα σχολεία της ζώνης για την παρουσίαση ενός κοινού σχεδίου στη βάση των αναγκών της τοπικής κοινωνίας. Παράλληλα, νευραλγικός αναδεικνύεται και ο ρόλος της τοπικής κοινωνίας και αυτοδιοίκησης, αφού το πρόβλημα θεωρείται ότι υπερβαίνει τα όρια του σχολείου. Στόχος της τοπικής αυτοδιοίκησης τίθεται η αναστροφή της εκπαιδευτικής υποβάθμισης και των δυσμενών της επιπτώσεων για την τοπική κοινωνία μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις και πρωτοβουλίες. Ειδικότερα, ένα προτεινόμενο πλέγμα δράσεων στο πλαίσιο της πολιτικής ΖΕΠ περιλαμβάνει κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα, βελτίωση των υποδομών των σχολείων ΖΕΠ, επιμόρφωση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αλλά και ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής μέσα από συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τους κοινωνικούς εταίρους (Ε.Κ.Κ.Ε., 2012).

Η πολιτική των ΖΕΠ έτυχε ευρείας αποδοχής στον ευρωπαϊκό χώρο. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης επιλέγεται να παρουσιαστεί η εμφάνιση και εξέλιξη της πολιτικής σε τέσσερα αντιπροσωπευτικά ευρωπαϊκά κράτη. Αφενός, επιλέγεται η Αγγλία, γιατί από αυτή τη χώρα ξεκίνησε στη δεκαετία του 1960 η πολιτική της θετικής διάκρισης και έχει ενδιαφέρον να δούμε και να καταλάβουμε τις όποιες μεταβολές του θεσμού στην πάροδο του χρόνου και τη σημερινή τους τύχη. Έπειτα, η επιλογή μας εκτείνεται στη Γαλλία, γιατί η χώρα αυτή υιοθέτησε επίσημα την πολιτική αυτή το 1981 και συνεχίζει μέχρι σήμερα να την εφαρμόζει στο εκπαιδευτικό της σύστημα αναδεικνύοντάς την σε βασική στρατηγική επιλογή της χώρας στην εκπαίδευση των μειονεκτούντων μαθητών. Μετά από αυτά τα δύο κράτη επιλέγεται η Κύπρος, η οποία -έχοντας ως πρότυπο κυρίως τη Γαλλία- υιοθέτησε την πολιτική των ΖΕΠ κατά την τελευταία δεκαετία, παρά την αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας του θεσμού. Από την παρούσα μελέτη δε θα μπορούσε να λείπει η χώρα μας, η οποία υιοθέτησε την πολιτική των ΖΕΠ τελευταία προσπαθώντας να ευθυγραμμίσει την εκπαιδευτική της πολιτική στα κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να πετύχει έτσι τους στόχους που έθετε η κοινότητα όσον

αφορά την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και την επίτευξη κοινωνικής ένταξης.

3.4. Το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο εμφάνισης και εξέλιξης των ΖΕΠ στις χώρες μελέτης

3.4.1. Η περίπτωση της Αγγλίας

3.4.1.1. Απαρχές της πολιτικής της θετικής διάκρισης

Η πολιτική της θετικής διάκρισης εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην εκπαίδευση της Αγγλίας το 1967. Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας εκείνη την εποχή ήταν απαξιωμένο από τους πολίτες, καθώς οι αντιθέσεις ανάμεσα στα σχολεία και την παρεχόμενη εκπαίδευση γίνονταν όλο και πιο έντονες. Οι περικοπές που είχαν σημειωθεί στην εκπαίδευση από το 1951, όταν ο Τσώρτσιλ ανέλαβε την εξουσία, το σφαλερό σύστημα επιλογής των μαθητών, η άνιση παροχή της εκπαίδευσης με βάση το φύλο -καθώς πολλά σχολεία προσέφεραν πολλές περισσότερες θέσεις για αγόρια- ήταν λόγοι που οδηγούσαν σε μεγάλη σχολική διαρροή και απώλεια ταλαντούχων ανθρώπων (Gillard, 2011).

Τεκμήριο της εποχής η Έκθεση Newsom (Newsom Report, 1963), που παραγγέλθηκε στο Κεντρικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση της Αγγλίας (Central Advisory Council for Education - CACE) από τον τότε Υπουργό Παιδείας το 1961 και παραδόθηκε στον διάδοχό του το 1963, μαρτυρά τη θλιβερή εκπαιδευτική κατάσταση της χώρας για τα παιδιά ηλικίας 13-16 χρονών. Σύμφωνα με την Έκθεση το 40% των μαθητών παρακολουθούσε μαθήματα σε ακατάλληλα και υπερπλήρη σχολικά κτήρια. Ειδικά οι μαθητές στις υποβαθμισμένες περιοχές (in the slums) αντιμετώπιζαν σοβαρά κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, δυσανάλογα μεγαλύτερα σε σχέση με τα παιδιά που ζούσαν σε καλύτερες γειτονιές. Έτσι, στην Έκθεση αυτή γίνεται για πρώτη φορά λόγος για πολιτικές θετικής διάκρισης στην εκπαίδευση σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και προτείνονται συγκεκριμένα μέτρα για την εις βάθος προσέγγιση του προβλήματος.

Το 1963, που δημοσιεύτηκε η Έκθεση Newsom, ο Υπουργός Παιδείας ζήτησε πάλι από το Κεντρικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο για την Εκπαίδευση της Αγγλίας να αποτυπώσει την κατάσταση που επικρατεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να

εξετάσει τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πρόεδρος του Συμβουλίου Bridget Plowden με την ομάδα της, αφού αφιέρωσαν 3 χρόνια για να παρατηρήσουν και να συζητήσουν θέματα που αφορούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με σκοπό την εύρεση και διάχυση καλών πρακτικών, προέβησαν το 1967 στη δημοσίευση Έκθεσης, γνωστής ως Έκθεσης Plowden (CACE, 1967).

Ειδικότερα, το Συμβούλιο προσπαθώντας να διαχειριστεί τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό κάποιες περιοχές της χώρας, στο κεφάλαιο 5 της Έκθεσης κάνει λόγο για τις Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Education Priority Areas - EPA), περιοχές στις οποίες θα έπρεπε να στοχεύσουν οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της κυβέρνησης ενισχύοντας τα εκεί σχολεία. Η πολιτική των EPA προβλεπόταν να ξεκινήσει άμεσα με το 2% των μαθητών από τα σχολεία των περιοχών αυτών με την προοπτική το ποσοστό να ανέλθει στο 10% μέσα σε πέντε χρόνια. Η μικρή διάρκεια του προγράμματος στόχευε στην ανίχνευση των καλύτερων αντισταθμιστικών μέτρων για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (CACE, 1967).

Η δημοσίευση της Έκθεσης οδήγησε άμεσα στη δημιουργία τεσσάρων περιοχών εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην Αγγλία και στην ενίσχυση των σχολείων κάθε περιοχής, όπως προέβλεπε η Έκθεση. Το πρόγραμμα των EPA έτυχε από την αρχή πολύ θερμής υποδοχής από όλους, καθώς το είδαν σαν εκπλήρωση της υπόσχεσης της κυβέρνησης να ασκήσει μια πραγματική κοινωνική εκπαιδευτική πολιτική με στόχο τη συλλογική ευημερία και την εξίσωση των ευκαιριών για όλους τους πολίτες. Τα σχολεία που εντάσσονταν στις EPA θα διέθεταν σχετική αυτονομία, ώστε να αξιοποιήσουν με διαφορετικό τρόπο τις δυνατότητες που τους έδινε ο θεσμός ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Παρά, όμως, τις αισιόδοξες προοπτικές που ανοίγονταν με την εφαρμογή του προγράμματος οι προσδοκίες σύντομα διαψεύστηκαν. Σε μικρό χρονικό διάστημα τα σχολεία των EPA άρχισαν να μην διαφέρουν ουσιαστικά από τα υπόλοιπα εκτός από κάποιες αλλαγές στην κτηριακή και υλικοτεχνική τους υποδομή και το ειδικό επίδομα που λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε αυτά (Μπέσιος, 2012). Έτσι, η πολιτική της θετικής διάκρισης, όπως αυτή είχε υπαγορευτεί από την Έκθεση Plowden, φάνηκε να φθίνει και να εκφυλίζεται. Σύμφωνα με τον Smith (1987) η αποτυχία των EPA οφειλόταν καταρχάς στην έλλειψη χρημάτων. Ακόμα, ένας άλλος λόγος υπήρξε η απουσία ισχυρής και σταθερής πολιτικής υποστήριξης. Ο πιο σημαντικός λόγος, όμως, κατά τον Smith, ήταν η εσωτερική αποδυνάμωση του

θεσμού, ο οποίος κατέρρευσε τελικά, γιατί φάνηκε πως ήταν ανέφικτο να εκπληρώσει τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε, τη γεφύρωση δηλαδή των ανισοτήτων και την αντιμετώπιση του «κύκλου της φτώχειας».

3.4.1.2. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης και η εξέλιξη τους

Η νίκη του κόμματος των Συντηρητικών, το 1979, υπήρξε η αρχή για περαιτέρω αλλαγές στην οικονομική και κοινωνική πολιτική. Ειδικότερα, στην εκπαίδευση οι δαπάνες περιορίστηκαν και τα σχολεία αντιμετώπιζαν σοβαρά προβλήματα. Οι Υπουργοί Παιδείας, υπέρμαχοι της ελεύθερης αγοράς, μετέτρεψαν τη δημόσια εκπαίδευση σε μια εν δυνάμει αγορά μεταθέτοντας την ευθύνη για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες αξιολογούνταν βάσει της αποτελεσματικότητας τους στην αύξηση των μαθητικών επιδόσεων. Έτσι, τα «καλά» σχολεία προμοδοτήθηκαν με επιπλέον επιδοτήσεις, ενώ εκείνα που δεν κατάφεραν να βελτιώσουν τις μαθητικές επιδόσεις έκλεισαν (Μπέσιος, 2012).

Παρά όμως τις νέες πολιτικές τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα εξακολουθούσαν να ταλανίζουν τις υποβαθμισμένες περιοχές. Το 1993 η Έκθεση του Ofsted (Office for Standards in Education) «Προσβασιμότητα και επιτεύγματα στην εκπαίδευση των αστικών περιοχών» (Access and Achievement in Urban Education) επιβεβαίωσε ότι οι υποβαθμισμένες περιοχές εξυπηρετούνταν πλημμελώς από το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση δεν ήταν εφικτή σε όλες τις περιοχές, μεγάλος αριθμός μαθητών σημείωνε χαμηλές επιδόσεις, η διδασκαλία γενικώς δεν ήταν συστηματική και πολλοί μαθητές που αποτύγχαναν στις εξετάσεις πιστοποίησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εγκατέλειπαν το σχολείο. Επιπλέον, σύμφωνα με την ετήσια έκθεση του Ofsted για το 1996 τα σχολεία που είχαν μεγάλο αριθμό παιδιών από φτωχές οικογένειες ήταν μακράν αυτά με τη χαμηλότερη επίδοση στις εξετάσεις πιστοποίησης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μπέσιος, 2012).

Σε αυτό το κλίμα, το κόμμα των Νέων Εργατικών σημείωσε μεγάλη νίκη στις εκλογές του 1997. Οι πρακτικές αυτής της κυβέρνησης προέρχονταν από το σύμβουλο του Τόνι Μπλερ, τον κοινωνιολόγο Anthony Giddens, ο οποίος, ενώ τάσσεται υπέρ του ανταγωνισμού και υποστηρίζει τις επενδύσεις στην εκπαίδευση, θεωρεί ότι το κοινωνικό κράτος πρέπει να είναι πιο ισχυρό και όχι απλώς ένα δίχτυ

προστασίας των αδυνάτων, ώστε να περιορίζει τις ανισότητες που δημιουργούνται στο πλαίσιο της αγοράς (Giddens, 1998a).

Η κυβέρνηση των Νέων Εργατικών στη δέσμευσή της να επιτύχει ισότητα ευκαιριών και υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις δημοσίευσε τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση «Αριστεία στα Σχολεία» (White Paper, 1997). Εκεί τόνιζε την υποχρέωσή της, μέσα στα όρια της θητείας της, ως το 2002, να πατάξει τις χαμηλές μαθητικές επιδόσεις στην εκπαίδευση ενισχύοντας τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας και επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Προς αυτήν την κατεύθυνση, όπως άλλωστε προβλεπόταν στη Λευκή Βίβλο, θεσμοθετούνται με νόμο το 1998 οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης (Education Action Zones - EAZ) και ορίζεται η τριετής, με δυνατότητα παράτασης κατά δύο χρόνια, λειτουργία τους. Η πολιτική, δηλαδή, της θετικής διάκρισης, που απέτυχε στις απαρχές της να λύσει τα προβλήματα των υποβαθμισμένων περιοχών και να σπάσει τον φαύλο κύκλο των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, επανέρχεται τώρα με νέα ονομασία για την αντιμετώπιση των ίδιων προβλημάτων.

Παράλληλα, σε μια προσπάθεια διεύρυνσης της πολιτικής της θετικής διάκρισης και εστίασης στα δευτεροβάθμια σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων, η κυβέρνηση προώθησε το 1999 άλλη μια σημαντική πρωτοβουλία, απόρροια και αυτή της Λευκής Βίβλου του 1997, τη λεγόμενη «Αριστεία στις Πόλεις» (Excellence in Cities - EiC). Ανάμεσα στους κεντρικούς στόχους αυτού του τριετούς αρχικά προγράμματος υπήρξαν η αύξηση των επιδόσεων στα δευτεροβάθμια σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων, η προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, η μείωση της νεανικής εγκληματικότητας, η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης μετά την ολοκλήρωση της πενταετούς συνολικά λειτουργίας τους προβλεπόταν ή να ενταχθούν στη δομή της νέας πρωτοβουλίας ή να εξελιχθούν σε κάποιο από τα επιμέρους προγράμματα αυτής (Ofsted, 2003a).

Τελικά, το πρόγραμμα των EAZ έφτασε στο τέλος του τον Δεκέμβριο του 2003, οπότε και ξεκίνησε για τις ζώνες της πρώτης φάσης η ενσωμάτωσή τους στην νεότερη πρωτοβουλία «Αριστεία στις πόλεις». Σύμφωνα με την τελική Έκθεση του Ofsted (2003a), το πρόγραμμα αυτό εγκαταλείφθηκε, καθώς δεν είχε να επιδείξει σημαντικά αποτελέσματα παρά τις μεγαλόστομες κυβερνητικές υποσχέσεις για υλοποίηση καινοτομικών προσεγγίσεων με στόχο την επιτυχία. Έτσι, ο θεσμός των

ΖΕΠ διατηρώντας τον κεντρικό προσανατολισμό της θετικής διάκρισης μετεξελίχθηκε προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά του.

3.4.2. Η περίπτωση της Γαλλίας

Η πολιτική της θετικής διάκρισης βρήκε έδαφος να αναπτυχθεί και στη Γαλλία, καθώς η σχολική αποτυχία και η αποφοίτηση από το σχολείο νέων χωρίς δίπλωμα προβλημάτιζε έντονα τη γαλλική κοινωνία (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008). Η κλασική παιδαγωγική αρχή ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να υπηρετεί τις ανάγκες όλων των παιδιών ερχόταν σε αντίθεση με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, που μάλιστα σε κάποιες περιοχές της χώρας εμφανίζονταν πιο έντονες. Οι προσπάθειες εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης με την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα 16 έτη το 1959 και τη δημιουργία του ενιαίου γυμνασίου (college unique) με το κοινό πρόγραμμα σπουδών για όλους το 1977 απέτυχαν, καθώς οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις που συνδέονταν με κοινωνικοοικονομικές παραμέτρους δε βελτιώθηκαν. Η γαλλική κυβέρνηση έβλεπε ότι με την ίση αντιμετώπιση στην πραγματικότητα είχε ενισχύσει την ανισότητα².

Στο πλαίσιο αυτό, κρίθηκε απαραίτητο να εφαρμοστεί η πολιτική της θετικής διάκρισης, η ιδέα της οποίας από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 ακουγόταν στα συνδικάτα των δασκάλων ως αντικείμενο συνδικαλιστικής διεκδίκησης. Η γαλλική κυβέρνηση επιδίωκε με την πολιτική αυτή, που φαινομενικά σηματοδοτούσε μια ρήξη με την παραδοσιακή έννοια της ισότητας, μια πιο δίκαιη κατανομή του εκπαιδευτικού αγαθού σε όλη την επικράτεια υπέρ αυτών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη. Ο στόχος, δηλαδή, ήταν να δοθούν περισσότερα σε αυτούς που έχουν λιγότερα. Η παροχή περισσότερων υλικών μέσων, οικονομικών και ανθρώπινων, θα επέτρεπε, ειδικά σε κάποιες γεωγραφικές ζώνες, να διαχειριστούν ευκολότερα τα κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτυχή σχολική πορεία των μαθητών και στη μετέπειτα επιτυχή τους ένταξη στην κοινωνία.

Για τον λόγο αυτόν το 1982, με Υπουργό Παιδείας τον Alain Savary, δημιουργήθηκαν οι Ζώνες Προτεραιότητας που αργότερα μετονομάστηκαν σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Zones d' Education Prioritaire - ZEP). Έτσι

² βλ. <http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

χαρακτηρίστηκαν οι περιοχές στις οποίες οι εκπαιδευτικές δράσεις πρέπει να ενισχυθούν, δεδομένου ότι οι κοινωνικές συνθήκες δημιουργούν κινδύνους και εμπόδια για τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική ένταξη των παιδιών και των εφήβων. Στα πλαίσια της νεοεισαχθείσης πολιτικής, η κινητοποίηση των τοπικών φορέων αποτέλεσε βασικό μοχλό για την επίτευξη του στόχου της ενίσχυσης των μειονεκτούντων μαθητών. Η κυβέρνηση κινητοποιώντας τους τοπικούς παράγοντες και δίνοντας τη δυνατότητα δράσης και συμμετοχής στους άμεσα ενδιαφερόμενους ευελπιστεί να προσδώσει στην εκπαίδευση πραγματικό δημοκρατικό χαρακτήρα (Hatcher, Leblond, 2001).

Η ανάθεση ευθυνών σε τοπικούς φορείς οδηγούσε παράλληλα στην αποκέντρωση της εξουσίας (territorialisation). Το κράτος, δηλαδή, εκχωρούσε εξουσίες και αρμοδιότητες από τους κεντρικούς μηχανισμούς σε φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναπτύξουν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική και να πάρουν αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν με στόχο την επίλυσή τους. Έτσι, οι ZEP διαμόρφωναν συνθήκες σχετικής αυτονομίας στο πλαίσιο ενός παραδοσιακά συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αυτού της Γαλλίας (Benabou, Kramarz & Prost, 2009).

Ιστορικά η πολιτική των ZEP δεν ευνοήθηκε από μια σταθερή πολιτική υποστήριξη και συνέπεια, αντίθετα βίωσε φάσεις αποδυνάμωσης και εγκατάλειψης, οι οποίες όμως ακολουθούνταν από έντονες φάσεις αναβίωσης. Συγκεκριμένα, η πολιτική της προτεραιότητας στη Γαλλία γνώρισε τρεις έντονες φάσεις αναβίωσης (1989-1990, 1997-1998, 2005-2006), καθεμιά από τις οποίες οδηγούσε σε ανασχεδιασμό του χάρτη των ZEP και, λιγότερο ή περισσότερο κάθε φορά, σε επαναπροσδιορισμό των στόχων της πολιτικής (Demeuse, Frandji, Greger, Rochex, 2012).

Αρχικά, με την πρώτη εφαρμογή της πολιτικής δε θεσπίστηκαν κοινά κριτήρια σε εθνικό επίπεδο για τον καθορισμό των περιοχών, με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλές διαφοροποιήσεις όχι μόνο λόγω των διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών και εκπαιδευτικών συνθηκών κάθε περιοχής αλλά και λόγω της πολυπλοκότητας των πολιτικών και διοικητικών διαδικασιών. Έτσι, μολονότι η πολιτική ενίσχυε γενικά τις ελπίδες για μια κοινωνική και εκπαιδευτική αλλαγή, οι πολιτικές αποφάσεις, που έθεταν το σχέδιο εργασίας (project) και τη συνεργασία ως βασικές προϋποθέσεις για μια εκπαιδευτική πολιτική προσαρμοσμένη στις δυσκολίες των μαθητών, οδηγούσαν ταυτόχρονα τους βασικούς παράγοντες της συνεργασίας (δασκάλους, λοιπό

προσωπικό του σχολείου, διευθυντές, συμβούλους, γονείς) σε ρήξη λόγω σύγκρουσης συμφερόντων (Van Zanten, 1990, όπ. αναφ. στο Demeuse et al, 2012).

Το 1989 ο Υπουργός Παιδείας L. Jospin κρίνει ότι η εν λόγω πολιτική πρέπει να επαναπροσδιοριστεί, για να αντιμετωπιστεί το θέμα της σχολικής αποτυχίας στην εκπαίδευση. Η πρόθεσή του καθρεφτίζεται το 1989 στον Νόμο περί προσανατολισμού της εκπαίδευσης ή Νόμο Jospin, με τον οποίο τροποποιείται σε μεγάλο βαθμό η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και καθορίζονται οι βασικοί στόχοι μέχρι το 2000. Η πρώτη αυτή αναθεώρηση της πολιτικής ZEP στοχεύει στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων ειδικά για τους μειονεκτούντες μαθητές και ορίζει τρεις άξονες για να το πετύχει: την αξιολόγηση των ZEP, τη βελτίωση της εικόνας και της λειτουργίας τους και τη βελτίωση της κατάστασης του προσωπικού. Η αναβίωση του θεσμού οδηγεί στην επέκταση του χάρτη των ZEP. Ο αριθμός των ZEP την περίοδο αυτή φτάνει στις 530 από 363 που ήταν με τη έναρξη του προγράμματος, το 1982 (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008).

Το 1997 ο Υπουργός Παιδείας παρήγγειλε αξιολόγηση των ZEP, η οποία πραγματοποιήθηκε από τις Γενικές Επιθεωρήτριες της Εκπαίδευσης C. Moisan και J. Simon. Στη σχετική τους Έκθεση (Moisan, Simon, 1997) οι Επιθεωρήτριες τόνισαν την ανάγκη να δοθούν ξεκάθαρες πολιτικές οδηγίες σε εθνικό επίπεδο και να επαναπροσδιοριστούν οι εν λόγω περιοχές. Ακόμα, υποστήριξαν ότι το ποσοστό των μαθητών ZEP θα πρέπει να μειωθεί και σε καμία περίπτωση να αυξηθεί. Έτσι, στο εθνικό συνέδριο του 1998, που πραγματοποιήθηκε με αφορμή την Έκθεση της Γενικής Επιθεώρησης, τονίστηκε επίσημα η ανάγκη αναθεώρησης των ZEP μέσα από την κριτική αξιοποίηση της εφαρμοσμένης εμπειρίας.

Παρά όμως τις επισημάνσεις της επίσημης αξιολόγησης ο χάρτης των ZEP κατά τη δεύτερη αναθεώρηση της πολιτικής όχι μόνο δεν περιορίστηκε, αλλά αντίθετα επεκτάθηκε και ο αριθμός των ZEP ανήλθε στις 770. Στο πλαίσιο της αναθεώρησης αυτής, το 1999, δημιουργήθηκαν τα Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Reseaux d' Education Prioritaire - REP). Η λειτουργία των νέων δικτύων επέτρεψε τη συνεργασία ανάμεσα σε σχολεία που αντιμετώπιζαν παρόμοιες εκπαιδευτικές δυσκολίες, αφού η ένταξη των σχολείων δε γινόταν πια με κριτήριο τον γεωγραφικό προσδιορισμό των περιοχών, όπως στα πλαίσια των ZEP, αλλά με βάση τα κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν σχολεία από διάφορες περιοχές με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και τη διαμόρφωση κοινής δράσης (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008).

Η τρίτη αναβίωση της πολιτικής ZEP σημειώθηκε στα τέλη του 2005 και περιλάμβανε τρία επίπεδα παρέμβασης. Το πρώτο επίπεδο αφορούσε περίπου το 1/3 των πρωτοβάθμιων και δευτεροβάθμιων σχολείων ZEP κάθε περιοχής, όπου οι κοινωνικές και μαθησιακές δυσκολίες ήταν πολύ έντονες. Έτσι, περίπου 250 δευτεροβάθμια σχολεία, που επιλέχθηκαν από τις στατιστικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας σύμφωνα με κοινά κριτήρια, μετονομάστηκαν, μαζί με τα πρωτοβάθμια σχολεία που τα τροφοδοτούσαν, σε Δίκτυα Προσδοκίας Επιτυχίας (Réseaux Ambition Réussite - RAR). Το δεύτερο επίπεδο αφορούσε τα σχολεία και τα ιδρύματα που χαρακτηρίζονταν από μεγαλύτερη κοινωνική διαφοροποίηση από ότι τα RAR. Αυτά ήταν προορισμένα να παραμείνουν στην εκπαιδευτική προτεραιότητα και να λαμβάνουν την ίδια ενίσχυση, όπως και προηγουμένως. Τέλος, το τρίτο επίπεδο αφορούσε τα σχολεία και τα ιδρύματα που επρόκειτο να απενταχθούν σταδιακά από το πρόγραμμα, τα λεγόμενα Δίκτυα Σχολικής Επιτυχίας (Réseaux de Réussite Scolaire - RRS). Η προοπτική βέβαια αυτή προκάλεσε πολλές αντιδράσεις στους άμεσα ενδιαφερομένους (δασκάλους, τοπικούς φορείς), αφού θα έχαναν τα προνόμιά τους. Για ακόμα μια φορά ο χάρτης των ZEP επεκτείνεται, ώστε στις αρχές του 2008 ο αριθμός των Ζωνών να φτάνει στις 1200 (Demeuse et al., 2012)

Μια δεύτερη επίσημη αξιολόγηση, που πραγματοποιήθηκε από τις Επιθεωρήτριες της Εκπαίδευσης Armand και Gille (2006), έθεσε ερωτήματα για τη λειτουργία των ZEP και για τη συνεισφορά των παιδαγωγικών πρακτικών στη σχολική επιτυχία των μαθητών.

Το 2011 τα δίκτυα RAR αντικαθίστανται από το πρόγραμμα «Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια για την φιλοδοξία, καινοτομία και επιτυχία» (Ecoles, Collèges, Lycées pour l' Ambition l' Innovation et la Réussite - Éclair). Το εθνικό αυτό πρόγραμμα αποτελεί έναν μοχλό για την αλλαγή των πρακτικών με στόχο την πρόοδο των μαθητών, την ανάπτυξη των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών τους φιλοδοξιών και τη δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που ενθαρρύνει τη μάθηση μέσα από καινοτόμες πρωτοβουλίες³.

Παρά, όμως, τις συνεχείς αναθεωρήσεις της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας έρευνες του Υπουργείου Παιδείας αλλά και διεθνείς συγκριτικές μελέτες (PISA) εξακολουθούν να δείχνουν ότι το χάσμα μεταξύ των παιδιών στα

³ <http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

οποία στοχεύει αυτή η πολιτική και των υπόλοιπων παιδιών δεν καλύπτεται αντίθετα μεγαλώνει. Για παράδειγμα, τα αποτελέσματα του PISA για το 2012 έδειξαν ότι στη Γαλλία, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη χώρα, η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών ασκεί τεράστια επίδραση στις σχολικές τους επιδόσεις⁴. Για τον λόγο αυτόν, η γαλλική κυβέρνηση προβαίνει για άλλη μια φορά στην αναθεώρηση της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Το σχέδιο της μεταρρύθμισης παρουσιάστηκε στις 16 Ιανουαρίου 2014 και εφαρμόζεται κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά 2014-2015.

Συμπερασματικά, η πολιτική της θετικής ενίσχυσης στη Γαλλία δε μένει σταθερή, αλλά προσαρμόζεται με ευελιξία και δυναμισμό στις διαπιστωμένες ανάγκες και δυσκολίες των μαθητών στα σχολεία εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Μάλιστα, παρά το γεγονός ότι η έρευνα δεν έχει να επιδείξει κάποια βελτίωση στις επιδόσεις των μειονεκτούντων μαθητών μέσα από αυτήν την παρέμβαση η εκπαιδευτική προτεραιότητα εξακολουθεί να αποτελεί κεντρική στρατηγική πολιτική επιλογή της χώρας στον τομέα της εκπαίδευσης στοχεύοντας να διαχειριστεί πιο αποτελεσματικά τις παρατηρούμενες κοινωνικο- εκπαιδευτικές ανισότητες.

3.4.3. Η περίπτωση της Κύπρου

Η Κύπρος εφάρμοσε πιλοτικά την πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) κατά τη σχολική χρονιά 2003-2004, ακολουθώντας το παράδειγμα των άλλων ευρωπαϊκών κρατών που την είχαν ήδη εφαρμόσει στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Συγκεκριμένα, δανείστηκε στοιχεία από την εφαρμογή της αντίστοιχης πολιτικής κυρίως στη Γαλλία, παράλληλα όμως έκανε τις απαραίτητες προσαρμογές με βάση τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του δικού της εκπαιδευτικού συστήματος (Δημοσθένους, 2012). Σε πρώτο στάδιο εντάχθηκαν στις ΖΕΠ επιλεγμένα σχολεία πρωτοβάθμιας (νηπιαγωγεία και δημοτικά) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσια). Ο θεσμός προβλεπόταν να επεκταθεί μελλοντικά τόσο στα λύκεια όσο και σε Τεχνικές Σχολές. Όπως στα άλλα ευρωπαϊκά κράτη, έτσι και στην Κύπρο η δημόσια εκπαίδευση, μέσα από την καινοτομία των ΖΕΠ, αναλαμβάνει την ευθύνη να ενισχύσει τους μαθητικούς πληθυσμούς που προέρχονται από τα πιο αδικημένα κοινωνικό-μορφωτικά στρώματα παραχωρώντας

⁴https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Reforms_in_School_Education

περισσότερα μέσα και πόρους σε αυτούς που έχουν την μεγαλύτερη ανάγκη (Υ.Π.Π., 2008).

Η πολιτική των ΖΕΠ στην Κύπρο υπήρξε απότοκος της γενικότερης φιλοσοφίας του «Σχεδίου Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης για την Επιτυχία Όλων των Παιδιών», του 2007, που εκπονήθηκε από τη Μόνιμη Ομάδα Εργασίας για την Προαγωγή του Αλφαριθμητισμού και της Σχολικής Επιτυχίας (Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε.). Η Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε., η οποία δημιουργήθηκε τον Ιούλιο του 1999 από τον Γενικό Διευθυντή του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π) μετά από εισήγηση της «Διατμηματικής Ομάδας Εργασίας για την Πρόληψη και την Αντιμετώπιση της Σχολικής Αποτυχίας και του Λειτουργικού Αναλφαριθμητισμού», αποτελεί σημαντική καινοτομία στην κυπριακή εκπαίδευση, καθώς η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, των ανισοτήτων και του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού είναι στο επίκεντρο των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην Ευρώπη. Το έργο της Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε., στην οποία μετέχουν λειτουργοί από τα διάφορα τμήματα και υπηρεσίες του Υ.Π.Π., εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών οργανώσεων και των Οργανώσεων των Γονέων, περιστρέφεται γύρω από τους εξής άξονες:

- Έρευνα γύρω από τον αναλφαριθμητισμό, τη σχολική αποτυχία, την ανάγνωση και το βιβλίο.
- Οργάνωση, συντονισμός και αξιολόγηση προληπτικών δράσεων και προγραμμάτων στους πιο πάνω τομείς.
- Αγώνας κατά του αναλφαριθμητισμού και της σχολικής αποτυχίας με την οργάνωση, τον συντονισμό, τη στήριξη και αξιολόγηση προγραμμάτων αντιμετώπισης των πιο πάνω προβλημάτων (Υ.Π.Π., 2008).

Έτσι, γενικός σκοπός του Σχεδίου της Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε. υπήρξε η ποιοτική βελτίωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε κατά την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση να μπορούν όλα τα παιδιά να φτάσουν στη σχολική επιτυχία. Το Σχέδιο, το οποίο εγκρίθηκε από τον Υπουργό και τη Διευθυντική Ομάδα του Υ.Π.Π., προωθούσε θεσμικές και δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση, προκειμένου να εναρμονιστεί το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου με τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο πλαίσιο αυτό, η επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί στη στρατηγική «Ευρώπη 2020» για μείωση του ποσοστού των νέων ηλικίας 18-24 ετών που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση σε λιγότερο από 10% έως το 2020 αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα για την Κυπριακή Δημοκρατία. Προς τούτο,

κύριος άξονας του Σχεδίου Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης εμφανίζεται η καινοτομία των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) (Υ.Π.Π., 2008).

Βέβαια, η καινοτομία των ΖΕΠ συνάδει και υπηρετεί τους στόχους της συνολικής Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης της Κυπριακής Δημοκρατίας, που ξεκίνησε το 2004. Αφετηρία της Μεταρρύθμισης αυτής υπήρξε η Έκθεση που υπέβαλε στον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού η Επιτροπή των Ακαδημαϊκών, στους οποίους είχε ανατεθεί η αξιολόγηση του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος, η επισήμανση των αδυναμιών και η υποβολή εισηγήσεων. Βασικός διακηρυγμένος στόχος της Μεταρρύθμισης ήταν η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και η δημιουργία ενός σύγχρονου, δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου, το οποίο να παρέχει δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση σε όλους τους νέους, να προωθεί την κοινωνική ενσωμάτωση όλων των παιδιών και να σέβεται τη διαφορετικότητα και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Έτσι, στον Στρατηγικό Σχεδιασμό για την Παιδεία, με τον οποίο επιχειρείται η συστηματοποίηση των αναγκαίων ενεργειών για την πραγματοποίηση της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, προβλέπεται ανάμεσα σε άλλα και η περαιτέρω επέκταση του θεσμού των ΖΕΠ (Υ.Π.Π, 2008).

Σήμερα λειτουργούν στην Κύπρο συνολικά οκτώ ΖΕΠ καλύπτοντας τις επαρχίες Λευκωσίας, Λεμεσού, Λάρνακας, Πάφου και την ελεύθερη Αμμόχωστο. Οι μέχρι τώρα αξιολογήσεις και έρευνες δείχνουν γενικά πως ο θεσμός έχει πετύχει τους βασικούς του στόχους και ως εκ τούτου η εκπαιδευτική κοινότητα και η κοινωνία της Κύπρου κρατούν θετική στάση απέναντι στον θεσμό και συνεχίζουν να επενδύουν δυναμικά σε αυτόν.

3.4.4. Η περίπτωση της Ελλάδας

Η πολιτική της θετικής διάκρισης είναι μία από τις νέες πολιτικές της Ελλάδας που εντάσσονται στον ευρύτερο ανασχεδιασμό του αναπτυξιακού μοντέλου της με αποστολή να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στο προφίλ γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού της⁵.

⁵https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/EI1%20C3%A1da:%20CE%A4%CF%81%CE%AD%CF%87%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CF%82_%20CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%81%CF%85%CE%B8%CE%BC%CE%AF%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82_%20CE%BA%CE%B1%CE%B9_%20CE%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE

Ειδικότερα, στο σχέδιο δράσης «Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής»⁶, που εγκρίθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο στις 4 Μαρτίου 2010, τονίζεται η ανάγκη να προσαρμοστεί το ελληνικό σχολείο στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής μέσα από νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες διδακτικές μεθόδους, καινοτόμες δράσεις, πολιτιστική ζωή και σύγχρονα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του νέου σχολείου ο μαθητής και οι ανάγκες του βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κανένα σχολείο και κανένας μαθητής δε μένει πίσω, το σχολείο δεν έχει τοίχους και, τέλος, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και η τοπική αυτοδιοίκηση έχουν τώρα θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο. Με τον τρόπο αυτό το «Νέο Σχολείο» ευελπιστεί να ανατρέψει κάποιες αρνητικές όψεις της ελληνικής πραγματικότητας, όπως το φαινόμενο της αποδημίας Ελλήνων επιστημόνων, τη χαμηλότερη θέση των Ελλήνων ως προς τη χρήση της τεχνολογίας και τις μέτριες επιδόσεις του εκπαιδευτικού συστήματος -σε σχέση με τους στόχους της Ε.Ε. για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση- και των Ελλήνων μαθητών σε διεθνείς αξιολογήσεις όπως αυτή της PISA.

Το σχέδιο δράσης του Νέου Σχολείου υλοποιείται στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»⁷, και συγκεκριμένα στο πλαίσιο των πρωταρχικών στόχων για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Η «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020)⁸ είναι ένα νέο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα αυτόν, που βασίζεται στο πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (ΕΚ 2010), με σκοπό την αντιμετώπιση των προκλήσεων όσον αφορά τη δημιουργία μιας Ευρώπης βασισμένης στη γνώση και την υλοποίηση της δια βίου μάθησης για όλους. Στα συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009⁹ σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020») τίθενται 4 κοινοί στρατηγικοί στόχοι για τα κράτη μέλη:

- Υλοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και της κινητικότητας.

[%BA%CE%AD%CF%82 %CE%B5%CE%BE%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82](#)

⁶ <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1>

⁷ http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_el.htm

⁸ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_el.htm

⁹ [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/;ELX_SESSIONID=nPDnTyKVThGG3vNJbyjTKhgJL39Swbf7mW9D12yzWQpGhnxXLpwZ!984857115?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/;ELX_SESSIONID=nPDnTyKVThGG3vNJbyjTKhgJL39Swbf7mW9D12yzWQpGhnxXLpwZ!984857115?uri=CELEX:52009XG0528(01))

- 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.

Για να είναι εφικτή η μέτρηση της επιτευχθείσας προόδου όσον αφορά αυτούς τους στόχους, τίθενται δείκτες και ευρωπαϊκά κριτήρια αξιολόγησης. Στο θέμα της εκπαίδευσης τα κράτη μέλη της Ε.Ε. έχουν θέσει ως επιμέρους στόχους τη μείωση του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο από 15% σε 10% και την αύξηση του ποσοστού του πληθυσμού ηλικίας 30-34 που έχει ολοκληρώσει σπουδές στην ανώτατη εκπαίδευση από 31% σε τουλάχιστον 40%. Παρέχονται, επίσης, ένα σύνολο αρχών, οι οποίες θα πρέπει να τηρούνται κατά την προσπάθεια επίτευξης των προαναφερθέντων στόχων, καθώς επίσης και κοινές μέθοδοι εργασίας με τομείς προτεραιότητας για κάθε περιοδικό κύκλο εργασίας. Το πλαίσιο προβλέπει μια σειρά κύκλων εργασίας έως το 2020.

Τα κράτη μέλη της Ε.Ε. έχουν μετατρέψει αυτούς τους ευρύτερους στρατηγικούς στόχους σε συγκεκριμένους εθνικούς. Έτσι, στην Ελλάδα, προκειμένου να επιτευχθεί η μείωση του ποσοστού των μαθητών που σημειώνουν πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου έχουν δρομολογηθεί άμεσες οριζόντιες δράσεις αλλά και βραχυπρόθεσμες και μεσομακροπρόθεσμες αλλαγές και παρεμβάσεις. Στις πρώτες συγκαταλέγονται, από τη μία, η ψηφιακή αναβάθμιση των υπαρχόντων δικτύων και η δημιουργία ενός ενιαίου ψηφιακού περιβάλλοντος για μαθητές και εκπαιδευτικούς που θα εξασφαλίζει ένα καλύτερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και, από την άλλη, η αναβάθμιση του έργου και του κύρους των εκπαιδευτικών, αφού ο εκπαιδευτικός προβάλλεται ως ο πρωταγωνιστής της αναβάθμισης. Στις δεύτερες υπάγονται η αλλαγή στα Προγράμματα Σπουδών, η αναβάθμιση στις διδακτικές μεθόδους, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα προγράμματα σπουδών, η σύνδεση του τεχνολογικού σχολείου και της τοπικής ανάπτυξης, η πιστοποίηση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και η αναβάθμιση των δράσεων για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και την ένταξη όλων.

Αναφορικά με την τελευταία παρέμβαση (αναβάθμιση των δράσεων για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και την ένταξη όλων) πρέπει να σημειωθεί ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από έλλειψη ευελιξίας και

διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού έργου ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής και τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Δεδομένης, λοιπόν, της αποτυχίας υποστήριξης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε ευπαθείς κοινότητες και λόγω της σπουδαιότητας του θέματος της εξίσωσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών και της ένταξης όλων, με τον Νόμο 3879/2010 για τη Δια Βίου Μάθηση, εφαρμόζεται το πρόγραμμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) σε περιοχές που παρουσιάζουν χαμηλό ποσοστό φοίτησης, υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής, χαμηλό ποσοστό εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Στόχος των ΖΕΠ είναι η άμβλυνση των διαφορών στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, η βελτίωση του γενικού εκπαιδευτικού επιπέδου όλων και η επίτευξη ουσιαστικής ισότητας μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές στη λογική της θετικής διάκρισης, που εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες των Ζωνών.

Μάλιστα, η πολιτική των ΖΕΠ στη χώρα μας εντάχθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013»¹⁰, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3, που αναφέρονται στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται να εξασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή, η αξιολόγηση και η περαιτέρω εξάπλωση του θεσμού.

Συμπερασματικά, γίνεται φανερό ότι η χώρα μας δε μένει αδρανής στις διεθνείς εξελίξεις. Ευθυγραμμισμένη με τις επιταγές της Ε.Ε., της οποίας αποτελεί μέλος, προγραμματίζει και υλοποιεί στοχευμένες δράσεις για την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και την επίτευξη της κοινωνικής ένταξης. Έτσι, νομοθετεί την ένταξη μαθητών που προέρχονται από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες και, παράλληλα, ενισχύει τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία, ώστε να μην υστερούν σε σχέση με τους ιθαγενείς ομολόγους τους.

3.5. Η αναγκαιότητα μιας συγκριτικής θεώρησης των ΖΕΠ

Συνοψίζοντας, το γεγονός ότι η ενοποίηση και η μαζικοποίηση της εκπαίδευσης δεν επέφεραν την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών καταδεικνύοντας, έτσι, τη

¹⁰ http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/07/105121_ZEP_AP3.doc

φενάκη του εγχειρήματος οδήγησε στη θέσπιση της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Τώρα τα κράτη μέσα από αντισταθμιστικά προγράμματα αναλάμβαναν να προσφέρουν περισσότερη στήριξη στις κατώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι αντισταθμιστικές πολιτικές ξεκίνησαν στη δεκαετία του 1960 από την Αμερική και μάλιστα στο επίπεδο της προσχολικής αγωγής, όταν η έρευνα κατέδειξε ότι η αντιστάθμιση των κοινωνικο-πολιτισμικών στερήσεων κατά την τρυφερή αυτή ηλικία έχει πολύ μεγάλη σημασία για το μέλλον των παιδιών. Οι αντισταθμιστικές πολιτικές υιοθετήθηκαν στη συνέχεια και από τα ευρωπαϊκά κράτη με σκοπό να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις εκπαιδευτικές ανισότητες που έπλητταν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Μια δημοφιλή αντισταθμιστική παρέμβαση αποτελούν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η παρέμβαση αυτή εστιάζει στα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών με σκοπό να τα ενισχύσει περισσότερο ανάλογα με τις ανάγκες τους. Για τον σκοπό αυτόν προωθείται η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η επιμόρφωση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ ταυτόχρονα επιστρατεύονται οι τοπικοί παράγοντες σε μια δυναμική συνεργασία με τα σχολεία για την εξυπηρέτηση των κοινών προβλημάτων.

Η αντισταθμιστική πολιτική των ΖΕΠ στην Ευρώπη υιοθετήθηκε από πολλά κράτη. Στην παρούσα μελέτη επιλέγεται να παρουσιαστεί η εφαρμογή των ΖΕΠ στην Αγγλία, τη Γαλλία, την Κύπρο και την Ελλάδα. Η Αγγλία, ήταν η πρώτη που εισήγαγε την πολιτική της θετικής διάκρισης στο εκπαιδευτικό της σύστημα με την εφαρμογή των Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Education Priority Areas), πρόγραμμα που γρήγορα εγκαταλείφθηκε, αφού δε φάνηκε να λύνει τα προβλήματα για τα οποία δημιουργήθηκε. Η κυβέρνηση των Νέων Εργατικών επανέρχεται το 1997 με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης, αλλά και αυτό το πρόγραμμα δε μέλλεται να έχει διάρκεια, καθώς μετά το πέρας της πενταετούς λειτουργίας του ενσωματώνεται σε νεότερες πρωτοβουλίες. Η Γαλλία εισήγαγε την ίδια πολιτική το 1981 και μολονότι δεν την υπηρετεί με συνέπεια, ωστόσο δεν την εγκαταλείπει, αντίθετα φαίνεται ότι οι ΖΕΠ αποτελούν κεντρική στρατηγική επιλογή της χώρας για την αντιμετώπιση των κοινωνικο- εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η Κύπρος, προκειμένου να εναρμονιστεί με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ευρώπη υιοθετεί και αυτή την πολιτική ΖΕΠ, εφαρμόζοντάς την πιλοτικά από τη σχολική χρονιά 2003-04. Με την καινοτομία αυτή επιδιώκει να πετύχει τη μείωση του ποσοστού των νέων ηλικίας 18-24 ετών

που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση κάτω από 10%, έως το 2020 σύμφωνα με τις επιταγές της Ε.Ε. Ευθυγραμμισμένη με τις ευρωπαϊκές επιταγές και η χώρα μας, στα πλαίσια του σχεδίου δράσης «Νέο Σχολείο», υλοποιεί από το 2010 την πολιτική ΖΕΠ, επιδιώκοντας να πετύχει και αυτή τους δείκτες που ορίζει η Ε.Ε για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και την ένταξη όλων.

Παρά όμως τη διάρκεια και ενίοτε τη σταθερότητα που φαίνεται να έχει ο θεσμός των ΖΕΠ στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών εθνικές αλλά και διεθνείς αξιολογήσεις επανειλημμένα μαρτυρούν την αδυναμία του θεσμού να εξυπηρετήσει τον κεντρικό του στόχο, την αντιμετώπιση δηλαδή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Οι συνεχείς αυτές αποτυχίες φαίνεται να αμφισβητούν γενικά την αποτελεσματικότητα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και φέρνουν στον νου μας την περίφημη φράση του Bernstein “Education cannot compensate for society” (Η εκπαίδευση δεν μπορεί να αντισταθμίσει την κοινωνία. Μετάφραση δική μας). Βέβαια, όσο κι αν η ρήση του Bernstein μας προβληματίζει, για κανέναν λόγο δεν πρέπει να μας οδηγήσει σε μια μοιρολατρική αντιμετώπιση του προβλήματος και στην ακύρωση συλλήβδην των αντισταθμιστικών πολιτικών. Η προοπτική να καταφέρει η εκπαίδευση να κάνει τη διαφορά για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικοοικονομικών τάξεων είναι στον πυρήνα της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και μέλημα της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι να βρει τρόπο να τα καταφέρει.

Μια συγκριτική μελέτη των μεταρρυθμίσεων του θεσμού στις χώρες που μελετάμε μέσα από τα θεσμικά κείμενα και τα δεδομένα της έρευνας αναμένεται να φωτίσει αθέατες πλευρές του ζητήματος σχετικά με την προοπτική της πολιτικής αυτής και τη συμβολή της στο θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ειδικότερα, έχει ενδιαφέρον να δούμε, γιατί η Αγγλία, που πρώτη εισάγει την πολιτική της θετικής διάκρισης, δεν την υπηρετεί με συνέπεια αντιθέτως την εγκαταλείπει και γιατί η Γαλλία, παρά τις απογοητευτικές αξιολογήσεις, την έχει αναγάγει σε κεντρική στρατηγική επιλογή της χώρας στο θέμα των κοινωνικο-εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Έχει, επίσης, ενδιαφέρον να δούμε πώς η Κύπρος και η Ελλάδα έχουν εντάξει τις ΖΕΠ στα εκπαιδευτικά τους συστήματα και αν επιδιώκουν πράγματι με την πολιτική αυτή να χειριστούν τα παρατηρούμενα κοινωνικο-εκπαιδευτικά προβλήματα ή απλώς θέλουν να είναι τυπικά συνεπείς με τα ευρωπαϊκά κελεύσματα. Έτσι, στη συνέχεια θα γίνει η παρουσίαση και η ανάλυση του

θεσμικού πλαισίου των μεταρρυθμίσεων των ΖΕΠ στα κράτη που αναφέρθηκαν, προκειμένου να στηρίξουν τη συγκριτική μας ανάλυση.

Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4^ο Η υιοθετηθείσα μεθοδολογία για τη συγκριτική ανάλυση και ανάλυση περιεχομένου

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στον τομέα της συγκριτικής εκπαίδευσης. Ο όρος συγκριτική εκπαίδευση εμφανίζεται το 1817 με τη δημοσίευση του έργου του Marc Antoine Jullien *Σχέδια και εισαγωγικές απόψεις ενός έργου για την συγκριτική εκπαίδευση*. Όμως, παρά την εμφάνιση του όρου από το 1817, δεν έχει διατυπωθεί ως σήμερα ένας συγκεκριμένος ορισμός παγκοσμίως αποδεκτός (Διπλάρη, 2011). Ενδεικτικά, ο Van Daele (1993, όπ. αναφ. στο Διπλάρη, 2011) προτείνει τον εξής: «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 συμβολή της συγκριτικής εκπαίδευσης είναι γενικά πολύτιμη. Σύμφωνα με τον Bereday (1964, όπ. αναφ. στο Διπλάρη, 2011) η μελέτη των ξένων κοινωνικών και εκπαιδευτικών συστημάτων μπορεί και πρέπει να δώσει ώθηση σε μια διαδικασία μάθησης κατά την οποία διευρύνεται ο ορίζοντας σκέψης πέρα από τα πλαίσια ενός δεδομένου εθνικού κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, η μελέτη ενός εκπαιδευτικού συστήματος δε συμβάλλει μόνο στη γνωριμία ενός ξένου λαού αλλά και στη γνωριμία με τον ίδιο του τον εαυτό. Παρόμοια, για τον Kandel (1995, όπ. αναφ. στο Rohrs, n.d., σ.28) «η μελέτη άλλων παιδαγωγικών συστημάτων επιδρά θετικά στην ατομική εργασία».

Η συγκριτική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μια μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων. Ο Bereday (1964, όπ. αναφ. στο Διπλάρη, 2011) πρώτος υπογραμμίζει την ανάγκη οριοθέτησης του κλάδου ως επιστημονικής περιοχής. Η δική του πρόταση έχει ως αφετηρία τη διαπίστωση ότι το μεθοδολογικό πρόβλημα της συγκριτικής εκπαίδευσης συνίσταται κατά βάση στην απουσία πνευματικών δεσμών προς μια συγκεκριμένη επιστήμη. Ο ίδιος συνιστά τη σύνδεση της συγκριτικής εκπαίδευσης με τις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές επιστήμες. Σύμφωνα με την Καλογιαννάκη

(2000, όπ. αναφ. στο Διπλάρη, 2011), η σημασία που δίνεται σήμερα στις διεθνείς συνεργασίες και δραστηριότητες στον χώρο της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις/καινοτομίες, οι διεθνείς εκπαιδευτικές έρευνες, η έντονη δραστηριότητα των διεθνών οργανισμών στο χώρο της εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ, Ουνέσκο κ.λπ.), οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκούνται σε εθνικό και διεθνές επίπεδο οριοθετούν το πλαίσιο θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης καθώς και τις νέες τάσεις και προοπτικές σε αυτόν τον χώρο. Γενικά, η συγκριτική έρευνα είναι περίπλοκη και αντιφατική και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προβληματική των μεθόδων της (Διπλάρη, 2011).

Στην παρούσα εργασία η συγκριτική μέθοδος είναι αυτή που επιλέγεται για την επεξεργασία του υλικού που συγκεντρώθηκε από τις τέσσερις χώρες όσον αφορά την πολιτική των ΖΕΠ από την αρχή της εφαρμογής της ως σήμερα. Η μέθοδος αυτή είναι αφενός περιγραφική και στατική και ταυτόχρονα ερμηνευτική και δυναμική. Ο περιγραφικός και στατικός της χαρακτήρας έγκειται στο ότι ο ερευνητής συγκεντρώνει, ελέγχει και εκθέτει τις σχετικές με το εξεταζόμενο πρόβλημα πληροφορίες, ενώ ο ερμηνευτικός και δυναμικός της χαρακτήρας συνάγεται από το ότι ο ερευνητής προσπαθεί να αναλύσει τις μεταβολές και εξελίξεις του εξεταζόμενου προβλήματος και να τις ερμηνεύσει (Ευαγγελόπουλος, 1987).

Για την ερμηνεία του υλικού επιστρατεύεται ως μεθοδολογικό εργαλείο η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Η τεχνική αυτή επιτρέπει τη μεθοδική, συστηματική, αντικειμενική και, κατά περίπτωση, ποσοτική εξέταση του περιεχομένου ορισμένων κειμένων, προκειμένου να ταξινομηθούν και να ερμηνευτούν τα συστατικά στοιχεία, που δεν είναι εντελώς προσβάσιμα με μια πρώτη ανάγνωση (Διπλάρη, 2011). Ο ερευνητής, δηλαδή, πρέπει να αναλύσει επιστημονικά το υλικό της έρευνας, να μην αρκестεί στην πρώτη απλή εντύπωση του περιεχομένου του υλικού αλλά να το ταξινομήσει σε κατηγορίες, να το κωδικοποιήσει. Η διαδικασία της ταξινόμησης ή κωδικοποίησης αποβλέπει στην υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση (Βάμβουκας, 1998).

Κεφάλαιο 5^ο Συγκριτική ανάλυση της θέσπισης των ΖΕΠ στις χώρες μελέτης

5.1. Εισαγωγή

Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η καταγραφή του τρόπου που εφαρμόστηκε η πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στα τέσσερα κράτη (Αγγλία, Γαλλία, Κύπρος, Ελλάδα) και των αποτελεσμάτων της, προκειμένου να διαπιστωθεί, καταρχάς, μέσα από ποια συγκεκριμένα μέτρα επιδιώχθηκε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και των χαμηλών σχολικών επιδόσεων στα κράτη αυτά και σε ποιον βαθμό η πολιτική ΖΕΠ πέτυχε τους στόχους της. Έπειτα, μέσα από τη σύγκριση μεταξύ των κρατών, αναμένεται να διαφανούν οι όποιες ομοιότητες και διαφορές στην εφαρμογή της εν λόγω πολιτικής και να προβληθεί ιδιαίτερα η περίπτωση της Ελλάδας, η οποία υιοθέτησε πρόσφατα την ίδια πολιτική, ακολουθώντας το παράδειγμα των άλλων ευρωπαϊκών κρατών, ευελπιστώντας να δώσει λύση στο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας.

Προκειμένου να υλοποιήσουμε τον στόχο αυτόν διατυπώσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων της πολιτικής των ΖΕΠ στις τέσσερις χώρες;
2. Ποια είναι η επίδραση του υπερεθνικού μορφώματος (Ε.Ε.) στις μεταρρυθμίσεις της πολιτικής των ΖΕΠ;
3. Ποια είναι τα αποτελέσματα της πολιτικής των ΖΕΠ σε σχέση με τον αρχικό τους στόχο, την πάταξη δηλαδή της σχολικής αποτυχίας και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων;
4. Κατά πόσο διαφέρει η πολιτική των ΖΕΠ στις τέσσερις χώρες ως προς τον τρόπο υλοποίησης και τα αποτελέσματά της;

Το υλικό στο οποίο στηρίζεται η μελέτη αυτή αποτελούν τα θεσμικά κείμενα (νόμοι, υπουργικές αποφάσεις, εγκύκλιοι), κείμενα της Ε.Ε. αλλά και επιστημονικές έρευνες, μελέτες και δημοσιεύματα της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας που στόχο είχαν να αξιολογήσουν την πολιτική ΖΕΠ. Η άντληση του υλικού πραγματοποιήθηκε κυρίως από το διαδίκτυο. Ειδικότερα, για τα θεσμικά κείμενα επισκεφτήκαμε τις επίσημες ιστοσελίδες των αρμόδιων Υπουργείων αλλά και το δίκτυο Ευρυδίκη.

Η πραγματοποίηση της συγκριτικής μελέτης συνάντησε αρκετές δυσκολίες. Αρχικά, η αναζήτηση και η καταγραφή του υλικού υπήρξε ιδιαίτερα χρονοβόρα και απαιτητική. Η γλώσσα - αγγλική και γαλλική-, ο μεγάλος όγκος των κειμένων αλλά και η ορολογία που συναντούσαμε, ειδικά στα ξενόγλωσσα κείμενα, αποτελούν κάποιους από τους κυριότερους ανασχετικούς παράγοντες. Τέλος, ανάμεσα στις δυσκολίες θα πρέπει να αναφερθεί και η απουσία ολοκληρωμένης αξιολόγησης του θεσμού των ΖΕΠ στην Κύπρο και ειδικά στην Ελλάδα, λόγω της σχετικά πρόσφατης εφαρμογής της, με αποτέλεσμα να μην έχουμε πρόσβαση σε δημοσιευμένα αποτελέσματα.

5.2. Περιγραφή και ανάλυση του θεσμικού πλαισίου των μεταρρυθμίσεων των ΖΕΠ στις χώρες μελέτης

5.2.1. Παρουσίαση και ανάλυση επιστημονικών δεδομένων του πλαισίου εφαρμογής των Education Action Zones στην Αγγλία

Η Κυβέρνηση των Νέων Εργατικών, όπως άλλωστε τόνισε στη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση «Αριστεία στα Σχολεία» (White Paper, 1997), έθεσε ως στόχο να πατάξει τις χαμηλές μαθητικές επιδόσεις στην εκπαίδευση ενισχύοντας τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας και επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Προς αυτήν την κατεύθυνση θεσμοθετούνται με τον εκπαιδευτικό Νόμο School Standards and Framework Act 1998 οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης (Education Action Zones - EAZ)¹¹. Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος του νόμου, που αφορά στην αύξηση των επιδόσεων στα σχολεία, και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο 3, προβλέπεται η ίδρυση των EAZ, οι οποίες ορίζεται να λειτουργήσουν αρχικά για τρία χρόνια με δυνατότητα επέκτασης κατά δύο ακόμα μετά από έγκριση του Υπουργού Παιδείας. Ακόμα, γίνεται αναφορά στο συμβούλιο εκπαιδευτικής δράσης (Education Action Forum), ένα νέο σύνθετο σχήμα που θα αναλάβει τη διοίκηση στις ζώνες με αποστολή την αύξηση των σχολικών επιδόσεων μέσα από την αξιοποίηση ειδικών παροχών, όπως εξασφάλιση μισθολογικών προνομίων στους εκπαιδευτικούς που θα εργάζονται εκεί.

Μετά τη δημοσίευση του νόμου, το Υπουργείο σε συνεργασία με το Εθνικό Λογιστήριο (National Audit Office) καθώς και με μία από τις μεγαλύτερες λογιστικές

¹¹ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/31/contents?text=education%20action%20zones-match-1>

εταιρείες, την PricewaterhouseCoopers, προβαίνει στην έκδοση ενός ειδικού εγχειριδίου 150 σελίδων (The EAZ handbook), όπου περιέχονται οι λεπτομέρειες για την ίδρυση και την εφαρμογή των EAZ (DfEE, 1998). Το εγχειρίδιο αυτό, που προβλέπεται να ανανεώνεται και να διορθώνεται, όταν κρίνεται απαραίτητο, δεν επιδιώκει να περιορίσει τη δημιουργικότητα των διορισμένων συμβουλίων, απλώς παρέχει ένα γενικό πλαίσιο λειτουργίας σε όλες τις ζώνες για την εξασφάλιση ομοιογενούς εφαρμογής της εν λόγω πολιτικής, αλλά και τη διασφάλιση αποτελεσματικού οικονομικού ελέγχου.

Στην εισαγωγή του εγχειριδίου τονίζεται ότι οι ζώνες ιδρύονται για να χειριστούν απαιτητικά εκπαιδευτικά προβλήματα σε κάποιες περιοχές της χώρας και τα κύρια μέσα για να επιτευχθεί αυτό είναι η συνεργασία των σχολείων της ζώνης, η εμπλοκή της τοπικής αυτοδιοίκησης αλλά και η ανάμειξη τοπικών επιχειρήσεων και συλλογικών οργανισμών.

Στη συνέχεια, προσδιορίζεται με λεπτομέρειες η διαδικασία ίδρυσης και λειτουργίας του συμβουλίου διοίκησης της ζώνης (Action Forum). Ειδικότερα, το συμβούλιο αυτό αποτελεί νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου και ως εκ τούτου η σύσταση, η οργάνωση και η λειτουργία του απορρέει από το νομικό καθεστώς της μορφής αυτής. Μπορεί δηλαδή να εκτελεί όλες τις διοικητικές, νομικές και εμπορικές πράξεις, εκτός από το να δανείζεται, και λογοδοτεί απευθείας στο Υπουργείο Παιδείας για τις επιλογές του και για τον τρόπο που αξιοποιεί τους πόρους της ζώνης. Βασικά μέλη του συμβουλίου ορίζονται ένα πρόσωπο από τη διοίκηση κάθε σχολείου που υπάγεται στη ζώνη, συνήθως ο διευθυντής, και ένα ή δύο πρόσωπα που θα διορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Συμπληρωματικά, για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του, το συμβούλιο μπορεί ακόμα να περιλαμβάνει ως μέλη έναν αντιπρόσωπο από την τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης (LEA), έναν εκπρόσωπο των γονέων, αντιπροσώπους από την τοπική βιομηχανία και αντιπροσώπους από οργανώσεις της κοινότητας ή άλλες εθελοντικές οργανώσεις που δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της κοινότητας. Το συμβούλιο μπορεί να εκλέγει πρόεδρο και αντιπρόεδρο, να διορίζει επιτροπές και να τους αναθέτει συγκεκριμένο έργο, να συνεδριάζει ανοιχτά και να κρατάει πρακτικά, να προσλαμβάνει γραμματέα ή άλλο υπάλληλο.

Για την αποτελεσματικότερη άσκηση της διοίκησης, στο κεφάλαιο 3 του εγχειριδίου, προβλέπεται η πρόσληψη ενός προσώπου (Project Director) με αποδεδειγμένη πείρα στα διοικητικά και οικονομικά θέματα για την άσκηση υψηλής

ποιότητας διοίκησης και την παρακολούθηση του σχεδίου δράσης που έχει καθοριστεί από το συμβούλιο. Σύμφωνα με τις υποδείξεις του εγχειριδίου τα συμβούλια έχουν την ελευθερία να επιλέξουν το κατάλληλο πρόσωπο με βάση τις ανάγκες της περιοχής και την ιδιαιτερότητα του σχεδίου δράσης, ωστόσο παρέχονται σαφείς οδηγίες για το καθεστώς εργασίας του εν λόγω προσώπου, τις υποχρεώσεις και τις απολαβές του.

Ακόμα, προσδιορίζεται ο ρόλος των σχολικών συμβουλίων (Governing Bodies) στην εφαρμογή του σχεδίου δράσης που έχει εκπονηθεί από το συμβούλιο διοίκησης της ζώνης. Συγκεκριμένα, τα σχολικά συμβούλια μπορούν να είναι δυναμικοί συνεργάτες με πλήρεις αρμοδιότητες και ευθύνες για την εφαρμογή του σχεδίου, ο νόμος όμως τους δίνει τη δυνατότητα να εκχωρήσουν μέρος ή και το σύνολο των αρμοδιοτήτων τους στα συμβούλια διοίκησης της ζώνης, για την αποτελεσματικότερη προώθηση των στόχων του σχεδίου, αν κρίνουν ότι δε διαθέτουν τις αναγκαίες ικανότητες. Ωστόσο, για την μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων, τονίζεται ότι θα ήταν επιθυμητό τα περισσότερα σχολικά συμβούλια να είναι σε θέση να κατανοήσουν τους στόχους που έχει θέσει η ζώνη και να συμμετέχουν δυναμικά στην εφαρμογή του κοινού σχεδίου δράσης.

Πρωταρχικό χρέος του συμβουλίου διοίκησης είναι η εκπόνηση ενός τριετούς σχεδίου δράσης (Action Plan) που θα περιέχει στόχους βραχυπρόθεσμους (σε ετήσια βάση) αλλά και μακροπρόθεσμους (σε τριετή βάση). Οι στόχοι θα πρέπει να είναι σαφείς και συμβατοί ως προς τον απώτερο σκοπό που υπηρετούν, μετρήσιμοι μέσα από την εφαρμογή μηχανισμών εσωτερικής και εξωτερικής παρακολούθησης, ρεαλιστικοί, εφικτοί αλλά και προσδιορισμένοι με ακρίβεια στη βάση ενός χρονοδιαγράμματος, όπου θα αποτυπώνεται η έναρξη και η λήξη των σχετικών δράσεων. Παράλληλα, αναμένεται οι στόχοι να είναι προκλητικότεροι από αυτούς ενός συμβατικού σχολείου, αφού στις ζώνες θα δαπανηθούν επιπλέον ανθρώπινοι και υλικοί πόροι και θα τεθεί σε λειτουργία μια δυναμική συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς αλλά και εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες. Το σχέδιο αυτό κρίνεται απαραίτητο, γιατί μόνο έτσι θα μπορεί να αξιολογηθεί η στρατηγική που θα επιλέξει κάθε ζώνη για να υπηρετήσει τον κεντρικό της στόχο, τη βελτίωση, δηλαδή, των σχολικών επιδόσεων στις εν λόγω περιοχές.

Επιπλέον, η κυβέρνηση βλέποντας τις EAZ ως ένα εκπαιδευτικό πείραμα εκχωρεί στα σχολεία των ζωνών τη δυνατότητα να καινοτομούν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών (Curriculum

Innovation). Έτσι, μπορούν να απαγκιστρωθούν μερικώς από το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών, όπως αυτό καθορίζεται για τα παιδιά ηλικίας 5-16 χρονών στον Νόμο Education Act 1996, και να καινοτομήσουν, αρκεί να θέσουν σαφείς στόχους, συγκεκριμένο σχέδιο δράσης καθώς και ορισμένο τρόπο παρακολούθησης και αξιολόγησης του εν λόγω σχεδίου. Εν ολίγοις, δίνεται η δυνατότητα της καινοτομίας, αλλά εγκρίνεται μόνο αν αποδεικνύεται η εξυπηρέτηση του ευρύτερου σκοπού της ζώνης. Η κυβέρνηση ελπίζει μέσα από την ευελιξία που παρέχει στα σχολεία των ζωνών να προκύψουν καλές πρακτικές, αξιοποιήσιμες από όλα τα σχολεία στο μέλλον, με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης.

Το προσωπικό που θα απασχολείται στις ζώνες (Employment of Staff) κρίνεται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία τους. Για τον λόγο αυτόν το συμβούλιο διοίκησης των ζωνών θα πρέπει να προσλαμβάνει άτομα με ειδικές ικανότητες και γνώσεις, ακόμα και για τη θέση της διεύθυνσης, προκειμένου να επιτευχθεί η επιθυμητή βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Ακόμα, πρέπει να εξασφαλίζει με πλεονεκτήματα την παραμονή του προσωπικού, ώστε να υπηρετείται με συνέπεια και σταθερότητα το σχέδιο δράσης της ζώνης. Είναι πολύ σημαντικό τα άτομα που θα εργάζονται στη ζώνη να συνειδητοποιήσουν πλήρως τους στόχους του σχεδίου και να τους υπηρετήσουν με την επίγνωση ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες των σχολείων αυτών απαιτούν επιμονή και υπομονή.

Τέλος, το εγχειρίδιο παρέχει όλες τις αναγκαίες οδηγίες στο συμβούλιο των ζωνών για τη διαχείριση των οικονομικών θεμάτων (Financial Matters). Οι οδηγίες αυτές αφορούν σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, φορολογίας, τήρησης λογιστικών βιβλίων, καταβολής της επιχορήγησης, παρακολούθησης και οικονομικού ελέγχου. Δεν επιδιώκεται και σε αυτό το θέμα να περιοριστεί η ελευθερία των συμβουλίων να αποφασίζουν ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες, ωστόσο η παροχή μηχανισμών παρακολούθησης και σαφών οδηγιών από το Υπουργείο Παιδείας κρίνεται αναγκαία για την αξιολόγηση της ορθής διαχείρισης των πόρων, αλλά και για να μπορεί το συμβούλιο να συγκεντρώνεται στο κύριο εκπαιδευτικό του έργο και να μη χάνεται μέσα σε λαβύρινθους οικονομικών συναλλαγών. Το συμβούλιο οφείλει να τηρήσει τις ρυθμίσεις του νόμου, για να μπορεί να λάβει την κρατική επιχορήγηση που δικαιούται, δηλαδή τις 750.000 λίρες. Να σημειωθεί ότι κάθε ζώνη έπρεπε να αποσπάσει επιπλέον 250.000 λίρες από τον ιδιωτικό τομέα, για να μπορεί να καλύπτει τα ετήσια έξοδά της.

Το Υπουργείο Παιδείας με τη δημοσίευση του νόμου προβαίνει στην άμεση εφαρμογή του προγράμματος. Μέσα από μια σειρά αποφάσεων (1998, No. 1952-1963)¹² ιδρύει τις πρώτες 12 ζώνες (Barnsley, Blackburn and Darwen, Labeth, Herefordshire, Leicester, East Biddlesbrough, Newcastle, New Addington, Newham, North East Lincolnshire, Salford and Trafford, North Somerset), οι οποίες αρχίζουν να λειτουργούν τον Σεπτέμβριο του 1998. Στη συνέχεια, με τις υπουργικές αποφάσεις 1998, No. 3054-3066¹³ εντάσσει στο πρόγραμμα άλλες 13 ζώνες (East Brighton, Thetford, Leigh, North Southwark, South Tyneside, North East Sheffield, Plymouth, Nottingham (Bulwell), Birmingham (Kitts Green and Shard End), Kingston Upon Hull, Halifax/Calderdale, East Basildon, Birmingham (Aston and Nechells), οι οποίες αρχίζουν να λειτουργούν τον Ιανουάριο του 1999. Σε μια δεύτερη φάση το Υπουργείο με υπουργικές αποφάσεις κατά τα έτη 1999 και 2000 ιδρύει άλλες 48 ζώνες, από τις οποίες 2 τίθενται σε λειτουργία τον Σεπτέμβριο του 1999, 9 τον Δεκέμβριο του ίδιου χρόνου, 29 τον Ιανουάριο του 2000 και οι υπόλοιπες μέχρι το τέλος του ίδιου χρόνου (National Audit Office, 2001). Βλέπουμε, δηλαδή, πως το πρόγραμμα μπαίνει σε εφαρμογή άμεσα και επεκτείνεται γρήγορα σε όλη τη χώρα, ώστε το 2001 να λειτουργούν 73 μεγάλες ζώνες. Το έτος 2001 αρχίζει σταδιακά και η επέκταση του προγράμματος κατά δύο χρόνια στις περισσότερες ζώνες, ενώ το 2003 αρχίζει για τις ζώνες της πρώτης φάσης η ενσωμάτωσή τους στη νεότερη πρωτοβουλία «Excellence in Cities» (Αριστεία στις πόλεις) (Ofsted, 2003a).

Το πρόγραμμα «Excellence in Cities» εφαρμόζεται με τη σύστασή του το 1999 ως μια κεντρική πρωτοβουλία της κυβέρνησης με στόχο να βελτιώσει το επίπεδο εκπαίδευσης και να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση στα δευτεροβάθμια σχολεία των μεγάλων αστικών περιοχών ή περιοχών με παρόμοια προβλήματα. Με αρχικό ορίζοντα λειτουργίας τα τρία χρόνια εντάσσονται σταδιακά Διευθύνσεις Εκπαίδευσης με τα αντίστοιχα σχολεία και διάφορα επιμέρους προγράμματα αρχίζουν να λειτουργούν. Ειδικότερα, στην πρώτη φάση εντάσσονται 25 Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (LEAs) και 438 δευτεροβάθμια σχολεία. Στις επόμενες δύο φάσεις εντάσσονται 33 ακόμα Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και πάνω από 600 δευτεροβάθμια σχολεία. Εξελικτικά, το πρόγραμμα της Αριστείας στις πόλεις επεκτείνεται και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα σχολεία της εντάσσονται σε

¹² <http://www.legislation.gov.uk/1998?text=education%20action%20zones>

¹³ <http://www.legislation.gov.uk/1998?text=education%20action%20zones>

επιμέρους σχήματα, όπως σε μικρότερες ομάδες σχολείων που επιδιώκουν την αριστεία (Excellence Clusters).

Συνολικά, η κυβέρνηση προβάλλει την πρωτοβουλία αυτή ως μια βελτιωμένη - σε σχέση με τις προηγούμενες- παρέμβαση παρέχοντας ένα περισσότερο κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας και ενισχύοντας τα εμπλεκόμενα σχολεία από την πρώτη κιόλας φάση με τους αναγκαίους πόρους, ώστε να προσλάβουν μέντορες για τους αδύναμους μαθητές και να ενισχύσουν παράλληλα τους προικισμένους και ταλαντούχους. Με αυτήν την επιλογή της επιδιώκει να τονίσει τον κεντρικό στόχο της πρωτοβουλίας που είναι η εξατομικευμένη ακαδημαϊκή ενίσχυση των μαθητών, ώστε όλοι να μπορέσουν να αποδώσουν τα μέγιστα (Ofsted, 2003a).

Μέσα από τον επίσημο θεσμικό λόγο φάνηκε ότι οι EAZ στην Αγγλία ήταν μια από τις πολλές και συχνά βραχύβιες παρεμβάσεις με τις οποίες οι κυβερνήσεις των Νέων Εργατικών προσπάθησαν να διαχειριστούν ένα τόσο απαιτητικό θέμα, όπως αυτό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, στοχεύοντας σε επιλεγμένες περιοχές (area-focused interventions), όπου το ποσοστό των μαθητών με κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα παρουσιαζόταν υψηλό. Οι EAZ προβάλλονταν ως ένα καινοτόμο πρόγραμμα, με το οποίο επιδιωκόταν η αποκέντρωση της εξουσίας και η παράλληλη εκχώρηση αρμοδιοτήτων στους άμεσα ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, γονείς, τοπικούς παράγοντες, ιδιωτικές επιχειρήσεις της περιοχής). Η συνεργασία αναδεικνυόταν ως η αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Government.....cannot succeed alone. It must work in partnership with all those who have a part to play in improving the quality of education: parents, teachers and governors, local authorities, churches and business (Ofsted, 1997). (Η κυβέρνηση...δεν μπορεί να επιτύχει μόνη της. Πρέπει να δουλέψει συνεργατικά με όλους αυτούς που έχουν έναν ρόλο να παίξουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης: γονείς, δασκάλους και διευθυντές, τοπικές αρχές, εκκλησίες και επιχειρήσεις. Μετάφραση δική μας).

Οι προσδοκίες των σχεδιαστών της πολιτικής, όμως, δε φαίνεται να επαληθεύτηκαν, όχι τουλάχιστον στον επιθυμητό βαθμό. Με την εφαρμογή των EAZ,

και συνακόλουθα την επίτευξη μιας διευρυμένης συνεργασίας, δε διευθετήθηκαν αποτελεσματικά τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που μάστιζαν από παλιά τις περιοχές αυτές. Οι ΕΑΖ θυμίζουν το πρόγραμμα των ΕΡΑ της δεκαετίας του 1960, το οποίο απέτυχε να ρυθμίσει τα ίδια προβλήματα στην εποχή του. Παρείχε, ωστόσο, στους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής κάποιες αρχές, οι οποίες, αν αναμορφώνονταν ριζικά, ίσως να είχαν κάποια πιθανότητα επιτυχίας στο μέλλον (Smith, 1987). Φαίνεται, όμως, πως το παράδειγμα της πρώτης εφαρμογής της πολιτικής της θετικής διάκρισης δε λειτούργησε ενισχυτικά για τη νεότερη πρωτοβουλία. Επίσημες αξιολογήσεις αλλά και άλλες έρευνες έρχονται να επιβεβαιώσουν τα περιορισμένα αποτελέσματα της πολιτικής των ΕΑΖ εξετάζοντας διάφορες πτυχές αυτής.

Η έρευνα των Riley & Watling (1999), που εξετάζει τη διαδικασία επιλογής των πρώτων 25 ζωνών μέσα από ένα σύνολο 60 αιτήσεων, αναδεικνύει αδυναμίες στο σύστημα επιλογής και έλλειψη σαφήνειας ως προς τους κεντρικούς στόχους της πρωτοβουλίας. Το Υπουργείο είχε δώσει βέβαια κάποιες γενικές κατευθύνσεις στους υποψήφιους προκειμένου να συμπληρώσουν τις αιτήσεις ένταξης, ποτέ όμως δεν δημοσίευσε επίσημα κριτήρια επιλογής. Βασικά κριτήρια που φαίνεται να καθόρισαν τη διάκριση των αιτήσεων σε «επιτυχημένες» ή όχι ήταν: ο βαθμός σαφήνειας των διατυπωμένων στόχων και του τρόπου επίτευξης αυτών, ο βαθμός προώθησης της κυβερνητικής ατζέντας σε σχέση με την πρωτοβουλία αυτή, η τήρηση ισορροπίας στην εκπροσώπηση των επιμέρους περιοχών τόσο από γεωγραφική άποψη όσο και ως προς τη δομή της τοπικής αυτοδιοίκησης, ο βαθμός ύπαρξης προκλητικών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών μιας περιοχής, ο βαθμός ικανότητας των εμπλεκόμενων φορέων να πραγματοποιήσουν τον κεντρικό στόχο της πρωτοβουλίας, ο βαθμός παρουσίασης καινοτομικών ιδεών και, τέλος, ο βαθμός εξασφάλισης της πολυπαραγοντικής συνεργασίας, όπως απαιτούσε η δομή της νέας πρωτοβουλίας. Αν και δεν είναι εύκολο να καθοριστεί τι έπαιξε τον σημαντικότερο ρόλο στην έγκριση ή όχι των αιτήσεων, μια συνολική θεώρηση των εγκεκριμένων αιτήσεων έδειξε ότι όλες εξασφάλιζαν χορηγούς για τις προτεινόμενες δραστηριότητες, υποδείκνυαν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, πρότειναν εξωδιδασκτικές δράσεις και πέρα από το σχολικό ωράριο, οι περισσότερες έδειχναν πίστη στον ρόλο των τεχνολογικών μέσων στην υπηρεσία της εκπαίδευσης, αρκετές εξέφραζαν την πρόθεσή τους να προωθήσουν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών αναφορικά με το επίπεδο 4 (key stage 4) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για τα παιδιά δηλαδή ηλικίας 14-16 χρόνων,

ένας μικρός αριθμός αιτήσεων τόνιζαν τη λεπτότητα των χειρισμών που θα υιοθετούνταν στη συνεργασία με τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου, πολλές υποδείκνυαν την εμπλοκή των γονέων στη νέα πρωτοβουλία και, τέλος, οι περισσότερες παρείχαν δείκτες της αποτελεσματικότητας των στόχων τόσο των επιμέρους δράσεων όσο και όλης συνολικά της πρωτοβουλίας.

Η έρευνα αυτή (Riley & Watling, 1999), που έγινε στα πρώτα στάδια εφαρμογής της νέας πολιτικής, δεν μπορούσε να προδικάσει την αποτελεσματικότητα ή όχι αυτής, αναδεικνυε από την αρχή όμως γενικότερες τάσεις, προβλήματα και παράδοξα που ενδημούσαν στις ρίζες της. Για παράδειγμα, ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης ήταν αμφιλεγόμενος. Το νέο σχήμα δε φαινόταν βέβαιο να την απορρίπτει ούτε όμως και να την εμπιστεύεται. Από την άλλη, ενθαρρυνόταν η καινοτομία στις ζώνες, αλλά το Υπουργείο Παιδείας έθετε αυστηρά όρια.

Πράγματι, όπως φαίνεται σε άλλη μελέτη (Hatcher, Leblond, 2001), παρά τη δημοκρατική σύνθεση του Διοικητικού Συμβουλίου της Ζώνης, στο οποίο εκπροσωπούσαν όλοι οι ενδιαφερόμενοι, το Υπουργείο μέσα από κανονιστικούς μηχανισμούς φρόντιζε να μεταφέρει αλλά και να επιβάλλει το λόγο του στη Διοίκηση των Ζωνών (σύναψη συμβολαίου, ύπαρξη κυβερνητικού εκπροσώπου στο Δ.Σ. της Ζώνης, ειδικές ρυθμίσεις). Ακόμα, η λήψη αποφάσεων επί της ουσίας δε γινόταν στις συνεδριάσεις του Δ.Σ. της Ζώνης αλλά σε στενότερο κύκλο από ένα ανώτερο όργανο (Executive Group), που συνεδρίαζε συχνότερα και η σύνθεση του οποίου απέκλειε εκπροσώπους γονέων, καθηγητών και της τοπικής αρχής. Οι EAZ δημιουργούσαν, έτσι, δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ επαγγελματιών της εκπαίδευσης και όχι μεταξύ των ενδιαφερομένων της κοινότητας (Garmanikow and Green, 1999).

Το 2001 επίσημες μελέτες έρχονται να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα των EAZ μετά την ολοκλήρωση δύο χρόνων λειτουργίας. Μια σημαντική έρευνα είναι αυτή που έγινε από το Εθνικό Λογιστήριο (National Audit Office, 2001) και αφορά στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των πρώτων 25 ζωνών. Σύμφωνα με την έρευνα, μολονότι αναδείχτηκαν αρκετές καλές πρακτικές κατά την πρώτη αυτή φάση, το αποτέλεσμα συνολικά δεν ήταν ικανοποιητικό. Αρκετές ζώνες απέτυχαν να ελκύσουν τα αναγκαία κεφάλαια από τον ιδιωτικό τομέα και φαίνεται να είχαν σοβαρά προβλήματα στη διαχείριση των οικονομικών τους. Τα σχέδια τους ήταν υπερβολικά φιλόδοξα, μη ρεαλιστικά και μάλλον μη συμβατά με τον στόχο που καλούνταν να εξυπηρετήσουν. Ακόμα, η διενέργεια πολλών προγραμμάτων ταυτόχρονα δυσχέραινε τη θετική τους έκβαση αλλά και την αποτελεσματική τους

παρακολούθηση. Τα μέλη των συμβουλίων σε αρκετές περιπτώσεις δεν μπόρεσαν να αντιληφθούν το νομικό καθεστώς που πλαισιώνει τη ζώνη και συνακόλουθα τις ευθύνες τους. Η εμπλοκή των επιχειρήσεων, αν και υποσχόταν οφέλη μέσα από την αξιοποίηση νέων ιδεών, τεχνογνωσίας και πρόσθετων πόρων, ανέδειξε ζητήματα σύγκρουσης συμφερόντων, γιατί εκτός από συνεργάτες στη ζώνη που όφειλαν να υπηρετήσουν τον κοινό σκοπό ήταν και επιχειρηματίες που έπρεπε να πουλήσουν τα αγαθά και τις υπηρεσίες τους. Τέλος, η εφαρμογή της πρωτοβουλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να είχε τα λιγότερο θεαματικά αποτελέσματα.

Τα προβλήματα που αναδείχτηκαν στην πρώτη αυτή φάση οδήγησαν το Υπουργείο Παιδείας να προβεί σε μια σειρά ενεργειών, για να αυξήσει τις πιθανότητες επιτυχίας των ζωνών που θα εντάσσονταν στη δεύτερη φάση. Αρχικά, επιδόθηκε τις υποψήφιες ζώνες του δεύτερου γύρου με επιπλέον οικονομικούς πόρους, για να συμπληρώσουν τις αιτήσεις ένταξης με τη βοήθεια ειδικών. Χαρακτηριστικά, 50 υποψήφιοι που επιλέχθηκαν μέσα από μεγαλύτερη λίστα χρηματοδοτήθηκαν με περισσότερες από 20.000 λίρες (Riley & Watling, 1999). Επιπλέον, έδωσε στις ζώνες που τελικά θα εντάσσονταν στη δεύτερη φάση χρονικό περιθώριο τριών ή τεσσάρων μηνών, πριν την επίσημη έναρξη της λειτουργίας τους, για να επικεντρωθούν στην εκπόνηση των σχεδίων δράσης και των οικονομικών προϋπολογισμών τους. Επιπρόσθετα, διεύρυνε τον ρόλο της λογιστικής εταιρείας PricewaterhouseCoopers αναθέτοντάς της την ευθύνη της επίσκεψης στις ζώνες και της σύνταξης έκθεσης για την αξιολόγηση του συστήματος οικονομικού ελέγχου που είχαν εκπονήσει. Γενικά, έδωσε περισσότερες οδηγίες και κατευθύνσεις στα μέλη των συμβουλίων της ζώνης, για να διαχειριστούν προβλήματα που φάνηκε ότι παρεμπόδισαν τη θετική εξέλιξη των πρώτων ζωνών (National Audit Office, 2001).

Παράλληλα, τα προβλήματα, που φαίνεται να ήταν κοινά στις περισσότερες ζώνες της πρώτης φάσης, οδήγησαν το Υπουργείο στη διατύπωση κάποιων πιο συγκεκριμένων συστάσεων για την αποτελεσματικότερη εξέλιξη του προγράμματος. Σύμφωνα με αυτές οι ζώνες θα έπρεπε εις το εξής να εκτιμούν ορθότερα τα δεδομένα που διαθέτουν για να κατευθύνουν ανάλογα τη δράση τους, να περιορίσουν το ανεξέλεγκτο εύρος των δραστηριοτήτων, να εντάξουν τα ευρύτερα σχέδια της ζώνης στο αναπτυξιακό πλάνο των σχολείων, να συστήσουν πιο αποτελεσματικούς μηχανισμούς παρακολούθησης των δραστηριοτήτων, να επιδιώξουν τη συνεχή λειτουργία των δραστηριοτήτων και, τέλος, να εμβαθύνουν περισσότερο στις ανάγκες

της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για να επιλύσουν τα προβλήματα που αναδείχθηκαν στην πρώτη φάση (Ofsted, 2001).

Το 2003 νεότερη έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Ofsted, 2003b) έρχεται να δείξει αν τα προβλήματα που ανέκοψαν την επίδοση των πρώτων ζωνών αντιμετωπίστηκαν κατά τη δεύτερη φάση λειτουργίας του προγράμματος και αν βελτιώθηκε καθόλου η κατάσταση ύστερα από τις υποδείξεις και τις συστάσεις του Υπουργείου Παιδείας. Η έρευνα έδειξε ότι, παρά τις όποιες βελτιώσεις στη διενέργεια του προγράμματος, συνολικά η πρόοδος ήταν ασταθής. Οι περισσότερες ζώνες δεν κατάφεραν να επιδείξουν συνετή και συνεχή διαχείριση των δύσκολων προβλημάτων που είχαν επισημανθεί και υπήρχαν σημαντικά κενά στα σχέδια δράσης τους. Πολύ λίγες ζώνες κατάφεραν να επιλύσουν πλήρως τα προβλήματά τους και μερικές μόνο μπόρεσαν να σημειώσουν ικανοποιητική πρόοδο σε όλα τα στάδια. Η πρόοδος στα πρωτοβάθμια σχολεία της ζώνης ήταν βέβαια πιο ικανοποιητική, καθώς στη βαθμίδα αυτή το προσωπικό είναι πιο σταθερό, η επικοινωνία με τους γονείς τακτικότερη και η πρόοδος πιο χειροπιαστή. Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθούσε να παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα ειδικά στο επίπεδο 3 (Key Stage 3), δηλαδή για τα παιδιά ηλικίας 11-14 χρόνων. Ίσως η αρνητική πορεία του προγράμματος να οφείλεται και στην αδυναμία των ζωνών να συνάψουν δημιουργική συνεργασία με τις τοπικές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στο θέμα των επιλεγμένων δράσεων και της εξασφάλισης σταθερότητας στη λειτουργία τους. Τελικά, οι ζώνες επέδειξαν συγκριτικά άνιση πρόοδο αμφισβητώντας, έτσι, τη δυνατότητα της πρωτοβουλίας αυτής να χειριστεί απαιτητικά εκπαιδευτικά προβλήματα σε δύσκολες περιοχές της χώρας.

Η κυβέρνηση εφάρμοσε την πρωτοβουλία «Excellence in Cities» πριν ακόμα ολοκληρωθεί η λειτουργία των ΕΑΖ και αξιολογηθεί συνολικά η αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, όταν στο τέλος του 2003, μετά από μια βραχεία περίοδο λειτουργίας, το πρόγραμμα των ΕΑΖ έφτασε στο τέλος του, η κυβέρνηση, δεν παραδέχτηκε την αναποτελεσματικότητά του, αντίθετα πρόβαλλε τις ΕΑΖ ως ένα επιτυχημένο πείραμα που θα μπορούσε πλέον να ενσωματωθεί σε νέες πολιτικές περισσότερο εξελιγμένες και λιγότερο αμφιλεγόμενες, όπως ήταν η πρωτοβουλία «Excellence in Cities». Στηριζόμενη, λοιπόν, σε αναλύσεις περί αδυναμιών των ΕΑΖ η κυβέρνηση ενημέρωνε για τη νέα πολιτική χρησιμοποιώντας τον όρο «μεταμόρφωση» (transformation) (Power, Whitty, Gewirtz, Halpin, Dickson, 2004).

Συμπερασματικά, οι πολιτικοί υπεύθυνοι υπηρετώντας την αρχή ότι όλοι -ή σχεδόν όλοι- οι μαθητές μπορούν να κατακτήσουν ένα ελάχιστο επίπεδο στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οδηγήθηκαν στην εφαρμογή μιας σειράς εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, που διαδεχόταν η μία την άλλη χωρίς όμως απαραίτητα να μαθαίνει η μία από την άλλη. Έτσι, οι EAZ διαδέχτηκαν τις EPA και η πρωτοβουλία Eic αντικατέστησε με τη σειρά της τις EAZ. Αντί δηλαδή να επιχειρήσουν μεγαλόπνοα σχέδια κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών, οι κυβερνήσεις περιορίζονταν στην εφαρμογή βραχύβιων και μικρότερης εμβέλειας παρεμβάσεων. Παρ' όλα αυτά, η δραστηριότητα των Νέων Εργατικών προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων υπήρξε έντονη και ίσως είναι νωρίς ακόμα να αποτιμηθεί ολοκληρωμένα το έργο τους (Demeuse et al., 2012).

5.2.2. Παρουσίαση και ανάλυση επιστημονικών δεδομένων του πλαισίου εφαρμογής των Zones d' Education Prioritaire στη Γαλλία

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Zones d' Education Prioritaire - ZEP) εισάγονται στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα με την εγκύκλιο n° 81-238 της 1-7-1981 (BO n° 27 / 9-7-1981)¹⁴. Εκεί ορίζεται ο σκοπός της πολιτικής αυτής, που είναι η διόρθωση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την επιλεκτική ενίσχυση της εκπαίδευσης σε περιοχές όπου το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας εμφανίζεται υψηλότερο. Σε επόμενες εγκυκλίους της ίδιας χρονιάς τονίζεται η ιδέα της σφαιρικής προσέγγισης στην επιλογή των ζωνών, που περιλαμβάνει και μη εκπαιδευτικούς παράγοντες. Στο πλαίσιο αυτό, ενθαρρύνεται η συνεργασία με τοπικούς φορείς, οι οποίοι καλούνται να συμβάλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης.

Παράλληλα, τονίζεται και η ανάγκη διαμόρφωσης ενός εκπαιδευτικού σχεδίου εργασίας που πρέπει να αποτελέσει τη βάση της εκπαιδευτικής πράξης στις ZEP¹⁵. Η Επιτροπή Συντονισμού της ζώνης είναι υπεύθυνη για την εκπόνηση του εκπαιδευτικού αυτού σχεδίου, αργότερα -μετά το 1999- για τη σύνταξη του Συμβολαίου Επιτυχίας (contrat de réussite). Κάθε Ζώνη συνέτασσε το δικό της σχέδιο, το οποίο ήταν ορισμένου χρόνου και αξιολογούνταν μέσα από την πρόοδο

¹⁴ http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/reperes_historiques/81-238.pdf

¹⁵ <http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

των μαθητών, όπως αυτή υπολογιζόταν από εθνικά τεστ στα οποία συμμετείχε η πλειοψηφία των παιδιών από 8-11 ετών. Στην επιτροπή αυτή συμμετείχαν μόνο επαγγελματίες της εκπαίδευσης (επιθεωρητές, συντονιστές, Διευθυντές σχολείων, εκπρόσωποι καθηγητών) και αυτοί νομιμοποιούνταν να λαμβάνουν αποφάσεις. Οι άλλοι εταίροι της Ζώνης (τοπικές αρχές, άλλοι οργανισμοί της κοινότητας, γονείς) δεν εκπροσωπούνταν στην επιτροπή συντονισμού και δεν είχαν κανένα ρόλο στην άσκηση της διοίκησης (Hatcher, Leblond, 2001).

Στον Νόμο 89-486 της 10-7-1989 (BO special n° 4 / 31-8-1989) και συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο του πρώτου τίτλου τονίζεται το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση και, όπως είχε ήδη αναφερθεί στην αιτιολογική έκθεση του Νόμου, το Κράτος έχει χρέος να διασφαλίσει την άσκηση αυτού του δικαιώματος για όλα τα παιδιά και τους νέους που διαμένουν στην επικράτεια ανεξαρτήτως κοινωνικής, πολιτισμικής ή γεωγραφικής προέλευσης (Διπλάρη, 2011). Για τον λόγο αυτόν κρίνεται αναγκαία η αναμόρφωση της εκπαίδευσης, η αναθεώρηση της λειτουργίας των ZEP και η βελτίωση της θέσης των εκπαιδευτικών. Αναφορικά με το τελευταίο ο Νόμος 1989 προβλέπει κατά τη σχολική χρονιά 1990-1991 για τους εκπαιδευτικούς των ζωνών ετήσιο επίδομα στο ύψος των 2.000 γαλλικών φράγκων, το οποίο θα υπερδιπλασιαζόταν την επόμενη χρονιά. Με τον τρόπο αυτό ευελπιστεί να προσελκύσει περισσότερους εκπαιδευτικούς στα σχολεία ZEP και να διασφαλίσει την παραμονή τους για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, χ.χ.).

Έτσι, το 1990 σημειώνεται η πρώτη αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής των ZEP με την εγκύκλιο n° 90-028 της 1-2-1990 (BO n° 7 / 15-2-1990)¹⁶, όπου τονίζεται ο στόχος της βελτίωσης των σχολικών επιδόσεων ειδικά για τους μειονεκτούντες μαθητές. Η πρώτη αναθεώρηση της πολιτικής των ZEP εμμένει στη σύνδεσή τους με την «πολιτική της πόλης», θυμίζοντας τον κεντρικό ρόλο που έχει η συνεργασία των σχολείων μεταξύ τους αλλά και με τους εταίρους, και αποφασίζεται, επιπρόσθετα, ο διορισμός ενός διαχειριστή και ενός συντονιστή σε κάθε ζώνη.

Στη συνέχεια, το 1992 (Circulaire n° 92-360 της 7-12-1992 (BO n° 47 / 10-12-1992))¹⁷ ορίζονται τρεις άξονες όσον αφορά τη λειτουργία των ZEP: απαραίτητη εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση, βελτίωση της εικόνας και της λειτουργίας τους, βελτίωση της κατάστασης του προσωπικού που εργάζεται εκεί. Διευκρινίζεται,

¹⁶ <http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

¹⁷ http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/reperes_historiques/92-360.pdf

επίσης, ο ρόλος των υπευθύνων και των συντονιστών και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα απόκτησης καλής γνώσης της γλώσσας ως βασικής προϋπόθεσης για τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Την ίδια χρονιά στους κόλπους του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Έρευνας ιδρύεται το κέντρο Alain Savary, για να λειτουργήσει ως πηγή παιδαγωγικών πρακτικών σε δύσκολα περιβάλλοντα¹⁸.

Η δεύτερη αναθεώρηση της πολιτικής των ZEP έρχεται ως αποτέλεσμα της Έκθεσης των Γενικών Επιθεωρητριών της Εκπαίδευσης Catherine Moisan και Jacky Simon (1997) «Les Determinants de la reussite en ZEP» (Καθοριστικοί παράγοντες για τη σχολική επιτυχία στις ZEP). Με την Έκθεσή τους αυτή κατέληξαν στον προσδιορισμό των παραγόντων εκείνων που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία στις ZEP. Ανάμεσα σε αυτούς τονίστηκε η ανάγκη επικέντρωσης σε βασικές δεξιότητες (ομιλία, ανάγνωση, γραφή), η πρόωμη εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, το άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία, η ανάπτυξη αποδοτικών εταιρικών σχέσεων, η σταθερότητα των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση της Γενικής Επιθεώρησης κατέδειξε την αναγκαιότητα δεύτερης αναθεώρησης της πολιτικής, η οποία έπρεπε να γίνει με μεγάλη περίσκεψη και κριτική αξιοποίηση της εφαρμοσμένης εμπειρίας. Μεταξύ άλλων οι Επιθεωρήτριες τόνισαν την ανάγκη να δοθούν ξεκάθαρες πολιτικές οδηγίες σε εθνικό επίπεδο και να επαναπροσδιοριστούν οι επιλεγμένες περιοχές, αφού σε κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα που ανήκαν στην Ζώνη οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών δεν αιτιολογούσαν την ένταξή τους, ενώ άλλα εκτός ζώνης ιδρύματα θα έπρεπε να ενταχθούν σε αυτήν. Ακόμα, υποστήριξαν ότι το ποσοστό των μαθητών ZEP θα πρέπει να μειωθεί.

Μετά την Έκθεση των Επιθεωρητριών αναδιαμορφώνεται ο χάρτης των ZEP και δημιουργούνται, το 1999, τα Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Reseaux d' Education Prioritaire - REP), τα οποία ενσωματώνονται στη δομή των ZEP¹⁹. Η ένταξη των σχολείων τώρα δε γινόταν με κριτήριο τον γεωγραφικό προσδιορισμό των περιοχών, όπως στα πλαίσια των ZEP, αλλά με βάση τα κοινά προβλήματα που αντιμετώπιζαν σχολεία από διάφορες περιοχές. Έτσι, τα σχολεία που αντιμετώπιζαν παρόμοιες εκπαιδευτικές δυσκολίες μπορούσαν να συνεργάζονται με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και τη διαμόρφωση κοινής δράσης (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008).

¹⁸ <http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

¹⁹ <http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

Η εγκύκλιος n° 99-007 της 20-01-1999 (BO n° 4 / 28-01-1999)²⁰, ευθυγραμμισμένη με τα συμπεράσματα της Έκθεσης Moisan - Simon, διευκρινίζει τις προϋποθέσεις ανάπτυξης, διοίκησης και εφαρμογής των συμβάσεων επιτυχίας (contrats de reussite) στα νέα δίκτυα παρέχοντας δέκα βασικούς στόχους:

- 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.

Στο πλαίσιο αυτό, το 2000 δημιουργούνται στους κόλπους των ZEP και REP πόλοι αριστείας στην υπηρεσία της μάθησης. Στοχεύουν στο να αναπτύξουν δραστηριότητες υψηλού επιπέδου, πολύ καλές εταιρικές σχέσεις και ιδρύματα ανώτερης εκπαίδευσης (Circulaire n° 2000-008 της 08-02-2000 (BO n° 8 / 24-02-2000)).²¹

Νέα αξιολόγηση της πολιτικής των ZEP 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» (Η συνεισφορά της εκπαιδευτικής προτεραιότητας στην ισότητα των ευκαιριών των μαθητών) γίνεται ένας απολογισμός της πολιτικής και στο πλαίσιο της αναθεώρησής της προτείνονται

²⁰ [n° 92-360 της 7-12-1992 \(BO n° 47 / 10-12-1992\)](#)

²¹ [n° 99-007 της 20-01-1999 \(BO n° 4 / 28-01-1999\)](#)

νέοι παιδαγωγικοί μηχανισμοί και μια καλύτερη στόχευση των μέσων στα πιο δύσκολα δίκτυα²².

Στη βάση της τελευταίας αξιολόγησης τίθεται ένα καινούριο πλάνο για την πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας, στο οποίο διακρίνονται πολλά επίπεδα δράσης και νέοι μηχανισμοί για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Καταρχάς, δημιουργούνται 249, αρχικά, τα οποία φτάνουν στα 253, νέα δίκτυα, τα Δίκτυα Προσδοκίας Επιτυχίας (Reseaux Ambition Reussite - RAR), τα οποία απευθύνονται σε μαθητές με έντονες κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες²³. Στα νέα αυτά δίκτυα μπαίνει σε εφαρμογή μια διαφορετική πολιτική που βασίζεται στην ενισχυμένη συνεργασία. Το δίκτυο, σε αντίθεση με τη ζώνη, επιτρέπει την επαφή με άλλες περιοχές και ενθαρρύνει δράσεις με συνοχή και πνεύμα συνεργασίας από το δημοτικό ως το γυμνάσιο για την καλύτερη προσαρμογή και την αποτελεσματική κάλυψη των αναγκών της εκάστοτε περιοχής. Νέος στόχος των δικτύων είναι πλέον η σχολική επιτυχία και όχι η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας. Για την επίτευξη αυτού του στόχου τα νέα δίκτυα είναι εξοπλισμένα με επιπρόσθετα μέσα και ενθαρρύνουν την εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων. Ακόμα, εφαρμόζουν τον μηχανισμό της εκπαιδευτικής συνοδείας (accompagnement educative), σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές που επιθυμούν παραμένουν για δύο ώρες επιπλέον του ημερήσιου σχολικού ωραρίου, τέσσερις φορές την εβδομάδα, προκειμένου να λάβουν επιπλέον βοήθεια για τα σχολικά μαθήματα αλλά και να συμμετέχουν σε αθλητικές, καλλιτεχνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές αναπτύσσονται είτε στο πλαίσιο του σχολείου είτε σε συνεργασία με κάποιους τοπικούς φορείς, στο πνεύμα συνεργασίας σχολείου και τοπικών φορέων που διέπει το νέο αυτό σύστημα. Επιπλέον, για τη στελέχωση αυτού του προγράμματος επιστρατεύονται εθελοντές εκπαιδευτικοί και εξωτερικοί συνεργάτες (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008).

Ο στόχος της σχολικής επιτυχίας εντός της νέας δομής του δικτύου, εντάσσεται στο πλαίσιο των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές. Σε εγκύκλιο του 2006 (n° 2006-058/30-03-2006)²⁴ τονίζεται ότι η αναβίωση της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας καθορίζει μια κοινή βάση απαιτήσεων από όλους τους μαθητές του δημοκρατικού σχολείου. Όλοι πρέπει να αποκτήσουν αυτές τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες μέσα από την ανάπτυξη ενός

²² <http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>

²³ <http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

²⁴ <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm>

περιβάλλοντος για την επιτυχία και κυρίως μέσα από την ενθάρρυνση συνέχισης της φοίτησης στο γυμνάσιο. Η κυβέρνηση με την κίνηση αυτή θέλει να προσδώσει πραγματικό νόημα στην αρχή των ίσων ευκαιριών, κάτι που φαίνεται και από την πρόσληψη 1000 καθηγητών και 3000 βοηθών στα δίκτυα RAR και την αύξηση των υποτροφιών για το 2006 από 28.0000 σε 100.000 (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008).

Εκτός από τα Δίκτυα RAR δημιουργούνται στους κόλπους της εκπαιδευτικής προτεραιότητας και τα Δίκτυα Σχολικής Επιτυχίας (Reseaux de Reussite Scolaire - RRS). Σε αυτά εντάσσονται τα γυμνάσια που πρόκειται να απενταχθούν σταδιακά από το πρόγραμμα εντός τριών μηνών από την ημερομηνία έκδοσης της απόφασης και πληρουμένων των προϋποθέσεων. Τα δίκτυα RAR και RRS αποτελούν τώρα τις επίσημες ονομασίες της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας που στοχεύουν να ενισχύσουν ανάλογα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Γεωργακή, Διπλάρη, 2008).

Σε μια προσπάθεια επέκτασης και εξέλιξης της πολιτικής των ZEP, το 2011, τα δίκτυα RAR αντικαθίστανται από το πρόγραμμα «Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια για τη φιλοδοξία, καινοτομία και επιτυχία» (Ecoles, Colleges, lycées pour l'ambition l'innovation at la reussite - Éclair). Το εθνικό αυτό πρόγραμμα είχε λειτουργήσει το 2010 πειραματικά στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης και τώρα επεκτείνεται και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντικαθιστώντας, έτσι, τα δίκτυα RAR. Με το πρόγραμμα αυτό επιδιώκεται να δοθεί περισσότερη αυτονομία στα σχολεία και να δημιουργηθεί ένα σχολικό κλίμα που ενθαρρύνει τη μάθηση μέσα από καινοτόμες πρωτοβουλίες²⁵. Παράλληλα, μεγάλη σημασία δίνεται στην εξασφάλιση της σύνδεσης και συνέχειας των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Προς τούτο οι μαθητές ενθαρρύνονται καταρχάς να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο γυμνάσιο και μάλιστα τους παρέχεται εξειδικευμένη βοήθεια και υποστήριξη πριν εγγραφούν στην έκτη τάξη (την πρώτη του δευτεροβάθμιου σχολείου). Επιπλέον, αναπτύσσονται εταιρικές σχέσεις μεταξύ των λυκείων και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής φιλοδοξίας των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους με απαιτητικά ακαδημαϊκά μαθήματα. Τέλος, η οικογένεια εμπλέκεται ενεργά, καθώς καλείται να συμμετέχει σε συζητήσεις και εργαστήρια με θέματα εκπαιδευτικά και άλλα που αφορούν άμεσα το μέλλον των παιδιών τους²⁶. Η μεγάλη εμπέλεια του προγράμματος αποδεικνύεται γρήγορα, καθώς το φθινόπωρο του 2012

²⁵ <http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html>

²⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid52765/le-programme-clair-pour-les-colleges-et-lycees.html>

περιλαμβάνει 339 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (303 γυμνάσια, 11 λύκεια, 21 επαγγελματικά λύκεια και 4 οικοτροφεία αριστείας) και 2189 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (997 νηπιαγωγεία και 1192 δημοτικά)²⁷.

Τελευταία, η γαλλική κυβέρνηση, υπό το πρίσμα νεότερων ερευνητικών δεδομένων που δείχνουν ότι το χάσμα μεταξύ των παιδιών στα οποία στοχεύει αυτή η πολιτική και των υπόλοιπων παιδιών δεν καλύπτεται αντίθετα μεγαλώνει, προβαίνει για άλλη μια φορά στην αναθεώρηση της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Στον Νόμο της 8 Ιουλίου 2013²⁸, που αφορά την ανοικοδόμηση του δημοκρατικού σχολείου, αποτυπώνεται η ανάγκη μείωσης των κοινωνικών και περιφερειακών ανισοτήτων και ορίζεται ως σημαντικός στόχος η μείωση του χάσματος κατά 10% ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία εκπαιδευτικής προτεραιότητας και των υπολοίπων. Έτσι, για την εξυπηρέτηση του παραπάνω στόχου η νέα μεταρρύθμιση (Circulaire n° 2014-077 du 04-06-2014)²⁹, που εφαρμόζεται από τη σχολική χρονιά 2014-2015, προβλέπει την αντικατάσταση των δικτύων Éclair και RRS από τα Δίκτυα Ενδυνάμωσης της Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Reseau d' education prioritaire renforce - Rep). Συγκεκριμένα, στη λειτουργία των νέων δικτύων καθορίζονται δύο επίπεδα παρέμβασης: τα δίκτυα Rep, τα οποία περιλαμβάνουν σχολεία (δημοτικά και γυμνάσια) που αντιμετωπίζουν πιο σημαντικά κοινωνικά προβλήματα από εκείνα των σχολείων που δεν εντάσσονται στην πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας, και τα δίκτυα Rep+ που εφαρμόζονται σε γειτονιές ή απομονωμένες περιοχές, όπου παρατηρούνται κοινωνικές δυσκολίες σε πολύ μεγάλο βαθμό. Στην αρχή οι αλλαγές πρόκειται να εφαρμοστούν σε 102 πιλοτικά δίκτυα εκπαιδευτικής προτεραιότητας (Rep+), που θα καθοριστούν από το Υπουργείο Παιδείας με κοινωνικά κριτήρια. Θα ληφθεί δηλαδή υπόψη το ποσοστό των μαθητών που οι γονείς τους ανήκουν σε χαμηλή κοινωνικο-επαγγελματική κατηγορία, που δικαιούνται υποτροφία, που ζουν σε δύσκολες αστικές περιοχές ή που εγγράφονται στην πρώτη τάξη του γυμνασίου με τουλάχιστον ένα χρόνο καθυστέρηση. Αφού ολοκληρωθεί η πιλοτική φάση, η

²⁷ <http://eduscol.education.fr/cid52780/l-experimentation-clair.html>

²⁸ [http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles.html?sword_list\[\]=orientations&sword_list\[\]=actuelles&no_cache=1](http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles.html?sword_list[]=orientations&sword_list[]=actuelles&no_cache=1)

²⁹ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80035

αναμορφωμένη πολιτική θα επεκταθεί την επόμενη σχολική χρονιά σε όλα τα δίκτυα εκπαιδευτικής προτεραιότητας³⁰.

Ειδικότερα, η αναθεώρηση αυτή περιλαμβάνει 14 βασικά μέτρα που περιστρέφονται γύρω από τρεις άξονες: α) υποστήριξη των μαθητών στην εκπαίδευσή τους και στη διαμόρφωση της σχολικής τους διαδρομής, β) υποστήριξη, εκπαίδευση και σταθεροποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και γ) ανάπτυξη περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση³¹. Τα εν λόγω μέτρα που προβλέπεται να εφαρμοστούν στα δίκτυα εκπαιδευτικής προτεραιότητας είναι τα εξής:

- 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 (εννέα μέρες την εβδομάδα στα δημοτικά, μιάμιση ώρα τη βδομάδα στα γυμνάσια)
- συνεχής εκπαίδευση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στα πιο δύσκολα σχολεία, από ειδικούς στον χώρο (τρεις ημέρες το χρόνο)
- 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

³⁰https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Reforms_in_School_Education

³¹[http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles.html?sword_list\[\]=orientations&sword_list\[\]=actuelles&no_cache=1](http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/orientations-actuelles.html?sword_list[]=orientations&sword_list[]=actuelles&no_cache=1)

- 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 δίκτυα³².

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη Γαλλία αποτέλεσαν, όπως φάνηκε μέσα από τα θεσμικά κείμενα, ένα έδαφος όπου θα ήταν δυνατόν να δοκιμαστούν κάποια νέα μέτρα, με σκοπό να αντιμετωπιστούν προβληματικές καταστάσεις στην εκπαίδευση. Όπως και στην Αγγλία, τρεις στρατηγικές επρόκειτο να τεθούν σε εφαρμογή: επιπλέον χρηματοδότηση, καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι και κινητοποίηση των τοπικών φορέων (Hatcher, Leblond, 2001).

Σε μια εποχή αισιοδοξίας και αποφασιστικότητας η πολιτική των ZEP στόχευε, καταρχάς, να εμψυχήσει στα σχολεία το κίνητρο για αλλαγή μέσα από την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης. Οι πολιτικοί υπεύθυνοι φάνηκε να δείχνουν εμπιστοσύνη στα σχολεία, αλλά παρέλειψαν να τα εξοπλίσουν με όλα εκείνα τα απαραίτητα εργαλεία που θα τα βοηθούσαν να διαγνώσουν και να αναλύσουν τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών και της εκπαιδευτικής ανισότητας αλλά και τα μέσα με τα οποία θα μπορούσαν να διαχειριστούν αυτά τα θέματα (Demeuse et al., 2012). Ο ρόλος του Υπουργείου και των εκπροσώπων του περιορίστηκε στο να δώσει το κίνητρο (κυρίως μέσω της χρηματοδότησης) και να προσδιορίσει πολύ γενικά τους στόχους (π.χ. βελτίωση γλωσσικής ικανότητας, καταπολέμηση της βίας και της παραβατικότητας, αγωγή του πολίτη). Η απουσία, όμως, ξεκάθαρων, παγιωμένων πολιτικών και εκπαιδευτικών στόχων άφηνε τους ενδιαφερομένους να καθοδηγούνται από τις δικές τους αντιλήψεις (Lorcerie, 2006, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012).

Η διαφοροποίηση, λοιπόν, μεταξύ των σχεδίων δράσεων των σχολείων ZEP ήταν φυσικό επακόλουθο της απουσίας κεντρικών οδηγιών. Ωστόσο, πέρα από τις

³²https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Reforms_in_School_Education

διαφορές που σημειώνονταν, είναι δυνατόν οι δράσεις των εν λόγω σχολείων να ομαδοποιηθούν σε κάποιες γενικές κατηγορίες (Demeuse et al., 2012):

- Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι δράσεις που αποσκοπούσαν στη βελτίωση της μάθησης, ειδικά στην ανάγνωση και τη γραφή. Ακόμα, αφιερωνόταν χρόνος σε δραστηριότητες τέχνης και πολιτισμού. Ωστόσο, απουσίαζαν δραστηριότητες Μαθηματικών, φυσικής και τεχνικού πολιτισμού, τη στιγμή που οι αξιολογήσεις έδειχναν ότι οι μαθητές υστερούσαν περισσότερο στα Μαθηματικά παρά στη Γλώσσα.
- Στη δεύτερη κατηγορία ομαδοποιούνται οι δράσεις που απέβλεπαν στην ενίσχυση των παιδιών μέσα και έξω από το σχολείο πέρα από το σχολικό ωράριο.
- Μια άλλη κατηγορία αποτελούν οι δράσεις που στόχευαν στη μείωση της βίας, της παραβατικότητας και της εγκατάλειψης του σχολείου, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών.
- Στην τελευταία κατηγορία απαντώνται δράσεις που στόχευαν στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Σε μια μελέτη του 1988 (Viviane Isambert-Jamati, 1990, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012), όπου αναλύονται οι Εκθέσεις που γράφτηκαν για το Υπουργείο Παιδείας από τους συντονιστές των ZEP, φαίνεται ότι ο στόχος της ενδυνάμωσης της μάθησης παρουσιαζόταν όντως κυρίαρχος στις δράσεις των σχολείων. Ωστόσο, ο στόχος αυτός δεν επιχειρήθηκε να επιτευχθεί μέσα από την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων αλλά μέσα από την ανάπτυξη δομών και πρωτοβουλιών που λειτουργούσαν συμπληρωματικά στο κανονικό πρόγραμμα της τάξης. Και άλλοι μελετητές (Bouveau et al, 1992, Fijalkow, 1992, Glasman, 1992, Lorcerie, 1993, Charlot, 1994, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012) μαρτυρούν ότι τα σχέδια δράσης στις ZEP συχνά περιλάμβαναν δραστηριότητες πολιτισμού και τέχνης που πραγματοποιούνταν συμπληρωματικά στις συνήθεις δραστηριότητες της τάξης και που προβάλλονταν ως πιο ελκυστικές και πιο διασκεδαστικές από τις πρώτες. Για τον λόγο, όμως, ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες δε φάνηκε να βοηθούν τη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές των ZEP αντίθετα, μάλιστα, ίσως δυσχέραναν την κατάσταση οι μελετητές αυτοί αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητα της πολιτικής αλλά και τον δημοκρατικό της χαρακτήρα. Οι Charlot et al (1993, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012), για παράδειγμα, πιστεύουν

ότι η λογική του project λειτουργεί εις βάρος της αποτελεσματικής μάθησης, γιατί οι καθηγητές τείνουν να κατακερματίζουν και να απλοποιούν υπερβολικά τη γνώση σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Άλλες μελέτες δείχνουν ότι τα μέτρα που ελήφθησαν και αφορούσαν την επιπρόσθετη ενίσχυση στους μαθητές ZEP πέραν του σχολικού ωραρίου μπορεί να συνέβαλαν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά δεν άγγιξαν το πρόβλημα, ή τουλάχιστον ελάχιστα, των χαμηλών επιδόσεων (Glasman, 2001, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012). Το ίδιο αποτέλεσμα είχαν και οι δράσεις που στόχευαν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Πραγματικά βοήθησαν στην κοινωνική προσαρμογή των μειονεκτούντων μαθητών, στη βελτίωση του κλίματος στα σχολεία, στη μείωση της σχολικής διαρροής, αλλά σε καμία περίπτωση δεν συνέβαλαν στην ενίσχυση της μάθησης, στην αλλαγή της σχέσης των μαθητών με την γνώση (Martin & Bonner, 2002, Millet & Thin, 2005, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012).

Τελικά, τα σχέδια δράσης στις ZEP και οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν μαρτυρούν μια τάση να υποτιμάται, να αγνοείται ή να παρακάμπτεται η κοινωνιολογική και κοινωνικο-γνωστική διάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας προς χάρη της καινοτομίας και της εισαγωγής ελκυστικών δραστηριοτήτων για τους μαθητές, προσιτών και εφικτών, ώστε παράλληλα να διαφυλάσσεται και το κύρος των εμπνευστών της πολιτικής ZEP με την επίτευξη πλασματικών βελτιώσεων. Όταν όμως οι προνομιούχοι μαθητές εισέρχονται στο σχολείο έχοντας εσωτερικευμένο τον γλωσσικό κώδικα που απαιτείται, ενώ οι μειονεκτούντες ομόλογοί τους στέκονται εκτεθειμένοι, έρμαιοι της οικογενειακής και κοινωνικής τους εμπειρίας, τότε υπονομεύεται όχι μόνο το ίδιο το μορφωτικό αγαθό αλλά και ο δημοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης (Demeuse et al., 2012).

Από την άλλη πλευρά, και η κινητοποίηση εξωεκπαιδευτικών φορέων στην πολιτική ZEP δεν ήταν ένα ξεκάθαρο ζήτημα. Κατά μια θεώρηση αποτέλεσε μια ευκαιρία να εξυγιανθούν οι δημόσιες υπηρεσίες μέσα από τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων και ως εκ τούτου να βελτιωθεί η ποιότητα των υπηρεσιών τους. Κατά μια άλλη ήταν το αποτέλεσμα μιας νεοφιλελεύθερης πολιτικής που προωθούσε τον ανταγωνισμό και την ιδιωτικοποίηση σε βάρος του δημόσιου τομέα. Σύμφωνα πάντως με τη ρητορική των ZEP η κοινωνική δικαιοσύνη προϋποθέτει αναγνώριση των τοπικών αναγκών, αποκέντρωση της εξουσίας και εκχώρηση της δυνατότητας λήψης αποφάσεων στους άμεσα ενδιαφερόμενους. Στη Γαλλία, λοιπόν, το κράτος

αποφάσιζε να μεταθέσει το δικαίωμα λήψης αποφάσεων από το εθνικό στο τοπικό επίπεδο επαναπροσδιορίζοντας, έτσι, τη σχέση μεταξύ κοινότητας και κράτους, ιδίως μετά το 1990 με την πρώτη αναθεώρηση της πολιτικής (Hatcher, Leblond, 2001).

Η συνεργασία, ενώ ήταν η λέξη-κλειδί στο λεξιλόγιο της νέας πολιτικής, αποδείχθηκε ένα δύσκολο εγχείρημα. Οι βλέψεις των εταίρων φάνηκε να επισκιάζονται από τις βλέψεις των σχολείων, κάτι που δημιουργούσε συνεχώς συγκρούσεις μεταξύ τους, αφού οι πρώτοι αρνούσαν να περιορίσουν τις παρεμβάσεις τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ειδικά μετά το 1990, όταν οι ZEP ενσωματώθηκαν στις πρωτοβουλίες ανάπτυξης της πόλης (urban development projects), οι τοπικοί παράγοντες επιθυμούσαν να ασκούν επιρροή στην άσκηση της νέας πολιτικής. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς, ενώ νομιμοποιούνταν να συμμετέχουν στη νέα συνεργασία, ταυτόχρονα οι πιο αδύναμοι κρίκοι, οι εκπρόσωποι δηλαδή των εργατικών τάξεων, αποκλείονταν λόγω μορφωτικού ελλείμματος. Οι αποφάσεις στις ZEP λαμβάνονταν μόνο από επαγγελματίες της εκπαίδευσης (επιθεωρητές, συντονιστές, Διευθυντές σχολείων, εκπροσώπους καθηγητών), οι οποίοι αποτελούσαν την επιτροπή συντονισμού της Ζώνης. Οι άλλοι εταίροι της Ζώνης (τοπικές αρχές, άλλοι οργανισμοί της κοινότητας, γονείς) δεν εκπροσωπούσαν στην επιτροπή συντονισμού και δεν είχαν κανένα ρόλο στην άσκηση της διοίκησης. Βασική υποχρέωση της επιτροπής αυτής ήταν η σύνταξη του Συμβολαίου Επιτυχίας (contrat de réussite). Κάθε Ζώνη συνέτασσε το δικό της συμβόλαιο επιτυχίας, το οποίο ήταν ορισμένου χρόνου και αξιολογούνταν μέσα από την πρόοδο των μαθητών, όπως αυτή υπολογιζόταν από εθνικά τεστ στα οποία συμμετείχε η πλειοψηφία των παιδιών από 8-11 ετών (Hatcher, Leblond, 2001). Το κράτος, λοιπόν, αν και φαινομενικά μετέθετε τις ευθύνες στο τοπικό επίπεδο, στην πραγματικότητα διατηρούσε τον έλεγχο μέσα από τη σύναψη συμβολαίων με τις Ζώνες.

Το ζήτημα της αξιολόγησης της πολιτικής ZEP εγείρει, επίσης, σημαντικά ερωτήματα. Ενώ η πολιτική αυτή κατέχει κεντρική στρατηγική θέση στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχει σημειωθεί συστηματική αξιολόγηση της επίδρασης των ZEP στα σχολικά αποτελέσματα. Οι πρώτες αξιολογήσεις της αποτελεσματικότητας της πολιτικής στηρίζονταν σε απλή σύγκριση του μέσου όρου μεταξύ των μαθητών ZEP και των υπολοίπων (Meuret, 1994, Caille, 2001, όπ. αναφ. στο Benabou, Kramarz and Prost, 2009). Μια αξιολογία προσπάθεια πιο ακριβούς αξιολόγησης είναι αυτή των Benabou et al. (2009). Οι μελετητές, εστιάζοντας στη χρονική περίοδο 1982-1992, προσπάθησαν να αξιολογήσουν την πολιτική ZEP

αναφορικά με τρεις διαστάσεις: α) αξιολόγηση των παροχών και των βασικών χαρακτηριστικών ενός σχολείου ΖΕΠ (μέγεθος τάξης, εβδομαδιαίες διδακτικές ώρες, κατάρτιση και εμπειρία εκπαιδευτικών, μέγεθος και σύνθεση μαθητικού σώματος), β) αξιολόγηση κινητικότητας μαθητών και καθηγητών (επακόλουθο του ‘στιγματισμού’ του σχολείου μετά το χαρακτηρισμό της προτεραιότητας), γ) 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 8^η τάξη, φοίτηση στην 10^η τάξη, επιτυχία στις εθνικές εξετάσεις μετά το Λύκειο (εξετάσεις Baccalauréat).

Από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε, καταρχάς, ότι η χρηματοδότηση που δόθηκε στα σχολεία ΖΕΠ (400 εκατομμύρια ευρώ δόθηκαν για την περίοδο που μελετήθηκε) δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ολωσδιόλου σημαντική, αν ληφθεί υπόψη ότι για την περίοδο που μελετήθηκε 110 εκατ. € απορροφήθηκαν στις επιπλέον παροχές των εκπαιδευτικών και τα υπόλοιπα δόθηκαν για την αύξηση των διδακτικών ωρών και τη μείωση των μαθητών ανά τάξη. Παράλληλα, η μείωση στο μέγεθος της τάξης ήταν μικρή (2 μαθητές λιγότεροι ανά τάξη σε σχέση με τα σχολεία που δεν ανήκαν σε ζώνη). Επιπλέον, παρατηρήθηκε κοινωνικός στιγματισμός για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των εν λόγω σχολείων. Οι επιπρόσθετες παροχές και τα κίνητρα σταδιοδρομίας που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις των μαθητών τους δεν ήταν μέτρα επαρκή για να οδηγήσουν στη βελτίωση τους, αντίθετα παρατηρήθηκε μείωση της αποδοτικότητάς τους. Ο αριθμός των μαθητών, από την άλλη, μειώθηκε όχι τόσο λόγω της αυξημένης αποχώρησης όσο λόγω της μείωσης των εγγραφών. Τέλος, ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων ΖΕΠ δεν είχε κάποιο αξιόλογο αποτέλεσμα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με βάση τα τέσσερα μέτρα που προαναφέρθηκαν. Ίσως η ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να συνέβαλε σε αυτό το αποτέλεσμα. Επίσης, αν και ένας από τους βασικούς στόχους των ΖΕΠ ήταν η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διδακτικών μεθόδων, κάποια σχολεία δεν ανταποκρίθηκαν καθόλου, ενώ λόγω απουσίας συνοχής στο πρόγραμμα δεν υπήρχε ένας μηχανισμός διάχυσης επιτυχημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών σε άλλα σχολεία.

Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα (Mattei, 2012), που χρηματοδοτήθηκε από το Ερευνητικό Κέντρο της Νορβηγίας με σκοπό να μελετήσει την αποτελεσματικότητα των προνοιακών πολιτικών στην Ευρώπη, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες οξύνονται παρά τις κυβερνητικές προσπάθειες των κρατών και

τις νέες πολιτικές που προωθούν στις δεκαετίες του 1980 και 1990. Για την περίπτωση της Γαλλίας, ειδικότερα, η έρευνα αποκαλύπτει ότι το 2009 τα δημοτικά σχολεία που ανήκαν στις ZEP σημείωναν κατώτερες επιδόσεις από τα άλλα σχολεία. Επίσης, τα σχολεία RAR παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά υποαπόδοσης σε βασικές δεξιότητες. Το 2009 μόνο το 50,6 % των μαθητών RAR στο τέλος της τρίτης γυμνασίου κατέκτησε το επιθυμητό επίπεδο γραμματισμού σε αντίθεση με το 81,6 % που επιτεύχθηκε στα σχολεία που δεν ανήκαν στα RAR. Μάλιστα, το χάσμα μεταξύ RAR και μη RAR βάθαινε περισσότερο στο τέλος του γυμνασίου (college) (Men, 2009, όπ. αναφ. στο Mattei, 2012). Τα στοιχεία αυτά προκαλούσαν απογοήτευση, αφού αποδείκνυαν ότι οι επιπλέον πόροι που δαπανήθηκαν δεν είχαν την αναμενόμενη επίδραση στην κάλυψη του χάσματος (Cour des comptes, 2010, όπ. αναφ. στο Mattei, 2012), με αποτέλεσμα να αμφισβητείται η πολιτική της προτεραιότητας στη Γαλλία.

Απέχοντας παρασύγγας από το να γίνει το εργαστήριο της κοινωνικής αλλαγής, όπως πολλοί οραματίστηκαν, η πολιτική ZEP δεν κατάφερε να υλοποιήσει την κοινωνιολογικά εμπνευσμένη παιδαγωγική, όπως εύστοχα είχαν προσδιορίσει οι Bourdieu, Passeron και Bernstein. Τελευταία, μάλιστα, με τη διεύρυνση της έννοιας της προτεραιότητας όχι μόνο στους μειονεκτούντες πληθυσμούς αλλά και στους μαθητές-ταλέντα, με την έμφαση στις ατομικές σχολικές διαδρομές και με την προώθηση της «αριστείας», η ρητορική της πολιτικής αλλάζει αποκαλύπτοντας έναν πολιτικό λόγο που διατρέχει όχι μόνο το πρόγραμμα ZEP αλλά όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια νέα στροφή παρατηρείται, δηλαδή, στην πολιτική, η οποία με το να δίνει έμφαση στο δυναμικό του κάθε παιδιού σαν αυτό να ήταν ένα φυσικό χαρακτηριστικό και όχι αποτέλεσμα κοινωνικής ζύμωσης μετατοπίζει το ενδιαφέρον ακόμα πιο μακριά από τις εστίες της παραγωγής των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Demeuse et al., 2012).

5.2.3. Παρουσίαση και ανάλυση επιστημονικών δεδομένων του πλαισίου εφαρμογής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Κύπρο

Η εφαρμογή της πολιτικής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) ξεκίνησε πιλοτικά κατά τη σχολική χρονιά 2003-2004 πρώτα σε δύο περιοχές (Φανερωμένης Λευκωσίας και Αγίου Αντωνίου Λεμεσού), προκειμένου να ευνοηθούν τα πιο αδικημένα κοινωνικό- μορφωτικά στρώματα μέσα από την

παραχώρηση περισσότερων μέσων και πόρων. Συγκεκριμένα κριτήρια για τον καθορισμό μιας περιοχής ως ΖΕΠ αποτέλεσαν το υψηλό ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, το ποσοστό σχολικής αποτυχίας, ο αριθμός των αλλοδαπών / ξενόγλωσσων μαθητών καθώς και η ύπαρξη αυξημένων περιστατικών βίας και παραβατικότητας (Υ.Π.Π., 2010). Κατά τη σχολική χρονιά 2004-2005 η πολιτική ΖΕΠ επεκτάθηκε σε ακόμα μια περιοχή (Παναγίας Θεοσκεπάστης Πάφου). Η λειτουργία των τριών αυτών ΖΕΠ εξακολουθούσε κατά τη σχολική χρονιά 2005-2006, οπότε πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής τους από τη Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε. και τα Καθοδηγητικά Όργανα των Ζωνών (Υ.Π.Π., χ.χ.). Η πρώτη αυτή αξιολόγηση έδειξε θετικά αποτελέσματα στη μείωση της σχολικής διαρροής και στη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων, οπότε ακολούθησε η θεσμοθέτησή της λειτουργίας των ΖΕΠ, στο τέλος του 2006, με την υπ' αριθμό 64.749 / 12-12-2006 απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου³³, που ενέκρινε σχετική απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.).

Η λειτουργία των πρώτων ΖΕΠ αποτιμήθηκε και μέσα από την εξωτερική αξιολόγηση που πραγματοποίησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008. Από την αξιολόγηση αυτή φάνηκε ότι η λειτουργία των σχολικών μονάδων εντός των ΖΕΠ έγινε σταδιακά αποδεκτή από τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και συνδέθηκε με τη μείωση των διενέξεων, των φαινομένων ρατσισμού και περιθωριοποίησης μαθητών, των απουσιών, την αύξηση της αποδοχής, της σχολικής επιτυχίας, του ποσοστού συνεχούς φοίτησης των μαθητών και την προώθηση ποικίλων θεμάτων και δραστηριοτήτων που ενδιέφεραν τα παιδιά. Έτσι, το Υπουργικό Συμβούλιο ενέκρινε για τη σχολική χρονιά 2008-2009 την επέκταση του θεσμού με την προσθήκη μιας νέας ΖΕΠ (Φανερωμένης

³³ Στην Κύπρο το Υπουργικό Συμβούλιο αποτελεί ανεξάρτητο συλλογικό Όργανο με αυτοτελείς εξουσίες. Διορίζεται, δυνάμει του Άρθρου 46 του Συντάγματος, από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας και είναι το κύριο όργανο για την άσκηση της εκτελεστικής εξουσίας. Σύμφωνα με το Άρθρο 54 του Συντάγματος το Υπουργικό Συμβούλιο ασκεί εκτελεστική εξουσία επί παντός θέματος εκτός εκείνων που ρητά ανατίθενται με συνταγματική διάταξη στον Πρόεδρο της Δημοκρατίας ή άλλο Πολιτικό Όργανο (<http://www.cm.gov.cy>). Ειδικότερα, στον τομέα της Εκπαίδευσης αποτελεί την ανώτατη εξουσία για την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Υ.Π.Π.) έχει την πλήρη ευθύνη. Στο θέμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων το Υ.Π.Π. είναι αρμόδιο για τον σχεδιασμό προτάσεων νόμων και προϋπολογισμών, που προωθεί για έγκριση στη Βουλή των Αντιπροσώπων μέσω του Υπουργικού Συμβουλίου (<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Cyprus:Introduction>).

Λάρνακας) όπως επίσης και τη λήψη επιπρόσθετων μέτρων σε όλες τις ΖΕΠ, βάσει των εισηγήσεων στις οποίες κατέληξε το Π.Ι. ύστερα από την αξιολόγηση του θεσμού (Υ.Π.Π., 2010).

Βασικές αρχές που διέπουν τη λειτουργία των ΖΕΠ στην Κύπρο είναι οι ακόλουθες (Υ.Π.Π., 2008) :

- η λειτουργία Καθοδηγητικών Οργάνων: Ομάδα Καθοδήγησης και Συμβούλιο του Δικτύου
- η διασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας μεταξύ των τριών βαθμίδων (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό-Γυμνάσιο)
- η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα (μέχρι 24 στο Γυμνάσιο και Δημοτικό εκτός της Α΄ και Β΄ Δημοτικού μέχρι 20)
- η διασφάλιση της κατοχής του λόγου (προφορικού και γραπτού) με την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια του λόγου ανεξάρτητα από τη βαθμίδα και το μάθημα που διδάσκουν
- η υλοποίηση των σύγχρονων αντιλήψεων για τη εταιρικότητα (άνοιγμα στην κοινωνία με τη θεσμοθέτηση διαδικασιών εταιρικότητας με τους τοπικούς φορείς)
- η υλοποίηση στενής και συστηματικής επικοινωνίας και εταιρικότητας με τους γονείς
- η ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη πολιτιστικών και αθλητικών δραστηριοτήτων και δράσεων
- η υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών που να στηρίζονται στη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα (παιδοκεντρικές διαδικασίες, συνεργατική μάθηση)
- η εισαγωγή νέας μεθοδολογίας στις εργασίες (σχέδια δράσης - projects)
- η ενίσχυση των σχολείων σε Υπηρεσίες Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας
- η κατάρτιση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, τα Καθοδηγητικά Όργανα αναλαμβάνουν ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο για τη λειτουργία των ΖΕΠ. Η Ομάδα Καθοδήγησης, την οποία αποτελούν δύο συνυπεύθυνοι (Διευθυντής Γυμνασίου και Διευθυντής Δημοτικού), δύο Συντονιστές (εκπαιδευτικοί Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης) και οι οικείοι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, είναι καταρχάς το όργανο που συμβουλεύει και παρέχει παιδαγωγική πληροφόρηση και στήριξη των παιδαγωγικών ομάδων των σχολείων. Επίσης, έχει ρόλο συντονιστικό σε ό τι αφορά τη σύνδεση των σχολείων των τριών

εκπαιδευτικών βαθμίδων (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό-Γυμνάσιο) αλλά και τη σύνδεση των σχολείων με την κοινότητα (τον Οργανισμό Νεολαίας, τις Δημοτικές Αρχές, τις Κοινωνικές Υπηρεσίες, τους Αθλητικούς και Πολιτιστικούς συνεταιίρους και άλλους φορείς, άτομα ή Υπηρεσίες). Βασική αποστολή της Ομάδας Καθοδήγησης είναι η εκπόνηση ενός συνεκτικού και ενοποιητικού τριετούς σχεδίου εργασίας της Ζώνης καθώς επίσης και επιμέρους παιδαγωγικών προγραμμάτων και δράσεων. Το Συμβούλιο του Δικτύου, αφετέρου, το οποίο απαρτίζουν η Ομάδα Καθοδήγησης, εκπρόσωποι του Δήμου και των τοπικών φορέων, εκπρόσωποι των Οργανώσεων των Γονέων, ένας εκπρόσωπος του Οργανισμού Νεολαίας, ένας εκπρόσωπος του Γραφείου Ευημερίας καθώς και άλλοι φορείς, άτομα, υπηρεσίες ή μη κυβερνητικές οργανώσεις, στοχεύει στην εμπλοκή και την υποστήριξη των τοπικών φορέων και των συνεταιίρων (Υ.Π.Π., 2008).

Το 2010 ο θεσμός των ΖΕΠ συμπεριλήφθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Απασχόληση, Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Κοινωνική Συνοχή 2007-2013» ως έργο με τίτλο : «Πρόγραμμα κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής Αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», με χρηματοδότηση κατά 85% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 15% από την Κυπριακή Δημοκρατία. Το έργο αφορούσε στην υλοποίηση δράσεων υποστήριξης και ενίσχυσης σχολικών μονάδων που εντάσσονται στις ΖΕΠ και απέβλεπε στην περαιτέρω ανάπτυξη και διεύρυνση των ΖΕΠ με βασικούς στόχους τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας, τη μείωση φαινομένων παραβατικότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής με τον περιορισμό του κινδύνου κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

Οι πιο πάνω στόχοι επρόκειτο να επιτευχθούν μέσα από συγκεκριμένες και στοχευμένες δράσεις και ενέργειες. Ειδικότερα, προβλεπόταν:

- η δημιουργία / διατήρηση πρόσθετων θέσεων διδακτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα μείωσης του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα
- η προσφορά προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας προς τους μαθητές, τα οποία θα βασίζονται στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό υλικό
- η προσφορά προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης προς τους μαθητές

- η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των σχολείων
- η προσφορά πρόσθετων υπηρεσιών ψυχοκοινωνικής στήριξης προς τους μαθητές και τους γονείς, μέσω της δημιουργίας και λειτουργίας Κέντρων Πληροφόρησης και Ψυχοκοινωνικής Στήριξης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Τα Κέντρα θα διαχειρίζονταν ειδικοί επιστήμονες και σε αυτά θα παρέχονταν υπηρεσίες από ψυχιάτρους, κλινικούς ψυχολόγους, συμβουλευτικούς ψυχολόγους και άλλους ειδικούς
- η πραγματοποίηση συνεδρίων / ημερίδων αναφορικά με τον θεσμό των ΖΕΠ (Υ.Π.Π., 2010).

Όπως προκύπτει από το θεσμικό πλαίσιο, με την πολιτική των ΖΕΠ στην Κύπρο εφαρμόζονται τρεις αρχές. Η πρώτη είναι η αρχή της θετικής διάκρισης, που συνίσταται στην άνιση μεταχείριση των ανισοτήτων με βάση τις ανάγκες προτεραιότητας των παιδιών. Δίνονται, δηλαδή, περισσότερες παροχές σε εκείνους που διατρέχουν τον μεγαλύτερο κίνδυνο να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Η δεύτερη είναι η αρχή της ολιστικής προσέγγισης, που αναγνωρίζει το γεγονός ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σχετίζεται τόσο με ό τι συμβαίνει μέσα όσο και έξω από το σχολείο, δηλαδή στο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον του παιδιού. Τελευταία, η αρχή της εταιρικής μαρτυρά την ανάγκη να λειτουργούν τα σχολεία ως κοινότητες μάθησης στις οποίες συμμετέχουν και εμπλέκονται το προσωπικό των σχολείων, οι μαθητές, οι γονείς, η τοπική κοινότητα και άλλοι κοινωνικοί εταίροι (Δημοσθένους, 2012).

Την ενσωμάτωση των αρχών αυτών στην πολιτική των ΖΕΠ μαρτυρά η ίδια η στοχοθεσία της. Βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ο περιορισμός της σχολικής αποτυχίας, η μείωση των φαινομένων παραβατικότητας και η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής με τον περιορισμό του κινδύνου κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμού. Η επίτευξη των στόχων αυτών παρακολουθείται και εποπτεύεται συνεχώς μέσα από την συντρέχουσα αξιολόγηση του προγράμματος (Δημοσθένους, 2012).

Μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί δύο επίσημες αξιολογήσεις. Η πρώτη αποτελεί την εσωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε από τη Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε.

και τα Καθοδηγητικά Όργανα των Ζωνών, για να αξιολογηθεί η πιλοτική εφαρμογή της λειτουργίας των ΖΕΠ για τη χρονική περίοδο 2003-2006 (Υ.Π.Π., χ.χ.). Η δεύτερη αποτελεί την εξωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008. Γενικά, και από τις δύο αυτές αξιολογήσεις αναδείχτηκε, καταρχάς, η θετική στάση των εμπλεκόμενων απέναντι στον νέο θεσμό. Ακόμη, πιστοποιήθηκε η εφαρμογή κάποιων καινοτόμων δραστηριοτήτων και υπήρξαν ενδείξεις για τη μείωση των διενέξεων, των φαινομένων ρατσισμού και περιθωριοποίησης των μαθητών καθώς και των απουσιών. Τέλος, φάνηκε η συμβολή του προγράμματος στη μείωση της σχολικής εγκατάλειψης, αλλά δεν υπήρξαν ενδείξεις για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας (Ζεμπύλας, 2014).

Ειδικότερα, η αξιολόγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έδειξε ότι επιτεύχθηκαν οι βασικοί στόχοι του προγράμματος και προέκυψαν θετικά αποτελέσματα κυρίως όσον αφορά στην αποδοχή και βελτίωση της επίδοσης των δίγλωσσων μαθητών αλλά και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Σχετικά με το βαθμό πραγματοποίησης των προβλεπόμενων μέτρων φάνηκε ότι εκτός από τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη τα άλλα μέτρα παρουσίαζαν μέσους όρους που κυμαίνονταν κοντά στο μέσο της κλίμακας ή οριακά ελάχιστα πάνω από αυτό. Ως προβλήματα του θεσμού αναδείχτηκαν η επικοινωνία με τους φορείς του Υ.Π.Π., η γραφειοκρατία, η στελέχωση των σχολικών μονάδων, η παροχή κινήτρων και στήριξης στους εκπαιδευτικούς, η ενημέρωση των εμπλεκόμενων και η συνεργασία των βαθμίδων μεταξύ των Ζωνών. Τέλος, αναδείχτηκαν προβλήματα και στη στήριξη των μαθητών σε γνωσιολογικό και κοινωνικό επίπεδο και σε θέματα υλικοτεχνικής υποδομής (Ζεμπύλας, 2014).

Μία ακόμα προσπάθεια αξιολόγησης του θεσμού εγκαινιάστηκε τον Οκτώβριο του 2012 και προβλέπεται να ολοκληρωθεί στο τέλος του 2015. Σε μια προσπάθεια τελικής αξιολόγησης του «Προγράμματος κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής Αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», το Υ.Π.Π. ανέθεσε στο ερευνητικό κέντρο CARDET (Centre for the Advancement of Research and Development in Educational Technology) να αξιολογήσει σε συνεργασία με τη συμβουλευτική εταιρεία Innovade L.I. (Innovade Leadership & Innovation) κατά πόσο πληρούνται οι στόχοι του Προγράμματος στις ΖΕΠ που λειτουργούν. Μέχρι αυτή τη στιγμή έχουν ολοκληρωθεί διάφορες ενέργειες αξιολόγησης με τη συμμετοχή όλων των ομάδων στόχου.

Συγκεκριμένα, έχουν συλλεχθεί 4098 ερωτηματολόγια από μαθητές, καθηγητές και γονείς, έχουν συγκεντρωθεί δεδομένα από την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων αλλά και από το Υ.Π.Π., έχουν διεξαχθεί συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, στελέχη του Υ.Π.Π και των Κέντρων Πληροφόρησης και Ψυχοκοινωνικής Υποστήριξης και έχουν πραγματοποιηθεί 25 επισκέψεις σε σχολεία. Ως το τέλος του έργου αναμένεται να ετοιμαστούν ένα σύνολο δεικτών για την ανάλυση των αποτελεσμάτων των διαφόρων δράσεων, κατάλογος των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία ή αποτυχία των δράσεων, μια συλλογή από πρακτικές, συστάσεις για τη βελτίωση των Ζωνών στην Κύπρο και τέλος η αθροιστική έκθεση της αξιολόγησης με τα πορίσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα, που θα βοηθήσει αναμφίβολα στην καλύτερη λειτουργία του προγράμματος³⁴.

Η κοινοπραξία του CARDET και της Innovade L.I. έχει οδηγήσει σε τρεις ως τώρα διαμορφωτικές εκθέσεις αξιολόγησης που έχουν παραδοθεί στο Υ.Π.Π. Ανάμεσα σε άλλα, αναφέρεται -και σε αυτήν την αξιολόγηση- η πρόοδος που έχει σημειωθεί ως προς την επίτευξη των κύριων στόχων του θεσμού, η οικονομική στήριξη μαθητών και τα οφέλη που έχουν καρπωθεί οι σχολικές μονάδες μέσω κονδυλίων, ο εμπλουτισμός των σχολικών δραστηριοτήτων, η ικανοποίηση ως προς τα οφέλη των απογευματινών δραστηριοτήτων αλλά και η ικανοποίηση ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και κηδεμόνων. Ωστόσο, ανάμεσα στις αδυναμίες του θεσμού συγκαταλέγονται η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός, η καθυστέρηση έναρξης επιχορηγημένων δράσεων, η αδυναμία του Υ.Π.Π. να παράσχει επιπρόσθετη υποστήριξη προς τους συντονιστές, τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, η έλλειψη στοχευμένης επιμόρφωσης προς τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά και η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης ως προς την επίτευξη των στόχων του θεσμού (Ζεμπύλας, 2014).

Παράλληλα προς τις αξιολογήσεις του θεσμού, είναι αναγκαίο να αναφερθεί και η δημοσιευμένη Έκθεση της Επιτρόπου Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, Λήδας Κουρσουμπά (2013), η οποία ανέλαβε τη διερεύνηση Παραπόνου αναφορικά με τις συνθήκες εκπαίδευσης σε ένα σχολείο ΖΕΠ, στο ΙΗ΄ Δημοτικό Σχολείο (Αγίου Αντωνίου) Λεμεσού. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής, σε συνεννόηση με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, ενημέρωνε την Επίτροπο για την εξαιρετική δυσκολία που αντιμετώπιζαν οι διδάσκοντες να εκπληρώσουν τα

³⁴ <http://www.migrationnetwork.org/el/news-gr/82-zep-trainings>

εκπαιδευτικά τους καθήκοντα σεβόμενοι το «βασικό δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση». Σύμφωνα με τον Διευθυντή το σοβαρότερο πρόβλημα έγκειται στο ότι οι αθίγγανοι μαθητές δεν έχουν καμία έφεση για μάθηση, δημιουργούν συνεχώς προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς, οι γονείς τους δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για την εκπαίδευσή τους με αποτέλεσμα όλα τα παιδιά να στερούνται παρά πολλά από τη βασική τους εκπαίδευση. Υπογράμμισε, επίσης, ότι, παρά τις ενέργειες του σχολείου προς το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, δεν υπήρξε καμία ανταπόκριση εκ μέρους του για να στηρίξει το σχολείο. Η επίτροπος, εξαιρετικά προβληματισμένη από το περιεχόμενο αλλά και από το ύφος της επιστολής, που σε κάποια σημεία ήταν προσβλητικό για τα παιδιά Ρομά, αν όχι ρατσιστικό, αποφάσισε να διερευνήσει τις συνθήκες εκπαίδευσης στο εν λόγω σχολείο δίνοντας έμφαση στην προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, τη στελέχωση του σχολείου, την πρόσθετη επιστημονική υποστήριξη που λαμβάνει το σχολείο (υπηρεσίες κοινωνικής ευημερίας, εκπαιδευτικής ψυχολογίας και στήριξης) καθώς και το επίπεδο συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

Ύστερα από ενδελεχή έρευνα, στην έκθεσή της ημερομηνίας 28 Δεκεμβρίου 2013, η κ. Κουρσουμπά εκφράζει τη διαπίστωση ότι η πλειοψηφία των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο, τα τελευταία χρόνια, προέρχονται από την κοινότητα των Κύπριων Ρομά/Κουρπέτ, ενώ είναι ιδιαίτερα ανησυχητική εξέλιξη η συνεχής μείωση του μαθητικού πληθυσμού και ιδιαίτερα των παιδιών με ελληνοκυπριακή καταγωγή. Διακρίνει τον κίνδυνο «γκετοποίησης» του σχολείου, με συνέπεια την αδυναμία του να συνεισφέρει ουσιαστικά στην ομαλή ένταξη των παιδιών της κοινότητας Ρομά/Κουρπέτ στην ευρύτερη κυπριακή κοινωνία. Η ένταξη του σχολείου στο πρόγραμμα των ΖΕΠ, βέβαια, δείχνει ότι η Πολιτεία αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητά του σχολείου, την ίδια στιγμή όμως αδυνατεί να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική πλήρως προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Ειδικότερα, φαίνεται ότι οι προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου αλλά και σε ό τι αφορά τη στελέχωσή του είναι περιορισμένες. Το εκπαιδευτικό προσωπικό δε διαθέτει εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του σχολείου ούτε καν σχετική επιμόρφωση, ενώ τα κίνητρα που του δίνονται είναι περιορισμένα. Περιορισμένη είναι, επίσης, και η υποστήριξή του από ειδικό επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα, επισημαίνεται η απουσία τουρκόφωνων παιδαγωγών και η έλλειψη κατάλληλου

εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας για ένα τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα (από το 2003 μέχρι και το 2013). Τέλος, το σχολείο φαίνεται να έχει πολύ περιορισμένη επικοινωνία και μηδαμινή συνεργασία με την κοινότητα των Ρομά/Κουρπέν, καθώς δεν υπάρχει κανένα πρόγραμμα παρέμβασης στο επίπεδο της κοινότητας που να ενθαρρύνει την οικοδόμηση συνεργασίας της κοινότητας με την ευρύτερη κοινότητα που κατοικεί στην περιοχή του σχολείου.

Για όλους τους παραπάνω λόγους, «το σχολείο δεν κατάφερε να πείσει ότι μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πολυπολιτισμικό παιδαγωγικό πλαίσιο προς το συμφέρον όλων των παιδιών που φοιτούν σε αυτό» (σελ. 19). Ως εκ τούτου, το κράτος έχει την υποχρέωση να προσαρμόσει την εκπαιδευτική του πολιτική, στις συνθήκες και τις ανάγκες των παιδιών της κοινότητας κατά τρόπο που αυτή να εξυπηρετεί το ευρύτερο συμφέρον όλων των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Η αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, σύμφωνα με την επίτροπο, προϋποθέτει τη στελέχωσή του από σχετικά καταρτισμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, την προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και την εξασφάλιση του απαραίτητου εκπαιδευτικού υλικού σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Θεωρεί, ακόμα, απαραίτητη προϋπόθεση το σχολείο να σέβεται και να καλλιεργεί το πολιτισμικό κεφάλαιο που κουβαλά κάθε παιδί μέσα του από το οικογενειακό περιβάλλον στο σχολείο. Θεμελιώδους, όμως, σημασίας είναι και η οικοδόμηση συνεργασίας του σχολείου με την κοινότητα. Για τον σκοπό αυτόν καλεί τις Υπηρεσίες Κοινωνικής Ευημερίας να αναπτύξουν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα κοινωνικής παρέμβασης, το οποίο να καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου, να υποστηρίζει την επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών και να επεκτείνεται στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου προσαρμοζόμενο στις ιδιαιτερότητες της κοινότητας Ρομά/Κουρπέν που ζει εκεί.

Παρά, λοιπόν, τις γενικευμένες θετικές αξιολογήσεις που έχουν γίνει για την πολιτική ΖΕΠ στην Κύπρο, η παραπάνω μελέτη, θα πρέπει να προβληματίσει αρκετά τους ιθύνοντες. Η Έκθεση της Επιτρόπου, μολονότι εξετάζει μια μεμονωμένη περίπτωση, αναδεικνύει ότι τα σχολεία ΖΕΠ λόγω της ειδικής εθνοτικής και πολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού έχουν ανάγκη από μια περισσότερο στοχευμένη πολιτική καθοδήγηση και από τη λήψη των απαραίτητων παιδαγωγικών μέτρων, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες του συνόλου των παιδιών που φοιτούν σε αυτά. Άλλωστε, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού διασφαλίζει το δικαίωμα κάθε παιδιού να απολαμβάνει το αγαθό της εκπαίδευσης και

παράλληλα δεσμεύει το κράτος να διαμορφώσει ένα σχολείο με παιδοκεντρικό χαρακτήρα, φιλικό προς τα παιδιά και προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες και τις ικανότητες κάθε παιδιού.

5.2.4. Παρουσίαση και ανάλυση επιστημονικών δεδομένων του πλαισίου εφαρμογής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ελλάδα

Η πολιτική των ΖΕΠ έφτασε στην Ελλάδα το 2010 ενταγμένη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013»³⁵, στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3, που αναφέρονταν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης, με χρηματοδότηση κατά το υψηλότερο ποσοστό από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από το Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων. Φυσικό αντικείμενο της προτεινόμενης Πράξης ήταν η προπαρασκευαστική μελέτη για τη λειτουργία των ΖΕΠ, η πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση και στη συνέχεια η εξάπλωσή τους. Προβλεπόταν να υπάρχει επιστημονική καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της Πράξης, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης που θα συμμετείχαν στις ΖΕΠ και συνεχής παρακολούθηση, αξιολόγηση και βελτίωση της υλοποίησης του νέου θεσμού. Τα προηγούμενα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (εκπαιδευτική ένταξη αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης) θα εντάσσονταν στη νέα αυτή πολιτική.

Ειδικότερα ως στόχοι του έργου αυτού τέθηκαν:

- η ανάπτυξη Ολοκληρωμένων και Ευέλικτων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων για τη Σχολική Επιτυχία μαθητών προερχόμενων από εύλωτες κοινωνικές ομάδες
- η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων διαφοροποιημένης συνεκπαίδευσης σε εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο για την επίτευξη των σκοπών μάθησης και ολόπλευρης ανάπτυξης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης
- η ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων μάθησης και ανάπτυξης για να διασφαλιστούν η σχολική επιτυχία και η παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε

³⁵ http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2010/07/105121_ZEP_AP3.doc

όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής προέλευσης

- η διευκόλυνση της μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και της ομαλής προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο υποδοχής
- η πρόληψη και η αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής βίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου
- η ανάπτυξη της συνεργασίας των σχολείων σε κάθε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας τόσο μεταξύ των σχολείων της ίδιας βαθμίδας όσο και μεταξύ των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και μεταξύ σχολείων και τοπικής κοινότητας
- η αναβάθμιση υποδομών και εκπαιδευτικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος και
- η ανάπτυξη του δικτύου προσχολικής αγωγής για την έγκαιρη αντισταθμιστική παρέμβαση στα προνήπια των ΖΕΠ μέσω βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών.

Στην αιτιολογική έκθεση του Νόμου 3879/2010 για τη δια βίου μάθηση³⁶, στην παράγραφο 1 του άρθρου 26, τονίζεται ότι οι ΖΕΠ αποτελούν καινοτομία στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου με βασικό στόχο την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς και τη διευκόλυνση της πρόσβασης και ένταξης στην εκπαίδευση των μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στο ίδιο κείμενο αναφέρεται, ακόμα, ότι οι ΖΕΠ: α) βασίζονται στη λογική της θετικής διάκρισης, καθώς επενδύονται επιπλέον ανθρώπινοι και οικονομικοί πόροι στις περιοχές με χαμηλούς δείκτες, για να ξεπεράσουν οι μαθητές τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση για οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς λόγους, β) προωθούν μια ολιστική προσέγγιση για την εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη ότι το σχολείο λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης, που ενδυναμώνει τόσο το ανθρώπινο όσο και το κοινωνικό κεφάλαιο, γι' αυτό συνδέεται άρρηκτα και υποστηρίζεται από την τοπική κοινωνία και γ) αποτελούν προσπάθεια να δημιουργηθεί ένας μόνιμος θεσμός στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στον οποίο θα μπορούν να εντάσσονται περιοχές και σχολεία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων με βάση τις τοπικές ανάγκες.

³⁶ <http://www.imegseevee.gr/ulika-tekmiriwsis/249--38792010----->

Επιπρόσθετα, με βάση την υπόθεση ότι η επιτυχής υλοποίηση της σχετικής πολιτικής δεν εξαρτάται μόνο από το περιεχόμενο των ειδικών δράσεων που θα αναπτυχθούν στις ΖΕΠ αλλά σε μεγάλο βαθμό και από τον προσδιορισμό των βασικών κριτηρίων και τη δημιουργία ενός αξιόπιστου μηχανισμού επιλογής των περιοχών που θα εντάσσονταν στο πρόγραμμα, ανατέθηκε στο Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.) το έργο της συγκρότησης Ομάδας Εργασίας (Ο.Ε.) για την εκπόνηση ειδικής μελέτης. Οι δείκτες που προτάθηκαν από την Ο.Ε. για τη συνθετική προσέγγιση των περιοχών στον Νομό Αττικής, που εμφανίζουν τα εντονότερα προβλήματα και, κατά τεκμήριο, τις μεγαλύτερες ανάγκες παρέμβασης, αναφέρονταν στην κοινωνικοοικονομική φυσιογνωμία των κατοίκων των περιοχών, στα χαρακτηριστικά που αφορούν την εκπαίδευση και σε εκείνα που αφορούν τις συνθήκες στέγασης. Οι αναγκαίες πληροφορίες για την κατάρτιση των δεικτών αντλήθηκαν από τα δεδομένα της απογραφής πληθυσμού του 2001. Στόχος της Ο.Ε. ήταν ο εντοπισμός των περιοχών, όπου η αποστέρηση ήταν σωρευτική και, συνεπώς, τα ενδεχόμενα κοινωνικά προβλήματα μεγαλύτερα (Ε.Κ.Κ.Ε., 2012).

Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας θεσπίστηκαν στην Ελλάδα με τον Νόμο 3879/2010³⁷. Στην παράγραφο 1 του άρθρου 26, ορίζεται ότι στις ΖΕΠ εντάσσονται σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που λειτουργούν σε περιοχές με χαμηλό συνολικό εκπαιδευτικό δείκτη, υψηλή σχολική διαρροή και χαμηλή πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς δείκτες, όπως χαμηλό συνθετικό δείκτη ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλό δείκτη κινδύνου φτώχειας. Ως στόχος τους αναφέρεται η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτικών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης, όπως ιδίως η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών.

Οι πρώτες ΖΕΠ καθορίστηκαν για το σχολικό έτος 2010-2011 (υπ' αριθμό ΑΦ. 821/3412P/157476/Z1 (ΦΕΚ 2142/31-12-2010, τ. Β') Υπουργική Απόφαση³⁸). Η αναπληρωτής υπουργός Παιδείας λαμβάνοντας υπόψη μεταξύ άλλων την ανάγκη καταπολέμησης της σχολικής διαρροής και επίτευξης ισότιμης ένταξης όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα αποφάσισε, στο πλαίσιο

³⁷ http://www.imegseevee.gr/images/ulika_tekmiriosis/n3879_2010/n3879_2010.pdf

³⁸ http://www.gdimitrakopoulos.gr/files/zep_12_10.pdf

υλοποίησης του Προγράμματος του ΕΣΠΑ « Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013», τον καθορισμό των πρώτων ΖΕΠ εντός Αττικής (στις περιοχές Ταύρου, Πλατείας Βάθης- Εξαρχείων, Κάτω Πατησίων, Αχαρνών), στις οποίες εντάχθηκαν 18 σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (11 Δημοτικά και 7 Νηπιαγωγεία).

Η λειτουργία των πιλοτικών σχολείων θεσμοθετήθηκε με την υπ' αριθμό Φ. 12/20/2045/Γ1/ 10-01-2011 (ΦΕΚ 56/26-01-2011, τ. Β') Υπουργική Απόφαση, με την οποία παράλληλα ορίστηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα και περιγράφηκε ο σκοπός των σχολείων αυτών. Σύμφωνα με την απόφαση η πιλοτική εφαρμογή των ΖΕΠ θα ξεκινούσε από το σχολικό έτος 2010-2011 και η εξάπλωσή τους προβλεπόταν να αρχίσει σταδιακά από το επόμενο σχολικό έτος. Γενικός σκοπός της εφαρμογής του προγράμματος των ΖΕΠ ήταν να διαμορφώσει και να δοκιμάσει σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης εναλλακτικές και ευέλικτες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις «καλών πρακτικών», διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εκπαίδευσης, οι οποίες θα διασφάλιζαν την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Για να επιτύχει το γενικό σκοπό του, το πρόγραμμα φρόντιζε ιδιαίτερα την κοινωνικο-συναισθηματική καθώς και τη γνωστικο- γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, που αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη των μαθησιακών και αναπτυξιακών σκοπών της εκπαίδευσης. Το σχολείο αναλαμβάνει τώρα ενεργό ρόλο στον αυτοπρογραμματισμό και την αυτορρύθμιση των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών του παρεμβάσεων και καλείται να λειτουργήσει ως ένας οργανισμός που μαθαίνει. Για τον λόγο αυτόν δίνεται η δυνατότητα στο Επιστημονικό Όργανο διοίκησης των ΖΕΠ, το οποίο αποτελείται από τους διευθυντές των ενταγμένων στις ΖΕΠ σχολείων, τον οικείο σχολικό σύμβουλο και ένα μέλος ΔΕΠ, και στον σύλλογο διδασκόντων των σχολείων να καθορίσουν το περιεχόμενο του προγράμματος με λεπτομέρειες. Ειδικότερα, τα σχολεία ΖΕΠ θα μπορούν να προσαρμόζουν στις οικείες ανάγκες τους μια διευρυμένη μορφή ωρολογίου προγράμματος ολοήμερου σχολείου με υποχρεωτικό ωράριο 35 ωρών για όλες τις τάξεις. Σε αυτήν την προσπάθεια, ωστόσο, το σχολείο δε θα δρα μόνο του, αλλά θα συνεργάζεται με τις οικογένειες και τους φορείς της τοπικής κοινότητας.

Για την κάλυψη των πρόσθετων αναγκών που θα προέκυπταν από τις παρεμβάσεις στο πρόγραμμα προβλεπόταν (υπ' αριθμό Φ. 12/443/51800/Γ1/04-05-

2011 Υπουργική Απόφαση³⁹) η πρόσληψη επιπλέον εκπαιδευτικού προσωπικού, η οποία θα ακολουθούσε τις διδακτικές ανάγκες του προγράμματος, όπως αυτό θα διαμορφωνόταν σε κάθε σχολική μονάδα από τις αλλαγές στο διδακτικό ωράριο και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, στην υποχρεωτική και την προαιρετική ζώνη.

Στο τέλος του 2011 (υπ' αριθμό Φ. 1ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-11 (ΦΕΚ 2197/30-09-2011, τ. Β'), Υπουργική Απόφαση⁴⁰) δόθηκε η δυνατότητα να ενταχθούν στις ΖΕΠ και άλλες σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου θα λειτουργούσαν Τάξεις Υποδοχής και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα.

Η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) δεν είναι καινούργια πρακτική για την Ελλάδα. Οι πρώτες Τ.Υ. ιδρύθηκαν το 1980 (ΦΕΚ 1105 τ Β'/4-11-1980), με σκοπό να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παλιννοστούντων μαθητών. Αρχικά ήταν ενταγμένες στο «κανονικό» σχολείο, αλλά λειτουργούσαν αυτόνομα, με ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα. Με τον Νόμο 1404/1983 (άρθρο 45)⁴¹ νομοθετήθηκαν οι Τάξεις Υποδοχής αλλά και ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων και ορίστηκε μοναδικός τους σκοπός η ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Μέσα από μια σειρά νομοθετικών αλλαγών, που αφορούσαν στον τρόπο ίδρυσης και λειτουργίας τους, σήμερα οι Τ.Υ. είναι ενταγμένες μέσα στη σχολική μονάδα, οι μαθητές παραμένουν σε αυτές ορισμένες ώρες την εβδομάδα και λειτουργούν σύμφωνα με τις ρυθμίσεις που προβλέπονται από την υπουργική απόφαση Φ. 10/20/Γ1/708/7-9-1999 (ΦΕΚ 1789/28-9-1999, τ. Β'): «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» (ΟΕΠΕΚ, 2011)⁴².

Σύμφωνα με την παραπάνω Υπουργική Απόφαση απαραίτητη προϋπόθεση για την ίδρυση και λειτουργία των Τ.Υ. είναι η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, τις Τ.Υ. παρακολουθούν παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές καθώς και μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική

³⁹ <http://users.sch.gr/nikasleon/zep060611.pdf>

⁴⁰ http://4dim-peraias.thess.sch.gr/content/laws/CIR_F.1TY|809|101455|G1|07-09-2011.pdf

⁴¹ [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nomoi/N1404_1983.
pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nomoi/N1404_1983.
pdf)

⁴² [http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1789-1999-idrysi-leitourgia-taxeis-ypodochis-
frontistiriaka-tmimata-klimaka.pdf](http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-1789-1999-idrysi-leitourgia-taxeis-ypodochis-frontistiriaka-tmimata-klimaka.pdf)

γλώσσα και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις γλωσσικές απαιτήσεις της τάξης που αντιστοιχεί στην ηλικία τους, όπως: α) μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας που φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία, β) Ρομά μαθητές. Απώτερος σκοπός των Τ.Υ. είναι η ομαλή και ισότιμη ένταξη των μαθητών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής. Το πρόγραμμα των Τ.Υ. ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του σχολείου: α) στις Τάξεις Υποδοχής I, όπου εφαρμόζεται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας για μαθητές που θα ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρόγραμμα εφαρμόζεται με παράλληλη παρακολούθηση μερικών μαθημάτων στην «κανονική» τάξη, όπως: Φυσική Αγωγή, Εικαστική Αγωγή, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα, Ευέλικτη Ζώνη ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση στις Τ.Υ. I διαρκεί μέχρι ένα διδακτικό έτος. Η ταχύτερη επανένταξη ενός μαθητή στην «κανονική» του τάξη είναι δυνατή έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών της Τ.Υ. I και της «κανονικής» τάξης, αν στο τέλος κάθε τριμήνου ο μαθητής μπορεί απρόσκοπτα να παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα, β) στις Τάξεις Υποδοχής II, όπου εφαρμόζεται μικτό πρόγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής γλωσσολογικής και μαθησιακής υποστήριξης των μαθητών που έχουν ενταχθεί σ' αυτές και το οποίο πραγματοποιείται μέσα στις «κανονικές» τάξεις με παράλληλη υποστηρικτική γλωσσική διδασκαλία. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη (σε εξαιρετικές περιπτώσεις τρία) μετά την παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ. I και επιδιώκεται να είναι συνεχής, για να είναι αποτελεσματική η υποστηρικτική προσπάθεια. Στο πρόγραμμα αυτό οι μαθητές/μαθήτριες παρακολουθούν τις «κανονικές» τάξεις του σχολείου, ενώ παράλληλα έχουν γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη (ΟΕΠΕΚ, 2011).

Η απόφαση για τη φοίτηση ενός μαθητή σε Τ.Υ. I ή II λαμβάνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων σε συνεργασία με τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Η διαδικασία που πρέπει να τηρήσουν για την λήψη της απόφασης είναι η εξής: αρχικά συνεκτιμούν τα διαγνωστικά τεστ με τα οποία ανιχνεύεται το επίπεδο ελληνομάθειας του κάθε μαθητή, κατόπιν συγκεντρώνουν δηλώσεις των γονέων ότι επιθυμούν το παιδί τους να παρακολουθήσει Τ.Υ. I ή II και λαμβάνουν παράλληλα υπόψη τη σχετική εισήγηση των ειδικών επιστημόνων (ψυχολόγου ή/και κοινωνικού λειτουργού) που παρακολουθούν τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής του

συγκεκριμένου μαθητή, εφόσον ο θεσμός της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης λειτουργεί στην εκπαιδευτική περιφέρεια. (ΟΕΠΕΚ, 2011).

Μαθητές που έχουν ενταχθεί από τις Τ.Υ. στην «κανονική» τάξη ή έχουν ολοκληρώσει τη διετή (ή τριετή) φοίτηση στις Τ.Υ. δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τ.Υ.. Η περαιτέρω στήριξή τους γλωσσικά και μαθησιακά μπορεί να γίνει στα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ). Το πρόγραμμα των Φ.Τ. μπορούν να παρακολουθήσουν και μαθητές που δε φοίτησαν καθόλου σε Τ.Υ. Ι ή/και ΙΙ και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες. Το εν λόγω πρόγραμμα πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου και παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα. Για τη λειτουργία του απαιτείται απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στην οποία αναφέρονται: α) τα ονόματα των μαθητών που θα παρακολουθήσουν τα Φ.Τ., β) τα ονόματα των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν σε αυτά, γ) το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα. Στα Φ.Τ. διδάσκονται τα μαθήματα στα οποία ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει ότι οι αλλόφωνοι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές. Η κατανομή των ωρών διδασκαλίας κατά μάθημα, οι ώρες λειτουργίας του Φ.Τ., καθώς και η χρήση του διδακτικού υλικού καθορίζονται από τον Σχολικό Σύμβουλο σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων (ΟΕΠΕΚ, 2011).

Με την εγκύκλιο 120284/Γ1/5-10-2012⁴³ της Δ/σης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, προσδιορίζεται και επίσημα ότι οι Τ.Υ και τα Ε.Φ.Τ., εντάσσονται στο πλαίσιο του θεσμού των ΖΕΠ και ονομάζονται στο εξής:

- Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι ΖΕΠ
- Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ΙΙ ΖΕΠ
- Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (Ε.Φ.Τ.) ΖΕΠ.

Συνολικά, προκειμένου να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ απαιτείται απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και σχετική πρόταση του οικείου Σχολικού Συμβούλου. Στη συνέχεια, οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι σε συνεργασία με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης υποβάλλουν τα αιτήματα των σχολικών μονάδων για ίδρυση Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης, οι οποίοι αποφασίζουν σχετικά, αφού λάβουν υπόψη τους και τις προτάσεις των Πανεπιστημίων που υλοποιούν τα προγράμματα: 1. «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών» του ΑΠΘ., 2. «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» του

⁴³ [120284/Γ1/5-10-2012⁴³ της Δ/σης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.](#)

ΕΚΠΑ και ΑΠΘ., 3. «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» του ΣΕΑΠΗ, ώστε να εξασφαλίζεται η συνέργεια και η συμπληρωματικότητα των Προγραμμάτων (εγκύκλιος Φ. 1ΤΥ/814/103114/Γ1/9-9-2011)⁴⁴.

Με την υπ' αριθμό Φ. 1ΤΥ/930/118741/Γ1/14-10-2011 (ΦΕΚ 2442/2-11-11) υπουργική απόφαση εντάσσονται στις ΖΕΠ 873 σχολικές μονάδες σε όλη την Ελλάδα όπου δύνανται να δημιουργηθούν Τ.Υ. ΖΕΠ και 160 σχολικές μονάδες όπου δύνανται να λειτουργήσουν Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα ΖΕΠ. Ο χάρτης των ΖΕΠ επεκτείνεται ακόμα περισσότερο με μια σειρά νεότερων υπουργικών αποφάσεων (Φ.1ΤΥ/84/15455/Γ1/17-02-2012 (ΦΕΚ 592/05-03-2012, τ. Β'), 21346/Γ1/14.2.2013 (ΦΕΚ 424/25-02-2013, τ. Β') και 66301/Γ1/25-04-2013 (ΦΕΚ 1273/28-05-2013, τ. Β')), οι οποίες αποφασίζουν την ένταξη επιπλέον σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ.

Προκειμένου να βοηθηθούν περισσότερο οι σχολικές μονάδες ΖΕΠ στο έργο τους στους τομείς: α. Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης

β. Δυσκολίες μάθησης στον τομέα της Γλώσσας και εκπαιδευτική αντιμετώπισή τους

γ. Εκπαιδευτική έρευνα και

δ. Διάχυση των διδακτικών και εκπαιδευτικών αρχών

πραγματοποιήθηκαν συμβάσεις έργου με οκτώ Σχολικούς Ψυχολόγους και εννέα 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 (σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση δειγματικών παρεμβάσεων, εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πραγματοποίηση επιμόρφωσης, παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, διερεύνηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κ.α.).

Όπως συνάγεται από το θεσμικό πλαίσιο, η Ελλάδα προσπαθεί με έναν νέο θεσμό να αντιμετωπίσει το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας αποτελεσματικότερα. Ιστορικά, οι αντισταθμιστικοί θεσμοί, που κλήθηκαν να διαχειριστούν το πρόβλημα

⁴⁴ http://1grpe.kyk.sch.gr/EGKYKLIOS_ZEP_IDRYSH_TAKSEON_YPODOXHHS.pdf

των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έκαναν την εμφάνισή τους σε σύγκριση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες πολύ αργά. Αυτό οφείλεται κυρίως στις δύσκολες μεταπολεμικές συνθήκες, που δεν επέτρεψαν στην Ελλάδα να συμπορευτεί στην ανάπτυξη με την υπόλοιπη Ευρώπη (Γούπος, Βρυώνης, χ.χ.).

Η πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με την οποία επιχειρήθηκε ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, χωρίς όμως να περιλαμβάνει ειδικότερα αντισταθμιστικά μέτρα και θεσμούς, έλαβε χώρα το 1964 και στόχευε κυρίως στη μόρφωση των φτωχότερων στρωμάτων. Η κυβερνητική κρίση, όμως, του 1965 και κυρίως η στρατιωτική δικτατορία (1967-1974) δεν επέτρεψαν στη μεταρρυθμιστική αυτή προσπάθεια να δρέψει καρπούς, αλλά επανέφεραν το κλίμα του αυταρχισμού των μεταπολεμικών χρόνων στην εκπαίδευση. Η επόμενη σοβαρή προσπάθεια για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και τη θέσπιση αντισταθμιστικών μέτρων έγινε το 1976. Η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 χρόνια και η καθιέρωση της Δημοτικής είναι κάποια από τα αντισταθμιστικά μέτρα αυτής της περιόδου (Γούπος, Βρυώνης, χ.χ.).

Το 1980 ακολούθησε, όπως είδαμε, η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής, που αρχικά είχαν ως στόχο την ομαλή ένταξη στο ελληνικό σχολείο και το κοινωνικό περιβάλλον ενός διαρκώς αυξανόμενου κύματος παλινοστούντων μαθητών από χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Με τη νομοθέτηση των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων το 1983 ορίστηκε μοναδικός τους σκοπός η ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας αναγνωρίζοντάς τους ένα ελλειμματικό πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο που χρήζει αντιστάθμισης. Ως εκ τούτου, οι αλλοδαποί μαθητές καλούνται να απολέσουν την εθνική τους ταυτότητα, αφού στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα το γλωσσικό και πολιτιστικό τους κεφάλαιο παραγκωνίζεται.

Μια ακόμα σημαντική αντισταθμιστική παρέμβαση, που εφαρμόστηκε το 1997 (Ν.2525/1997, ΦΕΚ 188/1997, τ. Α'), αποτέλεσε το Ολοήμερο Σχολείο. Ως στόχος του θεσμού αυτού τέθηκε η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής και η αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στην επίσημη ρητορική της πολιτικής τονίστηκε ότι το Ολοήμερο Σχολείο έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο και σχεδιάστηκε για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, ώστε να ολοκληρώσουν τα μαθήματα της ημέρας και να εμπλουτιστεί το

πρόγραμμα σπουδών με βιωματικά προγράμματα που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους⁴⁵.

Παρά την εφαρμογή των αντισταθμιστικών αυτών προγραμμάτων και τα όποια θετικά αποτελέσματα στις ομάδες στόχου, συνολικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθούσε να χαρακτηρίζεται από ομοιομορφία, συγκεντρωτισμό και έντονες εκπαιδευτικές ανισότητες (Βοζαΐτης και Υφαντή, 2005· Βεργίδης και Σταμέλος, 2007). Έτσι, ενώ οι παραπάνω θεσμοί προοδευτικά ατονούν ή υπολειπόμενοι, το 2010 εξαγγέλλεται η αντισταθμιστική πολιτική των ΖΕΠ ως η νέα λύση στο πρόβλημα των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η πολιτική αυτή εγγράφεται, λοιπόν, στις αντισταθμιστικές πολιτικές της χώρας υποσκελίζοντας κατά κάποιο τρόπο τις προηγούμενες παρεμβάσεις, χωρίς όμως να διαφοροποιείται ουσιαστικά από αυτές.

Σύμφωνα με τον επίσημο πολιτικό λόγο (Φ. 12/20/2045/Γ1/ 10-01-2011) η νέα παρέμβαση εφαρμόζεται σε επιλεγμένες περιοχές και όχι σε σχολεία και συμπεριλαμβάνει ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Στη φιλοσοφία των ΖΕΠ η μάθηση και η ανάπτυξη δεν επιτυγχάνονται με παρεμβάσεις που εστιάζουν αποκλειστικά στο παιδί αλλά και με παρεμβάσεις που εστιάζουν και στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο στήριξης του παιδιού. Η νέα πολιτική 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.

Παρά τις επίσημες εξαγγελίες, ωστόσο, περί καινοτόμων λύσεων στην πορεία της λειτουργίας του προγράμματος των Ζωνών εντάσσονται οι Τ.Υ. και τα Φ.Τ., μια πρακτική που, όπως είδαμε, δοκιμάστηκε και στο παρελθόν αλλά δεν επιβίωσε, γιατί δεν κατέκτησε τους στόχους που έθεσε. Ειδικότερα, φάνηκε ότι η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. γκετοποιεί και διαφοροποιεί τους μετανάστες μέσα και έξω από το σχολείο (Banks O., 1987, όπ. αναφ. στο Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.). Παράλληλα, οι έρευνες των Κοτσιώνη Π. (1990, όπ. αναφ. στο Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.) και Hatzichristou Hopf (1992, όπ. αναφ. στο

⁴⁵ <http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/olohmero/554-skopos-perioxomeno-olohmero-dhmotiko-scholeio.html>

Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.) κατέδειξαν την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση των εμπειριών, των γνώσεων, των δεξιοτήτων που ήδη κατείχαν, με αποτέλεσμα οι παλιννοστούντες μαθητές να εμφανίζουν γλωσσική ανεπάρκεια και χαμηλή σχολική επίδοση. Εκθέσεις εκπαιδευτικών που αφορούν στη λειτουργία παράλληλων τάξεων και Φ.Τ. σε περιοχές της Αττικής επισημαίνουν την ύπαρξη προβλημάτων αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τον δάσκαλο, τους αλλοδαπούς μαθητές (Κορομηλάς, 1994). Σύμφωνα με τους Κανακίδου, Παπαγιάννη (1997) και Δαμανάκη (1997) η λειτουργία των Τ.Υ., των Φ.Τ. αλλά και των διαπολιτισμικών σχολείων δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ο Berudt U. (1999, όπ. αναφ. στο Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.) αναφέρει ότι και τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής εξακολουθούν να εμφανίζουν προβλήματα στη γλώσσα. Τελικά, οι Τ.Υ., ενώ επιδιώκουν την ένταξη, μάλλον οδηγούν στην απομόνωση (Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.).

Οι ΖΕΠ στην Ελλάδα δεν έχουν δοκιμαστεί σε βάθος χρόνου και δεν μπορούμε να προβούμε σε γρήγορα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά τους. Η αξιολόγηση της Πράξης «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» του Άξονα Προτεραιότητας 2 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» δεν έχει ολοκληρωθεί και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν δημοσιευμένα αποτελέσματα. Το σίγουρο είναι ότι οι ΖΕΠ έχουν ενταχθεί δυναμικά στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας και απολαμβάνουν την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση των ελληνικών σχολείων προς όφελος των γηγενών αλλά και των αλλοδαπών μαθητών. Το γεγονός, όμως, ότι παρά τα πορίσματα της έρευνας η ελληνική κυβέρνηση εισάγει τις ΖΕΠ ως μια νέα αντισταθμιστική πολιτική, την οποία υλοποιεί ενεργοποιώντας δοκιμασμένους και αποτυχημένους στο παρελθόν μηχανισμούς, εγείρει σοβαρά ερωτήματα και προβληματισμό σχετικά με τις προθέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έχει ως στόχο πραγματικά να εξαλείψει τα προβλήματα των μειονοτικών ομάδων και να βοηθήσει στην ομαλή τους ένταξη ή απλώς προσπαθεί να συμπορευτεί με τις ευρωπαϊκές επιταγές που ορθώνουν εμπρός της αριθμούς που πρέπει να κατακτήσει; Κι αν όντως είναι ειλικρινείς οι προθέσεις της πολιτικής και μελετημένες οι στρατηγικές που εφαρμόζει, ως ποιο βαθμό μπορούν οι ΖΕΠ στην Ελλάδα να αμβλύνουν τις διαφορές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και να επιτύχουν ουσιαστική ισότητα, τη στιγμή που η ίδια πολιτική

εφαρμόστηκε πολύ πιο μεθοδευμένα σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη και απέτυχε να επιτύχει τους στόχους της; Σε αυτά τα ερωτήματα θα επιχειρήσει στη συνέχεια να απαντήσει αυτή η μελέτη.

Κεφάλαιο 6^ο Μεθοδολογία ανάλυσης εστιασμένη στη σχάρα θεματικής κατηγοριοποίησης

Προκειμένου να αναλύσουμε επιστημονικά το υλικό της έρευνάς μας, ώστε να κάνουμε μια δεύτερη ανάγνωση, κατασκευάσαμε θεματικές κατηγορίες ανάλυσης. Χρειάστηκε αρκετός χρόνος για τη θεματική κατηγοριοποίηση των συλλεγέντων στοιχείων, καθώς το υλικό που συγκεντρώθηκε ήταν ογκώδες και έπρεπε να αναδειχτούν όλα εκείνα τα στοιχεία που υπηρετούν το θέμα μας για κάθε χώρα. Το κριτήριο με το οποίο έγινε η επιλογή των θεματικών κατηγοριών είναι η συμβατότητα του υλικού με το υπό διερεύνηση θέμα καθώς και τα κοινά σημεία που αναδείχθηκαν από τη μελέτη του σχετικού υλικού.

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν είναι οι εξής:

1. Στόχος της υιοθετηθείσας πολιτικής
2. Κριτήρια επιλογής των ΖΕΠ
3. Διαδικασία επιλογής των ΖΕΠ
4. Βασικές αρχές εφαρμογής της πολιτικής
5. Ρόλος εταίρων
6. Διοικητικός μηχανισμός
7. Υποστηρικτικές δράσεις
8. Χρηματοδότηση
9. Αξιολόγηση

Αναλυτικά, από τη μελέτη του υλικού αποδελτιώθηκαν τα εξής στοιχεία για κάθε χώρα ανά κατηγορία ανάλυσης:

1. Στόχος της υιοθετηθείσας πολιτικής

Αγγλία: Η Κυβέρνηση των Νέων Εργατικών με τη θεσμοθέτηση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Δράσης το 1998 έθεσε ως στόχο να πατάξει τις χαμηλές μαθητικές επιδόσεις στην εκπαίδευση ενισχύοντας τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας και επενδύοντας στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Ο αρχικός αυτός στόχος φαίνεται να επισκιάζεται το 1999 με τη σύσταση της νεότερης πρωτοβουλίας «Excellence in Cities» (Αριστεία στις πόλεις). Με το πρόγραμμα αυτό, στο οποίο ενσωματώνονται και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης το 2003, η κυβέρνηση θέτει ως στόχο να βελτιώσει το επίπεδο εκπαίδευσης και να προωθήσει την κοινωνική ενσωμάτωση στα δευτεροβάθμια σχολεία των μεγάλων αστικών περιοχών ή περιοχών με παρόμοια προβλήματα μέσω της εξατομικευμένης ακαδημαϊκής ενίσχυσης των μαθητών. Έτσι,

το νεότερο πρόγραμμα φροντίζει εξίσου τους αδύναμους μαθητές αλλά και τους προικισμένους και ταλαντούχους, ώστε όλοι να μπορέσουν να αποδώσουν τα μέγιστα.

Γαλλία: Σκοπός της πολιτικής ΖΕΠ, όπως ορίζεται στη σχετική εγκύκλιο του 1981 (n° 81-238 της 1-7-1981 (BO n° 27 / 9-7-1981))⁴⁶, είναι η διόρθωση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την επιλεκτική ενίσχυση της εκπαίδευσης σε περιοχές, όπου το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας εμφανίζεται υψηλότερο. Με την πρώτη αναθεώρηση της πολιτικής, το 1989-90, το κράτος, για να διασφαλίσει το δικαίωμα όλων των παιδιών στην εκπαίδευση ανεξαρτήτως κοινωνικής, πολιτισμικής ή γεωγραφικής προέλευσης, θέτει ως στόχο τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων ειδικά για τους μειονεκτούντες μαθητές. Με την αναθεώρηση του 1997-8 δημιουργούνται τα Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Reseaux d' Education Prioritaire - REP). Βασικοί στόχοι των νέων δικτύων είναι η επιβεβαίωση των κοινών απαιτήσεων για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων στη γνώση, η υποστήριξη στους πιο ευάλωτους μαθητές, η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η ανάπτυξη αποδοτικών εταιρικών σχέσεων. Με την επόμενη αναθεώρηση, του 2005-06, δημιουργούνται τα Δίκτυα Προσδοκίας Επιτυχίας (Reseaux Ambition Reussite - RAR), που θέτουν ως στόχο τη σχολική επιτυχία και όχι απλώς την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας. Ο στόχος της σχολικής επιτυχίας εντός της νέας δομής του δικτύου εντάσσεται στο πλαίσιο των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές. Το 2011 τα δίκτυα RAR αντικαθίστανται από το πρόγραμμα «Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια για τη φιλοδοξία, καινοτομία και επιτυχία» (Ecoles, Colleges, Lycées pour l' Ambition l' Innovation et la Réussite - Éclair), που στοχεύουν επιπρόσθετα στην εξασφάλιση της σύνδεσης και συνέχειας των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ειδικότερα στην καλλιέργεια της ακαδημαϊκής φιλοδοξίας των μαθητών. Τελευταία, κατά τη σχολική χρονιά 2014-15, η γαλλική κυβέρνηση προβαίνει για άλλη μια φορά στην αναθεώρηση της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας με την αντικατάσταση των δικτύων Éclair και RRS από τα Δίκτυα Ενδυνάμωσης της Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Reseau d' education prioritaire renforce - Rep). Τα νέα δίκτυα στοχεύουν στη μείωση του χάσματος κατά 10% ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία εκπαιδευτικής προτεραιότητας και των υπολοίπων.

⁴⁶ http://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/reperes_historiques/81-238.pdf

Ειδικότερα, η αναθεώρηση αυτή περιλαμβάνει 14 βασικά μέτρα που περιστρέφονται γύρω από τρεις άξονες: α) υποστήριξη των μαθητών στην εκπαίδευσή τους και στη διαμόρφωση της σχολικής τους διαδρομής, β) υποστήριξη, εκπαίδευση και σταθεροποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και γ) ανάπτυξη περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση. Παρατηρείται, δηλαδή, διεύρυνση της έννοιας της προτεραιότητας και στους μαθητές-ταλέντα και όχι μόνο στους μειονεκτούντες, έμφαση στις ατομικές σχολικές διαδρομές και προώθηση της «αριστείας».

Κύπρος: Με την καινοτομία των ΖΕΠ στην Κύπρο τίθεται ως στόχος η ενίσχυση των μαθητικών πληθυσμών που προέρχονται από τα πιο αδικημένα κοινωνικό-μορφωτικά στρώματα μέσα από την παραχώρηση περισσότερων μέσων και πόρων. Ειδικότερα, ως πρόγραμμα ΕΣΠΑ με τίτλο: «Πρόγραμμα κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής Αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» αποβλέπει στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας, τη μείωση φαινομένων παραβατικότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής με τον περιορισμό του κινδύνου κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμού.

Ελλάδα: Οι ΖΕΠ αποτελούν καινοτομία στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου με βασικό στόχο την άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων καθώς και τη διευκόλυνση της πρόσβασης και ένταξης στην εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ως πρόγραμμα ΕΣΠΑ αποβλέπει, μεταξύ άλλων, στη σχολική επιτυχία και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής και πολιτισμικής προέλευσης, στην πρόληψη και την αντιμετώπιση των κοινωνικών φαινομένων της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής βίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, στην ανάπτυξη της συνεργασίας των σχολείων σε κάθε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας τόσο μεταξύ των σχολείων της ίδιας βαθμίδας όσο και μεταξύ των βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αλλά και μεταξύ σχολείων και τοπικής κοινότητας.

2. Κριτήρια επιλογής των ΖΕΠ

Αγγλία: Η επιλογή των Ζωνών Εκπαιδευτικής Δράσης έγινε με βάση τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και το υψηλό ποσοστό μαθητών με κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα.

Γαλλία: Οι παράγοντες εκείνοι που καθόρισαν την επιλογή των ΖΕΠ ήταν το υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας, οι έντονες κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες, φαινόμενα βίας και παραβατικότητας.

Κύπρος: Συγκεκριμένα κριτήρια για τον καθορισμό μιας περιοχής ως ΖΕΠ αποτέλεσαν το υψηλό ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, το ποσοστό σχολικής αποτυχίας, ο αριθμός των αλλοδαπών / ξενόγλωσσων μαθητών καθώς και η ύπαρξη αυξημένων περιστατικών βίας και παραβατικότητας.

Ελλάδα: Οι χαμηλοί εκπαιδευτικοί δείκτες, το χαμηλό ποσοστό φοίτησης, το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής, το χαμηλό ποσοστό εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι χαμηλοί κοινωνικοί και οικονομικοί δείκτες, όπως χαμηλός συνθετικός δείκτης ευημερίας και ανάπτυξης και υψηλός δείκτης κινδύνου φτώχειας, αποτέλεσαν τους παράγοντες επιλογής των ΖΕΠ στην Ελλάδα.

3. Διαδικασία επιλογής των ΖΕΠ

Αγγλία: Αρχικά υπήρξαν αδυναμίες στο σύστημα επιλογής των Ζωνών μέσω των αιτήσεών τους, καθώς δεν είχαν δοθεί συγκεκριμένες οδηγίες και κατευθύνσεις και δεν είχαν θεσπιστεί επίσημα κριτήρια επιλογής από το Υπουργείο Παιδείας. Βάσει ερευνητικών δεδομένων, τα κύρια κριτήρια που φαίνεται να καθόρισαν τη διάκριση των αιτήσεων σε «επιτυχημένες» ή όχι ήταν: ο βαθμός σαφήνειας των διατυπωμένων στόχων και του τρόπου επίτευξης αυτών, ο βαθμός προώθησης της κυβερνητικής ατζέντας σε σχέση με την πρωτοβουλία αυτή, η τήρηση ισορροπίας στην εκπροσώπηση των επιμέρους περιοχών τόσο από γεωγραφική άποψη όσο και ως προς τη δομή της τοπικής αυτοδιοίκησης, ο βαθμός ύπαρξης προκλητικών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών μιας περιοχής, ο βαθμός ικανότητας των εμπλεκόμενων φορέων να πραγματοποιήσουν τον κεντρικό στόχο της πρωτοβουλίας. Κατά τη δεύτερη φάση λειτουργίας των Ζωνών το Υπουργείο έδωσε περισσότερες οδηγίες και κατευθύνσεις και χρηματοδότησε τις υποψήφιες ζώνες για τη συμπλήρωση των αιτήσεών τους με τη βοήθεια ειδικών.

Γαλλία: Δε θεσπίστηκαν κοινά κριτήρια για την επιλογή των Ζωνών και δε δόθηκαν κεντρικές οδηγίες, με αποτέλεσμα σε κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα που ανήκαν στη Ζώνη οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών να μην δικαιολογούν την ένταξή τους, ενώ άλλα εκτός ζώνης ιδρύματα έπρεπε να ενταχθούν σε αυτήν.

Κύπρος: Δεν αναφέρεται συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής ΖΕΠ.

Ελλάδα: Προκειμένου να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ έπρεπε να προηγηθεί απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και σχετική πρόταση του οικείου Σχολικού Συμβούλου. Στη συνέχεια, οι οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι σε συνεργασία με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης υποβάλλουν τα αιτήματα των σχολικών μονάδων για ίδρυση Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης,

οι οποίοι αποφασίζουν σχετικά, αφού λάβουν υπόψη τους και τις προτάσεις των Πανεπιστημίων που υλοποιούν τα προγράμματα: 1. «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούτων 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 η συμπληρωματικότητα των Προγραμμάτων.

4. Βασικές αρχές εφαρμογής της πολιτικής

Αγγλία: Βασικές αρχές για τη λειτουργία της πολιτικής των Ζωνών αποτέλεσαν η καινοτομία τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, η εξασφάλιση επιπλέον χρηματοδότησης, ο διορισμός περισσότερων και εξειδικευμένων εκπαιδευτικών, η παροχή μισθολογικών προνομίων στους εκπαιδευτικούς των ζωνών, η συνεργασία των σχολείων κάθε ζώνης, η συνεργασία με γονείς, τοπικούς φορείς, επιχειρήσεις και άλλους συλλογικούς οργανισμούς.

Γαλλία: Βασικές αρχές υπήρξαν η καινοτομία στις διδακτικές μεθόδους, η παροχή επιπλέον χρηματοδότησης, ο διορισμός περισσότερων εκπαιδευτικών, η εξασφάλιση μισθολογικών προνομίων στους εκπαιδευτικούς, η συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Κύπρος: Η εφαρμογή της πολιτικής προϋπέθετε αλλαγές στο διδακτικό ωράριο και στο ωρολόγιο πρόγραμμα, εξασφάλιση επιπλέον χρηματοδότησης, διορισμό περισσότερων εκπαιδευτικών, συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Ελλάδα: Βασικές αρχές για τη λειτουργία των ΖΕΠ κρίθηκαν οι αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η εξασφάλιση επιπλέον χρηματοδότησης, ο διορισμός περισσότερων εκπαιδευτικών, η συνεργασία των σχολείων της ζώνης, η συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

5. Ρόλος εταίρων

Αγγλία: Η νέα πολιτική προωθούσε μια δυναμική συνεργασία με εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες. Στο Συμβούλιο Δράσης θα μπορούσαν να μετέχουν αντιπρόσωποι από την τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, από την τοπική βιομηχανία, και από οργανώσεις - εθελοντικές ή μη- της κοινότητας. Επιπλέον, λόγο αποκτούσαν και οι γονείς, καθώς θα μπορούσαν να εκπροσωπούνται και αυτοί στο συμβούλιο διοίκησης της Ζώνης. Στην πραγματικότητα, η εμπλοκή των εξωεκπαιδευτικών παραγόντων δεν ήταν τόσο ξεκάθαρη. Ενώ, δηλαδή, τους δινόταν η δυνατότητα να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του σχεδίου δράσης στις Ζώνες, από την άλλη το Κράτος τους απέκλειε από τη λήψη αποφάσεων, καθώς αυτές λαμβάνονταν σε στενότερο κύκλο που

απέκλειε εκπροσώπους γονέων, καθηγητών και της τοπικής αρχής. Το νέο σχήμα δε φαινόταν να απορρίπτει την τοπική αυτοδιοίκηση ούτε όμως και να την εμπιστεύεται. Παράλληλα, η εμπλοκή των επιχειρήσεων, αν και υποσχόταν οφέλη μέσα από την αξιοποίηση νέων ιδεών, τεχνογνωσίας και πρόσθετων πόρων, ανέδειξε ζητήματα σύγκρουσης συμφερόντων, γιατί εκτός από συνεργάτες στη ζώνη που όφειλαν να υπηρετήσουν τον κοινό σκοπό ήταν και επιχειρηματίες που έπρεπε να πουλήσουν τα αγαθά και τις υπηρεσίες τους. Τέλος, δύσκολη αναδείχθηκε και η συνεργασία με τις τοπικές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης στο θέμα των επιλεγμένων δράσεων και της εξασφάλισης σταθερότητας στη λειτουργία τους.

Γαλλία: Η συνεργασία ήταν η λέξη-κλειδί στο λεξιλόγιο της νέας πολιτικής, καθώς αναγνωρίζοντας τις τοπικές ανάγκες έδινε τη δυνατότητα στους τοπικούς φορείς και τους γονείς να συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη στις ΖΕΠ. Ωστόσο, οι ομάδες αυτές δεν εκπροσωπούνταν στις συνεδριάσεις της Επιτροπής Συντονισμού της Ζώνης και δεν είχαν κανένα ρόλο στην άσκηση της διοίκησης και τη λήψη αποφάσεων. Πολύ συχνά οι τοπικοί φορείς οδηγούνταν σε συγκρούσεις με τα σχολεία στην προσπάθειά τους να επιβάλλουν τα συμφέροντά τους. Οι γονείς, από την άλλη, ειδικά οι εκπρόσωποι των εργατικών τάξεων, αποκλείονταν από οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση. Βέβαια, στη μεταρρύθμιση του 2011 αναφέρεται ότι οι γονείς θα μπορούν στο εξής να συμμετέχουν σε συζητήσεις και εργαστήρια με θέματα εκπαιδευτικά και άλλα που αφορούν άμεσα το μέλλον των παιδιών τους, όπως και στην τελευταία μεταρρύθμιση δίνεται η δυνατότητα εισόδου των γονέων στα σχολεία και παρακολούθησης της προόδου των παιδιών τους.

Κύπρος: Μία από τις βασικές αρχές λειτουργίας των ΖΕΠ υπήρξαν η υλοποίηση των σύγχρονων αντιλήψεων για την εταιρικότητα (άνοιγμα στην κοινωνία με τη θεσμοθέτηση διαδικασιών εταιρικότητας με τους τοπικούς φορείς και υλοποίηση στενής και συστηματικής επικοινωνίας και εταιρικότητας με τους γονείς). Η αρχή της εταιρικότητας μαρτυρά την ανάγκη να λειτουργούν τα σχολεία ως κοινότητες μάθησης στις οποίες συμμετέχουν και εμπλέκονται -εκτός από το προσωπικό των σχολείων- οι μαθητές, οι γονείς, η τοπική κοινότητα και άλλοι κοινωνικοί εταίροι (Οργανισμός Νεολαίας, Δημοτικές Αρχές, Κοινωνικές Υπηρεσίες, Αθλητικοί και Πολιτιστικοί Συνέταιροι κ.α.).

Ελλάδα: Τα σχολεία ΖΕΠ στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα δε δρουν μόνα τους αλλά συνεργάζονται με τις οικογένειες και τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του «Νέου Σχολείου» το

σχολείο δεν έχει τοίχους και, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και η τοπική αυτοδιοίκηση έχουν τώρα θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο.

6. Διοικητικός μηχανισμός

Αγγλία: Η διοίκηση στις Ζώνες ασκούσαν από το Συμβούλιο Δράσης (Action Forum), νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου που λογοδοτούσε στο Υπουργείο Παιδείας. Πρωταρχικό χρέος του συμβουλίου διοίκησης ήταν η εκπόνηση ενός τριετούς σχεδίου δράσης (Action Plan) που θα περιλάμβανε στόχους βραχυπρόθεσμους αλλά και μακροπρόθεσμους. Βασικά μέλη του συμβουλίου ορίζονταν ένα πρόσωπο από τη διοίκηση κάθε σχολείου της ζώνης, συνήθως ο διευθυντής, και ένα ή δύο πρόσωπα διορισμένα από το Υπουργείο Παιδείας. Συμπληρωματικά, για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του συμβουλίου μπορούσαν ακόμα να συμμετέχουν ως μέλη ένας αντιπρόσωπος από την τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης (LEA), ένας εκπρόσωπος των γονέων, αντιπρόσωποι από την τοπική βιομηχανία και αντιπρόσωποι από οργανώσεις της κοινότητας ή άλλες εθελοντικές οργανώσεις που δραστηριοποιούνταν στο πλαίσιο της κοινότητας. Επιπρόσθετα, για την άσκηση υψηλής ποιότητας διοίκησης και την παρακολούθηση του σχεδίου δράσης προβλεπόταν και η πρόσληψη ενός προσώπου (Project Director) με αποδεδειγμένη πείρα στα διοικητικά και οικονομικά θέματα. Το νέο σχήμα επέτρεπε, επίσης, στα σχολικά συμβούλια να είναι δυναμικοί συνεργάτες με πλήρεις αρμοδιότητες, αλλά σε περίπτωση αδυναμίας τους έδινε τη δυνατότητα να εκχωρήσουν μέρος ή και το σύνολο των αρμοδιοτήτων τους στο συμβούλιο διοίκησης της ζώνης. Ενώ η σύνθεση του συμβουλίου παρουσιάζεται δημοκρατική, στην πραγματικότητα η λήψη αποφάσεων γινόταν σε στενότερο κύκλο από ένα ανώτερο όργανο (Executive Group), που συνεδρίαζε συχνότερα και η σύνθεση του οποίου απέκλειε εκπροσώπους γονέων, καθηγητών και της τοπικής αρχής.

Γαλλία: Υπεύθυνη για την άσκηση της διοίκησης στις ΖΕΠ ήταν η Επιτροπή Συντονισμού. Αυτή έπρεπε να συντάξει ένα σχέδιο δράσης, αργότερα ένα συμβόλαιο επιτυχίας, με το κράτος, το οποίο ήταν ορισμένου χρόνου και αξιολογούνταν μέσα από την πρόοδο των μαθητών μέσω εθνικών τεστ. Μέλη της επιτροπής ήταν επαγγελματίες της εκπαίδευσης (επιθεωρητές, συντονιστές, Διευθυντές σχολείων, εκπρόσωποι καθηγητών) και μόνο αυτοί νομιμοποιούνταν να λαμβάνουν αποφάσεις. Οι άλλοι εταίροι της Ζώνης (τοπικές αρχές, άλλοι οργανισμοί της κοινότητας, γονείς) δεν εκπροσωπούσαν στην επιτροπή συντονισμού και δεν είχαν κανένα ρόλο στην

άσκηση της διοίκησης. Επιπρόσθετα, προβλεπόταν ο διορισμός ενός υπευθύνου/συντονιστή για την επίβλεψη της προόδου στις ζώνες.

Κύπρος: Η Ομάδα Καθοδήγησης και το Συμβούλιο του Δικτύου αποτελούν τα Καθοδηγητικά Όργανα, που αναλαμβάνουν ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο για τη λειτουργία των ΖΕΠ. Την Ομάδα Καθοδήγησης απαρτίζουν δύο συνυπεύθυνοι (Διευθυντής Γυμνασίου και Διευθυντής Δημοτικού), δύο Συντονιστές (εκπαιδευτικοί Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης) και οι οικείοι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι. Βασική αποστολή της Ομάδας Καθοδήγησης είναι η εκπόνηση ενός συνεκτικού και ενοποιητικού τριετούς σχεδίου εργασίας της Ζώνης καθώς επίσης και επιμέρους παιδαγωγικών προγραμμάτων και δράσεων. Το Συμβούλιο του Δικτύου απαρτίζουν η Ομάδα Καθοδήγησης, εκπρόσωποι του Δήμου και των τοπικών φορέων, εκπρόσωποι των Οργανώσεων των Γονέων, ένας εκπρόσωπος του Οργανισμού Νεολαίας, ένας εκπρόσωπος του Γραφείου Ευημερίας καθώς και άλλοι φορείς, άτομα, υπηρεσίες ή μη κυβερνητικές οργανώσεις. Αρμοδιότητα του συμβουλίου είναι να εξασφαλίσει την εμπλοκή και υποστήριξη των τοπικών φορέων και των συνεταίρων.

Ελλάδα: Το Επιστημονικό Όργανο διοίκησης στις ΖΕΠ αποτελείται από τους διευθυντές των ενταγμένων στις ΖΕΠ σχολείων, τον οικείο σχολικό σύμβουλο και ένα μέλος ΔΕΠ. Το Όργανο αυτό μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων είναι επιφορτισμένο με την ευθύνη του καθορισμού του προγράμματος σπουδών στις ΖΕΠ με λεπτομέρειες. Το σχολείο αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στον αυτοπρογραμματισμό και την αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών του παρεμβάσεων. Σε αυτή την προσπάθεια, ωστόσο, το σχολείο δε δρα μόνο του, αλλά συνεργάζεται με τις οικογένειες και τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, προκειμένου να βοηθηθούν περισσότερο οι σχολικές μονάδες ΖΕΠ στο έργο τους στους τομείς: α) Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων ως οργανισμών μάθησης, β) Δυσκολίες μάθησης στον τομέα της Γλώσσας και εκπαιδευτική αντιμετώπισή τους, γ) Εκπαιδευτική έρευνα και δ) Διάχυση των διδακτικών και εκπαιδευτικών αρχών πραγματοποιήθηκαν συμβάσεις έργου με οκτώ Σχολικούς Ψυχολόγους και εννέα Επιστημονικούς Συνεργάτες. Ανάμεσα στις αρμοδιότητες τους ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και αξιολόγηση δειγματικών παρεμβάσεων, η εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η πραγματοποίηση επιμόρφωσης, η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, η διερεύνηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

7. Υποστηρικτικές δράσεις

Αγγλία: Για την επίτευξη των στόχων στις Ζώνες πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο υλοποίησής του. Παράλληλα, αφιερώθηκε χρόνος σε εξωδιδασκτικές δράσεις πέραν του σχολικού ωραρίου για την ενίσχυση των μαθητών. Υποστηρικτικά λειτούργησε και η επιστράτευση των τεχνολογικών μέσων για τη στήριξη της διδασκαλίας. Τέλος, εκτός από επιμόρφωση εξασφαλιζόνταν στους εκπαιδευτικούς και άλλα πλεονεκτήματα για την επιμήκυνση της παραμονής τους στα σχολεία ΖΕΠ, ώστε να υπηρετείται με συνέπεια και σταθερότητα το σχέδιο δράσης της ζώνης.

Γαλλία: Στα σχολεία ΖΕΠ αναπτύχθηκαν κατά την εξέλιξη του προγράμματος διάφορες δράσεις για την αποτελεσματικότερη διευθέτηση των παρατηρούμενων κοινωνικο- εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών. Κάποιες από αυτές αποσκοπούσαν στη βελτίωση της μάθησης, ειδικά στην ανάγνωση και τη γραφή. Άλλες δραστηριότητες αφορούσαν στην τέχνη, τον πολιτισμό, τον αθλητισμό και την εκπαίδευση στην εικόνα. Επιπλέον, υλοποιούνταν δράσεις που απέβλεπαν στην ενίσχυση των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο πέρα από το σχολικό ωράριο (θεσμός της εκπαιδευτικής συνοδείας), ειδικά αυτών που αντιμετώπιζαν έντονες κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες. Μια άλλη κατηγορία δράσεων ήταν αυτές που στόχευαν στη μείωση της βίας και της παραβατικότητας και της εγκατάλειψης του σχολείου, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ακόμα, αναπτύσσονταν δράσεις που στόχευαν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους στο γυμνάσιο και μάλιστα τους παρέχονταν εξειδικευμένη βοήθεια και υποστήριξη πριν εγγραφούν στην έκτη τάξη (την πρώτη του δευτεροβάθμιου σχολείου). Επιπλέον, αναπτύσσονταν εταιρικές σχέσεις μεταξύ των λυκείων και των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής φιλοδοξίας των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους με απαιτητικά ακαδημαϊκά μαθήματα. Η ενθάρρυνση της πρώιμης εκπαίδευσης, με την τελευταία αναθεώρηση, πραγματοποιήθηκε με τη δυνατότητα εγγραφής στα σχολεία παιδιών κάτω των τριών ετών. Για την επίτευξη ομοιογένειας στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρακτικών των διδασκόντων το Υπουργείο δημοσίευσε στην ιστοσελίδα του ένα αποθετήριο που θα περιλάμβανε αξιόπιστες οδηγίες και αρχές. Τέλος, από την έναρξη της λειτουργίας του προγράμματος, παρέχονταν επιμόρφωση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στις ζώνες για την εξασφάλιση της παραμονής τους στα σχολεία για περισσότερο χρονικό διάστημα.

Κύπρος: Οι στόχοι στις ΖΕΠ επρόκειτο να επιτευχθούν μέσα από συγκεκριμένες και στοχευμένες δράσεις και ενέργειες. Αρχικά, προβλεπόταν η δημιουργία/ διατήρηση πρόσθετων θέσεων διδακτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα μείωσης του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα. Οι παιδαγωγικές πρακτικές θα στηρίζονταν στη σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα (παιδοκεντρικές διαδικασίες, συνεργατική μάθηση) και προβλεπόταν να ακολουθηθεί νέα μεθοδολογία στις εργασίες (σχέδια δράσης - projects). Στους μαθητές θα προσφέρονταν προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τα οποία θα βασίζονταν στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό υλικό, και προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης, όπως πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες. Ακόμα, προβλεπόταν η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των σχολείων και η προσφορά πρόσθετων υπηρεσιών ψυχοκοινωνικής στήριξης προς τους μαθητές και τους γονείς μέσω της δημιουργίας και λειτουργίας Κέντρων Πληροφόρησης και Ψυχοκοινωνικής Στήριξης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών. Τα Κέντρα θα διαχειρίζονταν ειδικοί επιστήμονες και σε αυτά θα παρέχονταν υπηρεσίες από ψυχιάτρους, κλινικούς ψυχολόγους, συμβουλευτικούς ψυχολόγους και άλλους ειδικούς. Ακόμα, το πρόγραμμα προωθούσε τη διασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας μεταξύ των τριών βαθμίδων (Νηπιαγωγείο-Δημοτικό-Γυμνάσιο). Τέλος, στις δράσεις περιλαμβανόταν και η πραγματοποίηση συνεδρίων / ημερίδων αναφορικά με το θεσμό των ΖΕΠ.

Ελλάδα: Η ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα θα επιτυγχανόταν στις ΖΕΠ μέσω της λειτουργίας υποστηρικτών δράσεων. Τέτοιες δράσεις αποτελούν η λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών. Το πρόγραμμα φρόντιζε ιδιαίτερα την κοινωνικο- συναισθηματική καθώς και τη γνωστικο- γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, αφού αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη των μαθησιακών και αναπτυξιακών σκοπών της εκπαίδευσης. Ακόμα, με την πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων και επιστημονικών συνεργατών επιδιωκόταν η πραγματοποίηση μιας σειράς άλλων δράσεων, όπως δειγματικών παρεμβάσεων, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προγραμμάτων συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

8. Χρηματοδότηση

Αγγλία: Προβλεπόταν να δοθεί κρατική επιχορήγηση 750.000 λίρες για την διενέργεια του προγράμματος και επιπλέον έπρεπε να εξασφαλιστεί το ποσό των 250.000 λιρών από τον ιδιωτικό τομέα για την κάλυψη των ετήσιων εξόδων των ζωνών.

Γαλλία: Το πρόγραμμα των ΖΕΠ στη Γαλλία θα υλοποιούνταν με ενισχυμένη κρατική επιχορήγηση, για να καλυφθούν τα επιπλέον μισθολογικά προνόμια των εκπαιδευτικών και τα πρόσθετα μέτρα που προβλέπονταν. Για παράδειγμα, για την περίοδο 1982-1992 δόθηκαν 400 εκατ. ευρώ, όπως μαρτυρά η μελέτη των Benabou et al (2009).

Κύπρος: Το 2010 ο θεσμός των ΖΕΠ συμπεριλήφθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Απασχόληση, Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Κοινωνική Συνοχή 2007-2013» ως έργο με τίτλο : «Πρόγραμμα κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής Αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», με χρηματοδότηση κατά 85% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 15% από την Κυπριακή Δημοκρατία.

Ελλάδα: Η πολιτική των ΖΕΠ έφτασε στην Ελλάδα το 2010, ενταγμένη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013», στους Αξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3, που αναφέρονταν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Ως εκ τούτου, οι πόροι του Επιχειρησιακού Προγράμματος (ΕΠΕΔΒΜ) προέρχονται κατά το υψηλότερο ποσοστό από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από το Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων.

9. Αξιολόγηση

Αγγλία:

- Η έρευνα των Riley & Watling (1999), που εξετάζει τη διαδικασία επιλογής των πρώτων 25 ζωνών, από ένα σύνολο 60 αιτήσεων, αναδεικνύει αδυναμίες στο σύστημα επιλογής και έλλειψη σαφήνειας ως προς τους κεντρικούς στόχους της πρωτοβουλίας. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης είναι αμφιλεγόμενος, η καινοτομία ενθαρρύνεται αλλά το Υπουργείο θέτει αυστηρά σύνορα.
- Η πρώτη επίσημη αξιολόγηση, που έγινε από το Εθνικό Λογιστήριο (National Audit Office, 2001) και αφορά στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των πρώτων 25 ζωνών δείχνει ότι μολονότι αναδείχθηκαν αρκετές καλές

πρακτικές το αποτέλεσμα συνολικά δεν ήταν ικανοποιητικό. Παρουσιάστηκαν προβλήματα στη διαχείριση των οικονομικών των ζωνών αλλά και στη συνεργασία με τις επιχειρήσεις, οι οποίες παράλληλα επιδίωκαν να προωθήσουν τα δικά τους συμφέροντα. Επίσης, τα υπερβολικά φιλόδοξα και μη ρεαλιστικά σχέδια δράσης όπως και η διενέργεια πολλών προγραμμάτων ταυτόχρονα δε συνέβαλαν στην επίτευξη του κεντρικού στόχου της πρωτοβουλίας. Τέλος, τα αποτελέσματα της εφαρμογής της πολιτικής ήταν ακόμα πιο απογοητευτικά στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

- Το 2003 νεότερη έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Ofsted, 2003) έρχεται να δείξει ότι, παρά τις όποιες βελτιώσεις στη διενέργεια του προγράμματος, συνολικά η πρόοδος ήταν ασταθής. Οι περισσότερες ζώνες δεν κατάφεραν να επιδείξουν συνετή και συνεχή διαχείριση των δύσκολων προβλημάτων που είχαν επισημανθεί και υπήρξαν σημαντικά κενά στα σχέδια δράσης τους, ενώ ήταν πολύ λίγες οι ζώνες που κατάφεραν να επιλύσουν τα προβλήματά τους και να επιτύχουν πρόοδο σε όλα τα στάδια. Οι ζώνες επέδειξαν συγκριτικά άριστη πρόοδο αμφισβητώντας έτσι την δυνατότητα της πρωτοβουλίας αυτής να χειριστεί απαιτητικά εκπαιδευτικά προβλήματα σε δύσκολες περιοχές της χώρας.

Γαλλία:

- Σε μια μελέτη του 1988 (Viviane Isambert-Jamati, 1990, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012), όπου αναλύονται οι Εκθέσεις που γράφτηκαν για το Υπουργείο Παιδείας από τους συντονιστές των ZEP, φαίνεται ότι ο στόχος της ενδυνάμωσης της μάθησης, που ήταν όντως κυρίαρχος στις δράσεις των σχολείων, δεν επιτεύχθηκε μέσα από υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων αλλά μέσα από την ανάπτυξη δομών και πρωτοβουλιών που λειτουργούσαν συμπληρωματικά στο κανονικό πρόγραμμα της τάξης. Το ίδιο μαρτυρούν και άλλες έρευνες (Bouveau et al, 1992, Fijalkow, 1992, Glasman, 1992, Lorcerie, 1993, Charlot, 1994, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012) που διαπιστώνουν, τελικά, ότι τέτοιου είδους δραστηριότητες δε φάνηκε να υποβοηθούν τη μαθησιακή διαδικασία για τους μαθητές των ZEP.
- Άλλοι μελετητές διαπίστωσαν ότι και οι δράσεις που στόχευαν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών μπορεί να βοήθησαν στην κοινωνική προσαρμογή των μειονεκτούντων μαθητών, στη βελτίωση του κλίματος στα

σχολεία, στη μείωση της σχολικής διαρροής, δε συνέβαλαν όμως στην ενίσχυση της μάθησης (Martin & Bonnery, 2002, Millet & Thin, 2005, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012).

- Άλλες μελέτες δείχνουν ότι τα μέτρα που ελήφθησαν και αφορούσαν στην επιπρόσθετη ενίσχυση στους μαθητές ZEP πέραν του σχολικού ωραρίου, μπορεί να συνέβαλαν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά δεν άγγιξαν το πρόβλημα, ή τουλάχιστον ελάχιστα, των χαμηλών επιδόσεων (Glasman, 2001, όπ. αναφ. στο Demeuse et al., 2012).
- Ενώ η πολιτική ZEP κατέχει κεντρική στρατηγική θέση στο γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχει σημειωθεί συστηματική αξιολόγηση της επίδρασης των ZEP στα σχολικά αποτελέσματα. Οι πρώτες αξιολογήσεις της αποτελεσματικότητας της πολιτικής στηρίζονται σε απλή σύγκριση του μέσου όρου μεταξύ των μαθητών ZEP και των υπολοίπων (Meuret, 1994, Caille, 2001, όπ. αναφ. στο Benabou, Kramarz and Prost, 2009).
- Η αξιολόγηση των Benabou, Kramarz and Prost (2009), που αποτελεί μια προσπάθεια πιο ακριβούς αξιολόγησης, επιδιώκει να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της πολιτικής για τη χρονική περίοδο 1982-1992 αναφορικά με τρεις διαστάσεις: α) αξιολόγηση των παροχών και των βασικών χαρακτηριστικών ενός σχολείου ZEP, β) αξιολόγηση της κινητικότητας μαθητών και καθηγητών, γ) αξιολόγηση της συνολικής επίδρασης του προγράμματος στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Από την αξιολόγηση αυτή προέκυψε ότι η χρηματοδότηση δεν ήταν τελικά σημαντική, η μείωση στο μέγεθος της τάξης ήταν μικρή, τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών δεν ήταν αρκετά για να οδηγήσουν στη βελτίωση τους, παρατηρήθηκε κοινωνικός στιγματισμός για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των εν λόγω σχολείων, ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων ZEP δεν είχε κάποιο αξιόλογο αποτέλεσμα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, το εκπαιδευτικό προσωπικό ίσως να μην ήταν το πλέον κατάλληλο, ενώ δεν υπήρχε ένας μηχανισμός διάχυσης επιτυχημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών σε άλλα σχολεία.
- Μια άλλη έρευνα (Mattei, 2012), που χρηματοδοτήθηκε από το Ερευνητικό Κέντρο της Νορβηγίας με σκοπό να μελετήσει την αποτελεσματικότητα των προνοιακών πολιτικών στην Ευρώπη αποκαλύπτει για τη Γαλλία ότι το 2009

τα δημοτικά σχολεία που ανήκαν στις ΖΕΠ σημείωναν κατώτερες επιδόσεις από τα άλλα σχολεία, Επίσης τα σχολεία RAR παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά υποαπόδοσης σε βασικές δεξιότητες. Το 2009 μόνο το 50,6 % των μαθητών RAR στο τέλος της τρίτης γυμνασίου κατέκτησε το επιθυμητό επίπεδο γραμματισμού σε αντίθεση με το 81,6 % που επιτεύχθηκε στα σχολεία που δεν ανήκαν στα RAR. Μάλιστα, το χάσμα μεταξύ RAR και μη RAR βάραινε περισσότερο στο τέλος του γυμνασίου (college) (Men, 2009, όπ. αναφ. στο Mattei, 2012).

Κύπρος:

- Μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί δύο επίσημες αξιολογήσεις. Η πρώτη αποτελεί την εσωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε από τη Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε. και τα Καθοδηγητικά Όργανα των Ζωνών, για να αξιολογηθεί η πιλοτική εφαρμογή της λειτουργίας των ΖΕΠ για τη χρονική περίοδο 2003-2006 (Υ.Π.Π., χ.χ.). Η δεύτερη αποτελεί την εξωτερική αξιολόγηση που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008. Γενικά και από τις δύο αυτές αξιολογήσεις φάνηκε η θετική στάση των εμπλεκομένων απέναντι στον νέο θεσμό και αναδείχτηκε η εφαρμογή κάποιων καινοτόμων δραστηριοτήτων. Ακόμα, υπήρξαν ενδείξεις για τη μείωση των διενέξεων, των φαινομένων ρατσισμού/περιθωριοποίησης των μαθητών, των απουσιών και της σχολικής εγκατάλειψης, αλλά δεν υπήρξαν ενδείξεις για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας.
- Μία ακόμα προσπάθεια αξιολόγησης του θεσμού εγκαινιάστηκε τον Οκτώβριο του 2012 και προβλέπεται να ολοκληρωθεί στο τέλος του 2015. Σε μια προσπάθεια τελικής αξιολόγησης του «Προγράμματος κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής Αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», το Υ.Π.Π. ανέθεσε στο ερευνητικό κέντρο CARDET να αξιολογήσει, σε συνεργασία με τη συμβουλευτική εταιρεία Innovade L.I., κατά πόσο πληρούνται οι στόχοι του Προγράμματος στις ΖΕΠ που λειτουργούν. Μέχρι αυτή τη στιγμή έχουν ολοκληρωθεί διάφορες ενέργειες αξιολόγησης με τη συμμετοχή όλων των ομάδων στόχου, η αθροιστική έκθεση της αξιολόγησης, όμως, με τα πορίσματα της έρευνας και τα συμπεράσματα, δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί.

Σύμφωνα με τις μέχρι τώρα διαμορφωτικές εκθέσεις τονίζεται η πρόοδος που έχει σημειωθεί ως προς την επίτευξη των κύριων στόχων του θεσμού, η οικονομική στήριξη μαθητών και τα οφέλη που έχουν καρπωθεί οι σχολικές μονάδες μέσω κονδυλίων, ο εμπλουτισμός των σχολικών δραστηριοτήτων, η ικανοποίηση ως προς τα οφέλη των απογευματινών δραστηριοτήτων αλλά και ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και κηδεμόνων, ενώ ανάμεσα στις αδυναμίες του θεσμού αναφέρονται η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός, η καθυστέρηση έναρξης επιχορηγημένων δράσεων, η αδυναμία του Υ.Π.Π. να παράσχει επιπρόσθετη υποστήριξη προς τους συντονιστές, τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, η έλλειψη στοχευμένης επιμόρφωσης προς τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά και η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης ως προς την επίτευξη των στόχων του θεσμού (Ζεμπύλας, 2014).

- Η δημοσιευμένη Έκθεση της Επιτροπής Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, Λήδας Κουρσουμπά (2013), η οποία ανέλαβε τη διερεύνηση Παραπόνου, αναφορικά με τις συνθήκες εκπαίδευσης στο ΙΗ΄ Δημοτικό Σχολείο (Αγίου Αντωνίου) Λεμεσού, έδειξε ότι το εν λόγω σχολείο ΖΕΠ δεν κατάφερε να λειτουργήσει ως ένα πολυπολιτισμικό παιδαγωγικό πλαίσιο προς το συμφέρον όλων των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Ειδικότερα, η Επίτροπος διέκρινε τον κίνδυνο «γκετοποίησης» του σχολείου, με συνέπεια την αδυναμία του να συνεισφέρει ουσιαστικά στην ομαλή ένταξη των παιδιών της κοινότητας Ρομά/Κουρπέτ στην ευρύτερη κυπριακή κοινωνία, καθώς η Πολιτεία αναγνωρίζει μεν την ιδιαιτερότητά του σχολείου, την ίδια στιγμή όμως αδυνατεί να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική πλήρως προσαρμοσμένη στις ανάγκες αυτού του μαθητικού πληθυσμού.

Ελλάδα:

- Σχετικά με τη λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. φάνηκε ότι γκετοποιεί και διαφοροποιεί τους μετανάστες μέσα και έξω από το σχολείο (Banks O., 1987, όπ. αναφ. στο Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.).
- Οι έρευνες των Κοτσιώνη Π. (1990, όπ. αναφ. στο Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.) και Hatzichristou Hopf (1992, όπ. αναφ. στο Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.) κατέδειξαν την αδυναμία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει τις ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση των εμπειριών, των γνώσεων, των δεξιοτήτων που ήδη κατείχαν. Διαπιστώθηκε, ακόμα, ότι οι παλιννοστούντες μαθητές εμφανίζουν γλωσσική ανεπάρκεια και χαμηλή σχολική επίδοση.

- Εκθέσεις εκπαιδευτικών που αφορούν στη λειτουργία παράλληλων τάξεων και Φ.Τ. σε περιοχές της Αττικής επισημαίνουν την ύπαρξη προβλημάτων αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τον δάσκαλο, τους αλλοδαπούς μαθητές (Κορομηλάς, 1994).
- Οι έρευνες των Κανακίδου, Παπαγιάννη (1997) και Δαμανάκη (1997) κατέδειξαν ότι η λειτουργία των Τ.Υ., των Φ.Τ., οι οποίες λειτούργησαν για πρώτη φορά το 1980, αλλά και των διαπολιτισμικών σχολείων δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
- Ο Berudt U. (1999, όπ. αναφ. στο Ευαγγελίου-Χαμπέση, Δημητρακοπούλου, χ.χ.) αναφέρει ότι και τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής εξακολουθούν να εμφανίζουν προβλήματα στη γλώσσα.
- Η αξιολόγηση της Πράξης «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» του Άξονα Προτεραιότητας 2 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» δεν έχει ολοκληρωθεί και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν δημοσιευμένα αποτελέσματα.

6.1. Πίνακας καταγραφής τηςσχάρας θεματικής κατηγοριοποίησης

	ΑΓΓΛΙΑ	ΓΑΛΛΙΑ	ΚΥΠΡΟΣ	ΕΛΛΑΔΑ
ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	- η πάταξη των χαμηλών σχολικών επιδόσεων μέσα από την ενίσχυση των πιο υποβαθμισμένων περιοχών και την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο - με το νεότερο πρόγραμμα (EiC), στο οποίο ενσωματώνονται οι ΕΑΖ το 2003, τίθεται ο στόχος της βελτίωσης του επιπέδου εκπαίδευσης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσω της εξατομικευμένης ακαδημαϊκής ενίσχυσης όλων των μαθητών	- η διόρθωση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την επιλεκτική ενίσχυση της εκπαίδευσης σε περιοχές, όπου το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας εμφανίζεται υψηλότερο - α' αναθεώρηση: βελτίωση των σχολικών επιδόσεων ειδικά για τους μειονεκτούντες μαθητές - β' αναθεώρηση: επιβεβαίωση των κοινών απαιτήσεων για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων στη γνώση, υποστήριξη στους	- η ενίσχυση των μαθητικών πληθυσμών που προέρχονται από τα πιο αδικημένα κοινωνικό-μορφωτικά στρώματα, μέσα από την παραχώρηση περισσότερων μέσων και πόρων - ως πρόγραμμα ΕΣΠΑ αποβλέπει στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, τον περιορισμό της σχολικής αποτυχίας, τη μείωση φαινομένων παραβατικότητας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής με τον περιορισμό	- η άρση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς και η διευκόλυνση της πρόσβασης και ένταξης στην εκπαίδευση μαθητών από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα - ως πρόγραμμα ΕΣΠΑ αποβλέπει στη σχολική επιτυχία και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, της σχολικής βίας και της

	(αδύναμων και ταλαντούχων)	<p>και πιο ευάλωτους μαθητές, καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία</p> <ul style="list-style-type: none"> - γ' αναθεώρηση: η σχολική επιτυχία όλων των μαθητών, που εντάσσεται στο πλαίσιο των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές - δ' αναθεώρηση: η εξασφάλιση της σύνδεσης και συνέχειας των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ειδικότερα η καλλιέργεια της ακαδημαϊκής φιλοδοξίας των μαθητών - ε' αναθεώρηση: διεύρυνση της έννοιας της προτεραιότητας και στους μαθητές-ταλέντα και όχι μόνο στους μειονεκτούντες, έμφαση στις ατομικές σχολικές διαδρομές και προώθηση της «αριστείας». 	του κινδύνου κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμού	<p>πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, στην ανάπτυξη της συνεργασίας των σχολείων σε κάθε ΖΕΠ, αλλά και μεταξύ σχολείων και τοπικής κοινότητας</p>
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΖΕΠ	<ul style="list-style-type: none"> - χαμηλές σχολικές επιδόσεις - υψηλό ποσοστό μαθητών με κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα 	<ul style="list-style-type: none"> - υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας - έντονες κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες - φαινόμενα βίας και παραβατικότητας 	<ul style="list-style-type: none"> - υψηλό ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου - σχολική αποτυχία -αριθμός αλλοδαπών/ ξενόγλωσσων μαθητών - ύπαρξη αυξημένων περιστατικών βίας και εγκληματικότητας 	<ul style="list-style-type: none"> - χαμηλό ποσοστό φοίτησης -υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής - χαμηλό ποσοστό εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση - χαμηλοί κοινωνικοί και οικονομικοί δείκτες
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ ΖΕΠ	<ul style="list-style-type: none"> - Αρχικά, αδυναμίες στο σύστημα επιλογής των σχολείων μέσω των αιτήσεων τους στο Υπουργείο Παιδείας, έλλειψη σαφήνειας ως προς τους κεντρικούς στόχους της πρωτοβουλίας - βάσει ερευνητικών δεδομένων, φαίνεται να μέτρησαν θετικά: ο βαθμός σαφήνειας των διατυπωμένων στόχων και του τρόπου επίτευξης αυτών, ο βαθμός προώθησης της κυβερνητικής ατζέντας, η τήρηση ισορροπίας στην εκπροσώπηση των επιμέρους περιοχών τόσο από γεωγραφική άποψη 	<ul style="list-style-type: none"> - δε θεσπίστηκαν κοινά κριτήρια - απουσία κεντρικών οδηγιών 	- δεν αναφέρεται κάποια συγκεκριμένη διαδικασία	<ul style="list-style-type: none"> - προηγείται απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και σχετική πρόταση του οικείου Σχολικού Συμβούλου - υποβολή αιτημάτων των σχολικών μονάδων για ίδρυση Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ από τους οικείους Σχολικούς Σύμβουλους και τον Διευθυντή Εκπαίδευσης στους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης - οι Π.Δ.Ε. αποφασίζουν σχετικά, αφού λάβουν υπόψη της και τις προτάσεις των Πανεπιστημίων που υλοποιούν τα προγράμματα:

	<p>όσο και ως προς τη δομή της τοπικής αυτοδιοίκησης, ο βαθμός ύπαρξης προκλητικών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών μιας περιοχής, ο βαθμός ικανότητας των εμπλεκόμενων φορέων να πραγματοποιήσουν τον κεντρικό στόχο της πρωτοβουλίας.</p> <p>- Κατά τη β' φάση δόθηκαν στα σχολεία περισσότερες οδηγίες και κατευθύνσεις καθώς και χρηματοδότηση από το Υπ. Παιδείας για την συμπλήρωση των αιτήσεών τους</p>			<p>1. «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» του ΑΠΘ.,</p> <p>2. «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» του ΕΚΠΑ και ΑΠΘ.,</p> <p>3. «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» του ΣΕΑΠΗ,</p> <p>ώστε να εξασφαλίζεται η συνέργεια και συμπληρωματικότητα των προγραμμάτων</p>
ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ	<ul style="list-style-type: none"> - καινοτομία στο περιεχόμενο και στην υλοποίηση του προγράμματος σπουδών - επιπλέον χρηματοδότηση - περισσότεροι και εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί - μισθολογικά προνόμια στους εκπαιδευτικούς - συνεργασία σχολείων της ζώνης - συνεργασία με γονείς, τοπικούς φορείς, επιχειρήσεις, συλλογικούς οργανισμούς 	<ul style="list-style-type: none"> - καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι - επιπλέον χρηματοδότηση - περισσότεροι εκπαιδευτικοί - μισθολογικά προνόμια στους εκπαιδευτικούς - συνεργασία με γονείς, τοπική κοινωνία 	<ul style="list-style-type: none"> - αλλαγές στο διδακτικό ωράριο και στο ωρολόγιο πρόγραμμα - επιπλέον χρηματοδότηση - περισσότεροι εκπαιδευτικοί - συνεργασία με γονείς, τοπική κοινωνία 	<ul style="list-style-type: none"> - αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα - επιπλέον χρηματοδότηση - περισσότεροι εκπαιδευτικοί - συνεργασία σχολείων της ζώνης - συνεργασία με γονείς, τοπική κοινωνία
ΡΟΛΟΣ ΕΤΑΙΡΩΝ	<p>δυνατότητα συμμετοχής στο Συμβούλιο Δράσης αντιπροσώπων από την τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, από την τοπική βιομηχανία, από οργανώσεις -εθελοντικές ή μη- της κοινότητας, από γονείς</p>	<ul style="list-style-type: none"> - δυνατότητα τοπικών φορέων και γονέων να συνδιαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη στις ΖΕΠ - λήψη αποφάσεων: δεν εκπροσωπούνταν στην επιτροπή συντονισμού και δεν είχαν κανένα ρόλο στην άσκηση της διοίκησης - δυσχέρειες στη συνεργασία - με την αναθεώρηση του 2011 δυνατότητα γονέων ουσιαστικότερης συμμετοχής (συμμετοχή σε συζητήσεις και εργαστήρια με θέματα εκπαιδευτικά και άλλα) 	<ul style="list-style-type: none"> - θεσμοθέτηση διαδικασιών εταιρικότητας με τους τοπικούς φορείς και με τους γονείς - σύνδεση των σχολείων με την κοινότητα (τον Οργανισμό Νεολαίας, τις Δημοτικές Αρχές, τις Κοινωνικές Υπηρεσίες, τους Αθλητικούς και Πολιτιστικούς συνεταιίρους και άλλους φορείς, άτομα ή Υπηρεσίες) 	<ul style="list-style-type: none"> - συνεργασία με τους γονείς και τους φορείς της τοπικής κοινότητας - σύμφωνα με τη φιλοσοφία του «Νέου Σχολείου» το σχολείο δεν έχει τοίχους και, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και η τοπική αυτοδιοίκηση έχουν τώρα θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο

**ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ
ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ**

- Συμβούλιο Δράσης (νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου, λογοδοτεί στο Υπ. Παιδείας)

- Αρμοδιότητες Σ.Δ.: εκπόνηση τριετούς σχεδίου δράσης

- Μέλη Σ.Δ.: ένας εκπρόσωπος από τη διοίκηση κάθε σχολείου της ζώνης, ένας ή δύο εκπρόσωποι από το υπουργείο παιδείας, δυνατότητα εκπροσώπησης από την τοπική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, τους γονείς, την τοπική βιομηχανία, τους συλλογικούς οργανισμούς ή εθελοντικές οργανώσεις

- Επιπρόσθετα: διορισμός ενός προσώπου για την άσκηση υψηλής ποιότητας διοίκησης και την παρακολούθηση του σχεδίου δράσης

- Ρόλος σχολικών συμβουλίων: δυναμικοί συνεργάτες με πλήρεις αρμοδιότητες και ευθύνες για την εφαρμογή του σχεδίου, δυνατότητα εκχώρησης μέρους ή και του συνόλου των αρμοδιοτήτων τους στα συμβούλια διοίκησης της ζώνης, αν κρίνουν ότι δε διαθέτουν τις αναγκαίες ικανότητες

- Λήψη αποφάσεων: γίνεται σε στενότερο κύκλο από ένα ανώτερο όργανο (Executive Group), που συνεδριάζει συχνότερα και η σύνθεση του οποίου αποκλείει εκπροσώπους γονέων, καθηγητών και της τοπικής αρχής

- Επιτροπή Συντονισμού

- Αρμοδιότητες Ε.Σ.: σύνταξη σχεδίου δράσης/Συμβολαίου Επιτυχίας (ορισμένου χρόνου, αξιολογούνται από το Υπ. Παιδείας μέσω εθνικών τεστ)

- Μέλη Ε.Σ.: επιθεωρητές, συντονιστές, Διευθυντές σχολείων, εκπρόσωποι καθηγητών/ δεν εκπροσωπούνταν η τοπική αρχή, οι συλλογικοί οργανισμοί, οι γονείς

- Επιπρόσθετα: διορισμός υπευθύνου και συντονιστή για την επίβλεψη της προόδου στις ζώνες

- Καθοδηγητικά Όργανα:

1) Ομάδα Καθοδήγησης, 2) Συμβούλιο του Δικτύου

-Μέλη 1) Ο.Κ.: Διευθυντές σχολείων, συντονιστές, εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι

2) Σ.Δ.: η Ομάδα Καθοδήγησης, εκπρόσωποι του Δήμου και των τοπικών φορέων, εκπρόσωποι των οργανώσεων των Γονέων, ένας εκπρόσωπος του Οργανισμού Νεολαίας, ένας εκπρόσωπος του Γραφείου Ευημερίας, άλλοι φορείς, άτομα, υπηρεσίες ή μη κυβερνητικές οργανώσεις

- Αρμοδιότητες 1) Ο.Κ.: εκπόνηση τριετούς σχεδίου εργασίας και επιμέρους παιδαγωγικών προγραμμάτων και δράσεων

2) Σ.Δ.: εμπλοκή και υποστήριξη των τοπικών φορέων και των συνεταιίρων

- Επιστημονικό Όργανο Διοίκησης

- Μέλη: Δ/ντές σχολείων, οικείοι Σχολικοί Σύμβουλοι, ένα μέλος ΔΕΠ

- Αρμοδιότητες Ε.Ο.Δ.: καθορισμός ωρολογίου προγράμματος στα σχολεία ΖΕΠ

- Ρόλος σχολείων: αυτοπρογραμματισμός και αυτορρύθμιση των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων, συνεργασία με γονείς και τοπικούς φορείς

- Επιπρόσθετα: διορισμός επιστημονικών συνεργατών, σχολικών ψυχολόγων με τις εξής αρμοδιότητες : σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση και αξιολόγηση δειγματικών παρεμβάσεων, εκπόνηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πραγματοποίηση επιμόρφωσης, παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές, διερεύνηση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

<p>ΥΠΟΣΤΗΡΙ-ΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ</p>	<ul style="list-style-type: none"> - αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών ως προς το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης - εξωδιδασκτικές δράσεις πέραν του σχολικού ωραρίου - επιστράτευση τεχνολογικών μέσων για τη στήριξη της διδασκαλίας - επιμόρφωση εκπαιδευτικών - οικονομικά πλεονεκτήματα στους εκπαιδευτικούς για εξασφάλιση της παραμονής τους στα σχολεία 	<ul style="list-style-type: none"> - δράσεις για τη βελτίωση της μάθησης, ειδικά της ανάγνωσης και της γραφής - καλλιτεχνικές, πολιτιστικές, αθλητικές δραστηριότητες - εκπαίδευση στην εικόνα - ενισχυτική διδασκαλία πέρα από το σχολικό ωράριο στους πιο αδύναμους μαθητές - δράσεις για τη μείωση της βίας και της παραβατικότητας και της εγκατάλειψης του σχολείου, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και την κοινωνικοποίηση των μαθητών - δράσεις για τη διασφάλιση σύνδεσης και συνέχειας των εκπαιδευτικών βαθμίδων - δράσεις για την καλλιέργεια της ακαδημαϊκής φιλοδοξίας - ενθάρρυνση πρώιμης εκπαίδευσης - παροχή δομικού πλαισίου/οδηγιών από το Υπουργείο Παιδείας (μέσω της επίσημης ιστοσελίδας του) για την ομοιογενή ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - μισθολογικά προνόμια στους εκπαιδευτικούς για την εξασφάλιση της παραμονής τους στα σχολεία 	<ul style="list-style-type: none"> - δημιουργία/διατήρηση πρόσθετων θέσεων διδακτικού προσωπικού - μείωση αριθμού μαθητών ανά τμήμα - παιδοκεντρικές πρακτικές, συνεργατική μάθηση, νέα μεθοδολογία στις εργασίες (projects) - ενισχυτική διδασκαλία - προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης (πολιτιστικές, αθλητικές δραστηριότητες) - ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των σχολείων - λειτουργία Κέντρων Πληροφόρησης και Ψυχοκοινωνικής Στήριξης μαθητών/γονέων/ εκπαιδευτικών - διασφάλιση σύνδεσης και συνέχειας των εκπαιδευτικών βαθμίδων - πραγματοποίηση συνεδρίων/ημερίδων για το θεσμό των ΖΕΠ 	<ul style="list-style-type: none"> - λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας, θερινών τμημάτων, τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας - δράσεις που αποσκοπούσαν στην κοινωνικο-συναισθηματική και τη γνωστικο-γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών - πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων και επιστημονικών συνεργατών (δειγματικές παρεμβάσεις, εκπαιδευτικά προγράμματα, επιμόρφωση, υπηρεσίες συμβουλευτικής κ.α.)
<p>ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ</p>	<p>κρατική επιχορήγηση 750.000 λίρες και αναγκαιότητα απόσπασης από τον ιδιωτικό τομέα άλλων 250.000 λιρών ετησίως</p>	<p>ενισχυμένη κρατική επιχορήγηση (π.χ. για την περίοδο 1982-1992 δόθηκαν 400 εκατ. ευρώ (Benabou et al , 2009)</p>	<p>Ως πρόγραμμα ΕΣΠΑ χρηματοδοτήθηκε κατά 85% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 15% από την Κυπριακή Δημοκρατία</p>	<p>Ως πρόγραμμα ΕΣΠΑ χρηματοδοτήθηκε κατά το υψηλότερο ποσοστό από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και από το Εθνικό Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων</p>

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- έρευνα Riley & Watling (1999): αδυναμίες στο σύστημα επιλογής των πρώτων 25 ζωνών, έλλειψη σαφήνειας ως προς τους κεντρικούς στόχους της πρωτοβουλίας, αμφιλεγόμενος ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης, αυστηρά σύνορα από το Υπουργείο στην εφαρμογή της καινοτομίας

- National Audit Office (2001): μη ικανοποιητικό το αποτέλεσμα από τη λειτουργία των πρώτων 25 ζωνών (προβλήματα στη διαχείριση των οικονομικών, στη συνεργασία με τις επιχειρήσεις, υπερβολικά φιλόδοξα σχέδια δράσης, διενέργεια πολλών προγραμμάτων ταυτόχρονα, αδυναμία εξυπηρέτησης του κεντρικού στόχου της πρωτοβουλίας, απογοητευτικά αποτελέσματα των ζωνών στη β'βάθμια εκπαίδευση)

- Ofsted (2003): ασταθής και άνιση μεταξύ των ζωνών πρόοδος παρά τις βελτιωτικές αλλαγές στη λειτουργία του προγράμματος

- Viviane Isambert-Jamati (1990), Bouveau et al (1992), Fijalkow (1992), Glasman (1992), Lorcerie (1993), Charlot (1994) : η ενίσχυση της μάθησης δεν επιδιώχθηκε μέσα από την υιοθέτηση καινοτόμων διδακτικών μεθόδων αλλά μέσα από την ανάπτυξη δομών και πρωτοβουλιών που λειτουργούσαν συμπληρωματικά στο κανονικό πρόγραμμα της τάξης

- Martin & Bonnerly (2002), Millet & Thin (2005): οι δράσεις που στόχευαν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών βοήθησαν στην κοινωνική προσαρμογή των μειονεκτούντων μαθητών, στη βελτίωση του κλίματος στα σχολεία, στη μείωση της σχολικής διαρροής, δεν συνέβαλαν όμως στην ενίσχυση της μάθησης

- Glasman (2001): Η επιπρόσθετη ενίσχυση στους μαθητές ΖΕΠ πέραν του σχολικού ωραρίου, συνέβαλε στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά δεν άγγιξε ικανοποιητικά το πρόβλημα των χαμηλών επιδόσεων

- Benabou, Kramarz and Prost (2009): η χρηματοδότηση δεν ήταν τελικά σημαντική, η μείωση στο μέγεθος της τάξης ήταν μικρή, τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών δεν ήταν αρκετά για να οδηγήσουν στη βελτίωση τους, παρατηρήθηκε κοινωνικός στιγματισμός για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των εν λόγω σχολείων, ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων ΖΕΠ δεν είχε κάποιο αξιολογικό αποτέλεσμα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, το εκπαιδευτικό προσωπικό

- εσωτερική αξιολόγηση για την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής 2003-2006 (Μ.Ο.Ε.Π.Α.Σ.Ε.- Καθοδηγητικά Όργανα των Ζωνών) / εξωτερική αξιολόγηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο): θετική η στάση των εμπλεκόμενων, ενδείξεις για τη μείωση διενέξεων, φαινομένων ρατσισμού/περιθωριοποίησης, σχολικής εγκατάλειψης, δεν υπήρξαν ενδείξεις για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας

- CARDET-Innovade L.I (2012-): σύμφωνα με τα ως τώρα δεδομένα- από τη μία πλευρά, πρόοδος ως προς την επίτευξη των κύριων στόχων του θεσμού, οικονομική στήριξη μαθητών και οφέλη σχολικών μονάδων λόγω κονδυλίων, εμπλουτισμός σχολικών δραστηριοτήτων, ικανοποίηση ως προς τα οφέλη των απογευματινών δραστηριοτήτων αλλά και ικανοποίηση ως προς τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και κηδεμόνων και, από την άλλη, γραφειοκρατία και συγκεντρωτισμός, καθυστέρηση έναρξης επιχορηγημένων δράσεων, αδυναμία του Υ.Π.Π. να παράσχει επιπρόσθετη υποστήριξη προς τους συντονιστές, τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, έλλειψη στοχευμένης επιμόρφωσης προς τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά και έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης ως προς την επίτευξη των στόχων του θεσμού

- Έκθεση της Επιτροπής Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού Λ. Κουρσουμπά για ένα σχολείο ΖΕΠ (2013): το

- Banks O. (1987) : η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. γκετοποιεί και διαφοροποιεί τους μετανάστες μέσα και έξω από το σχολείο

- έρευνες Κοτσιώνη Π. (1990), Hatzichristou Hopf (1992): αδυναμία αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση των εμπειριών, των γνώσεων, των δεξιοτήτων που ήδη κατείχαν, γλωσσική ανεπάρκεια και χαμηλή σχολική επίδοση παλιννοστούντων μαθητών

- Κορομηλάς (1994): εκθέσεις εκπαιδευτικών που αφορούν στη λειτουργία παράλληλων τάξεων και Φ.Τ. σε περιοχές της Αττικής επισημαίνουν την ύπαρξη προβλημάτων αναφορικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τον δάσκαλο, τους αλλοδαπούς μαθητές

- Κανακίδου, Παπαγιάννη (1997), Δαμανάκης (1997): η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. καθώς και των διαπολιτισμικών σχολείων δεν είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα

- Berudt U. (1999): τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων που έχουν γεννηθεί στη χώρα υποδοχής εξακολουθούν να εμφανίζουν προβλήματα στη γλώσσα

- Η αξιολόγηση της Πράξης «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» του Άξονα Προτεραιότητας 2 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» δεν έχει ολοκληρωθεί και ως εκ τούτου δεν υπάρχουν δημοσιευμένα

		<p>ίσως να μην ήταν το πλέον κατάλληλο, δεν υπήρχε ένας μηχανισμός διάχυσης επιτυχημένων εκπαιδευτικών καινοτομιών σε άλλα σχολεία</p> <p>- Mattei (2012): τα δημοτικά σχολεία που ανήκαν στις ZEP σημείωναν κατώτερες επιδόσεις από τα άλλα σχολεία, τα σχολεία RAR παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά υποαπόδοσης σε βασικές δεξιότητες, το χάσμα μεταξύ RAR και μη RAR βάραινε περισσότερο στο τέλος του γυμνασίου (college)</p>	<p>σχολείο δεν κατάφερε να λειτουργήσει ως ένα πολυπολιτισμικό παιδαγωγικό πλαίσιο για το συμφέρον όλων των παιδιών, η πολιτεία δεν μπόρεσε να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική πλήρως προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών της κοινότητας Ρομά/Κουρπέντ, κίνδυνος «γκετοποίησης» του σχολείου</p>	<p>αποτελέσματα</p>
--	--	--	--	---------------------

6.2. Ανάλυση δεδομένων που προκύπτουν από την καταγραφή των στοιχείων

Με την πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας επιδίωξαν τα κράτη να διαχειριστούν το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που αναγνώριζαν τώρα ότι είναι απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων. Η αρχική στοχοθεσία του προγράμματος μαρτυρά αυτή τη σύνδεση. Στην Αγγλία γίνεται λόγος για πάταξη της σχολικής αποτυχίας, ενίσχυση των πιο υποβαθμισμένων περιοχών της χώρας και επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο. Σύμφωνα με τη γνωστή θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου η κοινωνία θα ωφεληθεί μέσα από την δημιουργική αξιοποίηση των ικανοτήτων όλων των ανθρώπων. Η διόρθωση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την επιλεκτική ενίσχυση της εκπαίδευσης σε περιοχές όπου το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας εμφανίζεται υψηλότερο αναφέρεται και στη ρητορική της Γαλλίας. Επίσης, στην Κύπρο και ειδικά στην Ελλάδα, που λόγω ιστορικο-πολιτικών συνθηκών άργησαν να στοιχηθούν με τις διεθνείς εξελίξεις, η ομάδα στόχος της πολιτικής, τα πιο αδικημένα κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα, μαθητές από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, πρέπει να ενισχυθούν, ώστε να αρθούν οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Στην αρχική στοχοθεσία του προγράμματος παρατηρούμε, λοιπόν, ότι και στα τέσσερα κράτη γίνεται λόγος για άμβλυνση της σχολικής αποτυχίας, μείωση και εξάλειψη των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η έμφαση αυτή μετατοπίζεται με την πρόοδο του προγράμματος και η μετατόπιση αυτή γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στην Αγγλία και τη Γαλλία, που εφάρμοσαν την πολιτική αυτή αρκετά νωρίτερα από τις άλλες δύο χώρες. Στην Αγγλία, το 1999, εγκαταλείπεται ο λόγος περί διόρθωσης των κοινωνικών ανισοτήτων και αντικαθίσταται από τον λόγο περί κοινωνικής ενσωμάτωσης και πρόληψης του κοινωνικού αποκλεισμού. Βέβαια, η κοινωνική ενσωμάτωση δε θα επιτευχθεί με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης αλλά μέσα από τη νεότερη πρωτοβουλία «Αριστεία στις πόλεις», που φαίνεται να φροντίζει τόσο τους αδύναμους μαθητές όσο και τους προικισμένους, ώστε όλοι να μπορέσουν να αποδώσουν τα μέγιστα. Στη Γαλλία, επίσης, ο στόχος της κοινωνικής ενσωμάτωσης θα επιδιωχθεί, το 1998, με τη δημιουργία των Δικτύων Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, που επιβεβαιώνουν τις κοινές απαιτήσεις για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων στη γνώση, και μέσα από τα Δίκτυα Προσδοκίας Επιτυχίας το 2006, τα οποία επιδιώκουν να εξασφαλίσουν σε όλους τους μαθητές την απόκτηση ενός σώματος βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ο στόχος της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από την απόκτηση ενός minimum προσόντων είναι φανερό ότι υπαγορεύεται από την πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα επίσημα κείμενα της οποίας από το 1997 και εξής γίνεται λόγος για συνοχή της ευρωπαϊκής κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και παροχή σε όλους τους πολίτες της δυνατότητας ίσης πρόσβασης στις προσφερόμενες ευκαιρίες και τους διαθέσιμους πόρους. Στη Στρατηγική της Λισαβόνας, για παράδειγμα, το 2000, τονίζεται ότι η επένδυση στους ανθρώπους και η ανάπτυξη ενός ενεργητικού και δυναμικού κράτους πρόνοιας είναι ζητήματα καίρια για την οικονομία της γνώσης. Έτσι, τα κράτη μέλη πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στη δια βίου μάθηση, δεδομένου ότι η βελτίωση των δεξιοτήτων ενισχύει την απασχολησιμότητα. Παρόμοια, το 2007 σε ανακοίνωση της Επιτροπής τονίστηκε η αναγκαιότητα να αναπτυχθεί πλήρως το δυναμικό των Ευρωπαίων πολιτών μέσα από μια νέα προσέγγιση που θα επικεντρώνεται στο να προσφέρει στους πολίτες τις κατάλληλες ευκαιρίες για πρόσβαση στα βασικά κοινωνικά αγαθά (εκπαίδευση, απασχόληση, υγειονομική περίθαλψη κοινωνική προστασία) μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεγγύης, κοινωνικής συνοχής και αειφορίας.

Η ίδια έμφαση παρατηρείται και στον επίσημο λόγο της Κύπρου και της Ελλάδας, καθώς στα κράτη αυτά η πολιτική ΖΕΠ εντάχθηκε σε προγράμματα ΕΣΠΑ (στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» για την Ελλάδα και

στο πρόγραμμα «Απασχόληση, Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Κοινωνική Συνοχή 2007-2013» για την Κύπρο) και ως εκ τούτου ενσωματώνει τις κυρίαρχες αντιλήψεις της Ε.Ε., όπως διατυπώθηκαν παραπάνω. Στα προγράμματα αυτά είναι φανερή η σύνδεση της έννοιας της ένταξης (inclusion) με αυτή της απασχολησιμότητας (employability). Για παράδειγμα, στην εισηγητική έκθεση του Νόμου 3879/2010 για την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης στο ελληνικό πλαίσιο αναφέρεται ότι η δια βίου μάθηση υποστηρίζει την αναπτυξιακή πορεία της χώρας, καθώς αποσκοπεί στην επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εργαζομένων ενόψει των ραγδαία μεταβαλλόμενων συνθηκών εργασίας, με έγκαιρη διάγνωση των αναγκών της αγοράς εργασίας. Επίσης, υποστηρίζει την κοινωνική ένταξη, καθώς μέσω αυτής επιδιώκεται η κοινωνική και επαγγελματική αναβάθμιση ευάλωτων ομάδων παρέχοντας σε αυτές ένα επαρκές επίπεδο γενικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, με στόχο την ενδυνάμωσή τους και την εξασφάλιση της κοινωνικής και επαγγελματικής τους ένταξης. Επομένως, με την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων -σύμφωνα με την Ε.Ε.- θα αντιμετωπιστεί και το μείζον πρόβλημα της ανεργίας που αφορά όλα τα ευρωπαϊκά κράτη.

Τελευταία, παρατηρείται διεύρυνση της έννοιας της προτεραιότητας και σε άλλες ομάδες -όχι μόνο στους μειονεκτούντες- και δίνεται έμφαση στις ατομικές σχολικές διαδρομές των μαθητών και στην «αριστεία». Η τάση αυτή γίνεται εμφανής στην πρόσφατη αναθεώρηση της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας στη Γαλλία, όπου διακηρύσσεται η υποστήριξη όλων των μαθητών, αλλά και στο πρόγραμμα του Νέου Σχολείου της Ελλάδας, σύμφωνα με το οποίο κανένα σχολείο και κανένας μαθητής δεν μένει πίσω. Οι προηγούμενοι στόχοι της πολιτικής της εκπαιδευτικής προτεραιότητας φαίνεται να επισκιάζονται και η έννοια της ενσωμάτωσης καθίσταται τόσο ανοικτή, ώστε να συμπεριλαμβάνει αδιάκριτα όλες τις κοινωνικές ομάδες από τις ομάδες υψηλού κινδύνου, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τους χαρισματικούς μαθητές και να μη γίνεται τελικά κατανοητό ποιοι πραγματικά επωφελούνται από τις «ακριβές» αυτές πολιτικές (Ζαντρίμα, 2012). Με τον τρόπο αυτό, όμως, αναθεωρείται και η ίδια η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας αλλάζοντας στόχο αλλά και προσδιορισμό (Demeuse et al., 2008).

Τα κριτήρια επιλογής των περιοχών εκπαιδευτικής προτεραιότητας, με την έναρξη του προγράμματος, παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες στα τέσσερα κράτη:

χαμηλές σχολικές επιδόσεις, υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής, έντονες κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες, φαινόμενα βίας και παραβατικότητας. Οι κοινές τους αναφορές συνδέονται με την αρχική στόχευση της εν λόγω πολιτικής, της ενίσχυσης, δηλαδή, των πιο αδικημένων κοινωνικο-μορφωτικά στρωμάτων, που υπαγορεύθηκε, όπως είδαμε, από τις διαπιστώσεις των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες είναι απόρροια των κοινωνικών ανισοτήτων.

Παρά όμως την εξαγγελία των γενικών αυτών κριτηρίων αναδείχτηκαν προβλήματα στην τελική επιλογή των ζωνών και των σχολείων που θα εντάσσονταν σε αυτές. Στην Αγγλία και τη Γαλλία, αναφέρεται ότι αυτή η διαδικασία δεν ήταν τόσο ξεκάθαρη λόγω απουσίας κεντρικών οδηγιών, με αποτέλεσμα να παρατηρηθούν πολλές διαφοροποιήσεις στην επιλογή των σχολείων. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, τονίζεται ότι σε κάποια εκπαιδευτικά ιδρύματα που ανήκαν στη Ζώνη οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών δεν δικαιολογούσαν την ένταξή τους, ενώ άλλα εκτός ζώνης ιδρύματα έπρεπε να ενταχθούν σε αυτήν. Στην Αγγλία πάντως φαίνεται πως τα προβλήματα, που μάλλον ήταν κοινά στις περισσότερες ζώνες της πρώτης φάσης οδήγησαν το Υπουργείο στη διατύπωση κάποιων πιο συγκεκριμένων συστάσεων για την αποτελεσματικότερη εξέλιξη του προγράμματος. Παρά τις όποιες βελτιώσεις, όμως, δε φάνηκε να λύθηκαν τα προβλήματα ούτε στη δεύτερη φάση του προγράμματος, αφού η έρευνα έδειξε ότι συνολικά η πρόοδος ήταν ασταθής (Ofsted, 2003b). Στην Ελλάδα, από την άλλη, η επιλογή των σχολείων φαίνεται γραφειοκρατική και συγκεντρωτική, καθώς την απόφαση λαμβάνουν οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, αφού συγκεντρώσουν τις αιτήσεις των σχολείων, ακολουθώντας μια τυπική διαδικασία.

Στην εφαρμογή της πολιτικής παρατηρούμε πως τα κράτη που μελετάμε εξήγγειλαν κάποιες κοινές αρχές: καινοτομία στο περιεχόμενο και την υλοποίηση του προγράμματος σπουδών, εξασφάλιση επιπλέον χρηματοδότησης, διορισμό περισσότερων εκπαιδευτικών, συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία.

Λέξη κλειδί στη νέα πολιτική αναδείχθηκε η συνεργασία. Το αναγνωρισμένο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων θεωρήθηκε ότι υπερβαίνει τα όρια του

σχολείου, γι αυτό επιστρατεύθηκε η οικογένεια αλλά και η τοπική κοινωνία. Μην ξεχνάμε ότι στην αρχή, τόσο στην Αγγλία όσο και στη Γαλλία, η πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας συνδέθηκε με τα προγράμματα ανάπτυξης της πόλης και έγινε και αυτή ένα εργαλείο προς αυτόν τον σκοπό, αφού η εκπαιδευτική υποβάθμιση έχει εύλογα δυσμενείς επιπτώσεις και στην τοπική κοινωνία. Το κράτος αποφάσιζε να εκχωρήσει -τουλάχιστον θεωρητικά- εξουσίες και αρμοδιότητες στους άμεσα εμπλεκόμενους παράγοντες, κάτι που έχει μεγάλη σημασία ειδικά για κράτη κατά παράδοση συντηρητικά, όπως η Γαλλία και η Ελλάδα. Έτσι και στα τέσσερα κράτη εκχωρείται η δυνατότητα συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης και με εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες. Ειδικότερα, στην Κύπρο θεσμοθετούνται διαδικασίες εταιρικής και το σχολείο συνδέεται με την κοινότητα προκειμένου να προωθήσει τους στόχους του, ενώ στην Ελλάδα, όπως υπαγορεύει η φιλοσοφία του Νέου Σχολείου, το σχολείο δεν έχει τοίχους και, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και η τοπική αυτοδιοίκηση έχουν τώρα θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο. Ποιος ήταν, όμως, ο βαθμός εμπλοκής των εταίρων στην νέα αυτή συνεργασία; Μήπως το κράτος μεταθέτοντας τις ευθύνες στους τοπικούς φορείς τους καθιστούσε ταυτόχρονα υπόλογους για την εφαρμογή κεντρικών πολιτικών επιλογών; Η σύνθεση αλλά και ο τρόπος άσκησης της διοίκησης στις ΖΕΠ μας αποκαλύπτει πολύτιμες πτυχές της νέας αυτής συνεργασίας.

Και στα τέσσερα κράτη οι ΖΕΠ διοικούνται από έναν κεντρικό μηχανισμό: στην Αγγλία υπάρχει το Συμβούλιο Δράσης, στη Γαλλία η Επιτροπή Συντονισμού, στην Κύπρο η Ομάδα Καθοδήγησης σε συνεργασία με το Συμβούλιο του Δικτύου, ενώ στην Ελλάδα υπάρχει ένα Επιστημονικό Όργανο. Η σύνθεση του μηχανισμού αυτού ποικίλλει στα τέσσερα κράτη. Τη δημοκρατικότερη σύνθεση φαίνεται να έχει η Αγγλία, καθώς στο Συμβούλιο μπορούν να συμμετέχουν -εκτός από τους εκπροσώπους των σχολείων και του Υπουργείου Παιδείας- και εκπρόσωποι των γονέων, του επιχειρηματικού κόσμου και άλλων τοπικών οργανώσεων. Στην Αγγλία η διοίκηση των ζωνών μαρτυρά μια τάση αναδιοργάνωσης του δημόσιου τομέα μέσα από την κινητοποίηση του ιδιωτικού τομέα, που σε σύμπραξη με τα σχολεία καλείται να βοηθήσει στην ανάκαμψη των υποβαθμισμένων περιοχών. Ενώ, όμως, το σχήμα των ζωνών δίνει τη δυνατότητα σε «νέες» φωνές -πλην των παραδοσιακά εντεταλμένων- να εισακουστούν και να συμβάλλουν στη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης, στην πραγματικότητα δεν τους επιτρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Οι αποφάσεις λαμβάνονται σε στενότερο κύκλο από ένα ανώτερο

όργανο, η σύνθεση του οποίου αποκλείει την εκπροσώπησή τους. Επίσης, το Υπουργείο μέσα από κανονιστικούς μηχανισμούς φρόντιζε να μεταφέρει αλλά και να επιβάλλει το λόγο του στη Διοίκηση των Ζωνών (σύναψη συμβολαίου, ύπαρξη κυβερνητικού εκπροσώπου στο Δ.Σ. της Ζώνης, ειδικές ρυθμίσεις). Στη Γαλλία, από την άλλη, οι εξωεκπαιδευτικοί παράγοντες είναι εξ αρχής αποκλεισμένοι από την άσκηση της διοίκησης. Το διοικητικό σχήμα στο γαλλικό πλαίσιο ασκείται από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης (επιθεωρητές, συντονιστές, διευθυντές σχολείων, εκπροσώπους καθηγητών) και δεν περιλαμβάνει ούτε εκπροσώπους της κυβέρνησης. Η κυβέρνηση, όμως, και εδώ φροντίζει να διατηρεί τον έλεγχο μέσα από την σύναψη συμβολαίων με τις ζώνες, τα οποία αξιολογούνται μέσω εθνικών τεστ. Άρα, η αποκέντρωση που εξαγγέλλεται στη Γαλλία είναι φαινομενική, ένας τρόπος να αποποιείται το κράτος την ευθύνη του και να την επωμίζονται άλλοι. Στην Κύπρο υπάρχουν δύο Καθοδηγητικά Όργανα: στο πρώτο, που είναι και υπεύθυνο για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και το σχέδιο εργασίας, βρίσκονται εκπαιδευτικοί παράγοντες, ενώ στο δεύτερο, που φαίνεται να λειτουργεί συμβουλευτικά, συναντάμε εξωεκπαιδευτικούς, όπως τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Στην Ελλάδα, το Επιστημονικό Όργανο απαρτίζεται, ομοίως, από εκπαιδευτικούς φορείς (διευθυντές σχολείων, σχολικούς συμβούλους, πανεπιστημιακούς), οι οποίοι ενισχύονται στο έργο τους από κάποιους επιστημονικούς συνεργάτες ή σχολικούς ψυχολόγους. Εν ολίγοις, στη διοίκηση του νέου σχήματος εκτός από τις παραδοσιακές φωνές συναντάμε και άλλες, σε μια προσπάθεια αποκέντρωσης και συνεργασίας, όχι όμως τόσο ισχυρές, ώστε να μπορούν να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Τελικά, η πολιτική των ζωνών, αν και εξαγγέλθηκε ως μια καινοτόμα πρακτική που δίνει βήμα στους άμεσα ενδιαφερόμενους να συμμετέχουν στις αποφάσεις που τους αφορούν, στην πραγματικότητα δεν τους επιτρέπει ουσιαστικές παρεμβάσεις. Μάλιστα, κάποιες φορές, η συνεργασία με τους εταίρους αποδείχτηκε ένα δύσκολο εγχείρημα. Στην Αγγλία, η εμπλοκή των επιχειρήσεων, αν και υποσχόταν οφέλη μέσα από την αξιοποίηση νέων ιδεών, τεχνογνωσίας και πρόσθετων πόρων, ανέδειξε ζητήματα σύγκρουσης συμφερόντων, γιατί εκτός από συνεργάτες στη ζώνη που όφειλαν να υπηρετήσουν τον κοινό σκοπό ήταν και επιχειρηματίες που έπρεπε να προωθήσουν τα αγαθά και τις υπηρεσίες τους (National Audit Office, 2001). Στη Γαλλία, παρόμοια, οι βλέψεις των εταίρων φάνηκε να επισκιάζονται από τις βλέψεις των σχολείων, κάτι που δημιουργούσε συνεχώς

συγκρούσεις μεταξύ τους, αφού οι πρώτοι αρνούσαν να περιορίσουν τις παρεμβάσεις τους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Hatcher, Leblond, 2001).

Εκτός από την αρχή της συνεργασίας μία ακόμα βασική αρχή στην εφαρμογή της πολιτικής ΖΕΠ, όπως είδαμε παραπάνω, υπήρξε και η καινοτομία τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος σπουδών. Προς αυτόν τον σκοπό προγραμματίστηκαν και υλοποιήθηκαν σε κάθε κράτος ποικίλες δράσεις. Εκτός από τις δραστηριότητες που αποσκοπούσαν στη βελτίωση της μάθησης, ειδικά στην ανάγνωση και τη γραφή, βρίσκουμε και στα τέσσερα κράτη να κυριαρχούν δραστηριότητες εξωδιδακτικές πέραν του σχολικού ωραρίου αλλά και δραστηριότητες αθλητικές, τέχνης και πολιτισμού που φρόντιζαν την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Παράλληλα, για να υπηρετείται με συνέπεια το σχέδιο δράσης της ζώνης παρέχονταν οικονομικά πλεονεκτήματα στους εκπαιδευτικούς για την εξασφάλιση της παραμονής τους για μεγαλύτερο διάστημα, ενώ στο ίδιο πλαίσιο παρέχονταν και προγράμματα επιμόρφωσης. Στην Κύπρο, βρίσκουμε επιπρόσθετα να λειτουργούν Κέντρα Ψυχοκοινωνικής Στήριξης μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών και στην Ελλάδα ανάλογα να προσλαμβάνονται σχολικοί ψυχολόγοι.

Γενικά, από τη μελέτη των δράσεων προκύπτει ότι στα σχολεία εκπαιδευτικής προτεραιότητας πραγματοποιούνταν ένας μεγάλος αριθμός δράσεων κάτι που η έρευνα έδειξε ότι δεν είχε θετικό αποτέλεσμα. Στην Αγγλία, αναφέρεται ότι τα σχέδια δράσης των σχολείων ήταν πολύ φιλόδοξα, ασύμβατα με τον στόχο που καλούνταν να υπηρετήσουν, ενώ η διενέργεια πολλών προγραμμάτων ταυτόχρονα δυσχέραινε την αποτελεσματική τους παρακολούθηση. Ανάλογα στη Γαλλία, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι προς χάριν της καινοτομίας επιστρατεύτηκαν ελκυστικές δραστηριότητες συμπληρωματικές στο κανονικό πρόγραμμα της τάξης και παραγκωνίστηκαν οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Για παράδειγμα, απουσίαζαν δραστηριότητες Μαθηματικών, φυσικής και τεχνικού πολιτισμού, τη στιγμή που οι αξιολογήσεις έδειχναν ότι οι μαθητές υστερούσαν περισσότερο στα Μαθηματικά παρά στη Γλώσσα. Βέβαια, οι δράσεις κοινωνικοποίησης φάνηκε ότι βοήθησαν στην κοινωνική προσαρμογή των μειονεκτούντων μαθητών, στη βελτίωση του κλίματος στα σχολεία, στη μείωση της σχολικής διαρροής, αλλά σε καμία περίπτωση δεν συνέβαλαν στην ενίσχυση της μάθησης, στην αλλαγή των σχολικών επιδόσεων.

Η ενισχυμένη χρηματοδότηση υπήρξε και αυτή βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της νέας πολιτικής. Στην Αγγλία 1 εκατ. λίρες έπρεπε να εξασφαλιστεί για την υλοποίηση του προγράμματος. Από αυτά το 75% θα προερχόταν από το κράτος και το υπόλοιπο 25% από τον ιδιωτικό τομέα. Παρόμοια, με ενισχυμένη χρηματοδότηση θα στηριζόταν η πολιτική και στη Γαλλία. Ενδεικτικά, 400 εκατ. ευρώ δόθηκαν από το κράτος για την περίοδο που μελετήθηκε από τους Benabou et al. (2009), ποσό που οι μελετητές βέβαια κρίνουν ασήμαντο, αφού εξαντλήθηκε στις επιπλέον παροχές των εκπαιδευτικών, την αύξηση των διδακτικών ωρών και τη μείωση των μαθητών ανά τάξη. Ομοίως, στην Κύπρο και την Ελλάδα η ενισχυμένη χρηματοδότηση ήταν αναγκαία για την υλοποίηση της νέας πολιτικής που, όπως ειπώθηκε, προήλθε κατά το μεγαλύτερο μέρος από την Ευρωπαϊκή Ένωση και συμπληρωματικά από εθνικούς πόρους, αφού εντάχθηκε σε προγράμματα ΕΣΠΑ.

Η ενισχυμένη χρηματοδότηση ευνόησε την υλοποίηση της νέας πολιτικής, παράλληλα, όμως, νομιμοποιούσε τον ρόλο του κράτους να ελέγχει τα αποτελέσματά της. Έτσι, η συστηματική αξιολόγηση της πολιτικής ήταν προαπαιτούμενο για κάθε χώρα, για να μπορεί να διεκδικεί την χρηματοδότηση. Παρά, όμως τη σπουδαιότητα της αξιολόγησης για την εξέλιξη των ΖΕΠ η πραγματοποίησή της δεν υπήρξε αυτονόητη σε όλα τα κράτη. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, οι Benabou et al. (2009) τονίζουν ότι απουσιάζει μια συστηματική αξιολόγηση της επίδρασης των ΖΕΠ στα σχολικά αποτελέσματα.

Διάφορες προσπάθειες αποτίμησης της πολιτικής ΖΕΠ στις χώρες που μελετάμε μας επιτρέπουν να διαμορφώσουμε μια συνολική εικόνα για τη συμβολή της γενικότερα αλλά και να ελέγξουμε το βαθμό επίτευξης του βασικού στόχου που κλήθηκε να υπηρετήσει, της βελτίωσης, δηλαδή, των σχολικών αποτελεσμάτων. Στην Αγγλία, η έρευνα των Riley & Watling (1999) αναφορικά με τις πρώτες 25 ζώνες ανέδειξε από την αρχή κιάλας αδυναμίες στη επιλογή των ζωνών αλλά και έλλειψη σαφήνειας των κεντρικών στόχων της πολιτικής. Ακόμα, ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης δε φάνηκε ξεκάθαρος, ενώ το Υπουργείο επιτηρούσε με αυστηρότητα και έλεγχε την εφαρμογή των καινοτόμων δράσεων. Η πρώτη επίσημη αξιολόγηση από το Εθνικό Λογιστήριο (National Audit Office, 2001) κατέδειξε ότι συνολικά το αποτέλεσμα από την λειτουργία των 25 πρώτων ζωνών δεν ήταν ικανοποιητικό. Πολλά θέματα, όπως η διαχείριση των οικονομικών στις ζώνες, η συνεργασία με τις επιχειρήσεις, τα μη ρεαλιστικά σχέδια δράσης, η διενέργεια πολλών προγραμμάτων

ταυτόχρονα αποτέλεσαν τροχοπέδη για την ευόδωση του βασικού στόχου της πολιτικής. Ειδικά στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά. Το 2003, ομοίως, νεότερη έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Ofsted, 2003) επιβεβαιώνει ότι, παρά τις όποιες βελτιώσεις στη διενέργεια του προγράμματος, συνολικά η πρόοδος ήταν ασταθής και άνιση μεταξύ των ζωνών. Στις περισσότερες, δηλαδή, ζώνες τα προβλήματα που είχαν επισημανθεί δεν αντιμετωπίστηκαν. Η κυβέρνηση, βέβαια, δεν παραδέχτηκε την αναποτελεσματικότητα της πολιτικής αυτής, ωστόσο την εγκαταλείπει προς χάρη νεότερων πρωτοβουλιών -όπως διατείνεται- περισσότερο εξελιγμένων και λιγότερο αμφιλεγόμενων, όπως η πρωτοβουλία «Αριστεία στις πόλεις». Στη Γαλλία, επίσης, πραγματοποιήθηκαν πολλές δράσεις συμπληρωματικές στο κανονικό πρόγραμμα της τάξης με σκοπό την κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά και την πρόσθετη ενίσχυσή τους στα μαθήματα. Οι δράσεις αυτές, όπως έδειξε η έρευνα, βελτίωσαν το σχολικό κλίμα στα σχολεία, μείωσαν τη σχολική αποτυχία, δεν μπόρεσαν όμως να αγγίξουν σημαντικά το πρόβλημα των χαμηλών σχολικών επιδόσεων. Η αξιολόγηση των Benabou et al. (2009), από την άλλη πλευρά, που αποτέλεσε μια προσπάθεια ακριβέστερης αξιολόγησης της πολιτικής για τη χρονική περίοδο 1982-1992, έδειξε ότι η χρηματοδότηση δεν ήταν τελικά σημαντική, αφού απορροφήθηκε στις επιπλέον παροχές, η μείωση στο μέγεθος της τάξης ήταν μικρή, τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών δεν ήταν αρκετά για να οδηγήσουν στη βελτίωση τους, παρατηρήθηκε κοινωνικός στιγματισμός για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των εν λόγω σχολείων, το εκπαιδευτικό προσωπικό ίσως να μην ήταν εξειδικευμένο και ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων ΖΕΠ δεν είχε κάποιο αξιόλογο αποτέλεσμα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, που ήταν και ο βασικός στόχος. Ομοίως, και η έρευνα του Ερευνητικού Κέντρου της Νορβηγίας (Mattei, 2012) έδειξε ότι το 2009 τα δημοτικά σχολεία που ανήκαν στις ΖΕΠ σημείωναν κατώτερες επιδόσεις από τα άλλα σχολεία, ενώ τα σχολεία RAR παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά υποαπόδοσης σε βασικές δεξιότητες. Μάλιστα, το χάσμα μεταξύ RAR και μη RAR βάραινε περισσότερο στο τέλος του γυμνασίου (college). Στην Κύπρο, από τις δύο πρώτες αξιολογήσεις (εσωτερική, εξωτερική) προέκυψε μια συνολική θετική εκτίμηση για τον νέο θεσμό και υπήρξαν ενδείξεις για τη μείωση των διενέξεων, των φαινομένων ρατσισμού, της σχολικής εγκατάλειψης, δεν υπήρξαν όμως ενδείξεις για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας. Ακόμα, η Έκθεση της Επιτροπής Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού για τις συνθήκες εκπαίδευσης σε ένα συγκεκριμένο

σχολείο ΖΕΠ στη Λεμεσό έδειξε ότι το σχολείο δεν κατάφερε να λειτουργήσει ως ένα πολυπολιτισμικό παιδαγωγικό περιβάλλον προς το συμφέρον όλων των παιδιών, με συνέπεια τον κίνδυνο «γκετοποίησης» του σχολείου και την αδυναμία ομαλής ένταξης των παιδιών της κοινότητας Ρομά/Κουρπέτ στην ευρύτερη κυπριακή κοινωνία. Στην Κύπρο, ωστόσο, έχει ξεκινήσει από το ερευνητικό κέντρο CARDET σε συνεργασία με τη συμβουλευτική εταιρεία Innovade L.I. μια προσπάθεια τελικής αξιολόγησης του «Προγράμματος κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής Αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», που προβλέπεται να ολοκληρωθεί στο τέλος του 2015 και αναμένεται να μας δια φωτίσει περισσότερο αναφορικά με το βαθμό πραγμάτωσης των στόχων του Προγράμματος στις ΖΕΠ που λειτουργούν. Σύμφωνα, πάντως, με τα μέχρι τώρα δεδομένα τονίζεται η πρόοδος που έχει σημειωθεί ως προς την επίτευξη των κύριων στόχων του θεσμού, αλλά αναφέρονται και κάποιες αρνητικές πλευρές, όπως η γραφειοκρατία και ο συγκεντρωτισμός, η καθυστέρηση έναρξης επιχορηγημένων δράσεων, η έλλειψη στοχευμένης επιμόρφωσης προς τους εμπλεκόμενους φορείς αλλά και η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης ως προς την επίτευξη των στόχων του θεσμού. Στην Ελλάδα, τέλος, η αξιολόγηση της Πράξης «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας» του Άξονα Προτεραιότητας 2 του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» δεν έχει ολοκληρωθεί και δεν υπάρχουν ακόμα δημοσιευμένα αποτελέσματα. Έχει, όμως, αξιολογηθεί η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ., των μηχανισμών δηλαδή που επιστρατεύει η πολιτική ηγεσία για να υλοποιήσει τη νέα αντισταθμιστική πολιτική της. Η έρευνα, λοιπόν, γύρω από τους μηχανισμούς αυτούς έδειξε ότι δεν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς η λειτουργία των Τ.Υ. και των Φ.Τ. φάνηκε ότι γκετοποιεί και διαφοροποιεί τους μετανάστες μέσα και έξω από το σχολείο, αδυνατεί να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση των εμπειριών, των γνώσεων, των δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν, δε βελτιώνει τη γλωσσική ικανότητα των παλιννοστούντων μαθητών ούτε και τη σχολική τους επίδοση.

Κεφάλαιο 8^ο Συμπεράσματα

Από τη συγκριτική ανάλυση της θέσπισης των ΖΕΠ στις χώρες μελέτης και την ανάλυση βάσει της σχάρας θεματικής κατηγοριοποίησης προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα αναφορικά με καθένα από τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί:

1. Ποιο είναι το θεσμικό πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων της πολιτικής των ΖΕΠ στις τέσσερις χώρες;

Η λογική των κρατών στην υιοθέτηση της πολιτικής αλλά και στην εξέλιξη αυτής φαίνεται κοινή. Τα τέσσερα κράτη επιδιώκουν μέσα από τη θέσπιση νόμων και την έκδοση υπουργικών αποφάσεων ή εγκυκλίων να αντιμετωπίσουν το φλέγον πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τις παρατηρούμενες στα εκπαιδευτικά τους περιβάλλοντα κοινωνικο- εκπαιδευτικές ανισότητες. Οι κυβερνήσεις των κρατών, βασισμένες στις κοινωνιολογικές αναλύσεις που απενοχοποιούσαν τον ίδιο το μαθητή για την εκπαιδευτική του τύχη στρέφοντας την έρευνα στη μελέτη και άλλων παραγόντων, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η γεωγραφία του τόπου διαμονής, οδηγήθηκαν στην ανάπτυξη μιας πολιτικής που θα λάμβανε σοβαρά υπόψη της τις ανάγκες των υποπρονομιούχων κοινωνικών ομάδων θέτοντας ως στόχο να τις εξυπηρετήσουν.

Η Αγγλία προσπαθώντας να ανταποκριθεί στην παραπάνω πρόκληση θεσπίζει τον Νόμο School Standards and Framework Act 1998. Με τον Νόμο αυτό θεσμοθετούνται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης, ένα πρόγραμμα που αποβλέπει στην ενίσχυση της εκπαίδευσης στις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας. Στη συνέχεια το Υπουργείο Παιδείας με μια σειρά υπουργικών αποφάσεων κατά τα έτη 1998, 1999 και 2000 ιδρύει τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης. Με την έκδοση ενός ειδικού εγχειριδίου (The EAZ Handbook) επιδιώκει να κατευθύνει τη λειτουργία των ζωνών παρέχοντας ένα κανονιστικό πλαίσιο. Εκεί προσδιορίζεται η φιλοσοφία της νέας πολιτικής, η οποία στηρίζεται σε μια αποκεντρωτική λογική στη λήψη των αποφάσεων, αφού δίνεται η δυνατότητα και σε εξωεκπαιδευτικούς φορείς (τοπική αυτοδιοίκηση, τοπικές επιχειρήσεις, συλλογικούς οργανισμούς, γονείς) να συνάψουν μια δυναμική συνεργασία με τα σχολεία και να επηρεάσουν τις εξελίξεις σε θέματα που τους αφορούν άμεσα. Το Υπουργείο διατείνεται ότι δεν επιδιώκει με το

εγχειρίδιο αυτό να περιορίσει την αυτονομία των διορισμένων συμβουλίων διοίκησης των Ζωνών, δεν παραλείπει όμως να σημειώσει ότι τα συμβούλια οφείλουν να τηρήσουν τις ρυθμίσεις του νόμου προκειμένου να λάβουν την κρατική επιχορήγηση που δικαιούνται.

Στη Γαλλία, για την εξυπηρέτηση του ίδιου προβλήματος εισάγονται με την εγκύκλιο n° 81-238 της 1-7-1981 οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Εκεί αναφέρεται ότι με τις ΖΕΠ επιδιώκεται να αποκατασταθούν οι κοινωνικές ανισότητες σε περιοχές όπου το ποσοστό της σχολικής αποτυχίας σημειώνεται υψηλό. Η γαλλική κυβέρνηση διακηρύσσει ότι σέβεται το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση με τον Νόμο 89-486 της 10-7-1989, ο οποίος προβλέπει ανάμεσα σε άλλα την αναγκαία αναθεώρηση της πολιτικής. Με μια σειρά νεότερων εγκυκλίων το αρμόδιο Υπουργείο προβαίνει στη μεταρρύθμιση της πολιτικής, η οποία υπαγορεύεται και από τα συμπεράσματα των αξιολογήσεων που πραγματοποιούνται κατά καιρούς, για να ελέγξουν την αποτελεσματικότητά της. Τελευταία, στον Νόμο της 8 Ιουλίου 2013 για την ανοικοδόμηση του δημοκρατικού σχολείου ορίζεται ως σημαντικός στόχος η μείωση του χάσματος των σχολικών επιδόσεων κατά 10% μεταξύ των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία εκπαιδευτικής προτεραιότητας και των υπολοίπων. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος εκδίδεται σχέδιο νέας μεταρρύθμισης της πολιτικής ΖΕΠ, που μπαίνει σε εφαρμογή από τη σχολική χρονιά 2014-2015. Εξελικτικά, οι μεταρρυθμίσεις στην πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας στη Γαλλία φανερώνουν μια μετατόπιση του λόγου περί διόρθωσης των κοινωνικών ανισοτήτων στον λόγο περί κοινωνικής ενσωμάτωσης και πρόληψης του κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ με την τελευταία μεταρρύθμιση φαίνεται να αναθεωρείται ριζικά η πολιτική, καθώς διευρύνεται η έννοια της προτεραιότητας και σε άλλες ομάδες, εκτός από τους μειονεκτούντες, με απώτερο στόχο την «αριστεία» για όλους.

Η Κύπρος έρχεται και αυτή να απαντήσει στο πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας με τη θεσμοθέτηση της λειτουργίας των ΖΕΠ στο τέλος του 2006 (υπ' αριθμό 64.749 / 12-12-2006 απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου). Είχε προηγηθεί η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος κατά τη σχολική χρονιά 2003-2004, από την οποία προέκυψαν θετικά αποτελέσματα αναφορικά με το πρόβλημα που κλήθηκε να διαχειριστεί η νέα αυτή πολιτική. Το Υπουργικό Συμβούλιο, λαμβάνοντας υπόψη τα πορίσματα και επόμενης αξιολόγησης, προέβη κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009 στην επέκταση του θεσμού. Το 2010, ο θεσμός των ΖΕΠ εντάχθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Απασχόληση, Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Κοινωνική

Συνοχή 2007-2013» ως έργο με τίτλο : «Πρόγραμμα κατά της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου, της Σχολικής Αποτυχίας και της Παραβατικότητας σε Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας». Στο πλαίσιο της υλοποίησης του έργου προβλέπονταν μια σειρά δράσεων υποστήριξης και ενίσχυσης των σχολικών μονάδων με στόχο την περαιτέρω ανάπτυξη και διεύρυνση των ΖΕΠ, για την επίτευξη όχι μόνο της άμβλυνσης της σχολικής αποτυχίας αλλά και της ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής με τον περιορισμό ταυτόχρονα του κινδύνου κοινωνικής περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Στην περίπτωση της Ελλάδας, η πολιτική ΖΕΠ έφτασε το 2010 ενταγμένη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» στους Αξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3, που αναφέρονταν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και στην προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης. Οι ΖΕΠ θεσμοθετούνται με τον Νόμο 3879/2010 για τη δια βίου μάθηση με στόχο την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της λειτουργίας υποστηρικτών δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής τους επίδοσης (λειτουργία τάξεων υποδοχής, τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων και τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών). Οι πρώτες ΖΕΠ καθορίστηκαν για το σχολικό έτος 2010-2011 εντός Αττικής με Υπουργική Απόφαση. Η λειτουργία των πιλοτικών σχολείων θεσμοθετήθηκε με νεότερη Υπουργική Απόφαση, με την οποία παράλληλα περιγράφηκε ο σκοπός των σχολείων αυτών, που ήταν η διαμόρφωση και η δοκιμή σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης εναλλακτικών και ευέλικτων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων «καλών πρακτικών», διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εκπαίδευσης, που θα διασφάλιζαν την ισότιμη ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών από περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς και κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Με την εγκύκλιο 120284/Γ1/5-10-2012 της Δ/σης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α, προσδιορίζεται και επίσημα ότι οι Τ.Υ και τα Ε.Φ.Τ., εντάσσονται στο πλαίσιο του θεσμού των ΖΕΠ και ονομάζονται στο εξής: Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) Ι ΖΕΠ, Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) ΙΙ ΖΕΠ και Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα (Ε.Φ.Τ.) ΖΕΠ. Με μια σειρά νεότερων υπουργικών αποφάσεων εντάσσονται στις ΖΕΠ περισσότερες σχολικές μονάδες σε όλη την Ελλάδα επεκτείνοντας τον χάρτη των ΖΕΠ σε μεγάλο βαθμό.

2. Ποια είναι η επίδραση του υπερεθνικού μορφώματος (Ε.Ε.) στις μεταρρυθμίσεις της πολιτικής των ΖΕΠ;

Από την ανάλυση που προηγήθηκε φαίνεται να υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ των μεταρρυθμίσεων της πολιτικής ΖΕΠ στα τέσσερα κράτη και του λόγου που αναπτύσσεται σε επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης από το 1997 και εξής. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό λόγο της Κοινότητας διακηρύσσεται η ανάγκη συνοχής της ευρωπαϊκής κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και παροχής σε όλους τους πολίτες της δυνατότητας ίσης πρόσβασης στις προσφερόμενες ευκαιρίες και τους διαθέσιμους πόρους. Ο στόχος της κοινωνικής ενσωμάτωσης μέσα από την απόκτηση ενός σώματος βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων είναι τώρα πρωταρχικός στην ευρωπαϊκή πολιτική και δείχνει ότι η επένδυση στους ανθρώπους μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή, αλλά παράλληλα ευνοεί και την απασχολησιμότητα. Έτσι, τα κράτη μέλη πρέπει να προσαρμόσουν τις πολιτικές τους, ώστε να προσφέρουν στους πολίτες τις κατάλληλες ευκαιρίες για πρόσβαση στα βασικά κοινωνικά αγαθά μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεγγύης, κοινωνικής συνοχής και αειφορίας και να δώσουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στη δια βίου μάθηση.

Για τον λόγο αυτόν, η Αγγλία προβαίνει στη διακοπή του προγράμματος των Ζωνών Εκπαιδευτικής Δράσης, τις οποίες εντάσσει στη νεότερη πρωτοβουλία «Αριστεία στις πόλεις», για να πετύχει τους ευρωπαϊκούς στόχους. Φροντίζει, ώστε το νεότερο πρόγραμμα να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών και όχι μόνο όσων μειονεκτούν, με απώτερο στόχο την «αριστεία». Ομοίως, η Γαλλία μέσα από τη δημιουργία νέων δικτύων από το 1999 και έπειτα παρέχει στο μαθητικό πληθυσμό τη δυνατότητα να κατακτήσουν ένα σώμα βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Μάλιστα, τελευταία στοχεύει, εκτός από τη μείωση του χάσματος ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών που φοιτούν σε σχολεία εκπαιδευτικής προτεραιότητας και των υπολοίπων, στην ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που ευνοεί τη μάθηση για όλους και δίνει έμφαση στις ατομικές σχολικές διαδρομές προωθώντας την «αριστεία». Ανάλογα, στην Κύπρο και την Ελλάδα οι ΖΕΠ ενταγμένες σε προγράμματα ΕΣΠΑ αποτελούν το όργανο για να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, σύμφωνα με τα προτάγματα της Ε.Ε. Καταληκτικά, μπορούμε να πούμε πως και οι τέσσερις χώρες φαίνεται να «σέβονται» τις ευρωπαϊκές επιθυμίες γι αυτό προβαίνουν στις αναγκαίες μεταρρυθμίσεις ανάλογα με τους στόχους που πρέπει κάθε φορά να κατακτήσουν.

3. Ποια είναι τα αποτελέσματα της πολιτικής των ΖΕΠ σε σχέση με τον αρχικό τους στόχο, την πάταξη δηλαδή της σχολικής αποτυχίας και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων;

Η αξιολόγηση στις ΖΕΠ ήταν σημαντική και η πραγματοποίησή της απαραίτητη για την εξασφάλιση της συνέχειας του προγράμματος. Τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα μας βοηθούν να σχηματίσουμε μια εικόνα για την αποτελεσματικότητα αυτής της πολιτικής ειδικά στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μειονεκτούντων μαθητών. Στην Αγγλία, η πρώτη επίσημη αξιολόγηση από το Εθνικό Λογιστήριο (National Audit Office, 2001) για τις πρώτες 25 ζώνες κατέδειξε ότι συνολικά το αποτέλεσμα δεν ήταν ικανοποιητικό. Ακολούθως, το 2003, νεότερη έρευνα του Υπουργείου Παιδείας (Ofsted, 2003), διερευνώντας αν τα προβλήματα που αναδείχτηκαν από την πρώτη φάση λειτουργίας αντιμετωπίστηκαν, επιβεβαιώνει ότι συνολικά η πρόοδος ήταν ασταθής και άνιση μεταξύ των ζωνών. Για τον λόγο αυτό, η κυβέρνηση της Αγγλίας εγκαταλείπει την πολιτική των ζωνών εντάσσοντας τα σχολεία της προτεραιότητας στη νεότερη πρωτοβουλία, στην οποία γίνεται χρήση του όρου «Αριστεία». Στη Γαλλία, ομοίως, σύμφωνα με την αξιολόγηση των Benabou et al. (2009), φάνηκε ότι ο τρόπος λειτουργίας των σχολείων ΖΕΠ δεν είχε κάποιο αξιόλογο αποτέλεσμα στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, ενώ η έρευνα του Ερευνητικού Κέντρου της Νορβηγίας (Mattei, 2012) αποδείκνυε ότι το χάσμα μεταξύ των σχολείων με προτεραιότητα και των υπολοίπων βάθαινε περισσότερο. Ανάλογα, στην Κύπρο από τις δύο πρώτες αξιολογήσεις (εσωτερική, εξωτερική) προκύπτει μια θετική εκτίμηση απέναντι στον νέο θεσμό αλλά δεν υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας. Περισσότερο, βέβαια, αναμένεται να μας διαφωτίσει η τρέχουσα αξιολόγηση που διενεργείται από το ερευνητικό κέντρο CARDET σε συνεργασία με την συμβουλευτική εταιρεία Innovade L.I. και αναμένεται να ολοκληρωθεί στο τέλος του 2015. Παράλληλα, η Έκθεση της Επιτροπής Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού, για τις συνθήκες εκπαίδευσης σε ένα συγκεκριμένο σχολείο ΖΕΠ στη Λεμεσό, διαπιστώνει ότι το σχολείο δεν κατάφερε να λειτουργήσει ως ένα πολυπολιτισμικό παιδαγωγικό περιβάλλον προς το συμφέρον όλων των παιδιών, κάτι που μας προβληματίζει αρκετά για το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που πρέπει να ασκείται στα σχολεία ΖΕΠ γενικότερα, ώστε να εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού. Στην Ελλάδα, τέλος, η επίσημη αξιολόγηση των ΖΕΠ δεν

έχει ολοκληρωθεί. Η αξιολόγηση όμως των Τ.Υ. και των Φ.Τ., που η πολιτική ηγεσία επιστρατεύει για την υλοποίηση της νέας πολιτικής έχει δείξει ότι δεν επιτεύχθηκαν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς δε βελτιώθηκε η γλωσσική ικανότητα των παλιννοστούντων μαθητών ούτε και η σχολική τους επίδοση, ενώ, παράλληλα, φάνηκε ότι λειτούργησε αρνητικά ο διαχωρισμός των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο.

4. Κατά πόσο διαφέρει η πολιτική των ΖΕΠ στις τέσσερις χώρες ως προς τον τρόπο υλοποίησης και τα αποτελέσματά της;

Από την προηγηθείσα ανάλυση φαίνεται ότι η πολιτική των ΖΕΠ στις τέσσερις χώρες παρουσιάζει αρκετά κοινά ως προς το θεσμικό πλαίσιο (στόχος πολιτικής, κριτήρια επιλογής των περιοχών, βασικές αρχές εφαρμογής της πολιτικής) αλλά διαφοροποιείται ενίοτε ως προς τον τρόπο εφαρμογής αυτού του πλαισίου.

Ξεκινώντας από τον στόχο, είδαμε ότι και τα τέσσερα κράτη επιδίωξαν με την πολιτική των ΖΕΠ να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και να στηρίξουν τις πιο υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας παρέχοντας στα επιλεγμένα σχολεία περισσότερη βοήθεια.

Ομοίως, τα κριτήρια επιλογής των περιοχών που θα εντάσσονταν στην πολιτική της εκπαιδευτικής προτεραιότητας παρατηρούμε ότι συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό: χαμηλές σχολικές επιδόσεις, υψηλό ποσοστό σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής, έντονες κοινωνικές και σχολικές δυσκολίες, φαινόμενα βίας και παραβατικότητας. Η διαδικασία, ωστόσο, που ακολουθήθηκε, για να επιλεγούν οι περιοχές που ικανοποιούν τα παραπάνω κριτήρια δεν υπήρξε τόσο διαυγής. Στην Αγγλία και τη Γαλλία είδαμε ότι η πολιτική έπασχε από την απουσία κεντρικής καθοδήγησης, με αποτέλεσμα να παρατηρηθούν πολλές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα σχολεία που επιλέχθηκαν. Στην Ελλάδα, από την άλλη πλευρά, δε βλέπουμε να έχει θεσπιστεί μια διαδικασία ικανή να οδηγήσει στην επιλογή σχολείων που έχουν πραγματικά ανάγκη να καρπωθούν τα οφέλη της νέας αυτής πολιτικής, αντίθετα βρίσκουμε μια περισσότερο τυπική, γραφειοκρατική και συγκεντρωτική διαδικασία (υποβολή αιτήσεων των σχολείων, απόφαση ίδρυσης Τ.Υ. ΖΕΠ και Φ.Τ. ΖΕΠ από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης).

Ακόμα, οι βασικές αρχές εφαρμογής της πολιτικής είναι κοινές στα τέσσερα κράτη (π.χ. καινοτομία, νέες συνεργασίες, ενισχυμένη χρηματοδότηση). Ως προς την

αρχή της καινοτομίας, διαπιστώνουμε ότι πράγματι στα σχολεία που εντάσσονται στην εκπαιδευτική προτεραιότητα δίνεται η δυνατότητα να παρεκκλίνουν από το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών και να καινοτομούν τόσο στο περιεχόμενο όσο και στον τρόπο υλοποίησής του. Επιπρόσθετα, μπορούν να προγραμματίζουν δράσεις εξωδιδασκτικές στοχεύοντας στην επιπρόσθετη στήριξη των μαθητών αλλά και στην κοινωνικο- συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ωστόσο, οι καινοτόμες δράσεις που επιλέχτηκαν από τις διοικήσεις των ζωνών δεν ήταν πάντα καλά μελετημένες. Ειδικά στην Αγγλία και τη Γαλλία, είδαμε ότι πραγματοποιήθηκε μεγάλος αριθμός δράσεων, ασύμβατων πολλές φορές με τον στόχο που καλούνταν να εξυπηρετήσουν, ενώ παραγκωνίστηκαν οι πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Στην Ελλάδα, από την άλλη πλευρά, είδαμε ότι το κράτος μετέφρασε ως καινοτομία τη λειτουργία των παλαιότερων Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων, που η έρευνα είχε ήδη δείξει ότι δεν κατάφεραν να εξυπηρετήσουν τον στόχο τους.

Επιπλέον, μια από τις βασικότερες αρχές της πολιτικής στα κράτη που μελετάμε υπήρξε και η συνεργασία της διοίκησης των ζωνών με εξωεκπαιδευτικούς φορείς (οικογένεια, τοπική κοινωνία, τοπική αυτοδιοίκηση, επιχειρήσεις) με σκοπό τη συνδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Στην πραγματικότητα, όμως, η δυνατότητα αυτή και στα τέσσερα κράτη παρέμεινε θεωρητική, αφού οι νέοι εταίροι αποκλείονταν από τη λήψη των αποφάσεων. Στην Αγγλία, ήταν περισσότερο συγκαλυμμένος αυτός ο αποκλεισμός, καθώς οι νέοι φορείς μπορούσαν να συμμετέχουν στο Συμβούλιο Δράσης των ζωνών, όπου όμως δε λαμβάνονταν οι αποφάσεις. Αντίθετα, στη Γαλλία οι εξωεκπαιδευτικοί παράγοντες αποκλείονταν εξ αρχής από την άσκηση της διοίκησης, για την άσκηση της οποίας ήταν υπεύθυνοι μόνο οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης. Συνακόλουθα, ενώ το κράτος υπόσχεται αποκέντρωση με τη νέα πολιτική, στην πραγματικότητα μέσω της σύναψης συμβολαίων και της διεκπεραίωσης εθνικών τεστ αξιολόγησης μεταφέρει έντεχνα τις ευθύνες στους νέους εταίρους, αν οι στόχοι δεν επιτευχθούν. Ομοίως, στην Κύπρο και την Ελλάδα οι εξωεκπαιδευτικοί φορείς λειτουργούν περισσότερο συμβουλευτικά και επικουρικά και όχι καταλυτικά στο πεδίο των αποφάσεων.

Τέλος, η ενισχυμένη χρηματοδότηση, ήταν αναγκαία προϋπόθεση για την εφαρμογή της νέας πολιτικής και στα τέσσερα κράτη. Ενώ όμως αυτή η αρχή προσμετράται στα πλεονεκτήματα της πολιτικής ΖΕΠ, στην πραγματικότητα αποτέλεσε ένα άλλοθι για το κράτος, ώστε να ασκεί έλεγχο. Ειδικά στην Κύπρο και την Ελλάδα, όπου το μεγαλύτερο μέρος της χρηματοδότησης προέρχεται από την

Ευρωπαϊκή Ένωση, οι βασικοί χορηγοί νομιμοποιούνται να ελέγχουν τη νέα πολιτική και να τη διαμορφώνουν.

Ως προς τα αποτελέσματα αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα τέσσερα κράτη αποδείχτηκε ότι τελικά δεν ασκεί κάποια σημαντική επίδραση στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών στους οποίους στόχευσε. Έτσι, η Αγγλία μετά τον απογοητευτικό απολογισμό αποσύρει έντεχνα την πολιτική ΖΕΠ, διακηρύσσοντας πως την ενσωματώνει σε μια άλλη πολιτική περισσότερο εξελιγμένη. Η Γαλλία, ωστόσο, παρά τις επανειλημμένες αρνητικές αξιολογήσεις, από το να παύσει την πολιτική ΖΕΠ επιλέγει να την αναπροσαρμόζει με βάση τα κελεύσματα της εποχής. Η Κύπρος, από την άλλη, αν και προβάλλει την πολιτική ΖΕΠ ως γενικά επιτυχημένη δεν έχει, ωστόσο, κατακτήσει τον επιθυμητό στόχο ως προς τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων στα σχολεία που εφαρμόζεται και μεμονωμένη, βέβαια, μελέτη μαρτυρά τη δυσκολία λειτουργίας των σχολείων αυτών ως πολυπολιτισμικών πλαισίων. Στην Ελλάδα, δεν υπάρχουν επίσημα δημοσιευμένα αποτελέσματα, μπορούμε όμως να εικάσουμε την αναποτελεσματικότητα της πολιτικής ΖΕΠ από τον τρόπο που υλοποιείται. Η πρόχειρη, δηλαδή, αντιγραφή παλαιότερων λύσεων και η απουσία ενός οργανωμένου πλαισίου υλοποίησης της πολιτικής, μάλλον προδικάζουν την ατυχία της κατάληξη.

Κεφάλαιο 8^ο Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να παρουσιάσει και να αναλύσει συγκριτικά το αντισταθμιστικό πρόγραμμα των ΖΕΠ από την αρχή της εφαρμογής του ως σήμερα, σε τέσσερα ευρωπαϊκά κράτη. Η εκπαιδευτική πολιτική των κρατών, αφορμώμενη από τις διαπιστώσεις των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης ότι η οικονομικοκοινωνική θέση των μαθητών επηρεάζει το εκπαιδευτικό τους μέλλον, υιοθέτησε την πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στοχεύοντας στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα από τη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης σε υποβαθμισμένες περιοχές της χώρας. Ο στόχος της εξασφάλισης του αγαθού της εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά και ειδικά για αυτά που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη κατέστη, έτσι, πρωταρχικός στις πολιτικές των κρατών.

Βέβαια, το ενδιαφέρον των κρατών να εξασφαλίσουν το αγαθό της εκπαίδευσης αδιακρίτως σε όλα τα παιδιά πηγάζει και από την επίσημη γραμμή που έχει χαράξει η Ευρωπαϊκή Ένωση. Σύμφωνα με την Κοινότητα η εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί παράγοντα αποφασιστικό όχι μόνο για την κοινωνική συνοχή των κρατών αλλά και για την οικονομική τους ανάπτυξη. Μέσα από τη βελτίωση του επιπέδου εκπαίδευσης στα ευρωπαϊκά κράτη θα μπορέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση να καταστεί η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο, σύμφωνα με τη διακήρυξη της Λισαβόνας, το 2000. Για τον λόγο αυτόν η Κοινότητα ρυθμίζει κατά κάποιο τρόπο τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, καθώς δεσμεύει τα κράτη να συμμορφωθούν με δείκτες και κριτήρια που ορίζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο για τη διασφάλιση μεγαλύτερης σύγκλισης και συνοχής.

Το πρόγραμμα των ΖΕΠ αποτελεί μία από τις εκπαιδευτικές λύσεις που εφάρμοσαν τα ευρωπαϊκά κράτη, ώστε να κατακτήσουν τους εθνικούς, καταρχάς, κι έπειτα τους ευρωπαϊκούς στόχους. Τα μέχρι τώρα αποτελέσματα, όμως, όπως φάνηκε από τη συγκριτική μας ανάλυση, δείχνουν ότι οι βασικοί στόχοι του προγράμματος δεν επετεύχθησαν. Οι ΖΕΠ δεν κατάφεραν να βελτιώσουν τα σχολικά αποτελέσματα και να μειώσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Η λύση του διαχωρισμού κάποιων παιδιών λόγω κοινωνικο-οικονομικής και γεωγραφικής θέσης και της διαφορετικής τους αντιμετώπισης δε φάνηκε να λειτουργεί υπέρ της σχολικής τους επίδοσης αλλά και της κοινωνικής τους ένταξης, αντίθετα, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα της μελέτης αυτής, μάλλον επιδεινώθηκε το χάσμα μεταξύ των παιδιών της εκπαιδευτικής προτεραιότητας και των υπολοίπων.

Προσπαθώντας να εκτιμήσουμε τα παραπάνω αποτελέσματα θα μπορούσαμε να κάνουμε τις εξής σκέψεις. Η πολιτική των ΖΕΠ φαίνεται να εναρμονίζεται τόσο με τις παραδοσιακές σοσιαλδημοκρατικές πολιτικές που στοχεύουν στη διεύρυνση της ισοκατανομής πόρων όσο και με τις φιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές που κάνουν λόγο για «αριστεία» (Ε.Κ.Κ.Ε., 2012). Πόσο αποτελεσματική, όμως, μπορεί να είναι μια πολιτική, όταν προσπαθεί να συνταιριάζει δύο διαφορετικούς στόχους: το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση με την αριστεία; Η διπλή αυτή επιδίωξη συνιστά μάλλον αντίφαση. Πρόκειται για μια περίπτωση «διπλής κωδικοποίησης» (Fairclough, 2000, όπ. αναφ. στο Ζαντρίμα, 2012).

Παράλληλα, η πολιτική ηγεσία και στα τέσσερα κράτη επιστράτευσε για την εφαρμογή του «καινοτόμου» προγράμματος εξωεκπαιδευτικούς παράγοντες. Το κράτος με τον τρόπο αυτό μοιάζει να απεκδύεται τον παραδοσιακό του ρόλο και να μεταθέτει τις ευθύνες στους λειτουργούς της εκπαίδευσης, και όχι μόνο, σε μια προσπάθεια αποκέντρωσης. Ενώ, όμως, το κράτος υπόσχεται αποκέντρωση, στην πραγματικότητα δεν την υπηρετεί ή τουλάχιστον δεν την υπηρετεί σωστά. Με άλλα λόγια η πολιτική ηγεσία, καταρχάς, δε φάνηκε να απομακρύνθηκε αρκετά δίνοντας πραγματική αυτονομία στους νέους εταίρους, καθώς έβρισκε τρόπο να παρεμβαίνει και να ελέγχει τη νέα πολιτική. Επιπλέον, ενώ ανέθεσε μια κρίσιμη αποστολή στους νέους εταίρους, δεν τους εξόπλισε με όλα εκείνα τα απαραίτητα εργαλεία και μέσα, ώστε να προσεγγίσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών. Αντίθετα, οι πολιτικές αρχές περιορίστηκαν στην οριοθέτηση κάποιων γενικών στόχων και αρχών, η μελέτη των οποίων έδειξε ότι μάλλον δεν απέβλεπαν στη διερεύνηση του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας και στην προσπάθεια επίλυσής του αλλά στη διαχείριση περισσότερο απτών ζητημάτων, όπως ήταν η βία στα σχολεία. Επιπλέον, οι καινοτόμες θεσμικές και παιδαγωγικές δράσεις που επιλέχθηκαν αποδείχθηκε ότι δε στόχευσαν επιτυχημένα στους μειονεκτούντες πληθυσμούς, ειδικά κατά την πρώιμη σχολική ηλικία, όταν οι παρεμβάσεις μπορούν να λειτουργήσουν προληπτικά και ως εκ τούτου πιο αποτελεσματικά (Demeuse et al., 2012).

Στο ελληνικό πλαίσιο πάλι η εκπαιδευτική λύση των ΖΕΠ δε φαίνεται να εναρμονίζεται με τη ρητορική του «Νέου Σχολείου». Η επανίδρυση, δηλαδή, του ελληνικού σχολείου μέσα από νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες διδακτικές μεθόδους, καινοτόμες δράσεις, σύγχρονα ψηφιακά εκπαιδευτικά μέσα έρχεται σε αντίφαση με τον παρωχημένο τρόπο υλοποίησης των ΖΕΠ. Η ελληνική λύση στο

πρόβλημα των κοινωνικών ανισοτήτων δε φαίνεται να είναι αρκετά μελετημένη από οργανωτική και εκπαιδευτική άποψη. Αντί το κράτος να δημιουργήσει έναν καινούριο θεσμό για να επιτύχει τους στόχους του ενεργοποιεί παλιούς, δοκιμασμένους στο παρελθόν και αποτυχημένους θεσμούς, τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. Βέβαια, η ονομασία αλλάζει, καθώς τώρα προστίθεται και η ετικέτα «ΖΕΠ». Στην περίπτωση αυτή «τα παραδείγματα από το εξωτερικό», το «διεθνές επιχείρημα» φαίνεται πως χρησιμοποιείται από κρατικούς και τοπικούς ιθύνοντες, για να νομιμοποιηθούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην «πατρίδα», που στο σύνολό τους δεν είναι ιδιαίτερα ευπρόσδεκτες στο εσωτερικό της. Ο δανεισμός εκπαιδευτικού λόγου, όμως, δε συνοδεύεται πάντοτε με αντίστοιχο δανεισμό συγκεκριμένων πρακτικών που αναμένεται να αλλάξουν ριζικά το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, είναι συνήθως απλή μεταφορά εκπαιδευτικού λόγου. Η πολιτική αυτή του «τηλεφωνικού δανεισμού» (phone policy borrowing) ενδέχεται να διατηρήσει και να νομιμοποιήσει πεπαλαιωμένες και ταυτόχρονα αμφισβητούμενες δομές, εφόσον οι τελευταίες μπορούν να υπηρετήσουν τα κελεύσματα του νεοεισελθέντος από το «εξωτερικό» εκπαιδευτικού λόγου (Ζμας, 2007). Με άλλα λόγια, η προχειρότητα με την οποία εισάγει η Ελλάδα την πολιτική ΖΕΠ, για να αντιμετωπίσει ένα τόσο σοβαρό πρόβλημα μαρτυρά την απουσία πολιτικής βούλησης να λάβει επί της ουσίας μέτρα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, που όπως είδαμε οι αιτίες τους εκτείνονται και έξω από το σχολείο. Ίσως η αίσθηση του ανέφικτου εξασθενίζει τις προσπάθειες των ιθυνόντων, οι οποίοι αρκούνται στην εφαρμογή οποιωνδήποτε λύσεων απλώς και μόνο για να δικαιολογήσουν την εισροή του ευρωπαϊκού χρήματος, στο πλαίσιο της χρηματοδότησης ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Εν κατακλείδι, η σπουδαιότητα του προβλήματος της σχολικής αποτυχίας και η δυσκολία αντιμετώπισής του δείχνει ότι θα πρέπει τα κράτη να αναθεωρήσουν τις εκπαιδευτικές τους πολιτικές συνολικότερα και να επιδείξουν πραγματικό ενδιαφέρον για τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η έμφαση πρέπει να δοθεί στις βάσεις της εκπαίδευσης, στην πρώτη δηλαδή βαθμίδα, κι εκεί θα πρέπει να εντατικοποιηθούν οι ερευνητικές προσπάθειες της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να ανιχνεύσει τις πραγματικές ανάγκες των μειονεκτούντων μαθητών. Η δημοκρατική αναμόρφωση της εκπαίδευσης ίσως επέλθει, αν δοθεί ο λόγος πρωτίστως σε αυτούς τους μαθητές. Η δυνατότητα να μιλήσουν για τις δικές τους ανάγκες σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης αλλά και για τα κίνητρά τους ίσως

μπορεί να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων τους και ως εκ τούτου να οδηγήσει στην επιστράτευση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών για τη βελτίωση της θέσης τους. Άλλωστε, η εκπαίδευση οφείλει πρωτίστως να υπηρετεί στόχους μορφωτικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς και όχι μικροπολιτικούς και οικονομικούς. Η παγκοσμιοποίηση στην εκπαίδευση είναι, βέβαια, μια πραγματικότητα ταυτόχρονα, όμως, κάθε έθνος οφείλει να σέβεται τους πολίτες του και να μην τους θυσιάζει στο βωμό της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης» και των «πινάκων κατάταξης» των υπερεθνικών οργανισμών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

- 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.
- Βεργίδης, Δ., Σταμέλος, Γ. (2007). Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 49, 199-223.
- 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 (ΖΕΡ): Άνοιγμα προς την κοινωνική δικαιοσύνη; Στο Σ.Μπουζάκης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη*. Πρακτικά 5^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el>
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 19, 347-368.
- Γιαβρίμης, Π. (2007). Σχολική αποτυχία: Ένα βήμα προς τον κοινωνικό αποκλεισμό. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_2612.html
- 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-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishghs
eisDiapolEkpshs2008/o_antistathmistikos_thesmos.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/Eishghs
eisDiapolEkpshs2008/o_antistathmistikos_thesmos.pdf)
- 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_2/arthro_2.htm

- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημοσθένους, Γ. (2012). Ομιλία του Υπ. Παιδείας και Πολιτισμού κ. Γ. Δημοσθένους με θέμα: «Η πολιτική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Κύπρο για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου». Λεμεσός, 28/05/2012. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.moec.gov.cy/minoffice/2012/pdf/2012_05_28_synedrio_zep.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.
- Ε.Κ.Κ.Ε. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.academia.edu/4407308/> .
- Ευαγγελίου-Χαμπέση, Μ., Δημητρακοπούλου, Β. (χ.χ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τάξεις Υποδοχής*. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Θέματα συγκριτικής παιδαγωγικής.
- Ευαγγελόπουλος, Σ.Β. (1987). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δανάη.
- 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.
- Ζεμπύλας, Μ. (2014). *Μετανάστευση, ένταξη και εκπαίδευση: Το παράδειγμα των κυπριακών Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*. Παρουσίαση στο Παγκύπριο Συνέδριο: Μετανάστευση και ένταξη. Προκλήσεις και νέες προοπτικές. ΙΜΗ και CARDET, Λευκωσία, 12/03/2014.
- Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση (1983). Στο *Μνήμη Ευάγγελου Παπανούτσου*, με την επιμέλεια επιτροπής. Αθήνα: Gutenberg. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://books.eudoxus.gr/publishers/ID_0273/EG-0143-ABS.pdf
- Ηλιού, Μ. (1976). *Η γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών*. Αθήνα.

- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ (χ.χ.). Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Στο *Μελέτη του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γενικές εξετάσεις 2004, 2005 και 2006)*, τ. 12. Αθήνα.
- Κορομηλάς, Σ. (1994). *Η προβληματική των παράλληλων τάξεων για τη διαδικασία και μάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές*. Πρακτικά Σεμιναρίου: Η Διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- 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.
- Κουρσουμπά, Λ. (2013). Έκθεση της Επιτροπής Προστασίας των Δικαιωμάτων του Παιδιού αναφορικά με τις συνθήκες εκπαίδευσης στο ΙΗ' Δημοτικό Σχολείο (Αγίου Αντωνίου) Λεμεσού. Λευκωσία.
- Μπέσιος, Α. (2012). *Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Αγγλία*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.slideshare.net/152dimat/ss-30449200>
- Μυλωνάς, Θ., Δημητριάδη, Α. (χ.χ.). Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη. Στο: *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (σελ. 385-408). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάς, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 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>
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (χ.χ.). Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologically.htm - top
- Τσακίρη, Δ. (2013). Πρακτικές αξιολόγησης και εκπαιδευτικά προγράμματα [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα

Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Π.Μ.Σ. «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό, Τυπική, Άτυπη και από απόσταση Εκπαίδευση», Εαρινό Εξάμηνο 2013. Κόρινθος.

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 στον δικτυακό τόπο:

<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf>

Υ.Π.Π. (χ.χ.). *Έκθεση Εσωτερικής Αξιολόγησης της Πιλοτικής Εφαρμογής των ΖΕΠ 2003-2006*. Λευκωσία.

Υ.Π.Π. (2008). *Ετήσια Έκθεση 2008*. Λευκωσία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/>

Υ.Π.Π. (2010). *Ετήσια Έκθεση 2010*. Λευκωσία. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

<http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/>

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Armand, A., Gille, B. (2006). *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf>

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., Bowe, R. & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11:1, 89-112.

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.

- Ball, S. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24:1, 83-99.
- Ball, S. (2010). New class inequalities in education. Why education policy may be looking in the wrong place! Education policy, civil society and social class. *International Journal of sociology and social policy*, 30(3/4), 155-166.
- 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.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (εισαγωγή, μετάφραση, σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών). Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P. (1966). Το συντηρητικό σχολείο : Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Φραγκουδάκη Α., 1985, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (μετάφραση Γιώργος Καραμπέλας). Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London: Routledge and Kegan Paul.
- CACE (1967). *Children and their Primary Schools (The Plowden Report)*. London: HMSO. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση: Στοιχεία για μία θεωρία* (μετάφραση Μ. Καραχάλιος, Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- 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.

- DfEE (1998). *The EAZ Handbook*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<https://www.google.gr/?q=National+audit+office+the+eaz+handbook>
- Eurostat (2004). *The statistical guide to Europe*. Brussels: European Commission.
- Garmarnikow, E., Green, A. T. (1999). The third way and social capital: Education action zones and a new agenda for education, parents and community? *International Studies in Sociology of Education*, 9:1, 3-22.
- Giddens, A. (1998a). *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gillard, D. (2011). *Education in England: a brief history*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter06.html> - 02
- 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.
- Mattei, P. (2012). The French republican school under pressure: falling basic standards and rising social inequalities. *French Politics*, 10, 84-95. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://www.palgrave-journals.com/fp/journal/v10/n1/full/fp20123a.html>
- Moisan, C., Simon, J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://www.peep.asso.fr/documents/contenu/MoisanSimon.pdf>
- National Audit Office (2001). *Education action zone: Meeting the challenge*. Report prepared by the Comptroller and Auditor General. London: The Stationary Office.
- NESSE (2012). *Mind the Gap –education inequality across EU regions*. Paper authored for the European Commission by Dr. Dimitris Ballas, Dr. Ruth Lupton, Prof. Roger Dale, Dr. Dimitris Kavroudakos, Dr. Benjamin Hennig, Vassiliki Yiagopoulou and Prof. Danny Dorling on behalf of the NESSE network of experts. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://www.nesetweb.eu/content-resource-library/nesse-report-mind-gap-education-inequality-across-eu-regions-sept-2012>
- Newsom Report (1963). *Half Our Future. A report of the Central Advisory Council for Education*. England: HMSO. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/newsom/newsom1963.html>

- Ofsted (1997). *Excellence in schools*. HMI 1646, Ofsted, London.
- Ofsted (2001). *Education Action Zones: Commentary on the First Six Zone Inspections*. HMI 1039, OfSTED, London.
- Ofsted (2003a). *Excellence in cities and education action zones: Management and impact*. HMI 1399. London.
- Ofsted (2003b). *Education Action Zones: tackling difficult issues in round 2 zones*. HMI 1711, Ofsted, London.
- 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 στον δικτυακό τόπο: 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.
- Power, S., Whitty, G., Gewirtz, S., Halpin, D. & Dickson, M. (2004). Paving a ‘third way’? A policy trajectory analysis of education action zones. *Research Papers in Education*, 19:4, 453-475.
- Riley, K., Watling, R. (1999). Education Action Zones: an initiative in the making. *Public Money and Management*, 19:3, 51-58.
- Rohrs, H. (n.d). Συγκριτική Εκπαίδευση και Διεθνής Παιδαγωγική σ’ ένα διεθνοποιημένο κόσμο (μετάφραση Φ. Κοσσυβάκη). Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική III* (pp. 21-36, γ’ έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Το Κοινωνικό Συμβόλαιο ή Αρχές Πολιτικού Δικαίου* (μετάφραση: Γρηγοροπούλου, Σταϊνχάουερ). Εκδόσεις Πόλις.
- Smith, G. (1987). Whatever Happened to Educational Priority Areas? *Oxford Review of Education*, 13:1, 23-38.
- U.S. Department of Education (2012). *Serving Preschool Children Through Title I - Part A of the Elementary and Secondary Education Act of 1965, as Amended. Non regulatory guidance*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/preschoolguidance2012.pdf>
- Van Zanten, A. (2005). New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4:3, 155-169.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.

White Paper (1997). *Excellence in Schools*. London: HMSO. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1997/excellence-in-schools.html>

ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

ΑΓΓΛΙΑ

Orders No1952-1963, 1998. Constitution of Barnsley, Blackburn and Darwen, Lathbury, Herefordshire, Leicester, East Biddlesbrough, Newcastle, New Addington, Newham, North East Lincolnshire, Salford and Trafford, North Somerset Education Action Zones

Orders No 3054-3066, 1998. Constitution of East Brighton, Thetford, Leigh, North Southwark, South Tyneside, North East Sheffield, Plymouth, Nottingham (Bulwell), Birmingham (Kitts Green and Shard End), Kingston Upon Hull, Halifax/Calderdale, East Basildon, Birmingham (Aston and Nechells) Education Action Zones

School Standards and Framework Act 1998. An Act to make new provision with respect to school education and the provision of nursery education otherwise than at school; to enable arrangements to be made for the provision of further education for young persons partly at school and partly at further education institutions; to make provision with respect to the Education Assets Board; and for connected purposes.

ΓΑΛΛΙΑ

Circulaire n° 81-238 du 01-07-1981 relative a la creation des zones d'éducation prioritaire, BO n° 27 du 09-07-1981

Circulaire n° 90-028 du 01-02-1990, Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993, BO n° 7 du 15-02-1990

Circulaire n° 92-360 du 07-12-1992, La politique éducative dans les zones d'éducation prioritaires, BO n° 47 du 10-12-1992

Circulaire n° 99-007 du 20-01-1999, Relance de l' education prioritaire: Elaboration, pilotage, et accompagnement des contrats de réussite des Réseaux d'éducation prioritaires, BO n° 4 du 28-01-1999

Circulaire n° 2000-008 du 08-02-2000, Dans les ZEP et les Réseaux d'éducation prioritaires: des poles d' excellence scolaire au service des apprentissages, BO n° 8 du 24-02-2000

Circulaire n° 2006-058 du 30-03-2006, Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire

Circulaire n° 2014-077 du 04-06-2014, Refondation de l'éducation prioritaire

Loi n° 89- 486 du 10-07- 1989, J.O. du 14 juillet 1989. Loi d' orientation sur l'éducation, dite aussi loi Jospin, BO special n° 4 du 31-08-1989

Loi n° 2013-595 du 8-7-2013, J.O. n° 157 du 09-07-2013. Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

ΚΥΠΡΟΣ

Υ.Α. 64.749 / 12-12-2006. Θεσμοθέτηση της λειτουργίας των ΖΕΠ.

ΕΛΛΑΔΑ

Εγκύκλιος της Διεύθυνσης Σπουδών του ΥΠΔΒΜΘ αρ. Φ. 1ΤΥ/814/103114/Γ1/9-9-2011 «Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ- Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ»

Εγκύκλιος της Διεύθυνσης Σπουδών του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. 120284/Γ1/5-10-2012 «Βασικές κατευθύνσεις και οδηγίες για την ίδρυση και λειτουργία (Τ.Υ.) Ι και ΙΙ Ζ.Ε.Π. και Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων (Ε.Φ.Τ.) Ζ.Ε.Π. για το σχολικό έτος 2012-2013».

Νόμος 1404/1983, άρθρο 45 (ΦΕΚ 173/24-11-1983) «Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων»

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/1997, τ. Α΄) «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»

Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/21-09-2010, τ. Α΄) «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις»

Υ.Α., αρ. Φ. 818-2/4139 (ΦΕΚ 1105/4-11-1980, τ. Β΄). Ίδρυση πρώτων Τάξεων Υποδοχής στην Ελλάδα

- Υ.Α., αρ. Φ. 10/20/Γ1/708/7-9-1999 (ΦΕΚ 1789/28-9-1999, τ. Β΄) «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων»
- Υ.Α., αρ. ΑΦ. 821/3412Ρ/157476/Ζ1 (ΦΕΚ 2142/31-12-2010, τ. Β΄) «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. 2010– 11»
- Υ.Α., αρ. Φ. 12/20/2045/Γ1/ 10-01-2011 (ΦΕΚ 56/26-01-2011, τ. Β΄) «Ωρολόγια Προγράμματα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο της υλοποίησης των Πράξεων «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ1», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ2» και «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ3» του ΕΠ Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ»
- Υ.Α., αρ. Φ. 12/443/51800/Γ1/04-05-2011 «Θέματα στελέχωσης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ1», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ2» και «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ3» του ΕΠ Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ»
- Υ.Α., αρ. Φ. 1ΤΥ/809/101455/Γ1/7-9-11 (ΦΕΚ 2197/30-09-2011, τ. Β΄) «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π.
- Υ.Α., αρ. Φ. 1ΤΥ/930/118741/Γ1/14-10-2011 (ΦΕΚ 2442/2-11-11). Ένταξη σχολικών μονάδων στις ΖΕΠ., όπου δύνανται να δημιουργηθούν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ.
- Υ.Α., αρ. Φ.1ΤΥ/84/15455/Γ1/17-02-2012 (ΦΕΚ 592/05-03-2012, τ. Β΄). Ένταξη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ.
- Υ.Α., αρ. 21346/Γ1/14.2.2013 (ΦΕΚ 424/25-02-2013, τ. Β΄). Ένταξη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ.
- Υ.Α., αρ. 66301/Γ1/25-04-2013 (ΦΕΚ 1273/28-05-2013, τ. Β΄). Ένταξη σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου δύνανται να λειτουργήσουν Τ.Υ. ΖΕΠ και Ε.Φ.Τ. ΖΕΠ.