



ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

ΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟ ΜΗΗΜΟΝΙΟΥ ΕΠΟΧΗ

Επιμέλεια
Νίκος Μουζέλης

Συγγραφική ομάδα
Δημήτρης Βεργίδης, Σωτήρης Γκλαβάς,
Μανώλης Κουτούζης, Νίκος Φωτόπουλος



ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

ΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΑ ΜΕΓΕΘΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΣΤΗΝ ΠΡΟ ΜΝΗΜΟΝΙΟΥ ΕΠΟΧΗ

Επιμέλεια

Νίκος Μουζέλης

Συγγραφική ομάδα

**Δημήτρης Βεργίδης, Σωτήρης Γκλαβάς,
Μανώλης Κουτούζης, Νίκος Φωτόπουλος**

ΑΘΗΝΑ 2012

ISBN: 978-618-5006-07-5

Γλωσσική επιμέλεια – Διόρθωση: Γιώτα Γ. Χρόνη

Copyright ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

3ης Σεπτεμβρίου 36, 104 32, ΑΘΗΝΑ

Τηλ.: 210 5218700, Fax: 210 5218754

e-mail: kanep@otenet.gr, www.kanep-gsee.gr

Σελιδοποίηση - Εκτύπωση

ΚΑΜΠΥΛΗ ADV.

Αντιγόνης 60 & Λένορμαν

Τηλ.: 210 5156820, Fax: 210 5156811

e-mail: info@kambili.gr



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Το παρόν εγχειρίδιο εντάσσεται στις Πράξεις «Δράσεις ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από τους Κοινωνικούς Εταίρους, με αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς – Διακρατικές συνεργασίες κοινωνικών εταίρων στο χώρο της εκπαίδευσης / Α.Π. 1, 2, 3 (Υποέργο 2: Ενημέρωση – Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών)», οι οποίες υλοποιούνται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και εθνικών πόρων.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	9
---------------	---

ΜΕΡΟΣ Ι: Εκπαιδευτικές ανισότητες

1. Προοιμιακές επισημάνσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις για τις ανισότητες στην εκπαίδευση	15
1.1 Η εκπαιδευτική ανισότητα ως κοινωνική κατασκευή: Ερμηνευτικό πλαίσιο	15
1.2 Το κενό γράμμα της τυπικής ισότητας ευκαιριών και ο μύθος της δωρεάν παιδείας	17
1.3 Χαμηλοί εκπαιδευτικοί δείκτες, τοπικές κοινωνίες και η ανάγκη μιας πολυπαραγοντικής ερμηνείας της εκπαιδευτικής ανισότητας.....	20
1.4 Ιδιωτικές δαπάνες για εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες	24
2. Εκπαιδευτικές ανισότητες και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: Ο ενιαίος χαρακτήρας της εκπαίδευσης και ο ρόλος της διά βίου μάθησης.....	26
2.1 Εισαγωγικά.....	26
2.2 Η έννοια της διά βίου μάθησης	26
2.3 Βασικοί εκπαιδευτικοί δείκτες και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη	30
2.4 Εκπαιδευτικές ανισότητες και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική.....	35
2.5 Η εκπαίδευση απέναντι στα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα και το ζήτημα του στρατηγικού σχεδιασμού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής.....	38
2.6 Στρατηγικός σχεδιασμός και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	41

ΜΕΡΟΣ ΙΙ: Ευρωπαϊκοί εκπαιδευτικοί δείκτες και κριτήρια αναφοράς

3. Η πρόοδος του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»	51
3.1 Συγκριτικά στοιχεία για τα πέντε κριτήρια αναφοράς (ΕΕ και Ελλάδα).....	51
3.2 Στρατηγικές για την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης.....	64
4. Άλλοι συγκριτικοί δείκτες	78
4.1 Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.....	78
4.2 Χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία	85

ΜΕΡΟΣ III: Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Βασικά μεγέθη και άλλες όψεις της ανισότητας

5. Η εξέλιξη των βασικών μεγεθών της εκπαίδευσης.....	99
5.1 Εισαγωγικά	99
5.2 Εκπαιδευτικά αποτελέσματα: Επίδοση μαθητικού πληθυσμού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	104
5.3 Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Σχολικές μονάδες, προσωπικό, μαθητικός πληθυσμός	114
5.4 Προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ανάλογα με την υπηρεσιακή του κατάσταση.....	117
5.5 Διαφοροποιήσεις σε επίπεδο νομών (υποδομές / εκπαιδευτικό προσωπικό).....	119
6. Υποδομές σχολικών μονάδων: Το αδύνατο σημείο του συστήματος.....	124
6.1 Εργαστήρια φυσικής-χημείας.....	124
6.2 Εργαστήρια τεχνολογίας.....	128
6.3 Εργαστήρια ξένων γλωσσών	133
6.4 Τοπικές ανισότητες στις υποδομές – Εργαστήρια.....	141
6.5 Αίθουσες πολλαπλών χρήσεων.....	149
6.6 Γυμναστήριο.....	154
6.7 Σχολικές βιβλιοθήκες.....	156

ΜΕΡΟΣ IV: Συμπεράσματα και καταληκτικές προτάσεις προς ένα ρεαλιστικό σχέδιο εκπαιδευτικής πολιτικής

7. Βασικά συμπεράσματα	169
8. Καταληκτικές προτάσεις.....	176
9. Η «θετική διάκριση».....	180
10. Με το βλέμμα στο μέλλον.....	183
Βιβλιογραφία	187

Συντελεστές του τόμου

Επιμέλεια και συντονισμός συγγραφικής ομάδας:

Νίκος Μουζέλης, Ομότιμος Καθηγητής Κοινωνιολογίας, London School of Economics
– Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Συγγραφική ομάδα:

Δημήτρης Βεργίδης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Σωτήρης Γκλαβάς, Δρ. Παιδαγωγικής – τ. Πρόεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Μανώλης Κουτούζης, Επίκουρος Καθηγητής Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου
– Υπεύθυνος Τομέα Μελετών και Ερευνών του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Νίκος Φωτόπουλος, Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
– Επιστημονικός συνεργάτης του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

Εισαγωγή

Η ανάγκη να δημιουργηθεί ένα επιστημονικό παρατηρητήριο για τα θέματα της εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι σήμερα επιτακτική περισσότερο από ποτέ. Κι αυτό γιατί η αποτύπωση και η καταγραφή των μεγεθών, των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και των εκροών που παράγει το εκπαιδευτικό μας σύστημα συμβάλλει στη μελέτη, τη διάγνωση, την κατανόηση και την επικαιροποίηση της συνολικής του πορείας και προοπτικής.

Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ πήρε την πρωτοβουλία να συλλέξει, να επεξεργαστεί και να ταξινομήσει τα στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση που αφορούν την περίοδο 2005-2007, όπως αυτά εμφανίζονται στην επίσημη βάση δεδομένων της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας (ΕΣΥΕ), προχωρώντας στη δημιουργία της πρώτης Έκθεσης για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η πρωτοβουλία αυτή εδράζεται στην επίγνωση ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνεχίζουν να ευδοκιμούν με αμείωτη ένταση, δυσχεραίνοντας την ένταξη, την κινητικότητα αλλά και την προοπτική χιλιάδων μαθητών σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια. Σε επίπεδο κοινωνιολογικής ανάλυσης επιβεβαιώνεται ότι μέσω των εκπαιδευτικών ανισοτήτων συντηρείται και αναπαράγεται η κυρίαρχη δομή των κοινωνικών ανισοτήτων, με συνέπεια τη διαίωνιση του φαινομένου της φτώχειας και του κοινωνικού και πολιτισμικού αποκλεισμού, εξαιτίας των οποίων σημαντικές κοινωνικές κατηγορίες εξακολουθούν να μην έχουν σταθερή πρόσβαση στο κοινωνικό αγαθό της γνώσης.

Το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση δεν αποτελεί κάτι καινούργιο στην ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Απεναντίας, πρόκειται για μια διαχρονική προβληματική στην παγκόσμια κοινωνία, αφού κατά κοινή ομολογία οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί συμμετέχουν σε σημαντικό βαθμό στην εδραίωση και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι από την περίοδο της πρώιμης νεωτερικότητας, περίοδο κατά την οποία αρχίζει ουσιαστικά η θεσμική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος στο πλαίσιο της εποπτείας του έθνους-κράτους, διαπιστώνεται σταθερά πως οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί συμβάλλουν με σχεδόν ευθύ τρόπο στη συντήρηση της

υφιστάμενης κοινωνικής διαστρωμάτωσης, με συνέπεια τον αδιαμφισβήτητο ρόλο τους στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών ιεραρχήσεων.

Το ανά χείρας βιβλίο έρχεται να αναδείξει και να επικαιροποιήσει ουσιαστικά ακριβώς αυτό, το ρόλο δηλαδή των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη πρόσφατα στοιχεία και δεδομένα τόσο από δημόσιους φορείς και ερευνητικά κέντρα όσο και από τα ερευνητικά πεπραγμένα του ΚΑΝΕΠ, επιχειρείται μια συνθετική προσέγγιση και ερμηνεία του φαινομένου των ανισοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με σκοπό να αναδειχτούν οι συσχετισμοί και οι αιτιακές διασυνδέσεις ανάμεσα σε στοιχεία που διαιωνίζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και, επιπλέον, διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η πραγματικότητα και η δυναμική της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

Ειδικότερα, στο βιβλίο παρατίθενται επιλεγμένα αποσπάσματα και στοιχεία από την πρώτη Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2009).¹ Στη συνέχεια τα στοιχεία αυτά συσχετίζονται κριτικά και συνδυαστικά με δεδομένα από φορείς που δραστηριοποιούνται ενεργά στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Πιο συγκεκριμένα, η συνθετική ερμηνευτική των συσχετίσεων αυτών αποσκοπεί:

- στην προσπάθεια να συνδυαστούν τα στοιχεία που διαθέτουμε για τους εκπαιδευτικούς δείκτες σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο·
- στην αποτύπωση και την ερμηνεία της σύγχρονης μορφολογίας των ανισοτήτων στην εκπαίδευση·
- στην κατανόηση των επιμέρους όψεων του φαινομένου της ανισότητας, όπως αυτή εμφανίζεται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα·
- στη δημιουργία μιας συνθετικής βάσης δεδομένων η οποία θα οδηγεί στη σύγκριση και την παρακολούθηση της πορείας των μεγεθών του εκπαιδευτικού συστήματος από έτος σε έτος·
- στην ανάδειξη των ελλείψεων, των αντιφάσεων και των αδυναμιών του εκπαιδευτικού μας συστήματος·
- στην προβολή ενός ρεαλιστικού σχεδίου εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών που συνδέονται με τις αισθητές διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται σε θέματα όπως:

1. Το πλήρες κείμενο της πρώτης Ετήσιας Έκθεσης για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα, όπου υπάρχουν τα σχετικά στατιστικά στοιχεία καθώς και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, υπάρχει αναρτημένο στον ιστότοπο του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (www.kanep-gsee.gr). Στο παρόν βιβλίο τα αποσπάσματα είναι σε έγχρωμο πλαίσιο.

- η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης,
- οι υποδομές,
- το ανθρώπινο δυναμικό,
- η σχολική επίδοση και επιτυχία,
- η διαρροή και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

Εν κατακλείδι, με το βιβλίο αυτό κατατίθεται αφενός η συνθετική επεξεργασία και αφετέρου η θεωρητική επισήμανση μιας σειράς ζητημάτων που συνδέονται με το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στη σύγχρονη εκδοχή τους.

Ταυτόχρονα διερευνάται ποιες δυνατότητες υπάρχουν ώστε να διαμορφωθεί ένα σχέδιο με ρεαλιστικές προτάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, ιδιαίτερα σήμερα που η εκπαίδευση μετουσιώνεται σε πρωταρχικό μοχλό οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των κοινωνιών. Είναι σαφές λοιπόν πως η στρατηγική του εγχειρήματος τεκμηριώνει – και στην απαρέγκλιτη αρχή ότι η πολύπλευρη επιστημονική τεκμηρίωση αποτελεί το πιο ασφαλές και δοκιμασμένο μέσο για τη μακρόπνοη και ορθολογική χάραξη πολιτικών.

Επιπροσθέτως, τα στοιχεία –με τον τρόπο που παρατίθενται– αποτελούν σημαντικής αξίας δεδομένα, το οποία αποτυπώνουν όψεις και βασικούς δείκτες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πριν από την εφαρμογή του Μνημονίου και την εισαγωγή της Ελλάδας στο φάσμα της παρατεταμένης δημοσιονομικής κρίσης. Με τον τρόπο αυτό η παρουσίαση, η ανάλυση και η επεξεργασία των εν λόγω στοιχείων συμβάλλουν στην καταγραφή και τη χαρτογράφηση της βασικής εικόνας του εκπαιδευτικού μας τοπίου πριν από τις συγχωνεύσεις σχολείων, τις περικοπές των δημόσιων δαπανών για την παιδεία και την περιστολή του ρόλου της δημόσιας σφαίρας στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Νίκος Μουζέλης

Ομότιμος Καθηγητής Κοινωνιολογίας

London School of Economics

Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ

ΜΕΡΟΣ Ι
Εκπαιδευτικές ανισότητες

1. Προοιμιακές επισημάνσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις για τις ανισότητες στην εκπαίδευση

1.1 Η εκπαιδευτική ανισότητα ως κοινωνική κατασκευή: Ερμηνευτικό πλαίσιο

Η εδραίωση του έθνους-κράτους και η θεμελίωση της νεωτερικότητας επέφεραν σημαντικές αλλαγές στο εσωτερικό των ευρωπαϊκών κοινωνιών κυρίως σε επίπεδο θεσμικής λειτουργίας: η μεγάλη ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων μέσω των εκρηκτικών τεχνολογικών και επιστημονικών μεταβολών επέφερε πολλές και μεγάλες ανακατατάξεις σε επίπεδο εκπαιδευτικών μηχανισμών· κι αυτό γιατί η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός αποσπά λειτουργίες και αρμοδιότητες από τους μέχρι τότε παραδοσιακούς θεσμούς αρχίζοντας να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις διαδικασίες ένταξης, ενσωμάτωσης και κινητικότητας των ατόμων. Με άλλα λόγια, το σχολείο στη νεωτερικότητα αναδεικνύεται σε πρωταρχικό φορέα κοινωνικοποίησης, αναλαμβάνοντας σημαντικό τμήμα της διαδικασίας εκμάθησης κοινωνικών ρόλων, διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων. Στο πλαίσιο αυτού του κοινωνικού μετασχηματισμού, ισχυροί προβιομηχανικοί θεσμοί που συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, όπως η εκκλησία και η ευρεία οικογένεια, αρχίζουν να υποχωρούν σταδιακά και να εκχωρούν λειτουργίες σε νέους θεσμούς, οι οποίοι αναλαμβάνουν δυναμικά το κύριο μέρος της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας των παιδιών και των νέων. Οι εξελίξεις αυτές λαμβάνουν χώρα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου οι σύγχρονες δομές οργανώνονται στη βάση αντιμετώπισης των νέων αναγκών που δημιουργούν ο μεταβαλλόμενος κοινωνικός καταμερισμός της εργασίας, οι οικονομικές αναδιρθώσεις, η κοινωνική διαστρωμάτωση, οι μεταβολές στην αγορά εργασίας, η κινητικότητα του κεφαλαίου και της εργασίας. Παράλληλα, πυκνώνουν οι προσεγγίσεις που επιβεβαιώνουν την εκπαίδευση ως φορέα ένταξης και ενσωμάτωσης του ατόμου στις κοινωνικές δομές (Floud et al., 1957) καθώς και ως μηχανισμό κάθετης (ανοδικής) κοινωνικής κινητικότητας (Glass, 1954) ο οποίος δύναται να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες. Σύμφωνα με την παρσονική προσέγγιση, με την εκπαίδευση τα άτομα κοινωνικοποιούνται και εντάσσονται στο κοινωνικό σύστημα εμπεδώνοντας την ιδέα ότι οι ανισότητες εδράζονται στις ατομικές διαφορές και στα ατομικά επιτεύγματα,

αφού μέσω αυτής (της εκπαίδευσης) θεμελιώνονται και σφυρηλατούνται η κοινωνική ισορροπία και η κοινωνική συνοχή (Parsons, 1959).

Ταυτόχρονα στην ελληνική βιβλιογραφία δεν είναι λίγες οι προσεγγίσεις που θεωρούν ότι το σχολείο αποτελεί τον κύριο κοινωνικό θεσμό που είναι επίσημα επιφορτισμένος με τη μετάδοση και την αναπαραγωγή της γνώσης – θεσμό ο οποίος επισημοποιεί, ελέγχει και νομιμοποιεί τη γνώση στην κοινωνία (Μυλωνάς, 1982· Τσουκαλάς, 1985· Φραγκουδάκη, 1985· Κυρίδης, 2003).

Στη μεταπολεμική κοινωνία η έννοια της «κοινωνικής ανισότητας» γίνεται σχεδόν σύμφυτη με την «εκπαιδευτική ανισότητα», αφού η ένταξη των ατόμων στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, η εκπαιδευτική τους διαδρομή, ακόμη και η απόκτηση πιστοποιητικών γνώσεων και δεξιοτήτων, επηρεάζουν ευθέως την επαγγελματική και κοινωνική τους αποκατάσταση. Με άλλα λόγια, η διαμόρφωση των κοινωνικών χαρακτηριστικών των ατόμων συναρτάται άμεσα από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, δεδομένου ότι αυτό καθορίζει την άσκηση επαγγελματικών ρόλων, την απόκτηση θέσεων γοήτρου και κύρους, την κατάληψη αξιωμάτων, τη διαμόρφωση του κοινωνικού τους status. Ουσιαστικά η έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας εστιάζεται τόσο στις άνισες κοινωνικές αφετηρίες των ατόμων όσο και στην άνιση πρόσβαση στο αγαθό της γνώσης, όπως αυτό προσφέρεται από τους θεσμικά οργανωμένους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Το γεγονός αυτό καθορίζει σημαντικά τη μετέπειτα κοινωνική και προσωπική διαδρομή των ατόμων, στο πλαίσιο μιας ταξικής και κοινωνικής διάθρωσης, όπου η επίσημη γνώση αποτελεί το διαβατήριο για την άσκηση κοινωνικών και επαγγελματικών ρόλων.

Προκειμένου να είμαστε πιο σαφείς: η εκπαιδευτική ανισότητα δεν διαμορφώνεται ούτε εν κενώ ούτε εκτός του κοινωνικού πλαισίου. Αντίθετα, συνιστά μια κοινωνική κατασκευή, η οποία συμβάλλει σχεδόν ευθέως στην αναπαραγωγή και τη διαιώνιση του κοινωνικού status quo, επαναλαμβάνοντας την κοινωνική ταξινόμηση και τις επαγγελματικές ιεραρχήσεις. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες διαιωνίζουν σε μεγάλο βαθμό την υφιστάμενη κοινωνική διαστρωμάτωση, εφόσον τόσο σε συμβολικό όσο και υλικό επίπεδο συνηγορούν υπέρ της κυρίαρχης τάξης πραγμάτων, διαμορφώνοντας το πλαίσιο της ιδεολογικής νομιμοποίησης και της αποδοχής των κοινωνικών διαφορών (Carnoy, 1974· Bowles & Gintis, 1976).

Με απλά λόγια, ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή είναι σημαντικός. Την παραπάνω διαπίστωση έχουν αναδείξει και έχουν αναλύσει εμπειριστατωμένα η μαρξιστική σχολή της κοινωνιολογίας καθώς επίσης κάποιες άλλες προσεγγίσεις, οι οποίες διευρύνουν το πεδίο αναφοράς και υπερβαίνουν την κλασική ταξική ανάλυση των εκπαιδευτικών μηχανισμών. Στην προσπάθεια να ερμηνευτεί η εκπαιδευτική ανισό-

τητα ως προϊόν κοινωνικής κατασκευής κυριαρχούν ζητήματα όπως το αξιακό σύστημα που περιβάλλει την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο (Coleman et al., 1966), το πολιτισμικό κεφαλαίο (Bourdieu, 1973), οι γλωσσικοί και οι πολιτισμικοί κώδικες επικοινωνίας (Bernstein, 1971), οι εθνικές και οι πολιτισμικές ταυτότητες (Δραγώνα κ.ά., 2001). Ακόμη περισσότερο, στις μέρες μας διαφαίνεται ότι είναι καθοριστικός ο ρόλος πληθώρας άλλων ανισοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με διαφορές στο προφίλ και στη σύνθεση των τοπικών κοινωνιών, στους ιστορικούς όρους συγκρότησης και διαμόρφωσης της τοπικής κουλτούρας, στα μοντέλα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, στον γραφειοκρατικό έλεγχο της εκπαίδευσης, στην περιφερειακά άνιση κατανομή των οικονομικών πόρων, στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Πετράκος & Ψυχάρης, 2004).

Εν κατακλείδι, το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μιας μονοσήμαντης και μονοδιάστατης ερμηνείας. Αντίθετα, επιβάλλεται να εξεταστεί στην πολλαπλή και διαλεκτική του διάσταση, στην πολυεπίπεδη, πολυπαραγοντική και πολυπρισματική του ανάγνωση. Έτσι μόνο είναι πιθανότερο να προσεγγίσουμε εγγύτερα την ουσία και την προβληματική των ανισοτήτων στο πεδίο της εκπαίδευσης και, κατ' επέκταση, της κοινωνίας.

1.2 Το κενό γράμμα της τυπικής ισότητας ευκαιριών και ο μύθος της δωρεάν παιδείας

Η δωρεάν παιδεία στην Ελλάδα καθιερώθηκε ουσιαστικά με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και τη θέσπιση νομικού πλαισίου που κατοχύρωνε για όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως το τυπικό δικαίωμα της δωρεάν πρόσβασης στη δημόσια εκπαίδευση.

Η θεμελίωση του δικαιώματος αυτού συνδέθηκε με σημαντικούς κοινωνικούς αγώνες οι οποίοι έθεταν –πέρα από την εκπαίδευση– ευρύτερα ζητήματα, όπως οι ατομικές ελευθερίες, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο εκδημοκρατισμός της δημόσιας ζωής.

Το εκπαιδευτικό κίνημα ξεδιπλώθηκε ως ένα ευρύτερο κοινωνικό κίνημα, που πρωτοστάτησε στην επιτάχυνση των εξελίξεων για εκδημοκρατισμό· δημιούργησε πρόσφορες συνθήκες για την εισαγωγή θεσμών και νομοθετημάτων που διεύρυναν σημαντικά τις κοινωνικές ευκαιρίες σε κατηγορίες πολιτών οι οποίες διαχρονικά παρέμεναν αποκλεισμένες τόσο από δημόσια και κοινωνικά αγαθά όσο και ειδικότερα από την πρόσβαση στο αγαθό της γνώσης.

Στη μεταπολεμική Ευρώπη, ιδιαίτερα τη χρυσή περίοδο της σοσιαλδημοκρατίας, η εκπαιδευτική πολιτική αναδεικνύεται σε αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής πολιτικής, και ένα μεγάλο μέρος των παρεμβάσεων και των παροχών στο πεδίο της εκπαίδευσης

εντάσσονται στην ευρύτερη αντισταθμιστική λειτουργία των κοινωνικών παροχών. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αρχίζει να λειτουργεί σαν μηχανισμός αντισταθμιστικών παροχών από το κράτος, αφού η ελεύθερη πρόσβαση σε αυτήν καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη, την κινητικότητα και την κοινωνική αποκατάσταση των πολιτών, συμβάλλοντας εν μέρει στη θεραπεία άλλων κοινωνικών ανισοτήτων και στρεβλώσεων των κοινωνικών δομών.

Την περίοδο αυτή θεμελιώνονται μέτρα και εκπαιδευτικές πρακτικές που αποβλέπουν στη σφυρηλάτηση της κοινωνικής συνοχής και την ενδυνάμωση της κοινωνικής ισορροπίας, με κύριο σκοπό την άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων στις ευκαιρίες πρόσβασης στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Λαμβάνοντας υπόψη ότι το χαμηλό επίπεδο κοινωνικής συνοχής συναρτάται άμεσα από το βαθμό ανισότητας σε μια κοινωνία (Dayton-Johnson, 2000), καταλαβαίνουμε ότι η εκπαιδευτική πολιτική στη μεταπολεμική Ευρώπη εντάσσεται σθεναρά στην υπηρεσία της κοινωνικής πολιτικής, συμβάλλοντας καταλυτικά στην ένταξη και την ενσωμάτωση κοινωνικών ομάδων που παρουσίαζαν χαρακτηριστικά όπως: χαμηλή θέση στην κοινωνική και οικονομική ιεραρχία, πολιτισμική υστέρηση, εθνική και πολιτισμική ανομοιογένεια, κοινωνικός αποκλεισμός και κοινωνική περιθωριοποίηση.

Στην πραγματικότητα όμως η τυπική ισότητα ευκαιριών ουδέποτε λειτούργησε ουσιαστικά. Ακόμη και σήμερα –παρά την καθιέρωση της τυπικής ισότητας στην πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, παρά τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της φοίτησης, παρά τη μαζική συμμετοχή στους εκπαιδευτικούς θεσμούς– διαπιστώνονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στους εκπαιδευτικούς δείκτες σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, με συνέπεια τη σταθερή διαιώνιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που διαπιστώνεται σταθερά είναι ότι η ανάγνωση των εκπαιδευτικών δεικτών ουσιαστικά αντανακλά τη μορφολογία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων, οι οποίες συναρτώνται σε σημαντικό βαθμό με δείκτες που περιλαμβάνουν στοιχεία όπως η απασχόληση, η ανεργία, η κατανάλωση, η πολιτιστική ανάπτυξη κ.λπ.

Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι σε επίπεδο μικρο-/μακροκοινωνιολογικής ανάλυσης δεν μπορούμε να δούμε αποσπασματικά την έννοια της εκπαιδευτικής ανισότητας, αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της τοπικής κοινωνίας. Ακόμη περισσότερο δεν μπορούμε να δούμε τις εκπαιδευτικές διαφορές ανεξάρτητα από το ειδικό και ταυτόχρονα πολυσύνθετο πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνονται και ζυμώνονται πλήθος άλλων ανισοτήτων, που προσδιορίζουν άλλοτε ευθέως και άλλοτε εμμέσως τη μορφή και το περιεχόμενο των ανισοτήτων στην ελληνική επικράτεια.

Η μορφολογία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όπως αυτή αποτυπώνεται στους εκπαιδευτικούς μας δείκτες στην ελληνική επικράτεια, συνιστά καίριο πλήγμα στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του δημόσιου και δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά διαφαίνεται ότι το κεκτημένο της δημόσιας και δωρεάν παιδείας βάλλεται, ενώ καθημερινά διαπιστώνεται ότι το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει ιδιαίτερα χαμηλή αποτελεσματικότητα ως προς τους στόχους που θέτει.

Λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά σημαντικών ερευνητικών δεδομένων, συμπεραίνουμε την έκταση και το βάθος της κρίσης που διέπει το δημόσιο σχολείο, αφού πλήθος δυσλειτουργιών και στρεβλώσεων δημιουργούν αρνητική και απαισιόδοξη εικόνα για το μέλλον του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Ειδικότερα διαπιστώνονται τα εξής:

- συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές βυθίζονται κοινωνικά, όταν διαχρονικά εμφανίζουν χαμηλούς εκπαιδευτικούς δείκτες χωρίς να υπάρχει μέριμνα για βελτίωση και ενίσχυση των εκπαιδευτικών τους υποδομών·
- σε περιοχές με χαμηλούς εκπαιδευτικούς δείκτες έχουν παγιωθεί φαινόμενα όπως η φτώχεια, η ανεργία, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου καθώς και άλλα, αντιφατικά, φαινόμενα (λόγου χάρη, ο εύκολος και γρήγορος πλουτισμός μέσω μιας άναρχης και ευκαιριακής τουριστικής επιχειρηματικότητας)·
- οι ιδιωτικές δαπάνες των νοικοκυριών για την αγορά εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών εκτινάσσονται στα ύψη, αποτελώντας ένα σταθερά δομικό προαπαιτούμενο της ανοδικής εκπαιδευτικής κινητικότητας·
- η διαδικασία της εκπαιδευτικής διαδρομής συνιστά ιδιαίτερα επιβαρυντική ψυχολογικά και οικονομικά ασύμφορη διαδικασία για όλη την οικογένεια·
- η γνώση σταδιακά απαξιώνεται, με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής να ενδημεί, ιδιαίτερα στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, όπου ο ένας στους τέσσερις δεν ολοκληρώνει τις σπουδές του·
- η χαρά και η δημιουργικότητα μέσα στο δημόσιο σχολείο τείνουν να εξαφανιστούν, ενώ ευδοκιμούν η πλήξη, το άγχος και η κούραση.

Σε μια εποχή κατά την οποία η γνώση παράγεται και μεταδίδεται ταχύτατα, το ζήτημα της τυπικής ισότητας αποτελεί μεγάλη πρόκληση για τις σύγχρονες δημοκρατίες, αν πραγματικά μας ενδιαφέρει να ενδυναμώσουμε το περιεχόμενο και να ενισχύσουμε την ποιότητά της. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, αυτό σημαίνει ότι η ισότητα των ευκαιριών επιβάλλεται να είναι ουσιαστική και όχι μια ψευδώνυμη θεσμική συνθήκη χωρίς αντίκρισμα και ουσία για το σύνολο της κοινωνίας των πολιτών.

1.3 Χαμηλοί εκπαιδευτικοί δείκτες, τοπικές κοινωνίες και η ανάγκη μιας πολυπαραγοντικής ερμηνείας της εκπαιδευτικής ανισότητας

Η σχολική επίδοση καταγράφεται από μια σειρά δεικτών: για παράδειγμα, από τον γενικό βαθμό πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τις επιδόσεις σε αντικείμενα όπως η γλώσσα, οι φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά (Programme for International Student Assessment – PISA), από τους δείκτες σχολικής διαρροής ή αποφοίτησης από την υποχρεωτική και ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κ.ο.κ. Οι παραπάνω δείκτες αντανακλούν τη συνολικότερη εικόνα της κοινωνίας μέσα στην οποία εδράζεται και λειτουργεί το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι το επίπεδο ανάπτυξης μιας κοινωνίας απεικονίζεται στις επιδόσεις και στους δείκτες που εμφανίζει μια εκπαιδευτική μονάδα, με αποτέλεσμα η κρίση του σχολείου να συνιστά και κρίση της τοπικής κοινωνίας. Η συγκεκριμένη διαπίστωση δεν αποτελεί παρά επίρρωση του συσχετισμού που υπάρχει ανάμεσα στην κοινωνία και στο σχολείο, στην οικονομική και πολιτισμική υποδομή, στην τοπική ιστορία, στην κουλτούρα καθώς και στους συσχετιζόμενους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Προηγούμενη έρευνα του ΚΑΝΕΠ (2006) για τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τις ζώνες εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων έχει καταδείξει ήδη τον ευθύ συσχετισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και του επιπέδου τοπικής ανάπτυξης. Με άλλα λόγια, η ακτινογραφία της τοπικής κοινωνίας μάς δίνει σαφή στοιχεία ώστε να ερμηνεύσουμε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και το γενικότερο επίπεδο της εκπαίδευσης, καθώς παράγοντες όπως ο βαθμός απασχόλησης, οι δείκτες φτώχειας και υλικής αποστέρησης, ο βαθμός κοινωνικής προστασίας, ο βαθμός πολιτιστικής ανάπτυξης κ.ά. σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση λειτουργεί και παράγει τα αποτελέσματά της.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της παραπάνω έρευνας, οι χαμηλοί εκπαιδευτικοί δείκτες κυριαρχούν σε περιοχές με χαμηλή οικονομική ανάπτυξη, με έντονα προβλήματα απορρόντα από την υποβάθμιση του ρόλου και της δυναμικής της απασχόλησης (αποβιομηχάνιση, χαμηλό κατά κεφαλήν ΑΕΠ, χαμηλοί δείκτες κατανάλωσης κ.λπ.) και με υψηλά ποσοστά πολυπολιτισμικότητας. Το παράδοξο όμως είναι ότι περίπου ίδια εκπαιδευτική εικόνα εμφανίζεται και σε περιοχές οι οποίες παρουσιάζουν υψηλό κατά κεφαλήν εισόδημα και υψηλούς δείκτες ευημερίας και κατανάλωσης, με συνέπεια να καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επένδυση στη γνώση και την εκπαιδευτική σταδιοδρομία είναι αναγκαίο να μην ερμηνεύεται μονοσήμαντα και αποκλειστικά με βάση τους οικονομικούς δείκτες (φτώχεια, βαθμός υλικής αποστέρησης κ.λπ.). Αντίθετα, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι που συγκροτούν το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στο οποίο βασίζεται η λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών.

Για παράδειγμα, σε νομούς οι οποίοι εμφανίζουν υψηλή τουριστική κινητικότητα,

παρά τους φαινομενικά υψηλούς δείκτες ευημερίας, οι εκπαιδευτικοί δείκτες παρουσιάζουν καταφανώς αρνητική εικόνα. Στην περίπτωση αυτή το σχολείο τείνει να καθίσταται απαξιωμένο ως προς την κοινωνική του χρησιμότητα, αφού ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης του ατόμου δεν μπορεί να ανταγωνιστεί την προοπτική που υπόσχεται η τοπική κοινωνία μέσω του τουρισμού ή άλλων δραστηριοτήτων που προσφέρουν γρήγορο και άναρχο πλουτισμό. Έτσι, ακόμη και η ροπή προς την τουριστική επιχειρηματικότητα –η οποία είναι κυρίαρχη στη νησιωτική Ελλάδα– δεν αναπτύσσεται μέσω του σχολείου και των σπουδών, αλλά μέσα από μια κοντόφθαλμη και οικονομικά αντιπαραγωγική αντίληψη, η οποία ενέχει ερασιτεχνισμό, πρόχειρη και εφήμερη ανάπτυξη, άναρχη επαγγελματική δραστηριότητα και η οποία στηρίζεται σε πηλίνα πόδια.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων επικρατεί η απαξίωση της γνώσης και η ιδεολογία του εύκολου πλουτισμού, από τη στιγμή που κυριαρχεί το πρότυπο μιας αντιπαραγωγικής νοοτροπίας. Αυτή η νοοτροπία συμπαρασύρει τους ντόπιους πληθυσμούς σε μια τουριστική υπανάπτυξη που χαρακτηρίζεται από προχειρότητα, αισθητική ευτέλεια και επιθυμία για γρήγορο κέρδος. Σε άλλες περιπτώσεις εμφανίζονται πρωτοβουλίες και αναπτυξιακά εγχειρήματα με κεφάλαια που επενδύονται από ιδιώτες οι οποίοι είτε δεν διαμένουν μόνιμα στην περιοχή είτε δεν αναπτύσσουν μια μακρόπνοη οργανική σχέση με την τοπική κοινωνία είτε εκμεταλλεύονται αναπτυξιακές ευκαιρίες σε βάρος των τοπικών συμφερόντων. Αυτό έχει σαν συνέπεια τον μακροπρόθεσμο μαρασμό της τοπικής κοινωνίας, τη νόθα και πλασματική ευημερία της, την άναρχη και ευκαιριακή ανάπτυξη, κάτι που δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί δείκτες επιβεβαιώνουν, αφού δεν καλλιεργείται μέσω των εκπαιδευτικών θεσμών και της τοπικής κοινωνίας μια γνήσια κουλτούρα ανάπτυξης με προοπτική, στρατηγική και μακροπρόθεσμα οφέλη (Φωτόπουλος, 2006).

Επιχειρώντας λοιπόν μια πιο βαθιά ματιά στα δεδομένα αυτά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κλασική ταξική ανάλυση στην οποία αποδίδεται η πρωτοκαθεδρία του οικονομικού παράγοντα για την ερμηνεία της εκπαιδευτικής ανισότητας δεν αρκεί από μόνη της για την ανάλυση της εκπαιδευτικής ανισότητας συνολικά. Αντίθετα, απαιτείται η συμπλήρωση και η πολυτροπική υποστήριξη της από μία σειρά άλλων παραμέτρων, οι οποίες ενσωματώνονται στην τοπική φυσιογνωμία των κοινωνιών. Με άλλα λόγια, η ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ενός τόπου –πέρα από το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των οικογενειών από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές– απαιτεί την ανάλυση και την ακτινογράφιση των τοπικών και περιφερειακών συνιστωσών που συνθέτουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο εδράζεται και λειτουργεί μια θεσμική εκπαιδευτική ολότητα. Οι συνιστώσες αυτές αναφέρονται σε παράγοντες όπως η τοπική κουλτούρα, η τοπική παράδοση και ιστορία, η τοπική πολιτιστική ανάπτυξη, ο βαθμός πολυπολιτισμικότητας, οι γλωσσικές και πολιτισμικές καταβολές κ.ο.κ. Για να το

διατυπώσουμε διαφορετικά, πρόκειται για στοιχεία που μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε πολυπαραγοντικά τους λόγους για τους οποίους η εκπαιδευτική ανισότητα έχει τοπικά και περιφερειακά χαρακτηριστικά· η κατανόηση των εν λόγω χαρακτηριστικών θα μας βοηθήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Η ορθολογική ανάλυση και η ενδεδειγμένη ανάγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας θα συμβάλει όχι μόνο στην κατανόηση και την ερμηνεία της, αλλά επιπλέον θα διευκολύνει την προοπτική υπέρβασης και επίλυσης σημαντικών δυσκολιών και προβλημάτων αντίστοιχα.

Για παράδειγμα, πολλοί αναλυτές και εμπειρογνώμονες αποδίδουν εδώ και χρόνια την αρνητική κατάσταση που επικρατεί στη δημόσια εκπαίδευση είτε στα φροντιστήρια είτε στην ιδιωτική εκπαίδευση συνολικότερα. Ανεξάρτητα από το ποια ιδεολογική στάση τηρεί ο καθένας απέναντι στο δίπολο δημόσιο-ιδιωτικό, η αιτία του προβλήματος βρίσκεται αλλού και τα πυρά που εξαπολύονται είναι αποπροσανατολιστικά. Το πρόβλημα επιβάλλεται να το εντοπίσουμε στις πρωτογενείς συνιστώσες που συγκροτούν το πλαίσιο της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί και το 93% του συνολικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, καθώς και σε όλες εκείνες τις στρεβλώσεις που η εκπαιδευτική πολιτική αναπαράγει διαχρονικά ως επιμέρους πεδίο της συνολικότερης πολιτικής που ακολουθείται και εφαρμόζεται στη χώρα εδώ και πολλές δεκαετίες. Άρα η ευδοκίμηση και η αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει τα θεμέλιά της στον τρόπο με τον οποίο ανακυκλώνονται χρόνιες αδυναμίες και ελλείμματα στη στρατηγική, την οργάνωση, την αποτελεσματικότητα και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος· ιδιαίτερα μάλιστα σε μια εποχή όπου το νεοφιλελεύθερο μοντέλο ανάπτυξης κυριαρχεί στην παγκόσμια οικονομική σφαίρα επηρεάζοντας ευθέως τις εθνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ειδικότερα στην Ελλάδα, από παράδειγμα της συλλογιστικής αυτής αποτελεί η γεωγραφία των διαφοροποιημένων δεικτών με βάση το βαθμό πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η διαφοροποίηση αυτή καταδεικνύει ουσιαστικά την εκπαιδευτική ανισορροπία που διέπει τη χώρα, αφού συγκεκριμένες περιοχές πλήττονται σταθερά από χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Το ενδιαφέρον είναι ότι οι περιοχές αυτές διαφοροποιούνται ως προς το οικονομικό και πολιτισμικό τους επίπεδο: οι χαμηλοί δείκτες εμφανίζονται άλλοτε σε παραδοσιακά υποβαθμισμένες περιοχές κι άλλοτε σε περιοχές με υψηλή τουριστική ανάπτυξη, πρόσκαιρο και εποχικό πλούτο. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες, πέρα από το ταξικό υπόβαθρο του προσδιορισμού τους, διαμορφώνονται και αναπαράγονται στη βάση της τοπικής και περιφερειακής διάστασης. Στο πλαίσιο αυτής της κλασικής ερμηνείας εμπλέκονται και άλλοι παράγοντες, όπως είναι ο

βαθμός διαπολιτισμικότητας και φυλετικής ανομοιογένειας, η ιστορική και πολιτισμική παράδοση της τοπικής κοινωνίας, γεωγραφικοί και άλλου τύπου περιφερειακοί περιορισμοί ή αποκλεισμοί (δυσπρόσιτες και γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές κ.ά.).

Το ζήτημα λοιπόν των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να ερμηνευτεί μονοσήμαντα και μονοδιάστατα. Αντίθετα, επιβάλλεται να το προσεγγίσουμε στην ολότητα των συνιστωσών που το συγκροτούν, να το κατανοήσουμε επαρκώς και να το αντιμετωπίσουμε τόσο στα επιμέρους ζητήματά του όσο και στη συνολικότερη διάστασή του. Η αντιμετώπιση του προβλήματος δεν αποτελεί ούτε υπόθεση ενός νομοσχεδίου ούτε ζήτημα μίας μεμονωμένης πολιτικής απόφασης. Η άμβλυνσή του ξεπερνά κατά πολύ τα όρια της εκπαιδευτικής πολιτικής και συνδέεται οριζόντια με ένα σύνολο πολιτικών οι οποίες εδράζονται στη βάση της παραγωγικής και οικονομικής δομής, στην αναδιανομή του εισοδήματος και των κοινωνικών παροχών, στην εύρυθμη θεσμική λειτουργία της κρατικής μηχανής. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν επιβάλλεται να αναθεωρηθούν και να μεταρρυθμιστούν άμεσα μεμονωμένα θεσμικά πεδία τα οποία εντάσσονται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μηχανισμών: αναλυτικά προγράμματα, διδασκτική μεθοδολογία, πρακτικές παιδαγωγικής στήριξης των κοινωνικά ασθενέστερων μαθητών, κίνητρα παραμονής και συνέχισης των σπουδών σε ομάδες που πλήττονται από τη σχολική διαρροή, οικογενειακή ενίσχυση και πολυτροπική στήριξη των σχολείων που υστερούν. Αναμφίβολα, υπάρχει πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών πρακτικών που θα μπορούσαν να ανακουφίσουν πολλές κοινωνικές κατηγορίες οι οποίες αδυνατούν να συμμετέχουν ισότιμα στην πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Ωστόσο, το αίτημα για ένα κοινωνικά δικαιότερο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα θα παραμένει ανοιχτό, δεδομένου ότι η προοπτική αυτή θα εξαρτάται πάντα από την ευρύτερη κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα στην οποία εντάσσεται και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η πρόκληση που παραμένει ανοιχτή είναι το αν η εκπαιδευτική πολιτική θα καταφέρει να πορευτεί αταλάντευτη, πέρα από την αρνητική επιρροή της γενικότερης πολιτικής συγκυρίας, η οποία προκαλεί αμφιταλαντεύσεις που δυσχεραίνουν το έργο και τη στοχοθετημένη αποστολή της. Αυτό ουσιαστικά σημαίνει ότι η εκπαιδευτική πολιτική απαιτεί σταθερή γραμμή πλεύσης και υπερβάσεις οι οποίες ξεπερνούν κατά πολύ τον στενό πολιτικό ορίζοντα της κομματοκρατούμενης δημοκρατίας με τον τρόπο που σήμερα τη γνωρίζουμε. Η χάραξη μιας εθνικά ακέραιης στρατηγικής οφείλει να δομείται σε ευρείες και διαχρονικές συναινέσεις, οι οποίες θα απαντούν σε πάγιες εθνικές ανάγκες έτσι ώστε να διασφαλίζεται η ισόρροπη ανάπτυξη της χώρας, η πολλαπλή στήριξη των κοινωνικά αδυνάτων, η υπεράσπιση και η θωράκιση του δημόσιου και κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, η ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής. Η προοπτική μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα καταπολεμά τις εκπαιδευτικές ανισότητες με τρόπο συ-

στημικό και θεσμικά αποτελεσματικό προϋποθέτει αφενός τη νομοθετική διευθέτηση ή την τυπική εμπλοκή των συνήθων ενδιαφερομένων και αφετέρου την ενεργοποίηση και τη σύσσωμη εμπλοκή των τοπικών κοινωνιών· κι αυτό γιατί η σχολική αποτυχία δεν μπορεί να θεωρείται πρόβλημα μόνο του σχολείου αλλά και ολόκληρης της τοπικής κοινωνίας μέσα στην οποία βρίσκεται και λειτουργεί το σχολείο ως βασικό και θεμελιώδες κύτταρο της τοπικής κοινωνικής ζωής.

1.4 Ιδιωτικές δαπάνες για εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες

Ένα ακόμη φαινόμενο το οποίο επιβεβαιώνει την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού μας συστήματος να καλύψει τις απαιτήσεις που απορρέουν από αυτό είναι η υψηλή ιδιωτική δαπάνη για φροντιστηριακές υπηρεσίες και ιδιαίτερα μαθήματα. Το συγκεκριμένο φαινόμενο λοιπόν αποδεικνύει τη διαχρονική εξάρτηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα από τη συμπληρωματικότητα των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, γεγονός που ενισχύει ακόμη περισσότερο τη διαπίστωση ότι η εκπαίδευση παραμένει ταξική υπόθεση και συνάρτηση του βαλαντίου της κάθε οικογένειας ξεχωριστά. Η ανάγνωση αυτή απαιτεί πολλαπλές ερμηνείες και ενέχει παράλληλες όψεις, αφού μέχρι και σήμερα δεν έχει μελετηθεί εκτενώς το φαινόμενο που λέγεται «ελληνικό φροντιστήριο». Είναι σαφές ότι η προσφυγή σε εξωσχολικές δραστηριότητες υποστηρικτικού χαρακτήρα συνδέεται με τις συνθήκες γέννησης και ανάπτυξης του ελληνικού σχολείου, αφού η ανεπάρκειά του να καλύψει τις ανάγκες μιας πλήρους και αποτελεσματικής εκπαίδευσης συνδέεται ουσιαστικά και με την εμφάνιση του φαινομένου του φροντιστηρίου. Η εξάπλωση και η διάδοση του φροντιστηριακού θεσμού συνδέονται άρρηκτα με μια σειρά συνθηκών και γεγονότων στο πλαίσιο της ελληνικής κοινωνίας, καθώς επίσης με ορισμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που ενίσχυσαν το εν λόγω φαινόμενο (εισιτήριο διαγωνισμοί στη λογική του *numerus clauses*: [κλειστός αριθμός θέσεων]). Ταυτόχρονα όμως το φαινόμενο της εξωσχολικής φροντιστηριακής εκπαίδευσης συνυφαίνεται με την τεράστια συμβολική και κοινωνική αξία που αποκτά η εκπαίδευση ως μέσο ανοδικής κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας. Κι αυτό γιατί, παρά την κρίση των πανεπιστημιακών σπουδών και την υψηλή ανεργία που αυτές εμφανίζουν, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ακόμη και σήμερα εξακολουθεί να ασκεί σημαντική επιρροή στην ελληνική οικογένεια, με συνέπεια ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα να καθίσταται δέσμιο των πανελλαδικών εισαγωγικών εξετάσεων. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι εδώ και δεκαετίες, εκτός από την πορεία προς το πανεπιστήμιο, δεν έχει αναπτυχθεί σοβαρά καμία εναλλακτική εκπαιδευτική διαδρομή – και κυρίως το σκέλος της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Έτσι οι νέοι καταλήγουν στο μονόδρομο προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση,

που με τη σειρά του συνεπάγεται τη διοχέτευση σημαντικού μέρους του οικογενειακού προϋπολογισμού προς την κατεύθυνση αυτή.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι, εκτός από την προετοιμασία για το πανεπιστήμιο, η φροντιστηριακή εκπαίδευση έχει βασικό ρόλο και στη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, αφού οι γονείς καταφεύγουν σε ιδιαίτερα μαθήματα ή φροντιστηριακούς οργανισμούς για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, μουσικής, χορού, υπολογιστών, ακόμη και για αθλητικές δραστηριότητες. Αυτό ουσιαστικά αποδεικνύει το σημαντικό έλλειμμα αξιοπιστίας που παρουσιάζει το ελληνικό δημόσιο σχολείο, καθώς οι γονείς εμπιστεύονται τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχει ο ιδιωτικός τομέας της εκπαίδευσης. Αναμφίβολα το τίμημα για τον οικογενειακό προϋπολογισμό είναι μεγάλο, αφού τα μικρά και μεσαία εισοδήματα πλήττονται βάνουσα, καταδεικνύοντας έτσι την κατάρρευση του μύθου περί δωρεάν παιδείας. Ταυτόχρονα γίνεται αντιληπτό ότι ο ταξικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης εξακολουθεί να υφίσταται και να απεικονίζει ανάγλυφα τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες, δεδομένου ότι το επίπεδο και η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών βρίσκονται σε στενή συνάρτηση προς το οικογενειακό βάλαντιο και άλλους παράγοντες, όπως είναι ο κοινωνικός περίγυρος και το κεφάλαιο των δημόσιων σχέσεων της οικογένειας, το επίπεδο της τοπικής κοινωνίας, το πολιτισμικό κεφάλαιο που συνοδεύει τον κοινωνικό βιόκοσμο του καθενός.

Εν κατακλείδι, το 2007 οι δαπάνες των οικογενειακών προϋπολογισμών για την αγορά εκπαιδευτικών αγαθών και υπηρεσιών ξεπέρασαν τα 4,3 δισ. ευρώ, αποδεικνύοντας του λόγου το αληθές. Το ζήτημα όμως που παραμένει ακανθώδες είναι ότι, αν η ερμηνεία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων παραμείνει μονοσήμαντα στο επίπεδο της καταγγελίας καθώς και της απόδοσης ευθυνών σε παράγοντες που δεν αποτελούν την αιτία του προβλήματος αλλά μερικές από τις δευτερογενείς συνέπειές του, θα συνεχίζουμε για δεκαετίες να αναλύουμε το αυτονόητο. Και η διαιώνιση αυτής της κατάστασης θα συνεχίζει να υποθηκεύει το μέλλον και την προοπτική του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε μια κοινωνία στην οποία τα πτυχία και τα διπλώματα δεν θα έχουν αντίκρισμα, η μάθηση και η γνώση θα υποβιβάζονται διαρκώς, η παιδεία θα χάνει διαρκώς τον αναμορφωτικό και απελευθερωτικό της ρόλο. Είναι σαφές ότι μια τέτοια ζοφερή προοπτική ναρκοθετεί το μέλλον της ελληνικής κοινωνίας, αφήνοντας ελεύθερο χώρο στη λαιμαργία της αγοράς και την αποδυνάμωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ως δημόσιας και ενεργητικής πολιτικής που συμβάλλει στην ενίσχυση της ανάπτυξης και τη θωράκιση της κοινωνικής συνοχής.

2. Εκπαιδευτικές ανισότητες και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: Ο ενιαίος χαρακτήρας της εκπαίδευσης και ο ρόλος της διά βίου μάθησης

2.1 Εισαγωγικά

Παρόλο που το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν είναι καινούργιο στην ιστορία της εκπαιδευτικής πολιτικής, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) τα τελευταία χρόνια δείχνει να ενδιαφέρεται έντονα γι' αυτό. Στην προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το έλλειμμα των εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς και το μεγάλο κοινωνικό, επαγγελματικό και πολιτισμικό χάσμα που οι εκπαιδευτικές ανισότητες δημιουργούν και αναπαράγουν μεταξύ των πολιτών των κρατών-μελών, η ΕΕ εντάσσει στο οπλοστάσιο των πολιτικών της τη *διά βίου μάθηση*, η οποία μέσω της ολιστικής προσέγγισης του ρόλου της καλείται να ενδυναμώσει την ευρωπαϊκή οικονομία και κοινωνία.

Ήδη από το 1995 το ευρωπαϊκό τοπίο στην εκπαίδευση αρχίζει να αλλάζει ριζικά. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή μεταθέτει την έμφαση από τα εκπαιδευτικά συστήματα στη μάθηση και στη γνώση. Στο Λευκό Βιβλίο «Διδασκαλία και μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης» τονίζεται ότι:

Η θέση του κάθε ατόμου στην κοινωνία θα καθορίζεται όλο και περισσότερο από τις γνώσεις που έχει καταφέρει να αποκτήσει. Η μελλοντική κοινωνία θα είναι μια κοινωνία που θα μπορεί να επενδύει στην ευφυΐα, μια κοινωνία όπου ο κόσμος θα διδάσκει και θα μαθαίνει, όπου ο καθένας θα μπορεί να οικοδομήσει τα δικά του προσόντα. Με άλλα λόγια, μια κοινωνία της γνώσης. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 5)

Η πρόταση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής όσον αφορά την εκπαίδευση στην κοινωνία της γνώσης είναι:

- α. η αναβάθμιση της γενικής μόρφωσης,
- β. η ανάπτυξη της ικανότητας απασχόλησης και η υιοθέτηση του όρου *διά βίου κατάρτιση* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1996: 6-8).

2.2 Η έννοια της *διά βίου μάθησης*

Τον Μάρτιο του 2000 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας αποφάσισε ότι απαιτείται «ένα τολμηρό πρόγραμμα για τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003α). Υπογραμμίστηκε ότι η *διά βίου μάθηση* συνιστά ζωτική πολιτική για την ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη, της κοινωνικής συνοχής και της απασχόλησης. Τον ίδιο χρόνο η Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων παρουσίασε υπόμνημα για την υλοποίηση της *διά βίου μάθησης*.

Το υπόμνημα περιλαμβάνει έξι βασικά μηνύματα με βάση τα οποία προσδιορίζεται ότι η ευρωπαϊκή στρατηγική για τη διά βίου μάθηση πρέπει να έχει τους εξής στόχους:

- εξασφάλιση καθολικής και συνεχούς πρόσβασης στη μάθηση για την απόκτηση και ανανέωση των γνώσεων που απαιτούνται για τη διαρκή συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης·
- αισθητή αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους, προκειμένου να δοθεί προτεραιότητα στο πιο σημαντικό πλεονέκτημα της Ευρώπης: τους λαούς της·
- ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης καθώς και του κατάλληλου περιβάλλοντος για τη συνεχή εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια και σε ολόκληρο το φάσμα της ζωής·
- σημαντική βελτίωση των τρόπων κατανόησης και αξιολόγησης της συμμετοχής και των αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης, ειδικά της εξωσχολικής και της άτυπης εκπαίδευσης·
- εξασφάλιση σε όλους εύκολης και αποτελεσματικής πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας πληροφορίες και συμβουλές, σχετικά με τις δυνατότητες εκπαίδευσης σε ολόκληρη την Ευρώπη και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής·
- προσφορά ευκαιριών διά βίου μάθησης όσο το δυνατόν πλησιέστερα στους τόπους κατοικίας με την υποστήριξη ΤΠΕ, όπου κρίνεται αναγκαίο.

Ως διά βίου μάθηση ορίστηκε «κάθε μαθησιακή δραστηριότητα η οποία αναλαμβάνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με σκοπό τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων, στο πλαίσιο μιας προσωπικής κοινωνικής οπτικής και/ή μιας οπτικής που σχετίζεται με την απασχόληση» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

Τον Μάρτιο του 2001 επικυρώθηκαν από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο τρεις στρατηγικοί στόχοι που θα έπρεπε να επιτευχθούν έως το 2010. Συγκεκριμένα, τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης θα έπρεπε να συνδυάζουν:

- τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ·
- τη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης·
- το άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον ευρύτερο πληθυσμό.

Είναι σαφές ότι οι παραπάνω στρατηγικοί στόχοι εντάσσονται σε μια πολιτική που αποσκοπεί στην αποτελεσματική διά βίου μάθηση της πλειονότητας του πληθυσμού.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η υιοθέτηση του όρου «διά βίου μάθηση» από την Ευρωπαϊκή Ένωση αντί του όρου «διά βίου εκπαίδευση», που προτάθηκε από την UNESCO στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Faure, 1972), δεν είναι χωρίς πολιτικές και εκπαιδευτικές συνδηλώσεις. Το *μανθάνειν* αποτελεί εξατομικευμένο επίτευγμα του κάθε πολίτη

(στο βαθμό βέβαια που αυτός αξιοποιεί τις προσφερόμενες δυνατότητες και ευκαιρίες) και μπορεί να αποσυνδεθεί από οργανωμένες και συλλογικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες με την ευθύνη της Πολιτείας ή άλλων φορέων (Βεργίδης, 2001). Το αναμενόμενο είναι ότι μια τέτοια εξέλιξη θα οξύνει τις εκπαιδευτικές και, επομένως, και τις κοινωνικές ανισότητες: «Πρόκειται για μια ριζικά διαφορετική σύλληψη για τη μάθηση και την εκπαίδευση» (Καραλής, 2010).

Για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει υιοθετηθεί η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού, με κύρια χαρακτηριστικά:

- τη συμφωνία των κρατών-μελών για τους κοινούς στόχους,
- την ανάπτυξη κοινών δεικτών για την εκτίμηση της προόδου,
- την ανάπτυξη εθνικών σχεδίων δράσης,
- την τακτική παρακολούθηση και ανάλυση της προόδου,
- την ανταλλαγή εμπειριών και ορθών πρακτικών (Trubeck & Mosher, 2001 όπως αναφέρεται στο Φερώνας, 2006).

Είναι σαφές ότι η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού προϋποθέτει τη συστηματική καταγραφή, επεξεργασία και κριτική ανάλυση των στατιστικών δεδομένων για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεγεθών στα κράτη-μέλη, καθώς επίσης τη διαρκή παρακολούθηση της εξέλιξης των διαφόρων δεικτών και τη διαχρονική σύγκριση μεταξύ των κρατών-μελών. Η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού χρησιμοποιήθηκε για το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», που τέθηκε σε σταδιακή εφαρμογή από το 2001 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003α).

Ωστόσο, το νέο εννοιολογικό πλαίσιο και η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού έχουν ορισμένες «παρενέργειες», οι οποίες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι, οι δείκτες και τα σημεία αναφοράς χρησιμοποιούνται κυρίως –αν όχι αποκλειστικά– για τις συγκρίσεις μεταξύ των κρατών-μελών και για τη συγκριτική αποτίμηση της προόδου κάθε κράτους-μέλους ως προς τους κοινούς στόχους. Οι διακρατικές συγκρίσεις αποκαλύπτουν τις ανισότητες και τις διαφορές μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποσιωπούν όμως τις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες στα ίδια τα κράτη-μέλη.

Στην Ελλάδα, με το Ν. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/2010) διατυπώνεται ο παρακάτω ορισμός για τη διά βίου μάθηση (άρθρο 2).

«Διά βίου μάθηση»: Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσω-

πικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.

Από την ανάγνωση του παραπάνω ορισμού προκύπτει ότι ο ορισμός της διά βίου μάθησης που υιοθετήθηκε από τις ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές περιλαμβάνει τους τέσσερις στόχους της που έχουν διατυπωθεί από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων σε ανακοίνωσή της (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001). Συγκεκριμένα: αναβάθμιση επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, κοινωνική ένταξη, ενεργητική συμμετοχή των πολιτών και προσωπική ολοκλήρωση.

Στην ίδια ανακοίνωση η Επιτροπή διευκρίνισε ρητά ότι οι αρχές που διέπουν τη διά βίου μάθηση και καθοδηγούν την αποτελεσματική της εφαρμογή δίνουν έμφαση στην κεντρική θέση του εκπαιδευομένου, στη σπουδαιότητα των ίσων ευκαιριών και στην ποιότητα και τη συνάφεια των ευκαιριών στη μάθηση.

Η έμφαση στις δυνατότητες και στις ίσες ευκαιρίες για μάθηση δεν αναιρεί ωστόσο τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δεν έκρυψε ότι «υπάρχουν αξιοσημείωτοι κίνδυνοι και αβεβαιότητες που σχετίζονται με την κοινωνία της γνώσης, καθώς αυτή απειλεί να δημιουργήσει μεγαλύτερες ανισότητες και κοινωνικούς αποκλεισμούς. Οι σπόροι της ανισότητας αρχίζουν από νωρίς στη ζωή με τη συμμετοχή στην αρχική εκπαίδευση να είναι ένας βασικός παράγοντας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001). Επίσης, η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων από τις αρχές της δεκαετίας του 2000 σε ανακοίνωσή της είχε υπογραμμίσει:

Η διά βίου μάθηση εξακολουθεί να απέχει πολύ από το να είναι πραγματικότητα για όλους και υπάρχουν ενδείξεις ότι διευρύνεται το χάσμα όσον αφορά την εκμετάλλευση ευκαιριών για μάθηση μεταξύ των ατόμων με χαμηλό επίπεδο προσόντων και ατόμων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς και μεταξύ των νεότερων και των μεγαλύτερης ηλικίας ατόμων. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003β)

Όπως ήδη υπογραμμίσαμε, ο ορισμός της διά βίου μάθησης δεν περιορίζεται στο πλαίσιο μιας στενά οικονομικής οπτικής ούτε μόνο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Δίνει έμφαση στη μάθηση από την προσχολική ηλικία και περιλαμβάνει ολόκληρο το φάσμα της σχολικής και της εξωσχολικής εκπαίδευσης, καθώς και την άτυπη μάθηση. Μπορούμε να διατυπώσουμε ενδεχομένως δύο συμπληρωματικές ερμηνείες του ορισμού της διά βίου μάθησης:

Η πρώτη ερμηνεία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξατομικευμένη μάθηση. Πράγματι, η σταδιακή «διολίσθηση» από την εκπαίδευση και το συναφές εννοιολογικό πλαίσιο

(εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτήρια, εκπαιδευτικά μέσα κ.λπ.) προς τη μάθηση, και ειδικότερα στις ευκαιρίες μάθησης, επικεντρώνεται στην ατομική αξιοποίηση των μαθησιακών ευκαιριών· συνεπώς μεταθέτει την ευθύνη από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς στα άτομα. Η νεοφιλελεύθερη αυτή αντίληψη ενδέχεται να αποδυναμώσει τον κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών θεσμών και να νομιμοποιήσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες και, κατ'επέκταση, τις κοινωνικές ανισότητες.

Θα πρέπει να υπενθυμίσουμε ωστόσο ότι η διά βίου μάθηση δεν είναι μόνο διακύβευμα των ατόμων και της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διεύρυνση των ευκαιριών μάθησης και για την πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων που αποκτήθηκαν. Ενέχει σημαντικές κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις. Συνδέεται με πολύ σημαντικά ζητήματα που θέτει η παγκοσμιοποίηση και η όξυνση του διεθνούς οικονομικού ανταγωνισμού, η ολοένα και μεγαλύτερη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), η συρρίκνωση των λειτουργιών του κράτους. Οι κοινωνικοοικονομικές, οι πολιτικές και οι πολιτισμικές καταστάσεις και εξελίξεις φαίνεται να προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τους υπόρρητους προσανατολισμούς της διά βίου μάθησης. Αυτή η δεύτερη ερμηνεία της διά βίου μάθησης επικεντρώνεται ιδιαίτερα στα κοινωνικοοικονομικά και τα πολιτισμικά συγκείμενα, καθώς και στις κοινωνικές αντιπαραθέσεις. Όπως υπογραμμίζεται:

[...] η ανάλυση των πολιτικών διά βίου μάθησης της ΕΕ, που εντάσσονται στο πλαίσιο της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης, δείχνει ότι κατασκευάζονται δύο κύριες κατηγορίες από μανθάνοντες: οι μανθάνοντες με υψηλού επιπέδου γνώσεις-δεξιότητες της οικονομίας της γνώσης (οι πτυχιούχοι και οι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων) και οι μανθάνοντες με χαμηλό επίπεδο γνώσεων-δεξιοτήτων της κοινωνίας της γνώσης (οι μανθάνοντες που για ταξικούς, έμφυλους και φυλετικούς λόγους χρειάζονται κατάρτιση για την απόκτηση βασικών και κοινωνικών δεξιοτήτων). (Hughes et al., 2006)²

2.3 Βασικοί εκπαιδευτικοί δείκτες και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη

Αναφέρθηκε παραπάνω ότι η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού προϋποθέτει τη συστηματική καταγραφή, επεξεργασία και κριτική ανάλυση των στατιστικών δεδομένων για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεγεθών στα κράτη-μέλη, καθώς επίσης τη διαρκή παρακολούθηση της εξέλιξης των διαφόρων δεικτών. Διατυπώθηκαν έτσι σε ειδική ευρωπαϊκή έκθεση δεκαπέντε δείκτες ποιότητας για τη διασφάλιση της ποιότητας στη διά βίου μάθηση (European Commission, 2002). Οι δείκτες ποιότητας ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις περιοχές:

2. Η μετάφραση των συγγραφέων.

Περιοχή Α: Δεξιότητες, ικανότητες και στάσεις

1. Γλωσσικός γραμματισμός
2. Αριθμητική
3. Νέες δεξιότητες στην κοινωνία της μάθησης
4. Να μάθουμε πώς να μαθαίνουμε
5. Κουλτούρα ιδιότητας του πολίτη και κοινωνικές δεξιότητες

Περιοχή Β: Πρόσβαση και συμμετοχή

6. Πρόσβαση στη διά βίου μάθηση
7. Συμμετοχή στη διά βίου μάθηση

Περιοχή Γ: Πόροι για τη διά βίου μάθηση

8. Επενδύσεις στη διά βίου μάθηση
9. Εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτές και μάθηση
10. ΤΠΕ και μάθηση

Περιοχή Δ: Στρατηγικές και συστήματα

11. Στρατηγικές διά βίου μάθησης
12. Συνοχή των παροχών
13. Συμβουλευτική και προσανατολισμός
14. Αναγνώριση και πιστοποίηση
15. Διασφάλιση ποιότητας

Στην ευρωπαϊκή έκθεση για τους δείκτες ποιότητας στη διά βίου μάθηση χρησιμοποιήθηκαν τα πραγματολογικά δεδομένα του OECD/PISA (Organisation for Economic Co-operation and Development/Programme for International Student Assessment), της IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), τα στοιχεία της LFS (Labour Force Survey) και της Eurostat, καθώς και άλλων φορέων, όπως το International IDEA (Institute for Democracy and Electoral Assistance) και το Flash Eurobarometer, για τη συγκριτική εξέταση του κάθε δείκτη ανά χώρα.

Η συγκριτική αυτή έκθεση, αξιοποιώντας τα διαθέσιμα δεδομένα, κυρίως του OECD/PISA, προσανατόλισε σε μεγάλο βαθμό τον προβληματισμό και τη συζήτηση σε συγκριτικές αναλύσεις της επίδοσης των μαθητών στις χώρες-μέλη της ΕΕ. Με αυτό τον τρόπο όμως αμβλύνεται η συζήτηση για τους κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες που προκαλούν τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και τη σχολική αποτυχία. Παρ' όλα

αυτά, πρόκειται για μια συστηματική ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης στις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με βάση τους συγκεκριμένους δείκτες.

Το 2003 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υιοθέτησε τα εξής πέντε ευρωπαϊκά σημεία αναφοράς, τα οποία θα έπρεπε να επιτευχθούν έως το 2010:

- Μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε ποσοστό κάτω από 10%.
- Μείωση τουλάχιστον κατά 20% του ποσοστού των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στον γλωσσικό γραμματισμό.
- Αύξηση του αριθμού των νέων που έχουν ολοκληρώσει τον δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό τουλάχιστον 85%.
- Αύξηση τουλάχιστον 15% στα ποσοστά αποφοίτων των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στο πεδίο των μαθηματικών, των θετικών επιστημών και των επιστημών τεχνολογίας (MST – Maths, Science & Technology graduates) με παρόμοια αποτελέσματα στην ισορροπία μεταξύ των φύλων.
- Συμμετοχή του 12,5% του ενήλικου πληθυσμού (ηλικίας 25-64 ετών) στη διά βίου μάθηση.

Όπως διαπιστώνεται, πρόκειται για μετρήσιμα κριτήρια, τα οποία προσανατολίζουν τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές στην επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στα κράτη-μέλη.

Το 2007 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αντικατέστησε τους δεκαπέντε δείκτες ποιότητας που είχαν εκπονηθεί το 2002 με δεκαέξι κεντρικούς δείκτες για την παρακολούθηση της προόδου αναφορικά με τους στόχους της Λισαβόνας. Οι νέοι κεντρικοί δείκτες είναι οι ακόλουθοι:

- η συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση,
- η ειδική αγωγή,
- η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου,
- ο γραμματισμός στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες,
- οι γλωσσικές δεξιότητες,
- οι δεξιότητες στις ΤΠΕ,
- οι δεξιότητες του πολίτη,
- οι μεταγνωστικές δεξιότητες,
- το ποσοστό αποφοίτησης από την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών,

- ο αριθμός αποφοίτων της ανώτατης εκπαίδευσης,
- η διακρατική κινητικότητα των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση,
- η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση,
- οι δεξιότητες των ενηλίκων,
- το εκπαιδευτικό επίπεδο του πληθυσμού και
- η επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Συγκρίνοντας τις δύο ομάδες δεικτών, διαπιστώνουμε ότι αρκετοί δείκτες είναι κοινοί. Από τους δείκτες ποιότητας του 2002 δεν περιλαμβάνονται στους κεντρικούς δείκτες που υιοθετήθηκαν το 2007 όσοι ανήκουν στην *Περιοχή Δ: Στρατηγικές και συστήματα*. Καταργήθηκαν απ'ό,τι φαίνεται οι δείκτες που δεν ήταν ποσοτικοί. Επίσης, η νέα έκθεση δεν συνοδεύεται από πραγματολογικά δεδομένα. Προσθέτουμε ότι όλοι οι νέοι δείκτες που καθιερώθηκαν το 2007 είναι ποσοτικοί και ορισμένοι αναφέρονται στις διάφορες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος (προσχολική, δευτεροβάθμια και ανώτατη εκπαίδευση).

Είναι σαφές ότι η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική έχει εντάξει με συστηματικό τρόπο το εκπαιδευτικό σύστημα στη διά βίου μάθηση και προωθεί την ενιαία μελέτη της εκπαίδευσης και της μάθησης, από το νηπιαγωγείο έως και την εκπαίδευση ενηλίκων. Προς την ίδια κατεύθυνση, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο υιοθέτησε το 2009 τα ακόλουθα πέντε σημεία αναφοράς, τα οποία θα πρέπει να επιτευχθούν έως το 2020 (Commission of the European Communities, 2009):

- Τουλάχιστον 95% των παιδιών από 4 ετών έως την ηλικία φοίτησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό σχολείο) θα πρέπει να φοιτούν στην προσχολική εκπαίδευση.
- Η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης θα πρέπει να είναι μικρότερη από 10% (η πρόωρη εγκατάλειψη αναφέρεται σε νέους ηλικίας 18-24 ετών, οι οποίοι δεν έχουν απολυτήριο του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν συμμετέχουν σε κανενός είδους πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης).
- Το ποσοστό των μαθητών ηλικίας 15 ετών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, στα μαθηματικά και στις θετικές επιστήμες θα πρέπει να είναι μικρότερο του 15%.
- Το ποσοστό των ενηλίκων ηλικίας 30-34 ετών με προσόντα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 40%.
- Τουλάχιστον το 15% των ενηλίκων (ηλικίας 25-64 ετών) θα πρέπει να συμμετέχουν στη διά βίου μάθηση.

Όπως διαπιστώνουμε, τα νέα ευρωπαϊκά σημεία αναφοράς παραπέμπουν στη διά βίου μάθηση από την ηλικία των 4 ετών έως την ηλικία των 64 ετών. Κάθε σημείο αναφο-

ράς προσδιορίζει ένα συγκεκριμένο κριτήριο για μία συγκεκριμένη ηλικία ή για συγκεκριμένες ομάδες ηλικιών. Ήδη από το 2002, στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη διά βίου μάθηση, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική συνδυάζεται με τη διεξαγωγή διεθνών ερευνών όπως: το περιοδικά επαναλαμβανόμενο PISA του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η LFS, η AES (Adult Education Survey), η Teaching and Learning International Survey –που εκπονήθηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με τον ΟΟΣΑ για τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τα στοιχεία των υπηρεσιών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, του JRC (Joint Research Centre) και του CRELL (Centre for Research on Lifelong Learning), υπαγόμενου στο JRC του CEDEFOP–, η Eurostat, το UNESCO Institute of Statistics, η IEA για την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση.

Όπως φαίνεται, έχει οργανωθεί ένα διεθνές και ευρωπαϊκό δίκτυο φορέων για την περιοδική συλλογή και την επεξεργασία δεδομένων για τη διά βίου μάθηση. Τα στοιχεία αυτά και οι βάσεις δεδομένων επιτρέπουν και ίσως επιβάλλουν συγκρίσεις μεταξύ των κρατών-μελών με τη χρησιμοποίηση προκαθορισμένων δεικτών.

Αναμφίβολα, η συστηματική σύγκριση μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με βάση συγκεκριμένους κεντρικούς δείκτες σε συνδυασμό με την ανοιχτή μέθοδο συντονισμού των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών για την επίτευξη των συγκεκριμένων σημείων αναφοράς ωθούν τα κράτη-μέλη να κάνουν τις αναγκαίες παρεμβάσεις και προσαρμογές για να μην υστερούν στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Σημειώνουμε ότι η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού καθιερώθηκε με τα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της Λισαβόνας και με τις μεθόδους που ήδη χρησιμοποιούνταν στο πλαίσιο της στρατηγικής για την απασχόληση.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι ευρωπαϊκοί κεντρικοί δείκτες είναι ποσοτικοί και απλώς καταγράφουν τα διαχρονικά αποτελέσματα της λειτουργίας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Η έμφαση επικεντρώνεται στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, δηλαδή στη μάθηση και την επίδοση, χωρίς σύνδεση με τα ιστορικά και τα κοινωνικοοικονομικά συγκείμενα των εκπαιδευομένων.

Συμπληρωματικά, από το 2006 έχει υιοθετηθεί το ευρωπαϊκό πλαίσιο βασικών ικανοτήτων της διά βίου μάθησης, το οποίο προσδιορίζει τις οκτώ βασικές ικανότητες που είναι αναγκαίες για την προσωπική ολοκλήρωση, την ενεργή ιδιότητα του πολίτη, την κοινωνική ένταξη και την απασχολησιμότητα σε μια κοινωνία της γνώσης.

Οι οκτώ βασικές ικανότητες διά βίου μάθησης λοιπόν είναι οι εξής:

1. επικοινωνία στη μητρική γλώσσα,

2. επικοινωνία σε ξένες γλώσσες,
3. μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στις φυσικές επιστήμες και στην τεχνολογία,
4. ψηφιακή ικανότητα,
5. μεταγνωστικές ικανότητες,
6. κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη,
7. πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα,
8. πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει συγκροτήσει μια συνεκτική και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική, που προωθείται στα κράτη-μέλη από τις εθνικές εκπαιδευτικές αρχές μέσω της ανοιχτής μεθόδου συντονισμού. Σημείο αναφοράς της πολιτικής αυτής αποτελούν οι διάφοροι δείκτες και συγκεκριμένα κριτήρια. Κατά συνέπεια είναι προφανές ότι και στο επίπεδο των εθνικών πολιτικών υπάρχει ανάγκη παρακολούθησης δεικτών και κριτηρίων. Η παρούσα μελέτη μπορεί να αξιοποιηθεί (και) προς την κατεύθυνση αυτή. Παράλληλα όμως οι δείκτες και τα κριτήρια μπορούν να αποκαλύψουν με συστηματικό και τεκμηριωμένο τρόπο υστερήσεις σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Η συζήτηση αναφορικά με τις εν λόγω υστερήσεις –ή αλλιώς ανισότητες στην εκπαίδευση– και η ανάδειξή τους αποτελούν κεντρική επιδίωξη της ανά χείρας μελέτης.

2.4 Εκπαιδευτικές ανισότητες και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική

Με την πολιτική της διά βίου μάθησης, στο πλαίσιο της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης, κατασκευάζονται δύο κατηγορίες από μανθάνοντες με κριτήριο το επίπεδο εκπαίδευσης το οποίο ήδη έχουν: στη μία κατηγορία εντάσσονται αυτοί που έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και στην άλλη αυτοί με χαμηλό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων. Επίσης διευκρινίζεται ότι το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο έχει ταξικές, έμφυλες και φυλετικές αφετηρίες.

Οι διαπιστώσεις αυτές είναι γνωστές και αναμφισβήτητες. Η ίδια η Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων υπογραμμίζει ότι:

[...] τα άτομα με τα χαμηλότερα επίπεδα αρχικής εκπαίδευσης, τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, τα άτομα που ζουν σε αγροτικές περιοχές και τα άτομα με αναπηρία είναι σε όλες τις χώρες εκείνα με τις λιγότερες πιθανότητες συμμετοχής. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2006)³

3. Η ίδια διαπίστωση διατυπώνεται στο OECD Report (2009).

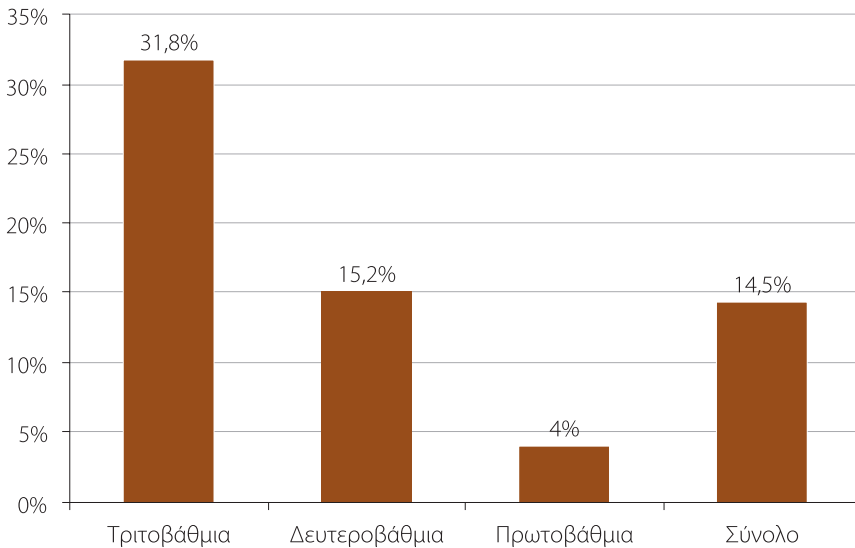
Οι εκπαιδευτικές ανισότητες αναδεικνύονται λοιπόν με έμφαση από την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων και τονίζεται ότι «απαιτούνται περισσότερες προσπάθειες για τη στήριξη της απόκτησης βασικών ικανοτήτων για εκείνους που διατρέχουν κίνδυνο εκπαιδευτικής μειονεξίας» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2009). Μπορούμε λοιπόν να δεχθούμε ότι «ένας Μαρξ του 21ου αιώνα θα μπορούσε να αναλύσει τον κόσμο με όρους πλουσίων σε γνώσεις, οι οποίοι γίνονται πλουσιότεροι, και φτωχών σε γνώσεις, που γίνονται φτωχότεροι» (Bown, 2000).⁴ Πράγματι, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2010), «στην περίπτωση του ζωτικού σημείου αναφοράς σχετικά με τον γραμματισμό, η απόδοση στην πραγματικότητα επιδεινώνεται». Συνεπώς φαίνεται να παγιώνεται και να βαθιάίνει το χάσμα ανάμεσα στους υποεκπαιδευμένους –τους φτωχούς σε γνώσεις που γίνονται φτωχότεροι– και στους υπερεκπαιδευμένους, τους πλούσιους σε γνώσεις που γίνονται πλουσιότεροι. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική ανισότητα καταλήγει στο δίπολο υποεκπαίδευση-υπερεκπαίδευση, το οποίο συμβάλλει καταλυτικά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας (Βεργίδης, 1995· Βεργίδης & Σταμέλος, 2007).

Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάρχει ένα καθόλου αμελητέο ποσοστό μαθητών που δεν χειρίζονται ικανοποιητικά τον γραπτό λόγο (Κορτέση-Δαφέρμου, 1998). Το αναμενόμενο είναι οι μαθητές αυτοί είτε να διαρρεύσουν από το γυμνάσιο (βλ. ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008) είτε να μη συνεχίσουν τη φοίτησή τους στον δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες διά βίου μάθησης στο μέλλον. Πρόκειται για τους φτωχούς σε γνώσεις, τους υποεκπαιδευμένους, οι οποίοι δεν θα έχουν τις βασικές γνώσεις, τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης. Επίσης, δεν είναι καθόλου σπάνιο η πιστοποίηση του επιπέδου των γνώσεων και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων στο επίσημο (τυπικό) εκπαιδευτικό σύστημα να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Έρευνες όπως το PISA επιχειρούν να επιλύσουν το πρόβλημα της αξιοπιστίας και της συγκρισιμότητας των δεδομένων για τα μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 1, και στη χώρα μας ισχύει το εξής: όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων τόσο περισσότερο αυτά αξιοποιούν τις ευκαιρίες διά βίου μάθησης.

Ανεξάρτητα λοιπόν από το ουσιαστικό επίπεδο των γνώσεων που αποκτήθηκαν, οι απόφοιτοι της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχουν πολύ περισσότερο από τους

4. Η μετάφραση των συγγραφέων.

Διάγραμμα 1: Συμμετοχή ενηλίκων ηλικίας 25 έως 64 ετών σε εκπαιδευτική δραστηριότητα το 2007, κατά επίπεδο εκπαίδευσης



Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 2009

αποφοίτους του δημοτικού σχολείου σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Κατά συνέπεια το δίπολο υποεκπαίδευση-υπερεκπαίδευση ενισχύεται από τη σχολική διαρροή και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Προσθέτουμε ότι στις ΗΠΑ τρεις στους δέκα μαθητές δεν ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία και μόνο το 43% των Αφρικανοαμερικανών αγοριών ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Levin et al., όπως αναφέρεται στο Παλαιοκρασάς, 2007). Επίσης:

[...] η στατιστική υπηρεσία των ΗΠΑ, πριν από μερικά χρόνια αναγκάστηκε να χωρίσει τους αποφοίτους λυκείου της χώρας της σε δύο κατηγορίες, «τους ικανούς» και τους «ανίκανους», όπου οι δεύτεροι δεν μπορούσαν να κατανοήσουν ένα απλό κείμενο ή να συντάξουν μια απλή αίτηση. (Βεργίδης & Σταμέλος, 2007)

Εφόσον λοιπόν διαπιστώνεται ότι υφίσταται σοβαρό πρόβλημα εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι οποίες οξύνονται στο πλαίσιο της πολιτικής για την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης, απαιτείται η επαναδιαπραγμάτευση των προτεραιοτήτων της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, με σκοπό τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την εκπαιδευτική ένταξη των «μειονεκτούντων» μαθητών.

Είναι ευνόητο ότι το ζητούμενο δεν είναι να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του χαμηλού και ανεπαρκούς επιπέδου γνώσεων των υποεκπαιδευμένων όταν ενηλικιωθούν. Το

ζητούμενο είναι να βελτιωθεί τουλάχιστον η υποχρεωτική εκπαίδευση ώστε να αποκτούν όλα τα παιδιά της αναγκαίες βασικές γνώσεις και δεξιότητες/ικανότητες. Η Διεθνής Επιτροπή της UNESCO υπό την προεδρία του Jacques Delors διευκρίνισε:

Η ιδέα της διά βίου μάθησης δεν έχει παρασύρει την Επιτροπή τόσο ώστε να παραβλέψει τη σπουδαιότητα της επίσημης εκπαίδευσης σε σύγκριση προς τη μη επίσημη ή την άτυπη εκπαίδευση. Αντίθετα, η Επιτροπή πιστεύει ότι στα πλαίσια του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος αποκτώνται οι δεξιότητες και οι κλίσεις εκείνες οι οποίες θα επιτρέψουν στα άτομα να εξακολουθήσουν να μαθαίνουν αργότερα. (UNESCO, 1999)

Είναι σαφές ότι το επίσημο (το τυπικό) εκπαιδευτικό σύστημα, ιδιαίτερα η υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς και η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν το αναγκαίο υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η διά βίου μάθηση στο σύνολό της. Ενήλικες με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης δεν έχουν τις βασικές ικανότητες για να συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων (Keogh, 2009).

Με βάση αυτή την παραδοχή, αποκτά πρωταρχική σημασία η παρακολούθηση (monitoring) της εξέλιξης των εκπαιδευτικών μεγεθών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε τρία επίπεδα, που είναι τα εξής:

- α. η σύγκριση των δεδομένων σε ευρωπαϊκό επίπεδο –σύμφωνα με τους προκαθορισμένους δείκτες και τα σημεία αναφοράς– και η λήψη των εκπαιδευτικών μέτρων που θα κριθούν αναγκαία σε εθνικό επίπεδο·
- β. ο στρατηγικός σχεδιασμός της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με σκοπό τη μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων·
- γ. η λήψη των αναγκαίων μέτρων για την αντιμετώπιση του κοινωνικού και ειδικότερα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των υποεκπαιδευμένων.

2.5 Η εκπαίδευση απέναντι στα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα και το ζήτημα του στρατηγικού σχεδιασμού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής

Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα τα εκπαιδευτικά συστήματα, στο πλαίσιο της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης, χρησιμοποίησαν το μηχανισμό της αγοράς στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στους κανόνες του εκσυγχρονισμού. Ιδιαίτερα μετά τη γενική οικονομική ύφεση, στη δεκαετία του 1980, καταβλήθηκε μια συντονισμένη προσπάθεια για να αναπτυχθεί κοινή πολιτική στα εκπαιδευτικά θέματα και στη διά βίου εκπαίδευση.

Μεγάλη επιρροή άσκησε στα εκπαιδευτικά δρώμενα στην Ευρώπη η Λευκή Βίβλος με τίτλο «Διδασκαλία και μάθηση. Για μια κοινωνία της μάθησης της Ευρωπαϊκής Κοινό-

τητας». ⁵ Οι συντάκτες της προσέβλεπαν σε μια μελλοντική «παγκόσμια κοινωνία της μάθησης», όπου οι γνώσεις και οι δεξιότητες θα είναι μείζονος σημασίας (κυρίως οι γνώσεις και οι δεξιότητες των τεχνολογικών επιστημών και των μαθηματικών), ιδιαίτερα για τους σκοπούς της οικονομικής προόδου και της ευμάρειας. ⁶ Κύριος στόχος είναι μια γνώση ευρύτητας και ευελιξίας με αποκλεισμό της πρόωρης εξειδίκευσης, όπως και η ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων που θα μπορούσαν να αποδειχθούν καθοριστικές για την επίτευξη της απασχολησιμότητας των εργαζομένων και για την οικονομική ανάπτυξη, χωρίς όμως να αναφέρονται συγκεκριμένες προτάσεις. Στην πραγματικότητα «ζητήματα όπως η λογοτεχνία και η φιλοσοφία αλλά και οι θετικές επιστήμες και τα μαθηματικά προσεγγίζονται όχι με γνώμονα την ουσιαστική γοητεία τους ή για λόγους προσωπικής ικανοποίησης, αλλά για την εργαλειική τους αξία στη βελτίωση της θέσης της Ευρώπης εντός της παγκόσμιας οικονομίας» (Γρόλλιος, 1999: 43-51).

Αυτός ο εργαλειικός ορθολογισμός διαπιστώνεται και στις προσπάθειες της τελευταίας δεκαετίας για την αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος και τον εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στα υψηλά εθνικά στάνταρ, στην καλλιέργεια των ικανοτήτων και την απόκτηση νέων ευέλικτων δεξιοτήτων, στην ανάπτυξη του επαγγελματικού χαρακτήρα των δευτεροβάθμιων σχολείων και στην εμπορεύσιμη γνώση των ιδρυμάτων της μεταϋποχρεωτικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καζαμιάς, 2005: 98-99). Αναμφίβολα οι επιδιώξεις αυτές εντάσσονται στη λογική μιας κοινωνίας η οποία κυριαρχείται από τη ρητορική και την πρωτοκαθεδρία της αγοράς και των οικονομικών συναλλαγών). ⁷

Οι «νέοι προσανατολισμοί, που [...] τείνουν να μετατρέψουν το σχολείο σε σχολείο που εκπαιδεύει τον πελάτη-καταναλωτή μιας ανταγωνιστικής αγοράς αντί για ένα σχολείο που διαπαιδαγωγεί τον πολίτη μιας έλλογης πολιτικής κοινωνίας, έχουν το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα με ιδεολογικά σημαίνοντα: τον οικονομισμό, την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα, την αγοραιοποίηση, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την απασχολησιμότητα» (Μπουζάκης, 2005: 145).

Με δεδομένο ότι οι ανάγκες της αγοράς μετατοπίζονται κάθε 4-5 χρόνια, η αφηρημένη επίκληση της αγοράς οδηγεί σε αναποτελεσματικό κινήρι αυτών των αναγκών,

5. Βλ. σχετικά European Commission, Directorate General (1995) και στην ελληνόγλωσση έκδοση του 1996.

6. Ανάλογες θέσεις εντοπίζονται σε κείμενα και άλλων διεθνών οργανισμών, όπως είναι ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα.

7. Molnar, A., Συνέντευξη στο περιοδικό *Corporate Watch*, όπως αναδημοσιεύτηκε στην *Ελευθεροτυπία* («Αφιέρωμα στην εκπαίδευση», 17.10.2000).

στην ηγεμονία ενός οικονομίστικου λόγου ως μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου, ο οποίος επιδιώκει τη δημιουργία ενός τεχνικά ευπροσάρμοστου εργατικού δυναμικού χωρίς κοινωνικό υπόβαθρο και ανθρωπιστική κουλτούρα. «Τα αγαθά, το κεφάλαιο, οι άνθρωποι, η γνώση, οι εικόνες, οι επικοινωνίες, το έγκλημα, η κουλτούρα, η ρύπανση, η μόδα και οι πεποιθήσεις, όλα ρέουν άμεσα εκτός των εδαφικών ορίων [...], ενώ υπερατλαντικά δίκτυα και κοινωνικές σχέσεις εκτείνονται στην πραγματικότητα σε όλες τις περιοχές της ανθρώπινης δράσης, από την ακαδημαϊκή έως τη σεξουαλική» (Hall et al., 2003: 65-66). Οι λεωφόροι της πληροφορίας, στην οποία έχουν εύκολη πρόσβαση οι νέοι, είναι γεμάτες με μηνύματα που προσβάλλουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της ηθικής διάστασης στην εκπαίδευση.

Η οικονομική παγκοσμιοποίηση, το νέο *παγκόσμιο χωριό*, είναι μια πραγματικότητα που προκαλεί αξιοσημείωτες αλλαγές στην ιδεολογική-πολιτική σφαίρα μετασχηματίζοντας το χώρο και τον τρόπο της ζωής μας, δεδομένου ότι μακρινές εξελίξεις –κυρίως οικονομικές αλλά και άλλες– μας επηρεάζουν πιο άμεσα και πιο καθοριστικά από ποτέ. Η τεχνολογική επανάσταση καταστρέφει περισσότερες θέσεις εργασίας από όσες δημιουργεί. Οι οικονομικές αξίες εγκαθιδρύουν μια ηγεμονία που λειτουργεί ως αξιόπιστη απειλή στις αξίες ιδεολογικού-πολιτικού τύπου, με επίκεντρο την ατομική ικανοποίηση και την ατομικότητα, θέτοντας σε αμφισβήτηση τη συλλογικότητα και τη σημασία της κοινωνικής αλληλεγγύης.

Πρόκειται επομένως και για μια πολιτισμική κρίση, μια κρίση των ανθρωπιστικών σπουδών σε όλο τον κόσμο εξαιτίας της μετατροπής της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης σε αξία, με το κυνήγι του *άμεσου* και *χρήσιμου*, το οποίο επιβάλλει η παγκόσμια αγορά εργασίας στο πλαίσιο της δημιουργίας μιας υπερεθνικότητας (supranationality).

Η θεωρία όμως της δημιουργίας μιας παγκόσμιας αγοράς και ενός ενιαίου οικονομικού χώρου μέσα στον οποίο όλοι οι άνθρωποι θα καρπώνονται τα αγαθά της τεχνολογικής προόδου φαίνεται μέρα με τη μέρα να καταρρέει. Η σύγχρονη οικονομική κρίση, η οποία εν πολλοίς οφείλεται στην παγκοσμιοποίηση, λειτουργεί καταλυτικά για τις χώρες, ενώ οι συνέπειές της είναι πλέον καθοριστικές και για τον τόπο μας. Ωστόσο, κάθε κρίση μπορεί να είναι και μια αφετηρία αφόρμησης. Αυτές οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές, που ακυρώνουν εν πολλοίς τις εθνικές λειτουργίες, επιβάλλουν να ξαναδούμε από την αρχή και το θέμα της εκπαίδευσης.

Δεν υπάρχουν προγραμματικές κυβερνητικές εξαγγελίες ούτε δηλώσεις των εκάστοτε υπουργών Παιδείας που να μην προβάλλουν την παιδεία ως ύψιστη προτεραιότητα, θεωρώντας αυτήν και τον πολιτισμό το σημαντικότερο εθνικό κεφάλαιο. Ακολουθούν δεκάδες μεταρρυθμίσεις και αντιμεταρρυθμίσεις, αλλά η παιδεία παραμένει ο μεγάλος

ασθενής. Μία από τις βασικές αιτίες, σύμφωνα με αρκετούς μελετητές (Δημαράς, 1974), είναι το γεγονός ότι οι διάφορες μεταρρυθμίσεις στην ουσία απαρτίζονται από αποσπασματικά μέτρα, που δεν αγκαλιάζουν όλες τις παραμέτρους και τους παράγοντες του συστήματος. Δεν παρατηρείται δηλαδή η ορθολογική διαδικασία του στρατηγικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, που αναγνωρίζει εξ αρχής τον συστημικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη τον συνεχή διάλογο του μέρους με το όλον, την οριζόντια επικοινωνία, καθώς επίσης τους κάθετους άξονες οι οποίοι διατρέχουν το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός συνδέεται άμεσα με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επιχαιρούμενης ανάπτυξης, της κοινωνικής συνοχής και της παρέμβασης του πολίτη. Αυτός ο σχεδιασμός είναι περισσότερο αναγκαίος από ποτέ όταν η εικόνα της ελληνικής εκπαίδευσης μέσα από το πρίσμα των ευρωπαϊκών σημείων αναφοράς παρουσιάζεται να επιδεινώνεται στο επίπεδο των βασικών δεξιοτήτων και να δυσκολεύεται να βελτιώσει βασικούς εκπαιδευτικούς δείκτες (π.χ. PISA) ενώ παράλληλα υποχρηματοδοτείται.

«Εκπαιδευτικός σχεδιασμός θεωρείται ο ορθολογικός τρόπος σκέψης και δράσης στη βάση του οποίου επιλέγεται η βέλτιστη ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις και μεγιστοποιούνται τα αποτελέσματα της κάθε διαδικασίας μέσα από την πλέον αποτελεσματική κατανομή, διαχείριση και αξιοποίηση των διατιθέμενων χρηματικών και ανθρώπινων πόρων» (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006: 65).

Βασική προϋπόθεση για αποτελεσματικό στρατηγικό προγραμματισμό αποτελεί η ανάλυση του περιβάλλοντος και των συνθηκών (SWOT analysis). Δυνατά και αδύνατα σημεία του συστήματος, ευκαιρίες και απειλές συνθέτουν την αρχική βάση για τη διαμόρφωση των στρατηγικών στόχων και σχεδίων (Κουτούζης, 1999). Η ίδια λογική ορθολογικής αξιοποίησης στοιχείων χαρακτηρίζει τη διαδεδομένη πλέον *evidence based πολιτική*, δηλαδή τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση δεδομένα και τεκμήρια.

2.6 Στρατηγικός σχεδιασμός και ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην Ελλάδα εδώ και αρκετές δεκαετίες συζητείται η μεταρρύθμιση όλων των παραμέτρων της εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι εκτεταμένες διορθωτικές παρεμβάσεις με τη μορφή εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συνήθως εστιάζονταν στο λύκειο και στον τρόπο πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ή είχαν στόχο την ακύρωση κάποιας προηγούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής λαμβάνοντας το χαρακτήρα της αντιμεταρρύθμισης. Ασφαλώς, δεν πρέπει να παραγνωρίζονται αρκετές βελτιώσεις των ποιοτικών στοιχείων της εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά, μια σειρά από προβλήματα περιμένουν να ενταχθούν σε ένα στρατηγικό πλαίσιο αντιμετώπισης, όπου θα συνεξετάζονται τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης (το ανθρώπινο δυναμικό [μαθητές και προσωπικό], οι υποδομές [κτί-

ρια, αίθουσες, εργαστήρια κ.λπ.] και η χρηματοδότηση). Πρόκειται λοιπόν για προβλήματα όπως είναι:

- η έλλειψη συνοχής της ύλης μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης·
- η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης·
- η μονομερής κυριαρχία της παραδοσιακής διδασκαλίας, μολοντί η εναλλακτική διδασκαλία εφαρμόζεται ήδη επιτυχημένα κυρίως στις καινοτόμες δράσεις·
- η περιορισμένη χρήση εποπτικών μέσων, εργαστηρίων, νέων τεχνολογιών, καθώς και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής·
- οι αδυναμίες του παιδαγωγικού πλαισίου: το ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα, η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου για δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις, η άτυπη διάκριση των μαθημάτων σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, το εξετασιοκεντρικό σύστημα του λυκείου, το ζήτημα της παραπαιδείας·
- η απώλεια προγραμματισμένων διδακτικών ωρών και γενικά η αδυναμία των διαφορετικών επιπέδων διοίκησης της εκπαίδευσης να διασφαλίσουν τις συνθήκες και τους όρους της ομαλής και προγραμματισμένης διεξαγωγής του εκπαιδευτικού έργου συνολικά·
- η χρήση ενός και μοναδικού βιβλίου και η έλλειψη εναλλακτικού διδακτικού υλικού (πολλαπλό βιβλίο, φάκελος μαθήματος, αξιοποίηση ψηφιακών βιβλιοθηκών, e-book)·
- η εισαγωγή των βιβλίων στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς προηγούμενη πιλοτική δοκιμασία και αξιολόγησή τους στη διδακτική πράξη·
- η παραγνώριση της νέας σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας (π.χ. θέματα που αφορούν ΑμεΑ)·
- η ελλιπής κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού και η περιορισμένης διάρκειας, επιφανειακή και μαζική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες παιδαγωγικές και διδακτικές προτάσεις·
- η έμφαση στην απομνημόνευση γνώσεων πληροφοριακού χαρακτήρα κατά την αξιολόγηση των μαθητών, κυρίως στο λύκειο·
- η πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού ως προς τα πολιτιστικά, οικονομικά, κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά του·
- η σχολική αποτυχία και η μαθητική διαρροή·
- η συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών: το σχολείο που πνίγει τους μαθητές, και

- οι ατομικές διαφορές των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και το ιδιαίτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του καθενός.⁸

Για δεκαετίες όμως το Υπουργείο Παιδείας στην Ελλάδα δεν διέθετε επαρκή στοιχεία ώστε να χαράξει την αναγκαία εκπαιδευτική πολιτική. Αναδεικνύεται επομένως η ανάγκη *στρατηγικού (evidence based) σχεδιασμού*. Πτυχές που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε ένα τέτοιο πλαίσιο στρατηγικού σχεδιασμού είναι: θέματα επιλογής στελεχών, προσλήψεις εκπαιδευτικών, περιεχόμενο προγραμμάτων σπουδών, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, κέντρα υποστήριξης εκπαιδευτικού έργου, λειτουργία βιβλιοθηκών και παραρτημάτων, εργαστηρίων ειδικότητας, επιμόρφωση στελεχών διοίκησης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία, απογευματινές δραστηριότητες, δαπάνες κατασκευής και συντήρησης κτιρίων, δαπάνες εξοπλισμών, αμοιβές βοηθητικού και λοιπού προσωπικού, δαπάνες λειτουργίας μονάδας, αναπαραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, διοργάνωσης εκδηλώσεων κ.ά.

Η χάραξη ενός στρατηγικού σχεδίου δράσης για την εκπαίδευση αποτελεί το πρώτο βήμα σε μια ορθολογική διαδικασία διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία θα αξιοποιεί τις υπάρχουσες πληροφορίες για τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του συστήματος: θα καταλήγει δε σε αποτίμηση/αξιολόγηση διαδικασιών και αποτελεσμάτων με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωσή του.

Ωστόσο, η εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, στελέχη της εκπαίδευσης) δεν είναι εθισμένοι σε μια κουλτούρα συνεργασίας, η οποία θα αποτελεί θεμέλιο για την παραγωγή κοινών έργων, όπως αυτά που αφορούν, λόγου χάρη, την εκτέλεση μαθητικών ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, την παραγωγή διδακτικού και επιμορφωτικού υλικού (από εκπαιδευτικούς και συμβούλους), το σχεδιασμό προγραμματισμένων δράσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, νομού περιφέρειας κ.ά., καθώς επίσης το σχεδιασμό ολοκληρωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (από στελέχη της εκπαίδευσης, υπηρεσιακούς παράγοντες κ.λπ.).

Επομένως ο στρατηγικός σχεδιασμός και η ακόλουθη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μακροεπίπεδο θα πρέπει να είναι αντικείμενο «διαβουλευτικής» αναζήτησης, η οποία δεν θα περιχαρακώνεται, αλλά θα βασίζεται σε τεκμηριωμένα στοιχεία, ενώ οφείλει να είναι ανοιχτή σε κάθε έλλογη πρόταση. Σημαντικό επίσης προαπαιτούμενο είναι η συναίνεση των εμπλεκόμενων φορέων, με στόχο να δημιουργηθεί μια κοινή κουλτούρα εφαρμογής ενός καθολικά αποδεκτού σχεδίου δράσης. Προϋπόθεση αποτελεί

8. Βλ. Πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στο Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΣΠΔΕ) για τα «Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», Πρακτικά 5ης συνεδρίασης (11ης Μαΐου 2009).

επίσης η συναίνεση ενημερωμένων πολιτών για οποιοσδήποτε αναπτυξιακές διαδικασίες μέσω της εκπαίδευσης, πάντοτε συνδυασμένες με συστήματα αξιών «μη αγοραίων». Η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να εξαρτάται περισσότερο από την οικονομία και λιγότερο από τις κοινωνικομορφωτικές αξίες (Πανούσης, 2005) όταν η εκπαίδευση είναι η πιο αξιόπιστη ένδειξη για την κατεύθυνση προς την οποία επιδιώκεται να κινείται η κοινωνία στο σύνολό της.

Αυτονόητο είναι ότι οι στόχοι που θα καθορίζονται στον στρατηγικό σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος επιβάλλεται να είναι συμβατοί με κοινά και ευρέως αποδεκτούς σκοπούς, όπως η μετάδοση πολιτισμικών αξιών και θετικών κοινωνικών στάσεων, η καλλιέργεια ενός διευρυμένου αντιληπτικού πεδίου, η σφυρηλάτηση μιας έλλογης και κριτικής κοινωνικής συνείδησης, η ενίσχυση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Χωρίς αμφιβολία, η επιδίωξη υλοποίησης των σκοπών αυτών θα συμβάλει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος καθώς και στη δικαίωση του κοινωνικού αιτήματος για ανάπτυξη και ενίσχυση της δημοκρατίας, στο βαθμό που οι επιδιώξεις αυτές συνδυάζονται με την εμπλοκή των εκπαιδευτικών, των γονέων και των θεσμικών φορέων της τοπικής κοινωνίας όχι μόνο στην εφαρμογή αλλά και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.⁹

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, στον οποίο είναι κεφαλαιώδους σημασίας ο καθορισμός και η αναγνώριση κριτηρίων ποιότητας, κατευθύνεται από τη βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας (προσχολική εκπαίδευση) προς την κορυφή (πανεπιστημιακή εκπαίδευση),

9. Οι βασικοί στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτέλεσαν και το επίκεντρο των συζητήσεων στο ΣΠΔΕ, το οποίο υπό την προεδρία του καθηγητή κ. Γιώργου Μπαμπινιώτη στο πόρισμα που παρέδωσε στην υπουργό Παιδείας κ. Διαμαντοπούλου, ειδικότερα ως προς τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, αναφέρει: «Η παιδεία και η εκπαίδευση αποτελούν βασικό στοιχείο της ποιότητας κάθε κοινωνίας. Συνδέονται άμεσα με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης, της κοινωνικής συνοχής και της παρέμβασης υπέρ του πολίτη. Γι' αυτό και είναι κεφαλαιώδους σημασίας ο καθορισμός και η αναγνώριση κριτηρίων ποιότητας για τα προγράμματα σπουδών, την έρευνα, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την επιστημονική υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, τη διδακτική προσέγγιση και ιδίως τη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Κυρίως όμως απαιτείται συνεχής αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την καταγραφή των προβλημάτων και τη διατύπωση προτάσεων, ώστε να επιτευχθεί η απαραίτητη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίζει εξαρχής τον συστημικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, τη συνέχεια και την αλληλεξάρτηση που διέπουν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι και το λύκειο, καθώς και τη συνοχή των γνωστικών αντικειμένων σε οριζόντιο επίπεδο. Γι' αυτό και απαιτείται στρατηγικός σχεδιασμός, με ενιαία μεθοδολογία και στόχευση των δράσεων που διαπερνούν όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα, η συνέχεια και η συνοχή. Παράλληλα, για τη συστηματική εφαρμογή των αναγκαίων δράσεων, επιβάλλεται η ύπαρξη και η λειτουργία ενός αξιόπιστου συμβουλευτικού κέντρου, όπως το Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με οποιαδήποτε νομική μορφή, το οποίο θα παρακολουθεί την εφαρμογή των θεσπισμένων παρεμβάσεων, ώστε να μην αποδυναμώνεται το έργο αυτό από τους εμπλεκόμενους φορείς [...]».

με ενιαία μεθοδολογία και στόχευση των δράσεων που διαπερνούν κατακόρυφα όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προκειμένου να διασφαλίζουν την ποιότητα, τη συνέχεια και τη συνοχή της (συστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης).

Επιχειρώντας να συμπυκνώσουμε και να ακτινογραφήσουμε την παθογένεια των διαδικασιών και των χαρακτηριστικών που διατρέχουν ολόκληρο το εκπαιδευτικό μας σύστημα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση) θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ορισμένα στοιχεία τα οποία δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Ενδεικτικά, με βάση την Έκθεση για την Εκπαίδευση, ως τέτοια μπορούν να αναφερθούν:

- η μέθοδος διδασκαλίας και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων,
- τα κύρια διδακτικά υλικά και μέσα,
- η απουσία σύνθεσης (επικρατεί η παράθεση) μεταξύ μαθησιακών αντικειμένων,
- η έλλειψη βαθμών ελευθερίας (εκπαιδευτικών/εκπαιδευομένων),
- η σπατάλη στη διαχείριση του προσωπικού χρόνου (εκπαιδευτικών/εκπαιδευομένων),
- η υιοθέτηση της ομοιομορφίας έναντι της ιδιαιτερότητας και της πολυμορφίας,
- η απουσία συστήματος έγκυρης αξιολόγησης διαδικασιών και παραγόμενων αποτελεσμάτων,
- η αδυναμία αναπλήρωσης απουσιών,
- η μη ουσιαστική αξιοποίηση του βιώματος και της τεχνολογίας,
- η έλλειψη πιστοποίησης από το σύστημα μαθησιακών αντικειμένων που οι μαθητές πιστοποιούν εκτός συστήματος,
- η χαμηλής ποιότητας διοικητική και λειτουργική υποστήριξη των εκπαιδευτικών μονάδων,
- η έλλειψη ή/και η κακή αξιοποίηση παράλληλων εκπαιδευτικών υποδομών (βιβλιοθήκες, εργαστήρια).

Επομένως οι προτεραιότητες στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω ενός κεντρικού σχεδιασμού πρέπει να επαναπροσδιοριστούν ώστε:

- να δίνεται προτεραιότητα στο ανθρώπινο εκπαιδευτικό δυναμικό (βασική εκπαίδευση – κατάρτιση – επιμόρφωση) παράλληλα με τη διασφάλιση ποιοτικής και σύγχρονης υλικοτεχνικής υποδομής μέσα από μια αποκεντρωμένη διοικητική και επιστημονική δομή·
- τα προγράμματα σπουδών να εστιάζονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω των γνωστικών αντικειμένων και στον βιωματικό χαρακτήρα παρουσίασής τους, και να

θεσμοθετηθεί η πιστοποίηση εντός του συστήματος (ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές).

- να υιοθετηθεί η αρχή «minimum δεξιότητες στην optimum ηλικία» για όλους τους μαθητές και εκπαιδευομένους αντί της ισχύουσας «optimum γνώσεων στη μικρότερη δυνατή ηλικία» για όσους μπορέσουν τελικά να τις αφομοιώσουν.
- να προσφέρονται ανεμπόδιστα και διά βίου σε κάθε παιδί, νέο, εργαζόμενο πολλαπλές εκπαιδευτικές επιλογές και ευκαιρίες για γνώση.
- να γίνει αξιοποίηση πολλαπλών εκπαιδευτικών υλικών/μέσων και ουσιαστική χρήση ηλεκτρονικών και συμβατικών βιβλιοθηκών.
- να υπάρξει διασύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία και τέλος
- να θεσμοθετηθούν μέτρα για την τεκμηρίωση και τη διασφάλιση/ανατροφοδότηση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Με επίκεντρο όσα προαναφέρθηκαν, οι βασικές κατευθύνσεις της αναδιοργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) πρέπει να επικεντρώνονται στο να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες-κλειδιά για δημιουργικότητα (βασικό στοιχείο που αξιολογείται και σε διεθνείς διαγωνισμούς, όπως ο διαγωνισμός PISA) και στο να αποκτήσουν τα απαραίτητα προσόντα και χαρακτηριστικά, όπως είναι η ευέλικτη, ανοιχτή, ομαδοσυνεργατική, καθοδηγούμενη και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η ανάπτυξη της ικανότητας για επικοινωνία και η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στη διά βίου μάθηση.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να επιδιώκεται, σύμφωνα και με τις αρχές της ΕΕ, η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα και σε ξένες γλώσσες, η μαθηματική ικανότητα και οι βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, η ψηφιακή ικανότητα, οι μεταγνωστικές ικανότητες (να μάθεις πώς να μαθαίνεις), η απόκτηση αξιών/αρχών και ικανοτήτων που αναπτύσσουν την ιδιότητα του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, η ανάπτυξη της ικανότητας για την ανάληψη πρωτοβουλιών σε όλους τους τομείς και, επιπλέον, η δημιουργία πολιτισμικής συνείδησης και έκφρασης.

Τελικά ζητούμενα είναι τα εξής: ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σύστημα διασφαλισμένης ποιότητας· η συνδυαστική παροχή παιδείας, αγωγής, γνώσεων και δεξιοτήτων, που δίνουν στον πολίτη το υπόβαθρο και τις δυνατότητες να αντεπεξέλθει με επιτυχία και σε μελλοντικές προκλήσεις αφομοίωσης νέων δεξιοτήτων, εξειδίκευσης και επανεκπαίδευσης· ένα σχολείο απόλυτου σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν το δικαίωμα και τη δυνατότητα να μη βιώνουν την παιδική και τη νεανική ηλικία αποκλειστικά ως περιόδους ιδιαίτερα κοπιαστικής προετοι-

μασίας για τη ζωή του ενήλικου ανθρώπου, όπως συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολείο, αλλά ως τις πιο δημιουργικές και ευτυχισμένες περιόδους της ανθρώπινης ζωής: ένα σχολείο που οργανώνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνει σε όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να κατακτήσουν όλους τους στόχους εκπαίδευσης χωρίς εκπτώσεις στην ποσότητα και την ποιότητα των μορφωτικών αγαθών· ένα σχολείο μέσω του οποίου να συνδέονται άρρηκτα και σθεναρά ο πολιτισμός με την εκπαίδευση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του στρατηγικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι α) να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο όπου τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν τις λογικές και ηθικές επιλογές τους απαλλαγμένα, όσο το δυνατόν, από το υπόβαθρο των συνθηκών γέννησης, ανατροφής και κοινωνικοποίησής τους, β) να οριοθετεί τις προϋποθέσεις συνύπαρξης και ουσιαστικής συμμετοχής στο πολιτικό σύστημα ατόμων και ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο αναφοράς στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής πολιτείας. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός απαιτείται να λαμβάνει υπόψη του ότι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εναρμονιστεί με τις εξελίξεις και τις μεταβολές στους άλλους κοινωνικούς τομείς και ιδιαίτερα στην οικονομία – το υποσύστημα με τους ταχύτερους ρυθμούς εξέλιξης. Αυτό προκύπτει δεδομένου ότι η μόρφωση και η τεχνική εκπαίδευση θεωρούνται «το έσχατο μέσο για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας» (European Commission, 1995), προκειμένου να αναπτύσσονται ικανότητες και δεξιότητες χωρίς πρόωρη εξειδίκευση, να κατοχυρώνεται η ισονομία και η ουσιαστική ισότητα ευκαιριών, να ενισχύεται η δυναμική των ατόμων, των ομάδων και των τοπικών κοινωνιών πάντοτε υπό τον κρατικό έλεγχο, ώστε όλα μαζί να συμβάλλουν στη συστημική ισορροπία της κοινωνίας και στη συνοχή του κοινωνικού ιστού μέσα από το φίλτρο της εκπαίδευσης.

Τα νέα δεδομένα και κυρίως οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης εγείρουν νέα προβλήματα και αξιώσεις ρήξεων, όταν μάλιστα «συχνότατα, ομάδες αποδεκτών, μεμονωμένα άτομα ή και ελίτ που θεωρούν ότι πλήττονται από μια συγκεκριμένη μακρο- ή μικροεφαρμοσμένη πολιτική στην εκπαίδευση, κινητοποιούνται συλλογικά προκειμένου να επιτύχουν τη διαφοροποίηση της πολιτικής στα σημεία που θεωρούν ότι θίγονται, ή και να ανατρέψουν την πολιτική in toto» (Παπαδάκης, 2003: 91).

Από όσα έχουν προηγηθεί είναι φανερό ότι ο στρατηγικός σχεδιασμός που στοχεύει στην κοινωνική αποτελεσματικότητα αποτελεί όχι μόνο προϋπόθεση της κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης αλλά και απαίτηση κάθε ευνομούμενης και δημοκρατικής κοινωνίας. Η βιωσιμότητα του δημοκρατικού πολιτεύματος και του δημοκρατικού ήθους προϋποθέτει μια εκπαίδευση που δεν έχει σκοπό απλώς το *ζην* αλλά το *ευ ζην*, μέσα από

την ενδυνάμωση ενός συλλογικού *εμείς*, το οποίο θα δικαιώνει και θα μεταλαμπαδεύει πανανθρώπινες και διαχρονικές κοινωνικές αξίες.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ

Ευρωπαϊκοί εκπαιδευτικοί δείκτες και κριτήρια αναφοράς

3. Η πρόοδος του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»

3.1 Συγκριτικά στοιχεία για τα πέντε κριτήρια αναφοράς (ΕΕ και Ελλάδα)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισαβόνας, έχουν διαμορφωθεί πέντε βασικοί στόχοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών, οι οποίοι αφορούν:

- την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου,
- τις χαμηλές επιδόσεις στον γλωσσικό γραμματισμό,
- την ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- τα ποσοστά αποφοίτων των τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πεδίο των μαθηματικών, των θετικών επιστημών και των επιστημών τεχνολογίας (MST),
- τη συμμετοχή του ενήλικου πληθυσμού στη διά βίου μάθηση.

Στη συνέχεια της παρούσας μελέτης θα παρουσιαστούν αναλυτικά δεδομένα για κάθε έναν από τους πέντε στόχους της στρατηγικής της Λισαβόνας.

A. Πρόωρη εγκατάλειψη σχολείου¹⁰

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (μαθητική διαρροή) περιλαμβάνει κάθε μορφή εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης πριν από την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή της αντίστοιχης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης· πρόκειται δε για πολυσύνθετο φαινόμενο και έχει αντίκτυπο στα άτομα, στην κοινωνία και στις οικονομίες. Ο μόνιμα υψηλός αριθμός μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς βασικό επίπεδο προσόντων και ικανοτήτων αποτελεί ανησυχητικό σημάδι ότι τα συστήματα αρχικής εκπαίδευσης δεν παρέχουν πάντα τις απαραίτητες βάσεις προκειμένου να μεταβεί ομαλά ένα άτομο στην κοινωνία, να έχει επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση εφάμιλλη των προσόντων του.

10. Ο πληθυσμός ηλικίας 18-24 ετών που δεν έχει ολοκληρώσει τον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν συμμετέχει στην εκπαίδευση και κατάρτιση.

Οι αιτίες για τις οποίες οι νέοι εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση εδράζονται σε ένα σύνθετο πλέγμα παραγόντων, το οποίο ερμηνεύεται με βάση τόσο το ατομικά και προσωπικά όσο και τα ευρύτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά του καθενός. Ωστόσο, είναι δυνατόν να εντοπιστούν ορισμένα επαναλαμβανόμενα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέεται στενά με μειωκτούντα κοινωνικά στρώματα και με περιβάλλοντα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Τα παιδιά γονέων που διαθέτουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και προέρχονται από μη ευνοούμενα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες πιθανότητες σε σχέση με άλλους νέους να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση και την κατάρτιση πριν ολοκληρώσουν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συγκεκριμένες ομάδες της κοινωνίας πλήττονται ιδιαίτερα από την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, ιδίως τα άτομα από φτωχότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ευπαθείς ομάδες (για παράδειγμα, νέοι που προέρχονται από χώρους κρατικής μέριμνας και άτομα με σωματικές και διανοητικές αναπηρίες ή άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες). Οι ομάδες αυτές πολύ συχνά λαμβάνουν μικρότερη στήριξη από τις οικογένειές τους, αντιμετωπίζουν διακρίσεις εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και έχουν πολύ περιορισμένη πρόσβαση σε ευκαιρίες μη τυπικής και ανεπίσημης μάθησης εκτός του πλαισίου της υποχρεωτικής φοίτησης. Είναι προφανές λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες αποτυπώνονται με ιδιαίτερη ένταση μέσω της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου επηρεάζεται από εκπαιδευτικούς παράγοντες, από ατομικές συγκυρίες και από κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Πρόκειται για ένα φαινόμενο και όχι για ένα μεμονωμένο συμβάν. Συχνά η διαδικασία αρχίζει ήδη από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τις πρώτες εμπειρίες σχολικής αποτυχίας και την αυξανόμενη αποξένωση από το σχολείο. Οι μετακινήσεις μεταξύ σχολείων και διαφορετικών εκπαιδευτικών επιπέδων είναι εξαιρετικά δύσκολες για μαθητές που διατρέχουν τον κίνδυνο να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση. Οι αναντιστοιχίες μεταξύ του περιεχομένου της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και των αναγκών της αγοράς εργασίας μπορούν να αυξήσουν τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας, καθώς οι μαθητές δεν έχουν προοπτικές εντός της εκπαιδευτικής οδού που έχουν επιλέξει. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης συχνά δεν παρέχουν επαρκή στοχοθετημένη υποστήριξη στους μαθητές που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο για να αντιμετωπίσουν τις συναισθηματικές,

τις κοινωνικές και τις εκπαιδευτικές δυσκολίες, και να παραμείνουν στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2011).

Σε ατομικό επίπεδο, οι συνέπειες της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου επηρεάζουν τα άτομα σε όλη τη ζωή τους και μειώνουν τις πιθανότητές τους να συμμετάσχουν στην κοινωνική, την πολιτιστική και την οικονομική διάσταση της κοινωνίας. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αυξάνει τον ατομικό κίνδυνο για ανεργία, φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό. Επηρεάζει τις αποδοχές που λαμβάνουν συνολικά στον εργασιακό τους βίο, την ευημερία τους, την υγεία τους. Αντίστοιχες επιπτώσεις υπάρχουν και στα παιδιά τους, αφού μειώνονται οι πιθανότητες που έχουν και αυτά να επιτύχουν στο σχολείο.

Στο επίπεδο της οικονομίας και της κοινωνίας γενικότερα, τα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου έχουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στις κοινωνικές εξελίξεις και στην οικονομική ανάπτυξη. Επιπροσθέτως, τα άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο στις δημοκρατικές διαδικασίες, ενώ διαπιστώνεται χαμηλή ενεργοποίησή τους στα κοινά και στις συλλογικές διαδικασίες (NESSE, 2009: 31). Ταυτόχρονα, τα άτομα που έχουν διαρρεύσει από την εκπαίδευση δεν απολαμβάνουν επαγγελματικές θέσεις με υψηλό γόητρο, δεδομένου ότι η καινοτομία, η ανάπτυξη και οι υψηλές αμοιβές κατά κανόνα προϋποθέτουν εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό, όχι μόνο για τους τομείς υψηλής τεχνολογίας αλλά για όλη την οικονομία. Εν κατακλείδι, όσοι εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση έχουν μηδαμινές ή ελάχιστες ελπίδες να πραγματοποιήσουν μια πορεία ανοδικής επαγγελματικής κινητικότητας, με πολλές πιθανότητες να βρεθούν στο κοινωνικό περιθώριο ερχόμενοι αντιμέτωποι με τον κοινωνικό αποκλεισμό, τη φτώχεια και την αποστέρηση.

Στην πρωτοβουλία «Νεολαία σε κίνηση» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2010), μία από τις πρωτοβουλίες της στρατηγικής «Ευρώπη 2020», υπογραμμίζεται η ανάγκη να βελτιωθεί η ποιότητα και η ισότητα στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, να δοθούν σε περισσότερους νέους οι δεξιότητες για να εξακολουθήσουν να μαθαίνουν διά βίου, καθώς και η ευκαιρία για μαθησιακή κινητικότητα, αφού η ριζική μείωση του αριθμού των νέων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο αποτελεί θεμελιώδη επένδυση όχι μόνο στις προοπτικές κάθε νέου αλλά και στη μελλοντική ευημερία και την κοινωνική συνοχή της ΕΕ στο σύνολό της.

Η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου συμβάλλει σημαντικά στη ρήξη

του κύκλου στέρησης που οδηγεί πολλούς νέους στον κοινωνικό αποκλεισμό. Το 2009 περισσότεροι από 6 εκατομμύρια νέοι, εκ των οποίων το 14,4% ηλικίας από 18 έως 24 ετών, εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και την κατάρτιση έχοντας ολοκληρώσει μόλις την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή και χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης. Ακόμη πιο ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι το 17,4% των ατόμων αυτών είχαν ολοκληρώσει μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.¹¹ Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνεπάγεται χαμένες ευκαιρίες για τους νέους καθώς επίσης απώλεια κοινωνικού και οικονομικού δυναμικού για το σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ανεργία των νέων ανέρχεται σήμερα στο 20%,¹² και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου οδηγεί άμεσα σε αυτή. Η απασχολησιμότητα εξαρτάται στενά από το επίπεδο των τίτλων που έχουν αποκτηθεί. Το 2009 το 52% όσων είχαν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο στην ΕΕ είτε ήταν άνεργοι είτε βρίσκονταν εκτός αγοράς εργασίας.¹³ Ακόμη και στην περίπτωση που εργάζονται, κερδίζουν λιγότερο, έχουν κατά κανόνα πιο επισφαλείς θέσεις εργασίας, εξαρτώνται πιο συχνά από την κοινωνική μέριμνα, συμμετέχουν λιγότερο στη διά βίου μάθηση και, κατά συνέπεια, στην επανακατάρτιση. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι ο δείκτης της πρόωρης εγκατάλειψης αποτελεί κρίσιμο στοιχείο, που μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαδικασία του στρατηγικού σχεδιασμού με στόχο την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Γι' αυτόν το λόγο άλλωστε περιλαμβάνεται στους βασικούς στόχους της στρατηγικής της Λισαβόνας.

Ας δούμε πώς διαμορφώνεται η κατάσταση στην ΕΕ: Η πρόοδος στο θέμα της μείωσης της σχολικής διαρροής φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στα νέα κράτη-μέλη (Κροατία, Σλοβενία, Πολωνία, Τσεχία και, σε μικρότερο βαθμό, Αυστρία, Φινλανδία, Σλοβακία).

Στην Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009) αναφέρονται τα παρακάτω στοιχεία:

11. Βλ. Eurostat, έρευνα για το εργατικό δυναμικό, 2010.

12. Βλ. Eurostat, ανακοινωθέν τύπου 162/2010, 29.10.2010.

13. Βλ. Eurostat, έρευνα για το εργατικό δυναμικό, 2010.

Πίνακας 1: Ποσοστά (%) σχολικής διαρροής

	2000	2006	2007
ΕΕ-27	17,6	15,2	14,8
Βέλγιο	12,5	12,6 ^b	12,3
Βουλγαρία	20,3 ¹	18	16,6
Τσεχία	5,5 ²	5,5 ^b	:
Δανία	11,6	10,9 ^b	12,4 ^b
Γερμανία	14,9	13,8	12,7
Εσθονία	14,2	13,2	14,3
Ιρλανδία	14,7 ²	12,3 ^b	11,5
Ελλάδα	18,2	15,9 ^b	14,7
Ισπανία	29,1	29,9 ^b	31
Γαλλία	13,3	12,3 ^b	12,7
Ιταλία	25,3	20,8	19,3
Κύπρος	18,5	16,0 ^b	12,6
Λετονία	19,5 ²	19,0 ^p	16,0 ^p
Λιθουανία	16,7	10,3 ^b	8,7
Λουξεμβούργο	16,8	17,4 ^b	15,1
Ουγγαρία	13,8	12,4 ^b	10,9
Μάλτα	54,2	41,7 ^b	37,6
Ολλανδία	15,5	12,9 ^b	12
Αυστρία	10,2	9,6 ^b	10,9
Πολωνία	7,9 ¹	5,6 ^b	5
Πορτογαλία	42,6	39,2 ^{b p}	36,3 ^p
Ρουμανία	22,3	19,0 ^b	19,2
Σλοβενία	7,7 ¹	5,2 ^u	4,3 ^u
Σλοβακία	5,6 ²	6,4 ^b	7,2
Φινλανδία	8,9 ^b	8,3 ^{b p}	7,9 ^p
Σουηδία	7,7	12,0 ^b	:
Ηνωμένο Βασίλειο	18,4	13	:
Κροατία	8,3 ²	5,3 ^u	3,9 ^u
Τουρκία	58,8	49,7	47,6
Ισλανδία	29,8	28,1 ^p	:
Νορβηγία	13,3	5,9 ^b	:

Πηγή: Eurostat

b=χωρισμός ανά περιόδους

p=πρόβλεψη

u=αναξιόπιστο

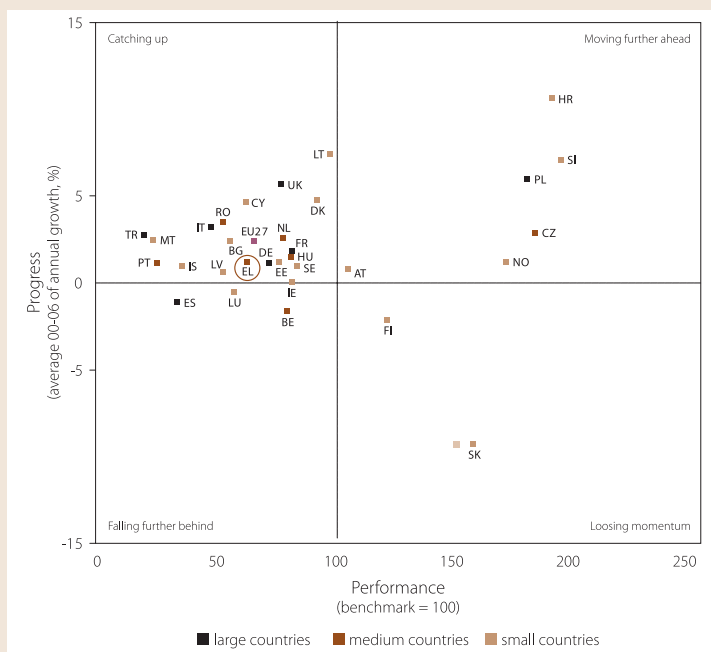
1)=2001

2)=2002

Συνολικά, σχεδόν το 15% των νέων (18-24 ετών) στην ΕΕ-27 εξακολουθούν να εγκαταλείπουν πρόωρα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ποσοστό που αντικατοπτρίζει πολύ μικρή πρόοδο σε σχέση με το στόχο του 10%, που είχε θέσει η ΕΕ για το 2010. Το ποσοστό στην Ελλάδα για το 2007 φτάνει το 14,7%, πλησιάζοντας τον ευρωπαϊκό μέσο όρο.

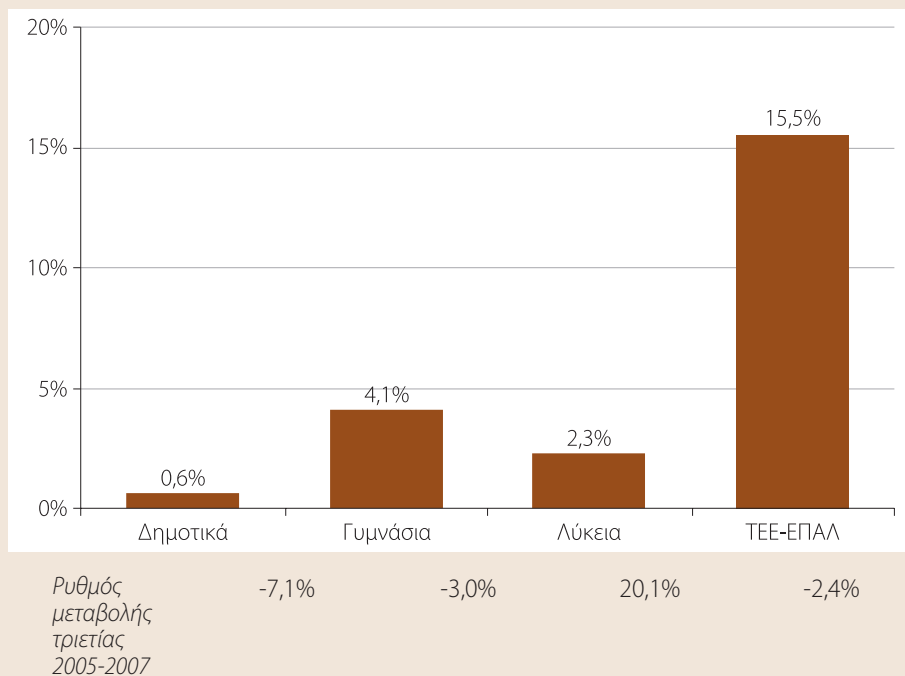
Τα κράτη-μέλη αντιμετωπίζουν διαφορετικές προκλήσεις όσον αφορά την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Σε ορισμένα από αυτά η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί φαινόμενο που παρατηρείται κυρίως στην ύπαιθρο, εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στις απομακρυσμένες περιοχές και μπορεί να συνδεθεί με την ανεπαρκή πρόσβαση στην εκπαίδευση καθώς και με άλλες γεωγραφικές και περιφερειακές ανισότητες. Σε άλλα μέλη της ΕΕ πλήττονται κατά κύριο λόγο οι μειονεκτούσες περιοχές των μεγάλων πόλεων. Ορισμένες περιφερειακές και εποχικές αγορές εργασίας (π.χ. τουρισμός, κατασκευές) συχνά ωθούν τους νέους να εγκαταλείψουν το σχολείο προκειμένου να απασχοληθούν σε εργασίες που δεν απαιτούν ειδικευση και οι οποίες προσφέρουν λίγες προοπτικές. Η διαθεσιμότητα τέτοιων θέσεων εργασίας και η προοπτική να κερδίσουν νωρίς χρήματα είτε για να βελτιώσουν την οικονομική κατάσταση της οικογένειας είτε για να μπορέσουν να γίνουν οι ίδιοι πιο ανεξάρτητοι οδηγούν πολλούς νέους στην πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Διάγραμμα 2: Επίδοση των χωρών (2006) και πρόοδος στο πεδίο της σχολικής διαρροής



Πηγή: CRELL / Joint Research Centers (2008)

Διάγραμμα 3: Μαθητική διαρροή – Ποσοστό (%) μαθητών που διακόπτουν αδικαιολόγητα τη φοίτησή τους (σχολικό έτος 2006-2007)



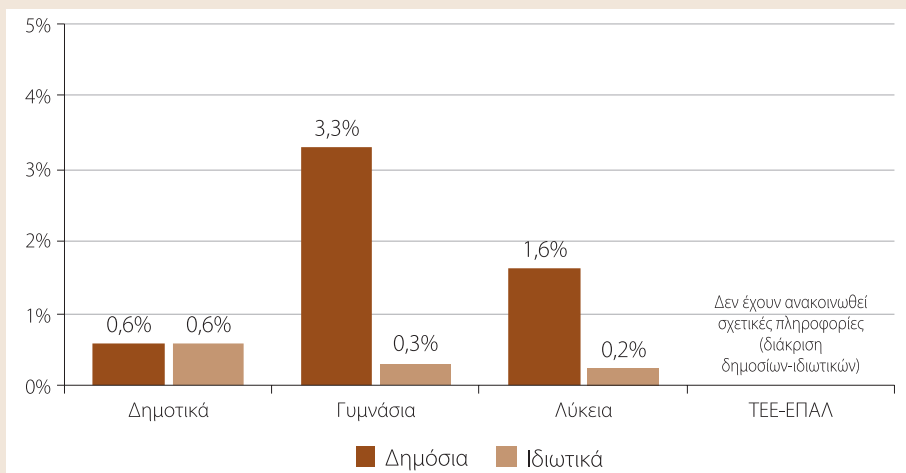
Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Πίνακας 2: Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Χρονοσειρά μεγεθών

Μαθητικός πληθυσμός	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Μαθητές γενικών λυκείων	230.165	228.747	233.723	235.097	238.975	232.926
Ετήσια μεταβολή		-1.418	4.976	1.374	3.878	-6.049
Μαθητές ΤΕΕ	161.667	154.484	146.148	135.663	125.067	111.279
Ετήσια μεταβολή		-7.183	-8.336	-10.485	-10.596	-13.788
Σύνολο μαθητών γενικών λυκείων & ΤΕΕ	391.832	383.231	379.871	370.760	364.042	344.205
Ετήσια μεταβολή συνόλου		-8.601	-3.360	-9.111	-6.718	-19.837

Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2009)

Διάγραμμα 4: Ποσοστό (%) μαθητών που διακόπτουν αδικαιολόγητα τη φοίτησή τους από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (σχολικό έτος 2006-2007)



Ρυθμός μεταβολής τριετίας 2005-2007

Δημοτικά	-7,6%	Γυμνάσια	-12,3%	Λύκεια	-3,2%	ΤΕΕ-ΕΠΑΛ	14,8%	28,8%	140,0%
----------	-------	----------	--------	--------	-------	----------	-------	-------	--------

Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Φαίνεται λοιπόν ότι το σχολικό έτος 2006-2007 37.205 μαθητές και μαθήτριες διέκοψαν αδικαιολόγητα τη φοίτησή τους και αποχώρησαν από το σχολείο (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, ΤΕΕ). Από αυτούς οι 17.850 (το 48% της κατηγορίας) φοιτούσαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση: 3.908 ήταν μαθητές στο δημοτικό (ποσοστό 0,6%) και 13.942 στο γυμνάσιο (ποσοστό 4,1%). Οι μαθητές και οι μαθήτριες που διέκοψαν αδικαιολόγητα τη φοίτησή τους στο λύκειο ανέρχονται σε 5.346 (ποσοστό 2,3%), ενώ η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση (ΤΕΕ) εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό αδικαιολόγητης διακοπής, που ανέρχεται στο 15,5% και αντιστοιχεί σε 14.009 μαθητές.

Κατά την τριετία της ανάλυσης (2005-2007) της έρευνας του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, το ποσοστό της αδικαιολόγητης διακοπής της φοίτησης παρουσιάζει μείωση σε όλες τις βαθμίδες, με μοναδική εξαίρεση τα γενικά λύκεια. Η μεγαλύτερη μείωση παρουσιάζεται στα δημοτικά σχολεία, όπου η συγκεκριμένη κατηγορία μειώθηκε κατά 7,1% μέσα στην τριετία.

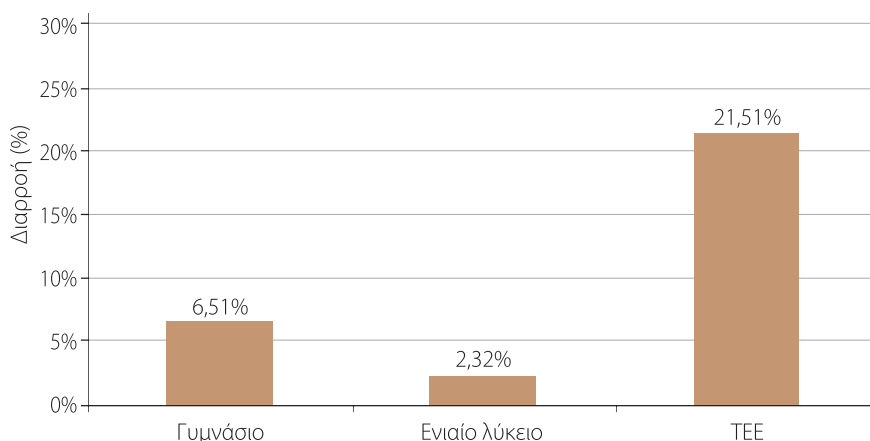
Ο μαθητικός πληθυσμός της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί το 7,6% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2007). Κατά τη διάρκεια της επταετίας 2001-2007 παρατηρείται μεγάλη

μείωση (29,3%) του μαθητικού πληθυσμού, ενώ η μέση ετήσια μεταβολή της κατηγορίας είναι -5,5%. Η μεγάλη μείωση του μαθητικού πληθυσμού της ΤΕΕ θέτει ένα βασικό ερώτημα: ποιος είναι ο αριθμός των μαθητών που επέστρεψαν στα γενικά λύκεια και πόσοι είναι οι μαθητές που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και οδηγήθηκαν στην αγορά εργασίας; Για την απάντηση του παραπάνω ερωτήματος θα συγκρίνουμε την πορεία των δύο πληθυσμών κατά την εξαετία 2002-2007.

Υποθέτοντας ότι η πιθανή αύξηση του μαθητικού πληθυσμού των γενικών λυκείων οφείλεται αποκλειστικά στην απορρόφηση της διαρροής από την ΤΕΕ (και αντίστροφα), το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που την πενταετία 2003-2007 εγκατέλειψε την εκπαίδευση και βγήκε στην αγορά εργασίας με το επαγγελματικό περίγραμμα του αποφοίτου γυμνασίου είναι μεγάλο: 47.627 μαθητές/-τριες, αριθμός που αντιστοιχεί στο 42,8% περίπου του ετήσιου μαθητικού πληθυσμού της ΤΕΕ (2007) και στο 20,4% του ετήσιου μαθητικού πληθυσμού των γενικών λυκείων (2007).

Συμπληρωματικά στα παραπάνω στοιχεία μπορούν να αναφερθούν τα εξής: Σε έρευνα μαθητικής διαρροής που ολοκλήρωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 2006 (γενιά μαθητών που εγγράφηκαν στην Α' τάξη το σχολικό έτος 2003-2004) τα ποσοστά μαθητικής διαρροής που καταγράφηκαν εμφανίζονται στους παρακάτω πίνακες:¹⁴

Διάγραμμα 5: Μαθητική διαρροή κατά τύπο σχολείου (γενιά μαθητών 2003-2004)



* Στα ΤΕΕ υπολογίζεται η διαρροή μόνο στον Α' κύκλο.

14. Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Η έρευνα κάλυψε μόνο τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επειδή από παλαιότερες έρευνες είχε διαπιστωθεί ότι η διαρροή στο δημοτικό είναι πολύ μικρή και αφορά κυρίως ειδικές κατηγορίες μαθητών, όπως Ρομά, παιδιά μεταναστών ή παλιννοστούντων.

Πίνακας 3: Μαθητική διαρροή στην ημερήσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση

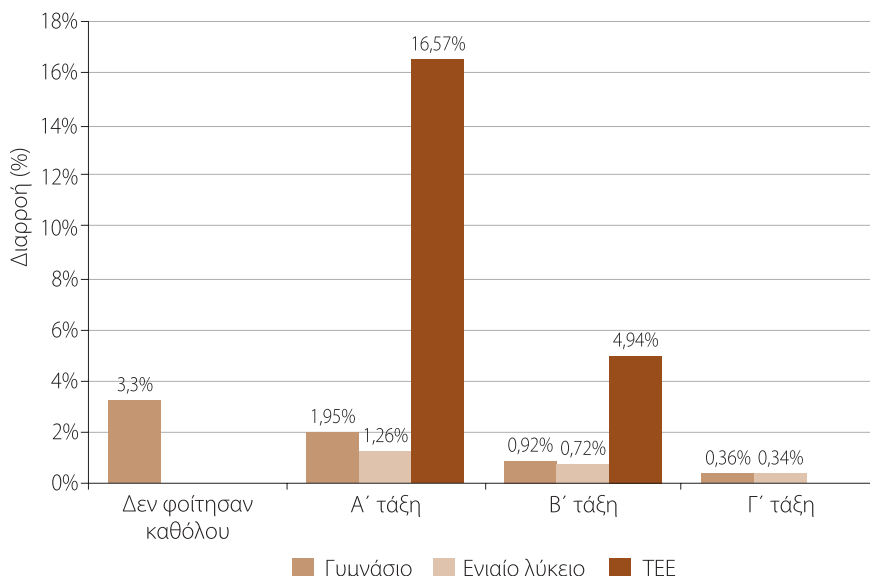
Αριθμός μαθητών (που γράφτηκαν κανονικά στην Α΄ τάξη το σχολικό έτος 2003-2004)	Μαθητική διαρροή		
	N	%	
Κατώτερος κύκλος			
Γυμνάσιο	100.271	6.528	6,51
Ανώτερος κύκλος			
Ενιαίο λύκειο	72.591	1.684	2,32
ΤΕΕ	33.150	7.129	21,51
Σύνολο (ανώτερου κύκλου)	105.741	8.813	8,33

Ειδικότερα, από τους 100.271 μαθητές που γράφτηκαν στην Α΄ τάξη γυμνασίου το σχολικό έτος 2003-2004 οι 6.528 μαθητές, με βάση τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας, διέρρευσαν στο γυμνάσιο (ποσοστό 6,51%) και 93.743 αποφοίτησαν (93,49%). Το ποσοστό της διαρροής είναι λίγο υψηλότερο από το ποσοστό που είχε διαπιστωθεί στην προηγούμενη αντίστοιχη καταγραφή μαθητικής διαρροής (6,09%), η οποία αφορούσε τη γενιά μαθητών 2000-2001· πιθανότατα η αύξηση αυτή να οφείλεται σε μαθητές –κυρίως από οικογένειες μεταναστών– που εγγράφονταν και δεν φοιτούσαν στο γυμνάσιο, ο αριθμός των οποίων είχε αυξηθεί σημαντικά στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Στα συμπεράσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου της 26ης Νοεμβρίου 2009,¹⁵ σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών μεταναστών επισημαίνεται ότι, ενώ κατά κανόνα μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών ακολουθούν επιτυχή πορεία στην εκπαίδευση, οι προερχόμενοι από οικογένειες μεταναστών μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Το μέσο ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στην ΕΕ στην περίπτωση των μεταναστών είναι διπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των αυτοχθόνων. Το αντίστοιχο ποσοστό είναι ακόμη υψηλότερο για τις οικογένειες των Ρομά, οι οποίοι τείνουν να ανήκουν στα πλέον αποκλεισμένα μέλη της κοινωνίας.¹⁶

Σημαντικό για την παρούσα μελέτη είναι το γεγονός ότι η κατάσταση στους δύο τύπους σχολείων του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζεται ανομοιομορφή. Στο ενιαίο λύκειο η μαθητική διαρροή της γενιάς μαθητών 2003-2004 είναι σχετικά μικρή (2,32%) –και σχεδόν συμπίπτει με τα αντίστοιχα δεδομένα της Ετήσιας Έκθεσης–, ενώ το αντίστοιχο μέγεθος, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας,

15. Βλ. eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ...2008.

16. Βλ. σχετικά Eurostat, έρευνα για το εργατικό δυναμικό, 2010.

Διάγραμμα 6: Μαθητική διαρροή κατά τύπο σχολείου και τάξη (γενιά μαθητών 2003-2004)

ήταν υπερεννιαπλάσιο στα ΤΕΕ (21,51%).¹⁷ Από τη σύγκριση των ποσοστών αυτών με τα αντίστοιχα ποσοστά της προηγούμενης έρευνας για τη μαθητική διαρροή του Παρατηρητηρίου Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (έρευνα 2001-2003) διαπιστώνεται ότι η μαθητική διαρροή στο ενιαίο λύκειο υποχώρησε κατά 1 ποσοστιαία μονάδα (από 3,32% σε 2,32%), ενώ αντίθετως στα ΤΕΕ παρουσιάστηκε αύξηση μεγαλύτερη από 1 ποσοστιαία μονάδα (από 20,28% σε 21,51%) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Τέλος, η συνολική διαρροή για τους μαθητές αυτούς (γενιά 2003-2006) από την Α' γυμνασίου μέχρι και το τέλος του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτιμήθηκε στο 12,81%, ποσοστό μικρότερο από το αντίστοιχο της γενιάς μαθητών 2000-2001, το οποίο εκτιμήθηκε σε 14,14%.

Μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της μαθητικής διαρροής που προκύπτουν από την παραπάνω έρευνα είναι:

Μαθητική διαρροή κατά τάξη: Και στους τρεις τύπους σχολείου (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ) η μαθητική διαρροή εκδηλώνεται κυρίως την πρώτη χρονιά της φοίτησης

17. Υπενθυμίζεται ότι στην ανάλυση που προηγήθηκε ως μαθητική διαρροή στα ΤΕΕ θεωρήθηκε η διαρροή μόνο στον Α' κύκλο (Α' και Β' τάξη), με το επιχείρημα ότι οι απόφοιτοι ΤΕΕ Α' κύκλου μπορούν με το πτυχίο τους να διαπραγματευτούν την είσοδό τους στην αγορά εργασίας. Αν όμως θεωρηθεί ως μαθητική διαρροή η διαρροή και στους δύο κύκλους (Α' και Β'), διαπιστώνεται ότι οι μαθητές ΤΕΕ της γενιάς 2003-2004 διέρρευσαν σε ποσοστό 28,94%. Το ποσοστό αυτό είναι περίπου 13 φορές μεγαλύτερο από το αντίστοιχο του ενιαίου λυκείου.

(Διάγραμμα 6). Ιδιαίτερα έντονο παρουσιάζεται το συγκεκριμένο φαινόμενο στο γυμνάσιο, όπου περίπου το 80% του συνόλου της μαθητικής διαρροής οφείλεται σε εκείνους που δεν παρουσιάστηκαν καθόλου και σε εκείνους που διέρρευσαν στην Α΄ τάξη. Το ίδιο παρατηρείται και στα ΤΕΕ, όπου περίπου το 77% του συνόλου της μαθητικής διαρροής αποδίδεται σε εκείνους που διέρρευσαν στην Α΄ τάξη του Α΄ κύκλου. Στο ενιαίο λύκειο η κατάσταση παρουσιάζεται περισσότερο ομαλή, εφόσον το αντίστοιχο ποσοστό (διαρροή στην Α΄ τάξη επί του συνόλου της διαρροής) μειώνεται στο 54%.

Αν υπολογίσουμε τη *συνολική διαρροή* στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε ότι *ανέρχεται* σε ποσοστό 8,33%. Αυτό συμβαίνει διότι από τους 105.741 εγγεγραμμένους μαθητές στην Α΄ τάξη του ενιαίου λυκείου και των ΤΕΕ για το σχολικό έτος 2003-2004 οι 8.813 διέρρευσαν προτού πάρουν το απολυτήριο ενιαίου λυκείου ή το πτυχίο Α΄ κύκλου ΤΕΕ (Πίνακας 3). Επισημαίνεται ότι το ποσοστό αυτό (8,33%) είναι μικρότερο από 1 ποσοστιαία μονάδα συγκρινόμενο με το αντίστοιχο ποσοστό (9,74%) της προηγούμενης έρευνας για τη μαθητική διαρροή, που διενεργήθηκε από το Παρατηρητήριο Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (έρευνα 2001-2003). Τα άτομα αυτής της κατηγορίας (μαθητές της γενιάς 2000-2001 που δεν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση [ISCED-3]) τροφοδότησαν έξι χρόνια μετά την έρευνα του εργατικού δυναμικού με τίτλο «Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου». Το 2006 για την Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ανερχόταν σε ποσοστό 15,9%. Αν η εκτίμηση της μαθητικής διαρροής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της γενιάς 2000-2001 (14,14%) είναι ακριβής, τότε η διαφορά των 2 σχεδόν ποσοστιαίων μονάδων η οποία προκύπτει από τη μέτρηση της Eurostat εκφράζει τη διαρροή που υπήρξε σε προγενέστερο εκπαιδευτικό στάδιο (πρωτοβάθμια εκπαίδευση).

Φαίνεται λοιπόν ότι η μαθητική διαρροή στη χώρα μας, όπως άλλωστε συμβαίνει και στις άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Σταμέλος, 2002), είναι φαινόμενο που εντοπίζεται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σχεδόν το 20% των νέων ηλικίας 15 ετών εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες σε ό,τι αφορά την ικανότητα ανάγνωσης· το στοιχείο αυτό δεν αντιπροσωπεύει καμία πρόοδο από το 2000 και έπειτα ως προς το κριτήριο αναφοράς της ΕΕ να μειωθεί ο αριθμός τους κατά ένα πέμπτο. Περίπου το 77% των νέων ηλικίας 18-24 ετών ολοκληρώνουν τον Β΄ κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά το εν λόγω ποσοστό απέχει πολύ ακόμη από το ποσοστό αναφοράς της ΕΕ (ύψους 85%) παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί σε ορισμένες χώρες.

Καταδεικνύεται ακόμη ότι η πρόωρη εγκατάλειψη έχει και έμφυλες παραμέτρους. Στην ΕΕ το 16,3% των αγοριών εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, ενώ για τα κορίτσια το αντίστοιχο ποσοστό είναι 12,5%. Επομένως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου

αποτελεί θέμα που χαρακτηρίζεται και από τη διάσταση του φύλου, γεγονός που απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή. Κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης τα αγόρια τείνουν να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τα κορίτσια όσον αφορά την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, και γενικά έχουν χαμηλότερες επιδόσεις. Επιπλέον, στα αγόρια αντιστοιχεί το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών με αναπηρίες (61%) και είναι πιθανότερο να εμφανίσουν συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (65%).¹⁸ Όπως συμβαίνει στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έτσι και στην Ελλάδα τα αγόρια στο γυμνάσιο, στο ενιαίο λύκειο και στα ΤΕΕ σε όλες τις περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) διαρρέουν σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα κορίτσια. Η διαφορά αυτή μάλιστα είναι μεγαλύτερη στις αγροτικές περιοχές.

Στη χώρα μας το ποσοστό μαθητικής διαρροής στο γυμνάσιο είναι μικρότερο στις αστικές περιοχές. Στους περισσότερους νομούς οι αστικές περιοχές παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό μαθητικής διαρροής από τις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές (γενιά μαθητών 2003-2004). Ωστόσο, στο νομό Αττικής το ποσοστό της διαρροής (7,77%) είναι υψηλότερο από τον μέσο όρο της χώρας (6,51%) και παρουσιάζει αυξητική τάση. Πιο συγκεκριμένα, οι 4 περίπου από τους 10 μαθητές που διέρρευσαν βρίσκονται στην περιφέρεια της Αττικής.

Εμφανίζεται επίσης υψηλότερη από τη μαθητική διαρροή της γενιάς μαθητών 2000-2001 (6,57%) και της γενιάς μαθητών 1997-1998 (6,49%). Ιδιαίτερα αυξημένη μάλιστα παρουσιάζεται η μαθητική διαρροή στη Δυτική Αττική (15,09%). Το ίδιο συμβαίνει στο νομό Αττικής όσον αφορά τη μαθητική διαρροή στο ενιαίο λύκειο, που είναι υψηλότερη από τον μέσο όρο της χώρας. Δεν πρέπει να διαφεύγει από την προσοχή όσων έχουν την ευθύνη χάραξης πολιτικής ότι η Αττική –με ποσοστό μαθητικής διαρροής (2,77%) υψηλότερο του μέσου όρου (2,32%)– εμφανίζει τον μεγαλύτερο αριθμό (απόλυτη συχνότητα) μαθητών που έχουν διαρρεύσει. Συγκεκριμένα, περισσότερο από το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού που διέρρευσε βρίσκεται στην Αττική. Πιο αυξημένη παρουσιάζεται η μαθητική διαρροή στη Δυτική Αττική (4,93%) και στην Α' Αθήνας (3,76%).

Γενικότερα, από τη σύγκριση σε επίπεδο γεωγραφικής περιφέρειας της μαθητικής διαρροής στα σχολεία γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο) διαπιστώνεται ότι η δυσμενέστερη κατάσταση παρουσιάζεται στην Κρήτη, στην Αττική και στα Ιόνια Νησιά, όπου τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο ενιαίο λύκειο καταγράφονται ποσοστά υψηλότερα από τους αντίστοιχους εθνικούς μέσους όρους. Αντίθετα, η κατάσταση παρουσιάζεται ευνοϊκή στο Βόρειο Αιγαίο, στην Ήπειρο, στη Θεσσαλία, στη

18. Βλ. ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom.

λοιπή Στερεά και Εύβοια, στην Κεντρική Μακεδονία και στη Δυτική Μακεδονία, όπου στο γυμνάσιο και στο ενιαίο λύκειο καταγράφεται μαθητική διαρροή μικρότερη από τους αντίστοιχους εθνικούς μέσους όρους. Ωστόσο, στις τέσσερις τελευταίες γεωγραφικές περιφέρειες (Θεσσαλία, λοιπή Στερεά και Εύβοια, Κεντρική Μακεδονία και Δυτική Μακεδονία), αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο), σημειώνεται υψηλή μαθητική διαρροή στα ΤΕΕ. Ιδιόμορφη είναι η κατάσταση στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, όπου παρουσιάζεται η υψηλότερη μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο (9,36%), ενώ καταγράφεται ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά διαρροής στο ενιαίο λύκειο (1,8%). Τέλος, το Βόρειο Αιγαίο είναι η μόνη γεωγραφική περιοχή όπου η μαθητική διαρροή και στους τρεις τύπους σχολείων (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ) είναι χαμηλότερη από τους αντίστοιχους εθνικούς μέσους όρους.

3.2 Στρατηγικές για την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης

Στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» τα κράτη-μέλη συμφώνησαν στο υψηλότερο πολιτικό επίπεδο να καθορίσουν έως το 2012 εθνικούς στόχους για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη τα σημεία εκκίνησής τους και τις εθνικές συνθήκες. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου θα εξεταστεί στο πλαίσιο των εθνικών μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων τους, με την περιγραφή των στρατηγικών που θα ακολουθήσουν και των ενεργειών που θα αναλάβουν για την αντιμετώπιση των εθνικών τους στόχων. Οι εθνικοί στόχοι για τη μείωση των ποσοστών της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου θα προωθήσουν την ανάπτυξη πολιτικής στον τομέα αυτό και θα αυξήσουν την πίεση για αποτελεσματικές και αποδοτικές πολιτικές, με δεδομένο ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί πολυσύνθετο φαινόμενο και ότι τα χαρακτηριστικά του διαφέρουν από χώρα σε χώρα, μεταξύ περιφερειών και ορισμένες φορές ακόμη και εντός της ίδιας περιφέρειας.

Μια συνεκτική, ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη πολιτική για την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου περιλαμβάνει μέτρα πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης· καλύπτει όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης και κατάρτισης, τις διαρθρωτικές πτυχές των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, τις πιθανές παρεμβάσεις σε σχολικό επίπεδο και προγράμματα υποστήριξης για τους μεμονωμένους μαθητές που υπάρχει κίνδυνος να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Ειδικότερα τα κράτη-μέλη καλούνται:

1. να εντοπίσουν τους βασικούς παράγοντες που οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και να παρακολουθούν τα χαρακτηριστικά του φαινομένου σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο ως προϋπόθεση για τη χάραξη στοχοθετημένων και αποτελεσματικών τεκμηριωμένων πολιτικών.

2. να εγκρίνουν πριν από το τέλος του 2012 ολοκληρωμένες στρατηγικές για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και να μεριμνήσουν για την εφαρμογή τους, σύμφωνα με τους εθνικούς στόχους της στρατηγικής «Ευρώπη 2020»· οι στρατηγικές αυτές πρέπει να περιλαμβάνουν μέτρα πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης·
3. να διασφαλίσουν ότι οι εν λόγω στρατηγικές περιλαμβάνουν κατάλληλα μέτρα για τις ομάδες που αντιμετωπίζουν κίνδυνο να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο στα κράτη-μέλη, όπως είναι τα παιδιά από μη ευνοημένο από κοινωνικοοικονομική άποψη περιβάλλον, παιδιά μεταναστών ή Ρομά, ή παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες·
4. να διασφαλίσουν ότι οι εν λόγω στρατηγικές καλύπτουν τόσο τη γενική και την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση όσο και τις προκλήσεις που αφορούν ειδικά κάθε τομέα·
5. δεδομένου ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί πολυσύνθετο φαινόμενο, που δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, να ενσωματώσουν μέτρα σε όλες τις σχετικές πολιτικές που απευθύνονται στα παιδιά και στους νέους, τα οποία να συμβάλουν στη μείωση των ποσοστών της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου· επιπλέον, να συντονίσουν τις δραστηριότητες μεταξύ των διαφόρων τομέων πολιτικής και των διαφόρων ενδιαφερόμενων μερών για να βοηθήσουν τα άτομα που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο καθώς και όσους έχουν ήδη εγκαταλείψει το σχολείο.¹⁹

Οι στρατηγικές για την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου πρέπει να έχουν ως σημείο εκκίνησης την ανάλυση των εθνικών, περιφερειακών και τοπικών ιδιαιτεροτήτων του φαινομένου. Τα στοιχεία αναμένεται να επιτρέψουν την ανάλυση των βασικών αιτιών στις οποίες οφείλεται η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου για διαφορετικές ομάδες μαθητών, περιφερειών, περιοχών ή σχολείων που πλήττονται ιδιαίτερα από το υπό εξέταση φαινόμενο. Οι μεγάλες διαφορές στα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μπορεί να δηλώνουν διαρθρωτικά προβλήματα σε ορισμένες γεωγραφικές περιοχές ή εκπαιδευτικούς τομείς.

Ο σχεδιασμός της πολιτικής είναι αναγκαίο να βασίζεται σε ακριβείς πληροφορίες για την καλύτερη στοχοθέτηση των μέτρων· ένα σύστημα για την παρακολούθηση των εξελίξεων όσον αφορά την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου μπορεί να βοηθήσει στη συνεχή προσαρμογή τους, με βάση πληροφορίες όπως οι λόγοι για τους οποίους τα άτομα εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση.²⁰

19. Βλ. eur-lex.europa.eu/.../LexUriServ.do?uri...

20. Βλ. σχετικά ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlyrec.

Οι ολοκληρωμένες πολιτικές κατά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου πρέπει να επικεντρώνονται στην *πρόληψη*, την *παρέμβαση* και την *αντιστάθμιση*. Η πρόληψη επιδιώκει να αποτρέψει τη δημιουργία των συνθηκών εκείνων με τις οποίες μπορεί να ξεκινήσει η διαδικασία της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Θεωρείται ότι η αύξηση της συμμετοχής σε καλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πλέον αποτελεσματικά μέτρα προκειμένου τα παιδιά να ξεκινήσουν σε σωστή βάση την εκπαίδευση και να αναπτύξουν την ανθεκτικότητά τους. Ωστόσο, απαιτείται να βελτιωθεί η πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας υπηρεσίες προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας. Άλλα προληπτικά μέτρα αφορούν θέματα όπως η συστηματική γλωσσική υποστήριξη των παιδιών από οικογένειες μεταναστών, μία ενεργητική πολιτική για την εξάλειψη των διακρίσεων, η οποία θα βελτιώνει την κοινωνική, εθνοτική και πολιτιστική μείξη στα σχολεία, θα συμβάλει στην καλύτερη ανταλλαγή εμπειριών ανάμεσα σε συνομηλίκους και θα βοηθάει στην ενσωμάτωση ή τη στοχοθετημένη υποστήριξη των μειονεκτούντων σχολείων. Τυχόν επιπλέον εμπόδια που δεν επιτρέπουν μια επιτυχή σχολική πορεία μπορούν να αρθούν με την αύξηση της δυνατότητας εκπαιδευτικής μετακίνησης από έναν τύπο σχολείου σε άλλον, καθώς επίσης με τη βελτίωση της ποιότητας, του κύρους και της αποτελεσματικότητας της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Οι *πολιτικές για την εξάλειψη των διακρίσεων* αποσκοπούν στο να αλλάξουν την κοινωνική σύνθεση των μειονεκτούντων σχολείων και να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και στρώματα με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο.

Τα *μέτρα θετικής διάκρισης*, όπως είναι οι ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας (Κύπρος) και τα προγράμματα που παρέχουν στοχοθετημένη υποστήριξη σε σχολεία μη ευνοούμενων περιφερειών (Γαλλία, Ισπανία), βελτιώνουν την εκπαιδευτική προσφορά των συγκεκριμένων σχολείων, παρέχουν πρόσθετη στήριξη στους μαθητές τους και δημιουργούν καινοτομικά μαθησιακά περιβάλλοντα προσαρμοσμένα στις ειδικές τους ανάγκες. Τα μέτρα θετικής διάκρισης συνδυάζονται συχνά με την ενεργητική δικτύωση και τη στενή συνεργασία των σχολείων που συμμετέχουν.

Η *παρέμβαση* αντιμετωπίζει τις δυσκολίες σε πρώιμο στάδιο, με σκοπό την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Τα μέτρα παρέμβασης είναι δυνατόν να επικεντρώνονται στο σύνολο του σχολείου ή να απευθύνονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να διακόψουν την εκπαίδευση ή την κατάρτιση. Τα μέτρα που αφορούν το σύνολο του σχολείου αποσκοπούν στη βελτίωση της ατμόσφαιρας που επικρατεί στο σχολείο και στη δημιουργία υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Συστήματα έγκαιρης προειδοποίησης και καλύτερη συνεργασία με τους γονείς μπο-

ρούν να αποτελέσουν πιο αποτελεσματική μορφή βοήθειας για τους μαθητές οι οποίοι κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο. Επίσης, η δημιουργία δικτύων με εξωσχολικούς παράγοντες και η πρόσβαση σε τοπικά δίκτυα στήριξης τείνουν να είναι εξαιρετικά αποτελεσματικά μέτρα όσον αφορά την παροχή σχετικής υποστήριξης. Τα μέτρα που έχουν ως επίκεντρο τους μαθητές εστιάζονται στην καθοδήγηση και την εποπτεία, σε εξατομικευμένες προσεγγίσεις μάθησης, καθώς και στην υποστήριξη μέσω χρηματικής ενίσχυσης ή σχολικών επιδομάτων.

Η δικτύωση με εξωσχολικούς παράγοντες επιτρέπει στα σχολεία να υποστηρίξουν καλύτερα τους μαθητές και να αντιμετωπίσουν ένα φάσμα προβλημάτων τα οποία είναι κοινά σε μαθητικούς πληθυσμούς διαφορετικών σχολείων και περιοχών. Τέτοια προβλήματα αφορούν τη χρήση ναρκωτικών ή αλκοόλ, τις διαταραχές ύπνου, τη σωματική κακοποίηση, τα ψυχολογικά τραύματα κ.λπ. Επιπλέον, τα σχολεία συνδέονται με οργανώσεις νέων, κοινωνικές υπηρεσίες, τοπικούς τομείς ανάπτυξης, ομάδες για την καταπολέμηση των ναρκωτικών κ.ά.

Η μεγαλύτερη συμμετοχή των περιφερειών στην κατάρτιση των μέτρων κατά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και ο καθορισμός κινήτρων μπορεί, κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να αποδειχθούν αποτελεσματικά μέτρα μιας ορθολογικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου δεν αποτελεί αποκλειστικά σχολικό πρόβλημα και οι αιτίες της πρέπει να αντιμετωπιστούν με ένα φάσμα κοινωνικών πολιτικών: για τη νεολαία, την οικογένεια, την υγεία, την τοπική κοινωνία, την απασχόληση. Επίσης, ευρύτερες εκπαιδευτικές έννοιες –για παράδειγμα, η πολιτιστική παιδεία, η συνεργασία με φορείς της τοπικής οικονομίας και με άλλους εξωσχολικούς παράγοντες, ο αθλητισμός– μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου προωθώντας τη δημιουργικότητα, νέους τρόπους σκέψης, τον διαπολιτισμικό διάλογο, την κοινωνική συνοχή.

Η πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου χρειάζεται να αρχίζει όσο γίνεται νωρίτερα με την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών και την αποφυγή συνθηκών που ενδεχομένως θα προκαλούσαν πρόωρη εγκατάλειψη, όπως η επιβολή της επανάληψης ενός σχολικού έτους σε έναν μαθητή και η μη παροχή της κατάλληλης αρωγής σε παιδιά με διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Επιπροσθέτως, τα μέτρα παρέμβασης θα πρέπει να αντιμετωπίζουν ταχέως και αποτελεσματικά τις εμφανιζόμενες δυσχέρειες, λόγου χάρη:

τις απουσίες και τις χαμηλές επιδόσεις,²¹ την αποκλίνουσα και προβληματική κοινωνική συμπεριφορά.

Μία επιπλέον πρόκληση είναι να μπορέσουν τα σχολεία να ανταποκριθούν στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών, ώστε να βοηθήσουν τους δασκάλους να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες ομάδων μαθητών με διαφορετικές ικανότητες. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχουν εξατομικευμένες και ευέλικτες μαθησιακές διαδικασίες για όσους προτιμούν να μαθαίνουν *μέσω της πράξης*, δεδομένου ότι η εν λόγω μέθοδος αποτελεί κίνητρο της ενεργητικής και δυναμικής μάθησης.

B. Βασικές δεξιότητες²²

Στην Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009) αναφέρονται τα εξής:

21. Βλ. σχετικά europedirect.eliamep.gr/archives/1467.

22. Χαμηλές επιδόσεις στην ικανότητα ανάγνωσης στους νέους ηλικίας 15 ετών (OECD/PISA).

Πίνακας 4: Ποσοστά (%) μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση

	2000	2003	2006
ΕΕ-18	21,3	:	24,1
Βέλγιο	19	17,9	19,4
Βουλγαρία	40,3	:	51,1
Τσεχία	17,5	19,4	24,8
Δανία	17,9	16,5	16
Γερμανία	22,6	22,3	20
Εσθονία	:	:	13,6
Ιρλανδία	11	11	12,1
Ελλάδα	24,4	25,2	27,7
Ισπανία	16,3	21,1	25,7
Γαλλία	15,2	17,5	21,7
Ιταλία	18,9	23,9	26,4
Λετονία	30,1	18	21,2
Λιθουανία	:	:	25,7
Λουξεμβούργο	(35,1)	22,7	22,9
Ουγγαρία	22,7	20,5	20,6
Ολλανδία	(9,5)	11,5	15,1
Αυστρία	19,3	20,7	21,5
Πολωνία	23,2	16,8	16,2
Πορτογαλία	26,3	22	24,9
Ρουμανία	41,3	:	53,5
Σλοβενία	:	:	16,5
Σλοβακία	:	24,9	27,8
Φινλανδία	7	5,7	4,8
Σουηδία	12,6	13,3	15,3
Ηνωμένο Βασίλειο	(12,8)	:	19
Κροατία	:	:	21,5
Τουρκία	:	36,8	32,2
Ισλανδία	14,5	18,5	20,5
Νορβηγία	17,5	18,2	22,4
Λιχτενστάιν	22,1	10,4	14,3
ΗΠΑ	17,9	19,4	:
Ιαπωνία	10,1	19	18,4

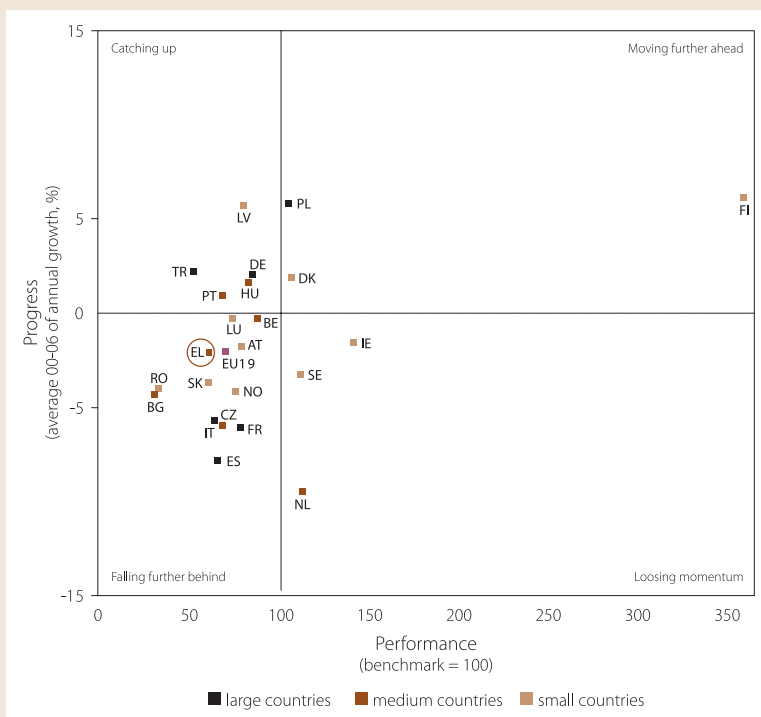
Πηγή: OECD/PISA

Όσον αφορά την πρόοδο στο πεδίο των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις στις βασικές δεξιότητες, αυτή δυστυχώς συνεχώς χειροτερεύει – πάρα το ότι η Φινλανδία προπορεύεται με ποσοστό μαθητών με χαμηλές επιδόσεις πολύ μικρότερο από το όριο που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση.

Συνολικά, σχεδόν το 24,1% των νέων ηλικίας 15 ετών (ύπαρξη συγκρίσιμων στοι-

χείων για 18 χώρες) αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης. Το ποσοστό αυτό απέχει πολύ από το 20%, ποσοστό-στόχο της ΕΕ για το 2010. Το μεγαλύτερο πρόβλημα το αντιμετωπίζουν τα αγόρια, με ποσοστό 30,4% έναντι του 17,6% των κοριτσιών. Το ποσοστό στην Ελλάδα για το 2006 έφτασε το 27,7% (από 24,4% που ήταν το 2000).

Διάγραμμα 7: Επίδοση (2006) και πρόοδος (2000-2006) των χωρών της ΕΕ στο πεδίο των μαθητών με χαμηλή επίδοση στις βασικές δεξιότητες



Πηγή: CRELL / Joint Research Centers (2008)

Γ. Ολοκλήρωση ανώτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Πίνακας 5: Ποσοστά (%) αποφοίτων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

	2000	2006	2007
ΕΕ-27	76,6	77,8	78,1
Βέλγιο	81,7	82,4	82,6
Βουλγαρία	75,2	80,5 ^b	83,3
Τσεχία	91,2	91,8	91,8
Δανία	72	77,4 ^b	70,8 ^b
Γερμανία	74,7	71,6 ^{b p}	72,5
Εσθονία	79	82	80,9
Ιρλανδία	82,6	85,4	86,7
Ελλάδα	79,2	81,0 ^p	82,1
Ισπανία	66	61,6	61,1
Γαλλία	81,6	82,1 ^{b p}	82,4
Ιταλία	69,4	75,5	76,3
Κύπρος	79	83,7 ^p	85,8
Λετονία	76,5	81,0 ^b	80,2
Λιθουανία	78,9	88,2 ^b	89
Λουξεμβούργο	77,5	69,3 ^b	70,9
Ουγγαρία	83,5	82,9 ^b	84
Μάλτα	40,9	50,4 ^b	54,7
Ολλανδία	71,9	74,7	76,2
Αυστρία	85,1	85,8	84,1
Πολωνία	88,8	91,7	91,6
Πορτογαλία	43,2	49,6	53,4
Ρουμανία	76,1	77,2 ^p	77,4
Σλοβενία	88	89,4	91,5
Σλοβακία	94,8	91,5	91,3
Φινλανδία	87,7	84,7 ^p	86,5
Σουηδία	85,2	86,5 ^b	87,2
Ηνωμένο Βασίλειο	76,6	78,8	78,1
Κροατία	90,6 ²	94,6	:
Τουρκία	38,6	44,7	46,4
Ισλανδία	46,1	49,3	:
Νορβηγία	95	93,3 ^p	:

Πηγή: Eurostat (LFS)

b=χωρισμός ανά περιόδου

p=πρόβλεψη

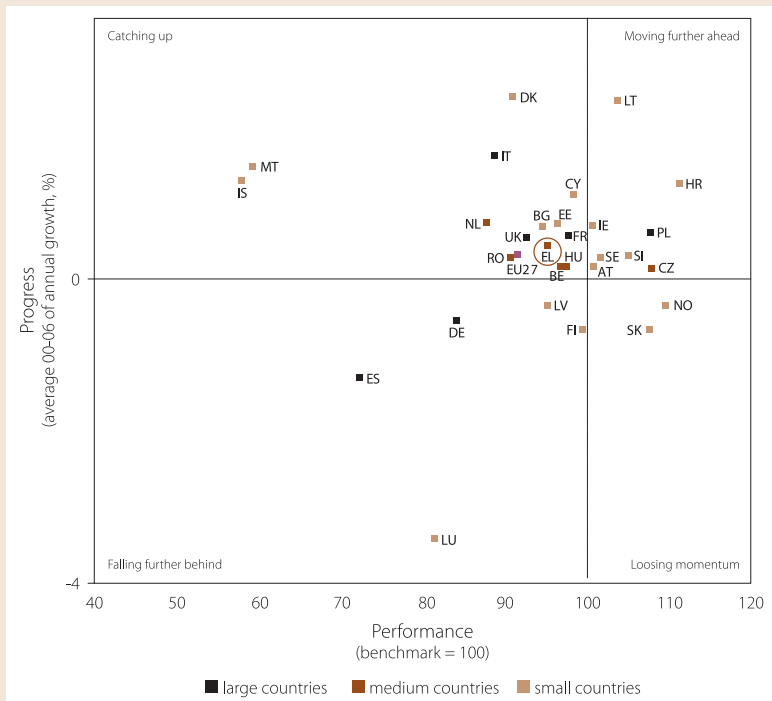
1)=2001

2)=2002

Η εξέλιξη στα ποσοστά των νέων που έχουν αποφοιτήσει από τον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πιο θετική στην Πολωνία, την Κροατία και την Τσεχία. Οι επιδόσεις της Σλοβακίας και της Νορβηγίας είναι επίσης αρκετά πάνω από το όριο που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά δεν βελτιώνονται περαιτέρω και η επίδοσή τους στην πραγματικότητα έχει μειωθεί.

Η σύγκλιση προς το όριο της ΕΕ σε Γερμανία και Ισπανία ολοένα χάνει έδαφος τα τελευταία χρόνια σε σύγκριση με τις επιδόσεις και την πρόοδο των άλλων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε αυτό το σημείο αναφοράς. Συνολικά το 78,1% των νέων (ηλικίας 18-24 ετών) της ΕΕ-27 αποφοιτούν από τον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρά την ελαφριά αύξηση του ποσοστού από το 2000, η επίδοση απέχει αρκετά από το στόχο του 85%. Το ποσοστό για την Ελλάδα το 2007 φτάνει το 82,1%, δηλαδή είναι πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, αλλά υπολείπεται στην επίτευξη του σημείου αναφοράς.

Διάγραμμα 8: Επίδοση (2006) και πρόοδος (2000-2006) των χωρών της ΕΕ στο πεδίο των αποφοίτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



Πηγή: CRELL / Joint Research Centers (2008)

Δ. Απόφοιτοι μαθηματικών, φυσικών επιστημών και επιστημών τεχνολογίας (MST)

Πίνακας 6: Ποσοστά (%) αποφοίτων MST

	Συνολική αύξηση των αποφοίτων MST	Ποσοστό (%) γυναικών 2000	Ποσοστό (%) γυναικών 2006
ΕΕ-27	29,1	30,7	31,6
Βέλγιο	7,1	25	26,5
Βουλγαρία	17,5	45,6	41,2
Τσεχία	67,2	27	26,5
Δανία	13,3	28,5	34,1
Γερμανία	29,6	21,6	28,6
Εσθονία	50,6	35,7	42,9
Ιρλανδία	6	37,9	29,1
Ελλάδα	:	:	40,9 ^a
Ισπανία	16,6	31,5	30
Γαλλία	7,4	30,8	27,9
Ιταλία	117,1	36,6	37,1 ^a
Κύπρος	59,9	31	35,9
Λετονία	15,2	31,4	32,4
Λιθουανία	44	35,9	31,6
Λουξεμβούργο	:	:	:
Ουγγαρία	20,9	22,6	27,9
Μάλτα	59,7	26,3	25,9
Ολλανδία	41,5	17,6	18,4
Αυστρία	50	19,9	24,5
Πολωνία	108,5	35,9	39,2
Πορτογαλία	88,5	41,9	39,7
Ρουμανία	37,9	35,1	38,6
Σλοβενία	5,7	22,8	25,7
Σλοβακία	100,3	30,1	34,8
Φινλανδία	17,6	27,3	28,5
Σουηδία	24,5	32,1	34,4
Ηνωμένο Βασίλειο	20,7	32,1	30,8
Κροατία	18,4	:	35,3
FYROM	16,7	41,6	46
Τουρκία	44,3	31,1	29,8
Ισλανδία	39,6	37,9	37,2 ^a
Λιχτενστάιν	:	:	19,6
Νορβηγία	9,1	26,8	28,4
ΗΠΑ	15	31,8	31,3
Ιαπωνία	-4,6	12,9	14,6

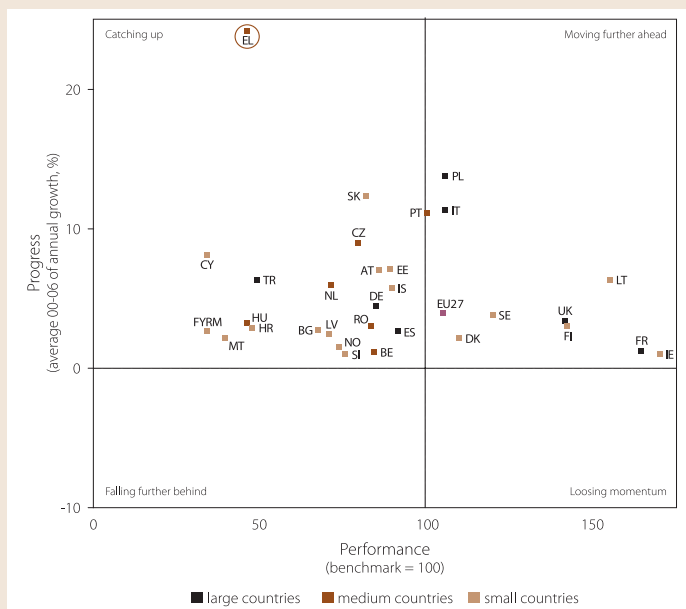
Πηγή: Eurostat URL

a=2005

Όσον αφορά τους αποφοίτους των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και των επιστημών τεχνολογίας, η Ευρωπαϊκή Ένωση κινείται πάνω από το στόχο που είχε τεθεί για το 2010. Όλες οι χώρες αυξάνουν τον αριθμό των αποφοίτων στις συγκεκριμένες επιστήμες σε σύγκριση με το 2000 και η πλειονότητά τους είναι είτε κοντά στο στόχο του 2010 είτε πάνω από αυτόν. Τέσσερις μεγάλες χώρες (Ηνωμένο Βασίλειο, Γαλλία, Πολωνία και Ιταλία) προπορεύονται με υψηλά επίπεδα επίδοσης και προόδου.²³ Παρ' όλα αυτά, η ανισότητα ως προς το φύλο μεταξύ των αποφοίτων είναι ακόμη έκδηλη, ειδικά στα τμήματα Μηχανολογίας και Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Συνολικά για την Ευρώπη των 27, η αύξηση του αριθμού των φοιτητών των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και των επιστημών τεχνολογίας το 2006 (σε σχέση με το 2000) αυξήθηκε κατά 29,1%. Δυστυχώς στο πεδίο αυτό η Ελλάδα δεν τηρεί στοιχεία, αν και φαίνεται να υπάρχει μια σχετική ισορροπία μεταξύ ανδρών και γυναικών (οι γυναίκες απόφοιτοι φαίνεται ότι φτάνουν το 40,9%, σύμφωνα με τα στοιχεία του 2005).²⁴

Διάγραμμα 9: Επίδοση (2006) και πρόοδος (2000-2006) των χωρών της ΕΕ στο πεδίο των αποφοίτων των μαθηματικών, των φυσικών επιστημών και των επιστημών τεχνολογίας (MST)



Πηγή: CRELL / Joint Research Centers (2008)

23. Η εικόνα αυτή δεν αποτυπώνεται στον πίνακα, αφού σε αυτόν αναφέρεται μόνο η ποσοστιαία αύξηση.

24. Για περισσότερα στοιχεία βλ. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/education/benchmarks_en.pdf.

Ε. Συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση

Πίνακας 7: Ποσοστά (%) συμμετοχής ενηλίκων στη διά βίου μάθηση

	2000	2006	2007
ΕΕ-27	7,1	9,6	9,7 ^p
Βέλγιο	6,2	7,5 ^{b p}	7,2
Βουλγαρία	1,4 ¹	1,3	1,3
Τσεχία	5,6 ²	5,6	5,7
Δανία	19,4	29,2 ^b	29,2
Γερμανία	5,2	7,5	7,8
Εσθονία	6,5	6,5	7
Ιρλανδία	2,8 ²	7,3 ^b	7,6
Ελλάδα	1	1,9 ^b	2,1
Ισπανία	4,1	10,4 ^b	10,4
Γαλλία	2,8	7,6 ^b	7,4
Ιταλία	4,8	6,1 ^b	6,2
Κύπρος	3,1	7,1 ^{b p}	8,4
Λετονία	7,3 ²	6,9 ^p	7,1
Λιθουανία	2,8	4,9 ^{b p}	5,3
Λουξεμβούργο	4,8	8,2 ^b	7
Ουγγαρία	2,9	3,8 ^b	3,6
Μάλτα	4,5	5,5 ^b	6
Ολλανδία	15,5	15,6 ^b	16,6
Αυστρία	8,3	13,1 ^b	12,8
Πολωνία	4,3 ¹	4,7 ^b	5,1
Πορτογαλία	3,4	4,2 ^{b p}	4,4 ^p
Ρουμανία	0,9	1,3	1,3
Σλοβενία	7,3 ¹	15,0 ^b	14,8
Σλοβακία	8,5 ²	4,1 ^b	3,9
Φινλανδία	17,5	23,1 ^b	23,4
Σουηδία	21,6	32,0 ^{b e}	:
Ηνωμένο Βασίλειο	20,5	26,6 ^{b p}	:
Κροατία	1,9 ²	2,9	:
Τουρκία	1	1,8	1,5
Ισλανδία	23,5	27,9 ^b	:
Νορβηγία	13,3	18,7 ^b	18

Πηγή: Eurostat URL

b=χωρισμός ανά περιόδους

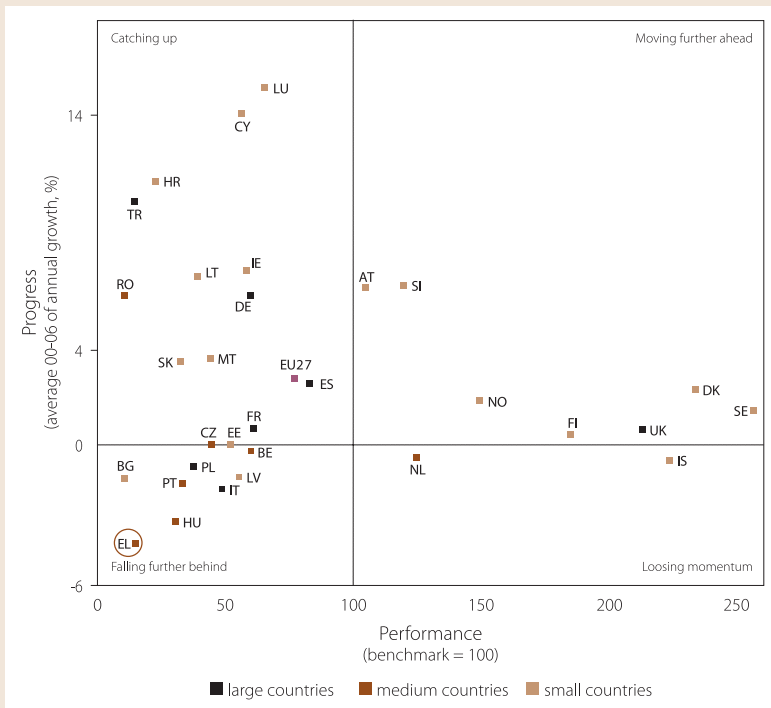
p=πρόβλεψη

1)=2001

2)=2002

Ως προς τη συμμετοχή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση, υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των χωρών τόσο στην επίδοση όσο και στην πρόοδο. Ανάμεσα στους πρώτους είναι η Σουηδία, η Δανία, η Φινλανδία και το Ηνωμένο Βασίλειο, και ακολουθούν η Σλοβενία και η Αυστρία. Όλες οι παραπάνω χώρες έχουν επιδόσεις πάνω από το στόχο του 2010 και συνεχώς προοδεύουν. Η επίδοση της Ολλανδίας είναι επίσης υψηλή αλλά η πρόοδος έχει ανακοπεί. Το 2007 συνολικά το 9,7% των ενηλίκων ηλικίας 25-64 ετών συμμετείχαν σε προγράμματα διά βίου μάθησης. Το ποσοστό αυτό, αν και έχει αυξηθεί από το 2000, απέχει ακόμη από το στόχο του 12,5%. Στην Ελλάδα το ποσοστό των ενηλίκων που συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα είναι μόλις 2,1%. Παρόλο που έχουν διατυπωθεί από την ελληνική πλευρά βασικές ενστάσεις για τον τρόπο υπολογισμού αυτού του ποσοστού, είναι αμφίβολο αν το εν λόγω ποσοστό συμμετοχής ξεπερνάει το 3% τη συγκεκριμένη περίοδο.

Διάγραμμα 10: Επίδοση (2006) και πρόοδος (2000-2006) των χωρών της ΕΕ στο πεδίο της διά βίου μάθησης



Πηγή: CRELL / Joint Research Centers (2008)

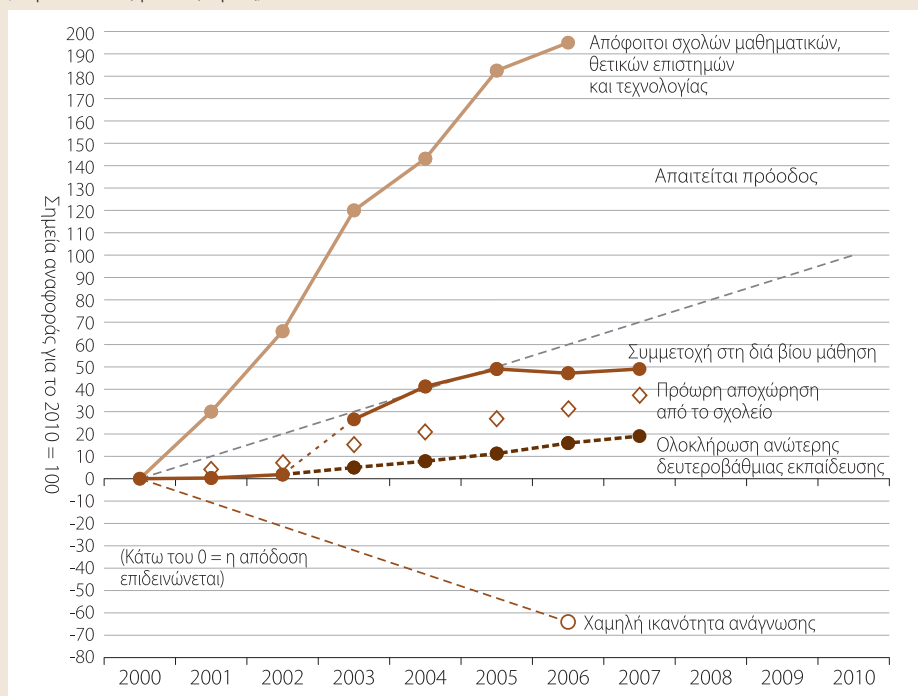
Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 27 καμία χώρα δεν έχει πετύχει όλους τους στόχους, τουλάχιστον όπως τέθηκαν στη συνθήκη της Λισαβόνας (2000). Συγκεκριμένα, η Πολωνία έχει επίδοση πάνω από τα σημεία αναφοράς και κινείται ανοδικά σε 4 από τους 5 δείκτες, ενώ η Αυστρία, η Δανία, η Φινλανδία, η Σλοβενία και η Σουηδία έχουν αντίστοιχες επιδόσεις και πρόοδο σε τρεις δείκτες (Commission of the European Communities, 2008: 10-16).

Όσον αφορά την πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης, αυτή είναι μάλλον απογοητευτική. Ουσιαστικά σε ένα μόνο από τα πέντε σημεία αναφοράς η χώρα μας σημειώνει μεγαλύτερη βελτίωση από τον αντίστοιχο ευρωπαϊκό μέσο όρο (στους αποφοίτους του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ενώ σε δύο ακόμη πεδία υπάρχει πρόοδος αλλά υπολείπεται της μέσης ευρωπαϊκής επίδοσης (σχολική διαρροή και διά βίου μάθηση).²⁵ Επιπλέον, στο πεδίο των βασικών δεξιοτήτων οι ελληνικοί δείκτες χειροτερεύουν, ενώ για το δείκτη των αποφοίτων των ΜΣΤ η χώρα δεν τηρεί στοιχεία.

Τα παραπάνω επιβεβαίωσε η ανακοίνωση της Επιτροπής (16.12.2008) με τίτλο «Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση»· στο έγγραφο αναφέρεται ότι οι περισσότεροι από τους στόχους για το 2010 δεν θα επιτευχθούν. Αν και το σημείο αναφοράς για τα μαθηματικά, τις θετικές επιστήμες και την τεχνολογία εκπληρώθηκε ήδη από το 2003, η πρόοδος σε σχέση με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση δεν είναι επαρκής για την επίτευξη των στόχων. Μάλιστα, η επίδοση στις βασικές δεξιότητες επιδεινώθηκε (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008: 4).

25. Βλ. σχετικά «Έκθεση της Επιτροπής Μονίμων Αντιπροσώπων» (1ο τμήμα), 5723/08 EDUC29 SOC46: 24.

Διάγραμμα 11: Πρόοδος σχετικά με την επίτευξη των 5 σημείων αναφοράς για το 2010 (ευρωπαϊκός μέσος όρος)



Πηγή: DG Education and Culture

4. Άλλοι συγκριτικοί δείκτες

4.1 Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης

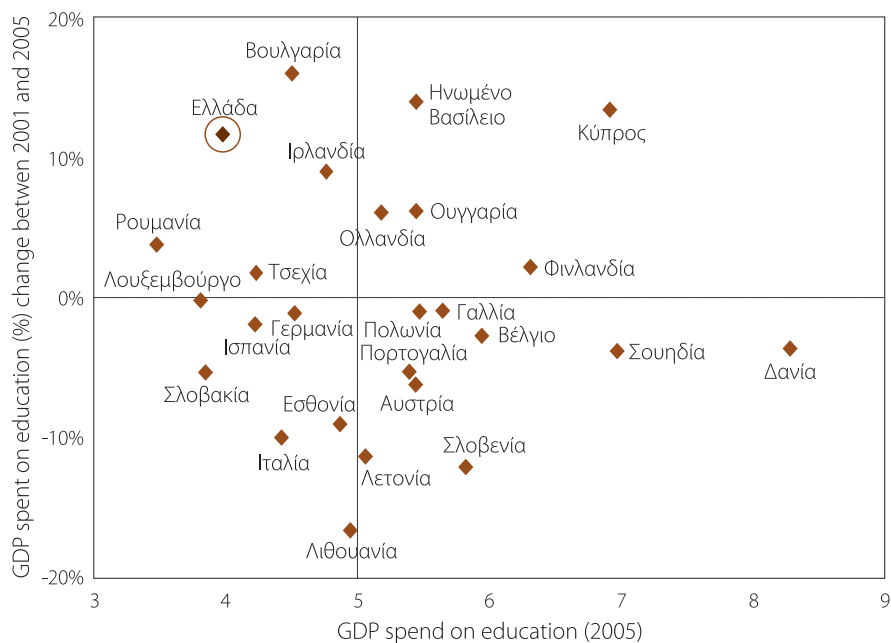
Α. Ευρωπαϊκή Ένωση

Το 2007 στην ετήσια έκθεσή της η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έκανε συστάσεις στα περισσότερα κράτη-μέλη σε σχέση με την εκπαίδευση και την κατάρτιση, τη διά βίου μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στα μισά από αυτά οι συστάσεις αφορούσαν την ανάγκη για περαιτέρω μεταρρυθμίσεις στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένης και της χρηματοδότησης. Τα συμπεράσματα του Συμβουλίου τον Μάρτιο του 2008 επιβεβαίωσαν «την ανάγκη για περισσότερη και πιο αποδοτική επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο και στη δημιουργικότητα μέσα στη ζωή των ανθρώπων», ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της Ευρώπης σε ένα παγκοσμιοποιημένο οικονομικό περιβάλλον.

Το Συμβούλιο κατέληξε σε αυτή την επισήμανση εξαιτίας του ότι οι δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών. Το 2005, η Δανία είχε το μεγαλύτερο ποσοστό δαπανών για την εκπαίδευση (8,28%)· ακολουθούσαν η Σουηδία και η Κύπρος (6,97% και 6,92% αντίστοιχα). Αντίθετα, το Λουξεμβούργο, η Σλοβακία και η Ελλάδα δαπάνησαν λιγότερο από το 4% του ΑΕΠ τους στον ίδιο τομέα.

Η ετήσια μέση μεταβολή στις δαπάνες για την εκπαίδευση (ως ποσοστό του ΑΕΠ) μεταξύ του 2000 και του 2005 αποκαλύπτει ακόμη πιο ενδιαφέρουσες τάσεις. Ήδη 15 χώρες βρίσκονται πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο του 5% του ΑΕΠ. Πιο συγκεκριμένα: Κύπρος, Ηνωμένο Βασίλειο, Ουγγαρία, Φινλανδία και Ολλανδία φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην εκπαίδευση, αφού –παρά το ότι ξεπερνούν τον ευρωπαϊκό μέσο όρο– δαπανούν όλο και περισσότερο γι' αυτήν. Από την άλλη, η Δανία, η Σουηδία, η Γαλλία, το Βέλγιο, η Πολωνία, η Πορτογαλία και η Αυστρία έχουν αντίθετη τάση. Δηλαδή αν και ξεπερνούν τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, δαπανούν ολοένα και λιγότερο στον τομέα αυτό.

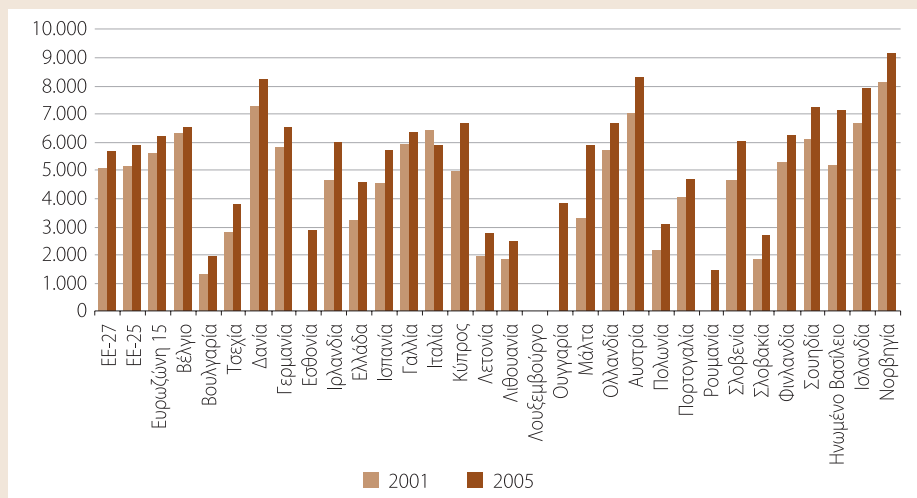
Διάγραμμα 12: Μέση μεταβολή στις δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό (%) του ΑΕΠ (2000-2005)



Πηγή: Eurostat

Οι χώρες που δαπανούν χαμηλότερο ποσοστό του ΑΕΠ τους από το μέσο ευρωπαϊκό, αλλά προσπαθούν να συγκλίνουν με αυτό είναι η Βουλγαρία, η Ελλάδα, η Ιρλανδία, η Ρουμανία, η Τσεχία και το Λουξεμβούργο (Διάγραμμα 12).

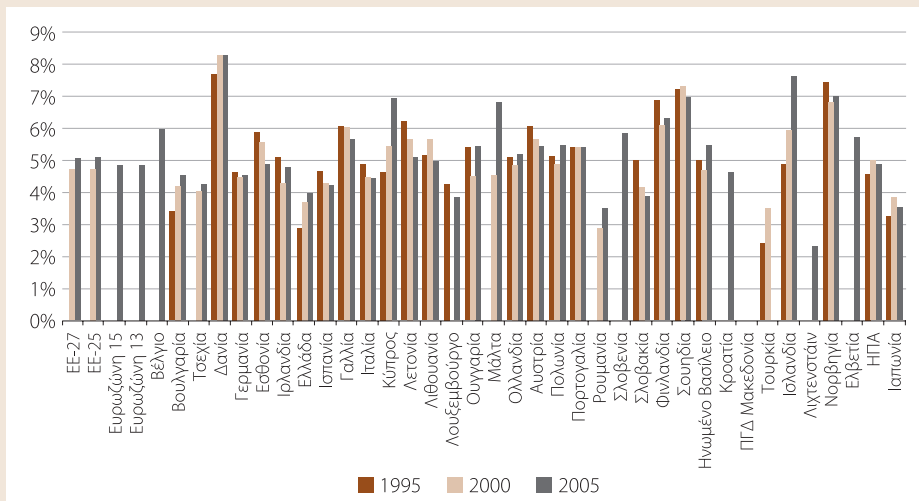
Διάγραμμα 13: Ετήσιες δαπάνες σε δημόσια και ιδιωτικά ιδρύματα ανά μαθητή (2001, 2005)



Πηγή: Eurostat

Οι διαφορές σχετίζονται εν μέρει με την ποικιλία του σχολικού πληθυσμού, ωστόσο μια σωστή ερμηνεία θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη και τις τάσεις στο εγχώριο εισόδημα. Για παράδειγμα, στην Ιρλανδία οι δαπάνες σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης αυξήθηκαν περισσότερο από 80% τα έτη μεταξύ 1995 και 2005, ενώ το ΑΕΠ υπερδιπλασιάστηκε. Η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ ήταν πάνω από 0,5 ποσοστιαία μονάδα αυτή την περίοδο στη Δανία (από 6,2% σε 7,4%), στην Ελλάδα (από 2,6% σε 4,2%) και στο Ηνωμένο Βασίλειο (από 5,2% σε 6,2%).

Παρά όλα αυτά, η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση τείνει να υπολείπεται της αύξησης του εθνικού εισοδήματος σε αρκετές χώρες. Οι πιο σημαντικές διαφορές εντοπίζονται στην Αυστρία, τη Γαλλία, την Ισπανία και την Εσθονία, όπου η αναλογία του ΑΕΠ που ξοδεύεται για την εκπαίδευση μειώθηκε κατά 0,5 ποσοστιαία μονάδα ή/και παραπάνω μεταξύ των ετών 1995 και 2005, κυρίως ως αποτέλεσμα της μείωσης των δαπανών στην πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2008: 231-235).

Διάγραμμα 14: Δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό (%) του ΑΕΠ (1995, 2000, 2005)

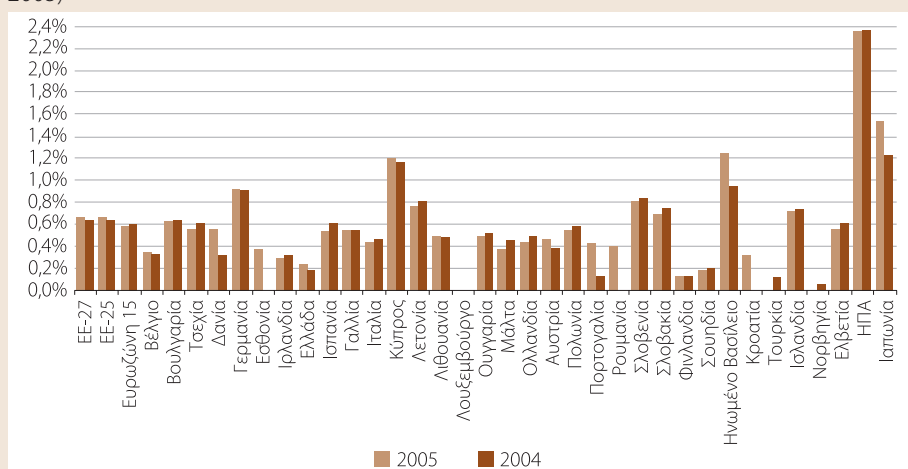
Πηγή: Eurostat

Η εκπαίδευση ουσιαστικά χρηματοδοτείται από δύο διακριτές πηγές: τη δημόσια και την ιδιωτική δαπάνη. Η δημόσια δαπάνη περιλαμβάνει όλες τις άμεσες αγορές εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τον δημόσιο τομέα (ανεξάρτητα από το διοικητικό επίπεδο), ενώ η ιδιωτική δαπάνη περιλαμβάνει την καταβολή διδάκτρων (και άλλες πληρωμές) κυρίως από τα νοικοκυριά, από τον επιχειρηματικό τομέα και τους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς. Σχεδόν σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ τα δημόσια ταμεία επωμίζονται τουλάχιστον το 80% της εκπαιδευτικής δαπάνης (συνυπολογίζονται όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης), αποδεικνύοντας ότι η δαπάνη για την εκπαίδευση χρηματοδοτείται κυρίως από τις δημόσιες πηγές (Eurydice/Eurostat, 2005: 161).

Η Ελλάδα (όπως δείχνουν και τα Διαγράμματα 14 και 15) ακολουθεί αυτό τον κανόνα, με τις ιδιωτικές δαπάνες να κινούνται σε αρκετά χαμηλά επίπεδα. Η πραγματικότητα ωστόσο δεν αποδίδεται, αφού οι ιδιαίτερες στάσεις και η νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας για την εκπαίδευση καθώς και ο τρόπος δόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργούν ιδιωτικές δαπάνες οι οποίες δεν συναντώνται –τουλάχιστον όχι σε αυτή την αναλογία– σε άλλες χώρες (φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα, μαθήματα ηλεκτρονικών υπολογιστών). Σύμφωνα με την Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών που διενεργεί ανά πενταετία η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας, οι κωδικοί που αντιστοιχούν στην αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης στη χώρα είναι αρκετοί σε πλήθος, ποιοτικά διαφοροποιημένοι και ουσιαστικά μη συγκρίσιμοι με

τους αντίστοιχους άλλων χωρών της ΕΕ-27. Επομένως το ερώτημα που τίθεται είναι αν το σύνολο αυτών των δαπανών θα πρέπει να συνεκτιμηθεί στην κατηγορία χρηματοδότησης της εκπαίδευσης από τον ιδιωτικό τομέα ή αν για λόγους συγκρισιμότητας στην κατηγορία αυτή θα πρέπει να συμπεριλάβουμε μόνο τα κάθε μορφής δίδακτρα που οι ιδιώτες καταβάλλουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Διάγραμμα 15: Ιδιωτικές δαπάνες για την εκπαίδευση ως ποσοστό (%) του ΑΕΠ (2004, 2005)



Πηγή: Eurostat

Β. Ελλάδα

Σύνολο χρηματοδότησης της εκπαίδευσης

Λαμβάνοντας υπόψη και τις δαπάνες των ιδιωτικών νοικοκυριών για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης σύμφωνα με τα στοιχεία της Έρευνας Οικογενειακών Προϋπολογισμών του 2004-2005 της ΕΣΥΕ,²⁶ ο Πίνακας 8 παρουσιάζει το σύνολο της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης.

Η συνολική δαπάνη για την εκπαίδευση στη χώρα καλύπτεται βασικά από τρεις πηγές χρηματοδότησης: α) από το κράτος (μέσω των δαπανών του Τακτικού Προϋπολογισμού

26. Προκειμένου να υπολογίσουμε την αύξηση της δαπάνης αυτής για τα επόμενα 3 έτη (2005, 2006, 2007), αναπροσαρμόσαμε το ποσό σύμφωνα με τη μέση ετήσια μεταβολή του Υποδείκτη Τιμών Καταναλωτή για τον τομέα της εκπαίδευσης. Με έτος αναφοράς το 2005 η μέση ετήσια μεταβολή του υποδείκτη ανά οικονομικό έτος ήταν: για το 2004=96,06, για το 2005=100, για το 2006=103,92 και για το 2007=108,21.

[ΤΠ] και του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων [ΠΔΕ]), β) από τη συνδρομή της ΕΕ για τα συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα (που καλύπτει το 75%) και γ) από τα ελληνικά νοικοκυριά. Το σύνολο κατά έτος και η ποσοστιαία κατανομή κάθε πηγής φαίνονται στους Πίνακες 8 και 9 (στον Πίνακα 9 γίνεται αναγωγή της δαπάνης ως ποσοστό του αναθεωρημένου Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος για το αντίστοιχο οικονομικό έτος).

Πίνακας 8: Δαπάνες για την εκπαίδευση (2005-2007)

Δαπάνες για την εκπαίδευση	2005		2006		2007	
	N	%	N	Ετήσια μεταβολή	N	Ετήσια μεταβολή
Εθνικοί πόροι	6.343.962.451,26	50,5%	6.645.480.713,92	4,8	7.034.294.592,10	5,9
Κοινοτικοί πόροι	1.664.177.679,80	13,3%	1.126.395.499,08	-32,3	1.510.045.263,32	34,1
Δαπάνες νοικοκυριών	4.543.730.554,82	36,2%	4.721.844.792,56	37,8	4.924.411.934,16	36,6
Σύνολο	12.551.870.685,88	100,0%	12.493.721.005,56	-0,5	13.468.751.789,58	7,8

Όπως προκύπτει από την Ετήσια Έκθεση:

- Το 50,5% των δαπανών καλύπτεται από το Δημόσιο (εθνικοί πόροι). Κατά τη διάρκεια της τριετίας 2005-2007 η συγκεκριμένη κατηγορία χρηματοδότησης αυξήθηκε κατά 10,9%, με μέση ετήσια μεταβολή 5,3%.
- Το 36,2% των δαπανών καλύπτεται από δαπάνες των νοικοκυριών, τα οποία εκτιμούν ότι βελτιώνουν (ή καλύπτουν) υπηρεσίες εκπαίδευσης απαραίτητες για την επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδιών, που είτε δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από την ποιότητα της δημόσιας εκπαίδευσης είτε δεν υπάρχουν καν στη δημόσια εκπαίδευση. Κατά τη διάρκεια της τριετίας 2005-2007 η συγκεκριμένη κατηγορία χρηματοδότησης επίσης αυξήθηκε κατά 8,4% (ποσοστό 2,5% χαμηλότερο από την αύξηση της δαπάνης του Δημοσίου), με μέση ετήσια μεταβολή 4,1%.
- Το 13,3% των δαπανών καλύπτεται από κοινοτικούς πόρους. Κατά τη διάρκεια της τριετίας 2005-2007 η συγκεκριμένη κατηγορία χρηματοδότησης μειώθηκε κατά 9,3% – ωστόσο η μέση ετήσια μεταβολή σε αυτή την περίπτωση ήταν οριακά θετική (0,9%), κυρίως λόγω της αύξησης της κατηγορίας το 2007 (34,1%) έναντι της μείωσης κατά 32,3% την προηγούμενη χρονιά (2006).

Πίνακας 9: Δαπάνες για την Εκπαίδευση ως ποσοστό (%) του ΑΕΠ

Δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ	2005		2006		2007		
	N	%	N	Ετήσια μεταβολή	N	Ετήσια μεταβολή	
Εθνικοί πόροι	3,19%	50,5%	3,11%	-2,8	3,07%	-1,0	
Κοινοτικοί πόροι	0,84%	13,3%	0,53%	-37,2	0,66%	25,4	
Δαπάνες νοικοκυριών	2,29%	36,2%	2,21%	-3,5	2,15%	-2,5	
Σύνολο	6,32%	100,0%	5,84%	-7,6	5,89%	2,2	
Αναθεωρημένο ΑΕΠ	198.609.000.000		213.985.000.000		7,7	228.779.000.000	6,9

Εκφράζοντας τις δαπάνες εκπαίδευσης ως ποσοστό επί του (αναθεωρημένου) ΑΕΠ, παρατηρούμε ότι:

- Η συνολική δαπάνη για την εκπαίδευση είναι ιδιαίτερη υψηλή στην Ελλάδα σε σχέση με τα περισσότερα κράτη-μέλη και τον κοινοτικό μέσο όρο στην ΕΕ-27. Και αυτό συμβαίνει διότι στις εν λόγω χώρες ο πολίτης δεν αυτοχρηματοδοτεί –εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος και με τόσο μαζική μορφή– σημαντικές υπηρεσίες εκπαίδευσης, εφόσον καλύπτονται πλήρως από το σύστημα τόσο της τυπικής εκπαίδευσης όσο και της διά βίου εκπαίδευσης. Επομένως η αναβάθμιση και ο εκσυγχρονισμός των υπηρεσιών της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα (υποδομές και, κυρίως, αναλυτικά προγράμματα σπουδών) θα συμβάλει στην εξοικονόμηση πόρων τους οποίους σήμερα στερούνται τα νοικοκυριά, αφού συμπιέζουν σημαντικά το βιοτικό τους επίπεδο προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αγοράς εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
- Η κατά -7,6% ετήσια μεταβολή του συνολικού ποσοστού του 2006 οφείλεται κυρίως στην κατά 7,7% αύξηση του ΑΕΠ του συγκεκριμένου έτους. Η αύξηση αυτή όμως δεν σημειώθηκε σε απόλυτα μεγέθη στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης (μείωση στο Δημόσιο κατά 2,8%) κυρίως λόγω της μείωσης της απορρόφησης των κοινοτικών πόρων.
- Η εικόνα που περιγράψαμε παραπάνω βελτιώνεται την επόμενη ακριβώς χρονιά (2007).

Στο πλαίσιο της δημοσιονομικής εξυγίανσης που επιχειρούν τα τελευταία χρόνια πολλά κράτη-μέλη της ΕΕ –και κυρίως εκείνα που αντιμετωπίζουν πιο σοβαρά δημοσιονομικά ζητήματα, όπως η Ελλάδα– η επένδυση στη γνώση φαίνεται να περνά σε δεύτερη μοίρα. Επιπλέον στη χώρα μας, με τις τελευταίες μειώσεις μισθών και συντάξεων και με την αύξηση της φορολογίας, πολλές οικογένειες θα αδυνατούν πλέον να επωμιστούν το οικονομικό κόστος για υπηρεσίες εκπαίδευσης, το οποίο κατά την τριετία 2005-2007 ανερχόταν στο 36,2% εμφανίζοντας αυξητικές τάσεις. Η εκτίμηση είναι ότι η κατάσταση θα επιδεινωθεί με δεδομένη την περαιτέρω υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης από εθνικούς πόρους για το 2011, η οποία βρίσκεται στο κατώτερο σημείο της τελευταίας δεκαετίας. Συγκεκριμένα, για την Παιδεία προϋπολογίζονται από τον Τακτικό Προϋπολογισμό και το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων 6.852 δισ. ευρώ· το ποσό αυτό σε ποσοστό μεταφράζεται σε κάτω από το 3% του ΑΕΠ (όταν ο μέσος όρος χρηματοδότησης της εκπαίδευσης στις χώρες του ΟΟΣΑ είναι 5,4% και κατά μέσο όρο στα κράτη-μέλη της ΕΕ την περίοδο 2001-2006 ήταν 5,1%). Το γεγονός αυτό θα έχει άμεσες συνέπειες τόσο στο ανθρώπινο δυναμικό (διδασκτικό και διοικητικό) όσο και στην επάρκεια και την ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής. Επομένως η ανάγκη για εξοικονόμηση πόρων μέσα από έναν ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό στρατηγικό σχεδιασμό καθίσταται επιτακτική περισσότερο από ποτέ, με στόχο τη χορήγησή τους για την άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την ανακούφιση των νοικοκυριών από τη διάθεση χρημάτων για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης στην ελεύθερη και πολλές φορές ασύδοτη αγορά.

4.2 Χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία

A. Ευρωπαϊκή Ένωση

Στην Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009) αναφέρεται:

Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών (Η/Υ) θέτοντας ως στόχο την εξασφάλιση της πρόσβασης του συνόλου του πληθυσμού σε αυτούς, με ιδιαίτερη βαρύτητα στην εξοικείωση των παιδιών μέσα στα σχολεία. Ως σημεία-κλειδιά αναγνωρίζει τόσο τον εξοπλισμό των σχολείων με τα απαραίτητα μηχανήματα και το αντίστοιχο ηλεκτρονικό και εκπαιδευτικό υλικό όσο και την ενσωμάτωση των απαραίτητων μεθόδων διδασκαλίας για την αξιοποίηση των Η/Υ (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009).

Η ευρωπαϊκή έρευνα που διεξήχθη το 2006 και είχε ως ερωτώμενους διευθυντές και εκπαιδευτικούς δείχνει, μεταξύ άλλων, ότι 96% περίπου των ευρωπαϊκών σχολείων

έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο, ενώ σε καμία χώρα το ποσοστό δεν πέφτει κάτω από το 90%.

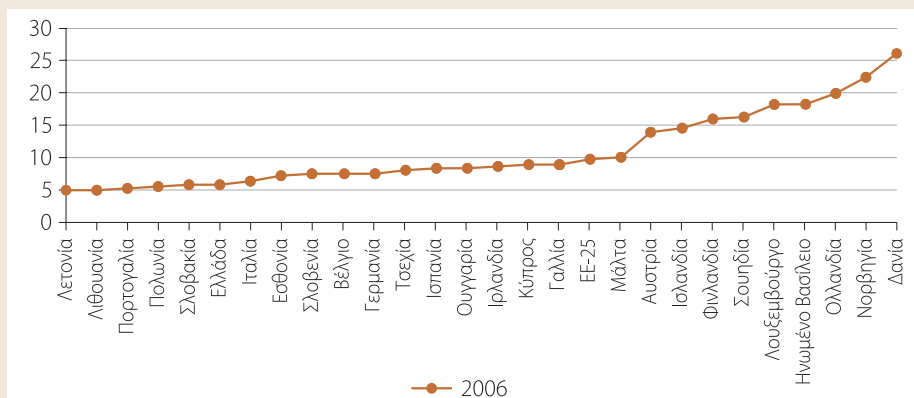
Πίνακας 10: Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στα σχολεία κατά το σχολικό έτος 2009-2010

	Αριθμός υπολογιστών ανά 100 μαθητές	Ποσοστό (%) σχολείων με ευρυζωνική σύνδεση	Ποσοστό (%) εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν Η/Υ στην τάξη τους τελευταίους 12 μήνες
ΕΕ-25	9,9	67	74,3
Δανία	26,3	95	94,6
Νορβηγία	22,7	89	89,4
Ολλανδία	20	92	90
Ηνωμένο Βασίλειο	18,5	75	96,4
Λουξεμβούργο	18,3	77	70,2
Σουηδία	16,5	89	90,9
Φινλανδία	16,2	90	85,1
Ισλανδία	14,8	92	79,5
Αυστρία	14,2	68	87,9
Μάλτα	10,2	95	74,5
Κύπρος	8,9	31	75
Γαλλία	8,9	75	65,5
Ιρλανδία	8,7	66	81,7
Ουγγαρία	8,6	77	42,8
Ισπανία	8,5	81	68,2
Τσεχία	8,2	63	78,3
Βέλγιο	7,7	74	69
Γερμανία	7,7	63	78
Σλοβενία	7,5	85	67,6
Εσθονία	7,2	95	59,7
Ιταλία	6,5	69	72,4
Ελλάδα	5,9	13	35,6
Σλοβακία	5,8	40	70,3
Πολωνία	5,6	28	61,4
Πορτογαλία	5,4	73	69,5
Λιθουανία	5,2	33	59,3

Πηγή: Annual Report (2010)

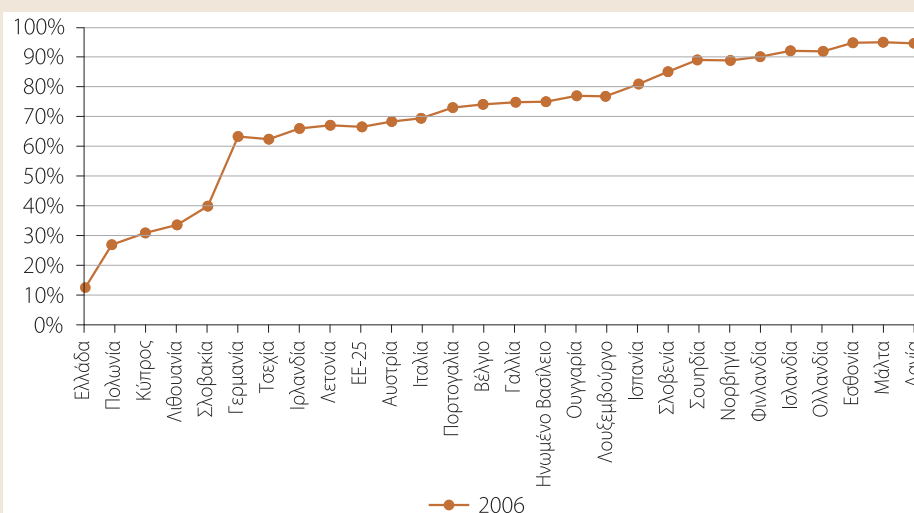
Τα μεγαλύτερα ποσοστά σε ευρυζωνικές συνδέσεις (broadband connections) σε σχολεία σημειώνονται στη Δανία, τη Μάλτα, την Εσθονία και την Ολλανδία (Πίνακας 10), όπου σχεδόν το 90% των σχολείων έχουν τέτοιου τύπου σύνδεση. Αντίθετα, Ελλάδα, Πολωνία, Κύπρος και Λιθουανία έχουν τα χαμηλότερα ποσοστά στην ΕΕ-25. Το μικρότερο ποσοστό παρατηρείται στην Ελλάδα (βλ. Πίνακα 10 και Διάγραμμα 17). Επιπλέον, το μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν Η/Υ στην τάξη τους τους τελευταίους 12 μήνες παρατηρείται και πάλι στην Ελλάδα (Πίνακας 10).

Διάγραμμα 16: Αριθμός υπολογιστών ανά 100 μαθητές

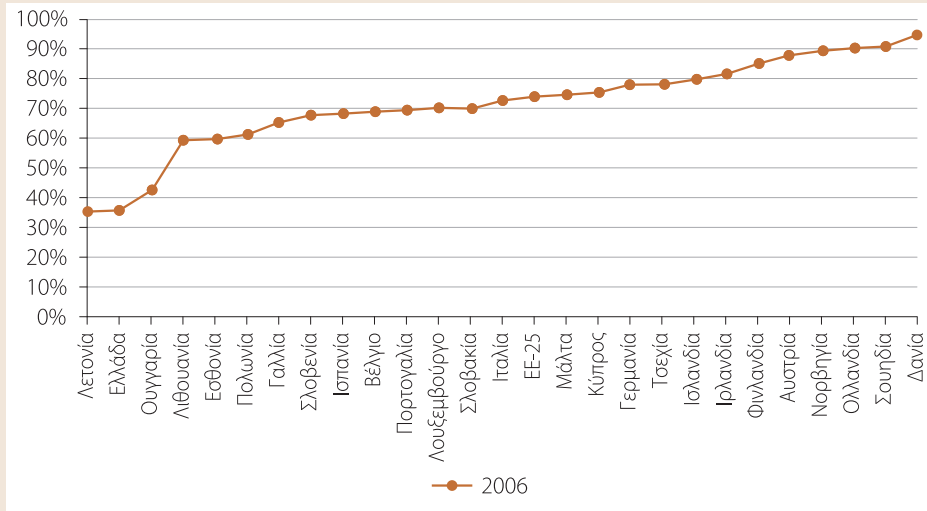


Πηγή: Annual Report (2010)

Διάγραμμα 17: Ποσοστό (%) σχολείων με ευρυζωνική σύνδεση



Πηγή: i2010 Annual Report

Διάγραμμα 18: Ποσοστό (%) εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν Η/Υ στην τάξη

Πηγή: i2010 Annual Report

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Διαγράμματος 16, το 2006 στα σχολεία της ΕΕ, κατά μέσο όρο, 9 μαθητές μοιράζονταν 1 υπολογιστή – ή, με άλλα λόγια, 100 μαθητές μοιράζονταν 11,3 υπολογιστές. Υπάρχει μια αύξηση στη διαθεσιμότητα των υπολογιστών από το 2001, που αφορούσε την ΕΕ-15: το 2006 στην Ευρώπη των 15 αντιστοιχούσαν 8 μαθητές ανά υπολογιστή, ενώ το 2001 περισσότεροι μαθητές (12,5) έπρεπε να μοιραστούν 1 υπολογιστή. Η κατάσταση είναι λιγότερο θετική για τα δέκα κράτη-μέλη που προσχώρησαν στην ΕΕ το 2004. Σε αυτή την περίπτωση οι πρώτες μετρήσεις του 2006 δείχνουν ότι χρειάζεται να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση, εφόσον 14 μαθητές έπρεπε να μοιράζονται 1 υπολογιστή, αριθμός σχεδόν διπλάσιος από εκείνον που αντιστοιχεί στα παλιά κράτη-μέλη. Αυτές οι διαφορές είναι πιο έντονες στη σύγκριση μεμονωμένων χωρών. Αν και στις προπορευόμενες χώρες –όπως είναι η Δανία, η Ολλανδία, το Ηνωμένο Βασίλειο και το Λουξεμβούργο– η αντιστοιχία είναι 4-5 μαθητές ανά υπολογιστή, η διαθεσιμότητα σε υπολογιστές είναι η μισή από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο σε χώρες όπως η Λετονία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Πορτογαλία και η Ελλάδα, όπου 17 μαθητές μοιράζονταν 1 υπολογιστή.

Μια θετική εξέλιξη σημειώνεται στη χρήση των υπολογιστών από τους δασκάλους μέσα στην τάξη, αφού το 74% ανέφεραν ότι έχουν χρησιμοποιήσει υπολογιστή στην τάξη τους τον τελευταίο χρόνο. Ωστόσο, και εδώ υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, το ποσοστό αυτό πέφτει στο 35% στη Λετονία και στο

36% στην Ελλάδα, ενώ αγγίζει το 96% στο Ηνωμένο Βασίλειο και το 95% στη Δανία (βλ. Διάγραμμα 18).

Ανάλογα με τη χώρα και την εκπαιδευτική βαθμίδα, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν διαφορετικά ποσοστά ως προς την ευχέρεια της χρήσης των Η/Υ στην τάξη. Τα 2/3 νιώθουν μεγάλη σιγουριά στο να χρησιμοποιούν την επεξεργασία κειμένων, ενώ το 1/3 διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις για να φτιάξει ηλεκτρονικές παρουσιάσεις. Η ευχέρεια χρήσης του Η/Υ είναι ακόμη χαμηλότερη στο δημοτικό σχολείο, όπου απαραίτητες γνώσεις έχει μόνο το 30% των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με το 46% και το 47% στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στις επαγγελματικές σχολές αντίστοιχα. Τα 2/3 μπορούν να χειριστούν την ηλεκτρονική αλληλογραφία και λίγο παραπάνω από το 1/3 να εγκαταστήσει λογισμικό. Οι διαφορές μεταξύ των χωρών είναι μεγάλες, με τη Λετονία, τη Λιθουανία, τη Γαλλία και την Πορτογαλία να είναι οι χώρες εκείνες όπου οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους, είναι οι χαμηλότερες.

Επιπλέον, μόνο λίγοι εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει ότι δεν έχουν καμία ή ότι διαθέτουν ελάχιστη εμπειρία στη χρήση Η/Υ: αυτή η ομάδα είναι το 7% του συνόλου. Το ποσοστό αυτό φτάνει σχεδόν το 37% στην Ελλάδα και ακολουθούν η Ουγγαρία (15%), η Λετονία (14%) και η Σλοβακία (13%). Αντίθετα, το ποσοστό αυτό είναι σχεδόν μηδενικό στη Σουηδία, στη Δανία, στη Νορβηγία, στη Φινλανδία, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Αυστρία και στην Ολλανδία (Korte & Hüsing, 2006).

Εξαιρετικά ενδιαφέροντα για την Ελλάδα είναι και τα αποτελέσματα του PISA 2006 ως προς την υλικοτεχνική υποδομή. Φαίνεται ότι τα ελληνικά σχολεία αντιμετωπίζουν ιδιαίτερο πρόβλημα εξαιτίας της έλλειψης οπτικοακουστικών μέσων, υλικού για τη βιβλιοθήκη καθώς και λογισμικού κατάλληλου για διδασκαλία μέσα στην τάξη. Τα στοιχεία εμφανίζονται καλύτερα (πάνω από τον μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ) σε ό,τι αφορά τον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών για διδασκαλία, καθώς επίσης την επάρκεια του εκπαιδευτικού υλικού και του εργαστηριακού εξοπλισμού (OECD, 2007: 257).

B. Ελλάδα

Στις μέρες μας είναι κάτι παραπάνω από βέβαιο ότι οι Η/Υ έχουν εισαχθεί στη σχολική τάξη και έχουν επηρεάσει τόσο τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι δάσκαλοι και οι καθηγητές όσο και τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές.

Σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εισαγωγή της πληροφορικής στα σχολεία ξεκίνησε (με σχετικό ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου) το 1983 και συνεχίστηκε τη δεκαετία του 1990 με προτάσεις των κοινοτικών οργάνων σχετικά με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δεσμευτική όμως για τα κράτη-μέλη υπήρξε η απόφαση των Ευρωπαίων ηγετών την άνοιξη του 2000 στη

Λισαβόνα για τη διαμόρφωση της σχολικής γνώσης με τη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000).

Στην Ελλάδα η εισαγωγή των υπολογιστών στα δημόσια σχολεία (πρώτα στα γυμνάσια και στη συνέχεια στα λύκεια και τα δημοτικά)²⁷ άρχισε από το 1984 με βάση την τεχνοκεντρική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία ο Η/Υ αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 καθιερώθηκε ο κλάδος της πληροφορικής, και σταδιακά εξοπλίστηκε το 60% των γυμνασίων (1.080 σε σύνολο 1.804), το 47% των ΤΕΛ (132 σε σύνολο 279) και το 65% των ΕΠΑΛ (25 σε σύνολο 39).

Κατά τη σχολική χρονιά 1997-1998 το μάθημα της Πληροφορικής διδάσκεται: α) στο 84% περίπου των γυμνασίων της χώρας· β) στα ενιαία λύκεια (τα οποία χρησιμοποιούσαν σε ποσοστό 77% εργαστήρια πληροφορικής γειτονικών σχολείων, κυρίως γυμνασίων) στην τεχνολογική κατεύθυνση σε ποσοστό 94%, ενώ στις άλλες κατευθύνσεις σε ποσοστό 72%· γ) στα ΤΕΕ με τομέα πληροφορικής σε ποσοστό 94% και χωρίς τομέα πληροφορικής σε ποσοστό 59% (Δαπόντες κ.ά., 2003). Όσον αφορά τις υποδομές, στο τέλος του 2000 τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που χρησιμοποιούσαν Η/Υ προσέγγιζαν μόλις το 1%, ποσοστό το οποίο στο τέλος του 2005 ανήλθε στο 72%, καθώς με κοινοτική χρηματοδότηση δημιουργήθηκαν κυρίως μικρής δυναμικότητας σχολικά εργαστήρια (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2008).

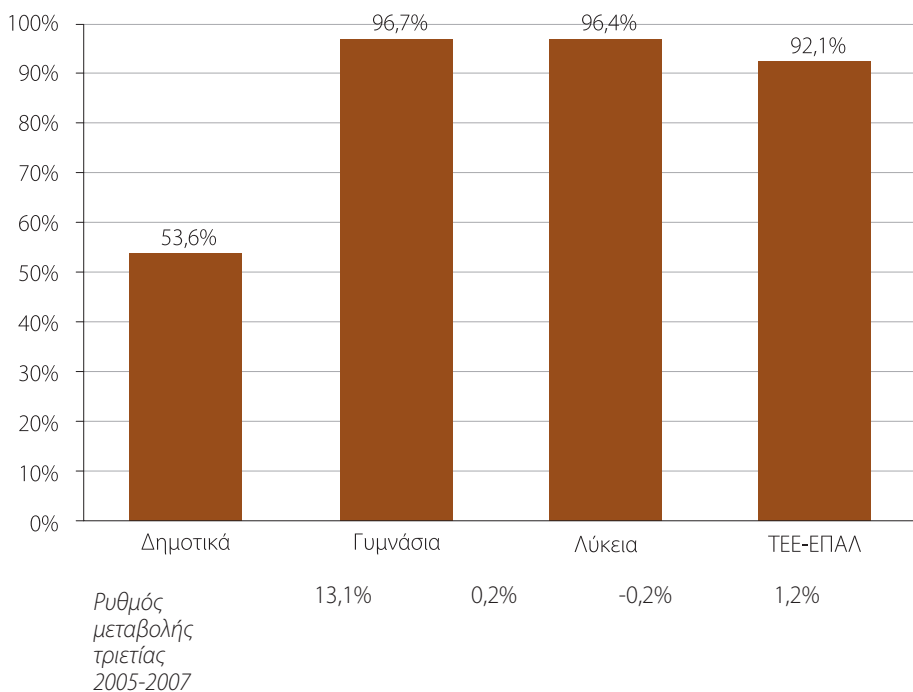
Μέσα σε μια δεκαετία (1997-2007) η χρήση εργαστηρίου πληροφορικής αυξήθηκε κατά 13% περίπου στα γυμνάσια και τα γενικά λύκεια και κατά 16% περίπου στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Τέλος, στα δημοτικά σχολεία φαίνεται ότι, παρά την ύπαρξη υποδομών, το 2007 χρησιμοποιούν εργαστήριο πληροφορικής μόνο το 53,6% των σχολείων που διαθέτουν τις σχετικές υποδομές (η αναλογία μαθητών ανά Η/Υ ήταν 23,7 μαθητές στα δημοτικά και 11,4 μαθητές κατά μέσο όρο στα γυμνάσια, λύκεια και ΤΕΕ). Αυτό πιθανότατα οφείλεται και στο γεγονός ότι «οι διατιθέμενοι υπολογιστές είναι συχνά παλιές τεχνολογίας, χρειάζονται αναβάθμιση, συντήρηση, αλλαγή και ο αριθμός τους μπορεί να είναι μικρός, με αποτέλεσμα να κάθονται 5 ή 6 μαθητές μπροστά σε κάθε οθόνη. Πολλές φορές το εργαστήριο χρησιμοποιείται και ως τάξη, λόγω γενικότερης έλλειψης σχολικού χώρου» (Καράκιζα, 2010).

Από την Ετήσια Έκθεση προκύπτει ότι κατά το σχολικό έτος 2006-2007 το 53,6% των δημοτικών σχολείων (περίπου 1 στα 2 σχολεία) χρησιμοποιεί εργαστήριο πληροφορι-

27. Η εισαγωγής της πληροφορικής στο curriculum του δημοτικού σχολείου, και ειδικότερα του ολοήμερου δημοτικού, όπως και η πρόβλεψη για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική προσέγγιση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του ημερήσιου προγράμματος έγιναν το 2003.

κής, ενώ ικανοποιητική είναι η εικόνα που παρουσιάζουν τα γυμνάσια, τα γενικά λύκεια και τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ, αφού πάνω από το 90% των σχολικών μονάδων στις συγκεκριμένες βαθμίδες χρησιμοποιούν το εργαστήριο πληροφορικής.

Διάγραμμα 19: Ποσοστό (%) σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν εργαστήριο πληροφορικής (σχολικό έτος 2006-2007)

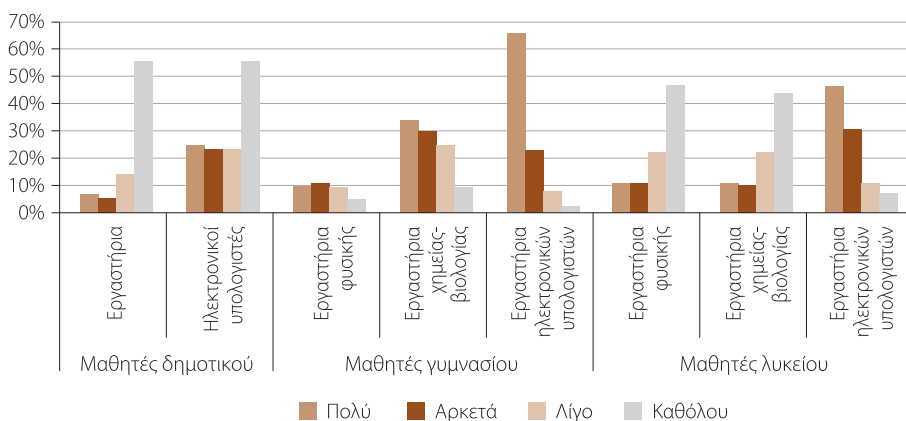


Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Όπως προκύπτει και από το Διάγραμμα 20, τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα που πραγματοποίησε το 2007 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.²⁸

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια οι υπολογιστικές και δικτυακές τεχνολογίες, οι οποίες έχουν καθιερωθεί με τον όρο «νέες τεχνολογίες», εισέρχονται δυναμικά στο χώρο της εκπαίδευσης και βρίσκονται στο επίκεντρο του σχετικού ενδιαφέροντος. Η ψηφιακή τεχνολογία είναι καθημερινή πραγματικότητα για σημαντικό τμήμα των μα-

28. Η έρευνα δημοσιεύτηκε το 2008 με τίτλο *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται εδώ βρίσκονται στη σελ. 145.

Διάγραμμα 20: Πόσο αξιοποιούνται στο σχολείο σου τα παρακάτω;

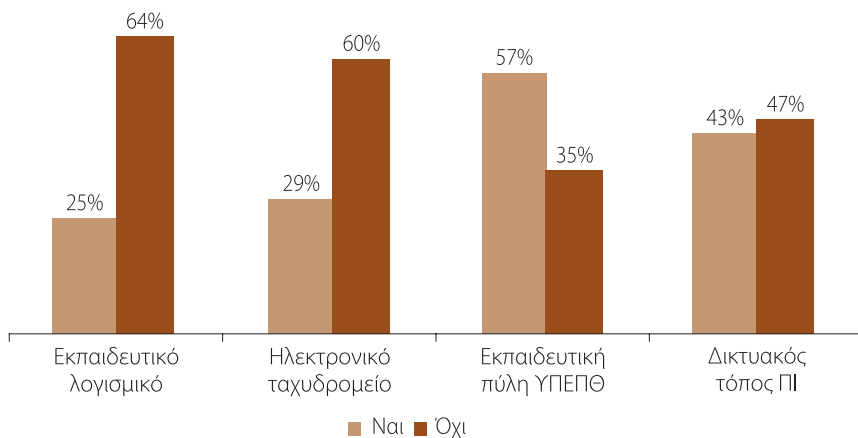
θητών και των εκπαιδευτικών, αφού η διαμόρφωση της σύγχρονης σχολικής γνώσης στα ευρωπαϊκά δεδομένα συνδέεται με την ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού λογισμικού πολυμέσων στην ύλη των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Στις περισσότερες χώρες έχει πλέον υιοθετηθεί η λεγόμενη *ολιστική προσέγγιση*, σύμφωνα με την οποία η Πληροφορική δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, αλλά ενσωματώνεται σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Το Διαδίκτυο συνιστά τεχνολογικό απόκτημα της «εκπαιδευτικής εργαλειοθήκης» το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αφενός ως πηγή δεδομένων, πληροφοριών και εκπαιδευτικού υλικού (δίνοντας στους χρήστες πρόσβαση σε τράπεζες πληροφοριών, βιβλιοθήκες, μουσεία, αρχεία εφημερίδων ή κρατικά αρχεία κ.λπ., δυνατότητα άντλησης εκπαιδευτικού υλικού διαδικτυακά) και αφετέρου ως μέσο επικοινωνίας, προβολής και δημοσίευσης πληροφοριών (εκπαιδευτικό υλικό του διδάσκοντος, εργασίες μαθητών κ.λπ.). Οι «δικτυακές αποστολές» («WebQuests») κινητοποιούν και αναδεικνύουν νέες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες δεν στηρίζονται στην απομνημόνευση αλλά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Στο σύγχρονο σχολείο οι νέες τεχνολογίες θεωρούνται αναπόσπαστο και βασικό εργαλείο της «εκπαιδευτικής τεχνολογίας». Μια σειρά πακέτων λογισμικού είναι πλέον διαθέσιμα σε διδάσκοντες και μαθητές, με δυνατότητες υποστήριξης της διδασκαλίας και των διαδικασιών μάθησης σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα. Εφαρμογές γενικής χρήσης (επεξεργαστές κειμένου, φύλλα εργασίας, βάσεις δεδομένων κ.λπ.), εκπαιδευτικό λογισμικό (προσομοιώσεις, εφαρμογές πολυμέσων και εικονικής πραγματικότητας), εφαρμογές στο Διαδίκτυο και στον Παγκόσμιο Ιστό Πληροφοριών, όλα είναι εργαλεία με τα οποία οι μαθητές μπορούν εύκολα να εξοικειωθούν και να τα συμπεριλάβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

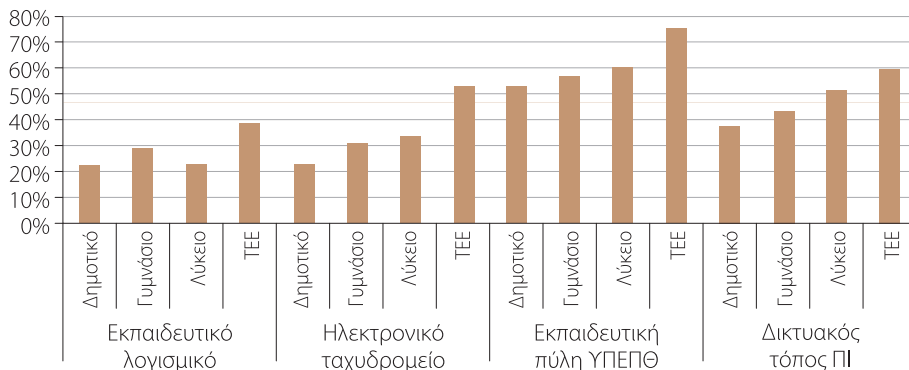
Οι νέες τεχνολογίες διαμορφώνουν μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, έχοντας σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην εκπαιδευτική πρακτική όσο και στις μαθησιακές συνήθειες (Εμβαλωτής & Τζιμογιάννης, 1999). Υπάρχουν όμως προβλήματα στο πεδίο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, όπως είναι οι ελλείψεις γνώσεις για τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ από μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η ελλιπής ή απαρχειωμένη υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εμπόδιο, το οποίο στη συνέχεια πιθανόν να δημιουργήσει νέα προσκόμματα στην προσπάθεια εισαγωγής και ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Τα προβλήματα ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Διάγραμμα 21α: Χρησιμοποιείτε (ως εκπαιδευτικοί) κατά τη διδασκαλία τις ακόλουθες δυνατότητες των νέων τεχνολογιών;



Διάγραμμα 21β: Χρησιμοποιείτε (ως εκπαιδευτικοί) κατά τη διδασκαλία τις ακόλουθες δυνατότητες των νέων τεχνολογιών;



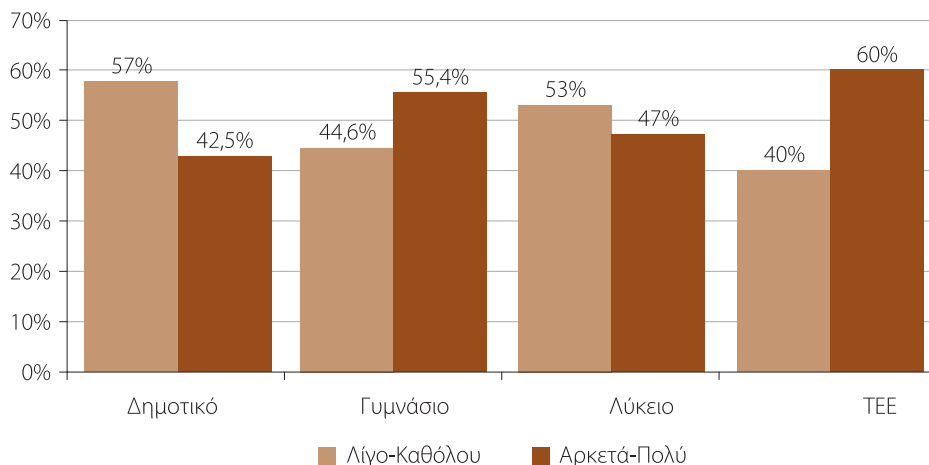
τα διαπιστώνει κανείς και στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 148) από την ανάγνωση των Διαγραμμάτων 21α και 21β:

Επίσης, η υφιστάμενη κατάσταση των εργαστηρίων πληροφορικής παρουσιάζει προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι τόσο ο υπεύθυνος του εργαστηρίου όσο και οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι. Τα αίτια μπορούν να αναζητηθούν αφενός μεν στη μη τήρηση του κανονισμού λειτουργίας και αφετέρου στους εξής δύο βασικούς παράγοντες: (i) στο γεγονός ότι οι Η/Υ είναι μηχανές ευαίσθητες σε βλάβες και (ii) στο γεγονός ότι οι Η/Υ βάζονται καθημερινά από τις ταχύτατες εξελίξεις στην επιστήμη της πληροφορικής τόσο σε επίπεδο υλικού όσο και σε επίπεδο λογισμικού. Ένα άλλο σημαντικό γεγονός είναι ότι στους Η/Υ όλων των σχολικών εργαστηρίων της χώρας (συχνά και εντός του ίδιου σχολείου) υπάρχουν διαφορετικές εκδόσεις των λογισμικών που χρησιμοποιούνται και διδάσκονται. Αυτό συμβαίνει διότι τα σχολεία έχουν προμηθευτεί τον εξοπλισμό των εργαστηρίων τους από διαφορετικές εταιρείες, με διαφορετικούς διαγωνισμούς και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, κατά τις οποίες επικρατούσαν διαφορετικά πρότυπα τεχνολογίας. Υπάρχουν δηλαδή Η/Υ στους οποίους δεν είναι δυνατή η εγκατάσταση ορισμένων πακέτων λογισμικού γιατί δεν τα υποστηρίζει το υλικό τους.

Όλα τα παραπάνω συντέλεσαν στο να δημιουργηθεί μια εργαστηριακή υποδομή η οποία δεν διαθέτει τα ίδια λογισμικά σε όλους τους εκπαιδευτές, δυσχεραίνοντας έτσι το έργο τους, ενώ παράλληλα δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους εκπαιδευόμενους ούτε και ίσες ευκαιρίες στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Χρόνη κ.ά., 2010).

Επιπλέον, σύμφωνα με στοιχεία του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς 2007-2013 (ΕΣΠΑ), το ποσοστό των σχολείων με Η/Υ, ο αριθμός των μαθητών που αντιστοιχούν ανά Η/Υ, καθώς και το ποσοστό των Η/Υ με δυνατότητα σύνδεσης στο Διαδίκτυο, παρουσιάζουν σημαντικές αποκλίσεις ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα. Ενδεικτικά, η αναλογία μαθητών ανά Η/Υ είναι 23,7 μαθητές στα δημοτικά σχολεία και 11,4 μαθητές κατά μέσο όρο στα γυμνάσια, τα λύκεια και τα ΤΕΕ. Από τα στοιχεία που αναφέρονται προκύπτει και η υστέρηση διείσδυσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε ΤΠΕ συγκριτικά με την αντίστοιχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως επίσης ότι μεταξύ των περιφερειών της χώρας υπάρχουν ανισότητες ως προς την πρόσβαση σε ΤΠΕ. Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου καταφαίνεται ότι τα ποσοστά προώθησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κυμαίνονται μεταξύ 42,5% στο δημοτικό και 60% στα ΤΕΕ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 483)

Συνέπεια των παραπάνω είναι να δυσχεραίνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και να

Διάγραμμα 22: Πόσο προωθούνται οι νέες τεχνολογίες (εκπαιδευτικοί, κατά τύπο σχολείου, %)

αποκλείεται μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας από τις σύγχρονες εξελίξεις που πιθανότατα να οδηγούν στο σχολείο του μέλλοντος. Το κυριότερο όμως, και αυτό που πραγματεύεται η παρούσα μελέτη, είναι ότι δημιουργούνται συνθήκες δύο ταχυτήτων για τους μαθητές, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες.

Ιδιαίτερα στα ολιγοθέσια σχολεία, τα οποία βρίσκονται κυρίως σε απομονωμένα και δυσπρόσιτα νησιά και ορεινές περιοχές, θα μπορούσαν να υπάρχουν ηλεκτρονικοί υπολογιστές και ο δάσκαλος να παρακολουθεί την πρόοδο των μαθητών του με τη βοήθεια του Διαδικτύου όταν οι καιρικές συνθήκες δεν επιτρέπουν τη μεταφορά των μαθητών ή του δασκάλου προς το σχολείο. Το Διαδίκτυο δίνει επίσης τη δυνατότητα να σχηματιστούν εξειδικευμένες διδακτικές «εικονικές τάξεις», η ύπαρξη των οποίων θα ήταν για οικονομικούς ή φυσικούς λόγους αδύνατη (για παράδειγμα, η διδασκαλία ξένων γλωσσών ή η υποστήριξη αντισταθμιστικών θεσμών σε ολιγοθέσια σχολεία). Επιπλέον, εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, αφού όλοι μπορούν να έχουν πρόσβαση στον καλύτερο δάσκαλο, στην οργανωμένη βιβλιοθήκη, στο πειραματικό εργαστήριο (προσομοιώσεις) κ.α., δεδομένου ότι το κλασικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι προφανώς πως ευνοεί τους μαθητές των μεγάλων αστικών κέντρων, που έχουν περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες (Γούπος & Μπέτζελος, 2009).

ΜΕΡΟΣ ΙΙΙ

Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Βασικά μεγέθη και άλλες όψεις της ανισότητας

5. Η εξέλιξη των βασικών μεγεθών της εκπαίδευσης

5.1 Εισαγωγικά

Παρά τις διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες με στόχο την ισότητα των ευκαιριών, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν φαίνεται να έχει αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα το ζήτημα των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Οι εν λόγω ανισότητες μπορεί να αμβλύνονται και να έχουν διαφορετικά ίσως χαρακτηριστικά, ωστόσο συνεχίζουν να παρατηρούνται και να αναπαράγονται.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πρόεδρος της ΓΣΕΕ Γιάννης Παναγόπουλος, «η παραδοχή ότι το ζήτημα της φτώχειας και των κοινωνικών ανισοτήτων συνδέεται άρρηκτα με τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς και την κοινωνική αναπαραγωγή δεν αποτελεί καινούργια διαπίστωση στην ιστορία της εκπαιδευτικής και της κοινωνικής πολιτικής. [...] Η κατάσταση αυτή σε συνθήκες διεθνούς οικονομικής ύφεσης και κρίσης γίνεται περισσότερο οδυνηρή για όλους όσοι δεν διαθέτουν τα μέσα πρόσβασης στο αγαθό της γνώσης, κυρίως δε σε μια συγκυρία κατά την οποία τα εκπαιδευτικά προσόντα, οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δεξιότητες εξελίσσονται, αναπτύσσονται και αλλάζουν με ταχύτατους ρυθμούς».²⁹

Αλλά και ο Ν. Μουζέλης τονίζει ότι: «[σ]το νεοφιλελεύθερο παγκόσμιο πλαίσιο στο οποίο ζούμε οι ανισότητες τόσο μεταξύ κρατών όσο και στο εσωτερικό κάθε κράτους-έθνους εντείνονται. Αυτό, αν δεν οδηγεί πάντα σε επίπεδα απόλυτης φτώχειας, οδηγεί σίγουρα στην κοινωνική περιθωριοποίηση – δηλαδή στην αποκοπή μεγάλης μερίδας του πληθυσμού από τον κορμό του κοινωνικού ιστού καθώς και από πολλά αγαθά και υπηρεσίες που θεωρούνται απαραίτητα για μια αξιοπρεπή διαβίωση (αγαθά όπως η παιδεία, η υγεία, η απασχόληση, οι καλές συνθήκες εργασίας κ.λπ.).

Η εκπαίδευση μπορεί και να εντείνει αλλά και να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες και την περιθωριοποίηση. Στην πρώτη περίπτωση, την πιο συνήθη, τα παιδιά των εύπορων τάξεων έρχονται στο σχολείο με ένα σημαντικό πολιτισμικό κεφάλαιο (περισσότε-

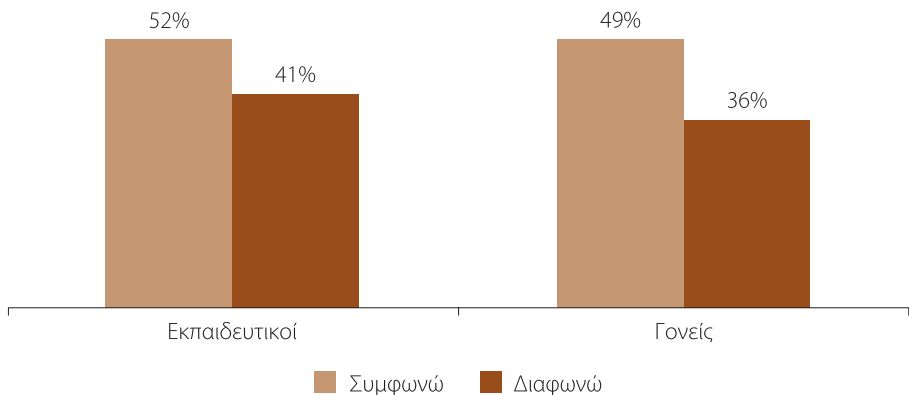
29. Από τον Πρόλογο του Γιάννη Παναγόπουλου στο ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2010: 13-14).

ρες γνώσεις, καλύτερο χειρισμό γλώσσας κ.λπ.), το οποίο δεν διαθέτουν τα παιδιά των λαϊκών τάξεων. Σε αυτή την αρχική εκπαιδευτική ανισότητα προστίθεται η άνιση κατανομή εκπαιδευτικών πόρων υπέρ των έχοντων. Ακόμη και στη δημόσια εκπαίδευση, τα σχολεία σε φτωχές, υποβαθμισμένες περιοχές έχουν χειρότερες υποδομές και λιγότερο ικανούς δασκάλους απ' ό,τι οι εκπαιδευτικές μονάδες σε πλούσιες περιοχές». ³⁰

Όπως θα φανεί παρακάτω, οι ανισότητες μπορεί να έχουν τοπικό χαρακτήρα, μπορεί όμως να συνδέονται είτε με τον τύπο των σχολείων (δημοτικό, γυμνάσιο, ΤΕΕ κ.λπ.) είτε ακόμη και με το χαρακτήρα τους (ιδιωτικό/δημόσιο). Αυτό αποτελεί και την πλειοψηφούσα άποψη εκπαιδευτικών και γονέων (βλ. στη συνέχεια τα διαγράμματα από την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου).

Όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 23, η πλειοψηφία γονέων και εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το σχολείο συνεχίζει να αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες.

Διάγραμμα 23: Το σχολείο εξακολουθεί να αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες;



Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008: 191)

Σε κάθε περίπτωση, η άμβλυνση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση προϋποθέτει το συντονισμό και την ισόρροπη αλληλεπίδραση μεταξύ των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος. «Η οργάνωση και ο σχεδιασμός στην εκπαίδευση προϋποθέτουν αντίστοιχο κοινωνικό σχεδιασμό. Η δικαιοσύνη στην παροχή της παιδείας εξασφαλίζεται μόνον εφόσον αντισταθμισθούν οι ελλείψεις και αρθούν οι δυσκολίες που εμποδίζουν τα παιδιά με κατώτερη κοινωνική προέλευση να ανέλθουν στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και δεν "επιδοτεί" τις τάξεις εκείνες που μπορούν να διεκδικούν θέσεις για να ανέλθουν στην εκπαιδευτική βαθμίδα» (Πυργιωτάκης, 1998: 163).

30. Από το Προλογικό σημείωμα του Νίκου Μουζέλη στο ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2010: 15).

Αυτές οι εκπαιδευτικές ανισότητες διαπιστώνονται και στην τάση των γονέων να προφεύγουν στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η επιτυχής αντιμετώπιση του ανταγωνισμού εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στην παραπαιδεία απ' ό,τι στο σχολείο. Σε παλαιότερη έρευνα (Πυργιωτάκης, 1998) διαπιστώθηκε ότι 84% των υποψηφίων προσέφυγαν στην εξωσχολική βοήθεια (52% στα προπαρασκευαστικά μαθήματα των φροντιστηρίων και 32% στα ιδιαίτερα μαθήματα), 3,2% παρακολούθησαν ενδοσχολικά προγράμματα διδακτικής στήριξης, ενώ 12,8% δεν παρακολούθησαν καμιάς μορφής ενδοσχολική ή εξωσχολική στήριξη. Τα δύο τελευταία αφορούσαν κυρίως υποψηφίους από γονείς που εντάσσονται στις χαμηλότερες κοινωνικοεπαγγελματικές κατηγορίες ή στους ανειδίκευτους εργάτες, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι κανένας από τους τελευταίους δεν αρίστευσε (18,1 έως 20) στις εξετάσεις του 2001-2002· επιπροσθέτως, όσο υψηλότερες είναι οι δαπάνες για την εξωσχολική υποστήριξη τόσο μεγαλύτερη και η επίδοση των υποψηφίων (Πυργιωτάκης, 1998: 125-126).

Η μαζική προσφυγή στην εξωσχολική υποστήριξη επηρεάζει παράλληλα και τη σχέση των υποψηφίων με το σχολείο, κάτι που έχει μεγάλη σημασία για τη λειτουργία του λυκείου, αφού σύμφωνα με την ίδια έρευνα το 77,6% θεωρούν ότι η εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οφείλεται στο φροντιστήριο, το 7,1% τόσο στο σχολείο όσο και στο φροντιστήριο, το 10,3% στο σχολείο και το 5% στα προγράμματα διδακτικής στήριξης (Πυργιωτάκης, 1998: 128-129).

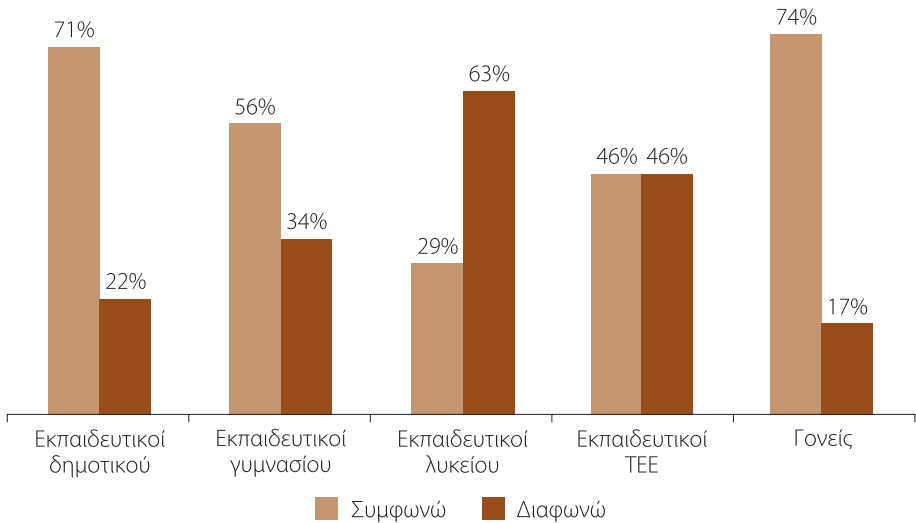
Όπως προκύπτει από το Διάγραμμα 24, την ίδια αντίληψη ως προς τη σημασία του φροντιστηρίου έχουν αρκετά χρόνια αργότερα (2007) οι γονείς (σε ποσοστό 74%), οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου σε μεγάλο ποσοστό (71% και 56% αντίστοιχα) και σε πολύ μικρότερο ποσοστό (29%) οι εκπαιδευτικοί του λυκείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 173).

Πολλοί είναι οι λόγοι για τους οποίους καταφεύγουν οι γονείς στα φροντιστήρια, και ανάμεσα σε αυτούς, σύμφωνα με τις γνώμες γονέων και μαθητών γυμνασίου και λυκείου, περιλαμβάνονται ο όγκος της διδακτέας ύλης, η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου και του διδακτικού προσωπικού, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι υψηλοί στόχοι και η επιθυμία για απόκτηση τίτλων.³¹

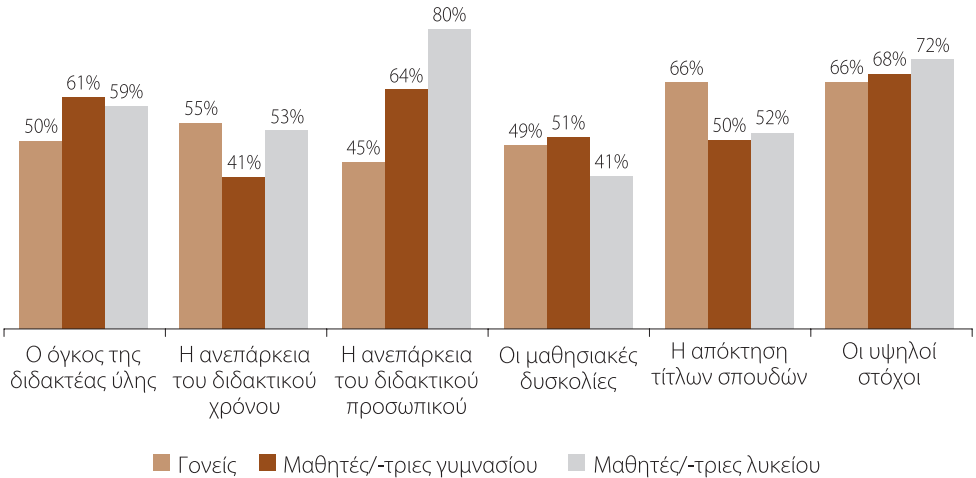
Όλα τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο επιδρούν συστηματικά, όπως είναι φυσικό, και συσσωρεύονται ακολούθως στο λύκειο, για το οποίο είναι κοινός τόπος ότι οι ανελαστικές πτυχές της εν λόγω εκπαιδευτικής βαθ-

31. Βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008: 167).

Διάγραμμα 24: Αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη σημασία της φροντιστηριακής προετοιμασίας στην εισαγωγή στα ΑΕΙ-ΤΕΙ



Διάγραμμα 25: Λόγοι παρακολούθησης φροντιστηριακών μαθημάτων



μίδας δεν προωθούν τη γνώση ως δημιουργική και προσωπική κατάκτηση αλλά ως μια στερεοτυπικά αναπαραγόμενη διαδικασία.

Όλα τα δεδομένα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και ιδιαίτερα τα ευρήματα και οι απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών ως προς την κοινωνική αποδοχή ή την πρόσληψη του σημερινού σχολείου, επιβεβαιώνουν ποικιλοτρόπως την παρακάτω θέση: το διάχυτο πρόβλημα ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα εκδηλώνεται

έντονα στη βαθμίδα του λυκείου κατά κύριο λόγο. Προβλήματα μπορεί να υφίστανται και στις προηγούμενες βαθμίδες, ωστόσο, επειδή ακριβώς καταλήγουν στο λύκειο, στη συγκεκριμένη βαθμίδα μεταφέρονται και συσσωρεύονται όλες οι δυσλειτουργίες που μπορούν να παρατηρούνται στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Επιπλέον, λόγω της δομής και των απαιτήσεων της ύλης και κυρίως λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος του λυκείου, η λειτουργία της γνώσης στη βαθμίδα αυτή δεν αναπτύσσεται ως προσωπική και δημιουργική κατάκτηση, αλλά εκπίπτει ολοένα και περισσότερο σε μια στερεοτυπικά αναπαραγόμενη διαδικασία.

Η προσφυγή σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη μορφή φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων καταγράφεται αυξητική μεταβαίνοντας από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας, με σημεία αιχμής την Ε' τάξη του δημοτικού (ευθύνεται ο αυξημένος βαθμός δυσκολίας σε σχέση με την ΣΤ' τάξη) και την Γ' τάξη του λυκείου. Η προσφυγή σε βοήθεια αφορά κυρίως τους μαθητές με πολύ καλές έως άριστες επιδόσεις στο δημοτικό και στο λύκειο, σε αντίθεση με το γυμνάσιο, όπου η «υποστήριξη» αφορά κατά κανόνα μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, οι οποίοι ενδιαφέρονται ενδεχομένως να εξασφαλίσουν το πολυπόθητο απολυτήριο.

Ειδικά στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το φαινόμενο της μαζικής προσφυγής στη χρήση εξωσχολικής βοήθειας συνδέεται με τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του λυκείου, γεγονός που επιβάλλει τη σωστά οργανωμένη προετοιμασία του υποψηφίου, στο πλαίσιο όμως εναλλακτικών εξωσχολικών εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το γεγονός της κυριαρχίας των φροντιστηρίων (τα ιδιαίτερα μαθήματα παραμένουν η δεύτερη κατά σειρά επιλογή λόγω του αυξημένου κόστους που έχουν συγκριτικά με τα φροντιστήρια) δηλώνει μια γενικότερη απαξίωση του δημόσιου σχολείου, το οποίο κρίνεται ότι αδυνατεί να επιτελέσει τον μαθησιακό και παιδαγωγικό του ρόλο στις υπάρχουσες συνθήκες, ανεξάρτητα από τις προσπάθειες που καταβάλλονται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 174).

Η μαζική προσφυγή στην εξωσχολική υποστήριξη συντελεί στην έμμεση ιδιωτικοποίηση της μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού μεταβάλλει τη χρήσιμη για τις εισαγωγικές εξετάσεις γνώση από δημόσιο σε ιδιωτικό αγαθό και εκφυλίζει τη λειτουργία του λυκείου· ενεργοποιεί έμμεσες μορφές διάκρισης και αποκλεισμού προς τα πάνω και προς τα κάτω, οι οποίες οξύνουν τις κοινωνικές ανισότητες· ευνοεί τους υποψηφίους με γονείς που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα: αυτοί επενδύουν μεγάλα ποσά ώστε να προστατεύσουν τα παιδιά τους από την αποτυχία και προκειμένου να τα βοηθήσουν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις, που θα τους επιτρέψουν να εισαχθούν στην

ανώτατη εκπαίδευση, και μάλιστα στα ιδρύματα που θεωρείται ότι έχουν υψηλό ακαδημαϊκό γόητρο και προσφέρουν πτυχία με αξία (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 128).

Επομένως οι συνεχώς διευρυνόμενοι χαμηλοί εκπαιδευτικοί δείκτες, η σχολική διαρροή, η εκπαιδευτική καθίζηση ολόκληρων περιοχών αποδεικνύουν «ουσιαστικά τόσο την απορρύθμιση του παραδοσιακού ρόλου των εκπαιδευτικών μηχανισμών όσο και την αδυναμία τους να διαδραματίσουν, έστω και οριακά, τον αντισταθμιστικό τους ρόλο στο πλαίσιο μιας “προνοιακού” τύπου εκπαιδευτικής πολιτικής» (Φωτόπουλος, 2010: 196).

5.2 Εκπαιδευτικά αποτελέσματα: Επίδοση μαθητικού πληθυσμού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Χρήσιμο εργαλείο για την ανάδειξη όψεων της ανισότητας συνιστά ο δείκτης «εκπαιδευτικά αποτελέσματα-επίδοση». Η οριακή προαγωγή των μαθητών από τάξη σε τάξη, η φοίτηση στην ίδια τάξη και η αδικαιολόγητη διακοπή της φοίτησης σε όλες τις βαθμίδες αποτελούν σημαντικούς ποιοτικούς δείκτες αποτελεσμάτων του μαθητικού πληθυσμού, με υψηλή διαφοροποίηση ανάμεσα στις βαθμίδες. Η επίδοση του μαθητικού πληθυσμού και ιδιαίτερα ο αριθμός των μαθητών με μέτρια επίδοση και όσων απορρίπτονται και επαναλαμβάνουν την τάξη είναι στοιχεία που, μαζί με το δείκτη σχολικής διαρροής, συνιστούν δείκτες αποτελεσμάτων του συστήματος. Ταυτόχρονα αυτοί οι δείκτες καταδεικνύουν αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος (με υψηλότερη διαφοροποίηση ανά νομό και υποσύστημα και με αρνητικούς ρυθμούς μεταβολής).

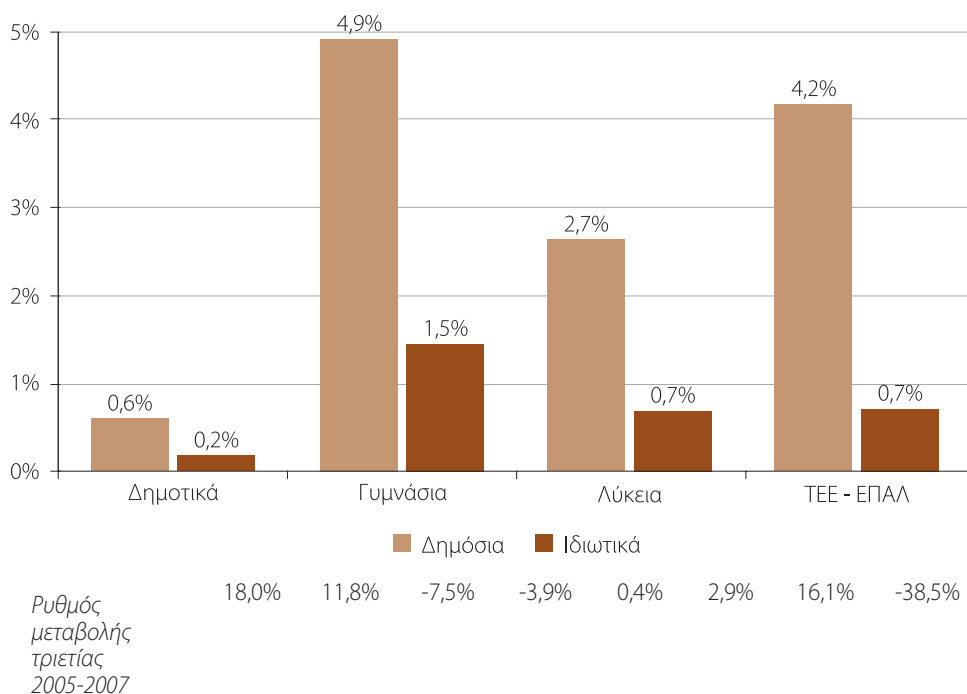
Ως προς την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού, παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μεταξύ του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα. Οι μαθητές του ιδιωτικού τομέα εμφανίζονται με σημαντικά καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνους του δημόσιου. Για το 2007 το ποσοστό των μαθητών που απορρίφθηκαν και χρειάστηκε να επαναλάβουν την τάξη στα δημόσια γυμνάσια ήταν 4,9%, ενώ στα ιδιωτικά ήταν μόλις 1,5%. Στα γενικά λύκεια η διαφορά μεταξύ των δυο τομέων στην κατηγορία ήταν της τάξης του 2%, ενώ στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη απόκλιση (4,2% τα δημόσια έναντι 0,7% των ιδιωτικών).

Ως προς τις μεταβολές των μεγεθών στην τριετία της ανάλυσης, βελτίωση στην κατηγορία εμφανίζουν μόνο τα δημόσια και τα ιδιωτικά γυμνάσια, καθώς και τα ιδιωτικά ΤΕΕ-ΕΠΑΛ με μείωση του ποσοστού κατά 7,5%, 3,9% και 38,5% αντίστοιχα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι κατηγορίες της χαμηλής επίδοσης (μαθητές με βαθμό «μέτρια» και όσοι επαναλαμβάνουν την τάξη) μειώνονται σε σχέση με τα προηγούμενα έτη της ανάλυσης. Παρά την ανωτέρω γενική βελτίωση (και ιδιαίτερα στα γυμνάσια), οι δείκτες χαμηλής επίδοσης στα γυμνάσια και στα λύκεια αναδεικνύουν σχετικά προβλήματα, αφού 7 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 13%) στο γυμνάσιο και 17 από τους 54 νομούς (ποσοστό 31,5%) στο λύκειο έχουν παρουσιάσει επιδείνωση του δείκτη επίδοσης κατά την τριετία 2005-2007. Η αντίστοιχη εικόνα στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ αποκαλύπτει για άλλη μια φορά το πρό-

βλημα του μεγάλου ασθενούς της εκπαίδευσης,³² αφού 49 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 90,7%) έχουν παρουσιάσει επιδείνωση του δείκτη επίδοσης κατά την υπό εξέταση τριετία. Επίσης, η επίδοση των μαθητών στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ σημειώνει σημαντικές μεταβολές, με τις κατηγορίες των μαθητών με χαμηλή επίδοση να αυξάνονται σημαντικά (κατά 17,7% η κατηγορία «μέτρια» και κατά 14,2% η κατηγορία «απορρίφθηκαν»).

Διάγραμμα 26: Ποσοστό (%) μαθητών που απορρίπτονται και χρειάζεται να επαναλάβουν την τάξη (σχολικό έτος 2006-2007)



Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Γενικότερα, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση εμφανίζει τα πιο απογοητευτικά χαρακτηριστικά:

«α) συγκεντρώνει τους μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις:

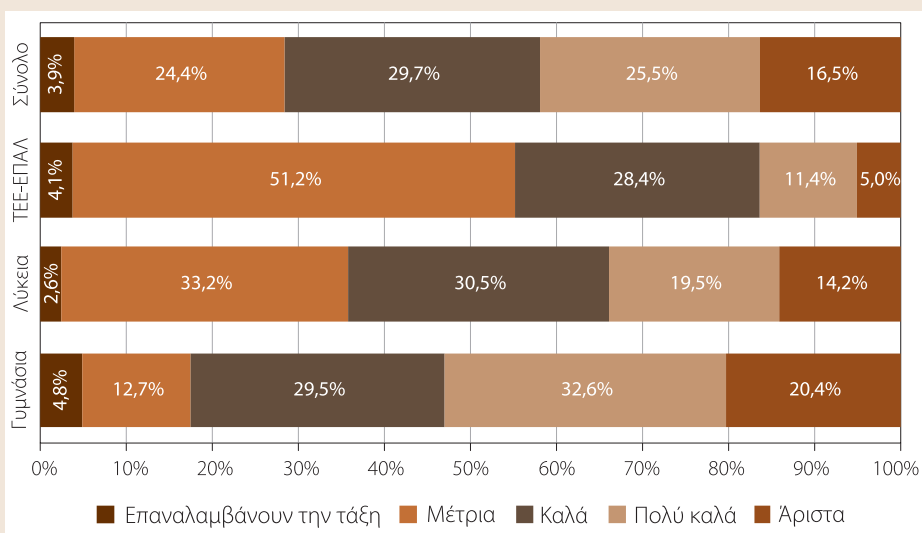
32. «[...] ένα αρνητικό κοινωνικό στερεότυπο συνοδεύει την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, με συνέπεια να αποτελεί τον "φτωχό συγγενή" του εκπαιδευτικού μας συστήματος σε ό,τι αφορά τη χρηματοδότηση, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τις υποδομές, τα προγράμματα σπουδών, τις ειδικότητες και τη συνάφειά τους με τις ανάγκες της κοινωνίας. Τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών μας σ' αυτήν είναι από τα μικρότερα στην Ευρώπη (γύρω στο 35%), όταν σε χώρες όπως η Αυστρία, η Αγγλία, το Βέλγιο, η Ολλανδία, η Γερμανία κ.ά. αγγίζει μέχρι και το 70%» (Φωτόπουλος, 2010: 205).

- β) αντλεί μαθητές από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο·
- γ) διαθέτει μαθητικό δυναμικό αισθητά μικρότερο από το αντίστοιχο της γενικής εκπαίδευσης·
- δ) παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής» (Φωτόπουλος, 2010: 203).

Οι μαθητές εκείνοι που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες (σε αυτές ανήκουν στην πλειονότητά τους οι μαθητές που φοιτούν στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ) εξακολουθούν να έχουν συχνότερα –σε σύγκριση με τους προερχόμενους από τις ανώτερες κατηγορίες– χαμηλές επιδόσεις. Συνεπώς έχουν λιγότερες πιθανότητες να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση ή οδηγούνται στα ιδρύματα που θεωρείται ότι έχουν χαμηλό ακαδημαϊκό κύρος και προσφέρουν πτυχία μικρότερης αξίας (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 109).

Στην Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009) αναφέρονται τα παρακάτω:

Διάγραμμα 27: Επίδοση μαθητικού πληθυσμού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σχολικό έτος 2006-2007)



Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά το σχολικό έτος 2006-2007, το 3,9% των μαθητών που έλαβαν μέρος στις εξετάσεις απορρίφθηκαν και χρειάστηκε να επαναλάβουν την τάξη (το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί σε 24.637 μαθητές). Επιπλέον, το

παραπάνω ποσοστό δεν φαίνεται να κατανέμεται ομοιόμορφα σε όλους τους τύπους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στα γυμνάσια η εν λόγω κατηγορία υπολογίζεται στο 4,8%, στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ στο 4,1%, ενώ στα γενικά λύκεια σημειώνεται το χαμηλότερο ποσοστό (2,6%).

Στην κατηγορία των μαθητών που προάγονται οριακά στην επόμενη τάξη (βαθμός «μέτρια», δηλαδή 9,5 έως 13,0) εμφανίζονται συνολικά 153.215 μαθητές (ποσοστό 24,4%). Επίσης, η κατηγορία αυτή εμφανίζεται διαφοροποιημένη ανά τύπο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τα γυμνάσια να σημειώνουν το χαμηλότερο ποσοστό (12,7%), τα λύκεια 33,2%, ενώ στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ φαίνεται πως 1 στους 2 μαθητές (51,2%) προάγεται οριακά.

Κατά το ίδιο σχολικό έτος, οι μαθητές με βαθμό «άριστα» είναι συνολικά 103.180 (ποσοστό 16,4%). Στα γυμνάσια, 1 στους 5 μαθητές προάγεται με βαθμό «άριστα» (20,4%), στα λύκεια το ποσοστό της κατηγορίας είναι λίγο χαμηλότερο (14,2%), ενώ στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ μόνο 5% των μαθητών σημείωσαν άριστη επίδοση.

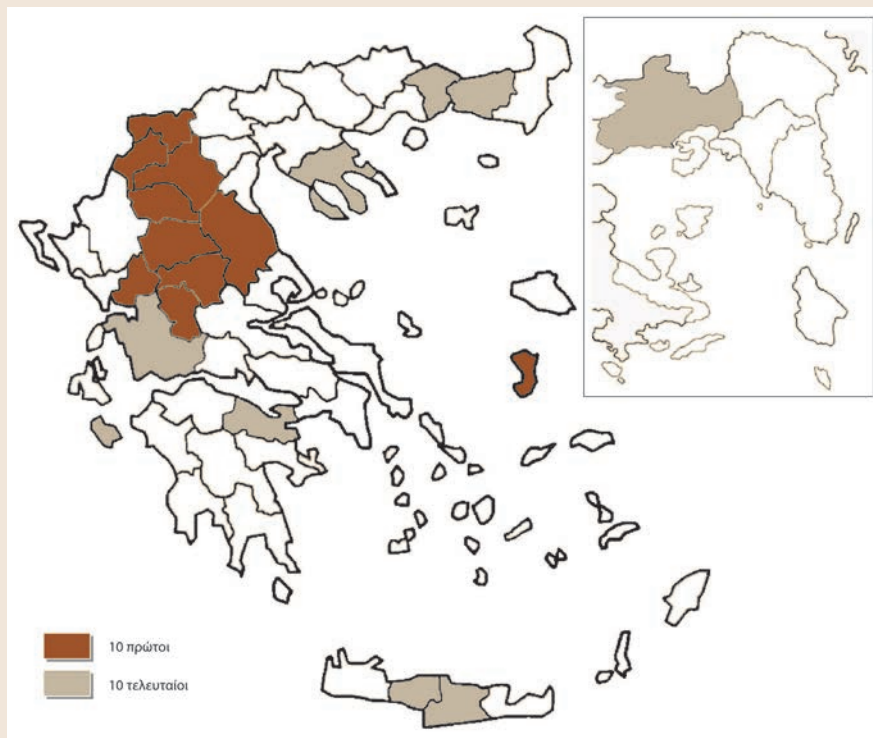
Σε σχέση με τα προηγούμενα έτη της ανάλυσης, στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται πως οι κατηγορίες της χαμηλής επίδοσης (βαθμός «μέτρια» και «επαναλαμβάνουν την τάξη») μειώνονται (κατά 4,5% και 2,7% αντίστοιχα). Η μεγαλύτερη μείωση σημειώνεται στα γυμνάσια, όπου η κατηγορία με βαθμό «μέτρια» μειώθηκε κατά 10,8% και η κατηγορία «επαναλαμβάνουν την τάξη» κατά 7,2%. Οι μεταβολές στα λύκεια εμφανίζονται διαφοροποιημένες, με το ποσοστό των μαθητών που προάγονται οριακά να μειώνεται κατά 2,7%, ενώ το ποσοστό εκείνων που απορρίπτονται αυξάνεται κατά 1,1% μέσα στην τριετία. Η επίδοση των μαθητών στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ σημειώνει σημαντικές μεταβολές στο διάστημα της ίδιας τριετίας, με τις κατηγορίες των μαθητών με χαμηλή επίδοση να αυξάνονται σημαντικά (κατά 17,7% η κατηγορία «μέτρια» και κατά 14,2% η κατηγορία «απορρίφθηκαν»).

Πίνακας 11: Κατανομή μαθητικού πληθυσμού κατά βαθμό προόδου (σχολικό έτος 2006-2007) και ρυθμός μεταβολής των κατηγοριών στην τριετία 2005-2007

	Γυμνάσια			Λύκεια			ΤΕΕ-ΕΠΑΛ			Σύνολο		
	N	%	Ρυθ- μός με- ταβ.	N	%	Ρυθ- μός με- ταβ.	N	%	Ρυθ- μός μεταβ.	N	%	Ρυθ- μός με- ταβ.
Άριστα	67.339	20,4%	5,4%	32.355	14,2%	-1,0%	3.486	5,0%	-23,9%	103.180	16,4%	4,2%
Πολύ καλά	107.408	32,6%	1,7%	44.432	19,5%	2,3%	7.944	11,4%	-14,2%	159.784	25,5%	3,5%
Καλά	97.318	29,5%	-0,2%	69.346	30,5%	2,1%	19.858	28,4%	-13,0%	186.522	29,7%	-1,2%
Μέτρια	41.866	12,7%	-10,8%	75.540	33,2%	-2,7%	35.809	51,2%	17,7%	153.215	24,4%	-4,5%
Επαναλαμ- βάνουν την τάξη	15.892	4,8%	-7,2%	5.907	2,6%	1,1%	2.838	4,1%	14,2%	24.637	3,9%	-2,7%

Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Χάρτης 1: Κατανομή των νομών με βάση την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού (σχολικό έτος 2006-2007) – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσια)



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 ο δείκτης χαμηλής επίδοσης³³ των γυμνασίων στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει μείωση κατά 9,6% (από 19,4% το 2005 σε 17,5% το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 4,9%.

Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή του δείκτη χαμηλής επίδοσης των γυμνασίων (17,1%) διακρίνουμε:

- τους νομούς που υπερέρχουν (10 πρώτοι) στο δείκτη και είναι οι εξής: Τρικάλων (με τιμή 9,3%), Καστοριάς (9,4%), Φλώρινας (9,6%), Γρεβενών (10,1%), Λάρισας (10,7%), Κοζάνης (10,7%), Άρτας (12,2%), Καρδίτσας (12,3%), Φωκίδας (12,4%) και Χίου (12,5%).

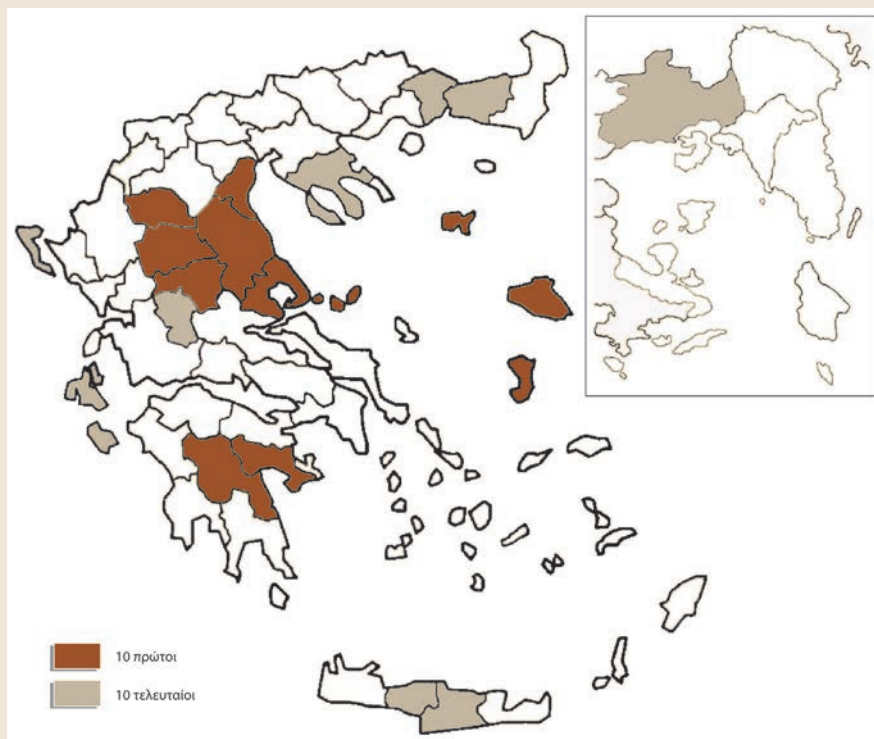
33. Ο δείκτης χαμηλής επίδοσης ορίζεται ως το ποσοστό α) των μαθητών που παρακολουθούν τα μαθήματα μέχρι το τέλος του σχολικού έτους και προάγονται με βαθμό «μέτρια» και β) εκείνων που χρειάζεται να επαναλάβουν την τάξη.

- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω: Ροδόπης (με τιμή 30,8%), Δυτικής Αττικής (27,1%), Ξάνθης (24,1%), Ρεθύμνης (22,8%), Ηρακλείου (22,7%), Πειραιά (22,1%), Χαλκιδικής (21,9%), Ζακύνθου (21,8%), Κορινθίας (21,8%) και Αιτωλίας και Ακαρνανίας (20,2%).

Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των παραπάνω νομών, αξίζει να σημειωθεί πως ο δείκτης του νομού Τρικάλων είναι 3,3 φορές μεγαλύτερος από εκείνον του νομού Ροδόπης για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, διαπιστώνουμε ότι οι νομοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις στην κατάταξη έχουν κατά μέσο όρο 2,2 φορές μεγαλύτερο δείκτη από τους νομούς που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως 7 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 13%) έχουν παρουσιάσει επιδείνωση του δείκτη επίδοσης κατά την τριετία 2005-2007.

Χάρτης 2: Κατανομή των νομών με βάση την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού (σχολικό έτος 2006-2007) – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενικά λύκεια)



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 ο δείκτης χαμηλής επίδοσης των λυκείων στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει μείωση κατά 2,5% (από 36,7% το 2005 σε 35,8% το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 1,2%.

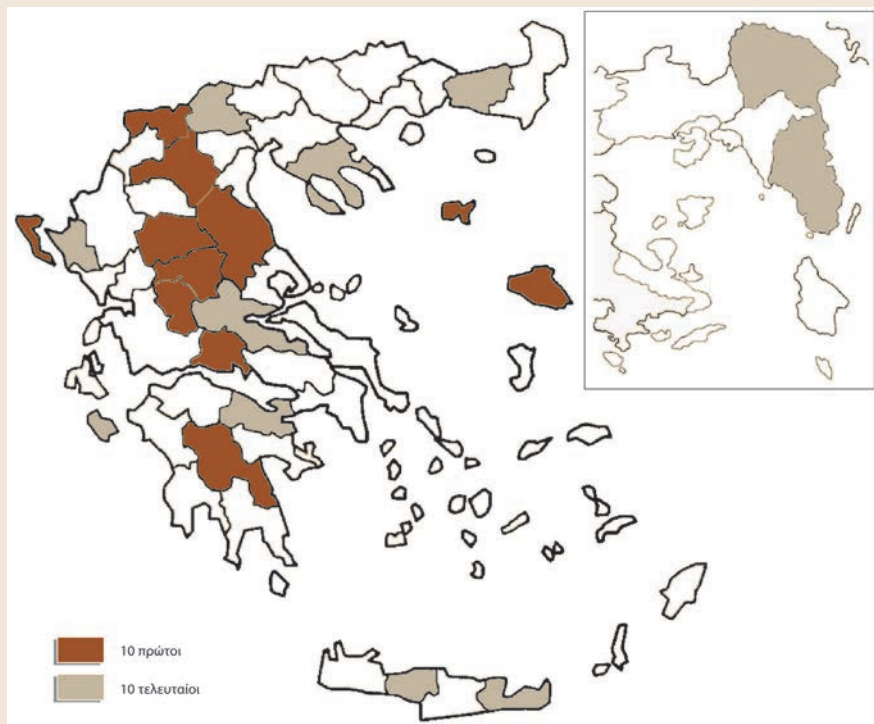
Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή του δείκτη χαμηλής επίδοσης των λυκείων (36%) διακρίνουμε:

- τους νομούς που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) στο δείκτη και είναι οι εξής: Καρδίτσας (με τιμή 22,3%), Λάρισας (24,5%), Χίου (24,8%), Τρικάλων (24,9%), Λέσβου (26%), Πιερίας (27,8%), Μαγνησίας (28,3%), Γρεβενών (29,8%), Αρκαδίας (30,5%) και Αργολίδας (31%).
- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω: Κέρκυρας (με τιμή 47,1%), Ευρυτανίας (45,4%), Ξάνθης (44,4%), Ζακύνθου (44,3%), Ρεθύμνης (44,2%), Δυτικής Αττικής (43,6%), Ηρακλείου (43%), Χαλκιδικής (41,9%), Ροδόπης (41,9%) και Κεφαλληνίας (41,5%).

Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των παραπάνω νομών, αξίζει να σημειωθεί πως ο δείκτης του νομού Καρδίτσας είναι 2,1 φορές μεγαλύτερος από εκείνον του νομού Κέρκυρας για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, διαπιστώνουμε ότι οι νομοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις στην κατάταξη έχουν κατά μέσο όρο 1,6 φορές μεγαλύτερο δείκτη από τους νομούς που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως 17 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 31,5%) έχουν παρουσιάσει επιδείνωση του δείκτη επίδοσης κατά την τριετία 2005-2007.

Χάρτης 3: Κατανομή των νομών με βάση την επίδοση του μαθητικού πληθυσμού (σχολικό έτος 2006-2007) – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΤΕΕ-ΕΠΑΛ)



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 ο δείκτης χαμηλής επίδοσης των ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (εποπτείας ΥΠΕΠΘ) στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει αύξηση κατά 16,8% (από 47,3% το 2005 σε 55,3% το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 8,1%.

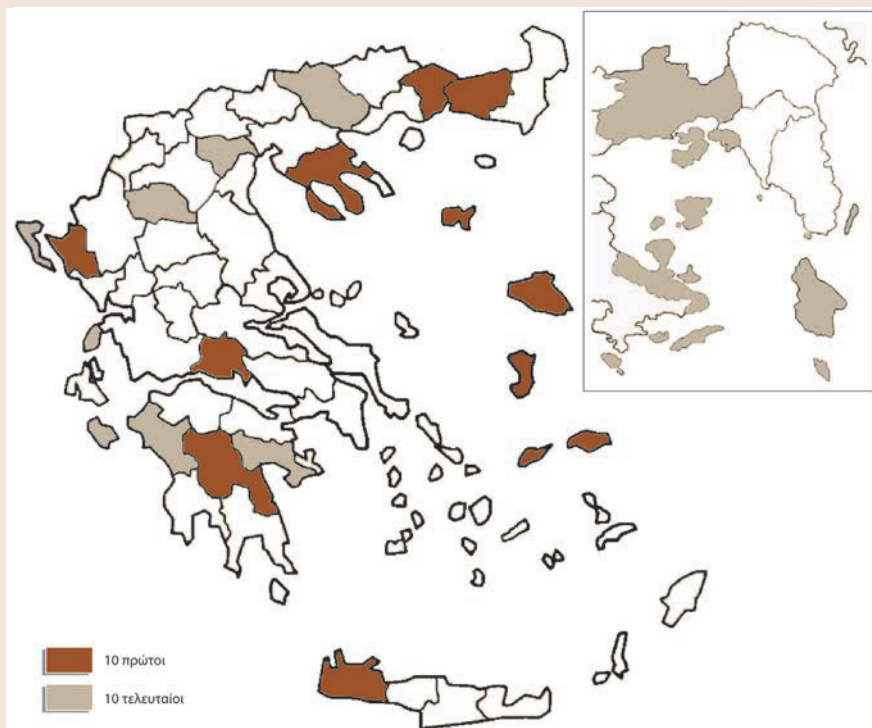
Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή του δείκτη χαμηλής επίδοσης των ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (55%) διακρίνουμε:

- τους νομούς που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) στο δείκτη και είναι οι εξής: Καρδίτσας (με τιμή 34,1%), Φωκίδας (34,2%), Φλώρινας (36,7%), Αρκαδίας (37,9%), Ευρυτανίας (38,3%), Τρικάλων (38,6%), Λάρισας (41,9%), Κέρκυρας (43,4%), Κοζάνης (44,5%) και Λέσβου (45,8%).
- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω: Ρεθύμνης (με τιμή 80,2%), Ζακύνθου (71,2%), Λασιθίου (70,1%), Ροδόπης (68,9%), Χαλκιδικής (67,5%), Θεσπρωτίας (65,5%), Ανατολικής Αττικής (65,2%), Κορινθίας (65,1%), Φθιώτιδας (64,5%) και Πέλλας (64,2%).

Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των παραπάνω νομών, αξίζει να σημειωθεί πως ο δείκτης του νομού Καρδίτσας είναι 2,4 φορές μεγαλύτερος από εκείνον του νομού Ρεθύμνης για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, διαπιστώνουμε ότι οι νομοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις στην κατάταξη έχουν κατά μέσο όρο 1,7 φορές μεγαλύτερο δείκτη από τους νομούς που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως 49 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 90,7%) έχουν παρουσιάσει επιδείνωση του δείκτη επίδοσης κατά την τριετία 2005-2007.

Χάρτης 4: Κατανομή των νομών με βάση το ποσοστό συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού (σχολικό έτος 2006-2007) – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΤΕΕ-ΕΠΑΛ)



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 ο δείκτης συγκράτησης³⁴ των ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (εποπτείας

34. Ο δείκτης συγκράτησης ορίζεται ως το ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν τα μαθήματα μέχρι το τέλος του σχολικού έτους. Έτσι, ο δείκτης αποδίδει ταυτόχρονα το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που διακόπτεται αδικαιολόγητα τη φοίτησή του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

ΥΠΕΠΘ) στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει αύξηση κατά 0,5% (από 84,1% το 2005 σε 84,5% το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 0,2%.

Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή του δείκτη συγκράτησης των ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (84,5%) διακρίνουμε:

- τους νομούς που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) στον δείκτη και είναι οι εξής: Αρκαδίας (με τιμή 96%), Φωκίδας (95,5%), Λέσβου (94,9%), Θεσπρωτίας (93%), Χίου (92,4%), Χαλκιδικής (91,4%), Χανίων (90,5%), Ροδόπης (90,3%), Σάμου (90%) και Ξάνθης (89,7%).
- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω: Λευκάδας (με τιμή 78,6%), Πειραιά (78,9%), Γρεβενών (79,4%), Δυτικής Αττικής (79,8%), Σερρών (80,5%), Κέρκυρας (80,7%), Αργολίδας (80,8%), Ημαθίας (80,8%), Ζακύνθου (81%) και Ηλείας (81,4%).

Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των παραπάνω νομών, αξίζει να σημειωθεί πως ο δείκτης του νομού Αρκαδίας είναι 1,2 φορές μεγαλύτερος από εκείνον του νομού Λευκάδας για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, διαπιστώνουμε ότι οι νομοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις στην κατάταξη έχουν κατά μέσο όρο 1,2 φορές μεγαλύτερο δείκτη από τους νομούς που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως 31 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 57,4%) έχουν παρουσιάσει βελτίωση του δείκτη συγκράτησης κατά την τριετία 2005-2007.

Αναδεικνύεται επίσης η ύπαρξη σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των νομών ως προς τους παραπάνω δείκτες, γεγονός που βοηθά στη διάκριση των νομών οι οποίοι βρίσκονται σε μειονεκτική ή πλεονεκτική θέση ως προς τους άλλους νομούς. Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των νομών που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) και εκείνων που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι), διαπιστώνουμε σημαντικές διαφοροποιήσεις: οι εν λόγω διαφοροποιήσεις αναδεικνύουν το πρόβλημα της έλλειψης οποιουδήποτε κεντρικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού σε ένα σύστημα που αγνοεί το μέγεθος των γεωγραφικών-κοινωνικών ανισοτήτων στην επιχειρησιακή του δράση και επιμένει να προβάλλει το ίδιο μοντέλο/πρότυπο δράσης προς όλους.

5.3 Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Σχολικές μονάδες, προσωπικό, μαθητικός πληθυσμός

Συνεχίζοντας την παράθεση βασικών δεδομένων στην παρούσα ενότητα, θα εξετάσουμε την εξέλιξη των βασικών μεγεθών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η αρχή γίνεται με τον Πίνακα 12, στον οποίο αποτυπώνεται η ετήσια εξέλιξη των υποδομών και του

ανθρώπινου δυναμικού (μαθητικός πληθυσμός και διδακτικό προσωπικό) στο σύνολο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δημόσιας και ιδιωτικής).

Πίνακας 12: Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Χρονοσειρά μεγεθών

Σύνολο	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Σχολικές μονάδες	15.545	15.399	15.351	15.371	15.350	15.299	15.238
Τμήματα	-	78.537	78.119	80.083	80.631	80.946	80.985
Προσωπικό	148.737	172.245	174.401	184.404	191.131	196.837	200.499
Διδακτικό προσωπικό	148.737	154.832	156.668	165.832	171.166	176.072	179.171
Βοηθητικό προσωπικό	-	17.413	17.733	18.572	19.965	20.765	21.328
Μαθητικός πληθυσμός	1.532.809	1.518.966	1.495.704	1.498.992	1.488.250	1.485.114	1.471.647

Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας ΠΑΙΔΕΙΑ – Χρονοσειρές & πίνακες (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006)

Από τα στοιχεία του Πίνακα 12 θα πρέπει να σημειωθούν τα εξής:

- Η σταδιακή ελαφριά μείωση (2% στην επταετία και μέση ετήσια μεταβολή 0,3%) των σχολικών μονάδων. Η μείωση αυτή οφείλεται: α) σε αντίστοιχες μειώσεις των δημοτικών σχολείων (μέση ετήσια μεταβολή -1,4%), οι οποίες αποδίδονται κυρίως στη μείωση των ολιγοθέσιων σχολικών μονάδων· β) στη μείωση των σχολικών μονάδων της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (μέση ετήσια μεταβολή -0,9%). Στο ίδιο χρονικό διάστημα οι σχολικές μονάδες των γυμνασίων και των γενικών λυκείων παρουσιάζουν μέση ετήσια αύξηση 0,8% και 0,9% αντίστοιχα.
- Η αύξηση (34,8% στην επταετία και μέση ετήσια μεταβολή 5,2%) του υπηρετούντος προσωπικού, τόσο του διδακτικού (20,5% στην επταετία και μέση ετήσια μεταβολή 3,2%) όσο και του λοιπού βοηθητικού προσωπικού (22,5% στην επταετία και μέση ετήσια μεταβολή 4,2%). Κατά βαθμίδα εκπαίδευσης και τύπο σχολείου η μέση ετήσια μεταβολή είναι: α) 9% στα νηπιαγωγεία, β) 6,4% στα δημοτικά, γ) 5,2% στα γυμνάσια, δ) 4,3% στα γενικά λύκεια και ε) 1,2% στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Για την περίπτωση της ΤΕΕ θα πρέπει να σημειωθεί ότι κατά την τριετία 2004-2005, 2005-2006 και 2006-2007 υπάρχει συνεχής μείωση του προσωπικού κατά 1,9%, 2,3% και 5,3% αντίστοιχα. Ωστόσο, και η αύξηση του προσωπικού κατά 18% και κατά 1,4% για τα σχολικά έτη 2001-2002 και 2003-2004 επηρεάζει τη μέση ετήσια μεταβολή μετατρέποντάς τη σε θετική.
- Η σταδιακή μείωση (4% στην επταετία και μέση ετήσια μεταβολή -0,7%) του μαθητικού πληθυσμού. Η μείωση αυτή οφείλεται στη μικρή μείωση του μαθητικού πλη-

θυσμού των νηπιαγωγείων και των γυμνασίων (μέση ετήσια μεταβολή -0,2%), των γενικών λυκείων (-0,6%) και των ΤΕΕ (-5,5%).

- Επίσης, κατά τη διάρκεια της επταετίας 2001-2007 παρατηρείται μείωση (5,4%) των σχολικών μονάδων της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ η μέση ετήσια μεταβολή είναι -0,9%. Ο μαθητικός πληθυσμός της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί το 2007 το 7,6% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια της επταετίας 2001-2007 παρατηρείται επιπλέον μεγάλη μείωση (29,3%) του μαθητικού πληθυσμού, ενώ η μέση ετήσια μεταβολή της κατηγορίας είναι -5,5%.

Η μεγάλη μείωση του μαθητικού πληθυσμού της ΤΕΕ θέτει ένα βασικό ερώτημα: ποιος είναι ο αριθμός των μαθητών που επέστρεψαν στα γενικά λύκεια και πόσοι εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και οδηγήθηκαν στην αγορά εργασίας; Για την απάντηση του παραπάνω ερωτήματος θα συγκρίνουμε την πορεία των δύο πληθυσμών κατά την εξαετία 2002-2007.

Πίνακας 13: Δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Χρονοσειρά μεγεθών

Μαθητικός πληθυσμός	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Μαθητές γενικών λυκείων	230.165	228.747	233.723	235.097	238.975	232.926
Ετήσια μεταβολή		-1.418	4.976	1.374	3.878	-6.049
Μαθητές ΤΕΕ	161.667	154.484	146.148	135.663	125.067	111.279
Ετήσια μεταβολή		-7.183	-8.336	-10.485	-10.596	-13.788
Σύνολο μαθητών γενικών λυκείων & ΤΕΕ	391.832	383.231	379.871	370.760	364.042	344.205
Ετήσια μεταβολή συνόλου		-8.601	-3.360	-9.111	-6.718	-19.837

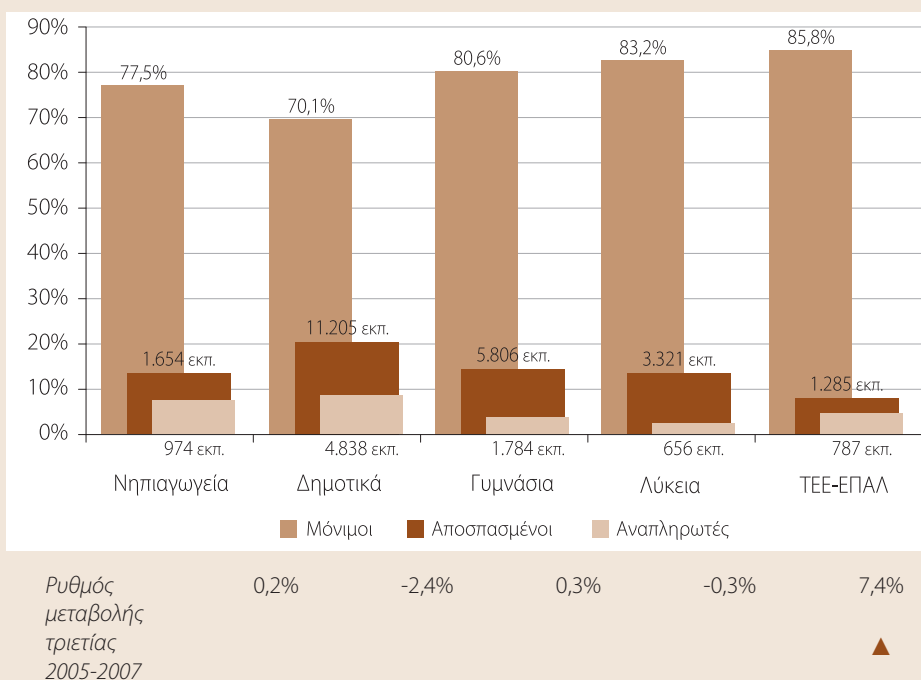
Πηγή: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2009)

Ακόμη και στην υποθετική περίπτωση που η πιθανή αύξηση του μαθητικού πληθυσμού των γενικών λυκείων οφείλεται αποκλειστικά στην απορρόφηση της διαρροής από την ΤΕΕ (και αντίστροφα), το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού που την πενταετία 2003-2007 εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και βγήκαν στην αγορά εργασίας με τις γνώσεις και τις δεξιότητες/ικανότητες αποφοίτου γυμνασίου είναι μεγάλο. Συνολικά 47.627 μαθητές/-τριες εγκατέλειψαν τον δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: συνενπώς πρόκειται για πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου και όχι για μετακίνηση μαθητών από την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση προς το γενικό λύκειο.

5.4 Προσωπικό που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ανάλογα με την υπηρεσιακή του κατάσταση

Η ΕΣΥΕ παραθέτει στοιχεία σχετικά με τον αριθμό των μόνιμων, αποσπασμένων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, τον αριθμό των παρόντων εκπαιδευτικών, την ειδικότητα του προσωπικού, όπως και πληροφορίες αναφορικά με το λοιπό προσωπικό (παιδαγωγικό, διοικητικό και βοηθητικό) που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες. Κατά την περίοδο εξέτασης των μεγεθών (2005, 2006 και 2007) τα διαθέσιμα στοιχεία αναδεικνύουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων, αλλά και γενικότερα ζητήματα που επηρεάζουν την ποιότητα λειτουργίας των μονάδων.

Διάγραμμα 28: Μόνιμοι – αποσπασμένοι – αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολικών μονάδων (σχολικό έτος 2006-2007)



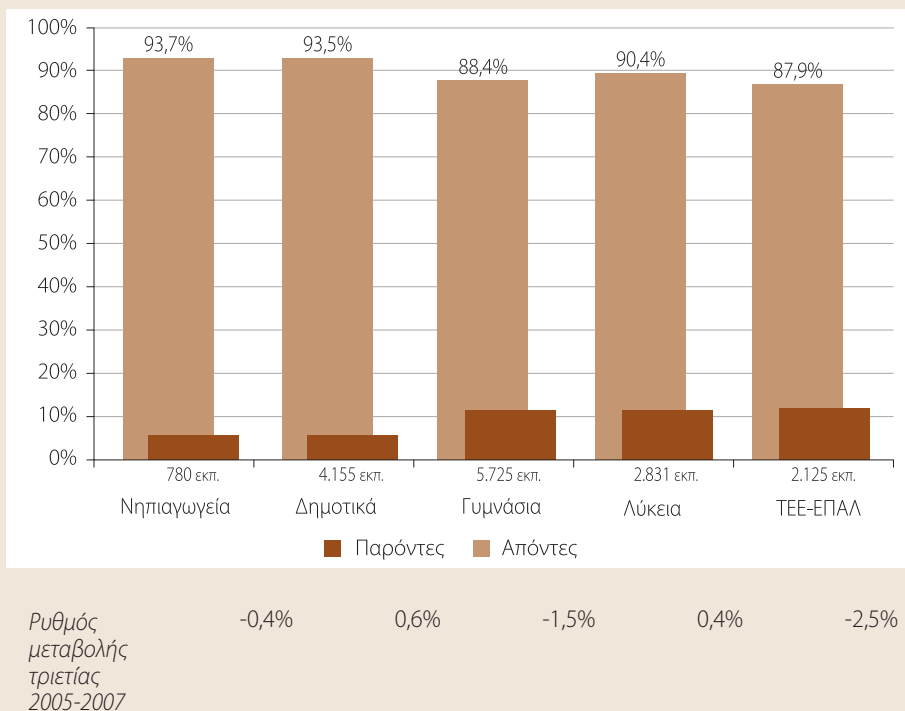
Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Το γεγονός ότι η λειτουργία του συστήματος στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στην αξιοποίηση αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών αποτελεί μειονέκτημα στην ανάπτυξη κουλτούρας δέσμευσης και συλλογικότητας στα σχολεία και επιπλέον αποδυναμώνει το ρόλο και την αποτελεσματικότητα του συλλόγου διδασκόντων. Όπως φαί-

νεται και από το Διάγραμμα 28, όπου απεικονίζονται τα ποσοστά των κατηγοριών του εκπαιδευτικού προσωπικού ανά εκπαιδευτική βαθμίδα ως προς το σύνολο του παρόντος διδακτικού προσωπικού για τις δημόσιες σχολικές μονάδες, το σχολικό έτος 2006-2007 σε όλες τις βαθμίδες υπηρέτησαν συνολικά 23.271 αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί (16,3%) και 9.039 αναπληρωτές (6,3%), ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αποτελούν το 77,4% του διδακτικού προσωπικού.

Ωστόσο, το ποσοστό αυτό δεν κατανέμεται ομοιόμορφα στις βαθμίδες εκπαίδευσης, αφού στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ το ποσοστό μόνιμων το σχολικό έτος 2006-2007 είναι 85,8%, ενώ στα δημοτικά σχολεία (όπου υπηρετούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί) το αντίστοιχο ποσοστό είναι 70,1%. Κατά την τριετία της ανάλυσης (2005-2007), τα δημοτικά και τα λύκεια έχουν παρουσιάσει μείωση στο ποσοστό των μόνιμων κατά 2,4% και 0,3% αντίστοιχα, ενώ οι υπόλοιπες βαθμίδες εμφανίζουν αυξητικές τάσεις με μεγαλύτερη εκείνη των ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (κατά 7,4%).

Διάγραμμα 29: Ποσοστό (%) παρόντος διδακτικού προσωπικού δημόσιων σχολικών μονάδων (σχολικό έτος 2006-2007)



Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Στο Διάγραμμα 29 απεικονίζεται το ποσοστό του παρόντος διδακτικού προσωπικού ανά εκπαιδευτική βαθμίδα ως προς το σύνολο του διδακτικού προσωπικού για τις δημόσιες σχολικές μονάδες. Το σχολικό έτος 2006-2007 από όλες τις βαθμίδες απουσίαζαν συνολικά 15.616 εκπαιδευτικοί. Το ποσοστό των παρόντων εκπαιδευτικών δεν κατανέμεται ομοίμορφα στις βαθμίδες εκπαίδευσης, αφού στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ το ποσοστό μονίμων το 2006-2007 είναι 87,9%, ενώ στα νηπιαγωγεία το αντίστοιχο ποσοστό είναι 93,7%.

Από τα στοιχεία φαίνεται ότι τη μεγαλύτερη κινητικότητα στις αποσπάσεις την έχουν οι δάσκαλοι και έπονται οι νηπιαγωγοί και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με περισσότερο σταθερούς αυτούς της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Θα πρέπει να συγκεντρωθούν στοιχεία για το ποιοι αποσπώνται και πού, προκειμένου να προκύψουν ασφαλέστερα συμπεράσματα.

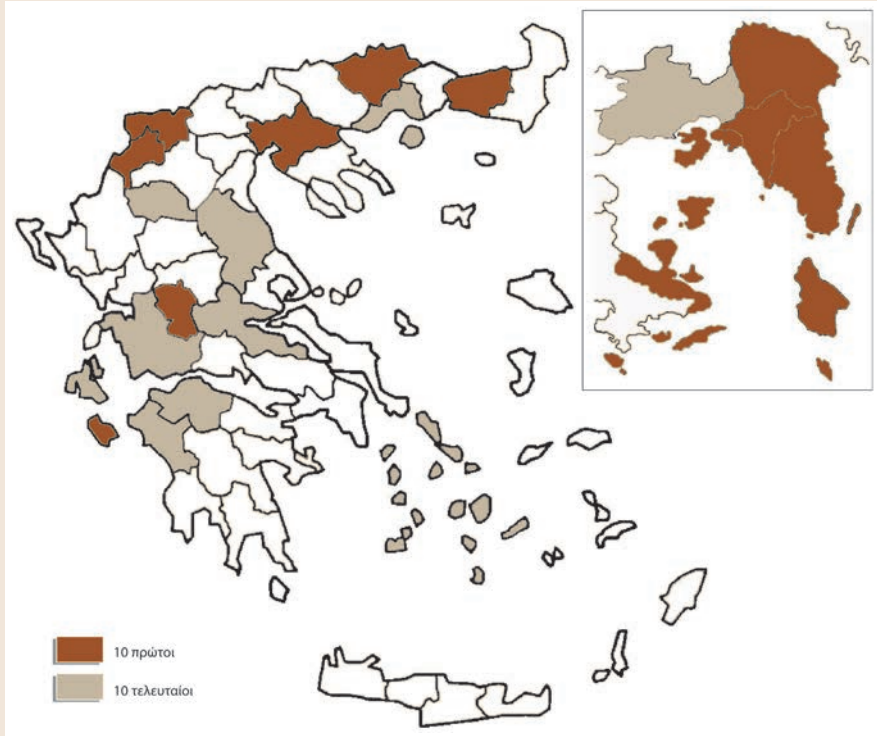
Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να προστεθεί ότι πάσχει το σύστημα καθορισμού των οργανικών κενών κατά ειδικότητα, γεγονός που συσσωρεύσει εκπαιδευτικούς ορισμένων ειδικοτήτων σε κάποιες διευθύνσεις εκπαίδευσης, ενώ οι ίδιες ειδικότητες λείπουν σε άλλες περιφέρειες, με αποτέλεσμα οι αποσπάσεις ή αναπληρώσεις να καθίστανται αναγκαίο κακό.

5.5 Διαφοροποιήσεις σε επίπεδο νομών (υποδομές / εκπαιδευτικό προσωπικό)

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται δείκτες των βασικών μεγεθών της εκπαίδευσης που αναδεικνύουν την ύπαρξη σημαντικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των νομών και βοηθούν στη διάκριση νομών οι οποίοι βρίσκονται σε μειονεκτική ή πλεονεκτική θέση ως προς τους άλλους νομούς.

Η ανάδειξη της γεωγραφίας των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, ο συσχετισμός του κοινωνικού αποκλεισμού με τους δείκτες οικονομικής και πολιτιστικής ανάπτυξης, καθώς και η σύνδεση της σχολικής αναποτελεσματικότητας με τη διαφαινόμενη απαξίωση της γνώσης, αποτελούν μερικά και μόνο από τα ευρήματα της έρευνας του ΚΑΝΕΠ. Δυστυχώς οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση αφορούν ολόκληρες περιοχές της χώρας –ακόμη και μέσα στο λεκανοπέδιο Αττικής– και συνδέονται με περιφερειακές, οικονομικές αλλά και μορφωτικές και πολιτισμικές ανισότητες.

Χάρτης 5: Κατανομή των νομών με βάση το ποσοστό τμημάτων που λειτουργούν ως ολόημερα (σχολικό έτος 2006-2007)



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 το ποσοστό των ολόημερων τμημάτων των δημοτικών σχολείων στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει μείωση κατά 3,1% (από 19,6% το 2005 σε 19% το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 1,6%. Η μέση τιμή των νομών στα τρία έτη είναι χαμηλότερη από το σύνολο της χώρας (17,1% το 2007), γεγονός που καταδεικνύει πως υπάρχουν αρκετοί νομοί με ιδιαίτερα χαμηλές τιμές στο δείκτη.

Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή του ποσοστού ολόημερων τμημάτων των δημοτικών σχολείων (17,1%) διακρίνουμε:

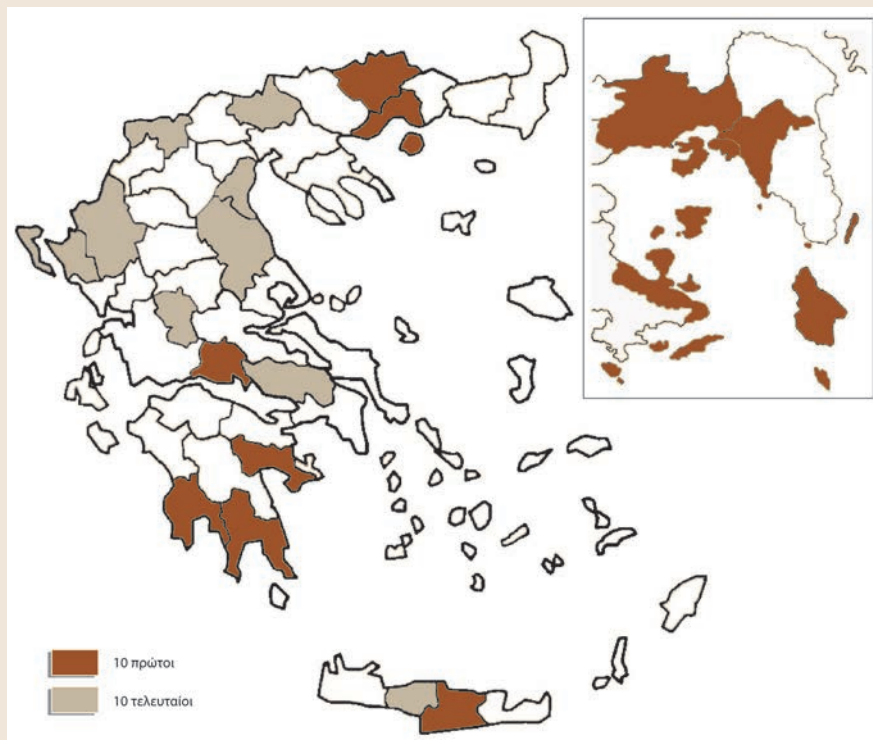
- τους νομούς/περιφέρειες που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) στο δείκτη και είναι οι εξής: Φλώρινας (με τιμή 28,3%), Θεσσαλονίκης (25,6%), Πειραιά (25,5%), Ευρυτανίας (25,4%), Α-Δ Αθήνας (24,6%), Ζακύνθου (24,6%), Ανατολικής Αττικής (23,7%), Ροδόπης (23,1%), Δράμας (22,8%) και Καστοριάς (21,9%).
- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω:

Ηλείας (με τιμή 9,4%), Φθιώτιδας (10%), Καβάλας (10,1%), Αιτωλίας και Ακαρνανίας (11,4%), Κυκλάδων (11,6%), Δυτικής Αττικής (12,1%), Λάρισας (12,6%), Αχαΐας (13%), Γρεβενών (13,3%) και Κεφαλληνίας (13,8%).

Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των παραπάνω νομών, αξίζει να σημειωθεί πως ο δείκτης του νομού Φλώρινας είναι 3 φορές μεγαλύτερος από εκείνον του νομού Ηλείας για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, διαπιστώνουμε ότι οι 10 πρώτοι νομοί στην κατάταξη εμφανίζουν ποσοστό ολόημερων τμημάτων 24,6%, ενώ οι 10 τελευταίοι 11,7% (2,1 φορές χαμηλότερη τιμή).

Αξίζει να σημειωθεί πως 18 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 33,3%) έχουν παρουσιάσει βελτίωση του δείκτη ολόημερων τμημάτων κατά την τριετία 2005-2007.

Χάρτης 6: Κατανομή των νομών με βάση το ποσοστό του μόνιμου διδακτικού προσωπικού (σχολικό έτος 2006-2007) – Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικά σχολεία)



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 το ποσοστό του μόνιμου διδακτικού προσωπικού³⁵ των δημοτικών σχολείων στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει μείωση κατά 2,4% (από 71,8% το 2005 σε 70,1% το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 1,2%. Η μέση τιμή των νομών στα τρία έτη είναι χαμηλότερη από το σύνολο της χώρας, γεγονός που καταδεικνύει πως υπάρχουν αρκετοί νομοί με ιδιαίτερα χαμηλές τιμές στο δείκτη.

Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή του ποσοστού του μόνιμου διδακτικού προσωπικού των δημοτικών σχολείων (68,1%) διακρίνουμε:

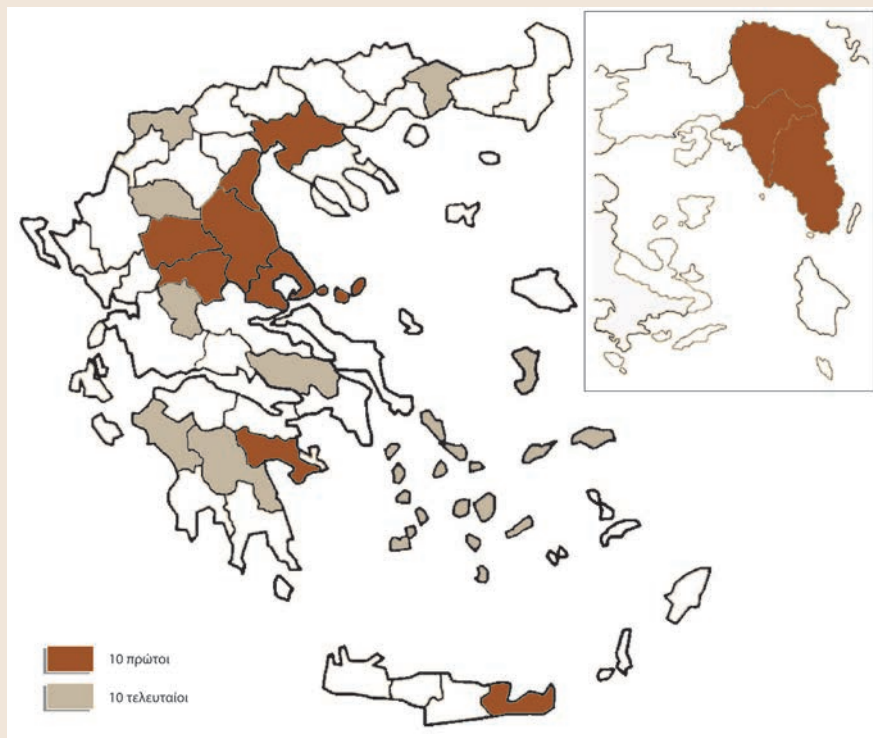
- τους νομούς που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) στο δείκτη και είναι οι εξής: Μεσσηνίας (με τιμή 77,3%), Πειραιά (76,8%), Α-Δ Αθήνας (76,7%), Αργολίδας (76,2%), Ηρακλείου (76,2%), Καβάλας (76,1%), Δυτικής Αττικής (75,1%), Λακωνίας (75%), Δράμας (74,7%) και Φωκίδας (74,5%).
- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω: Φλώρινας (με τιμή 53,6%), Θεσπρωτίας (53,6%), Βοιωτίας (57,1%), Ευρυτανίας (57,3%), Κέρκυρας (59,4%), Ρεθύμνης (60,7%), Κιλκίς (61%), Λάρισας (61,2%), Πιερίας (61,2%) και Ιωαννίνων (61,4%).

Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των παραπάνω νομών, αξίζει να σημειωθεί πως ο δείκτης του νομού Μεσσηνίας είναι 1,4 φορές μεγαλύτερος από εκείνον του νομού Φλώρινας για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, οι νομοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις στην κατάταξη έχουν κατά μέσο όρο 1,3 φορές μεγαλύτερο δείκτη από τους νομούς που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως 19 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 35,2%) έχουν παρουσιάσει βελτίωση του δείκτη μονιμότητας κατά την τριετία 2005-2007.

35. Το μόνιμο προσωπικό έχει οριστεί ως εξής: το σύνολο του μόνιμου διδακτικού προσωπικού ως προς το σύνολο του παρόντος διδακτικού προσωπικού σύμφωνα με τα στοιχεία λήξης του κάθε σχολικού έτους. Επειδή στις ιδιωτικές μονάδες δεν καταγράφεται διάκριση του προσωπικού σε μόνιμους, αποσπασμένους και αναπληρωτές, η μεταβλητή αυτή αφορά μόνο τα δημόσια δημοτικά. Επίσης, στην κατηγορία δεν περιλαμβάνονται ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος και ο υποδιευθυντής.

Χάρτης 7: Κατανομή των νομών με βάση το ποσοστό του παρόντος διδακτικού προσωπικού (σχολικό έτος 2006-2007) – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσια)



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 το ποσοστό του παρόντος διδακτικού προσωπικού των γυμνασίων στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει μείωση κατά 1,5% (από 89,7% το 2005 σε 88,4% το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 0,8%. Η μέση τιμή των νομών στα τρία έτη είναι χαμηλότερη από το σύνολο της χώρας, γεγονός που καταδεικνύει πως υπάρχουν αρκετοί νομοί με ιδιαίτερα χαμηλές τιμές στο δείκτη.

Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή του ποσοστού του παρόντος διδακτικού προσωπικού των γυμνασίων (85%) διακρίνουμε:

- τους νομούς που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) στο δείκτη και είναι οι εξής: Ανατολικής Αττικής (με τιμή 94,6%), Λάρισας (94,5%), Τρικάλων (94,3%), Θεσσαλονίκης (94%), Καρδίτσας (93,7%), Α-Δ Αθήνας (93,3%), Πιερίας (92,7%), Μαγνησίας (92,2%), Αργολίδας (92%) και Λασιθίου (91,3%).
- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω: Ευ-

ρutanίας (με τιμή 61,9%), Κυκλάδων (69,8%), Βοιωτίας (74,3%), Γρεβενών (76%), Χίου (76%), Αρκαδίας (76,1%), Ξάνθης (76,8%), Φλώρινας (77,6%), Ηλείας (77,9%) και Σάμου (78,9%).

Παρατηρώντας τις τιμές των ποσοστών στους παραπάνω νομούς, αξίζει να σημειωθεί πως ο δείκτης της νομαρχίας Ανατολικής Αττικής είναι 1,5 φορές μεγαλύτερος από εκείνον του νομού Ευρυτανίας για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, οι νομοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις στην κατάταξη έχουν κατά μέσο όρο 1,3 φορές μεγαλύτερο δείκτη από τους νομούς που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως 15 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 27,8%) έχουν παρουσιάσει βελτίωση στο ποσοστό του παρόντος διδακτικού προσωπικού κατά την τριετία 2005-2007.

6. Υποδομές σχολικών μονάδων: Το αδύνατο σημείο του συστήματος

Η υλικοτεχνική υποδομή, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, η λειτουργικότητα, η αισθητική και γενικότερα η οργάνωση του σχολικού χώρου, που σχετίζονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αφορούν άμεσα την καθημερινή ζωή και τη δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, όλα μαζί αποτελούν μία βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης, κρίσιμη για την ποιότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, αφού εξαιτίας ελλείψεων στις σχολικές υποδομές είναι δυνατόν να ακυρώνεται στην πράξη το ίδιο το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι αρχές που διέπουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Με βάση αυτές τις παραδοχές προκύπτει –στα πλαίσια του στρατηγικού σχεδιασμού– η ανάγκη εκτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης σε σχέση με τις υποδομές.

6.1 Εργαστήρια φυσικής-χημείας

Στην Ελλάδα, η ανάγκη λειτουργίας οργανωμένων εργαστηρίων φυσικής-χημείας είχε ξεκινήσει να απασχολεί το ΥΠΕΠΘ τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα. Με την αύξηση των αιθουσών διδασκαλίας κατά 44,64% τη δεκαπενταετία 1986-2000 επιτράπηκε και η ανάπτυξη των εργαστηρίων. Η αναλογία μαθητών ανά αίθουσα από 1 προς 30 που ήταν το σχολικό έτος 1986-1987 έγινε 1 προς 26 το 1993-1994, με προοπτική μείωσης 1 προς 20 από το 2000 και μετά. Ο λόγος των εργαστηρίων προς τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης βελτιώθηκε σημαντικά και έφτασε το 1992-1993 στο 0,73

(73%), υπολειπόταν όμως σημαντικά έναντι του αντίστοιχου λόγου της ιδιωτικής εκπαίδευσης, που ήταν 1,15 (115%).³⁶

Σε πανελλαδική έρευνα (1997-1998) για την ανάπτυξη των εργαστηρίων και τον προσδιορισμό του απαιτούμενου εξοπλισμού προέκυψε ότι το 68% των σχολείων του δείγματος (818 σχολεία) δήλωναν πως υπήρχε εργαστηριακός χώρος φυσικής, χημείας ή/και βιολογίας, ωστόσο μόνο το 5,3% των σχολείων είχαν πλήρως εξοπλισμένο εργαστήριο, ενώ το 94,7% δεν μπορούσαν να πραγματοποιήσουν το μάθημα λόγω της έλλειψης εξοπλισμού και ειδικής επίπλωσης. Το 99,3% των καθηγητών ζητούσαν διενέργεια εργαστηριακών ασκήσεων με πλήρη συμμετοχή των μαθητών, γεγονός που προϋποθέτει πλήρως εξοπλισμένα εργαστήρια, ενώ οι καθηγητές ζητούσαν επιμόρφωση προκειμένου να χρησιμοποιήσουν το εργαστήριο (91,3%) και εργαστηριακά βιβλία (87,6%). Στη συνέχεια η Ευρωπαϊκή Ένωση ενέκρινε το αίτημα και το ΥΠΕΠΘ προκήρυξε διεθνείς διαγωνισμούς για τον εξοπλισμό εργαστηρίων φυσικής-χημείας-βιολογίας σε περισσότερα από 1.100 σχολεία της χώρας. Στο πλαίσιο του 1ου Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ Ι) διατέθηκαν περισσότερα από 152 δισ. δρχ. για την ανάπτυξη των υποδομών της εκπαίδευσης και τον εκσυγχρονισμό ή τον εμπλουτισμό του εργαστηριακού εξοπλισμού της δευτεροβάθμιας, της αρχικής επαγγελματικής και της ανώτατης εκπαίδευσης. Μεταξύ άλλων, χρηματοδοτήθηκαν:

- κτιριακές παρεμβάσεις σε 1.600 ενιαία λύκεια για τη δημιουργία 1.735 αιθουσών εργαστηρίων φυσικών επιστημών, πληροφορικής και τεχνολογίας·
- προμήθεια εξοπλισμού (οπτικοακουστικά και εποπτικά μέσα, εργαστηριακός εξοπλισμός) για τα περισσότερα σχολεία της τεχνικής εκπαίδευσης και τα ενιαία πολυκλαδικά λύκεια.

Επίσης, συνεχίστηκε το πρόγραμμα συμπλήρωσης και εκσυγχρονισμού των εξοπλισμών της εκπαίδευσης με την προμήθεια εξοπλισμού για ορισμένα εργαστήρια της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης (εξοπλισμός των 116 Σχολικών Εργαστηριακών Κέντρων [ΣΕΚ] και των 106 Σχολικών Εργαστηρίων [ΣΕ] που εξυπηρετούσαν τα ΤΕΕ), καθώς και της ανώτατης εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, ο Πίνακας 14 δίνει πληροφορίες για το πώς κατανεμήθηκαν σημαντικοί πόροι –στο πλαίσιο του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης, την περίοδο 2003-2006– για τη δημιουργία εργαστηρίων σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

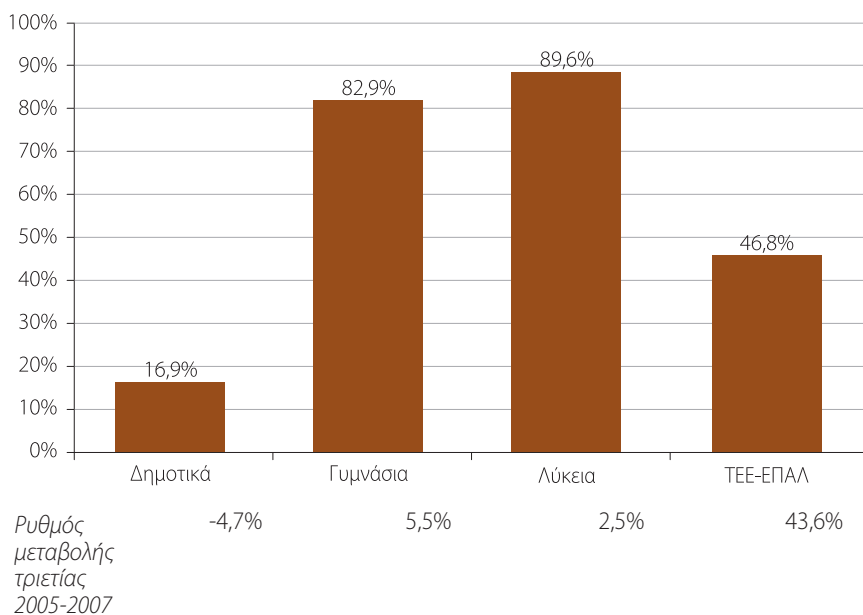
36. Για το θέμα αυτό βλ. περισσότερα στο Γλαμπεδάκης Μιχάλης (2003), «Τα εργαστήρια Φυσικής – Χημείας – Βιολογίας».

Πίνακας 14: Δείκτες δημιουργίας εργαστηρίων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2003-2006)

Α. Δείκτες πραγματοποίησης	Τιμή βάσης	Στόχος 2003	Στόχος 2006
Εργαστήρια φυσικών επιστημών ενιαίων λυκείων (κτιριακά)	661	1.100	1.100
Εργαστήρια φυσικών επιστημών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (κτιριακά)	0	13	300
Εργαστήρια τεχνολογίας ενιαίων λυκείων (κτιριακά)	152	235	235
Εργαστήρια πληροφορικής ενιαίων λυκείων (κτιριακά)	229	400	400
Εξοπλισμός εργαστηρίων ενιαίου λυκείου	0	1.300	1.300

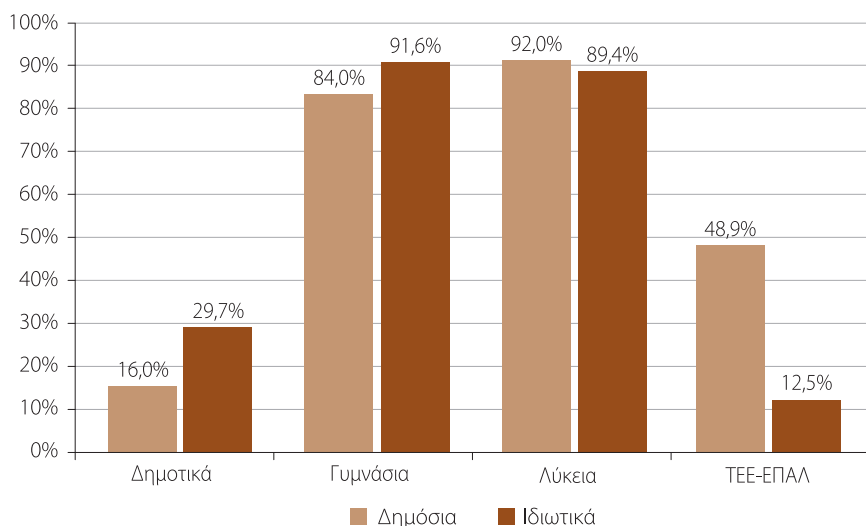
Πηγή: www.espa.gr/elibrary

Παράλληλα, τη δεκαετία του 1990 δημιουργήθηκαν τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ), με στόχο την ένταξη του πειράματος στη διδακτική πρακτική με σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ04, ο οποίος περιλαμβάνει τις ειδικότητες φυσικών, χημικών, βιολόγων και γεωλόγων.

Διάγραμμα 30: Ποσοστό (%) σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν εργαστήριο φυσικής-χημείας (σχολικό έτος 2006-2007)

Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Διάγραμμα 31: Ποσοστό (%) δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν εργαστήριο φυσικής-χημείας (σχολικό έτος 2006-2007)



Ρυθμός μεταβολής τριετίας 2005-2007

Δημοτικά	-4,2%	-8,3%	5,9%	0,4%	2,9%	-3,5%	32,5%	68,9%
----------	-------	-------	------	------	------	-------	-------	-------

Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Στο Διάγραμμα 30 φαίνεται πως οι βαθμίδες διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους ως προς τη χρήση του εργαστηρίου φυσικής-χημείας. Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 το 16,9% των δημοτικών σχολείων χρησιμοποιούν εργαστήριο φυσικής και χημείας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ είναι 46,8%. Ικανοποιητική είναι η εικόνα που παρουσιάζουν τα γυμνάσια και τα γενικά λύκεια, αφού πάνω από το 80% των σχολικών μονάδων στις συγκεκριμένες βαθμίδες χρησιμοποιούν το εργαστήριο.

Κατά την τριετία της ανάλυσης (2005-2007), το ποσοστό των δημοτικών σχολείων που χρησιμοποιούν εργαστήριο φυσικής-χημείας εμφανίζει πτωτική τάση, με ρυθμό μεταβολής -4,7%. Αντίθετα, οι υπόλοιπες βαθμίδες παρουσιάζουν θετικό ρυθμό μεταβολής στην τριετία, με τη μεγαλύτερη τιμή να εμφανίζεται στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (43,6%).

Δημόσιος και ιδιωτικός τομέας

Παρόλο που η κεντρική εξουσία (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – ΥΠΔΒΜΘ) έχει την ευθύνη της λειτουργίας τού δημόσιου τομέα της εκπαί-

δευσης και ταυτόχρονα εποπτεύει τον ιδιωτικό, δεν διασφαλίζει το *ομόρροπο* στις στρατηγικές τους επιλογές. Οι δύο τομείς εμφανίζονται με διαφορετικές επιλογές ως προς την επένδυση σε βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης και τη διαχείριση βασικών μεγεθών αυτής (επένδυση στις υποδομές και στο διδακτικό προσωπικό, σχολική διαρροή, μέτριες και χαμηλές επιδόσεις). Ωστόσο, οι λόγοι της εν λόγω διαφοροποίησης εμπεριέχουν χρήσιμες πληροφορίες για τη διαμόρφωση ενός δυναμικού στρατηγικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση.

Ως προς τη χρήση του εργαστηρίου φυσικής-χημείας, στο Διάγραμμα 31 φαίνεται πως ο ιδιωτικός τομέας υπερέχει έναντι του δημόσιου στα δημοτικά σχολεία και στα γυμνάσια. Στα γενικά λύκεια οι δύο τομείς φαίνεται να συγκλίνουν, ενώ στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ ο δημόσιος τομέας παρουσιάζει τετραπλάσιο ποσοστό σχολείων που διαθέτουν εργαστήριο φυσικής. Κατά την τριετία της ανάλυσης (2005-2007) οι τύποι των σχολείων που εμφανίζουν μείωση στην κατηγορία είναι τα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά, καθώς επίσης τα ιδιωτικά λύκεια.

Επομένως, μετά το 1997 (όταν μόνο το 5,3% των γενικών λυκείων είχαν πλήρως εξοπλισμένο εργαστήριο φυσικής-χημείας, ενώ το 94,7% δεν μπορούσαν να πραγματοποιήσουν το μάθημα λόγω της έλλειψης εξοπλισμού, ειδικής επίπλωσης) και μέχρι το 2007, με την αξιοποίηση των συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων, υπήρξε σημαντικότερη βελτίωση στον εργαστηριακό εξοπλισμό των σχολείων. Η βελτίωση αυτή είχε ως αποτέλεσμα τα γυμνάσια και τα γενικά λύκεια να χρησιμοποιούν εργαστήριο, σύμφωνα με τα στοιχεία του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, σε πάνω από το 80% των σχολικών μονάδων (γυμνάσια 82,9%, λύκεια 89,2%), ενώ και τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ παρουσιάζουν θετικό ρυθμό μεταβολής στην τριετία 2005-2007 (43,6%).

6.2 Εργαστήρια τεχνολογίας

«Η τεχνολογική έκρηξη που συνεχίζεται και αλλάζει καθημερινά παραδοσιακές οργανωτικές δομές, λειτουργικές δράσεις, οικονομικές και άλλες αντιλήψεις απαιτεί (όλο και περισσότερο) επικαιροποιημένη, ανταγωνιστική και πιστοποιημένη γνώση, επιβάλλει στο μαθητή και στον αυριανό πολίτη και απαιτεί από το εκπαιδευτικό μας σύστημα την ανάπτυξη της *παιδείας της Τεχνολογίας* ως προϋπόθεση κατανόησης, δράσης, δημιουργίας, κοινωνικής ένταξης, εργασιακής αναζήτησης και αποκατάστασης στην αυριανή κοινωνία που θα ζήσει. [...] Είναι ανάγκη να αναπτύξουμε στους μαθητές δεξιότητες στη διαχείριση της γνώσης, να δημιουργήσουμε τεχνολογικές καινοτομίες και επινοήσεις τέτοιες, που να υπηρετούν γνωστικές-κοινωνικές οικονομικές ανάγκες και αποτελέσματα» (Τσίλης, 2005).

Σε όλες τις τεχνολογικά και οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες η τεχνολογική εκπαίδευση παρέχεται σε όλες τις τάξεις από το νηπιαγωγείο μέχρι το τέλος του λυκείου. Η τεχνολογική εκπαίδευση «κινητοποιεί και εντάσσει ολόκληρο το είναι του μαθητή στο να αναζητεί, να ταξινομεί και [να] αναλύει, να αποφασίζει, να επιχειρεί, να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και δεξιότητες, να συνεργάζεται σε ομάδες και τελικά να παράγει πρακτικά αποτελέσματα και να βιώνει ο μαθητής [...] τη χαρά του επιτεύγματός του και τη δικαίωση της προσπάθειάς του» (Τσίλης, 2005).

Η εισαγωγή του μαθήματος της Τεχνολογίας στο ελληνικό σχολείο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες της μεταρρύθμισης του 1976 (ΦΕΚ 100Α/30-4-1976). Το μάθημα εφαρμόστηκε πειραματικά στην Α΄ τάξη σε τέσσερα γυμνάσια της Αττικής κατά το σχολικό έτος 1977-1978 με πρότυπο το αντίστοιχο αμερικανικό πρόγραμμα. Στις ΗΠΑ το μάθημα της Τεχνολογίας διδάσκεται από το τέλος του 19ου αιώνα με τον τίτλο «Βιομηχανικές Τέχνες» («Industrial Arts»).

Την επόμενη χρονιά η πειραματική εφαρμογή επεκτάθηκε στη Β΄ τάξη των παραπάνω γυμνασίων και στην Α΄ τάξη δεκαπέντε ακόμη γυμνασίων της Αττικής και της υπαίθρου. Μετά τη θετική αξιολόγηση της πειραματικής εφαρμογής του, συντάχθηκε το 1980 το οριστικό πρόγραμμα του μαθήματος της Τεχνολογίας και συγκροτήθηκε πίνακας εξοπλισμού των εργαστηρίων με λεπτομερείς προδιαγραφές για κάθε αντικείμενο. Ο πίνακας αυτός προωθήθηκε στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) για τον εφοδιασμό των σχολείων με τα απαραίτητα υλικά. Τέλος, καταρτίστηκε ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα για την επιμόρφωση των καθηγητών που θα διδάξουν το μάθημα. Δυστυχώς όμως η προσπάθεια επέκτασης του θεσμού δεν τελεσφόρησε. Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167 Α), ένας από τους σκοπούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να υποβοηθούν τους μαθητές «να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και [να] προάγουν τον πολιτισμό». Το μάθημα όμως εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του γυμνασίου το 1993 και διδάσκεται μία ώρα την εβδομάδα στην Α΄ και Β΄ τάξη όλων των σχολείων της χώρας ως κλάδος του μαθήματος Πληροφορική-Τεχνολογία (ΥΑ Γ2/5330/4-10-93). Επίσης, σήμερα διδάσκεται ως «Στοιχεία Τεχνολογίας» στην Α΄ τάξη του γενικού και του επαγγελματικού λυκείου. Το μάθημα Στοιχεία Τεχνολογίας, με βάση το νέο βιβλίο της Α΄ τάξης του γενικού λυκείου και το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος, που αναφέρονται στην έρευνα και στον πειραματισμό, πρέπει να αξιοποιηθεί πρωτίστως ως βασικό μάθημα προσανατολισμού και διερεύνησης των επιμέρους τεχνολογικών ενδιαφερόντων των μαθητών και δευτερευόντως ως μάθημα πληροφόρησης και εισαγωγής σε βασικά θέματα της τεχνολογίας.

Το μάθημα δεν διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο, μολονότι η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει καθορίσει βασικές ικανότητες-κλειδιά που πρέπει να αναπτυχθούν σε όλους τους πολίτες μέσω της βασικής εκπαίδευσης, για να μπορούν να ανταποκριθούν στη σύγχρονη πραγματικότητα. Μία από τις σημαντικότερες είναι η τεχνολογία και η ανάπτυξη τεχνολογικής κουλτούρας. Ο βασικός στόχος είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με το τεχνολογικό περιβάλλον, στοιχείο απαραίτητο στη σύγχρονη μεταβιομηχανική εποχή, ανεξάρτητα από μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές.

Το μάθημα της Τεχνολογίας θεωρείται κλάδος της γενικής εκπαίδευσης και όχι της τεχνικής ή της επαγγελματικής, με βασικό στόχο να αποκτήσουν οι μαθητές επιδεξιότητα στα χέρια σύμμετρη με τη νοητική ανάπτυξη –η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της εσωτερικής παρόρμησης του ανθρώπου για επινόηση και χρήση υλικών και κατασκευών που ανταποκρίνονται σε πρακτικές του ανάγκες–, άμεση από πρώτο χέρι αντίληψη του τεχνολογικού σχεδιασμού, επίγνωση των επιπτώσεων της τεχνολογικής και της βιομηχανικής προόδου στη ζωή του ατόμου, στην οικογένεια και στο περιβάλλον κ.ά. (Κασιμάτη, 1980).

Επιπρόσθετοι στόχοι του μαθήματος είναι οι παρακάτω:

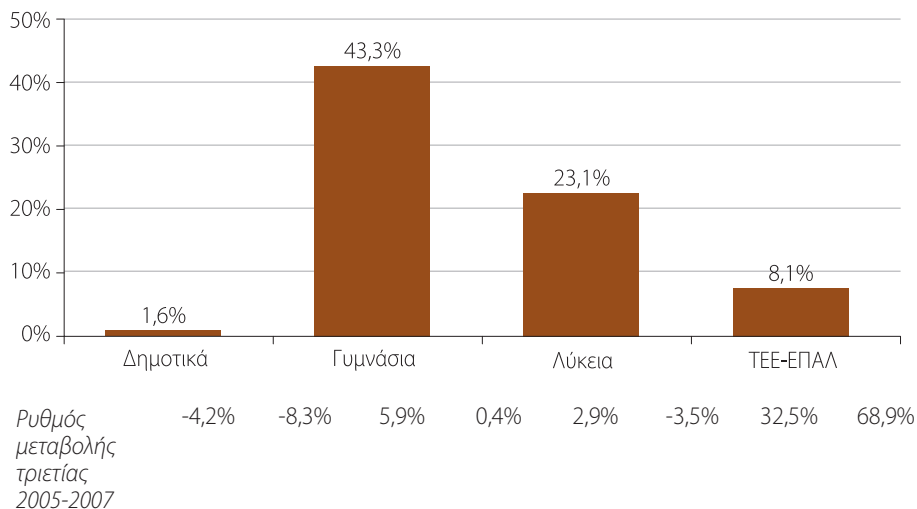
- η κατανόηση του ρόλου της τεχνολογίας στην πορεία του πολιτισμού·
- η διερεύνηση των τεχνολογικών δυνατοτήτων για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων·
- η ανάπτυξη δεξιοτήτων για επικοινωνία, συνεργασία και διαπροσωπικές σχέσεις,
- η απόκτηση γνώσεων, στάσεων, δράσεων και συμπεριφορών για τις λειτουργίες του αουριανού πολίτη και καταναλωτή, και ασφαλώς,
- η συνειδητοποίηση των θετικών και αρνητικών επιδράσεων της τεχνολογικής εξέλιξης και της παραγωγικής διαδικασίας στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό συνολικό περιβάλλον.

Συνεπώς το σχολικό πρόγραμμα της τεχνολογίας βασίζεται τόσο στις ανάγκες του εφήβου όσο και στις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία αυτός αύριο θα ζήσει σαν πολίτης. Έτσι δίνει έμφαση σε δραστηριότητες που αναπτύσσουν την προσωπικότητά του, προωθούν την κοινωνικοποίησή του και διαμορφώνουν μια ολοκληρωμένη αντίληψη για την ενότητα του εργασιακού και κοινωνικού χώρου. (Αθανασάκης, 2002)

Με βάση τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009), μόνο 1 στα 2 γυμνάσια χρησιμοποιεί εργαστήριο τεχνολογίας – και μάλιστα σε ένα υποχρεωτικό μάθημα, που εντάχθηκε στο σχολικό πρόγραμμα πριν από 20 χρόνια περίπου και για τη διδασκαλία του οποίου είναι απολύτως αναγκαία η χρήση εργαστηρίου. Το αντίστοιχο ποσοστό για τα γενικά λύκεια είναι 23,1%, για τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ 8,1% και για τα δημοτικά σχολεία 1,6%. Προκύπτει λοιπόν ένας βασικός προβληματι-

σμός σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται για ένα τόσο σημαντικό γνωστικό αντικείμενο, το οποίο αποτελεί μία από τις πιο ριζοσπαστικές παρεμβάσεις παιδαγωγικής δράσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, όπως προκύπτει από έρευνες, «κατά την επόμενη δεκαετία, το κριτήριο για το πού θα γίνουν παραγωγικές επενδύσεις βρίσκεται στο πού υπάρχουν άνθρωποι με δεξιότητες και ικανότητες για να παράγουν τεχνολογικές καινοτομίες και νέα προϊόντα. Η απόκτηση τέτοιων δεξιοτήτων, τονίζουν οι ερευνητές, σημαίνει ανθρώπους που ασκούνται εργαστηριακά προκειμένου να βιώσουν την αποκτούμενη γνώση μέσα από ασκήσεις και εργασία. Σημαίνει τον επαναπροσανατολισμό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη βαρύτητα μάλιστα στην τεχνολογική επαγγελματική εκπαίδευση προκειμένου να εκπαιδευτούν στελέχη με εξειδικευμένες δεξιότητες σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες και προβλέψεις» (Τσιαντής, 2005).

Διάγραμμα 32: Ποσοστό (%) σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν εργαστήριο τεχνολογίας (σχολικό έτος 2006-2007)



Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Παρά τα χαμηλά επίπεδα που παρουσιάζει η χρήση των εργαστηρίων τεχνολογίας, θα πρέπει να σημειωθεί πως ο δείκτης στα γενικά λύκεια και τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ εμφανίζει επιπλέον και αρνητικό ρυθμό μεταβολής, αφού μέσα στην τριετία το ποσοστό των μονάδων μειώθηκε κατά 0,4% και 9,9% αντίστοιχα. Στα δημοτικά σχολεία δεν παρατηρείται καμία μεταβολή μέσα στην τριετία, ενώ τα γυμνάσια είναι τα μοναδικά που σημειώνουν αύξηση (κατά 4,1%).

Πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία για τη διερεύνηση του προβλήματος παρέχει η έρευνα που διεξήχθη τη διετία 2007-2008 σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και ειδικότερα σε σχολεία της Δ' Διεύθυνσης Πειραιά και της Δ' Αθήνας (Κονταξής, 2008). Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα προκύπτει ότι «ενώ το μάθημα στο γυμνάσιο απαιτεί εργαστήριο, το 70% των γυμνασίων του Πειραιά και το 30% των γυμνασίων της Δ' Αθήνας δεν διαθέτουν ούτε καν ειδικό χώρο. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, χώροι οι οποίοι προβλέπονταν για εργαστήριο τεχνολογίας αλλάζουν χρήση, όχι πάντοτε επαρκώς δικαιολογημένα. Σε μικρό ποσοστό των σχολείων (10%) υπάρχει ο απαραίτητος εργαστηριακός εξοπλισμός, ενώ το 60% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πρόβλημα υποχρηματοδότησης για τις εργασίες των μαθητών (αναλώσιμα, στοιχειώδη εργαλεία κ.λπ.). Σημειώνουμε ότι, με βάση την έρευνα, η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών ξοδεύει για το μάθημα λιγότερα από 30 € ετησίως, ενώ μόνο σε 1 ανά 5 σχολεία η σχολική επιτροπή βοηθά με ποσό της τάξης των 50-400 €».

Άλλα αίτια στα οποία, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, «οφείλονται οι αστοχίες του μαθήματος» είναι:

1. Η ελλιπής υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για να ανταποκριθούν στις υψηλές απαιτήσεις του μαθήματος.
2. Η έλλειψη συνεργασίας στο σχολείο:

Σε αρκετές περιπτώσεις γυμνασίων μάλιστα (30% των σχολείων) παρατηρείται το φαινόμενο αδιαφορίας ή της υποβάθμισης του συγκεκριμένου μαθήματος από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ή ακόμη και από διευθυντές. Η συνεργασία με τους διευθυντές θεωρείται από τους καθηγητές καλύτερη στη Δ' Αθήνας (εξαιρετική 36%) έναντι του Πειραιά (εξαιρετική 27%).

3. Αναθέσεις μαθήματος:

Δεν εξαντλούνται όλες οι δυνατότητες για διδασκαλία του μαθήματος από εκπαιδευτικούς που το έχουν ως πρώτη ανάθεση. Για παράδειγμα, μόνο στο 28% των λυκείων της Διεύθυνσης Δ.Ε. Πειραιά το μάθημα διδάσκεται από καθηγητές που το έχουν ως πρώτη ανάθεση. Ακόμη πιο ακραίο παράδειγμα είναι το γεγονός ότι στο 20% των γυμνασίων και στο 17% των λυκείων του Πειραιά το μάθημα δεν διδάσκεται καθόλου ή διδάσκεται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν δικαιούνται να το διδάξουν (π.χ. μαθηματικοί, πληροφορικής κ.λπ.) με τη δικαιολογία ότι υπάρχουν υπεράριθμοι αυτής της ειδικότητας.

4. Εργασίες μαθητών:

Στο 30% των σχολείων του Πειραιά και στο 20% των σχολείων της Δ' Αθήνας οι εργασίες πραγματοποιούνται αποκλειστικά στο σπίτι. Υπάρχει σημαντικό ποσοστό εργα-

σιών οι οποίες δεν πραγματοποιούνται από τους μαθητές αλλά κυρίως από τους γονείς (>20%). Επιπλέον, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου εργασίες δίνονται σε τρίτους, έναντι αμοιβής (Κονταξής, 2008).

Επίσης, «ένα από τα βασικότερα στοιχεία για την επιτυχία του μαθήματος είναι το κατά πόσον βοηθάει να διακριθούν οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στα άλλα μαθήματα. Μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του Πειραιά (45%) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της Δ' Αθήνας (55%) δηλώνουν ότι το μάθημα βοηθάει τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις να διακριθούν. Σημειωτέον ότι η περιφέρεια του Πειραιά έχει μεγαλύτερες ανάγκες προσέγγισης των παραπάνω μαθητών καθώς παρουσιάζει σημαντικά μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής από την περιοχή της Δ' Αθήνας» (Κονταξής, 2008).

6.3 Εργαστήρια ξένων γλωσσών

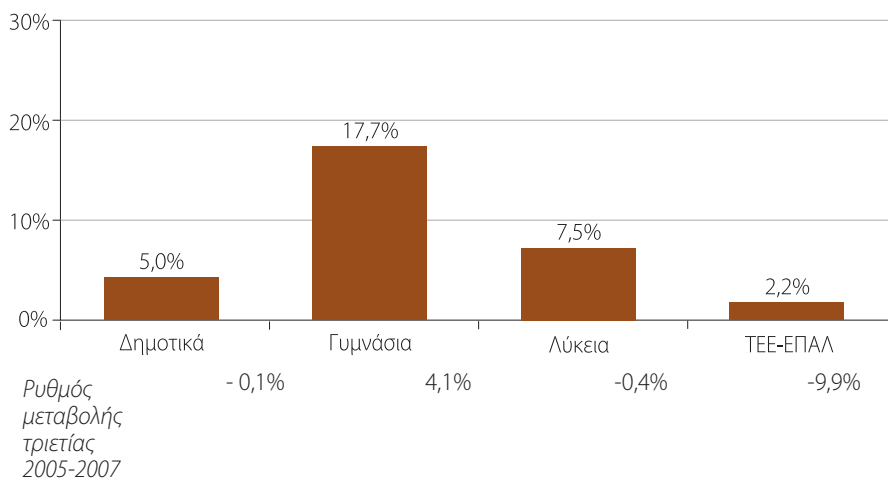
Σε αντίθεση με τα εργαστήρια φυσικής-χημείας και πληροφορικής, το ποσοστό των σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν εργαστήριο ξένων γλωσσών κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα. Το μεγαλύτερο ποσοστό παρουσιάζεται στα γυμνάσια, όπου το σχολικό έτος 2006-2007 λιγότερα από 2 στα 5 σχολεία χρησιμοποιούν εργαστήριο ξένων γλωσσών. Ακολουθούν τα γενικά λύκεια με ποσοστό 7,5%, ενώ ελάχιστα φαίνεται να είναι τα δημοτικά σχολεία (5%) και τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (2,2%) που χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο εργαστήριο.

Εκτός από τα χαμηλά επίπεδα που παρουσιάζει η χρήση των εργαστηρίων ξένων γλωσσών, θα πρέπει να προστεθεί πως ο δείκτης στα γενικά λύκεια εμφανίζει και αρνητικό ρυθμό μεταβολής, αφού μέσα στην τριετία το ποσοστό των μονάδων μειώθηκε κατά 5,5%. Οι υπόλοιπες βαθμίδες σημειώνουν αυξητικές τάσεις, με τα γυμνάσια να έχουν τον μεγαλύτερο ρυθμό μεταβολής (16,9%) και τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ να ακολουθούν (16,4%).

Οι κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αλλαγές που σηματοδότησαν τον περασμένο αιώνα, καθώς και η ανάπτυξη της τεχνολογίας, έχουν ορίσει ένα πλαίσιο εντός του οποίου η συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα είναι πλέον συνηθισμένη κατάσταση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι γλώσσες παίζουν σημαντικό ρόλο ως μέσο επικοινωνίας και ανάπτυξης δεσμών συνεργασίας.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει αναλάβει εδώ και πολλά χρόνια τη δέσμευση για την προώθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας. Το πρώτο ολοκληρωμένο πρόγραμμα προώθησης της διδασκαλίας και της εκμάθησης γλωσσών, το Lingua, άρχισε να ισχύει το 1989· από τότε οι ξένες γλώσσες ήταν στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Διάγραμμα 33: Ποσοστό (%) σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν εργαστήριο ξένων γλωσσών (σχολικό έτος 2006-2007)



Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Το 2001 η Ευρωπαϊκή Ένωση σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, γιορτάζοντας το Ευρωπαϊκό Έτος Γλωσσών 2001, προέβαλε με επιμονή και σαφήνεια την ανάγκη να διαθέτουν οι Ευρωπαίοι πολίτες γλωσσική επάρκεια σε δύο ξένες γλώσσες –επιπλέον της μητρικής– μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών. Με δεδομένη λοιπόν την αρχή ότι οι ευρωπαϊκές γλώσσες είναι πολιτισμικά ισότιμες και αξίζουν όλες τον ίδιο σεβασμό –εφόσον αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα των πολιτιστικών παραδόσεων της Ευρώπης–, η εκμάθηση γλωσσών αποβαίνει αναγκαία καθώς ενισχύει τη συνειδητοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς, συμβάλλει στη βελτίωση της αμοιβαίας κατανόησης των λαών μέσω της αξιοποίησης της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας και στοχεύει στην εξάλειψη της ξενοφοβίας, του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας.

Το 2002 οι αρχηγοί κρατών και κυβερνήσεων, οι οποίοι συνεδρίασαν στη Βαρκελώνη, ανέλαβαν πολιτική δέσμευση όσον αφορά τη βελτίωση της απόκτησης βασικών δεξιοτήτων, κυρίως με τη διδασκαλία δύο ξένων γλωσσών σε όλους από πολύ μικρή ηλικία. Το 2003 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο εξέδωσε, με δική του πρωτοβουλία, έκθεση με την οποία καλούσε την Επιτροπή να καλύψει σε μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες των περιφερειακών και των λιγότερο χρησιμοποιούμενων γλωσσών στο πλαίσιο της διεύρυνσης και της πολιτιστικής πολυμορφίας.

Το σχέδιο δράσης με τίτλο «Η πρόωθηση της εκμάθησης γλωσσών και της γλωσσικής πολυμορφίας» ήταν η απάντηση της Επιτροπής στο Κοινοβούλιο, και το Κοινοβούλιο

έλαβε υπόψη του την ανατροφοδότηση από την ευρεία διαβούλευση που πραγματοποιήθηκε στο διάστημα 2002-2003. Η βελτίωση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών συμπεριλήφθηκε ως ειδικός στόχος του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», της συνιστώσας της στρατηγικής της Λισαβόνας σχετικά με την εκπαίδευση και την κατάρτιση.

Η μακροπρόθεσμη ατζέντα της ΕΕ για την προώθηση των ευρωπαϊκών πολιτικών προς κοινούς στόχους και η ανοιχτή μέθοδος συντονισμού –η οποία επιτρέπει στενή σύμπραξη με τα κράτη-μέλη– έδωσαν ώθηση στη συνεργασία όσον αφορά τις γλωσσικές πολιτικές. Πρώτον, η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες προσδιορίστηκε ως μία από τις οκτώ βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση στη σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006. Δεύτερον, αναπτύχθηκε καρποφόρα συνεργασία με τα κράτη-μέλη μέσω της ομάδας εργασίας για τις γλώσσες, στην οποία συμμετέχουν ανώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι, υπεύθυνοι για τις γλωσσικές πολιτικές στα κράτη-μέλη. Η ομάδα συνεδριάζει τακτικά για την ανταλλαγή πληροφοριών και ορθών πρακτικών. Η συμβολή της ήταν σημαντική στη συνέχεια που δόθηκε στο σχέδιο δράσης σε εθνικό επίπεδο.³⁷ Το σχέδιο δράσης προέτρεψε τα κράτη-μέλη να πραγματοποιήσουν τη δέσμευσή τους να δώσουν στους μαθητές την ευκαιρία να σπουδάσουν τουλάχιστον δύο ξένες γλώσσες, με έμφαση στην πραγματική ικανότητα επικοινωνίας, στην ικανότητα εκμάθησης γλωσσών και στις διαπολιτισμικές δεξιότητες.

Στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου της ΕΕ για την ανάπτυξή της ως της «ανταγωνιστικότερης και δυναμικότερης οικονομίας της γνώσης ανά την υφήλιο», αναγνωρίστηκε ότι το θέμα της γνώσης γλωσσών συνιστά έναν από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη αυτού του στόχου, και ανατέθηκε στα εκπαιδευτικά συστήματα η προώθηση της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Σημειώνεται ότι το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» καθορίζει κριτήρια αναφοράς για την αξιολόγηση της προόδου των κρατών-μελών και επιπλέον δίνει προτεραιότητα στους παρακάτω τρεις τομείς, οι οποίοι θα επωφεληθούν από την ανταλλαγή εμπειρίας:

1. μέθοδοι και τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας ξένων γλωσσών,
2. εκμάθηση ξένων γλωσσών σε νεαρή ηλικία και
3. τρόποι προαγωγής της εκμάθησης και εξάσκησης ξένων γλωσσών.

Πιο συγκεκριμένα, η Ελλάδα παραμένει μεταξύ των χωρών-μελών της ΕΕ όπου καταγράφονται τα υψηλότερα ποσοστά γλωσσομάθειας. Το 44,8% των Ελλήνων ηλικίας 25-64 ετών δηλώνουν ότι μιλούν μία ξένη γλώσσα, το 33,4% δήλωσαν ότι δεν μιλούν καμία

37. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/lang/com>.

ξένη γλώσσα και το 21,9% δήλωσαν ότι μιλούν δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες· οι αντίστοιχοι μέσοι όροι στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι 35,7%, 36,2% και 28,1%. Από τα ίδια στοιχεία φαίνεται ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών που διδάσκονται τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα καταγράφονται στην Ελλάδα (92%), στην Ιταλία (74%) και στην Ιρλανδία (73%).

Αυτή την τάση για εκμάθηση ξένων γλωσσών οφείλει να ενισχύσει το δημόσιο σχολείο, ανευρίσκοντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και τα εποπτικά μέσα για την ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη διδασκαλία ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας σταδιακά αναπτύσσεται η μέριμνα για τη διδασκαλία και την εξασφάλιση εκμάθησης τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών. Λαμβάνονται μέτρα και υλοποιούνται δράσεις ώστε τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών για τα γνωστικά αντικείμενα των ξένων γλωσσών να εκσυγχρονίζονται σύμφωνα με τις εξελίξεις στον τομέα της γλωσσολογίας και τα κοινά πρότυπα που ορίζονται από διεθνείς οργανισμούς, με στόχο τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και την πιστοποίηση της γλωσσομάθειας.

Το 2006 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο διοργάνωσε συνέδριο με θέμα «Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση».³⁸

Από το συνέδριο προέκυψε ότι, παρόλο που –με βάση τα στοιχεία– τα δεδομένα για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο είναι θετικά, η κοινή αντίληψη είναι αρνητική για τη δυνατότητα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας σε αυτό. Οι περισσότερες ελληνικές οικογένειες πιστεύουν ότι, αν το παιδί τους θέλει να εφοδιαστεί με πτυχία που να αποδεικνύουν τις γνώσεις στην ξένη γλώσσα, αυτό πρέπει να συμβεί εκτός σχολείου και με δαπάνες της οικογένειας. Δαπανούν εισόδημα εκατομμυρίων ευρώ για τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, για την αγορά ξενόγλωσσων διδακτικών βιβλίων και για τη συμμετοχή των παιδιών τους στις εξετάσεις απόκτησης διπλωμάτων γλωσσομάθειας από ξένα εκπαιδευτικά κέντρα. Επομένως η ποιότητα της εκπαίδευσης στις ξένες γλώσσες συχνά αμφισβητείται τόσο ως προς τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο όσο και ως προς την εξασφάλιση γλωσσικής επάρκειας και πιστοποίησης, αφού η διδασκαλία της ξένης γλώσσας έχει ταυτιστεί με τις εξετάσεις για την απόκτηση του πολυπόθητου πιστοποιητικού. Πολλές φορές τα συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας δεν είναι αξιόπιστα. Επίσης, η επιτυχία στις εξετάσεις πιστοποίησης πιστώνεται

38. Βλ. σχετικά www.pi-schools.gr/content/index.php.

στα ιδιωτικά κέντρα ξένων γλωσσών και όχι στο ξενόγλωσσο μάθημα του δημόσιου σχολείου.

Έτσι, δημιουργούνται πολλά ερωτήματα σχετικά με τα αίτια αυτού του φαινομένου τα οποία αφορούν, μεταξύ άλλων, το χρόνο που αφιερώνεται στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών, την καταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού, την ετοιμότητα και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη διδακτέα ύλη και τα αναλυτικά προγράμματα, τις υποδομές που υποστηρίζουν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και, τέλος, τα διαφορετικά επίπεδα μεταξύ των μαθητών της ίδιας τάξης.

Από την άλλη, η Ευρωπαϊκή Ένωση βαθμολογεί την Ελλάδα κάτω από τη βάση στο θέμα των καινοτομιών που αφορούν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα σχολεία. Όπως προκύπτει από την έρευνα με τίτλο «Αριθμοί-κλειδιά για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα σχολεία στην Ευρώπη», που έγινε από το ευρωπαϊκό δίκτυο για την εκπαίδευση στην Ευρώπη «Ευρυδίκη», η Ελλάδα υστερεί σε καινοτομίες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας στις ξένες γλώσσες.

Τα στοιχεία του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ δείχνουν ότι ένα από τα κυριότερα προβλήματα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα δημόσια σχολεία είναι η περιορισμένη χρήση εργαστηρίου. Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο μάθημα, εργαστήριο χρησιμοποιεί μόνο το 17,7% των γυμνασίων, το 7,5% των γενικών λυκείων, το 5% των δημοτικών σχολείων και μόλις το 2,2% των ΤΕΕ-ΕΠΑΛ.

Εκτός από την έλλειψη εργαστηρίου ξένων γλωσσών, μια σειρά άλλων παραγόντων επηρεάζουν αρνητικά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στα δημόσια σχολεία· μερικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι οι εξής: Η αδυναμία λειτουργίας επιπέδων σε πολλά γυμνάσια – ακόμη και στην αγγλική γλώσσα, για την οποία προβλέπεται, ενώ κάτι αντίστοιχο δεν προβλέπεται για το δημοτικό σχολείο (ιδιαίτερα στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη) και το λύκειο ούτε για τα τμήματα της δεύτερης υποχρεωτικής γλώσσας· αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει ανομοιογένεια σε ό,τι αφορά τις γνώσεις της ξένης γλώσσας, ιδιαίτερα στην Α΄ γυμνασίου, όπου πολλοί από τους μαθητές έρχονται από το δημοτικό με ένα συγκεκριμένο σύνολο γνώσεων στη δεύτερη ξένη γλώσσα, ενώ άλλοι είναι αρχάριοι. Επίσης, πολλές φορές οι θεματικές ενότητες του διδακτικού υλικού δεν είναι προσαρμοσμένες στα ηλικιακά δεδομένα των μαθητών/-τριών, στα ενδιαφέροντά τους, στις ανάγκες και τις ικανότητές τους. Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός, λόγω του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα και του διαφορετικού επιπέδου γνώσεων που αυτοί έχουν μεταξύ τους, είναι αναγκασμένος να προσαρμόσει τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο επίπεδο του μέσου μαθητή, που συνήθως είναι χαμηλό. Ωστόσο, ακόμη και εκεί όπου εφαρμόζονται τα προβλεπόμενα δύο επίπεδα, οι ώρες διδασκαλίας είναι ίδιες, με απο-

τέλεσμα η σύγκλιση του επιπέδου αρχαρίων και προχωρημένων να μην επιτυγχάνεται ποτέ. Ουσιαστικά οι αδύναμοι παραμένουν αδύναμοι και οι καλοί παραμένουν καλοί.

Με αυτό τον τρόπο παγιώνεται μια τεράστια ανισότητα ανάμεσα στους μαθητές, αφού όσοι δεν έχουν τα οικονομικά μέσα για να μάθουν ξένες γλώσσες στα φροντιστήρια, εκτός από ό,τι άλλο συνεπάγεται αυτό, δεν μπορούν να διεκδικήσουν μέσω των πανελλαδικών εξετάσεων θέση στα ξενόγλωσσα τμήματα των πανεπιστημίων.

Επομένως, στο πλαίσιο ενός στρατηγικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού, επιβάλλεται να ληφθούν υπόψη, σε συνδυασμό με τις παραπάνω, και οι εξής παράμετροι:

1. Η «ανάγκη για τη διαμόρφωση μιας εθνικής γλωσσικής πολιτικής, η οποία θα προσδιορίζει τη θέση της μητρικής μας γλώσσας στην εκπαίδευση και στην κοινωνία και τη θέση των ξένων γλωσσών, αντίστοιχα. Η εφαρμογή μιας πολιτικής που ενισχύει την πολυγλωσσία στη δημόσια εκπαίδευση απαιτεί το σχεδιασμό ενός κοινού πλαισίου διδασκαλίας για όλες τις γλώσσες που διδάσκονται στο παρόν ή πρόκειται να εισαχθούν στο μέλλον. Ένα τέτοιο πλαίσιο θα προβλέπει το βαθμό γλωσσικής επάρκειας που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές σε κάθε μια από τις ξένες γλώσσες και θα θέτει τις προδιαγραφές για πολυγλωσσικά διδακτικά πακέτα.
2. Η διδασκαλία ξένων γλωσσών σε μικρούς μαθητές προϋποθέτει γνώση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών αρχών και διδακτικών πρακτικών που αρμόζουν τόσο στην ηλικία των μαθητών όσο και στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Η βελτίωση της ποιότητας της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο προϋποθέτει τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών και την παροχή ευκαιριών για διαρκή βελτίωση της γλωσσικής τους ικανότητας.
4. Η σύνδεση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο με την πιστοποίηση γλωσσομάθειας, μέσω του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας του ΥΠΕΠΘ, θεωρείται ότι μπορεί να ενισχύσει την αναβάθμιση του μαθήματος της ξένης γλώσσας και να βοηθήσει τους μαθητές να πιστοποιούν γνώσεις που αποκτούν εντός του εκπαιδευτικού συστήματος της δημόσιας εκπαίδευσης.
5. [...] Για να βελτιωθεί η ποιότητα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης που παρέχεται στο δημόσιο σχολείο, πρέπει να γίνει κατανοητή η ανάγκη να εντάξουμε, σε πρακτικό επίπεδο, τη γνώση ξένων γλωσσών στις βασικές δεξιότητες που απαιτείται να έχουν αναπτύξει οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μαζί με τη γνώση της μητρικής γλώσσας, των μαθηματικών και των νέων τεχνολογιών, όπως προδιαγράφεται στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής» (Ζουγανέλη, 2007: 265-266).

8. Η ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία μαθητών και εκπαιδευτικών που θα οδηγήσουν σε δράσεις ανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διορθωτικές κινήσεις, η διαρκής αξιολόγηση των ξενόγλωσσων διδακτικών βιβλίων σχετικά με την καταλληλότητά τους, την αποδοτικότητά τους στις ηλικίες και στα περιβάλλοντα στα οποία διδάσκονται και η δωρεάν διανομή ξενόγλωσσου εκπαιδευτικού υλικού στα λύκεια.
9. Η ανάγκη δημιουργίας ειδικής αίθουσας-εργαστηρίου ξένων γλωσσών βασισμένου κυρίως στις εφαρμογές καινοτόμων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας, ιδιαίτερα με τη χρήση νέων τεχνολογιών. «Η ένταξη των ΤΠΕ στην ξενόγλωσση εκπαιδευτική διαδικασία ανοίγει νέους δρόμους στον τομέα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Η πληροφορία παρουσιάζεται σε μη γραμμική σειρά, η ανάδραση είναι άμεση, η πλοήγηση μπορεί να είναι ελεύθερη προσφέροντας στους χρήστες τη δυνατότητα να εργαστούν ο καθένας με τους δικούς του ρυθμούς, να ακολουθούν τη δική τους πορεία μέσα στο λογισμικό και να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Ο συνδυασμός ήχου, εικόνας, βίντεο, γραφικών και εικονικών αναπαραστάσεων που προσφέρουν τα πολυμέσα καθιστούν τη μάθηση μια ευχάριστη διαδικασία» (Οικονόμου, 2004: 175).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών δίνει κίνητρα στους μαθητές και τους ωθεί να ενδιαφερθούν πολύ περισσότερο, μια και η ζωντανή επικοινωνία στη γλώσσα που διδάσκεται δημιουργεί την περιέργεια και ωθεί στην έρευνα και στη μάθηση.

«Στο διεθνές πεδίο, καταγράφεται έντονα η βούληση των ειδικών να αξιοποιήσουν τις τεχνολογίες στην ξενόγλωσση διδασκαλία, όχι μόνο λόγω της χρησιμότητάς τους, αλλά και λόγω της "απαίτησης" της νέας γενιάς μαθητών, που εξοικειωμένοι με κάθε τι τεχνολογικό βρίσκουν απόλυτα φυσική τη χρήση της και στο μάθημα. Όπως μάλιστα διαπιστώνεται στο πόρισμα του ICC, στο μέλλον είναι πιθανή η μετακίνηση της γλωσσικής διδασκαλίας από τα εξειδικευμένα γλωσσικά εργαστήρια στις προσωπικές συσκευές επικοινωνίας, που γίνονται ολοένα και πιο πολυδιάστατες» (Παναγιωτίδης, 2007: 127).

10. Η προώθηση των εκπαιδευτικών ανταλλαγών: Η διδασκαλία ξένης γλώσσας διαφέρει από όλα τα υπόλοιπα προς διδασκαλία αντικείμενα, καθώς έχει ως κύριο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων παράλληλα με την απόκτηση των απαραίτητων γλωσσικών και πολιτισμικών γνώσεων. Η ανάπτυξη αυτών των γλωσσικών δεξιοτήτων εκτός από εξάσκηση χρειάζεται και επαφή με το περιβάλλον στο οποίο ομιλείται η ξένη γλώσσα, αφού είναι κοινά παραδεκτό ότι αυτός είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησής της. Οι σχολικές συνεργασίες στην Ευρώπη είναι μια αυξανόμενη κοινή πρακτική, που αποκτά ευρεία αναγνώριση.

11. Ο στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προωθήσει την έννοια της *γλώσσας προσωπικής επιλογής*, που πρότείνει η ομάδα διανοουμένων για τον διαπολιτισμικό διάλογο, η οποία δημιουργήθηκε με πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής το 2008.

Σύμφωνα με τις προτάσεις της ομάδας:

[...] Η διδασκαλία πολλών ξένων γλωσσών στις χώρες όπου αυτό δεν είναι σύνθηες μπορεί ασφαλώς να δημιουργήσει προβλήματα υποδομής, πόρων και ανθρώπινου δυναμικού, ιδίως όσον αφορά την κατάρτιση επαρκούς αριθμού ικανών εκπαιδευτικών, την προσαρμογή των σχολείων στις νέες απαιτήσεις και τη διαχείριση του χρόνου. Αλλά τα εμπόδια αυτά μπορούν να υπερνικηθούν πολύ πιο εύκολα με τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα.

Αυτό που εννοούμε είναι ότι κάθε Ευρωπαίος θα ενθαρρύνεται να επιλέξει ελεύθερα μια συγκεκριμένη γλώσσα, διαφορετική από την εθνική του γλώσσα, αλλά και από τη γλώσσα που χρησιμοποιεί για τη διεθνή επικοινωνία. Έτσι όπως την αντιλαμβανόμαστε, η γλώσσα προσωπικής επιλογής δεν είναι σε καμία περίπτωση μια δεύτερη ξένη γλώσσα, αλλά μάλλον, κατά κάποιον τρόπο, μια δεύτερη μητρική γλώσσα. Η εκμάθησή της θα είναι εντατική, θα ομιλείται και θα διαβάζεται άπταιστα και θα εντάσσεται στο σχολικό και το πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών κάθε ευρωπαίου πολίτη, καθώς και στον κατάλογο επαγγελματικών του προσόντων. Η εκμάθησή της θα συνοδεύεται από εξοικείωση με τη χώρα ή τις χώρες στις οποίες ομιλείται, με τη φιλολογία, την κουλτούρα, την κοινωνία και την ιστορία που συνδέονται με αυτή τη γλώσσα και με όσους τη χρησιμοποιούν.³⁹

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι γλώσσες είναι θεμελιώδες στοιχείο πολιτιστικής κουλτούρας. Η Ελλάδα περιλαμβάνεται (σύμφωνα με το δίκτυο «Ευρυδίκη») μεταξύ των χωρών στις οποίες το ποσοστό των μαθητών που μαθαίνουν μία ξένη γλώσσα αυξήθηκε κατά το μέγιστο μεταξύ των ετών 2004 και 2006 (από 43,7% σε 87,4%)· έτσι, σήμερα κατατάσσεται πλέον στις πρώτες θέσεις μεταξύ των υπόλοιπων ευρωπαϊκών κρατών⁴⁰. Από την άλλη, το σύνθημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης «ενωμένοι στην πολυμορφία» αντανάκλα την κεντρική θέση που κατέχει η πολυγλωσσία στις κοινοτικές δράσεις.

Παρ' όλα αυτά, η οικονομική κρίση σε χώρες της ΕΕ μετατρέπει την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε ακριβή πολυτέλεια για τους νέους, ιδιαίτερα αυτούς που προέρχονται από τα φτωχότερα στρώματα, και μάλιστα σε μια περίοδο κατά την οποία η ανάγκη για επικοινωνία, κινητικότητα και αναζήτηση απασχόλησης είναι αυξημένη, ενώ η πολυγλωσσία αποτελεί απαραίτητο εφόδιο. Πράγματι, η Ελλάδα καταγράφει θετικά βήματα

39. http://ec.europa.eu/languages/documents/report_el.pdf

40. Αυτό επεσήμανε τον Δεκέμβριο του 2010 και η Επίτροπος για θέματα εκπαίδευσης, πολιτισμού, πολυγλωσσίας και νεολαίας κ. Α. Βασιλείου, έπειτα από σχετική ερώτηση του ευρωβουλευτή κ. Γ. Παπανικολάου (βλ. σχετικά ec.europa.eu/dgs/education_culture).

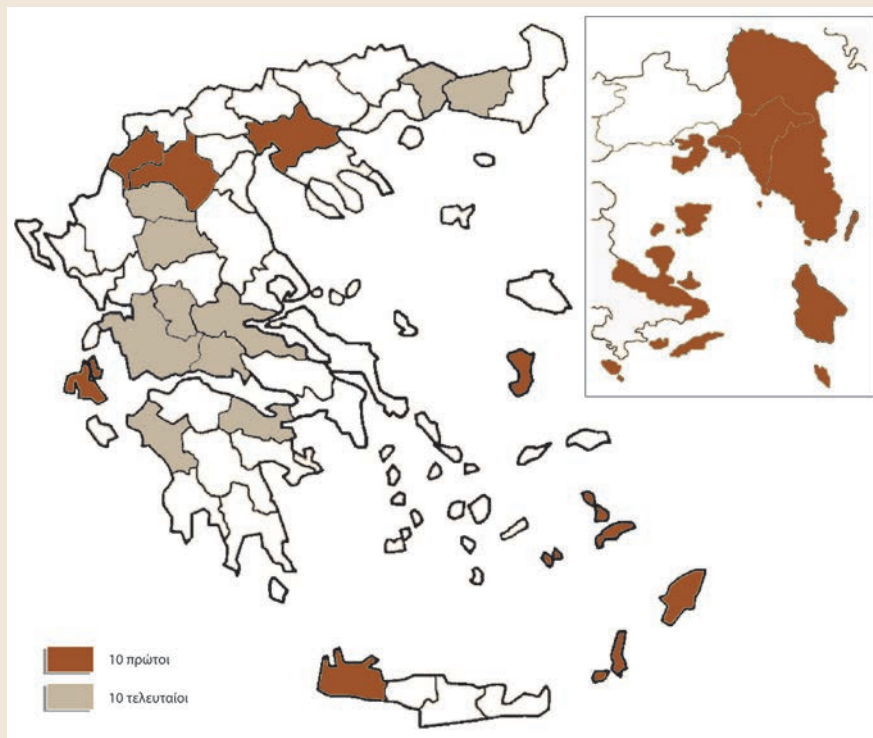
στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, ωστόσο –για να έχουμε πιο ολοκληρωμένη εικόνα– θα πρέπει να παρακολουθήσουμε και ποιοτικούς δείκτες της εκμάθησης ξένων γλωσσών στα ελληνικά σχολεία, όπως επίσης το κόστος με το οποίο επιβαρύνει την ελληνική οικογένεια η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα.

6.4 Τοπικές ανισότητες στις υποδομές – Εργαστήρια

Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, μπορούμε να συζητήσουμε τα δεδομένα που αφορούν τις υποδομές των σχολικών μονάδων αξιοποιώντας τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009). Η συζήτηση αυτή θα επιχειρήσει να αναδείξει πιθανές ανισότητες που αφορούν την ύπαρξη και τη χρήση υποδομών στα σχολεία της Ελλάδας.

Στην Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009) αναφέρονται τα παρακάτω:

Χάρτης 8: Κατανομή των νομών με βάση την αναλογία τεσσάρων εργαστηρίων ανά σχολική μονάδα (σχολικό έτος 2006-2007) – Πρωτοβάθμια εκπαίδευση



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 ο δείκτης των εργαστηρίων⁴¹ (φυσικής-χημείας, πληροφορικής, τεχνολογίας, ξένων γλωσσών) των δημοτικών σχολείων στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει αύξηση κατά 8,1% (από 0,7 εργαστήρια ανά σχολική μονάδα το 2005 σε 0,8 το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 4%.

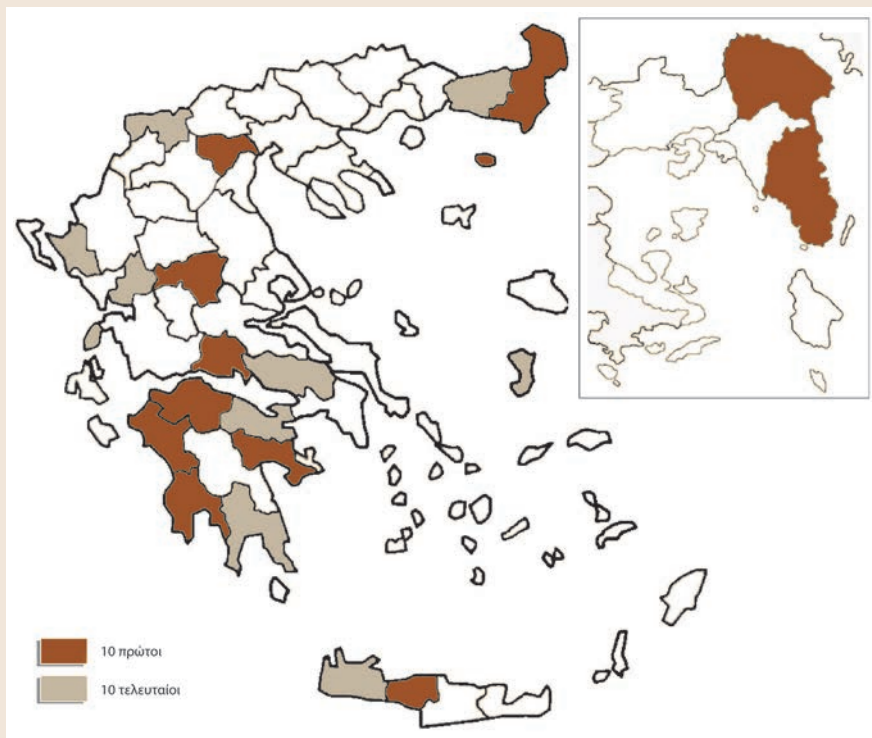
Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή του δείκτη εργαστηρίων των δημοτικών σχολείων (0,7) διακρίνουμε:

- τους νομούς που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) στο δείκτη και είναι οι εξής: Πειραιά (με τιμή 1,39), Α-Δ Αθήνας (1,21), Ανατολικής Αττικής (1,18), Χίου (1,09), Δωδεκανήσου (1,06), Θεσσαλονίκης (1,05), Καστοριάς (1,00), Κοζάνης (0,96), Κεφαλληνίας (0,95) και Χανίων (0,92).
- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω: Ευρυτανίας (με τιμή 0,19), Ροδόπης (0,19), Ξάνθης (0,35), Φθιώτιδας (0,38), Γρεβενών (0,41), Ηλείας (0,42), Αιτωλίας και Ακαρνανίας (0,42), Φωκίδας (0,45), Τρικάλων (0,45) και Κορινθίας (0,49).
- Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των παραπάνω νομών, αξίζει να σημειωθεί η απόσταση μεταξύ του πρώτου και του τελευταίου νομού, αφού ο δείκτης της νομαρχίας Πειραιά είναι 7,5 φορές μεγαλύτερος από εκείνον του νομού Ευρυτανίας για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, διαπιστώνουμε ότι οι δέκα πρώτοι νομοί στην κατάταξη εμφανίζουν μέση τιμή 1,1, τιμή 2,9 φορές μεγαλύτερη από τη μέση τιμή των δέκα τελευταίων (0,4).

Αξίζει να σημειωθεί πως 42 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 77,8%) έχουν παρουσιάσει βελτίωση του δείκτη εργαστηρίων κατά την τριετία 2005-2007.

41. Ο συγκεκριμένος δείκτης αποδίδει τον αριθμό Ni των εργαστηρίων που αντιστοιχούν στη μέση σχολική μονάδα από τα 4 συνολικά εργαστήρια ($0,0 \leq Ni \leq 4,0$).

Χάρτης 9: Κατανομή των νομών με βάση την αναλογία τεσσάρων εργαστηρίων ανά σχολική μονάδα (σχολικό έτος 2006-2007) – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΤΕΕ-ΕΠΑΛ)



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 ο δείκτης των εργαστηρίων (φυσικής-χημείας, πληροφορικής, τεχνολογίας, ξένων γλωσσών) των ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (εποπτείας ΥΠΕΠΘ) στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει αύξηση κατά 10,9% (από 1,3 εργαστήρια ανά σχολική μονάδα το 2005 σε 1,5 το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 5,3%.

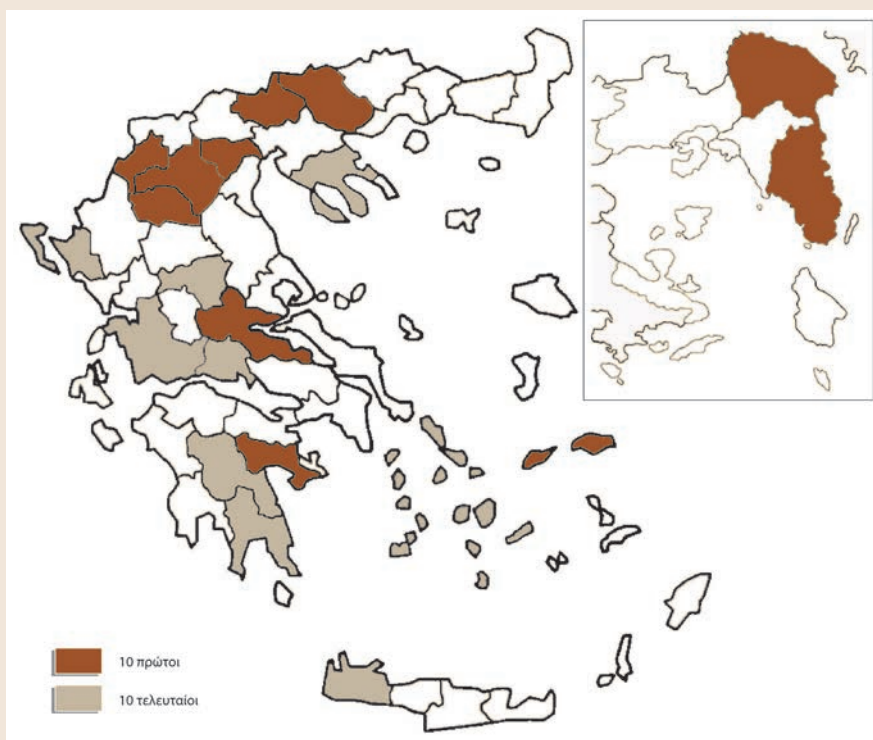
Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή του δείκτη εργαστηρίων των ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (1,5) διακρίνουμε:

- τους νομούς που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) στο δείκτη και είναι οι εξής: Ρεθύμνης (με τιμή 2,0), Έβρου (2,0), Ημαθίας (2,0), Καρδίτσας (2,0), Φωκίδας (2,0), Μεσσηνίας (2,0), Αχαΐας (1,88), Ηλείας (1,88), Ανατολικής Αττικής (1,83) και Αργολίδας (1,75).
- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω: Λακωνίας (με τιμή 0,83), Ροδόπης (1,0), Φλώρινας (1,0), Θεσπρωτίας (1,0), Λευκάδας (1,0), Χανίων (1,17), Βοιωτίας (1,17), Χίου (1,20), Κορινθίας (1,20) και Άρτας (1,20). Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των παραπάνω νομών, αξίζει να σημειωθεί

πως ο δείκτης του νομού Ρεθύμνης είναι 2,4 φορές μεγαλύτερος από εκείνον του νομού Λακωνίας για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, διαπιστώνουμε ότι οι νομοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις στην κατάταξη έχουν κατά μέσο όρο 1,8 φορές μεγαλύτερο δείκτη από τους νομούς που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως 44 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 81,5%) έχουν παρουσιάσει βελτίωση του δείκτη εργαστηρίων κατά την τριετία 2005-2007.

Χάρτης 10: Κατανομή των νομών με βάση την αναλογία τριών τύπων υποδομών ανά σχολική μονάδα (σχολικό έτος 2006-2007) – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσια)



Επισημάνσεις

Κατά την τριετία 2005-2007 η αναλογία των τριών τύπων υποδομών⁴² ανά σχολική

42. Οι τρεις τύποι επιπλέον υποδομών είναι: αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, βιβλιοθήκη και γυμναστήριο. Ο συγκεκριμένος δείκτης αποδίδει τον αριθμό N_i των υποδομών που αντιστοιχούν στη μέση σχολική μονάδα από τις τρεις συνολικά υποδομές ($0,0 \leq N_i \leq 3,0$).

μονάδα των γυμνασίων στο σύνολο της χώρας παρουσιάζει αύξηση κατά 1,4% (από 1,4 υποδομές ανά σχολική μονάδα το 2005 σε 1,5 το 2007), με μέση ετήσια μεταβολή 0,7%.

Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2006-2007 στην κατάταξη των νομών/νομαρχιών της χώρας με βάση τη μέση τιμή των τριών τύπων υποδομών των γυμνασίων (1,4) διακρίνουμε:

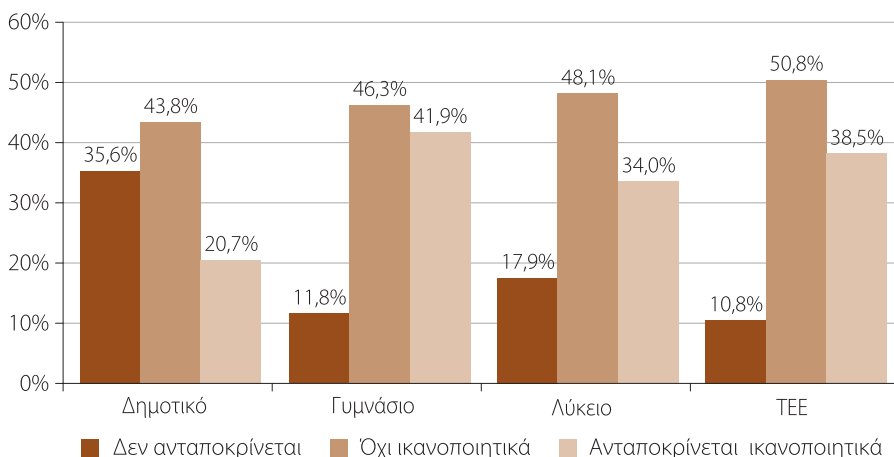
- τους νομούς που *υπερέχουν* (10 πρώτοι) στο δείκτη και είναι οι εξής: Γρεβενών (με τιμή 2,50), Κιλκίς (2,06), Καστοριάς (1,94), Ανατολικής Αττικής (1,80), Σάμου (1,80), Κοζάνης (1,76), Φθιώτιδας (1,71), Σερρών (1,68), Ημαθίας (1,65) και Αργολίδας (1,65).
- τους νομούς που *υπολείπονται* (10 τελευταίοι) στο δείκτη και είναι οι παρακάτω: Φωκίδας (με τιμή 0,67), Αρκαδίας (0,95), Χαλκιδικής (0,96), Θεσπρωτίας (1,00), Λακωνίας (1,05), Καρδίτσας (1,07), Αιτωλίας και Ακαρνανίας (1,08), Χανίων (1,12), Κέρκυρας (1,13) και Κυκλάδων (1,14).

Παρατηρώντας τις τιμές των δεικτών μεταξύ των παραπάνω νομών, αξίζει να σημειωθεί πως ο δείκτης του νομού Γρεβενών είναι 3,8 φορές μεγαλύτερος από εκείνον της Φωκίδας για το 2007. Παρατηρώντας όμως και την αναλογία 10 πρώτοι / 10 τελευταίοι, οι νομοί που βρίσκονται σε υψηλές θέσεις στην κατάταξη έχουν κατά μέσο όρο 1,8 φορές μεγαλύτερο δείκτη από τους νομούς που βρίσκονται στις τελευταίες θέσεις.

Αξίζει να σημειωθεί πως 32 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 59,3%) έχουν παρουσιάσει βελτίωση του δείκτη λοιπών υποδομών κατά την τριετία 2005-2007.

Από την άλλη, στην ίδια έρευνα μόνο το 20,67% των εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία υποστηρίζουν ότι οι ειδικές αιθουσες διδασκαλίας ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις εκπαιδευτικές ανάγκες, ποσοστό που στο γυμνάσιο γίνεται 41,87%, ενώ στο γενικό λύκειο είναι 33,95% και στο ΤΕΕ-ΕΠΑΛ 38,46% (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 302).

Διάγραμμα 34: Αξιολόγηση της λειτουργικότητας των ειδικών αιθουσών διδασκαλίας (εκπαιδευτικοί, κατά τύπο σχολείου, %)



Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008)

Σε κάθε περίπτωση πάντως, προκύπτει μια πρόοδος στην αξιοποίηση των εργαστηρίων των φυσικών επιστημών στα σχολεία, ιδιαίτερα σε αυτά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτό συντέλεσε σε μεγάλο βαθμό και το γεγονός ότι μετά το 2000 η εργαστηριακή εξάσκηση των μαθητών εντάχθηκε στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών και αποτέλεσε οργανικό τμήμα της διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη γενικευμένη εφαρμογή της εργαστηριακής διδασκαλίας των μαθημάτων Φυσικής-Χημείας σε όλα τα ενιαία λύκεια, αρχικά με λίγα και απλά πειράματα επίδειξης από όσα προτείνονταν στα εγκεκριμένα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων μαθημάτων. Την τεχνική και οργανωτική υποστήριξη των παραπάνω δραστηριοτήτων ανέλαβαν τα κατά τόπους Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών, στα οποία απευθύνονταν οι σχολικές μονάδες για την επίλυση οποιουδήποτε σχετικού προβλήματος. Επιπλέον, για κάθε σχολικό έτος καθορίζονταν με εγκύκλιο οι κατ' ελάχιστον δραστηριότητες που έπρεπε να πραγματοποιηθούν (έπειτα από σχετική πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) με ευθύνη του Υπεύθυνου Σχολικού Εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών (ΥΣΕΦΕ), ο οποίος είναι υπόλογος στο διευθυντή του σχολείου για κάθε θέμα που σχετίζεται με το εργαστήριο φυσικών επιστημών, φροντίζει για την καλή λειτουργική

και οργανωτική κατάσταση του χώρου και του εξοπλισμού του εργαστηρίου, και παρακολουθεί την καθημερινή λειτουργία του. Η ύπαρξη του ΥΣΕΦΕ βοηθά τους καθηγητές του κλάδου ΠΕ04 γυμνασίων, λυκείων και ΤΕΕ, και αυτό συντελεί πολύ στην κατακόρυφη αύξηση του ποσοστού πραγματοποίησης πειραμάτων στα σχολεία.⁴³ Παράλληλα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας καθώς και η προμήθεια των σχολείων με κατάλληλα λογισμικά έδωσαν ουσιαστική ώθηση στη χρήση των εργαστηρίων γενικά, και ειδικότερα των εργαστηρίων φυσικής-χημείας.

Σύμφωνα με εκθέσεις σχολικών συμβούλων του κλάδου ΠΕ04,⁴⁴ «τα περισσότερα σχολεία (κυρίως λύκεια) διαθέτουν εργαστήρια, και είναι ευχάριστο ότι με τις κατάλληλες υποδομές και τον σχετικό ενισχυτικό μηχανισμό που έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια τα χρησιμοποιούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Χρειάζεται όμως να καθοριστούν σαφώς με εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ τα κριτήρια και η διαδικασία χαρακτηρισμού ενός χώρου ως «σχολικού εργαστηρίου φυσικών επιστημών».

Απαιτείται βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής για τα εργαστήρια, κυρίως στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ και σε αρκετά γυμνάσια. Η κατασκευή εργαστηριακών αιθουσών και για το γυμνάσιο είναι επιτακτική, διότι σε αυτή τη βαθμίδα υπάρχει η ψυχολογική άνεση για την εκτέλεση πειραμάτων επίδειξης και εργαστηριακών ασκήσεων. Ανάλογα ισχύουν και για τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ, στα οποία είναι απαραίτητη η εκτέλεση εργαστηριακών ασκήσεων, δεδομένου ότι οι μαθητές που φοιτούν σε αυτά αποδίδουν περισσότερο σε πρακτικές εργασίες. Ας σημειωθεί ότι στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ υπάρχουν εργαστηριακοί χώροι για τα μαθήματα ειδικότητων, ενώ τα μαθήματα του κλάδου ΠΕ04 αντιμετωπίζονται σαν άχρηστα και γενικά μαθήματα και όχι ως εργαστηριακά· επομένως «δεν χρειάζεται γι' αυτά χώρος για εργαστηριακή άσκηση». Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μη διατίθενται ούτε χώροι για τη λειτουργία εργαστηρίου ούτε πόροι για την αγορά υλικών ή οργάνων από τη σχολική επιτροπή.

Παρόλο που, κατά τον Φρενέ (1896-1966), «η φυσιολογική οδός για τη μάθηση δεν είναι καθόλου η παρατήρηση, η ερμηνεία και η επίδειξη, που είναι σημαντικά στο σχολείο, αλλά η πειραματική εφαρμογή, αφητηρία που είναι φυσική και παγκόσμια», οι περισσότερες εργαστηριακές ασκήσεις στο ελληνικό σχολείο γίνονται με τη μορφή επίδειξης, αφού υπάρχει ελλειψής εξοπλισμός (μικρός αριθμός ηλεκτρονικών υπολογιστών, βιντεοπροβολέων και εργαστηριακών οργάνων). Κυρίως, υπάρχει μεγάλη δυσκολία σε πολυπληθή τμήματα να διεξαχθούν οι εργαστηριακές ασκήσεις με ομαδοσυνεργατικό τρόπο από έναν μόνο εκπαιδευτικό. Σε πολύ μικρό βαθμό εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική

43. Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. www.pi-schools.gr/lessons/chemistry/diafora/simperasmata_ekth.doc.

44. ό.π.

μορφή διδασκαλίας, η εξατομικευμένη διδασκαλία, τα σχέδια εργασίας (projects), ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι εργαστηριακές ασκήσεις. Στόχος είναι οι καθηγητές του κλάδου να κάνουν συχνότερη χρήση του εργαστηρίου φυσικών επιστημών στο σχολείο, εκτελώντας τουλάχιστον τις ασκήσεις που προτείνει το ΥΠΕΠΘ. Το εργαστήριο με μετωπική διδασκαλία-επίδειξη δεν ήταν δυνατόν να υλοποιηθεί, αφενός γιατί δεν υπάρχουν τα απαιτούμενα όργανα και αφετέρου γιατί δεν είναι δυνατός ο συντονισμός 30 ή και 35 μαθητών από έναν διδάσκοντα.⁴⁵

Επιπλέον, φαίνεται ότι η μη αξιοποίηση των εργαστηρίων από δασκάλους και μαθητές οφείλεται περισσότερο, ενδεχομένως, στον καθιερωμένο τρόπο μετάδοσης γνώσης και στη φιλοσοφία που περικλείεται σ' αυτόν παρά στις ελλείψεις της υλικοτεχνικής υποδομής. Από την άλλη, στο λύκειο, αν και υπάρχει η απαραίτητη υποδομή και το θεωρητικό υπόβαθρο (βλ. προγράμματα σπουδών) με βάση τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι ειδικές αίθουσες διδασκαλίας, καταλήγουν είτε να χρησιμοποιούνται ανεπαρκώς είτε να μη χρησιμοποιούνται καθόλου – κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις λόγω έλλειψης χρόνου, αφού βασική προτεραιότητα παραμένει η συμπλήρωση της διδακτέας ύλης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 301-302).

Τελικά, αυτό που απαιτείται είναι να εκτιμηθούν σε έναν στρατηγικό σχεδιασμό α) η χωροθετική κατανομή των εργαστηρίων ώστε να υπάρχει συνολική κάλυψη των σχολείων σε εργαστήρια, β) η επάρκεια και ο εκσυγχρονισμός των υλικών και μέσων, και γ) ο τρόπος και η χρονικότητα χρήσης του εργαστηρίου ανά τμήμα μαθητών. Το κυριότερο όμως είναι να ερευνηθεί πώς θα βελτιωθεί η απόδοση του συστήματος στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων με τη χρήση εργαστηρίου. Ιδιαίτερα στις σημερινές συνθήκες, όπου στο ελληνικό σχολείο η γνώση που «έχει αξία» είναι αυτή που αξιολογείται, το πείραμα και οι δεξιότητες που αποκτώνται από την πειραματική πρακτική πρέπει να πάψουν να αποτελούν απλώς μια συμπληρωματική διαδικασία στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, να ενταχθούν στη διαδικασία της αξιολόγησης και, μέσω της ανάδειξης του ρόλου τους, στην επίλυση προβλημάτων. Τα ΕΚΦΕ παράλληλα μπορούν, έχοντας συστηματική επαφή με τους καθηγητές της τάξης, να δημιουργήσουν μια κοινότητα εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ04 με πειραματική κουλτούρα στη διδασκαλία και την αξιολόγηση, οι οποίοι θα αναδείξουν τον κυρίαρχο ρόλο της μέτρησης και του πειράματος στη μεθοδολογία των φυσικών επιστημών (Καμπούρης & Μοράκης, 2010).

Ήδη μιλάμε για διδασκαλία σε περιβάλλον «εικονικής πραγματικότητας», που μπορεί

45. Παρατηρήσεις και συμπεράσματα από την αποδελτίωση των ετήσιων εκθέσεων σχολικών συμβούλων του κλάδου ΠΕ04 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (2007-2008 και 2008-2009). Βλ. www.pi-schools.gr/lessons/chemistry/diafora/simperasmata_ekth.doc.

να παίξει κυρίαρχο ρόλο στην επίλυση προβλημάτων. «Η εικονική πραγματικότητα είναι ένα interface υψηλού επιπέδου, που περιλαμβάνει προσομοιώσεις πραγματικού χρόνου και αλληλεπιδράσεις μέσα από πολλά κανάλια αισθήσεων. Η υπόσχεσή της δεν εντοπίζεται στην αναπαραγωγή της συμβατικής πραγματικότητας, αλλά στη δυνατότητά της να δημιουργεί συνθετικές πραγματικότητες χωρίς προηγούμενο. [...] Η σχεδίαση και ανάπτυξη ενός συστήματος εικονικής πραγματικότητας για εκπαιδευτικές εφαρμογές εστιάζει στις γνωστικές, πνευματικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διεργασίες του μαθητή. [...] Επεκτείνει τις δυνατότητες της διδασκαλίας με τη βοήθεια υπολογιστή. Συχνά το εικονικό περιβάλλον αποτελείται από προσομοιώσεις που υπερβαίνουν τους συνήθεις τρόπους αλληλεπίδρασης του χρήστη με τη μηχανή και περιλαμβάνει την αίσθηση του χρήστη ότι συμμετέχει στο προσομοιούμενο περιβάλλον» (Μικρόπουλος, 1998).

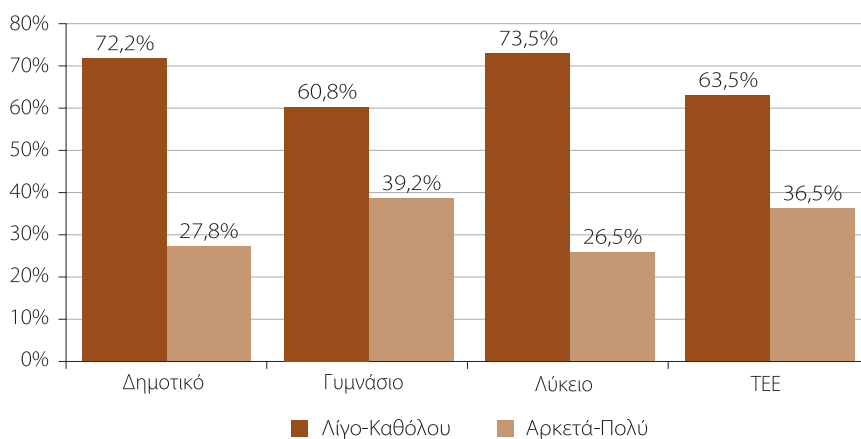
6.5 Αίθουσες πολλαπλών χρήσεων

Το σχολείο δεν είναι μόνο αίθουσες διδασκαλίας αλλά ένας συνολικός χώρος παιδείας, που χρειάζεται βιβλιοθήκες, εργαστήρια, προαύλια και χώρους παιχνιδιού-άθλησης, καθώς επίσης χώρους πολιτιστικών εκδηλώσεων και γενικότερα πολλαπλών χρήσεων, δηλαδή χώρους οι οποίοι συμβάλλουν στην προώθηση ανθρώπινων σχέσεων, σχέσεων φιλίας και γενικότερα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών. Το ζητούμενο σε ένα *παιδαγωγικό σχολείο* είναι να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και της μαθήτριας «μέσα από “αγωγούς” άλλους από εκείνους της ανάπτυξης της γνώσης: μέσα από τις συναναστροφές και τις φιλίες και την παρεπόμενη ανάπτυξη των αξιών και της κουλτούρας, μέσα από επαφές με πολυπολιτισμικά στοιχεία, μέσα από δραστηριότητες στα όρια του επίσημου προγράμματος, μέσα από το “κλίμα” της δυναμικής της λεγόμενης κοινωνικής ομάδας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 292).

Σε ποιοτική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τίτλο «Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (στο πλαίσιο σχετικής Πράξης του Γ΄ ΚΠΣ, ΕΠΕΑΕΚ II), η οποία διενεργήθηκε το 2007,⁴⁶ η πρώτη αυθόρμητη απάντηση που έδωσαν οι περισσότεροι εμπλεκόμενοι σχετικά με το ποια θεωρούν τα σημαντικότερα προβλήματα στην εκπαίδευση είναι αυτή που αναφερόταν σε προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής: δηλαδή οι ελλείψεις των σχολικών κτιρίων σε σχέση με τις λειτουργικές ανάγκες των σχολείων αποτελούν το πρώτο πρόβλημα για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αφού η αρνητική σχετική άποψη στους εκπαιδευτικούς κυμαίνεται, κατά τύπο σχολείου, από 60% έως 73% περίπου, όπως φαίνεται στο Διάγραμμα 35 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 494).

46. Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με την εν λόγω έρευνα βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008).

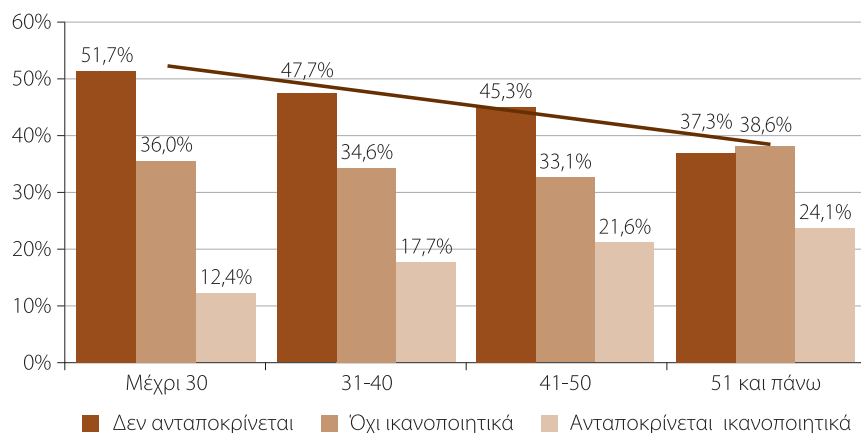
Διάγραμμα 35: Ανταπόκριση προσδοκιών ως προς την υλικοτεχνική υποδομή (εκπαιδευτικοί, κατά σχολική μονάδα, %)



Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008)

Πιο συγκεκριμένα, ο τομέας με τα μεγαλύτερα συγκριτικά ποσοστά αρνητικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (αλλά και των μαθητών), ο οποίος εμπλέκεται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία, είναι εκείνος που αφορά τη δημιουργία και τη λειτουργία των αιθουσών πολλαπλών χρήσεων. Η ανεπάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής ως προς τις αιθουσες πολλαπλών χρήσεων στα σχολεία εντοπίζεται από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το φύλο, την υπηρεσιακή τους κατάσταση, το σχολείο στο οποίο υπηρετούν κ.λπ. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 303).

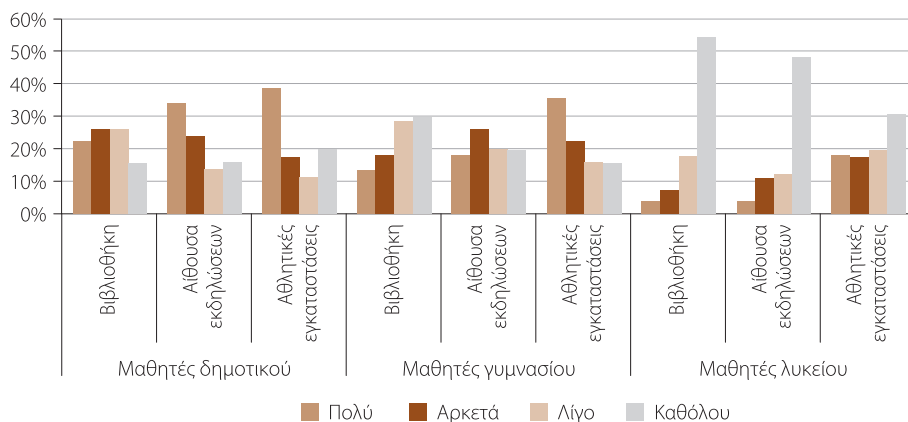
Διάγραμμα 36: Πώς αξιολογείται η λειτουργικότητα των αιθουσών πολλαπλών χρήσεων (εκπαιδευτικοί, κατά ηλικία, %)



Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008)

Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα του δημοτικού σχολείου και του γυμνασίου, ενώ δεν ικανοποιούνται από τη λειτουργικότητα των αιθουσών πολλαπλής χρήσης, εκτιμούν στην πλειονότητά τους ότι ο σχολικός χώρος (κτίριο και υπαίθριοι χώροι) ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στη διοργάνωση και τη διεξαγωγή ανοιχτών πολιτιστικών εκδηλώσεων. Από την άλλη, ακόμη και στα σχολεία όπου υπάρχουν αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, αυτές δεν αξιοποιούνται για το σκοπό που έχουν δημιουργηθεί, αλλά χρησιμοποιούνται ως αίθουσες διδασκαλίας σε σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών και έλλειψη αιθουσών.⁴⁷ Επίσης, κατά προτεραιότητα «οι παραπάνω χώροι χρησιμοποιούνται κυρίως για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μπορούν να γίνονται και οι πολιτιστικές εκδηλώσεις των σχολικών μονάδων καθώς και οι συνεδριάσεις των μαθητικών κοινοτήτων και των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, εκτός ωρών διδασκαλίας, που πρέπει να έχουν συγκεκριμένη διάρκεια, και αμέσως μετά το τέλος να αποκαθίσταται η αθλητική χρήση των χώρων αυτών».⁴⁸ Επίσης, προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες πρωινής λειτουργίας των σχολείων καθώς και των ολοήμερων δημοτικών καταργήθηκαν εργαστήρια, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων και αίθουσες γυμναστικής. Γι' αυτό και όπου υπάρχουν αίθουσες πολλαπλών χρήσεων δεν φαίνεται να αξιοποιούνται στο βαθμό που θα περίμενε κανείς, αν κρίνουμε από τις απαντήσεις των μαθητών σε σχετική ερώτηση, όπως προκύπτει και από το Διάγραμμα 37 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 146).

Διάγραμμα 37: Πόσο συχνά χρησιμοποιούνται στο σχολείο σου τα παρακάτω;



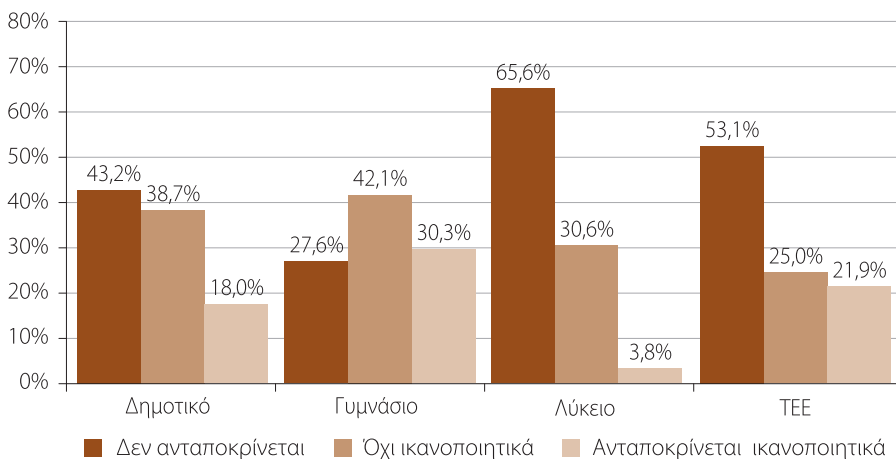
Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008)

47. Συμπεράσματα από την αποδελτίωση των ετήσιων εκθέσεων σχολικών συμβούλων του κλάδου ΠΕ04 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα σχολικά έτη 2007-2008 και 2008-2009. Βλ. www.pi-schools.gr/lessons/chemistry/diafora/simperasmata_ekth.doc.

48. Βλ. υπ' αριθ. 81073/Γ4/08-07-2010 και 1392/Γ4/17-12-1998 έγγραφα ΥΠΕΠΘ.

Τέλος, όσον αφορά την αισθητική των αιθουσών πολλαπλών χρήσεων, οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών είναι εντελώς απογοητευτικές, αφού ικανοποιημένο δηλώνει ποσοστό κάτω από 20% (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008: 314).

Διάγραμμα 38: Η αισθητική των αιθουσών πολλαπλών χρήσεων (εκπαιδευτικοί, κατά τύπο σχολείου, %)



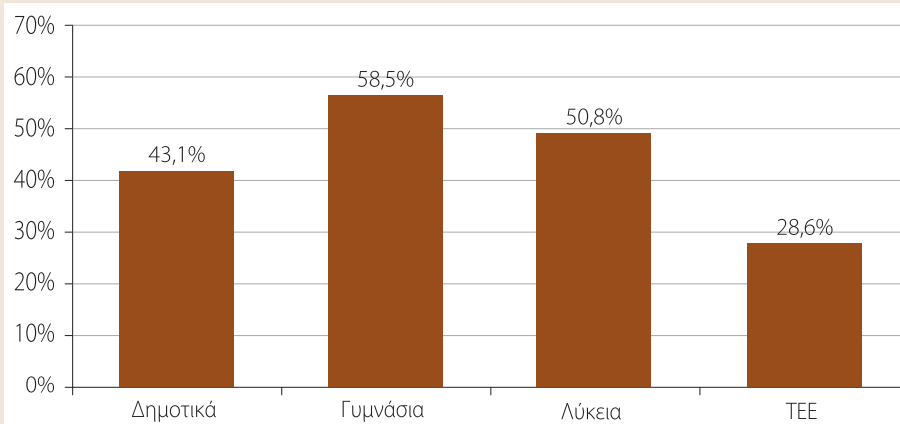
Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008)

Συμπερασματικά θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η υλικοτεχνική υποδομή, οι κτιριακές εγκαταστάσεις, η λειτουργικότητα, η αισθητική και γενικότερα η οργάνωση του σχολικού χώρου σχετίζονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και αφορούν άμεσα την καθημερινή ζωή και τη δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών· συνιστούν δε τα παραπάνω στοιχεία βασική συνιστώσα της εκπαίδευσης, κρίσιμη για την ποιότητα και την αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, αφού –εξαιτίας των ελλείψεων στις σχολικές υποδομές– είναι δυνατόν να ακυρώνεται στην πράξη το ίδιο το παιδαγωγικό πλαίσιο και οι αρχές που διέπουν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική.

Οι καταγραφές, όπως αυτές του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, μολοντί αποτελούν μια ουσιαστική βάση δεδομένων και πιθανότατα απεικονίζουν την κατάσταση των υλικοτεχνικών υποδομών, εντούτοις δεν θα οδηγηθούν σε ορθή επεξεργασία και στην έμπρακτη και διαρκή βελτίωσή τους χωρίς τη συνέργεια μηχανισμών, διαδικασιών υποστήριξης, ανατροφοδότησης και μετεξέλιξης στο πλαίσιο ενός εθνικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση.

Από τα στοιχεία της Ετήσιας Έκθεσης για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, 2009) προκύπτουν τα παρακάτω:

Διάγραμμα 39: Ποσοστό (%) σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν αίθουσα πολλαπλών χρήσεων (σχολικό έτος 2006-2007)



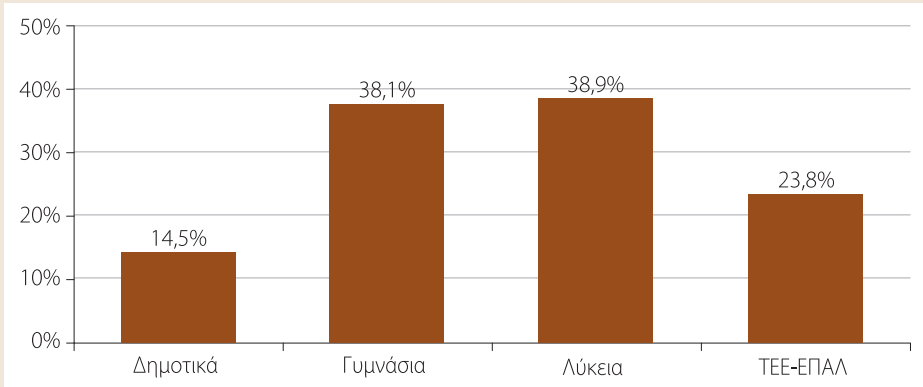
Ρυθμός μεταβολής τριετίας 2005-2007	Δημοτικά	Γυμνάσια	Λύκεια	ΤΕΕ
	10,3%	2,3%	1,7%	-39,4%

Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν αίθουσα πολλαπλών χρήσεων σημειώνεται στα γυμνάσια (58,5%). Ακολουθούν τα γενικά λύκεια με ποσοστό 50,8%, ενώ σε χαμηλότερα επίπεδα βρίσκονται τα δημοτικά σχολεία και τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ, με ποσοστό 43,1% και 28,6% αντίστοιχα.

Κατά την τριετία της ανάλυσης (2005-2007) το ποσοστό των μονάδων που χρησιμοποιούν αίθουσα πολλαπλών χρήσεων εμφανίζει αυξητική τάση σε όλες τις βαθμίδες, με μοναδική εξαίρεση τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ, τα οποία σημειώνουν μείωση κατά 39,4%. Η μεγαλύτερη αύξηση εντοπίζεται στα δημοτικά σχολεία, όπου το ποσοστό αυτών που χρησιμοποιούν αίθουσα πολλαπλών χρήσεων αυξήθηκε κατά 10,3% μέσα στην τριετία.

6.6 Γυμναστήριο

Διάγραμμα 40: Ποσοστό (%) σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν γυμναστήριο (σχολικό έτος 2006-2007)

Ρυθμός
μεταβολής
τριετίας
2005-2007

5,5%

0,5%

-0,2%

6,8%

Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Η χρήση γυμναστηρίων παρουσιάζει τα πιο χαμηλά επίπεδα σε σχέση με τις άλλες δύο υποδομές (αίθουσες πολλαπλών χρήσεων και βιβλιοθήκη). Το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν γυμναστήρια σημειώνεται στα γενικά λύκεια (38,9%) και στα γυμνάσια (38,1%). Σε χαμηλότερα επίπεδα βρίσκονται τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ (23,8%) και τα δημοτικά σχολεία (14,5%).

Κατά την τριετία της ανάλυσης (2005-2007) το ποσοστό των μονάδων που χρησιμοποιούν γυμναστήρια εμφανίζει αυξητική τάση σε όλες τις βαθμίδες, με μοναδική εξαίρεση τα γενικά λύκεια, στα οποία σημειώνεται μείωση της τάξης του 0,2%. Η μεγαλύτερη αύξηση εντοπίζεται στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ, όπου το ποσοστό των σχολείων που χρησιμοποιούν γυμναστήριο αυξήθηκε κατά 6,8% μέσα στην τριετία.

Ο σχολικός αθλητισμός είναι ένα σύστημα που σε πλήρη και κανονική λειτουργία τείνει να εισάγει στις συνειδήσεις των μαθητών την αξία της προσωπικής άσκησης, τη δημιουργική σημασία του συναγωνισμού και τη στενή σχέση της σωματικής υγείας με

την πνευματική.⁴⁹ Κύριοι στόχοι του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είναι η ενίσχυση της υγείας των μαθητών, η εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων και πάνω από όλα η απόκτηση θετικών στάσεων για τη μετά το σχολείο φυσική τους ενασχόληση («διά βίου άσκηση»), κάτι που θα αποτελέσει γι' αυτούς ισόβια επένδυση. Βασικούς στόχους επίσης, αλλά έμμεσα εμφανείς, αποτελούν η κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση του παιδιού, καθώς και η ανάδειξη της σημασίας της συνεργασίας και του σεβασμού της φυσικής, της επίκτητης αδυναμίας του άλλου, γεγονός που αποτελεί την υπέρτατη αξία της κοινωνικής συνύπαρξης.

Άλλωστε, ο αθλητισμός είναι ένα μέσο με το οποίο μπορούμε να καταπολεμήσουμε εικόνες ρατσισμού και διαφοροποιήσεων, επειδή ακριβώς δίνει τη δυνατότητα σε όλους και σε όλες να μετέχουν στο αθλητικό γίγνεσθαι, με αποτέλεσμα να αποφεύγονται διαφοροποιήσεις – είτε είναι φυλετικές είτε αφορούν τα φύλα.

Επιπλέον, κατά το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο «η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) είναι το μόνο σχολικό μάθημα που στόχο έχει να προετοιμάσει τα παιδιά για έναν υγιή τρόπο ζωής. Επικεντρώνεται στη συνολική τους σωματική και διανοητική ανάπτυξη, εμφυσώντας επίσης σημαντικές κοινωνικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη, η αυτοπειθαρχία, η αλληλεγγύη, η ευγενής άμιλλα και το πνεύμα ομαδικότητας, ο σεβασμός του αντιπάλου, η κοινωνική ένταξη, η καταπολέμηση κάθε είδους διακρίσεων, η ανεκτικότητα, το έντιμο παιχνίδι και το ευ αγωνίζεσθαι».⁵⁰

Παρό' όλα αυτά, σύμφωνα με στοιχεία που είχαν κατατεθεί το 2006 στη Βουλή των Ελλήνων, μόνο «το 16,5% των ελληνικών σχολείων διέθεταν γυμναστήριο».⁵¹ Συμπληρώνοντας τα παραπάνω στοιχεία πρέπει να αναφέρουμε ότι και κατά την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης (2007) διαπιστώνεται, σύμφωνα με ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές, πως οι αθλητικές εγκαταστάσεις χρησιμοποιούνται «αρκετά» σε ποσοστό γύρω στο 20%.

Παρόλο που και οι αίθουσες πολλαπλών χρήσεων διατίθενται (σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας) κατά προτεραιότητα για τις ανάγκες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής,⁵² παρατηρήθηκε το φαινόμενο να καταργούνται εργαστήρια, αίθουσες

49. Βλ. «Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός», Πρακτικά Βουλής από τη συνεδρίαση στις 17.3.2006 (http://www.fa3.gr/phys_educ_2/31-Vouli-PhysEd-Praktika.htm).

50. Βλ. πρόταση ψηφίσματος του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου σχετικά με το ρόλο του αθλητισμού στην παιδεία (2007/20862007/2086 (INI).

51. Βλ. σχετικά http://www.fa3.gr/phys_educ_2/31-Vouli-PhysEd-Praktika.htm.

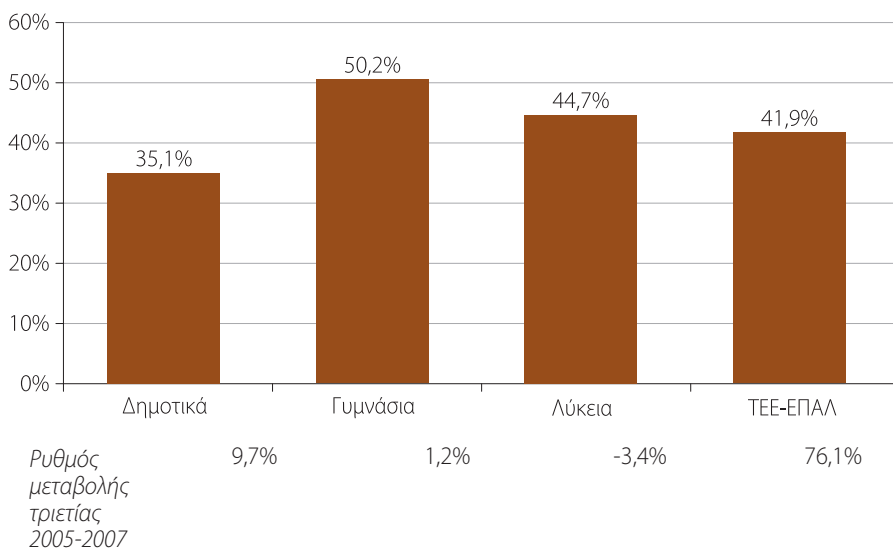
52. Βλ. υπ' αριθ. 81073/Γ4/08-07-2010 ΥΠΔΒΜΘ και 1392/Γ4/17-12-1998 έγγραφα ΥΠΕΠΘ.

πολλαπλών χρήσεων και αίθουσες γυμναστικής προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες λειτουργίας των σχολείων σε πρωινό ωράριο καθώς και των ολόημερων δημοτικών.

Επομένως υπάρχει ανάγκη για μια εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της φυσικής αγωγής που να διασφαλίζει τη διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες –συμπεριλαμβανομένης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης– από ειδικευμένους και κατάλληλα επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς. Απαιτείται να ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα ώστε να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές στις σχολικές αθλητικές εγκαταστάσεις και στα σχολικά αθλητικά προγράμματα: α) με κατασκευή κλειστών γυμναστηρίων και σύγχρονων χώρων άθλησης που να καλύπτουν τις ανάγκες όλων των σχολείων. β) με βελτίωση και διαφοροποίηση του υφιστάμενου εξοπλισμού και των υφιστάμενων εγκαταστάσεων, δεδομένου ότι σε πολλά σχολεία ο αθλητικός εξοπλισμός είναι από κάθε άποψη ακατάλληλος ή ξεπερασμένος.

6.7 Σχολικές βιβλιοθήκες

Διάγραμμα 41: Ποσοστό (%) σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν βιβλιοθήκη (σχολικό έτος 2006-2007)



Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας και Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2004, 2005, 2006)

Μια σύγχρονη εκπαιδευτική μονάδα δεν μπορεί να εξαντλείται στις αίθουσες διδασκαλίας και στα εργαστήρια. Οι αίθουσες πολλαπλών (διδακτικών και παιδαγωγικών) χρήσεων αναζωογονούν τη διδακτική πράξη και ενισχύουν την κίνηση και την εργασία

σε ομάδες. Οι βιβλιοθήκες γίνονται χώροι εκπαιδευτικής δράσης, ενώ τα γυμναστήρια χώροι ουσιαστικής και ασφαλούς ατομικής και ομαδικής άθλησης. Ο ιδιωτικός τομέας έχει επενδύσει στους εν λόγω χώρους. Οφείλει όμως και να τους λειτουργεί με τρόπο πιο σύγχρονο παιδαγωγικά και διδακτικά.

Το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν βιβλιοθήκη σημειώνεται στα γυμνάσια (1 στα 2 σχολεία). Ακολουθούν τα γενικά λύκεια με ποσοστό 44,7%, ενώ σε χαμηλότερα επίπεδα βρίσκονται τα δημοτικά σχολεία και τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ με ποσοστό 35,1% και 41,9% αντίστοιχα.

Κατά την τριετία της ανάλυσης (2005-2007) το ποσοστό των μονάδων που χρησιμοποιούν βιβλιοθήκη εμφανίζει αυξητική τάση σε όλες τις βαθμίδες, με μοναδική εξαίρεση τα γενικά λύκεια, όπου σημειώνεται μείωση κατά 3,4%. Η μεγαλύτερη αύξηση εντοπίζεται στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ, στα οποία το ποσοστό των σχολείων που χρησιμοποιούν βιβλιοθήκη αυξήθηκε κατά 76,1% μέσα στην τριετία.

Στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης, όπου η εκπαίδευση και η διά βίου μάθηση είναι βασικός μοχλός προόδου και ανάπτυξης, οι βιβλιοθήκες –ως αναγνωρισμένοι οργανισμοί μάθησης για όλες τις ηλικίες καθώς και ως μέρος των υποδομών του εκπαιδευτικού συστήματος– καλούνται να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην ίδρυση μιας κοινωνίας μάθησης.

Η σχολική βιβλιοθήκη, ένα αγαθό με καθολικά αναγνωρισμένη αξία, ακόμη και σήμερα αποτελεί ζητούμενο στην ελληνική εκπαίδευση, αν και θεσμικά η αναγκαιότητα της λειτουργίας της έχει αναγνωριστεί ήδη από το 1835 με διάταγμα του Όθωνα. Η πολιτιστική δύναμη του βιβλίου, της βιβλιοθήκης, της μόρφωσης είναι στενά συνδεδεμένη με τη μορφή και την πορεία της πολιτικής, της οικονομικής, της κοινωνικής και της πολιτιστικής ανάπτυξης κάθε χώρας. Επιπλέον, αλάνθαστα κριτήρια του πολιτισμού μιας χώρας είναι οι βιβλιοθήκες και τα βιβλία που διαθέτουν. Η βιβλιοθήκη δεν είναι απλώς χώρος ανάγνωσης και δανεισμού αλλά και ένα εργαστήριο μέσα από το οποίο θα βγουν άνθρωποι που θα μπορούν να συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη κοινών και υψηλών στόχων. Επομένως η σύσταση και η λειτουργία της σε κάθε σχολική μονάδα κρίνεται αναγκαία και επιβεβλημένη.

Χρειάστηκε ωστόσο να περάσουν περίπου 150 χρόνια, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι τη δεκαετία του 1980, πριν αρχίσει μια συστηματική κεντρική προσπάθεια σχεδιασμού και λειτουργίας σχολικών βιβλιοθηκών.

Σύμφωνα με το άρθρο 43 του Ν. 1566/85:

1. Σε κάθε σχολείο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργεί «σχολι-

κή βιβλιοθήκη» για χρήση των μαθητών, του διδακτικού προσωπικού και των κατοίκων της έδρας και της περιοχής του σχολείου.

2. Με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων ορίζεται ένας εκπαιδευτικός του σχολείου ως υπεύθυνος για τη σχολική βιβλιοθήκη, οι οποίοι –για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση– επιβιοηθείται [sic] στο έργο του από μαθητές που ορίζει το μαθητικό συμβούλιο. Η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών βιβλιοθηκών, στην οποία περιλαμβάνεται και ο δανεισμός βιβλίων, καθώς και κάθε άλλη σχετική λεπτομέρεια, καθορίζονται με αποφάσεις του σχολικού συμβουλίου, που γνωστοποιούνται με τοιχοκόλληση στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου.

Χρειάστηκαν τελικά άλλα 12 χρόνια μέχρι να αρχίσει η εφαρμογή της παραπάνω διάταξης. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του Β΄ ΚΠΣ, την περίοδο 1997-2000, δημιουργήθηκαν οι πρώτες 499 σχολικές βιβλιοθήκες (ΣΒ) σε αντίστοιχες σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας,⁵³ εξοπλίστηκαν οι χώροι, ολοκληρώθηκε η προμήθεια των τίτλων (συνολικά 6.000 τίτλοι βιβλίων, CD-ROMs, βίντεο, συνδρομές περιοδικών), καλύφθηκαν με σύμβαση έργου 50 θέσεις βιβλιοθηκονόμων από πτυχιούχους αντίστοιχων τμημάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης⁵⁴ και, τέλος, επιμορφώθηκαν σε θέματα βιβλιοθηκονομίας και οι εκπαιδευτικοί που κάλυψαν τις υπόλοιπες θέσεις.

Έκτοτε το Υπουργείο Παιδείας εξήγγειλε την ίδρυση 1.000 νέων βιβλιοθηκών (2000) στη συνέχεια τις περιορίσε σε 638, για να προκηρυχθούν τελικά μόνο 266 από αυτές (2008). Οι προθέσεις όμως δεν εντάχθηκαν ποτέ στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, με αποτέλεσμα σήμερα –24 χρόνια μετά την ίδρυση των πρώτων βιβλιοθηκών από το Υπουργείο Παιδείας και παρά τις άφθονες κατά καιρούς προεκλογικές υποσχέσεις υποστήριξης και πολλαπλασιασμού αυτών– να έχουν ιδρυθεί συνολικά 657 σχολικές βιβλιοθήκες.

Επομένως στο τέλος της τριετίας 2005-2007, σε σύνολο 8.824 δημόσιων ημερήσιων και εσπερινών σχολικών μονάδων (δημοτικών σχολείων, γυμνασίων, γενικών λυκείων και ΤΕΕ-ΕΠΑΛ) μόνο το 1,75% διέθεταν «επίσημη» Σχολική Βιβλιοθήκη, ενώ γενικότερα σχολική βιβλιοθήκη (συνολικά μαζί με όσες έχουν δημιουργηθεί από δωρεές ή με πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και τοπικών φορέων) διέθεταν το

53. Από τα 70 εκατ. ευρώ που διατέθηκαν από κοινοτικά προγράμματα μέχρι το 2003, ειδικά για την ίδρυση σύγχρονων ΣΒ αξιοποιήθηκαν μόνο 34.692.522 ευρώ, τα υπόλοιπα 35.738.478 ευρώ διατέθηκαν σε άλλα έργα, ενώ θα ήταν δυνατόν να είχαν διπλασιαστεί οι νέες ΣΒ.

54. Με το Ν. 2986/2002, άρθρο 11 (ΦΕΚ 24 Α) συστάθηκαν 100 θέσεις ΠΕ και ΤΕ σχολικών βιβλιοθηκονόμων.

2005 μόλις το 3,1%⁵⁵ του συνόλου των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι «επίσημες [όμως βιβλιοθήκες] [...] εξαγγέλθηκαν πολλαπλά, ιδρύθηκαν δοκιμαστικά, ψαλιδίστηκαν δραματικά, χρηματοδοτήθηκαν λειψά, εφοδιάστηκαν πρόχειρα [...], οι μισές δεν λειτουργούν και οι υπόλοιπες υπολειτουργούν» (Καραϊσκάκη, 2008). «Η πλειονότητα των βιβλιοθηκών που ιδρύθηκαν δεν εμπλουτίστηκαν με νέα βιβλία, οι συμβασιούχοι βιβλιοθηκονόμοι απολύθηκαν και τα βιβλία είναι κλειδωμένα σε κάποια αποθήκη μαζί με χαλασμένα έπιπλα και υπολογιστές» (Δαρδανός, 2008).

Δυσκολίες προκύπτουν και από τις ασφικτικές ανάγκες εφαρμογής των ωρολόγιων και αναλυτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη εντάσσουν στη διδακτική στρατηγική τις σχολικές βιβλιοθήκες και να αδυνατούν να αναδείξουν το εύρος και την πραγματική διάσταση της λειτουργίας τους. «Και φυσικά ούτε λόγος περί “πρόσβασης” της τοπικής κοινωνίας στη σχολική βιβλιοθήκη» (Δαρδανός, 2008). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν δόθηκε από το ΥΠΕΠΘ η ετήσια επιχορήγηση που αναφέρεται ρητά στο πλαίσιο λειτουργίας τους.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι διαχρονικά παρατηρούνται πολλές ελλείψεις-προϋποθέσεις ομαλής λειτουργίας των σχολικών βιβλιοθηκών, όπως είναι η έλλειψη πόρων, ειδικευμένου προσωπικού, σύγχρονων υλικοτεχνικών υποδομών, σύγχρονου νομοθετικού πλαισίου, συντήρησης εξοπλισμού και επικαιροποίησης συλλογών, συνεργασίας βιβλιοθηκονόμου και εκπαιδευτικού· επιπλέον, βιβλιοθηκονομικά και τεχνικά προβλήματα, δυσκολία σύνδεσης ΣΒ με τη σχολική κοινότητα κ.λπ.

Σήμερα όμως, μια εποχή κατά την οποία το εκπαιδευτικό μας σύστημα με τα νέα προγράμματα σπουδών εισάγει σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για τις μορφές προσέγγισης της πληροφορίας και της γνώσης, δεν νοείται σχολείο χωρίς βιβλιοθήκη. Η απουσία της αποτελεί τροχοπέδη για την εφαρμογή οποιωνδήποτε καινοτόμων προγραμμάτων. Και για να μπορεί η σχολική βιβλιοθήκη να ανταποκριθεί στις ανάγκες τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, πρέπει να διαθέτει τους απαραίτητους χώρους, επαρκή συλλογή από βιβλία, περιοδικά και φυλλάδια, χάρτες και εικόνες, φιλμ, σλάιντς, πολυμέσα, CD-ROMs, βίντεο και άλλα μέσα που χρειάζονται, καθώς και βιβλιοθηκονόμο. Είναι πολύ σημαντικό η συλλογή της σχολικής βιβλιοθήκης να διαθέτει και αντικείμενα που σχετίζονται με τοπικές ανάγκες και έρευνες, υλικό για άτομα με ειδικές ανάγκες, για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κ.ά.: κι αυτό διότι σήμερα η αποστολή

55. Βλ. «Σχολικές Βιβλιοθήκες: Η πραγματικότητα διαψεύδει τις μεγαλόστομες διακηρύξεις», Εφημερίδα *Ριζοσπάστης*, 20.4.2005.

των σχολικών βιβλιοθηκών είναι να στηρίξουν το διδακτικό έργο και τα προγράμματα της σχολικής μονάδας με την ποικιλία της έντυπης και της ψηφιακής τους συλλογής, όπως και τις μαθητικές εργασίες, μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης αλλά και της διά βίου μάθησης.

Σύμφωνα με σχετική για τις σχολικές βιβλιοθήκες διακήρυξη της UNESCO, «η σχολική βιβλιοθήκη είναι βοήθημα όλων στη διδασκαλία και τη μάθηση. Προσφέρει πληροφορίες και ιδέες για επιτυχή συμμετοχή στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης. Εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες για τη διά βίου εκπαίδευση, αναπτύσσει τη φαντασία τους και τους προσφέρει τη δυνατότητα να ζήσουν ως υπεύθυνοι πολίτες» (IFLA/UNESCO, 2000).

Με τη διακήρυξη αυτή οι κυβερνήσεις, μέσω των αρμόδιων υπουργείων για θέματα εκπαίδευσης καλούνται να αναπτύξουν στρατηγικές, πολιτικές και προγράμματα με βάση τις αρχές της εν λόγω διακήρυξης. Ειδικότερα, για την ανάπτυξη της μάθησης –της παιδείας γενικότερα– και του πολιτισμού, οι σχολικές βιβλιοθήκες πρέπει να προσφέρουν μεταξύ άλλων τις παρακάτω βασικές υπηρεσίες:

- υποστήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών στόχων, όπως αυτοί περιγράφονται στην αποστολή του σχολείου και στο πρόγραμμα σπουδών·
- δημιουργία και διατήρηση στα παιδιά της συνήθειας και της απόλαυσης της ανάγνωσης και της μάθησης, καθώς επίσης της χρήσης των βιβλιοθηκών σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους·
- προσφορά ευκαιριών για εμπειρία στη δημιουργία και στη χρήση πληροφοριών για γνώση, κατανόηση, φαντασία και απόλαυση·
- υποστήριξη όλων των μαθητών στη μάθηση και στην πρακτική εξάσκηση των δεξιοτήτων τους για αξιολόγηση και χρήση πληροφοριών, ανεξάρτητα από τη μορφή, τον τύπο ή το μέσο, συμπεριλαμβανομένης και της ευαισθησίας τους στους τρόπους επικοινωνίας στο εσωτερικό της κοινότητας·
- παροχή πρόσβασης σε διαφορετικές ιδέες, εμπειρίες και απόψεις σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο·
- οργάνωση δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την πολιτιστική και κοινωνική συνείδηση και ευαισθησία·
- συνεργασία με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους φορείς και τους γονείς για να επιτευχθεί η αποστολή του σχολείου·
- ανάδειξη της πεποίθησης ότι η πνευματική ελευθερία και η πρόσβαση σε πληροφορίες είναι στοιχεία απαραίτητα για την αποτελεσματική και υπεύθυνη ιδιότητα του πολίτη και τη συμμετοχή του στη δημοκρατική διαδικασία.

Τέλος, οι υπηρεσίες της σχολικής βιβλιοθήκης πρέπει να παρέχονται ισότιμα σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ανεξαρτήτως ηλικίας, φυλής, φύλου, θρησκείας, εθνικότητας, γλώσσας, επαγγελματικής ή κοινωνικής θέσης. Ειδικές υπηρεσίες και υλικά πρέπει να εξασφαλίζονται και για τα άτομα που αδυνατούν να χρησιμοποιήσουν τις συμβατικές υπηρεσίες της βιβλιοθήκης και των υλικών (IFLA/UNESCO, 2000).

Επομένως, «[η] ίδρυση, η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών βιβλιοθηκών είναι ένας σημαντικός παράγοντας πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων, όπως τίθενται από την αποστολή του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, οι σημαντικότεροι στόχοι μιας σχολικής βιβλιοθήκης είναι: η στήριξη των ενδιαφερόντων των μαθητών, που είτε σχετίζονται είτε όχι με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, η στήριξη των επαγγελματικών και επιστημονικών ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού προσωπικού, η καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής των μαθητών, η διεύρυνση των γνώσεων και η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των παιδιών, έτσι ώστε να αποκτήσουν ενδιαφέρον και αγάπη για το καλό βιβλίο. Η σχολική βιβλιοθήκη ενισχύει και ενδυναμώνει το θεσμό του ολόημερου σχολείου, παρέχοντας περισσότερο ελεύθερο χρόνο των μαθητών στο σπίτι» (Σεμερτζίδου, 2008α).

«Οι βιβλιοθήκες εν γένει συμβάλλουν στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους,⁵⁶ υποστηρίζουν τη λειτουργία ενός ουσιαστικού και ευέλικτου πλαισίου διά βίου μάθησης –που περιλαμβάνει τις δυνατότητες για αυτομόρφωση-αυτορρύθμιση συμπεριφοράς και στάσεων– και αποτελούν μέρος της βασικής υποδομής για την προώθηση της έρευνας σε όλα τα επίπεδα. Στη σύγχρονη εποχή πληροφόρησης ο ρόλος των βιβλιοθηκών είναι πιο καθοριστικός για την εξέλιξη της κοινωνίας. Η ασυδοσία και η σύγχυση στην πληροφόρηση, ο βομβαρδισμός με παντοειδείς πληροφορίες του σύγχρονου ανθρώπου δημιουργούν ένα ατέλειωτο πρόβλημα σπατάλης σε χρόνο και κυρίως σε πνεύμα. Για αυτό τον λόγο οι βιβλιοθήκες οφείλουν να προστατεύουν τον ανυποψίαστο πολίτη από μια τέτοια “δικτατορία του πνεύματος”. Οφείλουν να του ανοίξουν νέους ορίζοντες και να δημιουργήσουν ψήγματα υποψίας για την άκριτη και συχνά αναξιόπιστη πληροφόρησή του. Οι βιβλιοθήκες και τα αρχεία έχουν χρέος απέναντι στον ίδιο τον ορισμό τους να προστατεύσουν και να διαφυλάξουν τον κοινωνικό τους χαρακτήρα, δημιουργώντας “ενεργούς πολίτες” με θέση και ρόλο στην πνευματική, καλλιτεχνική και κυρίως πολιτική ζωή» (Ηλιάδη, 2010).

«Ένα πρόγραμμα ανάπτυξης σχολικών βιβλιοθηκών, για να είναι αποδοτικό, πρέπει

56. Κατά την UNESCO, η σχολική βιβλιοθήκη αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και για την εδραίωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Βλ. IFLA/UNESCO (2000).

να στηρίζεται σε ορισμένες προϋποθέσεις [...] οι σημαντικότερες [από τις οποίες] είναι [...]: α) η ύπαρξη κατάλληλου χώρου, β) η συλλογή του αναγκαίου και κατάλληλου υλικού, γ) η κατάλληλη στελέχωση, δ) ο χρόνος λειτουργίας και ε) η συνεργασία του υπεύθυνου της σχολικής βιβλιοθήκης με το διδακτικό προσωπικό» (Σεμερτζίδου, 2008α). Η σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη υπερβαίνει τον παραδοσιακό ρόλο της αποθήκευσης, της ταξινόμησης, της καταλογογράφησης και του δανεισμού βιβλίων και μεταβάλλεται σε χώρο αναζήτησης, απόκτησης και επεξεργασίας της γνώσης, καλλιέργειας της σχέσης του παιδιού με το βιβλίο και συνάμα ανάπτυξης σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων που τη χρησιμοποιούν. Βοηθά τα παιδιά να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες, τα ηλεκτρονικά μέσα πληροφόρησης και τον ηλεκτρονικό κατάλογο των βιβλίων, αφού για πρώτη φορά από το 1455 (έτος εφεύρεσης της τυπογραφίας) το έντυπο βιβλίο δεν είναι πια το αποκλειστικό μέσο ανάγνωσης, καθώς υπάρχει η ψηφιακή μορφή του.

Επομένως, στο πλαίσιο της αναπτυσσόμενης κοινωνίας της πληροφορίας (στο κατώφλι του 21ου αιώνα) και του περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι επιβεβλημένη η παροχή πρόσβασης στις ψηφιακές βιβλιοθήκες για όλους τους πολίτες, μέσω κατάλληλων τεχνικών προσπέλασης, ανάλογα με τις ικανότητες, τις δεξιότητες, τις απαιτήσεις ή τις ειδικές ανάγκες και προτιμήσεις των χρηστών.

«Οι ασχολούμενοι σε βιβλιοθήκες βλέπουν τις ψηφιακές βιβλιοθήκες ως τη συνεχή τάση προς την αυτοματοποίηση και εξέλιξη των φυσικών βιβλιοθηκών. Παροτρύνονται νέες πληροφοριακές πηγές, νέοι τρόποι απόκτησης γνώσης, νέοι μέθοδοι αποθήκευσης και ασφάλειας των πληροφοριών και νέες προοπτικές στην ταξινόμηση και οργάνωση των καταλόγων της βιβλιοθήκης» (Σεμερτζίδου, 2008β).

Στο πλαίσιο αυτό λειτούργησε και η Παγκόσμια Ψηφιακή Βιβλιοθήκη (World Digital Library – WDL).⁵⁷ Πρόκειται για μία διεθνή ψηφιακή βιβλιοθήκη, που λειτουργεί υπό την εποπτεία της UNESCO και της Βιβλιοθήκης του Κογκρέσου των ΗΠΑ. Αποστολή της είναι η προώθηση της διεθνούς και της διαπολιτισμικής κατανόησης, η επέκταση του όγκου και της ποικιλίας του πολιτιστικού περιεχομένου στο Διαδίκτυο, η παροχή δυνατοτήτων σε εκπαιδευτικούς, επιστήμονες και σε εταίρους να περιορίσουν το ψηφιακό χάσμα εντός και μεταξύ των χωρών, καθώς και η συμβολή στην ακαδημαϊκή έρευνα. Η βιβλιοθήκη διαθέτει στο Διαδίκτυο, δωρεάν και σε πολυγλωσσική μορφή, κύριο πνευματικό υλικό από πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο, όπως χειρόγραφα, χάρτες, σπάνια βιβλία, παρτιτούρες, ηχογραφήσεις, ταινίες, χαρακτηριστικά, φωτογραφίες, αρχιτεκτονικά σχέδια και άλλο πλούσιο σημαντικό πολιτιστικό υλικό. Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημιούρ-

57. Βλ. σχετικά <http://www.wdl.org/>.

γρησε το 2008 έναν δικτυακό τόπο, την Europeana,⁵⁸ όπου οι χρήστες μπορούν να έχουν πρόσβαση σε περισσότερα από δύο εκατομμύρια τεκμήρια που προέρχονται από τις εθνικές βιβλιοθήκες και τα πολιτιστικά ιδρύματα των κρατών μελών της ΕΕ. Πάνω από 1.000 πολιτιστικοί οργανισμοί διέθεσαν το υλικό τους στην Europeana. Τα τεκμήρια αυτά είναι βιβλία, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, αρχειακό υλικό, πίνακες ζωγραφικής, ταινίες, χάρτες κ.ά.

Επίσης, μία από τις προτεραιότητες της λειτουργίας σχολικών βιβλιοθηκών πρέπει να είναι ο σχεδιασμός μακροπρόθεσμης αναγνωστικής πολιτικής με στόχο τη διεύρυνση του αναγνωστικού κοινού. Το σχολείο οφείλει να στοχεύει στην ουσιαστική και ολόπλευρη μόρφωση των μαθητών, να τους παρέχει τα μέσα και το χρόνο για να αγαπήσουν το διάβασμα – αφού στο χώρο του σχολείου γεννιούνται οι αναγνώστες, και η κατεξοχήν παράμετρος προς τούτο είναι η βιβλιοθήκη· είναι ακόμη υπεύθυνο να βοηθήσει τους νέους να ανακαλύψουν την περιπέτεια της ανθρώπινης και κοινωνικής εξέλιξης, να καλλιεργήσουν τη φαντασία, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και να αποκτήσουν διά βίου δεξιότητες μάθησης, με στόχο να δημιουργηθούν οι μελλοντικοί αναγνώστες και πολίτες, πολίτες σκεπτόμενοι δημιουργικά και δημοκρατικά.

Όσον αφορά το θέμα αυτό, το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) έχει πραγματοποιήσει δύο πανελλήνιες έρευνες αναγνωστικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την πρώτη έρευνα (1999), μόλις 37,8% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι έχουν διαβάσει ένα τουλάχιστον βιβλίο τον τελευταίο χρόνο, ποσοστό πολύ χαμηλό εάν συγκριθεί με τα αντίστοιχα βορειοευρωπαϊκά μεγέθη (π.χ. Σουηδία 85%, Γερμανία 82%, Βρετανία 76%). Ωστόσο, το ποσοστό αυτό αγγίζει τα πλησιέστερα μεσογειακά (Ισπανία 45%, Ιταλία 42%, αλλά Γαλλία 74%). Σύμφωνα όμως και με τα στοιχεία της δεύτερης έρευνας του ΕΚΕΒΙ (2004), το αντίστοιχο ποσοστό είναι 43,8%.⁵⁹ Το ποσοστό αυξάνεται ή μειώνεται ανάλογα με την κοινωνική θέση, το μορφωτικό επίπεδο, την ηλικία, το φύλο, τη διαμονή σε αστικές ή αγροτικές περιοχές· δηλαδή ο ένας στους δύο Έλληνες έχει κακή σχέση με το βιβλίο και δεν διαβάζει ποτέ. Στην ίδια έρευνα καταγράφεται ότι δεν διαβάζει ούτε εφημερίδες ούτε περιοδικά ούτε καν κόμικς.

Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι η εξάπλωση του Διαδικτύου αποδυναμώνει τη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε σχέση με την αγγλική, την «κοινή γλώσσα» του σύγχρονου κόσμου. Ως εκ τούτου προτεραιότητα μιας εθνικής πολιτικής βιβλίου είναι η δι-

58. Βλ. <http://www.europeana.eu/portal/>.

59. Για περισσότερα στοιχεία από τις εν λόγω έρευνες βλ. <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=309>.

άδοση του ελληνικού βιβλίου, κυρίως στις νεότερες γενιές, οι οποίες έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν την ελληνική γλώσσα ως εργαλείο υποτυπώδους έκφρασης και τρέχουσας συνεννόησης.⁶⁰ Είναι σαφές λοιπόν ότι η κυριότερη διακύβευση των επόμενων χρόνων θα αφορά τη διάδοση της φιλαναγνωσίας, ιδιαίτερα στους νέους, καθώς και το να διατηρήσει το βιβλίο την αξία του και το ρόλο του στον πολιτισμό και τις πολιτιστικές πολιτικές. Επομένως κάθε τύπου διαρθρωτική πολιτική στο χώρο του βιβλίου δεν μπορεί παρά να θεμελιώνεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, που ενισχύει την πρακτική της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, μια σύγχρονη σχολική βιβλιοθήκη –που συνδέεται με την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί ζωντανό κύτταρο του σχολείου– μπορεί να συμβάλει σημαντικά ώστε η διαφορετικότητα να μη μετατραπεί σε ανισότητα, αφού η βιβλιοθήκη αποτελεί βασικό αρωγό του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, φέρνει το μαθητή σε επαφή με ποικίλες πηγές γνώσης, έντυπης και ηλεκτρονικής μορφής, του αναπτύσσει δεξιότητες ανεύρεσης, τον εθίζει στην επεξεργασία και την κριτική αποτίμηση των πληροφοριών και τελικά στην κριτική σκέψη, βοηθά στην ανάπτυξη πολιτιστικής συνείδησης και, τέλος, καλλιεργεί σχέσεις αγάπης του μαθητή με το βιβλίο. Έχει αποδειχθεί επίσης ότι, όταν οι βιβλιοθηκονόμοι και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού, οι μαθητές επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα μόρφωσης, ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων, αναγνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Αρβανίτη, 2007).

Ίσως είναι καιρός να μιλήσουμε ανοιχτά για τη δημιουργία μιας ψηφιακής και διαδικτυακής βιβλιοθήκης για παιδιά και νέους με στόχο την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας και της ελληνικής γλώσσας μέσα στις σχολικές μας κοινότητες. Η πρόταση αυτή (που έχει διατυπωθεί και στο παρελθόν από φορείς ειδικούς στο χώρο της εκπαίδευσης και του βιβλίου) αφορά τη συγκέντρωση όλου του υπάρχοντος ψηφιοποιημένου εκπαιδευτικού υλικού σε μία κεντρική ψηφιακή βιβλιοθήκη στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, το οποίο θα μπορούν να χρησιμοποιούν δωρεάν οι μαθητές μέσω της βιβλιοθήκης του σχολείου τους. Επιπροσθέτως, είναι δόκιμο να ενθαρρυνθεί η ιδέα δημιουργίας ενός κέντρου συντονισμού και υποστήριξης, καθώς και ενός δικτύου σχολικών βιβλιοθηκών, τα οποία θα λειτουργούν σε συνεργασία με το εθνικό δίκτυο βιβλιοθηκών καθώς και με άλλα τοπικά και διεθνή δίκτυα για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών στους χρήστες.

«Η ψηφιακή αυτή βιβλιοθήκη θα εμπλουτίζει την ήδη υπάρχουσα έντυπη συλλογή των σχολικών βιβλιοθηκών (οι οποίες θα μετατρέπονταν έτσι σε υβριδικές) τόσο με τη

60. Βλ. <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal>.

συστηματική συγκέντρωση του ήδη υπάρχοντος ψηφιακού υλικού από τις προαναφερθείσες πηγές, αλλά ίσως και με ψηφιακό υλικό από τον ιδιωτικό τομέα, ηλεκτρονικά βιβλία δηλαδή που θα πρόσφεραν στη συλλογή οι εκδοτικοί οίκοι. Το ψηφιοποιημένο αυτό υλικό θα βοηθήσει ιδιαίτερα στην εκπλήρωση μερικών από τους βασικότερους στόχους μιας σχολικής βιβλιοθήκης: α) υποστήριξη του αναλυτικού προγράμματος, β) πρόγραμμα φιλιανγνωσίας, γ) πληροφοριακή παιδεία (δηλ. σωστή αναζήτηση, αξιολόγηση, επιλογή και ουσιαστική χρήση της πληροφορίας τόσο μέσα από την ίδια τη συλλογή της βιβλιοθήκης, κυρίως έντυπο υλικό, όσο και από τον κυβερνοχώρο, ψηφιοποιημένο πολυμεσικό υλικό) και δ) καινοτόμες δράσεις». ⁶¹

Από την άλλη, πρέπει να δημιουργηθούν από το ΥΠΔΒΜΘ οι προϋποθέσεις ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε σχολική βιβλιοθήκη που θα είναι πλήρως εξοπλισμένη με υλικό και προσωπικό (είναι ανεπίτρεπτο να μιλάμε για ψηφιακό σχολείο και συμμετοχή στην κοινωνία της πληροφορίας όταν υπάρχουν κάποιες σχολικές βιβλιοθήκες χωρίς καν τηλεφωνική σύνδεση), όπως επίσης να συνδεθεί η λειτουργία της βιβλιοθήκης με το πρόγραμμα σπουδών (και με πρόβλεψη ώρας για τη χρήση βιβλιοθήκης). Επιπλέον, πρέπει να υπάρξει συνεργασία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τις σχολικές βιβλιοθήκες: α) για την παραγωγή οπτικοακουστικού υλικού το οποίο θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες που προκύπτουν από τις αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις νέες διδακτικές μεθόδους, καθώς και υλικού για μαθητές με ειδικές ανάγκες, β) για τη δημιουργία ηλεκτρονικού περιοδικού με θέματα που θα αφορούν τη διδασκαλία επιμέρους διδακτικών αντικειμένων με τη χρήση πολλών πηγών και ΤΠΕ, και γ) για την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων κ.ά.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε πως, παρά τον μικρό αριθμό σχολικών βιβλιοθηκών που λειτουργούν, στην αποτύπωση των βασικών μεγεθών της εκπαίδευσης από το ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ φαίνεται ότι 1 στα 2 γυμνάσια χρησιμοποιεί βιβλιοθήκη. Ακολουθούν τα γενικά λύκεια με ποσοστό 44,7%, τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ με 41,9% και τα δημοτικά σχολεία με ποσοστό 35,1%. Το τελευταίο δικαιολογείται ίσως από το γεγονός ότι οι μόνες βιβλιοθήκες που υπάρχουν στα δημοτικά σχολεία είναι αυτές που ιδρύονται και παραμένουν ζωντανές χάρη στο πάθος και στην ευαισθησία μερικών εκπαιδευτικών και στη συνδρομή των συλλόγων, γονέων και κάποιων δωρητών, αφού η δημιουργία 25 βιβλιοθηκών στα δημοτικά, που εξαγγέλθηκε το 2006 από το ΥΠΕΠΘ, ⁶² δεν χρηματοδοτήθηκε ποτέ.

61. Απόσπασμα από το άρθρο «Σχολικές βιβλιοθήκες, ψηφιακό σχολείο & διαδικτυακή νεανική βιβλιοθήκη» στο <http://vivliothiki.blogspot.com>.

62. Βλ. σχετικά www.ypepth.gr/docs/02_10_06_d_t1.doc.

Απαιτείται λοιπόν ένας νέος στρατηγικός χάρτης, που θα περιλαμβάνει την επεξεργασία ενός πλαισίου όπου θα διατυπώνονται η αποστολή των σχολικών βιβλιοθηκών, οι βασικές αξίες και το όραμα για την επιθυμητή μελλοντική κατάστασή τους. Ας μην ξεχνάμε ότι η κοινωνία που επενδύει στις σχολικές βιβλιοθήκες, οι οποίες ανοίγουν στους νέους ανθρώπους ορίζοντες και δρόμους στη σκέψη, στην κριτική, στην αμφισβήτηση και στην καινοτομία, επενδύει τελικά στο μέλλον της.

ΜΕΡΟΣ IV

**Συμπεράσματα και
καταληκτικές προτάσεις
προς ένα ρεαλιστικό σχέδιο
εκπαιδευτικής πολιτικής**

7. Βασικά συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της δημοσιονομικής εξυγίανσης που επιχειρούν τα τελευταία χρόνια πολλά κράτη-μέλη της ΕΕ –και κυρίως όσα αντιμετωπίζουν πιο σοβαρά δημοσιονομικά ζητήματα, όπως η Ελλάδα– η επένδυση στη γνώση φαίνεται να περνά σε δεύτερη μοίρα. Επιπλέον, στη χώρα μας, με τις τελευταίες μειώσεις μισθών και συντάξεων καθώς και με την αύξηση της φορολογίας πολλές οικογένειες θα αδυνατούν πλέον να επωμιστούν το οικονομικό κόστος για υπηρεσίες εκπαίδευσης. Οι εκτιμήσεις δείχνουν ότι η κατάσταση θα επιδεινωθεί με δεδομένη την περαιτέρω υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης από εθνικούς πόρους. Αυτό θα έχει άμεσες συνέπειες τόσο στο ανθρώπινο δυναμικό (διδασκτικό και διοικητικό) όσο και στην επάρκεια και την ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής. Επομένως, καθίσταται επιτακτική περισσότερο από ποτέ η ανάγκη για εξοικονόμηση πόρων, η οποία προϋποθέτει ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό στρατηγικό σχεδιασμό που θα βασίζεται σε έναν κοινωνικά δίκαιο και ορθολογικό τρόπο για την άμβλυση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την ανακούφιση των νοικοκυριών από τη διάθεση χρημάτων για εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Ειδικότερα, η ανάγκη άμβλυσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, πολύ περισσότερο εν μέσω οικονομικής ύφεσης, είναι επιβεβλημένη και πρέπει να αποτελέσει βασική προτεραιότητα μιας εθνικής στρατηγικής για την παιδεία, όπου οι υποστηρικτικοί μηχανισμοί θα είναι έτσι διαμορφωμένοι ώστε να υποστηρίξουν την υλοποίηση της επιδιωκόμενης πολιτικής, με την παρακολούθηση της εφαρμογής αλλά και της παρέμβασης όπου χρειάζεται. Παραδόξως, η λειτουργία της εκπαίδευσης, παρά τις μεταρρυθμίσεις που έγιναν στο όνομα της ισότητας των ευκαιριών, δεν φαίνεται να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις κοινωνικές ανισότητες. Αυτές μπορεί εν μέρει να αμβλύνονται και να έχουν διαφορετικά ίσως χαρακτηριστικά, ωστόσο συνεχίζουν να συντηρούνται και να αναπαράγονται.

Σύμφωνα με όσα προηγήθηκαν και κυρίως μετά την ανάλυση και το σχολιασμό των δεδομένων της Ετήσιας Έκθεσης του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2009), θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στην παράθεση ορισμένων γενικών συμπερασμάτων, τα οποία προκύπτουν από την επιλογή ανάδειξης και ανάλυσης των βασικών μεγεθών της πρωτοβάθμιας και της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας την περίοδο 2006-2008. Ουσιαστικά πρόκειται για τη συμπύκνωση μιας σειράς σημαντικών όψεων και παραμέτρων που απεικονίζουν ανάγλυφα το εκπαιδευτικό τοπίο στη χώρα, επιχειρώντας να διαμορφώσουν και το πλαίσιο άσκησης ενός σχεδίου εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία:

- Διαπιστώνεται η έντονη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών δεικτών ανά νομό σε ολόκληρο το εύρος της ελληνικής περιφέρειας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές σχετίζονται σε σημαντικό βαθμό με το κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των εν λόγω κοινωνιών. Αξιοσημείωτο είναι ότι σημαντικός διαφαίνεται ο ρόλος της τοπικής κοινωνίας και οικονομίας στη διαμόρφωση των επιδόσεων των μαθητών, με συνέπεια τον υψηλό βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους οικονομικούς, κοινωνικούς και άλλους πολιτισμικούς παράγοντες.
- Η ανάλυση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας απαιτείται να εξεταστεί στην ολιστική της διάσταση και όχι μονομερώς σε ό,τι αφορά το σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι οι ανισότητες στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα δεν αποτελούν ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά και μόνο τη ζωή του σχολείου. Αντίθετα, αποτελούν πολυπαραγοντικό πεδίο ανάλυσης, το οποίο απαιτεί τη συνδρομή πολλών και επιμέρους επιστημονικών πειθαρχιών για την πιο ενδελεχή προσέγγιση, κατανόηση και αντιμετώπισή του.
- Εμφανίζεται στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μια σαφής μείωση των μαθητών με χαμηλή επίδοση συγκριτικά με τα προηγούμενα χρόνια. Ειδικότερα, προκύπτει ότι στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι κατηγορίες μαθητών με χαμηλή επίδοση (βαθμός «μέτρια» και «επαναλαμβάνουν την τάξη») μειώνονται σε σχέση με τα προηγούμενα έτη της ανάλυσης. Παρά την προαναφερθείσα γενική βελτίωση (και ιδιαίτερα στα γυμνάσια), οι δείκτες χαμηλής επίδοσης στα γυμνάσια και στα λύκεια αναδεικνύουν παράλληλα και σχετικά προβλήματα, αφού 7 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 13%) στο γυμνάσιο και 17 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 31,5%) στο λύκειο έχουν παρουσιάσει επιδείνωση του δείκτη επίδοσης κατά την τριετία 2005-2007. Η αντίστοιχη εικόνα στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ τονίζει για άλλη μία φορά τον προβληματικό χαρακτήρα του συγκεκριμένου τύπου της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι 49 από τους 54 νομούς της χώρας (ποσοστό 90,7%) έχουν παρουσιάσει επιδείνωση του δείκτη επίδοσης κατά τη διάρκεια της υπό εξέταση τριετίας. Επίσης, η επίδοση των μαθητών στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ σημειώνει σημαντικές μεταβολές, με τις κατηγορίες των μαθητών με χαμηλή επίδοση να αυξάνονται σημαντικά: κατά 17,7% η κατηγορία «μέτρια» και κατά 14,2% η κατηγορία «απορρίφθηκαν». Συνολικά σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το σχολικό έτος 2006-2007 από τους μαθητές που

έλαβαν μέρος στις εξετάσεις απορρίφθηκε και χρειάστηκε να επαναλάβει την τάξη το 3,9% (ποσοστό που αντιστοιχεί σε 24.637 μαθητές). Το ποσοστό αυτό δεν κατανέμεται ομοιόμορφα σε όλους τους τύπους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στα γυμνάσια η εν λόγω κατηγορία υπολογίζεται στο 4,8%, στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ στο 4,1%, ενώ στα γενικά λύκεια σημειώνεται το χαμηλότερο ποσοστό (2,6%).

- Οι προερχόμενοι από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες (σε αυτές ανήκουν στην πλειονότητά τους οι μαθητές που φοιτούν στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ) εξακολουθούν να έχουν συχνότερα –σε σύγκριση με τους προερχόμενους από τις ανώτερες κατηγορίες– χαμηλές επιδόσεις. Συνεπώς έχουν λιγότερες πιθανότητες να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση ή οδηγούνται στα ιδρύματα που θεωρείται ότι έχουν χαμηλό ακαδημαϊκό κύρος και ότι προσφέρουν πτυχία μικρότερης αξίας (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 109). Γενικότερα, η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση εμφανίζει τα πιο απογοητευτικά χαρακτηριστικά:

- α) συγκεντρώνει τους μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις,
- β) αντλεί μαθητές από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο,
- γ) διαθέτει μαθητικό δυναμικό αισθητά μικρότερο από το αντίστοιχο της γενικής εκπαίδευσης,
- δ) παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 203).

- Σημαντικές στατιστικές διαφορές παρατηρούνται και μεταξύ των σχολείων του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα. Οι μαθητές των ιδιωτικών σχολείων εμφανίζονται συγκριτικά με καλύτερες επιδόσεις σε σχέση με εκείνους των δημόσιων. Για το 2007 το ποσοστό των μαθητών που απορρίφθηκαν και χρειάστηκε να επαναλάβουν την τάξη στα δημόσια γυμνάσια ήταν 4,9%, όταν στα ιδιωτικά ήταν μόλις 1,5%. Στα γενικά λύκεια η διαφορά μεταξύ των δύο τομέων στην κατηγορία αυτή ήταν της τάξης του 2%, ενώ στα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ παρατηρείται η μεγαλύτερη απόκλιση (4,2% τα δημόσια έναντι 0,7% των ιδιωτικών). Γενικότερα, ενώ το ΥΠΔΒΜΘ έχει την ευθύνη της λειτουργίας του δημόσιου τομέα και ταυτόχρονα την εποπτεία του ιδιωτικού τομέα της εκπαίδευσης, δεν διασφαλίζει το ομόρροπο στις στρατηγικές τους επιλογές. Οι δύο τομείς εμφανίζονται με διαφορετικές επιλογές ως προς την επένδυση και τη διαχείριση βασικών μεγεθών της εκπαίδευσης (επένδυση στις υποδομές και στο διδακτικό προσωπικό, σχολική διαρροή, μέτριες και χαμηλές επιδόσεις), γεγονός που εδράζεται στο σαφές ταξικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο που διαφοροποιεί τους δύο αυτούς χώρους. Ωστόσο, μέσα από την ενδεδειγμένη ακτινογράφιση αυτών

των διαφορών παρέχονται σημαντικά ευρήματα για τη διαμόρφωση ενός δυναμικού στρατηγικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση, με στόχο την ενίσχυση του δημόσιου σχολείου και την αντιμετώπιση της αναποτελεσματικότητας του κράτους να στηρίξει τη δημόσια εκπαίδευση.

- Τα προβλήματα και οι δυσλειτουργίες στο δημοτικό σχολείο και στο γυμνάσιο επιδρούν συστημικά, όπως είναι φυσικό, συσσωρεύονται και εμφανίζονται πιο έντονα στην τεχνική εκπαίδευση και στο λύκειο, για το οποίο –λόγω της δομής και των απαιτήσεων της ύλης και κυρίως λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος– είναι κοινός τόπος ότι οι ανελαστικές πτυχές της εκπαιδευτικής αυτής βαθμίδας δεν προωθούν τη γνώση ως δημιουργική και προσωπική κατάκτηση αλλά ως μια στερεοτυπικά αναπαραγόμενη διαδικασία.
- Η προσφυγή στην πρόσθετη ιδιωτική στήριξη με τη μορφή φροντιστηρίων και ιδιαίτερων μαθημάτων καταγράφεται αυξητική μεταβαίνοντας από την πρωτοβάθμια στην ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το σημερινό σχολείο, κυρίως το λύκειο, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, δεν καλλιεργεί ολόπλευρα την προσωπικότητα των μαθητών, δεν αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη, δεν προωθεί προσωπικές δεξιότητες και κλίσεις, υστερεί στην ελεύθερη έκφραση, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ομαδικών δράσεων, δεν εντάσσει οργανικά τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικά δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των μαθητών και των γονέων τους. Αυτές οι αντιλήψεις επιβεβαιώνονται και από την τάση των γονέων να προσφεύγουν στην αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών, με αποτέλεσμα η επιτυχής αντιμετώπιση του ανταγωνισμού εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να βασίζεται περισσότερο στην παραλαϊδεία απ’ ό,τι στο σχολείο.
- Παράγοντες όπως ο όγκος της διδακτέας ύλης, η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου και του διδακτικού προσωπικού, οι μαθησιακές δυσκολίες, οι υψηλοί στόχοι και η επιθυμία για απόκτηση τίτλων, όπως και το ανταγωνιστικό πλαίσιο της μάθησης, αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο εδράζεται η ανάγκη προσφυγής σε αγορά αγαθών και υπηρεσιών στο ελεύθερο εμπόριο. Η κυριαρχία των φροντιστηρίων –τα ιδιαίτερα μαθήματα, λόγω αυξημένου κόστους συγκριτικά με τα φροντιστήρια, παραμένουν η δεύτερη κατά σειρά επιλογή– δηλώνει τη γενικότερη απαξίωση του δημόσιου σχολείου, το οποίο κρίνεται ότι αδυνατεί να επιτελέσει στις υπάρχουσες συνθήκες τον μαθησιακό και παιδαγωγικό του ρόλο, ανεξάρτητα από τις προσπάθειες που καταβάλλονται. Επιπροσθέτως, η μαζική προσφυγή στην εξωσχολική υποστήριξη συντελεί στην έμμεση ιδιωτικοποίηση της μετάβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού μεταβάλλει τη χρήσιμη για τις εισαγωγικές εξετάσεις γνώση από δημόσιο σε

ιδιωτικό αγαθό και εκφυλίζει τη λειτουργία του λυκείου. Ενεργοποιεί έμμεσες μορφές διάκρισης και αποκλεισμού προς τα πάνω και προς τα κάτω, οι οποίες οξύνουν τις κοινωνικές ανισότητες. Ευνοεί τους υποψηφίους με γονείς που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα: αυτοί επενδύουν μεγάλα ποσά ώστε να προστατεύσουν τα παιδιά τους από την αποτυχία και προκειμένου να τα βοηθήσουν να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις, που θα τους επιτρέψουν να εισαχθούν στην ανώτατη εκπαίδευση, και μάλιστα στα ιδρύματα που θεωρείται ότι έχουν υψηλό ακαδημαϊκό γόητρο και προσφέρουν πτυχία με αξία (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 128).

- Η σχολική διαρροή και γενικότερα η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέονται στενά με μειονεκτούντα κοινωνικά στρώματα και με περιβάλλοντα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Ο μόνιμα υψηλός αριθμός μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς βασικό επίπεδο προσόντων και ικανοτήτων αποτελεί ανησυχητικό σημάδι ότι τα συστήματα αρχικής εκπαίδευσης δεν παρέχουν πάντα τις απαραίτητες βάσεις για τη διά βίου μάθηση. Στην Ελλάδα η συνολική διαρροή για τους μαθητές από την Α΄ γυμνασίου μέχρι και το τέλος του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτιμήθηκε (το 2007) στο 12,81%.⁶³ Ειδικότερα, στο δημοτικό σχολείο η διαρροή είναι πολύ μικρή, ενώ στο γυμνάσιο το ποσοστό φτάνει το 6,51%. Ιδιαίτερα ανομοιομορφη ωστόσο παρουσιάζεται η κατάσταση στους δύο τύπους σχολείων του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο ενιαίο λύκειο η μαθητική διαρροή (γενιά μαθητών 2003-2004) είναι σχετικά μικρή (2,32%) –και σχεδόν συμπίπτει με τα αντίστοιχα δεδομένα της έρευνας του ΚΑΝΕΠ–, ενώ το αντίστοιχο μέγεθος ήταν υπερννιαπλάσιο στα ΤΕΕ (21,51%). Στην Ελλάδα (όπως άλλωστε συμβαίνει και στην ΕΕ) τα αγόρια στο γυμνάσιο, στο ενιαίο λύκειο και στα ΤΕΕ σε όλες τις περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) διαρρέουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια. Η διαφορά αυτή είναι μάλιστα μεγαλύτερη στις αγροτικές περιοχές. Επιπροσθέτως, από τη σύγκριση –σε επίπεδο γεωγραφικής περιφέρειας– της μαθητικής διαρροής των σχολείων γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο) διαπιστώνεται ότι η δυσμενέστερη κατάσταση παρουσιάζεται στην Κρήτη, στην Αττική και στα Ιόνια Νησιά, όπου καταγράφονται ποσοστά υψηλότερα από τους αντίστοιχους εθνικούς μέσους όρους. Η μαθητική διαρροή και στις δύο βαθμίδες (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ) εκδηλώνεται κυρίως την πρώτη χρονιά της φοίτησης. Ιδιαίτερα έντονο παρουσιάζεται το φαινόμενο αυτό στο γυμνάσιο, όπου περίπου το 80% του συνόλου της μαθητικής διαρροής οφείλεται σε εκείνους που δεν παρουσιάστηκαν καθόλου και

63. Σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat, στην Ελλάδα το 2006 η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ανερχόταν σε ποσοστό 15,9%.

σε εκείνους που διέβρευσαν στην Α΄ τάξη. Το ίδιο παρατηρείται και στα ΤΕΕ, όπου το 77% περίπου του συνόλου της μαθητικής διαρροής οφείλεται σε όσους διέβρευσαν στην Α΄ τάξη του Α΄ κύκλου. Στο ενιαίο λύκειο η κατάσταση παρουσιάζεται περισσότερο ομαλή, αφού το αντίστοιχο ποσοστό (διαρροή στην Α΄ τάξη επί του συνόλου της διαρροής) μειώνεται στο 54%.

- Σημαντικό εμφανίζεται επίσης το ζήτημα της κατανομής και της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση. Από τις μεγαλύτερες παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι και ο θεσμός των αναπληρωτών και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, καθώς και η δυνατότητα απόσπασης των εκπαιδευτικών είτε σε εξωεκπαιδευτικούς θεσμούς και φορείς είτε στο μηχανισμό της γραφειοκρατικής διοίκησης της εκπαίδευσης. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούν μόνο το 77,4% ήταν τοποθετημένοι κατά την τριετία 2005-2007 στην οργανική τους θέση, 10% περίπου υπηρετούσαν με απόσπαση σε άλλο σχολείο, σε άλλη θέση ή βρίσκονταν σε εκπαιδευτική ή άλλη άδεια, και 6,3% ήταν αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι. Οι περισσότεροι από τους αναπληρωτές αυτούς καλύπτουν τα κενά που δημιουργούνται από τους αποσπασμένους καθηγητές. Οι περισσότερες αποσπάσεις πραγματοποιούνται από περιφερειακά σχολεία προς το κέντρο, γεγονός που επιδρά καταλυτικά στη διδακτική πράξη σε βάρος των μαθητών των μικρών και απομακρυσμένων σχολείων και ενισχύει τις εκπαιδευτικές ανισότητες.
- Προβληματικό επίσης διαφαίνεται το σύστημα καθορισμού των οργανικών κενών κατά ειδικότητα, κάτι που προκάλεσε τη συσσώρευση εκπαιδευτικών συγκεκριμένων ειδικοτήτων σε κάποιες διευθύνσεις εκπαίδευσης, τη στιγμή που οι ίδιες ειδικότητες παρουσιάζουν έλλειψη σε άλλες περιφέρειες, με συνέπεια οι αποσπάσεις ή οι αναπληρώσεις να εμφανίζονται ως αντικειμενικά αναγκαίο κακό.
- Σε ποιοτική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τίτλο «Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», η οποία διενεργήθηκε το 2007, η πρώτη αυθόρμητη απάντηση που έδωσαν οι περισσότεροι εμπλεκόμενοι σχετικά με το ποια θεωρούν τα σημαντικότερα προβλήματα στην εκπαίδευση είναι αυτή που αναφερόταν σε προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής: δηλαδή οι ελλείψεις των σχολικών κτιρίων σε σχέση με τις λειτουργικές ανάγκες των σχολείων αποτελούν το πρώτο πρόβλημα για τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Όσον αφορά τα εργαστήρια φυσικής-χημείας, με την αξιοποίηση του συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων υπήρξε σημαντικότερη βελτίωση, με αποτέλεσμα τα γυμνάσια και τα γενικά λύκεια να χρησιμοποιούν εργαστήριο, σύμφωνα με την έρευνα του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, σε πάνω από το 80% των σχολικών μονάδων (γυμνάσια 82,9%,

λύκεια 89,2%), ενώ και τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ παρουσιάζουν θετικό ρυθμό μεταβολής στην τριετία 2005-2007 (43,6%).

- Αναφορικά προς τα εργαστήρια τεχνολογίας, 1 στα 2 γυμνάσια χρησιμοποιεί εργαστήριο τεχνολογίας – και μάλιστα σε ένα υποχρεωτικό μάθημα, που εντάχθηκε στο σχολικό πρόγραμμα πριν από 20 χρόνια περίπου και για τη διδασκαλία του οποίου είναι απολύτως αναγκαία η χρήση εργαστηρίου. Το ποσοστό χρήσης εργαστηρίου τεχνολογίας για τα γενικά λύκεια είναι 23,1%, για τα ΤΕΕ-ΕΠΑΛ 8,1% και για τα δημοτικά σχολεία 1,6%.
- Όπως συμβαίνει με τα εργαστήρια τεχνολογίας, έτσι και το ποσοστό των σχολικών μονάδων που χρησιμοποιούν εργαστήριο ξένων γλωσσών κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, με εξαίρεση τα ιδιωτικά σχολεία. Παρ' όλα αυτά, η Ελλάδα παραμένει μεταξύ των χωρών-μελών της ΕΕ όπου καταγράφονται τα υψηλότερα ποσοστά γλωσσομάθειας. Τα στοιχεία του ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ δείχνουν ότι ένα από τα κυριότερα προβλήματα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στα δημόσια σχολεία είναι η περιορισμένη χρήση εργαστηρίου. Μολονότι και στα δημόσια σχολεία λαμβάνονται μέτρα και υλοποιούνται δράσεις ώστε τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών για τα γνωστικά αντικείμενα των ξένων γλωσσών να εκσυγχρονίζονται, η κοινή αντίληψη παραμένει αρνητική για τη δυνατότητα εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας σε αυτά. Οι περισσότερες ελληνικές οικογένειες θεωρούν ότι, αν το παιδί τους θέλει να εφοδιαστεί με πτυχία που να αποδεικνύουν τις γνώσεις στην ξένη γλώσσα, αυτό πρέπει να συμβεί εκτός σχολείου, αποκλειστικά με δαπάνες της οικογένειας. Συνέπεια αυτής της πρακτικής είναι η δαπάνη εισοδήματος εκατομμυρίων ευρώ για τα φροντιστήρια ξένων γλωσσών, για την αγορά ξενόγλωσσων διδακτικών βιβλίων, καθώς και για την πιστοποίηση της ξένης γλώσσας από έναν ξένο κατά κανόνα φορέα πιστοποίησης προσόντων. Αυτό σημαίνει ότι οι αδύναμοι μαθητές στην ξένη γλώσσα προέρχονται σχεδόν πάντα από τα φτωχότερα οικονομικά στρώματα, γεγονός που επιδεινώνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες.
- Σημαντικά χαμηλή επίσης εξακολουθεί να είναι και η χρήση των γυμναστηρίων, παρουσιάζοντας τα πιο χαμηλά επίπεδα σε σχέση με τις άλλες υποδομές.
- Στο τέλος όμως της τριετίας 2005-2007, που κάλυψε η Ετήσια Έκθεση για την Εκπαίδευση, σε σύνολο 8.824 δημόσιων ημερήσιων και εσπερινών σχολικών μονάδων (δημοτικών σχολείων, γυμνασίων, γενικών λυκείων και ΤΕΕ-ΕΠΑΛ) μόνο το 1,75% διέθετε «επίσημη» Σχολική Βιβλιοθήκη, ενώ γενικότερα σχολική βιβλιοθήκη (συνολικά μαζί με όσες έχουν δημιουργηθεί από δωρεές ή με πρωτοβουλία των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και τοπικών φορέων) διέθετε το 2005 μόλις το 3,1% του συνόλου

των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δυσκολίες προκύπτουν και από τις ασφυκτικές ανάγκες εφαρμογής των ωρολόγιων και αναλυτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην εντάσσουν στη διδακτική στρατηγική τις σχολικές βιβλιοθήκες και να αδυνατούν να αναδείξουν το εύρος και την πραγματική διάσταση της λειτουργίας τους. Αλλά και όπου λειτουργούν σχολικές βιβλιοθήκες παρατηρούνται πολλές ελλείψεις, όπως είναι η έλλειψη πόρων, ειδικευμένου προσωπικού, σύγχρονων υλικοτεχνικών υποδομών, σύγχρονου νομοθετικού πλαισίου, συντήρησης εξοπλισμού και επικαιροποίησης συλλογών, συνεργασίας βιβλιοθηκονόμου και εκπαιδευτικού· επιπλέον, βιβλιοθηκονομικά και τεχνικά προβλήματα, δυσκολία σύνδεσης με τη σχολική κοινότητα κ.λπ.

Αυτό που απαιτείται είναι να εκτιμηθούν τα παραπάνω σε μια διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού που θα ανταποκρίνεται στη σύγχρονη πραγματικότητα, στις ιδιαιτερότητες και στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος. Καταγραφές όπως η Ετήσια Έκθεση του 2009, μολοντί αποτελούν ουσιαστική βάση δεδομένων και πιθανότατα απεικονίζουν την κατάσταση των υλικοτεχνικών υποδομών, εντούτοις δεν θα οδηγηθούν σε ορθή επεξεργασία τους και στην έμπρακτη και διαρκή βελτίωσή τους χωρίς τη συνέργεια μηχανισμών, διαδικασιών υποστήριξης, ανατροφοδότησης και μετεξέλιξης στο πλαίσιο ενός εθνικού σχεδιασμού για την εκπαίδευση.

8. Καταληκτικές προτάσεις

Η διαπίστωση και η συστηματική προσέγγιση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, καθώς επίσης η ανάδειξή τους, αποτελούν αναμφίβολα το πρώτο βήμα για τη συστηματική αντιμετώπισή τους. Εξίσου χρήσιμη είναι και η θεωρητική τεκμηρίωσή τους και η ανάλυση του ρόλου τους στην κοινωνική αναπαραγωγή. Ουσιαστικό ζητούμενο όμως σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Οι δείκτες που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη συνιστούν μια αξιόπιστη καταγραφή, μια αποτύπωση ορισμένων μεγεθών που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η πρόθεση ωστόσο της μελέτης δεν περιορίζεται στην παρουσίαση των δεικτών αυτών αλλά στοχεύει και στην περαιτέρω αξιοποίησή τους. Πώς αντιμετωπίζεται λοιπόν η ανισότητα στην εκπαίδευση; Ποιες δυνατότητες και εναλλακτικές υπάρχουν και ποια είναι τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα;

Ξεπερνώντας πρώιμες, ακατέργαστες και, εν πολλοίς, παρωχημένες προσεγγίσεις σχετικά με τη νομοτελειακή φύση των κοινωνικών άρα και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μπορούμε να εντοπίσουμε τρεις βασικές ομάδες προτάσεων που στοχεύουν στην αντιμετώπιση της ανισότητας στο σχολείο.

Όπως είναι γνωστό, αρκετές έρευνες στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 (Coleman et al., 1966· Jensen, 1969· Jencks et al., 1972· Bourdieu & Passeron, 1977) κατέδειξαν το ρόλο του σχολείου στη συντήρηση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε γενικές γραμμές οι μελέτες αυτές υποστήριξαν ότι το οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση και κατά συνέπεια το σχολείο έχει –σε σχέση με το περιβάλλον– μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα. Θα έλεγε κανείς ότι διαμόρφωσαν μια πεσιμιστική προσέγγιση σε ό,τι αφορά το σχολείο και το ρόλο του στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων. Οι αντιδράσεις που προκάλεσαν τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών στις αντίστοιχες χώρες (ΗΠΑ, Βρετανία, Γαλλία) ήταν ιδιαίτερα έντονες και σε κάθε περίπτωση οδήγησαν αφενός τη σχετική έρευνα σε νέους δρόμους, αφετέρου την πολιτική σε αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Αρχικά η ανισότητα στην εκπαίδευση επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστεί με τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη μαζικοποίηση της εκπαίδευσης προκειμένου να παρέχεται ισότητα (εκπαιδευτικών) ευκαιριών σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Έτσι, προωθήθηκαν η δωρεάν παιδεία, κοινά αναλυτικά προγράμματα, κοινά βιβλία, κοινές διαδικασίες για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Η κυρίαρχη άποψη, η οποία είχε επηρεαστεί άμεσα από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schulz, 1963), ήταν ότι η αύξηση του μαθητικού δυναμικού και η μαζικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα οδηγούσαν στην άμβλυνση των ανισοτήτων εφόσον θα παρείχαν τη δυνατότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και ένταξης στην αγορά εργασίας σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Με πιο απλά λόγια, η ανισότητα αντιμετωπιζόταν με ισότητα. Η θεώρηση αυτή υποστηρίχθηκε και μπόρεσε να υλοποιηθεί αποτελεσματικά σε εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονταν από έντονο συγκεντρωτισμό. Είναι άλλωστε γνωστό ότι ένα από τα πλεονεκτήματα του συγκεντρωτισμού είναι και η δυνατότητα παροχής «ίσων» ευκαιριών, δεδομένου ότι η κεντρική εξουσία έχει τη δυνατότητα να αποφασίσει, να υλοποιήσει και να ελέγξει το περιεχόμενο και τις αντίστοιχες διαδικασίες της (εκπαιδευτικής) πολιτικής.

Η αντιμετώπιση αυτή χαρακτηρίζει και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, κυρίως από τη δεκαετία του 1980 και μετά. Παρατηρήθηκε δηλαδή και στην Ελλάδα αξιοσημείωτη διεύρυνση της συμμετοχής στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η τάση αυτή συνεχίστηκε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 2000, με αποτέλεσμα να είναι σχεδόν καθολική η συμμετοχή στην πρωτοβάθμια και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκ-

παίδευση, καθώς και να αυξηθούν θεαματικά οι φοιτητές των ελληνικών πανεπιστημίων και των ΑΤΕΙ (Education Research Centre, 2004).

Έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρητικές αντιρρήσεις στην προσέγγιση των ίσων ευκαιριών για την αντιμετώπιση της ανισότητας. Η ανά χείρας μελέτη δεν έχει στόχο να παραθέσει θεωρητικά επιχειρήματα για τα ζητήματα της ανισότητας. Είναι όμως πλέον σαφές ότι η (αν)ισότητα στην εκπαίδευση δεν είναι αποτέλεσμα ξεχωριστών και απομονωμένων προσδιοριστικών παραγόντων, όπως οι εξετάσεις εισαγωγής, τα αναλυτικά προγράμματα κ.λπ. Είναι συνάρτηση πολλών ευρύτερων (λ.χ. κοινωνικών) και αλληλεξαρτώμενων μεταβλητών, που μεταφέρονται και τελικά αποτυπώνονται και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι θεωρητικές ενστάσεις για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση βασίζονται σε αυτή τη βασική παραδοχή. Συνεπώς η «ίση» αντιμετώπιση αναπαράγει, αν δεν διευρύνει, την ανισότητα.

Σε πρακτικό επίπεδο φάνηκε, ωστόσο, ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης προσέγγισης ήταν πολύ περιορισμένα, επιβεβαιώνοντας τις θεωρητικές αντιρρήσεις. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Γαλλίας, όπου η προσπάθεια μείωσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων ακολούθησε τη λογική των ίσων ευκαιριών για όλους, η οποία υποστηρίχθηκε από το παραδοσιακά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρ' όλα αυτά, το αποτέλεσμα της προσπάθειας δεν ήταν το αναμενόμενο. Ήδη από τη δεκαετία του 1970 το παραδοσιακά συγκεντρωτικό και προσανατολισμένο προς την ισότητα γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα άρχισε να αμφισβητείται. Το ενδιαφέρον είναι ότι οι αμφισβητήσεις προέρχονταν από διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες. Κατηγορήθηκαν οι εκπαιδευτικές πολιτικές αφενός για συγκεντρωτισμό, ακαμψία και καθήλωση των επιδόσεων και αφετέρου για αδυναμία εξάλειψης των ανισοτήτων της σχολικής αποτυχίας.

Παρόμοιες όμως είναι και οι επικρίσεις που δέχεται η ελληνική εκπαίδευση σήμερα. Χωρίς να αμφισβητείται η διεύρυνση της συμμετοχής στο εκπαιδευτικό σύστημα, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις, οι οποίες επιβεβαιώνονται στην παρούσα μελέτη ότι η ανισότητα επιμένει και αποτελεί πάγιο χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης.

Συνοπτικά, η διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και η αύξηση του μαθητικού και του φοιτητικού πληθυσμού δεν οδήγησαν στη μείωση των ανισοτήτων. Οι ανισότητες μπορεί να αμβλύνονται και να έχουν διαφορετικά ίσως χαρακτηριστικά, ωστόσο συνεχίζουν να παρατηρούνται και να αναπαράγονται.

Μια διαφορετική αντιμετώπιση, με διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες, ήταν αυτή που αναπτύχθηκε στη Βρετανία και στις ΗΠΑ. Οι αρχικές μελέτες που ανέδειξαν τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις χώρες αυτές (βλ. παραπάνω) πυροδότησαν μια σειρά νεότερων μελετών κατά τη δεκαετία του 1970, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λε-

γόμενου *Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων* (*Movement of Effective Schools*) αρχικά στις ΗΠΑ και αργότερα στη Βρετανία (βλ. ενδεικτικά Lezotte & Passalacqua, 1978· Rutter et al., 1979· Murnane, 1982· Purkey & Smith, 1983· Rosenholtz, 1985· Stedman, 1985).

Η βασική διαπίστωση των ερευνών που αναφέρθηκαν παραπάνω ήταν ότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των σχολείων, με καθοριστική επίδραση στην πρόοδο των μαθητών. Τα αποτελεσματικά σχολεία, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να πετύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ανεξάρτητα από την κοινωνική και πολιτισμική προέλευσή τους. Συνεπώς τα αποτελεσματικά σχολεία μπορούν τελικά να αντισταθίσουν τις κοινωνικές ανισότητες και αποτελεί ευθύνη των ίδιων των σχολείων να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της κοινωνικής ισότητας και να μην δίνουν σημασία σε πιθανές κοινωνικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών. Άλλωστε, τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο τόσο στις ΗΠΑ όσο και στη Βρετανία δεν παρατηρήθηκαν ενεργητικές πολιτικές για την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων (Smith et al., 2007).

Αποτέλεσμα των προσεγγίσεων αυτών, οι οποίες με διαφοροποιημένη μεθοδολογία συνεχίστηκαν κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990, ήταν να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στις διαδικασίες που ακολουθούνται μέσα σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα και συνακόλουθα να αποκεντρωθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, να αναπτυχθεί παράλληλα το επιστημονικό πεδίο της διοίκησης της εκπαίδευσης καθώς και να αναδειχθεί το ζήτημα της «ηγεσίας» στην εκπαιδευτική μονάδα.

Οι διαπιστώσεις αυτές μετατόπισαν ουσιαστικά το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής, τόσο στις ΗΠΑ όσο και στη Βρετανία, από τις εξωτερικές (κοινωνικές) συνθήκες που προκαλούν και συντηρούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, στον προγραμματισμό, στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά τους, στην αποτελεσματικότητα και τη λογοδοσία απέναντι στην κοινωνία, στους γονείς αλλά και στην κεντρική εξουσία. Έτσι, παρατηρήθηκε αύξηση της σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών μονάδων –σε συστήματα παραδοσιακά αποκεντρωμένα– σε ζητήματα όπως είναι η διαχείριση του προϋπολογισμού, η επιλογή σχολείου από τους γονείς, η πρόσληψη εκπαιδευτικών κ.ά. Η κεντρική εξουσία έθετε γενικότερους στόχους αλλά και πρότυπα απόδοσης, και οι εκπαιδευτικές μονάδες τούς εξειδίκευαν και διαμόρφωναν εσωτερικές εκπαιδευτικές πολιτικές, προσπαθώντας να ικανοποιήσουν γονείς, μαθητές και τοπικές κοινωνίες (Hargreaves, 2008). Δημιουργήθηκαν έτσι στις χώρες αυτές συνθήκες αγοράς και ανταγωνισμού⁶⁴ στον τομέα της εκπαίδευσης, οι οποίες σε αρκετές

64. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η δημοσιοποίηση πινάκων αξιολόγησης των σχολικών μονάδων.

περιπτώσεις όχι μόνο δεν αντιμετώπισαν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αλλά αντίθετα τις ενίσχυσαν.

Παρά την ιδιαίτερη έμφαση σε μετρήσιμους δείκτες απόδοσης, στην αξιολόγηση και στην κοινωνική λογοδοσία των εκπαιδευτικών μονάδων, τα προβλήματα της ανισότητας δεν αντιμετωπίστηκαν με την αποκέντρωση και την ανάδειξη των εκπαιδευτικών μονάδων ως μονάδων παραγωγής. Επίσημες μελέτες επιβεβαίωναν τη διαίωνιση και σε κάποιες περιπτώσεις τη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Καταληκτικά θα έλεγε κανείς ότι η συγκεντρωτική λογική των ίσων ευκαιριών και των ίσων δικαιωμάτων όπως και η αποκεντρωτική λογική της επιλογής και της αυτονομίας των σχολικών μονάδων δεν μπόρεσαν να αντιμετωπίσουν τα εκτεταμένα φαινόμενα ανισότητας στην εκπαίδευση.

9. Η «θετική διάκριση»

Η αδυναμία των εκπαιδευτικών πολιτικών να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της ανισότητας καθώς και ο αναπόφευκτος σκεπτικισμός για τη λειτουργικότητα των διάφορων λύσεων που επιχειρήθηκαν οδήγησαν κάποιες χώρες στην αναθεώρηση των ακολουθούμενων πολιτικών και στην αναζήτηση διαφορετικών τρόπων χειρισμού του συγκεκριμένου προβλήματος, μια και το ζητούμενο –η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων– παρέμεινε το ίδιο.

Η πρώτη προσπάθεια επίσημης θεσμοθέτησης θετικής διάκρισης στην εκπαίδευση έγινε στη Βρετανία μετά τη δημοσίευση της Έκθεσης Plowden (Plowden Report) το 1967, στην οποία ρητά αναφερόταν ως ενδεικνύομενη προτεραιότητα μια εθνική πολιτική «θετικών διακρίσεων» σε σχολεία σε υποβαθμισμένες συνοικίες της χώρας. Η δημοσίευση της εν λόγω έκθεσης οδήγησε στη δημιουργία πέντε Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Education Priority Areas – EPA) με την ενίσχυση σχολείων σε συγκεκριμένες υποβαθμισμένες περιοχές, κυρίως σε αστικά κέντρα. Τα σχολεία που εντάσσονταν στις EPA μπορούσαν να αξιοποιήσουν με διαφορετικό τρόπο τις δυνατότητες που τους έδινε ο θεσμός. Υπήρχε δηλαδή αρκετά εκτεταμένο πεδίο σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων των EPA.

Ωστόσο, η εξέλιξη της πολιτικής των θετικών διακρίσεων με την επικράτηση των Συντηρητικών στη Βρετανία το 1979 ήταν να επικεντρωθεί το ενδιαφέρον στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων των συγκεκριμένων μονάδων, που ενισχύθηκαν μέσω των EPA, καθώς επίσης στην αποτελεσματικότητά τους. Μετατέθηκε δηλαδή το επίκεντρο της πολιτικής και της συζήτησης για την ανισότητα στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών μονάδων και τελικά ενισχύθηκε η λογική της ανάδειξης της ευθύνης του κάθε οργανισμού ξεχωριστά

με αντίστοιχη υποβάθμιση του ρόλου του κράτους στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων (βλ. παραπάνω). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 οριοθέτησε αυτή τη σημαντική στροφή της (εκπαιδευτικής) πολιτικής στη Βρετανία και έτσι ο θεσμός ατόνησε, για να επανέλθει το 1997, με τη νέα αλλαγή στην κυβέρνηση, ως «Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης» («Education Action Zones» – EAZ).

Η νέα αυτή εκδοχή θετικής διάκρισης αφορούσε και πάλι ομάδες σχολείων από συγκεκριμένες υποβαθμισμένες περιοχές. Στα σχολεία αυτά επιχειρήθηκε μέσω των Ζωνών να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Σε καθεμία από τις 47 Ζώνες Εκπαιδευτικής Δράσης εντάχθηκαν 15-25 περίπου σχολεία και οι βασικές επιδιώξεις ήταν:

- η δημιουργία σχέσεων συνεργασίας των σχολείων τόσο μεταξύ τους όσο και με τις τοπικές επιχειρήσεις, τους γονείς, την τοπική κοινωνία·
- η ενίσχυση της καινοτομίας στα σχολεία, η οποία μπορεί να διαχυθεί και να αποτελέσει καλή πρακτική και για άλλες ομάδες σχολείων.

Τον Νοέμβριο του 2001, έπειτα από αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πολιτικής των EAZ, ο θεσμός διατηρώντας τον στρατηγικό προσανατολισμό της θετικής διάκρισης μετεξελίχθηκε (Excellence in Cities) προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά του.

Στη Γαλλία από τις αρχές τις δεκαετίας του 1980 ξεκίνησε η συζήτηση για τη θετική διάκριση, ως μέσο για την αντιμετώπιση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων. Με απλά λόγια, πρόκειται για την προσπάθεια εξάλειψης των ανισοτήτων με στοχευμένες άνισες παρεμβάσεις. Η προσέγγιση αυτή αμφισβητούσε τις πρακτικές που πρότειναν «ίση αντιμετώπιση για όλους» και πρότεινε επιλεκτική ενίσχυση συγκεκριμένων περιοχών οι οποίες παρουσίαζαν κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Αξιοποιήθηκε και στην περίπτωση της Γαλλίας η στρατηγική της άνισης αντιμετώπισης της ανισότητας. Η προσέγγιση αυτή δεν αφορούσε μόνο την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά περιλάμβανε και όλο το πλέγμα των κοινωνικών υπηρεσιών και παροχών στις εν λόγω περιοχές, δίνοντας γενικότερα στο κράτος πρόνοιας πιο έντονο αναδιανεμητικό χαρακτήρα.

Σε πρακτικό επίπεδο η παραπάνω πολιτική επιλογή εκφράστηκε με την (αρχικά προσωρινή) θεσμοθέτηση των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) (Zones d'Education Prioritaire) το 1982. Η κάθε Ζώνη ήταν μία περιοχή η οποία είχε επιλεγεί με κοινωνικοοικονομικά και εκπαιδευτικά κριτήρια.

Στα σχολεία που περιλαμβάνονταν στις ΖΕΠ αφενός διατέθηκαν περισσότεροι πόροι (όπως υψηλή χρηματοδότηση, εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενισχυτική διδασκαλία, τμήματα ένταξης και υποδοχής των αλλοδαπών και παλιννοστούτων μαθητών,

προγράμματα εμφύχωσης και στήριξης της οικογένειας, ειδικά προγράμματα ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, ενίσχυση της γλωσσομάθειας, ειδικά πολιτιστικά προγράμματα) και αφετέρου ενισχύθηκε η συνεργασία των συγκεκριμένων σχολείων μεταξύ τους αλλά και με τις τοπικές κοινωνίες, τους γονείς και τις επιχειρήσεις, προκειμένου να αντιμετωπιστούν φαινόμενα υποεπίδοσης, παραβατικότητας, διαρροής κ.λπ. Προέκυψε λοιπόν ένα πλέγμα αλληλεξαρτώμενων παρεμβάσεων. Τα σχολεία είχαν την ευθύνη για τη διαμόρφωση και την υλοποίηση των επιμέρους στόχων τους καθώς και για το συντονισμό με τα υπόλοιπα σχολεία της Ζώνης. Δημιουργήθηκαν έτσι συνθήκες σχετικής αυτονομίας και ανάπτυξης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τις μονάδες που συμμετείχαν στις Ζώνες. Έχει ενδιαφέρον να τονιστεί ότι οι συνθήκες αυτές διαμορφώθηκαν σε ένα παραδοσιακά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω μιας κεντρικής στρατηγικής επιλογής (Storey, 2007).

Ο θεσμός των ΖΕΠ, αν και αρχικά είχε εισαχθεί ως προσωρινό μέτρο για την αντιμετώπιση της ανισότητας, επεκτάθηκε, διευρύνθηκε και μετεξελίχθηκε, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν και σοβαρά προβλήματα στην υλοποίησή του.

Ωστόσο, μετά το 2007, οπότε και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας μετονομάστηκαν σε «Δίκτυα Σχολικής Επιτυχίας» («Reseaux de Reussite Scolaire»), η πολιτική της θετικής ενίσχυσης φάνηκε ότι εξακολουθούσε να αποτελεί κεντρική στρατηγική πολιτική επιλογή στη Γαλλία.

Στην Κύπρο ο θεσμός των ΖΕΠ είναι σχετικά πρόσφατος. Ξεκίνησε πιλοτικά κατά την ακαδημαϊκή χρονιά 2003-2004 σε δύο περιοχές και επεκτάθηκε σε άλλη μία περιοχή τη χρονιά 2004-2005, ενώ υπάρχει πολιτική βούληση για επέκταση του θεσμού σε άλλες πέντε περιοχές. Όπως και στις άλλες δύο χώρες που εφαρμόστηκε ο θεσμός, οι ΖΕΠ επιλέγονται με βάση κοινωνικοοικονομικά και εκπαιδευτικά κριτήρια. Σύμφωνα με το Σχέδιο Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2007), η δημιουργία των ΖΕΠ είναι μια στρατηγική πολιτική επιλογή που έχει στόχο να μειώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες μέσω της θετικής διάκρισης.

Παρά το γεγονός ότι είναι ακόμη πρώιμη οποιαδήποτε γενικευμένη αξιολόγηση, το μέτρο μέχρι στιγμής φαίνεται να έχει γίνει αποδεκτό τόσο από την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και από την κοινωνία της Κύπρου.

Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο της Πράξης «Ενισχυτική Διδασκαλία» του ΕΠΕΑΕΚ Ι, που είχε ως σκοπό την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, υλοποιήθηκαν πιλοτικά προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας αξιοποιώντας την εμπειρία από την εφαρμογή του θεσμού των Περιοχών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στην Ευρώπη.

Τα πιλοτικά προγράμματα περιλήφθηκαν στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης του 1999 για

την απασχόληση. Εφαρμόστηκαν σε σχολεία περιοχών με αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες, με βασικό στόχο την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Γι' αυτόν το λόγο δόθηκε έμφαση στις μικρές ηλικίες και ευρύτερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα στόχευε (Βαρνάβα-Σκούρα & Βεργίδης, 2002):

- στην πρόληψη της παγίωσης χαμηλών επιδόσεων σε μαθητές που βρίσκονταν στο ξεκίνημα της σχολικής τους διαδρομής,
- στην ενίσχυση με θετικές διακρίσεις των μαθητών που παρουσίαζαν χαμηλές επιδόσεις και δεν είχαν κατακτήσει τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον γραπτό λόγο,
- στην ανάπτυξη και εφαρμογή διαδικασιών διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Οι θετικές διακρίσεις και η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτέλεσαν τα δύο βασικά χαρακτηριστικά του προγράμματος, που εφαρμόστηκε σε συνολικά 127 σχολεία (22 νηπιαγωγεία, 47 δημοτικά σχολεία και 58 γυμνάσια) από το 1997 έως το 2000. Θα πρέπει να προστεθεί ότι σε όλα τα σχολεία του προγράμματος λειτούργησε σπουδαστήριο με δανειστική βιβλιοθήκη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

10. Με το βλέμμα στο μέλλον

Βασική παραδοχή μιας πολιτικής θετικής διάκρισης είναι ότι η ανισότητα στην εκπαίδευση είναι συνάρτηση πολλών παραμέτρων που αφορούν όχι μόνο το σχολείο αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον και την κοινωνία. Η φτώχεια, η ανεργία, το πολιτισμικό περιβάλλον δημιουργούν συνθήκες (και) εκπαιδευτικής ανισότητας. Όπως έχουμε υπογραμμίσει, η εκπαιδευτική ανισότητα δεν διαμορφώνεται σε κενό, ούτε εκτός του κοινωνικού πλαισίου, αλλά εντός των συντεταγμένων που ορίζουν οι οικονομικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. Είναι λοιπόν αφελές να περιμένει κανείς ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας μπορεί να περιοριστεί στο πλαίσιο του σχολείου.

Στη Γαλλία οι ΖΕΠ και η επακόλουθη εκχώρηση εξουσίας στους «μετόχους» του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν στρατηγική πολιτική επιλογή για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, όπου τα φαινόμενα αυτά είναι πιο έντονα. Τα «δίκτυα προσδοκίας» που έχουν δημιουργηθεί ως εξέλιξη του θεσμού δίνουν τη δυνατότητα συνεργατικής δράσης από το δημοτικό έως το γυμνάσιο, ενθαρρύνουν την παιδαγωγική καινοτομία, ενισχύουν τη σχετική αυτονομία και την ανάπτυξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ παράλληλα προϋποθέτουν το άνοιγμα των σχολείων και την αλληλεπίδραση με την τοπική και ευρύτερη κοινωνία των ΖΕΠ. Αντίστοιχη είναι και η εξέλιξη του θεσμού στη Βρετανία με την πρωτοβουλία «Excellence in Cities».

Δημιουργείται έτσι ένα τρίπολο παραγόντων αλληλεπίδρασης (κεντρική κυβέρνηση – σχολεία – τοπικές κοινωνίες) (Hargreaves, 2008) με στόχο τη σχολική επιτυχία. Ο κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες έχει τη δική του δυναμική και τις δικές του επιμέρους συνιστώσες, που οφείλουν να αναδειχθούν.

Μέσα σε αυτό το πλέγμα αλληλεξάρτησης είναι φανερό ότι μεγάλο μέρος της ευθύνης μετατοπίζεται στις σχολικές μονάδες, οι οποίες χωρίς να υιοθετήσουν λογικές ανταγωνισμού καλούνται να διαμορφώσουν τη δική τους πολιτική για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες και τους πόρους που διατίθενται με βάση τις κεντρικές πολιτικές και να αλληλεπιδράσουν με τις τοπικές κοινωνίες δημιουργώντας τοπικά δίκτυα με επίκεντρο τις ίδιες.

Θα πρέπει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της πολιτικής θετικών διακρίσεων μέσω της δημιουργίας Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας δεν έχει καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα (Benabou et al., 2005· Storey, 2007). Έχουν διατυπωθεί ενστάσεις για τον κοινωνικό στιγματισμό των σχολείων (και των μαθητών) που εντάσσονται στις ΖΕΠ και για τη διεύρυνση του χάσματος μεταξύ σχολείων εντός και εκτός ΖΕΠ, ενώ υπήρξε προβληματισμός για τα μαθησιακά αποτελέσματα και την απροθυμία εκπαιδευτικών να εργαστούν σε σχολεία των ΖΕΠ (Demeuse et al., 2008).

Η εκπαιδευτική ανισότητα είναι ένα φαινόμενο το οποίο συνεχίζει να παρατηρείται στην ελληνική εκπαίδευση, όπως άλλωστε προκύπτει και από την ανά χείρας μελέτη. Συνεπώς δεν μπορεί να υποστηριχθεί κάποιος ότι η πολιτική που ακολουθήθηκε μέχρι τώρα (διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και πολιτική ίσων ευκαιριών για όλους) ήταν αποτελεσματική ως προς την αντιμετώπιση των ανισοτήτων.

Η πολιτική των θετικών διακρίσεων φαίνεται να συνιστά μια εναλλακτική λύση που μπορεί να αξιοποιηθεί. Αυτό ωστόσο σημαίνει διαφορετική αντίληψη τόσο για το ρόλο του κράτους στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και για το ρόλο, την ευθύνη και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία μπορεί να αναδειχθεί σε κύριο μοχλό εφαρμογής αυτής της νέας προσέγγισης.

Μια συνεκτική, ολοκληρωμένη και τεκμηριωμένη πολιτική για την καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου περιλαμβάνει μέτρα πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης. Η πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου χρειάζεται να αρχίζει όσο γίνεται νωρίτερα με την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών και την αποφυγή συνθηκών που ενδεχομένως θα προκαλούσαν πρόωρη εγκατάλειψη, όπως η επιβολή της επανάληψης ενός σχολικού έτους σε έναν μαθητή και η μη παροχή της κατάλληλης αρωγής σε παιδιά με διαφορετικές ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Επίσης, τα μέτρα πα-

ρέμβασης θα πρέπει να αντιμετωπίζουν ταχέως και αποτελεσματικά τις εμφανιζόμενες δυσχέρειες, όπως είναι οι απουσίες και οι χαμηλές επιδόσεις.

Μία ακόμη πρόκληση είναι να μπορέσουν τα σχολεία να ανταποκριθούν στους διαφορετικούς τρόπους μάθησης των μαθητών και να βοηθήσουν τους δασκάλους να ανταποκριθούν στις ποικίλες ανάγκες ομάδων μαθητών με διαφορετικές ικανότητες. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να υπάρχουν εξατομικευμένες και ευέλικτες μαθησιακές διαδικασίες για όσους προτιμούν να μαθαίνουν *μέσω της πράξης* – και για τους οποίους αποτελούν κίνητρο οι ενεργητικές μορφές μάθησης.

Επομένως οι συνεχώς διευρυνόμενοι χαμηλοί εκπαιδευτικοί δείκτες, η σχολική διαρροή και η εκπαιδευτική καθίζηση ολόκληρων περιοχών αποδεικνύουν ουσιαστικά τόσο την απορρύθμιση του παραδοσιακού ρόλου των εκπαιδευτικών μηχανισμών όσο και την αδυναμία τους να διαδραματίσουν, έστω και οριακά, τον αντισταθμιστικό τους ρόλο στο πλαίσιο μιας «προνοιακού» τύπου εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασάκης, Α.Μ. (2002), «Το μάθημα της Τεχνολογίας ως διερευνητική μεθοδολογική προσέγγιση του ολιστικού περιβάλλοντος στο γυμνάσιο», στο http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Athanasakis/GP/Technology_Leeson.htm.
- Αρβανίτη, Ι. (2007), «Σχολική βιβλιοθήκη: Ένας μαγικός τόπος για όλα τα παιδιά», στα Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, *Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα* (Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007).
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. – Βεργίδης, Δ. (2002), *Προγράμματα για τη σχολική επιτυχία*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Βεργίδης, Δ. (1995), *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις*, Αθήνα: Ύψιλον/βιβλία.
- (2001), «Διά βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική», στο Χάρης, Κ.Π., – Πετρούλακης, Ν.Β. – Νικόδημος, Σ. (επιμ.), *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*, Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός, σελ. 127-144.
- Βεργίδης, Δ. – Σταμέλος, Γ. (2007), «Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 1Γ' (49), σελ. 199-223.
- Γλαμπεδάκης, Μ. (2003), «Τα εργαστήρια Φυσικής – Χημείας – Βιολογίας», στα *Πρακτικά του Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο (7-9 Νοεμβρίου 2002).
- Γούπος, Θ. – Μπέτζελος, Ν. (2009), «Νέες μορφές εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής παρέμβασης με τη βοήθεια των ΤΠΕ για την αντιμετώπιση προβλημάτων στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, στο *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*, 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο (Βόλος, Απρίλιος), στο www.etpe.gr.
- Γρόλλιος, Γ. (1999), *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: Λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.

- Δαπόντες, Ν. – Τζιμόπουλος, Ν. – Τσοβόλας, Σ. – Μαστρογιάννης, Ι. – Ιωάννου, Σ. (2003), «Παρουσίαση καινοτόμων λογισμικών και δραστηριοτήτων Microworlds Pro», στα Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη* (Σύρος, 9-11 Μαΐου), εκδ. Νέων Τεχνολογιών, τόμ. Β΄, σελ. 281-291.
- Δαρδανός, Κ. (2008), «Οι υποσχέσεις», στο <http://www.dardanosnet.gr/new.php?id=170>.
- Δημαράς, Α. (1974), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμ. Α΄ (1821-1894) και τόμ. Β΄ (1895-1967) («Νέα ελληνική βιβλιοθήκη»), Αθήνα: Ερμής.
- Δραγώνα, Θ. – Σκούρτου, Ε. – Φραγκουδάκη, Α. (2001), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμ. Α΄ *Κοινωνικές ταυτότητες / ετερότητες – Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Εμβαλωτής, Α. – Τζιμογιάννης, Α. (1999), «Στάσεις καθηγητών της περιοχής των Ιωαννίνων σχετικά με την πληροφορική και τις νέες τεχνολογίες στο ενιαίο λύκειο», στο Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση*», Ιωάννινα, σελ. 203-212.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000), Έγγραφο εργασίας των υπηρεσιών της Επιτροπής: *Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής*, SEC (2000) 1832, Βρυξέλλες.
- (2001), Ανακοίνωση της Επιτροπής: *Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής διά βίου μάθησης*, COM (2001) 678 τελικό, Βρυξέλλες.
- (2003α), Ανακοίνωση της Επιτροπής: «*Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*»: *Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβώνας*, COM (2003) 685 τελικό, Βρυξέλλες.
- (2003β), Ανακοίνωση της Επιτροπής: *Αποδοτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση: Επιτακτική ανάγκη για την Ευρώπη*, COM (2002) 779 τελικό, Βρυξέλλες.
- (2006), Ανακοίνωση της Επιτροπής: *Εκπαίδευση ενηλίκων: Ποτέ δεν είναι αργά για μάθηση*, COM (2006) 614 τελικό, Βρυξέλλες.
- (2008), Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: *Ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση*, COM (2008) 865 τελικό, Βρυξέλλες.
- (2009), Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: *Βασικές ικανότητες για έναν κόσμο που αλλάζει*, COM (2009) 640 τελικό, Βρυξέλλες.
- (2010), Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: *Νε-*

- ολαία σε κίνηση: Μια πρωτοβουλία για την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων των νέων με στόχο την επίτευξη έξυπνης, βιώσιμης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, COM (2010) 477 τελικό, Βρυξέλλες.
- (2011), Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών: Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα «Ευρώπη 2020», COM (2011) 18 τελικό, Βρυξέλλες.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1996), *Λευκή Βίβλος «Διδασκαλία και μάθηση: Προς την κοινωνία της γνώσης»*, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Eurydice/Eurostat (2005), «Αριθμοί κλειδιά στην εκπαίδευση στην Ευρώπη 2005», Λουξεμβούργο: Γραφείο Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ζουγανέλη, Κ. (2007), «Συμπεράσματα Συνεδρίου», στα Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, *Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: Δεδομένα και προοπτικές* (Αθήνα, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ηλιάδη, Α.Κ. (2010), «Βιβλιοθήκες: Εστίες δημιουργικής γνώσης και πολιτισμού», στο www.e-telescope.gr/el/arts-and-culture.
- Καζαμιάς, Α. (2005), «Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: Το σύνδρομο του Αγαμέμνονα», στο Γράβαρης, Δ. – Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σελ 89-111.
- Καμπούρης, Κ. – Μοράκης, Κ. (2010), «Η ένταξη του πειράματος επίδειξης στη διαδικασία αξιολόγησης της Φυσικής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στα Πρακτικά του 13ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, *Φυσική και άνθρωπος: Ερευνητικά αποτελέσματα και τεχνολογίες για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής* (Πάτρα, 17-21 Μαρτίου).
- ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ (2006), *Μελέτη του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, τόμ. 12, Αθήνα.
- (2009), *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση – Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- (2010), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*, Κονιόρδος, Σ. – Φωτόπουλος, Ν. (επιμ.), Αθήνα.
- Καραϊσκάκη, Τ. (2008), «Η μόρφωση στο... ράφι», στο http://news.kathimerini.gr/4dcgi/_w_articles_columns_1_14/11/2008_292112, 30.3.2008.

- Καράκιζα, Τ. (2010), *Κοιτάζοντας την οθόνη, αγγίζοντας τα πλήκτρα: Μετατροπές της παιδαγωγικής σχέσης στο δικτυωμένο περιβάλλον*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Καραλής, Θ. (επιμ.) (2010), *Διά βίου μάθηση και πιστοποίηση*, Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. – Λαμπρόπουλος, Χ. (2006), *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κονταξής, Α. (2008), «Το μάθημα της Τεχνολογίας στα γυμνάσια και στα λύκεια: Συμπεράσματα από έρευνα μεταξύ των διδασκόντων Τεχνολογίας στα σχολεία των ΔΔΕ΄ Πειραιά και Δ΄ Αθήνας», στο <http://users.sch.gr/kontaxis>.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. (1998), *Γραπτός λόγος και σχολική εξέλιξη: Τα λάθη στο γραπτό λόγο και η σχολική εξέλιξη μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση στο γυμνάσιο*, Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Κουστουράκης, Γ. – Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008), «Οι ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Επιδράσεις και προβλήματα από την προσπάθεια της εφαρμογής τους στην παιδαγωγική πράξη», στα *Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής* (Πάτρα, Μάρτιος), στο www.etpe.gr.
- Κουτούζης, Μ. (1999), «Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός», στο Ρέππα, Α. – Κουτούζης, Μ. – Μαυρογιώργος, Γ. – Νιτσόπουλος, Β. – Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τόμ. Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κυρίδης, Α. (2003), *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Kallen, D. (1997), «Ανασκόπηση της διά βίου μάθησης», στο CEDEFOP, *Επαγγελματική Κατάρτιση*, ειδικό τεύχος *Η διά βίου μάθηση: Ανασκόπηση και προοπτικές*, 8/9, σελ. 16-23.
- Λάμνιαν, Κ. (2002), *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (1998), «Η εικονική πραγματικότητα στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας», στο Τζιμογιάννης, Α. (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 1ης Πανεπιστημιακής Ημερίδας «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*, Σύλλογος Καθηγητών Πληροφορικής Ηπείρου.
- Μπουζάκης, Σ. (2005), «Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: Η υποταγή της εκπαίδευσης στην οικονομία της αγοράς», στο Γράβαρης, Δ. – Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σελ. 135-149.
- Μυλωνάς, Θ. (1982), *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα: Γρηγόρη.

- (2003), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2006), *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Οικονόμου, Κ. (2004), «ΤΠΕ και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές», *Επιθεώρηση*, 9, Σεπτέμβριος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006), *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ)*, Αθήνα.
- (2008), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Παλαιοκρασάς, Σ. (2007), *Έκθεση εκπαιδευτικής πολιτικής, με βάση την έρευνα του ΠΙ «Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ)»*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παναγιωτίδης, Π. (2007), «Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση», στα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου, *Οι ξένες γλώσσες στη δημόσια υποχρεωτική εκπαίδευση: Δεδομένα και προοπτικές* (Αθήνα, 31 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2005), *Η οδύνη των ανέργων*, Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πανούσης, Γ. (2005), «Από την κοινωνία της αγοράς στην αγοραία εκπαίδευση», στο Γράβαρης, Δ. – Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς*, Αθήνα: Σαββάλας, σελ. 162-173.
- Παπαδάκης, Ν. (2003), *Εκπαιδευτική πολιτική: Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Π. – Γκότοβος, Α. – Μαυρογιώργος, Γ. (2000), *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Πετράκος, Γ. – Ψυχάρης, Ι. (επιμ.) (2004), *Περιφερειακή ανάπτυξη στην Ελλάδα*, Αθήνα: Κριτική.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998), *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σεμερτζίδου, Ε. (2008α), «Οι σχολικές βιβλιοθήκες», στο http://arthrografia.blogspot.com/2008/10/blog-post_7783.html, 2 Οκτωβρίου.
- (2008β), «Ψηφιακές βιβλιοθήκες: Στο κατώφλι του 21ου αιώνα», στο http://arthrografia.blogspot.com/2008/10/blog-post_6742.html, 2 Οκτωβρίου.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2006), *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σταμέλος, Γ. (2002), *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ'*, Αθήνα: Ψηφίδα.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009), Επίσημη Εφημερίδα Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, *Συμπεράσματα του Συμβουλίου σχετικά με στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*, 9845/09, EDUC 88, SOC 324, MI 202, COMPET 266, Βρυξέλλες.
- (2010), *Κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010»*, 5394/10, EDUC 11, SOC 21, Βρυξέλλες.
- Τζάνη, Μ. (1988), *Σχολική επιτυχία: Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιαντής, Κ.Ν. (2005), «Η σημασία της παιδείας στην Τεχνολογία για τη σύγχρονη Ελλάδα», στη *Διημερίδα Τεχνολογίας (Α' Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας, 1ο και 12ο ΤΕΕ Αθήνας, 1 Απριλίου 2005)*, στο http://www2.e-yliko.gr/htmls/epimorf/imerida_tee/eisigiseis/tsiantis.doc.
- Τσίλης, Β. (2005), «Η σημασία του μαθήματος της Τεχνολογίας για την παιδεία: Ανάγκες και προβλήματα», στο *Σεμινάριο για το μάθημα της Τεχνολογίας στα γυμνάσια και στα ενιαία λύκεια* (Πειραιάς, Γαλλική Σχολή Jeanne d' Arc, 16-17 Σεπτεμβρίου 2005), στο http://users.sch.gr/kontaxis/ekdiloseis/technology/tsilis_eisigisi.doc.
- Τσουκαλάς, Κ. (1975), «Η ανώτατη εκπαίδευση ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής», *Δευκαλίων*, 13, Μάρτιος, σελ. 18-35.
- (1985), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), *Έρευνα καταγραφής μαθητικής διαρροής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω διαδικτύου*.
- UNESCO (1999), *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της: Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors*, μτφ. Α. Μαριδάκη-Κασσωτάκη – Δ. Βουλιούρη-Παπαγγελή – Π. Παπαϊωάννου κ.ά., Αθήνα: Gutenberg.
- Φερώνας, Α. (2006), «Η ευρωπαϊκή "διαδικασία κοινωνικής ένταξης": Δυνατότητες και περιορισμοί μιας Ανοικτής Μεθόδου Συντονισμού», στο Οικονόμου, Χ. – Φερώνας, Α. (επιμ.), *Οι εκτός των τειχών: Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*, Αθήνα: Διόνικος.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση.

- Φωτόπουλος, Ν. (2006), «Σενάρια εκπαιδευτικής πολιτικής: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας», στο ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, *Μελέτη του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, τόμ. 12, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.
- (2010), «Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση: Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση», στο ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ, *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα, σελ. 193-211.
- Χρόνη, Μ. – Μποζιάρης, Β. – Νικολόπουλος, Σ. (2010), «Πρόταση χρήσης τεχνολογίας υπολογιστικού νέφους στην εκπαίδευση», στο <http://korinthos.uop.gr/~hcicte10>.

Ξενόγλωσση

- Benabou, R. – Kramarz, F. – Prost, C. (2005), *The French Zones d' Education Prioritaire: Much ado about Nothing?*, Centre for Economic Policy Research, available online at www.cepr.org/pubs/dps/DP5085.asp.
- Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, vol. I, London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1973), "Cultural Reproduction and Social Reproduction", in Brown, R. (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, London: Tavistock.
- Bourdieu, P. – Passeron, J.C. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, London and Beverly Hills: Sage Publications.
- Bowles, S. – Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradiction of Economic Life*, New York: Basic Books.
- Bown, L. (2000), "Lifelong Learning: Ideas and Achievements at the Threshold of the Twenty-first Century", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 30 (3), pp. 341-351.
- Carnoy, M. (1974), *Education as Cultural Imperialism*, New York: David McKay.
- Coleman, J.S. – Campbell, E.Q. – Hobson, C.J. – McPartland, F. – Mood, A.M. – Weinfeld, F.D. et al. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.
- Commission of the European Communities (2000), Commission Staff Working Paper: *A Memorandum on Lifelong Learning*, SEC (2000) 1832, Brussels.
- (2008), Commission Staff Working Document: *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, SEC (2008) 2293, Indicators and Benchmarks.
- (2009), Commission Staff Working Document: *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training*, SEC (2009) 1616, Indicators and Benchmarks.

- CRELL/JRC (2008), *Towards A Research Agenda On Computer-Based Assessment Challenges and Needs for European Educational Measurement*, Brussels.
- Dayton-Johnson, J. (2000), "Determinants of Collective Action on the Local Commons: A Model with Evidence from Mexico", *Journal of Development Economics*, 62, pp. 181-208.
- Demeuse, M. – Frandji, D. – Greger, D. – Rochex, J.Y. (2008), *Les politiques d' education prioritaire en Europe: Conceptions, mises en oeuvre, débats*, Institut National de Recherche Pedagogique.
- Dohmen, G. (1996), *Lifelong Learning: Guidelines for a Modern Education Policy*, Bonn: Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology.
- Education Research Centre (2004), *The Greek Education System: Facts and Figures*, Athens.
- European Commission (1995), White Paper "Teaching and Learning: Towards the Learning Society", Brussels: E.C./ Directorate General Education, Training and Young.
- (2002), *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*, Fifteen Quality Indicators.
- European Commission – Information Society and Media, "i2010 Annual Report 2007", in http://europa.eu/index_el.htm.
- Faure, E. (ed.) (1972), *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*, Paris: UNESCO.
- Floud, J. – Halsey, A. – Martin, F. (1957), *Social Class and Educational Opportunity*, London: Heinemann.
- Glass, D.V. (1954), "Introduction", in Glass, D.V. (ed.), *Social Mobility in Britain*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Hall, M.H. – Andrukow, A. – Barr, C. – Brock, K. – de Wit, M. – Embuldeniya, D. – Jolin, L. et al., (2003), *The Capacity to Serve: A Qualitative Study of the Challenges Facing Canada's Nonprofit and Voluntary Organizations*, Toronto: Canadian Centre for Philanthropy.
- Hargreaves, A. (2008), "The Fourth Way to Leadership and Change", Paper presented in AISI Colloquium 2008.
- Hughes, C. – Blaxter, L., Brine, J. – Jackson, S. (2006), "Gender, Class and 'Race' in Lifelong Learning: Policy and Practice in the UK and EU", *British Educational Research Journal*, 32 (5), pp. 643-648.
- IFLA/UNESCO (2000), *The School Library in Teaching and Learning for All*, School Library Manifesto.

- Jencks, C. – Smith, M. – Acland, H. – Bane, M.J. – Cohen, D. – Gintis, H. – Heyns, B. – Michelson, S. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, New York: Basic Books.
- Jensen, A.R. (1969), "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?", *Harvard Educational Review*, 39 (1), pp. 1-123.
- Keogh, H. (2009), *Apprentissage et education des adultes en Europe, Amerique du Nord et Israel: état des lieux et tendances*, Rapport régional de synthèse, Confintea VI, Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.
- Korte, W.B. – Hüsing, T. (2006), "Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006: Results from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries", in Méndez-Vilas, A. – Solano Martin, A. – Mesa González, J. – Mesa González, J.A. (des.), *Current Developments in Technology-Assisted Education*, vol. 3, Spain, Badajiz, pp. 1652-1657, in www.empirica.com.
- Lezotte, L.W. – Passalacqua, J. (1978), "Individual School Buildings: Accounting for Differences in Measured Pupil Performance", *Urban Education*, 13 (3), pp. 283-293.
- Madaus, G. – Airasian, P. – Kellaghan, T. (1980), *School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence*, New York: McGraw-Hill.
- Murnane, R.J. (1982), "Teacher Mobility Revisited", *Journal of Human Resources*, 16 (1), pp. 3-19.
- NESE (2009), *Early Childhood Education and Care: Key Lessons from Research for Policy Makers*, Brussels.
- OECD (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*, vol. 1, Paris: OECD Publications.
- (2008), *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, Paris: OECD Publications.
- (2009), *Education at a Glance 2009: Education International Summary of Key Findings*, Paris: OECD Publications.
- Parsons, T. (1959), "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society", *Harvard Educational Review*, 29 (4), pp. 297-318.
- Plowden Report (1967), *Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*, London: Her Majesty's Stationery Office.
- Purkey, S.C. – Smith, M.S. (1983), "Effective Schools: A Review", *The Elementary School Journal*, 83 (4), pp. 427-452.
- Rosenholtz, S. (1985), "Effective Schools: Interpreting the Evidence", *American Journal of Education*, 93 (3), pp. 352-388.

- Rutter, M. – Maughan, B. – Mortimore, P. – Ouston, J. (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, London: Open Books.
- Schulz, T.W. (1963), *The Economic Value of Education*, New York: Columbia University Press.
- Smith, G. – Smith, T. – Smith, T. (2007), “Whatever Happened to EPAs? Part 2: Educational Priority Areas – 40 Years On”, *Forum*, 49 (1-2), pp. 141-156.
- Stedman, L. (1985), “A New Look at the Effective Schools Literature”, *Urban Education*, 20 (3), pp. 295-326.
- Stoll, L. – Fink, D. (1996), *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Storey, V. (2007), «Can France Give Education Action Zones New Life?», *Florida Journal of Educational Administration & Policy*, 1 (1), pp. 34-47.

Ιστότοποι

- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/education/benchmarks_en.pdf
- http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_el.htm
- http://europa.eu/scadplus/glossary/open_method_coordination_el.htm
- www.pi-schools.gr/content/index.php



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΕΣΠΑ
2007-2013
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ

Το παρόν εγχειρίδιο εντάσσεται στις Πράξεις «Δράσεις ευαισθητοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από τους Κοινωνικούς Εταίρους, με αξιοποίηση της εμπειρίας του εκπαιδευτικού στην τάξη, στην Ελλάδα αλλά και διεθνώς - Διακρατικές συνεργασίες κοινωνικών εταίρων στο χώρο της εκπαίδευσης / Α.Π. 1, 2, 3», οι οποίες υλοποιούνται μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ) και εθνικών πόρων.