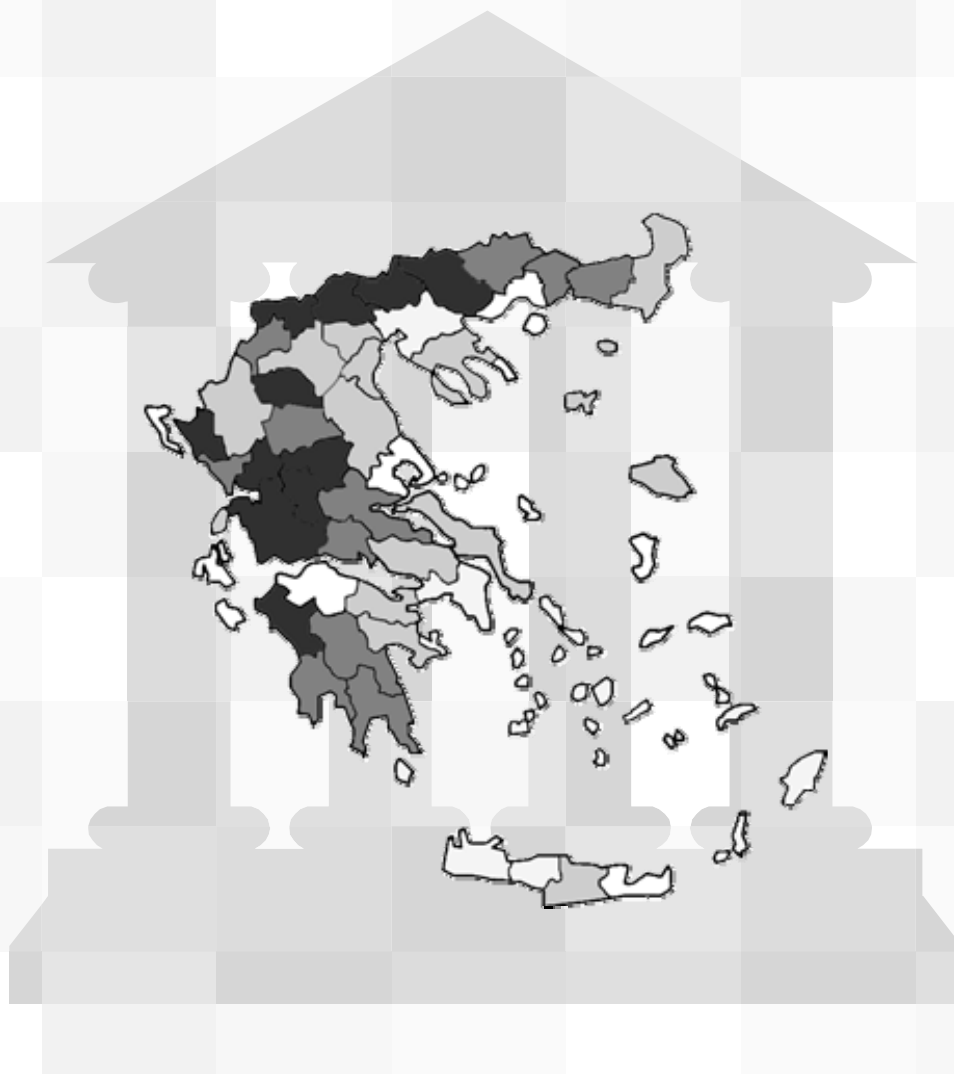




ΜΕΛΕΤΗ ΤΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(ΓΕΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ 2004 2005 ΚΑΙ 2006)

ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΓΕΝΙΚΗΣ ΣΥΝΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑΣ ΕΡΓΑΤΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ



Τόμος: 12ος

ΣΕΝΑΡΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΛΛΗΝΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Έργο :

ΜΕΛΕΤΗ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Πηγή :

Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων
Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων 2004, 2005, 2006

Επεξεργασία ερευνητικών δεδομένων

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ

Συντονιστής Έργου

Νίκος Παΐζης, Μαθηματικός – Ερευνητής, μέλος Επιστημονικής Επιτροπής ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Ερευνητική Ομάδα

Νίκος Παΐζης, Μαθηματικός – Ερευνητής, μέλος Επιστημονικής Επιτροπής ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Πωλίνα Φατούρου, Οικονομολόγος, συνεργάτης ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Ιωάννα Μαμούχα, Οικονομολόγος, συνεργάτης ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Όλγα Παΐζη, Οικονομολόγος, συνεργάτης ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Κείμενα

Νίκος Παΐζης, Μαθηματικός – Ερευνητής, μέλος Επιστημονικής Επιτροπής ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Νίκος Φωτόπουλος, Δρ Κοινωνιολογίας, μέλος Επιστημονικής Επιτροπής ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Επεξεργασία – Μορφοποίηση κειμένων

Ιωάννα Μαμούχα, Οικονομολόγος, συνεργάτης ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Επεξεργασία – Μορφοποίηση Φύλλων Εργασίας και διαγραμμάτων

Πωλίνα Φατούρου, Οικονομολόγος, συνεργάτης ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Επεξεργασία – Μορφοποίηση και ψηφιοποίηση χαρτών

Πωλίνα Φατούρου, Οικονομολόγος, συνεργάτης ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Ιωάννα Μαμούχα, Οικονομολόγος, συνεργάτης ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Όλγα Παΐζη, Οικονομολόγος, συνεργάτης ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ



Σενάρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

- **Κεφάλαιο Α: Πολιτικές – Θεωρητικές προσεγγίσεις**
 - Ενότητα 1: Η εκπαίδευση πολιτική προτεραιότητα της ΓΣΕΕ..... 7
 - Ενότητα 2: Εκπαιδευτικές ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση..11
 - Ενότητα 3: Το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική ανισότητα.....15
 - Ενότητα 4: Κοινωνική ανισότητα και ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας19
 - Ενότητα 5: Πρώτες διαπιστώσεις από τους διαφοροποιημένους εκπαιδευτικούς δείκτες των τοπικών κοινωνιών.....31
 - Ενότητα 6: Επιπτώσεις του επιπέδου εκπαίδευσης στη φτώχεια και στη διαγενεακή μεταβίβαση της φτώχειας.....35
 - Ενότητα 7: Έρευνα οικογενειακών προϋπολογισμών – Δαπάνες για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης41
 - Ενότητα 8: Συμπεράσματα45

- **Κεφάλαιο Β: Ερευνητικά Δεδομένα - Πηγές**
 - Ενότητα 1: Δείκτης Επιπέδου Εκπαίδευσης 51
 - Ενότητα 2: Συνθετικός Δείκτης Ευημερίας και Ανάπτυξης 55
 - Ενότητα 3: Δείκτης Πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση59

- **Κεφάλαιο Γ: Σύνθεση των Δεικτών – Καθορισμός Ζωνών Προτεραιότητας**
 - Ενότητα 1: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας 67
 - Ενότητα 2: Σενάρια Περιφερειακής Πολιτικής 75



ΚΕΦΆΛΑΙΟ

Πολιτικές - Θεωρητικές Προσεγγίσεις



Η εκπαιδευτική πολιτική προτεραιότητα της ΓΣΕΕ

Μιχάλης ΚΟΥΡΟΥΤΟΣ,
Γραμματέας Εκπαίδευσης ΓΣΕΕ
Διευθύνων Σύμβουλος ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Η εκπαίδευση πολιτική προτεραιότητα της ΓΣΕΕ

Το ότι υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες στη χώρα, αλλά και σε κάθε άλλη, δεν αποτελεί είδηση. Το ότι όμως η εθνική εκπαιδευτική πολιτική, ακόμα και όταν υλοποιείται με τον αυτό τρόπο σε όλες τις περιοχές, **αδικεί κατάφορα τις περιοχές που μειονεκτούν** δεν έχει αναδειχθεί ποτέ, ώστε να επηρεάσει ουσιαστικά το σχεδιασμό και την άσκηση της ίδιας της εθνικής και περιφερειακής πολιτικής. Μιας πολιτικής που οφείλει να εξειδικεύει, να ιεραρχεί, να προτάσσει, να στηρίζει, να επιμορφώνει **όλους**, αλλά ταυτόχρονα **-μαζί με την τοπική κοινωνία-** οφείλει να επικεντρώνεται κατά ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑ σε εκείνες τις περιοχές που οι ποιοτικοί και ποσοτικοί δείκτες υστερούν σημαντικά.

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

Τα χαμηλά οικονομικά αλλά και μισθοσυντήρητα στρώματα πλήττονται κατά κόρον από την ύπαρξη των ανισοτήτων αυτών με αποτέλεσμα οι **«γκρίζες ζώνες της εκπαίδευσης»** να αποκαλύπτουν τη **«γκρίζα πραγματικότητα»** μιας ολόκληρης κοινωνίας.

Η Γ.Σ.Ε.Ε τοποθετώντας στο προσκήνιο της πολιτικής την **τοπική κοινωνία** πιστεύει ακράδαντα στη δύναμη της εκπαίδευσης ως θεμελιώδους παράγοντα ανάπτυξης και δημιουργικής αναμόρφωσης της ελληνικής κοινωνίας. Θεωρεί βασική της αρχή την **αξία του κοινωνικού διαλόγου ως μέσου σύνθεσης και διαμόρφωσης πολιτικών οι οποίες θα συμβάλουν στη συρρίκνωση των κοινωνικών ανισοτήτων, στην προάσπιση του δημόσιου χαρακτήρα της μόρφωσης, στην ενίσχυση των κοινωνικά ευπαθών περιοχών και ομάδων του πληθυσμού.** Η παιδεία αποτελεί εθνικό κεφάλαιο και η πολιτική συναίνεση στη χάραξη στρατηγικής αποτελεί αναγκαίο προαπαιτούμενο. Με γνώμονα πάντα την έρευνα και την τεκμηρίωση απαιτείται μια **εθνική πολιτική για την παιδεία χωρίς μικροψυχία και μικροκομματικά κατάλοιπα του παρελθόντος.**

Η Γ.Σ.Ε.Ε, ως συλλογικός φορέας εκπροσώπησης των εργαζομένων, των πολιτών της μισθωτής εργασίας, θα στηρίξει με όλες τις δυνάμεις της τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού οράματος για την ελληνική κοινωνία.



Εκπαιδευτικές ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Νίκος ΜΟΥΖΕΛΗΣ,
Καθηγητής Πανεπιστημίου
Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Ιστορικά όπως έχουν δείξει διάφορες έρευνες η χώρα μας είχε ένα σχετικά «ανοικτό» σύστημα ανώτατης εκπαίδευσης. Και αυτό με την έννοια πως το ποσοστό των νέων από οικονομικά αδύνατες οικογένειες – κυρίως αγροτικών – που κατορθώνουν να μπουν στο Πανεπιστήμιο ήταν, συγκριτικά με χώρες όπως η Γαλλία για παράδειγμα, πολύ υψηλό. Με την μεταπολεμική εκβιομηχάνιση όμως και την επακόλουθη συρρίκνωση και περιθωριοποίηση του αγροτικού πληθυσμού, το εξισωτικό, δημοκρατικό αυτό χαρακτηριστικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνει να εξαφανιστεί. Σήμερα, όλο και περισσότερο, οι αυξανόμενες ταξικές, κοινωνικοοικονομικές ανισότητες μεταφράζονται λίγο πολύ αυτόματα σε εκπαιδευτικές ανισότητες.

Οι έρευνες του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ δείχνουν καθαρά τη διασύνδεση που υπάρχει μεταξύ γεωγραφικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική κοινωνία. Με βάση την στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων των αποτελεσμάτων των πανελλαδικών εξετάσεων του 2004 και του 2005, βλέπουμε πως ο βαθμός επιτυχίας και οι πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνδέονται άμεσα με τον βαθμό κοινωνικο-οικονομικής ανάπτυξης του νομού από τον οποίο προέρχονται οι μαθητές και μαθήτριες. Σε περιοχές με χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης, υψηλή ανεργία και χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα οι εξεταζόμενοι έχουν μικρότερες από το μέσο όρο πιθανότητες επιτυχίας.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έρχονται να συμπληρώσουν τις ήδη υπάρχουσες έρευνες που δείχνουν τις κραυγαλέες κοινωνικές ανισότητες στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Το ό,τι δηλαδή η πλειοψηφία των φοιτητών προέρχονται από εύπορες οικογένειες, ενώ ο αριθμός αυτών που προέρχονται από τα πολυπληθέστερα λαϊκά στρώματα (εργάτες, τεχνίτες, αγρότες) είναι αναλογικά εξαιρετικά χαμηλός. Και αυτή η δυσαναλογία αντί να μειώνεται εντείνεται με τη σημαντική αύξηση των εισαγομένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που παρατηρούμε στις δύο τελευταίες δεκαετίες. Δηλαδή όσο αυξάνεται ο αριθμός των εισακτέων στα πανεπιστήμια, τόσο μειώνεται αναλογικά το ποσοστό αυτών που προέρχονται από τα οικονομικά αδύνατα στρώματα. Και την στρεβλή αυτή λογική συμπληρώνουν και αυξάνουν οι ιδιωτικές δαπάνες για την παιδεία (φροντιστήρια, ξένες γλώσσες κλπ.) που αντιστοιχούν σ' ένα περίπου δισεκατομμύρια ευρώ.

Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω γενική εικόνα, είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς πως η λεγόμενη δωρεάν παιδεία – όταν δεν συνοδεύεται από συμπληρωματικά, επιπρόσθετα κοινωνικά μέτρα – εντείνει αντί να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες. Και αυτό γιατί οι οικονο-

μικά ασθενέστερες τάξεις, και κυρίως οι χαμηλόμισθοι, από τη μία μεριά έχουν λιγότερες πιθανότητες να στείλουν τα παιδιά τους στο πανεπιστήμιο – ενώ από την άλλη σηκώνουν αναλογικά μεγαλύτερα φορολογικά βάρη απ' ό,τι οι εύπορες τάξεις που ως γνωστόν, μέσω διάφορων τεχνικών, φοροδιαφεύγουν κατά συστηματικό τρόπο. Με πιο απλά λόγια έχουμε ένα πανεπιστημιακό σύστημα όπου, όσο και περισσότερο, οι χαμηλόμισθοι – μέσω ενός εξοργιστικά άδίκου φορολογικού συστήματος χρηματοδοτούν τις σπουδές των παιδιών των μεγαλογιατρών, δικηγόρων, αρχιτεκτόνων κλπ.

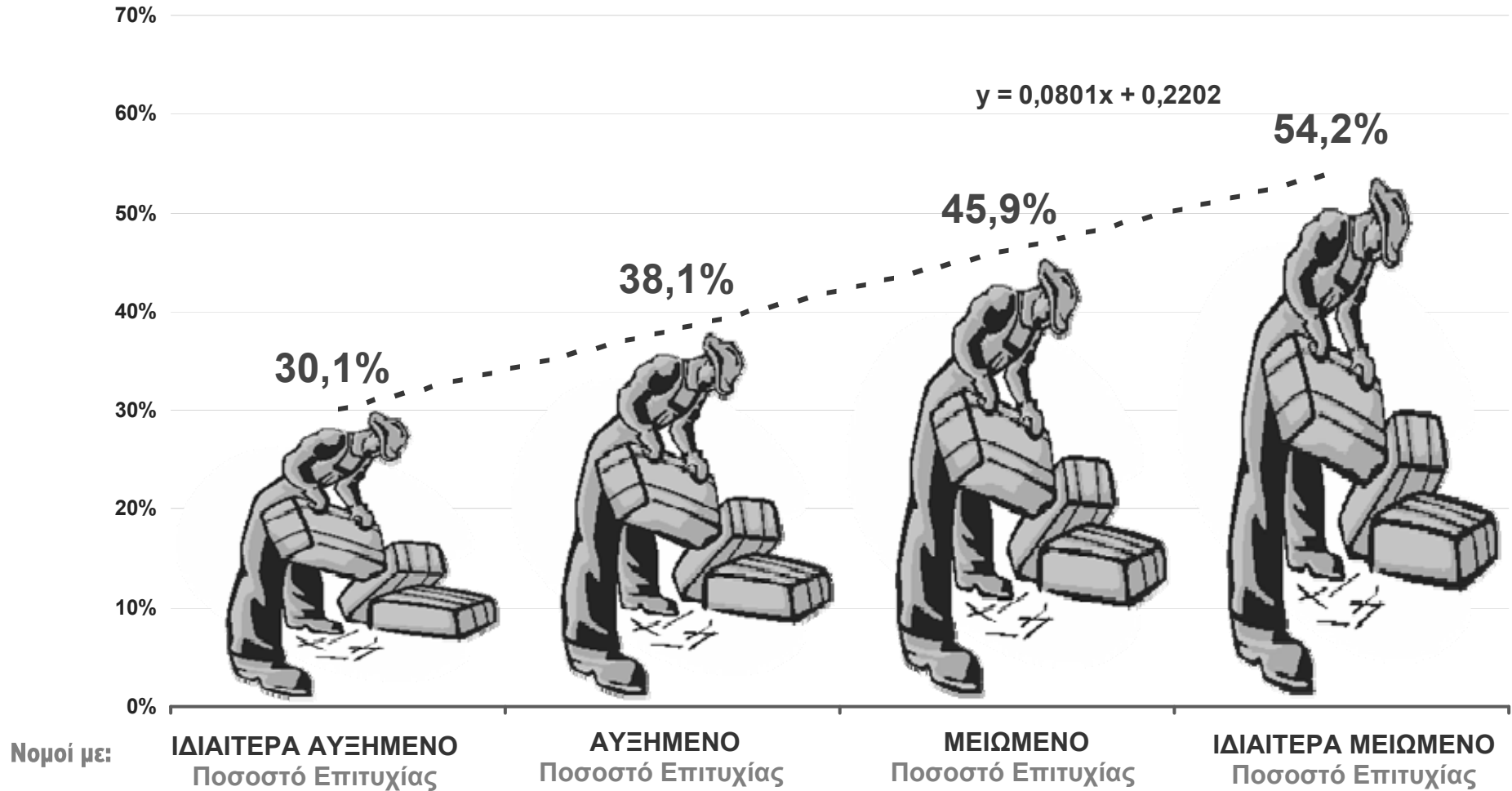
Αν έτσι έχουν τα πράγματα, η δωρεάν παιδεία δεν επαρκεί για να υπάρξει λιγότερη ανισότητα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Χρειάζονται νέες, ριζικές στρατηγικές σε δύο επίπεδα. Μακροπρόθεσμα, οι εκπαιδευτικές ανισότητες μπορούν να αμβλυνθούν σημαντικά αν οι πόροι για την εκπαίδευση διανέμονται κατά τέτοιο τρόπο που οι περιοχές με χαμηλό δείκτη ανάπτυξης, καθώς και τα στοιχεία που βρίσκονται σε λαϊκές συνοικίες να ενισχύονται πολύ περισσότερο – με καλύτερες υποδομές, ικανότερους δασκάλους, περισσότερο βοηθητικό προσωπικό κλπ. Σήμερα, ως γνωστόν, συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο.

Ένας δεύτερος, πιο άμεσος τρόπος αμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων είναι, πέρα από τη δωρεάν παιδεία, η παροχή υποτροφιών που θα καλύπτουν τα έξοδα διατροφής και διαμονής των φοιτητών και φοιτητριών που προέρχονται από οικονομικά ασθενείς οικογένειες.

Αυτό το μέτρο θα δώσει νέες ευκαιρίες σε νέους και νέες που σήμερα δεν μπορούν να σπουδάσουν γιατί οι γονείς τους δεν έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τα αυξανόμενα έξοδα μιας ανώτατης παιδείας που κάθε άλλο παρά δωρεάν είναι. Το σύστημα των υποτροφιών μπορεί επίσης να βοηθήσει στη λύση του προβλήματος της λεγόμενης «αιώνιας φοίτησης». Στο βαθμό που ένα μέρος του προβλήματος έγκειται στο ό,τι πολλοί φοιτητές και φοιτήτριες αναγκάζονται να εργάζονται για να εξοικονομήσουν τα μέσα που θα τους επιτρέψουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους, η κατάργηση του συστήματος της αιώνιας φοίτησης θα ήταν εφικτή και δίκαιη μόνο όταν ένα επιλεκτικό σύστημα υποτροφιών συμπληρώνει τη δωρεάν παιδεία για όλους.

Συμπερασματικά, η αναπαραγωγή των κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων μέσω μιας υποτιθέμενης δωρεάν παιδείας μόνο τότε θα αμβλυνθεί όταν βρεθούν και υλοποιηθούν οι κατάλληλοι μηχανισμοί που θα ανατρέψουν το ισχύον καθεστώς όπου οι κρατικοί πόροι για την παιδεία κατανέμονται κατά τέτοιο τρόπο που εντείνουν αντί να αμβλύνουν τις κοινωνικές ανισότητες.

**Συσχέτιση της Μέσης Τιμής (ως ποσοστό) του πληθυσμού των Αγροτικών περιοχών
στο Νομό ανά κατηγορία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση
(με βάση το Ποσοστό Επιτυχίας του Νομού)**





Το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική ανισότητα

Άννα Φραγκουδάκη,
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Το εκπαιδευτικό σύστημα και η κοινωνική ανισότητα

Η πρωτοβουλία της Συνομοσπονδίας να αναδείξει με ερευνητικά δεδομένα υψηλής επιστημονικής ακρίβειας και ποιότητας την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση και να προτείνει δημόσιο διάλογο είναι πολύ σημαντική πρωτοβουλία.

Γνωρίζουμε επιστημονικά εδώ και καιρό ότι το καθολικό σχολείο των δημοκρατικών κοινωνιών, μολονότι παρέχει σε όλους και όλες παρόμοια εκπαίδευση, χρησιμοποιεί μεθόδους και τεχνικές κοινωνικά ουδέτερες (δωρεάν εκπαίδευση, ίδια βιβλία, ίδιους δασκάλους, όμοια διαγωνίσματα και αδιάβλητες εξετάσεις) αναπαράγει πιστά την κοινωνική ανισότητα.

Η χαμηλή επίδοση και η κακή βαθμολογία, οι λεγόμενες μαθησιακές δυσκολίες, η εγκατάλειψη του σχολείου, η απουσία ενδιαφέροντος για την παιδεία, οι χαμηλές προσδοκίες για το σχολικό μέλλον κ.ο.κ. εμφανίζονται να αφορούν μαζικά τα παιδιά των λαϊκών κοινωνικών στρωμάτων.

Γνωρίζουμε επιστημονικά και τις αναλύσεις του φαινομένου που αναδεικνύουν τα αίτια, γνωρίζουμε γιατί το δημοκρατικό σχολείο των «ίσων ευκαιριών» αναπαράγει τυφλά την κοινωνική ανισότητα.

Γνωρίζουμε επιστημονικά και τις λύσεις.

Και όμως, δύσκολα γίνεται αποδεκτός στην κοινωνία ο κριτικός λόγος που αναδεικνύει την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Δύσκολα βρίσκει συμμάχους, και εδώ είναι η σημασία της πρωτοβουλίας της Συνομοσπονδίας.

Υπάρχουν διάφορες σε μεγάλες και ισχυρές χώρες προσπάθειες αντιμετώπισης και άμβλυνσης της κοινωνικής ανισότητας που το σχολείο αναπαράγει, π.χ. τα προγράμματα «αντισταθμικής εκπαίδευσης» στις ΗΠΑ από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και για δέκα περίπου χρόνια, οι Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη Βρετανία τη δεκαετία του 1970, τέλος οι αντίστοιχες Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στη Γαλλία από το 1981 και για δέκα περίπου χρόνια. Από αυτές τις προσπάθειες, γνωρίζουμε με βεβαιότητα τα ακόλουθα.

Την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση μειώνει σημαντικά η εφαρμογή από το κράτος και τους θεσμούς της αρχής όχι ίσης κατανομή των καινοτομιών και των κονδυλίων, αλλά αντίθετα η πολιτική «να δοθούν περισσότερα σε αυτούς που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη».

Αποφασιστική σημασία για τη βελτίωση των δεικτών σχολικής αποτυχίας παίζει η αύξηση του χρόνου εκπαίδευσης. Έχει στις ΗΠΑ μελετηθεί ότι αν ο χρόνος εκπαίδευσης αυξηθεί κατά 15-20%, το σύννηθες 1/5 μαθητ(ρι)ών με πολύ καλή επίδοση μπορεί να γίνει και 4/5.

Οι μεγάλες ανισότητες στις επιδόσεις, που εμφανίζουν ορισμένες και παντού οι ίδιες κοινωνικές κατηγορίες μαθητών, αίρονται όταν τα άτομα βρεθούν για αρκετό διάστημα σε μορφωτικά ευνοϊκές συνθήκες. Οι ευνοϊκές συνθήκες παντού συμπίπτουν με τον εκμοντερνισμό των μεθόδων, την κατάργηση της διδασκαλίας, την αντικατάστασή της από την «ερευνητική» πρωτοβουλία των παιδιών, τα «σχέδια εργασίας», τη μέθοδο «μαθαίνω να μαθαίνω».

Τέλος αποφασιστική σημασία είναι πόσο νωρίς αρχίζουν οι παρεμβάσεις για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας. Για να το πω σχηματικά με δυο λόγια, στο νηπιαγωγείο και τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού παίζονται περίπου όλα, εκεί ανοίγει η πόρτα της δυνατότητας για μάθηση και άνοδο στη σχολική κλίμακα.

Κι εδώ αναδεικνύεται η μεγάλη κοινωνική σημασία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, μαζί με τις προκαταλήψεις που ιεραρχούν του εκπαιδευτικούς και την άνιση κλίμακα των μισθών τους. Μια κοινωνία που θα έβαζε μεγάλα στοιχήματα με το μέλλον, θα είχε τους καλύτερους διανοούμενους της στα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία.

Βασική προϋπόθεση για όλα όσα ανέφερα είναι η εκπαιδευτική πολιτική «να δοθούν περισσότερα σε αυτούς που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη».

Είναι μεγάλη αγωνία στην ελληνική οικογένεια εργαζομένων για το εκπαιδευτικό μέλλον των παιδιών της. Και έχει δίκιο. Οι κάτοχοι τυπικής μόρφωσης έχουν λιγότερες πιθανότητες ανεργίας, μεγαλύτερα έσοδα και καλύτερη ποιότητα ζωής που δίνει η ίδια η μόρφωση. Οι μορφωμένοι αναγνωρίζονται γνώστες των κοινωνικών ζητημάτων, οι μορφωμένοι βρίσκονται σε θέσεις όπου παίρνονται οι αποφάσεις.

Δεν είναι ριζοσπαστισμός ούτε σπατάλη «να δοθούν περισσότερα σε αυτούς που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη». Δεν είναι καν μόνο προς το συμφέρον εκείνων των ομάδων πολιτών που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη.

Όπου βελτιώνονται οι εκπαιδευτικοί δείκτες, επηρεάζεται η κοινωνική σύνθεση των περιοχών και το αντίστροφο. Είναι αποδεδειγμένο ότι όσο ψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο έχει ολόκληρος ο πληθυσμός μιας κοινωνίας, τόσο τείνουν προς τα πάνω οι οικονομικοί δείκτες. Το ψηλό (και συνεχώς ψηλότερο) γενικό μορφωτικό επίπεδο ευνοεί την ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών και αυξάνει στις νέες γενιές τις τάσεις συμμετοχής στα κοινά για τη βελτίωση των κοινωνικών δεδομένων.



Κοινωνική ανισότητα και ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας

Γιώργος Σαλαμούρας,
Δάσκαλος
Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Paris X- Nanterre

Κοινωνική Ανισότητα και Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

1. Η Ανισότητα στην Εκπαίδευση

Εισαγωγικά

Είναι παραδεκτό πως το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά την σχετική δυνατότητα που παρέχει για μια κοινωνική κινητικότητα, αναπαράγει την δομή και τις σχέσεις των κοινωνικών τάξεων και ομάδων. Πολλές έρευνες ωστόσο στο εξωτερικό όσο και στην χώρα μας κατέδειξαν με επαρκεί και έγκυρα στοιχεία αλλά και αναλύσεις το φαινόμενο της κοινωνικής αναπαραγωγής μέσα απ' το εκπαιδευτικό σύστημα¹. Στην Ευρώπη περί τα τέλη τις δεκαετίας του 50 οι πρώτες έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης προς αυτήν την κατεύθυνση, με έντονα τα δημογραφικά στοιχεία και χαρακτηριστικά, αποτελούν την βάση για τον προβληματισμό και την αναζήτηση του κοινωνικού χαρακτήρα του σχολείου.

Οι κοινωνιολογικές έρευνες και εκπαιδευτική πολιτική

Τα αποτελέσματα των κοινωνιολογικών ερευνών όχι μόνο φώτισαν αθέατες πλευρές του ζητήματος «ανισότητα στην Εκπαίδευση», αλλά έπεισαν ή ανάγκασαν τις πολιτικές ηγεσίες να προχωρήσουν στον σταδιακό εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Σήμερα είναι κοινή πεποίθηση πως μια χώρα, ένας λαός, μια κοινωνία δεν μπορεί να οδηγηθεί στον δρόμο της επιτυχίας και της ανάπτυξης αν δεν δημιουργήσει ένα δικαιότερο κόμμα και ως εκ τούτου αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό σύστημα. Ένα τέτοιο σύστημα στοχεύει στην ελαχιστοποίηση της σχολικής αποτυχίας – που τείνει να αποκτήσει μαζικό χαρακτήρα– στην επιμήκυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στην βελτίωση των συνθηκών εργασίας, μόρφωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Φαίνεται να χρειάζεται μια άλλη εκπαιδευτική πολιτική προ-

¹ Για μια πληρέστερη ανάγνωση αναφέρουμε τις εργασίες :

α. Για την Ελλάδα :
ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ (Σ.), Η Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1985), Αθήνα, Gutenberg, 1986.
ΜΥΛΩΝΑΣ (Θ.), Η αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα απ' τους σχολικούς μηχανισμούς, Αθήνα Εκδ. Γρηγόρη, 1982.
ΤΖΑΝΗ (Μ.), Σχολική Επιτυχία, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη 2^η Εκδ. 1988.
ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ (Κ.), Εξάρτηση και Αναπαραγωγή, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987, σελ. 379 – 621.

β. Για την Ευρώπη :
BAUDELOT (C.), ESTABLET (R.), L' école capitaliste en France, Paris, Maspero, 1971.
BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), Les heritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Ed. de Minuit, 1964.
BOURDIEU (P.), PASSERON (J.-C.), La reproduction, Paris, Ed. de Minuit, 1970.
MOLLO (S.), L' école dans la société, Paris, Dunod, 1970.
SIROTA (R.), L' école primaire au quotidien, Paris, PUF, 1988.

γραμματισμού απαλλαγμένη απ' το πνεύμα των παραδοσιακών μεταρρυθμίσεων. Η νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης που συγκεντρώνει την προσοχή της στην στους Κοινωνικούς Πρωταγωνιστές και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες λαμβάνει χώρα η διαδικασία μάθησης και η μετάδοση της γνώσης, επιχειρεί να δείξει πως οι συνθήκες αυτές καταλαμβάνουν την πρώτη θέση ανάμεσα στους παράγοντες που συντελούν στη διόγκωση της σχολικής αποτυχίας.

Σε αυτήν την κατεύθυνση εντάσσονται οι έρευνες για το ρόλο των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές των υποβαθμισμένων περιοχών αλλά και για την στάση τους απέναντι στα σχολεία αυτών των περιοχών. Όπως διαπιστώνει ο A. Leger², οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τα σχολεία αυτά ακόμα και οι πιο προοδευτικοί, γιατί το όνειρό τους είναι να εργαστούν σ' ένα «καλό σχολείο». Το σχολείο αυτό, έτσι όπως το φαντάζονται οι εκπαιδευτικοί, δεν είναι άλλο από αυτό της αστικής τάξης. Στην συντριπτική τους πλειοψηφία αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των σχολείων υποβαθμισμένων περιοχών με την φυγή από αυτά, γιατί δεν φτάνει που τα σχολεία είναι υποβαθμισμένα, αλλά έχουν να αντιμετωπίσουν και μια κακή αντίληψη που έχουν γι' αυτούς οι κάτοικοι των περιοχών αυτών, αφού πιστεύουν πως στα σχολεία αυτά δουλεύουν οι χειρότεροι εκπαιδευτικοί³.

Οι αδυναμίες του σχολικού συστήματος είναι δύσκολο να θεραπευτούν με μέτρα που έρχονται να τακτοποιήσουν «τα ερείπια που δημιουργεί η απελευθερωτική του δύναμη⁴», αλλά αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσπάθεια πρόληψης των αδυναμιών του. Σ' αυτήν την προοπτική το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να επιτύχει την άμβλυση των κοινωνικών διαφορών. Προς την κατεύθυνση αυτήν εντάσσεται μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική πολιτική για τις υποβαθμισμένες περιοχές, χωρίς να αντιστρατεύεται ή να αντιτίθεται στον ενιαίο χαρακτήρα αρχών και στρατηγικών στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εμφάνιση αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής για τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), όπως ονομάστηκαν οι περιοχές αυτές, καθιέρωσε μια νέα γλώσσα στην εκπαιδευτική κοινότητα της Γαλλίας.

Λέξεις όπως Ζώνη Προτεραιότητας, Σχεδιασμός ΖΕΠ, Τοπική Πρωτοβουλία, Αποκέντρωση ήρθαν να συμπληρώσουν ή να συνοδεύσουν παλιότερες εκφράσεις όπως ταξική εκπαίδευση, αγώνας εναντίον της σχολικής αποτυχίας και των κοινωνικών ανισοτήτων, ισότητα ευκαιριών.

Το σχολείο στην σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία

Η σχολική αποτυχία μαστίζει τη σύγχρονη κοινωνία. Το σχολείο δεν είναι αποτελεσματικό για την μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων. Μπαίνει λοιπόν επιτακτικά το ερώτημα: Πώς θα δημιουργήσουμε ένα σχολείο που θα εξασφαλίζει την επιτυχία του μαθητι-

² LEGER (A.), Enseignants du secondaire, Paris, PUF, 1983

³ LEGER (A.), TRIPIER (M.), Fuir ou construire l' école populaire, Meridiants – Klinksieck, 1986.

⁴ MUGLIONI (J.), La gauche et l' école, LE DEBAT, 1991 no 64, p. 21 – 26.

κού πληθυσμού των λαϊκών στρωμάτων; Μπορεί σήμερα το σχολείο και με ποίον τρόπο να αντιδράσει στην κοινωνική υποβάθμιση και την κρίση της σημερινής κοινωνίας;

Στην Γαλλία ένας στους τέσσερις εγκαταλείπουν το σχολείο. Από τα παιδιά των εκπαιδευτικών και των υψηλών στρωμάτων το 80% φτάνει στο επίπεδο του BAC σε αντίθεση με αυτά των εργατών που το ποσοστό τους δεν ξεπερνά το 25%. Προκύπτει λοιπόν ένα σοβαρό ερώτημα. Μπορεί κανείς να εφαρμόζει προγράμματα τα οποία άλλοτε στόχευαν στην προώθηση μιας μειοψηφίας μαθητικού πληθυσμού «ικανών» να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και το Λύκειο;

Εξάλλου η «ισότητα ευκαιριών» που μας παραπέμπει σε ενιαία αντιμετώπιση των προβλημάτων και δυσκολιών των μαθητών δε δημιουργεί οπωσδήποτε την ισότητα στην Εκπαίδευση. Το δημοκρατικό σχολείο δεν υπήρξε ποτέ έτσι όπως αυτό-προσδιορίστηκε με την θεσμοθέτησή του.

Τα στοιχεία που έχουμε σήμερα για την Γαλλία μαρτυρούν την αποτυχία του σχολείου. Ένα στα δύο παιδιά που χάνουν την πρώτη τάξη θα ξαναμείνουν αργότερα σε μια άλλη τάξη και το 93% από αυτά τα παιδιά δε θα φτάσουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ¾ των μαθητών προ-επαγγελματικής εκπαίδευσης (C.P.P.N) έμειναν στην πρώτη τάξη και από αυτά μόνο το 2,5% είναι παιδιά προνομιούχων τάξεων⁵.

2. Οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)

2.1 Η σύλληψη της ιδέας των Ζ.Ε.Π.

Στα πρώτα επίσημα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας της Γαλλίας φαίνεται πώς η ιδέα των Ζ.Ε.Π. ήρθε για να αμβλύνει την κοινωνική ανισότητα ή μάλλον για να μην επιτρέψει στο σχολείο να λειτουργήσει υπέρ αυτής της ανισότητας. Η ιδέα αυτή ήρθε ως απόρροια της αναποτελεσματικότητας και της ψευδαίσθησης των ίσων ευκαιριών για όλους.

Χαρακτηριστική είναι η εγκύκλιος της 1ης Ιουλίου του 1981 στη οποία τονίζεται το πρόβλημα της «ενδυνάμωσης του επιλεκτικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πράξης σε περιοχές και κοινωνικά περιβάλλοντα όπου τα ποσοστά της σχολικής αποτυχίας είναι περισσότερο υψηλά»⁶.

Όταν το 1980 ο Υπουργός Παιδείας A. Savary ανακοίνωσε το πρόγραμμα της εκπαιδευτικής του πολιτικής, που θα κάλυπτε τις υποβαθμισμένες περιοχές, που ονομάστηκαν Ζ.Ε.Π., έθετε ως στόχο την επίλυση δύο ουσιαστικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων:

α) την μείωση της σχολικής αποτυχίας του μεγάλου μέρους των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων, και

⁵ CRESAS, Ecole et quartiers: des dynamiques educatives locales, Paris, INRP.

⁶ Περισσότερα στοιχεία απ' τα επίσημα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας περέρχονται "Les texts officiels" στο βιβλίο : CRESAS, Ecole en transformation –Zones populaires et a..., 1983

β) την αντιμετώπιση της υποβάθμισης προαστίων πόλεων και εργατουπόλεων.

Τα νέα προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής των ΖΕΠ, που στηρίχθηκαν σε πορίσματα ερευνών και εισηγήσεις των Πρυτάνεων και των Επιθεωρητών των Ακαδημιών, καθόριζαν τους τρόπους παρέμβασης στις περιοχές αυτές με στόχο:

α) την δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου για τις υποβαθμισμένες περιοχές και

β) τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του σχολείου και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στις ζώνες αναβάθμισης⁷.

Σήμερα ήμαστε σχεδόν πεπεισμένοι πως οδηγούμαστε σε μια κοινωνία δυο ταχυτήτων. Αλλά και η πόλη των δυο ταχυτήτων είναι μια πραγματικότητα που δεν αντέχει σε καμία αμφισβήτηση. Και δεν θα ήταν αρκετό να χτίσουμε μερικά κτίρια ακόμα για να απαντήσουμε στο πρόβλημα των υποβαθμισμένων περιοχών.

Πρωταρχικός στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται στις ΖΕΠ είναι η αποκατάσταση της χαμένης ισορροπίας ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό των υποβαθμισμένων και προνομιούχων σχολείων⁸.

2.2 Η νέα αντίληψη των ΖΕΠ

Τα σχολεία των ΖΕΠ οφείλουν να δημιουργήσουν νέες προϋποθέσεις για την εφαρμογή των «προγραμμάτων ΖΕΠ». Απαραίτητη λοιπόν γι' αυτό θεωρήθηκε η συνεργασία όλων των σχολείων μια περιοχής ΖΕΠ για την παρουσίαση ενός κοινού σχεδίου.

Στην πραγματοποίηση του σχεδίου αυτού καλούνται να συμμετάσχουν εκτός από τους εκπαιδευτικούς και παράγοντες έξω από την σχολική κοινότητα (Τοπικοί Σύλλογοι, Πολιτιστικές Ενώσεις, Δήμος ή Κοινότητα, Ομάδες ενίσχυσης και εμπύχωσης, Κοινωνικοί Λειτουργοί κ.λ.π.)⁹.

Ένα πρόγραμμα ΖΕΠ θεωρείται αποτελεσματικό κάτω από τη βασική προϋπόθεση ότι απαντά στο ερώτημα πώς όλα τα παιδιά θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις όλων των σχολικών προγραμμάτων. Η θέση αυτή, για τους εμπνευστές των προγραμμάτων ΖΕΠ συνιστά την πεμπτουσία που θα αλλάξει την νοοτροπία του εκπαιδευτικού που θα κληθεί να εργασθεί σ' αυτές αφού ο ρόλος του δεν περιορίζεται στα στενά όρια της αίθουσας αλλά έχει παρεμβατικό χαρακτήρα στην Τοπική Κοινότητα.

Πραγματικά για μια αποτελεσματική διδασκαλία δεν αρκεί ο εκπαιδευτικός να ξέρει αυτό που διδάσκει αλλά να γνωρίζει εξίσου καλά και αυτόν που θα το μάθει.

⁷ CRESAS, Ecole et quartiers, όπ. παρ. Σελ. 9.

⁸ La politique des ZEP et sa réalisation, Rapport de recherche, CNRS, Paris V, 1988 dans : Le monde de l' education, 1989 no 161 p. 28 – 34.

⁹ OEUVRAND (F.), Les ZEP huit ans apres leur creation, Regards sur l' actualite, 1990, no 160, p.47.

2.3 Οι πρόδρομοι των ΖΕΠ

Προτού ακόμα εξαγγελθεί το πρόγραμμα των ΖΕΠ αρκετοί ερευνητές (σημαντική είναι η συμβολή προς την κατεύθυνση αυτή του Cresas)¹⁰ επιχείρησαν να απαντήσουν στο ερώτημα που ενοχοποιεί το σχολείο από τότε που καθιερώθηκε. Μπορεί κανείς να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες έτσι που όλοι να μαθαίνουν;

Στην δεκαετία του 1970-1980, αλλά και αργότερα, πολλές ομάδες του Cresas συνεργάστηκαν για την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων. Οι ερευνητές απέδειξαν πως για την δημιουργία θετικών προϋποθέσεων είναι απαραίτητο να εγκαθιδρυθούν οι κατάλληλες σχέσεις ανάμεσα τόσο στους παράγοντες του στενού σχολικού περιβάλλοντος όσο και σε αυτούς του ευρύτερου κοινωνικού χώρου της κάθε περιοχής¹¹.

2.4 Οι ΖΕΠ από το 1982 μέχρι σήμερα

Η εκπαιδευτική πολιτική των ΖΕΠ σε διάστημα μικρότερο από δέκα χρόνια δεν ήταν σταθερή. Η αλλαγή κυβερνήσεων και Υπουργών Παιδείας συντέλεσαν στην αστάθεια αυτή. Παρ' όλα αυτά στο διάστημα αυτό εδραιώθηκε η πεποίθηση ότι η «εκπαιδευτική πολιτική ΖΕΠ» μπορεί ν' αναπληρώσει τις αρνητικές συνθήκες για τα παιδιά μιας υποβαθμισμένης περιοχής.

Οι ΖΕΠ δημιουργήθηκαν το 1981 και ο τότε Υπουργός Παιδείας A. Savary ξεκίνησε μια φιλόδοξη προσπάθεια. Η απειρία στα πρώτα βήματα λειτουργίας των ΖΕΠ δεν επέτρεψε, μαζί με άλλες δυσκολίες, όπως νοοτροπία εκπαιδευτικών, έλλειψη σοβαρών κινήτρων κ.λ.π., να υπάρξουν θεαματικά αποτελέσματα. Το 1982 καθορίστηκαν οι 362 ΖΕΠ με κύριο κριτήριο τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτές κλήθηκαν να παρουσιάσουν έναν αναλυτικό πίνακα των δυσκολιών και να προτείνουν την εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων για την θεραπεία τους. Για τον σκοπό αυτόν προηγήθηκαν συναντήσεις ανάμεσα σε γειτονικά σχολεία και συνεργάστηκαν διάφοροι τοπικοί παράγοντες, οι οποίοι παρουσίαζαν τις απόψεις τους. Η εκπόνηση ενός σχεδιασμού ΖΕΠ πρόβλεπε ακόμα μια ομάδα εμπυχωτών, έναν υπεύθυνο περιφέρειας και μια ομάδα κατεύθυνσης σε εθνικό πεδίο. Η προσπάθεια αυτή έτεινε να αδρανήσει λίγο πριν να έλθει η κυβέρνηση Chirac αφού και ο Υπουργός Παιδείας της Κυβέρνησης Mitterand J.P. Chevenement «έβαλε στον ύπνο» τις ΖΕΠ. Αργότερα η κυβέρνηση Chirac έθεσε στο περιθώριο τα προγράμματα ΖΕΠ¹².

Ο αρχικός ενθουσιασμός δοκιμάστηκε από την απουσία των επίσημων οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας και την έλλειψη συμπληρωματικών πιστώσεων. Συνέπεια όλων αυτών ήταν να παραμείνει ως «γράμμα νεκρό» η πολιτική ΖΕΠ, αφού δεν είχε να παρουσιάσει καμία βελτίωση του κλίματος στα σχολεία των περιοχών αυτών.

¹⁰ Κέντρο Έρευνας Ειδικής Αγωγής και Σχολικής Προσαρμογής.

¹¹ Αναφέρουμε δύο, τις πλέον ενδιαφέρουσες κατά τη γνώμη μας, εργασίες του CRESAS: α. Le handicap socioculturel en question, Paris ESF, 1978 και β. L' echec scolaire n' est pas une fatalite, Paris, ESF, 1981.

¹² Για έναν ενδιαφέροντα απολογισμό της πορείας των ΖΕΠ στο ένθετο "EDUCATION" της εφημερίδας "Le Monde", 10-1-1991.

Από το 1988 ο Υπουργός Παιδείας L.Jospin επαναπροσδιορίζει την εκπαιδευτική πολιτική ΖΕΠ και αυξάνει τις πιστώσεις προς την κατεύθυνση αυτή. Έτσι οι περιοχές που συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα κοινωνικής ανάπτυξης έχουν απαραίτητα και μια ΖΕΠ. Κάθε ΖΕΠ έχει έναν υπεύθυνο και έναν συντονιστή, οι οποίοι είναι απαλλαγμένοι από κάθε άλλη υποχρέωση. Για τον σκοπό αυτόν στον νέο νόμο για την εκπαίδευση από τον Ιούλιο του 1989 προβλέπεται η αύξηση των δαπανών προς μια κατεύθυνση η οποία θα ανοίξει νέες προοπτικές για την σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών.

Το πρόγραμμα φιλοδοξεί να αλλάξει την στάση των εκπαιδευτικών όσο αναφορά την προθυμία τους να εργαστούν στις ΖΕΠ. Η αναδιοργάνωση των ΖΕΠ από την σχολική περίοδο 1990-1991 αφορούσε 6.454 σχολεία (Δημοτικά, Γυμνάσια, Λύκεια), δηλαδή το 10% των σχολείων της χώρας. Για τους εκπαιδευτικούς προβλέπεται ετήσιο επίδομα στο ύψος των 2.000 γαλλικών Φράγκων, το οποίο θα υπερδιπλασιασθεί την επόμενη χρονιά (1991-1992).

3. Τα Προγράμματα των ΖΕΠ

3.1 Η αρχική εμπειρία στις ΖΕΠ

Τα προγράμματα των ΖΕΠ καλούν τους εκπαιδευτικούς να εργαστούν με μια νέα νοοτροπία απαλλαγμένη από αυτού του παρελθόντος που ήθελε να ερμηνεύει την αποτυχία ενός παιδιού με μια ιατρική ή ψυχολογίζουσα αντίληψη. Οι εκπαιδευτικοί δεν πρόκειται να εφαρμόσουν κάποια προγράμματα ξένα προς αυτούς, αλλά να θέσουν στην σχολική πραγματικότητα προγράμματα που οι ίδιοι συνέβαλαν στην εκπόνησή τους αντλώντας τις εμπειρίες από τις περιοχές αυτές. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών εγγυάται την καλύτερη αφομοίωση και εφαρμογή των προγραμμάτων ΖΕΠ. Στις ΖΕΠ ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα από τα πραγματικά συστατικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και της εγκαθίδρυσης των σχέσεων ανάμεσα στην σχολική και την κοινωνική ομάδα.

Τα ερωτήματα που απασχόλησαν τους πρώτους ερευνητές και εκπαιδευτικούς των ΖΕΠ συνοψίζονται στα παρακάτω¹³:

α) Πώς θα επιτευχθεί η κινητοποίηση των παραγόντων εν όψη ενός κοινού στόχου. Γι' αυτό ήταν απαραίτητο να εξεταστούν:

- Η απήχηση των εγκυκλίων του Υπουργείου στις ΖΕΠ.
- Οι πρωταρχικές φάσεις κινητοποίησης
- Οι τρόποι οργάνωσης που αναπτύχθηκαν με τις πρώτες συγκεντρώσεις των πρωταγωνιστών σ' αυτήν την κινητοποίηση.

β) Πώς θα μεταλλάσσονται οι εκπαιδευτικές συνθήκες έξω και μέσα στο σχολείο. Απαραίτητο γι' αυτό κρίνεται η μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

¹³ CRESAS, Depuis 1981, L' école pour tous? Zones d' education prioritaires, Paris INRP, 1985, p. 14.

γ) Πώς θα μετασχηματίζονται μέσα σε αυτή την διαδικασία οι μέθοδοι διδασκαλίας στην προοπτική αναζήτησης του κοινού στόχου στον να μαθαίνουν όλοι.

Σε κάθε προσπάθεια για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων των ΖΕΠ ζωηρό ενδιαφέρον παρουσίασε για τους ερευνητές η εξέλιξη της κινητικότητας των πρωταγωνιστών μέσα στο σχολικό αλλά και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Στόχος της προσπάθειας αυτής ήταν να ελαχιστοποιηθεί η περιθωριοποίηση των συμμετεχόντων που οδηγεί στην απομόνωση και στην αποτυχία.

3.2 Η φύση και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στις ΖΕΠ

Η εκπαιδευτική πολιτική των ΖΕΠ δεν έχει ως βάση τις παραδοσιακές διεκδικήσεις στο σχολικό πεδίο (όπως αύξηση δαπανών, αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών, αριθμός μαθητών κατά τάξη) αλλά ούτε και την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών υπό την πίεση των νέων θεωρητικών και εμπειρικών δεδομένων.

Η εκπαιδευτική πολιτική των ΖΕΠ δεν είναι ομοιόμορφη και ενιαία αλλά διαφοροποιείται σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε περιοχής. Μια ΖΕΠ μπορεί να χαρακτηρίζεται με βάση τα κοινωνικά, γεωγραφικά και πολιτισμικά στοιχεία. Είναι ακόμη δυνατόν μια ΖΕΠ να συγκροτείται από ένα και μοναδικό σχολείο ή να καταλαμβάνει τα σχολεία ενός τμήματος της πόλης.

Στις ΖΕΠ εισέρχονται τα νέα πρόσωπα απαλλαγμένα από τις γενικές ερμηνείες της σχολικής επιτυχίας και ικανά να αντιμετωπίσουν και να εκμεταλλευτούν όλες τις ιδιαίτερες πηγές της δυναμικής του χώρου για την άμεση κινητοποίηση των ενδιαφερομένων και όχι των εκπροσώπων τους.

Προς την κατεύθυνση αυτή δεν μπορεί να εννοηθεί μια ΖΕΠ χωρίς τις ομάδες ενίσχυσης και εμπύχωσης των πρωταγωνιστών των ΖΕΠ. Οι ομάδες ενίσχυσης αναζητούν τρόπους οργάνωσης και παρέμβασης. Επομένως για την αναδιάταξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων μέσα στις ΖΕΠ είναι απαραίτητα να εξευρεθεί η μεθοδολογία που θα συμβάλει στην αλλαγή αυτή.

3.3 Οι προϋποθέσεις για την επιτυχία των ΖΕΠ

Η επιτυχία των δραστηριοτήτων στις ΖΕΠ προϋποθέτει επαρκή γνώση των προβλημάτων των περιοχών αυτών. Η γνώση όμως δεν είναι αρκετή μπροστά στο φαινόμενο «Ιμαλαία» που εμφανίζεται συχνά στο προσωπικό των ΖΕΠ δηλαδή σε ένα βουνό προβλημάτων δεν ξέρουν από πού να αρχίσουν ή πολλοί πιστεύουν πως όλα μπορούν να λυθούν στον ίδιο χρόνο¹⁴. Στην περίπτωση αυτή για μια αποτελεσματική δράση στις ΖΕΠ τα προβλήματα αντιμετωπίζονται με βάση ένα σχέδιο που στηρίζεται στην προτεραιότητα λύσης του.

Πρωταρχικός στόχος ή μάλλον προϋπόθεση για την εφαρμογή των προγραμμάτων είναι η αλλαγή του κλίματος της ΖΕΠ. Ωστόσο η αλλαγή δεν είναι μόνο λύση αλλά δημιουργεί νέα εμπόδια. Εδώ αναφέρουμε την αντίθεση για τις μεθοδολογικές πρακτικές που πρόκειται να

¹⁴ Στο ίδιο, σελ.160 - 161.

ακολουθήσουν οι ομάδες εργασίας, ανταγωνισμός ανάμεσα σε σχολεία με κίνδυνο συγκρούσεων, κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις που έχουν ως αντικείμενο εκμετάλλευσης τις δραστηριότητες μιας ΖΕΠ. Η αλλαγή που θα επιχειρηθεί στις ΖΕΠ θα έχει αποτέλεσμα αν μπορέσει να αναπτύξει και την συνοχή ανάμεσα στους πρωταγωνιστές που λαμβάνουν μέρος για τον σκοπό αυτόν.

Κάθε παρέμβαση ή αλλαγή σημαδεύεται από τις απαραίτητες γι' αυτό ενέργειες¹⁵:

α. Διατύπωση του προβλήματος

(περιγραφή της κατάστασης και επεξήγηση του τρόπου προσέγγισης).

β. Επισήμανση των τοπικών συνθηκών και της δυναμικής του χώρου.

γ. Προσδιορισμός των στόχων.

δ. Οριοθέτηση και εφαρμογή των μεθόδων παρέμβασης και των τρόπων αναδιοργάνωσης.

ε. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

στ. Προοπτικές με την συνέχεια της παρέμβασης.

Οι παρεμβάσεις που έγιναν με βάση το άνοιγμα του σχολείου στην Τοπική Κοινότητα έδειξαν ότι δεν αρκεί να αλλάξει κανείς τον τρόπο εργασίας μέσα στο σχολείο αλλά και να βοηθήσει στην εξάλειψη της περιθωριοποίησης των μαθητών μέσα στο σχολείο αλλά ακόμα περισσότερο έξω από αυτό. Ένας σημαντικός αριθμός από τα παιδιά που αποτυγχάνουν οφείλεται στην ρήξη των σχέσεων ανάμεσα στο παιδί, το σχολείο και την οικογένεια.

Οι προσπάθειες για την αποκατάσταση αυτής της σχέσης είχαν θεαματικά αποτελέσματα στην προσαρμογή και την επίδοση των μαθητών στο σχολείο.

Η έννοια λοιπόν των ΖΕΠ είναι στενά συνδεδεμένη με την συλλογική δράση που συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχία των δραστηριοτήτων σε αυτές γι' αυτό για μια ΖΕΠ δεν υπάρχει κανένα προκαθορισμένο μοντέλο που θα απαντήσει στα ειδικότερα ζητήματα της περιοχής.

Η διοίκηση και τα συνδικάτα αποτελούν πολλές φορές εμπόδιο στην εξέλιξη ενός προγράμματος ΖΕΠ. Η έννοια της ΖΕΠ δεν έχει καθόλου διοικητικό χαρακτήρα και δεν μπορεί γι' αυτό να αντιμετωπίζεται ως τέτοια. Απ' την δική τους σκοπιά κάθε Συνδικάτο υπηρετώντας την δική του ιδεολογία και άμυνα επιτυγχάνει τον κατακερματισμό του εκπαιδευτικού δυναμικού.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε άρθρο της εφημερίδας Le Monde (10-1-1991) ο όρος ΖΕΠ τις περισσότερες φορές συνοδεύτηκε από μια αρνητική περιγραφή και προκάλεσε ανεπιθύμητες συνέπειες. Το γεγονός αυτό συντέλεσε να παρουσιαστεί το φαινόμενο της ανεπάρκειας διευθυντών για τα σχολεία των ΖΕΠ από τον φόβο της ετικέτας «δύσκολο σχολείο».

¹⁵ Στο ίδιο σελ. 168

Από το 1982 που πρωτοτέθηκαν σε εφαρμογή οι ΖΕΠ ένα ουσιαστικό πρόβλημα παραμένει σχεδόν άλυτο. Οι ΖΕΠ δεν κατόρθωσαν να προσελκύσουν τους εκπαιδευτικούς – ίσως γιατί έλειψαν τα σοβαρά κίνητρα γι' αυτούς- με αποτέλεσμα οι ομάδες εργασίας να μην είναι σταθερές. Η διαφορετική και ασταθής σύνθεση των ομάδων δύσκολα εγγυώνται την συνέχιση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων ΖΕΠ. Βρίσκει λοιπόν συνήθως τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να εργάζονται στις ΖΕΠ, οι οποίοι θα επιδιώξουν να εγκαταλείψουν τα σχολεία αυτά με την πρώτη ευκαιρία.

4. Οι Πρωταγωνιστές

4.1 Η προσέγγιση των γονέων

Αναφέρθηκε προηγουμένως ο ρόλος που μπορούν να παίξουν οι γονείς σε μια ολοκληρωμένη προσπάθεια στις ΖΕΠ. Οι γονείς μπορούν να αναδειχθούν σε πραγματικούς βοηθούς αν δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες. Οι γονείς που έρχονται συχνά σε επαφή με το σχολείο αισθάνονται πιο κοντά σε αυτό. Όσο απομακρύνονται δεν το κάνουν από αδιαφορία όπως συνήθως πιστεύεται. Η έρευνα μας έδειξε πως οι οικογένειες αυτές νιώθουν το άγχος του ξένου προς αυτές σχολείου. Ο εκπαιδευτικός για την μητέρα που ξέρει λίγα γράμματα είναι σχεδόν απρόσιτος.

Στο σχολείο Elsa- Triolet του Roubaix μερικοί γονείς δηλαδή απλοί κάτοικοι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται¹⁶ πρόσφεραν ενισχυτική διδασκαλία κατά την διάρκεια του μαθήματος. Καθένας είχε αναλάβει ένα παιδί, πάντα το ίδιο, και διάβαζε μαζί του υπό τις οδηγίες του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας ήταν πού ικανοποιητικά.

4.2 Η παρέμβαση στο εσωτερικό του σχολείου

Όστόσο, ένα σχέδιο εργασίας ΖΕΠ για να είναι αποτελεσματικό προϋποθέτει μια σειρά παρεμβάσεων στο εσωτερικό του σχολείου. Οι παρεμβάσεις δεν θα είναι ουσιαστικές αν δεν επιτευχθεί η αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρουσιάζονται εδώ συνοπτικά όσες από αυτές εκτιμήθηκαν ως οι πιο προσοδοφόρες για μια αλλαγή¹⁷.

- α. Η λειτουργία των απογευματινών τμημάτων.
- β. Η κάλυψη των κενών που δημιουργούν οι απουσίες των μαθητών.
- γ. Προσπάθεια για βελτίωση της συμπεριφοράς κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας.
- δ. Η δημιουργία δικτύων επικοινωνίας με την βοήθεια των ομάδων εμπυχωτών.

¹⁶ Στο ίδιο, σελ.160 - 161.

¹⁷ CRESAS, Ecole et quartiers... ό.π. 158 – 164.

ε. Δημιουργία βιβλιοθηκών μέσα και έξω από το σχολείο με τις απαραίτητες γι ' αυτό ομάδες ενίσχυσης.

5. Οι προοπτικές για την χώρα μας

Η εμπειρία των ΖΕΠ στη Γαλλία μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για μια αντίστοιχη προβληματική και εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων στη χώρα μας. Πολλά προβλήματα των υποβαθμισμένων περιοχών είναι κοινά για όλες τις χώρες. Έτσι η εμπειρία του Γαλλικού συστήματος μπορεί να προσφέρει σημαντικά στοιχεία προς την κατεύθυνση αυτή. Περιοχές που υποδέχονται πληθυσμό που παλιννοστεί (μετανάστες , Πόντιοι ή άλλες ιδιαιτερότητες) έχουν ανάγκη από ένα ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που θα δώσει τα εφόδια για την ομαλή κοινωνική ένταξή τους. Για την Ελλάδα ένα σημαντικό κριτήριο καθορισμού των ΖΕΠ, πέρα από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά μιας περιοχής, θα μπορούσε να είναι η γεωγραφική θέση και οι επιπτώσεις στον μαθητικό πληθυσμό.

6. Συμπεράσματα

Θεωρούμε ότι η αναλυτική παρουσίαση των ΖΕΠ (αρχικοί στόχοι, εμπειρία, αποτελέσματα και προοπτικές) θα συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη μιας άλλης προβληματικής για την κοινωνιολογική έρευνα στην χώρα μας. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός πως η στρόφη πώς στην κατεύθυνση αυτή με μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική θα μπορούσε να απαλλάξει τον εκπαιδευτικό κόσμο από το μοιρολατρικό πνεύμα που διακατέχεται όταν βρίσκεται μπροστά σε μαθητές υποβαθμισμένων περιοχών.

Μια προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή θα ήταν ουσιαστική αν μπορούσε να πείσει τους υπεύθυνους φορείς πώς να κάνουν πράξη την υπόθεση που συγκρούεται με τον παραδοσιακό χαρακτήρα του σχολείου σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά με οποιαδήποτε κοινωνική προέλευση και κατάσταση μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των σχολικών προγραμμάτων αν δημιουργήσουμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις.



**Πρώτες διαπιστώσεις από τους
διαφοροποιημένους δείκτες
των τοπικών κοινωνιών**

Νίκος Φωτόπουλος,
Κοινωνιολόγος
Μέλος Επιστημονικής Επιτροπής ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Πρώτες διαπιστώσεις από τους διαφοροποιημένους δείκτες εκπαίδευσης των τοπικών κοινωνιών

Το ΚΑΝΕΠ/ Γ.Σ.Ε.Ε. φέρνοντας σήμερα στο επίκεντρο του πολιτικού προβληματισμού τα προβλήματα και τη σημασία της τοπικής κοινωνίας επιθυμεί να επισημάνει ότι:

- η ανακοίνωση ποσοτικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών δεικτών σε εθνικό επίπεδο αποκρύβει τις τεράστιες ανισότητες που συνεχώς διευρύνονται, όχι μόνο μεταξύ εργαζομένων και εργοδοτών, αλλά μεταξύ κέντρου και περιφέρειας, αποδυναμώνοντας πλήρως τις τοπικές κοινωνίες που πιέζονται και αδυνατούν πλέον να επιβιώσουν στο πλαίσιο ενός άκρατου ανταγωνιστικού περιβάλλοντος, χωρίς υποδομές και πόρους, με συνεχώς μειούμενους κοινωνικούς δείκτες, χωρίς την ουσιαστική φροντίδα και τη μέριμνα του κράτους.
- Οι ιστορικές κατακτήσεις του κοινωνικού κράτους μειώνονται συστηματικά, σε μια προσπάθεια να μειωθεί το κόστος, χωρίς όμως να συμπιεστούν τα κέρδη των οικονομικών elite και να επιτευχθούν ανταγωνιστικές τιμές παραγωγής – μεταφορών - υπηρεσιών. Οι πολιτικές αυτές όμως, εκ του αποτελέσματος, αυξάνουν την εργασιακή ανασφάλεια και την ανεργία, υιοθετούν τη διεύρυνση του χρόνου εργασίας, την απαξίωση της προσωπικής και οικογενειακής ζωής των εργαζομένων.
- Οι εκπαιδευτικές ανισότητες με την πάροδο των ετών καταργούν στην ουσία την δωρεάν παιδεία. Δυστυχώς, καθημερινά το κοινωνικά και συνταγματικά κεκτημένο της δημόσιας δωρεάν παιδείας, βάλλεται και υποβαθμίζεται με αποτέλεσμα τα οικονομικώς ασθενέστερα στρώματα να είναι περισσότερο ευάλωτα στον κοινωνικό αποκλεισμό. Οι ανισότητες στην εκπαίδευση δημιουργούν παρασιτικά φαινόμενα και οδηγούν είτε σε φαινόμενα σχολικής διαρροής, είτε εσωτερικής μετανάστευσης λόγων σπουδών ακόμα και μέσα στον ίδιο νομό. Η ελληνική οικογένεια βρίσκεται εγκλωβισμένη στον κυκεώνα της φροντιστηριακής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να ξοδεύονται ολόκερες περιουσίες για μία θέση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εξίσου προβληματική όμως, καθίσταται και η άποψη που θεωρεί ότι όσο περισσότεροι εισέλθουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο μειώνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Αντίθετα βλέπουμε ότι τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα εκπροσωπούνται λιγότερο στις πανεπιστημιακές σχολές και τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

- Σε νομούς που εμφανίζουν υψηλή τουριστική κινητικότητα, παρά τους φαινομενικά υψηλούς δείκτες ευημερίας, οι εκπαιδευτικοί δείκτες παρουσιάζουν πρόβλημα. Στην περίπτωση αυτή το σχολείο είναι απαξιωμένο ως εργαλείο κοινωνικής ανέλιξης του ατόμου, για το λόγο ότι δεν μπορεί να ανταγωνιστεί το ρυθμό πλουτισμού που υπόσχεται η τοπική κοινωνία μέσω του τουρισμού. Η ροπή προς την τουριστική επιχειρηματικότητα δεν αναπτύσσεται μέσω του σχολείου και των σπουδών, αλλά μέσα από μια κοντόφθαλμη και οικονομικά αντιπαραγωγική αντίληψη που ενέχει εμπειρισμό και ανάπτυξη σε «πήλινα πόδια». Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων επικρατεί η απαξίωση της γνώσης και η ιδεολογία του εύκολου πλουτισμού με κεφάλαια που επενδύονται από ιδιώτες που συχνά δεν διαμένουν μόνιμα στην περιοχή. Αυτό έχει σαν συνέπεια το μαρασμό της τοπικής κοινωνίας, τη νόθα και πλασματική ανάπτυξή της, κάτι που δυστυχώς οι εκπαιδευτικοί δείκτες επιβεβαιώνουν.
- Η εκπαίδευση δεν έχει στην πράξη αναγνωριστεί ως ο βασικότερος μοχλός ανάπτυξης της περιφερειακής και εθνικής πολιτικής. Η χώρα υπολείπεται στον τομέα δράσεων καταπολέμησης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, καθώς και σε πολιτικές εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Κανένα μοντέλο οικονομικής ανάπτυξης (σουηδικό, αγγλικό, ή ηπειρωτικό) δεν μπορεί να υλοποιηθεί σε περιβάλλον εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Αντίθετα, προϋπόθεση εφαρμογής του αποτελεί η συνεχής προσπάθεια για άμβλυνση κάθε μορφής κοινωνικής και κυρίως εκπαιδευτικής ανισότητας με ταυτόχρονη δυναμική παρουσία του ρόλου των κοινωνικών εταίρων.

Αναμφίβολα το ζήτημα της παιδείας και της εκπαίδευσης αποτελεί θεμελιακό κεφάλαιο για τον τόπο και συνδέεται άμεσα με την κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη αλλά και κινητικότητα των εργαζομένων.

Επιπλέον αποτελεί τον κύριο κοινωνικό μηχανισμό μέσω του οποίου συντηρούνται, διευρύνονται, αλλά και αναπαράγονται οι κοινωνικές και ταξικές ανισότητες, με αποτέλεσμα τα κοινωνικά αδύναμα στρώματα να αποκλείονται συστηματικά από την παροχή ίσων ευκαιριών για κοινωνική προκοπή και ευημερία μέσω της μόρφωσης.

Το πρόβλημα όμως των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, πέρα από τον ταξικό του χαρακτήρα, αφορά και την ευρύτερη γεωγραφία της χώρας με αποτέλεσμα να παρατηρούνται κραυγαλέες ανισότητες ανάμεσα σε νομούς, περιφέρειες αλλά ακόμα και σε περιοχές εντός του ίδιου δήμου, ή του ίδιου νομού.

Το γεγονός αυτό, στερεί από σημαντικά στρώματα του πληθυσμού την ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο, δυσχεραίνει την ισόρροπη ανάπτυξη της χώρας, υποθηκεύει αρνητικά το μέλλον της νεολαίας και εγκυμονεί κινδύνους για τη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας.



**Επιπτώσεις του επιπέδου εκπαίδευσης
στη φτώχεια και στη διαγενεακή
μεταβίβαση της φτώχειας**

Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος,

Απόσπασμα ΔΕΛΤΙΟΥ ΤΥΠΟΥ της 20^{ης} Μαρτίου 2006
(υπ. Ερευν. Γεώργιος ΝΤΟΥΡΟΣ)

Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004-2005

Επιπτώσεις του επιπέδου εκπαίδευσης στη φτώχεια και στη διαγενεακή μεταβίβαση της φτώχειας

Η έρευνα διενεργήθηκε σε τελικό δείγμα 6.555 ιδιωτικών νοικοκυριών και σε 17.386 μέλη αυτών, σε ολόκληρη τη Χώρα, τα δε αποτελέσματα αναφέρονται στο μέσο όρο των μηνιαίων αγορών των νοικοκυριών σε ευρώ.

A. Ιστορικό και σκοπός της έρευνας

Με την έρευνα αυτή συγκεντρώνονται αναλυτικές πληροφορίες για την αξία των αγορών και των απολαβών σε είδος των νοικοκυριών, καθώς και δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των νοικοκυριών και των κατοικιών τους. Τα στοιχεία που προκύπτουν χρησιμοποιούνται, κυρίως, για την αναθεώρηση του Δείκτη Τιμών Καταναλωτή, που καταρτίζεται από την ΕΣΥΕ, αλλά και για την μελέτη των ορίων χαμηλού εισοδήματος, κατά διάφορες κοινωνικο-οικονομικές κατηγορίες πληθυσμού.

Τα στοιχεία της έρευνας είναι πλήρως εναρμονισμένα με τα στοιχεία των ερευνών των Οικογενειακών Προϋπολογισμών των άλλων χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για την έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η νέα ταξινόμηση αγαθών και υπηρεσιών (την COICOP-HBS), που προτάθηκε στις χώρες μέλη από τη Eurostat (Household Budget Surveys in the European Union methodology and recommendations for harmonization, 1997).

B. Τρόπος συλλογής των δεδομένων

Για κάθε μέλος του νοικοκυριού συμπληρώθηκε το επίπεδο εκπαίδευσής του, καθώς και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και της μητέρας του, ανεξάρτητα αν διέμεναν στο νοικοκυριό, δε βρίσκονταν στη ζωή ή διέμεναν αλλού.

Το επίπεδο εκπαίδευσης καταχωρήθηκε σύμφωνα με τη διεθνή ταξινόμηση για την εκπαίδευση (ISCED 97) και αφορά μόνο στα άτομα που την περίοδο της έρευνας δεν παρακολουθούσαν κανένα επίπεδο εκπαίδευσης.

Περισσότερα στοιχεία σχετικά με την έρευνα δημοσιεύονται στο σχετικό ενημερωτικό δελτίο και στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.statistics.gr> (κατηγορία : Στατιστικά στοιχεία /Κοινωνικές Στατιστικές, Οικογενειακοί Προϋπολογισμοί).

Γ. Μεθοδολογία μέτρησης της οικονομικής επισφάλειας (φτώχειας)

Η γραμμή φτώχεια υπολογίζεται με τη σχετική έννοια και ορίζεται στο 60% της διαμέσου ισοδύναμης συνολικής δαπάνης του νοικοκυριού, χρησιμοποιώντας την τροποποιημένη κλίμακα ισοδυναμίας του ΟΟΣΑ. Ως συνολική ισοδύναμη δαπάνη του νοικοκυριού θεωρείται η συνολική δαπάνη από αγορές που πραγματοποιούν όλα τα μέλη του νοικοκυριού. Αυτή η έννοια του κινδύνου σχετικής φτώχειας (φτωχός σε σχέση με τους άλλους) διαφοροποιείται από την έννοια του κινδύνου της απόλυτης φτώχειας (ο φτωχός στερείται βασικών μέσων επιβίωσης).

Δ. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στους πίνακες 1 – 4 καταγράφονται οι επιπτώσεις του επιπέδου εκπαίδευσης των μελών των νοικοκυριών στη φτώχεια και στη μεταβίβασή της από γενεά σε γενεά.

Ειδικότερα, προκύπτει ότι:

- Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τη μείωση της φτώχειας. Το 83,7% των φτωχών είναι αναλφάβητοι, έχουν τελειώσει μερικές τάξεις του δημοτικού, δημοτικό ή γυμνάσιο, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μη φτωχούς εκτιμάται στο 47,3% (πίνακας 1).
- Οι μη φτωχοί που έχουν τελειώσει, κατά ανώτερο επίπεδο, υποχρεωτική εκπαίδευση, είναι 0,70 φορές περισσότεροι από τους αντίστοιχους φτωχούς, ενώ οι μη φτωχοί που έχουν τελειώσει μεταπτυχιακό, 24 φορές περισσότεροι από τους αντίστοιχους φτωχούς. Επίσης, οι μη φτωχοί που έχουν τελειώσει το Λύκειο είναι 3 φορές περισσότεροι από τους αντίστοιχους φτωχούς, ενώ οι μη φτωχοί που έχουν τελειώσει ΑΕΙ 7,7 φορές περισσότεροι από τους αντίστοιχους φτωχούς. Από τα παραπάνω αποδεικνύεται ότι όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έχει αποκτηθεί από τα μέλη του νοικοκυριού τόσο μικρότερη είναι η πιθανότητα να απειληθούν από φτώχεια (πίνακας 1).
- Τα αντίστοιχα ποσοστά για επίπεδο εκπαίδευσης υψηλότερο της υποχρεωτικής (λύκειο έως και διδακτορικό) εκτιμώνται για μεν τους φτωχούς στο 16,3%, ενώ για τους μη φτωχούς στο 52,7% (πίνακας 1).
- Το 54,2% αυτών που δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο (αναλφάβητοι) απειλείται από φτώχεια. Το αντίστοιχο ποσοστό για άτομα που έχουν τελειώσει ΑΕΙ μειώνεται δραστικά στο 4,2% (πίνακας 2).
- Στο φτωχό πληθυσμό παρατηρείται μεγαλύτερη εκπαιδευτική στασιμότητα¹⁸, ήτοι ποσοστό 31,5% ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και 26,0% ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, ενώ στο μη φτωχό πληθυσμό, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 22,4% και 16,6% (πίνακες 3 και 4).

¹⁸ **Εκπαιδευτική ανισότητα:** εκπαιδευτικό επίπεδο των μελών του νοικοκυριού ίδιο ακριβώς με αυτό των γονέων τους.

- Σε ποσοστό 68,5%, ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα, και 74,0%, ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας, τα μέλη των νοικοκυριών που απειλούνται από φτώχειας παρουσιάζουν εκπαιδευτική κινητικότητα¹⁹. Τα αντίστοιχα ποσοστά για μέλη των νοικοκυριών που δεν απειλούνται από φτώχεια εκτιμώνται σε 77,6% και 83,4% (πίνακες 3 και 4).
- Η καθοδική²⁰ και ανοδική²¹ εκπαιδευτική κινητικότητα των μελών των νοικοκυριών που απειλούνται από φτώχεια εκτιμάται, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα, σε ποσοστό 6,2% και 62,6%, αντίστοιχα και, σε σχέση με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας, σε ποσοστό 8,2% και 71,2%, αντίστοιχα. Τα αντίστοιχα ποσοστά καθοδικής και ανοδικής εκπαιδευτικής κινητικότητας των μελών των νοικοκυριών, που δεν απειλούνται από τη φτώχεια, εκτιμώνται σε 5,0% και 72,3% και 2,7% και 80,6%, αντίστοιχα (Πίνακες 3 και 4).

Τέλος, επισημαίνεται ότι για εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων, σχετικά με τη διαγενεακή μεταβίβαση της φτώχειας, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα ιστορικά γεγονότα (Α' και Β' παγκόσμιος πόλεμος, εμφύλιος κλπ.), η οικογενειακή επένδυση σε εκπαιδευτικό κεφάλαιο μετά τον πόλεμο, καθώς και οι ρυθμοί ανάπτυξης της χώρας.

¹⁹ **Ολική εκπαιδευτική κινητικότητα:** ποσοστιαία αναλογία των μελών του νοικοκυριού που διαφέρει από αυτό των γονέων τους.

²⁰ **Καθοδική εκπαιδευτική κινητικότητα:** ποσοστιαία αναλογία των μελών του νοικοκυριού που φθάνουν σε χαμηλότερο επίπεδο από αυτό των γονέων τους.

²¹ **Ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα:** ποσοστιαία αναλογία των μελών του νοικοκυριού που φθάνουν σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό των γονέων τους

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΤΩΧΕΙΑ

Πίνακας 1. Επίπεδο εκπαίδευσης και κατανομή του πληθυσμού, ανά κατηγορία (συνολικός, φτωχός και μη φτωχός, ανά επίπεδο εκπαίδευσης)

Επίπεδο εκπαίδευσης	Κατανομή του συνολικού πληθυσμού	Κατανομή του φτωχού πληθυσμού	Κατανομή του μη φτωχού πληθυσμού
Σύνολο	100,0	100,0	100,0
Δεν πήγε σχολείο	3,4	8,6	1,9
Δεν τελείωσε το δημοτικό	9,8	23,0	6,2
Δημοτικό	29,2	41,1	26,0
Γυμνάσιο	12,7	11,0	13,2
Λύκειο / Εξατάξιο Γυμνάσιο	20,5	9,7	23,5
ΤΕΛ, ΤΕΣ, Πολυκλαδικό Λύκειο	5,1	2,1	5,9
ΙΕΚ ή Ανώτερη Σχολή	4,4	1,4	5,1
ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ	4,4	1,1	5,3
ΑΕΙ	9,9	2,0	12,0
Μεταπτυχιακό	0,5	0,0	0,7
Διδακτορικό	0,2	0,0	0,2

Πίνακας 2. Ποσοστό φτωχού και μη φτωχού πληθυσμού σε σχέση με το συνολικό, ανά επίπεδο εκπαίδευσης

Επίπεδο εκπαίδευσης	Ποσοστό φτωχού πληθυσμού σε σχέση με το συνολικό	Ποσοστό μη φτωχού πληθυσμού σε σχέση με το συνολικό
Σύνολο	21,0	79,0
Δεν πήγε σχολείο	54,2	45,8
Δεν τελείωσε το δημοτικό	50,1	49,9
Δημοτικό	30,0	70,0
Γυμνάσιο	18,3	81,7
Λύκειο / Εξατάξιο Γυμνάσιο	10,0	90,0
ΤΕΛ, ΤΕΣ, Πολυκλαδικό Λύκειο	8,8	91,2
ΙΕΚ ή Ανώτερη Σχολή	7,0	93,0
ΤΕΙ, ΚΑΤΕΕ	5,4	94,6
ΑΕΙ	4,2	95,8
Μεταπτυχιακό	1,4	98,6
Διδακτορικό	0,0	100,0

ΤΑΣΕΙΣ ΔΙΑΓΕΝΕΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Πίνακας 3. Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας από τη γενιά του πατέρα στη γενιά των παιδιών

Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας	Φτωχός πληθυσμός	Μη φτωχός πληθυσμός
Εκπαιδευτική στασιμότητα	31,5	22,4
Εκπαιδευτική ολική κινητικότητα	68,5	77,6
Εκπαιδευτική ανοδική κινητικότητα	62,6	72,3
Εκπαιδευτική καθοδική κινητικότητα	6,2	5,0

Πίνακας 4. Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας από τη γενιά της μητέρας στη γενιά των παιδιών

Μέτρα εκπαιδευτικής κινητικότητας	Φτωχός πληθυσμός	Μη φτωχός πληθυσμός
Εκπαιδευτική στασιμότητα	26,0	16,6
Εκπαιδευτική ολική κινητικότητα	74,0	83,4
Εκπαιδευτική ανοδική κινητικότητα	71,2	80,6
Εκπαιδευτική καθοδική κινητικότητα	2,8	2,7



**Έρευνα οικογενειακών προϋπολογισμών
Δαπάνες για αγορά αγαθών και
υπηρεσιών εκπαίδευσης**

Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε.,

Πηγή: Γενική Γραμματεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδος

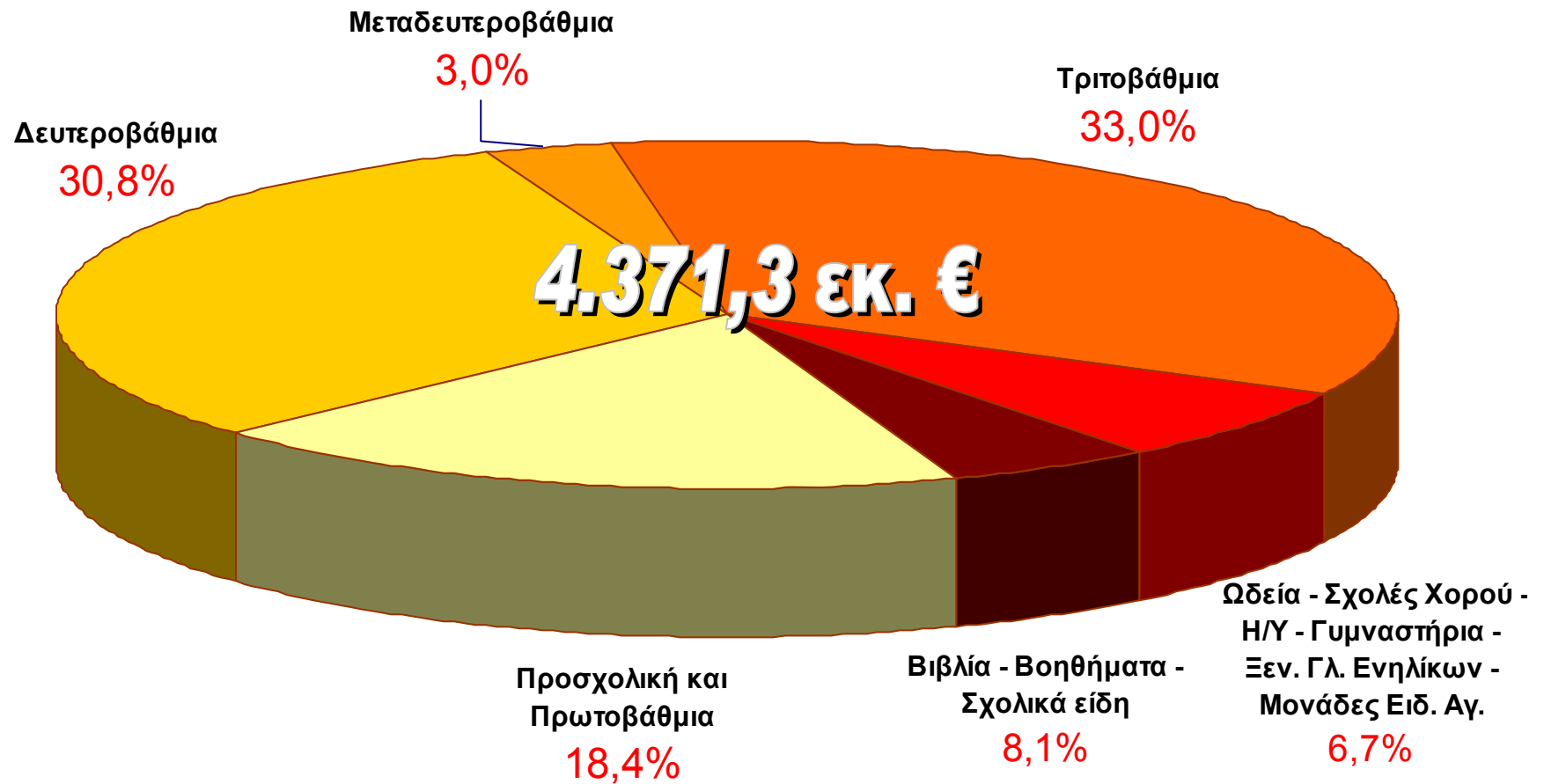
Έρευνα Οικογενειακών Προϋπολογισμών 2004-2005

Οι δαπάνες για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης στη χώρα μας αναδεικνύει σημαντικές όψεις για τη χάραξη μιας δυναμικής πολιτικής για την κοινωνική-οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Από τη αναλυτική μελέτη και επεξεργασία των στοιχείων της Έρευνας Οικογενειακών Προϋπολογισμών (2004-2005) της Γενικής Γραμματείας της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδας, που διενήργησε η ερευνητική ομάδα του ΚΑ-ΝΕΠ/ΓΣΕΕ επισημαίνονται τα ακόλουθα:

1. Το ποσοστό των δαπανών των νοικοκυριών για αγαθά και υπηρεσίες εκπαίδευσης (ως προς το σύνολο των μηνιαίων δαπανών) το χρονικό διάστημα **1982 -1994** παρουσιάζει συνεχή αύξηση (συνολική αύξηση 82%) και έχει σχέση με σχετική αύξηση του διαθέσιμου εισοδήματος του νοικοκυριού. Η παρατηρούμενη αύξηση της περιόδου **1999-2004** (κατά **15,4%**) όμως δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί με τον ίδιο τρόπο, αλλά από την αλλαγή του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην αντίστοιχη αύξηση του αριθμού των μαθητών της Β και Γ Λυκείου που παρακολουθούσαν φροντιστηριακά μαθήματα (σε φροντιστήρια, ή ιδιαίτερα) για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των πανελλήνιων εξετάσεων.
2. Το **67%** των μηνιαίων δαπανών (που ανέρχεται στο ποσό των **91,23€** ανά νοικοκυριό / ανά μήνα) για αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης αφορούν τη **Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**, τη **Μεταδευτεροβάθμια** (μη τριτοβάθμια) και την **Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**, ενώ το **8%** αφορά την αγορά βιβλίων, σχολικών βοηθημάτων και γραφικής ύλης. Τέλος, το **6,7%** των μηνιαίων δαπανών των νοικοκυριών για την εκπαίδευση αφορά τις σχολές χορού, τα ωδεία, τα γυμναστήρια, την εκμάθηση Η/Υ και τις μονάδες Ειδικής Αγωγής.
3. Περισσότερα από **1.401 εκατομμύρια €** δαπανώνται από τα ελληνικά νοικοκυριά ετησίως προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν βασικές δεξιότητες και γνώσεις που σε όλες τις χώρες της Ε.Ε. κατακτώνται όχι έξω, αλλά μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα **596 εκατομμύρια €** περίπου δαπανώνται το χρόνο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, ενώ για τα ιδιαίτερα μαθήματα και τα φροντιστήρια δαπανώνται **805 εκατομμύρια €**.
4. Ένα **δισεκατομμύριο €** , δηλαδή το **69,5%** των δαπανών που τα νοικοκυριά καταβάλλουν για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (που συνολικά υπολογίζονται στο **1.441,8 εκατομμύρια €**) αφορά στις δαπάνες διαβίωσης-σπουδών των φοιτητών στο εσωτε-

- ρικό (εσωτερικές μετακινήσεις λόγω σπουδών) ενώ το **23,7%** (δηλαδή **342,1 εκ. €**) αφορά αντίστοιχες δαπάνες για σπουδές των φοιτητών στο εξωτερικό.
5. Τα νοικοκυριά (και μάλιστα από νέους γονείς-εργαζόμενους) δαπανούν περισσότερο από **284,6 εκατομμύρια €** το χρόνο για υπηρεσίες φύλαξης των παιδιών στο σπίτι, για δίδακτρα σε παιδικούς σταθμούς, παιδότοπους, προκειμένου να εργαστούν και οι δύο γονείς.
 6. Από τη συσχέτιση των δαπανών με διάφορες κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους θα πρέπει να υπογραμμίσουμε:
 - Υψηλότερο από την **πανελλήνια Μέση τιμή** (που είναι **5,09%**) ποσοστό των δαπανών για την εκπαίδευση (ως προς το σύνολο των μηνιαίων δαπανών) των νοικοκυριών, παρουσιάζεται στις **ημιαστικές περιοχές** και στις **λοιπές αστικές περιοχές (εκτός Αθήνας και Θεσσαλονίκης)**. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι δαπάνες αυτές στη Αθήνα είναι οριακές (5,13%) ως προς τη Μέση Τιμή και στη Θεσσαλονίκη (**4,39%**) **κάτω** από την πανελλήνια μέση τιμή. Το γεγονός αυτό ενισχύει την άποψη ότι μέσα στα μεγάλα αστικά κέντρα αναπτύσσονται **οικονομικά και κοινωνικά «δίπολα»** που στην αρνητική τους κλίμακα υπολείπονται, ή προσομοιάζουν, με τις **αγροτικές περιοχές (3,98%)** ως προς τις δαπάνες για την αγορά αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης.
 - Το πολύ μεγαλύτερο από την **πανελλήνια Μέση τιμή (5,09%)** ποσοστό των δαπανών για την εκπαίδευση (ως προς το σύνολο των μηνιαίων δαπανών) των νοικοκυριών που παρουσιάζεται στις νησιωτικές περιοχές (νησιά **Ιονίου 8,12%** και **Νοτίου Αιγαίου 6,51%**) αφορά κυρίως στις οικονομικές μεταβιβάσεις για σπουδές των φοιτητών στο **εσωτερικό**.
 - Τέλος, από το συσχετισμό των κοινωνιολογικών χαρακτηριστικών των νοικοκυριών ως προς τις δαπάνες για την εκπαίδευση προκύπτει ότι η ταυτότητα του νοικοκυριού που προσεγγίζει τη μέση πανελλήνια τιμή είναι η ακόλουθη: **Οικογένεια με 2-3 παιδιά κάτω των 16 ετών, με ενεργούς εργαζόμενους και τον πατέρα και τη μητέρα, μισθωτούς (τουλάχιστον ο υπεύθυνος του νοικοκυριού), με μηνιαίο εισόδημα νοικοκυριού 2.600€ και σύνολο μηνιαίων δαπανών (αγορές και υπηρεσίες) 2.400€.**

Κατανομή της μέσης ετήσιας δαπάνης του ελληνικού νοικοκυριού ανά κατηγορία αγαθών και υπηρεσιών εκπαίδευσης





Συμπεράσματα

Με βάση τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των στοιχείων των αποτελεσμάτων των Γενικών εξετάσεων του 2004, του 2005 και του 2006 προέκυψε πως ο βαθμός επιτυχίας και οι πιθανότητες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ένα νομό της χώρας συνδέονται άμεσα με το βαθμό κοινωνικής-οικονομικής ανάπτυξης του νομού.

Η σύνδεση είναι πολλαπλή: υπάρχουν περιοχές με **χαμηλό δείκτη ευημερίας** (μικρή ανάπτυξη, υψηλή ανεργία, χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα) και ταυτόχρονα **χαμηλό δείκτη πρόσβασης**, αλλά και περιοχές με εξίσου χαμηλό δείκτη ευημερίας, αλλά με **υψηλό δείκτη πρόσβασης** στα ΑΕΙ-ΤΕΙ. Το ενδιαφέρον, τέλος, παρουσιάζουν περιοχές με **υψηλό δείκτη ευημερίας** και ταυτόχρονα **χαμηλό δείκτη πρόσβασης**.

Τα αποτελέσματα αυτά προφανώς συμπληρώνουν τις ήδη υπάρχουσες έρευνες που δείχνουν τις κραυγαλέες κοινωνικές ανισότητες στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης. Το ό,τι δηλαδή η πλειοψηφία των φοιτητών προέρχονται από εύπορες οικογένειες ενώ ο αριθμός αυτών που προέρχονται από τα πολυπληθέστερα λαϊκά στρώματα (εργάτες, τεχνίτες, αγρότες, μισθωτοί υπάλληλοι στον ιδιωτικό τομέα) είναι αναλογικά εξαιρετικά χαμηλός. Και αυτή η δυσαναλογία αντί να μειώνεται εντείνεται με τη σημαντική αύξηση των εισαγομένων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση που παρατηρούμε στις δύο τελευταίες δεκαετίες. Δηλαδή όσο αυξάνεται ο αριθμός των εισακτέων στα πανεπιστήμια, τόσο μειώνεται αναλογικά το ποσοστό αυτών που προέρχονται από τα οικονομικά αδύνατα στρώματα. Το ελληνικό παράδοξο είναι ότι τη στρεβλή αυτή λογική συμπληρώνουν οι ιδιωτικές δαπάνες για την παιδεία (φροντιστήρια, ξένες γλώσσες κλπ.), που αντιστοιχούν σ' ένα περίπου δισεκατομμύριο ευρώ, με αποτέλεσμα να ανακυκλώνεται μια οικονομικά αισχροκερδής και επιζήμια για την ελληνική οικονομία και κοινωνία παθογένεια.

Τα αποτελέσματα αυτά ταυτόχρονα θέτουν και νέα σημαντικά ερωτήματα. Όπως για παράδειγμα:

- Πως ερμηνεύεται περιοχές με τον ίδιο κοινωνικό-οικονομικό δείκτη να έχουν διαφορετικό δείκτη πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ;
- Πόσο ασφαλής μπορεί να θεωρεί η ανάπτυξη μιας περιοχής που παρουσιάζει υψηλό δείκτη ευημερίας αλλά αρνητικότερο δείκτη πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Και πώς θα εκσυγχρονιστεί το μοντέλο ανάπτυξης αυτής της περιοχής με απαξιωμένη την ανάγκη της εκπαίδευσης;
- Πόσο αποτελεσματικός μπορεί να θεωρεί ο εθνικός σχεδιασμός μιας πολιτικής σε οποιοδήποτε τομέα (top-down σχεδιασμός) αν δεν μπορεί να αποτελεί σύνθεση των επιμέρους αξόνων της περιφερειακής πολιτικής (bottom-up σχεδιασμός); Και πόσο πραγματική μπορεί να είναι μια περιφερειακή πολιτική που απλά εξειδικεύει μια εθνική πολιτική σε περιφερειακή, αντί να την τροφοδοτεί και να της γεννά «ιδέες»;
- Τέλος, πόσο ρεαλιστική μπορεί να είναι μια πολιτική που στηρίζεται σε ποσοτικούς δείκτες στο σύνολο του πληθυσμού της χώρας, από μια άλλη που επιχειρεί με ποιο-

τικότερους δείκτες (σύνθεση ποσοτικών σε μικρότερο πληθυσμό με χαρακτήρα τοπικό) να σχεδιάσει την ανάπτυξη και ταυτόχρονα την πολιτική των ίσων ευκαιριών;

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί το καλύτερο παράδειγμα αυτής της αναποτελεσματικότητας. Στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής ο σχεδιασμός είναι αποκλειστικά κεντρικός και εξειδικεύεται με τον αυτό τρόπο στις περιφέρειες. Έτσι όμως ποτέ οι λύσεις των προβλημάτων δεν εστιάζονται στο πρόβλημα και στην περιοχή-στόχο που εκδηλώνεται, με αποτέλεσμα η όποια λύση να είναι αναποτελεσματική, χρονοβόρα, και ιδιαίτερα σπάταλη σε πόρους και ανθρώπινο δυναμικό.

Έτσι αναφερόμενοι στο παράδειγμα του οικονομικού κόστους για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, το κοινωνικά και συνταγματικά κεκτημένο της δωρεάν παιδείας, αφενός βάλλεται, αφετέρου δεν επαρκεί για να υπάρξει ουσιαστική ισότητα ευκαιριών στην πρόσβαση στο χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ουσιαστική ισότητα ευκαιριών θα υπάρξει μόνο όταν οι πόροι για εκπαίδευση κατανέμονται κατά διαφοροποιημένα «άνισο» τρόπο: δηλαδή κατά τέτοιο τρόπο που οι περιοχές με χαμηλό εκπαιδευτικό δείκτη και δείκτη ανάπτυξης, καθώς και τα σχολεία που βρίσκονται σε λαϊκές συνοικίες να ενισχύονται πολύ περισσότερο – με καλύτερες υποδομές, ικανότερους δασκάλους, περισσότερο βοηθητικό προσωπικό κλπ.

Σήμερα, ως γνωστόν, δεν υπάρχει καμία μέριμνα ώστε να ειδωθεί ο εκπαιδευτικός χάρτης στη συστημική του ολότητα με αποτέλεσμα να διαπιστώνεται η έλλειψη κεντρικού και μακρόπνοου σχεδιασμού για την ισόρροπη εκπαιδευτική ανάπτυξη της χώρας. Οι συνέπειες από την επικράτηση μιας τέτοιας πολιτικής είναι τεράστιες γιατί όχι μόνο αναπαράγονται οι ήδη υφιστάμενες κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες, αλλά γιατί υποθηκεύεται αρνητικά το μέλλον χιλιάδων νέων μέσα σ' αυτήν την άναρχη και ασυνάρτητη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνική κινητικότητα (επαγγελματική εξέλιξη, αποκατάσταση).

Συμπερασματικά, η περιστολή της αναπαραγωγής των κοινωνικών διακρίσεων και ανισοτήτων, μέσω μιας ουσιαστικής και όχι ψευδεπίγραφης δωρεάν παιδείας, θα μπορέσει να επιτευχθεί μόνο όταν αναπτυχθούν και λειτουργήσουν οι κατάλληλοι μηχανισμοί που θα ανατρέψουν το ισχύον καθεστώς της «τυφλής» και άναρχης κατανομής των κρατικών πόρων για την παιδεία. Το ισχύον καθεστώς συντηρεί και αναπαράγει έναν ιδιότυπο ανορθολογισμό που αγγίζει τα όρια του παραλογισμού, αφού προκλητικά εθελουφλεί απέναντι στα πραγματικά προβλήματα των λαϊκών στρωμάτων για περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση, σε όλη την ελληνική επικράτεια. Επιπλέον, συμβάλει στην ανισόροπη εκπαιδευτική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να εντείνει τον ταξικό αλλά και το περιφερειακό άνισο χαρακτήρα της εκπαίδευσης.

Η Γενική Συνομοσπονδία Εργατών Ελλάδας με αυξημένη ευαισθησία για την ποιότητα της εκπαίδευσης στη χώρα, παρεμβαίνει στο διάλογο με μελέτη και έρευνα, δικαιώνοντας ιστορικά τα αιτήματα των εργαζομένων και ολόκληρου του ελληνικού λαού για την ταυτόχρονη πά-

λη για την ποιότητα και τις συνθήκες της εργασίας, της παιδείας και της καθημερινής ζωής του.



Ερευνητικά Δεδομένα - Πηγές



Δείκτης Επιπέδου Εκπαίδευσης

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΗΛΙΚΙΑΣ 25-34 ΕΤΩΝ ΚΑΤΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Γενικής Γραμματείας της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας σχετικά με τις «*Επιπτώσεις του επιπέδου εκπαίδευσης στη φτώχεια και στη διαγενεακή μεταβίβαση της φτώχειας*»(2006) το επίπεδο εκπαίδευσης του πληθυσμού μιας τοπικής κοινωνίας σχετίζεται ισχυρά με τη μεταβλητή «**φτωχός-μη φτωχός πληθυσμός**» (βλ. Μέρος Α).

Το ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ διερευνώντας τη σχέση κοινωνικο-οικονομικών δεικτών κάθε νομού με το δείκτη πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (2004 ΚΑΙ 2005) κατέγραψε από την Απογραφή του 2001 την κατανομή του πληθυσμού σε επίπεδα εκπαίδευσης για κάθε Νομό χωριστά.

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

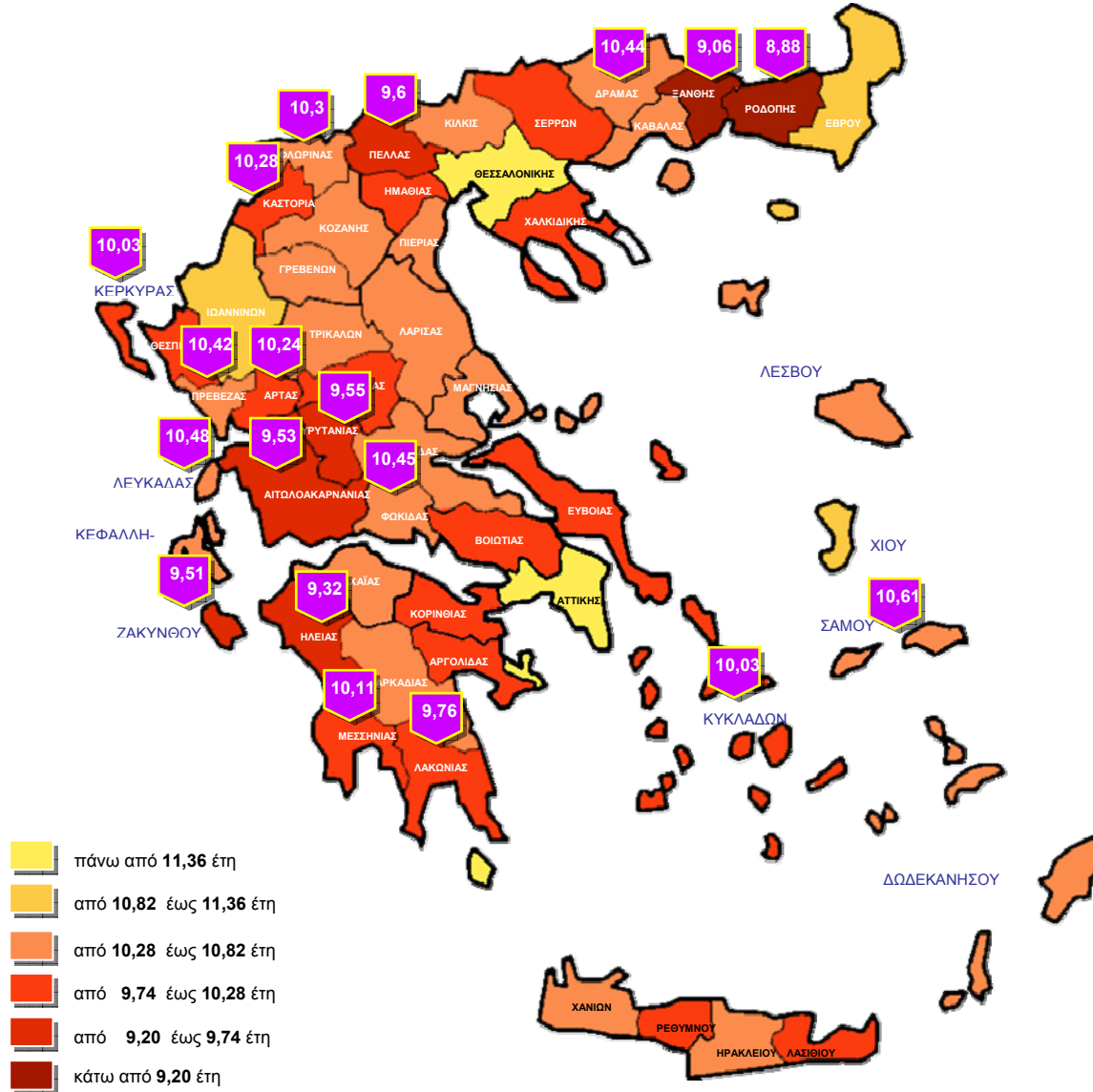
Ως πληθυσμός αναφοράς ορίστηκε ο πληθυσμός κάθε Νομού που κατά την απογραφή του 2001 ήταν ηλικίας από 25-34 ετών (σημερινές ηλικίες 30-40 ετών). Η επιλογή της συγκεκριμένης ομάδας ηλικιών έγινε επειδή ακριβώς αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική πληθυσμιακή ομάδα για την ανάπτυξης κάθε τοπικής κοινωνίας.

Η κατανομή των νομών της χώρας ως προς το Δείκτη Επίπεδου Εκπαίδευσης ορίστηκε σε 6 κατηγορίες ανάλογα με τη Μέση Τιμή και τη διασπορά του.

Η αποτύπωση της κατανομής παρουσιάζεται στον ακόλουθο χάρτη.

Κατανομή Πληθυσμού ηλικίας από 25 – 34 ετών κατά Νομό και Επίπεδο Εκπαίδευσης (σε έτη)

Σειρά ΝΟΜΟΥ	Νομός	Συντελεστής Επίπεδου Εκπαίδευσης
1	ΑΤΤΙΚΗΣ	11,55
2	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	11,42
3	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	11,20
4	ΧΙΟΥ	11,03
5	ΕΒΡΟΥ	10,94
6	ΚΟΖΑΝΗΣ	10,73
7	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	10,68
8	ΛΑΡΙΣΑΣ	10,67
9	ΑΧΑΪΑΣ	10,62
10	ΣΑΜΟΥ	10,61
11	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	10,59
12	ΧΑΝΙΩΝ	10,58
13	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	10,58
14	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	10,56
15	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	10,48
16	ΚΑΒΑΛΑΣ	10,45
17	ΦΘΚΙΔΑΣ	10,45
18	ΔΡΑΜΑΣ	10,44
19	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	10,43
20	ΠΡΕΒΕΖΑΣ	10,42
21	ΠΙΕΡΙΑΣ	10,38
22	ΛΕΣΒΟΥ	10,36
23	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	10,36
24	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	10,34
25	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΩΝ	10,32
26	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	10,30
27	ΚΙΛΚΙΣ	10,30
28	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	10,28
29	ΗΜΑΘΙΑΣ	10,25
30	ΑΡΤΑΣ	10,24
31	ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	10,21
32	ΣΕΡΡΩΝ	10,20
33	ΡΕΘΥΜΝΗΣ	10,15
34	ΛΑΣΙΘΙΟΥ	10,14
35	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	10,12
36	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	10,11
37	ΕΥΒΟΙΑΣ	10,09
38	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	10,06
39	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	10,03
40	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	10,03
41	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	10,01
42	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	9,81
43	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	9,79
44	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	9,76
45	ΠΕΛΛΑΣ	9,60
46	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	9,55
47	ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	9,53
48	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	9,51
49	ΗΛΕΙΑΣ	9,32
50	ΞΑΝΘΗΣ	9,06
51	ΡΟΔΟΠΗΣ	8,88



Πηγή :
Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος
Απογραφή 2001 (18 Μαρτίου 2001)



Συνθετικός Δείκτης Ευημερίας και Ανάπτυξης

Με βάση τα στοιχεία της έρευνας των Γ. ΠΕΤΡΑΚΟΥ – Γ. ΨΥΧΑΡΗ «Περιφερειακή Ανάπτυξη στην Ελλάδα», Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ 2004, προέκυψε η ομαδοποίηση των Νομών της χώρας ανάλογα με το Δείκτη Ευημερίας που υπολογίστηκε για κάθε Νομό χωριστά.

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

- το Α.Ε.Π. ανά κάτοικο
- το Δηλωθέν Εισόδημα ανά κάτοικο
- οι Αποταμιευτικές Καταθέσεις ανά κάτοικο
- η οικιακή χρήση Ηλεκτρικού Ρεύματος ανά κάτοικο
- τα Επιβατικά ΙΧ Αυτοκίνητα ανά 100 κατοίκους
- οι κύριες Τηλεφωνικές Συνδέσεις ανά 100 κατοίκους
- η Απασχόληση
- η Οικοδομική Δραστηριότητα
- η Τουριστική Ανάπτυξη
- η αναλογία σχολείων, νοσοκομείων, ιατρών, φαρμακείων και δασκάλων ανά κάτοικο.

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

- Δείκτης από 50 βαθμούς και άνω (στους 100)
- Δείκτης από 40 έως 50 βαθμούς (στους 100)
- Δείκτης από 35 έως 40 βαθμούς (στους 100)
- Δείκτης από 30 έως 35 βαθμούς (στους 100)
- Δείκτης από 25 έως 30 βαθμούς (στους 100)
- Δείκτης έως 25 βαθμούς (στους 100)

Από την παρατήρηση της κατανομής των νομών είναι εμφανές το χάσμα μεταξύ κέντρου και περιφέρειας. Ο ΣΔΕΑ στην Αττική είναι 70,4 βαθμούς στους 100, ενώ από όλους τους νομούς ΣΔΕΑ άνω των 50 βαθμών συγκέντρωσαν μόνο οι Νομοί Θεσσαλονίκης και Δωδεκανήσου.

Οι ερευνητές παρατηρούν:

« Ένας φαύλος κύκλος που απειλεί ακόμα και τις μεγαλουπόλεις, οι οποίες σήμερα καρπύονται το μεγαλύτερο όφελος από την πρόοδο της χώρας, έχει δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια. Η περιφέρεια μένει πίσω τόσο σε οικονομικούς όρους, όσο και σε ποιότητα ζωής. Αν όμως η εικόνα αυτή δεν ανατραπεί, τότε ακόμα και η πρωτεύουσα απειλείται. Οι κάτοικοι της επαρχίας θα έρθουν στην Αθήνα και έτσι θα υποβαθμιστεί ακόμα περισσότερο η ποιότητα ζωής αφού αυτό θα φέρει αύξηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, επιβάρυνση του κυκλοφοριακού και νέα αύξηση του κόστους της γης.

Σήμερα, το χάσμα που χωρίζει το κέντρο από την περιφέρεια είναι μεγάλο. Μπορεί εν μέρει να κρύβεται από τις επίσημες μετρήσεις ανάπτυξης (που λαμβάνουν υπόψη μόνο το Ακαθάριστο Εγχώριο Προϊόν ανά κάτοικο), αλλά αποκαλύπτεται σε όλο το μεγαλείο αν ληφθούν υπόψη οι υπόλοιποι 19 Δείκτες που χρησιμοποιούνται στη μελέτη. Βασική αιτία είναι το ότι η Αθήνα και Θεσσαλονίκη συγκεντρώνουν σήμερα το μισό πληθυσμό της χώρας και ταυτόχρονα εισπράττουν τις μισές από τις κοινοτικές επιδοτήσεις. Έως τώρα αυτό επέτρεπε να βελτιώνεται η ποιότητα των υποδομών και η οικονομική κατάσταση.

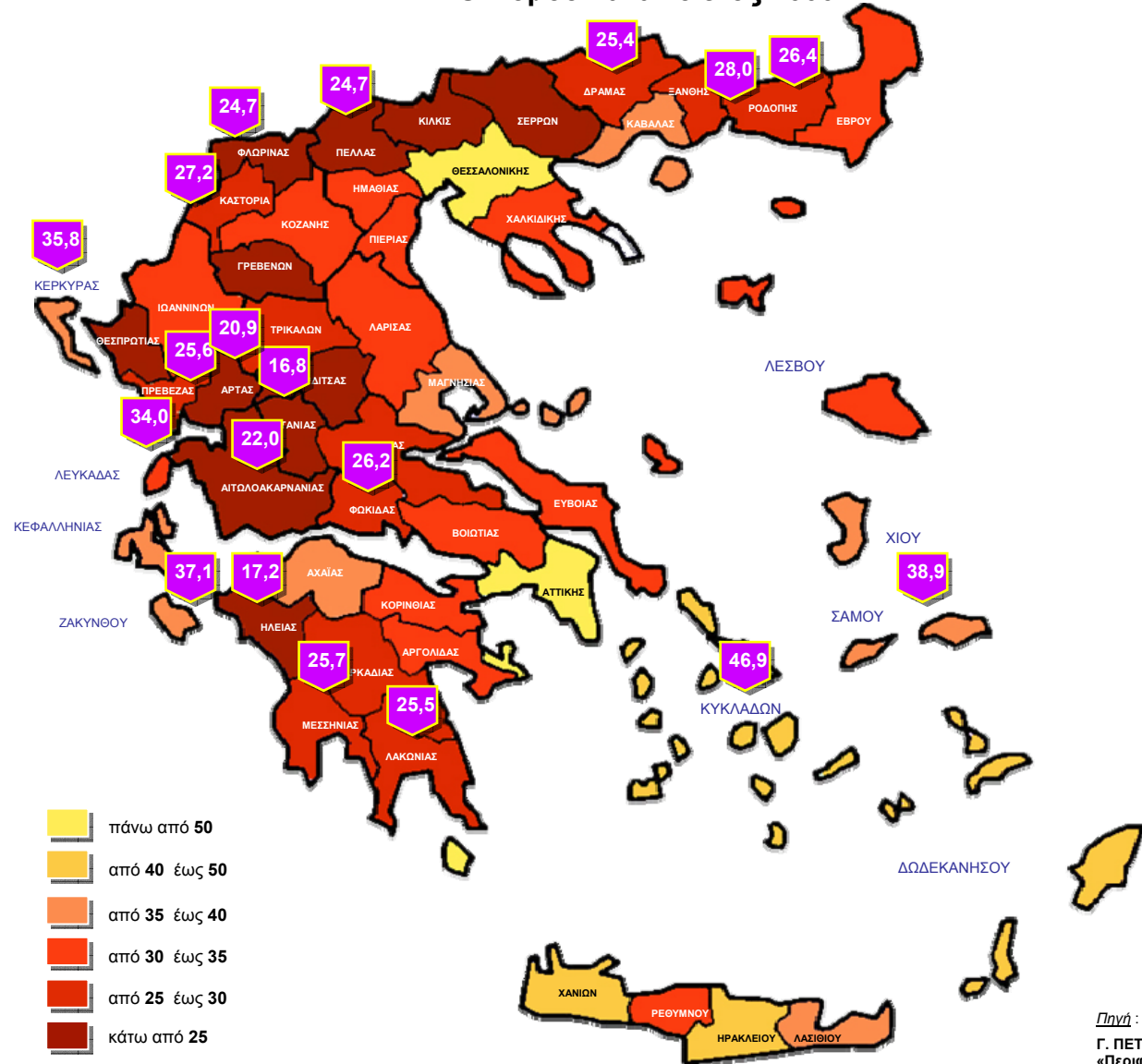
Αν όμως δεν δημιουργηθούν συνθήκες που θα επιτρέψουν στους κατοίκους της περιφέρειας να μείνουν στον τόπο τους, τότε η υπερσυγκέντρωση πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα θα ανατρέψει την εικόνα.

Οι χρηματοδοτήσεις του επόμενου ΚΠΣ δίνουν μια ευκαιρία για να υπάρξει μεγαλύτερη ανάπτυξη στην ελληνική περιφέρεια. Τα χρήματα όμως που θα εισπράξει η χώρα θα είναι πολύ λιγότερα από ότι στο παρελθόν.

Καθώς η ανάπτυξη επισήμως μετράται με το ΑΕΠ και όχι με έναν συνολικότερο δείκτη ευημερίας, πολλές περιφέρειες «αποβάλλονται» μετά το 2007 από τη βασική πηγή κοινοτικών χρηματοδοτήσεων (το Στόχο 1 του ΚΠΣ, που ορίζει ότι δεν χρηματοδοτούνται περιοχές με εισόδημα ανά κάτοικο μεγαλύτερο του 75% του κοινοτικού μέσου όρου). Έτσι θα υπάρχουν λιγότεροι πόροι για να προωθηθούν στρατηγικές ανάπτυξης της περιφέρειας.»

2000 Σειρά ΝΟΜΟΥ	Νομοί	ΣΔΕΑ
1	ΑΤΤΙΚΗΣ	70,4
2	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	55,5
3	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	49,3
4	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	46,9
5	ΧΑΝΙΩΝ	41,1
6	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	40,6
7	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	39,2
8	ΣΑΜΟΥ	38,9
9	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	38,5
10	ΧΙΟΥ	37,2
11	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	37,1
12	ΑΧΑΪΑΣ	36,3
13	ΛΑΣΙΘΙΟΥ	36,3
14	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	35,8
15	ΚΑΒΑΛΑΣ	35,1
16	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	34,7
17	ΚΟΖΑΝΗΣ	34,4
18	ΛΕΣΒΟΥ	34,1
19	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	34
20	ΡΕΘΥΜΝΗΣ	34
21	ΛΑΡΙΣΑΣ	33,7
22	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	33,4
23	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	33,1
24	ΕΥΒΟΙΑΣ	32,1
25	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	31,9
26	ΠΙΕΡΙΑΣ	31,8
27	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	31,5
28	ΕΒΡΟΥ	31,3
29	ΗΜΑΘΙΑΣ	30,2
30	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	28,2
31	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	28,1
32	ΞΑΝΘΗΣ	28
33	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	27,2
34	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	27,2
35	ΡΟΔΟΠΗΣ	26,4
36	ΦΩΚΙΔΑΣ	26,2
37	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	25,7
38	ΠΡΕΒΕΖΑΣ	25,6
39	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	25,5
40	ΔΡΑΜΑΣ	25,4
41	ΠΕΛΛΑΣ	24,7
42	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	24,7
43	ΚΙΛΙΚΙΑΣ	24,3
44	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	22,3
45	ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	22
46	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	21,3
47	ΣΕΡΡΩΝ	21
48	ΑΡΤΑΣ	20,9
49	ΘΕΣΠΡΟΤΙΑΣ	20,1
50	ΗΛΕΙΑΣ	17,2
51	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	16,8

Συνθετικός Δείκτης Ευημερίας και Ανάπτυξης (ΣΔΕΑ) ΣΕ ΕΠΪΠΕΔΟ Νομού κατά το έτος 2000





Δείκτης Πρόσβασης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

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

- Ο ορισμός **κατώτερου ορίου βαθμολογίας** (ή μορίων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, με απόφαση του ΥΠΕΠΘ, από το 2006 αποκλείονται από την πρόσβαση στην τριτοβάθμια οι υποψήφιοι που δεν συγκέντρωσαν γενικό βαθμό πρόσβασης πάνω από 10, ή 10.000 μόρια.
- Η **μείωση** κατά το 2006 του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων από 9 σε 6. Οι υποψήφιοι εξετάζονται πλέον στα **4 μαθήματα κατεύθυνσης**, στο μάθημα «**Νεοελληνική Γλώσσα Γενικής Παιδείας**» (υποχρεωτικό) και σ' ένα επιπλέον μάθημα που **επιλέγουν** από τα 4 εναπομείναντα Γενικής Παιδείας (Ιστορία, Στατιστική, Φυσική και Βιολογία).

Από την επεξεργασία των βαθμών πρόσβασης (σε κάθε γραπτώς εξεταζόμενο μάθημα) των αποφοίτων ανά Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Μέσες Τιμές Μορίων ανά Κατεύθυνση, Επιστημονικό Πεδίο και Μαθήματα Αυξημένης Βαρύτητας) που ανακοίνωσε το ΥΠΕΠΘ για τις Γενικές Εξετάσεις των αποφοίτων της Γ' Λυκείου του 2006, προέκυψε ο **Δείκτης Πρόσβασης σε ΑΕΙ-ΤΕΙ** –σε Μόρια- σε επίπεδο Νομού (ή περιοχής).

Αυτές οι αλλαγές επηρεάζουν προφανώς τη διαδικασία πρόσβασης (ο πρώτος), αλλά και την μέση τιμή της γραπτής βαθμολογίας, το βαθμό πρόσβασης, τα μόρια και το ποσοστό πρόσβασης των υποψηφίων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Με βάση τον Δείκτη Πρόσβασης, οι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας ομαδοποιήθηκαν σε 6 κατηγορίες με βάση τη πανελλήνια Μέση Τιμή του Δείκτη (10.574 Μόρια) και την Τυπική του Απόκλιση (663 μόρια).

Από την ομαδοποίηση αυτή προέκυψε ότι κάτω από την πανελλήνια Μέση Τιμή (σε απόσταση 2 τυπικών αποκλίσεων) είναι περιοχές με δύο εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά:

- περιοχές με χαμηλούς δείκτες ανάπτυξης, υψηλή ανεργία, κλιμακούμενη αποβιομηχάνιση, χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα όπως η περιοχή της Θράκης και η Ευρυτανία (νομός με τη μεγαλύτερη απόκλιση από τη μέση τιμή και την τελευταία θέση στην κατανομή των νομών της χώρας),
- αλλά και περιοχές (κυρίως νησιωτικές, όπως η περιφέρεια Ιονίων νήσων) με υψηλό ποσοστό απασχολούμενων σε τουριστικές επιχειρήσεις, δηλαδή με τουριστική ανάπτυξη και έντονη - αλλά όχι ισο-κατανομημένη μέσα στο χρόνο τουριστική κίνηση (εγχώρια και μη), μαζικού κυρίως χαρακτήρα. Σε περιοχές της νησιωτικής Ελλάδας που ακμάζει η τουριστική δραστηριότητα και ειδικότερα η οικογενειακή επιχείρηση στο χώρο του τουρισμού και της προσφοράς υπηρεσιών η «ανοδική κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα» δεν περνά μέσα από την εκπαίδευση, αλλά μέσα από την επιχειρηματική δραστηριότητα σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας, η οποία κατά κανόνα δε συνο-

δεύεται από ακαδημαϊκές σπουδές, αλλά από μια παραδοσιακή κουλτούρα «εύκολου και ευκαιριακού» πλουτισμού. Τέτοιες περιοχές μπορούν να θεωρηθούν οι νομοί Κέρκυρας και Σάμου.

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

Πάνω από την πανελλήνια Μέση Τιμή (σε απόσταση 2 τυπικών αποκλίσεων), βρίσκονται περιοχές και Νομοί όπως Β' Αθήνας, Χίου, Α' Θεσσαλονίκης, Τρικάλων, Λάρισας, Ανατολικής Αττικής και Σερρών. Πρόκειται για περιοχές μέσα στα αστικά κέντρα με υψηλότερο στατιστικά εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο γονέων, και αντίστοιχα προσδοκίες για επαγγελματική αποκατάσταση μέσα από το κοινωνικό γόητρο του ακαδημαϊκού τίτλου, αλλά και περιοχές που οι σπουδές των παιδιών αποτελούν τη μόνη επαγγελματική διέξοδο έστω και με αυξημένη ανεργία. Δεν είναι τυχαίο ότι παρατηρούνται υψηλοί δείκτες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από αγροτικές περιοχές, κάτι που επιβεβαιώνει την παραδοσιακή τάση οι μαθητές από την αγροτική επαρχία να αναζητούν μέσω του Πανεπιστημίου μια «καλύτερη τύχη», αφού ο πρωτογενής τομέας παραγωγής όλο και περισσότερο συρρικνώνεται ενώ η ντόπια κουλτούρα συνεχίζει να θεωρεί ταυτόσημη την κοινωνική πρόοδο με τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι εσωτερικές κατανομές στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής. Αξιοσημείωτη επίσης είναι η περιφέρεια Αττικής, όπου παρατηρούμε μια σαφή διαφοροποίηση ανά Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΕ). Με τη μεγαλύτερη διασπορά πάνω από τη μέση τιμή των μορίων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρουσιάζεται η Β' Διεύθυνση ΔΕ Αττικής (1η πανελλαδικά).

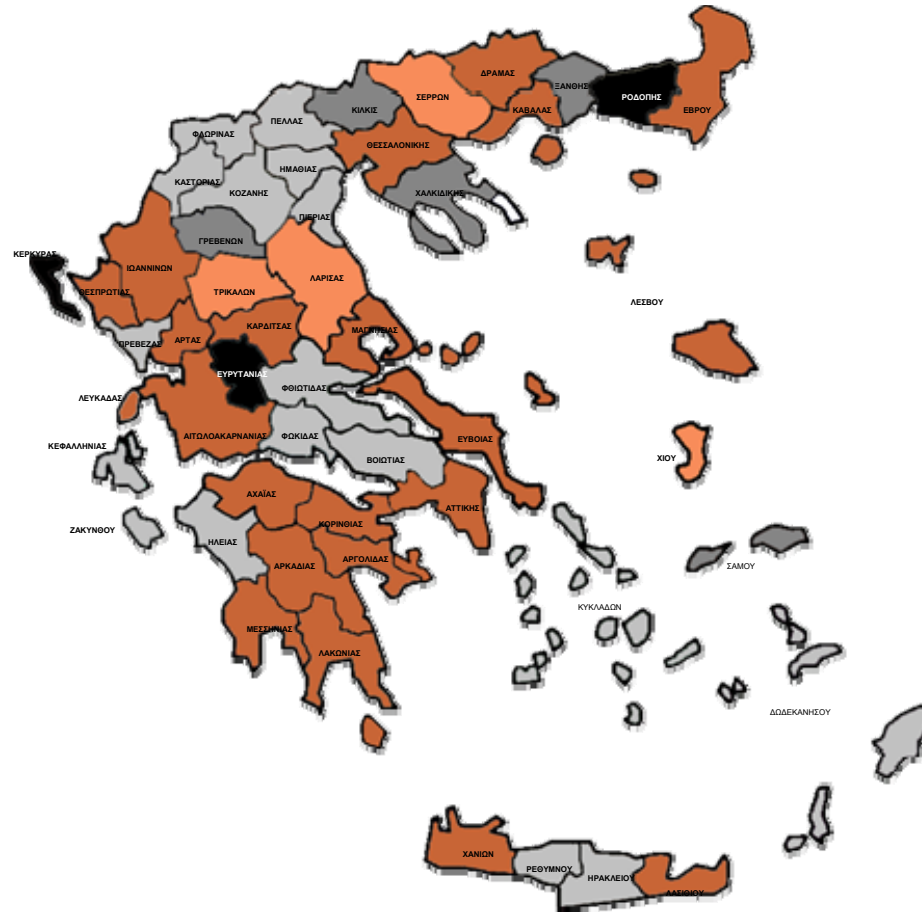
Ύστερα από τόσα χρόνια αναγκαίων μάλλον αλλαγών σχεδίων στην χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών, είναι πλέον επιτακτική ανάγκη η τοπική κοινωνία να έρθει στο επίκεντρο της έρευνας για την εκπαιδευτική πολιτική και μάλιστα σε όλους τους δείκτες της (απασχόληση, πολιτιστική κίνηση, ευελιξία και προσαρμοστικότητα, βαθμός συνοχής, πολυ-πολιτισμικότητα κ.α.).

Η βελτίωση των δεικτών εκπαίδευσης μιας περιοχής δεν αποβλέπει απλώς στην είσοδο περισσότερων παιδιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά στη στέρεη κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη της τοπικής κοινωνίας που δεν μπορεί να γίνει τυχαία και γρήγορα, αλλά βήμα-βήμα με σχέδιο και στόχο, επενδύοντας στην κατάκτηση της γνώσης και όχι απαξιωνοντάς την, χάριν του ευκαιριακού και άμεσου οικονομικού οφέλους.

Οι χαμηλοί δείκτες πρόσβασης σε νησιωτικές περιοχές με υψηλή τουριστική ανάπτυξη πιθανότατα «υπονομεύουν ήδη» την τουριστική προοπτική των περιοχών και στη συνέχεια, την κοινωνική συνοχή και την πολιτισμική ανάπτυξη.

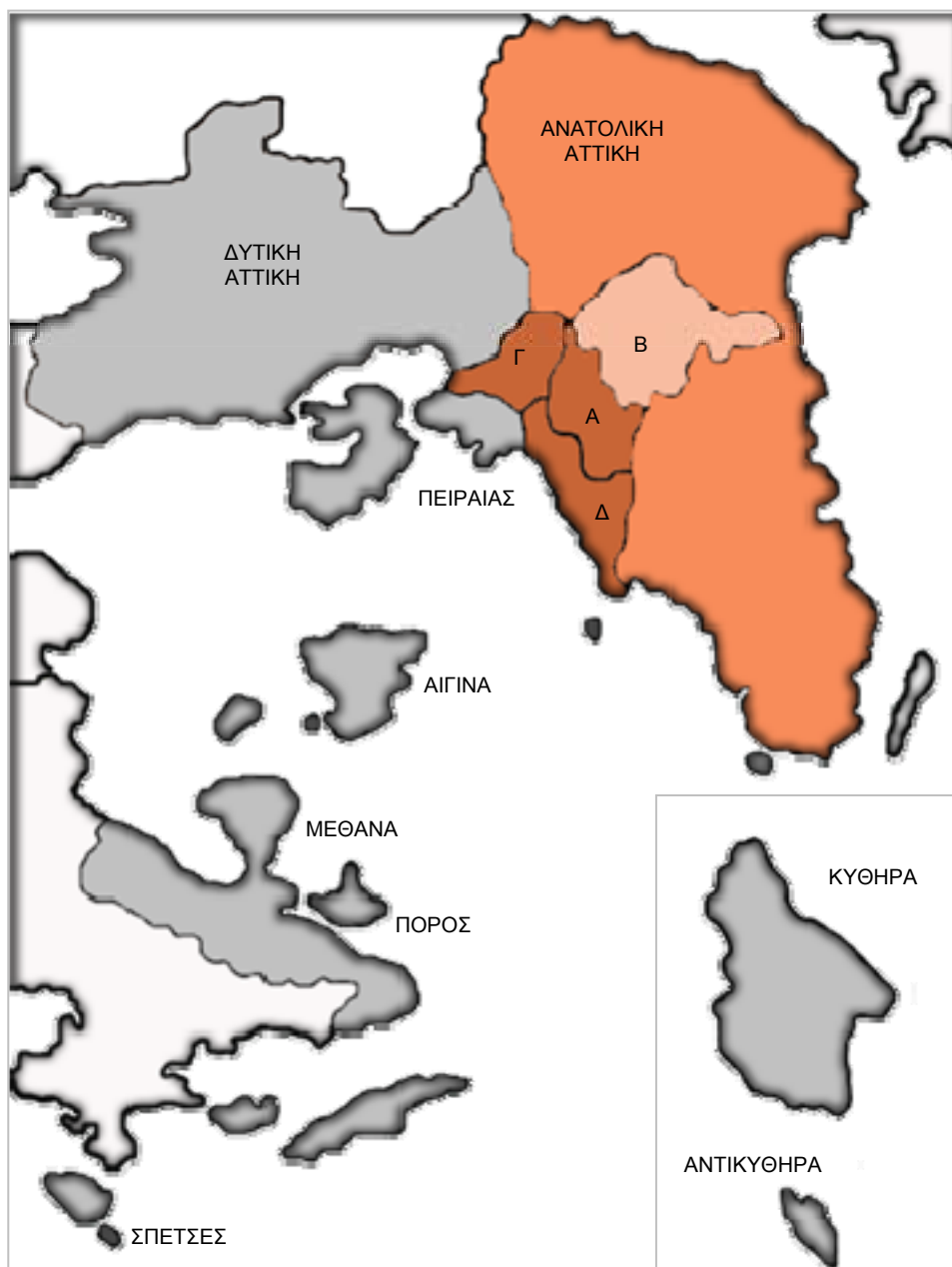
Κατανομή των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τη Μέση Τιμή μορίων που συγκέντρωσαν οι υποψήφιοι σε όλες τις κατευθύνσεις και τα επιστημονικά πεδία το 2006

2006 Σεφρ ΝΟΜΟΥ	Διεύθυνση ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	2006 Σεφρ ΝΟΜΟΥ
1	Β Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΘΗΝΩΝ	1
2	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΧΙΟΥ	3
3	Α Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΘΕΣΣ/ΝΙΚΗΣ	5
4	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΤΡΙΚΑΛΩΝ	7
5	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΛΑΡΙΣΑΣ	8
6	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΝ. ΑΤΤΙΚΗΣ	4
7	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΣΕΡΡΩΝ	2
8	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	10
9	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΡΚΑΔΙΑΣ	6
10	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	18
11	Δ Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΘΗΝΩΝ	12
12	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΛΕΣΒΟΥ	17
13	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	13
14	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	15
15	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΕΒΡΟΥ	24
16	Γ Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΘΗΝΩΝ	30
17	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΡΤΑΣ	34
18	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΛΑΣΙΘΙΟΥ	19
19	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΧΑΝΙΩΝ	16
20	Α Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΘΗΝΩΝ	14
21	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	27
22	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΘΕΣΠΡΟΤΙΑΣ	11
23	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΛΑΚΩΝΙΑΣ	33
24	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΔΡΑΜΑΣ	29
25	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΙΤΟΛΟΑΚΑΡΝΙΑΣ	32
26	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΑΧΑΪΑΣ	9
27	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΛΕΥΚΑΔΑΣ	56
28	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΕΥΒΟΙΑΣ	26
29	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	31
30	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΚΑΒΑΛΑΣ	25
31	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΔΥΤ. ΑΤΤΙΚΗΣ	54
32	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΠΡΕΒΕΖΑΣ	38
33	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΠΕΛΛΑΣ	52
34	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΚΟΖΑΝΗΣ	28
35	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	20
36	Β Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΘΕΣΣ/ΝΙΚΗΣ	35
37	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΠΙΕΡΙΑΣ	23
38	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	44
39	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΠΕΙΡΑΙΑ	49
40	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΦΩΚΙΔΑΣ	37
41	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΗΜΑΘΙΑΣ	42
42	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	39
43	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΒΟΙΩΤΙΑΣ	41
44	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΚΥΚΛΑΔΩΝ	50
45	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΗΛΕΙΑΣ	40
46	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΦΛΩΡΙΝΑΣ	36
47	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΡΕΘΥΜΝΗΣ	45
48	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	48
49	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΖΑΚΥΝΘΟΥ	47
50	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	43
51	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΚΙΑΚΙΣ	22
52	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΓΡΕΒΕΝΩΝ	21
53	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	46
54	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΣΑΜΟΥ	57
55	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΞΑΝΘΗΣ	51
56	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΚΕΡΚΥΡΑΣ	55
57	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΡΟΔΟΠΗΣ	58
58	Δ/ΝΣΗ ΔΕ Ν. ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	53



Πλήθος	93.088 υποψήφιοι
Μέση τιμή	10.574 μόρια
Τυπ. Απόκλιση	663 μόρια
Κλάσεις	πάνω από 11.900 μόρια
	από 11.237 έως 11.900 μόρια
	από 10.574 έως 11.237 μόρια
	από 9.911 έως 11.574 μόρια
	από 9.249 έως 9.911 μόρια
	κάτω από 9.249 μόρια

Κατανομή των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τη Μέση Τιμή μορίων που συγκέντρωσαν οι υποψήφιοι σε όλες τις κατευθύνσεις και τα επιστημονικά πεδία το 2006



Πλήθος	33.306 υποψήφιοι
Μέση τιμή	10.574 μόρια
Τυπ. Απόκλιση	663 μόρια
Κλάσεις	πάνω από 11.900 μόρια
	από 11.237 έως 11.900 μόρια
	από 10.574 έως 11.237 μόρια
	από 9.911 έως 11.574 μόρια
	από 9.249 έως 9.911 μόρια
	κάτω από 9.249 μόρια



Σύνθεση των Δεικτών Καθορισμός Ζωνών Προτεραιότητας



Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Α) Περιοχές με χαμηλό Συνθετικό Δείκτη Ευημερίας Ανάπτυξης (ΣΔΕΑ)

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

- Στη Ζώνη **ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με ιδιαίτερα χαμηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (κάτω από 35 στους 100 βαθμούς) και ιδιαίτερα χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατ. 1 και 2).

Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 7 Νομοί:

Περιφέρεια	Νομός	Δείκτης Ευημερίας (στους 100 βαθμούς)	Επίπεδο Εκπαίδευσης Πληθυσμού (30-40 ετών)	Δείκτης Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (6 η μέγιστη κατηγορία και 1 η ελάχιστη)
ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ-ΘΡΑΚΗ	ΡΟΔΟΠΗΣ	26,4	1	1
ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ-ΘΡΑΚΗ	ΞΑΝΘΗ	28,0	1	2
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	16,8	2	2

- Β) Στη Ζώνη **ΑΜΕΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με ιδιαίτερα χαμηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (κάτω από 35 στους 100 βαθμούς) και χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατ. 3).

Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 9 Νομοί:

Περιφέρεια	Νομός	Δείκτης Ευημερίας (στους 100 βαθμούς)	Επίπεδο Εκπαίδευσης Πληθυσμού (30-40 ετών)	Δείκτης Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (6 η μέγιστη κατηγορία και 1 η ελάχιστη)
ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΗΛΕΙΑΣ	17,2	2	3
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	24,7	3	3
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΦΩΚΙΔΑΣ	26,2	4	3
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΚΟΖΑΝΗΣ	34,4	4	3
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΠΙΕΡΙΑΣ	31,8	3	3
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΗΜΑΘΙΑΣ	30,2	3	3
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	33,1	3	3
ΚΡΗΤΗΣ	ΡΕΘΥΜΝΗΣ	34,0	3	3
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΚΙΛΚΙΣ	24,3	3	3
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	22,3	4	3
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	27,2	3	3
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	31,9	3	3
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	34,0	4	3
ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΕΥΒΟΙΑΣ	32,1	3	3
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	25,7	3	3
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΠΕΛΛΑΣ	24,7	2	3

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

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

- Στη Ζώνη **ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με υψηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (πάνω από 35 στους 100 βαθμούς) και ιδιαίτερα χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατ. 1 και 2).

Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 3 Νομοί:

Περιφέρεια	Νομός	Δείκτης Ευημερίας (στους 100 βαθμούς)	Επίπεδο Εκπαίδευσης Πληθυσμού (30-40 ετών)	Δείκτης Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (6 η μέγιστη κατηγορία και 1 η ελάχιστη)
ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΣΑΜΟΣ	38,9	4	1
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΚΕΡΚΥΡΑ	35,8	3	2
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	46,9	3	2
ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ ^{(1) (2)}	70,4	2	2

- Β) Στη Ζώνη **ΑΜΕΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με υψηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (πάνω από 35 βαθμούς), και χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατ. 3).

Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 5 Νομοί:

Περιφέρεια	Νομός	Δείκτης Ευημερίας (στους 100 βαθμούς)	Επίπεδο Εκπαίδευσης Πληθυσμού (30-40 ετών)	Δείκτης Πρόσβασης στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (6 η μέγιστη κατηγορία και 1 η ελάχιστη)
ΚΡΗΤΗΣ	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	40,6	3	3
ΑΤΤΙΚΗΣ	ΠΕΙΡΑΙΑ ^{(1) (2)}	70,4	4	3
ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	49,3	3	3
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	38,5	4	3
ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	37,1	2	3
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	Β' ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	55,5	5	3

(1) Ο Συνθετικός Δείκτης Ευημερίας και Ανάπτυξης δεν έχει υπολογιστεί ξεχωριστά για κάθε ένα νομό της περιφέρειας Αττικής και έτσι σε κάθε έναν αναφέρεται ο Συνθετικός Δείκτης Ευημερίας και Ανάπτυξης της περιφέρειας Αττικής.

(2) Διάκριση στην Νομαρχία της περιφέρειας η παλαιά που ίσχυε κατά την απογραφή του 2001

Οι παραπάνω παρατηρήσεις αποτυπώνονται στον χάρτη που ακολουθεί

A) Περιοχές με χαμηλό Συνθετικό Δείκτη Ευημερίας Ανάπτυξης (ΣΔΕΑ)

• Στη Ζώνη **ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με ιδιαίτερα χαμηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (κάτω από 35 στους 100 βαθμούς) και ιδιαίτερα χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατ. 1 και 2).

Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 3 Νομοί:

- ο Ροδόπης
- ο Ξάνθης
- ο Ευρυτανίας

• Στη Ζώνη **ΑΜΕΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με ιδιαίτερα χαμηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (κάτω από 35 στους 100 βαθμούς) και χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατ. 3).

Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 16 Νομοί:

- ο Ηλείας
- ο Φλώρινας
- ο Φωκίδας
- ο Κοζάνης
- ο Πιερίας
- ο Ημαθίας
- ο Βοιωτίας
- ο Ρεθύμνης
- ο Κιλίκης
- ο Γρεβενών
- ο Καστοριάς
- ο Χαλκιδικής
- ο Λευκάδας
- ο Εύβοιας
- ο Μεσσηνίας
- ο Πέλλας

B) Περιοχές με υψηλό Συνθετικό Δείκτη Ευημερίας Ανάπτυξης (ΣΔΕΑ)

• Στη Ζώνη **ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με υψηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (πάνω από 35 στους 100 βαθμούς) και ιδιαίτερα χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατ. 1 και 2).

Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 4 Νομοί:

- ο Σάμου
- ο Κέρκυρας
- ο Κυκλάδων
- ο Δυτικής Αττικής

• Στη Ζώνη **ΑΜΕΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ**, περιλαμβάνονται περιοχές (νομοί) με υψηλή κατάταξη στο Δείκτη Ευημερίας (πάνω από 35 βαθμούς), και χαμηλό Δείκτη Πρόσβασης (κατ. 3).

Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι 5 Νομοί:

- ο Ηρακλείου
- ο Πειραιά (*)
- ο Δωδεκανήσου
- ο Κεφαλληνίας
- ο Β' Θεσσαλονίκης

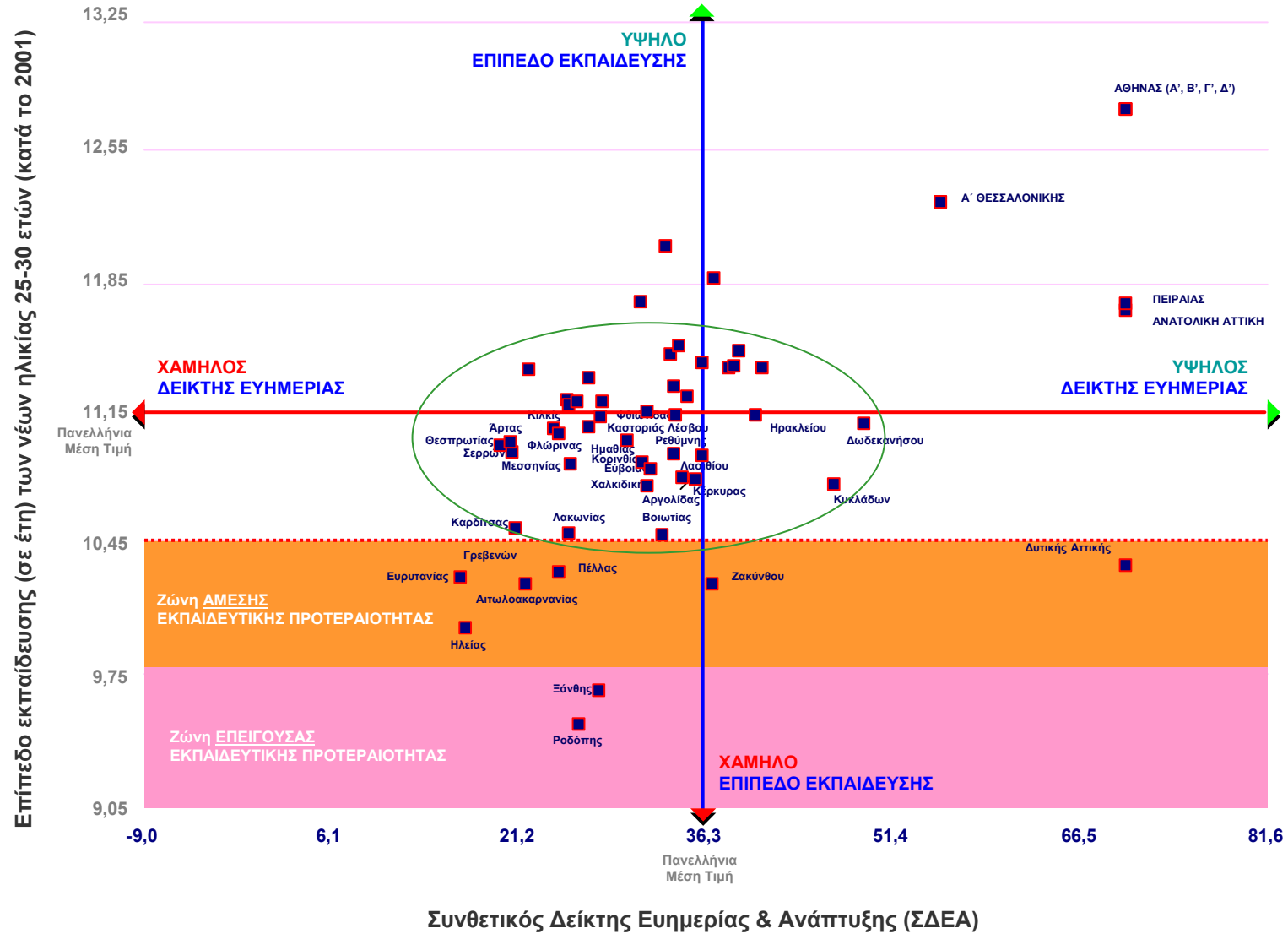
ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ – ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΖΩΝΩΝ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ



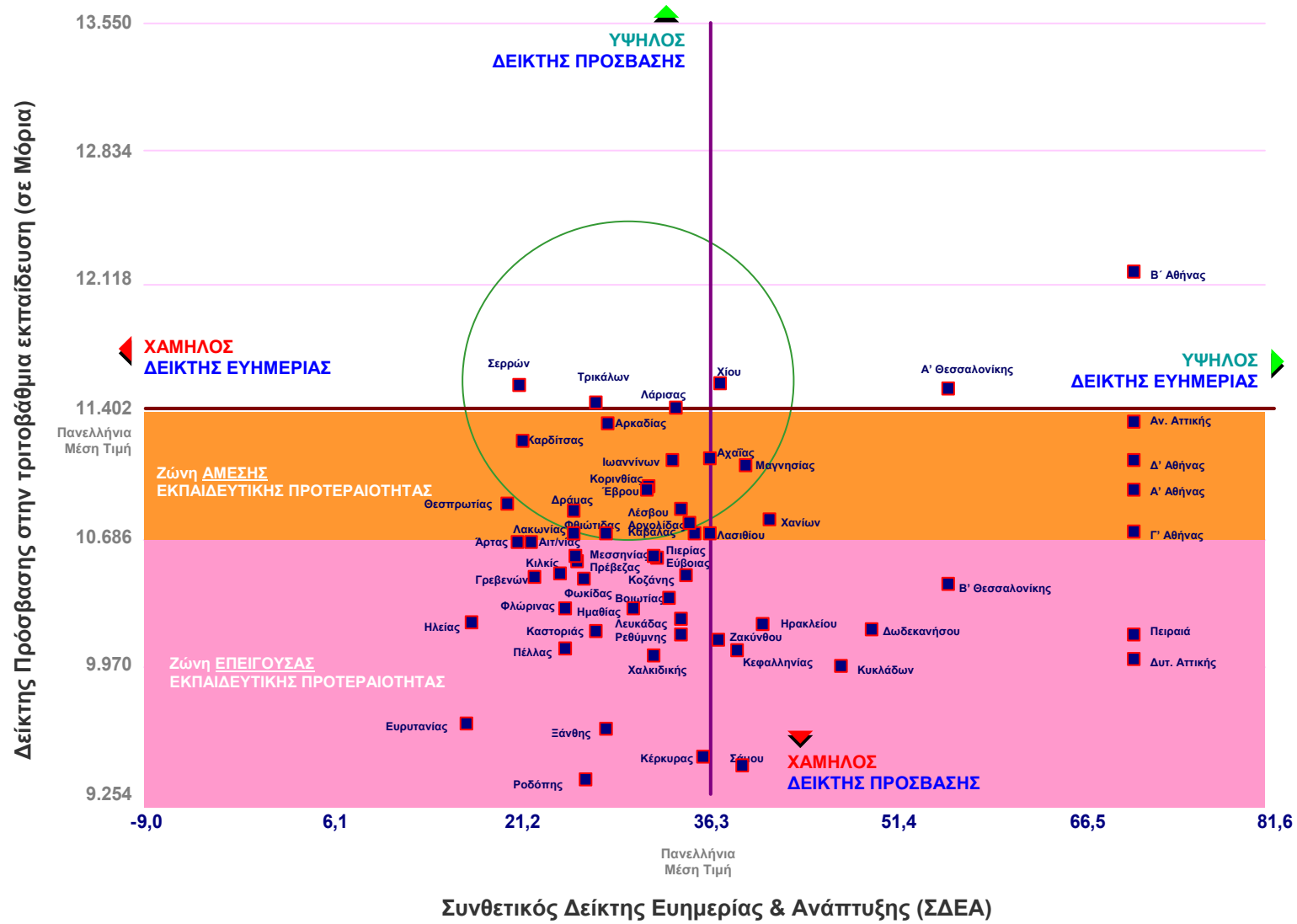
Περιοχές με <u>υψηλό</u> Συνθετικό Δείκτη Ευημερίας Ανάπτυξης	Περιοχές με <u>χαμηλό</u> Συνθετικό Δείκτη Ευημερίας Ανάπτυξης
Επείγουσας Προτεραιότητας ■	Επείγουσας Προτεραιότητας ■
Άμεσης Προτεραιότητας ■	Άμεσης Προτεραιότητας ■

(*) Επειδή στην απογραφή του 2001 και στον Δείκτη Ευημερίας ακολουθείται η κατανομή της διοικητικής διαίρεσης της χώρας που ίσχυε πριν από το 2001 η πληροφορία προκύπτει μόνο από τον δείκτη πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σύνθεση Δεικτών – Καθορισμός Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας



Σύνθεση Δεικτών – Καθορισμός Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας





Σενάρια Περιφερειακής Πολιτικής

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΔΙΑΤΥΠΩΣΗΣ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

Η ανάπτυξη μιας δομημένης στρατηγικής για την κατά «διαφοροποιημένο άνισο τρόπο» κατανομή πόρων, ανθρώπινου δυναμικού και δράσεων, οφείλει να έχει ως πλαίσιο αναφοράς την τοπική κοινωνία.

Η **τοπική κοινωνία**, ως στοιχείο της περιφερειακής δομής του κράτους, θα μπορούσε να μελετηθεί στη φάση αυτή σε επίπεδο Νομού (λόγω των σημαντικών διαφορών μεταξύ νομών που ανήκουν στην ίδια περιφέρεια) αναλυμένη όμως σε 4 κατηγορίες:

1. **Μεγάλοι Δήμοι (αστικές περιοχές)**
2. **Μικρότεροι Δήμοι (ημι-αστικές περιοχές)**
3. **Συνενώσεις Κοινοτήτων σε Δήμο (διασπορά πληθυσμού)**
4. **Απομακρυσμένες Κοινότητες**

Σε κάθε **κατηγορία** τοπικής κοινωνίας η στρατηγική διαφοροποιημένων πολιτικών δράσεων θα μπορούσε να αναπτυχθεί με δράσεις στις ακόλουθες πολιτικές συνιστώσες:

- **Οικονομική Συνιστώσα**
- **Κοινωνική συνιστώσα**
- **Εκπαιδευτική συνιστώσα**
- **Πολιτιστική Συνιστώσα**

Ο καθορισμός των πολιτικών δράσεων σε κάθε **συνιστώσα** μιας κατηγορίας δομεί τη συγκεκριμένη πολιτική της **Τοπικής Αυτοδιοίκησης Α Βαθμού**, ή την πολιτική δράση ακόμα και σε επίπεδο δημοτικού διαμερίσματος, εάν παρατηρούνται σημαντικές αποκλίσεις στη σχολική επίδοση εντός του ίδιου δήμου.

Ο καθορισμός των πολιτικών δράσεων σε κάθε κατηγορία δομεί τη συγκεκριμένη πολιτική της **Τοπικής Αυτοδιοίκησης Β Βαθμού** (Νομαρχιακή Πολιτική).

Ο καθορισμός των πολιτικών δράσεων σε κάθε Νομαρχία δομεί τη συγκεκριμένη πολιτική της **Περιφέρειας** (Περιφερειακή Πολιτική).

Ο καθορισμός των πολιτικών δράσεων σε κάθε Περιφέρεια δομεί τη συγκεκριμένη **Εθνική Πολιτική** του Κράτους.

Η Γ.Σ.Ε.Ε με βάση τα πορίσματα παράλληλων ερευνών που προβάλλουν την οικονομική - κοινωνική - εκπαιδευτική διαφοροποίηση διαφόρων περιοχών, επιμένει στην χάραξη μιας εθνικής πολιτικής, την ανάγκη αναγνώρισης συγκεκριμένων περιοχών της χώρας ως ζωνών: **ΑΜΕΣΗΣ προτεραιότητας, ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ προτεραιότητας και ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΗΣΗΣ**

Με τον τρόπο αυτό:

- **το Κράτος** εποπτεύει θεσμικά την τοπική κοινωνία, και την υποστηρίζει προκειμένου να αναπτύξει τους βασικούς άξονες που θα τη βοηθήσουν ώστε να αντεπεξέλθει στις προκλήσεις ενός διεθνούς και παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος (τοπική κοινωνία - περιφέρεια - κράτος- διεθνής πραγματικότητα)
- η ίδια η **τοπική κοινωνία** με τη συνδρομή των εμπειρογνομόνων του κράτους, της νομαρχίας, περιφέρειας, – αφού συχνά δεν είναι αυτόαρκης- ιεραρχεί τις προτεραιότητες των δράσεων και παρεμβαίνει άλλοτε «θεραπευτικά» κι άλλοτε προληπτικά για την αποτροπή παθογενών εκπαιδευτικά καταστάσεων.
- Αναδεικνύεται η αξία, η κοινωνική σημασία αλλά και η αναγκαιότητα της συμβολής της «**κοινωνίας των πολιτών**». Το εκπαιδευτικό ζήτημα αποτελεί το έναυσμα για τη συμμετοχική ενεργοποίηση των πολιτών και η δημοκρατία γίνεται πιο περιεκτική και πιο άμεση όταν οι προτεραιότητες των δράσεων προβάλλονται όχι από γραφειοκρατικά κέντρα λήψης αποφάσεων αλλά από τη διαλεκτική της σύνθεσης ανάμεσα στο τοπικό (Σύλλογοι διδασκόντων, σχολές και σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, φιλεκπαιδευτικές μη κυβερνητικές οργανώσεις, τοπικές επιτροπές, μορφωτικοί και πολιτιστικοί σύλλογοι, τοπικά τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα,) το περιφερειακό (διανομαρχιακές επιτροπές παιδείας, θεσμικοί φορείς και περιφερειακά συμβούλια) και το κρατικό επίπεδο (ΥΠΕΠΘ, παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Κέντρο εκπαιδευτικής έρευνας, γραφεία και διευθύνσεις εκπαίδευσης)

Σε μια τέτοια προοπτική ο **ρόλος των κοινωνικών εταίρων** είναι πραγματικά καθοριστικός. Τόσο η κοινωνική δομή όσο και το περιεχόμενο της λειτουργίας κοινωνικών εταίρων, στηρίζονται στην αμεσότητα της επαφής και της επικοινωνίας με το κοινωνικό σώμα των πολιτών που εκπροσωπούν. Με την έννοια αυτή αποτελούν, ευαίσθητους δέκτες του παλμού της καρδιάς της τοπικής κοινωνίας, αφουγκράζονται τις αγωνίες και τα οράματα των τοπικών κοινωνιών, συνομιλούν, συνδιαλέγονται, διαπραγματεύονται και εν τέλει συνθέτουν σε εθνικό-κεντρικό επίπεδο τη χάραξη των πολιτικών τους προς όφελος του κοινωνικού συνόλου.



Με βάση τα πορίσματα παράλληλων ερευνών που προβάλλουν την οικονομική - κοινωνική - εκπαιδευτική διαφοροποίηση διαφόρων περιοχών, στη χάραξη μιας εθνικής πολιτικής υπογραμμίζουμε, την ανάγκη αναγνώρισης συγκεκριμένων περιοχών της χώρας ως ζωνών: **ΑΜΕΣΗΣ προτεραιότητας, ΕΠΕΙΓΟΥΣΑΣ προτεραιότητας και ΕΞΙΣΟΡΡΟΠΗΣΗΣ.**

Στις περιοχές αυτές για την αντιμετώπιση του φαινομένου όξυνσης αλλά και αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων που σχετίζονται με την **εκπαίδευση**, προτείνονται ως μέτρα άμεσης παρέμβασης τα ακόλουθα, υπογραμμίζοντας ότι η βελτίωση των εκπαιδευτικών δεικτών δεν μπορεί να υλοποιηθεί αυτοδύναμα, αλλά σε άμεση και ουσιαστική συνάρτηση με τη βελτίωση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δεικτών της τοπικής κοινωνίας:

- Την **επίσημη αναγνώριση ζωνών κοινωνικής και εκπαιδευτικής προτεραιότητας σε επίπεδο τοπικής κοινωνίας, προκειμένου οι δράσεις να**

εστιαστούν κατά προτεραιότητα στις περιοχές που οι εκπαιδευτικοί δείκτες είναι χαμηλοί.

- Γενναία αύξηση της χρηματοδότησης της Παιδείας και άμεση αλλαγή του μοντέλου κατανομής των πόρων για την εκπαίδευση και υιοθέτηση ενός «άνισα» διαφοροποιημένου συστήματος χρηματοδότησης των ζωνών προτεραιότητας.
- Στενή συνεργασία με τις Τοπικές και Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις των συγκεκριμένων περιοχών για την υλοποίηση (τρίμηνης) έρευνας-καταγραφής σε βάθος όλων των οικονομικών – κοινωνικών – εκπαιδευτικών και πολιτιστικών παραμέτρων της περιοχής. Στη συνέχεια χάραξη συγκεκριμένης στρατηγικής δράσης δύο φάσεων: τριετίας (Άμεσο) και εξαετίας (Μέσο) χρονοδιάγραμμα δράσης.
- Άμεση και κατά προτεραιότητα χρηματοδότηση έργων υποδομής και ανάπτυξης υπηρεσιών, σύγχρονης τεχνολογίας και ανθρώπινου δυναμικού, στις ζώνες προτεραιότητας.
- Εκπαιδευτική ενίσχυση σε πόρους, υποδομές και εκπαιδευτικό προσωπικό των περιοχών με χαμηλούς δείκτες εκπαίδευσης και ευημερίας. Αντιμετώπιση των κρουσμάτων σχολικής δυσλειτουργίας και αναποτελεσματικότητας (σχολική διαρροή, χαμηλές επιδόσεις, σχολική βία και παραβατικότητα ανηλίκων, κρούσματα ξενοφοβίας και ρατσισμού).

Συγκεκριμένα προτείνονται οι ακόλουθες δράσεις:

- Πλήρης κάλυψη της περιοχής με μονάδες Προσχολικής Αγωγής & Βρεφονηπιακούς Σταθμούς.
- Προτεραιότητα στην κατασκευή σύγχρονων σχολικών κτηρίων.
- Δημιουργία σχολικών εργαστηρίων (Βιβλιοθήκης - Χημείου – Ηλεκτρονικών Υπολογιστών & Πολυμέσων - Εργαστήρια Τεχνών - Αίθουσες πολλαπλών χρήσεων)
- Προτεραιότητα στη λειτουργία Ολοήμερων Σχολείων (Δημοτικών, Γυμνασίων.)
- Πλήρης λειτουργία τμημάτων Εξωδιδασκτικής Υποστήριξης.
- Προτεραιότητα και κίνητρα για την πλήρη -σε ειδικότητες- στελέχωση των σχολικών μονάδων
- Προτεραιότητα στην Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών
- Έμφαση στην Ξενόγλωσση Εκπαίδευση (Πρώτης και δεύτερης Ξένης Γλώσσας)
- Συστηματική διδασκαλία της Πληροφορικής σε όλες τις εκπαιδευτικές Βαθμίδες

- Αύξηση κατά 30% της ετήσιας επιχορήγησης των σχολικών μονάδων (επί συγκεκριμένου σχεδίου δράσης που εισηγείται ο Σύλλογος Διδασκόντων)
- Προτεραιότητα και κίνητρα για την ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Καινοτομιών και Σχολικών Συμπράξεων
- Ενίσχυση υποδομής και προγραμμάτων αθλητισμού και αθλημάτων
- Σύνδεση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με την απασχόληση μέσα από τη δημιουργία υγιών διαύλων πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των νέων απέναντι στις νέες τεχνολογίες και τις επαγγελματικές προκλήσεις της εποχής
- Πλήρης ανάπτυξη στις περιοχές αυτές των Προγραμμάτων Δια Βίου Μάθησης και Μη τυπικής Εκπαίδευσης για διαφοροποιημένες ομάδες και πληθυσμούς-στόχους, με στρατηγικό στόχο την ενδυνάμωση του δικαιώματος στη γνώση σε όλες τις φάσεις της ζωής των ενηλίκων-εργαζομένων.
- Ενίσχυση του ρόλου της τοπικής κοινωνίας και ενεργοποίηση της «ντόπιας κοινωνίας των πολιτών» για την ανάδειξη του σχολείου ως αξιόπιστου και κοινωνικά θετικού εργαλείου κοινωνικοποίησης και καταξίωσης των νέων (Σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, τοπικά συνδικάτα, φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, εκπαιδευτικοί φορείς και εταίροι).
- Προτεραιότητα στην ανάπτυξη προγραμμάτων Εισαγωγικής & Μεσαίας Συνδικαλιστικής Εκπαίδευσης στις περιοχές αυτές.
- Κατά προτεραιότητα εφαρμογή των προγραμμάτων πολιτιστικής ανάπτυξης της περιοχής:
Συγκεκριμένα προτείνονται οι ακόλουθες δράσεις:
 - Ανάδειξη των Αρχαιολογικών χώρων, των Μουσείων, των Μνημείων και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πολιτιστικής κληρονομιάς.
 - Προβολή της Σύγχρονης Καλλιτεχνικής Δημιουργίας από και προς την περιοχή.
 - Χωροθετημένη ανάπτυξη Πολιτιστικών Κέντρων
 - Δημιουργία επιμορφωτικών συναντήσεων Τέχνης για Ενήλικες (Βιβλίο, Μουσική, Χορός, Θέατρο, Εικαστικά, Ραδιόφωνο, Φωτογραφία-Κινηματογράφος, Λαϊκός Πολιτισμός κ.α).
 - Ενίσχυση των προγραμμάτων Οικολογικής Ανάπτυξης και προβολής του φυσικού περιβάλλοντος της περιοχής.
 - Ανάπτυξη του πολιτιστικού τουρισμού από και προς την περιοχή.

- Ανάπτυξη υποδομών και υπηρεσιών συνεδριακών εκδηλώσεων εθνικής εμβέλειας.
- Ενίσχυση και αναβάθμιση των υπηρεσιών των τοπικών Μ.Μ.Ε. στο εκπαιδευτικό και πολιτιστικό ρεπορτάζ.



ΚΕΝΤΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδας



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΔΕ/ΕΚ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ
ΣΥΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΤΑΜΕΙΟ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ
Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Εκπαίδευσης και Αρχικής
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Ιουλιανού 28 (1^{ος} όροφος) - 10434 ΑΘΗΝΑ

Τηλέφωνο: 210 – 88 38 680
Φαξ: 210 – 88 38 148
Email: kanep@otenet.gr
Ιστοσελίδα: www.kanep-gsee.gr