

Αξιοποίηση της εμπειρίας από την Εκπαίδευση Δεύτερης Ευκαιρίας για την πρόληψη της μαθητικής διαρροής (με αφορμή μια πρόσφατη ευρωπαϊκή έρευνα)

Κωνσταντίνος Οικονόμου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ70, Μ.Α., Μ.Εδ.
kooikonomo@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Εκπαίδευση Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελεί διεθνώς πετυχημένο καινοτομικό θεσμό-αντισταθμιστικό μέτρο κατά του κοινωνικού αποκλεισμού ενηλίκων ατόμων που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο. Πρόσφατα πραγματοποιήθηκε υπό την Ευρωπαϊκή Επιτροπή έρευνα με θέμα ανίχνευση βασικών χαρακτηριστικών της Δεύτερης Ευκαιρίας και την μεταφερσιμότητά της στο εκπαιδευτικό σύστημα για την πρόληψη, πλέον, της διαρροής. Η προκείμενη εργασία επιδιώκει να συνεισφέρει στην διάχυση της έρευνας. Στο κύριο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα ποιοτικά κριτήρια του θεσμού σε διάφορα πεδία, καθώς και πιθανές μορφές μεταφοράς του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια παρατίθενται παρατηρήσεις για τις δυνατότητες πραγματοποίησης μιας τέτοιας αλλαγής στο πλαίσιο ειδικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και τυπική εκπαίδευση, σχολική διαρροή και πρόληψη, εκπαιδευτική αλλαγή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Έχουν περάσει σήμερα (2016) δύο δεκαετίες από την αρχική «ευρωπαϊκή», πειραματικού χαρακτήρα, σύλληψη της Εκπαίδευσης Δεύτερης Ευκαιρίας (ΕΔΕ) και των αντίστοιχων δομών ή σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) (βασικά κείμενα: European Commission, 1995, European Commission, 1999). Στην διάρκειά τους αυτό το πρόγραμμα-αντισταθμιστικό μέτρο -κατά του κοινωνικού αποκλεισμού ως αποτελέσματος της εγκατάλειψης του εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission, 1999) - σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και διαδόθηκε ανά την Ευρώπη (European Commission, 2001), συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (νομοθεσία: Ν.2525/1997, ΦΕΚ Α 188/23-09-1997, Υ.Α. 2373/2003, ΦΕΚ 1003/22-07-2003, Υ.Α. 260/2008, ΦΕΚ 34/16-01-2008, Υ.Α. 5953, ΦΕΚ 1861/8-7-2014· ιστορικό διάγραμμα της εξέλιξης του θεσμού στον Κατσίκα, 2011), επιτρέποντας ποικίλες διαφοροποιήσεις και αποκλίσεις κατά τόπους ως μέρος της στοχοθεσίας του (European Commission, 2001). Όπου εφαρμόστηκε, το πρόγραμμα έχει γνωρίσει μεγάλη απήχηση κι έχει δεχθεί πολύ θετική αξιολόγηση άνωθεν και κάτωθεν, γεγονός που σημαίνει ότι ικανοποιεί τους στόχους της εισαγωγής του και γι' αυτό συνεχίζει την ύπαρξή του. Έτσι, και στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον της Ελλάδας η ελληνική εκδοχή του προγράμματος (Βεκρής, 2003) -όρος που υποδηλώνει τις εγχώριες διαφοροποιήσεις¹- είναι δημοφιλής και αποτελεσματικός, γεγονός που φαίνεται στις σημαντικές εκροές που έχουν ήδη προκύψει και προκύπτουν. Μιλώντας στο ελληνικό συγκείμενο για εκροή θα εννοούσαμε τουλάχιστον την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής

¹ Οι διαφοροποιήσεις αφορούσαν κυρίως τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Ένα από αυτά ήταν τα ηλικιακά όρια της ομάδας-στόχου, που δεν περιοριζόταν αυστηρά στα 18-24 έτη, βλ. Λύτσιου, 2007. Στην δεκαετία του 2000 επίσης ως σημαντική διαφοροποίηση των ελληνικών ΣΔΕ καταγραφόταν το γεγονός ότι πολλά άτομα της ομάδας-στόχου δεν έπασχαν από κοινωνικό αποκλεισμό, αλλά επιδίωκαν την φοίτηση για επαγγελματική εξέλιξη, βλ. συνοπτικά Κατσίκα, 2011.

εκπαίδευσης και την απόκτηση τίτλου ισοδύναμου με το απολυτήριο γυμνασίου από τα άτομα που φοίτησαν.²

Μένοντας στα ελληνικά πράγματα, θα διαπιστώσουμε ότι η έρευνα δεν έχει μείνει αδιάφορη απέναντι στα ΣΔΕ, φωτίζοντας πολλές όψεις τους, εντοπίζοντας την ειδοποιό διαφορά σε σχέση με το εθνικό, τυπικό ή κύριο (mainstream), σύστημα-κορμό (βασικά χαρακτηριστικά της καινοτομικότητας των ΣΔΕ: Βεκρής & Χοντολίδου, 2010) -για θέματα κυρίως δόμησης των μαθησιακών περιεχομένων και διαδικασιών (π.χ.: Λεβάκη, 2008, Σακκά, 2012, Μαγγόπουλος, 2011, Πηγιάκη, 2006) και, σε μικρότερο βαθμό, διοίκησης και οργάνωσης (π.χ.: Χαρίση, 2011, Ανάγνου & Βεργίδης, 2008). Έστω κι αν στην πορεία των χρόνων παρουσιάστηκαν προβλήματα, που κατά ορισμένους απείλησαν τον καινοτόμο χαρακτήρα του θεσμού με τάσεις γραφειοκρατικοποίησης (Βεργίδης & Ασημάκη-Δημακοπούλου, 2008),³ τα ΣΔΕ στην Ελλάδα έχουν αποτελέσει έναν θεσμό που «γεννήθηκε» έχοντας ανθρωπιστικές-κριτικοπαιδαγωγικές αρχές και καινοτομικό χαρακτήρα, και με αυτήν την ταυτότητα παραμένουν εδραιωμένα στην κοινωνική και εκπαιδευτική συλλογική συνείδηση. Η ελληνική βιβλιογραφία, λοιπόν, και, πιο συγκεκριμένα, οι αξιολογικές εργασίες, έχουν επιβεβαιώσει σε γενικές γραμμές αυτήν την ταυτότητα του θεσμού (Κατσίκας, 2011).

Το πρόγραμμα εισήχθη για να ικανοποιήσει, αντισταθμιστικά, μια συγκεκριμένη στοχοθεσία, κι αυτό από τις πραγματοποιηθείσες αξιολογήσεις έχει φανεί ότι έχει επιτευχθεί και συνεχίζει να επιτυγχάνεται. Αλλά, όπως ισχύει, σε κάθε αξιολογική διαδικασία ενός πειραματικού-αναπτυξιακού προγράμματος, πρέπει να εξετάζεται κάθε φορά η ευρύτερη δυνατή ωφέλεια που μπορεί να υπάρχει από τα ευρήματα, όπως και η δυνατότητα αυτά να εμπνεύσουν ή να καθοδηγήσουν αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, εν προκειμένω αναφορικά με την πρόληψη της σχολικής διαρροής. Εάν, δηλαδή, ο καινοτομικός θεσμός είναι πετυχημένος, τότε τι αλλαγή μπορούμε και οφείλουμε να επιφέρουμε στο εκπαιδευτικό σύστημα με βάση τον θεσμό; Θεωρούμε ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δεν σχολιάστηκε άμεσα, παρά μόνο έμμεσα και με τη μορφή υπαινιγμού, η ανάγκη της θεώρησης όλων των στοιχείων, ή κριτηρίων επιτυχίας, που ορίζουν την ειδοποιό διαφορά του, δηλαδή την καινοτομικότητά του, ως βάσεων για διαδικασίες πρόληψης της σχολικής διαρροής.

Απαντήσεις στα παραπάνω εντοπίζουμε σε πρόσφατη (παν)ευρωπαϊκή εμπειρική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε, κατ' εντολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (European Commission, 2013), με σκοπό την ανάδειξη των καλών πρακτικών της ΕΔΕ και των παραγόντων της επιτυχίας τους και, στη συνέχεια, της μεταφερσιμότητάς τους στην βασική εκπαίδευση, στο πλαίσιο της επιδίωξης της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για μείωση των ατόμων που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση κατά 10% έως και το 2020. Η έρευνα περιέλαβε ποικίλες ερευνητικές μεθόδους (ανάλυση ποσοτικών δεδομένων για τον εντοπισμό τάσεων στην σχολική διαρροή, επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας, συνεντεύξεις με διοικητική στελέχη, επισκέψεις και επιτόπιες συνεντεύξεις και εργαστήρια με εμπλεκόμενους και εμπειρογνώμονες) και ως δείγμα είχε 15 δομές ΔΕ από 10 χώρες οι οποίες επιλέχθηκαν μεταξύ αυτών που έχουν υιοθετήσει τον θεσμό. Η έρευνα έγινε στο υπόβαθρο γενικής πτωτικής τάσης μεν στην σχολική διαρροή ανά την Ευρώπη από το 2000, αλλά ανοδικών τάσεων σε ορισμένες χώρες μετά από το 2011-12 (π.χ. Βουλγαρία, Κύπρο, Τσεχία, Σλοβενία, Σουηδία κ.ά.). Τα συμπεράσματα της έρευνας, που θεωρούμε ότι δεν είναι επαρκώς γνωστή στην χώρα μας, έχουν ιδιαίτερη αξία για το θέμα που θίξαμε πιο πάνω, δηλαδή για την ανανέωση -στο υπόβαθρο της εμπειρίας των ΣΔΕ- της εκπαίδευσης όσον αφορά ειδικά το πρόβλημα της αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, και, πιο συγκεκριμένα, δεδομένης της διάκρισης μεταξύ των εννοιών πρόληψη, παρέμβαση και αντιστάθμιση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015), όσον αφορά την πρόληψη της σχολικής διαρροής, η οποία θα πρέπει να είναι η προτεραιότητα ενός κράτους. Η σημαντικότητα των διαπιστώσεων

² Πανοραμική εικόνα των ΣΔΕ στην ελληνική επικράτεια με άλλα ενδιαφέροντα στοιχεία παρέχει ο ιστότοπος του φορέα των ΣΔΕ, που είναι η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης: <http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/deyteri-efkairia/s-d-e-sxoleia-deyteris-efkairias>.

³ Να σημειωθεί ότι την εποχή που γράφεται αυτή η εργασία (αρχές 2016) τα ΣΔΕ μαστίζονται από υποστελέχωση και πληθώρα άλλων προβλημάτων, που καθημερινά στηλιτεύονται από τον ημερήσιο Τύπο (βλ. π.χ. δημοσίευμα της 25/1/2016: <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=22768&subid=2&pubid=64321080>).

αυξάνεται από το γεγονός ότι εκπονήθηκε έπειτα από αρκετά χρόνια εφαρμογής της ΔΕ σε όλη την Ευρώπη, ανεξάρτητα από τις επιμέρους επίσημες αξιολογήσεις και μελέτες στις ποικίλες χώρες (π.χ. του Βεργίδη, 2010). Παρουσιάζει, επομένως, ένα απόσταγμα από την εμπειρία πολλών ετών λειτουργίας ΣΔΕ και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει μπορούν με ασφάλεια να θεωρηθούν, λόγω του δείγματος, ότι έχουν διατοπική ισχύ, έστω κι αν μεταξύ των διαφόρων χωρών εμφανίζονται διαφορές στην υλοποίηση του θεσμού. Θεωρούμε ότι η προσφορά της έρευνας αυτής δεν μπορεί να παραβλεφθεί και θα πρέπει να διαχυθεί και να ληφθεί υπόψη και προκειμένου για το ελληνικό συγκείμενο, έστω κι αν το δείγμα δεν συμπεριέλαβε δεδομένα από την Ελλάδα.

Στο πλαίσιο της επιδίωξης αυτής, σκοπός της προκειμένης εργασίας είναι να καταλήξουμε, με βάση την προαναφερθείσα έρευνα, σ' ένα εργαλείο αξιολόγησης-οδηγό με θέμα την εφαρμογή της Δεύτερης Ευκαιρίας στο εκπαιδευτικό σύστημα για την πρόληψη της σχολικής διαρροής, το οποίο μπορεί δυναμικά να αξιοποιηθεί οποτεδήποτε και από οποιονδήποτε. Τα κριτήριά του έχουν υψηλή, όπως είναι ευνόητο, αξία, επειδή δεν είναι απλώς προγραμματικές αρχές, δηλαδή ιδέες, που θέλουν να καθορίσουν την ταυτότητα ενός θεσμού, αλλά δεδομένα εμπειρικής έρευνας, στοιχεία δηλαδή που έχουν επιβεβαιωθεί εμπειρικά και πρακτικά και τεκμηριώνουν την ΔΕ ως θεσμό επιτυχίας. Επομένως, η έρευνα έχει ανακεφαλαιωτικό και επιβεβαιωτικό χαρακτήρα, και όχι μόνο ανιχνευτικό-αξιολογικό. Σημαντικό ερώτημα, περαιτέρω, είναι εάν μπορεί να υπάρξει πρόθεση και δυνατότητα χρήσης των κριτηρίων/δεικτών σε μακροεπίπεδο (π.χ. κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και Διευθύνσεις εκπαίδευσης) και σε μεσοεπίπεδο (π.χ. σχολική μονάδα) του εκπαιδευτικού συστήματος, ερώτημα που αφορά γενικότερα στην αξιοποίηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας επάνω στην οποία εδράζεται η Δεύτερη Ευκαιρία και μπορεί να απαντηθεί αν ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά του (εκάστοτε) εκπαιδευτικού συστήματος.

Ας επισημάνουμε ότι η μαθητική διαρροή -οι διαστάσεις, οι εκφάνσεις, τα αποτελέσματα και άλλα συναφή φαινόμενα, καθώς και οι τρόποι πρόληψης, παρέμβασης και θεραπείας της- είναι ζήτημα τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό. Στην Ελλάδα, τουλάχιστον, μπορούμε, από την προσωπική εμπειρία του εκπαιδευτικού με θητεία στη ΔΕ, να πούμε ότι δεν δίνεται η δέουσα σημασία στην ΔΕ. Ωστόσο, η ΔΕ παρέχει μια εναλλακτική ματιά, που είναι σε κάθε περίπτωση χρήσιμη και διαφωτιστική για την πρακτική πλευρά του θέματος και μπορεί να χρησιμεύσει για διασαύρωση, συσχετισμό και επιβεβαίωση ή απόρριψη διαφόρων μέτρων και πρακτικών που έχουν ήδη προταθεί ανεξάρτητα από αυτά. Επομένως, η προκειμένη εργασία θα πρέπει να εννοηθεί προπάντων ως προσπάθεια ευαισθητοποίησης όλων στο θέμα των δυνατοτήτων πρόληψης της σχολικής διαρροής υπό το φως της εμπειρίας των ΣΔΕ.

ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ/ΟΔΗΓΟ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ

Ως προς τους παράγοντες της σχολικής διαρροής η έρευνα επισημαίνει την πολυπλοκότητά τους και καταγράφει ως σημαντικότερους τις κυρίαρχες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες, το βιομηχανικό προφίλ, τις οικονομικές και δημοσιονομικές πολιτικές, τα εκπαιδευτικά συστήματα, το φύλο (με τους άντρες να διαρρέουν εντονότερα), την εθνικότητα και την εθνότητα, οι οποίες αλληλεπιδρούν ιδιαίτερα με την ανεργία, τα προβλήματα στέγασης, την φτώχεια, την γλώσσα, την κοινωνική συνοχή (European Commission, 2013: 25-33). Όσον αφορά τα κίνητρα του δυναμικού κοινού των ΣΔΕ, η έρευνα εκκινεί από τη διάκρισή τους σε εσωτερικά κίνητρα, που απευθύνονται στον εαυτό και ικανοποιούν προσωπικά ενδιαφέροντα, και σε εξωτερικά κίνητρα, που ανάγονται σε εξωτερικές κυρώσεις ή αμοιβές. Η διάκριση αυτή έχει σημασία όσον αφορά τα υποκείμενα της σχολικής διαρροής, γιατί ο φόβος της αποτυχίας μπορεί να είναι μια μορφή προστασίας της αυτοεκτίμησής τους παρά αδιαφορία για την εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, τα μέτρα αντιστάθμισης της σχολικής διαρροής πρέπει να λάβουν υπόψη την απώλεια εσωτερικών κινήτρων, που προέρχονται από αισθήματα ανεπάρκειας, αποτυχίας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Για να είναι επιτυχημένα τα μέτρα, πρέπει να έχουν αξία για τους υποψήφιους μαθητές, να τους δίνουν ένα αίσθημα δύναμης και ελέγχου της διαδικασίας

μάθησής τους, κάτι που θα έπρεπε προπάντων να συνειδητοποιηθεί από την τυπική εκπαίδευση, όπου η φοίτηση είναι υποχρεωτική, αλλά όπου δυστυχώς πολλά άτομα που απειλούνται με διαρροή εγκαταλείπονται από το ίδιο το σύστημα. Βέβαια, το πλεονέκτημα των ατόμων άνω των 18 είναι ότι τα κίνητρά τους εμφανίζονται ισχυρότερα εξαιτίας της προσωπικής ανάπτυξης που έχουν ήδη επιτύχει από τότε που άφησαν το σχολείο και των αρνητικών συνεπειών που βίωσαν, όπως π.χ. οι άσχημες προοπτικές επαγγελματικής αποκατάστασης. Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι η προσέλκυση και δέσμευση των μαθητών, η οποία επιτυγχάνεται με την επισήμανση από τα ΣΔΕ της διαφοράς τους από τα τυπικά σχολεία και της προσεκτικής αποφυγής δημιουργίας αρνητικών συσχετισμών με αυτά. Ακόμη, με την προώθηση μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης, την εκδήλωση ειλικρινούς σεβασμού προς τους μαθητές και την τήρηση ισχυρών δεσμών με τον κόσμο των ενηλίκων (π.χ. κάποια ΣΔΕ έχουν πετύχει να δημιουργήσουν στους μαθητές ένα αίσθημα «πανεπιστημιακού campus» κι αυτό φάνηκε να αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για την καταπολέμηση των αρνητικών στερεοτύπων που εμπίλοχων στο ευρύ κοινό όσον αφορά τις εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης). Σημασία για την προσέλκυση των μαθητών έχει επίσης ο εντοπισμός και η συνεχής παρακολούθηση αυτών που έχουν εγκαταλείψει το σύστημα: διάφορα ΣΔΕ έχουν διαπιστώσει ότι είναι σημαντικό να έχουν ρίζες στην τοπική κοινωνία και να είναι σε θέση να ευαισθητοποιούν τον κόσμο και να επικοινωνούν μέσω των κοινωνικών δικτύων. Η δέσμευση είναι συχνά πιο αποτελεσματική, όταν εμπλέκονται επαγγελματίες που έχουν πείρα από άτομα που έχουν απομακρυνθεί από τη μάθηση, όπως εργαζόμενοι στις κοινωνικές υπηρεσίες και στην υγειονομική περίθαλψη, που ενδέχεται να διαθέτουν περισσότερες καθημερινές εμπειρίες με ανθρώπους εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμονή και η οικοδόμηση εμπιστοσύνης αποτιμήθηκαν, λοιπόν, ως δύο βασικές ιδιότητες των ΣΔΕ για την προσέλκυση του κοινού, ενώ χρήσιμη έχει αναδειχθεί και η έμφαση στην επισήμανση του δικαιώματος ή υποχρέωσης για μάθηση και κατάρτιση (European Commission, 2013: 34-40).

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε τα κατεξοχήν κριτήρια ή σημεία-κλειδιά της ΔΕ, τα στοιχεία δηλαδή που συγκροτούν την ταυτότητα και τον καινοτομικό χαρακτήρα της, προσαρμόζοντάς τα στα ελληνικά από την έρευνα που μελετάμε. Συγκροτούμε έτσι έναν κατάλογο ή λίστα (index) ή τυπολογία (typology) Δεύτερης ευκαιρίας με πεδία και δείκτες ή κριτήρια, που μπορεί να εργαλειοποιηθεί με ποικίλους τρόπους: π.χ. να συνεισφέρει στην αποτίμηση ή διαπίστωση της ετοιμότητας ή διαθεσιμότητας μιας σχολικής μονάδας, ή ενός ευρύτερου οργανισμού ή συστήματος, απέναντι στο θέμα της πρόληψης της σχολικής διαρροής, καθώς θα προσδιοριστούν λ.χ. τα μέτρα που λαμβάνονται για την επίτευξη του στόχου αυτού (αξιολόγηση). Ο κατάλογος που μπορεί να τροποποιηθεί και περαιτέρω μπορεί επίσης να αποτελέσει οδηγό για ενέργειες που δύνανται να πραγματοποιηθούν (συμβουλευτική και καθοδήγηση). Μια τέτοια χρήση θα μπορούσε να λάβει χώρα σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας ή ακόμη κι ενός ΣΔΕ που θα επεδίωκε την αυτοβελτίωσή του.

Πίνακας 1: Δείκτες Δεύτερης Ευκαιρίας

| | |
|---------------------------|--|
| 1. Ηγεσία και συνεργασίες | <p>1.1 ισχυρά μοντέλα σχολικής «συννομοσπονδίας» και συνεργασίας μεταξύ σχολείων που περιλαμβάνουν την δημιουργία αποθέματος ποικίλων πόρων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και τη συγκέντρωση δεδομένων σχετικά με άτομα που έχουν εγκαταλείψει το εκπαιδευτικό σύστημα</p> <p>1.2 εμπλοκή πολλών επαγγελματιών στις διοικητικές δομές, όπως εκπρόσωποι από οργανώσεις και οργανισμούς της τοπικής κοινωνίας, καθώς και από κοινωνικές και υγειονομικές και από παρεμφερείς υπηρεσίες</p> <p>1.3 συμμετοχή μαθητών στις διοικητικές δομές</p> |
| 2. Κλίμα | <p>2.1 ευκαιρίες και δυνατότητες για κοινωνικές επαφές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (π.χ. κοινές συναντήσεις και δράσεις, εκδρομές κλπ.)</p> <p>2.2 εναλλακτικές πειθαρχικές πολιτικές που θα προλαμβάνουν και θα καθιστούν περιττή τη χρήση πρακτικών αποκλεισμού</p> <p>2.3 συμμετοχή μαθητών στην ανάπτυξη των πολιτικών του σχολείου, π.χ.</p> |

| | |
|---|---|
| | <p>κωδίκων συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό περιβάλλον, με τη μορφή της συνυπογραφής συμβολαίου</p> <p>2.4 δυνατότητα επιλογής από τους μαθητές μαθησιακών περιεχομένων και εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων</p> |
| 3. Διαχείριση για κοινωνική και συναισθηματική ευημερία | <p>3.1 διευρυνόμενη πρόσβαση μαθητών σε εξατομικευμένη εκπαίδευση και σε ατομικές διαδικασίες με ειδικούς, καθώς και δυνατότητα ατομικής και επιλεγμένης υποστήριξης</p> <p>3.2 συνεχιζόμενη υποστήριξη εντός και εκτός σχολείου ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ευρύτερες κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών</p> <p>3.3 συμπεριληπτικές πολιτικές με ιδιαίτερη έμφαση στο πρόβλημα του bullying, αλλά και ανοικτή πραγμάτευση του προβλήματος αυτού, ώστε οι μαθητές να μάθουν στρατηγικές αντιμετώπισής του</p> <p>3.4 ισορροπία μεταξύ των γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών όψεων του προγράμματος σπουδών, με έμφαση σε θέματα όπως η ιδιότητα του πολίτη, καθώς και η ατομική και κοινωνική παιδεία</p> <p>3.5 δημόσια πραγματοποίηση εορτασμών επιτυχιών, τελετών, εκδηλώσεων και βραβεύσεων</p> |
| 4. Σπουδές, αξιολόγηση και κατευθύνσεις | <p>Αξιολόγηση</p> <p>4.1 αξιολόγηση μαθητών προσανατολισμένη στα κίνητρα, διαμορφωτική αξιολόγηση ως εργαλείο οικοδόμησης εμπιστοσύνης</p> <p>4.2 αναγνώριση των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου ως τεκμήριο ατομικής προόδου</p> <p>Δόμηση της μάθησης</p> <p>4.3 ευελιξία στην έναρξη φοίτησης σε διάφορες εποχές του χρόνου και αναπλήρωση μαθημάτων, εάν χρειάζεται</p> <p>4.4 ευέλικτη οργάνωση της σχολικής ημέρας και της σχολικής εβδομάδας</p> <p>4.5 μάθηση από απόσταση και οργάνωση μάθησης κατά το Σαββατοκύριακο</p> <p>4.6 παροχή πρόσβασης σε υποστήριξη από ειδικούς για θέματα παιδικής μέριμνας και άλλα ζητήματα</p> <p>Πρόγραμμα σπουδών</p> <p>4.7 εμπλοκή ατόμων από τον κόσμο της εργασίας στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών</p> <p>4.8 τέχνες και σπορ ως πυρηνικές δραστηριότητες στο πρόγραμμα σπουδών</p> <p>4.9 μελέτη και εκπόνηση τοπικού χαρακτήρα ή τοπικής αναφοράς θεμάτων και projects</p> <p>Καθοδήγηση για την εξέλιξη</p> <p>4.10 παροχή βιωματικής συμβουλευτικής και καθοδήγησης σταδιοδρομίας</p> <p>4.11 παροχή σαφούς και ουσιαστικής επαγγελματικής καθοδήγησης που λαμβάνει υπόψη την τοπική αγορά εργασίας</p> |
| 5. Διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης | <p>5.1 πολυεπαγγελματικές κοινωνικοπαιδαγωγικές ομάδες που περιλαμβάνουν, εκτός από εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς νέων, προσωπικό κοινωνικών και υγειονομικών υπηρεσιών, με σκοπό την παροχή δεξιοτήτων, γνώσεων, επαγγελματικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής, που είναι προσαρμοσμένες της εκάστοτε μαθητές</p> <p>5.2 ομαδική διδασκαλία ως κυρίαρχη πρακτική, για να υπάρξουν δυνατότητες για συνεργατική (peer) μάθηση και αξιολόγηση μεταξύ εκπαιδευτικών και για μεταφορά τεχνογνωσίας επάνω της τρόπους που είναι δυνατό να εργαστεί κανείς με μαθητές που έχουν περίπλοκες ανάγκες</p> <p>5.3 χαμηλή αναλογία εκπαιδευτικών και μαθητών</p> <p>5.4 μέθοδοι ενεργητικής μάθησης, πρακτικές μέθοδοι και μέθοδος project</p> <p>5.5 έμφαση στον μάθηση μέσω ομάδας και συνομηλίκων</p> |
| 6. Περιβάλλοντα | <p>6.1 σχεδιασμός και οργάνωση της μάθησης σε ποικίλα περιβάλλοντα και πραγματοποίησή της σε διάφορους σχολικούς, επαγγελματικούς,</p> |

| | |
|---------|---|
| μάθησης | καλλιτεχνικούς, πολιτιστικούς, κοινοτικούς και αυτοδιοικητικούς χώρους 6.2 εργονομικός σχεδιασμός χώρου: σχεδιασμός χώρου με βάση τον μαθητή, συνένωση χώρων κοινωνικής συνένωσης και χώρων μάθησης, καινοτομική χρήση ΤΠΕ, αντιμετώπιση αρνητικών συνδηλώσεων παραδοσιακών μορφών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων και κτηρίων |
|---------|---|

(διασκευή και προσαρμογή από European Commission, 2013)

Σύμφωνα με την έρευνα, δύο από τα παραπάνω στοιχεία μπορούν άνευ ετέρου να εφαρμόζονται σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό ως άμεσα οφέλη (quick wins). Πρόκειται αφενός για την εύρεση περιστάσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, όπως οι συζητήσεις και κοινές δράσεις ή εκδρομές, δραστηριότητες, δηλαδή, που η αξία τους για την δυνατότητα οικοδόμησης εμπιστοσύνης και συνεργασίας έχει συχνά αγνοηθεί. Αφετέρου, πρόκειται για την διεξαγωγή της μάθησης εκτός του σχολικού χώρου, στοιχείο που δεν αποτελεί νέα ιδέα, αλλά τονίζεται εμφατικά από πολλά υποκείμενα της έρευνας που καταθέτουν ότι στις δομές τους εφαρμόζουν πρακτικές που δίνουν την αίσθηση ότι αποτελούν ένα campus, στο οποίο ο χρόνος ισοκατανέμεται σε δραστηριότητες αφιερωμένες στο σχολείο, στην εργασία και σε κοινές δράσεις. Δεδομένου ότι το σχολικό περιβάλλον και η σχολική καθημερινότητα συχνά περιγράφονται ως παράγοντες που οδηγούν στη μαθητική διαρροή, φαίνεται πως ένα τέτοιο «άνοιγμα» του σχολείου ως μαθησιακού χώρου μπορεί να έχει ιδιαίτερη αξία για την έγκαιρη πρόληψη της σχολικής διαρροής (European Commission, 2013: 41-69).

Η έρευνα διέκρινε 4 προσεγγίσεις για την μεταφορά της ΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα:

1. Πιστή αναπαραγωγή της ΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι η πιο ιδανική λύση. Η διαδικασία αυτή, που απαιτεί πολύ προσεκτική μελέτη, μπορεί να αναπτυχθεί σε 3 μοντέλα:
 - i. Ενσωμάτωση των βασικών συνιστωσών της ΔΕ (π.χ. μικρά τμήματα με 10-15 μαθητές, ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών, ευέλικτο ωρολόγιο πρόγραμμα, μικτό σύστημα αξιολόγησης, ποικιλία αθλητικών, πολιτιστικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων). Το μοντέλο αυτό απαιτεί αυξημένη ελευθερία και αυτονομία από τα εκπαιδευτικά συστήματα ως δομικά χαρακτηριστικά τους.
 - ii. Συνεγκατάσταση δομής ΔΕ εντός ενός τυπικού σχολείου υπό την διοίκηση του τυπικού σχολείου. Η ολοκλήρωση των σπουδών στο μοντέλο αυτό, που συνεπάγεται ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον όπου η έμφαση δίνεται στα πρότζεκτ και στο μικρό μέγεθος τάξεων, μπορεί να οδηγήει στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο μοντέλο απαιτεί αποτελεσματική σχολική ηγεσία και ουσιαστική προσαρμογή των ανθρωπίνων πόρων.
 - iii. Εναλλακτική δομή, διαφοροποιημένη ουσιαστικά από το τυπικό σχολείο, με εστίαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, που δεν οδηγεί απαραίτητα στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το μοντέλο αυτό μπορεί να συμβάλει στην σφυρηλάτηση ισχυρών κοινοτικών και οικογενειακών δεσμών, πιθανόν σε μια περιοχή με υψηλό επίπεδο κοινωνικοοικονομικής αποστέρησης, ανοίγοντας στους φοιτώντες τον δρόμο προς την επαγγελματική κατάρτιση, την μαθητεία ή τον εθελοντισμό.
2. Αναδόμηση της τυπικής εκπαίδευσης, με προσαρμογή, και όχι αναπαραγωγή, διαφόρων πρακτικών της ΔΕ, προσέγγιση που συμβαδίζει με την δυνατότητα των σχολείων να πραγματοποιούν αλλαγές υπό προϋποθέσεις, χωρίς δέσμευση και με προοπτική πειραματισμού.
3. Ανάπτυξη εναλλακτικής εκπαίδευσης στη βάση της ΔΕ, που θα λειτουργεί παράλληλα με την υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά σε διαφορετικό χώρο. Η βασική εστίαση θα είναι στην προσφορά αυτής της εκπαίδευσης ως «θετικής επιλογής», ώστε να αποφευχθεί ο στιγματισμός και να διατηρείται η σύνδεση με το τυπικό σύστημα, χωρίς να δίνεται η αίσθηση ότι πρόκειται για διαχωριστική εκπαίδευση.
4. Υιοθέτηση ορισμένων στοιχείων της ΔΕ, όπως π.χ. η προώθηση των θετικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, η καλλιέργεια πρακτικών αντιμετώπισης bullying

και διακρίσεων, η εξασφάλιση της συμμετοχής των μαθητών στην λήψη αποφάσεων. Πρακτικές αυτού του είδους δεν είναι άγνωστες στο (τυπικό σχολείο), αλλά παρόλ' αυτά είναι απαραίτητο να εισαχθούν με τη μορφή πιο ριζοσπαστικών και συστηματικών αλλαγών (European Commission, 2013: 71-88).

Η μεταφορά της ΔΕ στην βασική τυπική εκπαίδευση θέτει περαιτέρω ποικίλα ζητήματα, όπως:

- Η ανάγκη να εξασφαλιστεί ότι ο μαθητής θα βρίσκεται στο επίκεντρο, καθώς συχνά η εστίαση σε μια δομική αλλαγή μπορεί να σημάνει απομάκρυνση της προσοχής από την παροχή κινήτρων και από την υποστήριξη των μαθητών.
- Οποιαδήποτε παρέμβαση θα πρέπει να είναι έγκαιρη, να αποτελεί δηλαδή πρόληψη.
- Μεταξύ των δυσκολιών στη μεταφορά της ΔΕ στην τυπική εκπαίδευση βρίσκεται η ανάγκη να κατανοηθούν καλά οι κρίσιμες εξαρτήσεις τους, δηλαδή πώς και γιατί τα ΣΔΕ λειτουργούν με επιτυχία κι αν τα σχήματα αυτά είναι αρκετά ισχυρά για να μεταφερθούν σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.
- Η αξιοπιστία της ΔΕ μπορεί να αυξηθεί, εάν υπάρξει συστηματική παρακολούθηση της πορείας και των διαδρομών πρώην μαθητών στη διάρκεια μακράς περιόδου.
- Άλλες δυσκολίες γεννώνται από την ανάγκη διαχείρισης μεγάλων αριθμών μαθητών, όπως επίσης και από την χρηματοδοτική αστάθεια και την ανελαστικότητα σχολείων και εκπαιδευτικών.

Ως βασικές προϋποθέσεις για τη μεταφορά της ΔΕ ορίζονται τα εξής:

- το ευνοϊκό κανονιστικό και χρηματοδοτικό περιβάλλον (ευαισθησία της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής για θέματα σχολικής διαρροής και υποεκπαίδευσης, μεγαλύτερη λογοδοσία των σχολείων για θέματα σχολική διαρροής και διαμοίραση σχετικών στοιχείων, παροχή κινήτρων στα σχολεία για να καταπιαστούν με το πρόβλημα κλπ.),
- η εξασφάλιση υποδομών (υποστήριξη από την τοπική αυτοδιοίκηση, αλλαγές στην εκπαιδευτική διοίκηση, χρηματοδοτική σταθερότητα, ευνοϊκή υποδοχή από την τοπική κοινωνία κλπ.),
- η διάχυση αποτελεσμάτων της ΔΕ (ενημέρωση για τα οφέλη από την ΔΕ στα σχολεία, προσδιορισμός του αντίκτυπου της προσφοράς των ΣΔΕ βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα κλπ.).

Η έρευνα αποπειράθηκε να διαπιστώσει εάν υπάρχει μια «ιεραρχία» χαρακτηριστικών ΔΕ, αλλά το γεγονός ότι αυτό δεν κατέστη εφικτό υποδεικνύει τη σπουδαιότητα δημιουργίας δομών που είναι πολυπρισματικές και ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες μαθητών. Όσον αφορά την αναζήτηση στενότερης συνεργασίας μεταξύ ΔΕ και τυπικής εκπαίδευσης, θεωρείται απαραίτητη σε όλα τα επίπεδα, από την ανώτερη διοίκηση έως τις πρακτικές διδασκαλίας, και ότι, στην πράξη, είναι εφικτή με ποικίλες ενέργειες όπως π.χ. οι ανταλλαγές στελεχών και εκπαιδευτικών, η από κοινού κατάρτιση και ανάπτυξη προσωπικού, η διδυμοποίηση μεταξύ ΣΔΕ και τυπικών σχολείων, καθώς και η συνεγκατάσταση και συλλειτουργία. Καταληκτικά, η έρευνα συστήνει ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή οφείλει να ανοίξει μια πλατφόρμα διακρατικού διαλόγου στο θέμα των διδαγμάτων που μπορούν να αντληθούν από τα ΣΔΕ ανά την Ευρώπη, χρηματοδοτώντας κυρίως την μεταφορά καλών πρακτικών από την ΔΕ στην τυπική εκπαίδευση και παρακολουθώντας μακροπρόθεσμα τον αντίκτυπο της ΔΕ στον βίο των μαθητών της, κι ότι, από την άλλη, σχολεία, εκπαιδευτικές αρχές και εκπαιδευτικοί πρέπει να προβληματιστούν έντονα και να στοχαστούν κριτικά επάνω στην μεταφορά (European Commission, 2013: 89-100).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην εργασία αυτή αντικείμενο αποτελεί όχι η ανάγκη όχι μόνο της αντιστάθμισης, αλλά της πρόληψης της σχολικής διαρροής. Ο προβληματισμός μας αναφέρεται στην δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της ΔΕ στην κατεύθυνση αυτή. Μ' άλλα λόγια μάς ενδιαφέρει το ζήτημα εάν η ΔΕ μπορεί να μεταφερθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα και να γίνει μέρος του, προσέγγιση που θα έπρεπε να συγκαταλέγεται στους στόχους των εκπαιδευτικών πολιτικών, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής. Αυτό θα έθετε ως προϋπόθεση ότι το

ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιθυμεί και δύναται να δεχθεί αυτήν την αλλαγή. Όμως, η όποια επιδίωξη, κι αν ακόμη υπάρχει, ενδέχεται να προσκρούει σε ποικίλα, δομικά, χαρακτηριστικά του συστήματος, που αναστέλλουν μια τέτοια δυνατότητα, κι αυτό όσον αφορά όλα τα επίπεδά του. Ας επισημάνουμε ότι τα ΣΔΕ στην Ελλάδα λειτουργούν μη υπαγόμενα στο εκπαιδευτικό σύστημα, με φορέα την Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.

Όπως συνάγουμε από τα παραπάνω, η μεταφορά της ΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στην τυπική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές (continuum) που περιλαμβάνει από ισχυρές έως ασθενείς μορφές. Πολλές, βέβαια, από τις επισημάνσεις και επιφυλάξεις που παραθέσαμε πιο πάνω ισχύουν ασφαλώς και για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Ποικίλες είναι οι παθογένειες, που μάλλον εμποδίζουν, και όχι απλώς αναστέλλουν, την διαδικασία, έχουν επισημανθεί από καιρού εις καιρόν τόσο από «ανθρώπους του θεσμού» όσο και από άλλες φωνές. Ήδη τα πρώτα χρόνια εισαγωγής του θεσμού στελέχη και επιστήμονες που ενεπλάκησαν άμεσα στην ανάπτυξη και διάδοσή του παρατηρούσαν την ασυμβατότητά του με ένα «γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης σχολείων, προσηλωμένο στα παραδεδομένα, πολύπλοκο με ασαφή καταμερισμό ευθυνών, με αργές διαδικασίες διεκπεραίωσης κλπ.» (Βεκρής, 2004). Αυτό το γραφειοκρατικό σύστημα έχει σημαντικές συνεπαγωγές για πολλές λειτουργίες της εκπαιδευτικής διοίκησης και οργάνωσης (Κατσαρός, 2008), μεταξύ των οποίων και η διεύθυνση, η οποία στο ελληνικό πλαίσιο δύσκολα μπορεί να αποδεσμευτεί από τον χαρακτήρα της διεκπεραίωσης, ώστε να λειτουργεί αυτόνομα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994). Η μεταφορά της ΔΕ, ως «ισχυρή» διαδικασία, προφανώς δεν είναι εύκολη για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο βαθμό που το σύστημα αυτό δείχνει μεγάλη αντίσταση στις αλλαγές και στις καινοτομίες, εξαιτίας της γραφειοκρατίας του. Μοιραία, δεν μπορεί να αναπτυχθεί επίσης το συνεργατικό πρότυπο, όχι απλώς με την έννοια της ύπαρξης συλλογικών οργάνων και της λήψης συλλογικών αποφάσεων για τυπικά ζητήματα, αλλά με την έννοια της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, σχολείων και άλλων θεσμών στο πλαίσιο της αντίληψης του σχολείου ως ανοιχτού συστήματος (Κατσαρός, 2008). Απουσιάζει επίσης και η αυτονομία από διάφορα επίπεδα, αφού η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος τείνει περισσότερο προς το μοντέλο της αποσυμπύκνωσης παρά της πραγματικής αποσυγκέντρωσης (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1990). Άλλοι μοχλοί αντίστασης παραμένουν διάφορα χρόνια και γνωστά ζητήματα, όπως η εμμονή τόσο του «κέντρου» όσο και των εκπαιδευτικών σε αναλυτικά προγράμματα σπουδών και σε διδακτικά εγχειρίδια, παρά την σχετικά πρόσφατη προσπάθεια εισαγωγής πιο ανοιχτών προγραμμάτων σπουδών και ευελιξίας στην διδασκαλία και στη μάθηση (*Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών*), καθώς και η έλλειψη κουλτούρας και διαδικασιών αξιολόγησης και λογοδοσίας σχολικής μονάδας και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης για μαθητές. Είναι αλήθεια βέβαια ότι τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί η ενασχόληση μαθητών και εκπαιδευτικών με εξωδιδακτικές δραστηριότητες (εκπαιδευτικές επισκέψεις, πρότζεκτ κλπ.), που θεωρούνται πολύ σημαντικές στην ΔΕ και ήταν άγνωστες στην εποχή της θεμελίωσης του θεσμού, αλλά δεν είμαστε σε θέση να μιλούμε για μια γενικευμένη και αποτελεσματική, όσον αφορά την πρόληψη σχολικής διαρροής, πρακτική. Εξάλλου, το γεγονός ότι δεν διαπιστώθηκε μια ιεραρχία χαρακτηριστικών δηλώνει ότι η μεταφορά της ΔΕ δεν μπορεί να έχει επιλεκτικό και μερικό χαρακτήρα, αλλά θα πρέπει να είναι ολιστική, να γίνει με πολύ προσοχή και με καλό σχεδιασμό, γιατί η ΔΕ συγκροτεί ένα σύνολο αρχών, διαδικασιών και πρακτικών. Δεν θα πρέπει η μερική μεταφορά να είναι ο τελικός στόχος. Τέλος, σ' ένα εντελώς πρακτικό επίπεδο, έχουμε από την προσωπική μας εμπειρία να καταθέσουμε ότι το έργο των ΣΔΕ δεν είναι επαρκώς γνωστό στο ευρύ κοινό και θα πρέπει να διαχυθεί περισσότερο, ώστε η σχετική πληροφόρηση να αγγίζει τον καθένα και να μεταδίδει λεπτομέρειες για τις διαδικασίες και όχι μόνο για το αποτέλεσμα, που είναι η απόκτηση ενός τίτλου.

Το θέμα της μεταφοράς της ΔΕ εντός του εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό την πρόληψη της σχολικής διαρροής παρουσιάζει κατά την γνώμη μας μεγάλο ερευνητικό και πρακτικό ενδιαφέρον. Κατ' αρχάς, επειδή η ευρωπαϊκή έρευνα δεν συμπεριέλαβε στο δείγμα της ελληνικά δεδομένα, μπορεί να πραγματοποιηθεί μια συνδυασμένη έρευνα, ποσοτική και ποιοτική, όπως η ευρωπαϊκή, με υποκείμενα μαθητές, εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπειρία και στην τυπική εκπαίδευση και στα ΣΔΕ, καθώς επίσης και στελέχη, για την προοπτική και την

δυνατότητα της μεταφοράς της ΔΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ορισμένες βασικές εκτιμήσεις είναι δυνατές με σύγκριση των δεικτών ΔΕ που παραθέσαμε με δεδομένα από ελληνικές εργασίες.⁴ Η προσωπική μας αίσθηση είναι ότι κι αν ακόμη ληφθούν υπόψη οι κριτικές παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν για κάποια «αλλοίωση» του θεσμού, η ελληνική ΔΕ συνάδει με τους δείκτες που παραθέσαμε πριν ή, τουλάχιστον, με την πλειονότητα αυτών (μια εξαίρεση π.χ. αποτελεί το γεγονός ότι το πρόγραμμα σπουδών στα ελληνικά ΣΔΕ δεν περιλαμβάνει πλήρως ενταγμένα τα σπορ).

Όσον αφορά το μέλλον της ΔΕ στην πράξη, η προσωπική μας άποψη είναι ότι τα ΣΔΕ προτείνουν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο πρακτικών και πολιτικών, που έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό στην πράξη, το οποίο «αντιστρατεύεται» την διαρροή μαθητών από το σχολείο. Επομένως, θα πρέπει σοβαρά να αναλογιστούμε την δυνατότητα να γίνουν τα ΣΔΕ οργανικότερο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος-κορμού, μια ενταξιακή διαδικασία που είναι καλό να λάβει υπόψη το συνεχές που παρουσιάσαμε πιο πάνω, ακολουθώντας την πορεία από τις ασθενείς -ή ήπιες ή «εύκολες»- μορφές προς τις ισχυρότερες. Είναι ευνόητο ότι η διαδικασία δεν μπορεί να συντελεστεί άμεσα, αφού το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να λάβει από τη μια μέρα στην άλλη χαρακτηριστικά ΔΕ. Έχει φτάσει η ώρα να ληφθεί σοβαρά υπόψη όλη η έρευνα που έχει διεξαχθεί με αντικείμενο τα ΣΔΕ προς όφελος της εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, όσοι εμπλέκονται στον προβληματισμό για την σχολική διαρροή -επιστήμονες, πολιτικοί, στελέχη και λειτουργοί της εκπαίδευσης- οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη εμπειρικά δεδομένα από την λειτουργία και την προσφορά της Δεύτερης Ευκαιρίας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Επίσης, όσοι επιδιώκουν, ανεξάρτητα από το πρόβλημα της διαρροής, αλλά για την ανανέωση του συστήματος γενικότερα, αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, που τυγχάνει να συμπίπτουν με στοιχεία της ταυτότητας των ΣΔΕ, μπορούν να βρουν στα ΣΔΕ σημαντικούς υποστηρικτές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανάγνου, Ε. & Βεργίδης, Δ. (2008), Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 13 (52), 167-193.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1990), *Οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη,

Βεκρής, Λ. (2003). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαϊκό Πειραματικό Πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – Η ελληνική εκδοχή. Στο: Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Βεκρής, Λ. (2004). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας: από τη ρητορική των στόχων στο επίπεδο των διοικητικών ρυθμίσεων. Στο Λ. Βεκρής, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 28-29 Ιουνίου 2003*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε. (2003), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Βεργίδης, Δ. (2010), Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Αφητηρίες για την Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Συγκείμενα και Διακυβεύματα: Η Αξιολόγηση του προγράμματος «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Στο: Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων – διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. & Ασημάκη-Δημακοπούλου, Α. (2008). Η συμβολή των διευθυντών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κατά την περίοδο της πειραματικής λειτουργίας τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 154, 69-83.

⁴ Βλ. ενδεικτικά την βιβλιογραφία που παραθέτουμε στις αρχικές σελίδες της εργασίας.

Βεργίδης, Δ., Ευστράτογλου, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Καινοτομικά στοιχεία, προβλήματα και προοπτικές. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 12, 25-26.

Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων – διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

European Commission (1995), *White Paper: Teaching and Learning: Towards the Learning Society*, Brussels.

European Commission (1999), *Second Chance Schools: Guide for setting up a Second Chance School*, Brussels.

European Commission (2001), *Second chance schools: The results of a European Pilot Project*, Brussels.

European Commission (2013), *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education*, European Union (Ανακτήθηκε από: http://ec.europa.eu/education/news/2014/20140410-study-second-chance-education_en.htm).

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015), *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020»*, Αθήνα.

Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Κατσίκας, Ν. (2011), *Επισκόπηση των μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών φοιτητών του Ε.Α.Π. των μεταπτυχιακών προγραμμάτων «Σπουδές στην Εκπαίδευση» και «Εκπαίδευση ενηλίκων» που εκπονήθηκαν για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας από το 2003 – 2010*, Πάτρα.

Κουτρούμπα, Κ., Νικολοπούλου, Β. & Χατζηθεοχάρους, Π. (επιμ.), *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης, Αθήνα, 23-24 Ιουνίου 2006*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Λεβάρη, Κ. (2008), *Καινοτομική διδακτική πρακτική: το παράδειγμα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας*, Διδ. Διατριβή Παν/μίου Κρήτης.

Λύτσιου, Α. (2007). Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας – Ιστορική διαδρομή. Στο Κ. Κουτρούμπα, Β. Νικολοπούλου & Π. Χατζηθεοχάρους (επιμ.), *Πρακτικά Απολογιστικού Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Β΄ Φάσης, Αθήνα, 23-24 Ιουνίου 2006*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ.

Πηγιάκη, Π. (2006), *Δημοκρατική - Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Σακκά, Β. (2012), *Ιστορία και εκπαίδευση ενηλίκων: τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η προσέγγιση του Ιστορικού και Κοινωνικού Γραμματισμού*, Διδ. Διατριβή Παν/μίου Πελοποννήσου.

Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π., Αλβανόπουλος, Γ., Καλπακίδου, Κ., Πεγιάδου, Κ., κ. ά. (2008), *Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Θεωρία – έρευνα*, Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χαρίση Α. (2011), *Η διαμόρφωση ενός μοντέλου διοίκησης σ' έναν καινοτόμο θεσμό εκπαίδευσης ενηλίκων (Σ.Δ.Ε. Ιωαννίνων) μέσα από μια πολιτισμική οπτική: Αλληλεπιδράσεις-Μετασχηματισμοί, Συλλογική Ταυτότητα, Μάθηση*, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία Παν/μίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.