



*Μελέτη συγχρηματοδοτούμενη από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση
(100% Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο)*

ΜΕΛΕΤΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ 2

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΥΠΑΡΧΟΝΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΑΠΟΨΕΩΝ & ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗΣ ΤΗΣ

ΕΚΔΟΣΗ 2.0

Σεπτέμβριος 2007



ΑΝΩΝΥΜΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΠΑΡΟΧΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ

Λ. Ριανκούρ 64, Αθήνα, 115 23

Τηλ. 210 6905000, Fax. 210 6981885

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|--|-----------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 2 |
| I. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ | |
| ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | 4 |
| I.1. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΚΑΙ Η ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΡΡΕΟΥΝ..... | 4 |
| I.2. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ ΠΡΩΩΡΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΠΩΣ ΣΚΙΑΓΡΑΦΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 5 |
| I.2.1. Παράγοντες που επιδρούν στη σχολική διαρροή | 5 |
| I.2.2. Προσδιορισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα..... | 13 |
| I.3. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ ΠΡΩΩΡΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ | 28 |
| I.3.1. Εισαγωγή..... | 28 |
| I.3.2. Καταγραφή απόψεων σχετικά με το προφίλ των μαθητών που διαρρέουν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα | 29 |
| II. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ | |
| ΧΩΡΟ | 40 |
| II.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ..... | 40 |
| II.2. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ..... | 43 |
| II.2.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις | 43 |
| II.2.2. Σύγκριση αποτελεσμάτων σε σύνολο χώρας | 45 |
| II.2.3. Σύγκριση αποτελεσμάτων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης | 45 |
| II.2.4. Σύγκριση αποτελεσμάτων ανά Περιφέρεια | 47 |
| II.3. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ | 52 |
| II.4. ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ ΚΑΤΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ..... | 57 |
| II.5. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΥΨΗΛΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ..... | 60 |
| II.6. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΜΕΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ | 70 |
| II.7. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΧΑΜΗΛΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ | 82 |
| II.8. ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ | 94 |
| II.9. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΕΞΑΙΡΟΥΝΤΑΙ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΑΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ | 96 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| II.9.1 | Διαχρονική Εξέλιξη του Δείκτη Σχολικής Διαρροής ΣΔε Πανελλαδικά και ανά Περιφέρεια | 97 |
| II.9.2 | Ανάλυση ανά Βαθμίδα Εκπαίδευσης..... | 101 |
| II.9.3 | Κατάταξη Περιφερειών κατά Επίπεδο Προτεραιότητας με βάση τον Δείκτη ΣΔε (Συμπεριλαμβάνοντας τα Άτομα που Παρακολούθησαν Προγράμματα Κατάρτισης)..... | 104 |
| II.9.4 | Νέα Χαρτογραφική Αποτύπωση της Σχολικής Διαρροής στον Ελλαδικό Χώρο σύμφωνα με τον δείκτη ΣΔε | 106 |
| | | |
| III. | ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΥΠΑΡΧΟΝΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ | |
| | | |
| | ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΕ ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΠΕΔΟ | 108 |
| | | |
| III.1. | ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ | 108 |
| III.1.1. | Γενικά | 108 |
| III.1.2. | Μέτρα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος..... | 109 |
| III.1.3. | Μέτρα για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου – μαθητή - οικογένειας - κοινωνίας..... | 113 |
| III.1.4. | Μέτρα για την υποστήριξη ειδικών ομάδων μαθητικού πληθυσμού... .. | 115 |
| III.2. | ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ | 125 |
| III.2.1. | Μεθοδολογικό πλαίσιο – Ταυτότητα φορέων | 125 |
| III.2.2. | Εμπλοκή φορέων στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής | 127 |
| III.2.3. | Διαθέσιμα στοιχεία φορέων | 129 |
| III.2.4. | Δράσεις φορέων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής | 131 |
| III.2.5. | Σχέσεις και συνεργασίες φορέων με το ΥΠΕΠΘ | 131 |
| III.3. | ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ | 133 |
| III.3.1. | Φινλανδία | 133 |
| III.3.2. | Ολλανδία | 150 |
| III.3.3. | Γερμανία | 151 |
| III.3.4. | Αυστρία | 158 |
| III.3.5. | Γαλλία | 161 |
| III.3.6. | Ελβετία | 164 |
| III.3.7. | Ισπανία | 167 |
| III.3.8. | Η.Π.Α. | 174 |
| III.3.9. | Καναδάς | 178 |
| IV. | ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ..... | 181 |
| | | |
| IV.1. | ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 181 |
| IV.2. | ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 187 |
| IV.3. | INTERNET | 190 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παρόν τεύχος αποτελεί το δεύτερο παραδοτέο της «Μελέτης για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής» που εντάσσεται στο Μέτρο 6.2. «Μελέτες ωρίμανσης και προετοιμασίας της Δ' προγραμματικής περιόδου» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» 2000-2006 και συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ε.Ε στο πλαίσιο του Γ' ΚΠΣ.

Το περιεχόμενο της μελέτης προδιαγράφεται αναλυτικά στην από 27.4.2007 Σύμβαση Ανάθεσης Έργου μεταξύ της Ειδικής Υπηρεσίας Διαχείρισης του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» 2000-2006 και της εταιρείας PLANET A.E.

Σύμφωνα με την ως άνω σύμβαση, στο πλαίσιο του δεύτερου παραδοτέου προσδιορίζονται **οι βασικότερες παράμετροι που συνθέτουν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και αναλύονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της**, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται τα κυριότερα συστήματα και οι εγκυρότερες απόψεις και προτάσεις για την καταπολέμηση του φαινομένου, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Την ομάδα μελέτης θα απασχολήσουν ιδιαίτερα ζητήματα που σχετίζονται με:

- ⇒ Τη **χωρική διάσταση** του φαινομένου (ανάλυση του φαινομένου της σχολικής διαρροής σε επίπεδο περιφέρειας) με έμφαση στα οικονομικά, δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των περιοχών που εμφανίζουν αυξημένο ποσοστό σχολικής εγκατάλειψης. Επιχειρείται η απεικόνιση της γεωγραφικής κατανομής της σχολικής διαρροής με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων χαρτών (GIS).
- ⇒ Την **κοινωνική διάσταση** του φαινομένου (σκιαγράφηση του κοινωνικού, οικονομικού, οικογενειακού και ατομικού προφίλ των μαθητών που κατά κύριο λόγο εγκαταλείπουν το ελληνικό σχολείο).

Η ως άνω ανάλυση του φαινομένου της σχολικής διαρροής όπως διαμορφώνεται στον ελλαδικό χώρο, πραγματοποιείται στη βάση:

- ✓ **Ατομικών συνεντεύξεων** με στελέχη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και άλλους φορείς τοπικής και εθνικής εμβέλειας που εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό μηχανισμό. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στη

βάση δομημένου οδηγού συζήτησης που είχε προηγουμένως εγκριθεί από την Αναθέτουσα Αρχή.

- ✓ **Βιβλιογραφικής έρευνας** μέσα από την οποία αντλούνται στατιστικά στοιχεία και επιστημονικά συμπεράσματα σχετικά με την εξέλιξη και τις βασικές συνιστώσες του φαινομένου στην Ελλάδα.

Παράλληλα, παρουσιάζονται **σχετικές εμπειρίες από άλλες χώρες**, ευρωπαϊκές και μη, που σχετίζονται γενικότερα με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και τις επιμέρους παραμέτρους του αλλά και με συγκεκριμένες δράσεις που έχουν αναληφθεί για την αντιμετώπιση της, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι καλύτερες πρακτικές σε διεθνές επίπεδο. Η συγκεκριμένη αναζήτηση πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο με την αξιοποίηση του Διαδικτύου και συμπληρώνεται, στις περιπτώσεις όπου αυτό απαιτείται, με στοιχεία που από βιβλιογραφική έρευνα.

I. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

I.1. ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΚΑΙ Η ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΔΙΑΡΡΕΟΥΝ

Το πρόβλημα της σχολικής διαρροής, όπως και αν αντιμετωπιστεί, είτε ως κοινωνικό φαινόμενο είτε ως έκφανση προβλημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηρίζεται από **πολυπλοκότητα και συνθετότητα**. Επηρεάζεται από μία σωρεία κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Τόσο τα αίτια που συμβάλλουν στην εμφάνιση αυτού του φαινομένου, όσο και οι επιπτώσεις τους θα πρέπει να αναζητηθούν σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα.

Σε διαφορετικά όμως επίπεδα προσέγγισης θα πρέπει να αναζητηθούν και τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται τόσο στους διαρρέοντες μαθητές στις οικογένειες τους καθώς και στις εκπαιδευτικές κοινότητες αλλά και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η αναζήτηση και αναγνώριση των χαρακτηριστικών και των παραγόντων που επιδρούν στη σχολική διαρροή παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για τους θεωρητικούς μελετητές που ασχολούνται με τα θέματα εκπαίδευσης και νεότητας αλλά κυρίως για τους αρμόδιους για τη χάραξη και την άσκηση πολιτικών για την εκπαίδευση. Ειδικότερα, στο επίπεδο του σχεδιασμού μέτρων αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής διαρροής, ο εντοπισμός των ομάδων πληθυσμού που διατρέχουν το μεγαλύτερο κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου επιτρέπει στους αρμόδιους για την εθνική παιδεία φορείς να εστιάσουν την προσοχή τους στις ιδιαίτερες ανάγκες των πληθυσμών αυτών και να σχεδιάσουν στοχευμένες και αποτελεσματικές δράσεις για τη συγκράτηση και προώθηση τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και την επιστροφή όσων έχουν ήδη διαρρεύσει.

Είναι γνωστό ότι το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου συνδέεται με άλλα κοινωνικά φαινόμενα και προβλήματα όπως αυτά των κοινωνικών ανισοτήτων, της φτώχειας, της περιθωριοποίησης της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς. Θα ήταν

σκόπιμο, συνεπώς, να εξετάσουμε πώς τα φαινόμενα αυτά επηρεάζουν τη σχολική διαρροή και σε ποιο βαθμό.

I.2. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ ΠΡΟΩΡΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΠΩΣ ΣΚΙΑΓΡΑΦΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I.2.1. Παράγοντες που επιδρούν στη σχολική διαρροή

I.2.1.1. Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες ως παράγοντες σχολικής διαρροής

Η σχολική διαρροή είναι ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο με διαχρονική διαδρομή που πηγάζει κυρίως από: τις κοινωνικές ανισότητες, την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικής και οικογενειακής κουλτούρας, αλλά και από το ίδιο το σχολείο και τους συντελεστές του. Τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει μελετηθεί και αναλυθεί διεξοδικά, εντασσόμενο συνήθως σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, εκείνο των κοινωνικών ανισοτήτων.

Η ύπαρξη στενής σχέσης αλληλεπίδρασης μεταξύ της επίδοσης των μαθητών και το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αναφέρεται και εξακριβώνεται και στις έρευνες της Τζάνη, του Παπακωνσταντίνου, του Δανασσή-Αφεντάκη, του Πυργιωτάκη, του Μυλωνά κ.λπ. Το ενδιαφέρον των ερευνητών στρέφεται στην κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών. Γίνεται σαφές, ότι **ορισμένα παιδιά «κληρονομούν» τα μορφωτικά αγαθά της οικογένειας τους** και κάποια άλλα γίνονται κοινωνικοί και συνεχιστές του οικογενειακού εκπαιδευτικού ελλείμματος, που συνήθως συνοδεύει την οικονομική στέρση¹.

Σύμφωνα με τον Bourdieu P. (1966), τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών επιβεβαιώνουν ότι ο σχολικός μηχανισμός νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες με τη σειρά τους αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Συγκεκριμένα, το παιδί ενός ανώτερου στελέχους της γαλλικής κοινωνίας έχει 80 φορές περισσότερες πιθανότητες να μπει στο πανεπιστήμιο από αυτές που έχει το παιδί ενός αγρότη, 40 φορές περισσότερες πιθανότητες από αυτές που έχει το παιδί ενός εργάτη και 2 φορές περισσότερες πιθανότητες από αυτές που έχει το παιδί ενός μεσαίου στελέχους. Μια πρώτη ανάγνωση των αποτελεσμάτων αυτών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία φαίνεται να έχει περισσότερη σχέση με το

¹ Χ. Κατσικας

μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας, παρά με την οικονομική τους κατάσταση. Σύμφωνα πάντα με τον Bourdieu, στο εσωτερικό των ταξικών κοινωνιών διαμορφώνονται διαφορετικοί τύποι κουλτούρας, τον καθένα από τους οποίους τα επιμέρους άτομα τον αποκτούν αβίαστα στο πλαίσιο της οικογένειας και του περιβάλλοντός τους, μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αποκτούν τους κανόνες, τις αξίες, τις γνώσεις, τις αντιλήψεις καθώς και τα «κυρίαρχα πρότυπα» των τρόπων σκέψης που επικρατούν στο οικογενειακό κυρίως περιβάλλον τους² (Bourdieu P., 1971, στο Μιχαλακόπουλος Γ., 2000, Λάμνιαν Κ., 2002,).

Η μελέτη της ξένης βιβλιογραφίας και των ελληνικών ερευνών αναδεικνύει πως **οι ανισότητες στην εκπαίδευση αναπαράγονται μέσω ενός εξαιρετικά σύνθετου πλέγματος ορατών και άορατων διαδικασιών και μεταβλητών** που συναποτελούν το εκπαιδευτικό γίνεσθαι υπερβαίνοντας τα όρια της σχολικής τάξης. Το πλέγμα δεν είναι απλά σύνθετο αλλά ουσιαστικά συντίθεται από τις αλληλεπιδράσεις των μεμονωμένων μεταβλητών. Η ίδια η δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με την άνιση κατανομή των θέσεων εργασίας και εξουσίας συμβάλλει στην αναπαραγωγή της ανισότητας μεταξύ των φύλων (πλεονασμός γυναικών, κυριαρχία ανδρών στις θέσεις εξουσίας).³

1.2.1.2. Κοινωνικός αποκλεισμός, φτώχεια και σχολική διαρροή

Η σχολική διαρροή αποτελεί φαινόμενο παγκόσμιο, με μικρότερες ή μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις, ανάλογα με τη χώρα. Άμεσα συνδεδεμένο με συγκεκριμένα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα, το φαινόμενο αποτελεί αντικείμενο έρευνας σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, όπου εκπονούνται προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης για την αντιμετώπισή του. Η επίλυση του προβλήματος της σχολικής διαρροής είναι άμεσα συνυφασμένη με την επίλυση των κοινωνικών και οικονομικών αιτιών που το προκαλούν. Έχει υποστηριχθεί ακόμα ότι αυτή καθαυτή η λειτουργία του σχολείου ευθύνεται για τη μαθητική διαρροή. Η διεθνής εμπειρία έχει καταδείξει ότι το τοπικό περιβάλλον και η τοπική κοινωνία είναι παράγοντες στενά συνυφασμένοι με το πρόβλημα τόσο ως προς τη γένεσή του όσο και ως προς την αντιμετώπισή του⁴.

² Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1999) *Οι κληρονόμοι*, Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα. , Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση, Διακριτές Προσεγγίσεις*. Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, Μιχαλακόπουλος, Γ.(2000) *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη

³ Εύη Κλαδούχου

⁴ Χριστίνα Πετροπούλου, Ατομική έκθεση προγράμματος «Αρίων»

Η διάκριση ανάμεσα στη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό αφορά κατά κύριο λόγο τη διάκριση ανάμεσα στο κριτήριο της ανεπάρκειας ή αναδιανομής των υλικών πόρων και στο κριτήριο της ανεπαρκούς ή άνισης συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και στη χρήση των κοινωνικών δικαιωμάτων. (Duffy K. 1998)

Η **σχέση της εκπαίδευσης με τη φτώχεια** μπορεί σύμφωνα με τους Μπαλούρδο, Σούλη, Χρυσάκη να διαπιστωθεί εξετάζοντας τον κίνδυνο φτώχειας για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της διανομής εισοδήματος από την απασχόληση και ως εκ τούτου τίθεται το ερώτημα κατά πόσο η απόκτηση εκπαιδευτικών διαπιστευτηρίων ασκεί την ίδια επίπτωση στη διαμόρφωση των επιπέδων εισοδήματος των φτωχών και των μη φτωχών.

Η έννοια της φτώχειας συνεπάγεται αποκλεισμό από αγαθά και υπηρεσίες ενώ η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού εστιάζει στον ταυτόχρονο αποκλεισμό από τις υπηρεσίες που συνεπάγεται η άσκηση θεμελιωδών κοινωνικών δικαιωμάτων. Η ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση περιλαμβάνεται στα θεμελιώδη αυτά δικαιώματα, και κατ' επέκταση ο αποκλεισμός από την χρήση του κοινωνικού αυτού αγαθού αποτελεί και παραβίαση των κοινωνικών δικαιωμάτων των ατόμων. Ταυτόχρονα ο όρος κοινωνικός αποκλεισμός συνδέεται με σχετικά νέες μορφές φτώχειας και αποστέρησης που διαπιστώνονται στις αναπτυσσόμενες χώρες της Δύσης και ειδικότερα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Φτωχά άτομα και ομάδες βιώνουν τη σωρευτική δράση πολλών αποστειρωτικών παραγόντων (Καβουνίδη 1999). Στη χώρα μας τα άτομα που βιώνουν καταστάσεις φτώχειας, και βρίσκονται κάτω από τα όρια αυτής, βιώνουν σημαντικές αποστερήσεις μεταξύ των οποίων είναι και η εκπαίδευση (Καράγιωργας και συν 1999 τόμος Β).

Οι κοινωνικά προσδιορισμένες ανισότητες στην εκπαίδευση συνιστούν μία μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, στο βαθμό που αποτελούν περιορισμό της άσκησης ενός από τα βασικότερα κοινωνικά δικαιώματα. το δικαίωμα όλων ανεξαρτήτων των πολιτών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα **οι εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό**. Δρουν ως κλασικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Με τον τρόπο αυτό εντείνεται η συσσώρευση επιπλέον μειονεκτημάτων στους ήδη μειονεκτούντες, με αποτέλεσμα να επιβαρύνεται περαιτέρω η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.

Όπως προκύπτει από ερευνητικές προσπάθειες το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο εμφανίζεται να έχει υψηλή συσχέτιση με τον κίνδυνο φτώχειας και ως εκ τούτου αναδεικνύεται ως ένας από τους κλασικούς φτωχογόνους παράγοντες (Καραγιώργας

και συνεργάτες 1999). Το εκπαιδευτικό επίπεδο των φτωχών υπολείπεται σημαντικά του εκπαιδευτικού επιπέδου των μη φτωχών, ενώ σε μεγάλο βαθμό η εκπαιδευτική αποστέρηση αναπαράγεται από γενιά σε γενιά. Ταυτόχρονα, τα υψηλότερα ποσοστά φτώχειας εμφανίζονται σε νοικοκυριά όπου ο αρχηγός δεν έχει ολοκληρώσει το δημοτικό ή είναι απόφοιτος δημοτικού ενώ σε νοικοκυριά με αρχηγό πτυχιούχο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα ποσοστά φτώχειας κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα. Πιο αναλυτικά σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας⁵ διαπιστώνονται ότι τα άτομα με απολυτήριο δημοτικού έχουν μεγαλύτερη ποσοστιαία βαρύτητα συμμετοχής στο πληθυσμό των φτωχών (38,79%) και ακολουθούν τα άτομα με απολυτήριο λυκείου 19,15%, οι απόφοιτοι γυμνασίου αντιπροσωπεύουν το 13,23% και τα άτομα που δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο εμφανίζουν συμμετοχής στη φτώχεια 6,92%. Με άλλα λόγια, αν οι μεθοδολογικές εκτιμήσεις της φτώχειας είναι διαφοροποιημένες και κατά συνέπεια εμφανίζουν διαφορετικά ποσοστά φτωχών, στην ουσία η εκπαιδευτική διάθρωση των φτωχών παραμένει αμετάβλητη δείχνοντας τη σημαντική φτωχογόνο δράση του εκπαιδευτικού παράγοντα⁶.

Η έκδηλη σύνδεση μεταξύ των φαινομένων κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού με το φαινόμενο της εγκατάλειψης τους σχολείου αλλά και των συνεπειών της, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χάραξη πολιτικών για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής θα πρέπει όχι μόνο να λαμβάνει υπόψη της τους παραπάνω παράγοντες αλλά να εστιάζει στην αντιμετώπιση των ευρύτερων αυτών προβληματικών κοινωνικών καταστάσεων σε ένα πλαίσιο ολιστικής αντιμετώπισης του φαινομένου.

1.2.1.3. Το πρόβλημα του αναλφαβητισμού και η συμμετοχή του στη σχολική διαρροή

Ανάμεσα στους παράγοντες που έχουν συνδεθεί έντονα με την σχολική εγκατάλειψη είναι εκείνος του αναλφαβητισμού και αφορά τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και τους γονείς τους⁷. Στο επίπεδο του μαθητή, ο αναλφαβητισμός επηρεάζει αναπόφευκτα την ικανότητα και δυνατότητα του να ακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα και να ενταχθεί ομαλά στις δραστηριότητες της τάξης σημειώνοντας ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις. Στο επίπεδο των γονέων, ο αναλφαβητισμός καθορίζει όχι μόνο το κοινωνικό και επαγγελματικό status αλλά τη συνολικότερη αντίληψη που σχηματίζουν για την αξία και την αναγκαιότητα της μόρφωσης. Ταυτόχρονα, ο αναλφαβητισμός στερεί από τους γονείς τη δυνατότητα να

⁵ Χρυσάκης

⁶ Χρυσάκης, κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμός

⁷ Φακιολάς

προσφέρουν την απαιτούμενη στήριξη και υποστήριξη στα παιδιά τους στην πορεία τους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στη χώρα μας **το πρόβλημα του αναλφαβητισμού υπήρξε ιδιαίτερα έντονο σε προηγούμενες δεκαετίες**, ως προϊόν συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνικών παραγόντων. Σήμερα αν και έχουν περιοριστεί σημαντικά τα ποσοστά αναλφαβητισμού, οι συνέπειες που επισείει γίνονται ακόμα εμφανείς, κυρίως σε ειδικές ομάδες πληθυσμών. Έτσι, σύμφωνα με τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης το 1984 στην Ελλάδα το 35% των αγροτών δεν ήταν σε θέση να διαβάσει ούτε τους τίτλους των εφημερίδων ενώ το 82,8% των απασχολούμενων στις οικοδομές δεν είχε τελειώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Τόσο το φαινόμενο της σχολικής διαρροής όσο και αυτό του αναλφαβητισμού πλήττουν τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την ηθική βάση της παιδαγωγικής. Ιδιαίτερα σήμερα, που ο βαθμός συμμετοχής του πολίτη σε όλους τους τομείς του κοινωνικού γίνεσθαι εξαρτάται αποφασιστικά από τη μορφωτική του υποδομή, η ύπαρξη τέτοιων προβλημάτων συνιστά ένα από τα σοβαρότερα κοινωνικά προβλήματα αφού ακυρώνει κάθε έννοια κοινωνικής δικαιοσύνης. Το μέγεθος της σχολικής διαρροής, παραμένει επικίνδυνα υψηλό, με αποτέλεσμα τη **διατήρηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού σε υψηλά επίπεδα**. Από μια πρόσφατη έρευνα 50% του εργατικού δυναμικού της χώρας κατατάσσεται στους λειτουργικά αναλφάβητους που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση⁸.

Η λύση του προβλήματος όμως, όπως τονίζουν Έλληνες και ξένοι ερευνητές, δε βρίσκεται στη θεραπεία του αναλφαβητισμού, αλλά στην **έγκαιρη διάγνωση και πρόληψη του φαινομένου στα αρχικά στάδια της φοίτησης**. Δυστυχώς, το σχολείο, ως κατ' εξοχήν κοινωνικός θεσμός εκπολιτισμού κατά τα δυτικά πρότυπα, λειτουργεί ως μηχανισμός πτώχευσης εκπαιδευτικής, νοητικής, συναισθηματικής και νευροψυχολογικής για τα παιδιά που προέρχονται από τα μη προνομιούχα στρώματα, ενώ αντιθέτως, για παιδιά που είναι ήδη κοινωνικά ευνοημένα, λειτουργεί ως μηχανισμός εμπλουτισμού σε όλους τους παραπάνω τομείς γεγονός αυτό ενισχύει ακόμα περισσότερο την αντίληψη περί κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων Αυτή η πτώχευση των ήδη πτωχών, είναι δυνατό να ανατραπεί, αν εφαρμοστούν οι κατάλληλες παιδαγωγικές διαδικασίες και συνθήκες μάθησης, ακόμη και μέσα στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα.⁹

⁸ Νατάσα Ρουγγέρι, Το Βήμα, 10/04/1999, Σελ.: Α30

⁹ Μιχάλης Παπαδόπουλος, Λειτουργικός αναλφαβητισμός και σχολικός πόνος. Νέα Σύνορα Α.. Λιβάνη, Αθήνα, 1997.

Ερευνητές που εφάρμοσαν πειράματα σε μαθητές με πολύ χαμηλές επιδόσεις στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου διαπίστωσαν πως είναι δυνατόν να εφαρμοστεί ειδικό πρόγραμμα αλφαριθμητισμού ενταγμένου στο κανονικό σχολείο. Λειτουργικά αναλφάβητα παιδιά Γυμνασίου μπορούν να παρουσιάσουν στατιστικά σημαντική βελτίωση στις βασικές δεξιότητες αλφαριθμητισμού σε δοκιμασίες νοημοσύνης αυτοεικόνας και διχωτικής ακοής¹⁰.

Παρατηρούμε δηλαδή ότι η αντίφαση μεταξύ της εξέλιξης των ηλεκτρονικών επιτευγμάτων και της χρήσης νέων διδακτικών μέσων και τεχνικών, βασισμένα στην πληροφορική, και του ποσοστού των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα λειτουργικού ή οργανικού αναλφαριθμητισμού, τον αιώνα της πληροφορικής και των ηλεκτρονικών επιτευγμάτων, εμφανίζεται περισσότερο έντονη και περισσότερο αδικαιολόγητη. **Ο αναλφαριθμητισμός εξελίσσεται στη σύγχρονη μάστιγα της χώρας** και ένα στα πέντε παιδιά δεν ολοκληρώνει το γυμνάσιο στον νομό Ξάνθης, στις αγροτικές περιοχές του νομού Ευρυτανίας και στις ημιαστικές περιοχές του νομού Ροδόπης. Ένα στα έξι ως επτά παιδιά εγκαταλείπουν το γυμνάσιο στις αγροτικές περιοχές των νομών Ρεθύμνου, Λασιθίου, Ηρακλείου, Αιτωλοακαρνανίας και στις ημιαστικές περιοχές των νομών Χανίων, Δωδεκανήσου, Λακωνίας. Ταυτόχρονα για ένα στα εννέα παιδιά των αγροτικών περιοχών των νομών Κέρκυρας, Ηλείας, Λευκάδας και Μεσσηνίας καθώς και των ημιαστικών περιοχών των νομών Εύβοιας και Σάμου, το σχολείο λειτουργεί ως «βιομηχανία παραγκωνισμένων» μαθητών¹¹.

1.2.1.4. Μετανάστευση και σχολική διαρροή

Ανάμεσα στα κοινωνικά φαινόμενα που συνδέονται με τη σχολική διαρροή καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει και εκείνο της μετανάστευσης, τόσο όσον αφορά τους ίδιους τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετική χώρα όσο και στην εν γένει λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία εντάσσονται η επηρεάζεσαι θετικά ή αρνητικά ανάλογα με το βαθμό ετοιμότητας και προετοιμασίας για την υποδοχή τους,¹²

Η χώρα μας υπήρξε στο παρελθόν και για πολλές δεκαετίες χώρα εκροής μεταναστών. Κατά την τελευταία εικοσαετία όμως έχει μετατραπεί σε **χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών** με αποτέλεσμα την πραγματοποίηση

¹⁰ Μέρου Α, Σχολική αποτυχία: Η μεγάλη ασθένεια της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης των ίσων ευκαιριών

¹¹ Έρευνα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

¹² Bartolas

σημαντικών αλλαγών σε πολλά επίπεδα της κοινωνικής και οικονομικής ζωής αλλά και μεταβολές στο μαθητικό πληθυσμό και την σύσταση του. Η είσοδος μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας είχε ως αποτέλεσμα την πραγματοποίηση αλλαγών όχι μόνο στο επίπεδο αναγκών του μαθητικού πληθυσμού αλλά και ριζικές μεταβολές στον τρόπο λειτουργίας αλλά και τα προβλήματα στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών κοινοτήτων.¹³ Η παρουσία και διαβίωση μεγάλου αριθμού μεταναστών στην Ελλάδα έχει αλλάξει το τοπίο σε πολλές περιοχές της χώρας και έχει επηρεάσει τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ένα οποιοδήποτε δημόσιο ελληνικό σχολείο στο κέντρο ή στην περιφέρεια φιλοξενεί τυχαίο αριθμό μεταναστών μαθητών και τις γλώσσες τους.¹⁴ Λόγω των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών από άλλες χώρες συντελούνται μεταβολές και στο επίπεδο της συνολικής σχολικής επίδοσης των μαθητών με βάση τα συνολικά ποσοστά επιτυχίας ή αποτυχίας στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις αλλά και στα ποσοστά των παιδιών που εγκαταλείπουν το σχολείο.

Εξετάζοντας λίγο πιο αναλυτικά τα προβλήματα που συνδέονται με τη είσοδο μεταναστών μαθητών στη χώρα μας θα αναφερθούμε στα προβλήματα που επηρεάζουν αρνητικά το θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών που οι γονείς τους είναι οικονομικοί μετανάστες¹⁵. Το πρώτο και ίσως το πιο **βασικό είναι το ζήτημα της άδειας παραμονής της οικογένειας στη χώρα υποδοχής**. Ακόμα και σήμερα, μετά από τρεις μεταναστευτικούς νόμους (1975/1991, 2910/2001 και 3386/2005), τρία προγράμματα νομιμοποίησης (1998, 2001 και 2005) και με υπολογιζόμενους τους αλλοδαπούς να υπερβαίνουν το 10% του διαμένοντα στη χώρα πληθυσμού, οι οικονομικοί μετανάστες τελούν υπό καθεστώς νομικής αβεβαιότητας και προσωρινότητας. Το καθεστώς της νομιμότητας πολλών μεταναστών παραμένει αβέβαιο ή ασαφές λόγω καθυστερήσεων στην διεκπεραίωση των αιτήσεων για άδειες παραμονής, ασαφειών στην μεταβολή του καθεστώτος κάποιων αλλοδαπών από την λεγόμενη Πράσινη Κάρτα στο καθεστώς του νόμου 2910/2001 και πιο πρόσφατα από εκείνο στο σημερινό καθεστώς του νόμου 3386/2005.

Επιπλέον προβλήματα εμφανίζονται και με την **ύπαρξη πρακτικών προβλημάτων στην εφαρμογή των σχετικών νόμων** που αφορούν στις υπερβολικές καθυστερήσεις στη χορήγηση των αδειών διαμονής, στην αδυναμία εκπλήρωσης των προϋποθέσεων ανανέωσης (ένσημα, σύμβαση εργασίας) από τους αιτούντες (λόγω

¹³ Παπαστυλιανού, Φαρσεδάκης,

¹⁴ Ελένη Σκούρτου Κωνσταντίνος Βρατσάλης Χρήστος Γκόβαρης, Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.),2004

¹⁵

τόσο της άτυπης φύσης της εργασίας τους σε οικοδομές, νοικοκυριά, άλλες υπηρεσίες και τον αγροτικό τομέα, αλλά και της απροθυμίας των εργοδοτών να εκπληρώσουν τις νόμιμες υποχρεώσεις), και στην έλλειψη ενεργητικής μεταναστευτικής πολιτικής του ελληνικού κράτους για την διαχείριση των εισροών μεταναστών εργαζομένων από γειτονικές και άλλες χώρες.¹⁶

Η αβεβαιότητα του καθεστώτος διαμονής των γονέων αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είτε γιατί αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να εγγραφούν στα σχολεία είτε γιατί δεν γνωρίζουν αν πρέπει να επενδύσουν συναισθηματικά και γνωστικά στο νέο τους περιβάλλον αφού η διαμονή τους στη χώρα κρέμεται συνέχεια από μια γραφειοκρατική κλωστή¹⁷. Επιπλέον τα παιδιά που γεννιούνται στην Ελλάδα από αλλοδαπούς γονείς (εκτός Ε.Ε.) δεν έχουν καν τη δυνατότητα εγγραφής στο δημοτολόγιο του δήμου όπου διαμένουν για να μπορούν να πάρουν πιστοποιητικό γέννησης. Επίσης δεν υπάρχει προς το παρόν καμία πρόβλεψη στον ελληνικό κώδικα ιθαγένειας για την πολιτογράφηση μέσα από ειδικές κατά προτίμηση διατάξεις των παιδιών που είναι γεννημένα στην Ελλάδα από αλλοδαπούς γονείς ή των παιδιών που ήρθαν στην Ελλάδα σε πολύ νεαρή (προσχολική) ηλικία.

Το δεύτερο βασικό πρόβλημα που επηρεάζει το θέμα της εκπαιδευτικής πολιτικής προς τους αλλοδαπούς και ομογενείς μαθητές είναι η **έλλειψη στατιστικών στοιχείων** τόσο για το σύνολο του μεταναστευτικού πληθυσμού όσο και για τον μαθητικό πληθυσμό ειδικότερα. Αν και με την ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) το 1996, η κατάσταση βελτιώθηκε σημαντικά με την καταγραφή των αλλοδαπών και ομογενών μαθητών, λείπουν ακόμα τα λεπτομερειακά δημογραφικά στοιχεία για το σύνολο του μεταναστευτικού πληθυσμού καθώς και του μαθητικού ούτως ώστε να υπάρχει μια συνολική εικόνα της οικογενειακής κατάστασης των μαθητών και των κοινωνικών και οικονομικών χαρακτηριστικών των οικογενειών της καθώς και της κατανομής τους στον ελλαδικό χώρο. Η ύπαρξη στοιχείων είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση κρατικής πολιτικής στο θέμα της μετανάστευσης γενικά αλλά και στους συναφείς τομείς, όπως η εκπαίδευση ειδικότερα¹⁸.

¹⁶ Άννα Τριανταφυλλίδου, Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα

¹⁷ Νικολάου, Γ. (2000) Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

¹⁸ Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004) Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004.

Δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία (ποσοτικά και ποιοτικά) για τις επιδόσεις των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών στα ελληνικά σχολεία και για τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Εικάζεται ότι υπάρχει **διαρροή μη γηγενών μαθητών στην μετάβαση από το γυμνάσιο στο λύκειο** αλλά το θέμα αυτό δεν έχει διερευνηθεί. Σχετικές μελέτες επισημαίνουν τις **μη ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις** των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και τις σχετικές απόψεις και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών. Τα προβλήματα είναι **εντονότερα** στους μαθητές που εντάχθηκαν στο ελληνικό σχολείο **στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ή στο γυμνάσιο** ενώ οι μαθητές που παρακολούθησαν το ελληνικό σχολείο από τις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού έχουν καλύτερες επιδόσεις, όχι μόνο στην εκμάθηση της γλώσσας αλλά και γενικότερα¹⁹. Επίσης οι αλλοδαποί μαθητές συχνά εντάσσονται σε τάξεις κατώτερες από εκείνες στις οποίες αντιστοιχεί η ηλικία τους λόγω της ελλιπούς γνώσης τους της ελληνικής γλώσσας. Επισημαίνεται ότι η διεθνής εμπειρία έχει δείξει ότι μια τέτοια πρακτική αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη τους σε χαμηλότερες τάξεις βιώνεται αρνητικά, η **διαφορά ηλικίας** εμποδίζει την σύναψη φιλικών σχέσεων με συμμαθητές/συμμαθήτριες και εντείνει την περιθωριοποίησή τους²⁰. Η **απουσία ισχυρών συνδετικών δεσμών μεταξύ του αλλοδαπού μαθητή και των υπόλοιπων μελών της σχολικής κοινότητας** καθώς και των κοινωνικών και σχολικών δρώντων στο εσωτερικό της αυξάνει τις πιθανότητες για τον μαθητή να βρεθεί εκτός εκπαιδευτικού συστήματος²¹.

1.2.2. Προσδιορισμός των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

1.2.2.1. Ο παράγοντας φύλο

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό **δεν εμφανίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της συμμετοχής αγοριών και κοριτσιών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση**. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί καταδεικνύουν μία γενική υπεροχή των κοριτσιών όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα,

¹⁹ Dimakos, I. And Tasiopoulou, K. (2003) 'Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14, 3, 307-16.

²⁰

²¹ Hirschi, social control theory

γεγονός που, όπως υποστηρίζεται, συνδέεται με την πρώιμη ωρίμανση τους και διαρκεί ως την κατώτερη μέση εκπαίδευση²².

Στη χώρα μας κατά της τελευταίες δεκαετίες το ποσοστό αγοριών και κοριτσιών στη βασική εκπαίδευση δεν παρουσιάζει διαφορές σε σχέση με το φύλο. Μολονότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν υπήρχε ουσιαστικά ποτέ σημαντική διαφορά, με τα αγόρια και τα κορίτσια να συμμετέχουν σχεδόν εξίσου, στη δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση η αισθητή διαφορά που παρατηρήθηκε κατά τις δεκαετίες '70-80 ανάμεσα στα δυο φύλα, περιορίστηκε στη συνέχεια με αποτέλεσμα σήμερα ουσιαστικά να μην υφίσταται²³.

Πιο πρόσφατες μελέτες σχετικά με τη μαθητική διαρροή αναφέρουν συχνά ότι **το ποσοστό των αγοριών που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι σχετικά υψηλότερο**. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται ίσως λόγω των πιέσεων που ασκούνται στα αγόρια για **πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας**. Άλλες πηγές²⁴ αναφέρουν ότι τα αγόρια αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο ποσοστό συμπεριφορές που συνδέονται με τη **χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ** καθώς και ατυχήματα, στοιχεία που είναι δυνατόν να τους οδηγήσουν σε εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο από χρόνια ψυχοσωματικά προβλήματα υγείας.

Διαφοροποιημένη εμφανίζεται η εικόνα όσον αφορά τις **εκπαιδευτικές συμπεριφορές των κοριτσιών τσιγγάνικης καταγωγής**. Εξακολουθεί να παρατηρείται συχνά, ακόμα και στις μέρες μας, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ή γάμου. Πιο συγκεκριμένα, πολλά από τα κορίτσια Ρομά, αναλαμβάνουν από πολύ νωρίς και συνήθως πριν αποφοιτήσουν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πολλές από τις ευθύνες του νοικοκυριού και τη φροντίδα των μικρότερων παιδιών της οικογένειας. Παράλληλα, η σύναψη γάμων σε πολύ μικρή ηλικία, στοιχείο συνυφασμένο με την κουλτούρα και των τρόπο ζωής των Τσιγγάνων, αναγκάζει πολλά κορίτσια να εγκαταλείψουν το σχολείο πριν το γυμνάσιο ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, προκειμένου είτε να προετοιμαστούν για το γάμο είτε για να προχωρήσουν σε αυτόν²⁵.

²² Πετροπουλος

²³ Μελέτη ΚΕΘΙ

²⁴ Ν. Φακιολάς

²⁵ Η περίπτωση των Ρομά στο Ηράκλειο Κρήτης.

1.2.2.2. Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης

Σχετικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι υπάρχει **θετική σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής προόδου**²⁶. Δεν έχει γίνει όμως ξεκάθαρο αν υπάρχει σχέση αιτίας-αιτιατού μεταξύ αυτοεκτίμησης και σχολικής αποτυχίας, δηλαδή αν η σχολική αποτυχία ή εγκατάλειψη είναι αποτέλεσμα της χαμηλής αυτοεκτίμησης ή αν οι υψηλές επιδόσεις ενεργούν θετικά στην αυτοεκτίμηση. Στη πραγματικότητα εκτιμάται ότι οι δύο αυτές πιθανότητες μπορούν να ισχύουν εξίσου²⁷. Θα πρέπει να τονισθεί ότι η εικόνα που θα σχηματίσει το νεαρό άτομο για τον εαυτό του αλλά και τρόπος που θα τοποθετήσει τον εαυτό του στον κοινωνικό χώρο όπου καλείται να ενταχθεί επηρεάζεται σημαντικά από τις προσδοκίες που έχουν για αυτόν οι «σημαντικοί άλλοι»: γονείς, εκπαιδευτικοί, φίλοι.

Τα παιδιά που μειονεκτούν από πλευράς προαναγνωστικών, ή πρωτοαναγνωστικών δραστηριοτήτων, συγκρίνουν τον εαυτό τους με τα άλλα συνομήλικα παιδιά που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις, με αποτέλεσμα να δημιουργήσουν από τους πρώτους κιάλας μήνες της σχολικής τους ζωής, ένα κλονισμένο «εγώ», να χάσουν την καλή εικόνα, αν είχαν, του εαυτού τους, να δημιουργήσουν χαμηλή αυτοεικόνα και επομένως να αποκτήσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτή η εικόνα τα ακολουθεί για όλη τους τη ζωή, όπως αντίθετα, για όλη τους τη ζωή, ακολουθεί η θετική εικόνα που αποκτούν σ' αυτά τα πρώτα στάδια της σχολικής τους ζωής οι μαθητές που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου²⁸. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τελικά τα παιδιά που θα εγκαταλείψουν το σχολείο δεν είναι απλά εκείνα που έχουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες λόγω των γνωστικών ή ατομικών τους δυνατοτήτων αλλά κυρίως αυτά για τα οποία **η σχολική κοινότητα αλλά και η οικογένεια έχουν επενδύσει λιγότερο** και θεωρούν τη διαρροή τους από το σχολείο, λίγο ως πολύ, αναμενόμενη.

²⁶ Παπαστυλιανού 2000, Συγκολλίτου 1997

²⁷ Πετρόπουλος

²⁸ Αγγελική Μέρου, Σχολική αποτυχία: η μεγάλη ασθένεια της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης των ... ίσων ευκαιριών, Πανοπούλου-Μαράτου Ο., Σόλμαν Μ., Γεώργας Δ., Μίχου Μ., Σώκου-Μάδα Κ., «Σχολική Επίδοση: κοινωνικοί ψυχικοί, και σωματικοί παράγοντες, σχέσεις νοητικής εξέλιξης αναγνωστικής και αριθμητικής επίδοσης με τη σχολική αποτυχία». Ψυχολογικά Θέματα τόμος 1ος τεύχος 1ο, σ. 37. Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων 1988.

1.2.2.3. Ο παράγοντας οικογένεια

Ο ρόλος της οικογένειας στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου απαντάται συχνά ως αντικείμενο μελέτης τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία. Η ανάλυση του ρόλου που διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον σε σχέση με το μαθητή μπορεί να αναλυθεί σε δύο βασικούς άξονες.

Ο πρώτος άξονας αφορά το **κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων** και το βαθμό στον οποίο αυτό συνδέεται με την σχολική απόδοση του μαθητή. Έχει ήδη αναφερθεί πως οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες που μπορεί να διέπουν την θέση της οικογένειας στο εκάστοτε κοινωνικό σύνολο λειτουργούν ως παράγοντες σχολικής επιτυχίας ή αντίθετα μειώνουν τις πιθανότητες για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευση. Έτσι τα παιδιά γονέων που εργάζονται στον πρωτογενή τομέα και τη μεταποίηση ή ανήκουν σε κάποια μειονοτική ομάδα έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο ή να αποτύχουν σε αυτό. (Brouker 1997).

Σύμφωνα με τα στοιχεία μελέτης που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα σε δείγμα νέων που είχαν εγκαταλείψει την εκπαίδευση, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (66.6%) δήλωσε ότι ο πατέρας απασχολείται ως αγρότης ή εργάτης, ένα ποσοστό 13% ότι είναι τεχνίτης, ένα ποσοστό 5.8% ότι είναι ανεπάγγελτος ή συνταξιούχος. Ακολουθούν όσοι δήλωσαν ότι ο πατέρας τους εργάζεται ως δημόσιος υπάλληλος (4.3%), ως ελεύθερος επαγγελματίας (5.8%), ως ιδιωτικός υπάλληλος (2.2%) ή ειδικευμένος υπάλληλος (2.2%). Παρόμοια εικόνα παρουσιάζουν οι δηλώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με το επάγγελμα της μητέρας όπου όμως ένα ποσοστό 48,2% δήλωσε ως απασχόληση της μητέρας τα οικιακά.²⁹

Έχει υποστηριχθεί ακόμα ότι η σχολική επιτυχία και οι προσδοκίες των γονέων εξαρτώνται από ένα μοναδικό παράγοντα που δεν είναι οικονομικός ή χρηματικός, αλλά ψυχολογικός και μορφωτικός. Το γεγονός αυτό δεν συνδέεται με τη βιολογική κληρονομικότητα αλλά με το γεγονός ότι **οι γονείς συνειδητά ή μη, μεταδίδουν στα παιδιά τους μια μορφωτική κληρονομικότητα**, η επιρροή της οποίας γίνεται εντονότερη όσο προχωράμε προς τα ανώτερα στρώματα. Την ίδια στιγμή γονείς που δεν τοποθετούν ψηλά στην κλίμακα αξιών τους την ανάγκη για μόρφωση δεν είναι σε θέση να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς την παραμονή του παιδιού τους στο χώρο του σχολείου. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η στάση που οι γονείς διαμορφώνουν

²⁹ Επι τροχών

απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών τους μπορεί να αποδειχθεί πολύ πιο ισχυρός παράγοντας από ότι το οικονομικό και κοινωνικό τους επίπεδο³⁰.

Στην ίδια μελέτη στην ερώτηση σχετικά με την αντίδραση της οικογένειας έναντι της απόφασης των παιδιών να εγκαταλείψουν το σχολείο, οι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 56.8%, δηλώνουν ότι η αντίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ήταν αρνητική, σε ποσοστό 31.2% δηλώνουν ότι το οικογενειακό τους περιβάλλον αδιαφόρησε και μόνο ένα ποσοστό 12.0% δηλώνει ότι το οικογενειακό τους περιβάλλον είδε θετικά την απόφασή τους να σταματήσουν το σχολείο. Δεν υπήρξε διαφοροποίηση μεταξύ των συμμετεχόντων, ως προς τις σχετικές απαντήσεις, με βάση το φύλο ή την περιοχή διαμονής τους.

Ο δεύτερος άξονας προσέγγισης αφορά τις **σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας** και των τρόπου διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Ερευνητικά αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι η παρουσία και των δύο γονέων, σε αντιδιαστολή με τις μονογονεακές οικογένειες, επιδρά θετικά στη σχολική απόδοση και επιτυχία των μαθητών. (Shreeve et all 1995, Nord 1998). Θετική επίδραση έχει επίσης σύμφωνα με τον Steinberg (1998) ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων στο εσωτερικό της οικογένειας και η συμμετοχή των παιδιών σε αυτές. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει η σπουδαιότητα που αποδίδεται στο ρόλο της μητέρας και η δημιουργία θετικού αυτοσυναισθήματος ως ενισχυτικού παράγοντα της θετικής επίδοσης, σε αντίθεση με την έλλειψη αξιών που χαρακτηρίζει την κοινωνία και η οποία αντικατοπτρίζεται στην οικογένεια, αποπροσανατολίζοντας το παιδί και οδηγώντας το σε «προσωπική και σχολική αποτυχία»³¹. Σχετικά όμως με το **ρόλο της μητέρας** στο επίπεδο της σχολικής επίδοσης έχει υποστηριχθεί ότι οι μητέρες πιέζουν περισσότερο τα αγόρια, από ότι τα κορίτσια, να κατακτήσουν υψηλά βαθμολογικά επίπεδα, να μορφωθούν και να σταδιοδρομήσουν. Η ερμηνεία του στοιχείου αυτού ανιχνεύεται στο σύστημα των κοινωνικών αξιών, της δομής της ελληνικής κοινωνίας και στη διαφορετική κοινωνικοποίηση των φύλων μέσα στην οικογένεια, αλλά και στο σχολείο³². Αντίθετα σε οικογένειές όπου επικρατεί αυταρχικός τρόπος διαπαιδαγώγησης και τα παιδιά υφίστανται έντονη πίεση και στρεσογόνες καταστάσεις προκειμένου να σημειώσουν υψηλές σχολικές επιδόσεις, τα αποτελέσματα είναι διαμετρικά αντίθετα από τα αναμενόμενα.

³⁰ Α. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδόσεις Παπαζήση,

³¹ Κωνσταντίνα Κοντόση, Η σχολική αποτυχία στο σύγχρονο σχολείο. Ερευνητική προσέγγιση των αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών ΤΕΕ σχετικά με τους παράγοντες που την ενισχύουν.

³² Ηλίας Ε. Μιχάλης, Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση των μαθητών, 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: "Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006 Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου

Κοινό τόπο μεταξύ κοινωνιολόγων και ψυχολόγων αποτελεί η άποψη ότι τις περισσότερες φορές η αντικοινωνική και προβληματική συμπεριφορά του παιδιού δεν είναι τίποτα περισσότερο από **αντανάκλαση των δυσλειτουργικών καταστάσεων που βιώνει στο εσωτερικό της οικογένειας**³³. Φαινόμενα όπως αυτά της ενοδοικογενειακής βίας, της παραμέλησης και της παιδικής κακοποίησης συνδέονται άμεσα με την αποτυχία του παιδιού-θύματος στο σχολείο, τα προβλήματα ομαλής ένταξης και ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον καθώς και την ανάπτυξη παραβατικής συμπεριφοράς, αποτελούν παράγοντες που ενισχύουν τις πιθανότητες για διαρροή του μαθητή από την εκπαίδευση³⁴.

1.2.2.4. Ο βαθμός αστικότητας του πληθυσμού

Ο βαθμός αστικότητας μίας περιοχής μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας πρόβλεψης των σχολικών επιδόσεων αλλά και της διαρροής από την εκπαίδευση. Όπως προκύπτει και στη συνέχεια, **η σχολική διαρροή αυξάνεται γραμμικά καθώς προχωράμε από τις αστικές στις ημιαστικές και τις αγροτικές περιοχές**. Αντίθετα, δεν διαπιστώνεται γραμμική εξέλιξη των σχολικών επιδόσεων σε σχέση με το επίπεδο αστικότητας του εξεταζόμενου πληθυσμού. Έτσι, μολονότι οι αστικές περιοχές διακρίνονται από υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, στις αστικές περιοχές, η επίδοση των μαθητών στις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές δεν είναι πάντα προβλέψιμες. Έχουν αναφερθεί αρκετές περιπτώσεις όπου μαθητές αγροτικών περιοχών έχουν σημειώσει υψηλότερες βαθμολογίες³⁵.

Εξετάζοντας τα ποσοστά μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο κατά γεωγραφική περιφέρεια έτσι όπως αναφέρονται στη σχετική μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που δεν φοίτησαν καθόλου εμφανίζεται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (5,24%) ενώ το μικρότερο αφορά τη Θεσσαλία (1,76%).

Στην εξεταζόμενη γενιά μαθητών 2000-2001 παρουσιάζεται διακύμανση στο ποσοστών μαθητικής διαρροής μεταξύ των δεκατριών γεωγραφικών περιφερειών της χώρας. Η υψηλότερη μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο παρουσιάζεται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (9,64%) και σε νησιωτικές περιοχές όπως την Κρήτη 8,34% τα Ιόνια Νησιά 7,15% Νησιά Βορείου Αιγαίου 6,91%. Αντίθετα, η χαμηλότερη μαθητική

³³ Α. Μαγγανάς, 2001, Φαρσεδάκης, 1992,

³⁴ Μανουδάκη 2005, Η Προβληματική της Νεανικής Παραβατικότητας στην Ελλάδα. Μια Συνοπτική Προσέγγιση», Κοινωνική Εργασία, τεύχος 78, σελ. 101-114

³⁵ Πετρόπουλος

διαρροή παρουσιάζεται στην Δυτική Μακεδονία 2,73 στη Θεσσαλία 3,46% και στην Ήπειρο 3,79%

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ποσοστά μαθητικής διαρροής στην περιοχή της πρωτεύουσας. Αν και με ποσοστό μαθητικής διαρροής λίγο μεγαλύτερο του μέσου όρου 6,57% εμφανίζει τον μεγαλύτερο αριθμό μαθητών που έχουν διαρρεύσει. Πιο συγκεκριμένα το 1/3 περίπου του μαθητικού πληθυσμού που διέρρευσε διαβεί στην περιοχή της πρωτεύουσας³⁶.

Σύμφωνα με τα πορίσματα παλαιότερων αλλά και πιο πρόσφατων μελετών, τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής εμφανίζονται σε αγροτικές περιοχές των νομών Ζακύνθου, Ξάνθης, Ρεθύμνου, Ευρυτανίας, Ηλείας, Κυκλάδων, Κερκύρας, Ροδόπης, Λασιθίου, Λακωνίας.

Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά αγροτικών νομών όπως των νομών Ηλίας, Λακωνίας, Ευρυτανίας, Ροδόπης, Ξάνθης, παρατηρούμε ότι πρόκειται για περιοχές οικονομικά στερημένες. Παράλληλα, εάν εξετάσουμε το εκπαιδευτικό επίπεδο των κατοίκων των παραπάνω περιοχών, θα διαπιστώσουμε ότι είναι αδικημένοι εκπαιδευτικά, αφού έχουν από τα υψηλότερα ποσοστά κατοίκων χωρίς απολυτήριο τριτάξιου Γυμνασίου (68%-78%).

Στα οικονομικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά αυτά χαρακτηριστικά πρέπει να προστεθεί, στην περίπτωση των Νομών Ροδόπης και Ξάνθης, η εγκατάλειψη του σχολείου μετά το Δημοτικό της συντριπτικής πλειοψηφίας (85-100%) των μαθητών από μειονοτικές ομάδες. Επισημαίνεται ότι οι μαθητές αυτοί αποτελούν το μισό περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των παραπάνω περιοχών³⁷.

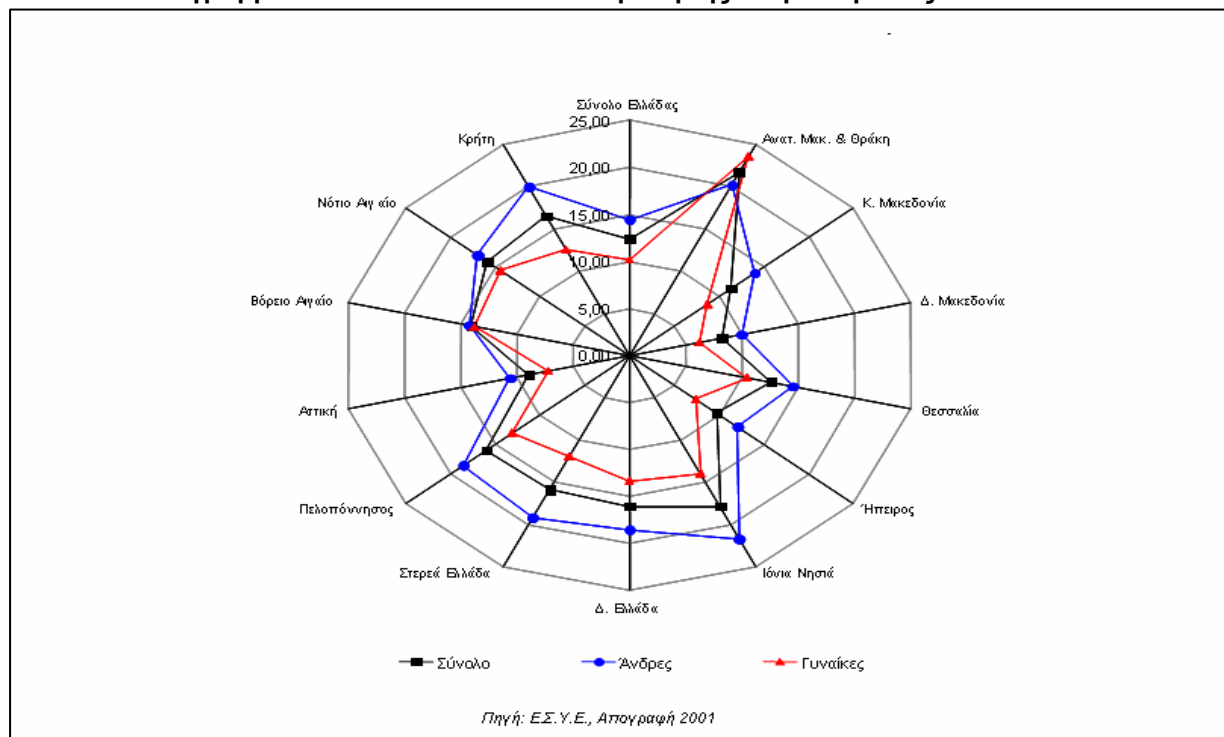
Οι διαπεριφερειακές αυτές διακυμάνσεις αποτυπώνονται και σε έκθεση αξιολόγησης του Μ. Χρυσάκη όπου, όπως φαίνεται από το παρακάτω διάγραμμα, τα ποσοστά μη αποφοίτησης από το Γυμνάσιο για τα άτομα ηλικίας 15-24 ετών είναι σημαντικά υψηλότερα στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (21,65%) και ακολουθούν τα Ιόνια Νησιά (17,89%), η Κρήτη (16,48%), η Δυτική Ελλάδα (16,07%) και η Πελοπόννησος (16,05%)³⁸.

³⁶ Παναγιώτη Ρουσέα, Βασιλεία Βρετάκου, Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006

³⁷ Κάτσικας

³⁸ Επι τροχών, στοιχεία από την εξωτερική αξιολόγηση.

Διάγραμμα Ι.2.1: Ποσοστά αποφοίτησης ατόμων ηλικίας 15-24 ετών



Ο παράγοντας αστικότητας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στη διαμόρφωση του Δείκτη Ανάδειξης ΠΕΠ- Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Μία γενική εκτίμηση των αποτελεσμάτων διασύνδεση του παράγοντα αστικότητα με τον Δείκτη.

1.2.2.5. Η πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας ως παράγοντας σχολικής διαρροής

Μία από τις κύριες αιτίες διαρροής μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτή της πρόωρης ένταξης τους στην αγορά εργασίας. Σύμφωνα με προγενέστερες αλλά και πιο πρόσφατες μελέτες, **η πρόωρη απασχόληση παρατηρείται κυρίως στους τομείς του τουρισμού και της παροχής υπηρεσιών, της γεωργίας και κτηνοτροφίας, του εμπορίου** καθώς και διαφόρων άλλων χειρονακτικών κυρίως επαγγελματιών.

Πιο συγκεκριμένα, βάσει στοιχείων μελέτης του ΙΝΕ, η συντριπτική πλειοψηφία των νέων ηλικίας 14 χρόνων που εργάζονται, απασχολείται στην αγροτική παραγωγή (ποσοστό 63,4%) ενώ ακολουθούν το εμπόριο, η βιομηχανία και οι οικοδομικές δραστηριότητες. Στην αμέσως επόμενη (ηλικιακή) κατηγορία των 15-19 χρόνων, οι νέοι εργάζονται κατά κύριο λόγο στην γεωργία και την κτηνοτροφία και ακολουθούν η βιομηχανία, το εμπόριο, η οικοδομή (8.857) και, τελευταίος, ο τουρισμός.

Όπως επισημαίνει η ΕΣΥΕ, οι νέοι, ως φτηνή και ανειδίκευτη εργατική δύναμη, πραγματοποιούν τις πιο σκληρές εργασίες με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στη σωματική τους διάπλαση και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, όσο και στην ψυχική τους υγεία. Παιδιά ηλικίας 14 ετών ή λίγο μεγαλύτερα έχουν εισέλθει στην παραγωγή εγκαταλείποντας το σχολείο ενώ παράλληλα, ένας στους δύο «ώριμους» νέους, ηλικίας 25 έως 29 χρονών – σε ηλικία που υποθετικά έχει ή πρέπει να έχει ολοκληρώσει τη θεωρητική κατάρτιση - δεν εργάζεται. Είναι προφανές ωστόσο, ότι τα επίσημα νούμερα δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, αφού η επίσημη στατιστική δεν υπολογίζει τα παιδιά που αυτοαπασχολούνται, τους ανήλικους που εργάζονται χωρίς βιβλιάριο εργασίας, τους εργαζόμενους σε οικογενειακές επιχειρήσεις και τα παιδιά των οικονομικών προσφύγων, μουσουλμάνων και τσιγγάνων που μένουν εκτός υπολογισμού³⁹.

Εξετάζοντας τη γεωγραφική κατανομή της διαρροής παρατηρούμε ότι νομοί που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά διαρροής χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα και από έντονη τουριστική ανάπτυξη. Εστιάζοντας την προσοχή μας σε νομούς όπως οι επιμέρους νομοί των Κυκλάδων, η Κέρκυρα και η Ζάκυνθος, καθώς και οι Νομοί Λασιθίου και Ρεθύμνου στην Κρήτη που αντιστοιχούν στις πιο ανεπτυγμένες τουριστικά περιοχές με ταυτόχρονη οικονομική ευημερία των κατοίκων, παρατηρούμε ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών εγκαταλείπουν το σχολείο για να εργαστούν στον τομέα αυτό. Εμφανίζεται δηλαδή το παράδοξο, η οικονομική ανάπτυξη που συνήθως ευνοεί τη διεκδίκηση καλύτερης εκπαίδευσης, στις περίπτωση των τουριστικά ανεπτυγμένων περιοχών, η οικονομική ευμάρεια να λειτουργεί ανταγωνιστικά ως προς την εκπαίδευση των μαθητών. Έτσι, στις τουριστικά ανεπτυγμένες περιοχές της χώρας 2-3 στα 10 παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο αυξάνοντας έτσι τα ποσοστά των μελλοντικά αναλφάβητων.

Θα πρέπει όμως στο σημείο αυτό να τονίσουμε ότι η πρόωρη εγκατάλειψη του υποχρεωτικού σχολείου δεν αφορά το γενικό μαθητικό πληθυσμό των τουριστικών περιοχών. Όλες οι ενδείξεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που αποκλείονται από το σχολείο στη συντριπτική τους πλειοψηφία προέρχονται από τα **φτωχά αγροτικά και μικρομεσαία στρώματα του πληθυσμού** που βρίσκουν στον τουρισμό μία προσφορά απασχόλησης χωρίς ιδιαίτερες γνωστικές απαιτήσεις και με σχετικά ικανοποιητικές απολαβές. Τις περισσότερες φορές η **στάση της οικογένειας** απέναντι στην πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας και τη συνεπαγόμενη εγκατάλειψη του σχολείου είναι θετική ενώ δεν λείπουν και οι περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς παροτρύνουν και στηρίζουν τα παιδιά στην επιλογή τους για

³⁹ Αθηνά Μπήτρα Αναστασία Σπήλιωτοπούλου παιδική εργασία, ενημέρωση, τεύχος 35, 1998

πρώρη αποχώρηση από το «αβέβαιο μέλλον» της εκπαίδευσης σε «αποδοτικότερους» προσανατολισμούς με γρήγορο κέρδος⁴⁰.

Ο τομέας του τουρισμού όμως δεν είναι ο μοναδικός που απορροφά υψηλό ποσοστό μαθητών. Το ίδιο συμβαίνει και με τις αγροτικές δραστηριότητες, όπου παρατηρείται αθρόα απασχόληση ανηλίκων, κυρίως όταν η αγροτική-κτηνοτροφική παραγωγή είναι το μοναδικό οικονομικό μέσο επιβίωσης της οικογένειας⁴¹.

Έχουμε ήδη αναφέρει ότι μεγάλο μέρος των παιδιών **Ρομά** που εγκαταλείπουν το σχολείο για να ακολουθήσουν τις οικογένειες τους και να συμμετάσχουν σε οικονομικές δραστηριότητες που στην πλειοψηφία τους εντάσσονται στον τομέα του εμπορίου και έχουμε ήδη επισημάνει τις δυσκολίες ποσοτικού προσδιορισμού του φαινομένου. Εξίσου δύσκολο είναι να υπολογισθεί το ποσοστό των παιδιών που εργάζονται στο δρόμο, τα παιδιά δηλαδή που έχουμε συνηθίσει να αποκαλούμε παιδιά των φαναριών. Τα παιδιά αυτά είτε πρόκειται για παιδιά Ρομά, είτε για παιδιά προσφύγων ή μεταναστών, ή ακόμα και γηγενή, γίνονται αντικείμενο οικονομικής εκμετάλλευσης στερώντας τα, μεταξύ άλλων από το βασικό κοινωνικό τους δικαίωμα που αφορά την ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση.

1.2.2.6. Ο γλωσσικός παράγοντας και οι δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο

Σχετικές με τη σχολική αποτυχία και διαρροή έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι **οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και προβλήματα στο σχολείο**, όχι μόνο σε σχέση με την σχολική τους επίδοση, αλλά και στο επίπεδο της ομαλής κοινωνικοποίησης τους και τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και κατανόησης στο εσωτερικό αυτού⁴².

Ειδικότερα όσον αφορά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για τους δίγλωσσους μαθητές η διδασκαλία της Ελληνικής είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και κατανόηση όλων των άλλων γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο. Για καλύτερα αποτελέσματα **πρέπει να οικοδομηθεί μια τέτοια μαθησιακή συνθήκη που να επιτρέπει, να ενθαρρύνει και να μεγιστοποιεί την αξιοποίηση της προηγούμενης γλωσσικής και πολιτισμικής γνώσης** στη διαδικασία κατανόησης και δημιουργίας νοήματος στη γλώσσα-στόχο⁴³. Υποβάθμιση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των μαθητών, οδηγεί, μεταξύ άλλων, σε σχολική διαρροή και

⁴⁰ Κατσικα

⁴¹ Έρευνα ΠΙ

⁴² Διαπολιτισμικό σχολείο

⁴³ Σκούρτου, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο, στο: Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20)

παραβατικότητα, συμπεριφορές μιας ενσυνειδητής από πλευράς των μαθητών προσπάθειας, προκειμένου να διατηρήσουν την προσωπική και εθνική τους ταυτότητα⁴⁴.

1.2.2.7. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών Ρομά

Δεν υπάρχουν επίσημες στατιστικές σχετικά με την εκπαιδευτική συμπεριφορά των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Τα στοιχεία από διάφορες έρευνες σε συγκεκριμένες περιοχές δείχνουν ότι τα παιδιά των Τσιγγάνων εξακολουθούν να μην πηγαίνουν στο σχολείο ή, όσα πηγαίνουν, δεν το παρακολουθούν συστηματικά⁴⁵. Το μεγαλύτερο ποσοστό των Ρομά που πήγαν σχολείο φαίνεται να ολοκληρώνει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό εκείνων που καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα, η περίπτωση ένα τσιγγανόπαιδο να ολοκληρώσει σπουδές στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση εκτιμάται ως μηδαμινή (Ντούσας 1997).

Οι πρακτικές αποκλεισμού που ακολουθούνται και σχετίζονται με τη σχολική φοίτηση των πληθυσμών Ρομά κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες:

(α) **Ενεργητικός αποκλεισμός** των τσιγγανοπαίδων από τα σχολεία είτε με δυναμικές κινητοποιήσεις της τοπικής κοινωνίας, με βιαιότητες ή συνηθέστερα με απειλές, είτε με ήπιους διοικητικούς τρόπους.

(β) **Παθητικός αποκλεισμός** των τσιγγανοπαίδων, στη σχολική τάξη με την περιθωριοποίησή τους και την απλή ανοχή της παρουσίας τους μέσα στην τάξη⁴⁶ (Βεργίδης, 1995).

Ας εξετάσουμε όμως πιο αναλυτικά τις μορφές αλλά και τις συνέπειες των πρακτικών αυτών στο επίπεδο της εγκατάλειψης της σχολικής εκπαίδευσης. Η σχολική φοίτηση των Τσιγγάνων - εκτός του ότι είναι εκτός παραδοσιακού αξιακού κώδικα της ομάδας - είναι εξαιρετικά ευάλωτη σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η μετακίνηση, τα οικονομικά προβλήματα που οδηγούν στην παιδική εργασία, η απόσταση από το σχολείο, τα φαινόμενα ρατσισμού μέσα στην τάξη, η έλλειψη κατάλληλης και μόνιμης στέγης κλπ. Είναι δηλαδή γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο αναγκάζονται να

⁴⁴ Κ.Δημητράκης, Η εθνική ταυτότητα των παιδιών των ελλήνων μεταναστών της Σουηδίας. Μία εμπειρική προσέγγιση, 4ο Διεθνές συνέδριο. Παν/μιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης, Πάτρα, 28/6-1/7/01.

⁴⁵ Χαράλαμπος Αλεξόπουλος, Θεόδωρος Μπαρής, Το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Τσιγγανοπαίδων. Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές

⁴⁶ Βεργίδης Δ. (1995). Νεορατσισμός και σχολείο – Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.81.

επιβιώνουν οι Τσιγγάνοι είναι άκρως ανταγωνιστικός προς το σχολείο γι' αυτό και το 60% περίπου του συνολικού πληθυσμού Ρομά είναι εντελώς αναλφάβητο. Το γεγονός αυτό από μόνο του είναι αρκετό για να διαιωνίσει τον κοινωνικό-οικονομικό αποκλεισμό των Τσιγγάνων. Από τις σχετικές έρευνες καταγράφεται μια ιδιορρυθμία: Συχνά οι Τσιγγάνοι αποδίδουν την σχέση τους με το σχολείο ως προϊόν επιλογής. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ο λόγος που οι Τσιγγάνοι δεν φοιτούν στο σχολείο είναι η επιθυμία τους να διαφυλάξουν την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα. Στην πραγματικότητα οι Τσιγγάνοι στερούνται του δικαιώματος τους στην εκπαίδευση και κατ' επέκταση τη δυνατότητα μελλοντικής κοινωνικής και οικονομικής ενσωμάτωσης. Πρακτικές βασισμένες στην προκαταλήψεις και το ρατσισμό, έτσι όπως εκφράζονται από τμήμα του κοινωνικού συνόλου εις βάρος των Ρομά, έχουν ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών και τη διαιώνιση του προβλήματος.

Έχουν καταγραφεί αρκετές περιπτώσεις απροκάλυπτων προσπαθειών αποκλεισμού των τσιγγανοπαίδων με κινητοποίηση της τοπικής κοινωνίας, γονιών, μαθητών, δασκάλων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του οικισμού της Αγίας Σοφίας όπου τα Τσιγγανόπαιδα εκδιώχτηκαν άγρια από το δημοτικό σχολείο Χαλάστρας Θεσσαλονίκης στο οποίο και έπρεπε να παρακολουθούν κανονικά τα μαθήματα τους. Οι γονείς και οι μαθητές μαζί με κάποιους καθηγητές τους έκλεισαν τις πόρτες υποστηρίζοντας ότι δεν επαρκούν οι κτιριακές εγκαταστάσεις. Τελικά δέχτηκαν μόνο τα μισά από τα τσιγγανόπουλα ενώ οι αρμόδιες αρχές στην ουσία δεν επενέβησαν παρά τις καταγγελίες του δικτύου DROM και του Συνηγόρου του Πολίτη. Το ίδιο έγινε και στη Νέα Αλικαρνασσό Κρήτης τον Νοέμβριο του 2000: Στην περίπτωση αυτή προτάθηκε στα παιδιά Ρομά να εγκαταλείψουν το σχολείο για να μη το διαλύσουν⁴⁷

Σύμφωνα με καταγγελία του Συντονιστικού Οργάνου Κοινοτήτων για τα ανθρώπινα δικαιώματα των Ρομά στην Ελλάδα (ΣΟΚΑΔΡΕ), τα παιδιά Ρομά διατρέχουν κίνδυνο μη φοίτησης στο σχολείο λόγω μη ύπαρξης μέσων για τη μεταφορά τους σε σχολεία που απέχουν μεγάλες χιλιομετρικές αποστάσεις από το τον τόπο διαμονής τους. Αποτελεί πάγια τακτική των σχολικών μονάδων να μην δέχονται μεγάλο αριθμό Ρομά στο ίδιο σχολείο προκειμένου να αποφευχθεί η «υποβάθμιση» του λόγω της υπερβολικής συγκέντρωσης Τσιγγανοπαίδων. Έτσι οι μαθητές αυτή διασκορπίζονται σε πολλά σχολεία χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι συνέπειες που έχει η πρακτική αυτή στη συμμετοχή ή μη των Ρομά στην εκπαίδευση.

⁴⁷ Λένα Διβάνη, Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα, έκθεση ΕΕΔΑ, 2001

Ταυτόχρονα ακόμα και όταν τελικά τα παιδιά Ρομά φοιτούν στο σχολείο παρατηρούνται **έντονα προβλήματα ένταξης και αποδοχής** τους. Οι Τσιγγάνοι μαθητές βιώνουν τον παθητικό αποκλεισμό και την περιοθωριοποίηση μέσα στη σχολική τάξη. **Στερεοτυπικές αντιλήψεις** υποστηρίζουν ότι μαθητές Ρόμα δεν επιθυμούν και δεν συνεργάζονται σε επίπεδο συμμετοχής στην εκπαιδευτική διδασκαλία. Στην πραγματικότητα ανταποκρίνονται ιδιαίτερα θετικά όταν η εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει υπ' όψιν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών. Οι συχνές δηλαδή **μετακινήσεις της οικογένειας** τους, η διαφορετική από την ελληνική μητρική τους γλώσσα, ο **διαφορετικός τρόπος ζωής** τους κτλ επιβάλλεται να αντιμετωπίζονται με κατανόηση και ελαστικότητα. Στην πραγματικότητα ωστόσο, τόσο οι συμμαθητές τους όσο και μερίδα εκπαιδευτικών αντιμετωπίζουν τους Τσιγγάνους μαθητές ως ενοχλητικές παρουσίες που καθυστερούν και δυσχεραίνουν την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος και υποβαθμίζουν το σχολείο. Υπό το βάρος αυτής της αντιμετώπισης και σχολικής πραγματικότητας που βιώνουν τα παιδιά Ρομά είναι φυσικό να νιώθουν ανεπιθύμητα, να μην εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον, και να νοιώθουν απογοήτευση και αρνητικότητα προς το σχολείο, γεγονός που τους οδηγεί σταδιακά στη διακοπή της φοίτησης.

Μεγάλο μέρος ευθύνης για τη διαρροή από την εκπαίδευση των μαθητών αυτών εκχωρεί η ελληνική κοινωνία και ειδικότερα, το ελληνικό σχολείο στις οικογένειες τους. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι οι Τσιγγάνοι μαθητές βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό δεδομένου ότι οι γονείς τους δεν έχουν τη δυνατότητα ούτε να παρακολουθήσουν ούτε να ενισχύσουν την εκπαίδευση τους στο σπίτι. Επιπλέον οι οικογένειες των Τσιγγάνων μαθητών δεν είναι σε θέση, λόγω της κοινωνικής τους θέσης και των εδραιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων με τις οποίες έχουν στιγματιστεί να εκπροσωπήσουν τα παιδιά τους και να διαπραγματευτούν ή να διεκδικήσουν έναντι των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος υπέρ των παιδιών τους.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ένας σημαντικός παράγοντα σχολικής αποτυχίας και στη συνέχεια εγκατάλειψης του σχολείου είναι οι **γλωσσικές δυσκολίες** που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των Τσιγγάνων. Όσα απ' αυτά φοιτούν στο ελληνικό σχολείο έχουν ελλιπή γνώση της «επίσημης» γλώσσας και τη χρησιμοποιούν παθητικά (δηλαδή είναι «δίγλωσσα» και ενίοτε «τρίγλωσσα»), χωρίς να εσωτερικεύουν και να κατανοούν την λειτουργία της. Άμεση συνέπεια είναι το ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης, γραφής και ανάγνωσης στα διδασκόμενα μαθήματα. Γεγονός που τους ωθεί – όταν συντρέχουν κι άλλοι λόγοι (π.χ. κοινωνικο-

οικονομικοί) – στην εγκατάλειψη του σχολείου. Η «ρομανί» γλώσσα γι' αυτούς έχει ιδιαίτερα κοινωνιο-γλωσσικά χαρακτηριστικά, που καθιστούν αναγκαία τη χρήση της μόνο στην περίπτωση της κάλυψης ενδοεθνοτικών αναγκών επικοινωνίας.

Η ίδρυση δίγλωσσο σχολείου διχάζει σχετικά με τη σημασία και την σκοπιμότητα του. Διατυπώνεται η άποψη ότι η ίδρυση του μπορεί να ερμηνευτεί ως παγίωση μίας μορφής εκπαιδευτικού αποκλεισμού και υπερτονισμού της ιδιαιτερότητας τους. Αντίθετα όσοι συναινούν στη διδασκαλία της «ρομανί» γλώσσας σε ένα δίγλωσσο σχολείο, θεωρούν ότι αυτό συντελεί στην βιωσιμότητά της, ενισχύει την αυτοεικόνα τους και ευνοεί τη μείωση των κοινωνικών προκαταλήψεων του γηγενή πληθυσμού απέναντί τους⁴⁸.

Επιπλέον πιθανά αίτια της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου εντοπίζονται στο ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια των μαθητών Ρομά. Οι οικογένειες τους δίνουν άμεση προτεραιότητα στην οικονομική δραστηριότητα, για λόγους βιοποριστικούς, και δίνουν μικρότερη ή και καθόλου σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μη αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Λόγω της οικονομικής τους δραστηριότητας που απαιτεί συχνές μετακινήσεις, τα παιδιά Ρομά δεν έχουν σταθερό τόπο διαβίωσης γεγονός που έχει επίπτωση στην σχολική τους συμπεριφορά και απόδοση⁴⁹. Γενικότερα, η μη εγγραφή των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο, η ασταθής φοίτησή τους και η σχολική αποτυχία συνθέτουν την εικόνα της εκπαιδευτικής τους κατάστασης.

1.2.2.8. Πομάκοι και σχολική διαρροή

Προσεγγίζοντας το θέμα της εκπαίδευσης των Πομάκων αλλά και γενικότερα των μουσουλμανοπαίδων στη Θράκη η πρώτη διαπίστωση είναι ότι τα **μειονοτικά σχολεία** λειτούργησαν όχι ως χώρος γνώσης και πνευματικής καλλιέργειας αλλά ως χώρος σύγκρουσης μεταξύ ελληνικής και τούρκικης κουλτούρας όπου και οι δύο προσπάθησαν να κυριαρχήσουν. Ο **ανταγωνιστικός χαρακτήρας** που αντανάκλασε το πρόγραμμα σπουδών δεν άφηγε περιθώρια συνεργασίας και συνύπαρξης. Ένα δίγλωσσο εκπαιδευτικό σύστημα με αυτά τα χαρακτηριστικά καταστρέφει τη διαδικασία μάθησης και οδηγεί τον Πομάκο μαθητή σε μια διπλή αποξένωση και αποκλεισμό από την παιδαγωγική πράξη. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης ήταν η δημιουργία ημιμαθών δίγλωσσων Πομάκων μαθητών που τους εμπόδιζε να ολοκληρώσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η προδιαγεγραμμένη

⁴⁸ Ευαγγελία Γ. Λεζέ, Γλωσσικές μειονότητες και εκπαίδευση περίπτωση των τσιγγανοπαίδων

⁴⁹ Η περίπτωση των Ρομά Ηρακλείου

αποτυχία στο δεύτερο κύκλο σπουδών και κατ' επέκταση ο αποκλεισμός από την τριτοβάθμια, οδήγησε σε **φαινόμενα σχολικής μετανάστευσης στην Τουρκία** όπου είχε μεγαλύτερες πιθανότητες να αποκτήσει πανεπιστημιακή μόρφωση⁵⁰.

Τα προβλήματα αυτά προσπάθησε να αντιμετωπίσει επιστημονική ομάδα υπό την Διεύθυνση της Α. Φραγουδάκη που εργάστηκε για την βελτίωση του ελληνικού προγράμματος σπουδών στα μειονοτικά σχολεία. Προϊόν αυτής της προσπάθειας αποτελεί η **έκδοση διδακτικών εγχειριδίων** κατάλληλων για τους μουσουλμανοπαίδες, η **επιμόρφωση των εκπαιδευτικών** γύρω από θέματα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και η **ενίσχυση για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας** στους μαθητές των μειονοτικών σχολείων.

1.2.2.9. Ο ρόλος της δομής και οργάνωσης του ελληνικού σχολείου

Καθοριστικό ρόλο σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών, στην Αμερική κυρίως, διαδραματίζει ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής κοινότητας σε επίπεδο δομής και διάθρωσης.⁵¹ Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι σχολεία που είχαν χαρακτηριστεί ως υψηλών προδιαγραφών, απαιτήσεων και προσδοκιών, με ανάλογη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, συνέβαλαν θετικά στις σχολικές επιδόσεις των τελευταίων και την επιτυχή ολοκλήρωση της εκπαίδευσης τους. Αντίθετα, σχολικές μονάδες που, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του μαθητικού πληθυσμού (υψηλή συμμετοχή μεταναστών, έγχρωμων μαθητών, κτλ) σημείωσαν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και διαρροής ως αποτέλεσμα των χαμηλών προσδοκιών για επίτευξη των σχολικών στόχων⁵².

Στη χώρα μας, μελέτες σχετικά με τον τύπο του δημοτικού σχολείου, μονοθέσιου δηλαδή ή πολυθέσιου, δεν έδειξαν μεγάλη διαφοροποίηση στις πιθανότητες εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης⁵³. Εκείνο που φαίνεται πάντως να διαφοροποιείται είναι η **ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης** λόγω της μείωσης των διδασκόμενων ωρών ανά μάθημα σε βάρος φυσικά των μονοθέσιων σχολείων⁵⁴.

Σχολικοί παράγοντες που αφορούν την ομοιογένεια των τμημάτων, τη συστέγαση των σχολείων, την ηλικία έναρξης, το μέγεθος των τάξεων, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις τους τρόπους οργάνωσης του μαθήματος κτλ. επηρεάζουν τις

⁵⁰ Πρακτικά συνεδρίου antigoni

⁵¹ Posenthal and Jacobson 1968,

⁵² Φραγκουδακη 19985

⁵³ Λιαρρού Δρεττάκη

⁵⁴ Τσιώκος 1990

επιδόσεις και τα επίπεδα της σχολικής εγκατάλειψης. Οι παράγοντες όμως αυτοί **δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς** στη χώρα μας με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η τεκμηρίωση μιας τέτοιας άποψης στη βάση ικανοποιητικών ποσοτικών στοιχείων⁵⁵. Έχει πάντως επαρκώς τεκμηριωθεί, σύμφωνα με μελέτη της Λαρίου-Δρεπτάκη (1993), τα **υπεράριθμα τμήματα** δυσχεραίνουν το έργο της εκπαίδευσης και συμβάλλουν στην εμφάνιση φαινομένων σχολικής αποτυχίας και διαρροής.

Θετική επίσης επιρροή φαίνεται να ασκούν στο μαθητικό πληθυσμό και στην τάση του να ολοκληρώνει με επιτυχία την υποχρεωτική εκπαίδευση η **οργάνωση παράλληλων σχολικών δραστηριοτήτων** και η συμμετοχή των μαθητών σε αυτές. Έχει υποστηριχθεί λοιπόν ότι οι σχολικές επιδόσεις επηρεάζονται θετικά από τη συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, αν και έχουν εκφραστεί απόψεις ότι η συμμετοχή από μόνη της δεν αρκεί για να επηρεάσει σημαντικά την παραμονή του μαθητή εντός της σχολικής κοινότητας αλλά συναρτάται από το είδος και τη μορφή των δραστηριοτήτων αυτών⁵⁶.

1.3. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ ΠΡΩΩΡΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.3.1. Εισαγωγή

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σχεδιασμός των πλέον κατάλληλων και αποδοτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εν όψει της Δ' προγραμματικής περιόδου, κρίθηκε σκόπιμο να ληφθούν υπόψη οι απόψεις και προτάσεις των πιο άμεσα εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό και την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και δράσης φορέων και προσώπων στο πλαίσιο μιας από τη βάση προς την κορυφή προσέγγισης. Για το σκοπό αυτό, διενεργήθηκαν ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις με στελέχη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και άλλους, δημόσιους και ιδιωτικούς, συλλογικούς φορείς τοπικής και εθνικής εμβέλειας που εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό μηχανισμό ή/και την υποστήριξη ομάδων υψηλού κινδύνου.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο και οι επιμέρους στόχοι της προαναφερόμενης έρευνας πεδίου περιγράφονται αναλυτικά στο Κεφάλαιο III της παρούσας έκθεσης όπου καταγράφονται αναλυτικά οι απόψεις και προτάσεις των φορέων σχετικά με τα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού προβλήματος και την επίδραση τους στην

⁵⁵ Πετρόπουλος

⁵⁶ Rombokas et al 1995, McNeal 1995

πρώρη σχολική εγκατάλειψη. Αξίζει ωστόσο να επισημανθεί ότι στο πλαίσιο της έρευνας έγινε προσπάθεια ισόρροπης καταγραφής των απόψεων φορέων που εκπροσωπούν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας (π.χ. Κεντρικές Διευθύνσεις και επιμέρους όργανα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων), φορέων που εμπλέκονται άμεσα στην υλοποίηση των δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ που στοχεύουν στη μείωση της σχολικής διαρροής (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών) και ανεξάρτητων φορέων που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, είναι σε θέση να έχουν διαμορφωμένη άποψη σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής στον ελλαδικό χώρο (ΜΚΟ, κοινωνικές ή τοπικές οργανώσεις κλπ).

1.3.2. Καταγραφή απόψεων σχετικά με το προφίλ των μαθητών που διαρρέουν από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Οι απαντήσεις του δόθηκαν από τους εκπροσώπους των ΜΚΟ στις ερωτήσεις του άξονα σχετικά με το προφίλ των μαθητών βασίστηκαν κυρίως σε προσωπικές εκτιμήσεις, έτσι όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί βάσει των εμπειριών που έχουν αποκτήσει από την ενασχόληση με θέματα που αφορούν τις ομάδες στόχο αλλά και την υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων σχετικά με την αντιμετώπιση και πρόληψη της σχολικής διαρροής. Σε κάποιες περιπτώσεις βέβαια η εμπειρία αυτή συνδυάζεται και με γνώσεις που προέρχονται και από την εκπόνηση σχετικών μελετών και ερευνών.

Σε κάθε περίπτωση, οι φορείς που ερωτήθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης, είτε πρόκειται για δημόσιες υπηρεσίες είτε για φορείς ιδιωτικής πρωτοβουλίας, φάνηκε να έχουν κατανοήσει σε βάθος τα αίτια και τους παράγοντες που συνδέονται με το προφίλ των μαθητών και συντελούν στην ανάπτυξη του φαινομένου της σχολικής διαρροής. Ταυτόχρονα ήταν απόλυτα σε θέση να σκιαγραφήσουν το προφίλ του διαρρέοντα πληθυσμού και να περιγράψουν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά εκείνα που επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση του παιδιού με το θεσμό του σχολείου και την εξέλιξη του μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαπιστώνεται μάλιστα σχετική ομοφωνία των φορέων αναφορικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών που απειλούνται κατά κύριο λόγο με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

Ως εκ τούτου, η πλειοψηφία των φορέων σκιαγραφεί ένα λίγο ως πολύ κοινό προφίλ για τις ομάδες υψηλού κινδύνου, με τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά:

1.3.2.1. Κοινωνικά χαρακτηριστικά

Στο σύνολο τους οι απαντήσεις που δόθηκαν αναφέρονται στην **χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση** του μαθητή και της οικογένειά του. Κοινωνικά προβλήματα όπως φτώχεια και ανεργία προβάλλουν ως παράγοντες που συνδέονται άμεσα με την εγκατάλειψη του σχολείου, είτε γιατί ο μαθητής αναγκάζεται να ενταχθεί πρόωρα στην αγορά εργασίας προκειμένου να συμβάλει στην οικονομική επιβίωση της οικογένειάς του, είτε γιατί τα προβλήματα αυτά εμποδίζουν την οικογένεια να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς την σχολική επίδοση του παιδιού παρέχοντας του την απαραίτητη φροντίδα και βοήθεια που χρειάζεται.

Υπό το πρίσμα αυτό το πρόβλημα της σχολικής διαρροής αντιμετωπίστηκε ως μια έκφραση κοινωνικής ανισότητας με άμεση ταξική προέλευση που απειλεί συγκεκριμένες κοινωνικές και οικονομικές τάξεις. Εκείνες δηλαδή που προέρχονται από το κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αν και έγιναν αναφορές και σε παιδιά που προέρχονται από τη μέση κοινωνική τάξη. Στις περιπτώσεις όμως αυτές, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα μελέτης του φορέα που υιοθέτησε την παραπάνω άποψη, η απόφαση της εγκατάλειψης του σχολείου συνδέεται περισσότερο με ατομικά προβλήματα και δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ο διαρρέων μαθητής και λιγότερο με προβλήματα που σχετίζονται με την ταξική του προέλευση.

Σχετικά πάντα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπροσώπους των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων τα μέλη κοινωνικών και μειονοτικών ομάδων όπως μετανάστες, πρόσφυγες, παλιννοστούντες, Ρομά, Πομάκοι κτλ που βιώνουν ή απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό οδηγούνται στην περιθωριοποίηση και τη μη πρόσβαση στο κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης.

1.3.2.2. Οικονομικά χαρακτηριστικά:

Αποτελεί κοινή διαπίστωση όλων των ερωτηθέντων ότι **η σχολική διαρροή πλήττει κατά κύριο λόγο τις οικονομικά ασθενέστερες κοινωνικές τάξεις**. Σύμφωνα με την πλειοψηφία των φορέων, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ακόμα καταφέρει να παρέχει ισότιμα το κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης.

Τα προβλήματα της ανέχειας, της φτώχειας και του χαμηλού εισοδήματος συνδέονται συχνά με φαινόμενα ανεργίας, περιστασιακής εργασίας και αστάθειας εισοδήματος. Στα φαινόμενα αυτά συντελεί σε μεγάλο βαθμό η έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης και η μονόπλευρη αναζήτηση εργασίας που με τη σειρά τους παραπέμπουν σε ελλιπή μόρφωση και φαινόμενα τυπικού ή λειτουργικού αναλφαριθμοσύνης εκ μέρους

των γονέων και του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος. Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε οικογένειες με παρόμοια χαρακτηριστικά υποχρεώνονται – πρακτικά ή ηθικά – να διακόψουν πρόωρα το σχολείο προκειμένου να εργασθούν σε περιστασιακές δουλειές προκειμένου να ενισχύσουν το οικογενειακό εισόδημα.

Ένας βασικός παράγοντας που επιδρά στην ανάπτυξη του φαινομένου της σχολικής διαρροής στα οικονομικά ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα είναι η **ελλιπής συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης** και η μοιρολατρική αντίληψη ότι η μόρφωση δεν επαρκεί για τη βελτίωση του οικονομικού επιπέδου. Έτσι, παρατηρούμε ότι οι γονείς των οικονομικά ασθενέστερων τάξεων, όχι μόνο δεν υποστηρίζουν τη φοίτηση των παιδιών τους, αλλά συχνά τα ωθούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

1.3.2.3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά:

1.3.2.3.1. Εθνικότητα

Ο παράγοντας εθνικότητα φαίνεται να επιδρά στη σχολική συμπεριφορά των νέων αφού οι **ομάδες μεταναστών, παλιννοστούντων και Ρομά** παρουσιάζουν έντονα προβλήματα εγκατάλειψης του σχολείου. Το φαινόμενο παρατηρείται κυρίως σε περιοχές όπου οι συγκεκριμένες εθνοτικές ομάδες υπερεκπροσωπούνται. Αντίθετα, σε περιοχές όπου η σύνθεση του πληθυσμού είναι πιο ισορροπημένη δεν εμφανίζονται σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση την εθνικότητα των μαθητών.

Ειδικότερα όσον αφορά τις εκτιμήσεις των ΜΚΟ, οι απαντήσεις που δόθηκαν σχετικά με την εθνικότητα επηρεάστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τα εθνικά χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου στην οποία επικεντρώνεται ο εκάστοτε φορέα. Έτσι έγιναν αναφορές τόσο σε έλληνες μαθητές όσο και σε μετανάστες, πρόσφυγες, κτλ.

Εντούτοις, εκείνο που φαίνεται να επηρεάζει πιο ουσιαστικά την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου είναι, όχι τόσο η εθνική ταυτότητα του μαθητή, αλλά κυρίως τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει, κάποια από τα οποία ενδέχεται να σχετίζονται με αυτή στις περιπτώσεις όπου συνδυάζεται με άλλες δυσμενείς καταστάσεις όπως π.χ. οι προβληματικές συνθήκες διαβίωσης και ανάπτυξης του μαθητή.

1.3.2.3.2. Περιοχή

Οι απαντήσεις στην ερώτηση αυτή μπορούν να διαχωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες

α) σε εκείνες που βασίζονται στην δράση και εμπλοκή του φορέα με συγκεκριμένες ομάδες στόχο και αναφέρονται σε συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές στις οποίες και υλοποιούνται οι δράσεις των φορέων και

β) σε εκείνες που προέρχονται και από ερευνητικές δραστηριότητες του φορέα και υποδηλώνουν ευρύτερη προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής και αναφέρονται, σε πανελλαδική κλίμακα, στις περιοχές που εμφανίζεται το πρόβλημα.

Έτσι σχετικά με την πρώτη κατηγορία οι περιοχές που αναφέρθηκαν είναι στην περιοχή της Αττικής και αφορούν το Δήμο Περάματος, το Δήμο Αθηνών και συγκεκριμένα το κέντρο της Αθήνας, το Δήμο Βύρωνα, την Περιοχή του Ασπρόπυργου, τον Δήμο Κορυδαλλού Κορυδαλλό.

Στην περιοχή Θεσσαλονίκης οι δήμοι που αναφέρθηκαν είναι εκείνοι της Αγ. Σοφίας, του Δεντροποτάμου, του Εύοσμου καθώς και η περιοχή της Χαλάστρας.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπροσώπων των φορέων σε πανελλαδική κλίμακα υψηλά ποσοστά μαθητών που απειλούνται με σχολική διαρροή σημειώνουν τα Νησιά του Ιονίου και ιδιαίτερα η Ζάκυνθος, καθώς η Κρήτη και πιο συγκεκριμένα ο Νομός Ρεθύμνου και η περιοχή του Μυλοποτάμου. Έντονο επίσης πρόβλημα εγκατάλειψης του σχολείου σημειώνεται και σε περιοχές της Θράκης (Κομοτηνή, Ξάνθη, Αλεξανδρούπολη) καθώς και σε περιοχές του βορείου Αιγαίου (Σαμοθράκη).

Επισημάνθηκε ωστόσο ότι **η γεωγραφική θέση δεν αποτελεί από μόνη της παράγοντα εμφάνισης του φαινομένου της σχολικής διαρροής** αλλά συντελεί σε αυτό λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών των πληθυσμών που κατοικούν σε αυτές.

1.3.2.3.3. Φύλο

Σύμφωνα με μία εκτίμηση, τα κορίτσια παρουσίαζαν παλαιότερα (1995-97) υψηλότερα ποσοστά διαρροής δεδομένου ότι αναλάμβαναν από πολύ μικρή ηλικία ευθύνες νοικοκυριού. Σήμερα ωστόσο είναι κοινά αποδεκτό ότι **τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες** να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο σε σχέση με τα κορίτσια.

Εντούτοις, το φαινόμενο της σχολικής διαρροής δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με την οπτική του φύλου αφού ουσιαστικά πλήττει και τα δύο φύλα αλλά για διαφορετικούς λόγους. Έτσι, τα αγόρια φαίνεται μεν να έχουν μεγαλύτερη υποστήριξη από την οικογένεια για ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης ωστόσο, **διακόπτουν πιο συχνά** τη φοίτηση πριν την ολοκλήρωση της **με δική τους**

απόφαση. Αντίθετα, τα κορίτσια αν και εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμα να συνεχίσουν τη φοίτηση, φαίνεται να εμποδίζονται συχνά από την οικογένεια είτε γιατί πρέπει να αναλάβουν μέρος των υποχρεώσεων του νοικοκυριού είτε γιατί υποχρεώνονται να παντρευτούν (αφορά κυρίως τις πολιτισμικές μειονότητες των Ρομά και των μουσουλμανοπαίδων).

1.3.2.3.4. Ηλικία

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι **η πρώτη και η δεύτερα τάξη γυμνασίου** είναι οι τάξεις όπου σημειώνονται τα υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής, συνεπώς η ηλικιακή ομάδα των 12-14 χρόνων απειλείται πιο έντονα από τον κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Είναι γεγονός ότι στο ελληνικό σχολείο δεν πραγματοποιείται κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία μετάβασης των παιδιών από το δημοτικό στο γυμνάσιο, με αποτέλεσμα στην πρώτη γυμνασίου πολλά παιδιά να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ένταξης στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και μεγάλες δυσκολίες στην εκπλήρωση των αυξημένων σχολικών υποχρεώσεων.

1.3.2.4. Γνώση και ικανότητα χειρισμού της ελληνικής γλώσσας:

Η ικανότητα κατανόησης και χρήσης της ελληνικής γλώσσας φαίνεται να αποτελεί βασικό παράγοντα εγκατάλειψης του σχολείου. Παλαιότερα μάλιστα που το πρόβλημα της αδυναμίας στη χρήση της ελληνικής γλώσσας (αυξημένα ποσοστά αναλφαβητισμού) ήταν πιο έντονο, το ποσοστό των μαθητών που οδηγούνταν στην απόφαση να διακόψουν πρόωρα τη φοίτηση στο σχολείο ήταν σημαντικά υψηλότερο. Σήμερα, μολονότι το ποσοστό αναλφαβητισμού έχει μειωθεί κατά πολύ σε επίπεδο συνολικού πληθυσμού, **ειδικές ομάδες** όπως οι μετανάστες, οι παλιννοστούντες, οι Ρομά κλπ. εξακολουθούν να διακρίνονται από λειτουργικό αναλφαβητισμό και συνεπώς, εμφανίζουν διαχρονικά αυξημένα ποσοστά σχολικής διαρροής.

Η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι δυνατόν να εμφανίζεται όχι μόνο σε επίπεδο ικανότητας γραφής αλλά και στο επίπεδο έκφρασης και κατανόησης του προφορικού λόγου. Το γεγονός αυτό όπως είναι φυσικό να επηρεάζει και το ποσοστό σχολικής αποτυχίας που είναι άμεσα συνδεδεμένο με αυτό της σχολικής διαρροής.

Τέλος, καταγράφεται και μία μεμονωμένη άποψη σύμφωνα με την οποία οι τουρκόφωνοι τσιγγάνοι εμφανίζουν τα εντονότερα προβλήματα στο επίπεδο αυτό, με αποτέλεσμα να οδηγούνται συχνά στη σχολική διαρροή ακόμα και όταν αρχικά

αντιμετωπίζουν θετικά τη φοίτηση στο σχολείο. Αντίθετα, οι ελληνόφωνοι τσιγγάνοι, ενώ δεν αντιμετωπίζουν τόσο έντονο πρόβλημα στη χρήση της ελληνικής γλώσσας, εμφανίζουν μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο.

1.3.2.5. Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά γονέων:

Γενικά οι απόψεις των φορέων σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων στη διαρροή του μαθητή από το σχολείο μπορούν να τοποθετηθούν σε δύο κατηγορίες.

- › Η πρώτη κατηγορία αφορά απόψεις που αποδίδουν στα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των γονέων μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη μη φοίτηση του μαθητή στο σχολείο και την ολοκλήρωση των σπουδών του, και τη συσχετίζει με την **έλλειψη ενδιαφέροντος** για την σχολική απόδοση του παιδιού τους και τη γενικότερη αρνητική στάση που διατηρούν απέναντι στους εκπαιδευτικούς θεσμούς.
- › Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει απόψεις που σχετίζονται με την **αντικειμενική αδυναμία του γονέα** με τα παραπάνω χαρακτηριστικά να στηρίζει και να βοηθήσει το μαθητή να παραμείνει στο σχολείο και μεταφέρει την ευθύνη από τον στενό οικογενειακό περιβάλλον σε ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα που επηρεάζουν τόσο το γονέα όσο και τον ίδιο το μαθητή.

Η πλειοψηφία πάντως των ερωτηθέντων συμφωνεί ότι μεγάλο ποσοστό γονέων των μαθητών που διαρρέουν από το σχολείο, αντιμετωπίζει **προβλήματα τυπικού ή λειτουργικού αναλφαβητισμού**, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στα μαθήματα. Ταυτόχρονα, το γεγονός ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον δεν έχει καμία επαφή με το χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα το σχολείο να αντιμετωπίζεται με αμηχανία και ως κάτι «ξένο», στάση την οποία υιοθετούν στη συνέχεια και τα παιδιά.

Πέρα από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθοριστική σημασία στη σχολική συμπεριφορά του παιδιού φαίνεται ωστόσο να διαδραματίζει και η **αξία που αποδίδεται στην ανάγκη για μόρφωση** και το πώς αντιλαμβάνονται οι γονείς το δικαίωμα των παιδιών τους στην εκπαίδευση. Έτσι, παρατηρούμε συχνά ότι γονείς με ιδιαίτερα χαμηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν την τάση να εστιάζουν την προσοχή τους στο εφήμερο και ως εκ τούτου, δυσκολεύονται να θέσουν μακροχρόνιους στόχους για αυτούς και για τα παιδιά τους. Για το λόγο αυτό και συχνά καθυστερούν

να εγγράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο αναβάλλοντας ουσιαστικά έπ' αόριστο την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Τέλος σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ερωτηθέντων, κυρίως εκείνων που εκπροσωπούν ΜΚΟ, η αρχική αμηχανία ή αδιαφορία με την οποία αντιμετωπίζουν ορισμένοι γονείς το σχολείο συχνά ανατρέπεται διαμέσου των υλοποιούμενων **δράσεων συμβουλευτικής και ενημέρωσης**, με αποτέλεσμα οι γονείς να εμφανίζονται περισσότερο θετικοί ως προς την αναγνώριση της αναγκαιότητας της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο και συνεργάσιμοι.

1.3.2.6. Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά μαθητών:

Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά που αποδόθηκαν στο μαθητή που απειλείται με διαρροή από το εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις γενικές ομάδες.

- Η πρώτη ομάδα αφορά την **σχολική επίδοση** η οποία αναφέρεται ως ιδιαίτερα χαμηλή με υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και έντονα προβλήματα αναλφαβητισμού, κυρίως για τους δίγλωσσους μαθητές που δεν υποστηρίζονται αποτελεσματικά από το ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να οδηγούνται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και οι διάφορες μαθησιακές δυσκολίες που δεν αναγνωρίζονται και δεν αντιμετωπίζονται έγκαιρος
- Η δεύτερη ομάδα χαρακτηριστικών, συνδέονται με ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή που λειτουργούν ενισχυτικά ως προς την πρόθεση του να εγκαταλείψει το σχολείο και συνδέονται με **αισθήματα κατωτερότητας, χαμηλής αυτοεκτίμησης**, έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης κλπ.
- Η τρίτη ομάδα αναφέρεται στη **θέση και λειτουργία του μαθητή στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας**. Στην ομάδα αυτή αναφέρονται προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής σχετικά με την ομαλή ένταξη και τη συνύπαρξη του με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, την δυσκολία του να λειτουργήσει μέσα σε καθορισμένα πλαίσια και κανόνες συμπεριφοράς και δραστηριότητας που θέτει το σχολείο καθώς και την γενικότερη στάση του απέναντι σε αυτό. Ένας μεγάλο ποσοστό των μαθητών αυτών αντιμετωπίζει εχθρικά το θεσμό του σχολείου, ως σώμα ξένο προς το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον,

κυρίως για τις περιπτώσεις των Ρομά μαθητών, στο οποίο και δεν γίνεται ο ίδιος αποδεκτός.

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των ερωτηθέντων, τα παραπάνω προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν με τη **δημιουργία ομάδων ενισχυτικής διδασκαλίας σε ολιγομελή τμήματα** όπου θα παρέχεται εξατομικευμένη υποστήριξη. Επίσης, η λειτουργία τμημάτων ένταξης των ειδικών ομάδων μαθητικού πληθυσμού με διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα μπορεί να συμβάλει σημαντικά στη συγκράτηση αυτών των ομάδων εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Καθοριστική μπορεί να είναι και η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής για να επιτευχθεί η προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών αυτών. Προϋπόθεση για την αποτελεσματική υλοποίηση των παραπάνω είναι η κατάλληλη και επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η σωστή οργάνωση και η επαρκής στελέχωση των αντίστοιχων δομών.

1.3.2.7. Ιδιαίτερα προβλήματα:

Το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα εξέφρασε την άποψη ότι οι μαθητές που απειλούνται και τελικά διαρρέουν από την υποχρεωτική εκπαίδευση εκτός της προβληματικής των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών τους, αντιμετωπίζουν σωρεία άλλων προβλημάτων που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχέση τους με το σχολείο και την παραμονή τους σε αυτό. Ως τέτοια, αναφέρθηκαν ενδεικτικά:

- Στα προβλήματα αυτά τονίστηκαν από την πλειοψηφία των απαντήσεων οι **δυσλειτουργικές σχέσεις στο εσωτερικό της οικογένειας** και την διαβίωση του παιδιού σε συνθήκες ακατάλληλες για την ηθική πνευματική αλλά και φυσική του εξέλιξη. Στα πλαίσια αυτά αναφέρθηκαν προβλήματα που συνδέονται με θυματοποίηση και παραμέληση του παιδιού.
- Με βάση τις απαντήσεις μέρους του δείγματος ο μαθητής που αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της σχολικής διαρροής εμφανίζει σημαντικό έλλειμμα στον τρόπο κοινωνικοποίησης του και **έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων**. Η εμφάνιση αντικοινωνικών και παραβατικών συμπεριφορών ή συμπεριφορών δυσανάλογων της ηλικίας τους, συνδέθηκαν με προβληματική σχολική ένταξη του μαθητή και αύξηση των πιθανοτήτων εγκατάλειψης του σχολείου.
- Η **πρόωρη είσοδος στην αγορά εργασίας** κυρίως για τα αγόρια, ως ανάγκη για την οικονομική επιβίωση της οικογένειας, η σύναψη γάμων σε νεαρή ηλικία καθώς και αποχώρηση από το σχολείο για ανάληψη ευθυνών του νοικοκυριού

της οικογένειας, κυρίως για τα κορίτσια Ρομά, αποτελούν επιπρόσθετα προβλήματα που συντελούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

- Έμφαση δόθηκε επίσης και στο γεγονός ότι οι πλειοψηφία των μαθητών που τελικά εγκαταλείπουν το σχολείο βιώνει **συναισθήματα απόρριψης και αποκλεισμού** καθώς και εντός και εκτός του σχολικού χώρου που τους οδηγεί σταδιακά εκτός σχολικής κοινότητας.

1.3.2.8. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών κοινοτήτων όπου παρατηρείται έντονο πρόβλημα σχολικής διαρροής:

Τα χαρακτηριστικά που αποδόθηκαν από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων στις εκπαιδευτικές κοινότητες με έντονο πρόβλημα διαρροής εστιάζουν στην ευθύνη του σχολείου απέναντι στους μαθητές που αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο διαρροής και δεν υποστηρίζονται μέσα από τον τρόπο οργάνωσης λειτουργίας του. Στο επίπεδο αυτό αναφέρθηκε το **αυστηρό κάθετο δομικό σύστημα οργάνωσης του ελληνικού σχολείου** και ο μη ευέλικτος χαρακτήρας του για την υποστήριξη των μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ανάγκες και δυσκολίες. Τονίστηκε επίσης η **έλλειψη εξατομικευμένης προσέγγισης** και η **περιορισμένη χρήση σύγχρονων εργαλείων** και εκπαιδευτικών μέσων.

Η **μη ικανοποιητική τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση** που παρέχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η απουσία σύγχρονων επαγγελματικών ειδικοτήτων, είναι ένα άλλο ένα στοιχείο που σχολιάστηκε από τους ερωτώμενους στα πλαίσια της λειτουργίας του σχολείου ως μέσου προετοιμασίας για την αγορά εργασίας και της αδυναμίας του να αντεπεξέλθει σε αυτό το ρόλο.

Μαρτυρίες εκπροσώπων φορέων αναφέρουν ότι ο τρόπος λειτουργίας και οργάνωσης της σχολικής κοινότητας ουσιαστικά **παρεμποδίζει την επιστροφή μαθητών** στο σχολείο, τοποθετώντας τους σε τμήματα δυσανάλογα της ηλικίας τους ή ακόμα και λειτουργώντας αυθαίρετα ως προς την χορήγηση απολυτηρίου σε περιπτώσεις μη φοίτησης.

Τέλος αναφορά έγινε στην **απουσία διαλόγου μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών** και την έλλειψη προγραμμάτων πρόληψης, στο εσωτερικό του σχολείου, για την αντιμετώπιση του φαινομένου, καθώς και τάξεις υποδοχής για τους μαθητές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες.

1.3.2.9. Ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα της περιφέρειας/ περιοχής/ νομού/ σχολικής μονάδας που επηρεάζουν τη σχολική διαρροή

Ως κυριότερα κοινωνικά προβλήματα που επηρεάζουν την εξέλιξη του παιδιού στο σχολείο αναφέρθηκαν τα ακόλουθα:

- φτώχεια
- ανεργία
- υψηλά ποσοστά φαινομένων νεανικής παραβατικότητας, βίας και κακοποίησης στο εσωτερικό της κοινότητας,
- παρουσία φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας και μη ομαλής συνύπαρξης των ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας
- φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης
- προβληματικές συνθήκες διαβίωσης και υγιεινής

Άλλες απαντήσεις αναφέρθηκαν κυρίως στον τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένη η τοπική οικονομία και τις συμμετοχής των μαθητών σε αυτή. Έτσι τονίστηκαν τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής σε αγροτικές και τουριστικές περιοχές

Τέλος, η ύπαρξη ή μη σχολικών μονάδων στο εσωτερικό της κοινότητας ή σε κοντινή απόσταση από αυτή, είναι αποτέλεσε ένα επιπλέον παράγοντα που συμβάλει στην παραμονή ή όχι του μαθητή στο σχολείο.

1.3.2.10. Διαπιστωμένες ανάγκες μαθητών που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων εμφανίζουν ιδιαίτερες ανάγκες για την κάλυψη των όποιων απαιτούνται παρέμβασης σε πολλαπλά επίπεδα.

Η **παροχή συμβουλευτικών και υποστηρικτικών υπηρεσιών** σε μαθητές αλλά και γονείς εμφανίζεται ως κοινή πρόταση. Οι συμβουλευτικές αυτές υπηρεσίες θα πρέπει, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπροσώπων των φορέων, να περιλαμβάνουν δράσεις υποστήριξης, ενδυνάμωσης και προσανατολισμού του μαθητή.

Απαραίτητη κρίνεται επίσης η **ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη** των μαθητών αυτών, προκειμένου να αποβάλουν τόσο το στίγμα του «αποτυχημένου» όσο και να βελτιώσουν την αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση τους

Η **εκμάθηση βασικών κοινωνικών αλλά και επαγγελματικών δεξιοτήτων** καθώς και οι δράσεις ενδυνάμωσης θεωρούνται επίσης από μέρος του δείγματος ως μέσο για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και κάλυψης μέρους των μελημάτων του μαθητή.

Τέλος τονίστηκε η ανάγκη για **υλοποίηση δράσεων ενισχυτικής διδασκαλίας και ενδυνάμωσης** του μαθητή αλλά και **δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης** σε επίπεδο σχολείου και κοινότητας.

II. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ

II.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σε προηγούμενες ενότητες αναλύθηκε το προφίλ των μαθητών που αντιμετωπίζουν ή απειλούνται με σχολική διαρροή. Η παρούσα ενότητα επιδιώκει να συμπληρώσει την αποτύπωση της φύσης της σχολικής διαρροής στην Ελλάδα με την αξιοποίηση των διαθέσιμων στατιστικών στοιχείων.

Τα στατιστικά δεδομένα που αξιοποιούνται στην ανάλυση της ενότητας που ακολουθεί αντλήθηκαν από την Ετήσια Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας της Ελλάδος (ΕΣΥΕ). Όπως αναλύθηκε στο 1^ο Παραδοτέο με τίτλο «Καταγραφή ορισμών και μεθόδων αποτύπωσης της σχολικής διαρροής» της παρούσας Μελέτης, ο ορισμός που ακολουθείται για την παρακολούθηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι αυτός που προσδιορίστηκε στη Σύνοδο των Βρυξελλών και σύμφωνα με τον οποίο:

Η σχολική διαρροή ορίζεται ως το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει, κατ' ανώτατο, τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν παρακολουθούν άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Η υιοθέτηση κοινού ορισμού από όλα τα κράτη -μέλη διευκολύνει τη συγκρισιμότητα των στοιχείων τόσο μεταξύ των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και διαχρονικά σε κάθε χωριστή χώρα και σαφώς αποτελεί βελτίωση σε σχέση με την προ της Συνόδου των Βρυξελλών περίοδο, όπου τα κράτη-μέλη υιοθετούσαν διαφορετικούς ορισμούς και μεθοδολογίες. Εντούτοις, τόσο ο ορισμός όσο και η ακολουθούμενη μεθοδολογία για την ποσοτικοποίησή του φαινομένου παρουσιάζουν σημαντικές αδυναμίες, οι κυριότερες των οποίων είναι:

- Δεν παρέχεται πληροφορία για τις αιτίες (εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές) που προκαλούν τη σχολική διαρροή. Κατά συνέπεια, ο υπολογισμός του δείκτη πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων όσον αφορά τα απαιτούμενα μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής που πρέπει να εφαρμοστούν για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.

- Ο συγκεκριμένος δείκτης καταμετρά τα άτομα της ηλικιακής ομάδας 18-24 ετών που διέρρευσαν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτός ο ορισμός του δείκτη έχει ως συνέπεια η **οποιαδήποτε μεταβολή της σχολικής διαρροής να αποτυπώνεται με χρονική υστέρηση**. Ως παράδειγμα αναφέρουμε ότι οι μαθητές μιας συγκεκριμένης γενιάς που διέρρευσαν από το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο (σε μέση ηλικία περίπου 12-13 ετών) θα καταμετρηθούν στον συγκεκριμένο δείκτη στην ηλικία των 18-24 ετών, δηλαδή μετά την παρέλευση 6-12 ετών από τη στιγμή της διαρροής. Ως εκ τούτου, μία από τις σημαντικότερες αδυναμίες του δείκτη συνίσταται στο γεγονός ότι οι επιπτώσεις της όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής στοχεύει στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής θα αποτυπωθούν στο δείκτη με σημαντική χρονική απόκλιση.
- Στο δείκτη δεν συνυπολογίζονται τα άτομα εκείνα που, μολονότι διέρρευσαν από το σχολείο, παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης ένα μήνα πριν τη διεξαγωγή της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να **«αλλοιώνεται» η εκπαιδευτική συνιστώσα του δείκτη αφού αυτός συναρτάται και από τα προγράμματα συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης** του Υπουργείου Απασχόλησης
- Ο δείκτης υπολογίζεται στη βάση στατιστικού δείγματος του εργατικού δυναμικού, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους (π.χ. μέθοδος κοόρτης) που εξετάζουν το σύνολο μιας μαθητικής γενιάς. Κατά συνέπεια, τα εξαγόμενα ποσοστά σχολικής διαρροής **υπόκεινται στον περιορισμό του στατιστικού λάθους**, που εξαρτάται από τη μέθοδο δειγματοληψίας και την αξιοπιστία διενέργειας της έρευνας. Σημειώνεται στο σημείο αυτό ότι η ΕΣΥΕ δεν διέθεσε στον ανάδοχο της παρούσας μελέτης αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε ώστε να μπορούν να εξαχθούν τα σχετικά συμπεράσματα.

Παρά τις αδυναμίες αυτές, η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας Εργατικού Δυναμικού μπορεί να διαφωτίσει σημαντικές πτυχές του φαινομένου της σχολικής διαρροής, αφού:

- ✓ Υπάρχουν **διαθέσιμα και συγκρίσιμα διαχρονικά στοιχεία** που αποτυπώνουν της εξέλιξη του μεγέθους της σχολικής διαρροής.
- ✓ Τα στοιχεία αναλύονται σε **επίπεδο της διοικητικής περιφέρειας** με αποτέλεσμα να είναι εφικτή η μελέτη των διαπεριφερειακών διαφοροποιήσεων ως προς το μέγεθος της σχολικής διαρροής. Σημειώνεται ότι, σε σχετικό ερώτημα

του αναδόχου, η ΕΣΥΕ δήλωσε αδυναμία να διαθέσει τα στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού σε χαμηλότερο διοικητικό επίπεδο (π.χ. ανά νομό).

- ✓ Η σχολική διαρροή καταμετράται τόσο για το σύνολο των μαθητών μέχρι το επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας (ISCED 3) όσο και αναλυτικά **ανά εκπαιδευτική βαθμίδα**.

Υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με τον ορισμό της UNICEF, τα εκπαιδευτικά επίπεδα (που αναλύονται στην παρούσα ενότητα) και οι αντιστοιχίες τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν ως εξής:

- Βαθμίδα εκπαίδευσης ISCED 0 = Προσχολική αγωγή (νηπιαγωγείο)
- Βαθμίδα εκπαίδευσης ISCED 1 = Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (δημοτικό)
- Βαθμίδα εκπαίδευσης ISCED 2 = Δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση (τριτάξιο γυμνάσιο)
- Βαθμίδα εκπαίδευσης ISCED 3 = Δευτεροβάθμια μη υποχρεωτική εκπαίδευση (ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ)
- Βαθμίδα εκπαίδευσης ISCED 4 = Μετα-δευτεροβάθμια επαγγελματική κατάρτιση
- Βαθμίδα εκπαίδευσης ISCED 5 = Τριτοβάθμια ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση (ΤΕΙ, ΑΕΙ)
- Βαθμίδα εκπαίδευσης ISCED 6 = Μετα-τριτοβάθμιες ερευνητικές/ ακαδημαϊκές σπουδές (Μεταπτυχιακές σπουδές, διδακτορικό)

Στην ανάλυση που ακολουθεί:

- Αρχικά παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη καθώς και η ανάλυση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης του δείκτη της σχολικής διαρροής για το σύνολο της χώρας (Ενότητα II.3)
- Στη συνέχεια, επιχειρείται η αποτύπωση της περιφερειακής διάστασης της σχολικής διαρροής με ταξινόμηση των περιφερειών σύμφωνα με την επίδοσή τους ως προς την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής (Ενότητα II.4).
- Τέλος, παρουσιάζεται η εικόνα της κάθε περιφέρειας ξεχωριστά στο πλαίσιο της κάθε κατηγορίας προτεραιότητας (Ενότητες II.5 – II.7).

II.2. ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ

II.2.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο πλαίσιο της παρούσας ενότητας επιχειρείται μία συγκριτική ανάλυση μεταξύ των μετρήσεων της σχολικής διαρροής στον ελλαδικό χώρο όπως πραγματοποιήθηκαν από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία (μέσω της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού) και το «Παρατηρητήριο Μετάβασης Αποφοίτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Αγορά Εργασίας» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου⁵⁷. Η ανάλυση επικεντρώνεται στα αντίστοιχα αποτελέσματα για το έτος 2006 και αφορά την αποτύπωση του φαινομένου της σχολικής διαρροής από τον εκάστοτε φορέα για το σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISED 2 και ISCED 3) αλλά και για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα ξεχωριστά τόσο σε επίπεδο συνόλου χώρας όσο και σε περιφερειακό επίπεδο.

Είναι σκόπιμο να επισημανθεί εκ προοιμίου ότι η απόπειρα συγκριτικής ανάλυσης των δύο μετρήσεων δεν έχει επιστημονική βάση αφού η στόχευση, η θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο κάθε φορέας για την αποτύπωση του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου έχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους και κατά συνέπεια, δεν οδηγούν σε πραγματικά συγκρίσιμα στοιχεία. Ως εκ τούτου, η προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων στη βάση της συγκριτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων των δύο μετρήσεων δεν μπορεί και δεν πρέπει να έχει άλλο σκοπό πέρα από τη διαπίστωση ορισμένων γενικών τάσεων και συμπεριφορών όσον αφορά το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στη χώρα μας, και σε καμία περίπτωση, δεν αποτελεί επιχείρημα για την εξαγωγή των όποιων συμπερασμάτων πρόκειται να διατυπωθούν στο πλαίσιο των επόμενων παραδοτέων του έργου.

Είναι επίσης σκόπιμο να επισημανθούν οι βασικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων των δύο φορέων, μολονότι είναι ουσιαστικά ταυτόσημες με εκείνες που διαπιστώθηκαν στην περίπτωση της σύγκρισης των δεικτών EUROSTAT -

⁵⁷ Πηγές: ΕΣΥΕ, *Ετήσια Έρευνα Εργατικού Δυναμικού* – ΠΙ, Ρουσέας Π, Βρετάκου Β., *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – Παρατηρητήριο Μετάβασης, ΠΙ, 2006

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, για τις οποίες έχει γίνει αναφορά σε προηγούμενη ενότητα. Έτσι, η απόκλιση μεταξύ της ΕΣΥΕ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου όσον αφορά το φαινόμενο της σχολικής διαρροής συνδέεται με τους ακόλουθους παράγοντες:

- **Υιοθέτηση διαφορετικού ορισμού του φαινομένου** της σχολικής διαρροής. Συγκεκριμένα, η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία υιοθετεί τον ορισμό της σχολικής διαρροής της EUROSTAT και συνεπώς ορίζει τη σχολική διαρροή ως το φαινόμενο της εγκατάλειψης του σχολείου από μίας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας πριν την απόκτηση του πιστοποιητικού ολοκλήρωσης μίας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας (π.χ. γυμνάσιο). Αντίθετα, η μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρεται στη διακοπή φοίτησης των μαθητών μιας δεδομένης γενιάς (γενιά μαθητών 2000-01), σε μία δεδομένη χρονική στιγμή (π.χ. α' γυμνασίου) πριν την ολοκλήρωση μίας ορισμένης βαθμίδας εκπαίδευσης (π.χ. γυμνάσιο).
- **Εφαρμογή διαφορετικού μοντέλου μέτρησης** της σχολικής διαρροής. Ειδικότερα, η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία υιοθετεί ως μοντέλο μέτρησης το δείκτη πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Early School Leaving Rate) που αποτελεί μία παραλλαγή του δείκτη σχολικής εγκατάλειψης (School Dropout Rate) σύμφωνα με την οποία υπολογίζεται το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-24 ετών που εγκατέλειψαν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση μίας συγκεκριμένης βαθμίδας εκπαίδευσης (π.χ. ISCED 2 - γυμνάσιο) και δεν συμμετέχουν σε άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αντίθετα, εφαρμόζει τη μέθοδο της κοόρτης η οποία συνίσταται στην αποτύπωση της διαδρομής - από ένα σχολικό έτος στο επόμενο - της γενιάς μαθητών 2000-2001 μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.
- **Επιλογή διαφορετικής μεθοδολογικής προσέγγισης και διαφορετικής πηγής άντλησης σχετικών δεδομένων.** Η Ετήσια Έρευνα Εργατικού Δυναμικού από την οποία προκύπτουν οι τιμές του δείκτη πρόωρης εγκατάλειψης της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας βασίζεται σε δευτερογενή δεδομένα που προέρχονται από δειγματοληπτική έρευνα πεδίου που διεξάγεται σε τριμηνιαία βάση με τη χρήση ειδικά δομημένου ερωτηματολογίου. Κατ' αντιδιαστολή, η μέτρηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πραγματοποιείται στη βάση πρωτογενών δεδομένων που συλλέγονται από το Μητρώο Μαθητών του συνόλου σχεδόν των σχολικών μονάδων της επικράτειας μέσω της συμπλήρωσης ειδικά σχεδιασμένων Πινάκων Καταγραφής της Μαθητικής Διαρροής.

II.2.2. Σύγκριση αποτελεσμάτων σε σύνολο χώρας

Σύμφωνα με τις μετρήσεις της ΕΣΥΕ, ο δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (δηλ. ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει τον ανώτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν παρακολουθούν άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης) για το έτος 2006 διαμορφώνεται στο 12,8%, ενώ η εκτίμηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το έτος 2006 όσον αφορά τη σχολική διαρροή της γενιάς μαθητών 2000-2001 από το σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, α΄ κύκλος ΤΕΕ) υπολογίζεται στο 14,14%. Κατά συνέπεια, υπάρχει σημαντική απόκλιση μεταξύ των δύο μετρήσεων, η οποία συνδέεται κατά κύριο λόγο με το γεγονός ότι η τιμή που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν προκύπτει από τη μέτρηση πραγματικών δεδομένων αλλά από μαθηματική αναγωγή στη βάση συγκεκριμένων παραδοχών⁵⁸ σε αντίθεση με το ποσοστό της ΕΣΥΕ που προκύπτει από τα αποτελέσματα της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού η οποία, πρέπει να διευκρινισθεί εκ νέου, πραγματοποιείται σε δείγμα και όχι στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Επισημαίνεται επίσης ότι η αναγωγή που επιχειρεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο γίνεται στη βάση των στοιχείων που προκύπτουν για τη γενιά μαθητών 2000-01, η οποία το 2006 έχει μόλις συμπληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας και συνεπώς, δεν περιλαμβάνει εκείνα τα άτομα που ολοκλήρωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε μεγαλύτερη ηλικία, σε αντίθεση με τη μέτρηση της ΕΣΥΕ που συνυπολογίζει και εκείνους που ολοκλήρωσαν το σχολείο ως την ηλικία των 24 ετών. Σε κάθε περίπτωση πάντως, η ανάλυση των δύο μετρήσεων μπορεί να οδηγήσει με σχετική ασφάλεια στο κοινό συμπέρασμα ότι η χώρα οφείλει να καταβάλλει πιο συστηματική προσπάθεια για μείωση του εθνικού δείκτη σχολικής διαρροής και για ουσιαστική συμβολή στην επίτευξη του στόχου της Λισσαβόνας.

II.2.3. Σύγκριση αποτελεσμάτων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Ως αρχική επισήμανση όσον αφορά τη συγκριτική ανάλυση των εθνικών ποσοστών σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα, θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν πραγματοποιεί μετρήσεις για τη σχολική διαρροή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εντούτοις, γίνεται αναφορά σε προηγούμενες σχετικές μελέτες άλλων ερευνητών, βάσει των οποίων η συγγραφική ομάδα της μελέτης

⁵⁸ Βλ. Α΄ Παραδοτέο, κεφ. IV.1

υιοθετεί την άποψη ότι η διαρροή στο δημοτικό είναι «αμελητέα». Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό από την Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της ΕΣΥΕ, σύμφωνα με την οποία το εθνικό ποσοστό σχολικής διαρροής για το 2006 διαμορφώνεται στο 0,6%.

Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρείται μικρή απόκλιση μεταξύ των δύο μετρήσεων στο επίπεδο της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο) κατά μία ποσοστιαία μονάδα (5,1% για την ΕΣΥΕ και 6,09% για το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) που δεν συνιστά ουσιαστική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φορέων οδηγώντας με σχετική ασφάλεια στο γενικό συμπέρασμα ότι η σχολική διαρροή στο γυμνάσιο κινείται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα και μάλιστα βαίνει σταθερά μειούμενη (παρότι με πιο αργό ρυθμό απ' ότι στο παρελθόν). Κατά μία άλλη έννοια ωστόσο, τα ποσοστά αυτά μπορούν να κριθούν σχετικά υψηλά αν ληφθεί υπόψη ότι η φοίτηση στο γυμνάσιο είναι υποχρεωτική στη χώρα μας.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πέρα από τον υπολογισμό του συνολικού ποσοστού σχολικής διαρροής στο γυμνάσιο εισάγει μία επιπλέον διάσταση – που δεν αποτυπώνεται στην Έρευνα Εργατικού Δυναμικού της ΕΣΥΕ – επισημαίνοντας ότι το 50% περίπου της σχολικής διαρροής στο γυμνάσιο οφείλεται σε εκείνους τους μαθητές που δεν εμφανίζονται καθόλου στην α' τάξη του γυμνασίου. Αντίθετα, η σχολική διαρροή στην τελευταία τάξη του γυμνασίου, σύμφωνα πάντα με τη μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, είναι μηδαμινή (0,32%).

Σε αντίθεση με το γυμνάσιο όπου υπάρχει σχετική σύγκλιση αποτελεσμάτων, στο επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνεται μεγάλη απόκλιση μεταξύ των αντίστοιχων μετρήσεων των δύο φορέων. Συγκεκριμένα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο υπολογίζει τη σχολική διαρροή στη συγκεκριμένη βαθμίδα και ανεξάρτητα από τον τύπο σχολείου (ενιαίο λύκειο, α' κύκλος ΤΕΕ) στο 9,74%, ενώ σύμφωνα με τη μέτρηση της ΕΣΥΕ το αντίστοιχο ποσοστό για το 2006 διαμορφώνεται στο 7% και συνεπώς, σχεδόν τρεις ποσοστιαίες μονάδες χαμηλότερα. Η απόκλιση μεταξύ των δύο μετρήσεων οφείλεται κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι η μέτρηση της ΕΣΥΕ πραγματοποιείται σε μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα πληθυσμού (18-24) συνυπολογίζοντας κατά συνέπεια και όσους ολοκλήρωσαν τη βαθμίδα με σχετική χρονική υστέρηση, σε αντίθεση με την έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που διαπιστώνει τη σχολική διαρροή τη στιγμή που πραγματοποιείται και ανεξάρτητα από την ενδεχόμενη επιστροφή του διαρρέυσαντα στα θρανία έστω και σε μεγαλύτερη ηλικία. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για το ΤΕΕ, δεδομένου ότι ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε νέους που κατευθύνονται προς τα τεχνικά επαγγέλματα όπου υπάρχει σχετικά αυξημένη

προσφορά θέσεων απασχόλησης χωρίς υψηλές μορφωτικές απαιτήσεις, με αποτέλεσμα πολλοί νέοι να εντάσσονται στην αγορά εργασίας πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης. Επιπλέον, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι στο ΤΕΕ φοιτούν κατά κύριο λόγο αγόρια, ενώ τα κορίτσια, που κατά κανόνα παρουσιάζουν υψηλότερες και πιο σταθερές σχολικές επιδόσεις, αποτελούν μόλις το 40% των εγγεγραμμένων μαθητών⁵⁹. Το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επισημαίνει άλλωστε ότι το ποσοστό σχολικής διαρροής στο ΤΕΕ είναι συντριπτικά υψηλότερο (20,28%) του αντίστοιχου ποσοστού για το ενιαίο λύκειο (3,32%). Η ίδια μελέτη διαπιστώνει μάλιστα ότι η αυξημένη διαρροή στο ΤΕΕ οφείλεται κατά 81% περίπου σε εκείνους που εγκαταλείπουν το σχολείο στη διάρκεια της α' τάξης του α' κύκλου του ΤΕΕ. Εντούτοις, η επίδραση του ποσοστού σχολικής διαρροής στο ΤΕΕ επί του αντίστοιχου ποσοστού για το σύνολο του β' κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι σχετικά περιορισμένη, δεδομένου ότι οι μαθητές που φοιτούν στο ΤΕΕ αντιπροσωπεύουν περίπου το ένα τρίτο του μαθητικού πληθυσμού σε αντίθεση με τους μαθητές του ενιαίου λυκείου που αντιστοιχούν στα δύο τρίτα του συνολικού μαθητικού πληθυσμού αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας⁶⁰.

II.2.4. Σύγκριση αποτελεσμάτων ανά Περιφέρεια

Όσον αφορά την περιφερειακή κατανομή της σχολικής διαρροής, οι μεθοδολογικές διαφορές μεταξύ των μετρήσεων της ΕΣΥΕ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου οδηγούν σε διαφορετικά συμπεράσματα αναφορικά με τις επιδόσεις της κάθε περιφέρειας στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Διευκρινίζεται επίσης ότι η μελέτη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποτυπώνει την περιφερειακή διάσταση της σχολικής διαρροής ξεχωριστά για κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ) και όχι στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, οι περιφέρειες της χώρας κατατάσσονται σε κατηγορίες ανάλογα με το ποσοστό σχολικής διαρροής (υψηλή, μέση, χαμηλή) που παρουσιάζουν σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου οδηγούν στην ακόλουθη κατάταξη των περιφερειών όσον αφορά τη σχολική διαρροή:

⁵⁹ Κουλαϊδής Β., *Αποτύπωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*, Αθήνα, ΚΕΕ, 2006, σελ. 106

⁶⁰ Idem, σελ. 107

1. Σχολική Διαρροή στο Γυμνάσιο

(α) Περιφέρειες με υψηλό δείκτη σχολικής διαρροής:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής στο γυμνάσιο που κυμαίνονται μεταξύ 7,34%-9,64%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι Περιφέρειες:

- Κρήτης
- Αν. Μακεδονίας & Θράκης

(β) Περιφέρειες με μέσο δείκτη σχολικής διαρροής:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής στο γυμνάσιο που κυμαίνονται μεταξύ 5,03%-7,34%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι Περιφέρειες:

- Πελοποννήσου
- Ιονίων Νήσων
- Νοτίου Αιγαίου
- Αττικής
- Δυτικής Ελλάδας
- Β. Αιγαίου
- Κεντρικής Μακεδονίας

(γ) Περιφέρειες με χαμηλό δείκτη σχολικής διαρροής:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής στο γυμνάσιο που κυμαίνονται μεταξύ 2,73%-5,03%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι Περιφέρειες:

- Δυτικής Μακεδονίας
- Ηπείρου
- Θεσσαλίας
- Στερεάς Ελλάδας

2. Σχολική Διαρροή στο Ενιαίο Λύκειο

(α) Περιφέρειες με υψηλό δείκτη σχολικής διαρροής:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής στο ενιαίο λύκειο που κυμαίνονται μεταξύ 4,4%-5,76%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι Περιφέρειες:

- Κρήτης
- Νοτίου Αιγαίου

(β) Περιφέρειες με μέσο δείκτη σχολικής διαρροής:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής στο ενιαίο λύκειο που κυμαίνονται μεταξύ 3,04%-4,4%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι Περιφέρειες:

- Αττικής
- Δυτικής Ελλάδας

(γ) Περιφέρειες με χαμηλό δείκτη σχολικής διαρροής:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής στο ενιαίο λύκειο που κυμαίνονται μεταξύ 1,68%-3,04%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι Περιφέρειες:

- Πελοποννήσου
- Στερεάς Ελλάδας
- Αν. Μακεδονίας & Θράκης
- Κεντρικής Μακεδονίας
- Δυτικής Μακεδονίας
- Ηπείρου
- Θεσσαλίας
- Βορείου Αιγαίου

3. Σχολική Διαρροή στο ΤΕΕ (α' κύκλος)

(α) Περιφέρειες με υψηλό δείκτη σχολικής διαρροής:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής στο ΤΕΕ που κυμαίνονται μεταξύ 20,35%-23,21%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι Περιφέρειες:

- Κρήτης
- Ηπείρου
- Κεντρικής Μακεδονίας

(β) Περιφέρειες με μέσο δείκτη σχολικής διαρροής:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής στο ΤΕΕ που κυμαίνονται μεταξύ 17,5%-20,35%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι Περιφέρειες:

- Πελοποννήσου
- Δυτικής Ελλάδας
- Νοτίου Αιγαίου
- Στερεάς Ελλάδας
- Θεσσαλίας
- Αττικής
- Δυτικής Μακεδονίας
- Βορείου Αιγαίου
- Αν. Μακεδονίας & Θράκης.

(γ) Περιφέρειες με χαμηλό δείκτη σχολικής διαρροής:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής στο ΤΕΕ που κυμαίνονται μεταξύ 16,64%-17,5%. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι Περιφέρειες:

- Ιονίων Νήσων.

Με βάση την παραπάνω κατηγοριοποίηση, η συγγραφική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου εξάγει τα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα σχετικά με το επίπεδο της σχολικής διαρροής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (υποχρεωτική και μη):

- ✓ **Η Κρήτη παρουσιάζει τη δυσμενέστερη εικόνα** σε πανελλαδικό επίπεδο, καταγράφοντας ποσοστά σχολικής διαρροής υψηλότερα του αντίστοιχου εθνικού μέσου όρου σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τύπους σχολείου.
- ✓ **Δυσμενής χαρακτηρίζεται και η κατάσταση που επικρατεί στις Περιφέρειες Νοτίου Αιγαίου, Ιονίων Νήσων και Δυτικής Ελλάδας** τουλάχιστον όσον αφορά τα σχολεία γενικής εκπαίδευσης (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο).
- ✓ **Θετική εικόνα παρουσιάζουν οι Περιφέρειες Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Στερεάς Ελλάδας και Πελοποννήσου** όπου και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ) το ποσοστό σχολικής διαρροής διαμορφώνεται σε επίπεδα χαμηλότερα του αντίστοιχου εθνικού μέσου όρου.
- ✓ **Ιδιόμορφη χαρακτηρίζεται η κατάσταση στην Αν. Μακεδονία & Θράκη**, όπου καταγράφεται η υψηλότερη μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο (9,64%) αλλά και η χαμηλότερη στο ενιαίο λύκειο (2,36%) σε επίπεδο χώρας.
- ✓ **Στην Αττική**, όπου κατοικεί το 1/3 του μαθητικού πληθυσμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, **η σχολική διαρροή διαμορφώνεται σε επίπεδα κοντά στον εθνικό μέσο όρο.**

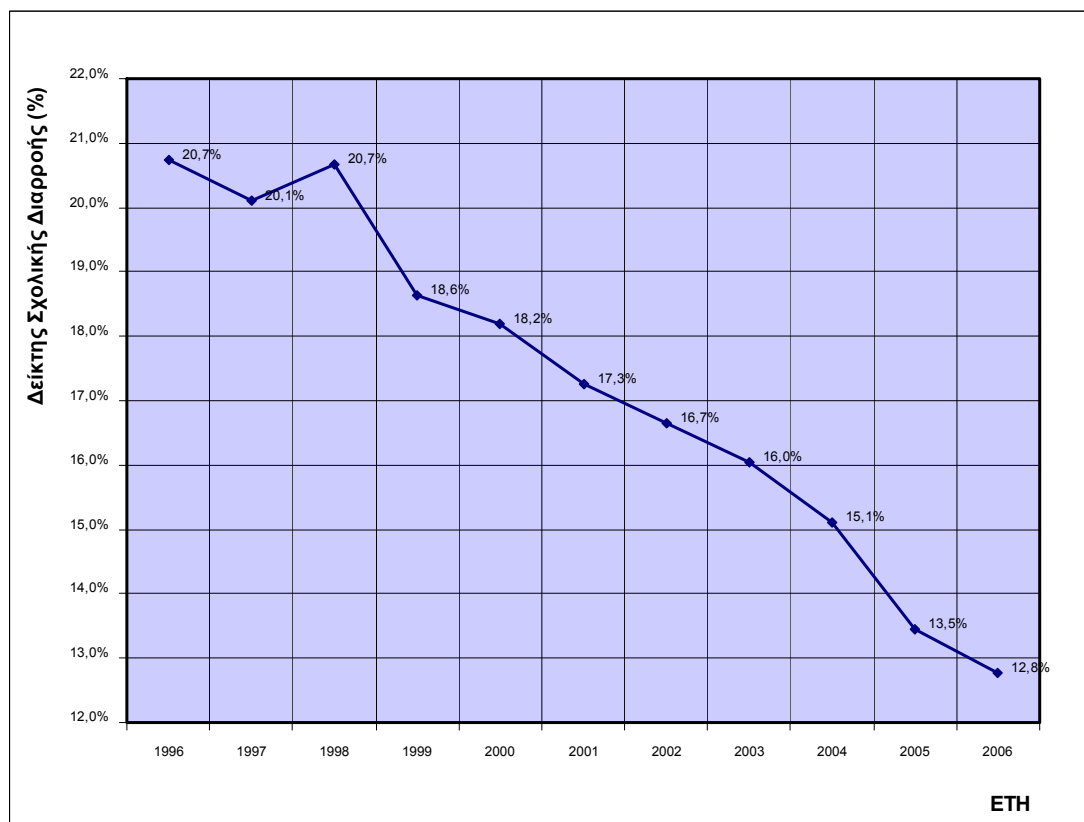
Συμπερασματικά, διαπιστώνεται σχετική ομοφωνία μεταξύ Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ΕΣΥΕ όσον αφορά τη σχετικά **καλή επίδοση των Περιφερειών Δυτικής Μακεδονίας, Πελοποννήσου** και, ως ένα βαθμό, της **Ηπείρου** και τη **δυσμενή κατάσταση των Ιονίων Νήσων**, ενώ σημαντικές αποκλίσεις παρατηρούνται στις περισσότερες από τις υπόλοιπες Περιφέρειες της χώρας και τις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

II.3. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ

Στο διάγραμμα II.3.1 που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στο σύνολο της χώρας, ενώ στον Πίνακα II.3.1 παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη του δείκτη αυτού ανά διοικητική περιφέρεια.

Παρουσιάζεται **σταθερή διαχρονική μείωση** του πανελλαδικού δείκτη της σχολικής διαρροής από το 1996 μέχρι και σήμερα. Ως αποτέλεσμα ο δείκτης σχολικής διαρροής στην Ελλάδα φθάνει το 2006 το 12,8% έναντι ποσοστού 20,7% το 1996. Η βελτίωση του δείκτη είναι σημαντική αλλά υπολείπεται σαφώς του στόχου που ετέθη στη Σύνοδο της Λισσαβόνας το 1999. Υπενθυμίζεται ότι ο στόχος είναι η μείωση μέχρι το 2010 της σχολικής διαρροής στο μισό του ποσοστού του έτους 2000. Έτσι, ο στόχος για το 2010 είναι 9,1% με συνέπεια η χώρα να υπολείπεται κατά 3,7 ποσοστιαίες μονάδες από τον τεθέντα στόχο.

Διάγραμμα II.3.1: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής για το σύνολο της χώρας (1996-2006)



Πίνακας II.3.1: Διαχρονική εξέλιξη του δείκτη σχολικής διαρροής ανά διοικητική περιφέρεια και στο σύνολο της χώρας (1996-2006)

| Έτος | Σύνολο Χώρας | Αν. Μακεδονία - Θράκη | Κ. Μακεδονία | Δυτ. Μακεδονία | Ήπειρος | Θεσσαλία | Ιόνιοι Νήσοι | Δυτική Ελλάδα | Στερεά Ελλάδα | Αττική | Πελοπόννησος | Βόρειο Αιγαίο | Νότιο Αιγαίο | Κρήτη |
|-------------|--------------|-----------------------|--------------|----------------|---------|----------|--------------|---------------|---------------|--------|--------------|---------------|--------------|-------|
| 1996 | 20,7% | 36,0% | 16,8% | 20,3% | 22,1% | 30,6% | 35,8% | 31,7% | 29,5% | 13,0% | 31,2% | 33,0% | 35,4% | 32,2% |
| 1997 | 20,1% | 37,0% | 17,0% | 21,9% | 19,0% | 27,5% | 39,4% | 28,5% | 24,7% | 13,0% | 32,6% | 33,5% | 38,0% | 30,0% |
| 1998 | 20,7% | 37,0% | 18,1% | 24,2% | 17,6% | 24,1% | 34,4% | 24,6% | 31,4% | 12,6% | 29,4% | 37,5% | 38,6% | 30,0% |
| 1999 | 18,6% | 37,3% | 15,4% | 17,2% | 14,0% | 20,3% | 34,8% | 24,8% | 27,3% | 12,1% | 24,6% | 32,5% | 25,6% | 29,9% |
| 2000 | 18,2% | 37,9% | 15,6% | 16,6% | 11,4% | 22,6% | 30,2% | 22,3% | 22,6% | 10,6% | 26,1% | 31,1% | 38,4% | 31,7% |
| 2001 | 17,3% | 37,2% | 13,5% | 9,4% | 11,6% | 21,2% | 25,5% | 18,0% | 22,7% | 12,4% | 23,7% | 19,8% | 34,7% | 26,3% |
| 2002 | 16,7% | 31,5% | 12,8% | 12,5% | 13,1% | 17,8% | 37,4% | 21,5% | 20,2% | 11,7% | 24,6% | 26,4% | 30,2% | 22,0% |
| 2003 | 16,0% | 26,3% | 14,3% | 16,3% | 17,0% | 13,7% | 19,2% | 17,2% | 25,9% | 10,5% | 25,9% | 26,4% | 28,2% | 25,0% |
| 2004 | 15,1% | 23,3% | 12,7% | 10,5% | 15,4% | 14,5% | 33,1% | 15,3% | 19,8% | 11,9% | 23,8% | 19,6% | 22,2% | 17,5% |
| 2005 | 13,5% | 22,6% | 11,8% | 10,0% | 12,0% | 12,4% | 24,5% | 12,0% | 22,8% | 10,9% | 19,9% | 24,5% | 11,1% | 14,5% |
| 2006 | 12,8% | 23,2% | 12,9% | 5,6% | 10,9% | 15,1% | 21,1% | 11,8% | 22,6% | 9,1% | 12,7% | 21,8% | 16,0% | 16,7% |

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος / Ετήσιες Έρευνες Εργατικού Δυναμικού.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση του δείκτη σχολικής διαρροής ανά περιφέρεια. Διαπιστώνονται σημαντικές αποκλίσεις σε περιφερειακό επίπεδο παρά τη συνολική βελτίωση της επίδοσης της χώρας στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.

Αναλυτικότερη παρουσίαση της περιφερειακής διάστασης του δείκτη δίνεται στις επόμενες ενότητες. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι η βιβλιογραφική επισκόπηση για την περιφερειακή κατανομή της σχολικής διαρροής στην Ελλάδα (που παρουσιάζεται στο Κεφάλαιο 1.2.2.4 του παρόντος παραδοτέου) καταλήγει σε συμπεράσματα που συμφωνούν με τα πορίσματα της ανάλυσης που ακολουθεί.

Η γενική τάση μείωσης της σχολικής διαρροής κατά την περίοδο 1996-2006 αντανακλάται στα στοιχεία αποχώρησης από το εκπαιδευτικό σύστημα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Πίνακας II.3.2 και Σχήμα II.3.2). Οι αποκλίσεις στα αθροίσματα των επιμέρους ποσοστών που εμφανίζονται οφείλονται στις στρογγυλοποιήσεις των στοιχείων του Πίνακα.

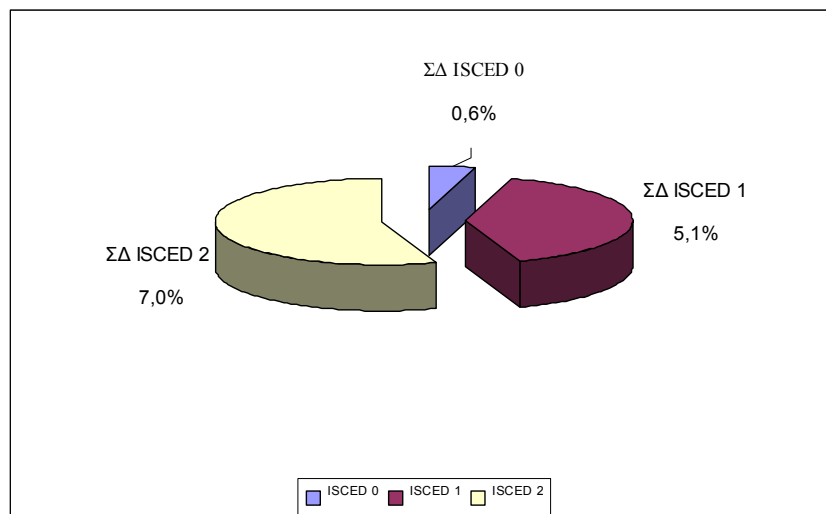
Πίνακας II.3.2: Διαχρονική εξέλιξη του δείκτη σχολικής διαρροής ανά βαθμίδα εκπαίδευσης για το σύνολο της χώρας (1996-2006)

| | ΣΔ ISCED 0* | ΣΔ ISCED 1* | ΣΔ ISCED 2* | ΣΔ ISCED <3* |
|--------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------------|
| 1996 | 0,6% | 9,4% | 10,7% | 20,7% |
| 1997 | 0,6% | 8,7% | 10,8% | 20,1% |
| 1998 | 0,5% | 9,3% | 10,8% | 20,7% |
| 1999 | 0,5% | 8,3% | 9,8% | 18,6% |
| 2000 | 0,4% | 8,0% | 9,8% | 18,2% |
| 2001 | 0,4% | 7,7% | 9,2% | 17,3% |
| 2002 | 0,4% | 7,0% | 9,3% | 16,7% |
| 2003 | 0,4% | 6,9% | 8,8% | 16,0% |
| 2004 | 0,5% | 6,6% | 8,0% | 15,1% |
| 2005 | 0,2% | 5,1% | 8,1% | 13,5% |
| 2006 | 0,6% | 5,1% | 7,0% | 12,8% |
| Μείωση | -0,1% | -4,3% | -3,6% | -8,0% |
| Συντελεστής μείωσης | 0,10 | 0,45 | 0,34 | 0,38 |

* Τα στοιχεία που παρουσιάζονται στις επιμέρους στήλες αφορούν τα κάτωθι:

- Όπου **ISCED 0** = ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει **κατ' ανώτατο** τη βαθμίδα της προσχολικής αγωγής (δηλ. διαρροή από τη βαθμίδα **ISCED 1** – δημοτικό)
- Όπου **ISCED 1** = ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει **κατ' ανώτατο** τη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δηλ. διαρροή από τη βαθμίδα **ISCED 2** – γυμνάσιο)
- Όπου **ISCED 2** = ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει **κατ' ανώτατο** τη βαθμίδα της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δηλ. διαρροή από τη βαθμίδα **ISCED 3** – ενιαίο λύκειο, TEE)
- Όπου **ISCED <3** = ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει **κατ' ανώτατο** τη βαθμίδα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (δηλ. διαρροή από τη βαθμίδα **ISCED 4** – μεταδευτεροβάθμια επ. Κατάρτιση + **ISCED 5** – ενιαίο λύκειο, TEE)

Σχήμα II.3.2: Σχολική διαρροή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης για το σύνολο της χώρας (2006)



Από την εξέταση των δεδομένων ανά εκπαιδευτική βαθμίδα εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η σχολική διαρροή στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση** διαχρονικά είναι χαμηλή (σταθερά κάτω από το 0,6 της ποσοστιαίας μονάδας) και έχει ουσιαστικά εξαλειφθεί σε πανελλαδικό επίπεδο.
- Η σημαντικότερη μείωση της σχολικής διαρροής αφορά στον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο) όπου ο αντίστοιχος δείκτης μειώθηκε από 9,4% (1996) στο 5,1% (2006). Μειώθηκε δηλαδή η σχολική διαρροή κατά συντελεστή 1,45 ή σχεδόν στο μισό της τιμής του 1996. Σημειώνεται ότι το συμπέρασμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα πορίσματα της μελέτης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου («**Ρουσέας Π, Βρετάκου Β., Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)**», Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – Παρατηρητήριο Μετάβασης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006,) που παρουσιάστηκε στο 1^ο παραδοτέο της παρούσας μελέτης.
- Ελαφρώς χαμηλότερη μείωση παρουσιάζει ο δείκτης της σχολικής διαρροής στον **ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** όπου η τιμή του δείκτη για το 2006 (7,0%) είναι μειωμένη κατά ένα συντελεστή 1,34 που σημαίνει ότι η σχολική διαρροή στη βαθμίδα αυτή μειώθηκε περίπου κατά το ένα τρίτο.

II.4. ΚΑΤΑΤΑΞΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ ΚΑΤΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

Για την καλύτερη κατανόηση της περιφερειακής διάστασης της σχολικής διαρροής στην Ελλάδα, οι 13 διοικητικές περιφέρειες ταξινομούνται στις κατηγορίες που περιγράφονται στη συνέχεια. Όπως προαναφέρθηκε, ο δείκτης για τη σχολική διαρροή που χρησιμοποιείται είναι ο δείκτης που προκύπτει από τα αναλυτικά στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (ΕΣΥΕ) αφού ο δείκτης αυτός είναι σύμφωνος με τον ορισμό που αξιοποιείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την αποτύπωση του στόχου της Συνόδου της Λισσαβόνας.

(α) Περιφέρειες υψηλής προτεραιότητας:

Στην κατηγορία αυτή κατατάσσονται οι περιφέρειες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής που υπερβαίνουν κατά πολύ το εθνικό μέσο όρο και κατά συνέπεια χρήζουν ειδικής εκπαιδευτικής προτεραιότητας κατά την εφαρμογή των δράσεων. Για τους στόχους της παρούσας μελέτης **ως περιφέρειες υψηλής προτεραιότητας ορίστηκαν εκείνες που υπερβαίνουν κατά συντελεστή 1,5 τον εθνικό μέσο όρο**. Με δεδομένο ότι για το 2006 η σχολική διαρροή πανελλαδικά, σύμφωνα με τα αναλυτικά στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (ΕΣΥΕ) ανήλθε σε 12,8%, το όριο για να θεωρηθεί μια περιφέρεια υψηλής προτεραιότητας είναι 19,2%. Δηλαδή, για να θεωρηθεί μια περιφέρεια υψηλής προτεραιότητας πρέπει να ισχύει η ακόλουθη σχέση:

$$\Sigma\Delta\%i \geq 1,5 * \Sigma\Delta\%(ε.μ.ο)$$

όπου:

$\Sigma\Delta\%(ε.μ.ο)$ = μέσο εθνικό ποσοστό σχολικής διαρροή (%)

$\Sigma\Delta\%i$ = ποσοστό σχολικής διαρροή (%) της περιφέρειας i

(β) Περιφέρειες μέσης προτεραιότητας

Ως **περιφέρειες μέσης προτεραιότητας** ορίζονται, στην ανάλυση που ακολουθεί, οι περιφέρειες εκείνες που **παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής που κυμαίνονται μεταξύ του εθνικού μέσου όρου και του κατώτατου ορίου των**

περιφερειών υψηλής προτεραιότητας, δηλαδή είναι οι περιφέρειες για τις οποίες ισχύει η σχέση:

$$\Sigma\Delta\%(\epsilon.\mu.ο) \leq \Sigma\Delta\%i < 1,5 * \Sigma\Delta\%(\epsilon.\mu.ο)$$

όπου:

$\Sigma\Delta\%(\epsilon.\mu.ο)$ = μέσο εθνικό ποσοστό σχολικής διαρροή (%)

$\Sigma\Delta\%i$ = ποσοστό σχολικής διαρροή (%) της περιφέρειας i

(γ) Περιφέρειες χαμηλής προτεραιότητας

Τέλος, οι **περιφέρειες χαμηλής προτεραιότητας ορίζονται εκείνες που παρουσιάζουν επίδοση ως προς τη σχολική διαρροή καλύτερη από τον εθνικό μέσο όρο**, όπως αποτυπώνεται στη σχέση:

$$\Sigma\Delta\%i < * \Sigma\Delta\%(\epsilon.\mu.ο)$$

Όπου:

$\Sigma\Delta\%(\epsilon.\mu.ο)$ = εθνικό μέσο ποσοστό σχολικής διαρροή (%)

$\Sigma\Delta\%i$ = ποσοστό σχολικής διαρροή (%) της περιφέρειας i

Σημειώνεται ότι ο συντελεστής 1,5 για τον ορισμό των περιφερειών υψηλής προτεραιότητας επιλέχθηκε μετά από την αναλυτική εξέταση των ποσοστών σχολικής διαρροής τόσο του έτους 2007 όσο και των προηγούμενων ετών για τα οποία υπήρχαν διαθέσιμα στοιχεία. Όπως διαπιστώνεται, το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικής διαρροής στις περιφέρειες μεσαίας προτεραιότητας για το 2006 εντοπίζεται στην Κρήτη με 16,7%. Οι αμέσως επόμενες περιφέρειες έχουν ποσοστά που υπερβαίνουν το 21%, υπάρχει δηλαδή ένα σημαντικό χάσμα της τάξης των 4,5 περίπου ποσοστιαίων μονάδων. Το γεγονός αυτό συνηγορεί στην επιλογή του ορίου όπως αναλύθηκε στις προηγούμενες παραγράφους.

Ο Πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει το συνολικό ποσοστό σχολικής διαρροής για το έτος 2007, όπως αυτό προκύπτει από τα αναλυτικά στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού της ΕΣΥΕ και την κατάταξή τους στις παραπάνω κατηγορίες.

Πίνακας II.4.1: Κατάταξη των περιφερειών με βάση την προτεραιότητα

| Περιφέρεια | % Σχολικής Διαρροής | Συντε-λεστής | Προτεραιότητα |
|-----------------------------|---------------------|--------------|---------------|
| Ανατολική Μακεδονία - Θράκη | 23,2% | 1,82 | Υψηλή |
| Κεντρική Μακεδονία | 12,9% | 1,01 | Μεσαία |
| Δυτική Μακεδονία | 5,6% | 0,44 | Χαμηλή |
| Ήπειρος | 10,9% | 0,85 | Χαμηλή |
| Θεσσαλία | 15,1% | 1,18 | Μεσαία |
| Ιόνιοι Νήσοι | 21,1% | 1,65 | Υψηλή |
| Δυτική Ελλάδα | 11,8% | 0,93 | Χαμηλή |
| Στερεά Ελλάδα | 22,6% | 1,77 | Υψηλή |
| Αττική | 9,1% | 0,71 | Χαμηλή |
| Πελοπόννησος | 12,7% | 0,99 | Χαμηλή |
| Βόρειο Αιγαίο | 21,8% | 1,71 | Υψηλή |
| Νότιο Αιγαίο | 16,0% | 1,25 | Μεσαία |
| Κρήτη | 16,7% | 1,31 | Μεσαία |
| ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ | 12,8% | | |

Σύμφωνα με την προηγηθείσα ανάλυση, παρουσιάζεται η ακόλουθη εικόνα:

- Οι **περιφέρειες υψηλής προτεραιότητας** είναι οι εξής τέσσερις (4): Ανατολική Μακεδονία & Θράκη, Ιόνιοι Νήσοι, Στερεά Ελλάδα και Βόρειο Αιγαίο.
- Οι **περιφέρειες μέσης προτεραιότητας** είναι τέσσερις (4): Κεντρική Μακεδονία, Θεσσαλία, Νότιο Αιγαίο και Κρήτη
- Οι **περιφέρειες χαμηλής προτεραιότητας** είναι πέντε (5): Δυτική Μακεδονία, Ήπειρος, Δυτική Ελλάδα, Αττική και Πελοπόννησος

Στις Ενότητες που ακολουθούν δίνεται η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων κατά διοικητική περιφέρεια της χώρας. Παρουσιάζεται τόσο η διαχρονική εξέλιξη του φαινομένου της σχολικής διαρροής όσο και η κλιμάκωση του ανά εκπαιδευτική βαθμίδα (ISCED 1, ISCED 2 και ISCED 3).

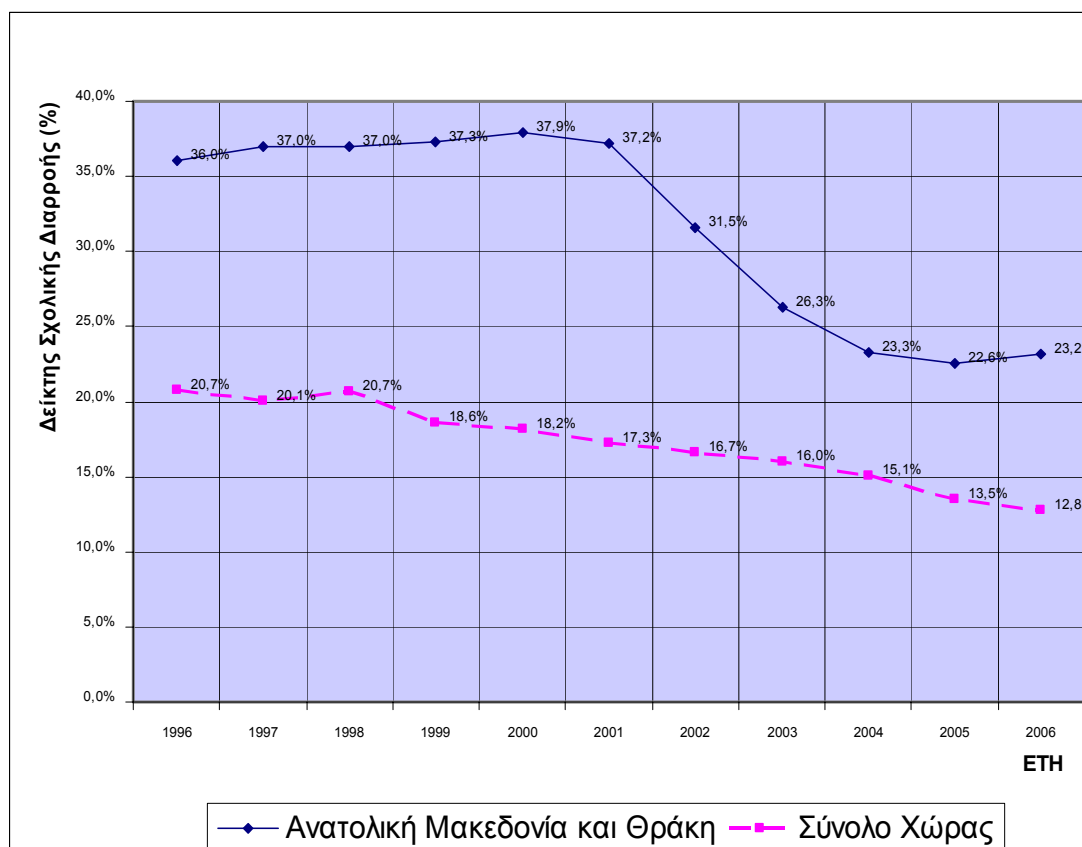
II.5. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΥΨΗΛΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

II.5.1. Ανατολική Μακεδονία και Θράκη

Η Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης παρουσιάζει για το 2006 (αλλά και διαχρονικά) **το υψηλότερο ποσοστό σχολικής διαρροής** από όλες τις διοικητικές περιφέρειες της χώρας και κατά συνέπεια, εντάσσεται στις περιφέρειες με υψηλή προτεραιότητα. Ένας βασικός λόγος της υψηλής σχολικής διαρροής είναι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις που σημειώνει η **μουσουλμανική μειονότητα**.

Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

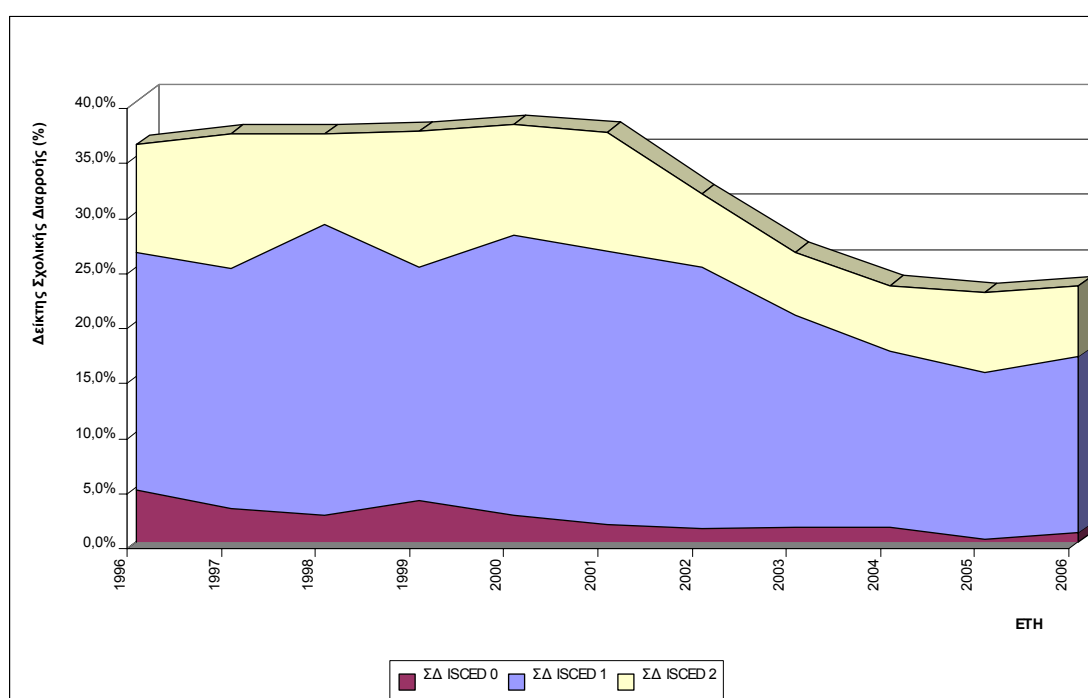
Διάγραμμα II.5.1: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Ανατολική Μακεδονία - Θράκη (1996-2006)



Μέχρι το 2001, η Περιφέρεια εμφανίζει ποσοστά σχολικής διαρροής σταθερά μεγαλύτερα του 37%, γεγονός που υποδηλώνει ότι πάνω από 1 στους 3 μαθητές δεν ολοκλήρωνε την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λύκειο).

Η σχετική επίδοση της Περιφέρειας παρουσιάζει εμφανή βελτίωση μετά το 2002, με μείωση της σχολικής διαρροής πολύ μεγαλύτερη από τα αντίστοιχα πανελλαδικά ποσοστά. Η εμφανής βελτίωση που παρουσιάζει ο δείκτης από το 2002 και μετά, εν πολλοίς συνδέεται με τις στοχευμένες δράσεις που εφαρμόστηκαν μετά το 1998 στην Θράκη.

Διάγραμμα II.5.2: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Ανατολική Μακεδονία - Θράκη (1996-2006)



Η συνολική μείωση του δείκτη στη Περιφέρεια αντανακλάται και στα τρία επίπεδα της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα σημαντικό επίτευγμα είναι ο ουσιαστικός εκμηδενισμός της σχολικής διαρροής στο δημοτικό με σταθερή τάση προσέγγισης του πανελλαδικού μέσου όρου κατά τα τελευταία χρόνια. Έτσι, για το 2006 η Ανατολική Μακεδονία - Θράκη παρουσιάζει σχολική διαρροή στο δημοτικό στα επίπεδα του 0,8%, ποσοστό που αποκλίνει ελαφρά από το αντίστοιχο πανελλαδικό ποσοστό (0,6%). Επισημαίνεται εκ νέου ότι πανελλαδικά η σχολική διαρροή στο δημοτικό από το 1996 και μετά έχει σχεδόν εξαλειφθεί με ποσοστά που κυμαίνονται από 0,2% έως 0,6%. Η

Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης ξεκίνησε ωστόσο από πολύ δυσμενέστερο σημείο εκκίνησης το 1996 (4,8%).

Ανάλογη θετική πορεία παρουσιάζεται και στα επίπεδα ISCED 2 (πρώτος κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης - γυμνάσιο) με μείωση από το 21,5% το 1996 στο 16,9% το 2006 αλλά και ISCED 3 (ανώτερος κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – λύκειο, ΤΕΕ) με μείωση από το 9,8% το 1996 στο 6,4% το 2006.

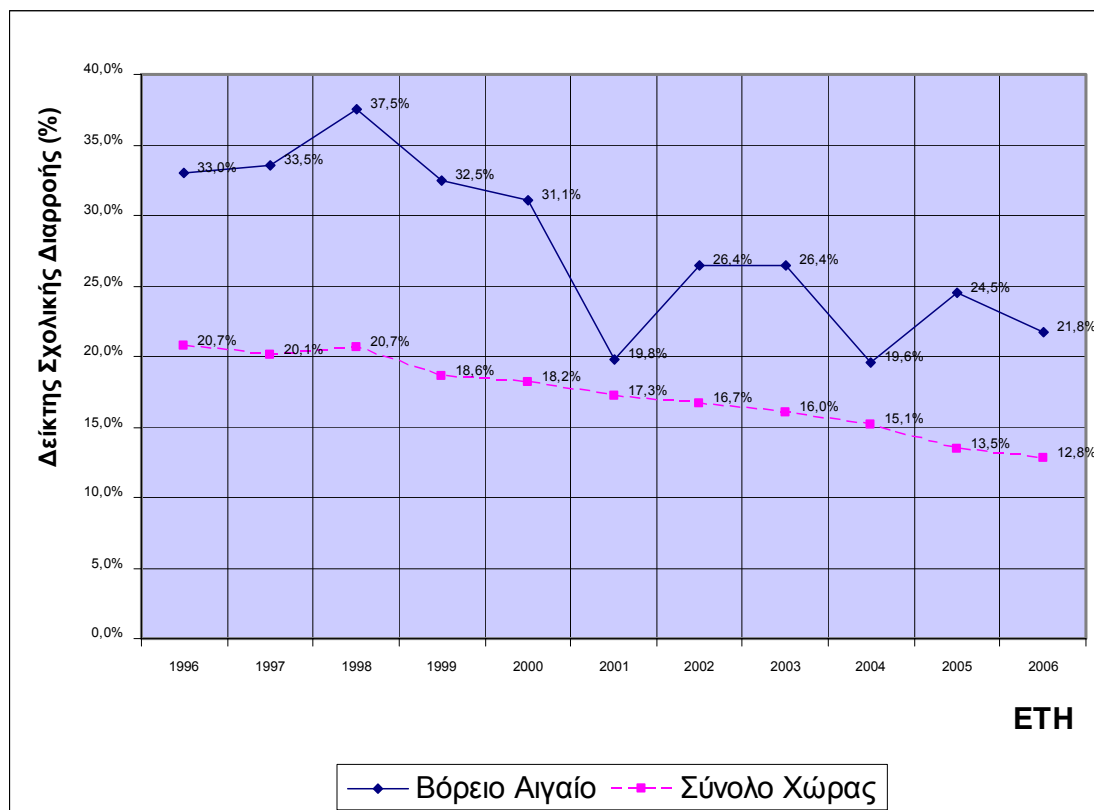
Αξιοσημείωτη ιδιαιτερότητα της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας - Θράκης αποτελεί το γεγονός ότι η **μεγαλύτερη σχολική διαρροή εμφανίζεται στο Γυμνάσιο** σε αντίθεση με τα πανελλαδικά στοιχεία που αναδεικνύουν ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής παρουσιάζονται στο Λύκειο.

II.5.2. Βόρειο Αιγαίο

Το Βόρειο Αιγαίο είναι ακόμα μία περιφέρεια που παρουσιάζει **διαχρονικά πολύ υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής** και κατά συνέπεια, εντάσσεται στις περιφέρειες με υψηλή προτεραιότητα. Βασικοί λόγοι της υψηλής σχολικής διαρροής είναι η αυξημένη **σχολική αποτυχία** που αποξενώνει τους μαθητές από τη σχολική κοινότητα αλλά και η **απαξίωση** στη συνείδηση των μαθητών, αλλά και των οικογενειών τους, της δυνατότητας που προσφέρει η εκπαίδευση για εξασφάλιση καλύτερων επαγγελματικών προοπτικών. Αποτέλεσμα των παραγόντων αυτών είναι πολύ υψηλό ποσοστό των μαθητών να οδηγείται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος, συνήθως για να απασχοληθούν στις οικογενειακές επαγγελματικές δραστηριότητες (αγροτικά και τουριστικά επαγγέλματα).

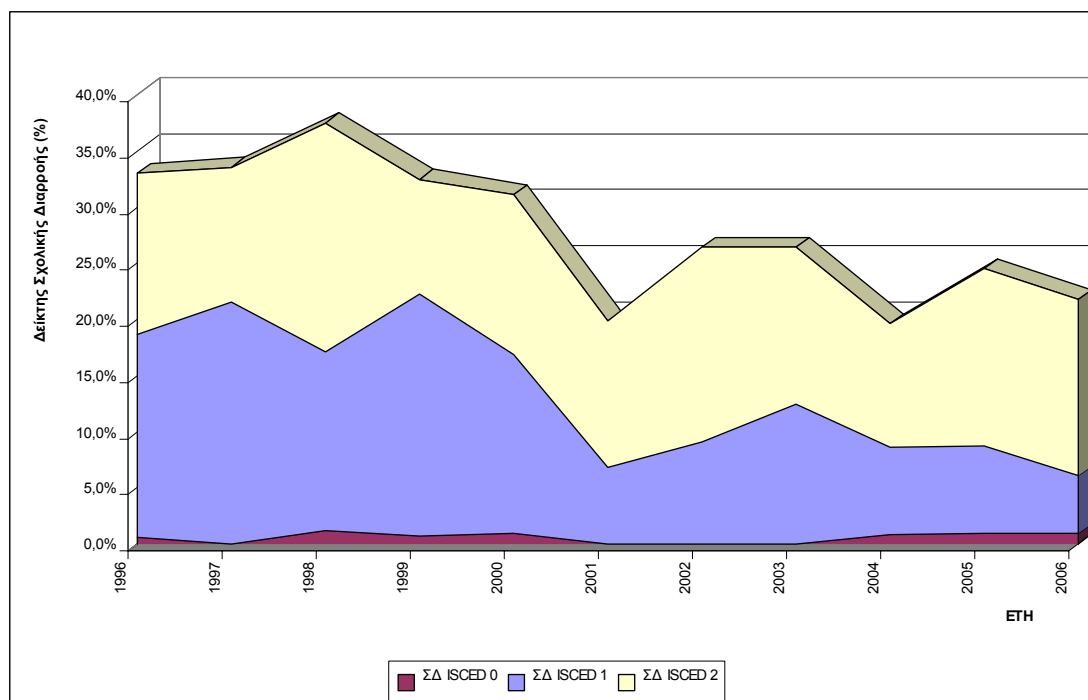
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Βορείου Αιγαίου καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.5.3: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Βόρειο Αιγαίο (1996-2006)



Ιδιαίτερα ανησυχητική είναι η διαπίστωση ότι την τελευταία δεκαετία η Περιφέρεια δεν έχει καταφέρει να μειώσει την απόσταση που τη χωρίζει από το σύνολο της χώρας. Έτσι, ενώ το 1996 το Βόρειο Αιγαίο παρουσίαζε αυξημένη σχολική διαρροή σε σχέση με το σύνολο της χώρας κατά συντελεστή 1,59 (δηλαδή 59% πάνω από τα πανελλαδικά ποσοστά), ο συντελεστής αυτός αυξήθηκε στο 1,70 το 2006 (δηλαδή 70% πάνω από τα πανελλαδικά ποσοστά).

Διάγραμμα II.5.4: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Βόρειο Αιγαίο (1996-2006)



Η εξέταση των δεδομένων ανά εκπαιδευτική βαθμίδα αποσαφηνίζει την πηγή των υψηλών δεικτών σχολικής διαρροής της Περιφέρειας Β. Αιγαίου.

Εξάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η σχολική διαρροή στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση** διαχρονικά είναι χαμηλή (σταθερά κάτω από την μία ποσοστιαία μονάδα) και έχει ουσιαστικά εξαλειφθεί τα τελευταία χρόνια.
- Η όποια μείωση της σχολικής διαρροής στην περιφέρεια του Βορείου Αιγαίου συνδέεται άμεσα με τη σημαντική βελτίωση στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής κατά τον **κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (γυμνάσιο) όπου ο αντίστοιχος δείκτης μειώθηκε από 18,1% (1996) στο 5,2% (2006), ιδιαίτερα μετά το 2001.
- Αντίθετα, ο δείκτης της σχολικής διαρροής δεν εμφανίζει καμία βελτίωση στον **άνωτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** όπου, με κάποιες αυξομειώσεις, κυμαίνεται περί το 14%-15% κατά την περίοδο 1996-2006. Για λόγους σύγκρισης σημειώνεται ότι κατά την ίδια περίοδο η πανελλαδική τιμή του δείκτη μειώθηκε από το 10,7% στο 7,0%.

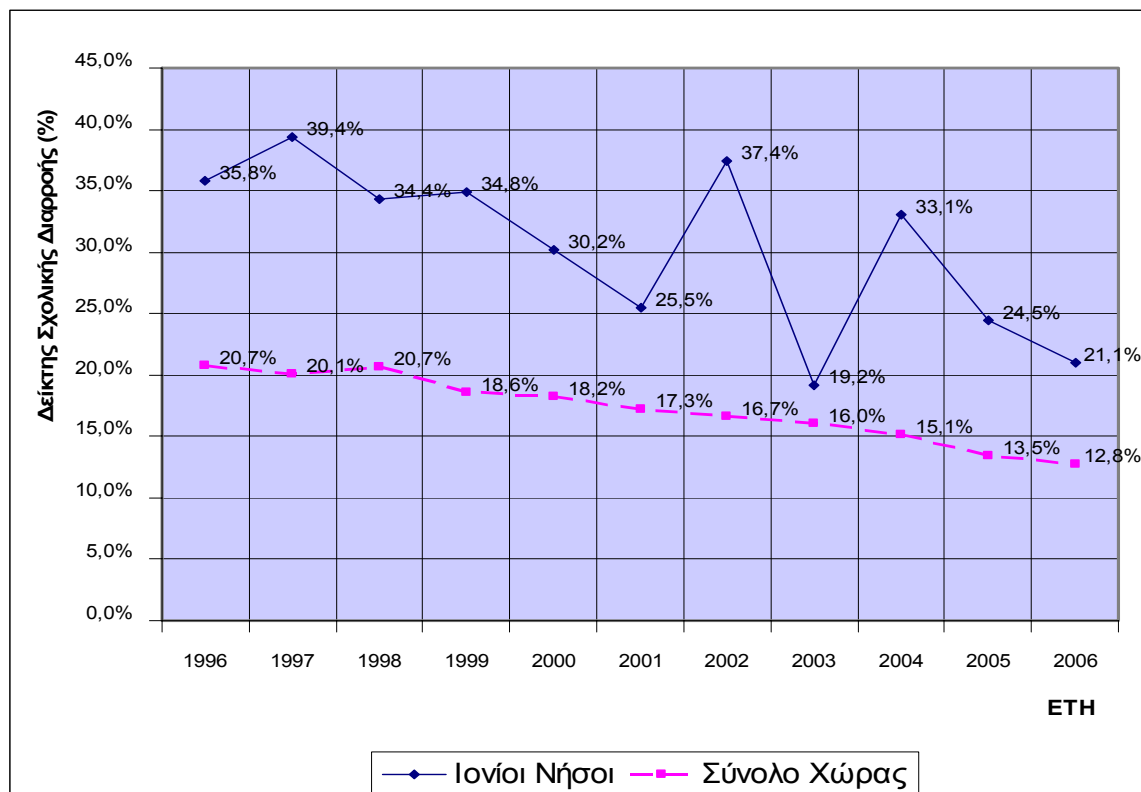
II.5.3. Ιόνιοι Νήσοι

Η Περιφέρεια Ιονίων Νήσων παρουσιάζει και αυτή **διαχρονικά αυξημένα ποσοστά σχολικής διαρροής** και συνεπώς, εντάσσεται στις περιφέρειες υψηλής προτεραιότητας.

Στο φαινόμενο αυτό συντελεί, σε μεγάλο βαθμό, η μαζική αποχώρηση των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα με στόχο την **πρόωρη ένταξη στην τοπική αγορά εργασίας** όπου απασχολούνται κυρίως στον τουριστικό τομέα που παραδοσιακά αποτελεί σημαντική πηγή εισοδήματος για τους κατοίκους της Περιφέρειας. Η πλειοψηφία των μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο απασχολείται, είτε στις οικογενειακές τουριστικές επιχειρήσεις, είτε με σχέση εξαρτημένης εργασίας στον τομέα των υπηρεσιών. Ιδιαίτερα ανησυχητική είναι η απαξίωση στη συνείδηση των μαθητών, αλλά των οικογενειών τους, της δυνατότητας που προσφέρει η εκπαίδευση για εξασφάλιση καλύτερης κοινωνικής και οικονομικής εξέλιξης.

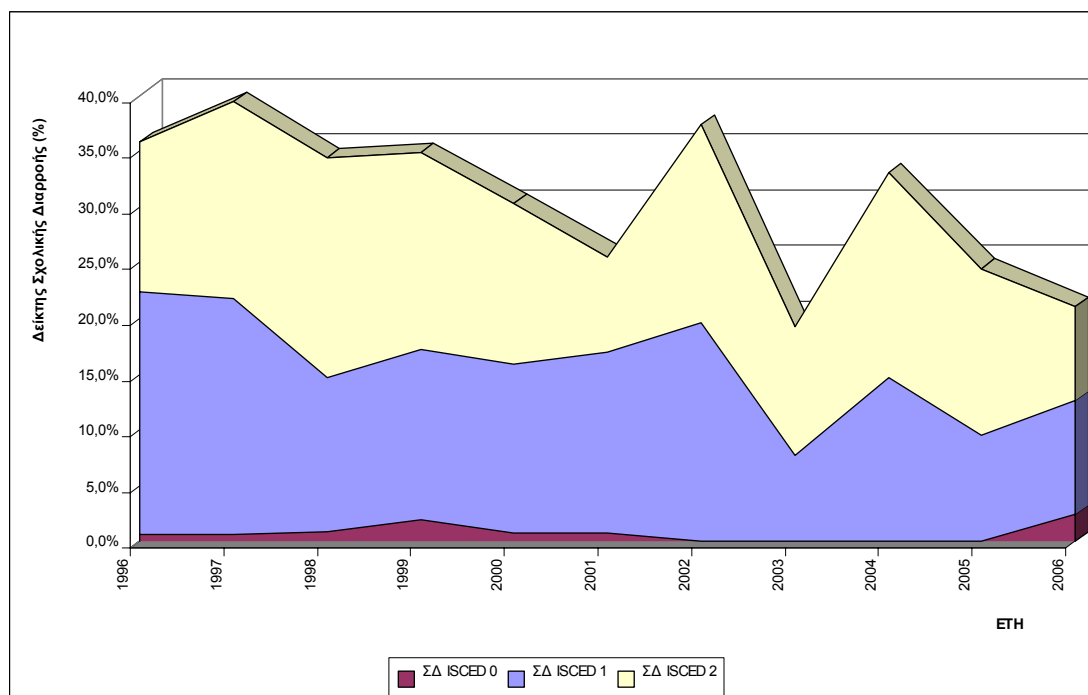
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Ιονίων Νήσων καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.5.5: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Ιόνιοι Νήσοι (1996-2006)



Ο δείκτης σχολικής διαρροής μέχρι το 2003 παρουσιάζεται συνήθως άνω του 30% και μόνο μετά το 2003 εμφανίζονται ενδείξεις μείωσης σε χαμηλότερα ποσοστά που προσεγγίζουν το 20%. Η τάση αυτή όμως εμφανίζεται περιστασιακά και πρέπει να επιβεβαιωθεί και στο μέλλον, προκειμένου να είναι κανείς σε θέση να μιλήσει για αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου. Σε κάθε περίπτωση εντούτοις, το ποσοστό συνεχίζει να κυμαίνεται σε πολύ υψηλότερα επίπεδα από τις περισσότερες περιφέρειες καθώς και από τον εθνικό μέσο όρο.

Διάγραμμα II.5.6: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Ιόνιοι Νήσοι (1996-2006)



Η εξέταση των δεδομένων ανά εκπαιδευτική βαθμίδα δείχνει χαμηλή (με εξαίρεση το 2006) σχολική διαρροή στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση** (δημοτικό) που φαίνεται να έχει ουσιαστικά εξαιρεθεί. Αντίθετα, ο δείκτης σχολικής διαρροής στην **δευτεροβάθμια εκπαίδευση**, τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο, παραμένει σημαντικά υψηλότερος από την υπόλοιπη χώρα, με εξαίρεση το έτος 2006 όπου παρατηρείται σημαντική μείωση της σχολικής διαρροής στη βαθμίδα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (λύκειο).

II.5.4. Στερεά Ελλάδα

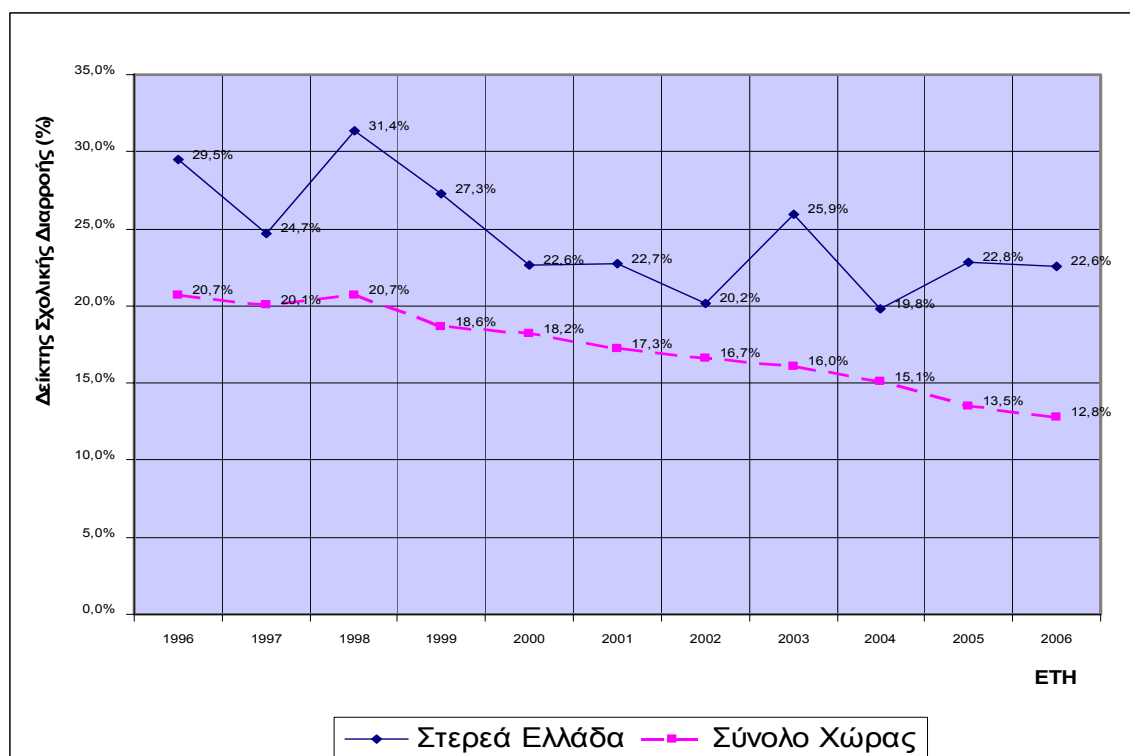
Η Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας είναι η τέταρτη ελληνική περιφέρεια που κατατάσσεται στην κατηγορία υψηλής προτεραιότητας, αφού παρουσιάζει και αυτή διαχρονικά πολύ υψηλά **ποσοστά σχολικής διαρροής, σταθερά πάνω από το 20%**. Ιδιαίτερα ανησυχητικές είναι οι διαχρονικά χαμηλές επιδόσεις της Περιφέρειας όσον αφορά την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, γεγονός που τη θέτει σταθερά σε δυσμενέστερη θέση σε σχέση με τις υπόλοιπες περιφέρειες της χώρας. Ενδεικτικά ας σημειωθεί ότι το 1996 παρουσίαζε αυξημένη σχολική διαρροή σε σχέση με το σύνολο της χώρας κατά συντελεστή 1,43 (δηλαδή 43% πάνω από τα

πανελλαδικά ποσοστά) ενώ το 2006 ο συντελεστής εμφανίζεται αυξημένος στο 1,77 (δηλαδή 77% πάνω από τα πανελλαδικά ποσοστά).

Η μαζική πρόωρη έξοδος από το σχολείο που εμφανίζει ο μαθητικός πληθυσμός της Στερεάς Ελλάδας είναι προφανώς ένα πολυ-παραγοντικό φαινόμενο, οι βασικές αιτίες του οποίου πρέπει να αναζητηθούν στην έντονη βιομηχανική και αγροτική δραστηριότητα και τη συνεπαγόμενη **υπερ-προσφορά θέσεων απασχόλησης χαμηλής εξειδίκευσης**, στην **απαξίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας** ως μέσου για κοινωνική και επαγγελματική ανέλιξη, στη **σύνθεση του πληθυσμού** (αυξημένη παρουσία μεταναστών) κλπ.

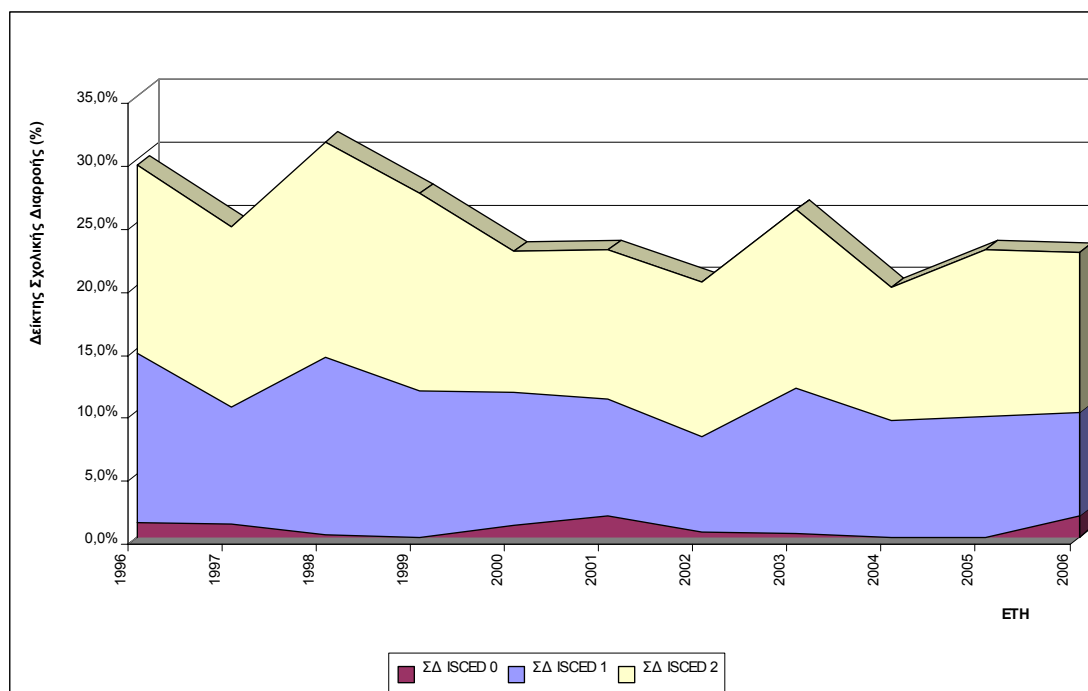
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδος καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.5.7: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Στερεά Ελλάδα (1996-2006)



Το επόμενο διάγραμμα αναλύει τον δείκτη σχολικής διαρροής στις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.5.8: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Στερεά Ελλάδα (1996-2006)



Η σχολική διαρροή στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση** (δημοτικό) είναι μεν σχετικά χαμηλή αλλά δεν έχει αντιμετωπιστεί πλήρως αφού σε τέσσερις χρονιές της περιόδου 1996-2006 ξεπερνά το 1%. Η μεγαλύτερη όμως σχολική διαρροή σαφώς εμφανίζεται στη **βαθμίδα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (λύκειο, ΤΕΕ) όπου το 2006 διέρρευσε το 12,7% του μαθητικού πληθυσμού.

II.6. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΜΕΣΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

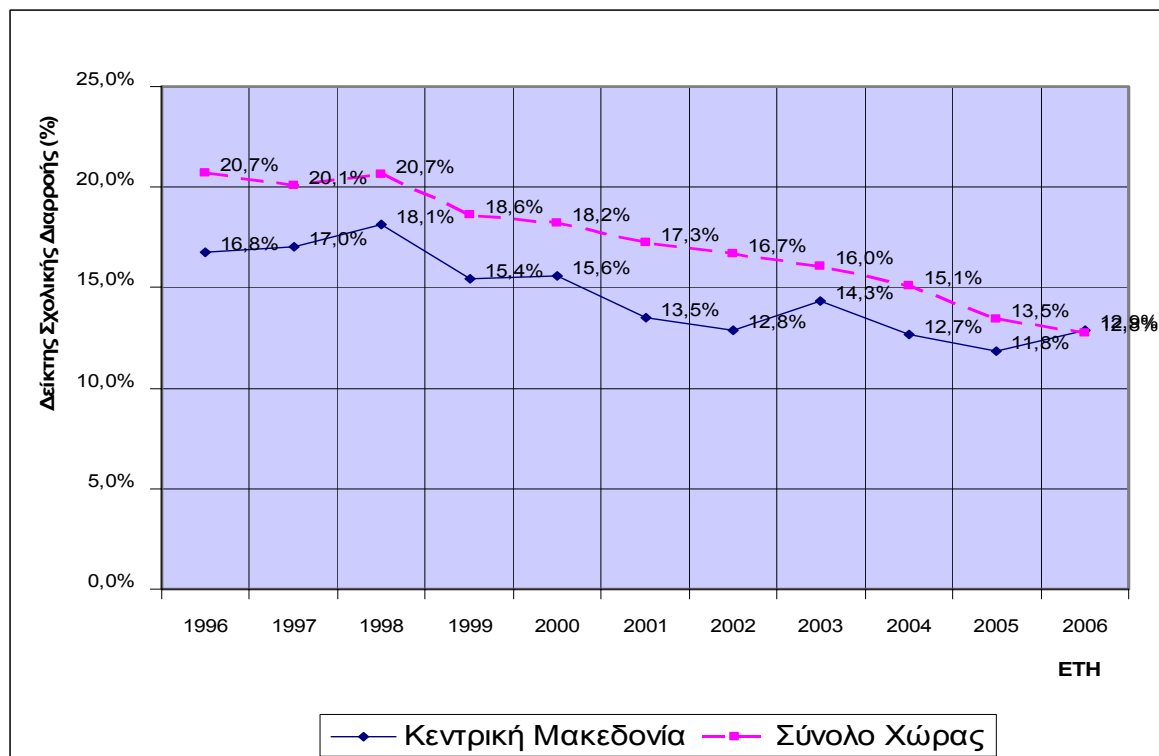
II.6.1. Κεντρική Μακεδονία

Η Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, μολονότι διαχρονικά τοποθετείται στη ζώνη μέσης εκπαιδευτικής προτεραιότητας όσον αφορά το ποσοστό σχολικής διαρροής, εντούτοις εμφανίζει **σχετικά χαμηλές επιδόσεις σε σχέση με άλλες περιφέρειες της χώρας**. Ιδιαίτερα ανησυχητική είναι η επίδοση της Περιφέρειας το έτος 2006, όπου το ποσοστό σχολικής διαρροής σημείωσε αύξηση μεγαλύτερη της μίας ποσοστιαίας μονάδας σε σχέση με το προηγούμενο έτος, με αποτέλεσμα η σχολική διαρροή να εμφανίζεται ελαφρά υψηλότερη από τον πανελλήνιο μέσο όρο (12,9% έναντι 12,8% για το σύνολο της χώρας). Η ανοδική πορεία του δείκτη κατά το 2006 δεν αποτελεί ωστόσο ικανή ένδειξη μιας αλλαγής τάσης στην Περιφέρεια, αφού θα πρέπει να επιβεβαιωθεί και στα επόμενα έτη προκειμένου να εκληφθεί ως ουσιαστική επιδείνωση της προηγούμενης κατάστασης. Εντούτοις, είναι γεγονός ότι η μειωμένη επίδοση της Κεντρικής Μακεδονίας όσον αφορά την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής θα πρέπει να προβληματίσει τους εκπαιδευτικούς φορείς αλλά και την τοπική κοινωνία σχετικά με τους παράγοντες που μπορεί να συνδέονται με το φαινόμενο και τα ενδεδειγμένα μέτρα αντιμετώπισης του.

Η σχετικά χαμηλή επίδοση της Κεντρικής Μακεδονίας στην προσπάθεια επίτευξης του στόχου της Λισσαβόνας είναι πιθανόν να συνδέεται με τη **σύνθεση του πληθυσμού** και ειδικότερα, με την έντονη παρουσία πληθυσμού Ρομά και την αθρόα εισροή παλιννοστούντων/ μεταναστών στην Περιφέρεια κατά την περίοδο αναφοράς. Ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να διερευνηθούν παράγοντες όπως η **φτώχεια**, η **ανεργία** και ο **κοινωνικός αποκλεισμός** που φαίνεται να λαμβάνουν έντονες διαστάσεις τα τελευταία χρόνια στην περιοχή της συμπρωτεύουσας.

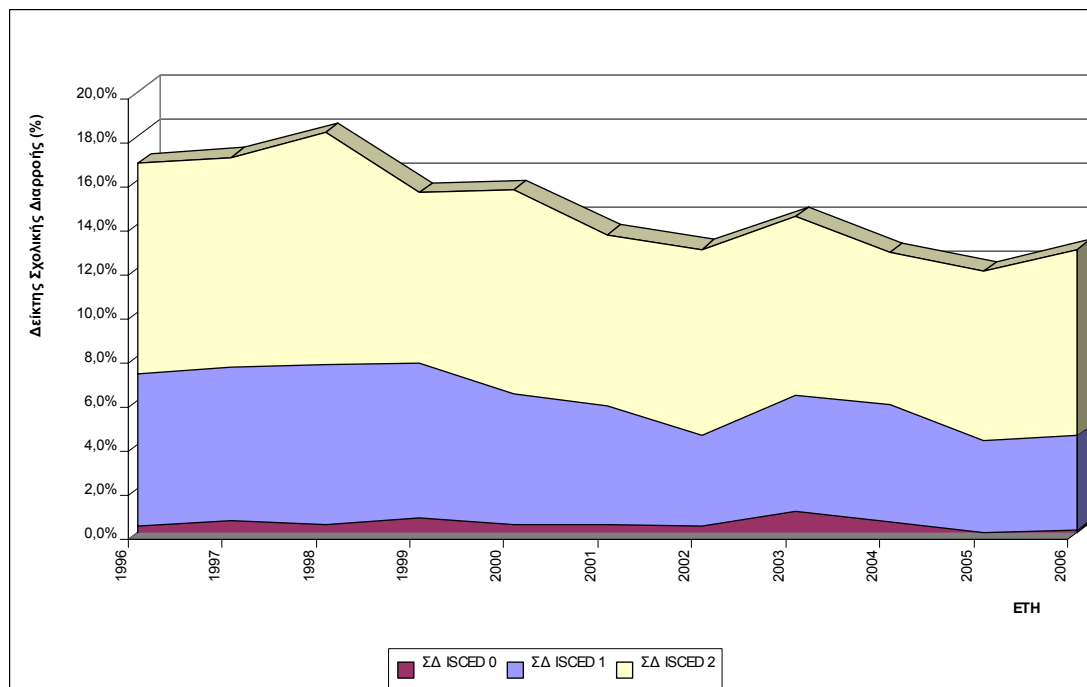
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.6.1: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Κ. Μακεδονία (1996 – 2006)



Το επόμενο διάγραμμα αναλύει το δείκτη σχολικής διαρροής στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.6.2: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Κ. Μακεδονία (1996-2006)



Όπως παρατηρούμε, η σχολική διαρροή στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση** (δημοτικό) είναι διαχρονικά χαμηλή και εκτιμάται ότι έχει ουσιαστικά εξαλειφθεί. Εντούτοις, αν και συγκριτικά η σχολική διαρροή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι χαμηλότερη στην Κεντρική Μακεδονία από ότι στο σύνολο της χώρας, η μείωση δεν φαίνεται να πραγματοποιείται με σταθερό ρυθμό αφού παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις από έτος σε έτος.

Ομοίως, σχετικά καλή επίδοση όσον αφορά τη μείωση της σχολικής διαρροής παρατηρείται στον **κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (γυμνάσιο), όπου η Κεντρική Μακεδονία εμφανίζει σχετικά χαμηλά ποσοστά σχολικής διαρροής που διατηρούνται σταθερά κάτω από τον εθνικό μέσο όρο.

Η σχετικά περιορισμένη επίδοση της Περιφέρειας συνδέεται κατά κύριο λόγο με το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής που εμφανίζει η Περιφέρεια στη **βαθμίδα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (λύκειο, ΤΕΕ). Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα το γεγονός ότι, μολονότι το 1996 η Περιφέρεια διέθετε σημαντικό προβάδισμα σε σχέση με το υπόλοιπο της χώρας αφού το αντίστοιχο ποσοστό ήταν χαμηλότερο του εθνικού μέσου όρου (9,6% έναντι 10,7% αντίστοιχα), η Κεντρική Μακεδονία δεν κατάφερε να διατηρήσει υψηλούς ετήσιους ρυθμούς μείωσης της τιμής του δείκτη, με αποτέλεσμα σήμερα να υπολείπεται της εθνικής επίδοσης.

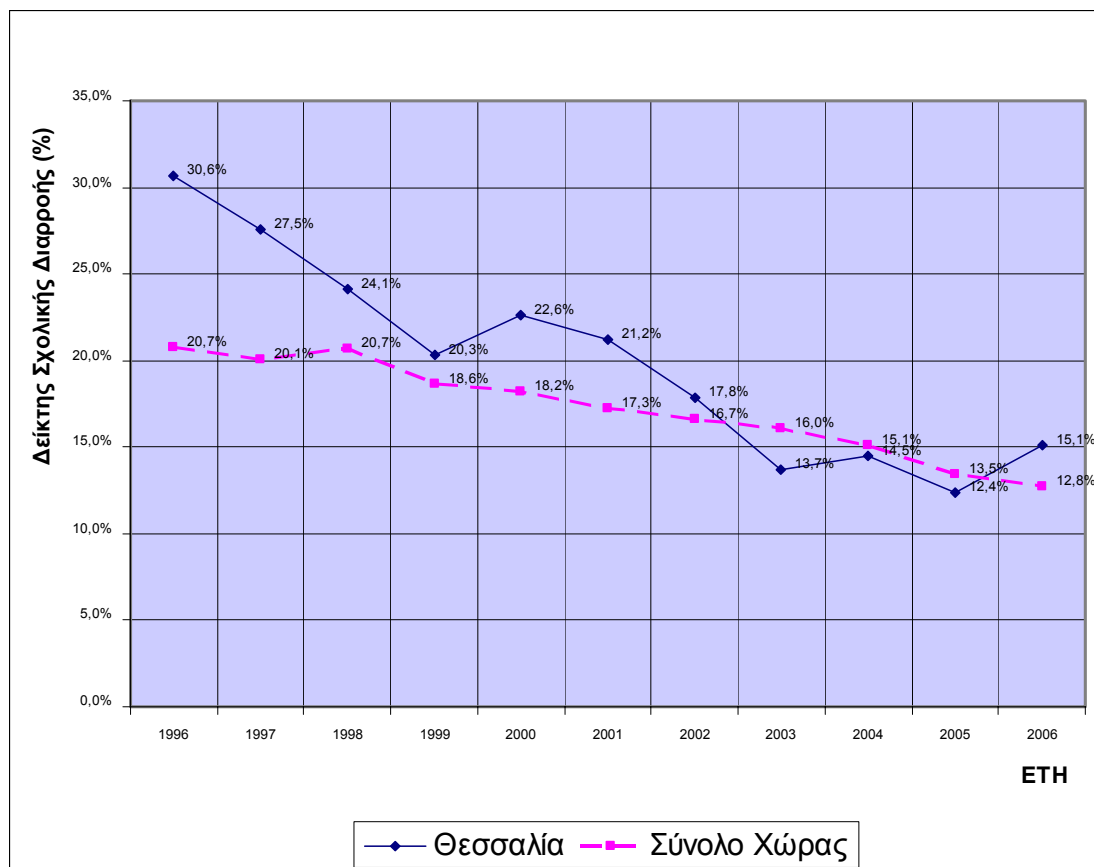
II.6.2. Θεσσαλία

Η Θεσσαλία αποτελεί άλλη μία από τις τέσσερις ελληνικές περιφέρειες μέσης προτεραιότητας όσον αφορά την προσπάθεια μείωσης του ποσοστού σχολικής διαρροής. Μολονότι, εμφανίζει διαχρονικά **ποσοστό σχολικής διαρροής υψηλότερο του εθνικού μέσου** όρου, εντούτοις οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, σε αντίθεση με την Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, έχει να επιδείξει **πολύ ικανοποιητικούς ρυθμούς μείωσης**, επιτυγχάνοντας συνολική πτώση πάνω από 50% κατά την περίοδο αναφοράς (1996-2006) και μάλιστα παρά το γεγονός ότι ξεκινούσε το 1996 από συγκριτικά πολύ δυσμενέστερο επίπεδο.

Ωστόσο, το φαινόμενο της σχολικής διαρροής εξακολουθεί να λαμβάνει σχετικά μεγάλες διαστάσεις στη Θεσσαλία και συνεπώς, απαιτείται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων μέτρων για την καταπολέμηση του. Οι βασικότεροι παράγοντες της σχολικής διαρροής εντοπίζονται στη **διάρθρωση της περιφερειακής οικονομίας**, όπως είναι η κυριαρχία του πρωτογενούς τομέα και η συνακόλουθη αυξημένη ζήτηση εποχιακού ανειδίκευτου και χαμηλά αμειβόμενου εργατικού δυναμικού, η εντεινόμενη ανεργία με τα οικονομικά, κοινωνικά και οικογενειακά προβλήματα που επιφέρει και η γενική απαξία του αγαθού της παιδείας και των κοινωνικών και οικονομικών πλεονεκτημάτων που μπορεί να εξασφαλίσει. Άλλος ένας παράγοντας που ενδεχομένως επιδρά αρνητικά στην προσπάθεια καταπολέμησης της σχολικής διαρροής, είναι η **σύνθεση του πληθυσμού** με τη σχετικά αυξημένη συμμετοχή τσιγγανοπαίδων και τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο ελληνικό σχολείο.

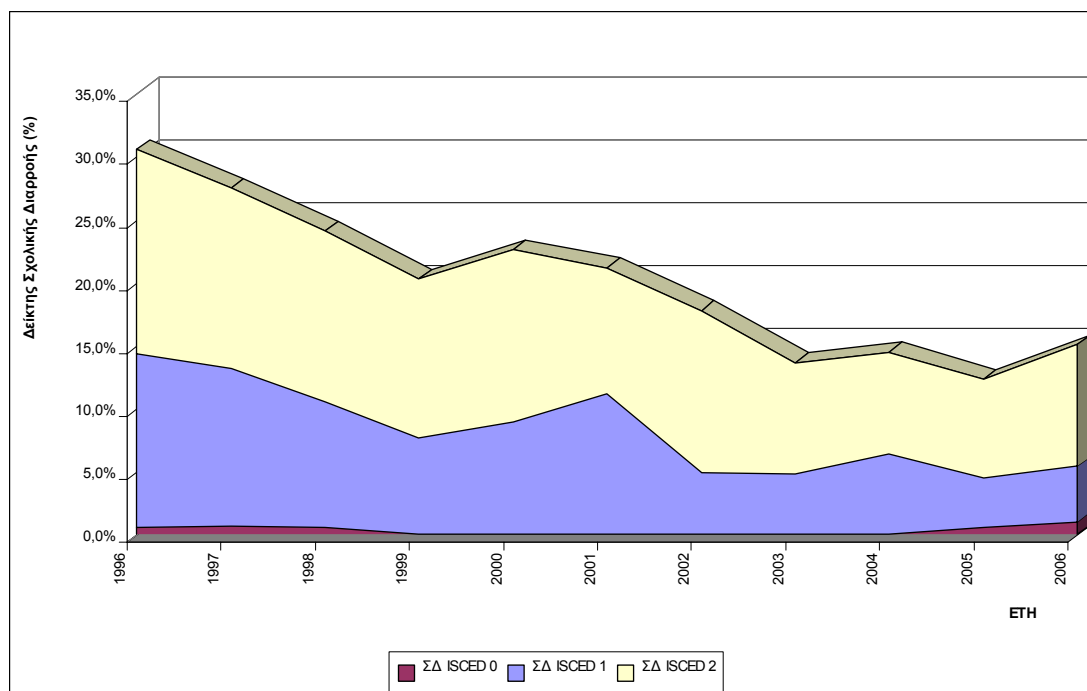
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Θεσσαλίας καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.6.3: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Θεσσαλία (1996 – 2006)



Το επόμενο διάγραμμα αναλύει το δείκτη σχολικής διαρροής στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.6.4: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Θεσσαλία (1996-2006)



Η προηγούμενη γενική παρατήρηση σύμφωνα με την οποία η Θεσσαλία επέδειξε ικανοποιητικούς ρυθμούς μείωσης της σχολικής διαρροής στο διάστημα 1996-2006, παρά το αρχικά ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ισχύει και ξεχωριστά για κάθε επιμέρους βαθμίδα εκπαίδευσης.

Θα πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε ότι στο επίπεδο της **πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης** (δημοτικό), τα μηδενικά ποσοστά διαρροής που είχαν επιτευχθεί κατά την περίοδο 1999-2004 δεν φαίνεται να διατηρούνται κατά την επόμενη διετία, γεγονός που ενδέχεται να σηματοδοτεί μία αλλαγή τάσης.

Αντίθετα, αισθητή μείωση της σχολικής διαρροής συντελέστηκε στη **βαθμίδα της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (γυμνάσιο), όπου η Περιφέρεια κατάφερε να μειώσει ένα αρχικό ποσοστό σχολικής διαρροής της τάξης του 13,8% το 1996 σε μόλις 4,4% το 2006, ποσοστό χαμηλότερο του εθνικού μέσου όρου (5,1%).

Εξίσου ενθαρρυντικά είναι και τα ποσοστά σχολικής διαρροής που παρατηρούνται στον **ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (λύκειο, ΤΕΕ), παρότι η επίδοση της Περιφέρειας παραμένει σταθερά χαμηλότερη από την αντίστοιχη εθνική. Ειδικότερα, στο διάστημα 1996-2006 σημειώθηκε μείωση από 16,3% στο 9,6% που, αν και σημαντική, υπολείπεται της αντίστοιχης εθνικής (από 10,7% σε 7,0% αντίστοιχα).

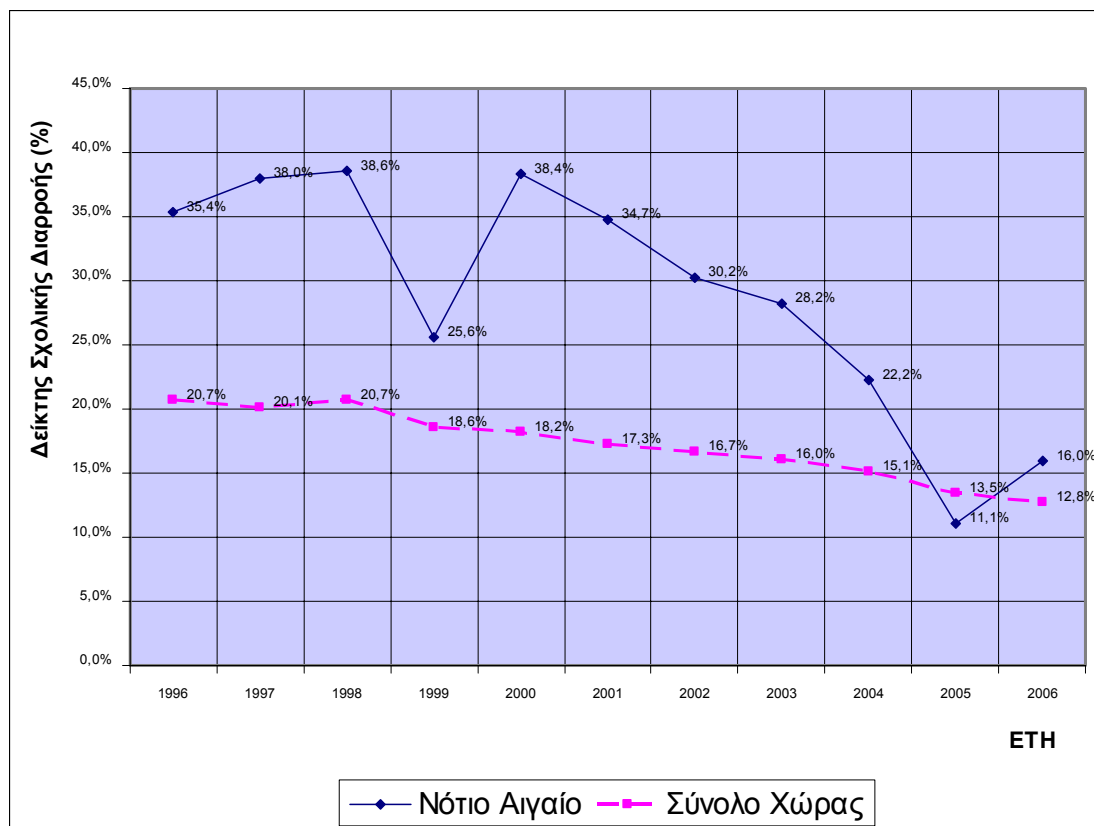
II.6.3. Νότιο Αιγαίο

Η Περιφέρεια του Νοτίου Αιγαίου, με διαχρονικά **υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής** που υπερέβαιναν κατά πολύ τον εθνικό μέσο όρο, αποτελούσε στο παρελθόν περιοχή αυξημένης εκπαιδευτικής προτεραιότητας, με τη χαμηλή επίδοση της να δυσχεραίνει σημαντικά την εθνική προσπάθεια για μείωση της σχολικής διαρροής. Ωστόσο, τα νησιά του Νοτίου Αιγαίου έχουν να επιδείξουν **εντυπωσιακές επιδόσεις στο διάστημα 1996-2006**, όπου το ποσοστό σχολικής διαρροής σημείωσε μείωση που αγγίζει το 55% (από 35,4% το 1996 σε 16% το 2006). Η μεγαλύτερη μείωση της σχολικής διαρροής σημειώθηκε μάλιστα μετά το 2000, ενώ την προηγούμενη περίοδο υπήρχαν έντονες διακυμάνσεις στη σχολική συμπεριφορά, οι οποίες δεν επέτρεπαν αρχικά να διαφανεί μία συγκεκριμένη τάση.

Παρά τις θετικές επιδόσεις των τελευταίων ετών, το Νότιο Αιγαίο εξακολουθεί να αντιμετωπίζει σοβαρό πρόβλημα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης. Οι παράγοντες που φαίνεται να επιδρούν κατ' εξοχήν στην ανάπτυξη του φαινομένου συνδέονται με την **υπερ-προσφορά σχετικά καλά αμειβομένων θέσεων απασχόλησης** μειωμένων μορφωτικών απαιτήσεων στον τουριστικό κλάδο και γενικότερα στον τριτογενή τομέα που αναπτύσσεται δυναμικά στην περιοχή καθώς και στην **απαξίωση γονέων και μαθητών απέναντι στο θεσμό του σχολείου** που ενθαρρύνει την πρόωρη ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας, είτε ως βοηθούντα μέλη στην οικογενειακή επιχείρηση είτε στο πλαίσιο σχέσης εξαρτημένης εργασίας με εργοδότη εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος.

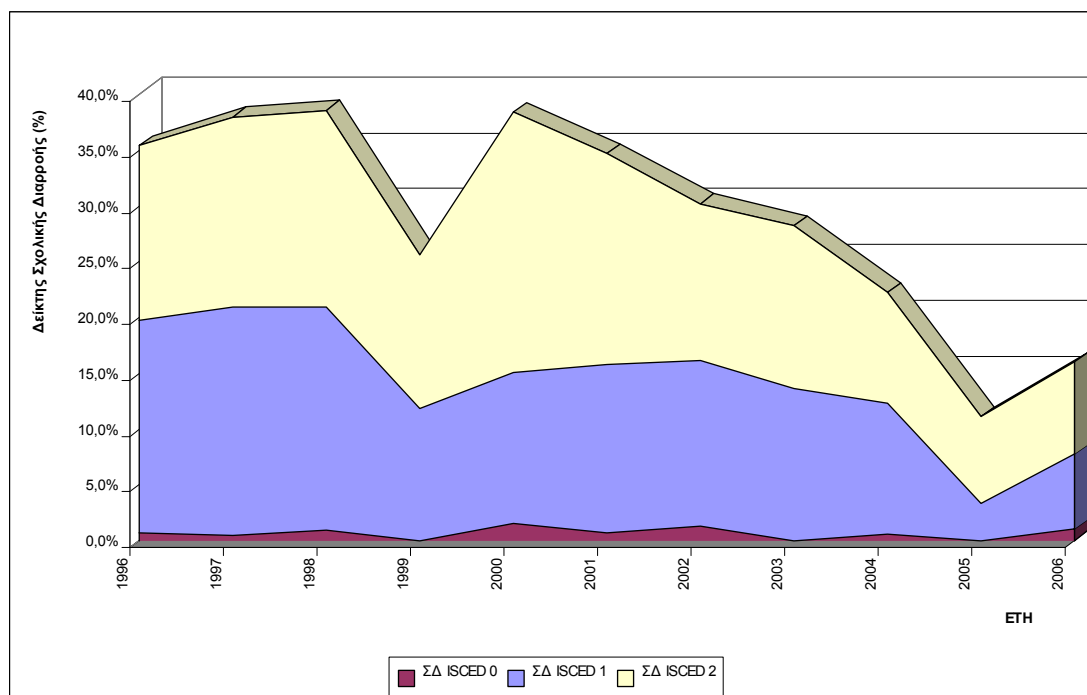
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.6.5: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Νότιο Αιγαίο (1996 – 2006)



Το επόμενο διάγραμμα αναλύει το δείκτη σχολικής διαρροής στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.6.6: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Νότιο Αιγαίο (1996-2006)



Η συμμετοχή του πληθυσμού της Περιφέρειας στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση** παρουσιάζει έντονες διακυμάνσεις κατά την περίοδο 1996-2006, γεγονός που δυσχεραίνει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με τη γενικότερη συμπεριφορά του πληθυσμού απέναντι στο δημοτικό σχολείο. Παρότι κατά καιρούς ο δείκτης εμφάνισε μηδενική τιμή, το 2006 παρατηρείται αύξηση του ποσοστού σε 1% από 0,0% την προηγούμενη χρονιά.

Η θετική επίδοση της Περιφέρειας όσον αφορά τη μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής την περίοδο 1996-2006, συνδέεται κυρίως με την αυξανόμενη συμμετοχή του πληθυσμού στον **κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (γυμνάσιο) όπου το αρχικό ποσοστό διαρροής μειώθηκε από 19% το 1996 – ποσοστό κατά πολύ υψηλότερο του εθνικού μέσου - σε μόλις 6,8% το 2006 και συνεπώς, σχετικά κοντά στον εθνικό μέσο όρο παρά τη σημαντική αρχική απόκλιση.

Ως θετικές αξιολογούνται ωστόσο και οι εξελίξεις των τελευταίων ετών όσον αφορά τη μείωση της σχολικής διαρροής στο **ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (λύκειο, ΤΕΕ), όπου η Περιφέρεια εμφανίζει μία τάση για προσέγγιση του εθνικού μέσου όρου, κυρίως κατά την τελευταία διετία, παρά τις έντονες διακυμάνσεις που παρατηρήθηκαν στο προηγούμενο διάστημα.

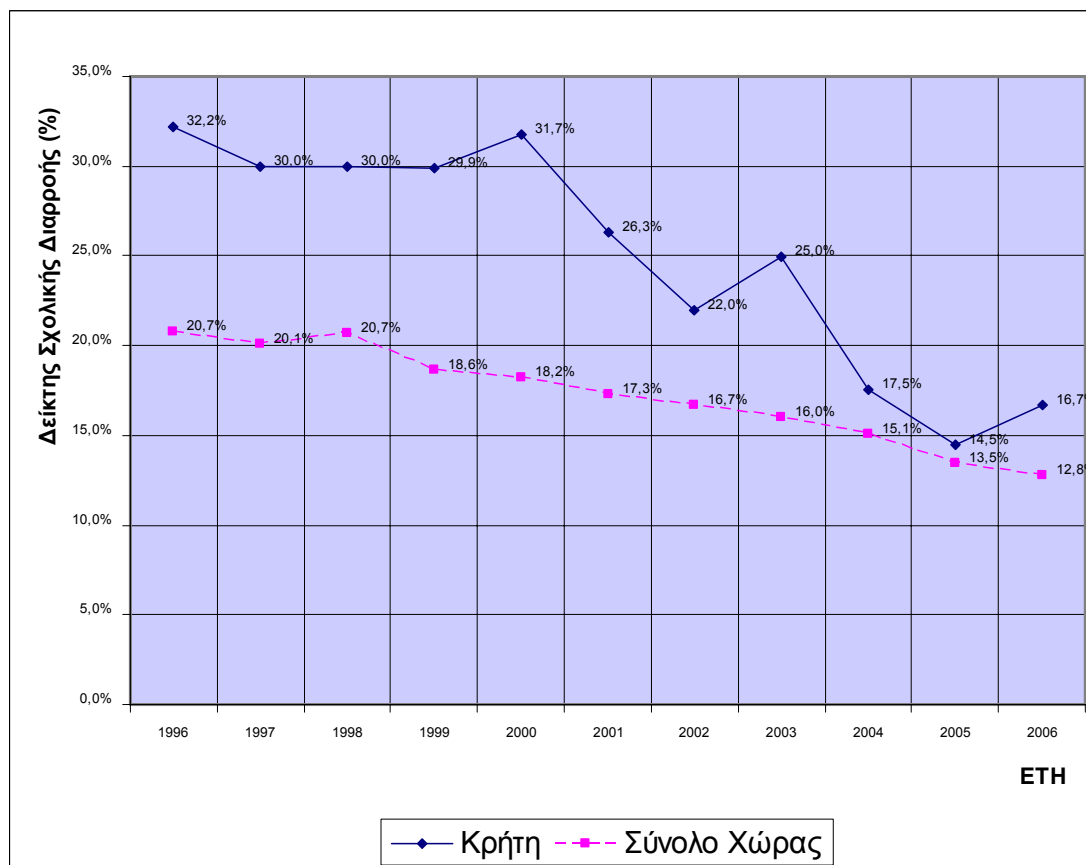
II.6.4. Κρήτη

Άλλη μία περιφέρεια που, παρά τις **αρχικά κακές επιδόσεις**, κατάφερε να μειώσει θεαματικά το ποσοστό σχολικής διαρροής κατά την περίοδο 1996-2006 είναι και η Κρήτη. Με ποσοστό συνολικής σχολικής διαρροής πάνω από 32,2% το 1996 η Κρήτη κατάφερε πράγματι να σημειώσει **μείωση σχεδόν κατά 50%** μέσα σε μία δεκαετία. Ωστόσο, ο μαθητικός πληθυσμός του νησιού παραμένει αρκετά ευάλωτος σε φαινόμενα πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και η Πολιτεία θα πρέπει να τη συμπεριλάβει στο σχεδιασμό μέτρων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και τα επόμενα χρόνια.

Όπως και στην Περιφέρεια Ν. Αιγαίου έτσι και στην Κρήτη, αποφασιστικό παράγοντα ενθάρρυνσης της πρόωρης διακοπής της φοίτησης αποτελεί η **έντονη τουριστική και αγροτική δραστηριότητα** που προσφέρει πολλές, έστω και εποχιακές, ευκαιρίες απασχόλησης σε νέους χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

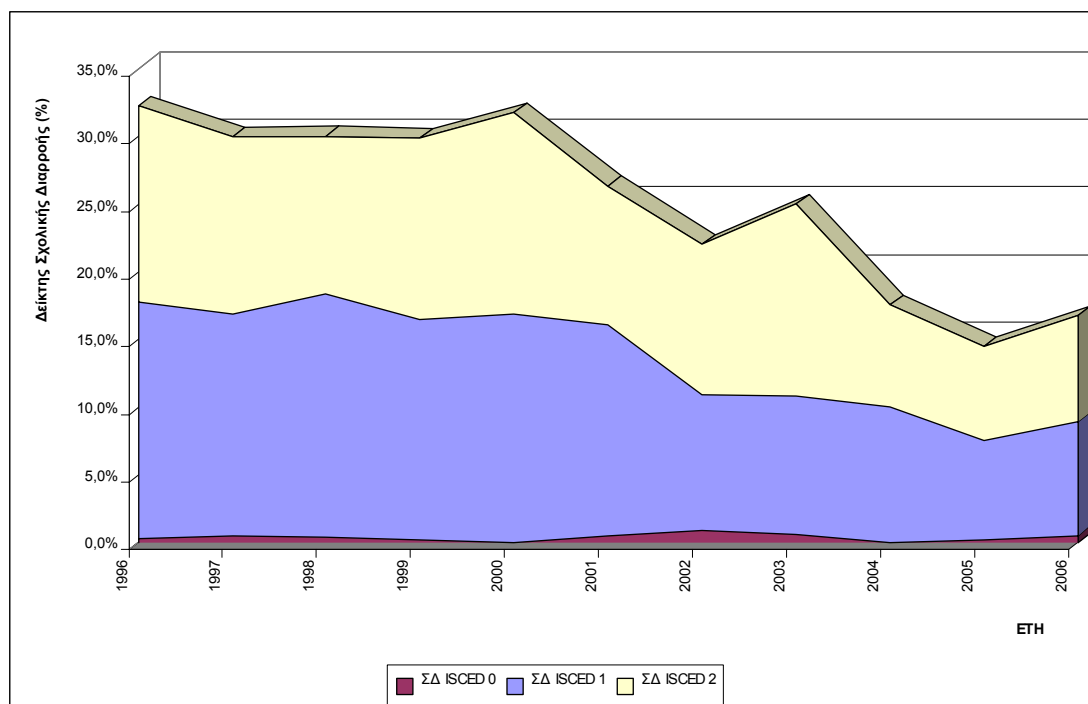
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Κρήτης καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.6.7: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Κρήτη (1996 – 2006)



Το επόμενο διάγραμμα αναλύει το δείκτη σχολικής διαρροής στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.6.8: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Κρήτη (1996-2006)



Η Κρήτη διακρίνεται διαχρονικά από χαμηλά ποσοστά σχολικής διαρροής στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση**, που συνήθως κυμαίνονται σε επίπεδα χαμηλότερα του εθνικού μέσου όρου

Αντίθετα, αυξημένη παρουσιάζεται η σχολική διαρροή στο **επίπεδο του κατώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας** εκπαίδευσης, με σταθερά υψηλότερα ποσοστά από τα αντίστοιχα πανελλαδικά. Θα πρέπει ωστόσο να τονισθεί ότι η Περιφέρεια κατάφερε να επιδείξει υψηλούς ρυθμούς μείωσης της σχολικής διαρροής στο διάστημα 1996-2006 (από 17,5% το 1996 σε 8,4% το 2006), γεγονός που αφήνει να διαφανεί μία προοπτική για περαιτέρω μείωση και στα επόμενα χρόνια.

Κατά τι μικρότερη είναι η απόσταση που χρειάστηκε να διανύσει η Περιφέρεια στην πορεία της για μείωση του ποσοστού διαρροής στην **ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**. Πράγματι, σε αυτή τη βαθμίδα η Κρήτη δεν παρουσίαζε θεαματική απόκλιση από το σύνολο της χώρας και ως εκ τούτου, ήταν σχετικά εύκολο να επιτύχει μείωση του ποσοστού στο 7,9% δηλαδή σε επίπεδα που προσεγγίζουν τον εθνικό μέσο όρο (7%).

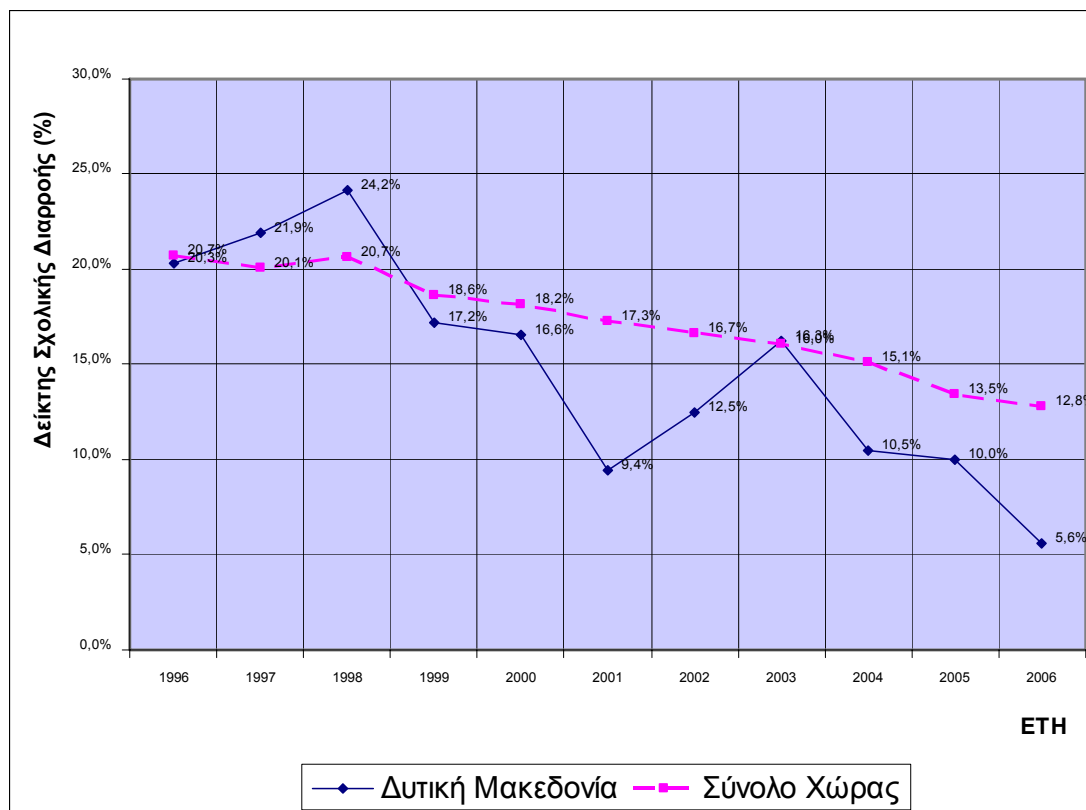
II.7. ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΕΣ ΧΑΜΗΛΗΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ

II.7.1. Δυτική Μακεδονία

Την τελευταία δεκαετία (1996-2006) η Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας κατατάσσεται σε πολύ χαμηλή θέση όσον αφορά το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Ξεκινώντας ήδη το 1996 από σχετικά χαμηλή θέση με συνολικό ποσοστό διαρροής (20,3%) κατά τι χαμηλότερο του εθνικού μέσου όρου, αποτελεί το 2006 την περιφέρεια με τη **χαμηλότερη τιμή του δείκτη πρόωρης εγκατάλειψης** του σχολείου (5,6%) συμβάλλοντας δυναμικά στην επίτευξη του στόχου της Λισσαβόνας.

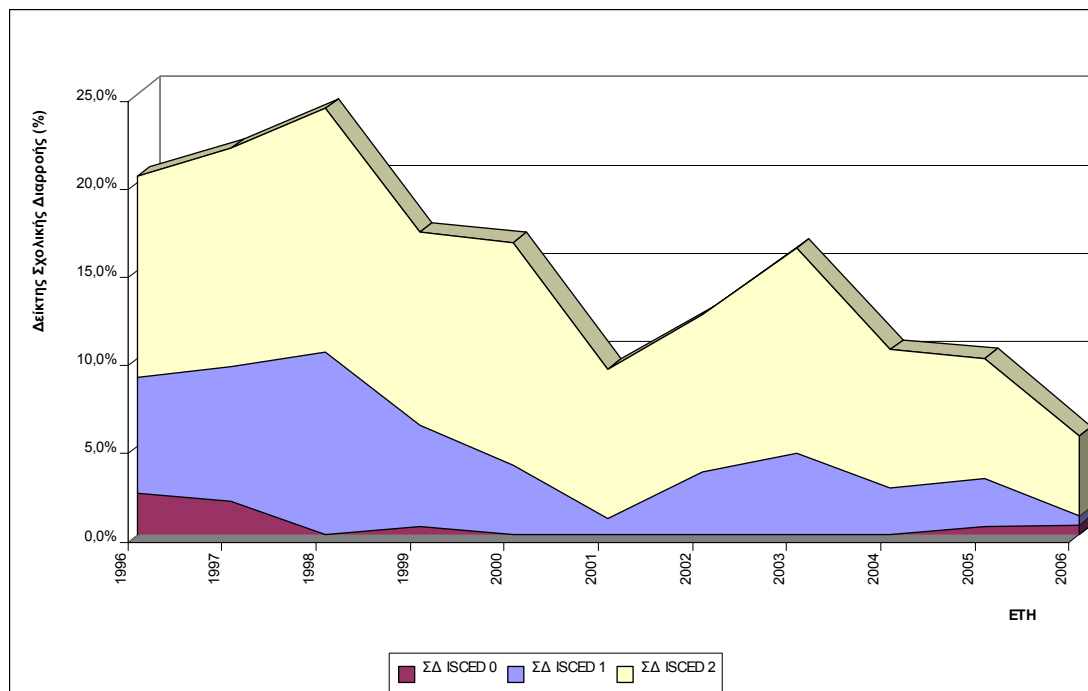
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας. Όπως παρατηρούμε, παρά μία σύντομη έξαρση του φαινομένου κατά την περίοδο 2002-2003, η Δυτική Μακεδονία σημείωσε έντονα πτωτική τάση, με αποκορύφωμα το έτος 2006 όπου η τιμή του δείκτη σχολικής διαρροής διαμορφώθηκε σε επίπεδα πολύ χαμηλότερα από τα αντίστοιχα εθνικά (5,6% έναντι 12,8% αντίστοιχα).

Διάγραμμα II.7.1: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Δ. Μακεδονία (1996 – 2006)



Το επόμενο διάγραμμα αναλύει το δείκτη σχολικής διαρροής στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.7.2: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Δ. Μακεδονία (1996-2006)



Η συνολική μείωση του δείκτη στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας αντανακλάται και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Ιδιαίτερα σημαντικό επίτευγμα είναι ο **ουσιαστικός εκμηδενισμός** της σχολικής διαρροής **στο γυμνάσιο** σε επίπεδο κατά πολύ χαμηλότερο του εθνικού μέσου όρου το 2006 (0,5% έναντι 5,1% αντίστοιχα).

Ανάλογη θετική πορεία παρουσιάζεται και στον **ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (λύκειο, ΤΕΕ) με μείωση από το 11,4% το 1996 στο 4,6% το 2006 και συνεπώς, πολύ χαμηλότερα από τον εθνικό μέσο όρο (7,0%).

II.7.2. Ήπειρος

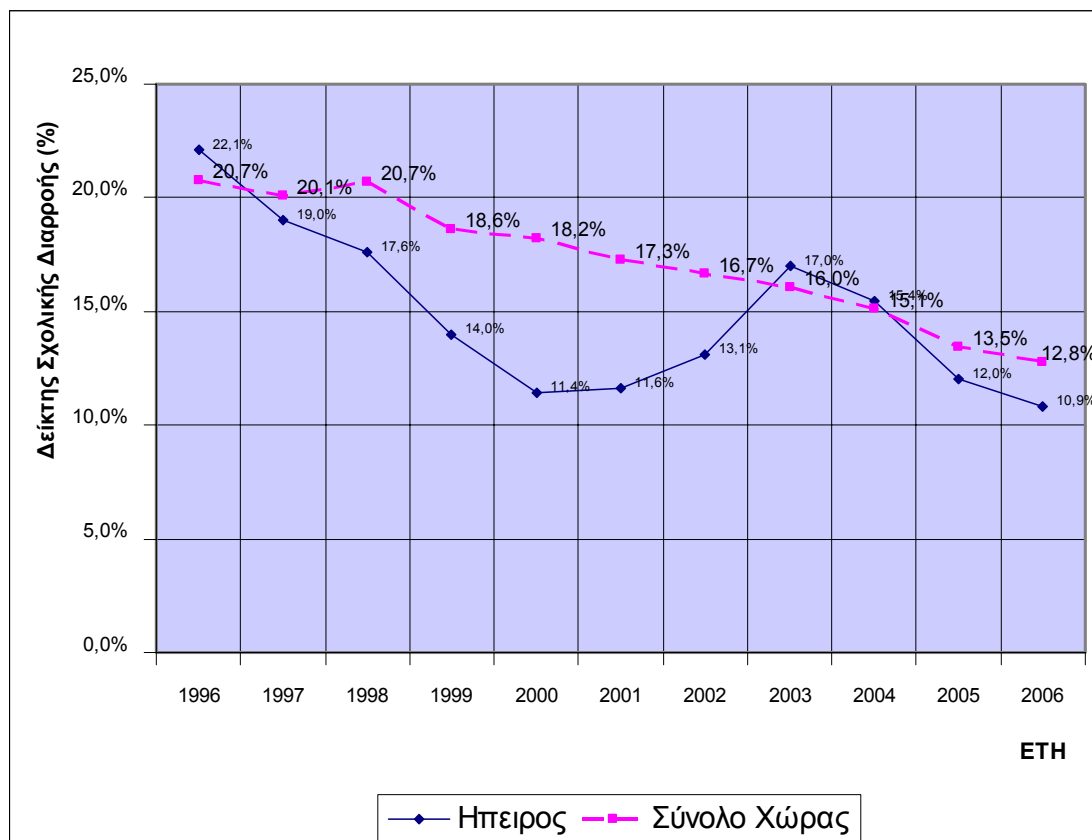
Αν και μία από τις ασθενέστερες οικονομικά περιφέρειες της χώρας, η Ήπειρος έχει να επιδείξει **εντυπωσιακές επιδόσεις** όσον αφορά στη συμμετοχή του πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ξεκινώντας από δυσμενέστερη θέση, σε σχέση με το εθνικό επίπεδο, στην αρχή της περιόδου αναφοράς (1996), με συνολικό ποσοστό διαρροής 22,1% - έναντι 20,7% στο σύνολο της χώρας, η Ήπειρος παρουσιάζει το

2006 ποσοστό διαρροής αισθητά χαμηλότερο του εθνικού μέσου όρου (10,9% έναντι 12,8%).

Το υψηλό επίπεδο συμμετοχής του πληθυσμού της Περιφέρειας στο εκπαιδευτικό σύστημα λαμβάνει ακόμα μεγαλύτερη σημασία αν αναλογιστεί κανείς ότι η Ήπειρος διακρίνεται από τα περισσότερα χαρακτηριστικά που κατά τεκμήριο συμβάλουν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρεται η δυσμενής διάρθρωση της περιφερειακής οικονομίας (υπεροχή του αγροτικού τομέα έναντι του δευτερογενούς και τριτογενούς), το χαμηλό κατά κεφαλήν εισόδημα, οι δυσκολίες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα (απομονωμένα χωριά χωρίς σχολεία ή με μικρά σχολεία), η αυξημένη συμμετοχή μεταναστών στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού κλπ. Ο λόγος για τον οποίο οι προαναφερόμενοι παράγοντες δεν φαίνεται να επιδρούν σημαντικά στην εξέλιξη του μαθητικού πληθυσμού μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αναζητηθεί στην παράδοση της Ηπείρου και την ιδιαίτερη αξία που προσλαμβάνει η μόρφωση στη συλλογική συνείδηση του ντόπιου πληθυσμού.

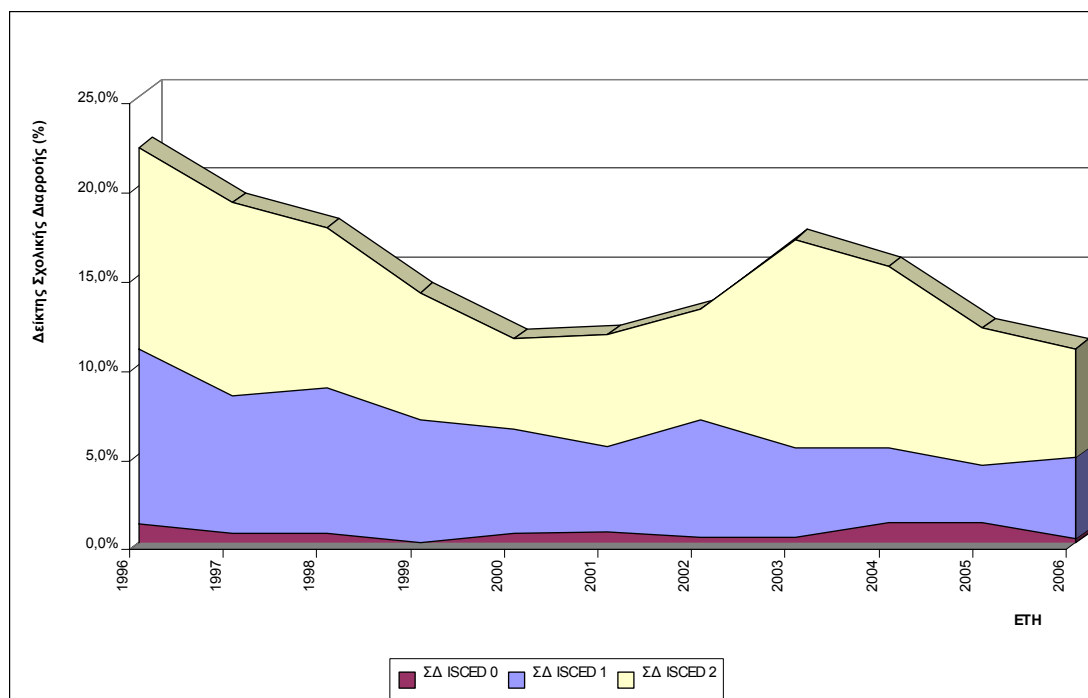
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Ηπείρου καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.7.3: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Ήπειρος (1996 – 2006)



Το επόμενο διάγραμμα αναλύει το δείκτη σχολικής διαρροής στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.7.4: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Ήπειρος (1996-2006)



Στη διάρκεια της περιόδου αναφοράς, η Ήπειρος κατάφερε να εκμηδενίσει ουσιαστικά το ποσοστό σχολικής διαρροής στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση** (από 1% το 1996 σε 0,2% το 2006).

Θετική ωστόσο είναι και η εξέλιξη στο επίπεδο της **κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**, όπου η Περιφέρεια – ξεκινώντας από ποσοστό ελαφρά υψηλότερο του εθνικού μέσου όρου το 1996 (9,8% και 9,4% αντίστοιχα – εμφανίζει το 2006 σχολική διαρροή χαμηλότερη του εθνικού μέσου όρου (4,6% έναντι 5,1%).

Ωστόσο, η μεγαλύτερη μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής στην Ήπειρο σημειώθηκε στο επίπεδο της **ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** όπου παρατηρούμε συνολική μείωση της διαρροής κατά 46% κατά την περίοδο αναφοράς (από 11,3% το 1996 σε 6,1% το 2006).

II.7.3. Δυτική Ελλάδα

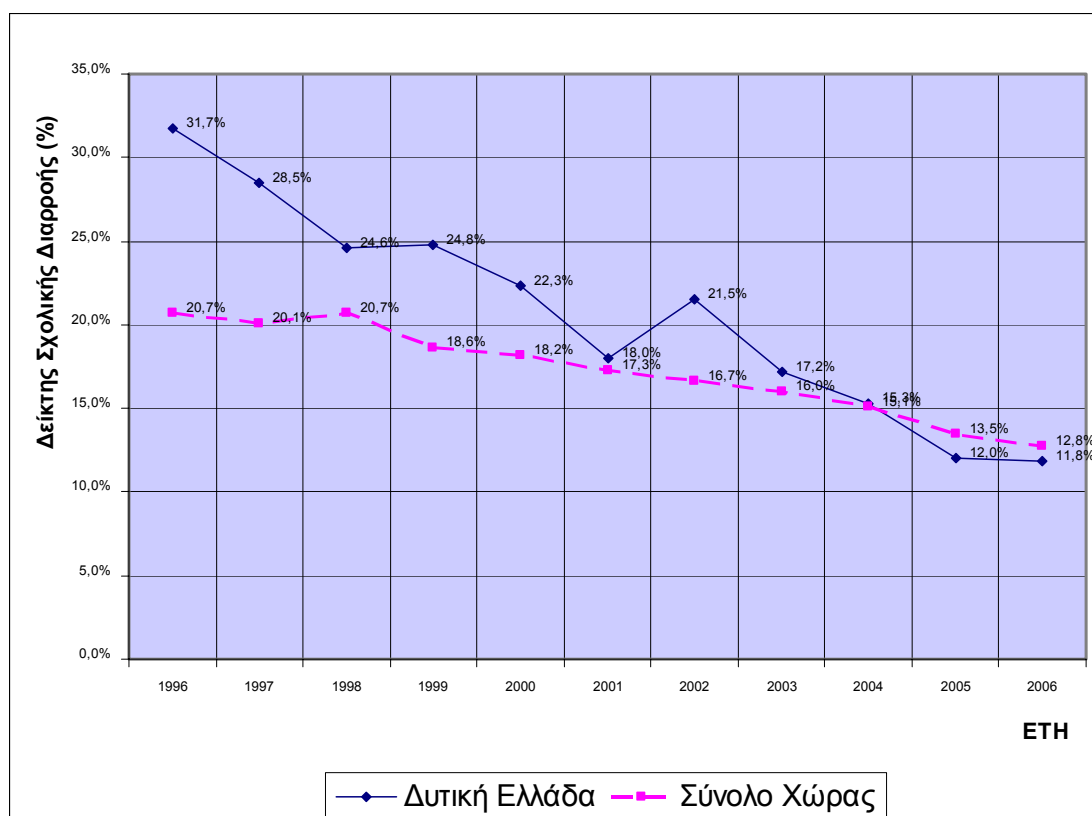
Η Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, έχοντας ξεκινήσει με δυσμενείς προοπτικές όσον αφορά τη συμμετοχή του πληθυσμού στην εκπαίδευση, κατατάσσεται πλέον στις περιοχές χαμηλής προτεραιότητας. Πιο αναλυτικά, η Δυτική Ελλάδα παρουσίαζε το

1996 συνολικό ποσοστό σχολικής διαρροής σημαντικά υψηλότερο του εθνικού μέσου όρου (31,7% έναντι 20,7% αντίστοιχα) το οποίο κατάφερε να μειώσει **κάτω από το μέσο πανελλαδικό ποσοστό** στη διάρκεια της δεκαετίας (11,8% έναντι 12,8% το 2006).

Είναι αξιοσημείωτο ότι, όπως και στις προηγούμενες δύο Περιφέρειες έτσι και στη Δυτική Ελλάδα, η μείωση της σχολικής διαρροής συντελείται παρά την παρουσία παραγόντων που συνήθως επιδρούν αρνητικά στη σχολική επίδοση, όπως η αυξημένη ανεργία, η ημιαστικότητα και η αγροτικότητα του πληθυσμού, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (έντονη παρουσία Ρομά) κλπ.

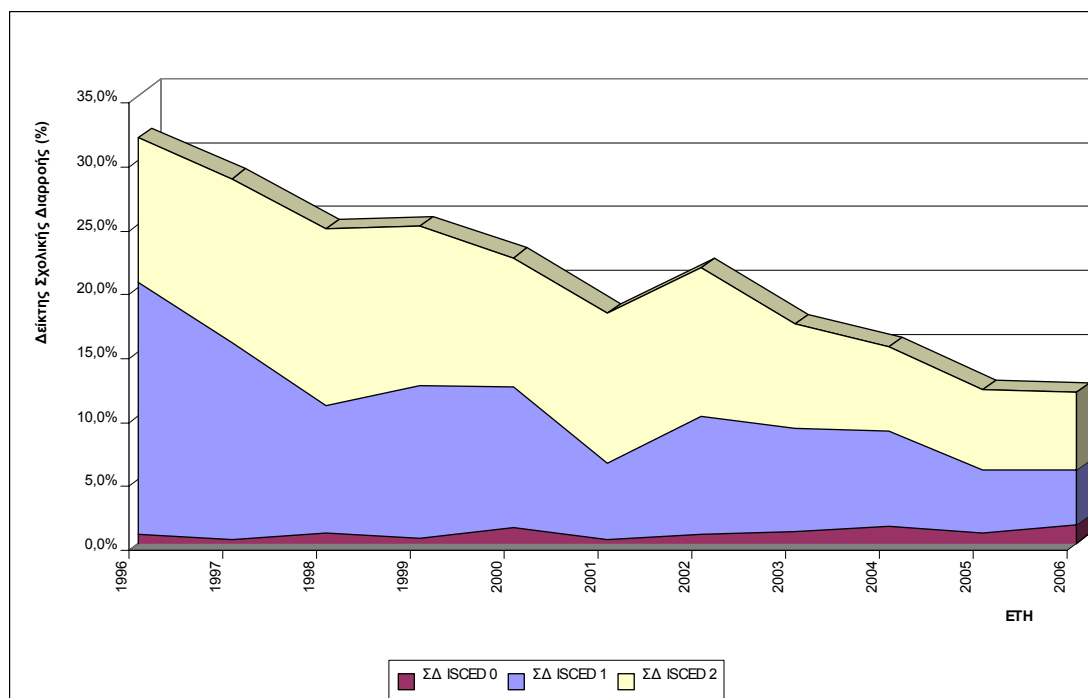
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.7.5: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Δυτική Ελλάδα (1996 – 2006)



Το επόμενο διάγραμμα απεικονίζει το δείκτη σχολικής διαρροής στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.7.6: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Δυτική Ελλάδα (1996-2006)



Παρά τις συνολικές θετικές επιδόσεις, θα πρέπει να επισημανθεί η σχετική αδυναμία της Περιφέρειας να μειώσει τη σχολική διαρροή στην **πρωτοβάθμια εκπαίδευση** αφού τα αντίστοιχα ποσοστά κυμαίνονται – με ελάχιστες εξαιρέσεις – σταθερά πάνω από τον εθνικό μέσο όρο (1,4% έναντι 0,6% το 2006)

Από την ανάγνωση του γραφήματος προκύπτει ότι η επιτυχημένη πορεία της Περιφέρειας προς την επίτευξη του στόχου της Λισσαβόνας οφείλεται κατά κύριο λόγο στην εντυπωσιακή μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής που συντελέστηκε στη **βαθμίδα της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (γυμνάσιο) κατά την περίοδο 1996-2006. Πράγματι, στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική βαθμίδα σημειώθηκε συνολική μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής της τάξης του 78% (από 19,7% το 1996 σε 4,3% το 2006).

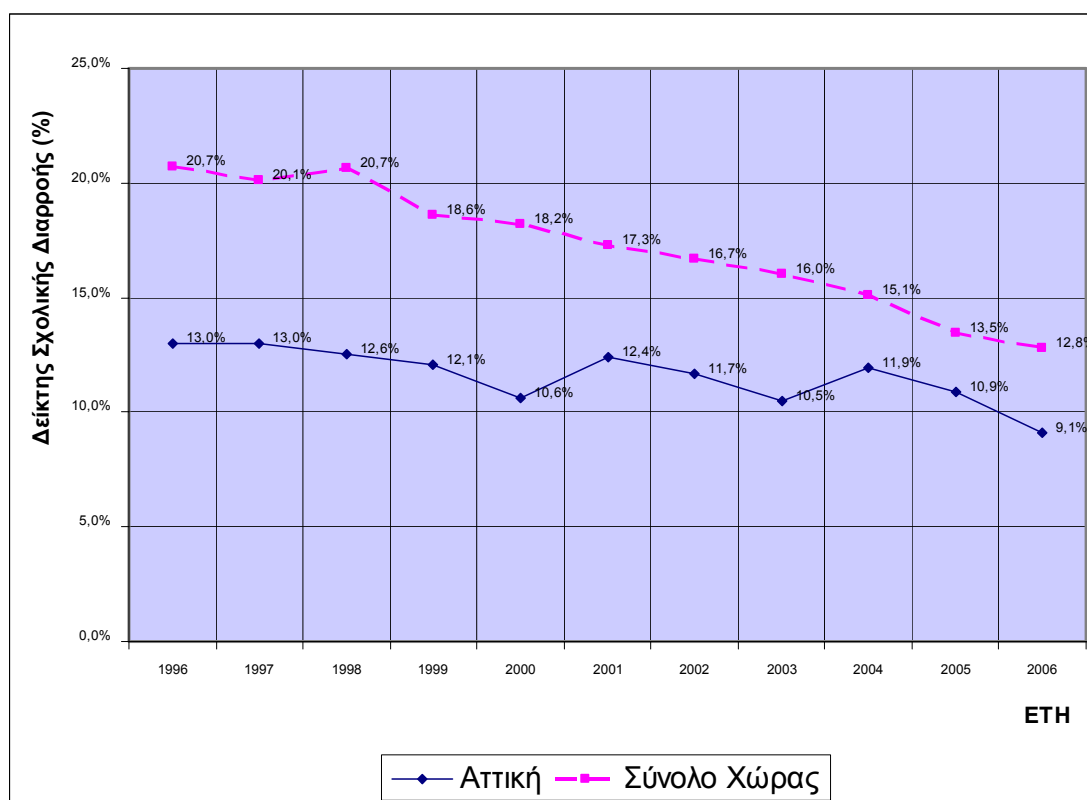
Εξίσου αποφασιστική ήταν ωστόσο και η μείωση της διαρροής στο **επίπεδο της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**, όπου το ποσοστό σχολικής διαρροής μειώθηκε από 11,3% σε 6,1% το 2006, δηλαδή σχεδόν μία ποσοστιαία μονάδα χαμηλότερα από τον εθνικό μέσο όρο.

II.7.4. Αττική

Η Αττική έχει να επιδείξει διαχρονικά χαμηλά επίπεδα σχολικής διαρροής, γεγονός το οποίο συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την ευκολία πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά και στην σχετική επάρκεια εκπαιδευτικών υποδομών και υπηρεσιών, είτε εντάσσονται στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα είτε αφορούν τη λεγόμενη παραπαιδεία.

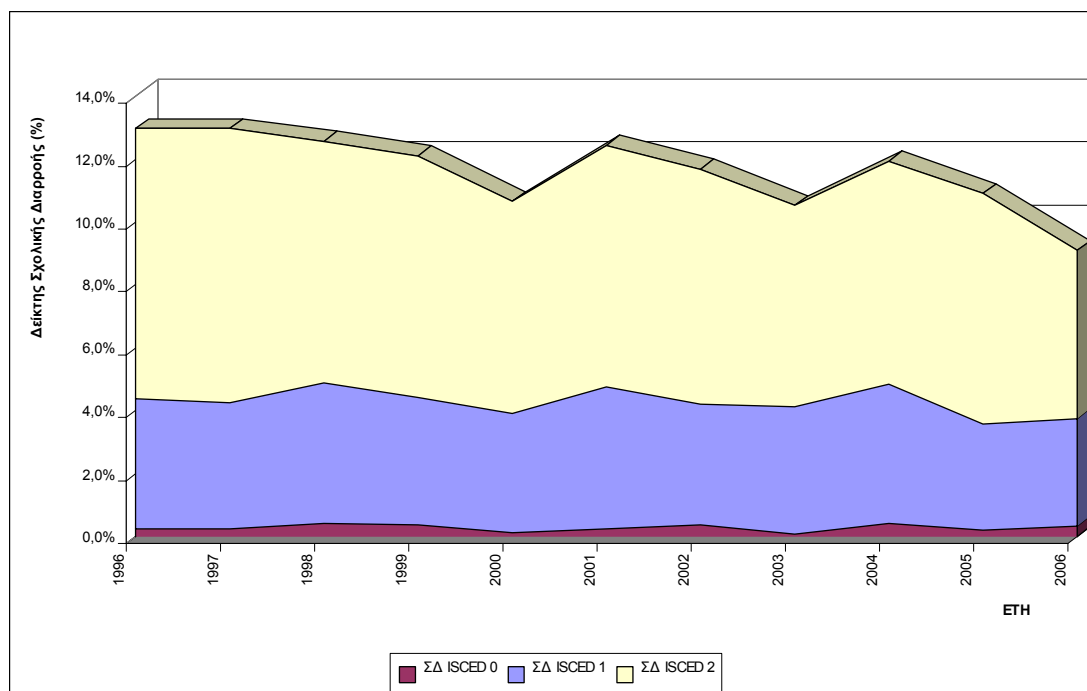
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Αττικής καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.7.7: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Αττική (1996 – 2006)



Το επόμενο διάγραμμα απεικονίζει το δείκτη σχολικής διαρροής στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.7.8: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Αττική (1996-2006)



Στο επίπεδο του **δημοτικού σχολείου**, το ποσοστό σχολικής διαρροής τείνει να μηδενιστεί με το αντίστοιχο ποσοστό κινείται σταθερά κάτω από τον εθνικό μέσο όρο.

Διαχρονικά κάτω από τον εθνικό μέσο όρο κινείται και το ποσοστό σχολικής διαρροής στη διαρροής στη **βαθμίδα της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης** (γυμνάσιο). Επίσης παρατηρείται σταθερά πτωτική τάση με το αντίστοιχο ποσοστό να διαμορφώνεται από 4,2% το 1996 σε 3,4% το 2006.

Όπως διαπιστώνεται και στον παραπάνω γράφημα, η σημαντικότερη μείωση του φαινομένου της σχολικής διαρροής συντελέστηκε στο επίπεδο της **ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**, όπου η πρόωρη εγκατάλειψη του λυκείου μειώθηκε από 8,6% το 1996 στο 5,3% και συνεπώς πολύ χαμηλότερα από τον εθνικό μέσο όρο (7,0%).

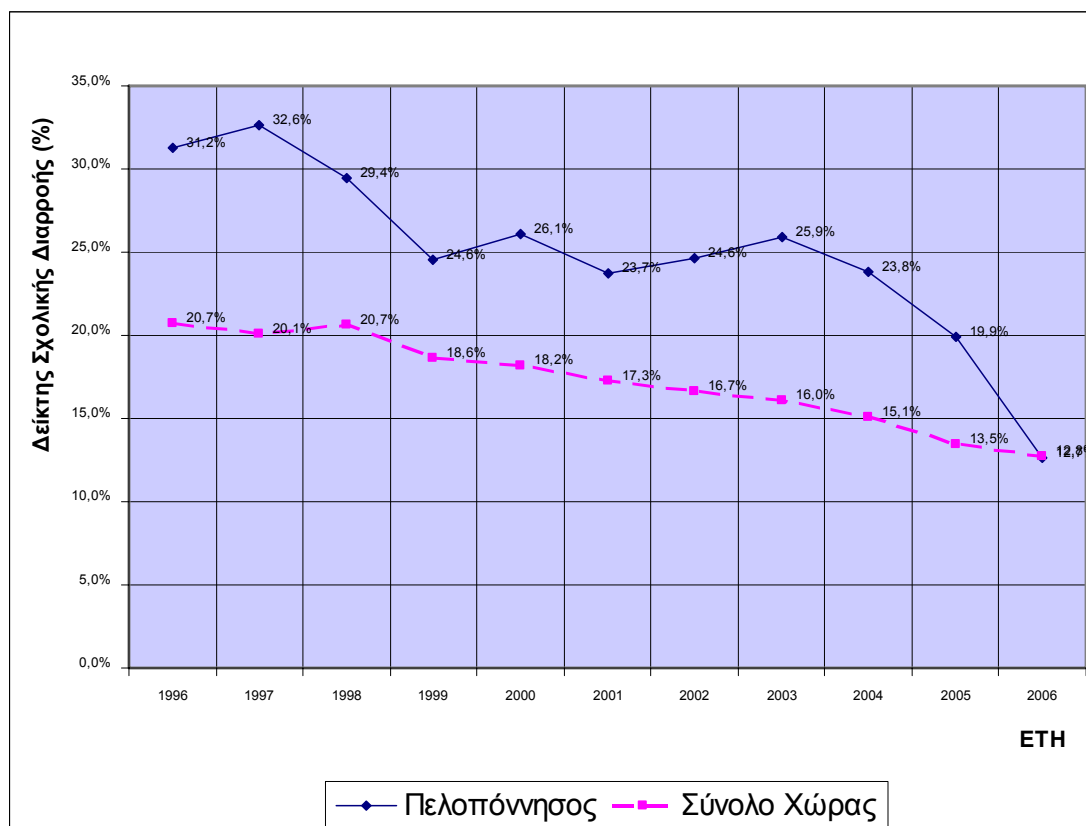
II.7.5. Πελοπόννησος

Αν η μείωση της σχολικής διαρροής κάτω από το μέσο όρο της χώρας υπήρξε σχετικά, εν πολλοίς, αναμενόμενη εξέλιξη για την Περιφέρεια Αττικής, δεν ισχύει το ίδιο για την Περιφέρεια της Πελοποννήσου, που ξεκινάει από πολύ δυσμενέστερη

αφετηρία το 1996. Πράγματι, η συνολική σχολική διαρροή στην Περιφέρεια στην αρχή της περιόδου αναφοράς διαμορφώνεται στο 31,2% και συνεπώς σε επίπεδα κατά πολύ υψηλότερα του εθνικού μέσου όρου (20,7%). Πάρα ταύτα, στη διάρκεια της δεκαετίας η Πελοπόννησος ακολούθησε σταθερή πορεία προς την κατεύθυνση της μείωσης της σχολικής διαρροής επιτυγχάνοντας τη σύγκλιση με το υπόλοιπο της χώρας το 2006 (12,9% έναντι 12,8% αντίστοιχα).

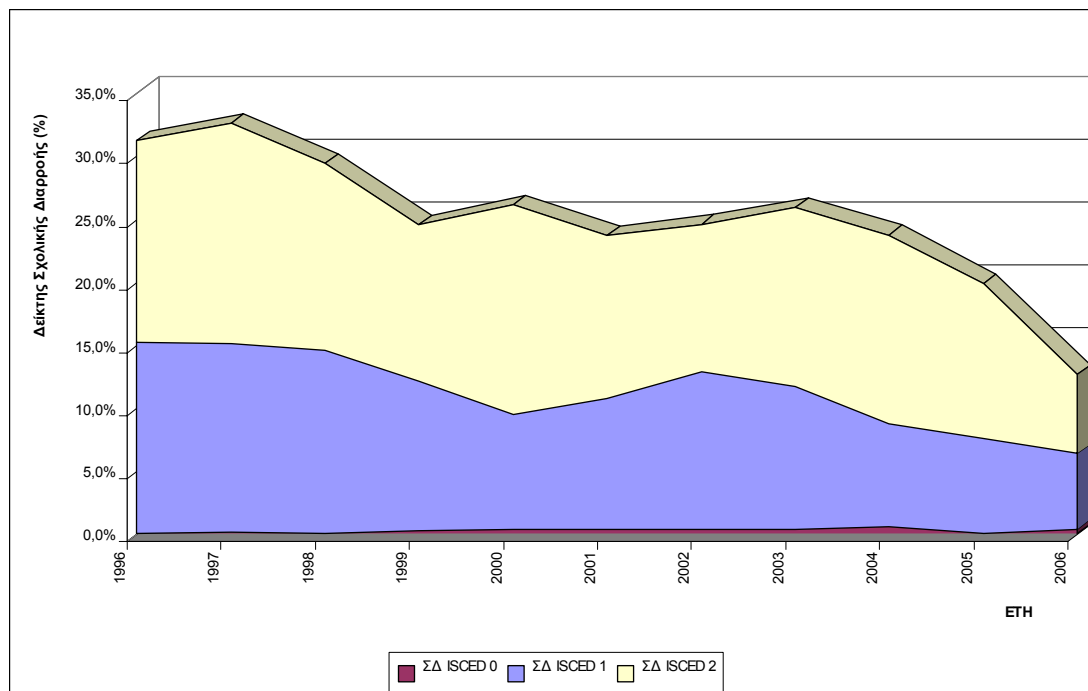
Στο διάγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στην Περιφέρεια Πελοποννήσου καθώς και η αντίστοιχη επίδοση για το σύνολο της χώρας.

Διάγραμμα II.7.9: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής – Πελοπόννησος (1996 – 2006)



Το επόμενο διάγραμμα απεικονίζει το δείκτη σχολικής διαρροής στις επιμέρους εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Διάγραμμα II.7.10: Δείκτης σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα – Πελοπόννησος (1996-2006)



Στη **βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**, η Πελοπόννησος εμφανίζει διαχρονικά χαμηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, συνήθως σημαντικά χαμηλότερα από τα αντίστοιχα εθνικά.

Όσον αφορά τη **δευτεροβάθμια εκπαίδευση**, παρατηρείται ότι σε αντίθεση με τις υπόλοιπες περιφέρειες της χώρας, η Πελοπόννησος εμφανίζει μία ισόρροπη κατανομή της σχολικής διαρροής στον κατώτερο (γυμνάσιο) και ανώτερο (λύκειο, ΤΕΕ) κύκλο, με τα αντίστοιχα ποσοστά να κυμαίνονται από το επίπεδο του 15-16% το 1996 στο 6% περίπου το 2006.

II.8. ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΑΔΙΚΟ ΧΩΡΟ

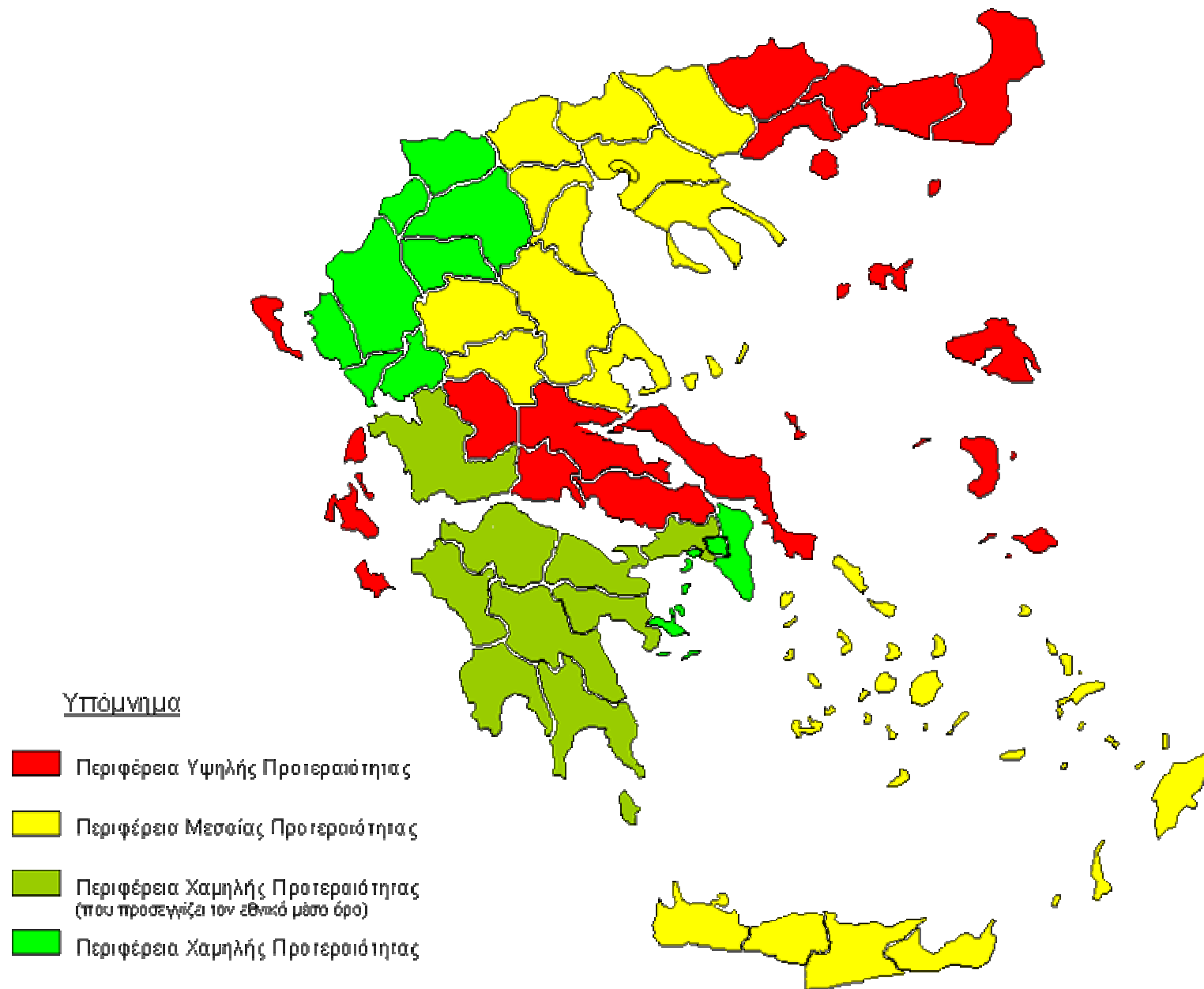
Ο χάρτης που ακολουθεί παρουσιάζει την ταξινόμηση των διοικητικών περιφερειών της Ελλάδας, όπως προκύπτει από την προηγούμενη ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της ΕΣΥΕ.

Στον χάρτη αυτό, οι περιφέρειες ταξινομούνται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Περιφέρειες υψηλής προτεραιότητας που απεικονίζονται με κόκκινο χρώμα
- Περιφέρειες μεσαίας προτεραιότητας που απεικονίζονται με κίτρινο χρώμα
- Περιφέρειες χαμηλής προτεραιότητας απεικονίζονται με πράσινο χρώμα.

Οι περιφέρειες χαμηλής προτεραιότητας ταξινομούνται σε 2 υποκατηγορίες:

- Οι περιφέρειες εκείνες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής σημαντικά χαμηλότερα από τον εθνικό μέσο όρο (φωτεινό πράσινο)
- Οι περιφέρειες εκείνες που παρουσιάζουν ποσοστά σχολικής διαρροής που προσεγγίζουν τον εθνικό μέσο όρο (σκουρότερο πράσινο)



II.9. ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΧΩΡΙΣ ΝΑ ΕΞΑΙΡΟΥΝΤΑΙ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΑΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ

Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή της ενότητας II του παρόντος Παραδοτέου, κατά την ποσοτική ανάλυση της σχολικής διαρροής (και ακολουθώντας τον ορισμό της ΕΕ) δεν συνυπολογίσθηκαν στο δείκτη της σχολικής διαρροής τα άτομα εκείνα που, μολονότι διέρρευσαν από το σχολείο, παρακολουθούσαν πρόγραμμα κατάρτισης ένα μήνα πριν τη διεξαγωγή της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να «αλλοιωθεί» η εκπαιδευτική συνιστώσα του δείκτη αφού αυτός συναρτάται και από τα προγράμματα συνεχιζόμενης κατάρτισης που είναι αρμοδιότητα του Υπουργείου Απασχόλησης.

Σκοπός της παρούσης ενότητας είναι η συγκριτική παρουσίαση της διαχρονικής εξέλιξης καθώς και η συγκριτική ανάλυση ανά βαθμίδα εκπαίδευσης του δείκτη της σχολικής διαρροής για το σύνολο της χώρας, συμπεριλαμβάνοντας αυτή τη φορά στον δείκτη σχολικής διαρροής το ποσοστό εκείνο των ατόμων 18-4 ετών που διέρρευσαν από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης, παράμετρος η οποία δεν λήφθηκε υπόψη στην ανάλυση των ενοτήτων II 3 έως II 8.

Συγκεκριμένα, στα στοιχεία που αξιολογούνται στην παρούσα ενότητα, τα άτομα που δεν ολοκλήρωσαν την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά που παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης λογίζονται στον δείκτη σχολικής διαρροής αφού, άλλωστε, δεν εξετάζονται οι διέξοδοι τις οποίες ακολούθησαν τα άτομα αυτά αλλά αυτή καθαυτή η έξοδός τους από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Έτσι, στην παρούσα ενότητα αξιολογούνται και συγκρίνονται οι ακόλουθοι δύο δείκτες για την αποτύπωση της σχολικής, στηριγμένοι στα στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού (ΕΕΔ) της ΕΣΥΕ:

(α) Δείκτης Σχολικής Διαρροής (ΣΔκ): Είναι ο επίσημος δείκτης όπως χρησιμοποιείται πανευρωπαϊκά για την καταγραφή του φαινομένου της σχολικής διαρροής και που εξαιρεί από τη μέτρηση της σχολικής διαρροής τα άτομα εκείνα που έχουν παρακολουθήσει ένα μήνα πριν από τη διεξαγωγή της ΕΕΔ κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης. Υπενθυμίζεται ότι αυτός ο δείκτης αναλύθηκε ως προς τις συνιστώσες της (διοικητική περιφέρεια, βαθμίδα εκπαίδευσης) στις ενότητες II 3 έως II 8.

(β) Δείκτης Σχολικής Διαρροής από το εκπαιδευτικό σύστημα (ΣΔε). Πρόκειται για τον δείκτη που προκύπτει από την ΕΕΔ αν συνυπολογίσουμε όλα τα άτομα που έχουν διαρρεύσει από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, ασχέτως αν έχουν παρακολουθήσει ή όχι κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης.

Στην ανάλυση που ακολουθεί στη συνέχεια:

- Επανεξετάζονται τα ποσοστά της σχολικής διαρροής τόσο πανελλαδικά όσο και ανά διοικητική περιφέρεια με βάση τον δείκτη ΣΔε και συσχετίζονται τα αποτελέσματα με τα αντίστοιχα του δείκτη ΣΔκ
- Επιχειρείται η αποτύπωση της περιφερειακής διάστασης της σχολικής διαρροής με ταξινόμηση των περιφερειών ως προς την επίδοσή τους στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, σύμφωνα με τα στοιχεία του δείκτη ΣΔε.
- Αναλύονται τα αποτελέσματα του δείκτη ΣΔε ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και συγκρίνονται με τα αντίστοιχα στοιχεία του δείκτη ΣΔκ.

II.9.1 Διαχρονική Εξέλιξη του Δείκτη Σχολικής Διαρροής ΣΔε Πανελλαδικά και ανά Περιφέρεια

Στο διάγραμμα II.9.1 που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής στο σύνολο της χώρας, συμπεριλαμβάνοντας τα άτομα που παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης με βάση τον δείκτη ΣΔε, ενώ στον Πίνακα II.9.1 παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη του ίδιου δείκτη ανά διοικητική περιφέρεια.

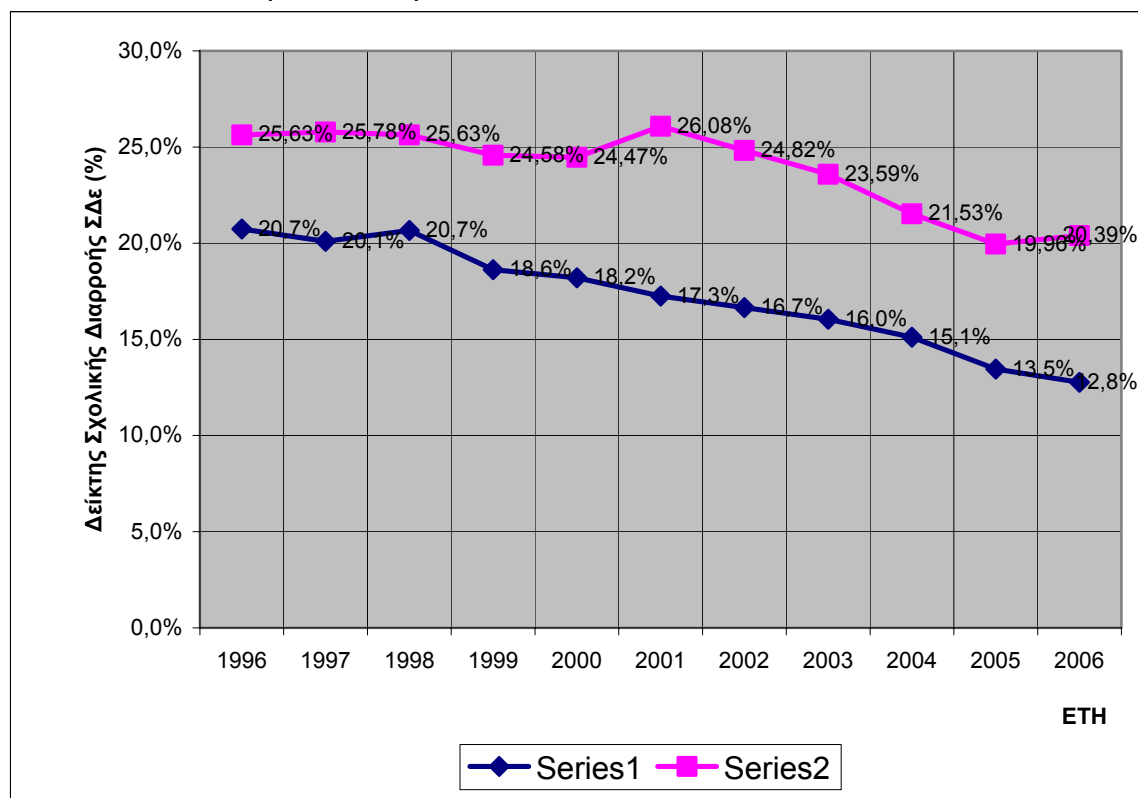
Όπως αναμένεται, η τιμή του δείκτη ΣΔε (που συνυπολογίζει στη σχολική διαρροή και τα άτομα που έχουν παρακολουθήσει προγράμματα κατάρτισης) είναι μεγαλύτερος από τον δείκτη ΣΔκ. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι η κατά πολύ μεγαλύτερη τιμή του δείκτη. Συγκεκριμένα για το 2006 ενώ ο δείκτης ΣΔκ (που είναι ο δείκτης με βάση τον οποίο παρακολουθείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση η σχολική διαρροή) είναι 12,8% ο δείκτης ΣΔε ανέρχεται σε 20,4%.

Το ποσοστά αυτά δηλώνουν ότι **μεγάλο μέρος της διαρροής από τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εμφανίζεται στον επίσημο δείκτη σχολικής διαρροής**. Το 7,8% περίπου των ατόμων 18-24 ετών δεν έχει ολοκληρώσει τον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο) αλλά δεν εμφανίζεται στο επίσημο δείκτη επειδή έχει παρακολουθήσει πρόγραμμα κατάρτισης. Κατά συνέπεια

το πρόβλημα της σχολικής διαρροής είναι πολύ εντονότερο στο αμιγώς εκπαιδευτικό του μέρος (χωρίς συνυπολογισμό της μετασχολικής κατάρτισης)

Σχετικά με τη διαχρονική εξέλιξη του δείκτη ΣΔε διαπιστώνουμε ότι παρουσιάζεται **μείωση** του πανελλαδικού δείκτη ΣΔε της σχολικής διαρροής κατά την περίοδο 1996-2006, με τη μεγαλύτερη αποκλιμάκωση να σημειώνεται την περίοδο από το 2001 μέχρι και το 2005. Ως αποτέλεσμα ο δείκτης σχολικής διαρροής ΣΔε στην Ελλάδα φθάνει το 2006 το 20,4% έναντι ποσοστού 25,6% το 1996.

Διάγραμμα II.9.1: Διαχρονική εξέλιξη της σχολικής διαρροής για το σύνολο της χώρας με βάση τον δείκτη ΣΔε συμπεριλαμβάνοντας τα άτομα που παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης (1996-2006)



Σειρά 1: Δείκτης Σχολικής Διαρροής ΣΔκ χωρίς να συμπεριλαμβάνονται τα άτομα που παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης

Σειρά 2: Δείκτης Σχολικής Διαρροής Σδε συμπεριλαμβάνοντας τα άτομα που παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης

Ανησυχητικό είναι το γεγονός ότι η αποκλιμάκωση του δείκτη ΣΚε της σχολικής διαρροής (συμπεριλαμβανομένων και όσων παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης) είναι πολύ χαμηλότερη από τον επίσημο δείκτη ΣΔκ. Έτσι, ο δείκτης ΣΔε μειώθηκε από το 25,6% (1996) στο 20,4% (2006) που

σημαίνει ότι αποκλιμακώθηκε η σχολική διαρροή κατά 5,2 ποσοστιαίες μονάδες. Η αντίστοιχη αποκλιμάκωση (1996-2006) του επίσημου δείκτη ΣΔκ είναι αρκετά υψηλότερη, στο 7,9 ποσοστιαίες μονάδες.

Ο Πίνακας II.9.1 που ακολουθεί παρουσιάζει τη χρονική εξέλιξη του δείκτη ΣΔε (δείκτης σχολικής διαρροής συμπεριλαμβανομένων και όσων παρακολούθησαν πρόγραμμα κατάρτισης) κατά διοικητική περιφέρεια της χώρας.

Ισχύουν και στις περιφέρειες οι βασικές διαπιστώσεις που προηγήθηκαν για το σύνολο της χώρας.

Απαιτείται ειδική αναφορά στα εξαιρετικά υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής που παρουσιάζονται στις περιφέρειες:

- **Ανατολική Μακεδονία και Θράκη**
- **Ιόνιοι Νήσοι**
- **Στερεά Ελλάδα**
- **Βόρειο Αιγαίο**

όπου περίπου 1 στα 3 άτομα ηλικίας 18-24 δεν έχει απολυτήριο Λυκείου.

Πίνακας II.9.1: Διαχρονική εξέλιξη (1996-2006) του δείκτη σχολικής διαρροής ΣΔε ανά διοικητική περιφέρεια και στο σύνολο της χώρας (συμπεριλαμβάνοντας τα άτομα που παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης)

| Έτος | ΣΥΝΟΛΟ | Ανατολική Μακεδονία και Θράκη | Κεντρική Μακεδονία | Δυτική Μακεδονία | Ήπειρος | Θεσσαλία | Ιόνιοι Νήσοι | Δυτική Ελλάδα | Στερεά Ελλάδα | Αττική | Πελοπόννησος | Βόρειο Αιγαίο | Νότιο Αιγαίο | Κρήτη |
|-------------|--------------|-------------------------------|--------------------|------------------|---------|----------|--------------|---------------|---------------|--------|--------------|---------------|--------------|-------|
| 1996 | 25,6% | 39,6% | 21,0% | 24,1% | 25,4% | 36,5% | 40,1% | 36,2% | 34,1% | 18,1% | 39,9% | 36,8% | 39,0% | 37,9% |
| 1997 | 25,8% | 41,2% | 21,3% | 29,1% | 26,2% | 32,8% | 45,2% | 35,1% | 31,0% | 18,7% | 39,8% | 39,7% | 43,3% | 38,8% |
| 1998 | 25,6% | 41,0% | 21,8% | 28,0% | 22,0% | 31,5% | 38,0% | 30,6% | 37,5% | 17,7% | 35,3% | 43,7% | 40,5% | 35,1% |
| 1999 | 24,6% | 42,0% | 20,5% | 25,8% | 21,0% | 27,8% | 40,3% | 31,4% | 33,8% | 17,9% | 31,4% | 38,6% | 30,1% | 36,2% |
| 2000 | 24,5% | 42,9% | 20,4% | 25,0% | 19,3% | 28,6% | 34,4% | 27,8% | 30,2% | 17,9% | 32,4% | 36,7% | 42,5% | 37,1% |
| 2001 | 26,1% | 44,8% | 20,5% | 23,4% | 25,7% | 32,4% | 40,9% | 26,7% | 33,1% | 19,6% | 34,6% | 39,0% | 43,4% | 39,1% |
| 2002 | 24,8% | 41,0% | 21,0% | 26,4% | 22,2% | 28,0% | 43,7% | 27,4% | 29,0% | 18,1% | 38,9% | 33,6% | 39,4% | 33,2% |
| 2003 | 23,6% | 32,1% | 20,7% | 24,6% | 24,9% | 19,9% | 33,0% | 22,5% | 34,1% | 18,2% | 34,5% | 40,8% | 40,1% | 34,2% |
| 2004 | 21,5% | 28,5% | 18,2% | 17,1% | 22,2% | 22,6% | 38,7% | 22,0% | 27,9% | 17,9% | 32,5% | 28,5% | 31,6% | 23,9% |
| 2005 | 20,0% | 30,3% | 17,2% | 13,7% | 18,4% | 20,7% | 35,4% | 19,3% | 30,6% | 16,6% | 29,6% | 30,7% | 21,5% | 21,2% |
| 2006 | 20,4% | 32,0% | 20,5% | 10,0% | 17,5% | 22,0% | 32,9% | 17,2% | 34,9% | 16,3% | 21,8% | 31,0% | 27,4% | 24,4% |

Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος / Ετήσιες Έρευνες Εργατικού Δυναμικού.

II.9.2 Ανάλυση ανά Βαθμίδα Εκπαίδευσης

Η γενική τάση μείωσης της σχολικής διαρροής κατά την περίοδο 1996-2006 αντανακλάται στα στοιχεία αποχώρησης από το εκπαιδευτικό σύστημα ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (Πίνακες II.9.2, II.9.3, II.9.4 και Σχήμα II.9.1) λαμβάνοντας υπόψη, όπως προαναφέρθηκε, ότι η αμιγώς εκπαιδευτική αποκλιμάκωση της σχολικής διαρροής είναι πολύ χαμηλότερη από αυτή που παρουσιάζει ο επίσημος δείκτης.

Σε ότι αφορά τη διαχρονική εξέλιξη του δείκτη της σχολικής διαρροής ΣΔε ανά εκπαιδευτική βαθμίδα διαπιστώνουμε τα ακόλουθα:

Στο επίπεδο ISCED 0 (άτομα που δεν ολοκλήρωσαν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) για το σύνολο της χώρας, ο δείκτης ΣΔε, συμπεριλαμβάνοντας δηλαδή τα άτομα που παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης, δεν παρουσιάζει καμία μεταβολή. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι κανένα άτομο που συμμετείχε στην ΕΕΔ και που αποχώρησε από το εκπαιδευτικό σύστημα πριν την λήψη του απολυτηρίου του δημοτικού δεν συμμετείχε σε πρόγραμμα κατάρτισης. Πρόκειται για ένα λογικό συμπέρασμα που επιβεβαιώνει τα βιβλιογραφικά δεδομένα και τις διεθνείς έρευνες που επισημαίνουν ότι τα άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βαθμίδα ISCED 0) έχουν μειωμένη δυνατότητα και ευκαιρία να παρακολουθήσουν προγράμματα κατάρτισης κατά τη διάρκεια του βίου τους.

Στο επίπεδο ISCED 1 (άτομα που δεν ολοκλήρωσαν τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – γυμνάσιο) παρατηρείται μια μικρή μόνο μεταβολή του δείκτη της τάξης του 0,2% και πρακτικά οι δείκτες ΣΔε και ΣΔκ σχεδόν ταυτίζονται για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Στον πίνακα II.9.2 που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη του δείκτη της σχολικής διαρροής ΣΔε στο επίπεδο ISCED 1 για το σύνολο της χώρας, συμπεριλαμβάνοντας τα άτομα που παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης.

Πίνακας II.9.2: Διαχρονική εξέλιξη του δείκτη σχολικής διαρροής ΣΔε στη βαθμίδα ISCED 1 για το σύνολο της χώρας (1996-2006)

| | ΣΔκ ISCED 1 | ΣΔε ISCED 1 | Μεταβολή |
|--------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| 1996 | 9,4% | 9,5% | 0,1% |
| 1997 | 8,7% | 8,9% | 0,2% |
| 1998 | 9,3% | 9,6% | 0,3% |
| 1999 | 8,3% | 8,4% | 0,1% |
| 2000 | 8,0% | 8,0% | - |
| 2001 | 7,7% | 7,8% | 0,1% |
| 2002 | 7,0% | 7,2% | 0,2% |
| 2003 | 6,9% | 7,0% | 0,1% |
| 2004 | 6,6% | 6,9% | 0,3% |
| 2005 | 5,1% | 5,4% | 0,3% |
| 2006 | 5,1% | 5,5% | 0,4% |
| Μείωση | -4,3% | -4,1% | 0,2% |
| Συντελεστής μείωσης | 0,45 | 0,43 | 0,02 |

- Όπου **ΣΔε ISCED 1** = ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει **κατ' ανώτατο** τη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δηλ. διαρροή από τη βαθμίδα ISCED 2 – γυμνάσιο) = δείκτης ΣΔε
- Όπου **ΣΔκ ISCED 1** = ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει **κατ' ανώτατο** τη βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δηλ. διαρροή από τη βαθμίδα ISCED 2 – γυμνάσιο) και δεν έχουν παρακολουθήσει πρόγραμμα κατάρτισης = δείκτης ΣΔκ

Στο επίπεδο ISCED 2 (άτομα που δεν ολοκλήρωσαν το λύκειο) οι αποκλίσεις των δύο δεικτών είναι πολύ μεγάλη, σε αντίθεση με τα επίπεδα ISCED 0 και 1. Ο δείκτης ΣΔε ανέρχεται σε 14,3% (2006) ενώ ο επίσημος δείκτης σχολικής διαρροής ΣΔκ φθάνει για το ίδιο έτος (2006) το 7%, δηλαδή η απόκλιση των δύο δεικτών ανέρχεται 6,3%. Είναι φανερό από τα στοιχεία αυτά ότι **περίπου η μισή διαρροή από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα στο λύκειο δεν εμφανίζεται στον επίσημο δείκτη σχολικής διαρροής, λόγω συμμετοχής των διαρρυσάντων ατόμων σε προγράμματα κατάρτισης (με βάση τα στοιχεία της ΕΕΔ).**

Στον πίνακα II.9.3 που ακολουθεί παρουσιάζεται η διαχρονική εξέλιξη του δείκτη της σχολικής διαρροής ΣΔε στο επίπεδο ISCED 2 για το σύνολο της χώρας, συμπεριλαμβάνοντας τα άτομα που παρακολουθούσαν προγράμματα κατάρτισης.

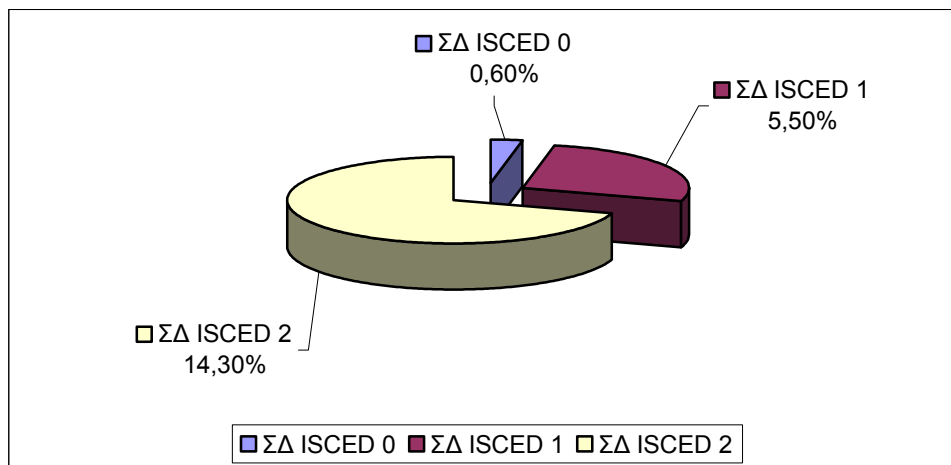
Πίνακας II.9.3: Διαχρονική εξέλιξη του δείκτη σχολικής διαρροής ΣΔε στη βαθμίδα ISCED 2 για το σύνολο της χώρας (1996-2006)

| | ΣΔκ ISCED 2 | ΣΔε ISCED 2 | Μεταβολή |
|--------------------------------|------------------------|------------------------|-----------------|
| 1996 | 10,7% | 15,4% | 4,7% |
| 1997 | 10,8% | 16,3% | 5,5% |
| 1998 | 10,8% | 15,5% | 4,7% |
| 1999 | 9,8% | 15,6% | 5,8% |
| 2000 | 9,8% | 16,0% | 6,2% |
| 2001 | 9,2% | 17,8% | 8,6% |
| 2002 | 9,3% | 17,2% | 7,9% |
| 2003 | 8,8% | 16,2% | 7,4% |
| 2004 | 8,0% | 14,2% | 6,2% |
| 2005 | 8,1% | 14,3% | 6,2% |
| 2006 | 7,0% | 14,3% | 7,3% |
| Μείωση | -3,6% | -1,1% | -2,5% |
| Συντελεστής μείωσης | 0,34 | 0,07 | -0,27 |

- Όπου **ΣΔε ISCED 2** = ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει **κατ' ανώτατο** το γυμνάσιο (δηλ. διαρροή από τη βαθμίδα **ISCED 3** – λύκειο, TEE) = δείκτης ΣΔε
- Όπου **ΣΔκ ISCED 2** = ποσοστό νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει **κατ' ανώτατο** το γυμνάσιο (δηλ. διαρροή από τη βαθμίδα **ISCED 3** – ενιαίο λύκειο, TEE) και που δεν παρακολούθησαν πρόγραμμα κατάρτισης = δείκτης ΣΔκ

Τα ποσοστά της σχολικής διαρροής ανά εκπαιδευτική βαθμίδα με βάση τον δείκτη ΣΔε που συμπεριλαμβάνει όλα τα άτομα που έχουν διαρρεύσει από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, ασχέτως αν έχουν παρακολουθήσει ή όχι κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης, δίνονται στο Σχήμα II.9.1.

Σχήμα ΙΙ.9.1 : Σχολική διαρροή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης για το σύνολο της χώρας με βάση τον δείκτη ΣΔε (2006)



ΙΙ.9.3 Κατάταξη Περιφερειών κατά Επίπεδο Προτεραιότητας με βάση τον Δείκτη ΣΔε (Συμπεριλαμβάνοντας τα Άτομα που Παρακολούθησαν Προγράμματα Κατάρτισης)

Η κατάταξη των διοικητικών περιφερειών της χώρας με βάση τον δείκτη ΣΔε σύμφωνα με τα κριτήρια που ετέθησαν στην ενότητα ΙΙ.4 δεν παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις από την αντίστοιχη κατάταξη με βάση τον δείκτη ΣΔκ. Η μοναδική ουσιαστική διαφοροποίηση αφορά στην περιφέρεια Πελοποννήσου που κατατάσσεται στη μεσαία προτεραιότητα (σύμφωνα με τον δείκτη ΣΔε) αντί για τη χαμηλή (σύμφωνα με τον δείκτη ΣΔκ)

Η κατάταξη των διοικητικών περιφερειών ανάλογα με την εκπαιδευτική προτεραιότητα βάσει των δεικτών ΣΔε και ΣΔκ δίνεται στον Πίνακα ΙΙ.9.4 που ακολουθεί.

Πίνακας II.9.4: Κατάταξη των περιφερειών με βάση την προτεραιότητα συμπεριλαμβάνοντας τα άτομα που παρακολουθούσαν προγράμματα κατάρτισης

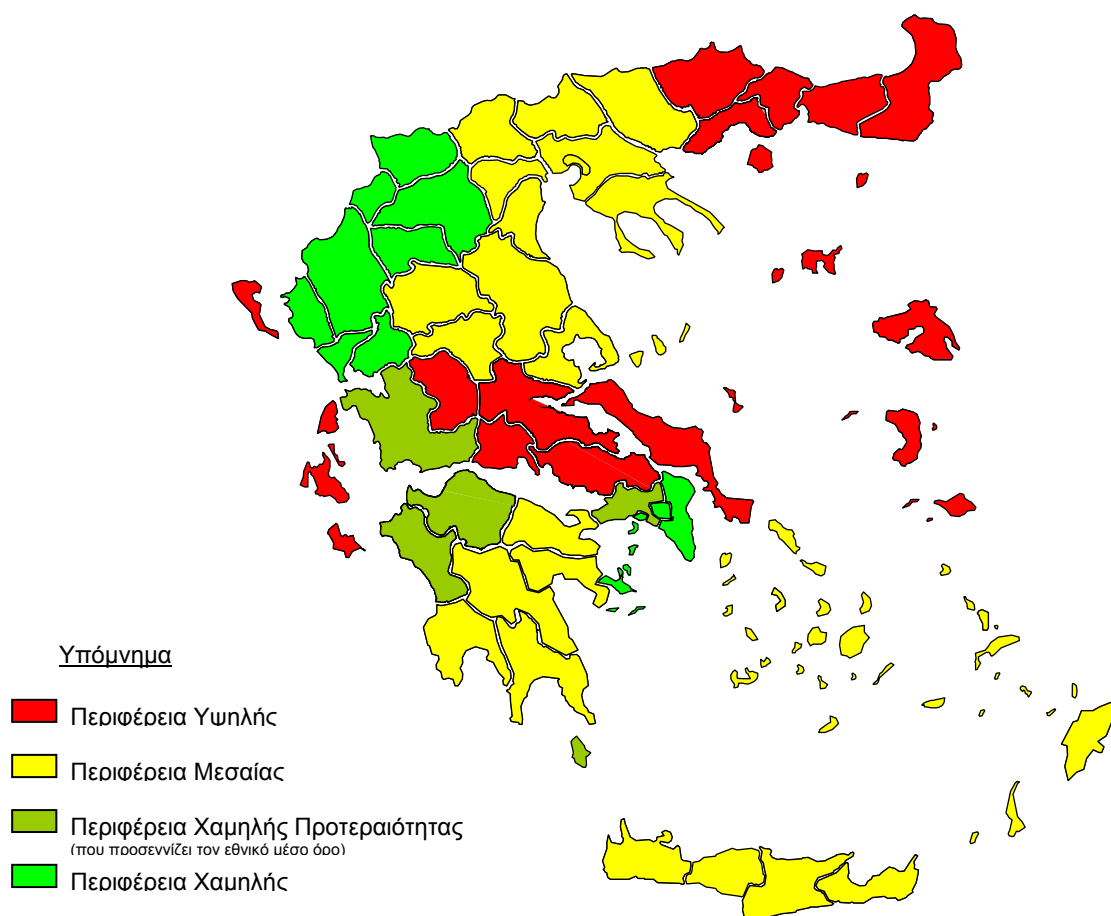
| Περιφέρεια | Κατάταξη με βάση τον δείκτη ΣΔκ (Τα άτομα που παρακολούθησαν προγράμματα κατάρτισης ΔΕΝ λογίζονται στη σχολική διαρροή) | | | Κατάταξη με βάση τον δείκτη ΣΔε (Τα άτομα που παρακολουθούσαν προγράμματα κατάρτισης λογίζονται στη σχολική διαρροή) | | |
|-----------------------------|--|--------------|---------------|---|--------------|---------------|
| | % Σχολικής Διαρροής | Συντε-λεστής | Προτεραιότητα | % Σχολικής Διαρροής | Συντε-λεστής | Προτεραιότητα |
| Ανατολική Μακεδονία - Θράκη | 23,2% | 1,82 | Υψηλή | 32,0% | 1,87 | Υψηλή |
| Κεντρική Μακεδονία | 12,9% | 1,01 | Μεσαία | 20,5% | 1,00 | Μεσαία |
| Δυτική Μακεδονία | 5,6% | 0,44 | Χαμηλή | 10,0% | 0,49 | Χαμηλή |
| Ήπειρος | 10,9% | 0,85 | Χαμηλή | 17,5% | 0,86 | Χαμηλή |
| Θεσσαλία | 15,1% | 1,18 | Μεσαία | 22,0% | 1,08 | Μεσαία |
| Ιόνιοι Νήσοι | 21,1% | 1,65 | Υψηλή | 32,9% | 1,61 | Υψηλή |
| Δυτική Ελλάδα | 11,8% | 0,93 | Χαμηλή | 17,2% | 0,84 | Χαμηλή |
| Στερεά Ελλάδα | 22,6% | 1,77 | Υψηλή | 34,9% | 1,71 | Υψηλή |
| Αττική | 9,1% | 0,71 | Χαμηλή | 16,3% | 0,80 | Χαμηλή |
| Πελοπόννησος | 12,7% | 0,99 | Χαμηλή | 21,8% | 1,07 | Μεσαία |
| Βόρειο Αιγαίο | 21,8% | 1,71 | Υψηλή | 31,0% | 1,52 | Υψηλή |
| Νότιο Αιγαίο | 16,0% | 1,25 | Μεσαία | 27,4% | 1,34 | Μεσαία |
| Κρήτη | 16,7% | 1,31 | Μεσαία | 24,4% | 1,20 | Μεσαία |
| ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ | 12,8% | | | 20,4% | | |

Σύμφωνα με την προηγηθείσα ανάλυση βάσει του δείκτη ΣΔε, παρουσιάζεται η ακόλουθη εικόνα:

- Οι **περιφέρειες υψηλής προτεραιότητας** είναι οι εξής τέσσερις (4): Ανατολική Μακεδονία & Θράκη, Ιόνιοι Νήσοι, Στερεά Ελλάδα και Βόρειο Αιγαίο.
- Οι **περιφέρειες μέσης προτεραιότητας** είναι πέντε (5): Κεντρική Μακεδονία, Θεσσαλία, Νότιο Αιγαίο, Πελοπόννησος και Κρήτη
- Οι **περιφέρειες χαμηλής προτεραιότητας** είναι τέσσερις (4): Δυτική Μακεδονία, Ήπειρος, Δυτική Ελλάδα, και Αττική

II.9.4 Νέα Χαρτογραφική Αποτύπωση της Σχολικής Διαρροής στον Ελλαδικό Χώρο σύμφωνα με τον δείκτη ΣΔε

Ο χάρτης που ακολουθεί παρουσιάζει τη νέα ταξινόμηση των διοικητικών περιφερειών της Ελλάδας, όπως προκύπτει από την προηγούμενη κατάταξη των περιφερειών ανάλογα με την εκπαιδευτική τους προτεραιότητα σύμφωνα με την οποία η Πελοπόννησος από χαμηλή χαρακτηρίζεται πλέον σε μεσαίας προτεραιότητας περιφέρεια.



III. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΥΠΑΡΧΟΝΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΕ ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΕΣ ΕΠΙΠΕΔΟ

III.1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ

III.1.1. Γενικά

Η πληθώρα διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας πάνω σε ζητήματα που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής υποδηλώνει τον έντονο προβληματισμό των υπεύθυνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, όχι μόνο του δυτικού αλλά και του αναπτυσσόμενου κόσμου, όσον αφορά τις επιπτώσεις της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο.

Μολονότι ο βαθμός αποκέντρωσης, η εκπαιδευτική παράδοση και οι διαφορές στη σύνθεση και τον αριθμό του μαθητικού πληθυσμού δυσχεραίνουν την προσπάθεια συγκριτικής ανάλυσης των διαφόρων εκπαιδευτικών πολιτικών και συστημάτων, διαπιστώνεται ότι όλες οι επιτυχημένες πρακτικές που έχουν εφαρμοστεί ως σήμερα για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής διαθέτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως:

- **Προληπτικός χαρακτήρας** (επέμβαση σε πρώιμο στάδιο εκδήλωσης του φαινομένου)
- **Εξατομικευμένη δράση** (προσαρμογή στις δυνατότητες και αδυναμίες του απειλούμενου μαθητή)
- **Εμπειρίες επιτυχίας** (ενθάρρυνση του μαθητή μέσω βιωματικών εμπειριών σχολικής επιτυχίας)
- **Εισαγωγή εμπειρικών γνώσεων και πρακτικών εφαρμογών** στη μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικότερα όσον αφορά την ανάγκη θέσπισης προληπτικών μέτρων για τον περιορισμό της σχολικής διαρροής, αποτελεί πλέον κοινό τόπο ότι η προσπάθεια συγκράτησης και πρόωξης του μαθητικού πληθυσμού εντός ενός δεδομένου εκπαιδευτικού

συστήματος αποτελεί σαφώς λιγότερο απαιτητική λύση τόσο σε όρους κόστους όσο και σε όρους εκπαιδευτικής προσπάθειας. Αυτός είναι άλλωστε και ο λόγος που τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνουν οποιαδήποτε προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής να επικεντρώνεται στην πρόληψη, τον έγκαιρο εντοπισμό και την εξατομικευμένη στήριξη του διατρέχοντα κίνδυνο μαθητικού πληθυσμού⁶¹.

Εντούτοις, μία αποτελεσματική εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να εξαντλείται σε μέτρα πρόληψης του φαινομένου της σχολικής διαρροής αλλά οφείλει ταυτόχρονα να αναζητά **λύσεις για εκείνες τις ομάδες πληθυσμού που έχουν ήδη εγκαταλείψει το σχολείο**. Ως εκ τούτου, οι φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να διασφαλίζουν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα επιλογών από όλους όσους είτε επιθυμούν είτε αναγκάζονται να επιστρέψουν στα θρανία. Αντίστοιχα, και τα μεμονωμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα πρέπει να ενθαρρύνονται (και να διαθέτουν τα μέσα) να ανταποκριθούν σε τέτοιες ανάγκες. Τέλος, πρέπει να προσφέρονται κίνητρα και στις παραγωγικές μονάδες (επιχειρήσεις, βιομηχανίες κλπ.) να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχοντας δυνατότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης στο προσωπικό τους⁶².

Από την ανάλυση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει σχετική ομοφωνία αναφορικά με τα καταλληλότερα μέτρα για την αντιμετώπιση του ζητήματος της σχολικής διαρροής. Συνοψίζοντας τα σχετικά ευρήματα, παραθέτουμε τα **βασικά συμπεράσματα** που προκύπτουν σχετικά με τα ενδεδειγμένα μέτρα καταπολέμησης της σχολικής διαρροής:

III.1.2. Μέτρα για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος

III.1.2.1. Εφαρμογή μέτρων πρόληψης από τα πρώτα στάδια της σχολικής ζωής

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η σχολική διαρροή είναι ένα φαινόμενο που, ανεξάρτητα από τη στιγμή εκδήλωσής του, εξελίσσεται αργά και έχει συνήθως τις ρίζες του στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής. Επιπλέον, αποτελεί κοινή αντίληψη όλων των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης ότι ο έγκαιρος εντοπισμός του κινδύνου πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης διευκολύνει σημαντικά τη διαδικασία επανένταξης του μαθητή στο σύστημα τόσο από την πλευρά του ίδιου του μαθητή όσο και από την πλευρά της Πολιτείας.

Η εισαγωγή στη μαθησιακή διαδικασία και η ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων του ατόμου ήδη από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής είναι κεντρικής σημασίας για τη

⁶¹ Draft to the Commission on Lisbon and VET, p. 105

⁶² JÓNASSON J.T., BLÖNDAL K.S., *Early School Leavers and the Dropout Issue in Europe*, Background papers presented at introductory plenary session

μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου μέσα στο σχολείο. Πέρα από το οικογενειακό περιβάλλον, είναι απαραίτητο ο **θεσμός της προσχολικής εκπαίδευσης** να αναλαμβάνει στοχευμένα τον έγκαιρο εντοπισμό και την ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η αντίληψη, η κίνηση, η κοινωνική συμπεριφορά, η συναισθηματικότητα και η γνωσιακή ικανότητα. Παράλληλα, η προσχολική αγωγή θα πρέπει να προκαλεί και να μεταδίδει εμπειρικές γνώσεις σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων όπως η φύση, ο κόσμος, οι τέχνες, καθένα από τα οποία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Για το λόγο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να στηρίζεται σε μαθησιακές πρακτικές που αφενός, θα ενθαρρύνουν το παιδί να ανακαλύψει τον κόσμο με ενεργητικό τρόπο αφετέρου δε, θα κινούν τη φυσική περιέργεια του παιδιού. Ειδικότερα όσον αφορά την **εκμάθηση της γλώσσας**, η προσχολική αγωγή αποτελεί θεσμό πρωταρχικής σημασίας για τη μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών, κυρίως δε εκείνων που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα ή προέρχονται από ξενόγλωσσο περιβάλλον. Συνεπώς, η παρεχόμενη σε αυτήτη βαθμίδα εκπαίδευση θα πρέπει να είναι σαφώς επικεντρωμένη σε αυτό το γνωσιακό πεδίο. Σημαντικό παράγοντα στην εξέλιξη του παιδιού μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί και η **στενή συνεργασία γονέων – σχολείου** καθώς επίσης και η **παροχή επιστημονικής και συμβουλευτικής υποστήριξης** προς τους γονείς σε οποιοδήποτε θέμα σχετίζεται με την αγωγή του παιδιού. Είναι απαραίτητο το σχολείο και ειδικότερα η προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με τη συνδρομή τοπικών και κοινωνικών φορέων, να ξεφεύγει από τα στενά όρια της εκπαίδευσης και να επωμίζεται έναν διευρυμένο ρόλο προς την κατεύθυνση ενθάρρυνσης της συνεργασίας γονέων – σχολείου, συνεύρεσης και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ γονέων, παροχής συμβουλευτικής στήριξης προς γονείς και μαθητές, παροχής πρόσθετης εκπαιδευτικής στήριξης προς τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και προς τους γονείς, ιδιαίτερα δε προς εκείνους που διακρίνονται από λειτουργικό αναλαβητισμό ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες⁶³.

III.1.2.2. Σύνδεση θεωρίας-πράξης, σχολείου-ζωής

Το σχολείο πρέπει να επιδιώκει τη συστηματική σύνδεση της εκπαιδευτικής με τη βιωματική διαδικασία. **Η από έδρας διδασκαλία πρέπει απαραίτητα να συμπληρώνεται από άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους**, όπως η διδασκαλία εκτός σχολικής αίθουσας σε χώρους επικοινωνίας, εμπειρίας και πειραματισμού και η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών μέσων που θα είναι ταυτόχρονα πιο ενδιαφέροντα και πιο

⁶³ *Empfehlungen gegen Schulschwäche- Schulmüdigkeit – Schulverweigerung – Schulabbruch*, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Φρανκφούρτη, 2002, σελ. 1-2

ελκυστικά για τους νέους. Πεδία μάθησης όπως οι τεχνολογικές εφαρμογές, οι τέχνες, η μουσική, το σχέδιο, οι γλώσσες, ο αθλητισμός, τα πολυμέσα κλπ. θα πρέπει να θίγονται στο σχολείο, έτσι ώστε να παρέχονται στα παιδιά νέα κίνητρα αλλά και η δυνατότητα εντοπισμού ειδικών κλίσεων και δεξιοτήτων. Μόνο όταν η κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία αναπτύσσεται το άτομο λαμβάνεται υπόψη στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας επιτυγχάνεται η αποτελεσματική σύνδεση της θεωρίας (σχολείο) με την πράξη (ζωή). Γι' αυτό το λόγο, είναι σκόπιμο να επιδιώκεται η **δικτύωση των σχολικών μονάδων (σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης) με τις τοπικές και περιφερειακές δομές.**

Παράλληλα, θα πρέπει να επιδιώκεται η συστηματική **διοργάνωση του μαθήματος σε χώρους εκτός σχολείου** για τον εμπλουτισμό των πρακτικών και βιωματικών εμπειριών των μαθητών. Η εκτός σχολικής αίθουσας εκπαίδευση μπορεί να λαμβάνει τη μορφή εργασιών, περιορισμένης εμβέλειας ερευνών πεδίου, επισκέψεων σε επιχειρήσεις, ιδρύματα, μουσεία, αγροκτήματα κλπ. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αποφυγή της σχολικής ανίας – φαινόμενο που συνδέεται άμεσα με τη σχολική αποτυχία και εν τέλει με τη σχολική διαρροή – ενώ είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι βελτιώνεται ο βαθμός αφομοίωσης της γνώσης.

III.1.2.3. Εξατομίκευση της εκπαίδευσης

Κεντρικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι η απόκτηση και όχι η απλή αναπαραγωγή γνώσεων για λόγους βαθμοθηρίας. Συνεπώς, **η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι επαρκώς προσαρμοσμένη στην προσωπική κατάσταση και το επίπεδο γνώσεων του μαθητή.** Ταυτόχρονα, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ψυχικές/συναισθηματικές ανάγκες του μαθητή και ειδικότερα την ανάγκη συναισθηματικής ασφάλειας. Έτσι, ο δάσκαλος, ως συνοδοιπόρος του παιδιού στην πορεία προς τη γνώση, θα πρέπει κατ' αρχάς να είναι σε θέση να διαπιστώσει τις ιδιαίτερες αδυναμίες ή/και κλίσεις των μαθητών του. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να διαθέτει τα κατάλληλα μέσα ώστε, οικοδομώντας πάνω στις ιδιαίτερες ικανότητες του μαθητή, να μπορέσει σταδιακά να αποδομήσει τις αδυναμίες του προσφέροντας στο μαθητή επαρκείς εμπειρίες επιτυχίας. Για το λόγο αυτό, **είναι σκόπιμο το εκπαιδευτικό σύστημα να προβλέπει την παροχή ολοκληρωμένων υπηρεσιών στήριξης και καθοδήγησης από εξειδικευμένους επιστήμονες** (κοινωνικούς λειτουργούς, επιστήμονες της αγωγής, ψυχολόγους, εργοθεραπευτές κλπ.). Αυτό ισοδυναμεί με πλήρη επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού συστήματος στη βάση μιας νέας εκπαιδευτικής αντίληψης που θα επενδύει στη χαρά της μάθησης και θα προσβλέπει

εξίσου στην αρχική κινητοποίηση και στη διαρκή προώθηση του μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προϋπόθεση για τη λειτουργία ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο **σχεδιασμός ενός πιο ευέλικτου σχολικού προγράμματος** και η **ανάπτυξη στενότερης συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων**, ακόμα και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους.

III.1.2.4. Βελτίωση σχολικών προγραμμάτων

Το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να είναι σχεδιασμένο κατάλληλα ώστε **να παρακινεί το μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης, να τον εμπλέκει άμεσα στη μαθησιακή διαδικασία, να προσφέρει ευχάριστες εμπειρίες γνώσης και να επιτρέπει την άμεση συσχέτιση της θεωρίας με τα πρακτικά πλεονεκτήματα** που θα προκύψουν για το μαθητή από την εφαρμογή ή τη χρησιμοποίηση της. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως, και **στοιχεία αρχικής επαγγελματικής** κατάρτισης και επαγγελματικού προσανατολισμού, δεδομένου ότι αφενός ενισχύουν της δυνατότητα σύνδεσης του σχολείου με τη ζωή αφετέρου δε, ενθαρρύνουν το μαθητή να εμπλακεί πιο ενεργά στη μαθησιακή διδασκαλία και να θέσει συγκεκριμένους στόχους για το μέλλον του.

III.1.2.5. Αξιολόγηση προγραμμάτων και εκπαιδευτικών

Η ομαλή και απρόσκοπτη πορεία όλων των μαθητών εντός του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει αφενός, το σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με γνώμονα τις δυνατότητες του μαθητικού πληθυσμού αλλά και τις γνωσιακές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας αφετέρου δε, τη δυναμική εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι λοιπόν απαραίτητο να υπάρχει συγκεκριμένος **μηχανισμός βάσει του οποίου θα αξιολογείται συστηματικά τόσο η καταλληλότητα του σχολικού προγράμματος όσο και η επίδοση του δασκάλου/καθηγητή μέσα στην τάξη**. Η αξιολόγηση δεν πρέπει ωστόσο να αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο σε επίπεδο σχολικού προγράμματος όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής απόδοσης.

III.1.2.6. Ευέλικτα προγράμματα

Η δημιουργία ευέλικτων προγραμμάτων που απευθύνονται σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή απουσιάζουν συχνά από το σχολείο έχει αρχίσει να επιβάλλεται τα τελευταία χρόνια διεθνώς ως ιδιαίτερα προσοδοφόρο μέτρο

καταπολέμησης της σχολικής διαρροής δεδομένου ότι λαμβάνει υπόψη ζητήματα κοινωνικής ανασφάλειας και μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο μαθητής που διαρρέει ή απειλείται με διαρροή.

III.1.3. Μέτρα για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου – μαθητή - οικογένειας - κοινωνίας

III.1.3.1. Συστηματική παρακολούθηση και καταγραφή του φαινομένου της σχολικής διαρροής

Η κυριότερη δυσκολία όσον αφορά την εξασφάλιση της ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι η αδυναμία στατιστικής τεκμηρίωσης των κοινωνικών ανισοτήτων που συνδέονται με την εκπαίδευση, αφού οι περισσότερες στατιστικές υπηρεσίες δεν καταγράφουν το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας κάθε μαθητή και συνεπώς, δεν επιτρέπουν την άμεση σύνδεση των σχολικών προβλημάτων με συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές, δημογραφικές και άλλες συνιστώσες.

Εντούτοις, η πλειοψηφία των επιστημόνων της αγωγής εκφράζει την άποψη ότι ο σχεδιασμός κατάλληλων μέτρων και πολιτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και την καλύτερη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων πλευρών (σχολείο, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κράτος, κοινωνία) προϋποθέτει ένα μεθοδολογικά έγκυρο σύστημα έγκαιρου εντοπισμού και καταγραφής της σχολικής διαρροής. Ένα τέτοιο σύστημα θα πρέπει **να καταγράφει λεπτομερώς την πορεία του μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα** (επιδόσεις, συμπεριφορές, οικογενειακό περιβάλλον, ζητήματα υγείας κλπ.) **και να εντοπίζει τον κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου** όσο το δυνατό πιο νωρίς. Το σύστημα παρακολούθησης της σχολικής διαρροής μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις, όχι μόνο στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής ήδη από τα πρώτα στάδια εμφάνισής της, αλλά και στον καλύτερο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος, με γνώμονα την καλύτερη προσαρμογή των σχολικών προγραμμάτων στις επικρατούσες ανάγκες εκπαίδευσης αλλά και στις δυνατότητες ανταπόκρισης των μαθητών στις απαιτήσεις του σχολείου.

Είτε είναι κεντρικά σχεδιασμένο είτε αποκεντρωμένο, ένα σύστημα παρακολούθησης της σχολικής διαρροής, για να είναι αποτελεσματικό, πρέπει απαραίτητα **να συνοδεύεται από έναν μηχανισμό ενημέρωσης και συνεργασίας με τους γονείς**, έτσι ώστε σχολείο και οικογένεια να αντιμετωπίσουν από κοινού και με τα κατάλληλα μέσα τον κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

III.1.3.2. Συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών

Έχει ήδη επισημανθεί ότι η σχολική διαρροή είναι μία αργή πορεία σταδιακής απομάκρυνσης από το σχολείο, συχνά με πολλούς ενδιάμεσους σταθμούς. Στα βασικότερα αίτια που την προκαλούν συγκαταλέγονται τα οικογενειακά προβλήματα, οι υπερβολικές ή ελλιπείς απαιτήσεις του σχολείου, η αδυναμία ανταπόκρισης των μαθητών, οι χαμηλές επιδόσεις και η συνεπακόλουθη επανάληψη τάξης που εξελίσσεται συχνά σε οριστική διακοπή της φοίτησης. Οποιαδήποτε προσπάθεια πρόληψης του φαινομένου της σχολικής διαρροής πρέπει απαραίτητα να βασίζεται στην εξ αρχής στενή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. **Η συμβουλευτική στήριξη γονέων και εκπαιδευτικών καθώς και η παροχή κοινωνικο-παιδαγωγικής πρόνοιας στους διατρέχοντες κίνδυνο μαθητές έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά μέτρα για την έγκαιρη αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.** Έχει άλλωστε διαπιστωθεί ότι η συμμετοχή κοινωνικών παιδαγωγών στον εκπαιδευτικό μηχανισμό με στόχο την έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση του κινδύνου πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης αποτελεί σαφώς οικονομικότερο και αποδοτικότερο μέσο επίλυσης του προβλήματος της σχολικής διαρροής από ότι οποιοδήποτε μέτρο καταστολής της.

III.1.3.3. Υπηρεσίες υποστήριξης μαθητών – γονέων

Η διεθνής βιβλιογραφία έχει καταδείξει ποικιλοτρόπως ότι ένας παράγοντας που επιδρά σημαντικά στην πρόωρη αποχώρηση των μαθητών από το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με την αδυναμία του σχολείου – και της οργανωμένης κοινωνίας γενικότερα - να παράσχει κατάλληλη βοήθεια και υποστήριξη προς τις πιο ευάλωτες ομάδες μαθητών. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένα, η κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών – και των οικογενειών τους – περνά απαραίτητα από την έγκαιρη ενημέρωση του οικογενειακού περιβάλλοντος σχετικά με τον κίνδυνο πρόωρης διακοπής της φοίτησης και θα πρέπει, ως εκ τούτου, να αποτελεί πρωταρχικό μέλημα των σχολικών αρχών. Εξίσου σημαντική είναι η **οικοδόμηση στενής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας** (με τη συνδρομή ειδικών επιστημόνων στις περιπτώσεις όπου απαιτείται) **έτσι ώστε να σχεδιασθούν από κοινού τα πιο πρόσφορα μέτρα** για τη συγκράτηση και προώθηση του μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι υπηρεσίες υποστήριξης του μαθητή μπορούν να περιλαμβάνουν την **παροχή πρόσθετης διδακτικής στήριξης, εξατομικευμένες υπηρεσίες συμβουλευτικής και καθοδήγησης (mentoring), υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού καθώς και γενικότερα μέτρα κοινωνικής πρόνοιας** όπως σχολικά επιδόματα προς τους φτωχότερους μαθητές,

υποδομές φιλοξενίας σε μαθητές που δεν έχουν άμεση πρόσβαση σε σχολική μονάδα, σχολικές υποτροφίες, σχολές γονέων κλπ.

III.1.4. Μέτρα για την υποστήριξη ειδικών ομάδων μαθητικού πληθυσμού

Είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι μία επιτυχημένη πολιτική αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής προϋποθέτει το σχεδιασμό και την ανάληψη δράσεων απευθυνόμενων σε ειδικές ομάδες πληθυσμού, με συγκεκριμένα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, που κατ'εξοχήν απειλούνται με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Η πολυτυπία των απειλούμενων με διαρροή ομάδων πληθυσμού είναι μάλιστα αυτή που οδήγησε τον Janosz⁶⁴ να αναπτύξει μία γενική **τυπολογία των μαθητών που διακόπτουν πρόωρα τη φοίτηση**. Σύμφωνα με αυτή την τυπολογία, οι κύριες ομάδες απειλούμενων μαθητών μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως ακολούθως, σύμφωνα με τα βασικά χαρακτηριστικά/αίτια που προκαλούν τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

⁶⁴ JANOSZ M., *Etude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle (Thèse de doctorat inédite)*, Université de Montréal, 1996, Montréal

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΠΟΥΝ ΠΡΩΩΡΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

| ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΠΕΙΛΟΥΜΕΝΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ | ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΠΙ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΑΠΕΙΛΟΥΜΕΝΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ (εκτίμηση) | ΕΙΔΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ |
|---|--|--|
| Διακριτικοί | 40% | Το προφίλ αυτής της κατηγορίας απειλούμενου πληθυσμού δεν διαφέρει ουσιαστικά από το προφίλ των μαθητών που ολοκληρώνουν το σχολείο. Πρόκειται για μαθητές που αγαπούν το σχολείο και δηλώνουν πρόθυμοι να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Σε αντίθεση όμως με εκείνους που ολοκληρώνουν το σχολείο, παρουσιάζουν συγκριτικά χαμηλές σχολικές επιδόσεις και προέρχονται από μειονεκτικό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. |
| Απροσάρμοστοι | 40% | Κατηγορία πληθυσμού με έντονα αρνητικό σχολικό και ψυχολογικό προφίλ: πολλαπλές εμπειρίες σχολικής αποτυχίας, προβλήματα συμπεριφοράς, παραβατικότητα, δύσκολο οικογενειακό περιβάλλον κλπ. |
| Αποσυνδεδεμένοι | ≈10% | Νέοι χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς και με σχετικά καλές σχολικές επιδόσεις που όμως διατηρούν ιδιαίτερα χαλαρούς δεσμούς με το σχολείο (συχνές απουσίες, αδυναμία συστηματικής παρακολούθησης κλπ). |
| Υπο-αποδοτικοί | ≈10% | Νέοι σε λανθάνουσα κατάσταση αποσύνδεσης από το σχολείο και με πολλές σχολικές αποτυχίες μολονότι χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς. Η σχολική τους πορεία κυριαρχείται από μαθησιακά προβλήματα. |

Πηγή: JANOSZ, 1996

Πιο συγκεκριμένα, με βάση την τυπολογία του Janosz, οι νέοι που κατά κύριο λόγο απειλούνται με πρόωρη σχολική εγκατάλειψη ανήκουν σε μία (ή περισσότερες) από τις παρακάτω **ειδικές ομάδες μαθητικού πληθυσμού**:

- ⇒ Μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας (σωματικής, πνευματικής, ψυχικής)
- ⇒ Μαθητές που προέρχονται από ξενόγλωσσο περιβάλλον (παιδιά μεταναστών, τσιγγανόπαιδες, παιδιά εθνοτικών ομάδων)
- ⇒ Μαθητές που ζουν σε δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον (φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός, μονογονεϊκή οικογένεια κλπ.)
- ⇒ Παιδιά που ωθούνται ή επιλέγουν την πρόωρη απασχόληση.

Οι παραπάνω ομάδες εκ των πραγμάτων δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις του ενιαίου εκπαιδευτικού προγράμματος. Κατά συνέπεια, η παραμονή τους εντός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι συνάρτηση του σχεδιασμού κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα οποία θα λαμβάνονται επαρκώς υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των συγκεκριμένων ομάδων. Με εξαίρεση την εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες (σωματικές, πνευματικές ψυχικές) που αποτελεί αντικείμενο της ειδικής αγωγής η οποία δεν εντάσσεται στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, οι πλέον ενδεικτικές μορφές εκπαίδευσης ειδικών ομάδων πληθυσμού είναι οι ακόλουθες:

III.1.4.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση⁶⁵

Τις τελευταίες δεκαετίες και με δεδομένο ότι αυξάνονται διαρκώς τόσο οι ρυθμοί εισροής μεταναστών στο σύνολο του ευρωπαϊκού χώρου, όσο και οι εκδηλώσεις πολιτικών και κοινωνικών διεκδικήσεων, εκ μέρους και για λογαριασμό, αυτών των πληθυσμών, έχουν αναπτυχθεί διάφορα μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι βασικές παράμετροι και τα ειδικά χαρακτηριστικά καθενός από αυτά τα εκπαιδευτικά μοντέλα συνδέονται άμεσα με το πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετούνται και με την ιδεολογική και εκπαιδευτική στόχευση που υιοθετείται κάθε φορά.

⁶⁵ MUÑOZ - SEDANO A., *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*, Univesidad Complutense de Madrid

Τα διάφορα μοντέλα πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που έχουν αναπτυχθεί στο πλαίσιο των διαφορετικών πολιτικών και κοινωνικών προσεγγίσεων είναι τα ακόλουθα:

III.1.4.1.1. Πολιτική επιβολής της πολιτιστικής ηγεμονίας της χώρας υποδοχής

- **Αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης:** Στόχος του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου είναι να απομακρύνει τον αλλοδαπό, ή τον προερχόμενο από άλλο εθνοτικό ή πολιτισμικό περιβάλλον, μαθητή από την πολιτιστική του ταυτότητα προκειμένου να διευκολυνθεί η διαδικασία αφομοίωσης του στο ισχύον πολιτιστικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα. Παρότι προερχόμενη από μία παραδοσιακή αντίληψη που ήταν ευρύτατα διαδεδομένη στο παρελθόν, θα ήταν λάθος να πιστέψει κανείς ότι εκλείπει πια από τις σύγχρονες και ανεπτυγμένες κοινωνίες. Μόλις το 1981, ο τότε πρόεδρος των ΗΠΑ, Ρόναλντ Ρήγκαν, επιχειρηματολόγησε εναντίον των δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που είχαν πρόσφατα υιοθετηθεί από το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζοντας ότι το μόνο τους πλεονέκτημα είναι ότι διατηρούν την επαφή του μαθητή με τη μητρική του γλώσσα, γεγονός όμως που, κατά την άποψη του, δυσχεραίνει σημαντικά την προσπάθεια εκμάθησης της αγγλικής γλώσσας και συνακόλουθα, τη μετέπειτα πρόσβαση του μαθητή στην εγχώρια αγορά εργασίας. Συμπερασματικά, **το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης συνδέει τη διατήρηση των πολιτιστικών και γλωσσικών στοιχείων της χώρας προέλευσης με τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή.**
- **Διαχωριστικό μοντέλο εκπαίδευσης:** Το μοντέλο αυτό βασίζεται σε μία ιδιαίτερα δημοφιλή κατά το παρελθόν αντίληψη σύμφωνα με την οποία η **σχολική επίδοση συνδέεται άμεσα με την εθνική προέλευση και τα βιολογικά χαρακτηριστικά που υποστηρίζεται ότι διακρίνουν κάθε εθνοτική ομάδα.** Σύμφωνα με το διαχωριστικό μοντέλο εκπαίδευσης, οι μαθητές κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τον δείκτη νοημοσύνης ή το μορφωτικό τους επίπεδο και κατευθύνονται προς συγκεκριμένα επαγγέλματα, αυξημένου ή μειωμένου κοινωνικού κύρους, ανάλογα με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που έχουν εκ προοιμίου αποδοθεί σε κάθε εθνοτική ομάδα. Πολλά είναι τα παραδείγματα ανάλογων εκπαιδευτικών μοντέλων που εφαρμόστηκαν κατά το παρελθόν: σχολεία νέγρων στις ΗΠΑ, σχολεία ινδιάνων στη Λατινική Αμερική, η πολιτική του απάρτχάιντ στη Νότια Αφρική κλπ. Σήμερα, παρότι οι σύγχρονες εκπαιδευτικές αντιλήψεις έχουν καταδικάσει το συγκεκριμένο μοντέλο, εξακολουθούν να εφαρμόζονται παρόμοιες πρακτικές. Χαρακτηριστικό

παράδειγμα αποτελούν τα **σχολεία γέφυρες** που λειτουργούσαν μέχρι πρόσφατα σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ειδικά για τους τσιγγανόπαιδες.

- **Αντισταθμιστικό μοντέλο εκπαίδευσης:** Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, εκτιμάται ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των νέων με πολιτιστικές ιδιαιτερότητες δεν διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για τη σχολική επιτυχία. Ως εκ τούτου, προτείνονται αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα που στόχο έχουν να αποκαταστήσουν το κοινωνικό, μορφωτικό και πολιτιστικό έλλειμμα που διακρίνει τις συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες. Βασικό μειονέκτημα αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου είναι η κεντρική ιδέα πάνω στην οποία βασίζεται και σύμφωνα με την οποία **οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές εθνοτικές ομάδες αποδίδονται στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον**. Ως αποτέλεσμα αυτής της αντίληψης, ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί μέσα στο αντισταθμιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, συνειδητά ή υποσυνείδητα, έχει **χαμηλές αξιώσεις** από τους μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας-στόχου, οι οποίες με τη σειρά τους μεταφράζονται σε χαμηλά κίνητρα και **μειωμένες προσπάθειες** εκ μέρους του μαθητή.

III.1.4.1.2. Πολιτική ενσωμάτωσης ξένων πολιτισμών

- **Μοντέλο ανθρώπινων σχέσεων και μη ρατσιστικής εκπαίδευσης:** Βασικός στόχος του μοντέλου μη ρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η **προώθηση θετικών συναισθημάτων και συμπεριφορών απέναντι στις μειονοτικές εθνοτικές ομάδες**, και εν γένει απέναντι στη διαφορετικότητα, και η ταυτόχρονη μείωση των στερεοτύπων και των παγιωμένων αντιλήψεων στα παιδιά. Η ιδέα της ενσωμάτωσης πολιτιστικών και εθνοτικών στοιχείων των μειονοτήτων στην κυρίαρχη κουλτούρα έχει τη βάση της στο **μοντέλο του *melting pot*** που γεννήθηκε στη Νέα Υόρκη το 1908 μέσα από ένα θεατρικό έργο στο πλαίσιο του οποίου γεννιέται μία νέα Αμερική όπου όλες οι εθνικές και πολιτιστικές διαφορές ενσωματώνονται σε μία νέα εθνική ταυτότητα, ανώτερη σε αξία από τις επιμέρους εθνικές οντότητες που την αποτελούν. Παρά τη θετική θεώρηση στην οποία βασίζεται και την άρση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που προωθεί, οι επικριτές του συγκεκριμένου μοντέλου υποστηρίζουν ότι **δεν διαφέρει ουσιαστικά από το αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης**, αφού στην πραγματικότητα εξακολουθεί να πρεσβεύει και να προωθεί, με καμουφλαρισμένο

έστω τρόπο, την ανωτερότητα της κυρίαρχης κουλτούρας. Ταυτόχρονα, ο βασικός περιορισμός αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου είναι ότι δεν αντιμετωπίζει το ζήτημα στη βάση του και ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών δομών που αναπαράγουν φαινόμενα κοινωνικού και εθνικού διαχωρισμού ή διαχωρισμού των φύλων.

III.1.4.1.3. Πολιτική αναγνώρισης της πολυπολιτισμικότητας

- **Μοντέλο πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης:** Το μοντέλο αυτό δημιουργήθηκε ως απάντηση στις κοινωνικές διεκδικήσεις της δεκαετίας του 1960 για άρση των φυλετικών διακρίσεων και για αναγνώριση της αξίας των διαφορετικών πολιτισμών. Σημαντική για τη διάδοση και ανάπτυξη του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου υπήρξε η συμβολή της Σχολής του Σικάγο αλλά και των Βρετανών κοινωνιολόγων, κυρίως όσον αφορά την προβολή νέων ιδεολογικών αντιλήψεων στο εκπαιδευτικό πεδίο.

Το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης συνίσταται στην **ενσωμάτωση, μέσα στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, διαφόρων πτυχών του πολιτισμού και της παράδοσης των άλλων εθνοτικών ομάδων** που εκπροσωπούνται σε μία σχολική τάξη. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η ενσωμάτωση. Οι επικρατέστεροι από αυτούς είναι:

- **Προγράμματα εθνικής δραστηριότητας:** Πρόκειται για σχολικά προγράμματα τα οποία πέραν της κλασσικής σχολικής ύλης, περιλαμβάνουν και **μαθήματα εθνοτικού ενδιαφέροντος** και περιεχομένου. Τα μαθήματα αυτά, αν και αποτελούν μέρος της διδακτέας ύλης, δεν είναι αντικείμενο εξετάσεων ή αξιολόγησης των σχετικών επιδόσεων.
- **Προγράμματα διπολιτισμικής/ δίγλωσσικής αγωγής:** Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι να διευκολύνουν την εξέλιξη μέσα στην τάξη των μαθητών που λόγω της ανεπαρκούς γνώσης της εθνικής/ επίσημης γλώσσας του εκπαιδευτικού συστήματος αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα προγράμματα δίγλωσσας εκπαίδευσης διακρίνονται σε **επιμέρους κατηγορίες** σύμφωνα με την ειδική στόχευση τους. Συναντούμε κυρίως:
 - ο **Προγράμματα μετάβασης** σύμφωνα με τα οποία η διδασκαλία των μαθημάτων στη μητρική γλώσσα και η **σταδιακή μετάβαση από τη μητρική στην επίσημη γλώσσα** του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν αναγκαίο στάδιο για την ομαλή εξέλιξη του ξενόγλωσσου

μαθητή μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με αυτή την εκπαιδευτική αντίληψη, που υποστηρίχθηκε με ιδιαίτερο σθένος στα μέσα της δεκαετίας του '70 και στις αρχές της δεκαετίας του '80, το ωρολόγιο πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου διεξάγεται στη μητρική γλώσσα η οποία εγκαταλείπεται σταδιακά υπέρ της επίσημης γλώσσας του σχολείου.

- ο *Προγράμματα διατήρησης της μητρικής γλώσσας* που στοχεύουν στη **συνύπαρξη της μητρικής με την επίσημη γλώσσα σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης**. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ταυτόχρονα η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως αναγκαίου μέσου για την ένταξη στην εγχώρια αγορά εργασίας αλλά και η διατήρηση της μητρικής γλώσσας ως απαραίτητου στοιχείου για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του αλλοδαπού/ξενόγλωσσου μαθητή και τη διατήρηση των πολιτιστικών και κοινωνικών δεσμών με την εθνική ομάδα προέλευσης.
- **Μοντέλο πολυπολιτισμικής υποστήριξης (multicultural counseling):** Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που δεν εφαρμόζεται ακόμα στις χώρες της ΕΕ και το οποίο βασίζεται στην αρχή της αυτογνωσίας και της ανάπτυξης της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η εκπαίδευση αποσκοπεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από την προώθηση και ανάπτυξη της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας του.
- **Μοντέλο πολιτιστικού πλουραλισμού:** Στη βάση αυτού του μοντέλου βρίσκεται η αρχή της ισοτιμίας και της ίσης αναγνώρισης όλων των πολιτισμών ως απάντηση στη λανθασμένη ταύτιση της έννοιας της ισότητας της εκπαίδευσης με την πολιτισμική ομογενοποίηση. Στόχος του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου είναι η προώθηση της πολιτιστικής ταυτότητας και η διατήρηση και ανάπτυξη των διαφορετικών πολιτισμών και εθνικών παραδόσεων που εκπροσωπούνται μέσα στο σχολείο. Ο στόχος επιτυγχάνεται με την **ενσωμάτωση ειδικών μαθημάτων πολιτιστικής κληρονομιάς** στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή ακόμα και με τη **δημιουργία ειδικών σχολείων εθνικού χαρακτήρα** όπως για παράδειγμα η ίδρυση κορανικών σχολείων στην Ολλανδία.
- **Μοντέλο πολυπολιτισμικών ικανοτήτων:** Ορίζεται ως η **διαδικασία ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτιστικά συστήματα**. Στόχος είναι ο μαθητής να αναπτύξει ικανότητες,

γνώσεις και συμπεριφορές που συνδέονται τόσο με τον κυρίαρχο πολιτισμό (χώρα υποδοχής) όσο και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εθνοτικής ομάδας προέλευσης. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει στο μαθητή να ενεργοποιεί συγκεκριμένες γνώσεις και ικανότητες, διαφορετικής πολιτιστικής προσέγγισης, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες. Η ανάπτυξη ενός τέτοιου εκπαιδευτικού μοντέλου προϋποθέτει την παρουσία ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής/εθνοτικής προέλευσης στην ίδια σχολική μονάδα.

III.1.4.1.4. Πολιτική επιδίωξης πολιτισμικής συμμετρίας

- **Μοντέλο μη ρατσιστικής εκπαίδευσης:** Το μοντέλο αυτό έχει ως ιδεολογική βάση την αντίληψη σύμφωνα με την οποία η κοινωνία είναι θεμελιωδώς αντιρατσιστική και συνεπώς, **το σχολείο δεν πρέπει να παίρνει θέση**, πολλώ δε μάλλον να αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, στη μάχη κατά του ρατσισμού που ούτως ή άλλως εμπίπτει στο ιδεολογικό και πολιτικό πεδίο και όχι στο εκπαιδευτικό. Υπ' αυτή την έννοια το σχολείο δεν πρέπει να υιοθετεί οποιοδήποτε εκπαιδευτικό μοντέλο προάγει και αναπαράγει συγκεκριμένες αξίες και συμπεριφορές.
- **Μοντέλο αντιρατσιστικής εκπαίδευσης:** Το μοντέλο αυτό δημιουργήθηκε ως απάντηση στο μοντέλο μη ρατσιστικής εκπαίδευσης και βασίζεται στην εκ διαμέτρου αντίθετη με την προηγούμενη πεποίθηση ότι η κοινωνία είναι κατά βάση ρατσιστική και ότι το σχολείο διαδραματίζει ενεργό ρόλο στην προώθηση και αναπαραγωγή ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών. Κατά συνέπεια, **το σχολείο οφείλει να αναλάβει ενεργό ρόλο στη μάχη κατά του ρατσισμού** μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.
- **Ολιστικό μοντέλο εκπαίδευσης:** Το ολιστικό μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί μία **σύνθεση του μοντέλου αντιρατσιστικής εκπαίδευσης με ένα μοντέλο ανάπτυξης της κοινωνικής αντίληψης**. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, το σχολείο, πέρα από τη μετάδοση χρήσιμων γνώσεων, πρέπει να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και την υιοθέτηση ενεργητικής στάσης εκ μέρους του μαθητή κατά της όποιας κοινωνικής, ρατσιστικής ή πολιτιστικής ηγεμονίας. Σε αυτό το πλαίσιο ένα ολιστικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να προωθεί τους ακόλουθους στόχους:
 - ⇒ Το εκπαιδευτικό προσωπικό ενστερνίζεται **δημοκρατικές αξίες** και συμπεριφορές.

- ⇒ Το σχολείο προασπίζεται το **δικαίωμα στην εθνική και πολιτιστική διαφορετικότητα**.
- ⇒ Το σύστημα προαγωγής και προώθησης μέσα στο σχολείο προωθεί την **κοινωνική και εθνική ισότητα**.
- ⇒ Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει θεματικά πεδία που προωθούν τη **γνώση και κατανόηση άλλων εθνοτικών ομάδων** και πολιτισμών.
- ⇒ Το σχολείο υποστηρίζει και προωθεί την **πολυπολιτισμικότητα** και τον γλωσσικό πλουραλισμό.
- **Μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:** Η βασική διαφορά της διαπολιτισμικής από την **πολυ-πολιτισμική** εκπαίδευση είναι ότι η πρώτη – σε αντίθεση με της δεύτερη – δεν απευθύνεται αποκλειστικά στους μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικό ή ξενόγλωσσο περιβάλλον αλλά σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτιστική ταυτότητα του καθενός. Μολονότι το συγκεκριμένο μοντέλο τείνει να λαμβάνει διαφορετικές ονομασίες ανάλογα με τη χώρα και τη χρονική περίοδο με την οποία συνδέεται, οι εκπαιδευτικές συνηθειές που το συνθέτουν είναι λίγο ως πολύ κοινές: **πολυπολιτισμικότητα, σφαιρική εκπαιδευτική αντίληψη, εκπαίδευση υπέρ μιας κοινωνίας των πολιτών** με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Σε αυτό το πλαίσιο, η μητρική γλώσσα, όταν διαφέρει από την επίσημη, δεν λειτουργεί ως τροχοπέδη αλλά ως μέσο για την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, ενώ οι πολιτισμικές διαφορές αποτελούν κοινή περιουσία όλων των μαθητών και όχι παράγοντα διαχωρισμού.

III.1.4.2. Προγράμματα σχολικής επανένταξης

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πολλά διαφορετικά μοντέλα επανένταξης μαθητών που έχουν διακόψει τη φοίτηση. Τέτοια μοντέλα μπορούν να είναι τα προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, τα νυχτερινά σχολεία κλπ. Κοινή συνηθειά όλων αυτών των μοντέλων είναι η **παροχή εκπαίδευσης κατάλληλα προσαρμοσμένης στις τρέχουσες ανάγκες και τις ειδικές συνθήκες** (χρονικοί περιορισμοί, τραυματικό σχολικό παρελθόν, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο κλπ.) της συγκεκριμένης ομάδας πληθυσμού, με κύριο γνώμονα τη βελτίωση των επαγγελματικών της προοπτικών σε μία δεδομένη αγορά εργασίας. Σημαντικό επίσης είναι τα προγράμματα σχολικής επανένταξης να σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχεται η **μέγιστη δυνατή**

ευελιξία στην παρακολούθηση των αντίστοιχων προγραμμάτων, προβλέποντας ειδικούς μηχανισμούς για την ελεύθερη αποχώρηση και επιστροφή στο πρόγραμμα οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

III.1.4.3. Εναλλακτικά μοντέλα εκπαίδευσης

Είναι γεγονός ότι όλοι οι μαθητές που διακόπτουν το σχολείο δεν εγκαταλείπουν οριστικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλοί από τους διαρρεύσαντες μαθητές επιλέγουν, σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή, εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης ή επαγγελματικής κατάρτισης. Το ζητούμενο για ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα είναι αφενός, να προσφέρει διαφορετικές εναλλακτικές λύσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης αφετέρου δε, να είναι σε θέση να εγγυηθεί ότι τα προσφερόμενα εναλλακτικά μοντέλα προωθούν επαρκώς την απόκτηση χρήσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων και τη σφαιρική ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου. Με άλλα λόγια, τα εναλλακτικά μοντέλα εκπαίδευσης θα πρέπει να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται με κύριο στόχο την **παροχή δια βίου εκπαίδευσης σε οποιοδήποτε πολίτη το επιθυμεί και σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής του**. Πέρα από τα **προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης**, χαρακτηριστικά παραδείγματα εναλλακτικών μοντέλων εκπαίδευσης όπου συναντάμε διεθνώς αθρόα συμμετοχή ατόμων που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο είναι τα **προγράμματα μαθητείας** και η **πρακτική άσκηση** σε επιχειρήσεις.

III.2. ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ

III.2.1. Μεθοδολογικό πλαίσιο – Ταυτότητα φορέων

Όπως επισημάνθηκε στο πλαίσιο του Κεφαλαίου I, κρίθηκε σκόπιμο να καταγραφούν οι απόψεις και προτάσεις των πιο άμεσα εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό και την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και δράσης φορέων και προσώπων στο πλαίσιο μιας από τη βάση προς την κορυφή προσέγγισης που θα συμβάλλει στο σχεδιασμό και την εφαρμογή των πιο κατάλληλων και αποτελεσματικών δράσεων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής στη χώρα μας. Για το σκοπό αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου με τη διενέργεια ατομικών, ενίοτε και ομαδικών, συνεντεύξεων με στελέχη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων και εκπροσώπους άλλων, δημόσιων και ιδιωτικών, συλλογικών φορέων τοπικής και εθνικής εμβέλειας που εμπλέκονται στον εκπαιδευτικό μηχανισμό ή/και την υποστήριξη ομάδων υψηλού κινδύνου. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στην έδρα των φορέων και στη βάση δομημένου οδηγού συζήτησης που είχε προηγουμένως εγκριθεί από την Αναθέτουσα Αρχή. Προκειμένου να επιτευχθεί το βέλτιστο επίπεδο συνεργασίας, η Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης του ΕΠΕΑΕΚ προμήθευσε τα μέλη της Ομάδας Έργου με ειδική επιστολή μέσω της οποίας προσκαλούσε το φορέα να διευκολύνει το έργο της ομάδας υποβάλλοντας τις σχετικές απόψεις και προτάσεις του στο ζήτημα της καταπολέμησης της σχολικής διαρροής.

Στο πλαίσιο της έρευνας, έγινε προσπάθεια ισόρροπης καταγραφής των απόψεων φορέων που εκπροσωπούν την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της χώρας (π.χ. Κεντρικές Διευθύνσεις και επιμέρους όργανα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων), φορέων που εμπλέκονται άμεσα στην υλοποίηση των δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ που στοχεύουν στη μείωση της σχολικής διαρροής (Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) και ανεξάρτητων φορέων που, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, είναι σε θέση να έχουν διαμορφωμένη άποψη σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής στον ελλαδικό χώρο (ΜΚΟ, κοινωνικές ή τοπικές οργανώσεις κλπ). Διενεργήθηκαν συνολικά 12 συνεντεύξεις που κάλυψαν την περίοδο από 6/6/07 μέχρι 20/7/07. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από στελέχη της Ομάδας Έργου στα γραφεία των επιμέρους φορέων.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΦΟΡΕΙΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΧΩΡΗΣΑΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ

| Α/Α | ΟΝΟΜΑ ΦΟΡΕΑ | ΕΙΔΟΣ ΦΟΡΕΑ |
|------------|---|--------------------|
| 1 | ΑΡΣΙΣ - Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων | ΜΚΟ |
| 2 | Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ) | ΕΘΝΙΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ |
| 3 | Επιστημονική Επιτροπή Υποστήριξης για τις ανάγκες των Πράξεων 1.2.3.α «Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία» και 1.2.3.β «Ολοήμερα Νηπιαγωγεία» (Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ/ΥΠΕΠΘ) | ΕΘΝΙΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ |
| 4 | ΚΜΠΟ Κέντρο Μέριμνας Παιδιού και Οικογένειας | ΜΚΟ |
| 5 | Κέντρο συμπαράστασης Παιδιών και Οικογενειών | ΜΚΟ |
| 6 | Οικοκοινωνία | ΜΚΟ |
| 7 | «Επί τροχών» | ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ |
| 8 | Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής | ΕΘΝΙΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ |
| 9 | Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Τμήμα Εκπαίδευσης & Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία | ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ |
| 10 | Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής | ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ |
| 11 | Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων | ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ |
| 12 | Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΚΑΝΕΠ)/ ΓΣΕΕ | ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΦΟΡΕΑΣ |

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, οι φορείς με εκπροσώπους των οποίων διενεργήθηκε συνέντευξη, κατανέμονται στις εξής κύριες κατηγορίες ανάλογα με το είδος τους:

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΦΟΡΕΩΝ ΜΕ ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΥΣ ΤΩΝ ΟΠΟΙΩΝ ΔΙΕΝΕΡΓΗΘΗΚΕ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

| Α/Α | ΕΙΔΟΣ ΦΟΡΕΑ | ΑΡΙΘΜΟΣ |
|---------------|---|-----------|
| 1 | Εθνικοί φορείς χάραξης/ άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής | 3 |
| 2 | ΑΕΙ – Τελικοί δικαιούχοι συναφών έργων | 4 |
| 3 | ΜΚΟ και Κοινωνικοί Φορείς που έχουν αναπτύξει σχετική δράση | 5 |
| ΣΥΝΟΛΟ | | 12 |

Όπως προκύπτει από την ανάγνωση του πίνακα, υπάρχει ισόρροπη εκπροσώπηση μεταξύ των εθνικών κεντρικών φορέων, των ΑΕΙ και άλλων φορέων που συνδέονται άμεσα με την υλοποίηση δράσεων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής - και των ανεξάρτητων φορέων που έχουν αναπτύξει πρωτοβουλίες για την υποστήριξη ευπαθών ομάδων πληθυσμού.

Όσον αφορά το αντικείμενο ενασχόλησης των φορέων, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των φορέων που συμμετείχαν στην έρευνα δεν δραστηριοποιούνται άμεσα στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, ωστόσο έχουν αναπτύξει σχετική δραστηριότητα στο πλαίσιο της λειτουργίας τους. Οι περισσότεροι από αυτούς έχουν να επιδείξουν δράσεις περιορισμένης γεωγραφικής ή θεματικής εμβέλειας που συνδέονται με την παροχή υποστήριξης (πρακτικής και ψυχολογικής) σε νέους που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα κοινωνικής – και σχολικής – ένταξης.

Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό φορέων εμπλέκεται άμεσα στην υλοποίηση των συγκεκριμένων δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ που συνδέονται με την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και συνεπώς διαθέτουν τόσο τη γνώση όσο και την εμπειρία ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσουν τις μέχρι σήμερα εφαρμοζόμενες πολιτικές και να διατυπώσουν σχετικές προτάσεις.

III.2.2. Εμπλοκή φορέων στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής

Όπως προαναφέρθηκε, η πλειοψηφία των φορέων με τους οποίους διενεργήθηκε συνέντευξη στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης δραστηριοποιείται έμμεσα στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, ενώ αρκετοί είναι και οι φορείς που έχουν άμεση γνώση των επιμέρους δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ που στοχεύουν στη σχολική διαρροή.

Αναφορικά με την **ενασχόληση των φορέων** με το θέμα της σχολικής διαρροής, διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι φορείς διαθέτουν περιορισμένη ή αποσπασματική δράση και αντίστοιχα ελλιπή γνώση των διαστάσεων που λαμβάνει το φαινόμενο στη χώρα, γεγονός που οφείλεται στην ελλιπή ενημέρωση και διάχυση των αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών. Οι δράσεις που έχουν αναπτύξει οι περισσότεροι μη κυβερνητικοί φορείς αφορούν την παροχή συμβουλευτικής – ενίοτε και πρακτικής - υποστήριξης σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες πληθυσμού όπως είναι οι φτωχοί, οι άνεργοι, οι μετανάστες και παλιννοστούντες, οι θρησκευτικές και γλωσσικές μειονότητες. Στο πλαίσιο καταπολέμησης της σχολικής, οι φορείς αυτοί παρέχουν κατά κύριο λόγο συμβουλευτική υποστήριξη και ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές που απειλούνται με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση προς τους γονείς τους έτσι ώστε να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και να είναι σε θέση να παρέχουν σχετική βοήθεια στα παιδιά τους. Επίσης, αρκετοί από αυτούς έχουν αναπτύξει στενή συνεργασία με την Τοπική Αυτοδιοίκηση, την Εκκλησία και προπάντων με τις Διευθύνσεις των τοπικών σχολικών μονάδων για την ανάληψη δράσεων από κοινού προς όφελος των ομάδων στόχων. **Οι συνεργασίες αυτές, κατά κοινή ομολογία, συνέβαλαν καθοριστικά στην επιτυχή υλοποίηση των δράσεων και απέφεραν τα πρώτα θετικά αποτελέσματα** σε όρους συγκράτησης ή επιστροφής των απειλούμενων μαθητών στο σχολείο σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα.

Όσον αφορά την εξοικείωση τους με **ειδικές ομάδες πληθυσμού** που απειλούνται με πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, προκύπτει ότι όλοι οι φορείς που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν κατανοήσει σε βάθος το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, τα αίτια που το προκαλούν, τους παράγοντες που συμβάλουν στην ανάπτυξη τους και τους καταλληλότερους τρόπους αντιμετώπισης του. Εξίσου απόλυτη είναι η εξοικείωση τους με τις ειδικές ομάδες πληθυσμού που κατεξοχήν απειλούνται με σχολική διαρροή ανεξάρτητα με την επιμέρους ομάδα-στόχο στην οποία επικεντρώνεται η δράση τους. Ειδικότερα όσον αφορά τις ΜΚΟ και τους κοινωνικού φορείς, η εμπειρική ενασχόληση τους τόσο με την πρόληψη της σχολικής διαρροής όσο και με την πολύπλευρη στήριξη των ομάδων στόχων, οι δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης με τα άτομα των ομάδων αυτών αλλά και η πολύχρονη εμπειρία τους τις καθιστά ιδιαίτερα αξιόπιστες πηγές άντλησης πληροφορίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ανάγκες των πληθυσμών αυτών.

Στο επίπεδο της **ανάπτυξης συνεργασίας με άλλους φορείς**, οι απαντήσεις εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κατηγορία στην οποία κατατάσσονται οι επιμέρους φορείς. Έτσι, παρατηρούμε ότι οι εθνικοί φορείς δεν είναι σε θέση να

αναφέρουν παραδείγματα συστηματικής συνεργασίας με άλλους φορείς πέρα από τις επιμέρους υπηρεσίες και φορείς του δημόσιου τομέα. Αντίθετα, οι περισσότερες ΜΚΟ δηλώνουν ότι έχουν κατά καιρούς συνεργαστεί με άλλους συλλογικούς και κοινωνικούς φορείς, εθνικές και υπερεθνικές οργανώσεις, και σχολικές μονάδες με στόχο την πιο αποτελεσματική υλοποίηση των δράσεων που οι ίδιες έχουν σχεδιάσει/ προγραμματίσει. Χαρακτηρίζουν ωστόσο αποσπασματική και μη αποδοτική την όποια προσπάθεια συνεργασίας τους με τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας αλλά και των άλλων φορέων που συνδέονται με την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής (π.χ. Υπουργείο Απασχόλησης, Υπουργείο Πρόνοιας κλπ.). Τέλος, προβληματική χαρακτηρίζεται η συνεργασία τους με τις οικογένειες των απειλούμενων με διαρροή μαθητών, ειδικότερα στα πρώτα στάδια προσέγγισης τους.

III.2.3. Διαθέσιμα στοιχεία φορέων

Σε γενικές γραμμές, διαπιστώνεται ένδεια στοιχείων – κυρίως δε ποσοτικών δεδομένων – σε σχέση με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής στην Ελλάδα. Η πλειοψηφία των φορέων, παρότι δραστηριοποιείται, σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό, στην καταπολέμηση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, δεν φαίνεται να έχει συγκεκριμένη γνώση των διαστάσεων που λαμβάνει το φαινόμενο στη χώρα μας.

Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι σχεδόν κανένας από τους ερωτηθέντες φορείς δεν έχει εκπονήσει σχετική **έρευνα/ μελέτη/ ανάλυση** του φαινομένου. Εξαίρεση αποτελεί το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών που, ως Τελικός Δικαιούχος έργων του ΕΠΕΑΕΚ II έχει αναλάβει την εκπόνηση σχετικών μελετών για τους μουσουλμανόπαιδες και τους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Ταυτόχρονα, η Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ έχει αναθέσει τη διεξαγωγή έρευνας για την καταγραφή της σχολικής διαρροής στο Δημοτικό. Προβλέπεται η αποτύπωση του φαινομένου κατά γεωγραφική ενότητα, κατά φύλο και κατά ειδική κατηγορία πληθυσμού. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας πρόκειται να δημοσιοποιηθούν εντός των επόμενων μηνών.

Παρά την απουσία σχετικής ερευνητικής δραστηριότητας, το σύνολο των ερωτηθέντων εκπροσώπων ΜΚΟ δήλωσε πως οι αντίστοιχοι φορείς έχουν κατά καιρούς γνωστοποιήσει, διαμέσου επιστολών, ερωτημάτων και αιτημάτων και ενημερωτικών δελτίων στους αρμόδιους κεντρικούς φορείς θέσεις, προβληματισμούς και προτάσεις που αφορούν το πρόβλημα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Μολονότι η πλειοψηφία των εθνικών και των ανεξάρτητων φορέων (ΜΚΟ) δεν έχει αναπτύξει ερευνητικές και μελετητικές δραστηριότητες σε σχέση με τη σχολική διαρροή, πολλοί από τους ερωτηθέντες δήλωσαν πως έχουν υπόψη τους κάποια σχετική μελέτη/ έρευνα/ ανάλυση κλπ. στην οποία περιλαμβάνονται ποσοτικά στοιχεία αποτύπωσης του φαινομένου. Η πλειοψηφία μάλιστα των ανεξάρτητων φορέων φαίνεται να αρχειοθετεί σχετικό υλικό, που όμως αφορά συνήθως παρελθούσες ή περιορισμένης εμβέλειας εργασίες που σπάνια αφορούν αυτό καθαυτό το πρόβλημα της σχολικής διαρροής.

Αναφορικά με τη **διαθεσιμότητα ποσοτικών στοιχείων**, επιβεβαιώθηκε η γενικευμένη απουσία ή άγνοια εργασιών που αναφέρονται στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής και περιλαμβάνουν ποσοτικά στοιχεία για τη διάσταση που λαμβάνει στη χώρα. Οι περισσότεροι ανεξάρτητοι φορείς δήλωσαν πάντως ότι διαθέτουν αρχείο με σχετικές εργασίες αλλά ότι στην πλειοψηφία τους περιλαμβάνουν μόνο αποσπασματικά ποσοτικά στοιχεία για συγκεκριμένες χρονικές περιόδους και γεωγραφικές περιοχές στα πλαίσια της τοπικής δράσης του φορέα.

Με βάση τα παραπάνω, είναι προφανές ότι κανένας φορέας δεν ήταν σε θέση να κάνει συγκεκριμένη εκτίμηση όσον αφορά τη διάσταση που λαμβάνει το φαινόμενο στη χώρα μας. Η άγνοια του ποσοστού πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στην Ελλάδα αποτελεί εξάλλου κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα τόσο των εμπλεκόμενων εθνικών φορέων όσο και των μη κυβερνητικών οργανώσεων που έχουν αναπτύξει σχετική δράση. Η **απουσία σχετικής πληροφόρησης και τεκμηρίωσης** των αρμόδιων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αρχών υποδηλώνει σοβαρό έλλειμμα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε σχέση με το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Από τις απαντήσεις των ανεξάρτητων φορέων (ΜΚΟ) που ερωτήθηκαν προκύπτει ότι οι περισσότεροι από αυτούς κοινοποιούν στο Υπουργείο τις σχετικές μελέτες που έχουν εκπονήσει στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων τους και γνωστοποιούν τα αποτελέσματα των δράσεων που έχουν υλοποιήσει. Ως εκ τούτου, η αδυναμία των αρμόδιων λειτουργών να επικαλεστούν συγκεκριμένα πονήματα αποτύπωσης του φαινομένου της σχολικής διαρροής συνιστά δυσλειτουργία του κρατικού μηχανισμού διάχυσης της πληροφορίας η οποία δυσχεραίνει το έργο σχεδιασμού και υλοποίησης κατάλληλων δράσεων για την αντιμετώπιση του.

III.2.4. Δράσεις φορέων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής

Σε γενικές γραμμές, οι δραστηριότητες που έχουν αναπτύξει οι φορείς που συμμετείχαν στην έρευνα συνδέονται με την κατηγορία στην οποία ανήκει ο καθένας από αυτούς. Ως εκ τούτου, οι δράσεις των Διευθύνσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων καθώς και των εποπτευόμενων φορέων και οργάνων επικεντρώνονται στις επιμέρους αρμοδιότητες που τους έχουν ανατεθεί από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας τους. Πρόκειται, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, για δραστηριότητες σχεδιασμού και αποτίμησης δράσεων που στοχεύουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και καταπολέμησης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου όπως είναι το Ολοήμερο Σχολείο (Νηπιαγωγείο – Δημοτικό), η ενισχυτική διδασκαλία κι η διδακτική στήριξη ειδικών ομάδων πληθυσμού όπως οι μουσουλμανόπαιδες, οι τσιγγανόπαιδες, οι αλλοδαποί και οι παλιννοστούντες.

Όσον αφορά τις ΜΚΟ, οι δραστηριότητες που έχουν αναπτύξει συνδέονται περισσότερο με την ανάληψη γενικότερων θετικών δράσεων για την υποστήριξη των ομάδων πληθυσμού (όχι κατ' ανάγκη σχολικής ηλικίας) που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό έτσι ώστε να είναι σε θέση να συμμετέχουν ισότιμα σε βασικά κοινωνικά αγαθά όπως είναι η εργασία, η υγεία και, εν προκειμένω, η παιδεία. Οι υπηρεσίες που παρέχουν στο πλαίσιο καταπολέμησης της σχολικής διαρροής αφορούν ως επί το πλείστον τη συμβουλευτική γονέων και παιδιών σε θέματα οικογενειακής υγείας και προσανατολισμού καθώς και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ομάδες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Συχνά αναπτύσσονται και δραστηριότητες ανάπτυξης κοινωνικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων καθώς και προγράμματα δημιουργικής απασχόλησης που στόχο έχουν την ενδυνάμωση των ομάδων στόχων και τη διευκόλυνση της κοινωνικής του ένταξης. Επισημαίνεται το γεγονός ότι οι δράσεις που έχουν αναπτύξει οι ερωτηθείσες ΜΚΟ είναι συνήθως περιορισμένης γεωγραφικής εμβέλειας και απευθύνονται σε μαθητές με συγκεκριμένο κοινωνικό, οικογενειακό και ατομικό προφίλ.

III.2.5. Σχέσεις και συνεργασίες φορέων με το ΥΠΕΠΘ

Είναι προφανές ότι το επίπεδο συνεργασίας των επιμέρους φορέων με τις κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ συναρτάται άμεσα από το είδος και το αντικείμενο ενασχόλησης του κάθε φορέα. Έτσι, είναι απολύτως αναμενόμενο οι επιμέρους Διευθύνσεις του ΥΠΕΠΘ να διαθέτουν πιο άμεση πρόσβαση και στενότερη

συνεργασία με τις υπόλοιπες υπηρεσίες του Υπουργείου που εμπλέκονται στο σχεδιασμό και την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Εξίσου **εύκολη πρόσβαση και ανεπτυγμένο βαθμό συνεργασίας** φαίνεται να έχουν και οι εποπτευόμενοι φορείς και θεσμοθετημένα όργανα του Υπουργείου, παρότι δεν λείπουν και οι κριτικές σχετικά με την καθυστέρηση των κεντρικών υπηρεσιών απέναντι στα εκάστοτε αιτήματα και προτάσεις που υποβάλλονται κατά καιρούς από τις επιμέρους υπηρεσίες και τους εποπτευόμενους φορείς για ανάληψη δράσεων καταπολέμησης της σχολικής διαρροής.

Σαφώς πιο επιφυλακτική άποψη για τη συνεργασία τους με το ΥΠΕΠΘ εκφράζουν οι ανεξάρτητοι συλλογικοί ή τοπικοί φορείς που ερωτήθηκαν στο πλαίσιο των συνεντεύξεων. Κατά δήλωση της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων ΜΚΟ, παρά τις προσπάθειες των περισσότερων από αυτές για ανάπτυξη στενότερης συνεργασίας με το ΥΠΕΠΘ και για συμμετοχή τους σε δραστηριότητες διαβούλευσης και στρατηγικού σχεδιασμού δράσεων καταπολέμησης της σχολικής διαρροής και γενικότερα, βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, τελικά δεν υπήρξαν σημαντικές συνεργασίες με τις αρμόδιες εθνικές υπηρεσίες στο συγκεκριμένο τομέα. Η παρουσία του Υπουργείου φαίνεται να περιορίζεται στην παροχή οικονομικών ενισχύσεων (συνήθως στο πλαίσιο ευρωπαϊκών προγραμμάτων) για την ανάληψη σχετικών δράσεων, τα αποτελέσματα των οποίων, αν και κοινοποιούνται στις αρμόδιες υπηρεσίες, δεν διαχέονται στο ευρύ, αλλά ούτε και σε στοχευμένο κοινό.

Οι κυριότερες επικρίσεις αναφέρονται στην ελλιπή ανταπόκριση του Υπουργείου στα διάφορα αιτήματα ή ζητήματα που κατά καιρούς εγείρουν οι εμπλεκόμενοι φορείς, καθώς και στην αδυναμία του Υπουργείου να σχεδιάσει δράσεις πρόληψης και καταστολής της σχολικής διαρροής, κατάλληλα προσαρμοσμένες στις απειλούμενες ομάδες πληθυσμού. Ενδεικτικά αναφέρεται η υποχρέωση για σταθερό αριθμό συμμετεχόντων σε τμήματα εκπαίδευσης ενηλίκων Τσιγγάνων (25 άτομα κατ' ελάχιστον) ως προϋπόθεση για τον ορισμό εκπαιδευτικού, η οποία δεν είναι δυνατό να τηρηθεί λόγω της ιδιαιτερότητας της συγκεκριμένης ομάδας στόχου.

Εντούτοις τα σχόλια της πλειοψηφίας των ερωτηθέντων ΜΚΟ αναφορικά με το επίπεδο συνεργασίας τους με τις επιμέρους Διευθύνσεις του Υπουργείου, όπως επίσης και με τις σχολικές αρχές, είναι συνήθως πολύ θετικά. Η συνεργασία αφορά συνήθως την παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης από τις κεντρικές και περιφερειακές διευθύνσεις καθώς και τη χρηματοδότηση ή/και διάθεση μέσων και ανθρώπινου δυναμικού στο πλαίσιο υλοποίησης συγκεκριμένων δράσεων των ΜΚΟ.

III.3. ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ

Η διεθνής βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα πλούσια σε παραδείγματα καλών πρακτικών που συνδέονται με την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Είναι προφανές ότι δεν είναι δυνατή η εξαντλητική καταγραφή όλων των θετικών δράσεων που έχουν κατά καιρούς υλοποιηθεί, στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης. Επιχειρήθηκε μία επιλεκτική αποτύπωση καλών – και, σε πολύ μικρότερο βαθμό, κακών - πρακτικών από το διεθνή χώρο σύμφωνα με τα ακόλουθα βασικά κριτήρια:

- ✓ Κράτη που βρίσκονται στον ευρωπαϊκό χώρο ή εντάσσονται στον ανεπτυγμένο κόσμο.
- ✓ Κράτη των οποίων ο διατρέχων κίνδυνος μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με τον αντίστοιχο ελληνικό.
- ✓ Κράτη με έντονο πρόβλημα σχολικής διαρροής.
- ✓ Κράτη που έχουν αναπτύξει σημαντική δράση κατά της σχολικής διαρροής.
- ✓ Καινοτομία των εφαρμοζόμενων δράσεων.

III.3.1. Φινλανδία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας θεωρείται από τα πλέον επιτυχημένα παγκοσμίως, με αποτέλεσμα να αποτελεί πρότυπο όχι μόνο στον ευρωπαϊκό αλλά και το διεθνή χώρο (η Κίνα υπέγραψε πρόσφατα πρωτόκολλο συνεργασίας προκειμένου κινέζοι ειδικοί να μελετήσουν από κοντά το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα). Είναι γεγονός ότι το εθνικό ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου κινείται διαχρονικά σε επίπεδα αισθητά χαμηλότερα του ευρωπαϊκού μέσου όρου, ενώ κατά την τελευταία δεκαετία η Φινλανδία δείχνει να επιτυγχάνει ήδη το στόχο της Λισσαβόνας για μείωση του δείκτη κάτω από το 10%, με εξαίρεση το 2006 όπου παρατηρήθηκε απότομη αύξηση στο 10,8%. Πέρα όμως από το **χαμηλό ποσοστό σχολικής διαρροής**, η Φινλανδία διακρίνεται και για το **υψηλό επίπεδο γνώσεων** των μαθητών της αφού κατέχει διαχρονικά μία από τις υψηλότερες θέσεις στο διεθνές σύστημα αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων του ΟΟΣΑ (PISA)⁶⁶ ενώ

⁶⁶ Ο διαγωνισμός PISA (Programme for International Student Assessment) πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια από τον ΟΟΣΑ και αφορά την αξιολόγηση των επιδόσεων μαθητών από διάφορες χώρες του κόσμου. Πρόκειται για γραπτό διαγωνισμό διάρκειας 2 ωρών που απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 15

ταυτόχρονα οι Φινλανδοί μαθητές σημειώνουν συστηματικά εξαιρετικά υψηλές επιδόσεις σε διεθνείς και παγκόσμιας εμβέλειας μαθητικούς διαγωνισμούς αυτού του είδους⁶⁷.

Πέρα από τη διαπιστωμένη ικανότητα συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο, η επιτυχία του φινλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι είναι **κατάλληλα προσαρμοσμένο** τόσο στις απαιτήσεις της φινλανδικής αγοράς εργασίας όσο και στις ανάγκες και δυνατότητες των πολιτών. Εξάλλου, **η Φιλανδία επενδύει ουσιαστικά στη Παιδεία**, έχοντας αναγάγει τη γνώση σε αγαθό υψηλής αξίας. Μολονότι η δημόσια δαπάνη για την Παιδεία κινείται σε επίπεδα ανάλογα με αυτά άλλων ευρωπαϊκών κρατών (οι δαπάνες για την Παιδεία δεν ξεπερνούν τα τελευταία χρόνια το 5-6% του ΑΕΠ), η Φινλανδία έχει κάνει πράξη την ορθολογική κατανομή και τη χρηστή διαχείριση των πόρων που κατευθύνονται στην Παιδεία. Επιπλέον, η φινλανδική κοινωνία αναγνωρίζει την εκπαίδευση ως **σταδιοδρομία υψηλού κύρους** και κατά κανόνα οι δάσκαλοι και καθηγητές της βασικής και μέσης εκπαίδευσης είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών.

Το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει συνέχεια και δεν επηρεάζεται από τις εκάστοτε κυβερνητικές αλλαγές. Είναι αποκεντρωμένο και τη διοικητική ευθύνη της βασικής και μέσης εκπαίδευσης φέρει αποκλειστικά η Τοπική Αυτοδιοίκηση. **Η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν** σε Φινλανδούς και αλλοδαπούς μαθητές και το σχολείο, πέρα από τα λειτουργικά του έξοδα, καλύπτει το κόστος του εκπαιδευτικού υλικού (σχολικά βιβλία κλπ.), την ιατρική περίθαλψη των μαθητών κατά τις ώρες παραμονής στο σχολείο καθώς και ένα ζεστό γεύμα ημερησίως. Επιπλέον, το σχολείο επωμίζεται την ευθύνη και το κόστος μεταφοράς από και προς το σχολείο όσων μαθητών κατοικούν σε απόσταση άνω των πέντε χιλιομέτρων από το πλησιέστερο σχολικό συγκρότημα. Το κράτος συμμετέχει στις παραπάνω δαπάνες με τη μορφή ετήσιας επιχορήγησης που καταβάλλεται σε όλα τα δημοτικά σχολεία, το ύψος της οποίας υπολογίζεται με βάση το μοναδιαίο κόστος εκπαίδευσης και τη δυναμικότητα του κάθε σχολείου.

Σε όλους τους μαθητές από 7-16 ετών παρέχονται **ίσες ευκαιρίες μάθησης στο ενιαίο εννεαετές σχολείο**, ανεξάρτητα από δημογραφικούς, εθνικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και γεωγραφικούς παράγοντες. Τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι δημόσια σε ποσοστό 99% καθώς **η εθνική**

ετών από όλο τον κόσμο και περιλαμβάνει μία δέσμη κοινών δοκιμασιών στα μαθηματικά, τη γλώσσα (ανάγνωση, γραφή) και τις επιστήμες. Η τελευταία δημοσίευση αποτελεσμάτων αφορά το διαγωνισμό του 2003, ενώ τα αποτελέσματα του διαγωνισμού 2006 αναμένεται να δημοσιευθούν το Δεκέμβριο 2007.

⁶⁷www.en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Finland

νομοθεσία αποθαρρύνει συστηματικά την ανάπτυξη ιδιωτικής πρωτοβουλίας στις βασικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (τα ιδιωτικά σχολεία λαμβάνουν κρατική επιχορήγηση αντίστοιχη των δημόσιων σχολείων και, πλην εξαιρέσεων, δεν δικαιούνται να επιβάλλουν επιπλέον δίδακτρα στους μαθητές ούτε να εφαρμόζουν επιλεκτικές πρακτικές στους ενδιαφερόμενους)⁶⁸.

Εκτιμώντας ότι η γενική παιδεία δεν επαρκεί, το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να **ενθαρρύνεται η δια βίου κατάρτιση και η αθρόα συμμετοχή των πολιτών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση**. Οι μαθητές, με την ολοκλήρωση των λυκειακών σπουδών, μπορούν να εισαχθούν στα ΑΕΙ εφόσον επιτύχουν στις εθνικές εισαγωγικές εξετάσεις. Το Εθνικό Συμβούλιο Αξιολόγησης είναι ο εγγυητής της ποιότητας και της εύρυθμης λειτουργίας του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος⁶⁹.

Συνοψίζοντας, ως **βασικοί παράγοντες** που επιδρούν στην υψηλή απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος της Φινλανδίας εντοπίζονται:

- ✓ Η σταθερότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής και η πολιτική της συναίνεσης στο χώρο της Παιδείας.
- ✓ Η ισότητα ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από γλωσσικές, πολιτιστικές, δημογραφικές, κοινωνικές ή μαθησιακές παραμέτρους.
- ✓ Η ενιαία μορφή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η συνεπαγόμενη συνύπαρξη παιδιών από ένα μεγάλο ηλικιακό φάσμα (7-16).
- ✓ Ο υψηλός βαθμός ενσωμάτωσης των μαθητών ειδικών ομάδων (πολιτιστικές και γλωσσικές μειονότητες, μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, μαθητές με αναπηρίες κλπ.) στο κανονικό σχολείο, με ταυτόχρονη παροχή πρόσθετης στήριξης ώστε να μπορούν σταδιακά να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της τάξης.
- ✓ Το αποκεντρωμένο σχολικό σύστημα, τη διοικητική ευθύνη του οποίου φέρει αποκλειστικά η Τοπική Αυτοδιοίκηση.
- ✓ Το άρτιο σύστημα δημόσιων βιβλιοθηκών και η επάρκεια του σχολικού εξοπλισμού σε βίντεο, υπολογιστές και πολυμέσα.

⁶⁸ www.edu.fi

⁶⁹ Ατομική Έκθεση Προγράμματος «Αρίων» της Χριστίνας Πετροπούλου, Σχολικής Συμβούλου Φιλολόγων Δωδεκανήσου

- ✓ Η ίδρυση Εθνικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου επιφορτισμένου με τη χάραξη των βασικών κατευθύνσεων της εκπαίδευσης.
- ✓ Η υψηλή αξία που αναγνωρίζει η φινλανδική κοινωνία στο αγαθό της παιδείας και το κύρος με το οποίο περιβάλλονται τα επαγγέλματα της εκπαίδευσης⁷⁰.
- ✓ Το υψηλό μορφωτικό επίπεδο, ο βαθμός εξειδίκευσης και η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- ✓ Το ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης εκπαιδευτικών, στελεχών της εκπαίδευσης και σχολείων. Ειδικότερα όσον αφορά τις ανώτερες και ανώτατες σχολές, επισημαίνεται ότι η απόδοση τους λαμβάνεται υπόψη στον υπολογισμό της κρατικής επιχορήγησης.

Αναλυτικά, το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιμερίζεται σε τέσσερις (4) εκπαιδευτικές βαθμίδες:

- A. Προσχολική Αγωγή
- B. Βασική Εκπαίδευση (υποχρεωτική)
- Γ. Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γενική Ανώτερη Β' βάρθμια Εκπαίδευση ή Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση)
- Δ. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

A. Προσχολική Αγωγή

Η προσχολική αγωγή **απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας έξι ετών** που πρόκειται να ενταχθούν στη βαθμίδα της βασικής (υποχρεωτικής) εκπαίδευσης την επόμενη σχολική χρονιά και, όπως το υποδηλώνει και ο όρος, έχει ως βασικό στόχο την **προετοιμασία του παιδιού για την ομαλή ένταξη του στο σχολείο**, σε αντίθεση με την αγωγή του παιδιού, που επιδιώκεται στη βαθμίδα που προηγείται της προσχολικής αγωγής και στην οποία συμμετέχουν προαιρετικά παιδιά κάτω των έξι ετών.

Η προσχολική αγωγή **δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα**, ωστόσο σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας της Φινλανδίας πάνω από το 90% των παιδιών ηλικίας έξι ετών που διαβιούν στη χώρα παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα προσχολικής αγωγής. Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

⁷⁰ Διευκρινίζεται ότι το κύρος των παιδαγωγικών επαγγελμάτων αποτυπώνεται κυρίως στην υψηλή ζήτηση που έχουν οι παιδαγωγικές σχολές και τμήματα στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις υψηλές βάσεις εισαγωγής σε αυτές και λιγότερο στις απολαβές των εκπαιδευτικών που κινούνται κοντά στο μέσο όρο των χωρών του ΟΟΣΑ.

του 2000, με ευθύνη των Τοπικών Αρχών, οι προσφερόμενες θέσεις προσχολικής αγωγής σε κέντρα ημερήσιας φροντίδας του παιδιού (παιδικοί σταθμοί) ή σε νηπιαγωγεία, πρέπει να καλύπτουν το σύνολο του τοπικού πληθυσμού της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας (3-7 ετών)⁷¹.

Παρότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας δεν προβλέπει επίσημα την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης του μαθητή σε αυτή τη βαθμίδα, εντούτοις δίνεται **ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης του μαθητή** μέσα στην τάξη και στην κατάλληλη προετοιμασία για τη μελλοντική ένταξη του στη σχολική ζωή. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της προσχολικής αγωγής δεν είναι αυστηρά δομημένο σε ωρολόγιο πρόγραμμα και στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων, ωστόσο το Υπουργείο Παιδείας έχει θεσπίσει τις βασικές αρχές λειτουργίας του νηπιαγωγείου οι οποίες, πέρα από την **ενθάρρυνση της ενεργούς μάθησης, της ομαδικής δραστηριότητας και της πολύπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας** του παιδιού, περιλαμβάνουν και την εισαγωγή σε ορισμένα βασικά γνωστικά αντικείμενα όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, η ηθική και η φιλοσοφία, το περιβάλλον, η υγεία κλπ.

B. Βασική Εκπαίδευση

Η βασική εκπαίδευση **έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα** για όλα τα παιδιά που διαβιούν μόνιμα στη Φινλανδία, γεγονός που εξηγεί και το εξαιρετικά υψηλό ποσοστό των αποφοίτων της συγκεκριμένης βαθμίδας (99,7%). Η βασική εκπαίδευση **ξεκινάει στην ηλικία των 7 ετών και τελειώνει με την ολοκλήρωση του προγράμματος** βασικής εκπαίδευσης συνολικής διάρκειας 9 ετών ή, εναλλακτικά, με την παρέλευση 10 ετών από την πρώτη εγγραφή στο υποχρεωτικό σχολείο, δεδομένου ότι, σε όσους μαθητές το επιθυμούν, παρέχεται η δυνατότητα παράτασης της βασικής εκπαίδευσης για μία επιπλέον σχολική χρονιά (δηλ. 10^ο σχολικό έτος), προκειμένου ο μαθητής να νιώσει καλύτερα προετοιμασμένος για την εισαγωγή στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι τη δυνατότητα αυτή αξιοποιεί ετησίως ένα ποσοστό της τάξης του 3% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της συγκεκριμένης βαθμίδας⁷².

Η βασική εκπαίδευση παρέχεται κατά κανόνα στα δημοτικά σχολεία, που στην ουσία αποτελούν έναν συγκερασμό του δικού μας δημοτικού και γυμνασίου. Υπάρχουν

⁷¹ Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Koord.), *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*, Berlin, BMBF, 2003

⁷² www.minedu.fi

ωστόσο και σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενηλίκων ή αναγνωρισμένα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων που παρέχουν ισότιμη εκπαίδευση σε όσους ενήλικες το επιθυμούν. Κατά τα πρώτα έξι χρόνια, η διδασκαλία γίνεται από το δάσκαλο της τάξης που αναλαμβάνει την παράδοση όλων, ή σχεδόν όλων, των μαθημάτων, ενώ τα τρία επόμενα χρόνια τα μαθήματα διδάσκονται από περισσότερους καθηγητές διαφόρων ειδικοτήτων.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της βασικής εκπαίδευσης και οι επιμέρους στόχοι τους οποίους καλείται να εξυπηρετήσει αποφασίζονται κεντρικά από το **Εθνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο** και αποτυπώνονται σε σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας και άλλα κυβερνητικά διατάγματα ή ισότιμα νομικά έγγραφα. Το ενιαίο πρόγραμμα βασικής εκπαίδευσης που διαμορφώνεται από το Συμβούλιο καθορίζει τα βασικά γνωστικά πεδία και το γενικό περιεχόμενο τους αλλά και ορισμένα οριζόντια θέματα που συνδέονται πιο άμεσα με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συνολικής προσωπικότητας και αντίληψης του μαθητή όπως ζητήματα αγωγής, συμπεριφοράς, ηθικής κλπ. Η **θέσπιση εθνικών κανόνων και κεντρικών εκπαιδευτικών κατευθύνσεων** όσον αφορά το σχολικό πρόγραμμα φαίνεται να προέκυψε ως ανάγκη στην αυξανόμενη ανομοιογένεια μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων και των επιδόσεων τους που διαπιστώθηκε κατά την προηγούμενη δεκαετία και ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα του υψηλού βαθμού αυτονομίας των σχολείων. Η τελευταία έκδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος της βασικής εκπαίδευσης θεσπίστηκε το 2004 και ισχύει ως σήμερα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, το κάθε σχολείο και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός, έχει το δικαίωμα να διαμορφώσει το αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα και την κατανομή της διδακτέα ύλης κατά την κρίση του. Στη διακριτική ευχέρεια σχολείου και εκπαιδευτικού ανήκει και η επιλογή των σχολικών βιβλίων και γενικότερα του εκπαιδευτικού υλικού, με την προϋπόθεση ασφαλώς ότι εντάσσονται μέσα στο πλαίσιο των κεντρικών κατευθύνσεων του Συμβουλίου.

Το πρόγραμμα βασικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει **μαθήματα** όπως: μητρική γλώσσα⁷³, ξένες γλώσσες, μαθηματικά, φυσική, χημεία, ιστορία, κοινωνική παιδεία, φυσική αγωγή, μουσική, εικαστικές τέχνες, χειροτεχνία, οικιακή οικονομία, θρησκευτικά ή ηθική, βιολογία, γεωγραφία, περιβαλλοντική παιδεία. Εκτός από τα μαθήματα του βασικού κορμού, προσφέρεται και ένα φάσμα συμπληρωματικών μαθημάτων από τα οποία ο μαθητής καλείται να επιλέξει εκείνα που θα

⁷³ Οι βασικές γλώσσες διδασκαλίας είναι η φινλανδική και η σουηδική (οι μαθητές με μητρική γλώσσα τη σουηδική αντιστοιχούν στο 6% περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού). Εναλλακτικά, παραδίδονται μαθήματα στις μειονοτικές γλώσσες Σάμι και Ρομά.

παρακολουθήσει ανάλογα με την κλίση ή τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα του. Πέρα από το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού μπορούν να συμμετέχουν σε **πρόσθετες πρωινές και απογευματινές δραστηριότητες**. Πρόκειται για καθοδηγούμενες δραστηριότητες αναψυχής όπως ο αθλητισμός, η προφορική και εικαστική έκφραση, η μουσική κλπ. που εξυπηρετούν έναν διπλό στόχο, την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού αφενός, αφετέρου δε την ασφαλή και δημιουργική απασχόληση των παιδιών πέρα από το ωράριο του σχολείου.

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην **ελκυστικότητα του σχολείου** και τη διαμόρφωση φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος. Για το λόγο αυτό τα σχολεία στην Φινλανδία είναι σχεδιασμένα με τρόπο που να εξυπηρετεί απόλυτα το σκοπό αυτό (έντονα χρώματα, χαρούμενη επίπλωση, γυάλινοι τοίχοι, υπαίθριοι χώροι, λειτουργικές αίθουσες (π.χ. βιβλιοθήκες, εργαστήρια) και διαθέτουν άρτιο εξοπλισμό (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, πολυμέσα, παιχνίδια, βιβλία κλπ.). Χαρακτηριστικό του κλίματος που επικρατεί στο φινλανδικό σχολείο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές βγάζουν τα παπούτσια μπαίνοντας στην τάξη και κυκλοφορούν με τις κάλτσες, όπως θα έκαναν και στο σπίτι τους⁷⁴.

Την ευθύνη για την παροχή της βασικής εκπαίδευσης στη Φινλανδία φέρει η **Τοπική Αυτοδιοίκηση** η οποία αναλαμβάνει την κατανομή των μαθητών στα επιμέρους σχολεία με βάση τον τόπο διαμονής των μαθητών και τη δυναμικότητα των επιμέρους σχολικών μονάδων.

Με την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης εκδίδεται **απολυτήριο βασικής εκπαίδευσης** το οποίο ωστόσο δεν αποτελεί πιστοποιητικό γνώσεων αλλά απλά το «εισιτήριο» για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Εν κατακλείδι, οι **βασικές καινοτομίες** του φινλανδικού μοντέλου βασικής εκπαίδευσης είναι:

- ✓ Η **ένταξη** στη σχολική ζωή **σε μεγαλύτερη ηλικία** (7 ετών) συγκριτικά με ό,τι ισχύει στις περισσότερες χώρες του δυτικού κόσμου.
- ✓ Η **ενιαία μορφή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης** και η συνεπαγόμενη συνύπαρξη παιδιών από ένα μεγάλο ηλικιακό φάσμα (7-16).
- ✓ Η **παραμονή στο ίδιο σχολείο** (δημοτικό) επί 9 τουλάχιστον χρόνια, γεγονός που διευκολύνει την ανάπτυξη στενής σχέσης μεταξύ δασκάλου και παιδιού και τη στενότερη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

⁷⁴ Πηγή: BBC - Καθημερινή, Δεκέμβριος 2004 στο www.physics4u.gr

- ✓ Το **μειωμένο σχολικό ωράριο για την ηλικιακή ομάδα 7-14** ετών. Πράγματι, σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ, η Φινλανδία κατατάσσεται στην τελευταία θέση μεταξύ των χωρών του ανεπτυγμένου κόσμου όσον αφορά τον αριθμό των ωρών διδασκαλίας για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα⁷⁵.
- ✓ Η **σχετική αυτονομία σχολείου και εκπαιδευτικών** όσον αφορά τη διαμόρφωση του ωρολόγιου προγράμματος, την κατανομή της διδακτέας ύλης και τη χρήση των εκπαιδευτικών μέσων (βιβλία, οπτικοακουστικό υλικό κλπ.).
- ✓ Η **απουσία διαδικασίας προβιβασμού** από τη μία τάξη στην άλλη και η κατάργηση δοκιμασίας πιστοποίησης ικανοτήτων με την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης.
- ✓ Η **κάλυψη όλων των δαπανών** που αφορούν την εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, cds κλπ.), τη μεταφορά από και προς το σχολείο, τις εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. επισκέψεις σε μουσεία, εκδρομές κλπ.), την ιατρική φροντίδα κατά τις ώρες παραμονής στο σχολείο, καθώς και τη σίτιση (σε όλα τα δημοτικά σχολεία παρέχεται ένα ζεστό γεύμα την ημέρα) από το σχολείο με τη συγχρηματοδότηση του Υπουργείου Παιδείας.
- ✓ Το **υψηλό μορφωτικό επίπεδο** και η διαρκής επιμόρφωση των **εκπαιδευτικών**.

Γ. Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Με την ολοκλήρωση της βασικής εκπαίδευσης, ο μαθητής που αποφασίζει να παραμείνει στο σχολείο έχει να επιλέξει ανάμεσα σε **δύο βασικές κατευθύνσεις**: (α) τη γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που κύριο στόχο έχει την προετοιμασία του μαθητή για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση και (β) την αρχική επαγγελματική κατάρτιση που επικεντρώνεται στην απόκτηση επαγγελματικών και τεχνικών δεξιοτήτων. Επισημαίνεται ότι, αν και θεσμικά η φοίτηση στη βαθμίδα της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι **προαιρετική**, το ποσοστό των μαθητών που παραμένουν στο σχολείο μετά το τέλος της βασικής εκπαίδευσης υπερβαίνει το 90%, αφού στην πράξη η ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή ένταξη και εξέλιξη των νέων στην εγχώρια αγορά εργασίας.

Γ.1. Γενική Ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

⁷⁵ <http://news.bbc.uk/1/hi/education/4033261.stm>

Η γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα **λύκεια** τα οποία πρέπει να είναι αναγνωρισμένα ως τέτοια από το Υπουργείο Παιδείας και μπορούν να είναι **δημόσια ή ιδιωτικά**. Η **φοίτηση διαρκεί δύο με τέσσερα χρόνια**, απευθύνεται δηλαδή κατά κανόνα σε εφήβους ηλικίας 16-19 ετών και, όπως προαναφέρθηκε, έχει ως κύριο στόχο την **προετοιμασία των μαθητών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση**. Παράλληλα όμως με την εισαγωγή στην ανώτατη παιδεία, η γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιδιώκει την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας, την καλλιέργεια ιδιαίτερων κλίσεων και δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων χρήσιμων για τη μελλοντική ένταξη στην ενήλικη ζωή και την επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών της γενικής ανώτερης δευτεροβάθμιας οι μαθητές υποβάλλονται σε **πανεθνικές εισαγωγικές εξετάσεις** (κατά κανόνα σε τέσσερα μαθήματα) βάσει των οποίων γίνεται η κατανομή των επιτυχόντων σε επιμέρους σχολές και τμήματα της ανώτατης παιδείας.

Σύμφωνα με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1982, οι έννοιες της σχολικής χρονιάς και της σχολικής τάξης έχουν καταργηθεί στο λύκειο και συνεπώς, **δεν υπάρχει διαδικασία προβιβασμού** από τη μία σχολική χρονιά στην επόμενη. Η εξέλιξη του μαθητή εντός της συγκεκριμένης βαθμίδας αποτελεί μία **απόλυτα εξατομικευμένη διαδικασία** και εξαρτάται εν πολλοίς από τις επιμέρους επιλογές και δυνατότητες του κάθε μαθητή. Έτσι, μολονότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του λυκείου έχει σχεδιασθεί στη βάση τριετούς φοίτησης, είναι δυνατόν να ολοκληρωθεί σε δύο χρόνια - με την προϋπόθεση ότι ο μαθητής έχει παρακολουθήσει όλα τα μαθήματα κορμού και τον προβλεπόμενο αριθμό μαθημάτων εξειδίκευσης και εφαρμογής - αλλά μπορεί να διαρκέσει και τέσσερα χρόνια, εφόσον ο μαθητής επιθυμεί να υιοθετήσει λιγότερο εντατικό ρυθμό. Ανεξάρτητα από τη διάρκεια της φοίτησης, ένας μαθητής θεωρείται ότι έχει ολοκληρώσει τη γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όταν έχει διδαχθεί το σύνολο της προβλεπόμενης διδακτέας ύλης.

Η **διδακτέα ύλη** περιλαμβάνει ορισμένο αριθμό γνωστικών αντικειμένων (μαθήματα) που επιμερίζονται σε αντίστοιχους κύκλων μαθημάτων (συνήθως 38 διδακτικών ωρών). Η γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει κατ' ελάχιστον 75 μαθήματα που χωρίζονται σε μαθήματα κορμού (υποχρεωτικά για όλους τους μαθητές), μαθήματα εξειδίκευσης και μαθήματα εφαρμογής. Οι γενικές κατευθύνσεις ως προς το είδος των γνωστικών αντικειμένων, το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης, τον αριθμό των διδακτικών ωρών κλπ., τις υπηρεσίες πρόσθετης στήριξης και καθοδήγησης κλπ. καθορίζονται κεντρικά από το **Εθνικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο**,

ενώ το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα διαμορφώνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Σε κάθε περίπτωση πάντως, κάθε σχολείο υποχρεούται να παρέχει στους μαθητές ένα **ικανοποιητικό φάσμα μαθημάτων επιλογής** (μαθήματα εξειδίκευσης και εφαρμογής), σε συνεργασία με άλλη σχολική μονάδα εφόσον απαιτείται. Επισημαίνεται ότι η κατανομή των μαθητών στα λύκεια της χώρας γίνεται στη βάση του κοινού εθνικού συστήματος υποβολής αιτήσεων εγγραφής, παρότι θεωρητικά η επιλογή των μαθητών είναι στη διακριτική ευχέρεια των σχολείων (συνήθως με βάση τους πίνακες επιδόσεων στην προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τη γενική ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ολοκληρώνει συνήθως πάνω από το 50% του συνολικού πληθυσμού της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας⁷⁶.

Γ.2. Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση

Σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία, μέσω της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που χρειάζεται να διαθέτουν οι σύγχρονοι νέοι προκειμένου να ενταχθούν στην αγορά εργασίας ή να δημιουργήσουν τη δική τους επιχείρηση.

Η αρχική επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται είτε με τη μορφή τριετούς φοίτησης σε κάποιο από τα **πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης** της χώρας είτε **με τη μορφή μαθητείας σε επιχειρήσεις** και παρέχεται δωρεάν σε όλους τους ενδιαφερόμενους. Το κόστος της φοίτησης καλύπτεται από την Τοπική Αυτοδιοίκηση με τη συγχρηματοδότηση του κράτους. Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει ένα **ευρύ φάσμα επαγγελματικών κατευθύνσεων** και διδασκόμενων ειδικοτήτων στους νέους που θέλουν να ακολουθήσουν το δρόμο της τεχνικής κατάρτισης. Ειδικότερα, οι νέοι μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε **75 διαφορετικές ειδικότητες** που εντάσσονται σε κάποιον από τους παρακάτω κλάδους:

- Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας
- Τεχνολογία και μεταφορές
- Εμπόριο και διοίκηση επιχειρήσεων
- Ξενοδοχειακά επαγγέλματα, εστίαση και οικιακή οικονομία
- Υπηρεσίες υγείας και κοινωνικής φροντίδας
- Πολιτιστικά, ψυχαγωγικά και αθλητικά επαγγέλματα.

⁷⁶ www.edu.fi

Πέρα από τις ειδικές κατευθύνσεις, τα προγράμματα αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης περιλαμβάνουν **υποχρεωτικά** τα **μαθήματα** της μητρικής και της δεύτερης εθνικής γλώσσας, μία ξένη γλώσσα, μαθηματικά, φυσική-χημεία, υγιεινή και φυσική αγωγή, κοινωνική παιδεία, επιχειρηματικότητα και επαγγελματική παιδεία, τέχνες και πολιτισμό.

Τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης επιλέγουν συνήθως τους μαθητές τους με βάση τις προηγούμενες σχολικές επιδόσεις τους, υπάρχουν ωστόσο και ορισμένα που εφαρμόζουν σύστημα επιλογής των υποψηφίων με **εισαγωγικές εξετάσεις**. Παράλληλα με τις θεωρητικές γνώσεις που διδάσκονται στα ΚΕΚ, η Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση περιλαμβάνει και περιόδους **πρακτικής εξάσκησης** που πραγματοποιούνται είτε στα εργαστήρια των ΚΕΚ είτε σε επιχειρήσεις.

Τα **προγράμματα μαθητείας** (αγγλ. *apprenticeship*) πραγματοποιούνται στη βάση τριμερούς σύμβασης μαθητείας μέσω της οποίας ΚΕΚ, επιχείρηση και μαθητευόμενος καθορίζουν το πλαίσιο της επαγγελματικής μαθητείας για ορισμένη χρονική διάρκεια.

Η απόκτηση ανώτερης δευτεροβάθμιας αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης **πιστοποιείται με τρεις διαφορετικούς τρόπους:**

1. Ολοκλήρωση τριετούς φοίτησης σε ΚΕΚ
2. Παρακολούθηση προγράμματος μαθητείας σε επιχείρηση
3. Πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης που πραγματοποιείται από ειδική επιτροπή πιστοποίησης στη βάση ειδικά σχεδιασμένου τεστ δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο αυτές αποκτήθηκαν⁷⁷.

Μολονότι η ολοκλήρωση της Ανώτερης Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Κατάρτισης **δεν παρέχει αυτόματα το δικαίωμα συμμετοχής στις εισαγωγικές εξετάσεις για την ανώτατη εκπαίδευση**, εντούτοις υπάρχουν ΚΕΚ που αναγνωρίζουν το δικαίωμα σε όσους μαθητές επιθυμούν να ακολουθήσουν ανώτατες σπουδές να παρακολουθούν ταυτόχρονα προπαρασκευαστικά μαθήματα για τις πανεθνικές εισαγωγικές εξετάσεις. Παραμένουν ωστόσο ελάχιστα δημοφιλή, δεδομένου ότι ο μαθητής υποχρεούται να φοιτά ταυτόχρονα σε δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα με διαφορετικό προσανατολισμό, γεγονός που επιμηκύνει συνήθως τη συνολική διάρκεια σπουδών στα τέσσερα χρόνια.

⁷⁷ www.finland.fi

Δ. Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προϋποθέτει τη **συμμετοχή σε πανεθνικές εισαγωγικές εξετάσεις**, η διοργάνωση των οποίων ανήκει στην αρμοδιότητα κεντρικής επιτροπής που αναλαμβάνει και την κατάταξη των μαθητών σύμφωνα με τις επιδόσεις τους και με βάση ενιαίο σύστημα αξιολόγησης. Οι υποψήφιοι εξετάζονται κατά κανόνα σε **τέσσερα μαθήματα** εκ των οποίων το ένα είναι υποχρεωτικά η μητρική γλώσσα ενώ για τα υπόλοιπα τρία υπάρχει σχετική ελευθερία επιλογής – ανάλογα με τη γενική επιστημονική κατεύθυνση⁷⁸ - μεταξύ των: δεύτερη εθνική γλώσσα, ξένη γλώσσα, μαθηματικά, φυσικοχημεία, ανθρωπιστικές επιστήμες. Οι εισαγωγικές εξετάσεις διεξάγονται **την άνοιξη και το φθινόπωρο** και ανήκει στη διακριτική ευχέρεια των υποψηφίων αν θα διαγωνιστούν σε όλα τα μαθήματα εντός της ίδιας εξεταστικής περιόδου ή τμηματικά, σε διάστημα που δεν μπορεί να υπερβαίνει συνολικά τις τρεις διαδοχικές εξεταστικές περιόδους⁷⁹. Η **εισαγωγή** στις επιμέρους σχολές και τμήματα γίνεται **με βάση τη βαθμολογία** των υποψηφίων στις εξετάσεις. Υπάρχουν ωστόσο ανώτατα ιδρύματα που απαιτούν συμπληρωματικές εξετάσεις για τον καθορισμό των εισακτέων. Το φινλανδικό σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει σχεδιασθεί με τρόπο ώστε το 5% περίπου των υποψηφίων με τη χαμηλότερη κατάταξη να μην εισάγεται στην ανώτατη εκπαίδευση και άλλο ένα 5% των υποψηφίων να κατατάσσονται στις υψηλότερες θέσεις του πίνακα εισακτέων⁸⁰.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο τύπους ιδρυμάτων: τα **Πανεπιστήμια** και τις **Τεχνικές Σχολές**. Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο τύπων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέεται με τους εκπαιδευτικούς στόχους και το κύρος των πτυχίων που απονέμουν στους απόφοιτους τους. Έτσι, τα Πανεπιστήμια δίνουν μεγαλύτερη **έμφαση στη θεωρητική γνώση και την έρευνα** και οι κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου έχουν αυτόματα δικαίωμα εγγραφής σε κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών. Αντίθετα, οι Τεχνικές Σχολές επικεντρώνονται στην **απόκτηση πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων** που συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας και σπάνια αναπτύσσουν ερευνητική δραστηριότητα, αναλαμβάνουν ωστόσο συχνά την υλοποίηση αναπτυξιακών προγραμμάτων και έργων για λογαριασμό και σε συνεργασία με παραγωγικούς φορείς. Αντίστοιχα, το πτυχίο της Τεχνικής Σχολής (αποκτάται συνήθως μετά από 3,5-4,5 χρόνια σπουδών) δεν αναγνωρίζεται στη Φινλανδία ως ισότιμο του πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών, ούτε

⁷⁸ Υπάρχει διαχωρισμός ανάμεσα σε δύο βασικές κατευθύνσεις, τις θετικές επιστήμες και τις κοινωνικές επιστήμες.

⁷⁹ www.minedu.fi

⁸⁰ www.en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Finland

καν του κατώτερου πανεπιστημιακού τίτλου (αγγλ. *bachelor's degree*) την ισοτιμία με τον οποίο αναγνωρίζουν αντίθετα πολλές χώρες του εξωτερικού στους απόφοιτους φινλανδικών Τεχνικών Σχολών⁸¹.

Η **συνολική δυναμικότητα** των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Φινλανδία καλύπτει περίπου το 65% του συνολικού πληθυσμού της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας, γεγονός που επιβεβαιώνει την πρόθεση της Πολιτείας να ενθαρρύνει την αθρόα συμμετοχή των πολιτών στην ανώτατη παιδεία⁸².

Δ.1. Πανεπιστήμια

Το Πανεπιστήμιο αποτελεί τη μακροβιότερη εκπαιδευτική παράδοση της Φινλανδίας⁸³ και παραμένει ένας θεσμός ιδιαίτερα δημοφιλής και σεβαστός στη Φινλανδία. Για το λόγο αυτό, έχουν δημιουργηθεί θέσεις σπουδών που αντιστοιχούν περίπου στο 1/3 του συνολικού πληθυσμού της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας, αν και οι υποψήφιοι για την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολλαπλάσιοι. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας ανέκαθεν είχαν και εξακολουθούν να διαθέτουν **υψηλό βαθμό ακαδημαϊκής ελευθερίας** και απόλυτη **ανεξαρτησία** σε ότι αφορά τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, τον τρόπο λειτουργίας, το ακαδημαϊκό πρόγραμμα, τα κριτήρια επιλογής προσωπικού και φοιτητών κ.α.

Σήμερα λειτουργούν συνολικά **20 πανεπιστήμια** διάσπαρτα σε όλη τη χώρα (υπάρχει πανεπιστήμιο ακόμα και στη Λαπωνία) από τα οποία δέκα είναι πολυεπιστημονικά πανεπιστήμια, τρία πολυτεχνεία, τρεις σχολές οικονομικών σπουδών και διοίκησης επιχειρήσεων και τέσσερις ακαδημίες καλών τεχνών. Η Στρατιωτική Ακαδημία, παρότι παρέχει ανώτατη εκπαίδευση, δεν υπάγεται στη δικαιοδοσία του Υπουργείου Παιδείας αλλά διοικείται απευθείας από το Υπουργείο Εθνικής Αμύνης.

Όλα τα πανεπιστήμια είναι **κρατικά και επιχορηγούμενα** από τον τακτικό προϋπολογισμό και η εκπαίδευση παρέχεται εντελώς δωρεάν αφού κανένας φοιτητής δεν καταβάλλει δίδακτρα, αν και προγραμματίζεται η καταβολή διδάκτρων από τους φοιτητές που προέρχονται από χώρες εκτός ΕΕ.

Οι **δημοφιλέστερες** και ως εκ τούτου οι μεγαλύτερες πανεπιστημιακές σχολές είναι οι σχολές θετικών επιστημών, τεχνολογικής κατεύθυνσης, ανθρωπιστικών σπουδών και οι ιατροφαρμακευτικές σχολές. Αντίθετα, αισθητά πιο περιορισμένος είναι ο

⁸¹ idem

⁸² www.finland.fi

⁸³ Η Βασιλική Ακαδημία του Τουρκού, το πρώτο φινλανδικό πανεπιστήμιο, ιδρύθηκε το 1640.

αριθμός των σπουδαστών στα τμήματα εικαστικών τεχνών, design, θεατρολογίας, χορού και κτηνιατρικής.

Οι περισσότερες σχολές και τμήματα λειτουργούν **στη βάση ενός συστήματος δύο βαθμίδων**. Η χαμηλότερη βαθμίδα δίνει το δικαίωμα σε τίτλο ολοκλήρωσης προπτυχιακών σπουδών (αγγλ. *bachelor's degree*) και μπορεί να ολοκληρωθεί μετά από τρία χρόνια φοίτησης. Η ανώτερη βαθμίδα αντιστοιχεί στο πτυχίο και ολοκληρώνεται συνήθως μετά από άλλα δύο χρόνια φοίτησης. Οι πτυχιούχοι έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε κάποιο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, με την ολοκλήρωση των οποίων αποκτάται μεταπτυχιακός ή διδακτορικός τίτλος σπουδών.

Οι πανεπιστημιακές σπουδές στη Φινλανδία αναγνωρίζονται διεθνώς για το **υψηλό επίπεδο γνώσεων και εξειδίκευσης** αλλά και για τις εξαιρετικές επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρουν στους αποφοίτους.

Δ.2. Τεχνικές Σχολές

Σε αντίθεση με τα Πανεπιστήμια, οι Τεχνικές Σχολές είναι πολύ νεότερες αφού οι περισσότερες ιδρύθηκαν στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990. **Δικαίωμα εγγραφής** έχουν όσοι ολοκλήρωσαν με επιτυχία τις εθνικές εισαγωγικές εξετάσεις ή όσοι διαθέτουν πιστοποιητικό ολοκλήρωσης προγράμματος Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Σε αντίθεση με τα Πανεπιστήμια, οι Τεχνικές Σχολές **δεν είναι κρατικά ιδρύματα** αλλά ανήκουν σε ΟΤΑ ή ιδιωτικούς φορείς, επιχορηγούνται ωστόσο κατά 57% από τον τακτικό προϋπολογισμό. Κάθε Σχολή είναι υπεύθυνη για την κατάρτιση του προγράμματος σπουδών το οποίο υποβάλλει υποχρεωτικά για έγκριση στο Υπουργείο Παιδείας πριν την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι κλαδικές κατευθύνσεις και ο σχεδιασμός των επιμέρους προγραμμάτων σπουδών γίνεται με τη **συνεργασία** περισσότερων **Τεχνικών Σχολών και παραγωγικών φορέων** της περιοχής, έτσι ώστε η παρεχόμενη κατάρτιση να ανταποκρίνεται κατά το δυνατό στις τρέχουσες απαιτήσεις της τοπικής αγοράς εργασίας, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα **υψηλά ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων** Τεχνικών Σχολών⁸⁴.

Σήμερα λειτουργούν συνολικά **29 Τεχνικές Σχολές** στη Φινλανδία. Οι περισσότερες από αυτές είναι πολυκλαδικές και τα επιμέρους τμήματα στεγάζονται συνήθως σε

⁸⁴ www.minedu.fi

διαφορετικές εγκαταστάσεις. Κατά κανόνα μία Τεχνική Σχολή έχει μέση δυναμικότητα 1.000 φοιτητών, υπάρχουν ωστόσο και Σχολές που υποδέχονται μέχρι 8.000 σπουδαστές.

Η παρεχόμενη εκπαίδευση αφορά τους ακόλουθους **επαγγελματικούς κλάδους**:

- Ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές σπουδές
- Πολιτισμός
- Φυσικοί πόροι και περιβαλλοντικά επαγγέλματα
- Τουριστικά επαγγέλματα, εστίαση και οικιακές υπηρεσίες
- Υγειονομικός κλάδος, κοινωνική φροντίδα και αθλητισμός
- Τεχνολογία, Μεταφορές και Επικοινωνία
- Κοινωνικές σπουδές και διοίκηση επιχειρήσεων.

Το πρόγραμμα σπουδών αποτελεί κατά κανόνα **συνδυασμό θεωρητικών μαθημάτων και πρακτικής εξάσκησης σε χώρους εργασίας** (εξάμηνης διάρκειας συνήθως), ενώ απαιτείται και η υποβολή πτυχιακής εργασίας. Η φοίτηση διαρκεί θεωρητικά 3,5-4,5 χρόνια, δεδομένου όμως ότι οι Τεχνικές Σχολές απευθύνονται ως επί το πλείστον σε εργαζόμενους, η διάρκεια αυτή συνήθως παρατείνεται. Εξάλλου, για τους ενήλικες που επιθυμούν να βελτιώσουν το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, λειτουργούν ανοικτές Τεχνικές Σχολές στις οποίες παρέχεται η δυνατότητα μερικής ολοκλήρωσης των σπουδών με απόκτηση αντίστοιχου πιστοποιητικού γνώσεων.

1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση – εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων

Το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα προάγει την ισότητα πρόσβασης στην παιδεία όλων των κατοίκων, ανεξάρτητα από την ηλικία, τη χώρα προέλευσης, τη μητρική γλώσσα και την πολιτιστική ταυτότητα του καθενός εφαρμόζοντας έμπρακτα την **αρχή της διαπολιτισμικότητας**. Οι εκπαιδευτικές αρχές της Φινλανδίας έχουν, εκ του Νόμου, την υποχρέωση να εξασφαλίζουν δωρεάν παιδεία τόσο στους **φινλανδόφωνους** όσο και στους **σουηδόφωνους** που αποτελούν τις δύο κύριες γλωσσικές ομάδες της χώρας. Έτσι, πέρα από την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που παρέχεται και στις δύο γλώσσες, στη χώρα λειτουργούν δύο (2) σουηδόφωνα και έξι (6) δίγλωσσα (φινλανδικά – σουηδικά) Πανεπιστήμια. Πέρα από τις δύο αυτές γλωσσικές ομάδες, το εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας μεριμνά για την ίση πρόσβαση στην παιδεία των **Σάμι**, μίας εθνοτικής

ομάδας με δική της γλώσσα, που διαβιεί στο βορειότερο τμήμα της χώρας. Έτσι, στους 4 δήμους όπου είναι συγκεντρωμένη η συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού, η βασική εκπαίδευση παρέχεται στη μητρική γλώσσα σε όσους μαθητές το επιθυμούν.

Τέλος, στη χώρα είναι εγκατεστημένη και μία μικρή ομάδα πληθυσμού τσιγγάνικης καταγωγής, που αν και όχι ιδιαίτερα σημαντική αριθμητικά⁸⁵, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της φινλανδικής κοινωνίας, αφού ζει εγκατεστημένη σε φινλανδικό έδαφος ήδη από το 16^ο αιώνα. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων είναι παρόμοιες με αυτές που απασχολούν και τους ελληνικούς εκπαιδευτικούς φορείς και συνδέονται κυρίως με την έλλειψη γραπτής παράδοσης και εκπαιδευτικής κουλτούρας στην τσιγγάνικη κοινωνία καθώς και με την απουσία σύνδεσης του σχολείου με τις συνήθειες οικονομικές δραστηριότητες των Τσιγγάνων. Σε μία προσπάθεια ενσωμάτωσης των τσιγγανοπαίδων στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικές αρχές της χώρας ίδρυσαν το 1994 το **Τμήμα Εκπαίδευσης Ρομά** ως ξεχωριστή διοικητική μονάδα του Εθνικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου. Οι δραστηριότητες του τμήματος χρηματοδοτούνται από τον τακτικό προϋπολογισμό μέσω ειδικού λογαριασμού. Το τμήμα λειτουργεί ως οργανικά ανεξάρτητη διοικητική μονάδα και στη λήψη αποφάσεων συμμετέχουν εκπρόσωποι της τσιγγάνικης μειονότητας. Οι κύριες **αρμοδιότητες** του τμήματος συνοψίζονται ως εξής:

- Σχεδιασμός και ανάπτυξη εθνικού προγράμματος σχολικής εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων.
- Διατήρηση και διάδοση τσιγγάνικης κουλτούρας.
- Ανάπτυξη κατάλληλου μηχανισμού πληροφόρησης και δικτύωσης.

Οι **δραστηριότητες** του Τμήματος είναι, επιγραμματικά, οι ακόλουθες::

- Σχεδιασμός και υλοποίηση εθνικού προγράμματος εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων
- Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στη ρομανί
- Διοργάνωση εκθέσεων και εκδηλώσεων προβολής/διάδοσης της τσιγγάνικης γλώσσας και παράδοσης
- Διοργάνωση σεμιναρίων σε θέματα εκπαίδευσης και συμβουλευτικής γονέων

⁸⁵ Όπως και στις περισσότερες χώρες όπου κατοικούν, έτσι και στη Φινλανδία, είναι άγνωστος ο ακριβής αριθμός των Ρομά που διαβιούν στη χώρα, δεδομένου ότι οι στατιστικές υπηρεσίες δεν καταγράφουν τα εθνικά χαρακτηριστικά των κατοίκων. Σύμφωνα πάντως με εκτιμήσεις του Υπουργείου Παιδείας της Φινλανδίας, η τσιγγάνικη μειονότητα αριθμεί περί τα 10.000 άτομα ενώ περί τους 3.000 Φινλανδούς Ρομά ζουν στη γειτονική Σουηδία.

- Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων
- Έκδοση τακτικού ενημερωτικού δελτίου στη φινλανδική γλώσσα
- Υλοποίηση προγράμματος DROM-EDU, έργου συγχρηματοδοτούμενου από την ΕΕ στο πλαίσιο του προγράμματος COMENIUS.

Το πρόγραμμα DROM-EDU αποτελεί ενδεικτικό **παράδειγμα καλής πρακτικής** στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στόχος του είναι η ενθάρρυνση της ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω μίας σειράς καινοτομικών παρεμβάσεων. Η υλοποίηση του έργου κάλυψε την περίοδο 2001-2004 και επικεντρώθηκε στα ακόλουθα πεδία παρέμβασης:

- **Ενιαίο πρόγραμμα επιμόρφωσης διαμεσολαβητών εκπαίδευσης** που λειτουργούν ως σύνδεσμος μεταξύ οικογένειας και σχολείου και παραγωγή σχετικού ενημερωτικού υλικού.
- **Δημιουργία δικτύου διαμεσολαβητών εκπαίδευσης** μεταξύ Φινλανδίας και γειτονικών χωρών.
- **Πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών** σε θέματα που σχετίζονται με τον τσιγγάνικο πολιτισμό και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των τσιγγανοπαίδων.
- **Δημιουργία ιστοσελίδας** για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού κοινού της Φινλανδίας και των γειτονικών χωρών σε θέματα εκπαίδευσης τσιγγανοπαίδων.
- **Μελέτη αποτίμησης προγραμμάτων εκπαίδευσης** τσιγγανοπαίδων και **διάδοση αποτελεσμάτων** και καλών πρακτικών του προγράμματος στους φορείς εκπαίδευσης, όχι μόνο της Φινλανδίας, αλλά και του ευρύτερου ευρωπαϊκού χώρου (ΕΕ, χώρες Κεντρο-Ανατολικής Ευρώπης).
- **Ενέργειες διάχυσης στοιχείων τσιγγανικού πολιτισμού** στους Τσιγγάνους και τις άλλες εθνοτικές ομάδες της Φινλανδίας⁸⁶.

2. Εκπαίδευση ενηλίκων

Κεντρικός στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων στη Φινλανδία είναι η επιδίωξη της κοινωνικής συνοχής και της ισότητας με την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης όλων των πολιτών στη δια βίου μάθηση. Ταυτόχρονα επιδιώκεται η εξασφάλιση επαρκούς και ικανού ανθρώπινου δυναμικού προκειμένου να ενισχυθεί η απασχόληση και να

⁸⁶ www.edu.fi

περιορισθούν οι κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες της σταδιακής γήρανσης του πληθυσμού.

Η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται σε περισσότερα από 1.000 εκπαιδευτικά ιδρύματα που λειτουργούν σε ολόκληρη την επικράτεια εκ των οποίων μόνο ορισμένα απευθύνονται αποκλειστικά σε ενήλικες. Εντούτοις, υπάρχουν και άλλες μορφές διαβίου μάθησης που παρέχονται εκτός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως π.χ. η ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση ή άλλες μορφές εκπαίδευσης/ επιμόρφωσης που διοργανώνονται από τους εργοδότες. Τέλος, υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων γενικής παιδείας ή κοινωνικής αγωγής που παρέχονται χωρίς συγκεκριμένη επαγγελματική στόχευση.

Η εκπαίδευση ενηλίκων παρέχεται συνήθως στα:

- Πανεπιστήμια
- Τεχνικές Σχολές
- Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης
- Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης Ενηλίκων
- Εθνικά εξειδικευμένα ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης
- Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων ή Κέντρα Εργαζομένων
- Λαϊκά λύκεια
- Θερινά Πανεπιστήμια
- Γενικά λύκεια ενηλίκων
- Κέντρα σπουδών
- Κέντρα Φυσικής Αγωγής
- Ωδεία.

III.3.2. Ολλανδία

Στην Ολλανδία, η κινητοποίηση της Πολιτείας για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής υπήρξε ιδιαίτερα έντονη τα τελευταία χρόνια, γεγονός που θα μπορούσε να οδηγήσει στο εσφαλμένο συμπέρασμα ότι το πρόβλημα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου λαμβάνει μεγάλες διαστάσεις στη χώρα. Οι αριθμοί ωστόσο υποδηλώνουν το αντίθετο, αφού οι αντίστοιχες τιμές του δείκτη EUROSTAT διαμορφώνονται διαχρονικά σε επίπεδα σημαντικά χαμηλότερα του ευρωπαϊκού

μέσου όρου (12,9% το 2006). Όπως στην πλειοψηφία των κρατών-μελών της ΕΕ έτσι κι εδώ, τα ποσοστά σχολικής διαρροής είναι υψηλότερα για τους άντρες απ' ό,τι για τις γυναίκες, ενώ τη μερίδα του λέοντος στη σχολική διαρροή κατέχουν οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών.

Το 1999, η κυβέρνηση της χώρας αποφάσισε την υλοποίηση ειδικού Σχεδίου Δράσης για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής το οποίο προέβλεπε την πρόσληψη ενός ατόμου σε κάθε κοινότητα, με βασική αρμοδιότητα τον **έλεγχο της ομαλής φοίτησης όλων των νέων της κοινότητας άνω των 16 ετών**. Στόχος αυτού του σχεδίου ήταν αφενός, να μην χάνονται τα ίχνη των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο και αφετέρου, να παρέχεται **προσωπική υποστήριξη στον καθένα** από αυτούς, **προκειμένου να επανενταχθεί** το συντομότερο δυνατό στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το 2003, η κυβέρνηση αποφάσισε να επεκτείνει το συγκεκριμένο μέτρο και στους νέους ηλικίας μέχρι 23 ετών. Κύριο μέλημα στην περίπτωση της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας δεν ήταν τόσο η επιστροφή του ατόμου στο σχολείο αλλά κυρίως η υποστήριξη και καθοδήγηση του προς εναλλακτικές μορφές απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων (π.χ. επαγγελματική κατάρτιση), απαραίτητων για την επαγγελματική του αποκατάσταση.

Αλλά και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, υπήρξαν διάφορες πρωτοβουλίες για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, με χαρακτηριστικότερη τη **δημιουργία «Κοινωνικών Ομάδων»**, αποτελούμενων από σχολικούς συμβούλους επιφορτισμένων με την **άμεση υποστήριξη των μαθητών που απειλούνται με πρόωρη σχολική εγκατάλειψη**. Ανεξάρτητα από τα όποια ποσοτικά αποτελέσματα μπορεί να προέκυψαν από την υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης, αξίζει να τονιστεί η σημαντική **καινοτομία** που εισήγαγε στο ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, **μετατοπίζοντας την ευθύνη για τη σχολική διαρροή από τις «πλάτες» του μαθητή προς τους «ώμους» του εκπαιδευτικού** και κατ' επέκταση, του σχολείου.

III.3.3. Γερμανία

Είναι γεγονός ότι μια απόπειρα σύγκρισης της ομοσπονδιακής – και συνεπώς, αποκεντρωμένης – Γερμανίας με τα υπόλοιπα κράτη-μέλη της ΕΕ που, κατά κανόνα, διαθέτουν κεντρικό σύστημα δημόσιας παιδείας, φαντάζει δύσκολη εκ πρώτης όψεως. Ωστόσο, μία δεύτερη ματιά αποκαλύπτει πολλά παραδείγματα χωρών που, μολονότι διοικούνται από κεντρική εξουσία, προσκρούουν, κατά την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, σε περιφερειακές ιδιαιτερότητες τις οποίες μόνο η Τοπική Αυτοδιοίκηση και οι τοπικές πρωτοβουλίες είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν

αποτελεσματικά. Ως εκ τούτου, προκύπτουν πολλά κοινά σημεία με τη Γερμανία όπου τα δεκαέξι κέντρα αποφάσεων συναντούν ανάλογο – ή, ακριβέστερα, το αντίστροφο - πρόβλημα στην προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν μία σχετική ισορροπία μεταξύ κρατιδίων. Σε κάθε περίπτωση, η προσπάθεια σχεδιασμού και εφαρμογής καινοτόμων πρακτικών στην παιδεία δεν μπορεί παρά να γίνεται σύμφωνα με μία από τη βάση προς την κορυφή προσέγγιση.

Είναι πολύ δύσκολο να διατυπώσει κανείς τη βασική θέση μιας χώρας με πολλά πρόσωπα όπως είναι η Γερμανία απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρότι η ομοσπονδιακή κυβέρνηση αντιτίθεται συστηματικά σε πρακτικές που ενδεχόμενα τροφοδοτούν οποιεσδήποτε ανισότητες μεταξύ των κρατιδίων, στην πραγματικότητα το ειδικό βάρος ορισμένων από αυτά έναντι των υπολοίπων είναι προφανές και αντανακλά σε όλες σχεδόν τις εκδηλώσεις του δημόσιου βίου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ένταξη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην ανώτατη τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία σε ορισμένα μεμονωμένα κρατίδια (π.χ. Αμβούργο, Σάξη κλπ.) ήταν γεγονός ήδη από τη δεκαετία του 1920, ενώ στην πολιτική ατζέντα των περισσότερων χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρωτοεμφανίστηκε τουλάχιστον 20 χρόνια αργότερα. Αντίστοιχα, η Βόρεια Ρηνανία – Βεσφαλία, το κρατίδιο με μεγάλο πολιτικό και οικονομικό βάρος στη Γερμανία, έχει εξασφαλίσει διαχρονικά ένα ρόλο κρατιδίου-πilotου στο σχεδιασμό και την άσκηση καινοτόμων πολιτικών, γεγονός που αντανακλά και στην εκπαιδευτική πολιτική, όπως προκύπτει και στη συνέχεια.

- **Βόρεια Ρηνανία - Βεσφαλία:** Το Ίδρυμα “Freudenberg” εστιάζει τη δράση του στην υποστήριξη και κοινωνική ένταξη των νέων που, λόγω της προέλευσής τους από οικογένειες μεταναστών (και σε μεταγενέστερο στάδιο, προσφύγων), απειλούνται άμεσα με κοινωνικό αποκλεισμό. Στηριζόμενοι σε ανάλογα παραδείγματα όπως η πρωτοβουλία “*Community education and community development*” που υλοποιήθηκε σε μεγάλες πόλεις της Αγγλίας με έντονα σημάδια αποβιομηχάνισης, το Ίδρυμα, σε συνεργασία με την κυβέρνηση του κρατιδίου της Βόρειας Ρηνανίας – Βεσφαλίας, προχώρησε στη **δημιουργία των αποκαλούμενων «Τοπικών Θέσεων Απασχόλησης»** (*Regionale Arbeitsstellen - RAAs*). Πρόκειται για τοπικά **εξωσχολικά κέντρα που στοχεύουν στην προώθηση και την ενσωμάτωση** στην τοπική κοινωνία και ειδικότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα των νέων που προέρχονται από μεταναστευτικό περιβάλλον ή από οικογένειες παλιννοστούντων γερμανών. Στα κέντρα παρέχονται υπηρεσίες υποστήριξης και καθοδήγησης, κυρίως με τη μορφή διασύνδεσης μεταξύ φορέων (π.χ. προσχολικής και σχολικής

εκπαίδευσης, σχολικών μονάδων και κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης κλπ.) αλλά και μεταξύ φορέων και ομάδων στόχων (π.χ. ομάδες νέων προερχόμενων από μεταναστευτικό περιβάλλον ή από άλλες εθνοτικές ομάδες, οικογένειες μεταναστών ή παλιννοστούντων Γερμανών κλπ.). Σήμερα λειτουργούν **πάνω από 20 κέντρα** σε πόλεις της BP-B όπου το ποσοστό των μεταναστών υπερβαίνει το αντίστοιχο ποσοστό σε επίπεδο κρατιδίου (κριτήριο επιλεξιμότητας) ενώ τη χρηματοδότηση τους αναλαμβάνουν από κοινού (50%-50%) οι εν λόγω κοινότητες και η κεντρική κυβέρνηση του κρατιδίου. Η αδιαμφισβήτητη επιτυχία των RAAs έγκειται στο γεγονός ότι η πρωτοβουλία δεν περιορίστηκε σε μία στείρα αντιγραφή των αντίστοιχων πρωτοβουλιών της Μεγάλης Βρετανίας αλλά υιοθέτησε μια πιο ρεαλιστική προσέγγιση («Κάντε ό,τι εσείς – άτομα/ ομάδες – ξέρετε να κάνετε, στο δικό σας τόπο/ χώρο, με τη συνεργασία όσων μπορείτε εσείς να δραστηριοποιήσετε»)⁸⁷.

- **Έσση:** Το Δεκέμβριο 2006 ολοκληρώθηκε το Πιλοτικό Πρόγραμμα «Σχολική Διαρροή» (*Schulvermeider*) που υλοποιήθηκε κατά την τριετία 2003-2006 στην Περιφέρεια Lahn-Dill του κρατιδίου της Έσσης⁸⁸. Το πρόγραμμα προέβλεπε την ανάληψη συγκεκριμένων δράσεων με ειδική στόχευση στην **πρόληψη του φαινομένου της σχολικής διαρροής** και υλοποιήθηκε **με την ενεργό συμμετοχή πλήθους τοπικών φορέων** του δημόσιου αλλά και του ιδιωτικού τομέα (Δ/ντές σχολικών μονάδων, Δ/ντές Εκπαίδευσης, εκπρόσωποι των τοπικών αστυνομικών και δικαστικών αρχών, του Υπουργείου Υγείας και της Γενικής Γραμματείας Νέων, μέλη της ομάδας δράσης «Βία στο Σχολείο» κλπ). Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε στο φαινόμενο της αδικαιολόγητης αποχής από τα μαθήματα (της κατά το κοινώς λεγόμενης «κοπάνας»⁸⁹) που κατά την εκτίμηση του Υπουργείου Παιδείας αποτελεί συχνά πρόδρομο της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και συνεπώς, πρέπει να εντοπίζεται και να αντιμετωπίζεται έγκαιρα. Στο πλαίσιο του προγράμματος, η αστυνομικές αρχές της συγκεκριμένης Περιφέρειας κλήθηκαν να εντάξουν στις τακτικές **πρωινές περιπολίες** τους σημεία όπου κατά κανόνα συχνάζουν οι «κοπανατζήδες» (εμπορικά κέντρα, καφετέριες, πάρκα ψυχαγωγίας κλπ.) προκειμένου να εντοπίζουν τέτοιους μαθητές και να ενημερώνουν σχετικά τις οικείες σχολικές αρχές ώστε να λάβουν τα ενδεδειγμένα μέτρα.

⁸⁷ Στο http://www.inrp.fr/Access/Innova/Savoirs_nouveaux/Politiques_nationales/Allemagne_page_totale.htm

⁸⁸ Abschlussbericht zum Schulvermeider-Projekt Lahn-Dill, Wiesbaden, 2007

⁸⁹ Γερμ. «*Schulschwaentzen*»

Παράλληλα, με την υποστήριξη μεγάλης ιδιωτικής εταιρείας κινητής τηλεφωνίας, υλοποιήθηκε η δράση **“Buddy Project”** (σε ελεύθερη απόδοση Πρόγραμμα «Κολλητοί») στο πλαίσιο του οποίου οι «κολλητοί» φίλοι των απείθαρχων μαθητών αναλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, να συνοδεύουν το φίλο τους καθημερινά από το σπίτι προς το σχολείο.

Τέλος, το πρόγραμμα «Σχολική διαρροή» περιελάμβανε ένα **ευρύ φάσμα παιδαγωγικών μέτρων με στόχο την επανασύνδεση του μαθητή με το σχολείο** και τη μαθησιακή διαδικασία. Εκπονήθηκαν μελέτες και πραγματοποιήθηκαν επιμέρους δράσεις με στόχο αφενός, τη διαμόρφωση ενός ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος που θα προσελκύει το ενδιαφέρον των νέων για μάθηση αφετέρου δε, τη σταδιακή αλλαγή νοοτροπίας και συμπεριφορών προς την κατεύθυνση της πλήρους αποδοχής της αναγκαιότητας της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, η Γερμανία – και ειδικότερα το κρατίδιο της Έσσης - έχει πλέον να επιδείξει αρκετά παραδείγματα καλών πρακτικών σε επιμέρους δράσεις όπως είναι το ολόημερο σχολείο, η συμβουλευτική υποστήριξη γονέων και μαθητών, η πρόσθετη διδακτική στήριξη, η βελτίωση της ελκυστικότητας του σχολείου κλπ.

Στη συνέχεια παρατίθενται χαρακτηριστικά παραδείγματα επιτυχημένων πρακτικών για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής.

III.3.3.1. Ολόημερο Σχολείο

- **Ολόημερο Δημοτικό Σχολείο στην περιοχή “Köllnische Heide“ Βερολίνου**

Φορέας: Δήμος Βερολίνου

Μέγεθος: 650 μαθητές/ριες

Χρονική οργάνωση: Η ολόημερη λειτουργία του σχολείου συνίσταται στην υποχρεωτική παρακολούθηση από τις **8:00 ως τις 16:00** επί τέσσερις (4) μέρες την εβδομάδα (Δε-Πε) και από τις **8:00 ως τις 12:00 την Παρασκευή**. Παράλληλα, παρέχεται η δυνατότητα πρωινής (6:00-8:00) και απογευματινής φύλαξης (16:00-18:00) επί πέντε μέρες την εβδομάδα.

Το πρόγραμμα διδασκαλίας κατανέμεται καθημερινά μεταξύ 8:00 και 12:30 με διάλειμμα 5λεπτης διάρκειας ανά 90 λεπτά διδασκαλίας. Επιπλέον, δύο μέρες την εβδομάδα παρέχεται απογευματινή διδασκαλία στη βάση της αρχής της ρευστότητας τάξεων και ορίων ηλικίας με το διαχωρισμό σε **δύο τμήματα, ένα για τις μικρές και ένα για τις μεγάλες τάξεις** (Δε & Τε για τις τάξεις Δ'-Στ' και Τρ & Πε για τις τάξεις Α'-Γ').

Από Δευτέρα ως Πέμπτη και από τις **12:30 ως τις 14:30** πραγματοποιείται διάλειμμα για μεσημεριανό φαγητό με ελεύθερη προσέλευση εντός του συγκεκριμένου χρονικού διαστήματος αλλά υποχρεωτικά για όλα τα παιδιά.

Στην απογευματινή ζώνη παρέχονται **36 διαφορετικά προγράμματα ελεύθερης δραστηριότητας**, τετράμηνης διάρκειας το καθένα.

Με εξαίρεση ένα διάστημα τεσσάρων (4) εβδομάδων στη διάρκεια των καλοκαιρινών διακοπών και του διαστήματος μεταξύ Χριστουγέννων και Πρωτοχρονιάς, παρέχεται η δυνατότητα φύλαξης και εκτός σχολικής περιόδου.

Χωροταξική οργάνωση: Για τις ελεύθερες δραστηριότητες, το σχολείο διαθέτει **ειδικά διαμορφωμένους υπαίθριους χώρους** καθώς και **ξεχωριστό κτίριο** με ειδικές αίθουσες ψυχαγωγίας και δημιουργικής απασχόλησης όπως π.χ. εργαστήριο φωτογραφίας, αίθουσα ραπτικής, ξυλουργείο κλπ.

Οργάνωση προσωπικού: Το προσωπικό του ολοήμερου σχολείου αριθμεί συνολικά **40 δασκάλους/ες και 38 παιδαγωγούς**, δύο παιδαγωγούς ειδικής κατεύθυνσης και πλήθος ωρομίσθιου ανθρώπινου δυναμικού και προσωπικού σίτισης. Η τάξη διευθύνεται από κοινού και ισότιμα από έναν δάσκαλο και έναν παιδαγωγό. Όσο για τις ελεύθερες δραστηριότητες, πραγματοποιούνται με την παρακολούθηση του παιδαγωγού της τάξης ενώ η ευθύνη για τα μαθήματα της απογευματινής ζώνης επιμερίζεται μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Στόχευση σχολικού προγράμματος: Το πρόγραμμα του σχολείου έχει σχεδιασθεί με κύριο γνώμονα τη **βέλτιστη κατανομή μεταξύ των διδακτικών ωρών και των ελεύθερων δραστηριοτήτων**. Παράλληλα, το πρόγραμμα βασίζεται στην εκπαιδευτική αντίληψη σύμφωνα με την οποία το σχολείο, πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, πρέπει να εισάγει το παιδί σε διαφορετικούς τρόπους δημιουργικής αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου κάτω από υπεύθυνη επίβλεψη και καθοδήγηση.

Παιδαγωγική αντίληψη: Στοχεύοντας στη δημιουργία ενός μοντέλου ήπιας μετάβασης από την προσχολική στη σχολική βαθμίδα, σχεδιάστηκε ένα **πρόγραμμα διετούς διάρκειας μέσα από το οποίο καλύπτονται συνολικά οι εκπαιδευτικές ανάγκες του νηπιαγωγείου και της πρώτης δημοτικού**. Στο τέλος της διετούς φοίτησης, οι μαθητές φοιτούν στη Β' τάξη του δημοτικού επιμερισμένοι σε δύο τμήματα έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η στενή παρακολούθηση της επίδοσης κάθε μαθητή και να εντοπίζονται έγκαιρα τυχόν ανάγκες πρόσθετης διδακτικής στήριξης που παρέχεται κυρίως με τη μορφή

προγράμματος προετοιμασίας των μαθημάτων της επόμενης μέρας. Ειδικότερα, προβλέπονται **2-3 διδακτικές ώρες την εβδομάδα για την προετοιμασία των μαθημάτων της επόμενης μέρας**. Ωστόσο το βασικότερο χαρακτηριστικό του σχολείου, όσον αφορά την παιδαγωγική αντίληψη, είναι η **θέσπιση** της μεσημεριανής ζώνης ως «**Ζώνης ελεύθερης διάθεσης**» κατά την οποία οι μαθητές (από την Γ' τάξη και πάνω) μπορούν να αξιοποιούν ελεύθερα το χρόνο τους αποδεδειγμένοι από τα στενά όρια της σχολικής τάξης και των εκεί τηρούμενων ορίων ηλικίας. Σε αυτή τη μεσημβρινή ζώνη ελεύθερης διάθεσης, ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του απλού συνομιλητή, ενημερώνοντας το μαθητή σχετικά με τις επιλογές που έχουν τεθεί στη διάθεση του.

Παράλληλα, με τη δημιουργία του μοντέλου ήπιας μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και τη θέσπιση της μεσημβρινής ελεύθερης ζώνης καθώς και μέσα από τις παρεχόμενες δραστηριότητες ψυχαγωγίας και δημιουργικής απασχόλησης δίνεται μεγάλη **έμφαση στην κοινωνικοποίηση** και την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Επισημαίνεται ότι, με στόχο την ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, προβλέπεται η απασχόληση όσων γονέων το επιθυμούν στη ζώνη δημιουργικής απασχόλησης και ψυχαγωγίας.

- **Ολοήμερο Σχολείο στο κρατίδιο της Βρέμης:** Σύμφωνα με την αντίληψη που θέλει τις επιδόσεις των μαθητών να επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα και τη στάση των δασκάλων, ολοήμερο σχολείο του κρατιδίου της Βρέμης ανέπτυξε μία σημαντική εκπαιδευτική καινοτομία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές του σχολείου, με τη βοήθεια και την καθοδήγηση των δασκάλων τους, θέσπισαν συγκεκριμένους και μετρήσιμους μαθησιακούς στόχους και σχεδίασαν ένα **σύστημα αποτίμησης των επιδόσεων** τους σύμφωνα με το οποίο, την ευθύνη για την κατάκτηση ή όχι των στόχων αυτών αναλαμβάνουν από κοινού μαθητές και δάσκαλοι.

Η συγκεκριμένη πρωτοβουλία στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών διαφέρουν από άτομο σε άτομο και ότι, εν τέλει, οι επιδόσεις κάθε μαθητή είναι ζήτημα καθαρά προσωπικό. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο πιλοτικό πρόγραμμα, οι μαθητές αποφασίζουν ελεύθερα σε ποια μαθήματα θα συμμετέχουν. Στη συνέχεια, μαθητές και δάσκαλοι σχεδιάζουν από κοινού ένα σύστημα αξιολόγησης του κάθε μαθήματος βασισμένο σε συγκεκριμένα κριτήρια επίδοσης (δυνατά και αδύνατα σημεία) που προκύπτουν από την εμπειρία της διδασκαλίας. Με βάση αυτό το εξατομικευμένο σύστημα αξιολόγησης, κάθε μαθητής θέτει συγκεκριμένους στόχους για την προσωπική

του επίδοσης, ο βαθμός επίτευξης των οποίων αποτιμάται σε εβδομαδιαία βάση. Ας σημειωθεί ότι υπάρχει συγκεκριμένη πρόβλεψη ώστε να αποφεύγονται περιστατικά μονομερούς ενασχόλησης των μαθητών με τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις.

Η παραπάνω πρωτοβουλία, παρότι αποτελεί πολύ επιτυχημένη πρακτική στο πλαίσιο του θεσμού του ολοήμερου σχολείου, **απαιτεί σημαντικούς ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους** για την υλοποίηση της ενώ προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή, τη συνεργασία αλλά προ πάντων την υπομονή και επιμονή των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών⁹⁰.

- **Έργο «Ελεύθεροι χώροι διδασκαλίας» (Freie Lernorte)**. Πρόκειται για μία καινοτομική παρέμβαση με στόχο την εξατομικευμένη εξέλιξη των μαθητών μέσα στο σχολείο χάρη στη δημιουργία πολυλειτουργικών σχολικών και βιωματικών χώρων. Η δημιουργία τέτοιων «ελεύθερων χώρων διδασκαλίας», εξοπλισμένων με διαφορετικά εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία απ' ό,τι οι συμβατικές σχολικές αίθουσες, παρέχει πλήθος ερεθισμάτων και μαθησιακών ευκαιριών. Πρόκειται για πολυλειτουργικούς χώρους ψυχαγωγίας, συνύπαρξης, ανταλλαγής και συνεργασίας αλλά και ατομικής προσπάθειας. Χάρη στην ποικιλία των μέσων και του εξοπλισμού τους, παρέχουν τη **δυνατότητα εφαρμογής διαφορετικών πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας, μετάδοσης γνώσεων και ανταλλαγής εμπειριών**. Τέτοιες πρακτικές μπορούν ενδεικτικά να είναι: εργαστήρια διδασκαλίας, δανειστικά κέντρα νέων μέσων επικοινωνίας, αίθουσες surfing (internet) κλπ. Σε αυτή τη φάση, έχουν καταγραφεί οι πρώτες εμπειρίες από την πιλοτική εφαρμογή της δράσης και έχουν πραγματοποιηθεί οι πρώτες συναντήσεις ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών μεταξύ των διαφόρων σχολείων και εμπειρογνομόνων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα. Προγραμματίζεται η υλοποίηση τακτικών συναντήσεων καθώς και η εικονική αναπαράσταση της λειτουργίας τέτοιων σχολείων και η συστηματική καταγραφή σχετικών απόψεων και εμπειριών, ώστε να εξασφαλισθεί η μεγαλύτερη δυνατή διάχυση αποτελεσμάτων. Είναι γεγονός πάντως ότι ο αριθμός των ενταγμένων στη δράση «Ελεύθεροι χώροι διδασκαλίας» σχολείων αναμένεται να διπλασιαστεί εντός του 2007, γεγονός που υποδηλώνει την απήχηση της πρωτοβουλίας στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και το ευρύ κοινό (γονείς, μαθητές) της Γερμανίας. Επιλέξιμα προς ένταξη είναι όσα ολοήμερα σχολεία έχουν να επιδείξουν κάποια

⁹⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle*, Berlin, 2005

εμπειρία στη χρήση των νέων μέσων επικοινωνίας, ενώ δεν είναι απαραίτητο να διαθέτουν ανάλογο εξοπλισμό.

III.3.3.2. *Σύνδεση σχολείου-ζωής και επαγγελματικός προσανατολισμός νέων*

- Ένα μέτρο που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στη Γερμανία για την αποτελεσματικότερη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και την κατάλληλη συμβουλευτική στήριξη και καθοδήγηση των νέων σε σχέση με τις επαγγελματικές προοπτικές που τους προσφέρονται, αφορά τη συστηματική **διοργάνωση επισκέψεων σχολείων σε επιχειρήσεις**. Συγκεκριμένα, το γερμανικό σχολείο διοργανώνει μια φορά την εβδομάδα επίσκεψη σε μια επιχείρηση, όπου οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν από κοντά τις δραστηριότητες και τον τρόπο οργάνωσης της επιχείρησης καθώς και τη γενικότερη λειτουργία της. Στη συνέχεια, οι μαθητές καταγράφουν τις παρατηρήσεις και τις σκέψεις τους σχετικά με αυτή την εμπειρία και ακολουθεί συζήτηση στο επίπεδο της τάξης. Πρόκειται για μια διαδικασία που αφενός, ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών αφετέρου δε, επιτυγχάνει τη σύνδεση του σχολείου με τη ζωή και τις πρακτικές της απαιτήσεις και ως εκ τούτου, συμβάλλει στη μείωση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής⁹¹.

III.3.4. Αυστρία

Παρότι η Αυστρία εμφανίζει διαχρονικά ένα από τα χαμηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχοντας ήδη εκπληρώσει το στόχο για μείωση της σχολικής διαρροής κάτω από το 10% (9,6% το 2006), η προβληματική της πρόληψης και αντιμετώπισης της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης εξακολουθεί να διεκδικεί ένα μερίδιο από το σύγχρονο πολιτικό λόγο που αναπτύσσεται στη χώρα.

III.3.4.1. *Ισότητα ευκαιριών*

Η βασική εκδήλωση της εκπαιδευτικής ανισότητας στην Αυστρία συντελείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οπότε και οι κοινωνικά προνομιούχες οικογένειες κατευθύνουν τα παιδιά τους αφενός, προς την ιδιωτική εκπαίδευση αφετέρου δε, προς πιο «φιλόδοξες» εκπαιδευτικές κατευθύνσεις, με αποτέλεσμα η δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση να θεωρείται σχολείο αποτυχημένων, αφού σε αυτή

⁹¹ Ατομική Έκθεση Προγράμματος «Αρίων» της Χριστίνας Πετροπούλου, Σχολικής Συμβούλου Φιλολόγων Δωδεκανήσου, σελ. 4

συγκεντρώνονται τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητών που απειλούνται με σχολική αποτυχία και συνεπώς, με πρόωρη εγκατάλειψη.

Τα τελευταία χρόνια η Αυστρία έχει καταβάλει προσπάθειες προς την κατεύθυνση της εξομάλυνσης των ανισοτήτων και της αντιμετώπισης φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού στην παιδεία. Οι σημαντικότερες από αυτές τις παρεμβάσεις είναι:

- Η **φοίτηση στο κανονικό σχολείο μαθητών με ειδικές ανάγκες** (είτε πρόκειται για αναπηρίες είτε για μαθησιακές δυσκολίες) εφόσον οι γονείς το επιθυμούν. Το μέτρο ισχύει από το 1993 και αφορούσε αρχικά μόνο της πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διευρυμένη εφαρμογή του συγκεκριμένου μέτρου και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ξεκίνησε πολύ αργότερα και αφορά μόνο την κατώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Κινητήρια δύναμη για την ανάληψη της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας αποτέλεσαν οι τοπικοί σύλλογοι γονέων που με πολλή τόλμη και επιμονή κατάφεραν να ασκήσουν την απαιτούμενη πίεση στους αρμόδιους εθνικούς φορείς, ώστε τα παιδιά με αναπηρίες ή μαθησιακά προβλήματα να μπορούν να φοιτούν στο κανονικό σχολείο.
- Η **ομαδική διδασκαλία σε δημοτικά σχολεία με υψηλό ποσοστό μαθητών από περιβάλλον μεταναστών** (κυρίως τούρκικης και σερβο-κροατικής καταγωγής) με τη συνεργασία δύο δασκάλων, εκ των οποίων ο ένας μιλάει τη μειονοτική γλώσσα. Στόχος είναι η ομαλή εξέλιξη των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο σχολείο με την ταυτόχρονη αποφυγή της παραπομπής τους σε ειδικά προγράμματα λόγω ανεπάρκειας στη γερμανική γλώσσα.
- Η **ίδρυση των Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων** (Fachhochschulen) το 1994. Πρόκειται για μη πανεπιστημιακά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τεχνικής κυρίως κατεύθυνσης, που δημιουργήθηκαν ως απάντηση στο εκπαιδευτικό αδιέξοδο των μαθητών που μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κατευθύνονταν σε προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και συνεπώς, αποκλείονταν από την ανώτερη εκπαίδευση⁹².
- Ο **θεσμός των επιμορφωτικών προγραμμάτων διοίκησης σχολείων** που δημιουργήθηκε το 1995 (με αφετηρία τη Βιέννη) δημιουργήθηκε ως απάντηση σε δύο διαφορετικές ανάγκες:
 - (α) την αυξανόμενη δημόσια κριτική προς την παραδοσιακή οδό μέσω της οποίας διοριζόταν μέχρι τότε η πλειοψηφία των Δ/ντων σχολείων και η οποία περνούσε από το κατώφλι της πελατειακής σχέσης με την εκάστοτε πολιτικής ηγεσία και

⁹²Στο http://www.inrp.fr/Access/Innova/Savoirs_nouveaux/Politiques_nationales/Autriche

(β) τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για ανάπτυξη των διοικητικών και διαχειριστικών δεξιοτήτων των Δ/ντών σχολείων, ως προϋπόθεση για τη λειτουργία του νέου θεσμού της αυτονομίας των σχολείων που πρωτολειτούργησε το σχολικό έτος 1993-94.

Μέχρι τότε, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να διεκδικήσουν μια θέση διευθυντού σχολείου κυρίως μέσω της συγκέντρωσης «μορίων» χάρη στην ενασχόληση τους με δραστηριότητες άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένες με διοικητικές δεξιότητες (π.χ. ανάπτυξη συνδικαλιστικής δράσης, διοργάνωση πολιτιστικών ή άλλων σχολικών δραστηριοτήτων, συμμετοχή σε συμβούλια δήμων ή κοινοτήτων κλπ.). Μολονότι η παραπάνω διαδικασία «στρατολόγησης» παραμένει εν πολλοίς η ίδια σε ότι αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε πολλές περιπτώσεις η Τοπική Αυτοδιοίκηση απευθύνεται κατά καιρούς σε επαγγελματίες συμβούλους επιλογής ανθρώπινου δυναμικού (head hunters) προκειμένου να επιλεγούν διευθυντές σχολείων με πιο αντικειμενικά κριτήρια.

Η Βιέννη και η Άνω Αυστρία είναι οι πρώτες περιφέρειες όπου παρέχονται προγράμματα επιμόρφωσης σε επίδοξους ή ήδη διορισμένους διευθυντές σχολικών μονάδων. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη πρωτοβουλία δεν προέρχεται από τις τοπικές αρχές, όπως θα περίμενε κανείς, αλλά από τους ίδιους τους διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στα παρακάτω θεματικά αντικείμενα:

- Διοίκηση και προσδιορισμός ρόλων
- Επικοινωνία και αντανάκλαστικότητα
- Διαχείριση διαφορών και
- Σχολική ανάπτυξη και διοίκηση έργου.

Στόχος των παραπάνω σεμιναρίων είναι να βελτιώσουν, καθιστώντας πιο επαγγελματική, τη διοικητική ικανότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων, του διοικητικού προσωπικού των σχολείων (δηλ. διορισμένων εκπαιδευτικών με περιορισμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εντός της σχολικής μονάδας που αναλαμβάνουν τη διοικητική υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου), των σχολικών συμβούλων καθώς και όσων επιθυμούν να αναλάβουν αντίστοιχους ρόλους μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα⁹³.

⁹³ ACHS O., GRUBER, K-H., *Schulqualität*, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien, 1995

- Η **ενίσχυση του θεσμού των Παιδαγωγικών Ακαδημιών** με τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Στόχος της παρέμβασης που ξεκίνησε το 1995 ήταν να καταστούν οι παιδαγωγικές Ακαδημίες της Αυστρίας αντάξιες της τριτοβάθμιας εκπαιδευτικής βαθμίδας στην οποία είχαν πρόσφατα ενταχθεί. Ειδικότερα, θεσπίστηκε η τετραετής διάρκεια σπουδών και δόθηκε η δυνατότητα να αναπτυχθούν πιο **ευέλικτα και δημιουργικά εκπαιδευτικά προγράμματα εντός του κύκλου σπουδών** σε αντίθεση με το έντονα «σχολικό» κλίμα που επικρατούσε μέχρι τότε στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Το 1996 μάλιστα, ξεκίνησε μία αξιέπαινη πρωτοβουλία εκ μέρους της Αυστριακής Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών, ενός οργάνου που δεν διακρίνεται για τις καινοτομικές του δραστηριότητες. Εμπνευσμένη από το ελβετικό παράδειγμα, η Ομοσπονδία διοργάνωσε μία **δημόσια συζήτηση εθνικής εμβέλειας με θέμα «Το πρότυπο του Δασκάλου»**. Μέσα από τοπικά workshops που πραγματοποιήθηκαν σε ολόκληρη τη χώρα, δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς, τους επιστήμονες της αγωγής και τους φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής να αναπτύξουν τους προβληματισμούς τους σχετικά με την εκπαιδευτική δεοντολογία, τις ειδικές απαιτήσεις του επαγγέλματος αλλά και το μέλλον του εκπαιδευτικού, και της παιδείας γενικότερα, όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο μιας εξαιρετικά ασταθούς, ετερογενούς και σύνθετης κοινωνίας όπως η σημερινή.

III.3.5. Γαλλία

Η υποχρεωτική εκπαίδευση θεσπίστηκε στη Γαλλία με το Νόμο της 28^{ης} Μαρτίου 1882 περί οργάνωσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και προβλέπει την υποχρεωτική φοίτηση όλων των παιδιών ηλικίας από 6 ως 16 ετών. Σύμφωνα με το ίδιο νόμο, οι γονείς υποχρεούνται να ενημερώνουν τη διεύθυνση του σχολείου σχετικά με τη διάρκεια και τους λόγους οποιασδήποτε απουσίας του μαθητή. Αντίστοιχα, οι σχολικές αρχές οφείλουν να προειδοποιούν εγγράφως τους γονείς σχετικά με τις κυρώσεις του νόμου στις περιπτώσεις μη αιτιολογημένης απουσίας ενός μαθητή για περισσότερες από τέσσερις μέρες το μήνα.

III.3.5.1. Θεσμικά μέτρα για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής

III.3.5.1.1. Οικονομικά μέτρα:

Το 1959, εγκύκλιος εφαρμογής του νόμου περί κοινωνικής ασφάλισης εξαρτά την καταβολή του οικογενειακού επιδόματος από την επαρκή τήρηση εκ μέρους των γονέων της υποχρέωσης φοίτησης των παιδιών. Η εφαρμογή της συγκεκριμένης διάταξης προϋποθέτει ωστόσο την υποβολή σχετικής καταγγελίας από τις σχολικές αρχές προς το Ταμείο Οικογενειακών Επιδομάτων. Σε αυτή την περίπτωση η καταβολή του μηνιαίου οικογενειακού επιδόματος που αντιστοιχεί στο/α παιδί/ά που δεν φοιτούν κανονικά διακόπτεται αρχής γενομένης από το μήνα κατά τον οποίο ειδοποιήθηκε το Ταμείο. Το επίδομα δεν μπορεί να καταβληθεί στην οικογένεια του διαρρεύσαντα μαθητή παρά μόνο εφόσον το σχολείο ενημερώσει το Ταμείο ότι ο μαθητής φοιτά κανονικά για τουλάχιστον ένα μήνα. Σε περίπτωση που οι γονείς αιτιολογήσουν εκ των υστέρων τις απουσίες του παιδιού στην Επιθεώρηση της Εκπαίδευσης, μπορούν να αιτηθούν την αναδρομική καταβολή του επιδόματος.

Στις περιπτώσεις όπου ένας μαθητής έχει απουσιάσει περισσότερες από τέσσερις σχολικές ημέρες το μήνα επί τρεις μήνες (διαδοχικούς ή όχι) ή περισσότερες από 6 ημέρες, συνεχόμενες ή όχι αλλά μέσα στον ίδιο μήνα, το οικογενειακό επίδομα δεν καταβάλλεται για το/ους συγκεκριμένο/ου μήνα/ες χωρίς δικαίωμα αναδρομικής καταβολής⁹⁴.

Η **προσωρινή διακοπή του οικογενειακού επιδόματος** σε γονείς μαθητών που απουσιάζουν αδικαιολόγητα από το σχολείο δεν φαίνεται ωστόσο να επιβεβαιώνεται ως κατάλληλο μέτρο καταπολέμησης της σχολικής διαρροής, όχι μόνο στη Γαλλία αλλά και σε άλλες χώρες όπου εφαρμόσθηκε (π.χ. Μ. Βρετανία, ΗΠΑ). Αντίθετα, η αύξηση των μέτρων καταστολής της σχολικής διαρροής φαίνεται να λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα προς την παραμονή των μαθητών στο σχολείο.

III.3.5.1.2. Ποινικά μέτρα:

Ενώ στα περισσότερα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σχολική διαρροή τιμωρείται κυρίως με χρηματικά πρόστιμα, η Γαλλία, όπως άλλωστε και η Μεγάλη Βρετανία, προβλέπει ποινικές κυρώσεις για τους γονείς που δεν μεριμνούν για την τακτική φοίτηση των παιδιών τους. Την τελευταία δεκαετία μάλιστα, οι καταδίκες γονέων για πλημμελή τήρηση των υποχρεώσεων τους απέναντι στα παιδιά τους έχουν αυξηθεί σημαντικά ενώ πληθαίνουν και οι προτάσεις και παρεμβάσεις για την προληπτική αντιμετώπιση του φαινομένου (π.χ. σεμινάρια γονέων για την ανάπτυξη

⁹⁴ *L' e-essentiel* (Publication électronique de la Caisse Nationale des Allocations Familiales), No9, février 2003

του αισθήματος ευθύνης απέναντι στα παιδιά, τοποθέτηση αστυνομικών σε σχολικές μονάδες, αντικατάσταση ποινικών ποινών με χρηματικά πρόστιμα κλπ.).

Ειδικότερα, σύμφωνα με το άρθρο 227-17 του γαλλικού Ποινικού Κώδικα, ο γονέας που, διαπιστωμένα και χωρίς νόμιμη αιτία, δεν ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις του «... σε βαθμό που να θέτει σε κίνδυνο την υγεία, την ασφάλεια, την ηθική και την εκπαίδευση» του παιδιού του τιμωρείται με ποινή που μπορεί να φτάσει τα δύο χρόνια κάθειρξης και χρηματικό πρόστιμο ως 30.000 €. Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε χρόνο εκδίδονται περί τις 120 καταδικαστικές αποφάσεις, εκ των οποίων το 16% περίπου αφορά ποινές φυλάκισης. Περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις συνδέονται με φαινόμενα σχολικής διαρροής. Οφείλουμε ωστόσο να επισημάνουμε ότι σχετικές εγκύκλιοι του Υπουργείου Δικαιοσύνης εξ αρχής αποθάρρυναν τους δικαστικούς λειτουργούς από τη γενικευμένη εφαρμογή της συγκεκριμένης διάταξης του Ποινικού Κώδικα, ενώ τα τελευταία χρόνια η επιβολή ποινών φυλάκισης σε περιπτώσεις σχολικής διαρροής έχει ουσιαστικά καταργηθεί.

Ως επιπλέον μέτρο για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής στη Γαλλία, επί υπουργίας του νυν προέδρου της γαλλικής δημοκρατίας Νικολά Σαρκοζί, δημιουργήθηκε ο **θεσμός του «υπεύθυνου σχολικής διαρροής»** που, σε συνεργασία με τις αστυνομικές και δικαστικές αρχές, μεριμνά για τον έγκαιρο εντοπισμό και την καταστολή κρουσμάτων σχολικής διαρροής μέσα στη σχολική μονάδα. Το μέτρο αντιμετωπίστηκε με μεγάλη επιφύλαξη από τον ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό κόσμο της Γαλλίας ενώ σκληρή κριτική ασκήθηκε και στον ίδιο τον Υπουργό για τον «αστυνομικό» ρόλο που θέλησε να επιβάλει στο γαλλικό σχολείο⁹⁵.

III.3.5.1.3. Υποστηρικτικά μέτρα:

Το Δεκέμβριο 2006, το γαλλικό κοινοβούλιο ψήφισε νέο νόμο για την προστασία του παιδιού στον οποίο περιλαμβάνεται ειδική διάταξη για τη σχολική διαρροή. Το σχετικό άρθρο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάγκη πρόληψης του φαινομένου σε αντιδιαστολή με την προηγούμενη νομοθεσία που περιοριζόταν σε καθαρά κατασταλτικά μέτρα. Μολονότι οι ποινικές κυρώσεις δεν έχουν καταργηθεί πλήρως, συνιστάται να εφαρμόζονται με φειδώ και μόνο ως έσχατο μέσο σωφρονισμού των γονέων. Αντ' αυτών, το νέο νομοθετικό πλαίσιο προτείνει τη **σταδιακή αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής**, αρχικά στο επίπεδο της σχολικής μονάδας με την άμεση ενημέρωση της οικογένειας μόλις διαπιστωθεί απουσία του μαθητή από το σχολείο και τη δημιουργία διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Σε

⁹⁵ AUFMONT R. (Ed.), *Le nouveau guide annuaire "Changeons l'école"*, Paris, 2007

περίπτωση μη ανταπόκρισης των γονέων, το σχολείο, εφόσον έχει παρέλθει ένας μήνας άκαρπων προσπαθειών εκ μέρους του σχολείου και εφόσον κρίνεται σκόπιμο, μπορεί να απευθυνθεί στο επίπεδο της Περιφέρειας προκειμένου να πραγματοποιηθεί εκτεταμένος διάλογος με όλους τους κοινωνικούς φορείς για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου, ενώ ως έσχατη λύση εξακολουθεί να ισχύει η δικαστική οδός και η επιβολή ποινικών κυρώσεων.

III.3.6 ΕΛΒΕΤΙΑ

Η Ελβετία διαθέτει πολυετή εμπειρία στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μέτρων αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, που δεν είναι δυνατόν να καλυφθούν εξαντλητικά στο παρόν κεφάλαιο. Ως ιδιαίτερα καλή πρακτική εντοπίζεται η εφαρμογή του θεσμού των «Σχολών Γονέων» στη χώρα, η οποία περιγράφεται αναλυτικά στη συνέχεια.

III.3.6.1. Σχολές Γονέων

Μία επιτυχημένη πρακτική, όσον αφορά το θεσμό των Σχολών Γονέων, εφαρμόζει η Ελβετία ήδη από το 1966. Η μεγάλη ανταπόκριση της ελβετικής κοινωνίας στα πρώτα βήματα του θεσμού και η ανάγκη των γονέων για αποτελεσματική στήριξη και σωστή καθοδήγηση σε εκπαιδευτικά και οικογενειακά ζητήματα οδήγησε στην ίδρυση, το 1967, της Ελβετικής Ομοσπονδίας Εκπαίδευσης Ενηλίκων η οποία απαρτίζεται από τοπικά (καντονικά) συλλογικά σχήματα (π.χ. ΚΕΚ, σύλλογοι γονέων κλπ.) και από τοπικές Σχολές Γονέων. Οι οικονομικοί πόροι της Ομοσπονδίας προέρχονται τόσο από το δημόσιο τομέα (τακτικές επιχορηγήσεις, ad-hoc ενισχύσεις για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων) και του ιδιωτικού τομέα καθώς και από τα έσοδα διαφόρων δραστηριοτήτων της Ομοσπονδίας (σεμινάρια, ημερίδες, εκδόσεις, πώληση διαφημιστικών κλπ.). Η κύρια δραστηριότητα της Ομοσπονδίας συνδέεται με την **εκπαίδευση ενηλίκων** και την **παροχή συμβουλευτικής στήριξης** στους γονείς, ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά στη διάρκεια των σπουδών τους. Η εκπαίδευση ενηλίκων πραγματοποιείται κυρίως μέσω οργανωμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, διαλέξεων, σεμιναρίων και ομάδων εργασίας και προβληματισμού. Προβλέπονται ωστόσο και δραστηριότητες που δε συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η διοργάνωση πολιτιστικών, αθλητικών και ψυχαγωγικών εκδηλώσεων.

Ειδικότερα, η Ομοσπονδία δραστηριοποιείται στα ακόλουθα πεδία:

- Συντονισμός των δράσεων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση ενηλίκων/γονέων.
- Ενημέρωση, πληροφόρηση, δημοσιότητα (έντυπο και ψηφιακό ενημερωτικό υλικό, λειτουργία κόμβου στο Internet, τηλεφωνική γραμμή επικοινωνίας, ενημερωτικές εκδηλώσεις).
- Εκπροσώπηση Σχολών Γονέων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.
- Έκδοση Επαγγελματικών Περιοδικών και άλλων ενημερωτικών φυλλαδίων στη γερμανική και τη γαλλική γλώσσα.
- Εκπαίδευση και δια βίου κατάρτιση ενηλίκων.
- Δημόσιες Σχέσεις και παρουσία στα ΜΜΕ.
- Διοργάνωση Εθνικής Ημέρας για την Εκπαίδευση Γονέων ανά διετία (δεύτερο Σάββατο του Σεπτεμβρίου).
- Παραγωγή και πώληση διαφημιστικού και προωθητικού υλικού (στυλό, σημειωματάρια, σπέρτα, αφίσες κλπ.).
- Πολιτικο-κοινωνικές δραστηριότητες.
- Συνεργασία με τοπικούς και συλλογικούς φορείς στην υλοποίηση σχετικών παρεμβάσεων.

Στην Ελβετία, στην εκπαίδευση ενηλίκων (συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης γονέων) δραστηριοποιούνται συνολικά περί τους **1.200** φορείς, πολλοί από τους οποίους στηρίζονται στην εθελοντική εργασία⁹⁶.

Ειδικότερα σε ότι αφορά τις **Σχολές Γονέων**, σχεδιάσθηκαν και λειτουργούν για την εξυπηρέτηση των ακόλουθων αναγκών των ενήλικων πολιτών:

- **Απόκτηση νέων και επαναφορά προηγούμενων γνώσεων** για την καλύτερη υποστήριξη των παιδιών τους σε σχέση με το σχολείο.
- **Συμβουλευτική γονέων.**
- **Επικοινωνία με άλλους γονείς** και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.
- **Συμμετοχή σε πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες.**

Οι δραστηριότητες των Σχολών Γονέων είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των ενηλίκων (σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, απογευματινό-βραδινό ωράριο μαθημάτων, δημιουργία κλίματος

⁹⁶ www.formation-des-parents.ch

συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ γονέων-μαθητών αλλά και μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών). Οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται στις Σχολές Γονέων είναι εξειδικευμένοι στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ το εκπαιδευτικό πρόγραμμα επικεντρώνεται στην **απόκτηση γενικής παιδείας και ειδικών δεξιοτήτων**, απαραίτητων για την ένταξη και την εξέλιξη μέσα στη σύγχρονη αγορά εργασίας. Οι συμμετέχοντες γονείς έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα από **80 και πλέον διαφορετικά μαθήματα** (π.χ. γαλλικά, γαλλικά για ξενόγλωσσους, γερμανικά, αγγλικά, λατινικά, μαθηματικά, φυσική, πληροφορική κλπ.) καθώς και να συμμετάσχουν σε διάφορες δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης ή σεμινάρια ποικίλης θεματολογίας.

Το αργότερο μέχρι το Σεπτέμβριο κάθε έτους, εκδίδεται το αναλυτικό πρόγραμμα κάθε Σχολής Γονέων και αποστέλλεται ταχυδρομικά σε όσους έχουν εκδηλώσει σχετικό ενδιαφέρον. Παρότι επιδοτούμενες από την Τοπική Αυτοδιοίκηση, οι Σχολές Γονέων καλύπτουν μέρος του κόστους λειτουργίας τους με τα **έσοδα από την παραγωγή και την πώληση** (μέσω του Διαδικτύου) **αναμνηστικών και διαφημιστικών αντικειμένων** που φέρουν το λογότυπο του θεσμού και έξυπνα επικοινωνιακά μηνύματα (π.χ. κουτί σπέρτων με τη φράση – σε ελεύθερη απόδοση - «Σχολές Γονέων – μια σπιρτώδης ιδέα»)⁹⁷.

Αξιοσημείωτη είναι και η **δημιουργία δικτυακού τόπου** (<http://www.ep-ge.ch>) για την παροχή συμβουλευτικής στήριξης σε γονείς παιδιών κάθε ηλικίας στο πλαίσιο λειτουργίας των «Σχολών Γονέων». Λειτουργεί γραμματεία ενημέρωσης των γονέων σχετικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες και τις υλοποιούμενες δράσεις (9-12:00 και 13:30-15:30), **24ωρη γραμμή επικοινωνίας** και συμβουλευτικής στήριξης, καφέ γονέων όπου συναντιούνται γονείς και συζητούν κοινά προβλήματα σχετικά με την ανατροφή των παιδιών, ενώ διοργανώνονται συχνά σεμινάρια, διαλέξεις και συζητήσεις πάνω σε θέματα που σχετίζονται με την ανατροφή των παιδιών. Τέλος, κατόπιν αιτήματος, ο φορέας (Ομοσπονδία Εκπαίδευσης Ενηλίκων ή μεμονωμένες σχολές γονέων) αναλαμβάνει τη **διοργάνωση παρουσιάσεων-διαλέξεων** ή το συντονισμό συζητήσεων πάνω σε θέματα σχετικού ενδιαφέροντος για λογαριασμό του αιτούντος (φορέα ή ιδιώτη) και έναντι αμοιβής.

⁹⁷ <http://www.geneve.ch/co/encadrer/epa.html>

III.3.7. Ισπανία

Η Ισπανία αντιμετωπίζει διαχρονικά έντονο πρόβλημα σχολικής διαρροής αφού κατατάσσεται μόνιμα στις τελευταίες θέσεις όσον αφορά την επίτευξη του σχετικού δείκτη της Λισσαβόνας. Εντούτοις, τα τελευταία δύο χρόνια παρατηρείται μία τάση μείωσης του ποσοστού σχολικής διαρροής⁹⁸, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι σχετικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν κατά τα τελευταία χρόνια αποδίδουν τους πρώτους καρπούς. Είναι γεγονός ότι, παρά τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, η Ισπανία έχει να επιδείξει έντονη, και συχνά καινοτομική, δράση για την αντιμετώπιση του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, η πορεία της Ισπανίας προς την επίτευξη του στόχου της Λισσαβόνας διαγράφεται εξαιρετικά επίπονη και είναι σχεδόν βέβαιο ότι ο δείκτης δεν θα επιτευχθεί εντός της χρονικής προθεσμίας που θέτει η Ε.Ε. (2010).

Τα ατομικά, κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του διαρρεύσαντα μαθητικού πληθυσμού είναι λίγο ως πολύ κοινά με αυτά των άλλων ευρωπαϊκών χωρών ενώ αξιοσημείωτη είναι και η **ιδιαίτερη ομοιότητα με τον ελληνικό διατρέχοντα κίνδυνο πληθυσμό**. Έτσι, μεγάλα ποσοστά διαρροής παρουσιάζουν τα παιδιά μεταναστών (κυρίως από τις χώρες της Βόρειας Αφρικής), οι παλιννοστούντες, οι τσιγγανόπαιδες, τα παιδιά μονογονεϊκών, φτωχών ή κοινωνικά περιθωριοποιημένων οικογενειών, τα παιδιά ξενόγλωσσων κοινοτήτων της Ισπανίας και τέλος, οι μαθητές που διαμένουν σε υποβαθμισμένες περιοχές των μεγάλων αστικών κέντρων και στα νησιωτικά συμπλέγματα των Καναρίων και των Βαλεαρίδων.

III.3.7.1. Ενισχυτική διδασκαλία

Η αλλαγή τάσης της τελευταίας διετίας συμπίπτει χρονικά με την **εφαρμογή του Εθνικού Σχεδίου Ενίσχυσης, Προσανατολισμού και Στήριξης (PROA)** που στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών προοπτικών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Το Σχέδιο περιλαμβάνει πλήθος δράσεων που υλοποιούνται σε ολόκληρη την ισπανική επικράτεια και αφορούν την **πρόσθετη διδακτική στήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες** όσο και την **υποστήριξη μαθητών για την απόκτηση χρήσιμων τεχνικών μάθησης**. Αυτή τη στιγμή το Πρόγραμμα υλοποιείται σε 1.165 σχολικά συγκροτήματα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ υπολογίζεται ότι το σχολικό έτος 2007-2008 θα ενταχθούν άλλα 1.300. Ειδικότερα, το Πρόγραμμα PROA αφορά την παροχή διδακτικής στήριξης με στόχο την ομαλή μετάβαση από μία σχολική βαθμίδα στην επόμενη και από μία σχολική τάξη στην

⁹⁸ Από 31,7% το 2004 σε 29,9% το 2006

επόμενη. Το πρόγραμμα διαρθρώνεται σε δύο βασικές κατηγορίες δράσεων εκ των οποίων η πρώτη απευθύνεται σε μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου και επιδιώκει την ομαλή μετάβαση στο γυμνάσιο ενώ η δεύτερη απευθύνεται σε μαθητές της Α', Β' και Γ' τάξης του γυμνασίου με στόχο την ενθάρρυνση τους να προχωρήσουν στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα εστιάζουν στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών που συνδέονται με:

- Προβλήματα συμπεριφοράς και ωριμότητας.
- Χαμηλός βαθμός ενσωμάτωσης στο σχολικό περιβάλλον.
- Μειωμένη ανταπόκριση στις σχολικές απαιτήσεις και έλλειψη ορθών μαθητικών συνηθειών.
- Ελλιπείς γνώσεις σε βασικά πεδία του σχολικού προγράμματος.
- Έλλειψη ενδιαφέροντος και απουσία κινήτρων για τη συνέχιση της φοίτησης.

Η υποστήριξη παρέχεται με τη μορφή διοργάνωσης ειδικών μαθημάτων εκτός του ωρολογίου προγράμματος με στόχο:

- ⇒ Τη **βελτίωση της σχολικής επίδοσης** μέσω (α) της απόκτησης συνηθειών οργάνωσης και συστηματικότητας στην προετοιμασία των μαθημάτων, (β) της βελτίωσης της ικανότητας ανάγνωσης και συγκέντρωσης και (γ) του εμπλουτισμού των γνώσεων σε πεδία που είναι κρίσιμα κατά τα επόμενα στάδια της σχολικής ζωής.
- ⇒ Την **αύξηση του βαθμού ενσωμάτωσης** στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα.
- ⇒ Τη **διευκόλυνση της μετάβασης** από τη μία σχολική τάξη και από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη.

Παράλληλα, ένα από τα μέτρα που φαίνεται να συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην πρόσφατη μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής είναι τα προγράμματα εκπαιδευτικής στήριξης που απευθύνονται στους μαθητές με τις μεγαλύτερες μαθησιακές δυσκολίες. Πέρα από την πρόσθετη διδασκαλία, η δράση στοχεύει στην απόκτηση χρήσιμων **μαθησιακών τεχνικών**, που διευκολύνουν την αφομοίωση των γνώσεων, έτσι ώστε οι νέοι με μαθησιακές δυσκολίες να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος.

III.3.7.2. Ενημέρωση – ευαισθητοποίηση - δημοσιότητα

Σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής διαδραματίζει η ευαισθητοποίηση του κοινού – ειδικότερα των γονέων – σχετικά με τις επιπτώσεις της σχολικής διαρροής. Το στόχο αυτό φαίνεται να εκπληρώνουν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό οι πρωτοβουλίες τοπικών φορέων για **ευαισθητοποίηση γονέων και μαθητών** σχετικά με την αναγκαιότητα παραμονής των παιδιών όσο το δυνατόν περισσότερο μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό, υλοποιούνται συστηματικά στοχευμένες **δράσεις ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των οικογενειών μεταναστών** με πρωτοβουλία τοπικών και κοινωνικών φορέων καθώς και με τη συνεργασία φορέων εκπροσώπησης των μεταναστών. Οι δράσεις αυτές αποσκοπούν στην ενθάρρυνση των μεταναστών να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο και στην παράλληλη ενημέρωσή τους σχετικά με τις διαδικασίες εγγραφής στο σχολείο και τις υπηρεσίες που παρέχονται ειδικότερα στους αλλοδαπούς μαθητές.

Τη μεγαλύτερη ωστόσο συμβολή στην καταπολέμηση της σχολικής διαρροής είχε η **αλλαγή πολιτικού λόγου** με την οποία συνοδεύτηκαν οι παραπάνω δράσεις. Σε αντίθεση με το παρελθόν, η νέα επιχειρηματολογία δεν επικεντρώνεται στη δημιουργία εναλλακτικών μορφών απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων εκτός εκπαιδευτικού συστήματος προς τις οποίες κατευθύνονται οι μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις, αλλά δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην παροχή στήριξης προς τον απειλούμενο μαθητή και την οικογένειά του προκειμένου να παραμείνει εντός του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος για όσο το δυνατό μεγαλύτερο διάστημα. Η **σημασία της εκπαίδευσης και της παραμονής εντός του εκπαιδευτικού συστήματος** αναδείχθηκε σε κεντρικό μήνυμα της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής της Ισπανίας και με τη βοήθεια των ανά την επικράτεια υλοποιούμενων δράσεων ευαισθητοποίησης φαίνεται να συντέλεσε σε μία ουσιαστική αλλαγή νοοτροπίας της ισπανικής κοινωνίας.

III.3.7.3. Θεσμικά μέτρα

Ειδική αναφορά οφείλεται στη συμβολή των θεσμικών μέτρων που λήφθηκαν από την κυβέρνηση Θαπατέρο για την καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής. Πρόκειται ουσιαστικά για δύο νόμους, τον Οργανικό Νόμο για την Εκπαίδευση (Ley Orgánica de Educación - LOE) και τον Οργανικό Νόμο για το Πανεπιστήμιο (Ley Orgánica de

Universidad - LOU)⁹⁹, που αφενός κατοχυρώνουν νομικά το **δικαίωμα όλων των νέων** – ανεξάρτητα από το κοινωνικο-οικονομικό τους προφίλ, την εθνική και πολιτιστική ταυτότητα, τη μητρική τους γλώσσα ή τον τόπο κατοικίας τους – **στη βασική αλλά και την ανώτατη εκπαίδευση** αφετέρου δε περιλαμβάνουν δέσμη μέτρων για την εξασφάλιση **μεγαλύτερης ευελιξίας στην εκπαιδευτική διαδρομή των νέων**, επιτρέποντας την αποχώρηση και επανένταξη στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

Στην καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου συνέβαλαν όμως και τα πρόσφατα εντεινόμενα **μέτρα ενίσχυσης των οικονομικά ασθενέστερων μαθητών με τη μορφή υποτροφίας** για τη συνέχιση των σπουδών μετά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

III.3.7.4. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Μολονότι η Ισπανία υπήρξε ανέκαθεν χώρα υποδοχής μεταναστών – όπως άλλωστε υπήρξε και χώρα αποστολής μεταναστών – τις τελευταίες δεκαετίες, ο ρυθμός και η σύνθεση του μεταναστευτικού ρεύματος προς την Ισπανία έχει αλλάξει ριζικά, με εμφανείς επιπτώσεις και στην παιδεία. Σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, κατά την προηγούμενη δεκαετία, ο ρυθμός ετήσιας εισροής μεταναστών άγγιξε το 25%. Πρόκειται δε για έναν εξαιρετικά ετερογενή πληθυσμό, ενίοτε προερχόμενο από περισσότερες από 140 διαφορετικές χώρες¹⁰⁰. Το σχολικό έτος 2001-2002, το ποσοστό των παιδιών που προέρχονταν από οικογένειες μεταναστών υπολογίσθηκε στο 3% επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Ωστόσο, μία σε βάθος ανάλυση της γεωγραφικής κατανομής και του μορφωτικού επιπέδου της συγκεκριμένης μερίδας πληθυσμού οδηγεί σε πρόσθετα συμπεράσματα αναφορικά με τις εκπαιδευτικές δυνατότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες στις οποίες καλείται να δώσει απαντήσεις το ισπανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών από μεταναστευτικό περιβάλλον είναι εγκατεστημένη στις Περιφέρειες της Μαδρίτης, της Καταλονίας και της Ανδαλουσίας¹⁰¹ ενώ η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία συγκεντρώνεται το μεγαλύτερο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών είναι η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ακολούθως η υποχρεωτική δευτεροβάθμια. Όπως στις περισσότερες χώρες υποδοχής μεταναστών έτσι και στην Ισπανία, η συντριπτική πλειοψηφία των

⁹⁹ Εφημερίδα «El país», 8 και 14/5/2007

¹⁰⁰ IOE, *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*, σελ. 13

¹⁰¹ Τα ποσοστά μεταναστών για κάθε Περιφέρεια διαμορφώνονται 28,78%, 18,26% και 11,23% αντίστοιχα σύμφωνα με στοιχεία του 2003 (Informe Defensor del Pueblo, 2003)

μαθητών από μεταναστευτικό περιβάλλον (περί το 80%) φοιτά στο δημόσιο σχολείο, γεγονός που υποδηλώνει την άμεση ανάγκη προσαρμογής του θεσμού της δημόσιας εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη πραγματικότητα.

Πράγματι, τα τελευταία χρόνια η Ισπανία έχει αναπτύξει δυναμικές πρωτοβουλίες στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ενδεικτικά παραδείγματα θετικών και καινοτόμων δράσεων στο τομέα αυτό αναφέρονται στη συνέχεια:

- **Λειτουργία κόμβου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση** με πρωτοβουλία της Ισπανικής Ομοσπονδίας Εργαζομένων της Εκπαίδευσης (www.aulaintercultural.org) μέσω του οποίου παρέχονται συμβουλές σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς και παρουσιάζονται μελέτες και καλές πρακτικές αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.
- **Εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης** σε σχολεία με υψηλό ποσοστό μεταναστών. Τα προγράμματα που έχουν υιοθετηθεί από αρκετά σχολεία της Ισπανίας, κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως επί το πλείστον σε περιοχές με υψηλό ποσοστό μεταναστευτικού πληθυσμού όπως η Μάλαγα, η Ανδαλουσία, η Μούρθια κλπ., περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα δράσεων - από πολύ απλές και σχεδόν ανέξοδες μέχρι πολύ σύνθετες και υψηλού κόστους δραστηριότητες - που προάγουν την ειρηνική συνύπαρξη των μαθητών και τον συγκερασμό μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και παραδόσεων. Ενδεικτικά αναφέρονται:
 - **Παραγωγή έντυπου ενημερωτικού υλικού** μεταφρασμένου στις κυριότερες γλώσσες του μεταναστευτικού πληθυσμού (π.χ. αραβικά). Τα έντυπα αυτά διανέμονται στους γονείς που ενδιαφέρονται να γράψουν το παιδί τους στο σχολείο και περιλαμβάνουν όλες τις πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία εγγραφής του μαθητή (απαραίτητα δικαιολογητικά, έντυπα και σχετικές οδηγίες συμπλήρωσης κλπ.).
 - **Τοποθέτηση πινακίδας** στην είσοδο του σχολείου όπου εμφανίζεται η λέξη «Καλωσόρισες» σε όλες τις γλώσσες που εκπροσωπούνται στο σχολείο. Σε περίπτωση εγγραφής ενός/μίας μαθητή/ριας στη μητρική γλώσσα του/ης οποίου/ας δεν εμφανίζεται η λέξη «Καλωσόρισες», η νέα λέξη προστίθεται στον πίνακα στο πλαίσιο μίας μικρής γιορταστικής εκδήλωσης όπου πρωταγωνιστικό ρόλο αναλαμβάνει ο νέος μαθητής.
 - **Ορισμός** ενός στελέχους του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου ως **υπεύθυνου για την υποδοχή** ενός νέου μαθητή από οικογένεια μεταναστών. Μετά τα πρώτα στάδια ενσωμάτωσης του μαθητή στο

καινούριο περιβάλλον, κατά τα οποία υπάρχει στενή παρακολούθηση και στήριξη εκ μέρους του υπεύθυνου εκπαιδευτικού, κάποιος από τους νέους συμμαθητές αναλαμβάνει ρόλο μέντορα για την απρόσκοπτη ένταξη του νέου μαθητή στην τάξη.

- **Σχεδιασμός προγράμματος και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού** με διαπολιτισμική οπτική. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, και το αντίστοιχο υποστηρικτικό υλικό, εστιάζει στην εισαγωγή πολιτιστικών, ιστορικών και λαογραφικών στοιχείων από άλλους πολιτισμούς (των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών ως επί το πλείστον) έτσι ώστε να ενθαρρύνεται η γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και η υιοθέτηση συμπεριφορών επιείκειας απέναντι στη διαφορετικότητα.
- **Λειτουργία τάξεων μετάβασης** προσωρινής φοίτησης. Στις τάξεις μετάβασης φοιτούν οι νεοεισερχόμενοι στο ισπανικό σχολείο αλλοδαποί μαθητές για όσο διάστημα κριθεί απαραίτητο για την ομαλή ένταξη τους στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παραδίδονται μαθήματα εκμάθησης της ισπανικής γλώσσας και παρέχεται πρόσθετη διδακτική στήριξη έτσι ώστε να μειώνονται οι πιθανότητες σχολικής αποτυχίας.
- **Μαθήματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας** και γνωριμίας με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης με στόχο τη διατήρηση της πολιτιστικής ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών.
- **Διοργάνωση σχολικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων** που ενθαρρύνουν την ειρηνική συνύπαρξη και την διαδραστικότητα μεταξύ μαθητών από διαφορετικό περιβάλλον αλλά και μεταξύ των γονέων τους (π.χ. γιορτές, διαλέξεις, εκδρομές, μαθήματα χορού, θεατρικές παραστάσεις κλπ.)
- **Δικτύωση σχολείων με τοπικούς, κοινωνικούς και μη κερδοσκοπικούς φορείς και οργανώσεις** για την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης προς τις οικογένειες μεταναστών. Τέτοιες υπηρεσίες μπορούν να είναι η διοργάνωση εκτός σχολείου μαθημάτων ισπανικής γλώσσας (τμήματα ανηλίκων και τμήματα ενηλίκων) από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό που μιλάει τη μητρική γλώσσα των εκπαιδευομένων, η διοργάνωση εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν την ενσωμάτωση των μεταναστών στην τοπική κοινωνία, διοργάνωση γιορτών γνωριμίας με ξένους πολιτισμούς (χοροί, θεατρικές παραστάσεις, παρουσιάσεις βιβλίων, εκθέσεις κλπ.).

III.3.7.5. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Πρόκειται για πρωτοβουλίες που ενθαρρύνουν τη συστηματική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Προβλέπεται η **διοργάνωση τακτικών συναντήσεων** μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η πραγματοποίηση **έκτακτων προσωπικών συνεντεύξεων γονέων-δασκάλου** για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και τα οποία απαιτούν ενημέρωση του γονέα, η **διανομή ενημερωτικών δελτίων** σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς κλπ. Για τους σκοπούς αυτούς, ο κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει ορισμένες ώρες από το ωράριο του για την επικοινωνία με τους γονείς (συγκεντρώσεις γονέων, προσωπικές συνεντεύξεις, τηλεφωνική επικοινωνία κλπ.) ενώ στη σχολική μονάδα έχουν διαμορφωθεί ειδικοί φιλόξενοι χώροι για τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.

III.3.7.6. Μέτρα για την καταπολέμηση της σχολικής βίας

Μόλις πρόσφατα (Μάιος 2007), εγκαινιάστηκε στην Ισπανία το **Εθνικό Παρατηρητήριο της Σχολικής Συνύπαρξης** (*Observatorio Nacional de la Convivencia Escolar*) με σκοπό το σχεδιασμό και την εφαρμογή μέτρων για την καταπολέμηση φαινομένων διαχωρισμού μέσα στις σχολικές αίθουσες¹⁰². Σε αρχικό στάδιο, το Παρατηρητήριο θα επικεντρωθεί στη συλλογή στοιχείων και την **αποτύπωση του φαινομένου της σχολικής βίας** στην Ισπανία, προκειμένου, σε επόμενο στάδιο, να προχωρήσει στο σχεδιασμό μέτρων αντιμετώπισης του, η εφαρμογή των οποίων εκτιμάται ότι θα ξεκινήσει ήδη από το σχολικό έτος 2007-08. Μεταξύ άλλων, προβλέπεται η **εκπόνηση Οδηγού Καλών Πρακτικών** ή πρωτοβουλιών για την υποστήριξη θυμάτων σχολικής βίας καθώς και η υιοθέτηση μέτρων που προτείνονται σε αντίστοιχα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σε αυτή τη φάση, το Παρατηρητήριο έχει ξεκινήσει τις εργασίες για την καταγραφή του φαινομένου της σχολικής βίας και έχει θέσει τις πρώτες γενικές αρχές-προτάσεις του σε δημόσια διαβούλευση. Στη διαβούλευση λαμβάνουν μέρος εκπρόσωποι των Υπουργείων Παιδείας, Απασχόλησης, Υγείας & Πρόνοιας, Δικαιοσύνης και Εσωτερικών της Ισπανίας, ακαδημαϊκοί της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, τοπικοί και κοινωνικοί φορείς, σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, διευθυντές και ιδιοκτήτες σχολείων και πλήθος άλλων κοινωνικών εταίρων.

¹⁰² <http://www.europapress.es>

III.3.8. Η.Π.Α.

Σε αντίθεση με το παρελθόν όπου οι ΗΠΑ κατείχαν την πρώτη θέση παγκοσμίως όσον αφορά το ποσοστό αποφοίτων της ανώτερης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επί του συνολικού πληθυσμού, τα τελευταία χρόνια χάνει διαρκώς έδαφος έναντι πολλών άλλων χωρών του δυτικού κόσμου. Μολονότι οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής δεν καταγράφουν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής με την ίδια μεθοδολογία που χρησιμοποιεί η Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία¹⁰³, είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια το ποσοστό σχολικής διαρροής κυμαίνεται στη χώρα σε σχετικά υψηλά επίπεδα (17-20%). Τα ποσοστά αυτά είναι ακόμα υψηλότερα για τις πολυπληθείς μειονότητες των πολιτών αφρικανικής (25-31%) και λατινοαμερικανικής (26-39%) καταγωγής.

Ωστόσο, το ποσοστό σχολικής διαρροής στις ΗΠΑ δεν είναι τόσο ανησυχητικό όσο το γεγονός ότι οι οικονομικές συνέπειες για όσους εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο είναι κατά πολύ σοβαρότερες απ' ό,τι στις ευρωπαϊκές χώρες αφού, σύμφωνα με σχετική μελέτη¹⁰⁴, το εισόδημα των νέων που δεν ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντιπροσωπεύει μόλις το 65% του αντίστοιχου εισοδήματος όσων έχουν απολυτήριο λυκείου, ποσοστό σημαντικά χαμηλότερο από το αντίστοιχο των περισσότερων χωρών της Ευρώπης, της Ασίας και του κόσμου που διαμορφώνεται συνήθως γύρω στο 80%.

Πέρα από τις οικονομικές επιπτώσεις της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, η σχολική διαρροή επιδρά αρνητικά και στην επαγγελματική εξέλιξη των νέων, αφού τα ποσοστά ανεργίας που καταγράφονται για όσους δεν έχουν ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι διαχρονικά υψηλότερα από τα αντίστοιχα των κατόχων απολυτηρίου λυκείου¹⁰⁵. Τέλος, οι νέοι των ΗΠΑ με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να μειονεκτούν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους έναντι των άλλων, αφού αφενός το αμερικανικό σύστημα δεν έχει δημιουργήσει ευέλικτες διαδικασίες επανένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα αφετέρου δε, απουσιάζει ένα θεσμικό πλαίσιο προστασίας των κοινωνικά και επαγγελματικά ευάλωτων ομάδων πληθυσμού, σε αντίθεση με τον ευρωπαϊκό χώρο όπου οι πολίτες χαμηλού

¹⁰³ Στις ΗΠΑ χρησιμοποιείται εξίσου ο δείκτης ετήσιας σχολικής διαρροής (Event Dropout Rate) και ο δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Status Dropout Rate) βάσει των οποίων καταμετρώνται οι νέοι ηλικίας 15 (ή 16, ανάλογα με την έρευνα) ως 24 ετών που διακόπτουν τη φοίτηση πριν την ολοκλήρωση του ανώτερου κύκλου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

¹⁰⁴ Στο: www.msnbc.msn.com/education

¹⁰⁵ CHAPMAN C., LAIRD J., DE BELL M., Dropout Rates in the United States : 2004, IES – National Centre for Education Statistics, November 2006

μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου προστατεύονται από την Πολιτεία (φορολογικές ελαφρύνσεις, ευνοϊκές νομικές ρυθμίσεις, ενθάρρυνση συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου κατάρτισης κλπ). Αντίθετα, το αμερικανικό σύστημα προωθεί και επιβραβεύει, σε μεγαλύτερο βαθμό από τις άλλες χώρες, τους κατόχους τίτλων σπουδών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που στη συγκεκριμένη χώρα αμείβονται κατά μέσο όρο κατά 72% περισσότερο από τους αποφοίτους λυκείου, ποσοστό σημαντικά υψηλότερο από των περισσότερων χωρών¹⁰⁶.

Επί σειρά ετών, οι ΗΠΑ αντιμετώπιζαν, εκτός από το υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής, το πρόβλημα της έλλειψης κεντρικού συστήματος παρακολούθησης και ομοιογενούς αποτύπωσης του φαινομένου της σχολικής διαρροής σε εθνικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, κάθε Πολιτεία παρακολουθούσε τη σχολική διαρροή στη βάση διαφορετικού ορισμού και με την εφαρμογή διαφορετικής μεθοδολογίας μέτρησης, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για την εξέλιξη του φαινομένου σε επίπεδο συνόλου χώρας. Πρόσφατα η κυβέρνηση των ΗΠΑ θέσπισε τη δημιουργία εθνικού συστήματος παρακολούθησης της σχολικής διαρροής στη βάση ενιαίου ορισμού του φαινομένου της σχολικής διαρροής και με τη χρήση κοινού δείκτη και μεθοδολογίας μέτρησης για όλη τη χώρα.

Η δράση των ΗΠΑ στο πεδίο της καταπολέμησης της σχολικής διαρροής είναι πολυετής και διακρίνεται κατά καιρούς από έντονη καινοτομία και εφευρετικότητα. Στη συνέχεια παρατίθενται ενδεικτικά παραδείγματα δράσεων για την αύξηση του μέσου χρόνου παραμονής εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες, κατόπιν σχετικών μελετών αποτίμησης, εκτιμήθηκαν ως επιτυχημένες και ποσοτικά αποδοτικές (συμβολή στη μείωση ποσοστού σχολικής διαρροής και την αύξηση ποσοστού ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεδομένου ότι οι περισσότεροι τομείς παρέμβασης έχουν ήδη καλυφθεί σε ικανοποιητικό βαθμό στις προηγούμενες παραγράφους, η συγκεκριμένη ενότητα θα επικεντρωθεί ειδικότερα στον τομέα της μετάβασης από το γυμνάσιο στο λύκειο και την προσπάθεια αύξησης του ποσοστού ολοκλήρωσης της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- **Πρόγραμμα υιοθεσίας μαθητών:** Πρόκειται για μία πρωτοβουλία που υλοποιείται στην Ατλάντα από το 1983 και έχει ως κεντρικό στόχο τη διασύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας. Στο πρόγραμμα συμμετέχουν εργαζόμενοι από τον ιδιωτικό τομέα οι οποίοι αναλαμβάνουν εθελοντικά ρόλο μέντορα - συμβούλου, υποστηρίζοντας τους μαθητές των πρώτων τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις στο πλαίσιο

¹⁰⁶ Washington Post, 23/5/2006

ενός συστήματος επαγγελματικού προσανατολισμού. Οι μαθητές, με τη βοήθεια του αντίστοιχου μέντορα-συμβούλου, μαθαίνουν να **αναπτύσσουν έναν πρώτο προβληματισμό όσον αφορά τις επαγγελματικές τους προοπτικές** και το μέλλον τους μέσα στην εγχώρια αγορά εργασίας. Σύμφωνα με σχετική μελέτη αποτίμησης της δράσης, διαπιστώθηκε αύξηση του ποσοστού ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκ μέρους των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα μαθητών σε αντίθεση με άλλη ομάδα που δεν είχε συμμετάσχει στο πρόγραμμα και η οποία δεν παρουσίασε θετική εξέλιξη του συγκεκριμένου δείκτη.

- **Δράση «Παιδιά που έχουν ανάγκη από όνειρα» (“Kids in need of dreams”):** Η δράση υλοποιήθηκε στην Ατλάντα των ΗΠΑ και αφορούσε την προσπάθεια επανένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών που είχαν διαρρεύσει από το σχολείο. Η προσπάθεια δεν περιορίστηκε στην **υποστήριξη του μαθητή για την επιστροφή του στο σχολείο** αλλά στη **δημιουργία διαλόγου με όλη την οικογένεια**. Η αποτελεσματικότητα του μέτρου αποδίδεται στο γεγονός ότι το φαινόμενο της σχολικής διαρροής δεν συνδέεται αποκλειστικά με το μαθητή αλλά αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο και πολυ-παραγοντικό πρόβλημα.
- **Ακαδημία Rich:** Πρόκειται για εναλλακτικό γυμνάσιο της Ατλάντα που απευθύνεται σε μαθητές που είτε εγκατέλειψαν είτε κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Το πρόγραμμα υλοποιείται από μη κερδοσκοπική οργάνωση και βασίζεται στην εθελοντική εργασία. Οι μαθητές εντάσσονται σε «οικογενειακές ομάδες (*family groups*) των 20-30 ατόμων που συναντώνται καθημερινά για αμοιβαία υποστήριξη και ανταλλαγή απόψεων – εμπειριών. Οι συμμετέχοντες εθελοντές είναι επιφορτισμένοι με την **παροχή συμβουλευτικής στήριξης και καθοδήγησης των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα** με στόχο την παραμονή τους στο σχολείο ως την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο των καθηκόντων τους οι συμμετέχοντες εθελοντές οφείλουν να επισκέπτονται τακτικά τις οικογένειες των μαθητών που έχουν αναλάβει και να συζητούν μαζί τους ζητήματα που αφορούν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους καθώς και το αντικείμενο του προγράμματος.
- **Πρόγραμμα Νεολαίας Coca Cola (The Coca Cola Valued Youth Program):** Πρόκειται για πρόγραμμα παροχής συμβουλευτικής στήριξης από μεγαλύτερους μαθητές (όχι απαραίτητα καλών σχολικών επιδόσεων) προς τους μαθητές μικρότερων τάξεων που απειλούνται με πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου εξαιτίας ελλιπούς γνώσης της αγγλικής γλώσσας. Η επιτυχία του προγράμματος έγκειται στην άμεση εμπλοκή και τη **στενή συνεργασία μεταξύ μαθητών**

(διαφορετικών ηλικιακών ομάδων), **γονέων και εκπαιδευτικών** που αναλαμβάνουν από κοινού τη λήψη αποφάσεων, το σχεδιασμό στρατηγικής για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, τον προσδιορισμό συγκεκριμένων στόχων και τρόπου παρακολούθησης τους καθώς και την υιοθέτηση συστήματος αποτίμησης των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Πέρα από τη βελτίωση των επιδόσεων των μικρότερων μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, το πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα και στην ομάδα των μαθητών-συμβούλων που παρουσίασαν μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής σε επίπεδα κάτω από τον εθνικό μέσο όρο. Το 1992, το πρόγραμμα αναγνωρίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ ως πρότυπο πρόγραμμα για την πρόληψη του κινδύνου σχολικής διαρροής και την αύξηση του ποσοστού ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

- **Προπαρασκευαστικό Γυμνάσιο George Washington:** Πρόκειται για σχολική μονάδα του Λος Άντζελες όπου η εγγραφή μαθητή συνοδεύεται από την **υποχρέωση υπογραφής συμβολαίου μεταξύ γονέων, μαθητών και σχολείου**. Σύμφωνα με τους όρους του συμβολαίου οι γονείς αναλαμβάνουν την υποχρέωση να παρακολουθούν συστηματικά τα ειδικά σεμινάρια και work shops που διοργανώνονται από το σχολείο για την ανάπτυξη της ικανότητας των γονέων να παρέχουν αποτελεσματική βοήθεια και στήριξη στα παιδιά τους σε σχέση με τις σχολικές επιδόσεις. Επίσης, οι γονείς υποχρεούνται να παρουσιάζονται στο σχολείο στις ημέρες και ώρες που έχουν οριστεί για την ενημέρωση τους σχετικά με την πορεία των μαθητών στο σχολείο. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικού είναι υποχρεωμένοι να επικοινωνούν με την οικογένεια του μαθητή κάθε φορά που διαπιστώνεται απουσία από τα μαθήματα.
- **Πρόγραμμα πρόληψης της σχολικής διαρροής της Πόλης της Ν. Υόρκης:** Το πρόγραμμα επικεντρώνεται στην προετοιμασία της μετάβασης από τον κατώτερο στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χρονική περίοδο στην οποία παρουσιάζεται, διεθνώς, αυξημένος κίνδυνος πρόωρης εγκατάλειψης. Στόχος του προγράμματος είναι η **παροχή συμβουλευτικής στήριξης και ενισχυτικής διδασκαλίας** προς τους διατρέχοντες κίνδυνο μαθητές με τη στενή συνεργασία τοπικών και συλλογικών φορέων αλλά και των γονέων που αναλαμβάνουν κεντρικό ρόλο στο πρόγραμμα, στη βάση της αντίληψης ότι οι διατρέχοντες κίνδυνο μαθητές έχουν άμεση ανάγκη υποστήριξης από κάποιο οικείο, αλλά κατάλληλα εφοδιασμένο, ενήλικο άτομο. Το πρόγραμμα υλοποιείται με την **εφαρμογή ευέλικτων προγραμμάτων**, την παροχή συμβουλευτικής στήριξης από μεγαλύτερους προς νεότερους μαθητές, την υλοποίηση δράσεων

επαγγελματικού προσανατολισμού, την παροχή κινήτρων και την επιβράβευση θετικών σχολικών επιδόσεων καθώς την εξεύρεση θέσεων μερικής απασχόλησης σε επιχειρήσεις με στόχο την ομαλή μετάβαση του μαθητή από το σχολείου στην αγορά εργασίας. Κατά τη διάρκεια της πρώτης διετίας εφαρμογής του προγράμματος σημειώθηκε μείωση του ποσοστού της σχολικής διαρροής κατά 12 ποσοστιαίες μονάδες στα σχολεία της Ν. Υόρκης¹⁰⁷.

III.3.9. Καναδάς

Ως αρχική παρατήρηση οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο Καναδάς παρακολουθεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής στη βάση μιας ελαφρά διαφοροποιημένης εκδοχής του δείκτη πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από αυτή που υιοθετεί η EUROSTAT. Ο δείκτης βάσει του οποίου υπολογίζεται η σχολική διαρροή στη χώρα ορίζεται ως ο αριθμός των νέων της ηλικιακής ομάδας 20-24 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Αν και ελαφρά διαφοροποιημένο ως προς την ηλικιακή ομάδα που εξετάζεται και συνεπώς, όχι απόλυτα συγκρίσιμο με το αντίστοιχο ευρωπαϊκό, το ποσοστό της σχολικής διαρροής που καταγράφουν οι καναδικές αρμόδιες αρχές αποτελεί μία αξιόπιστη πηγή αντιστοίχισης των συμπεριφορών του καναδικού και του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού.

Είναι γεγονός ότι χάρη σε ένα ευρύ φάσμα μέτρων που εφαρμόστηκαν στη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία, ο Καναδάς κατάφερε να μειώσει σημαντικά το ποσοστό σχολικής διαρροής. Έτσι, από το 16,75% που καταγραφόταν σε επίπεδο συνόλου χώρας το 1991, το ποσοστό μειώθηκε στο 9,5% το 2006.

Θα πρέπει ωστόσο να διευκρινισθεί ότι σε επίπεδο περιφέρειας σημειώνονται σοβαρές αποκλίσεις, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι βασικές κοινωνικές και γεωγραφικές ανισότητες της προηγούμενης περιόδου εξακολουθούν, ως ένα βαθμό, να υφίστανται. Έτσι, τα μεγάλα αστικά κέντρα και οι Πολιτείες με υψηλό επίπεδο εκβιομηχάνισης εμφανίζουν διαχρονικά χαμηλότερες τιμές του δείκτη σε σχέση με τις αγροτικές και ημιαστικές Πολιτείες της Αλμπέρτα, της Μανιτόμπα και του Κεμπέκ, όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι περίπου διπλάσιο¹⁰⁸. Στις συγκεκριμένες Πολιτείες, η έντονη αγροτική δραστηριότητα καθώς και η ανάπτυξη του τριτογενή τομέα έχουν οδηγήσει σε μία υπερπροσφορά σχετικά καλά αμειβομένων θέσεων εργασίας

¹⁰⁷ WOODS .E. G., *Reducing the Dropout Rate*, School Improvement Research Series (SIRS), p. 7-9

¹⁰⁸ Statistics Canada, Labour Force Survey

χαμηλών μορφωτικών απαιτήσεων, με αποτέλεσμα την, έστω και πρόσκαιρη, απαξίωση του θεσμού του σχολείου εκ μέρους των νέων.

Σε κάθε περίπτωση, ο Καναδάς έχει να επιδείξει **μακροχρόνια και επιτυχημένη δράση στη μάχη κατά του φαινομένου της σχολικής διαρροής**. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η

- **Εθνική Πρωτοβουλία για την Παραμονή στο Σχολείο (National Stay-in-School Initiative)** που ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με στόχο την ενθάρρυνση των νέων για ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να αυξήσουν τις ευκαιρίες απασχόλησης τους. Η Πρωτοβουλία έτυχε μαζικής αποδοχής από την канаδική κοινωνία και οι νέοι ανταποκρίθηκαν δυναμικά στις επιταγές της.

Η Πρωτοβουλία αναπτύχθηκε στη βάση τριών βασικών αρχών:

- **Προώθηση της συλλογικής ανάληψης ευθύνης** και δράσης για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής
- **Προώθηση της αρχής της ενδυνάμωσης** (σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο)
- **Απόρριψη της αρχής της δίωξης** και του καταλογισμού ευθυνών σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής.

Το πρόγραμμα «Εθνική Πρωτοβουλία για την Παραμονή στο Σχολείο» διαρθρώθηκε γύρω από τρεις κύριους άξονες:

- ⇒ Ευρεία **ενημέρωση γύρω από το φαινόμενο** της σχολικής διαρροής και εκστρατεία ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης για την ανάγκη καταπολέμησης της.
- ⇒ **Ενθάρρυνση της εμπλοκής των πολιτών** στη διαδικασία ανταλλαγής απόψεων, εξεύρεσης λύσεων και σχεδιασμού παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.
- ⇒ **Εξασφάλιση των απαιτούμενων πόρων** και μέσων για την υλοποίηση των δράσεων που αναδεικνύονται ως οι πλέον ενδεδειγμένες μέσω της παραπάνω διαδικασίας.

Στο πλαίσιο του προγράμματος σχεδιάσθηκαν και υλοποιήθηκαν πλήθος επιτυχημένων δράσεων ανάσχεσης της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης. Η επιτυχία του προγράμματος οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη ισχυρών δεσμών συνεργασίας μεταξύ φορέων και ατόμων σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό

και υπερεθνικό επίπεδο. Οι δράσεις δικτύωσης είχαν ως κύριο αποτέλεσμα το σχεδιασμό και την εφαρμογή ισχυρών και, κυρίως, αποτελεσματικών εργαλείων και μέσων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Η πιο ουσιαστική επιτυχία του προγράμματος έγκειται ωστόσο στην ευρεία συνειδητοποίηση της συλλογικής - πρακτικής και ηθικής - ευθύνης απέναντι στο θέμα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και στην ανάγκη βαθύτερης κατανόησης και συστηματικής παρακολούθησης του φαινομένου.

Όπως προκύπτει από την έκθεση αποτίμησης των αποτελεσμάτων της Πρωτοβουλίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος με τη διενέργεια εκτεταμένης έρευνας πεδίου, η δράση συνέβαλε αποφασιστικά στην εξοικείωση της κοινής γνώμης με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και την **ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου για την ανάγκη ανάληψης δράσης**. Παράλληλα, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση του ποσοστού σχολικής διαρροής, ιδιαίτερα εκ μέρους του μαθητικού πληθυσμού που συμμετείχε σε δράσεις καταπολέμησης της διαρροής. Τέλος, οι ίδιοι οι επωφελούμενοι μαθητές αναφέρουν σε μεγάλο ποσοστό ότι η συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα είχε **εξαιρετικά θετική επίδραση σε όρους αύξησης της αυτοπεποίθησης, βελτίωσης της μαθητικής συμπεριφοράς και ανάπτυξης των γνώσεων και δεξιοτήτων** τους. Εξάλλου, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα μαθητές εκδήλωσαν την επιθυμία να παραμείνουν στο σχολείο και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους.

Πέρα από το προαναφερόμενο πρόγραμμα, υλοποιήθηκαν και εξακολουθούν να υλοποιούνται πλήθος μικρότερης γεωγραφικής και θεματικής εμβέλειας που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, που ωστόσο παρουσιάζουν συγκριτικά μειωμένο ενδιαφέρον. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των εθνικών και τοπικών φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής του Καναδά προσανατολίζονται στη θέσπιση της υποχρέωσης φοίτησης μέχρι την ολοκλήρωση του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹⁰⁹.

¹⁰⁹ VITARO F., *Liens entre la petite enfance, la réussite scolaire et la diplomation au secondaire*, Université de Montréal, 2003, p. 2

IV. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

IV.1. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΑΛΕΞΟΠΟΥΛΟΣ Χ., ΜΠΑΡΗΣ Θ, (2002) «Το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Τσιγγανοπαίδων. Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές», Εισηγήσεις Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων, <http://6dim-diap-elefh.thess.sch.gr>
2. ΒΕΡΓΙΔΗΣ Δ. (1995). «Νεορατσισμός και σχολείο – Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων». Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.81.
3. ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ-ΣΟΡΩΝΙΑΤΗ Χ, ΜΑΡΑΤΟΥ ΑΛΙΜΠΡΑΝΤΗ Λ, ΚΑΠΕΛΛΑ Α, (2001) "εκπαίδευση και φύλο" Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ), Αθήνα
4. ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, Eurybase." The information Database on Education Systems in Europe, Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, 2004/2005", Ευρωπαϊκή Επιτροπή
5. ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. (2000): "Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ατραπός
6. ΓΚΟΒΑΡΗΣ, Χ. (2000) "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / αλλοδαποί μαθητές- Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών και υποκειμενικών αναγκών μάθησης", στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou
7. ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. & ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (2003) "Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση". Τεύχος Α: Γενική Περιγραφή, Αθήνα, Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ.
8. ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (2002): "Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής", Αθήνα: Μεταίχμιο
9. ΔΑΦΕΡΜΟΣ Μ., "Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη, Η περίπτωση του Ηρακλείου Κρήτης", εκδόσεις Ατραπός, 2006
10. ΔΙΒΑΝΗ Λ. (2001), "Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα", έκθεση ΕΕΔΑ
11. ΕΠΙ ΤΡΟΧΩΝ: Επόμενη Στάση Αγορά Εργασίας», της Κ.Π. Equal, μελέτη με θέμα ««Καταγραφή Αναγκών των νέων σε τοπικό επίπεδο» συγχρηματοδοτούμενο από το ΕΚΤ (75%) και το Υπουργείο Απασχόλησης και

- Κοινωνικής Προστασίας (25%).Δεύτερη ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης σε επίπεδο αναπτυξιακής σύμπραξης,
12. ΚΑΒΑΔΙΑΣ, Γ., ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ. “Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)” Θέματα παιδείας 1, σειρά II, αρ. 3, Αθήνα, 1994
 13. ΚΑΒΟΥΝΙΔΗ Τ. - ΧΑΤΖΑΚΗ Λ. (1999), “Αλλοδαποί που υπέβαλαν αίτηση για κάρτα προσωρινής παραμονής: Υπηκοότητα, φύλο και χωροθέτηση”, Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας
 14. ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΑΣ, Σ., ΓΕΩΡΓΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Θ. και συν. (1999) “Διαστάσεις της Φτώχειας στην Ελλάδα”, 2η έκδοση, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
 15. ΚΑΣΙΜΗ Χ., Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παιδιά των μεταναστών: νέες πραγματικότητες και νέες προκλήσεις, Ανακοίνωση στην Ημερίδα "Δεύτερη Γενιά Προβληματισμοί για την ένταξη των μεταναστών στη χώρα μας", Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα 24 Φεβρουαρίου 2006
 16. ΚΑΤΣΙΚΑΣ Χ., “Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας, σχολική επίδοση: προσωπική υπόθεση; Παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση του μαθητή”, www.xkatsikas.gr/artra/artro3.html
 17. ΚΟΝΤΟΣΗ Κ., “Η σχολική αποτυχία στο σύγχρονο σχολείο. Ερευνητική προσέγγιση των αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών Τ.Ε.Ε. σχετικά με τους παράγοντες που την ενισχύουν”. 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: “Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας” Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006 Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου
 18. ΛΑΡΙΟΥ - ΔΡΕΤΤΑΚΗ Μ (1993) “Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν”. Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρης
 19. ΛΕΖΕ Ε.Γ. (2002), “Γλωσσικές μειονότητες και εκπαίδευση περίπτωση των τσιγγανοπαίδων”, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, 5ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 12-14 Ιουλίου 2002
 20. ΜΑΓΓΑΝΑΣ Α. (1999) “Θέματα Εγκληματολογικά και ποινικού δικαίου”, Νομική βιβλιοθήκη Αθήνα
 21. ΜΑΝΟΥΔΑΚΗ Θ. ΤΣΑΛΚΑΝΗΣ Α. ΓΕΩΡΓΟΥΛΑΣ Σ, (2005),” Η Προβληματική της Νεανικής Παραβατικότητας στην Ελλάδα. Μια Συνοπτική Προσέγγιση», Κοινωνική Εργασία, τεύχος 78, σελ. 101-114

22. ΜΑΡΑΤΟΥ-ΑΛΙΠΡΑΝΤΗ Λ, ΤΕΠΕΡΟΓΛΟΥ Α, ΤΣΙΓΚΑΝΟΥ Ι, «Το ελληνικό σχολείο με την αυγή του 21 αιώνα» Εκπαιδευτικές ανάγκες, προβλήματα και προοπτικές» Εθνικό Κέντρο Ερευνών, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2006
23. ΜΑΡΚΟΥ Κ., “Αποκλεισμός των Μειονοτήτων στην Ελλάδα, Η περίπτωση των Πομάκων και Τσιγγάνων στην Ελληνική Θράκη” στο “φτώχεια, Αποκλεισμός και Κοινωνικές ανισότητες” Πρακτικά συνεδρίου 22/23 Σεπτεμβρίου 2005, Λαύριο, εκδόσεις ΕΚΚΕ
24. ΜΕΡΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, “Σχολική αποτυχία: η μεγάλη ασθένεια της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης των ίσων ευκαιριών”,
25. ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. (2000) “Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση”. Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη
26. ΜΙΧΑΛΗΣ Η.Ε., “Οικογενειακό περιβάλλον και σχολική επίδοση των μαθητών”, 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: “Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας” Ιωάννινα 12-14 Μαΐου 2006 Περιφερειακή Διεύθυνση Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου
27. ΜΠΑΛΟΥΔΑΣ Δ, ΣΟΥΛΗΣ Σ, ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ. (1998) "Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και στη διανομή του εισοδήματος", στο "Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός", Ιδρυμα Σακη Καράγιωργα, Αθήνα
28. ΜΠΕΝΣ Σ, (2002) "όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού στην περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων της Ελλάδας" Μειονότητες στην Ελλάδα, Πρακτικά επιστημονικού Συμποσίου, Αθήνα, Εταιρεία σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας
29. ΜΠΗΤΡΑ Α, ΣΠΗΛΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ Α., «Παιδική εργασία», Περιοδικό Ενημέρωση, τεύχος 35, 1998
30. ΜΥΛΩΝΑΣ Θ. (1992) “Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς”, εκδόσεις Γρηγόρης
31. ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. (2000) “Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα,” Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
32. ΜΠΟΥΖΑΣ Ν (2005) “Παιδιά που ζουν σε φτωχά νοικοκυριά στην Ελλάδα: μία πρώτη διερεύνηση των χαρακτηριστικών τους», στο “φτώχεια, Αποκλεισμός και Κοινωνικές ανισότητες” Πρακτικά συνεδρίου 22/23 Σεπτεμβρίου 2005, Λαύριο, εκδόσεις ΕΚΚΕ

33. ΝΤΟΥΣΑΣ, Δ. (1997). "Ρομ και φυλετικές διακρίσεις". Gutenberg: Αθήνα
34. ΠΑΝΟΠΟΥΛΟΥ-ΜΑΡΑΤΟΥ Ο., ΣΟΛΜΑΝ Μ., ΓΕΩΡΓΑΣ Δ., ΜΙΧΟΥ Μ., ΣΩΚΟΥ-ΜΑΔΑ Κ., (1988) «Σχολική Επίδοση: κοινωνικοί ψυχικοί, και σωματικοί παράγοντες, σχέσεις νοητικής εξέλιξης αναγνωστικής και αριθμητικής επίδοσης με τη σχολική αποτυχία». Ψυχολογικά Θέματα τόμος 1ος τεύχος 1ο, σ. 37. Σύλλογος Ελλήνων Ψυχολόγων.
35. ΠΑΠΑΘΕΟΦΙΛΟΥ, Ρ., ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, ΣΤ. (επιμ.) (1998) "Η εγκατάλειψη του σχολείου", Αθήνα: Gutenberg.
36. ΠΑΠΑΣΤΥΛΙΑΝΟΥ Α (2000) "Η διαρροή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών απο το Ελληνικό Σχολείο", Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ: Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών, Επιστημονικός Υπεύθυνος Γ. Μάρκου. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών
37. ΠΑΥΛΗ Μ., ΣΙΔΕΡΗ Α. (1990), "Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας", Αθήνα, ΥΠ.ΠΟ.-Γ.Γ.Λ.Ε., σελ. 50.
38. ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ν, (1996) "Σχολική αποτυχία. Η περίπτωση της Ελλάδας", Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 1996
39. ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ν. (2000), "Σχολικές επιδόσεις, σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση", στο "Προσκλήσεις στη σχολική κοινότητα, Έρευνα και παρέμβαση", επιμέλεια Ν Πετρόπουλος, Α. Παπαστυλιανού, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
40. ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Χ. (2004), Ατομική έκθεση προγράμματος «Αρίων»
41. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ Ι, (1984) "Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες" εκ. Γρηγόρη, Αθήνα
42. ΡΟΥΣΣΕΑΣ Π., ΒΡΕΤΑΚΟΥ Β., "Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση", Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006
43. ΣΙΑΝΝΟΥ Ε, (1998) "Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: από το φορμαλισμό των ίσων ευκαιριών" στον ανταγωνιστικό ατομικισμό της ελεύθερης αγοράς" στο "Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός", Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα

44. ΣΚΟΥΡΤΟΥ Ε., ΒΡΑΤΣΑΛΗΣ Κ., ΓΚΟΒΑΡΗΣ Χ. (2004) "Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης", ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004.'
45. ΣΚΟΥΡΤΟΥ, Ε. (2002) Δίγλωσσοι Μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο, στο: Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20)
46. ΣΥΓΚΟΛΛΙΤΟΥ, Ε. (1997). "Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών". Ψυχολογία 4(1), 32-42
47. ΤΖΑΝΗ Μ, (1983), "Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας" Αθήνα
48. ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΟΥ Α. (2006) "Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα", εισήγηση σε συνέδριο της οργάνωσης ANTIΓΟΝΗ, Αθήνα, 13 Δεκεμβρίου www.antigone.gr
49. ΤΣΙΩΚΟΣ Γ, (1990) "Η πορεία προς τον αναλφαβητισμό" Σύγχρονη Εκπαίδευση τ. 53, Ιανουάριος-Απρίλιος
50. ΤΣΟΚΑΛΙΔΟΥ, Ρ. (2000): "Η εναλλαγή κωδίκων: μια δυναμική και πολυδιάστατη διγλωσσική πρακτική", στο: Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία, (Επιμ. Σκούρτου, Ε.), Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, www.rhodes.aegean.gr/tetradianaxou
51. ΦΑΚΙΟΛΑΣ Ν, "Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός", στο συλλογικό τόμο «Κοινωνικός Αποκλεισμός- Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε, Πρακτικά εισηγήσεων τριήμερου συνεδρίου, Πάντειο πανεπιστήμιο 16-18 Μαΐου, 1999, επ. Δ. Παπαδοπούλου, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αρμός, Δίκτυο Αθηνά , 281-291
52. ΦΑΚΙΟΛΑΣ Ν. (2000) «Η πρόωρη εγκατάλειψη της εννιάχρονης Υποχρεωτικής εκπαίδευσης και εργασία των μαθητών στην περιοχή Αττικής, στο "Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα, Έρευνα και παρέμβαση» επιμέλεια Ν Πετρόπουλος, Α. Παπαστυλιανού, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
53. ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ Α. (1985) «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα
54. ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ (2005), "Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες", Διαστάσεις του Κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα, Κύρια θέματα και

προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, Τόμος Α, Εθνικό Κέντρο Ερευνών, εκδόσεις ΕΚΚΕ, Αθήνα

55. ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ, (2000), "Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες", στο συλλογικό τόμο «Κοινωνικός Αποκλεισμός- Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε, Πρακτικά εισηγήσεων τριήμερου συνεδρίου, Πανειο πανεπιστήμιο 16-18 Μαΐου, 1999, επ. Δ. Παπαδοπούλου, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αρμός, Δίκτυο Αθηνά , 281-291
56. ΧΡΥΣΑΚΗΣ Μ, ΔΙΟΝΥΣΗΣ ΜΠΑΛΟΥΡΔΟΣ, "Εκπαιδευτικές διαστάσεις της Φτώχειας και του Κοινωνικού Αποκλεισμού: Το σύνδρομο μίας σχέσης", στο "φτώχεια, Αποκλεισμός και Κοινωνικές ανισότητες" Πρακτικά συνεδρίου 22/23 Σεπτεμβρίου 2005, Λαύριο, εκδόσεις ΕΚΚΕ
57. ΧΡΥΣΑΚΗΣ Ε. (2007), «Δεύτερη ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης σε επίπεδο αναπτυξιακής σύμπραξης». Τίτλος έργου "Επί τροχών: Επόμενη στάση αγορά εργασίας", της Κ.Π. Equal, συγχρηματοδοτούμενο από το ΕΚΤ (75%) και το Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας (25%).

IV.2. ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ACHS O., GRUBER, K-H., *Schulqualität*, ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien, 1995
2. APPEL S., *Handbuch Ganztagschule, Praxis – Konzepte – Handreichungen*, Wochenschau Verlag, 2005
3. *Abschlussbericht zum Schulvermeider-Projekt Lahn-Dill*, Wiesbaden, 2007
4. Ατομική Έκθεση Προγράμματος «Αρίων» της Χριστίνας Πετροπούλου, Σχολικής Συμβούλου Φιλολόγων Δωδεκανήσου
5. BLAYA C., *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prevention*, Observatoire Européen de la violence scolaire, Bordeaux, 2003
6. BLAYA C., HAYDEN C., *Constructions sociales des absentéismes et des décrochages scolaires en France et en Angleterre*, Ministère de l' Education Nationale, Laboratoire des recherches sociales en éducation et formation (LARSEF), Bordeaux, 2003
7. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. «Οι κληρονόμοι», Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1999
8. BRUSH C., JONES B., *Student Voices: Why School Works for Alternative High School Students*, Oregon Department of Education, 2002
9. Bundesministerium für Bildung und Forschung, *Individuelle Förderung – Bildungschancen für alle*, Berlin, 2005
10. CHAPMAN C., LAIRD J., DE BELL M., *Dropout Rates in the United States: 2004*, IES – National Centre for Education Statistics, November 2006
11. CLEMEN'S BARTOLLAS, «Juvenile Delinquency», Allyn and Bacon publications, Boston London Toronto, 1997
12. DE BROUCKER P, "Σχολική αποτυχία στον Καναδά: Σημασία, Χαρακτηριστικά και θέματα πολιτικής" Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τη Σχολική αποτυχία, 8-10 Δεκεμβρίου 1997, Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1997
13. *Dentro de cada estudiante hay un graduado. Un estímulo puede marcar la diferencia entre abandonar la escuela o graduarse*, Ad Council, Cincinnati, 2003

14. *Empfehlungen gegen Schulschwäche- Schulmüdigkeit – Schulverweigerung – Schulabbruch*, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Frankfurt, 2002
15. *Escuela e Inmigración. Propuesta para la educación intercultural*, Secretaria de Relaciones Institucionales e Igualdad, FETE-UGT, Madrid, 2004
16. GEBKEN U., *Sozialbenachteiligte Kinder und Jugendliche im Sport – Forschungsstand, Erfahrungen und didaktische Empfehlungen*, Hannover 1998
17. GIMENO J.B., *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire: moyens de le combattre*. Etude comparée internationale, Bureau International d' Education, UNESCO, Genève, 1984
18. HALLIDAY, M.A.K., «Language as Social Semiotic – The social Interpretation of Language and Meaning,» London: Arnold, 1978
19. HIRCHI T, «Cause of delinquency Berkeley», CA: University of California Press, 1969
20. HOOD L., *High School Students at Risk: the Challenge of Dropouts and Pushouts*, Carnegie Corporation of New York, New York, 2004
21. JANOSZ M., *Etude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle* (Thèse de doctorat inédite), Université de Montréal, 1996, Montréal
22. JÓNASSON J.T., BLÖNDAL K.S., *Early School Leavers and the Dropout Issue in Europe*, Background papers presented at introductory plenary session
23. MARTIN E., RODRIGUEZ V., MARCHESI A., *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*, Centro de Innovación Educativa, 2003
24. MUÑOZ - SEDANO A., *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*, Univesidad Complutense de Madrid, Madrid, 2001
25. NORD, C.W, «Students do better when their fathers are involved». Issue Brief, Eric Publication, 3, 1998
26. ROMPOKAS, M et al, «High school extracurricular activities and college grades», Eric Database Publication 13, 1995
27. RUMBERGER R.W., *Why Students Drop Out of School and What Can Be Done*, University of California, Santa Barbara, 2001

28. SHANNON G.S., BYLSMA P., *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*, Office of Superintendent of Public Instruction, Washington, 2003 (upd. 2006)
29. SHREEVE W et al, «High school extracurricular activities and college grades», Eric Database Publication, 36, 1985
30. THEORET M., HRIMECH M., *Les paradoxes de l'abandon scolaire: trajectoires de filles et de garçons du secondaire* in Revue canadienne de l'éducation, 24, 3 (1999) Montréal
31. VAN BENEDEN L., *Inmigración y Educación. La intervención de la Comunidad Educativa*, seminario, Madrid 4-5/2/2003
32. VITARO F., *Liens entre la petite enfance, la réussite scolaire et la diplomation au secondaire*, Université de Montréal, 2003
33. WOODS .E. G., *Reducing the Dropout Rate*, School Improvement Research Series (SIRS).
34. XUNXIANG, D, "A preliminary analysis of the discrepancies in intelligence between male and female students at the junior middle school level" Chinese Education: A Journal of Translations, v. 20 (No .4), 1998

IV.3. INTERNET

1. www.aulaintercultural.org
2. www.bildungsklik.de
3. <http://ccl-cca.ca/CCL/Reports>
4. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/back_gen_en
5. <http://www.e-education-europe.org>
6. <http://www.escuelalibre.org>
7. www.impuls-ifs.de
8. www.inrp.fr/Acces/Innova/Savoirs_nouveaux
9. <http://www.literacytrust.org.uk>
10. <http://nces.ed.gov/pubsearch>
11. <http://pel-brest.net>