



Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Συγκριτική Παιδαγωγική,
Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

«Η σχολική διαρροή στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Δυτικής Αττικής»

Εκπόνηση διπλωματικής εργασίας: Χρυσή Ιατροπούλου (Α.Μ. 215856)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Ιωάννης Ρουσσάκης, Καθηγητής

Μέλη: Κωνσταντίνος Φασούλης, Ομότιμος Καθηγητής

Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής

Αθήνα, 2018

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	3
Ευχαριστίες.....	5
Περίληψη.....	6
Abstract	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	7
1.1 Εισαγωγή.....	7
1.2 Θεωρητική διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής – ορισμοί	11
1.3 Αιτίες σχολικής διαρροής.....	14
1.4 Συνέπειες σχολικής διαρροής.....	16
1.5 Η σχολική διαρροή σε εθνικό επίπεδο	17
1.6 Η σχολική διαρροή σε ευρωπαϊκό επίπεδο	37
1.7 Συσχέτιση σχολικής διαρροής και πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	48
2.1 Η περίπτωση της Δυτικής Αττικής.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	59
3.1 Αντιμετώπιση σχολικής διαρροής.....	59
3.1.1 Πολιτικές πρόληψης.....	62
3.1.2 Πολιτικές παρέμβασης	73
3.1.3 Πολιτικές αντιστάθμισης.....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4.....	95
4.1 Συμπεράσματα-Προτάσεις Πολιτικής	95
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Βιβλιογραφία	99

Πρόλογος

Το εκπαιδευτικό πεδίο, αν και λειτουργεί ως μια οντότητα, παρουσιάζει μεγάλες ποικιλομορφίες που το μετατρέπουν σε ένα ενιαίο ψηφιδωτό, το οποίο απαιτεί τη διαμόρφωση της κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής για την καθεμία ξεχωριστή εκπαιδευτική ψηφίδα. Η ανάγκη για το σχεδιασμό μιας τέτοιας πολιτικής, η οποία οφείλει να ανταποκρίνεται στα διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αλλά και στην ολότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού γίνεσθαι, είναι εξαιρετικά εμφανής στη σύγχρονη εποχή.

Μέσα στο πλαίσιο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, η χώρα μας καλείται να αντιμετωπίσει ένα επίμονο εκπαιδευτικό πρόβλημα, το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής, εξασφαλίζοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές. Αν και η Ελλάδα παρουσιάζει μικρότερα ποσοστά σχολικής διαρροής από άλλες ευρωπαϊκές χώρες παρόμοιας οικονομικής ανάπτυξης και πολιτισμικής παράδοσης, δεν σημαίνει πως πρέπει να παύσει να μεριμνά για το εν λόγω φαινόμενο. Αντιθέτως, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής η μη ομαλή φοίτηση μαθητών στην εκπαίδευση και εν τέλει ο αποκλεισμός πολλών, οι οποίοι διαφεύγουν της νόρμας και πιθανόν εκφεύγουν των ποσοστών. Ο ελάχιστος αποκλεισμός μαθητών δεν θεωρείται επίτευγμα· επίτευγμα αποτελεί ο μηδενικός σχολικός αποκλεισμός.

Η δυσκολία εξάλειψης του φαινομένου όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο σχετίζεται με την πολυσχιδία των παραγόντων που οδηγούν στη μαθητική διαρροή. Οι αιτίες που την προκαλούν είναι πολυσύνθετες και ποικίλλουν στις διάφορες ομάδες του πληθυσμού με αποτέλεσμα η «διαρροή» να μην είναι προβλέψιμη ακόμη και από τον πιο έμπειρο ερευνητή.

Στην Ελλάδα, προς την επιτυχή υλοποίηση του θεμελιώδους δικαιώματος για ίση πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση εργάζεται συστηματικά το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και πιο συγκεκριμένα το Παρατηρητήριο για τα Θέματα Καταγραφής και Αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. Ειδικοί ερευνητές έχουν χαρτογραφήσει και αναλύσει εδώ και αρκετά χρόνια τη μαθητική διαρροή στο ελληνικό εκπαιδευτικό πεδίο ώστε οι αρμόδιοι φορείς να προβούν σε στοχευμένες παρεμβάσεις, να δημιουργηθούν οι κατάλληλες πολιτικές επίλυσης του προβλήματος και να συνεχιστεί με διαφάνεια η έρευνα που αφορά τη μαθητική διαρροή. Όταν το σχολικό εναρκτήριο λάκτισμα δίδεται από σήμερα και στο εξής, οι σχολικές πόρτες

πρέπει να γίνονται πύλες ισότητας και ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Η εκπαίδευση οφείλει να είναι βαθύρας για ένα καλύτερο μέλλον όλων των μαθητών και όχι των ορισμένων και πιο τυχερών. «Ισότης φιλότιτα απεργάζεται», Πλάτων.

Αθήνα, Μάιος 2018

Χρυσή Ιατροπούλου

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε το διάστημα μεταξύ Σεπτεμβρίου 2017 και Ιουνίου 2018 στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Συγκριτική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ως την ελάχιστη δυνατή μνεία, με την παρούσα παράγραφο οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της και ιδιαίτερα:

Τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Γιάννη Ρουσσάκη, για την πολύτιμη υποστήριξή του, τις παραγωγικές υποδείξεις του και το θετικό κλίμα συνεργασίας που διαμόρφωσε συμβάλλοντας τα μέγιστα για την κατάρτιση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τους καθηγητές μου, κ. Δημήτρη Ματθαίου, κ. Κωνσταντίνο Φασούλη, για όλες τις γνώσεις και συμβουλές που αποκόμισα κατά την διάρκεια της φοίτησής μου στο συγκεκριμένο τμήμα.

Τον κ. Θωμά Μπαμπάλη, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και τις πολύτιμες υποδείξεις του.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω στους: κ. Χρήστο Γούλα, κ. Χρήστο Ζάγκο για την καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές τους και την πρόσβαση σε έρευνες-μελέτες του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ακόμη, ευχαριστίες απευθύνω στο σχολείο μου, Ελληνοαγγλική Αγωγή και συγκεκριμένα στον διευθυντή μου κ. Χριστόδουλο Κακαδιάρη για την διαρκή στήριξή του.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τον αδερφό μου για όλη την υπομονή και συμπαράσταση που επέδειξαν καθόλη την διάρκεια των σπουδών μου.

Τέλος, χρωστώ ένα μεγάλο ευχαριστώ στους: Εύη, Αμαλία, Έφη, Σοφία, Annabeth, Παύλο, Δέσποινα, Βασιλική, Έλενα, Δημήτρη, Πέτρο για την ενθάρρυνση και την πολύπλευρη στήριξη.

Περίληψη

Η μαθητική διαρροή συνιστά ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό πρόβλημα με αρνητικές επιπτώσεις για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καταδείξει θεωρητικές και πρακτικές πλευρές του ζητήματος βασιζόμενη σε επίσημες έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του ΚΑΝΕΠ. Υιοθετεί μία ολιστική οπτική για την καταγραφή και αντιμετώπιση του φαινομένου πριν παγιωθεί σε συντελεσμένο γεγονός και αποτελέσει τροχοπέδη για την «κοινωνία της γνώσης και της μάθησης».

Λέξεις κλειδιά: μαθητική διαρροή, σχολική διαρροή, πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης, τρόποι αντιμετώπισης, πολιτικές πρόληψης, πολιτικές παρέμβασης, αντισταθμιστικές πολιτικές

Abstract

Early School Leaving is an educational problem globally with negative implications for economic growth and social cohesion. In this context, this study aims to investigate both the theoretical and practical aspects of the issue based on official studies of the Pedagogical Institute, Institute of Educational Policy and the Center of Education Policy Development. It follows a holistic approach to document and suggest solutions on this topic before it becomes a major impediment towards the consolidation of European knowledge society.

Key words: school dropout, early leaving from education and training, tackling school dropout, prevention policies, intervention policies, counterbalancing policies

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1.1 Εισαγωγή

Στη συζήτηση που διεξάγεται σήμερα για την εκπαίδευση διεθνώς, κυριαρχεί η άποψη ότι σε μία ραγδαία μεταβαλλόμενη οικονομία που ακολουθεί τον ρυθμό της παγκοσμιοποίησης, κρίνεται απαραίτητο να εφοδιαστούν οι άνθρωποι με όλες τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, ώστε να προσαρμόζονται με επιτυχία στη ρευστή και ιδιαίτερα πολύπλοκη πραγματικότητα, η οποία περιστρέφεται γύρω από τις κεντρικές έννοιες της παραγωγικότητας και του οικονομικού ανταγωνισμού (Mouzelis, 1998). Στο πλαίσιο της παραπάνω νέας πραγματικότητας, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως βασική της προτεραιότητα μια «Νέα ώθηση στην απασχόληση, την ανάπτυξη και τις επενδύσεις», μέσα από μια «εκπαίδευση υψηλής ποιότητας για όλους» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016). Τροχοπέδη στην υλοποίηση των παραπάνω εκπαιδευτικών πολιτικών για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση αποτελεί η μαθητική διαρροή, η οποία συνδέεται άρρηκτα με το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και δυσχεραίνει το ζητούμενο της κοινωνικής συμπερίληψης (social inclusion) (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).

Η έρευνα έχει δείξει πως η πρόωρη εγκατάλειψη της σχολικής εκπαίδευσης οδηγεί σε κοινωνικοοικονομικό αποκλεισμό, ανεργία, μειωμένη συμμετοχή σε πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες ακόμη και σε προβλήματα υγείας. Επίσης, αυτές οι αρνητικές συνέπειες έχουν επιπτώσεις και στους απογόνους των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και έτσι το πρόβλημα μπορεί να διαιωνιστεί (Eurydice Brief, 2015).

Στη στρατηγική για την Ευρώπη 2020, η οποία συντάχτηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 2010 για την αντιμετώπιση φαινομένων όπως ανεργία, κοινωνικοοικονομικός αποκλεισμός, φτώχεια, δόθηκε έμφαση σε τρεις βασικές θέσεις:

- Έξυπνη ανάπτυξη.
- Βιώσιμη ανάπτυξη.
- Ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς.

Οι εν λόγω τρεις προτεραιότητες εκφράστηκαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή μέσω πέντε καίριων στόχων :

1. Μείωση του ποσοστού Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου σε 10% και αύξηση του ποσοστού ολοκλήρωσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
2. Αύξηση των επενδύσεων σε έρευνα και ανάπτυξη.
3. Αύξηση του ποσοστού απασχόλησης στις ηλικίες 20-60.
4. Μείωση του ποσοστού των ατόμων σε κατάσταση ή σε κίνδυνο φτώχειας ή αποκλεισμού.
5. Αύξηση του ποσοστού των Ανανεώσιμων Πηγών στο ενεργειακό ισοζύγιο, μείωση της κατανάλωσης ενέργειας και μείωση των εκπομπών αερίου του θερμοκηπίου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).

Ο στόχος για μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου περιγράφει την υποχρέωση των ευρωπαϊκών χωρών να εφαρμόσουν μια ολοκληρωμένη στρατηγική με σαφείς και μετρήσιμους στόχους για κάθε ξεχωριστή βαθμίδα της εκπαίδευσης όπως επίσης και συστηματική παρακολούθηση και καταγραφή της προόδου αυτής. Ακόμη, η Σύσταση του Συμβουλίου της 28^{ης} Ιουνίου (2011) αναφέρεται στην εφαρμογή μίας στοχευμένης πολιτικής για τη μεταφορά πόρων σε μειονεκτικές περιοχές, ώστε να αντιμετωπιστούν εδαφικές ανισότητες.

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με την έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016) *«τα ποσοστά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της ολοκλήρωσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημείωσαν σημαντική βελτίωση και είναι πλέον καλύτερα από τον μέσο όρο της Ε.Ε {...} Στην Ελλάδα το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου μειώθηκε από 9% το 2014 σε 7,9% το 2015, πολύ κάτω από τον μέσο όρο του 11% της Ε.Ε των 28 το 2015».*

Ακόμη, στην ίδια έκθεση αναφέρεται πως: *«Η Ελλάδα εξακολουθεί να εφαρμόζει το εθνικό στρατηγικό πλαίσιο πολιτικής για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Μάλιστα, την περίοδο αυτή αναπτύσσεται περαιτέρω το σύστημα για τη συλλογή και ανάλυση στοιχείων σχετικά με τη μαθητική διαρροή».*

Μέτρα εκπαιδευτικής πολιτικής όπως η αναβάθμιση της Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ), τάξεις υποδοχής, τμήματα ένταξης και Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, περιλαμβάνονται σε

ένα γενικότερο ευρωπαϊκό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι στόχοι για τη στρατηγική της Ευρώπης 2020 μετασχηματίζονται σε εθνικούς στόχους και επιβάλλουν εθνικά σχέδια δράσης. Έτσι, οι συγκεκριμένοι στόχοι ενσωματώθηκαν στο Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων για την Ελλάδα και στο Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) 2014-2020. Ταυτόχρονα, οι εθνικοί στόχοι όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης εξειδικεύτηκαν στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΑΝΑΔΕΔΒ), το οποίο βοηθά σημαντικά στην επίτευξή τους (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).

Η μαθητική διαρροή συνεχίζει εδώ και χρόνια να συνιστά ένα πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό πρόβλημα με προεκτάσεις στο οικονομικό και κοινωνικό πεδίο. Βέβαια, τα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής της Ελλάδας σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες αποδεικνύουν την αξία που προσδίδει η ελληνική οικογένεια στην εκπαίδευση των παιδιών της. Η εν λόγω στάση έχει αξία να υποστηριχτεί με κάθε δυνατή προσπάθεια όχι μόνο για τα παιδιά των ελληνικών οικογενειών αλλά και για εκείνα που για διαφορετικούς λόγους αποκλείονται και δεν ολοκληρώνουν την δημόσια ελληνική εκπαίδευση.

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να αποδώσει μία σαφή και εύληπτη εικόνα του φαινομένου της μαθητικής διαρροής σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο μέσα από την επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων επίσημων ερευνών. Παράλληλα, επιχειρεί να διερευνήσει τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα αλλά και τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που λειτουργούν ως αρνητικοί προγνωστικοί παράγοντες μαθητικής διαρροής στην περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής η οποία παρουσιάζει αξιοσημείωτα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής.

Οι στόχοι της μελέτης είναι:

- Να προσδιοριστεί η έννοια της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.
- Να διερευνηθούν διάφορες πτυχές του φαινομένου.
- Να προσδιοριστεί η μαθητική διαρροή/πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου σε εθνικό επίπεδο από το έτος 1987- 2016 και να γίνουν επιμέρους συγκρίσεις.

- Να συγκριθούν τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου της Ελλάδας την περίοδο 2003-2014 σε σχέση με τον αντίστοιχο μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Να διερευνηθούν αρνητικοί προγνωστικοί παράγοντες μαθητικής διαρροής αναφορικά με το μαθητικό πληθυσμό της Δυτικής Αττικής.
- Να διατυπωθούν προτάσεις για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής.
- Να εξαχθούν συμπεράσματα για την υφιστάμενη κατάσταση σχετικά με την μαθητική διαρροή.

Όσον αφορά το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης, πρόκειται για δευτερογενή ανάλυση δεδομένων άλλων ερευνητών (Hakim, 1982). Η άντληση και αξιοποίηση δεδομένων έγινε από επίσημες έρευνες του ΚΑΝΕΠ και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής οι οποίες παρέχουν αξιόπιστα δεδομένα σε πανελλαδικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.

1.2 Θεωρητική διερεύνηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής – ορισμοί

Είναι κοινά παραδεκτό στον χώρο των κοινωνικών επιστημών ότι είναι σχεδόν ακατόρθωτο να διατυπωθούν απόλυτοι και κοινά αποδεκτοί κοινωνιολογικοί ορισμοί που να είναι σε θέση να περιγράψουν και να οριοθετήσουν έννοιες ή καταστάσεις με τρόπο καθολικό (Φίλιας, 1995). Το γεγονός αυτό οφείλεται αφενός στη διαφορετική κάθε φορά οπτική που μπορεί να υιοθετηθεί από τον κοινωνικό μελετητή και αφετέρου στον άρρηκτο δεσμό που συνδέει έννοιες και ορισμούς με ένα κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο και αναφέρονται (Bottomore, 1983). Πιο συγκεκριμένα, οι ορισμοί που αποδίδονται στα διάφορα κοινωνικά φαινόμενα αποτελούν, καταρχάς, θεωρητικές και εννοιολογικές κατασκευές (Gajendra et al., 2004). Σύμφωνα με την παραπάνω οπτική, γίνεται ξεκάθαρο ότι κάθε τέτοια κατασκευή περιλαμβάνει εικόνες της πραγματικότητας έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο «κατασκευαστής» της, στην συγκεκριμένη περίπτωση ο κοινωνικός μελετητής, ο οποίος μοιραία επηρεάζεται από παγιωμένες γνώσεις και απόψεις αλλά και εμπειρίες (Κυριαζή, 2001).

Έτσι και ο όρος «σχολική διαρροή», ο οποίος χαρακτηρίζεται ως κοινωνιολογικός όρος, βρίσκεται σε σχέση άμεσης εξάρτησης με το πώς το κοινωνικό συγκείμενο αντιλαμβάνεται και προσδιορίζει τα εκπαιδευτικά του ζητήματα σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Επηρεάζεται και καθορίζεται, όχι μόνο από το περιεχόμενο που αποδίδεται κάθε φορά στην έννοια της εκπαίδευσης και της πρόωρης εγκατάλειψης αυτής, αλλά και από τις πολιτικές που σχεδιάζονται και εφαρμόζονται ανάλογα με τις επιδιώξεις και τις προσδοκίες που πλαισιώνουν το εκπαιδευτικό σύστημα (Κυριαζή, 2001).

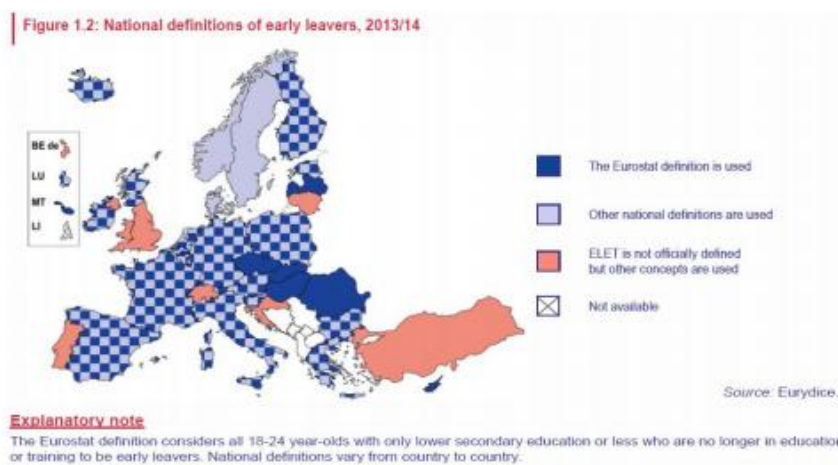
Από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα πως δεν έχει συσταθεί μέχρι σήμερα ένας κοινά αποδεκτός και στατιστικά προσδιορισμένος ορισμός για τη σχολική διαρροή, όπως άλλωστε δεν υπάρχει συγκεκριμένη και κοινά αποδεκτή μέθοδος ή μοντέλο για την ακριβή μέτρησή της.

Στην εκπαιδευτική γλώσσα ο όρος «διαρροή» σχετίζεται με τους νέους οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που ορίζεται από τη «νόρμα» ως η ελάχιστη αναγκαία εκπαιδευτική προαπαίτηση στην κοινωνία όπου ζουν (Viadero, 2001). «Νόρμα» για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά και για άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποτελεί η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η

υποχρεωτική εκπαίδευση διαφέρει από χώρα σε χώρα, συνήθως διαρκεί 9-10 χρόνια, ξεκινά στην ηλικία των 5-6 ετών και καταλήγει στην ηλικία των 15-16 και περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας. Τα εφόδια που αποκτά το άτομο στις εκπαιδευτικές αυτές βαθμίδες θεωρούνται αναγκαία συνθήκη για τη συνέχιση των σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα, για την παρακολούθηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης αλλά και για την ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας, βεβαίως σε χαμηλών απαιτήσεων δραστηριότητες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Ωστόσο, σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συναντώνται και άλλοι όροι όπως, «Πρόωρη Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» (ΠΕΕΚ – ELET- Early Leaving from Education and Training) ή «μαθητική διαρροή» (students dropout), διακοπόμενη μάθηση (interrupted learning) καθώς και τον όρο «Εκτός Εκπαίδευσης, Απασχόλησης ή Κατάρτισης» (EEAK-NEET-Not in Education, Employment or Training) (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έχει υιοθετηθεί ο ορισμός της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας (Eurostat), ο οποίος περιγράφει τα άτομα ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει το πολύ την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν συμμετέχουν πλέον στην τυπική ή μη-τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Commission, (2014).



Πηγή: European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014.

Συμπληρωματικά με τους παραπάνω όρους, χρησιμοποιείται ο σχετικά νεόδμητος όρος Neets (young people not in education, employment or training). Ο εν λόγω όρος αναφέρεται στους νέους ανθρώπους 15-24 ετών (κατά τον ΟΟΣΑ 15-29) που απέχουν από την εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση, είναι δηλαδή απόντες από κάθε μείζονα θεσμική μέριμνα του Κοινωνικού Κράτους (Δρακάκη et al., 2013).

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες χρησιμοποιούν αυτόν τον ορισμό και βασίζονται σε στοιχεία της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού (Labour Force Survey) για να μετρήσουν τους Neets (Green, 2012). Τα κράτη με το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η Βουλγαρία, η Ιταλία, η Ιρλανδία, η Ισπανία και η Ελλάδα (Green, 2012). Σήμερα, η ερευνητική ενασχόληση με το φαινόμενο Neets κρίνεται αναγκαία καθώς η κατηγορία αυτή των νέων ανθρώπων που απέχουν από την εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση συνιστά ένα οξύτατο πρόβλημα για τις σύγχρονες κοινωνίες.

Συγκεφαλαιώνοντας, ο όρος μαθητική διαρροή προηγείται κατά σειρά, καθώς αναφέρεται σε μαθητές/μαθήτριες οι οποίοι/οποίες διακόπτουν τη φοίτησή τους πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης όπως αυτή ορίζεται από την χώρα τους. Έπεται ο όρος πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου ο οποίος περιγράφει τα άτομα ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει το πολύ την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν συμμετέχουν πλέον στη τυπική ή μη-τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση και υπερκαλύπτεται από τον όρο Neets που αναφέρεται στους νέους/νέες ηλικίας μέχρι 29 ετών. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).



1.3 Αιτίες σχολικής διαρροής

Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής δεν είναι αυτοφύες, προκύπτει μέσα από μια σειρά αιτιών η διερεύνηση των οποίων είναι απαραίτητη αφενός για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου και αφετέρου για τη οριστική θεραπεία όσων την προκαλούν.

Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντώνται διάφορες προσεγγίσεις όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των αιτιών της μαθητικής διαρροής. Συχνά διακρίνονται τρεις κύριες ομάδες παραγόντων του φαινομένου, οι οποίοι αφορούν τους μαθητές που διατρέχουν τον κίνδυνο να διαρρεύσουν (De Witte, K., et al., 2013):

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια του μαθητή και χαρακτηρίζονται κοινωνικοί/οικογενειακοί. Σε αυτούς περιλαμβάνονται: η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η έλλειψη στήριξης του μαθητή από τους γονείς του, οι μειωμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων, η αδιαφορία ή η αρνητική στάση των γονέων, η χαμηλή επίδοση των αδελφών, η μονογενεϊκή οικογένεια, η αστάθεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, η δυσκολία εύρεσης εργασίας, η διαφορετική φυλή και εθνική καταγωγή.

Οι παράγοντες που συνδέονται με το σχολείο και την αρνητική εμπειρία που έχει αποκτήσει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της φοίτησής του σε αυτό. Εδώ συγκαταλέγονται: η υποεπίδοση, οι πολλές απουσίες, οι συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, οι προβληματικές σχέσεις με τους συμμαθητές, τα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς, η επιβολή ποινών, η προηγούμενη κακή σχολική επίδοση, το μειωμένο ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία, η συχνή αλλαγή σχολείου, η επανάληψη της τάξης.

Οι παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του διαρρέοντος. Πρόκειται για ενδοπροσωπικά ελλείμματα τα οποία άπτονται της ανάπτυξης των ατομικών ικανοτήτων και των ρυθμών μάθησης του κάθε μαθητή (προβλήματα ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού).

Από τις αιτίες που εμφανίζονται συχνότερα στη σχετική βιβλιογραφία, γίνεται φανερό πως οι μαθητές που διατρέχουν τον κίνδυνο να διαρρεύσουν προέρχονται από οικογένειες που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά κοινωνικού αποκλεισμού όπως επίσης εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Πρόσθετα, συνήθως οι διαρρέοντες εμφανίζουν

«ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» δηλαδή σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. (άρθ.3 παρ.2 Ν. 3699/2008 (ΦΕΚ 199 τ. Α’/02-10-2008). Οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποκλειστούν από τον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό βίο.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι παράγοντες που κινητοποιούν τη διαδικασία περιθωριοποίησης είναι η συσσώρευση κοινωνικών ελλειμμάτων όπως είναι οι φτωχές οικογένειες, η σχολική αποτυχία, η ανεργία. Ωστόσο, ο κίνδυνος περιθωριοποίησης ελλοχεύει ακόμη και για τα άτομα που έχασαν την εργασία τους και αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ανεργίας. Μάλιστα κάτι τέτοιο καθίσταται πιο έντονο σε περιόδους οικονομικής κρίσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).

1.4 Συνέπειες σχολικής διαρροής

Οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής μπορούν να διακριθούν σε τρία επίπεδα:

Προσωπικό επίπεδο: οι εν λόγω νέοι παρουσιάζουν συχνά άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση και κακή εικόνα εαυτού. Αισθάνονται αποτυχημένοι και δεν παρουσιάζουν κανένα κίνητρο για προσωπική ανάπτυξη και αυτοβελτίωση. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η δυνατότητα ένταξης αυτών των ατόμων στην αγορά εργασίας περιορίζεται με αποτέλεσμα τα άτομα αυτά να παγιδεύονται στο φαύλο κύκλο της αποτυχίας.

Κοινωνικό επίπεδο: οι διαρρέοντες αποτελούν αιτία αύξησης του ποσοστού ανεργίας. Αυτό επιβεβαιώνουν και τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016) σύμφωνα με τα οποία: *«Στις πληθυσμιακές ομάδες με χαμηλού επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 0-2), το ποσοστό απασχόλησης ανήλθε σε 48,5 % το 2015, κοντά στον μέσο όρο της ΕΕ των 28. Στις πληθυσμιακές ομάδες με μεσαίου επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 3-4), το ποσοστό απασχόλησης ανήλθε σε 56,4 % το 2015 και ήταν πολύ χαμηλότερο από τον μέσο όρο της ΕΕ. Στις πληθυσμιακές ομάδες με υψηλού επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 5-8), το ποσοστό απασχόλησης ανήλθε σε 68,7 % το 2015»* Ακόμη, στις πληθυσμιακές ομάδες με χαμηλού επιπέδου προσόντα ο κίνδυνος υιοθέτησης αντικοινωνικών συμπεριφορών εμφανίζεται αυξημένος.

Οικονομικό επίπεδο: οι διαρρέοντες τις περισσότερες φορές περιορίζονται στην εξεύρεση κακοπληρωμένων θέσεων ή στην υποαπασχόληση με αποτέλεσμα να λαμβάνουν το χαμηλότερο εισόδημα συγκριτικά με εκείνο των πτυχιούχων ή του ειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Ακόμη, σε περίπτωση ανεργίας προκύπτει για την κοινωνία η ανάγκη πραγματοποίησης πρόσθετων δαπανών όπως επιδόματα ανεργίας, επιδόματα απορίας, επιδόματα σχολικής επανένταξης).

Το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής, όπως και αν ερμηνευθεί, είτε ως κοινωνικό ή ατομικό φαινόμενο είτε ως έκφραση αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και συνθετότητα και επηρεάζεται από μία σωρεία ατομικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών παραγόντων. Τόσο τα αίτια που οδηγούν στην εμφάνιση αυτού του φαινομένου, όσο και οι επιπτώσεις τους πρέπει να αναζητηθούν σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής

Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).

1.5 Η σχολική διαρροή σε εθνικό επίπεδο

Όπως σε όλες τις χώρες έτσι και στην Ελλάδα, το φαινόμενο της σχολικής διαρροής συνιστά ένα οξύτατο κοινωνικό πρόβλημα. Οι μελέτες των McNeal, Rumberger και Caterall (1995,1987,1985) συσχετίζουν την σχολική εγκατάλειψη με λιγότερες επαγγελματικές και οικονομικές ευκαιρίες, με δια βίου χαμηλότερα εισοδήματα, με χαμηλά επίπεδα σωματικής και ψυχικής υγείας καθώς και με αυξημένα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς. Οι πολυδιάστατες δυσμενείς συνέπειες του φαινομένου έχουν κινητοποιήσει εδώ και αρκετά χρόνια τους θεσμούς κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αντιμετώπισή του. Η καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τη μεταπολεμική περίοδο και έπειτα συνέβαλε ασφαλώς στην μείωση του φαινομένου, ωστόσο η συνεχής παρακολούθηση, η συστηματική και αξιόπιστη καταγραφή του, η ανάλυση και η ορθολογική ερμηνεία της δυναμικής του αποτελούν τα πρωταρχικά εργαλεία στον αγώνα για την πλήρη εξάλειψή του.

Στην Ελλάδα, η πρώτη προσπάθεια καταγραφής του φαινομένου πραγματοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1994) και περιλαμβάνει δύο στάδια:

Στάδιο 1^ο : Η έρευνα αφορά τους μαθητές που γράφτηκαν στην Α' Γυμνασίου τις χρονιές 1987/88, 1989/90, 1991/92 και καταγράφει την πορεία τους στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι την λήξη του σχολικού έτους 1993/94. Το μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση του φαινομένου είναι η μέθοδος της κοόρτης (Cohort Dropout Rate). Σε όλα τα σχολεία της ελληνικής επικράτειας διανεμήθηκε ειδικός πίνακας καταγραφής της σχολικής διαρροής προκειμένου να συμπληρωθεί από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων κάθε νομού με βάση τα στοιχεία των μητρώων μαθητών.

Στάδιο 2^ο : Συνέχεια της προηγούμενης έρευνας η οποία αφορά ένα δείγμα μαθητών που γράφτηκαν στην Α' Γυμνασίου το σχολικό έτος 1991/92 αλλά στη συνέχεια εγκατέλειψαν τη φοίτηση. Πρόκειται για πανελλήνια έρευνα κατά την οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος της συνέντευξης με σκοπό να προσδιοριστούν τα

βασικότερα αίτια της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Παλαιοκρασάς et al., 1996).

Βάσει των πορισμάτων της πρώτης έρευνας, οι μαθητές που γράφτηκαν στην Α' Γυμνασίου τις χρονιές 1987/88, 1989/90, 1991/92 εγκατέλειψαν το σχολείο κατά μέσο όρο σε ποσοστά 12,60%, 11,55% και 9,60% αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τους Παλαιοκρασάς Σ., Ρουσέας Π., Βρετάκου Β., τα ευρήματα του ποιοτικού μέρους, δηλαδή της Β' φάσης της έρευνας ήταν:

- Οι νέοι που εγκατέλειψαν το Γυμνάσιο προέρχονται κυρίως από οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού και εκπαιδευτικού επιπέδου, πολλές από τις οποίες αντιμετωπίζουν και πρόσθετα προβλήματα (ασθένειες, χωρισμός γονέων, θάνατος ενός ή και τον δύο γονέων κτλ).
- Οι μισοί σχεδόν νέοι απασχολούνταν σε κάποια εργασία ως μαθητές του Γυμνασίου. Από αυτούς πάλι σχεδόν οι μισοί βοηθούσαν στη δουλειά των γονέων τους. Οι υπόλοιποι απασχολούνταν σε οικιακές εργασίες ή αλλού.
- Ως σημαντικότερος λόγος για τη διακοπή της φοίτησης στο Γυμνάσιο προβάλλεται από τους νέους η δυσκολία που αντιμετώπιζαν στα μαθήματα. Δυσκολεύονταν κατά σειρά στα Μαθηματικά, την Ξένη Γλώσσα και τη Φυσική. Οι 7 στους 10 που παρουσιάστηκαν στο Γυμνάσιο, πριν διακόψουν τη φοίτηση είχαν χάσει μία ή περισσότερες σχολικές χρονιές.
- Οι μισοί περίπου νέοι έχουν μετανιώσει που δεν συνέχισαν το Γυμνάσιο. Οι περισσότεροι μετάνιωσαν γιατί συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα του απολυτηρίου Γυμνασίου, διότι διαπίστωσαν ότι χωρίς ουσιαστικά και τυπικά επαγγελματικά εφόδια απειλούνται άμεσα από την ανεργία.
- Οι 7 νέοι στους 10 εργάστηκαν μετά την εγκατάλειψη του Γυμνασίου κυρίως σε βοηθητικές εργασίες, σε επαγγέλματα όπως δομικά, αγροτοκτηνοτροφικά, αυτοκινήτου και υπηρεσιών. Σε μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζονται κατά σειρά τα επαγγέλματα του γεωργού, του πωλητή, του σερβιτόρου, του ξυλουργού, του χτίστη, του μηχανικού αυτοκινήτων, του κτηνοτρόφου, του φανοποιού και της κομμώτριας.
- Η πλειονότητα των εργαζομένων νέων (περισσότεροι από 6 στους 10) έχουν μόνιμη απασχόληση και παρουσιάζουν επαγγελματική σταθερότητα. Περίπου οι μισοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Αυτό οφείλεται,

όπως οι ίδιοι αναφέρουν, όχι μόνο στις οικονομικές απολαβές αλλά και στην αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση που τους προσφέρει η εργασία τους, σε αντίθεση με την αρνητική σχολική τους θητεία. Οι 8 στους 10 είναι στην εργασία τους ανασφάλιστοι, κυρίως εκείνοι που εργάζονται στις εργασίες των γονέων τους.

- Περίπου οι δύο νέοι στους τρεις έχουν αποφασίσει για το επάγγελμα που θέλουν να ασκήσουν στο μέλλον βασιζόμενοι στις πληροφορίες που είχαν κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι επαγγελματικές τους προσδοκίες στρέφονται γύρω από τα επαγγέλματα των εξής επαγγελματικών κατηγοριών : καλλιτεχνικά, αυτοκινήτου, δομικών έργων και κλωστοϋφαντουργίας-ένδυσης. Σε μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζονται κατά σειρά τα επαγγέλματα της κομμώτριας, του μηχανικού αυτοκινήτων, της μοδίστρας, του ξυλουργού και του υδραυλικού. Οι 7 νέοι στους 10 συσχετίζουν την επαγγελματική τους προσδοκία με επαγγελματική θέση αυτοαπασχολούμενου.
- Από τους νέους που έχουν διακόψει τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, περισσότεροι από 8 στους 10 επιθυμούν να παρακολουθήσουν προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ). Τα επαγγέλματα που προτείνουν για ΕΕΚ είναι παραπλήσια με τις επαγγελματικές τους προσδοκίες.
- Οι νέοι των αγροτικών περιοχών, συγκριτικά με τους νέους των αστικών περιοχών, είναι παιδιά γονέων με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, πολλοί από τους οποίους είναι κτηνοτρόφοι. Ανήκουν σε οικογένειες με λιγότερα προβλήματα, οι οποίες έχουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ιδιόκτητο σπίτι. Φοιτούσαν σε Δημοτικό και Γυμνάσιο που βρίσκονταν σχετικά μακριά από το σπίτι τους και είχαν ως μαθητές μεγαλύτερη εμπλοκή με την εργασία (κυρίως των γονέων τους) (Παλαιοκρασάς et al.,1997).

Εφτά χρόνια αργότερα (2001), επιχειρείται η δεύτερη πανελλήνια έρευνα καταγραφής της σχολικής διαρροής από το Παρατηρητήριο Μετάβασης, το οποίο λειτουργούσε τότε ενταγμένο στο Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στην συγκεκριμένη έρευνα, οι μελετητές καταγράφουν την μαθητική διαρροή των μαθητών που γράφτηκαν στην Α΄ Γυμνασίου το σχολικό έτος 1997/98. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την

καταγραφή του φαινομένου είναι αυτή της κοόρτης προκειμένου να εξασφαλιστεί η συγκριτική διάσταση μεταξύ των δύο ερευνών (Παλαιοκρασάς et al., 2001).

Σύμφωνα με τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας , από τους 111.389 (100%) μαθητές της κοόρτης 1997/98 που γράφτηκαν στην Α' Γυμνασίου, οι 7.772 μαθητές διέρρευσαν. Συνεπώς , το ποσοστό της μαθητικής διαρροής μειώθηκε στο 6,98%. Συγκρίνοντας τις δύο έρευνες, γίνεται φανερό πως το ποσοστό της μαθητικής διαρροής εμφανίζει σταθερή μείωση.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διεξάγει και τρίτη κατά σειρά πανελλήνια έρευνα για την μαθητική διαρροή το 2006. Και σε αυτή την περίπτωση επιλέγεται το ίδιο μοντέλο μέτρησης με τις προηγούμενες (μέθοδος της κοόρτης). Η διαφορά με τις προηγούμενες έρευνες εντοπίζεται στην προσπάθεια καταγραφής της σχολικής διαρροής και στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ) αποτυπώνοντας το φαινόμενο της διαρροής για τη γενιά μαθητών 2000/01 (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Ακολουθεί πίνακας όπου παρουσιάζονται τα πορίσματα της τελευταίας έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη μαθητική διαρροή στο σύνολο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (κατώτερος και ανώτερος κύκλος). Από τον πίνακα διαφαίνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής εντοπίζεται στο ΤΕΕ και ακολουθεί το Γυμνάσιο. Στο Λύκειο η μαθητική διαρροή είναι περιορισμένη.

Μαθητική διαρροή (%) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο σύνολο της χώρας	
<i>(γενιά μαθητών 2000/01)</i>	
Εκπαιδευτική βαθμίδα	Σχολική Διαρροή (%)
Κατώτερος κύκλος Β' βάθμιας εκπαίδευσης	6,09
Ενιαίο Λύκειο	3,32
ΤΕΕ	20,28

Ανώτερος κύκλος Β' βάθμιας εκπαίδευσης	9,74
ΣΥΝΟΛΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ	14,14

Πηγή: Πανελλήνια Έρευνα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Παρατηρητηρίου Μετάβασης (2006).

Στην εν λόγω τελευταία έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι ερευνητές στηριζόμενοι σε παραδοχές εκτίμησαν το ποσοστό της σχολικής διαρροής στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη γενιά των μαθητών 2000-01. Με βάση τις εκτιμήσεις τους, το ποσοστό σχολικής διαρροής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τη γενιά μαθητών 2000/01 υπολογίζεται πανελλαδικά σε 14,14%. Οι παραδοχές στις οποίες στηρίχτηκαν οι ερευνητές είναι οι ακόλουθες:

- Όλοι οι μαθητές που αποφοίτησαν από το γυμνάσιο συνεχίζουν στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης
- Από το σύνολο των μαθητών του ανώτερου κύκλου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το έτος 2003/04, το 69% γράφτηκε σε Ενιαίο Λύκειο και το 31% σε ΤΕΕ
- Τα ποσοστά διαρροής των μαθητών στον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ταυτίζονται με τα αντίστοιχα ποσοστά που καταγράφηκαν στην έρευνα

Πρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα δεν αναφέρεται καθόλου στο ποσοστό μαθητικής διαρροής στο δημοτικό καθώς σύμφωνα με τους ερευνητές εκτιμάται ασήμαντο. Τέλος, στο ποσοστό 14.14% δεν υπολογίζεται η διαρροή από τον δεύτερο κύκλο των ΤΕΕ με δεδομένο ότι οι απόφοιτοί τους κατέχουν ένα επαρκές εφόδιο επαγγελματικής εκπαίδευσης για την αγορά εργασίας οπότε δεν πρόκειται για περίπτωση διαρροής από τον ανώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2006). Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται τα αποτελέσματα των τριών ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου όσον αφορά την μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο στο σύνολο της χώρας στις εικονιζόμενες χρονολογίες. Γίνεται ξεκάθαρο πως το ποσοστό της μαθητικής διαρροής παρουσιάζει σημαντική πτωτική τάση.

Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο στο σύνολο της χώρας						
Κοόρτη (γενιά μαθητών)	Γράφτηκαν κανονικά*		Φοίτησαν κανονικά		Μαθητική διαρροή	
	N	%	N	%	N	%
1987/88	140.000	100	122.956	87,40	17.731	12,60
1989/90	139.261	100	123.175	88,45	16.086	11,55
1991/92	140.658	100	127.157	90,40	13.501	9,60
1997/98	111.389	100	103.617	93,02	7.772	6,98
2000/01	108.320	100	101.728	93,91	6.592	6,09

Πηγή: Πανελλήνιες έρευνες ΥΠΕΠΘ, ΟΕΕΚ, ΠΙ, 1994, 2001, 2006.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διεξήγαγε και τέταρτη έρευνα (2008) καταγράφοντας τη μαθητική διαρροή των μαθητών που γράφτηκαν στην Α' τάξη Γυμνασίου, Ενιαίου Λυκείου και ΤΕΕ το σχολικό έτος 2003/2004. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή του φαινομένου είναι αυτή της κοόρτης, με τη διαφορά ότι η συλλογή των στοιχείων έγινε μέσω του διαδικτύου (web survey) καθώς ο προηγούμενος τρόπος διεξαγωγής της έρευνας είχε αποδειχθεί χρονοβόρος και δυσλειτουργικός.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, από τους 100.271 μαθητές που γράφτηκαν κανονικά στην Α' τάξη ημερήσιων Γυμνασίων της χώρας το σχολικό έτος 2003/04, οι 6.528 διέρρευσαν (6,51%). Το ποσοστό 6,51% εμφανίζεται ελαφρώς αυξημένο σε σχέση με το αμέσως προηγούμενο της τρίτης έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Ρουσέας et al., 2008).

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ (ΓΕΝΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ : 1987-88, 1989-90, 1991-92, 1997-98, 2000-01, 2003-04)						
ΓΕΝΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ	
	N	%	N	%	N	%
1987-88	140.690	100,00	122.959	87,40	17.731	12,60
1989-90	139.261	100,00	123.175	88,45	16.086	11,55
1991-92	140.658	100,00	127.157	90,40	13.501	9,60
.....
1997-98	111.389	100,00	103.617	93,02	7.772	6,98
.....
2000-01	108.320	100,00	101.728	93,91	6.592	6,09
.....
2003-04	100.271	100,00	93.743	93,49	6.528	6,51

Σχετικά με το Ενιαίο Λύκειο, το ποσοστό της μαθητικής διαρροής, γενιά μαθητών 2003/04, εμφανίζεται μειωμένο κατά μία ποσοστιαία μονάδα σε σχέση με το αμέσως προηγούμενο της γενιάς των μαθητών 2000/01.

ΠΙΝΑΚΑΣ Β2.3: ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΟ ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ (ΓΕΝΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ : 2000-01, 2003-04)						
ΓΕΝΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ	
	N	%	N	%	N	%
2000-01	74.046	100,00	71.591	96,68	2.455	3,32

2003-04	72.591	100,00	70.907	97,68	1.684	2,32
---------	--------	--------	--------	-------	-------	------

Τέλος, στα ΤΕΕ το ποσοστό της μαθητικής διαρροής γενιά μαθητών 2003/04, παρουσιάζεται ελαφρώς αυξημένο συγκριτικά με το ποσοστό της γενιάς 2000/01.

ΠΙΝΑΚΑΣ Β3.3: ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΑ ΤΕΕ (ΓΕΝΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ : 2000-01, 2003-04)						
ΓΕΝΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ (Α' ΚΥΚΛΟΣ)	
	N	%	N	%	N	%
2000-01	45.074	100,00	35.931	79,72	9.143	20,28
2003-04	33.150	100,00	26.021	78,49	7.129	21,51

Αξίζει να σημειωθεί πως στις παραπάνω έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τα σύνολα που εμφανίζονται στους πίνακες παρουσιάζουν μια μικρή απόκλιση από τις πραγματικές τιμές για το σύνολο της χώρας, δεδομένου ότι το ποσοστό των σχολείων από τα οποία συγκεντρώθηκαν στοιχεία κυμαίνεται μεταξύ 93%-96%. Η μικρή απόκλιση οφείλεται στο γεγονός ότι από την έρευνα εξαιρέθηκαν για διαφορετικούς λόγους, οι ειδικοί τύπου σχολείου (ειδικής αγωγής, μειονοτικά, αποδήμων ελληνοπαίδων, αναπήρων παιδών) (Ρουσέας et al., 2008).

Οι τέσσερις παραπάνω έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θεωρούνται καινοτόμες καθώς πρώτη φορά για τα ελληνικά δεδομένα προχώρησαν στη μέτρηση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής στη βάση πρωτογενών στοιχείων προερχόμενων από το επίπεδο της σχολικής μονάδας. Το γεγονός αυτό προσδίδει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας στις τιμές του δείκτη. Μολαταύτα, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν το 2001, το 2006 και το 2008 περιορίζονται σε μία αυστηρά ποσοτική αποτύπωση του φαινομένου, δίχως να αναζητούν τους αιτιακούς παράγοντες που προκαλούν την μαθητική διαρροή. Σε αυτές οι ερευνητές είχαν ως στόχο να καταγραφεί το μέγεθος της μαθητικής διαρροής στη χώρα, να διερευνηθεί η

κατανομή του σε σχέση με διάφορους παραμέτρους (τάξη, φύλο, νομός, αστικότητα κτλ.) όπως επίσης να εξεταστεί και η διαχρονική εξέλιξη της μαθητικής διαρροής.

Μια δεκαετία σχεδόν αργότερα, μία νέα μελέτη για το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής παρουσιάζει τα δικά της νέα ευρήματα. Πρόκειται για έρευνα, η οποία διεξάγεται με πρωτοβουλία του Παρατηρητηρίου για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Στην εν λόγω μελέτη καταγράφεται η μαθητική διαρροή των μαθητών/τριών που γράφτηκαν στην Α' και στη Δ' τάξη Δημοτικού Σχολείου, καθώς και στην Α' τάξη Γυμνασίου, Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2013/14 έως 2015/16, αξιοποιώντας πρωτογενή στοιχεία από το πληροφοριακό σύστημα myschool. Αξιοπρόσεχτο είναι πως για λόγους συγκρισιμότητας η παρούσα μελέτη υιοθετεί τη μέθοδο της κοόρτης για την μέτρηση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής, δηλαδή δεν αποκλίνει ως προς τη βασική μεθοδολογία της από τις τέσσερις έρευνες του προηγούμενες έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Σχετικά με την καταγραφή της μαθητικής διαρροής στην υποχρεωτική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι ερευνητές χώρισαν τους μαθητές/μαθήτριες σε 2 ομάδες, στην ομάδα των τάξεων Α'-Γ' και στην ομάδα των τάξεων Δ'-Στ'. Κάθε ομάδα ερευνήθηκε σε διάστημα τριετίας από το σχολικό έτος 2013/14 έως το σχολικό έτος 2015/16. Στους πίνακες που ακολουθούν γίνεται φανερό ότι από τους 99.984 μαθητές/τριες που γράφτηκαν κανονικά στην Α' Δημοτικού το σχολικό έτος 2013/14, οι 98.196 φοίτησαν κανονικά. Από τους 98.196 μαθητές/τριες οι 1.788 διέρρευσαν, αριθμός ο οποίος εκφράζεται σε ποσοστό 1,79%. Ομοίως, από τους 95.805 μαθητές/τριες που γράφτηκαν κανονικά στο μητρώο των μαθητών της Δ' τάξης οι 94.228 φοίτησαν κανονικά. Από το πλήθος αυτών των μαθητών οι 1.577 διέρρευσαν, αριθμός ο οποίος ισούται με το ποσοστό 1,65%. Τα ποσοστά μαθητικής διαρροής που σημειώθηκαν και για τις 2 ομάδες μαθητών είναι αρκετά χαμηλά.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ (ΓΕΝΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ: 2013-14)						
	ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ	
	N	%	N	%	N	%
ΤΑΞΕΙΣ Α'-Β'-Γ'	99. 98 4	100 %	98.19 6	98,2 1	1.78 8	1,79
	N	%	N	%	N	%
ΤΑΞΕΙΣ Δ'-Ε'-Στ'	95. 80 5	100 %	94.22 8	98,3 5	1.57 7	1,65
Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα <i>myschool</i> (Ιαν. 2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ						

Αναφορικά με την μαθητική διαρροή στην υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από τους 102.447 (100%) εγγραφέντες στην Α' Γυμνασίου το σχολικό έτος 2013/14, οι 98.109 (95,77%) φοίτησαν κανονικά, ενώ οι 4.338 μαθητές/τριες διέρρευσαν (4,23%). Στον πίνακα που ακολουθεί διαφαίνεται ότι η μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο πανελλαδικά για τη γενιά των μαθητών/τριών 2013/14 είναι 4,23%.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ*(ΓΕΝΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ: 2013-14)*

ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ	
N	%	N	%	N	%
102.447	100%	98.109	95,77	4.338	4,23

Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα myschool (Ιαν.2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ.

Συγκρίνοντας την παρούσα έρευνα με προγενέστερες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1994,2001, 2006,2008) παρατηρείται πως το ποσοστό της μαθητικής διαρροής βαίνει μειούμενο εκτός από τη χρονιά 2003/04 όπου σημειώθηκε μια μικρή αύξηση 0,42%. Αξιοπρόσεχτο είναι πως από το σχολικό έτος 2003/04 έως 2013/14 η μαθητική διαρροή μειώθηκε κατά 35%.

ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΗΜΕΡΗΣΙΑ ΓΥΜΝΑΣΙΑ

(ΓΕΝΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ: 1997-2013)

ΓΕΝΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ	ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ	
	N	%	N	%	N	%
1987-88	140.690	100%	122.959	87,40	17.731	12,60
1989-90	139.261	100%	123.175	88,45	16.086	11,55
1991-92	140.658	100%	127.157	90,40	13.501	9,60
1997-98	111.389	100%	103.617	93,02	7.772	6,98
2000-01	108.320	100%	101.728	93,91	6.592	6,09
2003-04	100.271	100%	93.743	93,49	6.528	6,51
2013-14	102.447	100%	98.109	95,77	4.338	4,23

Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα myschool (Ιαν.2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ.

Σε σχέση με τη μαθητική διαρροή στο δημόσιο ημερήσιο Γενικό Λύκειο, από τους/τις 78.237 (100%) μαθητές/τριες της γενιάς 2013/14 οι οποίοι εγγράφηκαν κανονικά στην Α' τάξη Γενικού Λυκείου, οι 76.738 (98.08%) φοίτησαν κανονικά, ενώ οι 1.499 μαθητές/τριες διέρρευσαν. Ο αριθμός αυτός των μαθητών/τριών αντιστοιχεί στο ποσοστό 1,92%. Συνεπώς η μαθητική διαρροή στο Γενικό Λύκειο για τη γενιά μαθητών 2013/14 είναι 1,92%.

Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙΑ (ΓΕΝΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ: 2013-14)					
ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ	
N	%	N	%	N	%
78.237	100%	76.738	98,08	1.499	1,92
Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα myschool (Ιαν. 2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ.					

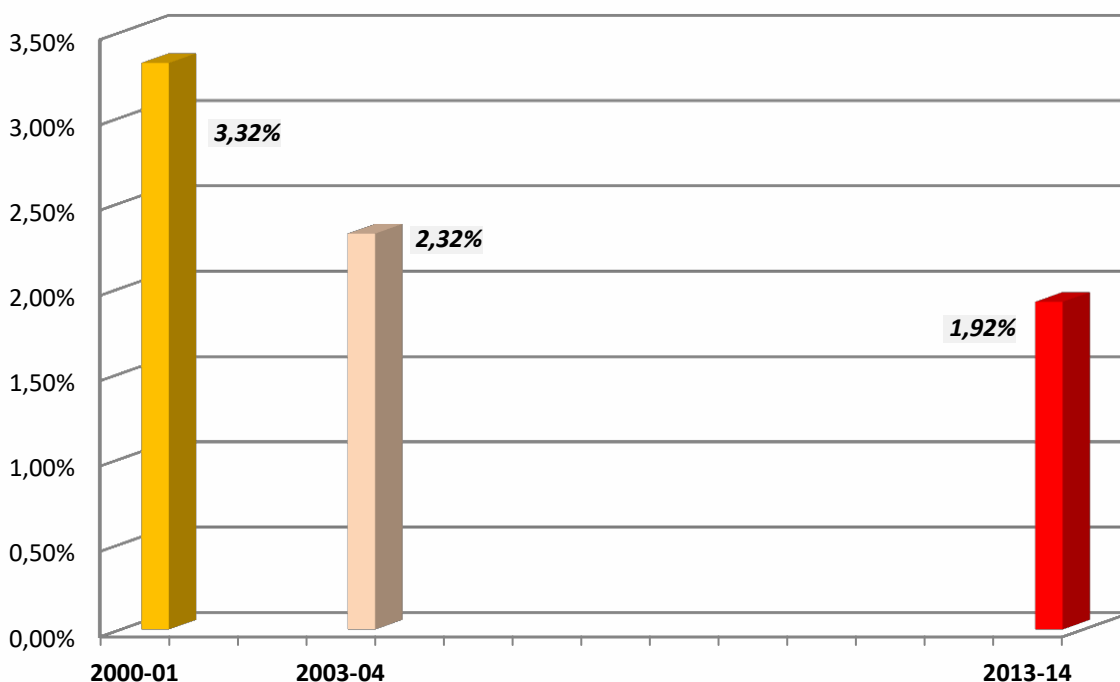
Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται η θετική εξελικτική πορεία της μαθητικής διαρροής για τις γενιές των μαθητών 2000/01, 2003/04, 2013/14 στο δημόσιο ημερήσιο Γενικό Λύκειο.

Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΕΝΙΚΟ (και πρώην ΕΝΙΑΙΟ) ΛΥΚΕΙΟ (ΓΕΝΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ: 2000-01, 2003-04 και 2013-14)						
ΓΕΝΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ	ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΦΟΙΤΗΣΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ		ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ	
	N	%	N	%	N	%
2000-01	74.046	100%	71.591	96,68	2.455	3,32
2003-04	72.591	100%	70.907	97,68	1.684	2,32
2013-14	78.237	100%	76.738	98,08%	1.499	1,92%
Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα myschool (Ιαν. 2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ.						

ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ

ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΕΝΙΚΟ (και πρώην ΕΝΙΑΙΟ) ΛΥΚΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΓΕΝΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ: 2000-1, 2003-4 και 2013-14 (% επί των κανονικά εννεραμμένων)



Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα myschool (Ιαν. 2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ

Όσον αφορά τη μαθητική διαρροή στα δημόσια ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια, από τους 19.800 (100%) μαθητές/τριες που γράφτηκαν κανονικά στα δημόσια ημερήσια Επαγγελματικά Λύκεια της χώρας το σχολικό έτος 2013/14, φοίτησαν κανονικά οι 17.619 (88,98%), ενώ οι 2.181 (11,02 %) διέρρευσαν. Το συγκεκριμένο ποσοστό διαρροής δεν μπορεί να συγκριθεί με τα ποσοστά διαρροής από τις γενιές μαθητών/τριών 2000/01, 2003/04 καθώς μετά τον Ν. 4186/2013 « Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» ο τρόπος λειτουργίας μεταξύ των ΤΕΕ και των ΕΠΑΛ παρουσιάζει σημαντικές διαφορές. Ωστόσο, σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα καθίσταται εύληπτο πως τα ποσοστά διαρροής για τις γενιές μαθητών/τριών 2000/01, 2003/04 ήταν πιο αυξημένα και για τους δύο κύκλους της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ).

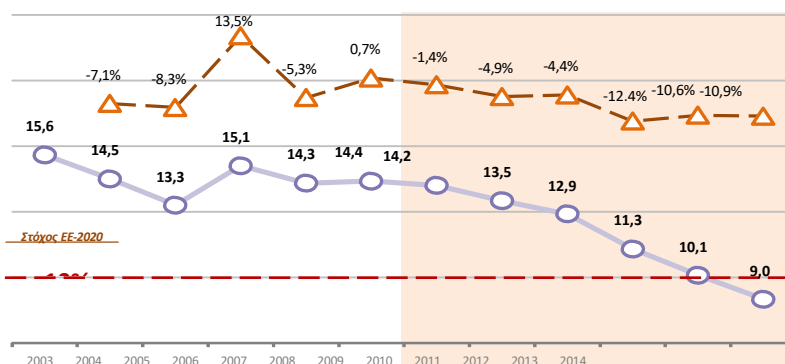
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ	ΔΙΑΡΡΟΗ (%)
2000-’01 (1)	20,28
2003-’04 (1)	21,51
2000-’01 (2)	28,82
2003-’04 (2)	28,94
(1) ΤΕΕ Α’ κύκλου (διετούς φοίτησης) (2) ΤΕΕ Α’ και Β’ κύκλου (τριετούς φοίτησης) Στοιχεία ερευνών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Πηγή: Πληροφοριακό σύστημα myschool (Ιαν. 2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ	

Συνολικά, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την καταγραφή του φαινομένου της μαθητικής διαρροής, διαπιστώνεται πως η μαθητική διαρροή παρουσιάζει διαχρονικά σημαντική μείωση. Εξίσου σημαντικά συμπεράσματα εξάγονται και από την μελέτη της μαθητικής διαρροής σε διάσταση με άλλες παραμέτρους (βαθμίδα εκπαίδευσης, φύλο, αστικότητα, περιφέρεια, νομός). Η χρήση της κοινής μεθοδολογίας υπολογισμού της μαθητικής διαρροής διευκόλυνε ,αναντίρρηση, την εξαγωγή ασφαλών συγκριτικών συμπερασμάτων. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα συμπεράσματα δεν μπορούν να αξιοποιηθούν σε ευρωπαϊκό επίπεδο δεδομένου ότι στηρίζονται σε διαφορετική προσέγγιση από εκείνη που υιοθετεί η Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία (EUROSTAT). Στη συνέχεια, παρατίθενται ευρήματα ερευνών της Eurostat για την σχολική διαρροή στην Ελλάδα.

Στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την καταγραφή της σχολικής διαρροής χρησιμοποιείται ο δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης από την εκπαίδευση και κατάρτιση, ο οποίος περιγράφει όπως έχει ήδη λεχθεί τα άτομα ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει το πολύ την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν συμμετέχουν πλέον στην τυπική ή μη-τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση. Συγκεκριμένα στοιχεία για τη μέτρηση του φαινομένου συλλέγονται μέσω της έρευνας «Εργατικού Δυναμικού» της Eurostat. Στη συγκεκριμένη έρευνα ορίζεται ως

πρόωρη σχολική εγκατάλειψη τα άτομα ηλικίας 18-24 ετών που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση χωρίς να έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια βαθμίδα και επιπλέον δεν συμμετέχουν τις τελευταίες 4 βδομάδες από την στιγμή διεξαγωγής της έρευνας σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

Στο γράφημα που ακολουθεί αποτυπώνεται ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στην Ελλάδα, όπως επίσης και ο ετήσιος ρυθμός μεταβολής του συγκεκριμένου δείκτη την περίοδο αναφοράς 2003-2014



Πηγή: EUROSTAT – UOE *Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ*

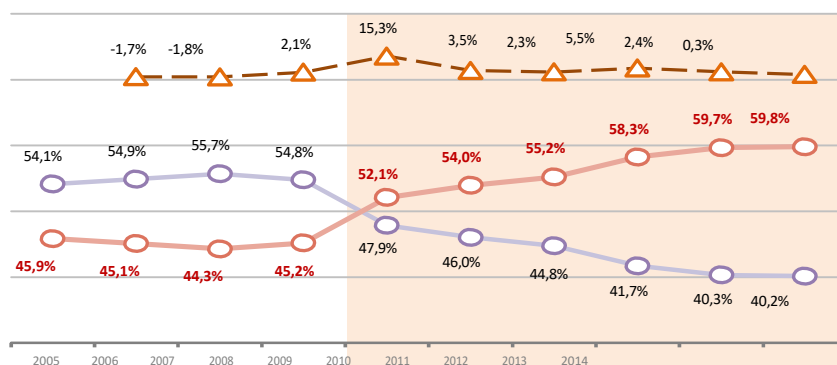
Το 2014 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στην Ελλάδα είναι 9,0%, δηλαδή μία ποσοστιαία μονάδα κάτω του στόχου που έχει τεθεί για το 2020. Το 2014, μάλιστα, ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης υπολείπεται κατά 2,2 ποσοστιαίες μονάδες της αντίστοιχης τιμής για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αξιοπρόσεχτο είναι πως κατά την περίοδο 2003-2014 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στην Ελλάδα σημειώνει μείωση -42,3 % (ή κατά 6,6 ποσοστιαίες μονάδες), από το 15,6% το 2003 σε 9,0% το 2014. Βέβαια, κατά την διάρκεια αυτής της χρονικής περιόδου εντοπίζονται και αυξομειώσεις. Ειδικότερα, από το 2003-2005 καταγράφεται μείωση του δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στην Ελλάδα, - 14,7% (ή 2,3 ποσοστιαίες) από 15,6% το 2003 σε 13,3% το 2005, ενώ αύξηση του δείκτη κατά 13,5% (ή κατά 1,8 ποσοστιαίες μονάδες) καταγράφεται την περίοδο 2005-2006, από 13,3% το 2011 σε 15,1% το 2006. Από την αμέσως επόμενη χρονιά μέχρι το 2014 καταγράφεται σημαντικότερη μείωση του δείκτη κατά -40,4% (ή κατά 6,1 ποσοστιαίες μονάδες) από 15,1% το 2006 σε 9,0% το 2014, δηλαδή το ελάχιστο ποσοστό για την περίοδο (2003-2014). Κατά την συνολική περίοδο αναφοράς (2003-2014) , αξίζει να σημειωθεί πως το υψηλότερο ποσοστό ετήσιας αύξησης του δείκτη

καταγράφεται το 2006 (κατά 13,5% έναντι του προηγούμενου έτους) σε αντίθεση με το υψηλότερο ποσοστό ετήσιας μείωσης του δείκτη που καταγράφεται το 2012 (-12,4% έναντι του προηγούμενου έτους) (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

Σύμφωνα με έρευνα της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας, το 2015 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης για την Ελλάδα βρίσκεται στο 7,9% ενώ την αμέσως επόμενη χρονιά βαίνει μειούμενος στο 6,2%. Το 2016 μάλιστα, ο συγκεκριμένος δείκτης υπολείπεται κατά 4,8 ποσοστιαίες μονάδες της αντίστοιχης τιμής για την Ευρωπαϊκή Ένωση (το 2016 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης για την Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται στο 11%) (Ec.europa.eu.Eurostat.2017)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η ποσοστιαία αναλογία των νέων ηλικίας 18-24 ετών που διέρρευσαν από την εκπαίδευση & κατάρτιση στην Ελλάδα ως προς την εργασιακή κατάσταση (εργαζόμενοι και άνεργοι ή εργασιακά μη ενεργοί) που είχαν κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και ο ετήσιος ρυθμός μεταβολής της αναλογίας των ανέργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων την περίοδο αναφοράς 2005-2014.

Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζεται η ποσοστιαία αναλογία των νέων ηλικίας 18-24 που διέρρευσαν από την εκπαίδευση στην Ελλάδα ως προς την εργασιακή κατάσταση που έχουν και ο ετήσιος ρυθμός της αναλογίας των ανέργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων την περίοδο 2005-2014.



Μπλε γραμμή: Ποσοστό εργαζόμενων νέων

Κόκκινη γραμμή: Ποσοστό ανέργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων

Πορτοκαλί γραμμή: Ετήσιος ρυθμός μεταβολής δείκτη των ανέργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων

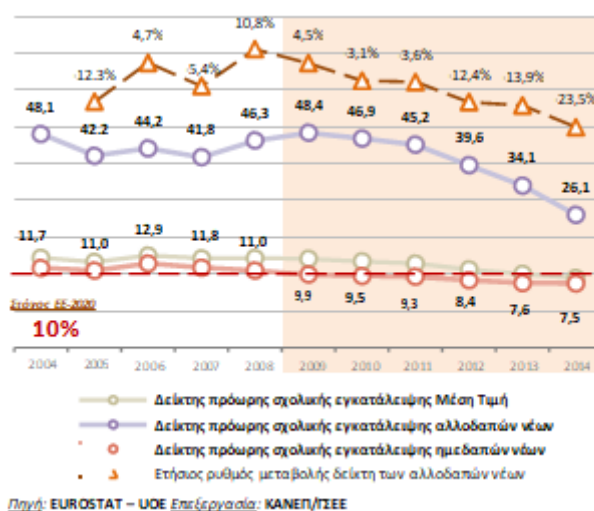
Πηγή: EUROSTAT – ΟΟΕ *Επεξεργασία:* ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Όπως διαφαίνεται από το παραπάνω γράφημα, κατά την διάρκεια των χρόνων 2005-2014 το ποσοστό των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων που διέρρευσαν από την εκπαίδευση & κατάρτιση στην Ελλάδα, καταγράφει ιδιαίτερα σημαντική αύξηση κατά 68,5% (ή κατά 25,7 ποσοστιαίες μονάδες) από 37,6% το 2005 σε 63,3% το 2014. Το ποσοστό αυτό του 63,3% βρίσκεται κατά 3,5 ποσοστιαίες μονάδες πάνω του αντίστοιχου ποσοστού της ΕΕ-28 (59,8%) και κατά 26,7 ποσοστιαίες μονάδες του αντίστοιχου ποσοστού των εργαζόμενων νέων στην Ελλάδα (36,7%). Κατά την συνολική περίοδο αναφοράς (2005-2014) το ποσοστό των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων παρουσιάζει διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, την περίοδο 2005-2010 το ποσοστό των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων που διέρρευσαν από την εκπαίδευση & κατάρτιση στην Ελλάδα υπολείπεται του αντίστοιχου ποσοστού των εργαζόμενων νέων, ενώ την περίοδο 2010-2014 η διάταξη αντιστρέφεται (αρχή της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα). Από το 2007-2013 ο δείκτης παρουσιάζει συνεχώς αύξηση κατά 100,6% (ή κατά 33,8 ποσοστιαίες μονάδες) από 33,6% το 2007 σε 67,3% το 2013 που αποτελεί τη μέγιστη τιμή του δείκτη κατά την περίοδο αναφοράς (2005-2014). Τέλος, το διάστημα 2013-2014 καταγράφεται μείωση του ποσοστού των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων που διέρρευσαν από την εκπαίδευση & κατάρτιση στην Ελλάδα, κατά -5,9% (ή 4,0 ποσοστιαίες μονάδες) από 67,3% το 2013 σε 63,3% το 2014 (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

Από την άλλη πλευρά, την ίδια περίοδο, το ποσοστό των εργαζόμενων νέων που διέρρευσαν από την εκπαίδευση & κατάρτιση στην Ελλάδα, σημειώνει σημαντική μείωση κατά -41,2% (ή κατά 25,7 ποσοστιαίες μονάδες) από 62,4% το 2005 σε 36,7% το 2014. Πιο συγκεκριμένα, την περίοδο 2005-2010 το ποσοστό των εργαζόμενων νέων που διέρρευσαν από την εκπαίδευση & κατάρτιση στην Ελλάδα υπερέχει του αντίστοιχου ποσοστού των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων, ενώ την περίοδο 2010-2014 η διάταξη αντιστρέφεται. Από το 2007-2013 καταγράφεται συνεχής μείωση του δείκτη κατά -50% (ή κατά 33,8 ποσοστιαίες μονάδες από 66,4% το 2007 σε 32,7% το 2013, που αποτελεί και την ελάχιστη τιμή του δείκτη κατά την συνολική περίοδο (2005-2014). Τέλος, το διάστημα 2013-2014 σημειώνεται αύξηση του ποσοστού των εργαζόμενων νέων που διέρρευσαν από την εκπαίδευση & κατάρτιση στην Ελλάδα, κατά 12,2 % (ή 4,0 ποσοστιαίες μονάδες) από 32,7% το 2013 σε 36,75 το 2014) (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

Από τις έρευνες της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα σχετικά με τον δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης ως προς την εθνικότητα των νέων που διαρρέουν από την εκπαίδευση στην Ελλάδα, καθώς και ο ετήσιος ρυθμός μεταβολής της τιμής του δείκτη των αλλοδαπών νέων κατά την περίοδο (2004-2014).

Στο γράφημα που ακολουθεί αποτυπώνεται ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στην Ελλάδα ως προς την εθνικότητα των νέων που διαρρέουν από την εκπαίδευση και ο ετήσιος ρυθμός μεταβολής του δείκτη των αλλοδαπών νέων την περίοδο 2004-2014



Το 2014 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων στην Ελλάδα είναι 26,1% υπολειπόμενος κατά 16,1 ποσοστιαίες μονάδες του στόχου που έχουν θέσει τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το 2020. Ταυτόχρονα, το ποσοστό 26,1% υπερέχει κατά 18,6% ποσοστιαίες μονάδες της αντίστοιχης τιμής του δείκτη των ημεδαπών νέων στην Ελλάδα (7,5%). Την ίδια χρονιά, ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων στην Ελλάδα υπερείχε κατά 2,9 ποσοστιαίες μονάδες της αντίστοιχης τιμής για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αξιοσημείωτο είναι πως η τιμή του δείκτη των αλλοδαπών νέων στην Ελλάδα κατά την συνολική περίοδο 2004-2014 υπερείχε της αντίστοιχης τιμής των αλλοδαπών νέων για την Ευρωπαϊκή Ένωση, με την μέση διαφορά να αντιστοιχεί σε 13,2 ποσοστιαίες μονάδες. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τον δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των ημεδαπών νέων στην Ελλάδα. Ο συγκεκριμένος δείκτης την περίοδο 2004-2014 υπολειπόταν κατά 2,7 ποσοστιαίες μονάδες της αντίστοιχης τιμής

για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αξίζει να σημειωθεί πως η τιμή του δείκτη των ημεδαπών νέων στην Ελλάδα υπολειπόταν σταθερά της αντίστοιχης τιμής των ημεδαπών νέων στην Ευρωπαϊκή Ένωση κατά την περίοδο 2004-2014 με τη μέση διαφορά να αντιστοιχεί σε 2,9 ποσοστιαίες μονάδες. Τέλος, πρέπει να τονιστεί πως κατά την συνολική περίοδο αναφοράς 2004-2014 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων στην Ελλάδα που υπερέχει ισχυρά σε όλα τα έτη της αντίστοιχης τιμής του δείκτη των ημεδαπών, καταγράφει ιδιαίτερα σημαντική μείωση κατά-45,7% (ή κατά 22,0 ποσοστιαίες μονάδες) από 48,1% το 2004 σε 26,1% το 2014 (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

1.6 Η σχολική διαρροή σε ευρωπαϊκό επίπεδο

Η σημασία του ρόλου της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη και την παραγωγικότητα των σύγχρονων ευρωπαϊκών κοινωνιών είναι ευρέως αναγνωρισμένη. Σύμφωνα με τους Hussien, Banks, Levin (1992,1987, 1972) η εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Τα τελευταία χρόνια η διόγκωση προβλημάτων όπως τα υψηλά επίπεδα ανεργίας των νέων, οι ανησυχητικές δημογραφικές εξελίξεις κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη επαναδιαπραγμάτευσης των πολιτικών στρατηγικών. Η ανάδειξη της εκπαίδευσης για ακόμη μια φορά σε έναν από τους βασικούς πυλώνες για την ευρωπαϊκή οικονομική πρόοδο αποδεικνύεται μέσω της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» (Dragomirescu et al., 2013). Η «Ευρώπη 2020» συνιστά ένα πλαίσιο στρατηγικής για την ανάπτυξη και απασχόληση στην Ευρώπη της τρέχουσας δεκαετίας. Στόχος της είναι η βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και της παραγωγικότητας καθώς και η υποστήριξη της κοινωνικής οικονομίας ώστε να ξεπεραστούν οι αδυναμίες της ευρωπαϊκής οικονομίας. Το συγκεκριμένο πλαίσιο στρατηγικής «Ευρώπη 2020» παρέχει κοινούς στρατηγικούς στόχους σε τομείς (εργασία, έρευνα, εκπαίδευση, κλιματική αλλαγή και ενέργεια, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός) για τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμπεριλαμβανομένου ενός συνόλου αρχών για την επίτευξη αυτών των στόχων, καθώς και κοινές μεθόδους εργασίας με τομείς προτεραιότητας για κάθε περιοδικό κύκλο εργασιών (European Commission, 2013).

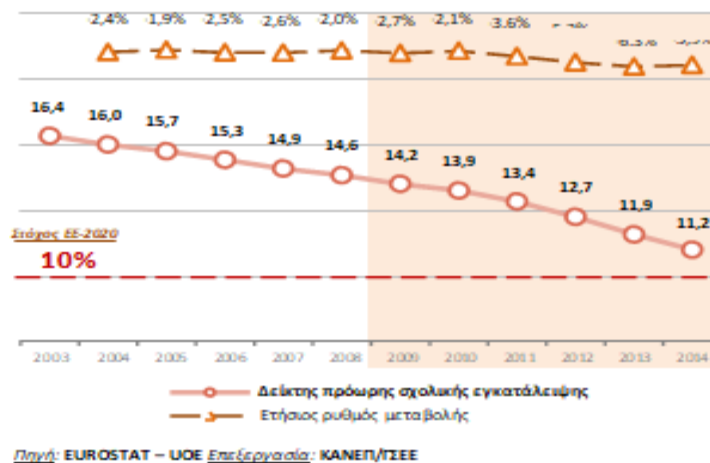
Όσον αφορά την εκπαίδευση, έχουν οριστεί οκτώ σημεία αναφοράς (European Benchmarks) για το 2020:

- Ο μέσος όρος των ενηλίκων που συμμετέχουν σε προγράμματα δια βίου μάθησης πρέπει να είναι 15% .
- Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 15 ετών με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες πρέπει να είναι μικρότερο του 15%.
- Το ποσοστό των ατόμων ηλικίας 30-40 ετών με πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να είναι τουλάχιστον 40%.
- Το ποσοστό των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να είναι μικρότερο του 10%.

- το 95% των παιδιών ηλικίας μεταξύ τεσσάρων έως έξι ετών (σημείο εκκίνησης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) πρέπει να συμμετέχει στην προσχολική εκπαίδευση.
- Το ποσοστό των εργαζόμενων αποφοίτων (20-34 ετών) οι οποίοι έχουν εγκαταλείψει κάποιο είδος κατάρτισης 1-3 χρόνια πριν το 2020 πρέπει να είναι λιγότερο του 82%.
- Το 20% των αποφοίτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (μέσος όρος για τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης) πρέπει να έχουν σπουδές ή κατάρτιση ανώτατης εκπαίδευσης στο εξωτερικό οι οποίες ή η οποία να αντιπροσωπεύουν 15 διδακτικές μονάδες (ECTS) (European Commission, 2013).

Στην Ευρώπη για τον υπολογισμό της σχολικής διαρροής χρησιμοποιείται ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης από την εκπαίδευση και κατάρτιση ο οποίος αποτυπώνει το ποσοστό των νέων 18-24 ετών με επίπεδο εκπαίδευσης μέχρι και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η μείωση της σχολικής διαρροής κάτω του 10% αποτελεί στόχο (European Benchmark) για το ευρωπαϊκό στρατηγικό πλαίσιο (Ευρώπη, 2020).

Στο γράφημα που ακολουθεί αποδίδεται η κατανομή του δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στα 28 κράτη-μέλη τη Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως επίσης και ο ετήσιος ρυθμός μεταβολής του συγκεκριμένου δείκτη την περίοδο 2003-2014.



Το 2014 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης για τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης βρίσκεται στο 11,2 %, απέχοντας κατά 1,2 ποσοστιαίες μονάδες του στόχου για το 2020. Αξιοσημείωτο είναι πως κατά την περίοδο 2003-2014 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης της Ευρωπαϊκής Ένωσης σημειώνει μείωση

κατά 5,2 ποσοστιαίες μονάδες από 16,4% το 2003 σε 11,2% το 2014 (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

Πιο συγκεκριμένα, στον παρακάτω πίνακα αποδίδεται η εξέλιξη του δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης σε κάθε ένα κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης ανά έτος. Ακόμη, αποτυπώνεται η απόσταση της τιμής του 2014 από τον στόχο (περιορισμός της σχολικής διαρροής σε επίπεδα κάτω του 10% για το 2020), καθώς και ο ρυθμός μεταβολής του προς εξέταση δείκτη ανά κράτος την περίοδο 2003-2014 (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

Κράτη-μέλη	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Απόσταση από στόχο ΕΕ-2020 10,0%	Μεταβολή περιόδου 2003-2014
ΕΕ-28	16,4	16,0	15,7	15,3	14,9	14,6	14,2	13,9	13,4	12,7	11,9	11,2	-1,2	-31,7 ▼
Ισπανία	31,7	32,2	31,0	30,3	30,8	31,7	30,9	28,2	26,3	24,7	23,6	21,9	-11,9	-30,9 ▼
Μάλτα	49,9	42,1	33,0	32,2	30,2	27,2	25,7	23,8	22,7	21,1	20,5	20,3	-10,3	-59,3 ▼
Ρουμανία	22,5	22,4	19,6	17,9	17,3	15,9	16,6	19,3	18,1	17,8	17,3	18,1	-8,1	-19,6 ▼
Πορτογαλία	41,2	39,3	38,3	38,5	36,5	34,9	30,9	28,3	23,0	20,5	18,9	17,4	-7,4	-57,8 ▼
Ιταλία	23,0	23,1	22,1	20,4	19,5	19,6	19,1	18,6	17,8	17,3	16,8	15,0	-5,0	-34,8 ▼
Βουλγαρία	21,9	21,4	20,4	17,3	14,9	14,8	14,7	13,9	11,8	12,5	12,5	12,9	-2,9	-41,1 ▼
Ην. Βασίλειο	12,1	12,1	11,6	11,3	16,6	16,9	15,7	14,8	14,9	13,4	12,3	11,8	-1,8	-2,5 ▼
Εσθονία	13,7	13,9	14,0	13,4	14,4	14,0	13,5	11,0	10,6	10,3	9,7	11,4	-1,4	-16,8 ▼
Ουγγαρία	12,0	12,6	12,5	12,5	11,4	11,7	11,5	10,8	11,4	11,8	11,9	11,4	-1,4	-5,0 ▼
Βέλγιο	14,3	13,1	12,9	12,6	12,1	12,0	11,1	11,9	12,3	12,0	11,0	9,8	0,2	-31,5 ▼
Γερμανία	12,8	12,1	13,5	13,7	12,5	11,8	11,1	11,9	11,6	10,5	9,8	9,5	0,5	-25,8 ▼
Φινλανδία	10,1	10,0	10,3	9,7	9,1	9,8	9,9	10,3	9,8	8,9	9,3	9,5	0,5	-5,9 ▼
Ελλάδα	15,6	14,5	13,3	15,1	14,3	14,4	14,2	13,5	12,9	11,3	10,1	9,0	1,0	-42,3 ▼
Γαλλία	12,7	12,3	12,5	12,7	12,8	11,8	12,4	12,7	12,3	11,8	9,7	9,0	1,0	-29,1 ▼

Κράτη-μέλη	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Απόσταση από στόχο ΕΕ-2020 10,0%	Μεταβολή περιόδου 2003-2014
Ολλανδία	14,3	14,1	13,5	12,6	11,7	11,4	10,9	10,0	9,2	8,9	9,3	8,7	1,3	-39,2 ▼
Λετονία	18,8	15,9	15,4	15,6	15,6	15,5	14,3	12,9	11,6	10,6	9,8	8,5	1,5	-54,8 ▼
Δανία	10,4	8,8	8,7	9,1	12,9	12,5	11,3	11,0	9,6	9,1	8,0	7,8	2,2	-25,0 ▼
Αυστρία	9,0	9,8	9,3	10,0	10,8	10,2	8,8	8,3	8,5	7,8	7,5	7,0	3,0	-22,2 ▼
Ιρλανδία	13,1	13,1	12,5	12,2	11,8	11,4	11,7	11,5	10,8	9,7	8,4	6,9	3,1	-47,3 ▼
Κύπρος	17,3	20,6	18,2	14,9	12,5	13,7	11,7	12,7	11,3	11,4	9,1	6,8	3,2	-60,7 ▼
Σλοβακία	5,3	6,8	6,3	6,6	6,5	6,0	4,9	4,7	5,1	5,3	6,4	6,7	3,3	26,4 ▲
Σουηδία	9,2	9,2	10,8	8,6	8,0	7,9	7,0	6,5	6,6	7,5	7,1	6,7	3,3	-27,2 ▼
Λουξεμβούργο	12,3	12,7	13,3	14,0	12,5	13,4	7,7	7,1	6,2	8,1	6,1	6,1	3,9	-50,4 ▼
Λιθουανία	11,4	10,3	8,4	8,8	7,8	7,5	8,7	7,9	7,4	6,5	6,3	5,9	4,1	-48,2 ▼
Τσεχία	6,5	6,3	6,2	5,1	5,2	5,6	5,4	4,9	4,9	5,5	5,4	5,5	4,5	-15,4 ▼
Πολωνία	6,0	5,6	5,3	5,4	5,0	5,0	5,3	5,4	5,6	5,7	5,6	5,4	4,6	-10,0 ▼
Σλοβενία	4,6	4,3	4,9	5,6	4,1	5,1	5,3	5,0	4,2	4,4	3,9	4,4	5,6	4,3 ▼
Κροατία	7,9	5,4	5,1	4,7	4,5	4,4	5,2	5,2	5,0	5,1	4,5	2,7	7,3	-65,8 ▼

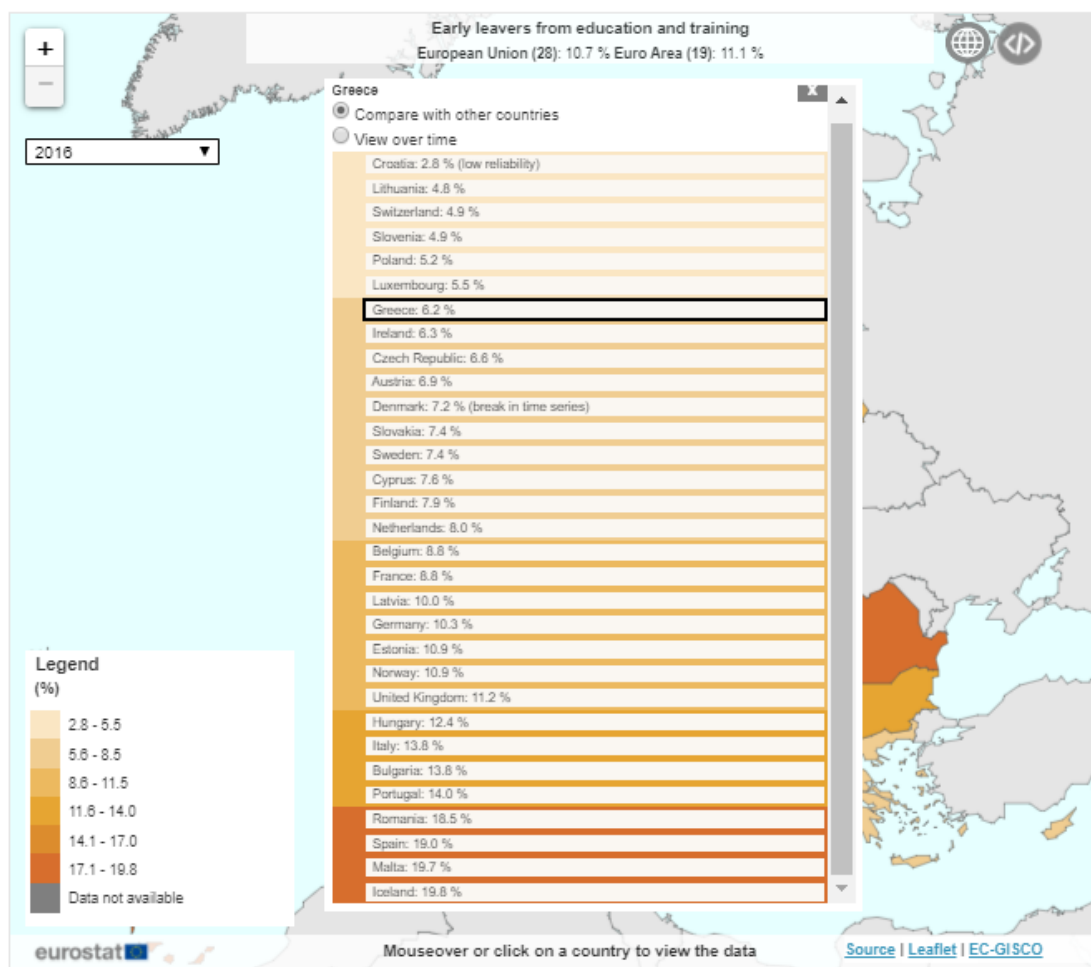
Πηγή δεδομένων: Eurostat – UOE Επιδείξεις: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Η κατάταξη των κρατών μελών έγινε με φθίνουσα σειρά επί της τιμής του δείκτη το 2014.

Με βάση τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα, το 2014 ο στόχος για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη έχει ήδη επιτευχθεί σε 19 από τα 28 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο σύνολο των 19 κρατών, την πιο χαμηλή τιμή του δείκτη σημειώνει η Κροατία με ποσοστό 2,7% και ακολουθούν κατά αύξουσα σειρά : η

Σλοβενία (4,4%), η Πολωνία (5,4%), η Τσεχία (5,5%), η Λιθουανία (5,9%), το Λουξεμβούργο (6,1%), η Σουηδία και η Σλοβακία (6,7%), η Κύπρος (6,8%), η Ιρλανδία (6,9%), η Αυστρία (7,0%), η Δανία (7,8%), η Λετονία (8,5%), η Ολλανδία (8,7%), η Γαλλία και η Ελλάδα (9,0%) η Φιλανδία και η Γερμανία (9,5%) και το Βέλγιο (9,8%). Από την άλλη πλευρά, από τα υπόλοιπα 9 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα οποία η τιμή του δείκτη υπερέχει του στόχου, την πιο υψηλή τιμή του δείκτη σημειώνει η Ισπανία με ποσοστό 21,9% και ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά : η Μάλτα (20,3%), η Ρουμανία (18,1%), η Πορτογαλία (17,4%), η Ιταλία (15,0%), η Βουλγαρία (12,9%), το Ηνωμένο Βασίλειο (11,8), η Εσθονία και η Ουγγαρία (11,4%). Στη συνολική κατανομή, η Ελλάδα κατέχει την 13^η θέση με ποσοστό 9,0% υπερκαλύπτοντας ήδη κατά 1 ποσοστιαία μονάδα τον στόχο για το 2020 (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας, το 2016 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης για την Ελλάδα βρίσκεται στο 6,2% υπολειπόμενος δηλαδή κατά 3,8 ποσοστιαίες μονάδες του στόχου για το 2020. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφεται ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης για κάθε ένα κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

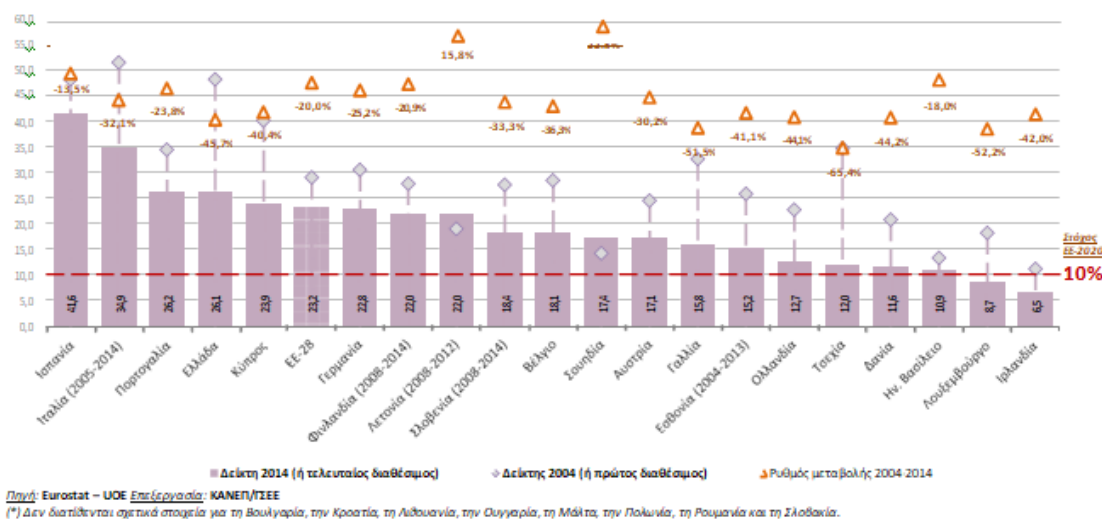


Το 2016 ο στόχος για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη έχει ήδη επιτευχθεί σε 18 από τα 28 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτικά με το έτος 2014 παρατηρούνται συγκεκριμένες διαφοροποιήσεις. Στο σύνολο των 18 κρατών την πιο χαμηλή τιμή του δείκτη σημειώνει η Κροατία με ποσοστό 2,8% και ακολουθούν κατά αύξουσα σειρά : η Λιθουανία (4,8%), η Σλοβενία (4,9%), η Πολωνία (5,2%), το Λουξεμβούργο (5,5%), η Ελλάδα (6,2%), η Ιρλανδία (6,3%), η Τσεχία (6,6%), η Αυστρία (6,9%), η Δανία (7,2%), η Σλοβακία (7,4%), η Σουηδία (7,4%), η Κύπρος (7,6%), η Φιλανδία (7,9%), η Ολλανδία (8%), το Βέλγιο (8,8%), η Γαλλία (8,8%) και η Λετονία (10%). Από την άλλη πλευρά, από τα υπόλοιπα 9 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα οποία η τιμή του δείκτη υπερέρχει του στόχου, την πιο

υψηλή τιμή του δείκτη σημειώνει η Μάλτα με ποσοστό (19,7%) και ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά : η Ισπανία (18,5%), η Ρουμανία (18,5%), η Πορτογαλία (14%), η Βουλγαρία (13,8%), η Ιταλία (13,8%), η Ουγγαρία (12,4%), το Ηνωμένο Βασίλειο (11,2%), η Εσθονία (10,9%) και η Γερμανία (10,3%).

Ξεχωριστές έρευνες αποδίδουν τον δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων για 20 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς δεν διατίθενται σχετικά στοιχεία για τη Βουλγαρία, την Κροατία, τη Λιθουανία, την Ουγγαρία, τη Μάλτα, την Πολωνία, τη Ρουμανία και τη Σλοβακία (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, (2015).

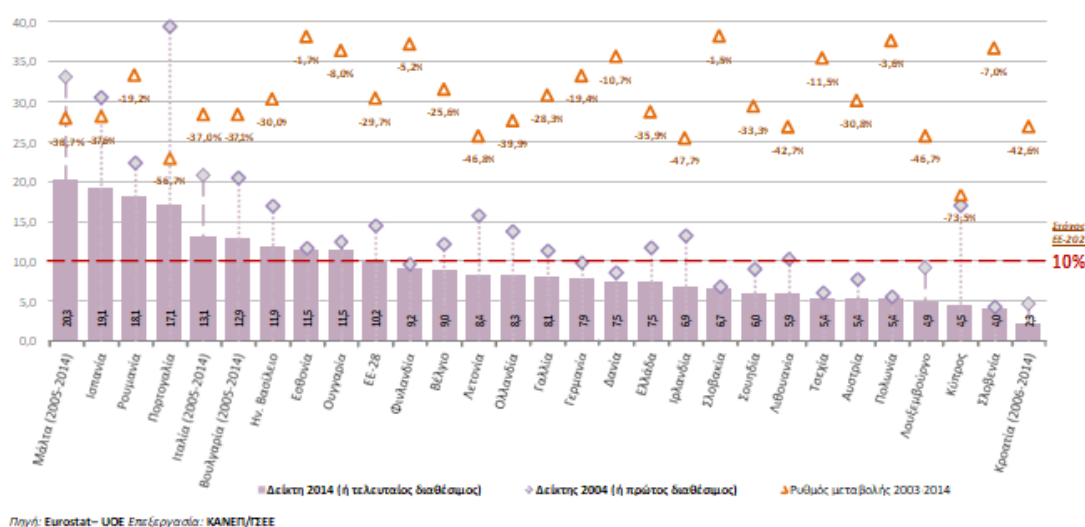
Στο παρακάτω γράφημα αποδίδεται ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων σε 20 κράτη-μέλη τα έτη 2004, 2014, όπως επίσης και ο ρυθμός μεταβολής του την περίοδο αναφοράς 2004-2014.



Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, το 2014 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων στα 20 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης βρίσκεται στο 23,2%, υπολείπεται δηλαδή 13,2 ποσοστιαίες μονάδες του στόχου για το 2020. Ωστόσο, κατά την εξεταζόμενη περίοδο (2004-2014) ο συγκεκριμένος δείκτης σημειώνει μείωση -20,0% , από 29,0% το 2004 σε 23,2% το 2014. Την ίδια περίοδο σημειώνεται μείωση του δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων σε 19 από τα 20 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η μεγαλύτερη μείωση καταγράφεται στην χώρα της Τσεχίας με ποσοστό (-65%) και κατά φθίνουσα σειρά ακολουθούν : το Λουξεμβούργο (-52,2%), η Γαλλία (-51,5%), η Ελλάδα (-45,7%), η Δανία (-44,2%), η Ολλανδία (-44,1%), η Ιρλανδία (-42,0%), η Εσθονία (-41,1%) την περίοδο 2004-2013, η Κύπρος (-40,4%), το Βέλγιο (-36,3%), η

Σλοβενία (-33,3%) την περίοδο 2008-2014, η Ιταλία (-32,1%) την περίοδο 2005-2014, η Αυστρία, η Γερμανία (-25%), η Πορτογαλία (-23,8%), η Φιλανδία (-20,9%), το Ηνωμένο Βασίλειο (-18,0%) και η Ισπανία (-13,5%). Αντίθετα, αύξηση του δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων παρατηρείται στη Σουηδία (-22,5%) και στη Λετονία (-15,8%).) (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, (2015).

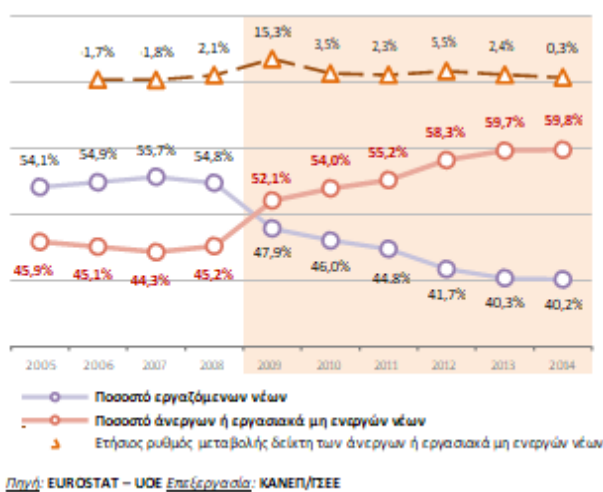
Ακολούθως, το παρακάτω γράφημα αποτυπώνει τον δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των ημεδαπών νέων στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις χρονιές 2004 και 2014 αλλά και τον ρυθμό μεταβολής του συγκεκριμένου δείκτη την περίοδο 2004-2014.



Ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των ημεδαπών νέων για τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2014 βρίσκεται στο 10,2% έχοντας πλησιάσει οριακά τον στόχο που έχει θέσει η Ευρωπαϊκή Ένωση για το 2020. Το ίδιο έτος, 19 κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν επιτύχει τον στόχο για το 2020 όσον αφορά τους ημεδαπούς μαθητές. Ως προς την κατανομή του αναφερόμενου δείκτη η Ελλάδα βρίσκεται στην 17^η θέση μεταξύ των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με ποσοστό 7,5%, υπερέχοντας δηλαδή κατά 2,5% ποσοστιαίες μονάδες του στόχου για το 2020. Όπως γίνεται φανερό από το συγκεκριμένο γράφημα, τα 5 κράτη-μέλη το 2014 με τα υψηλότερα ποσοστά του δείκτη πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των ημεδαπών νέων είναι : η Μάλτα (20,3%), η Ισπανία (19,1%), η Ρουμανία (18,1%), η Πορτογαλία (17,1%), η Ιταλία (13,1%). Από την άλλη πλευρά, τα 5 κράτη- μέλη με τα χαμηλότερα ποσοστά είναι : η Κροατία (2,3%), η Σλοβενία (4,0%), η Κύπρος (4,5%), το Λουξεμβούργο (4,9%) και με το ίδιο ποσοστό ισοβαθούν η Πολωνία, η

Αυστρία και η Τσεχία με τιμή 5,4%. Αξιοσημείωτο είναι πως παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις του εν λόγω δείκτη μεταξύ των 2 ομάδων κρατών-μελών με τις υψηλότερες και χαμηλότερες τιμές αντίστοιχα (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

Κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας αποτυπώθηκε, ακόμη, η αναλογία των νέων (18-24 ετών) οι οποίοι διέρρευσαν από την εκπαίδευση & κατάρτιση στα 28 κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με την εργασιακή τους κατάσταση (εργαζόμενοι και άνεργοι ή εργασιακά μη ενεργοί νέοι). Στο ίδιο γράφημα δίνεται και ο ετήσιος ρυθμός μεταβολής της αναλογίας των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων κατά την περίοδο 2005-2014.



Σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα, το 2014 το 59,8% των νέων που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι άνεργοι ή εργασιακά μη ενεργοί. Το συγκεκριμένο ποσοστό υπερέχει κατά 19,6 ποσοστιαίες μονάδες του αντίστοιχου ποσοστού των εργαζόμενων νέων (40,2%). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως κατά την περίοδο 2005-2014 το ποσοστό των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων που διέρρευσαν από την εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει αύξηση κατά 30,4%, από 45,9% το 2005 σε 59,8% το 2014. Αναλυτικότερα, την περίοδο 2005-2008 το ποσοστό των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων που διέρρευσαν από την εκπαίδευση και κατάρτιση υπολειπόταν του αντίστοιχου ποσοστού των εργαζόμενων νέων. Αντίθετα, την περίοδο 2009-2014 το ποσοστό των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων υπερείχε του αντίστοιχου ποσοστού των εργαζόμενων νέων. Οι ίδιες αυξομειώσεις παρουσιάζονται όπως να γίνει φανερό σε επόμενο κεφάλαιο και στην Ελλάδα. Εκεί, κατά την περίοδο 2005-2010 το ποσοστό των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων που διέρρευσαν από

την εκπαίδευση και κατάρτιση υπολείπταν του αντίστοιχου ποσοστού των εργαζόμενων νέων, ενώ κατά την περίοδο 2010-2014 η διάταξη αντιστρέφεται (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2015).

1.7 Συσχέτιση σχολικής διαρροής και πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης

Σε ευρωπαϊκό πλαίσιο κρίνεται αναγκαία η συσχέτιση των δεικτών της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Ο δείκτης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου διαμορφώνεται στο πλαίσιο της Έρευνας Εργατικού Δυναμικού, με κοινή μεθοδολογία για όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, υπό την εποπτεία της Eurostat. Σύμφωνα με τον ορισμό της Eurostat, ο εν λόγω δείκτης περιγράφει τα άτομα ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει το πολύ την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και δεν συμμετέχουν πλέον στην τυπική ή μη-τυπική εκπαίδευση και κατάρτιση (European Commission, 2014). Πιο συγκεκριμένα, ως πρόωρη σχολική εγκατάλειψη ορίζεται ο αριθμός των νέων της πληθυσμιακής ομάδας 18-24 ετών που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση χωρίς να έχουν ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια βαθμίδα και επιπλέον δεν συμμετέχουν τις τελευταίες 4 εβδομάδες από την στιγμή διεξαγωγής της έρευνας σε κάποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2016).

Σε πανελλαδικό επίπεδο, το Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής παρουσίασε πρόσφατη έρευνα η οποία αφορά την επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων για τη μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο 2013-2016 (Δημοτικό, 2 κοόρτες: Α-Γ Δημοτικού, Δ-ΣΤ Δημοτικού, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο). Η εν λόγω έρευνα στηρίχτηκε στην αξιοποίηση πρωτογενών στοιχείων από το πληροφοριακό σύστημα My school τα οποία αφορούν την πορεία των μαθητών 2013-2014 σε τρία διαδοχικά σχολικά έτη μέχρι την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς 2015-2016 (μέθοδος της κοόρτης). Αξίζει να αναφερθεί πως η παρούσα έρευνα δε λαμβάνει υπόψη την εξαρχής «σχολική διαρροή» δηλαδή τα παιδιά που δεν εγγράφονται ποτέ στο σχολείο. Ακόμη, στην έρευνα δεν συμπεριλαμβάνονται στοιχεία από τα ιδιωτικά στοιχεία λόγω έλλειψης αυτών. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Επιχειρώντας, λοιπόν, μια συσχέτιση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ευθύς εξαρχής πως η μείωση της μαθητικής διαρροής έχει κατ' επέκταση θετική επίπτωση στον δείκτη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Σύμφωνα με την Eurostat, ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στην Ελλάδα το 2014 βρισκόταν στο 9,0%. Σήμερα, βάσει πρόσφατων στατιστικών δεδομένων η πρόβλεψη της Eurostat όσον αφορά τον συγκεκριμένο δείκτη για το έτος 2016 βαίνει μειούμενη σε 6,5%.



*Το 6,5% για το 2016 αφορά πρόβλεψη

Αναφορικά με τις έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (1994, 2001, 2006, 2008, 2016) για την καταγραφή του φαινομένου της μαθητικής διαρροής παρατηρείται πως το ποσοστό του εν λόγω φαινομένου βαίνει μειούμενο εκτός από τη χρονιά 2003/04 όπου σημειώθηκε μια μικρή αύξηση 0,42%. Αξιοπρόσεχτο είναι πως από το σχολικό έτος 2003/2004 έως το 2013/2014 η μαθητική διαρροή μειώθηκε κατά 35%.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2.1 Η περίπτωση της Δυτικής Αττικής

Πρόσφατη έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής που δημοσιεύτηκε από το Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής αποδίδει πως στη Δυτική Αττική σημειώνονται πολύ υψηλά επίπεδα διαρροής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στο παρόν κεφάλαιο θα διερευνηθούν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα αλλά και τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού της Δυτικής Αττικής τα οποία και λειτουργούν ως αρνητικοί προγνωστικοί παράγοντες πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα ποσοστά μαθητικής διαρροής ανά νομό και ανά βαθμίδα εκπαίδευσης για την περίοδο 2013-2016. Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα , καθίσταται σαφές πως η Δυτική Αττική παρουσιάζει υψηλά ποσοστά διαρροής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).

A/A	ΝΟΜΟΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ (Α-Γ΄ ΤΑΞΕΙΣ)	ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ)	ΑΝΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΕΛ)	ΤΥΠΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ (ΕΠΑΛ)
1	ΑΘΗΝΑΣ	1,82	3,75	1,76	12,49
2	ΑΙΤΩΛΟΑΚΑΡΝΑΝΙΑΣ	3,07	3,02	1,56	9,03
3	ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	1,49	4,62	1,46	8,86
4	ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ	3,01	7,6	2,38	11,86
5	ΑΡΚΑΔΙΑΣ	2,1	3,49	1,41	2,44
6	ΑΡΤΑΣ	0,71	2,17	0,64	3,74
7	ΑΧΑΪΑΣ	2,11	4,68	1,83	10,8
8	ΒΟΙΩΤΙΑΣ	2,45	6,13	2,11	14,49
9	ΓΡΕΒΕΝΩΝ	0,52	2,1	2,66	5,17
10	ΔΡΑΜΑΣ	0,88	3,19	1,21	10,38
11	ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	4,94	9,81	2,29	16,51
12	ΔΩΔΕΚΑΝΗΣΟΥ	1,3	2,62	3,4	9,37
13	ΕΒΡΟΥ	2,49	11,29	2,2	9,37
14	ΕΥΒΟΙΑΣ	2,27	3,18	2	14,69
15	ΕΥΡΥΤΑΝΙΑΣ	0,9	0,75	0,93	6,82
16	ΖΑΚΥΝΘΟΥ	1,57	2,23	2,41	13,22
17	ΗΛΕΙΑΣ	4,24	7,25	2,58	9,7
18	ΗΜΑΘΙΑΣ	1,45	6,22	1,95	11,46
19	ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ	1,99	3,88	2,62	13,22
20	ΘΕΣΠΡΩΤΙΑΣ	1,89	1,81	1,63	15,84
21	ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0,83	3,87	1,73	9,97
22	ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ	2,76	2,55	1,9	12,08
23	ΚΑΒΑΛΑΣ	0,93	3,06	2,42	9,66
24	ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	1,26	4,08	1,13	6,25

25	ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ	0,51	1,2	1,51	7,35
26	ΚΕΡΚΥΡΑΣ	1,35	3,51	2,46	12,94
27	ΚΕΦΑΛΛΗΝΙΑΣ	1,04	3,02	2,5	3,7

A/A	ΝΟΜΟΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ (Α-Γ' ΤΑΞΕΙΣ)	ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ)	ΑΝΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΕΛ)	ΤΥΠΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ (ΕΠΑΛ)
28	ΚΙΛΚΙΣ	1,52	2,77	2,94	16,44
29	ΚΟΖΑΝΗΣ	0,63	1,48	0,99	6,75
30	ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ	2,41	4,39	2,61	9,83
31	ΚΥΚΛΑΔΩΝ	1,57	2,19	1	7,49
32	ΛΑΚΩΝΙΑΣ	3,18	3,45	0,5	10
33	ΛΑΡΙΣΑΣ	0,97	5,5	2,43	14,72
34	ΛΑΣΙΘΙΟΥ	1,53	4,7	1,72	14,39
35	ΛΕΣΒΟΥ	1,66	2,49	1,35	6,48
36	ΛΕΥΚΑΔΑΣ	0,9	5,17	2,53	0
37	ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ	1,34	5,04	2,03	8,11
38	ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	1,99	5,43	2,46	11,83
39	ΞΑΝΘΗΣ	6,26	15,12	2,2	16,16
40	ΠΕΙΡΑΙΑ	1,3	3,02	2,46	13,09
41	ΠΕΛΛΑΣ	0,74	1,72	1,24	7,9
42	ΠΙΕΡΙΑΣ	1,69	3,22	1,73	11,71
43	ΠΡΕΒΕΖΑΣ	0,9	1,36	0,83	12,6
44	ΡΕΘΥΜΝΟΥ	1,3	6,43	4,91	10,82
45	ΡΟΔΟΠΗΣ	3,34	8,48	2,39	24,14
46	ΣΑΜΟΥ	1,31	5,68	0,39	4,1
47	ΣΕΡΡΩΝ	1,97	4,73	1,7	6,07
48	ΤΡΙΚΑΛΩΝ	0,27	2,56	0	8,76
49	ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ	2,27	3,22	2,9	16,94
50	ΦΛΩΡΙΝΑΣ	0,39	1,09	0,97	7,44
51	ΦΩΚΙΔΑΣ	3,85	2,2	1,24	20
52	ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ	1,3	1,78	2,15	9,54
53	ΧΑΝΙΩΝ	1,73	2,95	1,79	8,75
54	ΧΙΟΥ	0,82	2,71	0,86	12,82
	ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ	1,79	4,23	1,92	11,02

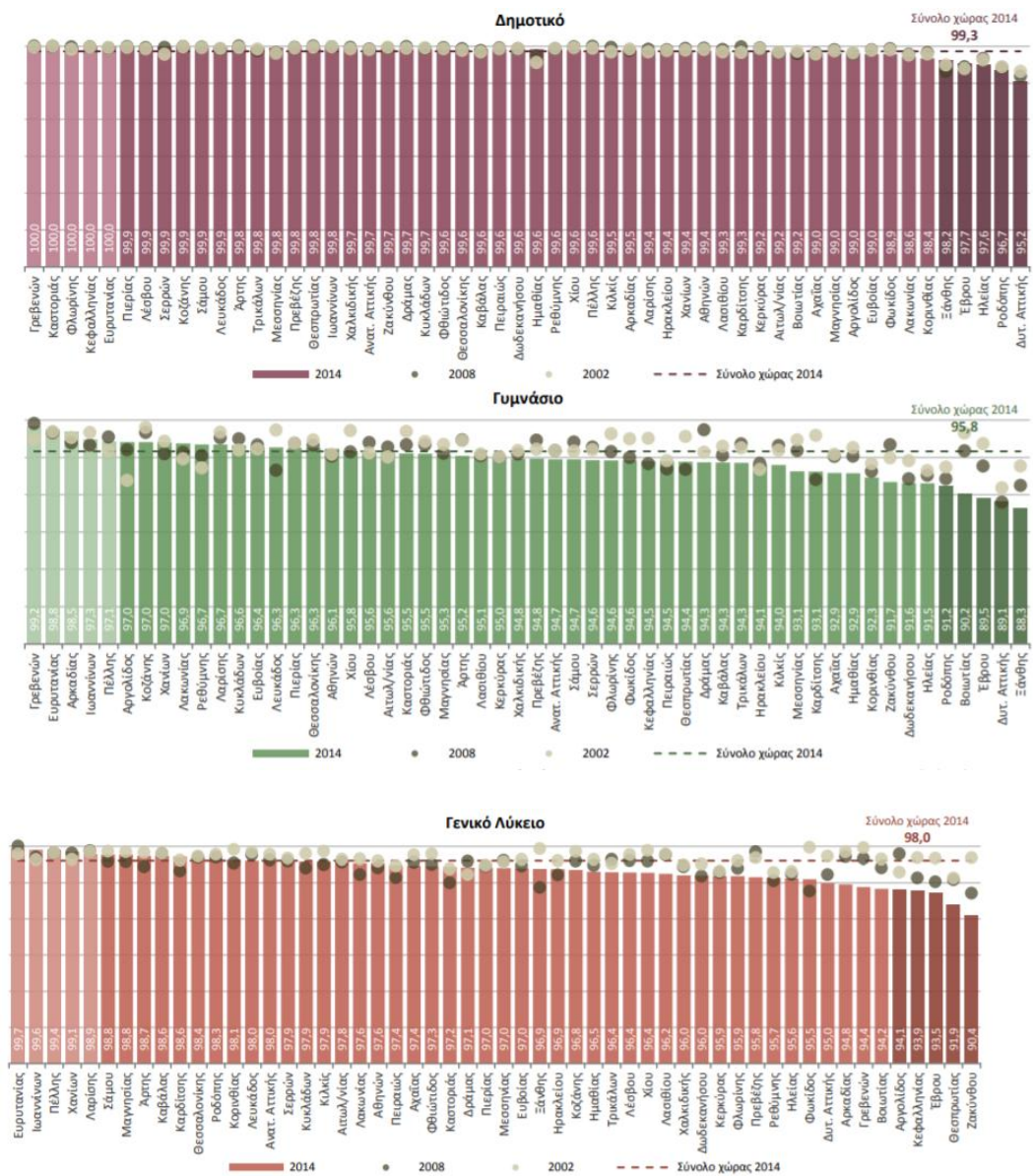
Πηγή: Πληροφορικό σύστημα myschool (Ιαν. 2017), επεξεργασία: Παρατηρητήριο Μαθητικής Διαρροής ΙΕΠ

Εκπαιδευτικά επιτεύγματα

Δείκτης συγκράτησης μαθητικού πληθυσμού

Ο δείκτης συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού αναφέρεται στο ποσοστό των μαθητών που δεν διέκοψαν αδικαιολόγητα τη φοίτησή τους αλλά παρέμειναν ενεργοί μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2016).

Στα ακόλουθα τρία γραφήματα αποτυπώνεται ο δείκτης συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού στις 54 περιφερειακές ενότητες της χώρας τα έτη 2002, 2008 και 2014 σε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο.



Όπως προκύπτει από το γράφημα για τον δείκτη συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού στα δημοτικά, το 2014 οι πέντε περιφερειακές ενότητες με τις χαμηλότερες τιμές του δείκτη συγκράτησης είναι : Δυτικής Αττικής (95,2%), Ροδόπης (96,7%), Ηλείας (97,6%), Έβρου (97,7%) και Ξάνθης (98,2%). Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως το 2014 η μέση τιμή των περιφερειακών ενοτήτων του δείκτη είναι 99,3%.

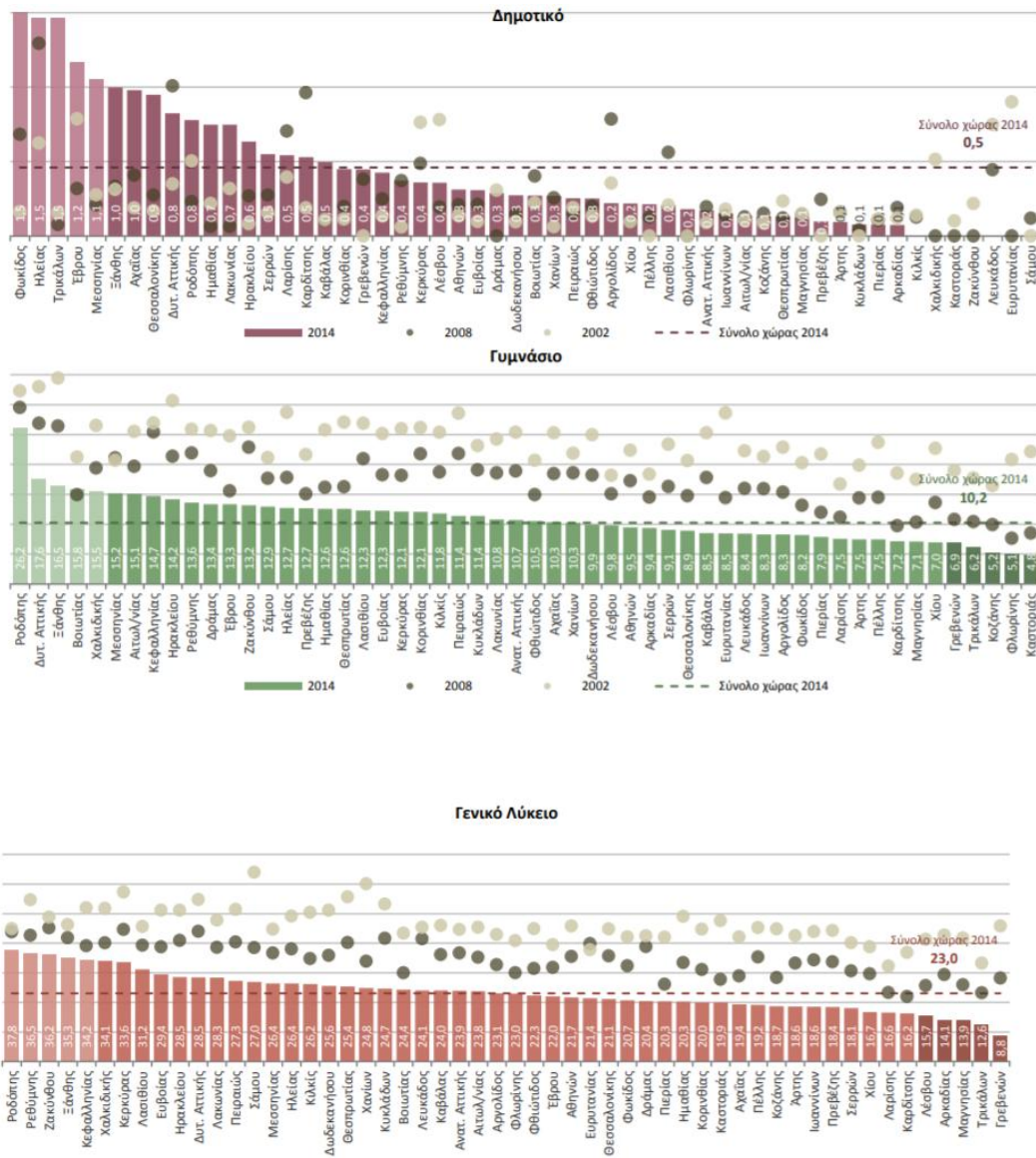
Στα Γυμνάσια, το 2014 η αντίστοιχη μέση τιμή του δείκτη βρίσκεται στο 94,7%. Χαρακτηριστικό είναι πως η περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής συγκαταλέγεται και στην περίπτωση των Γυμνασίων στις 5 ενότητες με τις χαμηλότερες τιμές του δείκτη. Έτσι, στην χαμηλότερη θέση εντοπίζεται η ενότητας της Ξάνθης (88,3%) και ακολουθούν Δυτικής Αττικής (89,1%), Έβρου (89,5%), Βοιωτίας (90,2%) και Ροδόπης (91,2%).

Στα Λύκεια, το 2014 η μέση τιμή των περιφερειακών ενοτήτων του δείκτη συγκράτησης διαμορφώνεται στο 96,8 %. Η τιμή του δείκτη συγκράτησης για την περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής είναι αρκετά χαμηλή (95,0%) αν και δεν περιλαμβάνεται στις 5 χαμηλότερες τιμές του δείκτη.

Δείκτης επίδοσης μαθητικού πληθυσμού

Ο δείκτης χαμηλής επίδοσης μαθητικού πληθυσμού αναφέρεται στην παραγωγή μη ικανοποιητικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων αποδίδοντας το ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού που δεν προάγεται/απολύεται (απορρίπτεται και επαναλαμβάνει την τάξη) ή προάγεται /απολύεται οριακά (με βαθμό ‘‘σχεδόν καλά’’) ανά νομό και χωριστά για κάθε βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας (για Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2016).

Στα ακόλουθα γραφήματα αποτυπώνεται ο δείκτης χαμηλής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού στις 54 περιφερειακές ενότητες της χώρας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης τα έτη 2002, 2008 και 2014.



Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή, επεξεργασία: ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ

Η μέση τιμή των περιφερειακών ενοτήτων του δείκτη χαμηλής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού για τα δημοτικά, το 2014, είναι 0,4%. Η Δυτική Αττική με ποσοστό 0,8% βρίσκεται στην 9^η θέση των περιφερειακών ενοτήτων με τις υψηλότερες τιμές του δείκτη χαμηλής επίδοσης (ΚΑΝΕΠΙ-ΓΣΕΕ, 2016).

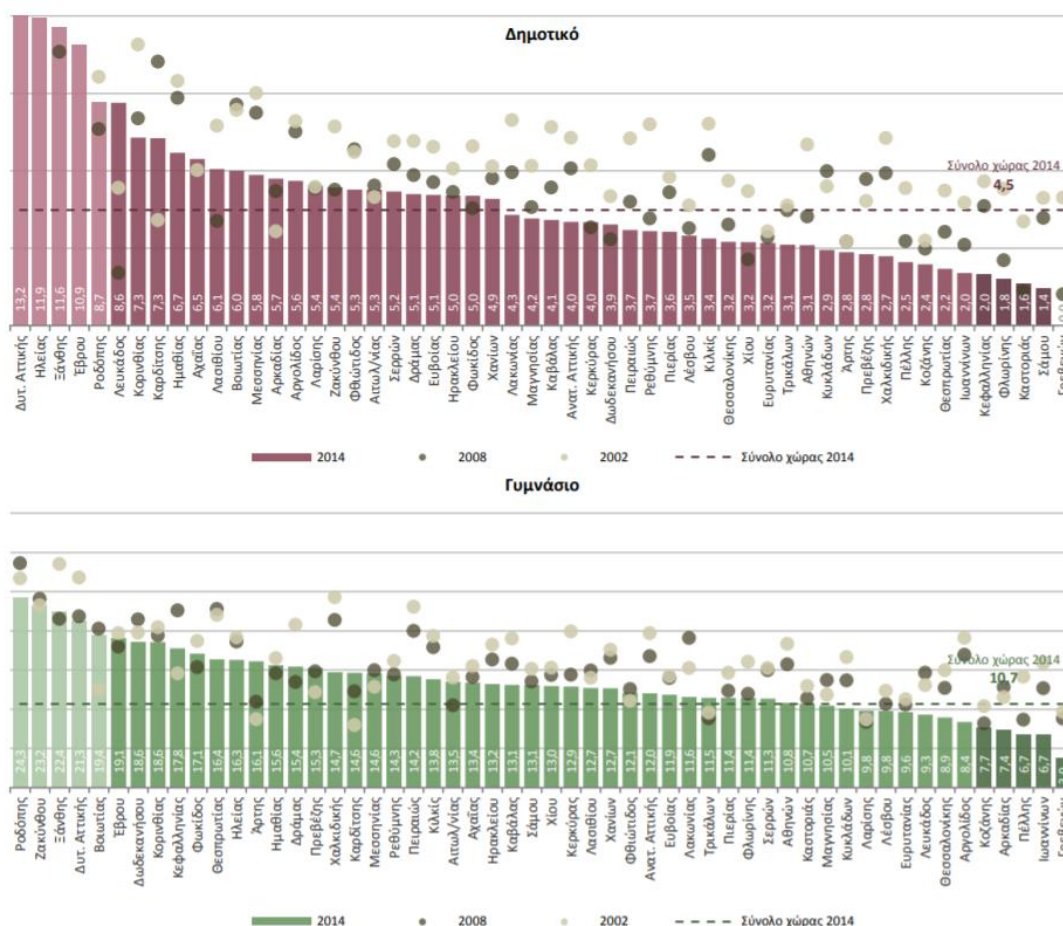
Στα Γυμνάσια, το 2014, η μέση τιμή του δείκτη χαμηλής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού είναι 10,9%. Εδώ, η περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής παρουσιάζει πολύ υψηλό ποσοστό χαμηλής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού (17,6%) κατέχοντας την 2^η θέση ανάμεσα στις περιφερειακές ενότητες με τις υψηλότερες τιμές του δείκτη χαμηλής επίδοσης.

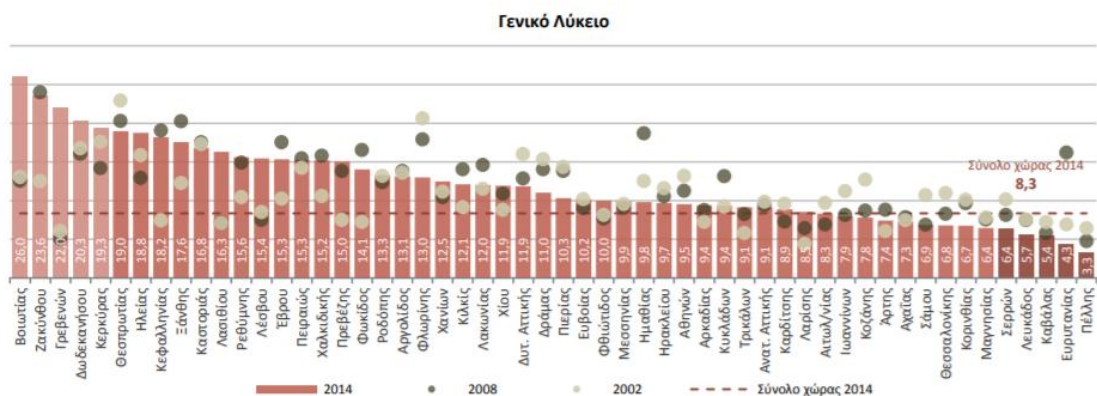
Το 2014, η μέση τιμή του δείκτη χαμηλής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού για τα γενικά λύκεια είναι 23,5%. Η περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής ανήκει και σε αυτήν την περίπτωση στην ομάδα των περιφερειακών ενότητων που παρουσιάζουν υψηλές τιμές του δείκτη. Συγκεκριμένα, βρίσκεται στην 11^η θέση με ποσοστό 28,5%.

Η κανονικότητα των ηλικιών φοίτησης

Η κανονικότητα των ηλικιών φοίτησης αναφέρεται στο ποσοστό των μαθητών που φοιτούν με ηλικία μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη για την τάξη τους επί του συνόλου των εγγεγραμμένων μαθητών όσον αφορά τις 54 περιφερειακές ενότητες της χώρας τα έτη 2002, 2008 και 2014 ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2016).

Στα ακόλουθα γραφήματα αποτυπώνεται το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν με ηλικία μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη για την τάξη τους στις 54 περιφερειακές ενότητες της χώρας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης τα έτη 2002, 2008 και 2014.





Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή, επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Η μέση τιμή, το 2014, του ποσοστού των μαθητών που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στις 54 περιφερειακές ενότητες της χώρας με ηλικία μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη για την τάξη τους είναι 4,8%.

Η Δυτική Αττική παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό μαθητών με ηλικία μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη και από τις 54 περιφερειακές ενότητες της χώρας. Το ποσοστό αυτό αντιστοιχεί σε 13,2%.

Όσον αφορά τα Γυμνάσια της χώρας, το 2014, η μέση τιμή του ποσοστού των μαθητών που φοιτούν σε αυτά με ηλικία μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη για την τάξη τους είναι 13,4%. Εδώ, η Δυτική Αττική βρίσκεται ανάμεσα στις 5 περιφερειακές ενότητες της χώρας {Ροδόπης (24,3%), Ζακύνθου (23,2%), Ξάνθης (22,4%), Δυτικής Αττικής (21,3%), Βοιωτίας (19,4%)} με το υψηλότερο ποσοστό μαθητών που φοιτούν στα Γυμνάσια με ηλικία μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη για την τάξη τους.

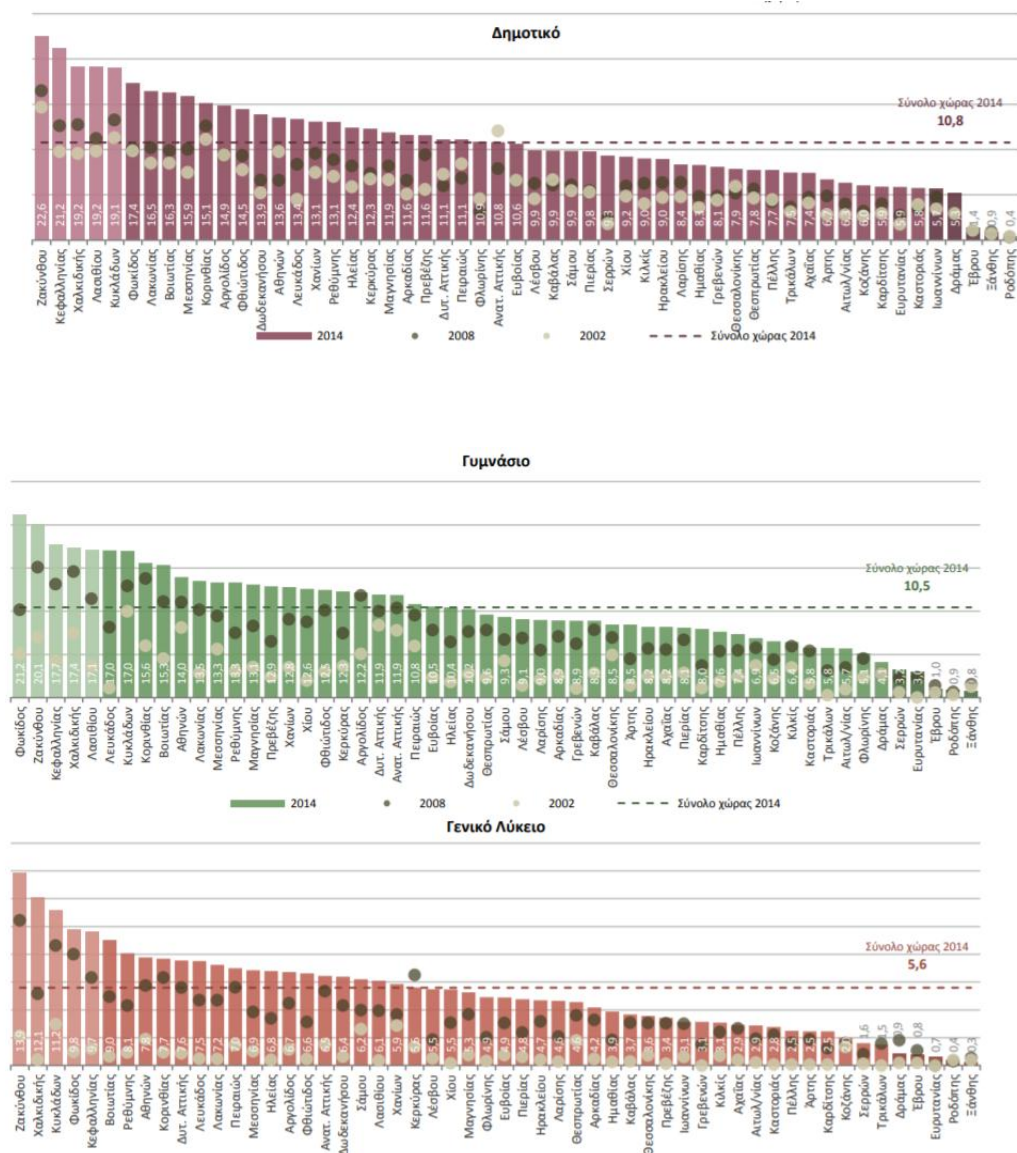
Στα Λύκεια, το 2014, η μέση τιμή του ποσοστού των μαθητών που φοιτούν σε αυτά με ηλικία μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη για την τάξη τους είναι 12,0%. Η Δυτική Αττική με ποσοστό 11,9% υπολείπεται κατά μία ποσοστιαία μονάδα 0,1%

Πολιτισμικά/Κοινωνικά χαρακτηριστικά

Αλλοδαποί μαθητές

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής προσφύγων και οικονομικών μεταναστών οι οποίοι επιθυμούν να ενταχθούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας. Τα παιδιά των αλλοδαπών μεταναστών εντάσσονται και φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης σε όλη την επικράτεια της χώρας (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, 2016).

Στα ακόλουθα γραφήματα αποτυπώνεται το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών στο μαθητικό πληθυσμό στις 54 περιφερειακές ενότητες της χώρας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης τα έτη 2002, 2008 και 2014.



Η μέση τιμή, το 2014, του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών για τις 54 περιφερειακές ενότητες της χώρας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι 10,8%. Το ποσοστό που αντιστοιχεί στην περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής είναι 11,1%.

Στα Γυμνάσια, το 2014, η μέση τιμή του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών για τις 54 περιφερειακές ενότητες της χώρας είναι 10,2%. Το ποσοστό που αντιστοιχεί στην περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής είναι 11,9%.

Το 2014 η μέση τιμή του ποσοστού των αλλοδαπών μαθητών στα Γενικά Λύκεια των περιφερειακών ενοτήτων της χώρας είναι 5,2%. Η Δυτική Αττική παρουσιάζει υψηλό ποσοστό αλλοδαπών μαθητών (7,6%).

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται το ποσοστό φτώχειας στις 13 Περιφέρειες της χώρας το έτος 2016.

Ποσοστό φτώχειας σε 13 Περιφέρειες της Ελλάδας

Περιφέρειες	NUTS2	2016	Φτώχεια με όρους εισοδήματος 2008	Απόκλιση σε όρους εισοδήματος 2008
Αττική	EL30	13,1%	22,9%	9,8%
Βόρειο Αιγαίο	EL41	8,40%	26,6%	18,2%
Νότιο Αιγαίο	EL42	8,40%	21,0%	12,6%
Κρήτη	EL43	14,9%	28,6%	13,7%
Ανατολική Μακεδονία-Θράκη	EL51	21,3%	37,3%	16,0%
Κεντρική Μακεδονία	EL52	16,1%	32,2%	16,1%
Δυτική Μακεδονία	EL53	18,4%	30,5%	12,1%
Ήπειρος	EL54	19,0%	33,3%	14,3%
Θεσσαλία	EL61	20,6%	34,4%	13,8%
Ιόνια Νησιά	EL62	11,1%	27,5%	16,4%
Δυτική Ελλάδα	EL63	25,0%	40,1%	15,1%
Στερεά Ελλάδα	EL64	17,0%	28,5%	11,5%
Πελοπόννησος	EL65	15,2%	34,5%	19,3%
Ελλάδα	EL	15,7%	29,0%	13,3%

Πηγή: Μικροδεδομένα της Έρευνας Οικογενειακού Προϋπολογισμού της ΕΛΣΤΑΤ για το 2016 (εκτιμήσεις του περιφερειακού ποσοστού φτώχειας INE ΓΣΕΕ)

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνεται ο δείκτης ανισότητας Gini στις 13 Περιφέρειες της Ελλάδας το 2016.

Δείκτης Gini (%) σε 13 Περιφέρειες της Ελλάδας

Περιφέρεια	NUTS2	Δείκτης Gini
Αττική	EL30	28,6
Βόρειο Αιγαίο	EL41	26,7
Νότιο Αιγαίο	EL42	24,3
Κρήτη	EL43	25,0
Ανατολική Μακεδονία-Θράκη	EL51	26,0
Κεντρική Μακεδονία	EL52	26,6
Δυτική Μακεδονία	EL53	22,3
Ήπειρος	EL54	25,3
Θεσσαλία	EL61	28,8
Ιόνια Νησιά	EL62	23,4
Δυτική Ελλάδα	EL63	27,0
Στερεά Ελλάδα	EL64	25,3
Πελοπόννησος	EL65	26,4
Ελλάδα	EL	27,7

Πηγή: Μικροδεδομένα της Έρευνας Οικογενειακού Προϋπολογισμού της ΕΛΣΤΑΤ για το 2016 (εκτιμήσεις του δείκτη ανισότητας Gini INE ΓΣΕΕ)

Στον πίνακα όπου εμφανίζεται το ποσοστό φτώχειας στις 13 Περιφέρειες της Ελλάδας για το έτος 2016, παρατηρείται πως τα μικρότερα ποσοστά φτώχειας εντοπίζονται στην Περιφέρεια Νοτίου Αιγαίου (21%) και στην Περιφέρεια Αττικής (22,9%). Αντιθέτως, όσον αφορά τον δείκτη ανισότητας, παρατηρείται πως οι υψηλότερες ανισότητες εντοπίζονται στην Περιφέρεια Θεσσαλίας (28,8%) και ακολουθεί η Αττική (28,6%) (INE ΓΣΕΕ, 2018).

Η παραπάνω αντίφαση υποδηλώνει πως κάποιες περιοχές της Αττικής είναι υποβαθμισμένες σε σύγκριση με κάποιες άλλες. Στην κατηγορία των υποβαθμισμένων περιοχών ανήκει και η Δυτική Αττική λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των ποιοτικών της χαρακτηριστικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3.1 Αντιμετώπιση σχολικής διαρροής

Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων (η φτώχη σχολική εμπειρία, η έλλειψη ικανοτήτων, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της οικογένειας). Κατά συνέπεια, οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη μείωση του φαινομένου αυτού πρέπει να αντιμετωπίζουν τις διάφορες πτυχές του. Δεδομένου ότι η αντιμετώπιση όλων αυτών των παραγόντων είναι δύσκολη, πολλές υφιστάμενες πολιτικές τείνουν να επικεντρώνονται μόνο σε ορισμένους από αυτούς (Brunello et al., 2014).

Διάφορες πολιτικές έχουν τεθεί σε ισχύ από πολλές χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και ασφαλώς η συζήτηση σχετικά με τις πολιτικές που είναι πιο αποτελεσματικές εξακολουθεί να είναι πολύ έντονη τόσο μεταξύ ακαδημαϊκών όσο και πολιτικών. Ορισμένες από αυτές τις πολιτικές απευθύνονται σε μειονεκτούντες μαθητές ενώ άλλες επηρεάζουν ολόκληρο το σχολικό σύστημα με ενέργειες που περιλαμβάνουν όλους τους μαθητές του σχολείου. Δυστυχώς, οι πρακτικές που υιοθετούνται στην παραπάνω κατηγορία σπάνια αξιολογούνται διότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των προγραμμάτων που χρησιμοποιούνται δεν λαμβάνουν υπόψη εξωγενείς παράγοντες (Brunello et al., 2014).

Η σημασία αντιμετώπισης των αιτιών της σχολικής διαρροής αναγνωρίστηκε και κατά την Συνεδρίαση του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ιούνιος 2011). Το Συμβούλιο υπογράμμισε την ανάγκη για μια ολοκληρωμένη στρατηγική που θα περιλαμβάνει μια ισορροπημένη προσέγγιση με στόχο την πρόληψη, παρέμβαση και αντιστάθμιση του φαινομένου. Σύμφωνα με την σύσταση του Συμβουλίου (28 Ιουνίου 2011) *« οι ολοκληρωμένες στρατηγικές για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου περιλαμβάνουν ένα μείγμα πολιτικών, συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών τομέων πολιτικής και την ενσωμάτωση μέτρων που συμβάλλουν στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε όλους τους σχετικούς τομείς που αφορούν τα παιδιά και τους νεαρούς ενήλικες. Επιπλέον των εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούν σχολικά*

συστήματα υψηλής ποιότητας, τα μέτρα αυτά είναι κυρίως υπηρεσίες κοινωνικής πολιτικής και στήριξης, πολιτικές σχετικές με την απασχόληση, τη νεολαία, την οικογένεια και την ενσωμάτωση. Η οριζόντια συνεργασία μεταξύ διαφορετικών φορέων και η κάθετη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών κυβερνητικών επιπέδων είναι εξίσου σημαντικές. Οι στρατηγικές που αφορούν την ΕΛΕΤ πρέπει να περιλαμβάνουν στοιχεία πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης. Τα κράτη-μέλη θα πρέπει να επιλέξουν τα λεπτομερή στοιχεία των στρατηγικών τους σε αντιστοιχία με τις δικές τους ιδιαίτερες συνθήκες και γενικότερα πλαίσια».

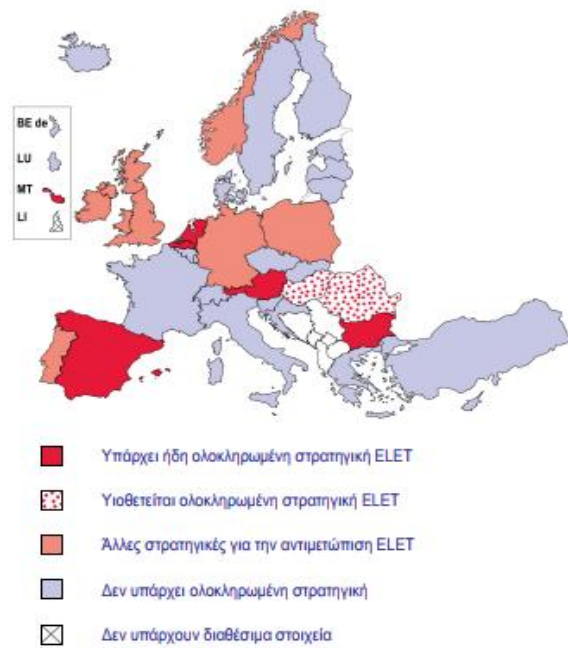
Η σύσταση του Συμβουλίου προτείνει, λοιπόν, ότι οι ολοκληρωμένες πολιτικές για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου οφείλουν να περιλαμβάνουν τρεις τύπους πολιτικών:

- Πολιτικές πρόληψης, οι οποίες στοχεύουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.
- Πολιτικές παρέμβασης, οι οποίες στοχεύουν στην καταπολέμηση τυχόν δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και την παροχή στοχευμένης στήριξης.
- Αντισταθμιστικές πολιτικές, οι οποίες αποσκοπούν στη δημιουργία νέων ευκαιριών απόκτησης τίτλων για εκείνους που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση και κατάρτιση πρόωρα.

Μέχρι το 2014 στην Ευρώπη, μόνο έξι χώρες (Βέλγιο, Βουλγαρία, Ισπανία, Μάλτα, Φλαμανδική Κοινότητα, Ολλανδία, Αυστρία) έχουν αναπτύξει μία ολοκληρωμένη στρατηγική για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης ενώ η Ουγγαρία και η Ρουμανία βρίσκονται σε διαδικασία υιοθέτησης μιας ανάλογης στρατηγικής. Μέτρα για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης χωρίς όμως να υπάρχει κάποια ολοκληρωμένη στρατηγική όπως αυτή καθορίζεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, έχουν λάβει οι χώρες όπως Γερμανία, Ιρλανδία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ηνωμένο Βασίλειο και Νορβηγία. Σε κάθε περίπτωση, οι ευρωπαϊκές χώρες στο σύνολό τους έχουν αναπτύξει δράσεις για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και εξακολουθούν να συνεργάζονται με στόχο τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ολοκληρωμένων στρατηγικών για την αποτελεσματική καταπολέμησή της (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

Στον παρακάτω σχήμα αποτυπώνεται πως μόνο το 1/3 των ευρωπαϊκών χωρών έχουν υιοθετήσει στρατηγικές για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης.

**Στρατηγικές για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης,
2013/14**



Πηγή: Ευρυδίκη.

3.1.1 Πολιτικές πρόληψης

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, περιλαμβάνεται στις πολιτικές πρόληψης και αναγνωρίζεται από την πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών ως ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης.

Συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Έρευνα από τους Henderson & Mapp (2002) κατέληξε στο συμπέρασμα πως υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και βελτιωμένων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών. Αυτό ισχύει για όλα τα κοινωνικοοικονομικά, φυλετικά και εκπαιδευτικά υπόβαθρα των μαθητών όλων των ηλικιών (Mapp, 2004). Η σημερινή έκκληση για εμπλοκή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο δεν είναι καινούρια. Η σημαντική συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επίδοση και γενικότερα στη σχολική επιτυχία των παιδιών είναι ευρέως αναγνωρισμένη και αποδεδειγμένη (Desforges & Abouchaar, 2003. Hara, 1998. Singh, 1995. Fan, 2001).

Ορισμένα σχολεία και εκπαιδευτικοί, ωστόσο, δεν έχουν σημειώσει σημαντική πρόοδο στην προσέγγιση των οικογενειών. Πολλοί εκπαιδευτικοί αλλά και διευθυντές σχολικών μονάδων δεν κατανοούν πλήρως τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς και τη σημασία προσέγγισής τους προκειμένου να οικοδομήσουν το είδος των σχέσεων που θα εμπλέξουν τους γονείς ως αληθινούς, ενεργούς εταίρους νωρίς στην εκπαίδευση των παιδιών τους (National Dropout Prevention Center, 2017).

Ο Clark (1993) διαπίστωσε ότι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά περνούν τον χρόνο τους στο σπίτι ήταν ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας. Οι δραστηριότητες εκμάθησης στο σπίτι όπως οι σχολικές εργασίες, η ανάγνωση και η χρήση του λεξικού ήταν κοινές μεταξύ των παιδιών που παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις.

Οι Henderson και Mapp (2002) προτείνουν τα ακόλουθα βήματα δράσης για την καθιέρωση αποτελεσματικών προγραμμάτων σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή:

- Θεώρηση ότι όλοι οι γονείς, ανεξαρτήτως εισοδήματος, μορφωτικού επιπέδου ή πολιτιστικού υπόβαθρου, συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και επιθυμούν την καλή σχολική επίδοσή τους.
- Σύνδεση της οικογένειας με την τοπική κοινότητα με σκοπό να ενισχυθεί η μάθηση των μαθητών.
- Δημιουργία πρωτοβουλιών που θα βοηθήσουν τις οικογένειες να καθοδηγήσουν τη μάθηση των παιδιών τους από την προσχολική ηλικία μέχρι το λύκειο.
- Ανάπτυξη των ικανοτήτων του προσωπικού της σχολικής μονάδας για αποτελεσματικότερη συνεργασία με τις οικογένειες.
- Ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ σχολείου – οικογένειας (Mapp, 2004).

Σύμφωνα με το μοντέλο της J. Epstein (1986) (μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής) το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα συνιστούν τρία ξεχωριστά πλαίσια τα οποία επηρεάζονται και επηρεάζουν. Η σχολική μονάδα μπορεί να φέρει σε επικοινωνία-συνεργασία τα τρία αυτά πλαίσια με στόχο την καλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική προαγωγή των παιδιών.

Η J. Epstein (1996) προσδιορίζει τους παρακάτω έξι τύπους συνεργασίας των πλαισίων σχολείου-οικογένειας-κοινότητας:

- Υποχρέωση των γονέων αποτελεί η δημιουργία ενός ασφαλούς και σταθερού οικογενειακού κλίματος το οποίο ενθαρρύνει την ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών. Οι γονείς οφείλουν να αφιερώνουν ποιοτικό χρόνο στα παιδιά τους και να προσαρμόζουν την καθημερινότητά τους με βάση τις ανάγκες των παιδιών τους (Epstein & Salinas, 2004).
- Υποχρέωση του σχολείου αποτελεί η σωστή ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους αλλά και για τις εκδηλώσεις και τα προγράμματα που διοργανώνει το ίδιο. Η εν λόγω ενημέρωση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω προσωπικών συναντήσεων, μέσω τηλεφώνου ή ακόμη μέσω γραπτής επικοινωνίας (Epstein & Salinas, 2004).
- Ενεργός συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες. Οι γονείς μπορούν να προσφέρουν εθελοντική εργασία σε σχολικές εκδηλώσεις ή προγράμματα. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζουν έμπρακτα τα παιδιά τους,

σέβονται τη δουλειά που γίνεται στον χώρο του σχολείου και νιώθουν ότι αυτό είναι ένας χώρος φιλόξενος για αυτούς (Epstein & Salinas, 2004).

- Ενεργός συμμετοχή των γονέων στις σχολικές εργασίες των παιδιών για το σπίτι. Οι γονείς με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ενημερώνονται για το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την σχολική μελέτη, τα ενθαρρύνουν και τα ενισχύουν σε αυτή τους την προσπάθεια (Epstein & Salinas, 2004).
- Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων. Δίνεται η δυνατότητα σε γονείς μέσω αντιπροσώπευσής τους να παίρνουν μέρος σε σχολικά συμβούλια και να έχουν λόγο για καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα (Epstein & Salinas, 2004).
- Συνεργασία με τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Με δεδομένο ότι η παιδεία αποτελεί και τοπική υπόθεση, τα σχολεία μπορούν να φέρουν σε επαφή τις οικογένειες με τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Η συμμετοχή των εταίρων ευνοεί και προάγει την μαθησιακή διαδικασία των παιδιών (Epstein & Salinas, 2004).

Το National Parent Teacher Association (1998), ακόμη, έχει εντοπίσει τα ακόλουθα οφέλη όσον αφορά την συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους:

- Η συμμετοχή των γονέων, ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικού, φυλετικού ή μορφωτικού επιπέδου, στη μάθηση των παιδιών τους συνδέεται με την καλή σχολική επίδοση αυτών.
- Όσο πιο εκτεταμένη είναι η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία, τόσο υψηλότερο γίνεται το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους.
- Όταν οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι μαθητές εκτελούν τις σχολικές τους εργασίες με μεγαλύτερη συνέπεια και παρουσιάζουν υψηλότερες βαθμολογίες.
- Οι μαθητές των οποίων οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευσή τους παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά εγγραφής και αποφοίτησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Η παραβατική συμπεριφορά μαθητών μειώνεται καθώς αυξάνεται η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή τους διαδικασία.
- Οι μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο τείνουν να βελτιώνονται όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με σκοπό να γεφυρώσουν το

χάσμα μεταξύ της διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας οικογένειας και σχολείου.

- Ο ακριβέστερος προγνωστικός δείκτης της επιτυχίας ενός μαθητή στο σχολείο δεν είναι το εισόδημα ή η κοινωνική κατάσταση της οικογένειας αλλά ο βαθμός στον οποίο μπορεί η οικογένεια ενός μαθητή να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την μάθηση.

Πέρα από την συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ένας αποτελεσματικός τρόπος μείωσης του αριθμού των παιδιών που θα εγκαταλείψουν το σχολείο είναι η παροχή δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού. Η ουσιαστική φροντίδα στην τάξη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία βοηθά τα μικρά παιδιά να επιτύχουν σημαντικούς αναπτυξιακούς και εκπαιδευτικούς στόχους (National Association for the Education of Young Children, NAEYC, 2009). Ευρήματα ερευνών καταδεικνύουν πως η θετική και πλούσια μαθησιακή εμπειρία κατά την διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας έχει μακροχρόνιες και θετικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών, στις ικανότητες μάθησής τους και στην ικανότητά τους να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους (National Institute of Child Health and Human Development, NICHD, 2003). Παιδιά ηλικίας 3-6 ετών που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα υψηλής ποιότητας αποκτούν εμπιστοσύνη και δεξιότητες αυτορρύθμισης που θα επηρεάσουν την συναισθηματική τους ικανότητα και θα ενισχύσουν τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Linares et al., 2005). Ακόμη, οι μελέτες των Francis, Dioro, Plotsky, & Meaney, (2002) έδειξαν πως οι ευκαιρίες για κοινωνικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία μετριάζουν μερικές από τις επιδράσεις του άγχους στους εγκεφάλους των μικρών παιδιών.

Ο Stegeline (2014) υποστηρίζει πως προγράμματα πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων και ισχυρότερη δέσμευση για αποφοίτηση από το Γυμνάσιο. Η έρευνα έχει δείξει πως όσο νωρίτερα αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα και παρασχεθεί η σωστή παρέμβαση τόσο καλύτερες είναι οι πιθανότητες επιτυχίας του παιδιού στο σχολείο. Έτσι, η επένδυση στην Προσχολική Εκπαίδευση θεωρείται σημαντικό μέσο πρόληψης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Stegeline, 2004).

Ένα εξαιρετικό πρόγραμμα προετοιμασίας για την επιτυχημένη είσοδο ενός παιδιού στο δημοτικό σχολείο αποτελεί το Parent-Child Home Program. Το Parent Child

Home Program αποτελεί ένα πρόγραμμα σχολικής ετοιμότητας απευθυνόμενο σε παιδιά ηλικίας 2-3 ετών. Το εν λόγω πρόγραμμα εφαρμόζεται επιτυχώς για πάνω από σαράντα πέντε (45) χρόνια στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Σε συνεργασία με τους γονείς, το πρόγραμμα αναπτύσσει τις γλωσσικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των μικρών παιδιών έτσι ώστε να εισέλθουν στο σχολείο έτοιμα να μάθουν και να επιτύχουν. Ειδικότερα, το πρόγραμμα απευθύνεται σε οικογένειες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, μεταναστών, μονογονεϊκές, αστέγων ή σε οικογένειες που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές. Το κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό επισκέπτεται τις οικογένειες στο σπίτι τους 2 φορές την εβδομάδα για 2 χρόνια προσφέροντάς τους βιβλία και εκπαιδευτικά παιχνίδια. Αξιοσημείωτο είναι πως δεν υπάρχει άμεση διδασκαλία ή υποχρεωτικές εργασίες, αντιθέτως το πρόγραμμα ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση του γονέα με το παιδί του (Walzer, (2010).

Αποτελέσματα προγράμματος :

- Οι γονείς γίνονται οι πρώτοι και πιο σημαντικοί δάσκαλοι των παιδιών τους, διαβάζοντας, συζητώντας, παίζοντας και μαθαίνοντας παρέα.
- Οι μαθητές εισέρχονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με τις απαραίτητες γνωστικές κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες που απαιτούνται.
- Οι γονείς παραμένουν στο πρόγραμμα σε ποσοστό 85%.
- Οι μαθητές έχουν 30% περισσότερες πιθανότητες να αποφοιτήσουν από το Γυμνάσιο σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν παρακολουθήσει το πρόγραμμα.

Το Parent-Child Home Program αναγνωρίζεται ως ένα από τα καλύτερα προγράμματα παρέμβασης για την πρώιμη παιδική ηλικία στην Αμερική. Δεδομένα πολλών χρόνων δείχνουν πως ωθεί τους γονείς να ενισχύουν τις λεκτικές ικανότητες των παιδιών τους με εξαιρετικά μεγάλη επιτυχία. Αυτό είναι σημαντικό για την μετέπειτα πορεία των μαθητών κυρίως εκείνων που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα ή προέρχονται από ξενόγλωσσο περιβάλλον.

Βέβαια, για την εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος ή οποιουδήποτε προγράμματος πρώιμης παρέμβασης ή πρόληψης διαφόρων δυσκολιών σε μαθητές απαιτείται πρωτίστως η επιμόρφωση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αναμφισβήτητα,

η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τον Ganser (2000) η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού είναι μία διαρκής διαδικασία η οποία περιλαμβάνει τυπικές διαδικασίες όπως συμμετοχή σε σεμινάρια, επιμορφώσεις, εργαστήρια, αλλά και άτυπες όπως μελέτη επιστημονικών ερευνών-άρθρων, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών. Πέρα από την επαγγελματική του ανάπτυξη, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού αποτελεί ένα σημαντικό θεσμό που ενισχύει την προσωπική αλλά και ακαδημαϊκή του εξέλιξη (Μαυρογιώργος, 1999α).

Η αναγκαιότητα και επικαιρότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει τονισθεί και από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007). Σε αυτό σημειώθηκε ότι:

- Οι διαρκείς αλλαγές που συντελούνται στο κοινωνικό συγκείμενο δημιουργούν νέες απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αυξάνουν την ανάγκη για βελτίωση της κατάρτισής τους.
- Οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να επικαιροποιούν τις δεξιότητες που έχουν ή να αποκτούν νέες έτσι ώστε να τις προσαρμόζουν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών.
- Η ολοένα και μεγαλύτερη αυτονομία που λαμβάνουν οι σχολικές μονάδες, αυξάνει την ευθύνη των εκπαιδευτικών αλλά και την απαίτηση για υψηλό βαθμό επαγγελματισμού.
- Η δημιουργία κινήτρων για μια συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη είναι σημαντική με στόχο να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί πως ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται σε όλη την διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής.
- Η αναγκαιότητα της βελτίωσης της κατάρτισης των εκπαιδευτικών δημιουργεί νέες προκλήσεις σχετικά με την θέσπιση ή την εφαρμογή προγραμμάτων τόσο για τους εν εκπαίδευση όσο και για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2007) πρότεινε στα κείμενά της ένα μοντέλο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης το οποίο αναφέρεται σε όλη τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, και περιέχει:

- Τη συμμετοχή σε προγράμματα εισαγωγικής κατάρτισης κατά τα πρώτα τρία χρόνια άσκησης του επαγγέλματος.

- Την πρόσβαση σε περιεκτικές οδηγίες και καθοδήγηση από επαγγελματίες που κατέχουν σαφή γνώση σε θέματα που τους απασχολούν , καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους.
- Τη συμμετοχή σε ετήσιες συζητήσεις αναφορικά με τις ανάγκες τους σε θέματα κατάρτισης και ανάπτυξης, στο πλαίσιο του ευρύτερου προγράμματος ανάπτυξης της υπηρεσίας ή του ιδρύματος στο οποίο εργάζονται (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί εδώ πως στην Ελλάδα καλό θα ήταν να ενισχυθούν τα κίνητρα για την εισροή ιδιωτικών πόρων στο σύστημα κατάρτισης. Αυτή η κίνηση δεν προκύπτει ασφαλώς από την ανάγκη να ελαττωθεί το ύψος των δημόσιων πόρων που αφορούν το σύστημα αλλά από την ανάγκη ανάπτυξης εναλλακτικών διαδρομών χρηματοδότησης , οι οποίες θα έχουν ως αποτέλεσμα τον απογαλακτισμό του συστήματος από την κρατική χρηματοδότηση και συνεπώς την ενίσχυση της λειτουργίας του με όρους αποτελεσματικότητας (Ιωαννίδης, (2017).

Τα τελευταία χρόνια, στον λόγο της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει παρατηρηθεί η προσπάθεια αποτύπωσης των ρόλων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν ή τουλάχιστον θα έπρεπε να χαρακτηρίζουν τον «Ευρωπαϊό Εκπαιδευτικό» (Ρουσσάκης, 2011)

Για τις επιδιωκόμενες ικανότητες, λοιπόν, του Ευρωπαϊού Εκπαιδευτικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003) χαρακτηριστικά αναφέρονται τα εξής:

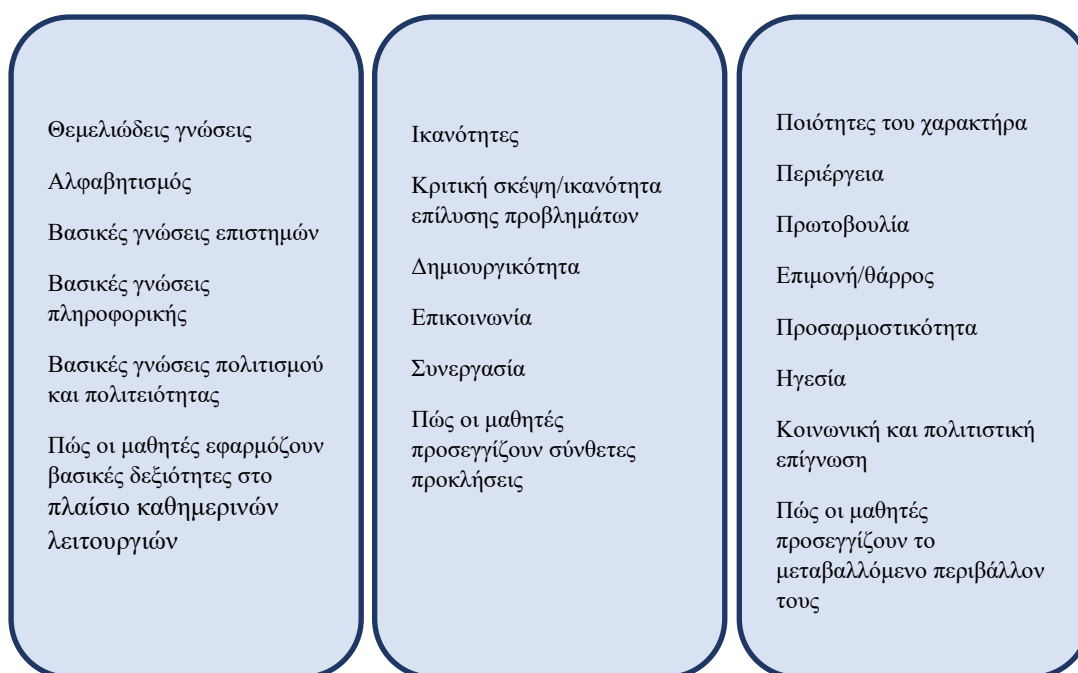
- Να ενισχύει την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευόμενων για την κοινωνία της γνώσης και της δια βίου μάθησης.
- Να επιλαμβάνεται της κοινωνικής, πολιτισμικής και εθνοτικής ανομοιογένειας των μαθητών.
- Να συνεργάζεται με γονείς και άλλους κοινωνικούς εταίρους.
- Να αναλαμβάνει μεγαλύτερη ευθύνη για την καθοδήγηση και προώθηση της επαγγελματικής του ανάπτυξης στην προοπτική της δια βίου μάθησης.

Η παραπάνω απόπειρα καταγραφής των επιθυμητών προσόντων του Ευρωπαϊού Εκπαιδευτικού αποτελεί μέρος και του διεθνούς λόγου για την ποιότητα της εκπαίδευσης κάτι που γίνεται φανερό από της έκθεση του ΟΟΣΑ «Teachers Matter» (Ρουσσάκης, 2011).

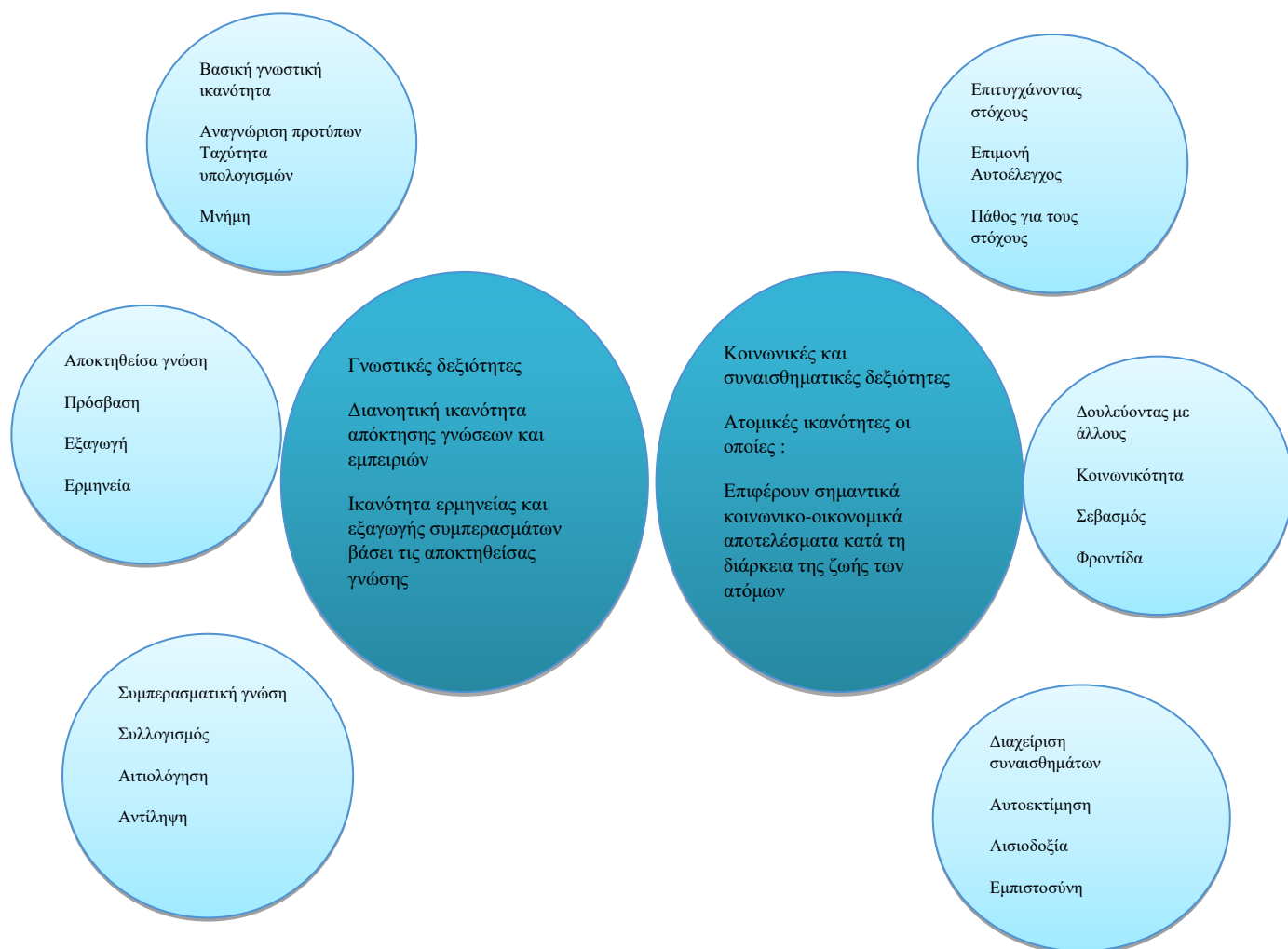
«Αναγνωρίζεται ευρέως ότι οι χώρες πρέπει να διαθέτουν σαφείς και περιεκτικές δηλώσεις για το τι αναμένεται να γνωρίζουν και να είναι ικανοί να κάνουν οι εκπαιδευτικοί, και αυτά τα προφίλ των εκπαιδευτικών θα πρέπει να διαπνέουν το σχολικό σύστημα και το σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Το προφίλ των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών θα πρέπει να εκπορεύεται από τους σκοπούς για τη μάθηση των μαθητών και να παρέχει πρότυπα που καλύπτουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα καθώς και μια κοινά αποδεκτή αντίληψη για το τι θεωρείται ολοκληρωμένη διδασκαλία... Ένα ξεκάθαρο, καλά δομημένο και ευρέως αποδεκτό προφίλ για τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να είναι ένας ισχυρός μηχανισμός για τον συντονισμό των συντελεστών που εμπλέκονται στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και την παροχή μέσων για την αξιολόγηση του αν τα προγράμματα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κάνουν τη διαφορά» (OECD, 2005).

Παράλληλα, το νέο μείγμα δεξιοτήτων (οι νέες αναγκαίες δεξιότητες για τις κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες του προβλεπτού μέλλοντος) που προτείνεται για τον 21^ο αιώνα (Λιντζέρης, 2017) αυξάνει την σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκπαιδευτεί ώστε να καλλιεργεί στους μαθητές του τις παρακάτω δεξιότητες (World Economic Forum, 2016).

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνονται οι δεξιότητες για τον 21^ο αι. όπως παρουσιάστηκαν στο Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ του 2016.



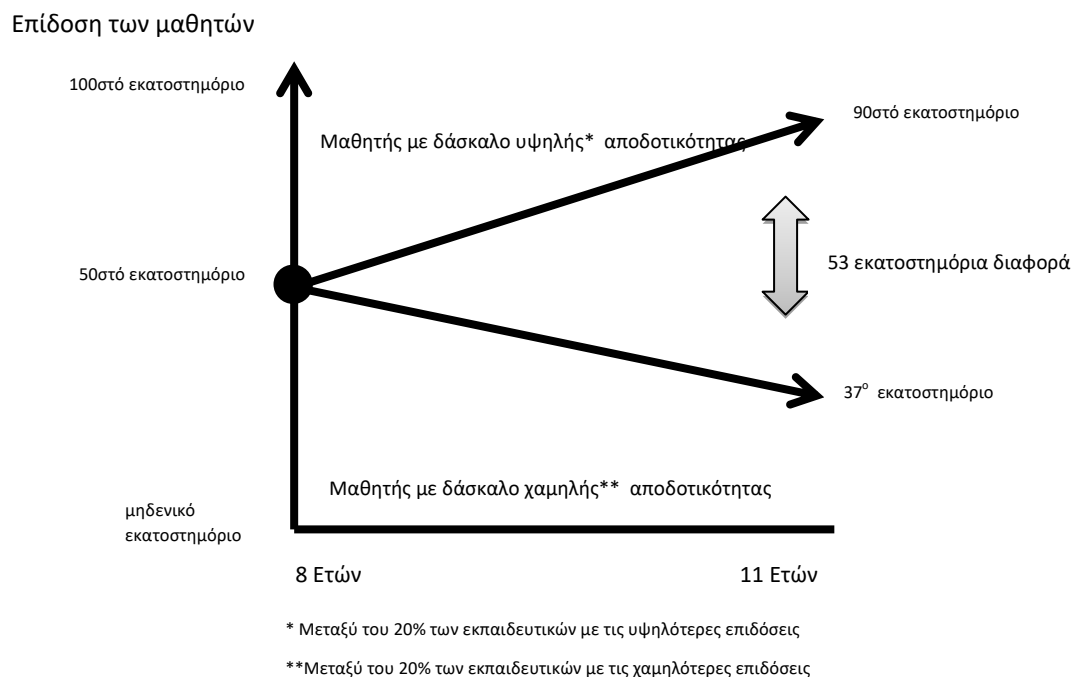
Πηγή : Προσαρμογή από World Economic Forum (2016)



Πηγή : OECD (2015)

Πρόσφατη έκθεση με τίτλο «Πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα με τις καλύτερες επιδόσεις στον κόσμο έφτασαν στην κορυφή» (Barber & Mourshed 2007) η οποία δημοσιεύτηκε το 2007 από την εταιρεία συμβούλων McKinsey & Company προσπάθησε να αποδείξει ποσοτικά την διαφορά που μπορεί να έχει για ένα εκπαιδευτικό σύστημα η επιλογή εκπαιδευτικών υψηλής ποιότητας, με βάση τα αποτελέσματα ερευνών για τη σωρευτική επίδραση της απόδοσης των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών, όπως αυτή που διεξήγαγαν στο Tennessee το 1996 οι Sanders & Rivers (Ρουσσάκης, 2011).

Σωρευτική επίδραση των εκπαιδευτικών στην επίδοση των μαθητών



Πηγή: Barber & Mourshed 2007:11

Είναι λοιπόν φανερό, από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, ότι η εκπαίδευση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση του 21^{ου} αι. αποτελεί μέτρο πρώτης γραμμής τόσο για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου όσο για την αναβάθμιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

Στις πολιτικές πρόληψης, περιλαμβάνεται και η καλύτερη ενσωμάτωση νεοαφιχθέντων παιδιών από οικογένειες μεταναστών. Παιδιά που μόλις έφτασαν σε μία νέα χώρα χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη ώστε να μάθουν όσο το δυνατόν ευκολότερα την γλώσσα της χώρας υποδοχής και να εξοικειωθούν με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Περιβάλλοντα μάθησης προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανό να ενισχύσουν την ομαλή τους ένταξη και να αποτελέσουν εχέγγυα για μια μελλοντική εκπαιδευτική επιτυχία. Για την ομαλή ένταξή τους, απαιτείται, ακόμη, η τοποθέτηση αυτών στην ίδια ηλικιακή ομάδα με τους εγγενείς συνομηλίκους τους. (Public Policy and Management Institute, 2013).

3.1.2 Πολιτικές παρέμβασης

Δε χωρεί αμφιβολία, όμως, πως πέρα από τις πολιτικές πρόληψης, εξίσου καίριο ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής διαδραματίζουν και οι πολιτικές παρέμβασης στις οποίες συμπεριλαμβάνεται, ασφαλώς, η διατήρηση ενός θετικού κλίματος σε ολόκληρη την σχολική μονάδα. Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα ορίζεται ως ένα σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλον και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2005).

Κατά τους Sergiovanni & Starrat (1998), σχολικό κλίμα είναι η ατμόσφαιρα που επικρατεί σε κάθε εκπαιδευτήριο η οποία αφορά άμεσα τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό και συνιστά τη βάση για προβλέψεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Το σχολικό κλίμα αποτελεί κατά τον Πασιαρδή (2000) έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τον Marshall (2007) οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι :

- Ο αριθμός και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του προσωπικού του σχολείου και των μαθητών.
- Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για το σχολικό περιβάλλον.
- Η κατάσταση του σχολικού κτιρίου, των τάξεων και του εποπτικού υλικού.
- Τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών.
- Το αίσθημα ασφάλειας και μεγέθους του σχολείου.
- Το αίσθημα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Μεγάλη επιρροή στη διαμόρφωση σχολικού κλίματος φαίνεται να ασκείται από τον τύπο ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής μιας σχολικής μονάδας. Έτσι, σύμφωνα με τον Goleman (1998) οι τέσσερις παρακάτω τύποι ηγεσίας (οραματιστής, ανθρωπιστικός, δημοκρατικός και συμβουλευτικός ηγέτης) συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ευνοϊκού κλίματος για όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Την εν λόγω σχέση ενισχύει και η πρόσφατη έρευνα των Malinen & Savolainen (2016). Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν 642 καθηγητές 38 Γυμνασίων της Φιλανδίας. Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αναδείχθηκε η σημασία

του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Από την γενική θεώρηση των ερευνητικών ευρημάτων προέκυψε πως το στιλ ηγεσίας που υιοθετείται συμβάλλει στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος το οποίο με την σειρά του επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την σχολική αποτελεσματικότητα.

Το θετικό σχολικό κλίμα στην τάξη βοηθά στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Πολλές φορές οι συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα σε μαθητές ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αντιμετωπίζονται με βίαιο τρόπο ή απλώς αποφεύγονται. Γι' αυτό, είναι σημαντικό οι μαθητές να μάθουν αποτελεσματικές διαπροσωπικές δεξιότητες, να διαχειρίζονται και να επιλύουν τις συγκρούσεις με κατάλληλο τρόπο (Schargel & Smink, 2001).

Η σημασία διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος, ως παράγοντας απομάκρυνσης των αιτιών (σχολικός εκφοβισμός, βίαιη συμπεριφορά, θυματοποίηση) εκείνων που ωθούν τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο, τονίζεται και από τους Χηνάς & Χρυσαιφίδης (2000). Σύμφωνα με αυτούς, η διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος είναι απόρροια τριών παραγόντων:

- Η διαμόρφωση του φυσικού σχολικού χώρου.
- Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων προσώπων.
- Η μαθησιακή διαδικασία.

Η διαμόρφωση του κατάλληλου φυσικού χώρου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την δημιουργία αισθήματος ασφάλειας στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, η δημιουργία και η συνεχής συντήρηση ενός περιποιημένου σχολικού κτιρίου μαζί με τον υπαίθριο σχολικό χώρο προσφέρει το αίσθημα της ασφάλειας και φροντίδας στους μαθητές. Ακόμη, η σωστή διαρρύθμιση των σχολικών αιθουσών, το μέγεθος καθώς και ο αριθμός των μελών μιας σχολικής τάξης φαίνεται να επιδρούν θετικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015).

Αναγκαία, επίσης, είναι και η καλή σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή για την οικοδόμηση ενός θετικού σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006) η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού διαδραματίζει καίριο ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στην τάξη. Ένας εκπαιδευτικός που χαρακτηρίζεται από χιούμορ, εγκαρδιότητα για τους μαθητές του, αμεροληψία, συνέπεια, ευελιξία, υπομονή,

ενθαρρύνει και συμβουλεύει διαρκώς τους μαθητές του χωρίς διακρίσεις ξεχωρίζει στις ψυχές αυτών . Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού – μαθητή στηρίζεται στις προσπάθειες που καταβάλλει καθημερινά ο εκπαιδευτικός ώστε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών του (Καψάλης, 2000). Ο σεβασμός στους μαθητές του ανεξαρτήτως διαγωγής όπως επίσης ο σεβασμός στους γονείς αυτών ανεξαρτήτως της συμπεριφοράς αυτών απέναντι στον εκπαιδευτικό συμβάλλει ουσιαστικά στην διατήρηση ενός θετικού κλίματος και αποδεικνύει περίτρανα τον επαγγελματισμό του (Todd Whitaker, 2012). *«Οι κορυφαίοι δάσκαλοι καλλιεργούν θετική ατμόσφαιρα στην τάξη και στο σχολείο τους. Αντιμετωπίζουν κάθε άνθρωπο με σεβασμό και δεν υποτιμούν ποτέ την αξία του επαίνου (Todd Whitaker, 2012)»*.

Τέλος, η αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας θα εξασφαλίσει εκείνες τις προϋποθέσεις σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές θα αποκτήσουν υψηλό κίνητρο για μάθηση. Για παράδειγμα, οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία παρέχοντας ευκαιρίες για συζήτηση και αναστοχασμό (Κασσωτάκης Μ, & Φλουρής Γ., 2006). Επιπλέον, η βιωματική διδασκαλία στην τάξη προτρέπει τον μαθητή να ερευνά και να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί την φαντασία και την δημιουργικότητά του. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν με χαρά και ενθουσιασμό. Ο Dewey (1980) έχει υποστηρίξει πως *«Μόνο ότι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και στο χαρακτήρα σου»*.

Επομένως, ο χαρακτήρας της μαθησιακής διαδικασίας έχει την δύναμη να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών , να τους προκαλέσει θετικά συναισθήματα και να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη.

Σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος παίζει και η συμμετοχή- εμπλοκή της τοπικής κοινότητας στη ζωή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Τα τελευταία χρόνια σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, φαίνεται να αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενδυνάμωση του ρόλου των τοπικών οργάνων κοινωνικής συμμετοχής στην εκπαίδευση, επιδιώκοντας την εμπλοκή της κοινωνίας σε ζητήματα εκπαίδευσης (Fassoulis, 2013). Πιο συγκεκριμένα, δίνεται έμφαση στις σχέσεις των σχολείων με το περιβάλλον τους και ειδικότερα στις σχέσεις που διατηρεί η σχολική μονάδα με την

οικογένεια των μαθητών της και την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Γι' αυτό τον σκοπό έχουν συσταθεί και λειτουργούν τοπικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφόρων χωρών.

Στην Ελλάδα, βάσει του ν. 1566/85 « τα όργανα λαϊκής συμμετοχής επιτρέπουν στην κοινωνία να εκφράζει θέσεις και απόψεις για την παιδεία, συνδέουν το περιεχόμενο σπουδών με την παραγωγική και αναπτυξιακή διαδικασία, επιτρέπουν τη σύνδεση των εσωτερικών ανθρωπιστικών στόχων για ανάπτυξη ολοκληρωμένης και ελεύθερης προσωπικότητας, με τις αναπτυξιακές και κοινωνικές ανάγκες και τέλος, επιτυγχάνουν τη σύνδεση της τεχνολογικής και επιστημονικής γνώσης με την ευρύτερη γνώση και μόρφωση στο αντίστοιχο εκπαιδευτικό επίπεδο».

Τα όργανα λαϊκής συμμετοχής είναι η Νομαρχιακή ή Επαρχιακή Επιτροπή Παιδείας (νομαρχιακό επίπεδο), η Δημοτική ή Κοινοτική Επιτροπή Παιδείας (τοπικό επίπεδο και η Σχολική Επιτροπή και Σχολικό Συμβούλιο (επίπεδο σχολικής μονάδας).

Σύμφωνα με το αρ.49 του ν. 1566/85 η Νομαρχιακή Επιτροπή Παιδείας έχει καθορισμένες αρμοδιότητες όπως η ίδρυση, η κατάργηση και η συγχώνευση σχολικών μονάδων, η κατανομή πιστώσεων στους οργανισμούς τοπικής αυτοδιοίκησης, η οργάνωση βιβλιοθηκών καθώς και σεμιναρίων γονέων και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων.

Σύμφωνα με το αρ.51 του ν. 1566/85 το Σχολικό Συμβούλιο οφείλει να υποστηρίζει την ομαλή λειτουργία του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, να καθιερώνει τρόπους αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και των οικογενειών των μαθητών και να εξασφαλίζει την υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.

Τέλος, σύμφωνα με το αρ.8, παρ.9 του ν. 1566/85 και το αρ.243, παρ.4 του νέου Δ.Κ.Κ έργο κάθε Σχολικής Επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων της εποπτείας της. Τέτοιου είδους δαπάνες είναι έξοδα για ύδρευση, ηλεκτρική ενέργεια, προμήθειες εποπτικών μέσων κ.ά.

Με την θέσπιση των παραπάνω οργάνων, ο νομοθέτης είχε ως πρόθεση την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων ώστε να παρέχονται περισσότερες δυνατότητες για απρόσκοπτη προσαρμογή στις αληθινές ανάγκες του κάθε τύπου σχολείου. Για παράδειγμα, σε νομούς της Ελλάδας όπου παρατηρούνται πολύ υψηλά ποσοστά

σχολικής διαρροής, τα όργανα λαϊκής συμμετοχής μέσα από την συνεργασία με τα σχολεία και τις οικογένειες μπορούν να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στην άμεση αντιμετώπιση του φαινομένου της εγκατάλειψης του σχολείου.

Με πρωτοβουλία των εν λόγω οργάνων, συγκεκριμένες δράσεις μπορούν να λάβουν χώρα εντός και εκτός σχολικής μονάδας με στόχο μια ποιοτικότερη εκπαίδευση για τους μαθητές. Τέτοιες δράσεις συμπεριλαμβάνουν:

- Την ανάπτυξη δραστηριοτήτων λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών.
- Τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με τις παραγωγικές μονάδες αναφορικά με τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.
- Την αξιοποίηση του κτιριακού χώρου του σχολείου καθώς και των κτιριακών υποδομών της συγκεκριμένης περιοχής με στόχο την μετατροπή αυτών σε «εργαστήρι μάθησης» (Ρέππα, Μαυρογιώργος, 1999).

Ακόμη, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών, η συμβολή των οργάνων λαϊκής συμμετοχής είναι σημαντική μέσω της ενίσχυσης των συμπράξεων μεταξύ σχολείων και επιχειρήσεων. Αναλυτικότερα, μαθητές που είναι σε κίνδυνο εγκατάλειψης της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να λάβουν ένα είδος μαθησιακής και εργασιακής εμπειρίας έτσι ώστε να τους δοθούν κίνητρα να μην διακόψουν την φοίτησή τους αλλά και να πεισθούν πως μέσω της εκπαίδευσης και κατάρτισης θα έχουν μελλοντικά περισσότερες επαγγελματικές ευκαιρίες. Ακόμη, η συνεργασία με τις επιχειρήσεις θα μπορούσε να επιφέρει αλλαγή νοοτροπίας και αντιλήψεων ορισμένων μαθητών μέσω της ανάδειξης του ρόλου της εξειδίκευσης στην σύγχρονη αγορά εργασίας. Οι εν λόγω προτάσεις μπορούν να υλοποιηθούν μέσω:

- Επισκέψεων στα σχολεία με στόχο να ενημερωθούν οι μαθητές σχετικά με τις ανάγκες εργασίας πρωτίστως σε τοπικό επίπεδο αλλά και σε διεθνές.
- Μερική απασχόληση μαθητών που επιθυμούν να λάβουν εμπειρία στους αντίστοιχους τομείς εργασίας.
- Ενίσχυση των σχολείων με εξοπλισμό με στόχο της ανάπτυξη πρωτοποριακού εκπαιδευτικού υλικού (Ρες, χ.χ).

Η ανάπτυξη των παραπάνω δυνατοτήτων μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα αφενός τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτικής μεθοδολογίας και αφετέρου την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Αναμφίβολα, οι νέες ευκαιρίες μάθησης μέσα από την πράξη μπορούν να προσαρμόσουν ευκολότερα τους μαθητές στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον της εποχής και να διευρύνουν τους ορίζοντές τους με την αξιοποίηση των νέων δεδομένων (Ρες, χ.χ).

Τέλος, η συνεργασία σχολικής μονάδας και επιχειρήσεων ευνοεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την δυνατότητα περισσότερης εμπειρίας σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα μαθαίνοντας μέσα από την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου και επιχειρήσεων.

Βέβαια, η κάθε λογής εμπλοκή των οργάνων λαϊκής συμμετοχής σε θέματα εκπαίδευσης προϋποθέτει πρώτα απ' όλα την στήριξη του κράτους. Η δημοκρατική πολιτεία οφείλει να προσφέρει ίσες μορφωτικές ευκαιρίες μέσα από την εξασφάλιση κοινών εκπαιδευτικών συνθηκών σε όλη την επικράτεια της χώρας. Έτσι, νομοί της χώρας με υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής μπορούν να δεχτούν κατά προτεραιότητα κονδύλια από το κράτος ώστε να ενθαρρυνθεί η συνεργασία της τοπικής κοινότητας με τις σχολικές μονάδες της περιοχής.

Ο εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός συνιστά ένα βασικό μέτρο για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες. Το εν λόγω μέτρο περιλαμβάνεται και στους τρεις τύπους πολιτικών στρατηγικών (πρόληψης, παρέμβασης, αντιστάθμισης) και απευθύνεται κυρίως σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς σε πολλές χώρες δεν εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

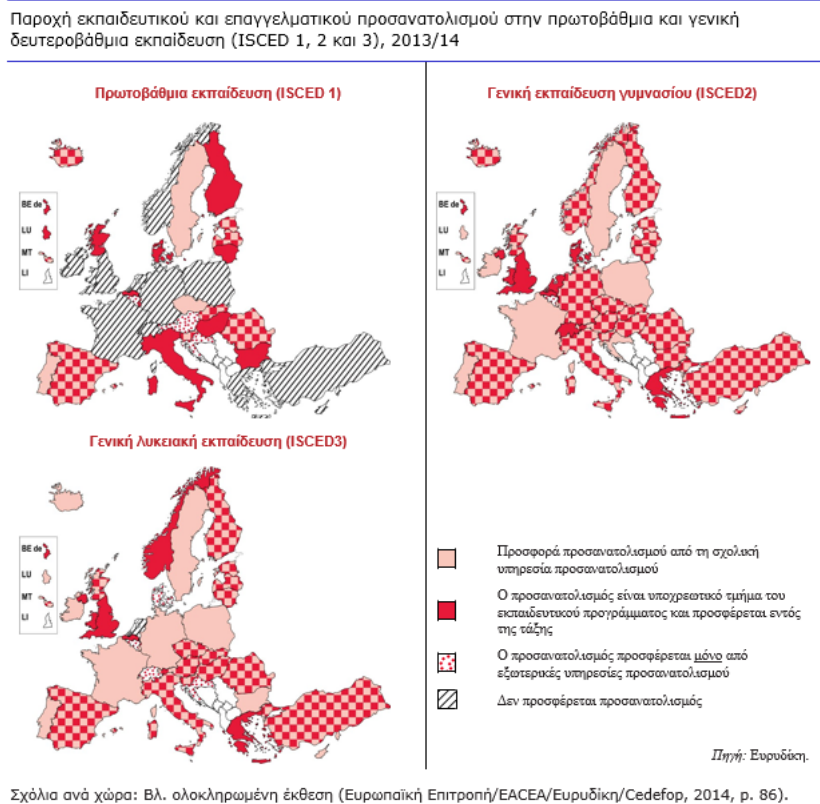
Βασικοί στόχοι του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού αποτελούν η παροχή στήριξης στους μαθητές, η ενημέρωση αναφορικά με τις ευκαιρίες που προσφέρονται στους μαθητές και η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων ώστε να ακολουθηθούν τα σωστά βήματα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Οι παραπάνω στόχοι τίθενται σε εφαρμογή μέσω υπηρεσιών προσανατολισμού και απευθύνονται κυρίως σε μαθητές που έχουν ανάγκη υποστήριξης ή κινδυνεύουν να διαρρεύσουν. Βέβαια, ένας αρκετά μεγάλος αριθμός χωρών προσφέρει τις υπηρεσίες της εκπαιδευτικής και επαγγελματικής αγωγής σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Σε

αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός ανήκει στο πρόγραμμα σπουδών και είναι πιθανό να διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα ή να ενσωματώνεται σε ένα ή περισσότερα μαθήματα.

Οι υπεύθυνοι για την υλοποίηση του συγκεκριμένου μέτρου σε πολλές χώρες είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν πως είναι αναγκαία η επιμόρφωση στον τομέα αυτό ειδικά σε ό,τι αφορά την αντιμετώπιση των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο στις περιπτώσεις που προβλέπεται η ύπαρξη αντίστοιχης υπηρεσίας εντός του σχολείου. Εδώ, υπεύθυνοι για την παροχή καθοδήγησης είναι καθηγητές με εξειδίκευση στην καθοδήγηση, σύμβουλοι προσανατολισμού, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί.

Τέλος, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, ο εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός παίζει σπουδαίο ρόλο για όσους έχουν ήδη εγκαταλείψει την εκπαίδευση και επιθυμούν να εισέλθουν εκ νέου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για ένα μέτρο αντιστάθμισης το οποίο παρέχεται κατά βάση μέσω των προγραμμάτων δεύτερης ευκαιρίας ή την στιγμή που οι μαθητές εισέρχονται στην τυπική εκπαίδευση εκ νέου. Ακόμη, υπάρχουν και εξειδικευμένες υπηρεσίες καθοδήγησης μέσω του προγράμματος « Εγγυήσεις για τη Νεολαία», ενώ σε κάποιες περιπτώσεις ο προσανατολισμός συνιστά μέρος συγκεκριμένων δράσεων (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

Στο παρακάτω σχήμα απεικονίζεται ο τρόπος παροχής εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού στην πρωτοβάθμια και γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση το έτος 2013/14.



Μελέτη περίπτωσης: Ο προσανατολισμός ως αντικείμενο διαθεματικής διδασκαλίας στην Εσθονία

Το εθνικό Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (γενική) παιδεία περιλαμβάνει τη διαθεματική διδασκαλία της «Δια Βίου Μάθησης και του Επαγγελματικού Σχεδιασμού», που έχει ως στόχο να

διασφαλίσει πως οι μαθητές είναι καλά προετοιμασμένοι για την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, τη λήψη αποφάσεων, και την ανάληψη ποικίλων ρόλων στη ζωή τους, αλλά και για τη συμμετοχή τους στη δια βίου μάθηση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκτιμούν τη μάθηση ως μία δια βίου διαδικασία και ως μέσο εξέλιξης της επαγγελματικής τους πορείας. Ενθαρρύνονται επίσης να μάθουν πώς να αξιολογούν τις ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις τους, σε σχέση με την εργασία και τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και να αξιοποιούν αυτές τις ικανότητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

(European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

Μελέτη Περίπτωσης: Προγράμματα προσανατολισμού που περιλαμβάνουν εξωσχολικές δραστηριότητες στη Φινλανδία

Οι μαθητές στη βασική εκπαίδευση αποκτούν εργασιακή εμπειρία που έχει ως στόχο να τους βοηθήσει στην επιλογή περαιτέρω εκπαίδευσης ή εργασίας, όπως επίσης και στην αναγνώριση της αξίας και στην εκτίμηση των εργασιακών

ευκαιριών που προσφέρει η ζωή. Οι μαθητές θα πρέπει επίσης να έχουν την ευκαιρία να αξιολογήσουν τις μαθησιακές και εργασιακές τους εμπειρίες. Οι περίοδοι εργασιακής εμπειρίας μπορούν να εφαρμοστούν ως εξής: 1-2 ημέρες γνωριμίας με το έργο του προσωπικού του σχολείου (7ο έτος), 1-3 ημέρες εκτός σχολείου, για παράδειγμα στον εργασιακό χώρο κάποιου γονέα (8ο έτος), 10 ημέρες εκτός σχολείου, έως 6 ώρες την ημέρα (9ο έτος).

Μελέτη Περίπτωσης: Ο Προσανατολισμός τόσο ως ανεξάρτητο όσο και ως ενσωματωμένο σε άλλα μαθήματα θέμα στη Γερμανία

Σε γυμνασιακό επίπεδο, η εισαγωγή στον κόσμο της εργασίας είναι υποχρεωτικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικού κύκλου και παρέχεται είτε σαν ανεξάρτητο μάθημα, όπως το *Arbeitslehre*

(στις προπαρασκευαστικές επαγγελματικές σπουδές), είτε ως τμήμα άλλων μαθημάτων ή θεματικών πεδίων. Εάν το *Arbeitslehre* διδάσκεται σαν ανεξάρτητο μάθημα, μπορεί να είναι υποχρεωτικό ή επιλογής, ανάλογα με την περιοχή.

Έχει διαπιστωθεί πως ο εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός λειτουργεί αποτελεσματικά στη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, ωστόσο, εξίσου σημαντικές είναι και οι πολιτικές παρέμβασης που στοχεύουν στη βελτίωση παραγόντων που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και επηρεάζουν τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας συνιστά το φαινόμενο της επανάληψης της σχολικής χρονιάς. Σύμφωνα με συγκριτική μελέτη του δικτύου Ευρυδίκη (2012) καταδεικνύεται πως η επανάληψη της σχολικής τάξης εξαρτάται περισσότερο από την σχετική εκπαιδευτική κουλτούρα και την αξιολόγηση του καθηγητή παρά από την επίδοση του παιδιού. Δυστυχώς, σε

αρκετές ευρωπαϊκές χώρες επικρατεί λανθασμένα η πεποίθηση πως η επανάληψη της σχολικής τάξης είναι ευεργετική για τους μαθητές.

Σύμφωνα με έρευνα του PISA (2009), χώρες όπως η Σλοβενία, το Ηνωμένο Βασίλειο, η Ισλανδία και η Φιλανδία παρουσιάζουν χαμηλά ποσοστά επανάληψης της τάξης (λιγότερο από 3%), ενώ άλλες χώρες όπως Βέλγιο (Γαλλική Κοινότητα), Ισπανία, Γαλλία, Λουξεμβούργο και Πορτογαλία διακρίνονται για τα ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά επανάληψης της τάξης (περισσότερο από 30%).

Καλό θα ήταν, λοιπόν, να τροποποιηθεί η ισχύουσα νομοθεσία για τις χώρες με υψηλά ποσοστά επανάληψης της τάξης ώστε να τεθεί σε ισχύ η αυτόματη προαγωγή ή η επανάληψη της τάξης με πολύ αυστηρούς περιορισμούς.

Μελέτη Περίπτωσης: Μείωση του φαινομένου επανάληψης της σχολικής χρονιάς στην Αυστρία

Από το 2013 (πλήρης εφαρμογή ως το 2017), η διδασκαλία και οι εξετάσεις στα λύκεια οργανώνεται ε εξαμήνα. Για να μπορέσουν να συνεχίσουν στην επόμενη χρονιά, οι μαθητές πρέπει να επιτύχουν στις εξετάσεις όλων των μαθημάτων, μπορούν όμως να συνεχίσουν στο επόμενο έτος αν

αποτύχουν σε δύο (ή υπό ειδικές προϋποθέσεις τρία) μαθήματα. Μπορούν να λάβουν περαιτέρω διδακτική στήριξη ώστε να επιτύχουν στα εναπομείναντα μαθήματα. Εφόσον υπό το νέο σύστημα οι μαθητές δεν υποχρεώνονται να επαναλάβουν μία ολόκληρη σχολική χρονιά, το σύστημα αυτό ωφελεί επίσης τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένα μαθήματα, καθώς μπορούν να συνεχίσουν τη φοίτηση στο τμήμα τους και επομένως δεν χωρίζονται από τους συμμαθητές και τους φίλους τους.

Τροποποίηση της νομοθεσίας θα πρέπει να ισχύσει και στην περίπτωση του διαχωρισμού των σχολείων (Ευρυδίκη, 2014). Σύμφωνα με τους Massey & Denton (1993) ο διαχωρισμός στα σχολεία σχετίζεται με την άνιση κατανομή ορισμένων κοινωνικών ή εθνικών/μειονοτικών ομάδων σε σχέση με τον ντόπιο πληθυσμό σε μια καθορισμένη περιοχή. Η συγκέντρωση συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων σε ορισμένα σχολεία έχει ως αποτέλεσμα την διαιώνιση κοινωνικών ανισοτήτων και την δημιουργία κοινωνικών και χωρικών ορίων αφήνοντας συνήθως στο περιθώριο τις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (Βέργου, 2016). Έτσι, χώρες στις οποίες τίθεται σε εφαρμογή ο διαχωρισμός στα σχολεία (Βέλγιο, -Γαλλική κοινότητα-, Βουλγαρία, Τσεχική κοινότητα, Ουγγαρία, Μάλτα και Ρουμανία) οφείλουν να λάβουν την δέουσα

μέριμνα ώστε να εξαλειφθεί η παραπάνω πρακτική που εμποδίζει την μείωση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής.

3.1.3 Πολιτικές αντιστάθμισης

Τέλος, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η σύσταση του Συμβουλίου (2011) προτείνει ως τρίτο και τελευταίο τύπο πολιτικών, τις αντισταθμιστικές πολιτικές για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Οι πολιτικές αντιστάθμισης έχουν ως στόχο να βοηθήσουν όσους έφυγαν από το σχολείο πρόωρα, να τους επανεντάξουν στην εκπαίδευση ώστε να αποκτήσουν τα συγκεκριμένα άτομα τα προσόντα που χάθηκαν. Σε αυτές τις πολιτικές περιλαμβάνονται εκπαιδευτικά προγράμματα δεύτερης ευκαιρίας, τα οποία παρέχουν περιβάλλοντα μάθησης ανταποκρινόμενα στις ειδικές ανάγκες των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Αυτά τα προγράμματα διαφέρουν από τα σχολεία τόσο στις οργανωτικές όσο και στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και συχνά χαρακτηρίζονται από μικρές ομάδες μάθησης, από εξατομικευμένη διδασκαλία και από ευέλικτες εκπαιδευτικές οδούς. Συνήθως είναι προσβάσιμα και δωρεάν (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2011).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στις 29 Νοεμβρίου του 1995, υιοθέτησε μία Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τίτλο «Διδασκαλία και εκμάθηση: Προς τη μανθάνουσα κοινωνία». Κύριος στόχος της διατύπωσης αυτού του κειμένου ήταν η προώθηση της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης των νέων οι οποίοι διαρρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση όπως επίσης και η έμφαση εύρεσης νέων τρόπων αντιμετώπισης των ανισοτήτων που δημιουργούν η παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας (European Commission, 1995). Ο όρος « Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας» εμφανίζεται για πρώτη φορά στο επίσημο αυτό κείμενο στοχεύοντας την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων που διέρρευσαν (CEDEFOR, 1998). Αμέσως μετά τη δημοσίευσή του, ξεκίνησαν 13 πιλοτικά προγράμματα σε συγκεκριμένες ευρωπαϊκές χώρες ανάμεσα στις οποίες βρισκόταν και η Ελλάδα. Σκοπός των σχολείων αυτών ήταν αφενός η παροχή ευκαιριών μάθησης στα άτομα που διέρρευσαν, αφετέρου η ανταλλαγή εμπειριών και κατ' επέκταση η μεταξύ τους συνεργασία ώστε να προωθηθεί ο θεσμός.

Το 1999 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συνέταξε οδηγό ίδρυσης για τα Σ.Δ.Ε βάση του οποίου Σ.Δ.Ε ιδρύονται σε αστικά κέντρα με ιδιαίτερα οικονομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με αυτόν, ακόμη, τα κράτη μέλη θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα ακόλουθα κριτήρια κατά την ίδρυση ενός Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας :

α) ομάδα- στόχος

β) βασικοί στόχοι

γ) περιβάλλον

δ) μέθοδοι διδασκαλίας

ε) σχέση με τους εταίρους της τοπικής κοινωνίας (Παπασταμάτης et al., 2010).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον ισχύοντα κανονισμό (ΦΕΚ 1861/2014 τ.β) υπάρχουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε) τα οποία είναι σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων που λειτουργούν σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (αρ.1).

Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε) είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας (αρ.2).

Στόχοι των Σ.Δ.Ε είναι :

- Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω.
- Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική- οικονομική τους ένταξη και ανέλιξη.
- Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.
- Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο εργασίας (αρ.2).

Για την επίτευξη του σκοπού των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε) θεωρούνται τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού:

α. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα, ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο .

β. Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει. Για να επιτύχουν στην προσπάθειά τους οι εκπαιδευόμενοι, πρέπει να υποστηριχθούν στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε άλλους τομείς, όπως στην υγεία, την οικογένεια, τον εργασιακό χώρο, τον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.

γ. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών απαιτούν πολυεπίδεξιο εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, το οποίο μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί (αρ.3).

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών, τα Σ.Δ.Ε :

α. Επιδιώκουν τη συνεργασία και τη σύμπραξη με όλους τους αρμόδιους κοινωνικούς φορείς για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονται τα σχολεία.

β. Ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευομένων.

γ. Δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.

δ. Καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευομένους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις, ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας, σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο.

ε. Διαμορφώνουν ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά).

δ. Συνεργάζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν κοινές δράσεις (αρ.3).

Η χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ορίζεται σε δύο σχολικά έτη. Τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα. Αφετηρία της κατάρτισής τους είναι η διάγνωση των αναγκών σε γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευμένων (αρ.4).

Το προσωπικό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε) αποτελείται από τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή, τους εκπαιδευτικούς, το Σύμβουλο Σταδιοδρομίας και τον Σύμβουλο Ψυχολόγο και τους Διοικητικούς Υπαλλήλους (αρ.6).

Δικαίωμα εγγραφής στα Σ.Δ.Ε έχουν όσοι συμπληρώνουν το 18^ο έτος της ηλικίας τους μέχρι 31 Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής ή έχουν υπερβεί το 18^ο έτος της ηλικίας τους και έχουν ολοκληρώσει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (παρ.1, αρ.8).

Όλοι οι υποψήφιοι εκπαιδευόμενοι προσέρχονται σε διαδικασία συνέντευξης ενώπιον επιτροπής που συστήνεται με απόφαση του Διευθυντή Σ.Δ.Ε. Η επιτροπή μπορεί να αποτελείται μόνο από εκπαιδευτικούς και Συμβούλους του κάθε Σ.Δ.Ε. Τα κριτήρια αξιολόγησης, για την επιλογή των εκπαιδευομένων, ορίζονται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Δια Βίου Μάθησης (παρ.2, αρ.8).

Η συμβολή των Σ.Δ.Ε στην αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου είναι καθοριστική. Με αφετηρία την προϋπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, οι εκπαιδευτές στοχεύουν στον εγγραματισμό και κατ' επέκταση στην ομαλή επανένταξή τους στη μέση και ανώτερη εκπαίδευση και την αγορά εργασίας (Αρχοντίδης et al., 2008).

Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πραγματοποιείται μέσω της αναζήτησης εναλλακτικών τρόπων διδακτικής προσέγγισης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το διεπιστημονικό σχέδιο δράσης « Αρχιμήδης» το οποίο υλοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς (Αρχοντίδου, Μπάνος, Πατουχέας & Σαρακινίδου) στο Σ.Δ.Ε Θεσσαλονίκης με τη μέθοδο project. Στόχος του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης ήταν η απόκτηση κοινωνικών, συναισθηματικών και επιστημονικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων. Έτσι, καθίσταται σαφές πως οι εκπαιδευτές επιχειρούν να καλλιεργήσουν γνωστικές δεξιότητες, όπως ορίζει η νομοθεσία, δίνοντας παράλληλα έμφαση και σε κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, συνεργασία, λήψη αποφάσεων, προσαρμοστικότητα, εφόδια απαραίτητα για την συμμετοχή τους στο σύγχρονο μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Ανάγνου, Βεργίδης, χ.χ).

Ο Καραλής (2005) υποστηρίζει την παραπάνω θέση τονίζοντας πως η Εκπαίδευση Ενηλίκων οφείλει να προσδιορίζεται από τις εξελίξεις στην εκπαίδευση και το ευρύτερο κοινωνικό συγκείμενο. Αυτό σημαίνει ότι κάθε εκπαιδευτής πρέπει να κατέχει ποικίλες ικανότητες προκειμένου όχι απλώς να μεταδώσει γνώσεις αλλά να

επηρεάσει συνολικά τον εκπαιδευόμενο και να τον ετοιμάσει κατάλληλα για την αποτελεσματική τους συμμετοχή στον χώρο της εργασίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτές καλό θα ήταν να λαμβάνουν υπόψη ότι (Μουζάκης, 2003):

- Κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι ανάγκες του εκπαιδευόμενου.
- Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία εφόσον αυτή ανταποκρίνεται στις ανάγκες του λαμβάνοντας μια εξατομικευμένη μορφή.
- Η εμπειρία κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου είναι σημαντική και αξιοποιήσιμη.
- Κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει δικαίωμα συμμετοχής στο σχεδιασμό, υλοποίηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει πως ο εκπαιδευτής πρέπει να στηρίζεται στην ανθρωποκεντρική διάσταση της εκπαιδευτικής πράξης, δηλαδή να προσπαθεί να συνδέσει την γνώση με αξίες με στόχο να δημιουργήσει στους εκπαιδευόμενους υψηλά κίνητρα για μάθηση (Μουζάκης, 2003).

Την ίδια άποψη, συμμαρξίζεται και ο θεωρητικός Knud Illeris (2009) σύμφωνα με τον οποίο κάθε διεργασία μάθησης περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις:

α) το περιεχόμενο, το οποίο αφορά τις δεξιότητες και ικανότητες που αποκτώνται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

β) τη συναισθηματική διάσταση, η οποία αναφέρεται στη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

γ) το πλαίσιο, το οποίο αφορά τον χώρο όπου συντελείται η μάθηση.

Όταν κάθε μία από τις παραπάνω διαστάσεις αλληλεπιδρά θετικά με την άλλη, πραγματοποιείται ολοκληρωμένη μάθηση (Illeris, 2009).

Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτής στο παραπάνω αίτημα, πρέπει (Κουτσόνικος & Κατσιγιάννη, 2003):

- Να επιμορφώνεται συνεχώς στο θεματικό του πεδίο αλλά και σε παραπλήσια αντικείμενα.

- Να αντλεί υποστηρικτικό εκπαιδευτικό υλικό και εν συνεχεία να το προσαρμόζει στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.
- Να ενημερώνεται διαρκώς για τις εκπαιδευτικές εξελίξεις σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Να αναπτύσσει τις επικοινωνιακές τους ικανότητες.

Γίνεται φανερή, λοιπόν, η ανάγκη για επιμόρφωση ώστε να υποστηριχτούν οι εκπαιδευτές για να ασκήσουν αποτελεσματικά τα επαγγελματικά τους καθήκοντα αλλά και για να εξελιχθούν σε προσωπικό επίπεδο (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στην Ελλάδα, προσφέρονται επιμορφωτικά προγράμματα στους εκπαιδευτές ενηλίκων τόσο από δημόσιους όσο και από ιδιωτικούς φορείς. Αξιοσημείωτο είναι, πως μέσω του ΙΚΥ δίνεται η δυνατότητα σε άτομα που εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων να παρακολουθήσουν μαθήματα κατάρτισης σε χώρα πέραν αυτής στην οποία εργάζονται. Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις δεξιότητες και ικανότητές τους μέσα από δραστηριότητες διακρατικής κινητικότητας (ΙΚΥ, χ.χ).

Οι εν λόγω δραστηριότητες στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης και την σύνδεσή τους με την αγορά εργασίας και την κοινωνία εν γένει. Οι συμμετέχοντες μπορούν να παρέχουν διδασκαλία ή κατάρτιση σε φορέα εταίρο στο εξωτερικό όπως επίσης να παρακολουθήσουν για ένα χρονικό διάστημα τον τρόπο εργασίας συναδέλφων στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων (ΙΚΥ, χ.χ).

Σύμφωνα με τον Βεργίδη (2003) η παράλληλη επιμόρφωση μοιάζει να αποτελεί την πιο ρεαλιστική δυνατότητα διαρκούς εξειδίκευσής τους. Ως παράλληλη επιμόρφωση νοείται η διαρκής εξειδίκευση των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε που ήδη εργάζονται. Επομένως, είναι εκπαιδευτικοί σε Σ.Δ.Ε και συγχρόνως ειδικευόμενοι.

Οι διαδικασίες διαρκούς εξειδίκευσης εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε διακρίνονται σε

α) μάθηση εκτός της εργασίας τους ως εκπαιδευτικοί σε Σ.Δ.Ε (συνέδρια, σεμινάρια, συμμετοχή σε επιμορφωτικές συναντήσεις, ομάδες εργασίας, φοίτηση σε πανεπιστημιακά προγράμματα, μεταπτυχιακές σπουδές)

β) μάθηση κατά την εργασία τους ως εκπαιδευτικοί σε Σ.Δ.Ε

- με τη μορφή άμεσης μάθησης (αξιοποίηση των πηγών γνώσεων , αυτομόρφωση)
- με τη μορφή έμμεσης μάθησης (δίκτυο συνεργασιών με άλλα σχολεία).

Συνάγεται το συμπέρασμα, λοιπόν, πως η διαρκής εξειδίκευση των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε συντελείται τόσο εκτός όσο και εντός της εργασίας τους (Βεργίδης, 2003).

Στην εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην απόκτηση και ανάπτυξη γνώσεων. Απεναντίας, στην ενδοσχολική επιμόρφωση αναπτύσσονται κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των εκπαιδευτών (επικοινωνία, συνεργασία, πρωτοβουλία αυτοεπίγνωση) (Βεργίδης, 2003).

Σήμερα, δεδομένου ότι οι εργασιακοί κανόνες αλλάζουν, έχει καταστεί σαφές πως η απόκτηση ατομικών χαρακτηριστικών όπως πρωτοβουλία, ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα και πειθώ μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχία ενός εργαζόμενου στην επαγγελματική του σταδιοδρομία (Goleman, 2011).

Συνεπώς, καλό θα ήταν να προωθηθούν προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης όσον αφορά την εξωσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτών ώστε οι ίδιοι να εξασκηθούν σε ιδιότητες που χαρακτηρίζουν άτομα με διακεκριμένες επιδόσεις.

Πρόσφατη έρευνα των Ασημάκη, Κυριαζοπούλου, Βεργίδη (2016) που διενεργήθηκε σε Σ.Δ.Ε στην Δυτική Αττική κατέδειξε την αδυναμία ανταπόκρισης του θεσμού ως προς τον σκοπό ίδρυσής του, την κοινωνική και οικονομική ένταξη δηλαδή των εκπαιδευομένων στην κοινωνία. Ειδικότερα, από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις των εκπαιδευομένων, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευόμενοι αφενός κατανοούν την αναγκαιότητα πρόσκτησης του απολυτηρίου τους το οποίο τους εξασφαλίζει το δικαίωμα εισόδου στην αγορά εργασίας αφετέρου εκφράζουν την δυσπιστία τους όσον αφορά την δυνατότητα εύρεσης εργασίας. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι είναι ανέφικτη η κοινωνική και οικονομική τους ένταξη ιδιαίτερα στις μέρες μας εξαιτίας των μειωμένων θέσεων εργασίας ως απόρροια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα.

Πράγματι, το πεδίο εργασίας στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικό καθώς ο αριθμός πτυχιούχων ανώτερων βαθμίδων είναι πολύ υψηλός. Αυτό σημαίνει πως η ανάγκη για αναβάθμιση του θεσμού των Σ.Δ.Ε. γίνεται ολοένα και πιο επιτακτική.

Εδώ, αξίζει να αναφερθεί, η καθοριστικής σημασίας σχέση που μπορεί να αναπτύξει το Σ.Δ.Ε με τους εταίρους της τοπικής κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον οδηγό ίδρυσης που συνέταξε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1999), η σύνδεση των σχολείων αυτών με τις τοπικές αρχές αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή του προγράμματός των Σ.Δ.Ε. Με άλλα λόγια, όσο πιο άμεση και έγκαιρη είναι η εμπλοκή των φορέων της τοπικής κοινωνίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευόμενων τόσο αμεσότερα θα είναι τα αποτελέσματα αναφορικά με την κοινωνική και οικονομική τους ένταξη. Πρόσθετα, οι εργοδότες τοπικών επιχειρήσεων μπορούν από την μια να συμβάλουν στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων επικεντρωμένων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που απαιτούνται από την αγορά εργασίας και από την άλλη να εξασφαλίσουν στις επιχειρήσεις τους θέσεις εργασίας στους εκπαιδευόμενους (Παπασταμάτης et al., 2010). Τέλος, αδιαμφισβήτητη είναι η συμβολή του διευθυντή στη διαδικασία σύνδεσης του Σ.Δ.Ε με την τοπική κοινωνία (ανάπτυξη επαφών με δήμο, νομαρχία, τοπικές επιχειρήσεις, επαγγελματικούς φορείς, φορείς υγείας, τριτοβάθμια εκπαίδευση) (Βεργίδης, 2002).

Στην Ελλάδα, συνολικά μέχρι σήμερα έχουν ιδρυθεί 58 Σ.Δ.Ε εκ των οποίων τα 8 λειτουργούν μέσα σε σωφρονιστικά καταστήματα. Ένα μεγάλο ποσοστό των αποφοίτων των Σ.Δ.Ε συνεχίζει και στην επόμενη βαθμίδα (ΕΠΑΛ, Γενικό Λύκειο) και ένας μικρότερος αριθμός έχει εισέλθει στο Πανεπιστήμιο. Παρ' όλα αυτά, η αναγκαιότητα αναβάθμισης της λειτουργίας του θεσμού θεωρείται επιβεβλημένη δεδομένου των γοργών αλλαγών που συντελούνται στην αγορά εργασίας.

Βέβαια, ο θεσμός του Σ.Δ.Ε δεν αποτελεί τον μοναδικό φορέα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με το Νόμο 3369/2005 ως «δια βίου εκπαίδευση» ορίζεται κάθε μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης της εμπειρικής μάθησης, καθόλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, με σκοπό την απόκτηση ή τη βελτίωση γενικών και επιστημονικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας όσο και για την πρόσβαση στην απασχόληση (αρ.1, παρ.2).

Ως «δια βίου κατάρτιση» ορίζεται το σύστημα που αποσκοπεί στην κατάρτιση ή /και επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού η οποία:

- I. στο πλαίσιο της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, παρέχει βασικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες σε ειδικότητες ή και σε εξειδικεύσεις,

για την ένταξη, επανένταξη, επαγγελματική κινητικότητα στην αγορά εργασίας και την εν γένει ανέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού,

- II. στο πλαίσιο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης, συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή/και αναβαθμίζει γνώσεις και δεξιότητες που αποκτήθηκαν από τα άλλα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ή και από επαγγελματική εμπειρία, με στόχο την ένταξη ή/και επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διασφάλιση της εργασίας, την επαγγελματική ανέλιξη και την προσωπική ανάπτυξη (αρ.1, παρ.2).

Σχετικά με τους φορείς παροχής δια βίου εκπαίδευσης και δια βίου κατάρτισης ισχύουν τα εξής:

α) Υπηρεσίες δια βίου εκπαίδευσης σε άτομα που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση παρέχουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και σε αποφοίτους μέχρι και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης και σε αποφοίτους μέχρι και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι Σχολές Γονέων (αρ.2, παρ.1).

β) Υπηρεσίες αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, στο πλαίσιο της δια βίου κατάρτισης σε αποφοίτους υποχρεωτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και σε αποφοίτους ανώτατης (πανεπιστημιακής και τεχνολογικής) εκπαίδευσης παρέχουν τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ο.Ε.Ε.Κ.) με την επιφύλαξη των διατάξεων του ν.2009/1992 (αρ.2, παρ.3).

Σε κάθε Ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο και Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. είναι δυνατόν να ιδρύεται με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Οικονομίας και Οικονομικών, κατόπιν σύμφωνης γνώμης της Συγκλήτου ή της Διοικούσας Επιτροπής του οικείου Πανεπιστημίου ή της Συνέλευσης ή της Διοικούσας Επιτροπής του οικείου Τ.Ε.Ι ή της Διοικούσας Επιτροπής της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., ένα Ινστιτούτο Δια βίου Εκπαίδευσης (αρ.9, παρ.1). Στο Ανοικτό Ελληνικό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π) λόγω χάριν προσφέρεται η δυνατότητα σπουδών σε ομάδες πληθυσμού που δεν είχαν την ευκαιρία πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση ή επιθυμούν να ενισχύσουν τα προσόντα τους σε συγκεκριμένα θεματικά πεδία (ΕΑΠ, χ.χ).

Σύμφωνα με τον Jardis (2004) ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης είναι σημαντικός όχι μόνο για την κοινωνία της γνώσης αλλά και για την ίδια την ανθρώπινη υπόσταση. Η

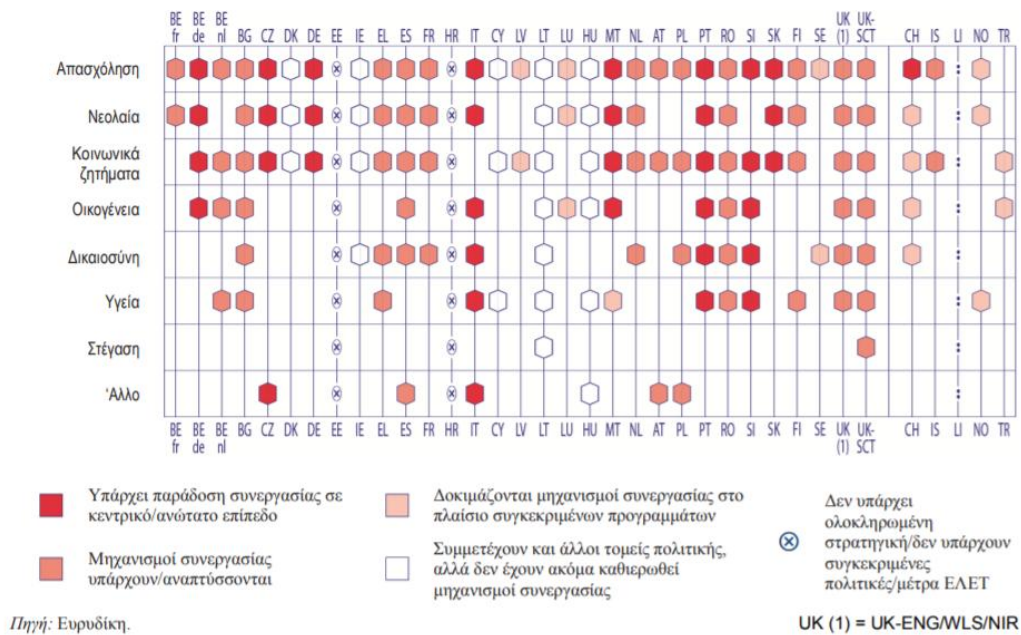
δια βίου εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπων μέσω της μόρφωσής τους σε ποικίλους τομείς ενώ συγχρόνως μπορεί να υποστηρίξει τους κοινωνικά αποκλεισμένους ώστε να εισέλθουν στην αγορά εργασίας.

Στην Ελλάδα, σήμερα, ένα σημαντικό τμήμα του ενήλικου πληθυσμού επωφελείται ολοένα και περισσότερο από τις προσφερόμενες ευκαιρίες μάθησης οι οποίες, όμως, τις περισσότερες φορές δεν είναι ισοκατανεμημένες (Βεργίδης, 2001). Έτσι, οι κρατικοί φορείς θα πρέπει να επανεξετάσουν το ζήτημα της πρόσβασης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες ενισχύοντας κυρίως όσους δεν ανήκουν στον οικονομικά ενεργό τμήμα του ενήλικου πληθυσμού.

Τέλος, όπως εκτενώς έχει αναλυθεί, οι στρατηγικές για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου θα πρέπει να περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό μέτρων πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης. Ο συνδυασμός αυτών των πολιτικών συνεπάγεται την συνεργασία πολλών φορέων. Αυτό σημαίνει πως η διακυβερνητική και διατομεακή συνεργασία είναι απαραίτητη.

Ήδη, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες η συνεργασία διαφόρων Υπουργείων για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής λαμβάνει χώρα ενώ σε άλλες δεν η εν λόγω συνεργασία δεν είναι ούτε θεσμοθετημένη ούτε συστηματική. (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).


Στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζεται το πλαίσιο διακυβερνητικής συνεργασίας για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής στις χώρες της Ευρώπης.



Η θεσμοθετημένη διακυβερνητική και διατομεακή συνεργασία συνιστά έναν τρόπο ώστε να ενισχυθούν οι συνέργειες μεταξύ των διαφόρων κρατικών μηχανισμών με στόχο την συστηματική παρακολούθηση, αξιολόγηση και μείωση των επιπέδων της σχολικής διαρροής. Παράδειγμα προς μίμηση για άλλες χώρες θα μπορούσε να αποτελέσει το επίσημο συντονιστικό όργανο που έχει θεσμοθετηθεί σε Βέλγιο, Ισπανία, Μάλτα, Κάτω Χώρες και του οποίου τα αποτελέσματα έχουν ήδη αποτιμηθεί θετικά (European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014).

Μελέτη περίπτωσης: Συντονιστικός φορέας για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης στο Βέλγιο (Φλαμανδική Κοινότητα)

Ορίστηκε μία θεματική ομάδα εργασίας για την ανάπτυξη του «Σχεδίου Δράσης για την Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου», στην οποία συμμετείχαν πολλά συμβαλλόμενα μέρη, όπως νομοθέτες, κοινωνικοί εταίροι, εκπαιδευτικές οργανώσεις ομπρέλα, οργανώσεις αγοράς εργασίας, κ.ά. Επιπλέον, μία συντονιστική ομάδα συνέρχεται τουλάχιστον μία φορά του χρόνου για να εφαρμόσει το σχέδιο δράσης.



Σε τοπικό επίπεδο, η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών δικτύων μπορεί να διασφαλίσει πως οι μαθητές λαμβάνουν την απαιτούμενη υποστήριξη ώστε να μην διαρρεύσουν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Θεσμοθετημένες συνεργασίες πρακτικών

από τη Μάλτα, την Ιρλανδία και τις Κάτω Χώρες αποδεικνύουν πως η από κοινού διαχείριση περιπτώσεων μπορεί να είναι αποτελεσματική και ωφέλιμη για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών.

Σαφώς, η θεσμοθετημένη διακυβερνητική και διατομεακή συνεργασία για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής απαιτεί χρόνο και καλή οργάνωση ώστε να διευκρινιστούν όλοι οι καθορισμένοι ρόλοι και αρμοδιότητες. Πράγματι, η αίσθηση κοινής ευθύνης ως απόρροια των προαναφερθέντων συνεργασιών μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1 Συμπεράσματα-Προτάσεις Πολιτικής

Το υπαρκτό φαινόμενο της μαθητικής διαρροής στην ελληνική κοινωνία αν και παρουσιάζει διαχρονικά σημαντική μείωση εξακολουθεί να επιβεβαιώνει τις κοινωνικές ανισότητες αλλά και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Ο αγώνας για την πλήρη εξάλειψή του παραμένει μακρύς και επίμονος, ωστόσο, η πολιτεία οφείλει να παίζει έναν αποφασιστικό ρόλο θέτοντας σε εφαρμογή νέες πολιτικές πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης.

Από τη συνολική θεώρηση των δεδομένων της παρούσας μελέτης προκύπτουν τα παρακάτω:

- Η μαθητική διαρροή ως μέγεθος παρουσιάζει διαχρονικά σημαντική μείωση. Σύμφωνα με στοιχεία επίσημων ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής η μαθητική διαρροή από το σχολικό έτος 2003/04 έως το 2013/2014 μειώθηκε κατά 35%.
- Ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης στην Ελλάδα παρουσιάζει διαχρονικά σημαντική μείωση. Το 2016 ο εν λόγω δείκτης βρισκόταν στο 6,2% υπολειπόμενος κατά 4,5 ποσοστιαίες μονάδες της αντίστοιχης τιμής για την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Η διαχρονική εξέλιξη του δείκτη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου παρακολουθεί την εξέλιξη (τάση) του δείκτη της μαθητικής διαρροής. Αυτό καταδεικνύει πως υπάρχει σαφής συμμεταβολή των δύο δεικτών.
- Το ποσοστό των άνεργων ή εργασιακά μη ενεργών νέων που διέρρευσαν από την εκπαίδευση κατά την διάρκεια των χρόνων 2005-2014 καταγράφει ιδιαίτερα σημαντική αύξηση κατά 68,5% από 37,6% το 2005 σε 63,3% το 2014.
- Το 2014 ο δείκτης πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων στην Ελλάδα (26,1%) υπερέιχε κατά 2,9 ποσοστιαίες μονάδες της αντίστοιχης τιμής για την Ευρωπαϊκή Ένωση.
- Το 2014 το 59,8% των νέων που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι άνεργοι ή εργασιακά μη ενεργοί. Το

συγκεκριμένο ποσοστό υπερέχει κατά 19,6 ποσοστιαίες μονάδες του αντίστοιχου ποσοστού των εργαζόμενων νέων (40,2%).

- Η περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής παρουσιάζει υψηλά ποσοστά διαρροής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (2013-2016).
- Ο δείκτης συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού της Δυτικής Αττικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (2014) παρουσιάζει πολύ χαμηλές τιμές.
- Ο δείκτης χαμηλής επίδοσης του μαθητικού πληθυσμού της Δυτικής Αττικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (2014) παρουσιάζει πολύ υψηλές τιμές.
- Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η Δυτική Αττική παρουσιάζει το υψηλότερο ποσοστό μαθητών με ηλικία μεγαλύτερη από την προβλεπόμενη (2014).
- Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών της Δυτικής Αττικής είναι αρκετά υψηλό σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (2014).
- Η περιφέρεια της Αττικής παρουσιάζει τις υψηλότερες ανισότητες κατέχοντας την 2^η θέση ανάμεσα στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας.
- Η σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης προτείνει για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου πολιτικές πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης.

Στην Ελλάδα, σήμερα, το Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής του ΙΕΠ αποτελεί έναν βασικό φορέα ο οποίος επεξεργάζεται, ερμηνεύει και προτείνει καλές πρακτικές για τη πρόληψη, παρέμβαση, και αντιστάθμιση της μαθητικής διαρροής.

Σε πρόσφατη έρευνά του για τη μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2013-2016) αναφέρονται ενδεικτικά τα εξής:

Προληπτικά μέτρα

- *Ενίσχυση και επέκταση του Νέου Σχολείου, επικαιροποίηση και αναβάθμιση προγραμμάτων σπουδών και εγχειριδίων - παραγωγή συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού (όπου κρίνεται απαραίτητο).*
- *Εξορθολογισμός ύλης, με απώτερο στόχο να κατακτώνται οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στον συγκεκριμένο διδακτικό χρόνο που διατίθεται.*
- *Αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (π.χ. περιγραφική αξιολόγηση).*

- *Επέκταση υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης και για το Λύκειο ή για μέρος αυτού (π.χ. τετραετές γυμνάσιο).*
- *Δράσεις επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ειδικά στο θέμα της πρόληψης και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, καθώς και σε θέματα ομαλής μετάβασης από τον έναν τύπο σχολείου στον άλλο, για την αποφυγή της μαθητικής διαρροής «κατά τη μετάβαση».*
- *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές ΑμεΑ και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.*
- *Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την προσχολική αγωγή.*
- *Αύξηση της συμμετοχής σε καλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα, η οποία αποτελεί ένα από τα πλέον αποτελεσματικά μέτρα προκειμένου τα παιδιά να ξεκινήσουν με καλές και σταθερές βάσεις και με τα κατάλληλα εφόδια. Επέκταση της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης (ECEC, Early childhood education and care) - Προγράμματα εκπαίδευσης παιδιών προσχολικής ηλικίας - Διετές Νηπιαγωγείο.*
- *Μέριμνα για διαπερατότητα και ευελιξία του εκπαιδευτικού συστήματος.*

Παρεμβατικά μέτρα

- *Ανάπτυξη συστήματος υποστήριξης, συμβουλευτικής και καθοδήγησης.*
- *Εφαρμογή συστήματος υποστήριξης, συμβουλευτικής και καθοδήγησης .*
- *Λειτουργία Κέντρου στήριξης για τα θέματα μαθητικής διαρροής στο ΙΕΠ.*
- *Δράσεις για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση.*
- *Δράσεις για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση – Παράλληλη στήριξη μαθητών ΑμεΑ.*
- *Προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και κατά τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο.*
- *Δημιουργία προγραμμάτων για τον εγγραμματισμό στα βασικά αντικείμενα (γλώσσα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες), που αποτελούν τα βασικά γνωστικά αντικείμενα, στα οποία υστερούν οι μαθητές*

(υιοθέτηση δράσεων γλωσσικού και μαθηματικού εγγραμματισμού, προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας κ.λπ.).

- *Ενίσχυση της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ).*

Μέτρα αντιστάθμισης

- *Ενίσχυση της διά βίου μάθησης.*
- *Συνεργασία με τη ΓΓΔΒΜ του ΥΠΠΕΘ.*
- *Δημιουργία αντισταθμιστικών δομών (π.χ. Λύκεια Δεύτερης Ευκαιρίας).*

Η από κοινού ανάληψη δράσης από γονείς, εκπαιδευτικούς, διευθυντές σχολείων, τοπικές αρχές και επαγγελματίες κοινωνικών υπηρεσιών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής. Ακόμη, η Πολιτεία μπορεί μέσω της παροχής κονδυλίων να ενισχύσει υποβαθμισμένες περιοχές ώστε να αμβλυνθούν οι υπάρχουσες ανισότητες. Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της κρίσης στην Ελλάδα, ο δείκτης ανισότητας Gini αυξήθηκε εξαιτίας της επιδείνωσης της θέσης των κατώτερων εισοδηματικών τάξεων. Το γεγονός αυτό τονίζει την επείγουσα ανάγκη για αναβάθμιση των περιοχών που πλήττονται. Ο σκοπός όλων πρέπει να είναι κοινός: ένα σχολείο που το διαπερνούν οι αρχές της ισότητας, ένα σχολείο που δεν αφήνει ούτε έναν/μία μαθητή/μαθήτρια να «διαρρεύσει». «Ισότης φιλότητα απεργάζεται», Πλάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων – Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2001): Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ.Π Χάρης – Ν. Β. Πετρουλάκης- Σ. Νικόδημος. (επιμ.). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση. Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης, Δ., (2002). Μελέτη για τις προδιαγραφές του περιεχομένου των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βεργίδης, Δ. (2005). «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα», στο Πρακτικά του 1^{ου} Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων , 22-23/10/2004, Αθήνα: Μεταίχιμο.

Βεργίδης, Δ. (2014). «Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο Κυρίδης, Α. (επιμ.). Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Δια Βίου Μάθηση, Αθήνα: Gutenberg.

Βέργου, Π. (2016). Κοινωνικός Διαχωρισμός, Εκπαίδευση και Πόλη: Εκπαιδευτικές Στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και Χωρική Ανισότητα στην Δ. Αττική. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Bottomore T.B. (1983). Κοινωνιολογία. Κεντρικά Προβλήματα και Βασική Βιβλιογραφία. Αθήνα: Gutenberg.

Gajenga, K., Verma Kanka Mallick. (2004). Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές. Αθήνα: Τυποθήτω.

Γούλας, Χ., Λιντζέρης, Π. (2017). Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΣΕ, ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.

Δρακάκη, Μ., Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α. & Παπαργύρης, Α. (2013). Το προφίλ των NEET στην Ελλάδα, στο Ν. Παπαδάκης (επιμ.), Βαρόμετρο Απόντων :οι NEETs (Young People Not in Education Employment or Training) στην Ελλάδα. Αθήνα: ΣΙΔΕΡΗΣ).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2003). Ανακοίνωση της Επιτροπής: «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» : Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική

της Λισσαβόνας {Σχέδιο κοινής ενδιάμεσης έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη}. Βρυξέλλες 11.11.03.

Ευρωπαϊκή Ένωση- Συμβούλιο, (2007). Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών, συνεργομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Βρυξέλλες, 28 Οκτωβρίου 2007.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013. Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. Brussels: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/EACEA/Ευρυδίκη/Cedefop. (2014). Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Ευρυδίκη and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016. Νέο Θεματολόγιο Δεξιοτήτων για την Ευρώπη. Συνεργασία για την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού, της απασχολησιμότητας και της ανταγωνιστικότητας. Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής προς το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών. COM (2016) (381 τελικό, 10.06.2016).

Pleris, K. (2009). Μία περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης. Στο Κ. Pleris (επιμ.). Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

INE ΓΣΕΕ (2018). Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση, Ετήσια Έκθεση 2018, Αθήνα.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, (2017). Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: ΙΕΠ.

Ιωαννίδης, Γ. (2017). Δια βίου μάθηση, επαγγελματική κατάρτιση, απασχόληση και οικονομία. Αθήνα : ΙΜΕ.ΙΝΕ.

Jarvis, P., (2003). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P., (2007). « Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων». Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, (2015). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, (2016). Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Καραλής, Θ. (1999). Οργάνωση και Διαχείριση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων. Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων. Τόμος Γ'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καραλής, Θ. (2005). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην Ελλάδα: Ιστορικές αναφορές, παρούσα κατάσταση και προοπτικές. Εκπαίδευση Ενηλίκων 5: 9-14.

Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006^α). Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διαδασκαλίας. (Τομ. Β'). Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (2001). Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999^α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Σ.Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μουζέλης, Ν. (επιμ.) (2012). Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Προ Μνημονίου Εποχή, συγγραφική ομάδα: Δ. Βεργίδης, Σ. Γκλαβάς, Μ. Κουτούζης, και Ν. Φωτόπουλος, Αθήνα: ΚΑΝΕΠ ΓΣΕΕ.

Νόμος 3369/2005. « Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ 199 τ. Α'/02-10-2008). «Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2006). Η Μαθητική Διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση : Γυμνάσιο Ενιαίο Λύκειο ΤΕΕ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β., Παναγιωτοπούλου. (1996). Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για

επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση : εμπειρική έρευνα, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, ΟΕΕΚ-ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β. (1997). Η Γυμνασιακή σχολική διαρροή στην Ελλάδα : ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας Π., Βρετάκου Β., (2001). Μαθητική διαρροή στο γυμνάσιο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παρατηρητήριο Μετάβασης, ΠΙ.

Παπασταμάτης, Α., Γρίβα, Ε., Βαλκάνος, Ευ., Γιαβρίμης Π., (2010). Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών. Ανάγκες των εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε και προτεινόμενες πολιτικές επιμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Rogers, A. (1999). Η εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β. (2008). Έρευνα καταγραφής μαθητικής διαρροής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω διαδικτύου. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.

Υπουργική απόφαση. ΦΕΚ1861/2014. «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Φίλιας, Β. (1995). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.

Whitaker, T., (2013). Ο καλός δάσκαλος σε τι ξεχωρίζει; Αθήνα: Πατάκη.

Χηνάς, Π. & Χρυσafίδης, Κ. (2000). Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΕΠΕΑΕΚ.

Ξενόγλωσση

Barber, M., Mourshed, M. (2007). How the world's best performing school systems come out on top. McKinsey and Co.

Brunello, G. , & Paola, M. (2014).The costs of early school leaving in Europe. Springer.

Catterall, J. (1985). On the social costs of dropping out of high school. Stanford: Stanford Education Policy Institute, Stanford University.

Clark, R. M. (1993). Homework-focused parenting practices that positively affect students achievement. In N. F. Chavkin (Ed.). *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 85-105). Albany, NY: State University of New York.

Council Recommendation of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, OJ C 191, 1.7.2011.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review* 10, 13–28.

Dragomirescu, C. Weber A. and G. (2013). Forecasting the Europe 2020 headline target on education and training: A panel data approach. European Commission, Joint Research Centre.

Educational support for newly arrived migrant children, 2013, study authored by Public Policy and Management Institute at the request of the European Commission (http://ec.europa.eu/education/moreinformation/reports-and-studies_en.htm).

Epstein,J.L. (1996). Advances in Family, Community and School Partnerships. *Community Educational Journal*, 23(3), 10-15.

Epstein, J. L .& Salinas, K.C. (2004).Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.

European Commission : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency).

European Commission, (1995). White Paper - Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society. Brussels.

European Commission, (2001). *Second Chance Schools. The results of a European Pilot project.* Brussels.

European Commission. (2013). *Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth.*

Eurostat.(2013). *Educational attainment and outcomes of education.*

Eurydice Brief. (2015). *Tackling Early Leaving From Education and Training.*

Green, F., Mostafa, T. (2012). *Trends in job quality in Europe.* Luxembourg: Publications office of the European Union.

Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement.* Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Malinen, O., Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.

Mapp, K. (2004). Family engagement. In F. P. Schargel & J. Smink (Eds), *Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention* (pp. 99-113). Larchmont, NY: Eye on Education.

McNeal, R. B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62-80.

Mouzelis, N. (1998). Multi-cultural Europe: conceptualising complexity on the socio-cultural and educational levels. Στο A. M. Kazamias & M. G. Spillan (eds). *Education and Structuring of the European Space.* Athens: Sirios).

National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children.*

Retrieved from <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>

National Dropout Prevention Center. (2017). Family Engagement. Retrieved from National Dropout Prevention Center website : <http://dropoutprevention.org/effective-strategies/family-engagement/>).

OECD, (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Paris: OECD.

Pasias, G., Roussakis, Y. (2009). Towards the European Panopticon: EU Discourses and Policies in Education and Training 1992-2007. In Cowen R., Kazamias, A.M (eds.) International Handbook of Comparative Education, pp.479-495. Dorcdrecht: Sprinder Publishers.

Schargel, F. P., & Smink, J. (2001). Strategies to Help Solve our School Dropout Problem. Larchmont, NY: Eye on Education.

Schargel, F. P., & Smink, J. (2001). Strategies to Help Solve our School Dropout Problem. Larchmont, NY: Eye on Education.

Stegelin, D. (2004). Early childhood education. In F. P. Schargel & J. Smink (Eds.) Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention (pp. 115-123.). Larchmont, NY: Eye on Education.

Stephens, R. D. (2004). Creating safe learning environments. In F. P. Schargel & J. Smink (Eds), *Helping students graduate: A strategic approach to dropout prevention*. Larchmont, NY: Eye on Education.

U.S. Department of Education. (2016). Family Interventions For Youth Experiencing or At Risk of Homelessness.

Viadero, D. (2001). The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school. Education Week, February 7.

Walzer, S. (2010). Building the Foundation for School Success. Solutions to the dropout crisis : Retrieved from National Dropout Prevention Center Website : http://dropoutprevention.org/wp-content/uploads/2015/07/SolutionsSlides_March2010.pdf).

