

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

UNIVERSITY OF PIRAEUS

ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ

ΤΣΑΛΚΙΤΖΗ ΜΑΡΙΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΑΘΗΝΑ

2022

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	2
Περιεχόμενα Πινάκων	4
Περιεχόμενα Σχεδιαγραμμάτων	5
Εισαγωγή	6
Κεφάλαιο 1: Σχολική Κουλτούρα	9
1.1 Έννοιες και ορισμοί	9
1.2 Τύποι σχολικής κουλτούρας	13
Κεφάλαιο 2: Σχολική διαρροή	16
2.1 Έννοιες και ορισμοί	16
2.2 Το προφίλ των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο ...	16
2.3 Αίτια σχολικής διαρροής	19
2.4 Συνέπειες σχολικής διαρροής	23
Κεφάλαιο 3: Σχολική διαρροή στην Ελλάδα και το Εξωτερικό	26
3.1 Η σημασία της εκπαίδευσης στην Ελληνική οικονομία	26
3.2 Η σχολική διαρροή στον ελληνικό πληθυσμό	31
3.3 Σχολική διαρροή στο εξωτερικό	39
3.3.1. Η σχολική διαρροή στη Γαλλία	46
Κεφάλαιο 4: Σχέση σχολικής κουλτούρας και διαρροής	50

Κεφάλαιο 5: Πρόληψη και Αντιμετώπιση	56
5.1 Στρατηγικές πρόληψης της σχολικής διαρροής	56
5.2 Διεθνείς πρακτικές καταπολέμησης της σχολικής διαρροής ..	61
Συμπεράσματα	65
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	67

Περιεχόμενα Πινάκων

Πίνακας 1: Αναλυτικά στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση παρουσιάζονται στην έκδοση Δεκεμβρίου του δημοσιεύματος της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής «Συνθήκες Διαβίωσης στην Ελλάδα».

Πίνακας 2 Αριθμοί και ποσοστά μαθητικής διαρροής ανά βαθμίδα εκπαίδευσης

Πίνακας 3: Μαθητική διαρροή ανά περιφέρεια σε ποσοστά και σε απόλυτα μεγέθη

Περιεχόμενα Σχεδιαγραμμάτων

*Σχεδιάγραμμα 1 Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο στο σύνολο της χώρας:
Γενεές/κοόρτες 1980/81- 2003/04*

*Σχεδιάγραμμα 2: Ποσοστά μαθητικής διαρροής κατά βαθμίδα εκπαίδευσης
και φύλο*

*Σχεδιάγραμμα 3: Ποσοστά μαθητικής διαρροής κατά διοικητική περιφέρεια και
φύλο*

*Σχεδιάγραμμα 4: Ποσοστά σχολικής διαρροής ενηλίκων 18-24 ετών στην
Ευρώπη*

Σχεδιάγραμμα 5: Ποσοστά σχολικής διαρροής από το 2010 έως το 2020

*Σχεδιάγραμμα 6: Ποσοστά σχολικής διαρροής γυναικών το διάστημα 2010-
2020*

*Σχεδιάγραμμα 7: Πορεία σχολικής διαρροής στην Ευρωπαϊκή Ένωση (2002-
2020)*

Σχεδιάγραμμα 8: Σχολική διαρροή στην Ισπανία κατά φύλο

Σχεδιάγραμμα 9: Νέοι εκτός εκπαίδευσης και εργασίας (2018)

Σχεδιάγραμμα 10: Σχολική διαρροή στη Γαλλία

Εισαγωγή

Η «σχολική» ή αλλιώς «μαθητική διαρροή», όπως υποστηρίζει η Eurostat, αναφέρεται σε άτομα που είναι 18-24 ετών, έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο, δε συμμετείχαν σε δραστηριότητες κατάρτισης ή εκπαίδευσης τουλάχιστον εδώ και ένα μήνα και έχουν το πολύ απολυτήριο γυμνασίου (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2009). Βέβαια, όπως θα αναφερθεί στην πορεία της παρούσας εργασίας, ο ορισμός αυτός δεν είναι ο μοναδικός που έχει δοθεί για τη σχολική διαρροή, όμως ο ορισμός αυτός της EUROSTAT υιοθετείται από τους Ευρωπαϊκούς και κοινοτικούς θεσμούς, εξασφαλίζοντας έτσι ομοιογένεια στα δεδομένα και δίνοντας τη δυνατότητα σύγκρισης τους (ΙΕΠ, 2017).

Ένας πιο συγκεκριμένος ορισμός είναι αυτός των Montmarquett, Mahseredjian & Houle (2001), σύμφωνα με τον οποίο, η σχολική διαρροή είναι, ουσιαστικά, η εγκατάλειψη του σχολείου από τον μαθητή, πριν την ολοκλήρωση της τάξης ή της βαθμίδας εκπαίδευσης που έχει εισέλθει ο μαθητής.

Παρότι ως έννοια, η Πρόωρη Εγκατάλειψη του σχολείου ή αλλιώς η σχολική/ μαθητική διαρροή, είναι ευρέως αποδεκτή, δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός που να χρησιμοποιείται από όλους τους επιστήμονες και τους θεσμούς που ασχολούνται με το συγκεκριμένο θέμα, με αποτέλεσμα να υπάρχει δυσκολία στη σύγκριση των διαθέσιμων στοιχείων. Σε 18 κράτη- μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως ορισμός της σχολικής διαρροής χρησιμοποιείται αυτός της Eurostat, δηλαδή πως η σχολική διαρροή αφορά «τους νέους που έχουν ολοκληρώσει, το

πολύ, τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ISCED2), είναι σε ηλικία 18-24 και δε βρίσκονται εντός δομής, εκπαίδευσης ή κατάρτισης» (“Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα”, 2015).

Μέσα στο πλαίσιο εννοιολογικής προσέγγισης των ορισμών, είναι βασικό να γίνει η διαφοροποίηση της «μαθητικής διαρροής», της «πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου» και των NEETs, δηλαδή των νέων εκτός εργασίας, εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η «μαθητική διαρροή» προηγείται της πρόωρης εγκατάλειψης, καθώς αφορά τη διακοπή της φοίτησης του μαθητή, η οποία όμως μπορεί να μην έχει μόνιμο χαρακτήρα όπως έχει η «πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου», η οποία με τη σειρά της μπορεί να περιλαμβάνει άτομα 18-24 ετών, οι οποίοι ανήκουν και στην ομάδα των NEET, η οποία περιλαμβάνει νέους έως 29 ετών (“Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα”, 2015).

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο τη διερεύνηση της σύνδεσης της σχολικής κουλτούρας με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και το πως μπορεί η σχολική κουλτούρα να συμβάλλει στη μείωση της σχολικής διαρροής και την ενίσχυση των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος, στην αρχή γίνεται αναφορά στις βασικότερες έννοιες και τους τύπους της «κουλτούρας», ενώ στη συνέχεια δίνονται οι ορισμοί της σχολικής διαρροής και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, ποιες είναι οι κύριες αιτίες και το προφίλ των μαθητών που εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής. Έπειτα, αναφέρονται οι επιπτώσεις της σχολικής διαρροής και αναλύεται το φαινόμενο στον Ελλαδικό χώρο, αλλά και στο εξωτερικό,

δίνοντας έμφαση και στην περίπτωση της Γαλλίας, μιας χώρας όπου η σχολική διαρροή είναι σε μεγάλα ποσοστά, πιθανότατα λόγω του μεγάλου αριθμού μεταναστών και μαθητών από μειονοτικές ομάδες.

Τέλος, δίνεται έμφαση στη σύνδεση της σχολικής κουλτούρας και της σχολικής διαρροής και για το πως συγκεκριμένα μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά, εστιάζοντας παράλληλα στα μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, καθώς η εξάλειψη ή έστω ο περιορισμός της σχολικής διαρροής, είναι ένα θέμα ιδιαίτερης σημασίας για τους μαθητές, τις οικογένειες, το σχολείο, αλλά και ολόκληρη την κοινωνία.

Κυρίως μέρος

Κεφάλαιο 1: Σχολική Κουλτούρα

1.1 Έννοιες και ορισμοί

Ο ορισμός της «κουλτούρας» με τρόπο ολοκληρωμένο και περιεκτικό, δίνεται από τον Schein (1996), σύμφωνα με τον οποίο: *«Η κουλτούρα μπορεί να οριστεί ως: ένα πλέγμα βασικών παραδοχών (assumptions), που εφευρέθηκαν, ανακαλύφθηκαν ή αναπτύχθηκαν από μία συγκεκριμένη ομάδα, καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει τα ιδιαίτερα προβλήματα της, όσον αφορά την εξωτερική της προσαρμογή και την εσωτερική της ολοκλήρωση, και οι οποίες (παραδοχές) έχουν λειτουργήσει αρκετά καλά, ώστε να θεωρούνται έγκυρες και κατά συνέπεια πρέπει να διδάχτούν τα νέα μέλη της, ως ο σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και συναισθηματικής αντιμετώπισης των προβλημάτων»* (Πασιαρδή, 2001).

Η «σχολική κουλτούρα» θα πρέπει να εξετάζεται μέσα από τις νόρμες συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προσωπικού και πως αυτές εκδηλώνονται, καθώς επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον, τις προσδοκίες του προσωπικού και τις μεταξύ τους σχέσεις. Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει καλά την κουλτούρα της σχολικής μονάδας που διευθύνει και να μπορεί να εντοπίζει τα στοιχεία μέσα σε αυτή που εμποδίζουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων και την πρόοδο των μαθητών. Σε αυτή τη γνώση, μπορεί να φανούν χρήσιμα ερωτηματολόγια όπως είναι το “The School Culture Inventory: Identifying guiding beliefs”, το οποίο αποτελείται από τριάντα ερωτήματα που σχετίζονται με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τη

διαφορετικότητα, τους σχολικούς στόχους, την εμπιστοσύνη κλπ και μπορεί να συμβάλλει στην αναγνώριση της υπάρχουσας κουλτούρας και την ταξινόμηση της (Sergiovanni & Starratt, 1998, στο Πασιαρδή, 2001).

Μέσα στη σχολική κουλτούρα, νόρμες συμπεριφοράς που στοχεύουν στην επίτευξη των στόχων και ενός κοινού οράματος, στην καλλιέργειας σχέσεων συνεργασίας, στην ανάληψη κοινής ευθύνης από όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού ιδρύματος και προσπάθεια βελτίωσης κ.α, μπορούν να αποδείξουν πως μέσα από τη συνεργασία και την κατάλληλη προσέγγιση, ο κάθε μαθητής μπορεί να αποδώσει. Ακόμη, αξίες όπως ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία και η αναγνώριση των προσπαθειών εκπαιδευτικών και μαθητών θέτουν τις βάσεις στη σχολική κουλτούρα για ουσιαστική προσπάθεια και βελτίωση (Πασιαρδή, 2001).

Είναι επίσης σημαντικό, μέσα σε έναν σχολικό οργανισμό, τόσο η διεύθυνση όσο και το προσωπικό του σχολείου να φροντίζει για την ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και την ενίσχυση των υφιστάμενων αξιών και παραδοχών, όντας παράλληλα ανοιχτοί στον πειραματισμό για τυχόν καινούργιες αναγκαίες πρακτικές ή μεθόδους που θα ενισχύσουν ή θα βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και το κλίμα συνεργασίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Πασιαρδή, 2001). Αυτό συνεπάγεται ότι κάθε σχολικός οργανισμός, όπως και ο κάθε οργανισμός, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος για το ενδεχόμενο μιας πιθανής αλλαγής. Ακόμη και αν μία κουλτούρα έχει αποδειχθεί αρνητική ή δυσλειτουργική, μερικές φορές μπορεί η αλλαγή της να είναι δύσκολη και επώδυνη. Η δυσκολία αυτή έχει επισημανθεί από ερευνητές, όπως οι Moorhead και Griffin (1989), οι οποίοι υποστήριζαν πως «*Η αλλαγή της κουλτούρας είναι μία χρονοβόρα και*

δύσκολη διαδικασία που εκτροχιάζεται πολύ εύκολα διακόπτοντας έτσι τη συνέχεια της πορείας προς το επιθυμητό αποτέλεσμα» (Πασιαρδή, 2001). Για να επέλθει τελικά η αλλαγή της κουλτούρας θα πρέπει να υπάρχει συνεχή προσπάθεια, αφοσίωση και φροντίδα ώστε να διατηρηθούν τα αποτελέσματα.

Κατά καιρούς υπάρχουν διάφορα είδη σχολικής κουλτούρας. Αρχικά, το 1996, οι Stoll και Fink μίλησαν για τα εξελισσόμενα σχολεία (*moving schools*), τα οποία μπορούν να προσαρμόζονται στα δεδομένα και να αλλάζουν, τα σχολεία που «προχωράνε» (*cruising schools*), που ναι μεν οι μαθητές επιτυγχάνουν στις εξετάσεις, όμως δεν έχουν τη δυνατότητα αλλαγής, τα σχολεία που προσπαθούν να επιβιώσουν (*struggling school*), τα οποία έχουν τη δυνατότητα για αλλαγή όμως δεν είναι αποτελεσματικά και τέλος τα σχολεία που βυθίζονται (*sinking schools*), δηλαδή τις σχολικές μονάδες που ούτε μπορούν να αλλάξουν ούτε μπορούν να θεωρηθούν αποτελεσματικές.

Ακόμη, ένα μοντέλο κουλτούρας που παρουσιάζει της σχέσεις ανάμεσα σε έξι πολιτισμικά στοιχεία τη συνεισφορά τους στη συνολική σχολική κουλτούρα, είναι αυτό των Cavanagh & Dellar (1997). Τα πολιτισμικά αυτά στοιχεία είναι:

- Η έμφαση στη μάθηση, η οποία περιστρέφεται γύρω από το πρόγραμμα μαθημάτων του κάθε σχολείου και σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο ένα σχολείο αποτελεί μία κοινότητα μάθησης
- Η συνεργασία, η οποία σχετίζεται με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μέσα σε μία τυπική σχέση που αφορά τη λειτουργία του σχολείου

- Οι επαγγελματικές αξίες, δηλαδή η αξία που δίνεται γενικά στον θεσμό της εκπαίδευσης και τις παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζονται στην εργασία
- Η συναδελφικότητα, η οποία περιλαμβάνει τρόπους για την ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς
- Η μετασχηματιστική ηγεσία που σχετίζεται με το ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου και τη σημασία της στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων
- Ο από κοινού σχεδιασμός, ένα δηλαδή νοητικό σχήμα που υποστηρίζει την αμοιβαία κατανόηση των στόχων και των σκοπών του σχολείου και στηρίζει τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για κοινούς σκοπούς

(Αντωνίου, Γιουμούκη & Μπαμπάλης, 2018)

Τέλος, η κουλτούρα σχετίζεται και αλληλοεπιδρά άμεσα με τις αξίες που χαρακτηρίζουν έναν οργανισμό, ενώ ουσιαστικά πρόκειται για μία αμφίδρομη διαδικασία, όπου η κουλτούρα ενισχύει τις αξίες και οι αξίες διαμορφώνουν την κουλτούρα. Όπως αναφέρει, χαρακτηριστικά και η Κιούση (2008, σελ. 82), «η ενίσχυση αξιών όπως η ελευθερία της επιλογής (*choice*), της πρωτοβουλίας (*initiative*), της καινοτομίας (*innovation*), της ποικιλίας (*variety*), των αυξημένων προσδοκιών (*raising expectations*) και της αυτοέκφρασης (*self-expression*) συντελούν στο να επικρατήσει η κουλτούρα του ατόμου σε έναν εκπαιδευτικό

οργανισμό χωρίς αυτό να αποκλείει την παρουσία και άλλων ειδών κουλτούρας (...) Με το ίδιο σκεπτικό η επικράτηση αξιών όπως η ισότητα (equality), η δικαιοφροσύνη (equity), η εντιμότητα και η αμεροληψία (fairness) και η γενναιοδωρία (handedness) συντελεί στην επικράτηση ενός γραφειοκρατικού μοντέλου σχολικής κουλτούρας. Το μοντέλο της κεντρικής εξουσίας ή αλλιώς εταιρικό μοντέλο υποστηρίζεται από αξίες όπως της υπακοής, της επιβίωσης με στόχο την ανάπτυξη και τη σημασία στο κέρδος, ενώ το μοντέλο του καθήκοντος υποστηρίζεται από την ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται σε κάποιους οργανισμούς στην εξειδίκευση του προσωπικού και στα επίπεδα αρίστευσης και ποιότητας» (Χρόνη, 2015).

1.2 Τύποι σχολικής κουλτούρας

Η σχολική κουλτούρα παρόλο που έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά, μπορεί να χωριστεί σε συγκεκριμένους τύπους με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Μία πρώτη κατηγοριοποίηση είναι αυτή των Cameron & Quinn (1999), οι οποίοι ορίζουν τέσσερις επιμέρους τύπους κουλτούρας ανάλογα με το βαθμό που ο οργανισμός κάνει χρήση εσωτερικών ή εξωτερικών κριτηρίων για την αξιολόγηση του και ανάλογα με τα περιθώρια διάκρισης και τον βαθμό ελαστικότητας ενός οργανισμού.

Οι τύποι αυτοί είναι οι εξής (Παρισιάδης, 2004 στο Χρόνη, 2015):

- Ιεραρχική κουλτούρα (Hierarchy Culture): Ο στόχος ενός οργανισμού είναι να λειτουργεί με εσωτερικό έλεγχο και με την παραδοσιακή γραφειοκρατία, δίνοντας παράλληλα έμφαση στη σταθερότητα και την προβλεψιμότητα.
- Κουλτούρα «της παρέας» (Clan Culture): Η συγκεκριμένη μορφή κουλτούρας υπάρχει κυρίως σε οικογενειακούς οργανισμούς και στοχεύει στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Στηρίζεται στη συνεργασία, την αφοσίωση και τη συμμετοχή, ενώ ο ηγέτης είναι φιλικός. Όπως και στην ιεραρχική κουλτούρα, ο έλεγχος είναι εσωτερικός.
- Κουλτούρα «των συνθηκών» (Adhocracy Culture): Ο οργανισμός με αυτή την κουλτούρα επιδιώκει συνεχώς την καινοτομία και τη διαφοροποίηση μέσα από τη λήψη πρωτοβουλιών και το ρίσκο. Υπάρχει εξωτερικός έλεγχος, ενώ ο ηγέτης είναι καινοτόμος και δε φοβάται να ρισκάρει.
- Κουλτούρα «της Αγοράς» (Market Culture): Κύριος στόχος του οργανισμού που υιοθετεί αυτή την κουλτούρα είναι η επιβίωση μέσα στον ανταγωνισμό, η προσαρμογή στις αλλαγές και στις ανάγκες της αγοράς και η επίτευξη των στόχων. Ο ηγέτης βάζει ως προτεραιότητα τους στόχους του οργανισμού και την επίτευξη τους, ενώ ο έλεγχος και σε αυτή την περίπτωση είναι εξωτερικός.

Μία άλλη κατηγοριοποίηση της κουλτούρας που μπορεί να έχει θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι αυτή του Hargreaves (1994), ο οποίος ορίζει τέσσερις τύπους κουλτούρας:

- Διασπασμένος ατομικισμός (Fragmented individualism): Αποτελεί την παραδοσιακή μορφή της διοίκησης, όπου ο διευθυντής του σχολείου είναι ένα πρόσωπο εξουσίας που έχει στην επίβλεψη του μία ομάδα

εκπαιδευτικών, οι οποίοι δουλεύουν ο καθένας μόνος του, χωρίς καμία συνεργασία. Υπάρχει κατακόρυφη επικοινωνία, δηλαδή η επικοινωνία γίνεται με διοικητική εντολή, δηλαδή από πάνω προς τα κάτω και οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι αποστασιοποιημένες και απρόσωπες. Υπάρχει μία προβλεψιμότητα στη λειτουργία του οργανισμού και σταθερότητα, ενώ κάθε είδος ατομικότητας σταματάει μπροστά στις απαιτήσεις του οργανισμού/

- Βαλκανιοποίηση (Balkanization): Μοιάζει σε αρκετά σημεία με τον διασπασμένο ατομικισμό, όμως δεν υπάρχει ατομική ανταγωνιστική δουλειά, αλλά ένα γενικότερο ανταγωνιστικό περιβάλλον, όπου μικρότερες υποομάδες ανταγωνίζονται και επιδιώκουν την υπεροχή. Δεν υπάρχει λήψη πρωτοβουλιών που να αφορούν ολόκληρο το σχολείο, αλλά μεμονωμένες πρωτοβουλίες με σκοπό την υπεροχή κάποιας ομάδας.
- Αληθινή συνεργατική κουλτούρα (True collaborative culture): Σε αυτό το είδος κουλτούρας το εκπαιδευτικό προσωπικό και η διεύθυνση μπορούν να αναπτύξουν προσωπικές σχέσεις που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Η ατομικότητα είναι πάνω από τις ανάγκες του οργανισμού και υπάρχει σεβασμός στα μέλη της κοινότητας.
- Διευθετημένη συνεργατικότητα (Contrived collegiality): Σε αυτή την κουλτούρα, υπάρχει ένας είδος συνεργατικότητας, η οποία όμως έχει λίγα θετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό και τους συμμετέχοντες. Στην ουσία η όποια προσπάθεια για συνεργασία είναι υποκριτική και στο τέλος είναι πολύ πιθανόν να γίνει κατάχρηση εξουσίας από τη διεύθυνση.

Κεφάλαιο 2: Σχολική διαρροή

2.1 Έννοιες και ορισμοί

Σύμφωνα με τον Σταμέλο (2002), η μαθητική διαρροή είναι το φαινόμενο κατά το οποίο *«κάποιοι μαθητές εγκαταλείπουν το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια ή στο τέλος ενός σχολικού έτους, χωρίς να ολοκληρώσει τον κύκλο σπουδών στον οποίο ευρίσκονται και χωρίς να έχουν λάβει τον επίσημο και τυπικό τίτλο σπουδών που αντιστοιχεί σε αυτόν»* (Παπαϊωάννου, 2020).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναφερόμενη στο φαινόμενο αυτό, χρησιμοποιεί όρους όπως: «Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου» (ΠΕΣ – ESL- Early School Leaving), «Πρόωρη Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» (ΠΕΕΚ - ELET - Early Leaving from Education and Training), «σχολική διαρροή» (school dropout) ή «μαθητική διαρροή» (students dropout), διακοπτόμενη μάθηση (interrupted learning), καθώς και τον όρο «Εκτός Εκπαίδευσης, Απασχόλησης ή Κατάρτισης» (ΕΕΑΚ - NEET - Not in Education, Employment or Training) (ΙΕΠ, 2017).

2.2 Το προφίλ των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο

Αρκετές έρευνες μέχρι τώρα έχουν επικεντρωθεί στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο, συμπεριλαμβανομένων δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών.

Σύμφωνα με τους Hammond, Linton, Smink & Drew (2007), η διαβίωση σε συνθήκες φτώχειας είναι ένας από τους παράγοντες που σχετίζονται με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν επίσης πως η γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση μπορεί να ενισχύσει τις παρεμβάσεις με σκοπό οι παράγοντες αυτοί να τροποποιηθούν. Εκτός λοιπόν από τη φτώχεια, οι χαμηλές βαθμολογίες, η αποτυχία στα μαθήματα ή στις εξετάσεις και γενικότερα οι κακές ακαδημαϊκές επιδόσεις αποτελούν επίσης τέτοιους παράγοντες και μάλιστα αν αυτοί συνδεθούν με την κακή αντιμετώπιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου γίνεται ακόμη πιθανότερη. Φαίνεται πως η σχολική διαρροή αποτελεί ένα φαινόμενο που σε παγκόσμιο επίπεδο, πηγάζει από τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, την αλληλεπίδραση της οικογενειακής και σχολικής κουλτούρας και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και προσωπικό. Όσον αφορά τις κοινωνικές ανισότητες, αυτές που έχουν μελετηθεί περισσότερο είναι αυτές που σχετίζονται με το μορφωτικό επίπεδο, την κοινωνική τάξη και το επάγγελμα των γονέων.

Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως το παιδί που προέρχεται από μία οικογένεια, η οποία χαρακτηρίζεται από μορφωτικά ελλείμματα, έχει μικρότερες πιθανότητες να προχωρήσει τις σπουδές του, σε σχέση με το παιδί

μιας οικογένειας που οι γονείς έχουν σπουδάσει. Είναι κατά κάποιον τρόπο, σύμφωνα με τον Bourdieu (1966), σαν ο σχολικός μηχανισμός να νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες εν συνεχεία, αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες (PLANET, 2007).

Άλλος σχετικός παράγοντας είναι το φύλο, αν και στην Ελλάδα, όπως και στο εξωτερικό, δε φαίνεται να υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στη συμμετοχή των κοριτσιών και των αγοριών σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, έρευνες έχουν δείξει πως τα κορίτσια φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη συμμετοχή στο εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα είναι περισσότερα τα αγόρια που εγκαταλείπουν το σχολείο, διαφορά που ίσως εξηγείται από την πιθανή πίεση των αγοριών για πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας ή από συμπεριφορές και προβλήματα που σχετίζονται με τη χρήση ουσιών και αλκοόλ ή ατυχήματα που μπορεί να οδηγήσουν στην εγκατάλειψη του σχολείου. Η υπεροχή βέβαια των αγοριών στον παράγοντα αυτό, δε σημαίνει πως δεν υπάρχει σχολική διαρροή και στα κορίτσια, απλώς συνήθως στα κορίτσια η διαρροή οφείλεται σε χρόνια ψυχικά και σωματικά θέματα υγείας. Αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση των κοριτσιών Ρομά, τα οποία εγκαταλείπουν συχνά πρόωρα το σχολείο για να παντρευτούν ή να αναλάβουν τη φροντίδα του σπιτιού ή των μικρότερων αδερφών τους (PLANET, 2007).

Ακόμη, στις περιπτώσεις που ένα παιδί είναι δίγλωσσο και δεν γνωρίζει καλά την ελληνική γλώσσα, η αποτυχία στο σχολείο μπορεί να είναι πιθανότερη, καθώς θα δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει και η αποτυχία σε ένα μάθημα μπορεί να γενικευτεί και να οδηγήσει τελικά σε εγκατάλειψη του σχολείου (Καλπαζίδου, 2021).

Μία άλλη μειονοτική ομάδα, της οποίας τα παιδιά φαίνεται πως είτε δεν πηγαίνουν σχολείο είτε αν πηγαίνουν, δεν πηγαίνουν συστηματικά είναι οι Ρομά. Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών Ρομά ολοκληρώνουν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όμως πολύ μικρό ποσοστό καταφέρνει να ολοκληρώσει τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σχεδόν μηδενικό είναι το ποσοστό των παιδιών των Ρομά που συνεχίζει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση (PLANET, 2007). Στη διατήρηση αυτών των μικρών ποσοστών συμβάλλουν ο ενεργητικός και ο παθητικός αποκλεισμός των παιδιών Ρομά, όπου ο ενεργητικός αφορά την άμεση απομάκρυνση των παιδιών από το σχολείο με απειλές, κινητοποιήσεις ή διοικητικούς τρόπους που οδηγούν σε αυτή την κατεύθυνση και ο παθητικός αφορά την περιθωριοποίηση των παιδιών στη σχολική τάξη και ουσιαστικά την απλή ανοχή της παρουσίας τους (Βεργίδης, 1995 στο PLANET, 2007).

2.3 Αίτια σχολικής διαρροής

Υπάρχουν επίσης κάποιοι παράγοντες που ωθούν προς την εγκατάλειψη του σχολείου, οι “push-out παράγοντες», οι οποίοι αποτελούν εμπειρίες εκτός σχολείου που μπορεί να επηρεάζουν την απόφαση ενός μαθητή να διακόψει το σχολείο. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι οι πιέσεις που ίσως δέχεται ο μαθητής από την οικογένεια για να αναλάβει οικογενειακές ευθύνες ή να εργαστεί ή οι μαθήτριες που δέχονται πιέσεις για να κάνουν παιδί. Παράγοντες μέσα στο σχολείο, όπως το σχολικό κλίμα και οι διαδικασίες και πολιτικές του σχολείου έχουν επίσης σημαντικό ρόλο και μπορεί κάποιες συμπεριφορές μέσα στο

σχολικό περιβάλλον να είναι ακόμη και σκόπιμες, προκειμένου να απομακρυνθεί κάποιος μαθητής από το σχολείο ή η σχολική διαρροή να οφείλεται στην άκαμπτη σχολική πολιτική.

Μία ομάδα μαθητών που συχνά βιώνει παράγοντες push-out είναι οι μαθητές που ανήκουν στην ομάδα LGBGTQ (Λεσβίες, ομοφυλόφιλοι, αμφιφυλόφιλοι, τρανσέξουαλ ή με αμφισβητούμενο σεξουαλικό προσανατολισμό. Η ομάδα αυτή συχνά αποτελεί στόχο εκφοβισμού και συχνά οι μαθητές αισθάνονται ανασφάλεια στο χώρο του σχολείου. Μάλιστα, λόγω αυτής της ανασφάλειας ή της αμηχανίας που μπορεί να είναι ιδιαίτερα αυξημένη κάποιες φορές, πολλοί LGBTQ μαθητές μπορεί να έχουν ακόμη και τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να έχουν χάσει κάποιο μάθημα ή και ολόκληρη σχολική μέρα, ενώ είναι πολύ πιθανό να εγκαταλείψουν τελικά το σχολείο (Kosciw et al., 2010).

Μία σημαντική έρευνα που ασχολήθηκε με τους προγνωστικούς παράγοντες της σχολικής διαρροής είναι αυτή που έγινε από τους Rumberger & Lim (2008) από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας και αφορούσε συστηματική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας των τελευταίων εικοσιπέντε ετών. Η μέχρι τώρα έρευνα βασίζεται σε δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες, αυτή που ασχολείται με μεμονωμένους παράγοντες, όπως είναι οι στάσεις, η συμπεριφορά, οι προηγούμενες εμπειρίες και οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ενώ η άλλη οπτική είναι θεσμική και εστιάζει στους παράγοντες πλαισίου, δηλαδή στην οικογένεια, το σχολείο, την κοινότητα και τους συνομηλίκους. Σημαντικό σημείο των ευρημάτων της παρούσας ανασκόπησης ήταν η αναφορά των Fredericks, Blumenfeld και Paris (2004) στις τρεις διαστάσεις της εμπλοκής των μαθητών με το σχολείο. Η πρώτη διάσταση είναι η συμπεριφορική εμπλοκή και σχετίζεται με

συμπεριφορές που δείχνουν την εμπλοκή των μαθητών με τις ακαδημαϊκές, αλλά και κοινωνικές πτυχές του σχολείου, δηλαδή τόσο με τα μαθήματα και τις εργασίες όσο και με τη συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Η δεύτερη διάσταση είναι η συναισθηματική εμπλοκή σχετίζεται με τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών και το κατά πόσο είναι χαρούμενοι, απογοητευμένοι ή βαριούνται στο σχολείο και η τρίτη διάσταση, η γνωστική εμπλοκή αφορά τις διανοητικές και γνωστικές συμπεριφορές που συμβάλλουν στη μάθηση, όπως είναι η ακαδημαϊκή προσπάθεια. Ως παράγοντες που επηρεάζουν το είδος και τον βαθμό εμπλοκής, οι συγγραφείς αναφέρουν πως επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά και η δομή της τάξης και του σχολείου, το μέγεθος του σχολείου, οι μέθοδοι πειθαρχίας, αλλά και η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς (Rumberger & Lim, 2008).

Σύμφωνα με τους Battin- Pearson et al. (2006) υπάρχουν πέντε εναλλακτικές θεωρίες που μπορούν να εξηγήσουν τη σχολική διαρροή. Η πρώτη αφορά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, η δεύτερη τις αποκλίνουσες συμπεριφορές, η τρίτη τις σχέσεις μεταξύ ομοτίμων, η τέταρτη την οικογένεια, τις σχέσεις και τις πρακτικές μέσα σε αυτή και τις προσδοκίες και η πέμπτη θεωρία αφορά δημογραφικούς παράγοντες, όπως είναι το φύλο, η φυλή και η εθνικότητα. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι οι ίδιοι οι παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά εγκατάλειψης, ενώ σε άλλες είναι οι επιπτώσεις κάποιου παράγοντα, όπως για παράδειγμα η σχολική αποτυχία (Rumberger & Lim, 2008).

Ένας ακόμη λόγος εγκατάλειψης του σχολείου μπορεί να είναι η εμπλοκή των ανηλίκων με το σύστημα δικαιοσύνης λόγω παραβατικής συμπεριφοράς (Sweeten, 2006). Μία άλλη θεωρία που εξηγεί το φαινόμενο της σχολική

διαρροής είναι αυτή του Tinto (1987), σύμφωνα με την οποία, η διαδικασία εγκατάλειψης του σχολείου επηρεάζεται αρχικά από μία σειρά προσωπικών χαρακτηριστικών των μαθητών, τα οποία στην ουσία, οδηγούν τους μαθητές να συμπεριφερθούν με συγκεκριμένο τρόπο σε διάφορες καταστάσεις και συνθήκες και περιλαμβάνουν τις προηγούμενες σχολικές εμπειρίες, τα κίνητρα και τους στόχους τους μέσα στην εκπαίδευση, το οικογενειακό υπόβαθρο, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και γενικότερα τα προσωπικά χαρακτηριστικά. Όπως αναφέρει ο Tinto (1987), μόλις οι μαθητές κάνουν την εγγραφή τους στο σχολείο υπάρχουν δύο διαφορετικές διαστάσεις που επηρεάζουν το αν ένας μαθητής θα παραμείνει στο σχολείο μελλοντικά. Η μία διάσταση είναι η κοινωνική που σχετίζεται με την κοινωνική ένταξη των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό ίδρυμα και η άλλη είναι η ακαδημαϊκή, η οποία αφορά την ακαδημαϊκή ένταξη και τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, μπορεί από τη μία να επηρεάσει η ακαδημαϊκή ένταξη και η αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά ταυτόχρονα είναι σημαντικός και ο βαθμός στον οποίο θα μπορέσει ο μαθητής να προσαρμοστεί στο κοινωνικό σύστημα (Rumberger & Lim, 2008).

Η οικογένεια είναι ένας ακόμη παράγοντας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόφαση για την εγκατάλειψη του σχολείου. Αρχικά, η σχολική απόδοση του μαθητή συνδέεται απόλυτα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, όπως και το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Για παράδειγμα, παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν τη σχολική αποτυχία ή να εγκαταλείψουν το σχολείο (Brouker, 1997, στο PLANET, 2007). Εν συνεχεία, το οικογενειακό πλαίσιο μπορεί να έχει σημαντικό ρόλο μέσω

των σχέσεων των μελών της οικογένειας και τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Για παράδειγμα, η παρουσία και των δύο γονέων στη ζωή του παιδιού, έχει θετική επίδραση στη σχολική επιτυχία των παιδιών, σε αντίθεση με τις μονογονεϊκές οικογένειες (Nord, 1998 στο PLANET, 2007).

Φαίνεται ακόμη πως ο δημοκρατικός τρόπος διαπαιδαγώγησης σε ένα σπίτι, που ευνοεί τη συμμετοχή όλων των μελών της οικογένειας στις αποφάσεις, ενώ στις περιπτώσεις του αυταρχικού τρόπου διαπαιδαγώγησης, τα παιδιά πιέζονται πολύ για να έχουν καλούς βαθμούς και υψηλές επιδόσεις, με τα αποτελέσματα να είναι τελικά τα αντίθετα (PLANET, 2007).

2.4 Συνέπειες σχολικής διαρροής

Οι επιπτώσεις της σχολικής διαρροής αφορούν τόσο το ίδιο το άτομο όσο το συλλογικό επίπεδο. Αρχικά, ο νέος ή η νέα που εγκατέλειψε πρόωρα το σχολείο, έχει μεγαλύτερες πιθανότητες, σε σχέση με τους συνομηλίκους του που έχουν ολοκληρώσει την εκπαίδευση, να αντιμετωπίσει προβλήματα όπως η ανεργία, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η φτώχεια, ενώ δε θα έχει και τις απαραίτητες γνώσεις για να συμμετέχει με ενεργό τρόπο στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας και να διεκδικεί τα δικαιώματά του. Επίσης, είναι πιθανό το άτομο να βιώνει αισθήματα μειονεξίας, ανασφάλεια και χαμηλή αυτοεκτίμηση, που σε συνδυασμό με τις ελλιπείς γνώσεις, θα δυσχεράνουν ακόμη περισσότερο την εξέλιξη του στην κοινωνία (Καλπαζίδου, 2021).

Από την άλλη, στο συλλογικό επίπεδο, τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής επηρεάζουν την κοινωνική και οικονομική κατάσταση ενός τόπου, αυξάνοντας

την ανεργία και οδηγώντας το κράτος στην καθιέρωση μιας επιδοματικής πολιτικής, η οποία δε συμβάλει στην ενίσχυση της οικονομίας. Ακόμη, δεν αναπτύσσεται το ανθρώπινο δυναμικό της χώρας, καθώς οι νέοι που εγκαταλείπουν το σχολείο συνήθως αποτελούν αναξιοποίητο ανθρώπινο δυναμικό που δε συμμετέχει γενικότερα στα κοινωνικά δρώμενα (Καλπαζίδου, 201).

Οι συνέπειες της σχολικής διαρροής δεν αφορούν μόνο το ίδιο το άτομο, αλλά ολόκληρη την κοινωνία. Ένα από τα πρώτα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα που διακόπτουν το σχολείο, χωρίς να έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική φοίτηση, είναι η επαγγελματική αποκατάσταση. Ακόμη και πριν χρόνια που οι επαγγελματικές προοπτικές ήταν περισσότερες και δεν υπήρχε τόσο μεγάλος ανταγωνισμός, οι έρευνες έδειχναν πώς οι περισσότεροι άνεργοι ηλικίας 16-24 ετών, δεν είχαν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και αυτό δυσκόλευε την εύρεση εργασίας (Νικολάου, 2021). Σήμερα, που οι συνθήκες στην αγορά εργασίας είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικές και υπάρχουν πολλοί άνεργοι που αναζητούν εργασία, είναι δύσκολο να βρει εργασία ένας νέος που δεν έχει ολοκληρώσει τουλάχιστον την υποχρεωτική εκπαίδευση και στερείται των απαραίτητων εφοδίων. Ακόμη, οι θέσεις εργασίας που δέχονται ανειδίκευτους νέους που είναι επιπέδου δημοτικής εκπαίδευσης, είναι πλέον περιορισμένες και έτσι ένας νέος δυσκολεύεται ακόμη περισσότερο στην εύρεση εργασίας. Αυτό θεωρείται τόσο οικονομική όσο και κοινωνική συνέπεια της σχολικής διαρροής, καθώς οι οικονομικές δυσκολίες που προκύπτουν από τη μη εύρεση εργασίας μπορούν να οδηγήσουν και στην αύξηση του οικονομικού εγκλήματος (Νικολάου, 2021). Υπάρχουν επίσης ψυχολογικές συνέπειες, με

έρευνες να έχουν δείξει πως η εγκατάλειψη του σχολείου προκαλεί ψυχολογικές δυσκολίες, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή αυτοπεποίθηση, άγχος, κατάθλιψη και αδιαφορία ως προς τα κοινωνικά δρώμενα, οι οποίες γίνονται εντονότερες κατά την ενηλικίωση (Σοφιανίδου, 2000, στο Νικολάου, 2021).

Αυτή η κατάσταση, της μη εύρεσης εργασίας και των οικονομικών δυσκολιών, μπορεί να οδηγήσει σε φτώχεια, παραβατική συμπεριφορά, κατανάλωση αλκοόλ ή χρήση ουσιών και άλλα προβλήματα, ενώ το ίδιο το άτομο θα αισθάνεται ότι μειονεκτεί έναντι των υπολοίπων (Νικολάου, 2021).

Τέλος, οι οικονομικές συνέπειες της σχολικής διαρροής αφορούν ολόκληρη την κοινωνία, αφού από τη μία το άτομο δεν έχει τις δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να ενταχθούν στο ανθρώπινο δυναμικό και να ενισχύσουν την οικονομία της χώρας, αλλά μερικές φορές τα έξοδα για επιδόματα και παροχές που χρειάζεται να καταβάλλει το κράτος είναι υψηλότερα από αυτά που θα χρειαζόταν για την εκπαίδευση του ατόμου (Νικολάου, 2021).

Κεφάλαιο 3: Σχολική διαρροή στην Ελλάδα και το Εξωτερικό

3.1 Η σημασία της εκπαίδευσης στην Ελληνική οικονομία

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η κοινωνική ανάπτυξη είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευση. Στην οικονομία και την κοινωνία της γνώσης, η επένδυση στην εκπαίδευση και την κατάρτιση εκλαμβάνεται ως επιλογή υψηλής προτεραιότητας (Τσαμαδιάς & Σταϊκούρας, 2004, σ. 2). Άλλωστε, λαμβανομένου υπόψη ότι η βιωσιμότητα αποκτά ολοένα και αυξανόμενη σημασία τα τελευταία χρόνια και ότι η ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την βιώσιμη ανάπτυξη, η αναγκαιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα δίνει στους πολίτες κατάλληλη ανώτατη εκπαίδευση καθίσταται σαφής («Κείμενο διαλόγου αλλαγών», χ.χ.).

Στην απογραφή του 1981 παρατηρείται ότι περίπου το 7,79% του τότε πληθυσμού ήταν πτυχιούχοι ή φοιτούσαν σε κάποια ανώτατη ή ανώτερη σχολή. Την ίδια περίοδο το 15,6% του πληθυσμού δεν είχε ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση, ενώ το 8,6% δεν γνώριζε γραφή και ανάγνωση (Ε.Σ.Υ.Ε., 1984, σ. 79). Το 1991 σημειώνεται αύξηση του πληθυσμού, η οποία συνοδεύεται από παράλληλη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου. Παρατηρούμε δηλαδή ότι υπάρχουν αρκετοί κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου (38.865) , καθώς και πτυχιούχοι ανώτατων σχολών (564.011). Υπάρχουν επίσης αρκετοί πτυχιούχοι ΚΑΤΕ και ΚΑΤΕΕ (τα αντίστοιχα σημερινά Τ.Ε.Ι.),

αλλά και πτυχιούχοι ανώτερων σχολών. Βέβαια και στην απογραφή του 1991 φάνηκε ότι υπάρχει ένα ποσοστό του πληθυσμού της τάξης του 10,6% που δεν έχει τελειώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση, ενώ το 6,8% των κατοίκων δεν γνώριζε γραφή και ανάγνωση (Ε.Σ.Υ.Ε., 1998, σ. 164). Κατά την απογραφή του 2001 φάνηκε ότι υπάρχουν αρκετοί κάτοχοι διδακτορικού ή μεταπτυχιακού τίτλου, καθώς και πτυχιούχοι ανωτάτων σχολών. Επίσης, αρκετοί ήταν και οι πτυχιούχοι των Τ.Ε.Ι., ΚΑΤΕ ΚΑΤΕΕ ή ανωτέρων και εκκλησιαστικών σχολών. Παρά τη σταδιακή βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου εξακολουθεί να υπάρχει ένα μικρό ποσοστό ατόμων (0,03%) που δεν γνωρίζει γραφή ή ανάγνωση ή που δεν έχει ολοκληρώσει ούτε το δημοτικό (6,2%) (Ε.Σ.Υ.Ε., 2007, σ. 173).

Σε μια απλή σύγκριση των τριών απογραφών παρατηρούμε ότι στις απογραφές του 1981 (Ε.Σ.Υ.Ε., 1984, σ. 79) και του 1991 (Ε.Σ.Υ.Ε., 1998, σ. 164) δεν υπάρχουν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, καθώς δεν υφίστανται διδακτορικού επιπέδου σπουδές στην Ελλάδα εκείνη την περίοδο. Πάραυτα, το 1991 έχουμε την καταγραφή κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου, ο αριθμός των οποίων αυξάνεται στην απογραφή του 2001 (Ε.Σ.Υ.Ε., 2007, σ. 173).

Μία εκ των πλέον αξιοσημείωτων παρατηρήσεων αποτελεί η ολοένα και εντονότερη αύξηση στις τρεις απογραφές των κατόχων τίτλων ανωτάτων σπουδών. Η Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία στην απογραφή του 1981 αναφέρεται σε «ανώτερες σχολές», το 1991 διαφοροποιεί τους πτυχιούχους των Τ.Ε.Ι., ενώ στην απογραφή του 2001 τα παραπάνω συγχωνεύονται με την προσθήκη της εκκλησιαστικής σχολής κάτω από το ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης, επομένως μια σύγκριση απόλυτων αριθμών με βάση αυτά τα στοιχεία κρίνεται

ανώφελη. Προχωρώντας, όσον αφορά τα άτομα που φοιτούν κατά τις απογραφές του 1981 και του 1991 σε ανώτατες ή ανώτερες σχολές ο αριθμός τους αυξάνεται, ενώ κάποια τέτοια κατηγορία δεν υφίσταται στην απογραφή του 2001.

Παρόλα αυτά, μπορούμε να συγκρίνουμε τις τρεις απογραφές, για να αποκομίσουμε μία αίσθηση της κατεύθυνσης των αλλαγών που επήλθαν από δεκαετία σε δεκαετία. Έτσι λοιπόν, απ' τη δεκαετία του 1980 έως και τη δεκαετία του 1990, πέρα από την παρουσία το 1991 κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου, οι κάτοχοι πτυχίου ανωτάτων ή ανωτέρων σχολών σημείωσαν μία αύξηση προσεγγιστικά μισού εκατομμυρίου (από 154.770 σε 626.176), ενώ παράλληλα υπάρχουν και οι πτυχιούχοι των ΤΕΙ. Επίσης, στην απογραφή του 1991 να υπάρχουν περίπου 251750 φοιτητές ανώτερης, ανώτατης εκπαίδευσης ή ΤΕΙ. Το 2001 τα πράγματα βαίνουν προς το καλύτερο, με αποτέλεσμα οι μεταπτυχιακοί φοιτητές να έχουν αυξηθεί, ενώ υπάρχουν και κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών. Υπάρχει επίσης αύξηση των πτυχιούχων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε αυτό συνέβαλλε και δημιουργία της εκκλησιαστικής σχολής. Έτσι λοιπόν, συνολικά οι πτυχιούχοι ΤΕΙ, ΚΑΤΕ ΚΑΤΕΕ, ανώτερης, ανώτατης και εκκλησιαστικής σχολής έφταναν τους 1181605, περίπου δηλαδή πενταπλάσιοι σε σχέση με την απογραφή του 1991.

Επιπρόσθετα, παρατηρούνται αυξητικές τάσεις και στις τρεις απογραφές ως προς το ποσοστό των ατόμων που είναι απόφοιτοι μέσης εκπαίδευσης. Μολαταύτα, είναι απογοητευτικό το γεγονός ότι αυξάνεται ο αριθμός των ατόμων που έχουν τελειώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το ίδιο

απογοητευτικός είναι και ο αυξανόμενος αριθμός των ατόμων που έχουν τελειώσει μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πάραυτα, κρίνεται ενθαρρυντικό το γεγονός ότι από τη μία απογραφή στην άλλη μειώθηκε ο αριθμός των αναλφάβητων, χωρίς αυτό να σημαίνει βέβαια ότι δεν είναι ακόμα σημαντικό αυτό το ποσοστό στην Ελλάδα και ιδίως στα αστικά κέντρα, παρόλο που οι ευκαιρίες για μάθηση είναι περισσότερες στους κατοίκους αυτούς.

Ακόμα, σύμφωνα με την Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία ο αριθμός των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ολοένα και αυξάνεται. Για παράδειγμα, το 1991 υπήρχαν 17 Πανεπιστήμια στη χώρα, ενώ το 2006 έγιναν 21 και το ίδιο συμβαίνει και με τον αριθμό των φοιτητών σε αυτά που παρουσιάζει αυξητικές τάσεις από τη μία απογραφή στην άλλη, γεγονός που δείχνει πως σταδιακά όλο και περισσότεροι νέοι αποφασίζουν να συνεχίσουν την εκπαίδευση πηγαίνοντας σε κάποια σχολή ή μπαίνοντας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Κατά αντιστοιχία και η εκπαίδευση συνδέεται με την οικονομία με ποικίλους τρόπους. Τα νέα, κατά βάση, άτομα πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις προκειμένου εισέλθουν στον εργασιακό στίβο και να εξελιχθούν επαγγελματικά. Στις μέρες μας είναι χαρακτηριστικό πως η ζήτηση επιστημόνων και τεχνολόγων αυξάνεται, γεγονός που συνάδει με την εξέλιξη της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Επιπρόσθετα, το περιβάλλον - κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό - μεταβάλλεται διαρκώς και προκειμένου να είμαστε ανταγωνιστικοί σε διεθνές επίπεδο θα πρέπει να έχουμε ένα καλά εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο προσωπικό. Για να καταστεί αυτό δυνατό πρέπει να υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευτικά ιδρύματα που θα παρέχουν την απαιτούμενη εκπαίδευση. Επιπλέον, κρίνεται αρκετά δύσκολη η υλοποίηση ενός

σημαντικού προγράμματος οικονομικής ανάπτυξης αν δεν υφίσταται στην χώρα που το υλοποιεί το κατάλληλο εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό (Σαϊτή, 2000, σσ. 186-187).

Η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου εμφανίστηκε περίπου τον 18ο αιώνα και συγκεκριμένα μέσα από το έργο του οικονομολόγου Adam Smith, αλλά ουσιαστικά αναδείχθηκε ως σημαντική οικονομική έννοια προς το τέλος της δεκαετίας του '50. Σε οικονομικό επίπεδο, τα οφέλη σχετικά με το ανθρώπινο κεφάλαιο αφορούν την ατομική ευημερία και την εθνική οικονομία. Σε επίπεδο ατόμου, οι οικονομικές απολαβές αυξάνονται σταδιακά ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των ατόμων. Τα παραπάνω δείχνουν σε ένα πρώτο στάδιο και την άρρηκτη σχέση μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης, γι' αυτό και σύμφωνα με τους Δριτσάκη και Στυλιανού (2007) οι επενδύσεις για την εκπαίδευση μπορούν να εκληφθούν ως επενδύσεις για την οικονομική ανάπτυξη. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο το γεγονός ότι στατιστικά, η πλειοψηφία των μελετών καταλήγει στο ότι η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου μιας κοινωνίας σχετίζεται θετικά με την οικονομική ανάπτυξη και αυτό συναντάται κυρίως σε χώρες με χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας ή χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (Χατζηδήμα, 2002).

Η διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να έχουν οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά οφέλη. Ακόμα και αν ένα άτομο δεν έχει προσωπικό όφελος από αυτή, τότε η κοινωνία συνεχίζει να ωφελείται, καθώς το άτομο αναπτύσσεται πνευματικά και ασκεί θετική επιρροή στην παραγωγικότητα της και στις κοινωνικές μεταβολές (Σαϊτή, 2000, σ. 154). Όσον αφορά την σημασία της εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της χώρας μας, χαρακτηριστική είναι η μελέτη των

Δριτσάκη και Κηπουρού (2007), η οποία καλύπτει την περίοδο από το 1965 έως το 2002. Εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης και του ανθρωπίνου κεφαλαίου, του οποίου βασικός θεσμικός μηχανισμός είναι η εκπαίδευση, καταλήγουν στο ότι υπάρχει θετική μακροχρόνια σχέση ανάμεσα στο ακαθάριστο εγχώριο προϊόν και στις εκπαιδευτικές μεταβλητές. Αναλύοντας αυτή τη σχέση, οι Δριτσάκη και Κηπουρός (2007 όπ. αναφ. στο Κατσαούνη, 2010, σσ. 22-23) υποστηρίζουν πως για τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης η κατεύθυνση αυτής της σχέσης είναι θετική, δηλαδή όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των μορφωμένων ατόμων τόσο γρηγορότερη είναι η ανάπτυξη. Αυτή η κατεύθυνση όμως δε συνεχίζεται και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μία πιθανή ερμηνεία αυτού του φαινομένου, όπως υποστηρίζει η Κατσαούνη (2010, σ. 23) είναι η απουσία κατάλληλου σχεδιασμού για την επέκταση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αυτό επεξηγεί και το μεγάλο αριθμό ανέργων πτυχιούχων με πανεπιστημιακούς τίτλους.

3.2 Η σχολική διαρροή στον ελληνικό πληθυσμό

Στην Ελλάδα έρευνες από το Παρατηρητήριο Μετάβασης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δείχνουν πως η μαθητική διαρροή στην Ελλάδα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό είναι μόλις 0,6%, ενώ το κύριο μέρος των παιδιών που δεν εγγράφονται στο σχολείο φαίνεται να είναι Ρομά, μετανάστες κ.α. (Μπιτσάκος & Αμπατζόγλου, 2017).

Στοιχεία του 2011, έδειξαν πως η Ελλάδα είχε συνολικά ποσοστό 13.1%, που σημαίνει πως βρισκόταν κοντά στον γενικό μέσο όρο της Ευρώπης, ο οποίος τη συγκεκριμένη περίοδο ήταν 13.5%. Το 2015, μελέτη της ΓΣΕΕ έδειξε πως η Ελλάδα ήταν 13^η στην Ευρώπη με ποσοστό σχολικής διαρροής 9% (Μπιτσάκος & Αμπατζόγλου, 2017).

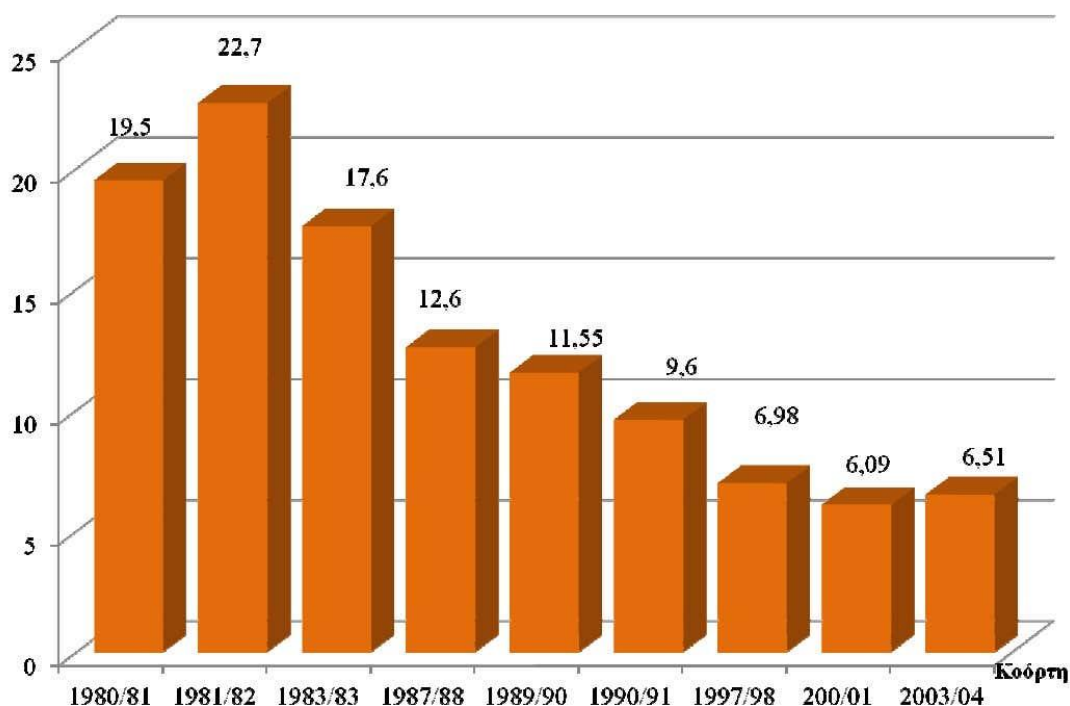
Πίνακας 4: Αναλυτικά στατιστικά στοιχεία για την εκπαίδευση παρουσιάζονται στην έκδοση Δεκεμβρίου του δημοσιεύματος της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής «Συνθήκες Διαβίωσης στην Ελλάδα».

Άτομα 18-24 ετών που εγκαταλείπουν το σχολείο		
Έτος	Ποσοστό	Αριθμός
2014	9%	68.165
2013	10,1	76.342
2012	11,3	87.317
2011	12,9%	100.399
2010	13,5%	109.115
2009	14,9%	123.962
2008	15,1%	129.341
2007	15,2%	135.209
2006	15,7%	146.195
2005	16,7%	161.107
2004	17,9%	178.375

2003	19,3%	193.769
-------------	-------	---------

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας

Αρχικά, μελετώντας την κοόρτη για τη σχολική διαρροή στο Γυμνάσιο σε ολόκληρη τη χώρα από το 1980 έως το 2004, φαίνεται πως υπάρχει μία σταδιακή μείωση του φαινομένου με το πέρασμα των χρόνων, χωρίς αυτό όμως να σημαίνει πως το φαινόμενο δεν εξακολουθεί να είναι ανησυχητικό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).



Σχεδιάγραμμα 11 Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο στο σύνολο της χώρας: Γενεές/κοόρτες 1980/81- 2003/04

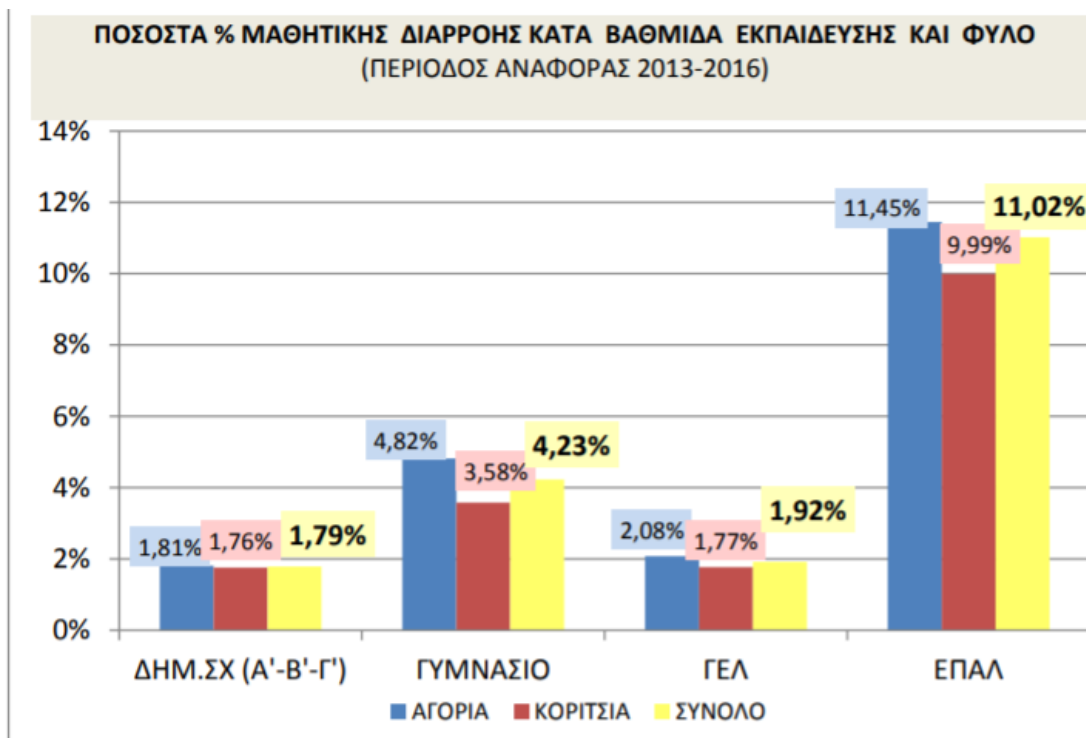
Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στοιχεία ερευνών Μ. Δρεπτάκη

Στον Ελληνικό χώρο, μία σημαντική έρευνα για τη μαθητική διαρροή είναι αυτή που έγινε από την ομάδα του «Παρατηρητηρίου για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής» του Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με τίτλο «Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περίοδος αναφοράς 2013-2016». Τα δεδομένα της έρευνας ήταν πρωτογενή και είχαν καταγραφεί στο Myschool, το πληροφοριακό σύστημα για τη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων του ΙΤΥΕ Διόφαντος.

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ			ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ	ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ % ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ
(ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ 2016-17)					
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ (κοόρτη Α'-Β-Γ')	ISCED 1	99.984	1.788	1,79%
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ (κοόρτη Δ'-Ε'-Στ')	ISCED 1	95.805	1.577	1,65%
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ISCED 2	102.447	4.338	4,23%
ΑΝΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΜΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ	ΓΕΛ	ISCED 3	78.237	1.499	1,92%
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΤΥΠΙΚΗ) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ	ΕΠΑΛ	ISCED 3	19.800	2.181	11,02%

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

Πίνακας 5 Αριθμοί και ποσοστά μαθητικής διαρροής ανά βαθμίδα εκπαίδευσης



Σχεδιάγραμμα 12: Ποσοστά μαθητικής διαρροής κατά βαθμίδας εκπαίδευσης και φύλο

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας

Στον πίνακα φαίνεται το ποσοστό της σχολικής διαρροής για κάθε τύπο σχολείου, το οποίο προκύπτει από τον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών που δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτηση. Στα αποτελέσματα φαίνεται πως τα ποσοστά της σχολικής διαρροής διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο του σχολείου και τη σχολική βαθμίδα. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής (11,02%) αφορά την επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ μεγάλος όγκος μαθητών εγκαταλείπει τη φοίτηση στο γυμνάσιο, με αποτέλεσμα να υπάρχει αυξημένο ποσοστό διαρροής (4,23%), συγκριτικά με αυτό του δημοτικού και του λυκείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

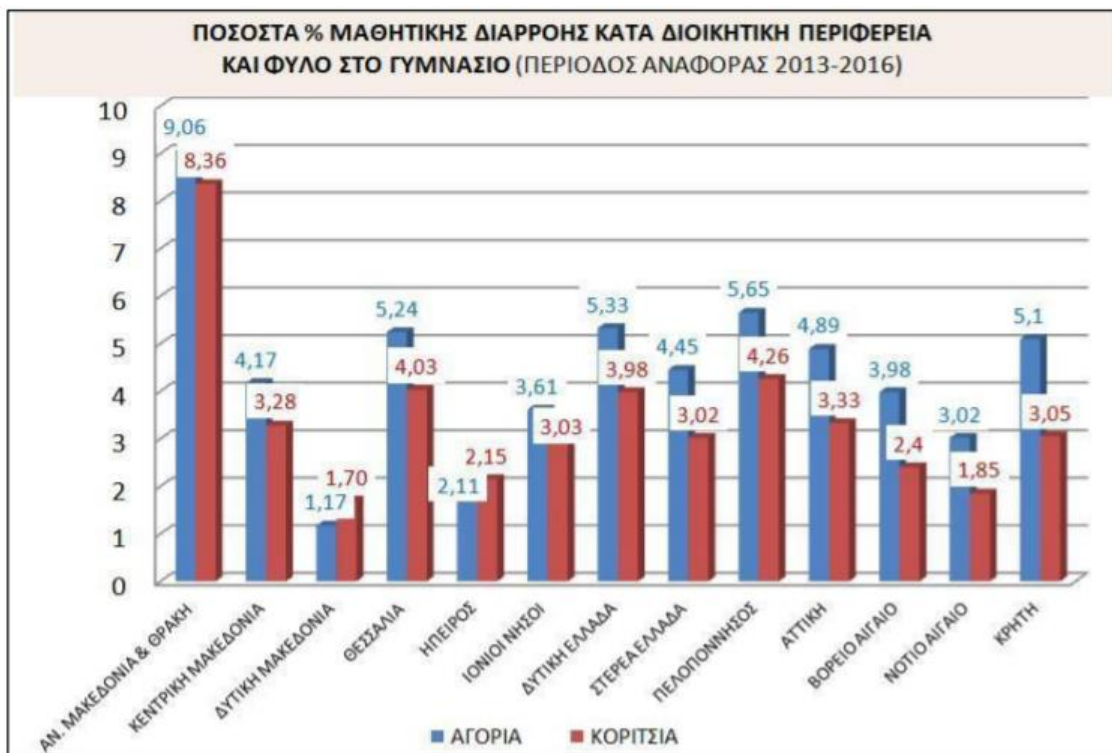
Στα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε επίσης πως οι αγροτικές και οι ημιαστικές περιοχές εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά διαρροής σε σχέση με τις

αστικές, χωρίς όμως να γίνεται λόγος για κάποια ιδιαίτερη διαφοροποίηση. Πιο αναλυτικά, υψηλά ποσοστά μαθητικές διαρροής φαίνεται να υπάρχουν στην περιφέρεια Θράκης και την περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας, σε όλες τους νομούς και όλες τις σχολικές βαθμίδες. Αντίθετα, μικρά ποσοστά διαρροής παρουσιάζει η περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας και η περιφέρεια της Ηπείρου, όπου τα ποσοστά διαρροής μειώθηκαν στο μισό τα τελευταία 10 χρόνια. Βελτίωση υπάρχει επίσης και στο Βόρειο και Νότιο Αιγαίο. Το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικής διαρροής φαίνεται να υπάρχει στην Αττική, κάτι που όμως είναι αναμενόμενο, αφού το ένα τρίτο των μαθητών βρίσκεται σε αυτή την περιφέρεια, ενώ ακολουθεί η Κεντρική Μακεδονία (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ (Τάξεις Α-Β-Γ)		ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ)		ΑΝΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΕΛ)		ΤΥΠΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ (ΕΠΑΛ)	
	% ΜΔ	Διαρρέοντες	% ΜΔ	Διαρρέοντες	% ΜΔ	Διαρρέοντες	% ΜΔ	Διαρρέοντες
Ανατολική Μακεδονία και Θράκη	2,96	174	8,73	551	2,11	91	13,36	201
Αττική	1,89	615	4,15	1.346	1,83	469	12,43	643
Βόρειο Αιγαίο	1,37	26	3,21	60	1,04	14	7,81	41
Δυτική Ελλάδα	2,88	192	4,71	320	1,9	101	10	139
Δυτική Μακεδονία	0,55	14	1,42	39	1,22	29	6,8	44
Ήπειρος	1,88	54	2,13	63	1,42	35	11,25	61
Θεσσαλία	1	68	4,66	320	1,73	94	9,65	128
Ιόνια Νησιά	1,29	27	3,33	72	2,46	42	10,76	44
Κεντρική Μακεδονία	1,09	195	3,75	694	1,78	247	9,93	383
Κρήτη	1,78	127	4,15	306	2,68	137	11,86	177
Νότιο Αιγαίο	1,4	49	2,46	86	2,61	63	8,62	84
Πελοπόννησος	2,48	132	5	285	2,07	88	9,6	102
Στερεά Ελλάδα	2,37	115	3,77	196	2,21	89	14,96	134
ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ	1,79	1.788	4,23	4.338	1,92	1.499	11,02	2.181

Πίνακας 6: Μαθητική διαρροή ανά περιφέρεια σε ποσοστά και σε απόλυτα μεγέθη

Όσον αφορά το φύλο, στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο γυμνάσιο, τα αγόρια εμφανίζουν 35% μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής σε σχέση με τα κορίτσια, αλλά και σε επίπεδο περιφέρειας, στο Αιγαίο και την Κρήτη, στο Γυμνάσιο τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής, ενώ στη Στερεά Ελλάδα, το Νότιο Αιγαίο και τη Θεσσαλία πάλι τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής, αλλά στο Λύκειο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).



Σχεδιάγραμμα 13: Ποσοστά μαθητικής διαρροής κατά διοικητική περιφέρεια και φύλο

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας

Σημαντική ήταν επίσης και η διαπίστωση πως οι μαθητές και οι μαθήτριες που έχουν χάσει κάποια τάξη και επαναλαμβάνουν μία σχολική τάξη, εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής, γεγονός το οποίο δείχνει πως όσο πιο πολλά χρόνια είναι κάποιος «στάσιμος», τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να εγκαταλείψει ή να έχει ήδη εγκαταλείψει το σχολείο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

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

Σύμφωνα με τα πορίσματα παλαιότερων αλλά και πιο πρόσφατων μελετών, Ευρύτερα, σύμφωνα με τη μελέτη του PLANET (2007), στην Ελλάδα το πιο υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής φαίνεται πως υπάρχουν σε αγροτικές περιοχές και πιο συγκεκριμένα στους νομούς Ρεθύμνου, Λασιθίου, Ευρυτανίας, Κέρκυρας, Ηλείας, Ροδόπης, Κυκλάδων, Ξάνθης και Ζακύνθου. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά αυτών των περιοχών, φαίνεται πως αρκετές από αυτές, όπως η Λακωνία, η Ροδόπη, η Ευρυτανία, η Ηλεία και Ξάνθης, είναι σε χαμηλό οικονομικό επίπεδο και οι κατοικοί τους εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά ενηλίκων (68%-78%) χωρίς απολυτήριο Γυμνασίου. Ακόμη, στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, η εγκατάλειψη του σχολείου στο μεγαλύτερο ποσοστό αφορά μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, καθώς οι μαθητές αυτοί αποτελούν περίπου το μισό του ποσοστό του συνόλου των μαθητών (PLANET, 2007).

3.3 Σχολική διαρροή στο εξωτερικό

Η Gutiérrez-Domènech (2011) μελέτησε τις τάσεις και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική διαρροή στην Ευρώπη, καθώς σε ολόκληρη την Ευρώπη υπάρχει η ανησυχία σχετικά με το πως μπορεί να επηρεάσει η εγκατάλειψη του σχολείου τις προοπτικές για την αγορά εργασίας και την κοινωνική συμμετοχή. Από τις Ευρωπαϊκές χώρες, η Πορτογαλία φαίνεται να βρίσκεται στις πρώτες θέσεις, με ποσοστό σχολικής διαρροής 35,4%, όπως και η Ισπανία με ποσοστό 31,9%, δύο ποσοστά που απέχουν αρκετά από αυτά των υπολοίπων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα οποία κυμαίνονται περίπου στο 14,9%, με τις περισσότερες χώρες να έχουν μειώσει τα ποσοστά της σχολικής διαρροής το διάστημα 1997-2007. Χρησιμοποιώντας τη διακύμανση διαχρονικών χαρακτηριστικών μεταξύ των χωρών, η Gutiérrez-Domènech (2011) εντόπισε πως η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος έχει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των ποσοστών σχολικής διαρροής, καθώς φάνηκε πως χώρες με υψηλότερο ποσοστό επαγγελματικών σπουδών παρουσίαζαν μικρότερα ποσοστά σχολικής διαρροής. Μικρότερο ποσοστό παρατηρείται επίσης και σε χώρες με βιομηχανική σύνθεση της οικονομίας.

Η περίπτωση της Ισπανίας έχει το αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό ότι η καθυστέρηση της ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών και στην αύξηση της παραγωγής, σε κάποιο βαθμό οφείλεται και στο μεγάλο ποσοστό της σχολικής διαρροής. Κατά συνέπεια, αυτό σημαίνει πως η μείωση του αριθμού των μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο, θα μπορούσε να αυξήσει τη χρήση των νέων τεχνολογιών, η οποία με τη σειρά της θα μπορούσε να αυξήσει την παραγωγικότητα της χώρας και άρα να ενισχύσει την οικονομία (Gutiérrez-Domènech, 2011).

Στην Ευρώπη το ποσοστό σχολικής διαρροής είναι έντονο και ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Μάλτα, ενώ μόνο επτά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η Τσέχικη Δημοκρατία, η Λιθουανία, η Πολωνία, η Αυστρία, η Σλοβενία, η Φιλανδία και η Σλοβακία, βρίσκονται περίπου στο 10%, κρατώντας δηλαδή μικρό ποσοστό (Eurostat, Labor force survey, 2006).

Το 2020, διαπιστώθηκε πως κατά μέσο όρο, το 9.9% των ατόμων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα την εκπαίδευση, είχαν ολοκληρώσει το πολύ τη χαμηλότερη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης και από τότε δεν μπήκαν σε κάποια άλλη διαδικασία μάθησης ή εκπαίδευσης. Όσον αφορά τα ποσοστά των παιδιών που εγκαταλείπουν το σχολείο στην Ευρωπαϊκή Ένωση, το 2020 κυμαίνονταν από το 2,2% που ήταν το χαμηλότερο ποσοστό σχολικής διαρροής στην Ευρώπη και το είχε η Κροατία, μέχρι και 16,7% που ήταν το ποσοστό της Μάλτας (Eurostat, 2021). Στατιστικά, στην Ισπανία, την Πορτογαλία και την Ελλάδα, διαπιστώθηκε μείωση, σε όρους ποσοστιαίας μονάδας, μεγαλύτερη των 9 μονάδων. Αντίθετα, το ίδιο χρονικό διάστημα διαπιστώθηκε αύξηση του ποσοστού των μαθητών που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση, στη Σλοβακία (2,9

ποσοστιαίες μονάδες), στην Τσεχία (2,7 ποσοστιαίες μονάδες), στην Ουγγαρία (1,3 ποσοστιαίες μονάδες), στη Σουηδία (1,2 ποσοστιαίες μονάδες), στο Λουξεμβούργο (1.1 μονάδες) και στη Βουλγαρία (0,2 μονάδες) (Eurostat, 2021).

Γενικότερα, η σχολική διαρροή, σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, φάνηκε να είναι υψηλότερη στους νέους άνδρες και μάλιστα σε Ιταλία, Μάλτα, Κύπρο, Πορτογαλία και Ισπανία, τα ποσοστά διέφεραν τουλάχιστον πέντε ποσοστιαίες μονάδες ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες, ενώ εξαίρεση αποτέλεσαν η Ρουμανία και η Τσεχία, στις οποίες το ποσοστό των γυναικών που εγκατέλειψαν το σχολείο ήταν υψηλότερο από αυτό των ανδρών (Eurostat, 2021).

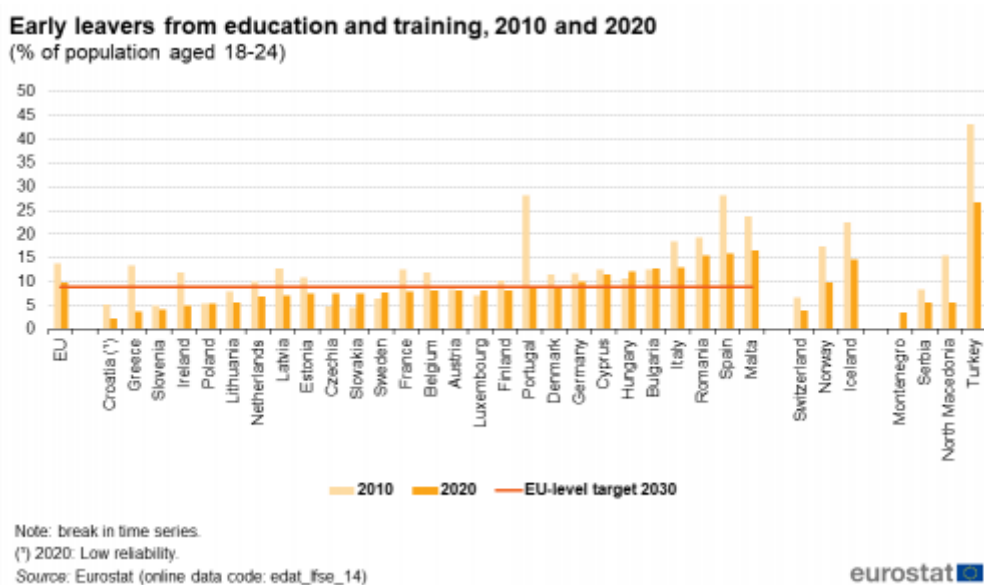


ec.europa.eu/eurostat

Σχεδιάγραμμα 14: Ποσοστά σχολικής διαρροής ενηλίκων 18-24 ετών στην Ευρώπη

Πηγή: Eurostat

Στους παρακάτω πίνακες φαίνεται το ποσοστό της σχολικής διαρροής σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το διάστημα 2010 έως το 2020, αρχικά ως σύνολο και στη συνέχεια τα ποσοστά ξεχωριστά για άνδρες και γυναίκες που εγκατέλειψαν το σχολείο.

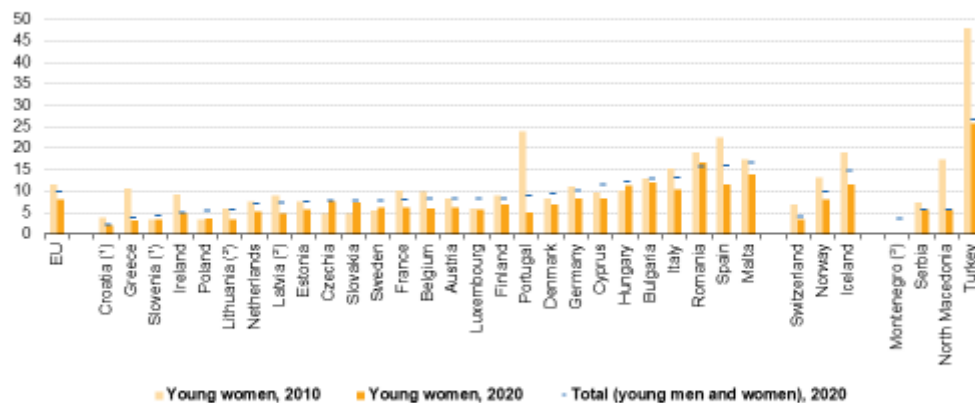


Σχεδιάγραμμα 15: Ποσοστά σχολικής διαρροής από το 2010 έως το 2020

Πηγή: Eurostat

Early leavers from education and training, young women, 2010 and 2020

(% of young women aged 18-24)



Note: ranked on overall share of early leavers (young men and women); breaks in series.

(*) low reliability.

(*) 2020 young women: low reliability.

(*) 2020 young women: not available due to very low reliability.

Source: Eurostat (online data code: edat_ifse_14)

eurostat

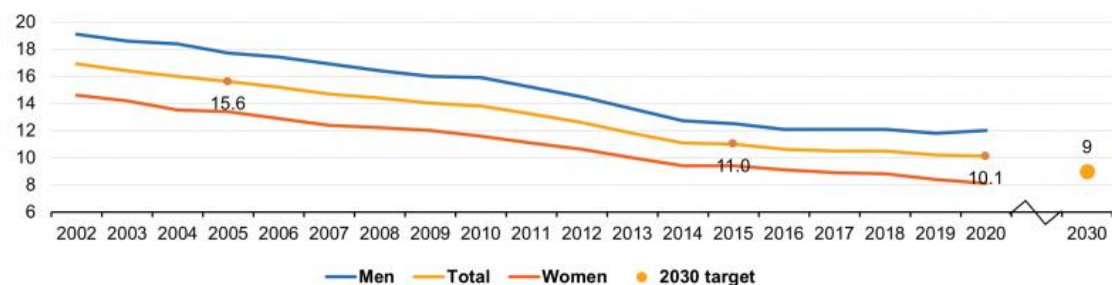
Σχεδιάγραμμα 16: Ποσοστά σχολικής διαρροής γυναικών το διάστημα 2010-2020

Πηγή: Eurostat

Στον επόμενο πίνακα, φαίνεται η διαχρονική πορεία της σχολικής διαρροής και μπορεί να διαπιστώσει κανείς πως τόσο σε άνδρες όσο και σε γυναίκες, φαίνεται να ακολουθεί μία πτωτική τάση και τα τελευταία χρόνια τα ποσοστά να είναι αισθητά μικρότερα.

Early leavers from education and training, by sex, EU, 2002-2020

(% of the population aged 18 to 24)



Note: Breaks in time series in 2003, 2006 and 2014.

Source: Eurostat (online data code: sdg_04_10)

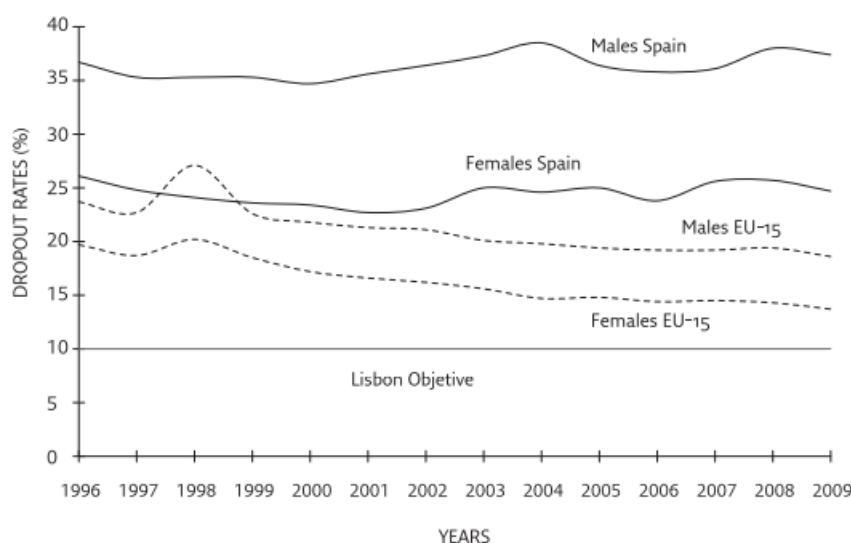
eurostat

Σχεδιάγραμμα 17: Πορεία σχολικής διαρροής στην Ευρωπαϊκή Ένωση (2002-2020)

Αναφορικά με τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής της Ισπανίας, οι Tomas, Solis και Torres (2012) σε μελέτη τους προσπάθησαν να εξηγήσουν τη σχολική διαρροή μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ισπανία, συγκριτικά με τη διαρροή στην υπόλοιπη Ευρώπη. Αρχικά, αναφέρουν πως στην χώρα, από τη δεκαετία του 1980, οι γυναίκες σε σημαντικό ποσοστό δεν είχαν ολοκληρώσει ούτε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οπότε φαίνεται πως από πολύ νωρίς υπήρχε μία διαφορά στα δύο φύλα όσον αφορά την εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Εκτός όμως από αυτό το γεγονός, όπως φαίνεται και στο σχεδιάγραμμα που ακολουθεί, από το 1996 έως και το 2009 τα αγόρια και τα κορίτσια της Ισπανίας εμφάνιζαν σταθερά μεγαλύτερα ποσοστά σχολικής διαρροής σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη.

Figure 1: School dropout by gender in Spain and EU-15



Source: Eurostat (2009)

Σχεδιάγραμμα 18: Σχολική διαρροή στην Ισπανία κατά φύλο

Μελετώντας τη βιβλιογραφία και αναλύοντας τα στατιστικά δεδομένα, οι συγγραφείς διαπίστωσαν πως οι ακαδημαϊκές επιδόσεις ήταν ένας στατιστικά σημαντικός παράγοντας για τη συνέχιση του σχολείου τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Επίσης, εντόπισαν πως η δομή της οικογένειας είχε επίσης επιρροή στην πρώιμη σχολική διαρροή, με την απουσία του πατέρα να επηρεάζει ιδιαίτερα τα αγόρια και την απουσία της μητέρας να επηρεάζει περισσότερο τα κορίτσια. Σε σχέση με την οικογένεια, βρέθηκε πως δεν είναι μόνο το μορφωτικό επίπεδο των γονέων που επηρεάζει τις εκπαιδευτικές αποφάσεις των παιδιών και ιδιαίτερα το μορφωτικό επίπεδο της μητέρα για την κόρη, αλλά και ο αριθμός των μελών της οικογένειας, αφού φάνηκε πως όταν τα περισσότερα μέλη της οικογένειας συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα, μειώνονται οι πιθανότητες εγκατάλειψής τους από το παιδί (Tomas, Solis & Torres, 2012).

Οι συγγραφείς κατέληξαν πως τα αίτια της αυξημένης σχολικής διαρροής και του χάσματος που υπάρχει ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στα προσωπικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά, όμως παράλληλα πρέπει να εξετάζονται και άλλοι παράγοντες, όπως είναι οι θεσμικές αλλαγές που ευνοούν τη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαίδευση, την παροχή δεύτερης ευκαιρίας για επιστροφή στην εκπαίδευση, αλλά και την καλύτερη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την αγορά εργασίας (Tomas, Solis & Torres, 2012).

Από την άλλη, στη Ρουμανία υπάρχει ένα διαφορετικό σύστημα στην εκπαίδευση, κατά το οποίο οι μαθητές που σταματούν τη φοίτηση,

χαρακτηρίζονται ως «διαρρέοντες» και απομακρύνονται από τα αρχεία του σχολείου μετά από τρία χρόνια από τη στιγμή που σταματούν το σχολείο, αφού δηλαδή έχει μεσολαβήσει ένα διάστημα κατά το οποίο ο μαθητής μπορεί να επιστρέψει και να συνεχίσει την εκπαίδευση του. Πάλι όμως, έρευνα των Merce, Milin, Petroman & Ciolac (2014) εντοπίζει πως τα τελευταία χρόνια, υπάρχει σχολική διαρροή που αφορά κυρίως τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τονίζει την ανάγκη υιοθέτησης πολιτικών σε εθνικό επίπεδο που θα δίνουν την ευκαιρία για εναλλακτικούς τύπους εκπαίδευσης και πρόληψη του φαινομένου της σχολικής διαρροής.

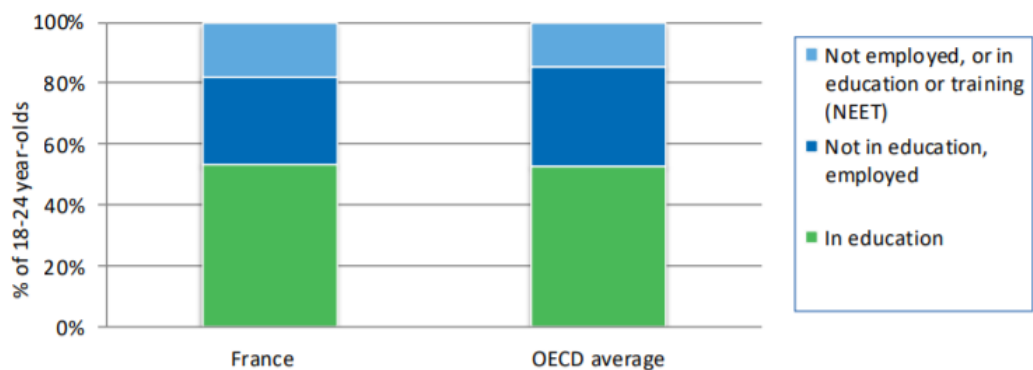
3.3.1. Η σχολική διαρροή στη Γαλλία

Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Γαλλίας, οι νέοι μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα στην τεχνολογική-γενική εκπαιδευτική οδό (3 έτη) και στην επαγγελματική οδό (2-3 έτη) και στο τέλος οι μαθητές αποκτούν το Πιστοποιητικό Επαγγελματικής Επάρκειας και ενώ όσοι έχουν απολυτήριο μπορούν να συνεχίσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, εκείνοι που έχουν επαγγελματικό απολυτήριο-πιστοποιητικό, μπορούν να εισέλθουν πιο εύκολα σε εκπαιδευτικά προγράμματα (OECD, 2020).

Σύμφωνα με στατιστικά του Υπουργείου Παιδείας από το 2015, στη Γαλλία κάθε χρόνο περίπου 110.000 έφηβοι εγκαταλείπουν το σχολείο χωρίς να έχουν ολοκληρώσει, οπότε υπολογίζεται πως περίπου 500.000 νέοι ηλικίας 18-24 ετών

έχουν εγκαταλείψει το εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς κάποιο δίπλωμα, έχοντας έτσι μειωμένες πιθανότητες για εύρεση εργασίας (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Υπάρχει μία αυξημένη παρουσία παιδιών δυσλειτουργικών οικογενειών σε αυτόν τον αριθμό, όμως ουσιαστικά υπάρχουν παιδιά από οποιοδήποτε background και οποιαδήποτε δομή οικογένειας. Σε σχέση με το φύλο, τα στατιστικά αναφέρουν πως για κάθε 100 κορίτσια που διαρρέουν από το σχολείο, αντιστοιχούν 150 αγόρια (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

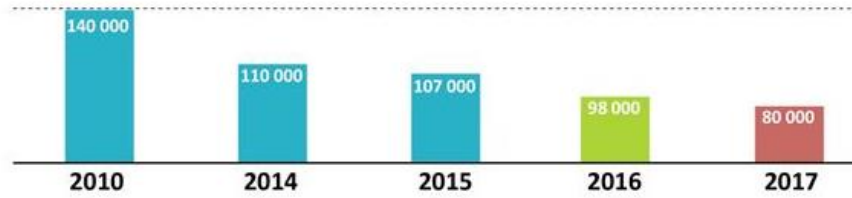
Figure 4. Percentage of 18-24 year-olds in education and not in education, by employment status, 2018



Source: OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

Σχεδιάγραμμα 19: Νέοι εκτός εκπαίδευσης και εργασίας (2018)

Une baisse continue du flux de jeunes sortant de formation initiale sans diplôme*

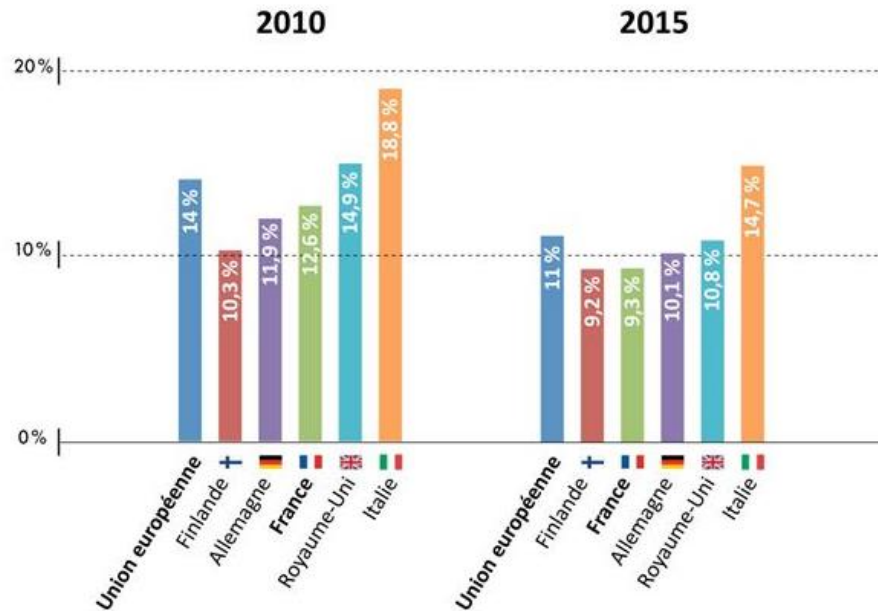


DEPP / Enquête emploi - Indicateurs MENESR - En prévision

*en France métropolitaine et Dom

Une amélioration nette de la position de la France au niveau européen

Sorties précoces du système scolaire (18-24 ans)



Σχεδιάγραμμα 20: Σχολική διαρροή στη Γαλλία

Είναι χαρακτηριστικό πως σε Έρευνα Δεξιότητων Ενηλίκων (PIAAC, 2012), οι ενήλικες ηλικίας 16-65 ετών, η Γαλλία ήταν από τις χώρες με το χαμηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων των ενηλίκων. Από τη μία αυτό οφειλόταν στους πιο μεγάλους σε ηλικία ενήλικες που είχαν χαμηλή απόδοση, από την άλλη όμως και

οι νεότεροι είχαν χαμηλότερη επίδοση από το μέσο όρο (OECD, 2020). Όπως και στις άλλες χώρες, έτσι και στη Γαλλία, η ένταξη στην αγορά εργασίας διευκολύνεται από την εκπαίδευση, ενώ η ένταξη στην αγορά εργασίας για όσους έχουν εγκαταλείψει το σχολείο είναι επισφαλής. Το ποσοστό των νέων ενηλίκων (ηλικίας 24-34 ετών) που δεν έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι χαμηλότερο από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ, ενώ το ποσοστό ανεργίας στη συγκεκριμένη ομάδα ενηλίκων είναι 25%, ενώ ο μέσος όρος του ΟΟΣΑ είναι 14%. Επιπλέον, ένα 18% των νέων ηλικίας 18-24 ετών στη Γαλλία δεν απασχολούνται κάπου, ούτε είναι στην εκπαίδευση ή σε κατάρτιση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό του ΟΣΑ είναι 14% (OECD, 2020).

Κεφάλαιο 4: Σχέση σχολικής κουλτούρας και διαρροής

Η σχολική κουλτούρα έγκειται στο ότι η κάθε σχολική μονάδα έχει τις δικές τις ιδιαιτερότητες και τα δικά της χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν την αποδοτικότητα του προσωπικού του σχολείου (Κιούση & Κοντάκος, 2006) και με βάση αυτή διαμορφώνεται η λειτουργία του σχολείου και η κάθε προσπάθεια βελτίωσης (Κουρουτσίδου, 2012).

Όταν σε ένα σχολείο υπάρχει θετική κουλτούρα σημαίνει ότι *“Υπάρχει ένα ανεπίσημο δίκτυο ηρώων και ηρωίδων και ένα ανεπίσημο δίκτυο πληροφόρησης που μεταφέρει την πληροφορία για το τι συμβαίνει στο σχολείο. Επιπλέον, υπάρχουν ένα σύνολο αξιών που υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ένα αίσθημα ευθύνης για την εκπαίδευση των μαθητών και μία θετική ατμόσφαιρα ενδιαφέροντος για τον άλλον”* (Kent & Peterson, 1999 στο **KEEP ON, 2016**). Η θετική κουλτούρα στο σχολείο μπορεί να υποστηρίξει προσπάθειες για αλλαγή και βελτίωση, ενθαρρύνει την παραγωγικότητα και γενικότερα την προσπάθεια, βελτιώνει τη συνεργατικότητα και ενισχύει τη συλλογικότητα, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε καλύτερη επικοινωνία, παροχή κινήτρων στο προσωπικό του σχολείου και επίλυση προβλημάτων. Επίσης, δίνει σημασία στην καθημερινή συμπεριφορά και στις αξίες, ενώ δημιουργεί ένα κλίμα δέσμευσης τόσο για τους μαθητές όσο και για το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό καθώς μέσα σε ένα θετικό κλίμα

αισθάνονται ότι μπορούν να πετύχουν τα σχέδια και τις φιλοδοξίες τους (**Deal & Peterson**, στο KEEP ON, 2016).

Η διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας διευκολύνει τους μαθητές στην μαθησιακή διαδικασία όμως παράλληλα, είναι σημαντική και για το σχολείο καθώς γίνεται προσπάθεια για αλλαγή της λειτουργίας όλου του εκπαιδευτικού Ιδρύματος και επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων. Βέβαια, η διαμόρφωση αυτή δεν είναι κάτι που μπορεί να συμβεί από τη μία στιγμή στην άλλη ή απλώς με κάποια σεμινάρια και εργαστήρια, αλλά, όπως αναφέρουν οι **Bryk & Schneider**, *“Η σχεσιακή εμπιστοσύνη δεν είναι κάτι που μπορεί να επιτευχθεί απλά σε κάποια εργαστήρια, υποχωρήσεις, ή μορφές εκπαίδευσης του συναισθήματος, αν και όλα αυτά μπορούν να είναι πολύ χρήσιμα. Η εμπιστοσύνη στην σχέση καλλιεργείται μέσα από τις καθημερινές κοινωνικές ανταλλαγές. Η εμπιστοσύνη μεγαλώνει με τον χρόνο μέσα από ανταλλαγές όπου οι προσδοκίες που έχουν οι άλλοι επικυρώνονται στην πράξη. Η δημιουργία και η διατήρηση μιας ισχυρής κουλτούρας τόσο για μαθητές όσο και για εκπαιδευτικούς εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον ορισμό της συνθήκης αυτής”* (KEEP ON, 2016).

Από την άλλη πλευρά, στην αρνητική κουλτούρα, συνήθως υπάρχουν συγκρούσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν στις δυνατότητες των μαθητών για επιτυχία, δεν τους υποστηρίζουν και γενικά υπάρχει αρνητική διάθεση (KEEP ON, 2016).

Η σχολική διαρροή, σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Μετάβασης στην Εκπαίδευση και την Αγορά Εργασίας Μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αναφέρεται στους νέους που δεν

ολοκληρώνουν την ορισμένη ως ελάχιστη αναγκαία εκπαίδευση που αποτελεί προαπαιτήση στην κοινωνία που ζουν (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017). Η σχολική κουλτούρα είναι ένας παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική διαρροή, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που συγκεκριμένες ομάδες μαθητών αντιμετωπίζονται με προκατάληψη και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι τους επηρεάζουν την πρόοδο και την ανάπτυξη των μαθητών και ενισχύουν τη μαθητική διαρροή.

Όπως υποστηρίζει η Κουρουτσίδου (2012), φαίνεται πως η απουσία ενός υποστηρικτικού κλίματος που χαρακτηρίζεται από φροντίδα και στήριξη, λειτουργεί ως παράγοντας που αυξάνει την πιθανότητα σχολικής εγκατάλειψης, αφού οι μαθητές που βιώνουν την έλλειψη υποστήριξης ή την απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς ή τη διεύθυνση του σχολείου, έχουν μεγαλύτερο ποσοστό σχολικής διαρροής. Μάλιστα, ακόμη και οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, μπορούν να λειτουργήσουν ως προγνωστικοί παράγοντες για την πρόοδο των μαθητών στο σχολείο (Κουρουτσίδου, 2012). Η υποστήριξη που έχει ένας μαθητής στο σχολικό πλαίσιο, σχετίζεται και με το μέγεθος του σχολείου, με την έννοια πως στις αστικές περιοχές, όπου υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός μαθητών, η αναλογία μαθητών ανά εκπαιδευτικό είναι μεγαλύτερη, γεγονός που δυσχεραίνει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και αυξάνει τις περιπτώσεις που οι μαθητές μπορεί να αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα και να μην έχουν καμία βοήθεια και υποστήριξη, με αποτέλεσμα την αύξηση των πιθανοτήτων πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Κουρουτσίδου, 2012). Ακόμη, σύμφωνα με τον Koedel (2008), η ποιότητα των εκπαιδευτικών έχει σημαντικό ρόλο στη μείωση ή

την αύξηση του ποσοστού σχολικής εγκατάλειψης (Κουρουτσίδου, 2012). Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως ευθύνεται ο εκπαιδευτικός για κάθε μαθητή που εγκαταλείπει το σχολείο, αφενός γιατί η σχολική εγκατάλειψη έχει πολυπαραγοντική αιτιολογία και αφετέρου, επειδή απουσιάζουν τις περισσότερες φορές οι ψυχολόγοι και οι σχολικοί σύμβουλοι που θα μπορούσαν και να υποστηρίζουν τους μαθητές, αλλά και να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το 2012, διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τη δυνατότητα μεταφοράς των στοιχείων και χαρακτηριστικών της Εκπαίδευσης Δεύτερης Ευκαιρίας στο εκπαιδευτικό σύστημα με σκοπό την πρόληψη της μαθητικής διαρροής, με τίτλο “Preventing Early School Leaving in Europe- Lessons Learned from second Chance Education”. Το δείγμα της έρευνας προήλθε από 10 χώρες, βάσει του ποσοστού σχολικής διαρροής που είχαν και του βαθμού ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος (European Commission et al., 2013). Στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας διακρίθηκαν τέσσερις προσεγγίσεις για τη μεταφορά της Εκπαίδευσης Δεύτερης Ευκαιρίας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Οικονόμου, 2016):

1. Ακριβής αναπαραγωγή της εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας και μεταφορά της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για την ιδανικότερη λύση, όμως χρειάζεται προσεκτική μελέτη και δύναται να αναπτυχθεί σε τρία μοντέλα. Αρχικά, με την ενσωμάτωση των βασικών στοιχείων αυτού του είδους εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα ο διαχωρισμός των μαθητών και η δημιουργία μικρών τμημάτων με 10-15 μαθητές το καθένα, η ευελιξία του προγράμματος σπουδών, η ευελιξία του ωρολογίου προγράμματος ή του

μικτό σύστημα αξιολόγησης. Αυτό το μοντέλο για να εφαρμοστεί χρειάζεται αυτονομία των εκπαιδευτικών συστημάτων και ελευθερία δράσεων. Το δεύτερο μοντέλο αφορά τη συνεγκατάσταση δομής δεύτερης ευκαιρίας μέσα στο τυπικό σχολείο υπό τη διοίκηση του. Μέσω της σχολικής ηγεσίας και της προσαρμογής του προσωπικού, το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση στα πρότζεκτ και στο μικρό μέγεθος των τάξεων και μπορεί ένας μαθητής, ολοκληρώνοντας την εκπαίδευση με το μοντέλο αυτό, να προχωρήσει στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το τρίτο μοντέλο υποστηρίζει μία εναλλακτική δομή, η οποία διαφοροποιείται από το σχολείο και δεν εστιάζει στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά στην επαγγελματική εκπαίδευση και στην ενίσχυση των οικογενειακών και κοινοτικών δεσμών.

2. Ανάπτυξη εναλλακτικής εκπαίδευσης που θα βασίζεται στην εκπαίδευση δεύτερης ευκαιρίας και θα συν-λειτουργεί με την υποχρεωτική, αλλά σε διαφορετικό χώρο. Σκοπός είναι η εκπαίδευση αυτού του τύπου να αποτελέσει «θετική επιλογή», έτσι ώστε και να υπάρχει σύνδεση με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα και να μην δημιουργείται στιγματισμός
3. Αναδόμηση του τρόπου λειτουργίας της τυπικής εκπαίδευσης με χρήση διαφόρων πρακτικών της εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας, πραγματοποιώντας δηλαδή κάποιες υπό προϋποθέσεις αλλαγές με προοπτική πειραματισμού.
4. Υιοθέτηση κάποιων στοιχείων της εκπαίδευσης δεύτερης ευκαιρίας, όπως η συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και οι πρακτικές ενάντια

στο bullying και ένταξη τους με συστηματικό τρόπο στο εκπαιδευτικό σύστημα.

(European Commission, 2013 στο Οικονόμου, 2016)

Κεφάλαιο 5: Πρόληψη και Αντιμετώπιση

5.1 Στρατηγικές πρόληψης της σχολικής διαρροής

Η εγκατάλειψη του σχολείου περιορίζει τις πιθανότητες μελλοντικής επιτυχίας και θα έλεγε κανείς πως μπορεί να διαιωνίσει έναν κύκλο φτώχειας από γενιά σε γενιά. Αντίθετα, η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο να σπάσει αυτός ο κύκλος, χρειάζεται όμως να γίνουν επενδύσεις στο κομμάτι αυτό, να υπάρχει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση από τις πρώτες κιόλας τάξεις του σχολείου και να υπάρχει δέσμευση. Παράλληλα, η εντατική υποστήριξη των μαθητών που υστερούν, η έμφαση στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση, η δημιουργία ενός θετικού κλίματος αποδοχής και κατανόησης και η συνεργασία με τους γονείς μπορούν να αποτελέσουν τους πυλώνες για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, εθνικότητας, σεξουαλικό προσανατολισμό ή αναπηρία (American Psychological Association, 2012). Μάλιστα φαίνεται πως η σωστή και ποιοτική ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, μπορούν να βελτιώσουν τη στάση και τη συμπεριφορά των μαθητών και να δημιουργήσουν τις βάσεις για καλύτερη απόδοση και προσαρμογή στην πορεία της εκπαίδευσης.

Οι προσεγγίσεις που έχει αποδειχτεί πως έχουν θετικά αποτελέσματα είναι το σωστό και οργανωμένο σχολικό περιβάλλον, η συνεργατική μάθηση και η

πρόληψη των συγκρούσεων, οι καλές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και οι υψηλές ακαδημαϊκές προσδοκίες τόσο των παιδιών όσο και των γονέων, που θα ενισχύσουν τη συνέχιση της εκπαίδευσης (American Psychological Association, 2012).

Οι αποτελεσματικές παρεμβάσεις σχετίζονται με την ενίσχυση των επιτευγμάτων των μαθητών, την ενίσχυση και την ακαδημαϊκή υποστήριξη, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, αλλά και κατά τις άλλες περιόδους, δηλαδή τα Σαββατοκύριακα ή στις καλοκαιρινές διακοπές, με σκοπό να ενισχυθούν οι δεξιότητες των μαθητών και η συμμετοχή τους. Ακόμη, η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να αυξήσει τη σύνδεση των μαθητών με το σχολείο, τη δημιουργία θετικών σχέσεων με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους και τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες (Marsh & Kleitman, 2002).

Το Υπουργείο Παιδείας, από το 2016, είχε εντάξει στο Εθνικό Πρόγραμμα Μεταρρυθμίσεων, πολιτικές για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος «Ευρώπη 2020», ενώ και το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020», περιείχε επίσης δράσης για τη μείωση της σχολικής διαρροής (Μπιτσάκος & Αμπατζόγλου, 2017).

Ως μία διαδικασία, και όχι ως μία στιγμιαία απόφαση, η σχολική διαρροή έχει κάποια προειδοποιητικά σημάδια που μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες για πιθανή εγκατάλειψη του σχολείου από τον μαθητή/ τη μαθήτριά. Δίνοντας σημασία σε αυτά τα πρώιμα προειδοποιητικά σημάδια μπορεί να εντοπίσει πως υπάρχουν θέματα που απασχολούν τον μαθητή, όπως είναι η έλλειψη κινήτρων,

οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, τα οικογενειακά ή προσωπικά προβλήματα. Τα προειδοποιητικά σημάδια μπορεί να είναι η χαμηλή επίδοση σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, η επανάληψη της σχολικής χρονιάς, η απόρριψη σε κάποιο μάθημα, οι πολλές απουσίες και κοπάνες, ψυχοκοινωνικά προβλήματα κ.α. Τα σημάδια μπορεί να εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στους μαθητές και να μην υποδηλώνουν όλα το ίδιο, αλλά σίγουρα αποτελούν μία ένδειξη πως υπάρχει κάτι που δυσκολεύει τον μαθητή και χρειάζεται προσοχή (KEEP ON, 2016).

Διεθνώς, έχουν κατά καιρούς δημιουργηθεί προειδοποιητικά συστήματα για μία ενδεχόμενη διαρροή τόσο τυπικά όσο και άτυπα. Στα Άτυπα προειδοποιητικά συστήματα ανήκει η επικοινωνία και ενημέρωση μαθητών και γονέων για την ακαδημαϊκή πρόοδο του παιδιού, μέσα από τηλεφωνική επικοινωνία, συναντήσεις και τους ελέγχους πρόοδου (KEEP ON, 2016).

Ένα παράδειγμα τυπικού προειδοποιητικού συστήματος διαρροής είναι ο «Ανιχνευτής Κινδύνου» στην Ισλανδία, ο οποίος δημιουργήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας, Επιστημών και Πολιτισμού της χώρας. Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που συμπληρώνουν μαθητές της τρίτης Γυμνασίου και της πρώτης Λυκείου και περιλαμβάνει πεδία σχετικά με το ιστορικό του μαθητή, την προηγούμενη σχολική εμπειρία, τους οικογενειακούς παράγοντες, την ψυχολογική προσαρμογή στον χώρο του σχολείου, τις φιλικές σχέσεις και την αφοσίωση στο σχολείο (KEEP ON, 2016). Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να αποκτήσουν οι σχολικοί σύμβουλοι ένα εργαλείο που θα επιτρέπει τη συστηματική ανίχνευση των μαθητών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για σχολική διαρροή και έπειτα από την εφαρμογή του σε τρία σχολεία με μεγάλα

ποσοστά διαρροής και τη θετική ανατροφοδότηση που υπήρξε, το Υπουργείο αποφάσισε να εφαρμόσει τον «Ανιχνευτή Κινδύνου» σε 18 Λύκεια (KEEP ON, 2016).

Ένα άλλο παράδειγμα τυπικού προειδοποιητικού συστήματος διαρροής είναι το σύστημα “Risikocheck”, ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο που δίνει άμεσα αποτελέσματα για τον βαθμό κινδύνου διαρροής και βασίζεται σε δεδομένα από το εκπαιδευτικό προσωπικό, τη διοίκηση και τους μαθητές (KEEP ON, 2016).

Το Risikocheck εφαρμόζεται από έναν εξωτερικό επαγγελματία, έτσι ώστε οι μαθητές να αισθάνονται άνετα να απαντήσουν στις ερωτήσεις, χωρίς να σκέφτονται πιθανές επιπτώσεις. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο καλύπτει 14 δείκτες: κοινωνική συμπεριφορά, μαθησιακές δυσκολίες, αυτό- αντίληψη, ακαδημαϊκή πρόοδος, προθυμία για μάθηση, υποστήριξη από τους γονείς, επιρροή και αφοσίωση των γονέων, αποφασιστικότητα, κοινωνικό περιβάλλον, επιρροή των φίλων, συμπεριφορά στο σχολείο, εργασία παράλληλα με το σχολείο (KEEP ON, 2016).

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι μαθητές που από τα αποτελέσματα φαίνεται να έχουν υψηλό κίνδυνο διαρροής, καλούνται σε προσωπική συμβουλευτική συνεδρία με τον υπεύθυνο σύμβουλο. Εν συνεχεία, οι εκπαιδευτικοί έχουν τα στοιχεία που χρειάζονται για την τάξη και τους μαθητές, όμως είναι σημαντικό να υπάρξει έγκαιρη παρέμβαση για τους μαθητές που βρέθηκαν να είναι σε κίνδυνο.

Υπάρχουν διάφορες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται μετά την εφαρμογή του προγράμματος και συνήθως γίνεται ένας συνδυασμός παρεμβάσεων, όπως

η βελτίωση των σχέσεων των μαθητών με τους ενήλικες του σχολείου (εκπαιδευτικούς, διοίκηση, σύμβουλοι), ανάπτυξη επικοινωνίας του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, υποστήριξη των μαθητών για βοήθεια και σωστή συμπεριφορά, αλλά και ακαδημαϊκή υποστήριξη, προσπάθεια μείωσης των απουσιών, αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, υποστήριξη για τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συμβουλευτική καθοδήγηση ενηλίκων (KEEP ON, 2016).

Το Υπουργείο Παιδείας της Αυστρίας ως πρώτο μέτρο πρόληψης της σχολικής διαρροής τοποθετεί τη βελτίωση της σχέσης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, την παροχή κινήτρων και τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, όπου ο εκπαιδευτικός θα αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές. Επίσης, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η πολυμορφία των μαθητών και έτσι ο εκπαιδευτικός να επιλέγει διαφορετικές πρακτικές για τη διδασκαλία του, έτσι ώστε να δίνονται κίνητρα σε όλους τους μαθητές και οι διδακτικοί στόχοι να είναι ξεκάθαροι σε όλους. Σημαντική, σύμφωνα με το Αυστριακό Υπουργείο είναι και η κουλτούρα μέσα στη σχολική τάξη, έτσι ώστε να αισθάνονται άνετα και να μπορούν να αποδώσουν (KEEP ON, 2016).

Στο Βερολίνο, υπάρχει το Campus Rutli. το οποίο επειδή βρίσκεται σε μία περιοχή με μεγάλο ποσοστό μεταναστών, ακολουθεί μία εκπαιδευτική αντίληψη βασισμένη στη δημιουργία ενός ενταξιακού ομαδικού κοινωνικού χώρου, όπου όλα τα ιδρύματα που σχετίζονται με τους νέους συνεργάζονται και αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη φροντίδα και την πρόοδο τους. Συγκεκριμένα, προωθείται η ενοποίηση των σχολείων με αθλητικές και άλλες δραστηριότητες, λέσχες νέων, συνεργασία με τοπικές βιβλιοθήκες, θέατρα και άλλα ιδρύματα, συνύπαρξη

διαφορετικών ηλικιών και εξατομικευμένη διδασκαλία, ενώ κάθε μήνα γίνεται συνάντηση το κέντρο γονέων, το οποίο βρίσκεται στο ίδιο κτίριο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα κατά την εφαρμογή του, μετατρέποντας το Campus Rutli σε ένα σχολείο πρότυπο ενσωμάτωσης και εκπαίδευσης (KEEP ON, 2016).

5.2 Διεθνείς πρακτικές καταπολέμησης της σχολικής διαρροής

Διεθνώς έχουν υιοθετηθεί πολιτικές που αφορούν την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροή και την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, την εισαγωγή καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα, την εστίαση στην ανάπτυξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού, τη χρήση παιδαγωγικών προσεγγίσεων και νέων τεχνολογιών (Μπιτσάκος & Αμπατζόγλου, 2017).

Βέβαια, ενώ συνήθως η σχολική διαρροή έχει αρνητικό πρόσημο, υπάρχει και μία άλλη άποψη, σύμφωνα με την οποία, το θέμα της σχολικής διαρροής εξαρτάται αν αποτελεί πρόβλημα ή όχι, από την οπτική γωνία που το βλέπει κάποιος. Για παράδειγμα, μπορεί η διαρροή ενός μαθητή που θεωρείται πρόβλημα για το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού το παραδοσιακό μοντέλο της κοινωνίας ορίζει πως ο μαθητής οφείλει να είναι στο σχολείο έως και την ενηλικίωση του, αλλά για τον ίδιο τον μαθητή να μην είναι πρόβλημα. Σε αυτό το κομμάτι, θα μπορούσε να βρει εναλλακτικούς τρόπους για την κάλυψη των

μαθησιακών κενών και για τη συνέχιση της εκπαίδευσης και μία μεγαλύτερη ευελιξία των εκπαιδευτικών δομών και της φοίτησης των μαθητών σε αυτές (Ρουσσέας & Βρετάκου, 2006).

Ένα σημαντικό παράδειγμα πρόληψης της σχολικής διαρροής είναι τα μέτρα που εφάρμοσαν οι ΗΠΑ, προκειμένου να επιλύσουν το ιδιαίτερο πρόβλημα σχολικής διαρροής που υπήρχε κυρίως στον ισπανικής και αφρικανικής καταγωγής πληθυσμό μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τα μέτρα και τα προγράμματα που από νωρίς έλαβαν οι ΗΠΑ, στόχευαν στο να ενισχύσουν τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν εμπόδια, προσωπικά, κοινωνικά ή οικογενειακά, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη διακοπή της σχολικής φοίτησης. Για παράδειγμα, τα προγράμματα είχαν ως στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, τη μείωση των απουσιών, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την απόκτηση θετικών εμπειριών.

Τα προγράμματα αυτό μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις επιμέρους κατηγορίες (Ρουσσέας & Βρετάκου, 2006):

- Τύποι Εναλλακτικής Εκπαίδευσης: Στόχος των εναλλακτικών τρόπων εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός πιο υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο έχει πιο προσωπικό χαρακτήρα και μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μεγαλύτερη σύνδεση με το σχολείο και να ξεπεράσουν προβλήματα που μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες κινδύνου για διαρροή. Ο ένας εναλλακτικός τύπος εκπαίδευσης είναι να σχηματίζονται μικρές ομάδες μαθητών που θα συναντιούνται καθημερινά σε ορισμένο χρόνο και θα δουλεύουν πάνω στα μαθήματα, ενώ ο άλλος

τύπος εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός «μικρότερου σχολείου» μέσα στο κανονικό, που θα λειτουργεί ως επαγγελματική ακαδημία, θα εφοδιάζει τους μαθητές με τις απαραίτητες γενικές και επαγγελματικές δεξιότητες, προετοιμάζοντας τους για τη σύνδεση με την αγορά εργασίας.

- Συμπληρωματικές υπηρεσίες: Τέτοιου είδους υπηρεσίες είναι οι υπηρεσίες συμβουλευτικής σε σταθερή ή περιστασιακή βάση, ο θεσμός του “mentor”, ο θεσμός του καθοδηγητή μελέτης, όπου μεγαλύτεροι μαθητές με μία συμβολική αμοιβή αναλαμβάνουν την παρακολούθηση των μικρότερων μαθητών 4 φορές την εβδομάδα για 45 λεπτά τη φορά. Ακόμη, υπηρεσίες κοινωνικής υποστήριξης που είτε λειτουργούν κατά τη διάρκεια της σχολικής ώρας είτε μετά μπορούν να ενισχύσουν τις οικογένειες και να αποτρέψουν πιθανή διαρροή.
- Προγράμματα Αναδόμησης (Restructuring): Τα συγκεκριμένα προγράμματα αφορούν τις περιπτώσεις των σχολείων που έχουν μεγάλα ποσοστά διαρροής. Αυτά μπορεί να περιλαμβάνουν παρεμβάσεις όπως, η διαίρεση του σχολείου σε μικρότερα, η διεύρυνση των διδακτικών ωρών, ο χωρισμός των μαθητών σε μικρότερες ομάδες, οι αλλαγές στη διοίκηση, αλλά και η πρόσληψη συμβούλων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία και να λειτουργήσουν ως πρότυπα ρόλων.

Εκτός όμως από τα παραπάνω προγράμματα, οι τροποποιήσεις στη διδακτική μέθοδο μπορούν επίσης να έχουν αποτελέσματα, ιδιαίτερα σε μαθητές που είτε είναι ικανοί, αλλά απρόθυμοι να δουλέψουν στην τάξη είτε έχουν χαμηλές ικανότητες. Για παράδειγμα, μπορεί να εφαρμοστεί το κανονικό πρόγραμμα

σπουδών με την κανονική μέθοδο αλλά σε πιο μικρές τάξεις ή το κανονικό πρόγραμμα σπουδών αλλά περισσότερη πίεση σε συγκεκριμένους μαθητές για να καλύψουν τα κενά και να ακολουθήσουν την υπόλοιπη τάξη. Ακόμη, μπορούν να γίνουν ειδικά προγράμματα σπουδών που είτε θα έχουν νέες θεματικές και διαθεματικές ενότητες για ενίσχυση των υπάρχουσών γνώσεων και ενασχόληση με θέματα της καθημερινής ζωής είτε ειδικά προγράμματα με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων, μέσω εξατομικευμένης διδασκαλίας για να μπορεί ο κάθε μαθητής να προχωρά με τον δικό του ρυθμό, χωρίς άγχος (Ρουσσέας & Βρετάκου, 2006).

Συμπεράσματα

Η εγκατάλειψη του σχολείου δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μία μεμονωμένη πράξη, αλλά αποτελεί μία διαδικασία, η οποία μπορεί να ξεκινάει ακόμη και από το δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, μαθητές που εγκατέλειψαν το σχολείο, αναφέρουν πως ένιωθαν αποκομμένοι από το σχολείο για ένα ή περισσότερα χρόνια πριν την απόφασή τους, είχαν δηλαδή μία σταδιακή αποδέσμευση που έφτασε στην κορύφωση της με την πλήρη εγκατάλειψη του σχολείου (Bridgeland, Dilulio, & Morison, 2006).

Όπως φάνηκε, οι παράγοντες διαρροής μπορεί να σχετίζονται με το σχολείο και πιο συγκεκριμένα να είναι παράγοντες όπως τα προβλήματα στο σχολείο για θέματα πειθαρχίας, οι συγκρούσεις με μαθητές και καθηγητές, οι πολλές απουσίες, οι κακοί βαθμοί, η συχνή αλλαγή σχολείων ή μπορεί να σχετίζονται με την οικογένεια, δηλαδή παράγοντες όπως η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η έλλειψη υποστήριξης του νέου από την οικογένεια και η αδιαφορία, η διαφορετική εθνική καταγωγή ή φυλή, οι χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων και άλλα κοινωνικά ή προσωπικά προβλήματα (Παπαοικονόμου, 2019).

Όπως αναφέρθηκε, η σχολική διαρροή είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο που είναι συνδεδεμένο με οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα. Η επίλυση του προβλήματος της σχολικής διαρροής είναι αναγκαία και άμεσα συνδεδεμένη με την επίλυση των οικονομικών και κοινωνικών αιτιών που το ενισχύουν (PLANET,

2007), ενώ σε αυτή την επίλυση πρέπει να συμμετέχει τόσο το τοπικό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Σύμφωνα με τους Dynarski & Gleason (1998) «Ένα σχολείο έχει περιορισμένη δυνατότητα να κάνει τους περισσότερους μαθητές του ευτυχημένους (ή τουλάχιστον πρόθυμους να παρακολουθήσουν) και ίσως προσδοκούμε πολλά από αυτό. Αλλά αξίζει η προσέγγιση μια προσπάθεια. Εστιάζοντας στους μαθητές που έχουν δυσκολίες και δουλεύοντας ενεργά προς την κατεύθυνση κατανόησης των πηγών της δυσκολίας ίσως είναι πιο αποτελεσματικό από την εγκατάσταση ενός προγράμματος που θα «πιάσει» τους μαθητές μετά την πτώση τους» (Ρουσσέας & Βρεττάκου, 2006). Το παραπάνω απόσπασμα συνοψίζει και το βασικότερο συμπέρασμα της παρούσας εργασίας, το οποίο είναι πως η σχολική διαρροή και η σχολική αποτυχία δεν μπορούν και δεν πρέπει να θεωρηθούν ως προσωπικές αποτυχίες του μαθητή, αλλά πρέπει να έχει τη στήριξη των ενηλίκων εγκαίρως, έτσι ώστε να μπορέσει να ενισχυθεί το ενδιαφέρον του για το σχολείο, να μειωθεί το άγχος και να βρει το κίνητρο να συνεχίσει τη σχολική ζωή (Καλπαζίδου, 2021).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- American Psychological Association. (2012). *Facing the school dropout dilemma*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.aspx>
- Bourdieu, P. (1966). Condition de classe et position de classe. *Archives européennes de sociologie VII(2)*: 201-223.
- Bridgeland; J. M., Dilulio, Jr., J. J. and Morison, K. B. (2006). *The Silent Epidemic Perspectives of High School Dropouts*. A report by Civic Enterprises in association with Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture*. Reading: Addison-Wesley.
- Cavanaugh, R.F., & Dellar, G.B. (1997). *School Culture: A Quantitative Perspective on a Subjective Phenomenon*.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Redgrave, K., Day, L., Mozuraityte, N. (2013). *Preventing early school leaving in Europe : lessons learned from second chance education*, Publications Office.

Eurostat:

https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training &
https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/european-semester_thematic-factsheet_early-school-leavers_en_0.pdf

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059> Παπαϊωάννου, 2020).

Gleason, P., & Dynarski, M. (1998). Do We Know Whom To Serve? Issues in Using Risk Factors To Identify Dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(1), 25-41.

Gutierrez- Domenech, M. (2011). *Labour Market Prospects for School Dropouts in Spain*. Retrieved from https://www.sheffield.ac.uk/polopoly_fs/1.680680!/file/2011_D2_2_G-Domenech.pdf

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center, Communities In Schools

Jossey – Bass Sergiovanni, T., (1990). *Value-added Leadership*. United States of America: Harcourt Brace Jonavich, Inc.

KEEP ON. (2016). *KEEP ON Υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς της τάξης στη πρόληψη της σχολικής διαρροής των μεταναστών μαθητών*. Παιδαγωγικό Εγχειρίδιο. European Union. Διαθέσιμο στο keepon-project.eu

- Kosciw, J., Greytak, E., Diaz, E., & Barkiewicz, M. J. (2010). *The 2009 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual, and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: Gay, Lesbian and Straight Education Network.
- Marsh, H., & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: the good, the bad, and the nonlinear. *Harvard Educational Review*, 72, 464–513.
- Merce, I.I., Milin, I.A., Petroman, C. & Ciolac, R.M. (2015). School dropout - a social problem in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 623-628
- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., & Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics Of Education Review*, 20(5), 475-484. Retrieved from https://econpapers.repec.org/article/eeeecoedu/v_3a20_3ay_3a2001_3ai_3a5_3ap_3a475-484.htm
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (1989). *Organizational behavior*. Boston: Houghton Mifflin Co. Chicago
- Nord, C.W. (1998). Students do better when their fathers are involved». *Issue Brief, Eric Publication*, 3.
- OECD (2020), “*Ensuring inclusive education in all regions (SDG 4)*”, in *OECD Regions and Cities at a Glance 2020*, OECD Publishing, Paris
- PIAAC. (2012). <https://www.oecd.org/skills/piaac/>

- PLANET, (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, παραδοτέο 1. Καταγραφή ορισμών και μεθόδων αποτίμησης της σχολικής διαρροής. έκδοση 1.0.* Διαθέσιμο από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/376/111.pdf>
- Rumberger, R., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research.* Retrieved from http://cdrp.ucsb.edu/dropouts/pubs_reports.htm
- Schein, E. (1999). *The Corporate Culture.* San Francisco:
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229–240. <https://doi.org/10.2307/2393715>
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement:* Open University Press.
- Sweeten, G. (2006) Who Will Graduate? Disruption of High School Education by Arrest and Court Involvement, *Justice Quarterly*, 23:4, 462-480, DOI: [10.1080/07418820600985313](https://doi.org/10.1080/07418820600985313)
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition.* Chicago: University of Chicago Press.
- Tomás, A. C., Solís, J. S., & Torres, A. A. (2012). School dropout by gender in the European Union: Evidence from Spain/Abandono escolar en función del sexo en la unión europea: Evidencias sobre españa. *Estudios Sobre Educación*, 23, 117-139.
- Αντωνίου, Α.-Σ., Γιουμούκη, Μ., & Μπαμπάλης, Θ. (2018,). Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Συγκριτική μελέτη μεταξύ γενικών και ειδικών σχολείων.

Επιστήμες αγωγής, 3, 117-139 . Retrieved 23 February 2022, from <https://www.academia.edu/42374345/%CE%>

Βεργίδης, Δ. (1995). «Νεορατισμός και σχολείο – Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.81.

Δριτσάκη, Χ. Ν., & Κηπουρός, Α. (2007). Ανθρώπινο κεφάλαιο και οικονομική ανάπτυξη: μια εμπειρική έρευνα για την Ελλάδα με την ανάλυση της αιτιότητας. *Σπουδαί*, 57(2), 106-118. Αντλήθηκε από http://digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/786/1/t57_n2_106-118.pdf

Ε.Σ.Υ.Ε. (1984). *Αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού – κατοικιών της 5^{ης} Απριλίου 1981*. Στοιχεία από επεξεργασίας δείγματος 10% του συνόλου των απογραφικών δελτίων. Αντλήθηκε από την επίσημη ιστοσελίδα της ΕΛ.ΣΤΑΤ.: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00063.pdf

Ε.Σ.Υ.Ε. (2007). *Αποτελέσματα της απογραφής πληθυσμού – κατοικιών της 17^{ης} Μαρτίου 2001*. Αντλήθηκε από την επίσημη ιστοσελίδα της ΕΛ.ΣΤΑΤ.: http://dlib.statistics.gr/Book/GRESYE_02_0101_00088.pdf

Ελληνική Στατιστική Αρχή, (2009), Συνοπτική στατιστική επετηρίδα.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). *Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών – Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην Ατζέντα «Ευρώπη 2020»*. Βρυξέλλες, 31.1.2011 COM(2011) 18 τελικό.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περίοδος αναφοράς 2013-2016*

(Επιτελική Σύνοψη). Στο <http://www.iep.edu.gr/el/anakoinoseis-monada-sxolikis-foitisis-kai-metavasis/i-mathitiki-diarroi-stin-elliniki-protovathmia-kai-defterovathmia-ekpaidefsi-periodos-anaforas-2013-2016>

Καλπαζίδου, Γ. (2021). *Μαθητική Διαρροή: Πρόληψη και καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου*. Εκπαιδευτικό Υλικό. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων.

Κατσαούνη, Μ. (2010). *Μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων των μαθητών που φοιτούν σε δημόσια και ιδιωτικά λύκεια και προοπτικές εισαγωγής τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση-Διπλωματική εργασία*. Αντλήθηκε από http://attica.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1212/1/Katsaouni_Marina.pdf

Κείμενο διαλόγου αλλαγών. (χ.χ.). Αντλήθηκε από την ιστοσελίδα του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου: http://www.ntua.gr/announcements/dse/uploads/2010-10-25_352691_Keimeno_Dialogou_Allagwn.pdf

Κιούση, Σ. (2008). *Σχέση σχολικής κουλτούρας, αξιών και σχολικής βελτίωσης*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο «Νέο Εκπαιδευτικό Υλικό- Αξιολόγηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης», 1, σελ. 54.

Κιούση, Σ., & Κοντάκος, Α. (2006). *Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Στο Πρακτικά Συνεδρίου του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

Κουρουτσίδου, Μ. (2012). *Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχολικής*

διαρροής. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/36049#page/1/mode/2up>

Μπιτσάκος, Ν. & Αμπατζόγλου, Α. (2017). «*Η μαθητική διαρροή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις διευθυντών του Νομού Ηρακλείου Κρήτης*», Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία, Τόμος Β΄, Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών <https://preview.tinyurl.com/yxgkd58z>

Μπιτσάκος, Ν., Αμπατζόγλου, Α. (2017). *Η μαθητική διαρροή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Απόψεις διευθυντών του νομού Ηρακλείου. 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία, 5-7 Μαΐου 2017 (σσ. 636-644), (ISBN: 978-618-83501-1-3). Ηράκλειο: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών & Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ). Ιστότοπος: <https://goo.gl/uzNUMs>

Νικολάου, Σ.Μ. (2021). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στοιχεία και προβληματισμοί*. Διαθέσιμο στο <https://skepsy.edu.gr/wp-content/uploads/2021/02/%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A8%CE%A5-2-%CE%A413.pdf>

Οικονόμου, Κ. (2016). Αξιοποίηση της εμπειρίας από την Εκπαίδευση Δεύτερης Ευκαιρίας για την πρόληψη της μαθητικής διαρροής (με αφορμή μια πρόσφατη ευρωπαϊκή έρευνα). *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, Τόμος Β΄ Τεύχος 2*, σελ. 68-77

Πασιαρδή, Γ. 2001. *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2006). *Η Μαθητική Διαρροή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Επτάλοφος. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/par/p5.html>

Σαίτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σοφιανίδου, Ε. (2000). *Η διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης. Ένα πρόγραμμα πρόληψης στο δημοτικό σχολείο*. Διδ. Διατριβή, ΕΚΠΑ. Αθήνα.

Σταμέλος, Γ. (2002). *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ': α. η τεχνική της κοόρτης β. μακροσκοπική ανάλυση από το Δημοτικό στο Λύκειο γ. μαθητική διαρροή – εκπαιδευτικός αποκλεισμός – κοινωνικός αποκλεισμός: ένα μοντέλο*, Αθήνα: Ψηφίδα.

Σταμέλος, Γ. (2002). *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ': α. η τεχνική της κοόρτης β. μακροσκοπική ανάλυση από το Δημοτικό στο Λύκειο γ. μαθητική διαρροή – εκπαιδευτικός αποκλεισμός- κοινωνικός αποκλεισμός: ένα μοντέλο*, Αθήνα: Ψηφίδα.

Στρατηγικός πλαίσιο πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΡΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΡ “Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020”, 2015
https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2015/14.%CE%A3%CF%87%CE%AD%CE%B4%CE%B9%CE%BF_%CE%94%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%A0%CE%95%CE%A3_2014-2020.pdf

Τσαμαδιάς, Κ., & Σταϊκούρας, Χ. (2004). Το Ανθρώπινο Κεφάλαιο στην Οικονομία της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας (Περίοδος 1998-2002). *Εργασία που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: «Εκπαίδευση και Ανάπτυξη: Η περίπτωση της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας»*, 240 – 269. Αντλήθηκε από http://galaxy.hua.gr/~ctsamad/files/research_proc/perster04.pdf

Χατζηδήμα, Σ. (2002). Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη. *Σπουδαί*, 52(4), 155-165. Αντλήθηκε από http://digilib.lib.unipi.gr/spoudai/bitstream/spoudai/147/1/t52_n4_155to165.pdf

Χρόνη, Σ. (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση των σχολείων του νομού Κορινθίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/17453>