

Πράξη «Επιστημονική υποστήριξη σχεδιασμού εξειδίκευσης δράσεων ΠΕΣ»  
- MIS 5001036

## Τελική έκθεση ερευνητικών πορισμάτων της έρευνας πεδίου

Γιούλη Παπαδιαμαντάκη

---

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

---

ΙΕΠ 2019

*Όπου διατυπώνονται απόψεις στην παρούσα μελέτη αποτελούν απόψεις της συγγραφέα και όχι απαραίτητα επίσημες θέσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.*

Εισαγωγή .....	4
1. Η τοποθέτηση του προβλήματος .....	6
1.1. Εννοιολόγηση .....	8
1.2. Μαθητική διαρροή στην Ελλάδα: ποσοτικά δεδομένα .....	14
2. Η ταυτότητα της έρευνας .....	22
2.1. Το δείγμα .....	22
2.2. Τα μεθοδολογικά εργαλεία.....	24
3. Πληθυσμοί που διαρρέουν και λόγοι μαθητικής διαρροής.....	26
3.1. Ρομά .....	28
3.1.1. Εθνοπολιτισμική ταυτότητα και η έμφυλη διάσταση της διαρροής.....	29
3.1.2. Χαμηλό κοινωνικο-επίπεδο και αναλφαβητισμός.....	31
3.1.3. Προβλήματα φοίτησης των Ρομά .....	34
3.2. Πρόσφυγες – Ασυνόδευτοι Ανήλικοι.....	38
3.2.1. Οργανωτικά και διοικητικά προβλήματα.....	39
3.2.2. Ελλειματικό γνωστικό υπόβαθρο .....	41
3.3. Η διαρροή του «τυπικού» μαθητικού πληθυσμού. ....	43
3.4. Η ιδιαίτερη περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα ΕΠΑΛ .....	47
3.5. Συζήτηση.....	50
3.5.1. Συνεργασία με τους Δήμους και τις υπηρεσίες κοινωνικής προστασίας .....	52

3.5.2. Επιμόρφωση προσωπικού και παραγωγή υλικού .....	53
3.5.3. Προβλήματα υποδομών .....	54
4. Μέτρα στήριξης των εκπαιδευτικών μονάδων .....	56
4.1. Σχεδιασμός και Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος .....	56
4.1.1. Συνεργασία με τους Δήμους και τους φορείς κοινωνικής προστασίας	56
4.1.2. Επαγγελματική ανάπτυξη - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	57
4.1.3. Ενίσχυση των υποδομών .....	58
4.2. Ειδικά μέτρα για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση .....	58
4.2.1. Αύξηση της ελκυστικότητας των ΕΠΑΛ .....	58
4.2.2. Σύνδεση με την αγορά εργασίας.....	61
5. Επιτελική Σύνοψη .....	64
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	72

## Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο, αποτελεί τελικό παραδοτέο της έρευνας του ΙΕΠ που αφορά τη μαθητική διαρροή στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και τα ΕΠΑΛ. Τα ευρήματα ανά περιφέρεια παρουσιάστηκαν αναλυτικά στα προηγούμενα παραδοτέα της έρευνας (Π.1.2.3.1 – Δημοτικό, Π.1.2.3.2 – Γυμνάσιο – Π.1.2.3.3. – Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση – ΕΠΑΛ).

Εδώ επιχειρείται αφενός η συνοπτική παρουσίαση και σύγκριση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της μαθητικής διαρροής στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών που είναι περισσότερο εκτεθειμένοι στον κίνδυνο εγκατάλειψης του σχολείου, και αφετέρου η παρουσίαση μέτρων πρόληψης και περιορισμού του φαινομένου και στήριξης των εκπαιδευτικών μονάδων σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η έκθεση αρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά η συλλογιστική της ερευνητικής ομάδας, η εννοιολόγηση της μαθητικής διαρροής και η σχέση της με την υποεκπαίδευση και τον αναλφαβητισμό. Παρατίθενται επίσης συνοπτικά ποσοτικά δεδομένα για τη μαθητική διαρροή στην Ελλάδα τα οποία ελήφθησαν υπόψη για τη διαμόρφωση του δείγματος των μονάδων στις οποίες διεξήχθη η έρευνα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν και περιγράφεται συνοπτικά η μεθοδολογία της έρευνας, το τελικό δείγμα και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ποιοτική διερεύνηση της μαθητικής διαρροής.

Το τρίτο κεφάλαιο συνοψίζει τα ευρήματα των εκθέσεων για το Δημοτικό το Γυμνάσιο και τα Επαγγελματικά Λύκεια. Παρουσιάζονται αναλυτικά τα ποιοτικά και εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της μαθητικής διαρροής και οι λόγοι για τους οποίους συγκεκριμένες κατηγορίες ευαίσθητες κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού, ιδίως Ρομά και πρόσφυγες, διακόπτουν τη φοίτησή τους.

Το τέταρτο κεφάλαιο αναφέρεται αναλυτικά στα προτεινόμενα μέτρα πολιτικής για τη στήριξη των εκπαιδευτικών μονάδων τόσο της υποχρεωτικής όσο και της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το κείμενο ολοκληρώνεται με επιτελική σύνοψη που παρουσιάζει τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας.

## 1. Η τοποθέτηση του προβλήματος

Όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενο παραδοτέο της έρευνας (Π 1.2.1.2) η μαθητική διαρροή αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα συμπτώματα κοινωνικής παθογένειας που πλήττουν την ποιότητα κάθε δημοκρατικού ποαλιτεύματος στο σύγχρονο κόσμο.

Το συγκεκριμένο φαινόμενο διαμορφώνει δυσμενείς όρους τόσο για την ανάπτυξη όσο και την κοινωνική συνοχή, σε μια εποχή που η κινητικότητα των προσώπων, των ιδεών, των πληροφοριών, της εργασίας αλλά και γενικότερα της οικονομικής δραστηριότητας αποδεικνύεται ιδιαίτερα έντονη και ταχύτατα αναπτυσσόμενη.

Στο πλαίσιο μιας παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας, η εκπαίδευση σε όλες τις εκφάνσεις, τις όψεις και τις εκδοχές της αναδεικνύεται σε βασικό μοχλό ανάπτυξης και εκσυγχρονισμού των σύγχρονων κοινωνιών (Rupérez, 2003:249-261), γεγονός που επιβάλλει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών συστημάτων για τη συγκράτηση και την ενίσχυση του μαθητικού πληθυσμού με στόχο τη διεύρυνση, την εξειδίκευση αλλά και την ενδυνάμωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του.

Έτσι, το ζήτημα της μαθητικής διαρροής σε όποια βαθμίδα και αν εμφανίζεται αποτελεί μια ευθεία απειλή τόσο για την προσωπική ανάπτυξη και επαγγελματική προοπτική του μαθητή όσο και για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Freeman & Simonsen, 2015). Κατά συνέπεια η ενίσχυση των μαθητών αποτελεί επείγουσα και πρωταρχικής σημασίας προτεραιότητα κάθε δημοκρατικής και ευνομούμενης κοινωνίας, η οποία οφείλει να προστατεύει τα θεμελιώδη δικαιώματα των πολιτών της.

Στην Ελλάδα της μνημονιακής επιτροπείας και ιδιαίτερα στην πρώτη φάση εφαρμογής των πολιτικών που αυτή επέβαλλε, σημειώθηκε μια ανεπανάληπτη συρρίκνωση των δημόσιων δαπανών στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες εντάθηκαν προκαλώντας μεγαλύτερες πιέσεις στα κοινωνικά ευάλωτα στρώματα και κατά συνέπεια περισσότερο οδυνηρούς αποκλεισμούς. Παθογένειες χρόνων, με την ένταση της κρίσης συνέβαλαν στη συμβολική και ουσιαστική αποδυνάμωση των δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με συνέπεια την παγίωση εξαιρετικά αρνητικών δεδομένων, καθώς και ένα ευθύ πλήγμα στη συμβολική δύναμη της γνώσης ως πολιτισμικού δεδομένου. Είναι ευνόητο πως η ένταση των τάσεων αυτών συνέβαλε, ώστε μέρος του μαθητικού πληθυσμού να αντιμετωπίζει μεγαλύτερες δυσκολίες στο να συγκρατηθεί εντός του σχολείου, αφού τόσο η πρόσβαση όσο και η (ανοδική) εκπαιδευτική κινητικότητα άρχισαν να αποδεικνύονται μια εξαιρετικά γριφώδης και περισσότερο δαπανηρή επιλογή για την ελληνική οικογένεια.

Η πρόσφατη Έκθεση της UNICEF (2017) η οποία αποτυπώνει το επίπεδο διαβίωσης και ευημερίας των παιδιών στη χώρα μας, επικαιροποιεί την εικόνα του προβλήματος υπολογίζοντας πως «περίπου μισό εκατομμύριο παιδιά ζουν σε φτωχές οικογένειες» επισημαίνοντας πως «με βάση το όριο φτώχειας του 2007 το ποσοστό παιδικής φτώχειας από 22,6% το 2008 μειώνεται στο 20,7% το 2009. Στη διάρκεια της κρίσης όμως αυξάνεται με δραματικά γρήγορους ρυθμούς και ανέρχεται στο 55,1% το 2014. Αυτό σημαίνει ότι το 2014 το 55,1% των παιδιών της χώρας είχε συνθήκες διαβίωσης αντίστοιχες με αυτές που είχε το 20,7% των παιδιών το 2009» (Unicef, 2017:20). Στην ίδια έκθεση αποτυπώνεται μια εξίσου προβληματική εικόνα με βάση το «δείκτη υλικής αποστέρησης», αφού μέσω του δείκτη αυτού αποτυπώνεται η αδυναμία των νοικοκυριών να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες βασικές ανάγκες μέσω της έλλειψης αγαθών και υπηρεσιών τα οποία που θεωρούνται αναγκαία για την ευημερία και το επίπεδο

7



διαβίωσης των ατόμων (πληρωμή πάγιων λογαριασμών, κάλυψη έκτακτων οικονομικών αναγκών, κατάλληλη διατροφή, επαρκής θέρμανση, μία εβδομάδα διακοπές, πρόσβαση σε συγκεκριμένα διαρκή καταναλωτικά αγαθά). Σύμφωνα με την ίδια έκθεση, ένα παιδί βιώνει αποστέρηση αν ζει σε νοικοκυριό που αδυνατεί να ικανοποιήσει τουλάχιστον τρεις από τις εννέα επιλεγμένες βασικές ανάγκες, ενώ σε ακραία αποστέρηση βρίσκονται τα νοικοκυριά που αδυνατούν να ικανοποιήσουν τέσσερις από τις εννέα αυτές ανάγκες. Στην ίδια έκθεση επισημαίνεται πως το «2015 σχεδόν ένα στα δύο παιδιά στην Ελλάδα ζουν σε συνθήκες υλικής αποστέρησης. Με ποσοστό 45% η Ελλάδα, με μεγάλη διαφορά είναι η χώρα όπου τα παιδιά αντιμετωπίζουν την υψηλότερη υλική αποστέρηση μεταξύ των 14 παλαιότερων χωρών - μελών της ΕΕ» (Unicef, 2017:28).

### 1.1. Εννοιολόγηση

Η δραστική αντιμετώπιση ενός οποιουδήποτε κοινωνικού προβλήματος προϋποθέτει την ορθή διάγνωση του. Αυτό σημαίνει πως απαραίτητη προϋπόθεση πριν κάθε παρεμβατική δράση, αποτελεί η εννοιολογική οριοθέτηση καθώς και η κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην διαμόρφωση του προβλήματος.

Είναι σαφές πως είναι διαφορετική η βαρύτητα του φαινομένου της διαρροής όταν αναφερόμαστε στη διαρροή από την υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση σε σχέση με τη διαρροή από τις δομές δια βίου μάθησης ή τις δομές αρχικής ή συνεχιζόμενης κατάρτισης. Κι αυτό γιατί ο κάθε τύπος εκπαίδευσης (τυπική, μη τυπική, άτυπη κλπ) συνιστά ένα εντελώς διαφορετικό πεδίο με ειδικές αναφορές, χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, στοιχεία τα οποία συγκροτούν τη μοναδικότητά του μέσα στο στερέωμα του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, ακόμα και αν υπάρχουν κοινοί τόποι ή οριζόντια χαρακτηριστικά στην εκδήλωση ενός τέτοιου φαινομένου, είναι επιβεβλημένο να 8

προσεγγίσουμε εννοιολογικά τους «κυρίαρχους» ορισμούς βάσει των οποίων διαμορφώνεται και αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό, Ευρωπαϊκό, αλλά και διεθνές επίπεδο. Είναι σαφές πως ανάμεσα στους ορισμούς και τις εννοιολογικές προσεγγίσεις υπάρχουν πολλές αποκλίσεις και αλληλοεπικαλύψεις, με συνέπεια να βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα ετερογενές εννοιολογικό πλαίσιο.

Μια πρώτη γενική αναφορά στον όρο «διαρροή», εδράζεται στην περίπτωση εκείνων των νέων οι οποίοι δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη βασική (υποχρεωτική) τους εκπαίδευση, όπως αυτή καθορίζεται ως το minimum ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο διαμορφώνεται σύμφωνα με τις προδιαγραφές που μια κοινωνία θέτει (Bloch, 1991, Tinto, 1982, Dorn, 1993, Frymier, 1996).

Πρόκειται ουσιαστικά για αυτό που μια κοινωνία υποδεικνύει ως ελάχιστο εγγυημένο μορφωτικό επίπεδο, το οποίο προφανώς και αφορά όλους τους πολίτες ανεξαιρέτως. Υπό την έννοια αυτή σε μια κοινωνία, όπως η ελληνική, με βάση το τυπικό γράμμα του νόμου η διαρροή σε πρώτη ανάγνωση αφορά εκείνους που δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη γυμνασιακή (υποχρεωτική) εκπαίδευση (κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), αφού σύμφωνα και με το Ελληνικό σύνταγμα αυτό ορίζεται ως ελάχιστο μορφωτικό, υποχρεωτικό εκπαιδευτικό επίπεδο για κάθε Έλληνα πολίτη (έως και την ηλικία των 15 ετών).

Αν ωστόσο ρίξουμε μια ματιά στα στοιχεία των μαθητών που προχωρούν στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γενική και επαγγελματική), θα δούμε πως η συντριπτική πλειοψηφία των εφήβων συμμετέχει μαζικά στη λυκειακή βαθμίδα με συνέπεια στην κοινωνική συνείδηση το εκπαιδευτικό minimum, στην πράξη, να διαμορφώνεται στο απολυτήριο του Λυκείου. Αυτό σημαίνει πως οι ευρύτερες κοινωνικές πρακτικές αναφορικά προς το πεδίο της εκπαίδευσης 9

φαίνεται να έχουν διευρύνει το χρονικό όριο παραμονής στο εκπαιδευτικό σύστημα και να δημιουργούν μια διαφορετική κοινωνική προσδοκία για αυτό που αποκαλούμε «ελάχιστο εκπαιδευτικό επίπεδο» στις μέρες μας.

Κατά συνέπεια στην προέκταση του παραπάνω συλλογισμού ο όρος «διαρροή» ενέχει και μια άλλη σημασιодότηση, αφού περιστρέφεται γύρω από όλους όσους δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη βαθμίδα εκπαίδευσης που έχουν ξεκινήσει. Υπό την έννοια αυτή ο όρος της «διαρροής», ανεξάρτητα από την ολοκλήρωση της ελάχιστης (κατώτατης) βαθμίδας θεωρείται ένας σαφέστατα ευρύτερος όρος ο οποίος σχετίζεται και με τη μη ολοκλήρωση μιας βαθμίδας ανεξάρτητα από το επίπεδό της. Έτσι, συναντάμε τον όρο «διαρροή» και στις μεταύποχρεωτικές βαθμίδες εκπαίδευσης, αφού αυτή μπορεί να λάβει χώρα και στο Λύκειο, στο Πανεπιστήμιο, στα μεταπτυχιακά, στις δομές δια βίου μάθησης, στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας κ.ο.κ.

Πρόκειται στην ουσία για μια ευρύτερη προσέγγιση η οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μη ολοκλήρωση των σπουδών που η βαθμίδα συνεπάγεται, ενώ με τον όρο αυτό συνδηλώνεται και το δομικό πρόβλημα της αδυναμίας συγκράτησης του μαθητικού πληθυσμού στο εσωτερικό ενός εκπαιδευτικού χώρου.

Θα πρέπει να επισημανθεί επίσης, πως ανεξάρτητα από την ουσία της κάθε προσέγγισης είτε αυτή αφορά τη μη ολοκλήρωση μίας εκπαιδευτικής βαθμίδας, είτε τη μη ολοκλήρωση του ελάχιστου εγγυημένου εκπαιδευτικού επιπέδου, όπως αυτό κάθε φορά προσδιορίζεται, το ζήτημα της μαθητικής διαρροής εδράζεται σε μια ευρύτερη παθολογία, η οποία σχετίζεται με εσωτερικά ζητήματα του εκπαιδευτικού συστήματος, με ατομικά χαρακτηριστικά και προσωπικά βιώματα των μαθητών όσο και με ευρύτερα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά ζητήματα τα οποία πλαισιώνουν την αλληλόδραση και τα θεσμικά

10

συμφραζόμενα της εκπαιδευτικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής σε ένα θεσμικά οργανωμένο κράτος (Christenson & Thurlow, 2004).

Σύμφωνα με έναν ευρύτερο ορισμό, αποδεκτό τόσο από τη Eurostat όσο και από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, η μαθητική διαρροή αναφέρεται στους νέους οι οποίοι έχουν πρόωρα εγκαταλείψει το σχολείο (Dale, 2010:13). Πρόκειται ουσιαστικά για έναν ορισμό «ομπρέλλα», αφού αναφέρεται στους νέους 18-24 ετών που εμφανίζονται να μην έχουν ολοκληρώσει τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα δε βρίσκονται εντός κάποιας δομής εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Στην ουσία, αν η μαθητική διαρροή με την παραδοσιακή έννοια του όρου προσφέρεται για τη μέτρηση των απωλειών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η διερεύνησή του συνιστά ένα χρήσιμο εργαλείο για τη μελλοντική πρόβλεψη των πρόωρα διαρρεόντων από τις ευρύτερες δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Υπό την έννοια αυτή, σύμφωνα με προγενέστερη εννοιολογική προσέγγιση όπως αποτυπώνεται στη μελέτη του Ι.Ε.Π (2017): «το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής τίθεται, προσεγγίζεται και εξετάζεται σε συνάρτηση κυρίως με την κομβική έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση. Η μαθητική διαρροή αποτυπώνεται και ερμηνεύεται, σε αναφορά προς το πεδίο της επίσημης διαβαθμισμένης τυπικής εκπαίδευσης, και ειδικότερα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ως μία ουσιαστική συνιστώσα της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» (ΙΕΠ, 2017: 16).

Στη μελέτη του φαινομένου της διαρροής υπεισέρχονται και άλλες εννοιολογικές κατηγορίες όπως αυτές της «υπο-εκπαίδευσης» και του «αναλφαριθμητισμού» (Βεργίδης, & Σταμέλος, 2007) οι οποίες σχετίζονται με αυτό που αποκαλούμε «ελλιπές μορφωτικό κεφάλαιο» και σηματοδοτούν το βαθύτερο πρόβλημα της

11

ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε μία κοινωνία με στόχο την ανάδειξη διαστάσεων και παραμέτρων που λειτουργούν πέρα από τα ποσοστά και τους αριθμούς (Βεργίδης, & Σταμέλος, 2007).

Σύμφωνα και με παλαιότερους ορισμούς ο όρος «υποεκπαίδευση» μας παραπέμπει ευθέως στη μη φοίτηση, την ελλιπή, την μη ολοκληρωμένη ή την ανεπαρκή φοίτηση στο σχολείο. Η υποεκπαίδευση συνδέεται και με τον «αναλφαβητισμό», αφού το δημοτικό σχολείο (αρχική εκπαίδευση) είναι η βάση της εκπαιδευτικής πυραμίδας η οποία διαμορφώνει τη δυναμική του καθενός μέσα στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Σύμφωνα με τους ορισμούς της Unesco, η υποεκπαίδευση περιλαμβάνει την ελλιπή φοίτηση στο σχολείο και τον αναλφαβητισμό, ο οποίος παρεμπιπτόντως μπορεί να λάβει πολλές μορφές (πρωτογενής, ολικός, οργανικός κ.ά.). Θα μπορούσαμε επίσης να προσθέσουμε πως ο αναλφαβητισμός αφορά δυσχέρειες, οι οποίες εντοπίζονται στο επίπεδο ανάπτυξης της προσωπικότητας ενός ατόμου, καθώς και αδυναμίες στο επίπεδο κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ανάπτυξης της ευρύτερης κοινωνίας γεγονός που υποδηλώνει πως, όπως αναφέρει και ο Βεργίδης «όσο και να διευρυνθεί η έννοια του αναλφαβητισμού παραμένει εξαρτημένη από την ετυμολογία της και υποσύνολο της υποεκπαίδευσης» (Βεργίδης, 1999:13).

Ωστόσο, ακόμα και ο όρος υποεκπαίδευση με την πάροδο του χρόνου αλλά και με βάση το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, της γνώσης και της τεχνολογίας αποκτά σχετικό περιεχόμενο, αφού αυτό που ο όρος εμπεριέχει διαφοροποιείται διαρκώς. Κατά συνέπεια, ο όρος υπο-εκπαίδευση περιλαμβάνει την ανεπαρκή, ελλιπή, ελλειμματική, ακόμα και ανύπαρκτη απόκτηση μαθησιακών αποτελεσμάτων (γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων) στο πλαίσιο της σύγχρονης αγοράς εργασίας με συνέπεια, κάποια άτομα να μην είναι σε θέση να ασκήσουν με αποτελεσματικό τρόπο την άσκηση επαγγελματικών ρόλων. Στο σημείο αυτό, είναι σαφές πως ο όρος αναλφαβητισμός λειτουργεί καθοριστικά

12

στον τρόπο με τον οποίο σταθμίζουμε σε κάθε κοινωνία και εποχή την υποεκπαίδευση, αφού ακόμα και αν κάποιος κατέχει τυπικά προσόντα (ελλιπή, ολοκληρωμένα, ημιτελή κ.ο.κ) μπορεί να μην είναι σε θέση να ανταποκριθεί αποτελεσματικά και με επάρκεια στην άσκηση συγκεκριμένων ρόλων, αφού η εκπαίδευσή του αποδεικνύεται ελλιπής και ανολοκλήρωτη. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως το ζήτημα της υποεκπαίδευσης, αλλά και του αναλφαβητισμού συνδέονται τόσο με το ζήτημα της ουσίας και της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται όσο και με το ζήτημα της σχολικής διαρροής το οποίο αναμφίβολα εδραιώνει και επισφραγίζει την λειτουργία, αλλά και τις αρνητικές συνέπειες της υποεκπαίδευσης σε μία κοινωνία. Είναι σαφές πως είτε η «σχολική διαρροή», είτε η «πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης» συνηγορούν στην εδραίωση αυτού που αποκαλούμε υποεκπαίδευση με επακόλουθη συνέπεια και τον αντίστοιχο αναλφαβητισμό στην όποια εκδοχή και έκφασή του.

Συνοψίζοντας :

Η ερευνητική ομάδα υιοθέτησε τον ευρύτερο ορισμό και θεώρησε τη μαθητική διαρροή ως το κοινωνικό/εκπαιδευτικό φαινόμενο εγκατάλειψης ενός κύκλου σπουδών πριν την ολοκλήρωσή του και χωρίς λήψη του πιστοποιητικού ολοκλήρωσής του. Άρα το ενδιαφέρον της ομάδας επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των παραγόντων για τους οποίους μαθητές που έγγράφονται στο σχολείο δεν ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους. Στην παρούσα έρευνα δεν διερευνήθηκε ιδιαίτερα το φαινόμενο της μη εγγραφής των μαθητών στις υποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, φαινόμενο εξαιρετικά σημαντικό επίσης, το οποίο σε κάποιες περιπτώσεις εμφανίζεται με ιδιαίτερη ένταση, για παράδειγμα στους μουσουλμάνους της Θράκης, και το οποίο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα όφειλε επίσης να αντιμετωπίσει.

Η μαθητική διαρροή νοήθηκε ως ευρύτερο πρόβλημα της μαθησιακής διαδικασίας. Στην αντίληψη της ερευνητικής ομάδας η σχολική αποτυχία των μαθητών σε κάθε βαθμίδα, προϋποθέτει μια σειρά από «αποτυχίες» που προηγούνται του τελικού αποτελέσματος : αποτυχία ένταξης σχολικής ή και κοινωνικής, αποτυχία μάθησης, αποτυχία κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Έγινε προσπάθεια να φωτιστεί η σχέση της μαθητικής διαρροής με άλλα φαινόμενα όπως αυτό της υπο-εκπαίδευσης, (Βεργίδης-Σταμέλος, 2007) και του λειτουργικού αναλαφρητισμού (Γέρου, 1992, Πανταζής, & Σακελλαρίου, 2004) τα οποία είναι δυνατόν να συνδεθούν και με θεωρητικές προσεγγίσεις όπως αυτή του πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu,1977). Όπως επισημαίνει ο Σταμέλος (2002) ειδικά το πρόβλημα της υπο-εκπαίδευσης είναι εξαιρετικά σημαντικό, στο βαθμό που η αξία του τίτλου σπουδών βασίζεται στην εμπιστοσύνη της κοινωνίας προς το εκπαιδευτικό σύστημα. Ως εκ τούτου, η γείκευση του φαινομένου της υπο-εκπαίδευσης μπορεί να διαβρώσει την κοινωνική εμπιστοσύνη και να οδηγήσει σε κρίση νομιμοποίησης, τόσο των τίτλων σπουδών όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

## **1.2. Μαθητική διαρροή στην Ελλάδα: ποσοτικά δεδομένα**

Όπως έχει ήδη επισημανθεί σε προηγούμενο παραδοτέο της έρευνας (Π.1.2.1.2.) , παρά την οικονομική κρίση που η χώρα βιώνει από το 2009 τα γενικά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου εμφανίζουν πτωτική στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της EU (Education and training monitor,2018) το ποσοστό της πρόωρης εγκατάλειψης από την εκπαίδευση και την κατάρτιση (18-24) μειώθηκε από 11,3% το 2012 σε 7,9% το 2015 με κοινοτικούς μέσους όρους 12,7% και 11% αντίστοιχα. Επιπλέον, την ίδια περίοδο το ποσοστό για τους γηγενείς (native born) μειώθηκε από 8,2% σε 6,8% με κοινοτικούς μέσους

14

όρους 11.6% και 10.1% αντίστοιχα ενώ για τους μη γηγενείς (foreign born) το ποσοστό μειώθηκε από 41.4% σε 24.1% με τους κοινοτικούς μέσους όρους να μειώνονται από 24.9% και 19% αντίστοιχα. Τα στοιχεία της Eurostat<sup>1</sup> για την Ελλάδα εμφανίζουν μια αισθητή πτωτική τάση από το 9% το 2014 σε 7.9% σε 2015 με κοινοτικό μέσο όρο για το 2015, το 11%. Η ίδια τάση συνεχίζεται μειούμενη και για το έτος 2016 σε 6,2% και για το 2017 σε 6%.

Πρόσφατη έρευνα του Ι.Ε.Π (2017) αξιοποίησε προγενέστερη απόπειρα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2006) και προσπάθησε να αποτυπώσει ποσοτικά τη διαρροή των μαθητών/τριών στη χώρα μας. Παραθέτουμε συνοπτικά στη συνέχεια τα πιο επίκαιρα στοιχεία μαθητικής διαρροής στην Ελλάδα σύμφωνα με την έρευνα αυτή καθώς και ορισμένα βασικά ευρήματα τα οποία καθοδήγησαν την επιλογή των περιφερειών αλλά και των σχολικών μονάδων που εξετάστηκαν στην παρούσα ποιοτική έρευνα .

**Η μαθητική διαρροή στο Δημοτικό, (ISCED1)** κινείται σε χαμηλά ποσοστά αφού το γενικό ποσοστό φτάνει το 1,79% στις τάξεις Α΄- Γ΄ και το 1,65% στις τάξεις Δ΄- Στ΄ (ΙΕΠ, 2017:14). Παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση της μαθητικής διαρροής ανά περιφέρεια με τις περιοχές της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης να βρίσκονται αισθητά πάνω από το γενικό ποσοστό της επικράτειας (2,96% Α΄- Γ΄ - 2,68% Δ΄- Στ΄.) Ακολουθεί η Δυτική Ελλάδα (2,88% για τις τάξεις Α΄- Γ΄) και η Πελοπόννησος (2,01% για Δ΄- Στ΄) (ΙΕΠ, 2017:20). Σε επίπεδο νομού παρατηρούνται διαφοροποιήσεις, με υψηλότερη διαρροή στους νομούς Ξάνθης (6,26% και 5,05% αντίστοιχα) και Δυτικής Αττικής (4,94% και 4,80% αντίστοιχα) σε ποσοστό τριπλάσιο του γενικού ποσοστού της επικράτειας. Το φύλο δεν φαίνεται να εμφανίζει σημαντικό ρόλο σε επίπεδο επικράτειας ενώ όσο προχωρούν οι τάξεις η διαρροή μειώνεται σε αντίθεση με την τάξη εισαγωγής

<sup>1</sup> [http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_14&lang=en](http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en)



(ΙΕΠ, 2017:17). Επιπροσθέτως αναφορικά προς την ηλικία των μαθητών εντοπίζεται πως ότι όσο μεγαλύτερος/η είναι ο μαθητής/τρια σε σχέση με την επίσημη ηλικία κάθε τάξης, τόσο ο αριθμός των μαθητών/τριών μειώνεται, ενώ όσο μεγαλύτερος/η είναι ο μαθητής/τρια σε σχέση με την επίσημη ηλικία για κάθε τάξη, το ποσοστό διαρροής αυξάνεται δυσανάλογα. Το χαμηλότερο ποσοστό διαρροής παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες που βρίσκονται ακριβώς στο «κανονικό» έτος γέννησης σύμφωνα με την τάξη τους.

**Η μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο (ISCED2)** στην περίοδο 2013-2016 εμφανίζει σαφέστατα πτωτική τάση σε σχέση με παλαιότερες έρευνες του Π.Ι. Σε επίπεδο περιφέρειας η Ανατολική Μακεδονία-Θράκη, η Πελοπόννησος και η Δυτική Ελλάδα εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά. Σε επίπεδο Νομών τα πρωτεία έχουν οι νομοί που περιλαμβάνονται στην Ανατολική Μακεδονία-Θράκη, αλλά και περιοχές όπως η Αργολίδα και η Ηλεία. Στο νομό της Αττικής, υψηλότερη διαρροή εμφανίζεται στην περιφερειακή ενότητα της Δυτικής Αττικής (9,81%), η οποία αποτελεί μία από τις υψηλότερες της χώρας (τρίτη κατά σειρά), καθώς και της Α' Αθήνας (5,71%), η οποία περιλαμβάνει τα σχολικά συγκροτήματα του κέντρου της πρωτεύουσας. Το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής εμφανίζεται στην Α τάξη του Γυμνασίου, γεγονός που επιβεβαιώνει όλες τις αναφορές περί της διαρροής που εμφανίζεται στις μεταβάσεις από βαθμίδα σε βαθμίδα. Το φύλο στο γενικότερο ποσοστό, εμφανίζεται να λειτουργεί επιδραστικά με τα αγόρια να υπερτερούν στη διαρροή σε σχέση με τα κορίτσια ενώ η αστικότητα δεν εμφανίζεται να επηρεάζει σημαντικά. Η ηλικία των μαθητών εμφανίζεται να παίζει σημαντικό ρόλο αφού όσο αυτή απομακρύνεται από την επίσημα θεσμοθετημένη ηλικία της τάξης τόσο η πιθανότητα διαρροής αυξάνεται.

**Το Γενικό Λύκειο (ISCED 3)** εμφανίζει ακόμα χαμηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής. Διαπιστώνεται αισθητή μείωση μεταξύ 2000-01, 2003-04 και 2013 -14

(από 3,32% και 2,32% στο 1,92% αντίστοιχα). Αξίζει να σημειωθεί πως και στο Λύκειο επιβεβαιώνεται η αύξηση της διαρροής στην τάξη μετάβασης (το 75% περίπου των μαθητών /τριών διαρρέουν στην Α' τάξη και το ποσοστό τους βαίνει μειούμενο στις τάξεις Β' και Γ'), ενώ ως προς την έμφυλη διάσταση τα αγόρια εμφανίζονται να διαρρέουν μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα κορίτσια. Το ποσοστό της μαθητικής διαρροής στο Γενικό Λύκειο εμφανίζεται μικρότερο στις αστικές περιοχές απ' ό,τι στις αγροτικές, ενώ παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένο στην Α' τάξη, καθώς και στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια είτε πρόκειται για αστικές είτε για ημιαστικές είτε για αγροτικές περιοχές. Το ζήτημα της ηλικίας ενεργεί και εδώ επιδραστικά. Αυξημένα ποσοστά διαρροής εμφανίζονται στις/στους μεγαλύτερες/ους ηλικιακά μαθήτριες/τές σε σχέση με τον μαθητικό πληθυσμό της επίσημα θεσμοθετημένης ηλικίας φοίτησης ενώ για τους μαθητές της κανονικής ηλικίας η μαθητική διαρροή δεν εμφανίζεται σημαντικά διαφοροποιημένη με βάση το φύλο. Σε ό,τι αφορά στις περιφέρειες της χώρας η υψηλότερη μαθητική διαρροή στο Γενικό Λύκειο παρουσιάζεται στη νησιωτική χώρα, Κρήτη (2,68%), Νότιο Αιγαίο (2,61%) και Ιόνια Νησιά (2,46%).

**Η περίπτωση των ΕΠΑΛ** στην Ελλάδα είναι ιδιαίτερη και είναι αυτή που συγκεντρώνει ενδεχομένως τα περισσότερα προβλήματα μαθητικής διαρροής. Εδώ δεν υφίστανται δεσμεύσεις υποχρεωτικότητας (νομικές και άλλες) με τον τρόπο που υπάρχουν στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση. Ωστόσο το ΕΠΑΛ δεν έχει ακόμα ξεπεράσει ένα είδος κοινωνικού στιγματισμού που το διατρέχει και έχει να κάνει με τη διαδεδομένη αντίληψη ότι εκεί πάνε οι λιγότερο καλοί μαθητές. Συνεπώς, η φοίτηση στο ΕΠΑΛ φέρει μαζί της μια σχολική πορεία που είναι πολλές φορές διαμορφωμένη μέσα από τραυματικές εμπειρίες τόσο μαθησιακές όσο και ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ι.Ε.Π για το σχολικό έτος 2013-14, το ποσοστό της μαθητικής διαρροής ανέρχεται στο 11,02% (Ι.Ε.Π, 2017:20). Το υψηλότερο ποσοστό εμφανίζεται στην εισαγωγική τάξη (8,6%) ενώ στις επόμενες τάξεις ακολουθεί πρωτική τάξη. Επιπροσθέτως, ισχύει αυτό που ήδη έχει επισημανθεί και στις άλλες βαθμίδες και τύπους σχολείων, το ότι η μαθητική διαρροή, και ιδιαίτερα στην Α' τάξη του ημερήσιου δημόσιου επαγγελματικού Λυκείου, αφορά περισσότερους τους/τις μαθητές/τριες των οποίων η ηλικία τους δεν αντιστοιχεί στην επίσημη θεσμοθετημένη ηλικία και εμφανίζονται να έχουν επαναλάβει τάξεις (κατά κανόνα) στο Γυμνάσιο.

Αναφορικά προς τη διάσταση του φύλου, τα κορίτσια, κατά κανόνα, εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό συμμετοχής στα ΕΠΑΛ όπως και μικρότερα ποσοστά διαρροής σε σχέση με τα αγόρια. Αντίστοιχα το ποσοστό της μαθητικής διαρροής των αγοριών σε όλες τις περιοχές της χώρας (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές) εμφανίζεται αυξημένο σε σχέση με το ποσοστό μαθητικής διαρροής στο σύνολο της χώρας ενώ παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με αυτά των κοριτσιών στις περισσότερες περιφέρειες της χώρας.

Το υψηλότερο ποσοστό μαθητικής διαρροής στα δημόσια ημερήσια ΕΠΑΛ ανά γεωγραφική Περιφέρεια εμφανίζεται στη Στερεά Ελλάδα (14,96%), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό μαθητικής διαρροής εμφανίζεται στη Δυτική Μακεδονία (6,80%) (ΙΕΠ,2017:20).

Συμπερασματικά αναφερόμενοι και στις τρεις βαθμίδες θα μπορούσαμε να πούμε πως εμφανίζονται πέρα από τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τα εξής, κοινά, «οριζόντια» χαρακτηριστικά:

- Εμφανίζεται διαχρονικά μείωση της μαθητικής διαρροής το 2013 στους περισσότερους νομούς της χώρας σε σχέση με το 2000 και το 2003. Τα ποσοστά διαρροής είναι σχετικά χαμηλά σε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Γενικό

Λύκειο (περίπου στο 2% του μαθητικού πληθυσμού). Τα ΕΠΑΛ αντίθετα εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά μαθητικής διαρροής (περί το 11% του μαθητικού πληθυσμού) και φαίνεται ότι αποτελούν ιδιαίτερη περίπτωση στο ελληνικό πλαίσιο.

- Η μαθητική διαρροή εμφανίζει αυξητικές τάσεις στις τάξεις μετάβασης (Α' τάξη) ανεξαρτήτως φύλου, γεγονός που υποδηλώνει πως οι διαδικασίες εκπαιδευτικής μετάβασης δεν αποδεικνύονται στέρεες και αποτελεσματικές. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την πεποίθηση πως η σύνδεση των βαθμίδων δεν φαίνεται να υπάγεται σε ένα κοινό παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς, το οποίο να διέπει με ενιαίο τρόπο την εκπαιδευτική κινητικότητα από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Αναμφίβολα, τα υψηλότερα ποσοστά διαρροής στις εισαγωγικές βαθμίδες επιβεβαιώνουν την «παιδαγωγική ασυνέχεια» ανάμεσα στις «δομές προέλευσης» και τις «δομές υποδοχής», γεγονός που οφείλουμε να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας με στόχο την αποφυγή και την εξάλειψη των διαμεσολάβησεων εκείνων που δυσχεραίνουν την ομαλή μετάβαση και συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδρομής.
- Η υψηλότερη μαθητική διαρροή στο δημοτικό (τόσο στις τάξεις Α' - Γ' όσο και στις τάξεις Δ' - Στ'), εμφανίζεται στους νομούς Ξάνθης και Δυτικής Αττικής. Υψηλή διαρροή καταγράφεται επίσης στους νομούς Ηλείας και Φωκίδας (τάξεις Α' - Γ') και Ροδόπης (τάξεις Δ' - Στ'). Η χαμηλότερη διαρροή στην επικράτεια παρατηρείται στους νομούς Τρικάλων, Καστοριάς και Φλώρινας (τάξεις Α' - Γ') και αντίστοιχα Καστοριάς, Δράμας (τάξεις Δ' - Στ')
- Η έμφυλη διάσταση εμφανίζεται εντονότερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδίως στα ΕΠΑΛ όπου τα αγόρια εγκαταλείπουν το σχολείο με μεγαλύτερη ένταση από ότι τα κορίτσια. Το γεγονός αυτό

φαίνεται να συνδέεται και με μια σειρά προτύπων, τα οποία συνεχίζουν να λειτουργούν στο πεδίο του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί πως ο χώρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης παραδοσιακά έλκει περισσότερο τα αγόρια (τα οποία εμφανίζουν και τη μεγαλύτερη διαρροή) αφού συνεχίζουν να ενεργούν τα στερεότυπα γύρω από τις ταξινομήσεις του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Ωστόσο η έμφυλη εικόνα της μαθητικής διαρροής έχει και περιφερειακό πρόσημο αφού εμφανίζονται διακυμάνσεις με μεγάλες διαφορές σε περιοχές όπως τα νησιά του Αιγαίου και η Κρήτη (ICSED 2) και Θεσσαλία, Νότιο Αιγαίο, Στερεά Ελλάδα (ICSED 3).

- Η μαθητική διαρροή εμφανίζεται μικρότερη στις αστικές περιοχές με αυξητικές τάσεις στις αγροτικές και τις ημιαστικές περιοχές των διοικητικών περιφερειών, χωρίς μεγάλες διαφοροποιήσεις. Παρόλο που οι διαφορές δεν είναι μεγάλες, οι ημιαστικές και οι αγροτικές περιοχές (στις οποίες συμπεριλαμβάνεται ουσιαστικά και το μεγαλύτερο μέρος της νησιωτικής Ελλάδας) εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά μαθητικής διαρροής σε σχέση με τις αστικές. Είναι προφανές πως σε απόλυτους αριθμούς (λόγω πληθυσμιακής πυκνωσης) ο Νομός Αττικής (και ειδικότερα οι περιοχές της Δυτικής Αττικής) συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο αριθμό διαρρεόντων μαθητών. Ωστόσο τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητικής διαρροής εμφανίζονται σε περιοχές όπως η Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, η Δυτική Ελλάδα, η Δυτική Αττική, το Νότιο Αιγαίο.
- Αυξητικές τάσεις εμφανίζει η μαθητική διαρροή στους μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/τριες, τους μαθητές δηλαδή που η ηλικία τους δεν αντιστοιχεί στην επίσημη/θεσμοθετημένη ηλικία φοίτησης. Το ζήτημα της εναρμόνισης της φυσικής ηλικίας με αυτό της επίσημα θεσμοθετημένης η οποία αντιστοιχεί σε κάθε τάξη, φαίνεται πως λειτουργεί ευθέως 20

επιδραστικά στο ζήτημα της διαρροής. Όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η διαφορά τόσο μεγαλύτερες εμφανίζονται οι πιθανότητες για εκδήλωση μαθητικής διαρροής. Σύμφωνα με τα υπάρχοντα στοιχεία η επανάληψη τάξης ή η διακοπτόμενη φοίτηση λειτουργούν ενισχυτικά προς στο φαινόμενο της διαρροής αφού παγιώνουν μια «αρνητική ταυτότητα» η οποία πέρα από τις υποεπιδόσεις και την σχολική αποτυχία τους ακολουθεί σε όλη τη φάση της εκπαιδευτικής τους διαδρομής με συνέπεια η διαρροή να εμφανίζεται ως φυσική εξέλιξη.

Με βάση την εννοιολόγηση και τα υφιστάμενα ποσοτικά δεδομένα που συνοπτικά παρατέθηκαν παραπάνω διατυπώθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα

- Κατά πόσο το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής συνδέεται με τον λειτουργικό αναλφαβητισμό και την υποεκπαίδευση και έχει κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό αποτύπωμα που φτάνει στο σχολείο από το εξωτερικό του περιβάλλον;
- Κατά πόσο το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής αλλά και του λειτουργικού αναλφαβητισμού και της υποεκπαίδευσης συνδέονται με με ατομικά χαρακτηριστικά, ανεπάρκειες και προβλήματα που δημιουργούνται κατά τη διαδικασία μάθησης κάποιων μαθητών;
- Κατά πόσο το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής, του λειτουργικού αναλφαβητισμού και της υποεκπαίδευσης φαίνεται να συνδέονται με ενδο-σχολικές πρακτικές που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου

## 2. Η ταυτότητα της έρευνας

Όπως ήδη επισημάνθηκε η μαθητική διαρροή στις διαφορετικές βαθμίδες έχει διαφορετική βαρύτητα. (Π. 1.2.1.3) «η μη ολοκλήρωση ενός κύκλου σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Cairns, R. Cairns, B. & Neckerman, 1989) έχει απόλυτα βαρύτερες και ουσιαστικότερες συνέπειες σε πολλά επίπεδα, σε σχέση με κάποιον που διαρρέει από τη μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια .... Αναμφίβολα στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής που διαρρέει στερείται βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, η έλλειψη των οποίων τον καθιστά εξ' ολοκλήρου ανίσχυρο απέναντι στις απαιτήσεις της σύγχρονης επαγγελματικής αλλά και κοινωνικής πραγματικότητας». Τα παραπάνω οδήγησαν την εστίαση της έρευνας σε Δημοτικό και Γυμνάσιο που αποτελούν τις βαθμίδες υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

Ωστόσο έχει εξαιρετική σημασία και η διερεύνηση της διαρροής από τη (μεταϋποχρεωτική) δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα την τεχνική επαγγελματική, δεδομένου ότι η εγγραφή στη συγκεκριμένη βαθμίδα αποτελεί επιλογή των μαθητών (και των οικογενειών τους) και – θεωρητικά τουλάχιστον – είναι δυνατόν να οδηγήσει σε επαγγελματική αποκατάσταση. Οι σκέψεις αυτές οδήγησαν στη διερεύνηση της μαθητικής διαρροής στα ΕΠΑΛ τα οποία, όπως υποδεικνύουν τα ποσοτικά δεδομένα εμφανίζουν σαφώς υψηλότερη διαρροή από όλους τους άλλους τύπους σχολείων και φαίνεται να αποτελούν ιδιαίτερη περίπτωση στο ελληνικό πλαίσιο.

### 2.1. Το δείγμα

Η έρευνα πεδίου για τη διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της μαθητικής διαρροής έλαβε χώρα από τον Νοέμβριο του 2018 μέχρι τον Μάρτιο του 2019 και κάλυψε τις περιφέρειες Αττικής, Δυτικής Ελλάδας και Ανατολικής

Μακεδονίας και Θράκης, οι οποίες σε αρχικό στάδιο είχαν κριθεί ως οι πιο πρόσφορες, δεδομένου ότι εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής και συγκεντρώνουν πληθυσμούς με εθνοτικές ιδιαιτερότητες, (Ρομά, μετανάστες δεύτερης γενιάς, πρόσφυγες, μουσουλμάνους).

Στο τελικό δείγμα περιλήφθηκαν συνολικά 13 σχολικές μονάδες και συγκεκριμένα:

(α) 4 μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μία στην περιφέρεια Αττικής (23<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο-Κεντρικού Τομέα Αθηνών) μία στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας (Δημοτικό Σχολείο Σαγείκων) και δύο στην περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (15<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο περιοχής Δροσερού). Διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με τους 4 διευθυντές των σχολικών μονάδων, 2 focus group με 7 διδάσκοντες και ατομικές συνεντεύξεις με προέδρους και μέλη συλλόγων γονέων.

(β) 3 μονάδες υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μία σε κάθε περιφέρεια και συγκεκριμένα στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Αθήνας, στο 2<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Παραλίας Πατρών και στο 8<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Ξάνθης. Διενεργήθηκαν συνεντεύξεις με τους 3 διευθυντές των σχολικών μονάδων και focus group με 6 διδάσκοντες και 11 μαθητές των μονάδων.

(γ) 6 μονάδες τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, από μία στις περιφέρειες Θράκης (1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Ξάνθης) και Δυτικής Ελλάδας (2<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Πάτρας) και τέσσερις μονάδες στην περιφέρεια Αττικής (2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Αχαρνών, 1<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Αθηνών και 3<sup>ο</sup> ΕΠΑΛ Σιβιτανιδείου). Για τη διερεύνηση της μαθητικής διαρροής στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση διενεργήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με τους 6 διευθυντές των σχολικών μονάδων και focus group με 17 διδάσκοντες και 24 μαθητές.



Η εικόνα συμπληρώθηκε με ατομικές συνεντεύξεις (συνολικά 11) Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνδικαλιστών και εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων στις τρεις περιφέρειες. Η συμπερίληψη των κοινωνικών εταίρων είχε στόχο τη διερεύνηση απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων σε επίπεδο ομάδων εστίασης, φορέων ή προσώπων που κατέχουν θέσεις ευθύνης όχι μόνο στον εκπαιδευτικό μηχανισμό αλλά και στην τοπική κοινωνία απώτερο σκοπό τη διερεύνηση του κατά πόσο αντιλαμβάνονται την κρισιμότητα του ζητήματος ή του κατά πόσο είναι σε θέση να συμπράξουν από κοινού με άλλους θεσμικούς φορείς για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής. Ήταν σαφές πως οι συσχετίσεις αυτές θα πρέπει να αναζητηθούν μέσα από συνεντεύξεις με τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, στελέχη της εκπαίδευσης) όσο και μέσα από εμπειρίες και αφηγήσεις εκπροσώπων των κοινωνικών εταίρων.

## 2.2. Τα μεθοδολογικά εργαλεία

Διαμορφώθηκαν διαφορετικά πρωτόκολλα συνέντευξης για τις διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων τα οποία εστίασαν σε δύο επίπεδα: α) σε παράγοντες που ενεργούν στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και σχετίζονται με ευρύτερο κοινωνικό-οικονομικό αλλά και πολιτισμικό πλαίσιο της τοπικής και περιφερειακής κοινωνίας μέσα στο οποίο είναι ενταγμένη η σχολική μονάδα. β) σε παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, την οργάνωση και τη λειτουργία της μονάδας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις που αρθρώθηκαν πάνω στους ακόλουθους βασικούς θεματικούς άξονες:

**Άξονας 1<sup>ος</sup>:** Αναζήτηση στοιχείων με στόχο τη γενική περιγραφή του κλίματος της σχολικής μονάδας. Τα στοιχεία αυτά αναζητήθηκαν στο πλαίσιο της συνέντευξης με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς σε όλες τις σχολικές

24

μονάδες που επιλέχθηκαν για την έρευνα. Έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν όπου ήταν δυνατό «ιδιαιτερότητες» της περιοχής οι οποίες κατά την άποψη των συμμετεχόντων συνδέονται με το ζήτημα της μαθητικής διαρροής. Στο πλαίσιο αυτό διερευνήθηκε και η δυνατότητα σύνδεσης της σχολικής μονάδας με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία και τη στρατηγική ανάπτυξης της περιοχής.

**Άξονας 2<sup>ος</sup>** : Καταγραφή απόψεων και εμπειριών των διευθυντών, των εκπαιδευτικών των στελεχών εκπαίδευσης και των μαθητών σχετικά με τα ατομικά και τα οικογενειακά χαρακτηριστικά των μαθητών που διαρρέουν αλλά και τις δυνατότητες πρόληψης ή περιορισμού του φαινομένου.

**Άξονας 3<sup>ος</sup>**: Αναζήτηση προτάσεων πολιτικής και πιθανών μέτρων στήριξης των σχολικών μονάδων με στόχο της αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής.

### 3. Πληθυσμοί που διαρρέουν και λόγοι μαθητικής διαρροής.

Ένα πρώτο σημαντικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι συνολικά, η μαθητική διαρροή δεν καταγράφεται σαν ουσιαστικό πρόβλημα των εκπαιδευτικών μονάδων σε καμία βαθμίδα.

Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο τα ποσοστά διαρροής είναι γενικά μικρά (κάτω από 2%). Στην μεταϋποχρεωτική τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση τα ποσοστά διαρροής είναι μεν αυξημένα σε σχέση με την υποχρεωτική και κυμαίνονται περί το 11%, αλλά οι συμμετέχοντες τα αποδίδουν στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος. Η διαρροή δεν καταγράφεται ως το σημαντικό πρόβλημα των εκπαιδευτικών μονάδων. Αντίθετα αυτό που φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα είναι η χαμηλή ελκυστικότητα του συγκεκριμένου τύπου σχολείου (ΕΠΑΛ) και η γενικότερη μείωση του μαθητικού πληθυσμού, ειδικότερα στα μικρότερα μεγέθους ΕΠΑΛ, τα οποία συνεχώς φθίνουν, με αποτέλεσμα οι διευθυντές και οι διδάσκοντες να ανησυχούν ακόμα για τη βιωσιμότητα των συγκεκριμένων μονάδων.

Από την έρευνα πεδίου προκύπτει ότι και στις τρεις βαθμίδες οι μαθητές που διαρρέουν ανήκουν στις «ευαίσθητες ή ευάλωτες» πληθυσμιακές ομάδες και εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά. Οι συμμετέχοντες σε όλες τις βαθμίδες συστηματικά αναφέρονται στη μαθητική διαρροή των Ρομά, των προσφύγων, ιδιαίτερα των ασυνόδευτων ανηλίκων και των μεταναστών.

Σε όλες τις περιφέρειες τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται υψηλή διαρροή των Ρομά, τόσο των χριστιανών όσο και των μουσουλμάνων, ιδιαίτερα στην περίπτωση της Θράκης. Παρά τις διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της συγκεκριμένης εθνοπολιτισμικής ομάδας, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι η ιδιαίτερη κουλτούρα που προάγει την

ενδογαμία μέσα στις φυλές και και όχι η θρησκευτική ταυτότητα που συσχετίζεται με τη διαρροή.

Προβλήματα αναφέρονται επίσης με τη φοίτηση των πρόσφυγων, ιδιαίτερα των ασυνόδευτων ανηλίκων ή/και των μεταναστών. Το πρόβλημα έχει ενταθεί μετά την προσφυγική κρίση και την αύξηση των σχετικών ροών προς την Ελλάδα.

Ένα μικρότερο ποσοστό της διαρροής οφείλεται στην διακοπή φοίτησης παιδιών από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και οικογένειες με προβλήματα. Τα συγκεκριμένα παιδιά είναι πιθανόν να εμφανίζουν και ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες ή να εμφανίζουν ψυχολογικά προβλήματα.

Οι συμμετέχοντες συστηματικά και σε όλες τις περιπτώσεις συνδέουν τη διαρροή με το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, την οικογενειακή ανέχεια και τη φτώχεια καθώς και με την ελλιπή στήριξη των μαθητών από τις οικογένειες τους. Ο Φωτόπουλος στη μελέτη για το Δημοτικό σημειώνει ότι το «πρόβλημα της μαθητικής διαρροής, όπως αποτυπώνεται στις συνεντεύξεις και τις αναφορές και στις τρεις περιοχές στις οποίες επιχειρήθηκε μια «εκ του σύνεγγυς» προσέγγιση, συνδέεται με μια σειρά από γενικές παρατηρήσεις που αποτελούν «οριζόντια» χαρακτηριστικά τα οποία οφείλουμε να λάβουμε σοβαρά υπόψη... Αναμφίβολα, το ζήτημα της χαμηλού επιπέδου κοινωνικοοικονομικής προέλευσης εμφανίζεται ως «οριζόντια» παράμετρος σε όλο το εύρος των συζητήσεων και των αναφορών γύρω από το ζήτημα της μαθητικής διαρροής, γεγονός που υποδηλώνει πως εμφανίζεται μια σοβαρή συσχέτιση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας με το εν λόγω φαινόμενο» (Π.1.2.3.1, σ.40).

Και στις τρεις βαθμίδες η μαθητική διαρροή ειδικών «ευαίσθητων» ομάδων του πληθυσμού συσχετίζεται με την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, πρόβλημα το οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι δεν έχει καταφέρει να

27

αντιμετωπίσει ικανοποιητικά σε καμία βαθμίδα, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται.

Ωστόσο, ενώ στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η διαρροή αποδίδεται σχεδόν αποκλειστικά σε πολιτισμικούς κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες («εξωγενείς» παράγοντες κατά την έκφραση του Σταμέλου) στην δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση επισημαίνονται και πρακτικές των ίδιων των σχολικών μονάδων που συνδέονται με «στρεβλώσεις του θεσμικού πλαισίου» που οδηγούν σε συγκεκριμένου τύπου διαρροή.

Ειδικότερα μπορεί κανείς να σημειώσει τα ακόλουθα:

### 3.1. Ρομά

Τόσο η μελέτη για το Δημοτικό (Π.1.2.3.1) όσο η μελέτη για το Γυμνάσιο (Π.1.2.3.2) αναφέρουν υψηλή διαρροή Ρομά, τόσο στην περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, όσο και στην περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Αντίθετα στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση οι Ρομά δεν φαίνεται να ανήκουν στου πληθυσμούς που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά μαθητική διαρροής. Θα πρέπει όμως να ληφθεί υπόψη ότι μικροί (απόλυτοι) αριθμοί Ρομά εγγράφονται στα ΕΠΑΛ, δεδομένου ότι οι περισσότεροι δεν καταφέρνουν καν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Και στα δύο παραδοτέα που παραπάνω αναφέρθηκαν επισημαίνεται το πολιτισμικό χάσμα ανάμεσα στο βιωτικό επίπεδο και την κουλτούρα των κοινοτήτων Ρομά και την κουλτούρα του σχολείου.

Συγκεκριμένα στο Π 1.2.3.2. αναφέρεται ότι η σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης που συμμετείχε στην έρευνα «υποδέχεται μια ομάδα Ρομά η οποία φαίνεται να έχει αποδεχθεί, υπό προϋποθέσεις, την ανάγκη της εκπαίδευσης. Ωστόσο υφίσταται τεράστια πολιτισμική απόσταση μεταξύ

28

σχολείου και τόπου διαμονής (μαχαλά) και ο πληθυσμός εμφανίζει σαφές πρόβλημα υποεκπαίδευσης καθώς, «η παραμονή τους στο Δημοτικό δεν συνέβαλε στον εγγραμματισμό τους». Δεν θα πρέπει εξ άλλου να παραγνωριστεί το γεγονός ότι οι τοπικές κοινωνίες δεν έχουν ενεργοποιηθεί όσο θα όφειλαν ή θα μπορούσαν για τον περιορισμό της μαθητικής διαρροής. Αναφερόμενος για παράδειγμα στο Νομό Ξάνθης ο Επιστημονικός Συνεργάτης του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ χρησιμοποιεί το χαρακτηρισμό «μωσαϊκό κοινωνικού αποκλεισμού». Κατά την άποψή του το φαινόμενο της διαρροής συνδέεται με γενικότερα φαινόμενα φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού που οδηγούν σε δυσκολίες στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρει: *“τα ποσοστά διαρροής είναι αυξημένα γιατί υπάρχουν ειδικές πληθυσμιακές ομάδες, όχι μόνο αυτές που χαρακτηρίζονται ως μειονοτικές (...) αλλά και οι άνθρωποι που ζουν στο περιθώριο που είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι και λόγω κοινωνικών συνθηκών αλλά και απομακρυσμένοι γεωγραφικά (...) Αυτές οι ομάδες έχουν πρόβλημα πρόσβασης στην εκπαίδευση, ξεκινάνε και στη συνέχεια εγκαταλείπουν ακόμα και την υποχρεωτική εκπαίδευση”*. Παρατηρεί ότι η κοινωνία δεν έχει δραστηριοποιηθεί όσο θα έπρεπε: *«το πρώτο πράγμα είναι να αναδειχθεί [η διαρροή] ως πρόβλημα, μετά διαβούλευση πάνω σε αυτά τα θέματα και δουλειά με ειδικούς επιστήμονες που θα μπορούν να επισκεφτούν τις οικογένειες, να μάθουν τα προβλήματα ...τέλος... σε θεσμικό επίπεδο, η κεντρική πολιτική θα πρέπει να έχει μια συνέχεια»*.

### **3.1.1. Εθνοπολιτισμική ταυτότητα και η έμφυλη διάσταση της διαρροής**

Τα ευρήματα από την έρευνα πεδίου στις μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Θράκης τεκμηριώνουν πως το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής αφορά κατά κανόνα παιδιά που στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι Ρομά και σε γενικές γραμμές μοιράζονται ανάμεσα σε δύο θρησκευτικές ταυτότητες. Σε ορισμένες τάξεις υπερτερούν οι Ρομά μουσουλμάνοι ενώ σε άλλες οι Ρομά χριστιανοί, χωρίς ωστόσο, σύμφωνα με τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων στην

29

έρευνα, το θρησκευτικό στοιχείο στη συγκεκριμένη περίπτωση να παίζει τον δεσπόζοντα ρόλο.

Σύμφωνα με τις αφηγήσεις των ερωτηθέντων, στην προκειμένη περίπτωση η μαθητική διαρροή συνδέεται με τη Ρομά καταγωγή, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από ισχυρά έμφυλα, αλλά και παραδοσιακά στερεότυπα τα οποία λειτουργούν κυριαρχικά πάνω στην ανάπτυξη συγκεκριμένων συμπεριφορών. Αποτέλεσμα αυτής της στερεοτυπικής νοοτροπίας είναι τα κορίτσια να προορίζονται - από τις οικογένειές τους και την κοινότητα - για το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας από πολύ μικρή ηλικία ενώ τα αγόρια να εισέρχονται από πολύ μικρές ηλικίες στον εργασιακό στίβο, με τον τρόπο που η οικογένεια αλλά και η κοινότητα αντιλαμβάνονται. Σύμφωνα με τις Διευθύντριες των δημοτικών: «η μεγαλύτερη μαθητική διαρροή παρατηρείται στις πιο μεγάλες τάξεις, στην 5η π.χ. αφού για παράδειγμα τα κορίτσια δε συνεχίζουν στο Γυμνάσιο γιατί παντρεύονται».

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα πεδίου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Και σε αυτή την περίπτωση οι συμμετέχοντες συνδέουν τη μαθητική διαρροή με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και την κουλτούρα της συγκεκριμένης κοινότητας. Τονίζεται τόσο ο ρόλος της οικογένειας όσο και η έμφυλη διάσταση του φαινομένου. Όπως αναφέρει ο διευθυντής εκπαίδευσης δευτεροβάθμιας «(...) είναι μέσα στην κουλτούρα τους ότι το σχολείο είναι κάτι το αδιάφορο και δεν χρειάζεται να πάνε (...) τα παιδιά από κουλτούρα δεν συνέχιζαν στο Γυμνάσιο». Στο αξιακό σύστημα της συγκεκριμένης ομάδας, «ο γάμος παίζει ρόλο, όχι η μόρφωση! (...) αυτοί οι άνθρωποι αισθάνονται ότι απειλούνται από διαρροές μέσα από την κοινότητα, διγαμίες δηλαδή με άλλους, οπότε θέλουν από πολύ νωρίς να εξασφαλίσουν την ενδογαμία, γι' αυτό παντεύονται πολύ νωρίς, 12χρονών, 13 χρονών παντρεύονται (...) υπήρχαν προβλήματα και με τα κορίτσια».

Μία διδάσκουσα αναφέρει ότι «είναι πιο έντονο το φαινόμενο της διαρροής στα κορίτσια, γιατί πιο εύκολα θα κρατήσει μια οικογένεια το κορίτσι για να κρατήσει τα μικρά αδέρφια και θα αφήσει το γιό να τελειώσει το Γυμνάσιο να βρει μια δουλειά στο Δήμο (...) ή θα παντρευτεί πιο γρήγορα... γενικώς για την κόρη δεν υπάρχει το όνειρο μιας επαγγελματικής αποκατάστασης ούτε καν στον τομέα της κομμωτικής, αισθητικής έστω ως καθαρίστρια... μένουν στο σπίτι». Άλλη καθηγήτρια συμπληρώνει: «και το ίδιο το κορίτσι αν το ρωτήσεις «να πας να σπουδάσεις, να δουλέψεις»... «όχι κυρία, εγώ κορόϊδο δεν είμαι»... εμείς δεν δουλεύουμε, οι άνδρες δουλεύουν».

Οι απόψεις των διδασκόντων και των μαθητών για τους λόγους της μαθητικής διαρροής φαίνεται να συγκλίνουν. Οι μαθητές του γυμνασίου της Θράκης εξηγούν με τις ακόλουθες φράσεις τη διαρροή συμμαθητών τους: Ένας μαθητής λέει: «μπορεί να έχουνε οικογενειακά προβλήματα». Μια μαθήτρια λέει: «μπορεί να έχουν παντρευτεί!». Μια άλλη μαθήτρια υποστηρίζει: «άλλοι παντρεύτηκαν, άλλοι πήγαν για δουλειά, άλλοι πήγαν εξωτερικό, Γερμανία». Η μια μαθήτρια διευκρινίζει: «η οικογένεια θεωρεί πιο λογικό τα αγόρια να συνεχίσουν το σχολείο». (Π.1.2.3.2., σ.51)

### **3.1.2. Χαμηλό κοινωνικο-επίπεδο και αναλφαβητισμός**

Ένα από τα πιο σημαντικά και εμφανή προβλήματα του οικισμού των Ρομά της Θράκης είναι το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των οικογενειών από τις οποίες προέρχεται ο μαθητικός πληθυσμός, γεγονός που συνδέεται με εξίσου χαμηλού επιπέδου κοινωνικές αναφορές και προσδοκίες. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως «ζουν σε άθλιες οικονομικές συνθήκες, γεγονός που αποτυπώνεται στο οικιστικό περιβάλλον παρόλο που δεν λείπουν και αυτοί που έχουν εξασφαλίσει ένα σχετικά καλό βιοτικό και καταναλωτικό επίπεδο». (Π.1.2.3.1, σ.7)



Οι διευθύντριες των δημοτικών σχολείων της Θράκης χαρακτηρίζουν το μαθησιακό υπόβαθρο των οικογενειών των Ρομά μαθητών ως εξαιρετικά χαμηλό επισημαίνοντας χαρακτηριστικά πως : «Είναι σχεδόν αναλφάβητοι (...) παρόλο που υπάρχουν και γονείς που θέλουν να βάζουμε εργασίες στα παιδιά για το σπίτι». Δύο εκπαιδευτικοί (δασκάλες δημοτικού) επισημαίνουν πως το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών είναι εξαιρετικά χαμηλό, γεγονός που επηρεάζει ευθέως την απόδοση και τη γενικότερη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρουν πως «λίγοι γονείς ενδιαφέρονται, οι περισσότεροι είναι αδιάφοροι ενώ η επικοινωνία είναι σχεδόν ανύπαρκτη (...) σε πολλές περιπτώσεις εκτός από το ότι αδιαφορούν, όταν τα παιδιά τους τιμωρούνται, οι ίδιοι αντιδρούν άσχημα». Οι δασκάλες του σχολείου συνδέουν την κακή σχέση των παιδιών με το σχολείο με το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον. Χαρακτηριστικά αναφέρουν «Πολλές φορές μας εξοργίζουν τα παιδιά, αλλά όταν πάμε στο σπίτι τους και βλέπουμε τραγικές καταστάσεις, βλέπεις τι βιώνουν αυτά τα παιδιά και δεν περιμένεις κάτι διαφορετικό». Ωστόσο, αυτό που αποτελεί κοινό τόπο στις αναφορές των ερωτηθέντων είναι η άρνηση των γονιών να δεχτούν την προβληματική σχέση των παιδιών με το σχολείο, αφού, όταν οι εκπαιδευτικοί τους καλούν, σε λίγες περιπτώσεις βρίσκουν ανταπόκριση.

Από διαφορετικούς συμμετέχοντες επισημαίνεται ότι στα χρόνια της κρίσης η μαθητική διαρροή των Ρομά συνδέθηκε αμεσότερα με το χαμηλό οικονομικό επίπεδο καθώς πολλές οικογένειες μετανάστευσαν προσωρινά στο εξωτερικό για να εργασία. Στην έκθεση για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι οι μαθητές που διαρρέουν «είναι μουσουλμάνοι οι οποίοι με την κρίση μετανάστευσαν στο εξωτερικό και πήρανε τα παιδιά, ή εναλλακτικά τα παιδιά εγκατέλειψαν το σχολείο για να δουλέψουν» (Π.1.2.3.2., σ.40). Επισημαίνεται επίσης ότι «τα τελευταία χρόνια έχουμε δεχθεί πολύ μεγάλο πλήγμα

32

από τη μετανάστευση στη Γερμανία και την Ολλανδία (...) φεύγουν πάρα πολλές οικογένειες (...) δεν φεύγουν ουσιαστικά για να μετοικήσουν, φεύγουν για 2-3 μήνες, κάνουν μια πρόχειρη δουλειά, δεν φροντίζουν να στείλουν τα παιδιά σε ένα σχολείο, με συνέπεια τα παιδιά να χάνουν χρονιές, να μένουν από απουσίες, να αποσυντονίζονται τελείως» (Π.1.2.3.2., σ.47).

Αντίστοιχα στην έρευνα για το δημοτικό αναφέρεται ότι οι συχνές μετακινήσεις των οικογενειών, «τρεις μήνες στην Ελλάδα, τρεις στη Γερμανία ή την Ολλανδία και πάλι πίσω» δυσχεραίνει απόλυτα το σχέδιο της συνεπούς φοίτησης, αφού η διακοπτόμενη φοίτηση αποτελεί ουσιαστικά τον προπομπό της μαθητικής διαρροής.

Αντίστοιχα ευρήματα για το χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των Ρομά σημειώνονται και για την περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Σύμφωνα με τα στοιχεία των συνεντεύξεων η πλειονότητα των παιδιών Ρομά του σχολείου της συγκεκριμένης περιφέρειας ζει και στεγάζεται σε καταυλισμό δομημένο με αυτοσχέδιες και άναρχα δομημένες κατασκευές και σε κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις και τσαντήρια. Οι μαθητές/τριες κατά κανόνα προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό οικονομικό υπόβαθρο και γονείς οι οποίοι σε κάποιες περιπτώσεις είναι και αναλφάβητοι. Ο οικισμός εμφανίζει προβλήματα υποδομών, όπως οι λάσπες, όταν βρέχει, ή άλλα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη δόμηση, την αποχέτευση, καθώς και το ότι τα παιδιά θα πρέπει να πηγαίνουν με λεωφορείο στο σχολείο λόγω απόστασης κ.λπ.

Και στη Δυτική Ελλάδα οι Ρομά προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό-κοινωνικό υπόβαθρο, χαμηλά εισοδήματα αλλά και την αδύναμη σχέση με τη σταθερή και πλήρη απασχόληση. Μεγάλο μέρος των οικογενειών εργάζεται είτε περιστασιακά, είτε εποχιακά με υποστήριξη από τα επιδόματα κοινωνικής αλληλεγγύης που το κράτος παρέχει. Σύμφωνα με τον Διευθυντή του 33

Δημοτικού πρόκειται για οικογένειες που στην πλειοψηφία τους συντηρούνται κατά κανόνα από τα επιδόματα κοινωνικής αλληλεγγύης τα οποία συνδέονται ευθέως και με τη φοίτηση στο σχολείο, γεγονός που σημαίνει πως σε κάποιες περιπτώσεις χωρίς τη σχολική φοίτηση δεν υπάρχει οικογενειακό έσοδο με κάποια σχετική κανονικότητα.

### 3.1.3. Προβλήματα φοίτησης των Ρομά

Η έρευνα πεδίου στη Θράκη αποκαλύπτει ότι οι μαθητές έρχονται στο σχολείο όχι λόγω του κινήτρου της μάθησης και της εκπαιδευτικής ή κοινωνικής κινητικότητας, αλλά: «λόγω επιδομάτων και γενικότερα λόγω των παροχών που δίνονται ως κίνητρο στις οικογένειες των εγγεγραμμένων μαθητών». Οι επιδοματικές πολιτικές που ακολουθούνται δε δύνανται μονομερώς να λύσουν το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής αφού δίνουν ένα εφήμερο κίνητρο το οποίο δε συνδέεται με μια μακροπρόθεσμη στρατηγική ανάπτυξης της περιοχής και των κατοίκων της.

Οι εκπαιδευτική της δευτεροβάθμιας αναφέρουν ότι το βασικό κίνητρο για την εγγραφή των παιδιών στο γυμνάσιο είναι τα επιδόματα. Ωστόσο η επιδοματική πολιτική για την δεν φαίνεται να έχει αποφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς πέρα από το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής στη Θράκη υπάρχει σαφώς και πρόβλημα εγγραφής στην υποχρεωτική εκπαίδευση: «εμείς εδώ στο Γυμνάσιο ασχολιόμαστε με μια πολύ μικρή ομάδα παιδιών (...), δηλαδή τα περισσότερα παιδιά της περιοχής δεν θα έρθουν ποτέ στο Γυμνάσιο, κάποια δεν θα πάνε ούτε καν στο Δημοτικό (...) ασχολιόμαστε ουσιαστικά με την κοινωνική ελίτ!». (Π.1.2.3.2., σ.49-50)

Σχετικά με το πως αντιδρά η εκπαιδευτική κοινότητα στο φαινόμενο της μαθητικής διαρροής, ο συνομιλήτης εξηγεί: «υπάρχει μια διαδικασία (...) τώρα πια απευθυνόμαστε στον εισαγγελέα (...) υπάρχουν και κάποιοι που έχουμε μια 34

διεύθυνση που δεν ξέρουμε αν ισχύει σίγουρα (...) οπότε ο εισαγγελέας θα πάει και θα τους καλέσει» (...) οι γονείς θα ενημερωθούν ότι υπάρχει ένας έλεγχος για το θέμα. Η διαδικασία αυτή φαίνεται να είχε κάποια αποτελέσματα στην περίπτωση του Δροσερού, ενώ σε άλλες περιοχές τα αποτελέσματα δεν ήταν τόσο σημαντικά.

Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών του δημοτικού το μεγάλο και σημαντικό πρόβλημα που επιβαρύνει τη μαθησιακή σχέση των παιδιών με το σχολείο είναι το γλωσσικό ζήτημα. Πέρα δηλαδή από τα ζητήματα της συμπεριφοράς τα οποία δημιουργούν προβληματικές και συγκρουσιακές σχέσεις, η μη ορθή κατανόηση αλλά και χρήση της γλώσσας καθιστά έως και αδύνατη τη φοίτηση στο σχολείο. Συγκεκριμένα, αναφερόμενοι στα προβλήματα που εμφανίζει η σχέση των παιδιών με το σχολείο επισημαίνουν πως: «Είναι και το μαθησιακό, και τα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι και η γλώσσα. Υπάρχουν παιδιά που μιλάνε ελληνικά μόνο με το δάσκαλο. Τα ελληνικά τα μαθαίνουν εδώ και για αυτούς είναι σαν ξένη γλώσσα ενώ μεταξύ τους κάποια παιδιά στην τάξη πάλι δε μιλάνε ελληνικά. Δες απλά πράγματα και δεν καταλαβαίνουν».

Πρόβλημα γνωστικού υποβάθρου επισημαίνεται και στους μαθητές της δευτεροβάθμιας. Το γνωστικό επίπεδο των μαθητών κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς της μονάδας ως εξαιρετικά χαμηλό. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «πολύ χαμηλό το επίπεδο, πάρα πολύ χαμηλό, ως ένα βαθμό δικαιολογημένα, λαμβάνοντας υπόψη ότι για κάποιους η μητρική γλώσσα είναι τα τσιγγάνικα, για άλλους τα τούρκικα (...) είναι πολύ μεγάλο ζήτημα η γλώσσα και στην Α΄ Γυμνασίου κάνουμε συλλαβισμό... και στη Β΄ Γυμνασίου». Μιά καθηγήτρια λέει: «...δες κι έρχονται πρώτη φορά και σίγουρα έχει γίνει δουλειά στο Δημοτικό τόσα χρόνια....». Άλλη συμπληρώνει: «εγώ θεωρώ, λυπάμαι που το λέω, ότι η επιρροή είναι πολύ μικρή, για 6 ώρες που περνούν τα παιδιά στο σχολείο σε σχέση με όλες τις υπόλοιπες ώρες που τα ερεθίσματα είναι διαφορετικά».

Σύμφωνα με τη διευθύντρια : «από γνωστικό επίπεδο, πάρα πολύ χάλια, πάρα πολύ χαμηλό το επίπεδο. Πέρυσι ζητήσαμε να γίνουν 15μελή τμήματα εδώ και απορρίφθηκε (...) για να λέμε την αλήθεια αν το κάναμε θα είχε το τμήμα 7 παιδιά... ναι, αλλά αυτό είναι το ιδανικό (...) εδώ πρέπει να είναι 7-8 παιδιά (...) ίσως φταίμε κι εμείς, δεν έχουμε δώσει στους πάνω από μας να κατανοήσουν το πρόβλημα». Έτσι υπάρχει ανάγκη στο Γυμνάσιο να καλυφθούν κενά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν τα σχετικά προσόντα. «Η ιδέα της ενισχυτικής διδασκαλίας δεν φαίνεται να αποδίδει τα αναμενόμενα στο βαθμό που το πρόβλημα δεν είναι η «ενίσχυση» αλλά ο εγγραμματισμός! Αρα υφίσταται αστοχία στόχευσης» (Π.1.2.3.2., σ.78).

Αντίστοιχα εμφανίζονται και τα προβλήματα και στη Δυτική Ελλάδα όπου, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, τα επιδόματα αποτελούν βασικό πόρο πολλών οικογενειών. Και εδώ το μαθησιακό κίνητρο και η προοπτική της εκπαιδευτικής και κοινωνικής κινητικότητας δεν εμφανίζονται ισχυρά. Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σημαντικό ζήτημα αποτελεί η σχέση των μαθητών που διαρρέουν με το σχολείο και γενικότερα με την εκπαίδευση.

Κατά συνέπεια η σχολικοποίηση των νεαρών Ρομά βρίθει προκλήσεων, οι οποίες συνοψίζονται στην έκθεση για το γυμνάσιο με το ακόλουθο τρόπο:

- A) το πρώτο πρόβλημα είναι να πειστεί η οικογένεια να στείλει τα παιδιά στο σχολείο
- B) το δεύτερο πρόβλημα είναι να στηριχθεί η οικογένεια για να υπάρχει μια όσο γίνεται κανονική παρουσία των παιδιών στο σχολείο
- Γ) το τρίτο πρόβλημα είναι η διασφάλιση της μακροχρόνιας «αγκίστρωσης» των παιδιών στο σχολείο

Δ) το τέταρτο πρόβλημα είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών στη σχολική κοινότητα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις όπου οι οικογενειακές συνθήκες ζωής είναι έντονα διαφορετικές από τη σχολική οργάνωση (κανόνες λειτουργίας σχολείου και σχολικού χρόνου, κανόνες λειτουργίας σχολικής τάξης, ύπαρξη τουαλετών, κτλ).

Ε) το πέμπτο πρόβλημα, η διασφάλιση της έναρξης της διαδικασίας μάθησης μαζί με τη διασφάλιση της μαθητικής ροής (και τον περιορισμό της μαθητικής διαρροής).

Στ) το έκτο πρόβλημα, η δημιουργία σχέσεων με τους γονείς και η διατήρησή τους

Ζ) το έβδομο πρόβλημα, η μαθησιακή στήριξη αυτών των παιδιών με την κατάλληλη εκπαίδευσης της οικογένειά τους.

Τα παραπάνω, ενώ δεν εντάσσονται, τα περισσότερα, στην τυπική εργασία του εκπαιδευτικού και του σχολείου, συνδέονται άμεσα με τη σχολικοποίηση των παιδιών Ρομά. Συνεπώς, χρειάζεται είτε ο εμπλουτισμός του σχολείου με ειδικούς που η βασική εργασία τους θα είναι εκτός σχολείου είτε η δημιουργία δομών εκτός σχολείου που θα αναλάβουν το έργο σε συντονισμό με το σχολείο. Σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν οι μητέρες οι οποίες με βάση τα δεδομένα της έρευνας μεταδίδουν αξίες και τρόπους συμπεριφοράς. Είναι σημαντικό οι Ρομά να μην αντιμετωπίζονται μόνο ως θύματα αλλά και ως δρώντες με ένα ιδιαίτερο σύστημα αξιών («εγώ κυρία δεν είμαι κορόιδο να πάω να δουλέψω», μας είπε μια καθηγήτρια για μια μαθήτριά η οποία είχε όλες τις προϋποθέσεις να προχωρήσει στο εκπαιδευτικό σύστημα). Συνεπώς, είναι κρίσιμος παράγοντας η ενασχόληση με τις μητέρες είτε μέσω προγραμμάτων εγγραμματοσμού τους, για παράδειγμα, τις απογευματινές ώρες μετά την κανονική λειτουργία του σχολείου είτε με τη συστηματική καθημερινή δουλειά στο «σπίτι» από κοινωνικό

λειτουργό. Για παράδειγμα, εάν εντός της σχολικής μονάδας δημιουργηθούν απογευματινά τμήματα εγγραμματισμού των μητέρων, παράλληλα, θα μπορούσαν να λειτουργήσουν και απογευματινά τμήματα είτε φροντιστηριακά είτε δημιουργικής απασχόλησης για τα παιδιά τους. Ας κρατήσουμε εδώ ότι ένα σχολείο καλά εξοπλισμένο και ζεστό μπορεί να είναι χώρος θελκτικός σε σχέση με τις αντικειμενικές συνθήκες ζωής του καταυλισμού. Αρα και παράγοντας έλξης αυτών των ανθρώπων. (Π.1.2.3.2., σς 79-80)

### 3.2. Πρόσφυγες – Ασουνόδευτοι Ανήλικοι.

Μια άλλη διακριτή ομάδα μαθητών που εμφανίζει υψηλή διαρροή είναι αυτή των προσφύγων/ασουνόδευτων ανηλίκων. Διαρροή αυτού του μαθητικού πληθυσμού παρατηρείται σε όλες τις βαθμίδες, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, Γυμνάσια και ΕΠΑΛ.

Παραδειγματικά μπορεί να αναφερθεί ότι η μαθητική διαρροή προσφύγων στο δημοτικό σχολείο της Αττικής που συμμετείχε στην έρευνα είναι πολύ υψηλή και το ποσοστό της ξεπερνά το 35-40%.

Σύμφωνα με τη Διευθύντρια του γυμνασίου που συμμετείχε στην έρευνα, σε κάποιες περιπτώσεις η διαρροή είναι αναμενόμενη μια που η μετακίνηση των σχετικών πληθυσμών είναι δρομολογημένη σε περίπτωση π.χ. που μετά από έξι μήνες ή περισσότερο υπάρχει μετάβαση σε άλλη χώρα. Συνήθως πρόκειται για πρόσφυγες *«που εγκαταλείπουν γιατί έχουν έρθει με την πρόθεση αλλά να φύγουν (...) εμείς γράψαμε στην αρχή της χρονιάς 80 καινούργιους μαθητές, πρόσφυγες, εκ των οποίων, περισσότεροι από τους μισούς έχουν ήδη φύγει (...) δεν εγκαταλείψαν γιατί τους δυσκόλεψε το σχολείο»* Στη συνέχεια εξειδικεύει: *«πέρυσι περάσανε από εδώ 35 παιδιά (...) Τούρκοι υπήκοοι, οι οποίοι ήταν διωγμένοι από το καθεστώς, αυτοί ήταν καλοί μαθητές, φύγανε αμέσως, ωστόσο μετράνε στη μαθητική διαρροή»* (Π.1.2.3.2., σ.59) Οι καθηγήτριες του σχολείου συμπληρώνουν

38

ότι το 98% των μαθητών είναι ξένοι, λέγοντας: «από όλες τις χώρες του κόσμου!... πρόσφυγες και μετανάστες. Μια καθηγήτρια ότι πολλά παιδιά προέρχονται από ξενώνες και διευκρινίζει ότι «άλλα παιδιά έρχονται με χαρτιά και άλλα χωρίς χαρτιά ή περιμένουν μέχρι να έρθουν τα δικαιολογητικά ανάλογα από τη χώρα που προέρχονται (...) τα περισσότερα παιδιά θέλουν να φύγουν, βλέπουν την Ελλάδα σαν τόπο προσωρινής διαμονής».

Ωστόσο, υπάρχουν και περιπτώσεις και αυτές επί της ουσίας είναι και οι πιο προβληματικές, που κανείς δε γνωρίζει με ακρίβεια το πλαίσιο και τον προορισμό της μετάβασης των προσφύγων. Όπως χαρακτηριστικά, αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί : «Ούτε καν οι ΜΚΟ, οι οποίες μας έχουν φέρει τους μαθητές, δεν γνωρίζουν που πήγαν...».

Αντίστοιχα ευρήματα σημειώνονται και στην έρευνα για τα ΕΠΑΛ όπου οι πρόσφυγες είναι η μόνη «ευαίσθητη κατηγορία» η οποία πράγματι εμφανίζει αυξημένη μαθητική διαρροή. Και εδώ οι διευθυντές των μονάδων δηλώνουν άγνοια για το τι απέγιναν οι μαθητές που κάποια στιγμή σταμάτησαν να εμφανίζονται στο σχολείο. Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, η διαρροή αυτή οφείλεται πρώτιστα στους στόχους των ίδιων των προσφύγων και την πρόθεση να μεταναστεύσουν προς άλλες χώρες της Ευρώπης. Εναλλακτικά οφείλεται στην αλλαγή τόπου διαμονής ή τη μετακίνησή τους σε άλλο camp εντός της χώρας.

### 3.2.1. Οργανωτικά και διοικητικά προβλήματα

Επισημάνθηκαν σε όλες τις βαθμίδες οργανωτικά προβλήματα λειτουργίας των τάξεων υποδοχής προσφύγων, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις μεγάλος αριθμός παιδιών κάποια στιγμή σταματά να εμφανίζεται στο σχολείο χωρίς οι διευθυντές να έχουν τρόπο να μάθουν εάν η οικογένεια έφυγε στο εξωτερικό ή μετακινήθηκε.



Στη μελέτη για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (Π.1.2.3.3.) τα οργανωτικά προβλήματα λειτουργίας των τάξεων υποδοχής προσφύγων αναδεικνύονται και τονίζεται η αδυναμία των σχολικών μονάδων να εντάξουν ικανοποιητικά τα παιδιά πρόσφυγες στη μαθησιακή διαδικασία.

Ένας διευθυντής ΕΠΑΛ αποδίδει τη διαρροή εν μέρει στο γεγονός ότι οι αναπληρωτές έφθασαν στο σχολείο το Δεκέμβριο το 2018-19 και το Νοέμβριο το 2019-20 – ενώ τα τμήματα ήταν συγκροτημένα από τον Ιούνιο. Έτσι για περισσότερο από δύο μήνες οι πρόσφυγες περιφέρονταν στη σχολική μονάδα χωρίς οι τάξεις υποδοχής να λειτουργούν επί της ουσίας. Σε άλλο ΕΠΑΛ της Αττικής ο διευθυντής επισημαίνει : *«Ενώ οι εγγραφές των παιδιών είχαν γίνει από Οκτώβριο ή Νοέμβριο τα Τμήματα δεν λειτουργούσαν γιατί περιμέναμε στο ένα να έρθει η αναπληρώτρια για τα φιλολογικά.... Στο άλλο τμήμα – ενώ είχαμε συνάδελφο ειδικευμένη στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης – περιμέναμε να έρθει η έγκριση από το υπουργείο για να μπορεί να κάνει μάθημα. Αυτό ήδη δημιουργεί πρόβλημα σε παιδιά που είναι και λίγο φοβισμένα και τρομαγμένα και πρέπει να κάνει το σχολείο μια προσπάθεια να τα κρατήσει. Μετά υπήρχε μια συνεχής κινητικότητα... γινόνταν εγγραφές μέχρι και το Γενάρη. Ερχόντουσαν καινούργια παιδιά στα camp και αυτά μεταξύ τους μιλάγανε και φέρνανε κι άλλα».*

Η αίσθηση διευθυντή ΕΠΑΛ της Αττικής είναι ότι το Υπουργείο δεν είναι σε θέση να δώσει λύση σε πρακτικά ζητήματα υποδοχής των προσφύγων. Περιγράφει την κατάσταση των σχετικών τμημάτων στη μονάδα του με τον ακόλουθο τρόπο: *«Οι μαθητές αυτοί καλά καλά δεν γνωρίζουν Ελληνικά. Βρίσκονται στην Ελλάδα τους τελευταίους 3-4 μήνες. Σύμφωνα με την εγκύκλιο δεν υπολογίζεται καμμία απουσία μέχρι να έρθουν. Εγγράφονται όλο το χρόνο με βάση μόνο την ηλικία τους. Άρα μπορεί ένας μαθητής να εγγραφεί τον Ιανουάριο, με γνωστικό έλλειμμα, ξεκινά με μηδέν απουσίες και φθάνει στις εξετάσεις. Και μετά τι θα γίνει, θα εγγραφεί στη Β τάξη; Κάποιοι δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό και άλλοι δεν έχουν πάει ποτέ*

40

*σχολείο. Αυτά τα ζητήματα δεν μπορεί να τα αντιμετωπίσει το Υπουργείο – δεν τα έχει δει, ίσως γιατί τώρα ξεκινάει το πράγμα. Σ' αυτά τα τμήματα υπάρχουν πάρα πολλά πρακτικά προβλήματα υλοποίησης του προγράμματος».*

Προβληματική χαρακτηρίζεται και η φοίτηση των προσφύγων που επιστρέφουν για δεύτερη χρονιά να φοιτήσουν σε ΕΠΑΛ: *«Τα παιδιά που ήρθαν εδώ για να φοιτήσουν για δεύτερη χρονιά δεν μπόρεσαν να ενταχθούν ικανοποιητικά. Στις κανονικές τάξεις δεν μπορούσαν να φοιτήσουν λόγω ελλειματικού γνωστικού υποβάθρου και χαμηλής ικανότητας χειρισμού της ελληνικής γλώσσας (...) παράλληλα το τμήμα υποδοχής δεν είχε κάτι περισσότερο να τους προσφέρει».*

Πρόβληματα ένταξης λόγω χαμηλού γνωστικού υποβάθρου επισημαίνονται και στα γυμνάσια όπου οι καθηγήτριες αναφέρουν : *«έχουμε τάξεις υποδοχής, έχουμε παιδιά που δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά και αρχίζουν από το άλφα (...) υπάρχουν παιδιά που μένουν στους ξενώνες, που έχουν κάνει ελληνικά, λίγα πράγματα (...) και ξεκινάνε λίγο καλύτερα».*

Συχνά επανέρχεται στο λόγο των διδασκόντων σε όλες τις βαθμίδες η ανάγκη για επιμόρφωση όσων διδάσκουν σε τάξεις υποδοχής στην διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Και κάποιοι αποδίδουν την δυσκολία ένταξης των προσφύγων και στο γεγονός ότι απασχολήθηκαν στο πρόγραμμα διδάσκοντες που δεν διέθεταν ειδικά προσόντα. Κάποιος συγκεκριμένα αναφέρει: *«για να φανεί απορροφητικότητα στο ΕΣΠΑ προσλαμβάνονται αναπληρωτές, όχι διδάσκοντες με ειδίκευση στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης».*

### **3.2.2. Ελλειματικό γνωστικό υπόβαθρο**

Οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν τη διαρροή και με το ελλειματικό γνωστικό υπόβαθρο των προσφύγων.

Διευθυντής ΕΠΑΛ αναφέρει επίσης ότι διερμηνείς, που είχαν χρησιμοποιηθεί στο σχολείο το 2018-19, ενημέρωναν τους εκπαιδευτικούς ότι συγκεκριμένα παιδιά που είχαν εγγραφεί στις τάξεις υποδοχής των ΕΠΑΛ δεν είχαν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στις χώρες τους, ωστόσο «οι πρόσφυγες για να ενταχθούν στα τμήματα των ΕΠΑΛ υπέγραφαν δηλώσεις ότι είχαν ολοκληρώσει το δημοτικό... δηλώσεις που δεν μπορούν να ελεγχθούν...». Συμπληρώνει ότι πρόσφυγες ηλικίας 16-18 ετών, που δεν έχουν καν τελειώσει το δημοτικό στη χώρα τους, δεν έχουν το γνωστικό υπόβαθρο για να παρακολουθήσουν τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμη κι αν ξέρουν σχετικά καλά ελληνικά.

Στη συγκεκριμένη μονάδα, από ένα σύνολο 40 παιδιών, τα 8 εντάχθηκαν σε κανονική τάξη και τα 7 εγκατέλειψαν. Από τα υπόλοιπα 32, μόλις 9 έφθασαν στο τέλος της σχολικής χρονιάς και στις εξετάσεις θα συμμετέχει μόνο 1, το οποίο κατάφερε να παρακολουθήσει το πρόγραμμα. Τα υπόλοιπα παιδιά παρακολουθούσαν μόνο το μάθημα της ελληνικής γλώσσας και όχι τα υπόλοιπα μαθήματα του προγράμματος. Ο Διευθυντής της μονάδας αναφέρει: «είναι παράλογο να δώσουν εξετάσεις αυτά τα παιδιά, τα 1-2 που έχουν φθάσει στις εξετάσεις, και να περάσουν στη δεύτερη τάξη του ΕΠΑΛ.»

Εξηγεί ότι οι τάξεις υποδοχής με το πρόγραμμα όπως είναι διαρθρωμένο δεν μπορούν να λειτουργήσουν. Κατά την άποψή του : «Τα παιδιά θα έπρεπε να κάνουν τον πρώτο χρόνο μόνο ελληνικά, χωρίς να μπαίνουν στην τάξη και στη συνέχεια θα έπρεπε να παρακολουθούν μιά δεύτερη χρονιά προπαρασκευαστική για το λύκειο (...) Επισημαίνει ότι ακόμα κι όταν μάθουν αρκετά καλά ελληνικά αυτά τα παιδιά έχουν διαφορετικό γνωστικό υπόβαθρο και δεν καταλαβαίνουν τους όρους που χρησιμοποιούνται στα μαθήματα». Ο διευθυντής δηλώνει πολύ απογοητευμένος από την τάξη υποδοχής.

Διδάσκουσα σε τάξη υποδοχής προσφύγων αναφέρει: «Με τους πρόσφυγες είχαμε και άλλα θέματα... το ένα ήταν η συνέπεια στην ώρα – που δεν είναι μαθημένοι – δεν έχουν την αίσθηση του τι είναι σχολείο. Κάποια απ' αυτά τα παιδιά δεν έχουν πάει ποτέ σχολείο. Κι αν έχουν πάει η λειτουργία στα συστήματα των χωρών τους είναι τελείως διαφορετική. Δεν καταλαβαίνουν το θέμα της απουσίας ... δώσαμε μεγάλη μάχη γι αυτό ... και τη χάσαμε.»

Όσον αφορά την ομάδα των προσφύγων, θα πρέπει ίσως να επανεκτιμηθεί η επιλογή της ανά πάσας στιγμής εγγραφής τους στο σχολείο και η ένταξή τους σε μια σχολική τάξη. Η θέση διευθύντριας γυμνασίου της Αθήνας είναι σαφής και με συγκροτημένα επιχειρήματα. Η επιλογή αυτή δεν δικαιώνεται και συχνά οδηγεί σε μαθητική διαρροή καθώς οι πρόσφυγες δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν το μάθημα.

### **3.3. Η διαρροή του «τυπικού» μαθητικού πληθυσμού.**

Ένα ποσοστό της διαρροής εμφανίζεται στον «τυπικό» μαθητικό πληθυσμό και αφορά τόσο Έλληνες όσο και μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς που έχουν ολοκληρώσει κάποιες βαθμίδες της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οφείλεται στη διακοπή των σπουδών των μαθητών για πρακτικούς οικονομικούς λόγους. Τα παιδιά αυτής της κατηγορίας είτε αναγκάζονται να εργαστούν για να βοηθήσουν τις οικογένειές τους, είτε μένουν στο σπίτι για να βοηθήσουν με μικρότερα αδέρφια.

Η εθνοτική προέλευση δεν συσχετίζεται με αυτού του είδους τη διαρροή, καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου όσο και οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ θεωρούν τους μετανάστες που πιθανόν διακόπτουν για οικονομικούς λόγους πλήρως ενταγμένους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Χαρακτηριστικά η Διευθύντρια του Γυμνασίου της Αττικής, όπου συνυπάρχουν 25 εθνικότητες που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα και έχουν

43

διαφορετική σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρει: «υπαρχουν εδώ παιδιά που είναι από περιοχές πιο πλούσιες (...) είναι και πιο καλοί μαθητές (...) ενώ παιδιά που είναι από πιο φτωχές περιοχές, που το σχολείο δεν ήταν μέρος της καθημερινής ζωής, βλέπεις ότι δεν είναι τόσο καλοί μαθητές (...) γενικά όμως πρέπει να πω ότι εδώ (...) έρχονται και πιστεύουν ότι από το σχολείο έχουν να κερδίσουν κάτι». Συγκεκριμένα για την ομάδα των μαθητών που έχουν τελειώσει Δημοτικό στην Ελλάδα, και η οποία θεωρείτε πλήρως ενταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναφέρει: «επίσης, έχουμε παιδιά που είναι από μετανάστες, δεύτερης γενιάς ή γεννημένοι και μεγαλωμένοι εδώ (...) από την Αλβανία, την Πολωνία, τη Ρουμανία που είναι λαοί μορφωμένοι, πολλά χρόνια, (...) αυτοί το πιστεύουν το σχολείο είναι το βασικό τους εργαλείο για να προοδεύσουν ».

Αντίστοιχη είναι και η αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ, στα οποία οι μετανάστες πρώτης και δεύτερης γενιάς αποτελούν σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού. Χαρακτηριστικά ένας διευθυντής ΕΠΑΛ σημείωνε ότι «μόνο από τα ονόματα τους ξεχωρίζουμε από τους Έλληνες μαθητές», ενώ άλλος σημείωνε ότι: «αν για κάποιο λόγο αποφασίσουν να επιστρέψουν στον τόπο καταγωγής τους εμείς όλοι θα ψάχνουμε σχολεία για να συμπληρώσουμε το ωράριό μας (.....) αποτελούν μέρος του «τυπικού» πληθυσμού του σχολείου μας».

Από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού του γυμνασίου η Διευθύντρια αναφέρει ότι διαρρέουν «παιδιά που για λόγους οικονομικούς είναι υποχρεωμένα από την οικογένεια να κάνουν άλλες δουλειές κι όχι να πάνε σχολείο, έχουμε τέτοιες περιπτώσεις αλλά όχι πολλές». Η ψυχολόγος συνδέει τη σχολική επίδοση με την οικογενειακή κατάσταση των μαθητών: «τα παιδιά από υπερ-πολύτεκνες [οικογένειες] ή από χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο συνήθως έχουν χαμηλότερες επιδόσεις ». (Π.1.2.3.2.,σ.71)

Οι διευθυντές των ΕΠΑΛ αναφέρουν ότι ένα ποσοστό μαθητών της «τυπικής» εκπαίδευσης που διαρρέουν εμφανίζουν ένα συνδυασμό προσωπικών και οικογενειακών χαρακτηριστικών που σαφώς παραπέμπουν τόσο σε προβλήματα υποεκπαίδευσης – δηλαδή εξαιρετικά χαμηλό γνωστικό επίπεδο ιδιαίτερα στη γλώσσα και τα μαθηματικά - όσο και στο χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των οικογενειών.

Όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις με τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ οι μαθητές που διαρρέουν είναι δύο κατηγοριών :

(α) Αυτοί που έχουν ή βρίσκουν εργασία (περιστασιακή ή μόνιμη) και τελικά εγκαταλείπουν τη φοίτηση. Πρόκειται για παιδιά που εργάζονται το βράδυ και δεν μπορούν να εγγραφούν σε εσπερινά ΕΠΑΛ. Αυτοί αδυνατούν να ολοκληρώσουν τη φοίτηση λόγω υψηλού αριθμού απουσιών και αδυναμίας να ανταποκριθούν ταυτόχρονα σε μαθησιακές και εργασιακές υποχρεώσεις. Στην περίπτωση της διαρροής των κοριτσιών η φοίτηση διακόπτεται γιατί οι μαθήτριες χρειάζεται να μείνουν σπίτι για να βοηθήσουν με μικρότερα αδέρφια. Οι μαθητές αυτοί είναι πιθανό να επανέλθουν και να επανεγγραφούν το επόμενο έτος είτε σε ΕΠΑΛ είτε και σε ΓΕΛ. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται μαθητές όλων των ηλικιών, αυξημένο όμως φαίνεται να είναι το ποσοστό μαθητών μεγαλύτερης ηλικίας και σύμφωνα με πληροφορίες στελεχών της εκπαίδευσης το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται με μεγαλύτερη ένταση στα εσπερινά ΕΠΑΛ που δέχονται μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Να σημειωθεί εδώ ότι το θεσμικό πλαίσιο προβλέπει τη δυνατότητα εγγραφής στα ΕΠΑΛ ακόμη και αποφοίτων του παλαιού εξατάξιου γυμνασίου οι οποίοι έχουν πλέον συμπληρώσει την ηλικία των 50 ετών. Μάλιστα διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναρωτιώταν εάν η διακοπή της φοίτησης ατόμων τόσο μεγάλης ηλικίας που πλέον βιοπορίζονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο και έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις πρέπει να περιλαμβάνεται στις στατιστικές της μαθητικής διαρροής.

(β) Αυτοί που αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα σπουδών λόγω μαθησιακών δυσκολιών (και σε κάποιες περιπτώσεις και ψυχολογικών προβλημάτων). Το ποσοστό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να έχει αυξηθεί σημαντικά στα ΕΠΑΛ. Στο ΕΠΑΛ της Δυτικής Ελλάδας ο Διευθυντής επισημαίνει ότι πάνω από το 1/3 των μαθητών έχουν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες ενώ σε ΕΠΑΛ της Αττικής ο Διευθυντής αντιμετωπίζει περιστατικά Ασπεργκερ και στο φάσμα του αυτισμού για τα οποία δεν υπάρχει ειδική μέριμνα (παράλληλη στήριξη). Σε αρκετές περιπτώσεις τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο, ειδικά εάν ο αριθμός των μαθητών είναι μεγάλος.

Ωστόσο, οι συμμετέχοντες διευκρινίζουν ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή δεν αποτελούν συνθήκη ικανή να οδηγήσει σε μαθητική διαρροή, εάν δεν συντρέχουν και άλλοι λόγοι. Είναι χαρακτηριστική η συχνότητα με την οποία οι καθηγητές αναφέρονται στην προέλευση των μαθητών που διαρρέουν από οικογένειες όχι μόνο με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, «αλλά και με πολλά προβλήματα».

Επισημαίνεται συστηματικά η αδιαφορία/αδυναμία των γονέων να παρακολουθήσουν τη φοίτηση των παιδιών γεγονός που φαίνεται να συνδέεται και με την αδυναμία δημιουργίας ή ουσιαστικής λειτουργίας συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στα ΕΠΑΛ.

Επισημαίνεται επίσης η απαξίωση της εκπαίδευσης στα μάτια των μαθητών αυτών, οι οποίοι δεν πιστεύουν ότι η αποφοίτηση από τα ΕΠΑΛ θα βελτιώσει το επίπεδο διαβίωσής τους. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ εξηγούν τη διαρροή με τρόπους παρόμοιους με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των δημοτικών και των γυμνασίων, από την άποψη ότι και στην περίπτωση των

ΕΠΑΛ η μαθητική διαρροή συσχετίζεται με το χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο ορισμένων οικογενειών και με τη φτώχεια.

Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι ο αριθμός των μαθητών που διακόπτουν τις σπουδές τους γιατί χρειάζεται να εργαστούν και να βοηθήσουν οικονομικά τις οικογένειές τους, θεωρείται μάλλον χαμηλός και αυτού του είδους η διαρροή δεν καταγράφεται ως πρόβλημα που απασχολεί τις σχολικές μονάδες. Μάλιστα κατά τις εκτιμήσεις ορισμένων διευθυντών το φαινόμενο αυτό έχει μειωθεί την τελευταία διετία, καθώς σταδιακά η χώρα βγαίνει από την κρίση και η οικονομική κατάσταση βελτιώνεται.

Ωστόσο η συζήτηση για τα γενικά αίτια της διαρροής του τυπικού πληθυσμού αποκάλυψε και μια κοινωνική διάσταση του σύγχρονου σχολείου και την ανάγκη να αντιμετωπιστούν περιστατικά ακραίας φτώχειας. Αποκάλυψε επίσης την υπέρβαση του τυπικού ρόλου του διδάσκοντα και την ανάληψη από τη μεριά των εκπαιδευτικών ρόλου κοινωνικού λειτουργού για την κατά το δυνατόν συγκράτηση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο οι εκπαιδευτικοί των γυμνασίων όσο και των ΕΠΑΛ έχουν να διηγηθούν ακραίες και κάποιες φορές σοκαριστικές ιστορίες για τις συνθήκες διαβίωσης παιδιών που ζουν σε ακραίες συνθήκες (οικονομικές ή κοινωνικές) και έχουν ανάγκη στήριξης από κοινωνικές υπηρεσίες.

### 3.4. Η ιδιαίτερη περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα ΕΠΑΛ

Τα ΕΠΑΛ αποτελούν τον τύπο σχολείου που εμφανίζει την υψηλότερη μαθητική διαρροή. Οι διευθυντές των ΕΠΑΛ αποδίδουν το σημαντικότερο ποσοστό της μαθητικής διαρροής σε στρέβλωση του συστήματος. Αυτήν τις επιτρέπουν οι προβλέψεις του θεσμικού πλαισίου και συγκεκριμένα αφενός η δυνατότητα αποφοίτων να επανεγγραφούν για δεύτερη ειδικότητα και αφετέρου η



υποχρέωση εγγραφής κατώτατου αριθμού μαθητών για την λειτουργία τομέων και ειδικοτήτων.

Καταγράφηκε μέσα από τις συνεντεύξεις η πρακτική «παρότρυνσης παλαιών αποφοίτων» να επανεγγραφούν σε συγκεκριμένους χαμηλής ελκυστικότητας τομείς, ώστε να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα ορισμένων ειδικοτήτων – και σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και μονάδων στις οποίες ο αριθμός των εγγεγραμμένων μειώνεται συνεχώς.

Αναφέρθηκε ότι ένας αριθμός παλαιών αποφοίτων επανεγγράφεται, όχι από ενδιαφέρον για την απόκτηση δεύτερης ειδικότητας, αλλά για προσωπικούς λόγους (οι κυριώτεροι από τους οποίους είναι η απαλλαγή από τη στράτευση και η δυνατότητα απόκτησης κάποιου οικονομικού επιδόματος). Σε αυτές τις περιπτώσεις οι διευθυντές γνωρίζουν ήδη από τη στιγμή της εγγραφής ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν θα φοιτήσουν. και τα ποσοστά της διαρροής θα εμφανίζονται αυξημένα.

Αυτού του είδους η μαθητική διαρροή συσχετίζεται ιδιαίτερα με τη χαμηλή ελκυστικότητα των ΕΠΑΛ, η οποία αποδίδεται στους ακόλουθους παράγοντες:

(α) Ελλειπής σύνδεση με την αγορά εργασίας, κατάλογος προσφερόμενων ειδικοτήτων ορισμένες από τις οποίες δεν ανταποκρίνονται στη ζήτηση και δεν δίνουν διέξοδο στην αγορά εργασίας. Συστηματικά καταγράφεται μιά αίσθηση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών ότι η «εκπαιδευτική διαδικασία έχει απαξιωθεί στα μάτια των μαθητών των» οι οποίοι δεν βλέπουν το λόγο να συνεχίσουν το σχολείο.

(β) Αδυναμία των διδασκόντων να διαχειριστούν αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία (και σε προβλήματα πειθαρχίας μέσα στις τάξεις). Ο μεγάλος αριθμός μαθητών μέσα στην τάξη αναφέρεται συχνά ως «πρόβλημα» των διδασκόντων. Η πρακτική της επιβολής ωριαίας απουσίας (αποβολής από το

μάθημα) που ακολουθείται σε ορισμένες περιπτώσεις για να επιτευχθεί η απαιτούμενη πειθαρχία για τη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου, οδηγεί έναν αριθμό απείθαρχων μαθητών σε εγκατάλειψη του σχολείου λόγω μεγάλου αριθμού απουσιών. Οι διδάσκοντες αναφέρονται συστηματικά σε προβλήματα υποεκπαίδευσης και στην ανάγκη προσέλκυσης μαθητικού δυναμικού υψηλότερου γνωστικού επιπέδου, προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό έργο επί της ουσίας.

(γ) Δομικά προβλήματα των προγραμμάτων σπουδών και ύλη που δεν αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης (ISCED 4) αλλά μάλλον σε υψηλότερο επίπεδο (ISCED 5 ή και 6) και στην οποία δεν μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές που οδηγούνται σε αυτή τη βαθμίδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι συστηματικά επισημαίνεται από όλους ότι οι μαθητές ενδιαφέρονται περισσότερο για τα μαθήματα ειδικότητας και ότι ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη ευκολία στα εργαστήρια και όχι στο θεωρητικό σκέλος των μαθημάτων, ακόμα και αυτών της ειδικότητας.

Παρά τα παραπάνω η κατάσταση στα ΕΠΑΛ φαίνεται να έχει βελτιωθεί την τελευταία διετία. Ιδιαίτερα θετικά είναι τα μηνύματα τόσο από την λειτουργία του έτους μαθητείας που είναι δυνατό να τονώσει τη σύνδεση με την αγορά εργασίας, όσο και από τη λειτουργία του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑΛ», το οποίο έχει βοηθήσει τη βελτίωση του εκπαιδευτικού κλίματος, τόσο με την παρουσία δύο διδασκόντων στη γλώσσα και τα μαθηματικά, όσο και με την παρουσία ψυχολόγων στις σχολικές μονάδες οι οποίοι φαίνεται να έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στη διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων.

Γενικά η υφιστάμενη πολιτική κρίνεται μεν προς τη σωστή κατεύθυνση – προτείνονται όμως διορθωτικές κινήσεις, οι οποίες αναπτύσσονται στο τέταρτο κεφάλαιο της έκθεσης.

### 3.5. Συζήτηση

Από την έρευνα πεδίου προκύπτει ανάγλυφα το γεγονός ότι η μαθητική διαρροή είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που σε όλες τις βαθμίδες συναρτάται ιδιαίτερα με τη φτώχεια και το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των μαθητών και των οικογενειών τους. Πέρα από τα ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά ορισμένων ομάδων (π.χ. Ρομά) και το χαμηλό γνωστικό επίπεδο κάποιων άλλων (π.χ. ασυνόδευτοι ανηλικοί πρόσφυγες) που εμποδίζουν τη συγκράτησή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, παραμένει γεγονός ότι μια (μικρή) μερίδα παιδιών εγκαταλείπει το σχολείο για να εργαστεί και να βοηθήσει οικονομικά την οικογένεια..

Συστηματικές είναι επίσης οι αναφορές των εκπαιδευτικών στην «αδυναμία» των γονέων ή κηδεμόνων να παρακολουθήσουν τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, είτε λόγω αυξημένων εργασιακών υποχρεώσεων, είτε λόγω αδιαφορίας. Και είναι χαρακτηριστικό ότι σε πολλές περιπτώσεις είτε υπάρχει αδυναμία να συσταθεί σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ή ακόμα και όταν υπάρχει δεν λειτουργεί αποτελεσματικά.

Όπως ήδη αναφέρθηκε συστηματικά και σε όλες τις βαθμίδες αναφέρεται από εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης η αδιαφορία των γονέων για τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Η παρατήρηση αφορά όχι μόνο τους γονείς παιδιών από ειδικές ομάδες (Ρομά-μετανάστες) αλλά και το γενικό πληθυσμό και αποτελεί απόδειξη της χαμηλής σύνδεσης του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία.

Χαρακτηριστική είναι η παρατήρηση συμμετέχοντος ότι θα έπρεπε να υπάρχει νομικά πρόβλεψη για τον προσδιορισμό της γονεϊκής ευθύνης, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν οι νόμοι ειδικά στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Τώρα που συζητάμε πάλι το Σύνταγμα θεωρώ ότι πρέπει να μπει η*

ευθύνη ρητά του γονέα σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού του.... είναι άμεση ευθύνη και του γονιού και για την παρακολούθηση του παιδιού του, και για τη φοίτηση αλλά και για την άμεση ενημέρωση των αρχών για τη μη παρουσία του παιδιού του στο σχολείο. Δηλαδή πρέπει να προσδιοριστεί η γονεϊκή ευθύνη για την εκπαίδευση του παιδιού ..... Και εάν υπάρχουν ομάδες που έχουν προβλήματα θα πρέπει να υποστηριχθούν προληπτικά για να μην υπάρξει μαθητική διαρροή. (...) Αυτά είναι γενικά μέτρα αλλά θα πιάσουνε τη ρίζα του προβλήματος εάν θέλουμε να λύσουμε το πρόβλημα και όχι να το διαχειριστούμε .... τώρα στη διαχείριση του προβλήματος γίνονται προσπάθειες μέσα από κουβέντες των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών με τους γονείς να τους πείσουμε ότι στην εκπαίδευση η διαφορετικότητα δεν είναι μειονέκτημα αλλά πλεονέκτημα γιατί η κοινωνία μας δεν ζεί στο όμοιο ... στο διαφορετικό πατάει και αναπτύσσεται».

Ο εκπροσώπος των κοινωνικών εταίρων αναφέρει τα ακόλουθα για τη μαθητική διαρροή των διαφορετικών ομάδων: «ένα μεγάλο ποσοστό έχει να κάνει με τον προσφυγικό πληθυσμό και τη μη δυνατότητα συνέχισης των σπουδών ακόμα και στην τυπική εκπαίδευση (...) υπάρχει το εξής ζήτημα. Υπάρχουνε παιδιά από οικογένειες που ψάχνουν τρόπο να φύγουν τελείως από τη χώρα (...) υπάρχουν παιδιά που φεύγουν από την Αθήνα... είτε δεν έχουν τη δυνατότητα συνέχισης της εκπαίδευσης είτε για άλλους οικογενειακούς λόγους (...) όμως στο κέντρο της Αθήνας δεν μπορούμε να παραβλέψουμε άλλους παράγοντες, όπως το οικονομικό, ακόμα και τις ελληνικές οικογένειες (...) για νέους εφήβους από 13 ετών και πάνω... για να βοηθήσουν τις οικογένειές τους αναγκάζονται να μπουκ στην αγορά εργασίας, σε όποια αγορά εργασίας υπάρχει...». Εστιάζοντας στους Ρομά, διαπιστώνει: «εδώ τα αίτια είναι λίγο πολιτιστικά, από την άποψη ότι υπάρχει μια διαφορετική κουλτούρα στον πληθυσμό των Ρομά η οποία δεν ευνοεί την ολοκλήρωση των σπουδών, ούτε καν της τυπικής εκπαίδευσης γιατί εκεί τα παιδιά

εξαναγκάζονται να δουλέψουν (...) δεν έχουν τη διάθεση να ολοκληρώσουν το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και βγαίνουν στην αγορά εργασίας πολύ μικρά».

### 3.5.1. Συνεργασία με τους Δήμους και τις υπηρεσίες κοινωνικής προστασίας

Η ανάγκη συνεργασίας με τους Δήμους ή άλλους φορείς κοινωνικής προστασίας επισημαίνεται ποικιλότροπα.

Ένας Διευθυντής εκπαίδευσης δευτεροβάθμιας επισημαίνει: «Από την θέση μου αυτή έχω διαπιστώσει ότι δεν υπάρχει καμιά δομή που να γνωρίζει σε μια περιοχή ποιοί κάθονται που κάθονται και τι παιδιά έχει ο καθένας. Όλα γίνονται κατά δήλωση και εκ των πραγμάτων. Εμένα μου κάνει εντύπωση που με απόφαση του διευθυντή εκπαίδευσης προσδιορίζεται εάν το παιδί θα πάει στο ένα ή στο άλλο Λύκειο τον Ιούνιο, όταν τελειώνει την Τρίτη γυμνασίου. Το παιδί αυτό έχει γεννηθεί πριν από 15 χρόνια και εν δυνάμει θα ήταν δυνατό αυτό να έχει προσδιοριστεί και προγραμματιστεί πριν από 15 χρόνια. Δεν υπάρχει κάποια οργάνωση που να καταγράφει τα δεδομένα και να προσδιορίζει τις μελλοντικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται σοβαρά προβλήματα και σε άλλους τομείς. Δηλαδή ξαφνικά να ανακαλύπτουμε ότι τα παιδιά μιας περιοχής δεν χωράνε στις υποδομές των σχολείων. Αυτά όμως τα γνωρίζαμε αλλά δεν είχε γίνει κανένας προγραμματισμός – για το σε ποιο λύκειο θα πάνε. Και προκύπτουν κοινωνικές εντάσεις και προβλήματα γιατί αναγκάζομαι στις αποφάσεις μου να κατατάσσω παιδιά σε σχολεία που είναι 3χλμ μακριά από το σπίτι τους ενώ υπάρχει σχολείο στο 1 χλμ από το σπίτι τους το οποίο όμως δεν τα χωράει. Θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει κατ αρχήν μια δομή που να κάνει μια τέτοια καταγραφή και έναν προσδιορισμό των αναγκών. Όμως κατά την άποψή μου αυτό δεν είναι δουλειά της εκπαίδευσης... είναι δουλειά του Δήμου ή κάποιας άλλης υπηρεσίας. Χρειαζόμαστε όχι υπηρεσίες που θα καταγράφουν τη διαρροή αλλά που θα την περιορίζουν και θα την αποκλείουν».

52

### 3.5.2. Επιμόρφωση προσωπικού και παραγωγή υλικού

Οι καθηγήτριες αναφέρονται στο παράδοξο του αναλυτικού προγράμματος σε σχέση με τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό: «το πρόγραμμα είναι ακριβώς το ίδιο για ότι ισχύει για όλα τα Γυμνάσια (...) εγώ έχω το ίδιο βιβλίο [θρησκευτικών] που έχουν τα άλλα σχολεία (...) δεν υπάρχει καμία άλλη ιδιαιτερότητα (...) απλώς είμαστε πιο ανεκτικοί» (Π.1.2.3.2.,σ.67) Η ψυχολόγος προσθέτει: «αυτό που χρειάζεται ένα τέτοιο σχολείο είναι ένα διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή πιστεύω ότι δεν έχει νόημα τώρα στα παιδιά αυτά να διδάσκουμε αρχαία από τη στιγμή που δεν μπορούν να μάθουν νέα ελληνικά»

Οι δύο καθηγήτριες πιστεύουν ότι χρειάζεται επιμόρφωση τους εκπαιδευτικούς που έρχονται σε αυτό το σχολείο. Επίσης εστιάζουν στην ανάγκη να υπάρξουν βιβλία γραμμένα για αυτά τα παιδιά, λέει η μια χαρακτηριστικά: «με κάποια παιδιά μιλάμε μόνο στα αγγλικά γιατί δεν καταλαβαίνουν, πολλές φορές μεταφράζουμε το μάθημα στα αγγλικά για να τους το δώσουμε (...) πρέπει να υπάρχει κάτι πιο οργανωμένο». Χρειάζεται και «πιο εξειδικευμένο προσωπικό, καθηγητές που να είναι εξειδικευμένοι στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης ή που να μιλάνε όλοι αγγλικά (...) υπάρχει χάσμα, πολλές φορές, στην επικοινωνία καθηγητών και παιδιών (...) και μεταξύ των καθηγητών (...) θα χρειαζόταν σίγουρα μια ευαισθητοποίηση, μια επιμόρφωση (...) κι εγώ ως ψυχολόγος έχω βρεθεί στη θέση να προσπαθώ να συμβιβάσω τα παιδιά με τους καθηγητές, (...) οι ισορροπίες είναι πολύ λεπτές, γιατί και τα παιδιά έχουν δίκιο από την πλευρά τους και ο καθηγητής (...) είναι τελικά πρωτόγνωρο και ξένο που δεν μπορεί ούτε γλωσσικά να επικοινωνήσει μαζί τους (...) θα έπρεπε ίσως να έχουνε περισσότερους διερμηνείς».

Συνοψίζοντας να επισημάνουμε ότι προβληματική χαρακτηρίζεται η συνύπαρξη διακριτών ομάδων μαθητών.

Από τη μια, μαθητές που έχουν παρακολουθήσει το Δημοτικό σχολείο και γνωρίζουν ελληνικά είτε έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα είτε όχι, και οι οποίοι δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα διαρροής. Αυτή η ομάδα μαθητών θα πρέπει να θεωρηθεί ως τυπική κατηγορία μαθητών και το μόνο που μπορεί να την χαρακτηρίζει είναι οι δύσκολες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες ζωής της, όπως άλλωστε και μιας σημαντικής μερίδας των Ελλήνων μαθητών με τα ίδια κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά.

Από την άλλη μαθητές που δεν γνωρίζουν ελληνικά και, σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν έχουν φοιτήσει ποτέ σε σχολείο. Αυτή η κατηγορία μαθητών έχει σημαντικές ιδιαιτερότητες στις οποίες κάποιος πρέπει να σταθεί καθώς παιδιά με μηδενική σχολική εμπειρία καλούνται να «παρακολουθήσουν» το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα όπως προβλέπεται για όλα τα σχολεία της χώρας το οποίο δεν αντιστοιχεί στο γνωστικό τους επίπεδο. Η εναπόθεση παιδιών χωρίς τη γνώση ελληνικών και χωρίς προγενέστερη σχολικοποίηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίνεται ως αντιπαραγωγική τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τη σχολική τάξη. Σύμφωνα με τη διευθύντρια του σχολείου η επιλογή αυτή εμφανίζει σημαντικά προβλήματα υλοποίησης ακόμα κι αν έχουν οργανωθεί τμήματα υποδοχής για 3 ώρες την ημέρα.

Όπως επισημαίνεται στην έκθεση για το Γυμνάσιο «το κρίσιμο εδώ είναι να αποδεκτεί κανείς ότι οι ιδιαιτερότητες είναι τέτοιες που οι δύο ομάδες είναι προβληματικό να έχουν τους ίδιους μαθησιακούς στόχους».

### 3.5.3. Προβλήματα υποδομών

Οι εκπαιδευτικοί όλων των μονάδων αναφέρονται στην ανάγκη τα σχολεία να αποτελούν τόπους ευχάριστους και άνετους, όπου οι μαθητές (ιδιαίτερα αυτοί που απειλούνται με αποκλεισμό) θα ήθελαν να παραμείνουν και όπου αισθάνονται ασφαλείς. Προς την κατεύθυνση αυτή θα βοηθήσει τόσο

54

αναβάθμιση των υποδομών ορισμένων μονάδων (ειδικά αυτών που υποδέχονται μεγάλα ποσοστά μαθητών που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες) όσο και ο εξοπλισμός των εργαστηρίων των μικρου μεγέθους ΕΠΑΛ, στα οποία παρατηρείται πολλές φορές έλλειψη ακόμα και αναλωσίμων.

Για παράδειγμα καταγράφηκαν επίσης σημαντικά προβλήματα υποδομών στις σχολικές μονάδες της Θράκης. Χαρακτηριστικά η έκθεση για το δημοτικό ανφέρει: *«Παρόλες τις πιέσεις και τις προσπάθειες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς οι συνθήκες μέσα στις αίθουσες παραμένουν απερίγραπτες αφού οι αίθουσες είναι προκατασκευασμένες και το χωροταξικό πρόβλημα είναι από τα μεγαλύτερα αυτή τη στιγμή».*

Τα προβλήματα εξοπλισμού των εργαστηρίων των ΕΠΑΛ ίσως δεν αποτελούν το σημαντικότερο πρόβλημα της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αυτή τη στιγμή. Υποδηλώνουν όμως την υποχρηματοδότηση ορισμένων μονάδων που επηρεάζει τη λειτουργία των εργαστηρίων, ιδίως όταν οδηγεί σε έλλειψη αναλωσίμων. Ο Διευθυντής επισημαίνει: *«Τα ΕΠΑΛ είναι δύσκολη περίπτωση (...) γιατί η επαγγελματική εκπαίδευση κοστίζει ... πάρα πολύ. Ότι κοστίζει στις συνθήκες που ζούμε είναι απαγορευτικό ... Ένα χέρι σε μια κούκλα νοσηλευτικής κάνει 600-700 Ευρώ .... έχει στοιχειώσει αυτό το χέρι. Υπάρχουν 1.000 Ευρώ για αναλώσιμα σε 10 τομείς. Οι Γεωπόνοι π.χ. έχουν φρέζες και τρακτέρ που χρειάζονται συντήρηση, στα Τρόφιμα και Ποτά πρέπει να κάνουν παρασκευές». Σε άλλη μονάδα ο Διευθυντής επισημαίνει « τι εργαστήριο θα κάνω αν δεν έχω υλικά. Ακόμα και μια περούκα για την κομμωτική κοστίζει. Αφού δεν δίνεις χρήματα πώς έχεις απαίτηση να βγάλεις αποφοίτους που θα είναι επαγγελματίες σωστοί και με ποιόν τρόπο θα αναβαθμιστεί η επαγγελματική εκπαίδευση;» Οι Δήμοι και οι Σχολικές Επιτροπές δεν είναι πάντα σε θέση να καλύψουν αυτά τα έξοδα.*



## 4. Μέτρα στήριξης των εκπαιδευτικών μονάδων

### 4.1. Σχεδιασμός και Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος

#### 4.1.1. Συνεργασία με τους Δήμους και τους φορείς κοινωνικής προστασίας

Με διαφορετικούς τρόπους από όλους τους συμμετέχοντες και σε όλες τις βαθμίδες επισημαίνεται η ανάγκη καλύτερου σχεδιασμού και έγκαιρης πρόβλεψης των αναγκών των εκπαιδευτικών μονάδων.

Για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο επισημαίνεται η ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη κυρίως οι δημογραφικές εξελίξεις. Για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση η πρόβλεψη οφείλει να επεκταθεί και στην κατανόηση των εξελίξεων στην αγορά εργασίας.

Είναι χαρακτηριστική η αναφορά του Διευθυντή Εκπαίδευσης Δευτεροβάθμιας της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας ως προς την ανάπτυξη σχεδιασμού: «Η ανάπτυξη σχεδιασμού και έγκαιρης αντιμετώπισης των αναγκών των μονάδων από την πλευρά της πολιτείας αποτελεί το ουσιαστικότερο μέτρο στήριξης των σχολικών μονάδων».

Διαμόρφωση ενός ειδικού οργανισμού ή σε συνεργασία με τους Δήμους που πέρα από την καταγραφή των δημογραφικών εξελίξεων, και την πρόβλεψη των αναγκών σε επίπεδο εκπαιδευτικών βαθμίδων και θα δημιουργήσει ένα υποστηρικτικό πλέγμα όπου οι σχολικές μονάδες θα μπορούν να απευθύνονται για τη διαχείριση εκτακτων περιστατικών.

Άλλη εναλλακτική επιλογή θα ήταν είτε η ενεργοποίηση των κοινωνικών υπηρεσιών των δήμων είτε η δημιουργία κοινωνικής υπηρεσίας εντός του σχολείου με έργο τη σύνδεσή του με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (με άλλα λόγια, με βασικό έργο εκτός σχολικής μονάδας αλλά για τη στήριξη της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας). Επίσης, θα έπρεπε να

δημιουργηθεί μηχανισμός κρίσης που θα λειτουργούσε άμεσα είτε για την προστασία μαθητών είτε για την άμεση οικονομική τους στήριξη.

#### 4.1.2. Επαγγελματική ανάπτυξη - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξηγούν ότι για τον περιορισμό της διαρροής των ειδικών ομάδων χρειάζεται διδασκαλία – ιδίως των Ελληνικών – από εξειδικευμένους φιλόλογους που είναι σε θέση να διδάξουν την Ελληνική ως ξένη γλώσσα. Θετική θα ήταν η καταγραφή του προσωπικού που διαθέτει ήδη σχετικά προσόντα και η αξιοποίησή του για την εκπαίδευση τόσο των προσφύγων όσο και των μεταναστών. Μάλιστα για τον περιορισμό της μαθητικής διαρροής των συγκεκριμένων ομάδων ζητείται και η διαμόρφωση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συγκεκριμένων ομάδων.

Η υποχρεωτική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε νέες διδακτικές τεχνικές – ιδίως την εξατομικευμένη διδασκαλία – θα είχε θετικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά και όχι μόνο στην εκπαίδευση των ευαίσθητων ομάδων. Χαρακτηριστικά επισημαίνεται ότι η προαιρετική επιμόρφωση δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα μια που είναι συνήθως οι ίδιες, ήδη ευαίσθητοποιημένες ομάδες εκπαιδευτικών που τις παρακολουθούν.

Μάλιστα εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ πρότειναν και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ως μέτρο που θα συνέβαλλε στην τόνωση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και τη διαμόρφωση προσωπικών πλάνων επαγγελματικής ανάπτυξης.

#### 4.1.3. Ενίσχυση των υποδομών

Είναι γεγονός ότι ορισμένες μονάδες της χώρας αντιμετωπίζουν πρόβλημα υποδομών και εξοπλισμού. Ειδικά όμως για τις μονάδες που υποδέχονται ειδικές ομάδες του πληθυσμού που κινδυνεύουν να διαρρεύσουν από το εκπαιδευτικό σύστημα, η αναβάθμιση του σχολείου, η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος ασφαλούς, ζεστού το χειμώνα θα μπορούσε να αποτελέσει παράγοντα έλξης και να συμβάλλει στην αποτροπή της διαρροής – σε συνδυασμό πάντα με τα υποστηρικτικά μέτρα.

Ειδικότερα για τα ΕΠΑΛ ο εξοπλισμός των εργαστηρίων συγκεκριμένων μονάδων με νεότερο υλικό θα βοηθούσε στην καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις καλούνται να εκπαιδευτούν σε μηχανήματα ή μεθόδους που δεν χρησιμοποιούνται πλέον στις επιχειρήσεις. Αναφέρθηκαν περιπτώσεις εργαστηρίων ηλεκτρονικής όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται σε παλαιού τύπου τηλεοράσεις, εκπαίδευση των μηχανολόγων σε τόνους και φρέζες και όχι σύγχρονες μεθόδους κοπής κλπ. Πέρα από τον εξοπλισμό σε ορισμένα μικρού μεγέθους περιφερειακά ΕΠΑΛ αναφέρθηκαν ελλείψεις σε αναλώσιμα και αδυναμία των σχολικών επιτροπών να βοηθήσουν για την κάλυψή τους.

#### 4.2. Ειδικά μέτρα για την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση

##### 4.2.1. Αύξηση της ελκυστικότητας των ΕΠΑΛ

Το μεγαλύτερο πρόβλημα των ΕΠΑΛ όπως αναπτύχθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο είναι η έλλειψη ελκυστικότητας του συγκεκριμένου τύπου σχολείου που συνδέεται με το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητών και την αδυναμία των μονάδων να επιτελέσουν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Αυτή τη στιγμή τα ΕΠΑΛ δεν λειτουργούν ως τύπος σχολείου που οδηγεί σε επαγγελματική

αποκατάσταση αλλά ως ειδικός τύπος σχολείου, στο οποίο κατευθύνονται μαθητές με μαθησιακά και άλλα προβλήματα προκειμένου να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το επίπεδο των μαθητών των ΕΠΑΛ είναι σαφώς κατώτερο από αυτό των μαθητών του Γενικού Λυκείου. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η αναβάθμιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων (κοινωνικών και επαγγελματικών) του υφιστάμενου μαθητικού δυναμικού αλλά και η προσέλκυση μαθητών υψηλότερου επιπέδου.

Για την αναβάθμιση του γνωστικού επιπέδου του υφιστάμενου μαθητικού δυναμικού προτείνονται:

1. Η εργαστηριακή διδασκαλία των μαθηματικών και της γλώσσας, όπου το υφιστάμενο μαθητικό δυναμικό των ΕΠΑΛ παρουσιάζει σημαντικά κενά. Καλά αποτελέσματα φαίνεται να επιτεύχθηκαν στα πλαίσια της λειτουργίας του προγράμματος ΜΝΑΕ από τις πρακτικές που εφαρμόστηκαν σε ορισμένα ΕΠΑΛ. Οι πρακτικές αυτές θα μπορούσαν να διαχυθούν και σε άλλες μονάδες.
2. Δημιουργία Πειραματικών ΕΠΑΛ, ώστε να αναπτυχθούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που θα προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου πληθυσμού.
3. Ανάπτυξη δράσεων εκτός του σχολικού προγράμματος, η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων, η συμμετοχή σε δράσεις Erasmus+. Από τις συνεντεύξεις προκύπτει ότι τέτοιες δράσεις, κινητοποιούν τους μαθητές και τους εμπλέκουν ενεργότερα τόσο με το σχολείο όσο και με τη μάθηση. Φαίνεται ότι η αύξηση του αριθμού σχετικών δράσεων θα βοηθήσει τόσο στο «άνοιγμα του σχολείου προς την τοπική κοινωνία» όσο και στη βελτίωση της ελκυστικότητας του θεσμού.

4. Η παρουσία ψυχολόγου στις σχολικές μονάδες έχει κριθεί από όλους τους συμμετέχοντες θετικά καθώς (α) ενδυναμώνει όλους τους μαθητές (β) διευκολύνει τη φοίτηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (γ) διευκολύνει την επίλυση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ή μαθητών και καθηγητών (δ) βοηθά στην επικοινωνία των διδασκόντων με τους γονείς.

Ταυτόχρονα για την προσέλκυση μαθητικού δυναμικού υψηλότερου επιπέδου μπορούν να χρησιμοποιηθούν επικουρικά

1. Διαφήμιση των προγραμμάτων των ΕΠΑΛ, φυλλάδια, ενημερωτικές εκδηλώσεις κλπ. Για την αύξηση της ελκυστικότητας της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ο εκπρόσωπος των κοινωνικών εταίρων προτείνει «προωθητικές ενέργειες» ώστε να φύγει η Ελληνική κοινωνία από τη λογική της πανεπιστημιακής και μόνο εκπαίδευσης. Τα παιδιά και ιδιαίτερα οι «ευαίσθητοι πληθυσμοί» (μετανάστες – Ρομά – πρόσφυγες) θα πρέπει να κατευθύνονται μέσω επαγγελματικού προσανατολισμού προς την επαγγελματική εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.

2. Συστηματική ενημέρωση των μαθητών των γυμνασίων για τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι σπουδές στα ΕΠΑΛ. Κατά την άποψη των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ οι επισκέψεις μαθητών γυμνασίων στα ΕΠΑΛ και οι παρουσιάσεις των προοπτικών φοίτησης στα ΕΠΑΛ σε μαθητές γυμνασίων λειτουργούν θετικά και θα πρέπει να καταβληθεί μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε η καμπάνια ενημέρωσης να μην αντιμετωπίζει προβλήματα. Καταγράφονται περιστατικά όπου οι διευθυντές γυμνασίων δεν συνεργάζονται προς την κατεύθυνση αυτή ή αδιαφορούν στις κρούσεις διευθυντών ΕΠΑΛ για σχετική ενημέρωση των μαθητών.

3. Βραχυπρόθεσμα η στρατηγική εισαγωγής ενός ποσοστού μαθητών ΕΠΑΛ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ευνοϊκότερη διαδικασία θα μπορούσε να 60

προσελκύσει ως ένα βαθμό μαθητικό δυναμικό υψηλότερης ποιότητας. Ωστόσο το μέτρο αυτό δεν θα είναι αποτελεσματικό για μεγάλο χρονικό διάστημα καθώς κατά την άποψη των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ σταδιακά θα είναι αυτοί οι «καλύτεροι» μαθητές που θα προσαρμοστούν στο χαμηλό επίπεδο σπουδών των ΕΠΑΛ και στη συνέχεια θα απογοητευθούν γιατί δεν θα είναι σε θέση να παρακολουθήσουν άνετα τις σπουδές του Πανεπιστημίου.

4. Όμως εάν ο στόχος είναι η δημιουργία ενός σχολείου που θα παρέχει επί της ουσίας αναβαθμισμένη τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία θα παράγει αξιόπιστα στελέχη και θα καλύπτει τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας, είναι απαραίτητος ο εξορθολογισμός των προγραμμάτων σπουδών και η αναδιάρθρωση των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ. Και κατά την άποψη Διευθυντή Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η άυξηση της ελκυστικότητας των ΕΠΑΛ θα προκύψει μέσα από τη σύνδεση με την αγορά εργασίας και τη δημιουργία ειδικοτήτων και πιστοποιημένων προγραμμάτων σπουδών που θα ανταποκρίνονται στη ζήτηση των επιχειρήσεων.

#### 4.2.2. Σύνδεση με την αγορά εργασίας

Κατά τη γνώμη των συμμετεχόντων στην έρευνα οι σπουδές στα ΕΠΑΛ δεν αναπτύσσουν τις επαγγελματικές ικανότητες και δεξιότητες που θα οφείλαν και δεν προετοιμάζουν τους μαθητές για είσοδο στην αγορά εργασίας. Για να καλυφθεί αυτή η αδυναμία προτείνεται:

1. Επανεξέταση των ειδικοτήτων που προσφέρονται και προσπάθεια μεγαλύτερης σύνδεσής τους με την αγορά εργασίας. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν ανάγκες της αγοράς εργασίας (κουφώματα αλουμινίου – logistics) για τις οποίες θα έπρεπε να αναπτυχθούν προγράμματα σπουδών ή να επικαιροποιηθούν τα υφιστάμενα. Οι ειδικότητες που προσφέρονται στα ΕΠΑΛ θα έπρεπε να συνδεθούν αμεσότερα με τα αναπτυξιακά σχέδια των περιφερειών.

61

Όπως αναφέρει εκπρόσωπος των κοινωνικών εταίρων: «Το πράγμα χαλάει στην ορθή επιλογή ειδικοτήτων σε σχέση με αυτό που η αγορά ζητάει και στον σωστό τρόπο προώθησης των παιδιών αυτών στην αγορά εργασίας. Είναι κάτι που ακουμπάει και τη μαθητεία... Η εμπειρία μας από το πρόγραμμα τοποθέτησης αποφοίτων για απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας έδειξε ότι ήταν λίγες οι ειδικότητες που βρήκαν 100% ταύτιση με το αντικείμενο τους. Ήταν επαγγέλματα φροντίδας (π.χ. βρεφονηπιοκόμοι) ή μηχανολογικές ειδικότητες. Αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι οι ειδικότητες που παράγονται δεν ανταποκρίνονται στη ζήτηση από την αγορά εργασίας. Ένας διαφορετικός κατάλογος προσφερόμενων ειδικοτήτων θα μπορούσε να «κουμπώσει» καλύτερα».

2. Εξορθολογισμός και ανασχεδιασμός σε βάθος των προγραμμάτων σπουδών των ΕΠΑΛ. Τα προγράμματα οφείλουν να αναδιαρθρωθούν πάνω στη βάση μαθησιακών αποτελεμάτων και να περιλαμβάνουν ύλη που θα ανταποκρίνεται στη βαθμίδα της εκπαίδευσης και στα συγκεκριμένα εργασιακά προφίλ των αποφοίτων. Προτείνεται ο περιορισμός των θεωρητικών μαθημάτων και η ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης μέσω της αύξησης των εργαστηριακών μαθημάτων.

3. Ο θεσμός της μαθητείας κρίνεται ως μέτρο προς τη σωστή κατεύθυνση. Θα μπορούσε όμως να σχεδιαστεί καλύτερα ώστε να βοηθήσει αποτελεσματικά στη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Προς την κατεύθυνση αυτή προτείνονται τα εξής:

(α) Σύνδεση όλων των ΕΠΑΛ με Εργαστηριακά Κέντρα ώστε να πληρούνται οι προϋποθέσεις του θεσμού της μαθητείας.

(β) Διαμόρφωση στρατηγικών συνεργασιών με επιλεγμένους φορείς του ιδιωτικού τομέα, όπου θα κατευθύνεται ένας αριθμός μαθητευομένων, δεδομένου ότι η μαθητεία σε φορείς του ιδιωτικού τομέα φαίνεται να οδηγεί σε

62

αυξημένες πιθανότητες πρόσληψής τους μετά το τέλος της εκπαίδευσης. Προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσε να βοηθήσει η εμπλοκή κοινωνικών εταίρων στη διαμόρφωση των σχετικών καταλόγων φορέων που δέχονται ασκούμενους. Οι συνδικαλιστικές ενώσεις όπως το ΙΝΕ/ΓΣΕΕ και η ΓΕΣΕΒΕ που διαθέτουν και εκτεταμένα δίκτυα συνεργασιών θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση.

(γ) Επίβλεψη της μαθητείας από επόπτες οι οποίοι θα βεβαιώνουν ότι ο μαθητευόμενος πράγματι να ασκείται σε αντικείμενα της ειδικότητάς του. Οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ανέφεραν περιπτώσεις όπου οι ασκούμενοι «κάθονται όλη μέρα» και δεν εκπαιδεύονται ουσιαστικά, γιατί ο φορέας στον οποίο τοποθετούνται δεν διαθέτει προσωπικό για την εκπαίδευσή τους.

(δ) Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών των ΕΠΑΛ στη διάρκεια της φοίτησής τους, ώστε να κατανοήσουν την ευκαιρία που τους δίνεται, να εμπλακούν ενεργά με τη μάθηση και να ανταποκριθούν στο ρόλο που τους ανατίθεται στη διάρκεια του έτους μαθητείας. Έχουν παρατηρηθεί περιστατικά όπου οι ασκούμενοι δεν θέλουν να αναλάβουν ούτε ευθύνη ούτε πρωτοβουλίες κατά την περίοδο της μαθητείας γιατί αισθάνονται ανέτοιμοι να ενταχθούν στο χώρο της εργασίας.



## 5. Επιτελική Σύνοψη

Η έρευνα πεδίου για τη διερεύνηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών της μαθητικής διαρροής έλαβε χώρα από τον Νοέμβριο του 2018 μέχρι τον Μάρτιο του 2019 και κάλυψε τις περιφέρειες Αττικής, Δυτικής Ελλάδας και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης.

Στο τελικό δείγμα περιλήφθηκαν συνολικά 13 σχολικές μονάδες: 4 μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 3 μονάδες υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και 6 μονάδες τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Συνολικά διενεργήθηκαν 24 ατομικές συνεντεύξεις, 13 με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και 11 ακόμα με Διευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνδικαλιστές και εκπροσώπους των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και εκπροσώπους των κοινωνικών εταίρων καθώς και focus groups με 30 εκπαιδευτικούς και 35 μαθητές.

Η ερευνητική ομάδα θεώρησε τη μαθητική διαρροή ως το κοινωνικό/εκπαιδευτικό φαινόμενο εγκατάλειψης ενός κύκλου σπουδών πριν την ολοκλήρωσή του και χωρίς λήψη του πιστοποιητικού ολοκλήρωσής του. Άρα το ενδιαφέρον της ομάδας επικεντρώθηκε στην διερεύνηση των παραγόντων για τους οποίους μαθητές που έγγράφονται στο σχολείο δεν ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους. Στην παρούσα έρευνα δεν διερευνήθηκε το φαινόμενο της μη εγγραφής των μαθητών στις υποχρεωτικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, το οποίο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα όφειλε επίσης να αντιμετωπίσει.

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής:

1. Η μαθητική διαρροή δεν καταγράφεται σαν ουσιαστικό πρόβλημα των εκπαιδευτικών μονάδων σε καμία βαθμίδα. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση, 64

τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο τα ποσοστά διαρροής είναι γενικά μικρά, κάτω από 2%. Στην μεταϋποχρεωτική τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση τα ποσοστά διαρροής είναι μεν αυξημένα σε σχέση με την υποχρεωτική και κυμαίνονται περί το 11%, αλλά οι συμμετέχοντες τα αποδίδουν στον τρόπο λειτουργίας του συστήματος. Αυτό που φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα είναι η χαμηλή ελκυστικότητα Επαγγελματικών Λυκείων και η γενικότερη μείωση του μαθητικού πληθυσμού, ειδικότερα στα μικρότερα μεγέθους ΕΠΑΛ, τα οποία συνεχώς φθίνουν.

2. Από την έρευνα πεδίου προκύπτει ότι και στις τρεις βαθμίδες η μαθητική διαρροή αφορά κατά κανόνα μαθητές που ανήκουν στις «ευαίσθητες ή ευάλωτες» πληθυσμιακές ομάδες. Στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο η διαρροή αφορά κυρίως Ρομά και δευτερευόντως πρόσφυγες. Στα ΕΠΑΛ αφορά κυρίως πρόσφυγες.

3. Η διαρροή των Ρομά εξηγείται από τους συμμετέχοντες σε σχέση με την κουλτούρα της συγκεκριμένης ομάδας που απαξιώνει την εκπαίδευση και ευνοεί την ενδογαμία από πολύ μικρές ηλικίες. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα κορίτσια οδηγούνται σε γάμο σε πολύ νεαρή ηλικία, γεγονός που ερμηνεύει και την έμφυλη διάσταση της μαθητικής διαρροής των Ρομά ήδη από τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Τα αγόρια καλούνται επίσης να εισέλθουν στην αγορά εργασίας από πολύ νεαρή ηλικία, ωστόσο είναι περισσότερο πιθανό να τους επιτραπεί να ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την αρνητική στάση των ρομά απέναντι στην εκπαίδευση και τη συγκράτηση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι λόγω της θετικής αξιολόγησης της εκπαίδευσης και της ανοδικής κινητικότητας που αυτή πιθανόν να συνεπάγεται αλλά λόγω της επιδοματικής πολιτικής που ασκείται και η οποία δεν είναι πάντοτε αποτελεσματική. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι πρόσφατα άρχισαν να απευθύνονται στον εισαγγελέα ο οποίος έχει τη δυνατότητα να

παρέμβει και να επισημάνει στους γονείς ότι υπάρχει η υποχρέωση εγγραφής των παιδιών τους στο σχολείο. Σε αρκετές περιπτώσεις η μέθοδος αυτή έφερε θετικά αποτελέσματα και φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιμένουν ότι αποτελεσματικότερη από την επιδοματική πολιτική θα ήταν η εφαρμογή του Νόμου σε συνδυασμό με ένα πλέγμα υποστηρικτικών μέτρων.

4. Η διαρροή των προσφύγων αποδίδεται πρωτίστως στη στάση των ίδιων των προσφύγων οι οποίοι δεν επενδύουν στην εκπαίδευση τους καθώς δεν θεωρούν την Ελλάδα τελικό προορισμό και τόπο διαμονής τους και δευτερευόντως σε οργανωτικά και διοικητικά προβλήματα των τάξεων υποδοχής. Ως τέτοια καταγράφονται η καθυστερημένη άφιξη των αναπληρωτών που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής, η μη εξειδίκευσή τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, η ανυπαρξία εξειδικευμένου διδακτικού υλικού που θα βοηθούσε στην ταχύτερη ένταξη των προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καταγράφονται επίσης ειδικότερα προβλήματα όπως γνωστικά ελλείμματα των προσφύγων,

4. Και στις τρεις βαθμίδες ένα μικρό ποσοστό της μαθητικής διαρροής αφορά παιδιά από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα ή υπερ-πολύτεκνες οικογένειες τα οποία διακόπτουν τη φοίτησή τους για να εργαστούν ή να μείνουν στο σπίτι για να βοηθήσουν με μικρότερα αδέρφια. Ορισμένα από τα παιδιά αυτής της κατηγορίας προέρχονται από οικογένειες μεταναστών δεύτερης γενιάς ωστόσο κατά τους εκπαιδευτικούς αυτό το χαρακτηριστικό δεν συνδέεται με τη διαρροή.

5. Η διαρροή κατά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο με το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό status της οικογένειας και την αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος να στηρίξει τα συγκεκριμένα παιδιά, τα οποία παράλληλα είναι πιθανόν να εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή ψυχολογικά προβλήματα. Για

την συγκράτηση αυτού του μαθητικού πληθυσμού στα σχολεία και τη διαχείριση της έντασης που προκαλείται στις εκπαιδευτικές μονάδες, οι εκπαιδευτικοί υπερβαίνουν το ρόλο τους πολλές φορές καθώς καλούνται να παρέμβουν ώστε να βελτιώσουν τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών αυτών, επιτελώντας στην ουσία έργο κοινωνικού λειτουργού. Η παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία ορισμένες μέρες την εβδομάδα την τελευταία διετία – ιδίως στα ΕΠΑΛ – έχει βελτιώσει το σχολικό κλίμα και κρίνεται ως πολύ θετικό μέτρο. Μάλιστα θετική επίπτωση θεωρείται ότι θα είχε η συνεχής παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία, ειδικά σε αυτά που αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα καθώς και η συνεργασία με φορείς του Δήμου ή των κοινωνικών υπηρεσιών.

5. Και στις τρεις βαθμίδες η μαθητική διαρροή των «ευαίσθητων» ομάδων του πληθυσμού συσχετίζεται με την ελλειπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, και τα ελλείμματα στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, πρόβλημα το οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται ότι δεν έχει καταφέρει να αντιμετωπίσει ικανοποιητικά σε καμία βαθμίδα, παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται.

6. Ειδικότερα χαρακτηριστικά εμφανίζει η διαρροή στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Μέσα από τις συνεντεύξεις επισημαίνεται το άγχος και η ανησυχία εκπαιδευτικών και διευθυντών για τη βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών μονάδων ιδιαίτερα των μικρότερου μεγέθους. Για να εξασφαλιστούν τόσο οι θέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών όσο και η λειτουργία τμημάτων και ειδικοτήτων που δεν είναι ιδιαίτερα ελκυστικές εφαρμόζεται σε πολλά ΕΠΑΛ συστηματικά η πρακτική επανεγγραφής παλαιών αποφοίτων, οι οποίοι ή δεν έχουν πρόθεση να φοιτήσουν στα συγκεκριμένα τμήματα ή εγγράφονται για προσωπικούς λόγους (συνήθως απαλλαγή από τη στράτευση ή απόκτηση κάποιου επιδόματος). Πλασματικές εγγραφές αυτού τους είδους οδηγούν τόσο σε υψηλά ποσοστά διαρροής στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, όσο και σε ανταγωνιστικές

σχέσεις μεταξύ γειτονικών ΕΠΑΛ για την προσέλκυση του μαθητικού πληθυσμού της περιοχής.

Για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής προτείνονται από τους συμμετέχοντες τα ακόλουθα:

1. Καλύτερος σχεδιασμός και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και πρόβλεψη των δημογραφικών τάσεων ώστε να είναι δυνατόν να καλυφθούν έγκαιρα οι ανάγκες των εκπαιδευτικών μονάδων. Δεδομένου ότι αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να παρέμβουν σε περιπτώσεις παιδιών που ζουν σε ακραίες οικονομικές ή κοινωνικές συνθήκες, αποκαλύπτεται η ανάγκη για μια κοινωνική δομή σε άμεση σχέση με τη σχολική μονάδα. Η επιλογή θα ήταν είτε η ενεργοποίηση των κοινωνικών υπηρεσιών των δήμων είτε η δημιουργία κοινωνικής υπηρεσίας εντός του σχολείου με έργο τη σύνδεσή του με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών (με άλλα λόγια, με βασικό έργο εκτός σχολικής μονάδας αλλά για τη στήριξη της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας). Επίσης, θα έπρεπε να δημιουργηθεί μηχανισμός κρίσης που θα λειτουργούσε άμεσα είτε για την προστασία μαθητών είτε για την άμεση οικονομική τους στήριξη.

2. Έγκαιρη υλοποίηση των αντισταθμιστικών μέτρων όπου εφαρμόζονται και τοποθέτηση των αναπληρωτών στα σχολεία στην αρχή του σχολικού έτους. Με το υφιστάμενο σύστημα οι αναπληρωτές τοποθετούνται στις μονάδες τον Νοέμβριο – Δεκέμβριο (ή και αργότερα) με αποτέλεσμα να χάνεται πολύτιμος χρόνος.

3. Καταγραφή και αξιοποίηση των διδασκόντων που έχουν ειδικευθεί στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης και παραγωγή εξειδικευμένου υλικού όπου χρειάζεται (π.χ. πρόσφυγες-μετανάστες χωρίς προηγούμενη γνώση της ελληνικής) για τη διδασκαλία των ευαίσθητων ομάδων.

4. Εξοπλισμός και εξωραϊσμός των μονάδων που υποδέχονται μαθητικούς πληθυσμούς που κινδυνεύουν να διαρρεύσουν. Η παραμονή των παιδιών αυτών σε χώρους ασφαλείς, καθαρούς και ζεστούς το χειμώνα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι θα βοηθήσει στην αύξηση της ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και τη συγκράτησή τους διαρρεόντων μαθητικών πληθυσμών.

Για την αύξηση της ελκυστικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες θεωρείται ότι θα βοηθήσουν επίσης:

(α) η σταδιακή, **υποχρεωτική** επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε νέες διδακτικές πρακτικές και ιδίως στην εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Από ορισμένους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑΛ ζητήθηκε και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

(β) η αύξηση των εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων, εκπαιδευτικών εκδρομών και σχολικών δράσεων που αυξάνουν τη δημιουργικότητα των παιδιών είναι δυνατόν να συμβάλλουν στη σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Θετικά κρίνεται η δημιουργία ..... ζώνης

(γ) η μεγαλύτερη αυτονομία των μονάδων στον προγραμματισμό εκπαιδευτικών επισκέψεων και εξωδιδασκτικών δραστηριοτήτων στους χώρους του σχολείου μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος.

Ειδικότερα για τα ΕΠΑΛ προτείνονται τα ακόλουθα μέτρα για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού επιπέδου των μαθητών και την προσέλκυση υψηλότερης ποιότητας μαθητικού δυναμικού:

1. Η εργαστηριακή διδασκαλία των μαθηματικών και της γλώσσας, όπου το υφιστάμενο μαθητικό δυναμικό των ΕΠΑΛ παρουσιάζει σημαντικά κενά.

2. Δημιουργία Πειραματικών ΕΠΑΛ, για την ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών πρακτικών.

3. Συνεχή παρουσία ψυχολόγου στις σχολικές μονάδες.

4. Διαφήμιση των προγραμμάτων των ΕΠΑΛ, φυλλάδια, ενημερωτικές εκδηλώσεις κλπ. Και «προωθητικές ενέργειες» ώστε να ανατραπεί η αίσθηση ότι τα ΕΠΑΛ είναι τα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές χαμηλών επιδόσεων.

2. Απρόσκοπτη, συνεχή και συστηματική ενημέρωση των μαθητών των γυμνασίων για τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι σπουδές στα ΕΠΑΛ.

3. Βραχυπρόθεσμα θετικά κρίνεται η στρατηγική εισαγωγής ενός ποσοστού μαθητών ΕΠΑΛ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ευνοϊκότερη διαδικασία ως μέτρο προσέλκυσης υψηλότερης ποιότητας μαθητικού δυναμικού. Μακροπρόθεσμα ωστόσο η βελτίωση θα προκύψει μόνο από το συνολικό επανασχεδιασμό της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, τη δημιουργία ειδικοτήτων και πιστοποιημένων προγραμμάτων σπουδών που θα ανταποκρίνονται στη ζήτηση των επιχειρήσεων και τη σύνδεσή των ΕΠΑΛ με την αγορά εργασίας.

Για την επίτευξη αυτού του μάλλον φιλόδοξου στόχου προτείνονται τα ακόλουθα

1. Επανεξέταση των ειδικοτήτων που προσφέρονται και προσπάθεια σύνδεσής τους με τα αναπτυξιακά σχέδια των περιφερειών. Η εμπειρία των κοινωνικών εταίρων που έχουν ασχοληθεί με προγράμματα τοποθέτησης αποφοίτων για απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σχετικά.

2. Εξορθολογισμός και ανασχεδιασμός σε βάθος των προγραμμάτων σπουδών πάνω στη βάση μαθησιακών αποτελεμάτων. Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού που θα ανταποκρίνεται στη βαθμίδα της εκπαίδευσης και στα συγκεκριμένα εργασιακά προφίλ των αποφοίτων. Προρισμός των θεωρητικών μαθημάτων και

η ενεργότερη εμπλοκή των μαθητών στις διαδικασίες μάθησης μέσω της αύξησης των εργαστηριακών μαθημάτων.

3. Επέκταση του θεσμού της μαθητείας, που γενικά κρίνεται θετικά, επίβλεψή της από επόπτες ώστε να εξασφαλίζεται η ουσιαστική άσκηση των μαθητευομένων και διαμόρφωση στρατηγικών συνεργασιών με επιλεγμένους φορείς τόσο του δημόσιου όσο και του ιδιωτικού φορέα ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες των μαθητευομένων για εξεύρεση μόνιμης θέσης εργασίας μετά το πέρας της μαθητείας. Η εμπειρία των κοινωνικών εταίρων και τα υφιστάμενα δίκτυα συνεργατών που διαθέτουν θα μπορούσαν να βοηθήσουν και σε αυτήν την περίπτωση.

4. Σύνδεση όλων των ΕΠΑΛ με Εργαστηριακά Κέντρα ώστε να πληρούνται οι προϋποθέσεις του θεσμού της μαθητείας.



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βεργίδης, Δ. (1999) Υποεκπαίδευση, κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις, Αθήνα: Ύψιλον.

Βεργίδης, Δ. Σταμέλος Γ. (2007), Η υπο-εκπαίδευση στην Ελλάδα, στο *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ.49, σελ.199-223

Bloch, D. P. (1991). Missing measures of the who and why of school dropouts: Implications for policy and research. *The Career Development Quarterly*, 40(1), 36-47.

Bourdieu, P. (1977) Cultural reproduction and social reproduction, in: Karabel, J & Halsey, A.H., (eds), *Power and ideology in education*, Oxford University Press: New York.

Γέρου Θ. (1992) Σημεία για μια απόπειρα οριοθέτησης του λειτουργικού αναλφαβητισμού στο: *Αναλφαβητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας* (Πανελλήνιο Συνέδριο) ΥΠΕΠΘ

Cairns, R. B., Cairns, B. D., & Neckerman, H. J. (1989) Early school dropout: Configurations and determinants. *Child development*, 1437-1452

Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.

Dale, R, 2010, Early school leaving: lessons from research for policy makers, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training, [Lyon], ανασύρθηκε στις 23/6/2018 από <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/early-school-leaving-report>

Dorn, S. (1993). Origins of the " Dropout Problem". *History of education quarterly*, 33(3), 353-373.

Ελληνική Στατιστική Αρχή (2015), Δελτίο τύπου, Έρευνα για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, ανασύρθηκε στις 20/7/2019 από <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED27/2014>

EU, (2018), Education and training monitor, ανακτήθηκε στις 2.7.2019 από <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>

Freeman, J., & Simonsen, B. (2015). Examining the impact of policy and practice interventions on high school dropout and school completion rates: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248.

Frymier, J. (1996). Determining dropout rates in large city school districts: Problems and accomplishments. *The High School Journal*, 80(1), 1-10.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017) Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Περίοδος Αναφοράς 2013-2016, Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, ΙΕΠ Αθήνα: 2017 ISBN 978-618-80089-5-3 (PDF)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2004) Λειτουργικός αναλφαβητισμός και προσχολική εκπαίδευση, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ.3 διαθέσιμο στο <http://dx.doi.org/10.12681/jret.967>.

Rupérez, F. L. (2003), Globalization and education. *Prospects*, 33(3), 249-261

Σταμέλος, Γ. (2002). Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ'. Αθήνα: Ψηφίδα.

Tinto, V. (1982). Defining dropout: A matter of perspective. *New Directions for Institutional Research*, 1982(36), 3-15. Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising early school leaving. *European Journal of education*, 48(3), 405-418.

UNICEF (2018), Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2017 Τα παιδιά της κρίσης Παπαθεοδώρου, Χρ. – Παπαναστασίου Στ. όπως υπάρχει στο [https://www.researchgate.net/profile/Christos\\_Papatheodorou2/publication/317056784\\_Ekthese\\_UNICEF\\_E\\_Katastase\\_ton\\_Paidion\\_sten\\_Ellada\\_2017\\_Ta\\_paidia\\_tes\\_krises/links/59234367aca27295a8a84c84/Ekthese-UNICEF-E-Katastase-ton-Paidion-sten-Ellada-2017-Ta-paidia-tes-krises.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Christos_Papatheodorou2/publication/317056784_Ekthese_UNICEF_E_Katastase_ton_Paidion_sten_Ellada_2017_Ta_paidia_tes_krises/links/59234367aca27295a8a84c84/Ekthese-UNICEF-E-Katastase-ton-Paidion-sten-Ellada-2017-Ta-paidia-tes-krises.pdf?origin=publication_detail) (τελευταία ανάκτηση 24/6/2018).

