

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

Διαμόρφωση εργαλείων για την ποιοτική διερεύνηση της μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο

Γιώργος Σταμέλος

Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Πατρών

ΙΕΠ 2018

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

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 1	5
1.1 Η τοποθέτηση του προβλήματος	5
Κεφάλαιο 2	11
2.1 Η έρευνας του ΙΕΠ για τη μαθητική διαρροή: η περιφερειακή και τοπική γενική εικόνα	11
2.2 Γυμνάσιο	11
Κεφάλαιο 3	14
3.1 Η επιλογή σχολικών μονάδων για την έρευνά μας	14
3.1.1 Ανατολική Μακεδονία-Θράκη	15
3.1.2 Αττική.....	15
3.1.3 Δυτική Ελλάδα.....	16
3.1.4 Συγκεντρωτικά το δείγμα	16
Κεφάλαιο 4	18
4.1 Το Γυμνάσιο	18
4.2 Οι στόχοι της έρευνας.....	19
4.3 Η κατασκευή των εργαλείων έρευνας για το Γυμνάσιο	21
4.3.1 Εξωτερικό περιβάλλον	22
4.3.2 Εσωτερικό περιβάλλον	23
4.4. Συνθετική παρουσίαση	25
Βιβλιογραφία.....	27

Εισαγωγή

Το παραδοτέο αυτό έχει ως στόχο να διαμορφώσει τα εργαλεία εκείνα τα οποία είναι αναγκαία για τη διεξαγωγή της έρευνας πεδίου που θα ακολουθήσει σε σχολεία (Γυμνάσια) της χώρας με προβλήματα μαθητικής διαρροής. Προφανώς, ιδιαίτερη μέριμνα θα δοθεί στο να μην γίνει η συγκεκριμένη έρευνα αντικείμενο στιγματισμού για αυτά τα σχολεία. Ο στόχος παραμένει η συλλογή εκείνων των δεδομένων που θα βοηθήσουν την πολιτεία να αναπτύξει τα κατάλληλα εργαλεία περιορισμού του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας εν γένει και της μαθητικής διαρροής πιο συγκεκριμένα.

Η έρευνα θα είναι ποιοτική. Ως εκ τούτου, η κατασκευή των εργαλείων θα πρέπει να είναι συμβατή με το είδος έρευνας που θα ακολουθήσει. Σε αυτή την έρευνα, στόχος είναι η διερεύνηση ενδοσχολικών και εξωσχολικών παραγόντων που συντελούν ή επιδρούν στη μαθητική διαρροή. Συνεπώς, αντικείμενο δεν θα είναι μόνο η σχολική μονάδα και οι παράγοντές της, αλλά και το ευρύτερο γεωγραφικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον της. Από την άλλη, η έρευνα αυτή θα στηριχθεί σε στιβαρά ποσοτικά δεδομένα που έχουν προκύψει από πρόσφατη σχετική μελέτη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

Για να γίνει με επιτυχία η κατασκευή των εργαλείων έρευνας θα πρέπει να γίνει μια πρώτη έστω τοποθέτηση του προβλήματος της μαθητικής διαρροής και η δημιουργία ενός πλαισίου αναφοράς. Σε κάθε περίπτωση, όμως, ως τονιστεί ότι εκτεταμένη ανάλυση σε αυτό θα γίνει σε μεταγενέστερο παραδοτέο (παραδοτέο 1.2.2.2.).

Κεφάλαιο 1

1.1 Η τοποθέτηση του προβλήματος

Το κεντρικό πρόβλημα που έχει τεθεί στην παρούσα έρευνα είναι η «μαθητική διαρροή».

Αρχικά, ας διασαφηνιστεί ότι η έρευνα θα εστιάσει σε παιδιά που εγγράφονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά διαρρέουν. Συνεπώς, εκ της συγκρότησής της δεν θα ασχοληθεί με παιδιά που δεν φτάνουν ποτέ στο σχολείο. Θα χρειαστεί λοιπόν να θυμόμαστε ότι υπάρχει μια κατηγορία παιδιών, σχολικής ηλικίας, που δεν εγγράφεται καν στις σχολικές μονάδες. Το ποσοστό τους δεν είναι σαφές. Κάποια στιγμή ο ΟΟΣΑ (ΟΟΣΑ, 1996) προέβαλε ένα ποσοστό 3%, το οποίο όμως είναι προσεγγιστικό στον βαθμό που περιλαμβάνει συνήθως παιδιά μειονοτήτων (κυρίως Ρομά), αλλά και παιδιά από τη μετανάστευση, παράτυπη ή μη. Δεδομένου ότι οι πληθυσμοί αυτών των ομάδων έχουν δυσκολίες καταγραφής, η συγκεκριμενοποίηση τους (σε απόλυτους αριθμούς ή σε ποσοστό επί του αντίστοιχου πληθυσμού) δεν είναι εύκολη. Παρόλα αυτά, δεν θα έπρεπε να ξεχνιέται αυτή η ιδιαίτερη ομάδα παιδιών και κατά συνέπεια θα έπρεπε να υπάρχουν εκείνες οι αρμόδιες υπηρεσίες που θα ασχολούνταν με αυτήν.

Ως απόρροια, μια πρώτη εξειδίκευση προέρχεται από την προϋπόθεση ότι για να μιλήσει κανείς για «μαθητική διαρροή» θα πρέπει να έχει υπάρξει έστω μια πρώτη εγγραφή. Από εδώ δημιουργείται μια πρώτη κατηγορία εστίασης που είναι εκείνοι οι μαθητές οι οποίοι εγγράφονται αλλά είτε δεν παρακολουθούν καθόλου το σχολείο

είτε η «αγκίστρωσή» τους είναι εξ αρχής προβληματική με αποτέλεσμα να οδηγούνται πολύ γρήγορα στη διαρροή. Η συγκεκριμένη ομάδα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά στον βαθμό που ενώ εγγράφεται στο σχολείο η διαδικασία μάθησης δεν εκκινεί (Kiprianos, Daskalaki, & Stamelos, 2012). Αυτή η κατηγορία μαθητών αποτελεί προφανώς αντικείμενο της έρευνά μας. Το πώς αυτά εξειδικεύονται για το Γυμνάσιο θα το δούμε στο κεφάλαιο 4.

Έχοντας αποτυπώσει τις δύο προηγούμενες κατηγορίες (μία που δεν εντάσσεται στο αντικείμενο έρευνας και μια δεύτερη που εντάσσεται) ερχόμαστε τώρα να προσεγγίσουμε την καρδιά πια του προβλήματός μας στο μέτρο που η μαθητική διαρροή σχετίζεται τόσο με μαθησιακά προβλήματα όσο και με το μαθησιακό περιβάλλον είτε αυτό είναι στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας είτε είναι εκτός.

Αρχικά, για να προχωρήσουμε χρειάζεται ένας ορισμός για τη μαθητική διαρροή. Ένας τέτοιος ορισμός θα ήταν ότι *η μαθητική διαρροή είναι εκείνο το κοινωνικό/εκπαιδευτικό φαινόμενο κατά το οποίο ένας εκπαιδευόμενος (μαθητής) εγκαταλείπει έναν κύκλο σπουδών πριν την ολοκλήρωσή του και χωρίς να λάβει το αντίστοιχο πιστοποιητικό ολοκλήρωσης του* (Σταμέλος, 2002). Ο ορισμός αυτός μπορεί να μας δίνει μια πρώτη προσέγγιση, αλλά αφήνει πολλά σημεία προς περαιτέρω διερεύνηση. Θα επικεντρωθούμε σε δύο ένα τεχνικό και ένα ουσίας.

Το τεχνικό αφορά τον προσδιορισμό της έκφρασης «κύκλος σπουδών». Για παράδειγμα κάποιος που ολοκληρώνει το Δημοτικό, αλλά δεν συνεχίζει στο Γυμνάσιο, διαρρέει; Κάποιος που ολοκληρώνει το Γυμνάσιο, αλλά δεν συνεχίζει στα Λύκεια, διαρρέει; Ακόμα-ακόμα, αν κάποιος δεν ολοκληρώνει τη φοίτησή του στην ανώτατη εκπαίδευση θα μπορούσε να νοηθεί ως «μαθητική» διαρροή;

Η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στις δύο πρώτες βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Συνεπώς, δεν θα ασχοληθεί με το «μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», ούτε με την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η «μαθητική διαρροή» εννοείται εδώ ως μη ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας μη υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Λύκεια). Παρόλα αυτά, θα χρειαστεί να γίνει μια διαφοροποίηση μεταξύ υποχρεωτικής και μεταϋποχρεωτικής εκπαίδευσης. Πράγματι, η «μαθητική διαρροή» στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι φαινόμενο με βαρύτερες συνέπειες από τη «μαθητική διαρροή» στη μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση. Δεν θα επεκταθούμε στο παρόν παραδοτέο στο συγκεκριμένο σημείο, αρκούμαστε σε τρεις παρατηρήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σηματοδοτεί:

- α) τόσο την έλλειψη βασικών γνώσεων που μπλοκάρουν τόσο την περαιτέρω εκπαιδευτική πορεία όσο και τις επαγγελματικές προοπτικές,
- β) την ελλιπή κοινωνικοποίηση, δηλαδή την πλημμελή γνώση των κανόνων μιας κοινωνίας, στοιχείο που εγκυμονεί προβλήματα είτε ανομίας είτε περιθωριοποίησης.
- γ) τη σύνδεση με ένα μείζον κοινωνικό φαινόμενο εκείνο των NEETs (Non Employment, Education and Training) το οποίο απασχολεί στις μέρες μας τις ευρωπαϊκές και ελληνικές πολιτικές, από την ηλικία των 15 ετών και άνω (Φωτόπουλος, 2013).

Περαιτέρω, η διαρροή από το Δημοτικό σχολείο είναι καταλυτικής σημασίας στο μέτρο που δεν υπάρχει διορθωτικός μηχανισμός, σε αντίθεση με τη μη ολοκλήρωση του Γυμνασίου όπου υπάρχουν τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας.

Το θέμα ουσίας έχει να κάνει με τη «μαθητική διαρροή» ως πρόβλημα της μαθησιακής διαδικασίας. Υπό αυτή την έννοια, η μαθητική διαρροή δεν είναι παρά το καταληκτικό στάδιο μιας σχολικής πορείας με μαθησιακά προβλήματα και με

προβλήματα σχέσης με το σχολείο. Άρα πρόκειται για την αιχμή ενός ευρύτερου προβλήματος που συνήθως αναφέρεται ως «σχολική αποτυχία» ή για να το πούμε επακριβέστερα «σχολικές αποτυχίες», στον βαθμό που ο όρος περιλαμβάνει μια σειρά από αποτυχίες: αποτυχία ένταξης, αποτυχία μάθησης, αποτυχία κοινωνικών και εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος που εμφανίζονται και/ή γίνονται αντιληπτές αυτές οι αποτυχίες είναι ο *λειτουργικός αναλφαβητισμός* ή η *υποεκπαίδευση*. Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός αφορά μαθητές που, ενώ είναι στο σχολείο, δεν μαθαίνουν κατ' ελάχιστον να γράφουν, να διαβάζουν και να κάνουν τις τέσσερις πράξεις της αριθμητικής (Hammink, 1990). Η υποεκπαίδευση νοηματοδοτεί εκείνο το φαινόμενο όπου υπάρχει εμφανής αναντιστοιχία μεταξύ της κατοχής ενός τίτλου σπουδών και των πραγματικών γνώσεων του κατόχου του (Βεργίδης & Σταμέλος, 2007).

Το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού φαίνεται να είναι εκτεταμένο στο βαθμό που από το 1997 και μετά πολλοί Υπουργοί Παιδείας το έχουν αναφέρει για τους αποφοίτους τόσο του Γυμνασίου όσο και των Λυκείων (Λιαρέλλης & Κασσιμάτης, 1998). Από την άλλη, η έρευνα Pisa δείχνει ένα σημαντικό κομμάτι των μαθητών να βρίσκονται στο χαμηλότερο τέταρτο των επιδόσεων (OCDE, 2013). Το ίδιο είχε επισημανθεί σε διεθνείς έρευνες και κατά τη δεκαετία του '90, όπως η 3^η TIMSS της IEA (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Σολομών, & Σταμέλος, 2000).

Από την άλλη, το πρόβλημα της υποεκπαίδευσης είναι σημαντικό στον βαθμό που η πιστοποίηση των γνώσεων μέσω τίτλου σπουδών υπήρξε ιστορικά μια κατάκτηση του εκπαιδευτικού συστήματος που βοήθησε τη μερική –έστω- κοινωνική κινητικότητα. Η αξία του τίτλου σπουδών βασίζεται στην εμπιστοσύνη της κοινωνίας προς το εκπαιδευτικό σύστημα και ως απόρροια στη θεσμοθέτηση επαγγελματικών

δικαιωμάτων στη βάση αυτών των τίτλων σπουδών. Ως εκ τούτου, η γενίκευση του φαινομένου της υποεκπαίδευσης μπορεί να διαβρώσει την κοινωνική εμπιστοσύνη και να οδηγήσει σε κρίση νομιμοποίησης τόσο των τίτλων σπουδών όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σε κάθε περίπτωση, τα εν λόγω προβλήματα δεν θα έπρεπε να μας οδηγήσουν στην επιστροφή σε πρακτικές και πολιτικές των δεκαετιών πριν από το '80. Η διατήρηση στο σχολείο του μαθητικού πληθυσμού είναι μια επιτυχία. Η Ελλάδα σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία έχει χαμηλούς δείκτες μαθητικής διαρροής και έχει πετύχει ήδη έναν από τους ευρωπαϊκούς στόχους για το 2020 (European Commission, 2016). Παρόλα αυτά, για να το πούμε με σύγχρονους όρους, τίθεται ένα ζήτημα διασφάλισης ποιότητας, στο μέτρο που το σχολείο είναι πριν από όλα ένας μηχανισμός μάθησης. Το ζητούμενο λοιπόν θα ήταν το πώς η Πολιτεία θα είχε εκείνα τα εργαλεία που θα της επέτρεπαν την έγκαιρη και έγκυρη ανίχνευση προβλημάτων στη μαθησιακή διαδικασία και θα διέθετε εκείνους τους μηχανισμούς παρέμβασης που θα της επέτρεπαν την εστιασμένη επίλυσή τους ή έστω τη βελτίωσή τους.

Το τελευταίο είναι κρίσιμο για την έρευνα που θα διεξαχθεί στον βαθμό που δεν θα έπρεπε να εστιάσει μόνο στην κατάληξη ενός προβλήματος (μαθητική διαρροή). Αντίθετα, θα ήταν πολλαπλά χρήσιμο αν μπορούσε να προσεγγίσει το ζήτημα της/των σχολικής/ων αποτυχίας/ών. Με άλλα λόγια, η έρευνα δεν θα εστιάσει μόνο σε αυτούς που εγκαταλείπουν το σχολείο, αλλά και σε εκείνους που κινδυνεύουν με εγκατάλειψη είτε πρόκειται για μαθητές με προβλήματα μάθησης είτε πρόκειται για μαθητές με προβλήματα ευρύτερης σχολικής ένταξης ή προβλήματα που σχετίζονται με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Το τελευταίο, μας

οδηγεί στην ανάγκη διερεύνησης τους ευρύτερο κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του σχολείου.

Με βάση αυτή την παραδοχή, θα προχωρήσουμε στη συνέχεια στην αναλυτικότερη παρουσίαση των ποσοτικών δεδομένων που έχουμε στη διάθεσή μας για να καταλήξουμε στην κατασκευή των εργαλείων έρευνας.

Κεφάλαιο 2

2.1 Η έρευνας του ΙΕΠ για τη μαθητική διαρροή: η περιφερειακή και τοπική γενική εικόνα

Η τελευταία έρευνα του ΙΕΠ (2017) μας δίνει μια σαφή ποσοτική εικόνα για το σύνολο της χώρας. Κρατώντας τη μεθοδολογία της συγκεκριμένης έρευνας φαίνεται ότι υπάρχει μια σημαντική περιφερειακή διάσταση, η οποία επεκτείνεται τόσο σε επίπεδο Νομού όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ένα επιπλέον τεχνικό ζήτημα που χρήζει προσοχής αφορά τη χρήση ποσοστών. Μερικές φορές, τα ποσοστά μπορεί να είναι υψηλά αλλά αφορούν πολύ λίγους μαθητές. Αντίθετα, σε κάποια αστικά κέντρα με μεγάλα σχολεία, το ποσοστό των διαρρεόντων μαθητών είναι σχετικά χαμηλό αλλά ο πραγματικός αριθμός τους είναι σημαντικός.

Με βάση τα προηγούμενα, θα εστιάσουμε στη μαθητική διαρροή στα γυμνάσια.

2.2 Γυμνάσιο

Τα σημαντικότερα προβλήματα μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο εμφανίζουν οι περιφέρειες:

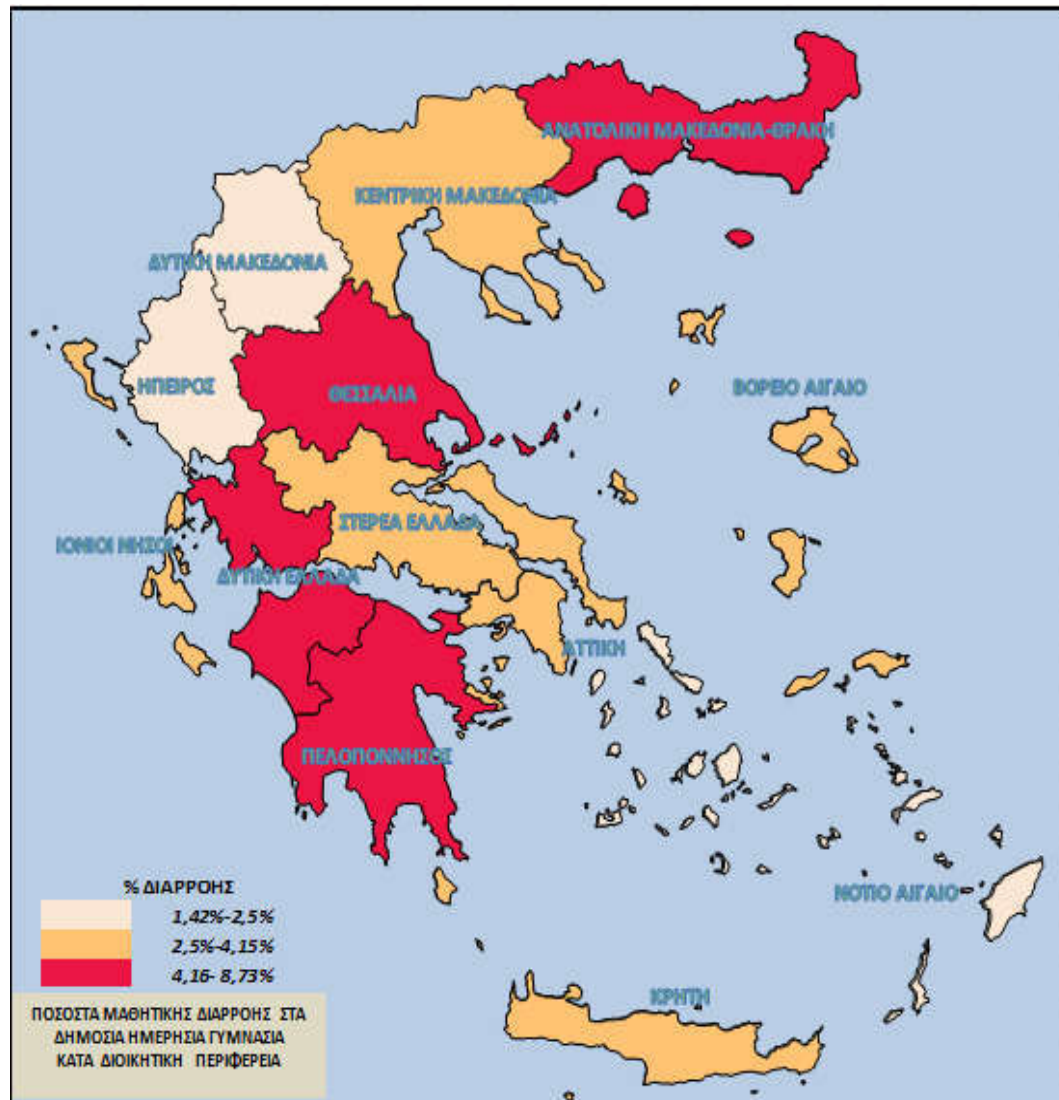
B1. Ανατολική Μακεδονία-Θράκη (8,73%)

B2. Πελοπόννησος (5%)

B3. Δυτική Ελλάδα (4,71)

(με τέταρτη και πέμπτη περιφέρεια την Θεσσαλία με 4,66% και την Αττική με 4,15%) (σελ.119, 146).

Χάρτης 1



Αναλυτικότερα σε επίπεδο Νομών:

- I. Οι Νομοί Ξάνθης (15,12%), Έβρου (11,29%) και Ροδόπης (8,48%) από την Ανατολική Μακεδονία-Θράκη
- II. Η Αργολίδα (7,6%) από την Πελοπόννησο
- III. Η Ηλεία (7,25%) από τη Δυτική Ελλάδα
- IV. Η Δυτική Αττική (9,81%) και η Α' Αθήνας (5,71%) (σελ. 121, 134, 146).

Τέλος, με βάση τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία για τη σχολική χρονιά 2017-2018, που έχουμε από το ΙΕΠ, τα γυμνάσια με τη μεγαλύτερη διαρροή φαίνεται να είναι:

Πίνακας 1

Σχολεία με τη μεγαλύτερη διαρροή: Γυμνάσιο				
A/A	Σχολικές Μονάδες	Διεύθυνση	Αριθμός διαρρεόντων μαθητών	Ποσοστό επί του συνόλου
1	2ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. Δ' ΑΘΗΝΑΣ	50	65,79
2	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΑΝΑΤ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	20	62,50
3	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Α ΑΘΗΝΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. Α' ΑΘΗΝΑΣ	56	60,22
4	11ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΑΡΙΣΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΛΑΡΙΣΑΣ	70	58,33
5	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ Ν. ΟΛΒΙΟΥ ΞΑΝΘΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΞΑΝΘΗΣ	39	56,52
6	8ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΞΑΝΘΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΞΑΝΘΗΣ	56	54,90
7	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΖΕΦΥΡΙΟΥ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	31	47,69
8	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΡΑΣΜΙΟΥ ΞΑΝΘΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΞΑΝΘΗΣ	30	41,67
9	ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΙΜΗΣΗΣ ΣΕΡΡΩΝ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΣΕΡΡΩΝ	16	41,03
10	5ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	30	39,47
11	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΝΕΜΕΝΗΣ-ΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΔΥΤ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	36	37,11
12	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΑΓΑΝΟΥ ΗΛΕΙΑΣ - ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΑΓΑΝΟΥ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΗΛΕΙΑΣ	11	36,67
13	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΟΦΑΔΩΝ ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ	78	36,45
14	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΑΣ ΚΑΛΛΙΣΤΗΣ ΡΟΔΟΠΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΡΟΔΟΠΗΣ	12	36,36
15	3ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΣΠΡΟΠΥΡΓΟΥ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	58	36,25
16	1ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΧΑΡΝΩΝ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	45	33,83
17	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΑΡΑΛΙΑΣ ΠΑΤΡΩΝ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΑΧΑΪΑΣ	7	33,33
18	13ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΕΙΡΑΙΑ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΠΕΙΡΑΙΑ	12	33,33
19	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΟΥΡΙΑΣ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	15	31,91
20	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕ ΛΥΚΕΙΑΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΜΕΤΑΞΑΔΩΝ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΕΒΡΟΥ	6	33,33
21	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΟΥΡΙΑΣ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	15	31,91
22	4ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΡΟΔΟΠΗΣ	44	31,65
23	1ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΜΕΣΣΗΝΙΑΣ	23	30,67
24	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΕΒΡΟΥ	23	29,49
25	2ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΖΕΦΥΡΙ ΑΤΤΙΚΗΣ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ	28	28,57
26	30ο ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ - ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΑΡΑΘΕΟΔΩΡΗ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΑΝΑΤ. ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	8	28,57
27	ΗΜΕΡΗΣΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΛΑΤΕΟΣ ΜΕ ΕΔΡΑ ΤΟ ΠΛΑΤΥ	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε. ΗΜΑΘΙΑΣ	9	18,75

Κεφάλαιο 3

3.1 Η επιλογή σχολικών μονάδων για την έρευνά μας

Η επιλογή των σχολείων της έρευνας θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποια ρητά κριτήρια που να σχετίζονται με όσα έχουν ήδη αναφερθεί.

Όπως έχουμε εξηγήσει, η συγκεκριμένη έρευνα ενδιαφέρεται τόσο για τους εξωσχολικούς όσο και τους ενδοσχολικούς παράγοντες που συντελούν στη μαθητική διαρροή υπό τη διευρυμένη έννοια της σχολικής αποτυχίας. Συνεπώς, μας ενδιαφέρει μια ολιστική προσέγγιση που υπερβαίνει τη σχολική μονάδα, αν κι αυτή παραμένει στο επίκεντρο της έρευνας. Δεν είναι, όμως, ζητούμενο η διερεύνηση μιας μεμονωμένης σχολικής περίπτωσης. Αυτή είναι μια πρώτη επιλογή.

Ένα σημείο που χρήζει προσοχής είναι η αποτύπωση της μαθητικής διαρροής. Πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις η μαθητική διαρροή ποσοστιαία φαίνεται μεγάλη, αλλά στην πραγματικότητα αφορά πολύ λίγους μαθητές. Από την άλλη, σε πολυπληθείς περιφέρειες (πχ. Αττική), αφενός, τα ποσοστιαία δεδομένα αν και μικρά, αφορούν μεγάλους αριθμούς μαθητών, αφετέρου, στο εσωτερικό της περιφέρειας φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις. Σχετικό παράδειγμα είναι η περίπτωση της Δυτικής Αττικής ή της Α' Αθήνας. Συνεπώς, η προσοχή πρέπει να δοθεί σε ένα συνδυασμό αριθμητικών και ποσοστιαίων δεδομένων. Με άλλα λόγια, η επιλογή σχολικών μονάδων δεν θα στηρίζεται μόνο στην κατάταξή τους με βάση το ποσοστό διαρροής.

Τέλος, λόγω της ολιστικής προσέγγισης που έχει επιλεγεί, θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν περιοχές της χώρας όπου η μαθητική διαρροή φαίνεται να υπάρχει σε όλες τις βαθμίδες και σε αρκετές σχολικές μονάδες.

Με βάση τα προηγούμενα κριτήρια τρεις φαίνονται να είναι οι περιοχές της Ελλάδας που πληρούν τα κριτήρια: α) Η Ανατολική Μακεδονία-Θράκη, β) η Αττική, γ) η Δυτική Ελλάδα.

3.1.1 Ανατολική Μακεδονία-Θράκη

Τα Γυμνάσια που μοιάζει να ενδιαφέρουν την έρευνα είναι τα εξής: α) 8^ο Γυμνάσιο Ξάνθης, β) 4^ο Γυμνάσιο Κομοτηνής, γ) Γυμνάσιο Ολιβίου, και δ) Γυμνάσιο Ερασμίου. Κατά συνέπεια, η έρευνά μας θα εστιάσει σε ένα από τα πιο κάτω Γυμνάσια της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης :

Πίνακας 2

Γυμνάσια προεπιλογής στην Ανατολική Μακεδονία-Θράκη	
Γυμνάσια	8ο Ξάνθης
	4ο Κομοτηνής
	Ολιβίου
	Ερασμίου

3.1.2 Αττική

Τα Γυμνάσια που φαίνεται να ενδιαφέρουν την έρευνά μας είναι: α) 2^ο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ελληνικού, β) Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Α Αθήνας, γ) 1^ο Γυμνάσιο Ζεφυρίου, και δ) 3^ο Γυμνάσιο Ασπροπύργου ή 1^ο Γυμνάσιο Αχαρνών.

Συγκεντρωτικά λοιπόν η επιλογή Γυμνασίου έρευνας από την Αττική θα γίνει από τα σχολεία:

Πίνακας 3

Γυμνάσια προεπιλογής στην Αττική	
Γυμνάσια	2ο Διαπολιτισμικό Ελληνικού
	Διαπολιτισμικό Α Αθήνας
	1ο Ζεφυρίου
	3ο Ασπροπύργου ή 1ο Αχαρνών

3.1.3 Δυτική Ελλάδα

Τα Γυμνάσια που επιλέγονται είναι: α) Γυμνάσιο Τραγανού, β) 2^ο Γυμνάσιο Παραλίας.

Συγκεντρωτικά λοιπόν το αρχικό δείγμα μας για τη Δυτική Ελλάδα διαμορφώνεται ως εξής:

Πίνακας 4

Γυμνάσια προεπιλογής στη Δυτική Ελλάδα	
Γυμνάσια	Γυμνάσιο Τραγανού
	2ο Γυμνάσιο Παραλίας

3.1.4 Συγκεντρωτικά το δείγμα

Με βάση την προηγούμενη αναλυτική το τελικό αρχικό δείγμα μας ορίζεται ως ακολούθως:

Πίνακας 5

	Αριθμός Γυμνασίων προεπιλογής
Ανατολική Μακεδονία- Θράκη	4
Αττική	4
Δυτική Ελλάδα	2
Σύνολο τριών περιφερειών	10

Από αυτά τα δέκα (10) αρχικά Γυμνάσια-έρευνας θα επιλεγούν τρία (3), ένα ανά περιφέρεια για την εστίαση της έρευνάς μας.

Κεφάλαιο 4

4.1 Το Γυμνάσιο

Το Γυμνάσιο έχει τις ιδιαιτερότητές του.

Η πρώτη έχει να κάνει με τη *μετάβαση* σε αυτό, με άλλα λόγια με το πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και την αγκίστρωση στο Γυμνάσιο. Δεδομένου ότι η εγγραφή στα δημόσια γυμνάσια γίνεται διοικητικά φαίνεται ότι υπάρχει ένα ζήτημα συσσώρευσης «εγγραφών» στην Α' Γυμνασίου. Πρόκειται για μαθητές που ενώ οι φάκελοί τους φτάνουν σε ένα γυμνάσιο οι ίδιοι δεν εμφανίζονται. Από την άλλη, ένα γυμνάσιο δεν μπορεί να διαγράψει αυτούς τους μαθητές ως να φτάσουν στην ηλικία των 15 ετών (Σταμέλος, 2002). Παρόλα αυτά, η παραμονή τους στα αρχεία του σχολείου επιδρά, και ίσως παραμορφώνει, την εικόνα της μαθητικής ροής (και διαρροής) στο Γυμνάσιο. Η διαρροή λοιπόν κατά τη «μετάβαση» θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο της παρούσας έρευνας.

Από την άλλη, η έλευση στο Γυμνάσιο και ο τρόπος λειτουργίας του προϋποθέτουν μια σειρά από γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες τις οποίες οι μαθητές έχουν κατακτήσει στο Δημοτικό και έχουν πιστοποιηθεί για αυτές (απολυτήριο Δημοτικού). Με απλά λόγια, η ομαλή παρακολούθηση του Γυμνασίου προϋποθέτει κατ' ελάχιστον τη γνώση και ικανότητα ανάγνωσης, γραφής και των τεσσάρων πράξεων της αριθμητικής. Η πλημμελής ύπαρξή τους (λειτουργικός αναλφαβητισμός ή υποεκπαίδευση) δημιουργεί προβλήματα στη διαδικασία μάθησης στο Γυμνάσιο είτε τελικά αυτά οδηγήσουν σε μαθητική διαρροή είτε όχι. Συνεπώς, η κατηγορία αυτών

των μαθητών που είναι «εν δυνάμει» διαρρέοντες μαθητές πρέπει να αποτελέσει στόχο της παρούσας έρευνας.

Τέλος, είναι η κατηγορία των διαρρέοντων μαθητών που εγκαταλείπουν το σχολείο μέσα από μια συσσώρευση στερήσεων (μαθησιακές, ευρύτερα εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές).

Ως εκ τούτου, για το Γυμνάσιο σχηματίζονται και τοποθετούνται προς διερεύνηση τρεις ομάδες μαθητών:

- α) οι διαρρέοντες κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο,
- β) οι έχοντες σοβαρά μαθησιακά προβλήματα, και
- γ) οι διαρρέοντες μαθητές.

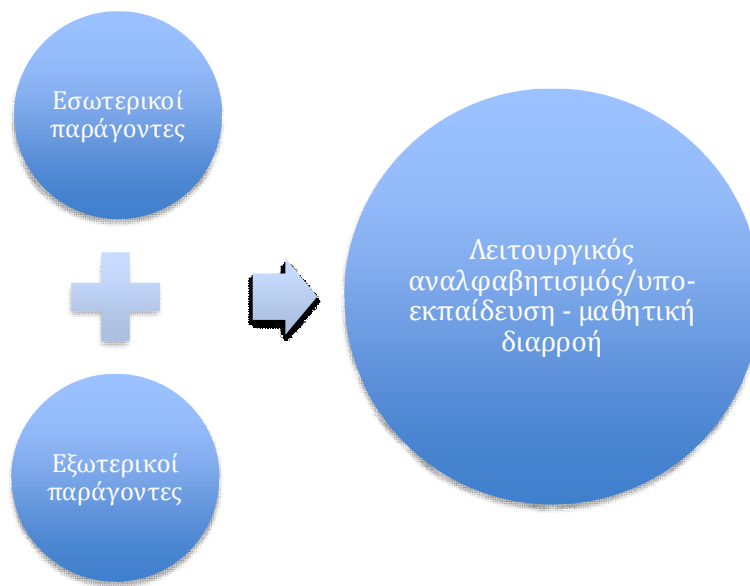
4.2 Οι στόχοι της έρευνας

Όπως έχουμε δηλώσει η έρευνα θα είναι ποιοτική βασιζόμενη σε ποσοτική έρευνα που έχει ήδη διεξαχθεί (Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

Ως τέτοια δεν ενδιαφέρεται για αποδείξεις αιτίου-αιτιατού αλλά για ανίχνευση, ανάλυση και ή δυνατόν ερμηνεία παραγόντων που θα μπορούσαν να κάνουν κατανοητή τη σχολική αποτυχία η οποία οδηγεί στη μαθητική διαρροή (Ιωσηφίδης & Σπυριδάκης, 2006).

Επίσης, η έρευνά μας θα είναι ολιστικής προσέγγισης και θα αφορά τόσο το εσωτερικό της σχολικής μονάδας όσο και το εξωτερικό-διευρυμένο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον της. Συνεπώς, η αρχική μας θεωρητική τοποθέτηση διατείνεται ότι:

Σχεδιάγραμμα 1



Με βάση αυτό το σχήμα, τα βασικά μας ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

Α. Τόσο το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού/υποεκπαίδευσης όσο και η μαθητική διαρροή φαίνεται να έχουν έντονο κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό αποτύπωμα που φτάνει στο σχολείο από το εξωτερικό του περιβάλλον.

Β. Τόσο το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού/υποεκπαίδευσης όσο και η μαθητική διαρροή φαίνεται να συνδέονται με συσσωρεύσεις αστοχιών, ανεπαρκειών και προβλημάτων στη διαδικασία μάθησης κάποιων μαθητών.

Γ. Τόσο το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού/υποεκπαίδευσης όσο και η μαθητική διαρροή φαίνεται να συνδέεται με ενδο-σχολικές πρακτικές που σχετίζονται με την καθημερινή λειτουργία του σχολείου.

4.3 Η κατασκευή των εργαλείων έρευνας για το Γυμνάσιο

Η έρευνα όπως έχουμε πει θα είναι ποιοτική. Η τεχνική που επιλέγεται είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη.

Ως προς το πρώτο (ποιοτική έρευνα) και σύμφωνα με τους Strauss & Corbin (1998 :11), η ποιοτική έρευνα προσεγγίζει θέματα που αναφέρονται σε εμπειρίες ζωής ατόμων, συμπεριφορές και συναισθήματα καθώς και ζητήματα που άπτονται του τρόπου λειτουργίας οργανισμών. Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου σχετίζεται πρωταρχικά με την φύση του ερευνητικού προβλήματος (ο.π., 1998: 11). Σύμφωνα με τους Denzin & Lincoln (1998), η ποιοτική μέθοδος εστιάζει στις διαδικασίες και στα νοήματα που δεν μπορούν να μετρηθούν με όρους ποσότητας, έντασης ή συχνότητας και επιτρέπουν τη μελέτη συγκεκριμένων ζητημάτων σε βάθος (Patton, 1990). Ο ερευνητής βάζει σε πρώτο πλάνο τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνική εμπειρία διαμορφώνεται και νοηματοδοτείται. Σε αντίθεση, στις ποσοτικές προσεγγίσεις, ο ερευνητής δίνει προτεραιότητα στη μέτρηση τάσεων και την ανάλυση αιτιακών σχέσεων μεταξύ μεταβλητών, θέτοντας σε μεθοδολογική παρένθεση τις διαδικασίες παραγωγής τους (Denzin & Lincoln, 1998).

Ως προς το δεύτερο (ημι-δομημένη συνέντευξη), σύμφωνα με τον Patton (1990: 10) δεδομένα που παράγονται με το εργαλείο της συνέντευξης «συνιστούν άμεσες αναφορές ατόμων για τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις τα συναισθήματα και τις γνώσεις τους». Η μέθοδος της συνέντευξης, ως εργαλείο της ποιοτικής έρευνας αποτελεί μια ερευνητική στρατηγική, που στοχεύει στο να απομακρυνθεί από το πρότυπο των προετοιμασμένων ερωτήσεων κλειστού συνήθως τύπου που εμφανίζονται στην ποσοτική έρευνα (Stroh, 2000). Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε γιατί

διαφοροποιείται από τα άλλα είδη συνέντευξης στο ότι καθορίζονται κάποια θέματα –που πρέπει να καλυφθούν κατά την διεξαγωγή κάθε συνέντευξης πριν αυτή λάβει χώρα. Η διαδικασία αυτή βεβαίως είναι συστηματική. Προσδιορίζονται οι κοινές πληροφορίες που αναζητούνται, καταγράφονται σε άξονες και αποτελούν έναν οδηγό της συνέντευξης ώστε να καλυφθούν όλα τα υπό έρευνα ζητήματα (Wengraf, 2001, Patton, 1990).

4.3.1 Εξωτερικό περιβάλλον

Σε ό,τι αφορά το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας:

1. Θα αναζητηθούν στοιχεία που σκιαγραφούν τα γενικά χαρακτηριστικά του Νομού σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμό επίπεδο (τέτοια στοιχεία μπορεί να είναι δημογραφικοί δείκτες, δείκτης κατά κεφαλήν εισοδήματος, δείκτης απασχόλησης/ανεργίας, κτλ).
2. Συνεντεύξεις με παράγοντες-κλειδί σε επίπεδο περιφέρειας και/ή νομού (τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι εκπρόσωπος της διεύθυνσης εκπαίδευσης, εκπρόσωπος του Δήμου και/ή της περιφέρειας, εκπρόσωπος της συνδικαλιστικού τοπικού οργάνου, κτλ).
 - Άξονες συνέντευξης
 - ✓ Το προφίλ της περιοχής του σχολείου: προοπτικές, προβλήματα
 - ✓ Διερεύνηση ευρύτερης στρατηγικής ανάπτυξης για την περιοχή
 - ✓ Αναζήτηση σύνδεσης της στρατηγικής ανάπτυξης με τις σχολικές μονάδες
 - ✓ Αναζήτηση πιθανόν μέτρων στήριξης των σχολικών μονάδων.

Είναι σαφές ότι στόχος αυτών των συνεντεύξεων είναι αφενός να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα, αφετέρου, να διερευνηθούν ιδέες για τη συγκρότηση σχετικών πολιτικών και δράσεων

Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε στο ενδοσχολικό περιβάλλον.

4.3.2 Εσωτερικό περιβάλλον

Η διερεύνηση του ενδοσχολικού περιβάλλοντος έχει δύο διαστάσεις: α) μία που αφορά την αναζήτηση στοιχείων από το αρχείο του σχολείου και β) μία που αφορά συνεντεύξεις με συντελεστές της σχολικής μονάδας.

A. Αναζήτηση στοιχείων

1. Γενική περιγραφή της σχολικής μονάδας (υποδομές, υλικο-τεχνική υποδομή, γενικότερο περιβάλλον
2. Καταγραφή στοιχείων από τα αρχεία του σχολείου σχετικά με τις εγγραφές, τη σχολική πορεία και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

B. Συνεντεύξεις

3. Συνέντευξη με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας
 - Άξονες συνέντευξης
 - ✓ Γενική περιγραφή της σχολικής μονάδας και των προβλημάτων της
 - ✓ Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του, ο σύλλογος
 - ✓ Το σχολείο και ο μαθητικός πληθυσμός του
 - ✓ Το σχολείο και οι γονείς
 - ✓ Προοπτικές
4. Συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς του σχολείου

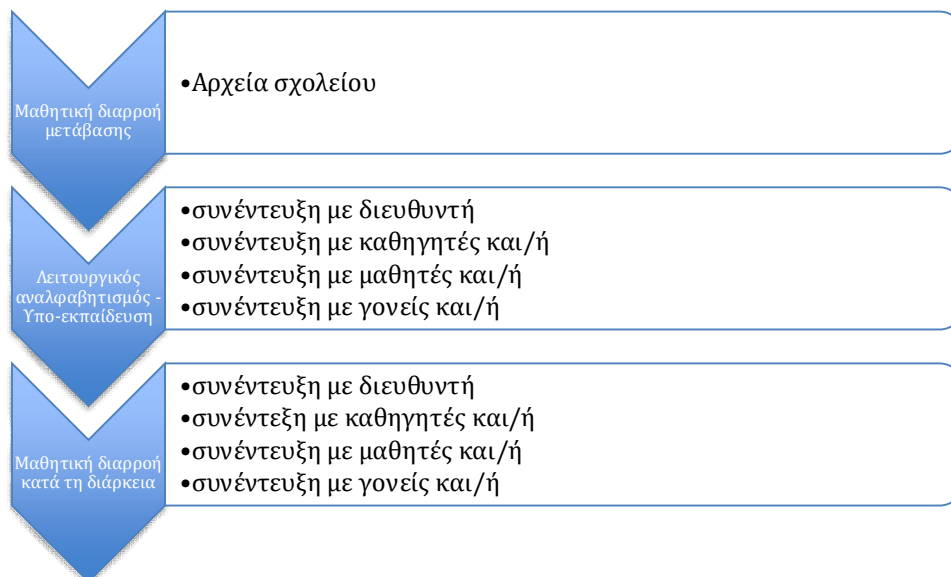
- Άξονες συνέντευξης
 - ✓ Το προφίλ του εκπαιδευτικού
 - ✓ Ο εκπαιδευτικός και το σχολείο του (διευθυντής, συνάδελφοι)
 - ✓ Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του (τα χαρακτηριστικά του μαθητικού του πληθυσμού, η διαδικασία μάθησης)
 - ✓ Ο εκπαιδευτικός και οι γονείς (σχέσεις, επαφές).
- 5. Focus group με μαθητές (ομαδική συνέντευξη με μαθητές)
 - Άξονες συζήτησης
 - ✓ Καταγραφή της γενικής εικόνας του σχολείου τους
 - ✓ Οι μαθητές και οι σχέσεις τους
 - ✓ Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί
 - ✓ Θετικά και αρνητικά του σχολείου
 - ✓ Η αντίληψη για τη μάθηση και τη διαδικασία μάθησης.
- 6. Συνεντεύξεις με γονείς ή με εκπρόσωπο του συλλόγου γονέων
 - Άξονες συζήτησης
 - ✓ Το γενικό προφίλ της οικογένειας
 - ✓ Η σχέση τους με την εκπαίδευση και το σχολείο
 - ✓ Η σχέση τους με τα παιδιά τους
 - ✓ Η σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου
 - ✓ Η σχέση τους με τη γνώση και οι προσδοκίες τους από την εκπαίδευση.

4.4. Συνθετική παρουσίαση

Με βάση όλα τα προηγούμενα διαμορφώνονται για την έρευνα στο Γυμνάσιο τρεις ομάδες μαθητών προς διερεύνηση, τρία ερευνητικά ερωτήματα και 5 ομάδες στόχος προς επιλογή συνεντεύξεων (εξωτερικοί παράγοντες, διευθυντής σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικοί σχολικής μονάδας, μαθητές σχολικής μονάδας, γονείς μαθητών σχολικής μονάδας).

Πιο κάτω γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης.

Σχεδιάγραμμα 2



Συνεντεύξεις	Ομάδα στόχος συνεντευξιζόμενων		Ερευνητικά Ερωτήματα		
			ΕΕ 1	ΕΕ 2	ΕΕ 3
Συνέντευξη με το εξωτερικό περιβάλλον	Εκπρόσωποι τοπικών φορέων	Αξονας συνέντευξης 1	✓		
		Αξονας συνέντευξης 2	✓		
		Αξονας συνέντευξης 3	✓		
		Αξονας συνέντευξης 4	✓		
Συνέντευξη με το εσωτερικό περιβάλλον	Διευθυντής	Αξονας συνέντευξης 1	✓		✓
		Αξονας συνέντευξης 2	✓		✓
		Αξονας συνέντευξης 3	✓		✓
		Αξονας συνέντευξης 4	✓		✓
		Αξονας συνέντευξης 5	✓		✓
	Εκπαιδευτικοί	Αξονας συνέντευξης 1		✓	✓
		Αξονας συνέντευξης 2		✓	✓
		Αξονας συνέντευξης 3		✓	✓
		Αξονας συνέντευξης 4		✓	✓
	Μαθητές	Αξονας συνέντευξης 1		✓	✓
		Αξονας συνέντευξης 2		✓	✓
		Αξονας συνέντευξης 3		✓	✓
		Αξονας συνέντευξης 4		✓	✓
		Αξονας συνέντευξης 5		✓	✓
	Γονείς	Αξονας συνέντευξης 1	✓		✓
		Αξονας συνέντευξης 2	✓		✓
		Αξονας συνέντευξης 3	✓		✓
		Αξονας συνέντευξης 4	✓		✓

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., & Σταμέλος, Γ. (2007). Η υποεκπαίδευση στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* (49), 199-223.

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

Ιωσηφίδης, Θ., & Σπυριδάκης, Μ. (2006). *Ποιοτική κοινωνική έρευνα. μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Κριτική.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., Σολομών, Ι., & Σταμέλος, Γ. (2000). *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιαρέλλης, Σ., & Κασιμάτης, Σ. (1998, 05 09). Συνέντευξη Υπουργού Παιδείας: Οι απόφοιτοι Γυμνασίου δεν μπορούν να διαβάσουν! *Έψιλον Ελευθεροτυπίας*.

ΟΟΣΑ. (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας*. Έκθεση Εμπειρογνομόνων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

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

Φωτόπουλος, Ν. (2013). Το πρόβλημα των Neets και η ελληνική πραγματικότητα. Αναζητώντας λύσεις στην Ελλάδα του Μνημονίου. Στο Ν. Π. (επιμ.), *Βαρόμετρο απόντων: οι Neets στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). *The lanscape of qualitative research: Theories and issues*. Thousand Oaks: Sage.

European Commission. (2016). *Education and Training Monitor 2016. Greece*. Bruxelles: European Union.

Hammink, K. (1990). *Analphabétisme fonctionnel et éducation de base des adultes aux Pays-Bas*. Ανάκτηση 03 26, 2018, από <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001428/142881fo.pdf>.

Kiprianos, P., Daskalaki, I., & Stamelos, G. (2012). Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece. *International Review of Education* , 55 (i.222).

OCDE. (2013). *Résultats du PISA; savoirs et savoir-faire des élèves* (Τόμ. I, II, III). Paris: OCDE.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Technings and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.

Stroh, M. (2000). Qualitative interviewing. Στο D. Burton, *Research training for social scientists*. London: Sage.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative interviewing. Biografic, narrative and semi-structures methods*. Thousand Oaks: Sage.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη