

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

Μεθοδολογικά εργαλεία και πρακτικές μέτρησης της μαθητικής διαρροής

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	4
Η Μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας.....	4
1.1 Το παγκόσμιο επίπεδο αναφοράς.....	4
1.2. Εθνικές εμπειρίες και διαρθρώσεις	7
1.3 Τα δεδομένα και η συλλογή τους	12
1.3.1 Η ύπαρξη σταθερής δομής	12
1.3.2 Τα προβλήματα στη συλλογή	14
1.3.3 Η χρήση νομενκλατούρας και τα διακυβεύματά της.....	15
1.3.4 Η συγκέντρωση των δεδομένων.....	18
1.3.5 Η εξέλιξη της σημασίας διαφορετικών σπουδών	21
1.3.6 Οι τεχνικές αποτύπωσης.....	23
1.4 Από την αποτύπωση στην αντιμετώπιση: ένα παράδειγμα	32
Κεφάλαιο 2	34
Η ελληνική πραγματικότητα.....	34
2.1 Πρόβλημα συλλογής και ύπαρξης στοιχείων	34
2.2 Περιορισμένη παραγωγή επεξεργασμένων στοιχείων	36
2.3 Από την αποτύπωση στην αντιμετώπιση: ένα παράδειγμα στην Ελλάδα.....	40
Κεφάλαιο 3	42
Προτάσεις για τη βελτίωση των εργαλείων συλλογής στοιχείων.....	42
3.1 Εισαγωγή	42
3.2 Συλλογή στοιχείων: πρακτικά προβλήματα	43
3.2 Συλλογή στοιχείων: αναγκαία δεδομένα	47
3.2.1 Δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της οικογένειας.....	48
3.2.2 Οικονομικο-κοινωνικά στοιχεία οικογένειας.....	51
3.2.3 Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του μαθητή	52
3.2.4 Συγκεντρωτικά στοιχεία – τελικές σκέψεις και μια πρόταση	55
Βιβλιογραφία	58

Εισαγωγή

Στόχοι αυτού του παραδοτέου είναι:

- α) η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και η παρουσίαση των μεθόδων και εργαλείων μέτρησης της μαθητικής διαρροής/πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης,
- β) η κριτική διερεύνηση των μεθοδολογικών εργαλείων που έχουν χρησιμοποιηθεί για την καταγραφή του φαινομένου στην Ελλάδα με την παράλληλη επισήμανση των προβλημάτων και αδυναμιών τους, και
- γ) η αξιολόγηση και ο επαναπροσδιορισμός των δεικτών αλλά και οι προτάσεις βελτίωσης των εργαλείων συστηματικής καταγραφής και παρακολούθησης της διαρροής με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που δίνει το ενιαίο πληροφορικό σύστημα μηχανοργάνωσης των σχολικών μονάδων.

Στη συνέχεια, θα γίνει προσπάθεια υλοποίησης των συγκεκριμένων στόχων.

Κεφάλαιο 1

Η Μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας

1.1 Το παγκόσμιο επίπεδο αναφοράς

Η συστηματική μελέτη της εκπαίδευσης και η δημιουργία εξειδικευμένων εργαλείων και δεικτών για την αποτύπωση διαφορετικών πτυχών του εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται αναγκαία μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο.

Η δημιουργία των μεγάλων διεθνών οργανισμών (Unesco, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα, Συμβούλιο της Ευρώπης, κτλ) και οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο τους, πρωτίστως σε ό,τι αφορά τη σύνδεση της αναγκαίας οικονομικής ανασυγκρότησης με το εκπαιδευτικό επίπεδο και τα εκπαιδευτικά προσόντα του πληθυσμού, ωθούν αφενός στη συγκρότηση πολυάριθμων ομάδων εργασίας και την παραγωγή εξειδικευμένων εργαλείων. Η πρώτη ίσως μεγάλη τέτοια θεωρία ήταν του *Εργατικού Δυναμικού* η οποία κυριάρχησε τη δεκαετία του '50 και ένα μέρος της δεκαετίας του '60. Σε αυτή πρωταγωνίστησε και ένας Έλληνας επιστήμοντας και στη συνέχεια πρωθυπουργός, ο Ξενοφών Ζολώτας. Η θεωρία αυτή όχι μόνο είχε ανάγκη τη γνώση των μαθητικών και φοιτητικών ροών, αλλά και τους επιμέρους διαχωρισμούς σε εξειδικευμένες ή διαφοροποιημένες σπουδές.

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη εξειδικευμένων μεθοδολογιών, τεχνικών και εργαλείων έπαιξαν δύο διεθνείς δομές: Το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης (BIE) και

το Διεθνές Ινστιτούτο για τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό (ΙΙΡΕ). Οι δομές αυτές βρίσκονται υπό τη σκέπη της Ουνέσκο.

Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι το ΒΙΕ ιδρύθηκε αρχικά το 1925 στη Γενεύη¹, ως ιδιωτικός μη-κυβερνητικός οργανισμός που είχε ως στόχο τη συγκέντρωση βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης για τη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση, την ανάπτυξη της εξειδικευμένης επιστημονικής έρευνας και τη λειτουργία του ως συντονιστικού κέντρου θεσμών και οργανώσεων που ενδιαφέρονταν για την εκπαίδευση. Μεταξύ των ιδρυτών του ήταν οι Edouard Claparède, Pierre Bovet και Adolphe Ferrière. Στα 1929, στο πλαίσιο νομικής αναδιοργάνωσης, το ΒΙΕ άνοιξε τις πόρτες του στις κυβερνήσεις χωρίς να τις κλείσει σε άλλους δημόσιους θεσμούς ή διεθνείς οργανώσεις. Έγινε έτσι η πρώτη δια-κυβερνητική οργάνωση στον χώρο της εκπαίδευσης, με διευθυντή για περίπου 40 χρόνια τον Jean Piaget. Από το 1934, το ΒΙΕ διοργανώνει τη Διεθνή διάσκεψη της δημόσιας παιδείας (που σήμερα αποκαλείται Διεθνής Διάσκεψη της Εκπαίδευσης (CIE)). Από το 1946, η διάσκεψη τέθηκε υπό την αιγίδα των Ηνωμένων Εθνών και της Ουνέσκο. Τέλος, το 1969 το ΒΙΕ εντάσσεται οργανικά στην Ουνέσκο διατηρώντας παράλληλα την πνευματική και διοικητική του αυτονομία. Το ΒΙΕ λειτουργεί σήμερα ως ένα παγκόσμιο κέντρο στον τομέα ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών και ως ένα ινστιτούτο που ενδιαφέρεται για τις εφαρμογές στο πεδίο, υποστηρίζοντας τις δράσεις της Ουνέσκο που στοχεύουν στην πρόσβαση όλων σε μια ποιοτική εκπαίδευση. Ένα σημαντικό γνώρισμα του ΒΙΕ είναι η πολιτική του σύμφωνα με την οποία δεν επιβάλλει

¹ Οι πληροφορίες αντλήθηκαν βασικά από το www.ibe.unesco.org.

προκαθορισμένα μοντέλα ή δεν ετοιμάζει συνταγές κοινές για όλους. Αντίθετα, διευκολύνει την πρόσβαση σε διάφορες εμπειρίες και βοηθάει τους ειδικούς των προγραμμάτων σπουδών και τους ενδιαφερόμενους δρώντες να βρίσκουν νέες προοπτικές σε πολύπλοκες ερωτήσεις και να παίρνουν τις δικές τους αποφάσεις, διερευνώντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα διαφορετικών απόψεων υπό το φως των ιδιαίτερων συνθηκών και των ειδικών αναγκών τους.

Το Διεθνές Ινστιτούτο για τον Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό (ΙΠΕ) ιδρύθηκε από την Ουνέσκο το 1963², με έδρα το Παρίσι (Γαλλία). Στηρίζεται οικονομικά από την Ουνέσκο κι από εθελοντικές συνεισφορές από τα κράτη μέλη της ή άλλους οργανισμούς. Το ΙΠΕ αν και ανήκει πλήρως στην Ουνέσκο απολαμβάνει μια μεγάλη αυτονομία.

Στόχος του ΙΠΕ είναι η βελτίωση της ικανότητας των χωρών στον σχεδιασμό και την οργάνωση/διοίκηση (management) των εκπαιδευτικών τους συστημάτων και γι' αυτό αναπτύχθηκε ως εξειδικευμένο κέντρο εκπαίδευσης και έρευνας σε θέματα σχεδιασμού και οργάνωσης/διοίκησης. Γενικότερα, το ΙΠΕ αναπτύσσει τις δράσεις του πάνω σε τρεις άξονες: κατάρτιση, έρευνα και τεχνική βοήθεια.

Η δράση των μεγάλων διεθνών οργανισμών που λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία επηρεάζει και τις εθνικές κυβερνήσεις. Σήμερα στον κόσμο έχει δημιουργηθεί

² Οι πληροφορίες αντλήθηκαν κυρίως από το www.iiep.unesco.org.

ένα παγκόσμιο πλέγμα στατιστικών υπηρεσιών που εκκινούν από διάφορους παγκόσμιους οργανισμούς, με προεξέχοντα των Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), περιφερειακούς διακυβερνητικούς οργανισμούς (χαρακτηριστικό δείγμα για την Ευρώπη η Eurostat), εθνικές και ενδο-εθνικές στατιστικές δομές. Μια συνοπτική λίστα των υπαρχουσών στατιστικών υπηρεσιών μπορεί κανείς να βρει στο https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_national_and_international_statistical_services.

Για την Ευρώπη, ενδιαφέρον ίσως έχουν δύο μεγάλες χώρες με παράδοση στις στατιστικές υπηρεσίες, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Γαλλία ενώ μια τρίτη περίπτωση εξειδικευμένου ελληνικού ενδιαφέροντος είναι η Κύπρος. Θα ξεκινήσουμε από την τελευταία περίπτωση, θα αναφερθούμε ενδεικτικά στο Ηνωμένο Βασίλειο και αναλυτικότερα στη γαλλική περίπτωση.

1.2. Εθνικές εμπειρίες και διαρθρώσεις

Η Στατιστική Υπηρεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας είναι η αρμόδια Αρχή για τη δημοσίευση στατιστικών στοιχείων για την Κύπρο. Ιδρύθηκε το 1950 και αναπτύχθηκε μετά την ανεξαρτησία της χώρας το 1960. Το σημερινό όνομά της το έχει από το 2000. Υπάγεται στο Υπουργείο Οικονομικών αλλά διατηρεί αυτονομία σε τεχνικά θέματα και έχει την αποκλειστική ευθύνη για την επιλογή μεθοδολογίας, τεχνικής, ορισμών και διαδικασιών για την υλοποίηση των ερευνών της (http://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/history_gr/history_gr?OpenDocument). Μεταξύ των τομέων έρευνας είναι και εκείνος του «Πληθυσμός και Κοινωνικές

Συνθήκες» υποτομέας του οποίου είναι και η Εκπαίδευση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι ακόμα και τα δελτία τύπου δεν ξεχνούν να αναφερθούν σε θέματα οικονομικής δαπάνης για την εκπαίδευση και κόστους λειτουργίας (για π.χ. [http://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/all/D22D158D6A08A505C22582AD002FAC74/\\$file/Education_Survey-2015_16-EL-180618.pdf?OpenElement](http://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/all/D22D158D6A08A505C22582AD002FAC74/$file/Education_Survey-2015_16-EL-180618.pdf?OpenElement)). Άλλη έρευνα που παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι εκείνη για την επιμόρφωση ενηλίκων στις ηλικιακές ομάδες 25-64 (<http://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/All/50869107FDCFC47BC22582210038AA78?OpenDocument&sub=4&sel=1&e=&print>).

Περνώντας τώρα στην περίπτωση του Ηνωμένου Βασιλείου, αρχικά, πρέπει να σημειώσει κανείς ότι η περίπτωση του είναι περισσότερο περίπλοκη στον βαθμό που το Office for National Statistics (ONS) είναι η εθνική Αρχή της χώρας, αλλά κάποιες στατιστικές είναι αποκεντρωμένες στις επιμέρους συνιστώσες της κρατικής συγκρότησης, δηλαδή στη Σκωτία, τη Βόρεια Ιρλανδία και την Ουαλλία. Το ONS προέκυψε το 1996 μετά τη συνένωση των Central Statistical Office (CSO) και του Office Censuses and Surveys (OPCS). Στη συνέχεια, το 2008, το ONS απέκτησε το στάτους του μη-κυβερνητικού οργανισμού (non-ministerial department) στην προσπάθεια να τονωθεί η ανεξαρτησία του θεσμού (<https://www.ons.gov.uk>).

Ο σκοπός ύπαρξης του ONS είναι να προμηθεύει πληροφορίες σε ένα μεγάλο αριθμό θεμάτων που αφορούν το Ηνωμένο Βασίλειο και μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο για τη χάραξη κοινωνικής και οικονομικής πολιτικής όσο και για να σχηματίσουν ένα προφίλ της χώρας και του πληθυσμού της. Ως εκ τούτου, κατέχει κεντρική θέση τόσο

για τη χώρα όσο και για τις επιμέρους συνιστώσες της. Μείζον διακύβευμα από τα μέσα της δεκαετίας του '00 αναδείχθηκε το θέμα της ανεξαρτησίας του ONS, πρόκληση η οποία συζητήθηκε επί σχεδόν μια δεκαετία μεταξύ των κοινοβουλευτικών κομμάτων. Τελικά, το ONS έπαυσε να εξαρτάται από κάποιο υπουργείο, αν και το προσωπικό του, συμπεριλαμβανομένου του διευθυντή του, εξακολούθησε να απολαμβάνει το στάτους του δημόσιου λειτουργού. Το ONS διέπεται από το νομικό πλαίσιο της Statistics and Registration Service Act του 2007 και από το 2008 έως σήμερα είχε πέντε διευθυντές.

Οι βασικοί τομείς ενασχόλησης του ONS είναι έντεκα (11) εκ των οποίων ο ένας φέρει τον τίτλο «Education and childcare» (<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/educationandchildcare>). Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει την προσχολική φροντίδα και εκπαίδευση, το δημοτικό σχολείο και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την ανώτατη εκπαίδευση και την μάθηση ενηλίκων, συμπεριλαμβανομένων τόσο των προσόντων, του προσωπικού και της ασφάλειας όσο και της ευημερίας του (wellbeing). Το τελευταίο, φαίνεται να είναι νέο πεδίο ενδιαφέροντος και εστιάζει στην ποιότητα ζωής και την ευημερία/ευζωία του πληθυσμού (<https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/wellbeing/articles/measuringnationalwellbeing/qualityoflifeintheuk2018>). Παρά την προσπάθεια αύξησης και διασφάλισης της ανεξαρτησίας του ONS, το έργο του δέχθηκε αρκετές κριτικές ιδιαίτερα σε θέματα υγείας και εκπαίδευσης, θέματα που τραβούν συνήθως το ενδιαφέρον των ΜΜΕ και αποτελούν αντικείμενο κριτικής και αντιλόγου μεταξύ

κυβέρνησης

και

αντιπολίτευσης

(https://en.wikipedia.org/wiki/Office_for_National_Statistics).

Η τρίτη περίπτωση στην οποία θα εστιάσουμε είναι η Γαλλία. Η χώρα αυτή έχει ένα κοινό χαρακτηριστικό με την Ελλάδα και μια σημαντική διαφορά. Το κοινό χαρακτηριστικό είναι η συγκεντρωτική λειτουργία του κράτους και της κυβέρνησης. Το διαφορετικό είναι η ναπολεόντια παράδοση μιας ισχυρής δημόσιας διοίκησης μιας πρώην αυτοκρατορικής δύναμης. Η Γαλλία, λοιπόν, είναι από τις χώρες με συγκροτημένη δημόσια διοίκηση και παράδοση στη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων. Η χώρα αυτή ενδιαφέρθηκε, από πολύ νωρίς, για τη συγκέντρωση και επεξεργασία στοιχείων, κυρίως στατιστικών, ως βασικό παράγοντα για τη σχεδίαση και τον προγραμματισμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Για παράδειγμα, η Γαλλία, μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο εστίασε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μαζικοποίηση) και με μια σειρά από πολιτικές που βασίστηκαν στα υπάρχοντα στοιχεία προσπάθησε και πέτυχε ως τη δεκαετία του '70 τη γενίκευσή της.

Κατά τη δεκαετία του '60, τα δεδομένα εξελίσσονται και οι προτεραιότητες αλλάζουν, συνεπώς και οι μεθοδολογίες και οι τεχνικές. Το 1964, δημοσιεύονται δύο μελέτες που έμελλε να επηρεάσουν βαθιά τη θεώρηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος. Πράγματι, στις ΗΠΑ η Έκθεση Κόλεμαν (Coleman, 1966) και στη Γαλλία η έκδοση της έρευνας των Bourdieu – Passeron (Bourdieu & Passeron, 1964) πάνω στους φοιτητές απέδειξαν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα εμπλέκεται στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Συνεπώς, ειδικά για τη Γαλλία, δεν προωθείτο η εμβληματική φράση νομιμοποίησης του γαλλικού κράτους

«ισότητα-αδελφосύνη-δικαιοσύνη». Οι εργασίες αυτές επέδρασαν πάνω στον τρόπο θεώρησης της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος και τροφοδότησαν τη φοιτητική αμφισβήτηση της επόμενης δεκαετίας. Η εξέλιξη αυτή είχε συνέπειες και στον τρόπο αντιμετώπισης των στατιστικών σειρών. Δεν έφτανε πια η συνολική αντιμετώπιση της μαθητικής πορείας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή θα έπρεπε να λαμβάνει υπόψη της και τη διάσταση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών. Με άλλα λόγια τεκμηριώθηκε η ανάγκη όχι μόνο της παρακολούθησης του ποιος παραμένει στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά κι από πού προέρχονται κοινωνικά τόσο όσοι παραμένουν όσο και όσοι αποχωρούν. Επιπλέον, και συν τω χρόνω, έγινε κατανοητό ότι κι αυτή η πρώτη διχοτόμηση είχε ανάγκη μεγαλύτερης εξειδίκευσης στον βαθμό που οι διαφορετικές κατευθύνσεις στο εσωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος φάνηκε να έχουν έντονο κοινωνικό αποτύπωμα. Καταληκτικά, νέα εργαλεία αποτύπωσης και ανάλυσης έπρεπε να εφευρεθούν.

Παράλληλα, νέες θεωρίες εμφανίζονται προσπαθώντας να τεκμηριώσουν τη σύνδεση οικονομικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης. Η πλέον ανθεκτική στο χρόνο αποδείχθηκε η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου. Η θεωρία αυτή διατείνεται σε γενικές γραμμές ότι όσο πιο εκπαιδευμένος είναι ένας εργαζόμενος τόσο πιο αποδοτικός είναι κι όσο πιο αποδοτικός γίνεται τόσο πιο πολύ η κοινωνία και ο ίδιος κερδίζει. Η θεωρία αυτή, αν και από το '70 ήδη, δέχεται σφοδρές κριτικές, παραμένει εν ισχύ στο μέτρο που κατάφερε να είναι αρκούντως ελαστική ούτως ώστε να απορροφά τις εξελίξεις και να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα τονίζοντας, από τη μια, την ατομικότητα της μαθησιακής διαδικασίας κι, από την άλλη, τη σημασία της ισότητας

ευκαιριών. Με βάση τα προηγούμενα, κι αυτή η θεωρία έχει ανάγκη εξειδικευμένα στατιστικά στοιχεία για να μπορέσει να μετατρέψει τους ισχυρισμούς της σε τεκμηριωμένα επιχειρήματα.

Σε αυτή την εισαγωγή, προσπαθήσαμε, αφενός, να σκιαγραφήσουμε την ιστορική εξέλιξη των πραγμάτων από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και μετά, αφετέρου, να καταδείξουμε την ανάγκη για ύπαρξη μηχανισμού συλλογής αξιόπιστων δεδομένων για την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα.

1.3 Τα δεδομένα και η συλλογή τους

1.3.1 Η ύπαρξη σταθερής δομής

Για την οποιαδήποτε ανάλυση, καταλυτική προϋπόθεση παραμένει η ύπαρξη διαχρονικών και αξιόπιστων στατιστικών στοιχείων. Από εδώ τεκμηριώνεται η ανάγκη ύπαρξης ενός θεσμού συλλογής στοιχείων, ανεξάρτητου και αξιόπιστου. Για να δώσουμε ένα παράδειγμα θα αναφερθούμε στο Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE). Το INSEE είναι το αντίστοιχο της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕλΣτατ). Είναι ένας οργανισμός που χαίρει απόλυτου σεβασμού και κύρους.

Τρία θέματα πρέπει να αναφερθούν. Πρώτον, η στιβαρή συγκρότηση της γαλλικής διοίκησης, άρα και του INSEE, μέσα από μια μακράιωνη παράδοση που φέρει τη ναπολεόντεια σφραγίδα αλλά και τις ανάγκες μιας μεγάλης χώρας πρώην αυτοκρατορικής δύναμης. Δεύτερον, την ύπαρξη εξειδικευμένων επιστημόνων

προερχομένων από τη μεγάλη γαλλική παράδοση στα μαθηματικά και τη στατιστική ανάλυση. Τρίτον, είναι αναγκαίο να διαχωριστεί το έργο του INSEE από το επιστημονικό έργο που γίνεται στα διάφορα ερευνητικά κέντρα και πανεπιστήμια της Γαλλίας. Το πρώτο έχει ως έργο να προμηθεύει τα απαραίτητα δεδομένα στις κυβερνήσεις για να συγκροτούν πολιτικές ή να αξιολογούν την υλοποίηση πολιτικών. Τα δεύτερα έχουν ως έργο την ανάλυση των κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων της πραγματικότητας με στόχο την καλύτερη κατανόησή τους.

Όσον αφορά το INSEE ιδρύθηκε το 1946, συγκεκριμένα στις 27/4/1946, από τη συνένωση δύο άλλων υπηρεσιών (που φαίνονται στον τίτλο του) στο πλαίσιο του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας. Για να φανεί η σταθερότητα της διοίκησής του αρκεί να αναφερθεί ότι από τότε μέχρι σήμερα είχε μόλις εννέα (9) διευθυντές. Για να φανεί η διαφάνεια και η συνεισφορά του στην ευρύτερη έρευνα να σημειωθεί ότι ο Bourdieu δε θα είχε κάνει την ιστορική έρευνά του, αν δεν είχε πρόσβαση στα δεδομένα του INSEE. Τέλος, για να φανεί η ιστορική παράδοση και συνέχεια, αλλά και η σημασία των στατιστικών δεδομένων στη γαλλική διοίκηση, ας σημειωθεί ότι το INSEE δεν ήταν ο πρώτος σχετικός θεσμός του γαλλικού κράτους. Ενδεικτικά ήδη το 1801 γίνεται η πρώτη απογραφή πληθυσμού και μια σειρά από τοπικές έρευνες υλοποιούνται μέσω ενός Γραφείου Στατιστικής που ιδρύεται το 1800. Παρόλα αυτά οι έρευνές του αμφισβητήθηκαν έντονα και το 1812 κλείνει οριστικά. Το 1834 ιδρύεται η Υπηρεσία Γενικής Στατιστικής της Γαλλίας αρχικά στο πλαίσιο του Υπουργείου Εμπορίου ενώ από το 1906 υπάγεται στο Υπουργείο Εργασίας που μόλις ιδρύεται. Η ένταξή του στο συγκεκριμένο υπουργείο το ωθεί σε έρευνες για τη

διαχείριση και τις αμοιβές του εργατικού δυναμικού. Το 1936 γίνεται υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας³.

1.3.2 Τα προβλήματα στη συλλογή

Για να λέμε τα πράγματα με το όνομά τους, έχουμε ένα σημαντικό πρόβλημα με τη συλλογή των δεδομένων είτε πρόκειται για συγχρονικές είτε για διαχρονικές μελέτες. Σε χώρες, όπως η Γαλλία, δεδομένα συλλέγονται εδώ και 60 χρόνια και παρά τις συνεχείς βελτιώσεις η αξιοπιστία τους είναι πάντα ένα ερώτημα. Σε κάθε περίπτωση, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τόσο η συλλογή όσο και η επεξεργασία (δημιουργία δεικτών) είναι μια κατασκευή. Πάντως, πρέπει να παραδεχτούμε ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών ή φοιτητών είναι ένας καλός δείκτης (Oeuvrand, 2007; Poulet-Coulibando, 2007). Επιπλέον, ένα σημαντικό ζήτημα είναι το ποιος παράγει τα δεδομένα και για ποιον λόγο. Για παράδειγμα, άλλη πηγή είναι οι διοικητικές υπηρεσίες κι άλλη οι ακαδημαϊκές έρευνες. Γιαυτό κιόλας η συνεργασία στατιστικολόγων και κοινωνιολόγων είναι πάντα ένα ζητούμενο. Οι διοικητικές υπηρεσίες εκείνο που συνήθως καλούνται να κάνουν, τουλάχιστον σε οργανωμένα κράτη, είναι να παρακολουθούν την υλοποίηση μιας πολιτικής με στόχο την αξιολόγησή της. Παράδειγμα μπορεί να είναι ο στόχος της γαλλικής πολιτικής για τη γενικευμένη πρόσβαση στο Γυμνάσιο μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι αρμόδιες διοικητικές υπηρεσίες έπρεπε λοιπόν να στρέψουν την προσοχή τους σε αυτό. Συνεπώς, αυτές καλούνταν να διαπιστώσουν αν η συγκεκριμένη πολιτική υλοποιείτο

³ Οι πληροφορίες αντλήθηκαν από το : <https://www.insee.fr/fr/information/1300622>.

ή όχι. Μέσω της προσπάθειας παρακολούθησης αναδείχθηκε το πρόβλημα των ανισοτήτων στην πρόσβαση που προέρχονταν από την κοινωνική προέλευση. Όμως, δεν ήταν δουλειά των διοικητικών υπηρεσιών να ερευνήσουν τη διαδικασία και τις αιτίες παραγωγής της ανισότιμης πρόσβασης στο Γυμνάσιο με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών (ό.π., 12).

Συνεπώς, εκτός από τη σταθερότητα, την ανεξαρτησία και την αξιοπιστία των διαφορετικών δομών σημαντική παράμετρος είναι η οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων τους και του έργου τους.

1.3.3 Η χρήση νομενκλατούρας και τα διακυβεύματά της

Ένα βασικό πρόβλημα ήταν και εξακολουθεί να είναι η κατασκευή των κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών (νομενκλατούρα). Στη Γαλλία, το Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE) κατασκεύασε, το 1954, την πρώτη ταξινόμηση. Στόχος ήταν να ταξινομηθούν τα κοινωνικά υποκείμενα με βάση την επαγγελματική τους κατάσταση λαμβάνοντας υπόψη διάφορα κριτήρια: το καθαυτό επάγγελμα, την οικονομική δραστηριότητα, την εκπαίδευση, την ιεραρχική θέση και το στάτους. Περιελάμβανε εννέα (9) +1 μεγάλες κατηγορίες (ελεύθερα επαγγέλματα, επιχειρηματίες - έμποροι και βιομήχανοι, δημόσιοι υπάλληλοι, εργαζόμενοι στο εμπόριο και στη βιομηχανία, βιοτέχνες και μικροί επιχειρηματίες, βιομηχανικοί εργάτες, αγροτικοί εργάτες, ιδιοκτήτες αγροτικών εκτάσεων και ιδιοκτήτες – συνταξιούχοι – χωρίς επάγγελμα (και ως 10^η κατηγορία «άγνωστες επαγγελματικές

δραστηριότητες). Οι εννέα αρχικές κατηγορίες υποδιαιρούνταν σε 30 υπο-κατηγορίες. Η ταξινόμηση αυτή χρησιμοποιήθηκε ως και την απογραφή του 1975 (ό.π., 13).

Όμως, οι κατηγορίες αυτές τροποποιήθηκαν το 1982, με αποτέλεσμα οι στατιστικές σειρές πριν και μετά το 1983 να μην είναι ευθέως συγκρίσιμες (Merle, 2017 : 66). Οι νέες κατηγορίες έγιναν οκτώ (8) (αγρότες, βιοτέχνες – έμποροι - ιδιοκτήτες επιχειρήσεων, στελέχη και επαγγέλματα διανοητικά ανώτερα, ενδιάμεσα επαγγέλματα, μισθωτοί, εργάτες, συνταξιούχοι, χωρίς επαγγελματικοί δραστηριότητα). Αυτές οι κατηγορίες συμπεριελάμβαναν 486 διαφορετικά επαγγέλματα. Η αλλαγή αυτή αν και επιβεβλημένη λόγω των συνεχών αλλαγών στην αγορά εργασίας προκάλεσε προβλήματα ασυνέχειας. Για παράδειγμα, η κατηγορία «συνταξιούχοι» είναι μια δύσκολη κατηγορία στον βαθμό που εμπεριέχει διάφορες επιμέρους κατηγοριοποιήσεις εργαζομένων. Πολλές φορές οι ερευνητές φαίνεται να προτιμούν να την εξαιρούν από τις αναλύσεις, άλλες φορές πάλι, συνυπολογίζεται με αποτέλεσμα διαφοροποιημένες αναλύσεις. Ιστορικά πάντως στη Γαλλία, φαίνεται ότι πρόκειται για μια κατηγορία που έχει αρκετά παιδιά στο επίπεδο της ανώτατης εκπαίδευσης. Συνεπώς η διαχείρισή της δε στερείται διακυβέυματος (ό.π.). Άλλη δυσκολία προκύπτει από την ταξινόμηση της κατηγορίας «μισθωτοί». Αυτοί άλλοτε ταξινομούνται στη μεσαία κοινωνική κατηγορία και άλλοτε εντάσσονται στους εργάτες (με τους οποίους συχνά είναι οικονομικά πιο κοντά). Συνεπώς, η ταξινόμηση της μιας ή της άλλης κατηγορίας με ένα συγκεκριμένο κι όχι άλλο τρόπο μπορεί να καθορίσει τα αποτελέσματα μιας έρευνας (ό.π.).

Ένα πιο σύγχρονο πρόβλημα αφορά το ποιος είναι τελικά ο «κηδεμόνας» για τον μαθητή. Με άλλα λόγια, σήμερα, οι οικογένειες συγκροτούνται, διαλύονται, επανιδρύονται διαφορετικά ή μένουν μονο-γονεϊκές πολύ πιο συχνά από ό,τι στο παρελθόν. Για παράδειγμα στη Γαλλία, μόλις το 1/3 των μαθητών ζει σε ένα περιβάλλον και με τους δυο γονείς παρόντες. Συνεπώς, το άτομο που είναι «υπεύθυνο» για τον μαθητή μπορεί να είναι ένας βιολογικός γονιός, μπορεί να είναι ένας «νέος» γονιός, μπορεί όμως να είναι κι ένας κηδεμόνας άλλος (πχ. παππούς, γιαγιά, θείος, θεία, κτλ). Άρα, κι εδώ η «κοινωνική προέλευση» του μαθητή και το επάγγελμα του «υπευθύνου» για αυτόν μπορεί να παίρνει νέες και διαφοροποιημένες διαστάσεις (Jaspar, 2007: 19).

Ένα ξεχωριστό πρόβλημα αποτελεί η συγκριτική προσέγγιση, ιδιαίτερα όταν αυτή γίνεται στη βάση δύο κατηγοριών, π.χ. «παιδιά εργατών» - «παιδιά στελεχών και ανωτέρων επαγγελματιών». Η σύγκριση μπορεί να αποδειχθεί απλουστευτική. Για παράδειγμα, η κατηγορία «εργάτες», τα τελευταία 30 χρόνια, μειώνεται συνεχώς στον βαθμό που αυξάνονται οι εξειδικευμένοι εργάτες (*ouvriers qualifiés*). Έτσι, για παράδειγμα, η στασιμότητα του ποσοστού των παιδιών τους στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να σημαίνει σημαντική αύξηση και όχι οπισθοδρόμηση (Merle, 2017 : 67). Προφανώς, το ίδιο ισχύει και για την κατηγορία «στελέχη και ανώτερα επαγγέλματα». Ως εκ τούτου, ειδικά στις διαχρονικές αναλύσεις θα πρέπει να προσέχουμε πολύ στον βαθμό που όλες οι κατηγορίες επαγγελματιών έχουν εξελιχθεί με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Για παράδειγμα, τα παιδιά αγροτών υποεκπροσωπούνται σε σχέση με τα παιδιά των ενδιαμέσων επαγγελματιών και των

στελεχών. Όμως, εδώ και μισό αιώνα, η κατηγορία «αγρότες» έχει ριζικά διαφοροποιηθεί είτε για αυτούς που παρέμειναν αγρότες είχε για εκείνους τους πρώην αγρότες που έγιναν εργάτες ή μισθωτοί με την αγροτική έξοδο (ό.π.).

1.3.4 Η συγκέντρωση των δεδομένων

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα αποτελεί η συλλογή των δεδομένων από τις σχολικές μονάδες. Το πρόβλημα έχει πολλές διαστάσεις και αφορά την επιμονή και συστηματικότητα της συλλογής.

Μια πρώτη δυσκολία έχει να κάνει με την επιλογή της κατηγορίας ταξινόμησης, δεδομένων των μεγάλων αλλαγών που συντελούνται στην αγορά εργασίας όπως και στο είδος εργασίας (εργασία αορίστου χρόνου, ορισμένου χρόνου, μερικής απασχόλησης, εποχιακή, κτλ). Είναι προφανές ότι ούτε οι γονείς ούτε το προσωπικό του σχολείου είναι εξειδικευμένοι χρήστες των ταξινομήσεων. Για παράδειγμα, τα τελευταία χρόνια δυσκολίες εμφανίζονται στη χρήση του όρου «ανενεργός» (*inactif*). Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει πολλαπλά και διαφορετικά προφίλ. Για παράδειγμα, μπορεί να περιλαμβάνει ανθρώπους που είναι «ανενεργοί» από επιλογή μπορεί όμως να περιλαμβάνει και ανθρώπους που είναι ανενεργοί παρά τη θέλησή τους. Στη δεύτερη περίπτωση, η παραμονή σε αυτή την κατηγορία μπορεί να είναι παροδική και/ή εποχιακά επαναλαμβανόμενη. Επίσης, μπορεί να κρύβει περιπτώσεις μη νόμιμης και δηλωμένης εργασίας. Η έμφυλη διάσταση είναι συνήθως σημαντική σε αυτή την κατηγορία.

Μια δεύτερη πηγή δυσκολιών έγκειται στο ότι συνήθως το προσωπικό των σχολείων θεωρεί ότι αυτή η εργασία είναι πολύωρη, ευαίσθητη και εν πολλοίς δεν ανήκει στα καθήκοντά του. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην επικαιροποιούνται τα στοιχεία κι ένας μαθητής μπορεί να παραμένει με τα ίδια στοιχεία για την επαγγελματική δραστηριότητα των «κηδεμόνων» του σε όλο το Γυμνάσιο ή και το Λύκειο.

Μια τρίτη πηγή δυσκολίας έγκειται στην ερμηνεία της συλλογής και της χρήσης αυτών των στοιχείων. Άλλοι υπεύθυνοι σχολικών μονάδων θεωρούν ότι αυτά τα στοιχεία δεν χρειάζονται κι άλλοι τα χρησιμοποιούν για προβολή (Jaspar, 2007 : 20). Δεδομένων των δυσκολιών, στη Γαλλία, έγινε προσπάθεια διασταύρωσης των στοιχείων από διαφορετικές έρευνες, για παράδειγμα, έγιναν διασταυρώσεις στοιχείων από τις σχολικές έρευνες και τις έρευνες εργασίας ανά περιοχή και παιδιά⁴. Οι δεύτερες δίνουν περισσότερους εργάτες και μισθωτούς από τις πρώτες. Οι δεύτερες δίνουν επίσης περισσότερους ανενεργούς, ενώ και η γυναικεία δραστηριότητα είναι λιγότερο δηλωμένη. Ένα σημείο δυστοκίας που οδηγεί σε πολλαπλές ερμηνείες είναι η διάσταση μεταξύ εργασιακής κατάστασης και επαγγελματικής δραστηριότητας (Poulet-Coulibando, 2007: 21-22). Σε κάθε περίπτωση, το ζητούμενο είναι η ποιότητα των στατιστικών πάνω στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον του μαθητή. Επίσης, φαίνεται ότι ο τομέας επαγγελματικής δραστηριότητας της μητέρας είναι πιο αποκαλυπτικός για την κοινωνική προέλευση «προνομιούχοι», ενώ του πατέρα για την «λαϊκή» κοινωνική προέλευση (ό.π.,

⁴ Στη Γαλλία η εγγραφή σε δημόσιο σχολείο γίνεται με βάση τη διεύθυνση κατοικίας. Δεδομένης της συστηματικής εφαρμογής του Νόμου από τη διοίκηση δεν είναι λίγες οι φορές που οι οικογένειες αναγκάζονται να μετακομίσουν για να μπορέσουν τα παιδιά τους να εγγραφούν στο σχολείο της επιλογής τους.

24). Τέλος, μοιάζει ο τόπος κατοικίας να δίνει σημαντικές πληροφορίες, αλλά όχι τόσο στην παραδοσιακή του εκδοχή αστικότητας (αστικές, ημι-αστικές, αγροτικές περιοχές) αλλά στη διάσπαση της αστικότητας σε περιοχές προνομιακής στέγασης και μη προνομιακής στέγασης ή διαφορετικά αστικών και «εργατικών» περιοχών κατοίκησης (Broccolichi, Ben-Ayed, Mathey-Pierre, & Trancart, 2007).

Συνεπώς, από εδώ καλό είναι να κρατήσει κάποιος τρία δεδομένα:

A) η συλλογική των στοιχείων πρέπει να γίνεται προσεκτικά και η επικαιροποίησή τους ανά τακτά διαστήματα είναι απαραίτητη. Όμως, οι μεν νομεκλατούρες γίνονται όλο και πιο πολύπλοκες στη προσπάθειά τους να αποτυπώσουν την περιπλοκότητα της πραγματικότητας, ενώ εκείνοι που καλούνται να τις συμπληρώσουν, είτε γονείς είτε εκπαιδευτικοί, δεν είναι ειδικοί.

B) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, και δικαίως, ότι ούτε ειδικοί είναι ούτε δουλειά τους είναι να συγκεντρώνουν τέτοια στοιχεία και σε κάθε περίπτωση είναι ένας επιπλέον φόρτος εργασίας.

Γ) η συγκέντρωση των στοιχείων μπορεί να ενέχει σχολικές τακτικές με στόχο το εξωτερικό του σχολείου περιβάλλοντος (Υπουργείο, κοινωνία, δημοσιότητα, κτλ), με άλλα λόγια, άλλα σχολεία να τις δημοσιοποιούν και να τις επιδεικνύουν και άλλα να προσπαθούν να τις αποκρύψουν.

1.3.5 Η εξέλιξη της σημασίας διαφορετικών σπουδών

Οι εκπαιδευτικές πορείες είναι επίσης παράγοντας δυσκολιών, ειδικά σε μια διαχρονική ανάλυση κι αυτό στο μέτρο που ανάλογα με τις εποχές ιδρύματα ανοίγουν ή κλείνουν, ιδρύματα αναβαθμίζονται ή υποβαθμίζονται, κλάδοι σπουδών παίρνουν άλλοτε μεγαλύτερη κι άλλοτε μικρότερη αξία. Τέτοια παραδείγματα στην ελληνική περίπτωση έχουμε πολλά. Για παράδειγμα το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, στην ιστοσελίδα του (<https://www.ntua.gr/el/>, 28/8/2017) διατείνεται ότι ιδρύθηκε το 1837. Πόσο αληθές είναι αυτό; Με άλλα λόγια, πόσο η εξέλιξη ενός εκπαιδευτικού θεσμού μέσα στον χρόνο διαφοροποιείται και πόσο νόμιμο είναι η σημερινή θέση του να θεωρείται και η αρχική. Αλλά τέτοια παραδείγματα, σε επίπεδο ιδρυμάτων και κλάδων σπουδών θα μπορούσαν να είναι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οι σπουδές στα σημερινά Παιδαγωγικά Τμήματα. Ως προς τα τελευταία ας προστεθεί ότι άλλοτε εμφανίζουν βάση εισαγωγής ακόμα και κάτω από τη βάση κι άλλοτε, τουλάχιστον κάποια από αυτά, με βάση επιπέδου περιφερειακών Ιατρικών Σχολών. Το σίγουρο είναι ότι στο συγκεκριμένο παράδειγμα δεν έχουμε μόνο ανοδική πορεία των ιδρυμάτων αλλά και τροποποίηση του κοινωνικο-οικονομικού προφίλ προέλευσης των φοιτητών τους. Συνεπώς, αυτές οι εξελίξεις πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σε μια διαχρονική έρευνα με ιστορικές προεκτάσεις.

Ένα άλλο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η επέκταση της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης. Το πέρασμα από την 6χρονη στην 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση δημιούργησε σημαντικά προβλήματα στον βαθμό που όσοι είχαν τελειώσει το

Δημοτικό πριν το 1976 εντάσσονταν στους αποφοίτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ενώ στη συνέχεια άλλαξαν τοποθέτηση. Στον βαθμό που αύριο επεκταθεί η υποχρεωτική εκπαίδευση στα 12 ή στα 14 έτη θα επανεμφανιστεί το ίδιο δίλημμα. Σε αυτό ας προστεθεί ότι όσοι απαντούν δεν είναι σίγουρο ότι γνωρίζουν ή παρακολουθούν τις εξελίξεις, συνεπώς οι απαντήσεις τους δεν θα έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως αναληθείς, αν και στην πραγματικότητα μπορεί να μην συμβαδίζουν με την τρέχουσα νομοθετική πραγματικότητα.

Αλλά παράδειγμα θα ήταν τα επαγγελματικά λύκεια και η συν τω χρόνω δυνατότητα πρόσβασης των αποφοίτων τους στην ανώτατη εκπαίδευση, η ίδρυση και στη συνέχεια κατάργηση των Πολυκλαδικών Λυκείων, κτλ.

Η διαχρονική σύγκριση πρέπει να λάβει υπόψη της και το «χρηματιστήριο» της κάθε εκπαιδευτικής πορείας μέσα στον χρόνο (Garcia & Roupeau, 2003 : 82). Για παράδειγμα, κάποτε, το απολυτήριο Λυκείου ήταν κρίσιμο παράγοντας για την κάλυψη θέσεων εργασίας, ιδιαίτερα στον δημόσιο τομέα. Στη συνέχεια, το πτυχίο του πανεπιστημίου αποτελούσε κρίσιμο στοιχείο κοινωνικής και επαγγελματικής ανοδικής κινητικότητας. Σήμερα, όλο και περισσότερο φαίνεται ότι το Μάστερ είναι εκείνο το επίπεδο που παίζει τον ίδιο ρόλο. Επιπλέον, το προηγούμενο είναι σημαντικό να το δει κανείς ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο και τις εξειδικευμένες σπουδές. Το συγκεκριμένο είναι κομβικής σημασίας στον βαθμό που πλέον το διακύβευμα δεν μοιάζει να είναι η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση αλλά οι όλο και πιο έντονες εσωτερικές της διαφοροποιήσεις. Έτσι, κάποτε, το απολυτήριο λυκείου έδινε πρόσβαση σε θέσεις στελεχών διοίκησης, στη συνέχεια, αυτό γινόταν

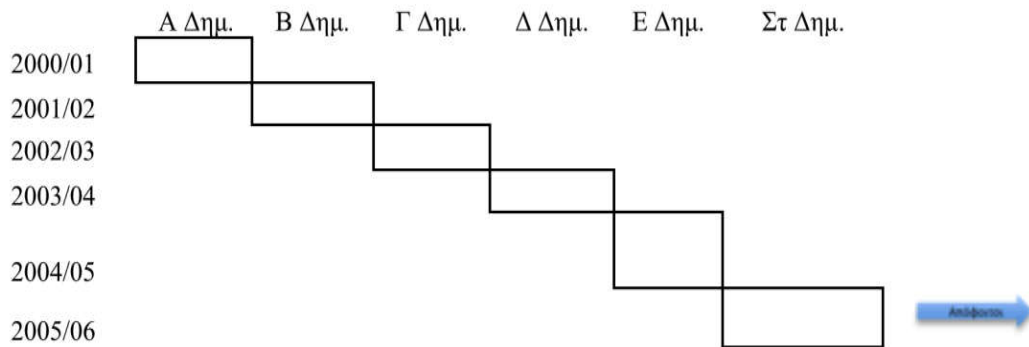
με το πανεπιστημιακό πτυχίο και πλέον φαίνεται αυτό να μπορεί να γίνει μόνο με το Μάστερ και υπό προϋποθέσεις. Προφανώς, η πραγματικότητα δεν είναι η ίδια στο δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα, αλλά και στο εσωτερικό του κάθε τομέα σημαντικές διαφοροποιήσεις μοιάζει να υπάρχουν. Σε κάθε περίπτωση, στις μέρες μας, φαίνεται ότι παρακολουθούμε την αποδέσμευση της άμεσης σχέσης κατοχή τίτλου σπουδών και θέσης απασχόλησης στην αγορά εργασίας (Merle, 2017 : 67).

1.3.6 Οι τεχνικές αποτύπωσης

Οι τεχνικές αποτύπωσης είναι σε άμεση σχέση και διάλογο με τις υπάρχουσες πραγματολογικές ανάγκες, αλλά και τις θεωρητικές αναζητήσεις. Συνεπώς, κατασκευάζονται, εξελίσσονται και ακολουθούν τις προηγούμενες. Εδώ, δε θα θεωρήσουμε ως τεχνική την περιγραφική στατιστική και την παρουσίαση συχνοτήτων. Παρόλα αυτά, η αποτύπωση μέσω συχνοτήτων είναι το αναγκαίο, καθοριστικό, πρώτο βήμα για την περαιτέρω ανάλυση. Με βάση όσα έχουν λεχθεί προηγουμένως εδώ θα εστιάσουμε σε δύο τεχνικές που είναι ευρέως διαδεδομένες: τις κοόρτες και την odds ration. Προφανώς δε θα επεκταθούμε στην επαγωγική στατιστική, θεωρώντας ότι εκεί μπαίνει πλέον κανείς σε εξειδικευμένες προσεγγίσεις που συνάδουν περισσότερο με επιστημονικές έρευνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πολυπαραγοντική ανάλυση με στόχο την εκτίμηση της επίδρασης διαφορετικών παραγόντων πάνω σε μια μαθητική πορεία ή μια πορεία κατάληψης μιας θέσης εργασίας.

1.3.6.1 Οι κοόρτες

Ο όρος κοόρτη δεν είναι ελληνικός. Προέρχεται από το cohort (ή cohorte) που χρησιμοποιείται στα αγγλικά (ή γαλλικά). Προέρχεται από τη Δημογραφία αλλά στη συνέχεια η χρήση του επεκτάθηκε. Η κοόρτη ορίζεται ως «*μια ομάδα ανθρώπων συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής ή με άλλον τρόπο οριζόμενη που βιώνει τις ίδιες εμπειρίες σε μια δεδομένη χρονική στιγμή*» (Glenn, 1977 : 6-8). Προφανώς, εδώ μας ενδιαφέρει η εκπαιδευτική κοόρτη, η οποία ορίζεται ως «*ομάδα ατόμων που ολοκληρώνουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαίδευσης στη διάρκεια μιας δεδομένης χρονικής περιόδου*» (ο.π.). Για παράδειγμα η ροή των μαθητών μιας μαθητικής γενιάς στο εκπαιδευτικό σύστημα σε συγκεκριμένο/α επίπεδο/ά του και σε μια καθορισμένη χρονική στιγμή (πχ. οι μαθητές που βρίσκοναν στην Α Δημοτικού το 1990 και η πορεία τους στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση). Συνεπώς, η κοόρτη αποτυπώνει τη ροή μαθητών (άρα και τη διαρροή ή τον ρυθμό ροής (πχ. επανάληψη τάξης)) σε μια ή περισσότερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος για τους μαθητές που υπήρχαν στην αρχή του εκπαιδευτικού κύκλου (πχ. Α Δημοτικού) μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (πχ. σχολική χρονιά 2000-2001) (Σταμέλος, 2002). Η τυπική της μορφή φαίνεται στο επόμενο σχήμα:



Η κοόρτη μπορεί να είναι τριών ειδών: α) πραγματική, β) αναγωγική, και γ) κατασκευαστική.

Η πρώτη (πραγματική) βασίζεται στα πραγματικά στατιστικά στοιχεία του μαθητικού πληθυσμού. Έχει το πλεονέκτημα να αποτυπώνει τους πραγματικούς αριθμούς του μαθητικού πληθυσμού. Όμως, έχει το μειονέκτημα να είναι δύσχρηστη στον βαθμό που πολλές φορές έχουμε να κάνουμε με πολύ μεγάλους αριθμούς (πχ. στην περίπτωση της Κίνας).

Η δεύτερη (αναγωγική) ανάγει τους πραγματικούς αριθμούς στους 1.000 μαθητές. Έτσι, η ανάγνωση των δεδομένων καθίσταται πολύ πιο εύκολη. Γιαντό το λόγο είναι η πλέον χρησιμοποιούμενη κοόρτη.

Η τρίτη (κατασκευαστική) χρησιμοποιείται σε δύο περιπτώσεις. Πρώτον, όταν δεν υπάρχει πλήρης σειρά στοιχείων για να γίνουν οι δύο προηγούμενες. Για να είναι δυνατή η κατασκευή αυτή της κοόρτης απαιτείται πλήρης σειρά στοιχείων (αριθμός

μαθητών, αριθμός προβιβασθέντων, αριθμός διαρροής) για δύο συνεχή εκπαιδευτικά έτη (πχ. 1990/91, 1991/92). Εφευρέθηκε από τους μεγάλους διεθνείς οργανισμούς για την αντιμετώπιση της ανυπαρξίας στοιχείων σε εκπαιδευτικά συστήματα συνήθως αναπτυσσόμενων χωρών. Έτσι, με την επιτόπια εργασία αποστολών από τους διεθνείς οργανισμούς για μια σχετικά σύντομη περίοδο γινόταν προσπάθεια κάλυψης του κενού. Δεύτερον, χρησιμοποιείται όταν θέλουμε να κάνουμε προβλέψεις και να συγκροτήσουμε πολιτική, με στόχο την τροποποίηση των υπαρχόντων δεδομένων και την επίτευξη διαφορετικών αποτελεσμάτων. Στην αναπτυγμένες χώρες του κόσμου αυτή η τεχνική μπορούσε να βοηθήσει στη χάραξη πολιτικών σε βάθος ακόμα και 10ετίας. Πρόκειται για μια δυνατότητα η οποία δεν είναι σίγουρο ότι έχει χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα για τη συγκρότηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.

Οι κοόρτες αποδείχθηκαν εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο αποτύπωσης της πραγματικότητας ή της σχεδίασης μελλοντικών μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων, όμως ενέχουν μια σειρά από οριοθετήσεις.

Καταρχάς, η χρήση τους προϋποθέτει σταθερότητα. Σε περιόδους πολέμων ή έντονης κινητικότητας (πχ. μετανάστευσης) ή επιδημιών δε συστήνεται η χρήση τους. Όμως το βασικό τους μειονέκτημα είναι ότι δεν μπορούν να αποτυπώσουν το κοινωνικό αποτύπωμα στις ροές (και διαρροές) του εκπαιδευτικού συστήματος. Προφανώς, είναι αναγκαίες αλλά κανείς πρέπει να γνωρίζει και τι πρέπει να περιμένει από αυτή την τεχνική. Επιπλέον, και για τις αναπτυγμένες χώρες, η συγκεκριμένη τεχνική

αποδέχεται ένα περιθώριο λάθους της τάξεως του 3%⁵. Συνεπώς, οποιοδήποτε ποσοστό κάτω του 3% δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μεγαλύτερης ανάλυσης και διερεύνησης στον βαθμό που εντάσσεται στο εύρος του στατιστικού λάθους. Για περισσότερες πληροφορίες μπορεί κανείς να ανατρέξει στο Σταμέλος (2002).

1.3.6.2 Η odds ration

Από το τέλος της δεκαετίας του '60 κι από τη στιγμή που εμπεδώθηκε η σημασία της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών/φοιτητών οι κοόρτες δεν μπορούσαν να αρκούν. Νέες τεχνικές προτάθηκαν με στόχο την ανάδειξη του κοινωνικού αποτυπώματος στο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέτοια περίπτωση είναι ο Yule που τη δεκαετία του 90 πρότεινε την *odds ration* που μοντελοποιεί τις χρονικές τάξεις. Στη βιβλιογραφία έχει γίνει γνωστή ως *odds ration of Yule* (Serz & Vallet, 2007). Η τεχνική συγκρίνει τις σχέσεις μεταξύ των ποσοστόσεων (odd ratios), με άλλα λόγια τον ανταγωνισμό για την ίδια θέση μεταξύ ατόμων προερχομένων από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Ας δώσουμε ένα απλό παράδειγμα

Έστω τρεις κοινωνικές κατηγορίες K1, K2 και K3. Στην Α' Δημοτικού έχουμε συνολικά 1.000 μαθητές κατανεμημένοι ως εξής:

A) K1 100 άτομα ή το 10% του συνολικού πληθυσμού,

⁵ Για αναπτυσσόμενες χώρες το ποσοστό αυτό μπορεί να ανέβει στο 10%.

Β) Κ2 400 άτομα ή το 40% του συνολικού πληθυσμού, και

Γ) Κ3 500 άτομα ή το 50% του συνολικού πληθυσμού.

Έστω, 12 χρόνια μετά, από τον ίδιο πληθυσμό έχουμε συνολικά 200 υποψηφίους για την πρόσβαση σε ένα Τμήμα ανώτατης εκπαίδευσης έστω Ψ, οι οποίοι προέρχονται από τις τρεις κοινωνικές κατηγορίες ως εξής:

Α) Κ1 30 υποψήφιοι

Β) Κ2 100 υποψήφιοι

Γ) Κ3 70 υποψήφιοι.

Ήδη μπορεί κανείς να δει ότι η αρχική αναλογία στην εκπροσώπηση έχει διαφοροποιηθεί ως εξής:

Α) Κ1 από 10% σε 15%

Β) Κ2 από 40% σε 50%

Γ) Κ3 από 50% σε 35%.

Αν συνεχίσει κανείς και υποθέσει ότι τελικά πετυχαίνουν 50 υποψήφιοι, κατανεμημένοι ως εξής:

Α) Κ1 25 επιτυχόντες ή το 50% των επιτυχόντων

Β) Κ2 20 επιτυχόντες ή το 40% των επιτυχόντων

Γ) Κ3 5 επιτυχόντων ή το 10% των επιτυχόντων,

Η επιτυχία μας δείχνει ότι οι εκπρόσωποι της Κ1 πετυχαίνουν 5 φορές περισσότερο από την αρχική τους εκπροσώπηση, οι εκπρόσωποι της Κ2 πετυχαίνουν ακριβώς όπως ήταν η αρχική τους εκπροσώπηση ενώ οι επιτυγχόντες της Κ3 είναι πέντε φορές λιγότεροι από την αρχική τους εκπροσώπηση. Συνεπώς, καταλήγουμε ότι για μια διεκδικούμενη θέση α στο Τμήμα Ψ η πιθανότητα επιτυχίας της Κ1 είναι 5α, για την Κ2 α και για την Κ3 0,2α.

Είναι προφανές ότι κάποιος θα μπορούσε να πάρει μόνο τους υποψηφίους και να βγάλει τον αντίστοιχο «ανταγωνισμό για μια θέση» στο Τμήμα Ψ. Σε αυτή την περίπτωση θα έχει μια εικόνα με βάση την επιλογή των υποψηφίων, αλλά θα χάσει πληροφορίες για την ιστορική πορεία μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Κατά συνέπεια, το ΙΕΠ θα μπορούσε να σκεφτεί την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου για να τεκμηριώσει το κοινωνικό αποτύπωμα στην επιλογή Γενικού Λυκείου και ΕΠΑΛ από τους μαθητές όσο και στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών στο Λύκειο αλλά και στην επιλογή προγραμμάτων σπουδών των υποψηφίων φοιτητών. Αν το αποφάσιζε, το επόμενο κρίσιμο βήμα θα ήταν η επιλογή νομενκλατούρας και ο πολύ καλός καθορισμός μερικών σύνθετων επαγγελματικών κατηγοριών όπως μας δείχνει ειδικά η πολύχρονη γαλλική εμπειρία.

Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να γνωρίζει κανείς ότι η συζήτηση για τη χρήση στατιστικών δεικτών στις κοινωνιολογικές μελέτες είναι έντονη και με διχογνωμίες. Ακόμα και η τεχνική των odd ratios που θεωρήθηκε μια εξέλιξη σε σχέση με την

απλή στατιστική αποτύπωση των εκπαιδευτικών τάσεων (πχ. συχνότητες, κοόρτες) έχει δεχτεί κριτικές. Για παράδειγμα, η σύγκριση μεταξύ δύο κοινωνικών ομάδων (πχ. εργάτες-αστοί) για μια κοινή θέση (πχ. απολυτήριο λυκείου ή πρόσβαση σε κάποιες σπουδές στην ανώτατη) δε λαμβάνει υπόψη της τις έντονες κοινωνικές διαφοροποιήσεις που υφίστανται στην επιλογή κατευθύνσεων. Με άλλα λόγια, δε λαμβάνεται υπόψη ότι η επιλογή γενικού ή επαγγελματικού λυκείου ενέχει κοινωνικό αποτύπωμα, όπως επίσης και η επιλογή ιδρύματος ή προγράμματος σπουδών (Garcia & Roupeau, 2003 : 83).

Πάντως, εκείνο που πρέπει να κρατήσει κανείς είναι ότι οι στατιστικοί δείκτες δεν είναι υπεράνω κριτικής και θα ήταν χρήσιμο να αναλύονται οι συνθήκες παραγωγής τους. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να παρακολουθεί κανείς τις μεταβολές των δεικτών σε συνάρτηση με τις μεταβολές της πολιτικής, καθώς επίσης την επίδραση των πολιτικών πάνω στους δείκτες (Garcia & Roupeau, 2003 : 74-75). Για παράδειγμα, θα ήταν σίγουρα χρήσιμο, για την Ελλάδα, να δει κανείς πως οι πολιτικές εκδημοκρατικοποίησης με στόχο την αύξηση των μαθητικών ροών επέδρασαν πάνω στα κριτήρια αξιολόγησης που οδηγούν στην απόκτηση τίτλου σπουδών. Τέλος, είναι σημαντικό να καταλάβει κανείς τις παρεμβολές που γίνονται στη συγκρότηση δεικτών. Ένα τέτοιο παράδειγμα, θα μπορούσε να είναι η αποσπασματικότητα της μέτρησης του πολιτισμικού κεφαλαίου. Όταν αυτή μετριέται με τον κατεχόμενο τίτλο σπουδών τότε, αφενός, ουσιαστικά εκείνο που μετριέται είναι το θεσμοθετημένο πολιτισμικό/εκπαιδευτικό κεφάλαιο στο βαθμό που αποσιωπάται η πολιτισμική ζωή του κατόχου του τίτλου σπουδών, αφετέρου, δε λαμβάνεται υπόψη η

διαφοροποιημένη κοινωνική αξία του τίτλου σπουδών κι, ως εκ τούτου, αποσιωπάται η ιεράρχηση σπουδών και τίτλων. Οι Boudon et al υποστηρίζουν ότι η παραγοντική ανάλυση έχει δείξει ότι μια σειρά από παράγοντες, όπως είναι οι στάσεις, η χρήση της γλώσσας, οι αξίες, οι προτιμήσεις, οι προσωπικές εκτιμήσεις για τα πλεονεκτήματα της μάθησης, κτλ επιδρούν πάνω στις ανισότητες που εκδηλώνονται στις σχολικές πορείες (Boudon, Bulle, & Cherkaoui, 2001). Ένα άλλο παράδειγμα, είναι η χρήση του ποσοστού κτήσης ενός τίτλου σπουδών με την αποσιώπηση των συνθηκών και των προϋποθέσεων λήψης της πιστοποίησης. Χαρακτηριστικά, στην Ελλάδα έχουμε αποφοίτους του international baccalauréat που μπορούν να γίνουν δεκτοί σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού κι αποφοίτους λυκείου, οι οποίοι «δεν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν» κατά δήλωση πρώην υπουργών. Όμως και οι δύο εντάσσονται στην ίδια κατηγορία του «απόφοιτος λυκείου».

Κλείνοντας αυτή την ενότητα, ας κρατήσει κανείς ότι οι μεθοδολογίες και οι τεχνικές εξελίσσονται με τον χρόνο και συμπορεύονται με τις θεωρητικές αναζητήσεις και αναλύσεις. Η ύπαρξή τους είναι συνθήκη *sine qua non* για την όποια προετοιμασία εκπαιδευτικής παρέμβασης και την ανάπτυξη της όποιας πολιτικής. Παρόλα αυτά, και οι πιο εξελιγμένες τεχνικές βασίζονται στη συλλογή δεδομένων και δεν είναι παρά κατασκευές που θα ήθελαν να πλησιάσουν την πραγματικότητα αλλά σε κάθε περίπτωση δεν είναι η πραγματικότητα.

1.4 Από την αποτύπωση στην αντιμετώπιση: ένα παράδειγμα

Εκείνο που είναι γνωστό είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών εμπεριέχουν σε σημαντικό βαθμό το κοινωνικό αποτύπωμα της προέλευσής τους. Αν λοιπόν κάποιος θα ήθελε να συγκροτήσει πολιτικές για να μπορέσει να βοηθήσει τους πλέον ευάλωτους, τότε θα πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι: α) απαιτείται να έχει καλά και πλήρη πρωτογενή δεδομένα, και β) να σχεδιάσει εστιασμένες παρεμβάσεις με στόχο τη θετική διάκριση γνωρίζοντας σε κάθε περίπτωση ότι η εκπαιδευτική πορεία κάποιου είναι πολυπαραγοντική και ενέχει βαθμούς σχετικότητας. Για να πετύχει το δεύτερο χρειάζεται η δημιουργία βασικών κριτηρίων και αξιόπιστου μηχανισμού επιλογής περιοχών και σχολικών μονάδων (Κουτούζης, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης, & Συρίγος, 2012: 17).

Ένα από τα πιο γνωστά ίσως παραδείγματα εφαρμογής πολιτικής θετικής διάκρισης με στόχο τον περιορισμό της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης είναι οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) στη Γαλλία. Οι ΖΕΠ δημιουργήθηκαν το 1981 σε μια προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων σχολείων με υψηλά ποσοστά παρουσίας παιδιών από ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες. Αφορούσαν αρχικά σχολεία (δημοτικά-γυμνάσια) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Τα σχολεία αυτά λάμβαναν από το κράτος επιπλέον βοήθεια και είχαν ένα βαθμό μεγαλύτερης αυτονομίας για να μπορέσουν να διαχειριστούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού τους. Ουσιαστικά επρόκειτο για πολιτική θετικής διάκρισης, η οποία συνιστούσε μεγάλη καινοτομία για το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα που βασιζόταν ως τότε στην έννοια της ισότητας και της ομοιομορφίας.

Το αν η εμπειρία των ΖΕΠ κρίνεται θετική είναι κάτι το συζητήσιμο. Έρευνες και Εκθέσεις δίνουν αντικρουόμενα αποτελέσματα (Bénabou, Kramarz, & Prost, 2005, Malingre, 2004). Το σημαντικό είναι όμως η διαχρονικότητα και σταθερότητα της πολιτικής, η οποία με βάση τις εμπειρίες εξελίσσεται μέσα στον χρόνο. Έτσι, από το 2012-2013, τα ΖΕΠ άλλαξαν όνομα, αν και στην πράξη συνεχίζουν να συζητιούνται με το πρώτο τους όνομα. Για το 2017-2018, 1.097 δίκτυα σχολείων συνθέτουν τον χάρτη εκπαιδευτικής προτεραιότητας στη Γαλλία, διαχωρισμένο πια σε Réseaux d'Éducation Prioritaire (REP) και REP+. Τα πρώτα είναι σχολεία (δημοτικά και γυμνάσια) με μεγαλύτερη του μέσου όρου κοινωνική ετερογένεια που αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες του εθνικού μέσου όρου κοινωνικές δυσκολίες. Τα δεύτερα (REP+) αποτελούν σχολεία με πολύ μεγάλη συγκέντρωση πληθυσμού σε δυσκολίες και σοβαρά ενδοσχολικά προβλήματα. Στα REP φοιτούν 718.129 μαθητές Δημοτικού και 366.442 μαθητές Γυμνασίου. Στα REP+ φοιτούν 459.782 μαθητές Δημοτικού και 181.275 μαθητές Γυμνασίου. Όσον αφορά τις σχολικές μονάδες, στα REP εντάσσονται 4.237 δημοτικά και 732 γυμνάσια, ενώ στα REP+ 2.466 δημοτικά και 365 γυμνάσια (<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/donnees-cles.html>). Για την ένταξη ενός σχολείου στα REP ή REP+ μια σειρά από δείκτες έχει δημιουργηθεί (https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/comprendre/donnees_cles/2014-2015/Definitions_methodes_calcul_TdB_EP_acad_2014-2015.pdf).

Κεφάλαιο 2

Η ελληνική πραγματικότητα

2.1 Πρόβλημα συλλογής και ύπαρξης στοιχείων

Δεν είναι άγνωστο ότι η Ελλάδα πάσχει τόσο στη συλλογική αξιόπιστων και διαχρονικά σταθερών στατιστικών δεδομένων όσο και εκλεπτυσμένων μεθοδολογιών και τεχνικών. Ενίοτε μάλιστα διαφορετικές πηγές δίνουν αποκλίνοντα στοιχεία πάνω στο ίδιο θέμα ή αντικείμενο γεγονός που δημιουργεί εκτός των άλλων και αμηχανία και/ή παρεξηγήσεις στις διεθνείς της σχέσεις.

Η Ελληνική Στατιστική Αρχή παρέχει τις διαχρονικά πιο αξιόπιστες σειρές στατιστικών στοιχείων, αν κι αυτές φτάνουν συνήθως με σημαντικές ελλείψεις και καθυστερήσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η έλλειψη κοινωνικών στοιχείων για τον μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, φαίνεται μια δυσκολία στην προσαρμογή σε νέα φαινόμενα και καταστάσεις (πχ. προσφυγικός μαθητικός πληθυσμός) ή σε εξειδικευμένες πληροφορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα (πχ. περιβαλλοντικά προγράμματα ή προγράμματα αγωγής υγείας, κτλ) ή ακόμα στην αποτύπωση ιδιαίτερων κοινωνικών ομάδων (πχ. Ρομά). Επιπλέον, αν και η Ελληνική Στατιστική Αρχή συνδέεται όλο και πιο στενά με τα ευρωπαϊκά δεδομένα (πχ. τη βάση RAMON – Reference and management of Nomenclatures της eurostat (http://ec.europa.eu/eurostat/ramon/index.cfm?TargetUrl=DSP_PUB_WELC) δεν

είναι άμεσα εμφανίσιμες οι χρονολογικές αλλαγές στη χρήση νομενκλατούρας, στοιχείο που θα βοηθούσε στις διαχρονικές έρευνες. Για παράδειγμα στην ιστοσελίδα της ΕλΣτατ αναφέρεται σε τέσσερις νομενκλατούρες κατά τρόπο γενικό και μη οριοθετημένο χρονολογικά (ISCO 08, ΣΤΕΠ 92, ΣΤΕΠ 81 και ΣΤΕΠ 71) (<http://www.statistics.gr/el/occupation>).

Η στατιστική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, από την πλευρά της, μπορεί να διαθέτει πιο εξειδικευμένα στοιχεία, αλλά δεν είναι σίγουρο ότι οι χρησιμοποιούμενες μεθοδολογίες συλλογής στοιχείων είναι σταθερές και σίγουρες ή, όταν αλλάζουν, δηλώνεται. Αυτό συντελεί, αφενός, σε αποκλίσεις από τα στοιχεία που δίνει η Ελληνική Στατιστική Αρχή, αφετέρου, στη δημιουργία προβλημάτων ακόμα και σε θέματα που άπτονται της αποστολής στοιχείων στις ευρωπαϊκές υπηρεσίες. Το ζήτημα των ωρών εργασίας των εκπαιδευτικών ή το ποσοστό των παιδιών ηλικίας 4-6 που εγγράφονται στα νηπιαγωγεία είναι δύο πρόσφατα πλην όμως όχι μοναδικά παραδείγματα⁶.

Συνεπώς, η διασφάλιση της συστηματικής και ακριβούς συλλογής δεδομένων τόσο γενικών όσο και εξειδικευμένων αποτελεί μάλλον ένα ζητούμενο παρά μια πραγματικότητα στο ελληνικό συγκείμενο. Επιπλέον, η σύζευξη και συνέργεια

⁶ Για παράδειγμα, για την προετοιμασία της τελευταίας Έκθεσης για την Ελλάδα του ΟΟΣΑ εκτεταμένη συζήτηση έγινε για τις ώρες εργασίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεδομένων των στοιχείων που η Ελλάδα έστειλε στους διεθνείς οργανισμούς (<http://www.reporter.gr/MONEY/Ergasiaka/342211-Foyntwnei-h-syzthsh-gia-tis-wres-ergasias-twn-ekpaideytikwn?tmpl=component&print=1>). Χρειάστηκε ιδιαίτερη προσπάθεια, από την ελληνική πλευρά, για να περιγραφεί ακριβέστερα η ελληνική πραγματικότητα και να αποτυπωθεί στο τελικό κείμενο της Έκθεσης (<http://www.alfavita.gr/arhron/ekpaideysi/ti-simeionei-i-ekthesi-toy-oosa-gia-tis-ores-didaskalias-kai-ton-arithmo-mathiton>).

παράλληλων πηγών συλλογής δεδομένων θα ήταν καλοδεχούμενη και σαφής δέσμευση παραδοχής της ανάγκης ύπαρξης αξιόπιστων δεδομένων.

2.2 Περιορισμένη παραγωγή επεξεργασμένων στοιχείων

Με βάση τα προηγούμενα, είναι αναμενόμενο η Ελλάδα να διαθέτει μόνο αποσπασματικά αξιόπιστες ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις πάνω στο εκπαιδευτικό της σύστημα και τις διαχρονικές και συγχρονικές μεταβολές του. Σε αυτές, οι εξειδικευμένες αναλύσεις είναι ακόμα σπανιότερες. Συνήθως, η απλή περιγραφική απεικόνιση των δεδομένων (συχνότητες) είναι η πιο διαδεδομένη παρουσίαση. Προφανώς, πρόκειται για πρωτοβουλίες απαραίτητες, αλλά που δεν αρκούν, πολύ περισσότερο που δε χαρακτηρίζονται συνήθως από συνέχεια. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις τέτοιων πρωτοβουλιών είναι οι δύο εκδόσεις του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας της δεκαετίας του 2000 (Σταμέλος, 2002, Κουλαϊδής, 2005).

Στη συνέχεια, θα γίνει μια γενική προσπάθεια καταγραφής εργασιών, η οποία θα εστιάζει είτε στη θεωρητική εργασία πάνω σε μεθοδολογίες και τεχνικές είτε σε θέματα μαθητικής διαρροής. Ως επέκταση, θα γίνει επίσης αναφορά, ενδεικτικά και μόνο, σε κάποιες εργασίες που συνδέουν τη διαρροή με την κοινωνική προέλευση, αλλά και τις εκπαιδευτικές προοπτικές. Τέλος, θα γίνει ενδεικτική αναφορά σε εργασίες που αφορούν εξειδικευμένες κοινωνικές κατηγορίες και τους μαθητές που προέρχονται από αυτές, όπως είναι οι Ρομά και οι μουσουλμανόπαιδες.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είχε παλαιότερα, ως το 2012, μια σημαντική προσφορά με πάνω από 330 δημοσιεύσεις, πολλές από αυτές με έρευνες γενικές και/ή θεματικές (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2005). Ενδεικτικά για τη μαθητική διαρροή ή εν γένει μια εκπαιδευτική αποτυχία έχει να επιδείξει τέσσερις (4) τουλάχιστον έρευνες (Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, & Παναγιωτοπούλου, 1996, Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, & Βρετάκου, 2000, (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000, Τεπέρογλου, Μaráτου-Αλιπράντη, & Τσίγκανου, 2000, Φακιολάς, 2000, Παλαιοκρασάς & Βρετάκου, 2001. Σε κάποιες από αυτές τις έρευνες γίνεται χρήση και της τεχνικής της κοόρτης.

Από την ανώνυμη εταιρεία παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών PLANET δημοσιεύτηκε το 2007 σχετική μελέτη με θέμα «Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής». Η έρευνα αυτή σχετιζόταν με την εκτίμηση των επιπτώσεων στη σχολική διαρροή από την εφαρμογή των δράσεων του ΕΠΕΑΕΚ (PLANET, 2007).

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Έρευνας τελευταία (2017) δημοσίευσε μια εμπεριστατωμένη και λεπτομερή εργασία για τη μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (περίοδος αναφοράς: 2013-2016) (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2017).

Σε ό,τι αφορά θέματα που αφορούν ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες και τη σχολικοποίησή τους, όπως είναι οι Ρομά και οι μουσουλμανόπαιδες μπορεί κανείς να παραθέσει ενδεικτικά και μόνο μερικές δημοσιεύσεις:

A) την αρχική έκθεση αξιολόγησης του προγράμματος «ένταξης τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» (Βεργίδης & Σταμέλος, 2004)

B) την ετήσια έκθεση για την Περιφέρεια Πελοποννήσου του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» (Σταμέλος, 2007)

Γ) την ετήσια έκθεση για την Περιφέρεια Πελοποννήσου του Προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» (Σταμέλος, 2008)

Δ) τη μελέτη «Φοίτηση στο Γυμνάσιο και σχολική διαρροή των μουσουλμανοπαίδων» (Ασκούνη & Σταμέλος, Φοίτηση στο γυμνάσιο και σχολική διαρροή των μουσουλμανοπαίδων, 2004)

Ε) την Έκθεση «Ανάλυση μαθητικής φοίτησης της μουσουλμανικής μειονότητας στο Γυμνάσιο» (Ασκούνη & Σταμέλος, 2013)

Στ) το άρθρο « Culture and the school : The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece » (Kiprianos, Daskalaki, & Stamelos, 2012).

Το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, τα τελευταία χρόνια, έχει αξιοσημείωτες δημοσιεύσεις. Αν και δεν κάνει, συνήθως, πρωτογενή έρευνα, εκμεταλλεύεται τα υπάρχοντα δεδομένα δημιουργώντας δείκτες οι οποίοι δίνουν μια καλή επεξεργασμένη εικόνα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (ΚΑΝΕΠ, 2007, ΚΑΝΕΠ, 2016, ΚΑΝΕΠ, 2017).

Όσον αφορά ευρύτερες επιστημονικές εκδόσεις που έχουν να κάνουν με εκπαιδευτική ανισότητα και την εκπαιδευτική διαρροή στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αναφέρονται είτε σε κοόρτες είτε στις odd ration είναι οι:

α) η εργασία της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη με τίτλο «Εκπαιδευτική Πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση, στην οποία αναφέρονται και αναλύονται δεδομένα για τη σχέση της σχολικής επίδοσης τόσο με την κοινωνική προέλευση όσο και την εκπαιδευτική πορεία αλλά και τους «δείκτες εκπαιδευτικών ευκαιριών»⁷ σε εκπαιδευτικές θέσεις ανά κοινωνική κατηγορία προέλευσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995),

β) η εργασία του Σταμέλου πάνω στις κοόρτες και τις χρήσεις τους (Σταμέλος, 2002).

γ) οι εργασίες του Θάνου, ο οποίος ασχολείται όπως και η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη με τους «μέσους όρους δεσμευμένων πιθανοτήτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με βάση το επάγγελμα του πατέρα τους»⁸ αλλά και την ευρύτερη κοινωνική ανισότητα στις εκπαιδευτικές πορείες των μαθητών (Θάνος, 2009, 2012)⁹.

⁷ Ουσιαστικά πρόκειται για προσπάθεια απόδοσης των odd ratio στα ελληνικά.

⁸ Όπως προηγούμενος για τις odd ratio.

⁹ Οι έρευνες της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη και του Θάνου προσπαθούν να έχουν μια διαχρονική ανάλυση των αντικειμένων που αναλύουν. Ένα ερώτημα που τίθεται αφορά ίσως στη χρήση των νομενκλατούρων και της εξέλιξης των επαγγελματιών.

2.3 Από την αποτύπωση στην αντιμετώπιση: ένα παράδειγμα στην Ελλάδα

Η Ελλάδα αρχίζει να εφαρμόζει τη λογική των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), από το 2012. Η έκθεση του ΕΚΚΕ, στην οποία έχουμε ήδη κάνει αναφορά (Κουτούζης, Κυρίδης, Μαλούτας, Παπαδάκης, & Συρίγος, 2012), σκιαγράφησε έναν οδικό χάρτη εφαρμογής.

Με το ΦΕΚ 3727 της 23/10/2017, ορίζονται όλες οι περιφερειακές διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας. Οι σχολικές μονάδες σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους σταθμίζουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και κάνουν σχετικό αίτημα προς τις περιφερειακές διευθύνσεις. *«Η ίδρυση και λειτουργία των τάξεων υποδοχής ΖΕΠ έχει ως στόχο τη συμμετοχική-ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (ρομά, αλλοδαπών, παλιννοστούντων, προσφύγων, ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, κτλ) ώστε στη συνέχεια να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»* (άρθρο 2). Νωρίτερα, στο ΦΕΚ 1403 της 25/04/2017 είχε δημοσιευτεί η αντίστοιχη υπουργική απόφαση (αρ. Φ1/63691/Δ1/2017) για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στις 28/07/2017 με το ΦΕΚ 2639/2017 καθορίστηκαν τα δημοτικά σχολεία της χώρας που εντάσσονται στα ΖΕΠ.

Παρατηρεί κανείς ότι στην ελληνική περίπτωση οι ΖΕΠ φαίνεται να αναπτύσσονται με μια δική τους λογική. Πιο συγκεκριμένα, αντί για τη διαμόρφωση κάποιων κριτηρίων από την Πολιτεία, η Πολιτεία ορίζει όλη τη χώρα ως δυνητικά ΖΕΠ και παραχωρεί την πρωτοβουλία στα ίδια τα σχολεία αν θέλουν να ενταχθούν σε ΖΕΠ ή

όχι. Στην έρευνα που θα διεξαχθεί θα έχει λοιπόν ενδιαφέρον να δει κανείς τις στρατηγικές των σχολείων για ένταξη ή μη στις ΖΕΠ. Συνεπώς, θα ήταν χρήσιμο να υπάρξουν σχολεία με σημαντική μαθητική διαρροή που άλλα θέλησαν να ενταχθούν στις ΖΕΠ κι άλλα το απέφυγαν.

Κεφάλαιο 3

Προτάσεις για τη βελτίωση των εργαλείων συλλογής στοιχείων

3.1 Εισαγωγή

Όπως έχει ήδη υποστηριχθεί η Ελλάδα, σε αντίθεση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, δεν έχει ακόμα πετύχει ένα κοινά αποδεκτό μηχανισμό συλλογής βασικών πρωτογενών στοιχείων, διαχρονικά σταθερό και ευέλικτο, ούτως ώστε να προσαρμόζεται έγκαιρα και έγκυρα στην εμφάνιση νέων κοινωνικών/εκπαιδευτικών φαινομένων. Επιπλέον, μια σειρά από εμπόδια τίθενται ενίοτε στη συλλογή των απαραίτητων στοιχείων με κυριότερο συνήθως την αναγωγή τους σε ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα. Παρόλα αυτά σε πολλές άλλες ευρωπαϊκές χώρες τέτοια ζητήματα έχουν προ πολλού λυθεί με στόχο σε τελική ανάλυση τη στήριξη των πιο αδύναμων με την ανάπτυξη εξειδικευμένων πολιτικών.

Η πρόσφατη συμφωνία του Υπουργείου Παιδείας με την Ελληνική Στατιστική Αρχή για συνεργασία μόνο θετικά μπορεί να κριθεί και γεννά μεγάλες προσδοκίες. Σε κάθε περίπτωση είναι προς τη σωστή κατεύθυνση για πολλούς λόγους. Πρώτον, για να συντονιστεί η συλλογή στοιχείων από τον κάθε οργανισμό. Δεύτερο, να τεθούν ενιαία κριτήρια ή όταν αυτό δεν είναι εφικτό να γνωρίζουν όλοι τις διαφορές των κριτηρίων. Τρίτο, για να μη σπαταλούνται ανθρώπινοι και υλικοί πόροι σε παράλληλες κοινές

δράσεις. Τέταρτον, για τη διασφάλιση της ποιότητας και της διαχρονικότητας των στοιχείων.

Το my school και το πληροφοριακό σύστημα που αναπτύσσεται είναι ένα ελπιδοφόρο νέο εργαλείο που θα μπορούσε να προσφέρει πολλά και σημαντικά για την καλύτερη γνώση του εκπαιδευτικού μας συστήματος και των φαινομένων που αναπτύσσονται σε αυτό, γνώσεις που μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη εξειδικευμένων πολιτικών με στόχο τις ιδιαίτερες και ευαίσθητες ομάδες πληθυσμού.

Αν αυτό το πληροφοριακό σύστημα εντασσόταν σε ένα ευρύτερο, εθνικό, σχεδιασμό τότε σίγουρα θα μπορούσαν να αναπτυχθούν ιδιαίτερες συνέργειες μεταξύ των θεσμών και των φορέων που ενδιαφέρονται για ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία που αφορούν την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σχετικές συνέργειες φαίνεται να αναπτύσσονται το τελευταίο διάστημα μεταξύ Υπουργείου, ΕλΣτατ, ΙΕΠ και myschool, εξέλιξη που μόνο θετική μπορεί να θεωρηθεί.

3.2 Συλλογή στοιχείων: πρακτικά προβλήματα

Σε αυτή την ενότητα θα γίνει προσπάθεια λεπτομερούς ανάλυσης πρακτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζονται στη συλλογή δεδομένων στην ελληνική περίπτωση με βάση τη δουλειά που έχει κάνει ως τώρα το ΙΕΠ και άλλα παραδείγματα.

Ποιο είναι το πρόβλημα στην αποτύπωση της μαθητικής διαρροής;

Η λεπτομερής καταγραφή αυτών που διαρρέουν από το εκπαιδευτικό σύστημα και η αποτύπωση των επιμέρους αιτιών που οδηγούν στη διαρροή. Επιπλέον, λόγω των εισροών προσφύγων και μεταναστών, το ερώτημα που τίθεται είναι πώς αυτοί εντάσσονται στη μαθητική ροή χωρίς να αλλοιώνουν την εικόνα της μαθητικής ροής/διαρροής.

Αν υποθέσει κανείς ότι η τεχνική που επιλέγεται για την αποτύπωση της μαθητικής ροής/διαρροής είναι η κοόρτη, τότε πρέπει να γίνουν αποδεκτοί οι περιορισμοί της. Ποιοι είναι αυτοί;

Α) η κοόρτη δε χρησιμοποιείται σε περιόδους μεγάλης κοινωνικής αναστάτωσης (πόλεμος, μεγάλες κινήσεις πληθυσμών, επιδημία, κτλ).

Β) η κοόρτη εκκινεί από ένα χρονικό σημείο α και ακολουθεί την ομάδα ατόμων που βρίσκονταν στο σημείο α για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο ως το χρονικό σημείο β. Το α και β σηματοδοτούν ένα κύκλο εκπαίδευσης (αν το σημείο α είναι η Α Δημοτικού τότε το β μπορεί να είναι η αποφοίτηση από το Δημοτικό είτε η αποφοίτηση από την υποχρεωτική εκπαίδευση (Γυμνάσιο) είτε η αποφοίτηση από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ). Η κοόρτη δε χρησιμοποιείται για την αποτύπωση ενδιάμεσων χρονικών περιόδων ενός εκπαιδευτικού κύκλου.

Γ) η κοόρτη, στις αναπτυγμένες χώρες αποδέχεται ένα περιθώριο λάθους της τάξεως του 3%. Συνεπώς οποιοδήποτε ποσοστό κάτω του 3% δεν συγκροτεί αντικείμενο περαιτέρω διερεύνησης.

Δ) η κοόρτη καταγράφει τρεις ομάδες μαθητών: α) όσους προβιβάζονται, όσους μένουν στάσιμοι και έμμεσα όσους διαρρέουν (οι προβιβασθέντες μείον τους στάσιμους). Δεν μπορεί όμως να μας πει τους λόγους για τους οποίους διέρρευσαν αυτοί που διαρρέουν.

Τι μας λένε οι προηγούμενοι περιορισμοί της τεχνικής, για το ελληνικό συγκείμενο;

1. Αν οι μετακινήσεις πληθυσμών, τόσο προς το εξωτερικό όσο και προς το εσωτερικό (ελληνική μετανάστευση, αποχώρηση από τη χώρα μεταναστών, εισροή στη χώρα προσφύγων) αντιστοιχεί σε λιγότερο από το 3% του μαθητικού πληθυσμού, π.χ. για το Δημοτικό περίπου 20.000 μαθητές, τότε η κοόρτη θεωρεί ότι αυτό το ποσοστό είναι στο όριο του στατιστικού λάθους άρα δεν εξετάζεται περαιτέρω.

2. Αν κάποιος θα ήθελε να κάνει focus σε κάποιες επιμέρους χρονικές ενότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, π.χ. 3^η-4^η-5^η Δημοτικού ή 2^α και 3^η Γυμνασίου τυπικά δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τον όρο κοόρτη. Μπορεί κάλλιστα όμως να βγάλει τις μαθητικές ροές.

3. Αν κάποιος επιθυμεί να καταγράψει τους λόγους της μαθητικής διαρροής θα χρειαστεί αφού τεκμηριώσει τη διαρροή με τη χρήση κοόρτης στη συνέχεια να αναπτύξει άλλα εργαλεία για να προσπαθήσει να προσεγγίσει τους λόγους διαρροής. Σε αυτό όμως το σημείο θα επανέλθουμε στη συνέχεια.

Τι πρέπει εμείς να καταλάβουμε με βάση τα προηγούμενα; Το πιο απλό είναι ότι αν έχουμε ανάγκη εστίασης σε μια επιμέρους περίοδο ενός εκπαιδευτικού κύκλου μπορούμε να φτιάξουμε τη μαθητική ροή αλλά αποφεύγουμε τη χρήση του όρου

«κοόρτη». Το πιο σύνθετο έχει να κάνει με τις προτεραιότητες που δίνει κανείς. Με άλλα λόγια: από τη μια, μπορεί μια τεχνική να αποδέχεται ένα περιθώριο στατιστικού λάθους 3% αλλά πόσο ανθρωπιστικά ηθικό είναι να ανάγεις ανθρώπους, ειδικά παιδιά, στην κατηγορία του στατιστικού λάθους; Από εδώ εκκινούν άλλου είδους θεωρητικά, πολιτικά και πραγματολογικά διλήμματα που όμως υπερβαίνουν το παρόν παραδοτέο.

Σε αυτό το σημείο, μπορεί να αναφερθεί η εμπειρία από την προσπάθεια καταγραφής της διαρροής στο Γυμνάσιο για το γεωγραφικό διαμέρισμα της Θράκης. Πιο ήταν ένα από τα προβλήματα; Στο πλαίσιο της μειονότητας παρουσιάζεται σημαντικό πρόβλημα μετακινήσεων από σχολείο σε σχολείο. Όταν οι ερευνητές προσπάθησαν να το προσεγγίσουν και να το καταλάβουν ανακάλυψαν ότι ήταν ένα πολυσύνθετο πρόβλημα που μόλις ένα μικρό μέρος του είχε να κάνει με την εκπαίδευση. Για να δοθεί ένα παράδειγμα, αρκετοί μαθητές (του Νομού Ροδόπης) φαίνονταν να μετακινούνται από άλλα σχολεία (γυμνάσια) στο μειονοτικό Γυμνάσιο της Κομοτηνής. Όταν οι ερευνητές αναζήτησαν αυτούς τους μαθητές στο σχολείο προορισμού, δε βρήκαν πολλούς. Συνεπώς, η δήλωση της «αλλαγής σχολείου» ήταν σε πολλές περιπτώσεις προσχηματική. Η έρευνα δεν μπορούσε να προσχωρήσει σε περαιτέρω διερεύνηση για πολλούς λόγους, αλλά οι πιθανές πίστες αναζήτησης ήταν γνωστές: α) συνέχιση της εκπαίδευσης στην Τουρκία, β) μετακίνηση σε άλλο μέρος, κυρίως στη Γερμανία, γ) κρυμμένη σχολική εγκατάλειψη (Ασκούνη & Σταμέλος, 2013). Συνεπώς, οι ερευνητές θα πρέπει να γνωρίζουν τα όρια των ατομικών δηλώσεων (με άλλα λόγια, ακόμα κι αν το σχολείο ρωτάει για το πού θέλουν να

μεταγγραφούν οι μαθητές, αυτό που θα μάθει είναι μια –σε πολλές περιπτώσεις- προσχηματική απάντηση) αλλά και ότι, δυστυχώς, από ένα σημείο και μετά απαιτούνται τόσα μέσα και πόροι για μια εξατομικευμένη παρακολούθηση που συνήθως η δράση σταματά.

Καταληκτικά, να επανέλθουμε σε κάτι που έχουμε ήδη αναφέρει νωρίτερα. Οι τεχνικές είναι κατασκευές που αντανakλούν τις εκάστοτε ανάγκες κάθε εποχής και τις προτεραιότητες που τίθενται. Συνεπώς, μια τεχνική εξελίσσεται και διαφοροποιείται ενώ όλο και πιο συχνά γίνεται κατανοητό ότι μια τεχνική δεν επαρκεί για την προσέγγιση σύνθετων κοινωνικών φαινομένων. Έτσι, η χρήση παράλληλων τεχνικών που η κάθε μια συνεισφέρει, ως κομμάτι ενός παζλ, στη συγκρότηση μιας εικόνας καθίσταται αναγκαία. Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να ξεχνά κανείς ότι η προσπάθεια αφορά την κατά το δυνατόν καλύτερη προσέγγιση ενός κοινωνικού φαινομένου και τη στιγμιαία αποτύπωσή του. Κατά συνέπεια όσο καλά κι αν είναι τα εργαλεία, το τελικό αποτέλεσμα είναι μια χρήσιμη προσέγγιση της πραγματικότητας κι όχι η ίδια η πραγματικότητα. Όμως ήδη αυτό είναι πολύ σημαντικό για τη συγκρότηση επιλογών και τη χάραξη πολιτικής.

3.2 Συλλογή στοιχείων: αναγκαία δεδομένα

Στο ερώτημα ποια είναι όμως τα απαραίτητα στοιχεία που θα ήταν χρήσιμα, κάποιος θα μπορούσε να επισημάνει για μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης:

Α) δημογραφικά και εκπαιδευτικά στοιχεία της οικογένειας,

Β) οικονομικο-κοινωνικά στοιχεία της οικογένειας,

Γ) εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του μαθητή,

Σε κάθε περίπτωση, η όποια προσπάθεια θα πρέπει να υπερβή τρία σημαντικά προβλήματα: α) τη νομοθετική της κατοχύρωση σε ζητήματα προσωπικών δεδομένων, β) τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στις περισσότερες χώρες αντιδρούν υποστηρίζοντας, και όχι άδικα αρχικώς, ότι η εν λόγω εργασία είναι χρονοβόρα και δεν ανήκει στα καθήκοντά τους¹⁰, γ) την εκπαίδευση όσων εμπλακούν στον βαθμό που αφενός πρέπει να γνωρίζουν τη νομενκλατούρα που θα ακολουθήσουν αφετέρου να πειστούν για την ανάγκη συνεχούς επικαιροποίησης των στοιχείων. Για παράδειγμα, στις μέρες μας τα εργασιακά δεδομένα θα πρέπει να επικαιροποιούνται τουλάχιστον δύο φορές τον χρόνο.

3.2.1 Δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά της οικογένειας

Τέτοια στοιχεία θα μπορούσαν να είναι:

Α. Σύσταση οικογένειας (πρωτογενής, ανασυνθεμένη, μονογονεϊκή, άλλη (πχ. ο μαθητής μένει με γιαγιά, παππού, άλλους συγγενείς, κτλ)

¹⁰ Η παραδοχή ότι ακόμα κι αν ξεπεραστούν τα νομικά προβλήματα με τα προσωπικά δεδομένα, η αντίδραση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρηθεί δεδομένη, όπως συμβαίνει και σε άλλες χώρες. Συνεπώς, η Πολιτεία αν θέλει να προχωρήσει πρέπει να εφεύρει κίνητρα για αυτή την εργασία. Αυτά αν δεν γίνεται να είναι χρηματικά θα μπορούσε να έχουν να κάνουν με τις ώρες διδασκαλίας ή με τις ώρες διοικητικού έργου.

Συγκεκριμένα, η ερώτηση θα μπορούσε να διαμορφωθεί:

Στο σπίτι που διαμένει ο μαθητής:

	Ναι	Όχι
Ζουν και οι δύο γονείς		
Ζει ο ένας γονιός		
Ζει σε ανασυνθεμένη οικογένεια		
Ζει με συγγενείς ή αναδόχους		
Άλλο, τι; Προσδιορίστε:		

Β. Η ηλικία του πατέρα και της μητέρας

Συγκεκριμένα, η ερώτηση θα μπορούσε να διαμορφωθεί:

Η ηλικία της μητέρας και του πατέρα:

	Μητέρα	Πατέρας
<16		
17-20		
20-24		
25-29		
30-34		
35-39		
40-44		
45-49		
50-54		
55-59		
>60		

Γ. Το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας και του πατέρα

Συγκεκριμένα, η ερώτηση θα μπορούσε να διαμορφωθεί:

Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας-πατέρα:

	Μητέρα	Πατέρας
< υποχρεωτική 9χρονη εκπαίδευση		
Υποχρεωτική εκπαίδευση (Γυμνάσιο)		
Γενικό Λύκειο		
Επαγγελματικό Λύκειο		
Τεχνικές Σχολές		
ΙΕΚ		
ΤΕΙ		
ΑΕΙ		
Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό		

Δ. Η ύπαρξη αδελφών ή μη και ο αριθμός τους

Η ερώτηση θα μπορούσε να διαμορφωθεί:

Ο μαθητής έχει άλλα αδέλφια

όχι δεν έχει	
1 αδελφό/ή	
2 αδέλφια	
> 3 αδέλφια	

Ε. Η γλώσσα ομιλίας στο σπίτι.

Η ερώτηση θα μπορούσε να διαμορφωθεί:

Η γλώσσα ομιλίας στο σπίτι είναι:

ελληνική	
άλλη, ποια προσδιορίστε	

ελληνική και άλλη (προσδιορίστε)	
άλλη περίπτωση, προσδιορίστε:	

3.2.2 Οικονομικο-κοινωνικά στοιχεία οικογένειας

Τέτοια στοιχεία θα μπορούσαν να είναι:

A. Το επάγγελμα του πατέρα και της μητέρας

B. Η επαγγελματική κατάσταση της μητέρας και του πατέρα (α. εργαζόμενος, άνεργος, συνταξιούχος, β. μόνιμη εργασία, εποχιακή εργασία, ημι-απασχόληση, κτλ).

Γ. Η διερεύνηση των συνθηκών ζωής των μαθητών θα ήταν επιθυμητή, αν και εξαιρετικά δυσχερής σε πρώτη φάση και με το δεδομένο ότι στα ελληνικά σχολεία δεν υπάρχουν κοινωνικοί λειτουργοί ή άλλες υπηρεσίες στήριξης. Τέτοια στοιχεία θα μπορούσαν να είναι: α) το είδος κατοικίας, β) το αν ο μαθητής διαθέτει δικό του δωμάτιο, κτλ.

Σε ό,τι αφορά το επάγγελμα θα πρέπει να επιδειχθεί μεγάλη προσοχή σε δύο τουλάχιστον σημεία:

A) το ποια νομενκλατούρα θα χρησιμοποιηθεί (από το 2010 στην Ελλάδα η ΕλΣτατ χρησιμοποιεί την ISCO 08 στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εναρμόνισης). Η νομενκλατούρα είναι μια περίπλοκη κατασκευή η οποία δεν είναι εύκολα χρησιμοποιήσιμη από μη ειδικούς, ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες ομαδοποιήσεις. Συνεπώς, αν αυτή την καταγραφή την αναλάβουν εκπαιδευτικοί θα πρέπει α) να εκπαιδευτούν, και β) να έχουν αναλυτικές οδηγίες και/ή συνεχή στήριξη.

Β) Η εργασία στις μέρες έχοντας μεταβληθεί σε απασχόληση είναι σε πολλές περιπτώσεις ασταθής, ορισμένου χρόνου, εποχιακή, μερικής απασχόλησης, κτλ. Συνεπώς θα πρέπει οπωσδήποτε πέρα από την ταξινόμηση με βάση μια νομενκλατούρα να αποτυπώνεται η σχέση απασχόλησης. Επιπλέον, θα πρέπει δύο φορές το έτος (αρχές του σχολικού έτους και 6 μήνες μετά να επικαιροποιείται).

3.2.3 Εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά του μαθητή

Στη βάση δεδομένων είναι απαραίτητη η συλλογή στοιχείων που αφορούν τον μαθητή. Αυτή θα μπορούσε να περιλαμβάνει στοιχεία από τη στιγμή της εγγραφής και μετά. Για παράδειγμα:

Α. Στοιχεία για τον πρώτο μήνα φοίτησης κάθε σχολικού έτους, για τον έλεγχο της αγκύστρωσης του μαθητή στη σχολική μονάδα. Σε κάθε περίπτωση, στο τέλος του 1^{ου} μήνα θα μπορούσε το πληροφοριακό σύστημα να ενημερώνει αυτόματα τόσο τις Αρχές όσο και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας για εκείνους τους μαθητές που ενώ εγγράφονται δεν παρακολουθούν. Το βασικό πρόβλημα έχει να κάνει με το ό,τι, τόσο στην αρχή του Δημοτικού γίνονται εγγραφές μαθητών οι οποίοι στην πραγματικότητα είτε δεν παρουσιάζονται είτε δεν παρακολουθούν συστηματικά (για παράδειγμα Ρομά) όσο και στη μετάβαση από το Δημοτικό στην Α΄ Γυμνασίου φαίνεται να υπάρχει πρόβλημα, με αποτέλεσμα τη συσσώρευση «εικονικών» μαθητών στην Α΄ Γυμνασίου. Με τη σειρά του αυτό δημιουργεί παραμορφωμένη εικόνα στη μαθητική

ροή, αποτυπώνοντας πρόβλημα στη ροή από την Α΄ στη Β΄ Γυμνασίου ενώ το πραγματικό πρόβλημα βρίσκεται στη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Συνεπώς, στο τέλος του 1^{ου} μήνα κάθε σχολικού έτους θα μπορούσε να υπάρξει ερώτηση:

Ο μαθητής παρακολουθεί το σχολείο

Κανονική παρακολούθηση	
Με λίγες απουσίες	
Αραιή/σποραδική παρακολούθηση	
Δεν παρακολουθεί καθόλου	

Η ίδια ερώτηση θα μπορούσε να ξαναγίνεται πριν από τις διακοπές των Χριστουγέννων, τον δεύτερο μήνα του χρόνου (Φεβρουάριο) και μετά το Πάσχα. Ειδικά οι δύο τελευταίες επαναλήψεις είναι κρίσιμες στο βαθμό που αναμένεται να αποτυπώσουν διαρροές (π.χ. Ρομά) λόγω μετακινήσεων για εποχιακές εργασίες ή μαζεμένες απουσίες στις τελευταίες τάξεις Λυκείου, δεδομένης της σημερινής λειτουργίας του. Σε περίπτωση που αυτό κρίνεται υπερβολικό, θα μπορούσε να γίνεται δύο φορές το χρόνο, στο τέλος του 1^{ου} μήνα και στην έναρξη του 2^{ου} τετραμήνου.

Β. Η συλλογή στοιχείων μαθητικής επίδοσης θα μπορούσε να είναι χρήσιμη με δύο τρόπους: α) πρώτον, ως γενική ένδειξη επίδοσης, β) δεύτερον, ως επιμέρους ένδειξη μαθησιακής πορείας (πχ σε επιλεγμένα μαθήματα ή ομάδες επιλεγμένων μαθημάτων,

πχ γλώσσα-μαθηματικά, πληροφορική-ξένη γλώσσα, κτλ). Στο τέλος του α τετραμήνου θα μπορούσε το σύστημα να ενημερώνει αυτόματα τις Αρχές και τη σχολική διοίκηση για γενικά και/ή εστιασμένα προβλήματα κάποιων μαθητών. Είναι προφανές ότι η ενημέρωση είναι το πρώτο αναγκαίο βήμα καταγραφής αλλά δεν αποτελεί ακόμα παρέμβαση.

Σκέψεις για ένα μηχανισμό παρέμβασης

Για την οργάνωση μιας αποτελεσματικής παρέμβασης θα χρειαστεί ένα σύστημα αποτελούμενο από δύο σκέλη ένα διοικητικό-διαγνωστικό σε περιφερειακό-τοπικό επίπεδο και ένα παιδαγωγικό-παρεμβατικό σε ατομικό επίπεδο. Και τα δύο σκέλη υπό τη γενική εποπτεία ή ενημέρωση μιας κεντρικής υπηρεσίας (π.χ. ΙΕΠ). Το πρώτο σκέλος θα ήταν ένας μηχανισμός άμεσης κινητοποίησης με έναν υπεύθυνο στη σχολική μονάδα (ίσως τον διευθυντή ή τον υπο-διευθυντή) και έναν εκπρόσωπο της δομής υποστήριξης (πιθανόν του τοπικού Κ.Ε.Σ.Υ) υπό την εποπτεία είτε της Περιφερειακής Διεύθυνσης είτε της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα την περίπτωση. Ο μηχανισμός κινητοποίησης θα εξέταζε την κάθε περίπτωση μαθητή που εμφανιζόταν αυτοματοποιημένα από το πληροφοριακό σύστημα και θα αποφάσιζε αν ο μαθητής είχε ανάγκη επιπλέον εκπαιδευτικής, παιδαγωγικής και/ή ψυχολογικής ή κοινωνικής στήριξης. Στην περίπτωση επιβεβαίωσης της ανάγκης, θα μπορούσε να οριστεί ένα εστιασμένο πρόγραμμα εξατομικευμένης στήριξης (ή αν υπήρχαν πολλοί μαθητές με το ίδιο πρόβλημα και συλλογικής αντιμετώπισης, πχ. μαθητές με καθυστέρηση στις ικανότητες γραφής ή ανάγνωσης). Η παρέμβαση αυτή θα έπρεπε να είναι συγκεκριμένου χρονικού

διαστήματος στο τέλος του οποίου μια αποτίμηση αποτελέσματος θα έπρεπε να συντάσσεται και να ενημερώνεται τόσο η αρμόδια (Περιφερειακή) Διεύθυνση όσο και το ΙΕΠ.

Γ. Τέλος, θα ήταν χρήσιμες πληροφορίες για τη γενικότερη ενδοσχολική εικόνα του κάθε μαθητή, μέσω της συμμετοχής του σε προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο, εθελοντικές δράσεις ή άλλες συλλογικές δραστηριότητες (πχ. αθλητικές, μουσικές, κτλ), ως ισχυρή ένδειξη κοινωνικοποίησης στη σχολική ζωή. Σε περιπτώσεις καμιάς συμμετοχής το σύστημα και πάλι θα μπορούσε να ενημερώνει αυτόματα τις Αρχές και τη σχολική διοίκηση για πιθανόν περιθωριοποιημένους μαθητές. Αυτές οι πληροφορίες θα μπορούσαν να είναι ανεξάρτητες των προηγούμενων (ανωτέρω το β) ή σε συνδυασμό με αυτές.

3.2.4 Συγκεντρωτικά στοιχεία – τελικές σκέψεις και μια πρόταση

Το πληροφοριακό σύστημα θα μπορούσε σε δύο επιλεγμένες ημερομηνίες κάθε σχολικό έτος (τέλος 1^{ου} μήνα και στην αρχή του 2^{ου} τετραμήνου) να δίνει και πάλι αυτοματοποιημένα ενδείξεις φοίτησης με συνδυαστικά κριτήρια τόσο δημογραφικά όσο και κοινωνικά και/ή εκπαιδευτικά. Για παράδειγμα, αν ένας μαθητής προέρχεται από οικογένεια με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, με γονείς ανέργους και χαμηλή εκπαιδευτική επίδοση του ίδιου στο 1^ο τετράμηνο θα μπορούσε να ειδοποιούνται αυτόματα τόσο οι Αρχές όσο και η διοίκηση της σχολικής μονάδας, ως ένδειξη

κινδύνου μαθητικής διαρροής. Τον μηχανισμό παρέμβασης προσπαθήσαμε να τον σκιαγραφήσουμε στην προηγούμενη ενότητα.

Φυσικά αυτό θα ήταν το πρώτο βήμα. Για να γίνει χρειάζονται τα στοιχεία βάσης. Για να φέρει αποτέλεσμα, χρειάζεται από εκεί και πέρα να υπάρχουν εκείνοι οι μηχανισμοί που εξειδικευμένα και εστιασμένα θα ενεργοποιούνται με στόχο την πρόληψη της διαρροής και την ενίσχυση των πιο αδύναμων ή ευαίσθητων μαθητών.

Σημαντική παράμετρος είναι και η τελευταία εξέλιξη για τη δυνατότητα ενημέρωσης των ίδιων των γονέων μέσω μηνυμάτων (emails). Πρόκειται για θετική εξέλιξη που θα βοηθήσει αν εμπεδωθεί. Παρόλα αυτά, θα μπορούσε να διερευνηθεί επίσης η πιθανότητα και αποστολής sms στο μέτρο που γονείς με παιδιά από ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες μπορεί και να μη διαθέτουν σύνδεση στο διαδίκτυο.

Μια άλλη διάσταση του ηλεκτρονικού συστήματος έχει να κάνει με τη «μνήμη» του θεσμού και της δομής. Με άλλα λόγια, ίσως θα πρέπει να προβλεφθεί, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς κι από τη στιγμή που οριστικοποιηθούν τα δεδομένα, τόσο οι Αρχές όσο και η κάθε σχολική μονάδα για τα στοιχεία της να μπορούν να κρατήσουν backup για ευνόητους και πρακτικούς λόγους. Το ζήτημα έχει να κάνει με τα προσωπικά δεδομένα και τη διαχείρισή τους από τις σχολικές μονάδες.

Τέλος, κλείνοντας, θα θέλαμε να επανέλθουμε σε κάτι που έχουμε ήδη κάνει αναφορά στο παραδοτέο 1.2.1.4 σχετικά με το λειτουργικό αναλφαβητισμό και/ή την υπο-εκπαίδευση. Το ελληνικό σχολείο έχει πετύχει πολλά για τη διατήρηση του

μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης. Παρόλα αυτά δεν έχει βρει ακόμα τρόπους αντιμετώπισης του λειτουργικού αναλφαβητισμού και/ή της υποεκπαίδευσης ενός τμήματος αυτού του πληθυσμού. Τα προηγούμενα στοιχεία, αν συλλέγονται, θα καταφέρουν να έχουν καλές πληροφορίες για τη μαθητική διαρροή και αυτούς που διαρρέουν. Δεν μπορούν όμως να «πιάσουν» προβλήματα λειτουργικού αναλφαβητισμού και/ή υποεκπαίδευσης. Η συμμετοχή της χώρας στο Pisa ή προγενέστερα στην TIMSS υποδηλώνουν ένα πρόβλημα που διαπερνά την απλή μαθητική διαρροή. Όσο καλές όμως και αν είναι αυτές οι έρευνες, δεν παύουν να αναφέρονται σε ένα παγκοσμιοποιημένο κοινό, στοιχείο που μπορεί να αφήσει υπόνοιες για την πλήρη γνώση του τοπικού και των ιδιαιτεροτήτων του. Η ανάπτυξη του πληροφοριακού συστήματος των σχολείων, θα μπορούσε να δώσει τη δυνατότητα για την κατασκευή και χρήση εξειδικευμένων εργαλείων διαπίστωσης της μαθησιακής πορείας όλων των μαθητών ανά επίπεδο, ανά γνωστικό αντικείμενο, κτλ. Αυτού του είδους τα εργαλεία κατασκευασμένα από ερευνητές και/ή εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν καλά την ελληνική πραγματικότητα θα μπορούσαν αφενός να προμηθεύσουν τη χώρα με τα κατάλληλα αξιόπιστα στοιχεία για την κατανόηση της σχολικής πραγματικότητας και τη σχεδίαση μελλοντικών εκπαιδευτικών δράσεων, αφετέρου, να λειτουργήσει συγκριτικά και ελεγκτικά προς τις διεθνείς έρευνες και την αξιοπιστία τους.

Βιβλιογραφία

- Ασκούνη, Ν., & Σταμέλος, Γ. (2004). *Φοίτηση στο γυμνάσιο και σχολική διαρροή των μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασκούνη, Ν., & Σταμέλος, Γ. (2013). *Ανάλυση μαθητικής φοίτησης της μουσουλμανικής μειονότητας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σταμέλος, Γ. (2002). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Βεργίδης, Δ., & Σταμέλος, Γ. (2004). *Αρχική έκθεση για την αξιολόγηση του προγράμματος "ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο"*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Θάνος, Θ. (2009). *Εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Μοτίβο.
- Θάνος, Θ. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στην μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Περίοδο αναφοράς 2013-2016*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- ΚΑΝΕΠ. (2016). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2015. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς 92002-2013)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- ΚΑΝΕΠ. (2007). *Τα συνδικάτα με την τοπική κοινωνία μπροστά στις εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

ΚΑΝΕΠ. (2017). *Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση 2016. Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Σύνοψη συμπερασμάτων. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Θάνος, Θ. (. (2009). *Εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Μοτίβο.

Θάνος, Θ. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στην μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

Ασκούνη, Ν., & Σταμέλος, Γ. (2004). *Φοίτηση στο γυμνάσιο και σχολική διαρροή των μουσουλμανοπαίδων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ασκούνη, Ν., & Σταμέλος, Γ. (2013). *Ανάλυση μαθητικής φοίτησης της μουσουλμανικής μειονότητας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σταμέλος, Γ. (2002). *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρώτη και δεύτερη βαθμίδα*. Αθήνα: ΚΕΕ.

Σταμέλος, Γ. (2007). *Ετήσια Έκθεση: Περιφέρεια Πελοποννήσου*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σταμέλος, Γ. (2008). *Ετήσια Έκθεση: Περιφέρεια Πελοποννήσου*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

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

- Φακιολάς, Ν. (2000). Εγκατάλειψη του σχολείου: η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στο Ν. Πετρόπουλος, & Α. Παπαστυλιανού, *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: έρευνα και παρέμβαση* (σσ. 237-264). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης, Δ., & Σταμέλος, Γ. (2004). *Αρχική έκθεση για την αξιολόγηση του προγράμματος "ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο"*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κουλαϊδής, Β. (2005). *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο σχολικών μονάδων*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ., Παπαδάκης, Ν., & Συρίγος, Σ. (2012). *Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2017). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Περίοδο αναφοράς 2013-2016*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Τεπέρογλου, Α., Μαραύτου-Αλιπράντη, Λ., & Τσίγκανου, Ι. (2000). Εγκατάλειψη του σχολείου: μελέτη οριοθέτησης περιοχών εκπαιδευτικής προτεραιότητας (ΠΕΠ). Μια πρώτη προσέγγιση. Στο Ν. Πετρόπουλος, & Α. Παπαστυλιανού, *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: έρευνα και παρέμβαση* (σσ. 217-236). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2005). *Επιστημονικές και ενημερωτικές εκδόσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πετρόπουλος, Ν. (2000). Εγκατάλειψη του σχολείου: σχολικές επιδόσεις, σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση). Στο Ν. Πετρόπουλος, & Α. Παπαστυλιανού, *Προκλήσεις στη σχολική κοινότητα: έρευνα και παρέμβαση* (σσ. 192-216). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παλαιοκρασάς, Σ., & Βρετάκου, Β. (2001). *Μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο: (σχολικό έτος 1997-98)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2000). *Παρατηρητήριο μετάβασης στην αγορά εργασίας: έρευνα των αποφοίτων μεταγυμνασιακής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σχ. έτους 1988-89), οι οποίοι δε συνέχισαν σπουδές σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικού Ινστιτούτο.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β., & Παναγιωτοπούλου, Ι. (1996). *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Bénabou, R., Kramarz, F., & Prost, C. (2005). Zones d'éducation prioritaire: quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992. *Économie et Statistique*, 380, 3-34.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1964). *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.

Broccolichi, S., Ben-Ayed, C., Mathey-Pierre, C., & Trancart, D. (2007). Fragmentations territoriales et inégalités scolaires: des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves. *Éducation & Formations* (74), 31-48.

- Coleman, J. e. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Garcia, P., & Poupeau, F. (2003). La mesure de la démocratisation scolaire, notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques. *Actes de la recherche en Sciences Sociales* , 149 (1), 74-89.
- Glenn, N. (1977). *Cohort Analysis*. Beverly Hills/London: Sage Publications.
- Jaspar, M. (2007). Le recueil des professions et catégories des parents des élèves dans le système d'information du second degré. *Éducation et Formation* (74), 19-20.
- 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* , 58 (i.5), 675-699.
- Malingre, V. (2004, 09 04). La taille des classes peut être décisive pour la réussite des élèves. *Le Monde* .
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Ouvrand, F. (2007). Quelques repères historiques. *Éducation et Formation* (74), 9-18.
- PLANET. (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής*. Αθήνα: PLANET.
- Poulet-Coulibando, P. (2007). Le "milieu social" des collégiens: confrontation des sources. *Éducation et Formation* (74), 21-30.
- Serz, M., & Vallet, L. (2007). La democratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent. (74), 101-107.

