

**Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού
στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης
1974-1986 γηγενείς, 1989-2000 παλιννοστούντες/μετανάστες**

Λιάμπας Τ., *Λέκτορας*, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
Τουρτούρας Χρ., *Δρ. Επιστημών Αγωγής*, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η διαρροή ως δείκτης εκπαιδευτικού αποκλεισμού από το πρωτοβάθμιο σχολείο μελετήθηκε με δύο έρευνες που η μία υπήρξε, κατά κάποιον τρόπο, επέκταση της άλλης. Η πρώτη έρευνα την εξέτασε με βάση την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών/τριών και τη θέση του σχολείου στις τρεις περιοχές που παραδοσιακά χωρίζεται η πόλη της Θεσσαλονίκης (Ανατολική, Δυτική Θεσσαλονίκη και Κέντρο Θεσσαλονίκης) κατά την περίοδο από το σχολικό έτος 1974-75 έως το 1985-86 σε 122 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του πολεοδομικού της συγκροτήματος. Παράλληλα καταγράφηκαν η επίδοση και η στασιμότητα των μαθητών/τριών που διέρρευσαν. Η δεύτερη έρευνα εξέτασε τη διαρροή σε 251 Δημοτικά σχολεία της πόλης της Θεσσαλονίκης τη δεκαετία 1989-90 έως 1999-00 ενός συγκεκριμένου, τη φορά αυτή, μαθητικού πληθυσμού -των παιδιών από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ που άρχισαν να έρχονται με μεγάλους ρυθμούς μετά το 1989 στη χώρα μας. Ταυτόχρονα καταγράφηκαν η επίδοση και η στασιμότητα των μαθητών/τριών από τις παραπάνω χώρες. Έτσι, ενώ η πρώτη έρευνα είχε δείξει ότι η σχολική διαρροή, η στασιμότητα και η χαμηλή επίδοση εμφανίζονταν ιδιαίτερα σε παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων που φοιτούσαν σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών της πόλης, η δεύτερη έρευνα έδειξε ότι μεταξύ των παλιννοστούντων/μεταναστών μαθητών/τριών από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ επίσης υφίσταται διαρροή, στασιμότητα και χαμηλή επίδοση σε αξιοσημείωτο ποσοστό, εξαιτίας του πολιτισμικού και του ιδιαίτερα επιβαρυσμένου κοινωνικοοικονομικού τους προφίλ. Δε στάθηκε όμως, δυνατό να μελετηθούν οι συγκεκριμένοι παράγοντες και σε σχέση με την περιοχή του σχολείου φοίτησης, αφού η ιδιαιτερότητα της ίδιας της φοίτησης των παλιννοστούντων/μεταναστών -που δεν περιοριζόταν σε ένα μόνο σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια του Δημοτικού, αλλά διακοπτόταν από συνεχείς μετεγγραφές εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων της οικογένειας- δεν επέτρεπε κάτι ανάλογο. Επίσης, η αναντιστοιχία των επαγγελμάτων των γονιών των παλιννοστούντων/μεταναστών με το είδος των σπουδών τους δεν επέτρεπε τη μελέτη των παραπάνω παραγόντων σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους. Ωστόσο, το γεγονός της μετανάστευσης από μόνο του, συνήθως εκ των προτέρων, παραπέμπει σε κακές κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, που προσδιορίζουν σημαντικές πλεονές της 'παθολογίας' της σχολικής φοίτησης. Ακόμη, στη δεύτερη έρευνα μελετήθηκαν σε βάθος ιδιαίτερες πτυχές της στασιμότητας -εάν αυτή βελτιώνε τις μετέπειτα σχολικές επιδόσεις των παιδιών που την είχαν υποστεί, εάν ήταν αποτελεσματικότερη όταν συμβαίνει στις μικρές παρά στις μεγαλύτερες τάξεις και εάν υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις επιδόσεις εκείνων των παιδιών που είχαν μείνει στάσιμα έστω και μία φορά με εκείνα που δεν είχαν μείνει στάσιμα ποτέ.

Εισαγωγή

Άτομα ή κοινωνικές ομάδες που παρεμποδίζονται από την ισότιμη απορρόφηση δημόσιων και κοινωνικών αγαθών πλήττονται από κοινωνικό αποκλεισμό, «*αποτέλεσμα κυρίως ισχυρών δογμάτων και ιδεολογιών (...) και επιπλέον (...) έλλειψης πολιτικής βούλησης για αναγκαίες μεταρρυθμίσεις*» (Τσιάκαλος 1998 σ. 60-61). Στο πεδίο της εκπαίδευσης, τη μη απορρόφηση του δημόσιου και κοινωνικού αγαθού την αποκαλούμε και εκπαιδευτικό αποκλεισμό.

Όσοι αποκλείονται, είτε εξ αρχής από τη φοίτησή τους στο σχολείο είτε περιθωριοποιούνται σε δεύτερη φάση μέσα σ' αυτό, επειδή έχουν ελάχιστες ή καθόλου ευκαιρίες επιτυχίας, βιώνουν τη σχολική αποτυχία και οδηγούνται σε πρόωρη διακοπή της φοίτησής τους (Κογκίδου κ.ά., 1997). Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι κατάσταση και διαδικασία που εντάσσεται σ' ένα φαύλο κύκλο αιτιακών διεργασιών, που τον αναπαράγουν, αφού συνδέεται με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, το οποίο οδηγεί συνήθως στη φτώχεια και την περιθωριοποίηση κι αυτές με τη σειρά τους κλείνουν τον κύκλο που τον διαιωνίζει.

Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο Η σχολική αποτυχία συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και αποτελεί κυρίως χαρακτηριστικό των μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (εργάτες, αγρότες, άνεργοι, Τσιγγάνοι, πρόσφυγες, μετανάστες και παλιννοστούντες που ζουν μακριά από αστικά κέντρα ή στις υποβαθμισμένες περιοχές τους). Είναι φανερό, ότι η αδυναμία του σχολείου να υποστηρίξει ποικιλότροπα τη μάθηση και τη

συστηματική τους φοίτηση, παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόφασή τους να το εγκαταλείψουν (Κυρίδης 1996). Το σχολείο, όσο δεν εξαλείφει ή δε γεφυρώνει την απόσταση που χωρίζει την κουλτούρα που μεταδίδει από την κουλτούρα των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων τόσο συμβάλλει στη διαίωνιση των εκπαιδευτικών-κοινωνικών ανισοτήτων (Hanafin & Lynch 2002). Η κοινωνικοοικονομική προέλευση αποτελεί παράγοντα, που προδιαγράφει εξίσου το σχολικό μέλλον, όχι μόνο των παιδιών της πλειονότητας αλλά και εκείνων από διάφορες μειονοτικές ομάδες. Έτσι, το υψηλό κοινωνικό και πολιτισμικό status μιας μειονοτικής ομάδας, επίσης σχετίζεται με την εμφάνιση καλύτερων επιδόσεων (Yeung et al 2000).

Επιπλέον, για τα παιδιά εθνικών μειονοτήτων ή διαφορετικής φυλής κρίσιμης σημασίας είναι: α) η καταγωγή τους, καθώς παρουσιάζουν χειρότερες επιδόσεις από τα ντόπια της εργατικής τάξης, τα οποία με τη σειρά τους αποδίδουν χειρότερα από τα ντόπια των υψηλότερων κοινωνικών τάξεων (Driessen & Sleegers 2000) και β) η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία -τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι- καθώς και οι προσδοκίες τους για το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους (δημιουργούν προϋποθέσεις για σχολική επιτυχία, ακόμη και όταν άλλοι παράγοντες δρουν ανασταλτικά) (Seaman & Yoo 2001, Lee & Bowen 2006). Είναι, επίσης, γεγονός, ότι μια πιθανή σχολική αποτυχία οδηγεί τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων στην εγκατάλειψη της σχολικής τους σταδιοδρομίας, σε αντίθεση με εκείνα των ανώτερων στρωμάτων, τα οποία ενθαρρύνονται από τις οικογένειές τους στο να παραμείνουν στο σχολείο, ακόμα και όταν οι επιτυχίες τους είναι περιορισμένες (Κάτσικας & Καββαδίας 2000).

Στασιμότητα Η στασιμότητα με τη σειρά της, είναι δείκτης σχολικής αποτυχίας και γενικότερα ενισχυτικός παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού. Σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης κι αν συμβαίνει, δεν προάγει την υψηλή επίδοση και την επιτυχία, αλλά αντίθετα, αυξάνει συχνά τα ποσοστά της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης (Horn, 2003). Οι μαθητές συχνά οδηγούνται σε αυτήν, εξαιτίας των προηγούμενων χαμηλών σχολικών τους επιδόσεων (Coleman 1966), των πολλαπλών και ολοένα αυστηρότερων αξιολογήσεων και των συχνών απουσιών. Επίσης, συνδέεται στενά με το φύλο (περισσότερα αγόρια μένουν στάσιμα) με την εθνικότητα και τη φυλή (Bowman 2005). Ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστών ή φτωχών οικογενειών, που αντιμετωπίζουν άμεσα το πρόβλημα της επιβίωσης, αποτελεί αιτία πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και ένταξής τους στην αγορά εργασίας, προκειμένου να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα (Βεργέτη 1998, Χρυσάκης 2005). Είναι δεδομένο, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που παραμένουν στάσιμα, εμφανίζουν εκ νέου χαμηλές βαθμολογίες κατά την επανάληψη της τάξης (Παπακωνσταντίνου 2000) και όσα εγκαταλείπουν το υποχρεωτικό σχολείο, έχουν χάσει μια, δυο, τρεις ή και περισσότερες χρονιές¹ πριν την οριστική απόφασή τους να το εγκαταλείψουν (Μυλωνάς 2001). Σχετικές έρευνες που έγιναν σε διαφορετικές χώρες, εθνότητες και χρονικές περιόδους, αποδεικνύουν ότι η στασιμότητα, όταν συμβαίνει από την Α΄ μέχρι τη Γ΄ τάξη -οπότε εικάζεται ότι ωφελεί- αποτελεί αξιόπιστο δείκτη για μετέπειτα σχολική διαρροή, έτσι, απορρίπτεται τι επιχείρημα ότι είναι προτιμότερο να συμβεί στις μικρές τάξεις από ό,τι στις μεγαλύτερες (Jimerson et al 2002). Παιδιά που έμειναν στάσιμα σε μικρή ηλικία, σε κάποια τάξη του Δημοτικού, σε σύγκριση με άλλα που -ενώ είχαν τις ίδιες επιδόσεις με τα πρώτα, ωστόσο, προβιβάστηκαν κανονικά- εμφάνισαν φτωχότερες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιτυχίες κατά την εφηβεία (Jimerson 1999).

Με δεδομένο ότι οι αρνητικές συνέπειες της στασιμότητας ξεπερνούν κατά πολύ τις αναμενόμενες θετικές, η κατάργησή της είναι το πρώτο σημαντικό μέτρο για την πρόληψη της σχολικής διαρροής και του κοινωνικού αποκλεισμού (Jackson στο Παπαδόπουλος 2001β).

Σχολική διαρροή Η σχολική διαρροή τέλος, δηλαδή η μη φοίτηση ή η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, στοιχειοθετεί από μόνη της κοινωνικό αποκλεισμό

¹ Οι περισσότεροι μαθητές/τριες από την πρώην ΕΣΣΔ των Εσπερινών Γυμνασίων Καλλιθέας και Μοσχάτου είχαν απορριφθεί περισσότερες από μία φορές κατά την προηγούμενη σχολική τους πορεία στα Δημοτικά και τα ημερήσια Γυμνάσια (Κάτσικας, 1998).

(Κετσετζοπούλου & Μπούζας 1999). Στη χώρα μας σήμερα, η διαρροή ξεκινά από τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού, ενώ επεκτείνεται και κατά το πέρασμα στο Γυμνάσιο και μετέπειτα στο Λύκειο. Ως βασική της αιτία θεωρείται η χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία (Σταμέλος 1999, Μαράτου-Αλιμπράντη κ.ά. 2002). Όμως, στην πραγματικότητα ο σχολικός μηχανισμός είναι εκείνος που “κατασκευάζει” τη συγκεκριμένη αιτία, καθώς με τις άκαμπτες και συγκεντρωτικές του δομές αντιμετωπίζει μαθητές με διαφορετικές ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές με τον ίδιο τρόπο (Bourdieu 1977). Μαζί με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, έχει αποδειχθεί ότι ένας αστερισμός άλλων χαρακτηριστικών, που λίγο πολύ σχετίζονται με τα προηγούμενα, «φιλοτεχνούν» με μεγαλύτερη λεπτομέρεια την εικόνα της διαρροής. Συγκεκριμένα: η μετανάστευση και η ικανότητα χρήσης της επίσημης γλώσσας του σχολείου, οι συχνές μετακινήσεις και αλλαγές σχολείων, η περιοχή και η θέση του σχολείου (μεγαλύτερη διαρροή στα σχολεία των ορεινών και των υποβαθμισμένων περιοχών των αστικών κέντρων), το φύλο, η προέλευση από μονογονεϊκή οικογένεια, ο μεγάλος αριθμός μελών της οικογένειας και οι προβληματικές διαπροσωπικές τους σχέσεις, η συχνή εργασία των παιδιών μετά το σχολείο (πάνω από 3 ώρες τη μέρα), η χρήση ουσιών, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η μη αποδοχή από τους συνομηλίκους και η άσκηση πίεσης από μέρους τους για εγκατάλειψη του σχολείου, η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το σχολικό μέλλον των μαθητών τους, η ικανότητα και αποτελεσματικότητά τους (Βουιδάσκης 1999, Hunt et al 2002, Somers & Piliawsky 2004, Tucker et al 2005, Pearce 2006).

Οι έρευνες

Η διαρροή, ως δείκτης εκπαιδευτικού αποκλεισμού από το Δημοτικό, μελετήθηκε με δύο έρευνες που η μία υπήρξε, κατά κάποιον τρόπο, επέκταση της άλλης. Η πρώτη έρευνα την εξέτασε με βάση την κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών και τη θέση του σχολείου στις τρεις περιοχές που παραδοσιακά χωρίζεται η πόλη της Θεσσαλονίκης (Ανατολική, Δυτική και Κέντρο), κατά την περίοδο από το σχολικό έτος 1974-75 έως το 1985-86 σε 122 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του πολεοδομικού της συγκροτήματος. Παράλληλα, καταγράφηκαν η επίδοση και η στασιμότητα των μαθητών που διέρρευσαν. Η δεύτερη έρευνα εξέτασε τη διαρροή σε 251 Δημοτικά σχολεία και πάλι της πόλης της Θεσσαλονίκης τη δεκαετία 1989-90 έως 1999-00, ενός συγκεκριμένου τη φορά αυτή μαθητικού πληθυσμού -των παιδιών από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, που άρχισαν να έρχονται με μεγάλους ρυθμούς μετά το 1989 στη χώρα μας. Ταυτόχρονα, καταγράφηκαν η επίδοση και η στασιμότητα των μαθητών/τριών από τις παραπάνω χώρες.

Αποτελέσματα των ερευνών

Πρώτη έρευνα: γηγενείς (1974-1986)

Διαρροή και στασιμότητα Η πρώτη έρευνα έδειξε ότι, στην πλειοψηφία τους οι μαθητές που διαρρέουν προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (πατέρας χειρώνακτας γυρολόγος, μικροπωλητής, άνεργος ή ανεπάγγελτος) και εμφανίζουν σε σημαντικό ποσοστό στασιμότητα (ενός ή δύο ετών και άνω). Επιπλέον, ο αριθμός τους αυξομειώνεται ανάλογα με τη θέση του σχολείου στις χωροταξικά προσδιορισμένες και κοινωνικοοικονομικά ιεραρχημένες περιοχές της πόλης (Ο.Ε./ TEE, 1981).

Στις τρεις περιοχές της πόλης, με τάση ανόδου προς το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε, συνολικά 552 μαθητές διαρρέουν από το Δημοτικό και εμφανίζουν στασιμότητα οι 237 (42.9%). Απ’ αυτούς 452 (81.8%) δεν ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους και εγκατέλειψαν οριστικά, 94 (17.02%) δεν εμφανίστηκαν για να φοιτήσουν, αν και γράφτηκαν, και 6 (1.08%) εγκατέλειψαν προσωρινά και συνέχισαν (βλ. πίν. 1). Ειδικότερα:

α) στη Δυτική Θεσσαλονίκη, όπου πλειοψηφούν τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (κατοικεί σημαντικός αριθμός Ρομ στη Μενεμένη και μουσουλμάνων Τσιγγάνων στις παρυφές του Δήμου Θεσ/νίκης προς τα Δυτικά), καταγράφεται η υψηλότερη στασιμότητα, σε 60 μαθητές/τριες μέχρι ένα χρόνο και σε 101 από δύο και άνω, 68 αγόρια και 93 κορίτσια (49.5% εντός περιοχής και συνολικά 29.16%). Ακόμη, διαρρέουν 325 μαθητές, 140 αγόρια και 175 κορίτσια (58.8% συνολικά).

β) στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, όπου η κοινωνική σύνθεση του πληθυσμού είναι

υπέρ των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων (πολύ μικρός αριθμός Ρομ κατοικεί στην περιοχή Φοίνικα Καλαμαριάς), καταγράφεται μικρότερη στασιμότητα, σε 18 μαθητές μέχρι ένα χρόνο και σε 23 από δύο και άνω, 21 αγόρια και 20 κορίτσια (30.8% εντός περιοχής και συνολικά 7.42%). Ακόμη, διαρρέουν 133 μαθητές, 74 αγόρια και 59 κορίτσια (24.09% συνολικά).

γ) στην Κεντρική Θεσσαλονίκη, με παραπλήσια κοινωνική σύνθεση με την Ανατολική, καταγράφεται ακόμη μικρότερη στασιμότητα, σε 11 μαθητές μέχρι ένα χρόνο, σε 24 από δύο και άνω, 24 αγόρια και 11 κορίτσια (37.2% εντός περιοχής και συνολικά 6.34%). Ακόμη, διαρρέουν 94 μαθητές, 53 αγόρια και 41 κορίτσια (17.02% συνολικά).

Διαρροή και σχολική τάξη Στην Κεντρική και Ανατολική Θεσσαλονίκη τα αγόρια υπερτερούν στη διαρροή, ωστόσο, δεν εμφανίζεται στους μαθητές που φοίτησαν σαφής τάση κατά τάξη σχετικά με το μέγεθος της διαρροής. Στη Δυτική Θεσσαλονίκη για τους μαθητές που φοίτησαν, η διαρροή εμφανίζεται αυξημένη στις μικρές (Α, Β') και μεσαίες τάξεις (Γ', Δ') έναντι των δύο μεγαλύτερων, με τα κορίτσια να υπερτερούν των αγοριών. Συνήθως, μετά τη δοκιμασία της πρώτης αποτυχίας η απόφαση για οριστική εγκατάλειψη του σχολείου από τα κορίτσια είναι δεδομένη, εξαιτίας της λειτουργίας των στερεότυπων για το γυναικείο φύλο που έχουν οι πολιτισμικές/γλωσσικές μειονότητες της περιοχής.

Διαρροή και επίδοση Η πλειοψηφία των μαθητών που διαρρέει προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και, συνήθως, κατοικούν στις λιγότερο προνομιούχες ή υποβαθμισμένες περιοχές της πόλης και παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Έτσι μαθητές που διαρρέουν και έχουν γονείς που ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα, είναι άνεργοι ή ανεπάγγελτοι, εμφανίζουν την προηγούμενη χρονιά γενικό βαθμό 4-6 ή Γ σε σχολεία της: Δυτικής Θεσ/νίκης σε ποσοστό 71.3 % (συνολικά 43 %) Ανατολικής 57 % (13.3% συνολικά) και Κεντρικής 64.15 % (10.4% συνολικά).

Δεύτερη έρευνα: μετανάστες, παλιννοστούντες (1989-2000)

Στη δεύτερη έρευνα από τους 9.550 μαθητές από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, που φοίτησαν στα σχολεία της Θεσσαλονίκης και υπήρχαν δεδομένα για τη σχολική τους πορεία κατά την προηγούμενη δεκαετία, οι 544 έμειναν στάσιμοι σε κάποια τάξη (5.7% συνολικά). Από αυτούς, οι 75 (13,8%) διέκοψαν τη φοίτησή τους αμέσως μετά τη στασιμότητα, οι 336 (61.8%) παρέμειναν στο ίδιο σχολείο, οι 99 (18.2%) μετεγγράφηκαν σε άλλο σχολείο και 12 έμειναν στάσιμοι σε δύο διαφορετικές τάξεις. Οι υπόλοιποι γύρισαν στις χώρες προέλευσής τους ή έφυγαν σε άγνωστη κατεύθυνση. Από τους 16 μαθητές που έμειναν στάσιμοι δύο και τρεις συνεχόμενες χρονιές στην ίδια τάξη (15 και 1, αντίστοιχα) οι 15 διέκοψαν οριστικά τη φοίτησή τους την επόμενη χρονιά και μόνον ένας, αν και παρέμεινε στάσιμος δύο συνεχόμενες χρονιές στην ίδια τάξη, μετεγγράφηκε σε άλλο σχολείο της πόλης και συνέχισε εκεί τη φοίτησή του. Από το σύνολο, επίσης, των στασίμων, η συντριπτική πλειοψηφία (94.9%) έμειναν στάσιμοι μία μόνο φορά σε κάποια τάξη κατά τη συνολική σχολική τους πορεία. Τέλος, από όλους τους στάσιμους, το μεγαλύτερο ποσοστό (49.4%) έμεινε στην Α' τάξη. Όσο ανεβαίνουν οι τάξεις τόσο μειώνεται το ποσοστό της στασιμότητας. Έτσι από τους 544 μαθητές που έμειναν στάσιμοι σε κάποια ή κάποιες τάξεις, μία ή δύο φορές, οι 115 εγκατέλειψαν οριστικά, ενώ οι υπόλοιποι 429 συνέχισαν.

Ακόμη, στο σύνολο των παλιννοστούντων/μεταναστών μαθητών που φοίτησαν σε σχολεία της πόλης βρέθηκε ότι, 991 από τους 9.550 (10.4%) διέρρευσαν από το Δημοτικό σχολείο. Οι 193 (19.5% εκείνων που διέρρευσαν) εγκατέλειψαν χωρίς να παρακολουθήσουν ούτε μια χρονιά σε κάποιο σχολείο της πόλης (ολική διαρροή), οι 798 (80.5%) εγκατέλειψαν, αφού φοίτησαν προηγουμένως ένα ή περισσότερα χρόνια. Συγκεκριμένα, προτού εγκαταλείψουν, 290 (29.3%) φοίτησαν ένα χρόνο, 192 (19.4%) φοίτησαν δύο χρόνια, 113 (11.4%) τρία χρόνια, 97 (9.8%) τέσσερα χρόνια, 78 (7.9%) πέντε χρόνια, 25 (2.5%) έξι χρόνια και τρεις (0.3%) φοίτησαν επτά χρόνια. Από το σύνολο των μαθητών που διέρρευσαν 317 (32%) ήταν καταχωρημένοι στα αρχεία των σχολείων ότι διέκοψαν ή διαγράφηκαν, 325 (32.8%) ότι διέκοψαν φεύγοντας ξανά στις χώρες προέλευσης, 329 (33.2%) ότι διέκοψαν φεύγοντας προς άγνωστη κατεύθυνση και 20 (2%) διέκοψαν προσωρινά, επανεγγράφηκαν κάποια άλλη χρονιά και διέκοψαν εκ νέου οριστικά. Επίσης, η πλειοψηφία των μαθητών που διέρρευσαν 735 (74.2%) εγκατέλειψαν οριστικά, ενώ 236 (23.8%) εγκατέλειψαν προσωρινά

κι επανεγγράφηκαν σε κάποια τάξη αργότερα, 20 εγκατέλειψαν προσωρινά δύο φορές (από τους οποίους 14 εγκατέλειψαν οριστικά τη δεύτερη φορά και οι υπόλοιποι 6 προσωρινά, αφού επανεγγράφηκαν αργότερα, ακόμη και μετά τη δεύτερη εγκατάλειψη). Σχετικά με τη διαρροή κατά τάξεις εγκαταλείπουν: στην Α΄ τάξη 165 μαθητές (16.6% εκείνων που διέρρευσαν), στη Β΄ 201 (20.3%), στη Γ΄ 172 (17.4%), στη Δ΄ 126 (12.7%), στην Ε΄ 144 (14.5%) και στη ΣΤ΄ 183 (18.5%).

Στασιμότητα και επίδοση Εξετάσαμε επιπλέον, την ύπαρξη διαφορών ανάμεσα στις επιδόσεις των παλινοστούτων/μεταναστών μαθητών του δείγματος που έμειναν στάσιμοι κάποια φορά σε οποιαδήποτε τάξη, με εκείνους που δεν έμειναν καμιά φορά στάσιμοι². Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ανάλυσης έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις τάξεις (βλ. πίν. 2). Σε όλες τις περιπτώσεις οι μαθητές που δεν έμειναν στάσιμοι σε καμιά τάξη είχαν καλύτερες επιδόσεις από όσους έμειναν στάσιμοι κάποια φορά.

Επιδόσεις πριν και μετά τη στασιμότητα Για να διαπιστώσουμε, αν η στασιμότητα επηρεάζει αρνητικά ή όχι τη σχολική επίδοση των παλινοστούτων/μεταναστών μαθητών που τη βιώνουν έστω και μία φορά, εξετάσαμε τις επιδόσεις τους -ανά τομέα αξιολόγησης και ανά τάξη- πριν και μετά τη στασιμότητα³.

Από την ανάλυση των κατανομών συχνοτήτων κατά μέσο όρο, για όλες τις τάξεις που προηγήθηκαν και ακολούθησαν τη στασιμότητα και για κάθε τάξη στασιμότητας ξεχωριστά (ενδεικτικά παρουσιάζεται η Ε΄ τάξη στον πίν. 3), διαπιστώνεται ότι οι επιδόσεις των παλινοστούτων/μεταναστών που έμειναν στάσιμοι σε κάποια τάξη -συγκριτικά πριν και μετά τη στασιμότητα- δεν εμφανίζουν διαφορές. Το μεγαλύτερο ποσοστό έχει μέτριες ή χαμηλές βαθμολογίες, τόσο πριν όσο και μετά τη στασιμότητα. Συνεπώς, η στασιμότητα δεν απέφερε κέρδη (βελτίωση επίδοσης, ενίσχυση σχολικής σταδιοδρομίας) στους μαθητές που τη βίωσαν, αντίθετα, ενίσχυσε και αναπαρήγαγε τη σχολική αποτυχία, προδιαγράφοντας αρνητικά το σχολικό τους μέλλον. Λίγα παιδιά ανέβασαν τις επιδόσεις τους και εμφάνισαν άριστες επιδόσεις μετά από μία στασιμότητα. Οι κακές επιδόσεις λοιπόν, οδηγούν κατά κανόνα σε στασιμότητα και αυτή με τη σειρά της σε νέες κακές επιδόσεις.

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Από την πρώτη έρευνα αποδεικνύεται ότι η σχολική διαρροή με τα πρόδρομά της φαινόμενα (στασιμότητα, χαμηλή επίδοση) συνδέεται στενά με την κοινωνική προέλευση από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ενισχύεται από ένα οικογενειακό περιβάλλον, όχι μόνον περιορισμένων ή ανύπαρκτων δυνατοτήτων, αλλά και διαφορετικής κουλτούρας σε σχέση με ό, τι το σχολείο ρητά απαιτεί ή άρρητα θεωρεί ως προαπαιτούμενο από τους μαθητές του να ανταποκριθούν. Η αδυναμία του συγκεκριμένου περιβάλλοντος να υποστηρίξει το μαθητή στη σταδιοδρομία του παράγεται από τη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού ο οποίος, όχι μόνο μεταδίδει γνώσεις-ιδεολογία και κοινωνικές πρακτικές που νομιμοποιούν τα συμφέροντα και τις αξίες των κυρίαρχων ομάδων, αλλά και υποτιμά ή ακυρώνει τις πολιτισμικές αξίες και στάσεις, την πολιτισμική κληρονομιά, τη γλώσσα, τη γνώση, τη βιωμένη εμπειρία των γόνων χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα από πολύ νωρίς να ξεκινούν οι διεργασίες για τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Επιπλέον, η δεδομένη μονολιθική οργάνωση και λειτουργία του σχολικού μηχανισμού (ανελαστικά, μονοπολιτισμικά προγράμματα, περιορισμένα μέσα και υποδομές, ελλιπής

² Στη συγκεκριμένη ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney (εξαιτίας της μη κανονικότητας των δύο δειγμάτων). Από τον έλεγχο της πιθανής επίδρασης της διαφοράς μεγέθους των δύο δειγμάτων στα αποτελέσματα (Cohen 1988), προέκυψε μέτρια ως μεγάλη επίδραση, γι' αυτό και επιλέξαμε τυχαία επιμέρους δείγμα 550 μαθητών/τριών από τον ευρύτερο πληθυσμό των παλινοστούτων/μεταναστών που δεν είχαν μείνει στάσιμοι, έναντι 544 που είχαν μείνει στάσιμοι σε κάποια τάξη και πραγματοποιήσαμε νέα ανάλυση σε ισομεγέθη δείγματα.

³ Οι παρακάτω αναλύσεις αφορούν 532 από τα 544 παιδιά που έμειναν στάσιμα γενικά σε κάποια τάξη κατά τη σχολική τους πορεία. Τα υπόλοιπα 12 που έμειναν στάσιμα σε δύο διαφορετικές τάξεις εξαιρέθηκαν από τη διαδικασία, δεδομένου ότι η πρώτη στασιμότητα τα οδήγησε σε μια δεύτερη αργότερα, γεγονός που, ούτως ή άλλως, στοιχειοθετεί σχολική αποτυχία.

επιμόρφωση προσωπικού), καθώς και ο τόπος κατοικίας στις λιγότερο προνομιούχες ή υποβαθμισμένες περιοχές της πόλης όπου λειτουργεί και το σχολείο, αλληλεπιδρούν και συνεισφέρουν καθοριστικά στον κοινωνικό αποκλεισμό. Είναι φανερό ότι, τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και ο οικολογικός-κοινωνικοχωροταξικός παράγοντας (περιοχή και θέση σχολείου, τόπος κατοικίας μαθητή) συνδέονται στενά με τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική και μορφωτική καταγωγή των μαθητών, προκαλώντας και ενισχύοντας αντίστοιχα τις “παθολογικές” όψεις της σχολικής φοίτησης (σχολική αποτυχία, στασιμότητα, διαρροή) που προοιωνίζονται τον κοινωνικό αποκλεισμό (Λιάμπας 2001, σ. 176-203).

Από τη δεύτερη έρευνα γίνεται φανερό, ότι οι παλινοστούντες/μετανάστες μαθητές βιώνουν τη στασιμότητα σε κάποια τάξη σε ποσοστό αρκετά μεγάλο, παρά τις αποθαρρυντικές διατάξεις⁴ και μάλιστα, πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με τους ντόπιους (για τους οποίους το αντίστοιχο ποσοστό είναι μηδαμινό). Η διαφορά αυτή έγκειται επίσης στο γεγονός, ότι οι παλινοστούντες/μετανάστες υπολείπονται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο των ντόπιων συμμαθητών τους, όσον αφορά τις επιδόσεις στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Τουρτούρας 2005). Αρκετοί παλινοστούντες/μετανάστες μαθητές που έμειναν στάσιμοι σε κάποια τάξη, διέκοψαν αμέσως μετά τη φοίτησή τους. Η στασιμότητα υποθάλλει τον κοινωνικό αποκλεισμό και ιδιαίτερα η πολλαπλή στασιμότητα στην ίδια τάξη -διπλή ή τριπλή- οδηγεί σχεδόν απόλυτα σε σχολική διαρροή⁵. Ακόμη, από τη στασιμότητα δεν επέρχεται καμία βελτίωση⁶, αφού σε καμία τάξη που επαναλαμβάνεται, η επίδοση δε βελτιώνεται⁷.

Συγκριτικά στις δύο έρευνες, η οριστική εγκατάλειψη του σχολείου δεν παρουσιάζει σαφή τάση ως προς τον αριθμό των μαθητών που εγκαταλείπουν κατά τάξη, συνοδεύεται ωστόσο με χαμηλή επίδοση. Οι μαθητές που εγκαταλείπουν οριστικά πλειοψηφούν. Αρκετοί παλινοστούντες/μετανάστες και πολύ λιγότεροι γηγενείς εγκαταλείπουν προσωρινά και αρκετοί προτιμούν να μην εμφανίζονται παρά την εγγραφή τους.

Και από τις δύο έρευνες διαχρονικά, γίνεται φανερό πως οι μαθητές χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, συνήθως πλήττονται σε μεγάλο βαθμό από εκπαιδευτικό αποκλεισμό, υφίστανται συνθήκες εκπαίδευσης που επιδεινώνουν τη σχολική τους σταδιοδρομία και από πολύ νωρίς προδιαγράφεται το καθεστώς της σχολικής και κοινωνικής τους ύπαρξης. Η ανεπάρκεια του σχολικού μηχανισμού να άρει τα εμπόδια για την απορρόφηση των αναγκαίων εκπαιδευτικών αγαθών από τους μαθητές που τα έχουν ιδιαίτερα ανάγκη, αναπαράγει την κοινωνική ως εκπαιδευτική κρίση, που εκδηλώνεται ως κοινωνικός/εκπαιδευτικός αποκλεισμός με μορφή στασιμότητας, σχολικής αποτυχίας και διαρροής.

Βιβλιογραφία

- Βεργέτη, Μ. (1998), *Ομογενείς από την πρώην Σ. Ένωση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
 Βουιδάσκης, Β. (1999), *Η μαθητική διαρροή ως μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού*, στο: Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (Επιμέλεια), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός - αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
 Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (2000), *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση-Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*, Αθήνα, Gutenberg.
 Κάτσικας, Χ. (1998), *Αποκλεισμός από την Εκπαίδευση-Απόρριψη από την Εργασία. Η*

⁴ Για μια εκτενή συζήτηση πάνω στα προεδρικά διατάγματα, βλ. Παπακωνσταντίνου (1993).

⁵ Για το ρόλο της πολλαπλής επανάληψης μιας τάξης στην εγκατάλειψη του σχολείου, βλ. Roderick (1995) και Μυλωνά (2001).

⁶ Για κάποια βραχυπρόθεσμα μόνο και προσωρινά κέρδη στη σχολική επίδοση των παιδιών που έμειναν στάσιμα, βλ. Jimerson (1999). Για τις κακές δε σχολικές επιδόσεις μετά από μία στασιμότητα, βλ. Καψάλη (1994).

⁷ Οι λίγες περιπτώσεις των παλινοστούντων που βελτιώνουν τις επιδόσεις τους μετά τη στασιμότητα, αποδίδονται στις ιδιαίτερες κοινωνικοοικονομικές και μορφωτικές συνιστώσες των οικογενειών τους, αφού από την πρώτη έρευνα προέκυψε, ότι γενικά, διαρρέει ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών από τα μεσαία και υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ότι αυτή η διαρροή στην πραγματικότητα είναι πλασματική, επειδή σε ορισμένα σχολεία του δείγματος δεν ακολουθούνταν με συνέπεια οι τυπικοί κανόνες στη χορήγηση μεταγραφών π.χ. ενημέρωση μητρώου μαθητών και βιβλίου πιστοποιητικών σπουδών.

- περίπτωση των παιδιών των Ποντίων μεταναστών από την πρώην ΕΣΣΔ, στο: Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός, Αθήνα, Εξάντας.
- Καυάλης, Α. (1994), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Art of Text.
- Κετσετζοπούλου, Μ., Μπούζας, Ν. (1999), *Λειτουργίες της αγοράς εργασίας και κοινωνικός αποκλεισμός*, στο: Καραντινός, Δ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Φρονίμου, Ε., (Επιμέλεια), Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, Τόμος Α', (β' έκδοση), Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ευ., Τσιάκαλος, Γ. (1997), *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δ. Θεσσαλονίκη*, στο: Σκούρτου, Ε., (Επιμέλεια), Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης, Αθήνα, νήσος.
- Κυρίδης, Α. (1996), *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισης της*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Λιάμπας, Α. (2001), *Μορφές κατανομής πόρων στην εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων της Κεντρικής, Ανατολικής και Δυτικής ζώνης της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο 1974 – 1986*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Μπάγκαβος, Χ., Παπαδάκης, Μ., Παπλιάκου, Β. (2002), *Πληθυσμός και Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Εξελίξεις και προοπτικές*, Αθήνα, ΕΚΚΕ.
- Μυλωνάς, Θ. (2001), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Ομάδα Εργασίας (1981), *Μελέτη της οικιστικής ανάπτυξης της Θεσσαλονίκης*, Τ.Ε.Ε/Τμήμα Κεντρικής Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Παπαδόπουλος, Μ. (2001), *Σχολική Αποτυχία και Λειτουργικός Αναλφαβητισμός*, (β' μέρος), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχ. 117, σσ. 49-60.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993), *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Αθήνα, Έκφραση.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000), *Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*, στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, (δ' έκδοση), Αθήνα, Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. (1999), *Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα*, στο: Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (Επιμέλεια), Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός - αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τουρτούρας, Δ. Χ. (2005), *Σχολική Ενσωμάτωση και Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατίες της πρώην ΕΣΣΔ. Η περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία*, στο: Κασιμάτη, Κ., (Επιμέλεια), Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία, Αθήνα, Gutenberg.
- Χρυσάκης, Μ. (2005), *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες*, στο: Καραντινός, Δ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Φρονίμου, Ε., (Επιμέλεια), Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής, Τόμος Α', (δ' έκδοση), Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Bourdieu, P. (1977), *Cultural reproduction and social reproduction*, in: Karabel, J & Halsey, A.H., (eds), *Power and ideology in education*, Oxford University Press: New York.
- Bowman, J. L. (2005), *Grade Retention: Is it a help or Hindrance to Student Academic Success?*, Preventing School Failure, 49, No 3, p.p. 42-46, [on line], available: http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml
- Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, Academic Press, (3rd edition), New York.

- Coleman, J., et al. (1966), *Equality of educational opportunity*, D.C., K.S. Department of Health, Education.
- Driessen, G., Slegers, P. (2000), *Consistency of Teaching Approach and Student Achievement: An Empirical Test*, School Effectiveness and School Improvement, Vol. 11, No. 1, pp. 57-79.
- Hanafin, J., Lynch, A. (2002), *Peripheral Voices: parental involvement, social class and educational disadvantage*, British Journal of Sociology of Education, Vol. 23, No. 1.
- Horn, C. (2003), *High-Stakes Testing and Students: Stopping or Perpetuating a Cycle of Failure?*, Learner-Centered Principles: A Framework for Teaching, Vol. 42, No. 1, pp. 30-41.
- Hunt, M. H., Meyers, J., Davies, G., Meyers, B., Grogg, K. R., Neel, J. (2002), *A Comprehensive Needs Assessment to Facilitate Prevention of School Drop Out and Violence*, Psychology in the Schools, Vol. 39(4), pp. 399-416.
- Jimerson, R. S. (1999), *On the Failure of Failure: Examining the Association between Early Grade Retention and Education and Employment Outcomes during Late Adolescence*, Journal of School Psychology, Vol. 37, No. 3, pp. 243-272.
- Jimerson, R. S., Anderson, E. G., Whipple, D. A. (2002), *Winning the Battle and Losing the War: Examining the Relation between Grade Retention and Dropping Out of High School*, Psychology in the Schools, Vol. 39 (4), pp. 441-457.
- Lee, J. S., Bowen, K. N. (2006), *Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children*, American Educational Research Journal, 43, No 2, p.p.193-218, [online], http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.
- Pearce, R. R. (2006), *Effects of Cultural and Social Structural Factors on the Achievement of White and Chinese American Students at School Transition Point*, American Educational Research Journal, 43, No 1, p.p.75-101, [online], http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.
- Roderick, M. (1995), *Grade retention and school dropout: Policy debate and research questions*, The Research Bulletin, 15, pp. 88-92.
- Seaman, F. D., Yoo, Y. C. (2001), *The Potential for Even Start Family Literacy Programs to Reduce School Dropouts*, Preventing School Failure, 46, No 1, p.p. 42-46, [on line], available: http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.
- Somers, L. C., Piliawsky, M. (2004), *Drop-Out Prevention Among Urban, African American Adolescents: Program Evaluation and Practical Implications*, Preventing School Failure, 48, No 3, p.p.17-22, [online], http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.
- Tucker, M. C., Porter, T., Reinke, M. W., Herman, C. K., Ivery, D. P., Mack, E. C., Jackson, S. E. (2005), *Promoting Teacher Efficacy for Working with Culturally Diverse Students*, Preventing School Failure, 50, No 1, p.p.29-34, [online], available: http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.
- Yeung, A. S., Marsh, W. H., Suliman, R. (2000), *Can two Tongues Live in Harmony: Analysis of the National Education Longitudinal Study of 1988 (NELS88) Longitudinal Data on the Maintenance of Home Language*, American Educational Research Journal, Vol. 37, No. 4, pp. 1001-1026.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Η διαρροή κατά σχολικό έτος

Δ Ι Α Ρ Ρ Ο Η

Έτος	Μαθητές που παρέμειναν γραμμένοι	που Εγκατέλειψαν οριστικά	Δεν εμφανίστηκαν	Εγκατέλειψαν προσωρινά -επανεγγράφηκαν
74-75	45.818	48	6	
75-76	48.086	37	12	
76-77	47.137	26	7	
77-78	42.384	13	2	
78-79	38.973	29	5	

79-80	38.511	19	3	1
80-81	38.179	34	5	
81-82	37.094	56	14	2
82-83	36.793	42	5	
83-84	36.082	36	8	
84-85	35.798	53	13	1
85-86	34.963	59	14	2

ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Διαφορές επίδοσης ανάμεσα στα παιδιά που έμειναν στάσιμα σε κάποια τάξη και σε εκείνα που προχώρησαν κανονικά

Τομείς Γνωστικά αντικείμενα	αξιολόγησης-Κατηγορίες παιδιών*	Αριθμός παιδιών	Μέσος όρος βαθμολογιών**	τάξεων-των
Γλώσσα Α' τάξης	1	270	140,52	
	2	79	292,84	
Μαθηματικά Α' τάξης	1	270	139,78	
	2	81	296,72	
Γενικός Βαθμός Α' τάξης	1	270	139,98	
	2	80	295,38	
Γλώσσα Β' τάξης	1	148	84,29	
	2	61	155,25	
Μαθηματικά Β' τάξης	1	148	83,13	
	2	61	158,06	
Γενικός Βαθμός Β' τάξης	1	148	83,20	
	2	60	157,03	
Γλώσσα Γ' τάξης	1	300	229,73	
	2	264	342,47	
Μαθηματικά Γ' τάξης	1	300	233,46	
	2	266	339,93	
Γενικός Βαθμός Γ' τάξης	1	299	232,21	
	2	265	339,24	
Γλώσσα Δ' τάξης	1	276	231,22	
	2	266	313,30	
Μαθηματικά Δ' τάξης	1	277	229,31	
	2	266	316,46	
Γενικός Βαθμός Δ' τάξης	1	277	231,84	
	2	265	312,95	
Γλώσσα Ε' τάξης	1	245	229,53	
	2	272	285,54	
Μαθηματικά Ε' τάξης	1	247	226,74	
	2	274	291,88	
Γενικός Βαθμός Ε' τάξης	1	244	231,43	
	2	273	283,64	
Γλώσσα ΣΤ' τάξης	1	184	204,16	
	2	278	249,60	
Μαθηματικά ΣΤ' τάξης	1	184	194,59	
	2	280	257,41	
Γενικός Βαθμός ΣΤ' τάξης	1	183	201,92	
	2	279	250,90	

*Στην κατηγορία 1 ανήκουν τα παιδιά που έμειναν στάσιμα και στη 2 εκείνα που προχώρησαν κανονικά.

**Οι βαθμολογίες είναι κωδικοποιημένες αρχικά με: 1=βαθμοί κάτω από τη βάση, 2=Γ,5,6, 3=B,7,8 και 4=A,9,10 και σε επόμενη φάση έχουν αναχθεί σε κατηγορίες-τάξεις

βαθμολογιών, προκειμένου να καταστεί δυνατή η εφαρμογή του συγκεκριμένου στατιστικού κριτηρίου.

Πίνακας 3. Συγκεντρωτική παρουσίαση των επιδόσεων στις τάξεις που προηγήθηκαν και σε εκείνη που ακολούθησε τη στασιμότητα στην Ε΄ Δημοτικού

Βαθμολογία	Επιδόσεις πριν τη στασιμότητα						Επιδόσεις μετά τη στασιμότητα					
	Γλώσσα		Μαθηματικά		Γενικός Βαθμός		Γλώσσα		Μαθηματικά		Γενικός Βαθμός	
	ΜΟ	%	ΜΟ	%	ΜΟ	%	ΜΟ	%	ΜΟ	%	ΜΟ	%
1-2	4,3	11,6	4,8	13,0	4,8	13,0	16	43,2	16	43,2	10	27,0
3	2,3	6,2	1,5	4,1	1,3	3,5	7	18,9	6	16,2	12	32,4
4	---	---	,5	1,3	,5	1,3	2	5,4	3	8,1	4	10,8

*Οι κατηγορίες των βαθμολογιών στους πίνακες 2-6 αντιστοιχούν σε βαθμούς Γ,5,6 και κάτω από τη βάση οι 1-2, σε Β,7,8 η κατηγορία 3 και σε Α,9,10 η κατηγορία 4.

**Στη στήλη με το Μ.Ο. καταγράφεται ο αριθμός των παιδιών που κατά μέσο όρο παίρνουν τον αντίστοιχο βαθμό σε κάθε τάξη και στη διπλανή στήλη καταγράφονται τα αντίστοιχα ποσοστά επί του συνόλου των παιδιών που έμειναν στάσιμα στη συγκεκριμένη τάξη.