

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

"ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΚΑΙ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ. ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΕΥΡΩΠΗ"



Μαθητική διαρροή: 'Θεατές ή αγωνιστές στο στίβο της ζωής';

Ονοματεπώνυμο: **ΚΑΡΥΩΤΑΚΗ ΜΑΡΙΑ** (Α.Μ: 99040)

Επιβλέπουσα Επιτροπής: **ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ ΕΛΕΝΗ**, λέκτορας

Μέλη Επιτροπής: **ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ**, λέκτορας

ΣΑΪΤΗ ΑΝΝΑ, λέκτορας

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2003

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ερευνά τη μαθητική διαρροή με επίκεντρο το Δήμο Κορυδαλλού, δυτικής Αττικής. Έχει ως στόχο να αποδώσει μία πλήρη εικόνα των μαθητών που διακόπτουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, καθώς και του περιβάλλοντός τους. Η οικογένεια παρουσιάζεται ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας στην απόφαση των παιδιών να εγκαταλείψουν το σχολείο και η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση της είναι το κοινό σημείο μεταξύ όλων των παιδιών. Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι δευτερεύοντες παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθητική διαρροή είναι τα προβλήματα με τα μαθήματα, το κίνητρο για εργασία, είτε στην εργασία των γονιών είτε μαζί με τους γονείς, καθώς και η έλλειψη αυτοπεποίθησης και κινήτρων των νέων. Προκύπτει, λοιπόν, το γενικό συμπέρασμα ότι η μαθητική διαρροή είναι ένα πολυπαραγοντικό πρόβλημα που παίρνει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος.

Η επαγγελματική αποκατάσταση των νέων που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται ικανοποιητική συγκριτικά με άλλες εκπαιδευτικές ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι οι απόφοιτοι Λυκείου. Ειδικά, στις Κεντρικές και Βόρειες Ευρωπαϊκές χώρες όπου η οικονομική κατάσταση είναι καλύτερη και οι εκπαιδευτικές διέξοδοι που παρέχονται στους νέους ηλικίας 14 έως 18 ετών είναι πολλαπλές, τα ποσοστά ανεργίας είναι ακόμη χαμηλότερα. Ωστόσο, οι νέοι που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο και δε βρήκαν δουλειά σε σύντομο χρονικό διάστημα, περίπου ενός έτους, από τη χρονική στιγμή της εγκατάλειψης είναι πολύ δύσκολο να το καταφέρουν. Το νεαρό της ηλικίας αποτελεί το κίνητρο για πρόσληψη από πλευράς εργοδοτών και η εμπειρία αποτελεί ένα μέσο διατήρησης της θέσης εργασίας από πλευράς εργαζομένων.

Το πρόβλημα της μαθητικής διαρροής επιλέχθηκε από την ερευνήτρια γιατί αποτελεί ένα πολυδιάστατο πρόβλημα και μια μακρά διαδικασία. Με την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και κατ' επέκταση της μαθητικής διαρροής, δημιουργούνται τα θεμέλια της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού επιπέδου περισσότερων νέων ανθρώπων και επιτυγχάνεται καλύτερος επαγγελματικός προσανατολισμός που συνδέεται με την καλύτερη διοίκηση των ανθρώπινων πόρων. Ο επαγγελματικός προσανατολισμός

συμβάλλει στην αντιμετώπιση τόσο της μαθητικής διαρροής όσο και στη μακροχρόνια καταπολέμηση της ανεργίας. Άρα, η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται με την ανάπτυξη και την πρόοδο των κοινωνιών.

Σελ.

Περίληψη	III
----------	-----

Περιεχόμενα	IV
-------------	----

Εισαγωγή	VII
----------	-----

Ενότητα Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ιστορική ονοδρομή της ελληνικής εκπαίδευσης

1.1 Ομηρικό χρόνο	1
1.2 Προκλασική και Κλασική Αθήνα	2
1.3 Σικελιστική αγωγή	4
1.4 Ελληνιστικοί χρόνοι	5
1.5 Βυζαντινοβυζαντινοί χρόνοι	6
1.6 Οθωμανική εποχή	7
1.7 Η περίοδος Τουρκοκρατίας 1453-1821	10
1.8 Η περίοδος μετά την απελευθέρωση και μέχρι το τέλος του 19 ^{ου} αιώνα	11
1.9 Η νεότερη εκπαιδευτική ιστορία	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Σχολική αποτυχία

2.1 Έννοιες, μορφές και δείκτες σχολικής αποτυχίας	17
2.2 Το πείραγμα από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	19
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση-αίτια σχολικής αποτυχίας	21
2.4 Οι ψυχολογικοποιητικές επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Σχολική διαρροή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.1 Η σχολική διαρροή στην Ελλάδα	Σελ.
-----------------------------------	------

Περίληψη	II
----------	----

Περιεχόμενα	IV
-------------	----

Εισαγωγή	VII
----------	-----

Ενότητα Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ιστορική αναδρομή της ελληνικής εκπαίδευσης

1.1 Ομηρικά χρόνια	1
1.2 Προκλασική και Κλασική Αθήνα	2
1.3 Σπαρτιατική αγωγή	4
1.4 Ελληνιστικοί χρόνοι	5
1.5 Ελληνορωμαϊκοί χρόνοι	6
1.6 Βυζαντινή εποχή	7
1.7 Η περίοδος Τουρκοκρατίας 1453-1821	10
1.8 Η περίοδος μετά την απελευθέρωση και μέχρι το τέλος του 19 ^{ου} αιώνα	11
1.9 Η νεότερη εκπαιδευτική ιστορία	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Σχολική αποτυχία

2.1 Έννοια, μορφές και δείκτες σχολικής αποτυχίας	17
2.2 Το πέρασμα από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	19
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση-αίτια σχολικής αποτυχίας	21
2.4 Οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας	43

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Σχολική διαρροή

3.1	Η σχολική διαρροή στην Ελλάδα	46
3.2	Σχολική διαρροή και αγορά εργασίας	51
3.3	Σχολική διαρροή στο εξωτερικό-Βιβλιογραφικές αναφορές	55

Ενότητα Β: ΈΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ποσοτικά & ποιοτικά στοιχεία για τη μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο

4.1	Σκοπός της έρευνας	66
4.2	Μεθοδολογία της έρευνας	66
4.3	Αποτελέσματα της έρευνας	69
4.3.1 Προφίλ των νέων του δείγματος		
4.3.1.1	Έτος Γέννησης	69
4.3.1.2	Φύλο	70
4.3.1.3	Ηλικία	71
4.3.2 Οικογενειακό περιβάλλον των νέων		
4.3.2.1	Επίπεδο Εκπαίδευσης Γονέων	72
4.3.2.2	Εργασιακή Κατάσταση Γονέων	74
4.3.2.3	Κατηγορία Εργασίας Γονέων	75
4.3.2.4	Οικογενειακή Κατάσταση	76
4.3.2.5	Η θέση του Παιδιού στην Οικογένεια	78
4.3.2.6	Η Κατοικία του Μαθητή την Περίοδο της Εγκατάλειψης	79
4.3.3 Διακοπή φοίτησης		
4.3.3.1	Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου	80
4.3.3.2	Λόγοι διακοπής της φοίτησης	81
4.3.3.3	“Ήξεραν ότι το Γυμνάσιο είναι Υποχρεωτικό;”	83
4.3.3.4	“Έχουν μετανιώσει για την απόφαση να εγκαταλείψουν το Γυμνάσιο;”	84
4.3.3.5	Στάση Γονέων	85
4.3.3.6	Στάση Καθηγητών	86

4.3.4 Εργασιακή πορεία των νέων

4.3.4.1 “Τι έκανε τον καιρό που διέκοψε;”	87
4.3.4.2 Τωρινή Απασχόληση	88
4.3.4.3 Κατηγορία Τωρινής Απασχόλησης	89
4.3.4.4 Ικανοποίηση από την Τωρινή Απασχόληση	90

4.3.5 Επαγγελματικά σχέδια των νέων

4.3.5.1 “Έχει Επαγγελματικά Σχέδια;”	91
4.3.5.2 Επαγγελματική πληροφόρηση	92
4.3.5.3 Επαγγελματικές προσδοκίες	93
4.3.5.4 Σιγουριά για τα Μέλλοντικά Επαγγελματικά Σχέδια	94

4.3.6 Προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ.)

4.3.6.1 Επιθυμία των νέων για συμμετοχή σε Προγράμματα Ε.Ε.Κ.	95
4.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων	96
4.5 Αποτελέσματα συσχετίσεων	105

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: Συμπεράσματα128

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Προτάσεις134

Ενότητα Γ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ142

Ενότητα Δ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ150

Εισαγωγή

Οι νέοι που έχουν εγκαταλείψει την υποχρεωτική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν τόσο οικογενειακά όσο και επαγγελματικά προβλήματα. Αν και η αγορά εργασίας χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη στενότητα σε όλες τις κοινωνίες του κόσμου, οι νέοι που εγκαταλείπουν το σχολείο βρίσκουν εργασία σε ένα ικανοποιητικό ποσοστό (Σαϊτή, 2000; Dekkers, Claassen, 2001; Thurow, 1975; Vries, 1993b). Ειδικότερα, στις πιο ανεπτυγμένες χώρες της Ευρώπης, όπου έχουν προωθηθεί οι Ευρωπαϊκές Πρωτοβουλίες για την καταπολέμηση της ανεργίας, η μαθητική διαρροή αντιμετωπίζεται πιο δραστικά μέσω προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Στην Ελλάδα τα πράγματα στον τομέα αυτό βρίσκονται ακόμα σε ερευνητικό επίπεδο. Κατά συνέπεια, τα προγράμματα καταπολέμησης της μαθητικής διαρροής είναι πολύ περιορισμένα. Πάντως, τα προγράμματα αυτά θα συνέβαλαν τόσο στην καταπολέμηση της μακροχρόνιας ανεργίας όσο και στην ενίσχυση της μονιμότητας σε μια θέση εργασίας.

Η γεωγραφική κατανομή της μαθητικής διαρροής είναι έντονη στις νησιωτικές περιοχές, καθώς και στο νομό Ηλείας, Λακωνίας, Ευρυτανίας, Ροδόπης και Ξάνθης, ενώ στην Αττική παρουσιάζεται το μικρότερο ποσοστό διαρροής. Από τη σχετική έρευνα προκύπτει ότι στο Δήμο Κορυδαλλού το ποσοστό διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι περίπου 3,5% για τα έτη 1999 - 2002 και ένα στα δύο παιδιά προερχόταν από οικογένειες που δεν ανήκαν σε ειδικές περιπτώσεις. Τα περισσότερα είναι αγόρια, σταμάτησαν στην Α' Γυμνασίου και εργάστηκαν στην πλειοψηφία τους. Η στάση των γονέων ήταν συγκαταβατική, ενώ οι καθηγητές προσπάθησαν να τους μεταπείσουν. Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί ότι οι περισσότεροι νέοι δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε κάποιο πρόγραμμα Επαγγελματικής Κατάρτισης που αποδεικνύει ότι δεν έχουν συνδέσει την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τα επαγγελματικά τους σχέδια. Στο σημείο αυτό φαίνεται η έλλειψη ενημέρωσης και επαγγελματικού προσανατολισμού από πλευράς του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Υπουργείου Εργασίας και

Κοινωνικών Ασφαλίσεων (Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου, 1996).

Η μελέτη διαιρείται σε έξι κεφαλαία από τα οποία τα πέντε πρώτα ανήκουν στο θεωρητικό μέρος και το έκτο είναι αφιερωμένο στην Έρευνα Πεδίου. Το **πρώτο κεφάλαιο** αφιερώνεται σε μια *ιστορική ανάδρομη* της εκπαίδευσης και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πολλαπλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επέτειναν το φαινόμενο της μαθητικής εγκατάλειψης. Το **δεύτερο κεφάλαιο** αναφέρεται στη σχολική αποτυχία και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα *αίτια της μαθητικής διαρροής* είναι *πολλαπλά και αλληλοεξαρτώμενα*. Το **τρίτο κεφάλαιο** αναφέρεται στη σχολική διαρροή σε πανελλήνιο επίπεδο, την οποία και εντοπίζει *σε μεγαλύτερο βαθμό* στις *νησιωτικές και αγροτικές περιοχές*. Οι νέοι αυτοί αντιμετωπίζοντας είτε σοβαρά προβλήματα με τα μαθήματά τους είτε οικονομικά προβλήματα, στρέφονται στην αγορά εργασίας. Οι περισσότεροι που εργάζονται, είναι και ικανοποιημένοι από τη νέα τροπή που έχει λάβει η ζωή τους. Στο **τέταρτο κεφάλαιο** δίνεται η σχολική διαρροή και η σχέση της με την αγορά εργασίας. Αν και οι άνεργοι άνω των 25 ετών που διαθέτουν απολυτήριο Δημοτικού αυξήθηκαν τη δεκαετία του 2000, συγκριτικά με τα ανώτερα εκπαιδευτικά επίπεδα το μεγαλύτερο πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι απόφοιτοι Λυκείου. Το **πρόβλημα** της ανεργίας των νέων και ειδικά *των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων όπως είναι οι ανειδίκευτοι νέοι, απασχολεί όλες τις χώρες*.

Έτσι, στο **πέμπτο** παρουσιάζονται ερευνητικές εργασίες με θέμα τη μαθητική διαρροή στο εξωτερικό. Το μεγαλύτερο πρόβλημα ανεργίας των ανειδίκευτων νέων παρουσιάζεται στις χώρες της Νότιας Ευρώπης σε σχέση με τις χώρες της Κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης. Τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν είτε θετικά προσφέροντας τη δυνατότητα επιλογής σχολείου με πρακτικό ή θεωρητικό χαρακτήρα σε ηλικία μόλις 12 ετών όπως συμβαίνει στη Γερμανία, είτε διαφέρουν αρνητικά όπως στην Ελλάδα, τη Γαλλία, την Ολλανδία, την Ισπανία όπου η φοίτηση είναι ενιαία μέχρι την ηλικία των 15 ετών. Εκτός, όμως, από τον επαγγελματικό προσανατολισμό, *οι νέοι που τελικά εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση πρέπει να μπορούν να συμμετέχουν σε κάποιο Πρόγραμμα Κατάρτισης*. Αυτή τη

δυνατότητα διερευνά το Υπουργείο Παιδείας και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με την οικονομική υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Στο **έκτο κεφάλαιο** παρουσιάζεται η Έρευνα Πεδίου στην περιοχή του δήμου Κορυδαλλού. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνει κανείς ότι *το κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον των νέων που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι χαμηλό και συνδέεται άμεσα με τη σχολική επίδοση κάθε μαθητή*. Επίσης, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματος που βρήκαν *μερικής απασχόλησης εργασία* μετά την εγκατάλειψη του σχολείου, τη διατήρησαν. Τέλος, στο **έβδομο κεφάλαιο** αναφέρονται τα συνολικά συμπεράσματα και οι προτάσεις-Κοινοτικές Πρωτοβουλίες πρόληψης ή περιορισμού του φαινομένου με επίκεντρο τις ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II έχει ως στόχο τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων της χώρας. *Η πρόληψη της σχολικής διαρροής πρόκειται να υλοποιηθεί μέσω της προώθησης της εξατομικευμένης διδασκαλίας και του ολοήμερου σχολείου*.

Για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης συμμετείχαν πολλά άτομα, τα οποία νιώθω ότι πρέπει να ευχαριστήσω. Από τον χώρο του **Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου**, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιστημονική υπεύθυνο της μελέτης αυτής λέκτορα κα. Θεοδωροπούλου Ελένη, κατ' αρχάς για την καθοδήγησή της στην επιλογή του θέματος, το οποίο όσο περισσότερο το μελετούσα τόσο το έβρισκα ενδιαφέρον και ταυτόχρονα ιδιαίτερης επιστημονικής βαρύτητας. Έπειτα, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για τις επιστημονικές υποδείξεις της, πάντα με καλή διάθεση, με στόχο την επιστημονική αρτιότητα του περιεχομένου, αλλά και την πρέπουσα διαμόρφωση και παρουσίασή του. Ευχαριστώ, επίσης, την κα. Κουτρούμπα Κωνσταντίνα και την κα. Σαϊτή Άννα, λέκτορες, για τη συνεισφορά τους στην πληρότητα και την ακρίβεια της εργασίας αυτής. Εκτιμώ ιδιαίτερα την προθυμία τους για συνεργασία και την ενθάρρυνση για την πορεία βελτίωσης της μελέτης. Ακόμα, ευχαριστώ τις κυρίες Ελένη Σαρδιανού και Σοφία Προβατάρη για την "ανεπίσημη", κι όμως, πολύτιμη επιστημονική και ηθική συμπαράστασή τους.

Σε ό,τι αφορά τη **διεξαγωγή της έρευνας**, ευχαριστώ τις κυρίες Γουρδομιχάλη Δήμητρα, καθηγήτρια του 3^{ου} Γυμνασίου Κορυδαλλού, Κακλαμάνη Κωνσταντίνα, διευθύντρια του 9^{ου} Γυμνασίου Κορυδαλλού, Καραμαργιού Καλλιόπη, υποδιευθύντρια του 7^{ου} Γυμνασίου Κορυδαλλού, Μωραΐτη Ξανθή, διευθύντρια του 4^{ου} Γυμνασίου Κορυδαλλού και Φλέγκα Ιωάννα, διευθύντρια του 3^{ου} Γυμνασίου Κορυδαλλού, χωρίς τη συνεργασία των οποίων δεν θα μπορούσε να υπάρξει αυτή η έρευνα. Τόσο, βέβαια, η αναζήτηση όσο και η επικοινωνία με τα άτομα του δείγματος ήταν δύσκολη μια και τα περισσότερα είχαν αλλάξει τόπο διαμονής, τηλέφωνο επικοινωνίας, εργαζόνταν πολλές ώρες και σε ορισμένες περιπτώσεις οι γονείς αρνήθηκαν να επιτρέψουν στα παιδιά τους να απαντήσουν σε οποιαδήποτε ερώτηση. Σημειώνεται ότι στην πλειοψηφία τους οι γονείς ήταν πολύ ευγενικοί και συζητήσιμοι.

Λίγα λόγια θα 'θελα να αφιερώσω στην οικογένειά μου που με ενίσχυσε ψυχολογικά, ηθικά, αλλά και οικονομικά ώστε να ανταπεξέλθω στις απαιτήσεις μιας πτυχιακής μελέτης...

Ευχαριστώ ως Ουγκώ ή Ηρακλή.

Σε εκείνες τις χρόνους, οι Έλληνες ήταν οι φυσικοί οίκτρες και ήταν χωρισμένοι σε δυο κοινωνικές τάξεις. Η πρώτη αποτελούσε την αριστοκρατία, από το πολυπλήθες σύνολο των γνησίων, που είχαν και τον χειροτεχνών αποκλειστεί τη δεύτερη. Οι γόνι της ελεύθερης τάξης κοιτούσαν στην σχολή του Πλάτωνα για ουστηματικές σπουδές, από τα παιδιά του λαού έβλεπαν στο σπίτι μεγάλους. Στη σχολή των Κενταύρων έδωσαν σπουδής της σιγής έδωσαν, που οποίους ο έρως μεταμόρφωσε σε "πυρόδωρους", στην ηρωική του να υπογραμμίσει τον ελληνή χαρακτήρα της σχολής. Το όλοιο ήταν το "όλοιο καταπύδεν" της αριστοκρατίας και οι ελληνικές αποτελούσαν την τάξη των σπένων στη Σολόνα νομισμοί.

Η σγωγή των παιδών του λαού γνώσαν, στο πλαίσιο της θεωρημένης τότε αριστοκρατίας, από τον πατέρα, τη μητέρα και τους συγγενών/όντες ή παρυσμένους αριστοκράτες. Από δεύτερο λόγο, η κριτική με τις καρτίες τους αλληπτούς, πόντες και τις άλλες πολλές εκδηλώσεις της σπουδής επί των μελών της συμπεριλαμβανόμενες, όλο όλοιο ευκαταφρόνητες, επιδράσεις.

Ενότητα Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Ιστορική αναδρομή της ελληνικής εκπαίδευσης

1.1 Ομηρικά χρόνια

Η αφετηρία της ελληνικής εκπαίδευσης χάνεται στα βάθη των αιώνων. Η διαπαιδαγώγηση των παιδιών ξεκινούσε πάντοτε από τους γονείς. Η συστηματική αγωγή, η λεγόμενη εκπαίδευση, χρειάστηκε αρκετούς αιώνες ώσπου να κάνει την εμφάνισή της. Οι πρώτες για την αγωγή των νέων, πληροφορίες βρίσκονται στα αρχαιότερα από τα διασωθέντα γραπτά μνημεία, την **Ιλιάδα** και την **Οδύσσεια**, τα οποία και γαλούχησαν με τους στίχους και τις ιδέες τους γενιές ανθρώπων. Η χρονική περίοδος, στην οποία αναφέρονται, εκτείνεται από το 1100 ως το 800 π.Χ. και είναι γνωστή ως Ομηρική ή Ηρωική.

Σε εκείνους τους χρόνους, οι Έλληνες ζούσαν σε φεουδαρχικό σύστημα και ήταν χωρισμένοι σε δυο κοινωνικές τάξεις. Η πρώτη περιελάμβανε την ολιγάριθμη αριστοκρατία, ενώ το πολυπληθές σύνολο των γεωργών, ποιμένων και των χειροτεχνών αποτελούσε τη δεύτερη. Οι γόννοι της ιθύνουσας τάξης κατευθύνονταν στη **σχολή του Πηλίου** για συστηματικές σπουδές, ενώ τα παιδιά του λαού έμεναν στο σπίτι απαιδευτα. Στη **σχολή των Κενταύρων** δίδασκαν σοφοί της εποχής δάσκαλοι, τους οποίους ο θρύλος μεταμόρφωσε σε "ιππάνθρωπους", στην προσπάθειά του να υπογραμμίσει τον ευγενή χαρακτήρα της σχολής. Το άλογο ήταν το "σήμα κατατεθέν" της αριστοκρατίας και οι ευγενείς αποτέλεσαν την τάξη των ιππέων στη Σολώνεια νομοθεσία.

Η αγωγή των παιδιών του λαού γινόταν, στα πλαίσια της διευρυμένης τότε οικογένειας, από τον πατέρα, τη μητέρα και τους συγκατοικούντες ή παροικούντες συγγενείς τους. Κατά δεύτερο λόγο, η κοινότητα με τις εορτές, τους αθλητικούς αγώνες και τις άλλες ποικίλες εκδηλώσεις της, ασκούσε επί των μελών της συμπληρωματικές, όχι όμως ευκαταφρόνητες, επιδράσεις.

Οι επιδιώξεις της αγωγής της λαϊκής τάξης ήταν ριζικά διαφορετικές από εκείνες της αριστοκρατίας, αφού διαφορετικός ήταν και ο ρόλος της καθεμιάς. Ο νέος της κατώτερης τάξης ήταν ευχαριστημένος αν κατόρθωνε να αποκτήσει τις αναγκαίες για την επιβίωσή του δεξιότητες και τις βασικές, για τη συμβίωση με άλλους, αρετές. Η αγωγή των παιδιών της τάξης των ευγενών είχε ως στόχο την απόκτηση ρητορείας, ανδρείας, μετριοφροσύνης, φιλοξενίας και εγκράτειας.

Η αγωγή των γυναικών είχε διαφορετική κατεύθυνση από αυτή των ανδρών. Τα ιδανικά για την γυναίκα εκείνης της εποχής συμπυκνώνονταν στη νοικοκυροσύνη, τη συζυγική πίστη και την ομορφιά.

Τα Ομηρικά έπη και η διατυπωμένη σε αυτά παιδευτική πράξη και θεωρία που εφαρμόστηκε στα ηρωικά χρόνια δεν άφησαν ανεπηρέαστη την αρχαία σπαρτιατική και αθηναϊκή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα (Παπαδόπουλος, 1985; Γιαννικόπουλος, 1999):

- Η σωματική άσκηση και τα αθλήματα συνεχίστηκαν, με μεγαλύτερη ένταση, ως τους τελευταίους σχεδόν αιώνες της αρχαιότητας.
- Το ιδανικό του δεινού ρήτορα και του γενναίου πολεμιστή της Ομηρικής εποχής επιβίωσε στην Κλασική Περίοδο.
- Η μουσική αποτέλεσε βασικό μάθημα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Κλασικής Αθήνας.
- Η καλλιέργεια ποικίλων αρετών στους νέους αποτέλεσε έναν από τους βασικότερους σκοπούς της σπαρτιατικής και της αθηναϊκής εκπαίδευσης.

1.2 Προκλασική και Κλασική Αθήνα

Στην Προκλασική και Κλασική Αθήνα προσχολική αγωγή δεν υπήρχε. Τη φροντίδα και αγωγή των νηπίων είχαν στο σπίτι η μητέρα και η τροφός ή τίτθα, στην περίπτωση που θήλαζε το μικρό. Η πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης είναι το **διδασκαλείο** ή γραμματείο ή γραμματοδιδασκαλείο για παιδιά ηλικίας 7-12 ετών περίπου. Εμφανίζεται γύρω στον 7^ο αιώνα π.Χ. και σχετικές ρυθμίσεις περιλαμβάνονται στη

νομοθεσία του Σόλωνα. Πρόκειται για ιδιωτικά σχολεία, τριετούς φοίτησης, με διδάσκοντες, τον γραμματιστή και τον κιθαριστή. Ο πρώτος διδάσκει ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, μύθους, καθώς και ανάγνωση και απαγγελία ποιητικών έργων του Ομήρου. Ο δεύτερος διδάσκει μουσική με λύρα και κιθάρα. Γραμματιστές γίνονταν άτομα χαμηλής κοινωνικής θέσης και εκτίμησης, αρκεί να γνώριζαν γραφή και ανάγνωση.

Σημειώνεται ότι η γραφή ήταν κεφαλαιογράμματα, χωρίς τόνους και χωρίς δυσκολίες ορθογραφίας, γιατί οι αρχαίοι Έλληνες έγραφαν περίπου όπως πρόφεραν τις λέξεις. Η μικρογράμμη γραφή καθιερώθηκε τον 8^ο με 9^ο αιώνα, κατά τους ελληνιστικούς χρόνους. Ως προς την κατεύθυνση των γραμμάτων, αρχικά η γραφή ήταν από τα δεξιά προς τα αριστερά, όπως έγραφαν οι Φοίνικες και οι Άραβες. Αργότερα οι Έλληνες επινόησαν τη «βουστροφηδόν» γραφή, που είναι αριστερόστροφη στον πρώτο στίχο, δεξιόστροφη στο δεύτερο. Προς το τέλος του 6^{ου} αιώνα π.Χ. καθιέρωσαν τη δεξιόστροφη γραφή που ισχύει ως σήμερα.

Την ψυχοσωματική καλλιέργεια των παιδιών συμπλήρωνε η φοίτησή τους στην **παλαιστρα**, όπου διδάσκονταν και ασκούσαν από τον παιδοτρίβη και το γυμναστή σε απλές, αρχικά, ασκήσεις δρόμου, άλματος και βαθμιαία σε δυσκολότερες.

Οι πατεράδες ασχολούνταν μόνο με πολιτικές και ιδιωτικές υποθέσεις και δραστηριότητες και τον πόλεμο. Έτσι, βοηθός στην ολοήμερη φοίτηση του παιδιού ήταν ο παιδαγωγός του που προσλάμβαναν, κυρίως, οι εύποροι γονείς. Έργο του ήταν να προστατεύει το παιδί από κάθε κίνδυνο, να μεταφέρει την πινακίδα ή δέλτο ή δελτίο, παπύρους ή περγαμηνές σε μεγαλύτερες τάξεις, τον άβακα, τις ψήφους και τους αστραγάλους για την αριθμητική, καθώς και το μουσικό όργανο. Ακόμα, επέβλεπε και βοηθούσε στη μελέτη του παιδιού στο σπίτι και τέλος, φρόντιζε για την ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού με απαγορεύσεις και τιμωρίες.

Η δεύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης συντελούνταν στις παλαιστρες και, κυρίως, στα **γυμνάσια** που ίδρυε και συντηρούσε η Πολιτεία. Σε αυτά φοιτούσαν τα μειράκια ή νεανίσκοι, ηλικίας 13-17 ετών. Από 18 ετών, οι έφηβοι ελεύθερων πολιτών,

εγγράφονταν σε κατάλογο και εκπαιδεύονταν δύο έτη σε γυμνάσια, μέσου και ανωτέρου επιπέδου, σχολεία όπου διδάσκονταν όχι μόνο σωματική αγωγή αλλά και γράμματα, γεωμετρία, ρητορική και μουσική. Τέτοια γυμνάσια ήταν: το Γυμνάσιον του ήρωα Ακαδήμου, στον Έξω Κεραμεικό, το Γυμνάσιον του Λυκείου, πλησίον του ναού Λυκείου του Απόλλωνα, το Γυμνάσιον του Πτολεμαίου.

Η αρχική εμφάνιση της ανώτερης-ανώτατης εκπαίδευσης διαμορφώθηκε με την εμφάνιση των Σοφιστών, που υποστήριζαν την πολιτική και ρητορική μόρφωση, και στη συνέχεια με την αντίθεση Σωκράτη-Σοφιστών και την υποστήριξη από τον πρώτο της ηθικής μόρφωσης που στηρίζεται στην αληθινή γνώση. Η συστηματοποίηση, όμως, της ανώτερης-ανώτατης εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με τη **Σχολή του Πυθαγόρα** στον Κρότωνα της Κάτω Ιταλίας και με τις **Ιατρικές Σχολές Κνίδου, Κρότωνα και Κυρήνης**. Η Σχολή του Πυθαγόρα είναι η μοναδική ανώτερη σχολή της αρχαιότητας που δεχόταν και γυναίκες να φοιτήσουν. Τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν τα μαθηματικά, η αστρονομία, η μουσική και η φιλοσοφία. Ο Πυθαγόρας, όπως και ο Σωκράτης, πίστευε στον προφορικό-ζωντανό λόγο και έτσι δεν άφησε κανένα γραπτό κείμενο. Στη συνέχεια ιδρύονται, από την ιδιωτική πρωτοβουλία, η ρητορική Σχολή του Ισοκράτη, η Ακαδημία του Πλάτωνα, το Λύκειο του Αριστοτέλη, η Σχολή των Κυνικών από τον Αντισθένη (Παπαδόπουλος, 1985; Καρζής, 1997).

1.3 Σπαρτιατική αγωγή

Καταρχήν, το σπαρτιατικό σύστημα έδινε πρωταρχική σημασία στην ισχυροποίηση του σώματος και την απόκτηση καλών συνηθειών, και ασήμαντη στην καλλιέργεια του πνεύματος. Οι Σπαρτιάτες δεν ήταν ανάγκη να μάθουν πολλά γράμματα γιατί (Παπαδόπουλος, 1985; Γιαννικόπουλος, 1999):

- Οι νόμοι ήταν λίγοι, μελοποιημένοι και δεν αναθεωρούνταν ή μεταβάλλονταν. Επιπλέον, κάθε πολίτης είχε την υποχρέωση, να τους απομνημονεύει από μικρή ηλικία.

- Ήταν απαγορευμένο στους γνήσιους πολίτες να ασκούν οποιαδήποτε χειρωνακτική εργασία ή να ασχολούνται με εμπόριο, που έχουν την ανάγκη της γραφής και του αριθμητικού λογισμού.

Μόνο πάνω στην άγνοια και τη μονομέρεια ήταν στέρεο και ασφαλές το σύστημά τους.

1.4 Ελληνιστικοί χρόνοι

Κατά τους Ελληνιστικούς χρόνους, στην Αθήνα, η στοιχειώδης εκπαίδευση, για παιδιά ηλικίας 7-13 ετών, γίνεται καθολική, κοινό αγαθό και για τα δυο φύλα, αν και τα σχολεία εξακολουθούν να είναι ιδιωτικά. Ωστόσο, τα κορίτσια περιορίζουν τη φοίτησή τους μόνο στο διδασκαλείο. Διδάσκοντες παραμένουν ο γραμματιστής, ο κιθαριστής και ο παιδοτρίβης. Την εποχή αυτή ο γραπτός λόγος είναι μεγάλης αξίας, τα βιβλία και οι βιβλιοθήκες αφθονούν και η εκμάθηση των πρώτων γραμμάτων είναι απαραίτητη για τις συναλλαγές ανάμεσα στους ανθρώπους. Η απομνημόνευση κυριαρχεί σε όλα τα μαθήματα και η παιδονομία που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι είναι καταπιεστική. Η σωματική τιμωρία των μαθητών ήταν πολύ συνηθισμένο φαινόμενο. Ο παιδαγωγός παραμένει ο συνοδός του παιδιού στις διάφορες δραστηριότητές του.

Τη μέση βαθμίδα κατέλαβε το **σχολείο του γραμματικού**, που παρείχε εκπαίδευση σε παιδιά ηλικίας 13 ή 14 έως 17 ετών. Το σχολείο αυτό προήλθε από το γυμνάσιο των Κλασικών Χρόνων, με προσανατολισμό τόσο στη σωματική όσο και στην πνευματική άσκηση. Όπως και οι άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, ήταν ιδιωτική. Προοριζόταν μόνο για αγόρια και οι διδάσκοντες ονομάζονταν γραμματικοί, αναγνωστικοί, επεξηγηματικοί, κριτικοί, φιλόλογοι. Σκοπός της, ήταν η εγκύκλιος παιδεία που θα συντελούσε στην καλλιέργεια της προσωπικότητας και του φρονήματος του ελεύθερου πολίτη. Αντίστοιχα, η ύλη συμπεριλάμβανε την εγκύκλια μόρφωση που παρείχε το διδασκαλείο, ορισμένες προπαρασκευαστικές γνώσεις ρητορικών και φιλοσοφικών σχολών, καθώς και άλλες που στόχευαν στην ικανοποίηση νεοεμφανιζόμενων επιστημονικών αναγκών. Έτσι, γεφυρώθηκε το κενό ανάμεσα στο διδασκαλείο και τις ανώτερες σχολές και εξασφαλίστηκε η ομαλή

μετάβαση και φοίτηση των μαθητών σε αυτές. Το πρόγραμμα μαθημάτων περιλάμβανε την τριπτύν, δηλαδή γραμματική, ρητορική, διαλεκτική, και την τετρακύν, δηλαδή αριθμητική, γεωμετρία, αστρονομία, μουσική. Τα μαθήματα αυτά ονομάστηκαν «οι επτά ελεύθερες τέχνες», τέχνες-μαθήματα που ταιριάζουν σε όποιον έχει γεννηθεί ελεύθερος και έχει καλή καταγωγή.

Ανώτερες σχολές ιδρύθηκαν και λειτούργησαν σε όλα τα μέρη που διαχύθηκε ο Ελληνισμός με τον Μ. Αλέξανδρο. Υπήρχαν τρεις κατευθύνσεις: ρητορική, φιλοσοφική και επιστημονική. Συνεχίστηκε ο ιδιωτικός τους χαρακτήρας ενώ αποκλειόταν η φοίτηση των γυναικών. Οι φιλοσοφικές σχολές των Αθηνών αποτελούν και την περίοδο αυτή το κέντρο των φιλοσοφικών σπουδών. Η φιλοσοφική άποψη που επικρατούσε κατά την Κλασική Εποχή για τη δυνατότητα μιας ενιαίας και συνολικής γνώσης αρχίζει κατά την εποχή αυτή να εγκαταλείπεται και να παρατηρείται στροφή προς τις ειδικές επιστήμες. Επιστημονικοί κλάδοι, που καλλιεργήθηκαν σημαντικά και συστηματικά είναι η φιλολογία και η γραμματική, τα μαθηματικά, η αστρονομία, η γεωγραφία, η φυσική και η ιατρική (Παπαδόπουλος, 1985; Γιαννικόπουλος, 1993).

1.5 Ελληνορωμαϊκοί χρόνοι

Κατά τους Ελληνορωμαϊκούς χρόνους, το σχολείο πρώτης βαθμίδας καλείται **Ludus** ή **Ludus Literarius**. Εκεί φοιτούν αγόρια και κορίτσια, ηλικίας 7-11 ή 12 ετών, που συνοδεύει καθημερινά ο παιδαγωγός. Ο δάσκαλός τους ονομάζεται *Literator* ή *Primus Magister* ή *Magister Ludi*, διδάσκει ανάγνωση, γραφή, αριθμητική, αποφθέγματα, λίγη λογοτεχνία και απομνημόνευση νόμων. Γυμναστική και μουσική δεν διδάσκονται γιατί δεν είναι σε εκτίμηση από τους Ρωμαίους. Ακόμη, η απομνημόνευση και τα αυστηρά παιδονομικά μέσα χρησιμοποιούνται ευρέως.

Στη μέση εκπαίδευση ακολουθούνται τα πρότυπα του ελληνιστικού σχολείου του γραμματικού. Είναι ιδιωτικά και φοιτούν σε αυτά παιδιά ηλικίας 12-16 ή 17 ετών, που διδάσκονται, την ελληνική γλώσσα, τα ποιήματα του Ομήρου, ελληνική μυθολογία, ιστορία, γεωγραφία και γραμματική, καθώς και αριθμητική, γεωμετρία, φυσικές

επιστήμες, μουσική και Γυμναστική. Το πρώτο Λατινικό Σχολείο γραμματικού ιδρύεται γύρω στο 100 π.Χ.. Το ελληνικό και λατινικό σχολείο του γραμματικού εκτιμήθηκε πολύ σε Ανατολή και Δύση και διατηρήθηκε και μετά την επικράτηση του Χριστιανισμού, ως κέντρο «θύραθεν παιδείας». Το γαλλικό College, το αγγλοσαξονικό Grammar School, το βέλγικο Athenee, προήλθαν από το σχολείο του γραμματικού.

Μετά το σχολείο του γραμματικού οι πλούσιοι νέοι φοιτούν στις **ρητορικές σχολές**, που ιδρύθηκαν στη Ρώμη τον 1^ο αιώνα π.Χ.. Η φοίτηση διαρκεί 2-3 έτη και το πρόγραμμα περιλαμβάνει ρητορική από Έλληνες συγγραφείς, φιλολογία, Στωική φιλοσοφία, καθώς και την επιστήμη του δικαίου, αφού η ρωμαϊκή εκπαίδευση έδινε μεγάλη σημασία στη δημιουργία νομομαθών πολιτών. Πολλοί φιλόδοξοι νέοι αποφοιτώντας από τις ρητορικές σχολές πηγαίνουν στην Αθήνα, Ρόδο και Αλεξάνδρεια για να σπουδάσουν στις εκεί ελληνικές ανώτατες σχολές, κυρίως ρητορική (Παπαδόπουλος, 1985; Ευαγγελόπουλος, 1998).

1.6 Βυζαντινή εποχή

Προσχολική αγωγή δεν υπήρχε στο Βυζάντιο. Τα νήπια ανατρέφονται στο σπίτι από τις μητέρες τους. Η Στοιχειώδης Εκπαίδευση στο Βυζάντιο βρίσκεται στα χέρια της εκκλησίας και οι περισσότεροι δάσκαλοι είναι κληρικοί. Η διδασκαλία γίνεται, κατά κανόνα, στους νάρθηκες των εκκλησιών ή στον περίβολό τους, κάτω στο δάπεδο, "χαμαί και επί προβάας" και για αυτό το στοιχειώδες σχολείο ονομάστηκε **"χαμαιδιδασκαλείο"**. Παράλληλα με τον όρο χαμαιδιδασκαλείο, χρησιμοποιούνται και οι όροι: "σχολείο των ιερών γραμμάτων", "διδασκαλείον", "δασκαλείον", "παιδαγωγείον", εφόσον υπήρχαν και σχολεία πρώτης βαθμίδας που διέθεταν σκίμποδες ή καθίσματα σε αμφιθεατρική διάταξη.

Η φοίτηση στο χαμαιδιδασκαλείο αρχίζει από το 5^ο έως το 9^ο έτος της ηλικίας, ανάλογα με την κοινωνική τάξη των γονέων των μαθητών και είναι τριετής ή τετραετής. Η φοίτηση όπως και στο παρελθόν είναι προαιρετική. Οι γονείς όμως δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών. "Η απαιδευσιά θεωρείται ως δυστύχημα, μειονέκτημα και σχεδόν αμαρτία". Η συνεκπαίδευση αγοριών και

κοριτσιών που ξεκίνησε στην ελληνιστική εποχή, συνεχίστηκε στη ρωμαϊκή, γιατί οι Ρωμαίοι εκτιμούσαν τη γυναίκα, και εφαρμόστηκε και στο Βυζάντιο. Ο Χριστιανισμός, εξάλλου, δεν κάνει διάκριση ανάμεσα στα φύλα και, επιπρόσθετα, θεωρεί τη μόρφωση της μητέρας απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή ανατροφή των παιδιών της. Στις μεγάλες πόλεις λειτουργούν και ξεχωριστά σχολεία κοριτσιών.

Σκοπός του χαμαιδιδασκαλείου είναι να αποκτήσουν οι μαθητές ορισμένες στοιχειώδεις γνώσεις, να καλλιεργηθούν ηθικοθρησκευτικά και να γίνουν καλοί χριστιανοί. Ένας έντονος θρησκευτικός χαρακτήρας χρωματίζει το σχολείο αυτό, σε αντίθεση με το δευτεροβάθμιο σχολείο, που το χαρακτηρίζει μια εξάρτηση από την κλασική εποχή. Ο Χριστιανισμός πιστεύει ότι με την αγωγή του παιδιού στο σπίτι από τη μητέρα, κατά τα πρώτα χρόνια, και με την τριετή ή τετραετή εκπαίδευσή του κατόπιν στο σχολείο, στους χώρους και το περιβάλλον της εκκλησίας, με κληρικούς ή ευσεβείς χριστιανούς ως δασκάλους, με μαθήματα και βιβλία κοντά στη θρησκεία θα μπορέσει να ενσταλάξει και να εμψύσησει από νωρίς στην ψυχή του παιδιού τη χριστιανική πίστη και θρησκεία για να αντισταθεί αργότερα σε οποιοδήποτε εχθρό του Βυζαντίου.

Τα διδασκόμενα στο χαμαιδιδασκαλείο μαθήματα ήταν ανάγνωση, γραφή, στοιχειώδης αριθμητική με τη χρήση των γραμμάτων του αλφάβητου. Η χρήση των αραβικών αριθμών άρχισε στο Βυζάντιο το 13^ο αιώνα με τη συγγραφή, από το Μάξιμο Πλανούδη, του βιβλίου αριθμητικής "Ψηφοφορία κατ' Ινδούς, η λεγόμενη Μεγάλη". Επίσης, διδάσκονταν Γραμματική, θρησκευτικά, Εκκλησιαστικούς Ύμνους και Μυθολογία, συνδυασμένη με Ιστορία. Η Γυμναστική, που από την ελληνιστική εποχή είχε αρχίσει να χάνει την αξία της, δε διδάσκεται στο χαμαιδιδασκαλείο, λόγω των διαφόρων προλήψεων ότι το σώμα αποτελεί το δεσμοκτήριο της ψυχής και την εστία των αμαρτιών. Εξάλλου, με την επικράτηση του Χριστιανισμού ο αθλητισμός της ευγενικής άμιλλας των περασμένων χρόνων είχε αποκτήσει χαρακτήρα επαγγελματικό αλλά και βάρβαρο, με την εμφάνιση των μονομάχων και των θηριομαχιών στο στίβο.

Ο δάσκαλος ονομαζόταν, εκτός από χαμαιιδάσκαλος, και γραμματιστής ή στοιχειυτής, διδάσκαλος ή επιστάτης, και σε ορισμένες περιστάσεις υποβοηθούνταν στο έργο του από τον υποδιδάσκαλο ή τον πρωτόσχολο μαθητή, όταν εφαρμόζε ένα είδος αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Όλοι οι δάσκαλοι ήταν ιδιωτικοί ή κοινοτικοί και η αμοιβή τους προερχόταν από δωρεές, κληροδοτήματα ή συνεισφορές γονέων.

Η μέση εκπαίδευση παρέχεται στο **σχολείο του γραμματικού**, όπου οι μαθητές εισάγονται μεταξύ 10-12 ετών. Η φοίτηση διαρκεί 3-4 έτη και κυρίως φοιτούν τα πλούσια αγόρια, που επιθυμούν συνέχιση των σπουδών τους. Σε αντίθεση με το πρωτοβάθμιο σχολείο «των ιερών γραμμάτων» το σχολείο του γραμματικού διατήρησε έντονο ελληνικό και φιλολογικό χαρακτήρα. Με βάση το ιδεώδες της κλασικής παιδείας απέβλεπε στη γενική πνευματική καλλιέργεια του νέου και τη δημιουργία ενός τέλειου ανθρώπου. Τα μαθήματα είναι εκείνα της «εγκυκλίου παιδείας» των ελληνιστικών χρόνων: η τριπτύς και η τετρακτύς. Επιπλέον διδάσκονται σημειογραφία, στοιχεία ιατρικής και πολιτική και εκκλησιαστική ιστορία. Θρησκευτικά δεν υπάρχουν στο πρόγραμμα, για αυτό και τη μέση εκπαίδευση οι βυζαντινοί χαρακτηρίζουν ως «την θύραθεν παιδείαν, έξωθεν παιδείαν, παρ' Ἑλλησι παιδείαν, τα των Ελλήνων μαθήματα, ελληνικὴν παιδείαν, κοσμικὴν παιδείαν». Η έλλειψη επίσης των λατινικών, από το πρόγραμμα μαθημάτων, φανερώνει τη διαφορετική εκπαίδευση της Ανατολής από εκείνη της Δύσης, καθώς και τον εξελληνισμό του βυζαντινού κράτους. Όπως και στο πρωτοβάθμιο σχολείο εφαρμόστηκε ένα είδος αλληλοδιδασκαλίας, οπότε οι λεγόμενοι έκκριτοι ή επιστατούντες μαθητές αναλάμβαναν να ασκήσουν τους υπόλοιπους σε μαθήματα όπως η γραμματική, η ποίηση, η ρητορική.

Οι περισσότεροι από τους βυζαντινούς αυτοκράτορες πήραν αξιόλογα μέτρα για την εκπαίδευση και ιδιαίτερα για την ανώτερη βαθμίδα της, είτε για λόγους αγάπης προς τα γράμματα, είτε για την ενίσχυση του γόητρου της βυζαντινής αυτοκρατορίας, είτε για την κατάρτιση ικανών ανώτερων λειτουργών. Έτσι φρόντισαν για τη στέγαση ανώτερων ιδρυμάτων και βιβλιοθηκών, την καλή οργάνωση και λειτουργία τους και τη στελέχωσή τους με άριστους εκπαιδευτικούς (Παπαδόπουλος, 1985; Ευαγγελόπουλος, 1998).

1.7 Η περίοδος της Τουρκοκρατίας 1453-1821

Η Στοιχειώδης Εκπαίδευση διενεργούνταν από τους δασκάλους των **κοινών σχολείων**. Οι δάσκαλοι αυτοί ήταν κυρίως ιερείς και μοναχοί, οι οποίοι διέθεταν το απαιτούμενο ήθος, μόρφωση και σημαντική βοήθεια για τη λειτουργία του σχολείου, όπως στέγη, χρήματα, βιβλία. Τα κοινά σχολεία του υπόδουλου γένους λειτούργησαν χωρίς ενιαίο σύστημα ή κοινό πρόγραμμα μαθημάτων, γιατί δεν υπήρχε κεντρικός κρατικός φορέας. Σκοπός του ήταν, κυρίως, να καταρτίσουν ψάλτες, κληρικούς και καλούς ανθρώπους. Τα κύρια διδασκόμενα μαθήματα είναι η ανάγνωση, η γραφή της μητρικής γλώσσας, η αριθμητική, η χριστιανική κατήχηση και η εκκλησιαστική μουσική. Ως αναγνωστικά βιβλία, αρχικά, χρησιμοποιούνται τα θρησκευτικά βιβλία της εκκλησίας. Τα κοινά σχολεία, όπως και τα ανώτερα, είναι προνόμιο μόνο των αγοριών, γιατί η συμφοίτηση αγοριών και κοριτσιών, που ξεκίνησε στην Ελληνιστική Εποχή και συνεχίστηκε στους μετέπειτα αιώνες, διακόπηκε στην περίοδο της Τουρκοκρατίας. Η φοίτηση στα κοινά σχολεία διαρκεί 1-5 χρόνια και πολλές φορές πολύ περισσότερο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της λειτουργίας τους, ιδιαίτερα στους πρώτους χρόνους, είναι πενιχρά.

Στη διάρκεια της Τουρκοκρατίας τα λεγόμενα «ανώτερα σχολεία» περιλάμβαναν, πολλές φορές, τη μέση εκπαίδευση, δηλαδή συνυπήρχαν τα εγκύκλια μαθήματα μαζί με ένα κύκλο σπουδών ανώτερης ή πανεπιστημιακής στάθμης. Τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης ονομάζονταν: **μέσο σχολείο ή γυμνάσιο ή λύκειο ή μουσείο ή ελληνομουσείο ή σχολή ή Φροντιστήριο ή Ακαδημία**. Ήταν διάχυτη η ανάγκη αναζήτησης πνευματικού και ηθικού στηρίγματος στην αρχαιότητα, καθώς και αξιοποίησης του ορθολογισμού της Δύσης. Τα μαθήματα χωρίζονταν σε δυο κύκλους: στον κύκλο «των πρωτοπείρων» διδάσκονταν τα «γραμματικά», δηλαδή γραμματική και συντακτικό της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και στο δεύτερο «τα της κυκλοπαιδείας μαθήματα», αρχαία ελληνικά, ρητορική και λογική. Οι δάσκαλοι της Πατμιάδας Σχολής δίδασκαν με βάση τη γραμματική του Θ. Γαζή και οι μαθητές ονομάζονταν «Γαζίται». Στις σχολές των Ιωαννίνων οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν τη γραμματική του Κ. Λάσκαρη και οι μαθητές αποκαλούνταν «Λασκαρίται». Μέσης βαθμίδας σχολές ιδρύθηκαν στα Ιωάννινα, στη Χίο, στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη,

στη Σμύρνη, στην Κυδωνία, στη Ανδριανούπολη, στην Φιλιππούπολη, στο Βουκουρέστι, στο Ιάσιο, στο Γαλάτσο, στο Μεσολόγγι, στα Άγραφα, στη Δημητσάνα, στην Τραπεζούντα, στην Ιερουσαλήμ, στην Αλεξάνδρεια, στην Κύπρο, στην Κρήτη, στην Ζάκυνθο, στην Κεφαλονιά, στην Πάτμο.

Ανώτερες σχολές που λειτούργησαν ήταν η Πατριαρχική ή Μεγάλη Σχολή του γένους, η οποία αναδιοργανώθηκε στα χρόνια της Πατριαρχίας του Κύριλλου Λούκαρη (1620-1638) και αποτέλεσε κέντρο όχι μόνο θεολογικών αλλά και φιλολογικών και φιλοσοφικών σπουδών. Επίσης, η Αθωνιάς Ακαδημία, η νέα Ακαδημία της Μοσχοπόλεως, η Ακαδημία της Κέρκυρας, το Φλαγγινιανό Φροντιστήριο της ελληνικής παροικίας της Ενετίας, στο οποίο μορφώνονταν κληρικοί ή δάσκαλοι, και άλλες στο Βουκουρέστι και το Ιάσιο (Δερβίσης, 1985; Παπαδόπουλος, 1985; Χατζόπουλος, 1991; Ευαγγελόπουλος, 1998).

1.8 Η περίοδος μετά την απελευθέρωση και μέχρι το τέλος του 19^{ου} αιώνα

Από τα πρώτα χρόνια της Επανάστασης καταρτίστηκε ειδική επιτροπή παιδείας, η οποία εκπόνησε το «**Σχέδιο περί της κοινής παιδείας του Έθνους**». Αυτό προέβλεπε τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης και σχετικά με τη μέση εκπαίδευση ανέφερε ότι έπρεπε να ιδρυθούν: «Λύκεια, των οποίων η σύσταση να γένη εις την πρωτεύουσαν εκάστης επαρχίας ή και των σημαντικωτέρων. Εις αυτά να διδάσκεται ο μαθητής μ' όλην την απαιτούμενην γραμματοκριτικήν εντέλειαν την προπατορικήν μας γλώσσαν, να σπουδάζη την λατινικήν και γαλλικήν, και να ακροάζεται στοιχειώδη μαθήματα των επιστημών και της φιλοσοφίας».

Το «Σχέδιο», όμως, δεν υλοποιήθηκε λόγω της πολεμικής κατάστασης και των περιπετειών του απελευθερωτικού αγώνα. Ωστόσο, με τη συμπαράσταση και της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και τις συγκινητικές, πολλές φορές, προσπάθειες των κατοίκων διαφόρων περιοχών, το 1825, σύμφωνα με την έκθεση του Γρ. Κωνσταντά, «Εφόρου της παιδείας και ηθικής ανατροφής των παιδων», λειτουργούσαν σε

διάφορα μέρη της Ελλάδας, εκτός από τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης, και αρκετά «γραμματικά» μέσης εκπαίδευσης.

Στα χρόνια του Καποδίστρια ιδρύθηκε στην Αίγινα, με πρωτοβουλία του, το «**Κεντρικό Σχολείο**» με σκοπό την εκπαίδευση των καθηγητών, οι οποίοι θα πλαισίωναν τα διδασκαλεία, που είχε δρομολογήσει να ιδρυθούν στις επαρχίες για την εκπαίδευση δασκάλων. Επίσης, σκοπός του ήταν η εκπαίδευση καθηγητών για τα γραμματικά σχολεία και η μόρφωση ανώτερων κρατικών λειτουργών.

Το 1833, ιδρύθηκε στο Ναύπλιο, το πρώτο σχολείο μέσης εκπαίδευσης, με το Διάταγμα «Περί συστάσεως Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων εις Ναύπλιο». Τον Μάρτιο του 1835 ιδρύθηκαν Ελληνικά σχολεία σε πολλές ελληνικές πόλεις. Η συστηματική, όμως, οργάνωση της μέσης εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε με το Διάταγμα του 1836 «Περί του κανονισμού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων». Κατοχυρώνεται έτσι θεσμικά, για πρώτη φορά μετά την απελευθέρωση, η σχέση ανάμεσα στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση με τη δημιουργία δύο κύκλων, του τριτάξιου Ελληνικού Σχολείου ή Σχολαρχείου και του τετρατάξιου Γυμνασίου (Κακαβούλης, 1984).

Το **Ελληνικό Σχολείο ή Σχολαρχείο** ήταν μια μεταφύτευση του αντίστοιχου τότε λατινικού σχολείου Lateinschule της Βαυαρίας και αποτελούσε την πρώτη βαθμίδα του Γυμνασίου, αλλά και ένα αυθύπαρκτο όλο. Στόχευε στην προετοιμασία των μαθητών για γυμνασιακές σπουδές, αλλά και στην παροχή των κατάλληλων εφοδίων και μόρφωσης σε εκείνους που δεν θα συνέχιζαν τις σπουδές, για να αντιμετωπίσουν την κοινωνική ζωή. Οι διδάσκοντες ονομάζονταν Ελληνοδιδάσκαλοι. Κάθε Ελληνικό Σχολείο αποτελούνταν από 3 τάξεις. Οι απόφοιτοί του εγγράφονταν στην Α Γυμνασίου μετά από εισιτήριες εξετάσεις. Κύριο μάθημα ήταν τα Αρχαία Ελληνικά και αργότερα, από το 1884, προστέθηκαν στο πρόγραμμα και τα Νέα Ελληνικά.

Το **Γυμνάσιο** ήταν τετρατάξιο και αποσκοπούσε στην παραπέρα ανάπτυξη της προκαταρκτικής εκπαίδευσης, και κυρίως στην προπαρασκευή εκείνων που θα συνέχιζαν σπουδές στο Πανεπιστήμιο. Οι διδάσκοντες ονομάζονταν Καθηγητές. Όλα

τα Γυμνάσια που ιδρύθηκαν ήταν κλασικού τύπου και δεσπόζουσα θέση μεταξύ των μαθημάτων κατείχαν τα Αρχαία Ελληνικά και τα λατινικά. Με Διάταγμα του 1843 ιδρύθηκε «εις τας Αθήνας εκ του επί τούτω αφιερώματος του αειμνήστου Ιωάννου Α. Βαρβάκη (Λύκειον) επονομαζόμενον Βαρβάκειον». Το Λύκειο λειτούργησε ως κοινό Ελληνικό Σχολείο και Γυμνάσιο κλασικό, με πρακτικό προσανατολισμό. Μετατράπηκε με Διάταγμα του 1886 σε πρακτικό και παρέμεινε το μόνο πρακτικό ως το 1920. Γενικά απουσίαζε το μάθημα της γυμναστικής μέχρι το 1862, αλλά και ο επαγγελματικός προσανατολισμός στην εκπαίδευση. Ο κλασικισμός και ο συντηρητισμός δεν επέτρεπαν την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Επίσης, ο λογιότατισμός εμποδίζει κάθε προσπάθεια για την εισαγωγή της καθομιλουμένης νεοελληνικής στα σχολεία.

Οι λόγοι για τους οποίους η φοίτηση στο σχολείο αυξανόταν όλο και περισσότερο την περίοδο εκείνη ήταν (Παπαδόπουλος, 1985; Δερβίσης, 1985; Χατζηστεφανίδης, 1986; Τριλιανός, 1987; Παμουκτσόγλου, Τζάνη, 1997; Ευαγγελόπουλος, 1998; Μπουζάκης, 1999):

- Η αντιπαράθεση πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας. Ήταν έντονο το αίσθημα της απέχθειας για τις χειρωνακτικές εργασίες κατά τα χρόνια της τουρκικής δουλείας, το οποίο συνεχίστηκε και στα χρόνια της απελευθέρωσης. Σε συνδυασμό με το παραπάνω γεγονός, το κράτος, διογκώνει τον κρατικό μηχανισμό και τους μισθούς των δημοσίων υπαλλήλων.
- Οι κάτοικοι ορεινών περιοχών της χώρας με μικρή ιδιοκτησία παρουσιάζουν έντονη και μαζική αγροτική έξοδο λόγω των αυξημένων αναγκών και των πενιχρών παραγωγικών δυνάμεων.
- Το νεοσύστατο κράτος έχει ανάγκη από μορφωμένα στελέχη και έτσι μεγεθύνεται ο τομέας των υπηρεσιών.
- Ο 19^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από προκαπιταλιστικές τακτικές. Η γεωργία συρρικνώνεται, η βιομηχανία είναι σχεδόν ανύπαρκτη και το κεφαλαίο, ελληνικό και ξένο, που επενδύεται σε αναποτελεσματικές παραγωγικές δραστηριότητες, δημιουργεί μεγαλύτερες ανάγκες σε υπηρεσίες.

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών αφήνει ελεύθερη την εισαγωγή στους αποφοίτους του Γυμνασίου.

1.9 Η νεότερη εκπαιδευτική ιστορία

Με το νόμο 4373 του 1929 «περί διαρρυθμίσεως των σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως» και του νόμου 4397, επίσης του 1929, «περί της στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως», η γενική παιδεία διαμορφώνεται σε συνεχές σύστημα με **εξάχρονο δημοτικό σχολείο**, στο οποίο η φοίτηση είναι υποχρεωτική και **εξάχρονο γυμνάσιο**, στην Α τάξη του οποίου γίνονται δεκτοί απόφοιτοι του δημοτικού ηλικίας 12 ετών, ύστερα από εισιτήριες εξετάσεις.

Το 1937 καταργήθηκαν τα εξατάξια γυμνάσια και αντί αυτών ιδρύθηκαν κατά το γερμανικό σύστημα τα **οκτατάξια γυμνάσια**, στην Α τάξη των οποίων γίνονταν δεκτοί με εισιτήριες εξετάσεις, μαθητές που είχαν τελειώσει την Α τάξη του δημοτικού σχολείου. Μετατρέπεται, δηλαδή το συνεχές σύστημα σε σύστημα παράλληλων σχολείων και μειώνεται κατά δυο χρόνια η ηλικία εισόδου των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το 1939 ιδρύθηκαν τα **εξατάξια γυμνάσια** που ονομάστηκαν «νέου τύπου», στην Α τάξη των οποίων γίνονταν δεκτοί με εισιτήριες εξετάσεις, μαθητές που είχαν τελειώσει την Α τάξη του δημοτικού και στη Β τάξη μαθητές που είχαν τελειώσει την Ε τάξη του δημοτικού. Το 1944 τα νέου τύπου εξατάξια **γυμνάσια** μετατράπηκαν σε **οκτατάξια** με προσθήκη σε αυτά έβδομης και όγδοης τάξης. Στη Γ τάξη των οκτατάξιων γυμνασίων εισάγονταν με εισιτήριες εξετάσεις κάτοχοι απολυτηρίου ΣΤ τάξης δημοτικού. Επαναφέρεται, έτσι, η ηλικία εισόδου των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο 12^ο έτος.

Με τη μεταρρύθμιση του 1959, το **γυμνάσιο** οργανώθηκε σε **δυο τριετείς βαθμίδες**, την κατώτερη και την ανώτερη, και ιδρύθηκαν τα κατώτερα επαγγελματικά σχολεία, στα οποία γίνονταν δεκτοί, χωρίς εξετάσεις, απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου.

Με τη μεταρρύθμιση του 1964 καθιερώθηκε και πάλι συνεχές σύστημα με **εξατάξιο δημοτικό σχολείο, τριετές γυμνάσιο και τριετές λύκειο**. Στην Α τάξη του γυμνασίου γίνονταν δεκτοί, χωρίς εισιτήριες εξετάσεις, απόφοιτοι της 'ΣΤ τάξης δημοτικού. Το 1967 τα **γυμνάσια** και τα **λύκεια μετονομάσθηκαν** σε **γυμνάσια κατώτερου και ανώτερου κύκλου** και επανήλθαν πάλι οι εισιτήριες εξετάσεις για την εισαγωγή στην Α γυμνάσιου. Τέλος, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1975, η οποία ολοκλήρωσε τη μεταρρύθμιση του 1964, επανέφερε πάλι τη **διάκριση τριετούς γυμνασίου και τριετούς λυκείου**, κατάργησε τις εισιτήριες εξετάσεις για το γυμνάσιο και καθιέρωσε για πρώτη φορά την υποχρεωτική 9ετής φοίτηση στο ελληνικό γυμνάσιο. Η μεταρρύθμιση αυτή περιλαμβάνει την ενιαιοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, της εκπαίδευσης του προσωπικού και της διοίκησης. Μάλιστα το 1985 με το Νόμο 1566/85 προβλέπεται ότι «Όποιος έχει την επιμέλεια του προσώπου του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή την εποπτεία του ως προς την φοίτηση, τιμωρείται σύμφωνα με το άρθρο 458 του ποινικού κώδικα» (Κακαβούλης, 1984; Δερβίσης, 1985; Παπαδόπουλος, 1985; Χατζηστεφανίδης, 1986; Τριλιανός, 1987, Τερζής, 1988; Μπουζάκης, 1995; Τζάνη, Παμουκτσόγλου, 1997; Ευαγγελόπουλος, 1999; Μπουζάκης, 1999; Κάτσικας, Καβαδίας, 2000; Παγκάκης, 2003).

Ωστόσο, ακόμα και μετά την ψήφιση του νομοσχεδίου, η καθιέρωση της γονικής ευθύνης, δεν θα λύσει το πρόβλημα της διαρροής των μαθητών ειδικά στον αγροτικό πληθυσμό. Έτσι, προτάθηκαν διάφορα μέτρα που αν εφαρμόζονταν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ανασταλτικά στην πρόωρη εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Από άποψη οργάνωσης της εκπαίδευσης, τα σχολεία που είναι διάσπαρτα στους διάφορους νομούς θα μπορούσαν μακρόχρονα να αντικατασταθούν από έναν αριθμό εννιάχρονων σχολείων με πλήρες δημοτικό και γυμνάσιο. Επίσης, προτάθηκε η κατάργηση των μονοθέσιων και διθέσιων σχολείων. Από την παιδαγωγική πλευρά, προτάθηκε η αυτόματη προαγωγή σε ολόκληρο το υποχρεωτικό σχολείο, η ενιαιοποίηση των σχολικών προγραμμάτων δημοτικού - γυμνασίου, η μαζική εισαγωγή στο δημοτικό σχολείο της χειρωνακτικής απασχόλησης των μαθητών, η συχνότερη και ευρύτερη χρήση οπτικοακουστικών μέσων, καθώς και η

πλήρης κατάργηση των μαθημάτων στο σπίτι (Μπουζάκης, Γεωργογιάννης, 1991; Λοϊζίδης, 1989).

Παρατηρείται ότι σε καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση **δεν αντιμετωπίστηκε η μετάβαση των μαθητών στο γυμνάσιο ως ψυχοπαιδαγωγικό πρόβλημα**, με την καθιέρωση ειδικών μέτρων που να αποσκοπούν στην υποβοήθηση των μαθητών στην κρίσιμη αυτή φάση της εκπαίδευσής τους. Αντίθετα, οι περιοδικές αλλαγές στόχευαν στον προσδιορισμό της ηλικίας εισόδου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και του τρόπου εισαγωγής των μαθητών στο γυμνάσιο.

Η σχολική αποτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αναγνωστικές ικανότητες του ατόμου και επάχεται κυρίως σε προβλήματα αναγνωστικής και κατανόησης του κειμένου, καθώς η όριστη γνώση της γραφής και της ανάγνωσης αποτελεί βασικό προσόν του σύγχρονου ανθρώπου. Όταν το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας είναι σημαντικά χαμηλότερο από το αναμενόμενο επίπεδο για την ηλικία του ατόμου ή από το περιλαμβανόμενο εύρος με το οποίο νομιμοποιείται με την ηλικία του ατόμου, τότε μιλάμε για γενική και ειδική αναγνωστική καθυστέρηση/αντίθεση.

Η σχολική αποτυχία μπορεί να διακριθεί σε γενική και ειδική. Η γενική σχολική αποτυχία αφορά σε χαμηλή επίδοση σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα ενώ η ειδική σχετίζεται με «διαφορές δυσκολίες σε συγκεκριμένο μάθημα όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά (Λοϊζίδης, 2000).

Η σχολική αποτυχία μπορεί να έχει τις εξής μορφές (Δημητριάδης, 1996):

α) αποτυχία ως συνέπεια κοινωνολογικής εξολιγόησης:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Σχολική Αποτυχία

2.1 Έννοια, μορφές και δείκτες σχολικής αποτυχίας

Η σχολική αποτυχία αναφέρεται στην αντίληψη της αποτυχίας στο σχολείο και σχετίζεται άμεσα με την έννοια της σχολικής αξιολόγησης, καθώς και με την έννοια της επίδοσης, όπως έχουν διαμορφωθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαδόπουλος, 2001). Αφορά, λοιπόν, σε αυτούς τους μαθητές των οποίων η επίδοση στο σχολείο είναι τόσο κάτω του μέσου όρου που τους εμποδίζει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, κάνοντας την περαιτέρω παραμονή τους σε αυτό από προβληματική μέχρι αδύνατη. Βέβαια, η διάσταση της ευθύνης της σχολικής αποτυχίας επεκτείνεται και σε επίπεδο οικογένειας μαθητή, σχολείου, εκπαιδευτικού συστήματος και των παραγόντων που το συναποτελούν, καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας, με την επίσημη έκφρασή της ως πολιτεία (Σουμέλης, 1996).

Η σχολική αποτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αναγνωστικές ικανότητες του ατόμου και εστιάζεται κυρίως σε προβλήματα αποκωδικοποίησης και κατανόησης του κειμένου, καθώς η άριστη γνώση της γραφής και της ανάγνωσης αποτελεί βασικό προσόν του σύγχρονου ανθρώπου. Όταν το επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας είναι σημαντικά χαμηλότερο από το αναμενόμενο επίπεδο για την ηλικία του ατόμου ή από το προβλεπόμενο σύμφωνα με το δείκτη νοημοσύνης και την ηλικία του ατόμου, τότε μιλάμε για γενική και ειδική αναγνωστική καθυστέρηση, αντίστοιχα.

Η σχολική αποτυχία μπορεί να διακριθεί σε γενική και εκλεκτική. Η γενική σχολική αποτυχία αφορά σε χαμηλή επίδοση σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα ενώ η εκλεκτική σχετίζεται με ιδιαίτερες δυσκολίες σε συγκεκριμένα μαθήματα όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά (Χατζοπούλου, 2000).

Η σχολική αποτυχία μπορεί να έχει τις εξής μορφές (Δημητρόπουλος, 1996):

- **αποτυχία ως συνέπεια εσωσχολικής αξιολόγησης:**

- ✓ Αποτυχία του μαθητή να εξασφαλίσει προαγωγή στην επόμενη τάξη, οπότε είναι υποχρεωμένος να επαναλάβει την τάξη.
- ✓ Παραπομπή του μαθητή σε επανεξέταση κάποιου/ων μαθημάτων προκειμένου να προβιβαστεί. Αν είναι στην τρίτη τάξη του γυμνασίου, επαναλαμβάνει τις εξετάσεις μέχρι να αποφοιτήσει.
- ✓ Αποτυχία σε μια συγκεκριμένη εξέταση στην οποία ο βαθμός του μαθητή είναι γύρω στη βάση της βαθμολογίας.
- ✓ Χαμηλή απόδοση σε ένα ή περισσότερα μαθήματα συγκριτικά με το μέσο όρο της τάξης.
- ✓ Τέλος, επισημαίνεται η λανθάνουσα αποτυχία που οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές με αδυναμίες σπάνια γίνονται έγκαιρα αντικείμενο προσοχής.

□ **αποτυχία ως συνέπεια μη εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:**

Πρόκειται στην ουσία για μια ανάσχεση του κοινωνικο-επαγγελματικού σχεδιασμού ζωής των ατόμων αυτών.

□ **αποτυχία με άλλες προεκτάσεις και συνέπειες:**

- ✓ Η εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωσή του ή η μη συνέχιση μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αντανakλά αντίληψη αποτυχίας ή αδυναμίας συνέχισης από τον μαθητή.
- ✓ Η υστέρηση κάποιων μαθητών σε γνώσεις και αποδοχή περιορίζουν τις επαγγελματικές δυνατότητές τους και άρα μεταφράζονται σε κοινωνικό αποκλεισμό.
- ✓ Ο λειτουργικός αναλφαριθμητισμός που εμποδίζει ακριβώς τα άτομα που πρόωρα εγκαταλείπουν ή που τελειώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, να ανταποκριθούν στο επίπεδο των απαιτήσεων της κοινωνίας.
- ✓ Διάφορα ψυχολογικά προβλήματα και αδιέξοδα σε συνδυασμό με την ευαίσθητη περίοδο της εφηβικής ηλικίας, οπότε το άτομο είναι ιδιαίτερω ευάλωτο.

- ✓ Η ενδεχόμενη υποβάθμιση των κριτηρίων προσδοκώμενης απόδοσης των μαθητών μιας τάξης λόγω της αποτυχίας ενός μεγάλου ποσοστού από αυτούς.
- ✓ Αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να προσφέρει εκπαιδευτικές εμπειρίες σε μαθητές που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ή που δεν ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Δείκτες της σχολικής αποτυχίας μπορεί να είναι τα (Δημητρόπουλος, 1996):

- Ποσοστά απόρριψης μαθητών και επανάληψης της τάξης.
- Ποσοστά μαθητών που δεν ολοκληρώνουν την Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
- Ποσοστά μαθητών που στις τελικές εξετάσεις κάθε σχολικού έτους, έχουν επίδοση κάτω της βάσης.
- Ποσοστά μαθητών που απέτυχαν στις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Ποσοστά ανεργίας νέων.

2.2 Το πέρασμα από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό και αγχογόνο γεγονός για τους εφήβους, που διανύουν το πρώτο στάδιο της εφηβείας τους. Τα παιδιά μετακινούνται από ένα σχετικά μικρό, πιο προσωποκεντρικό, σε ένα μεγαλύτερο και απρόσωπο σχολικό περιβάλλον. Στο νέο αυτό σχολείο, οι έφηβοι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τους νέους τρόπους βαθμολόγησης, με διαφορετικές προσδοκίες των καθηγητών τους και με νέους τρόπους διασύνδεσης με τους καθηγητές τους. Οι κοινωνικές τους σχέσεις και κυρίως οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους επηρεάζονται επίσης από τη μετάβαση αυτή. Για να μπορέσει ο έφηβος να ανταποκριθεί σε αυτές τις αλλαγές τόσο στη δομή του νέου σχολείου όσο και των κοινωνικών του ρόλων και να αντιμετωπίσει το άγχος που προκαλούν απαιτούνται σημαντικές προσπάθειες προσαρμογής και ευελιξία.

Η μετάβαση αυτή σχετίζεται με αγχώδη συμπτώματα για ακαδημαϊκή επιτυχία, έλλειψη κινήτρων και χαμηλό αυτοσυναισθημα. Ωστόσο, υπάρχουν μεγάλες ατομικές διαφορές μεταξύ των εφήβων, καθώς μερικοί έφηβοι παρουσιάζουν δυσκολίες με το πέρασμά τους στο γυμνάσιο που μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και σε ψυχολογική κρίση ενώ οι υπόλοιποι αντιμετωπίζουν πιο θετικά τη μετάβαση. Η σύγκριση μεταξύ των δυο φύλων έδειξε σημαντικές διαφυλικές διαφορές, καθώς τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερα αγχώδη συμπτώματα με τη μορφή ψυχοσωματικών προβλημάτων. Αν συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι, οι καθηγητές εκτιμούν ότι οι έφηβες παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από ότι τα αγόρια συμμαθητές τους, συμπεραίνουμε ότι τα κορίτσια βιώνουν το άγχος που προκαλεί η αλλαγή σχολικής βαθμίδας, εκδηλώνοντας ενδοπροσωπικά προβλήματα σε αντίθεση με τα αγόρια που παρουσιάζουν κυρίως προβλήματα διαπροσωπικής προσαρμογής.

Συνολικά, υπάρχουν οι εξής ομάδες ατόμων στην κλίμακα άγχους πριν και μετά τη μετάβαση (Βασιλακάκη, 2001):

- Η ομάδα ατόμων που παρουσιάζει αρχικά μέσο άγχος, το οποίο όμως γίνεται υψηλό.
- Η ομάδα ατόμων που αρχικά είχε λίγο άγχος, το οποίο αυξάνεται μετά τη μετάβαση.
- Η ομάδα ατόμων που εκδηλώνουν συνεχώς υψηλό άγχος. Αυτή η ομάδα έχει την τάση να παρουσιάζει και περισσότερες δυσκολίες προσαρμογής στη νέα σχολική πραγματικότητα σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Σημαντικές διαφυλικές διαφορές βρέθηκαν όσον αφορά στη σχολική επίδοση των εφήβων. Ενώ τα αγόρια είχαν μια σημαντική μείωση της σχολικής τους επίδοσης, η επίδοση των κοριτσιών δε διαφοροποιήθηκε σημαντικά εξαιτίας της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος.

Σε κοινωνικό επίπεδο εμφανίζεται μια μείωση της συμμετοχής των νέων σε εξωσχολικές δραστηριότητες και βίωση συναισθημάτων ανωνυμίας και μοναξιάς. Οι εκτιμήσεις των μαθητών για την επάρκειά τους σε μαθησιακές, αθλητικές και

κοινωνικές δραστηριότητες γίνονται πιο αρνητικές, ενώ μειώνεται η σημασία που αποδίδουν σε αυτές τις δραστηριότητες και, ταυτόχρονα, το ενδιαφέρον τους.

Άρα, η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που χαρακτηρίζεται από αλλαγές που αφορούν τόσο στο σχολικό περιβάλλον, στην ύλη των μαθημάτων, στον τρόπο διδασκαλίας και στην αξιολόγηση των μαθητών, στις σχέσεις των καθηγητών με τους μαθητές και στον κοινωνικό και μαθητικό ρόλο των παιδιών, και που συμπίπτει με την εμφάνιση της ήβης και τις τεράστιες βιολογικές αλλαγές που συνεπάγεται αυτή, αποτελεί μια σημαντική πρόκληση της πρώιμης εφηβείας, ένα από τα σημαντικότερα αναπτυξιακά επιτεύγματα που καλείται ο έφηβος να ολοκληρώσει με επιτυχία (Κακαβούλης, 1984; Αναστασιάδης, 1993; Χατζοπούλου, 2000).

2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση - αίτια σχολικής αποτυχίας

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση το ποσοστό των μαθητών που απορρίπτονται είναι παρά πολύ μικρό και σχετίζεται κυρίως με ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου όπως ο κάτω του μέσου όρου δείκτης νοημοσύνης, οι ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες του ατόμου ή αποδίδεται σε εξωγενείς παράγοντες, όπως ασθένειες που δεν επιτρέπουν στο μαθητή να παρακολουθεί το πρόγραμμα των μαθημάτων του. Στη Δευτεροβάθμια όμως Εκπαίδευση το ποσοστό αυτό αυξάνει σημαντικά, καθώς οι απαιτήσεις του σχολείου από τους εφήβους είναι πολύ πιο μεγάλες (Χατζοπούλου, 2000).

Κάθε συμπεριφορά μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, αλλά περισσότερο η απόδοση του μαθητή στο σχολείο, και προπάντων η αποτυχία του, δεν μπορεί να δικαιολογηθεί με την επενέργεια μεμονωμένων παραγόντων. Αντίθετα, πρέπει να θεωρηθεί αποτέλεσμα συνθετικής αλληλεπίδρασης όλων ανεξαιρέτως των παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν τη συμπεριφορά του ατόμου σε μόνιμη βάση ή να την επηρεάζουν περιστασιακά στις καταστάσεις αξιολόγησης (Κωνσταντιάδου, 2000).

Για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας, που είναι εξαιρετικά πολύπλοκο, *οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και κατ'επέκταση τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία του μαθητή*, κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής (Κωνσταντινίδης, 1989; Βρύζας, 1992; Κρασσανάκης, 1992; Reglin, 1993; Παπαδόπουλος, Αθανασιάδης, 1994; Σαϊτής, 1994; Κουλουγλιώτη, 1995; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1996; Δημητρόπουλος, 1996; Κυρίδης, 1996; Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου, 1996; Σουμέλης, 1996; Valdes, 1997; Αντωνάκης, 1998; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Καϊλα, 1998; Κωσταρίδου-Ευκλειδη, 1998; Μυλωνάς, 1998; Πυργιωτάκης, 1998; Στύλου, 1998; Raudenbush, Kasim 1998; Γεωργίου, 2000; Καραούλα-Παπατζή, 2000; Κάτσικας, Καββαδίας, 2000; Κωνσταντιάδου, 2000; Χατζοπούλου, 2000; Βασιλακάκη, 2001, Παπαδόπουλος, 2001; Γεωργίου, Σταυρινίδης, Πανασούρα, 2002; Κουτρούμπα 2002; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002; Παπαρούνας, Τσακινάκης, 2002; Τριλιανός, 2002):

- **Η γενετική/κληρονομική νοημοσύνη** (intelligence) που υπολογίζεται για κάθε παιδί, με έναν αριθμό από test και τη βοήθεια ενός Δείκτη Νοημοσύνης (Intelligence Quotient), προσπαθεί να προβλέψει τη σχολική διαδρομή του παιδιού (Valdes, 1997; Πυργιωτάκης, 1998; Καραούλα-Παπατζή, 2000; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002).
- **Οι μαθησιακές δυσκολίες ή προβλήματα μάθησης**, δηλαδή οι διαταραχές που εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων (Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Στύλου, 1998; Κωνσταντιάδου, 2000; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002).
- **Το σχολικό περιβάλλον** που διαθέτει πενιχρά μέσα για την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Περιλαμβάνει την ποιότητα και ποσότητα των δασκάλων, το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, το ρόλο του Διευθυντή στη διοίκηση του σχολείου, την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς. Όσο περισσότερα μέσα βρίσκονται στη διάθεση του σχολείου τόσο καλύτερα θα είναι τα αποτελέσματα. Πιθανώς, αν δαπανηθούν περισσότερα χρήματα για την εκπαίδευση θα είναι τα αποτελέσματα θετικότερα (Reglin, 1993; Παπαδόπουλος, Αθανασιάδης, 1994; Σαϊτής, 1994; Δημητρόπουλος, 1996; Σουμέλης, 1996;

Κωνσταντινίδης, 1997; Αντωνάκης, 1998; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998; Καραούλα-Παπατζή, 2000; Κωνσταντιάδου, 2000; Παπαδόπουλος, 2001; Γεωργίου, Σταυρινίδης, Παναούρα, 2002; Παπαρούνας, Τσακιράκης, 2002; Τριλιανός, 2002).

- Καθαρὰ **περιβαλλοντικοί συντελεστές**, κυρίως του **οικογενειακού περιβάλλοντος**, συνδέουν την αποτυχία στο σχολείο με την εκπαίδευση και την οικονομική ευμάρεια των γονέων (Κωνσταντινίδης, 1989; Βρύζας, 1992; Κρασανάκης, 1992; Κουλουγλιώτη, 1995; Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1996; Σουμέλης, 1996; Αντωνάκης, 1998; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Καϊλα, 1998; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998; Πυργιωτάκης, 1998; Raudenbush, Kasim 1998; Γεωργίου, 2000; Κάτσικας, Καββαδίας, 2000; Χατζοπούλου, 2000; Βασιλακάκη, 2001; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002; Τριλιανός, 2002).
- Η ίδια **η προσωπικότητα του παιδιού** εξηγεί πως τα παιδιά δεν αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο στις απαιτήσεις του σχολείου και το πώς κάθε παιδί βιώνει το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στην ψυχολογική του ετοιμότητα, να προσαρμοστεί σε ένα καινούριο και πολλές φορές ανταγωνιστικό ή και εχθρικό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό, απαιτεί την προσαρμογή της διαδικασίας της μάθησης στο ρυθμό του παιδιού και όχι το αντίστροφο, που συμβαίνει όμως στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα με τη βοήθεια ομοιόμορφων εκπαιδευτικών μέτρων που πάρθηκαν συγκεντρωτικά στο όνομα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών (Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Βασιλακάκη, 2001; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002).
- Τέλος, **ένα συνδυαστικό μοντέλο** όλων των παραπάνω παραγόντων, πλην των γενετικών χαρακτηριστικών, εξηγεί ότι το σχολείο έχει στόχο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία την επιλογή μερικών μαθητών και την απόρριψη, περιθωριοποίηση άλλων, έτσι ώστε να αναπαράγεται μια δεδομένη κοινωνική δομή. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα η αναπαραγωγική αυτή λειτουργία πραγματοποιείται μέσα από μια οργάνωση και εσωτερικές λειτουργίες τέτοιες, που ευνοούν ορισμένες κοινωνικές ομάδες σε βάρος άλλων ομάδων και κυρίως κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτικών. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση οδηγεί σε επαγγέλματα κύρους και υψηλής ταξικής διαβάθμισης, και δεδομένου, επίσης, ότι αυτοί οι εκπαιδευόμενοι που φθάνουν στις υψηλότερες βαθμίδες της

εκπαιδευτικής πυραμίδας προέρχονται, σε μεγάλο ποσοστό, από προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, παρατηρείται το φαινόμενο της ανακύκλωσης ή καλύτερα της **αναπαραγωγής** των κοινωνικών προνομίων και **διακρίσεων** (Κυρίδης, 1996). Η οικογενειακή και ψυχολογική κατάσταση του παιδιού γίνονται παράμετροι του προβλήματος και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς παράγοντες για το σχεδιασμό των κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας που θα πρέπει να εξατομικεύονται κατά το δυνατόν (Δημητρόπουλος, 1996; Κυρίδης, 1996; Σουμέλης, 1996; Valdes, 1997; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Μυλωνάς, 1998; Κάτσικας, Καβαβιδάς, 2000; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002).

Αναλυτικά,

Γενετική/Κληρονομική νοημοσύνη

Υπάρχουν δυο πιθανές περιπτώσεις που συνδέουν τα γενετικά χαρακτηριστικά του παιδιού με τη σχολική αποτυχία (Valdes, 1997; Πυργιωτάκης, 1998; Καραούλα-Παπατζή, 2000; Κωνσταντιάδου, 2000; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002): η νοητική καθυστέρηση και η αποτυχία στα τεστ νοημοσύνης που δίνονται στα σχολεία.

□ Νοητική καθυστέρηση είναι μια παθολογική κατάσταση, που εμφανίζεται στην περίοδο της ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής. Ως περίοδος ανάπτυξης θεωρείται το χρονικό διάστημα που αρχίζει από τη σύλληψη και φτάνει ως το 16^ο έτος της ηλικίας. Ο όρος νοητική ικανότητα υποδηλώνει τη γενική νοημοσύνη, όπως μετριέται με τις σταθμισμένες νοητικές δοκιμασίες. Το 75% του γενικού πληθυσμού συγκεντρώνεται γύρω από τον μέσο όρο (100), καθώς το νοητικό τους πηλίκο κυμαίνεται από 85 έως 115. Η μειωμένη ικανότητα προσαρμογής αφορά:

✓ Στην ωρίμανση (ρυθμός και επίπεδο ανάπτυξης κινητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων).

- ✓ Στη μάθηση (ικανότητα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων από την επαφή με το περιβάλλον).
 - ✓ Στην κοινωνική ένταξη (ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της κοινωνίας όπου ζει).
- Υπάρχουν δυο απόψεις σχετικά με την έννοια της νοημοσύνης. Η πρώτη δίνει έμφαση στις γνωστικές ικανότητες, όπως είναι οι λογικές εξηγήσεις, οι λεκτικές και οι μαθηματικές ικανότητες. Αυτή η άποψη έχει υιοθετηθεί από τα σχολεία. Η δεύτερη άποψη περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και μη γνωστικές ικανότητες, όπως είναι η μουσική ικανότητα, η κιναισθητική, οι διαπροσωπικές δεξιότητες και οι πρακτικές τεχνικές επίλυσης προβλημάτων.

Επομένως, η δέχνη γνωστική υστέρηση ορισμένων παιδιών διαπιστώνεται μέσα από τη **διενέργεια "θεσμοθετημένων" τεστ και τεστ νοημοσύνης** που, ενώ προβάλλονται ως αντικειμενικά, περιέχουν και εκφράζουν γενικά τις επικρατούσες πολιτιστικές αντιλήψεις και αξίες. Επειδή οι αντιλήψεις και οι αξίες των παιδιών από οικονομικά κατώτερες κοινωνικές τάξεις δε συμπίπτουν με το "κύριο ρεύμα" της κοινωνίας, αντιμετωπίζονται ως παθολογικές καταστάσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, οι αντιλήψεις και οι αξίες των μεσαίων τάξεων εμφανίζονται σαν να αποτελούν τις αντιλήψεις και τις αξίες ολόκληρης της κοινωνίας και να συνιστούν τη μόνη αξιόλογη κοινωνική πραγματικότητα. Επομένως, ό,τι κατατάσσεται έξω από αυτές πρέπει να θεωρείται ελλειπτικό και παθολογικό.

Το πρόβλημα στηρίζεται στο γεγονός ότι το σχολείο δεν μπορεί να συλλάβει τις διαφορές αυτές και να τις θεωρήσει αξιόλογες. Η αξιολογική υποτίμησή τους και η εκπαιδευτική πολιτική που προωθείται, δημιουργεί στο παιδί αρνητικές εμπειρίες για το σχολείο και τις ικανότητές του. Η αποτυχία λοιπόν, δεν είναι αποτέλεσμα έμφυτης ανικανότητας, αλλά αποτέλεσμα αρνητικών εμπειριών που προέρχονται από το ίδιο το σχολείο.

Επιπλέον, η δικαιολόγηση της μειωμένης επίδοσης των κατώτερων κοινωνικών τάξεων αναιρείται από το γεγονός ότι ακόμα και οι μονοωγενείς δίδυμοι εάν

μεγαλώσουν σε δυο διαφορετικά περιβάλλοντα, παρουσιάζουν αποκλίσεις στη διαμόρφωση της νοημοσύνης τους. Δυο άτομα που έρχονται στον κόσμο με τις ίδιες εγγενείς ικανότητες, αλλά μεγαλώνουν χωριστά, δηλαδή το ένα σε μορφωσιογόνο περιβάλλον με πλούσια πολιτιστικά ερεθίσματα και το άλλο στη "φτωχογειτονιά" με όλες τις δυσμενείς οικονομικές, πολιτιστικές και οντολογικές συνθήκες, την αβεβαιότητα και τον φόβο του αύριο, δεν θα αναπτυχθούν τελικά με τον ίδιο τρόπο. Θα υπερέχει το άτομο εκείνο που αναπτύχθηκε στις ευνοϊκές συνθήκες. Για τους παραπάνω λόγους η γενετική θεωρία τίθεται σε έντονη αμφισβήτηση και εξασθενεί καθημερινά.

Ενισχυμένη παρουσιάζεται αντίθετα η άλλη άποψη και γίνεται ολοένα και περισσότερο αποδεχτό, ότι δεν είναι μόνο η νοημοσύνη που καθορίζει το κοινωνικό στρώμα στο οποίο θα ανέλθουν τα άτομα. Το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον με τα ερεθίσματα που παρέχει και τις εμπειρίες που δημιουργεί, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το νοητικό τους επίπεδο. Η άποψη αυτή δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να υποτιμήσει την επίδραση της κληρονομικότητας, αναγνωρίζει όμως ότι η σημασία της είχε υπερεκτιμηθεί από την παλαιότερη ψυχολογία, που παραγνώριζε εντελώς τη σημασία του περιβάλλοντος (Valdes, 1997; Πυργιωτάκης, 1998; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002).

Οι μαθησιακές δυσκολίες

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών εντάσσονται η Ειδική Διαταραχή Ανάγνωσης (Δυσλεξία), η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Με ή Χωρίς Υπερκινητικότητα, η Διαταραχή Ελλιπούς Κινητικού Συντονισμού και η Ελάχιστη Εγκεφαλική Δυσλειτουργία που είναι το σύνδρομο που καλύπτει τις τρεις πρώτες υποομάδες των μαθησιακών δυσκολιών.

Η Ειδική Διαταραχή Ανάγνωσης (**Δυσλεξία**) σχετίζεται με γενική γλωσσική διαταραχή, οπτικοχωρικές δυσκολίες, δυσκολίες παράταξης, δυσκολίες άρθρωσης και κινητικές δυσκολίες γραφής. Η ικανότητα ανάγνωσης εξαρτάται από ένα ευρύ φάσμα

γνωστικο-αντιληπτικών δεξιοτήτων. Ο αναγνώστης οφείλει να κάνει οπτική διάκριση γραφικών συμβολών που μοιάζουν παρά πολύ μεταξύ τους, να λειτουργεί αυτόματα με βάση την αρχή της διαδοχής, της σειράς και της κατεύθυνσης. Τα παιδιά που έχουν δυσλεξία βλέπουν και διαβάζουν τα γράμματα μιας λέξης, αλλά χωρίς να βγάζουν νόημα. Η ανάγνωση όμως δεν είναι απλά συλλαβισμός, αλλά κατανόηση του κειμένου και σύνδεση του νοήματος των συνεχόμενων φράσεων.

Υπάρχει και μια κατηγορία δυσλεξικών παιδιών που δυσκολεύονται στην ακουστική διάκριση, δεν μπορούν δηλαδή να διακρίνουν μεταξύ παρόμοιων φθόγγων και άρα δεν μπορούν να βγάλουν νόημα από ό,τι ακούνε. Είναι προφανής η δυσκολία αυτών των παιδιών τόσο στον τομέα της μελέτης, όσο και στον τομέα παρακολούθησης της διδασκαλίας.

Συχνά οι διαταραχές ανάγνωσης είναι δύσκολο να διαχωριστούν διαγνωστικά από τη νοητική καθυστέρηση ελαφριάς μορφής. Στις περιπτώσεις αυτές όμως, οι αναγνωστικές δυσκολίες οφείλονται στο γενικά χαμηλότερο επίπεδο νοημοσύνης. Αποτυχία στην ανάγνωση μπορούν να εμφανίσουν παιδιά με νοητική καθυστέρηση, αλλά και παιδιά με υψηλή νοημοσύνη. Ειδικά στην περίπτωση της δυσλεξίας είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας και της αναγνωστικής ορθογραφικής τους επίδοσης.

Μια άλλη διαταραχή που εντάσσεται στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών είναι η **ελλειμματική προσοχή με ή χωρίς υπερκινητικότητα**. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης, παρορμητικότητα και συχνά υπερκινητικότητα. Οι περισσότερες μελέτες με θέμα τη σχολική αποτυχία αφορούν στη διαταραχή της ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα, πιθανότατα γιατί αυτός ο τύπος της διαταραχής σχετίζεται περισσότερο με **προβλήματα σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής**. Παλαιότερα, η διάσπαση προσοχής αποδιδόταν στην έντονη και αποδιοργανωμένη δραστηριότητα που αφορούσε άσχετους προς το μάθημα στόχους. Πιο πρόσφατες έρευνες όμως έδειξαν, ότι τα παιδιά αυτά δεν προσλαμβάνουν αρκετά ερεθίσματα και ότι με την υπερδραστηριότητά τους προσπαθούν να αυξήσουν το επίπεδο διέγερσης. Τα παιδιά με υπερκινητικότητα

παρουσιάζουν και γενικότερες διαταραχές γνωστικών λειτουργιών. Η κακή σχολική επίδοση είναι κοινό στοιχείο όλων σχεδόν των παιδιών που έχουν ελλειμματική προσοχή.

Η διαταραχή ελλιπούς κινητικού συντονισμού έχει ως κύριο στοιχείο την ανακολουθία ανάμεσα στην εντολή που κάθε φορά δίνει ο εγκέφαλος και στην εκτέλεση αυτής της εντολής από τα μέλη του σώματος. Το παιδί είναι αδέξιο στις κινήσεις του και συναντά μεγάλη δυσκολία στην προσπάθεια να επιτύχει μυϊκό έλεγχο των λεπτών κινήσεων. Κατά συνέπεια δυσκολεύεται στο να μιμείται με τα χέρια του τις κινήσεις των άλλων, να κουμπώνει και να ξεκουμπώνει, να δένει κορδόνια, να χρησιμοποιεί αντικείμενα όπως το μολύβι. Είναι χαρακτηριστικό ότι η διαταραχή αυτή, καθαρά οργανική στην αιτιολογία της, μπορεί να έχει πολλαπλές ψυχολογικές επιπτώσεις, αφού οδηγεί σε συνεχείς ματαιώσεις και αποτυχίες.

Η ομάδα των συμπτωμάτων που συναπαρτίζουν **το Σύνδρομο Ελάχιστης Εγκεφαλικής Δυσλειτουργίας** περιλαμβάνει τις αντιληπτικές διαταραχές, τη διάσπαση προσοχής, την υπερκινητικότητα και την έλλειψη κινητικού συντονισμού.

Άλλοι παράγοντες που διαταράσσουν τη μαθησιακή διαδικασία είναι οι αισθητηριακές μειονεξίες (π.χ. τύφλωση, κώφωση), καθώς και κάποια προβλήματα υγείας. Σοβαρές χρόνιες ασθένειες (π.χ. διαβήτης, μεσογειακή αναιμία), αλλά και μικροαρρώστιες υποχρεώνουν το παιδί να απουσιάζει από το σχολείο με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αφομοιώσει την ύλη του και να παρουσιάζει χαμηλή σχολική επίδοση (Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Κωνσταντιάδου, 2000; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002).

Το σχολικό περιβάλλον

Είναι γνωστή η αριθμητική ανεπάρκεια του προσωπικού, των κτιριακών εγκαταστάσεων, των κατάλληλων εργαστηρίων με τον ανάλογο εξοπλισμό, η έλλειψη γυμναστηρίων, γραφείων για κάθε καθηγητή όπου να μπορεί να δέχεται τους μαθητές του, οι πληθωρικές τάξεις. Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αφήνει στους

καθηγητές ελάχιστα περιθώρια για επιλογή παιδαγωγικών θεμάτων και δραστηριοτήτων. Η εκπαιδευτική νομοθεσία περιορίζει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική μεθοδολογία και τις τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόζουν. Για την πληρέστερη κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού έργου, κρίνεται αναγκαία και η παραγωγή νέου εκπαιδευτικού υλικού, έτσι ώστε για κάθε μάθημα να υπάρχει το βασικό βιβλίο του μαθητή, βιβλίο οδηγιών και ενημέρωσης για τον εκπαιδευτικό, βιβλίο εργασιών για το μαθητή και οπτικό-ακουστικό υλικό (Σουμέλης, 1996).

Κατά τη δρομολόγηση της σχολικής αποτυχίας, τον εκτελεστικό ρόλο θεωρείται ότι τον έχει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος σε ουσιαστικό και καθοριστικό βαθμό συμμετέχει και συμβάλλει στη διαμόρφωση της στάσης, της συμπεριφοράς και απόδοσης του μαθητή στο σχολείο. **Ο εκπαιδευτικός** μπορεί να συμβάλλει στην αποτυχία άμεσα ή έμμεσα, ενεργά ή παθητικά, εκούσια ή ακούσια (Δημητρόπουλος, 1996).

- **Άμεσα** συμβάλλει στη δημιουργία της αποτυχίας κατά την εφαρμογή της αξιολόγησης, με συγκεκριμένες ενέργειες ή παραλείψεις του.
- **Έμμεσα** συμβάλλει πρωτίστως με την προσωπική ή συλλογική συμμετοχή του στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και των σχολικών πρακτικών.
- **Ενεργά** συμμετέχει με συγκεκριμένες και συνειδητές πράξεις του, που έχουν ορατές και συγκεκριμένες επιπτώσεις στον μαθητή.
- **Παθητικά** συμμετέχει με το να συμβάλλει με την ανοχή του στη διαμόρφωση συνθηκών που μπορεί εξελικτικά να προκαλούν την αποτυχία.
- **Ακούσια** προκαλεί την αποτυχία με το να γίνεται όργανο ή συνεργός χωρίς τη θέλησή του, συνήθως χωρίς να το κατανοεί και φυσικά να το εννοεί.
- **Εκούσια**, αντίθετα, την προκαλεί με συνειδητές και σκόπιμες ενέργειες που απολήγουν στην αποτυχία.

Είναι, λοιπόν, φυσικό ακόλουθο η όλη συμπεριφορά και στάση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών του ρόλων, είτε κατά την καθαυτό άσκηση του διδακτικού του έργου είτε και όταν αναλαμβάνει διευθυντικούς, διοικητικούς, εποπτικούς ή συμβουλευτικούς ρόλους, να σηματοδοτεί ευκαιρίες για δημιουργία συνθηκών

αποτυχίας ή επιτυχίας. Όταν διδάσκει, όταν εξετάζει, όταν ενθαρρύνει ή αποθαρρύνει, όταν στηρίζει ή δεν στηρίζει, όταν επιτηρεί, όταν εποπτεύει, όταν επιλέγει, όταν ψηφίζει στο σχολείο, όταν διευθύνει ή διευθύνεται, όταν αποδέχεται ή δεν αποδέχεται έναν μαθητή, όταν εμπνέει ή δεν εμπνέει, όταν ενισχύει ή δεν ενισχύει, όταν παρωθεί ή δεν παρωθεί, όταν δημιουργεί πρότυπα. Οι λόγοι για τους οποίους παρουσιάζονται φαινόμενα δυσλειτουργίας του εκπαιδευτικού μπορούν να συμπυκνωθούν στις εξής ομάδες (Σαϊτης, 1994; Δημητρόπουλος, 1996; Κωνσταντινίδης, 1997; Αντωνάκης, 1998; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Κωσταριδίου-Ευκλείδη, 1998; Καραούλα-Παπαντζή, 2000; Κωνσταντιάδου, 2000; Γεωργίου, Σταυρινίδης, Παναούρα, 2002):

- Στον τρόπο επιλογής του εκπαιδευτικού και στα ατομικά του χαρακτηριστικά. Το να διδάσκει δεν είναι απλά η αποφοίτηση από ένα πανεπιστήμιο αλλά και η δυνατότητα προσφοράς και μετάδοσης γνώσεων στους αποδέκτες που είναι παιδιά στην εφηβική ηλικία.
- Στη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Τόσο η βασική-εισαγωγική εκπαίδευση όσο και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι από ανεπαρκής μέχρι ακατάλληλη, ιδιαίτερα στην ψυχοπαιδαγωγική διάστασή της. Η όψη της εκπαίδευσης που χωλαίνει πιο πολύ είναι η συσχέτιση του περιεχομένου της κατάρτισης με τη σχολική πραγματικότητα.

Οι δάσκαλοι που έχουν κακές σχέσεις με τους μαθητές συγκεντρώνουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) δεν ακούνε τους μαθητές τους, β) τους γελοιοποιούν δημοσίως, γ) δείχνουν ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι σε κάποιους από αυτούς, δ) δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, ε) αδυνατούν να παρέμβουν σε μια μαθητική διαμάχη, ση) δεν κάνουν χρήση διαλόγου. Όλα τα παραπάνω έχουν σοβαρή επίπτωση στην αυτοαντίληψη των μαθητών και συνεπώς στην επίδοσή τους.

Είναι απαραίτητη η αλλαγή της συνολικής αντιμετώπισης των μαθητών μέσα στο σχολικό χώρο, πράγμα που προϋποθέτει την κατάλληλη παιδαγωγική και ψυχολογική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε η στάση του να έχει ως

κριτήριο την προσωπική αξία του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί με την κατάλληλη κατάρτιση είναι σε θέση να προλαμβάνουν ή και να επιλύουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο και να υποβοηθούν την εξέλιξη και ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Συγκεκριμένα (Reglin, 1993; Παπαδόπουλος, Αθανασιάδης, 1994; Κωνσταντινίδης, 1997; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Κριθινάκη, 2001; Παπαδόπουλος, 2001; Κουτρούμπα, 2002; Παπαρούνας, Τσακιράκης, 2002; Τριλιανός, 2002):

- ✓ Η χρησιμοποίηση του επαίνου στα πλαίσια της τάξης να γίνεται για συγκεκριμένες πράξεις και ενέργειες χωρίς να γίνονται διακρίσεις μεταξύ των μαθητών και ο έπαινος να αντιστοιχεί στην προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής. Η καλλιέργεια, δηλαδή της ιδέας ότι η προσπάθεια φέρνει την επιτυχία (Reglin, 1993; Παπαρούνας, Τσακιράκης, 2002; Τριλιανός, 2002).
- ✓ Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή να χαρακτηρίζονται από ζεστασιά, από απουσία διαμάχης και ανοιχτή επικοινωνία. Οι δάσκαλοι, οι οποίοι θεωρούνται ότι νοιάζονται για την πρόοδο των μαθητών τους, είναι εκείνοι που θέτουν και εφαρμόζουν κανόνες με συνέπεια, απαιτούν ωριμότητα, εμπλέκονται σε δημοκρατικές αλληλεπιδράσεις και δείχνουν ενδιαφέρον για τη μάθηση (Reglin, 1993; Παπαδόπουλος, Αθανασιάδης, 1994; Παπαρούνας, Τσακιράκης, 2002).
- ✓ Η σύγκριση της αξιολόγησης του μαθητή να γίνεται με άλλη προηγούμενη επίδοσή του και όχι σε σύγκριση με τους συμμαθητές του.
- ✓ Να γίνεται σύνδεση των εξωσχολικών ενδιαφερόντων του μαθητή με το σχολικό χώρο.
- ✓ Η επίπληξη να αφορά μόνο κάποια συγκεκριμένη μη λειτουργική συμπεριφορά του μαθητή και όχι όλη την προσωπικότητά του τονίζοντας ταυτόχρονα κάποιες θετικές πλευρές τους, για να μην εκλάβει ο μαθητής την επίπληξη ως απόρριψη.
- ✓ Χρειάζεται ακόμη αναπροσαρμογή του τρόπου διδασκαλίας. Είναι απαραίτητη πλέον η κατάργηση παροχής πληροφοριών από την έδρα (δασκαλοκεντρική μάθηση) και η ανάπτυξη ποικίλων τρόπων επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και η αξιοποίηση των διαμαθητικών σχέσεων (ομαδοσυνεργατική

μάθηση). Η συνεργασία και ο εποικοδομητικός διάλογος ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη συλλογικότητα, καθώς επίσης καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα και εύληπτη για το μαθητή (Δημητρόπουλος, Καλούσης, 1998; Κριθινάκη, 2001; Κουτρούμπα, 2002).

- Στην ικανοποίησή του από το επάγγελμά του, τις συνθήκες εργασίας του και τα γενικά επαγγελματικά προβλήματα του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί διαμαρτύρονται για τις πεχιχρές αμοιβές σε σχέση με το έργο που επιτελούν, την έλλειψη στοιχειώδους υποδομής, την ισοπέδωση ικανών και μη ικανών κατά την άσκηση των καθηκόντων με αποτέλεσμα να αναστέλλονται οι προσπάθειες και των πιο εργατικών εκπαιδευτικών. Τονίζεται, λοιπόν, ότι **τα κίνητρα** αποτελούν σημαντικούς παράγοντες και για την απόδοση των ίδιων **των εκπαιδευτικών**, η οποία θα έχει τις ανάλογες θετικές επιπτώσεις στην καλύτερη επίδοση και, κατά συνέπεια, στην πρόληψη της αποτυχίας των μαθητών.

Οι αρνητικές συνθήκες λειτουργίας των σχολείων ωθούν τους εκπαιδευτικούς σε αισθήματα απογοήτευσης και σε κρίση ως προς τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Νιώθουν οι ίδιοι αποτυχημένοι και καταλογίζουν στον εαυτό τους τόσο την αποτυχία, όσο και τις βίαιες εκδηλώσεις της διαταρακτικής συμπεριφοράς των μαθητών τους. Αισθάνονται υπόλογοι απέναντι στους γονείς των παιδιών και απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα που τους κρίνει με βάση την κακή επίδοση της τάξης τους.

Πολλές φορές πάλι, οδηγούνται σε αρνητική και εχθρική συμπεριφορά προς τους μαθητές τους. Γίνονται υπερβολικά απαιτητικοί, αυστηροί και απελευθερώνουν την επιθετικότητά τους με την κατηγορία ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν, εσκεμμένα αρνούνται να προσπαθήσουν και να ανταποκριθούν στις μαθησιακές τους υποχρεώσεις. Έτσι, τους χαρακτηρίζουν «αδιάφορους», «τεμπέληδες» και τελικά εκείνοι εσωτερικεύοντας αυτούς τους χαρακτηρισμούς αρχίζουν να συμπεριφέρονται ανάλογα. Πρόκειται για **το φαινόμενο της αυτοεκκληρούμενης προφητείας σύμφωνα με το οποίο οι εκτιμήσεις**

των δασκάλων και οι αντίστοιχες προσδοκίες τους διαμορφώνουν την επίδοση των μαθητών τους.

Συγκεκριμένα, ο σχολικός χώρος θα πρέπει να προσφέρει τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό θετικές συνθήκες εργασίας από άποψη προσφοράς κινήτρων και ικανοποίησης αναγκών. **Η ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης** ικανοποιείται μέσα από τη αναγνώριση του προσωπικού επιτεύγματος. **Η ανάγκη για αυτονομία** καλύπτεται μέσα από συνθήκες που ενθαρρύνουν τη λήψη πρωτοβουλίας και την ανάληψη ευθυνών. **Η ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση** ικανοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση των μελών της σχολικής κοινότητας με την αναγνώριση της προσπάθειας κάθε μεμονωμένου μέλους. Αυτή η αναγνώριση ανατροφοδοτεί το άτομο με την ικανοποίηση που προέρχεται από την πρόοδο που έχει επιτύχει στην επιτέλεση κάποιου έργου. **Η ανάγκη της ασφάλειας** καλύπτεται μέσα από σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις, ξεκάθαρους ρόλους, καλές συνθήκες εργασίας (Σαϊτής, 1994; Δημητρόπουλος, 1996; Αντωνάκης, 1998; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998; Καραούλα-Παπαντζή, 2000; Κωνσταντιάδου, 2000; Γεωργίου, Σταυρινίδης, Παναούρα, 2002).

- Στα χρόνια προϋπηρεσίας-εμπειρίας του εκπαιδευτικού. Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία στις αντιδράσεις των μαθητών σε σχέση με τον τρόπο διδασκαλίας. Ειδικότερα, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί κάνουν περισσότερες υποθέσεις και προβλέψεις, καθώς επίσης βγάζουν περισσότερα συμπεράσματα για διάφορα γεγονότα μέσα στην τάξη, ενώ οι λιγότερο έμπειροι φαίνεται να εκλαμβάνουν τα φαινόμενα αυτά με ένα περισσότερο επιφανειακό τρόπο. Επιπλέον, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν την προσοχή τους και προς τις δικές τους πράξεις, διαμορφώνοντας προβλέψεις και υποθέσεις και για τη δική τους λειτουργικότητα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία πιστεύουν στα κίνητρα και στη δυνατότητα αύξησής τους με την παροχή ενδιαφερόντων εργασιών και με την ανάθεση της ευθύνης για τη μάθηση προς όλους τους μαθητές. Αυτό κρίνεται εξαιρετικά σημαντικό, αφού είναι γνωστή η σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και τη σχολική επίδοση (Δημητρόπουλος, 1996).

- Στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με τις επαναλαμβανόμενες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που σηματοδοτούσαν αλλαγές κυρίως σε ό,τι αφορά τη λυκειακή εκπαίδευση (Γέρου, 1991; Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου, 1996). Το εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συντηρητισμό, συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία, ενώ οφείλει να παρέχει δυνατότητες ώστε να ικανοποιούνται τα διαφοροποιημένα και ποικίλα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα χρειάζεται να συμβαδίζουν με τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών για να δημιουργούν κίνητρα που διευκολύνουν τη μαθησιακή διδασκαλία, προσφέροντας ταυτόχρονα γνώσεις που συνδέονται άμεσα με την καθημερινή ζωή, καθιστώντας το μαθητή κοινωνικά λειτουργικό. Στο σημείο αυτό συμβάλλει και το εποπτικό υλικό για την υποκίνηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για μάθηση. Χρειάζεται να υπάρχει οργάνωση στην ύλη και ταξινόμηση τους ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας. Οι μαθησιακοί στόχοι να είναι ρεαλιστικοί και συστηματικοί και τόσο η επιτυχία όσο και η αποτυχία να αξιολογούνται με βάση την προσπάθεια που έχει καταβληθεί και το βαθμό βελτίωσης από προηγούμενο επίπεδο. Ακόμη και η κρίση και η αξιολόγηση είναι σκόπιμο να απευθύνεται στην εργασία και όχι στο μαθητή. Μέσα από τέτοιου είδους πρακτικές προωθείται η αυτογνωσία του μαθητή, ο οποίος αποκτά θετική αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Δημητρόπουλος, 1996; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998).

Γενικότερα, **ο ρόλος του εκπαιδευτικού** πρέπει να είναι (Κριθινάκη, 2001):

- **Βοηθητικός**, δηλαδή να βοηθά τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση, να αποκτήσουν δεξιότητες, να αναπτυχθούν σωστά και δημιουργικά. Η βοήθεια αυτή όμως δε δίνεται διαρκώς κι ασταμάτητα αλλά μόνο αν κι όταν οι μαθητές τη ζητήσουν, πάντα σε πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας.
- **Συμβουλευτικός**, επειδή οι μαθητές έχουν ανάγκη τη συμβουλευτική συνδρομή του δασκάλου σε πολλές περιπτώσεις. Ο σωστός εκπαιδευτικός ωστόσο, δε θα πρέπει να δίνει έτοιμες λύσεις που δεν επιδέχονται αμφισβήτηση, αλλά να ενισχύει την ενεργητική μάθηση του μαθητή λέγοντας όχι τι πρέπει να κάνει αλλά τι θα έκανε αυτός στη θέση του.

- **Συνεργατικός**, αφού μέσα από τη γνήσια και ισότιμη συνεργασία καταργείται το χάσμα μεταξύ της έδρας και των μαθητών. Οι τελευταίοι αισθάνονται ισότιμα μέλη μιας ομάδας κι έχουν το ίδιο δικαίωμα έκφρασης που έχει ο κάθε συμμαθητής τους κι ο δάσκαλός τους.
- **Καθοδηγητικός**, μια που η καθοδήγηση δεν επιβάλλεται αλλά προσφέρεται εφόσον είναι απαραίτητη προκειμένου "να αποφύγουν οι μαθητές τη σπατάλη χρόνου βαδίζοντας εμπειρικά και με τη μέθοδο της δόκιμης και της πλάνης".
- **Δημιουργικός**, δηλαδή ο εκπαιδευτικός στο δημιουργικό του ρόλο έχει ως βασικό στόχο την καλλιέργεια της δημιουργικότητας στους μαθητές. Προκειμένου να το πετύχει αυτό θα πρέπει να δημιουργήσει ένα τέτοιο κλίμα στην τάξη που να απουσιάζει ο φόβος, η καταπίεση, η αυστηρή αξιολόγηση και η στενότητα της σκέψης. Αντίθετα, οι μαθητές θα αισθανθούν ελεύθεροι να οδηγήσουν τη σκέψη τους πέρα από τις προδιαγεγραμμένες οδούς και θα την εκφράσουν ελεύθερα και υπεύθυνα.
- **Αντιαυταρχικός**, δηλαδή καταργεί τις σωματικές και λεκτικές ποινές, μειώνει στο ελάχιστο το χρόνο που χρησιμοποιεί για δική του ομιλία ενώ αναζητά την αιτία που κρύβεται πίσω από τα παιδιά με αδυναμία στη μάθηση. Κατανοεί τις ανάγκες των μαθητών και βασίζεται στην αρχή "να μην κάνει ποτέ ό,τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι οι μαθητές του".
- **Αντιδιδακτικός**, δηλαδή δε μεταδίδει τις γνώσεις του στα παιδιά βερμπαλίζοντας ατελείωτες ώρες, αλλά δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον ώστε τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν μόνα τους για τη μόρφωση.
- **Κοινωνικός**, δηλαδή σέβεται την ατομικότητα του μαθητή και δείχνει κατανόηση και φιλική διάθεση προς το τυχόν πρόβλημά του. Έτσι, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του που πρέπει να μάθουν στο σχολείο, κυρίως, να είναι σωστά κοινωνικοποιημένα άτομα.
- **Πολιτικός**, δηλαδή μέσα από την πολιτική αγωγή να προσπαθήσει να πλάσει δημοκρατικούς μαθητές που θα είναι σε θέση να κρίνουν κάθε κομματική επιρροή και θα έχουν όλα τα προσόντα υπεύθυνων αυριανών ψηφοφόρων.

Το οικογενειακό περιβάλλον

Η οικογένεια είναι η βασικότερη μονάδα κοινωνικοποίησης του ατόμου γιατί χαρακτηρίζεται από τις στενές προσωπικές σχέσεις των μελών της που στηρίζονται στη γνησιότητα, την άδολη αγάπη και στοργή και στο έντονο συναισθημα της ενότητας. Μέσα στην οικογένεια το παιδί δέχεται τις πρώτες φροντίδες για την ικανοποίηση των αναγκών διατροφής, περιποίησης, ενδυμασίας που σχετίζονται άμεσα με τις βιολογικές του ανάγκες. Στη συνέχεια, η οικογένεια επεμβαίνει σταδιακά στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του παιδιού, στην εκμάθηση της γλώσσας και στη μετάδοση των αντιλήψεων των αξιών και των κανόνων της κοινωνικής ζωής. Αν και δεν είναι αναγκαστικά απαραίτητη για τη βιολογική αναπαραγωγή του ανθρώπινου είδους, θεωρείται απολύτως αναγκαία για τη διαμόρφωση της κοινωνικής προσωπικότητας και της ταυτότητας του ανθρώπου. Η διαπίστωση αυτή αποδεικνύει τη σπουδαιότητα της οικογένειας, ως πρωτογενούς κοινωνικοποιητικού θεσμού, για αυτό και η ύπαρξη κάποιας μορφής οικογένειας είναι φαινόμενο καθολικό και διαχρονικό.

3. Η εκπαιδευτική Διαρροή: Ένα κοινωνικό πρόβλημα

Παρά την επέκταση της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ευκαιριών στη σύγχρονη εποχή, υπάρχει σημαντικός βαθμός εκπαιδευτικής ανισότητας που εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές. Η κύρια μορφή ανισότητας σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες είναι αυτή που παρουσιάζεται μεταξύ κοινωνικών τάξεων σε μια κοινωνία. Όπου υπάρχουν διαφορετικοί τύποι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα παιδιά των εργατικών τάξεων έχουν μικρότερη πιθανότητα να παρακολουθήσουν «ακαδημαϊκά» σχολεία από ό,τι τα παιδιά μεσαίων τάξεων. Ο μεγαλύτερος μάλιστα αναλογικά αριθμός μαθητών που εγκαταλείπουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση πριν την αποφοίτησή τους, προέρχεται από οικονομικά κατώτερες κοινωνικές τάξεις παρά από μεσαίες ή ανώτερες (Κουλουγλιώτη, 1995; Σουμέλης, 1996).

3.1 Η σημασία της εκπαίδευσης για την κοινωνική και οικονομική πρόοδο ενός έθνους

Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης μεταξύ κοινωνικών τάξεων αφορά στην επίδοση στο σχολείο. Οι μαθητές που προέρχονται από οικονομικά κατώτερες κοινωνικές τάξεις παρουσιάζουν ως σύνολο χαμηλότερη επίδοση σε σύγκριση με μαθητές από μεσαίες κοινωνικές τάξεις. Η χαμηλή επίδοση των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών τάξεων εντοπίζεται στα εξής σημεία (Πυργιωτάκης, 1998):

3.1.1 Η σημασία της εκπαίδευσης για την κοινωνική και οικονομική πρόοδο ενός έθνους

- Περιορισμένες δυνατότητες για υψηλή νοητική ανάπτυξη.
- Μεγάλος αριθμός ελαφρών διανοητικών καθυστερήσεων.
- Ελλιπής γλωσσική εξέλιξη, περιορισμένος γλωσσικός κώδικας.
- Προσανατολισμός στο παρόν, έλλειψη σχεδίων για το μέλλον.
- Παθητική αντιμετώπιση του μέλλοντος.
- Περιορισμένο «κίνητρο επιτυχίας».
- Συχνά φόβος για το σχολείο και το δάσκαλο.
- Η τάση για επίτευξη υψηλής επίδοσης δεν είναι εξασφαλισμένη.
- Δεν εμφανίζεται συχνά το αίσθημα της αυτοεμπιστοσύνης, της αυτοτέλειας και του αυτοελέγχου.

Αντίθετα, η ανάπτυξη της προσωπικότητας στη μεσαία κοινωνική τάξη διαμορφώνεται ως εξής (Πυργιωτάκης, 1998):

- Περισσότερες πιθανότητες για υψηλή νοητική ανάπτυξη.
- Μικρότερος αριθμός ελαφρών διανοητικών καθυστερήσεων.
- Άνετη γλωσσική εξέλιξη, καλλιεργημένος γλωσσικός κώδικας.
- Προσανατολισμός στο μέλλον και σχεδιασμός δραστηριοτήτων.
- Δραστηριοποίηση για την εκπλήρωση συγκεκριμένων σχεδίων.
- Ανεπτυγμένο «κίνητρο επιτυχίας».
- Θετική στάση για το σχολείο και τη σχολική εργασία.
- Τάση για επίτευξη υψηλής επίδοσης στο σχολείο.
- Παρουσιάζεται σε μεγάλο βαθμό αίσθημα αυτοεμπιστοσύνης, αυτοελέγχου, αυτοτέλειας και ανεξαρτησίας.

Η σημασία της γλώσσας για την κοινωνικοποίηση είναι τεράστια και το άτομο από τη στιγμή που κατορθώσει να χειρίζεται τη γλώσσα έρχεται σε πιο άμεση επικοινωνία, αφομοιώνει με μεγαλύτερη ευχέρεια τα πολιτιστικά στοιχεία του περιβάλλοντός του και εντάσσεται γρήγορα σε αυτό. Τα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης, μεγαλωμένα σε πολιτιστικό περιβάλλον πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα, διαμορφώνουν ένα γλωσσικό όργανο που διαφέρει αισθητά από το γλωσσικό όργανο των παιδιών της κατώτερης κοινωνικής τάξης. Γενικά, η έλλειψη εκπαιδευτικών και

πνευματικών ερεθισμάτων μπορεί να παρεμποδίσει τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και, στην περίπτωση των εφήβων, τη δυνατότητα κατάκτησης της αφαιρετικής σκέψης (Κωνσταντινίδης, 1989; Βρύζας, 1992; Κουλουγλιώτη, 1995; Κυρίδης, 1996).

Το «**κίνητρο επιτυχίας**» υποδηλώνει την έφεση των ατόμων να ανεβάσουν ή να διατηρήσουν σε υψηλά επίπεδα την επίδοσή τους. Η σημασία του είναι αποδεδειγμένα πολύ μεγάλη, επειδή προτρέπει τα άτομα να καταβάλουν προσπάθειες για δημιουργική δραστηριότητα, τα ωθεί στην επιτυχία και τους προσδίδει τα αξιολογικά χαρακτηριστικά της ωριμότητας, της ευθύνης και της παραγωγικότητας. Η ύπαρξή του θεωρείται βασική προϋπόθεση για την κοινωνική ανέλιξη, αφού μόνο άτομα με ανεπτυγμένο το κίνητρο επιτυχίας είναι δυνατόν να σημειώσουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, να ανέλθουν επαγγελματικά και να επιτύχουν την κοινωνική τους άνοδο. Οι ιδανικές συνθήκες για την ανάπτυξη του κινήτρου επιτυχίας δημιουργούνται όταν (Κουλουγλιώτη, 1995):

- ❑ Η μητέρα συμμετέχει συναισθηματικά στις προσπάθειες του παιδιού, έχει υψηλές προσδοκίες, παρακολουθεί και επιβραβεύει στην επιτυχία, υποβοηθά και ενθαρρύνει στην αποτυχία.
- ❑ Ο πατέρας παραχωρεί αυτονομία και ενισχύει με τη στάση του την εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του.

Άρα το κίνητρο επιτυχίας διαμορφώνεται μέσα στην οικογένεια. Ιδιαίτερα η συμπεριφορά των γονέων καθορίζει, κατά τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του παιδιού, το επίπεδο στο οποίο θα εξελιχθεί το κίνητρο αυτό. Καθώς η συμπεριφορά των γονέων διαφοροποιείται ανάμεσα στη μεσαία και την κατώτερη κοινωνική τάξη, διαφοροποιείται αντίστοιχα και η ανάπτυξη του κινήτρου επιτυχίας, που παρουσιάζεται περισσότερο ανεπτυγμένο στα παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης. Η οικογένεια λοιπόν φαίνεται να καθορίζει, εκτός από τις αντικειμενικές ικανότητες των μελών της, και τον τρόπο ή την ένταση με την οποία κινητοποιούνται, προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η απόδοση των ικανοτήτων τους. Σε αυτό το σημείο, επίσης, υπερέχουν οι οικογένειες της μεσαίας κοινωνικής τάξης (Βρύζας, 1992;

Κουλουγλιώτη, 1995; Αντωνάκης, 1998; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Καϊλα, 1998; Raudenbush, Kasim, 1998; Τριλιανός, 2002).

Συγκεκριμένα, **το μορφωτικό επίπεδο των γονέων** ως διάσταση της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης της οικογένειας βρέθηκε να είναι **πιο σταθερός και αξιόπιστος δείκτης πρόβλεψης της προσαρμογής και σχολικής επίδοσης των παιδιών**, καθώς η επαγγελματική ασχολία των γονέων ενδέχεται να αλλάζει. Επιπλέον, η σημαντικότερη επίδραση του μορφωτικού επιπέδου συνδέεται με το επίπεδο των προσδοκιών των γονέων και ευρύτερα με τις τακτικές ανατροφής που αυτοί χρησιμοποιούν.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων βρέθηκε να επηρεάζει και την ποιότητα των εμπειριών, που πλαισιώνουν την καθημερινότητα των εφήβων. Έτσι, οι έφηβοι με γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου αναφέρουν χαμηλότερο προσανατολισμό προς πνευματικά και πολιτιστικά θέματα μέσα στην οικογένειά τους, μειωμένη αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολείο, περισσότερα αρνητικά γεγονότα ζωής και καθημερινές δυσκολίες. Επιπλέον, ανέφεραν ότι λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη από την οικογένειά τους και ότι έχουν λιγότερο στενή σχέση με τη μητέρα, σε σχέση με τους εφήβους με γονείς καλά μορφωμένους (Κρασανάκης, 1992; Βασιλακάκη, 2001).

Αυτή, λοιπόν, η θεωρία υποστηρίζει ότι η μειωμένη σχολική επίδοση παιδιών από οικονομικά κατώτερες τάξεις οφείλεται στα ελλιπή πολιτιστικά και κοινωνικά ερεθίσματα που προσφέρονται στα παιδιά. Οι πολιτιστικές αξίες που κληροδοτούνται στα παιδιά δε συμβαδίζουν με τις γενικότερες πολιτιστικές αξίες της ευρύτερης κοινωνίας. Αισθήματα όπως, η απογοήτευση, η μοιρολατρία, η αποξένωση από την ευρύτερη κοινωνία και η έμφαση στην ικανοποίηση άμεσων υλικών αναγκών παρά στην ικανοποίηση πνευματικών και διανοητικών, στερούν από τα παιδιά την ικανότητα και διάθεση να καταλάβουν την προσπάθεια που απαιτεί η εκπαίδευση. Έτσι, η μειωμένη επίδοση αποδίδεται, κατά κύριο λόγο, στο οικογενειακό περιβάλλον και στην αποτυχία του να κάνει ορθή κοινωνικοποίηση (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1996; Αντωνάκης, 1998; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Καϊλα, 1998; Τριλιανός, 2002).

Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη ότι τα «πιστεύω» των γονιών, οι ενέργειες και το γενικό πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας δεν καθορίζεται αποκλειστικά από την κοινωνική τάξη. Η ικανότητα μιας οικογένειας να εξοπλίζει τα νεαρά της μέλη με γνώσεις για επιβίωση και επιτυχία καθορίζεται από την ανατροφή των ίδιων των γονιών, τις κοινωνικές τους σχέσεις, από τις συνθήκες έξω από την οικογένεια, από τις τρέχουσες κοινωνικές τους σχέσεις στο σπίτι, καθώς και από την ικανοποίηση που αισθάνονται από τον εαυτό τους.

Ένας ακόμη, λοιπόν, παράγοντας που αλληλεπιδρά και συμβάλλει στη δημιουργία της σχολικής αποτυχίας είναι **η γονεϊκή συμπεριφορά**. Οι γονεϊκές ενέργειες που φαίνεται να έχουν τις πιο αρνητικές συνέπειες είναι εκείνες που προκύπτουν από χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον του παιδιού, οι τιμωρίες, οι ειρωνείες, οι προσβολές και γενικά οι ενέργειες που εκφράζουν απόρριψη του παιδιού, καθώς και οι ενέργειες που αφαιρούν από το παιδί την ευθύνη για τον έλεγχο της δικής του ζωής ή του επιρρίπτουν ευθύνες που δεν έχει. Αντίθετα, οι γονεϊκές ενέργειες που φαίνεται ότι έχουν τα πιο θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη του παιδιού είναι εκείνες που επιτρέπουν στο παιδί μια διακριτικά ελεγχόμενη αυτονομία ανάλογα με την ηλικία του και τη δυνατότητά του να διαχειρίζεται την αυτονομία αυτή (Αντωνάκης, 1998).

Συνολικά, λοιπόν, υπάρχουν τρεις κατηγορίες γονέων (Κρασσανάκης, 1992; Χατζοπούλου, 2000):

- Αυτοί που υποστηρίζουν και προωθούν την αυτονομία των παιδιών στον τρόπο λήψης των αποφάσεών τους και τις εκπαιδευτικές επιλογές τους ή αλλιώς **οι ανεκτικοί**.
- Αυτοί που αναμένουν από τα παιδιά να εκπληρώσουν τις γονεϊκές φιλοδοξίες και να ενεργούν σύμφωνα με τους κανόνες που οι ίδιοι θέτουν ή αλλιώς **οι απολυταρχικοί**.
- Αυτοί που δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον και συμμετέχουν ενεργά στη ζωή των παιδιών τους ή αλλιώς **δημοκρατικοί**. Οι γονείς αυτοί συνδυάζουν: α) υψηλό βαθμό ζεστασίας και αποδοχής, β) υψηλό βαθμό ψυχολογικής αυτονομίας και γ)

υψηλό βαθμό ελέγχου συμπεριφοράς. Οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που οι γονείς τους είχαν υιοθετήσει τον δημοκρατικό τρόπο ανατροφής έχουν σημαντικά υψηλότερη σχολική επίδοση από τους συμμαθητές τους, με απολυταρχικούς ή ανεκτικούς γονείς αντίστοιχα.

Επίσης, μια άλλη παράμετρος πολύ σημαντική που σχετίζεται με την σχολική αποτυχία είναι και η **οικογενειακή συνοχή**. Η ψυχολογική προστασία και στήριξη που αισθάνονται τα παιδιά από οικογένειες χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου, αλλά σχετικά υψηλής συνοχής, τους επιτρέπει να υπερβαίνουν τους περιορισμούς και τα εμπόδια που επιβάλλει η καταγωγή τους και να επιτυγχάνουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της οικογένειας που ευνοούν μια υγιή ανάπτυξη του παιδιού είναι (Γεωργίου, 2000):

- Μια αίσθηση οικογενειακής συνοχής που επιτρέπει στο άτομο να διαφοροποιηθεί χωρίς να χάνει την αλληλεξάρτησή του με τον κοινωνικό περίγυρο.
- Μια δημοκρατική ατμόσφαιρα στη λήψη των αποφάσεων και στη διαχείριση της εξουσίας στο σπίτι.
- Εύκαμπτοι αλλά συστηματικά επιτηρούμενοι κανόνες και οριοθέτηση δικαιωμάτων.
- Υψηλές γονεϊκές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους.
- Μέτριας έντασης και συχνότητας γονεϊκή εμπλοκή.
- Συνεχής ενθάρρυνση των γονιών προς τα παιδιά τους για αυτοπραγμάτωση.

Σε κάθε περίπτωση, η **ενεργοποίηση** του μαθητή παίρνει ποικίλες μορφές **στα πλαίσια του σχολικού χώρου**, όπως (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998; Κάτσικας, Καββαδίας, 2000; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002):

- Εμπλοκή του μαθητή στα δρώμενα της σχολικής τάξης.
- Ενθάρρυνση του μαθητή να αυτονομηθεί και να αναλάβει την ευθύνη συμπεριφοράς του απέναντι στη μάθηση και τη σχολική κοινότητα διεκδικώντας ένα ρόλο μέσα στην κοινωνία των συνομηλίκων του.
- Σύνδεση της μάθησης με την καθημερινή ζωή και πράξη.

Πρόκειται για μερικά στοιχεία και διαδικασίες ενεργοποίησης ή παρώθησης του μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστική μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία και η εξέταση μπορεί να περιέχουν το σχεδιασμό και την παρουσίαση εργασιών πάνω σε θέματα που προβληματίζουν τον ίδιο το μαθητή, παρέχοντάς του την ελευθερία να χρησιμοποιήσει με τρόπο δημιουργικό τις γνώσεις του. Τονίζεται, επίσης, ότι η διδασκαλία πρέπει να έχει αμεσότητα και χρηστικότητα.

Η προσωπικότητα του παιδιού

Από τις σημαντικότερες διαστάσεις της προσωπικότητας που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση είναι (Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Βασιλακάκη, 2001; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002):

- Η αυτοαντίληψη, η υποκειμενική, δηλαδή, αντίληψη-άποψη που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του, τις ικανότητές του και την αξία του. Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν μια συγκεκριμένη εικόνα για τον εαυτό τους και τους αρέσει αυτή η εικόνα. Τα παιδιά που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν και υψηλή σχολική επίδοση. Ωστόσο, η σχέση μπορεί να λειτουργεί και αντίστροφα.
- Ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει ο μαθητής την αποτυχία του μπορεί να επηρεάσει τη σχολική του επίδοση. Τα παιδιά που αναστατώνονται και αποδιοργανώνονται μετά την αποτυχία, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στο έργο που τους απασχολεί και παρουσιάζουν μείωση ως προς την ικανότητά τους να επιλύουν προβλήματα, οδηγούμενα έτσι σε περισσότερη αποτυχία. Αντίθετα, τα παιδιά που δεν θεωρούν την αποτυχία ανυπέρβλητη, καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια, επιμένουν και χρησιμοποιούν πιο πολύπλοκες στρατηγικές, προκειμένου να ξεπεράσουν την αποτυχία. Τα παιδιά αυτά καταφέρνουν και παίρνουν υψηλότερους βαθμούς. Τα παιδιά που έχουν την τάση να αποδίδουν την έκβαση των γεγονότων στον εαυτό τους και που πιστεύουν ότι μπορούν να ελέγξουν το περιβάλλον, έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση από τα παιδιά που πιστεύουν ότι η πορεία των γεγονότων έγκειται στη βούληση των άλλων.

Το συνδυαστικό μοντέλο

Η επιλογή των καλών μαθητών από τους κακούς, που αποτυγχάνουν, πηγάζει από την αναπαραγωγή μιας ανισότητας στην αξιολόγησή τους, με όλες τις κοινωνικό-οικονομικές προεκτάσεις. Ο όρος εκπαιδευτική ανισότητα, σε αναλογία με τον όρο κοινωνική ανισότητα, σημαίνει την ύπαρξη άνισων ευκαιριών και πλεονεκτημάτων κατά κατηγορία εκπαιδευόμενων. Υπάρχουν δυο τρόποι κατά τους οποίους διαμορφώνεται η αποτυχία μέσα από την ανισότητα στο σχολείο (Κυρίδης, 1996; Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου, 1996; Σουμέλης, 1996; Valdes, 1997; Δημητρώπουλος, Καλούση, 1998; Μυλωνάς, 1998; Κάτσικας, Καββαδίας, 2000; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002):

- Η κοινωνική ανισότητα εισάγεται στο σχολείο, το σχολείο στέκεται ανήμπορο να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο αντισταθμιστικά και τη μετασχηματίζει σε εκπαιδευτική ανισότητα, και αυτή με τη σειρά της ξαναμετασχηματίζεται σε κοινωνικό-επαγγελματική ανισότητα. Στην περίπτωση αυτή η σχολική αποτυχία είναι κατά κύριο λόγο εξωγενής, με το σχολείο απλώς να μην είναι σε θέση να την εξουδετερώσει και την επιβεβαιώνει, μεταλλάσσοντάς την σε κοινωνικο-επαγγελματική, με την έξοδο των μαθητών από το σχολείο. Έτσι, σύμφωνα με τον μαρξισμό, οι κυρίαρχες τάξεις που απολαμβάνουν ένα σύνολο από προνόμια και διακρίσεις στο κοινωνικό γίγνεσθαι, διατηρούν αυτά ακριβώς τα πλεονεκτήματά τους, κληροδοτώντας τα στους απογόνους τους, αναπαράγοντας, δηλαδή, όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που τις καθιστούν κυρίαρχες.
- Οι μαθητές μπαίνουν στο σχολείο με πολύ ουσιαστικές διαφορές, τόσο γενικές όσο και ειδικές, οι οποίες θεμελιώνονται με βάση την ψυχολογία των ατομικών διαφορών. Το σχολείο είναι ανήμπορο να λειτουργήσει με τρόπο ώστε αυτές τις διαφορές να τις εντοπιστεί έγκαιρα, να τις καλλιεργήσει και να τις αξιοποιήσει. Έτσι προκαλεί μια ισοπέδωση των μαθητών, συνήθως σε ένα επίπεδο πολύ πιο χαμηλό των ικανών μαθητών. Πρόκειται δηλαδή, για εσωγενή αποτυχία που εκδηλώνεται με τη μορφή αδιάφορων και στη συνέχεια αποτυχόντων μαθητών.

2.4 Οι ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας

Οι επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας στο μαθητή είναι τεράστιες, τόσο στην ατομική ψυχολογική του ανάπτυξη, όσο και στη συμπεριφορά του προς το περιβάλλον. Το αίσθημα της αποτυχίας λειτουργεί ανασταλτικά, οδηγεί στην αποθάρρυνση από κάθε προσπάθεια και στο τέλος ο μαθητής αποξενώνεται από τη ζωή της τάξης. Τα περισσότερα παιδιά που αποτυγχάνουν, παγιδεύονται στον φαύλο κύκλο της αποτυχίας, γιατί η αποτυχία προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις όπως η απάθεια, η αστάθεια, η διαταρακτικότητα και ο αρνητισμός. Όποια κι αν είναι η συναισθηματική αντίδραση, καταφέρνουν να διατηρήσουν στη διάρκεια των ετών την αρχική αποτυχία και τελικά ολόκληρη η σχολική ζωή επιβαρύνεται από τις αρνητικές σχολικές εμπειρίες.

Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν συχνά άγχος, κατάθλιψη, απόσυρση και κακή εικόνα εαυτού. Η αυτοεικόνα ενός ανθρώπου διαμορφώνεται κυρίως στα πρώτα στάδια της ζωής του από τη στάση των σημαντικών προσώπων απέναντί του. Οι εκδηλώσεις αγάπης και φροντίδας από την πλευρά των γονιών και η ικανοποίηση των συναισθηματικών αναγκών του παιδιού είναι βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεικόνας στο άτομο. Όσο πιο αρνητική είναι η αυτοαντίληψη του μαθητή, τόσο χαμηλότερη είναι και η επίδοσή του στα μαθήματα.

Οι δάσκαλοι, οι γονείς, αλλά και οι συμμαθητές θεωρούν τα παιδιά που αποτυγχάνουν λιγότερο συμπαθητικά, αποδεκτά και περισσότερο επιθετικά από άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Σπάνια, λοιπόν, επιλέγονται ως φίλοι, με αποτέλεσμα να μεγαλώνει το αίσθημα της απόρριψης. Η απόρριψή τους, από την πλευρά του σχολείου μεταφέρεται και στο σπίτι. Οι γονείς αρχίζουν να πιέζουν το παιδί με διάφορους τρόπους, ενώ το παιδί, που νιώθει ήδη μειονεκτικά, απελπίζεται και, είτε οδηγείται σε άρνηση του προβλήματος και απόσυρση, είτε διαμορφώνει μια τελείως εχθρική διάθεση προς το σχολείο. Σε ακραίες περιπτώσεις η σχολική αποτυχία, σε συνδυασμό με την έντονη πίεση από την πλευρά των γονιών για ακαδημαϊκή επιτυχία, μπορεί να οδηγήσει και σε αυτοκτονικές τάσεις (Κωνσταντιάδου, 2000).

Συμπερασματικά, τα αίτια της μαθητικής διαρροής είναι πολλαπλά και αλληλεξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό. Σε αυτό το σημείο θεωρείται απαραίτητο να

παρουσιαστεί το πρόβλημα της σχολικής διαρροής όπως έχει στην Ελλάδα και με όλες του τις πτυχές. Το κεφάλαιο που ακολουθεί περιλαμβάνει αποτελέσματα από τη μεγαλύτερη έρευνα που έχει γίνει για τη μαθητική διαρροή τα τελευταία χρόνια και διεξήχθη από το ΥΠΕΠΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1996 σε όλη την Ελλάδα.

10 περίπου χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση της ενδιάχρονης Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης η μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο έχει βάλει υποχρεωτικά αρκετά, ελπίζουμε όμως να είναι σημαντική με συνέπεια ένας αρκετά μεγάλος αριθμός νέων να μην αρχίζουν ή να μην ολοκληρώνουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της απογραφής του 2001, το άτομο ηλικίας 20 έως 24 ετών δεν έχουν ολοκληρώσει την ενδιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση σε ποσοστό 33,66%. Αντίστοιχα, σχεδόν το 11,7% των νέων ηλικίας 20 έως 24 ετών δεν έχουν ολοκληρώσει την ενδιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Είκοσι, προχωρώντας σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, 25 έως 29 ετών, το ποσοστό των νέων που δεν έχουν ολοκληρώσει την Υποχρεωτική Εκπαίδευση ανέρχεται σε 13,23% (Η Εφημερίδα, 10/9/2003, Το Αίμα, 11/9/2003).

Το γεγονός της σταδιακής υποχώρησης της μαθητικής διαρροής μπορεί να αποδοθεί: α) στις αυξημένες δυνατότητες πληροφόρησης που έχει το άτομο ακόμα και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές, β) στη γενικότερη άνοδο του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού, που συντελέστηκε μέσω στη δεκαετία του 2000 και γ) σε πιθανή άνοδο του οικονομικού επιπέδου της οικογένειας.

Οι πιο πρόσφατες διαπιστώσεις δείχνουν ότι σχεδόν η μισή μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο αφορά μαθητές που απευθύνονται στο Διγυμνάσιο. Η υπόλοιπη διαρροή αφορά μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές στην Α και Β Γυμνασίου. Αιτιολογία είναι η διαρροή που διαπιστώνεται στη Γ Τάξη. Ειδικά τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό μαθητικής διαρροής από τα κορίτσια. Όσον αφορά τη γεωγραφική κατανομή, μεγάλη διαρροή παρουσιάζεται σε νομούς που βρίσκονται στην κεντρική-δυτική περιοχή της ηπειρωτικής χώρας, στα νησιά και σε νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας και Θράκης. Ειδικά η νησιωτική μαθητική διαρροή αποκτάει στην πράξη διάσταση των νέων με την τούρκεσκή αγορά εργασίας. Αντίθετα, η υψηλότερη μαθητική διαρροή σε νομούς της Θράκης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Σχολική διαρροή

3.1 Η σχολική διαρροή στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, 30 περίπου χρόνια μετά τη **θεσμοθέτηση της εννιάχρονης Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης**, η μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο έχει βέβαια υποχωρήσει αρκετά, εξακολουθεί όμως να είναι σημαντική με συνέπεια ένας αρκετά μεγάλος αριθμός νέων να μην αρχίζουν ή να μην ολοκληρώνουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της **απογραφής του 2001**, τα άτομα ηλικίας **20 έως 64 ετών** δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση σε ποσοστό **33,68%**. Αντίστοιχα, σχεδόν το **11,7%** των νέων ηλικίας **20 έως 24 ετών** δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Βέβαια, προχωρώντας σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, **25 έως 29 ετών**, το ποσοστό των ατόμων που δεν έχουν ολοκληρώσει την Υποχρεωτική Εκπαίδευση ανέρχεται σε **13,23%** (Η Καθημερινή, 10/9/2003; Τα Νέα, 11/9/2003).

Το γεγονός της σταδιακής υποχώρησης της μαθητικής διαρροής μπορεί να αποδοθεί: α) στις αυξημένες δυνατότητες πληροφόρησης που έχει το άτομο ακόμα και στις πιο απομακρυσμένες περιοχές, β) στη γενικότερη άνοδο του επιπέδου εκπαίδευσης του πληθυσμού, που συντελέστηκε μέσα στη δεκαετία του 2000 και γ) σε πιθανή άνοδο του οικονομικού επιπέδου της οικογένειας.

Οι πιο πρόσφατες διαπιστώσεις δείχνουν ότι σχεδόν **η μίση μαθητική διαρροή** στο Γυμνάσιο αφορά **μαθητές που σταματούν στο Δημοτικό**. Η υπόλοιπη διαρροή αφορά μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές στην Α και Β Γυμνασίου. Αμελητέα είναι η διαρροή που διαπιστώνεται στη Γ Τάξη. Επίσης, **τα αγόρια** παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό μαθητικής διαρροής από τα κορίτσια. Όσον αφορά τη γεωγραφική κατανομή, **μεγάλη διαρροή** παρουσιάζεται σε νομούς που βρίσκονται **στην κεντρική-δυτική περιοχή της ηπειρωτικής χώρας, στα νησιά και σε νομούς της Κεντρικής Μακεδονίας και Θράκης**. Ειδικά η νησιωτική μαθητική διαρροή αποδίδεται στην πρόωρη εμπλοκή των νέων με την τουριστική αγορά εργασίας. Αντιθέτως, η υψηλότερη μαθητική διαρροή σε νομούς της Θράκης

εντοπίζεται κυρίως σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και οφείλεται κυρίως σε μαθητές σχολείων της μουσουλμανικής μειονότητας (Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου, 1996).

Οι νομοί Ζακύνθου, Ξάνθης, Ρεθύμνου, Ευρυτανίας, Ηλείας, Κυκλάδων, Κέρκυρας, Ροδόπης, Λασιθίου, Λακωνίας συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά μαθητικής διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση, γεγονός που "αιχμαλωτίζει" το εκπαιδευτικό τους μέλλον στην προοπτική της παραγωγής και αναπαραγωγής του αναλφαβητισμού. Οι νομοί που παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου διαχωρίζονται σε δυο ομάδες: α) νομοί Ηλείας, Λακωνίας, Ευρυτανίας, Ροδόπης και Ξάνθης, β) νομοί Λασιθίου, Ρεθύμνου, Κέρκυρας, Ζακύνθου και Κυκλάδων.

Οι νομοί Ηλείας, Λακωνίας, Ευρυτανίας, Ροδόπης και Ξάνθης είναι περιφερειακοί, αγροτικοί κατά βάση και οικονομικά στερημένοι. Παράλληλα το εκπαιδευτικό επίπεδο των κατοίκων τους κυμαίνεται από απολυτήριο Δημοτικού μέχρι μερικές τάξεις Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης η εγκατάλειψη του σχολείου μετά το Δημοτικό, της συντριπτικής πλειοψηφίας των μειονοτικών μαθητών που αποτελούν το μισό περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, εξηγεί το μεγάλο ποσοστό διαρροής.

Στις Κυκλάδες, την Κέρκυρα, τη Ζάκυνθο και την Κρήτη υπάρχει τουριστική ανάπτυξη που δρα ανταγωνιστικά ως προς την εκπαίδευση των νέων, αυτών κυρίως, των περιοχών. Τα παιδιά που αποκλείονται από το σχολείο, στη συντριπτική τους πλειοψηφία προέρχονται από φτωχά, αγροτικά και μικρομεσαία στρώματα του πληθυσμού που βρίσκουν στον τουρισμό δυνατότητα απασχόλησης, είτε στις μικρές οικογενειακές επιχειρήσεις, είτε ως υπάλληλοι των τουριστικών επιχειρήσεων. Πολλές φορές οι ίδιοι οι γονείς προτρέπουν τα παιδιά τους να στραφούν αντί για το "αβέβαιο" μέλλον της εκπαίδευσης, σε "αποδοτικότερους" προσανατολισμούς με γρήγορο κέρδος (Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου, 1996; Πετρόπουλος, 1996; Τεπέρογλου, Μαράτου-Αλιπράντη, Τσιγκάνου, 1996; Κάτσικας, Καβαδίας, 2000)

Γενικά, **η περιοχή της Πρωτεύουσας έχει το μικρότερο ποσοστό μαθητικής διαρροής**. Ωστόσο, σε απόλυτη συχνότητα στην Περιφέρεια της Πρωτεύουσας βρίσκεται ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών που έχουν διαρρεύσει. **Επίσης, χαμηλή διαρροή εμφανίζουν η Ήπειρος και η Θεσσαλία**. Οι μαθητές των αγροτικών περιοχών εγκαταλείπουν το Γυμνάσιο σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό από τους μαθητές των αστικών περιοχών. Αντίθετα, δε διαπιστώθηκαν ιδιαίτερες αποκλίσεις μεταξύ αγροτικών και ημιαστικών περιοχών. Η παραπάνω συσχέτιση ενδεχομένως συναρτάται με: α) τις ανάγκες της αγροτικής, της κτηνοτροφικής ή της εργατικής οικογένειας, β) το χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών αυτών, γ) το μεγαλύτερο μέγεθος του νοικοκυριού και την ανάγκη απόσυρσης μελών που θα συμβάλλουν στις αυξημένες βιοποριστικές ανάγκες της οικογένειας και δ) με τις χειρότερες συνθήκες κατοικίας/μελέτης των αγροτικών και εργατικών οικογενειών στις αγροτικές και τις ημιαστικές περιοχές. Συνολικά, περισσότεροι από **170.000 νέοι ηλικίας 12-21 ετών δεν έχουν ολοκληρώσει την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση** (Κυρίδης, 1996; Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου, 1996; Πετρόπουλος, 1996).

Συγκριτικά με τις αρχές της δεκαετίας του 2000, στα τέλη του 2000 τα ποσοστά μαθητικής διαρροής εμφανίζονται μικρότερα σε όλους τους νομούς, εκτός από την Αθήνα, τη Θεσσαλονίκη και τη Λευκάδα όπου η μαθητική διαρροή παρουσιάζει αύξηση (Απογευματινή, 11/12/2001).

Τα ποιοτικά στοιχεία των παιδιών που διέκοψαν το σχολείο, όπως διαπιστώθηκαν από πανελλήνιες έρευνες, έχουν ως εξής (Λάριου-Δρεπτάκη, 1993; Το Βήμα, 17/9/1995; Τεπέρογλου, Μaráτου-Αλιπράντη, Τσιγκάνου, 1996; Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου, 1996; Πετρόπουλος, 1996; Δαμανάκης, 1997; Παπαθεοφίλου, Βοσνιάδου, 1998; Στύλου, 1998; Κάτσικας, Καβαδίας, 2000; Παππάς, 2000; Απογευματινή, 11/12/2001; Τραβασάρου, 2001):

- Προέρχονται κυρίως από **οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού και εκπαιδευτικού επιπέδου**, πολλές από τις οποίες αντιμετωπίζουν και προσθετά

προβλήματα, όπως ασθένειες, χωρισμό γονέων, θάνατος ενός από τους δυο γονείς.

- Οι μισοί σχεδόν νέοι απασχολούνταν σε κάποια εργασία ως μαθητές Γυμνασίου. Από αυτούς σχεδόν οι μισοί βοηθούσαν στη δουλειά των γονιών τους και οι υπόλοιποι εργάζονταν αλλού ή ασχολούνταν με τις οικιακές εργασίες. Στην περίπτωση της Ελλάδας, **η εμπλοκή μεγάλης μερίδας των νέων με την εργασία** υπογραμμίζει κυρίως το μέγεθος της ανάγκης για εργασία που τους ωθεί, σε συνδυασμό με τη χαμηλή επίδοση, στην εγκατάλειψη του Γυμνασίου, αλλά και το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους νέους που εγκαταλείπουν το Γυμνάσιο κινούνται μέσα στο πλαίσιο του ισχυρού κοινωνικοποιητικού μηχανισμού της εργασίας.
- Ως σημαντικότερος λόγος για τη διακοπή της φοίτησης στο Γυμνάσιο προβάλλεται από τους νέους **η δυσκολία που ανημερώπιζαν στα μαθήματα**.
- **Οι μισοί περίπου νέοι έχουν μετανιώσει που δεν συνέχισαν το σχολείο**. Οι περισσότεροι μετάνιωσαν γιατί συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα του απολυτηρίου του Γυμνασίου, δηλαδή διαπίστωσαν την αναγκαιότητα των ουσιαστικών και τυπικών επαγγελματικών εφοδίων.
- Οι επτά στους δέκα εργάστηκαν μετά την εγκατάλειψη του Γυμνασίου κυρίως σε βοηθητικές εργασίες σε επαγγέλματα: δομικά, αγροτοκτηνοτροφικά, αυτοκινήτου και υπηρεσιών. Σε μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζονται κατά σειρά τα επαγγέλματα: του γεωργού, του πωλητή/μικροπωλητή, του σερβιτόρου, του ξυλουργού, του χτιστή, του μηχανικού αυτοκινήτων, του κτηνοτρόφου, του φανοποιού και της κομμώτριας.
- **Η πλειονότητα των εργαζόμενων νέων, έξι στους δέκα, έχουν μόνιμη απασχόληση** και παρουσιάζουν **επαγγελματική σταθερότητα**. **Περίπου οι μισοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους**. Αυτό οφείλεται όχι μόνο στις οικονομικές απολαβές, αλλά και στην αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση που τους προσφέρει η εργασία τους, σε αντίθεση με την αρνητική σχολική τους θητεία. Οι οκτώ στους δέκα είναι ανασφάλιστοι στην εργασία τους, κυρίως εκείνοι που εργάζονται στις εργασίες των γονιών τους.

- Οι νέοι στερούνται σε μεγάλο βαθμό επαγγελματικής και εκπαιδευτικής πληροφόρησης. Απουσιάζει σχεδόν εντελώς η πληροφόρηση από τους επίσημους κρατικούς φορείς, όπως το σχολείο και το Υπουργείο Εργασίας.
- Περίπου **οι δύο στους τρεις έχουν αποφασίσει για το επάγγελμα που θέλουν να ασκήσουν στο μέλλον** βασιζόμενοι στις πληροφορίες που είχαν κυρίως από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι επαγγελματικές τους προσδοκίες στρέφονται γύρω από επαγγέλματα των εξής επαγγελματικών κατηγοριών: καλλιτεχνικά, αυτοκινήτου, δομικών έργων και κλωστοϋφαντουργίας-ένδυσης. Σε μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζονται κατά σειρά τα επαγγέλματα της κομμώτριας, του μηχανικού αυτοκινήτων, της μοδίστρας, του ξυλουργού και του υδραυλικού. Οι επτά στους δέκα νέους συσχετίζουν την επαγγελματική τους προσδοκία με την επαγγελματική θέση του αυτοαπασχολούμενου.
- Από τους νέους που έχουν διακόψει τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, περισσότεροι από **οκτώ στους δέκα επιθυμούν να παρακολουθήσουν προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης**. Τα επαγγέλματα που προτείνουν για επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση είναι παραπλήσια με τις επαγγελματικές τους προσδοκίες.
- Στην περιοχή του Λεκανοπεδίου Αττικής ένα μεγάλο ποσοστό από τα παιδιά που εγκατέλειψαν το σχολείο είναι **τσιγγάνοι**. Αυτό γιατί δεν συνδέουν πάντα τη σχολική επιτυχία με την επαγγελματική και την κοινωνική. Τα πρότυπά τους είναι διαφορετικά και η ζωή τους χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της μετακίνησης που αποτελεί εμπόδιο για την παρακολούθηση του σχολείου. Από την άλλη μεριά, οι δάσκαλοι δεν είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητά τους και στους συμμαθητές τους δεν υπάρχει πάντα κλίμα αποδοχής. Έτσι, το σχολείο δεν έλκει τα παιδιά αυτά και επομένως ελάχιστα μπορεί να επιδράσει πάνω τους. Ωστόσο, **από το 1997** που άρχισε να εφαρμόζεται το πρόγραμμα εγκατάστασης και εκπαίδευσης των τσιγγάνων σε όλη την Ελλάδα υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, **το ποσοστό συμμετοχής των τσιγγάνων στη μαθητική διαρροή έπεσε από 75% σε 24%**.
- Τέλος, **οι μετανάστες και οι παλιννοστούντες** που έρχονται στην Ελλάδα, έχουν αυξήσει κατά περίπου 300% το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών. Τα παιδιά αυτά είναι πιο ευάλωτα στη μαθητική διαρροή γιατί η ενδεχόμενη χαμηλή

επίδοση πολλών από αυτά, σε συνδυασμό με το μη ευνοϊκό οικογενειακό εκπαιδευτικό υπόστρωμα και το χαμηλό οικονομικό επίπεδο είναι πιθανό να τα οδηγήσει σε πρόωρη διακοπή της φοίτησης κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Αφού έγινε η σκιαγράφηση της μαθητικής διαρροής ως προς το φύλο, τη γεωγραφική κατανομή και την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών σε πανελλήνιο κλίμακα, είναι ανάγκη να παρουσιαστούν τα ποσοστά του εργατικού δυναμικού που αντιπροσωπεύουν αυτήν την κατηγορία εργαζομένων, αλλά και τα ποσοστά ανεργίας. Παράλληλα με τα αισθήματα της απογοήτευσης και της πικρίας που μπορεί να έχουν από την εμπειρία τους μέσα στο σχολείο, οι νέοι που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση καλούνται να λάβουν κάποιες αποφάσεις για τη ζωή τους μελλοντικά. Σε αυτή τη νεαρή ηλικία που οι άλλοι συμμαθητές τους ζουν "ξέγνοιαστα" χρόνια, ένα μέρος από τα παιδιά που εγκαταλείπουν το σχολείο προχωρούν ένα βήμα μπροστά και αναζητούν εργασία. Η προσπάθειά τους αυτή είναι πιο δύσκολη σε σχέση με έναν ενήλικα που διαθέτει τουλάχιστον τα αναγκαία τυπικά προσόντα. Παρακάτω παρουσιάζεται μια εικόνα της κατάστασης που επικρατεί στην ελληνική αγορά εργασίας με έμφαση στην κατηγορία των ατόμων που έχουν μόνο απολυτήριο Δημοτικού.

3.2 Σχολική διαρροή και αγορά εργασίας

Όταν ένας μαθητής διακόπτει τη φοίτηση από το σχολείο αυτομάτως χάνει ένα αναφαίρετο δικαίωμα που έχουν πλέον όλοι οι άνθρωποι στον ανεπτυγμένο κόσμο κι αυτό είναι η εκπαίδευση. Εκπαίδευση ορίζεται ως **"η οργανωμένη, εκ μέρους της πολιτείας ή της κοινωνίας ή και των ατόμων, ενέργεια, μέσω της οποίας επιδιώκεται, με βάση κάποιο σχέδιο, η μετάδοση ορισμένων θεωρητικών γνώσεων, όπως και πρακτικών και τεχνικών ικανοτήτων στη νέα γενιά"** (Σαϊτή, σελ. 53, 2000). Αυτό που την καθιστά ιδιαίτερα πολύτιμη για τους νέους ανθρώπους είναι ότι στη σημερινή εποχή η γνώση προχωράει με γοργούς ρυθμούς και οι παραπάνω πρέπει να έχουν την ικανότητα να ανταποκριθούν στις συνεχώς

αυξανόμενες απαιτήσεις. Άρα η εκπαίδευση στοχεύει στη δημιουργία επαρκούς και καλά ειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Παράλληλα, η εκπαίδευση βοηθά τις νεο-αναπτυσσόμενες προσωπικότητες να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να έρθουν σε επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά του παρελθόντος.

Σε ό,τι αφορά την παρεχόμενη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι απόφοιτοί της θεωρούνται μέρα με τη μέρα περισσότερο ανειδίκευτοι. Ωστόσο, οι βαθμίδες αυτές αποκτούν περισσότερη αξία ως θεμέλια πάνω στα οποία θα στηρίζουν οι επόμενες ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της συνολικής εκπαιδευτικής πορείας ενός ατόμου αντικατοπτρίζονται στην ανταπόκριση από την αγορά εργασίας. Όταν οι νέοι αποκτήσουν δουλειά και μάλιστα σταθερή, εξυπηρετούν και το ατομικό τους συμφέρον κι προσφέρουν ως ενεργά μέλη μιας κοινωνίας. Παράλληλα, το υψηλό μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού μιας κοινωνίας προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης των επιστημών, της τεχνολογίας και επομένως να δίνει μια ώθηση στο βιοτικό επίπεδο μιας χώρας.

Συγκεκριμένα, η προσφορά της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα ίδια τα παιδιά είναι η κοινωνικοποιητική της λειτουργία, η προφύλαξη από την εγκατάλειψη και την εγκληματικότητα, καθώς και η μείωση του αναλφαριθμητισμού. Η ικανότητα γραφής και ανάγνωσης είναι απαραίτητη προκειμένου να ανατρέχει κανείς σε γραπτά δοκίμια ακόμη και για τα εμπειρικά επαγγέλματα. Η φοίτηση τουλάχιστον μέχρι τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση των γυναικών αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για τη μείωση του πληθυσμού, καθώς και για τη μακροχρόνια κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Σαϊτής, 2000).

Ανατρέχοντας τώρα στην αγορά εργασίας μπορεί κάποιος να παρατηρήσει ότι οι "πλέον" προνομιούχοι στην αγορά εργασίας είναι οι εντελώς ανειδίκευτοι και ανεκπαιδευτοι και οι πολύ εξειδικευμένοι που διαθέτουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο (Σαϊτή, 2000; Δημουλάς, 2002). Παρακάτω θα επιχειρηθούν ορισμένες συγκρίσεις μεταξύ του πλήθους του εργατικού δυναμικού που είναι άνω των 25 ανά επίπεδο

Εκπαίδευσης και Φύλο, καθώς επίσης και των ανέργων ανά επίπεδο Εκπαίδευσης και Φύλο, την περίοδο 1993-2000¹.

- Ο πληθυσμός ηλικίας 25 ετών και άνω που έχουν απολυτήριο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης μειώθηκε την περίοδο 1993-2000 και ειδικά των γυναικών. Η γενική άνοδος του μορφωτικού επιπέδου, ανδρών και γυναικών, οφείλεται στο ανώτερο μορφωτικό επίπεδο των νεώτερων ηλικιών και στη βαθμιαία μείωση, λόγω θανάτων, των μεγαλύτερων στην ηλικία ανδρών και γυναικών. Βέβαια, οι γυναίκες υπερέχουν των ανδρών γιατί είναι μακροβιότερες και στις μεγαλύτερες ηλικίες έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης από τους άνδρες. Ωστόσο, αυτοί που **είχαν απολυτήριο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης** αντιπροσώπευαν το 39% του πληθυσμού ηλικίας 25 ετών και άνω. Αθροίζοντας, επίσης, και το ποσοστό των ατόμων που **δεν είχαν τελειώσει τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση**, το συνολικό ποσοστό ανέρχεται στο **50,2% του πληθυσμού άνω των 25 ετών**.

Ο πληθυσμός άνω των 25 σημείωσε αύξηση για τις βαθμίδες της Μέσης Εκπαίδευσης μέχρι και τους πτυχιούχους ΑΕΙ. Ειδικά οι πτυχιούχοι ΑΕΙ αυξήθηκαν περισσότερο την περίοδο 1993-2000. Συγκεκριμένα αυξήθηκαν οι γυναίκες απόφοιτοι ΑΕΙ κάτι που καταμαρτυρεί την όλο και περισσότερο δυναμική παρουσία των γυναικών στην κοινωνία. Ωστόσο, το ποσοστό που αντιπροσωπεύουν οι άνδρες στην Μέση Εκπαίδευση, ΑΕΙ και Ανώτερων Τ.Ε. Σχολών, παραμένει υψηλότερο από αυτό των γυναικών. Αντίθετα στα επίπεδα ΈΓ τάξης Μέσης Εκπαίδευσης, Απολυτηρίου Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, καθώς και μη αποφοίτων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, την πρώτη θέση έχουν οι γυναίκες. Συνολικά, την περίοδο 1993-2000 αυξήθηκαν περισσότερο τα δυο μεσαία επίπεδα Εκπαίδευσης, δηλαδή των κατόχων Απολυτηρίου Γυμνασίου ή Λυκείου.

- Το εργατικό δυναμικό άνω των 25 που είχε **απολυτήριο στοιχειώδους εκπαίδευσης**, την περίοδο 1993-2000, σημείωσε **μείωση**, με πιο σημαντική

¹ Τα στοιχεία για τις παραπάνω συγκρίσεις προέρχονται από την ΕΣΥΕ, 2000.

αυτή των γυναικών, κάτι που επιβεβαιώνει ότι **βελτιώνεται συνεχώς το μορφωτικό επίπεδο και ιδιαίτερα των γυναικών.**

Γενικότερα, το εργατικό δυναμικό από το επίπεδο της 'Γ τάξης Μέσης Εκπαίδευσης μέχρι τους πτυχιούχους ΑΕΙ, αυξήθηκε και ιδιαίτερα στους πτυχιούχους Ανώτερων Τ.Ε. Σχολών. Συνεχίζεται το σαφές προβάδισμα τόσο στο ρυθμό αύξησης του εργατικού δυναμικού όσο και στο ποσοστό του εργατικού δυναμικού, των γυναικών ιδιαίτερα στις πτυχιούχους ΑΕΙ, Ανώτερων Τ.Ε. Σχολών και κατόχων απολυτήριου Γυμνασίου. Για όσους τελείωσαν ή όχι το Δημοτικό, τα ποσοστά μοιράζονται ισότιμα ανάμεσα στα δυο φύλα σε ό,τι αφορά το εργατικό δυναμικό.

Σε ό,τι αφορά τα ποσοστά συμμετοχής, υπήρχε μια αύξηση σε όλα τα επίπεδα πλην της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης λόγω των θανάτων των μεγάλων ανθρώπων στους οποίους βασικά οφείλεται το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Το ποσοστό συμμετοχής των ανδρών είναι περίπου ίσο με αυτό των γυναικών και ιδιαίτερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

- **Οι άνεργοι που έχουν απολυτήριο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης αυξήθηκαν την περίοδο 1993-2000 από 5,4% σε 7,1%.** Το ποσοστό των ανδρών ανέργων ήταν 3,8% το 1993, ενώ το 2000 ήταν 4,7%. Για τις γυναίκες, το 1993 ήταν 8,4% ενώ το 2000 ήταν 11%. Πάντως το ποσοστό των γυναικών είναι υψηλότερο από των ανδρών και την περίοδο 1993 και την περίοδο 2000. Στις γυναίκες ο ρυθμός της αύξησης των ανέργων που είχαν απολυτήριο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης ήταν μεγαλύτερος από αυτόν των ανδρών, ενώ η αύξηση του ρυθμού ανεργίας σε σχέση με τους άνδρες μεγιστοποιείται στις γυναίκες που έχουν απολυτήριο Γυμνασίου.

Η μεγαλύτερη αύξηση ανέργων σημειώθηκε σε αυτούς που είναι πτυχιούχοι Ανώτερων Τ.Ε. Σχολών, σε εκείνους είχαν απολυτήριο Μέσης Εκπαίδευσης και σε εκείνους που είχαν απολυτήριο Γυμνασίου. Συνολικά, οι γυναίκες αντιπροσώπευαν ανάμεσα στους άνεργους, άνω του 50% σε όλα τα επίπεδα Εκπαίδευσης και το

ποσοστό ανεργίας αυξάνεται για τις γυναίκες που δεν έχουν τελειώσει τη Στοιχειώδη Εκπαίδευση, για αυτές που έχουν απολυτήριο Λυκείου, για τις πτυχιούχους Ανώτερων Τ.Ε. Σχολών και για τις πτυχιούχους των ΑΕΙ.

Γενικότερα, το πρόβλημα της ανεργίας και μάλιστα των νέων που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο δεν παρουσιάζεται μόνο στην Ελλάδα. Οι έρευνες στο εξωτερικό δείχνουν ότι όλες οι κοινωνίες μελετούν το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής προσπαθώντας με κάποιο τρόπο, είτε να το καταπολεμήσουν, είτε να αμβλύνουν τις δυσμενείς επιπτώσεις που επακολουθούν. Το παράδοξο είναι ότι στην Ελλάδα οι νέο-εξερχόμενοι επιπέδου λιγότερου από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ηλικίας 20-24 ετών, χαρακτηρίζονται από τα ίδια επίπεδα ανεργίας σε σχέση με τον Ευρωπαϊκό μέσο όρο. Αντίθετα, όσοι έχουν ολοκληρώσει την Ανώτερη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή/και την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, χαρακτηρίζονται από επίπεδα ανεργίας πολύ υψηλότερα σε σχέση με το μέσο Ευρωπαϊκό όρο.

Παρατηρείται, λοιπόν, ότι στην Ελλάδα δεν προκύπτει κάποια άμεση συσχέτιση της ανεργίας με το εκπαιδευτικό επίπεδο του ανέργου. Το γεγονός αυτό εξηγείται λόγω της υψηλότερης οικονομική ανάπτυξης των άλλων χωρών της Ευρώπης, κυρίως κεντρικών και βόρειων. Ακόμη, στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης έχουν υιοθετηθεί ή σχεδιάζονται μέτρα για την επαγγελματική αποκατάσταση των νέων που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ώστε οι πιθανότητες αυτοί να απορροφηθούν από την αγορά εργασίας να είναι μεγαλύτερες.

3.3 Σχολική διαρροή στο εξωτερικό – Βιβλιογραφικές αναφορές

Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής αποτελεί αντικείμενο μελέτης στις περισσότερες δυτικές χώρες. Αν και από το 1980 και έπειτα, το φαινόμενο της διαρροής από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ευρώπη μειώθηκε, οι ανησυχίες για την ανεργία σε νεαρή ηλικία κρίνεται ως θέμα μέγιστης βαρύτητας (European

Commission, 2000; OECD Indicators, 2000). Δεν υπάρχουν διεθνώς αποδεκτοί ορισμοί που να προσδιορίζουν το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής. Στην Ολλανδία, χρησιμοποιούνται δυο ορισμοί (Dekkers, Claassen, 2001): Η μαθητική διαρροή περιλαμβάνει τους μαθητές που φεύγουν στην πρώτη φάση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χωρίς ένα πιστοποιητικό γενικών γνώσεων, ενώ ο πιο πρόσφατος ορισμός περιλαμβάνει τους μαθητές που έχουν δίπλωμα Γυμνασίου, αλλά δεν έχουν βασική επαγγελματική κατάρτιση. Το άτομο που διακόπτει το σχολείο αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του και το εγκαταλείπει λόγω ποικίλλων αρνητικών συνθηκών. Ωστόσο, το άτομο μπορεί να οδηγηθεί σε μια τέτοια απόφαση και για να βελτιώσει μια κατάσταση που θεωρεί αρνητική.

Γενικά, η εγκατάλειψη του σχολείου είναι μια **αθροιστική διαδικασία που ξεκινάει από ένα σωρό γεγονότων και εμπειριών καθώς το άτομο μεταβαίνει από την παιδική ηλικία στην εφηβική**. Τα αίτια συμπυκνώνονται σε δυο μεγάλες κατηγορίες (Dekkers & Claassen, 2001): Από τη μια μεριά, **η εκπαίδευση και η σχέση του σχολείου με τον μαθητή, και από την άλλη μεριά το οικογενειακό περιβάλλον, οι συναναστροφές, οι χρηματικές αμοιβές από πιθανή εργασία, κάποια πρακτικής φύσης εκπαίδευση σε συνεργασία με βιομηχανίες και η θέληση για δημιουργία οικογένειας από πλευράς των κοριτσιών**. Το σχολικό περιβάλλον που διακρίνεται από "εχθρική" ατμόσφαιρα, όπου επιβάλλονται πολλές τιμωρίες, υπάρχουν εντάσεις και διαμάχες και δεν υπολογίζονται τόσο οι επιτυχίες και τα επιτεύγματα των παιδιών, σημειώνει πιο συχνά σχολική διαρροή. Τα παιδιά που καταλήγουν στη σχολική διαρροή έχουν δυσκολίες με τα μαθήματα, έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, χαμηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες, καθώς και λιγοστά εσωτερικά κίνητρα. Νιώθουν περισσότερο κουρασμένα όταν παρακολουθούν το μάθημα, καταβάλλουν τη μικρότερη προσπάθεια να συμμετέχουν στο μάθημα, κάνουν τις λιγότερες δυνατές εργασίες για το σπίτι, λείπουν πολύ περισσότερο από το σχολείο και πιστεύουν πολύ στην τύχη. Έτσι, αυτά τα παιδιά δείχνουν μια αποστροφή στο σχολείο ή του δίνουν την ελάχιστη προσοχή σε σχέση με τα σχέδια της μελλοντικής τους ζωής.

Σε επίπεδο οικογένειας, που είναι και ο πιο σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση της απόφασης των παιδιών για εγκατάλειψη, οι γονείς είναι κυρίως χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Οι οικογένειες είναι πολυπληθείς ή μονογονεϊκές, ο πατέρας συχνά είναι άνεργος και η οικογένεια στερείται υλικών αγαθών. Επίσης, οι γονείς των παιδιών αυτών δεν πιστεύουν σε αυτά, ασχολούνται λιγότερο με το σχολείο και βοηθούν τα παιδιά τους λιγότερο σε σχέση με τους γονείς των παιδιών που επιτυγχάνουν. Επομένως, η επικοινωνία, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών και η πειθαρχία στο σπίτι συγκρούονται με τις αξίες και τις τάσεις του σχολείου. Ειδικότερα, οι οικογένειες μεταναστών αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής ή πολιτιστικής απομόνωσης ή διάκρισης. Συμπληρωματικά, τα παιδιά μεταναστών αντιμετωπίζουν προβλήματα γλώσσας και προσαρμοστικότητας.

Συμβολή στην εγκατάλειψη του σχολείου έχουν και οι συναναστροφές των παιδιών. Τονίζεται ότι **τα παιδιά πρέπει να έχουν φίλους μέσα από το ίδιο σχολείο και όχι εξωσχολικούς γιατί μπορεί να αποστασιοποιηθούν από αυτό, ενώ στην πρώτη περίπτωση δένονται περισσότερο με αυτό**. Διαπιστώθηκε σύνδεση μεταξύ των παιδιών που έχουν παρέες αποτελούμενες από πολλές εθνικότητες και μιλούν άλλες γλώσσες εκτός των Ολλανδικών, με την αυξημένη μαθητική διαρροή. (Dekkers & Claassen, 2001; Dekkers & Driessen, 1997; Hansen, Fisherkeller & Johnson, 1995; Gaustad, 1991; Rumberger, 1987; Jordan, Lara & McPartland, 1994; Finn, 1992).

Επίσης, σε ό,τι αφορά τα αίτια ή τους παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθητική διαρροή, πλην του σχολείου, το πανεπιστήμιο της Νέας Υόρκης κατέληξε στην εξής ιεράρχηση (Spencer Rosenthal, 1998):

- Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση οικογένειας, η περίπτωση μειονοτικής ομάδας, καθώς και το φύλο του παιδιού. Τα αγόρια εγκαταλείπουν σε μεγαλύτερο βαθμό το σχολείο σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτοί οι τρεις παράγοντες είναι και οι πιο συχνοί στα άτομα που εγκαταλείπουν το σχολείο.

- Όταν η τοποθεσία της κατοικίας βρίσκεται σε αστικές περιοχές είναι χαμηλότερη σε σχέση με τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, μια και οι τελευταίες είναι φτωχότερες.
- Τα προβλήματα υγείας, το μεγάλο μέγεθος οικογένειας, η παιδική εγκληματικότητα.
- Η ανάληψη ευθυνών ενός ενήλικα λόγω απόκτησης οικογένειας σε μικρή ηλικία, η εργασία πλήρους απασχόλησης, η φροντίδα μικρότερων αδερφών ή ηλικιωμένων.
- Το ενδιαφέρον των γονιών για τη σχολική επίδοση των παιδιών, η σχέση των γονιών με τα δρώμενα στο σχολείο, οι παρέες του μαθητή και οι χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες που έχουν τα άτομα που τον περιβάλλουν, μειώνουν το ενδιαφέρον για το σχολείο.
- Το συναισθηματικό δέσιμο των μαθητών με τους γονείς τους.
- Η απόδοση των ιδίων των μαθητών στο σχολείο, οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους διαθέσεις και προθέσεις.
- Η τάση των παιδιών για ανεξαρτησία που συνδέεται με τη νεαρή ηλικία των μαθητών και η υποχρέωση υπακοής στους κανόνες που τους επιβάλλει η κοινωνία και το σχολείο.
- Το έμφυτο αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στις δυνατότητες των ατόμων για τον εαυτό τους, δηλαδή η αυτοεικόνα των ατόμων.

Τα προβλήματα που προκύπτουν μετά την εγκατάλειψη του σχολείου είναι κυρίως η ανεργία, η αδυναμία εύρεσης μόνιμης εργασίας με ικανοποιητικό μισθό, γεγονότα που χειροτερεύουν καθώς το άτομο μεγαλώνει σε ηλικία.

Παράλληλα θα πρέπει να σημειωθεί ότι η δυσκολία εύρεσης εργασίας συνδέεται με την αγορά εργασίας και τη σημασία που αποδίδουν οι εργοδότες στα διάφορα διπλώματα, για τον προσδιορισμό των ικανοτήτων ενός ατόμου. Ακόμα και τα άτομα που διαθέτουν πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης, σε αντικείμενα που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες της κοινωνίας, οδηγούνται σε μεγάλο βαθμό στην ανεργία. Τα άτομα που εγκαταλείπουν βέβαια το σχολείο δε διαθέτουν ούτε και τα ελάχιστα προσόντα για την αγορά εργασίας. Υπάρχει βέβαια και το ενδεχόμενο το άτομο να ξαναγυρίσει στο σχολείο.

Η απόφαση του κράτους να νομοθετήσει την ελάχιστη υποχρεωτική εκπαίδευση εξυπηρετεί περισσότερο τους εργοδότες παρά τους ίδιους τους νέους. Τα διπλώματα από κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης αποτελούν ένδειξη περισσότερο για την επιμονή, αποφασιστικότητα και την ικανότητα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Έτσι, οι μαθητές που διαθέτουν τα παραπάνω χαρίσματα, προχωρούν και στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και προσλαμβάνονται συχνότερα, σε σχέση με τους λιγότερο χαρισματικούς μαθητές. Ωστόσο, όταν δε δημιουργούνται τόσες θέσεις εργασίας όσες είναι και οι απόφοιτοι των διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων υπάρχει πληθωρισμός από διπλώματα και προκαλείται η ανεργία. **Σε περιόδους ανεργίας διαπιστώνεται ότι οι νέοι που εγκαταλείπουν το σχολείο και βρίσκονται σε πολύ μικρή ηλικία, συγκριτικά με τους νέους-διπλωματούχους, καταφέρνουν να βρουν εργασία σε μια περίοδο που οι θέσεις εργασίας δεν υπάρχουν σε αφθονία.**

Οι θέσεις εργασίας όπου απασχολούνται οι νέοι που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο είναι αυτές που δεν απαιτούν διπλώματα ή πιστοποιητικά ως προαπαιτούμενα ή κριτήρια επιλογής. Επίσης, ορισμένοι απορροφούνται κατευθείαν σε οικογενειακές επιχειρήσεις ή σε επιχειρήσεις όπου εργάζεται ένας ή και οι δυο γονείς. Υπάρχουν ακόμη αυτοί οι εργοδότες που επειδή οι ίδιοι δε διαθέτουν επισήμως κατοχυρωμένα προσόντα, δεν προσδίδουν τόση σημασία στα διπλώματα όσο στη διάθεση του νέου για δουλειά. Ειδικότερα σε περιόδους έλλειψης χειρωνακτικής εργασίας οι θέσεις που καταλαμβάνουν οι νέοι αυτοί ισχυροποιούνται μέσα σε μια επιχείρηση. Επίσης, οι εργοδότες μπορεί να προσφέρουν στους εργαζομένους τους τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων με άδεια ή κατάρτιση πάνω στην εργασία. Αυτές οι τελευταίες περιπτώσεις αποτελούν μεγάλο κίνητρο και ώθηση ειδικά για τους νέους που δεν τα πήγαιναν καλά με τα θεωρητικά προγράμματα στο σχολείο (Dekkers & Claassen, 2001; Thurow, 1975; Vries, 1993b).

Η πρώτη έρευνα που παρουσιάζεται αφορά στην **Ολλανδία** και διεξήχθη το Νοέμβριο και Δεκέμβριο του **1994**. Το τελικό δείγμα αποτελείται από **120 άτομα** που ερωτήθηκαν με τηλεφωνικές συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια που στάλθηκαν ταχυδρομικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στην εγκατάλειψη του σχολείου από τα κορίτσια. Επίσης, το ποσοστό της μαθητικής

διαρροής συνδέεται άμεσα με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, ειδικά αφορά σε γονείς που έχουν το πολύ τελειώσει την πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης (12%). Σε σχέση με την καταγωγή των παιδιών διαπιστώνεται ότι το ποσοστό των μεταναστών είναι αυξημένο σε σχέση με τους Ολλανδούς και συγκεκριμένα των Μαροκινών μαθητών (16%). Παρατηρείται ακόμη, ότι τα αγόρια που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών εγκαταλείπουν πιο συχνά σε σχέση με τα κορίτσια. Εξαιρεση αποτελούν τα κορίτσια που προέρχονται από το Μαρόκο και την Τουρκία που εγκαταλείπουν το σχολείο σε μεγαλύτερους αριθμούς από τα αγόρια, πριν ακόμη παρουσιαστούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σε ό,τι αφορά την κατάσταση μετά την εγκατάλειψη του σχολείου, η συντριπτική πλειοψηφία εργάστηκε ή παρακολούθησε κάποια άλλη μορφή εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους και δεν έχουν μετανιώσει για την απόφαση να εγκαταλείψουν το σχολείο. Μια πολύ μικρή μειοψηφία βιώνουν πολύ δύσκολες συνθήκες ζωής, είτε γιατί είναι άστεγοι, είτε γιατί είναι στη φυλακή. Ωστόσο, σε μεσοπρόθεσμο επίπεδο ο αριθμός των νέων αυτών που εργάζονται μειώνεται και αυξάνονται οι νέοι που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι οι δουλειές έχουν μάλλον προσωρινό χαρακτήρα και είναι δύσκολο να βρουν μόνιμη απασχόληση. Το παιδιά των μεταναστών, κυρίως προερχόμενα από το Μαρόκο, δυσκολεύονται περισσότερο να βρουν δουλειά και εκφράζουν ένα βαθμό απαισιοδοξίας. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι κυριότεροι λόγοι μαθητικής διαρροής παρουσιάζονται να είναι προβλήματα συμπεριφοράς ειδικά στα αγόρια, έλλειψη κινήτρων για τα κορίτσια και γενικά προβλήματα με τα θεωρητικά μαθήματα. Η κακή επιρροή από συνομηλίκους είναι δευτερεύον παράγοντας που αφορά κυρίως στα παιδιά των μεταναστών (Dekkers & Driessen, 1997).

Η επόμενη **έρευνα** που πρόκειται να παρουσιαστεί έλαβε χώρα επίσης στην **Ολλανδία, σε τρεις χρονικές φάσεις**, 1994 - 1995 - 1997 με τη συμμετοχή **39 νέων** που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο και έχει στόχο να καταγράψει την επαγγελματική πορεία των νέων αυτών. Σε πρώτη φάση το **1994**, οι περισσότεροι νέοι είχαν δουλειά ή παρακολουθούσαν κάποιο σύντομο πρόγραμμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης ή κάποιο άλλο ειδικό πρόγραμμα για νέους, και δήλωσαν αρκετά

ικανοποιημένοι με τη ζωή τους. Αντίθετα ένα ποσοστό της τάξης του 10% είχαν πολλά προβλήματα ανέχειας, τα οποία όμως ξεκινούσαν από την εποχή που ήταν ακόμα τα παιδιά αυτά στο σχολείο.

Το **1995** κάποια από τα παιδιά που εργάζονταν το 1994 ήταν άνεργα, είτε γιατί είχαν απολυθεί, είτε λόγω δικής τους επιλογής, επικαλούμενοι προβλήματα με συναδέλφους ή απλά έλλειψη κινήτρου. Μερικοί είχαν αλλάξει δουλειά πολλές φορές. Ωστόσο, ο βαθμός ικανοποίησης από τη ζωή τους παρουσιάζεται ο ίδιος. Ειδικά όσοι συνέχιζαν να εργάζονται ή παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα, αλλά και όσοι δεν εργάζονταν δήλωσαν ότι έχουν σίγουρες επαγγελματικές προοπτικές, καθώς και επαγγελματική εμπειρία. Παρέμεινε βέβαια ένα μικρό ποσοστό που ζούσε κάτω από συνθήκες ανέχειας. Οι μισοί από τους ερωτώμενους δεν είχαν μετανιώσει για την απόφαση να εγκαταλείψουν το σχολείο, αν και το 1/3 παραδέχτηκε ότι ήταν μάλλον άστοχη ως απόφαση και ένιωθαν την έλλειψη ενός διπλώματος. Πολλοί από αυτούς που εργάζονταν δήλωσαν ότι είχαν σχέδια να συνεχίσουν με κάποιο τρόπο την εκπαίδευσή τους. Οι μαθητές-μετανάστες είχαν μετανιώσει περισσότερο που εγκατέλειψαν το σχολείο, σε σύγκριση με τους Ολλανδούς συνομηλίκους τους, και οι περισσότεροι παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα Κατάρτισης.

Το **1997**, τα 2/3 των ερωτώμενων είχαν δουλειά. Το 28% ήταν πλήρους απασχόλησης, το 18% ήταν "συμβασιούχοι", το 13% ήταν μερικής απασχόλησης και το 8% ασχολούνταν με κάποια κρατικά χρηματοδοτούμενη εργασία. Το μέσο χρονικό διάστημα παραμονής στην εργασία τους ήταν 22 μήνες. Το 26% ήταν άνεργοι, από τους οποίους κάποιοι είχαν επικεντρωθεί στην οικογένεια που είχαν δημιουργήσει, ενώ όλοι οι υπόλοιποι ήταν υπό αναζήτηση εργασίας. Το χρονικό διάστημα ανεργίας ήταν κατά μέσο όρο 18 μήνες. Τέλος, το 7% είχαν πάρει το δίπλωμά τους στο πρώτο επίπεδο ανάμεσα στους οποίους κι ένα άτομο είχε ήδη συνεχίσει στην παρακολούθηση κάποιου άλλου προγράμματος.

Συγκριτικά σε κάθε μια από τις τρεις χρονικές φάσεις το 25% ήταν κατά μέσο όρο άνεργο, το **28% ήταν εργαζόμενοι** από τη περίοδο που εγκατέλειψαν το σχολείο **μέχρι το 1997** χωρίς να έχουν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα κατάρτισης.

Επίσης όσοι παρακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα το 1994 ή 1995 εργάζονταν όλοι το 1997.

Σε ό,τι αφορά την ικανοποίηση με την παρούσα κατάστασή τους, η συντριπτική πλειοψηφία (80%) απάντησαν θετικά, ειδικά αυτοί που παρακολουθούσαν κάποιο πρόγραμμα, αυτοί που ήταν άεργοι και οι περισσότεροι από αυτούς που εργάζονταν. Όσοι δεν ήταν ευχαριστημένοι, είτε ήταν οι άνεργοι είτε εργάζονταν αλλά είχαν φιλοδοξίες για καλύτερες θέσεις εργασίας. Όσοι εργάζονταν σε μόνιμες θέσεις και είχαν υψηλές προσδοκίες επιθυμούσαν να βελτιώσουν το μορφωτικό τους επίπεδο. Από την άλλη μεριά, όσοι είχαν προσωρινή ή μερική απασχόληση ενδιαφέρονταν πρώτα να αποκτήσουν μια μόνιμη απασχόληση.

Το 50% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως δεν είχαν μετανιώσει που εγκατέλειψαν το σχολείο, αν και το ποσοστό έπεσε σε σύγκριση με τις προηγούμενες χρονιές. Το υπόλοιπο 50% των ατόμων που είχαν μετανιώσει για την απόφασή τους να εγκαταλείψουν το σχολείο, οδηγήθηκαν σε αυτό λόγω τιμωριών στο σχολείο ή αποβολών, λόγω ατυχήματος ή λόγω ανάμειξης με ναρκωτικά. Αυτοί που δεν το έχουν μετανιώσει οδηγήθηκαν στην απόφαση της εγκατάλειψης περισσότερο λόγω της συνειδητοποίησης της προτίμησης για εργασία. Αυτοί οι τελευταίοι βρήκαν την πρακτική εμπειρία της εργασίας πιο επιμορφωτική σε σύγκριση με τα θεωρητικά σχολικά προγράμματα. Την περίοδο 1994-1995 οι μειονοτικές ομάδες απαντούσαν συχνότερα ότι είχαν μετανιώσει που εγκατέλειψαν το σχολείο. Αντίθετα οι Ολλανδοί στην πλειοψηφία τους δήλωναν πως δεν είχαν μετανιώσει για τις αποφάσεις τους. Την περίοδο εκείνη μάλιστα οι μειονοτικές ομάδες επέλεξαν κυρίως να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης λόγω της δυσκολίας τους να βρουν δουλειά. Το 1997 όμως δε σημειώθηκαν διαφορές μεταξύ των Ολλανδών και των μειονοτήτων σε σχέση με το βαθμό απασχόλησης, την απασχόληση, την παρακολούθηση κάποιου προγράμματος ή το βαθμό ικανοποίησης από την παρούσα ζωή τους (Dekkers & Claassen, 2001).

Η επόμενη **έρευνα** αφορά στη σύγκριση των επιπτώσεων που έχει το οικογενειακό περιβάλλον στην **επίδοση των νέων στα σχολεία της Γαλλίας και της**

Γερμανίας. Το δείγμα αποτελείται από **6000 Γερμανούς** της Δυτικής Γερμανίας και **15000 Γάλλους**. Όλα τα άτομα του δείγματος έχουν γεννηθεί μεταξύ των ετών 1929 και 1968. Ξεκινώντας με τα εκπαιδευτικά συστήματα των δυο χωρών, η Γαλλία έχει ένα υποχρεωτικό, ενιαίο πρόγραμμα σπουδών μέχρι το κατώτερο επίπεδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (College), ενώ η Γερμανία δίνει τη δυνατότητα επιλογής με την είσοδο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αυτό έχει μεγάλη σημασία για τη διαπίστωση της βαρύτητας που δίνεται στην επαγγελματική εκπαίδευση σε κάθε χώρα. Είναι απαραίτητο να δίνεται εναλλακτική λύση για τα παιδιά που έχουν μια κλίση προς πιο πρακτικά μαθήματα. Συγκεκριμένα, στη Γαλλία η επαγγελματική εκπαίδευση περιλαμβάνει το κομμάτι των νέων που δεν ανταποκρίθηκαν στη γενική εκπαίδευση και έτσι "καταλήγουν" με ένα σχετικά υποβαθμισμένο πτυχίο. Αντίθετα, στη Γερμανία, η επαγγελματική εκπαίδευση αποτελεί την οδό που πολλοί νέοι επιλέγουν στα 10 χρόνια τους. Παρατηρείται δηλαδή, οι νέοι να καλούνται να επιλέξουν την εκπαιδευτική τους πορεία σε πολύ νεαρή ηλικία οπότε και επηρεάζονται από τους γονείς τους. Η σημασία της απόφασης αυτής είναι μεγάλη γιατί καθορίζει την σχολική επίδοση του παιδιού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ της Γαλλίας και της Γερμανίας σε ό,τι αφορά την επίδραση που έχει το μορφωτικό επίπεδο των γονιών πάνω στη σχολική εξέλιξη του παιδιού. Όσο πιο προχωρημένο είναι το επίπεδο της εκπαίδευσης και των δυο γονέων τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες θα έχουν τα παιδιά να πετύχουν στο σχολείο. Επίσης, **το επάγγελμα του πατέρα αποδείχτηκε ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη σχολική απόδοση των παιδιών τόσο στη Γαλλία όσο και στη Γερμανία.** Τα παιδιά εργατών είναι τα λιγότερο πετυχημένα σε επίπεδο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ τα παιδιά ανώτερων διευθυντών² (Senior Managers) σημειώνουν τη μεγαλύτερη επιτυχία. Ακολουθούν τα παιδιά των μεσαίων διευθυντών³ (Middle Managers) και των αυτοαπασχολούμενων. Η διαφοροποίηση μεταξύ Γαλλίας και Γερμανίας βρίσκεται στο γεγονός ότι η επίδοση των παιδιών των κατώτερων δημοσιοϋπαλληλικών στελεχών

² Ανώτεροι διευθυντές μπορεί να είναι και για τις δυο χώρες ελεύθεροι επαγγελματίες, ακαδημαϊκοί, διευθυντικά στελέχη και ανώτερα δημοσιοϋπαλληλικά στελέχη.

³ Μεσαίοι διευθυντές μπορεί να είναι για τη Γερμανία μετρίου επιπέδου δημόσιοι υπάλληλοι και τεχνίτες και για τη Γαλλία επίσης κατώτεροι δημόσιοι υπάλληλοι, τεχνίτες και δάσκαλοι.

στη Γαλλία φαίνεται μεγαλύτερη συγκριτικά με αυτή των παιδιών των κατώτερων δημοσιοϋπαλληλικών στελεχών στη Γερμανία. Αυτό εξηγείται γιατί οι υπάλληλοι στη Γαλλία πληρώνονται περισσότερο από τους υπαλλήλους στη Γερμανία (Lauer, 2003).

Η παρακάτω έρευνα έγινε στην **Ισπανία** και έχει στόχο τη μελέτη της εισόδου των νέων που εγκαταλείπουν το σχολείο στην αγορά εργασίας, καθώς και το βαθμό σύνδεσης της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας στα πρώτα στάδια της εργασιακής πορείας των ατόμων. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν την περίοδο **1989 & 1990** και συμμετείχαν **1683 νέοι**, ηλικίας 16 έως 30 ετών. Σύμφωνα με τα ευρήματα, το 25% των νέων του δείγματος δεν τελείωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση το 1989 και ένα ποσοστό της τάξης του 31% των νέων το 1990. Σύμφωνα με τα ευρήματα διαπιστώθηκε: **Πρώτον** ότι το οικογενειακό περιβάλλον δεν έχει σοβαρό αντίκτυπο στο χρονικό διάστημα που το άτομο είναι άνεργο όταν εγκαταλείψει το σχολείο και μετά. **Δεύτερον**, τα κορίτσια διατρέχουν πολύ περισσότερο κίνδυνο να είναι άνεργα σε σχέση με τα αγόρια. **Τρίτον** το επίπεδο εκπαίδευσης επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το χρονικό διάστημα που το άτομο είναι άνεργο. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι νέοι που εγκαταλείπουν την ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με τους νέους που εγκαταλείπουν το σχολείο στην προηγούμενη ή επόμενη βαθμίδα. Ωστόσο, ανεπίσημα προγράμματα από ιδιωτικές σχολές μπορεί να βελτιώσουν το βαθμό απορροφητικότητας των νέων αυτών από την αγορά εργασίας.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ακόμα κι αν οι νέοι τελειώσουν την ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αντιμετωπίζουν εξίσου σημαντικό πρόβλημα ανεργίας. Το γεγονός αυτό αποδίδεται στον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της Ισπανίας. Οι μαθητές ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική εκπαίδευση (15 ετών) διστάζουν να επιλέξουν την επαγγελματική ανώτερη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με τη γενική. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχει δοθεί η πρότερη ενημέρωση και ενθάρρυνση για την επιλογή της Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης μια που έχει μεγαλύτερη ανταπόκριση στην αγορά εργασίας. Έτσι, αν οι νέοι δεν προχωρήσουν στην Ανωτάτη Εκπαίδευση θα αναζητήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας έχοντας πολύ περιορισμένα προσόντα. Επιπλέον, τα κρατικά προγράμματα

που προσπαθούν να καταπολεμήσουν τη νεανική ανεργία είναι λιγοστά και ανεπαρκή. Πολλοί νέοι ανατρέχουν σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες για να αυξήσουν τις πιθανότητες για μια πρόσληψη (Lassibille, Navarro Gomez, Aguilar Ramos, de la Sanchez, 2001).

Προχωρώντας παραπέρα θα εξεταστεί η μαθητική διαρροή λαμβάνοντας ένα δείγμα νέων που, είτε δεν παρουσιάστηκαν καθόλου στην Α Γυμνασίου, είτε εγκατέλειψαν σε κάποια τάξη του Γυμνασίου, από μια περιοχή της Δυτικής Αττικής, το Δήμο Κορυδαλλού. Με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούν να γίνουν συγκριτικές παρατηρήσεις στα τελικά συμπεράσματα ώστε να διαπιστωθεί αν υπάρχουν κοινά σημεία μεταξύ των χωρών και πιθανώς κοινές προτάσεις αντιμετώπισης του προβλήματος.

- α. Το ποσοστό για κοινά σημεία χαρακτηριστικά
- β. Το χαρακτηριστικό του οικονομικού της περιφέρειας
- γ. Οι λόγοι διακοπής της σχολικής τους φοίτησης
- δ. Η πιθανή απασχόληση μετά την εγκατάλειψη του Γυμνασίου
- ε. Το ποσοστό απασχόλησης των νέων
- ς. Οι πηγές ευκαιριότητας στη συγκεκριμένη και πληροφόρηση
- ζ. Η στάση των νέων απέναντι στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Ο πληθυσμός των παιδιών που εγκατέλειψαν το σχολείο από τη σχολική χρονιά 1999-00 μέχρι τη σχολική χρονιά 2001-02 στο Δήμο Κορυδαλλού είναι 92 άτομα. Από αυτά, απασχολούν τυχόν θέματα Γενόδοι του Δήμου για να γίνει η δεγμευσιμότητα αυτού. Ο αριθμός των ενδιαφερόμενων δείγματος των παιδιών που άφησαν τη φοίτηση από τη χρονιά από Γενόδοι είναι 45 άτομα. Το 69% είναι αγόρια, δηλαδή 31 άτομα ενώ το υπόλοιπο 40% αντιστοιχεί στα κορίτσια. Τελικά επιλέχθηκαν 30 άτομα από το οποίο τα 17, δηλαδή το 56,7% είναι αγόρια και το υπόλοιπο 43,3% είναι κορίτσια. Ο πληθυσμιακός αριθμός του δείγματος ορίζεται τόσο στη διεξαγωγή έρευνας

Ενότητα Β: ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ποσοτικά & ποιοτικά στοιχεία για τη μαθητική διαρροή στο Γυμνάσιο

4.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αποδοθεί μία πλήρης εικόνα των μαθητών που διακόπτουν τη φοίτηση στο Γυμνάσιο, καθώς και του περιβάλλοντός τους. Συγκεκριμένα ερευνώνται:

- Τα ατομικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά.
- Τα χαρακτηριστικά του οικογενειακού τους περιβάλλοντος.
- Οι λόγοι διακοπής της σχολικής τους φοίτησης.
- Η πιθανή απασχόληση μετά την εγκατάλειψη του Γυμνασίου.
- Τα πιθανά επαγγελματικά τους σχέδια.
- Οι πηγές εκπαιδευτικής και επαγγελματικής τους πληροφόρησης.
- Η επιθυμία των νέων αυτών για Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση.

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Ο πληθυσμός των παιδιών που εγκατέλειψαν το σχολείο από τη σχολική χρονιά 1999-'00 μέχρι τη σχολική χρονιά 2001-'02 στο δήμο Κορυδαλλού είναι 92 άτομα. Από αυτά, επιλέχθηκαν τυχαία τέσσερα Γυμνάσια του δήμου για να γίνει η δειγματοληπτική έρευνα. Ο πληθυσμός του επιλεγμένου δείγματος των παιδιών που διέκοψαν τη φοίτηση από τα τεσσάρτα αυτά Γυμνάσια είναι 65 άτομα. Το 60% είναι αγόρια, δηλαδή 39 άτομα ενώ το υπόλοιπο 40% αντιπροσωπεύει τα κορίτσια. Τελικά ρωτήθηκαν 30 άτομα από τα οποία τα 17, δηλαδή το 56,7% είναι αγόρια και το υπόλοιπο 43,3% είναι κορίτσια. Ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος οφείλεται τόσο στη δυσκολία εύρεσης

των ονομάτων και των αριθμών τηλεφώνων τους όσο και στον πολύ δύσκολο εντοπισμό τους.

Ως μέσο συλλογής των αναγκαίων στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη με δομημένο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε σε μια προγενέστερη έρευνα σε πανελλήνια κλίμακα που είχε γίνει με επικεφαλής το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το 1995, επίσης για τη μαθητική διαρροή. Τα ερωτηματολόγια απάντησαν μέσω τηλεφώνου οι ίδιοι οι μαθητές. Το ερωτηματολόγιο διακρίνεται σε έξι ενότητες, οι οποίες αποτελούνται από κλειστές ερωτήσεις. Στην **πρώτη ενότητα** ζητούνται διάφορα ατομικά στοιχεία του παιδιού. Στη **δεύτερη** ζητούνται στοιχεία που σχετίζονται με το κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων του. Οι ερωτήσεις της **τρίτης ενότητας** αποσκοπούν στη λεπτομερή καταγραφή των λόγων που ώθησαν το νέο σε αυτήν την απόφαση. Στην **τετάρτη ενότητα** διερευνάται η πορεία του νέου από τη στιγμή που εγκατέλειψε το σχολείο. Η **πέμπτη ενότητα** αφορά στα μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια του νέου και στην **τελευταία ενότητα** διερευνάται η πρόθεσή του να συμμετάσχει σε ειδικά προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Οι στατιστικές επεξεργασίες των δεδομένων της έρευνας έγιναν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS/pc + v3.0 (Statistical Package for Social Sciences). Για την παρουσίαση των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των νέων στο δομημένο ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκαν:

- Ποσοστά περιγραφικής στατιστικής και διαγραμματική απεικόνιση αυτών.
- Πίνακες διπλής εισόδου.
- Έλεγχος υποθέσεων χ^2 . Για τη μέτρηση της εξάρτησης δυο μεταβλητών X και Y , δηλαδή για την εξακρίβωση της έντασης της συνάφειάς τους, χρησιμοποιείται ο συντελεστής συσχέτισης χ^2 . Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται έλεγχος υποθέσεων για να καθοριστεί αν η συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών είναι θετική ή αρνητική, να διευκρινιστεί δηλαδή αν οι δυο μεταβλητές συσχετίζονται ή όχι. Η διατύπωση κάθε

ελέγχου υποθέσεων περιλαμβάνει τη μηδενική (H_0) και την εναλλακτική υπόθεση (H_A) κι έχει την ακόλουθη μορφή:

- ✓ H_0 : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.
- ✓ H_A : τα χαρακτηριστικά X και Y του δείγματος δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής χ^2 συγκρίνεται με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής (P -value) κι οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ✓ Αν $P\text{-value} > 0,10$ αποδεχόμαστε τη μηδενική υπόθεση (H_0), δηλαδή οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες.
- ✓ Αν $P\text{-value} < 0,10$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 90%.
- ✓ Αν $P\text{-value} < 0,05$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 95%.
- ✓ Αν $P\text{-value} < 0,01$ αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (H_A), δηλαδή οι μεταβλητές συσχετίζονται και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 99%.



Διάγραμμα 4.3.1.1: ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ

4.3 Αποτελέσματα της έρευνας

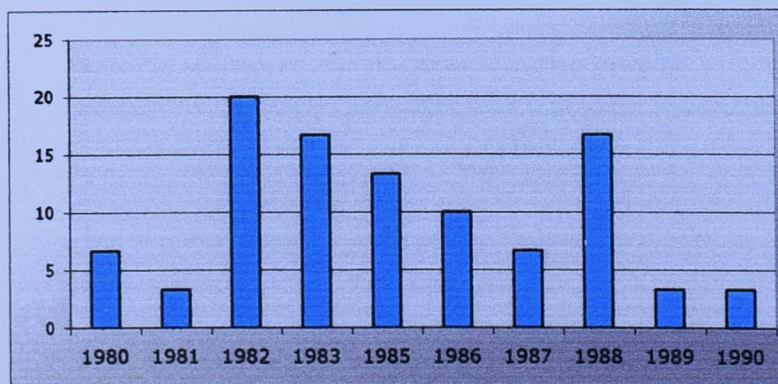
4.3.1 Προφίλ των νέων του δείγματος

4.3.1.1 Έτος Γέννησης

Το δείγμα όπως προαναφέρθηκε αποτελείται από 30 νέους. Οι νέοι αυτοί έχουν μια κλίμακα ηλικιών που εκτείνεται από 13 μέχρι 23 χρόνων. Η πλειονότητα των νέων, δηλαδή το 20%, είναι 21 ετών.

Πίνακας 4.3.1.1: ΈΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1980	2	6,7
1981	1	3,3
1982	6	20,0
1983	5	16,7
1985	4	13,3
1986	3	10,0
1987	2	6,7
1988	5	16,7
1989	1	3,3
1990	1	3,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



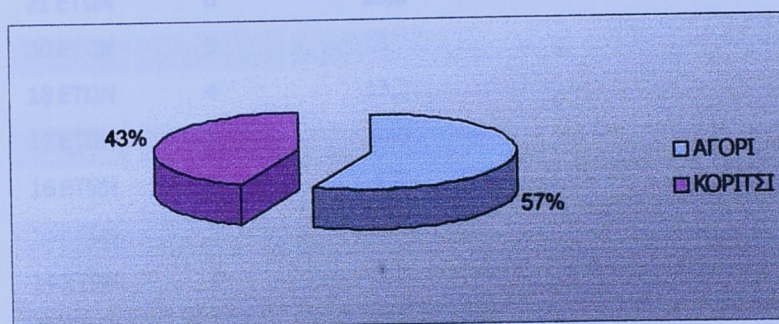
Διάγραμμα 4.3.1.1: ΕΤΟΣ ΓΕΝΝΗΣΗΣ

4.3.1.2 Φύλο

Από το σύνολο των 30 νέων, τα αγόρια έχουν ποσοστό 56,7% ενώ τα κορίτσια έχουν ποσοστό 43,3%.

Πίνακας 4.3.1.2: ΦΥΛΟ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΑΓΟΡΙ	17	56,7
ΚΟΡΙΤΣΙ	13	43,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



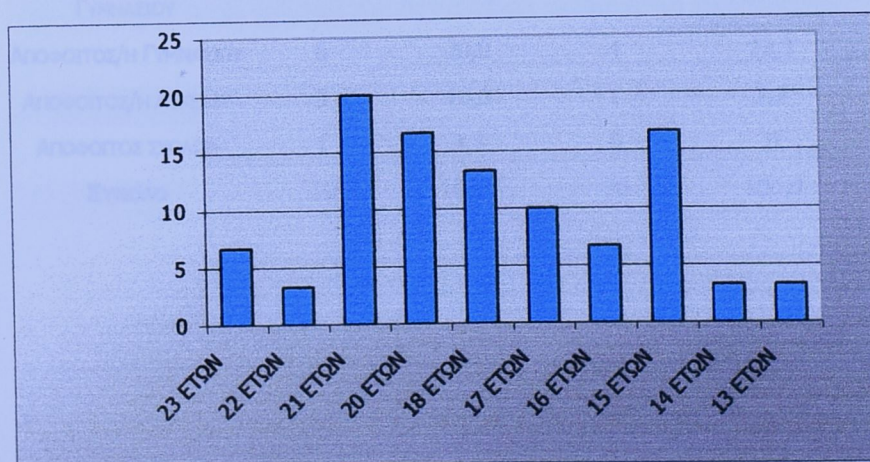
Διάγραμμα 4.3.1.2: ΦΥΛΟ

4.3.1.3 Ηλικία

Τα περισσότερα παιδιά του δείγματος είναι ηλικίας 21 ετών. Ακολουθούν οι νέοι ηλικίας 21 και 15 ετών και τέλος, έρχονται οι νέοι ηλικίας 22, 14 και 13 ετών.

Πίνακας 4.3.1.3: ΗΛΙΚΙΑ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
23 ΕΤΩΝ	2	6,7
22 ΕΤΩΝ	1	3,3
21 ΕΤΩΝ	6	20,0
20 ΕΤΩΝ	5	16,7
18 ΕΤΩΝ	4	13,3
17 ΕΤΩΝ	3	10,0
16 ΕΤΩΝ	2	6,7
15 ΕΤΩΝ	5	16,7
14 ΕΤΩΝ	1	3,3
13 ΕΤΩΝ	1	3,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



Διάγραμμα 4.3.1.3: ΗΛΙΚΙΑ

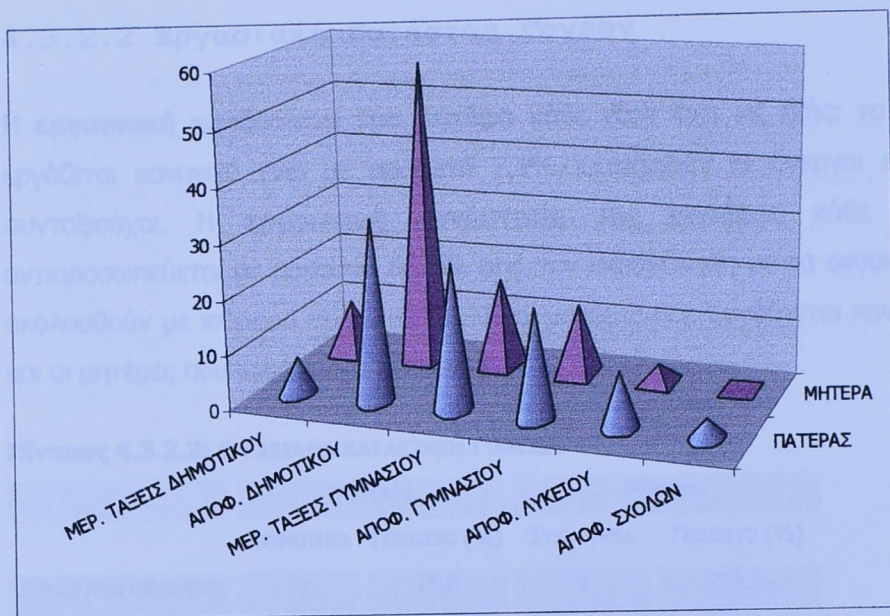
4.3.2 Οικογενειακό Περιβάλλον των νέων

4.3.2.1 Επίπεδο Εκπαίδευσης Γονέων

Σε ό,τι αφορά την **εκπαίδευση του πατέρα**, το 33,3% είναι απόφοιτοι Δημοτικού ενώ ένα παιδί απάντησε ότι ο πατέρας του έχει τελειώσει κάποια τεχνική σχολή. Υψηλό ποσοστό κατέχει και η κατηγορία αυτών που έχουν πάει στο Γυμνάσιο αλλά δεν το έχουν τελειώσει (26,7%). Σε ό,τι αφορά την **εκπαίδευση της μητέρας**, το 56,7% είναι απόφοιτες Δημοτικού ενώ μια μητέρα έχει τελειώσει και Λύκειο.

Πίνακας 4.3.2.1: ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

	ΠΑΤΕΡΑΣ		ΜΗΤΕΡΑ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΜΕΡΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	2	6,7	3	10,0
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	10	33,3	17	56,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	8	26,7	5	16,7
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	6	20,0	4	13,3
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ/Η ΛΥΚΕΙΟΥ	3	10,0	1	3,3
ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΣΧΟΛΩΝ	1	3,3	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0	30	100,0



Διάγραμμα 4.3.2.1: ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ



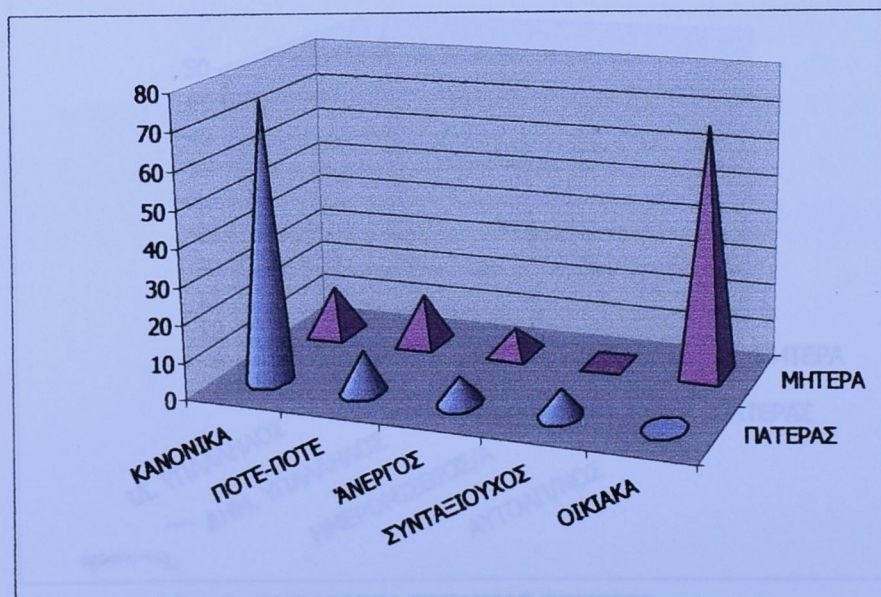
Διάγραμμα 4.3.2.2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΓΟΝΕΩΝ

4.3.2.2 Εργασιακή Κατάσταση Γονέων

Η **εργασιακή κατάσταση του πατέρα** κάθε νέου έχει ως εξής: το 75% εργάζεται κανονικά ενώ με ποσοστό 7,1% ισοψηφούν οι άνεργοι και οι συνταξιούχοι. Η **εργασιακή κατάσταση της μητέρας** κάθε νέου αντιπροσωπεύεται με ποσοστό 66,7% από την ενασχόληση με τα οικιακά και ακολουθούν με ισόποσο ποσοστό 13,3% οι μητέρες που εργάζονται κανονικά και οι μητέρες που εργάζονται πότε-πότε.

Πίνακας 4.3.2.2: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

	ΠΑΤΕΡΑΣ		ΜΗΤΕΡΑ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΕΡΓΑΖΟΤΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ	21	75,0	4	13,3
ΕΡΓΑΖΟΤΑΝ ΠΟΤΕ-ΠΟΤΕ	3	10,7	4	13,3
ΆΝΕΡΓΟΣ/Η	2	7,1	2	6,7
ΣΥΝΤΑΞΙΟΥΧΟΣ	2	7,1	0	0
ΟΙΚΙΑΚΑ	0	0	20	66,7
ΣΥΝΟΛΟ	28	100,0	30	100



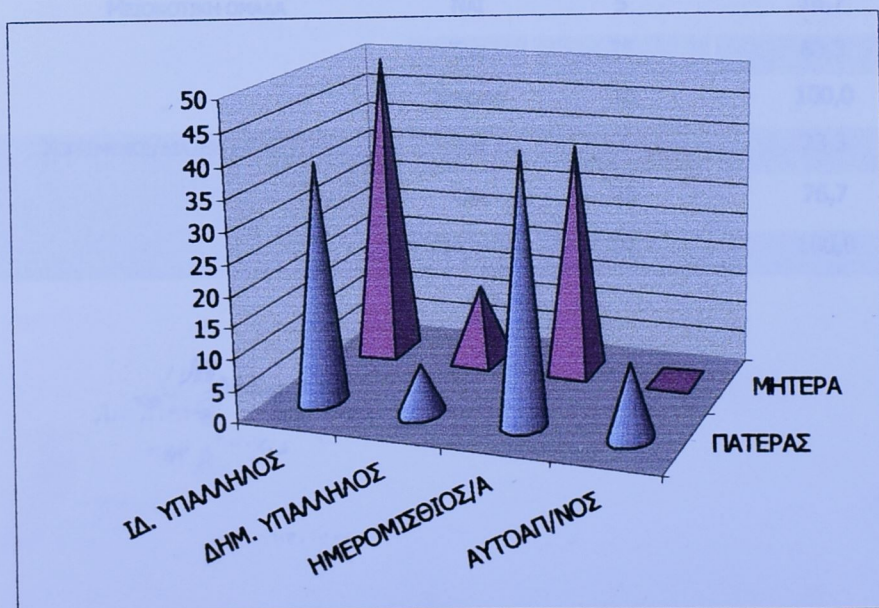
Διάγραμμα 4.3.2.2: ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

4.3.2.3 Κατηγορία Εργασίας Γονέων

Η κατηγορία εργασίας που υπερισχύει για τους **πατεράδες** είναι οι ημερομίσθιοι με ποσοστό 42,3% και ακολουθούν οι ιδιωτικοί υπάλληλοι με ποσοστό 38,5%. Τέλος, δυο άτομα, δηλαδή το 7,7% είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Από τις **μητέρες**, αν αφαιρεθούν οι νοικοκυρές, η κατηγορία των επαγγελματιών που υπερισχύει είναι οι ιδιωτικοί υπάλληλοι με ποσοστό 50% και ακολουθούν οι ημερομίσθιες με ποσοστό 37,5%.

Πίνακας 4.3.2.3: ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ

	ΠΑΤΕΡΑΣ		ΜΗΤΕΡΑ	
	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΙΔΙΩΤΙΚΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	10	38,5	4	50,0
ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ	2	7,7	1	12,5
ΗΜΕΡΟΜΙΣΘΙΟΣ/Α	11	42,3	3	37,5
ΑΥΤΟΑΠ/ΜΕΝΟΣ	3	11,5	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	26	100,0	8	100,0



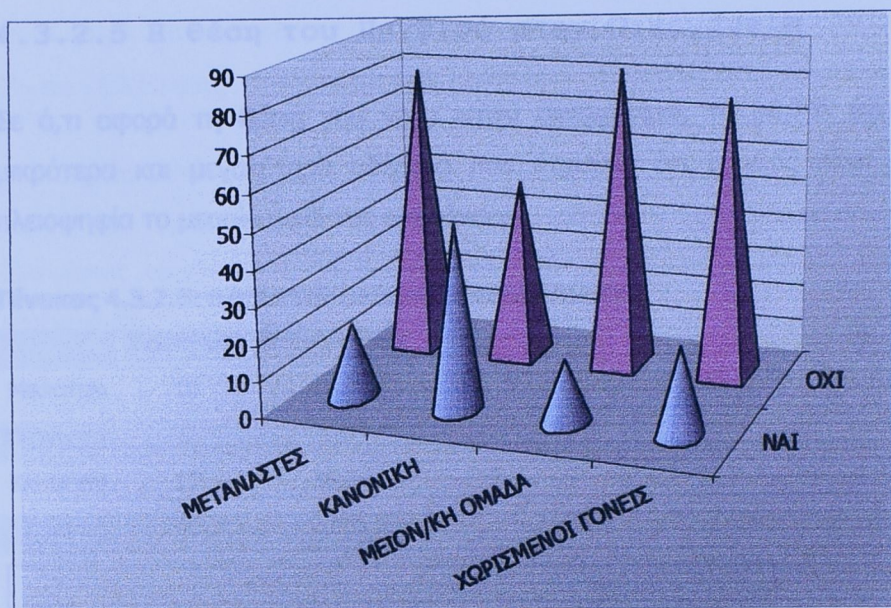
Διάγραμμα 4.3.2.3: ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ

4.3.2.4 Οικογενειακή Κατάσταση

Για τον προσδιορισμό των **ειδικών περιπτώσεων οικογενειών** λαμβάνεται υπόψη η σχέση των γονέων, καθώς και η κοινωνική τους υπόσταση. Οι νέοι την περίοδο που διέκοψαν τη φοίτηση αποτελούσαν στην πλειονότητά τους (50%) μέλη οικογενειών που δεν ανήκαν σε ειδικές περιπτώσεις ενώ το 20% είναι παιδιά μεταναστών, το 16,7% είναι παιδιά μειονοτικής ομάδας και το 23,3% είναι παιδιά χωρισμένων/διαζευγμένων γονιών.

Πίνακας 4.3.2.4: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ	ΝΑΙ	6	20
	ΌΧΙ	24	80
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0
ΚΑΝΟΝΙΚΗ	ΝΑΙ	15	50
	ΌΧΙ	15	50
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0
ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ	ΝΑΙ	5	16,7
	ΌΧΙ	25	83,3
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0
ΧΩΡΙΣΜΕΝΟΙ/ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΙ ΓΟΝΕΙΣ	ΝΑΙ	7	23,3
	ΌΧΙ	23	76,7
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



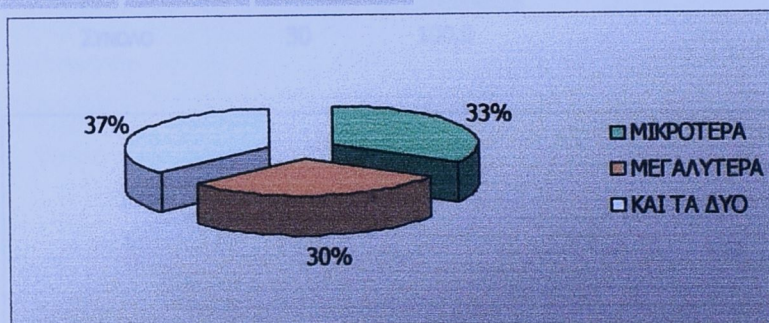
Διάγραμμα 4.3.2.4: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

4.3.2.5 Η θέση του Παιδιού στην Οικογένεια

Σε ό,τι αφορά τη **θέση** του νέου **στην οικογένεια**, το 36,7% έχει και μικρότερα και μεγαλύτερα αδέρφια που σημαίνει ότι ο νέος είναι κατά πλειοψηφία το μεσαίο παιδί της οικογένειας.

Πίνακας 4.3.2.5: Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΜΙΚΡΟΤΕΡΑ	10	33,3
ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΑ	9	30,0
ΚΑΙ ΤΑ ΔΥΟ	11	36,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



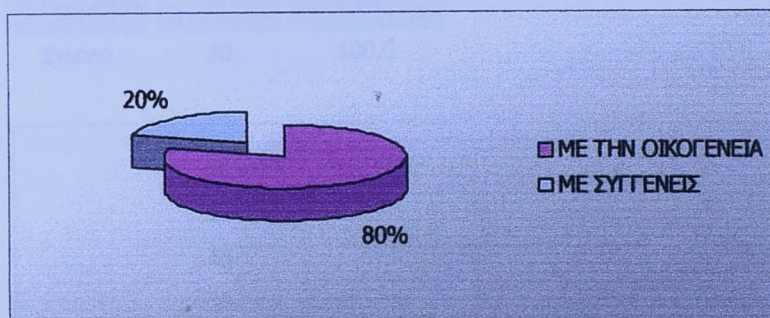
Διάγραμμα 4.3.2.5: Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

4.3.2.6 Η Κατοικία του Μαθητή την Περίοδο της Εγκατάλειψης

Στο σημείο αυτό εξετάζεται **αν ο νέος ζούσε με την οικογένειά του** την εποχή που εγκατέλειψε το Γυμνάσιο. Το 80% των νέων ζούσαν με την οικογένειά τους και το υπόλοιπο 20% αφορά σε παιδιά προβληματικών οικογενειών.

Πίνακας 4.3.2.6: ΚΑΤΟΙΚΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΟΥ	24	80,0
ΜΕ ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ	6	20,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



Διάγραμμα 4.3.2.6: ΚΑΤΟΙΚΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ

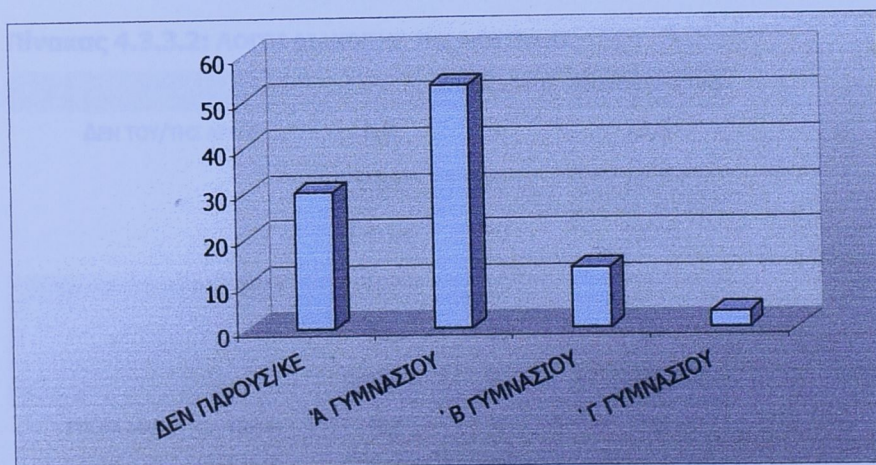
4.3.3 Διακοπή Φοίτησης

4.3.3.1 Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου

Η πλειονότητα των νέων του δείγματος 53,3% εγκατέλειψε το Γυμνάσιο στην Α Τάξη ενώ το 30% δεν παρουσιάστηκε καθόλου στην Α Γυμνασίου. Επομένως, ένα ποσοστό της τάξης του 80% έχει γνώσεις που περιορίζονται μόνο σε επίπεδο Δημοτικού.

Πίνακας 4.3.3.1: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΔΕΝ ΠΑΡΟΥΣ/ΚΕ	9	30,0
Α ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	16	53,3
Β ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	4	13,3
Γ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	1	3,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



Διάγραμμα 4.3.3.1: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

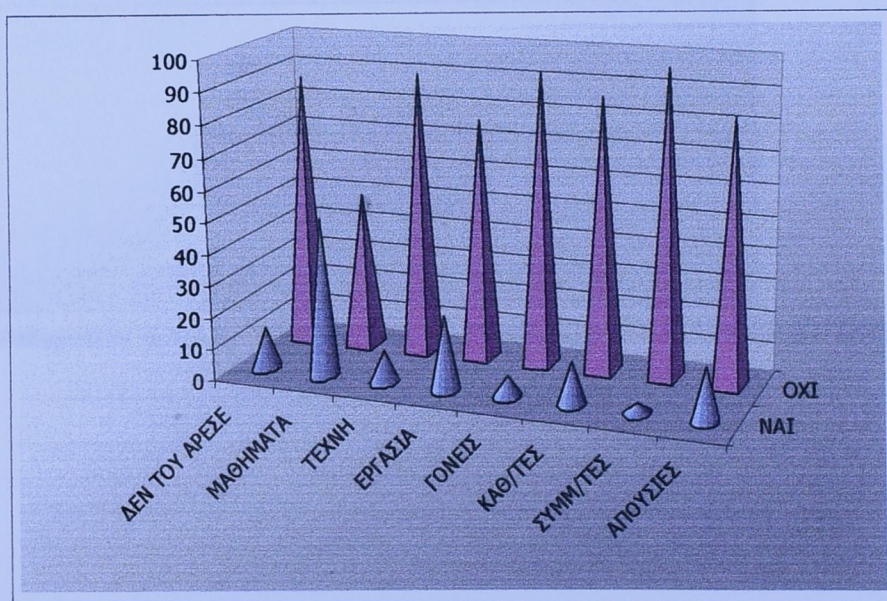
4.3.3.2 Λόγοι Διακοπής της Φοίτησης

Ως πρώτος λόγος αναφέρεται σε ποσοστό 50% των νέων του δείγματος η **δυσκολία** που αντιμετώπιζαν **στα μαθήματα**. Ο δεύτερος κατά σειρά λόγος σε ποσοστό 23,3% του δείγματος είναι **για να εργαστούν** και ακολουθεί με 16,7% το ποσοστό των νέων που δήλωσαν ότι **είχαν κάνει πολλές απουσίες**. Ακολουθεί με ισόποσο ποσοστό 13,3% το γεγονός ότι **δεν ήθελαν/δεν τους άρεσε** το σχολείο, καθώς επίσης και ότι είχαν **προβλήματα με τους καθηγητές** τους. Σύμφωνα με τον επόμενο κατά σειρά λόγο προτεραιότητας, με ποσοστό 10%, οι νέοι διέκοψαν **για να μάθουν μια τέχνη**. Στη συνέχεια, το 6,7% των νέων του δείγματος υποστηρίζουν ότι διέκοψαν γιατί **δεν τους άφησαν οι γονείς** τους να συνεχίσουν. Οι γονείς δεν φαίνεται να έχουν παίξει αποφασιστικό ρόλο στην απόφαση των νέων να διακόψουν τη φοίτησή τους. Τέλος, ένα άτομο υποστηρίζει ότι **είχε προβλήματα με τους συμμαθητές του**.

Πίνακας 4.3.3.2: ΛΟΓΟΙ ΔΙΑΚΟΠΗΣ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΔΕΝ ΤΟΥ/ΤΗΣ ΑΡΕΣΕ	ΝΑΙ	4	13,3
	ΌΧΙ	26	86,7
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	ΝΑΙ	15	50
	ΌΧΙ	15	50
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0
ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΕΙ ΜΙΑ ΤΕΧΝΗ	ΝΑΙ	3	10
	ΌΧΙ	27	90
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0
ΓΙΑ ΝΑ ΕΡΓΑΣΤΕΙ	ΝΑΙ	7	23,3
	ΌΧΙ	23	76,7
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0
ΓΙΑ ΝΑ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΟΥ	ΝΑΙ	2	6,7
	ΌΧΙ	28	93,3
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ	ΝΑΙ	4	13,3
	Όχι	26	86,7
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	ΝΑΙ	1	3,3
	Όχι	29	96,7
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0
ΛΟΓΩ ΠΟΛΛΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ	ΝΑΙ	5	16,7
	Όχι	25	83,3
	ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



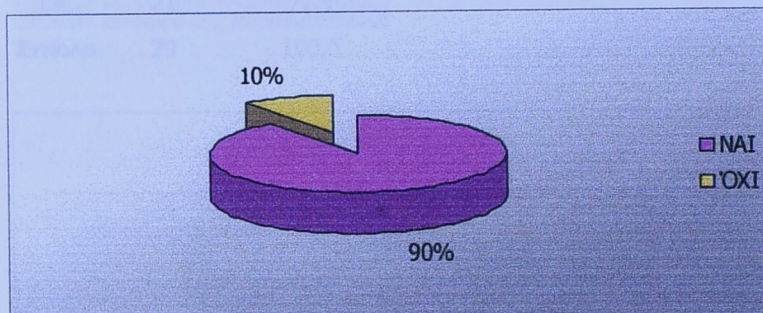
Διάγραμμα 4.3.3.2: ΛΟΓΟΙ ΔΙΑΚΟΠΗΣ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ

4.3.3.3 "Ήξεραν ότι το Γυμνάσιο είναι Υποχρεωτικό;"

Στην παραπάνω ερώτηση, το 90% των νέων απάντησαν θετικά που σημαίνει ότι γνώριζαν τι έκαναν.

Πίνακας 4.3.3.3: "Ήξεραν ότι το ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ;"

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΝΑΙ	27	90,0
ΟΧΙ	3	10,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



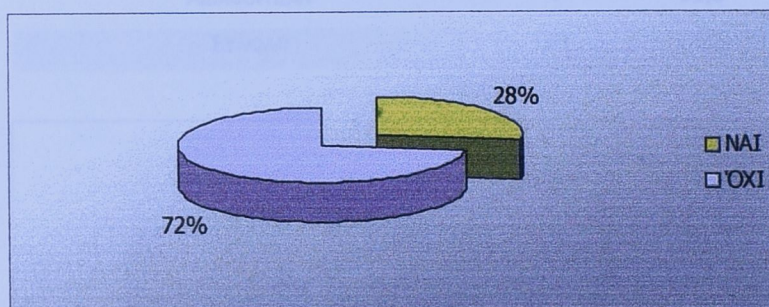
Διάγραμμα 4.3.3.3: "Ήξεραν ότι το ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ;"

4.3.3.4 "Έχουν μετανιώσει για την απόφαση να εγκαταλείψουν το Γυμνάσιο;"

Στην ερώτηση αυτή το 72,4% απάντησε αρνητικά, δηλαδή πιστεύουν ότι έκαναν το καλύτερο για τον εαυτό τους, μια που δεν τα πήγαιναν καλά με το σχολείο, βρίσκοντας μια δουλειά και μπαίνοντας στην παραγωγική διαδικασία.

Πίνακας 4.3.3.4: "ΕΧΟΥΝ ΜΕΤΑΝΙΩΣΕΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΦΑΣΗ ΝΑ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΟΥΝ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ;"

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΝΑΙ	8	27,6
ΌΧΙ	21	72,4
ΣΥΝΟΛΟ	29	100,0



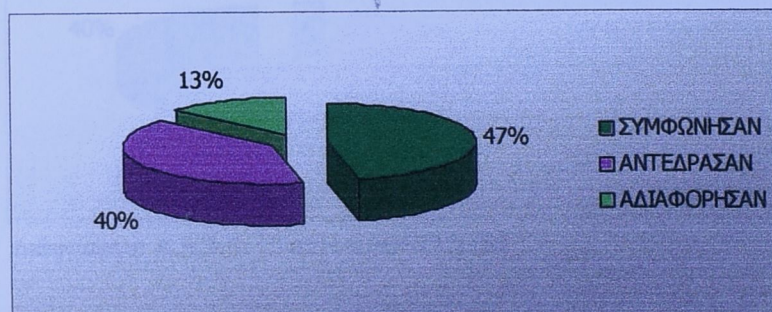
Διάγραμμα 4.3.3.4: "ΕΧΟΥΝ ΜΕΤΑΝΙΩΣΕΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΦΑΣΗ ΝΑ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΟΥΝ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ;"

4.3.3.5 Στάση Γονέων

Η **στάση των γονέων** χαρακτηρίζεται ως θετική δεδομένου ότι σε ποσοστό 46,7% συμφώνησαν με την απόφαση που είχε πάρει το παιδί. Ωστόσο, το ποσοστό των γονέων που αντέδρασαν με την απόφαση του παιδιού χωρίς όμως αποτέλεσμα είναι αρκετά υψηλό (46,7%). Τέλος, ένα μικρό ποσοστό των γονέων (13,3%) αδιαφορήσαν για την απόφαση των παιδιών τους να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Πίνακας 4.3.3.5: ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	Ποσοστό (%)
ΣΥΜΦΩΝΗΣΑΝ	14	46,7
ΕΠΙΜΕΙΝΑΝ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΕΙ, ΧΩΡΙΣ ΟΜΩΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	12	40,0
ΑΔΙΑΦΟΡΗΣΑΝ	4	13,3
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



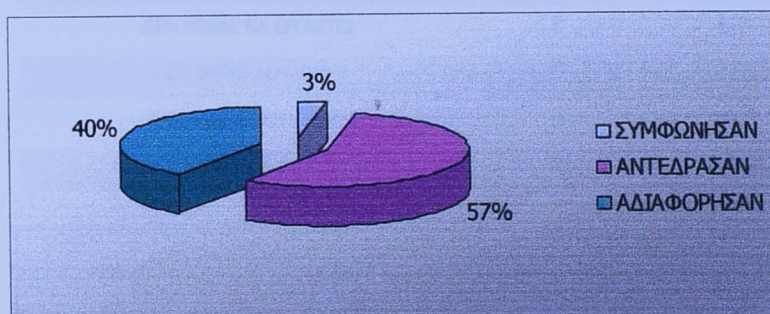
Διάγραμμα 4.3.3.5: ΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ

4.3.3.6 Στάση Καθηγητών

Η **στάση των καθηγητών** χαρακτηρίζεται ως αρνητική γιατί το 56,7% αυτών, επέμειναν να συνεχίσει ο μαθητής το σχολείο χωρίς όμως αποτέλεσμα. Αρκετά υψηλό είναι όμως και το ποσοστό των καθηγητών που απλά αδιαφορήσαν (40%).

Πίνακας 4.3.3.6: ΣΤΑΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΣΥΜΦΩΝΗΣΑΝ	1	3,3
ΕΠΕΜΕΙΝΑΝ ΝΑ ΣΥΝΕΧΙΣΕΙ, ΧΩΡΙΣ ΟΜΩΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	17	56,7
ΑΔΙΑΦΟΡΗΣΑΝ	12	40,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



Διάγραμμα 4.3.3.6: ΣΤΑΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

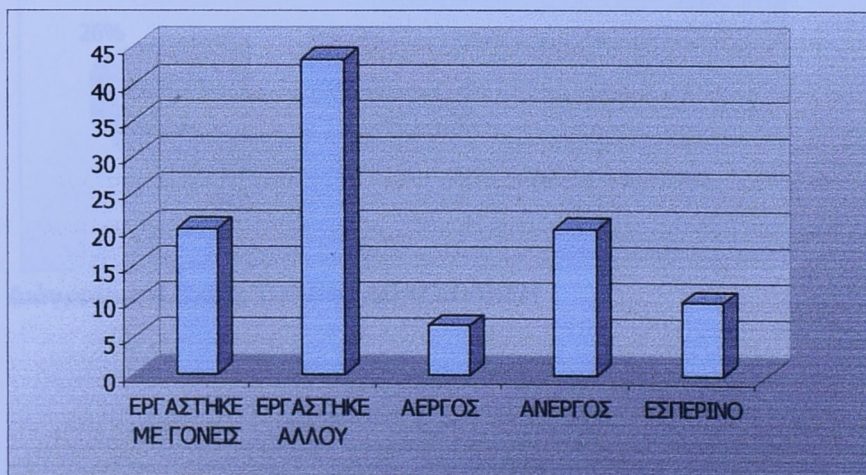
4.3.4 Εργασιακή Πορεία των νέων

4.3.4.1 "Τι έκανε τον καιρό που διέκοψε;"

Οι νέοι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (43,3%) δήλωσαν ότι "εργάστηκαν κάπου αλλού", δηλαδή όχι στην εργασία των γονιών τους. Ακολουθούν με ποσοστό 20% οι νέοι που εργάστηκαν στην εργασία των γονιών τους, καθώς κι ένα 20% καταλαμβάνουν οι νέοι που δε βρήκαν δουλειά. Τέλος, ένα 10% φοίτησε σε Εσπερινό Γυμνάσιο κι ένα 6,7% δεν ήθελε να εργαστεί.

Πίνακας 4.3.4.1: "ΤΙ ΕΚΑΝΕ ΤΟΝ ΚΑΙΡΟ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΕ;"

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	Ποσοστό (%)
ΕΡΓΑΣΤΗΚΕ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΤΟΥ	6	20,0
ΕΡΓΑΣΤΗΚΕ ΚΑΠΟΥ ΑΛΛΟΥ	13	43,3
ΔΕΝ ΗΘΕΛΕ ΝΑ ΕΡΓΑΣΤΕΙ	2	6,7
ΔΕ ΒΡΗΚΕ ΔΟΥΛΕΙΑ	6	20,0
ΦΟΙΤΗΣΕ ΣΕ ΕΣΠΕΡΙΝΟ	3	10,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



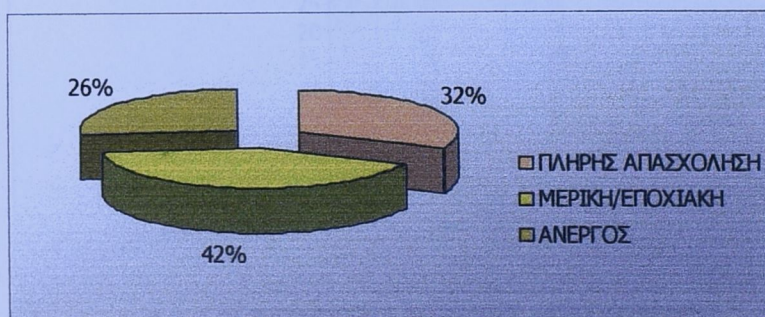
Διάγραμμα 4.3.4.1: "ΤΙ ΕΚΑΝΕ ΤΟΝ ΚΑΙΡΟ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΕ;"

4.3.4.2 Τωρινή Απασχόληση

Την ερώτηση αυτή απάντησαν όσοι εργάστηκαν μετά τη διακοπή παρακολούθησης του σχολείου, είτε στην εργασία των γονιών τους είτε κάπου αλλού. Διερευνάται έτσι η **μορφή της τωρινής τους απασχόλησης**, καθώς **και η διάρκεια και η περιοδικότητά της**. Από το σύνολο των 19 νέων που εργάστηκαν αμέσως μετά τη διακοπή της φοίτησης, το 31,6% διαθέτει πλήρη απασχόληση ενώ το 42,1% διαθέτει μερική ή εποχιακή απασχόληση. Αντίθετα ένα ποσοστό της τάξης του 26,3% είναι άνεργοι.

Πίνακας 4.3.4.2: ΤΩΡΙΝΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΠΛΗΡΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ	6	31,6
ΜΕΡΙΚΗ / ΕΠΟΧΙΑΚΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ	8	42,1
ΆΝΕΡΓΟΣ	5	26,3
ΣΥΝΟΛΟ	19	100,0



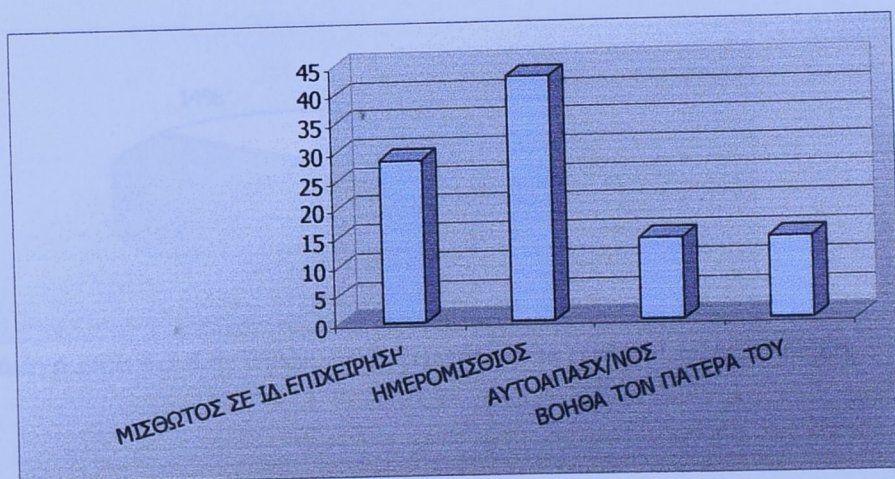
Διάγραμμα 4.3.4.2: ΤΩΡΙΝΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

4.3.4.3 Κατηγορία Τωρινής Απασχόλησης

Από αυτούς που εργάζονται τώρα, το 42,9% είναι ημερομίσθιοι και το 28,6% είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι. Επίσης, ένα 14,3% είναι αυτοαπασχολούμενοι όπως κι ένα 14,3% βοηθούν στην εργασία του πατέρα τους.

Πίνακας 4.3.4.3: ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΡΙΝΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΜΙΣΘΩΤΟΣ ΣΕ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ	4	28,6
ΗΜΕΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	6	42,9
ΑΥΤΟΑΠ/ΜΕΝΟΣ	2	14,3
ΒΟΗΘΑ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΤΟΥ	2	14,3
ΣΥΝΟΛΟ	14	100,0



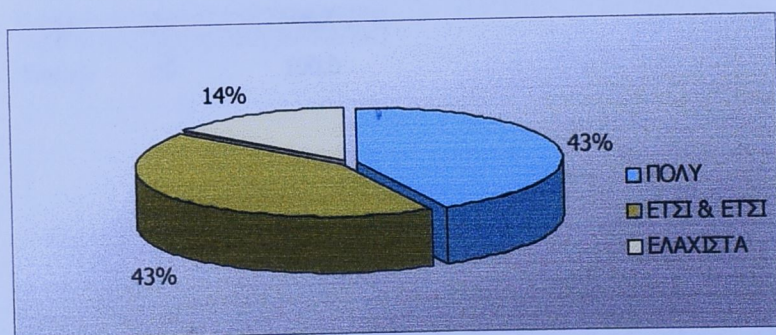
Διάγραμμα 4.3.4.3: ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΡΙΝΗΣ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ

4.3.4.4 Ικανοποίηση από την Τωρινή Απασχόληση

Σε ό,τι αφορά τώρα την **ικανοποίηση που λαμβάνουν από την τωρινή τους εργασία**, ένα 42,9% είναι πολύ ικανοποιημένοι όπως κι ένα 42,9% είναι μέτρια ικανοποιημένο. Από την άλλη μεριά ένα 14,3% είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι.

Πίνακας 4.3.4.4: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΩΡΙΝΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΠΟΛΥ	6	42,9
ΕΤΣΙ ΚΙ ΕΤΣΙ	6	42,9
ΕΛΑΧΙΣΤΑ	2	14,3
ΣΥΝΟΛΟ	14	100,0



Διάγραμμα 4.3.4.4: ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΩΡΙΝΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ

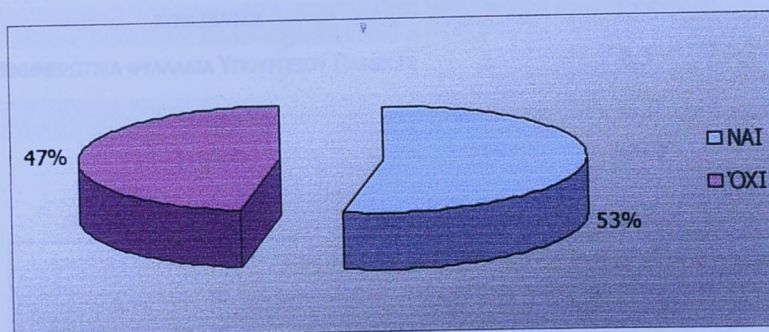
4.3.5 Επαγγελματικά Σχέδια Νέων

4.3.5.1 "Έχει Επαγγελματικά Σχέδια;"

Σε αυτό το σημείο, εξετάζεται αν υπάρχουν κάποιες βλέψεις, **μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια** και συγκεκριμένα αν έχουν επιλέξει το επάγγελμα που θέλουν να ακολουθήσουν. Έτσι στην ερώτηση αυτή, το 53,3% απάντησε θετικά ενώ ένα επίσης υψηλό ποσοστό (46,7%) δήλωσε ότι δεν έχει αποφασίσει.

Πίνακας 4.3.5.1: "Έχει Επαγγελματικά Σχέδια;"

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΝΑΙ	16	53,3
ΌΧΙ	14	46,7
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



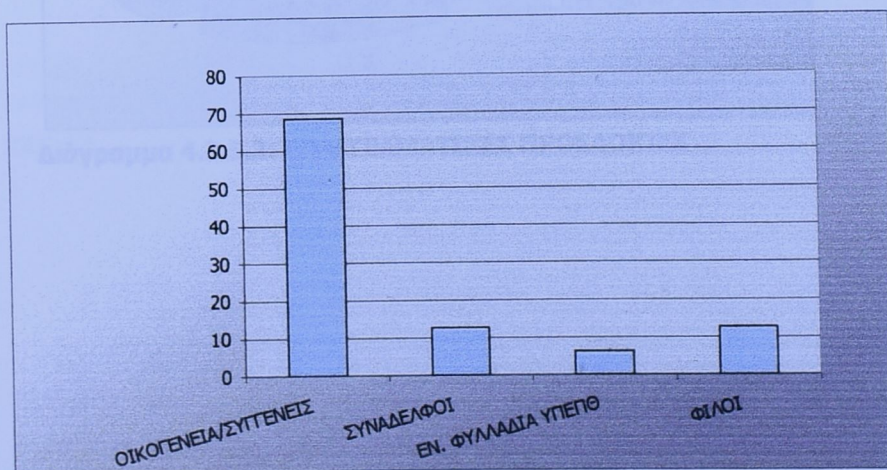
Διάγραμμα 4.3.5.1: "Έχει Επαγγελματικά Σχέδια;"

4.3.5.2 Επαγγελματική Πληροφόρηση

Από το σύνολο των ατόμων (16) που έχουν μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια, το 68,8% των νέων επηρεάστηκαν από την οικογένεια/συγγενείς, το 12,5% από συναδέλφους στη δουλειά τους όπως κι ένα 12,5% επηρεάστηκαν από φίλους. Τέλος, ένα άτομο (6,3%) έλαβε κάποιες πληροφορίες από επίσημες πηγές πληροφόρησης, όπως το ΥΠΕΠΘ. Η ιεράρχηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για τους περισσότερους νέους που ερωτήθηκαν, **η επαγγελματική πληροφόρηση και καθοδήγηση είναι τυχαία και άτυπη διαδικασία**, η οποία εξαρτάται κυρίως από τους επαγγελματικούς ρόλους στην οικογένεια και στον κοινωνικό τους περίγυρο.

Πίνακας 4.3.5.2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ/ ΣΥΓΓΕΝΕΙΣ	11	68,8
ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ	2	12,5
ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΑ ΦΥΛΛΑΔΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ	1	6,3
ΑΠΟ ΦΙΛΟΥΣ	2	12,5
ΣΥΝΟΛΟ	16	100,0



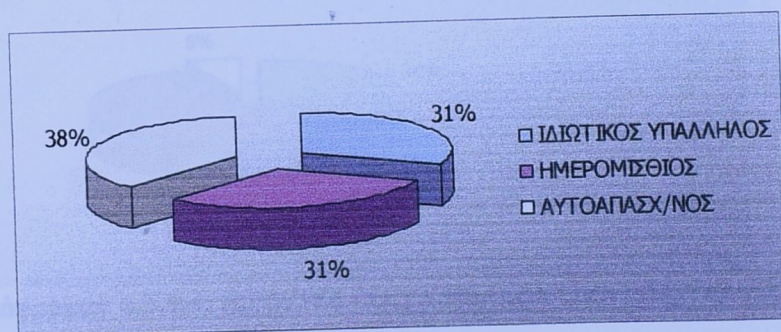
Διάγραμμα 4.3.5.2: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗ

4.3.5.3 Επαγγελματικές προσδοκίες

Η πλειονότητα των νέων (37,5%) που έχουν επαγγελματικά σχέδια, θα ήθελαν να γίνουν αυτοαπασχολούμενοι ενώ ένα 31,3%, θα επιθυμούσαν να εργαστούν ως μισθωτοί σε ιδιωτική επιχείρηση, όπως επίσης κι ένα 31,3% θα επιθυμούσαν να είναι ημερομίσθιοι. Παρατηρείται, δηλαδή μια **διαφοροποίηση μεταξύ της κατηγορίας της τωρινής εργασίας των νέων και της κατηγορίας εργασίας που θα επιθυμούσαν να ανήκουν.**

Πίνακας 4.3.5.3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΜΙΣΘΩΤΟΣ ΣΕ ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ	5	31,3
ΗΜΕΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	5	31,3
ΑΥΤΟΑΠ/ΜΕΝΟΣ	6	37,5
ΣΥΝΟΛΟ	16	100,0



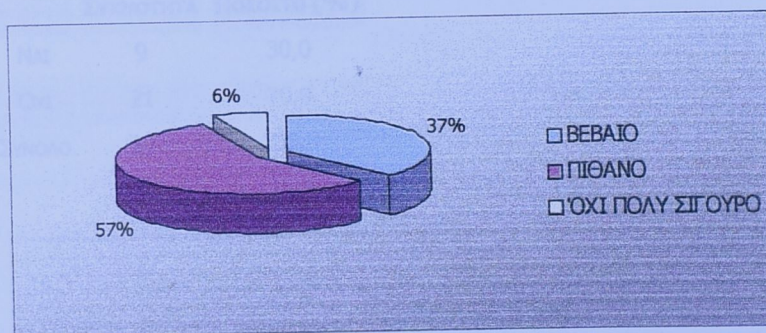
Διάγραμμα 4.3.5.3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ

4.3.5.4 Σιγουριά για τα Μελλοντικά Επαγγελματικά Σχέδια

Το 56,3% των νέων νομίζουν ότι είναι πιθανό να πραγματοποιήσουν τα επιθυμητά επαγγελματικά τους σχέδια. Ακολουθούν οι νέοι που είναι βέβαιοι ότι θα τα πραγματοποιήσουν με ποσοστό 37,5%. Τέλος, ένα άτομο (6,3%) δε νιώθει καθόλου σίγουρο ότι θα πραγματοποιήσει τα σχέδιά του.

Πίνακας 4.3.5.4: ΣΙΓΟΥΡΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΕΙΝΑΙ ΒΕΒΑΙΟΣ	6	37,5
ΝΟΜΙΖΕΙ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΠΙΘΑΝΟ	9	56,3
ΔΕΝ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΣΙΓΟΥΡΟ	1	6,3
ΣΥΝΟΛΟ	16	100,0



Διάγραμμα 4.3.5.4: ΣΙΓΟΥΡΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

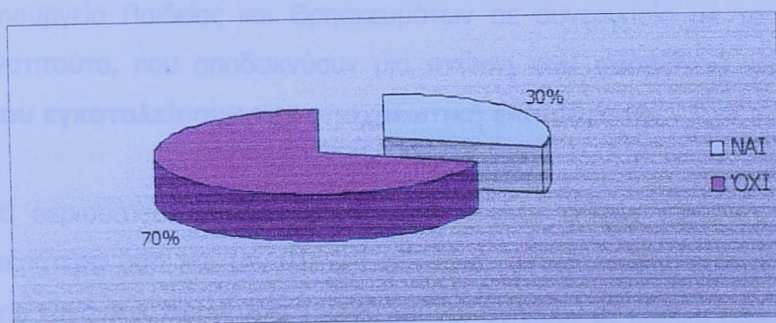
4.3.6 Προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ.)

4.3.6.1 Επιθυμία των νέων για συμμετοχή σε Προγράμματα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ.)

Από το σύνολο των νέων του δείγματος (30), το 70% δεν είναι διατεθειμένο να παρακολουθήσουν ένα Ειδικό Πρόγραμμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Όποτε μόνο ένα μικρό ποσοστό (30%) είναι θετικό ως προς την συμμετοχή σε Προγράμματα Ε.Ε.Κ..

Πίνακας 4.3.6.1: ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (Ε.Ε.Κ.)

	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΝΑΙ	9	30,0
ΌΧΙ	21	70,0
ΣΥΝΟΛΟ	30	100,0



Διάγραμμα 4.3.6.1: ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (Ε.Ε.Κ.)

4.4 Ανάλυση αποτελεσμάτων

Τα περισσότερα παιδιά του δείγματος (20%) είναι ηλικίας 21 ετών. Αυτό σημαίνει ότι εάν συνέχιζαν το σχολείο, θα είχαν αποφοιτήσει περίπου εδώ και έξι χρόνια. Η αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα είναι των 20 ετών (16,7%). Όσον αφορά τα νεαρότερα άτομα, υπερисχύουν οι νέοι και νέες 15 ετών (16,7%). Πρόκειται, δηλαδή για παιδιά που έχουν διακόψει τη φοίτηση πιο πρόσφατα. Στη συνέχεια ένα επίσης υψηλό ποσοστό του δείγματος είναι ηλικίας 18 ετών (13,3%), ενώ οι λιγότερο πλειοψηφικές ομάδες ηλικιών είναι των 17 ετών (10%), των 16 ετών (6,7%), των 14 ετών (3,3%) και των 13 ετών (3,3%). Επίσης, χαμηλό ποσοστό του δείγματος έχουν τα άτομα ηλικίας 22 (3,3%) και 23 ετών (6,7%).

Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών του δείγματος είναι 17,9 ετών και παρατηρείται ότι, όσο ανεβαίνει το ηλικιακό επίπεδο τόσο μειώνεται το ποσοστό εγκατάλειψης. Επιβεβαιώνονται, δηλαδή τα ευρήματα της πανελλήνιας έρευνας πάνω στη μαθητική διαρροή που είχε διεξάγει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που αποδεικνύουν μια **πτώση του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν την υποχρεωτική εκπαίδευση**.

Τα περισσότερα παιδιά του δείγματος είναι αγόρια (55,7%), έχουν τόσο μικρότερα όσο και μεγαλύτερα αδέρφια (37%), καθώς επίσης προέρχονται από κανονικές οικογένειες (50%) και δεν ανήκουν σε κάποια ειδική περίπτωση. Επίσης, τον καιρό που διέκοψαν το σχολείο κατοικούσαν μαζί με τους γονείς τους (80%) και όχι με κάποιους συγγενείς. Σε ό,τι αφορά τις ειδικές περιπτώσεις οικογενειών, τα περισσότερα παιδιά είναι χωρισμένων ή διαζευγμένων γονιών (23,3%). Ακολουθούν τα παιδιά μεταναστών (20%) και τέλος, τα παιδιά διαφόρων μειονοτικών οικογενειών (16,7%), κυρίως προερχόμενα από τη Ρωσία και την Αλβανία.

Τα αγόρια εγκαταλείπουν συχνότερα το σχολείο σε σχέση με τα κορίτσια, κυρίως, λόγω της ανάγκης να δουλέψουν. Η **δυσχερής οικονομική κατάσταση** των γονιών και γενικά η **χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας** είναι ο κοινός παρανομαστής τόσο των ειδικών περιπτώσεων των οικογενειών όσο και των κανονικών. Το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν τουλάχιστον άλλα δύο αδέρφια, επιβεβαιώνει τη σύνδεση της δυσχερούς κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης της οικογένειας με τη σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση με τη μαθητική διαρροή. Αυτό σημαίνει ότι οι άνθρωποι που μειώνουν τις γεννήσεις το κάνουν, γιατί έχουν την έγνοια να βελτιώσουν τις συνθήκες ζωής τους και να εξασφαλίσουν την κοινωνική άνοδο των παιδιών τους.

Ακόμη, τα παιδιά βιώνοντας ένα οικογενειακό περιβάλλον με οικονομικές στερήσεις και σχεδόν αδιαφορία για την πρόοδο του παιδιού, αποκτούν πολλά κενά στα μαθήματα με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να απομακρύνονται όλο και περισσότερο από το σχολείο. Στο σημείο αυτό οι νέοι τείνουν να εγκαταλείπουν το σχολείο με την πρώτη ευκαιρία που θα τους δοθεί να εργαστούν κάπου και να συνεισφέρουν οικονομικά στην οικογένειά τους.

Οι περισσότεροι πατεράδες και μητέρες των νέων του δείγματος είναι απόφοιτοι Δημοτικού (αντίστοιχα 33,3% & 56,7%). Έπονται αυτοί που έχουν παρακολουθήσει μερικές τάξεις Γυμνασίου και για τους δυο γονείς (αντίστοιχα 26,7% & 16,7%) ενώ ακολουθούν οι απόφοιτοι Γυμνασίου, επίσης και τους δυο γονείς (αντίστοιχα 20% & 13,3%). Οι πατεράδες είχαν φοιτήσει κατά ικανοποιητικό ποσοστό στο Γυμνάσιο, ενώ οι μητέρες που είχαν αποφοιτήσει από το Δημοτικό δεν προχώρησαν καθόλου στην επόμενη βαθμίδα. Επίσης, ένα μικρό ποσοστό των πατεράδων είναι απόφοιτοι λυκείου (10%). Θα πρέπει να σημειωθεί και ότι ένας ερωτώμενος απάντησε ότι ο πατέρας του έχει τελειώσει και κάποια τεχνική σχολή (3,3%).

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων και ειδικά **του πατέρα** καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την απόφαση του παιδιού να εγκαταλείψει το σχολείο. **Το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο σηματοδοτεί χαμηλές προσδοκίες των γονέων απέναντι στα παιδιά τους**, που σημαίνει έλλειψη ενθάρρυνσης και έκφρασης εμπιστοσύνης στις δυνατότητές τους. Παράλληλα, το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συνδέεται, είτε με την υποαπασχόληση των γονέων που οδηγεί σε οικονομικά προβλήματα της οικογένειας είτε με την υπεραπασχόληση των γονέων, όποτε και δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για βοήθεια των παιδιών με τα μαθήματα.

Η εργασιακή κατάσταση των γονέων έχει ως εξής: η συντριπτική πλειοψηφία των πατεράδων εργάζονται κανονικά (75%), ενώ ακολουθούν οι πατεράδες με μερική ή εποχιακή απασχόληση (10,7%). Τέλος, οι άνεργοι και οι συνταξιούχοι διαθέτουν ισάριθμο χαμηλό ποσοστό (7,1%). Οι μητέρες, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, ασχολούνται με τα οικιακά (66,7%), ενώ από αυτές που εργάζονται, τα ποσοστά ταυτίζονται μεταξύ των κανονικά και μερικώς ή εποχιακά απασχολούμενων γυναικών (13,3%). Σημειώθηκαν, επίσης, απαντήσεις που αφορούν σε λιγοστό ποσοστό (6,7%) τις άνεργες μητέρες.

Η κατηγορία εργασίας των γονιών έχει ως εξής: οι πατεράδες είναι στη πλειοψηφία τους ημερομίσθιοι (42,3%), ενώ έπονται οι ιδιωτικοί υπάλληλοι (38,5%). Ακολουθούν οι αυτοαπασχολούμενοι (11,5%) και τέλος, οι δημόσιοι υπάλληλοι (7,7%). Οι μητέρες που εργάζονται εκτός σπιτιού είναι επικρατέστερα ιδιωτικοί υπάλληλοι (50%), ακολουθούν οι ημερομίσθιες (37,5%) και τέλος οι δημόσιοι υπάλληλοι (12,5%).

Επειδή η εργασιακή κατάσταση των περισσότερων πατεράδων είναι πλήρους απασχόλησης και συνήθως πολύωρη, οι μητέρες αναλαμβάνουν να μεγαλώσουν τα παιδιά. Ειδικά **οι μητέρες που ασχολούνται με τα οικιακά** ενώ διαθέτουν περισσότερο χρόνο και από τους πατεράδες και από άλλες εργαζόμενες μητέρες, **πς περισσότερες φορές, στερούνται γνώσεων. Από τις γυναίκες που εργάζονται εκτός σπιτιού, οι περισσότερες**

εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι όποτε το ωράριο είναι επιβαρημένο και υπάρχει έλλειψη επικοινωνίας, και κατ' επέκταση συνεργασίας, μεταξύ της μητέρας και του παιδιού.

Η συντριπτική πλειοψηφία των νέων του δείγματος σταμάτησε στην 'Α Γυμνασίου (53,3%) αλλά κι ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αυτών δεν παρουσιάστηκε καθόλου στο Γυμνάσιο (30%). Ακολουθούν οι δυο επόμενες τάξεις, 'Β και 'Γ Γυμνασίου με ποσοστό 13,3% και 3,3% αντίστοιχα. Μπορεί να εξηγηθεί το φαινόμενο αυτό, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία που μιλάει για τα **προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι στην εφηβεία, η οποία συμπίπτει με την είσοδο των παιδιών στο Γυμνάσιο.**

Οι λόγοι για τους οποίους οι νέοι αυτοί εγκατέλειψαν το Γυμνάσιο είναι ως επί το πλείστον οι δυσκολίες στα μαθήματα (50%). Ένα στους δυο νέους αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα στα μαθήματα ώστε να πάρουν και την απόφαση να διακόψουν τη φοίτησή τους. Έπεται η ανάγκη ή απλά μια προτίμηση ή εναλλακτική λύση για εργασία (23,3%) των νέων που βρίσκουν διέξοδο, από το μάλλον δυσάρεστο για εκείνους περιβάλλον του σχολείου, προς ένα δρόμο περισσότερο εποικοδομητικό και εμφανέστερα ωφέλιμο για αυτούς.

Δεν είναι λίγοι αυτοί που δήλωσαν ότι είχαν πολλές απουσίες (16,7%) και οδηγήθηκαν έτσι, σταδιακά, σαν να μην είχαν εναλλακτική επιλογή, στην εγκατάλειψη του σχολείου. Δεν θα πρέπει να παραβλεφθούν, έχοντας ισάριθμο ποσοστό, όσοι απλά δήλωσαν ότι το σχολείο δεν τους άρεσε και όσοι δήλωσαν ότι είχαν προβλήματα με κάποιους από τους καθηγητές τους (13,3%). Ακολουθούν αυτοί που υποστηρίζουν ότι διέκοψαν το σχολείο για να μάθουν μια τέχνη (10%). Τέλος, λιγοστό είναι το ποσοστό των παιδιών που καταπιézονταν από τους γονείς τους σε τόσο μεγάλο βαθμό ώστε να τα απομακρύνουν από το σχολείο ή το ποσοστό των παιδιών που είχαν προβλήματα με τους συμμαθητές του σε τέτοιο βαθμό ώστε να "εκδιωχθούν" από το σχολείο (3,3%).

Σε σχέση με τα παιδιά των μεταναστών, πηγαίνουν κανονικά στο σχολείο, σημειώνουν καλούς βαθμούς, έχοντας εξάλλου, όπως στην περίπτωση των αλβανόπουλων, ικανοποιητικό υπόβαθρο γνώσεων. Τα παιδιά που είναι μετανάστες και εγκατέλειψαν το σχολείο είναι κυρίως παιδιά που επέστρεψαν στην πατρίδα τους ή που λόγω αναγκαιότητας άρχισαν να δουλεύουν, χωρίς να αποκλείουν την πιθανότητα να επιστρέψουν σε αυτό όταν αποκτήσουν κάποια σχετική οικονομική άνεση.

Στην ερώτηση αν έχουν μετανιώσει για την απόφαση που πήραν, οι απαντήσεις ήταν στη συντριπτική πλειοψηφία τους (70%) αρνητικές. Αυτό προκαλεί μάλλον έκπληξη αναλογιζόμενοι την κρίση που παρουσιάζει η αγορά εργασίας και τις πιέσεις που δέχονται όλοι, κυρίως οι νέοι, για εύρεση εργασίας. Η ερώτηση αυτή συνδέεται και με τις επόμενες ερωτήσεις, στις οποίες οι νέοι ρωτούνται για το πώς αντιμετώπισαν τα πράγματα εκτός πλέον σχολείου, ποιές ήταν δηλαδή οι κινήσεις τους εκτός σχολείου και κατά πόσον απασχολήθηκαν κάπου ή όχι. Ίσως οι απαντήσεις αυτές να δικαιολογούνται και από το γεγονός ότι ορισμένοι ντράπηκαν να ομολογήσουν ή να παραδεχτούν ότι έκαναν λάθος επιλογή τότε. Από την άλλη μεριά θα μπορούσε να δοθεί η ερμηνεία ότι τα άτομα αυτά πραγματικά, συνειδητά, αποφάσισαν να αναζητήσουν μια καλύτερη "μοίρα", εκτός σχολείου και να απορρίψουν τις μακροπρόθεσμες ωφέλειες που αυτό προσφέρει.

Επίσης, στην ερώτηση αν γνώριζαν ότι το Γυμνάσιο είναι υποχρεωτικό, η συντριπτική πλειοψηφία (90%) γνώριζε ότι το Γυμνάσιο ανήκει στην υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Αυτό το αποτέλεσμα συνδέεται με την παραπάνω ερμηνεία της συνειδητοποιημένης, κατά το δυνατόν, επιλογής των νέων αυτών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναλυθεί ποιά ήταν η στάση των γονέων και καθηγητών απέναντι στην απόφαση του κάθε παιδιού. Η πλειοψηφία των γονέων συμφώνησε με την ιδέα της εγκατάλειψης (46,7%) κρατώντας έτσι μια ουδέτερη στάση, εάν κάποιος αναλογιστεί και το γεγονός ότι η πράξη της

διακοπής της φοίτησης είναι παράνομη. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί το αξιοσημείωτο ποσοστό των γονέων που αντέδρασαν με την απόφαση των παιδιών, χωρίς όμως να έχουν αποτέλεσμα και να τους αλλάξουν γνώμη (40%). Τέλος, δεν έλειψαν και οι γονείς που αδιαφορήσαν τελείως (13,3%).

Η πλειοψηφία των γονέων συμφώνησε με την απόφαση των παιδιών τους να εγκαταλείψουν το σχολείο, είτε λόγω οικονομικής δυσπραγίας της οικογένειας είτε λόγω δυσπιστίας απέναντι στις επαγγελματικές διεξόδους που παρέχει το σχολείο. **Οι ίδιοι οι γονείς που στην πλειοψηφία τους έχουν τελειώσει μόνο Δημοτικό δεν μπορούν να αναλογιστούν την αξία της γνώσης και έτσι δεν μπορούν να τη μεταδώσουν στα παιδιά τους.** Επίσης, οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο μη έχοντας τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά στα μαθήματα, συγκαταβατικά αποδέχονται τη διακοπή της φοίτησης των παιδιών τους. Ωστόσο, πολλοί ήταν και οι γονείς που αντέδρασαν με το ενδεχόμενο της εγκατάλειψης του σχολείου, αλλά χωρίς αποτέλεσμα. Το γεγονός αυτό αφορά σε νέους που εγκαταλείπουν χωρίς να έχουν βρει δουλειά ή συνδέεται με τις δυσμενείς επιπτώσεις που επακολουθούν μετά τη διάπραξη παράνομων ενεργειών, όπως η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου.

Οι καθηγητές, στην πλειοψηφία τους, επέμεναν να συνεχίσει το παιδί τη φοίτηση στο σχολείο (56,7%). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι, επειδή τυχαίνει η μελετητήρια να γνωρίζει τις διευθύντριες των Γυμνασίων από όπου προέρχονται τα στοιχεία για τα άτομα αυτά, το παραπάνω γεγονός δεν ξενίζει. Γενικότερα, βέβαια, δεν υπάρχει περίσσιο φιλότιμο και πίστη στο λειτούργημα του καθηγητή από αρκετούς καθηγητές. **Για να ενδιαφερθεί να ασχοληθεί ο εκπαιδευτικός με κάθε ένα παιδί που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα πρέπει να έχει μια έμφυτη διάθεσή του/της για βοήθεια σε όσους τη χρειάζονται.** Η έλλειψη ενδιαφέροντος επιβεβαιώνεται και από το υψηλό ποσοστό των καθηγητών που αδιαφορήσαν (40%).

Τι έκανε λοιπόν ο μαθητής μετά την εγκατάλειψη του σχολείου; Η πλειοψηφία τους εργάστηκε όχι στην εργασία των γονιών του αλλά αναζήτησε και βρήκε εργασία κάπου αλλού (43,3%). Ακολουθεί ένα ισάριθμο ποσοστό που, είτε εργάστηκε στην εργασία των γονιών του είτε αναζήτησε εργασία χωρίς όμως να προσληφθεί (20%). Αξιόλογο είναι το ποσοστό αυτών που φοίτησαν σε Εσπερινό Γυμνάσιο (10%), καθώς και αυτών που δεν ήθελαν να βρουν δουλειά (6,7%).

Συνολικά λοιπόν το ποσοστό αυτών που εργάστηκαν μετά τη διακοπή της απασχόληση είναι πάνω από το μισό. Παρατηρείται, επίσης, το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό κατάφερε να εργαστεί όχι στα πλαίσια μιας οικογενειακής μονάδας, αλλά αναζήτησε μια θέση στην αγορά εργασίας και το πέτυχε. **Από τη μεριά των εργοδοτών** μπορεί να βγει το συμπέρασμα ότι **προτίμησαν τα ανειδίκευτα και φτηνά χέρια** σε σχέση με όσους προχώρησαν στις βαθμίδες της εκπαίδευσης και έχουν περισσότερες απαιτήσεις. Ακόμη, οι ίδιοι οι εργοδότες τις περισσότερες φορές δε διαθέτουν υψηλού επιπέδου μόρφωση.

Από αυτούς που εργάστηκαν μετά τη διακοπή, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτή τη στιγμή διαθέτει μερική ή εποχιακή απασχόληση σε ποσοστό 42,1%. Ακολουθούν όσοι απασχολούνται πλήρως (31,6%) και τέλος, όσοι είναι άνεργοι (26,3%). Από αυτούς που εργάζονται αυτή τη στιγμή, το μεγαλύτερο ποσοστό είναι ημερομίσθιοι (42,9%), ενώ ακολουθούν οι ιδιωτικοί υπάλληλοι (28,6%). Τέλος, ισοψηφούν όσοι είναι αυτοαπασχολούμενοι ή βοηθούν τον πατέρα τους στη δουλειά του (14,3%).

Πρέπει να σημειωθεί, επίσης, ότι **το ποσοστό που διατηρεί την απασχόλησή του είναι υψηλό** λόγω του γεγονότος ότι τα νεαρά αυτά άτομα, επειδή εισέρχονται στην παραγωγική διαδικασία πολύ νωρίς σε σχέση με τα συνομήλικά τους άτομα, αποκτούν το **σχετικό πλεονέκτημα της πείρας**, κάτι που τους ισχυροποιεί σε μια θέση εργασίας. Είναι επίσης θετικό,

το ότι υπάρχουν και κάποιες περιπτώσεις αυτοαπασχολούμενων γιατί βάζουν τα θεμέλια για την περαιτέρω επαγγελματική τους σταθερότητα.

Στην ερώτηση αν είναι ικανοποιημένοι με την παρούσα εργασία τους, όσοι είναι πολύ ευχαριστημένοι και όσοι είναι μέτρια ευχαριστημένοι καλύπτουν σχεδόν το 100% των απαντήσεων. Παρατηρείται, δηλαδή μια **ικανοποίηση από πλευράς των εργαζομένων σε σχέση με την εργασία τους**, έστω κι αν αυτή είναι, κατά την πλειοψηφία, εποχιακή ή μερική. Το γεγονός αυτό εξηγείται με τη λογική ότι, όσοι εργάζονται και διατηρούν κάποιο εισόδημα και συνεχίζουν τη ζωή τους δεν έχουν λόγο ούτε να μετανιώσουν για την απόφαση που πήραν ούτε να επιστρέψουν στα θρανία.

Ο τελευταίος κύκλος ερωτήσεων αφορά ερωτήσεις που **έχουν** να κάνουν με τα **επαγγελματικά σχέδια των νέων**. Στην ερώτηση αν έχουν επαγγελματικά σχέδια, η πλειοψηφία απάντησε θετικά (53,3%). Αυτό αποτελεί ένα πολύ **αισιόδοξο στοιχείο για τη τωρινή και μελλοντική ζωή των ατόμων αυτών**. Τα άτομα που απάντησαν θετικά επηρεάστηκαν πρώτα από την οικογένειά τους (68,8%), έπειτα από τους συναδέλφους στην εργασία και, με το ίδιο ποσοστό, από τους φίλους τους (12,5%). Τέλος, η επίσημη ενημερωτική αρχή το Υπουργείο Παιδείας (6,3%) απέτυχε σχεδόν παταγωδώς να υλοποιήσει το λεγόμενο επαγγελματικό προσανατολισμό έστω κι αν πρόκειται για νέους που έχουν ήδη πέσει θύματα της αναποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η εργασία με την οποία θα επιδιώξουν να ασχοληθούν οι νέοι που διατηρούν κάποια επαγγελματικά σχέδια είναι, να αποκτήσουν μεγαλύτερη ανεξαρτησία και να γίνουν αυτοαπασχολούμενοι (37,5%). Ωστόσο, τόσο το μισθωτό επάγγελμα όσο και το ημερομίσθιο είναι εξίσου αποδεκτά από τους νέους αυτούς (31,3%). Με αυτές τους επιλογές δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι, εάν και όσο μπορούν να εργάζονται, έστω κι αν πρόκειται για πολύωρες και εξαντλητικές δουλειές ή νυχτοκάματα. Θα πρέπει να τονιστεί ότι επαγγελματικά σχέδια έχουν παραπάνω άτομα από όσα εργάζονται ήδη, που

σημαίνει είτε ότι όσοι δεν εργάζονται θα το επιθυμούσαν γι' αυτό και κάνουν σχέδια, είτε ότι όσοι εργάζονται θα επιθυμούσαν να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους.

Στην ερώτηση κατά πόσο θεωρούν ότι μπορούν να πραγματοποιήσουν τα σχέδιά τους, η πλειοψηφία απάντησε θετικά, ότι είναι πιθανό να τα πραγματοποιήσουν (56,3%), ενώ ένα πολύ μεγάλο ποσοστό απάντησε ότι είναι βέβαιο ότι θα τα πραγματοποιήσει (37,5)%. Εκφράζεται έτσι μια αισιοδοξία ως προς το μέλλον τους.

Στην τελευταία ερώτηση γίνεται μια βολιδοσκόπηση των διαθέσεων των νέων για πιθανή παρακολούθηση κάποιου ειδικού προγράμματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Στην ερώτηση αυτή υπήρχαν πολύ περισσότερες αρνητικές (70%) απαντήσεις από θετικές (30%). Αυτό σημαίνει είτε ότι οι νέοι έχουν χάσει κάθε εμπιστοσύνη σε ο,τι έχει να κάνει με την επίσημη εκπαίδευση που παρέχεται από το Κράτος επειδή, είτε στο παρελθόν μπόρεσε να εργαστεί χωρίς να έχει τουλάχιστον τα στοιχειώδη προσόντα, είτε γιατί μπορεί να ξεχωρίσει το μεγάλο αδιέξοδο που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι άνθρωποι και ειδικά οι μορφωμένοι όταν αναζητήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας.

$\chi^2 = 15,463$ με πιθανότητα να παρουσιαστεί η τιμή αυτή, $P\text{-value} = 0,078 < 0,1$. Δεν παρατηρούμε σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών του πίνακα διασταύρωσης.

Σημειώνεται ότι, από αυτούς που δεν παρουσιάστηκαν καθόλου στην Α Γυμνασίου, ένα 20% είτε βρήκαν δουλειά είτε προσηλπίστηκαν και δεν το κατάφεραν να εργαστούν. Από αυτούς που βρέθηκαν στην Α Γυμνασίου το 23,3% εργάστηκε κάπου αλλού ενώ το 13,3% εργάστηκε στην εργασία των γονιών του. Η εγκατάλειψη του σχολείου στην Α Γυμνασίου σχετίζεται με την

4.5 Αποτελέσματα συσχετίσεων

Στην ενότητα που ακολουθεί δίνονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων ορισμένων μεταβλητών σχετικά με τη μαθητική διαρροή.

4.5.1 Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου-Τι έκανε μετά την εγκατάλειψη;

Πίνακας 4.5.1: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΤΙ ΕΚΑΝΕ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ

			Τι έκανε μετά την εγκατάλειψη;					Σύνολο
			Εργάστηκε στην εργασία των γονιών του	Εργάστηκε κάπου αλλού	Δεν ήθελε να εργαστεί	Δε βρήκε δουλειά	Φοίτησε σε Εσπερινό	
Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου	Δεν παρουσ/κε	Συχνότητα	1	3	1	3	1	9
		Ποσοστό (%)	3,3%	10,0%	3,3%	10,0%	3,3%	30,0%
	Α Γυμνασίου	Συχνότητα	4	7		3	2	16
		Ποσοστό (%)	13,3%	23,3%		10,0%	6,7%	53,3%
	Β Γυμνασίου	Συχνότητα	1	3				4
		Ποσοστό (%)	3,3%	10,0%				13,3%
	Γ Γυμνασίου	Συχνότητα			1			1
		Ποσοστό (%)			3,3%			3,3%
Σύνολο		Συχνότητα	6	13	2	6	3	30
		Ποσοστό (%)	20,0%	43,3%	6,7%	20,0%	10,0%	100,0%

$\chi^2 = 19,463$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,078 < 0,1**.

Άρα παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, από αυτούς που δεν παρουσιάστηκαν καθόλου στην Α Γυμνασίου, ένα 20% είτε βρήκαν δουλειά είτε προσπάθησαν και δεν τα κατάφεραν να εργαστούν. Από αυτούς που διέκοψαν στην Α Γυμνασίου το 23,3% εργάστηκε κάπου αλλού ενώ το 13,3% εργάστηκε στην εργασία των γονιών του. Η εγκατάλειψη του σχολείου στην Α Γυμνασίου σχετίζεται με την

εύρεση εργασίας γιατί τα παιδιά αφού αντιμετωπίσουν προβλήματα με τα μαθήματα, εγκαταλείπουν το σχολείο πιο εύκολα αν υπάρχει κάποια επαγγελματική πρόταση για σίγουρη εργασία. Ωστόσο, ένα 10% δε βρήκαν καθόλου δουλειά. Στη 'Β Γυμνασίου το 13,3% εργάστηκε όταν διέκοψε ενώ το άτομο που διέκοψε στη 'Γ Γυμνασίου, δε θέλησε να εργαστεί όταν διέκοψε για προσωπικούς λόγους. Υπήρχαν και κάποια παιδιά που αποφάσισαν να μεταγραφούν σε Εσπερινό Γυμνάσιο.

Ποσοστό (%)	Από τους 100 που είχαν απασχοληθεί		Από τους 100 που δεν είχαν απασχοληθεί		Από τους 100 που είχαν απασχοληθεί	
	Από τους 100 που είχαν απασχοληθεί		Από τους 100 που δεν είχαν απασχοληθεί		Από τους 100 που είχαν απασχοληθεί	
	Από τους 100 που είχαν απασχοληθεί		Από τους 100 που δεν είχαν απασχοληθεί		Από τους 100 που είχαν απασχοληθεί	
	Από τους 100 που είχαν απασχοληθεί		Από τους 100 που δεν είχαν απασχοληθεί		Από τους 100 που είχαν απασχοληθεί	
Σύνολο	100	100	100	100	100	100

$\chi^2 = 11,562$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή $P\text{-value} = 0,028 < 0,1$ άρα απορρίπτεται σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών του φύλου και της σόδας.

Συμπίεση: Παρατηρείται ότι, τα άτομα που εργάστηκαν στην εργασία των νομών τους μετά την εγκατάλειψη του σχολείου, διαθέτουν μελλοντικό επαγγελματικό σχέδιο σε ποσοστό 16,7%. Επίσης, το άτομο που εργάστηκε κάποιο αλλού όταν διέκοψε το σχολείο έχουν μελλοντικό επαγγελματικό σχέδιο σε ποσοστό 23,3%. Επιβεβαιώνεται έτσι το γεγονός ότι το άτομο αυτό είναι ικανοποιημένο από τον εαυτό τους γιατί είναι δραστήριο και πολλοί επιθυμούν να βελτιώσουν ακόμα περισσότερο τη ζωή τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, όσοι δε βρήκαν δουλειά δεν έχουν και επαγγελματικό σχέδιο διατηρώντας έτσι, μια απαισιόδοξη διάθεση και περιορίζοντας, για όσο τουλάχιστον παραμένουν άνεργοι, τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας. Παράλληλα όσοι φοίτησαν σε Εσπερινό Γυμνάσιο διαθέτουν ένα μελλοντικό επαγγελματικό σχέδιο που σημαίνει ότι είχαν κάποιους επαγγελματικούς στόχους που πίστευαν ότι θα πραγματοποιήσουν, έτσι και με σχετική καθυστέρηση.

4.5.2 Τι έκανε όταν διέκοψε;-Έχει επαγγελματικά σχέδια;

Πίνακας 4.5.2: ΤΙ ΕΚΑΝΕ ΟΤΑΝ ΔΙΕΚΟΠΣΕ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝ ΕΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

		Έχει επαγγελματικά σχέδια;		Σύνολο	
			Ναι	Όχι	
Τι έκανε όταν διέκοψε;	Εργάστηκε στην εργασία των γονιών του	Συχνότητα	5	1	6
		Ποσοστό (%)	16,7%	3,3%	20,0%
	Εργάστηκε κάπου αλλού	Συχνότητα	7	6	13
		Ποσοστό (%)	23,3%	20,0%	43,3%
	Δεν ήθελε να εργαστεί	Συχνότητα	1	1	2
		Ποσοστό (%)	3,3%	3,3%	6,7%
	Δε βρήκε δουλειά	Συχνότητα		6	6
		Ποσοστό (%)		20,0%	20,0%
Φοίτησε σε Εσπερινό	Συχνότητα	3		3	
	Ποσοστό (%)	10,0%		10,0%	
Σύνολο		Συχνότητα	16	14	30
		Ποσοστό (%)	53,3%	46,7%	100,0%

$\chi^2 = 11,662$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,020 < 0,1**.

Άρα παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα άτομα που εργάστηκαν στην εργασία των γονιών τους μετά την εγκατάλειψη του σχολείου, διαθέτουν μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια σε ποσοστό 16,7%. Επίσης, τα άτομα που εργάστηκαν κάπου αλλού όταν διέκοψαν το σχολείο έχουν μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια σε ποσοστό 23,3%. Επιβεβαιώνεται, έτσι, το γεγονός ότι τα άτομα αυτά είναι ικανοποιημένα από τον εαυτό τους γιατί είναι δραστήρια και πολλά επιθυμούν να βελτιώσουν ακόμη περισσότερο τη ζωή τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, όσοι δε βρήκαν δουλειά δεν έχουν και επαγγελματικά σχέδια διατηρώντας, έτσι, μια απαισιόδοξη διάθεση και περιορίζοντας, για όσο τουλάχιστον παραμένουν άνεργοι, τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας. Παράλληλα όσοι φοίτησαν σε Εσπερινό Γυμνάσιο διαθέτουν όλοι κάποια επαγγελματικά σχέδια που σημαίνει ότι είχαν κάποιους επαγγελματικούς στόχους που πίστευαν ότι θα πραγματοποιήσουν, έστω και με σχετική καθυστέρηση.

4.5.3 Φύλο-Τωρινή εργασιακή κατάσταση

Πίνακας 4.5.3: ΦΥΛΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΩΡΙΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

			Τωρινή εργασιακή κατάσταση			Σύνολο
			Πλήρης απασχόληση	Μερική ή εποχιακή απασχόληση	Είναι άνεργος	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	1	6	3	10
		Ποσοστό (%)	5,3%	31,6%	15,8%	52,6%
	Κορίτσι	Συχνότητα	5	2	2	9
		Ποσοστό (%)	26,3%	10,5%	10,5%	47,4%
Σύνολο		Συχνότητα	6	8	5	19
		Ποσοστό (%)	31,6%	42,1%	26,3%	100,0%

$\chi^2 = 4,827$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,089 < 0,1**.

Άρα παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα άτομα που εργάστηκαν μετά την εγκατάλειψη και παραμένουν απασχολημένα, ανεξάρτητα από τον αριθμό των εργασιών που μπορεί να έχουν αλλάξει, είναι και για τα δυο φύλα περίπου 37%. Από την άλλη μεριά, το 15,8% των αγοριών που εργάστηκαν μετά τη διακοπή, είναι άνεργοι τώρα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι 10,5%. Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι τα κορίτσια είναι σε μεγαλύτερο ποσοστό (26,3%) πλήρως απασχολούμενα ενώ τα αγόρια, κυρίως, είναι μερικώς ή εποχιακά απασχολούμενα (31,6%).

4.5.4 Φύλο-Κατηγορία τωρινής εργασίας

Πίνακας 4.5.4: ΦΥΛΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΡΙΝΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

		Κατηγορία τωρινής εργασίας					Σύνολο
			Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση	Ημερ/σθιος	Αυτοαπ/μενος	Βοηθά στην εργασία του πατέρα του	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα		6		1	7
		Ποσοστό (%)		42,9%		7,1%	50,0%
	Κορίτσι	Συχνότητα	4		2	1	7
		Ποσοστό (%)	28,6%		14,3%	7,1%	50,0%
Σύνολο		Συχνότητα	4	6	2	2	14
		Ποσοστό (%)	28,6%	42,9%	14,3%	14,3%	100,0%

$\chi^2 = 12$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,007 < 0,1**. Άρα παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα αγόρια σε ποσοστό 42,9% είναι ημερομίσθια ενώ τα κορίτσια είναι σε ποσοστό 28,6% μισθωτές σε κάποια ιδιωτική επιχείρηση. Τόσο ένα αγόρι όσο κι ένα κορίτσι εργάζονται στην εργασία του πατέρα τους.

4.5.5 Φύλο-Κατηγορία μελλοντικής εργασίας

Πίνακας 4.5.5: Φύλο σε σχέση με την κατηγορία μελλοντικής εργασίας

			Κατηγορία μελλοντικής εργασίας			Σύνολο
			Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση	Ημερ/θιος	Αυτοαπ/μενος	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	1	5	3	9
		Ποσοστό (%)	6,3%	31,3%	18,8%	56,3%
	Κορίτσι	Συχνότητα	4		3	7
		Ποσοστό (%)	25,0%		18,8%	43,8%
Σύνολο		Συχνότητα	5	5	6	16
		Ποσοστό (%)	31,3%	31,3%	37,5%	100,0%

$\chi^2 = 6,654$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,036 < 0,10**.

Άρα παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, σε ό,τι αφορά τα μελλοντικά επαγγελματικά σχέδια των νέων, τα αγόρια επιθυμούν να είναι ημερομίσθιοι σε ποσοστό 31,3%, ενώ τα κορίτσια επιθυμούν να είναι μισθωτές σε κάποια ιδιωτική επιχείρηση σε ποσοστό 25%. Γενικά, ένα μεγάλο ποσοστό αγοριών και κοριτσιών (18,8%) επιθυμούν να είναι αυτοαπασχολούμενοι.

4.5.6 Τωρινή εργασιακή κατάσταση-Ικανοποίηση από την τωρινή εργασία

Πίνακας 4.5.6: ΤΩΡΙΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ

ΤΩΡΙΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

			Ικανοποίηση από την τωρινή εργασία			Σύνολο
			Πολύ	Έτσι κι έτσι	Ελάχιστα	
Τωρινή εργασιακή κατάσταση	Πλήρης απασχόληση	Συχνότητα	5	1		6
		Ποσοστό (%)	35,7%	7,1%		42,9%
	Μερική ή εποχιακή απασχόληση	Συχνότητα	1	5	2	8
		Ποσοστό (%)	7,1%	35,7%	14,3%	57,1%
Σύνολο		Συχνότητα	6	6	2	14
		Ποσοστό (%)	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%

$\chi^2 = 7,194$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,027 < 0,10**.

Άρα παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, όσοι απασχολούνται αυτή τη στιγμή σε εργασία πλήρους απασχόλησης είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους σε ποσοστό 35,7%, ενώ όσοι εργάζονται σε μερική ή εποχιακή απασχόληση είναι μέτρια ικανοποιημένοι σε ποσοστό 35,7%. Ακόμη, στην κατηγορία των μερικώς ή εποχιακών απασχολούμενων υπάρχουν κάποιοι (14,3%) που είναι ελάχιστα ικανοποιημένοι.

4.5.7 Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου-Είναι παιδί μεταναστών;

Πίνακας 4.5.7: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΔΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

			Είναι παιδί μεταναστών;		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου	Δεν παρουσιάζει	Συχνότητα	1	8	9
		Ποσοστό (%)	3,3%	26,7%	30,0%
	Α Γυμνασίου	Συχνότητα	5	11	16
		Ποσοστό (%)	16,7%	36,7%	53,3%
	Β Γυμνασίου	Συχνότητα		4	4
		Ποσοστό (%)		13,3%	13,3%
	Γ Γυμνασίου	Συχνότητα		1	1
		Ποσοστό (%)		3,3%	3,3%
Σύνολο		Συχνότητα	6	24	30
		Ποσοστό (%)	20,0%	80,0%	100,0%

$\chi^2 = 2,960$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,398 > 0,1**.

Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα περισσότερα παιδιά των μεταναστών εγκατέλειψαν το σχολείο στην Α Γυμνασίου με ποσοστό 16,7%.

4.5.8 Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου-Είναι παιδί μειονοτικής ομάδας;

Πίνακας 4.5.8: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΔΙ ΜΕΙΟΝΟΤΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

		Είναι παιδί μειονοτικής οικογένειας;		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου	Δεν παρουσιάζει	Συχνότητα	2	2
		Ποσοστό (%)	6,7%	23,3%
	Α Γυμνασίου	Συχνότητα	1	15
		Ποσοστό (%)	3,3%	50,0%
	Β Γυμνασίου	Συχνότητα	2	2
		Ποσοστό (%)	6,7%	6,7%
	Γ Γυμνασίου	Συχνότητα		2
		Ποσοστό (%)		3,3%
Σύνολο		Συχνότητα	5	25
		Ποσοστό (%)	16,7%	83,3%

$\chi^2 = 4,850$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,183 > 0,1**.

Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα παιδιά μειονοτικών ομάδων εγκαταλείπουν το Γυμνάσιο σταδιακά από πριν ακόμα παρουσιαστούν στην Α Γυμνασίου (6,7%) μέχρι και τη Β Γυμνασίου (6,7%).

4.5.9 Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου-Είναι παιδιά χωρισμένων/διαζευγμένων γονιών;

Πίνακας 4.5.9: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΠΑΙΔΙ ΧΩΡΙΣΜΕΝΩΝ/ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΩΝ ΓΟΝΙΩΝ

			Είναι παιδί διαζ/νων/χωρισμένων γονιών;		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου	Δεν παρουσ/κε	Συχνότητα	1	8	9
		Ποσοστό (%)	3,3%	26,7%	30,0%
	Α Γυμνασίου	Συχνότητα	5	11	16
		Ποσοστό (%)	16,7%	36,7%	53,3%
	Β Γυμνασίου	Συχνότητα	1	3	4
		Ποσοστό (%)	3,3%	10,0%	13,3%
	Γ Γυμνασίου	Συχνότητα		1	1
		Ποσοστό (%)		3,3%	3,3%
Σύνολο			7	23	30
			23,3%	76,7%	100,0%

$\chi^2 = 1,623$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,654 > 0,1**.

Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα περισσότερα παιδιά χωρισμένων ή διαζευγμένων γονιών εγκατέλειψαν το Γυμνάσιο στην Α Τάξη σε ποσοστό 16,7%.

4.5.10 Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου-Εκπαίδευση πατέρα

Πίνακας 4.5.10: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

			Εκπαίδευση πατέρα						Σύνολο
			Μερ. τάξεις Δημ/κού	Απόφ. Δημ/κού	Μερ. τάξεις Γυμνασίου	Απόφ. Γυμνασίου	Απόφ. Λυκείου	Απόφ. σχολών	
Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου	Δεν Παρουσ/κε	Συχνότητα		3	1	4	1		9
		ποσοστό (%)		10,0%	3,3%	13,3%	3,3%		30,0%
	Α Γυμνασίου	Συχνότητα	2	5	6	1	1	1	16
		ποσοστό (%)	6,7%	16,7%	20,0%	3,3%	3,3%	3,3%	53,3%
	Β Γυμνασίου	Συχνότητα		1	1	1	1		4
		ποσοστό (%)		3,3%	3,3%	3,3%	3,3%		13,3%
	Γ Γυμνασίου	Συχνότητα		1					1
		ποσοστό (%)		3,3%					3,3%
Σύνολο			Συχνότητα	2	10	8	6	3	30
			ποσοστό (%)	6,7%	33,3%	26,7%	20,0%	10,0%	100,0%

$\chi^2 = 11,542$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,713 > 0,1**.

Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει και τόσο την απόφαση του παιδιού να εγκαταλείψει το Γυμνάσιο, γιατί τα περισσότερα παιδιά που δεν παρουσιάστηκαν όσο κι αυτά που εγκατέλειψαν στην Α Γυμνασίου έχουν πατεράδες, που τουλάχιστον έχουν πει στο Γυμνάσιο.

4.5.11 Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου-Κατηγορία εργασίας του πατέρα

Πίνακας 4.5.11: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΑΤΕΡΑ

			Κατηγορία εργασίας του πατέρα				Σύνολο
			Ιδιωτικός υπάλληλος	Δημόσιος υπάλληλος	Ημερ/σθιος	Αυτοαπ/νος	
Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου	Δεν παρουσ/κε	Συχνότητα	4		5		9
		ποσοστό (%)	15,4%		19,2%		34,6%
	Α Γυμνασίου	Συχνότητα	6	1	3	3	13
		ποσοστό (%)	23,1%	3,8%	11,5%	11,5%	50,0%
	Β Γυμνασίου	Συχνότητα		1	2		3
		ποσοστό (%)		3,8%	7,7%		11,5%
	Γ Γυμνασίου	Συχνότητα			1		1
		ποσοστό (%)			3,8%		3,8%
Σύνολο	Συχνότητα		10	2	11	3	26
	ποσοστό (%)		38,5%	7,7%	42,3%	11,5%	100,0%

$\chi^2 = 10,873$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,285 > 0,1**.

Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα περισσότερα από τα παιδιά που εγκατέλειψαν πριν να παρουσιαστούν στην Α Γυμνασίου είχαν πατέρα ημερομίσθιο (19,2%), ενώ τα παιδιά που εγκατέλειψαν στην Α Γυμνασίου είχαν πατέρα ιδιωτικό υπάλληλο (23,1%). Οι γονείς που είναι ημερομίσθιοι πιθανώς μπορούσαν να προσφέρουν εργασία πιο άμεσα στα παιδιά τους, σε σχέση με τους ιδιωτικούς υπαλλήλους. Άρα τα περισσότερα παιδιά των ημερομισθίων αποφάσισαν να εγκαταλείψουν το σχολείο πιο γρήγορα σε σχέση με αυτά των ιδιωτικών υπαλλήλων.

4.5.12 Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου-Εγκατάλειψη του σχολείου με κίνητρο την εργασία

Πίνακας 4.5.12: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΚΙΝΗΤΡΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

			Εγκατάλειψη του σχολείου με κίνητρο την εργασία		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου	Δεν Παρουσ/κε	Συχνότητα	1	8	9
		ποσοστό (%)	3,3%	26,7%	30,0%
	Α Γυμνασίου	Συχνότητα	4	12	16
		ποσοστό (%)	13,3%	40,0%	53,3%
	Β Γυμνασίου	Συχνότητα	2	2	4
		ποσοστό (%)	6,7%	6,7%	13,3%
	Γ Γυμνασίου	Συχνότητα		1	1
		ποσοστό (%)		3,3%	3,3%
Σύνολο		Συχνότητα	7	23	30
		ποσοστό (%)	23,3%	76,7%	100,0%

$\chi^2 = 2,671$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,445 > 0,1**. Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι για τα περισσότερα παιδιά της Α Γυμνασίου, ακόμη και για αυτά που δεν παρουσιάστηκαν καθόλου, το κίνητρο για εργασία δεν αποτελούσε πρωτεύον λόγο εγκατάλειψης.

4.5.13 Χρονικό σημείο εγκατάλειψης του Γυμνασίου-Έχει μετανιώσει που διέκοψε;

Πίνακας 4.5.13: ΧΡΟΝΙΚΟ ΣΗΜΕΙΟ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗΣ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝ ΕΧΕΙ ΜΕΤΑΝΙΩΣΕΙ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΕ

			Έχει μετανιώσει που διέκοψε;		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Χρονικό σημείο εγκατάλειψης Του Γυμνασίου	Δεν παρουσ/κε	Συχνότητα	4	5	9
		ποσοστό (%)	13,8%	17,2%	31,0%
	Α Γυμνασίου	Συχνότητα	4	11	15
		ποσοστό (%)	13,8%	37,9%	51,7%
	Β Γυμνασίου	Συχνότητα		4	4
		Ποσοστό (%)		13,8%	13,8%
	Γ Γυμνασίου	Συχνότητα		1	1
		Ποσοστό (%)		3,4%	3,4%
Σύνολο		Συχνότητα	8	21	29
		Ποσοστό (%)	27,6%	72,4%	100,0%

$\chi^2 = 3,192$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,363 > 0,1**.

Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα περισσότερα παιδιά που εγκατέλειψαν το

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τόσο τα παιδιά της Α Γυμνασίου όσο και αυτά που δεν εμφανίσθηκαν καθόλου στην Α Γυμνασίου δεν έχουν μετανιώσει, στην πλειοψηφία τους, που εγκατέλειψαν το σχολείο.

4.5.14 Φύλο-Εγκατάλειψη του σχολείου λόγω δυσκολιών με τα μαθήματα

Πίνακας 4.5.14: Φύλο σε σχέση με την εγκατάλειψη του σχολείου λόγω δυσκολιών με τα μαθήματα

			Εγκατάλειψη του σχολείου λόγω δυσκολιών		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	8	9	17
		Ποσοστό (%)	26,7%	30,0%	56,7%
	Κορίτσι	Συχνότητα	7	6	13
		Ποσοστό (%)	23,3%	20,0%	43,3%
Σύνολο		Συχνότητα	15	15	30
		Ποσοστό (%)	50,0%	50,0%	100,0%

$\chi^2 = 0,136$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,713 > 0,1**. Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα περισσότερα παιδιά που εγκατέλειψαν το σχολείο λόγω δυσκολιών ήταν αγόρια σε ποσοστό 26,7%.

4.5.15 Φύλο-Εγκατάλειψη του σχολείου με κίνητρο την εργασία

Πίνακας 4.5.15: ΦΥΛΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΚΙΝΗΤΡΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ

			Εγκατάλειψη του σχολείου με κίνητρο την εργασία		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	5	12	17
		Ποσοστό (%)	16,7%	40,0%	56,7%
	Κορίτσι	Συχνότητα	2	11	13
		Ποσοστό (%)	6,7%	36,7%	43,3%
Σύνολο		Συχνότητα	7	23	30
		Ποσοστό (%)	23,3%	76,7%	100,0%

$\chi^2 = 0,810$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,368 > 0,1**. Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα περισσότερα παιδιά που εγκατέλειψαν το σχολείο με κίνητρο την εργασία ήταν αγόρια σε ποσοστό 16,7%.

4.5.16 Φύλο-Στάση που κράτησαν οι γονείς απέναντι στην απόφαση του παιδιού να εγκαταλείψει το σχολείο

Πίνακας 4.5.16: Φύλο σε σχέση με τη στάση που κράτησαν οι γονείς απέναντι στην απόφαση του παιδιού να εγκαταλείψει το σχολείο

			Στάση που κράτησαν οι γονείς απέναντι στην απόφαση του παιδιού να εγκαταλείψει το σχολείο			Σύνολο
			Συμφώνησαν	Επέμειναν να συνεχίσει, χωρίς όμως αποτέλεσμα	Αδιαφόρησαν	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	8	5	4	17
		Ποσοστό (%)	26,7%	16,7%	13,3%	56,7%
	Κορίτσι	Συχνότητα	6	7		13
		Ποσοστό (%)	20,0%	23,3%		43,3%
Σύνολο		Συχνότητα	14	12	4	30
		Ποσοστό (%)	46,7%	40,0%	13,3%	100,0%

$\chi^2 = 4,160$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,125 > 0,1**. Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, η πλειοψηφία των γονιών των αγοριών σε ποσοστό 26,7% συμφώνησαν με την εγκατάλειψη του σχολείου από το παιδί τους, ενώ η πλειοψηφία των γονέων των κοριτσιών επέμειναν να συνεχίσουν το σχολείο χωρίς όμως αποτέλεσμα σε ποσοστό 23,3%.

4.5.17 Φύλο-Τι έκανε μετά την εγκατάλειψη του σχολείου;

Πίνακας 4.5.17: Φύλο σε σχέση με το τι έκανε μετά την εγκατάλειψη του σχολείου

			Τι έκανε μετά την εγκατάλειψη του σχολείου;					Σύνολο
			Εργάστηκε στην εργασία των γονιών του	Εργάστηκε κάπου αλλού	Δεν ήθελε να εργαστεί	Δε βρήκε δουλειά	Φοίτησε σε Εσπερινό	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα		6	2	4	1	17
		Ποσοστό (%)		20,0%	6,7%	13,3%	3,3%	56,7%
	Κορίτσι	Συχνότητα		7		2	2	13
		Ποσοστό (%)		23,3%		6,7%	6,7%	43,3%
Σύνολο		Συχνότητα		13	2	6	3	30
		Ποσοστό (%)		43,3%	6,7%	20,0%	10,0%	100,0%

$\chi^2 = 3,268$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,514 > 0,1**.

Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια εργάστηκαν μετά την εγκατάλειψη του Γυμνασίου σε ποσοστό 20% και 23,3%, αντίστοιχα.

4.5.18 Φύλο-Διάθεση παρακολούθησης προγραμμάτων Κατάρτισης

Πίνακας 4.5.18: Φύλο σε σχέση με τη διάθεση παρακολούθησης προγραμμάτων Κατάρτισης

			Διάθεση παρακολούθησης προγραμμάτων Κατάρτισης		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	4	13	17
		Ποσοστό (%)	13,3%	43,3%	56,7%
	Κορίτσι	Συχνότητα	5	8	13
		Ποσοστό (%)	16,7%	26,7%	43,3%
Σύνολο		Συχνότητα	9	21	30
		Ποσοστό (%)	30,0%	70,0%	100,0%

$\chi^2 = 0,782$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,376 > 0,1**. Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, τα κορίτσια δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την παρακολούθηση ειδικών προγραμμάτων Κατάρτισης σε σχέση με τα αγόρια με ποσοστό 16,7% και 13,3%, αντίστοιχα.

4.5.19 Έχει διάθεση παρακολούθησης προγραμμάτων Κατάρτισης- Έχει επαγγελματικά σχέδια;

**Πίνακας 4.5.19: ΕΧΕΙ ΔΙΑΘΕΣΗ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ
ΤΟ ΑΝ ΕΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ**

			Έχει επαγγελματικά σχέδια;		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Έχει διάθεση παρακολούθησης προγραμμάτων Κατάρτισης ;	Ναι	Συχνότητα	5	4	9
		ποσοστό (%)	16,7%	13,3%	30,0%
	Όχι	Συχνότητα	11	10	21
		ποσοστό (%)	36,7%	33,3%	70,0%
Σύνολο		Συχνότητα	16	14	30
		ποσοστό (%)	53,3%	46,7%	100,0%

$\chi^2 = 0,26$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,873 > 0,1**. Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, όσοι έχουν επαγγελματικά σχέδια δεν είναι όλοι διατεθειμένοι να προχωρήσουν στην παρακολούθηση κάποιου ειδικού Προγράμματος Κατάρτισης, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά δε συνδέουν την επαγγελματική αποκατάσταση με κάποιας μορφής κατάρτιση, όσο με την πείρα από τα χρόνια προϋπηρεσίας. Εξάλλου, τα αγόρια δήλωσαν ότι στην πλειοψηφία τους θα είναι ικανοποιημένοι αν θα εργάζονται ως ημερομίσθιοι, ενώ τα κορίτσια ως υπάλληλοι σε ιδιωτική επιχείρηση.

4.5.20 Φύλο-Έχει επαγγελματικά σχέδια;

Πίνακας 4.5.20: ΦΥΛΟ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΑΝ ΕΧΕΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ

			Έχει επαγγελματικά σχέδια;		Σύνολο
			Ναι	Όχι	
Φύλο	Αγόρι	Συχνότητα	9	8	17
		ποσοστό (%)	30,0%	26,7%	56,7%
	Κορίτσι	Συχνότητα	7	6	13
		ποσοστό (%)	23,3%	20,0%	43,3%
Σύνολο		Συχνότητα	16	14	30
		ποσοστό (%)	53,3%	46,7%	100,0%

$\chi^2 = 0,002$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,961 > 0,1**. Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, περισσότερα αγόρια (30%) από ότι κορίτσια (23,3%) διαθέτουν επαγγελματικά σχέδια.

4.5.21 Κατηγορία τωρινής εργασίας-Ικανοποίηση από την τωρινή εργασία

Πίνακας 4.5.21: ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΤΩΡΙΝΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΤΩΡΙΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

			ΕΡΓΑΣΙΑ			Σύνολο
			Ικανοποίηση από την τωρινή εργασία			
			Πολύ	Έτσι κι έτσι	ελάχιστα	
Κατηγορία τωρινής εργασίας	Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση	Συχνότητα	2	1	1	4
		Ποσοστό (%)	14,3%	7,1%	7,1%	28,6%
	Ημερ/θιος	Συχνότητα	2	4		6
		Ποσοστό (%)	14,3%	28,6%		42,9%
	Αυτοαπ/μενος	Συχνότητα	2			2
		Ποσοστό (%)	14,3%			14,3%
	Βοηθά στην εργασία του πατέρα του	Συχνότητα		1	1	2
		Ποσοστό (%)		7,1%	7,1%	14,3%
Σύνολο		Συχνότητα	6	6	2	14
		Ποσοστό (%)	42,9%	42,9%	14,3%	100,0%

$\chi^2 = 0,778$ με πιθανότητα να παρατηρηθεί η τιμή αυτή, **P-value = 0,255 > 0,1**. Άρα δεν παρουσιάζεται σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών του πίνακα διπλής εισόδου.

Σημείωση: Παρατηρείται ότι, για την πλειοψηφία των νέων οποιαδήποτε εργασία κι αν κάνουν νιώθουν ικανοποιημένοι σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Συνολικά, στο κεφάλαιο των συσχετίσεων έγιναν συγκρίσεις διαφόρων μεταβλητών που επηρεάζουν τη μαθητική διαρροή, αποδεικνύοντας την αλληλεξάρτηση ορισμένων από αυτές. Από τα αποτελέσματα προέκυψε συσχέτιση μεταξύ:

- Του χρονικού σημείου εγκατάλειψης του Γυμνασίου σε σχέση με το τι έκανε μετά την εγκατάλειψη. Τα παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα

στο σχολείο και το εγκατέλειψαν με την εισαγωγή στους στην Α Γυμνασίου, κατάφεραν να εργαστούν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους.

- Του τι έκανε μετά την εγκατάλειψη σε σχέση με το αν έχει επαγγελματικά σχέδια. Τα παιδιά που εργάστηκαν μετά την εγκατάλειψη, είτε μαζί με τους γονείς τους είτε κάπου αλλού, διέθεταν και επαγγελματικά σχέδια στην πλειοψηφία τους. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την επιθυμία των νέων αυτών να βελτιώνουν συνεχώς την ποιότητα ζωής τους.
- Του φύλου σε σχέση με την τωρινή εργασιακή κατάσταση. Τα κορίτσια, στην πλειοψηφία τους, απασχολούνται με πλήρες ωράριο, ενώ τα αγόρια, στην πλειοψηφία τους, είναι μερικώς ή εποχιακά απασχολούμενα.
- Του φύλου σε σχέση με την κατηγορία τωρινής εργασίας. Τα κορίτσια είναι, στην πλειοψηφία τους, μισθωτές σε ιδιωτική επιχείρηση, ενώ τα αγόρια είναι ημερομίσθιοι, στην πλειοψηφία τους.
- Του φύλου σε σχέση με την κατηγορία της μελλοντικής τους εργασίας. Τα κορίτσια, στην πλειοψηφία τους, επιθυμούν μελλοντικά, να είναι μισθωτές σε ιδιωτική επιχείρηση, ενώ τα αγόρια επιθυμούν μελλοντικά να είναι ημερομίσθιοι, στην πλειοψηφία τους.
- Της τωρινής εργασιακής τους κατάστασης σε σχέση με την ικανοποίηση από την τωρινή εργασία. Είναι επόμενο ότι όσοι εργάζονται με πλήρες ωράριο είναι απόλυτα ικανοποιημένοι από την τωρινή τους εργασία, ενώ όσοι εργάζονται σε μερική ή εποχιακή απασχόληση, είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την τωρινή τους εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5° : Συμπεράσματα

Στην Ελλάδα το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής είναι μόνιμο πρόβλημα, που οι διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προσπαθούν να αντιμετωπίσουν εδώ και πολλά χρόνια. Αν και δεν έχει εξαλειφθεί τελείως, έχει τουλάχιστον περιοριστεί σε πανελλήνια κλίμακα. Παραμένει, όμως, έντονη στα νησιά και σε περιφερειακούς αγροτικούς δήμους. **Στην περιοχή της πρωτεύουσας** εντοπίζεται το μικρότερο ποσοστό μαθητικής διαρροής. Η πλειοψηφία των παιδιών που διαρρέουν είναι αγόρια και προέρχονται από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο γονέων. Ως **βασικό αίτιο** που προκάλεσε την εγκατάλειψη του σχολείου παρουσιάζεται η δυσκολία στα μαθήματα κι έπειτα το κίνητρο για εργασία (Παλαιοκρασάς, Ρουσέας, Βρετάκου, Παναγιωτοπούλου, 1996).

Στην περιοχή του **Δήμου Κορυδαλλού**, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων των παιδιών είναι χαμηλό, κάτι που αντικατοπτρίζεται κυρίως στο επάγγελμα του πατέρα. Οι γονείς φαίνεται να παρακολουθούν "από απόσταση" τα παιδιά τους να εγκαταλείπουν το σχολείο, γιατί δεν έχουν συνδράμει, όπως κάποιοι άλλο γονείς στην πρόοδο του παιδιού τους και νιώθουν τύψεις. Αν και η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι παράνομη και κοινωνικά κατακριτέα, εάν βρεθεί μια θέση εργασίας οι γονείς συμφωνούν με ευκολία στη διακοπή της φοίτησης. Ειδικά στην 'Α Γυμνασίου, τα παιδιά εισέρχονται στην εφηβεία και υφίστανται αλλαγές στην ψυχосύνθεσή τους, ενώ παράλληλα μεταβαίνουν σε ένα περιβάλλον με νέες απαιτήσεις και χρειάζονται υποστήριξη. Οι νέοι εγκαταλείπουν στην 'Α Γυμνασίου γιατί δεν έχουν την απαραίτητη καθοδήγηση των γονιών.

Οι νέοι που εγκατέλειψαν το σχολείο δεν αισθάνονται πως το μετάνιωσαν, γνώριζαν ότι αυτό που κάνουν είναι παράνομο και θεώρησαν την εργασία μια εναλλακτική διέξοδο, έστω και σε μια πολύ νεαρή ηλικία. Στην πραγματικότητα όμως "κουβαλάνε" το αίτιο της εγκατάλειψης από το σπίτι τους, όποτε είτε θα το εκδηλώσουν με τη μορφή δυσκολιών στα μαθήματα

είτε θα κάνουν φασαρία, σκασιαρχεία και γενικά θα δείξουν την απαξίωση που νιώθουν γι' αυτό, με τελική κατάληξη να το εγκαταλείψουν.

Στην Ευρώπη, επίσης, η μαθητική διαρροή δεν έχει καταπολεμηθεί αλλά έχει μειωθεί αρκετά. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθητική διαρροή είναι κοινοί και περιλαμβάνουν τη χαμηλή κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας, κάποιους προσωπικούς παράγοντες, όπως είναι η χαμηλή αυτοπεποίθηση και χαμηλές επιδιώξεις, η επιρροή των συνομηλίκων και κάποιοι άλλοι παράγοντες σχετιζόμενους με το σχολείο, όπως αυστηρότητα τιμωριών, "εχθρικό" κλίμα, έλλειψη διαλόγου. Είναι σημαντικό το ότι οι παράγοντες αυτοί αλληλοεπηρεάζονται, ενώ η μαθητική διαρροή είναι μια μακρά διαδικασία κι όχι απόφαση της στιγμής.

Στην ευρωπαϊκή βιβλιογραφία η αλληλεξάρτηση των παραπάνω παραγόντων χωρίζονται σε αυτούς που **"σπρώχνουν"** (Push Factors) το άτομο να εγκαταλείψει το σχολείο, όπως είναι η πρακτική και η πολιτική μέσα στο σχολείο, η έλλειψη ικανοτήτων, τα απογοητευτικά αποτελέσματα επίδοσης, οι κοινωνικές διακρίσεις και η απομόνωση των παιδιών που είναι μετανάστες ή ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, και σε αυτούς που **"τραβούν"** (Pull Factors) το άτομο προς την εγκατάλειψη, όπως είναι η οικογένεια, οι συνομήλικοι, η εργασία.

Αποδεικνύεται και είναι λογικό οι γονείς να επηρεάζουν το παιδί όσο πιο μικρή ηλικία έχει, όπως στη Γερμανία που τα παιδιά έχουν δικαίωμα να επιλέξουν πιο σχολείο τους ταιριάζει από την ηλικία μόνο των 12 ετών. Οι γονείς μπορεί να επηρεάσουν το παιδί μέσω του δικού τους εκπαιδευτικού επιπέδου, ειδικά του πατέρα ή μέσω του επαγγέλματος του πατέρα. Τα πορίσματα, λοιπόν, της έρευνας που περιελάμβανε δείγματα τόσο από τη Γερμανία όσο και από την Ισπανία ταυτίζονται με αυτά της πανελλήνιας έρευνας του ΥΠΕΠΘ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, το 1996, σύμφωνα με την οποία το σχολείο "εισπράττει" μια κοινωνική ανισότητα και τη μετασχηματίζει σε εκπαιδευτική.

Έτσι, αναπαράγονται τα καθορισμένα κοινωνικά πρότυπα διαρθρωμένα σε διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά επίπεδα (Ανώτερο, Μέσο & Χαμηλό).

Στην **αγορά εργασίας** τώρα, ο πληθυσμός **στην Ελλάδα** που έχει τελειώσει μόνο Δημοτικό έχει μειωθεί μέχρι το 2000, αν και περίπου το 50% παραμένει αναλφάβητο. Το εργατικό δυναμικό μόνο με απολυτήριο Δημοτικού, επίσης μειώθηκε αποδεικνύοντας έτσι, τη συνεχή βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των Ελλήνων και ιδιαίτερα των γυναικών. Το ποσοστό των ανέργων που έχουν απολυτήριο Στοιχειώδους Εκπαίδευσης αυξήθηκε μέχρι το 2000 και συγκεκριμένα των γυναικών.

Στην έρευνα που διεξήχθηκε στην περιοχή του **Δήμου Κορυδαλλού**, οι νέοι εργάστηκαν μετά την εγκατάλειψη του Γυμνασίου, ενώ την περίοδο που έγινε η συνέντευξη, η συντριπτική πλειοψηφία εξακολουθούσε να εργάζεται είτε σε πλήρη απασχόληση είτε σε μερική ή εποχιακή απασχόληση. Οι μισοί περίπου εργαζόμενοι είναι ημερομίσθιοι και ακολουθούν οι ιδιωτικοί υπάλληλοι. Η συντριπτική πλειοψηφία των νέων είναι από μέτρια έως πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους και γενικότερα από τις συνθήκες ζωής τους.

Η κατηγορία που μετά την εγκατάλειψη θα επαναπαυτεί στο σπίτι με τα έτοιμα από την οικογένεια δεν πρόκειται να έχει επαγγελματικό μέλλον γιατί, ειδικά στην περίπτωση τους, ο χρόνος που περνάει μέχρι να βρει κάποιος εργασία δυσκολεύει και την πρόσληψη σε αυτήν. Παράλληλα, τα άτομα που απομονώνονται από το κοινωνικό σύνολο μέσα στο σπίτι τους, δεν μπορούν να αισθανθούν κάποιο δημιουργικό συναίσθημα, όποτε και ικανοποίηση από τη ζωή τους. Θα μπορούσε να λεχθεί ότι είναι παθητικοί δεκτές των εξελίξεων και θα παραμείνουν για πάντα ουραγοί.

Στην Ευρώπη, ορμώμενοι από έρευνες στην Ολλανδία, τη Γαλλία, την Ισπανία και τη Γερμανία, οι νέοι που εγκατέλειψαν το σχολείο εργάστηκαν σε πλήρη απασχόληση στη συντριπτική τους πλειοψηφία ή επέστρεψαν στην εκπαίδευση ή ακολούθησαν βραχυχρόνια προγράμματα Επαγγελματικής

Κατάρτισης. Οι περισσότεροι δεν επέστρεψαν στο σχολείο γιατί οι παράγοντες που τους ώθησαν μακριά από το σχολείο (Push Factors) ήταν η έλλειψη κινήτρων και ικανοτήτων. Από την άλλη μεριά αυτοί που το μετάνιωσαν και δεν ήταν ικανοποιημένοι από τη ζωή τους, όπως είχε αυτή διαμορφωθεί μετά την εγκατάλειψη του σχολείου, ήταν τα παιδιά μεταναστών κι όσοι είχαν εκδιωχθεί από το σχολείο με βάνουσο τρόπο (τιμωρίες, αποβολή).

Ορισμένοι εργοδότες δεν θεωρούν το δίπλωμα ενδεικτικό των γνώσεων και των ικανοτήτων των υποψήφιων εργαζομένων γιατί **πρώτον**, μπορεί να είναι και οι ίδιοι χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, **δεύτερον**, γιατί σε ορισμένες δουλειές δεν είναι καθόλου απαραίτητο και **τρίτον**, τα νέα εργατικά χέρια είναι πάντα φτηνότερα. Παράλληλα υπάρχουν πολλές πιθανότητες το άτομο να δουλέψει στις οικογενειακές εργασίες των γονιών του ή να δουλέψει στην ίδια εργασία με τους γονείς τους.

Στην Ισπανία και στην Ελλάδα είναι πιο δύσκολο ένα άτομο να βρει εργασία όταν εγκαταλείπει το σχολείο λόγω της γενικά διαφορετικής κατάστασης της αγοράς εργασίας, των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων που σε άλλες χώρες συνδέονται ομαλότερα με τη αγορά εργασίας και λόγω της σχετικά υψηλότερης μαθητικής διαρροής, ιδιαίτερα στην Ισπανία.

Επίσης, όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος του τομέα υπηρεσιών τόσο υψηλότερη είναι η ανεργία των νέων. Έτσι στις πόλεις η ανεργία των νέων είναι υψηλότερη σε σχέση με αυτή των αγροτικών περιοχών. Παράλληλα, σύμφωνα με τα ευρήματα, στην Ισπανία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, τα κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό να βρουν απασχόληση τουλάχιστον σε χρονικό διάστημα λιγότερο των 18 μηνών.

Σε ό,τι αφορά **τα επαγγελματικά σχέδια των νέων του Δήμου Κορυδαλλού**, το 50% έχουν κάποια στο μυαλό τους και φαίνεται ότι οι περισσότεροι είναι σχεδόν σίγουροι ότι θα τα πραγματοποιήσουν έστω, κι αν απάντησαν αρνητικά στην ερώτηση για το αν επιθυμούν να παρακολουθήσουν

κάποιο ειδικό πρόγραμμα Επαγγελματικής Κατάρτισης ώστε να αυξηθεί η απορροφησιμότητά τους από την αγορά εργασίας. Στην Ολλανδία εφαρμόζονται ήδη τέτοια προγράμματα που αξιοποιούνται σε βάθος χρόνου από τους νέους που έχουν μόνιμη απασχόληση και προσπαθούν να αναβαθμιστούν στη θέση απασχόλησής τους.

Πρόγραμμα Επαγγελματικής Κατάρτισης και Κατάταξης

Όσοι απάντησαν αρνητικά στην παρακολούθηση κάποιου προγράμματος Επαγγελματικής Κατάρτισης, δεν τρέφουν καμία ελπίδα πως θα μπορούσε μια τέτοια δραστηριότητα να τους προσφέρει κάτι παραπάνω από όσο μπορούν οι ίδιοι να καταφέρουν με την εμπειρία που έχουν ως εργαζόμενοι. Δεν θα πρέπει να παραβλεφθούν, βέβαια, κι αυτοί που δήλωσαν ότι θα επιθυμούσαν να συμμετάσχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, που ίσως τους άλλαζε τον τρόπο ζωής τους. Το γεγονός αυτό οφείλεται και στο είδος των επαγγελμάτων που θα ήθελαν να εξασκήσουν οι νέοι αυτοί, και που αφορούν, σχεδόν όλα, σε εμπειρικές γνώσεις, τις οποίες οι περισσότεροι, που έχουν ήδη εμπειρία εργασίας, κατέχουν ήδη. Τέλος, υπάρχει και η κατηγορία αυτών που έχουν κακές εμπειρίες με τα μαθήματα και το σχολείο ώστε να ταυτίζουν την τυπική εκπαίδευση με τα προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης και συνεπώς αποθαρρύνονται.

Προβλεπόμενα αποτελέσματα της έρευνας της οικογένειας του νεοεισερχόμενου στην αγορά εργασίας

Το προφίλ, λοιπόν, **του νέου** που εγκαταλείπει το σχολείο είναι το εξής: Είναι αγόρι, οι γονείς του έχουν τελειώσει Δημοτικό, ο πατέρας εργάζεται κανονικά ως ημερομίσθιος ενώ η μητέρα ασχολείται με τα οικιακά ή είναι ιδιωτικός υπάλληλος. Η οικογένειά του δεν ανήκει σε κάποια ειδική περίπτωση (μετανάστες, μειονοτική ομάδα, χωρισμένοι/διαζευγμένοι γονείς), είναι το μεσαίο παιδί της οικογένειας και ζούσε μαζί με την οικογένεια την περίοδο της εγκατάλειψης. Εγκατέλειψε το σχολείο στην Α Γυμνασίου λόγω, κυρίως, προβλημάτων με τα μαθήματα και έπειτα για να εργαστεί. Γνώριζε ότι το Γυμνάσιο είναι υποχρεωτικό αν και δεν το έχει μετανιώσει που το εγκατέλειψε. Οι γονείς του συμφώνησαν μαζί του, ενώ οι καθηγητές προσπάθησαν να τον μεταπείσουν. Μόλις διέκοψε τη φοίτηση, ο νέος εργάστηκε κάπου, όχι με τους γονείς του, και την περίοδο της συνέντευξης βρέθηκε να εργάζεται ως

ημερομίσθιος με τη μορφή της μερικής ή εποχιακής απασχόλησης. Οι νέοι είναι από μέτρια έως πολύ ευχαριστημένοι από τη ζωή τους. Έχουν επαγγελματικά σχέδια, επηρεαζόμενοι κυρίως από τους γονείς ή συγγενείς τους. Επιθυμούν να είναι αυτοαπασχολούμενοι και θεωρούν ότι είναι βέβαιο ότι θα το πραγματοποιήσουν. Τέλος, δεν επιθυμεί να συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.

Η πολιτεία, από τη μεριά της, θα πρέπει να γεφυρώσει το χάσμα που υπάρχει μεταξύ των ατόμων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και της αγοράς εργασίας. Οι νέοι αυτοί, που δεν έχουν ούτε τα στοιχειώδη προσόντα για να ανταποκριθούν σε ένα όλο και πιο ανταγωνιστικό περιβάλλον, πρέπει να διαθέτουν εναλλακτικές λύσεις, όπως είναι τα προγράμματα Επαγγελματικής Κατάρτισης. Η δυσπιστία των νέων αυτών απέναντι σε τέτοια προγράμματα πηγάζει από την αποτυχία του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης να τους εντάξει στη μαθησιακή διαδικασία.

Έτσι, λοιπόν, μακροπρόθεσμα πρέπει να ληφθούν μέτρα που να άρουν τις συνθήκες αποκλεισμού από τον κοινωνικό ιστό, όπως η ενίσχυση των δομών του επαγγελματικού προσανατολισμού και η σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας. Σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα την ανάπτυξη του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση την καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής, προτείνεται η λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων, η ανάπτυξη προγραμμάτων εξατομικευμένης ή/και συμμετοχικής διδασκαλίας, εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου, καθώς και η λειτουργία Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: Προτάσεις

Μιλώντας για τις διεθνείς πρακτικές, μπορούν να δοθούν κάποιες **προτάσεις** που θα μπορούσαν να προλάβουν ή να περιορίσουν τη μαθητική διαρροή σε ολόκληρη την Ευρωπαϊκή Ένωση (Υπουργείο Εργασίας & Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2003):

- **Η Κοινοτική Πρωτοβουλία "Απασχόληση"**, ολοκληρώθηκε σε δυο φάσεις (α' φάση 1995-1997 και 'β' φάση 1997-1999) και περιλάμβανε τον άξονα Now, Integra, Horizon και Youthstart για την προώθηση της ένταξης στην αγορά εργασίας των νέων και ιδιαίτερα εκείνων που δε διαθέτουν βασικά προσόντα ή κατάρτιση. Συγκεκριμένα, ο άξονας **Integra** στοχεύει αφενός στη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων και αφετέρου στην ανάπτυξη νέων στρατηγικών κατάρτισης, προσανατολισμού και δημιουργίας θέσεων απασχόλησης που θα ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, ιδίως, όσων κατοικούν σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές. Η Κοινοτική αυτή Πρωτοβουλία που στη 'β' φάση της κάλυψε το σύνολο της Ελληνικής Επικράτειας, είχε συνολικό προϋπολογισμό 9 δις δραχμές.

Η στρατηγική του άξονα **Youthstart** της Κοινοτικής Πρωτοβουλίας "Απασχόληση" αναφέρεται στην πιλοτική παρέμβαση, διάμεσου ολοκληρωμένων σχεδίων, για την υποστήριξη των νέων ηλικίας 16 μέχρι 24 ετών, χωρίς ή με ανεπαρκή βασικά επαγγελματικά προσόντα με ορίζοντα την ένταξή τους στην αγορά εργασίας ή την επανένταξή τους σε κατάλληλη εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι νέοι στους οποίους αναφέρεται η παρέμβαση είναι οι απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και μεταλυκειακής εκπαίδευσης, καθώς και όσοι έχουν εγκαταλείψει το εκπαιδευτικό σύστημα ανεξαρτήτως γεωγραφικής περιφέρειας ή πολιτιστικών χαρακτηριστικών.

Οι στόχοι του Youthstart αναλύονται σε δυο κύριες συνιστώσες:

Α. Στο βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό με στόχο την πιλοτική κατάρτιση και την απασχόληση ορισμένου αριθμού επωφελούμενων της ομάδας στόχου, δηλαδή την άμεση αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων διαμέσου δράσεων **επαγγελματικού προσανατολισμού, προκατάρτισης, κατάρτισης διάρκειας από 600 μέχρι 1200 ώρες και ετεροαπασχόληση ή αυτοαπασχόληση με επιδότηση από τον ΟΑΕΔ.**

Β. Στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό με στόχο την άρση των συνθηκών αποκλεισμού των νέων από τον κοινωνικό ιστό και ένταξη στην αγορά εργασίας ή την επανένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή:

- ✓ **δημιουργία δομών επαγγελματικού προσανατολισμού,** συμβουλευτικής και υποστήριξης των νέων, στελεχωμένες με κατάλληλα καταρτισμένο προσωπικό,
- ✓ δημιουργία δικτύων τοπικών, περιφερειακών, εθνικών, ευρωπαϊκών με τη συμμετοχή φορέων, της Νομαρχιακής και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, επιχειρήσεων, κοινωνικών εταίρων, μη κυβερνητικών οργανώσεων και διακρατικών φορέων,
- ✓ **σύνδεση της επαγγελματικής κατάρτισης με την αγορά εργασίας,**
- ✓ διαμόρφωση νέας αντίληψης σχετικά με το ρόλο των εργοδοτών και των επιχειρήσεων για την αντιμετώπιση της ανεργίας της ομάδας στόχου,
- ✓ δημιουργία ανοιχτών συναντήσεων (Forum) για την καταγραφή των προβληματισμών των νέων και τη δημοσιοποίησή τους, διαμέσου των τοπικών μέσων μαζικής ενημέρωσης ή άλλων ελκυστικών τρόπων, γεγονός που μπορεί να συμβάλλει στην κινητοποίηση των τοπικών παραγόντων για τη θετική αντιμετώπιση των προβλημάτων των νέων, και
- ✓ θετική επίδραση των αποτελεσμάτων, από την εφαρμογή των πειραματικών σχεδίων, στα εθνικά συστήματα επαγγελματικού

προσανατολισμού, προκατάρτισης, κατάρτισης και απασχόλησης και **ενσωμάτωση των καλών πρακτικών στο Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Απασχόληση (ΕΣΔΑ) και στα Σχέδια Περιφερειακής Ανάπτυξης (ΣΠΑ).**

Το σύνολο του εγκεκριμένου προϋπολογισμού για τα Σχέδια και των δύο φάσεων ανήλθε σε 7,5 δις δραχμές και η χρηματοδότηση των σχεδίων προήλθε κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και 25% από εθνικούς πόρους. Επίσης προβλεπόταν η συμμετοχή των επιχειρήσεων σε ποσοστό 10% επί του συνολικού προϋπολογισμού κάθε σχεδίου.

- Το **Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης II** εντάσσεται δομικά στον Άξονα "Ανθρώπινοι Πόροι" του ΄Γ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Στο πλαίσιο του άξονα αυτού, επιδιώκεται η ανάπτυξη και η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου της χώρας, ως καθοριστικού παράγοντα επιβίωσης και προόδου της ελληνικής κοινωνίας στο νέο διεθνές περιβάλλον.

*Η ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων δρομολογείται μέσα από δυο κατηγορίες πολιτικών Εκπαίδευσης και Κατάρτισης. Η πρώτη περιλαμβάνει πολιτικές μεσο-μακροπρόθεσμου χαρακτήρα, που αφορούν, κυρίως, στην **ανάπτυξη του τυπικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης** και στην ποιοτική αναβάθμιση του έργου του. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει βραχυχρόνιες πολιτικές εκπαίδευσης και κατάρτισης (έως δυο ετών) που αποβλέπουν στη **γρήγορη προσαρμογή, ανανέωση ή συμπλήρωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, ατόμων, που είτε εξέρχονται από το τυπικό σύστημα, είτε δεν το έχουν ολοκληρώσει.***

Το παρόν επιχειρησιακό πρόγραμμα χρηματοδοτεί, κατά κύριο λόγο, δράσεις, που εντάσσονται στην πρώτη κατηγορία πολιτικών με συνολικό προϋπολογισμό 2.572.409.745 ευρώ. Ο άξονας προτεραιότητας 1

στοχεύει στην "προώθηση της ισότητας ευκαιριών πρόσβασης στην αγορά εργασίας για όλους και ιδιαίτερα για εκείνους, που απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό". **Η επίτευξη του στόχου αυτού επιχειρείται μέσα από δυο μέτρα** (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1996; Κωστάκη, 1996; Ζωγράφου, 1997; Παλαιολόγου, 1997; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Μιτίλης, 1998; Παπαθεοφίλου-Βοσνιάδου, 1998; Νικολάου, 1999; Παλαιοκρασάς, 1999; Jagdish, 2000; Παλαιολόγου, 2000; Παπαχρήστος, 2000; Γνώμη της Οικονομικής & Κοινωνικής Επιτροπής της Ελλάδος, 2001; Παπαδόπουλος, 2001; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002):

- ✓ **Ένταξη ατόμων ειδικών κατηγοριών στο εκπαιδευτικό σύστημα.** Η πληθυσμιακή ομάδα "άτομα ειδικών κατηγοριών" περιλαμβάνει α) μαθητές Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τεχνικής Εκπαίδευσης, που είτε χαρακτηρίζονται από γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, είτε αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα ή είναι άτομα με ειδικές ανάγκες, και β) ενήλικες που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο και στερούνται βασικών τυπικών προσόντων για την ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Η ομαλή ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα των παραπάνω κοινωνικών ομάδων θα επιτευχθεί με τη λειτουργία διαπολιτισμικών σχολείων, την ανάπτυξη δικτύων συνεργατών με συνεχή παρουσία σε περιοχές συγκέντρωσης του πληθυσμού-στόχου και την ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας μεταξύ των σχολείων όπου θα εφαρμόζονται οι καινοτομίες.

Προς την ομαλότερη **ενσωμάτωση** στα σχολεία **παιδιών με πολιτιστικές ιδιαιτερότητες**, δηλαδή των μειονοτικών ομάδων και των παλιννοστούντων, προτείνεται να είναι ευέλικτη η διδακτική μεθοδολογία, να παρέχονται ξεχωριστά βιβλία που να αποτελούν "κράμα" της κουλτούρας των ιδιαίτερων πατρίδων τους και της Ελλάδας. Παράλληλα επειδή τα παιδιά αυτά έχουν και γλωσσικά προβλήματα πρέπει να παραδίδονται στο σχολείο μαθήματα ελληνικής γλώσσας και τα βιβλία αν είναι δυνατό να κυκλοφορούν στην ελληνική

και στη γλώσσα καταγωγής τους και βέβαια να μοιράζονται και τα δυο στα παιδιά. Έτσι, θα μάθουν πιο γρήγορα και πιο καλά τα ελληνικά. Οι γονείς θα αναγνωρίσουν ότι το σχολείο δεν επιθυμεί να διαγράψει την καταγωγή των παιδιών αλλά τη σέβεται και τη διατηρεί (Ζωγράφου, 1997; Μπιλής, 1998; Παπαθεοφίλου-Βοσνιάδου, 1998; Jagdish, 2000; Παπαχρήστος, 2000).

Το ζήτημα, βέβαια, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον χώρο του σχολείου στηρίζεται στην κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα διδακτικής και μεθοδολογίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο (Παλαιολόγου, 2000).

Ειδικά, η ένταξη των παιδιών μειονοτικών και παλιννοστούντων οικογενειών μπορεί να εξομαλυνθεί μέσω της διακρατικής συνεργασίας των σχολείων. Ακόμη, συνιστάται η συνεργασία τόσο μεταξύ των πανεπιστημίων και των σχολείων προκειμένου οι νεοί εκπαιδευτικοί να έχουν σαφή εικόνα της πραγματικότητας και να "δοκιμάζονται" στην πράξη, όσο και μεταξύ των πανεπιστημίων και άλλων κοινωνικών φορέων (Νικολάου, 1999; Παλαιολόγου, 2000).

Ακόμη, σημαντική θεωρείται η ενθάρρυνση συμμετοχής των γονέων των παλιννοστούντων μαθητών σε διάφορες σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες έτσι ώστε να μεταφέρουν και τις δικές τους εμπειρίες στα πλαίσια μιας γόνιμης πολιτισμικής ανταλλαγής. Η εκπαιδευτική πράξη αποδεικνύει την έλλειψη συμμετοχής των γονέων των παιδιών αυτών στις διάφορες δραστηριότητες του σχολείου και πολύ περισσότερο, την έλλειψη συνεργασίας τους με το σχολείο (Παλαιολόγου, 1997).

Η ένταξη των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα θα υποστηριχθεί μέσω της κατασκευής εργαλείων ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών

στην προσχολική και τη σχολική ηλικία και της υλοποίησης διορθωτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, βάσει διαγνωστικών αποτελεσμάτων.

Οι ενήλικες που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, θα υποστηριχτούν μέσω ενός ολοκληρωμένου σχεδίου "Εκπαίδευσης Ενήλικων", που θα περιλαμβάνει την επέκταση και τη συνολική αναβάθμιση του θεσμού των σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, τη σύνταξη εθνικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την κάλυψη των εκπαιδευτικών κενών και την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων στο γενικό πληθυσμό και σε ειδικές κοινωνικές ομάδες, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε ενήλικες μετανάστες, καθώς και τη σύνταξη ειδικού Προγράμματος Σπουδών για το σκοπό αυτό.

- ✓ **Καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής μέσω εναλλακτικών μορφών μάθησης** και περιλαμβάνει ενέργειες, που προωθούν την ανάπτυξη προγραμμάτων εξατομικευμένης και συμμετοχικής διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση, εντός ή εκτός σχολικού ωραρίου, την επέκταση του θεσμού της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης για τους αδύνατους μαθητές των Λυκείων και των ΤΕΕ, σε απομονωμένες κυρίως περιοχές, και στην επέκταση και αναβάθμιση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου και Νηπιαγωγείου.

Η ίδρυση και λειτουργία ολοήμερων σχολείων θα βοηθήσει τα παιδιά με κακές επιδόσεις να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους πάνω στα μαθήματα, καταπολεμώντας, έτσι το κυριότερο αίτιο μαθητικής διαρροής. Ακόμη δίνει την ευκαιρία εξάσκησης αθλημάτων και δραστηριοτήτων που θα φέρουν τον μαθητή που υπό άλλες συνθήκες θα "σκότωνε" το χρόνο του, να ασχοληθεί με κάτι δημιουργικό και να καλλιεργήσει ένα δεσμό με τους συμμαθητές τους και με το σχολείο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1996; Δημητρόπουλος, Καλούση, 1998; Παπαθεοφίλου-Βοσνιάδου, 1998).

Παράλληλα, αναπτύσσονται και άλλες πρωτοβουλίες και μέτρα που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας περισσότερο διαφοροποιημένης και ευέλικτης εκπαιδευτικής προσέγγισης. Το πρόγραμμα σχολικών βιβλιοθηκών αποβλέπει στην ανάπτυξη δικτύου σχολικών βιβλιοθηκών στη χώρα και στην άμεση σύνδεσή τους με τις διεργασίες της διδασκαλίας. Μία άλλη ενδιαφέρουσα προοπτική ανοίγεται στο πλαίσιο των νέων προγραμμάτων σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης με την ανάπτυξη τοπικών προγραμμάτων όπου θα αφιερώνεται ένα μέρος του σχολικού χρόνου σε θέματα που αφορούν την τοπική κοινωνία (Κωστάκη, 1996; Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002). Η παραχώρηση όλο και περισσότερης παιδαγωγικής και οργανωτικής αυτονομίας στον εκπαιδευτικό προσανατολίζεται προς την ετερογένεια των ικανοτήτων, των μαθησιακών ρυθμών, αναγκών, προσδοκιών και καοινωνικο-πολιτισμικών βιωμάτων των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2001).

Γενικά, συστήνεται η δυνατότητα χρήσης νέων τεχνολογιών από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, όχι μόνο σαν διδακτικό αντικείμενο, αλλά και σαν βοηθητικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών. Καινοτομία για τα εκπαιδευτικά δεδομένα θα αποτελούσε η παραγωγή λογισμικού υλικού, που θα επιτρέπει την εξατομικευμένη ενισχυτική διδασκαλία και η δυνατότητα χρήσης του από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού με τη μορφή δανειστικής λογισμικής βιβλιοθήκης (Πανταζοπούλου, Φατούρου, 2002).

Παρατηρείται ότι, η κεντρική γραμμή των παραπάνω παρεμβάσεων στον τομέα της αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας ευνοεί την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας παρά την επανόρθωσή της, αφού η επανόρθωση θεωρείται μακροχρόνια, λιγότερο αποτελεσματική και απαιτεί μεγαλύτερο οικονομικό κόστος (Παπαδόπουλος, 2001).

Επειδή όμως ο άμεσα εμπλεκόμενος στη μαθησιακή διαδικασία, πλην του μαθητή, είναι ο καθηγητής, κλείνοντας αυτή τη μελέτη, πρέπει να τονιστεί

η σημασία της "δια βίου" μάθησης των καθηγητών αλλά και η ενσυνείδητη στάση τους απέναντι στη "δουλειά" τους. Η μεθοδολογία της διδασκαλίας είναι πολύ σημαντική για τη διατήρηση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών μέσα στην τάξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων πρέπει να διδάσκονται το μάθημα της διδακτικής στο πανεπιστήμιο προκειμένου να μάθουν ορισμένες τεχνικές για να βελτιώσουν τη μεταδοτικότητα τους. Μια ικανοποιητική και πρακτική, διαλογική μορφή διδασκαλίας είναι η σύνθεση κατευθυνόμενου και ελεύθερου διαλόγου ή και κάποιες συμπληρωματικές μορφές διδασκαλίας, όπως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Παράλληλα, η επιμόρφωση πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα φανεί πολύ χρήσιμη μια που οι αλλοδαποί πληθαίνουν συνεχώς στην ελληνική εκπαίδευση.

4. ΒΟΥΣΙΑΛΟΥ, Στ. (2001), *Η αγωγή και το γυμνάσιο*, Μεταφράσε Γιάννη Κηπουρού-Μήκου, Gutenberg Ψυχολογία, Αθήνα
5. ΒΡΕΤΑΚΟΥ, Β. ΠΑΛΑΙΟΚΡΑΣΤΑΣ, Στ. ΠΑΛΑΙΟΠΟΥΛΟΥ, Γ. ΒΟΥΣΙΑΣ Π. (1996), *Οι μέθοδοι που εφαρμόζονται ως σπουδές τους στα Γυμνάσια και οι ανάγκες τους για επαγγελματική επιμόρφωση και κατάρτιση*, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ-ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΦΙΚΟ ΠΕΡΙΣΤΡΟΦΟ, Αθήνα
6. ΓΕΡΟΥ, Θ. (1991), *Σχολική αποτυχία*, Ψυχογνώμη, Αθήνα
7. ΓΕΩΡΓΙΟΥ, Στ. Κ. (2009), *Σύγχρονα Γυμνάσια-Ομογένειες και Ακρίτες του Γυμνασίου*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
8. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΣ, Αν. Β. (1993), *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης 2*, Ελληνιστική Έκδοσι, Γρηγόρη, Αθήνα
9. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΣ, Α. Β. (1989), *Η Εκπαίδευση στην Κλασική και Προκλασική Αρχαϊότητα*, Γρηγόρη, Αθήνα
10. ΓΝΩΜΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, (2001), *Ετήσιες Μελέτες-Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση 2000 - 2005 (ΕΠΕΑΕΚ ΣΤ)*, Τ. Κοινωνικό Παιχνίδι Επιτυχίας - Χ.Π.Σ.
11. ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Κ. (1997), *Η Εκπαίδευση των Πολύμορφων και Διάφορων Ανδερών στην Ελλάδα*, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Gutenberg, Αθήνα

Ενότητα Γ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗΣ, Β. Κ. (1993), *Ψυχοπαιδαγωγική της Εφηβικής Ηλικίας*, Βιβλιογονία, Αθήνα
2. ΒΑΣΙΛΑΚΑΚΗ, Ε. (2001), *Χαρακτηριστικά της Προσωπικότητας Εφήβων Μαθητών της Α Γυμνασίου που Παρουσιάζουν Σχολική Αποτυχία, Σε Σχέση Με Το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων τους*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πρόγραμμα Ψυχολογίας, Αθήνα
3. ΒΙΤΣΙΛΑΚΗ-ΣΟΡΩΝΙΑΤΗ, Χ. (1995), *Διακοπή Φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Περιοχή της Δωδεκανήσου*, Παιδαγωγικά Τμήματα Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος, Υπό Έκδοση στο: Διακοπή Φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις, Επιμέλεια: Σ. Βοσνιάδου και Ρ. Παπαθεοφίλου
4. ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, ΣΤ. (2001), *Η οικογένεια και το σχολείο*, Μετάφραση: Ιωάννα Μπιμπίκου-Νάκου, Gutenberg Ψυχολογία, Αθήνα
5. ΒΡΕΤΑΚΟΥ, Β. ΠΑΛΑΙΟΚΡΑΣΑΣ, ΣΤ. ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ, Ί. ΡΟΥΣΕΑΣ, Π. (1996), *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ-ΟΕΕΚ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ, Αθήνα
6. ΓΕΡΟΥ, Θ. (1991), *Σχολική αποτυχία*, Βιβλιογονία, Αθήνα
7. ΓΕΩΡΓΙΟΥ, ΣΤ. Ν. (2000), *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
8. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΣ, ΑΝ. Β. (1993), *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης 2-Ελληνιστική Εποχή*, Γρηγόρη, Αθήνα
9. ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΣ, Α. Β. (1999), *Η Εκπαίδευση στην Κλασική και Προκλασική Αρχαιότητα*, Γρηγόρη, Αθήνα
10. ΓΝΩΜΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ., (2001), *Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης 2000 – 2006 (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ)*, 'Γ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης – Κ.Π.Σ.
11. ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (1997), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Gutenberg, Αθήνα

12. ΔΕΡΒΙΣΗΣ, ΣΤ. (1985), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και Σύγχρονο Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Θεσσαλονίκη
13. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. ΚΩΣΤΑΚΗ, ΑΝ. ΠΕΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. ΣΟΥΜΕΛΗΣ, Κ. (1996), "Σχολική αποτυχία", *Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου*, Αθήνα, 8 - 9 - 10 Δεκεμβρίου, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ-ΟΕΕΚ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
14. ΕΘΝΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, (2001), *Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος 2000*, Αθήνα
15. ΔΗΜΟΥΛΑΣ, Κ. (2002), *Το σύστημα κοινωνικής προστασίας από την ανεργία: Εμπειρίες, διαστάσεις και Πολιτικές*, ΕΘΝΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη
16. ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, Σ. (1998), *Ελληνική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, τόμος 'Α, Αθήνα
17. ΕΥΑΓΓΕΛΟΠΟΥΛΟΣ, Σ. (1999), *Ελληνική Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, τόμος 'Β, Αθήνα
18. ΖΩΓΡΑΦΟΥ, Α. (1997), *Η εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών των Ελλήνων μεταναστών και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής αγωγής στην Ελλάδα*, ΤΕΙ Πάτρας, Πάτρα
19. ΘΕΟΔΩΡΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. ΠΑΛΑΙΟΚΡΑΣΑΣ, ΣΤ. (1999), "Μαθητική διαρροή, προγράμματα κατάρτισης για τους πρόωρα εξερχόμενους από την υποχρεωτική εκπαίδευση", *Πρακτικά Ημερίδας*, Αθήνα, 17 Δεκεμβρίου, ΕΘΝΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
20. ΚΑΪΛΑ, Μ. (1998), *Η σχολική αποτυχία: Από την "Οικογένειδ" του Σχολείου στο "Σχολείδ" της Οικογένειας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
21. ΚΑΚΑΒΟΥΛΗΣ, Α. (1984), *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη μέση εκπαίδευση*, Εμπειρική Έρευνα σε Μαθητές και Εκπαιδευτικούς, Αθήνα
22. ΚΑΡΑΟΥΛΑ-ΠΑΠΑΤΖΗ, Ε. (2000), *Αιτιολογικοί Προσδιορισμοί των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Χαμηλή και Υψηλή Επίδοση των Μαθητών*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πρόγραμμα Ψυχολογίας, Αθήνα
23. ΚΑΡΖΗ, Θ. (1997), *Η Παιδεία στην Αρχαιότητα, Φιλιππότη*, Αθήνα

24. ΚΑΤΣΑΡΟΥ, Α. (2002), *Η οικογενειακή κατάσταση μαθητών Γυμνασίου και η επίδρασή της στις αντιλήψεις των μαθητών για τις σχολικές επιδόσεις και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς τους*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα
25. ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. (2000), *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα
26. ΚΟΥΛΟΥΓΛΙΩΤΗ, Ν. Διον. (1995), *Κοινωνιολογία*, Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα
27. ΚΟΥΤΡΟΥΜΠΑ, Κ. (2002), *Ειδική Διδακτική στο Γνωστικό Αντικείμενο της Οικιακής Οικονομίας: Πανεπιστημιακές Παραδόσεις*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας, Αθήνα
28. ΚΡΙΘΙΝΑΚΗ, Χ. (2001), *Το Ελκυστικό Σχολείο*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, Αθήνα
29. ΚΥΡΙΔΗΣ, Α. (1996), *Εκπαιδευτική ανισότητα*, Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη-Αθήνα
30. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΑΔΟΥ, Ι. (2000), *Η Δυναμική των Σχέσεων στην Οικογένεια Εφήβων με Σχολική Αποτυχία: Αξιολόγηση μέσω σχεδίου της οικογένειας*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σχολικής Ψυχολογίας, Αθήνα
31. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ, Θ. (1989), *Κουλτούρα-Καθημερινή Πραγματικότητα και Εκπαίδευση*, Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή
32. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ, Θεόδωρος Ε. (1997), *Κοινωνιολογία του Σχολείου και της Σχολικής Τάξης*, Αδερφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
33. ΚΩΣΤΑΡΙΔΟΥ-ΕΥΚΛΕΙΔΗ, Α. (1998), *Τα Κίνητρα στην Εκπαίδευση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα
34. ΛΑΡΙΟΥ-ΔΡΕΤΤΑΚΗ, Μ. (1993), *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν*, επιστήμες της αγωγής: διευθυντής: Μιχάλης ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Γρήγορης, Αθήνα
35. ΛΟΪΖΙΔΗΣ, Α. (1989), *Ενιαία Εννιάχρονη Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Δομή, Προγράμματα, Αξιολόγηση Συντελεστών*, 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας-Παγκύπριας Οργάνωσης Ελλήνων Δασκάλων, Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, Αθήνα

36. ΜΙΤΙΛΗΣ, Α. (1998), Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη: Μία σχέση αλληλεπίδρασης, Οδυσσέας, Αθήνα
37. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ. (1991), Νεοελληνική Εκπαίδευση, Gutenberg, Αθήνα
38. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ. (1995), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Gutenberg, Αθήνα
39. ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ. (1999), Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998), Gutenberg
40. ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1998), Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: Συμβολές, Gutenberg, Αθήνα
41. ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Γ. (1999), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές δραστηριότητες, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα
42. ΠΑΓΚΑΚΗΣ, Γρ. (1993), *Νεοελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική*, Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή
43. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, Ε. Ν. (2000), *Σχολική προσαρμογή μαθητών με "δι-πολιτισμικά" χαρακτηριστικά: Η περίπτωση παλιννοστούντων μαθητών από την πρώτη Σοβιετική Ένωση στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα
44. ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, Ε. Ν. (1997), *Σχολική προσαρμογή μαθητών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά: παλιννοστούντες, ελληνοπόντιοι μαθητές*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής, Αθήνα
45. ΠΑΝΤΑΖΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. ΦΑΤΟΥΡΟΥ, Α. (2002), *Παράγοντες σχολικής επίδοσης σε έναν κόσμο που αλλάζει. Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα
46. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Β. (1985), *Ιστορία της Νέο-ελληνικής Εκπαίδευσης. Παραδόσεις στη Ράλλειο Ακαδημία, Παιδαγωγική Ακαδημία*, Αθήνα

47. ΠΑΠΑΘΕΟΦΙΛΟΥ, Ρ. ΒΟΣΝΙΑΔΟΥ, ΣΤ. (1998), *Η εγκατάλειψη του σχολείου*, Gutenberg - Ψυχολογία, Αθήνα
48. ΠΑΠΑΡΟΥΝΑΣ, Η. ΤΣΑΚΙΡΑΚΗΣ, Ν. (2002), *Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με το φύλο του μαθητή και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων του: Μια συγκριτική έρευνα σε μαθητές Έ- ΈΣΤ Τάξεων Δημοτικού Σχολείου και Έ- ΈΓ Τάξεων Γυμνασίου*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Αθήνα
49. ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ, Κ. (2000), *Διαπολιτισμική Αγωγή/Εκπαίδευση και παιδική λογοτεχνία. Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ανθρωπιστικών Σπουδών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στη διδακτική της γλώσσας- λογοτεχνίας-θεάτρου και εκπαίδευση, Αθήνα
50. ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. Ε. (1998), *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Γρηγόρη, Αθήνα
51. REGLIN, G. (1993), *Motivating Low-Achieving Students: A Special Focus on Unmotivated and Underachieving African American Students*, Charles Thomas, Illinois, USA
52. ΣΑΪΤΗ, Ά. (2000), *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Τυπωθήτω, Αθήνα
53. ΣΑΪΤΗΣ, Χ. (1994), *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης: Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των Case studies*, ΕΠΕΑΕΚ/ΠΡ Σπουδών- Συγγράμματα, Αθήνα
54. ΣΑΪΤΗΣ, Χ. (2001), *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του Συλλόγου διδασκόντων*, Ατραπός, Αθήνα
55. ΤΕΡΖΗΣ, Ν. (1988), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και Πραγματικότητα-Πράγματα και Πρόσωπα*, Σειρά Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 22, Άδερφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
56. ΤΖΑΝΗ, Μ. ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ, Τ. (1997), *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα "Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίαιτον"*, Αθήνα
57. ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ, Θ. (1987), *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Ένας συνεχής αγώνας για ίσες ευκαιρίες σε μία παιδεία που θα προετοιμάζει για τη ζωή*, Φοίβος, Αθήνα

58. ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ, Θ. (2002), *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση: Επιστημονικές θεωρήσεις και τεχνικές παρώθησης του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία*, Αθήνα
59. ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, Θ. (1986), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Δημ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα
60. ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (1991), *Ελληνικά σχολεία στην Περίοδο της Οθωμανικής Κυριαρχίας 1453-1821*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη
61. ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ, Ε. (2000), *Προβλήματα Συμπεριφοράς Εφήβων Μαθητών Α Γυμνασίου που Παρουσιάζουν Σχολική Αποτυχία και Το Μορφωτικό Επίπεδο των Γονέων τους*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πρόγραμμα Ψυχολογίας, Αθήνα
62. OECD INDICATORS, *Education at a glance*, edition 1992 – 1995 – 1997 – 2000
63. EUROPEAN COMMISSION 2000, (1999), *Key data on education in Europe*

ΑΡΘΡΑ

1. ΑΝΤΩΝΑΚΗΣ, Ι. (1998), "Ανισότητα στη σχολική επιτυχία. Η συμβολή των εσωτερικών χαρακτηριστικών του οικογενειακού περιβάλλοντος", *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, Αθήνα, τεύχος 88, σελ. 31-43
2. ΒΡΥΖΑΣ, Κ. (1992), "Κοινωνικές ανισότητες και εκπαιδευτικό σύστημα", *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, Αθήνα, τεύχος 25-26, σελ. 107-113
3. ΓΕΩΡΓΙΟΥ, ΣΤ. ΣΤΑΥΡΙΝΙΔΗΣ, Παν. ΠΑΝΑΟΥΡΑ, Γ. (2002), "Σχολική αποτυχία: αιτιακή απόδοση και συμπεριφορά δασκάλων", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Ατραπός, Αθήνα, τεύχος 33, σελ. 115-135
4. ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ, Ε. ΚΑΛΟΥΣΗ, Κ. (1998), "Σχολική αποτυχία: Η αποτυχία του σχολείου (II)", *ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, Αθήνα, τεύχος 85, σελ. 22-39
5. ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. (11/9/2003), "Αγκάθια στον δρόμο των μαθητών", *ΤΑ ΝΕΑ*, σελ. 20
6. ΚΡΑΣΑΝΑΚΗΣ, Γ. (1992), "Τύπου γονέων κατά τις εκτιμήσεις των εφήβων: Μία έρευνα για τις στάσεις των Ελλήνων γονέων έναντι των παιδιών τους", *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα, τεύχος 8, σελ. 107-132
7. ΛΑΚΑΣΑΣ, Α. (10/9/2003), "Ούτε οι μισοί Έλληνες με μόρφωση Λυκείου", *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*, σελ. 7

8. ΜΠΑΚΟΓΙΑΝΝΗΣ, Σ. ΚΑΛΟΜΟΙΡΗΣ, ΓΡ. ΚΟΤΣΙΦΑΚΗΣ, ΘΕΜ. (2002), "Μαθητική διαρροή, το κύμα φυγής από τους μαθητές προκάλεσε κύμα παραποιήσεων από το ΥΠΕΠΘ", *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, Αθήνα, τεύχος 122, σελ. 33-41
9. ΝΙΚΗΤΑΚΗ, Λ. (11/12/2001), "Αδειάζουν τα σχολεία από τους Έλληνες", *ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΗ*, σελ. 14-15
10. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, Η. (1994), "Σχέσεις καθηγητών-μαθητών: μια εμπειρική ψυχοπαιδαγωγική έρευνα", *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα, τεύχος 13, σελ. 141-153
11. ΠΑΠΠΑΣ, Τ. Β. (2000), "Το σχολείο πεδίο εκδήλωσης των νέων κοινωνικών ανισοτήτων", *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, τεύχος 113, σελ 36-40
12. ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Μ. (2001), "Σχολική αποτυχία και λειτουργικός αναλφαριθμητισμός", *ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ*, Αθήνα, τεύχος 116, 117 (α & β μέρος), σελ 41-51, 49-60
13. ΣΤΥΛΟΥ, Χ. (1998), "Διαστάσεις παίρνει η πρόωρη εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης", *Δημόσιος Τομέας*, Αθήνα, τεύχος 140, σελ. 40
14. ΤΡΑΒΑΣΑΡΟΥ, Δ. (2001), "Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων, η πολιτική της βίαιης ενσωμάτωσης", *ΘΕΜΑΤΑ ΠΑΙΔΕΙΑΣ*, Αθήνα, τεύχος 1, σελ 21-26
15. ΧΑΛΒΑΤΖΑΚΗΣ, Κ. (17/9/1995), "Οι Αθηναίοι δεν πάνε Γυμνάσιο", *ΤΟ ΒΗΜΑ*, σελ. 74
16. DEKKERS H. CLAASSEN A. (2001), "Dropout-Disadvantaged by definition? A study of the perceptive of very early school leavers", *Studies in Educational Evaluation*, 27, p. 341-354
17. DEKKERS H. DRIESSEN G. (1997), "An evaluation of the educational priority policy in relation to early school leaving", *Studies in Educational Evaluation*, 23, p. 209-230
18. GAUSTAD, J. (1991), "Identifying potential dropouts", *Clearinghouse on Educational Management*
19. HANSEN, D. A. FISHERKELLER, J. JOHNSON, V. A. (1995), "The hidden persistence of immigrant dropouts: Distortions, blank spots and blind spots in research on schooling careers", *Internatinal Journal of Educational Research*, 23 (1), p. 83-105

20. JAGDISH, G. (2000), "Issues of Discrimination in European Education Systems", *Comparative Education*, 36, p. 223-234
21. LASSIBILLE G. NAVARRO GOMEZ L. AGUILAR RAMOS I. DE LA SANCHEZ C. (2001), "Youth transition from school to work in Spain", *Economics of Education Review*, 20, p. 139-149
22. LAUER C. (2003), "Family background, cohort and education: A French-German comparison based on a multivariate ordered probit model of educational attainment", *Labour Economics*, 10, p. 231-251
23. RAUDENBUSH, S. KASIM, R. (1998), "Cognitive Skill and Economic Inequality: Findings from the National Adult Literacy Survey", *Harvard Educational Review*, 68, p. 33-67
24. RUMBERGER, R.W. (1987), "High School dropouts: A review of issues and evidence", *Review of Educational Research*, 57 (2), p. 101-121
25. SPENCINER ROSENTHAL, B. (1998), "Non-School Correlates of Dropout: An Intergrative Review of the Literature", *Children and Youth Services Review*, 20 (5), p. 413-433
26. THUROW, L. (1975), "Generating Inequality", *New York: MacMillan*
27. VALDES, G. (1997), "Dual-Language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language-Minority Students", *Harvard Educational Review*, 67, p. 391-421
28. VRIES, G. (1993a), "School absenteeism and dropping out in secondary education. A review", Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger
29. VRIES, G. (1993b), "The pedagogical regime. Growth and limits of the schooled society", Amsterdam: Meulenhof

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

1. www.labor-ministry/programs/innovation.htm

Ενότητα Δ: ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

**ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΠΟΥ ΕΓΚΑΤΕΛΕΙΨΑΝ ΤΗ
ΦΟΙΤΗΣΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ
ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

Ερωτηματολόγιο

Πεδίο έρευνας: Δήμος Κορυδαλλού, Δυτικής Αττικής

Χρονικό διάστημα έρευνας: 2002-'03

I. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ

1. Έτος γέννησης □□□□
2. Φύλο □ αγόρι (1) □ κορίτσι (2)
3. Αδέρφια* □ μικρότερα (1) □ μεγαλύτερα (2)
4. Ειδικές περιπτώσεις*
 - Παιδί μετανάστη/στων □ (1)
 - Ανήκει σε μειονοτική ομάδα □ (2)
 - Παιδί διαζευγμένων/χωρισμένων γονιών □ (3)

II. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ*

5.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
□ Μερικές τάξεις Δημοτικού (1)		
□ Απόφοιτος Δημοτικού (2)		
□ Μερικές τάξεις Γυμνασίου (3)		
□ Απόφοιτος Γυμνασίου (4)		
□ Μερικές τάξεις Λυκείου (5)		
□ Απόφοιτος Λυκείου (6)		
□ Απόφοιτος Σχολών (7)		
□ Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ (8)		

* Τη χρονική στιγμή που ο μαθητής δεν παρουσιάστηκε/διέκοψε το σχολείο

6.

ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
☐ Εργαζόταν κανονικά (1)		
☐ Εργαζόταν πότε-πότε (2)		
☐ Άνεργος (3)		
☐ Συνταξιούχος (4)		
☐ Οικιακά (5)		

7. Αν ο πατέρας ή η μητέρα του μαθητή εργαζόταν κανονικά να σημειωθεί σε ποια κατηγορία εργασίας εντάσσονται:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
☐ Ιδιωτικός υπάλληλος (1)		
☐ Δημόσιος υπάλληλος (2)		
☐ Ημερομίσθιος (3)		
☐ Αυτοαπασχολούμενος (4)		

8. Ο μαθητής κατοικούσε*:

- ☐ Με την οικογένειά του (1)
- ☐ Σε συγγενικό ή φιλικό σπίτι (2)

III. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ

9. Σε ποια τάξη εγκατέλειψε τη φοίτηση στο Γυμνάσιο;

- ☐ Δεν παρουσιάστηκε καθόλου (1)
- ☐ Α Γυμνασίου (2)
- ☐ Β Γυμνασίου (3)
- ☐ Γ Γυμνασίου (4)

10. Ποιοι ήταν οι λόγοι που δε συνέχισε (δεν παρουσιάστηκε/διέκοψε) τη φοίτησή του στο Γυμνάσιο; (ένας ή περισσότεροι λόγοι)

- ☐ Γιατί δεν ήθελε/δεν του άρεσε (1)
- ☐ Γιατί αντιμετώπιζε δυσκολίες με τα μαθήματα (2)
- ☐ Για να μάθει μια τέχνη (3)
- ☐ Για να εργαστεί (4)
- ☐ Γιατί δεν τον άφησαν οι γονείς του να συνεχίσει (5)

- ☐ Για να βοηθήσει τους γονείς του στην εργασία τους ή στις δουλειές του σπιτιού ☐ (6)
 - ☐ Γιατί είχε προβλήματα με τους καθηγητές του * ☐ (7)
 - ☐ Γιατί είχε προβλήματα με τους συμμαθητές του* ☐ (8)
 - ☐ Γιατί είχε κάνει πολλές απουσίες* ☐ (9)
10. Ήξερε ότι το Γυμνάσιο είναι υποχρεωτικό; ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2)
11. Έχει μετανιώσει για την απόφαση του να μη συνεχίσει τις σπουδές στο Γυμνάσιο; ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2)
12. Στάση των γονέων/καθηγητών απέναντι στην απόφαση του μαθητή να μη συνεχίσει στο Γυμνάσιο

	ΓΟΝΕΙΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ
☐ Συμφώνησαν με την απόφαση του να μη συνεχίσει (2)		
☐ Επέμειναν να συνεχίσει, χωρίς όμως αποτέλεσμα (3)		
☐ Αδιαφορήσαν για την απόφαση του να μη συνεχίσει (4)		

IV. ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

13. Τι έκανε ο μαθητής από τον καιρό που δεν παρουσιάστηκε/διέκοψε το Γυμνάσιο μέχρι σήμερα; (ένα ή περισσότερα)
- ☐ Εργάστηκε στην εργασία των γονιών του ☐ (1)
 - ☐ Εργάστηκε κάπου αλλού ☐ (2)
 - ☐ Δεν ήθελε να εργαστεί ☐ (3)
 - ☐ Δε βρήκε δουλειά ☐ (4)
 - ☐ Φοίτησε σε κάποια σχολή ☐ (5)

Αν εργάστηκε ή στην εργασία των γονέων του ή κάπου αλλού, τότε:

*Σημείωσε την εργασιακή κατάσταση στην οποία βρίσκεται αυτήν την εποχή;

* Τη χρονική στιγμή που ο μαθητής δεν παρουσιάστηκε/διέκοψε το σχολείο

- ☐ Εργάζεται κανονικά (πλήρης απασχόληση) (1)
 - ☐ Εργάζεται πότε-πότε (μερική ή εποχιακή απασχόληση) (2)
 - ☐ Είναι άνεργος (3)
- (συνέχεια με την ερώτηση 19)

*Σημείωσε σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες αντιστοιχεί η εργασία που κάνει τώρα:

- ☐ Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση (1)
- ☐ Ημερομίσθιος (2)
- ☐ Αυτοαπασχολούμενος (3)
- ☐ Βοηθά στην εργασία του πατέρα/μητέρας του (4)

*Είναι ικανοποιημένος από την εργασία του;

- ☐ Πολύ (1)
- ☐ Έτσι κι Έτσι (2)
- ☐ Ελάχιστα (3)

V. ΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΑ ΣΧΕΔΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ

14. Έχει αποφασίσει ποιο επάγγελμα θα επιδιώξει να ακολουθήσει;
..... ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2)

Αν Ναι, τότε:

*Για την επιλογή του αυτή επηρεάστηκε (μια ή περισσότερες πηγές πληροφόρησης):

- ☐ Από τους οικογένεια/συγγενείς του (1)
- ☐ Από συναδέλφους του στην εργασία (2)
- ☐ Από ενημερωτικά φυλλάδια του Υπουργείου Παιδείας (3)
- ☐ Από φίλους του (4)

*Στο επάγγελμα που θα επιδιώξει να ακολουθήσει αργότερα θα είναι:

- ☐ Μισθωτός σε ιδιωτική επιχείρηση (1)
- ☐ Ημερομίσθιος (2)
- ☐ Αυτοαπασχολούμενος (3)

15. Πόσο πιθανό θεωρεί ότι είναι να ασκήσει το επάγγελμα που επιθυμεί;
- ☐ Είναι βέβαιο. Καμία αμφιβολία (1)
 - ☐ Νομίζει ότι είναι πιθανό (2)
 - ☐ Δεν είναι πολύ σίγουρο (3)
16. Είναι διατεθειμένος να παρακολουθήσει ένα ειδικό πρόγραμμα
Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης που ίσως τον βοηθήσει να
πραγματοποιήσει τα σχέδια του; ☐ Ναι (1) ☐ Όχι (2)

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΚΑΙ ΠΤΥ ΚΑΘ
ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ...
ΚΑΡΥΣΤΑΚΗ Μ.
12188 10039

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ**



* 1 2 1 8 8 *