

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

Μελέτη-Εμπειρογνωμοσύνη για τη συσχέτιση της Μαθητικής Διαρροής με κοινωνικά φαινόμενα

Χρήστος Ζάγκος

Εμπειρογνώμονας ΙΕΠ
βάσει της υπ' αριθ. 19/27-4-2018 Πράξης του Δ.Σ. του ΙΕΠ
(αρ. πρωτ. 4461/27-4-2018, ΑΔΑ 6ΣΧ1ΟΞΛΔ-ΔΙΥ)

ΙΕΠ 2019

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

Πίνακας Περιεχομένων

Εισαγωγή.....	4
Κεφάλαιο 1: Το φαινόμενο της Μαθητικής Διαρροής	9
1.1 Θεωρητική διερεύνηση του φαινομένου της Μαθητικής Διαρροής – ορισμοί.....	9
1.2 Αιτίες σχολικής διαρροής	11
1.3 Συνέπειες μαθητικής διαρροής	12
1.4. Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου και Μαθητική Διαρροή στην Ελλάδα	13
1.4.1. Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου στην Ελλάδα	13
1.4.2. Η Μαθητική Διαρροή στην Ελλάδα.....	17
Κεφάλαιο 2: Χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και σχολείο	23
2.1. Συσχέτιση της χρήσης ουσιών κατά την εφηβεία με την σχολική επίδοση και την εγκατάλειψη του σχολείου	23
2.2. Η κατάσταση στην Ελλάδα αναφορικά με την χρήση ουσιών στην σχολική ηλικία	30
Κεφάλαιο 3: Το φαινόμενο των Νέων Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης (Neets)..34	
3.1. Αποσαφήνιση του όρου Neet	35
3.3. Neets: Από την μαθητική διαρροή στην κοινωνική ευπάθεια	44
Κεφάλαιο 4: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.....	51
4.1. Η έννοια και η πολυπλοκότητα του σχολικού εκφοβισμού	52
4.2. Το προφίλ των εμπλεκόμενων μερών.....	55
4.3. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα.....	59
4.4. Οι επιπτώσεις του Σχολικού Εκφοβισμού και το σενάριο της εγκατάλειψης του σχολείου.....	61
Κεφάλαιο 5: Μετανάστευση και εκπαίδευση	64
5.1. Μετανάστες & Προσφυγές μαθητές.....	64
5.2. Δυσκολίες ένταξης μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.....	65
5.3. Η μετανάστευση και η σύνδεσή της με την μαθητική διαρροή.....	69
Κεφάλαιο 6: Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής.....	85
Βιβλιογραφία	90

Εισαγωγή

Η μαθητική διαρροή αποτελεί ένα μείζον εκπαιδευτικό φαινόμενο με πληθώρα κοινωνικών προεκτάσεων που απασχολεί την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα εδώ και δεκαετίες. Είτε δεχτούμε την εκπαίδευση ως μέσο ταξικής και κοινωνικής κινητικότητας είτε ως μέσο ταξικής αναπαραγωγής, το διαχρονικό φαινόμενο της μαθητικής διαρροής έρχεται να τονίσει σειρά ενδογενών ζητημάτων που άπτονται τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των κοινωνικών δομών. Στην παρούσα μελέτη η μαθητική διαρροή εξετάζεται ως μεταβλητή που δύναται να συσχετίζεται με σειρά κοινωνικών φαινομένων και παθογενειών, είτε ως προϋπόθεση είτε ως απότοκο (νεανική παραβατικότητα, χρήση ναρκωτικών ουσιών, ρατσισμός, Neets, bullying).

Η πληθώρα παραμέτρων που συνδέονται άμεσα και έμμεσα με το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής, όπως είναι η χρονική στιγμή της διαρροής, οι συνθήκες, τα αίτια, η διάρκεια, η βαθμίδα εκπαίδευσης, κ.τ.λ., έχει ως αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται διαφορετικοί ορισμοί για την περιγραφή τόσο της διαδικασίας, όσο και των ατόμων που καταφεύγουν σε αυτή (dropouts). Παρόλα αυτά, δύο είναι οι πλέον συχνές χρήσεις του όρου «διαρροή» από εκπαιδευτικές δομές. Η πρώτη χρήση αναφέρεται σε όσους νέους δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση η οποία έχει οριστεί ως το ελάχιστο αναγκαίο εκπαιδευτικό προαπαιτούμενο στην κοινωνία όπου ζουν (υποχρεωτική εκπαίδευση), και η δεύτερη περιλαμβάνει τους νέους εκείνους οι οποίοι, ενώ εγγράφηκαν σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης, εν τέλει δεν φέρνουν σε πέρας την εκπαίδευση που έχουν ξεκινήσει, επιλέγοντας για μια σειρά από λόγους τον δρόμο της διαρροής. Σε γενικές γραμμές η δεύτερη αυτή χρήση του όρου, ή καλύτερα, ο δεύτερος αυτός ορισμός λογίζεται ως πιο ευρύς, περιλαμβάνοντας και νέους οι οποίοι διακόπτουν τις σπουδές τους σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος ή

ακόμα και σε εκπαιδευτικές δομές εκτός αυτού (μη τυπική εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση κ.ο.κ).

Επίσης, καθ' όλη την προσπάθεια χαρτογράφησης, ανάλυσης και ερμηνείας του φαινομένου της μαθητικής διαρροής οφείλουμε να κρατάμε κατά νου, ότι η απόφαση ενός νέου να εγκαταλείψει την εκπαίδευση δεν είναι μια σύντομη διαδικασία, ούτε μια «εύκολη» απόφαση, η οποία μπορεί να ερμηνευτεί μονοπαραγοντικά, εστιάζοντας απλά στον χώρο και τον χρόνο που πάρηκε η συγκεκριμένη απόφαση. Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής είναι σαφέστατα πολυπαραγοντικό και η διαδικασία εγκατάλειψης του σχολείου αποτελεί μια μακροχρόνια πορεία «απεμπλοκής» από τον σχολικό θεσμό και τον εκπαιδευτικό βίο που δύναται να έχει την αφετηρία της στα πρώτα κιάλας βήματα της σχολικής πορείας του νέου.

Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής δεν δύναται και δεν πρέπει να ιδωθεί αποσπασματικά, ως ένα μεμονωμένο «αυτοφύες» εκπαιδευτικό πρόβλημα, αλλά ολιστικά και σε άμεση συνάρτηση με τις επιμέρους κοινωνικές, οικονομικές, και πολιτισμικές συνθήκες που περιβάλλουν τη σχολική πραγματικότητα, συνδιαμορφώνοντας τα εκπαιδευτικά και μαθησιακά περιβάλλοντα εντός των οποίων οι μαθητές καλούνται να λειτουργήσουν (Gamoran, & Mare, 1989). Είτε λοιπόν η μαθητική διαρροή γίνει αντιληπτή ως ένα μείζον κοινωνικό ή ως ένα απλώς εκπαιδευτικό φαινόμενο χαρακτηρίζεται από συνθετότητα και ιδιαίτερη πολυπλοκότητα. Λόγω της σύνθετης και πολυπαραγοντικής φύσης του προβλήματος, τόσο τα αιτιακά πρόδρομα φαινόμενα, όσο και οι επακόλουθες επιπτώσεις του πρέπει να αναζητηθούν σε ποικίλα και ετερογενή επίπεδα.

Η μαθητική διαρροή, όπως και η σχολική αποτυχία, αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, αυτού της έλλειψης κοινής πολιτισμικής, κοινωνικής και μορφωτικής αφετηρίας για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ένα έλλειμα μορφωτικού κεφαλαίου που αντί μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας να αντισταθμίζεται, αναπαράγεται, επιβεβαιώνοντας σειρά κοινωνιολογικών θεωριών για την διαγενεαϊκή μεταβίβαση

κοινωνικών ευπαθειών, όπως η φτώχεια, ο αναλφαβητισμός, η ανεργία κ.ο.κ. Η μαθητική διαρροή λοιπόν, δεν είναι ένα αρνητικό σύμπτωμα ελάσσονος ανεπάρκειας της καλοδουλεμένης μηχανής της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά ένα δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής αλλά και της κοινωνικής ανισότητας, που μεταφέρει το βάρος της επιτυχίας από το εκπαιδευτικό σύστημα στις πλάτες του ίδιου του μαθητή, ο οποίος καλείται είτε να ακολουθεί ένα κοινό πρόγραμμα εξέλιξης είτε να υστερεί μαθησιακά.. Έτσι το σχολείο δεν εκπληρώνει το ρόλο του ως φορέας κοινωνικής συμπερίληψης, αλλά αφήνεται στην αναπαραγωγή κατηγοριοποιήσεων με βάση την ικανότητα, οι οποίες αντανακλώνται στη συνέχεια και στην κοινωνία. Αυτό λειτουργεί σε διάδραση με αποτέλεσμα η αφήγηση περί κατωτερότητας συγκεκριμένων κοινωνικών υποομάδων (μετανάστες, νεόπτωχοι, χρήστες κ.ο.κ.) να λειτουργεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία εντός της κοινωνίας με αποτέλεσμα να προσδίδονται στους ανθρώπους αυτούς χαρακτηριστικά, μέσω και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία εν συνεχεία να στοιχειοθετούν τα περιορισμένα τους προνόμια και τη δεινή θέση στην οποία βρίσκονται, στις παρυφές πλέον της κοινωνικής υπερδομής.

Οι αιτίες της μαθητικής διαρροής είναι ποικίλες, και πέραν των ατομικών, κοινωνικών και οικογενειακών αιτιών που θα αναλυθούν κατωτέρω, η μαθητική διαρροή έχει ρίζες και στην ίδια τη φύση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο παραμένει αγκιστρωμένο στην υποστήριξη των βέλτιστων επιδόσεων και στην περιθωριοποίηση των λιγότερο καλών, αντιμετωπίζει τη μαθητική διαρροή ως ένα αναπόφευκτο δομικό χαρακτηριστικό, που συντελεί στην κατηγοριοποίηση και στο «φιλτράρισμα» του μαθητικού πληθυσμού της χώρας. Εξάλλου, τα εξεταστικά συστήματα και η προοπτική πρόσβασης μετά από επιλογή των μαθητών, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συρρικνώνει την αυτονομία του λυκείου, καθιστά τη μαθησιακή διαδικασία μια ιεραρχημένη πορεία προς μονοσήμαντους εκπαιδευτικούς στόχους μετατρέποντας το εκπαιδευτικό σύστημα σε έναν διαρκή μηχανισμό

αναπαραγωγής ανισοτήτων και ετικετοποίησης των νέων, με βάση την προσαρμοστικότητα τους στις μονοδιάστατες απαιτήσεις του.

Η συσχέτιση μεταξύ της μαθητικής διαρροής, των χαμηλών σχολικών επιδόσεων, της σχολικής αποτυχίας και σειράς κοινωνικών φαινομένων, όπως είναι ο σχολικός εκφοβισμός, η χρήση ουσιών, οι Neets κ.ο.κ.. είναι κάτι παραπάνω από εμφανές στην Ελλάδα, κυρίως στα χρόνια της κοινωνικοοικονομικής κρίσης. Πίσω από τους προβληματικούς εκπαιδευτικούς δείκτες, λοιπόν, εδράζεται η ανέχεια, το χαμηλό κατά κεφαλή εισόδημα, η υψηλή ανεργία, ο υψηλός βαθμός πολυπολιτισμικότητας, ο ρατσισμός, η κοινωνική ευπάθεια, η νεανική παραβατικότητα, η πολιτιστική υποβάθμιση γεγονός που θα πρέπει στις ερευνητικές, αλλά και ερμηνευτικές μας προσεγγίσεις να μας απασχολεί έντονα.

Στο ως άνω πλαίσιο, καθίσταται ευκρινές ότι το κοινωνικό φαινόμενο της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης συνδέεται άρρηκτα είτε ως προϋπόθεση είτε ως απότοκο μιας σειράς άλλων κοινωνικών φαινομένων που άπτονται ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού και κοινωνικής ευπάθειας. Γίνεται, επομένως, εμφανές από τα ανωτέρω ότι οι διαρρέοντες μαθητές ενδέχεται να είναι μέλη οικογενειών που διαβιούν σε συνθήκες κοινωνικής ευπάθειας και αποκλεισμού και σε μεγάλο βαθμό παρουσιάζουν πολιτισμικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (ΕΚΚΕ, 2014). Επιπρόσθετα, η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα εντοπίζει ότι πρόκειται για μαθητές που πολύ συχνά παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά, συναισθηματική σύγχυση ή γνωστικές δυσκολίες λόγω πληθώρας ζητημάτων, που δεν είναι της παρούσης να αναλυθούν. Υφίστανται, ως εκ τούτου, πληθυσμοί ιδιαίτερα ευάλωτοι οι οποίοι κινδυνεύουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό να οδηγηθούν σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό ή εργασιακό αποκλεισμό, να περιθωριοποιηθούν, όχι από προσωπική επιλογή, και να οδηγηθούν με μαθηματική ακρίβεια στην ευπάθεια και στην κοινωνική ένδεια (Schnapper, 2008). Η συσσώρευση, λοιπόν, των προαναφερθέντων κοινωνικών ελλειμάτων είναι αυτή που ουσιαστικά εκκινεί

τη διαδικασία αποκλεισμού και περιθωριοποίησης συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων, με τον κίνδυνο της ευπάθειας, όμως, πλέον να απειλεί και κοινωνικές ομάδες δίχως το συγκεκριμένο ελλειμματικό προφίλ, γεγονός που καθίσταται επίκαιρο ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).

Είναι, λοιπόν, ιδιαίτερα κρίσιμο να εντρυφήσουμε στην ουσία του προβλήματος επιχειρώντας την ανάδειξη, την ανάλυση και ερμηνεία των βασικών αιτιών που το προκαλούν το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής με στόχο την προβολή ενός πλαισίου ενδεδειγμένων πολιτικών και πρακτικών αντιμετώπισης τόσο σε επίπεδο πρόληψης όσο και σε επίπεδο «θεραπείας» των οδυνηρών συνεπειών που επιφέρει η εμφάνισή του στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Είναι σαφές πως η ενεργητική αντιμετώπιση του φαινομένου συνδέεται ευθέως με το ζήτημα της αποτελεσματικότητας της λειτουργίας του σχολείου, καθώς και της ίδιας της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς μας θεσμούς, γεγονός που καθιστά άμεση προτεραιότητα το πώς θα καταστεί το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση μια ελκυστική διαδικασία μέσω της οποίας οι πολίτες θα οδηγούνται στην αυτοπραγμάτωση, στην αυτο-ανάπτυξη, αλλά και τη δημιουργική ανάδειξη των δυνατοτήτων τους.

Αναμφίβολα, τόσο οι όροι «*Μαθητική διαρροή*», «*σχολική διαρροή*», «*πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου*», «*πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης*», «*διακοπτόμενη μάθηση*» οδηγούν σε ένα ακόμα πιο ευρύ εννοιολογικό πεδίο που περιλαμβάνει τους «*Νέους Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης Neets*» (Young People Not in Education, Employment or Training), ενώ συνδέεται άρρηκτα με κοινωνικά φαινόμενα, όπως είναι η μετανάστευση, η σχολική παραβατικότητα και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από έφηβους μαθητές. Καθίσταται λοιπόν με αυτό τον τρόπο η μαθητική διαρροή ως ένα μείζονος σημαντικότητας φαινόμενο συνδεδεμένο με πρακτικές εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και κοινωνικής ευπάθειας.

Κεφάλαιο 1: Το φαινόμενο της Μαθητικής Διαρροής

1.1 Θεωρητική διερεύνηση του φαινομένου της Μαθητικής Διαρροής – ορισμοί

Όπως κατέστη εμφανές από τα ανωτέρω, η «μαθητική διαρροή» αποτελεί έναν από εκείνους τους κοινωνιολογικούς όρους που είναι ιδιαίτερος δύσκολο να οριστούν με ακρίβεια, όσον αφορά το σύνολο των χαρακτηριστικών και των παραγόντων – μεταβλητών που την επηρεάζουν και εν τέλει την καθορίζουν (Φίλιας, 1995). Ο κοινωνιολογικός αυτός όρος εξαρτάται άμεσα από το συνολικό κοινωνικό συγκείμενο, αντιλαμβάνεται, προσδιορίζει, ερμηνεύει και ερμηνεύεται από τα εκπαιδευτικά του ζητήματα εντός συγκεκριμένων χωροχρονικών ορίων και κοινωνικοπολιτικών συνιστωσών. Σύμφωνα με την Ν. Κυριαζή (2001) η μαθητική διαρροή και η ερμηνεία της καθορίζεται, όχι μόνο από τον τεχνοκρατικό ορισμό της που βασίζεται στο περιεχόμενο και τη χρονική διάρκεια της εκπαίδευσης, αλλά κυρίως από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάζονται και υλοποιούνται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού γίνεσθαι της εκάστοτε πολιτικής, κοινωνικής και εκπαιδευτικής συγκυρίας. Η αντιμετώπιση, λοιπόν, του φαινομένου αποτελεί πρωτίστως ένα πολιτικό ζήτημα, που αντικατοπτρίζεται στην συνολική ιδεολογικοπολιτική κατεύθυνση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Παρά την πληθώρα των ορισμών για την μαθητική διαρροή, ένας και κοινά αποδεκτός και συνάμα επιστημολογικά ορθός ορισμός του φαινομένου είναι αυτός που περιλαμβάνει όσους νέους δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευση που θεωρείται για τις κοινωνίες στις οποίες ζουν ως το ελάχιστο αναγκαίο εκπαιδευτικό προαπαιτούμενο για την ενήλικη ζωή (Σταμέλος, 2002; Viadero 2001). Στη χώρα μας ως τέτοιο εκπαιδευτικό προαπαιτούμενο θεωρείται η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά ο νέος κατά την φοίτηση του στην υποχρεωτική εκπαίδευση, θεωρούνται τρόπον τινά εκ των ων ουκ άνευ, τόσο για την φοίτηση του σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και σε προγράμματα κατάρτισης και επαγγελματικής

ανάπτυξης, όσο και για την ομαλή ένταξή του στον επαγγελματικό και εργασιακό στίβο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006).

Ωστόσο, σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συναντώνται και άλλοι όροι όπως η «Πρόωρη Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης», η «Διακοπτόμενη Μάθηση ή ο όρος «Εκτός Εκπαίδευσης, Απασχόλησης ή Κατάρτισης (Neets)» (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017), ο οποίος αναφέρεται στους νέους ανθρώπους 15-24 ετών (κατά τον ΟΟΣΑ 15-29) που δεν συμμετέχουν ούτε στην εκπαίδευση, ούτε στην κατάρτιση, ούτε και στην απασχόληση, είναι δηλαδή απόντες από το σύνολο των πτυχών κοινωνικής ενσωμάτωσης, κινητικότητας και κοινωνικής πρόνοιας (Δρακάκη et al., 2013; Kyridis, et.al., 2011).

Συνοψίζοντας, λοιπόν, το ζήτημα των επιμέρους ορισμών των ως άνω φαινομένων, σημειώνουμε ότι ο όρος «Μαθητική Διαρροή» προηγείται χρονικά, καθώς αναφέρεται σε νέους που διακόπτουν τη φοίτησή τους πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης όπως αυτή ορίζεται από την χώρα τους. Ακολουθεί ο όρος «Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου» ο οποίος αναφέρεται σε νέους ηλικίας 18-24 ετών που έχουν ολοκληρώσει στην καλύτερη περίπτωση την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πλέον απέχουν από κάθε δομή εκπαίδευσης και κατάρτισης, ο οποίος και υπερκαλύπτεται από τον όρο Neets που αναφέρεται νέους ηλικίας μέχρι 24 ή 29 ετών (κατά τον ΟΟΣΑ), οι οποίοι αν και ενδέχεται να έχουν ολοκληρώσει κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης, αυτή την χρονική στιγμή βρίσκονται εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης. (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, 2017).

1.2. Αιτίες σχολικής διαρροής

Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής δεν είναι αυτοφύες, προκύπτει μέσα από μια σειρά αιτιών η διερεύνηση των οποίων είναι απαραίτητη αφενός για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία του φαινομένου και αφετέρου για την οριστική θεραπεία όσων την προκαλούν. Στη διεθνή βιβλιογραφία διακρίνονται τρεις κύριες ομάδες παραγόντων του φαινομένου, οι οποίοι εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σε νεαρά άτομα που συγκεντρώνουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν την εκπαίδευση.

Η πρώτη ομάδα παραγόντων αφορά στην οικογένεια του μαθητή και περιλαμβάνει κοινωνικούς και οικογενειακούς παράγοντες, όπως είναι η διαφορετική φυλή και εθνική καταγωγή, η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, η πιθανή διαρροή μεγαλύτερου αδελφού, η ελλιπής οικογενειακή στήριξη, η οικογενειακή κινητικότητα, οι μειωμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων και η αδιαφορία τους για την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους, η εύρεση εργασίας, το ασταθές οικογενειακό περιβάλλον, η ύπαρξη εντός της οικογένειας περιστατικών βίαιης συμπεριφοράς, χρήσης ουσιών ή παραβατικότητας κ.α. (Παλαιοκρασάς et al. 1996; De Witte et al., 2013).

Η δεύτερη ομάδα παραγόντων συνδέεται με το σχολείο και την αρνητική εμπειρία που έχει αποκτήσει ο μαθητής κατά τη διάρκεια της φοίτησής του σε αυτό. Εδώ συγκαταλέγονται, μεταξύ άλλων οι συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, η υποεπίδοση, η επιβολή ποινών, η συχνή αλλαγή σχολείου, το μειωμένο ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία, οι τεταμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους, τα προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς, η προηγούμενη κακή σχολική επίδοση και η επανάληψη της τάξης.

Τέλος, η τρίτη ομάδα παραγόντων, αφορά σε ατομικά χαρακτηριστικά του διαρρέοντος, όπως τα προβλήματα ομιλίας, ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού κ.ο.κ. (Παλαιοκρασάς et.al. 1996; 2006).

1.3. Συνέπειες μαθητικής διαρροής

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2017), οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής διακρίνονται σε τρία βασικά επίπεδα, το προσωπικό, το κοινωνικό και εν τέλει το οικονομικό. Όσον αφορά τις συνέπειες της μαθητικής διαρροής σε προσωπικό επίπεδο, έχει καταγραφεί από τη διεθνή εμπειρία (De Witte et al., 2013), ότι οι νέοι που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση πρόωρα πολύ συχνά παρουσιάζουν κατάθλιψη, άγχος, απόσυρση, ενώ παράλληλα παρουσιάζουν αισθήματα αποτυχίας, έλλειψη κινήτρων για προσωπική ανάπτυξη με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται τόσο στην ομαλή ένταξή τους στον κοινωνικό ιστό, όσο και στον εργασιακό βίο και, ως εκ τούτου, να διατρέχουν κίνδυνο να ενταχθούν σε ένα φαύλο κύκλο ευπάθειας και προσωπικής, αλλά και κοινωνικής ένδειας.

Σε κοινωνικό επίπεδο οι συνέπειες της μαθητικής διαρροής είναι πολλαπλές. Με μία πρώτη ανάγνωση, οι νέοι που διαρρέουν έρχονται σε πολύ μεγάλο ποσοστό αντιμέτωποι με το φάσμα της ανεργίας. Αυτό επιβεβαιώνουν και τα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2016), αλλά και αυτά της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής και του Cedefop, σύμφωνα με τα οποία στις πληθυσμιακές ομάδες με χαμηλού επιπέδου προσόντα (επίπεδα ISCED 0-2), το ποσοστό απασχόλησης ανήλθε μόλις στο 48,5 % το 2015. Η κατάσταση γίνεται ακόμα πιο δυσοίωνη για τα άτομα αυτά σε κοινωνικό επίπεδο αν αναλογιστεί κανείς ότι, σύμφωνα με το Cedefop, οι θέσεις εργασίας σε πανευρωπαϊκό επίπεδο, που αφορούν σε άτομα με μειωμένα εκπαιδευτικά προσόντα, έχουν μειωθεί στο μισό κατά την τελευταία εικοσαετία (2000-2020). Επίσης, η διαρκής αύξηση της νεανικής ανεργίας, του ποσοστού των Neets κ.ο.κ. οδηγεί τα άτομα αυτά στις παρυφές του κοινωνικού ιστού με τον κίνδυνο υιοθέτησης αντικοινωνικών συμπεριφορών μεταξύ των απόμων αυτών να εμφανίζεται κατά πολύ αυξημένος.

Τέλος, σε οικονομικό επίπεδο, σημειώνεται ότι ακόμα και στην περίπτωση που τα άτομα αυτά βρουν εργασία τις περισσότερες φορές περιορίζονται στην εξεύρεση

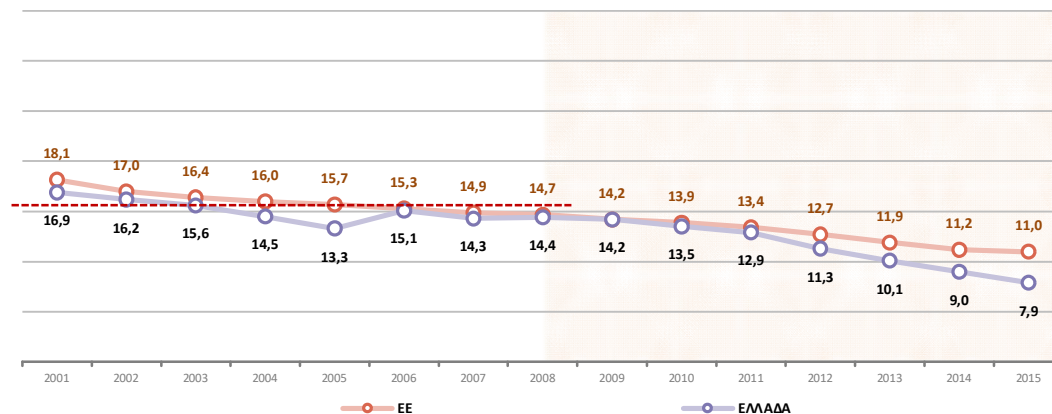
κακοπληρωμένων θέσεων ή στην υποαπασχόληση με αποτέλεσμα να λαμβάνουν το χαμηλότερο εισόδημα συγκριτικά με εκείνο των πτυχιούχων ή του ειδικευμένου εργατικού δυναμικού.

1.4. Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου και Μαθητική Διαρροή στην Ελλάδα

1.4.1. Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου στην Ελλάδα

Όπως προαναφέρθηκε, πέραν της πληθώρας των ορισμών, και οι υπό χρήση δείκτες που αφορούν στη μέτρηση και στη χαρτογράφηση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής ποικίλουν. Έτσι, όσον αφορά στην Ευρωπαϊκή Ένωση, για την καταγραφή του φαινομένου χρησιμοποιείται ο Δείκτης Πρόωρης Σχολικής Εγκατάλειψης, ο οποίος καταγράφει το σύνολο των νέων από 18 έως 24 ετών με εκπαιδευτικό επίπεδο ISCED από 0 έως 3, δηλαδή των ανθρώπων που στην καλύτερη περίπτωση έχουν ολοκληρώσει την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευσης, που για την χώρα μας αντιστοιχεί στην αποφοίτηση από το Γυμνάσιο. Η βαρύτητα που αποδίδεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο στην προσπάθεια για τη μείωση του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, καθώς κάτι τέτοιο θεωρείται πρωτεύουσας σημασίας για την κοινωνική συνοχή και την οικονομική ανάπτυξη των κρατών μελών, διαφαίνεται από το γεγονός ότι βασική επιδίωξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η μείωση του εν λόγω ποσοστού κάτω από το όριο του 10% έως το 2020.

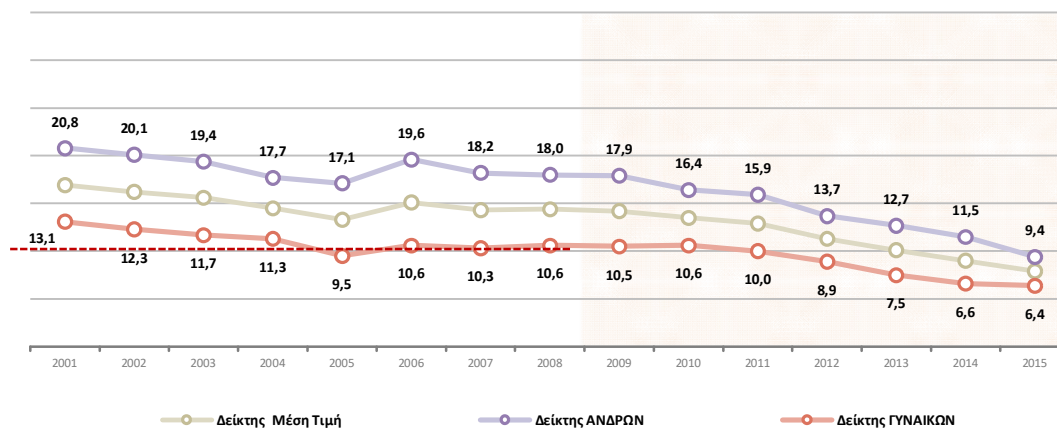
Γράφημα 1.: Δείκτης ΠΕΣ σε Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση την περίοδο 2001-2015



Πηγή: EUROSTAT – UOE (LFS) Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Μελετώντας σε βάθος 15ετίας (2001-2015) την πορεία του φαινομένου της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης σε Ελλάδα και Ευρωπαϊκή Ένωση, βασιζόμενοι στα στοιχεία της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας, όπως αυτά έτυχαν επεξεργασίας από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ διακρίνουμε ότι στην Ελλάδα το 2015 το ποσοστό των νέων ηλικίας από 18 έως 24 που είχαν εγκαταλείψει πρόωρα την εκπαίδευση ανέρχονταν σε ένα ποσοστό της τάξεως του 7,9%. Η σχετική επίδοση της χώρας εκτός του ότι έχει καλύψει τον στόχο της μείωσης της σχολικής εγκατάλειψης για το 2020, εμφανίζεται και κατά 3,1% χαμηλότερη από το ευρωπαϊκό μέσο όρο, ο οποίος κυμαίνεται στο 11% . Άξιο αναφοράς είναι επίσης το γεγονός ότι η Ελλάδα παρουσιάζει καλύτερα ποσοστά αναφορικά με την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη από τον μέσο όρο των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθ' όλη τη διάρκεια της υπό μελέτη δεκαπενταετίας (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2018). Συγκρίνοντας τα ποσοστά πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης σε Ευρωπαϊκή Ένωση και Ελλάδα κατά το χρονικό διάστημα από το 2001 έως το 2015, διακρίνουμε ότι η ευρωπαϊκή μέση τιμή μειώθηκε από 18,1% το 2001 σε 11,0% το 2015, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ελλάδα μειώθηκε από 16,9% το 2001 σε 7,9% το 2015 (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2018).

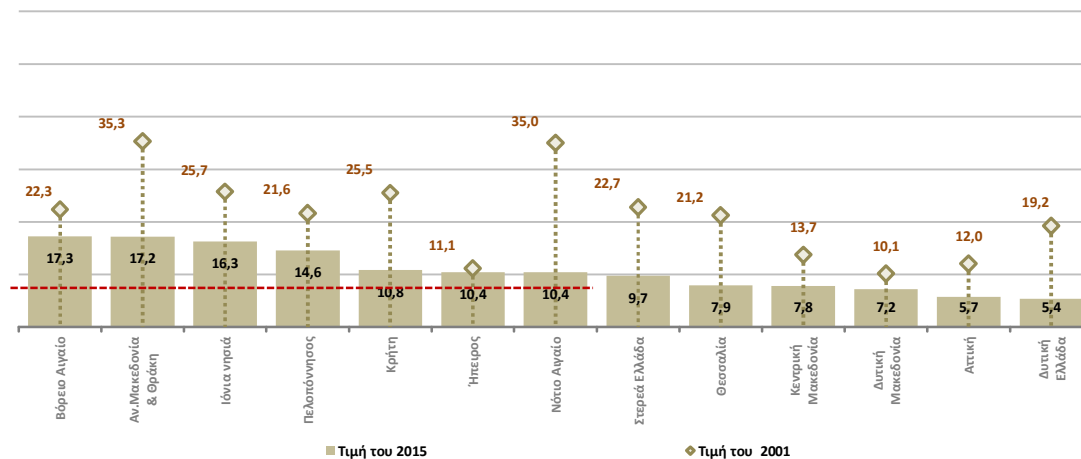
Γράφημα 2: Δείκτης ΠΕΣ στην Ελλάδα ως προς το φύλο την περίοδο 2001-2015



Πηγή: EUROSTAT – ΟΕΕ Έρευνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Μελετώντας την έμφυλη διάσταση του φαινομένου της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, διακρίνουμε στο ανωτέρω γράφημα ότι τα ποσοστά των νέων ανδρών στην Ελλάδα που εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και την κατάρτιση παρουσιάζονται διαχρονικά υψηλότερα από τα αντίστοιχα των νέων γυναικών. Πιο συγκεκριμένα, το 2015 το ποσοστό των νέων ανδρών στην Ελλάδα που είχαν πρόωρα εγκαταλείψει την εκπαίδευση ανέρχονταν στο 9,4%, ποσοστό κατά 3 ποσοστιαίες μονάδες υψηλότερο από το αντίστοιχο των γυναικών, αλλά ταυτοχρόνως και 3% χαμηλότερο από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο που κυμαίνονταν για τους νέους άνδρες το 2015 στο 12,4%. Εξετάζοντας διαχρονικά το φαινόμενο, παρατηρούμε ότι το ποσοστό των ανδρών που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο στην Ελλάδα μειώθηκε σημαντικά από το 20,8% το 2001 σε 9,4% το 2015, ενώ αντίστοιχη υπήρξε και η μείωση των νέων γυναικών που εγκατέλειψαν πρόωρα την εκπαίδευση στην χώρα μας, καθώς μειώθηκε από 13,1% το 2001 σε μόλις 6,4% το 2015.

Γράφημα 3.: Δείκτης ΠΕΣ ανά διοικητική περιφέρεια τα έτη 2001 και 2015.



Πηγή: EUROSTAT – ΥΟΕ Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ανά διοικητική περιφέρεια σε βάθος χρόνου δεκαπενταετίας, καθώς μας επιτρέπει να διακρίνουμε τόσο τις γεωγραφικές αποκλίσεις του φαινομένου, όσο και τις χρονικές του διακυμάνσεις. Σύμφωνα με το ανωτέρω γράφημα, λοιπόν, η υψηλότερη τιμή του δείκτη των νέων που πρόωρα εγκατέλειψαν την εκπαίδευση & κατάρτιση στις 13 διοικητικές περιφέρειες της χώρας το 2015 καταγράφεται στην περιφέρεια Βορείου Αιγαίου (17,3%) και ακολουθούν οι περιφέρειες: Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης (17,2%), Ιονίων νήσων (16,3%) και Πελοποννήσου (14,6%), τα ποσοστά των οποίων κυμαίνονται πολύ υψηλότερα από τον εθνικό μέσο όρο που για την συγκεκριμένη χρονιά ήταν 7,9%. Επίσης άξιο αναφοράς και εύρημα που σαφώς χρήζει περαιτέρω ανάλυσης είναι το γεγονός ότι τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης στις δύο περιφέρειες με τα υψηλότερα ποσοστά (Βόρειο Αιγαίο & Ανατολική Μακεδονία – Θράκη) είναι σχεδόν τριπλάσια από τα ποσοστά των δύο περιφερειών με την ισχνότερη εμφάνιση του φαινομένου (Δυτική Ελλάδα & Αττική). Τέλος η διακύμανση του ποσοστού ΠΕΣ μεταξύ του 2001 και του 2015 παρουσιάζεται εμφαντική σε κάποιες από τις περιφέρειες, όπως για

παράδειγμα του Νοτίου Αιγαίου, όπου από το 35% το 2001 η ΠΕΣ μειώθηκε στο 10,4% το 2015 ή της Δυτικής Ελλάδας όπου το ποσοστό της ΠΕΣ στο αντίστοιχο διάστημα μειώθηκε από το 19,2% στο 5,4% (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2018).

1.4.2. Η Μαθητική Διαρροή στην Ελλάδα

Το φαινόμενο της Μαθητικής Διαρροής απασχολεί ερευνητικά ολόένα και περισσότερους οργανισμούς και μελετητές τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, αλλά και διεθνώς. Ειδικότερα στη χώρα μας, οι προσπάθειες καταγραφής και ανάλυσης του φαινομένου της Μαθητικής Διαρροής έχουν ενταθεί και συστηματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, μέσα κυρίως από τις προσπάθειες του Παρατηρητηρίου για τα Θέματα Καταγραφής και Αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής (ΠΜΔ) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Πίνακας 1. Η Μαθητική Διαρροή στην Ελλάδα ανά Βαθμίδα Εκπαίδευσής

Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΚΑΤΑ ΒΑΘΜΙΔΑ (Γενιά μαθητών/τριών 2014-17)					
ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΠΕΡΙΟΔΟΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ 2014-2017)			ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ ΚΑΝΟΝΙΚΑ	ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ	ΠΟΣΟΣΤΟ % ΜΑΘΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΡΡΟΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ (Α'-Β-Γ')	ISCED 1	104.998	1.855	1,77%
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ (Δ'-Ε'-Στ')	ISCED 1	97.304	1.470	1,51%
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ISCED 2	102.613	4.708	4,59%
ΑΝΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΜΗ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ	ΓΕΛ	ISCED 3Α	75.180	1.255	1,63%

ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΤΥΠΙΚΗ) ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ	ΕΠΑΛ	ISCED 3B	21.850	1.953	8.94%
--------------------------------------------	------	-------------	--------	-------	-------

Πηγή: Παρατηρητήριο για τα Θέματα Καταγραφής και Αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής (ΠΜΔ) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Μελετώντας τα πλέον πρόσφατα στοιχεία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη μαθητική διαρροή στη χώρα μας, οφείλουμε να παραθέσουμε τη σαφή μεθοδολογική διαφοροποίηση του συγκεκριμένου δείκτη (ΜΔ) από αυτόν της Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου (ΠΕΣ) που παρουσιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς το ποσοστό της μαθητικής διαρροής υπολογίζεται εδώ με βάση τους μαθητές που εγγράφηκαν σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και αυτούς που εν τέλει δεν ολοκλήρωσαν την συγκεκριμένη βαθμίδα και διέρρευσαν. Από τον ανωτέρω πίνακα λοιπόν γίνεται εμφανές ότι το μεγαλύτερο ποσοστό διαρροής εξακολουθεί να υφίσταται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, αγγίζοντας για την περίοδο αναφοράς 2014-2017 το ποσοστό του 8,94%, όντας ωστόσο μειωμένο σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο (2013-2016) κατά 2%. Παράλληλα, το μεγαλύτερο πλήθος μαθητών εγκαταλείπει το Γυμνάσιο (4.708 μαθητές), με το ποσοστό της διαρροής να αγγίζει το 4,6% όντας πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με τις λοιπές βαθμίδες, με εξαίρεση τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, όπου το πλήθος βέβαια των φοιτούντων είναι πολύ μικρότερο..

Πίνακας 2. Η Μαθητική Διαρροή ανά Περιφέρεια και Βαθμίδα Εκπαίδευσής

Περιφέρειες	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ (Τάξεις Α' - Β' - Γ')	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ (ΤΑΞΕΙΣ Δ' - Ε' - ΣΤ')	ΚΑΤΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΥΜΝΑΣΙΟ)	ΑΝΩΤΕΡΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ (ΓΕΛ)	ΤΥΠΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ (ΕΠΑΛ)
Ανατολική Μακεδονία & Θράκη	2,73%	2,81%	8,79%	1,48%	9,33%
Αττική	2,09%	1,73%	4,91%	1,76%	9,95%
Βόρειο Αιγαίο	1,18%	0,92%	2,93%	1,65%	5,39%
Δυτική Ελλάδα	2,22%	2,20%	5,67%	1,66%	9,04%
Δυτική Μακεδονία	0,61%	0,31%	1,20%	0,37%	6,33%

18

Ήπειρος	0,79%	0,85%	3,25%	1,03%	7,96%
Θεσσαλία	1,58%	1,39%	4,96%	1,28%	7,53%
Ιόνια Νησιά	1,15%	0,95%	2,52%	1,71%	11,44%
Κεντρική Μακεδονία	1,24%	1,10%	3,78%	1,33%	8,86%
Κρήτη	1,29%	1,08%	3,52%	2,40%	8,72%
Νότιο Αιγαίο	1,32%	1,04%	2,36%	2,44%	8,35%
Πελοπόννησος	2,49%	2,00%	5,81%	1,72%	9,29%
Στερεά Ελλάδα	1,88%	1,69%	4,01%	1,87%	8,58%
ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ	1,79%	1,54%	4,62%	1,65%	8,94%

Πηγή: Παρατηρητήριο για τα Θέματα Καταγραφής και Αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής (ΠΜΔ) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Μελετώντας τα ποσοστά μαθητικής διαρροής ανά διοικητική περιφέρεια και βαθμίδα εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε, σύμφωνα με τον ανωτέρω πίνακα, ότι η περιφέρεια της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής συνολικά, ενώ στην συγκεκριμένη περιφέρεια παρατηρούνται τα υψηλότερα ποσοστά διαρροής τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ένα από τα ένα ποσοστά στην επαγγελματική εκπαίδευση. Στο ΓΕΛ η εικόνα διαφοροποιείται καθώς στην εν λόγω βαθμίδα τα υψηλότερα ποσοστά διαρροής εμφανίζονται στις περιφέρειες του Νότιου Αιγαίου και της Κρήτης, με το ποσοστό της διαρροής στις δύο αυτές περιφέρειες να αγγίζει ή να ξεπερνά το 2,40%. Στον αντίποδα, αναφορικά με τη βαθμίδα των ΓΕΛ, βρίσκεται η περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας, στην οποία το ποσοστό διαρροής είναι μόλις 0,37%, γεγονός που δεν φαίνεται να είναι τυχαίο καθώς η συγκεκριμένη περιφέρεια παρουσιάζει συγκριτικά τα χαμηλότερα ποσοστά διαρροής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης – πλην της επαγγελματικής- γεγονός που συνέβαινε και κατά την προηγούμενη περίοδο αναφοράς (2013-2016).

Πίνακας 3. Η Μαθητική Διαρροή ανά Εκπαιδευτική Βαθμίδα, Διοικητική Περιφέρεια & Φύλο

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ ΚΑΤΑ ΒΑΘΜΙΔΑ, ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ (Γενιά μαθητών/τριών 2014-17)										
Διοικητικές Περιφέρειες	Δημοτικό Α'-Β'-Γ'		Δημοτικό Δ'-Ε'-Στ'		Γυμνάσιο		ΓΕΛ		ΕΠΑΛ	
	ΑΓΟΡΙΑ %	ΚΟΡΙΤΣΙΑ %	ΑΓΟΡΙΑ %	ΚΟΡΙΤΣΙΑ %	ΑΓΟΡΙΑ %	ΚΟΡΙΤΣΙΑ %	ΑΓΟΡΙΑ %	ΚΟΡΙΤΣΙΑ %	ΑΓΟΡΙ Α %	ΚΟΡΙΤΣΙ Α %
ΑΝ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗ	2,30	3,19	2,74	2,89	8,92	8,64	1,37	1,57	9,78	8,33
ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	1,24	1,24	1,02	1,19	4,23	3,29	1,62	1,09	9,13	8,21
ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ	0,59	0,63	0,38	0,24	1,53	0,84	0,10	0,59	6,57	5,75
ΘΕΣΣΑΛΙΑ	1,46	1,71	1,31	1,47	5,90	3,98	1,30	1,26	7,17	8,43
ΗΠΕΙΡΟΣ	1,11	0,43	1,02	0,66	3,94	2,54	1,14	0,94	8,20	7,26
ΙΟΝΙΟΙ ΝΗΣΟΙ	0,94	1,36	1,01	0,88	2,74	2,27	1,74	1,68	11,63	10,87
ΔΥΤΙΚΗ ΕΛΛΑΔΑ	2,37	2,05	2,05	2,37	6,18	5,13	1,75	1,58	9,80	7,22
ΣΤΕΡΕΑ ΕΛΛΑΔΑ	2,00	1,79	1,59	1,79	4,35	3,65	2,40	1,40	7,95	10,28
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΣ	2,39	2,60	1,55	2,48	6,43	5,14	1,58	1,85	9,44	8,88
ΑΤΤΙΚΗ	2,11	2,08	1,67	1,80	5,66	4,09	1,87	1,66	10,45	8,76
ΒΟΡΕΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	1,43	0,93	0,69	1,15	3,33	2,53	1,96	1,41	5,97	4,39
ΝΟΤΙΟ ΑΙΓΑΙΟ	1,04	1,61	1,28	0,79	2,64	2,08	2,58	2,33	7,45	10,32
ΚΡΗΤΗ	1,15	1,43	1,05	1,12	4,63	2,27	2,77	2,10	8,61	8,96
ΣΥΝΟΛΟ ΧΩΡΑΣ	1,74	1,80%	1,46	1,62	5,20	3,93	1,77	1,51	9,15	8,44

Πηγή: Παρατηρητήριο για τα Θέματα Καταγραφής και Αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής (ΠΜΔ) του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Εξετάζοντας τα ποσοστά μαθητικής διαρροής στην ελληνική επικράτεια με βάση την Διοικητική Περιφέρεια το φύλο των μαθητών και την εκπαιδευτική βαθμίδα προκύπτει πώς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η διαρροή των κοριτσιών είναι μεγαλύτερη από των αγοριών, έστω και με πολύ μικρή διαφορά (1,80% έναντι 1,74%) για τις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και 1,62% έναντι 1,46% για τις τρεις τελευταίες τάξεις. Επιπλέον,

παρατηρούμε πως τα κορίτσια στην πρωτοβάθμια διαρρέουν σε μεγαλύτερο βαθμό συνολικά στις 7 από τις 13 περιφέρειες της χώρας. Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με τα αγόρια των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού τα υψηλότερα ποσοστά διαρροής εμφανίζονται στις περιφέρειες Πελοποννήσου (2,39%) και Δυτικής Ελλάδας (2,37%), ενώ για τα κορίτσια αντίστοιχα στις διοικητικές περιφέρειες Ανατολικής Μακεδονίας – Θράκης (3,19%) και Πελοποννήσου (2,60%). Στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού τα αγόρια παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής στην Ανατολική Μακεδονία – Θράκη (2,74%) και στην Δυτική Ελλάδα (2,05%) ενώ τα κορίτσια επίσης στην Ανατολική Μακεδονία – Θράκη (2,89%) και στην Πελοπόννησο (2,48%).

Αναφορικά με το Γυμνάσιο παρατηρούμε ότι στο σύνολο των περιφερειών της χώρας τα αγόρια διαρρέουν από το Γυμνάσιο με μεγαλύτερη συχνότητα από τα κορίτσια. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η περιφέρεια της Αν. Μακεδονίας και Θράκης παρουσιάζει τα υψηλότερα ποσοστά διαρροής τόσο αγοριών όσο και κοριτσιών (8,92% & 8,64% αντίστοιχα). Τέλος, οι μεγαλύτερες αποκλίσεις εντοπίζονται στην περιφέρεια της Κρήτης, όπου τα αγόρια σε υπερδιπλάσια ποσοστά σε σχέση με τα κορίτσια (4,63% έναντι 2,27%).

Στο Λύκειο η κατάσταση εμφανίζεται πιο ισορροπημένη, καθώς τα ποσοστά διαρροής τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών είναι αρκετά χαμηλά και δεν υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στα μεταξύ τους ποσοστά. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται στην περιφέρεια της Στερεάς Ελλάδας, όπου το ποσοστό των αγοριών που διαρρέουν φτάνει το 2,40% ενώ των κοριτσιών είναι μόλις στο 1,40%. Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό διαρροής των αγοριών στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας, το οποίο είναι μόλις 0,10% ενώ στην προηγούμενη περίοδο (2013-2016) το ποσοστό αυτό άγγιζε το 1,5%.

Στην επαγγελματική εκπαίδευση, όπου συνολικά εμφανίζονται τα υψηλότερα ποσοστά διαρροής τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, ξεχωρίζει η περιφέρεια των Ιονίων Νήσων, όπου το ποσοστό διαρροής τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών είναι σε διψήφιο ποσοστό (11,63% για τα αγόρια & 10,87% για τα κορίτσια).

Προσπαθώντας να συνοψίσουμε τα ανωτέρω στοιχεία επιχειρώντας μια συνοπτική χαρτογράφηση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής με βάση τα στοιχεία του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής που παρατέθηκαν, παρατηρούμε ότι όσον αφορά τη μαθητική διαρροή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης, εμφανίζεται αξιοσημείωτη διακύμανση. Όπως προαναφέραμε, το υψηλότερο ποσοστό μαθητικής διαρροής εμφανίζεται στην επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ ο μεγαλύτερος όγκος μαθητών εγκαταλείπει την εκπαίδευση στη Γυμνασιακή βαθμίδα με αριθμό μάλιστα αυξημένο κατά πολύ σε σχέση με τα αντίστοιχα νούμερα τόσο στο Δημοτικό, όσο και στο Λύκειο.

Τέλος, όσον αφορά την έμφυλη διάσταση της μαθητικής διαρροής για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και τύπο σχολείου χωριστά, είναι εμφανές ότι τα αγόρια εμφανίζουν σταθερά υψηλότερα ποσοστά διαρροής από τα κορίτσια σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τους τύπους σχολείων, πλην του Δημοτικού όπου τα ποσοστά των κοριτσιών που διαρρέουν είναι ελαχίστως αυξημένα σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά των αγοριών. Σημαντικότερη απόκλιση των εν λόγω ποσοστών παρουσιάζεται στο Γυμνάσιο όπου τα αγόρια διαρρέουν κατά περίπου 30% περισσότερο από τα κορίτσια, ενώ στις υπόλοιπες βαθμίδες ο παράγοντας φύλο δεν φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην απόφαση για πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.

Κεφάλαιο 2: Χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και σχολείο

Η χρήση και η κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών μεταξύ των νέων δεν αποτελεί καινούριο φαινόμενο, ωστόσο η πρόληψη και η αντιμετώπιση του παραμένει ένα από τα πλέον επίκαιρα ζητήματα για τις σύγχρονες κοινωνίες, με τις επιπτώσεις τους να είναι ορατές σε πληθώρα προεκτάσεων της κοινωνικής ζωής. Οι νόμιμες εξαρτησιογόνες ουσίες (καπνός και αλκοόλ) αποτελούν τις πλέον διαδεδομένες ουσίες μεταξύ του πληθυσμού, με την έναρξη της χρήσης τους να πραγματοποιείται ως επί το πλείστον κατά την εφηβεία (Κοκκέβη et.al.. 2011; Donovan, 2007; Rehm et.al. 2009; Patton et.al. 2006; Orlando et.al. 2005; Schane, 2010). Η πρώιμη έναρξη των ουσιών αυτών όμως ενέχει ένα διττό κίνδυνο, καθώς πολύ συχνά αποτελεί προάγγελο πειραματισμού με σειρά παράνομων ουσιών, μεταξύ των οποίων η κάνναβη κατέχει προεξέχουσα θέση (Fergusson et.al., 2008 ; Mayet et.al., 2011; Hanna et.al., 2001; Κοκκέβη et. al. 2011), ενώ παράλληλα έχει συνδεθεί με την επακόλουθη χρήση ή ακόμα και εξάρτηση κατά την διάρκεια της ενήλικης ζωής του ατόμου (Chassin, 2002; Κοκκέβη κ.α. 2011 Gruber et.al. 1996). Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει ότι παράγοντες όπως: η ομαλή σχολική προσαρμογή, το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, οι ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις και οι κοινωνικές δραστηριότητες εκτός του σχολικού πλαισίου, δύνανται όχι μόνο να καθυστερήσουν την έναρξη χρήσης ουσιών κατά την εφηβεία, αλλά ακόμα και να την αποτρέψουν πλήρως (Kliewer & Murrelle, 2007; Engels & ter Bogt, 2001; O’Loughlin et.al. 2009; Κοκκέβη et.al.. 2011).

2.1. Συσχέτιση της χρήσης ουσιών κατά την εφηβεία με τη σχολική επίδοση και την εγκατάλειψη του σχολείου

Είναι κοινά αποδεκτό πλέον ότι η χρήση ουσιών συνδέεται με αρνητικές συμπεριφορές εντός του σχολικού πλαισίου. Οι έφηβοι χρήστες αποτελούν ένα κοινωνικό

υποσύνολο που πλήττεται σε πολύ μεγάλο ποσοστό από τα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας, της μη ομαλής προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον και εν τέλει της εγκατάλειψης του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα, ούτε το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά ούτε και το οικογενειακό περιβάλλον, κρίνονται επαρκή ώστε να ανακόψουν την εν λόγω πορεία, που φαντάζει σε μεγάλο βαθμό προδιαγεγραμμένη (Παπανδρέου κ.ά., 2003; ΚΕΘΕΑ, 2000). Ωστόσο, η αιτιολογική σχέση σύνδεσης της δυσκολίας σχολικής ένταξης των εφήβων, της σχολικής αποτυχίας, της επιθετικής συμπεριφοράς, της εγκατάλειψης του σχολείου και της πρώιμης χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών δεν έχει απασχολήσει στον απαιτούμενο βαθμό την επιστημονική κοινότητα της χώρας μας (Πουλόπουλος, 2005; Κουτροβίδης, 2010).

Οι χρήστες εφηβικής ακόμα και προεφηβικής ηλικίας διαβιούν συνήθως σε οικογένειες με πολυπαραγοντικά προβλήματα, ενώ οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, εξαιτίας αυτών των προβλημάτων, αλλά και εξαιτίας ζητημάτων που συνδέονται με την χρήση είναι ιδιαίτερα οξυμένες. Οικογενειακά προβλήματα που σχετίζονται εμμέσως ή αμέσως με τη χρήση ουσιών από εφηβικής ηλικίας άτομα είναι η ελλιπής ενδοοικογενειακή επικοινωνία, η απουσία συναισθηματικών δεσμών και οι διαρκείς αντιπαράθεσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας του χρήστη (Turner, 1995). Οι οικογένειες των χρηστών συνήθως εμφανίζουν σύγχυση των γονικών ρόλων, απουσία γονικών προτύπων, αποξένωση μεταξύ των μελών και συχνή χρήση ναρκωτικών εντός των τειχών του οικογενειακού πλαισίου. Σύμφωνα με τον Κουτροβίδη (2010) η συγκεκριμένη ομάδα εφήβων καταφεύγει στη χρήση με σκοπό να εκφράσει την κακή της ψυχολογική κατάσταση, να ανακουφιστεί από την ένταση, το άγχος, ακόμα και την κατάθλιψη και να καταφέρει με αυτόν τον τρόπο να επιβιώσει ψυχικά σε προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο.

Σειρά ερευνών έχει καταδείξει ότι η χρήση ουσιών κατά τη διάρκεια της εφηβείας δύναται να οφείλεται σε βιολογικούς, ψυχολογικούς ή ακόμα και κοινωνικούς παράγοντες (Isralowitz & Myers 2011; Valon, 2018), ενώ συχνά σχετίζεται με προβλήματα

υγείας, μη ασφαλή σεξουαλική συμπεριφορά, ατυχήματα, αυτοκτονίες, βία και περιστατικά αυτοτραυματισμού (Cho et.al. 2007; Seth et.al. 2011). Πλην των προαναφερθέντων η χρήση ουσιών κατά την εφηβεία σχετίζεται με πολλαπλούς τρόπους με τη μαθητική διαρροή και την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (Breslau et.al. 2011; Bryant et.al. 2003; Fergusson et.al. 2003), καθώς πολλές μελέτες είναι αυτές που τονίζουν την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην αδύναμη σχολική δέσμευση και τη χρήση ουσιών (Henry et.al. 2009).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό προφίλ των έφηβων χρηστών σημειώνεται ότι στην πλειονότητα τους οι χρήστες είναι αποκομμένοι από τη σχολική εκπαίδευση, με ελλιπέστατα εκπαιδευτικά προσόντα και δίχως διάθεση επιστροφής στον εκπαιδευτικό βίο. Πρόκειται για παιδιά, η αυτοεικόνα των οποίων χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνάμεις και τις δεξιότητές τους και από ένα αίσθημα ανικανότητας εξόδου από τον φαύλο κύκλο εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένδειας, στον οποίο έχουν περιέλθει (Κουτροβίδης, 2010). Η εκπαιδευτική πορεία του πληθυσμού αυτού επιβεβαιώνει την άμεση συσχέτιση μεταξύ σχολικής αποτυχίας, σχολικής διακοπής, διαρροής και χρήσης, γεγονός το οποίο συνδέεται εξάλλου με μη ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις, με απειθαρχία και συχνές αποβολές (Κουτροβίδης & Κούτρας, 2007).

Η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από έφηβους μαθητές λοιπόν συνδέεται με ένα διττό τρόπο με τη μαθητική διαρροή, καθώς σειρά μελετών έχουν καταδείξει ότι η χρήση μπορεί να αποτελέσει αίτιο και προϋπόθεση της μαθητικής διαρροής, αλλά ταυτόχρονα και επακόλουθό της. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των DuPont et. al. (2013) κατέληξε μεταξύ άλλων στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που διαρρέουν από την εκπαίδευση είναι πολύ πιο πιθανό να προβούν σε χρήση ουσιών συγκριτικά με τα άτομα που ολοκλήρωσαν με επιτυχία τις εγκύκλιες σπουδές τους. Τη σύνδεση αυτή μεταξύ χαμηλής σχολικής επίδοσης, διαρροής και μετέπειτα χρήσης ουσιών επιβεβαιώνουν και αρκετές ακόμα έρευνες (Hawkins et al, 1992; Fergusson & Horwood, 1997; Newcomb & Bentler, 1986),

ενώ από την άλλη πλευρά ευρήματα σειράς ερευνών είχαν ως βασικό τους πόρισμα το ότι η χρήση ουσιών κατά την σχολική ηλικία επηρεάζει αρνητικά τη μνήμη, τη συγκέντρωση και το κίνητρο για μάθηση των μαθητών οδηγώντας τους σε χαμηλές σχολικές αποδόσεις και εν συνεχεία στη διαρροή από το εκπαιδευτικό σύστημα (Mensch & Kendel, 1988; Chatterji, 2006; Ellickson et al., 1998; Schulenberg et al, 1994; Bray et al., 2000). Επίσης, έχει αποδειχτεί από σειρά μελετών ότι η ικανότητα μάθησης του ατόμου και του εφήβου ειδικότερα υπό την επήρεια νόμιμων ή όχι ουσιών μειώνεται σημαντικά, εύρημα που αφορά όχι μόνο τους χρόνιους χρήστες, αλλά ακόμα και άτομα που καταφεύγουν σε περιστασιακή χρήση. Εξάλλου, παρατηρείται ότι ο τρόπος κατά τον οποίο η χρήση ουσιών συνδέεται με τη σχολική διαδρομή του ατόμου διαφοροποιείται ανάλογα με τα δημογραφικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εφήβων και εκπαιδευτική βαθμίδα ή και εκπαιδευτική δομή από την οποία διέρρευσαν (King et.al., 2006; Engberg & Morral, 2006; Κουτροβίδης, 2010).

Επιχειρώντας μια συνοπτική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναφορικά με το ζήτημα της χρήσης ουσιών κατά τη σχολική ηλικία και τη συσχέτιση του εν λόγω φαινομένου με την σχολική πορεία των χρηστών παρατηρούμε ότι ήδη από την δεκαετία του 1970 έρευνα των Annis και Watson (1975) με δείγμα 915 εφήβων κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι έφηβοι που διαρρέουν κατά πολύ πιθανότερο να εμπλακούν σε χρήση παράνομων ψυχοτρόπων ουσιών κατά την ενήλικη ζωή τους, ενώ παράλληλα η περιστασιακή χρήση ήταν ένας από τους παράγοντες που τους οδήγησε στην απόφαση σαν εγκαταλείψουν το σχολείο. Από την πλευρά τους, οι Winburn & Hays (1974), πραγματοποίησαν μία από τις πρώτες έρευνες για τη χρήση ναρκωτικών από μαθητές που εγκατέλειψαν το σχολείο, με τα αποτελέσματα να είναι καθόλα ανησυχητικά συγκρινόμενα με αυτά του γενικού πληθυσμού. Πιο συγκεκριμένα το 38% των διαρρευσάντων μαθητών από το High School δήλωσαν ότι κάνουν χρήση κάνναβης, το 31% άλλα εισπνεόμενα ναρκωτικά και το 11,9% κάνει χρήση οπιούχων ναρκωτικών ή κοκαΐνης.

Σε ένα αντίστοιχο πλαίσιο, οι Jessor & Jessor (1977), επιχειρώντας να αποδείξουν ότι το σχολικό πλαίσιο δρα προστατευτικά και πολλές φορές αποτρεπτικά όσον αφορά στην παραβατική συμπεριφορά των εφήβων, υποστήριξαν ότι όσο περισσότερο συγκρατείται ένας έφηβος εντός του σχολικού θεσμού, τόσο περιορίζονται οι πιθανότητες χρήσης, ενώ η παράταση αυτής της παραμονής στο σχολείο δρα και αποτρεπτικά και για σειρά άλλων παραβατικών συμπεριφορών. Οι ερευνητές, λοιπόν, αντιμετώπισαν τη χρήση ουσιών και την εγκατάλειψη του σχολείου ως δυο καταστάσεις χωρίς άμεση αιτιακή σχέση, αλλά με κοινό υπόβαθρο και παρεμφερείς αιτιολογικούς παράγοντες. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει και η μελέτη των Johnston, O'Malley & Bachman (1993), οι οποίοι χρησιμοποιώντας στοιχεία και δεδομένα από το 1975 έως το 1992 κατέληξαν μεταξύ άλλων στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που απουσιάζουν συχνότερα από τις σχολικές δράσεις έχουν κατά πολύ περισσότερες πιθανότητες να εμπλακούν με φαινόμενα χρήσης ουσιών.

Η σχέση μεταξύ της εγκατάλειψης του σχολείου και της χρήσης ουσιών διερευνήθηκε, επίσης, από τους Mench & Kandel (1988) μέσω ενός δείγματος 12.071 νεαρών Αμερικανών ηλικίας 19-27 ετών το 1984. Τα στοιχεία κατέδειξαν ότι τα παιδιά που εγκατέλειψαν τελικά το σχολείο ήταν περισσότερο εμπλεκόμενα με ναρκωτικές ουσίες από ό, τι οι απόφοιτοι. Η ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύει ότι προηγούμενη χρήση μαριχουάνας και άλλων παράνομων ναρκωτικών αυξάνει την τάση για πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, ενώ όσο νωρίτερα ξεκίνησε η χρήση, τόσο περισσότερες είναι η πιθανότητες για τους μαθητές αυτούς να διαρρεύσουν. Η μελέτη δεν καταλήγει σαφώς σε μια αιτιακή σχέση μεταξύ χρήσης και διαρροής, αλλά θεωρεί τη χρήση ουσιών ως ένα σημαντικότατο και διακριτό επιβαρυντικό παράγοντα στην απόφαση του νέου να εγκαταλείψει την εκπαίδευση.

Από ένα παρεμφερές πρίσμα, αρκετές ήταν οι μελέτες που κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η χρήση ουσιών κατά την σχολική ηλικία οδηγεί τους νέους σε χαμηλές επιδόσεις, έλλειψη κινήτρων και εν τέλει στην διακοπή φοίτησης (Hammond et.al. 2007;

Kreamer et.al. 2008; Rumberger & Lim, 2008; Lynskey & Hall, 2000), ενώ έρευνα των Aloise-Young & Chavez (2002) κατέδειξε ότι το 1/3 των μαθητών που εγκατέλειψαν το σχολείο δήλωσαν ότι η χρήση ουσιών διαδραμάτισε πρωτεύοντα ρόλο στην απόφασή τους αυτή.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και πρόσφατη έρευνα (2017) που βασίστηκε στα στοιχεία της National Survey on Drug Use and Health (NSDUH) και κατέδειξε ότι στην Αμερική τα ποσοστά χρήσης μαριχουάνας είναι σχεδόν διπλάσια μεταξύ των μαθητών που διέρρευσαν από την τελευταία τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (12th grade) σε σχέση με τα ποσοστά χρήσης μεταξύ του συνόλου των συμμαθητών τους (27,5%, έναντι 15,6%) (Tice et.al. 2017). Παρεμφερή ήταν και αποτελέσματα έρευνας μεταξύ αφροαμερικάνων μαθητών η οποία μέσω path analysis κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που διαρρέουν κάνουν χρήση μαριχουάνας 1.3 φορές πιο συχνά από τους συνομήλικους τους (Kogan et.al. 2005).

Μελέτη των Lynskey et.al. (2003) δείχνει ότι έφηβοι χρήστες κάνναβης, παράλληλα με την χρήση υιοθετούν μια αντικομφορμιστική συμπεριφορά, στα όρια της παρέκκλισης, εντός του σχολικού πλαισίου με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, η χρήση κάνναβης συνδέεται εκ νέου με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις και την σχολική αποτυχία σε έρευνα των Fergusson et.al. το 2003, ενώ έρευνα των Compton et.al (1994) κατέδειξε ότι οι νέοι που δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρουσίασαν ποσοστά κατά 250% υψηλότερα από τους κανονικά αποφοιτήσαντες στον πειραματισμό με εισπνεόμενα ναρκωτικά.

Επίσης, σειρά ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε δείγμα νεαρών Αμερικάνων διαφορετικών εθνοτικών ομάδων που εγκατέλειψαν το σχολείο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τόσο οι λευκοί Αμερικανοί (Obot & Antony, 2000), όσο και αυτοί με καταγωγή από το Μεξικό (Chavez et.al., 1989) ή την Αφρική (Obot et.al., 1999) παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά χρήσης ψυχοτρόπων ουσιών, ενδοφλέβιων

ναρκωτικών και αλκοόλ σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που ολοκλήρωσαν κανονικά τις εγκύκλιες σπουδές τους. Αντίστοιχη μελέτη (Mc Garvey et.al. 1999), κατέδειξε ότι οι χρήστες μαθητές παρουσιάζουν πληθώρα σχολικών προβλημάτων, όπως απειθαρχία και ανικανότητα συγγραφής εργασιών, ενώ η χρήση κάνναβης συνδέθηκε επίσης θετικά με αντικοινωνικές συμπεριφορές που κατέληξαν σε συχνές πειθαρχικές ποινές και εν τέλει στην εγκατάλειψη του σχολείου (Roebuck et.al., 2004).

Τέλος, αρκετές είναι οι μελέτες που δεν αποδέχονται την αιτιακή σχέση μεταξύ χρήσης, σχολικής αποτυχίας και διαρροής και θεωρούν ότι σαφώς η χρήση ενδέχεται να επηρεάσει την σχολική επίδοση, δίχως αυτό όμως να υποδηλώνει ότι η ελλιπής παρακολούθηση ή η χαμηλή επίδοση οδηγούν σε χρήση ή ότι οι συμπεριφορές αυτές εμφανίζουν κοινή προέλευση. Είναι πιο πιθανό, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θέση, η σύνδεση των συγκεκριμένων συμπεριφορών, να έχει να κάνει με μια αλληλεπίδραση των μηχανισμών που επηρεάζουν μεμονωμένα τις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Με τα ανωτέρω φαίνεται να συμφωνεί και η μελέτη των Bryant et.al. (2003), που πραγματοποιήθηκε μεταξύ περίπου 2000 νέων, προσυπογράφοντας τη θέση για μη αιτιακή σχέση μεταξύ επιδόσεων και χρήσης, προτρέποντας να ερευνηθούν σε βάθος οι θέσεις και οι στάσεις των εφήβων για την σχολική εκπαίδευση, θεωρώντας ότι αν ερμηνεύσουμε τους διαφορετικούς συμπεριφορικούς παράγοντες οι οποίοι συνδέονται με τον σχολικό θεσμό, ίσως καταφέρουμε να κατανοήσουμε τα αληθή αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης, η οποία σύμφωνα την εν λόγω θέση υποδηλώνει μια εμφανή έλλειψη δομής εκ μέρους των εφήβων αυτών. Η συγκεκριμένη έλλειψη δομής σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση των παιδιών αυτών με παραβατικούς συνομήλικους τους είναι σύμφωνα με τους συγκεκριμένους ερευνητές πολύ πιθανό να σχετίζεται τόσο με την αυξημένη χρήση ουσιών όσο και με φαινόμενα προβληματικής σχολικής συμπεριφοράς.

2.2. Η κατάσταση στην Ελλάδα αναφορικά με τη χρήση ουσιών στη σχολική ηλικία

Όπως στο σύνολο του Δυτικού κόσμου, έτσι και στην χώρα μας η χρήση ουσιών μεταξύ των εφήβων σχολικής ηλικίας παρουσιάζει σημαντική αύξηση¹. Παρόλα αυτά, η ερευνητική δραστηριότητα στην Ελλάδα, αναφορικά με τη νεανική χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών είναι ιδιαιτέρως περιορισμένη, ενώ οι προσπάθειες για καταγραφή ή ερμηνεία της σύνδεσης και συσχέτισης της χρήσης με σειρά άλλων κοινωνικών φαινομένων, όπως η μαθητική διαρροή, είναι ως επί το πλείστον περιστασιακές.

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα βασικά ευρήματα της «Πανελληνίας έρευνας για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών», που υλοποίησε το ΕΠΙΨΥ σε δείγμα 4.141 μαθητών από 245 σχολικές μονάδες. Με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης (Κοκκέβη κ.ά. 2016), το 9,6% των ερωτηθέντων ανέφερε ότι έχει κάνει χρήση κάνναβης τουλάχιστον μία φορά, το 5,1% ότι έχει χρησιμοποιήσει ουσίες με σκοπό την αλλαγή διάθεσης, το 4,2% δήλωσε ότι έχει εισπνεύσει ουσίες όπως βενζίνη ή κόλλα, το 2,4% έχει καταναλώσει μη συνταγογραφημένα από γιατρό ηρεμιστικά χάπια, ενώ το 1,5% των εφήβων ανέφερε ότι έχει κάνει χρήση συνθετικών ναρκωτικών. Επίσης, το 7,6% από τους έφηβους του δείγματος δήλωσαν ότι έκαναν χρήση κάνναβης εντός των τελευταίων 12 μηνών, ενώ το 4,8% δήλωσαν χρήση κατά τον τελευταίο μήνα.

Αναφορικά με τα έμφυλα χαρακτηριστικά της χρήσης, τα αγόρια ανέφεραν σε υψηλότερο ποσοστό χρήση κάνναβης, ενώ τα κορίτσια χρήση φαρμάκων (εκτός ηρεμιστικών / υπνωτικών). Σχετικά με τη χρήση κάνναβης, στα αγόρια παρατηρούνται σημαντικά υψηλότερα ποσοστά πρόσφατης χρήσης, καθώς και επανάληψης της χρήσης

¹ Την τετραετία 2010-2014 αυξήθηκε το ποσοστό των 15χρονων που ανέφεραν χρήση κάνναβης, η οποία είχε αρχίσει να διαφαίνεται μετά το 2006. Η παραπάνω τάση επιβεβαιώνει τις αυξήσεις που είχαν παρατηρηθεί ήδη το 2011 (συγκριτικά με το 2007) στο πλαίσιο της έρευνας ESPAD (βλ. ΕΠΙΨΥ 2012).

συγκριτικά με τον γυναικείο πληθυσμό του δείγματος, ενώ σαφώς υψηλότερο ποσοστό αγοριών, συγκριτικά με τα κορίτσια, θεωρούν «ακίνδυνη» την κατανάλωση κάνναβης.

Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών από εφήβους που προέρχονται από την έρευνα του ΕΠΙΨΥ (έρευνα ESPAD 2015) και στην οποία συμμετείχε δείγμα 3.202 μαθητών πρώτης τάξης του Λυκείου από 175 σχολεία της χώρας, το 28,6% και το 22,8% των ερωτηθέντων θεωρεί «εύκολη» την πρόσβαση σε ηρεμιστικά / υπνωτικά χάπια και σε προϊόντα κάνναβης αντίστοιχα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι σε περιοδικές έρευνες (2007, 2011 και 2015) το ποσοστό των μαθητών που θεωρεί την χρήση κάνναβης ως κάτι παντελώς ακίνδυνο, αυξάνεται σημαντικά. Επίσης, ένα ποσοστό της τάξεως του 14,2% θεωρεί «εύκολη» την πρόσβαση σε συνταγογραφούμενα οπιοειδή παυσίπονα, ενώ το 36,5% των μαθητών θεωρεί «ακίνδυνη» τη δοκιμή κάνναβης, και το 7,8% τη συστηματική της χρήση.

Εξάλλου, σύμφωνα με την ως άνω έρευνα, το 10,6% των υποκειμένων δηλώνει χρήση παράνομης ουσίας έστω και μία φορά, με τα αγόρια να εμφανίζουν υπερδιπλάσιο ποσοστό σε σχέση με τα κορίτσια. Το 12,5% των μαθητών ανέφερε χρήση εισπνεόμενης ουσίας (κόλλα, βενζίνη) έστω και μία φορά σε όλη του τη ζωή, ενώ σε ποσοστό 4,2% αναφέρθηκε η μη-συνταγογραφημένη χρήση ηρεμιστικών ή υπνωτικών και η χρήση «νέων» ψυχοδραστικών ουσιών (κυρίως συνθετικών κανναβινοειδών) σε ποσοστό 2,5%. Τέλος, η κάνναβη παραμένει ιδιαίτερα δημοφιλής μεταξύ των εφήβων σχολικής ηλικίας με το 9,1% των μαθητών να δηλώνει ότι έχει κάνει χρήση και το ίδιο ποσοστό μεταξύ των αγοριών να ανέρχεται στο 12,4%, με την πλειονότητα των χρηστών να δηλώνει ότι έκανε χρήση κάνναβης τους τελευταίους 12 μήνες.

Οι περισσότερες έρευνες στην Ελλάδα, λοιπόν, όπως είδαμε και ανωτέρω, επικεντρώνονται στη χαρτογράφηση και την ποσοτική καταγραφή της νεανικής χρήσης ουσιών, δίχως να επιχειρούν σε κάποιο βαθμό να συνδέσουν τον εν λόγω εθισμό με τον εκπαιδευτικό ή κοινωνικό βίο των χρηστών. Ως εκ τούτου, τα στοιχεία σχετικά με το εκπαιδευτικό, μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο των εφήβων χρηστών στην Ελλάδα

είναι περιορισμένα και προέρχονται κυρίως από ερευνητικές δουλειές που επικεντρώνονται ως επί το πλείστον σε χρήστες που απευθύνονται στις υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι έρευνες τόσο του ΚΕΘΕΑ (2007), όσο και οι ετήσιες εκθέσεις του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης και Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά (2006, 2007, 2008, 2009) κατέληξαν σε παρόμοια πορίσματα, με την έκθεση του ΚΕΘΕΑ να σημειώνει ότι κατά μέσο όρο τα άτομα αυτά εγκαταλείπουν την εκπαίδευση σε ηλικία 14 χρονών, με τους άνδρες να επιλέγουν συχνότερα από τις γυναίκες να εγκαταλείψουν το σχολείο. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα με έτος αναφοράς το 2006 από το σύνολο των χρηστών που τελικά εντάσσονται σε προγράμματα απεξάρτησης το 18,8% είναι απόφοιτοι Δημοτικού, περίπου ένας στους τρεις έχει ολοκληρώσει το γυμνάσιο, ένα ποσοστό της τάξεως του 40% έχουν ολοκληρώσει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ μόνο ένα 4-5% από τους νέους αυτούς είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΚΕΘΕΑ, 2007).

Στο ίδιο πλαίσιο η ερευνητική απόπειρα διασύνδεσης της χρήσης ουσιών με τη σχολική αποτυχία και την παραβατικότητα των Παπανδρέου, Τουλούμη και Πουλόπουλου (2003) σε δείγμα 8.322 χρηστών που απευθύνθηκαν στις δομές του ΚΕΘΕΑ από το 1995 έως το 2002, καταδεικνύει ότι το 60,1% του δείγματος κάποια στιγμή διέρρευσε από την υποχρεωτική εκπαίδευση, με το 27,1% να μη διαθέτει απολυτήριο γυμνασίου και μόλις το 36,9% να είναι απόφοιτοι Λυκείου. Από την συγκεκριμένη έρευνα γίνεται σαφές πως οι άνδρες χρήστες έχουν διαρρέυσει από την υποχρεωτική εκπαίδευση σε διπλάσια ποσοστά από ότι οι γυναίκες. Επίσης, οι χρήστες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα έχουν υπερδιπλάσιες πιθανότητες να μην ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, σε σύγκριση με τους χρήστες που προέρχονται από υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Πιο συγκεκριμένα, οι χρήστες των οποίων ο πατέρας είναι ανειδίκευτος εργάτης παρουσιάζουν πενταπλάσιες πιθανότητες να εγκαταλείψουν την υποχρεωτική εκπαίδευση από ότι οι χρήστες των οποίων ο γονέας εργάζεται ως ανώτερο υπαλληλικό στέλεχος. Εξάλλου, σημειώνεται ότι οι χρήστες που εγκατέλειψαν

την εκπαίδευση έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν παραβατική στο μέλλον από ότι όσοι ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, με τους πρώτους να έχουν κατά 1.6 φορές αυξημένες πιθανότητες να συλληφθούν και 2.4. φορές περισσότερες πιθανότητες να έχουν φυλακιστεί από ότι όσοι ανήκουν στην υποομάδα αυτών που ολοκλήρωσαν με επιτυχία την υποχρεωτική εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 3: Το φαινόμενο των Νέων Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης (Neets)

Η νεοσύστατη μορφή νεανικής κοινωνικής ευπάθειας, αυτή των νέων που βρίσκονται εκτός των πλαισίων της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης (Not in Education, Employment & Training) έχει προκαλέσει την τελευταία δεκαετία το ενδιαφέρον της διεθνούς ακαδημαϊκής κοινότητας και έχει ενταχθεί εντός του πυρήνα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Το πολυδιάστατο αυτό φαινόμενο έρχεται να προσδώσει μια νέα οπτική στην έννοια της ευπάθειας και ταυτόχρονα να αμφισβητήσει το ατομοκεντρικό εκπαιδευτικό μοντέλο του νεοφιλελευθερισμού, το οποίο θέτει τις ατομικές δεξιότητες ως κύρια προϋπόθεση για την κοινωνική και εργασιακή χειραφέτηση των νέων εντός ενός ανταγωνιστικού περιβάλλοντος, που οι ίδιες οι φιλελεύθερες πολιτικές έχουν διαμορφώσει (Κοτρόγιαννος & Τζαγκαράκης, 2016).

Το φαινόμενο των Neets έχει συνέπεια την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό χιλιάδων νέων στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς η διαρκώς αυξανόμενη τάση απομάκρυνσης των νέων από τις θεσμικές μορφές της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης έχουν οδηγήσει στον σχηματισμό μιας νέας μορφής κοινωνικής περιθωριοποίησης. (Eurofound, 2012) Οι Neets σαφέστατα δεν συνιστούν μια κοινωνική υποομάδα με ομοιογενή και διακριτά γνωρίσματα (Archer, et.al. 2005) κι αυτό γιατί όπως υποστηρίζεται από έρευνες στο σύνολο σχεδόν του δυτικού κόσμου, εμφανίζονται, πέραν των παραδοσιακά ευπαθών ομάδων και σε ομάδες πληθυσμού, που έως πρόσφατα δεν θα ανέμενε ουδείς ότι θα υπεισέρχονταν σε κατάσταση κοινωνικής επισφάλειας (Φωτόπουλος, 2014). Αυτό πρακτικά σημαίνει σύμφωνα με τον Ζαϊμάκη (2005) ότι η κοινωνική περιθωριοποίηση, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τη πρόσβαση και συμμετοχή σε βασικούς κοινωνικούς πόρους, όπως είναι η θεσμοθετημένη εκπαίδευση, η κατάρτιση και η απασχόληση αφορά πλέον και κοινωνικές ομάδες οι οποίες εξαιτίας και της παρατεταμένης κρίσης βιώνουν ένα ιδιότυπο καθεστώς κοινωνικού αποκλεισμού.

Αναφορικά με τη συσχέτιση του φαινομένου των Neets με αυτό της μαθητικής διαρροής, επιγραμματικά σημειώνεται ότι η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης αποτελεί σύμφωνα με στοιχεία έναν από τους βασικότερους παράγοντες που οδηγούν έναν νέο στην υπαγωγή του στην κοινωνική υποομάδα των Neets, καθώς οι διαρρεύσαντες από την υποχρεωτική εκπαίδευση αποδεικνύεται ότι δεν εντάσσονται εν συνεχεία ούτε σε προγράμματα κατάρτισης, αλλά ούτε και στον εργασιακό στίβο, καθώς η πρότερη δυσμενής εκπαιδευτική τους εμπειρία δρα αποτρεπτικά για κάτι τέτοιο. (European Commission, 2012). Ωστόσο, η υπαγωγή του ατόμου στο κοινωνικό υποσύνολο των Neets είναι μια πολυαιτιακή και πολυπαραγοντική συνάμα διαδικασία, στην οποία η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης αποτελεί σημαντικότερο, αλλά όχι και το μοναδικό αίτιο, με καταστάσεις – παράγοντες, όπως είναι η ανεργία, η χρήση ουσιών, η παραβατική συμπεριφορά να θεωρούνται εξίσου σημαντικοί. (Eurostat, 2016).

3.1. Αποσαφήνιση του όρου Neet

Ο όρος NEET αποτελεί το ακρωνύμιο των λέξεων: Not in Education, Employment or Training δηλαδή εκτός Εκπαίδευσης, Απασχόλησης ή Κατάρτισης και αναφέρεται σε μία ιδιαίτερη κατηγορία νέων, που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 15 έως 24 ετών ή έως 29 ετών, σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ (OECD, 2013) και δε συμμετέχουν ενεργά ούτε στην Εκπαίδευση, ούτε στην Απασχόληση αλλά ούτε και στην Κατάρτιση (European Commission 2008).

Ωστόσο, το φαινόμενο αυτό ίσως να μην είναι τόσο καινούριο όσο πιστεύουμε και απλώς να γιγαντώθηκε κατά τα έτη της οικονομικής κρίσης που έπληξε κυρίως τον Ευρωπαϊκό Νότο κατά την τελευταία δεκαετία. Η πρώτη αναφορά στην συγκεκριμένη υποομάδα πληθυσμού, υπό την ευρηματική ονομασία «Status Zer0» έγινε από τους επιστήμονες στη Μεγάλη Βρετανία στα μέσα της δεκαετίας του 1990 για να χαρακτηρίσει τα νεαρά άτομα που εξαιτίας των μέτρων λιτότητας (το Social Security Act του 1986), είχαν εκτοπιστεί από

τις σφαίρες της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης, ενώ δεν επωφελούνταν και από καμία επιδοματική πολιτική (Eurofound, 2016). Επίσης, κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή της συγκεκριμένη ομάδας μια σειρά από όρους όπως «quitters», «escapists», «settlers» και «rebels» (European Commission/ DG EAC & JRC, Progress Report - Indicators & Benchmarks, 2008).

Η τοποθέτηση της αντιμετώπισης του προβλήματος της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης στην κορυφή της ατζέντας της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αυτή εκφράστηκε μέσα από την Στρατηγική της Λισσαβόνας το 2005, αποτέλεσε και την ουσιαστική απαρχή της ενασχόλησης της διεθνούς εκπαιδευτικής και όχι μόνο κοινότητας με ένα νέο και διαρκώς αυξανόμενο φαινόμενο κοινωνικής παθογένειας, αυτό των νέων εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (Neets). Η εν λόγω σύνδεση πραγματοποιήθηκε λόγω της καίριας και ουσιαστικής διαπίστωσης ότι μεγάλο ποσοστό των νέων που εγκαταλείπουν την εκπαίδευση, δεν εντάσσονται επακολούθως σε κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης, αλλά και ούτε ξεκινούν τον εργασιακό τους βίο. Αποτελούν δηλαδή μια κατηγορία «απόντων» που διαβιούν εντός του «κοινωνικού πουθενά, καθώς δεν μετέχουν σε κανένα πεδίο μέριμνας των θεσμών του Κοινωνικού Κράτους (Παπαδάκης, 2010). Ενώ λοιπόν η εγκατάλειψη του σχολείου και η μαθητική διαρροή δεν αποτελούσαν κάτι νέο για την εκπαιδευτική πραγματικότητα των δυτικών κοινωνιών, η εύρεση εργασίας και η επανένταξή των διαρρεόντων στο εκπαιδευτικό σύστημα ήταν κατά πολύ πιο εύκολη τις προηγούμενες δεκαετίες σε σύγκριση με σήμερα, ενώ και η άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με την αγορά εργασίας μοιάζει να έχει διαρραγεί ολοκληρωτικά (Williamson, 1997).

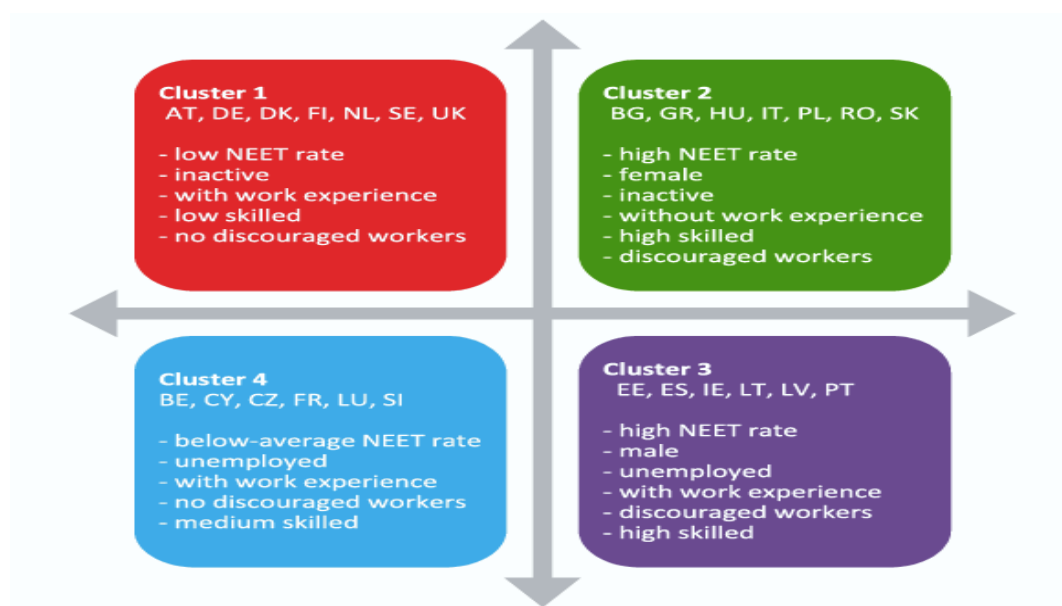
Έτσι, λίγα χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα κατά την συζήτηση για τον καθορισμό δεικτών και στόχων της ΕΕ στο πεδίο της εκπαίδευσης παρουσιάστηκε εκτενώς το επίκαιρο θέμα της χαρτογράφησης μιας διαρκώς αυξανόμενης σε πλήθος ομάδας νέων που διαρρέουν από την τυπική εκπαίδευση και ακολούθως διατηρούνται ηθελημένα ή μη

εκτός θεσμικού πλαισίου κατάρτισης και απασχόλησης (European Commission 2011), μιας ομάδας νέων που η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει χαρακτηρίσει ως «χαμένη γενιά», καθώς οι περιπτώσεις νέων ανθρώπων με τα ως άνω χαρακτηριστικά που υπάγονται σε καθεστώς μακροχρόνιας ανεργίας δίχως κάποια ορατή προοπτική σταθερής απασχόλησης στο άμεσο μέλλον αυξάνονται καθημερινώς με γοργούς ρυθμούς (European Commission, 2012). Στην προσπάθεια λοιπόν αυτή της χαρτογράφησης των Neets σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και στην επιχείρηση αποσαφήνισης των χαρακτηριστικών ενός κοινωνικού υποσυνόλου με ιδιαίτερως ανομοιογενή πληθυσμό και με εντελώς διαφορετικά δημογραφικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά και ανάγκες, οι Neets κατηγοριοποιήθηκαν σε πέντε βασικά υποσύνολα: τους συμβατικά άνεργους, τους μη διαθέσιμους (unavailable), τους μη δεσμευμένους (disengaged), αυτούς που αναζητούν την ευκαιρία (opportunity seekers) και τους εθελοντές Neets (voluntary Neets) (Eurofound, 2012).

3.2. Οι Neets στην Ελλάδα

Λαμβάνοντας υπόψη τα κοινά χαρακτηριστικά των Neets σε κάθε Ευρωπαϊκή χώρα, σε σχέση τόσο με τον πληθυσμό τους, όσο και με πληθώρα άλλων δημογραφικών και κοινωνικών συνιστωσών όπως είναι το φύλο, η εργασιακή εμπειρία, το εκπαιδευτικό επίπεδο κ.ο.κ, τα κράτη – μέλη κατηγοριοποιήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση σε τέσσερις επιμέρους συστάδες (clusters) (Eurofound, 2012), με την Ελλάδα να υπάγεται στη συστάδα των κρατών με μεγάλο πληθυσμό Neets, τα βασικά γνωρίσματα των οποίων είναι τα υψηλά προσόντα- δεξιότητες, το γεγονός ότι κρίνονται ως ανενεργοί, είναι άτομα μέσης και υψηλής μόρφωσης, με περιορισμένη εργασιακή εμπειρία και ιδιαίτερος αποθαρρημένοι.

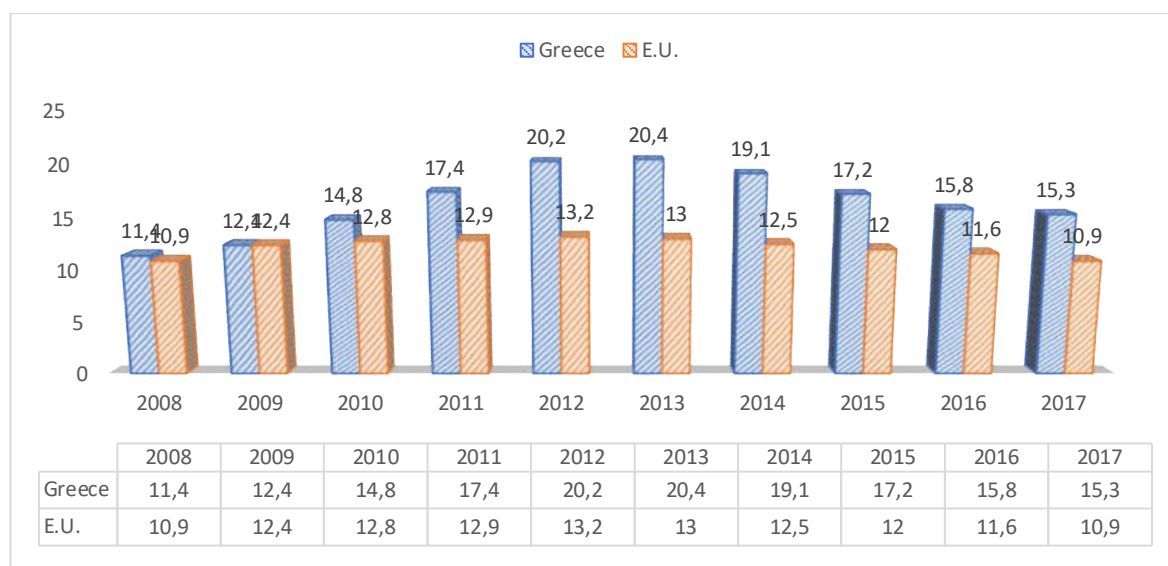
Γράφημα 5.: Τα 4 Clusters χωρών αναφορικά με τους Neets



Πηγή: Eurofound, 2012.

Με βάση τα πορίσματα της έρευνας «Βαρόμετρο Απόντων: οι Neets»², οι Neets στην Ελλάδα αποτελούσαν στις αρχές του 2013 το 16,9% του πληθυσμού των ατόμων από 15 έως 24 ετών (GPO & ΚΕΑΔΙΚ, 2013: 9), τοποθετώντας την Ελλάδα μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών με τα υψηλότερα καταγεγραμμένα ποσοστά στην εν λόγω κατηγορία ατόμων.

Γράφημα 6: Ποσοστό των Neets (ηλικίας 15-24) στην Ελλάδα και την Ε.Ε.



Πηγή: Eurostat (2017)

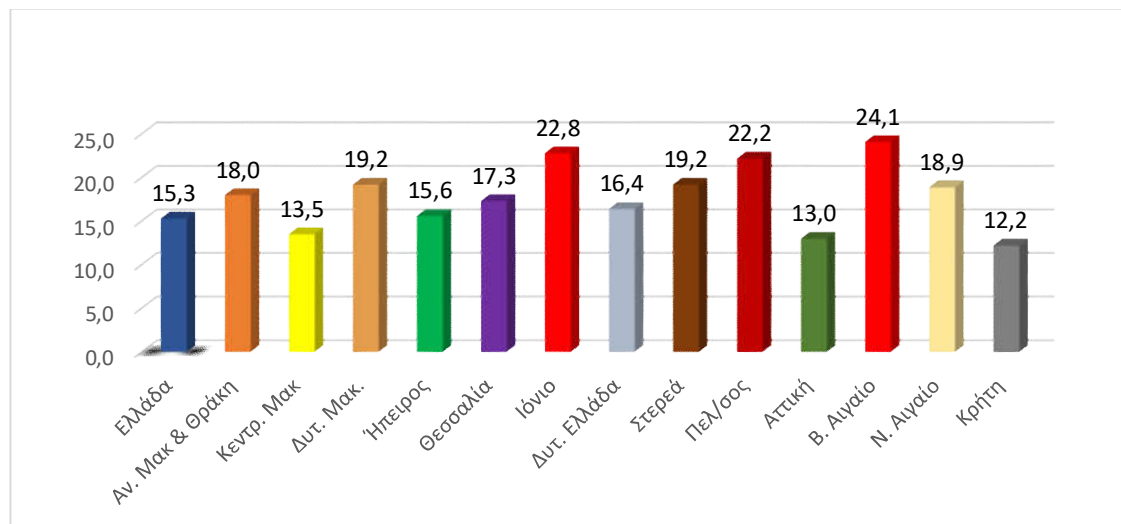
Νεότερα στοιχεία της Eurostat δείχνουν ότι το ποσοστό των Neets στην Ελλάδα από το 11,4% τη χρονιά έναρξης της κρίσης (2008), ξεπέρασε το 20% την διετία 2012-2013, ενώ το 2017 το ποσοστό των Ελλήνων Neets (ηλικίας 15-14) ανέρχονταν στο 15,3%, ποσοστό κατά πολύ υψηλότερο από Ευρωπαϊκό μέσο όρο που κυμαινόταν την ίδια χρονιά στο 10,9%.

²Πρόκειται για το Έργο «Βαρόμετρο Απόντων. Ανίχνευση, κατηγοριοποίηση και εμπειρική θεμελίωση προτάσεων πολιτικής για την καταπολέμηση μίας νέας μορφής κοινωνικής ευπάθειας: NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training), που υλοποιήθηκε από το ΚΕΑΔΙΚ του Πανεπιστημίου Κρήτης, το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ, τη GPO και το ΙΗΔΛ του ΙΤΕ,

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η υπαγωγή στην κατηγορία Neets, όπως έδειξε η έρευνα «Βαρόμετρο Απόντων», είναι απολύτως συσχετισμένη με την οικονομική κατάσταση των οικογενειών (GPO & ΚΕΑΔΙΚ, 2013; Πανδής & Ζάγκος, 2013; Drakaki, et.al., 2014) γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεση της διαγενεακής μεταβίβασης της φτώχειας στην Ελλάδα (Παπαθεοδώρου & Παπαναστασίου, 2010) και συγχρόνως τονίζει τη συσσώρευση πολλαπλών παραγόντων κοινωνικής ευπάθειας.

Σύμφωνα επίσης με την έρευνα «Βαρόμετρο Απόντων», που αποτελεί μέχρι και σήμερα τη μοναδική πανελλαδικής εμβέλειας έρευνα για τους Neets, μεταξύ των Διοικητικών Περιφερειών της χώρας αυτές που παρουσιάζουν (αρχές του 2013) τα υψηλότερα ποσοστά Neets οι Περιφέρειες Νοτίου Αιγαίου, Στερεάς Ελλάδας, Πελοποννήσου και Ιονίων Νήσων (Παπαργύρης 2013; Πανδής & Ζάγκος, 2013; Papadakis, et.al., 2015). Αντιθέτως, τα χαμηλότερα ποσοστά σε συγκέντρωση Neets την συγκεκριμένη χρονική περίοδο (2013) εμφάνιζαν οι Περιφέρειες Ηπείρου, Θεσσαλίας και Αττικής (GPO & ΚΕΑΔΙΚ 2013; Πανδής & Ζάγκος 2013). Οι Neets στην Ελλάδα, λοιπόν, σύμφωνα με τον Papadakis (2015) δείχνουν να συσσωρεύονται πληθυσμιακά σε περιοχές όπου επικρατεί το φαινόμενο της εποχικής και της προσωρινής απασχόλησης και η τοπική οικονομία επικεντρώνεται στον τριτογενή τομέα παραγωγής (Νότιο Αιγαίο και Ιόνια Νησιά), ενώ παραδοσιακά οι συγκεκριμένες περιοχές εμφανίζουν σημαντικά μειωμένους εκπαιδευτικούς δείκτες και υψηλότερη σχολική διαρροή (ΚΑΝΕΠ/ ΓΣΕΕ, 2013; Papadakis, et.al., 2015).

Γράφημα 7: Ποσοστό των Neets ανά Διοικητική Περιφέρεια (2017)



Πηγή: Eurostat (2017)

Σήμερα, τα δεδομένα αναφορικά με τη χαρτογράφηση των Neets στην Ελλάδα δεν φαίνεται να έχουν διαφοροποιηθεί αισθητά. Αντίστοιχη με το 2013 λοιπόν παρουσιάζεται σύμφωνα με στοιχεία της Eurostat η κατάσταση και το 2017 με το Βόρειο Αιγαίο (24,1%), το Ιόνιο (22,8%) και την Πελοπόννησο (22,2%) να παρουσιάζουν την υψηλότερη συγκέντρωση σε Neets και τις Περιφέρειες Αττικής, Κρήτης και Κεντρικής Μακεδονίας να εμφανίζουν τα χαμηλότερα ποσοστά, τα οποία όμως και πάλι υπερβαίνουν κατά πολύ τον ευρωπαϊκό μέσο όρο του 10.9%.

Επιχειρώντας να σκιαγραφήσουμε το δημογραφικό και το κοινωνικό προφίλ του Έλληνα Neet παρατηρούμε πως σύμφωνα με την ως άνω έρευνα του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, του Πανεπιστημίου Κρήτης και της GPO («Βαρόμετρο Απόντων»), ο παράγοντας φύλο δεν επηρεάζει τις πιθανότητες ενός ατόμου να καταλήξει NEET (Πανδής & Ζάγκος 2013), ενώ η πλειοψηφία των Ελλήνων Neet ανήκουν ηλικιακά στην ομάδα από 20 έως 24 ετών, κατοικούν, ως επί το πλείστον, σε αστικά κέντρα και έχουν ελληνική υπηκοότητα (Πανδής & Ζάγκος 2013).

Αναφορικά με το μορφωτικό τους επίπεδο, οι Έλληνες Neets είναι κυρίως απόφοιτοι Λυκείου, με τα ποσοστά πτυχιούχων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να είναι επίσης κατά πολύ υψηλότερα από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Ωστόσο, ένα σημαντικό τμήμα της εν λόγω πληθυσμιακής ομάδας έχει εγκαταλείψει πριν να ολοκληρώσει την υποχρεωτική τυπική εκπαίδευση ή έχει αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο. Από τα ανωτέρω συμπεραίνεται διαφαίνεται ότι στη χώρα μας η μαθητική διαρροή, αν και δεν αποτελεί τον πλέον ρυθμιστικό παράγοντα συμπερίληψης ενός νέου στην ευάλωτη κοινωνικά ομάδα των Neets, ωστόσο λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ως «κίνδυνος και απειλή», με πλέον χαρακτηριστικό παράδειγμα τους μαθητές Ρομά, οι οποίοι εγκαταλείπουν πρόωρα την εκπαίδευση και με την πάροδο του χρόνου εντάσσονται στην κατηγορία των NEETs (Πανδής & Ζάγκος 2013).

Παραμένοντας στη σφαίρα του δίπτυχου εκπαίδευση – κατάρτιση, σημειώνουμε ότι στην πλειονότητά τους οι Έλληνες Neets δεν έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης, ενώ όσοι το έκαναν δήλωσαν ότι η επιλογή τους αυτή δε λειτούργησε επικουρικά ως προς βελτίωση της κατάστασής τους. Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι το γεγονός ότι οι Neets οι οποίοι είναι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν πρόθυμοι να μεταναστεύσουν εκτός Ελλάδας προς ανεύρεση εργασίας, ενώ οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας ή και χαμηλότερης βαθμίδας εκπαίδευσης δηλώνουν εξίσου έτοιμοι να μετακινηθούν σε άλλη περιοχή της Ελλάδας προκειμένου να απεγκλωβιστούν από τη δύσκολη κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει (Πανδής & Ζάγκος 2013).

Όσον αφορά στην οικογενειακή τους κατάσταση και τα χαρακτηριστικά της οικογένειάς τους, στην πλειοψηφία τους οι Neets είναι ανύπαντροι, χωρίς παιδιά και συμβιώνουν με τους γονείς τους, το εκπαιδευτικό επίπεδο των οποίων είναι, κατά κύριο λόγο, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Πανδής & Ζάγκος 2013).

Αναφορικά με την οικονομική τους κατάσταση, ένα ποσοστό που ξεπερνά το 40% να διαβιεί με ένα μέσο οικογενειακό μηνιαίο εισόδημα χαμηλότερο των 1000 ευρώ. Αξίζει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί, ότι οι Έλληνες Neets εμφανίζονται σε ευνοϊκότερη

θέση αναφορικά με το οικονομικό και κοινωνικό τους επίπεδο σε σύγκριση με τους αντίστοιχους πληθυσμούς στην πλειονότητα των Ευρωπαϊκών χωρών και αυτό γιατί η συγκατοίκηση με την οικογένειά τους και το εισόδημα των γονέων τους, τους παρέχει την δυνατότητα για μια ελαφρώς ποιοτικότερη διαβίωση. Διακρίνουμε λοιπόν πως ο ισχυρός θεσμός της ελληνικής οικογένειας φαίνεται να συμβάλλει καθοριστικά στην αποφυγή ακραίων περιπτώσεων εξαθλίωσης και διαβίωσης υπό συνθήκες ακραίας φτώχειας για την συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα (Πανδής & Ζάγκος 2013).

Αναφορικά με το εργασιακό προφίλ των Ελλήνων Neets, η εργασία την οποία κατείχαν, μέχρι να βρεθούν σε κατάσταση ανεργίας, είχε κυρίως ημι-μόνιμο, περιστασιακό και εποχικό χαρακτήρα, με την οικονομική ύφεση να αποτελεί σύμφωνα με τους ίδιους, τον πρωταρχικό παράγοντα, ο οποίος σε συνδυασμό με το άσχημο εργασιακό περιβάλλον τους οδήγησε εκτός εργασιακού βίου. Η οικονομική κρίση και το εργασιακό περιβάλλον αποτελούν λοιπόν τους βασικούς ανασταλτικούς παράγοντες τόσο της αναζήτησης εργασίας από τους Neets όσο και τη διαμόρφωση κατάλληλων σταθερών και ικανοποιητικών εργασιακών συνθηκών. Τέλος, οι περισσότεροι Neets δηλώνουν ανασφάλιστοι, γεγονός που επιτείνει την επισφάλειά τους, αλλά και καταδεικνύει σε μεγάλο βαθμό την ανεπάρκεια και την αδυναμία της Πολιτείας, μέσω των προνομιακών θεσμών της, να στηρίξει και να προστατέψει κοινωνικά τόσο τους τους Neets , όσο και τις υπόλοιπες ευπαθείς ομάδες (Δρακάκη et.al, 2013).

Σε νέα πρόσφατη έρευνα (Παπαδάκης et.al. 2016), διερευνήθηκε το ψυχολογικό προφίλ των NEETS στην Ελλάδα και η πιθανή συσχέτισή του με κοινωνικοοικονομικούς, μορφωτικούς παράγοντες. Τα βασικά συμπεράσματα της μελέτης με πανελλαδικό δείγμα 2.769 ατόμων, συνοψίζονται στα εξής:

Σε ό,τι αφορά παραμέτρους που σχετίζονται με το ιατρικό ιστορικό και τις συνήθειες ζωής των Neets, η έρευνα ανέδειξε ότι 21.1% είχαν επισκεφθεί Ψυχολόγο/Ψυχίατρο στο παρελθόν, 2.7% είχαν λάβει φαρμακευτική αγωγή για ψυχική νόσο, 8.4% είχαν μαθησιακή δυσκολία και 2.9% κάποια σοβαρή σωματική νόσο. Επίσης, όσον αφορά

τις συνήθειες ζωής, σχεδόν οι μισοί (47.9%) κάπνιζαν, 15.1% είχαν κάνει χρήση κάνναβης, και 3.1% άλλων ψυχοτρόπων τοξικών ουσιών (όπως αμφεταμίνες, κοκαΐνη, LSD, έκσταση, ηρωίνη κ.λ.π.). Οι Neets καταλάωναν κατά μέσο όρο 2.76 ± 4.89 αλκοολούχα ποτά τη βδομάδα, είχαν κοινωνικές επαφές 4.66 φορές ανά βδομάδα και ασκούσαν 2.61 φορές/βδομάδα.

Όσον αφορά τα καταθλιπτικά συμπτώματα, η έρευνα ανέδειξε ότι οι Neets για περισσότερες από τις μισές μέρες- σχεδόν κάθε μέρα: 34.4% παρουσιάζουν ανηδονία, 25.6% έχουν καταθλιπτικό συναίσθημα, 30.7% εμφανίζουν διαταραχές ύπνου. Επίσης 30.3% των Neets έχουν εύκολη κόπωση, 26.1% διαταραχές όρεξης για φαγητό, και 17,5% χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τέλος, 17.9% εμφανίζουν δυσκολία συγκέντρωσης- προσοχής, 17.9% ψυχοκινητική επιβράδυνση ή ανησυχία και 4.8% έχουν ευχές θανάτου ή και αυτοκτονικό ιδεασμό.

Σε σχέση με τα συμπτώματα άγχους τις τελευταίες 15 μέρες, οι Neets ανέφεραν ότι για πάνω από τις μισές μέρες ή σχεδόν καθημερινά 27.1% είχαν άγχος/νεύρα /ένταση, 15.3% εμφάνιζαν δυσκολία ελέγχου του άγχους, 23.2% υπερβολική ανησυχία για πράγματα, 16.7% δυσκολία να χαλαρώσουν. Επίσης, το 13.2% είχε ψυχοκινητική ανησυχία, 22.6% ευερεθιστότητα/ εκνευρισμό και το 10% πίστευε ότι κάτι φρικτό θα συμβεί. Επίσης το 22.5% των Neets φαίνεται να έχει διαταραχές στη συγκέντρωση.

3.3. Neets: Από την μαθητική διαρροή στην κοινωνική ευπάθεια

Είναι σαφές πως το πρόβλημα της διαρροής είτε αυτό εμφανίζεται στη βασική εκπαίδευση, είτε σε πιο προχωρημένες βαθμίδες εδράζεται κατά κανόνα σε ένα κοινό έδαφος το οποίο εμπεριέχει «οριζόντια» αίτια και προβληματικούς παράγοντες οι οποίοι το προκαλούν, το συντηρούν και το αναπαράγουν. Όπως κατέστη εμφανές και από την προηγούμενη συζήτηση αναφορικά με τα χαρακτηριστικά και την προέλευση των Neets, σε επίπεδο διοικητικής περιφέρειας εμφανίζεται μια αισθητή ταύτιση των περιοχών που

εμφανίζουν προβλήματα διαρροής με εκείνες που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά με Neets (Παπαδάκης, 2013). Αυτό σημαίνει πως εκεί που εμφανίζονται προβληματικοί δείκτες αναφορικά προς την εκπαίδευση και τα αποτελέσματά της, τόσο το φαινόμενο της διαρροής όσο αυτό των Neets «ευθυγραμμίζονται», γεγονός που υποδηλώνει πως είτε το ένα συνυπάρχει μέσα στο άλλο, είτε το ένα λειτουργεί ενισχυτικά προς την ένταση και τη διόγκωση του άλλου με συνέπεια την ενίσχυση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Το βέβαιο είναι πως ανάμεσα στα δύο αυτά φαινόμενα ενυπάρχει μια «εκλεκτική συγγένεια» η οποία δομείται στην κοινή και οριζόντια παθολογία που διέπει το σύνολο της κοινωνίας, αφού ζητήματα όπως είναι η κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα, η ανεργία, η φτώχεια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, το ελλιπές πολιτισμικό κεφάλαιο κ.α συνηγορούν ευθέως στην εκδήλωση και των δύο φαινομένων.

Νομοτελειακά, η όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων συνέβαλε ώστε οι πρόωρες διαρροές μαθητών από την εκπαίδευση και την κατάρτιση να συνδέονται εμφανώς με φαινόμενα, όπως είναι η αύξηση της παιδικής και μαύρης εργασίας, η ένταση της νεανικής παραβατικότητας, η ανελέητη εργασιακή εκμετάλλευση εκείνων των νέων που έχουν χαμηλά προσόντα (low skilled), ο αποκλεισμός από εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες για παιδιά που ανήκουν σε ευπαθείς ομάδες, όπως Ρομά, πρόσφυγες, Α.μ.ε.Α, παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών κ.α.

Ωστόσο, το ζήτημα των Neets στην Ελλάδα σχετίζεται ποικιλοτρόπως με την κοινωνική ευπάθεια, όπως αυτή αποτυπώνεται στη σύγχρονη θεωρητική ανάλυση, αλλά και στις πρακτικές της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Υπό αυτό το πρίσμα οι νέοι που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης υφίστανται έναν διαρκή κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, ο οποίος σχετίζεται με την γενικότερη παθολογία μιας κοινωνίας η οποία αντιμετωπίζει διαχρονικές, δομικές αντιφάσεις και αδυναμίες. Οι Neets συγκροτούν μια κοινωνικά ευάλωτη κατηγορία νέων ανθρώπων, η οποία δεν σχετίζεται με τις παραδοσιακές ομάδες του κοινωνικού περιθωρίου, ενώ διαπιστώθηκε πως πρόκειται για μια κοινωνική κατηγορία, η οποία δεν έχει διαμορφώσει πλήρη

συνείδηση της αυτό-εικόνας και της κατάστασής της, αφού ειδικότερα στη χώρα μας το προστατευτικό δίκτυο της οικογένειας απορροφά σημαντικό τμήμα των επιπτώσεων που δημιουργεί η κρίση και ο κοινωνικός αποκλεισμός (Παπαδάκης, κ.α 2016).

Στην περίπτωση των Neets, η ευπάθεια αναφέρεται στο είδος μιας κοινωνικά παθογενούς πραγματικότητας που επιβάλλει τη δραστική παρέμβαση μέσω πολιτικών πρόληψης, αντιμετώπισης ή ακόμα και περιστολής των αρνητικών επιπτώσεων που αυτή δημιουργεί. Αναμφίβολα, ανάλογα με το μέγεθος και το εύρος των επιπτώσεων της, η κοινωνική ευπάθεια διαφέρει από ομάδα σε ομάδα, από κατηγορία σε κατηγορία, από περιοχή σε περιοχή αλλά και από εποχή σε εποχή. Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο στην επισήμανση και τον εντοπισμό του φαινομένου της κοινωνικής ευπάθειας θεωρείται το ποια κοινωνικά υποκείμενα δηλαδή ή ποιες κοινωνικές κατηγορίες θεωρούνται σε μεγαλύτερο βαθμό εκτεθειμένες σε κινδύνους και απειλές, οι οποίες αναπτύσσονται στο πλαίσιο της κοινωνικής δυναμικής μετά από έναν έντονο κοινωνικό, οικονομικό ή πολιτισμικό μετασχηματισμό.

Πώς όμως συνδέεται το φαινόμενο των Neets με τη μαθητική διαρροή και την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη; Είναι σαφές πως οι κοινωνικές κατηγορίες οι οποίες είναι «υποψήφιος» για την ανάπτυξη κοινωνικών χαρακτηριστικών Neets έχουν εξαιρετικά σημαντικές πιθανότητες να υποπέσουν σε καθεστώς μαθητικής διαρροής/πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και να υποστούν τα δεινά του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. (Bynner, & Parsons, 2002). Το γεγονός ότι οι δυο αυτές κοινωνικές υποομάδες, αυτή των ατόμων που εγκατέλειψαν την εκπαίδευση και αυτή των Neets, αποτελούν ουσιαστικά κοινωνικά «συγκοινωνούντα δοχεία» καθίσταται εμφανές από την κατηγοριοποίηση των κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους, τα οποία εν πολλοίς συμπίπτουν.

Πιο συγκεκριμένα, οι νέοι άνθρωποι που συγκεντρώνουν περισσότερες πιθανότητες να υπαχθούν κάποια στιγμή της ζωής τους στην κατηγορία του Neet, είναι:

- όσοι έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης (οι νέοι αυτοί έχουν τριπλάσιες πιθανότητες να υπαχθούν στην κατηγορία Neet, συγκριτικά με τους απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης)
- όσοι έχουν μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο συγκεντρώνουν 70% περισσότερες πιθανότητες να υπαχθούν κάποια στιγμή στην κατηγορία Neet
- όσοι πάσχουν από κάποια ασθένεια ή έχουν κάποιου είδους αναπηρία έχουν 40% περισσότερες πιθανότητες να γίνουν Neet
- όσοι διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές χωρίς εύκολη πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες
- όσοι προέρχονται από οικογένειες με οικονομικά προβλήματα και προβλήματα ανεργίας
- όσοι βίωσαν τραυματικά το διαζύγιο των γονέων τους
- όσοι προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Eurofound, 2012)

Επιχειρώντας να αποκωδικοποιήσουμε τη σύνδεση μεταξύ των Neets και του φαινομένου της μαθητικής διαρροής προσπαθούμε μέσα από προγενέστερες έρευνες να χαρτογραφήσουμε τους λόγους για τους οποίους οι Neets, σημαντικό ποσοστό των οποίων εγκατέλειψε πρόωρα την εκπαίδευση, εμφανίζουν σε μεγάλο βαθμό δυσκολίες δέσμευσης με τον εκπαιδευτικό θεσμό. Σύμφωνα με τους Δρακάκη et.al. (2013), λοιπόν, γίνεται σαφές ότι η στάση των Ελλήνων Neets απέναντι στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση είναι τουλάχιστον κριτική με το μεγαλύτερο τμήμα του πληθυσμού τους να δηλώνει απαισιόδοξο και πλήρως απογοητευμένο από τις ευκαιρίες που προσφέρει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα άτομα που εγκατέλειψαν το σχολείο και επιθυμούν να επιστρέψουν σε αυτό. Επίσης, ο Έλληνας Neet πιστεύει ακράδαντα ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι ανεπαρκής και ανίκανη να εφοδιάσει το άτομο με τα

κατάλληλα και αναγκαία προσόντα για την ομαλή ένταξή του στην απασχόληση, ενώ παράλληλα συμβάλλει ελάχιστα στην επαγγελματική του αποκατάσταση, λόγω της άκαμπτης και δυσλειτουργικής σύνδεσης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης με την σφαίρα της απασχόλησης (Δρακάκη et.al., 2013).

Σε μια προσπάθεια διερεύνησης των στάσεων των Ελλήνων Neets απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα οι Κονιόρδος et.al. (2016), η έρευνα των οποίων βασίστηκε στην ανάλυση 81 συνεντεύξεων με Neets, σημειώνουν ότι οι Έλληνες Neets θεωρούν το εκπαιδευτικό σύστημα ανεπαρκές, με πλήθος ελλείψεων τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό, όσο και σε υποδομές, αναποτελεσματικό εφόσον δεν παρέχει χρήσιμες γνώσεις και αναξιοκρατικό, καθώς αναπαράγει και διευρύνει την υφιστάμενη κοινωνική ανισότητα .

Τα υποκείμενα της εν λόγω έρευνας υποστηρίζουν επίσης ότι αυτό που απαιτείται για τη βελτίωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένας εκ βάθρων εκσυγχρονισμός, ο οποίος θα προκύπτει κυρίως μέσα από τη διάγνωση των δικών του αναγκών και όχι με την υιοθέτηση πολιτικών άλλων κρατών, οι οποίες δεν συσχετίζονται με την ελληνική πραγματικότητα (Κονιόρδος et.al. 2016). Επίσης, ενώ τονίζεται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανίκανο να μεταδώσει εκείνη την ουσιαστική παιδεία, η οποία θα συνάδει με τη ραγδαία εξέλιξη της κοινωνίας, καθώς δε δίνει βαρύτητα στο ίδιο το άτομο και τη μετέπειτα εξέλιξη του, και είναι ιδιαιτέρως θεωρητικό στη βάση του, από την άλλη πλευρά σημειώνεται ότι χωρίς τις γνώσεις και τις δεξιότητες που παρέχονται από την εκπαίδευση είναι σχεδόν αδύνατη η πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Κονιόρδος et.al. 2016). Αναφορικά με τις βαθμίδες τυπικής εκπαίδευσης, η βαθμίδα με τα περισσότερα προβλήματα είναι το Λύκειο διότι σε καμία περίπτωση, σύμφωνα με τους Neets, δεν προσφέρει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την εξασφάλιση μιας αξιοπρεπούς εργασίας. Το βασικό αίτιο της συγκεκριμένης παθογένειας του Λυκείου έχει τις ρίζες του σύμφωνα με τους Neets στο γεγονός ότι κατά την Λυκειακή εκπαίδευση δίνεται μονομερώς έμφαση στις εισαγωγικές εξετάσεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και όχι στη σύνδεση με την απασχόληση ή στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων συναφών με

την επαγγελματική κατάρτιση και την πρακτική. Βέβαια από την άλλη πλευρά οι ερωτώμενοι υποστηρίζουν ότι η τυπική εκπαίδευση θα μπορούσε δυνητικά να παράξει και να μεταδώσει χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες για την αγορά εργασίας. Όμως, για να γίνει αυτό εφικτό, θα πρέπει να γίνουν ουσιαστικές και βαθιές εκπαιδευτικές αλλαγές σε πολλούς τομείς (αναλυτικά προγράμματα, εγχειρίδια, επιμορφώσεις εκπαιδευτικών) και να δοθεί βαρύτητα παράλληλα και στην τεχνική γνώση μέσω εξειδικευμένων δομών (Κονιόρδος et.al. 2016).

Αναφορικά με το ποιος ευθύνεται για το γεγονός ότι οι μαθητές δε γίνονται κοινωνοί των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων, τα υποκείμενα δήλωσαν ότι ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί, τα διδακτικά εγχειρίδια, η δομή του συστήματος, το «παραδοσιακό» μοντέλο διδασκαλίας (δασκαλοκεντρικό μοντέλο), ο λανθασμένος τρόπος εκμάθησης του μαθήματος («παπαγαλία»), και τέλος η ελλιπής χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Κονιόρδος et.al. 2016), ενώ αναφορικά με τις δεξιότητες στις οποίες κατά την γνώμη τους θα έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα είναι οι ξένες γλώσσες και η χρήση υπολογιστών προσαρμοσμένη στις εργασιακές ανάγκες. Επιπλέον, αυτό που τονίζουν επισταμένως οι Έλληνες Neets είναι η ανάγκη οι μαθητές μέσω του σχολείου να αναπτύσσουν μια σειρά από οριζόντιες κοινωνικές δεξιότητες (soft skills) όπως η επιχειρηματικότητα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η κριτική σκέψη, η οργανωτικότητα, η διαχείριση χρόνου, η συνεργατικότητα, και η διαλεκτική ικανότητα (Κονιόρδος et.al. 2016: 115).

Εν κατακλείδι, για την εξάλειψη του φαινομένου, το ζήτημα των Neets δε θα πρέπει να αντιμετωπίζεται διαχειριστικά ή ως ένα μέγεθος λογιστικής φύσεως. Απεναντίας είναι αναγκαίο να αποτελεί τη θεώρηση μιας ευρύτερης κοινωνικής παθολογίας η οποία μπορεί να εμφανίζεται αρχικά στο σχολείο, ωστόσο επεκτείνεται στην κοινωνία και το ευρύτερο «γίνεσθαι» της κοινωνικής πραγματικότητας. Για τον λόγο αυτό, οφείλουμε να επανεξετάσουμε διαρκώς την ανατομία του προβλήματος μέσα από την ορθολογική του ανάγνωση και ερμηνεία και ως εκ τούτου θεωρούμε αναγκαίο να

λάβουμε πολύ σοβαρά υπόψη μας τις θέσεις των ίδιων των Neets, ώστε μελλοντικές πολιτικές παρέμβασης στο πεδίο να είναι πλήρως στοχευμένες και υλοποιήσιμες, κάτι που τίθεται εξ αρχής εν αμφιβόλω δίχως τη συμμετοχή τους, καθώς με τις προτάσεις και τις ιδέες τους θα διευκολύνουν το δύσκολο αυτό έργο και θα μεριμνήσουν για τις ορθότερες γι' αυτούς διαδικασίες της κοινωνικο-οικονομικής τους επανένταξης.

Κεφάλαιο 4: Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

Τόσο ο σχολικός εκφοβισμός όσο και η σχολική βία σαφώς και δεν αποτελούν νεοσύστατα φαινόμενα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή της μετανεωτερικότητας, της φιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης, της κατά Huntington (1993) «μάχης των πολιτισμών», των πολυπολιτισμικών σχολείων και της ιδεολογικά νομιμοποιημένης εκπαιδευτικής και κοινωνικής ανισότητας τα φαινόμενα της ενδοσχολικής βίας, του εκφοβισμού και της ακραίας επιθετικής συμπεριφοράς, παίρνουν ανησυχητικές διαστάσεις εντός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας ταλανίζοντας το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο σχολικός εκφοβισμός και η σχολική βία δεν αποτελούν «αυτοφυή» φαινόμενα που έχουν τις ρίζες τους απλά και μόνο σε προσωπικά χαρακτηριστικά και στάσεις των κατά καιρούς θυμάτων ή θυτών, η προσωποποίηση και η ατομοκεντρική αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών άλλωστε μόνο ως επιστημολογική υπεκφυγή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Τα φαινόμενα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού είναι συμπτώματα βαθύτερων αιτιών και δομικών ελλείψεων και παραλείψεων της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού θεσμού, θέτοντας, με τη διαρκώς αυξανόμενη δυναμική τους, σε κίνδυνο τον συνεκτικό ιστό της σχολικής κοινότητας και προκαλώντας σοβαρές κοινωνικές και ψυχολογικές επιπτώσεις τόσο για τον θύτη όσο για το θύμα αλλά ακόμα και για τους λεγόμενους σιωπηλούς παρατηρητές (Oliveus, 1997). Το εν λόγω πρόβλημα εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια με ιδιαίτερα ανησυχητικές διαστάσεις και στην χώρα μας, η οποία σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη σε 40 χώρες, κατετάγη στην τρίτη θέση αναφορικά με τα ποσοστά συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Gionazolias et al., 2010).

Αν και δεν υπάρχουν εστιασμένες ερευνητικές προσπάθειες που να επιχειρούν να συνδέσουν το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας με αυτό της μαθητικής διαρροής, ωστόσο τα χαρακτηριστικά των μαθητών που στοχοποιούνται και μετατρέπονται σε θύματα εκφοβισμού εντός του σχολείου, είναι τουλάχιστον παρεμφερή με τα πολλά από τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών που εν τέλει εγκαταλείπουν το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα,

έρευνες έχουν εντοπίσει μερικές κατηγορίες παιδιών και εφήβων που όντας ευάλωτες δύνανται συχνότερα να υποστούν τις αρνητικές συνέπειες της εν λόγω θυματοποίησης, όπως τα παιδιά με σωματικές αναπηρίες και ανεπάρκειες, με χρόνια προβλήματα υγείας, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με προβλήματα διαταραχής φύλου, με καταγωγή από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, ή από οικογένειες προερχόμενες από διαφορετικές εθνο-πολιτισμικές μειονότητες (Δασκαλοπούλου, 2016).

4.1. Η έννοια και η πολυπλοκότητα του σχολικού εκφοβισμού

Ο εκφοβισμός αποτελεί μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, η οποία βασίζεται σε μία μορφή άσκησης εξουσίας και επηρεάζει αρνητικά τα θύματα της (Hinduja & Patchin, 2009). Ειδικότερα, μπορεί να οριστεί ως η «επιθετική συμπεριφορά ή εκ προθέσεως πρόκληση βλάβης, η οποία πραγματοποιείται κατ' επανάληψη και με τον καιρό σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από μια ανισορροπία της εξουσίας» (Chapell et. al., 2006: 1). Ο εκφοβισμός λοιπόν αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα που τα τελευταία χρόνια εκτείνεται και αφορά το σύνολο σχεδόν των εκφάνσεων της σύγχρονης κοινωνίας, με τον θεσμό του σχολείου να μην αποτελεί εξαίρεση και τον έναν στους τέσσερις νέους να έχει βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό (Koonce & Mayo, 2013).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993) ο σχολικός εκφοβισμός υφίσταται όταν ένας μαθητής κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου εκτίθεται σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές. Οι αρνητικές αυτές ενέργειες δύνανται να είναι λεκτικές, σωματικές ή και ψυχολογικές, με τον μαθητή – θύτη να έχει ως χαρακτηριστικό του γνώρισμα την επιθετικότητα και τη συχνή χρήση βίας προς τους συνομηλίκους του. Ο εκφοβισμός εκφράζεται είτε άμεσα, μέσω σωματικών επιθέσεων στις οποίες το αίσθημα του θυμού είναι ορατό και αδιαμφισβήτητο (Mitsopoulou & Giouazolias, 2015; Olweus, 1993; Macklem, 2003), είτε έμμεσα, μέσω συγκαλυμμένων μορφών βίας που δε γίνονται άμεσα αντιληπτές. Σε αυτές τις έμμεσες μορφές εκφοβισμού συγκαταλέγονται οι λεκτικές

και ψυχολογικές επιθέσεις, ο αποκλεισμός από τις ομάδες συνομηλίκων, η διάδοση φημών, ενώ ένα πρόσθετο χαρακτηριστικό τους είναι ότι ο έμμεσος εκφοβισμός είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλωθεί εντός της σχολικής αίθουσας σε σχέση με τον άμεσο (Rigby, 2008; McCarthy, 2008).

Η διαρκώς αυξανόμενη ρητορική περί σχολικού εκφοβισμού ή bullying στις μέρες μας, ωστόσο, έχει οδηγήσει σε μια συχνή παρανόηση που έχει ως απότοκο τη λαθεμένη παραδοχή ότι κάθε είδους επιθετική συμπεριφορά που εκδηλώνεται εντός του σχολείου αποτελεί a priori εκδήλωση bullying. Δεν αποτελεί, όμως, κάθε έκφανση βίας ή επιθετικότητας εντός του σχολικού πλαισίου, πράξη σχολικού εκφοβισμού. Τρία είναι βασικά σημεία που αποτελούν προϋποθέσεις, για να οριστεί μια επιθετική πράξη ως πράξη εκφοβισμού: α) Ο εκφοβισμός είναι πράξη με πρόθεση, που προκαλεί σωματικό ή ψυχικό τραυματισμό, β) Ο εκφοβισμός προϋποθέτει ασυμμετρία δύναμης και την παθητική αποδοχή του θύματος και γ) Ο εκφοβισμός είναι επαναλαμβανόμενη και συστηματική επιθετικότητα (Griffin & Gross, 2004). Η ειδοποιός διαφορά, λοιπόν, ανάμεσα στο «πείραγμα» ή το «άγριο παιχνίδι» μεταξύ παιδιών και τον εκφοβισμό είναι ότι η πράξη του εκφοβισμού είναι απρόκλητη, εσκεμμένη και στοχευμένη και χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενα επεισόδια (Vaillancourt, et. al., 2003).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, λοιπόν, δύο είναι οι βασικές έννοιες κλειδιά για την ερμηνεία της πολυπλοκότητας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, η έννοια της δύναμης ή της ισχύος και του χρόνου και της περιοδικότητας. Αναφορικά με την πρώτη έννοια, ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς που λαμβάνει χώρα από σαφή θέση ισχύος. Τα παιδιά – θύτες εκφοβισμού έχουν πάντοτε περισσότερη δύναμη από τα θύματά τους, ενώ η δύναμή τους δύναται να προέρχεται είτε από κάποιο σωματικό πλεονέκτημα (ύψος, μυϊκή δύναμη κ.ο.κ.), είτε από κάποιο κοινωνικό πλεονέκτημα, όπως ένας κυρίαρχος κοινωνικός ρόλος ή μια υψηλότερη κοινωνική θέση. Το δεύτερο βασικό στοιχείο για την κατανόηση της πολυπλοκότητας του σχολικού εκφοβισμού είναι ότι αυτός επαναλαμβάνεται με την πάροδο του χρόνου. Με

κάθε επαναλαμβανόμενο περιστατικό εκφοβισμού, οι σχέσεις εξουσίας παγιώνονται, καθώς το παιδί - θύτης αυξάνει την ισχύ του, ενώ το παιδί που θυματοποιείται νιώθει όλο και περισσότερο ανίσχυρο. Ο εκφοβισμός γίνεται κατανοητός ως καταστροφικό πρόβλημα σχέσεων, με τα παιδιά - θύτες να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη δύναμη και την επιθετικότητα για να ελέγχουν και να προκαλούν δυστυχία στους άλλους, ενώ την ίδια στιγμή τα παιδιά - θύματα γίνονται όλο και πιο αδύναμα και ανίκανα να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό έναν φαύλο κύκλο με καταστροφικά αποτελέσματα (Craig & Pepler, 2007).

Στην προσπάθειά μας να κατανοήσουμε το φαινόμενο του εκφοβισμού, οφείλουμε, επίσης, να λάβουμε υπόψη μας και μια σειρά από επιπλέον παραμέτρους και μεταβλητές, μέσω των οποίων διαφαίνεται ότι η εκδήλωση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού συνδέεται με σειρά δημογραφικών, κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των εμπλεκόμενων μερών. Για παράδειγμα, τα φαινόμενα θυματοποίησης που αφορούν άμεσες μορφές εκφοβισμού μέσω εκδήλωσης σωματικής βίας μειώνονται αισθητά κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Boulton et.al., 2002; Didaskalou et.al. 2015; Ανδρέου & Αποστόλου, 2016), ενώ την ίδια περίοδο της προεφηβείας και της εφηβείας αυξάνονται κατακόρυφα οι λεκτικές μορφές βίας (π.χ., κοροϊδίες, σεξουαλικά σχόλια και υπονοούμενα) και οι λοιπές έμμεσες μορφές εκφοβισμού (π.χ. απομόνωση, διάδοση φημών). Επιπλέον, η εμφάνιση του φαινομένου συνδέεται άρρηκτα με το φύλο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μερών, αλλά και με διάφορους επιμέρους ενδοσχολικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί πως ανεξάρτητα από την ηλικία, τα αγόρια αρέσκονται περισσότερο στις άμεσες μορφές επιθετικότητας σε σχέση με τα κορίτσια (Berger, 2007). Επίσης, οι μαθητές με διαγνωσμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και αυτοί με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό της κυρίαρχης ομάδας διατρέχουν σαφώς μεγαλύτερο κίνδυνο να θυματοποιηθούν σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά (Andreou, et.al., 2015. Didaskalou et al., 2015). Τέλος, στοιχεία όπως το σχολικό κλίμα ή η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών συνδέονται με το

είδος του εκφοβισμού (άμεσος ή έμμεσος) που εκδηλώνεται εντός της σχολικής μονάδας (Ανδρέου & Αποστόλου, 2016).

4.2. Το προφίλ των εμπλεκόμενων μερών

Όπως έγινε εμφανές και ανωτέρω, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι σαφέστατα πολυπαραγοντικό, με το προφίλ τόσο των θυτών, όσο και των θυμάτων να συνδέεται με ενδοπροσωπικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά. Αναφορικά με τα παιδιά που θυματοποιούνται, έχει επισημανθεί πως τα περισσότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι μοναχικά, ντροπαλά και συνεσταλμένα, ενώ φαντάζουν ανίκανα να υπερασπίσουν επαρκώς τον εαυτό τους (Ανδρέου, 2011; Delfabbro, et.al., 2006; Houbre et al., 2006). Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης, η προσέγγιση των Espelage & Swearer, (2003), που εστιάζει στο ιδιαίτερα αυταρχικό οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών αυτών που έχει ως συνέπεια να εμποδίζεται η δημιουργία φιλικών και κοινωνικών σχέσεων με άτομα εκτός του στενού οικογενειακού πυρήνα.

Ως απόρροια και των ανωτέρω λοιπόν, τα θύματα σχολικού εκφοβισμού δεν γίνονται αποδεκτά από τις παρέες των συνομηλίκων, έχουν λιγότερους φίλους (Hodges, et.al., 1997; Nansel et al., 2001), καταγράφοντας έτσι πολύ υψηλά επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης (Hodges et al., 1997). Ως συνακόλουθο, τα παιδιά αυτά καταγράφουν υψηλά επίπεδα άγχους, κατάθλιψης, και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων καθώς και χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, σχολικής επίδοσης, και κοινωνικής λειτουργίας (Fekkes et.al., 2004).

Τα θύματα εκφοβισμού επίσης, πολύ συχνά έχουν κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, όσον αφορά στην εξωτερική τους εμφάνιση, παρουσιάζουν αδυναμίες σε μαθησιακό ή σωματικό επίπεδο και γενικότερα χαρακτηρίζονται από υπερευαίσθησία, ανασφάλεια, ενδοτικότητα και εσωστρέφεια (Sharp & Smith, 1994). Επιπλέον, τα παιδιά

αυτά έχουν την τάση να ενισχύουν τους δράστες υποχωρώντας, επιλέγοντας να μην αμυνθούν στην εκάστοτε επίθεση και να μη διεκδικήσουν σθεναρά τα δικαιώματά τους (Hodges & Perry, 1999; Schwarz et al., 1998), ενώ ακόμα και σε περιπτώσεις που θελήσουν να αμυνθούν σπανίως το καταφέρνουν αποτελεσματικά (Hodges & Perry, 1999; Olweus, 1997). Φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα δύσκολο να βρουν ανθρώπους να σταθούν δίπλα τους και να τα βοηθήσουν στην προσπάθεια απεγκλωβισμού τους (Nansel, 2001; Salmivalli et al., 1996; Veenstra et al., 2005), καθώς στερούνται βασικές κοινωνικές δεξιότητες, όπως το χιούμορ, τη συνεργατικότητα και την ικανότητα ανάπτυξης και διατήρησης φιλικών σχέσεων (Schwartz, 2000; Tani et al., 2003). Χαρακτηριστικά, οι Salmivalli et al. (1996) αναφέρουν πως πάνω από 70% των θυμάτων εκφοβισμού βιώνουν την απόρριψη από τον άμεσο κοινωνικό τους περίγυρο στον χώρο του σχολείου, ενώ οι Junonen et al. (2000) επισημαίνουν πως ο υψηλός βαθμός απόρριψής τους αποδίδεται από τα ίδια τα θύματα στο έντονο κοινωνικό άγχος από το οποίο διακατέχονται καθώς και στην χαμηλή τους αυτοεκτίμηση (Ανδρέου & Πουρνάρα, 2016).

Τέλος, τα θύματα σχολικού εκφοβισμού, διακρίνονται σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία με βάση την αντίδρασή τους στα περιστατικά εκφοβισμού σε παθητικά και προκλητικά. Τα παθητικά θύματα εξαιτίας των αισθημάτων άγχους και της συχνής σωματικής τους αδυναμίας δεν δείχνουν ικανά ή ακόμα και πρόθυμα να αντιπαρατεθούν με τον θύτη του εκφοβισμού και, ως εκ τούτου, να αποτελούν εύκολο στόχο, καθώς δεν αντιδρούν στην παρενόχληση που δέχονται. Από την άλλη πλευρά, τα προκλητικά θύματα είναι επιθετικά και ερειστικά προκαλώντας εκνευρισμό στους συμμαθητές τους οι οποίοι αντιδρούν με την σειρά τους αρνητικά απέναντί τους (Olweus, 2009).

Όσον αφορά στο προφίλ των μαθητών – θυτών σχολικού εκφοβισμού, ο Rigby, (2008) τόνισε ότι τα παιδιά που καταφεύγουν στον εκφοβισμό χαρακτηρίζονται από έλλειψη συναισθηματικού ενδιαφέροντος για το σύνολο των συνομήλικών τους, αλλά κυρίως για όσους οι ίδιοι θεωρούν ως αδύναμους ή λιγότερο ισχυρούς. Επίσης, αναφορικά με τους μαθητές – θύτες έχει σημειωθεί ότι είναι κυρίως αγόρια που δρουν

είτε κατά μόνας, είτε σε ομάδες συνομηλίκων (Χριστοπούλου & Περδίκη, 2014; Sharp & Smith, 1994), εμφανίζουν αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς, υπερδραστηριότητα και συχνές εντάσεις στις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Macklem, 2003). Η Πρεκατέ (2008) από την πλευρά της σημειώνει εξάλλου ότι οι μαθητές αυτοί συχνά εμφανίζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, έλλειψη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συναισθηματική ανωριμότητα, ανάγκη για προσοχή, ανευθυνότητα, ζηλοφθονία και συχνά προέρχονται από οικογένειες με πολυπαραγοντικά προβλήματα. Στο ίδιο μήκος κύματος διεθνείς έρευνες έχουν καταδείξει, επίσης, ότι οι μαθητές αυτοί συχνά διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία της τάξης, καθώς δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να αφομοιώσουν τους εσωτερικούς κώδικες της σχολικής ζωής με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν μια εχθρική στάση τόσο απέναντι στους άλλους μαθητές, όσο και απέναντι στους εκπαιδευτικούς ή ακόμα και στους γονείς τους (Olweus, 1997). Τέλος, έχει αποδειχτεί ότι τα άτομα αυτά παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά χρήσης ουσιών, μελλοντικής παραβατικής συμπεριφοράς και γενικότερα χαρακτηρίζονται από αδυναμία τήρησης ορίων και κανόνων (Pepler & Craig, 1997).

Οι πρώτες μελέτες, λοιπόν, για τα χαρακτηριστικά των θυτών συσχετίζαν τα επιθετικά παιδιά με ελλείμματα στους μηχανισμούς επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών ορίζοντας την επιθετικότητα ως έναν τρόπο να επιλύουν καθημερινά κοινωνικά προβλήματα (Pakaslahti, 2000). Ωστόσο, στην τρέχουσα βιβλιογραφία οι επιθετικοί μαθητές περιγράφονται από τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους ως δημοφιλείς και κοινωνικά αποδεκτοί (Junonen & Galvan, 2008). Έτσι, αναφορικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών με επιθετική συμπεριφορά που συχνά προβαίνουν σε πράξεις εκφοβισμού, οι απόψεις των ερευνητών εμφανίζονται και εδώ αντικρουόμενες. Από την μία πλευρά αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν (O'Moore, 2000) ότι όσο πιο συχνά ένας μαθητής καταφεύγει σε πρακτικές εκφοβισμού, τόσο πιο χαμηλή είναι η αυτοεκτίμηση του, ενώ από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τον Κακαβούλη (2003) οι θύτες εκφοβισμού έχουν υπερβολική αυτοεκτίμηση και διακρίνονται από τους συνομηλίκους τους από την

πολύ συχνή χρήση βίας ως μέσο επίλυσης των εκάστοτε προβλημάτων τους. Άλλη μία άποψη φέρνει τον Olweus, (1994) να πιστεύει πως οι μαθητές που διαπράττουν εκφοβισμό έχουν υψηλού βαθμού αυτοπεποίθηση, δε διακρίνονται από ενσυναίσθηση, είναι επιθετικοί, σκληροί, παρορμητικοί, δημοφιλείς και με κακές σχολικές επιδόσεις. Επιπλέον, σύμφωνα πάλι με τον Olweus, (2009) οι θύτες αισθάνονται την εσωτερική ανάγκη να κυριαρχήσουν έναντι των συνομηλίκων τους και η επιθετικότητα τους οφείλεται κυρίως στον τρόπο από τον οποίο έχουν ανατραφεί από την οικογένειά τους.

Εκτός όμως από τους άμεσα εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή τους θύτες και τα θύματα, υπάρχει και μια τρίτη κατηγορία παιδιών στην σχολική κοινότητα που εμπλέκεται έμμεσα στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Οι ομάδα αυτή είναι οι παρατηρητές (bystanders), παιδιά δηλαδή που αν και δε λαμβάνουν μέρος ενεργά στα περιστατικά εκφοβισμού, επηρεάζονται ποικιλοτρόπως από τα φαινόμενα αυτά. Οι μαθητές αυτοί πολύ συχνά φοβούνται το ενδεχόμενο να θυματοποιηθούν οι ίδιοι, και πολλές φορές φοβούνται μήπως η οποιαδήποτε παρέμβασή τους επιβαρύνει τη θέση του θύματος. Έτσι ως επί το πλείστον αποφασίζουν να παρακολουθούν παθητικά τα περιστατικά, ενώ σπανίως συμμετέχουν ή παρεμβαίνουν ενεργά υποστηρίζοντας το θύμα (Olweus,1997).

Αναφορικά με τον ρόλο των παρατηρητών επισημαίνεται από τη βιβλιογραφία ότι πρόκειται για μαθητές που, αν και γνωρίζουν τις συνέπειες του εκάστοτε περιστατικού έμμεσης ή άμεσης βίας στην ψυχολογία, τα συναισθήματα και την καθημερινότητα του θύματος, επιλέγουν να παραμείνουν αδρανείς και αμέτοχοι (Lee, 2006). Ο ρόλος της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, ωστόσο, είναι καταλυτικός για την αντιμετώπιση ή τη διαιώνιση του φαινομένου, καθώς ανάλογα με τον τρόπο που αντιδρούν ενισχύουν την εκφοβιστική συμπεριφορά ενός παιδιού ή την καταστέλλουν σε σημαντικό βαθμό. Ο τρόπος δηλαδή αντίδρασης των παρατηρητών μπορεί να επηρεάσει την έκβαση του περιστατικού υπέρ ή κατά του θύματος και υπέρ ή κατά του θύτη (ΕΨΥΠΕ, 2008).

4.3. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα

Τα περιστατικά του σχολικού εκφοβισμού στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων παρουσιάζουν σαφή αυξητική τάση τόσο σε διεθνές όσο και σε πανελλαδικό επίπεδο. Οι ερευνητικές προσπάθειες χαρτογράφησης και ερμηνείας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στην Ελλάδα, ξεκίνησαν ήδη από την δεκαετία τους 1990, με έρευνα σε έφηβους και νεαρούς ενήλικες περιοχών της Αττικής να καταδεικνύει ότι το 60% των συμμετεχόντων είχε συμμετέχει σε βίαια περιστατικά εντός και εκτός σχολικού πλαισίου κατά το τελευταίο έτος (Φακιολάς & Αρμενάκης, 1995). Επιπλέον, στοιχεία από τις έρευνες της ίδιας περίπου περιόδου έδειξαν ότι μαθητές με υψηλές σχολικές επιδόσεις, εμπλέκονται σπανίως και υπό οιαδήποτε συνθήκη σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού ή ενδοσχολικής βίας και παράλληλα ότι στα σχολεία με υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα τα περιστατικά βίας είναι περιορισμένα (Χαντζή, et.al., 2000).

Επιπλέον, όσον αφορά τη χώρα μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει έρευνα της Αρτινοπούλου (2001) για τον σχολικό εκφοβισμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με δείγμα 1.312 μαθητές Δημοτικών σχολείων. Τα πορίσματα της εν λόγω μελέτης κατέδειξαν ότι κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς (1999) το 4,7% των παιδιών υπήρξε θύμα εκφοβισμού, το 6,24% θύτης και το 4,8% ταυτόχρονα θύτης και θύμα (Αρτινοπούλου, 2001).

Σε μια ακόμη έρευνα της ίδιας περίπου περιόδου σε δείγμα από μαθητές 349 Δημοτικών σχολείων και 328 Γυμνασίων της Πρωτεύουσας το 20% από τους ερωτηθέντες σημείωσε ότι τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα πέφτουν θύματα εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους, ενώ το 10% των υποκειμένων τόνισε ότι έχει υπάρξει θύμα σχολικής κακοποίησης (Καλλιώτης, 2001).

Αντίστοιχη μεταγενέστερη έρευνα (2014) του Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΙΨΥ) με θέμα τις συμπεριφορές των εφήβων στο σχολικό

περιβάλλον σημειώνει ότι σε ποσοστό 6,4% οι έφηβοι μαθητές υπήρξαν θύματα bullying, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές – θύτες ανέρχεται στο 7,5% (ΕΠΙΨΥ, 2015), γεγονός που αποδεικνύει το μέγεθος του προβλήματος στη χώρα μας, η οποία όπως προαναφέρθηκε κατατάσσεται στην τρίτη θέση μεταξύ 40 χωρών στα ποσοστά συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Gionazolias, et.al., 2010).

Συγκεκριμένα, στη χώρα μας, εξαιτίας και σοβαρής έλλειψη πόρων, η πολιτεία αδυνατούσε να παρέχει ουσιαστική υποστήριξη στα σχολεία, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί σπανίως να καταρτίζονται στη διαχείριση αντίστοιχων σχολικών προβλημάτων. Έτσι, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται ιδιαίτερος στη διαχείριση τέτοιων φαινομένων (Γαλανάκη, 2011), λόγω κυρίως της έλλειψης επιμόρφωσης και εκπαίδευσης επί του θέματος, παρόλο που η δημιουργία ενός ασφαλούς υγιούς και θετικού σχολικού κλίματος εκ μέρους των δασκάλων παραμένει υπόθεση χωρίς ουσιαστικό οικονομικό κόστος για το κράτος (Γαλανάκη, 2010). Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, παρατηρείται μια μεγαλύτερη εμπλοκή της πολιτείας σε ζητήματα που αφορούν στη σχολική πραγματικότητα, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας αντιμετώπισης χρόνιων παθογενειών του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Τμήμα αυτής της στρατηγικής του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, αποτέλεσε και η πρόσφατη υλοποίηση της Πράξης: «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού», στα πλαίσια της οποίας οι Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης και Νικολόπουλος (Αρτινοπούλου, et.al., 2016) πραγματοποίησαν τη μεγαλύτερη μέχρι σήμερα έρευνα στον ελλαδικό χώρο για το ζήτημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν (Αρτινοπούλου et.al. 2016) στην οποία συμμετείχαν 3.667 μαθητές Δημοτικών και 33.112 μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων, τα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού στη χώρα μας παρουσιάζουν διαφορετική συχνότητα και διαφορετικά χαρακτηριστικά σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, με συχνότερα

και σοβαρότερα περιστατικά να λαμβάνουν χώρα στις υψηλότερες βαθμίδες. Πιο συγκεκριμένα, στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι συχνότερες μορφές εκφοβισμού, αφορούν στη σωματική και λεκτική βία, ενώ στο γυμνάσιο και στο λύκειο τα φαινόμενα εκφοβισμού επικεντρώνονται στην καταγωγή, στην παρέα συνομήλικων και στο φύλο. Επιπλέον, η συγκεκριμένη πανελλήνια έρευνα κατέδειξε ότι σε επίπεδο σχολείου, η ύπαρξη περιστατικών εκφοβισμού που μένουν ατιμώρητα καλλιεργεί κλίμα ατιμωρησίας και προκαλεί φόβο σε ευάλωτα παιδιά, ενώ σε ατομικό επίπεδο, διαταράσσεται η ζωή και η ψυχосύνθεση των παιδιών που εμπλέκονται άμεσα, ιδίως των θυμάτων. Η άρνηση του παιδιού για το σχολείο, η αλλαγή στη συμπεριφορά, η απομόνωση και περιθωριοποίηση από το περιβάλλον, η αντικοινωνική συμπεριφορά ή η επιθετικότητα απέναντι σε άτομα του οικογενειακού περιβάλλοντος, αποτελούν σαφείς ενδείξεις θυματοποίησης, ενώ από την άλλη πλευρά, βασική ανάγκη των θυμάτων αποτελεί το να νιώσουν υποστήριξη, ώστε να μην αισθάνονται ανασφάλεια και να έχουν τη σιγουριά ότι ο θύτης θα τιμωρηθεί. Τέλος, η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται ως καθοριστικής σημασίας, αλλά στην πράξη διαπιστώνεται ότι τα εμπόδια είναι αρκετά και ουσιαστικά, καθώς γονείς και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να οριοθετήσουν τον ρόλο τους, ενώ θεσμοθετημένες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας δε λειτουργούν ή δεν είναι πάντα αποτελεσματικές (Αρτινοπούλου, et.al., 2016).

4.4. Οι επιπτώσεις του Σχολικού Εκφοβισμού και το σενάριο της εγκατάλειψης του σχολείου

Ο εκφοβισμός έχει γενικά πολλές αρνητικές επιπτώσεις, οι οποίες είναι ποικίλες στα άτομα. Αυτές μπορούν τα ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες: τη σωματική, την κοινωνική και την ψυχολογική (Chaux et.al., 2009). Η σωματική επίπτωση περιλαμβάνει την κακή σωματική υγεία, τη σωματική βλάβη, την καταστροφή προσωπικών αντικειμένων ή την απώλεια περιουσίας. Σε ό,τι αφορά την κοινωνική, αυτή περιλαμβάνει την έλλειψη

εμπιστοσύνης, τη μοναξιά, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, την κοινωνική απομόνωση και την κοινωνική ανησυχία, ενώ η ψυχολογική περιλαμβάνει τον φόβο, τη γενικευμένη ανησυχία, τον θυμό, την καταπίεση, τις αυτοκτονικές σκέψεις ή συμπεριφορές αντίστοιχα (Department of Educational and Skills Anti Bullying Procedures, 2013). Εξάλλου, οι συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού, κατηγοριοποιούνται επίσης σε βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες όσον αφορά στα θύματα και σε μακροχρόνιες όσον αφορά στα παιδιά – θύτες εκφοβισμού (Κουτρολού, 2013).

Πλέον, τα περιστατικά εκφοβισμού είναι ιδιαιτέρως συχνά για πολλά παιδιά και ως επί το πλείστον τα παιδιά - θύματα εκφοβισμού δε γνωρίζουν πώς να αντιδράσουν για να απεγκλωβιστούν από αυτόν τον φαύλο κύκλο της βίας. Οι τρομοκρατημένοι μαθητές φοβούνται να πάνε στο σχολείο, αφού πιστεύουν ότι αυτό είναι ένα μη ασφαλές για αυτούς μέρος. Σύμφωνα με τους Flannery, et.al (2004) και τους Espelage & Swearer, (2003), τα παιδιά που βιώνουν ή έχουν βιώσει τον σχολικό εκφοβισμό οδηγούνται παρουσιάζουν συμπτώματα κατάθλιψης, παραμένουν απομονωμένα ακόμα και από το στενό οικογενειακό τους περιβάλλον και διακατέχονται από έλλειψη εμπιστοσύνης προς τρίτους

Όσον αφορά στα θύματα, λοιπόν, οι πιο συχνές επιπτώσεις περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων, αγχώδη διαταραχή, καταθλιπτικά συμπτώματα, (Kaltiala-Heino et.al., 2010), αυτοκτονικό ιδεασμό (Holt et.al., 2015), ελλιπή κοινωνική προσαρμοστικότητα (Nansel et.al., 2001), χαμηλή αυτοεκτίμηση (Salmivalli et.al., 1999), μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση (Nansel et al., 2001), συναισθηματική απεμπλοκή και εν τέλει εγκατάλειψη του σχολείου (Gini & Pozzoli, 2013). Επίσης, σύμφωνα με σειρά ερευνών ο εκφοβισμός σε πολλές περιπτώσεις προκαλεί μαθησιακές δυσκολίες και σχολική φοβία που πολύ συχνά οδηγεί στην αλλαγή ή και εγκατάλειψη του σχολείου (Τσιάντης, 2008; Πλατής, 2006), ενώ λόγω όλων των προαναφερθέντων συνεπειών στην ψυχολογική και κοινωνική του κατάσταση ο μαθητής που θυματοποιείται, χάνει την αυτοεκτίμησή του, γίνεται ανασφαλής και αποκτά νευρική κατάσταση με αποτέλεσμα να διασπάται η προσοχή του στα

σχολικά μαθήματα, να μειώνεται η σχολική του επίδοση, να αισθάνεται αποτυχημένος και τελικά να οδηγείται εκτός εκπαιδευτικού συστήματος (Κουτρολού, 2013; Τρίγκα - Μερτίκα, 2011).

Συνοψίζοντας, ενώ λοιπόν η συσχέτιση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και χαμηλών σχολικών επιδόσεων έχει ερευνηθεί επισταμένως, στην αντίστοιχη σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμούς και μαθητικής διαρροής δεν έχει δοθεί η πρέπουσα προσοχή (Cornell, et.al., 2013). Πολλές είναι οι μελέτες που κατέδειξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός μετατρέπει το σχολείο για το θύμα σε ένα μέρος όπου καταπιέζεται και στρεσάρεται, γεγονός που οδηγεί συχνότατα σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις και μια διάθεση απεμπλοκής του παιδιού από τον σχολικό θεσμό (Junonen, et.al., 2003). Θα συμφωνήσουμε ωστόσο με την θέση των Jimerson et.al. (2008), ότι για να ερμηνεύσουμε τη μαθητική διαρροή πρέπει να επικεντρωθούμε στη διαδικασία ολιστικά και όχι σε μια συγκεκριμένη στιγμή, αυτή της απόφασης για διακοπή της φοίτησης. Σε αυτή την διαδικασία λοιπόν πολλοί εξωσχολικοί παράγοντες (οικογένεια, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο κ.α.) διαδραματίζουν κάποιο ρόλο, αλλά το σχολικό κλίμα είναι αυτό που κρίνεται καθοριστικό, επομένως με βάση την συγκεκριμένη συλλογιστική ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί έναν κομβικό παράγοντα στην απόφαση ενός μαθητή – θύμα να εγκαταλείψει την εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 5: Μετανάστευση και εκπαίδευση

5.1. Μετανάστες & Προσφυγές μαθητές

Η εκπαίδευση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά περιβάλλοντα, αναδεικνύεται σήμερα ως ένα θεμελιώδους σημασίας εκπαιδευτικό και κοινωνικό ζήτημα, εξαιτίας της πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας του συνόλου των σύγχρονων κοινωνιών, καθώς η προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η ένδειξη έμπρακτης αλληλεγγύης σε όλους όσοι αντιμετωπίζουν το φάσμα του κοινωνικού αποκλεισμού αποτελεί βασική υποχρέωση αλλά και υπέρτατο καθήκον κάθε ευνομούμενης δημοκρατικής κοινωνίας (Ζάγκος, et.al., 2019). Βέβαια, λόγω της ανομοιογένειας που παρουσιάζει ο μεταναστευτικός πληθυσμός τόσο δημογραφικά, όσο πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά καθιστά το εγχείρημα ένταξης των συγκεκριμένων μαθητικών πληθυσμών εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος ιδιαίτερα σύνθετο και πολυπαραγοντικό (Miles & Thränhardt, 1995). Ωστόσο, είναι αναγκαίο να επισημανθεί πως το ζήτημα της εκπαίδευσης αποτελεί το βασικό κλειδί στη διαδικασία ομαλής ένταξης στους νέους κοινωνικούς σχηματισμούς για όλους αυτούς τους ανθρώπους που με στόχο είτε την επιβίωση είτε την αξιοπρεπή διαβίωση εγκατέλειψαν, σε μεγάλο βαθμό βίαια, τις πατρογονικές τους εστίες (Ζάγκος, et. al., 2019).

Η ένταξη αποτελεί ένα ιδιαίτερα κρίσιμο ζήτημα ειδικότερα για τα παιδιά των μεταναστών. Σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο σε αυτήν την διαδικασία. Τα σχολεία βοηθούν στη διαβίβαση κανόνων και αξιών που παρέχουν τη βάση για την κοινωνική συνοχή. Στις πολυεθνικές κοινωνίες, αυτός ο στόχος δεν είναι μόνο σημαντικός, αλλά και σύνθετος. Το σχολείο αποτελεί, επίσης, τον σημαντικότερο παράγοντα στην εκμάθηση της γλώσσας υποδοχής, αφού μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά των μεταναστών να ξεπεράσουν τα γλωσσικά εμπόδια σε περίπτωση που αυτά υπάρχουν. Παρότι για τη μετανάστευση και την ένταξη των μεταναστών υπάρχει

μια πληθώρα επιστημονικών συγγραμμάτων και μελετών, κυρίως σε εκείνες τις χώρες που αντιμετώπισαν το ζήτημα της υποδοχής των μεταναστών χρονικά πολύ νωρίτερα σε σύγκριση με την Ελλάδα, το ζήτημα της ένταξης των παιδιών των μεταναστών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής είναι ένα θέμα που χρήζει ενδελεχούς διερεύνησης.

5.2. Δυσκολίες ένταξης μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η ομαλή ένταξη των μεταναστών ή προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αποτελεί μια διαδικασία η οποία προσδιορίζεται αποκλειστικά με δείκτες, σχολικής αποτυχίας ή επιδόσεων. Είναι σύνθετη διαδικασία με μια ιδιαίτερη δυναμική η οποία καθορίζεται σημαντικά από μία σειρά παραγόντων όπως η οικογένεια, ο ίδιος ο μαθητής, η σχολική μονάδα, η τοπική κοινωνία κ.ο.κ. (Κασίμη 2006). Η παρούσα ενότητα έχει ως σκοπό να αναδείξει ορισμένα από τα κύρια εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα παιδιά προσφύγων και μεταναστών στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να χαρτογραφήσει τους λόγους που πολλά από αυτά δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν την φοίτησή τους, οδηγούμενα με αυτό τον τρόπο στην λύση της εγκατάλειψης του σχολείου.

Ένας σημαντικός παράγοντας για την ομαλή ένταξη των μεταναστών μαθητών είναι η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών με τους γηγενείς μαθητές τόσο σε επίπεδο πρόσβασης στην εκπαίδευση, όσο και σε επίπεδο φοίτησης. Η ανισότητα αυτή συνδέεται με πολλαπλούς τρόπους με σειρά διακρίσεων που βιώνουν οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές, οι οποίες αρκετά συχνά οδηγούν στην περιθωριοποίησή τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης οδηγώντας τα παιδιά αυτά στην εγκατάλειψη της εκπαίδευσης. Αναφορικά με το θέμα των διακρίσεων σε βάρος μαθητών με διαφορετική καταγωγή, έρευνα της Unicef (2001) για την χώρα μας κατέδειξε ότι το 33,9% των εκπαιδευτικών έχει λάβει γνώση συγκεκριμένων περιστατικών διάκρισης σε βάρος αλλοδαπών μαθητών

που έγιναν είτε από μαθητές (47,1%), είτε από γονείς (37,4%), είτε από εξωσχολικούς παράγοντες (12,5%), είτε ακόμα και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (10,9%) και τη διεύθυνση του σχολείου (3,9%). Επίσης, στοιχεία της συγκεκριμένης έρευνας κατέδειξαν ότι οι μαθητές των Δημοτικών Σχολείων είναι πιο δεκτικοί στη διαφορετικότητα σε σχέση με τους μαθητές των Γυμνασίων και των Λυκείων, τα κορίτσια, σε σχέση με τα αγόρια, εμφανίζονται έως και κατά δέκα ποσοστιαίες μονάδες πιο θετικά στην πολυάριθμη παρουσία των αλλοδαπών μαθητών και στην επιθυμία σύναψης στενότερων φιλικών δεσμών μαζί τους, ενώ τα παιδιά γονέων με ανώτερη/ ανώτατη μόρφωση είναι περισσότερο ανεκτικά στη διαφορετικότητα από τα παιδιά γονέων με στοιχειώδη μόρφωση. Επιπλέον, έρευνα των Τζωρτζοπούλου, και Κοτζαμάνη (2008) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων φαίνεται να ανησυχούν για την αύξηση ρατσιστικών συμπεριφορών στη χώρα μας και την περιθωριοποίηση των αλλοδαπών παιδιών από την ελληνική κοινωνία.

Ένας επιπλέον παράγοντας που επηρεάζει καταλυτικά τη διατήρηση των παιδιών αυτών εντός του σχολικού πλαισίου είναι η σχολική αποτυχία ή επιτυχία. Οι σχολικές επιδόσεις των μεταναστών μαθητών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην περαιτέρω πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και κατ' επέκταση στην ομαλή τους ένταξη στον κοινωνικό ιστό. Από την έρευνα των Τζωρτζοπούλου, Κοτζαμάνη (2008) προκύπτει ότι οι καλές σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών αποτελούν συχνά ένα κριτήριο για να γίνει αποδεκτός ένας αλλοδαπός από τους Έλληνες συμμαθητές του, γεγονός που ευνοεί την ενταξιακή τους πορεία στο χώρο του σχολείου. Ωστόσο, οι διαφορές επίδοσης μεταξύ αλλοδαπών/παλινοστούτων και Ελλήνων μαθητών είναι στατιστικά σημαντικές, όπως προκύπτει από τη διαχρονική έρευνα που πραγματοποίησε η Korilaki (2005) σε σχέση με τη σχολική αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με έρευνες, οι χαμηλές επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών οφείλονται κυρίως στην πλήρη άγνοια ή την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας, στην ακαταλληλότητα των διδακτικών εγχειριδίων και εποπτικών μέσων και στην ελλιπή

κατάρτιση των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικού μαθητικού δυναμικού (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2002). Στο ίδιο μήκος κύματος οι Μπάρης & Βουρλούμη (2005) υποστηρίζουν ότι βασικές αιτίες της χαμηλής επίδοσης των μαθητών με διαφορετική γλώσσα και καταγωγή είναι: α) η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, β) η δυσκολία κατανόησης βασικών στοιχείων της διδακτέας ύλης, γ) οι ελλείψεις υποδομές και το μη καταρτισμένο εκπαιδευτικό δυναμικό και δ) η οικονομική και κοινωνική κατάσταση της οικογένειας.

Πολύ σημαντικός παράγοντας στην ένταξη των μεταναστών είναι οι εκπαιδευτικοί, οι απόψεις που έχουν για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών τους και οι προσδοκίες που έχουν από αυτούς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Cushner (1998), δεν έχει την κατάλληλη κατάρτιση για να διαχειριστεί αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα με αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να προσδίδουν, αρκετά συχνά, στα παιδιά των μεταναστών ή των μειονοτικών ομάδων μια σειρά αρνητικών χαρακτηριστικών, γιατί μιλούν, ντύνονται, φαίνονται ή συμπεριφέρονται διαφορετικά από τις προσδοκίες τους.

Στη χώρα μας οι αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με τη σχολική πορεία των μεταναστών μαθητών ως επί το πλείστον φαίνεται να εκπορεύονται από την πεποίθηση ότι η 'αποτυχία' ή η 'επιτυχία', είναι προσωπική και οικογενειακή υπόθεση των αλλοδαπών μαθητών, με ελάχιστη έμφαση δίνεται στον ρόλο των θεσμικών παραγόντων και των πρακτικών που εφαρμόζονται εντός των σχολείων (Κασίμη, 2006). Επίσης, έρευνα των Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008) αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της ένταξης των μεταναστών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιγραμματικά σημειώνει ότι οι αλλοδαποί μαθητές παρουσιάζουν πολλά γνωστικά κενά, γεγονός που δυσκολεύει την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επισημαίνεται ο κίνδυνος σταδιακής δημιουργίας σχολείων στα οποία θα φοιτούν μόνον αλλοδαποί μαθητές, γεγονός που θα δυσκολεύει την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τέλος οι εκπαιδευτικοί, όλων των βαθμίδων, θεωρούν ότι, το

υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τα πολλά χρόνια παραμονής στην Ελλάδα επηρεάζουν θετικά την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, καθώς και τις σχολικές τους αποδόσεις.

5.3. Η μετανάστευση και η σύνδεσή της με την μαθητική διαρροή

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια της μελέτης, το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας και το συνακόλουθο φαινόμενο της διαρροής και της σχολικής εγκατάλειψης παρουσιάζει πληθώρα κοινωνικών προεκτάσεων, αλλά και αιτιακή σχέση με σειρά άλλων μεταβλητών, όπως είναι οι κοινωνικές ανισότητες, η ανισότητα ευκαιριών των εκπαιδευομένων, η έλλειψη επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, η έλλειψη κινήτρων μάθησης κ.ο.κ.

Αναφορικά με τον μεταναστευτικό – αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό, όμως, σε όλα τα ανωτέρω αίτια σχολικής αποτυχίας και διαρροής προστίθενται και αρκετά ακόμα τα οποία συνδέονται με μια από τις ιδιότητες της πολλαπλής ταυτότητας των παιδιών αυτών, αυτή του μετανάστη, του «ξένου» και του έτερου. Πέραν, λοιπόν όλων των προαναφερθέντων αιτιών ή και προϋποθέσεων σχολικής αποτυχίας και επακόλουθης διαρροής, ο μετανάστης μαθητής δύναται να δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στο καινούργιο, παγιωμένο εκπαιδευτικό και μαθησιακό πλαίσιο και να αντιδρά αρνητικά στις διαφορετικές παγιωμένες νόρμες του εκπαιδευτικού συστήματος, βιώνοντας αυτό που στην βιβλιογραφία έχει οριστεί ως cultural shock (Κοιλιάρη, 1997). Η μετάβαση από ένα γνώριμο και ως επί το πλείστον, προστατευτικό και προστατευόμενο πλαίσιο σε μια εντελώς καινούργια και συνήθως εντελώς διαφορετική πραγματικότητα δεν πραγματοποιείται αυτόματα και το όλο διάστημα που μεσολαβεί ενδέχεται να οδηγήσει τον μετανάστη μαθητή σε σειρά δυσάρεστων καταστάσεων. Σειρά ερευνών έχουν καταδείξει ότι οι μετανάστες μαθητές αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο και συχνά έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση από τους γηγενείς, αλλά και περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο (Orlfield & Yun, 1999; Sameroff & Fiese, 1990).

Ένα ακόμα τροχοπέδη για την ομαλή ένταξη του μετανάστη μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής δεν είναι άλλο από την γλώσσα. Γλώσσα και κοινωνία έχουν στενή σχέση αμφίδρομης εξάρτησης, καθώς η εκάστοτε γλώσσα εντάσσεται σε ένα προκαθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο διαμορφώνεται την διεπίδραση, τις κοινές κοινωνικές καταβολές και δράσεις των μελών της κοινωνίας (Κοιλιάρη, 1997). Σε μια κοινωνία υποδοχής, λοιπόν, η γλώσσα λειτουργεί περισσότερο ως μέσο εξαναγκασμού για την εναρμόνιση και την επακόλουθη ενσωμάτωση του «ξένου», παρά ως ένα απλό μέσο επικοινωνίας. Άρα, όταν η γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι παντελώς άγνωστη στον μετανάστη μαθητή υπάρχει μεγάλη δυσκολία κατανόησης, επαφής και επικοινωνίας με αποτέλεσμα να δημιουργείται ενδόμυχα στον μαθητή ένας υπέρμετρος αρνητισμός απέναντι στην εκπαίδευση και σε ό,τι αυτή συνεπάγεται. Ένας αρνητισμός που στις περισσότερες των περιπτώσεων θα οδηγήσει στην κοινωνική απομόνωση, στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, στη σχολική αποτυχία και εν τέλει στην εγκατάλειψη της εκπαίδευσης. Η διδασκαλία στη μητρική γλώσσα των παιδιών αυτών θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρώτη λύση, καθώς η μητρική γλώσσα, αναλαμβάνοντας τον ρόλο της μεταγλώσσας, στην οποία θα παρουσιάζονται οι όποιες ιδιομορφίες της γλώσσας της χώρας υποδοχής, θα μπορούσε να αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο (Αζέζ, 1999; Κασσιμάτη, 1992; Μόττη – Στεφανίδη et.al., 2005).

Μελετώντας τους παράγοντες που συσχετίζονται με το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής παρατηρούμε ότι το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο όσον αφορά στη συνολική σχολική πορεία των μαθητών. Έχει τονιστεί από σειρά ερευνών (Blanchard & Sinthon, 2010; Reupold & Tippelt, 2010) ότι οι γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευσή τους, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να εμφανίζουν πλήθος μαθησιακών και γνωσιακών δυσκολιών, να αποτυγχάνουν στις ενδοσχολικές αξιολογήσεις και πολύ συχνά να οδηγούνται εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου. Καθοριστική παράμετρο στον σχολικό βίο των παιδιών μεταναστών αποτελούν οι σχολικές εμπειρίες

των γονέων, καθώς ανάλογα με το μορφωτικό τους κεφάλαιο είναι σε θέση ή όχι να αντιληφθούν τη σημασία της εκπαίδευσης τόσο ως φορέα παροχής γνώσεων και δεξιοτήτων, όσο και ως μέσο κοινωνικής κινητικότητας, που θα επικουρήσει τα παιδιά τους στην προσπάθειά τους για ομαλή ένταξη εντός του κοινωνικού ιστού της κοινωνίας υποδοχής. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι λόγω του ισχνού μορφωτικού κεφαλαίου της πλειονότητας των οικογενειών μεταναστών και του καθόλου ευκαταφρόνητου ποσοστού αναλφαβητισμού, οι πιθανότητες ενός μετανάστη μαθητή να έχει χαμηλές σχολικές επιδόσεις και εν τέλει να διαρρεύσει από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολλαπλάσιες από ό,τι στον γηγενή μαθητικό πληθυσμό.

Ένα επιπλέον αίτιο που δύναται να οδηγήσει τους αλλοδαπούς μαθητές στην σχολική αποτυχία και την εγκατάλειψη του σχολείου είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας, από την οποία προέρχονται. Ένα αίτιο που σαφώς συνδέεται και με την σχολική πορεία του γηγενούς μαθητικού δυναμικού, είναι σαφώς πιο έντονο μεταξύ των μεταναστευτικών πληθυσμών, καθώς για τις οικογένειες αυτές καθίσταται ακόμα πιο δύσκολη και επισφαλής τόσο η εύρεση, όσο η διατήρηση της εκάστοτε εργασίας για εύλογο χρονικό διάστημα. Τα παιδιά λοιπόν ζώντας σε ένα τέτοιο κλίμα οικογενειακής ανασφάλειας, οικονομικών δυσχερειών και ακροβατώντας ουσιαστικά στα όρια της φτώχειας και της ευπάθειας είναι επακόλουθο να παρουσιάζουν αντικοινωνική συμπεριφορά, δυσκολίες στην μάθηση, επιθετικότητα, συμπτώματα που ενδέχεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό να τα οδηγήσουν μέχρι την οριστική διακοπή της σχολικής τους ζωής (Μόττη – Στεφανίδη, et.al., 2008). Επίσης, ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει την σχολική παρουσία αυτών των μαθητών και συνδέεται άμεσα με την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους είναι ο συναισθηματικός φόρτος των παιδιών αυτών που απορρέει από το χαμηλό οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρο των οικογενειών τους. Οι συγκεκριμένοι μαθητές αισθάνονται μη αποδεκτοί εντός του σχολικού περιβάλλοντος και ως εκ τούτου ενισχύεται διαρκώς η πεποίθησή τους ότι εξαιτίας της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης είναι ακατάλληλοι και ανάξιοι για το σχολείο, με αποτέλεσμα η

εγκατάλειψη της εκπαίδευσης να αποτελεί συχνά φυσικό επακόλουθο της ψυχολογικής πίεσης και της κατάστασης που βιώνουν καθημερινά εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Κάτσικας και Καββαδίας, 1994).

Ένα άλλο αίτιο της αυξημένης μαθητικής διαρροής μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών είναι η αμυντική στάση που συχνά παρουσιάζουν απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο μην έχοντας ακόμα προσαρμοστεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα συνεχίζει να αναπαράγει κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Όταν ο αλλοδαπός μαθητής γίνεται συχνά δέκτης λεκτικής και ψυχολογικής βίας, χλευασμού, και αδιαφορίας, τόσο ο ίδιος, όσο και η οικογένεια του λογικά συντηρούν μια αρνητική και αμυντική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα και ό,τι αυτό αντιπροσωπεύει, μια αμυντική στάση που μόνο θετικό αντίκτυπο δεν έχει στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη του μετανάστη μαθητή εντός του εκπαιδευτικού και κατ' επέκταση του κοινωνικού ιστού της κοινωνίας υποδοχής (Αναστασιάδου, 2014).

Ένα επιπλέον σημαντικό πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι οι μετανάστες μαθητές είναι η προσωρινή, συχνά, εγκατάσταση σε έναν τόπο, η οποία και αποτρέπει τα παιδιά αυτά να προσαρμοστούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Αυτή η αβεβαιότητα του καθεστώτος παραμονής των γονέων αναπόφευκτα επηρεάζει αρνητικά την ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον είτε γιατί αντιμετωπίζουν διάφορα διαδικαστικά προβλήματα (γραφειοκρατία κ.τ.λ.), είτε γιατί δε γνωρίζουν αν θα πρέπει να επενδύσουν συναισθηματικά και γνωστικά στο νέο τους περιβάλλον (Δαμανάκης, 1998). Στα ανωτέρω πρέπει να προστεθεί ως τροχοπέδη και το γεγονός ότι λόγω της πληθώρας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει μια οικογένεια μεταναστών κατά την άφιξή της σε ένα νέο τόπο, πολύ συχνά οι οικογένειες αδιαφορούν ή έστω θεωρούν την εκπαίδευση των παιδιών τους και την ένταξή τους στο σχολείο ως δευτερεύουσας σημασίας με αποτέλεσμα η αδιαφορία αυτή να μεταφέρεται στους στόχους του ίδιου του παιδιού το

οποίο εν συνεχεία αντιμετωπίζει την παρουσία του στο σχολείο ως πάρεργο με επακόλουθο πολύ συχνά να εγκαταλείπει την εκπαίδευση του.

Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα η τμηματική και με κενά φοίτηση των μαθητών μεταναστών να μην τους επιτρέπει να αποκτήσουν συνεχή και καλή γνώση της διδακτέας ύλης, να δυσκολεύονται στην προσαρμογή και έτσι να οδηγούνται στην σχολική αποτυχία και την διαρροή. Η μαθητική διαρροή και η σχολική αποτυχία των μαθητών μεταναστών δε θα μπορούσε να μην συνδεθεί με τις έννοιες του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού, τους οποίους υφίσταται η πλειοψηφία της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Ο κοινωνικός αποκλεισμός εμπεριέχει τρία επίπεδα, το νομικό, το κοινωνικό και το οικονομικό επίπεδο, στο οποίο ενυπάρχει ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός, καθώς ο οικονομικός αποκλεισμός άπτεται σε ζητήματα εργασίας, στέγασης και εκπαίδευσης (Τουρτούρας, 2012). Σύμφωνα με τον Τουρτούρα (2012), ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός αφορά στην παρεμπόδιση του εκπαιδευτικού αγαθού, το οποίο επακολούθως επιφέρει οικονομική ένδεια, περιθωριοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό. Τα βασικά στάδια του εκπαιδευτικού ή σχολικού αποκλεισμού είναι τρία. Στο πρώτο στάδιο εντάσσονται τα παιδιά εκείνα που δεν εγγράφονται στο σχολείο, στο δεύτερο στάδιο εντάσσονται τα παιδιά εκείνα που, ενώ εγγράφονται, τελικά διαρρέουν λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και στο τρίτο στάδιο εντάσσονται οι μαθητές εκείνοι που δεν καταφέρνουν να διανύσουν με επιτυχία όλο το φάσμα της δημόσιας εκπαίδευσης. (Τρέσσου, 1998). Κάποια παιδιά βιώνουν τον αποκλεισμό από το πρώτο στάδιο και κάποια άλλα από τα δύο επόμενα. Οι μετανάστες μαθητές συχνά απομονώνονται στο σχολικό περιβάλλον, καθώς τους αποδίδεται μια διαφορετική ταυτότητα, ακόμα και αν τα ίδια τα παιδιά δεν την αναγνωρίζουν στο σύνολο της (Ανδρούτσου & Ασκούνη, 2011:21). Σύμφωνα με τον Σταμέλο (2003) ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός αφορά είτε αυτούς που αποκλείονται από την εκπαίδευση επειδή δεν έχουν δυνατότητα πρόσβασης σε αυτή, είτε αυτούς που αποκλείονται από κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης λόγω σχολικής αποτυχίας και

ενδέχεται να είναι επίσημος (απουσία δικαιολογητικών κ.ο.κ.) ή ανεπίσημος (περιθωριοποίηση μαθητών).

Ο σχολικός αποκλεισμός εμπεριέχει τρεις βασικούς δείκτες: της κακής σχολικής επίδοσης, της στασιμότητας και της διαρροής. Όσον αφορά στον πρώτο δείκτη, όσο χαμηλότερη είναι η σχολική επίδοση του αλλοδαπού μαθητή, τόσο περισσότερες είναι οι πιθανότητες να εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά και να οδηγηθεί στη σχολική αποτυχία και στη μαθητική διαρροή. Ο δεύτερος δείκτης, αυτός της στασιμότητας, της επανάληψης δηλαδή της τάξης, σύμφωνα με τον Τουρτούρα (1998) μόνο αρνητικές επιπτώσεις έχει, καθώς διαιωνίζει έναν φαύλο κύκλο σχολικής απόρριψης, αρνητικού στιγματισμού και περαιτέρω εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Ο τρίτος δείκτης του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, ο οποίος αφορά στη μαθητική διαρροή, συνδέει το εν λόγω φαινόμενο με σειρά παραγόντων, όπως είναι οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονιών και των εκπαιδευτικών, η έλλειψη βοήθειας από το οικογενειακό περιβάλλον, οι ακαδημαϊκές και γνωσιακές δυσκολίες, η μη αποδοχή τους συνομηλίκους, η προηγούμενη κακή σχολική πορεία κ.ο.κ (Αναστασιάδου, 2014).

Όπως είναι εμφανές από τα ανωτέρω, ο ρατσισμός και ο κοινωνικός αποκλεισμός περιορίζουν δραστικά τις εκπαιδευτικές προοπτικές για την πλειονότητα των μεταναστών μαθητών (Coelho, 2007). Η μαθητική διαρροή και η εγκατάλειψη του σχολείου από τους μετανάστες μαθητές μπορεί, λοιπόν, να αποδοθεί σε πολλούς παράγοντες, όπως είναι η φτώχεια, η άνιση κατανομή εκπαιδευτικών πόρων και η έλλειψη ευκαιριών μάθησης (Τουρτούρας, 2012; Cummins, 1984 & 1999; Watt & Roessingh, 1994;).

Δυστυχώς, πάρα τις προσπάθειες που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια, τα δεδομένα και η σχολική εμπειρία αποδεικνύουν ότι το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παραμένοντας εδώ και χρόνια σε μια αφομοιωτική λογική εκπαιδευτικής πολιτικής, αδιαφορεί παντελώς για τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών και τις προηγούμενες σχολικές εμπειρίες τους, με συνέπεια να μειώνει την αυτοεκτίμησή τους και να τους περιθωριοποιεί (Τρέσσου, 1998). Όσον αφορά στους

αλλοδαπούς μαθητές ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός και η μαθητική διαρροή συχνά αποσιωπώνται, ενώ συχνά αποδίδονται στο οικογενειακό και πολιτισμικό περιβάλλον των μειονεκτούντων αυτών μαθητών (Τρέσσου, 1998). Η διαρροή που παρατηρείται κατά τη μετάβαση μαθητών συγκεκριμένων πληθυσμιακών ομάδων από τη μία βαθμίδα στην άλλη αποτελεί μία μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς, όπως έχει ειπωθεί το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα «προωθεί τους προνομιούχους και εξοστρακίζει τους μη προνομιούχους με μοναδικό κριτήριο τη σχολική και γνωστική επίδοση», αδιαφορώντας ουσιαστικά για την ομαλή ένταξη και την συνολική πορεία των διάφορων μειονοτικών ομάδων εντός του κοινωνικού ιστού (Βουϊδάσκης 1999).

Εφορμώμενοι από τη λογική του πολιτισμικού κεφαλαίου και της αναπαραγωγής των Bourdieu & Passeron (2014), αλλά και από τους γλωσσικούς κώδικες του Bernstein (1985) μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι αυτοί οι «διαφορετικοί» μαθητές αποτελούν τους παρίες του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος. Τα παιδιά αυτά, φορείς ισχνού πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου, δυσκολεύονται να κοινωνικοποιηθούν και ενταχθούν ομαλά σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εν γένει δεν είναι φτιαγμένο για αυτούς. Μέσα στο σχολείο τα παιδιά αυτά βιώνουν μια ξένη προς αυτά πορεία κοινωνικοποίησης, με ανοίκειους κανόνες και νόρμες που έχουν οριστεί για να απευθύνονται στην πλειοψηφία των γηγενών μαθητών της κυρίαρχης τάξης (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει τα δικά του πρότυπα και δείχνει να αδιαφορεί για τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετική κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών, με αποτελέσματα όσοι δεν ανταποκρίνονται στα πρότυπα της κοινωνίας υποδοχής να αποτυγχάνουν και να οδηγούνται με μαθηματική ακρίβεια στην εγκατάλειψη της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου στις παρυφές της κοινωνικής ευπάθειας (Γιαβρίμης et.al., 2007).

Συνοπτικά, οι παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθητική διαρροή και τη σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών είναι σύμφωνα με την Κασιμάτη (1984) α) η γλώσσα, β) η χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση των γονέων, γ) η έλλειψη συνεργασίας

μεταξύ μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικών, δ) η πολιτισμική σύγκρουση που βιώνουν τα παιδιά αυτά εντός του ελληνικού τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, ε) το συναίσθημα προσωρινότητας στη χώρα υποδοχής που μεταδίδεται από τους γονείς στα παιδιά, στ) το γεγονός ότι τα παιδιά των αλλοδαπών δε λαμβάνουν συνήθως προσχολική εκπαίδευση και ζ) η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας που συνεχίζει να βασίζεται κυρίως σε ένα μοντέλο αφομοίωσης, παρά τις προσπάθειες των τελευταίων ετών για την υιοθέτηση ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης.

Με βάση τα ανωτέρω οι μετανάστες μαθητές, αντιμετωπίζοντας τη σχολική αποτυχία και την υποτίμηση της ταυτότητας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος αποφασίζουν να εγκαταλείψουν οριστικά την εκπαίδευση, μια εκπαίδευση που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους και κάνει τη διαρροή από τις εκπαιδευτικές δομές να φαντάζει σαν μονόδρομος για τα παιδιά αυτά. Κάθε μετανάστης μαθητής εισερχόμενος εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι φορέας της δικής του πολιτισμικής και κοινωνικής ταυτότητας. Για το εκπαιδευτικό σύστημα όμως η ενδοομαδική ομοιομορφία είναι βασική προϋπόθεση της σωστής λειτουργίας του. Ως εκ τούτου, κάθε παρέκκλιση από την ομοιομορφία της κυρίαρχης γηγενούς ομάδας αποτελεί κίνδυνο για την ισορροπία του συστήματος (Παπαστάμου, 1989). Ο αλλοδαπός μαθητής πρέπει να αποτελέσει μέρος αυτής της ομοιομορφίας, να αποδεχτεί τους κώδικες επικοινωνίας και τις αξίες της πλειοψηφίας, οδηγούμενος με αυτόν τον τρόπο σε «σύγχυση ταυτότητας» ή ακόμα και στην αυτουποτίμηση, με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση, την σχολική αποτυχία και εν τέλει την διαρροή. Όταν ο μετανάστης μαθητής υφίσταται μια διαρκή υποτίμηση της ταυτότητας από τους υπόλοιπους κοινωνούς του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι πολύ πιθανό να προτιμήσει την πνευματική ή φυσική του απόσυρση από το σχολικό περιβάλλον, ως πράξη αντίστασης σε αυτή την υποτίμηση (Μιλέση, 2006). Ο αλλοδαπός μαθητής, ενώ από την μια πλευρά επιδιώκει να είναι όμοιος με τους γηγενείς μαθητές, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο την αυτοεικόνα του, από την άλλη πλευρά έχει να αντιμετωπίσει τον έλεγχο από την

οικογένεια και την κοινότητα την οποία προέρχεται, βιώνοντας με αυτό τον τρόπο μια διαρκή εσωτερική σύγκρουση εντός του σχολικού πλαισίου (Νικολάου, 2000).

Για να αντεπεξέλθει ο αλλοδαπός μαθητής στην προαναφερθείσα «σύγκρουση» την οποία βιώνει, πολύ συχνά καταφεύγει στην «αναστροφή», δηλαδή σε μία συμπεριφορά μέσω της οποίας παρουσιάζεται εντελώς διαφορετικός/η από ό,τι είναι στην πραγματικότητα, με σκοπό να γίνεται κάθε φορά αρεστός/η στο περιβάλλον στο οποίο απευθύνεται (σχολείο ή οικογενειακό περιβάλλον). Ένας επιπλέον αμυντικός μηχανισμός που υιοθετούν τα παιδιά αυτά είναι η «απώθηση» στο υποσυνείδητο ιδεών και συναισθημάτων που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτά από την κυρίαρχη κάθε φορά ομάδα. Η απώθηση αυτή, όμως, ενδέχεται να προκαλέσει στον μαθητή νευρολογικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα, καθώς και έκφραση επιθετικότητας τόσο προς το σχολικό, όσο και ως προς το οικογενειακό του περιβάλλον (Μάνος, 2000).

Οι στρατηγικές προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών, εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, ποικίλουν. Οι περισσότεροι επιλέγουν τη στρατηγική της εναρμόνισης, όπου το άτομο διατηρεί στοιχεία από την χώρα προέλευσης, αλλά ταυτόχρονα αλληλοεπιδρά και συμβιώνει αρμονικά με άτομα από την κοινωνία υποδοχής. Άλλοι μαθητές επιλέγουν την στρατηγική της πλήρους αφομοίωσης στην κοινωνία υποδοχής, ενώ άλλοι επιλέγουν την στρατηγική του διαχωρισμού, απορρίπτοντας συλλήβδην τα πολιτιστικά στοιχεία της κοινωνίας υποδοχής, εμμένοντας στα στοιχεία που προέρχονται από την χώρα καταγωγής του. Τέλος, αρκετοί μαθητές καταφεύγουν στην επιλογή της περιθωριοποίησης απορρίπτοντας ταυτόχρονα και την ταυτότητα της ομάδας προέλευσης, αλλά και την κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής, με απώτερο αποτέλεσμα την πλήρη περιθωριοποίηση και απομόνωσή τους (Πρελορέντζου & Ντάλλα, 2003).

5.4. Η αποτύπωση της Ελληνικής περίπτωσης

Η Ελλάδα αποτελεί μια χώρα άρρηκτα συνδεδεμένη με το φαινόμενο της μετανάστευσης. Ειδικότερα, από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα μέχρι και τις πρώτες δεκαετίες μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο εκατοντάδες χιλιάδες Ελλήνων επέλεξαν τον δρόμο της μετανάστευσης ως έσχατη επιλογή στην προσπάθεια τους για την εύρεση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Οι κύριες χώρες υποδοχής Ελλήνων μεταναστών ήταν αυτές της Κεντρικής και Βορείας Ευρώπης, της Βόρειας Αμερικής και της Αυστραλίας. Ωστόσο, η κατάσταση αυτή δείχνει να αντιστρέφεται τις τελευταίες δεκαετίες και ειδικότερα από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οπότε η χώρα άρχισε σταδιακά να μετατρέπεται από «χώρα αποστολής» μεταναστών σε «χώρα υποδοχής». Η αρχή της αντιστροφής αυτής πραγματοποιήθηκε αρχικά με την άφιξη χιλιάδων παλινοστούντων Ελλήνων από τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ, καθώς και οικονομικών μεταναστών από τις Βαλκανικές χώρες κυρίως μετά τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1990. Η ροή προσφυγικών και μεταναστευτικών πληθυσμών προς την χώρα μας συνεχίζεται με αμειώτους ρυθμούς μέχρι και σήμερα με ανθρώπους από χώρες κυρίως της Αφρικής και της Ασίας να αναζητούν στην Ελλάδα ένα ασφαλέστερο και ευοίωνο μέλλον για αυτούς και τις οικογένειές τους.

Στην υπό διαμόρφωση αυτή κοινωνική και πολυπολιτισμική πραγματικότητα το θεμελιώδες δικαίωμα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων και μεταναστών αποτελεί μείζον ζήτημα για την Ελληνική Πολιτεία, η οποία με σημαντική καθυστέρηση άρχισε να ανταποκρίνεται τα τελευταία χρόνια στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του Ελληνικού σχολείου, αποδεχόμενη ότι πλέον το γεγονός ότι το μαθητικό δυναμικό της χώρας δεν είναι ούτε ομοιογενές, ούτε ομόγλωσσο, ούτε με απόλυτα κοινές καταβολές.

Στην παρούσα ενότητα, θα επιχειρηθεί μια χαρτογράφηση του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά εντός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος βασιζόμενοι σε

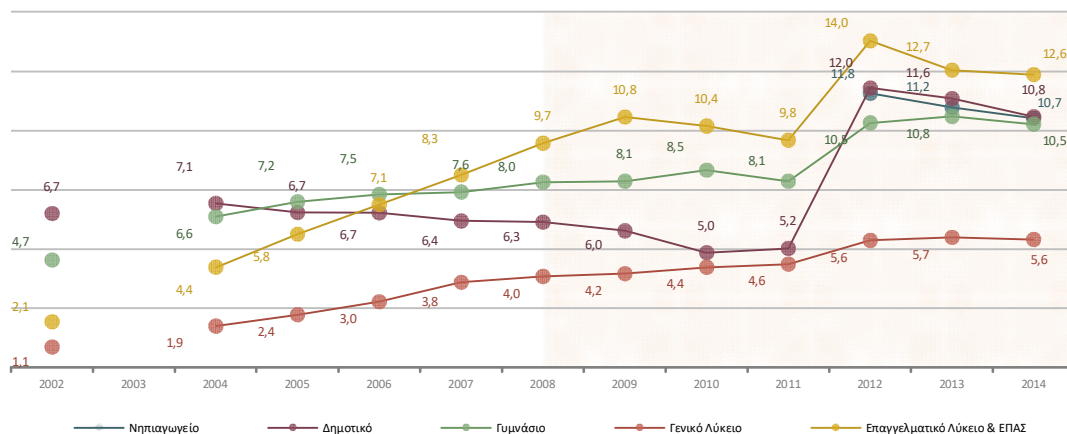
στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής, όπως αυτά επεξεργάστηκαν από το ΚΑΝΕΠ της ΓΣΕΕ κατά την δεκαπενταετία από το 2001 μέχρι το 2014.

Γράφημα 8: Πλήθος αλλοδαπών μαθητών ανά βαθμίδα εκπαίδευσης την περίοδο 2002-2014



Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) *Επεξεργασία:* ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Γράφημα 9 : Ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών επί του συνόλου των εγγεγραμμένων μαθητών κατά τη λήξη του σχολικού έτους ανά βαθμίδα εκπαίδευσης την περίοδο 2002-2014



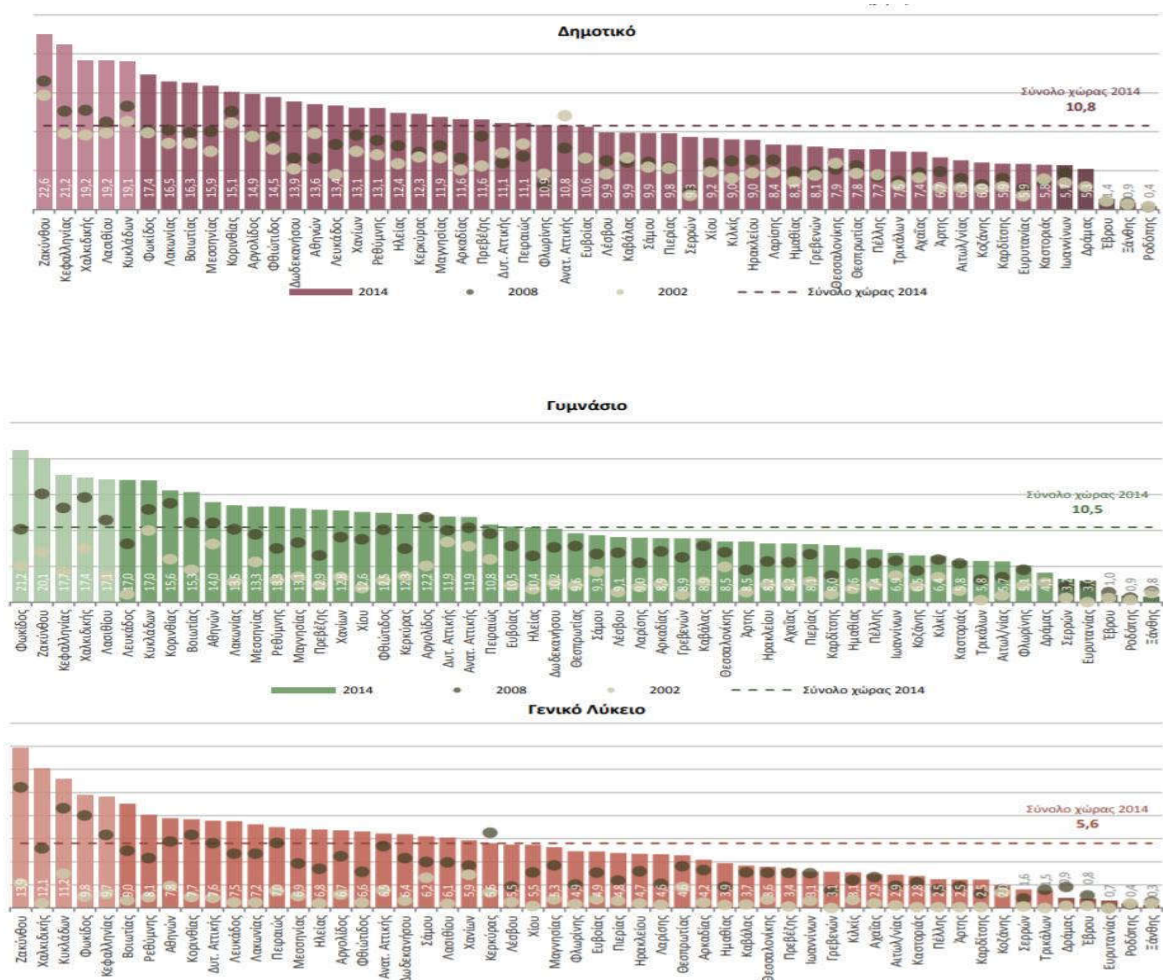
Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή (Στοιχεία Λήξης) *Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ*

Όπως μπορούμε να διακρίνουμε από τα ανωτέρω γραφήματα, το 2014 στο σύνολο των βαθμίδων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος φοιτούσαν 1.433.308 μαθητές, εκ των οποίων ένα ποσοστό της τάξεως του 9,9%, δηλαδή 142.613 μαθητές δεν είχαν Ελληνική καταγωγή. Από αυτά τα παιδιά 17.253 φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο, αποτελώντας το 10,7% τους συνολικού μαθητικού πληθυσμού της συγκεκριμένης βαθμίδας, 67.410 φοιτούσαν στο Δημοτικό, ήτοι το 10,8% του συνόλου των εγγεγραμμένων μαθητών, 32.477 φοιτούσαν στο Γυμνάσιο (10,5% του συνόλου των μαθητών Γυμνασίου), 13.557 ή το 5,6% των μαθητών Γενικού Λυκείου ήταν επίσης αλλοδαποί, και 11.916 αλλοδαποί μαθητές φοιτούσαν σε Επαγγελματικό Λύκειο & ΕΠΑΣ, μαθητικό δυναμικό που αντιστοιχεί στο 12,6% του συνόλου των εγγεγραμμένων μαθητών στη συγκεκριμένη βαθμίδα (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2016).

Μελετώντας τις χρονογραμμές της φοίτησης αλλοδαπών μαθητών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως παρατίθενται στα Γραφήματα 9 και 10, παρατηρούμε μια σημαντικότερη αύξηση του συνόλου των αλλοδαπών μαθητών κατά 120,5% από το 2002

έως το 2015. Πιο συγκεκριμένα, στο Δημοτικό καταγράφεται αύξηση των φοιτούντων αλλοδαπών μαθητών κατά 24.111, στο Γυμνάσιο κατά 16.550, στο Γενικό Λύκειο κατά 11.111 μαθητές, και στο Επαγγελματικό Λύκειο & ΕΠΑΣ κατά 8.921 μαθητές. Στον αντίποδα η μοναδική βαθμίδα, όπου το 2014 φοιτούσαν λιγότεροι αλλοδαποί μαθητές σε σύγκριση με το 2002 είναι το Νηπιαγωγείο, με τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών να μειώνεται κατά 2.275 παιδιά (ή κατά -11,6%).

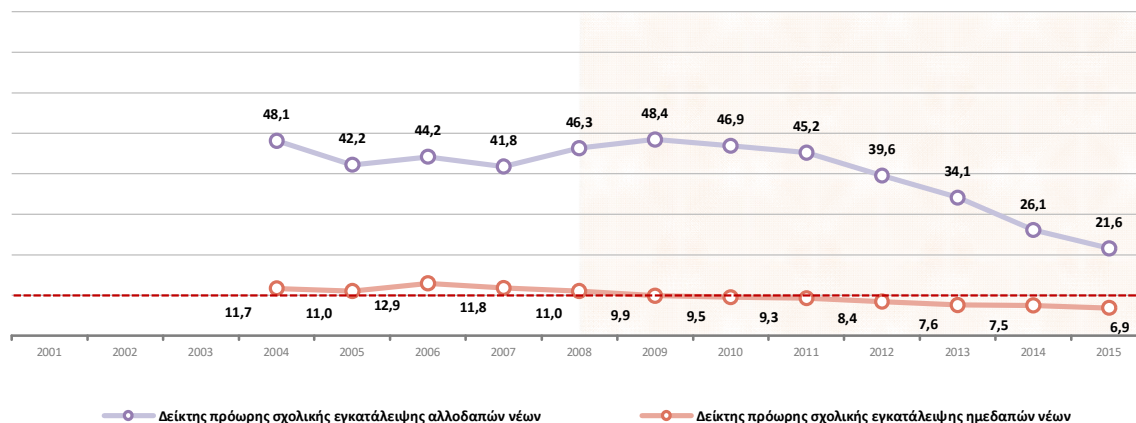
Γράφημα 10. Ποσοστό αλλοδαπών μαθητών ανά Νομό σε Δημοτικό, Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο.



Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Μελετώντας την πληθυσμιακή κατανομή των αλλοδαπών μαθητών σε κάθε μια από τις 54 Περιφερειακές ενότητες της χώρας, όπως εμφανίζεται στο Γράφημα 10, διακρίνουμε ότι όσον αφορά στο Δημοτικό, τα υψηλότερα ποσοστά συγκέντρωσης αλλοδαπών μαθητών εμφανίζονται στους Νομούς Ζακύνθου (22,6%), Κεφαλονιάς (21,2%), Χαλκιδικής (19,2%), Λασιθίου (19,2%) και Κυκλάδων (19,1%), με ποσοστά σχεδόν διπλάσια από το εθνικό μέσο όρο στη συγκεκριμένη βαθμίδα, που ανέρχεται στο 10,8% επί του συνόλου των εγγεγραμμένων μαθητών. Στον αντίποδα, όσον αφορά στη φοίτηση στο Δημοτικό, βρίσκονται οι Νομοί Ροδόπης και Ξάνθης με ποσοστά μικρότερα της μίας ποσοστιαίας μονάδας. Αναφορικά με την φοίτηση αλλοδαπών μαθητών στο Γυμνάσιο, με την εθνική μέση τιμή να είναι για το 2014 στο 10,5%, διακρίνουμε ότι τα υψηλότερα ποσοστά εμφανίζονται στους Νομούς Φωκίδας, (21,2%), Ζακύνθου (20,1%), Κεφαλονιάς (17,7%) και Χαλκιδικής (17,4%), ενώ τα χαμηλότερα στους Νομούς Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου με ποσοστά που κυμαίνονται μόλις από 0,8% έως 1,0%. Τέλος, όσον αφορά στο Λύκειο, με την μέση τιμή σε πανελλαδικό επίπεδο να ανέρχεται στο 5,6% του συνολικού πληθυσμού της βαθμίδας, τα υψηλότερα ποσοστά παρουσίας αλλοδαπών μαθητών παρουσιάζουν οι Νομοί Ζακύνθου (13,9%), Χαλκιδικής (12,1%) και Κυκλάδων (11,2%), ενώ χαμηλότερα οι Νομοί Ξάνθης, Ροδόπης, Ευρυτανίας, Έβρου και Δράμας με ποσοστά αλλοδαπών μαθητών χαμηλότερα από την μία ποσοστιαία μονάδα

Γράφημα 11 : Δείκτης πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης/ κατάρτισης στην Ελλάδα ως προς την εθνικότητα την περίοδο 2004-2015



Πηγή: EUROSTAT – ΥΟΕ Επεξεργασία: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ

Μελετώντας την ποσόστωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στον μαθητικό υποπληθυσμό των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διακρίνουμε ότι ποσοστό πρόωρης εγκατάλειψης ανέρχονταν το 2015 στο 21,6%, υπερδιπλάσιο του Ευρωπαϊκού στόχου για το 2020 (10%) και τριπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των ημεδαπών μαθητών (6,9%). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι με εξαίρεση το 2015, καθ' όλη τη διάρκεια της δεκαετίας από το 2004 έως το 2014 το ποσοστό των αλλοδαπών που εγκατέλειπαν την εκπαίδευση υπερέχει σταθερά του αντίστοιχου ευρωπαϊκού μέσου όρου με ποσοστά που υπερέβαιναν συχνά κατά πολύ τις 10 ποσοστιαίες μονάδες.

Συγκρίνοντας την έκταση του φαινομένου της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στον γηγενή και αλλοδαπό μαθητικό πληθυσμό της χώρας από το 2004 έως το 2015 διακρίνουμε ότι το εύρος της παρατηρούμενης ποσοστιαίας διαφοράς μειώθηκε σημαντικά από 36,4 ποσοστιαίες μονάδες το 2004 σε 14,7 ποσοστιαίες μονάδες το 2015, η οποία αποτελεί και την ελάχιστη τιμή του εύρους της διαφοράς, ενώ η μέγιστη τιμή του

εύρους της διαφοράς μεταξύ των τιμών του δείκτη αλλοδαπών και ημεδαπών νέων καταγράφεται το 2009 (κατά 38,5 ποσοστιαίες μονάδες) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2016).

Όσον αφορά στις μεταπτώσεις του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου από αλλοδαπούς μαθητές στην Ελλάδα διακρίνουμε αρχικά ότι στο σύνολο των ετών από το 2004 έως το 2015, ενώ παρουσιάζει πολλαπλάσια ποσοστά από αυτά των γηγενών μαθητών, εμφανίζει μία αξιοσημείωτη πτώση από 48,1% το 2004 σε 21,6% το 2015. Η πτωτική αυτή πορεία όμως κάθε άλλο παρά γραμμική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Πιο συγκεκριμένα, την περίοδο 2004-2007 καταγράφεται μείωση του δείκτη πρόωρης εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων στην Ελλάδα, από 48,1% το 2004 σε 41,8% το 2007, ενώ εν συνεχεία αυξάνεται και πάλι στο 48,4% το 2009. Ακολούθως, ενώ το 2009 εμφανίζεται η κορύφωση του φαινομένου, μέσα στα επόμενα χρόνια και μέχρι το 2015 το ποσοστό των αλλοδαπών νέων που εγκαταλείπουν το σχολείο θα μειωθεί σημαντικότερα κατά 23,6% με το εν λόγω ποσοστό να αποτιμάται στο 21,6% το 2015. Όσον αφορά στην ετήσια μεταβολή του δείκτη πρόωρης εγκατάλειψης των αλλοδαπών νέων στην Ελλάδα, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι το υψηλότερο ποσοστό ετήσιας αύξησης του δείκτη καταγράφεται το 2008 (κατά 10,8% έναντι του προηγούμενου έτους), ενώ το υψηλότερο ποσοστό ετήσιας μείωσης του δείκτη καταγράφεται το 2014 (-23,5% έναντι του προηγούμενου έτους) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2016).

Κεφάλαιο 6: Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής

Όπως έγινε σαφές από τα προηγούμενα κεφάλαια, η μαθητική διαρροή και η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης αποτελούν απόρροια πληθώρας παραγόντων. Ως εκ τούτου, οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη μείωση του φαινομένου αυτού πρέπει να αντιμετωπίζουν τις διάφορες πτυχές του (Brunello & Paola, 2014). Οι ολοκληρωμένες πολιτικές για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου οφείλουν να περιλαμβάνουν τρεις τύπους πολιτικών:

- Πολιτικές πρόληψης, οι οποίες στοχεύουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που μπορούν τελικά να οδηγήσουν σε πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.
- Πολιτικές παρέμβασης, οι οποίες στοχεύουν στην καταπολέμηση τυχόν δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και την παροχή στοχευμένης στήριξης.
- Αντισταθμιστικές πολιτικές, οι οποίες αποσκοπούν στη δημιουργία νέων ευκαιριών απόκτησης τίτλων για εκείνους που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση και κατάρτιση πρόωρα.

Αναφορικά με τις πολιτικές πρόληψης, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, θεωρείται ως ζωτικής σημασίας για την αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Έρευνα από τους Henderson & Mapp (2002) κατέληξε στο συμπέρασμα πως υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ γονεϊκής εμπλοκής και βελτιωμένων ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών, γεγονός που ισχύει για όλα τα κοινωνικοοικονομικά, φυλετικά και εκπαιδευτικά υπόβαθρα των μαθητών όλων των ηλικιών (Mapp, 2004).

Πέρα από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ένας ακόμα προληπτικός τρόπος μείωσης του αριθμού των παιδιών που θα εγκαταλείψουν το σχολείο είναι η παροχή δημιουργικών περιβαλλόντων μάθησης από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, καθώς ουσιαστική φροντίδα στην τάξη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία βοηθά τα μικρά

παιδιά να επιτύχουν σημαντικούς αναπτυξιακούς και εκπαιδευτικούς στόχους (ΝΑΕΥΣ, 2009). Ο Stegelin (2014) υποστηρίζει πως προγράμματα πρόληψης και πρώιμης παρέμβασης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων και ισχυρότερη δέσμευση για αποφοίτηση από το Γυμνάσιο. Έτσι, η επένδυση στην Προσχολική Εκπαίδευση θεωρείται σημαντικό μέσο πρόληψης της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Stegelin, 2004).

Στις πολιτικές πρόληψης περιλαμβάνεται, επίσης, και η βέλτιστη ενσωμάτωση νεοαφιχθέντων παιδιών από οικογένειες μεταναστών. Παιδιά που μόλις έφτασαν σε μία νέα χώρα χρειάζονται εξειδικευμένη υποστήριξη ώστε να μάθουν όσο το δυνατόν ευκολότερα την γλώσσα της χώρας υποδοχής και να εξοικειωθούν με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Περιβάλλοντα μάθησης προσαρμοσμένα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες είναι πιθανό να ενισχύσουν την ομαλή τους ένταξη και να αποτελέσουν εχέγγυα για μια μελλοντική εκπαιδευτική επιτυχία. Για την ομαλή ένταξή τους, απαιτείται, ακόμη, η τοποθέτηση αυτών στην ίδια ηλικιακή ομάδα με τους εγγενείς συνομηλίκους τους. (Hordosy, 2014).

Τέλος, ένα επιπλέον μέτρο πρόληψης για την καταπολέμηση της μαθητικής διαρροής είναι η επαγγελματική ανάπτυξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αναγκαιότητα και επικαιρότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει τονισθεί και από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2007), όπου, μεταξύ άλλων σημειώθηκε ότι α) οι διαρκείς αλλαγές που συντελούνται στο κοινωνικό συγκείμενο δημιουργούν νέες απαιτήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αυξάνουν την ανάγκη για βελτίωση της κατάρτισής τους, β) οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επικαιροποιούν τις δεξιότητες που έχουν ή να αποκτούν νέες ώστε να τις προσαρμόζουν στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών, γ) η ολοένα και μεγαλύτερη αυτονομία που λαμβάνουν οι σχολικές μονάδες, αυξάνει την ευθύνη των εκπαιδευτικών, αλλά και την απαίτηση για υψηλό βαθμό επαγγελματισμού.

Δε χωρεί αμφιβολία, όμως, πως πέρα από τις πολιτικές πρόληψης, εξίσου καίριο ρόλο στην αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής διαδραματίζουν και οι πολιτικές παρέμβασης στις οποίες συμπεριλαμβάνεται, ασφαλώς, η διατήρηση ενός θετικού κλίματος σε ολόκληρη την σχολική μονάδα. Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα ορίζεται ως ένα σύνολο από εσωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν οργανισμό από έναν άλλον και επηρεάζουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Το σχολικό κλίμα αποτελεί, λοιπόν, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Το θετικό σχολικό κλίμα στην τάξη βοηθά στη δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Πολλές φορές οι συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα σε μαθητές ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αντιμετωπίζονται με βίαιο τρόπο ή απλώς αποφεύγονται. Γι' αυτό, είναι σημαντικό οι μαθητές να μάθουν αποτελεσματικές διαπροσωπικές δεξιότητες, να διαχειρίζονται και να επιλύουν τις συγκρούσεις με κατάλληλο τρόπο (Schargel & Smink, 2001). Η σημασία διαμόρφωσης ενός θετικού σχολικού κλίματος, τονίζεται ως ουσιαστικότερος παράγοντας απομάκρυνσης των αιτιών (σχολικός εκφοβισμός, βίαιη συμπεριφορά, θυματοποίηση) εκείνων που ωθούν τους μαθητές να εγκαταλείψουν το σχολείο (Χηνάς & Χρυσοφίδης 2000).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος διαδραματίζει επίσης και η συμμετοχή- εμπλοκή της τοπικής κοινότητας στη ζωή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στις σχέσεις των σχολείων με το περιβάλλον τους και ειδικότερα στις σχέσεις που διατηρεί η σχολική μονάδα με την οικογένεια των μαθητών της και την ευρύτερη τοπική κοινωνία. Γι' αυτό τον σκοπό, άλλωστε έχουν συσταθεί και λειτουργούν τοπικά όργανα κοινωνικής συμμετοχής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαφόρων χωρών. (Fassoulis, 2013).

Τέλος, εξαιρετικής σημασίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής κρίνεται και ο τρίτος τύπος πολιτικών, των λεγόμενων αντισταθμιστικών. Οι πολιτικές αντιστάθμισης έχουν ως στόχο να βοηθήσουν όσους έφυγαν από το σχολείο

πρόωρα, να τους επανεντάξουν στην εκπαίδευση, ώστε να αποκτήσουν τα συγκεκριμένα άτομα τα προσόντα που χάθηκαν. Σε αυτές τις πολιτικές περιλαμβάνονται εκπαιδευτικά προγράμματα δεύτερης ευκαιρίας, Δια βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τα οποία παρέχουν περιβάλλοντα μάθησης ανταποκρινόμενα στις ειδικές ανάγκες των απόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Αυτά τα προγράμματα συχνά χαρακτηρίζονται από μικρές ομάδες μάθησης, από εξατομικευμένη διδασκαλία και από ευέλικτες εκπαιδευτικές οδούς. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2011).

Σήμερα, λοιπόν δεδομένου ότι οι εργασιακοί κανόνες αλλάζουν, έχει καταστεί σαφές πως η απόκτηση ατομικών χαρακτηριστικών, όπως: πρωτοβουλία, ενσυναίσθηση, προσαρμοστικότητα και πειθώ μπορεί να είναι αποφασιστικής σημασίας για την επιτυχία ενός εργαζόμενου στην επαγγελματική του σταδιοδρομία (Goleman, 2011). Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), ο ρόλος της δια βίου εκπαίδευσης είναι σημαντικός όχι μόνο για την κοινωνία της γνώσης αλλά και για την ίδια την ανθρώπινη υπόσταση. Η δια βίου εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των ανθρώπων μέσω της μόρφωσής τους σε ποικίλους τομείς ενώ συγχρόνως μπορεί να υποστηρίξει τους κοινωνικά αποκλεισμένους ώστε να εισέλθουν στην αγορά εργασίας.

Εν κατακλείδι, οφείλει να σημειωθεί ότι οι στρατηγικές για την αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου θα πρέπει να περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό των προαναφερθέντων μέτρων πρόληψης, παρέμβασης και αντιστάθμισης, γεγονός που συνεπάγεται την αναγκαιότητα αγωγής συνεργασίας μεταξύ του συνόλου των φορέων και των δομών που εμπλέκονται με οιοδήποτε τρόπο στο πεδίο της τυπικής, αλλά και της μη τυπικής εκπαίδευσης.



Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Aloise-Young, P & Chavez, E. (2002). Not all school dropouts are the same: ethnic differences in the relation between reason for leaving school and adolescent substance Use. *Psychology in the Schools*, Vol. 39 (5).

Andreou, E., Didaskalou, E. & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15 (4), 235-246.

Annis, H. M., & Watson, C. (1975). Drug use and school dropout: A longitudinal study. *Canadian Counsellor*, 9(3-4), 155-162.

Archer, L., Halsall, A., Hollingworth, S. & Mendick, H. (2005). *Dropping Out and Drifting Away: an Investigation of Factors Affecting Inner-City Pupils' Identities, Aspirations and Post-16 Routes*. London: Institute for Policy Studies in Education.

Berger, K.S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.

Blanchard, M. & Sinthon, R. (2010). The Question of School Dropout: A French Perspective. In Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*, 79 – 99. New York: Springer.

Boulton, M.J., Trueman, M. & Flemington, I. (2002). Associations between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes towards bullying and tendencies to engage in bullying: age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353-370.

Bray, JW., Zarkin, GA., Ringwalt,, C., & Qi, J. (2009). The Relationship between marijuana initiation and dropping out of high school. *Health Economics*. 2000; 9:9–18.

Breslau, J., Miller, E., Chung, W.J., & Schweitzer, JB. (2011). Childhood and adolescent onset psychiatric disorders, substance use, and failure to graduate high school on time. *Journal of Psychiatric Research* 45 (3):295–301.

Bryant, A., Schulenberg, J. E. & O'Malley, P. (2003). How Academic Achievement, Attitudes, and Behaviors Relate to the Course of Substance Use During Adolescence: A 6-Year, Multiwave National Longitudinal Study. *Journal of Research on Adolescence*.13:361–97.

Brunello, G. & Paola, M. (2014). *The costs of early school leaving in Europe*. New York: Springer.

Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of vocational behavior*, 60(2), 289-309.

Chapell, M.S., Hasselman, S.L., Kitchin, T., Lomon, S.N., MacIver, K.W. & Sarullo, P.L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 40(164), 633-648.

Chassin L., Pitts S. & Prost J. (2002). Binge drinking trajectories from adolescence to emerging adulthood in a high-risk sample: predictors and substance abuse outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1): 67-78.

Chatterji P. (2006). Illicit drug use and educational attainment. *Health Economics*. 2006: 15. 489-511.

Chaux, E., Andrés, M. & Podlesky, P. (2009). Socio-Economic, Socio-Political and Socio Emotional Variables Explaining School Bullying: A Country-Wide Multilevel Analysis. *Aggressive Behavior*, 35(6), 520-529.

Chavez, E.L, Edwards, R. & Oefting, E.R., (1989). *Mexican American and White American Drop Out: Drug Use, Health and Violence*, Natural Institute on Drug Abuse, Rockville Md.

Cho, H., Hallfors, D.D. & Iritani, B.J.(2007). Early initiation of substance use and subsequent risk factors related to suicide among urban high school students. *Addictive Behaviors*, 32:1628-39.

Compton, WM., Cottler, LB., Dinwiddie, SH., Spitznagel, EL, Mager, DE, & Asmus, G. (1994). Inhalant Use: Characteristics and Predictors. *American Journal on Addictions*. 1994;3: 263–272.

Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. & Fan, X. (2013). Perceived Prevalence of Teasing and Bullying Predicts High School Dropout Rates. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 105, No. 1, 138–149.

Craig. W.M. & Pepler, D.J. (2007). Understanding bullying: From research to practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.

Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian

secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 71-90.

Department of Education and Skills (2013). *Anti-Bullying Procedures for Primary and Post Primary Schools*. Retrieved 20/12/2018 from <http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Anti-Bullying-Procedures-forPrimary-and-Post-Primary-Schools.pdf>.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review* 10, 13–28.

Didaskalou, E., Rousi-Vergou, C. & Andreou, E. (2015). Greek Adolescents' Victimization Experiences, Reactions, Ability to Cope and Sense of School Safety. *American Journal of Psychology & Behavioral Sciences*, 2, 41-51.

Donovan J.E. (2007). Really Underage Drinkers: The Epidemiology of Children's Alcohol Use in the United States. *Prevention Science*, 8: 192-205.

Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A. & Papargyris, A. (2014). Who's The Greek Neet? Parameters, Trends and Common Characteristics of a Heterogeneous Group", *International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*; 4 (6):240-254.

DuPont, R. L., Caldeira, K. M., DuPont, H. S., Vincent, K. B., Shea, C. L., & Arria, A. M. *America's dropout crisis: The unrecognized connection to adolescent substance use*.

Rockville, MD Institute for Behavior and Health, Inc., 2013. Available at www.cls.umd.edu/docs/AmerDropoutCrisis.pdf.

Eggert, L.L. & Herting, J.R., (1993). Drug involvement among potential drop outs and typical youth, *Journal of drug education*, 23, No 1, 31-35.

Ellickson, PK., Bui, K., Bell, R. & McGuigan, KA. (1998). Does early drug use increase the risk of dropping out of high school? *Journal of Drug Issues*. 1998; 28:357–380.

Engberg, J. & Morral, A.R. (2006). Reducing substance use improves adolescents' school attendance, *Addiction*, 101, 1741-1751.

Engels R.C., & ter Bogt T. (2001). Influences of risk behaviors on the quality of peer relations in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence* 30(6): 675-695.

Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on schoolbullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.

European Commission (2008). *Achieving the Lisbon goal: The contribution of VET*, Cedefop (2004), *Vocational Education and Training - key to the future*.

European Commission (2008b). Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks 2008. Commission Staff Working Document SEC(2008)2293. Available online http://ec.europa.eu/education/lifelong-learningpolicy/doc/report08/report_en.pdf

European Commission (2011), *Youth neither in employment nor education and training (NEET): Presentation of data for the 27 Member States*, EMCO Contribution, Brussels.

European Commission (2012). Education and Training Monitor 2012. Accompanying the document Communication from the Commission “Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes”, Strasbourg: EC, SWD (2012) 373.

European Commission (2012) *Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes*, European Commission communication (2012) 669, European Commission, Strasbourg.

Eurofound (2012), *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg

Eurofound (2016), *Exploring the diversity of NEETs*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Eurostat (2016), *Unemployment Statistics*, Στοιχεία διαθέσιμα στο: <http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index>.

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M. & Verloove - Vanhorick, S.P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints in victims. *Journal of Pediatrics*, 144(1), 17-22.

Fergusson, DM & Horwood, L J. (1997). Early onset cannabis use and psychosocial adjustment in young adults. *Addiction*. 1997; 92:279–296.

Fergusson, DM, Horwood, L J., & Beautrais, AL. (2003). Cannabis and educational achievement. *Addiction*. 98 (12):1681–1692.

Fergusson, D.M., Boden, J.M. & Horwood, L. J. (2008). The developmental antecedents of illicit drug use: evidence from a 25-year longitudinal study. *Drug & Alcohol Depend*, 96: 165-177.

Focus on Bullying: *A Prevention Program for Elementary School Communities* (1997).

Ανακτήθηκε στις 19/12/2018 από τη διεύθυνση

<https://www.bced.gov.bc.ca/sco/resourcedocs/bullying.pdf> .

Gamoran, A., & Mare, R. D. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94, 1146–1183.

Gini, G. & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A metaanalysis. *Pediatrics*, 132, 720-729.

Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E. & Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: implications for preventive inclusive strategies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 5, 2208-2215.

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behaviour*, 9(4), 379-400.

Gruber E., DiClemente R.J., Anderson M.M. & Lodico M. (1996). Early drinking onset and its association with alcohol use and problem behaviour in late adolescence. *Preventive Medicine*, 25: 293-300.

Hammond, M. (2000) Communication within on-line forums: the opportunities, the constraints and the value of a communicative approach, *Computers & Education*, Vol. 35, pp. 251-262.

Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout risk factors and exemplary programs: A technical report*. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center/Network and Communities in Schools, Inc.

Hanna, E.Z., Yi, H.-Y., Dufour, M.C. & Whitmore, C.C. (2001). The relationship of early-onset regular smoking to alcohol use, depression, illicit drug use, and other risky behaviors during early adolescence: Results from the youth supplement to the Third National Health and Nutrition Examination Survey. *Journal of Substance Abuse*, 13: 265-282.

Hawkins, JD, Catalano, RF, & Miller, JY. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*. 1992; 112: 64–105.

Henderson, A., & Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Henry, KL, Thornberry, TP. & Huizinga, DH. (2009). A discrete time-survival analysis of the relationship between truancy and the onset of marijuana use. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*. 70(1):5–15.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *State cyberbullying laws. A brief review of state cyberbullying laws & policies*. Ανακτήθηκε στις 11/1/2019 από τη διεύθυνση <http://www.cyberbullying.us/Bullying-and-Cyberbullying-Laws.pdf> .

Hodges, E.V.E., Malone, M.J., & Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33(6), 1032-1039

Hodges, E. & Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.

Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., De Gue, S., Matjasko, J. L., & Reid, G. (2015). Bullying and suicidal ideation and behaviors: a meta-analysis. *Pediatrics*, peds-2014.

Hordosy, R. (2014). Who knows what school leavers and graduates are doing? Comparing information systems within Europe. *Comparative Education*, 50(4), 448-473.

Houbre, B., Tarquinio, C. & Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21, 183-208.

Huntington, S. P. (1993) The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*. Vol. 72, No. 3 (Summer, 1993), pp. 22-49

Isralowitz, R., & Myers, P. (2011). *Illicit drugs*. Santa Barbara: Greenwood Publishers.

Jessor, R. & Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychological development: A longitudinal study of youth*. New York. Academic Press.

Jeynes, W.H. (2002) .The relationship between the consumption of various drugs by adolescents and their academic achievement, *American journal of Drug and Alcohol Abuse*, 28, 15-35.

Johnston LD, O'Malley PM & Bachman JG. (1993). *National Survey Results on Drug Use from the Monitoring the Future Study, 1975- 1992, Volume 1, Secondary School Students.*

Rockville, Md: National Institute on Drug Abuse; NIH publication 93- 3597.

Juvonen, J., & Galvan, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225–244). New York: Guilford Press.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231–1237.

Kandel DB. Reaching the hard to reach: illicit drug use among high school absentees. *Journal of Addictive Diseases* 1975; 4:465-480.

Kaltiala - Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(1), 45-55.

King, K.M., Meehan, B.T., Trim, R.S. & Chassin, L. (2006). Marker or Mediator? The effects of adolescent substance use on young adult educational attainment, *Addiction*, 101, 1730-40.

Kliewer W. & Murrelle L. (2007). Risk and protective factors for adolescent substance use: findings from a study in selected Central American countries. *Journal of Adolescent Health*, 40: 448-455.

Kogan, S.M. Luo, Z., Brody, G.H. & McBride Murry, V. (2005) The Influence of High School Dropout on Substance Use Among African American Youth, *Journal of Ethnicity in Substance Abuse*, 4:1, 35-51, DOI: [10.1300/J233v04n01_04](https://doi.org/10.1300/J233v04n01_04)

Koonce, G.L. & Mayo, S.S. (2013). Effects of Elementary School Students' Gender and Grade Level on Bullying. *American International Journal of Social Science*, 2(7), 16-25.

Korilaki, T. (2005) *Attainment and progress differences associated with ethnicity, social class and gender throughout the 6th grade of primary schools in Greece and ways to alleviate them: A study of primary school effectiveness*, Ph.D. Thesis, Institute of Education, University of London.

Kreamer, J., Fields, G. M., Stutman, R. M., Anderson, G. L., & Barthwell, A. G. (2008). *The overlooked cause of children being left behind: Drug use compromising academic success*. Naperville, IL: Education Voices, Inc.

Kyridis, A., Tsakiridou, H., Zagkos, C., Koutouzis, M., & Tziamtzi, C. (2011). Educational Inequalities and School Dropout in Greece. *International Journal of Education*, 3(2), 11.

Laosa, L.M. (1997). Research perspectives on constructs of change: Intercultural migration and developmental transitions στο Booth, A. Crouter, A.C. & Landale, N. (eds). *Developmental Psychopathology. Vol. 3. Risk, Disorder and Adaptation*. New York: Wiley.

Lee, C., (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

Lynskey, M., & Hall, W. (2000). The effects of adolescent cannabis use on educational attainment: A review. *Addiction*, 95, 1621– 1630.

Macklem, G. L. (2003). *Bullying and Teasing. Social Power in Children's Groups*. New York: Kluwer Academic/Plenum

Mapp, K. (2004). Family engagement. In F. P. Schargel & J. Smink (Eds), *Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention* (pp. 99-113). Larchmont, NY: Eye on Education.

Mayet A., Legleye S., Chau N. & Falissard B. (2011). Transitions between tobacco and cannabis use among adolescents: A multi-state modeling of progression from onset to daily use. *Addictive Behaviors*, 36: 1101–1105.

McCaffrey, D. F. Pacula, R.L. Han. B. & Ellickson. Ph. (2011). Marijuana Use and High School Dropout: The Influence of Unobservables. *Health Economics*. 2010 Nov; 19(11): 1281–1299.

McCarthy, W.J. (2008). Bullying: What administrators need to know. *Rivier Academic Journal*, 4(1), 1-4.

Mc Garvey E., Clavet GJ, Mason, W. & Waite D. Adolescent inhalant abuse: environments of use. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse* 1999: 25(4):731–41

Mensch B.S. & Kandel D.B. (1988). *Dropping out of high school and drug involvement*. *Sociology of Education*. 1988; 61:95–113.

Miles, R., & Thränhardt, D. (Eds.) (1995). *Migration and European integration: the dynamics of inclusion and exclusion*. Fairleigh Dickinson University Press.

Mitsopoulou, E. & Giovazolias, T. (2015). Personality Traits, Empathy and Bullying Behavior: A Meta-Analysis Approach. *Aggression and Violent Behavior*. 21, 61-72.

Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviours among US youth: Prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

National Association for the Education of Young Children. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Retrieved <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>

Newcomb M. & Bentler P. (1986). Drug use, educational aspirations, and work force involvement: the transition from adolescence to young adulthood. *American Journal of Community Psychology*. 1986; 14:303–321.

Obot I.S., Hubbard, S. & Anthony J.C. (1999). Level of Education and Injection Drug Use among African Americans, *Drug and Alcohol Dependence*, 55, 177-182.

Obot, I.S. & Anthony, J.C., (2000). School Dropout and Injecting Drug use in a national sample of White non-Hispanic American adults, *Journal of Drugs Education*, 23(1), 31-3.

OECD (2013). *Social, Employment and Migration Working Papers No. 154*, DELSA/ELSA/WD/SEM (2013)10.

O'Loughlin J., Karp I., Koulis T., Paradis G. & DiFranza J. (2009). Determinants of first puff and daily cigarette smoking in adolescents. *Am J Epidemiol*, 170: 585-597.

Olweus, D., (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.

O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimization in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26(1), 99-111.

Orlando M., Tucker J.S., Ellickson P.L. & Klein D.J. (2005). Concurrent use of alcohol and cigarettes from adolescence to young adulthood: An examination of developmental trajectories and outcomes. *Substance Use & Misuse*, 40: 1051-1069.

Pakaslahti, L. (2000). Children's and adolescents' aggressive behavior in context: The development and application of aggressive problem-solving strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 5(5), 467-490.

Papadakis, N., Kyridis, A. & Papargyris A. (2015), Young people in absence: The Neets (young people Not in Education, Employment or Training) in Greece. An overview, in *International Journal of Sociological Research*, vol. 6, no 2

Patton G.C., Coffey C., Carlin J.B., Sawyer S.M. & Wakefield M. (2006). Teen smokers reach their mid-twenties. *Journal of Adolescent Health*, 39: 214-220.

Pepler, D. & Craig, W. (1997). *Bullying: Research and Interventions*. U.S.A.: Youth Update, Institute for the Study of Antisocial Youth.

Pelper, D., Craig, W., Charach, A. & Zeigler, S. (1993). A school based anti-bullying intervention: Preliminary evaluation. In D. Tattum (Ed.), *Understanding and managing bullying*, 76-91.

Rehm J., Mathers C., Popova S., Thavorncharoensap M. Teerawattananon Y. & Patra J. (2009). Global burden of disease and injury and economic cost attributable to alcohol use and alcohol-use disorders. *The Lancet*, 373(9682): 2223-2233.

Reupold, A. & Tippelt, R. (2010). Germany's Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification, στο Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., Polesel, J. *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*, 155 – 173. New York: Springer.

Roebuck MC, French MT. & Dennis ML. (2004). Adolescent marijuana use and school attendance. *Economics of Education Review*. 2004; 23:133–141.

Rumberger, R. W., & Lim, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Santa Barbara, CA: University of California Santa Barbara.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K. Bjorkqvist, K., Osterrman, K. & Kaukiainen, A. (1996) Bullying as a group process: Participant roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., & Lagerspetz, K. M. (1999). Selfevaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.

Sameroff, A. & Fiese, B. (1990). Transactional regulation and early intervention, στο Meiseis, S. & Shonkoff, J. (eds). *Handbook of early childhood intervention*. Pp. 119-191. New York: Cambridge University Press.

Schane R.E., Ling P.M. & Glantz S.A. (2010). Health Effects of Light and Intermittent Smoking: A Review. *Circulation*, 121: 1518-1522.

Schargel, F. P., & Smink, J. (2001). *Strategies to Help Solve our School Dropout Problem*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Schulenberg J, Bachman JG, O'Malley PM. & Johnston LD. (1994). High school educational success and subsequent substance use: a panel analysis following adolescents into young adulthood. *Journal of Health and Social Behavior*.1994; 35:45–62.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.

Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K., Pettit G. & Bates, J. (1998) Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology*, 10, 87-99.

Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. London and New York: Routledge.

Seth P, Sales JM, DiClemente RJ. & Wingood GM, Rose E, Patel SN. (2011). Longitudinal examination of alcohol use: a predictor of risky sexual behavior and *Trichomonas vaginalis* among African-American female adolescents, *Sexually Transmitted Diseases* 38:96-101.

Stegelin, D. (2004). Early childhood education. In F. P. Schargel & J. Smink (Eds.) *Helping Students Graduate: A Strategic Approach to Dropout Prevention* (pp. 115-123.). Larchmont, NY: Eye on Education.

Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H. & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146.

Tice, P., Lipari, R.N. & Van Horn, S. L (2017). *Substance use among 12th grade aged youths, by dropout status*. The CBHSQ Report: August 15, 2017. Center for Behavioral Health Statistics and Quality, Substance Abuse and Mental Health Services Administration, Rockville, MD

Turner, S. (1995). Family Variables related to adolescent substance misuse: risks and resiliency factors in Cullota, T.P., Adams, G.R. and Montemayor, R. (eds), *Substance misuse in adolescence*, London: Sage Publications.

Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school based intervention strategies. Special issue: *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157- 175.

Valov, P. (2018). School dropout and substance use: Consequence or predictor? *Trakia Journal of Sciences*, Vol. 16, No. 2, 2018.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C. & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.

Viadero D (2001). *The dropout dilemma. Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school*, Education Week, February 7, 2001.

Williamson, H. (1997), 'Status Zero youth and the "underclass": Some considerations', in MacDonald, R. (ed.), *Youth, the 'underclass' and social exclusion*, Routledge, London.

Winburu G.M. & Hays, J.R., (1974). Dropout: a study of drug use, *Journal of Drug Education*, 4, 249-254.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αζέζ, Κ. (1999). *Το παιδί ανάμεσα σε δυο γλώσσες*. Αθήνα: Πόλις.

Αναστασιάδου, Μ. (2014). *Ο μεταναστευτικός μαθητικός πληθυσμός από σλάβικες χώρες σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. (Προβλήματα και δυσκολίες της συνεκπαίδευσης των μαθητών, που οδηγούν στην σχολική αποτυχία και στο σχολικό αποκλεισμό. Έρευνα σε σχολεία της πόλης)*. Αδ. Μεταπτυχιακή διατριβή. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αναστασίου, Α. Βαλκάνος, Ευθ. & Σίμος, Γ. (2016). Η ανάγκη καθορισμού των κατάλληλων κοινωνικών ικανοτήτων απόδοσης για την επαγγελματική ανάπτυξη των διευθυντών ενάντια στον σχολικό εκφοβισμό, στα Πρακτικά του πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου *Bullying - σχολικός εκφοβισμός: Ψυχοκοινωνικές, εκπαιδευτικές συνέπειες & η αντιμετώπισή τους*. σ. 67-82. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ανδρέου, Ε. & Πουρνάρα, Ι. (2016). Κοινωνικό άγχος, αυτοεκτίμηση και εμπειρίες θυματοποίησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας στα Πρακτικά του πανελληνίου επιστημονικού συνέδριου *Bullying - σχολικός εκφοβισμός: Ψυχοκοινωνικές, εκπαιδευτικές συνέπειες & η αντιμετώπισή τους*. σ. 103-120. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ανδρούτσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επίμ.). (2011) *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνα και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΘ.

Βεργίδης, Δ., Παναγιωτόπουλος, Γ. & Μωυσίδου, Ε. (2014). *Η Βία στο Σχολικό Περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας*. Πάτρα: Εκδόσεις Πελοπόννησος.

Bernstein, B. (1985) Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης στο Α. Φραγκουδάκη *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, σσ. 393-431. Αθήνα: Παπαζήσης.

Βουϊδάσκη, Β. (1999) Η μαθητική διαρροή ως μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, στο: Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, σ. 245-262.

Bourdieu P. & Passeron J.-Claude (2014). *Η Αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Μτφ. Καράμπελας, Γ. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γαλανάκη, Ε. (2011). Σχολικός εκφοβισμός/ θυματοποίηση και ψυχολογικά προβλήματα, *Επιστήμες της Αγωγής* 3, 356- 362.

Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χ. (2002) Οι επιδόσεις μαθητών μειονοτικών ομάδων σε σχέση με τους Έλληνες μαθητές στην Ελλάδα σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, στο: *Αρέθας. Επιστημονική Επετηρίδα Σχολής Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών*, Τόμος II, Πάτρα: Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Πατρών.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2007). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δούκας.

Coehlo, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση μιας κοινωνίας της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δασκαλοπούλου, Γ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός/θυματοποίηση και επίπεδο αυτοεκτίμησης μαθητών, στα Πρακτικά του πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου *Bullying - σχολικός εκφοβισμός: Ψυχοκοινωνικές, εκπαιδευτικές συνέπειες & η αντιμετώπισή τους*. σ. 120 - 142. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Goleman, D. (2011), *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*, μτφσ Φωτεινή Μεγαλούδη, Αθήνα: Πεδίο,

GPO & ΚΕΑΔΙΚ (2013), Έργο: Βαρόμετρο Απόντων. Ανίχνευση, κατηγοριοποίηση και εμπειρική θεμελίωση προτάσεων πολιτικής για την καταπολέμηση μιας νέας μορφής κοινωνικής ευπάθειας: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training). Παραδοτέο 3.1b: *Report καταγραφής των NEETs στην Ελλάδα ανά διοικητική περιφέρεια και νομό (δεύτερη φάση ποσοτικής έρευνας)*. «Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας».

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ.(1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.

Δρακάκη, Μ, Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης Α. & Παπαργύρης, Α. (2013), Το προφίλ του NEET στην Ελλάδα, στο Ν. Παπαδάκης (επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*. Αθήνα: Σιδέρης.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών/Δ. Μπαλούρδος, Ν. Σαρρής, Α. Τραμουντάνης & Μ. Χρυσάκης (Επιμ.). (2014). *Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες και Διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

ΕΠΙΨΥ (2015). *Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον, πανελλήνια έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών*, OnLine διαθέσιμο από: <http://www.epipsi.gr/Tekmiriosi/> [πρόσβαση 11/01/2019].

ΕΠΙΨΥ (2015). *Η Κατάσταση του Προβλήματος των Ναρκωτικών και των Οιοπνευματωδών στην Ελλάδα*. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά.

ΕΠΙΨΥ (2018). *Η Κατάσταση του Προβλήματος των Ναρκωτικών και των Οιοπνευματωδών στην Ελλάδα*. Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης & Πληροφόρησης για τα Ναρκωτικά.

Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2008) *Διαδίκτυο και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διαδικτυακές, Διαθεματικές Δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Ευρωπαϊκή Ένωση- Συμβούλιο, (2007). *Σχέδιο συμπερασμάτων του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών-μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών*. Βρυξέλλες: 28 Οκτωβρίου 2007.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2011). Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών – *Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην Ατζέντα «Ευρώπη 2020»*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2016). *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης του 2016 – Ελλάδα*. Βρυξέλλες: Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε. (2008). *Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός. Αιτίες, επιπτώσεις, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου.

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2019). *Προσφυγική κρίση & σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές: Από τη συστημική κοινωνική ευπάθεια στη δομημένη ένταξη. Κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Κοινωνικό Πολύκεντρο / ΑΔΕΔΥ.

Ζαϊμάκης, Γ. (2005). «Κοινωνικός αποκλεισμός και δίκτυα προστασίας στη σύγχρονη πόλη» στο Ζαϊμάκης, Γ. & Κανδυλάκη, Α. (επιμ.). *Δίκτυα Κοινωνικής Προστασίας. Μορφές παρέμβασης σε ευπαθείς ομάδες και πολυπολιτισμικές κοινότητες*, σελ. 67-91. Αθήνα, Κριτική.

Ζερβάκη, Ε. (2016). Ποια παιδιά γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού (Bullying) και ποιες είναι οι επιπτώσεις, στα Πρακτικά του πανελλήνιου επιστημονικού συνεδρίου *Bullying - σχολικός εκφοβισμός: Ψυχοκοινωνικές, εκπαιδευτικές συνέπειες & η αντιμετώπισή τους*. σ. 400-415. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής, (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Κακαβούλης, Α., (2003). *Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καλλιώτης, Π. (2001). Η Σχολική Βία στην Προοπτική της Παγκοσμιοποίησης: Η Φύση και η Έκταση του Προβλήματος στη Χώρα μας, στο *1^ο διεθνές συνέδριο της παιδαγωγικής εταιρίας Ελλάδας με θέμα: Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση*, 8-10.11.2001, Ναύπλιο.

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, (2015). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, (2016). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, (2016). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια ειδική αγωγή και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.

Κασιμάτη, Κ. (1984). *Μετανάστευση – Παλιννόστηση. Η προβληματική της δεύτερης γενιάς*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Κασιμάτη, Κ. (1992). *Πόντιοι Μετανάστες από την πρώην Σοβιετική Ένωση: Κοινωνική και οικονομική τους ένταξη*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού, Κέντρο κοινωνικής μορφολογίας και κοινωνικής πολιτικής.

Κασίμη, Χ. (2006) Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παιδιά των μεταναστών: νέες πραγματικότητες και νέες προκλήσεις, Ανακοίνωση στην Ημερίδα *Δεύτερη Γενιά. Προβληματισμοί για την ένταξη των μεταναστών στη χώρα μας*, Εργαστήριο Μελέτης της Μετανάστευσης και Διασποράς, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, Αθήνα, 24 Φεβρουαρίου 2006.

Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*, Αθήνα: Gutenberg

Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΚΕ.Θ.Ε.Α. (2000). *Κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά και συνθήκες χρήσης ατόμων που απευθύνθηκαν στα συμβουλευτικά κέντρα του ΚΕ.Θ.Ε.Α. το 1998*. Αθήνα: ΚΕ.Θ.Ε.Α.

ΚΕ.Θ.Ε.Α. (2007). *Κοινωνικό – Δημογραφικά χαρακτηριστικά και συνθήκες χρήσης των ατόμων που απευθύνθηκαν στα συμβουλευτικά κέντρα του ΚΕ.Θ.Ε.Α. τα έτη από 2000 έως και 2006*. Αθήνα: ΚΕ.Θ.Ε.Α.

ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ (2016), *Παραδοτέο 3.2. Report για τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα προαναφερθέντα (βασισμένο στα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας σε εθνικό επίπεδο)*, Έργο «Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση για την κοινωνική ενσωμάτωση μιας μείζονος κοινωνικά ευάλωτης ομάδας: ψυχολογικό προφίλ/ ψυχο-παθολογία, προφίλ δεξιοτήτων, διάγνωση αναγκών και ανάπτυξη προγραμμάτων για την κατάρτιση-reskilling και την ψυχολογική υποστήριξη προς την επαν-ενσωμάτωση των «νέων ανθρώπων εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (Neets)» (Πράξη 3757), Μάιος 2016 [Αδημοσίευτο].

Κοιλιάρη Α. (1997). *Ξένος στην Ελλάδα «Μετανάστης, Γλώσσα & Κοινωνική Ένταξη»*. Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Κοκκέβη Α., Φωτίου Α., Ξανθάκη Μ. & Καναβού Ε.(2011). *Εξαρτησιογόνες ουσίες στην εφηβεία*. Σειρά Θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα.

Κοκκέβη Α, Φωτίου Α, Καναβού Ε, Σταύρου Μ, & Richardson C (2016). Πανελλήνια Έρευνα στο Μαθητικό Πληθυσμό για τη Χρήση Εξαρτησιογόνων Ουσιών και άλλες Εξαρτητικές Συμπεριφορές (16χρονοι) – Έρευνα ESPAD 2015. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Κονιόρδος, Σ., Καμαριανός, Γ., Τσιούμης, Κ., Χριστοδούλου, Α., Πανδής, Π. & Ζάγκος, Χ. (2016). Οι Neets στην Ελλάδα: Κοινωνικά χαρακτηριστικά, εκπαίδευση και προφίλ δεξιοτήτων στο Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος. *Νέα γενιά και Neets στην Ελλάδα της κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. σελ. 109-137. Αθήνα: Σιδέρης.

Κοτρόγιαννος, Δ. & Τζαγκαράκης, Σ.Ι. (2016). NEETs και Κοινωνικό Κράτος στο Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος. *Νέα γενιά και Neets στην Ελλάδα της κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. σελ. 81-108. Αθήνα: Σιδέρης.

Κουτρολού, Ι. (2013). *Θυματοποίηση και Σχολική Βία. Τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός και τι μπορούμε να κάνουμε. Από τη θεωρία στη πράξη*. Αθήνα: Το ανώνυμο βιβλίο.

Κουτροβίδης, Π. (2010). *Σχολείο και έφηβοι χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών*. Αδ. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Κουτροβίδης, Π. & Κούτρας, (2007). Η σχολική πορεία των εφήβων χρηστών ναρκωτικών ουσιών, σχολική προσαρμογή, σχολική αποτυχία, εκπαιδευτική επανένταξη. *Εξαρτήσεις*. Δεκέμβριος 2007. 42-64.

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Lynskey M.T., Coffey C., Degenhatol L., Carlin J.B. & Patton G., (2003). Διαχρονική μελέτη για τα αποτελέσματα της χρήσης κάνναβης από εφήβους με την ολοκλήρωση του Σχολείου, *Εξαρτήσεις*, 4, 89-102.

- Μάνος, Κ. (2000). *Η ψυχολογία του εφήβου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2005). Ψυχικά ανθεκτικοί μετανάστες / παλιννοστούντες μαθητές: Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας, στο Παπαστυλιανού, Α. (επίμ.) Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή, σελ. 167-194. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη – Στεφανίδη, Φ., Τάκης, Ν., Παπαδόπουλος, Β. & Masten, A.S. (2008). Ψυχική ανθεκτικότητα, μετανάστευση και εφηβεία στο Τ. Καβουνίδη, Β. Καρύδης, Η. Νικολακοπούλου – Στεφάνου, & Λ. Στυλιανούδη, *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες – Πολιτικές – Προοπτικές*. Τόμος Β'. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Μπάρης, Θ. & Βουρλούμη, Ζ. (2005) Σχολική επιτυχία και αποτυχία: Γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση και επίδοση στο σχολείο, σ. 218-230 στο Γεωργιογιάννης, Π. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, 8ο Διεθνές Συνέδριο, Τόμος Β', Πάτρα.
- Νικόλαου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυμορφία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Αθήνα: Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π., Βρετάκου, Β. & Παναγιωτοπούλου. (1996). *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση : εμπειρική έρευνα*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΕΚ-ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Παλαιοκρασάς Σ., Ρουσέας Π. & Βρεττάκου Β. (2006). *Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Πανδής, Π. & Ζάγκος, Χ. (2013), Κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των Neets: Το παράδειγμα της Ελλάδας, στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Βαρόμετρο Απόντων: Οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*, Αθήνα: Σιδέρης.

Παπαδάκης Ν. (2010): *Νέες Μορφές Κοινωνικής Ευπάθειας και Προκλήσεις για την Κοινωνική Πολιτική: Οι Neets (Young People Not in Education, Employment or Training)*, ΙΣΤΑΜΕ, policy briefs.

Παπαδάκης, Ν. Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2016). *Νέα γενιά και Neets στην Ελλάδα της κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. Αθήνα: Σιδέρης.

Παπανδρέου, Π., Τουλούμη, Γ. & Πουλόπουλος, Χ.,(2003).Εγκατάλειψη του σχολείου, χρήση ουσιών και παραβατικότητα, *Εξαρτήσεις*, 4, 25-42.

Παπαργύρης, Α. (2013). Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων ποσοτικής έρευνας, στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Βαρόμετρο Απόντων: Οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*, Αθήνα: Σιδέρης.

Παπαστάμου, Σ. (1989). *Η κοινωνική επιρροή. Σύγχρονες έρευνες στην κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πλατής, Α. (2006). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας ανάμεσα στους μαθητές στα σχολεία*. Εταιρεία Ανάπτυξης Κοινωνικών Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Ενηλίκων.

www.panakeia.org.gr/ToFainomenoTouEkfovismouKaiTisVias.asp. Ανακτήθηκε στις 12/11/18

Πουλόπουλος, Χ. ,(2005). *Εξαρτήσεις. Οι θεραπευτικές κοινότητες*, Γράμματα, Αθήνα.

Πρεκατέ, Β. (2008). *Η Κακοποίηση του παιδιού στο Σχολείο & στην Οικογένεια*. Αθήνα: ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.

Πρελορεντζου, Ε. & Ντάλλα, Μ. (2003). Χαρακτηριστικά της ψυχολογικής προσαρμογής μεταναστών μαθητών από την Αλβανία στην Ελλάδα, στο Θέματα Παιδείας 3/13.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις/ μτφ. Δόμπολα, Β. Αθήνα: Τόπος*.

Σταμέλος, Γ. (2002). *Προσπάθεια ιχνηλασίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γ': α. η τεχνική της κοόρτης β. μακροσκοπική ανάλυση από το Δημοτικό στο Λύκειο γ. μαθητική διαρροή – εκπαιδευτικός αποκλεισμός- κοινωνικός αποκλεισμός: ένα μοντέλο*, Αθήνα: Ψηφίδα.

Σταμέλος, Γ. (2003). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: Ο Εκπαιδευτικός Αποκλεισμός σήμερα. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τζωρτζοπούλου Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008) *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσής τους*. Κείμενα Εργασίας 2008/19, Αθήνα, ΕΚΚΕ, Διεύθυνση Επιστημονικής Πληροφόρησης και Εκδόσεων.

Τουρτούρας, Χ. (2012). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός*. 2^η έκδοση. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

Τρέσσου, Ε. (1998). Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και συνθήκες σχολικής συνύπαρξης. Στο: Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Τρίγκα - Μερτίκα, Ε. (2011). *Σχολική βία : Σχολικός εκφοβισμός, θυματοποίηση, ο ρόλος οικογένειας - σχολείου: Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών* Αθήνα : Γρηγόρη.

Τσαγκάτος, Εμ. (2012). *Η ταυτότητα του αλλοδαπού μαθητή στην υποχρεωτική εκπαίδευση: Η περίπτωση του δήμου Χίου*. Αδ. Μεταπτυχιακή διατριβή. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσιάντης Ι. (2008). *Ενδοσχολική βία*. 11ο Πρόγραμμα προαγωγής ψυχικής υγείας Εκπαίδευση λειτουργών υγείας και εκπροσώπων κοινωνικών φορέων σε θέματα προαγωγής ψυχικής υγείας και ανάπτυξης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων (πρόγραμμα 'ΕΠΙΚΤΗΤΟΣ')»,

Unicef (2001) *Διακρίσεις – Ρατσισμός - Ξενοφοβία και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την ΚΑΠΑ RESEARCH Α.Ε. για λογαριασμό της UNICEF.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2014). *Σχολική Βία, Σχολικός Εκφοβισμός, Θυματοποίηση, ο ρόλος της οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φακιολάς Ν. & Αρμενάκης Α. (1995). Παραβατικότητα και επιθετικότητα εφήβων μαθητών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 81/1995, σ. 42-50.

Φίλιας, Β. (1995). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φωτόπουλος Ν. (2014). Το πρόβλημα των Neets και η ελληνική πραγματικότητα. Αναζητώντας λύσεις στη Ελλάδα του Μνημονίου, στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ.), *Βαρόμετρο Απόπτων: Οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα*, Αθήνα: Σιδέρης.

Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του δημοτικού σχολείου, *Παιδί και Έφηβος*, 2(1)/2000, σ. 97-111.

Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χριστοπούλου, Σ. & Περδίκη, Α. (2014). Χαρακτηριστικά μαθητών στο Βεργίδης, Δ.,

Παναγιωτόπουλος, Γ. & Μωυσίδου, Ε. (2014). *Η Βία στο Σχολικό Περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας*.

Πάτρα: Εκδόσεις Πελοπόννησος.



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη